

Sabine Jösting/Malwine Seemann (Hrsg.)

Gender und Schule

**Geschlechterverhältnisse in Theorie
und schulischer Praxis**



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Mit freundlicher Unterstützung des Zentrums für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) sowie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)



S. 1 Plakat für den 1. Oldenburger Fachtag „Gender und Schule“ 2006. Entwurf von Malwine Seemann unter Verwendung eines Motivs von Picasso

Bis-Verlag, Oldenburg 2006

Verlag / Druck /
Vertrieb:

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.ibit.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-2040-4
ISBN 978-3-8142-2040-6
ISSN 1614-5577

Inhaltsverzeichnis

Malwine Seemann

Referat Frauenpolitik im GEW Bezirk Weser-Ems 9

Uwe Schneidewind

Begrüßung 13

Dieter Knutz

Begrüßung 15

Sabine Jösting/Malwine Seemann

Einleitung 19

Karin Flaake

Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule.
Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als
Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis.
Benachteiligte Jungen und privilegierte Mädchen? Tendenzen aktueller
Debatten 27

Jürgen Budde

Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer
Aushandlungsprozess 45

Lena Sievers

Stockholm, Genderarbeit in der schwedischen Schule 61

Astrid Kaiser

Gender im unterrichtlichen Alltag der Grundschule 75

Sylvia Jahnke-Klein

Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik –
(immer noch) nichts für Mädchen? 97

*Michael Herschelmann/Fernando Barragán/
Stefani Thiede-Moralejo*

Gender, Gewalt und Interkulturalität als Themen in der Schule –
Entwicklung eines Unterrichtsprogramms in einem Europaprojekt 121

Lena Sievers

Workshop: Schau dich um in deinem eigenen Haus! – Strategien zur
Umsetzung von Genderarbeit im Schulalltag 135

Beteiligte an diesem Band 147

Malwine Seemann

Referat Frauenpolitik im GEW Bezirk Weser-Ems

Liebe Kolleginnen und Kollegen, verehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sehr geehrter Herr Schneidewind, lieber Dieter Knutz

Ich freue mich sehr, Euch und Sie alle zum 1. Oldenburger Fachtag „Gender und Schule“ willkommen zu heißen. Mein Name ist Malwine Seemann. Dass ich Euch und Sie begrüße, hat folgenden Hintergrund. Einmal stehe ich hier für das Referat Frauenpolitik der GEW Weser-Ems. Zum anderen stehe ich hier für das Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ZFG), dessen Mitglied ich bin. Ich stehe hier also quasi in Doppelfunktion. Meine Aktivitäten bündeln sich im Thema des Fachtages „Gender und Schule“, den ich als Initiatorin ins Leben gerufen und gemeinsam mit Sabine Jösting vom ZFG organisiert habe. Meine Idee, ein Forum zu schaffen für das Arbeiten mit der Genderperspektive in der Schule, für die Umsetzung der EU-Richtlinie „Gender Mainstreaming“ und dabei die schwedischen Erfahrungen mit einzubeziehen, ist im engen Austausch mit Lena Sievers, eine der heutigen Referentinnen, im Mai vergangenen Jahres in Stockholm entstanden. Es hat sich hier in Oldenburg eine fruchtbare Zusammenarbeit entwickelt zwischen der GEW und dem ZFG, die unbedingt weiter geführt werden sollte und für die ich mich herzlich bedanke.

Genderarbeit in der Schule ist wichtig, weil die Schule eine äußerst einflussreiche Institution im Bezug auf Gender ist, also auf die Herausbildung des sozialen Geschlechts und der Beziehungen zwischen den Geschlechtern. Denn Gender ist ja das, zu dem wir alle gemacht worden sind als Mädchen und Jungen, Frauen und Männer und das ständig reproduziert wird durch das den Zuschreibungen entsprechende Verhalten. Veränderungen der traditionellen einengenden Geschlechterrollen sind schwer zu erreichen, wenn die Erwachsenen nicht auch lernen, bewusst damit umzugehen. Viele internationale Studien zeigen, dass Mädchen weniger Aufmerksamkeit in der Schule erhalten als Jungen. Neuere Studien, die sich mit Jungen in der Schule befassen

sen, weisen nach, dass aber auch Jungen unter einem starken Druck stehen, „Männlichkeit“ zu inszenieren, wozu es gehört, cool zu sein, keine Leistungen zu erbringen und vor allem sich ständig als männlich überlegen abzugrenzen. Insgesamt ist zugleich nachgewiesen, dass sich Jungen und Mädchen als Gruppen weniger unterscheiden, sondern größere individuelle Unterschiede innerhalb der jeweiligen Geschlechtsgruppe festzustellen sind. Es besteht aber ein unausgesprochenes Gleichheitsverbot zwischen den Geschlechtern, auf das Judith Lorber hingewiesen hat. An dieser Stelle ein kurzes Wort zum Anliegen der Frauenpolitik, für die ich hier als Vertreterin der GEW spreche: Das Anliegen der Frauenpolitik, die international das Konzept Gender Mainstreaming auf den Weg gebracht hat, ist es, auf Gender zu fokussieren, damit es letztlich aufhört, bestimmender Faktor in Lebensentwürfen und Lebenslagen zu sein.

Ein paar Worte seien nun abschließend zur Struktur des Fachtages gesagt. Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden besonders hervorgehoben in der Phase der Adoleszenz, in der Inszenierungen von Weiblichkeit und Männlichkeit eine herausragende Rolle spielen. Die Hintergründe wird Prof. Dr. Karin Flaake (Oldenburg) beleuchten. Welche Rolle Lehrkräfte beim Aushandeln im Prozess des „doing gender“ spielen können, darüber referiert Dr. Jürgen Budde (Hamburg), der an entsprechenden Studien in Schulen beteiligt war. Nach der Mittagspause stellt Lena Sievers (Stockholm) Genderarbeit in der schwedischen Schule vor. Schweden gilt sowohl das Schulsystem als auch die staatliche Gleichstellungsarbeit betreffend als vorbildlich. Die internationale Perspektive auf das fortschrittliche Land Schweden ist sehr wichtig, weil sie das Thema breiter auffächert.

Anschließend werden Prof. Astrid Kaiser und Dr. Sylvia Jahnke-Klein, beide von der Universität Oldenburg, Lena Sievers, Expertin für Genderfragen aus Schweden und der Experte Michael Herschelmann vom Kinderschutzzentrum Oldenburg Workshops zu folgenden Themen anbieten: Astrid Kaiser, die seit vielen Jahren zum Thema forscht und dazu einen eigenen Modellversuch durchgeführt hat, wird sich mit dem Thema „Gender im unterrichtlichen Alltag der Grundschule“ beschäftigen. Sylvia Jahnke-Klein, die zur Chancengleichheit von Mädchen und Jungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht promoviert hat, leitet zu dem Thema einen Workshop. Dipl. Pädagoge Michael Herschelmann vom Kinderschutzzentrum Oldenburg stellt aus seiner Projektpraxis Materialien und Methoden für den Unterricht und die Jungenarbeit in der Schule vor.

Lena Sievers (Stockholm) präsentiert und diskutiert konkrete Strategien zur Umsetzung von Genderarbeit im Schulalltag.

Die abschließende, von der geschäftsführenden Sprecherin des ZFG, Prof. Dr. Heike Fleßner (Oldenburg) geleitete Podiumsdiskussion sieht vor, dass dort Thesen aus den workshops oder auch Fragen zu den Vorträgen und aus den workshops eingebracht werden können.

Ich wünsche uns allen anregende Einblicke, Erleuchtungen und Spaß beim späteren Umsetzen pädagogischer Genderarbeit.

Uwe Schneidewind

Präsident der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Sehr geehrte Damen und Herren, sehr geehrte Referentinnen und Referenten, liebe Organisatorinnen,

ein ganz herzliches Willkommen zu diesem 1. Oldenburger Fachtag „Gender und Schule“. Ich freue mich sehr, Sie heute hier zu begrüßen. Frau Seemann hat Ihnen ja die Struktur dieses Fachtages schon vorgestellt und ich glaube diese Mischung aus hochinteressanten Vorträgen mit internationaler Perspektive gekoppelt mit einer intensiven Workshop-Arbeit mit ganz hervorragenden Expertinnen und Experten, ist die ideale Voraussetzung, sehr viele konkrete Anregungen aus dem Tag mit zu nehmen.

Der Fachtag hat für die Universität Oldenburg eine besondere Bedeutung, weil er zwei Felder zusammenbringt, in denen sich die Universität über die letzten dreißig Jahre ihres Bestehens sehr stark engagiert und positioniert hat, und die auch für die zukünftige Ausrichtung eine zentrale Rolle spielen. Das ist auf der einen Seite der enge Bezug zu Schule, Lehreraus- und Lehrerfortbildung und die Gender-Thematik auf der anderen Seite. Sie werden die Verknüpfung dieser beiden Dimensionen sowohl aus ihrer alltäglichen Praxis kennen als auch am heutigen Tag immer wieder herstellen können. Wie wichtig das Aufgreifen der Gender-Thematik innerhalb der Schulen als Orte gesellschaftlicher Prägung ist, hat Frau Seemann bereits angesprochen. Ein weiterer Aspekt, der mich natürlich sehr freut, ist die internationale Perspektive auf das Thema, die Frau Sievers in den heutigen Tag einbringt.

Wie wichtig der internationale Blick ist, der gerade für das Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung in der gesamten Arbeit eine zentrale Rolle spielt, zeigt die Auseinandersetzung mit der schwedischen Perspektive. Dort konzentrierte man sich sehr früh sowohl auf die Mädchen als auch die Jungen in der Schule, während wir in Deutschland neuerdings den Defiziten der Jungen hinterherzulaufen scheinen und nicht, wie in Schweden,

das Thema Gleichstellung in der Schule früher und gesellschaftlich breiter diskutiert angegangen sind. Hier im Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung ist schon vor vielen Jahren immer wieder darauf hin gewiesen worden, die Genderperspektive ernst zu nehmen und das Thema nicht frühzeitig zu verengen. Im Schulalltag, wie Sie ihn erleben, ist es glaube ich etwas, das einfach ganz präsent ist und auf die Tagesordnung gehört und von daher freut es mich, dass wir über diesen Fachtag die beiden Perspektiven zusammen bringen.

Insofern möchte ich mich ganz herzlich bedanken bei dem ZFG und der GEW für die Organisation dieser Tagung und die Unterstützung. Hier kommen zwei ganz hervorragende Dinge zusammen und ich möchte Ihnen auch von meiner Seite aus anregende Vorträge und eine konstruktive Arbeit in den Workshops wünschen. Herzlichen Dank.

Dieter Knutz

Bezirksvorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft /
Weser-Ems

Sehr geehrte Gäste, meine Damen und Herren, Kolleginnen und Kollegen,
ich begrüße Sie im Namen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft,
Bezirksverband Weser-Ems, zum 1. Oldenburger Fachtag „Gender und Schule“.

Mit der Gestaltung von Schule sind grundsätzliche gesellschaftliche und pädagogische Fragestellungen verbunden. Es geht darum, ob formal leistungsbezogene, sozialschichtabhängige Trennung oder soziale Integration das bestimmende Merkmal unseres Schulsystems sein soll. Es geht um die Frage, ob der Zugang zu unserem Bildungswesen allen gesellschaftlichen Schichten in gleichem Umfang ermöglicht wird. Das ist sowohl eine Frage der Schulstruktur als auch der in der Schule vermittelten Inhalte. Es geht darum, ob wir uns ein für alle Bevölkerungskreise offenes, öffentlich finanziertes Bildungs- und Schulwesen mit einer leistungsfähigen Schulverwaltung leisten wollen oder nicht. Es geht um die Frage, ob wir allen die Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen ermöglichen wollen oder nicht. Es geht um die Frage, ob wir allen eine möglichst breite Ausbildung verschaffen, damit sie auf die zukünftigen Entwicklungen des Arbeitsmarktes vorbereitet sind.

So wie die soziale Schere durch den Sozialabbau in unserer Gesellschaft immer stärker auseinander geht, so wird sie auch im Schulsystem gespreizt. Andreas Schleicher, OECD, hat deutlich kritisiert: „Jede Barriere, die wir aufbauen, hindert Lernen und verstärkt Chancengleichheit.“ Dazu gehören für Schleicher Zurückstellungen, Sitzen Bleiben, feste Bildungsgänge in der gegliederten Schulstruktur und Fachleistungskurse in den Integrierten Gesamtschulen.

Dazu gehört auch die Benachteiligung aufgrund des Geschlechts.

Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wird zur Schulsituation von Mädchen geforscht. Erst in jüngerer Zeit werden auch Jungen in den Blick genommen.

