

ISSN 1425-5383

Nr 3

Refleksje

2010

Maj/Czerwiec

Zachodniopomorski

Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

cena: 10 zł (0% VAT)

GENDER MAINSTREAMING W EDUKACJI





Najnowszy numer „Refleksji” towarzyszy I Polsko-Niemieckiej Konferencji *Gender Mainstreaming* w Edukacji, organizowanej przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli wspólnie z Ministerstwem Oświaty, Nauki i Kultury Kraju Związkowego Meklemburgii i Pomorza Przedniego, Uniwersytetem im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie oraz Uniwersytetem Szczecińskim. Stanowi on zatem wprowadzenie do tematyki konferencji, prezentując treści, które w poszerzonym zakresie zostaną omówione w trakcie obrad odbywających się w Szczecinie w dniach 6 i 7 maja.

Po wejściu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku fraza *gender mainstreaming* uzyskała nowy, przede wszystkim pragmatyczny wymiar, między innymi w perspektywie edukacji. Rodzi to potrzebę spójnej prezentacji najnowszych osiągnięć myśli pedagogicznej oraz przykładów dobrej praktyki w zakresie uwzględniania kwestii płci w procesie nauczania. Formułując temat przewodni „Konstruowanie płci w procesie nauczania”, staraliśmy się odwołać do najszerzego ujęcia tej problematyki, co pozwala nam zaprezentować Państwu teksty pracowników uczelni wyższych, nauczycieli oraz przedstawicieli organizacji pozarządowych, działających na rzecz równości w edukacji, uwzględniających w swojej pracy naukowej i dydaktycznej kryterium płci.

Ważnym aspektem inicjatywy jest jej transgraniczny charakter. Na łamach „Refleksji” oraz w trakcie konferencji chcielibyśmy doprowadzić do spotkania dwóch perspektyw postrzegania tematu przewodniego – polskiej i niemieckiej. Jestem przekonana, że zetknięcie doświadczeń z obu stron granicy okaże się dla Państwa nie tylko przedsięwzięciem z zakresu komparatystyki dyskursu, ale przede wszystkim pozwoli przenieść na grunt praktyki teorie mówiące o równym statusie obu płci w dziedzinie edukacji.

Myślę, że organizacja pierwszej polsko-niemieckiej konferencji poświęconej tematyce *gender mainstreamingu* w edukacji stanie się ważnym krokiem w spacerze prowadzącym nas do rzeczywistego, opartego na mocnych podstawach prawa i zreformowanej oświaty, równego statusu płci. Przychylając się zatem do stwierdzenia francuskiego socjologa Pierra Bourdieu, mówiącego, że zasady utrwalania stosunków dominacji lokują się przede wszystkim w takich instytucjach jak szkoła, chciałabym, aby ta konferencja otworzyła cykl corocznych, międzynarodowych spotkań naukowych, podejmujących problematykę płci w kontekście nauczania.

Urszula Pańska

Dyrektor Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Przedsięwzięcie finansowane w ramach Funduszu Małych Projektów (FMP) w ramach Programu Operacyjnego Celu 3. „Europejska Współpraca Terytorialna” – „Współpraca Transgraniczna” Krajów Meklemburgia-Pomorze Przednie/Brandenburgia i Rzeczypospolitej Polskiej (województwo zachodniopomorskie) 2007–2013 oraz ze środków budżetu państwa.



Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Nr 3, maj/czerwiec 2010
Cena: 10 zł (0% VAT)
ISSN 1425-5383

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwaszów
(siwaszow@zcdn.edu.pl)

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Tłumaczenie

Agnieszka Makarewicz
Lingua-Dar
Agnieszka Gruszczyńska

Redaktor techniczny, skład

Radosław Józwiak

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. (091) 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Prenumerata

Cena prenumeraty rocznej – 60 zł
Prosimy o wpłaty na konto:

PKO BP I O/Szczecin
76 1020 4795 0000 9102 0121 4782
z dopiskiem: Prenumerata „Refleksji”

Druk

CopyPlanet

Numer zamknięto 30 kwietnia 2010 r.

**Redakcja zastrzega sobie prawo
redagowania i skracania tekstów
oraz zmiany ich tytułów**



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
posiada Akredytację
Zachodniopomorskiego
Kuratora Oświaty
oraz
Certyfikat Systemu Jakości
ISO 9001:2008

WYWIAD 4**Agnieszka Gruszczyńska***Gender i gender mainstreaming w nauce*

Rozmowa z Andreą Bettels, pracownikiem naukowym w Interdyscyplinarnym Centrum Studiów Kobietych i Badań nad Płcią na Uniwersytecie im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie

4

Sławomir Iwasiów*Oswajanie tematu. O włączaniu polityki płci w krąg dominujących dyskursów*

Rozmowa z Bernadettą Darską, literaturoznawczynią i krytyczką literacką

6

REFLEKSJE 8**Agnieszka Gruszczyńska***Płeć w edukacji. I Polsko-Niemiecka Konferencja Gender Mainstreaming w Edukacji*

8

Barbara Limanowska*Polityka równości płci*

11

Anna Dzierzgowska, Joanna Piotrowska*Po co nam równości płci w edukacji?*

14

Anna Wróblewska*O edukacji równościowej*

19

Bożena Karwowska*Kanadyjska edukacja genderowa*

20

Urszula Orlńska-Frymus*Płeć Izraela. Piękna, zabójcza, zagubiona*

22

Monika Marcinkowska-Bachlińska*Psychologiczne konsekwencje stereotypizacji płci w edukacji*

25

Maria Serafinowicz*Rola szkoły w odtwarzaniu nierówności płciowych*

26

Sylwia Rapacka*Stereotypy ról kobiet i mężczyzn**utrwalane w procesie uczenia się języka niemieckiego*

31

Sabina Czajkowska-Prokop*Role płciowe w podręcznikach do nauczania wczesnoszkolnego*

32

Kirsten Lange*Równouprawnienie w dydaktyce*

36

Andrea Bettels, Martina Winkelmann*Biografie i gender studies.**Metody równościowej pracy dydaktycznej*

39

Volker Kurzweg*Gender na seminariach. „Warsztat bliskości”*

42

Małgorzata Jonczy-Adamska*A moja Pani powiedziała...*

45

Małgorzata Jonczy-Adamska, Maciej Śliwa*Jak edukować dziewczynki i chłopców do równości? Rekomendacje dla nauczycielek i nauczycieli*

48

Marzena Dobner*Genderowa interpretacja wątków biblijnych*

49

Sławomir Osiński*Mężczyzna w polskiej szkole*

50

Owocne naukowe dyskusje z zakresu kulturowych badań nad płcią raczej wciąż odbywają się w gronie osób związanych z *genderowymi* ścieżkami uniwersyteckimi. *Gender mainstreaming* jako stały i samodzielny element niemieckiej nauki to nadal wizja przyszłości. Również kwestie instytucjonalizacji i towarzyszące im pytania o stabilizację *gender studies* na uczelniach wyższych są jeszcze niezamknięte.

Gender i gender mainstreaming ... (str. 4)

Brak perspektywy *genderowej* w działaniach publicznych/politycznych skutkuje przyjęciem „uniwersalistycznej” perspektywy, w której obywatele nie są zróżnicowani ze względu na płeć, a co za tym idzie niemożliwe jest zidentyfikowanie i określenie ich zróżnicowanych potrzeb i oczekiwań. W praktyce najczęściej oznacza to pomijanie pewnych grup i problemów, które nie są dostrzegane lub nie zostają uznane za dostatecznie ważne.

Polityka równości płci (str. 11)

Badania pokazują, że stereotypowe postrzeganie płci prowadzi do dyskryminacyjnych postaw i zachowań wobec kobiet i mężczyzn. Dla osób zajmujących się problematyką równości płci to już truizm, że środowisko szkolne nie jest ślepe na płeć, że pewne problemy w szczególności dotyczą dziewcząt, a inne – chłopców, jednak odpowiedzialne za system kształcenia osoby i instytucje zdają się tego faktu nie dostrzegać (...).

Po co nam równości płci w edukacji? (str. 14)

W artykule omówię badania wskazujące na te działania szkoły, które podtrzymują różnice międzypłciowe. Posłużę się w tym celu teorią ukrytego programu, a więc działań, które występują w szkole, mimo że nie widnieją wśród oficjalnych zadań szkoły. W szczególności skupię się na kształtowaniu odmiennych kompetencji u dziewcząt i chłopców oraz na podkreślaniu roli wyglądu u dziewcząt.

Rola szkoły w odtwarzaniu ... (str. 26)

„Równouprawnienie to historia stara jak świat – oczywiście, że traktuję mężczyzn i kobiety tak samo! Na moich seminariach widzę ludzi, a nie mężczyzn i kobiety!” – tak zapewne myśli wiele osób pracujących w oświacie. Ale czy naprawdę tak jest? Czy specyfika obojga płci jest faktycznie uwzględniana w odpowiedni sposób?

Równouprawnienie w dydaktyce (str. 36)

Gender i gender mainstreaming w nauce

**z Andreą Bettels, pracowniczką naukową
w Interdyscyplinarnym Centrum Studiów Kobietych i Badań nad Płcią
na Uniwersytecie im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie,
rozmawia Agnieszka Gruszczyńska**



Studia nad płcią kulturową przekraczają ramy pojedynczych dyscyplin – nie sposób mówić o nich, nie odwołując się do doświadczeń interdyscyplinarnych. Jaki status zajmują w niemieckiej nauce gender studies?

Gender studies historycznie wywodzą się z feministycznych studiów kobiecych, które, swoją drogą, także miały charakter interdyscyplinarny. Naturalnie można wytyczyć pewne nurty płynące z kierunku nauk humanistycznych, takich jak: filologie, historia oraz nauki społeczne, które miały znaczący wpływ na wyrzeźbienie naukowego konturu gender studies oraz sformułowania pytań, na które odpowiadają. W Niemczech inicjację badań nad płcią kulturową datuje się mniej więcej na początek lat

90., kiedy to zaczęły powstawać na uniwersytetach centra studiów kobiecych i badań nad płcią, a co za tym idzie, zaczęto prowadzić prace naukowe i zajęcia dydaktyczne w tym obszarze. W międzyczasie niemal na każdym uniwersytecie niemieckim zaczęto przyznawać profesury w zakresie gender studies, a na wielu uczelniach wyższych w programach pojawiły się stosownie profilowane ścieżki studiów magisterskich i licencjackich. Pierwsza z nich, magisterska, wystartowała w roku 1997 na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie. W międzyczasie pojawiła się także krótsza, 2–4-semestrowa ścieżka.

Mówienie o płci kulturowej często wywołuje niechęć społeczną. Jakie miejsce w niemieckim systemie szkolnictwa wyższego zajmuje perspektywa genderowa? Czy znajduje podatny grunt?

Obecnie, podobnie jak dawniej, również poza centrami badań nad płcią oraz poza ramami genderowych ścieżek studiów, wrażliwość na płć ma duże znaczenie. Oczywiście, istnieją dyscypliny „odporne na wirusa płci”, zaliczyć do nich można przede wszystkim nauki przyrodnicze. Jednakże pytania, którymi żywią się gender studies, mogą zostać twórczo wykorzystane we wszystkich dyscyplinach. Dowodzą tego na przykład badania nad płcią prowadzone przez matematyków (profesura w Bremie), lekarzy (pięć profesur w Niemczech), naukowców zajmujących się przemysłem (Berlin i Hamburg), ale także informatyków (Brema). Są to oczywiście pojedyncze profesury, wciąż funkcjonujące na zasadzie wyjątkowych, a codzienność wygląda nieco inaczej i jeszcze długo perspektywa płci nie będzie czymś oczywistym w niemieckim szkolnictwie wyższym. Owocne naukowe dyskusje z zakresu kulturowych badań nad płcią raczej wciąż odbywają się w gronie osób związanych z genderowymi ścieżkami uniwersyteckimi. Gender mainstreaming jako stały

i samodzielny element niemieckiej nauki to nadal wizja przyszłości. Również kwestie instytucjonalizacji i towarzyszące im pytania o stabilizację *gender studies* na uczelniach wyższych są jeszcze otwarte. Wciąż wszak zamyka się ścieżki uniwersyteckie (jak w 2007 roku w Hamburgu), a kolejne profesury nie są ponownie obsadzane, bowiem dla *gender studies* nie ma zabezpieczonych środków długoterminowych oraz stanowisk. Pomimo to jestem pełna ufności, co zaś tyczy się statusu *gender studies* w niemieckim szkolnictwie wyższym, warto dodać, że na tle międzynarodowym mają one dobrą jakościowo markę; widać to także w pracach Niemieckiego Związku Naukowców (DFG), na platformie którego stają się one coraz częściej przedmiotem profesjonalnej dysputy.

Czy gender mainstreaming jest ważnym i popularnym elementem w niemieckich badaniach naukowych?

Gender mainstreaming jako element badań naukowych odgrywa ważną rolę we wspomnianych pracach DFG. Jako element strategii mającej na celu dążenie do równości w zakresie funkcjonowania takich instytucji jak uniwersytety, *gender mainstreaming* ma o tyle silną pozycję, że na każdej uczelni wyższej jest zatrudniony pełnomocnik do spraw równego statusu płci. Dbą on, między innymi podczas procesów rekrutacyjnych, o równy dostęp kobiet i mężczyzn do stanowisk na uczelniach wyższych. Bez tej inicjatywy stosunek zatrudnionych na uniwersytetach profesorów do profesorek wyglądałby prawdopodobnie inaczej. Dzisiaj kształtuje się następująco: około 85% to mężczyźni, a 15% to kobiety. Mimo to widać ogromne zróżnicowanie pomiędzy niemieckimi uniwersytetami, szczególnie w zakresie stopnia osadzenia *gender mainstreamingu* w strategii działań uczelni oraz w ilości ścieżek i źródeł, które są do tego wykorzystywane. Niebezpieczeństwo, jakie wiąże się z wchodzeniem w struktury od setek lat zarezerwowane dla mężczyzn, wymaga dużego zaangażowania ze strony dokonujących incestu i powinno, moim zdaniem, pociągać za sobą pytanie o to, kto jeszcze, poza kobietami, jest i wciąż będzie wykluczany z życia akademickiego.

Pytam o doświadczenie niemieckie, ponieważ w Polsce gender mainstreaming często funkcjonuje na zasadzie trudnego sformułowania, które nikomu nie jest potrzebne – mimo ustawowego obowiązku przestrzegania zasady równości płci. Czy w Niemczech wygląda to inaczej?

Również w Niemczech można zaobserwować pewną niechęć w stosunku do idei *gender mainstreamingu*, która przede wszystkim wynika z niewiedzy. Na uniwersytetach niechęć wynika z histo-

rycznie uwarunkowanych zrozumiałych przyczyn, niepoddawanych w wątpliwość i bezrefleksyjnie pielęgnowanych. Jednakże pełnomocnicy do spraw równego traktowania płci mocno przyczyniają się do uwzględnienia w samorządnych strukturach uniwersytetów reprezentatywnych, szczególnie dla grupy studentów, inicjatyw kobiecych, *genderowych* i *queerowych*. Pozwala to na prowadzenie uniwersyteckiej dyskusji o płci, a co więcej, o równości. To bardzo pomaga, bowiem prawo i stanowiska spotykają się tam, gdzie angażują się dydaktycy i studenci, zmienia to stopniowo nie tylko samą instytucję, ale także kierunki i formy jej działania – w tym przypadku nauczania. Akurat w dziedzinie *gender studies* można zaobserwować nadzwyczaj dużo inicjatyw studenckich, które stają się inspiracją zarówno do badań naukowych, jak i zmiany polityki funkcjonowania uczelni. Myślę o takich przedsięwzięciach jak „Długa Noc Gender Studies” w Berlinie czy licznych konferencjach z tego zakresu.

Jest Pani pracownikiem naukowym w Interdyscyplinarnym Centrum Studiów Kobiety i Badań nad Płcią na Uniwersytecie im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie. Czy mogłaby Pani powiedzieć, czym zajmuje się ta instytucja?

Centrum Studiów Kobiety i Badań nad Płcią istnieje od 1996 roku. Stanowi ono formę współpracy naukowców różnych stopni i specjalności, dla których *gender studies* są ważnym elementem zainteresowań naukowych. Centrum organizuje rozmaite fakultety (na przykład „Wiek a płć” 2006, „Moralność a płć” 2009), dni nauki (na przykład „Retoryka i płć” 2007, „Ekonomia a płć” 2009). Centrum również przygotowało licencjacką ścieżkę na studiach filozoficznych pod nazwą „Wprowadzenie do *gender studies*”. Centrum zajmuje się również zdobywaniem zewnętrznych środków na realizację interdyscyplinarnych projektów badawczych oraz zacieśnianiem kontaktów z ośrodkami o podobnych zainteresowaniach, działającymi w regionie. Dysponujemy tematyczną biblioteką, w której zgromadziliśmy około 2000 tomów naukowej literatury z zakresu *gender studies* z obszaru rozmaitych dyscyplin oraz pokaźny zbiór własnych publikacji.

Dziękuję za rozmowę.

Oswajanie tematu

O włączaniu polityki płci w krąg dominujących dyskursów

Z Bernadettą Darską, literaturoznawczynią i krytyczką literacką, rozmawia Sławomir Iwasiów

W bieżącym numerze „Refleksji” przybliżamy naszym Czytelnikom pojęcie gender mainstreamingu, nurtu stosunkowo mało znanego w Polsce, i rozważamy jego znaczenie dla edukacji. Jak oceniasz gender mainstreaming?

To bardzo ważny projekt i szkoda, że w Polsce pojęcie *gender mainstreaming-u* brzmi ciągle obco i zwykle nie niesie konkretnych skojarzeń. Tymczasem właśnie dzięki temu projektowi odsłaniają się przed nami kolejne fragmenty rzeczywistości, w których nierówność płci wydaje się czymś oczywistym, niemalże dziedzicznym z pokolenia na pokolenie. Przyjrzenie się różnym instytucjom pod kątem przestrzegania praw kobiet, zwrócenie uwagi na nierówności, wskazanie możliwych udogodnień to korzyści nie do przecenienia – nie tylko dla kobiet, dodajmy, ale i dla mężczyzn. Skuteczne wpisanie się *gender mainstreamingu* w struktury analizowania rzeczywistości społeczno-politycznej pojmuję jako wskazywanie niedociągnięć także wtedy, gdy uderzają one w płęć zwykle mającą się lepiej. Myślę, że akcentowanie tego kontekstu jest bardzo ważne zarówno w przypadku tego projektu, polegającego na włączeniu polityki płci w krąg dominujących dyskursów, ale też objaśniania takich słów, jak *gender* czy *feminizm*. Najwyższy czas, żeby społeczeństwo zaczęło rozumieć, że pozytywne zmiany postulowane przez kobiety zmieniają też na lepsze sytuację mężczyzn.

Pytam o to także dlatego, że nasza rozmowa ukazuje się w związku z I Polsko-Niemiecką Konferencją Gender Mainstreaming w Edukacji, którą Agnieszka Gruszczyńska z ZCDN-u organizuje pod hasłem „Konstruowanie płci w procesie nauczania”. Jaką, Twoim zdaniem, szkoła powinna zajmować pozycję w uświadamianiu znaczenia płci kulturowej?



Myślę, że sukcesem akademickiego feminizmu w Polsce jest nie tylko to, że powstają kolejne dyplomowe *gender studies*, ale też to, że tematyka dotycząca tożsamości płci coraz częściej pojawia się jako kontekst na zajęciach, które w swojej nazwie nie mają nic wspólnego z *genderem* lub z *feminizmem*. To pokazuje, że wzrasta świadomość potencjału tkwiącego w używaniu narzędzi typowych dla krytyki feministycznej. Podobne praktyki da się zaobserwować w szkołach średnich czy podstawowych. Mówienie o płci kulturowej „od małego” nie tylko oswaja temat, ale też pozwala dzieciom, a później młodzieży, znaleźć odpowiedzi na pytania, które często je nurtują. Poczucie niesprawiedliwości związane z przynależnością do danej płci rodzi się przecież dość szybko – np. kilkuletni chłopiec jest bsz-tany za to, że bawi się lalką, a jego równolatkę karci się za to, że się ubrudziła, a przecież dziewczynce to nie wypada.

Jednym z postulatów gender mainstreamingu jest uświadomienie konsekwencji wyboru zawodu przez absolwentów szkół i uczelni wyższych, zarówno przez kobiety, jak i mężczyzn. Jak w Twojej ocenie kształtuje się świadomy wybór zawodu nauczyciela/nauczycielki? W szkołach sytuacja wciąż przedstawia się dość stereotypowo – przeważają kobiety. Mimo tego, jak na sfeminizowany zawód, dyrektorami szkół stosunkowo często zostają mężczyźni...

Przykro mi to mówić, ale mam wrażenie, że bardzo często na bycie nauczycielką lub nauczycielem studenci decydują się dlatego, że nie mają innego pomysłu na życie. No i nie ukrywajmy – kierunki humanistyczne to ciągle kierunki sfeminizowane, na które i tak coraz mniej osób się decyduje. Nie bez znaczenia jest też fakt niskiego poważania społecznego tego zawodu. No i brakuje pasji – tego, co wcale nie jest tak częste wśród nauczycieli, a co – idealistycznie wierzę – jest niezbędne.

Jesteś jedną z tych krytyczek feministycznych, które stosują kategorie genderowe do opisu różnych zjawisk kulturowych. Szczególnie interesuje mnie Twoje postrzeganie popkultury i kultury masowej – obszarów przeważnie przez badaczy i badaczki jednak pogardzanych – jako tych przestrzeni, gdzie można śledzić przemiany społecznego myślenia. Na ile popkultura odzwierciedla kondycję współczesnej młodzieży szkolnej?

To prawda, że kultura popularna funkcjonuje w wyjątkowo schizofrenicznej sytuacji – z jednej strony jest konsumowana przez zdecydowanie większą liczbę osób niż ma to miejsce w przypadku twórczości artystycznej, z drugiej wydaje się niemal nieobecna w badaniach literaturoznawczych czy omówieniach krytycznoliterackich. Jestem przekonana, że to duży błąd – oddawanie walkowerem bardzo istotnej przestrzeni kształtującej naszą rzeczywistość. Obserwując książki, które cieszą się największym powodzeniem, mam wrażenie, że młodzieżowość – cecha, która kiedyś faktycznie dotyczyła nastolatków, dotyczy teraz dwudziestokilkulatków. Można by więc mówić tutaj o infantylizacji kultury – nie bez powodu książki o wampirach – cykl Stephanie Mayer czy Mellisy de La Cruz – cieszą się tak wielkim powodzeniem wśród studentów. Zauważyłam też jeszcze jedną niepokojącą rzecz – coraz bardziej rozmywa się pojęcie „popularne”. Bardzo wielu młodych ludzi nie rozumie, że chodzi w tym epitecie nie tylko o stwierdzenie, że coś jest znane, ale też o uproszczony przekaz, często schematyczność, bazowanie na stereotypach, rozrywkowy charakter czy uboższy język. To pokazuje, że kultura popularna zawłaszcza coraz większe rejony i staje się

dla niektórych jedynym możliwym punktem odniesienia. Warto w kontekście rozmowy na ten temat wspomnieć o prasie kolorowej adresowanej do dziewcząt. Nie znajdziemy tam właściwie tekstów do czytania, jedynie krótkie i agresywne przekazy dotyczące tego, jak się ubrać, by być atrakcyjną, jak zdobyć „cool faceta” lub „kolesia”. I autentycznie tak właśnie rówieśnicy tych dziewcząt są okreśłani. Problemem jest więc też język – ten język, który zaakceptowano.

Na koniec pytanie osobiste – jak z dzisiejszej perspektywy, aktywnej akademicki związanej z nurtem feministycznym, wspominasz szkołę? Jakim była dla Ciebie miejscem?

Być może Cię zdziwię, ale nie wspominam szkoły jako miejsca opresji. Z perspektywy czasu mogę powiedzieć, że udawało mi się zawsze wywalczyć dla siebie pewną przestrzeń niezależności. Miałam też to szczęście, że trafiałam na takie osoby, które nie przeszkadzały, a niektóre – inspirowały. Nie będę pewnie oryginalna, jeśli powiem, że w moim przypadku spełnia się schemat spotkania „dobrych polonistek” – ta z podstawówki, pani Krystyna Siemierz, dała mi kilka dobrych rad dotyczących pisania oraz analizy i interpretacji, które do tej pory się przydają, ta z ogólniaka, pani Barbara Bokisz, przemyciała na zajęciach wiedzę, która – odkryłam to dopiero później – przydała mi się już na studiach. To zresztą pewnego rodzaju fenomen szkolny – owe inspirujące do własnych poszukiwań polonistki. Każdemu życzę spotkania takich nauczycieli – którzy byłiby w stanie zarazić pasją. Wracam do tego określenia, bo wydaje mi się szczególnie ważne. Bez pasji szkolnictwo staje się farsą, tkwieniem w sytuacji bez wyjścia, sytuacji, która męczy i nauczycieli, i uczniów.

Dziękuję za rozmowę.

Płeć w edukacji

I Polsko-Niemiecka Konferencja *Gender Mainstreaming w Edukacji*

Agnieszka Gruszczyńska

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

W bieżącym roku szkolnym obchodzimy w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli 60-lecie funkcjonowania systemu doskonalenia nauczycieli na Pomorzu Zachodnim. Ów jubileusz skłania nas do podjęcia nowych wyzwań z obszaru wspierania warsztatu pracy zachodniopomorskich pedagogów – jednym z nich jest organizacja I Polsko-Niemieckiej Konferencji *Gender Mainstreaming w Edukacji*.

O genezie konferencji

Genezą pomysłu organizacji konferencji była zeszłoroczna, dziesiąta rocznica wejścia w życie 1 maja 1999 roku Traktatu Amsterdamskiego zmieniającego Traktaty o Unii Europejskiej, Traktaty ustanawiające Wspólnoty Europejskie oraz niektóre związane z nimi akty. W artykule drugim tegoż dokumentu można znaleźć sformułowaną wprost podstawę prawną dla działań w nurcie *gender mainstreamingu* we wszystkich obszarach życia publicznego: „Zadaniem wspólnoty jest, poprzez ustanowienie wspólnego rynku i unii gospodarczo-walutowej i prowadzenie wspólnych polityk lub działań określonych w Artykułach 3. i 3a., przyczynianie się w całej wspólnotie do [...] równości pomiędzy męż-

czyznami i kobietami [...]”¹. Zapis ten nie jest jedyną przesłanką uprawniającą a nawet zobowiązującą instytucje edukacyjne do podjęcia w ramach swej działalności zagadnień związanych z ideą *gender mainstreamingu*. Nie można wszak zapomnieć o Artykule 33. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej², czy – wracając do prawa wspólnotowego – dokumencie Komisji Europejskiej: Włączenie równouprawnienia we wszelkie koncepcje i środki polityczne wspólnoty.

Pomimo jednoznacznych i zobowiązujących przepisów prawa, zagadnienia związane z płcią, omawiane w kontekście równości, zbyt rzadko stają się przedmiotem rozważań obecnych w codziennej pracy szkoły. Owszem, istnieją organizacje pozarządowe, takie jak Fundacja Feminoteka, która w ubiegłym roku opublikowała już drugą syntezę piętnującą nieobecność problemu płci w szkole³, czy Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej wspierający ważne inicjatywy, m.in. warsztaty dla nauczycieli czy publikacje o tematyce równościowej⁴. Wprowadzenie tych zagadnień do szkół staje się jednak na tyle ważnym tematem, że nie wystarczą tu siły rozproszonych organizacji pozarządowych, które – co trzeba jasno wyartykułować – działają dotychczas aktywniej i bardziej efektywnie niż rozmaite instytucje państwowe.

Bezpośrednie źródło pomysłu na zorganizowanie I Polsko-Niemieckiej Konferencji *Gender Mainstreaming w Edukacji* można znaleźć w działalności pracowników merytorycznych Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Ideą konferencji jest nie tylko inicjacja dyskusji naukowej wokół zagadnienia *gender mainstreamingu*, ale także poszerzenie jej o kontekst regionalny w pojmowaniu ponadgranicznym. Istotą i innowacją konferencji

będzie jednak porównanie dwóch perspektyw postrzegania tematu – polskiej i niemieckiej. Realizacja przedsięwzięcia nie powiodłaby się zatem bez uzyskania wsparcia dwóch, istotnych dla rejonu przygranicznego, uczelni wyższych, którymi są: Uniwersytet Szczeciński oraz Ernst Moritz Arndt Universität w Greifswaldzie. Również Ministerstwo Oświaty, Nauki i Kultury Kraju Związkowego Meklemburgii i Pomorza Przedniego, reprezentowane przez osobę Ministra Henrego Tescha, z wielką przychylnością odniosło się do idei konferencji, deklarując jednocześnie chęć wsparcia inicjatywy. Bezpośrednim partnerem ZCDN-u w organizacji sympozjum jest Wydział 204 Ministerstwa, zajmujący się m.in. kwestiami równego traktowania płci, kształceniem demokratycznym oraz, zawierającym w sobie idee *gender mainstreamingu*, zrównoważonym rozwojem.

Wsparcie uczelni wyższych z obu stron niedzielącej nas już *de facto* granicy zapewnia nie tylko wysoki prestiż organizowanego przedsięwzięcia – udział jednostek naukowych jest przede wszystkim gwarancją najwyższego poziomu merytorycznego konferencji, stając się tym samym gwarancją dostępu do najnowszych konkluzji z zakresu omawianej tematyki.

Cele i temat konferencji

Konferencja jest działaniem inicjującym stworzenie wspólnej dla naukowców i nauczycieli przestrzeni prezentującej w pierwszej edycji zbiór podstawowych zagadnień, przedstawionych oczywiście z perspektywy naukowej, związanych z problemem świadomości funkcjonowania płci w procesie edukacji. Jej koncepcja jest tak stworzona, by mogła stanowić podstawę do zainteresowania nauczycieli i nauczycielek omawianymi kwestiami oraz, a może nawet przede wszystkim, wcielenia ich w życie na gruncie dydaktyki szkolnej. Coraz częściej jednak nauczyciele z Polski stykają się z koniecznością przeniesienia na grunt dydaktyki konkluzji będących efektem studiów nad płcią w kulturze oraz pogłębienia wiedzy na przykład z zakresu praw człowieka w kontekście równouprawnienia.

Zdajemy sobie oczywiście sprawę, że proces implementacji problematyki płci do edukacji rozpoczął się w Polsce jakiś czas temu. Można połączyć go z momentem włączania treści związanych z aktywnością obywatelską do programów zajęć. Nie da się jednak ukryć, że zagadnienie płci jest nadal traktowane w polskiej szkole marginalnie, choć zjawisko to nie jest zgodne z obecnym stanem prawnym. Nieco inaczej rzecz się ma u naszych zachodnich sąsia-

dów, gdzie kwestia równego statusu i powiązane z nim problemy płci kulturowej są wyraźnie obecne w procesie dydaktycznym i wychowawczym, o czym podczas konferencji będą zapewne mówili przedstawiciele Uniwersytetu w Greifswaldzie oraz Ministerstwa Oświaty, Nauki i Kultury Kraju Związkowego Meklemburgii i Pomorza Przedniego.

Temat I Polsko-Niemieckiej Konferencji *Gender Mainstreaming* w Edukacji – „Konstruowanie płci w procesie nauczania” – jest formułą zabezpieczającą możliwość jak najogólniejszego ujęcia tematu. Kreśląc go, staraliśmy się stworzyć garnitur werbalny zapewniający bardzo szerokie pole możliwości realizacji tematu. Chcielibyśmy jednak, by prezentowane, zarówno w części plenarnej, jak i w trakcie sesji tematycznych, wystąpienia były wygłaszane z pozycji zakładającej funkcjonowanie takich kwestii, jak rozróżnienie pojęciowe na naturę i kulturę oraz w konsekwencji na *gender* i *sex* w presupozycji słuchaczy.

Należy jednak pamiętać, że studia *gender* w edukacji to problematyka badawcza rozwijająca się już w latach 70. w Anglii i USA, a od początku lat 90. również w Polsce⁵. Zainteresowanie tym krytycznym nurtem badań pedagogicznych rośnie w naszym kraju, choć nie tak szybko, jak dzieje się to w krajach zachodnich. Większość rodzimych syntez poświęconych tej tematyce przyjmuje charakter raportów ukazujących rozmaite formy nierówności w oświacie, których genezą jest płeć. Nic w tym dziwnego, bowiem takie było również źródło zainteresowania ową problematyką np. w USA i Anglii, gdzie impulsem do jej rozwoju było przyjęcie w 1972 roku *The Sex Discrimination Act*, czyli dokumentu ujawniającego praktyki dyskryminacji w osiągnięciach szkolnych dziewcząt i chłopców oraz w ich codziennym funkcjonowaniu w dorosłym już życiu zawodowym i politycznym⁶.

Zdając sobie sprawę z pewnego zakorzenienia kwestii płci w oświacie, chcielibyśmy postawić naszemu przedsięwzięciu cele przekraczające ramy prostego wskazania problemu. Ufamy, iż I Polsko-Niemiecka Konferencja *Gender Mainstreaming* w Edukacji zaowocuje jasnymi konkluzjami, ukazującymi przede wszystkim możliwości wyjaśniania praktyki edukacyjnej za pomocą teorii, którą wpisać można w szeroko rozumiany nurt jednego z dyskursów postzależnościowych, jakim są z pewnością *gender studies*. Ufamy również, że w trakcie obrad konferencyjnych uda nam się dojść do rozstrzygnięć stanowiących podstawę opisu i wyjaśnienia rodzajowych determinant funkcjonowania uczniów i nauczycieli w przestrzeni oświatowej.

Sesja plenarna i sekcje tematyczne

W ramach konferencji zaplanowana została sesja plenarna. Pierwsza część sympozjum będzie miała, zgodnie z założeniami organizatorów, charakter bezpośredniego odniesienia do tematu konferencji: „Konstruowanie płci w procesie nauczania”. Do wystąpienia w tej części zaprosiliśmy najistotniejsze postaci zarówno z polskiej, jak i z niemieckiej sceny naukowej, koncentrujące swoje zainteresowania naukowe wokół problematyki płci.

Sformułowane zostały również trzy frazy określające zakres wystąpień w ramach sekcji tematycznych.

Pierwsza z nich to „Gender a pedagogika”. Do tej części zakwalifikowaliśmy wystąpienia zorientowane na kwestie płci w kontekście wychowania oraz analizujące kondycję tożsamości płciowej nauczyciela poprzez pryzmat jego aktywności zawodowej. Przesłanką do wyodrębnienia owej sekcji tematycznej były przede wszystkim konkluzje zaprezentowane w publikacji Marii Chomczyńskiej-Rubachy i Krzysztofa Rubachy pod tytułem *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Autorzy dochodzą do śmiałego i jednoznacznego wniosku, mówiącego wprost, że przywiązanie nauczycieli do stereotypów zdecydowanie usztywnia oddziaływanie wychowawcze, nadając mu wymiar typizujący, nie tylko na poziomie przekazów dotyczących płci, ale także na poziomie przekazywania wiedzy i ukierunkowywania aktywności uczniów. Autorzy stwierdzają bez ogródek: „Nie można raczej żywić nadziei, że oba systemy (konformizm roli płciowej i działalność pedagogiczna nauczycieli) funkcjonują niezależnie”⁷. Mam nadzieję, że prezentowany podczas konferencji zestaw referatów w sposób mniej lub bardziej bezpośredni odnosi się do zacytowanej konkluzji. Dzięki temu możliwe będzie wskazanie relacji między dwoma zagadnieniami tytułowymi: kwestią płci kulturowej oraz teorią działalności wychowawczej.

Kolejna sekcja to „Gender jako metodologia nauczania przedmiotów humanistycznych”. W tej części zgromadzone zostały wystąpienia prezentujące konkretne praktyki, wskazówki i propozycje rozwią-

zań metodologicznych możliwych do zaimplementowania na gruncie dydaktyki szkolnej. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie niemal wszystkich przedmiotów humanistycznych zawiera zapisy obligujące nauczycieli do wplatania w treści nauczania informacji o najnowszych tendencjach w danej dziedzinie. Za jedną z nich z pewnością można uznać na gruncie polskim postzależnościowy dyskurs *gender studies*, będący przedmiotem rozważań w drugiej sekcji tematycznej.

Trzeci wyodrębniony obszar rozważań jest skoncentrowany wokół istotnych zagadnień związanych z funkcjonowaniem w społeczeństwie. *Gender* w kontekście kształcenia obywatelskiego to część konferencji poświęcona kwestiom zarówno prawnym, stanowiącym podstawę do dyskusji o równości płci, jak i innym różnym problemom związanym ze społecznymi aspektami życia. Celem wystąpień w tej sekcji jest uzyskanie odpowiedzi na pytania o podstawę i rolę aktywności kobiet w życiu społecznym. Pytamy również, jak propagować w ramach edukacji działania kobiet wpływające na wyłaniającą się w ramach funkcjonowania Unii Europejskiej ponadnarodową przestrzeń polityczną. Warto wszak zebrać w jednym czasie i miejscu wystąpienia naukowców badających rozmaite aspekty strategii równego włączania obu płci do życia politycznego i społecznego.

Przypisy

¹ *Traktat Amsterdamski*, Artykuł 2.

² „Kobieta i mężczyzna w Rzeczypospolitej Polskiej mają równe prawa w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym. Kobieta i mężczyzna mają w szczególności równe prawo do kształcenia, zatrudnienia i awansów, do jednakowego wynagradzania za pracę jednakowej wartości, do zabezpieczenia społecznego oraz do zajmowania stanowisk, pełnienia funkcji oraz uzyskiwania godności publicznych i odznaczeń”.

³ A. Dzierżgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Warszawa 2008.

⁴ E. Majewska, E. Rutkowska, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Katowice 2007.

⁵ M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Kraków 2007, s. 9.

⁶ *Ibidem*, s. 9.

⁷ *Ibidem*, s. 177.

Polityka równości płci

Barbara Limanowska

Senior Gender Mainstreaming Expert, European Institute for Gender Equality

Podstawowym celem polityki równościowej jest więc zagwarantowanie, że doświadczenia i problemy zarówno kobiet, jak i mężczyzn znajdują swoje odzwierciedlenie w decyzjach politycznych i ekonomicznych a także przyniosą im porównywalne korzyści. W praktyce równość płci powinna oznaczać, że kobiety i mężczyźni w porównywalny sposób korzystają z szans i możliwości oferowanych im przez instytucje demokratycznego państwa prawa, w tym np. z ochrony przed dyskryminacją, prawa do edukacji, pracy, reprezentacji politycznej, awansu zawodowego, godzenia na podobnych warunkach życia zawodowego i domowego, ochrony przed przemocą, itp.

Zakres pojęcia gender mainstreaming

Gender mainstreaming (GM), czyli włączanie problematyki równości płci do głównego nurtu działań społeczno-politycznych, jest międzynarodową strategią stworzoną w celu osiągnięcia równości kobiet i mężczyzn we wszystkich obszarach życia społecznego, politycznego i ekonomicznego. GM po raz pierwszy został uznany za instrument polityki równościowej w 1995 roku, w pekińskiej Platformie

Działania, przyjętej przez ONZ-owską Światową Konferencję w sprawie Kobiet. Od tej pory stał się, obok strategii uwłasnowolnienia kobiet (*women's empowerment*), głównym mechanizmem wdrażania polityki równości płci na świecie. Unia Europejska przyjęła GM jako element strategii prowadzenia unijnej polityki równościowej w 1996 roku, w Komunikacie Komisji Europejskiej zatytułowanym Włączanie równych szans kobiet i mężczyzn do wszystkich polityk i działań Wspólnoty.

Traktat Amsterdamski – powstanie prawa równościowego Unii Europejskiej

Europejska polityka równościowa jest zawarta w jednym z celów wyznaczonych przez Traktat Amsterdamski, podpisany przez kraje członkowskie w 1997 roku. Artykuły 2. i 3. Traktatu potwierdzają zobowiązanie Unii do prowadzenia wyraźnej polityki równościowej, jak również do uznania jej za cel horyzontalny i włączenie problematyki równości płci do wszystkich obszarów działania wspólnoty (*gender mainstreaming*). Traktat nie tylko proponuje działania antydyskryminacyjne, ale również promuje działania równościowe i potwierdza zasady tzw. dyskryminacji pozytywnej i akcji afirmatywnej, które zezwalają na prowadzenie specjalnych akcji promujących jedną z płci, jeżeli przyczyni się to do zniwelowania nierówności lub dyskryminacji. Tym samym Traktat proponuje również prowadzenie programów pozytywnej dyskryminacji w stosunku do kobiet w krajach członkowskich UE. Zasadę równości płci uznano w Traktacie za podstawowe prawo wspólnotowe (stanowiące odrębną politykę horyzontalną UE), a Rada Unii Europejskiej została zobligowana do zwalczania każdego przejawu dyskryminacji ze względu na płeć. Jednocześnie państwa członkowskie zobowiązały się do wspierania równości pomiędzy kobietami i mężczyznami.

Równościowe programy Unii Europejskiej

Założenia aktualnej polityki unijnej przedstawione są w Mapie drogowej dla równości pomiędzy ko-

bietami i mężczyznami. Mapa, będąc dokumentem wskazującym równościowe cele i strategie UE na lata 2006–2010 potwierdza wcześniejsze zobowiązania Unii i wskazuje na GM jako jedną ze strategii polityki równościowej. Główne obszary interwencji dotyczą sfery ekonomii (rynek pracy i polityka społeczna), równego udziału i przedstawicielstwa kobiet i mężczyzn w instytucjach unijnych, sfery praw cywilnych, ról społecznych i stereotypów. Ponadto perspektywa *genderowa* ma być uwzględniona we wszystkich obszarach polityki wewnętrznej Unii, jak również w obszarach takich jak proces akcesji do Unii Europejskiej, relacje zewnętrzne i współpraca rozwojowa. W marcu tego roku Komisja Europejska zobowiązała się również do włączenia problematyki równościowej do nowej Strategii dla Europy 2020 i uznała, że równość płci jest niezbędnym warunkiem osiągnięcia przez UE założonych celów wzrostu ekonomicznego, zatrudnienia i spójności społecznej oraz że perspektywa *genderowa* Strategii Lizbońskiej (ustalającej unijną politykę zatrudnienia i problemów społecznych) powinna zostać wzmocniona.

Europejska polityka wyrównywania szans kobiet i mężczyzn na lata 2007–2013 opiera się na 5 celach przyczyniających się do eliminacji nierówności i promowania równości:

- równym dostępie do rynku pracy na wszystkich szczeblach,
- edukacji i szkoleniu,
- tworzeniu przedsiębiorstw i ich rozwoju,
- godzeniu pracy zawodowej z życiem rodzinnym,
- wyrównanym udziale w procesie podejmowania decyzji.

Wdrażanie polityki równościowej

Odpowiedzialność za wdrażanie polityki równościowej jest odpowiedzialnością systemową i spoczywa na instytucjach państwowych. Jedną z zasad tej polityki jest konieczność wpisania w nią odpowiednich mechanizmów kontrolnych, które pozwolą na monitorowanie postępu jej wdrażania. Niezbędna jest również początkowa analiza i identyfikacja tematów i problemów w ramach wszystkich badanych obszarów działania państwa w celu zdiagnozowania istniejących różnic i nierówności, w tym analiza rozwiązań politycznych, społecznych i ekonomicznych.

Problematyką równouprawnienia zajmuje się kilka instytucji Unii Europejskiej, głównie Komisja Europejska (Dyrekcja Generalna do spraw Polityki Społecznej i Zatrudnienia – Wydział Równych Szans Kobiet i Mężczyzn) oraz Parlament Europejski, przy którym działa Komisja Praw Kobiet i Równych Szans. W Polsce za realizację polityki rządu w za-

kresie równego statusu kobiet i mężczyzn do niedawna odpowiedzialny był Pełnomocnik Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn. W związku ze zmianami wynikającymi z „Programu rządu na lata 2005–2009” funkcja ta została zlikwidowana, a jej kompetencje przejęła Pełnomocniczka Rządu ds. Równego Traktowania, minister Elżbieta Radzińska.

Cele polityki równościowej

GM jest strategią, która pozwala na włączenie nieobecnych lub marginalnych wątków i grup w obszar działań polityki państwa, w tym polityki społecznej, edukacyjnej, rynku pracy i usług. Strategia ta ma zapewnić jak największą efektywność prowadzonych działań i programów poprzez wprowadzanie mechanizmów niwelujących potencjalnie nierówne lub negatywne ich oddziaływanie na jedną z płci lub na grupy mniejszościowe, np. migrantów, mniejszości etniczne lub niepełnosprawnych. Jej celem jest przekształcanie struktur społecznych i instytucjonalnych, aby zapewniały one równe traktowanie wszystkich obywateli i ich równy dostęp do praw i instytucji, w tym pełne wykorzystanie ich potencjału intelektualnego i zawodowego, które przyczyni się do budowania społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy.

GM nie ogranicza się do dodania komponentu *genderowego* (a tym bardziej kobiecego) do istniejących struktur i strategii. Strategia GM wykracza poza poszerzenie udziału kobiet w życiu publicznym, oznacza szczegółową analizę potrzeb, doświadczeń i umiejętności zarówno kobiet, jak i mężczyzn w celu włączenia ich w procesy tworzenia i implementacji rozwiązań politycznych, społecznych i ekonomicznych.

Brak perspektywy *genderowej* w działaniach publicznych/politycznych skutkuje przyjęciem „uniwersalistycznej” perspektywy, w której obywatele nie są różnicowani ze względu na płeć, a co za tym idzie niemożliwe jest zidentyfikowanie i określenie ich różnicowanych potrzeb i oczekiwań. W praktyce najczęściej oznacza to pomijanie pewnych grup i problemów, które nie są dostrzegane lub nie zostają uznane za dostatecznie ważne (np. kampania budowy stadionów Orlików przy braku programu budowy żłobków i przedszkoli, a nawet braku porównywalnej oferty sportowej dla dziewcząt).

Podstawowym celem polityki równościowej jest więc zagwarantowanie, że doświadczenia i problemy zarówno kobiet, jak i mężczyzn znajdą swoje odzwierciedlenie w decyzjach politycznych i ekonomicznych a także przyniosą im porównywalne korzyści. W praktyce równość płci powinna oznaczać,

że kobiety i mężczyźni w porównywalny sposób korzystają z szans i możliwości oferowanych im przez instytucje demokratycznego państwa prawa, w tym np. z ochrony przed dyskryminacją, prawa do edukacji, pracy, reprezentacji politycznej, awansu zawodowego, godzenia na podobnych warunkach życia zawodowego i domowego, ochrony przed przemocą, itp.

Metody polityki równościowej.

Analiza *genderowa*

Podstawowym narzędziem badania polityki równościowej jest tzw. analiza *genderowa*, która polega na systemowej ocenie wpływu wybranych elementów polityk, strategii czy programów na sytuację kobiet i mężczyzn. Analiza *genderowa* rozwiązań polityczno-społecznych i ekonomicznych zakłada, że relacje władzy, zależne od czynników, takich jak:

Brak perspektywy *genderowej* w działaniach publicznych/politycznych skutkuje przyjęciem „uniwersalistycznej” perspektywy, w której obywatele nie są zróżnicowani ze względu na płeć, a co za tym idzie niemożliwe jest zidentyfikowanie i określenie ich potrzeb i oczekiwań. W praktyce najczęściej oznacza to pomijanie pewnych grup i problemów, które nie są dostrzegane lub nie zostają uznane za dostatecznie ważne.

klasa społeczna, rasa, pochodzenie etniczne, wiek czy geograficzna lokalizacja, wchodzi w relacje z kategorią kulturowej tożsamości płci i produkują skomplikowane interakcje, w tym nierówności i dyskryminację, które manifestują się poprzez nierówny dostęp do praw społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych. Te nierówności muszą być poddane analizie i ocenione pod kątem wypełniania standardów prawa równościowego.

Podział wszystkich używanych danych ze względu na płeć, analiza relacji pomiędzy płciami i analiza podziału pracy ze względu na płeć, jak również rozumienie znaczenia różnic płciowych w dostępie do władzy i kontroli nad środkami produkcji są podstawowymi komponentami oceny różnych dziedzin życia publicznego i polityki z perspektywy *genderowej*.

W celu pełnego włączenia potrzeb i problemów kobiet i mężczyzn w proces podejmowania decyzji politycznych niezbędne jest nie tylko dokumentowanie nierówności, ale również zaznaczenie wszystkich różnic we wpływie poszczególnych decyzji politycznych na kobiety i mężczyzn, a następnie przygotowanie rozwiązań, które pomogą instytucjom rządowym i organizacjom społecznym na zaadresowanie tych różnic.

Analiza *genderowa* pozwala na zdiagnozowanie stanu relacji pomiędzy płciami i przeanalizowanie praktyk społecznych, które są ich produktem (np. faktu, że to kobiety wykonują większość prac domowych, że mężczyźni czują się bardziej odpowiedzialni za „utrzymanie rodziny”). Taka analiza pozwala na zrozumienie relacji władzy, zauważenie nierówności i znalezienie odpowiedzi na pytanie: dlaczego i w jaki sposób dochodzi do nierównego traktowania wynikającego z dyskryminacji i nierówności.

Podjęcie to pozwala na zauważenie „niewidocznej” strukturalnej dyskryminacji, która w innym wypadku wydaje się być „naturalnym stanem rzeczy” i pozostaje niekwestionowaną częścią życia społeczno-politycznego i struktur społecznych. W konsekwencji jest ona nieustannie powielana, uniemożliwiając zmianę kontraktu *genderowego*, m.in. poprzez system edukacji, który pozbawiony refleksji nad kulturową tożsamością płci może reprodukować nie tylko wzory dyskryminacyjnych zachowań, ale i cały system strukturalnej dyskryminacji.

Ocena polityki równościowej

W procesie monitorowania i oceny polityki równościowej niezbędne jest odwoływanie się do standardów równościowych. Jednym z założeń analizy *genderowej* jest teza, że relacje między płciami w danej społeczności regulowane są za pomocą „kontraktu *genderowego*”, czyli tradycyjnego systemu zasad określających dopuszczalne zachowania i role pełnione przez kobiety i mężczyzn. W kontrakt wbudowane są również sankcje wyznaczane przez społeczność za jego łamanie (np. ostracyzm społeczny wobec małoletnich matek, protekcyjny stosunek do mężczyzn wykonujących kobiece zawody itp.). Te tradycyjne kody zachowań najczęściej faworyzują mężczyzn i wyznaczają im dominującą rolę w sferze życia publicznego. W społecznościach i społeczeństwach, w których system prawa, oparty na międzynarodowych prawach człowieka, nie odzwierciedla lokalnego, zakorzenionego w tradycji kontraktu *genderowego* oba systemy funkcjonują równolegle. Prowadzi to do napięć i konfliktów w sytuacji, gdy kobiety próbują egzekwować prawa należne im zgodnie z obowiązującym systemem prawnym.

Po co nam równości płci w edukacji?

Anna Dzierzgowska

nauczycielka historii w Wielokulturowym Liceum Humanistycznym w Warszawie,
współautorka publikacji *Ślepa na płęć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*

Joanna Piotrowska

szeffowa Fundacji Feminoteka

Podręczniki pełne stereotypów, brak informacji o roli kobiet w historii, kobiecych ruchach emancypacyjnych, stereotypowe traktowanie chłopców i dziewczynek (w podstawówce), dziewcząt i chłopaków (w szkole średniej), kobiet i mężczyzn (na studiach) – nie tylko w materiałach dydaktycznych, z których czerpią swoją wiedzę, ale również w relacjach nauczyciel/nauczycielka – uczennica/uczeń, wykładowczyni/wykładowca – student/studentka – brak edukacji równościowej i wychowania seksualnego¹ oraz omijanie szerokim łukiem kwestii równości płci w rozmaitych zapisach i wytycznych władz oświatowych pokazuje, jak niewiele zrobiono w Polsce w tym temacie. Zaledwie garstka zapaleńców – najczęściej z organizacji pozarządowych – próbuje przebić się z tą tematyką, przekonywać, że równość ma sens. Na próżno.

Nie trzeba chyba dodawać, że gdy mamy do czynienia z tak olbrzymią niechęcią decydentów wobec tematyki równości, pozostaje nam tylko żmudna, przynosząca niewielkie efekty praca, a co za tym idzie – frustrująca. MEN nie prowadzi i nie zleca badań dotyczących problematyki równego traktowania czy przemocy ze względu na płeć, nie inicjuje też żadnych programów dotyczących tych zagadnień. Władze oświatowe nie podejmują refleksji na temat stereotypów dotyczących płci i wpływu tych stereotypów na wyniki uczniów i uczennic.

Efekty braku tych działań z roku na rok są coraz bardziej widoczne: w szkołach specjalnych zdecydowaną większość stanowią chłopcy (w roku szkolnym 2007/08 na ok. 100 chłopców przypadało średnio 57 dziewcząt)²; w szkołach ponadgimnazjalnych

¹ Brak obowiązkowego wychowania seksualnego jest specyficzną cechą polskiego systemu edukacji. Najnowsze rozporządzenie, dotyczące przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie wprowadziło przepisy, zgodnie z którymi na zajęcia z tego przedmiotu uczęszczają wszyscy uczniowie i uczennice, o ile ich rodzice (lub oni sami, jeśli są pełnoletni) nie zgłoszą pismnego sprzeciwu. Stanowi to pewien postęp w stosunku do rozwiązania wcześniejszego: do niedawna wymagana była zgoda rodziców. Zajęcia z wychowania do życia w rodzinie nie podlegają ocenie (inaczej niż np. zajęcia z religii, która jest przedmiotem wpisywanym na świadectwie, a ocena jest wliczana do średniej). W szkołach podstawowych (w klasach V–VI), gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych wychowanie do życia w rodzinie ma być prowadzone w ramach godzin przeznaczonych w szkolnych planach nauczania do dyspozycji dyrektora szkoły: w każdej klasie po 14 godzin, w tym po 5 godzin z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców.

² Raport GUS-u *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/08*. Patrz też *Ślepa na płęć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008, gdzie m.in. analizowane są dane GUS-u a także dane z raportów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

pojawia się wyraźny *gender gap*³: w liceach przeważają kobiety, w szkołach zawodowych – mężczyźni. W ciągu ostatnich kilku lat trend ten uległ niejakie-
mu złagodzeniu, niemniej jednak dysproporcje nadal są widoczne. Podobne różnice pokazują wyniki egzaminów państwowych. Generalnie dziewczęta wypadają w nich lepiej, zwłaszcza w przedmiotach humanistycznych.

Problem nierównego traktowania dziewcząt i chłopców w szkołach istnieje i dotyka zarówno uczniów, jak i uczennic. Chłopcy bardziej niż dziewczynki wydają się być narażeni na niepowodzenia szkolne i ich negatywne skutki. Dziewczynki mają wysokie aspiracje edukacyjne. Jednocześnie, na co wskazują badania dotyczące sytuacji kobiet na rynku pracy, sukces, który dziewczynki odnoszą w szkole, niekoniecznie przekłada się na późniejszy sukces w życiu zawodowym.

Badania pokazują, że stereotypowe postrzeganie płci prowadzi do dyskryminacyjnych postaw i zachowań wobec kobiet i mężczyzn. Dla osób zajmujących się problematyką równości płci to już truizm, że środowisko szkolne nie jest ślepe na płęć, że pewne problemy w szczególny sposób dotyczą dziewcząt, a inne – chłopców, jednak odpowiedzialne za system kształcenia osoby i instytucje zdają się tego faktu nie dostrzegać, mimo wielu negatywnych, niekiedy drastycznych przykładów (choćby sprawa Ani z Gdańska, która w wyniku upublicznienia w Internecie filmu nagranych na komórce, na którym koledzy ją molestują, popełniła samobójstwo). Szkoła bardzo silnie socjalizuje dziewczynki i chłopców do określonych ról społecznych.

W raporcie *Ślepa na płęć – edukacja równościowa po polsku* proponujemy następującą hipotezę: szkoła oczekuje od dzieci określonych zachowań, innych od dziewczynek, innych od chłopców. Nagradza przy tym, zwłaszcza na wcześniejszych etapach edukacji, „dziewczyńskie” cechy i zachowania (pilność, posłuszeństwo, grzeczność itd.). Jednak później, w „dorosłym” świecie, korzystniejsze okazują się raczej te cechy, które szkoła przypisuje chłopcom: indywidualizm, zdolność do podejmowania inicjatywy, bystrość.