Der Kultusminister des Landes Niedersachsen, Herr Busemann, hat das in seiner ihm eigenen Art aufgegriffen und „Mehr Männer an die Grundschule“ gefordert. Er hat dabei nicht erwähnt, dass dort die Lehrerinnen und Lehrer mit der längsten Arbeitszeit und der schlechtesten Bezahlung arbeiten. Er hat dabei auch die Gefahr einer wenig motivierenden Wirkung seiner Worte auf die engagierten Lehrerinnen an der Grundschule in Kauf genommen.

Im gemeinsamen Schulalltag bilden Mädchen und Jungen geschlechtstypische Rollen und Verhaltensweisen aus.

Mädchen stecken eher zurück, wo sie in Konkurrenz mit den Jungen geraten. Besonders in Fächern wie Naturwissenschaften und Sport zeigen sie ein geringer ausgeprägtes Selbstbewusstsein, unterschätzen ihre Fähigkeiten und trauen den Jungen mehr zu. Mädchen wird oft ein höheres Maß an Kooperationsfähigkeit sowie mehr soziale und persönliche Kompetenz zugeschrieben.

Jungen geben sich selbstbewusster und dominieren oft den Unterricht. Sie neigen eher zu Verhaltensauffälligkeiten und dazu, Konflikte mit körperlicher Gewalt auszufechten. Unter einem starken Druck, männliche Überlegenheit zu demonstrieren, geraten sie häufiger unter Stress, wenn sie diesen Erwartungen nicht gerecht werden können.

An diesen Beobachtungen ist sehr viel Wahres, natürlich ist diese Unterscheidung auch klischeehaft, aber sie beschreibt Erscheinungsformen des Problems.

Probleme und Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts können nur in einer Schule pädagogisch aufgearbeitet werden, wenn diese sich von den Grundsätzen leiten lässt: für die dem einzelnen Kind erreichbaren Möglichkeiten offen zu sein, nicht von vornherein festzulegen, welche Ziele und Inhalte für das Kind erreichbar sind und welche nicht. Kinder dadurch zu fördern, dass die Verschiedenheit bewusst wahrgenommen, anerkannt und zur Grundlage der Unterrichtsgestaltung gemacht wird. In einer solchen Schule werden Chancengleichheit und Gemeinsamkeit durch ein hohes Maß an gemeinsamen Lerninhalten und Unterrichtszielen angestrebt bei gleichzeitiger Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernausgangssituation. Der Erfolg einer solchen Schule drückt sich aus im individuellen Lernfortschritt einer jeden Schülerin, eines jeden Schülers.

Schule darf nicht betriebswirtschaftlichen Kategorien unterworfen werden, sondern Qualität von Schule wird definiert durch den Bildungsbegriff, der ihren Zielen zugrunde liegt.

Bildung ist ein Gut des ganzen Menschen und leitet sich ab aus dem humanistischen Menschenbild unserer Kultur. Dieses Gut zu reduzieren auf von Wirtschaft und Politik nachgefragte Kompetenzen engt den Bildungsbegriff ein. Es engt ihn ein auf wenige, eng definierte kognitive, methodische und soziale Fertigkeiten. Entgegen dem technokratischen Verständnis von „Leistung“ ist als Nachweis für den Erfolg von Schulen nicht die angehäuften Wissensmenge zu sehen, sondern der mündige, selbstbewusste und unter Nutzung seiner individuellen Voraussetzungen leistungsstarke Mensch.

Bildung muss die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit, ausgehend von ihren entwickelten Begabungen und Stärken umfassen.

Eine an betriebswirtschaftlichen Kategorien arbeitende Schule, deren Erfolg an ihrem Output gemessen wird, kann diese Anforderungen nicht erfüllen.

Arbeiten wir gemeinsam an dem Ziel einer für die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft erfolgreichen Schule:

Das ist eine Schule, die nicht ausgrenzt, sondern die Unterschiedlichkeit, die unterschiedliche Herkunft, die unterschiedlichen Begabungen und Neigungen zum Ausgangspunkt der Arbeit, eine Schule, die gegenseitige Achtung, Toleranz und solidarisches Handeln zum Mittelpunkt des sozialen Lernens macht.

Das ist eine Schule, die beiden Geschlechtern die notwendige Unterstützung gibt, damit sie die in ihnen angelegten und entwickelten Potentiale entfalten und ein breites Spektrum sozialer Fähigkeiten und intellektueller Leistungsmöglichkeiten erwerben können.

Ich danke den Veranstaltern und Organisatoren, insbesondere meiner Kollegin Malwine Seemann, dass uns mit dem Fachtag „Gender und Schule“ die Möglichkeit gegeben wird, in diesem Sinne an der Entwicklung von Schule und Pädagogik weiter zu arbeiten – für eine demokratische, pädagogisch selbstständige Schule auf dem Weg zu mehr Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit.

Ich wünsche der Veranstaltung viel Erfolg!

Sabine Jösting/Malwine Seemann

Einleitung

Das Thema „Gender und Schule“ wurde bereits Anfang der 1980er Jahre von Feministinnen in die öffentliche und wissenschaftliche Diskussion eingebracht. Damals ging es auf der Grundlage einer feministischen Schulkritik insbesondere um die Benachteiligung von Mädchen im koedukativen Schulalltag. Hierzu liegen umfangreiche Untersuchungen vor, die sich z. B. mit SchülerInnen-LehrerInnen Interaktionen beschäftigen, mit der geschlechtsbezogenen Verteilung der Aufmerksamkeit der Lehrkräfte, mit Schulbuchanalysen und vielem mehr. Ausgehend von der Situation der Schülerinnen wurde die Situation von Lehrerinnen im Schulsystem ebenfalls einer genaueren Analyse unterzogen. Hier zeigten sich – wie in vielen anderen Berufsfeldern auch – geschlechtsbezogene Benachteiligungen in einem von Männern dominierten Schulsystem, dass z. B. Lehrerinnen geringere Fachkompetenzen zuschreibt, ihre Aufstiegschancen begrenzt und sie auf einen „weiblichen“ Fächerkanon und spezifische „weibliche“ Tugenden reduziert.

Nach den Jahren der Analysen und Bestandsaufnahme weiblicher Benachteiligung im bundesrepublikanischen Schulsystem folgte dann in den 1990er Jahren die Phase des aktiven Eingreifens in bestehende Benachteiligungsstrukturen. Frauenförderpläne wurden entwickelt und eingesetzt. An den Schulen wurden z. B. Kampagnen zur Unterstützung des naturwissenschaftlich-technischen Interesses von Mädchen durchgeführt, MentorInnenprojekte initiiert, Lehrerinnen und Schülerinnen gründeten Mädchen AG's und richteten Mädchenräume ein.

Einen weiteren wichtigen Schub erhielten genderbezogene Maßnahmen durch die Realisierung des Konzeptes des Gender Mainstreaming Ende der 1990er Jahre. In dem 1999 in Kraft getretenen Amsterdamer Vertrag wird das Prinzip des Gender Mainstreaming als EU-Richtlinie festgeschrieben. Die Strategie des Ansatzes hat das Ziel, die Gleichberechtigung der Geschlechter auf allen gesellschaftlichen Ebenen zu erreichen und dies als Querschnittsaufgabe in der Politik zu verankern. Die Verpflichtung, dass Entscheidungsträ-

gerInnen bei all ihren Entscheidungen auch Gleichstellungsfragen berücksichtigen müssen, ist eine Herausforderung für diejenigen, die bislang der Auffassung waren, Politik sei geschlechtsneutral. Für die Schule bedeutet diese top-down Strategie z. B., dass sich Genderaspekte in allen schulischen Bereichen des Schulprogramms, der Schulorganisation sowie der Personal- und Organisationsentwicklung wieder finden müssten. Als bottom-up Strategie setzt das Konzept des Gender Mainstreaming auf die an der Basis arbeitenden Menschen, die an der praktischen Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit mitarbeiten sollen – die Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern.

Obwohl oder gerade weil das Konzept des Gender Mainstreaming langsam Eingang in institutionelle Kontexte findet und breitere politische Unterstützung erfährt, wurde es in den letzten Jahren ruhiger um das Thema „Gender und Schule“. Es schien fast so als wäre das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit erreicht – ja, als sei man dieses Themas auch langsam überdrüssig. Derzeit jedoch – darauf verweist Karin Flaake in ihrem Beitrag in diesem Band – werden Stimmen lauter, die nun die Jungen als neue „Opfer“ spezifischer Benachteiligungsmechanismen im Schulalltag betrachten. Damit findet die Genderperspektive unter einem anderen Blickwinkel erneut Eingang in die Schulpraxis und die wissenschaftliche Auseinandersetzung. Dabei ist das, was jetzt als „neu“ konzipiert wird seit je her Teil einer feministischen Auseinandersetzung und Betrachtungsweise wenn es um das Geschlechterverhältnis geht. Geschlecht ist eine relationale Kategorie – das ist eine „alte“ feministische Erkenntnis, die grundlegender Wissensbestand einer genderorientierten pädagogischen Praxis und Theorie ist. Vor diesem Hintergrund geht es nicht darum, die Genderfrage neu aufzulegen und neue GewinnerInnen und VerliererInnen zu identifizieren. Vielmehr wird es in der Zukunft darum gehen, die Genderperspektive endlich ernst zu nehmen und sie in ihrer Bedeutung für Mädchen *und* Jungen, Frauen *und* Männer, Lehrerinnen *und* Lehrer, Mütter *und* Väter als grundlegendes Analyse- und Schulentwicklungsinstrument nutzbar zu machen, um bestehende Benachteiligungs- und Verhinderungsstrukturen für beide Geschlechter zu verändern.

Der 1. Oldenburger Fachtag „Gender und Schule“, der im März 2006 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg statt gefunden hat, will hierzu seinen Beitrag leisten. Der Fachtag wurde von der Referatsleiterin für Frauenpolitik der GEW Weser-Ems initiiert und in Kooperation mit dem Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung der Universität

Oldenburg organisiert und durchgeführt. Der Ausgangspunkt war, dass die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zwar seit längerem über Beschlüsse zur Umsetzung der EU-Richtlinie „Gender Mainstreaming“ verfügt, die praktische Umsetzbarkeit dieses Konzepts in der Schule jedoch noch relativ unerprobt ist. Dies hat verschiedene Ursachen. Zum einen wurden die Erkenntnisse der Geschlechterforschung nicht ausreichend zur Kenntnis genommen oder sogar entschieden abgewehrt. Zum anderen fehlte ein Forum, das es Frauen und Männern ermöglicht, genderpädagogische Umsetzungsfragen konstruktiv, d. h. ohne gegenseitige Schuldzuweisungen voranzutreiben und schließlich war nach Jahrzehnten der durch die Frauenbewegung angestoßenen Mädchenarbeit in pädagogischen Einrichtungen und dem deutlich zögerlicheren Einzug der Jungenarbeit in die Schule die Frage weitgehend offen geblieben, ob pädagogische Genderarbeit nicht gekoppelt sein müsse an das jeweilige Geschlecht der Lehrperson. Der Fachtag sollte gestützt auf die Erkenntnisse der Geschlechterstudien die praktische Umsetzbarkeit des Konzepts des Gender Mainstreaming in der Schule diskutieren. Darüber hinaus sollte die Veranstaltung ein Diskussionsforum für Lehrer und Lehrerinnen, PraktikerInnen und Theoretikerinnen sein und internationale Ausblicke ermöglichen.

Das Angebot der Veranstalterinnen fand bei Lehrkräften aus ganz Norddeutschland und bei Studierenden große Resonanz, so dass zum einen die Idee zu dem hier vorliegenden Tagungsband entstand. Zum anderen findet die Veranstaltung im 2. Oldenburger Fachtag am 6. März 2007 unter dem Titel „Ethnische Diversitäten, Gender und Schule“ eine Fortführung.

Der Aufbau des hier vorliegenden Tagungsbandes orientiert sich am Ablauf des Tagungsprogramms.

Die Vorträge

Als Einstieg in das Thema referierte die Oldenburger Soziologieprofessorin *Prof. Karin Flaake*, die sich bereits Ende der 1980er Jahre mit bildungssoziologischen Fragen des Lehrberufs beschäftigt hat. Wie keine andere Wissenschaftlerin steht Karin Flaake aber im Besonderen für eine psychoanalytische Auseinandersetzung mit der weiblichen – und in den letzten Jahren auch verstärkt mit der männlichen – Adoleszenz. Hierzu hat sie vielfältige Forschungsaktivitäten angeregt und selber durchgeführt sowie interessante und umfangreiche Veröffentlichungen erstellt. Der Beitrag von Karin

Flaake beschäftigt sich so auch mit adoleszenten Geschlechterinszenierungen als Rahmenbedingungen schulischer Praxis. Die Schule als sozialer Kontext ist ein bedeutsamer Raum für adoleszente Prozesse der Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern und Geschlechterverhältnissen. Dem adoleszenten Geschehen können die Lehrkräfte sich nicht entziehen, im Gegenteil, adoleszente Dynamiken sind über viele Jahrgangsstufen präsent und prägen das Feld, in dem pädagogisches Handeln stattfindet. Damit bietet sich für Lehrerinnen und Lehrer die Chance, die adoleszenten Entwicklungen ihre SchülerInnen in einer Weise zu begleiten, die zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern und möglicherweise zu einer Verflüssigung traditioneller Geschlechterverhältnisse beitragen kann.

Im Anschluss referierte der Erziehungswissenschaftler *Dr. Jürgen Budde* von der Universität Hamburg auf der Grundlage eigener ethnographischer Schulunterrichtsanalysen, wie Lehrkräfte in ihren alltäglichen Interaktionen mit SchülerInnen Geschlecht (mit)machen. Jürgen Budde richtet in seinem Beitrag den Blick auf die Rekonstruktion der in den Interaktionen vorfindbaren Prozesse des „doing gender“. Ihm geht es um die Identifizierung stereotyper Interaktions- und Handlungsmuster, die bestehende Geschlechterarrangements reproduzieren und sich so in der Regel einer bewussten Auseinandersetzung entziehen. Dabei fokussiert er in den beispielhaft präsentierten Unterrichtsanalysen dramatisierende Thematisierungen von Geschlecht, wie sie von den Lehrkräften vorgenommen werden und problematisiert abschließend die Frage, ob diese Dramatisierungen zur Verstärkung von Geschlechterstereotypen führen.

Als dritte Vortragende brachte dann die Pädagogin *Lena Sievers* von der schwedischen nationalen Gleichstellungsbehörde JämO, Stockholm, eine internationale Perspektive in die Diskussion ein. Frau Sievers führte in ihrem Vortrag in die Aufgaben und Arbeitsmethoden der Behörde JämO ein, die den vom schwedischen Staat vorgegebenen Auftrag der Gleichstellung in die Schulen vermittelt. Ihr Beitrag beleuchtet in beeindruckender Weise, dass in Schweden die schulische Genderarbeit von einem akzeptierenden und unterstützenden gesellschaftspolitischen Willen getragen wird. Frau Sievers betont, dass die schulische Gleichstellungsarbeit eine Frage der Gerechtigkeit und der demokratischen Glaubwürdigkeit sei. Vor diesem Hintergrund berichtet sie über verschiedene Initiativen, um genderpädagogische Arbeitsweisen in Vorschulen und Schulen zu entwickeln und zu integrieren. Für besonders wichtig für den Erfolg dieser Maßnahmen betrachtet Frau Sievers

dabei zum einen eine top-down Strategie, die von den Schulleitungen ausgehen soll, zum anderen die Kenntnis und Vermittlung aktueller Ergebnisse der Genderforschung sowie drittens handlungsorientierte Methoden der Genderarbeit.

Die Workshops

In den sich an die drei Vorträge anschließenden vier Workshops hatten die Teilnehmenden dann die Möglichkeit, anhand verschiedener Schwerpunktsetzungen spezifische Dimensionen des Tagungsthemas zu vertiefen und gemeinsam über praktische Konsequenzen für ihr berufliches Handeln zu diskutieren:

Prof. Astrid Kaiser (Universität Oldenburg) regte zur Auseinandersetzung mit Genderfragen im Grundschulalltag an.

Dr. Sylvia Jahnke-Klein (Universität Oldenburg) fokussierte in ihrem Workshop die Frage der Chancengleichheit der Geschlechter im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht.

Dipl. Pädagoge Michael Herschelmann (Kinderschutz-Zentrum Oldenburg) präsentierte Materialien und Methoden für die Jungenarbeit im Unterricht.

Pädagogin Lena Sievers (JämO, Stockholm/Schweden) stellte konkrete Strategien zur Umsetzung von Genderarbeit im Schulalltag vor.

Für diesen Tagungsband wurde davon Abstand genommen, diese Workshops zu dokumentieren. Stattdessen präsentieren die vier ReferentInnen hier eigene Beiträge, die sich an das Workshopthema anschließen.

So konstatiert *Prof. Astrid Kaiser*, die den niedersächsischen Schulversuch „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“ durchgeführt hat, trotz formeller Gleichberechtigung für die Grundschule eine Fülle von Ungleichbehandlungen der Geschlechter. Sie gibt in ihrem Beitrag einen interessanten Überblick über geschlechtsbezogene Dimensionen des Grundschulalltags und fordert zu einem Perspektivenwechsel auf, der den permanenten Einbezug von Genderaspekten fokussiert. Astrid Kaiser betont, dass die Geschlechterdifferenz für Lehrerinnen und Lehrer nicht nur ein didaktisches Problem, sondern auch eine alltägliche Belastung darstellt. Um dieser Belastung zu begegnen schlägt sie eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Thema vor.

Dr. Sylvia Jahnke-Klein beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Unterrepräsentanz von Mädchen im bundesrepublikanischen Schulsystem im so genannten MINT-Bereich (den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik). Dabei geht es ihr nicht vornehmlich um das geschlechtsbezogene Verhalten von SchülerInnen bei der Fächerwahl, sondern vielmehr um die Selbstkonstruktionen von Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Mädchen schätzten ihre Leistungen und ihr Vermögen in diesen Fächern häufig gering ein, Jungen hingegen neigen hier zu Überschätzungen ihrer Fähigkeiten. Sylvia Jahnke-Klein betont, dass nicht die Geschlechtszugehörigkeit zu geschlechtsbezogenen Leistungsunterschieden führe, sondern das Selbstvertrauen. Dieses sei gebunden an gesellschaftliche Zuweisungen über „technikferne“ Weiblichkeit und „technikorientierte“ Männlichkeit. Diese Verknüpfung führe auch dazu, dass Mädchen sich im konkreten Unterrichtsgeschehen inkompetenter verhalten würden als dies tatsächlich der Fall sei – auch, um als weiblich betrachtet und anerkannt zu werden. Sylvia Jahnke-Klein geht es in ihrem Beitrag um die Stärkung des Selbstbewusstseins von Mädchen im MINT Bereich und sie hofft dabei auf die Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern.

Dipl. Pädagoge Michael Herschelmann berichtet in seinem gemeinsam mit *Dr. Fernando Barragán* (Universität La Laguna, Teneriffa/Spanien) und der *Dipl. Psychologin Stefanie Thiede-Moralejo* (Kinderschutz-Zentrum Oldenburg) verfassten Beitrag über ein europäisches Schulprojekt mit den Teilnehmerländern Dänemark, Italien, Spanien und Deutschland. In diesem Projekt wurde ein Unterrichtsprogramm für die Sekundarstufe I entwickelt, erprobt und evaluiert, das die Themen Gender, Gewalt und Interkulturalität miteinander curricular verknüpft und mit Schülerinnen und Schülern explizit im Unterricht bearbeitet. Im Rahmen dieses Aktionsforschungsprojekts geht es um Veränderungsmöglichkeiten, nicht nur der Schüler und Schülerinnen, sondern auch der Lehrerinnen und Lehrer. Der Beitrag fokussiert das Thema Männlichkeit und zeigt auf, wie dieses Thema konkret im Unterricht bearbeitet werden kann.

Pädagogin Lena Sievers (JämO, Stockholm / Schweden) präsentiert in ihrem Beitrag drei Bausteine für eine ihrer Meinung nach gelingende Genderarbeit in der Schule. Sie vergleicht die für den Schulalltag zuständigen Schulleitungen und Lehrerinnen und Lehrer mit AkrobatInnen, die das Jonglieren mit drei Bällen beherrschen sollten. Zum einen wäre da die bewusste Arbeit mit geschlechtsbezogenen Wertvorstellungen. Das Ziel dieser selbstreflexiven

Auseinandersetzung sei die Formulierung verbindlicher gemeinsamer Normen und Regeln für den Umgang der Geschlechter an einer Schule. Zum zweiten hält Frau Sievers es für unerlässlich, Grundkenntnisse aus der Geschlechterforschung zur Kenntnis zu nehmen und diese z. B. mit Hilfe von Fortbildungen für das Lehrpersonal in die Schule hinein zu vermitteln und zu diskutieren. Zu guter letzt gehe es mit Rückgriff auf handlungsorientierte Methoden der geschlechtsbezogenen Arbeit darum, konkrete Schritte zur Etablierung von Genderarbeit in Vorschulen und Schulen einzuleiten und durchzuführen. In ihrem Beitrag lädt Frau Sievers die LeserInnen ein, in einer Art Schnellkurs erste Einblicke in die Jonglierarbeit zu gewinnen. Hierzu gibt sie zu jedem Baustein konkrete Beispiele und Anregungen.

Karin Flaake

Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis

Benachteiligte Jungen und privilegierte Mädchen? Tendenzen aktueller Debatten

Das Thema „Geschlecht und Schule“ ist zur Zeit in öffentlichen Diskussionen wieder präsent – allerdings mit einer anderen Blickrichtung als die der feministischen Schulkritik, die insbesondere in den 1980er Jahren auf der Basis einer Reihe von Studien die Benachteiligung der Mädchen im bundesrepublikanischen koedukativen Schulalltag aufzeigte (vgl. dazu z. B. die zusammenfassende Darstellung in Faulstich-Wieland 1991). Gegenwärtig geht es um die Jungen – und die polemischen Formulierungen lassen vermuten, dass dabei auch bisher eher verdeckte Ressentiments gegen feministisch oder frauenpolitisch engagierte Positionen im pädagogischen Bereich eine Rolle spielen. „Die Schule benachteiligt die Jungen“ – das ist der Kern gegenwärtiger Begründungen für ein geschlechtergerechteres Bildungssystem, ein Vorwurf an die Schule, der zugleich mit einer Schuldzuweisung an die Frauen in der Schule verbunden wird. Insbesondere die Grundschullehrerinnen seien verantwortlich für die „Nachteile der Jungen“ – so eine Argumentationsrichtung, die gegenwärtig auch von der neuen Präsidentin der Kultusministerkonferenz, der schleswig-holsteinischen Kultusministerin Ute Erdsiek-Rave geteilt wird. Die „zunehmende Verweiblichung der professionellen Erziehungs- und Bildungsarbeit“ sei „keine gute Entwicklung“, die „Jungen seien ins Abseits geraten“ – so ihre Ende Januar diesen Jahres formulierte Begründung für ein geschlechtergerechteres Bildungssystem (zitiert nach einer zusammenfassenden Darstellung der Presseerklärung vom 20.1.2006 in *Zweiwochendienst online* vom 20.1.2006). Hier wird eine Vereinseitigung der Perspektiven vorgenommen, die weit hinter den Stand genderorientierter pädagogischer Diskussionen zurückfällt. Betrachtet man z. B. die Dokumentation des 10. Bundeskongresses Frauen und Schule 1996 in Oldenburg

(Kaiser 1996), so wird deutlich, dass zu dieser Zeit, also vor zehn Jahren, die Förderung von Mädchen und Jungen gleichermaßen im Blick war. In der Dokumentation findet sich ein an Unterrichtsbeispielen und -anregungen reiches Schwerpunktkapitel zur „sozialen Jungenförderung“, das auf eine Bearbeitung der für schulisches Lernen nachteiligen Elemente von für Jungen spezifischen Sozialisationsprozessen abzielt (vgl. dazu insbesondere Kaiser 1996, S. 207–267). Zu fragen wäre, warum eine solche geschlechtertheoretisch fundierte Perspektive bisher so wenig Eingang in die pädagogische Praxis gefunden zu haben scheint, dass es gegenwärtig zu einer vereinseitigenden Neuformulierung eines in genderorientierten Bezügen doch schon differenziert diskutierten Problems kommt. Möglicherweise hängt es damit zusammen, dass die Umsetzung einer Genderperspektive in die schulische Praxis bisher wenig konsequent und kaum institutionell abgesichert erfolgte. Und daran scheint sich auch wenig ändern zu sollen. So hält die Präsidentin der Kultusministerkonferenz für die Realisierung eines geschlechtergerechteren Bildungssystems eine „Verankerung geschlechtersensibilisierender Pädagogik in der Lehrerbildung „nicht für notwendig“ (zitiert nach einer zusammenfassenden Darstellung der Presseerklärung vom 20.1.2006 in *Zweiwochendienst online* vom 20.1.2006). Damit allerdings bleibt Schule ein Ort, an dem sich Geschlechterdifferenzen und Geschlechterverhältnisse unreflektiert inszenieren und herstellen und schulisches Lehren und Lernen auf eine Weise prägen, die für Mädchen und für Jungen zu spezifischen Vereinseitigungen führt. So zeigen vorliegende Untersuchungen ein sehr viel differenzierteres Bild als das der durchgängigen Benachteiligung der Jungen, ein Bild, das auch verstanden werden kann als Resultat von Selbstdefinitions- und Zuweisungsprozessen gemäß der sozialen Kategorie „Geschlecht“ in der Schule.