Nie bez powodu kwestie równości płci w edukacji zostały wpisane w wiele deklaracji, zaleceń i wytycznych – zarówno światowych, jak i europejskich. Równość kobiet i mężczyzn to także jedna z podstawowych zasad, o które oparte jest funkcjonowanie Unii Europejskiej. Zasadę tę definiuje wiele prze-

pisów tzw. wspólnotowego prawa pierwotnego, a zwłaszcza Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską (m.in. art. 2, art. 3, art. 137 i 141). Szczególnie ważnym przepisem z punktu widzenia konieczności wdrażania perspektywy równości płci do zadań Wspólnoty jest artykuł 3 Traktatu, który wprowadza obowiązek „zmierzania do zniesienia nierówności oraz wspierania równości mężczyzn i kobiet”. Warto jednak pamiętać, że prawo wspólnotowe nie zawiera rozwiązań dotyczących ujednolicenia systemów edukacji i oświaty w krajach członkowskich. „Regulacje unijne dotyczące edukacji mają jedynie charakter uzupełniający i obecne są tylko w niektórych obszarach, głównie związanych z rynkiem pracy i tzw. Strategią Lizbońską zakładającą, iż gospodarka unijna ma być przede wszystkim oparta na wiedzy (*knowledge-based economy*). Podkreśla się natomiast wagę i znaczenie edukacji, jej powszechność i dostępność dla osiągnięcia równości kobiet i mężczyzn we wszystkich obszarach życia. Jedyną dyrektywą zabraniającą wprost nierównego traktowania w dostępie do edukacji jest Dyrektywa nr 2000/43/WE wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne. Co ciekawe, nie ma obecnie żadnego wspólnotowego aktu prawnego w randze dyrektywy, który regulowałby równy dostęp kobiet i mężczyzn do kształcenia”⁴.

Ale Polskę, prócz unijnych przepisów, obowiązują inne – chociażby dwa istotne dokumenty ratyfikowane przez Polskę, których fragmenty wprost odnoszą się do edukacji i dziewcząt, a także do wychowania akceptującego różnorodność i różnice. W Deklaracji Pekińskiej ONZ (1995) czytamy: „Państwa-Strony mają obowiązek zapewnić kobietom i dziewczętom pełną możliwość korzystania ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności oraz skutecznie przeciwdziałać łamaniu tych praw i wolności. Mają także obowiązek podjąć wszelkie niezbędne kroki w celu likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet i dziewcząt, jak również usunąć wszelkie przeszkody stojące na drodze do osiągnięcia równości kobiet i mężczyzn z perspektywy kulturowej tożsamości płci (*gender equality*) oraz awansu i uwłasnowolnienia (*empowerment*) kobiet”. W Platformie Działania (także przyjętej w Pekinie) czytamy natomiast: „Dziewczęta często traktuje się jako istoty gorsze i społeczeństwo wychowuje je tak, by same siebie stawiały na ostatnim miejscu, co podważa ich poczucie własnej war-

³ Pojęcie *gender gap* odnosi się do dających się systematycznie obserwować w statystykach różnic dotyczących osiągnięć osób różnej płci.

⁴ K. Śmieszek, *Dzień dziewczynek i nowe drogi dla chłopców – polityka równości płci w UE*, w: *Brak misji na wizji i wizji w edukacji*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2009.

tości. Dyskryminacja dziewcząt i ich zaniedbywanie w okresie dzieciństwa może zapoczątkować trwającą całe życie eskalację nędzy i wyłączenia z zasadniczego nurtu (*mainstream*) życia społecznego. Należy więc podjąć działania w celu przygotowania dziewcząt do aktywnego, skutecznego i równego z chłopcami przewodzenia w życiu społecznym, politycznym oraz kulturalnym na wszystkich szczeblach”.

Tymczasem polski resort oświaty nie przyjął do tej pory polityki równych szans (poza umieszczeniem tego wymogu na stronach ministerstwa). Jak pokazują m.in. działania monitorujące system edukacji z perspektywy polityki równościowej, prowadzone przez Fundację Feminoteka w 2008 i 2009 roku kwestie równouprawnienia są poruszane w szkole jedynie wtedy, kiedy pojawia się pojedyncza/y nauczycielka/nauczyciel zainteresowana/y wprowadzeniem ich do własnego programu nauczania. To od ich dobrej woli i zainteresowań zależy, czy ta problematyka pojawi się podczas zajęć czy też nie. Pojawiły się co prawda podręczniki ułatwiające pracę nauczycielkom i nauczycielom zdecydowanym na wprowadzenie elementów *gender*, jednak nie są one obowiązkowe, a przy nieprzychylnym nastawieniu władz oświatowych do tej problematyki trudno liczyć na to, że większość nauczycieli sięgnie po nie i wykorzysta w swojej pracy. Jak pisze Piotr Laskowski, dyrektor Wielokulturowego Liceum Humanistycznego im. J. Kuronia w Warszawie: „Są to działania na małą skalę, oparte o silną wolę pojedynczych osób, pozbawione systemowego wsparcia, a nade wszystko rzadko przekładające się na re-organizację szkolnego życia. Do tego potrzebna jest wola dyrekcji szkoły wyposażonej obecnie w szerokie kompetencje, ale pozbawionej jakiegokolwiek motywacji (poza troską o dobro uczennic i uczniów) do podejmowania problematyki równouprawnienia”⁵.

Trudno się dziwić, że zarówno osoby uczące w szkołach, jak i decydenci nie traktują poważnie kwestii równości płci, skoro instytucje odpowiedzialne za realizację polityki równościowej, jej monitorowanie i wdrażanie także nie są tym zainteresowane. Z działań podjętych przez Pełnomocnika Rządu ds. Równego Traktowania w obszarze edukacji znajdujemy w stuśdziesięciostronicowym sprawozdaniu zaledwie jedną inicjatywę – Pełnomocnik skierowała pismo do Minister Edukacji Narodowej, ta zaś „zwróciła się z apelem do rze-

czonawców podręczników do kształcenia ogólnego, aby analizując ich treści, zwracali szczególną uwagę na sprawy równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię lub wyznanie, poglądy polityczne, wiek, orientację seksualną, stan cywilny i rodzinny”. Podręczniki wciąż są pełne stereotypów. Kolejne raporty i publikacje poświęcone analizie podręczników szkolnych⁶ wskazują, że w zasadzie w tej kwestii nic albo prawie nic się nie dzieje. Dominuje język, w którym rodzaj męski traktowany jest jako uniwersalna forma zwracania się do mężczyzn i kobiet⁷. Przy przedstawianiu życia rodzinnego kobietom i mężczyznom przypisywane są stereotypowe role i zadania. Obraz rodziny, zwłaszcza w podręcznikach dla najmłodszych, jest tradycyjny i zarazem wyidealizowany: szczęśliwi tata, mama i dwoje dzieci. W podręcznikach nie pojawiają się rodziny partnerskie, rozdzielone, nie ma rodziców samotnie wychowujących dzieci. Nie pisze się o dzieciach krzywdzonych, nie ma biedy, bezrobocia, przemocy. Nie pojawiają się także dzieci z innych kręgów kulturowych.

W podręcznikach do historii, koncentrujących się niemal wyłącznie na historii politycznej, kobiet prawie nie ma. Bardzo rzadko pojawiają się informacje o ruchach kobiecych w XIX i XX wieku. Brakuje informacji o codziennym życiu i pracy kobiet, o losach kobiet wybitnych i o problemach związanych z dyskryminacją ze względu na płeć, w przeszłości i obecnie.

Tak było w dotychczasowych podręcznikach i tak zapewne będą też wyglądały nowe, dostosowane do wprowadzanych właśnie w życie nowych podstaw programowych. Jednym z najważniejszych celów reformy programów nauczania, prowadzonej obecnie przez minister Katarzynę Hall, jest wyrównywanie szans edukacyjnych. Jednocześnie ani w dokumentach przedstawiających założenia reformy, ani podsumowaniu procesu konsultacji społecznych, ani w preambułach do poszczególnych części podstawy

⁶ *Równość i tolerancja w podręcznikach szkolnych*, „Biblioteczka Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn”, nr 1/2003, Warszawa 2003; E. Rutkowska, M. Środa, *Edukacja*, w: *Polityka równości płci. Polska 2007*, raport UNDP, Warszawa 2007, s. 48–58, patrz też: *Równość płci w podręcznikach szkolnych*, wywiad z Anną Wołosik, „Wysokie Obcasy”, 2005 (za: <http://kobieta.gazeta.pl/wysokie-obcasy/>); A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości?* oraz *Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?* (www.wstronedziewczat.org.pl).

⁷ Autorki rozdziału *Edukacja* w raporcie UNDP *Polityka równości płci. Polska 2007* (op. cit.) podkreślają, że wyjątek stanowią podręczniki do religii, w których obie formy zwracania się do uczniów i uczennic służą podkreślanu różnicy płci.

⁵ P. Laskowski, *Gender zepchnięty w sferę milczenia*, w: *Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008.

programowej – nigdzie ma mowy o potrzebie właściwego kształcenia i zasad równości płci do systemu kształcenia i wychowania. Nowe podstawy nadal nie uwzględniają problematyki równouprawnienia ze względu na płeć, nadal brak w nich miejsca na historię kobiet czy na współczesne debaty o ich prawach, w treści podstaw nadal przeważa rodzaj męski.

Czy zatem apel minister Hall do recenzentów coś w tej kwestii zmieni? Śmiemy wątpić. Tu nie apele są bowiem potrzebne, lecz konkretne działania, a przede wszystkim edukacja, także tych, którzy podręczniki recenzują. Te kwestie zdają się jednak być niestety pomijane.

Gdzie konieczne są zmiany?

Media – są dzisiaj jedną z najistotniejszych sił blokujących rzeczową debatę publiczną. Brak ich zainteresowania kształtem reformy programowej, brak dyskusji nad możliwymi modelami wychowawczymi, nad obecnością (lub nie) wychowania seksualnego w szkołach, nad pożądanym (lub nie) wpływem rodziców na programy nauczania osłabia, a właściwie unieważnia demokratyczną kontrolę nad systemem edukacji i eliminuje kwestie płci i edukacji z puli problemów wartych dyskusji.

Ustawodawca – kluczowym problemem, poza oczywistym brakiem zainteresowania i milczeniem o sprawach równouprawnienia, jest określenie pożądanego modelu organizacji systemu oświaty. Chodzi tu o rolę instytucji państwa (ile centralizmu w programach nauczania, jak sztywna siatka godzin), samorządu, rodziców, czyli, koniec końców, o zakres autonomii szkoły, o stosunek do projektów innowacyjnych, eksperymentalnych. W zależności od wypracowanych rozwiązań, rolą państwa byłoby albo stymulowanie i wspieranie rozwiązań służących równouprawnieniu, albo bardziej precyzyjne określanie standardów, które muszą być spełniane.

Rząd – z powodu braku polityki działań na rzecz równości płci wynika między innymi brak danych na temat sytuacji mężczyzn i kobiet w obszarze edukacji i szkolnictwa wyższego. Instytucje publiczne nie są zainteresowane ich gromadzeniem. Same nie stworzyły nawet własnej mapy problemów w tym zakresie.

Rodzice – na szacunek dla woli rodziców powołują się raczej szkoły niechętne podejmowaniu tematyki *gender*. W istocie obserwujemy słabość rodziców i raczej ich dostosowywanie się do wyobrażeń o tym, co wypada robić w szkole. Wobec paraliżu debaty w mediach, dotarcie do rodziców wydaje się szczególnie trudne.

Uczennice i uczniowie – uczniowie, zazwyczaj traktowani jako bierni odbiorcy treści przewidzia-

nych w programach nauczania, mogą odegrać istotną rolę w dostosowywaniu treści edukacyjnych do ich potrzeb i zainteresowań. Aktywizacja uczennic i uczniów pozwala im działać i analizować ich poczynania również w perspektywie *gender*. Nie ulega wątpliwości, że szkoły dopuszczające uczniów i uczennice do współdecydowania o życiu społecznym i intelektualnym dają więcej możliwości dostrzeżenia i rozmawiania o problematyce równości płci.

Kościół katolicki – wobec słabości czy wręcz nieobecności form demokratycznej kontroli, istotną rolę w kształtowaniu programów wychowawczych szkół i eliminowaniu treści związanych z edukacją *genderową* odgrywa Kościół katolicki. Wprowadzenie religii do szkół sprawiło, że księża, siostry zakonne, katecheci i katechetki stali się pełnoprawnymi członkami rad pedagogicznych (uprzywilejowanymi wobec pozostałych nauczycieli, bo niepodlegającymi w tym samym zakresie kontroli dyrektora szkoły). Szkoła stała się w ten sposób odzwierciedleniem sfery publicznej, w której przedstawiciele władz uzgadniają swoje posunięcia z Episkopatem⁸. Język Kościoła zaś bynajmniej nie jest ślepy na płeć: przeciwnie, utrwała przekonanie o „naturalnym” pochodzeniu różnic płci i akcentuje rzekomo różne powołania kobiet i mężczyzn. Silna obecność tego języka (i samej instytucji) w systemie edukacji hamuje debatę na temat równości kobiet i mężczyzn. Szczególnie utrudnia ujmowanie kwestii równościowych jako kwestii etycznej, jako że Kościół rości sobie prawo do bycia autorytetem szczególnie w dziedzinie etyki właśnie⁹. Warunki prowadzenia w szkołach zajęć z religii określa Konkordat, co jest jednym (choć bynajmniej nie jedynym) powodem, dla którego postulat usunięcia tych zajęć bardzo trudno byłoby dziś zrealizować (co nie znaczy, że nie warto go postawić). Tym niemniej debaty na temat wpływu Kościoła na edukację nie da się uniknąć, jeśli chce się rzetelnie analizować wszystkie przyczyny niepowodzeń związanych z wprowadzaniem zasady równości płci.

Nauczycielskie związki zawodowe – bardzo trudno ocenić, jaki jest stosunek samych nauczycieli

⁸ Rola Kościoła w polskim życiu publicznym została wszechstronnie omówiona w najnowszym raporcie *Kościół, państwo i polityka płci*, opublikowanym przez Fundację im. Henricha Bölla.

⁹ Fakt, że alternatywą wobec lekcji religii są, przynajmniej teoretycznie, zajęcia z etyki, nie tylko nie osłabia, ale wręcz wzmacnia to powiązanie etyki z religią i osłabia pozycję etyki świeckiej (a także systemów etycznych innych odłamów chrześcijaństwa i religii innych niż chrześcijaństwo), traktowanej jako substytut „prawdziwej” etyki katolickiej.

i nauczycielek do kwestii równouprawnienia kobiet i mężczyzn. Częstkowe badania, do wyników których odwoływałyśmy się w naszych raportach, nie napawają optymizmem: wskazują, że chociaż zawód nauczycielski należy do najbardziej sfeminizowanych, szkoła wcale nie staje się miejscem bardziej przyjaznym dla dziewczynek i dziewcząt. Ani nauczyciele ani nauczycielki nie są, jak się zdaje, wolni od stereotypowych wyobrażeń na temat męskości i kobiecości.

Tym niemniej nauczyciele są jedną z najsilniej uzwiązkowionych grup w Polsce. Co więcej, większość pracowników oświaty należy do Związku Nauczycielstwa Polskiego – organizacji odległej od ugrupowań konserwatywnych. Wydaje się, że możliwości oddziaływania poprzez związki w kwestii uwrażliwienia na problematykę *gender* są w Polsce niedoceniane. Struktura organizacyjna związku daje możliwość oddziaływania na nauczycieli, szkolenia, dyskusowania, co mogłoby pozwolić na przełamanie nieufności i milczenia w kwestii równouprawnienia.

Ośrodki doskonalenia nauczycieli – w Polsce istnieje dość prężna sieć ośrodków wsparcia dla nauczycieli. Dużą rolę we wprowadzaniu problematyki *gender* do polskich szkół odgrywał przed rokiem 2006 Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, kierowany przez Mirosława Sielatyckiego. Instytucja ta została jednak najpierw rozbita przez ministra Romana Giertycha, a następnie, pod

koniec 2009 roku, połączona z Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w nową instytucję: Ośrodek Rozwoju Edukacji¹⁰. Wśród zadań statutowych ORE nie ma zadań związanych bezpośrednio ani z promowaniem równości płci, ani z promowaniem edukacji praw człowieka. Istnieje jednak w ORE Pracownia Edukacji Obywatelskiej, prowadzone są też szkolenia, m.in. dotyczące wykorzystywania poradnika Rady Europy *Kompasik – edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi*. Innymi słowy: MEN wciąż ma do dyspozycji instytucje i narzędzia, które mogłyby, gdyby zaistniała wola polityczna, zostać wykorzystane do promowania zasady równości płci w edukacji.

Uczelnie wyższe – z raportów Fundacji Feminiteka wynika, że także uczelnie wyższe jako takie nie są nadmiernie wrażliwe na kwestie równości płci¹¹. Tymczasem nie trzeba chyba przekonywać, że sposób, w jaki kształceni są przyszli nauczyciele i nauczycielki, ma kluczowe znaczenie dla uwzględnienia tematyki równości kobiet i mężczyzn w edukacji.

¹⁰ J. Zawadowska, *Błyskawiczna decyzja MEN: CODN i CMPP znikają z mapy edukacyjnej Polski*, Społeczny Monitor Edukacji, www.monitor.edu.pl, 31.12.2009.

¹¹ J. Zimmermann, *Druga płeć na uniwersytetach. Analiza stron internetowych wybranych uczelni wyższych*, w: *Brak misji na wizji i wizji w edukacji*, Fundacja Feminiteka, Warszawa 2009.

O edukacji równościowej

Anna Wróblewska

**doktorantka w Katedrze Teorii Prawa i Państwa Polskiego,
Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu**

O zagadnieniach równościowych, kwestiach związanych z upowszechnianiem wiedzy o prawach człowieka, kategorii *gender*, przeciwdziałaniu dyskryminacji w kontekście polskiej edukacji mówi się często w tonie pełnym narzekania. Przyznaję, że sama nierzadko wypowiadam się w ten sposób. Trudno bowiem zaprzeczyć, że sprawy nie mają się najlepiej. To prawda, że nauczyciele, a w zasadzie nauczycielki, bo jest to zawód wysoce sfeminizowany, nie odróżniają płci biologicznej od kulturowej. Często nawet nie wiedzą o istnieniu tej drugiej, bo skąd też mogą o niej wiedzieć? Problematyka *genderowa* nie jest poruszana na studiach pedagogicznych, nie ma jej na specjalnościach nauczycielskich czy kursach pedagogicznych. Ponadto polskie podręczniki są przesycone stereotypami płciowymi – cechy, role i sytuacje podręcznikowych postaci różnią się w zależności od płci. Kobiety na kartach podręczników do nauki historii wciąż wydają się być nieobecne. W szkole funkcjonuje również tzw. ukryty program, za pośrednictwem którego nauczycielki i nauczyciele przekazują uczniom własny obraz świata społecznego, w tym stereotypowe role związane z płcią. Ma on istotne znaczenie, jeśli weźmiemy pod uwagę wynikające z niego różnice w kształceniu dziewcząt i chłopców.

Są to problemy dużej rangi, ich rozmiar pokazuje, jak wiele zostało jeszcze do zrobienia w dziedzinie edukacji *genderowej*. Jednak nie ulega wątpliwości, że tematyka równościowa zaczyna powoli przebijać się do przestrzeni publicznej, pojawiają się studia *genderowe* (przeważnie w formie studiów podyplomowych), do programów akademickich trafiają przedmioty lub nawet całe specjalności poświęcone tej problematyce. Ponadto istnieje możliwość udziału (często bezpłatnego) w szeregu warsztatów, szkoleń prowadzonych przez wyspecjalizowane organizacje pozarządowe. Spora ich część jest adresowana właśnie do coraz chętniej korzystających z nich nauczycielek i nauczycieli, co oznacza, że stają się coraz bardziej świadome/świadomi wagi tego nurtu.

Podczas organizacji szkoleń z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji, skierowanych m.in. do nauczycieli i nauczycielek (szkolenia organizowane w ramach projektu *Postęp, przeciwdziałanie dyskryminacji, promocja różnorodności* realizowanego przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej), zaskoczyło mnie ogromne zainteresowanie z ich strony już na etapie rekrutacji na zajęcia – na 63 wolne miejsca dla przedstawicielek i przedstawicieli tej grupy zawodowej zgłosiło się ponad 200 osób! Z analizy danych z formularzy zgłoszeniowych oraz późniejszych kwestionariuszy ankiet ewaluacyjnych wynika, że w zajęciach tego typu chciały wziąć udział osoby stale podnoszące swoje kompetencje, mające ukończone liczne szkolenia: od warsztatów z asertywności, twórczego myślenia, zapobiegania przemocy, samobójstwom, uzależnieniom wśród młodzieży, po zajęcia dotyczące edukacji filmowej czy wielokulturowości.

Ankietowani nauczyciele i nauczycielki spotkali się w pracy szkolnej z sytuacjami, w których dochodziło do dyskryminacji ze względu na płeć, orientację seksualną, niepełnosprawność, pochodzenie etniczne, religię i światopogląd. Przyznawali, że wśród uczniów w ich placówkach występuje brak tolerancji dla wszelkiej odmienności (np. wyglądu). Przeszkolone osoby deklarowały, że zdobytą wiedzę będą wykorzystywać w codziennej pracy z uczniami i uczennicami oraz ich rodzicami. Co więcej, planują również podzielić się nimi z kolegami i koleżankami z pracy, chcą organizować szkolenia wewnętrzne z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji w szkole podczas zebrań rady pedagogicznej oraz spotkań osób należących do związków zawodowych. Jednak najważniejsze jest moim zdaniem to, że nauczycielki i nauczyciele rozumieją, że najpierw sami muszą „nauczyć się większej tolerancji na odmienności, gdyż tylko wiedza daje nam możliwość wyjścia poza pewne stereotypowe postrzeganie osób i sytuacji”. Należy zatem podejmować wszelkie starania, aby takich wychowawców i wychowawczyń było w polskich szkołach coraz więcej.

Kanadyjska edukacja *genderowa*

Bożena Karwowska

profesor Uniwersytetu Kolumbii Brytyjskiej w Vancouver

Dość często w Kanadzie można usłyszeć powiedzenie: „Wszystkiego, co najważniejsze w życiu, nauczyłam się w przedszkolu”. Ponieważ język angielski nie odsłania płci podmiotu w czasie przeszłym, stwierdzenie to odnosi się tak samo do kobiet, jak i mężczyzn. Edukacja *genderowa*, jako niezwykle ważna, rozpoczyna się więc w przedszkolu, którego zadania wychowawcze nie opierają się na tradycyjnych modelach konstruowania płci dziewczynek i chłopców jako przyszłych kobiet i mężczyzn. Podobnie odbywa się to również w domach, gdzie dziewczynki nie są pouczane, że w przyszłości muszą wyjść za mąż, być matkami, a chłopcom nie przypomina się, że mężczyźni nie płaczą.

Także świat instytucji edukacyjnych, w którym funkcjonują dzieci, nie opiera się o tradycyjne modele pracujących kobiet i zarządzających nimi mężczyzn. W przedszkolach dzieci stykają się z wychowawczyniami i wychowawcami, w szkołach z nauczycielkami i nauczycielami, dyrektorkami i dyrektorami. Tylko większość sekretarek to nadal kobiety, ale często, gdy dyrektorem szkoły jest mężczyzna, można zobaczyć w sekretariacie plakat z hasłem: „Czy chcesz rozmawiać z zarządzającym mężczyzną, czy z kobietą, która wie”?

W Kanadzie kobiety nadal zarabiają mniej niż mężczyźni, ale nauczyciele to grupa zawodowa, która dość wcześnie osiąga wysokie pensje, a jako pracownicy opłacani z budżetu – nauczyciele mają także dość wysokie emerytury. Wymaga się od nich odpowiedniego wykształcenia (poza studiami w dziedzinie podstawowej, muszą także ukończyć dwuletni program wydziału edukacji), po ukończeniu studiów zwykle kilka lat pracują na zastępstwach, często codziennie w innej szkole, zdobywając praktykę zawodową. Wysoki prestiż społeczny i godziwe zarobki sprawiają, że zawód nie jest sfeminizowany, a zatem dzieci w świecie szkolnym spotykają się z różnorodnością płciową i *genderową*.

Jednym z często w mediach podnoszonych problemów jest szkolna edukacja na temat mniejszości seksualnych. Dyskusja dotyczy przede wszystkim tego, co tradycyjnie jest określane przez pojęcie „normalnej” rodziny. W Kanadzie prawnie uznawane są związki pomiędzy partnerami tej samej płci, a tym samym w programie szkół znajdują się lektury książkowe opisujące rodziny składające się z dziecka i dwóch matek lub dwóch ojców. Okazuje się, że – być może ze względu na znaczną liczbę mieszkających tu imigrantów – programy nastawione na normalizację mniejszości seksualnych budzą nadal kontrowersje, szczególnie na prowincji, i stoją w przypadku wielu rodziców u podstaw decyzji wybrania dla ich dzieci nie szkoły państwowej, ale katolickiej, która nadal propaguje tradycyjne myślenie *genderowe*. Paradoksalnie, nauczyciele pracujący w systemie szkół katolickich zarabiają mniej niż w szkołach państwowych, nie mogą zawiązywać związków zawodowych i nie cieszą się równym statusem społecznym.

Problematyka *genderu* to nie osobny przedmiot w szkole podstawowej i średniej, choć zagadnienia feminizmu i studiów *genderowych* od dawna znajdują się w programie studiów uniwersyteckich na

wszystkich renomowanych uczelniach, ale wprowadzana jest w instytucjach edukacyjnych poprzez takie modelowanie młodych ludzi, aby nie wchodzili automatycznie w tradycyjne role patriarchalne dominujących mężczyzn i zdominowanych kobiet. Opiera się w znacznym stopniu na pokazywaniu kobiet jako równouprawnionych uczestniczek procesów kulturowych i literackich, stąd na przykład w lekturach szkolnych zwraca się uwagę na książki autorstwa kobiet, a uczenie historii nie ogranicza się do studiowania wielkich wyczynów wielkich mężczyzn, czyli wojen i polityki.

Szczególnie wyraźnie widać to na uniwersytetach, gdzie historii uczy się przede wszystkim poprzez wspomnienia i utwory literackie, które dokumentują wydarzenia polityczne i społeczne, ale także opisują życie codzienne. Ponieważ zarówno uczniowie szkół średnich, jak i studenci mają sporą swobodę w wybieraniu przedmiotów, kursy feministyczne i *genderowe* mogą być z powodzeniem omijane przez tych, których tematyka płci i kultury nie interesuje. W tej sytuacji dopiero wprowadzenie *genderowej* optyki do innych, w praktyce nieomal wszystkich, przedmiotów pozwoliło na widoczną przemianę społeczeństwa kanadyjskiego pod względem odchodzenia od tradycyjnie rozumianych ról społecznych kobiet i mężczyzn i otwarcie na różnorodność *genderową*.

Na Uniwersytecie Kolumbii Brytyjskiej w Vancouver, na którym pracuję, od wielu lat istnieje Centrum Studiów Feministycznych i Genderowych oferujące program studiów podstawowych (czteroletnie studia prowadzą do stopnia bakałarza) oraz studiów podyplomowych – magisterskich i doktorskich. Niedawno powstał także program zajmujący się mniejszościami seksualnymi, ale związani z nim pracownicy naukowcy nie wypracowali jeszcze modelu samodzielnego programu i oferowane są tylko pojedyncze kursy stanowiące dodatek do innych programów. Jest dość charakterystyczne, że centra feministyczne i *genderowe* nie zatrudniają swoich własnych pracowników naukowych, a przede wszystkim opierają się na kadrze uczącej innych przedmiotów, jak na przykład literatury, historii, geografii, psychologii, ekonomii czy prawa, aby wymienić tylko niektóre z wielu dziedzin, w których pojawia się perspektywa *genderowa*. Tak więc podejście *genderowe* jest obecne w programach oferowanych przez wszystkie wydziały i na wszystkich specjalnościach. Podejścia feministyczne i *genderowe* pozwalają wydziałom i programom na prowadzenie niestandardowych kursów i na zupełnie nową optykę przekraczającą tradycyjne myślenie o nauczaniu kultur i literatur narodowych. Jest to szczególnie istotne w sytuacji kurczącej się kadry uniwersyteckiej i łączenia na

przykład dawnych wydziałów sławistycznych z innymi jednostkami, na terenie Ameryki Północnej szczególnie z wydziałami germanistyki lub grupowanie wszystkich języków i literatur europejskich w jednej jednostce administracyjno-dydaktycznej.

Podobnie stało się też na uniwersytecie vancouverkim, gdzie pojedyncze kursy z literatur słowiańskich (w tym literatury polskiej) są oferowane na wydziale studiów Europy Środkowej, Wschodniej i Północnej. Oznacza to w praktyce konieczność przygotowywania kursów obejmujących literatury i kultury całego obszaru, co nie zawsze jest zadaniem łatwym, szczególnie, jeśli weźmiemy pod uwagę historyczne konflikty geograficznej przestrzeni, którą obejmują owe studia. Zajęcia z literatury na poziomie drugiego roku w tej sytuacji obejmują wybrane książki napisane przez autorów z kilku krajów, ale kursy na poziomie wyższym powinny opierać się na utworach literackich pozwalających na problematyzację przerabianego materiału. W praktyce okazało się, że dobrym rozwiązaniem było stworzenie kursu podejmującego zagadnienie *genderu* i narodu, który lekturowo oparliśmy o twórczość literacką w języku niemieckim, polskim, rosyjskim oraz językach skandynawskich, oczywiście dostępną w tłumaczeniu na język angielski. Czytanie tekstów pod kątem narodowych modeli *genderowych* pozwoliło na pokazanie kultur i literatur omawianego obszaru Europy bez wchodzenia w konfliktowe pamięci poszczególnych narodów. Projekt ten stanowi model, który wydział zamierza wykorzystać w przyszłości przy planowaniu innych wielokulturowych kursów.

Kształcenie *genderowe* w Kanadzie opiera się więc nie tyle na stworzeniu osobnej dziedziny studiów, choć oczywiście taka już powstała, istnieje i rozwija się, ale na wprowadzaniu optyki i metodologii feministycznych i *genderowych* do innych dziedzin. Możliwe jest to dzięki kształceniu i rozwijaniu społeczeństwa w kierunku zrównania kobiet i mężczyzn pod każdym względem. W tych przemianach przodują uniwersytety, które widzą swoją edukacyjną rolę nie tylko jako instytucji uczących studentów, ale także edukujących całe społeczeństwo. W ostatnich latach oznacza to na przykład całkowite zrównanie praw do urlopów wychowawczych matek i ojców, tak że w praktyce oboje rodzice mogą opiekować się dzieckiem w tym samym czasie i otrzymywać całą pensję nawet przez rok. Kanadyjska edukacja *genderowa* odbywa się więc na wielu płaszczyznach, w wielu miejscach i jest skierowana do wszystkich grup i środowisk społecznych, a umiejętność wyjścia poza tradycyjne myślenie o roli kobiet i mężczyzn jest uważana za podstawowy (i nieomal naturalny) wyróżnik człowieka wykształconego.

Płeć Izraela

Piękna, zabójcza, zagubiona

Urszula Orlińska-Frymus

polonistka, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego, fotografka-amatorka

Zanim zamieszkałam w Izraelu, temat wydawał mi się banalny. Pytanie o płeć Izraela było pytaniem retorycznym. No bo jakie mogło być to państwo? Kraj, który znałam tylko z telewizji i gazet. Państwo karabinów, żołnierzy i wojen. Jeden wielki militarny plac boju, w którym mężczyźni walczą z wrogiem, a kobiety zajmują się domem.

W moim pacyfistycznym umyśle z ledwością mieściła się informacja, że Izrael jest państwem ciągle gotowym do wojny. A przekonanie o tym, że w wojnach biorą udział tylko mężczyźni, było tak mocno zakorzenione, iż nawet nie próbowałam próbować myśleć inaczej. Do czasu...

Kiedy po raz pierwszy poleciałam do Izraela – w celach mniej turystycznych, bardziej naukowych – na jednym z piękniejszych lotnisk świata, lotnisku Ben Guriona w Tel Awiwie, oczom moim ukazał się widok niezwykle: ujrzałam płeć piękną zajmującą większość stanowisk w służbie granicznej.

Płeć piękna jawiła się zabójczo. I wcale nie chciałabym twierdzić, że były tylko zabójczo piękne. To też. Zabójcze były karabiny przewieszane przez plecy szczupłutkich brunetek nieuznających tak zwanych *daisy talk* z turystami. Strażniczki państwa na lotnisku stanowią łagodniejszą formę przywitania turysty na terenach Bliskiego Wschodu. W każdym razie: Izrael wita feministycznie, co oczywiście cieszy każdą zwolenniczkę hasła w stylu „Polska jest kobietą”.

Pionierka polityki

O Izraelu mówi się, że jest jedyną oazą demokracji na Bliskim Wschodzie. Pozycja Goldy Meir w polityce doskonale o tym świadczy. Była jedyną kobietą pośród 24-osobowego grona, które podpisało Deklarację o Ustanowieniu Państwa Izrael 14 maja 1948 roku. Rok później została wybrana do Knesetu – izraelskiego parlamentu i zasiadała w nim do roku 1974. W rządzie Ben Guriona była ministrem spraw zagranicznych i reprezentowała Izrael w Światowej Organizacji Syjonistycznej. Dzięki swojej pracy otworzyła kobietom drzwi do kariery politycznej (jej projekt wprowadzenia selekcji żydowskiej emigracji z Polski do Izraela pominę w związku z odczuwanym niesmakiem).

Zanim przytoczę dane wyczytane w jednym z artykułów w „Jerusalem Post”, krótko o przegłosowanej ustawie i awanturze z Barakiem. Szerokim echem odbiły się wybory do rządu w roku 1999. Wtedy to premier Ehud Barak obiecał trzy miejsca ministerialne płci pięknej. Niestety, o obietnicy szybko zapomniano i pewnie gdyby nie głośnie protesty *mass*

mediów nie przyznałby się do winy i nie oddałby trzech ważnych pozycji w rządzie kobietom. Ponoć powiedział wtedy, że Izrael ma poważniejsze problemy z państwami ościennymi niż awanturowanie się kobietami. A co mówią dane?

55,9% studentów szkół wyższych to kobiety. Bezrobotnych kobiet jest tylko o jeden punkt procentowy więcej niż mężczyzn. Jedynie 4,4% zatrudnionych kobiet obejmuje kierownicze stanowiska (w porównaniu do 11,6% mężczyzn). Kobiety stanowią 15% izraelskiego parlamentu, co plasuje ten kraj blisko średniej krajów Unii Europejskiej, wynoszącej 17,6%. Nie najgorzej – z punktu widzenia paritetów – wygląda udział procentowy kobiet w radach lokalnych, który nierzadko przekracza 30%. Izraelska kobieta zarabia o 1/3 mniej niż przeciętny mężczyzna.

Kobieta wojowniczką

W Izraelu służba wojskowa jest powszechna i obowiązkowa. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy zaraz po maturze są wcielani do Izraelskich Sił Obronnych.

O służbie tej słyszałam różne opinie, w zależności od wieku rozmówcy poznawałam różne prawdy. Fakt posiadania przez wszystkich broni nie budzi żadnych wątpliwości, ale to, że kobiety w wojsku po prostu marnują czas, to już jest kwestia sporna. Prawdą bowiem jest, że służba kobiet sprowadza się do roli nauczycielek w jednostkach, kelnerek i sekretarek mężczyzn codziennymi treningami sportowo-militarnymi na pustyniach.

W roku 2007 intensywnie dyskutowano na temat przestępczości seksualnej w wojskach izraelskich (odsetek kobiet molestowanych jest wciąż duży), gdzie pozycja kobiety z góry jest przesądzona (najwyższy stopień, jaki mogą uzyskać, to stopień generała brygady, zatem zawsze będą podlegać mężczyznom). Silny stres i skrajne wycieńczenie fizyczne nie sprzyjają rozwojowi intelektualnemu kobiet. Wcielanie do wojska w tak młodym wieku powoduje różne załamania natury psychomoralnej. Przerażają kontrowersyjne filmy dokumentalne w telewizji izraelskiej o tym, że młode dziewczyny fotografują się z nagim trupem palestyńskiego chłopca, a zdjęcia następnie zamieszczają w Internecie.

Właściwie fakt wcielania do wojska i dziewcząt, i chłopców, o którym pisze się na świecie jako o „równouprawnieniu płci Izraela”, jest blokowaniem startu w dorosłe życie młodych kobiet. Po wyjściu z armii dziewczyny gubią się w chaosie planów. Próbuje odnaleźć swoje miejsce w edukacji, ułożyć sobie życie rodzinne (średnia wieku kobiet zakładających rodzinę to 21–24 lata) albo robić kariery.

Moja sąsiadka *aguna*

W Izraelu jest prawo i prawo żydowskie, przez które kobieta nie jest traktowana jak osoba dorosła. O czym mówię? O tym, że kobieta nie może być świadkiem w sądzie, bo jest niewiarygodna. Jednak może być sądzona na równi z mężczyznami. Brzmi niedorzecznie, ale tylko dopóki nie spotka się takiego „niewiarygodnego świadka”.

Miałam sąsiadkę Sarę – przemiłą 40-letnią kobietę z trójką prawie dorosłych dzieci. Przez jakiś czas spotykałyśmy się w windzie, później sprawdzała mi ćwiczenia do szkoły. Często piłyśmy razem kawę i plotkowałyśmy o osiedlowych sąsiadach. Po kilku miesiącach zapytałam, co się dzieje z jej mężem. Odpowiedziała mi – spokojnie bardzo – że dziesięć lat temu wyjechał z jej koleżanką, prawdopodobnie do



Stanów. Nie była pewna na 100%, bo wiadomości nie były z pierwszej ręki – mąż zmienił numer telefonu zaraz po tym, jak zniknął. A ona została *aguną*. Niestety, nie może wziąć rozwodu, bo do tego jest wymagane potwierdzenie i zgoda męża. Nie ma też jednoznacznych dowodów na jego śmierć. Najważniejsze, że po zniknięciu męża nie urodziła żadnego dziecka ze związku z jakimś innym mężczyzną, bo miałoby status *mamzera* – bękart. A potomkowie *mamzera* w Izraelu przez 10 następnych pokoleń nie mogą wejść w związek małżeński z żydowskim partnerem, bo tak postanowił sąd rabinacki.

Podobnie jest w przypadku kobiet bitych przez mężów – jeśli mężczyzna przed sądem zezna, że chce się pogodzić, kobieta musi wrócić do domu. Jeśli tego nie robi, zostanie *moredet* – rebeliantką, która straci wszelkie prawo do alimentów, podziału ma-

Karabin przewieszony przez szczupłe plecy dziewczyny to codzienny widok na ulicach Tel Awiwu

jątku i opieki nad dziećmi. Sprawy małżeństwa, rozwodów, alimentów, opieki nad dziećmi w Izraelu rozstrzyga sąd rabinacki (*bejt din*). W sądzie rabinackim zasiada trzech sędziów – mężczyzn.

W Izraelu nie ma ślubów cywilnych. Nie można też zawrzeć związku małżeńskiego z nie-Żydem. Obywatele zawierają więc śluby na nieodległym Cyprze. Zatem wydaje się, że rząd Izraelski nie ma wyjścia: prędzej czy później będzie musiał zalegalizować instytucję ślubów cywilnych, ponieważ coraz więcej młodych ludzi decyduje się na związki wolne.



W Izraelu obowiązkowa służba wojskowa jest częścią edukacji, zarówno kobiet, jak i mężczyzn

O *baa'lu* z doświadczenia

O edukacji w Izraelu można mówić w kontekście konkretnej szkoły: szkoły religijnej, szkoły świeckiej i szkoły dla *olimów* – emigrantów, chcących poznać kulturę, religię i obyczaje żydowskie oraz język hebrajski. Szkołę dla *olimów* poznałam osobiście, przez dłuższy czas systematycznie zapoznając się w niej z nowym światem. Wszystkie kobiety, które zaczynają naukę w takiej szkole, a są mężatkami, muszą na głowie nosić chusty. Klasy są mieszane, podobnie jak skład pedagogów – choć z pewną przewagą kobiet nauczycielek głoszących hasła o wadze rodziny i religii w życiu każdego z nas. System nauki emigrantów zaczynających życie w Izraelu jest fantastyczny i stanowi materiał na artykuł w całkowicie innym tonie. Tutaj chciałabym tylko opowiedzieć o pewnej lekcji gramatyki języka hebrajskiego dla początkujących.

Otóż w języku hebrajskim występuje słówko *ba'al*, czyli „właściciel”. W czytankach pierwszego stopnia spotyka się zdania w stylu „właściciel domu ma na imię...” czy „właściciel psa ma na imię...” (*ba'al shel bait ze...*, *ba'al shel kelev...*). Są to podstawowe wy-

razy, bez których nie da się załatwić spraw dotyczących na przykład wynajmu mieszkania. Jakież wielkie było moje zdziwienie, kiedy – po kilku miesiącach czytania – przeszliśmy do opowiadań o rodzinie, z których się dowiedziałam, że „mąż” w języku hebrajskim to również *ba'al*. Tylko ja to zauważyłam (muszę nadmienić, że należałam do uczniów kujonów) i zapytałam nauczycielkę, czy aby na pewno dobrze tłumaczę tekst. Miałam na myśli to, czy „mąż” (w sensie cywilnoprawnym) oznacza tyle samo co „właściciel”. I czy jeśli mówię „mój mąż”, to Izraelczyk przekłada to na „mój właściciel”. Zbulwersowana nauczycielka gramatyki języka hebrajskiego nakazała mi milczeć i nie robić zamieszania w klasie. Na przerwie, w ścisłej tajemnicy, powiedziała mi, że faktycznie mam rację, i że organizacje feministyczne ciągle próbują wprowadzić zmianę, a wyzwolone kobiety mówią po prostu „mój mężczyzna”.

Podsumowując

Artykuł, mimo moich najszczerzych chęci do wypośrodkowania tematu, stał się wyrazem bardzo jasno określonej postawy. Inaczej mówiąc – opowiedziałam w maksymalnym skrócie o Izraelu widzianym oczami feministki, oczami Europejki, żony i matki, wciąż dziwiącej się światu.

Przyglądam się temu wszystkiemu z pewnej perspektywy i do pewnych spraw podchodzę bardzo krytycznie. Są to odczucia bardzo subiektywne, oparte na przeżyciach i faktycznych danych. Skrajnie podeszłam do próby odpowiedzi na pytanie o płeć Izraela. Z pewnością jest to płeć męska. Aczkolwiek nadmienić trzeba, że jest to płeć w trudnej sytuacji. Zmuszona do samookreślenia sytuacją polityczną, gospodarczą, religijną, historyczną etc.

Spotkałam wiele szczęśliwych kobiet Żydówek, Izraelek i Izraelitek. Rozmawiałam ze szczęśliwymi małżeństwami. Obracałam się w kręgu młodych pokoleń, które widzą niedoskonałości życia społecznego i ciągle próbują je zmieniać. Ale po raz pierwszy w zadanym mi tekście nie zawahałam się z opinią.

Faktem jest, że na pewno nie potrafiłabym napisać o płci Polski.

Zdjęcia Urszuli Frymus – wykonane podczas pobytu autorki w Izraelu – które przedstawiają nie tylko kobiety w mundurach, można oglądać do 30 czerwca na wystawie w Galerii E w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Psychologiczne konsekwencje stereotypizacji płci w edukacji

Monika Marcinkowska-Bachlińska, Uniwersytet Łódzki

Przychodząc na świat, człowiek posiada określoną płeć biologiczną, a od chwili, w której zaczyna uświadamiać sobie różnicę występującą pomiędzy płciami, staje się ona ważnym składnikiem jego poczucia tożsamości. Jednocześnie, od momentu urodzenia, otoczenie społeczne uzależnia od płci jednostki sposób jej traktowania i oceniania, wpajając funkcjonujące w danej kulturze stereotypy męskości i kobiecości. Dzieci zachęca się do różnych zabaw, otaczając różnymi przedmiotami – odpowiednimi dla płci. Od najmłodszych lat wrastają w kulturę i stereotyp. Chociaż nie wszystkie z nich podporządkowują się stereotypom, już czterolatki wiedzą, jakich zachowań się od nich oczekuje i co pochwała się u każdej z płci. Dzięki uczestnictwu człowieka w życiu społecznym, kształtuje się jego płeć psychologiczna, która jest układem cech psychicznych związanych z płcią, stanowiących o męskości lub kobiecości¹. Płeć stanowi jeden z podstawowych podziałów determinujących życie człowieka, a zarazem, obok wieku i rasy, kategorię, według której ocenia się jednostkę. Ze względu na przypisane kobietom i mężczyznom różne role społeczne wokół pojęcia płci, powstało i funkcjonuje wiele stereotypów. Według teorii społecznego uczenia się wpływ na poznanie przez dzieci ról przypisywanych mężczyznom i kobietom mają społeczne wzmocnienia i modelowanie. Kształtują one postawy wobec płci, wskazują cele, oczekiwania, zainteresowania i umiejętności, jakimi powinni się charakteryzować kobieta i mężczyzna. Przekaz stereotypowego podejścia do płci zachodzi zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym, gdzie uczniowie są nagradzani za zachowania skorelowane z płcią i karani za zachowania stereotypowo traktowane jako nieadekwatne do płci.

Wobec powyższego należałoby postawić pytanie: czy stereotypowe traktowanie dzieci jest szkodliwe? Czy przygotowywanie do pełnienia społecznie akceptowanej roli płciowej dziewczynek i chłopców może być w konsekwencji przyczyną napotykania przeszkód i barier w życiu dorosłym?

Liczne badania jasno dowodzą², że powielanie wszelkich stereotypów niesie istotne zagrożenia rozwojowe. Szczególnie wyraźnym przykładem w stosunkowo jednolitym etnicznie i religijnie polskim społeczeństwie są stereotypy płciowe dotyczące specyficznie rozumianych różnic w zdolnościach w zakresie przedmiotów ścisłych i humanistycznych u dziewczynek i chłopców oraz kształcenia zachowań odpowiednich do pełnienia tradycyjnie określanych ról kobiet i mężczyzn.

Jak wynika z raportów i analiz³, placówki oświatowo-wychowawcze są miejscem, w którym nagminnie dochodzi do dyskryminacji ze względu na płeć. Już od okresu przedszkolnego dzieci są poddawane socjalizacji według tradycyjnych ról płci oraz oceniane zgodnie ze stereotypami płci. Oczekiwania wobec chłopców i dziewczynek oraz oceny ich zachowania często są odmienne – według nauczycieli obraz „idealnej uczennicy” i „idealnego ucznia” znacznie się różni. Często także wzmacniana jest segregacja płciowa dzieci podczas zabawy i nauki, a dzieci, które robią coś niezgodnego ze stereotypem płci, bywają ośmieszane przez rówieśników, wychowawców czy nauczycieli, którzy wyraźnie zarysowują dwa „subświaty”: kobiecy i męski⁴.

W efekcie typizacji płciowej dziewczynki wrażliwość w poczuciu zależności i „bycia gorszą” od mężczyzn oraz w przekonaniu o szczególnych „predyspozycjach” kobiet do spełniania się w sferze domowej, a obraz mężczyzny, przekazywany ze stereotypami, narzuca chłopcom presję nieustannego odosobnienia sukcesów i emocjonalnego chłodu.

¹ J. Jarco, B. Lewandowska, J. Stasiuk, *Socjologia i komunikacja społeczna*, Wyd. WSZ, Wrocław 2000.

² A. Hulewska, *Stereotypy związane z płcią a realizacja zadań rozwojowych w okresie dorosłości*, w: *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), Poznań 2002.

³ L. Kopciwicz, *Wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły. Przegląd badań*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, „Socjologia Wychowania” 2006, s. 378.

⁴ D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk 2005.

Rola szkoły w odtwarzaniu nierówności płciowych

Maria Serafinowicz

doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

Obowiązek szkolny obejmuje w Polsce wszystkie dzieci od 7 do 18 roku życia. Dzieci i młodzież spędzają więc w szkole przynajmniej 11 lat. Przez ten czas zdobywają nie tylko wiedzę merytoryczną i umiejętności praktyczne z poszczególnych przedmiotów, ale również szeroki wachlarz kompetencji społecznych. Wśród nich znajduje się niewątpliwie wiedza o rolach płciowych, zdobywana chociażby na zajęciach z wychowania do życia w rodzinie czy WOS-u. Niezmiennie rzadko jednak poruszana jest kwestia socjalizacyjnego treningu płci, który ma miejsce w szkole. Nauczyciele twierdzą raczej, że w szkole ujawniają się bądź naturalne różnice płci, bądź różnice będące efektem socjalizacji pierwotnej.

W artykule omówię badania wskazujące na te działania szkoły, które podtrzymują różnice między płciowe. Posłużę się w tym celu teorią ukrytego programu, a więc działań, które występują w szkole, mimo że nie widnieją wśród oficjalnych zadań szkoły. W szczególności skupię się na kształtowaniu odmiennych kompetencji u dziewcząt i chłopców oraz na podkreślaniu roli wyglądu u dziewcząt.

Wstępując do Unii Europejskiej, Polska zobowiązała się do respektowania unijnej dyrektywy *gender mainstreamingu*, tj. do włączania perspektywy płci we wszystkie obszary życia społecznego, w tym oczywiście także do polityki edukacyjnej. Również ratyfikując Deklarację Pekińską ONZ-u oraz Platformę Działania podpisaną w 1995 roku w Pekinie, Polska zobowiązała się przestrzegać ich zapisów. Pierwsza z nich stwierdza konieczność zapewnienia przez Państwa-Strony kobietom (i dziewczętom) równych szans oraz przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć. Platforma Działania z kolei akcentuje rzeczywisty problem kobiet, deprecjonowanych w przestrzeni społecznej. Kładzie nacisk na potrzebę kształcenia młodych pokoleń w oparciu o idee równościowe, tak aby mogły efektywnie funkcjonować w sferze publicznej. Niestety, ani w dokumentach przedstawiających założenia reformy, ani w raporcie zamieszczonym na stronach MEN-u, podsumowującym etap konsultacji, ani w preambułach do podstawy programowej nie porusza się kwestii włączenia zagadnienia równości płci do celów i treści systemu kształcenia oraz wychowania uczniów na poszczególnych etapach nauczania. Również dwa najważniejsze dokumenty określające charakter systemu edukacji w Polsce: Ustawa o systemie oświaty z 1991 r. i Karta Nauczyciela z 1982 r. nie odnoszą się bezpośrednio do tematyki płci.

Ukryty program w podręcznikach szkolnych

Oprócz programowych działań wychowawczych, na socjalizację szkolną składa się oddziaływanie grupy rówieśniczej i różnego typu normalizujące komunikaty nauczycieli. W tym kontekście należy wspomnieć o tak zwanym ukrytym programie nauczania, na który składają się wszelkie nieedukacyjne działania szkoły, które nie znajdują się na oficjalnej liście celów wychowawczych, lecz mimo to odnoszą znaczące skutki wychowawcze (Nowotniak, 2007). Do ukrytego programu można zaliczyć między innymi architekturę budynków i sal, w których odbywają się zajęcia, dostępność pomocy naukowych, sprzętów i elementów wystroju klasy dla uczniów, usadowienie w przestrzeni, stopień dominacji nauczyciela nad aktywnością uczniów, system oce-

Treści dyskryminujące pojawiają się nawet w podręcznikach do matematyki. Kobiety opisywane w treści zadań matematycznych szyją, sprzątają i gotują, panowie z kolei pracują, jeżdżą samochodami i majsterkują. Tatusiowie kupują: samochody, nieruchomości i akcje, mamusie zaś: chleb, mleko i środki czystości. Zadania z treścią obnażają przepaść dzielącą zarobki mężczyzn i kobiet oraz uczą oczekiwań wobec przyszłości: kobiety pracujące poza domem zarabiają trzykrotnie mniej niż mężczyźni.

niana. Ukryty program odzwierciedla przeważnie nieświadomione lub przynajmniej niezwerbalizowane postawy, poglądy, uczucia, czy oczekiwania nauczycieli oraz autorów programów i podręczników szkolnych.

Reforma szkolnictwa, wprowadzona w 1999 roku przez MEN, określa wymogi, jakim muszą sprostać podręczniki, aby mogły zostać dopuszczone do użytku w szkole. Oprócz zgodności z podstawami programowymi kształcenia, Konstytucją RP, muszą przestrzegać konwencji ratyfikowanych przez Polskę: Konwencji praw człowieka i podstawowych wolności, Konwencji praw dziecka i Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet.

Anna Wołosik w pracy *Edukacja do równości, czy trening uległości?* bada, na ile szkolne podręczniki spełniają zasadę równego statusu kobiet i mężczyzn oraz respektują Konwencję w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet. Zdaniem autorki większość dostępnych w Polsce podręczników przedstawia kobiety i mężczyzn w sposób stereotypowy, a losy kobiet ukryte są w cieniu historii mężczyzn. W podręcznikach życie kobiet podporządkowane jest sferze prywatnej, a jeśli pracują zawodowo, to wykonują jakieś bliżej nieokreślone, nieistotne zajęcia. Prawie nie występują kobiety naukowczynie czy przywódczynie polityczne.

Obraz życia szkolnego, jaki wyłania się z omawianych książek, zdaniem Wołosik, można podsumować: „dziewczynka siedzi cicho, a chłopiec ma pomysły” (Wołosik, 2009, s. 12). Męskich bohaterów podręczników cechuje kreatywność, niezależność, ambicja, ciekawość świata i potrzeba rywalizacji, dziewczynki za to można opisać jako pracowite, solidne, przykładające się do nauki, systematyczne i nieśmiałe. Jednocześnie dzięki lekturze większości podręczników możemy się dowiedzieć, iż światy chłopców i dziewcząt są całkowicie odseparowane i nieprzenikalne. Opisywane dzieci bawią się i pracują w grupach jednopłciowych, a jeśli zostają zmuszone do współpracy, przebiega ona pod dyktando chłopców. Treści dyskryminujące pojawiają się nawet w podręcznikach do matematyki. Kobiety opisywane w treści zadań matematycznych szyją, sprzątają i gotują, panowie z kolei pracują, jeżdżą samochodami i majsterkują. Tatusiowie kupują: samochody, nieruchomości i akcje, mamusie zaś: chleb, mleko i środki czystości. Zadania z treścią obnażają przepaść dzielącą zarobki mężczyzn i kobiet oraz uczą oczekiwań wobec przyszłości: kobiety pracujące poza domem zarabiają trzykrotnie mniej niż mężczyźni. Tego typu informacje można też oczywiście wskazać w materiałach edukacyjnych z innych przedmiotów, matematyka jednak jest nauką silnie zmaskulinizowaną i w tym przypadku należałoby być szczególnie czułym na kwestie płci (Wołosik, 2009).

Dorota Pankowska (2009), porównując uzyskane przez siebie badania wybranych podręczników dostępnych na rynku w latach dziewięćdziesiątych i obecnie, stara się uchwycić, na ile zmienił się przez ten czas obraz płci i ról płciowych w nich przedstawiany. Uzyskane wyniki świadczą, iż zarówno w latach dziewięćdziesiątych, jak i obecnie podręczniki ukazują silnie spolaryzowany system ról płciowych: i w „starych”, i w „nowych” podręcznikach zaznacza się wyraźny podział obowiązków, ról zawodowych, obecności i aktywności na rynku pracy. Mimo iż dzisiaj dorośli bohaterowie podręczników rzadziej są

ukazywani w rolach rodziców, to znacznie zwiększył się udział ojców w życiu własnych dzieci oraz rodziny. Wśród innych pozytywnych zmian, które odnotowuje autorka, można wymienić też fakt, iż rodzice więcej czynności wykonują wspólnie, a matki częściej mają czas na odpoczynek. Nadal to jednak one są w głównej mierze odpowiedzialne za prowadzenie domu. Mimo zmian w treści podręczników – które stanowią próbę odejścia od stereotypowego przedstawiania ról płciowych – niekonsekwencja, z jaką są wprowadzane, sugeruje, iż są one wynikiem zmiany filozofii nauczania, która zakłada takie osadzenie treści kształcenia, aby uczniowie mogli ją łatwiej odnieść do swojego życia i rzeczywistości, w której funkcjonują. Działanie takie, jak zauważa autorka, spełnia jednak funkcję wyłącznie adaptacyjną i nie może stać się generatorem społecznej zmiany w zakresie przełamania stereotypów i rzeczywistego partnerstwa płci.