Das Argument der Benachteiligung der Jungen macht sich insbesondere fest an ihrem – gemessen an den Abschlüssen – geringeren Bildungserfolg: Mehr Mädchen als Jungen besuchen derzeit das Gymnasium und machen Abitur, entsprechend besuchen mehr Jungen als Mädchen niedrigqualifizierende Schulen und Sonderschulen; sie beenden in deutlich höherem Umfang die Hauptschule ohne einen Abschluss erreicht zu haben und stellen die deutlich größere Gruppe bei den Klassenwiederholern. Diese Tendenzen gelten auch für junge Frauen und Männer in unterschiedlichen sozialen Schichten und mit Migrationshintergrund (vgl. zusammenfassend Faulstich-Wieland 2004). Zugleich lassen Lehrerinnen und Lehrer Jungen aber weitaus mehr Aufmerksamkeit zukommen als Mädchen – allerdings nicht nur in wertschätzender,

sondern ebenso in disziplinierender Absicht: Denn Jungen stören den Unterricht häufiger als Mädchen und versuchen auf diese Weise, Aufmerksamkeit einzufordern (Stürzer 2003). Vermutet werden Bezüge zwischen dieser geschlechtsspezifischen Aufmerksamkeitslenkung von Lehrerinnen und Lehrern und dem im Vergleich zu Jungen – trotz besserer Schulleistungen – geringeren Vertrauen der Mädchen in ihre schulischen Leistungen und entsprechenden Fähigkeiten (ebd., S. 120; vgl. auch Sylvia Jahnke-Klein in diesem Band). Zudem finden geschlechtsspezifische Interessenlenkungen und -inszenierungen gemäß Geschlechterbildern statt: So zeigen verschiedene Untersuchungen (etwa IGLU, TIMSS und PISA, vgl. die zusammenfassende Darstellung in Faulstich-Wieland 2004), dass Jungen z. B. an mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern stärkere Interessen entwickeln und bessere Schulleistungen zeigen, für Mädchen gilt entsprechendes im sprachlichen Bereich, insbesondere bezogen auf Lesekompetenzen.

Diesen Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen liegen komplexe Prozesse eines „doing gender“ zugrunde, eines aktiven, aber häufig unbewussten Herstellens von Geschlechterdifferenzen, das sich zwischen den Schülerinnen und Schülern, unter den Jungen und unter den Mädchen, zwischen den Lehrenden und den Schülerinnen und Schülern und unter den Lehrerinnen und Lehrerinnen abspielt. (vgl. Jürgen Budde in diesem Band)

Geschlechterdifferenzen spielen im Prozess des Heranwachsens in allen lebensgeschichtlichen Phasen eine Rolle, besondere Bedeutung gewinnen sie jedoch in der Adoleszenz, der Zeit des Übergangs zwischen Kindheit und Erwachsensein. In der Adoleszenz werden gesellschaftliche Geschlechterbilder und die damit verbundenen Anforderungen für die Jugendlichen auf eine neue Weise bedeutsam – denn Erwachsenwerden heißt in westlich industriellen Gesellschaften wie der BRD immer auch: zur Frau oder zum Mann werden. Schule als sozialer Kontext, in dem Jugendliche einen erheblichen Teil ihrer Zeit verbringen, ist ein bedeutsamer Raum für adoleszente Prozesse der Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern und Geschlechterverhältnissen. Entsprechend wird das Tätigkeitsfeld vieler Lehrerinnen und Lehrer strukturiert durch Themen der Adoleszenz: Setzt man deren Beginn mit ca. elf Jahren an und die Phase einer relativen Konsolidierung mit 18/19, so sind adoleszente Dynamiken auf vielen Jahrgangsstufen präsent. Sie prägen das Feld, in dem pädagogisches Handeln stattfindet. Zugleich ist für Lehrerinnen und Lehrer aber auch die Chance gegeben, adoleszente Entwicklungsprozesse auf eine

Weise zu begleiten und zu unterstützen, die zur Verflüssigung traditioneller Geschlechterbilder und Geschlechterverhältnisse beitragen kann.

Adoleszenz von Jungen

Studien zur Adoleszenz von Jungen kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass sich mit Beginn der Pubertät schon vorher vorhandene Identitätspräsentationen und -inszenierungen verstärken (Böhnisch 2004; Brandes/Menz 2002). Dabei spielt die gleichgeschlechtliche peer group der Jungen eine große Rolle. Obwohl gesellschaftliche Männlichkeitsbilder in öffentlichen Diskussionen zunehmend problematisiert werden, orientieren sich viele Jungen dennoch stark an einem Ideal von Unabhängigkeit und Stärke, von Aktivität und Dominanz, das den Charakter eines Leitbildes von gelungener und sozial hoch bewerteter Männlichkeit hat (vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005; King 2000; Meuser 2005). Diese Orientierung ist zwar umso ausgeprägter, je eingeschränkter die Perspektiven und Lebensbedingungen der Jungen und jungen Männer sind – sie gilt also in besonderem Maße für Jugendliche aus unteren sozialen Schichten und mit Migrationshintergrund – verschiedene Studien zeigen jedoch eindrücklich, dass ein solches Leitbild für Jungen und junge Männer aller sozialen Milieus – mit jeweils unterschiedlichen inhaltlichen Ausgestaltungen und Schwerpunktsetzungen – eine zentrale Bedeutung hat (Helffferich 1994; King 2002). Gleichzeitig scheint dieses Leitbild gelungener Männlichkeit für die meisten Jungen den Charakter eines unerreichbaren Ideals zu haben, dem es jedoch möglichst nahe zu kommen gilt. Dieses „möglichst nahe kommen“ geschieht über Prozesse der Hierarchisierung unter den Jungen und der Abgrenzung von den Mädchen. Zentrale Felder für Männlichkeitsinszenierungen sind dabei insbesondere die Bereiche „Sport“ und „Technik“ (Jösting 2005). Untersuchungen an Schulen – in der BRD ebenso wie in England – zeigen eindrücklich, dass viele Jungen in Schulen aller Formen und Typen in ständige Abgrenzungs- und Selbstbehauptungskämpfe involviert sind, in denen es um die Demonstration einer möglichst großen Nähe zum Leitbild autonomer und überlegener Männlichkeit geht (Budde/Faulstich-Wieland 2005; Budde 2005; Faulstich-Wieland u. a. 2004; Frosh u. a. 2002; Phoenix/Frosh 2005). Erreichte Positionen in der Hierarchie der Jungen sind dabei immer bedroht und müssen gegen andere verteidigt werden. „Der wichtigste Mechanismus zur Herstellung von Männlichkeit ist das Zusammenspiel von Inklusion und Exklusion innerhalb der geschlechtshomogenen Gruppe. Einige Jungen werden in der Schule mit

unterschiedlichen Strategien ausgegrenzt, und durch diese Ausgrenzung gewinnen die anderen legitime geschlechtliche Zugehörigkeit. Die so entstehende „Wir-Gruppe“ ist auf die Ausgrenzung anderer grundsätzlich angewiesen, denn nur so erhält Männlichkeit eine scharfe Konturierung, die es den Schülern erlaubt, zwischen männlich und unmännlich zu unterscheiden.“ (Budde/Faulstich-Wieland 2005, S. 41)

Kernelement von Männlichkeitsinszenierungen ist die Abgrenzung von und Entwertung des Weiblichen und all dessen, was als weiblich konnotiert ist. Nicht männlich ist all das, was weiblich ist und männlich all das, was nicht weiblich ist – darin besteht der Kern jugendlicher Männlichkeitsinszenierungen, der zugleich deutlich macht, dass Männlichkeit ein fragiles Gebilde ist, das durch als weiblich Konnotiertes ständig bedroht ist. Als weiblich konnotiert sind insbesondere alle Seiten einer Person, die mit Abhängigkeit und Schwäche, mit Unsicherheiten, Angst und Hilflosigkeit verbunden sind. Solche Eigenschaften werden Mädchen zugeschrieben und in ihnen verachtet, aber auch unter Jungen dienen sie als zentrales Ausgrenzungsmerkmal – verdichtet in dem wohl verbreitetsten Schimpfwort „schwul“, das beliebig mit Inhalten gefüllt wird, sich z. B. auf die Kleidung, die Haare, den Klang der Stimme oder das Verhalten beziehen kann, immer aber auf als „mädchenhaft“ Konnotiertes verweist. Für Jungen, die über solche Entwertungen ausgegrenzt werden, sind die damit verbundenen Kränkungen und Verletzungen nur schwer artikulierbar, denn auf diese Weise würden sie sich erneut als „zu weich“ zeigen (vgl. Kindlon/Thompson 2000). – Die Londoner Studie von Frosh und Phoenix (Frosh u. a. 2002; Phoenix/Frosh 2005) weist auf ein für schulisches Lernen besonders bedeutsames Element adoleszenter Männlichkeitsinszenierungen hin: Über alle Schicht- und ethnischen Grenzen hinweg ist bei fast allen der untersuchten Jungen ein aktives Bemühen um gute Schulleistungen – z. B. durch Fleiß und Aufmerksamkeit im Unterricht – weiblich konnotiert und widerspricht so einem positiven Bild von Männlichkeit. Entsprechende Zusammenhänge zwischen Männlichkeitsentwürfen und schulischen Leistungen sind in Deutschland bisher nicht systematisch untersucht worden, können aber eine Ursache sein für das – gemessen an den Abschlüssen – vergleichsweise schlechte Abschneiden der Jungen in der Schule.¹

1 Hannelore Faulstich-Wieland (2004) weist auf das unterschiedliche Verhältnis von Jungen und Mädchen zur Schule mit der Adoleszenz hin. „Die Entwicklung im Verlauf der Adoleszenz ist insgesamt ... keineswegs positiv, vielmehr verschlechtert sich das Verhältnis von

Gegenüber Mädchen spielen in adoleszenten Männlichkeitsinszenierungen nicht selten sexualisierende und zugleich entwertende Kommentare eine Rolle. So stellen Georg Breidenstein und Helga Kelle (1998) in ihrer Studie zum Geschlechteralltag in einer in ein schulisches Reformklima eingebundenen Klasse bei den 10- bis 12-Jährigen einen „geradezu obsessiv wirkenden Gebrauch von Vokabeln und Metaphern aus dem Bereich des Sexuellen“ (Breidenstein/Kelle 1998, S. 155) fest, der geschlechtlich deutlich unterschieden ausgestaltet ist. Es „verteilen sich die Rollen von Subjekt und Objekt ... eindeutig auf die Geschlechter: Überwiegend sind es Jungen, die Mädchen kommentieren. Die Kommentare beziehen sich meist auf körperliche Merkmale oder Details der Kleidung von Mädchen“ (ebd., S. 165; vgl. auch Schön 1999, S. 255ff.). Nicht zufällig ist es dabei häufig der Körper von Mädchen, der sexualisierend und in spöttischer Absicht kommentiert wird. Die in der Pubertät mit neuer Heftigkeit sich Ausdruck verschaffenden sexuellen Wünsche und Erregungen verunsichern Jungen zunächst und können als bedrohlich erlebt werden. Es scheint dabei für die Jungen eine in gesellschaftlichen Bildern weiblicher Körperlichkeit und Sexualität verankerte und damit sozial abgesicherte Erlaubnis zu geben, dass sie ihre Probleme und Verunsicherungen auf Kosten des anderen Geschlechts versuchen dürfen zu bewältigen, dass sie sich psychisch auf Kosten von Mädchen – insbesondere durch Herabsetzen des weiblichen Körpers und der Sexualität – zu stabilisieren versuchen können. Solche Inszenierungen männlicher Überlegenheit werden häufig in Gruppen Gleichaltriger praktiziert und treffen bei Mädchen- und Freundinnengruppen nicht selten auf defensive Abwehrstrategien – wie ‚ignorieren‘, sich ‚nicht darum kümmern‘ – oder eine Haltung eigener Überlegenheit angesichts der ‚Unreife‘ der Jungen. Dennoch gehen die Kommentare oder Übergriffe der Jungen nicht spurlos an Mädchen vorbei, sie können subtile Verletzungen hinterlassen und sind Elemente einer Eintübung in Geschlechterverhältnisse, in denen Jungen und Männern die potenzielle Macht, zu verletzen, zugestanden wird (Flaake 2002).