Praktyka konstruowania i umacniania różnicy płciowej w szkole

Choć zapytani wprost nauczyciele prawie zawsze twierdzą, iż nie wyróżniają ani nie faworyzują żadnej z płci, okazuje się, że chłopcy i dziewczęta są traktowani odmiennie. Jeśli przyjrzymy się rozmieszczeniu uczniów w klasie, to okazuje się, że tylko od dziewcząt oczekuje się spontanicznego zajmowania pierwszych rzędów ławek, w czym ma się przejawiać ich proszkolna postawa. Uczennice są również sadzane z niegrzecznymi uczniami, aby motywować ich do pracy, lub rozsadzane strategicznie po sali, aby poprawić atmosferę pracy w klasie (Kopciewicz, 2008). Chłopcy absorbują więcej uwagi nauczycieli i otrzymują od nich więcej wskazówek. Na przełomie lat 70. i 80. XX wieku większość badaczy skłaniała się do uznania tak zwanej reguły 2/3, głoszącej, iż nauczyciele poświęcają chłopcom dwie trzecie czasu poświęcanego klasie oraz formułują pod ich adresem 2/3 ogólnej liczby komunikatów. Dziś te dysproporcje uległy zmianie i według współczesnych badań nauczyciele poświęcają 44% uwagi dziewczętom a 56% chłopcom. I mimo iż ta różnica nie jest znaczna, należy zauważyć, że dotyczy ona większości badanych krajów, utrzymuje się na wszystkich stopniach kształcenia oraz w nauczaniu większości przedmiotów szkolnych. Przytoczoną dysproporcję tłumaczy się przeważnie faktem, że chłopcy są bardziej niesubordynowani oraz częściej przeszkadzają nauczycielom i trzeba ich uciszać. Z drugiej strony, nauczyciele częściej przyzwalają na zabieranie głosu bez przyzwolenia przez uczniów niż przez uczennice (Renzetti, Curran, 2005). Długoletnie obserwacje życia szkoły doprowadziły również

do wniosku, iż nauczyciele udzielają więcej wskazówek chłopcom rozwiązującym zadanie, pomagają im odnaleźć i skorygować błędy oraz częściej stosują w stosunku do nich metodę pytań i odpowiedzi, zmuszającą do wysiłku intelektualnego i ułatwiającą samodzielne dojście do rozwiązania problemu przez ucznia.

Większa uwaga poświęcana chłopcom jest, co więcej, przez samych nauczycieli traktowana jako norma i odczuwana jako zachowanie neutralne. Judith Whyte w badaniu poświęconym nauczycielkom wykazała, iż te, które próbowały przekroczyć zasadę „dwóch trzecich”, odczuwały z tego powodu dyskomfort oraz zarzucały sobie, iż faworyzują dziewczęta. W rzeczywistości poświęcały dziewczętom nadal o 5% czasu mniej. Nawet nieznaczne przekroczenie zasady „dwóch trzecich” budziło dodatkowo sprzeciw męskiej części klasy: chłopcy wykazywali zwiększoną aktywność oraz próbowali na wszelkie sposoby zwrócić na siebie uwagę. Badanie to pokazuje, iż faworyzowanie chłopców jest tak silnie uwewnętrznione przez uczniów i nauczycieli, iż jakakolwiek próba odstępstwa od tego stanu budzi opór obydwu płci (Kopciewicz, 2008).

Różnice w uwadze poświęcanej chłopcom i dziewczętom uwidaczniają się szczególnie w przypadku wybitnych uczniów (Kopciewicz, 2008). Zdolne uczennice są częściej „pozostawione same sobie” bądź wręcz jawnie zniechęcane do nauki. Badania samooceny uczennic wskazują, iż nie koresponduje ona z rzeczywistymi uzdolnieniami i osiągnięciami w nauce oraz iż jest zdecydowanie niższa niż u chłopców. Z badań Mirelle Desplats wynika, iż nauczyciele fizyki byli bardziej wyrozumiali dla dziewcząt, które wykonywały zadanie na niskim poziomie i stawiali im wyższe oceny niż chłopcom osiągającym porównywalne rezultaty. Zdaje się to świadczyć o ich przekonaniu o mniejszym potencjale intelektualnym dziewcząt. Nauczyciele, nie wierząc zbyt w uzdolnienia dziewcząt w dziedzinie fizyki, byli dla nich bardziej pobłażliwi niż dla chłopców. Natomiast uczennice wykonujące zadania na szczególnie wysokim poziomie otrzymywały niższe oceny niż ich koledzy. Jawne ukierunkowywanie dziewcząt i chłopców do odmiennych aktywności oraz negowanie zachowań niezgodnych z przekonaniem o naturalnych predyspozycji stanowią przykład zachowań nazywanych przez Pierre’a Bourdieu „odwołaniami do porządku” (Bourdieu, 2004), które prowadzą do wygaszenia skłonności do działań nieoczekiwanych. Jednocześnie odwołaniom do porządku towarzyszy wzmacnianie i wyolbrzymianie znaczenia przejawów cech „właściwych” dla danej płci.

Ujawniające się od początku edukacji różnice w umiejętności podporządkowania się dyscyplinie szkolnej mogą wynikać między innymi z socjalizacji pierwotnej oraz z doświadczeń przedszkolnych. Dziewczeta częściej nagradzane są za cichą zabawę, pasywność oraz zachowania prospołeczne. U chłopców, w wyniku socjalizujących działań rodziny i przedszkola, wykształca się kreatywność, przebojowość, większa aktywność ruchowa. W pierwszych latach nauczania mają więc oni większe problemy z podporządkowaniem się autorytetowi, spokojnym siedzeniem w ławce czy ze współpracą z innymi dziećmi. Dlatego na początku edukacji, gdy głównym działaniem nauczyciela jest kształtowanie u dzieci właściwej postawy wobec szkoły, faworyzują oni dziewczeta jako wzór dla niezdyscyplinowanych chłopców. W późniejszych latach punkt ciężkości zostaje przeniesiony na opanowanie coraz trudniej-

„zdolni, ale leniwi”. Dziewczeta przekonują się natomiast, iż wprawdzie nie są zbyt zdolne, mogą natomiast zyskać uznanie za to, że są grzeczne i miłe. Duża liczba wszystkich uwag negatywnych kierowanych do ucznia osłabia ich moc oddziaływania. Chłopcy rzadziej przejmują się krytyką, przyczyny niepowodzeń lokują zaś po stronie nauczyciela. U dziewcząt łączna liczba otrzymywanych komunikatów jest mała, więc komunikaty negatywne są bardziej wyeksponowane.

Wygląd jako główne kryterium oceny dziewcząt

W szkole dziewczynki częściej niż chłopcy są oceniane przez pryzmat swojej urody (Kopciewicz, 2007, 2008, 2009). W szkole podstawowej nauczyciele chwalą dziewczynki za wygląd, używając przy tym zwrotu „ładna i miła” – tak, jakby uroda implikowała dobre zachowanie. Na późniejszych etapach nauki wygląd dziewcząt nadal pozostaje ważną kwestią, lecz jego kontekst zmienia się na zdecydowanie seksualny. Szczególnie negatywnie oceniany jest wygląd prowokacyjny, nastawiony na podobanie się chłopcom (Kopciewicz, 2009). Nauczycielom zdarza się ośmieszać za to dziewczeta na forum klasy, przy czym od chłopców oczekują przyłączenia się do tego „linczu”. Upokorzone przez nauczyciela i klasę dziewczeta uczą się, że ich wygląd jest własnością publiczną. Ponadto komunikaty nauczycieli są typowym przykładem podwójnego wiązania, gdyż z jednej strony dziewczeta się dowiadują, że wygląd jest ważny i może przesądzać o ich społecznej wartości, a z drugiej – są ganione za przywiązywanie do niego zbyt dużej wagi.

Jak podsumowuje wyniki swoich badań Lucyna Kopciewicz: grzeczność rozumiana jako postawa proszkolna i podporządkowanie się szkolnej dyscyplinie nie sprzyja wykształceniu się takich umiejętności, jak: odwaga cywilna, zdolność do publicznego wyrażania swoich myśli i broniienia swojego zdania, niezależność w myśleniu, zaufanie do siebie i swoich umiejętności, które, zdaniem autorki, stanowią podstawowy warunek wykształcenia się poczucia autonomii i sprawstwa, istotnych dla funkcjonowania demokratycznej wspólnoty. Niestety, w procesie edukacji tylko chłopcom jest dawana szansa zdobycia tych sprawności. Z kolei szkolne przystosowanie okazuje się sprzyjać tworzeniu się grup biernych obserwatorów i obserwatorek wydarzeń rozgrywających się w sferze publicznej, nieposiadających kompetencji, aby w niej uczestniczyć.

Zdaniem Bourdieu męska dominacja opiera się na przyswojeniu przez kobiety habitusu, działającego niczym „matryce percepcji”. Służą one do po-

... dysproporcje w liczbie komunikatów pozytywnych i negatywnych dotyczących postępów w nauce mogą utrwalać chłopców w przeświadczeniu, iż są dobrymi uczniami, mimo braku akceptacji nauczycieli dla ich zachowania, lub też, jak zwykło się etykietować chłopców, że są „zdolni, ale leniwi”. Dziewczeta przekonują się natomiast, iż wprawdzie nie są zbyt zdolne, mogą natomiast zyskać uznanie za to, że są grzeczne i miłe. Duża liczba wszystkich uwag negatywnych kierowanych do ucznia osłabia ich moc oddziaływania.

szego materiału. Począwszy od czwartej, piątej klasy 90% pozytywnych uwag kierowanych do chłopców odnosi się do merytorycznych aspektów ich pracy i do robionych przez nich postępów – dla dziewcząt liczba ta wynosi poniżej 80% (Kopciewicz, 2008). Z kolei liczba komunikatów negatywnych odnoszących się do jakości pracy u chłopców sięga jedynie jednej trzeciej, u dziewcząt zaś dwóch trzecich. Zdaniem badaczy zagadnienia, dysproporcje w liczbie komunikatów pozytywnych i negatywnych dotyczących postępów w nauce mogą utrwalać chłopców w przeświadczeniu, iż są dobrymi uczniami, mimo braku akceptacji nauczycieli dla ich zachowania, lub też, jak zwykło się etykietować chłopców, że są

strzegania i opisywania samej relacji dominacji, w języku grupy dominującej, co sprawia, iż jest ona naturalizowana. Przejawia się to m.in. w deprecjowaniu własnej płci przez kobiety, uznawaniu się za gorsze bądź mniej zdolne. Również kryteria oceny, którym podlegają kobiety: młodość, uroda, potulność czy pracowitość, zdają się być wartościami przypisanymi im przez mężczyzn jako grupę dominującą.

Podsumowanie

Powyższe rozważania zmierzały do pokazania, że problem nie tkwi w prawnym ograniczeniu kobietom dostępu do pobierania nauki. Teoretycznie kobiety i mężczyźni mają takie same możliwości korzystania z nieodpłatnej, publicznej edukacji. Obecnie w Polsce większość młodych ludzi, niezależnie od płci, decyduje się na podjęcie studiów wyższych. Powszechność edukacji maskuje fakt, że szkoła reprodukuje prócz różnic klasowych również różnice płciowe. Po pierwsze, nie wszyscy korzystają z nauczania w takim samym stopniu. Tak jak dzieci z klas niższych rzeczywiście przyswajają w procesie edukacji mniej niż te z klas średnich, na których skupia się system szkolny (Bourdieu, Passeron, 1990), tak i dziewczynki zdają się być w procesie edukacji marginalizowane. Po drugie, nie wszyscy zyskują na kapitale szkolnym tyle samo. Z tym samym dyplomem jedna osoba jest w stanie znaleźć dobrze płatną i satysfakcjonującą pracę, inna zasili niższe stanowiska sektora usług. Oprócz kapitału społecznego decydujące znaczenie będą tu miały aspiracje, zdolności komunikacyjne, przebojowość czy pewność siebie. I te cechy właśnie, według przytoczonych badań, nie są wykształcane u uczniów obu płci w jednako- wym stopniu.

Motorem napędowym utworzenia systemu powszechnej, obowiązkowej edukacji było krystalizowanie się państwa narodowego (szkoła była potrzebna, aby kształtować świadomość narodową) oraz postępujące uprzemysłowienie, które wymagało wykwalifikowanej siły roboczej (Tillman, 2006). Tak więc od chwili powstania nowoczesnych form szkolnictwa edukacja miała służyć przede wszystkim nie uczonej, ale uczącym. U kobiet wywoływane i wzmacniane są cechy, które tak naprawdę nie są cenione w życiu publicznym. Podporządkowanie, sumienność, uroda oraz ładne prowadzenie kasetów predestynują je raczej do roli dobrej żony lub sekretarki niż uczonego czy polityka. Tak więc uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że szkoła jako instytucja jest nastawiona raczej na utrzymanie *status quo* niż na rzeczywistą zmianę stosunków siły i władzy między płciami.

Bibliografia

- Bourdieu P., *Męska dominacja*, Oficyna naukowa, Warszawa 2004.
- Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Buczkowski A., *Spółeczne tworzenie ciała. Płeć kulturowa i płeć biologiczna*, Universitas, Kraków 2005.
- Nowotniak J., *Ukryty program wychowania*, w: *Wychowanie: Pojęcia, Procesy, Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom III, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
- Kopciwicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007.
- Kopciwicz L., *Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły*, w: *Wychowanie: Pojęcia, Procesy, Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom IV, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2008.
- Kopciwicz L., *Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów*, w: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2009.
- Pankowska D., *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, w: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2009.
- Ranzetti C. M., Curran D. J., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Tillman K.-J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Wołosik A., *Edukacja do równości, czy trening uległości?* http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf

Stereotypy ról kobiet i mężczyzn utrwalane w procesie uczenia się języka niemieckiego

Sylwia Rapacka, Uniwersytet Łódzki

Zadaniem szkoły jest przekazywanie wiedzy z zakresu poszczególnych przedmiotów oraz wychowywanie. Nauczanie języka obcego jest natomiast systematyczną działalnością nauczycieli i uczniów, umożliwiającą opanowanie wiedzy, wyrabianie sprawności w jej stosowaniu, rozwijanie zdolności i zainteresowań, kształtowanie przekonań, uczuć, postaw społecznych, moralnych, estetycznych oraz wszechstronne rozwijanie osobowości¹. Nie sposób pominąć tu roli nauczycieli, którzy powinni legitymować się doskonałymi kompetencjami językowymi, wiedzą pedagogiczną, społeczną oraz wiedzą z zakresu kultury². Waldemar Pfeiffer nazywa nauczyciela języków obcych kreatorem procesów glottodydaktycznych, a do jego funkcji zalicza organizację kreacji, sterowania i kontroli procesów dydaktycznych, funkcję interpretatora kultury obcojęzycznej oraz wychowawcy³. Dwie ostatnie funkcje obligują nauczyciela do przekazywania wiedzy – na temat codziennych warunków życia, stosunków międzyludzkich, relacji pomiędzy płciami w życiu społecznym, ról przypisywanych kobietom i mężczyznom – która „może być zniekształcona obiegowymi stereotypami”⁴. „Działalność nauczyciela – kształcenie i wychowanie innych”⁵, w połączeniu z przekazywaniem wiedzy socjokulturowej, pomaga uczącym się przezwyciężać stereotypy. Nieodzwonne w tym procesie są materiały dydaktyczne, a przede wszystkim podręczniki. Według K. Lecha, który jako jeden z pierwszych określił rolę podręczników w systemie kształcenia, podręczniki powinny podawać materiał nauczania w uporządkowany i oszczędny sposób, ułatwiać uczniom pracę poznawczą, zaznajamiać z metodą pracy, usprawniać pracę nauczyciela i samokształcenie uczniów oraz uczyć zdobywania nowej wiedzy⁶. Dopełniając ten opis, zadaniem podręcznika do nauki języka niemieckiego jest prezentacja autentycznego języka obcego, wiedzy kulturoznawczej,

rozwijanie umiejętności i sprawności językowych oraz motywacji⁷. Podręczniki powinny w końcu uwzględniać najnowsze trendy edukacyjno-wychowawcze, tj. przezwyciężanie stereotypów kulturowych oraz przestrzeganie zasad równości płci w każdej dziedzinie życia społecznego. Zawód nauczyciela, od dawna zdominowany przez kobiety, jest doskonałym przykładem na stereotyp roli kobiet oraz na uprzedzenia związane z płcią kulturową, stanowiące zawsze problem w szkole. Do nich zalicza się: uprzedzenia językowe wyrażające się w posługiwaniu określeniami wskazującymi na płeć; stereotypy zachowań, cech oraz ról społecznych kobiet i mężczyzn; dysproporcja w przedstawianiu kobiet i mężczyzn w materiałach tekstowych i wizualnych; upiększanie rzeczywistości społecznej – pomijając problemy, pokazuje się nierealistyczny, wzorcowy obraz rzeczywistości; marginalizację problematyki kobiecej – informacje dotyczące kobiet wydzielane są jako odrębne teksty, czym daje się do zrozumienia, że znajdują się one na marginesie głównego nurtu. Zadaniem nauczyciela, korzystającego z podręczników zawierających tego typu uprzedzenia, jest uzupełnienie treści innymi materiałami oraz omówienie problemu z uczniami w celu wykształcenia właściwej postawy społecznej.

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wydanie czwarte uzupełnione i poprawione, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 329.

² R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1995, s. 34.

³ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001, s. 121.

⁴ D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003, s. 95.

⁵ W. Okoń, op. cit., s. 381.

⁶ K. Lech, *System nauczania*, PWN, Warszawa 1964, s. 104.

⁷ W. Pfeiffer, op. cit., s. 167.

Role płciowe w podręcznikach do nauczania wczesnoszkolnego

Sabina Czajkowska-Prokop

metodyk nauczania języków obcych w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu, absolwentka podyplomowych *gender studies*, edukatorka

Wydawałoby się, że płeć uczniów nie ma w polskiej szkole większego znaczenia. Oficjalne programy kształcenia są dla obu płci jednakowe – konstruuje się je w oparciu o konstytucyjne zapisy o równości obywateli, podkreśla się podmiotowość uczniów oraz konieczność rozwijania takich postaw, jak: tolerancja i otwartość na inność, równość (w tym równość kobiet i mężczyzn), szacunek i demokracja. Tymczasem analiza rzeczywistego sposobu funkcjonowania szkoły oraz kształtowanych przez nią postaw pokazuje, że zakładane cele kształcenia nie zawsze są realizowane.

Na kształtowanie postaw i wiedzy uczniów, dotyczących ról społecznych kobiet i mężczyzn, ogromny wpływ mają, obok programów nauczania, metod kształcenia, sposobów organizacji życia szkolnego oraz zachowań nauczycieli, przede wszystkim podręczniki szkolne i zawarte w nich treści. Jak pokazują analizy podręczników, role społeczne dziewcząt i chłopców (kobiet i mężczyzn) są ukazywane w sposób stereotypowy, często niezgodny z rzeczywistością. Zjawisko to dotyczy podręczników do nauczania wszystkich przedmiotów na każdym etapie edukacyjnym, począwszy od nauczania wczesnoszkolnego.

Stan badań

Pierwszej analizy podręczników do nauczania wczesnoszkolnego dokonała Elżbieta Kalinowska (1995, 1997). Autorka przeprowadziła analizę podręczników do nauczania języka polskiego na etapie wczesnoszkolnym z zestawu podręczników dopuszczonych w roku 1992 do użytku szkolnego, koncentrując się na częstości występowania i sposobie przedstawiania poszczególnych postaci oraz sposobie kształtowania przekazu (autorka nie podaje liczby badanych podręczników).

Kolejnej analizy dostarczyła Barbara Szacka (1997), która w połowie lat 80. badała podręczniki szkolne przeznaczone dla uczniów szkół podstawowych (klasy I–V), wydane w latach 1977–1982, pod kątem obrazu świata społecznego. Autorka koncentrowała się głównie na przedstawianych w podręcznikach aspektach pracy zawodowej, rodziny i pozaszkolnego świata dzieci.

Adam Buczkowski (1997) dokonał przeglądu trzech podręczników dla klasy pierwszej do nauki języka polskiego powstałych przed 1990 rokiem i trzech podręczników powstałych po 1990 roku oraz podręczników francuskich powstałych w roku 1983.

Dorota Chlebio-Abed i Jolanta Klimczak-Ziółek (2004) analizowały podręczniki do nauczania wczesnoszkolnego wydane w roku 2000.

Natomiast Dorota Pankowska analizowała podręczniki z tej grupy dwukrotnie: w latach 80. badała 25 podręczników do nauczania początkowego, zaś w roku 2004 badała 28 podręczników do nauczania zintegrowanego wydanych w latach 2000–2001. Autorka skoncentrowała się na trzech aspektach: wzorcach ról dziewczynek i chłopców, wzorcach osobowych oraz na ważności i atrakcyjności danej kategorii postaci.

Podział ról w podręcznikach

Analizy podręczników przeznaczonych dla najmłodszych uczennic i uczniów pokazują przede wszystkim, w jaki sposób przedstawiono dziewczynki i chłopców oraz kobiety i mężczyzn. Można prześledzić, jakie zainteresowania mają dzieci i dorośli, jaki jest ich udział w pracach domowych, jakie posiadają cechy charakteru, a także – w przypadku dzieci – jakie mają plany na przyszłość, zaś w przypadku dorosłych – jakie wykonują zawody i jakie znaczenie ma dla rodziny i społeczeństwa ich praca zawodowa.

Generalnie wyłania się następujący obraz: dziewczynki częściej niż chłopcy uczestniczą w pracach domowych, a niektóre prace są „zarezerwowane” tylko dla nich (pranie, szycie, prasowanie, dogłębne drobiu); są niezdarne, „bez charakteru”, nierozgarnięte lub gapowate; przebywają głównie w domu lub jego najbliższej okolicy; ich aktywność jest mało zróżnicowana, rzadko mają zainteresowania; ich marzeniem jest zostać „zwykłą mamą”.

Chłopcy bardzo rzadko uczestniczą w pracach domowych, zajmują się najczęściej majsterkowaniem, rzadko sprzątaniem; są aktywni, pomysłowi, kompetentni, bohaterscy, wysportowani, dzielni, osiągają sukcesy i są za nie podziwiani; interesują się „poważnymi” sprawami – kosmosem, wojskiem, samolotami, komputerami; plany i perspektywy na życie chłopców są ambitniejsze, szerzej zarysowane, bardziej interesujące; marzą o takich zawodach, jak: astronauta, marynarz, lotnik, budowniczy.

Dorośli są przedstawiani w podręcznikach równie stereotypowo. Głównie prezentuje się ich w roli rodziców lub osób pracujących zawodowo. Zwłaszcza w przypadku kobiet role matki i osoby aktywnej zawodowo wydają się wykluczać. Kobiety są przed-

stawiane w przestrzeni domowej, prywatnej, mężczyźni w przestrzeni pozadomowej, publicznej.

Domeny kobiet w analizowanych podręcznikach to: funkcje gospodarczo-zaopatrzeniowe, funkcje kontrolne (ustalają zadania, pilnują, karzą), funkcje opiekuńcze. Matka najczęściej jest przedstawiona podczas wykonywania zajęć domowych, sprawowania opieki nad dziećmi, w domu, jako postać bezbarwna: osoba niepracująca zawodowo, nieposiadająca przyjaciół i znajomych, bez zainteresowań.

Domeny mężczyzn to funkcja dostarczania wiedzy o świecie oraz funkcja rekreacyjno-towarzyska. Zdecydowanie z płcią męską wiąże się aktywność intelektualna. Mężczyźni poświęcają się pracy, swoim pasjom i zainteresowaniom. Nie zdarzają im się pomyłki ani błędy. Błędy zdarzają się co najwyżej chłopcom, ale, na co zwraca uwagę Kalinowska, chłopcy zostają natychmiast zrehabilitowani i stają się bohaterami pozytywnymi (1997: 127–128). Ich niewłaściwe zachowanie tłumaczy się impulsywnością, brakiem refleksji lub wiedzy; niewłaściwe zachowanie dziewczynek kojarzy się z ich stałymi cechami charakteru (zazdrość, kłótniowość, małostkowość, złośliwość, niezdarność, bezradność i pycha).

Ojciec, choć rzadko uczestniczy w życiu domowym, jest przedstawiany jako osoba bardziej tolerancyjna i wyrozumiała, a także pogodniejsza niż matka, która często karci.

Kalinowska uznaje także za wadę podręczników pokazywanie jednostronnego obrazu rodziny (matka, ojciec, dwoje lub troje dzieci), mimo znanych innych modeli rodzin (małżeństwa bezdzietne, osoby samotnie wychowujące dzieci).

Autorka podkreśla także, że najczęściej występującym zawodem kobiecym jest nauczycielka; natomiast jeśli pojawia się mężczyzna-nauczyciel, to jest on zawsze dookreślony („nauczyciel biologii wyższych klas”, „nauczyciel matematyki”).

Szacka (1997) zauważyła, że w badanych przez nią podręcznikach kobiety są częściej niż mężczyźni przedstawiane w związkach rodzinnych. Ponadto rzadko prezentuje się całą rodzinę – najczęściej jest to pojedynczy dorosły z dzieckiem (częściej matka niż ojciec); matki częściej są pokazywane w kontaktach z córkami, ojcowie – z synami. Chłopcy i dziewczynki bawią się najczęściej oddzielnie, a społeczność dziecięca jest silnie zmaskulinizowana.

Podręczniki polskie a francuskie

Interesującego porównania polskich i francuskich podręczników dokonał Buczkowski (1997). Podobnie jak inni badacze, Buczkowski zauważył, że role kobiece ograniczają się do zadań domowych i opiekuńczych. Jeśli kobieta pracuje zawodowo, to wyko-

nuje zawód woźnej, pielęgniarki, bibliotekarki lub nauczycielki. Matki rezygnują też dobrowolnie z czasu wolnego lub atrakcji (np. wyjścia do kina), aby jeszcze lepiej posprzątać. Ojcowie zaś rzadko przebywają w domu, poświęcają uwagę głównie synom, zajmują się czytaniem gazet i oglądaniem telewizji oraz objaśnianiem dzieciom świata.

Autor podkreśla, że w podręcznikach napisanych po 1990 roku rola kobiety jest taka sama jak w podręcznikach socjalistycznych. Na przykład w podręczniku z 1994 r. *Asy z pierwszej klasy* kobieta-nauczycielka nie radzi sobie z dziećmi, z utrzymaniem ich uwagi i dyscypliny, w związku z czym wychodzi z klasy. Zdaniem autora, dziewczynki otrzymują tu czytelny przekaz: problemy można rozwiązać, uciekając przed nimi (1997: 187). Także wzorce zachowań mężczyzn, dziewczynek i chłopców są takie same jak w dawnych podręcznikach. Buczkowski łączy ten fakt z polityczną ofensywą Kościoła katolickiego po roku 1989, który „pokrętnie” wprowadził religię do szkół oraz miał wpływ na uchwalenie ustawy antyaborcyjnej (podobnie jak Środa, Rutkowska 2007: 48).

W podręcznikach francuskich i polskich Buczkowski dostrzega wiele podobieństw modeli ról męskich i kobiecych, zwłaszcza podporządkowanie kobiet i nadrzędność mężczyzn. Jest jednak także kilka różnic: kobieta ma czas wolny, mężczyzna piecze ciasto i opiekuje się chorym dzieckiem. Zdecydowane różnice autor dostrzega w sposobie przedstawiania dzieci. O ile w polskich podręcznikach dzieci są miniaturami dorosłych, o tyle we francuskich są po prostu dziećmi. Spędzają czas głównie na zabawie. Chłopcom zdarza się wykonywać czynności „zarezerwowane” dla dziewczynek. Ponadto i dziewczynki, i chłopcy popełniają błędy i przeżywają zarówno sukcesy, jak i porażki.

Zmiany w nowszych podręcznikach

Chlebio-Abed i Klimczak-Ziółek (2004) zauważają, że w badanych przez nie podręcznikach widoczna jest przewaga relacji z osobami tej samej płci oraz że wizerunki bohaterów dziecięcych są bardziej zróżnicowane niż wizerunki bohaterów dorosłych (wizerunki dorosłych są zdecydowanie bardziej stereotypowe). Autorki podkreślają także, że w nowszych podręcznikach istnieje większa różnorodność wśród dziecięcych postaci żeńskich: wykonują one czynności domowe, ale też wypoczynkowe oraz w sferze publicznej, zewnętrznej.

Bardzo interesujące są wyniki porównawczych badań podręczników sprzed ok. 30 lat i współczesnych, przeprowadzonych przez Dorotę Pankowską. Autorka podkreśla, że w nowych podręcznikach

można zauważyć kilka pozytywnych zmian. Dzieci mniej czasu przeznaczają na pracę w domu i poza domem, więcej na sport, rekreację oraz czynności związane z nauką, rozwijaniem zainteresowań i uczestnictwem w kulturze. Szczególnie uderza w nowszych podręcznikach znacznie większa aktywność fizyczna dziewczynek. Ponadto dzieci są „mniej idealne” – dokuczają, niszczą, psują, narażają siebie i innych na niebezpieczeństwo. „Chłopcy częściej opiekują się zwierzętami, dzielą się czymś, pomagają rówieśnikom i starszym, a także – znacznie częściej ukazani są w sytuacjach dbania o higienę.” (2004: 128). Dziewczynki częściej okazują nieposłuszeństwo, ale i dokonują czegoś ważnego.

W nowych podręcznikach widoczna jest „dużo większa aktywność dziewcząt i mniejsza polaryzacja płci” (2004: 128), choć chłopcy nadal częściej należą do harcerstwa, grają w piłkę, jeżdżą na rowerze, wędkują, pracują przy komputerze; dziewczynki zaś częściej przygotowują jedzenie, zmywają, hodują kwiatki, pracują w ogródku.

O ile w podręcznikach dawnych chłopcy są inteligentni, samodzielni, kreatywni, troskliwi, odważni, wysportowani, o tyle w nowych podręcznikach częściej są agresywni, złośliwi, nieobowiązkowi, częściej kłamią, są bardziej dziecinni, bardziej skłonni do psot, mniej odpowiedzialni. Chłopcy są poza tym przedstawiani jako bardziej emocjonalni, choć ciągle rzadko okazują uczucia, zwłaszcza pozytywne. Częściej ukazują też uczucia lęku, wstydu i poczucia bezradności.

W nowych podręcznikach dziewczynki są nadal troskliwe i uczynne oraz bardziej obowiązkowe i odpowiedzialne niż chłopcy, ale też samodzielne, czasami nieposłuszne, śmiałe i zaradne, przewyższając w tym zakresie chłopców. Dziewczynki częściej przedstawiane są jako pomysłowe, twórcze, kompetentne, wysportowane. Poza tym dziewczynkom znacznie częściej pozwala się na wyrażanie emocji negatywnych, głównie złości.

W dawnych podręcznikach wskaźnik dominacji chłopca (bohater dominuje nad innymi) był ponad czterokrotnie wyższy niż wskaźnik dziewczynki, w nowych podręcznikach dziewczynki podwyższyły dwukrotnie swój wskaźnik, a chłopcy obniżyli go ponad dwukrotnie, co oznacza, że ich sytuacje się wyrównały.

Jak pisze autorka, wizerunki chłopców i dziewczynek są bardziej realne. Zauważa także w nowych podręcznikach „lekką tendencję do przełamywania stereotypów męskości i kobiecości” (2004: 131).

Niestety, analiza porównawcza podręczników dawnych i nowszych wykazała także negatywne tendencje: w nowych podręcznikach częstsza jest sepa-

racja płci. Inne czynności wykonują dziewczynki, inne chłopcy; przedstawia się ich częściej bawiących się w grupach jedнопłciowych. Nasiliła się także nadreprezentacja postaci chłopca (1:1,6 w dawnych podręcznikach i 1:1,9 w nowszych). Ponadto chłopiec częściej jest głównym bohaterem lub narratorem. Chłopiec także jest jeszcze bardziej atrakcyjnym partnerem interakcji.

Według Pankowskiej nie uległy zmianie wskaźniki charakteryzujące sposób komunikowania się bohaterów – dziewczynki w nowych podręcznikach wypowiadają przeciętnie więcej zdań i budują bardziej złożone wypowiedzi niż w podręcznikach dawnych, ale to chłopcy ciągle mówią więcej niż dziewczynki, budują dłuższe i bardziej złożone wypowiedzi.

Zakończenie

W związku z wprowadzaniem w roku szkolnym 2009/2010 nowej podstawy programowej powstała konieczność napisania nowych podręczników lub ubiegania się przez wydawców o wpisanie już istniejących podręczników na listę materiałów dopuszczonych do użytku szkolnego. Minister Katarzyna Hall zwróciła się do rzeczoznawców z prośbą o zwracanie szczególnej uwagi „na konieczność analizy treści znajdujących się w podręcznikach pod kątem równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię lub wyznanie, poglądy polityczne, wiek, orientację seksualną, stan cywilny i rodzinny” (list pani Katarzyny Hall, Minister Edukacji Narodowej, do rzeczoznawców podręczników do kształcenia ogólnego z dnia 12 marca 2009 r. jest zamieszczony na stronie internetowej MEN-u <http://www.men.gov.pl/content/view/12296/23> – dostęp w dniu 10.04.2010).

Być może więc i Polska doczeka się powstania grup ekspertek i ekspertów, którzy będą podejmować decyzje o niedopuszczaniu do użytku szkolnego podręczników stereotypowo pokazujących role płciowe kobiet i mężczyzn.

Tekst jest wybranym i zredagowanym fragmentem pracy dyplomowej z Podyplomowych Studiów z Zakresu Gender na Uniwersytecie Jagiellońskim, napisanej pod kierunkiem dr hab. Małgorzaty Radkiewicz i obronionej z wynikiem bardzo dobrym w roku akademickim 2008/2009.

Bibliografia

- Buczowski Adam, *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, w: *Od kobiet do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, Brach-Czaina Jolanta (red.), Trans-Humana, Białystok 1997, s. 169–196.
- Chlebio-Abed Dorota, Klimczak-Ziółek Jolanta, *Koncepcja kobiecości i męskości w podręcznikach szkolnych dla klas pierwszych*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, Chomczyńska-Rubacha Mariola, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2004, s. 143–154.
- Kalinowska Elżbieta, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1–2, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995.
- Kalinowska Elżbieta, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, w: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, Siemieńska Renata (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1997, s. 115–151.
- Pankowska Dorota, *Wizerunki dziewczynek i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, Chomczyńska-Rubacha Mariola, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2004, s. 125–138.
- Szacka Barbara, *Kobiety i mężczyźni, dziewczynki i chłopcy. Podział wedle płci w prezentowanym dzieciom obrazie świata*, w: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, Siemieńska Renata (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1997, s. 105–114.
- Środa Magdalena, Rutkowska Ewa, *Edukacja*, w: *Polityka równości płci. Polska 2007*, Chołuj Bożena (red.), Warszawa 2007, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, s. 48–58.
- Online: http://www.bezuprzedzen.org/doc/polityka_rownosci_plci_raport.pdf – dostęp w dniu 10.04.2010.

Równouprawnienie w dydaktyce

Kirsten Lange

trenerka żywego nauczania, Stowarzyszenie Pracy, Kształcenia i Badań Naukowych

„Równouprawnienie to historia stara jak świat – oczywiście, że traktuję mężczyzn i kobiety tak samo! Na moich seminariach widzę ludzi, a nie mężczyzn i kobiety!” – tak zapewne myśli wiele osób pracujących w oświacie. Ale czy naprawdę tak jest? Czy specyfika obojga płci jest faktycznie uwzględniana w odpowiedni sposób?

Proces uwzględniania tej tematyki w edukacji rozpoczął się niedawno. Póki co, jedyną godną uwagi pozycją dotyczącą tego tematu jest *Badanie różnic płciowych w seminariach* (*Untersuchung zu Geschlechterunterschieden im Seminar*), opublikowane pod redakcją Karin Derichs-Kunstmann i innych (1999). Autorzy przeanalizowali seminaria z dziedziny kształcenia w zakresie polityki związków zawodowych i doszli do wniosku, że mężczyźni i kobiety wcale nie są tak równo traktowani, jak mógł zasugerować oświecony laik w powyższym akapicie. Najważniejsze wyniki badania zostały podsumowane w tekście zamieszczonym obok.

Doświadczenia te uzupełnia co nieco demaskująca konkluzja, że role przypisywane danej płci były propagowane, a nawet odgrywane przez zespół realizujący badania: prowadzący seminaria zachęcali do mówienia – werbalnie i nie tylko – raczej mężczyzn (którzy zajmowali się tematami merytorycznymi), a kobiety podejmowały raczej zadania w charakterze pracy zespołowej. Powtórzone w ostatnim zdaniu „raczej” sugeruje, że w tej dyskusji nie chodzi

o to, ażeby ukazać, jaka jest „kobieta jako taka” lub jacy są „wszyscy mężczyźni”. Nie pozwalają na to zdecydowanie za duże różnice między płciami (jak i rozmiar opisywanych badań, w których udział brało 148 osób i 17 nauczających).

Wymienione zachowania opisują jednak tendencje, które „wyssaliśmy z mlekiem matki”, przyswajane w procesie socjalizacji – i które codziennie powielamy. W dziedzinie badań nad rolą płci pojawiło się chwytlive pojęcie opisujące takie zachowania: *doing gender*. Niestety, jego tłumaczenie jako „potwierdzanie roli płciowej poprzez działanie” niewystarczająco oddaje znaczenie tego terminu, ponieważ w języku niemieckim nie ma słowa opisującego płęć nacechowaną kulturowo – w języku angielskim w tym celu

Zdeterminowane przez płęć zachowania na seminariach

Mężczyźni	Kobiety
...na początku zachowują duży dystans	...szukają towarzystwa innych kobiet
...wyczerpująco się przedstawiają, uwzględniając swoje pozytywne cechy	...przedstawiają się, używając wobec siebie przymiotników nacechowanych negatywnie
...częściej przerywają i dłużej mówią	...mówią częściej, ale dużo krócej
...dużo częściej obejmują rolę moderatorów pracy grupy	...proszą mężczyzn o moderowanie pracy grupy, same przejmują obowiązki protokolantek

Źródło: Dreich-Kunstmann, Auszra, Mühling, 1999

używa się pojęcia *gender* (w języku polskim również nie można wprost przetłumaczyć terminu *gender* – trzeba użyć konstrukcji opisowej, jaką jest „płęć kulturowa” – przyp. red.).

Prawdą jednak jest, że jeśli chcemy, możemy zrezygnować z *doing gender*. Możemy też posunąć się o krok dalej i starać się *undoing gender*, czyli odwrócić i rozłamać skostniałe wzorce roli płci.

Równo nie znaczy odpowiednio

Co prawda w Niemczech mężczyznom i kobietom przysługują od 1949 roku te same prawa, jednak w rzeczywistości to wcale nie jest takie oczywiste. Na przykład: mimo 50 lat równouprawnienia, dopiero od 4 lat używane jest pojęcie „kanclerzowa”.

Czy brak równego traktowania jest jedynym powodem, dla którego tak trudno rozbudzić w kobietach entuzjazm w stosunku do stanowisk kierowniczych lub do mechaniki samochodowej? Niektórzy



naukowcy sądzą, że może to być spowodowane różnicami hormonalnymi i odmienną budową mózgu kobiet i mężczyzn. Te różnice zarysowują się już w łonie matki, osiem tygodni od momentu poczęcia, kiedy pod

wpływem odpowiednich hormonów płodowi zostaje przypisana płeć biologiczna. Testosteron sprawia, że płód staje się „prawdziwym mężczyzną”, prawie bezbronnym wobec popędu seksualnego i potrzeby konkurowania. Dla kobiety natomiast, dzięki żeńskiemu koktajlowi hormonalnemu, składającemu się z estrogenów, progesteronu i odpowiadającej za empatię oksytocyny, najważniejsze są relacje międzyludzkie. Te odmiennie predyspozycje towarzyszą nam przez całe życie.



Podobnie zbudowane mózgi kobiet i mężczyzn znacznie się od siebie różnią, aczkolwiek wpływ tych różnic na zachowanie jest wciąż badany. W mózgu kobiety na przykład:

- hipokamp, w którym powstają uczucia i wspomnienia, jest większy,
- intensywniej pracuje ciało migdałowate, odpowiedzialne za strach, ale i za wspomnienia uczuć,
- spoidło między półkulami jest grubsze, co powo-

duje większą zdolność do analizy i usprawnia wyobraźnię plastyczną,

- ośrodek kierowania czynnościami seksualnymi (podwzgórze) jest mniejszy.

Należy jednak zaznaczyć, że różnice te są bardzo niewielkie i mamy tu do czynienia z wartościami średnimi – w konkretnym przypadku może to oznaczać, że mogą one być dużo większe między dwiema przypadkowymi kobietami a przypadkową parą kobiety i mężczyzny. Różnice te potwierdzają jednak fakt, że w biologii istnieją bardziej subtelne różnice między kobietami i mężczyznami niż biust i broda.

Czy są to wystarczające dowody na niesłuszność równouprawnienia we wszystkich dziedzinach życia? Tezę tę, przynajmniej częściowo, potwierdza między innymi praktyka pedagogiczna: nowatorskie koncepcje nauczania powracają w przypadku niektórych przedmiotów do podziału płciowego, ponieważ udowodnione zostało, że dziewczyny na przykład lepiej uczą się przedmiotów ścisłych tylko w swoim gronie. Także w edukacji chłopców wymagane jest uwzględnianie ich specyfiki, na przykład niezmuszanie ich do czytania książek o przyjaźni Konni, a czasami zezwolenie im na szamotanie i siłowanie się.

Regularna wymiana zdań na temat odmiennych perspektyw i sposobów podejścia do życia kobiet i mężczyzn pozostaje nadal ważna, ponieważ o ile dzięki 50-letniej historii dochodzenia do równouprawnienia kobiety na pozycjach kierowniczych (które przeważnie zdobyły, praktykując „męskie” wzorce zachowań) spotykają się z coraz szerszą akceptacją, to mężczyźni praktykujący wzorce kobiece stoją przed nieporównywalnie większym wyzwaniem. Gospodarze domów, tatusiowie na urloпах tacierzyńskich muszą z powodu swojej niekonwencjonalnej roli stawiać czoła kpinom swoich „płciowych” towarzyszy.

Idąc tą drogą, narażamy się na drażliwe dyskusje, ponieważ w ostatnich latach intensywne badania nad funkcjonowaniem mózgu pod kątem zagadnień dotyczących płci wykazały rozmaite różnice między mężczyznami i kobietami. Wyniki tych badań potwierdzają jednak raczej klasyczny podział ról: hormony i budowa mózgu powodują, że kobiety są opiekuńcze i zaangażowane społecznie, a mężczyźni konkurują ze sobą i są zdystansowani.

Tradycja nadużyć biologicznych różnic liczy sobie tysiące lat. W ich wykorzystywaniu przodowali

zawsze Ci, którzy akurat mieli władzę umożliwiającą osiągnięcie w ten sposób swoich celów. Można zatem wiele napisać o wykorzystywaniu i uciskaniu, niewiele niestety o uwzględnianiu specyfiki płci. Koncepcja alternatywna brzmi: wszystkie „predyspozycje”, konieczne do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, są tak samo waż-



ne. W tej kwestii jest jeszcze wiele do zrobienia. Na przykład typowo kobiece zawody ewoluują, jeśli zmusi się wystarczającą liczbę mężczyzn do ich wykonywania – w ten sposób „sprzątaczką” przekształciła się w „konserwatora budynków”.

Ta zasada daje się również odwrócić: 50 lat temu nauczyciel na wsi cieszył się uznaniem mniejszym tylko od samego burmistrza, gdy o statusie społecznym dzisiejszych nauczycielek lepiej nie rozmyślać...

Obiektywizm oceny zadań nie dotyczy tylko dyskusji na temat płac minimalnych lub traktowania zadań wykonywanych w gospodarstwie domowym na równi z pracą zawodową, lecz również współpracy w seminariach. Jak konkretnie wygląda uwzględnianie specyfiki obojga płci połączone z jednoczesnym praktykowaniem *undoing gender*? Poniżej znajduje się zestawienie możliwości dydaktyki uwzględniającej specyfikę płci. Niech niniejszym zostanie udostępnione do indywidualnego rozwoju.

Dydaktyka równouprawnieniowa. Pedagogiczne możliwości interwencji na seminariach

Zachowanie uczestników	Przygotowanie, interwencja bądź reakcja
Rundy prezentacyjne: Ocenianie innych Zagłuszanie funkcji Pozytywna samoprezentacja	Różnicowanie pytań. Wplatanie pytań odnoszących się do dnia powszedniego lub pytań absurdalnych. Zastosowanie różnych kreatywnych metod.
Sytuacje na plenum: Długa wypowiedź Przerywanie innym Szczególna uwaga wobec mężczyzn Dominacja mężczyzn Zakłócenia Wspieranie mężczyzn przez kobiety	Wspólne określenie reguł obowiązujących na seminarium, np. odnośnie długości poszczególnych wypowiedzi, zezwolenia na wypowiedzenie się do końca. Umożliwienie dokończenia wypowiedzi. Świadome uznanie, uwzględnienie kobiet i świadoma rozmowa z nimi. Zmiana metod. Zmiana miejsca pracy. Małe grupy. Kreatywne metody angażujące wszystkich uczestników. Zmiana wyglądu pomieszczenia bądź ustawienia stołów. Świadoma odmowa ze strony grupy.
Grupy robocze: Klasyczny podział ról	Tworzenie homogennych grup pod względem płci. Prezentowanie zadań w sposób równowartościowy. Dzielenie zadań wśród kobiet i mężczyzn (kobiety: prowadzenie dyskusji i prezentacja na plenum, mężczyźni: w jaki sposób przyczynili się inni do danych wyników grupowych?). Nowe role ewentualnie jako jedyny temat grupy roboczej.
Grupa: Różne zachowania uczestników płci męskiej i żeńskiej Mężczyźni krytykują grupę bez zapytania o zdanie Zróżnicowane obcowanie uczestników z kobietami w grupie	Wyjaśnienie ról w grupie, świadome obcowanie z rolami i otwarta dyskusja na ten temat. Rundy krytyczne jako oczywista część wszystkich seminariów. Samoprezentacja uczących kobiet jako autorytet. Świadome, kontrolowane zachowanie kobiet. Przekazanie społecznych zadań członkom grupy.

Aus: Derichs-Kunstmann, Auszra, Müthing: Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik, Bielefeld 1999, S. 188

Tekst i ilustracje:

Kirsten Lange, Lernen und Lehren am lebenden Subjekt, Arbeitshilfe zur Seminargestaltung in der ver.di-Bildungsarbeit (publikacja w przygotowaniu)

Biografia a *gender studies*

Metody równościowej pracy dydaktycznej

Andrea Bettels

pracowniczka naukowa w Interdyscyplinarnym Centrum Studiów Kobiety i Badań nad Płcią
na Uniwersytecie im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie

Martina Winkelmann

nauczycielka dyplomowana, pracowniczka naukowa Instytutu Pedagogiki
na Uniwersytecie im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie

Początek. Motywacja i refleksja

„Poczułam się dzisiaj gotowa i bardzo zmotywowana (...) do podjęcia nowego wyzwania. Byłam również zaskakująco wypoczęta i błyskotliwa. O godzinie 20 wcale nie czułam się wyczerpana ani zmęczona. (...) Dzisiaj, właściwie po raz pierwszy w życiu, zastanowiłam się nad sobą jako sześćioletnią dziewczynką. Było to niezwykle zajmujące!”

Tak swoje wrażenia w pierwszym dniu prowadzenia dziennika opisuje Gabriela S. (imię, podobnie jak pozostałe imiona cytowanych autorek dzienników, zostało zmienione), uczestniczka seminarium „Biograficzne metody równościowej pracy dydaktycznej”. Potwierdza ona tym samym powodzenie seminarium – stworzyliśmy bowiem, jak wynika z przytoczonego fragmentu, przestrzeń motywacji, kształtowania rozmaitych obrazów płci, metod nauczania i wychowania, niestroniących od autobiograficznych wyznań oraz radości towarzyszących poznaniu samego siebie (patrz: przykład 1.). Wszystko to udało się osiągnąć w mało sprzyjających okolicznościach – seminarium odbywało się w formie pięciodniowego bloku, trwającego od poniedziałku do piątku, w godzinach od 15 do 20.

Wprowadzenie. Metody zorientowane na biografię a *gender studies*

„Moja niepewność związana z *gender studies* i przedmiotem ich badań uległa znacznej petryfikacji. Do naszych rozmyślań dołączyły jednak aspekty biograficzne, a ich współgranie z kwestią płci pozwoliło na wyklarowanie niejasnych kwestii. Dla mnie *doing gender* to żyć i postępować zgodnie ze swoją płcią kulturową” (Norbert P., dziennik tworzony na potrzeby seminarium, dzień 2.).

Podstawowym założeniem przygotowanych i przeprowadzonych przez nas warsztatów oraz seminariów była kombinacja doświadczenia i poznania *gender studies* za pomocą metod biograficznych z wiedzą o procesach nauczania i biografizmie, postrzeganym jako zespół kompetencji uwzględniających nowoczesne trendy naukowe dowartościowujące doświadczenia życiowe i wynikającą z nich subiektywną percepcję (Peter Alheit).

... Uczenie biograficzne jest zawsze działaniem, którego ogniskowa sytuuje się wewnątrz struktur danej społeczności. Może być pojmowane jako uczenie kładące nacisk na przeszłość, teraźniejszość i dającą się określić przyszłość. Zakłada bezpośrednią tematyzację oraz włączanie w proces nauczania i uczenia najważniejszych uwarunkowań determinujących zachowania uczestników seminarium, w tym ich wrażliwości na zagadnienia dotyczące kwestii płci.

Mówiąc wprost, metody zorientowane na biografię wykorzystują niewyczerpane źródło jakim jest droga życiowa. Zasilając się jej wieloaspektowym charakterem, nie mogą narzekać na deficyty. ...

Przykład 1.

Fragment opisu seminarium „Metody biograficzne w pracy równościowej”

Metody biograficzne, które dostosowałyśmy do potrzeb naszych zajęć (np. „spirala życia”, „dwuwymiarowy promień czasu”, czytanie poprzez biografię), bazują na wynikach jakościowych badań socjologicznych. Zastosowane w nich techniki zbierania danych i metody badania, jak na przykład stworzona i opisana przez Gabrielę Rosenthal rekonstrukcja przypadku życiowego, pozwalają uczestniczkom i uczestnikom na twórczą reinterpretację ich życiowych historii.

Uczestniczki i uczestnicy mają szansę zdobyć dwojaką wiedzę:

1. Podczas treningu aktywnego słuchania uczą się dostrzegać różnice bez konieczności ich wartościowania, osuwają się z poczuciem obcości i wspólnoty oraz rozpoznają struktury istniejące wewnątrz danej społeczności.
2. Każda biografka i każdy biograf nabywa – w sobie właściwym czasie i przyjaznej przestrzeni – nowe kompetencje, ufundowane na reinterpretacji własnych historii, które w codziennym życiu mogłyby zostać nieodkryte.

Powyższe zabiegi wydają się niezwykle przydatne do przekazywania wiedzy teoretycznej, dotyczącej konstruowania płci i procesów nauczania. Warto dodać, iż sama sytuacja nauczania przebiega w tym przypadku w atmosferze równości płci, uwzględniającej podmiotowość uczestniczących w zajęciach. Teoria i metodyka zajęć są tak powiązane, że doświadczenie staje się impulsem do naukowego opisu, który stanowi spójną analizę przypadku.

Realizacja. Połączenie teorii i praktyki

„W czasie realizacji ćwiczenia („spirala życia” – przyp. tłum.) przeczytaliśmy artykuł o biografii i płci (*Zur biografischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*, Bettina Dausein, 1996). (...) Teza mówiąca o tym, że można na nowo ukształtować swoje życie dzięki reinterpretacji biografii, dała mi wiele do myślenia. Z jednej strony, ćwiczenie to było tylko ponownym opowiedzeniem mojej historii, z drugiej zaś, dzięki niemu na nowo przemyślałam swoją osobowość. Zrozumiałam, jak duży wpływ ma na mnie rodzina żyjąca zgodnie ze stereotypowym podziałem ról. Kiedy pojęłam ów mechanizm oddziaływania, zaczęłam nad sobą pracować. Od tego czasu wciąż dostrzegam nowe możliwości rozwoju i działania” (Katrin S., dzień 2.).

Praca w małych grupach bądź z pojedynczymi osobami umożliwia nam takie sterowanie działaniami, które pozwala na czerpanie maksymalnej korzyści z treningu: w przypadku metod zorientowanych na biografię, uwzględniających pracę z narracją, uczestnicy i uczestniczki trenują umiejętności relewancji (patrz: przykład 2.). Jako pracownicy nauki jesteśmy tam po to, by stworzyć przestrzeń sprzyjającą wyciąganiu wniosków oraz sprawnie moderować przebieg ćwiczenia (szczególnie przydatna okazuje się zazwyczaj metoda współpracy w parach).

Weryfikacja osiągnięć metody biograficznej. Dziennik

Seminaria organizowane w ramach profilowanych ścieżek uniwersyteckich powinny się kończyć

formą weryfikacji zdobytej wiedzy i nabytych umiejętności. Jak można rzetelnie ocenić nabyte kompetencje biograficzne? Próbuując rozwikłać ów dylemat, zaproponowałyśmy metodę prowadzenia dzienników (patrz: przykład 3.). Metoda ta nie jest jedno-

- ...
- B) W małych grupach uczestnicy opowiadają swoją historię biograficzną. W tym celu potrzebne jest przyjęcie poniższych ustaleń:
- uważamy na siebie i innych,
 - opowiadamy osobiste doświadczenia,
 - aktywnie słuchamy,
 - nie dopytujemy natarczywie,
 - przestrzegamy ram czasowych, każdy ma na swoją opowieść określoną liczbę minut (dokładny czas ustalamy wcześniej),
 - przed każdą wypowiedzią ustalamy, kto pilnuje czasu i kto będzie następny,
 - dla każdej opowieści ustalamy motto, które notujemy.

Czas pracy dla całej grupy: ok. 90 min

- C) Motta zostają przedstawione na plenum (należy wcześniej ustalić, kto przedstawia czyje motto). W dalszej części ćwiczenia nastąpi moment odbicia biograficznego, refleksji biograficznej.

Czas: ok. 30–45 min

...

Przykład 2.

Część karty pracy do ćwiczenia „dwuwymiarowy promień czasu”

Pytania wyznaczające sposób prowadzenia dziennika:

1. Co wyniosłam/wyniosłem dla siebie z teoretycznego omówienia tematu?
2. Czego nauczyłam/nauczyłem się o metodzie, co już o niej wiedziałam/wiedziałem?
3. Opis metody
Czy charakteryzuje ją równościowe podejście do płci?
Jakich zasad trzeba koniecznie przestrzegać?
Jakie cele i obszary tematyczne można z jej pomocą zrealizować, a jakich nie uda się przeprowadzić?
Sugestie zmian?
4. Uwagi, refleksje, krytyka
– dotycząca mojej osoby,
– w stosunku do uczestników seminarium,
– w stosunku do prowadzących.

I wreszcie na koniec (ta część nie musi być prezentowana prowadzącym seminarium):

5. Jak się dzisiaj czułam/czułem?
6. Jak zmienił mnie ten dzień? Czy dowiedziałam/dowiedziałem się czegoś o sobie?
7. Co jeszcze jest godne zanotowania...

Przykład 3.

Karta pracy do prowadzenia dziennika

znacznie skuteczna i można ją analizować z krytyczną podejrzliwością, należy jednak zauważyć, że dzięki niej uczestnicy i uczestniczki tworzą własny zapis procesu nabywania kompetencji, opis przemian, jakim podlegała grupa, oraz pewien zbiór wymogów niezbędnych do kreowania przestrzeni dla równości płci. Prowadzący zaś otrzymują doskonały obraz przebiegu ich działań dydaktycznych oraz zespół wskazówek wynikających z oczekiwań uczestników.