Männlichkeitsinszenierungen, wie sie sich insbesondere auch in schulischen Räumen abspielen, können zusammenfassend gekennzeichnet werden durch

Mädchen und Jungen zur Schule von Jahr zu Jahr, die Leistungsbereitschaft und die Schulfreude sinken, Disziplinprobleme und Distanz steigen tendenziell an. Allerdings bleibt dennoch ein klarer Geschlechterunterschied erhalten: Es zeigt sich nämlich, dass die ausgeprägte Distanzierung im Sinne von ‚freschen‘ und ‚faulen‘ Schülerverhaltens bei Jungen klarer ausgeprägt ist als bei Mädchen. Sie agieren ihre Probleme stärker nach außen aus als Mädchen dies tun.“ (ebd. 2004, S. 7)

ein Nebeneinander von verborgener Fragilität und inszenierter Überlegenheit, die sexualisierende Grenzüberschreitungen gegenüber Mädchen als Potenzial enthält. Sie sind immer auch zu verstehen als widersprüchliche Prozesse der Etablierung von Machtpositionen, aber zugleich auch des Verlustes an inneren Möglichkeiten: Sie können für die Jungen mit dem Preis verbunden sein, dass der Zugang zu den eigenen weichen, verletzlichen Seiten – den Wünschen nach Nähe und emotionaler Zuwendung, den damit verbundenen Ängsten, Enttäuschungen und Kränkungen, den Gefühlen von Trauer und Leiden – zunehmend blockiert wird, dass die Fähigkeit, entsprechende Befindlichkeiten zu fühlen und auszudrücken in wachsendem Maße verloren geht. Es wird dann eine „zweite Wirklichkeit“ (Streeck-Fischer 1997, S. 52) geschaffen, in der Unabhängigkeit von anderen und Unverletzbarkeit zu dominieren scheinen. Geschlechterbewusste Pädagogik muss vor diesem Hintergrund eine Balance finden zwischen deutlicher Grenzsetzung gegenüber den Jungen, wenn es um Entwertungen anderer und Grenzüberschreitungen gegenüber Mädchen geht und einem Verstehen der dahinter verborgenen Wünsche und Probleme. In diesem Zusammenhang scheint mir ein Ergebnis der Londoner Studie von Frosh und Phoenix (Frosh u. a. 2002; Phoenix/Frosh 2005) bedeutsam zu sein: Männlichkeitsinszenierungen finden wesentlich in Gruppen von Jungen statt, entsprechend zeigen sich die damit verbundenen Orientierungen insbesondere in den Gruppendiskussionen. In den Einzelinterviews, einer persönlicheren Situation also, in der der Einzelne im Zentrum steht, war es einigen Jungen durchaus möglich, ihr Verhalten in der Gruppe kritisch zu sehen und auch weichere verletzlichere Seiten zu zeigen. Männlichkeitsinszenierungen sind zu verstehen als kollektive Muster der Aneignung und Darstellung von geschlechtlicher Identität, sie machen jedoch nicht alle Seiten einer Person aus.

Für Erwachsene scheint es jedoch nicht leicht zu sein, sich den auf die Gruppe bezogenen Überlegenheitsinszenierungen der Jungen und den damit verbundenen Männlichkeitsbildern zu entziehen und auch die dahinter verborgenen Schwächen zu sehen. So beobachteten Uta Enders-Drägässer und Claudia Fuchs Ende der 1980er Jahre eine Szene im Physikunterricht, die sich ähnlich sicherlich auch heute noch finden ließe. Eine Lehrerin wird in ihren Interaktionen mit einem Schüler beschrieben, der die Funktionsweise eines Dynamos an der Tafel erläutern sollte. Der Schüler gibt sich sehr forsch und selbstbewusst und unterhält die Klasse mit ironischen Kommentaren. Die Lehrerin geht auf diese Art der Selbstdarstellung ein und unterstützt die Tendenz des Schülers, sich als großartigen Gestalter der Situation zu präsentie-

ren. Dass er Fehler bei der Lösung der Aufgabe machte, übergeht sie dabei. Damit wird eine Form männlicher Selbstdarstellung unterstützt, die Überlegenheit nur vorspielt, die jedoch nicht auf entsprechenden Kompetenzen basiert. So können eigene psychisch meist tief verankerte Bilder von attraktiver Männlichkeit in erwachsenen Frauen und Männern Barrieren schaffen, die verhindern, dass bei Jungen Unsicherheiten, Ängste und Schwächen wahrgenommen und angemessen thematisiert werden (Enders-Dragässer/Fuchs 1989).

Adoleszenz junger Frauen

Die Adoleszenz junger Frauen ist insbesondere in den 1980er und 90er Jahren Gegenstand zahlreicher Untersuchungen im Kontext der Frauen- und Geschlechterforschung gewesen. Ein zentrales Ergebnis dieser Studien, das auch leitend war für Forderungen nach einem veränderten Schulalltag, war das des Verlustes an Selbstbewusstsein in dieser lebensgeschichtlichen Phase. Anders als Jungen – so das Ergebnis z. B. der Untersuchung von Marianne Horstkemper (1988), das sich auch in US-amerikanischen Forschungen zeigte – verlieren Mädchen mit 13, 14 Jahren an Selbstvertrauen – eine Tendenz, die verdichtet artikuliert wurde im Titel der 1994 auf deutsch erschienenen Studie der US-amerikanischen Entwicklungspsychologinnen Carol Gilligan und Lyn M. Brown (Brown/Gilligan 1994). Dort ging es um die im Zuge der Adoleszenz „verlorene Stimme“ der Mädchen, ein Verlust, den Gilligan auf die Anpassung der Mädchen an gesellschaftliche Bilder von weiblicher Fürsorglichkeit zurückführte. Es gibt keine aktuellen Studien, die sich auf das Selbstbewusstsein von Mädchen in der Adoleszenz verglichen mit vorherigen lebensgeschichtlichen Phasen beziehen, deutlich ist jedoch, dass sich Frauen- und damit auch Mädchenbilder seit den 90er Jahren stark gewandelt haben. Gegenwärtig geht es in öffentlichen Diskursen um „moderne Mädchen als starke Mädchen“ (vgl. Flaake/Fleßner 2005; Fleßner 2000; 2002). Zumindest ist dies das Bild, das die Medien, allen voran die Jugendmedien und die Werbung, in vielfältigen Variationen zeichnen. Im Kern wird ein Mädchen präsentiert, das „selbstbewusst ist, geradeheraus ihre Meinung sagt, sich von niemandem in ihre Pläne reinreden lässt, sehr klar Bescheid weiß über sich und die Welt, in der sie sich bewegt, und trotzdem Spaß hat, viel Spaß. Natürlich sieht sie obendrein noch gut aus, ist sich ihres Körpers bewusst, genießt ihn, nutzt ihn als Quelle der Lust. Sie weiß Be-

scheid über Trends, sie kennt sich aus ohne dabei ihre Besonderheit zu verlieren. Sie wird ihren Weg gehen“ (Stauber 1999, S. 54).

Die normative Kraft eines solchen Mädchenbildes ist dabei besonders ausgeprägt für junge Frauen, die über ihre familiäre Herkunft im kulturellen Kontext einer westlich industriellen Gesellschaft wie der BRD verankert sind. Für junge Frauen mit Migrationshintergrund sind – je nach kultureller Orientierung der Eltern – solche Weiblichkeitsbilder nicht selten Teil der Normen der Dominanz beanspruchenden Mehrheitsgesellschaft und mit der Anforderung verbunden, einen eigenen Weg zu finden in und zwischen den unterschiedlichen kulturellen Bezugssystemen. Viele junge Frauen erarbeiten sich dabei kreative Lösungen, in denen sich Elemente unterschiedlicher kultureller Orientierungen zu etwas Neuem verbinden (vgl. z. B. Otyakmaz 1995). Meine Darstellungen beziehen sich im Folgenden primär auf junge Frauen, die qua familiärer Herkunft im kulturellen Kontext einer westlich industriellen Gesellschaft wie der BRD verortet sind.

Das Bild vom starken Mädchen ist in unserer Kultur historisch neu. In mancher Hinsicht liest es sich wie die Beschreibung einer erwachsenen Person. Es knüpft an reale Bedürfnisse, Wünsche und Erfahrungen von Mädchen an, blendet Zwiespalt, Zweifel, Ängstlichkeiten und Behinderungen aber aus. Das lässt sich am Beispiel der Sexualität zeigen. Befunde empirischer Studien deuten hin auf frühe sexuelle Erfahrungen der Mädchen und auf eine gestärkte und kontrollierende Subjektposition in sexuellen Beziehungen (Schmid-Tannwald/Kluge 1998; Schmidt u. a. 1992). Dies findet sich im modernen Mädchenbild wieder: Es scheint dazuzugehören, dass Mädchen im Hinblick auf Sexualität heute Bescheid wissen, kompetent, aktiv und cool sind. Aber: Hinter der Präsentation und der Selbstdarstellung informiert zu sein, verbergen sich – dies zeigen verschiedene Untersuchungen – zugleich großer Fragebedarf (Gille 1995) und tiefe Verunsicherung – vor allem hinsichtlich der körperlichen Veränderungen der Pubertät (Flaake 2001). So haben nicht wenige Mädchen sie quälende Zweifel, ob die für sie spezifischen Entwicklungen – z. B. bezogen auf die erste Menstruation und die Intensität und Häufigkeit der weiteren Regelblutungen oder die innergenitalen Empfindungen – als „normal“, d. h. einer unterstellten Norm genügend oder aber als „abweichend“ und damit problematisch angesehen werden müssen. Aus dieser tiefen Verunsicherung resultiert die bis heute große Popularität der Sexualaufklärungsseiten der Jugendzeitschrift „BRAVO“. Die neuen Mädchenbilder setzen Mädchen und junge Frauen unter Druck: Der Wunsch,

ihnen zu entsprechen, ist groß. Gleichzeitig entwickeln sich in der Pubertät aber auch tiefe Selbstzweifel.

In gesellschaftlichen Weiblichkeitsbildern, die für Mädchen mit der Adoleszenz in verstärktem Maße bedeutsam werden, haben – obwohl Aktivität und Eigenständigkeit mittlerweile selbstverständliche Elemente sind – Vorstellungen von Schönheit und attraktiver Körperlichkeit noch immer einen großen Stellenwert. Ebenso wie das Leitbild autonomer und überlegener Männlichkeit für die meisten Jungen den Charakter eines unerreichbaren Ideals hat, dem es gilt möglichst nahe zu kommen, haben auch gesellschaftliche Bilder weiblicher Schönheit und attraktiver Körperlichkeit für die meisten Mädchen den Charakter eines Ideals, dem sie nie ganz genügen können. „Die Unerreichbarkeit der Maßstäbe macht ihre Wirksamkeit aus. Sie ist die Grundlage für die lebenslange Sorge der Frauen um ihren Körper.“ (Haug 1988, S. 50) Diese Kennzeichnung Frigga Haugs Ende der 80er Jahre hat – zumindest für junge Frauen in der Adoleszenz – auch gegenwärtig noch Gültigkeit. So sind die meisten Mädchen und jungen Frauen mit ihrem Körper und ihrem Aussehen unzufrieden (Flaake 2001, S. 109ff.; Gille 1995; Posch 1999). In Gruppen Gleichaltriger wird die Wirksamkeit gesellschaftlicher Schönheitsvorstellungen besonders deutlich. So formuliert eine in einer eigenen Studie befragte junge Frau das Verbreitete einer Unzufriedenheit mit dem Körper. „Halt das Normale, zu dick“, antwortet sie auf die Frage, wie sie ihr Aussehen finde und deutet damit an, dass für Mädchen die Abweichung von der Norm in einer Zufriedenheit mit ihrem Gewicht bestünde. So gibt es unter Mädchen und jungen Frauen eine Kultur der Unzufriedenheit mit dem Körper, eine Kultur der Kritik an ihm, kaum jedoch eine Kultur des Stolzes, des körperlichen Wohlbefindens und der wechselseitigen positiven Bestätigung.² Vor diesem Hintergrund können bewertende Blicke und Kommentare des anderen Geschlechts als besonders kränkend erlebt werden.

2 In anderen kulturellen Kontexten gibt es eine Kultur des Stolzes auf den weiblichen Körper, der auch Mädchen ein größeres Selbstbewusstsein ermöglicht, z. B. in afroamerikanischen Zusammenhängen. So kommt Ruth M. Striegel-Moore (1998) in einer in den USA durchgeführten umfassenden Langzeitstudie zu dem Ergebnis, dass afroamerikanische junge Frauen ein deutlich positiveres Körperbild haben als weiße junge Frauen, bei denen – anders als bei den afroamerikanischen – im Alter zwischen zehn und 16 Jahren eine zunehmende Unzufriedenheit mit dem Körper feststellbar ist. Dabei scheinen die Normen der weißen Dominanzkultur mit zunehmendem sozialen Status der afroamerikanischen Familien an Bedeutung zu gewinnen: Weiße und afroamerikanische Mädchen und junge Frauen in sozioökonomisch privilegierten Gruppen äußern sich ähnlich unzufrieden mit ihrem Körper.

Zugleich rücken Medienbilder häufig den weiblichen, den begehrenswerten Körper in den Mittelpunkt und inszenieren darin den männlichen Blick auf das Objekt „Mädchen“. Der Blick auf die Körper der Mädchen und Frauen macht sie medial und in der Öffentlichkeit zu Objekten, häufig zu sexuell konnotierten Objekten. Das kann für Mädchen und junge Frauen eine Verführung schaffen, ihren Körper als für imaginierte männliche Blicke attraktiv zu inszenieren und sich stärker daran zu orientieren, für andere begehrenswert zu sein, als dem eigenen Begehren Raum zu geben. Der Körper wird dann wahrgenommen mit dem imaginierten Blick des anderen Geschlechts, bevor es ein eigenes Gefühl für ihn gibt (Flaake 2001, S. 113ff.; Stein-Hilbers 2000, S. 108ff.). Diese Konstellationen können für Mädchen und junge Frauen eine Quelle oftmals unbewusster Kränkungen, Selbstwertkrisen und gegen sich selbst gerichteter Abwertungen sein, die zugleich kollidieren mit dem medial nahe gelegten Wunschbild der jungen Frauen vom selbstbewussten, starken Mädchen. Die weite Verbreitung von Essstörungen und selbstverletzendem Verhalten unter Mädchen aller Schultypen zeigt, wie konflikthaft adoleszente Entwicklungen für viele von ihnen immer noch sind. Auch für junge Frauen kann sich – ähnlich wie für junge Männer beschrieben – mit der Adoleszenz eine „zweite Wirklichkeit“ (Streck-Fischer 1997, S. 52) entwickeln, eine „coole“, am Bild des starken Mädchens orientierte Selbstdarstellung, durch die Gefühle tiefer Verunsicherung und Selbstzweifel verdeckt werden.

Auch für Mädchen hat die gleichgeschlechtliche peer group in der Schulklasse eine große Bedeutung für die Auseinandersetzung mit und Aneignung von geschlechtlichen Identitäten. Ebenso wie bei den Jungen und jungen Männern ist sie das „zentrale Feld, in dem soziale Definitionen des ‚Normalen‘, des ‚Richtigen‘ und des ‚Attraktiven‘ vermittelt werden“ (Faulstich-Wieland 1999, S. 99). Anders als in den peer groups der Jungen wird in Mädchengruppen die geschlechtliche Identität jedoch nicht durch Abwertung und Ausschluss all dessen, was als gegengeschlechtlich konnotiert ist, hergestellt. Insofern wird – anders als in Jungengruppen – keine Überlegenheit gegenüber dem anderen Geschlecht eingeübt. Primär scheinen in Mädchengruppen unterschiedliche Konzepte von Weiblichkeit verhandelt zu werden. Die Studie von Eva Breitenbach und Sabine Jösting über Mädchenfreundschaften zeigt eindrücklich, wie unter den Mädchen durch Abgrenzung von negativ besetzten Mädchenfiguren – wie der „Schlampe“, der „Intrigantin“ oder dem „typischen Mädchen“ – Vorstellungen von angemessenem weiblichen Verhalten entworfen und als Norm gesetzt werden (Breitenbach 2000, S. 308).

In diesen Weiblichkeitsinszenierungen unter den Mädchen und für die Jungen sind Interessen an als männlich konnotierten Schulfächern – etwa aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich – und entsprechende gute Leistungen eher störende Elemente denn Bereiche, die zusätzliches Ansehen als junge Frau verschaffen. Sylvia Jahnke-Klein spricht in diesem Zusammenhang bezogen auf den Mathematikunterricht von inszenierter Hilflosigkeit und Inkompetenz vieler Mädchen, durch die sie versuchen, ihre Weiblichkeit herauszustellen (Jahnke-Klein 2001, S. 149f.). In den Interaktionen zwischen Lehrenden und Schülerinnen können solche Muster – wenn ihnen nicht durch eigene Reflexionsprozesse entgegengesteuert wird – verstärkt werden. Für die zukünftigen Lebensperspektiven junger Frauen sind diese Tendenzen nicht unproblematisch. Tätigkeiten, in denen Technikbeherrschung eine Rolle spielt, gehören in wachsendem Maße zu den gesellschaftlich mit hohem Ansehen verknüpften und als zukunftssträchtig angesehenen Bereichen. Durch die noch immer enge Verknüpfung von Technikbeherrschung mit Männlichkeit kann – so ein Analyseergebnis von Waltraud Cornelißen und Monika Stürzer – Technikeinsatz „zu einem Schauplatz (werden), auf dem die Verfügung über technisches know-how als ‚männliche‘ Kompetenz (re)inszeniert wird und der Gebrauch neuer Technologien zur Markierung von Geschlechtergrenzen und Geschlechterhierarchien genutzt werden kann“ (Cornelißen/Stürzer 2003, S. 18) – Tendenzen, die sich zum Nachteil für die beruflichen Perspektiven von jungen Frauen auswirken können.

Probleme der Adoleszenz von Mädchen, wie sie auch in schulischen Räumen eine Rolle spielen, können zusammenfassend gekennzeichnet werden als Ringen mit Weiblichkeitsbildern, in denen es einerseits wesentlich um körperliche Attraktivität und den imaginierten Blick des anderen Geschlechts geht, andererseits jedoch Selbstbewusstsein, Aktivität und Eigenständigkeit eine große Bedeutung haben. Für geschlechterbewusste Pädagogik bleibt es vor diesem Hintergrund ein wesentliches Ziel, Mädchen in ihren Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen und ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu stärken.

Inszenierung von Geschlechterverhältnissen in der Schule

Die Londoner Studie von Frosh und Phoenix (Frosh u. a. 2002; Phoenix/Frosh 2005) weist auf ein Problem hin, das ebenfalls zusammenhängt mit den Spezifika der Adoleszenz: In dieser Zeit werden Geschlechterdifferenzen

inszeniert und etabliert, zugleich aber auch erotisiert. So sind für viele der in der Londoner Studie befragten Mädchen gerade die Jungen attraktiv und begehrenswert, die sich als besonders „hart“ und alles Weibliche entwertend präsentieren, nicht jedoch die weicheren, sensibleren. Damit arbeiten Mädchen und junge Frauen mit an der Aufrechterhaltung eines Bildes männlicher Dominanz und Überlegenheit, das egalitären Geschlechterverhältnissen entgegensteht. Diese Tendenzen zeigen sich in der Schule besonders deutlich in gemischtgeschlechtlichen Kontexten und damit dem koedukativen Unterricht. Es gibt mittlerweile eine Reihe von Konzepten für die pädagogische Arbeit in nach Geschlechtern getrennten Gruppen (vgl. z. B. die Beiträge in Jantz/Grote 2003; Kaiser 2001; Kaiser 2005; Pech/Herschelmann/Fleßner 2005), die ich nach wie vor für sehr wichtig halte, meines Wissens liegen aber bisher wenig Konzepte für eine geschlechterbewusste Pädagogik im koedukativen Unterricht vor. In gemischtgeschlechtlichen Kontexten kommen Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen mit besonderer Vehemenz zum Tragen – sind sie doch immer auch auf das jeweilige andere Geschlecht bezogen. Lehrende werden in diesen Zusammenhängen in besonderem Maße in Dynamiken der Inszenierung von Geschlechterdifferenzen und Geschlechterverhältnissen verstrickt. Entsprechend schwierig ist es für Lehrerinnen und Lehrer, eigene Verhaltensweisen und die ihnen zugrunde liegenden oft unbewussten Bindungen an traditionelle Geschlechterbilder und Geschlechterverhältnisse bei sich selbst aufzudecken und diese kritisch zu reflektieren; und zwar so, dass sich Verhaltensmöglichkeiten gegenüber den Schülerinnen und Schülern eröffnen, durch die bei den jungen Frauen und Männern produktive Irritationen bezogen auf die Inszenierung von Geschlechterdifferenzen und Geschlechterverhältnissen ausgelöst werden können.³ In diesem Zusammenhang scheint es mir besonders wichtig zu sein, an einer Verknüpfung der bisher kaum miteinander verbundenen Diskussionsstränge einer geschlechterbewussten und einer interkulturellen Pädagogik zu arbeiten (vgl. dazu Fleßner 2005; Lutz/Leiprecht 2003; Prengel 1993; Reinert/Jantz 2001; Weber 2003). In den meisten Schulklassen befinden sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, durch die sich geschlechtliche Zuschreibungs- und Selbstverortungsprozesse unter den jungen Frauen und Männern und zwischen den Lehrenden und den Schülerinnen und Schülern mit Bildern ethnischer Zugehörigkeit verbinden. Damit wird das

3 Eine solche Irritation beschreibt Detlef Pech (2001) bezogen auf pädagogische Arbeit in einer Jungengruppe.

Feld der Inszenierung von Geschlechterdifferenzen und -verhältnissen in der Schule komplexer, aber auch vielfältiger, wenn es nämlich zugleich als Herausforderung für die Auseinandersetzung mit kultureller Diversität begriffen wird.

Literatur

- Böhnisch, Lothar: Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim u. München 2004
- Brandes, Holger/Menz, Wolfgang: Männliche Identität, Generation und Lebensalter. In: Brandes, Holger: Der männliche Habitus. Bd. 2: Männerforschung und Männerpolitik. Opladen 2002, S. 135–159
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigengkultur. Weinheim u. München 1998
- Breitenbach, Eva: Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen 2000
- Brown, Lyn M./Gilligan, Carol: Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen. Frankfurt a.M./New York 1994
- Budde, Jürgen/Faulstich-Wieland, Hannelore: Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a.M./New York 2005, S. 37–56
- Budde, Jürgen: Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld 2005
- Cornelißen, Waltraud/Stürzer, Monika: Einleitung. In: Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraud: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen 2003, S. 13–20
- Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim u. München 1989
- Faulstich-Wieland, Hannelore, u. a.: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim u. München 2004
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlechteraspekte in der Bildung. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung. Online-Veröffentlichung

- 2004 unter www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/faulstich-wieland/faulstich-wieland.htm#paper
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I. In: Sozialpädagogisches Institut Berlin (Hg.): Geschlechtersequenzen. Dokumentation des Diskussionsforums zur geschlechtsspezifischen Jugendforschung. Berlin 1999, S. 97–109
- Flaake, Karin/Fleßner, Heike: Jugend, Geschlecht und pädagogische Prozesse. In: Hafeneger, Benno (Hg.): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach/Ts. 2005, S. 135–157
- Flaake, Karin: Geschlecht, Macht und Gewalt. Verletzungsoffenheit als lebensgeschichtlich prägende Erfahrung von Mädchen und jungen Frauen. In: Dackweiler, Regina-Maria/Schäfer, Reinhild (Hg.): Gewaltverhältnisse. Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt. Frankfurt a.M./New York 2002, S. 161–170
- Flaake, Karin: Körper, Sexualität und Geschlecht. Studien zur Adoleszenz junger Frauen. Gießen 2001
- Fleßner, Heike: Frech, frei und fordernd, oder? Mädchenbilder von Pädagoginnen und ihre Bedeutung für die Mädchenarbeit. In: King, Vera/Müller Burckhard M. (Hg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Freiburg/Br. 2000, S. 75–92
- Fleßner, Heike: Geschlecht und Interkulturalität. Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen und geschlechterbewussten Pädagogik. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts. 2005, S. 162–179
- Fleßner, Heike: Mädchenpädagoginnen und ihre Mädchenbilder – Zwischen Wünschen und Widersprüchen. In: ZFG/ZFS (Hg.): Körper und Geschlecht. Bremer – Oldenburger Vorlesungen zur Frauen- und Geschlechterforschung. Opladen 2002, S. 105–117
- Frosh, Stephen, u. a.: Young Masculinities. Houndmills, Basingstoke, Hampshire/New York 2002
- Gille, Gisela: Mädchengesundheit unter Pubertätseinflüssen. In: Das Gesundheitswesen 10/1995, S. 652–660