To jeszcze nie koniec. Wyjście na zewnątrz

Poddanie się krytycznemu procesowi weryfikacji zorientowanej biograficznie, rewidującej poglądy dotyczące płci, wymaga od uczestników dużej odwagi i otwartości. Cieszymy się, że nasze uczestniczki i nasi uczestnicy znaleźli w sobie siłę, by przejść przez ten proces i brać aktywny udział we wszystkich jego elementach. Co więcej, nasze doświadczenia pozwalają stwierdzić, że zachodzące w uczestnikach i uczestniczkach zmiany mają charakter rozwojowy i nieodwracalny.

Metody biograficzne sprawdzają się szczególnie dobrze w grupach zróżnicowanych. Na kolejnych etapach treningu, w bezpiecznej przestrzeni wymiany poglądów, omawiane są problemy, rozłamy oraz strategie ich niwelowania. Dzięki temu różnice mogą zostać sformułowane i przewartościowane. Pozwala to na zmianę struktur panujących wewnątrz po-

szczególnych społeczności oraz rozpoznanie i naprawę ich dysfunkcji. Metoda biograficzna zapewnia prawo równego dostępu do głosu – na tym polega ćwiczenie demokracji. Wielogłos powinien prowadzić nie tylko do porozumienia, ale także swoistej symetrii, zarówno opowiadanych historii, jak i postrzegania płci.

Z kompetencjami wykształconymi na nowo z pomocą biografizmu można, naszym zdaniem, z powodzeniem zmierzyć się z zagadnieniem równości płci, a w sprzyjających okolicznościach nawet nieco zmiękczyć spetryfikowaną dychotomię tego, co męskie i żeńskie.

Literatura

- Alheit, Peter und Bettina Dausien, 2000, Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Horning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 257-283
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. IBL Forschung 1. Bremen: Donat
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M. Campus.

Gender na seminariach

„Warsztat bliskości”

Volker Kurzweg

pracownik Stowarzyszenia Nauczycieli w Berlinie, trener *gender* dla oświaty

W niniejszym tekście chciałbym przedstawić założenia seminarium, które odbyło się w ramach kursu *genderowego* dla pracowników oświaty. Na wstępie muszę przyznać, że nie wierzyłem w jego powodzenie. Co więcej, powątpiewałem w możliwość jego organizacji i przeprowadzenia. Warto dodać, że od czasu owego seminarium udało mi się jeszcze czterokrotnie zorganizować podobne zajęcia i przygotować projekt ich kontynuacji. Wybrałem już dla nich tytuł: „Warsztat bliskości”.

Koncepcja seminarium

Mój projekt był od początku kreowany z myślą o stworzeniu przedsięwzięcia, które stanowiłoby kamień węgielny pod wzniesienie gmachu nowych kwalifikacji wśród nauczycieli. Wynikało to głównie z faktu, że przez rok byłem zawodowo związany ze stowarzyszeniem zrzeszającym nauczycieli. Zajmowałem się tam tworzeniem i rozwijaniem oferty doskonalenia pracowników pedagogicznych. Znane są mi nie tylko kompetencje nauczycieli, ale także ich potrzeby w zakresie kształcenia ustawicznego.

Cele

Próba stworzenia koncepcji seminariów dla osób koordynujących prace nauczycielskich związków zawodowych od początku zakładała:

- zespołowe informowanie o *gender mainstreamingu* oraz rozwijanie świadomości dotyczącej pojęć związanych z tym procesem,
- uwypuklanie i eksplikowanie związków równego traktowania w kontekście płci z naszą codziennością i pracą na seminarium,
- uwrażliwianie, poprzez ćwiczenia, na kwestie *genderowe*,
- uświadamianie, jak płeć kulturowa może być konstruowana w trakcie seminarium oraz jak może być reinterpretowana w życiu codziennym, jakie czynniki mogą mieć na to wpływ i co może podlegać największym przemianom,
- wymaganie profesjonalizmu,
- wzbudzanie ciekawości i zainteresowania tematem.

Warstwa metodyczno-dydaktyczna

Idea i sposób przeprowadzenia seminarium zostały zarysowane w tytule niniejszego artykułu. Przyjęcie formuły „warsztatów bliskości” pozwala położyć nacisk nie tylko na przybliżenie uczestnikom omawianych w ramach przedsięwzięcia *genderowych* zagadnień teoretycznych, ale także na możliwie jak najpełniejsze wykorzystanie informacji płynących z doświadczeń szkolących się nauczycieli. Powinny one stać się niejako materiałem źródłowym, przydatnym do analizy w trakcie ćwiczeń oraz do wysnuwania na ich podstawie wartościowych refleksji. Pozwala to na prawdziwe zbliżenie uczestników do wiedzy zdobywanej w trakcie seminariów.

Istotne jest również, by idea seminarium szła w parze z podmiotowością jego uczestników, dlatego też uwzględniłem w nim takie punkty, jak: runda zapoznawcza, gry pozwalające poznać imiona seminarzystów, ćwiczenia rozluźniające atmosferę oraz umożliwiające podzielenie grupy na podzespoły. W tym przypadku miałem oczywiście do wyboru różnicowane metody – podczas tworzenia pod-

zespołów można było uczynić z nich społeczności homogeniczne pod względem płci bądź koedukacyjne.

Bardzo ważnym założeniem metodyczno-dydaktycznym tego typu warsztatów jest wiarygodność i przychylna osobowość prowadzącego, który w trakcie zajęć wykorzystuje fakty ze swojej biografii – w tym przypadku była to moja biografia. Już podczas projektowania tematu *genderowego* za istotne uznałem doświadczenie tego, co dla mnie osobiście w myśleniu *genderowym* najważniejsze, jakie pytania i wątpliwości mną targają i jakie badania oraz teksty mają dla mnie największą wartość. Uwzględnienie właśnie tych wątków biograficznych w trakcie trwania seminariów było dla mnie kluczowe.

Zaplecze teoretyczne

Rozważania teoretyczne, które pozwoliły sprecyzować koncepcję mojego seminarium i które następnie przeanalizowałem z uczestnikami warsztatów, w celu zweryfikowania ich pragmatycznego potencjału, są następujące:

- Pojęcie płci ma w kulturze niemieckiej rozmaite konotacje. Zależało mi na wyeksplikowaniu podstawowego rozróżnienia w obrębie pól semantycznych pojęć: płeć biologiczna (*sex*) i płeć kulturowa (*gender*).
- Zdefiniowanie i opisanie płci kulturowej jako pewnego zespołu zachowań i przekonań nabywanych w ciągu interakcji społecznych oraz na podstawie własnych refleksji, determinujących obierane przez nas role społeczne.
- *Gender* jest samodzielnie konstruowana pod wpływem interakcji społecznych. Duży wpływ na kształt płci kulturowej mają również cechy tradycyjnie przypisywane i oddzielane od danej płci biologicznej oraz społeczny podział prac i działań.
- Mówienie o płci kulturowej jest zatem bliskie dyskursowi opisującemu dywersyfikację społeczeństwa pod kątem płci biologicznej. Uwzględnia więc takie zagadnienia, jak płciowa strukturyzacja socjalna oraz jej konsekwencje: równouprawnienie i przebieg konkretnych działań życiowych.
- Pamiętając o tych źródłach, należy również pomyśleć o płci kulturowej w kontekście kształcenia dorosłych. W trakcie rozmaitych działań dydaktycznych kierowanych do nauczycieli można dostrzec dysproporcje związane z płcią. Należy zatem pamiętać, by przy pomocy odpowiedniej metodyki dokonać próby reinterpretacji i dekonstrukcji pewnych uwarunkowanych kulturowo przyzwyczajzeń związanych z płcią.

- Polem codziennego działania powinna być dydaktyka równościowa. Jej celem jest równy dostęp kobiet i mężczyzn do wszystkich sfer aktywności zaplanowanych w ramach danego przedsięwzięcia. Tym samym uczestnicy mogą dostrzec zderzenie perspektywy *genderowej* z problematyką procesu nauczania (por. Kaschuba 2005).
- Praktyka dydaktyki równościowej stała się ostatnimi czasy elementem zapisanym w programie pracy nauczycieli. Wymaga zatem pewnych kompetencji oraz podstawowej wiedzy w zakresie takich pojęć jak płeć kulturowa i role społeczne. Przydatna okazuje się też pewna wrażliwość na zagadnienia płci.

Wejście

Przy okazji rozpoczęcia każdego seminarium, zwracam szczególną uwagę na osobisty stosunek do tematu. Istotne jest, by o *gender* mówić nie tylko „w wersji teoretycznej”, ale także podzielić się z uczestniczkami i uczestnikami szeregiem wrażeń i emocji, jakie mną kierują. Niezwykle przydatny okazuje się w takich przypadkach tekst Michaela Scotta Kimmela (por. Kimmel 2004), który ukazuje bliską mi perspektywę, ujmującą proces poznawania kwestii płci kulturowej w ramy charakterystyczne dla inicjacji. Z tego artykułu pochodzi również fraza, służąca za motto moich warsztatów: „Ostatnim odkryciem ryby jest fakt istnienia morza”.

Dużą wagę przywiązuję również do sposobu prowadzenia warsztatów. Muszą one uwzględniać wspólną weryfikację omawianych kwestii i ćwiczeniową formę. Tutaj ważne są dla mnie również pytania, refleksje oraz wspomnienia uczestniczek i uczestników (np. rozmyślenia przepracowane biograficznie).

Wykształceniu wrażliwości na zagadnienia związane z płcią służą przede wszystkim ćwiczenia oparte na analizie życia codziennego.

W tym celu stosuję ćwiczenie „Sceny z życia codziennego” (polegające na pantomimicznym odgrywaniu sytuacji życiowych) oraz „Obraz kobiety, obraz mężczyzny”. W obydwu wspaniale uwidaczniają się stereotypy dotyczące płci. Dzięki ich rozpoznaniu możemy odpowiedzieć na dręczące nas pytania i zrozumieć przyczyny pewnych zachowań, by w konsekwencji przepracować nasze płciowe przyzwyczajenia.

Istotnym wprowadzeniem do tego typu aktywności jest uświadomienie sobie, że w życiu odgrywamy pewne role, które:

- są nie tylko uwarunkowane biologicznie,
- powstają na drodze diachronicznych przemian społecznych,

- są budowane społecznie i kulturowo,
- sami tworzymy i wpisujemy się w nie,
- dają nam pewność i możliwość usytuowania siebie w rzeczywistości,
- jednocześnie nas ograniczają i niwelują nasz indywidualizm.

Bardzo ważne jest zatem dokładne objaśnienie takich pojęć, jak: *sex*, *gender*, seksualność, zależności płciowe i *gender mainstreaming*.

Gender na seminariach

Po wyjaśnieniu najważniejszych pojęć będących przedmiotem rozważań na zajęciach seminaryjnych przechodzimy do zagadnień *genderowych*.

Na początku stawiam pod rozważę pewne doświadczenie z badań Katrun Dreichs-Kunstmann (por. Dreich-Kunstmann m.in. 1999), związane z inscenizowaniem zależności płciowych w czasie seminariów. Przywołuję doświadczenia, które uczestnicy mogą analizować. Rozmowę prowadzę tak, by można było na jej zakończenie udzielić odpowiedzi na pytanie: Dlaczego kobiety i mężczyźni zachowują się w konkretnych sytuacjach, a w szczególności w czasie seminarium, tak różnie od siebie?

Kiedy próbuję opisać rozmaite aspekty dotyczące płci w zakresie funkcjonowania instytucji edukacyjnych, dochodzę zawsze do kwestii różnic i, co jest o wiele trudniejsze, wpisanych w nie tożsamości. Przywołane doświadczenia omawiamy grupowo.

W tej części seminarium staram się w zrozumiały sposób objaśniać moje intencje. Chodzi wszak o to, by uczestniczki i uczestnicy mogli zrozumieć, czym dla nich jest i będzie *doing gender*, a czym *undoing gender* (terminy te, których nie sposób przetłumaczyć wprost na język polski, oznaczają w dużym uproszczeniu „dochodzenie do świadomości o własnej płci kulturowej na drodze doświadczenia” – przyp. tłum.). Najważniejsza teza tej koncepcji seminaryjnej brzmi mniej więcej tak: kiedy osobiście i samodzielnie zbliżymy się do konstrukcji i inscenizacji płci, okazuje się, że mamy możliwość przepracowania pewnych powtarzanych przez nas schematów. W tym momencie ważne jest, byśmy wspólnie przedyskutowali temat i rozważyli, co możemy zrobić, by nie powielać stereotypów.

Droga do dydaktyki równościowej

Na tym etapie należy postawić ważne pytanie, związane z miejscem dydaktyki równościowej w szeroko rozumianym procesie kształcenia. W których

momentach seminarium możemy dokonać dekonstrukcji społecznych ról płciowych? W tym celu zostają (z pomocą prowadzącego) wytyczone następujące obszary, nad którymi uczestnicy pracują w grupach roboczych:

- wypowiedzi ustne,
- materiały do nauki,
- metody,
- zespół,
- wymagania, podstawa programowa, programy ramowe.

Transfer i informacja zwrotna

Seminarium kończy się rundą na temat możliwości przetransponowania nabytych kompetencji oraz sprecyzowaniem informacji zwrotnej. W celu zilustrowania przebiegu tego etapu, przywołuję tu rozważania i propozycje uczestnika pierwszego seminarium:

- Bardziej uwypuklić temat płci kulturowej w takcie seminarium.
- Uwrażliwiać się, zadawać sobie pytania, dokonywać reinterpretacji.
- Przeprowadzać ćwiczenia w oparciu o analizę przypadków konkretnych mężczyzn i kobiet.
- Prowadzić obserwację samego siebie jako członka zespołu, który otrzymuje i wykorzystuje informacje zwrotne w pracy grupowej.
- Osadzić nową koncepcję seminarium bliżej metodyki.
- Zachęcać biernych uczestników seminariów, zarówno kobiety, jak i mężczyzn, do zabrania głosu.

Literatura

- Dereichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte: Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik, Bielefeld 1999
- Kaschuba, Gerrit: Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik – Begründungen und Konsequenzen, GeQuaB-Arbeitsmaterial Nr. 2, Recklinghausen, Januar 2005
- Kimmel, Michael: Frauenforschung, Männerforschung, Geschlechterforschung: Einige persönliche Überlegungen. In: Meuser, Michael/ Neusüß, Claudia (Hrsg.): Gender Mainstreaming, Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 418, Bonn 2004, S. 337-355

A moja Pani powiedziała...

Małgorzata Jonczy-Adamska

psycholożka, pedagożka, Śląska Strefa Gender, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej

Gender mainstreaming – strategia Unii Europejskiej oznaczająca włączanie perspektywy płci w każde działanie, decyzję, a także refleksję nad skutkami tegoż działania dla kobiet i mężczyzn – to polityka, którą doskonale można zastosować w dziedzinie edukacji, i to już od przedszkola. Przekładając to założenie na język odnoszący się do rzeczywistości przedszkolnej, strategia GM oznacza, że w każdej chwili – zapraszając dzieci do zabawy, dzieląc obowiązki, przygotowując gazetkę – powinniśmy myśleć o tym, jakie treści dotyczące płci towarzyszą naszym działaniom, czego poprzez zabawę, obowiązki czy czytaną gazetkę nauczą się dziewczynki i chłopcy – o własnej płci, a także o sobie nawzajem.

Pojęciem kluczowym dla tych rozważań jest *gender* (ang. rodzaj), czyli płeć społeczno-kulturowa, a zatem wszystko to, co w danej kulturze i społeczeństwie jest uważane za odpowiednie dla kobiety/dziewczynki lub mężczyzny/chłopca. Informacji o tym, co jest odpowiednie dla poszczególnych płci, dostarczamy dziewczynkom i chłopcom w procesie socjalizacji, w trakcie edukacji przedszkolnej oraz szkolnej. Często dzieje się to w sposób niecelowy, zwłaszcza że w podstawie programowej wychowania przedszkolnego nie ma ani słowa o socjalizacji ról płciowych czy płci społeczno-kulturowej. Działa tu „ukryty program nauczania”, pojęcie określające wszystkie treści, które są przekazywane w procesie edukacji poza oficjalnym programem nauczania czy programem wychowawczym szkoły. Często są to treści nieuświadomione, mimowolnie przekazywane przez nauczycielki i nauczycieli. W ramach ukrytego programu nauczania mieszczą się właśnie wszelkie przekazy dotyczące płci, oczekiwań społecznych związanych z tym, co oznacza bycie prawdziwą kobietą lub prawdziwym mężczyzną.

Gdzie dokładnie w edukacji przedszkolnej kryje się *gender*? Przyjrzyjmy się wybranym elementom tego etapu edukacji formalnej.

Zabawki i zabawy

Zabawki odgrywają w edukacji przedszkolnej bardzo ważną rolę – organizują aktywności dziecka, kształtują różnego typu umiejętności, rozwijają zainteresowania. Niestety, zabawki bardzo często mają płeć.

Zabawki „dziewczęce” to takie, które uczą opiekuńczości i roli społecznej związanej z macierzyństwem (lalki, wózki, akcesoria związane z opieką nad lalką – dzieckiem), dbania o urodę (lalki typu Barbie, głowy, „popiersia” do czesania i malowania, zabawkowe szminki i cienie do oczu, biżuteria), zajmowania się domem (kuchenki, piecyki, odkurza-

cze, mopy itp.). A wszystko to najczęściej w kolorze różowym, który jest tutaj kodem, znakiem, że to zabawki wyłącznie dla dziewcząt. Kiedy spojrzymy na całą gamę tych produktów, praktycznie nie ma możliwości, żeby chłopiec przygotował się do roli ojca czy nauczył używać ściereczki.

Zabawki „chłopięce” natomiast rozwijają zainteresowanie motoryzacją, sportem, aktywnością pozadomową, uczą także myślenia logicznego (klocki, zabawki konstrukcyjne) oraz posługiwania się nowymi technologiami (zabawkowe laptopy czy telefony komórkowe). W ofercie pojawia się też sporo zabawek militarnych, uczących używania przemocy w trudnych, konfliktowych sytuacjach. Na szczęście, w większości przedszkoli zrezygnowano z tego typu zabawek, ale wciąż chętnie są one kupowane przez rodziców, którzy często nie zastanawiają się nad przekazem, jaki w ten sposób otrzymuje chłopiec. Jeżeli spojrzymy na kolory, mamy tutaj większą dowolność, chociaż częściej są to kolory ciemne, szaroburo-brązowe – z jednej strony dość smutne, ale jednocześnie wskazujące na to, że mamy do czynienia z czymś poważnym.

Warto zauważyć, że zabawki rozwijają bardzo konkretne umiejętności, kładą nacisk na cechy, które są pożądane u jednej czy drugiej płci, często przyjmując przy tym charakter binarny, antagonizując obie płcie: dziewczynki mają być emocjonalne, chłopcy – racjonalni, dziewczynki mają zwracać uwagę na swój wygląd, chłopcy – raczej nie, bo to „niemęskie”. Za to chłopcy powinni interesować się motoryzacją, dziewczynki – niekoniecznie, w każdym razie byłoby to nietypowe.

Jest to o tyle istotne, że jako społeczeństwo mamy tendencje do tego, żeby tak socjalizowanym cechom czy umiejętnościom przypisywać „naturalne”, biologiczne pochodzenie. Słyszemy potem, że dziewczynki są „z natury” opiekuńcze, a chłopcy – „stworzeni” do radzenia sobie z zabawkami konstrukcyjnymi. Nauczycielki i nauczyciele często dodają, że „dzieci same sobie wybierają zabawki”, zatem zainteresowanie ich określonym rodzajem musi być „naturalne”. Prawda jest taka, że dziecko w wieku przedszkolnym otrzymało już tyle przekazów na temat swojej płci, również poprzez obserwację swoich rówieśników, że w efekcie jej/jego wybory stają się dość oczywiste.

Należy pochylić się nad jeszcze jednym, binarnym podziałem zdolności i talentów, często niesłusznie uważanych za naturalnie powiązane z płcią. Predyspozycje do nauk ścisłych zwykle przypisywane są chłopcom, zaś humanistycznych – dziewczętom. Wracając do zabawek, zastanówmy się, które z nich rozwijają operacje myślowe przydatne w na-

uce matematyki i innych przedmiotów ścisłych, takie jak: analiza, synteza, myślenie abstrakcyjne. Podpowiedź: nie są to lalki, nawet jeśli mówią „mama”...

Organizacja przestrzeni

Warto także spojrzeć krytycznie na sposób organizacji przestrzeni w przedszkolu – wiele zabaw adresowanych do dziewczynek jest organizowanych wokół tzw. kącików (kuchennego, fryzjerskiego, kosmetycznego). Zabawki adresowane do chłopców częściej są związane z zajęciem sporej przestrzeni w sali (kolejki, klocki) oraz intensywnym poruszaniem się po niej (zabawki mobilne, samoloty, samochody). Ta sytuacja, będąc elementem socjalizacji, przyzwyczaja chłopców do zajmowania dużej przestrzeni i jej eksploracji, dziewczynki natomiast otrzymują wzmocnienie starej ludowej mądrości „siedź w kącie, a znajdą cię”.

Tak samo ważne jest rozmieszczenie zabawek w sali przedszkolnej – szczególnie wyraźne rozdzielanie różnych rodzajów zabawek, które automatycznie umieszcza dziewczynki i chłopców w zupełnie innych przestrzeniach. Zabawki przez wielu dorosłych uważane za neutralne płciowo, jak na przykład klocki, często znajdują się w bezpośrednim sąsiedztwie samochodów i samolotów, a zatem w strefie chłopców.

Baśnie i bajki

Innym, bardzo ważnym dla dzieci, elementem są bajki i baśnie, często używane jako materiał do analizy, do przygotowania przedstawienia szkolnego czy po prostu jako wyciszający element przed drzemką.

Zachęcam do przyjrzenia się, jakie wzorce kobiecości i męskości pojawiają się w baśniach, zwłaszcza w kanonie (*Czerwony kapturek*, *Śpiąca królewna*, *Królewna Śnieżka i siedmiu krasnoludków*, *Jaś i Małgosia*, *Kopciuszek*). Długo trzeba szukać dziewczynki, która jest mądra, aktywna, ciekawa świata, przedsiębiorcza, gdyż zazwyczaj ich postaci bywają naiwne, strachliwe, dobre i uczynne, a przy tym oczywiście piękne. Wpadają w tarapaty, a kiedy się w nich znajdują, pojawia się książę, rycerz lub leśniczy i wybawia je z kłopotów, często pocałunkiem. Dorosłe kobiety to najczęściej złe, zazdrosne macochy, manipulujące poczciwym ojcem, który nie jest w stanie przeciwstawić się ich różnym, okrutnym pomysłom. Do tego złe wróżki i królowe, Baby Jagi.

Jedną z ważnych funkcji przypisywanych baśniom jest nauczanie dzieci odróżniania dobra od zła. Niestety, ten cel najczęściej przekłada się na

relacje: dobre – piękne, złe – brzydkie. A zatem, oprócz dążenia do bycia dobrą, koniecznie należy również zadbać o to, żeby być piękną. Dzieci bardzo wcześnie, bo już około 3. roku życia, identyfikują się z płcią, w efekcie czego na przedszkolnych balach 90% dziewczynek jest przebranych za księżniczki.

Oczywiście nie chodzi tutaj o to, żeby w ogóle zrezygnować z kanonu baśni będącego elementem naszego dziedzictwa kulturowego. Należy jednak pamiętać, że te baśnie powstawały kilkadziesiąt lat temu i do zupełnie innego kontekstu społeczno-kulturowego odnoszą się wzorce kobiecości i męskości przez nie przekazywane, zupełnie nieprzystające do dzisiejszej rzeczywistości. Dlatego warto je czytać krytycznie, rozmawiać o nich z dziećmi, nie używać prostych schematów dotyczących ról społecznych.

Jedną z ważnych funkcji przypisywanych baśniom jest nauczanie dzieci odróżniania dobra od zła. Niestety, ten cel najczęściej przekłada się na relacje: dobre – piękne, złe – brzydkie. A zatem, oprócz dążenia do bycia dobrą, koniecznie należy również zadbać o to, żeby być piękną. Dzieci bardzo wcześnie, bo już około 3. roku życia, identyfikują się z płcią, w efekcie czego na przedszkolnych balach 90% dziewczynek jest przebranych za księżniczki.

Zachowanie nauczycielki/nauczyciela

Kluczową rolę w opisywanym obszarze odgrywa nauczycielka/nauczyciel wychowania przedszkolnego – dla dziecka osoba znacząca, bardzo często pierwsza spoza rodziny, która pojawia się w jego życiu i spędza z nim tak dużo czasu. Dla dziecka to, co „Pani powiedziała”, jest bardzo ważne i niepodważalne. Dlatego ukryte przekazy, dotyczące oczekiwań nauczycielek/nauczycieli adresowanych do dziewczynek i chłopców, odgrywają tak ogromną rolę. Ponieważ płeć naszej wychowanki czy wychowanka nie powinna mieć wpływu w ocenę jej/jego zachowania, musimy zrezygnować z wypowiedzi, typu: „Nie bawcie się wózkami, on nie jest dla chłopców”, „Nie płacz, chłopcy nie płaczą”, „Nie biegaj, pobrudzisz sukienkę” czy „Dziewczynce nie wypada tak mówić/zachowywać się”.

Ukryte przekazy związane z płcią to oczekiwania nauczycielek/nauczycieli dotyczące sposobu zabawy dzieci, ich zachowania, pełnienia ról w grupie rówieśniczej. Poprzez system kar i nagród, nawet tych dyskretnych – słów pochwały, spojrzenia pełnego (dez)aprobaty nauczycielka/nauczyciel może z łatwością wpłynąć na wzmocnienie lub wygaszenie konkretnych zachowań u dziecka. Dlatego tak ważna jest wrażliwość na to, co dzieje się w grupie rówieśniczej, szczególnie w sytuacjach łamania schematów płci, wzmacnianie zachowań niestereotypowych i rozmowy z dziećmi o tym, dlaczego coś wydaje im się słuszne albo zupełnie nietypowe w kontekście ról płciowych.

Warto również zwracać uwagę na organizację procesu edukacji – obserwować, czy nie pojawiają się przekazy odbiegające od idei równości, np. gdy na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego pracują wyłącznie kobiety, ale na zajęcia komputerowe do przedszkola „wchodzi” mężczyzna. Łatwo się domyślić, jaką informację z takiej organizacji procesu edukacji wynoszą dziewczynki i chłopcy.

Co zatem może zrobić nauczycielka/nauczyciel?

Przede wszystkim nie wzmacniać stereotypów płci! Pokazywać wszystkim dzieciom różne możliwości i szanse rozwoju. Uczyc, że każda dziewczynka i każdy chłopiec ma prawo do wyboru swojej drogi życiowej. Przekazywać, że wartość dziewczynki i kobiety nie opiera się na wyglądzie, ale tym, co jest wewnątrz. A wartość chłopca i mężczyzny nie zależy od zasobności portfela, ale na przykład od tego, że może być/jest świetnym tatą (ze wszystkimi przyjemnościami i obowiązkami).

Warto także krytycznie spojrzeć na dotychczas stosowane materiały, metody pracy, kąciki zabaw – zrezygnować z argumentu „bo zawsze były”. Zanim utworzymy w sali kącik z lustrem, obstawiony pustymi opakowaniami po kosmetykach, albo kupimy lalkę typu Barbie, zastanówmy się, czego ma nauczyć dzieci taka „pomoc dydaktyczna”.

Jak edukować dziewczynki i chłopców do równości?

Rekomendacje dla nauczycielek i nauczycieli

Małgorzata Jonczy-Adamska, Maciej Śliwa

Śląska Strefa Gender

- Zachęcaj dziewczęta i chłopców do aktywności na różnych polach, wzmacniaj słuszność takiej aktywności (zwłaszcza poza stereotypem).
- Prowadź zajęcia o tematyce równości płci w różnych obszarach życia, korzystaj z dostępnych w Internecie scenariuszy, przykładów dobrych praktyk.
- Kieruj się kryterium obecności tematyki *genderowej* w wyborze podręcznika i opracowywaniu programu.
- Analizując treści przedmiotowe, wyszukuj przykłady kobiet aktywnych w danej dziedzinie, a jeśli to niemożliwe, rozmawiaj z uczennicami/uczniami, jakie są przyczyny nieobecności kobiet w tym obszarze.
- Rozmawiaj z chłopcami na temat roli ojca/partnera, rozumianej w sposób partnerski, aktywnie włączającego się do opieki na dzieckiem oraz prac na rzecz gospodarstwa domowego.
- Dokonaj korekty używanych podręczników – samodzielnie albo w zespole przedmiotowym (przebudowa ćwiczeń i komentarzy utrwalających stereotypy, uzupełnianie, zachęcanie uczennic i uczniów do samodzielnych poszukiwań).
- Jeśli to konieczne, stosuj „mechaniczne” sposoby włączania dziewcząt i chłopców do atrakcyjnych przedsięwzięć pozalekcyjnych, nawet jeśli zgłosiły się do nich tylko osoby jednej płci.
- Buduj zespoły do pracy w grupach, przeprowadzania doświadczeń w taki sposób, żeby aktywność uczennic/uczniów jednej płci nie tłumiła aktywności drugiej (w zależności od sytuacji warto rozważyć, czy mogą to być zespoły jednopłciowe, gdyż w grupach mieszanych, np. przy doświadczeniach z chemii czy fizyki, chłopcy częściej obsługują instrumenty, a dziewczęta przyglądają się).
- Organizując życie klasy czy dodatkowe zadania, zachęcaj do łamania stereotypowych ról (np. dziewczynki mogą przenieść ławki, a chłopcy posprzątać klasę).
- Pamiętaj o używaniu języka wrażliwego na płć, unikaj męskoosobowej narracji, zwrotów typu „porozmawiaj z kolegą”, „wszyscy uczniowie oddają kartkówki”.
- Powstrzymuj się od „mądrości ludowych” wzmacniających stereotypy płci, np. „zachowaj się jak prawdziwy mężczyzna”, „dziewczynom nie wypada krzyczeć”, „nie płacz, nie jesteś baba”.
- Powstrzymuj się od antagonizowania płci poprzez takie sformułowania i pomysły, jak: „za karę siadziesz z koleżanką”.
- Przykładaj podobną wagę do wypowiedzi i dziewcząt, i chłopców w toku lekcji.
- Przeanalizuj, ile czasu poświęcasz uczennicom i uczniom, poproś kolegę/koleżankę o obserwację prowadzonych przez Ciebie lekcji, również pod kątem płci, korzystaj z metod *mentoringu* czy *coachingu*.
- Reaguj na zachowania napastliwe seksualnie, np. strzelanie gumkami biustonoszy czy ściąganie spodni. Nie dawaj przyzwolenia na taką „zabawę”!
- Szukaj możliwości dokształcania się w obszarze równości w procesie edukacji, twórz własne scenariusze i inne pomoce dydaktyczne.

Genderowa interpretacja wątków biblijnych

Marzena Dobner, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Szczególnie na gruncie edukacji polonistycznej Biblia stanowi jeden z najważniejszych tekstów kultury, element „klasyki światowej”, źródło dojrzałego humanistycznego myślenia; w edukacji historyczno-obywatelskiej Pismo Święte jest m.in. źródłem modelu życia rodzinnego. Swoisty esencjalizm biblijnej refleksji skłaniał często do ujmowania Pisma Świętego jako podstawy androcentrycznej wizji rzeczywistości, uznawanej za negatywny układ odniesienia w myśli feministycznej. Tzw. prawo naturalne, jako istota nauk biblijnych, jest wciąż obecne także w edukacji i raczej nie podlega interpretacjom. Tymczasem już sam przekaz skrypturystyczny Pisma Świętego umożliwia analizę niektórych wątków biblijnych w perspektywie *genderowej*.

Referat, który tutaj skrótowo omawiam, ma charakter propedeutyczny i nie aspiruje do ujęcia całości problematyki biblijnej w kontekście zagadnień *gender studies*; nie odwołuje się także do całości biblistycznej (czy szerszej, teologicznej) refleksji dotyczącej kobiet, jak również nie uwzględnia wszystkich wątków problematyki płci. W referacie będę omawiała przede wszystkim:

1. Opisy stworzenia człowieka w Księdze Rodzaju – istotny jest sam moment stworzenia dwóch płci, przedstawiony skrótowo w opisie kapłańskim (Rdz 1, 26–31) i rozbudowany w opisie jahwistycznym (Rdz 2, 4–25). W kontekście tego ostatniego kluczowa jest zwłaszcza kwestia hebrajskiego nazewnictwa płci (relacja między rzeczownikiem zbiorowym *‘adam* a oznaczeniami *isz* i *iszsa* na określenie dwóch płci), rzucająca nowe światło na biblijny esencjalizm płci. Równie istotne jest rzeczywiste znaczenie kobiety jako „pomocy” dla mężczyzny. Źródło przewartościowań stanowi w tym kontekście teologia ciała Jana Pawła II, a zwłaszcza pierwszy tom papieskiego dzieła *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*.

2. Próbę przewartościowania postawy Marii Matki Jezusa jako wyraz samoświadomości płci – analizuję zarówno problem dziewictwa Maryi jako źródła kobiecej niezależności, jak również kwestię suweren-

ności maryjnej deklaracji wiary w momencie zwiastowania. Ważną pomocą jest praca Elżbiety Adamiak „*Błogosławiona między niewiastami*”. *Maryja w feministycznej teologii Cathariny Halkes*, konfrontująca rozmaite odczytania mariologiczne z kręgu tzw. teologii feministycznej (Mary Daly, Rosemary Radford Ruether, Christa Mulack, Catharina Halkes) z dokumentami Kościoła – szczególnie z encykliką *Redemptoris Mater* i listem apostolskim *Mulieris dignitatem* Jana Pawła II. W tym podrozdziale pojawią się także nawiązania do matriarchalnie nacechowanych określeń Boga w Piśmie Świętym (karmiąca matka, położna, gospodyni, niedźwiedzica itp.).

Obok kategorii esencjalizmu i konstruktywizmu płci, a także teologii ciała i związanej z nią antropologii adekwatnej Jana Pawła II, kontekstem analizy i interpretacji wątków biblijnych będzie tzw. teologia feministyczna jako odmiana teologii wyzwolenia, bliska także teologii obrazoburczej czy profetycznej. W obliczu ekspansji nowych ruchów religijnych uwzględniających potrzebę kapłaństwa kobiet (np. Brahma Kumaris) warto bowiem akcentować działalność środowisk oporu wobec androcentryzmu, funkcjonujących na obrzeżach teologii.

W części podsumowującej zostaną wskazane możliwości wykorzystania *genderowej* interpretacji Biblii w edukacji. Są one szczególnie istotne w odniesieniu do nowej podstawy programowej języka polskiego (szczególnie na poziomie edukacji licealnej). Przedstawiona problematyka, poza oczywistymi walorami poznawczymi, umożliwi postawienie ważnego pytania o mechanizmy powstawania stereotypów na temat biblijnej „koncepcji” płci, przenikających następnie do literackich i kulturowych ujęć wątków z Pisma Świętego. Zaproponowane wnioski badawcze znajdą z pewnością zastosowanie także w realizacji podstaw programowych innych przedmiotów i ścieżek edukacyjnych. Mogą okazać się przydatne m.in. w edukacji historyczno-obywatelskiej, uwzględniającej w treściach nauczania problematykę miłości oraz małżeństwa w Biblii.

Męczyzna w polskiej szkole

Sławomir Osiński

dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Człowiek naturę ma plugawą i uwielbia wszystko opisywać, nazywać, określać, mierzyć i badać, a ponoć z przypadłości owej wzięła się wszelaka nauka. Obserwuję też, że każdy jej nowy prąd czy kierunek rodził się – z rzadkimi wyjątkami – pośród powszechnej nieufności i szyderstw. Potem najsurowsi krytycy, czas i doświadczenie dokonywali weryfikacji danej dziedziny i – albo przetrwała i służy pożytkowi ogólnemu, albo przepadła i jest jeno notką w historii. Często bywa, że początkowo coś śmiesznego i nie do końca poważnie traktowanego, po przemianach i przekształceniach stało się podwaliną nowoczesnej wiedzy. Tutaj najlepszym przykładem jest psychoanaliza, z której obficie czerpie współczesna psychiatria.

Jak będzie z obecnie nadmiernie modnymi naukami *genderowymi* – nie wiem. Na pewno są rodzajem nowego spojrzenia na człowieka, które też obarczone jest różnymi dziwnostkami, ale być może wygeneruje z siebie coś interesującego. W Polsce studia *genderowe* pojawiły się w latach dziewięćdziesiątych, a w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej istniały w różnych formach już od lat siedemdziesiątych. Celem tych studiów jest zmiana mentalności społecznej na rzecz równości kobiet i mężczyzn wobec prawa oraz takie upodmiotowienie człowieka, aby przez całe życie towarzyszyło mu przekonanie o sensowności aktywnego współuczestnictwa w życiu prywatnym i publicznym bez konieczności powielania nieakceptowanych przez niego wzorców.

Jak przeczytałem w uczonych księgach, coś, co z angielska określa się jako *gender mainstreaming*, jest wprowadzaniem perspektywy płci do działań politycznych, ekonomicznych i społecznych, do wszystkich dziedzin i poziomów funkcjonowania społeczeństwa. U jego podstaw stoi postulat, aby wszystkie obszary życia społecznego badać z perspektywy stosunków między płciami. Nie istnieją bowiem dziedziny życia społecznego, które byłyby neutralne pod względem płci.

Jako programowo zatwardziałą zawodową męską szowinistyczną świnię wielce mnie takie podejście bawi, a lektura niektórych elaboratów naukowych utwierdza mnie w owej wesołości i zatwardziałości. Niemniej, jako optymistą z natury, podchodzę do tej mody naukowej z otwartością wszystkich narządów, a rąk w szczególności, stąd też i ta refleksja nad kondycją rodu męskiego w edukacji.

Nie chodzi tu o uczniów czy podręczniki, albo o seksizm i nierównouprawnienie, głównie płci obdarzonej biustem i waginą, napisano dużo – czasem rozsądnie, choć przeważnie irytująco i głupio. No cóż, każde młode, niezależnie od płci, rodzi

się w bólach. Nie wiem dlaczego, ale coś mi się ten cały *genderyzm* kojarzy ze sławetnym „wychowaniem bezstresowym” – też amerykańskim wynalazkiem, który zszedł był w niesławie, a jeno swąd po nim w osobach nieszczęsnych, zdegenerowanych tymże wychowaniem, osobników pozostał. Mam przeświadczenie, że z większością *genderowych* poczynąń, zwłaszcza historycznie feministycznych, będzie podobnie, ale te rzetelne zapewne jakąś cegielkę w nauce zostawia. Stąd i moje pisanie tym uzasadniam.

Prawdą niepodważalną biologicznie jest to, że wyróżniamy dwie płcie gatunku ludzkiego i że różnią się one od siebie pod wieloma względami, co z natury swojej budzi ciekawość – nie tylko badawczą. Zachęca ona również do porównywania jednej płci z drugą, a rywalizacja na tym tle, świadoma bądź podświadoma, trwa na wielu płaszczyznach. Ostatecznie każdy z nas jest albo kobietą, albo mężczyzną, więc kwestia ta dotyczy wszystkich. Również w kwestiach zawodowych pojawiają się spory związane z przypisywaniem przeróżnych predyspozycji z punktu widzenia płci, a co za tym idzie, o mniejszej lub większej przydatności do konkretnego zawodu. Mówi się tradycyjnie o zawodach typowo męskich czy typowo kobiecych, choć jest to wielkie uproszczenie.

Do pierwszych z nich przez lata zaliczana była profesja nauczycielska, po drugiej wojnie światowej dokonała się tutaj radykalna zmiana i dzisiaj pedagog wszelkiej maści jest kobietą. Zatem dokonał się tutaj proces zwany feminizacją zawodu. Autorzy zajmujący się tym zagadnieniem twierdzą, że gdy zawód się feminizuje, to traci prestiż, gdyż kobiety wchodziły przeważnie do tych zajęć, w których mężczyźni nie chcą już pracować. „Feminizacja określonego zawodu jest zwykle następstwem jego relatywnej degradacji, wynikającej z obniżenia się dochodów, utraty autonomii lub biurokratyzacji i mogą jej podlegać także zawody wymagające wysokich kwalifikacji lub wyższego wykształcenia, jak np. zawody farmaceuty, dentysty czy nauczyciela”. Nic dziwnego, że takie konkluzje wywołują zainteresowanie patrzących na świat przez *genderowe* okulary.

Jak zatem funkcjonuje mężczyzna, który nieprzestraszony głodowymi pensjami jednak zdecyduje się pracować w szkole? Trafia w środowisko charakteryzujące się specyficznym sposobem zachowania i pracy. Próbuje jakoś odnaleźć się w kobiecym królestwie, mężczyźni nie mają łatwo, aczkolwiek na pierwszy rzut oka kobiece grono może być dla nich bardzo apetyczne.

Gdy obejmowałem stanowisko zarządzającego szkołą, jeden ze znakomitych – nieżyjący już – dy-

rektorów po przyjacielsku przestrzegał, łypiąc nieco szyderczo okiem: „Przepisy? – nie przejmuj się; kontrole? – nie przejmuj się; ale... kobiety. O, tu musisz być czujny! Nie zauważysz nowej fryzury – tydzień chodzi obrażona; nie pochwalisz za jakiś drobiażdżek – kilka dni depresji, a do tego przejmowanie się byle czym, ciągle problemy. To jest dopiero wyzwanie dla dyrektora”. Oczywiście, w tej przestrodze była spora dawka przesady, ale i prawdy. Jest bowiem tak – i tu korzystam z wypowiedzi samych kobiet – że w sfeminizowanym środowisku dużo łatwiej o konflikty, których podstawą są błahostki. Tutaj także odbywają się, nieznane mężczyznom, różne gierki interpersonalne prowadzące z reguły do podziału grona na różne zwaśnione strony. Osobnik napędzany testosteronem, jako szef, zwykle potrafi zaprowadzić taką atmosferę, że je wyeliminuje, ale jako szeregowy nauczyciel, może być w nie wciągnięty i pogiębiony. Zauważam też, że w większości szkół dowodzonych przez kobiety, z nikłą ilością mężczyzn w gronie, koszmarem stają się posiedzenia rady pedagogicznej – długie, rozlazłe, mało decyzyjne, dzielące „włos na czworo” i robiące „z igły widły”. Z drugiej zaś strony, męskie rodzyнки otoczone są w mocno samiczym gronie opiekuńczością, wrażliwością, cierpliwością i tolerancją na ich fochy i marudzenia. Jednakże większe niż w środowisku męskim plotkarstwo, małostkowość, kłótniowość, drobiazgowość i niezdrowa rywalizacja szybko negatywnie oddziałują na osobowość samca. Badania pokazują, że: „93% mężczyzn boi się zniewieścienia w zawodzie nauczycielskim. Żeby nie narazić się na ten zarzut, stosują trzecie wyjście: uniki – niewchodzenie w konflikty między koleżankami lub niezajmowanie jednoznacznego stanowiska. Paradoksalnie, uciekając przed zniewieścieniem, stosują taktyki, które w taki stygmat prowadzą”.

Indagowane przeze mnie na okoliczność funkcjonowania mężczyzny w szkole panie wskazują na inny nieco stosunek do uczniów. Stwierdzają, że „gdy uczy mężczyzna, jest lepiej, ma on chyba większy autorytet. Kobiety traktują uczniów nadopiekuńczo jak kwoki – faceci po partnersku, normalnie”. Potwierdzają to też przedstawiane w opracowaniach i artykułach badania opinii uczniów, z których wynika, że „lepiej jest jak mamy nauczycieli – w szkole jest jakoś inaczej (czytaj: normalniej), gdy możemy widzieć tu obecność nauczycieli, są bardziej na luzie, spokojniejsi”. Mam wrażenie, że w poważnych sprawach dotyczących kwestii wychowawczych mężczyźni może są mniej opiekuńczy, ale lepiej potrafią wejść w rzeczowy, rozwiązujący sprawę dialog. Dla większości bowiem kobiet rozmowa jest przede wszystkim językiem porozumienia, mową o uczu-

ciach, wrażeniach, często tylko po to, aby się „wygadać”. Mężczyźni zaś traktują rozmowę jako prezentowanie swej wiedzy i zdolności oraz przede wszystkim jako przekazywanie informacji. Te dwa różne podejścia, porozumienie i informowanie, sprawiają też, że inaczej odnoszą się do szkolnych problemów. W pokoju nauczycielskim rozmowa kobiety z mężczyzną często kończy się rozładowaniem napięcia, albowiem w sytuacjach stresowych kobiety łatwo złoścą się o byle co, a mężczyzna sprowadza często te napady do absurdu i dowcipem łagodzi sytuację. Stąd też obecność pierwiastka męskiego korzystnie wpływa na rozładowanie napięcia, uzdrowienie relacji między uczniami a nauczycielkami, zwykle w kwestii utrzymania porządku, dyscypliny oraz bezpieczeństwa.

Z punktu widzenia zarządzania szkołą najlepszym układem (wiem, bo sprawdziłem) jest duet damsko-męski, niezależnie, kto jest szefem, a kto zastępcą. Kobieta pamięta o drobiazgach, jest uporządkowana i znakomicie pilnuje spraw bieżących. Osobnik płci męskiej łagodzi trudne sytuacje, podejmuje decyzje bez oglądania się na mało znaczące szczegóły, ale jest większym bałaganiarzem w kwestiach biurokratycznych. Niekoniecznie najlepiej znosi też kontakty z nadopiekuńczymi lub roszczeniowymi rodzicami.

Trzeba na zakończenie zgodzić się z tezą głoszoną w większości opracowań poświęconych płci w edukacji, że „szkoła jako instytucja zyskałaby na obecności mężczyzn. Nauczycielki nabrałyby dystansu do własnej pracy, a uczniowie wzrastaliby w atmosferze równowagi. W efekcie obalony zostałby społeczny stereotyp, że opieka, wychowanie i nauczanie to domena kobiet, typowo kobiece zajęcie. Być może doprowadziłoby to do wzrostu zarobków w szkolnictwie, w myśl zasady, że te same zawody wykonywane przez kobiety uznawane są społecznie za mniej ważne, niż kiedy wykonują je mężczyźni, co znajduje odzwierciedlenie w płacach oferowanych kobietom i mężczyznom za te same zajęcia”. I chyba ten aspekt powinien być w tej chwili podmiotem boju środowisk feministycznych, bo oddaje on niestety istotną nierówność społeczną.

John Gray twierdzi, że ród samczy wywodzi się z Marsa, z Wenus zaś wzięły się kobiety, stąd różnią się wrednie od siebie, albowiem pochodzą z różnych światów. Na szczęście spotkały się te plemiona na Ziemi i tutaj muszą jak najlepiej współistnieć. A do tego żadne idiotyzmy w rodzaju antydemokratycznych parytetów, żadne boje radykalnie feministyczne czy maskulinistyczne nie są potrzebne. Poza tym, jak rzekł był Joseph Conrad: „Być kobietą to strasznie trudne zajęcie, bo polega głównie na zadawaniu się z mężczyznami”. W szkole mają jakby lepiej, gdyż zadają się z ich szczątkową ilością, aliści według Antoniego Czechowa „kobiety bez towarzystwa mężczyzn wędną, a mężczyźni bez kobiet głupieją”. A zatem: panowie, do szkół!

Bibliografia

- Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, CODN, Warszawa 2005.
- Chomczyńska-Rubacha M. (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2004.
- Gender – kulturowa tożsamość płci. Podręcznik dla trenerów*, Amnesty International, Warszawa 2005.
- Grzybek A. (red.), *Gender mainstreaming. Jak skutecznie wykorzystać jego polityczny potencjał?*, Przedstawicielstwo Fundacji im. Heinricha Bölla w Polsce, Warszawa 2008.
- Majewska E., Rutkowska E., *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2007.
- Wojciszke B. (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, GWP, Gdańsk 2002.
- Wołosik A., *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci*, Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, Warszawa 2009.

PROGRAM

I Polsko-Niemieckiej Konferencji *Gender Mainstreaming* w Edukacji

„Konstruowanie płci w procesie nauczania”

6 maja (czwartek)

Miejsce: Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
sala konferencyjna im. Anny Radziwiłł

10.00–11.00 Rejestracja uczestników

11.00–12.00 Powitanie uczestników przez organizatorów i patronów honorowych

12.00–12.30 Przerwa kawowa

12.30–14.00 I część sesji plenarnej

Kirsten Lange – „Kobiety i mężczyźni? Dziewczęta i chłopcy? Dla mnie przede wszystkim ludzie. O różnicach, utożsamieniach i równości płci”

Monika Marcinkowska-Bachlińska – „Szkolna typizacja płciowa – psychologiczne konsekwencje rozwoju dziecka”

Anna Babicka – „Oblicza kobiecości w perspektywie postaw wobec ciała przejawianych przez nastolatki”

Grażyna Osak – „Analiza obszarów socjalizacji rodzajowej”

Małgorzata Jonczy-Adamska – „Poszła Ola do przedszkola ... – o socjalizacji płci w wychowaniu przedszkolnym”

14.00–15.00 Lunch

15.00–16.00 Dyskusja panelowa „*Gender mainstreaming* ma swój początek w edukacji?”

16.00–17.30 Przerwa w obradach

17.30–18.30 II część sesji plenarnej

Maria Kistowska – „*Mama sprząta a tata ogląda telewizję* – rzecz o konstruowaniu płci w podręcznikach do języka obcego”

Sylwia Rapacka – „Stereotypy w procesie nauczania języka niemieckiego w świetle materiałów dydaktycznych”

Marta Dymek – „Lingwistyka równościowa we współczesnym szkolnictwie”

18.30–19.30 Prezentacja wyników badań

Agnieszka Hynryk, Maria Kistowska – „GENDER-EDUKACJA-WSCHÓD”

Urszula Orlińska-Frymus – „Płeć Izraela”

19.30 Wernisaż wystawy fotografii Urszuli Orlińskiej-Frymus połączony ze spotkaniem wieczornym

7 maja (piątek)

Miejsce: Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

- 9.00–10.00** III część sesji plenarnej – „*Gender* jako metodologia” (sala konferencyjna im. Anny Radziwiłł)
Agata Zawiszewska – „Księga Rodzaju – Księga Obyczajów. Biblia na lekcji języka polskiego”
Marzena Dobner – „*Gender*owa interpretacja wątków biblijnych – wybrane zagadnienia”
- 10.00–10.30** Przerwa kawowa
- 10.30–15.30** Warsztaty metodyczne dla nauczycieli odbywające się w dwóch równoległych modułach
Andrea Bettels – Uniwersytet im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie (sala 116)
Joanna Piotrowska – Fundacja Feminoteka (sala 121)
Małgorzata Jonczy-Adamska – „A moja Pani powiedziała ... – gender mainstreaming w nauczaniu przedszkolnym” (sala 120)
- 10.30–12.00** IV część sesji plenarnej – „*Gender* a pedagogika” (sala konferencyjna im. Anny Radziwiłł)
Sławomir Osiński – „Mężczyzna w polskiej szkole”
Katarzyna Wojnicka – „Gdzie ci mężczyźni? – męskość jako element edukacji socjologicznej”
Michał Sokołowski – „Męskość jako relikw i jako pułapka”
Anna Wróblewska – „Role płciowe z perspektywy nauczycielek i nauczycieli”
- 12.00–12.30** Przerwa kawowa
- 12.30–13.30** V część sesji plenarnej – „*Gender* a pedagogika” (sala konferencyjna im. Anny Radziwiłł)
Sabina Czajkowska-Prokop – „Role płciowe w polskich podręcznikach szkolnych”
Magdalena Kubus, Anna Szyntor-Bykowska – „Ujęcie ról kobiecych i męskich w najnowszych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego”
Sabina Światała – „Androcentryzm w edukacji polonistycznej. Wokół podręczników i MEN-owskich tekstów kultury dla gimnazjum”
- 13.30–14.00** Lunch
- 14.00–15.30** VI część sesji plenarnej – „*Gender* a pedagogika” (sala konferencyjna im. Anny Radziwiłł)
Agata Teutch – „*Gender matters* – perspektywa płci społeczno-kulturowej w edukacji antyprzemocowej i antydyskryminacyjnej w szkole”
Maciej Sokołowski-Zgid – „Płeć a tożsamość. Pedagogika wobec problemu tworzenia się męskiej i żeńskiej tożsamości”
Maria Serafinowicz – „Rola szkoły w odtwarzaniu różnic płciowych”
- 15.30–15.45** Przerwa kawowa
- 15.45–16.00** Podsumowanie I Polsko-Niemieckiej Konferencji *Gender Mainstreaming* w Edukacji

ISSN 1425-5383

Nr. 3

2010
Mai/Juni

Refleksje

Westpommersche
Zeitschrift für Pädagogen_innen

Erscheint zweimonatlich

preis: 10 PLN (0% VAT)

GENDER MAINSTREAMING IN DER AUSBILDUNG





Die aktuelle Ausgabe der Zweimonatsschrift „Refleksje“ (zu dt. Reflexionen) thematisiert die erste Deutsch-Polnische Konferenz über *Gender Mainstreaming* im Bildungswesen. Zu den Organisatoren der Konferenz gehört das Westpommersche Zentrum für Lehrerfortbildung gemeinsam mit dem Ministerium für Bildungswesen, Wissenschaft und Kultur des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern, der Ernst-Moritz-Arndt-Universität in Greifswald sowie Universität in Stettin. „Refleksje“ präsentiert vorab die wesentlichen Inhalte dieser Konferenz, welche am 6. und 7. Mai ausgiebig in Stettin behandelt werden.

Nach dem Beitritt Polens in die Europäische Union im Jahr 2004 erlangte die Phrase *gender mainstreaming* eine neue pragmatische Dimension, u. A. bezüglich der Bildung. Diese Tatsache erweckt den Bedarf die neusten der Geschlechtsfrage im Bildungsprozess gewidmeten theoretischen und praktischen Errungenschaften der Pädagogik einheitlich zu präsentieren. Bei der Formulierung des Leitthemas „Geschlechtskonstruktion im Bildungsprozess“ bemühten wir uns, auf eine breite Auffassung dieser Problematik zurückzugreifen. Dies ermöglichte uns Ihnen Texte der Hochschulmitarbeiter, Lehrer sowie NGOs-Vertreter zu präsentieren, die sich für die Gleichheit in der Bildung aussprechen und entsprechend agieren sowie in ihrer wissenschaftlichen und didaktischen Arbeit das Geschlechtskriterium berücksichtigen.

Einen wichtigen Aspekt der Initiative stellt ihr grenzüberschreitender Charakter dar. In „Refleksje“ und während der Konferenz möchten wir, dass zwei Wahrnehmungsperspektiven des Leitthemas aufeinander treffen – die polnische und die deutsche. Ich bin fest davon überzeugt, dass der Erfahrungsaustausch beider Seiten nicht nur dem Bereich der Komparatistik des Diskurses zugeordnet wird, sondern auch vor allem die Theorien über den gleichen Status beider Geschlechter im Bereich der Bildung umsetzen lässt.

Ich bin der Meinung, dass die erste der *gender mainstreaming*-Thematik in der Bildung gewidmete deutsch-polnische Konferenz ein wichtiger Schritt ist, der zum realen, sich auf verfestigte Grundsätze stützenden Recht und zum reformierten Bildungswesen führt. Ich unterstütze den französischen Soziologen, Pierre Bourdieu, der behauptet, dass sich die Dominanzverhältnisse in bildenden Institutionen festigen. Ich möchte, dass diese Konferenz ein Zyklus jährlicher internationaler wissenschaftlicher Treffen eröffnet, die die Problematik des Geschlechts im Bildungskontext aktiv behandeln werden.

Urszula Pańka

Direktorin des Westpommerschen
Lehrerfortbildungszentrum



Das Vorhaben wird im Rahmen des Operationellen Programms des Ziels 3 „Europäische territoriale Zusammenarbeit“ „Grenzübergreifende Zusammenarbeit“ der Länder Mecklenburg-Vorpommern/Brandenburg und der Republik Polen (Wojewodchaft Zachodniopomorskie) 2007–2013 finanziert.