- Haug, Frigga (Hg.): Sexualisierung der Körper. Berlin/Hamburg 1988
- Hellferich, Cornelia: Jugend, Körper und Geschlecht – Die Suche nach sexueller Identität. Opladen 1994
- Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim u. München 1988
- Jahnke-Klein, Sylvia: Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen. Hohengehren 2001
- Jantz, Olaf/Grote, Christoph (Hg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen 2003
- Jösting, Sabine: Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden 2005
- Kaiser, Astrid (Hg.): FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld 1996
- Kaiser, Astrid (Hg.): Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden. Baltmannsweiler 2001
- Kaiser, Astrid (Hg.): Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. Stuttgart 2005
- Kindlon, Dan/Thompson, Michael: Raising Cain. Protecting the Emotional Life of Boys. New York 2000
- King, Vera: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Transformationen der Jugendphase in Generationen- und Geschlechterverhältnissen in modernisierten Gesellschaften. Opladen 2002
- King, Vera: Entwürfe von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wandel und Kontinuität von Familien- und Berufsorientierungen. In: Bosse, Hans/King, Vera (Hg.): Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis. Frankfurt/M. 2000, S. 92–107
- Lutz, Helma/Leiprecht, Rudolf (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin, Ingrid/Helmchen, Jürgen/Lutz, Helma/Schmidt, Gerlind (Hg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster 2003, S. 115–127
- Meuser, Michael: Strukturübungen. Peergroups, Risikohandeln und die Aneignung des männlichen Geschlechtshabitus. In: King, Vera/Flaake,

- Karin (Hg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a.M./New York 2005, S. 309–324
- Otyakmaz, Berrin Özlem: Auf allen Stühlen. Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland. Köln 1995
- Pech, Detlef: Merkst du was? Praktische Möglichkeiten der Jungenarbeit in der Grundschule. In: Kaiser, Astrid (Hg.): Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden. Baltmannsweiler 2001, S. 200–223
- Pech, Detlef/Herschelmann, Michael/Fleßner, Heike: Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft. Oldenburg 2005
- Phoenix, Ann/Frosh, Stephen: „Hegemoniale Männlichkeit“, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a.M./New York 2005, S. 19–36
- Posch, Waltraud: Körper machen Leute. Der Kult um die Schönheit. Frankfurt/M., New York 1999
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- Reinert, Ilka/Jantz, Olaf: Inter, Multi oder Kulti? Inwiefern die geschlechtsbezogene Pädagogik die interkulturelle Perspektive benötigt. In: Rauw, Regina/Jantz, Olaf/Reinert, Ilka/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd: Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Opladen 2001, S. 89–110
- Schmidt, Gunter/Klusmann, Dietrich/Zeitschel, Uta: Veränderungen der Jugendsexualität zwischen 1970 und 1990. In: Zeitschrift für Sexualforschung 5, 1992, S. 191–218
- Schmid-Tannwald, Ingolf/Kluge, Norbert: Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen und ihrer Eltern. Eine repräsentative Studie im Auftrag der Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung. Köln 1998
- Schön, Elke: „... da nehm’ ich meine Rollschuh’ und fahr’ hin ...“. Mädchen als Expertinnen ihrer sozialräumlichen Lebenswelt. Bielefeld 1999
- Stauber, Barbara: Starke Mädchen – kein Problem? In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 51, 1999, S. 53–64

- Stein-Hilbers, Marlene: Sexuell werden. Sexuelle Sozialisation und Geschlechterverhältnisse. Opladen 2000
- Streck-Fischer, Annette: Männliche Adoleszenz – Krisen und destruktive Verlaufsformen. In: Krebs, Heinz/Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hg.): Lebensphase Adoleszenz. Junge Frauen und Männer verstehen. Mainz 1997, S. 50-66
- Striegel-Moore, Ruth H., u. a.: Changes in self-esteem in black and white girls between the ages of nine and 14 years – The NHLBI growth and health study. In: Journal of Adolescent Health 23, 1, 1998, S. 7–19
- Stürzer, Monika: Unterrichtsformen und die Interaktion der Geschlechter in der Schule. In: Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraud: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen 2003, S. 151-170
- Weber, Martina: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen 2003

Jürgen Budde

Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen

– doing gender als schulischer Aushandlungsprozess

Einleitung

Die Schnittstelle von Gender und Schule ist kein ganz neues Thema mehr. Seit Jahrzehnten gibt es hierzu nun sowohl theoretische als auch praktische Ansätze. Der folgende Beitrag konzentriert sich auf einen bislang vernachlässigten Aspekt, nämlich die Frage: „Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen?“ Zu diesem nicht ganz unkomplizierten Feld der Schulforschung existieren bis heute erst wenige Studien. Dies erstaunt, kommt doch Lehrkräften ein wichtiger Anteil bei der Gestaltung des schulischen Alltags zu.

Auf die Frage, wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen, soll im folgenden eine Antwort in drei Schritten erfolgen. Zuerst wird in einer kurzen Zusammenfassung der zugrunde liegende gendertheoretische Ansatz vorgestellt. Ich betrachte Geschlecht als soziale Konstruktion, die in Interaktionen hergestellt wird. Es handelt sich um einen dynamischen Prozess, dessen zentraler Begriff „doing gender“ ist. Geschlecht ist *ein* zentrales Kriterium für die soziale Ordnung, jedoch nicht das einzige. Es gibt zugleich andere Formen von Differenzen, diese können unabhängig von Geschlecht, aber auch mit diesem verwoben sein. Im zweiten Teil werden anhand von Beispielen aus zwei Forschungsprojekten einige Formen der Thematisierung von Geschlecht in der Schule dargestellt. Der Fokus liegt hier auf dramatisierenden Thematisierungen von Geschlecht, wie sie von Lehrkräften vorgenommen werden können. Abschließend wird dann gefragt, was diese Dramatisierungen für die Konstruktion von Geschlecht bedeuten. Um die Antwort vorwegzunehmen: Häufig führt dies zu einer Verstärkung von Stereotypisierungen. Insofern steht am Ende auch die Frage danach, welche pädagogischen Konsequenzen zu ziehen wären, um damit auch eine Perspektive für eine Weiterentwicklung gendersensibler Pädagogik zu skizzieren.

Doing gender – doing differences

Das alltägliche Verhalten unterliegt einem ständigen Bewertungsprozess, durch den die InteraktionspartnerInnen wechselseitig Einfluss aufeinander nehmen und die soziale Welt ebenso wie die individuelle Entwicklung produzieren und reproduzieren. Candace West und Don Zimmerman (1991) verwenden hier den Begriff des „doing gender“. Mit doing gender werden die Interaktionen bezeichnet, in denen Geschlecht hergestellt wird. Beteiligt sind daran immer mehrere, grob diejenigen, die ihr Geschlecht darstellen und diejenigen, die es anerkennen. Doing gender bildet die Basis dafür, unsere Geschlechterverhältnisse als Normalität anzusehen und nicht als das, was sie sind: Eine erhebliche kulturelle Leistung! Meist reicht ein flüchtiger Blick, ein kurzes Zuhören, um zu bestimmen, ob wir es mit einem Mann oder einer Frau zu tun haben. Solange wir nicht Grund für ernsthafte Zweifel haben, genügt dieser erste Augenschein für die Zuordnung zum weiblichen oder männlichen Geschlecht.

Wir sorgen dafür, uns so zu geben, dass ein Erkennen unserer Geschlechtszugehörigkeit „sofort“ möglich ist und wir erwarten gleiches von unserem Gegenüber. Das heißt, dass wir unsere Geschlechtszugehörigkeit immer eindeutig herstellen – diese Aufführung ist aber erst dann gelungen, wenn wir für andere glaubhaft darstellen, dass wir Männer oder Frauen sind. Allerdings geht es durchaus nicht darum, sich immer korrekt und stereotyp zu verhalten – also so, wie es sich für eine Frau oder einen Mann idealerweise ‚gehört‘ – sondern das Verhalten eines Menschen *kann* immer vor der Folie der Geschlechtszugehörigkeit beurteilt werden. Doing gender „is to engage in behavior *at the risk of gender assessment*“ (West/Zimmerman ebd., S. 23).

Wie schwierig dieser Konstruktionsprozess ist, können wir sehen, sobald die spontane Einordnung nicht funktioniert. Um dies zu verdeutlichen greife ich in meinen Vorträgen z. B. auf das folgende Bild „Jesus und die Schriftgelehrten“ von Albrecht Dürer von 1506 zurück, ohne mitzuteilen, was dieses Bild zeigt. Die Zuhörerinnen und Zuhörer sollen nun beschreiben, was sie sehen und welche geschlechtliche Kategorisierung sie vornehmen. Als Kriterien werden dabei die Form des Kopfes, der Wangen, der Frisur etc. genannt, wobei das Publikum mehrheitlich zu der Annahme tendierte, dass es sich bei der Person um eine Frau handeln müsse. Möglichkeiten jenseits von Mann oder Frau werden in der Regel nicht thematisiert.

Unsere Interaktionen sind somit stark an Geschlecht gebunden. Mit Erving Goffman (1986) könnte man sagen, es kommt darauf an, eine dramatisierende Gestaltung der Geschlechtszugehörigkeit vorzunehmen – Geschlecht wird ‚dramatisiert‘, indem es zum entscheidenden Kriterium der Einschätzung und Bewertung wird. Es geht also nicht darum, dass Geschlecht ein Drama ist – das ist es bisweilen auch – sondern zentral wird, eine Art des ‚In-den-Vordergrundrückens‘, bzw. der Relevanzsetzung von Gender. Was Dramatisierung meint,



lässt sich gut mit einem Beispiel aus einem Forschungsprojekt erklären. Es geht in der Situation darum, dass die Lehrerin einer achten Klasse die Liste der Wahlfächer für das kommende Halbjahr prüft, wozu sie die einzelnen Schülerinnen und Schüler noch einmal aufruft und kontrolliert, ob die Angaben auf ihrem Zettel stimmen:

„Bei Klaus fragt sie nach, ob es jetzt bei darstellendem Spiel bleibt. Als sie ihn nicht sofort sieht, sagt sie: ‚Ah, Klaus hat sich bei den Mädchen versteckt!‘ Er sitzt neben Susanne, auf der anderen Seite sitzen Antje und Silvia“¹.

In der Situation des Aufrufens thematisiert die Lehrerin Gender – in diesem Falle durch das Herausheben von Klaus’ Sitzplatz „bei den Mädchen“. Offenbar ist ihre Erwartungshaltung durchbrochen worden, denn Klaus sitzt nicht einfach nur dort, sondern er hat sich „versteckt“ – in der Schule ein Verstoß gegen die Präsenzpflcht – und verhält sich damit nicht konform. Durch den Ausspruch der Lehrerin steht Gender plötzlich im Vordergrund der Interaktion.

Wichtig bei diesem gendertheoretischen Ansatz ist die Annahme, dass nicht eine biologische oder natürliche Anlage das Verhalten steuert, sondern Inter-

1 Alle Zitate und Protokollstellen stammen aus den von Prof. Dr. Faulstich-Wieland geleiteten DFG-Projekten „Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I“ (1998–2004) sowie dem DFG-Projekt „Chancen und Blockaden bei der Realisierung einer geschlechtergerechten Schule“ (2005–2007).

aktionen und sozialer Kontext entscheidend dafür sind, ob sich eine Person als ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ darstellt und/oder so wahrgenommen wird. Denn es wird ja kein Gentest zur Bestimmung der Chromosomen vorgenommen, nicht einmal die morphologischen Geschlechtsmerkmale werden in der Regel überprüft, sondern entscheidend sind Indizien, die eine Kategorisierung ermöglichen. Der Glaube an eine natürliche biologische Steuerung des Geschlechts durch Gene, Hormone, usw., der es so schwer macht, doing gender als interaktionelle Leistung zu begreifen, liegt an drei wesentlichen, „axiomatischen Grundannahmen“ (Hirschauer 1994):

Die Annahme der Konstanz: Wir unterstellen, dass ein Mensch, der uns heute als Frau begegnet, nicht morgen als Mann auftritt, wir gehen also von einer lebenslangen Gültigkeit der Geschlechtszugehörigkeit aus.

Die Annahme einer Naturhaftigkeit: Geschlecht wird an körperlichen Merkmalen festgemacht, insbesondere an den äußeren Geschlechtsmerkmalen. Dabei sehen wir davon ab, dass diese Merkmale in der alltäglichen Interaktion normalerweise nur bedingt erkennbar sind.

Die Annahme der Dichotomizität: Wir kennen nur eine polare Zugehörigkeit, man ist entweder weiblich oder männlich, jedoch nichts dazwischen oder jenseits davon.