Refleksje

Westpommersche
Zeitschrift für Pädagogen
Nr. 3, Mai/Juni 2010
Preis: 10 PLN (0% VAT)
ISSN 1425-5383

Herausgeber

Westpommersches
Lehrerfortbildungszentrum

Chefredakteur

Sławomir Iwaszów
(siwaszow@zcdn.edu.pl)

Redaktionssekretariat

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Redaktionsteam

Urszula Pańka
Maria Twardowska

Zusammenarbeit

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Übersetzung

Agnieszka Makarewicz
Lingua-Dar
Agnieszka Gruszczyńska

Computerzusammensetzung

Radosław Jóźwik

Anschrift

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. (091) 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Prenumerata

Die Abonnement – 60 PLN. Wir bieten
um die Einzahlung auf das Konto:
PKO BP 10/Szczecin
76 1020 4795 0000 9102 0121 4782
mit Anmerkung: Die Abonnement

Druck

CopyPlanet

Die Nummer wurde geschlossen
30 April 2010

**Redaktion behält sich das Recht
auf Kürzung der Texte
und Titelveränderung vor**



Westpommersches
Lehrerfortbildungszentrum
wird von dem
Westpommerschen
Schulkurator akkreditiert
und besitzt das
Qualitätszertifikat
ISO 9001:2008

INTERVIEW 4**Agnieszka Gruszczyńska***Gender und Gender Mainstreaming
im Wissenschaftsbetrieb*Mit Andrea Bettels, M.A. wissenschaftlichen
Mitarbeiterin am Interdisziplinären Zentrum für Frauen-
und Geschlechterstudien der Universität Greifswald
unterhielt sich Agnieszka Gruszczyńska 4**Sławomir Iwasiów***Auseinandersetzung mit dem Thema*Spricht mit Bernadetta Darska,
Literaturwissenschaftlerin und Literaturkritikerin 6**REFLEXIONEN 8****Agnieszka Gruszczyńska***Das Geschlecht im Bildungsprozess. 1. Deutsch-Polnische
Konferenz Gender Mainstreaming in der Bildung* 8**Barbara Limanowska***Gleichstellungspolitik der Geschlechter* 11**Anna Dzierzowska, Joanna Piotrowska***Wozu brauchen wir die Geschlechtergleichstellung
in der Bildung?* 14**Anna Wróblewska***Geschlechtergerechte Erziehung* 19**Bożena Karwowska***Gender und Bildung in Kanada* 20**Urszula Orlińska-Frymus***Gleichberechtigung in Israel* 22**Monika Marcinkowska-Bachlińska***Konsequenzen der Stereotypisierung der Geschlechter* 25**Maria Serafinowicz***Die Rolle der Schule in der Abbildung
der Geschlechtsungleichheiten* 26**Sylwia Rapacka***Stereotype der männlichen und weiblichen Rollen* 31**Sabina Czajkowska-Prokop***Geschlechtsrollen in Lehrwerken
für den Grundschulunterricht* 32**Kirsten Lange***Geschlechtergerechte Didaktik* 36**Andrea Bettels, Martina Winkelmann***Biografie und Gender Studies. Biografische Methoden
für eine geschlechtergerechte Bildungsarbeit* 39**Volker Kurzweg***Gender in Seminaren. Eine Werkstatt zur Annäherung* 42**Małgorzata Jonczy-Adamska***Und meine Frau sagte...* 45**Małgorzata Jonczy-Adamska, Maciej Śliwa***Wie sollten die Mädchen und Jungen
geschlechtergerecht erzogen werden?
Empfehlungen für LehrerInnen* 48**Marzena Dobner***Gender-Auslegung der biblischen Motive* 49**Sławomir Osiński***Der Mann in der polnischen Schule* 50

Die fruchtbaren genderwissenschaftlichen Diskussionen finden eher innerhalb der Gender Studies Studiengänge sowie auf Fachtagungen statt, Gender Studies als selbstverständlicher Bestandteil deutscher Forschung und Lehre ist tatsächlich eine Zukunftsvision. Auch die Institutionalisierungsfrage und damit einhergehend die Frage nach Verstärkung von Gender Studies in den Hochschulen ist bisher unabgeschlossen.

Gender und Gender Mainstreaming ... (S. 4)

Das Fehlen der Genderdimension im öffentlich-politischen Handlungsräumen führt zu einer „universellen“ Perspektive, die Geschlechtsdifferenzierung unmöglich macht, wodurch die Erkennung und die Einschätzung von den verschiedenen Bedürfnissen und Erwartungen verhindert werden.

Gleichstellungspolitik der Geschlechter (S. 11)

Die Untersuchungen zeigen, dass das stereotype Wahrnehmen der Geschlechter zu diskriminierenden Haltungen und Verhalten gegenüber Frauen und Männern führt. Für die Personen, die sich mit der Problematik der Geschlechtergleichstellung beschäftigen, ist es schon eine Floskel, dass das Schulumilieu für das Geschlecht nicht blind ist, dass gewisse Probleme besonders die Mädchen, und andere – die Jungen betreffen (...).

Wozu brauchen wir die ... (S. 14)

Im Artikel bespreche ich die Untersuchungen, die auf solche Wirkungen der Schule hinweisen, die die Geschlechtsunterschiede fördern. Zu diesem Ziel bediene ich mich der Theorie des verdeckten Programms, also der Wirkungen, die in der Schule vorkommen, obwohl sie unter den offiziellen Aufgaben von Schule nicht auftauchen. Insbesondere konzentriere ich mich auf die Gestaltung der andersartigen Kompetenzen bei den Mädchen und den Jungen sowie auf die Unterstreichung der Rolle, die das Aussehen bei den Mädchen spielt.

Die Rolle der Schule in der Abbildung ... (S. 26)

„Gleichberechtigung ist doch ein alter Hut – natürlich mache ich keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen!“ So mögen viele denken, die Bildung praktizieren: „Ich sehe in meinen Seminaren nur Menschen, keine Männer und Frauen!“ Doch ist das wirklich so? Und wenn es so wäre, wird das den Geschlechtern wirklich gerecht? Zu diesem Thema hat sich in den letzten Jahren so viel getan, dass wir hier einmal nachhaken wollen.

Geschlechtergerechte Didaktik (S. 36)

Gender und Gender Mainstreaming im Wissenschaftsbetrieb

Mit Andrea Bettels, M.A. wissenschaftlichen Mitarbeiterin am Interdisziplinären Zentrum für Frauen- und Geschlechterstudien der Universität Greifswald unterhielt sich Agnieszka Gruszczyńska



Gender Studies könnten als fächerüberschreitende Disziplin bezeichnet werden. Es ist nicht möglich über das kulturelle (oder soziale) Geschlecht (gender) zu reden ohne einen interdisziplinären Ansatz. Welche Position haben Gender Studies als interdisziplinäre Wissenschaft in Deutschland?

Die Gender Studies haben sich historisch aus den (feministischen) Frauenstudien entwickelt, die ihrerseits selbst interdisziplinär angelegt waren. Natürlich gab es Impulse, besonders aus geisteswissenschaftlichen Fächern (wie den Philologien und der Geschichtswissenschaft) aber auch aus der Soziologie,

die zur Konturierung des Gegenstandes und der Fragestellungen der Gender Studies beigetragen haben. In Deutschland gibt es Gender Studies ungefähr seit Beginn der 1990er Jahre, indem sich Zentren für Frauen- und Geschlechterstudien an Universitäten gründeten und Forschung und Lehre auf diesem Gebiet voranbrachten. Inzwischen gibt es in fast allen Bundesländern der BRD Professuren für Gender Studies an den Universitäten und an vielen Universitäten wurden Studiengänge (als Magisterstudiengang, Bachelor und auch Master) eingerichtet. Der erste Magisterstudiengang Gender Studies startete an der Humboldt Universität zu Berlin 1997. Inzwischen gibt es hier auch einen Masterstudiengang.

Die Rede vom sozialen Geschlecht, von Gender – trifft bei vielen Menschen auf Abwehr, die meist aus Unkenntnis rührt. Welchen Stellenwert hat die Genderperspektive im deutschen Hochschulsystem? Hat sie einen fruchtbaren Grund?

Auch abseits der Gender Studies Zentren und Studiengänge bekommen geschlechtersensible wissenschaftliche Fragestellungen einen höheren Stellenwert als zuvor. Natürlich gibt es Fachrichtungen, die scheinbar „immun gegen das Geschlechtervirus“ zu sein scheinen, insbesondere naturwissenschaftliche Fächer. Dennoch können genderwissenschaftliche Fragestellungen in allen wissenschaftlichen Fachdisziplinen fruchtbar angewendet werden. Das beweisen zum Beispiel Gender Studies Professuren in Fachbereichen wie Mathematik (Bremen), Medizin (5 Professuren in Deutschland), Wirtschaftswissenschaften (Berlin, Hamburg) oder auch Informatik (Bremen). Allerdings sind solche Professuren immer noch Ausnahmefälle und das systematische Einbeziehen der Genderperspektive in Forschung

und Lehre ist noch lange nicht selbstverständlich im deutschen Hochschulsystem. Die fruchtbaren genderwissenschaftlichen Diskussionen finden eher innerhalb der Gender Studies Studiengänge sowie auf Fachtagungen statt, Gender Studies als selbstverständlicher Bestandteil deutscher Forschung und Lehre ist tatsächlich eine Zukunftsvision. Auch die Institutionalisierungsfrage und damit einhergehend die Frage nach Verstetigung von Gender Studies in den Hochschulen ist bisher unabgeschlossen. So müssen auch immer wieder Studiengänge schließen (wie 2007 in Hamburg) oder Professuren können nicht wieder besetzt werden, weil für Gender Studies teilweise noch keine dauerhaften Mittel und Stellen zur Verfügung gestellt werden. Nichtsdestotrotz bin ich zuversichtlich, was den Stellenwert von Gender Studies im deutschen Hochschulsystem angeht: Gerade im internationalen Vergleich stellen Gender Studies ein Qualitätsmerkmal dar und auch die forschungsorientierten Gleichstellungsstandards der DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) beschleunigen die Auseinandersetzung mit Gender Studies.

Ist Gender Mainstreaming ein wichtiges, populäres Festelement wissenschaftlicher Forschung in Deutschland?

Gender Mainstreaming als Element der Forschung wird eine Rolle spielen durch die erwähnten forschungsorientierten Gleichstellungsstandards der DFG. Als Strategie zur Erreichung von mehr Gerechtigkeit an der Institution Universität hat Gender Mainstreaming insofern einen starken Stellenwert am deutschen Hochschulsystem, als es an allen Hochschulen und Universitäten Gleichstellungsaufträge gibt. Diese sorgen zum Beispiel bei Berufungsverfahren dafür, dass Frauen den gleichen Zugang zu Stellen im Hochschulbereich erhalten. Ohne diese Initiativen sähe das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Professor_innen vermutlich noch unterschiedlicher aus, zurzeit etwa: 85% Männer zu 15% Frauen. Dennoch gibt es große Unterschiede zwischen deutschen Universitäten, wie intensiv Gender Mainstreaming umgesetzt wird und wie viele Ressourcen dafür zur Verfügung gestellt werden. Die Infragestellung von Strukturen, die jahrhundertlang männlich geprägt und dominiert waren, erfordert ein großes Engagement aller Beteiligten und sollte meiner Meinung nach auch die Frage stellen, wer außer Frauen noch aus dem akademischen Betrieb ausgeschlossen wurde und wird.

Ich frage nach Deutschen Erfahrungen, weil in Polen Gender Mainstreaming als schwieriger Termin funktioniert, der niemandem wichtig ist, obwohl das Gesetz besagt, dass wir die Gleichheit

beider Geschlechter wahren müssen. Sieht das anders in Deutschland?

Auch in Deutschland gibt es eine Abwehr gegen Gender Mainstreaming, die vor allem aus Unkenntnis rührt. An den Universitäten rührt die Abwehr natürlich auch aus dem historisch gewachsenen Selbstverständnis, das in manchen akademischen Kreisen unhinterfragt und unreflektiert gepflegt wird. Allerdings tragen die Gleichstellungsbeauftragten, die Selbstverwaltungsstrukturen der Universitäten und hier besonders auch die studentischen Vertretungen in Form von Frauen- Gender bzw. Queer-Referaten sehr stark dazu bei, eine hochschulpolitische Diskussion von Gleichstellung und mehr noch von Gerechtigkeit zu führen. Es hilft sehr, dass es Gesetze und Stellen gibt und da, wo sich Lehrende und Studierende gemeinsam engagieren, wandeln sich allmählich auch die Institutionen und letztlich auch die Forschung und Lehre. Gerade im Bereich Gender Studies gibt es enorm viele studentische Initiativen, die sowohl wissenschaftliche als auch hochschulpolitische Impulse setzen: Ich denke hier etwa an die „Lange Nacht der Gender Studies“ in Berlin oder auch eine Vielzahl an studentisch organisierten Tagungen im Gender Studies Bereich.

Sie arbeiten als wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem Interdisziplinären Zentrum für Frauen- und Geschlechterstudien an der Universität in Greifswald. Könnten Sie sagen, womit sich diese Institution beschäftigt?

Das Zentrum für Frauen- und Geschlechterstudien der Universität Greifswald existiert seit dem Jahr 1996. Es ist ein Zusammenschluss von Hochschullehrer_innen, Dozent_innen und Studierenden die gemeinsam ein Interesse bzw. Schwerpunkte in Gender Studies haben. Das Zentrum organisiert Fachtagungen (zum Beispiel zu Alter und Geschlecht 2006, Moral und Geschlecht 2009), Studientage (z.B. Rhetorik und Geschlecht 2007, Ökonomie und Geschlecht 2008). Vom Zentrum wird auch ein Modul in den Bachelorstudiengängen der Philosophischen Fakultät angeboten mit dem Titel: Einführung in die Gender Studies. Das Zentrum versucht, Drittmittel für interdisziplinäre Forschungsprojekte einzuwerben und betreibt die Vernetzung von Gender Studies Einrichtungen in der Region. Wir haben eine Fachbibliothek mit ca 2000 Bänden genderwissenschaftlicher Fachliteratur aus den verschiedensten Disziplinen und eine beachtliche Palette an eigenen Publikationen.

Ich danke für das Gespräch.

Auseinandersetzung mit dem Thema

Mit Bernadetta Darska, Literaturwissenschaftlerin und Literaturkritikerin spricht Sławomir Iwasiów

*In der aktuellen Ausgabe der Westpommerschen Zweitmonatsschrift „Refleksje“ (zu dt. Reflexionen) bringen wir unseren Lesern den in Polen wenig bekannten Begriff *gender mainstreaming* näher. Zudem diskutieren wir über die Bedeutung des Begriffs im Bildungsprozess. Wie bewertest du *gender mainstreaming*?*

Das ist ein wichtiges Projekt. Der Begriff *gender mainstreaming* hört sich in Polen immer noch fremd an und führt zu keinen Assoziationen. Dank diesem Projekt enthüllen sich vor uns weitere Fragmente der Realität, in denen die Ungleichheit des Geschlechts selbstverständlich zu sein scheint. Man kann sagen, dass diese Ungleichheit seit Generationen vererbt wird. Ich finde, man sollte verschiedene Institutionen und ihre Praxis anvisieren. Werden in diesen Institutionen die Rechte der Frauen beachtet? Agieren diese Institutionen nach dem Gleichheitsprinzip? Können sie verbessert werden? Meiner Auffassung nach hat sich das *gender mainstreaming* dann erfolgreich in die Strukturen der sozial-politischen Realitätsanalyse implementiert, wenn auf die Unzulänglichkeiten hingewiesen wird, die auch dem besser gestellten Geschlecht Schaden zufügen. Die Akzentuierung des institutionellen Kontexts ist sehr wichtig, sowohl in diesem Projekt, das zum Ziel hat die Geschlechtspolitik in den vorherrschenden Diskurs einzubringen, als auch im Erklärungsprozess der Begriffe wie *gender* und Feminismus. Es ist höchste Zeit, dass unsere Gesellschaft begreift, dass die von Frauen geforderten Veränderungen auch die Situation der Männer verbessern können.

Ich frage auch deswegen, weil unser Gespräch im Zusammenhang mit der ersten Deutsch-Polnischen Konferenz über Gender Mainstreaming im Bildungswesen veröffentlicht wird, die Agnieszka Gruszyńska vom ZCDN (zu dt. Westpommersches Zentrum für Lehrerfortbildung) unter dem



Motto Geschlechtskonstruierung im Bildungsprozess organisiert. Welche Stellung soll, deiner Meinung nach, die Schule bei der Vergegenwärtigung des kulturellen Geschlechts annehmen?

Ich bin der Auffassung, dass sich der Erfolg des polnischen Feminismus in der Realität in zweierlei Aspekten widerspiegelt. Zum einen entsteht an vielen Universitäten in Polen das Aufbaustudium mit dem Schwerpunkt *gender studies*, zum anderen taucht in den Lehrveranstaltungen als Unterrichtskontext immer häufiger die Geschlechtsidentität betreffende Thematik auf, die mit *gender* und Feminismus nichts zu tun hat. Diese Tatsache lässt uns bewusster das Kritikwerkzeug anwenden, das für feministische Kritik so typisch ist. Eine ähnliche Situation kann auf den Gymnasien und in den Grundschulen beobachtet werden. Die Thematisierung des kulturellen Geschlechts bei den Jüngsten bringt ihnen den Begriff *gender mainstreaming* schon im früheren Alter nah und gibt ihnen später als Jugend-

lichen die Antworten auf die Fragen, die sie oft beschäftigen. Das Gefühl der mit der Zugehörigkeit zum Geschlecht verbundenen Ungerechtigkeit entsteht sehr schnell, z.B. ein kleiner Junge wird nur deswegen zusammengestaucht, weil er mit Puppen spielt. Das Mädchen wird dagegen dafür getadelt, dass es sich beschmutzt hat, und das gehört sich für ein Mädchen nicht.

Eines der Desiderate von gender mainstreaming ist es, sich mit den Konsequenzen, der von Schul- und HochschulabsolventInnen getroffenen Berufswahl, zu auseinander zusetzen). Wie kommt in deinen Augen die bewusste Wahl des Lehrerberufs zustande? In den Schulen stellt sich die Situation nach wie vor stereotyp dar – den Lehrerberuf wählen überwiegend Frauen. Das Amt des Schuldirektors bekleiden trotz dessen vorwiegend die Männer...

Es tut mir leid das sagen zu müssen, aber ich habe den Eindruck, dass sich für den Lehrerberuf die StudentInnen entscheiden, die nicht genau wissen, was sie in ihrem zukünftigen Leben tun sollen. Wir können es nicht verheimlichen, dass humanistische Fakultäten nach wie vor stark feminisiert sind. Für sie entscheiden sich sowieso immer wenige junge Menschen. Nicht ohne Belang ist die Tatsache, dass sich dieser Beruf einer geringen gesellschaftlichen Anerkennung erfreut. Es fehlt zudem die Leidenschaft und sie ist nach meiner idealistischen Auffassung in diesem Beruf unentbehrlich.

Du bist eine von diesen feministischen Kritikerinnen, die zur Beschreibung des kulturellen Geschehens die gender-Kategorien anwenden. Mich interessiert insbesondere deine Wahrnehmung von Pop- und Massenkultur als Orte, an denen man die Veränderungen des gesellschaftlichen Denkens verfolgen kann. Das sind soziale Orte, die von ForscherInnen mißachtet werden. Inwiefern spiegelt die Popkultur die Kondition der heutigen Schuljugend wider?

Es ist wahr, dass sich die Popkultur in einer schizophrenen Situation befindet. Auf einer Seite wird sie im Vergleich zur Kunst durch eine deutlich größere Zahl von Menschen konsumiert, auf der anderen Seite scheint sie in literaturwissenschaftlichen Studien oder kritisch-literarischen Kommentaren abwesend zu sein. Ich halte es für einen großen Fehler diese wichtige, unsere Realität kreierende Sphäre kampflos aufzugeben. Wenn ich die sich der großen Aufmerksamkeit erfreuenden Bücher näher betrachte, bekomme ich den Eindruck, dass die Jugendlichkeit, die früher den Teenagern galt, heutzutage durch Zwanzigjährige vertreten wird. Man kann dabei von der Infantilisierung der Kultur sprechen. Die Bücher

über Vampire, z.B. von Stephanie Mayer oder Melissa de la Cruz, werden nicht ohne Grund leidenschaftlich von StudentInnen gelesen. Mir ist noch eine beunruhigende Sache aufgefallen – der Begriff „populär“ wird immer diffuser. Viele junge Menschen verstehen nicht, dass sich hinter diesem Epitheton nicht nur die reine Feststellung verbirgt, dass etwas bekannt ist, sondern auch, dass sich dahinter eine vereinfachte Botschaft, häufig die Schematizität, das Zurückgreifen auf die Stereotype, ein unterhaltsamer Charakter und eine verarmte Sprache verbergen. Die Popkultur eignet sich immer größere Regionen an und wird für einige zum einzigen Bezugspunkt. Erwähnenswert sind dabei die bunten Zeitschriften für Mädchen. Wir finden da keine Texte zum beschäftigen, sondern nur kurze und aggressive Botschaften, die den Mädchen vorschreiben, wie sie sich anziehen sollen, wie sie schöner und attraktiver werden und wie sie sich einen „geilen Kerl“ schnappen können. Tatsächlich werden die Jungen von den Mädchen so genannt: „geiler Kerl“ und „geiler Typ“. Das Problem stellt also die Sprache dar – die Sprache, die akzeptiert wird.

Zum Schluss eine persönliche Frage – wie erinnerst du dich an deine Schulzeit, aus der Perspektive einer der feministischen Strömung angehörenden aktiven Akademikerin? Was für ein Ort war für dich die Schule?

Vielleicht werde ich dich enttäuschen, aber ich erinnere mich nicht an die Schule als ein Bedrängnisort. Mit dem Blick auf die vergangene Zeit kann ich sagen, dass es mir immer gelungen ist, eine gewisse Sphäre der Unabhängigkeit zu erkämpfen. Ich hatte das Glück, die Personen zu treffen, die mich inspirierten. Es ist nichts Außergewöhnliches, wenn ich sage, dass ich „gute Polonistinnen“ kennenlernen dürfte. Meine Polonistin aus der Grundschule Krystyna Siemierz hat mir ein paar gute Ratschläge bezüglich Schreiben, Analyse und Interpretation gegeben, von denen ich bis heute profitiere. Meine Polonistin aus dem Gymnasium (die polnische Oberschule mit Abitur) Barbara Bokisz hat mir das Wissen vermittelt, das ich erst später entdeckte und das ich erst während meines Studiums nutzte. Das ist ein gewisses Schulphänomen – die Polonistinnen, die zu eigener Erkundung inspirieren. Ich wünsche allen, solche LehrerInnen zu treffen, die im Stande sind andere mit ihrer Leidenschaft anzustecken. Ich greife wieder auf das Wort Leidenschaft zurück, da dies mir besonders wichtig erscheint. Ohne Leidenschaft wird die Schule zu einer Farce. Ohne Leidenschaft entsteht in der Schule ein Zustand, der sowohl für die Lehrer als auch für die Schüler unerträglich ist.

Ich danke für das Gespräch.

Das Geschlecht im Bildungsprozess

1. Deutsch-Polnische Konferenz Gender Mainstreaming in der Bildung

Agnieszka Gruszczyńska

Westpommersches Lehrerfortbildungszentrum

In diesem Schuljahr feiert das Westpommersche Zentrum für Lehrerfortbildung sein 60-jähriges Jubiläum. Dieses Jubiläum nehmen wir zum Anlass neue Herausforderungen zu ergreifen, deren Ziel es ist, die Arbeitsmethoden und Arbeitsmittel der westpommerschen Pädagogen zu unterstützen und zu verbessern. Eine dieser Herausforderungen ist die erste Deutsch-Polnische Konferenz über Gender Mainstreaming in der Bildung.

Geschichte

Die Idee für die Durchführung der Konferenz entstand vor einem Jahr als das 10-jährige Jubiläum des Inkrafttretens des Vertrags von Amsterdam zur Änderung des Vertrags über die Europäische Union und der Verträge zur Gründung der Europäischen Gemeinschaften sowie damit zusammenhängender Rechtakte vom 1. Mai 1999 gefeiert wurde. Im Artikel 2 dieses Dokuments wurde eine direkt formulierte Rechtsgrundlage für Maßnahmen im Bereich von *gender mainstreaming* in allen Bereichen des öffentlichen Lebens niederschrieben:

„Aufgabe der Gemeinschaft ist es, durch die Errichtung eines gemeinsamen Marktes und einer Wirtschafts- und Währungsunion sowie durch die Durchführung der in den Artikeln 3 und 3a genannten gemeinsamen Politiken und Maßnahmen in der ganzen Gemeinschaft eine harmonische, ausgewogene und nachhaltige Entwicklung des Wirtschaftslebens, ein hohes Beschäftigungsniveau und ein hohes Maß an sozialem Schutz, die Gleichstellung von Männern und Frauen [...] zu fördern“¹. Diese Niederschrift ist eine Prämisse, die die Bildungsinstitutionen dazu verpflichtet, die Maßnahmen aus dem Bereich *gender mainstreaming* zu übernehmen. Genauso wichtig ist der Artikel 33 der Verfassung der Republik Polen² und – auf das Gemeinschaftsrecht zurückgreifend – das Dokument der Europäischen Kommission *Einbindung der Chancengleichheit von Männern und Frauen in sämtliche politischen Konzepte und Maßnahmen der Gemeinschaft*.

Trotz eindeutiger und bindender Rechtsvorschriften werden im alltäglichen Schulleben die geschlechtergerechte Fragen zu selten thematisiert. Es existieren zwar NGOs, wie die Stiftung *Feminoteka*, die vergangenen Jahres bereits ihre zweite Publikation³ veröffentlichte, in der sie die Abwesenheit der Geschlechtsfrage in den Schulen anprangert, oder *das Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit* (Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej), das sehr wichtige Initiativen unterstützt, u. A. Workshops für Lehrer oder Publikationen zur Gleichheitsfrage⁴. Zurzeit agieren NGOs aktiver und effizienter als diverse staatliche Institutionen. Die zerstreuten Kräfte von NGOs reichen allerdings nicht aus. Aus diesem Grund ist es wichtig die *gender*-Thematik in die Schulen einzuführen.

Die Idee zur Organisation der ersten Deutsch-Polnischen Konferenz *Gender Mainstreaming* im Bildungsprozess lieferten die Sacharbeiter des Westpommerschen Zentrums für die Lehrerfortbildung (ZCDN). Das Ziel der Konferenz ist es eine wissenschaftliche Diskussion über *Gender Mainstreaming* anzuregen. Diese wissenschaftliche Diskussion soll sich regional im grenzüberschreitenden Kontext erweitern. Während der Konferenz werden zwei Wahrnehmungsperspektiven – die polnische und die deutsche verglichen. Das Vorhaben würde ohne die Unterstützung von zwei für die Grenzregion wichtigen Hochschulen nicht gelingen. Es sind die Stettiner Universität und die Ernst-Moritz-Arndt-Universität in Greifswald. Zudem äußerte sich das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern mit dem Minister Henry Tesch als Vertreter dazu positiv und erklärte seine Unterstützungsbereitschaft. Der direkte Partner der Konferenz wird folglich die Abteilung 204 des Ministeriums, die sich u. A. mit den Fragen der Geschlechtergleichheit, demokratischer Bildung und ausgewogener Entwicklung befasst.

Die Unterstützung beider Hochschulen sichert das Prestige der Konferenz, und die Teilnahme der Wissenschaftler garantiert ein höchstes inhaltliches Niveau.

Ziele und Thema der Konferenz

Während der ersten Konferenz sollen die wichtigsten Fragen zur Bedeutung des Geschlechts im Bildungsprozess zusammengestellt werden. Das erste Treffen soll das Interesse der LehrerInnen für die besprochenen Inhalte wecken und sie dazu ermutigen, diese Inhalte in die Schuldidaktik zu integrieren. Die Lehrer in Polen müssen heutzutage immer häufiger die Studienergebnisse über das kulturelle Geschlecht in die didaktischen Methoden implementieren und ihr Wissen über die Menschenrechte, und genauer über die Gleichberechtigung, vertiefen.

In Polen begann der Implementierungsprozess der Geschlechtsproblematik in die Bildung, seitdem die mit den Bürgeraktivitäten verbundenen Inhalte in die Lehrprogramme eingeführt wurden. Nichtsdestotrotz wird in den polnischen Schulen die Geschlechtsfrage weiterhin rudimentär behandelt. Anders stellt sich die Situation bei unseren westlichen Nachbarn dar, wo die Gleichheitsfrage und die damit verbundenen Probleme des kulturellen Geschlechts im Bildungs- und Erziehungsprozess deutlich zu erkennen sind. Dieses Thema wird mit Sicherheit die Vertreter der Universität in Greifswald

sowie des Ministerium für Bildung, Wissenschaft des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern beschäftigen.

Das Thema der ersten Deutsch-Polnischen Konferenz über Gender Mainstreaming in der Bildung – „die Geschlechtskonstruktion im Bildungsprozess“ wurde so formuliert, um eine weite allgemeine Erfassung zu ermöglichen. Wir möchten, dass die in der Plenarsitzung und in Arbeitsgruppen gehaltenen Vorträge die begriffliche Unterscheidung zwischen der Natur und Kultur voraussetzen und folgerichtig in der Hörer-Präsupposition zwischen *gender* und *sex*.

Man darf nicht vergessen, dass die *gender*-Studien in der Bildung bereits in den 1970ern in England und USA, und seit Anfang der 1990er Jahre auch in Polen durchgeführt wurden⁵. Das Interesse an der kritischen Strömung in der Pädagogikforschung in Polen wächst, obwohl nicht so schnell wie in westlichen Ländern. Ähnlich entwickelte sich die Situation, z.B. in den USA und England, wo die *gender*-Forschung mit dem im Jahr 1979 eingeführten Dokument *The Sex Discrimination Act* in Gang gesetzt wurde. Mittels dieses Dokuments wurde die Diskriminierungspraxis gegenüber den Mädchen in der Schule und Frauen im beruflichen und politischen Leben enthüllt⁶.

Im Bildungswesen haben gewisse Geschlechtsvorstellungen tiefe Wurzeln geschlagen. Aus diesem Grund möchten wir während der Konferenz Ziele festsetzen, die den Rahmen einer einfachen Problemnennung überschreiten. Wir glauben, dass die erste Deutsch-Polnische Konferenz *Gender Mainstreaming* in der Bildung klare Konklusionen mit sich bringt. Diese Konklusionen sollen vor allem die Möglichkeiten zeigen, die Bildungspraxis mit Hilfe einer Theorie zu erklären, die man dem *gender studies*-Diskurs zuschreiben kann. Wir glauben, im Laufe der Konferenz Lösungen zu finden, die die Beschreibungs- und Erklärungsgrundlage für die sich auf das Agieren der Schüler und Lehrer im Bildungsprozess auswirkenden Geschlechtss Faktoren darstellen werden.

Plenum und Arbeitsgruppen

Im Rahmen der Konferenz wurde die Plenarsitzung geplant. Der erste Teil des Symposiums wird sich direkt auf das Thema der Konferenz beziehen: „Die Geschlechtskonstruktion im Bildungsprozess“. Als Referenten in diesem Teil haben wir die wichtigsten Personen aus Polen und Deutschland eingeladen, die sich der Geschlechtsproblematik tagtäglich widmen.

In den Arbeitsgruppen werden Vorträge zu drei Themen gehalten.

Die erste Arbeitsgruppe wird über das Thema „Gender vs. Pädagogik“ diskutieren. Hier werden Vorträge zu Geschlechtsfragen in der Erziehung gehalten. Das Augenmerk gilt zudem der Kondition der Geschlechtsidentität bei den LehrerInnen unter dem Gesichtspunkt ihrer beruflichen Aktivität. Zu diesem Thema bewegten uns die Konklusionen von Maria Chomczyńska-Rubacha und Krzysztof Rubacha, die sie in ihrem Buch *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. (zu dt. Das kulturelle Geschlecht der Lehrer in ihrem Beruf) niederschrieben. In ihrer Publikation kamen die Autoren zu einem gewagten und eindeutigen Schluss. Die Lehrer halten sich an die Stereotype. Dadurch erstarrt die Flexibilität ihrer erzieherischen Auswirkung nicht nur auf der das Geschlecht betreffende Vermittlungsebene sondern auch auf der Ebene der Wissensvermittlung und der Aktivitätssteuerung bei den Schülern. Die Autoren stellen ohne Umschweife fest: „Man kann keine Hoffnung hegen, dass beide Systeme (Konformismus der Geschlechtsrolle und pädagogische Aktivität der Lehrer) unabhängig voneinander agieren“⁷.

Ich hoffe, dass sich die vorgestellte Zusammenstellung der Referate mehr oder weniger direkt auf die zitierte Konklusion bezieht. Dank dessen wird es möglich sein, die Relationen zwischen den zwei in der Konferenz thematisierten Fragen: kulturelles Geschlecht und die Theorie der Erziehung zu benennen.

Das zweite Thema lautet „Gender als Methodologie des Lehrens in humanistischen Fächern“. Hier wurden die Vorträge zusammengestellt, die konkrete Vorgehensweisen, Hinweise und Vorschläge für methodologische Lösungen darstellen und die in der Schuldidaktik implementiert werden können. Die neue Lehrprogrammgrundlage für die allgemeine Bildung im Bereich beinahe aller humanistischer

Fächer enthält Leitlinien, die alle Lehrer dazu verpflichtet, die neusten Informationen über die Tendenzen im gegebenen Bereich in die Lehrinhalte zu implementieren. Eine dieser Bereiche ist der hier besprochene Diskurs *gender studies*.

Das dritte Thema konzentriert sich auf wesentliche, sich auf das Gesellschaftsleben beziehende Fragen. Gender im Kontext der Bürgerbildung wird sowohl den rechtlichen Fragen als auch anderen verschiedenen gesellschaftlichen Problemen gewidmet. Das Ziel dieser Arbeitsgruppe ist es, die Antworten auf die Fragen nach der Grundlage und Rolle der Frauenaktivität im Sozialleben zu finden. Wir fragen auch danach, wie in der Bildung die Aktivitäten der Frauen zu propagieren sind, die sich, hinsichtlich der Europäisierung, auf eine transnationale politische Sphäre auswirken. Es lohnt sich in gleichzeitig und am gleichen Ort die Vorträge der Forscher zusammenzubringen, die verschiedene Strategien der gleichmäßigen Implementierung beider Geschlechter in das politische und soziale Leben untersuchen.

Anmerkungen:

¹ Vertrag von Amsterdam, Art. 2.

² „Frau und Mann haben in der Republik Polen gleiche Rechte in der Familie und im politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben. Frau und Mann haben insbesondere das gleiche Recht auf Ausbildung, Beschäftigung und beruflichen Aufstieg, auf gleiche Entlohnung für gleichwertige Arbeit, auf soziale Sicherung sowie auf Ausübung der Ämter, Erfüllung von Funktionen und Erhalt öffentlicher Würden und Auszeichnungen.“

³ A. Dzierzowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Warszawa 2008.

⁴ E. Majewska, E. Rutkowska, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Katowice 2007.

⁵ M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Kraków 2007, s. 9.

⁶ Ibidem, s. 9.

⁷ Ibidem, s. 177.

Gleichstellungspolitik der Geschlechter

Barbara Limanowska

Senior Gender Mainstreaming Expert, European Institute for Gender Equality

Das grundlegende Ziel der Gleichstellungspolitik besteht demnach darin, die Belange und Erfahrungen von Frauen und Männern bei politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsprozessen zu einem integralen Bestandteil zu machen, so dass Frauen und Männer gleichermaßen profitieren können. In der Praxis sollte die Gleichstellung der Gender die Chancengleichheit vorantreiben, so dass Frauen und Männer die von den Institutionen des demokratischen Rechtsstaates angebotenen Möglichkeiten gleichermaßen in Anspruch nehmen (z.B. Zugang zu Bildung, Recht auf Arbeit, berufliche Erfolge Schutz vor Diskriminierungen jeglicher Form, Schutz vor Gewalt, u.ä.).

Begriffsbestimmung

Gender Mainstreaming (GM) bedeutet die Einbeziehung der Gleichstellungproblematik von Frauen und Männern in gesellschaftlich-politischen Ak-

tivitäten. GM wurde 1995 von der internationalen Frauenbewegung auf der 4. Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen in Peking als gleichstellungspolitische Strategie in allen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereichen eingeführt. Seitdem wurde GM neben der Strategie der Gleichstellung und Förderung der Chancengleichheit für Frauen (*women's empowerment*) zum wichtigen Mechanismus der Gleichstellungspolitik nahezu weltweit verankert. Die EU verpflichtete sich der GM-Strategie in der Mitteilung der Europäischen Kommission vom 1996 „Einbindung der Chancengleichheit in sämtliche politische Konzepte und Maßnahmen der Gemeinschaft“.

Amsterdamer Vertrag – Entstehung des Gleichstellungsrechts in der EU

Die europäische Gleichstellungspolitik bildet eines der Ziele, die in dem Amsterdamer Vertrag vom 1997 verankert sind. Art. 2 und Art. 3 Absatz 2 dieses EG-Vertrags verpflichten die Mitgliedstaaten zu einer aktiven Gleichstellungspolitik im Sinne des Gender Mainstreaming. Der Amsterdamer Vertrag schlägt nicht nur Antidiskriminierungsmaßnahmen vor, sondern auch Aktivitäten zur Förderung von Gleichsetzung der Gender und verfestigt die Grundsätze der sog. „*positiven Diskriminierung*“, die Durchführung von spezieller Aktivitäten zur Bevorzugung der Geschlechter zulassen, wenn diese geschlechtsspezifische Benachteiligung und Diskriminierung nivellieren. Mit dem der EG-Vertrag wurde der rechtliche Rahmen für Umsetzung von spezifischen Programmen der „*positiven Diskriminierung*“ von Frauen in den EU-Ländern geschaffen. Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein Grundprinzip des Gemeinschaftsrechts und dem Rat der Europäischen Union obliegt die Bekämpfung von genderspezifischen Diskriminierungen.

EU-Programme für die Gleichstellung von Frauen und Männern

Den Rahmen der EU-Gleichstellungspolitik in Bezug auf Gender bildet der sog. *Fahrplan* für die Gleichstellung von Frauen und Männern. Dieser Fahrplan soll die bestehende Gleichstellungsagenda vorantreiben; er beinhaltet konkrete Zielvorgaben der europäischen Gleichstellungspolitik für den Zeitraum 2006-2010 und bestimmt GM als eine der gleichstellungspolitischen Strategien in EU. GM als Strategie betrifft im Rahmen dieses Fahrplans folgende Bereiche: Wirtschaft (Arbeitsmarkt und Sozialpolitik), ausgewogene Teilhabe von Frauen und Männern in den EU-Institutionen, der zivilrechtliche Bereich sowie die Gesellschaftstereotypen. Darüber hinaus soll die Gender-Perspektive innerhalb des innenpolitischen Bereichs der europäischen Gemeinschaft, der EU-Außen- und Entwicklungspolitik berücksichtigt werden.

Im März dieses Jahres verpflichtete sich die EU-Kommission die Gleichstellungsproblematik in die neue Strategie 2020 für Europa mit einzubeziehen und bestimmte, dass Gleichstellung von Frauen und Männern für den wirtschaftlichen Wachstum sowie für die Beschäftigungspolitik unentbehrliche Komponente darstellt, und die Zielvorgaben der Lissabonstrategie ausgebaut und verstärkt werden sollen. Das Gemeinschaftsprogramm der Gleichstellung der Geschlechter 2007–2013 ist in fünf Bereiche aufgeteilt, welche zum Abbau der Ungleichheit und Förderung der Gleichheit beitragen sollen:

- gleichberechtigter Zugang zu Beschäftigungsmärkten auf allen Ebenen
- Bildung
- Bessere Vereinbarkeit von Beruf, Privat- und Familienleben
- Förderung gleichberechtigter Teilhabe von Frauen und Männern an Entscheidungsprozessen
- Förderung der Gründung und Entwicklung von Unternehmen

Zu den institutionellen Akteuren der Gleichstellungspolitik in der EU gehören: die Europäische Kommission (Generaldirektion für Beschäftigung, soziale Angelegenheiten und Chancengleichheit) und der Europäische Parlament (Ausschuss für die Rechte der Frau und Gleichstellung der Geschlechter).

In Polen liegt die Gleichstellungspolitik in dem Zuständigkeitsbereich des Regierungsbeauftragten für die Gleichstellung von Frauen und Männern. Angesichts der politischen Veränderungen und des neuen politischen Regierungsprogramms 2005-2009 wurde der Posten abgeschafft und die Zuständigkeit

für die Gleichstellungsfragen obliegt der Regierungsbeauftragten Frau Elzbieta Radziszewska vom Ministerium für Gleichstellung von Mann und Frau.

Ziele der Gleichstellungspolitik

GM ist eine Strategie der Einbeziehung von benachteiligten Gruppen und Aspekte in den Bereich des staatlichen Handelns, insbesondere in die Bereiche der Sozial- und Bildungspolitik sowie des Arbeits- und Dienstleistungsmarktes. Die GM-Strategie soll möglichst wirksame Umsetzung von Aktivitäten gewährleisten, die zum Abbau von diskriminierenden Praktiken und zur Schaffung gleichberechtigter Gesellschaft beitragen. Das Ziel der GM-Strategie ist Verankerung von Gleichstellung in institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen, um die Chancengleichheit für alle Menschen herzustellen und deren intellektuellen sowie beruflichen Potenzial zur Schaffung einer gerechten und gleichberechtigten Gesellschaft auszunutzen.

Die GM-Strategie geht über die Förderung der gleichberechtigten Teilhabe von Frauen im öffentlichen Leben hinaus. Sie zielt auf Analyse von Bedürfnissen, Erfahrungen, Fähigkeiten von Frauen und Männern ab, um beide Geschlechter in die Implementierung politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Prozesse einzubeziehen.

Das Fehlen der Genderdimension im öffentlichen politischen Handlungsräumen führt zu einer „universellen“ Perspektive, die Geschlechtsdifferenzierung unmöglich macht, wodurch die Erkennung und die Einschätzung von den verschiedenen Bedürfnissen und Erwartungen verhindert werden.

Das grundlegende Ziel der Gleichstellungspolitik besteht demnach darin, die Belange und Erfahrungen von Frauen und Männern bei politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsprozessen zu einem integralen Bestandteil zu machen, so dass Frauen und Männer gleichermaßen profitieren können. In der Praxis sollte die Gleichstellung der Gender die Chancengleichheit vorantreiben, so dass Frauen und Männer die von den Institutionen des demokratischen Rechtsstaates angebotenen Möglichkeiten gleichermaßen in Anspruch nehmen (z.B. Zugang zu Bildung, Recht auf Arbeit, berufliche Erfolge, Schutz vor Diskriminierungen jeglicher Form, Schutz vor Gewalt, u.ä.).

Methoden der Gleichstellungspolitik/Genderanalyse

Ein wichtiges Instrument für Untersuchung der Gleichstellungspolitik stellt die sog. *Genderanalyse* dar. Sie besteht in der systematischen Bewertung von geschlechtsspezifischen Auswirkungen Politiken,

Strategien und Programmen auf ihre Wirkung für die Situation von Frauen und Männern hin zu untersuchen. Die Genderanalyse der gesellschaftlich-politischen und der ökonomischen Lösungen geht davon aus, dass die von gesellschaftlichen, ethnischen oder geographischen u.ä. Faktoren abhängigen Machtverhältnisse in einem Zusammenhang mit der kulturspezifischen Geschlechtskategorie stehen und komplizierte Interaktionen herstellen, die zu diskriminierenden und ungerechten Praktiken führen. Dazu müssen Geschlechtsverhältnisse sichtbar und benennbar gemacht werden, und die geschlechtsspezifischen Unterschiede sowie deren Bedeutung für den Zugang zu Macht und zu Ressourcen müssen analysiert werden. Diese Daten stellen für die Bewertung der unterschiedlichen Bereiche des öffentlich-politischen Lebens unentbehrliche Komponenten dar.

Für die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Belange von Frauen und Männern im Rahmen der Entscheidungsprozesse sind sowohl die Dokumentation von Ungleichheiten unerlässlich, als auch die Hervorhebung sämtlicher Unterschiede auf Grund bestimmter politischen Entscheidungen und deren geschlechtsspezifischen Auswirkungen. Darüber hinaus müssen Lösungen vorbereitet werden, die die Regierungsinstitutionen und die zuständigen gesellschaftlichen Organisationen auf angemessene För-

derungs- und Unterstützungsmaßnahmen hinweisen. Mit der Genderanalyse lassen sich die Geschlechtsverhältnisse feststellen und deren Produkt, d.h. die gesellschaftlichen Praktiken untersuchen.

Bewertung der Gleichstellungspolitik

Im Rahmen des Evaluationsprozesses der Gleichstellungspolitik ist der Bezug zu den Maßstäben der Gender-Gleichsetzung unerlässlich. Eine der der Genderanalyse zugrunde liegende Annahmen geht von dem traditionellen Muster aus, nach dem die Geschlechtsmitglieder eine ihnen zugewiesene Geschlechterrolle erlernen, an welche bestimmte Erwartungen geknüpft sind, die ein spezifisches Verhalten vorgeben. In diesem System sind auch Sanktionen etabliert, die von der Gesellschaft festgelegt werden (z.B. Ausschluss der minderjährigen Mütter). In den öffentlichen Lebensbereichen werden nach den traditionellen Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern Männer bevorzugt.

In Gemeinschaften und Gesellschaften, in denen die auf international anerkannten Menschenrechte basierende Rechtssysteme, das traditionelle *Gender*-Denk- und Interpretationsmuster nicht widerspiegeln, funktionieren beide Systeme parallel. In Situationen, in denen Frauen ihre Ansprüche geltend machen wollen, führt dies zu Spannungen und Konflikten.

Wozu brauchen wir die Geschlechtergleichstellung in der Bildung?

Anna Dzierzowska

Geschichtslehrerin in der Multikulturellen Humanistischen Oberschule in Warschau, Mitautorin der Publikation *Blind für das Geschlecht – gleichstellungsorientierte Bildung auf Polnisch – ein kritischer Bericht*

Joanna Piotrkowska

die Vorsitzende der Stiftung Feminoteka

Lehrbücher voll Stereotypen, Mangel an Information über die Rolle der Frauen in der Geschichte und die Emanzipationsbewegungen der Frauen in den Geschichtsbüchern, stereotype Behandlung von kleinen Jungen und Mädchen (in Grundschule), Mädchen und Jungen (in Oberschule), Frauen und der Männern (an Hochschulen) – nicht nur in den Lehrbüchern, aus denen sie ihres Wissen schöpfen, sondern auch im Verhältnis Lehrer/Lehrerin – Schülerin/Schüler; Hochschullehrerin/Hochschullehrer – Student/Studentin, Mangel an gleichstellungsorientierte Bildung und Sexualerziehung samt der Tatsache, dass um die Frage der Geschlechtergleichstellung in verschiedenen Aufzeichnungen und Richtlinien der Bildungsbehörden ein großer Bogen gemacht wird, zeigt, wie wenig, oder ganz und gar nichts hier gemacht worden ist.

Lediglich eine Handvoll Enthusiasten – am häufigsten aus den Nichtregierungsorganisationen – versucht sich mit dieser Thematik durchzusetzen und zu überzeugen, dass die Gleichstellung einen Sinn hat. Vergeblich. Man braucht wohl nicht hinzuzufügen, dass im Fall, wenn wir mit einem so großen Widerwillen der Entscheidungsträger zu tun haben, bleibt es uns nur eine mühselige, wenig effektive und damit frustrierende Arbeit. Das polnische Ministerium für die Nationale Bildung weder führt noch jemanden beauftragt, das Problem gleicher Behandlung oder sexualisierter Gewalt zu untersuchen, noch initiiert es Programme, die diese Fragen betreffen würden. Die Bildungsbehörden reflektieren nicht über die Geschlechtsstereotype und deren Einfluss auf die Ergebnisse der Schüler und Schülerinnen oder auf das Phänomen der sexualisierten Gewalt.

Die Ergebnisse des Mangels an diesen Handlungen werden von Jahr zu Jahr immer mehr sichtbar: in Sonderschulen bilden Jungen eine entschiedene Mehrheit (in dem Schuljahr 2007/2008 entfielen durchschnittlich 57 Mädchen auf 100 Jungen); in Sekundarstufe II erscheint ein deutlicher *Gender Gap*: in allgemeinbildenden Schulen überwiegen Frauen, in berufsbildenden Schulen – Männer. In den letzten Jahren ist dieser Trend gemildert worden, aber Missverhältnisse sind fortgesetzt sichtbar. Ähnliche Missverhältnisse werden von den staatlichen Prüfungen gezeigt. Im Allgemeinen fallen Mädchen in diesen Prüfungen besser aus, besonders in den humanistischen Fächern. Das Problem der ungleichen Behandlung von Mädchen und Jungen

ist anwesend in Schulen, und es betrifft sowohl Schüler als auch Schülerinnen. Die Jungen scheinen mehr als die Mädchen den Schulmisserfolgen und deren negativen Folgen ausgesetzt zu sein. Die Mädchen haben hohe Bildungsaspirationen. Gleichzeitig, worauf die Untersuchungen der Lage der Frauen auf dem Arbeitsmarkt deuten, braucht der Erfolg der Mädchen in der Schule nicht einen späteren Erfolg im Berufsleben zu bedeuten.

Die Untersuchungen zeigen, dass das stereotype Wahrnehmen der Geschlechter zu diskriminierenden Haltungen und Verhalten gegenüber Frauen und Männern führt. Für die Personen, die sich mit der Problematik der Geschlechtergleichstellung beschäftigen, ist es schon eine Floskel, dass das Schulumilieu für das Geschlecht nicht blind ist, dass gewisse Probleme besonders die Mädchen, und andere – die Jungen betreffen, jedoch scheinen die für das Bildungssystem verantwortlichen Personen und Einrichtungen diese Tatsache nicht zu bemerken trotz vieler negativen, manchmal drastischen Beispiele (z.B. die Geschichte von „Ania aus Danzig“, die infolge von der Veröffentlichung im Internet eines auf Handy aufgenommenen Films, in dem ihre Schulkameraten sie belästigten, Selbstmord begangen hat). Die Schule sozialisiert Mädchen und Jungen zu den bestimmten sozialen Rollen. Im Bericht *Blind für das Geschlecht – gleichstellungsorientierte Bildung auf Polnisch* schlagen wir die folgende Hypothese vor: die Schule erwartet von den Kindern ein bestimmtes Verhalten, anderes von den Mädchen, anderes von den Jungen. Sie belohnt dabei, besonders in den ersten Bildungsetappen „mädchenhafte“ Eigenschaften und Verhalten (Fleißigkeit, Gehorsam, Höflichkeit usw.). In der „erwachsenen“ Welt zeigen sich jedoch diese Eigenschaften günstig, die von der Schule den Jungen zugeschrieben werden, wie Individualismus, Initiativefähigkeit, Scharfsinn.

Nicht ohne Grund sind die Fragen der Geschlechtergleichstellung in der Bildung in zahlreiche Erklärungen, Anordnungen und Richtlinien – sowohl weltweite als auch europäische – eingetragen worden. Die Gleichstellung von Mann und Frau ist auch eine der Grundsätze für das Funktionieren der Europäischen Union. Dieser Grundsatz ist in vielen Vorschriften des sogenannten primären Gemeinschaftsrechts definiert, besonders im Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (u.a. Artikel 2, Artikel 3, Artikel 137 und 141). Eine besonders wichtige Vorschrift aus der Sicht der Notwendigkeit der Umsetzung der Perspektive der Geschlechtergleichstellung in die Aufgaben der Gemeinschaft ist der Artikel 3, der die Pflicht einführt, „Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung

von Männern und Frauen zu fördern“. Man soll sich jedoch daran erinnern, dass das Gemeinschaftsrecht keine Lösungen für die Vereinheitlichung der Bildungssysteme in den Mitgliedsstaaten einhält. EU-Bestimmungen über die Bildung haben nur komplementären Charakter und sind nur in manchen Gebieten anwesend, hauptsächlich in diesen die mit dem Arbeitsmarkt und der Lissabon-Strategie verbunden sind, die nimmt an, dass die EU-Wirtschaft vor allem wissenschaftsbasiert sein soll (*knowledge-based economy*). Rolle und Bedeutung der Bildung, deren Zugänglichkeit und Verbreitung für die Erreichung der Gleichstellung von Männern und Frauen in allen Lebensbereichen wird dagegen betont. Die einzige Richtlinie, die ungleiche Behandlung beim Zugang zur Ausbildung direkt verbietet, ist die Richtlinie Nr. 2000/43/EG, die den Gleichbehandlungsgrundsatz ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft ins Leben ruft. Interessanterweise gibt es heute keinen gemeinschaftlichen Rechtsakt auf Ebene der Richtlinie, der den gleichen Zugang der Frauen und der Männer zur Bildung regulieren würde.

Für Polen gelten jedoch auch andere als gemeinschaftliche Vorschriften – z.B. die zwei wesentlichen von Polen ratifizierten Dokumente, deren Fragmente sich direkt auf Bildung und Mädchen beziehen, sowohl auch auf die Erziehung, die Vielfältigkeit und Unterschied akzeptiert. In der Erklärung von Beijing der UN (1995) lesen wir: „Wir sind entschlossen sicherzustellen, dass Frauen und Mädchen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten uneingeschränkt wahrnehmen können, und wirksame Maßnahmen zur Verhütung von Verletzungen dieser Rechte und Freiheiten zu ergreifen. Wir sind auch entschlossen alles Erforderliche zu tun, um alle Formen der Diskriminierung von Frauen und Mädchen zu beseitigen, und alle Hindernisse aus dem Weg zu räumen, die sich der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Förderung und Gleichstellung der Frauen und der Männer aus der Perspektive der Gleichstellung der Geschlechter (*gender equality*), des Aufstiegs und der Machtgleichstellung (*empowerment*) der Frau entgegenstellen“. In der Aktionsplattform (auch in Beijing angenommen) lesen wir dagegen: „Mädchen werden oft als minderwertig behandelt und dazu erzogen, ihre eigenen Bedürfnisse hintenanzustellen, was ihr Selbstwertgefühl untergräbt. Diskriminierung und Vernachlässigung in der Kindheit können der Beginn des Abstiegs in ein Leben voller Entbehrungen und sozialer Ausgrenzung sein. Daher sollten Initiativen ins Leben gerufen werden, um die Mädchen auf eine aktive, wirksame und mit Jungen gleichberechtigte Mitwirkung auf

allen sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verantwortungsebenen vorzubereiten“.

Das polnische Bildungsressort hat jedoch die Chancengleichheitspolitik nicht angenommen (abgesehen von der Platzierung dieser Anforderung auf den Ministeriumsseiten). Wie die das Bildungssystem aus der Perspektive der Chancengleichheitspolitik beobachtenden Handlungen der Stiftung Femi-noteka aus den Jahren 2008 und 2009 zeigen, die Fragen der Gleichberechtigung werden in der Schule nur dann angesprochen, wenn ein einziger Lehrer / eine einzige Lehrerin daran interessiert ist, sie in den eigenen Lehrplan einzuführen. Von ihrem guten Willen hängt es ab, ob diese Problematik im Unterricht erscheint, ob der Lehrer/die Lehrerin auf die Frauenfrage hinweist. Die Lehrbücher, die den Lehrern und Lehrerinnen, die für die Einführung der *Gender*-Elemente entschieden sind, die Arbeit erleichtern könnten, sind zwar erschienen, sie sind aber nicht obligatorisch, und bei der nicht wohlgesinnten Einstellung der Bildungsbehörden zu dieser Thematik ist es schwer darauf zu zählen, dass die Mehrheit der Lehrer nach ihnen greift und sie in ihrer Arbeit nutzen wird. Wie Piotr Laskowski, der Leiter der Jacek-Kuroń - Multikulturellen Humanistischen Oberschule in Warschau schreibt: „Das sind nicht groß angelegte Handlungen, basiert auf dem starken Willen der einzelnen Personen, ohne Systemunterstützung, und vor allem führen sie selten zur Reorganisation des Schullebens. Dazu ist der Willen der Schulleitung, die heutzutage über breite Kompetenzen verfügt, aber sie hat keine Motivation (außer der Sorge um das Gute der Schüler und der Schülerinnen), um die Problematik der Gleichberechtigung anzusprechen“.

Man braucht sich kaum zu wundern, dass weder Personen, die in den Schulen unterrichten noch die Entscheidungsträger die Frage der Geschlechtergleichstellung ernst nehmen, wenn die zur Realisierung, Beobachtung und Umsetzung verpflichteten Einrichtungen, auch keine Interesse daran zeigen. Unter den Handlungen der Gleichstellungsbeauftragten finden wir im Bereich Bildung in einem einhundertsechzigseitigen Bericht nur eine Initiative – die Gleichstellungsbeauftragte richtete ein Schreiben an die Ministerin für die Nationale Bildung, und diese „richtete einen Appell an Sachkundigen für die Lehrbücher für Allgemeinbildung, dass sie bei der Analysierung deren Inhalt besonders auf Gleichstellung und Beseitigung der Diskriminierung aus Gründen des Geschlechts, der Rasse, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen Überzeugung, des Alters, der sexuellen Ausrichtung, Ehe- oder Familienstandes achten

sollen“. Die Lehrbücher sind fortgesetzt voll von Stereotypen. Folgende Berichte und Publikationen, die der Analyse der Lehrbücher gewidmet sind, weisen darauf hin, dass eigentlich nichts oder fast nichts in diesem Thema geschieht. Es überwiegt eine Sprache, in der das männliche Geschlecht als universell behandelt wird, wenn man sich an Männer und Frauen wendet. Bei der Darstellung des Familienlebens werden der Frauen und der Männer stereotype Rollen und Ausgaben zugeschrieben. Das Bild der Familie, besonders in den Lehrbüchern für die Jüngsten ist traditionell und gleichzeitig idealisiert: glückliche Vater, Mutter und zwei Kinder. In den Lehrbüchern gibt es keine Partnerschaften, geteilte Familien, keine Alleinerziehenden. Man schreibt nicht über ungerecht behandelte Kinder, es gibt keine Armut, keine Arbeitslosigkeit, keine Gewalt. Es gibt keine Kinder aus anderen Kulturkreisen.

In den Lehrbüchern für Geschichte, die sich beinahe nur auf die politische Geschichte konzentrieren, gibt es fast keine Frauen. Sehr selten erscheinen Informationen über Frauenbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert. Es mangelt an Informationen über den Alltag und die Arbeit der Frauen, über das Leben der hervorragenden Frauen und Probleme verbunden mit der Diskriminierung aufgrund des Geschlechts in der Vergangenheit und heute.

So war es in den bisherigen Lehrbüchern, und so werden sicherlich die neuen aussehen, die an die neuen Programmgrundlagen angepasst sein werden, die gerade ins Leben gerufen werden. Eines der wichtigsten Ziele der Reforme der Lehrpläne, die heute von der Ministerin Katarzyna Hall geführt wird, ist die Angleichung von Bildungschancen. Gleichzeitig wird es nicht über den Bedarf, die Thematik und Grundsätze der Geschlechtergleichstellung in den Bildungs- und Erziehungssystem einzuschließen, geschrieben – weder in den Dokumenten, die Voraussetzungen der Reforme darstellen, noch in der Zusammenfassung des Prozesses der öffentlichen Konsultationen, noch in Präambeln zu den einzelnen Teilen der Programmgrundlage. Die neuen Grundlagen berücksichtigen fortgesetzt nicht die Problematik der Gleichberechtigung der Geschlechter, fortgesetzt schreibt man nicht über die Stelle der Frauen in der Geschichte oder über die heutigen Debatten über ihre Rechte, und in dem Inhalt der Grundlagen dominiert fortgesetzt das männliche Geschlecht.

Wird also der Appell der Ministerin Hall an die Rezensenten etwas ändern? Wir erlauben uns Zweifel anzubringen. Hier braucht man keine Appelle, sondern bestimmte Handlungen, und vor allem die Bildung – auch dieser, die die Lehrbücher rezensie-

ren. Diese Frage wird jedoch sowohl von der Ministerin Radziszewska als auch Hall fleißig umgangen. Wo brauchen wir die Veränderungen?

Massenmedien sind heutzutage eine der wichtigsten Kräfte, die die sachliche öffentliche Debatte blockieren – denn keine von diesen zwei Fragen ist Gegenstand ihres Interesse. Mangel an Interesse an der Gestalt der Programmreform, Mangel an Diskussion über mögliche Erziehungsmodelle, über Anwesenheit (oder nicht) der Sexualerziehung in den Schulen, über den gewünschten (oder nicht) Einfluß der Eltern auf die Lehrpläne geschwächt, eigentlich verhindert die demokratische Kontrolle über das Bildungssystem und eliminiert die Frage des Geschlechts und der Bildung aus der Gruppe der Diskussionswerten Probleme.

Das Schlüsselproblem ist hier, außer dem offensichtlichen Mangel an Interesse und Schweigen über die Gleichberechtigungsangelegenheiten, die Bestimmung des gewünschten Modells der Organisation des Bildungssystems. Es geht hier um die Rolle der Staatseinrichtungen (wieviel Zentralismus in den Lehrplänen, wie steif Stundenplan), der Selbstverwaltung der Eltern, d.h. letztendlich um den Umfang der Autonomie der Schule, um das Verhältnis zu innovativen, experimentellen Projekten. Abhängig von den ausgearbeiteten Lösungen, würde die Rolle des Staates entweder in der Stimulierung und Unterstützung der der Gleichberechtigung dienenden Lösungen oder in einer mehr präzisen Bestimmung der Standarde, die erfüllt werden müssen, bestehen.

Von dem Mangel an geschlechtergleichstellungsorientierte Politik erfolgt u.a. Mangel an Daten über die Lage der Männer und der Frauen im Bereich Bildung und Hochschulwesen. Die Öffentlichen Einrichtungen sind an Sammeln von solchen Daten nicht interessiert. Sie selbst haben nicht mal eine Karte über Probleme in diesem Bereich geschafft. Man soll die Aufmerksamkeit auf die Passivität der jeztigen Gleichstellungsbeauftragten, Elżbieta Radziszewska, lenken. Diese Stelle, zerstört nach der Wahl im Jahre 2005, wurde im Jahre 2008 wieder aufgebaut und spielt heute eine Scheinrolle.

Auf Respekt des Willens der Eltern berufen sich eher diese Schulen, die dem Ansprechen der *Gender*-Thematik widerwillig sind. In Wirklichkeit beobachten wir die Schwäche der Eltern und ihre Anpassung an die Vorstellungen davon, was es sich gehört, in der Schule zu tun. Angesichts der Lähmung der Debatte in den Medien scheint die Erreichung der Eltern besonders schwer zu sein.

Die Schüler, normalerweise als passive Empfänger der in den Lehrplänen vorgesehenen Inhalte be-

handelt, können eine wesentliche Rolle in der Anpassung der Bildungsinhalte an ihre Bedarfe und Interessen. Die Aktivierung der Schülerinnen und der Schüler lässt sie wirken und ihre Handlungen analysieren, auch in der *Gender*-Perspektive. Es gibt keinen Zweifel, dass die Schulen, die ihre Schüler und Schülerinnen zur Mitbestimmung über das gesellschaftliche und intellektuelle Leben zulassen, geben mehr Möglichkeiten, die Problematik der Geschlechtergleichstellung zu bemerken und darüber zu sprechen.

Angesichts der Schwäche oder geradezu Abwesenheit der Formen der demokratischen Kontrolle spielt die katholische Kirche eine wesentliche Rolle in der Gestaltung der Erziehungsprogramme der Schulen und in der Eliminierung der mit der *Gender*-Bildung verbundenen Inhalte. Die Einführung des Religionsunterrichts in die Schule führte dazu, dass Priester, Nonnen, Katecheten und Katechetinnen zu vollberechtigten Mitgliedern der Lehrerräte wurden (in einer privilegierten Stellung im Verhältnis zu anderen Lehrern, weil sie der Kontrolle des Schulleiters nicht in demselben Umfang unterliegen). Die Schule wurde auf diese Weise zu einer Widerspiegelung der öffentlichen Sphäre, in der die Vertreter der Behörden ihre Züge mit dem Episkopat vereinbaren. Die Sprache der Kirche ist keineswegs blind für das Geschlecht. Umgekehrt: sie festigt die Überzeugung von der „natürlichen“ Herkunft der Unterschiede zwischen Geschlechtern und betont die angeblich verschiedene Berufungen der Frauen und der Männer. Die starke Anwesenheit dieser Sprache (und selber Einrichtung) im Bildungssystem bremst die Debatte über Geschlechtergleichstellung. Besonders verhindert sie das Ergreifen der Gleichstellungsfragen als eine ethische Frage, weil die Kirche Anspruch darauf erhebt, eine Autorität besonders im Bereich Etik eben zu sein. Die Bedingungen der Durchführung des Religionsunterrichts in der Schule werden im Staatskirchenvertrag bestimmt, was ist einer der Gründe (obwohl nicht der einzige), dass das Postulat der Entfernung von Religion aus der Schule heutzutage schwer zu realisieren wäre (was bedeutet nicht, dass es sich nicht lohnt, ein solches Postulat zu stellen). Die Debatte über den Einfluß der Kirche ist dennoch nicht zu vermeiden, wenn man alle Gründe der Misserfolge in der Einführung des Grundsatzes der Geschlechtergleichstellung gründlich analysieren will.

Es ist sehr schwer zu sagen, welches Verhältnis zur Frage der Gleichberechtigung von Mann und Frau die Lehrer und Lehrerinnen selbst haben. Teiluntersuchungen, deren Ergebnisse wir in unseren Berichten angeführt haben, sind nicht ermutigend:

sie zeigen, dass die Schule nicht zu einem Mädchenfreundlichen Ort wird, obwohl der Lehrerberuf zu den am meisten feminisierten gehört. Weder Lehrer noch Lehrerinnen sind frei von stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit.

Die Lehrer sind jedoch eine der meist gewerkschaftsgebundenen Gruppen in Polen. Mehr noch, immer mehr Bildungsarbeiter gehört zur Gewerkschaft der polnischen Lehrerschaft – eine Organisation, die von den konservativen Gruppierungen weit entfernt ist. Es scheint, dass die Möglichkeit der Wirkung durch die Gewerkschaften für Förderung des Bewusstseins der *Gender*-Problematik unterschätzt in Polen ist. Die Organisationsstruktur der Gewerkschaft gibt die Möglichkeit, die Lehrer zu beeinflussen, zu diskutieren, was könnte es ermöglichen, Misstrauen und Schweigen in der Frage der Gleichberechtigung zu brechen.

In Polen gibt es ein dynamisches Netz von Unterstützungszentren für die Lehrer. Eine wichtige Rolle in der Einführung der *Gender*-Problematik in die polnischen Schulen spielte vor dem Jahr 2006 das Zentrum für Lehrerfortbildung, geleitet von Mirosław Sielatycki. Diese Einrichtung wurde jedoch zuerst vom Minister Roman Giertych zersplittet,

und danach mit dem Metodischen Zentrum für die Psychologisch-Pädagogische Unterstützung zusammengelegt, wodurch eine neue Einrichtung: das Zentrum für Bildungsentwicklung (ORE) entstand. Unter den Satzungsaufgaben von ORE gibt es keine, die direkt mit der Förderung der Geschlechtergleichstellung oder der Bildung für Menschenrechte verbunden wären. Es gibt jedoch im ORE eine Werkstatt für Bürgerbildung, man führt auch Schulungen, die u.a. das Nutzen des Handbuchs des Europarates „Compassito – das Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern“ betreffen. Mit anderen Worten: Das Ministerium für die Nationale Bildung verfügt fortgesetzt über Einrichtungen und Werkzeuge, die zur Förderung des Geschlechtergleichstellungsgrundsatzes genutzt werden könnten, wenn es der politische Willen zutage träte.

Aus den Berichten der Stiftung Feminoteka folgt es, dass auch die Hochschulen nicht besonders aktiv auf Fragen der Geschlechtergleichstellung reagieren. Gleichzeitig braucht man nicht davon zu überzeugen, dass die Weise der Bildung der zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen Schlüsselbedeutung für die Berücksichtigung der Thematik der Gleichstellung von Mann und Frau in der Bildung hat.

Geschlechtergerechte Erziehung

Anna Wróblewska

**Doktorandin im Lehrstuhl der Rechtstheorie und des Polnischen Staates,
Fakultät für Recht und Verwaltung an der Mikołaj Kopernik-Universität in Toruń, Polen**

Die *gender*-Problematik wird im pädagogischen Studium nicht angesprochen. Ihr wird auch keine Aufmerksamkeit in Lehrfachbereichen und pädagogischen Kursen gewidmet. Zudem sind polnische Lehrbücher mit Geschlechtsstereotypen überfüllt – die Eigenschaften, Rollen und Situationen der Lehrbuchfiguren unterscheiden sich je nach Geschlecht. Die Frauen scheinen in Geschichte-Lehrbüchern abwesend zu sein. In der Schule fungiert das sog. versteckte Programm, mittels dessen die LehrerInnen ihren Schülern das eigene Bild der sozialen Welt vermitteln, u. A. stereotype Geschlechtsrollen. Das sog. versteckte Programm hat eine beträchtliche Auswirkung, wenn wir in der Mädchen- und Jungenbildung die daraus resultierenden Unterschiede anvisieren.

Es sind Probleme von hohem Rang. Ihr Ausmaß zeigt, wie viel in der *gender*-Bildung noch zu tun ist. Dennoch besteht kein Zweifel, dass sich die Gleichheitsthematik langsam zu der öffentlichen Sphäre durchschlägt. Es erscheinen *gender*-Studien (vorwiegend Aufbaustudium). Die Hochschulprogramme werden um die dieser Problematik gewidmeten Fächer oder sogar Fachbereiche erweitert. Darüber hinaus besteht die Teilnahmemöglichkeit (häufig kostenlos) an einer Reihe von Workshops und Schulungen, die durch spezialisierte NGOs geführt werden. Ein gehöriger Teil von ihnen wird gerade an LehrerInnen adressiert, die sie immer öfter in Anspruch nehmen. Dies zeigt, dass sich die LehrerInnen der Bedeutung dieser Strömung immer mehr bewusst werden.

Während der Organisation der Schulungen über Diskriminierungsbekämpfung, die u. A. an die LehrerInnen gerichtet sind (die Schulungen, die im Rahmen des Projekts *Fortschritt, Diskriminierungsbekämpfung, Promotion der Verschiedenheit* stattfinden und durch das polnische Ministerium für Arbeit und Sozialpolitik realisiert werden) überraschte

mich ein großes Interesse der LehrerInnen bereits während der Einschreibung in die Lehrveranstaltungen – für die 63 Freiplätzen meldeten sich über 200 Interessenten! Aus der Datenanalyse der Anmeldeformulare sowie den darauffolgenden Evaluationsfragebögen geht hervor, dass an solchen Lehrveranstaltungen die Personen teilnehmen möchten, die stets ihre Qualifikationen steigern und zahlreiche Schulungen absolvierten: von Workshops zum Thema Durchsetzungsvermögen, konstruktives Denken, Gewalt-, Selbstmordbekämpfung sowie Abhängigkeitsbekämpfung unter Jugendlichen bis Lehrveranstaltungen zum Thema Filmbildung und Multikulturalität.

Die befragten LehrerInnen stießen während ihrer schulischen Tätigkeit auf Situationen, in denen zur Diskriminierung wegen Geschlecht, sexueller Orientierung, Behinderung, ethnischer Herkunft, Religion und Weltanschauung kam. Sie gaben zu, dass unter Jugendlichen in ihren Einrichtungen Mangel an Toleranz gegenüber aller Verschiedenheit (z. B. Andersartigkeit) herrscht. Die geschulten Personen erklärten das erworbene Wissen während der täglichen Arbeit mit den SchülerInnen und ihren Eltern umsetzen zu wollen. Sie planen dieses Wissen an ihre KollegInnen weiterzugeben, indem sie in der Schule während der Lehrerkonferenz oder während der Treffen der Personen die den Gewerkschaften angehören, interne Schulungen zur Diskriminierungsbekämpfung durchführen.

Das Wichtigste meiner Auffassung nach ist die Tatsache, dass die LehrerInnen verstanden haben, dass erstmal sie selbst „einer größeren Toleranz gegenüber Verschiedenheit lernen müssen. Nur dieses Wissen gibt uns die Möglichkeit über gewisse stereotype Wahrnehmung von Personen und Situationen hinauszuschauen“. Man sollte alle Bemühungen unternehmen, damit an polnischen Schulen immer mehr solche ErzieherInnen ihren Beruf ausüben.

Gender und Bildung in Kanada

Prof. Bożena Karwowska, University of British Columbia in Vancouver

In Kanada hört man oft folgende Aussage: „Alles, was fürs Leben wichtig ist, habe ich im Kindergarten gelernt“. Da der Genus in der englischen Sprache in der Vergangenheitsform nicht erkennbar ist, gilt diese Aussage sowohl für die Frauen als auch für die Männer. Anhand dieser Aussage lässt sich herleiten, dass das Erlernen geschlechtsspezifischer Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster bereits im Kindergarten beginnt, obgleich dessen Erziehungsaufgaben nicht auf den traditionell zugewiesenen Geschlechterrollen beruhen. Ähnlich findet dieser Prozess durch Erziehung im Elternhaus statt: Den Mädchen wird nicht vorgegeben, dass sie in Zukunft ihren Pflichten als Ehefrau und Mutter nachgehen sollen, und die Jungs werden daran erinnert, dass Männer auch weinen dürfen.

Im Bereich der Bildung werden die traditionellen Rollenzuweisungen von Frauen und Männern ebenfalls nicht widerspiegelt. In den Kindergärten gibt es Erzieherinnen und Erzieher, in den Schulen die weiblichen und männlichen Lehrkräfte, und die Schulleitungspositionen sind sowohl von den Männern als auch von den Frauen besetzt. Die

Tätigkeiten im Bereich des Office Managements werden dagegen weiterhin zum großen Teil von den Frauen ausgeübt, und wenn ein Mann der Schulleiter ist, so kriegt man oft im Vorzimmer bzw. Sekretariat ein Plakat zu sehen, auf dem steht: „Möchten Sie den Leiter sprechen oder lieber die Frau, die es weiß?“

Frauen werden weiterhin schlechter bezahlt als die Männer, wobei die Lehrenden zu der Berufsgruppe mit hohem Gehalt gehören und als Angestellte im staatlichen Sektor bekommen sie ziemlich hohe Rente. Für die Ausübung des Berufs des Lehrers / der Lehrerin an staatliche Schulen sind bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen: Neben dem fachwissenschaftlichen Studium müssen die Studierende man ein professionsorientiertes zweijähriges Programm an der Fakultäten für Lehrerbildung absolvieren. Nach dem Hochschulstudium erfolgt die Berufseinstiegsphase: die Lehrer und Lehrerinnen sind über mehrere Jahre als Vertretung-Lehrkräfte in verschiedenen Schulen tätig. Nicht selten sammeln sie ihre ersten praktischen Erfahrungen, indem sie jeden Tag in einer anderen Schule unterrichten.

Durch hohes gesellschaftliches Ansehen und angemessene Bezahlung ist der Männeranteil in diesem Beruf ziemlich hoch. Vor diesem Hintergrund kommen die Kinder in den Schulen, bzw. in der schulischen Erziehung mit beiden Geschlechtern und Gender in Berührung.

Eines der wichtigen Problemfelder, über die in den Medien viel berichtet wird, bildet die schulische Bildung zum Thema: „Sexueller Minderheiten“. Im Fokus der Diskussion steht traditionell als „normale“ Familie bezeichnet wird. In Kanada werden gleichgeschlechtliche Ehen anerkannt, weshalb das Lernprogramm Schulbücher vorsieht, in denen Familien dargestellt werden, die aus einem Kind und zwei Müttern oder einem Kind und zwei Vätern bestehen. Wie es sich zeigte, die Lernpro-

gramme, die auf die Normalisierung der sexuellen Minderheiten ausgerichtet sind, weiterhin viele Kontroverse hervorrufen, insbesondere in Provinz. Einer der Gründe kann hierfür die hohe Zahl an Migranten und Migrantinnen sein. Dies hat zur Folge, dass viele Eltern für ihre Kinder nicht die staatliche, sondern die katholische Schule angemessener finden, weil sich diese an einem traditionellen Familienbild orientieren und es verfestigen. Dabei verdienen die Lehrkräfte an den katholischen Schulen weniger als die an den staatlichen. Außerdem steht ihnen kein Recht zu, die Gewerkschaften zu gründen und sie genießen kein hohes gesellschaftliches Ansehen.

Während in den Lernprogrammen an den angesehenen Universitäten die Gender-Problematik sowie die Aspekte des Feminismus bereits etabliert sind, wird es an den Grund- und Mittelschulen kein eigenständiges Unterrichtsfach zu diesen Themen noch nicht praktiziert. Dafür legt man in den Bildungseinrichtungen großen Wert darauf, dass bei den jungen Menschen die traditionellen Wahrnehmung- und Interpretationsmuster von Geschlechterrollen keinen Fortbestand haben wird. Eine der Maßnahmen ist z.B. die Darstellung der Frauen als gleichberechtigte Teilnehmerinnen in kulturellen und literarischen Prozessen. Deshalb bilden den großen Teil der Schullektüren die von Frauen verfassten Bücher, und der Geschichtsunterricht beschränkt man sich auf Studien über „großen und mächtigen“ Männern.

Da sowohl die Schüler und Schülerinnen als auch die Studierende die Fächer frei wählen dürfen, werden die Seminare zum Thema „*Feminismus und Gender*“ von denjenigen in Anspruch genommen, die sich für die geschlechts- und kulturspezifischen Lebensweisen tatsächlich interessieren. Vor diesem Hintergrund würde erst die Einbindung der Gender-Perspektive in fast allen Schulfächern und Studienprogrammen zum Abbau der traditionell zugewiesenen Geschlechterrollen beitragen.

An der University of British Columbia in Vancouver – an der ich tätig bin – wurde vor vielen Jahren ein *Zentrum für feminsitische Studie und Gender – Studien* eingerichtet. Dort wird ein vierjähriges Baccalaureatstudium sowie ein Aufbau-, Magister- und Graduiertenstudium angeboten. Seit einiger Zeit gibt es auch ein Prgoramm mit dem Schwerpunkt „*sexuelle Minderheiten*“, allerdings haben die Wissenschaftler und die Wissenschaftlerinnen des Zentrums bisher kein eigenständiges Studiumprogramm ausgearbeitet, so dass derzeit lediglich einzelne Kurse und Seminare angebo-

ten werden. Das liegt u.a. daran, dass im Zentrum Hochschllehrer und Hochschullehrerinnen sich in anderen Bereichen wie: Literatur, Kultur, Geschichte, Geographie, Psychologie, Wirtschaft spezialisieren. Dank des breiten Fächerspektrums ist die Genderdimension interdisziplinär vertreten und wird in allen Fachbereichen und/oder Fakultäten angeboten.

Die Etablierung der Genderdimension in die Studienprogramme stellt für die Universitäten einen wesentlichen Faktor dar, als dass das in den Seminaren vermittelte Wissen über das in der Gesellschaft traditionell verankerte Wahrnehmungsmuster der Geschlechterrollen hinaus reicht. Die interdisziplinäre Arbeit auf der Fachbereis- oder/und Fakultätsebene ist für die Hochschulen im nordamerikanischen Raum angesichts der personalen Engpässen und des Zusammenschließens z.B. des slavistischen Fachbereiches mit anderen Fachbereichen (insbesondere mit den Fachbereichen für Germanistik) oder Zusammenlegung der kleineren Fachbereiche für Sprachen und europäische Literaturen in eine große Abteilung auf der Wissenschafts- und Verwaltungsebene sehr vorteilhaft.

Ähnlich erfolgte der Prozess an der Universität in Vancouver, wo einzelne Seminare aus dem Bereich der slowenischen Literaturen im Rahmen des Studiengangs Nord- und Osteuropastudien angeboten werden. Die Praxis hat gezeigt, dass die Einbeziehung der Gender-Perspektiven in den Semianren zur slavischen Literatur in den Sprachen: Deutsch, Polnisch, Russisch sowie in den skandinavischen Sprachen, eine sehr gute Lösung für die Vermittlung von Kultur und Literatur des o.g. europäischen Raumes darstellt.

Die Gender-Bildung in Kanada sit demnach nicht auf die Einrichtung eines neuen Studiengangs mit dem Schwerpunkt der Geschlechterproblematik, sondern auf die Etablierung von Gender und Feminismus-Methodologie in die vorhandene Studienbereiche. Dieses Prozess ist nur bei entsprechenden Bildungsmaßnahmen in der Gesellschaft in genderspezifischen Fragen, bzw. in Fragen der Gleichheit von Frauen und Männern. Dabei wird den Universitäten die Rolle der „Leitinstitution“ nicht nur für die Studierende, sondern für die ganze Gesellschaft zugeschrieben. Die Gender-Bildung in Kanada findet auf verschiedenen Ebenen, an vielen Orten statt, und ist auf verschiedene gesellschaftlichen Zielgruppen ausgerichtet. Die über das traditionelle Muster hinichtlich der Rollenverteilung von Frauen und Männern hinausgehende Denkweise gilt als charakteristisches Merkmal des gebildeten Menschen.

Gleichberechtigung in Israel

Urszula Orlińska-Frymus

Polonistin, Promoventin am Philologischen Institut der Universität in Stettin, Photographie-Amateurin

Bevor ich nach Israel gezogen bin, schien mir dieses Thema floskelhaft zu sein. Wie sich die Rolle der Geschlechter im Land verteilt, war für mich eine rhetorische Frage. Denn wie könnte dieses Land nun sein? Das Land, das ich nur vom Fernsehen und aus der Zeitung kannte. Ein Land des Gewehrs, der Soldaten und Kriege. Ein großer militärischer Kampfplatz, auf dem die Männer gegen den Feind kämpfen und die Frauen Hüterinnen ihres Familienglücks sind.

Mein pazifistischer Verstand konnte kaum zulassen, dass Israel ein Land ist, das jederzeit zum Krieg bereit ist. Die Überzeugung, in den Kriegen würden nur Männer kämpfen, war für mich so selbstverständlich, dass mir eine andere Möglichkeit überhaupt nicht in den Sinn gekommen ist. Bis ich dahin geflogen bin...

Als ich zum ersten Mal nach Israel gekommen bin – nicht als Touristin, viel mehr aus wissenschaftlichen Gründen – erblickte ich auf einem der schönsten Flughäfen der Welt, Ben Gurion in Tel Awiw, etwas Erstaunliches: die Grenzschutztruppe war in einer großen Mehrheit durch das schöne Geschlecht vertreten.

Das schöne Geschlecht erschien mir zugleich verführerisch als auch mörderisch. Die Frauen waren sehr hübsch. Mörderisch wirkte nun das Gewehr, das über die Schulter der schlanken Brünetten hang. Sie ließen sich nicht auf die sog. *daisy talks* mit den Touristen ein. Die Wächterinnen des Staates auf einem Flughafen des Nahen Ostens, stellen eine sanftere Form der Touristenbegrüßung dar. Jedenfalls: Israel begrüßt feministisch, was jede Anhängerin solcher Sprüche wie „Polen ist eine Frau“ (s. Polen hat im Polnischen einen femininen Artikel, Anm. des Übers.) selbstverständlich freut.

Pionierin der Politik

Von Israel spricht man, dass es im Nahen Osten die einzige Oase der Demokratie ist. Die politische

Stellung von Golda Meir ist ein ausgezeichnete Beweis dafür. Sie war die einzige Frau im Kreis von 24 Personen, die am 14. Mai 1948 die Unabhängigkeitserklärung des Staates Israel unterzeichnet haben. Ein Jahr später wurde sie in *kneset* – das israelische Parlament – gewählt und sie gehörte ihm bis 1974 an. Sie war Außenministerin in der Regierung von Ben Gurion und vertrat den Israel bei der Zionistischen Weltorganisation. Durch ihre Tätigkeit hat sie den Frauen den Weg in die Politik geebnet (auf ihr Projekt der selektiven Auswahl von Juden, die aus Polen nach Israel auswandern durften, werde ich wegen eines üblen Nachgeschmacks nicht eingehen).

Bevor ich die Zahlen nenne, die ich einem Artikel der Zeitung „Jerusalem Post“ entnommen habe, komme ich ganz kurz auf das überstimmte Gesetz und den Streit mit Barak zu sprechen. Die Parlamentswahlen 1999 haben einen starken Widerhall gefunden. Der Premierminister Ehud Barak hat damals versprochen, drei Ministerien mit Vertreterinnen des schönen Geschlechts zu besetzen. Das Versprechen hat er leider schnell vergessen und wenn es damals keine starken Proteste in Massenmedien gegeben hätte, hätte er seinen Fehler auch nicht zugegeben und die drei wichtigen Positionen im Parlament den Frauen nicht anvertraut. Er soll damals gesagt haben, Israel habe wichtigere Probleme mit seinen Nachbarländern, als sich mit den Frauen zu streiten. Und was sagen die Zahlen?

55,9% aller Hochschulstudenten machen Frauen aus. Der Anteil der arbeitslosen Frauen ist nur um 1 Prozentpunkt höher als im Falle der Männer. Lediglich 4,4% der angestellten Frauen übernehmen die Führungspositionen (bei den Männern sind es 11,6 %). Die Frauen machen 15% des israelischen Parlaments aus, womit das Land in die Nähe des 17,6% betragenden EU-Durchschnitts rückt. Nicht so schlimm sieht es mit dem paritätischen Anteil

von Frauen in den Kommunalräten aus – nicht selten ist er höher als 30%. Eine israelische Frau verdient 1/3 weniger als ein durchschnittlicher Mann.

Die Kampffrau

In Israel unterliegen alle der allgemeinen Wehrpflicht. Sowohl Mädchen als auch Jungs werden gleich nach dem Abitur zu Israelischen Streitkräften einberufen. Über diese allgemeine Wehrpflicht habe ich verschiedene Meinungen gehört – je nach dem in welchem Alter mein Gesprächspartner war. Die Tatsache, dass alle da bewaffnet sind, löst keine Bedenken aus. Dass die Frauen in der Armee nur ihre Zeit vergeuden, bleibt umstritten. Die Rolle der Frau beschränkt sich in der Armee nämlich auf Lehrerin in den Militäreinheiten, bzw. auf Küchemitarbeiterin oder Sekretärin, die jeden Tag an den anstrengenden sportlich-militärischen Trainings in der Wüste teilzunehmen hat. 2007 fand eine intensive Debatte über die Probleme der sexuellen Gewalt in der israelischen Armee statt (bis heute wird ein großer Anteil von Frauen in der Armee sexuell missbraucht), wo die Frau von Anfang an dazu verurteilt ist, dem Mann unterordnet zu sein (der höchste Dienstgrad, zu dem sie befördert werden kann, ist der Brigadegeneral). Durch den großen Stress und äußerste körperliche Erschöpfung werden die Frauen nicht gerade bei ihrer intellektuellen Entwicklung gefördert. Berufung in die Armee im so jungen Alter kann auch zu psycho-moralischen Degenerationen führen. Erschreckend sind kontroverse Dokumentarfilme, die im israelischen Fernsehen gezeigt werden – junge Mädchen lassen sich mit einem nackten Leichnam eines palästinensischen Jungen fotografieren, um die Bilder dann später ins Internet zu stellen.

Im Grunde genommen ist die Tatsache, dass in die Armee sowohl Jungen als auch Mädchen einberufen werden, die auf der Welt als „Gleichberechtigung des israelischen Geschlechts“ gepriesen wird, ein großes Hindernis auf dem Wege ins erwachsene Leben der jungen Frauen. Nachdem die Mädchen ihren militärischen Dienst abgeleistet haben, verlieren sie sich in einem Wirrwarr von Plänen. Sie versuchen sich im Bildungssystem wieder zu finden, wollen eine Familie gründen (Durchschnittsalter der Frauen bei der Familiengründung beträgt 21-24 Jahre) oder Karriere machen.

Meine Nachbarin *aguna*

In Israel gibt es einmal das Recht und dann das jüdische Recht, dass einer Frau den Status eines erwachsenen Staatsbürgers nicht gewährleistet. Wovon spreche ich? Davon, dass die Frau keine Zeugin vorm Gericht sein kann, weil sie als unglaubwürdig gilt.

Sie wird aber mit den Männern auf die gleiche Stufe gestellt, wenn es um gerichtliche Urteile geht. Das mag unsinnig klingen aber nur so lange, bis man solch einem „unglaublichen Zeugen“ begegnet ist.

Ich hatte eine Nachbarin, Sara – eine wunderbare Frau, Mutter von drei fast erwachsenen Kindern. Erstmal sind wir uns ab und zu mal im Aufzug begegnet, dann hat sie mir bei den Aufgaben für die Schule geholfen. Oft haben wir beim Kaffeetrinken über die Nachbarinnen aus dem Wohnviertel geredet. Nach einigen Monaten habe ich sie nach ihrem Mann gefragt. Sehr gelassen hat sie mir geantwortet, vor zehn Jahren sei er, zusammen mit einer Freundin von ihr, in die USA ausgewandert. Sie war sich nicht 100% sicher, weil die Informationen nicht aus der ersten Hand waren – und der Mann gleich nach seinem Fortkommen die Telefonnummer geändert hat. Und sie ist zu einer *aguna* geworden. Sie kann sich leider nicht scheiden lassen – dazu ist die Bestäti-



gung und Einwilligung seitens des Ehemannes nötig. Sie hat auch keine eindeutigen Beweise dafür, dass er tot ist. Das wichtigste ist, dass sie nach dem Verschwinden ihres Mannes kein weiteres Kind zur Welt gebracht hat – es hätte dann den Status *mamzer* – Bastard – bekommen. In Israel dürfen die zehn nächsten Nachkommenschaften eines *mamzer* keine Ehe mit einem jüdischen Partner schließen, denn so hat es das Rabbinergericht beschlossen.

Ähnlich Frauen, die von ihren Ehemännern missandelt werden. Wenn ein Mann vor dem Gericht aussagt, er wolle sich mit seiner Frau wieder versöhnen, muss die Frau wieder zurück nach Hause kommen. Soll sie das nicht machen, wird sie zu *moredet* – einer Rebellin, die ihre Rechte auf Kinderbetreu-

In Israel die obligatorische Militärdienst ist ein Festelement der Ausbildung sowohl für Frauen, als auch Männer.

ung, Alimente oder Vermögensaufteilung verloren hat. Die mit der Ehe, Scheidung, Alimenten sowie Rechten auf die Kinderbetreuung verbundenen Angelegenheiten werden in Israel von dem Rabbinergericht (*bejt din*) entschieden. Dem Rabbinergericht gehören drei Richter an – alle Männer.

In Israel gibt es keine standesamtliche Eheschließung. Es ist auch nicht zugelassen, einen Nicht-Juden zu heiraten. Die Staatsbürger heiraten auf dem nahe liegendem Zyprien.

Es scheint, als hätte die israelische Regierung keine andere Wahl: früher oder später wird sie die standesamtliche Ehe als Institution anerkennen müssen, denn immer mehrere junge Menschen entscheiden sich für Ehe ohne Trauschein.

Ba'al aus der eigenen Erfahrung

Über die Bildung in Israel kann man nur im Kontext der bestimmten Schule sprechen. Es gibt dort Religionsschulen, nicht konfessions- gebundene Schulen sowie Schulen für *Olime* – Emigranten, die die israelische Kultur, Religion, Sitten sowie die hebräische Sprache kennen lernen wollen. Eine Schule für *Olime* habe ich selbst eine längere Zeit systematisch besucht, um mich mit der für mich neuen Welt anvertraut zu machen. Alle Frauen, die zu Beginn der Ausbildung in solcher Schule verheiratet sind, müssen ein Kopftuch tragen. Die Klassen werden gemischt, ähnlich wie der Lehrkörper – wobei es doch mehr Lehrerinnen gibt, die von der Bedeutung der Familie und Religion im Leben jedes Menschen unterrichten. Das Bildungssystem für Emigranten, die erst vor kurzem nach Israel gekommen sind, ist hervorragend und das Thema müsste mal extra behandelt werden. An dieser Stelle komme ich nur auf eine bestimmte Stunde des Hebräischen für Anfänger zu sprechen.

Im Hebräischen gibt es nun das Wort *Ba'al* – der Eigentümer. In den Fibeln des einfachsten Schwierigkeitsgrades findet man Sätze wie: „Der Hauseigentümer heißt...“, oder „Der Eigentümer des Hundes heißt...“ (*ba'al szel bait ze...*, *ba'al szel kelev*). Dies sind Elemente des Grundwortschatzes, sie sind unumgänglich, wenn man z.B. eine Wohnung mieten will. Wie erstaunt war ich, als wir – nach einigen Monaten des Leseübens – zu den Texten über die Familie gekommen sind. Aus diesen habe ich erfahren, dass die hebräische Entsprechung für den

Ehemann ebenso *ba'al* ist. Ich war die Einzige in der Klasse, die darauf aufmerksam wurde (ich muss sagen, ich war eine der Strebsameren in der Klasse). Ich fragte nun die Lehrerin, ob ich nun den Text richtig zu übersetzen versuche. Ich wollte wissen, ob es zivilrechtlich gesehen der *Ehemann* mit dem *Eigentümer* gleichzusetzen ist und wenn ich sage: *mein Mann*, ob ein Israeli das dann als: *mein Eigentümer* versteht. Die aufgeregte Hebräischlehrerin ließ mich schweigen. Ich solle keine Verwirrung im Klassenraum hervorrufen. In der Pause hat sie mich angesprochen und äußerst heimlich zugegeben, ich hätte tatsächlich Recht. Die feministischen Organisationen würden sich ständig für welche Änderungen einsetzen und emanzipierte Frauen würden einfach *mein Mann* sagen.

Zusammenfassend

Trotz des besten Willens, über das Thema neutral zu sprechen, wurde mein Artikel zum Ausdruck einer klaren Haltung. Um es anders auszudrücken – ich habe in einer sehr knappen Fassung den Israel gezeigt, wie er aus der Perspektive einer Feministin, einer Europäerin, einer Ehefrau und Mutter, die ständig über die Welt staunt, gesehen wird.

Ich betrachte jetzt das Ganze mit einem gewissen Abstand und manches sehe ich sehr kritisch. Es sind sehr subjektive Empfindungen, die durch meine Erfahrungen und wahre Gegebenheiten hervorgerufen werden. Ich gehe sehr radikal an die Frage nach der Gleichberechtigung im Israel heran. Mit ganzer Sicherheit ist Israel männlich, wobei es anzumerken ist, dass das männliche Geschlecht in einer schwierigen Lage ist. Diese Prägung wurde dem Lande durch die Politik, Wirtschaft, Religion und Geschichte aufgezwungen.

Ich habe viele glückliche Frauen getroffen: Jüdinnen, Israeli und Israelitinnen. Ich habe mich mit glücklichen Ehepartnern unterhalten. Ich bin in Kreisen der jungen Generationen verkehrt, die sich der Unzulänglichkeiten des sozialen Lebens bewusst sind und ständig versuchen etwas zu ändern. Aber zum ersten Mal, seitdem ich beauftragt bin die Texte zu schreiben, war ich bei meiner Bewertung schlüssig.

An die Aufgabe, über die Gleichberechtigung in Polen zu schreiben, würde ich sicherlich nicht herangehen.

Konsequenzen der Stereotypisierung der Geschlechter

Monika Marcinkowska-Bachlińska, Universität Łódź

Wenn ein Mensch auf die Welt kommt, hat er ein bestimmtes biologisches Geschlecht, und seit dem Moment, wenn er des Geschlechtsunterschieds bewusst wird, wird das Geschlecht zu einem wichtigen Bestandteil seines Identitätsgefühls. Gleichzeitig wird die Behandlungs- und Beurteilungsweise des Individuums durch die soziale Umgebung von seiner Geburt ab vom Geschlecht abhängig gemacht, indem diese Umgebung die in der angegebenen Kultur funktionierenden Männlichkeits- und Weiblichkeitsstereotype einprägt. Die Kinder werden zu verschiedenen Spielen motiviert, indem man sie mit verschiedenen – zum Geschlecht passenden Gegenständen – umgibt. Obwohl nicht alle von ihnen sich den Stereotypen unterordnen, wissen schon die Vierjährigen, welche Verhalten von ihnen erwartet werden und was bei jedem von Geschlechtern gutgeheißt wird. Bei Kindergartenkindern treten bestimmte Überzeugungen davon auf, welche Spiele, Kleider und Verhalten für Jungen und Mädchen passend sind. Dank der Beteiligung des Menschen am gesellschaftlichen Leben wird sein psychologisches Geschlecht gestaltet, d.h. ein System von psychischen, mit Geschlecht verbundenen Eigenschaften, die über Männlichkeit oder Weiblichkeit bestimmen. Das Geschlecht ist eine der Grundteilungen, die das Leben des Menschen determinieren, gleichzeitig ist es, neben dem Alter und der Rasse, eine Kategorie, nach der das Individuum beurteilt wird. Wegen der verschiedenen sozialen Rollen, die den Männern und den Frauen zugeschrieben werden, sind viele Stereotype entstanden und funktionieren. Nach der Theorie des sozialen Lernens haben soziale Verstärkungen und Modellierung einen Einfluß darauf, wie Kinder die den Geschlechtern zugeschriebenen Rollen kennenlernen. Sie gestalten das Verhältnis zum Geschlecht, zeigen Ziele, Erwartungen, Interessen und Fähigkeiten. Mit der Übermittlung des stereotypen Verhältnisses zum Geschlecht hat man sowohl in der Familie als auch in der Schule zu tun, wo die Schüler für die mit dem Geschlecht korrelierten Verhalten belohnt und für

die Stereotyp als dem Geschlecht nicht entsprechend angesehenen Verhalten bestraft werden.

Dementsprechend entsteht eine Frage: kann die Vorbereitung der Mädchen und der Jungen für die sozial akzeptierten Geschlechtsrollen zu einer Ursache der Hindernisse und Barrieren im Erwachsenenleben werden?

Zahlreiche Untersuchungen beweisen klar, dass Vervielfältigung aller Stereotype bringt wesentliche Entwicklungsrisiken mit sich. Als ein besonders deutliches Beispiel gelten in der relativ homogenen in Bezug auf Ethnizität und Religion polnischen Gesellschaft Geschlechterstereotype. Sie betreffen spezifisch verstandene Unterschiede in Fähigkeiten in naturwissenschaftlichen und humanistischen Fächern bei Mädchen und Jungen und Gestaltung der Verhaltensweisen, die den traditionell bezeichneten Rollen von Mann und Frau entsprechen.

Wie es aus Berichten und Analysen folgt, sind Bildungs- und Erziehungseinrichtungen ein Ort, wo die Geschlechtsdiskriminierung weit verbreitet ist. Schon von der Kindergartenzeit ab werden die Kinder nach Geschlechterstereotypen beurteilt. Die Erwartungen von Jungen und Mädchen und Beurteilung ihres Verhaltens sind oft unterschiedlich – nach der Meinung der Lehrer unterscheiden sich das Bild „einer idealen Schülerin“ und das Bild „eines idealen Schülers“ bedeutend voneinander. Oft wird auch die Geschlechtersegregation während Spielens und Lernens verstärkt, Bestimmungen über Art der Beschäftigungen, die für Jungen und Mädchen passend sind, werden oft aufgezungen, und die Kinder, die etwas mit dem Geschlechterstereotyp nicht übereinstimmendes machen, werden manchmal durch ihre Altersgenossen, Erzieher und Lehrer, die zwei „Subwelten“: die weibliche und die männliche, deutlich zeichnen, lächerlich gemacht.

Infolge der Geschlechtertypisierung wachsen die Mädchen mit Gefühl, dass sie abhängig von den Männern und „schlechter“ sind und Jungen unter den Druck, dass sie immer erfolgreich und emotional kühl sein müssen.

Die Rolle der Schule in der Abbildung der Geschlechtsungleichheiten

Maria Serafinowicz

Doktorandin in dem Pädagogischen Institut an der Stettiner Universität

Die Schulpflicht umfasst in Polen alle Kinder vom 7. bis zum 18. Lebensjahr. Die Kinder und die Jugendlichen verbringen also in der Schule mindestens 11 Jahre. Durch diese Zeit erwerben sie nicht nur das meritorische Wissen und die praktischen Fähigkeiten in den einzelnen Fächern, sondern auch den breiten Umfang der sozialen Kompetenzen. Unter ihnen befindet sich zweifellos das Wissen über die Geschlechtsrollen, das man wenigstens im Unterricht über die Erziehung zum Leben in der Familie oder das Wissen über Gesellschaft erwirbt. Unglaublich selten wird die Frage des sozialisierten Geschlechtstrainings berührt, das in der Schule vorkommt. Die Lehrer sind eher der Ansicht, dass in der Schule entweder die naturellen Geschlechtsunterschiede oder die Unterschiede als Ergebnis der ursprünglichen Sozialisierung auftreten.

Im Artikel bespreche ich die Untersuchungen, die auf solche Wirkungen der Schule hinweisen, die die Geschlechtsunterschiede fördern. Zu diesem Ziel bediene ich mich der Theorie des verdeckten Programms, also der Wirkungen, die in der Schule vorkommen, obwohl sie unter den offiziellen Aufgaben von Schule nicht auftauchen. Insbesondere konzentriere ich mich auf die Gestaltung der andersartigen Kompetenzen bei den Mädchen und den Jungen sowie auf die Unterstreichung der Rolle, die das Aussehen bei den Mädchen spielt.

Mit dem Beitritt zur Europäischen Union verpflichtete sich Polen, die Direktive der Union über *gender mainstreaming*, d.h. über die Einschließung der Geschlechtsperspektive in alle Bereiche des sozialen Lebens, darunter selbstverständlich auch in die Bildungspolitik, zu respektieren. Durch die Ratifizierung der Pekingischen Erklärung der Vereinten Nationen und der Aktionsplattform, die in 1995 in Peking unterzeichnet wurden, verpflichtete sich Polen ihre Vorschriften zu respektieren. Die erste von ihnen stellt fest, dass es notwendig ist, dass die Staaten-Seiten den Frauen (und den Mädchen) die gleichen Chancen und die Gegenwirkung der Diskriminierung aufgrund des Geschlechts versichern müssen. Die Aktionsplattform hebt dagegen das faktische Problem der Frauen, die in dem sozialen Raum entwertet werden, hervor. Sie betont das Bedürfnis der Bildung der jungen Generation in Anlehnung um die Gleichheitsideen, so dass sie auf der öffentlichen Ebene effektiv wirken können. Leider werden weder in den Unterlagen über die Reformgrundkonzeption, noch im Bericht auf den Seiten des Bildungsministeriums, der die Etappe der Beratungen zusammenfasst, noch in den Präambeln über die Programmgrundlagen die Fragen der Einschlie-

ßung des Geschlechtsgleichheitsproblems in die Ziele und die Inhalte des Bildungssystems und der Erziehung der Schüler auf den einzelnen Lernetappen berücksichtigt. Auch zwei wichtigsten Unterlagen, die den Charakter des Bildungssystems in Polen bestimmen: *Gesetz über das Bildungssystem von 1991* und *Lehrerkarte von 1982* nehmen keinen direkten Bezug zur Geschlechtsthematik.

Das verdeckte Programm in den Lehrbüchern

Außer den programmsgemäßen Erziehungswirkungen beinhaltet die Schulsozialisierung auch die Einwirkungen der Altersgenossen und die verschiedenartigen Meldungen der Lehrer. In diesem Zusammenhang soll man das sog. verdeckte Lehrprogramm erwähnen, das alle nicht bildungsorientierten Wirkungen der Schule umfasst, die auf keiner offiziellen Liste der Erziehungsliste stehen, und trotzdem bringen die bedeutenden erzieherischen Folgen (Nowotniak, 2007). In das verdeckte Programm kann man unter anderen die Architektur der Gebäuden und der Räume, in denen die Unterrichte stattfinden, die Zugänglichkeit der Bildungsmittel, der Einrichtungen und der Elementen der Ausstattung der Klassenräume, die Zuweisung der Sitze im Raum, das Grad der Lehrerdominanz über der Schüleraktivität, das Bewertungssystem einbeziehen. Vorwiegend widerspiegelt das verdeckte System die bewussten oder mindestens die nicht verbalisierten Haltungen, Ansichten, Gefühle oder Erwartungen der Lehrer sowie der Autoren von Schulprogrammen und Lehrbüchern.

Die Bildungswesensreform, die in 1999 durch das Bildungsministerium eingeführt wurde, bestimmt die Anforderungen, die die Lehrbücher erfüllen müssen, damit sie Anwendung in der Schule finden können. Außer der Einstimmigkeit mit den Bildungsgrundsätzen, dem Grundgesetz Polens, müssen sie sich an den durch Polen ratifizierten Konventionen halten: *Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten*, *Konvention über Kinderrechte* und *Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung von Frau*.

Anna Wołosik in dem Studium *Bildung zur Gleichheit oder das Training zur Nachgiebigkeit?* untersucht, in welchem Maße die Lehrbücher das Prinzip des gleichen Status der Frauen und Männer erfüllen und die *Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung von Frau* respektieren. Die Autorin ist der Meinung, dass die Mehrheit der in Polen zugänglichen Lehrbücher die Frauen und Männer vorurteilhaft darstellt. In den Lehrbüchern ist das Leben der Frauen der privaten Ebene unterle-

gen, und wenn sie beruflich tätig sind, erbringen sie die näher nicht bestimmten, unbedeutsamen Aufgaben. Es treten fast keine Wissenschaftlerinnen oder politischen Führerinnen auf.

Das Bild des Schullebens, das in den besprochenen Büchern auftaucht, kann man nach Ansicht Wołosik so zusammenfassen: „das Mädchen sitzt still, und der Junge hat die Ideen“ (Wołosik, 2009, S. 12). Die männlichen Lehrbuchhelden kennzeichnet Kreativität, Unabhängigkeit, Ehrgeiz, Interesse an der Welt und Wettkampfsbedürfnis, die Mädchen kann man dagegen als arbeitsam, vertrauenswert, fleißig, systematisch und schüchtern beschreiben. Gleichzeitig aus der Mehrheit der Lehrbücher können wir erfahren, dass die Welten der Jungen und Mädchen ganz getrennt und undurchdringlich sind. Die beschriebenen Kinder spielen und arbeiten in den eingeschlechtlichen Gruppen, und wenn sie zur Zusammenarbeit gezwungen sind, verläuft diese unter der Führung der Jungen. Die diskriminierenden Inhalte sind sogar in den Mathematiklehrbüchern vorhanden. Die in dem Inhalt der mathematischen Aufgaben beschriebenen Frauen nähen, räumen auf und kochen, die Männer arbeiten, fahren Auto und basteln. Die Väter kaufen: Autos, Wohnungen und Aktien, die Mütter dagegen: Brot, Milch und Reinigungsmittel ein. Die Aufgaben mit Inhalt enthüllen den Abgrund zwischen den Einkommen der Männer und Frauen und bringen die zukunftsorientierten Erwartungen bei: die außer dem Hause arbeitenden Frauen verdienen dreifach weniger als die Männer. Auf solche Angaben kann man natürlich auch in den Bildungsmaterialien in anderen Fächern stoßen, die Mathematik ist jedoch eine stark maskulinisierte Wissenschaft und in diesem Fall sollte man auf die Geschlechtssache empfindlich sein (Wołosik, 2009).

Dorota Pankowska (2009) bemüht sich durch die Vergleichung von Ergebnissen der selbst durchgeführten Untersuchungen der auf dem Markt in den Neunzigern und gegenwärtig zugänglichen ausgewählten Lehrbüchern festzustellen, in welchem Maße sich das in ihnen vorgestellte Bild des Geschlechts und der Geschlechtsrollen in dieser Zeit verändert hat. Die gesammelten Ergebnisse zeugen, dass die Lehrbücher sowohl in den Neunzigern, als auch heute ein stark polarisiertes Geschlechtsunterteilungssystem zeigen: sowohl in den „alten“ wie auch in den „neuen“ Lehrbüchern zeichnet sich die ausdrückliche Verteilung der Pflichten, der beruflichen Rollen, der Anwesenheit und der Aktivität auf dem Arbeitsmarkt aus. Obwohl die erwachsenen Lehrbuchhelden heute seltener in den Elternrollen gezeigt werden, verstärkte sich die Anteilnahme der Väter an dem

Leben eigener Kinder und der Familie. Unter anderen positiven Änderungen, die die Autorin feststellt, kann man auch erwähnen, dass die Eltern immer mehr Tätigkeit gemeinsam ausüben, und die Mütter immer mehr Zeit für Erholung haben. Weiterhin sind sie jedoch für die Haushaltsführung hauptsächlich zuständig. Trotz der Änderungen in den Lehrbüchern – die bilden einen Versuch, der vorurteilhaften Vorstellung der Geschlechtsrollen zu entgegen – suggeriert die Inkonsistenz mit der sie eingeführt werden, dass sie aus der Änderung der Bildungsphilosophie erfolgen, die solche Verankerung der Bildungsinhalte voraussetzt, dass die Schüler sie leicht mit ihrem Leben und Wirklichkeit, in der sie leben, in Verbindung bringen können. Solche Wirkung, wie die Autorin bemerkt, erfüllt jedoch nur eine adaptive Funktion und kann nicht zum Auslöser der sozialen Änderung im Bereich vom Wandel der Vorurteile und der faktischen Geschlechtspartnerschaft werden.

Die Praktik der Konstruierung und der Befestigung der Geschlechtsunterschiede in der Schule

Obwohl die Lehrer, wenn man sie direkt anspricht, fast immer behaupten, dass sie ein Geschlecht weder auszeichnen noch bevorzugen, erweist sich, dass die Jungen und die Mädchen unterschiedlich betrachtet werden. Der Blick auf die Verteilung der Schüler in dem Klassenraum lässt annehmen, dass man nur von den Mädchen erwartet, die Sitze in den ersten Bankreihen zu nehmen, wodurch sich eine bildungsorientierte Haltung zu äußern hat. Die Schülerinnen werden auch mit den unartigen Schülern gesetzt, um sie zur Arbeit zu ermuntern oder strategisch im Raum gesetzt, um das Arbeitsklima in der Klasse zu verbessern (Kopciwicz, 2008). Die Jungen lenken auf sich mehr Aufmerksamkeit der Lehrer und bekommen von ihnen mehr Hinweise. In der Wende um 70-er und 80-er des XX. Jahrhunderts neigte sich die Mehrheit der Forscher zur Anerkennung des sog. Prinzips 2/3, die besagte, dass die Lehrer den Jungen zwei Drittel der den Schülern gewidmeten Zeit widmen und an sie 2/3 gesamter Meldungen richten. Heute sind diese Missverhältnisse mehr ausgeglichen und nach dem neuesten Stand des Wissens widmen die Lehrer 44% ihrer Aufmerksamkeit den Mädchen, und 56% den Jungen. Und obwohl dieser Unterschied undeutlich ist, soll man bemerken, dass er die Mehrheit der geforschten Länder betrifft, auf allen Bildungsstufen und in der Beibringung mehrheitlicher Zahl der Schulfächer vorkommt.

Das angeführte Missverhältnis wird vorwiegend damit begründet, dass die Jungen mehr ungehorsam

sind und häufiger die Lehrer stören, deswegen muss man sie zur Ruhe bringen. Andererseits lassen die Lehrer die Schüler häufiger als die Schülerinnen ohne Zustimmung Stimme zu nehmen (Renzetti, Curran, 2005). Die langjährigen Beobachtungen des Schullebens lassen annehmen, dass die Lehrer den eine Aufgabe lösenden Jungen mehr Hinweise geben, die Fehler finden und korrigieren helfen sowie häufiger die Regel von Fragen und Antworten anwenden, die zur intellektuellen Anstrengung zwingt und die selbständige Erreichung der Problemlösung durch den Schüler erleichtert.

Die größte den Jungen gewidmete Aufmerksamkeit wird, vielmehr, durch die Lehrer selbst als eine Norm betrachtet und als das neutrale Verhalten angenommen. Judith Whyte zeigte in der die Lehrerinnen betreffenden Untersuchung, dass diese, die über das Prinzip des „zwei Drittels“ hinausgehen wollten, fühlten sich unkomfortabel und machten sich Vorwürfe wegen Bevorzugung der Mädchen. In der Wirklichkeit gaben den Mädchen weiterhin um 5% weniger Zeit. Sogar die unbedeutende Überschreitung des Prinzips „zwei Drittel“ weckte den zusätzlichen Widerspruch des männlichen Klassenanteils: die Jungen zeigten die verstärkte Aktivität und versuchten auf sich die Aufmerksamkeit mit allen Kräften zu lenken. Die Untersuchung zeigt, dass die Bevorzugung der Jungen so stark durch die Schüler und die Lehrer innen verankert ist, dass irgendwelche Versuche sich von diesem Zustand zu entfernen, wecken den Widerstand beider Geschlechter (Kopciwicz, 2008).

Die Unterschiede in der Aufmerksamkeit, die man den Jungen und den Mädchen widmet, äußert sich insbesondere im Fall der hervorragenden Schüler (Kopciwicz, 2008). Die begabten Schülerinnen werden häufiger „sich selbst gelassen“ oder sogar zum Lernen offen entmutigt. Die Untersuchung von Selbstwertgefühl von Schülerinnen zeigt, dass es mit den faktischen Begabungen und Errungenschaften im Lernen nicht einhergeht und dass es deutlich niedriger als bei den Jungen ist. Aus den Untersuchungen von Mirelle Desplats erfolgt, dass die Physiklehrer mehr verständnisvoll für die Mädchen, die eine Aufgabe auf dem niedrigen Niveau gelöst haben, waren und ihnen höhere Noten als den die vergleichbaren Ergebnisse erreichenden Jungen gaben. Das scheint eine Überzeugung über dem niedrigeren intellektuellen Potential der Mädchen zu bestätigen. Die Lehrer, weil sie an die physikalische Begabung der Mädchen nicht zu stark glaubten, waren ihnen gegenüber mehr nachsichtig. Dagegen wurden die Schülerinnen, die die Aufgaben auf dem besonders hohen Niveau lösten, schlechter als ihre Freunden

bewertet. Die öffentliche Orientierung der Mädchen und der Jungen zu andersartigen Aktivitäten und die Negierung der mit den Überzeugungen über natürliche Prädisposition widersprüchlichen Verhaltensweisen bilden ein Beispiel für das Verhalten, das von Pierre Bourdieu als „Berufung zu Ordnung“ genannt wird (Bourdieu, 2004), das zum Erlöschen der Neigungen zu unerwarteten Tätigkeiten führt. Gleichzeitig wird es von der Verstärkung und der Vergrößerung der Bedeutung der dem Geschlecht „eigentlichen“ Eigenschaften begleitet.

Die sich am Anfang der Bildung enthüllenden Unterschiede in der Fähigkeit, sich der Schuldisziplin zu unterwerfen, können unter anderen aus der privaten Sozialisierung und den aus dem Kindergarten mitgebrachten Erfahrungen erfolgen. Die Mädchen werden häufiger für stilles Spielen, Passivität und prosoziales Verhalten belohnt. Bei den Jungen, infolge der sozialisierten Auswirkungen der Familie und des Kindergartens, gestaltet sich die Kreativität, größere Bewegungsaktivität. In den ersten Bildungsjahren haben sie also mehr Probleme, sich der Autorität zu unterwerfen, ruhig in der Bank zu sitzen oder mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten. Deswegen am Anfang der Bildung, wenn die Hauptwirkung des Lehrers die Gestaltung der richtigen Haltung gegenüber der Schule ist, bevorzugen sie die Mädchen als ein Muster für die nicht disziplinierten Jungen. In den späteren Jahren wird der Schwerpunkt auf die Beherrschung des immer schwierigeren Stoffes übertragen. Von der vierten, fünften Klasse betrifft 90% der positiven an die Jungen gerichteten Bemerkungen die meritatorischen Aspekte ihrer Arbeit und ihre Fortschritte – bei den Mädchen macht es unter 80% aus (Kopciwicz, 2008). Wiederum greift die Zahl der negativen Meldungen zur Arbeitsqualität der Jungen nur ein Drittel, bei den Mädchen zwei Drittel. Die Wissenschaftler sind der Meinung, dass die Missverhältnisse in der Zahl der positiven und der negativen Meldungen, die die Lernfortschritte betreffen, können die Jungen in der Überzeugung befestigen, dass sie gute Schüler sind, obwohl die Lehrer ihr Verhalten nicht akzeptieren, oder dass sie „begabt, aber faul“ sind, wie man oft die Jungen beschreibt. Die Mädchen nehmen an, dass sie zwar nicht zu begabt sind, aber können die Anerkennung gewinnen, indem sie artig und nett sind. Die große Zahl aller negativen, an den Schüler gerichteten Bemerkungen schwächt ihre Wirkungskraft. Die Jungen nehmen die Kritik seltener an, die Ursachen der Misserfolge an die Seite des Lehrers legen. Bei den Mädchen ist die Gesamtzahl der Meldungen klein, also die negativen Meldungen werden stärker exponiert.

Das Aussehen als Hauptkriterium von Bewertung der Mädchen

In der Schule werden die Mädchen häufiger als die Jungen durch das Prisma ihrer Schönheit bewertet (Kopciwicz, 2007, 2008, 2009). In der Grundschule loben die Lehrer die Mädchen wegen ihres Aussehens, sie nutzen dabei die Wendung „schön und nett“ – so als ob die Schönheit das gute Verhalten bedingte. In den späteren Bildungsphasen bleibt das Aussehen der Mädchen eine sehr wichtige Sache, aber sein Kontext wird deutlich sexuell. Insbesondere wird das herausfordernde, auf das Gefallen sich den Jungen ausgerichtete Aussehen negativ bewertet (Kopciwicz, 2009). Die Lehrer machen sich manchmal lächerlich aus den Mädchen vor der Klasse, sie erwarten auch, dass die Jungen sich zu diesem „Lynch“ gesellen. Die von dem Lehrer und der Klasse demütigten Mädchen lernen, dass ihr Aussehen das öffentliche Vermögen ist. Außerdem sind die Meldungen der Lehrer ein Beispiel der doppelten Bindung, weil einerseits erfahren die Mädchen, dass das Aussehen wichtig ist und über ihr sozialen Wert urteilen kann, andererseits – werden sie getadelt, für den zu großen Wert darauf zu legen.

Lucyna Kopciwicz fasst die Ergebnisse ihrer Arbeit zusammen wie folgt: die als die schulorientierte Haltung und die Unterwerfung sich der Schuldisziplin verstandene Artigkeit ist ungünstig für die Gestaltung solcher Fähigkeiten wie: Zivilcourage, Fähigkeit zur öffentlichen Äußerung seiner Ansichten und Verteidigung seiner Meinung, Unabhängigkeit im Denken, Selbstvertrauen und Vertrauen in seine Kenntnissen, die nach der Autorin eine Grundbedingung für die Ausbildung des Gefühl von Autonomie und Täterschaft sind, die für das Funktionieren der demokratischen Gemeinschaft wesentlich sind. Wiederum erweist sich, dass die Schulanpassung die Bildung von Gruppen der passiven Beobachter und Beobachterinnen begünstigt, die die Ereignisse in dem öffentlichen Raum beobachten, jedoch haben keine Kompetenzen, an ihnen teilzunehmen.

Nach der Meinung von Bourdieu stützt sich die männliche Dominanz an der Aneignung durch die Frauen des Habitus, der wie „Wahrnehmungsmatrizen“ wirkt. Sie dienen zur Wahrnehmung und Beschreibung des reinen Dominanzverhältnisses, in der Sprache der überlegenen Gruppe, was verursacht, dass sie naturalisiert wird. Das findet den Ausdruck u.a. in der Entwertung eigenes Geschlechtes durch die Frauen, Einschätzung eigener Person als weniger begabt. Auch die Bewertungskriterien, denen die Frauen unterliegen: Jugend, Schönheit, Füg-

samkeit oder Arbeitsamkeit scheinen ihnen durch die Männer als die Dominanzgruppe zugeschrieben zu sein.

Zusammenfassung

Die oberen Erwägungen strebten zur Veranschaulichung, dass das Problem nicht in der rechtlichen Begrenzung vom Zugang der Frauen zur Bildung steckt. Die Frauen und die Männer haben theoretisch gleiche Möglichkeiten in der Nutzung der kostenlosen, öffentlichen Bildung. Zur Zeit entscheidet sich die Mehrheit der jungen Menschen in Polen, unabhängig vom Geschlecht, das höhere Studium zu beginnen. Die Allgemeinheit der Bildung tarnt die Tatsache, dass die Schule neben den Klassenunterschieden auch die Geschlechtsunterschiede reproduziert. Erstens, nicht alle nutzen die Bildung in gleichem Maße. So wie die Kinder aus den niedrigeren Klassen eignen sich im Bildungsprozess tatsächlich weniger an als diese aus den mittleren Klassen, auf die sich das Schulsystem konzentriert (Bourdieu, Passeron, 1990), so auch die Mädchen scheinen im Bildungsprozess marginalisiert zu werden. Zweitens, nicht alle gewinnen an dem Schulkapital dasselbe. Mit dem gleichen Zeugnis ist eine Person imstande, eine gut bezahlte und zufrieden stellende Arbeit zu finden, dagegen andere nimmt niedrigere Stelle in der Dienstleistungsbranche an. Außer dem sozialen Kapital werden hier Ehrgeiz, Kommunikationsfähigkeiten, Selbstsicherheit von Bedeutung. Und gerade diese Eigenschaften, nach den angeführten Untersuchungen, werden nicht bei allen Schülern im gleichermaßen gebildet.

Die Antriebskraft für die Bildung des Systems der allgemeinen Pflichtbildung war die Herausbildung des nationalen Staates (die Schule war notwendig, das nationale Bewusstsein zu gestalten) und die fortschreitende Industrialisierung, die einer spezialisierten Fachkraft benötigte (Tillmann, 2006). Also von der Entstehung der modernen Schulwesenformen hatte die Bildung vor allem den Lehrenden, nicht den Lernenden zu dienen. Bei den Frauen werden hervorgerufen und verstärkt diese Eigenschaften, die in dem öffentlich Leben nicht geschätzt werden. Die Unterordnung, die Gewissenhaftigkeit, die Schönheit und das schöne Schreiben in den Schulheften prädestinieren eher zur Rolle einer guten Frau oder Sekretärin als der Wissenschaftler oder des Politikers. Die Feststellung, dass die Schule als die auf das Unterhalten von *status quo* als auf die tatsächliche Änderung der Verhältnisse von Kraft und Macht zwischen den Geschlechtern Einrichtung ausgerichtet ist, scheint begründet zu sein.

Literatur

- Bourdieu P., *Menschliche Dominanz*, (*Męska dominacja*), Oficyna naukowa, Warszawa 2004.
- Bourdieu P., Passeron J. C., *Reproduktion. Die Elementen der Theorie vom Bildungssystem*, (*Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Buczowski A., *Die gesellschaftliche Körperbildung. Das kulturelle und biologische Geschlecht*. (*Społeczne tworzenie ciała. Płeć kulturowa i płeć biologiczna*), Universitas, Kraków 2005.
- Nowotniak J., *Das verdeckte Erziehungsprogramm*, in: *Erziehung: Begriffe, Prozesse, Kontexte: Interdisziplinärer Blick*, (*Ukryty program wychowania*, w: *Wychowanie: Pojęcia, Procesy, Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom III, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
- Kopciwicz L., *Das Geschlecht und die Bildung. Das phänomengraphische Studium mit der Anwendung der sozialen Theorie von Pierre Bourdieu*, (*Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007.
- Kopciwicz L., *Die artigen Mädchen, die unartigen Jungen – Bildung der Geschlechtsunterschiede in der didaktisch-erzieherischen Tätigkeit der Schule*, in: *Erziehung, Begriffe, Prozesse, Kontexte*, (*Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły*, w: *Wychowanie: Pojęcia, Procesy, Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom IV, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2008.
- Kopciwicz L., *Die Bildung als Praktik der Dominanz. Die Teilnahme der Schule an der Bildung der Geschlechtswerte der Schülerinnen und der Schüler in: Das Ende des Unschuldigkeitsmythos? Das Geschlecht und die Sexualität in der Sozialisierung und der Bildung*, (*Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów w: Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*), L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2009.
- Pankowska D., *Das Bild des Systems von Geschlechtsrollen in den polnischen Lehrbüchern für die anfänglichen Klassen*, in: *Das Ende des Unschuldigkeitsmythos? Das Geschlecht und die Sexualität in der Sozialisierung und der Bildung*, (*Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, w: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*), L. Kopciwicz, E. Ziarkiewicz (red.), Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2009.
- Ranzetti C. M., Curran D. J., *Die Frauen, die Männer und die Gesellschaft*, (*Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Tillman K.-J., *Theorien der Sozialisierung. Die Gesellschaft, die Institution, die Subjektivierung*, (*Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Wołosik A., *Bildung zur Gleichheit oder Training der Nachgiebigkeit*, (*Edukacja do równości, czy trening uległości*)? http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf

Stereotype der männlichen und weiblichen Rollen

Sylvia Rapacka, Universität Łódź

Bildungsprozess hängt von „dem Charakter der Gesellschaft, von ihrem Kulturniveau, und von dem Niveau des ganzen Bildungs- und Erziehungssystems im angegebenen Land“. Das Erziehungssystem, verstanden als eine soziale Struktur, die nach den vorausgesetzten Erziehungszielen funktioniert, zusammengesetzt aus Elementen, die auf eine integrierte Weise wirken oder als eine Gruppe von Ideen, die Interpretierung der Wirklichkeit, der Konzeption von Menschen, von dem Moralleben der Menschen und dem gesellschaftlichen Leben betreffen, koexistiert mit dem Bildungsprozess „in einer mit ihm integralen und harmonischen Verbindung und Mitwirkung. Mangel an (...) Mitwirkung beeinflusst die Schwächung sowohl der didaktischen als auch der erziehenden Funktion der Schule“.

Fremdsprachenlehren ist eine systematische Tätigkeit der Lehrer und der Schüler, die Wissen zu beherrschen, Leistungsfähigkeit in Nutzung von Wissen auszuarbeiten, Fähigkeiten und Interesse zu entwickeln, Anschauungen, Gefühle, soziale, morale und esthetische Haltungen zu gestalten und die Persönlichkeit vielseitig zu entwickeln ermöglicht. Es ist hier nicht möglich die Rolle der Lehrer zu übergehen, die sich mit ausgezeichneten Sprachkompetenzen, pädagogischem, sozialem und kulturellem Wissen ausweisen sollen. Waldemar Pfeiffer nennt den Fremdsprachenlehrer einen Schöpfer der glottodidaktischen Prozesse, und zu seinen Aufgaben zählt er Organisation der Kreation, der Steuerung und der Kontrolle der didaktischen Prozesse, die Funktion des Interpreten der fremden Kultur und des Erziehers. Die zwei letzten Funktionen verpflichten den Lehrer zur Vermittlung von Wissen über alltägliche Lebensbedingungen, intermenschliche Beziehungen, Beziehungen zwischen den Geschlechtern im gesellschaftlichen Leben, die den Frauen und den Männern zugeschriebenen Rollen – welches Wissen „durch gängige Stereotype entstellt sein kann“. „Die Tätigkeit des Lehrer – Bildung und Erziehung der Anderen“ in Verbindung mit der Vermittlung des soziokultu-

rellen Wissens hilft den Lernenden Stereotype zu überwinden. Unerlässlich sind im diesen Prozess didaktische Stoffe, vor allem Lehrbücher. Nach K. Lech, der als einer der Ersten die Rolle der Lehrbücher im Bildungssystem bezeichnet hat, sollen die Lehrbücher den Lehrstoff auf eine geordnete und sparsame Weise geben, die Arbeit des Lehrers und die Selbstbildung der Schüler effizienter machen und lehren, wie man neues Wissen gewinnt. Um diese Beschreibung zu ergänzen, ein Lehrbuch für Deutsch soll die echte Sprache und Kulturkunde vermitteln, Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten samt Motivation entwickeln. Schließlich sollen die Lehrbücher die neuesten Bildungs- und Erziehungstrends berücksichtigen, d.h. das Überwinden von Kulturstereotypen und Beachten der Grundsätze der Geschlechtergleichstellung auf jeder Ebene des gesellschaftlichen Lebens. Der Lehrerberuf, seit langem von Frauen dominiert, ist ein ausgezeichnetes Beispiel für ein Stereotyp von der Rolle der Frauen und für die mit Gender verbundene Vorurteile, die in der Schule immer ein Problem bilden. Man zählt zu ihnen Sprachvorurteile, die in Verwendung der Bezeichnungen, die auf das Geschlecht deuten, ausgedrückt werden; Stereotype von Verhalten, Eigenschaften und Sozialrollen der Frauen und Männer; eine Verwischung, die durch eine Disproportion in der Darstellung der Frauen und Männer in Text- und Visualstoffen ausgedrückt wird; Verschönerung der sozialen Wirklichkeit – man umgeht Probleme und zeigt ein unrealistisches Musterbild der Wirklichkeit; und die Marginalisierung der Frauenproblematik – die Informationen, die Frauen betreffen, werden als separate Texte plazierte, wodurch man zu verstehen gibt, dass sie sich am Rande des Hauptstroms befinden. Die Aufgabe des Lehrers, der die Lehrbücher benutzt, die solche Vorurteile einhalten, besteht darin, den Inhalt mit anderen Stoffen zu ergänzen und dieses Problem mit den Schülern zu besprechen um die richtige soziale Haltung zu gestalten.

Geschlechtsrollen in Lehrwerken für den Grundschulunterricht

Sabina Czajkowska-Prokop

Methodikerin der Fremdsprachenvermittlung am Lehrerkolleg für Fremdsprachen in Breslau, Polen;
Absolventin des Aufbaustudiums gender studies, Erzieherin

Es scheint, dass das Geschlecht der Schüler in der polnischen Schule ohne Belang ist. Offiziell werden in Lehrprogrammen beide Geschlechter gleich behandelt. Die Gestaltung der Lehrprogramme richtet sich nach der Verfassungsniederschrift über die Gleichheit aller Bürger. Dabei wird die Subjektivität der Schüler betont. Darüber hinaus sollen bei den Schülern folgende Werte herausgearbeitet werden: Toleranz und Aufgeschlossenheit, Gleichheit (darunter der Frauen und Männer), Achtung und Demokratie. Die Analyse der Vorgehensweise in der Schule, auch bezüglich der bei den Schülern zu entwickelnden Werte verdeutlicht, dass die angenommenen Bildungsziele nicht immer realisiert werden.

Sowohl Lehrprogramme, Bildungsmethoden, Struktur des Schullebens, als auch vor allem Lehrwerke und ihre Inhalte beeinflussen den Prozess der

Werte – und Wissensentwicklung bei den Schülern. Beide Prozesskomponenten beziehen sich auf die Rollenkreierung der Frauen und Männer in unserer Gesellschaft.

Die Analysen zahlreicher Lehrwerke zeigen, dass soziale Rollen der Mädchen und Jungen stereotyp dargestellt werden. Diese Erscheinung betrifft Lehrwerke aller Fächer und jede Bildungsstufe, was der Realität häufig nicht entspricht.

Forschungsstand

Elżbieta Kalinowska (1995, 1997) analysierte als Erste die Lehrwerke für den Schulunterricht. Sie suchte sich Publikationen aus, die im Jahr 1992 zum Unterricht zugelassen wurden, ohne genaue Zahlen anzugeben. Ihr Augenmerk galt den Lehrbüchern für den Polnischunterricht in den Grundschulen. Die Autorin untersuchte die Art und Weise, wie sich einzelne Figuren präsentieren. Zudem interessierte sie der Weg, auf dem die Botschaft dieser Lehrwerke vermittelt wird.

Eine weitere Analyse lieferte Barbara Szacka (1997), die Mitte der 1980er Jahre die Lehrwerke für den Grundschulunterricht (die Klassen 1-4) untersuchte. Sie erschienen in den Jahren 1977-1982. Der Fokus der Studie von Szacka war die Darstellung der sozialen Welt. Die Autorin konzentrierte sich vor allem auf die Aspekte des Berufslebens, der Familie, und der außerschulischen Welt der Kinder.

Adam Buczkowski (1997) schaute sich drei Lehrwerke für den Polnischunterricht in der ersten Klasse an, die vor 1990 herausgegeben wurden, drei Lehrwerke, die nach 1990 erschienen sowie die französischen Lehrwerke, die man nach 1983 veröffentlichte.

Dorota Chlebio-Abed und Jolanta Klimczak-Ziółek (2004) untersuchten die nach dem Jahr 2000 publizierten Lehrwerke für den Grundschulunterricht.

Dorota Pankowska analysierte dagegen die Lehrwerke für den Grundschulunterricht zweimal: in den 1980er Jahren untersuchte sie 25 Lehrbücher. Im Jahre 2004 überprüfte sie 28 Lehrwerke für den integrierten Unterricht, die in den Jahren 2000-2001 erschienen. Die Autorin konzentrierte sich dabei auf drei Aspekte: Rollenmuster der Mädchen und Jungen, Persönlichkeitsmuster sowie Wichtigkeit und Attraktivität der gegebenen Figurkategorie.

Rollenverteilung in Lehrwerken

Die Analysen der Lehrwerke für die jüngsten SchülerInnen veranschaulichen wie die Mädchen und Jungen sowie Frauen und Männer dargestellt werden. Man kann genau beobachten, welche Interessen die Kinder und Erwachsenen haben, wie groß ihre Beteiligung an Haushaltsarbeiten ist, über welche Charakterzüge sie verfügen, und – im Falle der Kinder – welche Pläne sie für die Zukunft haben und – im Falle der Erwachsenen – welche Berufe sie ausüben und welche Bedeutung das für sie ihre Familie und Umwelt hat.

Im Allgemeinen resultiert das folgende Bild: die Mädchen beteiligen sich häufiger als die Jungen an Haushaltsarbeiten. Manche von ihnen sind sogar für sie „reserviert“ (Waschen, Nähen, Bügeln, Aufsicht des Hühnerstall); Sie sind tollpatschig, „ohne Charakter“, begriffsstutzig oder dusslig; Sie verweilen grundsätzlich zu Hause oder in der näheren Umgebung; Ihre Aktivität ist wenig differenziert, sie haben selten Hobbys; Ihr Traum ist „einfache Mutter“ zu werden.

Die Jungen arbeiten selten im Haushalt. Sie sind eher mit dem Handwerk als mit dem Putzen beschäftigt; Sie sind aktiv, einfallsreich, kompetent, heldenhaft, sportlich, tapfer, sie erzielen Erfolge und werden deswegen bewundert; Sie interessieren sich für „Ernstes“ – für Kosmos, Militär, Flugzeuge und Computer; Ihre Pläne und Aussichten auf das Leben sind ambitionierter, weiter gefächert, interessanter; Sie träumen von Berufen wie Astronaut, Matrose, Flieger und Baumeister.

Die Erwachsenen werden ähnlich wie die Kinder stereotyp dargestellt. Grundsätzlich treten sie als Eltern oder Berufstätige auf. Bei den Frauen scheinen sich die Rollen der Mutter und der Berufstätigen auszuschließen. Sie werden in der Haushalts- und Privatsphäre dargestellt. Die Männer dagegen sind in der öffentlichen Sphäre präsent, weit vom Haushalt entfernt.

Die Domänen der Frauen sind: Haushalts- und Versorgungsfunktion, Kontrollfunktion (sie legen die Aufgaben fest, passen auf, tadeln) sowie Fürsorgefunktion. Die Mutter wird am häufigsten während der Haushaltsarbeiten und der Kinderbetreuung dargestellt. Ihre ganze Welt stellt der Haushalt dar. Sie ist eine farblose Figur: ohne Beruf, ohne Freunde und Bekannte und ohne Hobbys.

Die Domäne der Männer ist die Wissensvermittlung- sowie Freizeit- und Geselligkeitsfunktion. Mit dem männlichen Geschlecht wird die intellektuelle Aktivität verbunden. Die Männer widmen sich eigener Arbeit, eigenen Leidenschaften und Interessen. Sie begehen keine Fehler. Die Fehler begehen höchstens die Jungen. Dabei betont Kalinowska, dass die Jungen sofort rehabilitiert und zu positiven Helden erklärt werden (1997: 127–128). Ihr unangemessenes Verhalten wird mit der Impulsivität, Mangel an Reflexion oder Wissen gerechtfertigt; inadäquates Verhalten der Mädchen wird mit ihren verfahrenen Charakterzügen assoziiert, wie Eifersucht, Streitsucht, Haarspalterei, Boshaftigkeit, Ungeschicklichkeit, Hilflosigkeit und Hochmut.

Der Vater nimmt selten am Familienleben teil. Er stellt eine Person dar, die toleranter, verständnisvoller und fröhlicher als die häufig tadelnde Mutter ist.

Kalinowska bewertet die einseitige Darstellung der Familie in Lehrwerken negativ. Es sind Mutter, Vatter, zwei oder drei Kinder präsent. Heutzutage werden wir aber auch mit anderen Familienmodellen konfrontiert, die kinderlose Ehen und alleinerziehende Eltern beschreiben.

Die Autorin betont zudem, dass sich die Berufskategorie der Frauen auf den Beruf der Lehrerin beschränkt; Falls ein Mann mal als Lehrer erscheint, wird sein Beruf genauer bestimmt, z.B. „Biologielehrer höherer Stufe“ oder „Mathematiklehrer“.

Szacka (1997) ist aufgefallen, dass die Frauen häufiger als die Männer in familiären Verhältnissen gezeigt werden. Die Familie wird selten als Ganzes präsentiert – oft tritt in den Lehrwerken ein Eltern teil mit seinem Kind auf. Es ist häufiger die Mutter als der Vater; Die Mütter sind öfter mit ihrer Tochter und die Väter mit ihrem Sohn zu sehen. Die Mädchen und Jungen spielen überwiegend getrennt, und die Kindergemeinschaft ist oft maskulinisiert.

Polnische vs. französische Lehrwerke

Buczowski (1997) hat auf eine interessante Art und Weise polnische und französische Lehrwerke verglichen. Ihm sowie anderen Forschern fiel auf, dass sich die Frauenrolle auf die Aufgaben im Haushalt und Fürsorge einschränkt. Wenn die Frau berufstätig ist, dann übt die den Beruf der Hausmeiste-

rin, Krankenschwester, Bibliothekarin oder Lehrerin aus. Die Mütter verzichten freiwillig auf die Freizeit (z.B. ins Kino gehen), um im Haushalt noch mehr arbeiten zu können. Die Väter verbringen dagegen selten die Zeit zu Hause, sie schenken ihre Aufmerksamkeit grundsätzlich ihren Söhnen, erklären ihnen die Welt. Zudem lesen sie die Zeitung und sehen fern.

Der Autor betont, dass in den nach 1990 geschriebenen Lehrwerken die Rolle der Frau genauso wie in den sozialistischen Lehrwerken kreiert wird, z. B. im polnischen Lehrwerk *Asy z naszej klasy* (zu dt. Asse aus unserer Klasse), aus dem Jahre 1994, kommt die Frau-Lehrerin mit ihren Schülern nicht zurecht. Sie schafft es nicht die Aufmerksamkeit und Disziplin ihrer Schüler aufrechtzuerhalten und verlässt den Klassenraum. Nach der Auffassung des Autors wird den Mädchen dadurch eine deutliche Botschaft vermittelt: Probleme können durch die Flucht gelöst werden (1997: 187). Auf ähnliche Art und Weise werden in den modernen und sozialistischen Lehrwerken die Verhaltensmuster der Mädchen und Jungen präsentiert. Buczkowski verbindet diese Tatsache mit der Offensive der polnischen katholischen Kirche nach dem Jahr 1989, die auf dem „verworren“ Wege die Religion in die Schulen einführt und den Einfluss auf die Verabschiedung des Gesetzes ausübt, das die Schwangerschaftsabtreibung verbietet (ähnlich Środa, Rutkowska 2007: 48).

In polnischen und französischen Lehrwerken erblickt Buczkowski viele Ähnlichkeiten im Bezug auf die Rollenmuster der Frauen und Männern. Die Frauen sind den Männern unterlegen. Es gibt jedoch ein paar Unterschiede: Die Frau hat freie Zeit für sich, der Mann backt den Kuchen und kümmert sich um das kranke Kind. Die gravierenden Unterschiede sieht der Autor in der Darstellung der Kinder. Während in den polnischen Lehrwerken Kinder kleine Erwachsene verkörpern, sind französische Kinder, einfach Kinder. Sie verbringen ihre Zeit spielend. Die Jungen üben manchmal die Tätigkeiten aus, die für Mädchen „reserviert“ sind. Zudem begehen sowohl die Jungen als auch die Mädchen Fehler, erleben Erfolge und Niederlagen.

Änderungen in den neusten Lehrwerken

Chlebio-Abad und Klimczak-Ziółek (2004) fällt auf, dass in den von ihnen untersuchten Lehrwerken gleichgeschlechtliche Relationen überlegen sind. Zudem wirkt das Bild der Kinder differenzierter als der Erwachsenen (das Bild der Erwachsenen ist eindeutig stereotyp). Die Autorinnen betonen auch, dass in neuen Lehrwerken die Mädchen vielfältiger präsentiert werden: sie erledigen ihre Aufgaben im Haus-

halt, genießen ihre Freizeit und verbringen viel Zeit draußen, in der öffentlichen Sphäre.

Sehr interessant sind die Ergebnisse der komparativen Studie von Dorota Pankowska. Sie untersuchte Lehrwerke, die vor 1930er und gegenwärtig veröffentlicht wurden. Die Autorin betont, dass in neuen Lehrwerken einige Veränderungen zu bemerken sind. Die Kinder scheinen weniger im Haushalt beschäftigt zu sein. Sie spielen viel, verbringen viel Zeit draußen, treiben Sport, lernen, entwickeln ihre Hobbys und nehmen am Kulturleben teil. In diesen Lehrwerken fällt eine größere sportliche Aktivität der Mädchen auf. Zudem sind die Kinder „weniger ideal“ – sie ärgern, zerstören, machen kaputt, setzen sich und andere der Gefahr aus. „Die Jungen kümmern sich häufiger um die Tiere, teilen sich etwas mit jemandem, helfen ihren Altersgenossen und Älteren und sorgen für Hygiene (2004: 128). Die Mädchen zeigen Ungehorsam. Sie können aber auch verantwortungsvoll sein.

In neuen Lehrwerken kommt „eine größere Aktivität der Frauen und geringere Polarisierung des Geschlechts“ zum Vorschein (2004: 128), obwohl die Jungen nach wie vor der Pfadfinderbewegung angehören, Ball spielen, Fahrrad fahren, angeln und am Computer arbeiten; Die Mädchen dagegen bereiten häufiger Essen zu, waschen Geschirr ab, pflanzen Blumen und arbeiten im Garten.

Während die Jungen in alten Lehrwerken als intelligent, selbstständig, kreativ, fürsorglich, tapfer, sportlich auftreten, sind sie in neuen Lehrwerken häufiger aggressiv, boshaft und pflichtvergessen. Sie lügen, sind kindlicher, neigen zum Streich, sind verantwortungsloser. Die Jungen erscheinen zudem emotionaler, obwohl sie nach wie vor selten ihre Gefühle zeigen, insbesondere positive Gefühle. Sie fürchten sich, schämen und sind hilflos.

In neuen Lehrwerken sind die Mädchen immer noch fürsorglich und hilfsbereit. Sie sind pflichtbewusster und verantwortungsvoller als die Jungen. Sie sind selbstständig, manchmal ungehorsam, mutig und tüchtig. In dem Bereich sind sie den Jungen überlegen. Die Mädchen werden häufiger als einfallsreich, kreativ, kompetent und sportlich beschrieben. Zudem wird den Mädchen häufiger erlaubt ihre negativen Emotionen auszudrücken, hauptsächlich die Wut.

In früheren Lehrwerken war der Indikator für die Dominanz der Jungen um ein vierfaches höher als der Indikator der Mädchen. In neuen Lehrwerken erhöhten die Mädchen ihren Indikator für ihre Dominanz um ein zweifaches, wobei die Jungen ihren um ein zweifaches gesenkt haben. Das bedeutet, dass sich ihre Situationen angeglichen haben.

Wie die Autorin schreibt, erscheint das Bild der Jungen und Mädchen realistischer. Sie verzeichnet zudem in neuen Lehrwerken „eine leichte Tendenz die Stereotype der Männlichkeit und Weiblichkeit zu durchbrechen“ (2004: 131).

Leider zeigte diese komparative Analyse auch negative Tendenzen: In neuen Lehrwerken werden die Geschlechter öfter abgegrenzt. Die Mädchen und Jungen üben andere Aktivitäten aus; Sie werden spielend in eingeschlechtiger Gruppe dargestellt. Die Überpräsentation der Jungen verstärkte sich. (1:1,6 in alten Lehrwerken und 1:1,9 in neuen). Der Junge fungiert häufiger als Hauptfigur oder Erzähler. Der Junge ist ein attraktiverer Partner einer Interaktion. Nach der Auffassung von Pankowska veränderte sich die Art und Weise des Kommunizierens – die Mädchen sprechen durchschnittlich mehrere Sätze aus und bilden komplexere Aussagen als in früheren Lehrwerken. Nichtsdestotrotz sind es die Jungen, die nach wie vor mehr als die Mädchen sprechen sowie längere und komplexere Aussagen bilden können.

Zusammenfassung

Da im Schuljahr 2009/2010 eine neue Programmgrundlage eingeführt wurde, ist es notwendig neue Lehrwerke zu schreiben. Zudem sollen sich die Verleger darum bemühen, bereits existierende Lehrwerke auf die Liste der zum Schulunterricht zugelassenen Publikationen einzutragen. Die Ministerin für die polnische Bildung Katarzyna Hall wendete sich an die Gutachter mit der Bitte „ihren Analysevorgang auf die Lehrwerkinhalte zu fokussieren. Die Überprüfung soll unter dem Gesichtspunkt der Diskriminierungsbekämpfung wegen Geschlecht, Herkunft, Staatsangehörigkeit, Religion und Glaube, politischer Orientierung, Alter, sexueller Orientierung und Familienstand verlaufen“ (Brief von Katarzyna Hall, Ministerin für die polnische Bildung vom 12. März 2009 an die Lehrwerke-Gutachter für die allgemeine Bildung. Dieser Brief wurde auf der Internetseite des polnischen Bildungsministerium (MEN) veröffentlicht://www.men.gov.pl/content/view/12296/23 – Zugang am 10.04.2010).

Dieser Text stellt einen auserwählten und überprüften Abschnitt einer Diplomarbeit aus. Sie wurde im Aufbaustudium gender studies an der Jagiellonen-Universität in Krakau unter Aufsicht der Dr. habil. Malgorzata Radkiewicz geschrieben und im akademischen Jahr 2008/2009 mit einem sehr guten Ergebnis vereidigt worden.

Bibliographie:

- Buczowski Adam, *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, w: *Od kobiecy do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, Brach-Czaina Jolanta (red.), Trans-Humana, Białystok 1997, s. 169–196.
- Chlebio-Abed Dorota, Klimczak-Ziółek Jolanta, *Koncepcja kobiecości i męskości w podręcznikach szkolnych dla klas pierwszych*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, Chomczyńska-Rubacha Mariola, Verlag der Humanistisch-Wirtschaftswissenschaftlichen Hochschule /Łódź 2004, s. 143–154.
- Kalinowska Elżbieta, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1–2, Verlag der Warschauer Universität, Warszawa 1995.
- Kalinowska Elżbieta, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, w: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, Siemieńska Renata (red.), Wissenschaftsverlag Scholar, Warszawa 1997, s. 115–151.
- Pankowska Dorota, *Wizerunki dziewczynek i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, Chomczyńska-Rubacha Mariola, Verlag der Humanistisch-Wirtschaftswissenschaftlichen Hochschule/ Łódź 2004, s. 125–138.
- Szacka Barbara, *Kobiety i mężczyźni, dziewczynki i chłopcy. Podział wedle płci w prezentowanym dzieciom obrazie świata*, w: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, Siemieńska Renata (red.), Wissenschaftsverlag Scholar, Warszawa 1997, s. 105–114.
- Środa Magdalena, Rutkowska Ewa, *Edukacja*, w: *Polityka równości płci. Polska 2007*, Chołuj Bożena (red.), Warszawa 2007, Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen, s. 48–58. Online: http://www.bezuprzedzen.org/doc/polityka_rownosci_plci_raport.pdf – Zugang 10.04.2010.

Geschlechtergerechte Didaktik

Kirsten Lange

Trainerin für lebendiges Lernen, Arbeit, Bildung und Forschung e.V.

„Gleichberechtigung ist doch ein alter Hut – natürlich mache ich keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen!“ So mögen viele denken, die Bildung praktizieren: „Ich sehe in meinen Seminaren nur Menschen, keine Männer und Frauen!“ Doch ist das wirklich so? Und wenn es so wäre, wird das den Geschlechtern wirklich gerecht? Zu diesem Thema hat sich in den letzten Jahren so viel getan, dass wir hier einmal nachhaken wollen.

Für die Bildungsarbeit ist die Geschlechtergerechtigkeit ein relativ neues Feld. Die bisher einzige nennenswerte Untersuchung zu Geschlechterunterschieden im Seminar stammt von Karin Derichs-

terrollen vom Leitungs-Team durchaus gefördert und auch selbst gelebt wurden: So ermutigte die Seminarleitung – mit und ohne Worte – eher die Männer zum Sprechen, und innerhalb des Teams übernahmen Frauen eher gruppendynamische Aufgaben und Männer eher die Sachthemen. Die drei „eher“ im letzten Satz deuten schon an: Es geht bei dieser Diskussion nicht darum zu zeigen, wie *die Frau an sich* oder *alle Männer* sind. Dazu sind die **Unterschiede innerhalb der Geschlechter** viel zu groß (und die beschriebene Untersuchung mit 148 Teilnehmenden und 17 Lehrenden zu klein ...).

Vielmehr beschreiben die genannten Verhaltensweisen **Tendenzen**, die wir alle mit Muttermilch und Vater Staat aufgenommen haben – und tagtäglich vervielfältigen. Die Geschlechterforschung hat dafür den eingängigen Begriff *doing gender* geschaffen. Dieser Begriff ist leider nur unzureichend übersetzbar mit *Geschlechterrollen im Tun bestätigen*, da es im Deutschen kein Wort für das sozial geprägte Geschlecht gibt. Im englischen heißt das gender.

Das Hoffnungsvolle am *doing gender* ist, dass wir alle es auch lassen können, wenn wir das wollen. Oder wir gehen noch einen Schritt weiter und bemühen uns um *undoing gender*, also darum, althergebrachte Geschlechterrollen umzukehren und aufzubrechen.

Damit begeben wir uns allerdings auf eine heikle Gratwanderung. Denn auch in der Geschlechterfrage war die Hirnforschung in den letzten Jahren sehr aktiv und hat verschiedene **Unterschiede zwischen Männern und Frauen** zutage gefördert. Diese Erkenntnisse unterstützen allerdings eher die klassische Rollenteilung: **Hormone und Hirnaufbau** veranlassen Mädchen eher zu Gemeinsamkeit und Fürsorge, Jungs dagegen zu Konkurrenz und Distanz. Wäre es also geradezu geschlechtergerecht, dass sich die Männer über technische Sachfragen ereifern, während die Frauen den Kaffee holen!?

Geschlechtsspezifisches Verhalten im Seminar

Männer ...	Frauen ...
... hielten Distanz in Anfangssituationen	... suchten die Nähe zu anderen Frauen
... stellten sich ausführlicher und mit positiveren Eigenschaften vor	... verwendeten in ihrer Vorstellung eher negativ besetzte Adjektive
... unterbrachen häufiger und redeten dann länger	... sprachen häufiger, aber sehr viel kürzer
... übernahmen in Arbeitsgruppen überdurchschnittlich häufig die Diskussionsleitung	... baten Männer, die Diskussion zu leiten und übernahmen selbst die Schriftführung

Aus: Derichs-Kunstmann, Auszra, Müthing, 1999

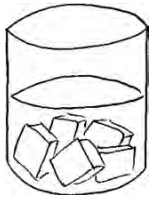
Kunstmann und anderen (1999). Die Forscherinnen untersuchten mehrere Seminare in der gewerkschaftspolitischen Bildung und fanden heraus, dass Männer und Frauen in Seminaren keineswegs so gleich sind, wie der aufgeklärte Laie das im letzten Absatz unterstellt haben mag. Die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung sind in nebenstehender Schriftrolle zusammengefasst.

Abgerundet werden diese Erfahrungen durch das etwas entlarvende Ergebnis, dass diese Geschlech-

Exkurs:

Gleich ist nicht gerecht

Zwar haben Männer und Frauen schon seit 1949 in Deutschland die gleichen Rechte – das ist schön und auch nicht unbedingt selbstverständlich. Doch trotz 50 Jahren Gleichberechtigung gibt es den Begriff Kanzlerin erst seit vier Jahren. Liegt es ausschließlich an der fehlenden Gleichbehandlung, dass sich Frauen so schwer für Chefessel oder Kfz-Mechanik begeistern lassen? Einige Hirnforscherinnen



glauben, es könnte an den Unterschieden in Hormonen und Hirnaufbau liegen. Endlich haben sie die Frage geklärt: (Ab) wann ist ein Mann ein Mann? Nämlich bereits acht Wochen nach der Zeugung. Schon im

Mutterleib macht das **Testosteron** aus den Föten richtige Männer, die sich gegen Wettbewerb und Sexualtrieb kaum wehren können. Frauen dagegen erhalten einen weiblichen **Hormoncocktail** aus **Östrogen**, **Progesteron** und dem Empathie-Hormon **Oxytocin**, der bewirkt, dass ihnen menschliche Bindungen über alles gehen. Diese unterschiedlichen hormonellen Voraussetzungen begleiten uns ein Leben lang.



Auch die **Gehirne von Frauen und Männern**, weisen kleine, aber feine Unterschiede auf, deren Auswirkungen allerdings derzeit noch erforscht werden. Einige davon sind diese: Im Gehirn von Frauen

- ist der Hippocampus größer, in dem Gefühle und Erinnerungen entstehen,
- arbeitet der Mandelkern intensiver, der für Angst, aber auch für Erinnerungen an Gefühle zuständig ist,

- ist der Balken zwischen den Hirnhälften dicker, d.h. es besteht eine bessere Verbindung zwischen Analyse und bildhafter Vorstellung,
- ist das Sexualzentrum (Hypothalamus) kleiner.

Solche Unterschiede sind wohl gemerkt sehr gering und reine Durchschnittswerte, können also im Einzelnen zwischen Gabi und Susanne größer sein als zwischen Eva und Adam. Und von den Effekten der verschiedenen Hormone können die unterschiedlichen Hirnstrukturen nur träumen. Fest steht jedoch: Es gibt in der Biologie Feinstofflicheres als Busen und Bart, was Männer und Frauen unterscheidet. Und da das Hirn ein hochkomplexes System ist, vermag derzeit noch niemand zu sagen, welche Auswirkungen selbst geringste Unterschiede haben.

Um den Geschlechtern wirklich gerecht zu werden, ist Gleichbehandlung also gar nicht immer die Richtung der Wahl. Auch die pädagogische Praxis bestätigt diese These: Moderne Unterrichtskonzepte kehren für einige Fächer wieder zur Geschlechtertrennung zurück, da Mädchen nachgewiesenermaßen Naturwissenschaften besser unter sich lernen. Und Jungs benötigen inzwischen auch eine jungsgerechte Förderung, in der sie keine Conny-Bücher lesen müssen, sondern auch mal raufen dürfen. Wichtig dabei bleibt der regelmäßige Austausch über die verschiedenen Sicht- und Lebensweisen.

Denn dank 50 Jahren Gleichberechtigung werden zwar Frauen in Männerpositionen (in die sie in aller Regel durch „männliche“ Verhaltensweisen gekommen sind) mehr und mehr akzeptiert. Männer mit weiblichem Gebaren dagegen haben es auch heutzutage noch ungleich schwerer: Hausmänner in Erziehungszeit müssen ihre ungewohnte Rolle oft gegen den Spott vieler Geschlechtsgenossen erkämpfen. Schließlich werden sie als Mann in der Firma dringender gebraucht!

Der **Missbrauch von biologischen Unterschieden** hat eine jahrtausendealte Tradition. Und er ist immer wieder sehr beliebt bei denen, die gerade die Macht haben, um den eigenen Bedarf zu befriedigen. Das ist keine Geschlechtergerechtigkeit, sondern Ausnutzung und Unterdrückung. Das Gegenmodell lautet vielmehr: Alle Aufgaben, die für das menschliche Zusammenleben nötig sind, haben den gleichen Wert und müssen auch dementsprechendes Ansehen genießen. Da gibt es noch viel zu tun: Beispielsweise entwickeln sich typisch weibliche Berufe erst dann offiziell von einem Das-liegt-doch-in-der-Natur-der-Sache-Status zu einem Lehrberuf, wenn genug Männer dazu gezwungen werden, einen solchen zu ergreifen – so wurde die Putzfrau zum Gebäudereini-

ger. Anders herum funktioniert dieses Prinzip auch: Vor 50 Jahren kam der Dorflehrer noch gleich hinter dem Bürgermeister, den Status von heutigen Lehrerinnen wollen wir hier besser nicht diskutieren ...



Die **Gleichbewertung von Aufgaben** betrifft nicht nur die Mindestlohndebatte oder die gefühlte Gleichstellung von Hausarbeit, sondern auch die Zusammenarbeit im Seminar. Was heißt es nun im Seminar, beiden Geschlechtern gerecht zu werden und trotzdem *undoing gender* zu praktizieren? Auf der folgenden Seite ist eine kleine Auswahl an Möglichkeiten zusammengestellt, wie eine geschlechtergerechte Didaktik aussehen kann. Sie sei hiermit zur individuellen Weiterentwicklung freigegeben!

Geschlechtergerechte Didaktik

Pädagogische Interventionsmöglichkeiten in Seminaren

Verhalten von Teilnehmenden und Teamenden	Vorbereitung, Intervention bzw. Reaktion
Vorstellungsrunden: Bewerten anderer Überbetonung von Funktionen positive Selbstdarstellung	Fragen differenzieren Alltagsfragen oder absurde Fragen einbauen verschiedene, auch kreative Methoden einsetzen
Plenumssituationen: langes Reden Unterbrechung anderer hohe Aufmerksamkeit für männliche Teilnehmer männliche Dominanz Störungen Männerförderung durch Frauen	gemeinsame Verabredung von Seminarregeln, z.B. über Redezeiten, ausreden lassen u.v.m. nicht durch viel Aufmerksamkeit reagieren, sondern auflaufen lassen bewusst Frauen ansehen, einbeziehen, ansprechen Methodenwechsel Wechsel des Arbeitsortes Kleingruppen kreative Methoden, die alle TN einbeziehen Veränderung der Raumgestaltung bzw. des Tischarrangements bewusste Verweigerung auf Seiten des Teams
Arbeitsgruppen: klassische Rollenverteilung	geschlechtshomogene Gruppen bilden Aufgaben als gleichwertig darstellen Aufgaben gegengeschlechtlich verteilen (Frauen: Diskussionsleitung und Präsentation im Plenum, Männer: Was haben die anderen zum Gruppenergebnis beigetragen?) neue Rollen ggf. zum alleinigen Thema der AG machen
Team: unterschiedliches Verhalten von männlichen und weiblichen Teamenden Männer kritisieren das Team ungefragt unterschiedlicher Umgang der Teilnehmenden mit Frauen im Team	Rollenklärung im Team bewusst damit umgehen und offen thematisieren Kritikrunden als ein selbstverständlicher Bestandteil aller Seminare Selbstdarstellung unterrichtender Frauen als Autorität bewusst kontrolliertes Verhalten von Frauen soziale Aufgaben an Teamer übergeben

Aus: Derichs-Kunstmann, Auszra, Müthing: Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik, Bielefeld 1999, S. 188

Text und Illustrationen aus:

Kirsten Lange: Lernen und Lehren am lebenden Subjekt, Arbeitshilfe zur Seminargestaltung in der ver.di-Bildungsarbeit, in Vorbereitung, 2010

Biografie und Gender Studies

Biografische Methoden für eine geschlechtergerechte Bildungsarbeit

Andrea Bettels

M.A. wissenschaftliche Mitarbeiterin am Interdisziplinären Zentrum für Frauen- und Geschlechterstudien der Universität Greifswald

Dipl. Päd. Martina Winkelmann

Institut für Bildungswissenschaften an der Universität Greifswald, freigestellte Personalratsvorsitzende für die wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen, freiberufliche Erwachsenenbildnerin und Coach

Beginn – Motivation und Reflektion

„Ich habe mich heute sehr fit und motiviert gefühlt und [...] auf neue geistige Herausforderungen gefreut. Ich war auch überraschender Weise um 20 Uhr noch nicht müde oder erschöpft. [...] Ich habe mir heute eigentlich das erste Mal über meine Rolle als Mädchen im Alter von 6 Jahren wirklich Gedanken gemacht. Das wird noch alles sehr spannend!“

So berichtet Gabriele S. (Name, wie alle anderen zitierten Autor_innen der Lerntagebücher, anonymisiert), eine Teilnehmerin des Seminars „Biografische Methoden geschlechtergerechter Bildungsarbeit“, ihre Eindrücke des ersten Tages in ihrem Lerntagebuch. Und bestätigt damit, dass es uns in diesem Seminar zumindest für diese Teilnehmerin gelungen war, einen Raum für motiviertes, Geschlechterbilder reflektierendes und biografisches Lernen zu erzeugen sowie Freude auf Lernen entstehen zu lassen, wie wir das in der Ausschreibung (Abb. 1) ankündigten. Und das bei nicht einfachen Lernbedingungen, das Seminar war als fünftägige Blockveranstaltung angelegt, in der wir von Montag bis Freitag ab 15 bis 20 Uhr arbeiteten.

Anspruch – Biografische Methoden und Gender Studies

„Meine Verwirrung über die Gender Studies und ihren Forschungsgegenstand hat sich stark gelegt, da jetzt der biografische Aspekt zu unserer Betrachtung hinzukam und dieses Zusammenspiel für mich

verständlicher und in Abhängigkeit steht. Das ist ‚doing gender‘ für mich, man lebt und handelt nach/ in seinem Geschlecht.“ (Norbert P., Lerntagebuch Blockseminar, 2. Tag)

... Biographisches Lernen ist immer Lernen innerhalb gesellschaftlicher Strukturen und kann verstanden werden als Lernen an Vergangenheit, Gegenwart und gestaltbarer Zukunft. Die eigene Gewordenheit, die Gesamtheit der Teilnehmenden, die geschlechtssensible Perspektive und gesellschaftliche Gegebenheiten werden stets explizit thematisiert und methodisch in Lehr-Lern-Prozesse integriert. Gerade die biografieorientierten Methoden sind auf Ressourcen im Lebensweg ausgerichtet, anstatt Defizite zu postulieren. ...

Abbildung 1
Auszug aus der Ausschreibung des Seminars „Biografische Methoden geschlechtergerechter Bildungsarbeit“

In den von uns gemeinsam konzipierten und durchgeführten Workshops und Seminaren geht es um die Kombination von Vermittlung von Erkenntnissen der Gender Studies mit biografischen Methoden und dem Wissen um Bildungsprozesse und Biografizität als die Kompetenz, modernes Wissen mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen und lebensweltlicher Wahrnehmung zu verknüpfen (Peter Alheit).

Die biografischen Methoden, die wir vermitteln und einsetzen (wie z. B. Lebensspirale, zweidimensionaler Zeitstrahl, biografisches Lesen), basieren auf Erkenntnissen der qualitativen Sozialforschung und

insbesondere der Biografieforschung. Deren Interviewtechniken und Erhebungsmethoden, wie z. B. bei der biografischen Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal erlauben es den Biograf_inn_en, die Gestalt ihrer eigenen Lebensgeschichte zu entwickeln.

Dadurch wird bei den Beteiligten zweierlei in besonderer Weise gefördert:

1. Die Teilnehmenden lernen durch das Trainieren von aktivem Zuhören, andere wertfrei (an)zu erkennen, Unterschiedlichkeit und Fremdheit auszuhalten, und Gemeinsamkeiten sowie gesellschaftliche Strukturen zu erkennen.
2. Jede/r Biograf_in erkennt – bei genügend zugestanderener Zeit und ermöglichtem Raum – neue eigene biografisch fundierte Kompetenzen und Ressourcen, die sonst im Alltagsleben keine bzw. weniger Beachtung erfahren.

Dies scheint uns besonders geeignet, um theoretisches Wissen über Geschlechterkonstruktion und Bildungsprozesse zu vermitteln und darüber hinaus Lernarrangements anzubieten, die subjektorientiert und geschlechtergerecht sind. Theorie und methodische Praxis werden so miteinander kombiniert, dass reflektierenden Methoden auf theoretische Inputs hin angewendet werden und theoretische Konzepte empirische Ergebnisse erklären.

Ausgestaltung – Verbindung von Theorie und Praxis

„Anschließend an die Übung [Lebensspirale] haben wir den Artikel über Biografie und Geschlecht [Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bettina Dausien, 1996] gelesen. [...] Die These, dass man das eigene Leben durch die Rekonstruktion der Biografie neu gestalten kann, beeindruckte mich. Denn einerseits bot die vorherige Übung durch das Aufzeichnen und Erzählen genau diese Möglichkeit und andererseits habe ich darin meine ganz persönliche Einstellung wieder gefunden. Durch meine Familie, die teilweise doch sehr nach den alten Rollenaufteilungen lebt, bin ich geprägt worden. Wenn ich diese Mechanismen reflektiere und an mir arbeite, habe ich immer wieder neue Möglichkeiten, alternative Handlungen zu setzen.“ (Katrin S., Lerntagebuch, 2. Tag)

Für Klein-Gruppen-Methoden oder Einzelarbeit geben wir Instruktionen aus, die es den Teilnehmenden ermöglichen, mit maximalem Erkenntnisgewinn aus den Übungen hervorzugehen. Gerade bei biografischen Methoden, die mit Narrationen arbeiten, sind Ermöglichung von und Befähigung zu eigenen Relevanzsetzungen wichtig. Dazu sind Regeln einzuhalten, die von alltäglichem Gesprächsverhalten abweichen (siehe Abb. 2). Wir Dozentinnen

sind dafür da, Rückzugsräume und Moderationsangebote vorzuhalten und die nachträgliche Methodenreflexion zu ermöglichen. Besonders hier zeigt sich der immense Vorteil, zu zweit zu arbeiten.

Prüfen von Lernprozessen mit biografischem Bezug? – Lerntagebücher

Seminare an der Universität, insbesondere in modularisierten Studiengängen, erfordern für jede „abgelegte“ Lehrveranstaltung eine Prüfungsleistung. Wie können biografische Reflexionsprozesse gemessen und gar bewertet werden? Wir wendeten die Methode des Lerntagebuchs an (siehe Abb. 3), da sie u. E. Gewinn in vielerlei Hinsicht verspricht: Die Teilnehmenden haben im guten Fall eine Dokumentation der erlernten Methoden erstellt und sich durch die Fragen im Leitfaden mit ihren Lernprozessen, dem Gruppenprozess und den Anforderungen an geschlechtergerechte Methoden auseinander gesetzt. Die Dozentinnen bekommen im guten Fall einen Überblick, ob und wie die vermittelten Inhalte und Methoden angenommen und verarbeitet wurden und gegebenenfalls auch Hinweise auf schwelende Störungen oder Bedarfe.

Nicht das Ende – Outcome

Das Sich-Einlassen auf biografische und geschlechterrollenkritische Reflexionsprozesse erfordert von allen Mut und Offenheit. Wir sind froh darüber, dass sich unsere Teilnehmer_innen diesen

- ...
- B) In der Kleingruppe erzählen die Mitglieder in einer vorher festgelegten Zeit nacheinander ihre fokussierte biografische Geschichte.
Dazu werden folgende Verabredungen getroffen:
- aufeinander und auf sich achten,
 - was erzählt wird, bestimmt jede/r selbst,
 - aktives Zuhören,
 - keine Bewertungen,
 - keine insistierenden, bohrenden (Nach-) Fragen,
 - auf die Zeit achten = jede Erzählerin/ jeder Erzähler hat ____ Minuten (zu Beginn festlegen),
 - bei jeder Erzählung eine_n Verantwortliche_n benennen, welche/r das Zeiteinhalten und den Wechsel begleitet.
 - Für jede Erzählung wird am Ende von den Zuhörenden eine Überschrift/ ein Motto gefunden, welches auf ein Papier-Band geschrieben wird.
- Zeit für die gesamte Gruppe: ca. 90 Minuten
- C) Im Plenum werden die Motti vorgestellt (vorher festlegen, wer mein Motto vorträgt) und wird anschließend die Methode reflektiert.
Zeit: ca. 30 bis 45 min
- ...

Abbildung 2
Auszug aus einem Arbeitsblatt zur Übung „zweidimensionaler Zeitstrahl“

Frageleitfaden Lerntagebuch

1. Was brachte mir die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema: _____?
 2. Was für Methoden hab ich kennen gelernt, welche kannte ich schon?
 3. Beschreibung einer Methode
Ist sie – und wenn ja warum – geschlechtergerecht?
Was muss unbedingt beachtet werden?
Welche Zielgruppe, welcher Themenbereich eignen sich/ eignen sich nicht?
Abwandlungsvorschläge?
 4. Anmerkungen, Feedback, Kritik
– an mich
– an meine Mitstudierenden
– an die Dozentinnen
- Und zu guter letzt und dieses Abteil muss nicht an die Dozentinnen gegeben werden:
5. Wie habe ich mich heute gefühlt?
 6. Wie hat mich dieser Tag verändert, hab ich was über mich erfahren?
 7. Was noch anzumerken ist...

Abbildung 3
Arbeitsblatt Lerntagebuch

Prozessen unterzogen haben und sich bei allen Veranstaltungen durchweg aktiv beteiligten. Dadurch ergab sich unseren Erfahrungen zufolge ein beachtlicher Erkenntnisgewinn. Die Entwicklungen sind nachhaltig und irreversibel.

Biografische Methoden eignen sich besonders auch für inhomogene Gruppen. In geschützten und

geleiteten Runden werden Probleme, Brüche und Problemlösestrategien als ähnlich bzw. gleichwertig empfunden. Unterschiedlichkeit kann so stehen gelassen und gewertschätzt werden, gemeinsame Strukturen und oder gesellschaftliche Behinderungen herausgearbeitet werden. So wird im Tun Demokratie geübt. Immer geben biografische Methoden die Möglichkeit, dass alle Teilnehmenden gleichberechtigt zu Wort kommen, Vielrednerinnen und Zurückhaltende können gleichermaßen integriert werden.

Mit den mit Biografizität umschriebenen Kompetenzen ist es unserer Meinung nach besonders gut möglich, geschlechtergerechter zu arbeiten und günstigenfalls die dichotome Kategorie Geschlecht aufzuweichen.

Literatur:

- Alheit, Peter und Bettina Dausien, 2000, Die biografische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 257-283
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. IBL Forschung 1. Bremen: Donat
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M. Campus.

Gender in Seminaren

Eine Werkstatt zur Annäherung

Volker Kurzweg

freiberuflicher Mitarbeiter in der ver.di-Bildungsarbeit, Gender Trainer für die Bildungsarbeit; Berlin

Ich stelle hier ein Seminar vor, das ich im Rahmen einer Gender-Qualifizierung für Bildungsarbeit entwickelt habe und von dem ich vorher wirklich nicht geglaubt hätte, es mir einmal ausdenken und dann auch noch leiten zu können. Aber Geschichten, Geschichte und letztlich wohl auch Berichte werden vom Ende her geschrieben. Inzwischen habe ich das Seminar bereits viermal ausprobieren und um einen zweiten Teil erweitern können. Auch insofern erwies sich der gewählte Seminartitel „Eine Werkstatt zur Annäherung“ als treffend.

Konzept des Seminars

Mein Praxisprojekt war von Anfang an als ein *Baustein zur Qualifizierung von Lehrenden (Teamenden)* in der Bildungsarbeit der Gewerkschaft ver.di gedacht. Das begründet sich insbesondere daraus, dass ich dort während der letzten Jahre vor allem in der Aus- und Fortbildung von Teamenden und mit der Entwicklung von Seminarkonzepten beschäftigt war. Deshalb waren mir sowohl die Zielgruppe und ihr Qualifizierungsbedarf als auch die methodisch-didaktischen Standards der Teamendenqualifizierung vertraut.

Ziele

Das Anliegen war die Gestaltung einer Wochenendveranstaltung für die Leiterinnen und Leiter von Gewerkschaftsseminaren, für die ich folgende Ziele im Blick hatte:

- Teamende über das Gender-Thema und Gender Mainstreaming zu informieren und für die Begriffe und entsprechenden Prozesse Verständnis zu entwickeln,
- zu verdeutlichen, wie dicht Geschlechterverhältnisse mit unserem Alltag und der Seminararbeit verbunden sind,
- durch Übungen für die Gender-Fragestellung zu sensibilisieren,
- zur Erkenntnis zu führen, dass und wie das soziale Geschlecht im Alltag und speziell in Seminaren ständig rekonstruiert wird, welchen eigenen Anteil wir daran haben und was wir zur Dekonstruktion tun können,
- Betroffenheit und Anspruch an die eigene Professionalität zu erzeugen,
- Neugier und Bereitschaft zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema zu wecken.

Methodisch-didaktischer Ansatz

Mein methodisch-didaktischer Ansatz wird bereits mit dem Seminartitel „Gender in Seminaren – Eine Werkstatt zur Annäherung“ umrissen. Neben der Betonung einer gemeinsamen Annäherung an das Thema war es mir wichtig, möglichst jeden Input aus der eigenen Erfahrung der Teilnehmenden heraus vorzubereiten und anschließend in Lehrgespräch, Übung oder Reflexion so zu bearbeiten, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihn sich auf diese Weise wirklich zu eigen machen können.

Mir ging es dabei auch darum, das Seminar in seiner Gesamtheit unter Gender-Gesichtspunkten zu gestalten. Dafür waren z.B. auch solche Seminar-

bestandteile wie Vorstellungsrunde, Namensspiel, Anwärmübungen und Einteilung von Arbeitsgruppen wichtig. Es waren eine möglichst große Methodenvielfalt und sowohl geschlechterhomogene als auch geschlechterheterogene Kleingruppenarbeit geplant.

Ein weiterer methodisch-didaktischer Ansatz war das Bemühen, dass sich die Lehrenden – im konkreten Fall also ich selbst – glaubwürdig persönlich einbringen. Schon bei der Annäherung an das Gender-Thema war es mir selbst wichtig zu erfahren, was für mich daran besonders interessant war, welche Fragen und Zweifel mich bewegt haben und welche Erkenntnisse und Texte dann für mich selbst besonders erhellend waren. Diesen (biografischen) Weg mit ins Seminar einzu-bringen war mein Anliegen.

Theoretischer Hintergrund

Die theoretischen Kerngedanken, die ich meinem Seminarkonzept zu Grunde lege und die ich mit den Teilnehmenden bedenken und auch praktisch überprüfen wollte, sind folgende:

- Der Begriff Geschlecht ist im Deutschen mit mehrfacher Bedeutung belegt. Es ist sinnvoll, zwischen dem natürlichen Geschlecht (Sex) und dem sozialen Geschlecht (Gender) zu unterscheiden.
- Dabei beschreibt Gender das Geschlecht der unterschiedlichen Individuen als eine im Lauf der gesellschaftlichen und individuellen Geschichte erworbene soziale und kulturelle Konstruktion, als Rollenzuschreibung.
- Gender wird individuell in den sozialen Beziehungen erworben und gelebt, wird in der Beziehung zwischen den Geschlechtern einseitig und gegenseitig konstruiert und schlägt sich letztlich auch in gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen und deren sozialer Wirkung nieder.
- Gender ist deshalb geeignet zur Beschreibung gesellschaftlicher Verhältnisse, zur Analyse der Stellung der Geschlechter und ihrer Beziehungen zueinander, z.B. unter dem Gesichtspunkt von Gleichberechtigung und Gleichbehandlung, und zur Ableitung von praktischen Handlungslinien und konkreten Vorhaben.
- Mit diesen Ressourcen und Prämissen lässt sich Gender auch in der Erwachsenenbildung berücksichtigen. Auch in Bildungsprogrammen und Seminaren werden alltäglich Geschlechterverhältnisse konstruiert und rekonstruiert. Das bedeutet aber zugleich, dass sie mit entsprechender analytischer und methodischer Gender-Kompetenz auch dekonstruiert werden können.

- Feld solcher Tätigkeit ist eine geschlechtergerechte Didaktik. Sie zielt darauf, Frauen und Männer gleichermaßen zum Thema und zu den Handlungen eines produktiven gemeinsamen Lernens zu machen. Sie bezieht sich deshalb auf die Geschlechterperspektive in den Lerngegenständen des Seminars, auf das Verhalten der Seminarleitung, die methodische Gestaltung des Seminars, auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen des Lernens und schließlich auch auf die Ansprache, Auswahl und das Verhalten der Teilnehmenden selbst (vgl. Kaschuba 2005).
- Praktische geschlechtergerechte Didaktik ist letztlich eine Leistung der Programmverantwortlichen und Lehrenden. Diese Arbeit verlangt Gender-Kompetenz, zu der wesentlich ein Grundwissen über Gender, das Erkennen der eigenen Geschlechterrolle und die Auseinandersetzung mit ihr, Gender-Sensibilität und entsprechendes Handeln gehören.
- Und: Gender-Kompetenz ist erlernbar.

Einstieg

Für den Einstieg in das Seminar ist es mir wichtig, meine *persönliche Beziehung* zum Thema deutlich und nachvollziehbar zu machen, und das nicht nur theoretisch sondern durchaus sinnlich, emotional. Dafür liegt mir ein Text von Michael Scott Kimmel (vgl. Kimmel 2004) sehr am Herzen, weil er bei meiner eigenen Annäherung an das Gender-Thema eine Art Initialzündung ausgelöst hatte. Zu diesem Text gehört auch ein Wandspruch in meinem Seminarsetting: „Der Fisch entdeckt das Meer als Letzter“ (ebd.).

Außerdem lege ich bei der Einführung Wert auf die Betonung des Werkstattcharakters, weil das gemeinsame Ausprobieren, Versuchen, Üben im Vordergrund stehen soll. Hierzu gehören für mich durchaus auch das Fragen, Reflektieren und Erinnern (z.B. im Sinne des biografischen Arbeitens).

Sensibilisierungsübung

Darauf folgen dann *Übungen zu alltäglichen Erfahrungen und zur Sensibilisierung für Geschlechterverhältnisse*.

Dazu habe ich die Übungen „Szenen aus dem Alltag“ (im pantomimischen Rollenspiel) und „Frauenbilder-Männerbilder“ (als Kartensammlung) gewählt. In beiden werden gängige Geschlechterstereotype anschaulich gemacht und über ihre Auswertung stoßen wir auf die Frage, woher solche festgefügt, verbreiteten Bilder über Geschlechter kommen.

Ein erster Erklärungsansatz dafür ist, dass wir Rollen leben:

- die nicht nur biologisch bedingt sind,
- die im historischen Zusammenleben entstanden sind,
- die sozial und kulturell geprägt werden,
- denen wir entsprechen und die wir selbst prägen,
- die uns Orientierung und Sicherheit geben und
- die uns zugleich einschränken, unsere reale Verschiedenheit stark vereinfachen.

Das ist an dieser Stelle zunächst eine These, der jetzt die *Klärung wichtiger Arbeitsbegriffe* wie sex, gender, sexuality, Geschlechterverhältnisse und Gender Mainstreaming folgt.

Gender in Seminaren

Nach der Erklärung, einer Verständigung über unsere wichtigsten Arbeitsbegriffe gingen wir zum Thema Gender in Seminaren über.

Zu Beginn stellte ich einige ausgewählte Ergebnisse aus den Untersuchungen von Karin Derichs-Kunstmann (vgl. Derichs-Kunstmann u.a. 1999) über die Inszenierung von Geschlechterverhältnissen in Seminaren vor. Ich beziehe eigene Erfahrungen und die der Teilnehmenden in das Lehrgespräch mit ein und führe es zu der Frage: *Warum verhalten sich Frauen und Männer (in manchen Situationen und übrigens auch in der Seminarleitung) so unterschiedlich?*

Bei der Vorstellung der Geschlechterdimensionen von Lernsituationen kam es mir darauf an, neben der Darstellung von Unterschieden auch immer auf Gemeinsamkeiten hinzuweisen, vor allem aber die eigene praktische Erfahrung und die Rolle der Teamenden in diese Diskussion hereinzuholen.

In dieser Seminarsequenz liegt für mich ein entscheidender Kernpunkt für das Verständnis meines Anliegens. Es geht einmal darum, einen Blick und ein Gefühl für das eigene „doing gender“ im Seminar zu bekommen und zum anderen, daraus die Möglichkeit für ein „undoing gender“ abzuleiten. Insofern ist der folgende Satz eine Hauptthese des Seminarkonzepts: *Wenn wir selbst an der Konstruktion, Inszenierung von Gender beteiligt sind, dann ist doch auch das Gegenteil möglich: Wir können der Reproduktion, der Immer-wieder-neu-Inszenierung der Geschlechterrollen auch entgegen wirken, also ‚undoing gender‘ betreiben!*

Daraus leiten wir gemeinsam folgerichtig die Frage ab, was wir als Teamende für das undoing gender tun können, wie wir uns als Teamerinnen und Teamer dazu verhalten sollen – wenn wir es denn wollen.

Wege zur geschlechtergerechten Didaktik

Und daraus ergibt sich die Arbeitseinheit Wege zur geschlechtergerechten Didaktik, die Einstiegsfrage dazu heißt: Auf welchen Seminarfeldern können wir Gender dekonstruieren? Dazu werden (ggf. mit Hilfe der Leitung) folgende Felder abgesteckt, zu denen in der Folge in Arbeitsgruppen weiter gearbeitet werden kann:

- Sprache,
- Lernstoff,
- Methoden,
- Team,
- Rahmenbedingungen.

Transfer und Rückmeldung

Das Seminar endet mit Runden zu Transfer und Rückmeldung. Zur Illustrierung füge ich hier Überlegungen der Teilnehmenden aus dem ersten Seminar bei:

- Gender stärker zum Thema in Seminaren machen,
- sich selber hinterfragen, sensibel machen, Dinge anders angehen,
- die Arbeit mit Fällen und Fallbeispielen auf Lebenssituationen von Frauen und Männern hin überprüfen,
- mich als Teamerin/ Teamer beobachten lassen, Feedback einholen,
- ein neues eigenes Seminarkonzept stärker auf Methoden ansehen,
- stille Teilnehmende (Frauen wie Männer) zum Sprechen, Mitmachen auffordern.

Literatur

- Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte: Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik, Bielefeld 1999
- Kaschuba, Gerrit: Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik – Begründungen und Konsequenzen, GeQuaB-Arbeitsmaterial Nr. 2, Recklinghausen, Januar 2005
- Kimmel, Michael: Frauenforschung, Männerforschung, Geschlechterforschung: Einige persönliche Überlegungen. In: Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (Hrsg.): Gender Mainstreaming, Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 418, Bonn 2004, S. 337-355

Text aus: Karin Derichs-Kunstmann, Gerrit Kaschuba, Ralf Lange, Vivtoria Schnier: Gender-Kompetenz für die Bildungsarbeit, Recklinghausen 2009

Und meine Frau sagte...

Małgorzata Jonczy-Adamska

Psychologin, Pädagogin, Schlesische Gender-Zone, Gesellschaft für die Bildung gegen Diskriminierung

Gender mainstreaming, die Strategie der Europäischen Union zur Einschließung der Geschlechtsperspektive in jede Tätigkeit, Entscheidung, und auch Nachdenken über die Folgen dieser Tätigkeit für die Frauen und Männer, es ist die Politik, die man in der Bildung, schon vom Kindergarten ausgezeichnet anwenden kann. In der Sprache, die sich auf die Wirklichkeit im Kindergarten bezieht, bedeutet die Strategie von GM, dass wir in jedem Moment – durch die Einladung der Kinder zum Spiel, die Verteilung der Pflichten, die Vorbereitung der Zeitung – darüber denken sollten, welche geschlechtsbezogenen Inhalte unsere Wirkungen begleiten, was durch das Spiel, die Pflichten oder die gelesene Zeitung die Mädchen und die Jungen lernen – über das eigene Geschlecht, und auch sich gegenseitig.

Der Schlüsselbegriff für diese Erwägungen ist *gender* (Eng. das Geschlecht), also das sozial-kulturelle Geschlecht, also das alles, was in der Kultur und Gesellschaft für die Frauen/Mädchen oder die

Männer/Jungen für angemessen gehalten wird. Die Übermittlungen darüber, was für die einzelnen Geschlechter angemessen ist, liefern wir den Mädchen und den Jungen im Prozess der Sozialisierung, während der Kindergarten- und Schulbildung. Oft geschieht es unzweckmäßig, insbesondere dass es in der Programmgrundlage der Kindererziehung kein Wort über die Sozialisierung der Geschlechterrollen oder der sozial-kulturellen Geschlechter gibt. Es wirkt hier das „verdeckte Bildungsprogramm“, der Begriff für alles, was im Bildungsprozess außer dem offiziellen Lehrprogramm oder Erziehungsprogramm der Schule überwiesen wird. Oft sind es die unterschwelligen, von den Lehrerinnen und Lehrern unbewusst überwiesenen Inhalte. Im Rahmen des Lehrprogramms werden gerade alle auf das Geschlecht und die sozialen Erwartungen gegenüber einer wahren Frau oder einem wahren Mann orientierten Übermittlungen berücksichtigt.

Wo genau steckt *gender* in der Kindergartenbildung? Schauen wir uns den ausgewählten Elementen dieser Etappe der formellen Bildung näher.

Spielwaren und Spiele

Die Spielwaren spielen in der Kindergartenbildung eine sehr wichtige Rolle – organisieren die Kinderaktivitäten, gestalten Fähigkeiten verschiedener Art, entwickeln die Interessen. Leider haben die Spielwaren oft das Geschlecht.

Die Mädchenspielwaren sind solche, die die Fürsorge und die mit der Mutterschaft verbundenen sozialen Rolle (Puppen, Puppenwagen, Zubehör zur Sorge für die Puppe – Kinder), Schönheitspflege (Barbie, Köpfe, Büsten zum Kämmen und Malen, Lippenstiften und Lidschatten, Schmuck), zur Haushaltungspflege (Herde, Öfen, Staubsauger, Mopps, usw.) lehren. Und das alles in der rosa Farbe, die hier als ein Kode, ein Zeichen fungiert, dass es die Spielwaren ausschließlich für die Mädchen sind. Wenn wir auf das ganze Spektrum dieser Produkte schauen, haben wir praktisch keine Möglichkeit, den Jungen zur Rolle des Vaters vorzubereiten oder ihm die Lappenbenutzung beizubringen.

Die Jungensspielwaren entwickeln dagegen das Interesse an Motorisierung, Sport, außerheimlicher Aktivität, bringen das logische Denken (Klötzchen, Konstruktionsspielwaren) und die Verwendung der neuen Technologien (Laptop für Kinder oder Handys) bei. Im Angebot gibt es auch viele Militärspielwaren, die zur Anwendung der Gewalt in den schweren, strittigen Situationen überreden. Zum Glück, in der Mehrheit der Kindergarten verzichtete man auf die Spielwaren solcher Art, aber sie werden ständig durch die Eltern gern gekauft, ohne dass sie an die an den Jungen gerichtete Übermittlung denken. Wenn wir auf die Farben schauen, haben wir hier die größere Freizügigkeit, obwohl es oft die dunklen, grau-braunen Farben sind – einerseits ziemlich traurig, aber gleichzeitig mit der Hinweisung auf etwas Ernsthaftes.

Es ist bemerkenswert, dass die Spielwaren sehr konkrete Fähigkeiten entwickeln, den Druck auf solche Eigenschaften legen, die bei einem Geschlecht wünschenswert sind, dabei oft den binären Charakter annehmen, die beiden Geschlechter entzweien: die Mädchen haben emotionell zu sein, die Jungen – rationell, die Mädchen haben auf ihr Aussehen achten, die Jungen eher nicht, weil es „unmännlich“ ist. Dagegen sollten die Jungen sich für die Motorisierung interessieren, die Mädchen – nicht unbedingt, wenn schon, wäre es untypisch.

Es ist insofern bedeutsam, dass wir als eine Gesellschaft neigen, den sozialisierten Eigenschaften oder Fähigkeiten „naturellen“, biologischen Ursprung zuschreiben. Wir hören dann, dass die Mädchen „aus Natur“ fürsorglich sind, und die Jungen – zur Beschäftigung mit den Konstruktionsspielwaren „geschaffen“ sind. Die Lehrerinnen und Lehrer fügen oft zu, dass „die Kinder selbst die Spielwaren wählen“, also ihr Interesse an ihrem bestimmten Geschlecht „naturell“ sein muss. Die Tatsache ist jedoch, dass das Kind im Kindergartenalter schon so viele Übermittlungen über sein Geschlecht bekommen hat, auch durch die Beobachtung seiner Altersgenossen, dass ihre/seine Entscheidungen ziemlich selbstverständlich zu sein scheinen.

Man soll über noch eine, binäre Verteilung der Fähigkeiten und Begabungen nachzudenken, die man unrichtig in der Verbindung mit dem Geschlecht sieht. Die Prädispositionen zu exakten Wissenschaften werden oft den Jungen zugeschrieben, dagegen humanistischen – den Mädchen. Zurückkehrend zu den Spielwaren, denken wir darüber nach, welche von ihnen die Denkopoperationen wie: Analyse, Synthese, abstraktes Denken entwickeln, die bei dem Lernen der Mathematik und anderer ex-

akten Fächer behilflich sind. Vorsage: es sind keine Puppen, sogar wenn „Mutter“ sagen...

Raumorganisation

Es wäre auch gut sich mit der Raumorganisation im Kindergarten kritisch auseinandersetzen – viele an die Mädchen gerichteten Spielen werden um die sog. Ecken (Küchen-, Friseur- und Kosmetikecken) organisiert. Die Spielwaren für die Jungen sind häufiger mit der Beanspruchung großen Raumes (Eisenbahn, Klöckchen) und der intensiven Bewegung im Raum (mobile Spielwaren, Flugzeuge, Autos) verbunden. Diese Situation, als ein Element der Sozialisierung, lässt die Jungen an die Beanspruchung des großen Raumes und seiner Benutzung gewöhnen, dagegen die Mädchen werden nach der alten Volksweisheit „sitze in der Ecke und finde dich“ erzogen.

Gleich wichtig ist die Verteilung der Spielwaren im Kindergartenraum – insbesondere deutliche Trennung verschiedener Arten der Spielwaren, die zur automatischen Unterbringung der Mädchen und der Jungen in andere Räume führt. Die Spielwaren werden durch viele Erwachsene für geschlechtlich neutral gehalten, wie z.B. Klöckchen, oft befinden sich in der unmittelbaren Nachbarschaft der Wagen und Flugzeuge, also in der Jungenzone.

Fabel und Märchen

Ein anderes, sehr wichtiges für die Kinder Element sind die Fabel und Märchen, die man häufig als den Analysestoff, die Grundlage zur Schuldarstellung oder einfach als ein beruhigendes Element vor dem Schläpfchen benutzt.

Ich ermuntere zur näheren Betrachtung der in den Märchen erscheinenden Muster der Weiblichkeit und Männlichkeit, vor allem im Kanon („Das Rotkäppchen“, „Dornröschen“, „Schneewittchen und sieben Zwerge“, „Hänsel und Gretel“, „Aschenputtel“). Man muss lange nach einem klugen, aktiven, weltorientierten, unternehmerischen Mädchen suchen, weil ihre Gestalten naiv, ängstlich, gut und hilfsbereit, und dabei natürlich schön sind. Sie geraten in Schwierigkeiten, und wenn sie darin stecken, erscheint ein Prinz, Ritter oder Förster, der sie rettet, oft durch einen Kuss. Die erwachsenen Frauen sind häufig böse, eifersüchtige Stiefmütter, die einen gütigen Vater manipulieren, der nicht imstande ist, sich ihren verschiedenen, grausamen Ideen entgegenzusetzen. Dazu schlechte Wahrsagerinnen und Königinnen, alte Hexen.

Eine der wichtigen Funktionen, die man den Märchen zuschreibt, ist die Beibringung den Kin-

dern, das Gute von dem Bösen zu unterscheiden. Leider hat dieses Ziel die Übertragung auf die Zusammenhänge: gut – schön, böse – hässlich. Also neben dem Streben gut zu sein, muss man unbedingt auch um die Schönheit sorgen. Die Kinder identifizieren sich mit dem Geschlecht sehr früh, denn schon vom ungefähr 3. Lebensjahr, deswegen auf den Kindergartenballen 90% der Mädchen verkleidet sich als Prinzessin.

Selbstverständlich geht es hier nicht darum, auf den Märchenkanon, der ein Element unseres kulturellen Erbes ist, zu verzichten. Man soll jedoch nicht vergessen, dass diese Märchen vor einigen hundert Jahren entstanden und die in ihnen dargestellten Muster der Weiblichkeit und Männlichkeit zu dem ganz anderen gesellschaftlich-kulturellen, von der heutigen Wirklichkeit abgelösten Kontext gehören. Deswegen soll man sie kritisch ablesen, mit den Kindern darüber sprechen, keine einfachen Schemen von sozialen Rollen verwenden.

Eine der wichtigen Funktionen, die man den Märchen zuschreibt, ist die Beibringung den Kindern, das Gute von dem Bösen zu unterscheiden. Leider hat dieses Ziel die Übertragung auf die Zusammenhänge: gut – schön, böse – hässlich. Also neben dem Streben gut zu sein, muss man unbedingt auch um die Schönheit sorgen. Die Kinder identifizieren sich mit dem Geschlecht sehr früh, denn schon vom ungefähr 3. Lebensjahr, deswegen auf den Kindergartenballen 90% der Mädchen verkleidet sich als Prinzessin.

Das Benehmen der Lehrerin/des Lehrers

Die Schlüsselrolle in dem beschriebenen Bereich spielt die Kindergartenlehrerin/der Kindergartenlehrer – eine für das Kind wichtige Person, oft die erste außer der Familie, die in seinem Leben erscheint und mit ihm viel Zeit verbringt. Für das Kind das, was „Frau sagte“, ist sehr wichtig und unbestritten. Deswegen spielen die verdeckten Übermittlungen, die die Erwartungen der Lehrerinnen/Lehrer gegenüber den Mädchen und Jungen beinhalten, eine so riesige Rolle. Weil das Geschlecht un-

seres Schützlings keinen Einfluss auf die Bewertung seines Verhaltens haben sollte, müssen wir auf solche Äußerungen wie: „Spielen nicht mit dem Puppenwagen, er ist nicht für die Jungen“, „Weine nicht, die Jungen weinen nicht“, „Laufe nicht, du verschmutzest das Kleid“ oder „Den Mädchen gehört es sich nicht so sagen/sich so verhalten“ verzichten.

Die verdeckten, geschlechtsorientierten Übermittlungen widerspiegeln die Erwartungen der Lehrerinnen/Lehrer angesichts der Spielen der Kinder, ihres Verhaltens, der in der Altersgenossengruppe erfüllten Rollen. Durch das System von Strafe und Belohnung, sogar diesen diskreten – Lobwörtern, dem (miß)billigenden Blick kann die Lehrerin/der Lehrer auf die Verstärkung oder Erlöschung der konkreten Verhaltensweisen bei dem Kind den Einfluss ausüben. Deswegen sind die Empfindlichkeit auf die Vorgänge in der Altersgenossengruppe, insbesondere in den Situationen von Bewältigung der Geschlechtsschemen, Verstärkung der untypischen Verhaltensweisen und die Gespräche mit den Kindern über das, was im Kontext der Geschlechtsrollen richtig oder ganz untypisch ist, von Bedeutung.

Man soll auch die Organisation des Bildungsprozesses berücksichtigen – beobachten, ob irgendwelche von der Gleichheitsidee abweichenden Übermittlungen auftauchen, z.B. an der Stelle des Kindergartenlehrers arbeiten ausschließlich die Frauen, aber den Unterricht am Computer geben die Männer. Es ist leicht zu erraten, welche Nachricht den Mädchen und den Jungen übermittelt wird.

Was könnte die Lehrerin/der Lehrer tun?

Vor allem keine Geschlechtssurrogate verstärken! Allen Kindern verschiedene Möglichkeiten und Chancen der Entwicklung zeigen. Lehren, dass jedes Mädchen und jeder Junge das Recht zur Auswahl eigenen Lebenswegs hat. Übermitteln, dass der Wert von Mädchen und Frau nicht auf die Schönheit stützt, sondern auf das Innere. Und der Wert von Jungen und Mann hängt nicht von der Dicke des Portmonees ab, sondern z.B. von diesem, dass er ein wunderbarer Vater ist/ sein kann (mit allen Vergnügen und Pflichten).

Man soll sich auch mit den bisher verwendeten Stoffen, den Arbeitsmethoden, den Spielecken kritisch auseinandersetzen – auf das Argument verzichten, dass „sie immer waren“. Bevor wir im Raum ein Ecke mit dem Spiegel bilden, dass durch die leeren Schachtel nach Kosmetiken umgeben wird, oder die Barbie Puppe kaufen, denken wir darüber nach, was solche „didaktische Hilfe“ den Kindern beizubringen hat.

Wie sollten die Mädchen und Jungen geschlechtergerecht erzogen werden?

Empfehlungen für LehrerInnen

Małgorzata Jonczy-Adamska, Maciej Śliwa, Schlessische Zone Gender

- Ermutige die Mädchen und Jungen zur Aktivitäten in verschiedenen Bereichen, verstärke die Richtigkeit solcher Aktivität (über die Stereotype hinaus).
- Führe die Seminare über die Geschlechtergleichheit in verschiedenen Lebensbereichen. Nutze die im Internet verfügbaren Szenarien, Beispiele für die Umsetzung.
- Bei der Auswahl von Lehrwerken und bei der Bearbeitung eines Lehrprogramms richte dich nach der Anwesenheit der *gender*-Thematik.
- Wenn du die Unterrichtsinhalte analysierst, suche die Beispiele für aktive Frauen in dem gegebenen Bereich aus. Wenn das nicht möglich ist, sprich mit deinen SchülerInnen über die Ursachen für die Abwesenheit der Frauen in diesem Bereich.
- Sprich mit den Jungen über die Vaterrolle (Partnerrolle), die als Partnerschaft verstanden wird. Der Vater (Partner) betreut aktiv sein Kind und arbeitet fleißig im Haushalt.
- Trage die Korrektur in den verwendeten Lehrwerken auf- selbstständig oder im Team (Umstrukturierung der Übungen. Sie sollen keine Stereotype bei deinen Schülern verfestigen. Analyse der stereotypen Inhalte, Ergänzung, Ermutigung der SchülerInnen zur autonomen Erkundung).
- Wenn das notwendig ist, verwende „mechanische“ Mittel, um die Mädchen und Jungen in außerschulische Aktivitäten einzubeziehen, ungeachtet dessen, ob sich dafür nur die Personen eines Geschlechts melden.
- Bilde Teams für die Gruppenarbeit, zur Untersuchungsdurchführung, so dass die Aktivität eines Geschlechts das andere nicht unterdrückt (abhängig von der Situation lohnt es sich zu überlegen, ob das die eingeschlechtigen Teams sein können. In gemischten Gruppen z.B. in Chemie oder Physik sind es die Jungen, die die Untersuchungsinstrumente bedienen, und die Mädchen nur zuschauen).
- Wenn du das Klassenleben oder zusätzliche Aufgabe organisierst, ermutige deine SchülerInnen dazu, stereotype Rollen zu durchbrechen (z.B. die Mädchen können die Tische tragen und die Jungen die Klasse aufräumen).
- Vergiss nicht, die Sprache geschlechtergerecht anzuwenden. Vermeide die männliche Erzählungsform. Vermeide die Redewendungen wie „Sprich mit deinem Schulkammeraden“
- Halte dich mit den „Volkswisheiten“ zurück, die die Geschlechtsstereotypen verstärken, z.B. „Verhalte dich wie ein echter Mann“, „Für die Mädchen gehört sich nicht zu schreien“, „Weine nicht, du bist doch keine Frau.“
- Vermeide den Antagonismus der Geschlechter. Sag nicht, „als Strafe setz dich zu deiner Freundin“.
- Lege ähnlichen Wert auf die Aussagen der Mädchen und Jungen während des Unterrichts.
- Analysiere, wie viel Zeit widmest du deinen SchülerInnen, bitte deine KollegInnen, dein Unterricht unter dem Gesichtspunkt des Geschlechts zu beobachten. Nutze die *mentoring*- oder *coaching*-Methode
- Reagiere auf das Verhalten der sexuellen Belästigung, z.B. das Ziehen am BH-Gummiband oder Herunterziehen der Hose. Verbiete ein solches „Spiel“!
- Suche nach Möglichkeiten für die Fortbildung im Bereich der Geschlechtergleichheit. Schaffe eigene Szenarien und andere didaktische Methoden.

Gender-Auslegung der biblischen Motive

Marzena Dobner, Katholische Universität Lublin

Besonders im Bereich polonistischer Bildung ist die Bibel einer der wichtigsten Kulturtexte, ein Teil der „Weltklassik“, die Quelle des reifen humanistischen Denkens; in der historisch-bürgerlichen Bildung ist die Heilige Schrift u.a. die Quelle des Modells von Familienleben. Der eigenartige Essentialismus des biblischen Nachdenkens hat oft dazu bewegt, die Heilige Schrift als die Grundlage für die androzentrische Vision der Wirklichkeit anzunehmen, die nach dem feministischen Denken als ein negatives Bezugssystem anerkannt ist. Das sogenannte Naturrecht ist fortgesetzt auch in der Bildung anwesend, und es lässt eher keine Auslegung zu. Die selbe skripturistische Vermittlung ermöglicht jedoch die Analyse mancher biblischen Motive aus der Gender-Perspektive.

Das Referat, das ich hier kurz gefasst bespreche, hat einen propädeutischen Charakter und hat keine Ambition, die ganze biblische Problematik im Kontext von *gender studies* aufzufassen; es beruft sich auch nicht auf das Ganze des biblischen (oder breiteren, theologischen) Denkens über Frauen, sowie es berücksichtigt alle Motive der Geschlechterproblematik nicht. Im Referat werde ich vor allem die folgenden Themen ansprechen:

1. Die Beschreibungen der Schöpfung des Menschen in Genesis – wesentlich ist das selbe Moment der Schöpfung der Geschlechter, kurz gefasst in der Priesterbeschreibung dargestellt (1. Mose 1, 26-31) und in der jahwistischen Beschreibung ausgebaut (1. Mose 2, 4-25). Im Kontext von dieser letzten Beschreibung hat besonders das Problem der hebräischen Geschlechter-Nomenklatur (Beziehung zwischen dem kollektiven Substantiv *'adam* und Bezeichnungen *isz* und *iszsa* für zwei Geschlechter) Schlüsselbedeutung, es wirft auf den biblischen Essentialismus ein neues Licht. Ebenso wichtig ist die wirkliche Bedeutung der Frau als der „Hilfe“ für den Mann. Als die Quelle der Umwertung gilt in diesem Kontext die Theologie des

Leibes von Johannes Paul II, besonders der erste Band des Werks des Papstes *Als Mann und Frau erschuf er sie*.

2. Der Versuch, die Haltung von Maria, Mutter Jesu als Ausdruck des Selbstbewusstseins der Geschlechter umzuwerten – ich analysiere sowohl das Problem der Jungfräulichkeit von Maria als Quelle der weiblichen Unabhängigkeit als auch die Frage der Souveränität des Glaubens der Marias während der Verkündigung. Eine wichtige Hilfe ist die Arbeit von Elżbieta Adamiak *„Gesegnet unter den Frauen“*. Maria in der feministischen Theologie von Catharina Halkes, die verschiedene mariologische Interpretationen aus dem Kreis der sogenannten feministischen Theologie (Mary Daly, Rosemary Radford Ruether, Christa Mulack u.a., besonders Catharina Halkes) mit Dokumenten der Kirche konfrontiert, besonders mit der Enzyklika *Redemptoris Mater* und dem Apostolischen Schreiben *Mulieris dignitatem* von Johannes Paul II. In diesem Unterkapitel werde ich mich auch auf die matriarchalische Bezeichnungen von Gott in der Heiligen Schrift beziehen (stillende Mutter, Hebamme, Hausherrin, Bärin, Adlerweibchen, Gluckhenne u.Ä.).

Neben den Kategorien von Essentialismus und Konstruktivismus der Geschlechter, von der Theologie des Leibes und der von ihr gebundenen adäquaten Anthropologie von Johannes Paul II, wird die sogenannte feministische Theologie den Kontext der Analyse und der Auslegung der biblischen Motive bilden, als eine Art Befreiungstheologie, nahe auch der ikonoklastischen oder der prophetischen Theologie. Angesichts der neuen Religionsbewegungen, die das Bedürfnis nach der Priesterweihe für Frauen berücksichtigen (z.B. Brahma Kumaris) ist die Tätigkeit der Milieus, die Widerstand gegen Androzentrismus leisten und am Rande der Theologie funktionieren, betonenswert.

Der Mann in der polnischen Schule

Sławomir Osiński

Direktor von der Kornel-Makuszyński-Grundschule Nr. 47 in Stettin

Der Mensch hat eine widerwärtige Natur und liebt alles zu beschreiben, zu nennen, zu bestimmen, zu messen und zu untersuchen, und angeblich von dieser Unpässlichkeit stammt allerlei Wissenschaft. Ich beobachte auch, dass jeder neue Strom oder Richtung – außer seltenen Ausnahmen – im allgemeinen Missvertrauen und Verspottung geboren wurden. Dann wurde das Fachgebiet durch die härtesten Kritiken, Zeit und Erfahrung verifiziert und – es entweder überdauerte und der allgemeinen Ordnung dient, oder ging verloren und wurde nur zu einer Anmerkung in der Geschichte. Es geschieht oft, dass etwas, was anfänglich lustig und nicht ganz ernst betrachtet wurde, nach den Wandlungen und Umgestaltungen zum Grundstein des modernen Wissens wird. Hier ist die Psychoanalyse, aus der heute ausgiebig gegenwärtige Psychiatrie schöpft, das beste Beispiel.

Was wird mit den heute übermäßig populären *gender*-Wissenschaften passieren – weiß ich nicht. Sicher ist es die Art des neuen Blickes auf den Menschen, der jedoch durch verschiedene Wunderlichkeiten belastet ist, aber vielleicht bringt es etwas von Interesse. In Polen erschienen die *gender*-Studien in den Neunzigern, in den Vereinigten Staaten und Westeuropa waren in den verschiedenen Formen schon seit den Siebzigern vorhanden. Das Ziel dieser Studien ist die Änderung der sozialen Mentalität zugunsten der Gleichheit von Frauen und Männern gegenüber dem Recht sowie solche Subjektivierung des Menschen, damit sein Leben durch die Überzeugung von der Sinnhaftigkeit der aktiven Teilnahme an dem privaten und öffentlichen Leben ohne Vervielfältigung der von ihm nicht akzeptierten Mustern begleitet wird.

In den klugen Büchern habe ich gelesen, dass etwas, was man auf Englisch als *gender mainstreaming* bezeichnet, ist die Einführung der Geschlechtsperspektive in die politischen, ökonomischen und sozialen Wirkungen, in alle Bereiche und Stufen des Gesellschaftsfunktionierens. Die Grundlage bildet die Aufforderung zur Untersuchung aller Bereiche des sozialen Lebens aus der Perspektive der Beziehungen zwischen den Geschlechtern. Es sind nämlich keine Lebensbereiche des sozialen Lebens vorhanden, die dem Geschlecht gegenüber neutral wären.

Mich, als ein im Bezug auf das Programm hartnäckiges berufliches chauvinistisches Schwein amüsiert solche Auffassung, und die Bekanntmachung mit einigen wissenschaftlichen Elaborate befestigt mich in dieser Lustigkeit und Hartnäckigkeit. Dennoch, als ein Optimist aus der Natur, näherte ich mich dieser wissenschaftlichen Mode mit der Offenheit aller Organe, insbesondere der Hände, daher auch diese Erwägung über die Form des männlichen Stammes in der Bildung.

Es geht hier nicht um die Schüler oder Lehrbücher, weil über den Sexismus und die Ungleichberechtigung, besonders des mit dem Büsten und der Scheide beschenkten Geschlechtes, viel geschrieben wurde – manchmal vernünftig, obwohl vorwiegend ärgerlich und dumm. Aber jedes Junge, unabhängig vom Geschlecht wird im Schmerzen geboren. Ich weiß nicht warum, aber dieses *Genderismus* assoziiere ich mit der berühmten „nichtstressigen Erziehung“ – auch amerikanischer Erfindung, die eine Unehre erfahren hat und in den unglückseligen, degenerierten Individuen geblieben ist. Ich bin überzeugt, dass die Mehrheit der *gender*-Unternehmen, insbesondere dieser hysterisch feministischen dasselbe Schicksal teilt, aber diese gründlichen einen Ziegelstein in der Wissenschaft lassen. Daher auch mein Schreiben darüber.

Die biologisch unbestrittene Wahrheit ist es, dass wir zwei Geschlechter der menschlichen Art unterscheiden und dass diese sich unter vielen Hinsichten voneinander unterscheiden, was aus seiner Natur das Interesse – nicht nur Forschungsinteresse – weckt. Es ermuntert auch zur Vergleichung beider Geschlechter, und der darauf aufbauende Wettbewerb, bewusst oder unterschwellig, dauert auf den vielen Ebenen. Doch jeder ist entweder eine Frau oder ein Mann, es betrifft also alle. Auch auf den beruflichen Ebenen kommt es oft zu Streitigkeiten, die mit der Zuschreibung verschiedener geschlechtsorientierten Prädispositionen verbunden sind, und darunter auch über schlechtere oder bessere Eignung zu einem Beruf. In der Tradition spricht man von den typisch männlichen und typisch weiblichen Berufen, obwohl es eine Vereinfachung ist.

Zu den Ersten wurde die Lehrerprofession über lange Jahren gezählt, nach dem Zweiten Weltkrieg fand jedoch hier eine radikale Wandlung statt und heute der Pädagoge aller Schattierungen eine Frau ist. Es verlief hier der Prozess der sog. Berufsfeminisierung. Die an dem Problem arbeitenden Autoren sind der Meinung, dass wenn der Beruf feminisiert wird, verliert er das Ansehen, weil die Frauen die von den Männern abgelehnten Stellen besetzen. „Die Feminisierung des bestimmten Berufs erfolgt normalerweise aus seiner relativen Degradierung, die aus der Senkung der Einkommen, dem Autonomieverlust oder der Unterlegung der Bürokratie fließt und können ihr auch die der höheren Qualifikationen oder der höheren Ausbildung bedürftenden Berufe, wie z.B. Apotheker, Zahnarzt oder Lehrer unterliegen“. Es wundert also nicht, dass solche Zusammenschlüsse das Interesse der auf die Welt durch die *gender*-Brille Schauenden wecken.

Wie funktioniert also der Mann, der sich trotz der Hungereinkommen auf die Arbeit in der Schule entscheidet? Er kommt in die Umgebung, die sich durch ein spezifische Verhaltens- und Arbeitsweise kennzeichnet. Die Männer, die sich in dem weiblichen Königsreich abzufinden versuchen, haben es nicht leicht, jedoch der weibliche Kreis kann ihm auf den ersten Blick sehr lecker erscheinen.

Als ich die Stelle der Schuldirektors antrat, warnte mich einer der ausgezeichneten – heute schon verstorbenen – Direktoren freundlich mit dem hämischen Grinsen: „Vorschriften? – mach dir keine Sorgen; Kontrollen – rege dich nicht auf; aber...die Frauen. O, hier du musst wachsam sein! Du bemerkst neue Frisur nicht, wird sie durch eine Woche beleidigt; du lobst nicht für eine Kleinigkeit – ein paar depressive Tage, und dazu Aufregung über irgendwas, ständige Probleme. Das ist die Herausforderung für einen Direktor“. Natürlich gab es in dieser Warnung viel Übertreibung, aber auch Wahrheit.

Denn ist es so – und hier benutze ich die Aussagen der Frauen – dass in der feminisierten Umgebung viel leichter zu Streitigkeiten kommt, deren Grund die Kleinigkeiten sind. Hier kommt es auch zu verschiedenen, den Männern unbekannten, interpersonellen Kämpfen, die normalerweise zur Unterteilung der Umgebung in die entzweiten Seiten führt. Das durch den Testosteron angetriebene Einzelwesen, als Chef, kann in der Regel solches Klima schaffen, die diese Spannungen beseitigt, aber als Reihenlehrer kann es in sie hineinbezogen und gequält werden. Ich bemerke, dass die Treffen des Pädagogischen Rates in der mehrheitlich von den Frauen geleiteten Schulen, in denen wenige Männer tätig sind, entsetzlich werden – lang, schlaff, wenig entschlossenkräftig und dazu machen aus einer Mücke einen Elefanten. Andererseits sind diese männlichen Ausnahmen in dem stark weiblichen Kreis durch die Fürsorge, Empfindlichkeit, Geduld und Toleranz auf ihre Faxen und Marodieren umgeben. Jedoch nimmt die mehr als in der männlichen Umgebung intensive Klatscherei, Streitsüchtigkeit, Kleinigkeit und ungesunder Wettbewerb schnell einen negativen Einfluss auf die Persönlichkeit des Männchens. Die Untersuchungen zeigen, dass „95% der Männer Angst vor der Feminisierung im Beruf des Lehrers empfindet. Damit sie diesem Vorwurf entgehen, nutzen den dritten Ausgangsweg: Ausweichen – keine Teilnahme an den Konflikten zwischen den Freundinnen oder keine eindeutige Stellungnahme. Paradoxweise, durch die Versuche der Feminisierung zu entgehen, verwenden sie die Techniken, die sie in solches Stigma führen“.

Die von mir zum Thema von Funktionieren eines Mannes in der Schule angesprochenen Frauen wiesen auf eine etwas andere Beziehung zu den Schülern hin. Sie stellen fest, dass „wenn der Mann lehrt, ist besser, er habe den größeren Autorität. Die Frauen betrachten die Schüler überfürsorglich wie die Glucken – die Männer partnerisch, normal“.

Das bestätigen die in den Bearbeitungen und Artikeln dargestellten Schüleräußerungen, nach denen „es besser ist, wenn wir die Lehrer haben – in der Schule ist irgendwie anders (lese: normaler), weil wir hier die Lehreranwesenheit sehen können, sie sind mehr gelassen, ruhiger“. Ich habe den Eindruck, dass die Männer in den wichtigen erziehungsorientierten Fragen weniger fürsorglich sind, aber können in das sachliche, die Sache lösende Gespräch eintreten. Nämlich ist das Gespräch für die Mehrheit der Frauen der Kommunikationsweg, sie sprechen von Gefühlen, Eindrücken, oft nur für flinkes Mundwerk. Die Männer betrachten das Gespräch als die Darstellung ihres Wissens und Fähigkeiten sowie vor allem als der Weg der Informationsübertragung. Diese zwei verschiedenen Auffassungen, Verständigung und Benachrichtigung, verursachen, dass sie anders an die Schulprobleme herantreten. In dem Lehrerzimmer endet das Gespräch zwischen der Frau und dem Mann häufig mit der Spannungsentladung, weil sich die Frauen in den stressigen Situation über irgendetwas aufregen, und der Mann überträgt diese Anfälle zum Absurd und mildert mit einem Witz. Daher auch nimmt die Anwesenheit des männlichen Elementes einen positiven Einfluss auf die Spannungsentladung, bringt die Beziehungen zwischen den Schülern und den Lehrerinnen ins Reine, in der Regel wenn es um die Ordnungs-, Disziplin- und Sicherheitsunterhaltung geht.

Vom Standpunkt der Schulverwaltung ist das weiblich-männliche Duett die beste Lösung (ich weiß, weil ich selbst prüfte), unabhängig davon, wer zum Chef, und wer zu seinem Vertreter wird. Die Frau denkt an die Kleinigkeiten, ist gut organisiert und überwacht die laufenden Sachen wunderbar. Der Mann mildert die schwierigen Situationen, trifft die Entscheidungen ohne Berücksichtigung der wenig bedeutsamen Einzelheiten, aber ist unordentlich in den bürokratischen Angelegenheiten. Nicht unbedingt gut verträgt er auch die Kontakte mit den überfürsorglichen oder beanspruchenden Eltern.

Zum Schluss muss man der in der Mehrheit der dem Geschlecht in der Bildung gewidmeten Bearbeitungen verkündeten These zustimmen, dass „die Schule als die Institution von der Anwesenheit der Männer profitieren würde. Die Lehrerinnen würden sich von ihrer Arbeit distanzieren, und die Schüler

in dem Klima der Gleichheit aufwachsen. Das hätte die Bewältigung des sozialen Vorurteils, dass die Pflege, Erziehung und Lehren typisch weiblich sind, zu Folge. Vielleicht würde das zur Steigerung der Einkommen im Bildungswesen führen, gemäß dem Prinzip, dass dieselben von den Frauen ausgeübten Berufen weniger wichtig sind, als wenn die von den Männern ausgeübt würden, was den Ausdruck in der Belohnung, die den Frauen und den Männern gegen dieselben Tätigkeiten angeboten werden, findet“. Und dieser Aspekt sollte heute zum Kampfsgegenstand der feministischen Kreise werden, weil er leider die bedeutsame soziale Ungleichheit widerspiegelt.

John Gray ist der Meinung, dass der Männchenstamm aus Mars stammt, die Frauen dagegen aus Venus kommen, deswegen unterscheiden sie sich schrecklich voneinander, weil aus den verschiedenen Welten kommen. Zum Glück haben sich diese Stämme auf der Erde getroffen und hier müssen möglichst gut zusammenleben. Und dazu sind keine antidemokratischen Paritäten, keine radikal feministischen oder maskulinischen Kämpfe brauchbar. Außerdem, wie sich Joseph Conrad äußerte: „Eine Frau sein, ist eine furchtbar schwierige Aufgabe, weil es hauptsächlich in dem Einlassen mit den Männern besteht“. In der Schule haben sie irgendwie besser, weil sie sich mit der Restzahl der Männer einlassen, aber nach Anton Tschechow „Männer werden ohne Frauen dumm, Frauen ohne Männer welk“. Also: die Herren, in die Schulen!

Literatur

- Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, CODN, Warszawa 2005.
- Chomczyńska-Rubacha M. (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2004.
- Gender – kulturowa tożsamość płci. Podręcznik dla trenerów*, Amnesty International, Warszawa 2005.
- Grzybek A. (red.), *Gender mainstreaming. Jak skutecznie wykorzystać jego polityczny potencjał?*, Przedstawicielstwo Fundacji im. Heinricha Bella w Polsce, Warszawa 2008.
- Majewska E., Rutkowska E., *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2007.
- Wojciszke B. (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, GWP, Gdańsk 2002.
- Wołosik A., *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci*, Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, Warszawa 2009.

PROGRAMM

1. Deutsch-Polnische Konferenz *Gender Mainstreaming in der Ausbildung* *„Geschlechtsgestaltung im Lehrprozess“*

6. Mai (Donnerstag)

Ort: Westpommersches Lehrerfortbildungszentrum, Anna- Radziwił- Konferenzsaal

10.00–11.00 Registrierung der Teilnehmer

11.00–12.00 Grußwort (Veranstalter und Ehrenschirmherrschaft)

12.00–12.30 Kaffeepause

12.30–14.00 Plenarsession, Teil 1.

Frau Kirsten Lange: „Frauen und Männer? Mädchen und Jungen? Für mich sitzen da nur Menschen... Von Unterschieden, Gleichbehandlung und Geschlechtergerechtigkeit“

Frau Monika Marcinkowska-Bachlińska: „Geschlechtsgestaltung in der Schule – psychologische Folgen der Kinderentwicklung“

Frau Anna Babicka: „Gesichter der Weiblichkeit – Einstellung der Mädchen zum eigenen Körper“

Frau Grażyna Osak: „Analyse der Bereiche der Geschlechtssozialisierung“

Frau Małgorzata Jonczy-Adamska: „Ola ist in die Kindergarten gegangen. Über gender in der Frühkindlichen Bildung“

14.00–15.00 Lunch

15.00–16.00 Podiumsdiskussion: „Gender Mainstreaming hat den Anfang in der Edukation?“

16.00–17.30 Pause

17.30–18.30 Plenarsession, Teil 2.

Frau Maria Kistowska: „*Die Mutter räumt auf und der Vater sieht fern* – Geschlechtsgestaltung in den Fremdsprachenlehrbüchern“

Frau Sylwia Rapacka: „Stereotype im Lehrprozess der deutschen Sprache am Beispiel des didaktischen Materials“

Frau Marta Dymek: „Gleichstellungslinguistik in dem zeitgenössischen Schulwesen“

18.30–19.30 Präsentation der Forschungsergebnisse

Frau Agnieszka Hynryk, Frau Maria Kistowska: „GENDER – EDUKATION – OSTEN“

Frau Urszula Orlńska-Frymus: „Gender des Israels“

19.30 Fotoausstellung von Frau Urszula Orlńska-Frymus, Abendtreffen

7. Mai (Freitag)

Ort: Westpommersches Lehrerfortbildungszentrum

9.00–10.00 Plenarsession, Teil 3. – „Gender als Methodologie“ (Anna- Radziwił- Konferenzsaal)

Frau Agata Zawiszevska: „Geschlechtsbuch und Sittenbuch. Bibel im Polnischunterricht“

Frau Marzena Dobner: „Genderinterpretation der Bibel – ausgewählte Bibelfaden“

10.00–10.30 Kaffeepause

10.30–15.30 methodische Werkstätte in zwei gleichlaufenden thematischen Gruppen

Frau Andrea Bettels, Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald: Gender in Seminaren an der Hochschule (Saal 116)

Frau Joanna Piotrowska, Fond Feminoteka: Geschlechtsgleichheit in der Praxis (Saal 121)

Frau Małgorzata Jonczy-Adamska: „Gender mainstreaming in der Kindergarten“ (Saal 120)

10.30–12.00 Plenarsession, Teil 4. – „Gender und Pädagogik“ (Anna- Radziwił- Konferenzsaal)

Herr Sławomir Osiński: „Der Mann in der polnischen Schule“

Katarzyna Wojnicka – „Frau Katarzyna Wojnicka: Wo sind diese Männer? Männlichkeit als Bestandteil der soziologischen Edukation“

Herr Marek Sokołowski: „Männlichkeit als Relikt und als eine Falle“

Frau Anna Wróblewska: „Geschlechtsrollen aus der Perspektive der Lehrerinnen und der Lehrer“

12.00–12.30 Kaffeepause

12.30–13.30 Plenarsession, Teil 5. – „Gender und Pädagogik“ (Anna- Radziwił- Konferenzsaal)

Frau Sabina Czajkowska-Prokop: „Geschlechtsrollen in polnischen Lehrbüchern“

Frau Magdalena Kubus, Frau Anna Szyntor-Bykowska: „Weibliche und männliche Rollen in den neusten Polnischlehrbüchern als Fremdsprache“

Frau Sabina Świtała: „Androzentrismus in der polonistischen Edukation. Rund um die MEN-Lehrbücher und Kulturtexte für Gymnasien“

13.30–14.00 Lunch

14.00–15.30 Plenarsession, Teil 6. – „Gender und Pädagogik“ (Anna- Radziwił- Konferenzsaal)

Frau Agata Teutch: „Gender matters- Der gesellschaftlich- kulturelle Aspekt des Geschlechts in der Anti-Gewalt- und Anti- Diskriminierungsedukation in der Schule“

Herr Maciej Sokołowski-Zgid: „Geschlecht und Identität. Pädagogik und die Frage der Gestaltung von der weiblichen und männlichen Identität“

Frau Maria Serafinowicz: „Rolle der Schule in der Wiedergabe der Geschlechtsunterschiede“

15.30–15.45 Kaffeepause

15.45–16.00 Zusammenfassung und der offizielle Abschluss der Konferenz