In der Schule finden sich viele Beispiele für Prozesse des doing gender durch die SchülerInnen. Gerade während der Adoleszenz bieten Kleidung, die Verwendung von Kosmetika oder beginnende Flirts und heterosexuelle Inszenierungen den Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten der Herstellung von Geschlechterdifferenzen (vgl. z. B. Breidenstein/Kelle 1998; Budde 2004; Jösting 2005). Zugleich kann man diese Inszenierungen aber auch als eine Form des doing adult, also als Dramatisierung bzw. Überzeichnung spezifischer erwachsener Stilelemente zur Herstellung von Erwachsensein begreifen, die der Abgrenzung von der Kindheit und Jugend dienen.

Geschlecht ist zwar eine wichtige, aber beileibe nicht die einzige Differenz, die wir in der Schule finden. Dies „doing differences“ (Fenstermaker/West 2001) heißt, dass Unterschiedliches zum Kriterium der Bewertung unseres Verhaltens gemacht werden kann: Ethnizität, regionale Herkunft, Alter, Geschlecht, Gruppenzugehörigkeit, usw..

Wichtig ist, dass wir nicht allein darüber entscheiden können, welche Differenz ausschlaggebend wird. Die Interaktionen sind nicht frei und beliebig wandelbar, sondern finden in einem sozialen Kontext statt. Die interaktive

Herstellung heißt nämlich, dass in sozialen Situationen die Teilnehmenden aushandeln, welche Zugehörigkeit ‚oben auf‘ liegt. Das kann, muss aber nicht in jedem Fall Geschlecht sein. Beispielsweise können Jugendliche in einer Schulklasse sich als Deutsche und Nichtdeutsche gegenüberstehen und so die Differenz der Nationalität in den Vordergrund rücken. Dies lässt sich als Möglichkeit eines *undoing gender* begreifen (vgl. Hirschauer 2001) und bedeutet, dass die Dramatisierung von Ethnizität zugleich eine Entdramatisierung von Geschlecht sein kann. Gender ist also nicht omnipräsent, sondern muss präsent gemacht werden.

Bei dem momentanen Diskurs über türkische Mädchen als unterdrückte Kopftuchträgerinnen (vgl. Weber 2003) und türkische Jungen als unterdrückende Machos hingegen findet sich eine enge Kopplung von Ethnizität und Geschlecht und eine Dramatisierung beider Kategorien. Sicherlich spielt in diesem Zusammenhang auch noch die Entwertung unterprivilegierter sozialer Milieus eine weitere wichtige Rolle².

Als weiteres Beispiel kann die Frage nach Kriterien gelingenden Abschreibens vor allem bei Klassenarbeiten gesehen werden. Denn hier wird nicht mehr in erster Linie nach Geschlecht entschieden, wer bei wem abschreibt, sondern, wie Schülerinnen und Schüler in Interviews mitteilten, aufgrund der Lesbarkeit der Schrift, der zu erwartenden Note der Person, bei der man abschreiben möchte etc.. Geschlecht spielt – auch auf Nachfrage – keine Rolle, sondern es gilt das Recht der umfassenden Solidarität. Dies kann als *doing student*, also als angemessenes Verhalten im Bezug auf die in der Schule gestellten Erwartungen bezeichnet werden.

Dramatisierung von Geschlecht durch geschlechtergetrennte Maßnahmen

Wenn Gender in der Schule bewusst thematisiert wird, geschieht dies in aller Regel unter Bezug auf die zweigeschlechtliche Ordnung. Die meisten pädagogischen Maßnahmen zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit setzen bislang an den Genderdifferenzen an, indem meist in zwei Gruppen geteilt wird: Mädchen in die eine, Jungen in die andere Gruppe, sofern es mit den zahlenmäßigen Anteilen an der Gesamtgruppe kompatibel ist. Dies zeigt zum Beispiel der Sammelband von Barbara Koch-Priewe (2002), der dreizehn

2 Die kombinierte Berücksichtigung der verschiedenen Differenzachsen wird seit einiger Zeit unter dem Begriff der ‚Intersektionalität‘ diskutiert (vgl. Knapp 2005).

Beispiele beinhaltet, wie geschlechterbewusste Arbeit in die Schulprogramme bzw. die Schulentwicklung eingeflossen ist. Mit wenigen Ausnahmen handelt es sich dabei um die Realisierung von geschlechtergetrennten Angeboten. Dies geschieht aufgrund von zwei Argumentationsfiguren, die allerdings auch kombiniert werden.

Zum einen werden Jungen und Mädchen geschlechtsbezogen unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten zugeschrieben. Hier finden sich als zentrale Programme einerseits vor allem die Realisierung geschlechtergetrennter Angebote insbesondere in Informatik, Berufswahl- und -orientierungskursen oder Sexualkundeunterricht. Andererseits gibt es mädchenspezifische Angebote wie den Girls Day, Mädchenräume, Mädchentage und eine zunehmende Debatte um die Notwendigkeit spezifischer Jungenangebote.

Ausgangspunkt der geschlechterbewussten Arbeit ist die Tradition der Mädchenarbeit und die mädchenparteiliche Sicht. Demgegenüber befindet sich die Jungenarbeit noch in der Entwicklung und so wird häufig geklagt, dass sie noch nicht so recht funktioniere (zu Jungenarbeit vgl. z. B. Sturzenhecker/Winter 2002; Jantz/Grote 2003; Krall 2005). Meist wird dies an den fehlenden engagierten Kollegen festgemacht. Meines Erachtens ist es aber mindestens ebenso problematisch, dass häufig unklar ist, welche Ziele eigentlich verfolgt werden sollen (vgl. auch Jösting 2005). Das Problem bei dieser Dramatisierung der Interessensdifferenz ist die damit einhergehende Dichotomisierung: *Die* Mädchen (haben kein Interesse an Informatik) und *die* Jungen (interessieren sich nicht fürs Lesen). Tatsächlich finden sich aber deutliche Überschneidungen zwischen den Geschlechtergruppen. ‚Geschlechtsspezifischer‘ Unterricht blendet möglicherweise gerade jene ‚erwartungswidrigen‘ Schülerinnen und Schüler aus bzw. stigmatisiert sie als geschlechtsuntypisch und verweist damit zurück auf Stereotype.

Zum anderen wird die unterrichtliche Geschlechtertrennung über vorhandene Geschlechterhierarchien begründet: Jungen dominierten das Unterrichtsgeschehen, Mädchen könnten sich in koedukativen Situationen dagegen nicht wehren. Koedukativer Unterricht stärke das Selbstbewusstsein der Jungen, zerstöre aber bereits vorhandenes Selbstvertrauen der Mädchen. Dahinter steht eine pauschale Dichotomisierung, die Jungen unter Generalverdacht stellt und für Mädchen Protektionismus fordert. Hier wächst der Legitimitätsdruck, nachzuweisen, dass Mädchen in der Schule benachteiligt werden.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass das Ansetzen an Geschlechterdifferenzen bisher über eine Dramatisierung von Geschlecht erfolgt. Diese

Form der genderorientierten Arbeit birgt aber die Gefahr, Geschlechterstereotype festzuschreiben, anstatt sie abzubauen.

Doing gender in der Schule – Beispiele aus einem Forschungsprojekt

Im Folgenden soll an Hand von Beispielen aus den Forschungsprojekten „Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen“ und „Chancen und Blockaden bei der Realisierung einer geschlechtergerechten Schule“ zur sozialen Konstruktion von Geschlecht gezeigt werden, wie Lehrkräfte – und auch jene, die Geschlechterverhältnisse verändern wollen – in ihren alltäglichen Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern Dramatisierungen von Geschlecht vornehmen. Lehrkräfte sind keine neutralen Wesen, sie werden weder von den Schülerinnen und Schülern geschlechtsneutral wahrgenommen, noch sind sie selber frei von geschlechtsbezogenen Annahmen und Vorurteilen über ihre SchülerInnen. LehrerInnen prägen die Geschlechterrelationen an ihrer jeweiligen Schule mit, indem sie einen wichtigen Anteil an dem haben, was Werner Helsper u. a. (1998) mit dem Begriff der Schulkultur beschrieben hat. Die konkrete Schulkultur kann dabei als Aushandlungsprozess aller Schulakteure und -akteurinnen verstanden werden, d. h. Lehrkräfte, SchülerInnen, Schulleitung und Eltern. Schulkultur meint darüber hinaus auch die Aushandlung zwischen institutioneller und individueller Ebene.

Bei den Lehrkräften zeichnen sich – grob vereinfacht – drei unterschiedliche Positionen in den Studien ab: die einen, die ihren Unterricht für genderfrei halten, deswegen aber nicht weniger Anteil an der Konstruktion geschlechtlicher Stereotype haben, wie wir aus der Koedukationsdebatte wissen. Zum zweiten diejenigen, die eine klare Vorstellung von Geschlechtsunterschieden zwischen Jungen und Mädchen haben und diese routiniert in ihren Unterricht einfließen lassen. Und zum dritten diejenigen, die sich für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule engagieren und dies hauptsächlich durch Dramatisierungen der Differenz tun.

Charakterisierungen der Klassen

In einem ersten Forschungsprojekt wurden drei Gymnasialklassen über drei Schuljahre, nämlich das 7. bis 9. bzw. das 8. bis 10., ethnografisch begleitet. Eine dieser Klassen war mit zwei Drittel Jungen und einem Drittel Mädchen „jungendominant“, eine zweite mit dem umgekehrten Verhältnis „mädchen-

dominant“, die dritte ausgewogen zusammengesetzt. Insgesamt liegen annähernd 400 Stundenprotokolle (schwerpunktmäßig Deutsch, Mathematik, Englisch, Physik), ein Dutzend Interviews mit Lehrkräften, Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern sowie Fragebögen zu Selbsteinschätzung, Sach- und Fachinteressen sowie zu Gleichberechtigung und Klassenklima vor (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004, Budde 2005).

In diesem Projekt geschah bereits die Charakterisierung der Klassen durch die Lehrkräfte mit deutlichem Rekurs auf Geschlecht: Die jugenddominante Klasse gilt als nicht „normal“ gemessen am gymnasialen Standard. Viele Lehrkräfte stellen dabei einen unmittelbaren Zusammenhang her zwischen der Jungendominanz und den Problemen mit der Klasse – dies gilt ebenso für die vergleichsweise schlechteren Leistungen, für die Notwendigkeit, „den Jungen mal zu zeigen, wer hier der Chef ist“, sowie die Klage über die „zu stillen“ und „zurückhaltenden“ Mädchen.

Die mädchendominante Klasse gilt als ausgesprochen leistungsstark, aber auch als laut und faul. Dies wird vor allem den Jungen angelastet. Der Klassenlehrer verweist auf einige Mädchen, an denen er ebenfalls diese Kritik übt, da sie sich gegen seine Erwartungen verhalten: Sie seien nicht so „brav“ und nicht so „fleißig“ wie Mädchen üblicherweise.

Die dritte Klasse wurde im 8. Jahrgang durch Zusammenlegung mit einer Parallelklasse von einer geschlechterhomogenen zu einer ebenfalls mädchendominanten Klasse. Auch in dieser Klasse finden sich geschlechterstereotype Zuschreibungen durch die Lehrkräfte. Dies betrifft zum einen die Verhaltensweisen im Umgang miteinander – Jungen „kabbeln“ sich eher, Mädchen „quatschen“. Zum anderen gilt das für die unterrichtlichen Beiträge, nach denen die Mädchen „fleißig“ und „ruhig“ sind, die Jungen jedoch „wissend“ und „pfiiffig“. Für die nach heftigen Konflikten schließlich positiv verlaufene Integration der beiden zusammengelegten Klassen werden insbesondere die Mädchen verantwortlich gemacht.

In einem zweiten Projekt werden aktuell vier fünfte Jahrgangsstufen in ihrem ersten Jahr an einem sich selber als genderbewusst verstehendem Gymnasium begleitet. Auch diese Forschung ist qualitativ-ethnographisch ausgerichtet. Es werden neben Deutsch und Englisch vor allem Fächer beobachtet, die an der Schule in einen Zusammenhang mit der Gender-Thematik gestellt werden, konkret KoKoKo (Kooperation, Kommunikation, Konfliktlösung) sowie textiles und technisches Werken. Zusätzlich werden Interviews mit den

Lehrkräften der Klassen und ‚genderrelevanten‘ Lehrkräften (Jungen- und Mädchenbeauftragte(r), Streithelfer-Lehrkräfte, Direktion etc.) geführt.

Auch in diesem Forschungsprojekt finden sich ähnliche Beschreibungen. So wird beispielsweise der Werkunterricht in der 5. Klasse in zwei Teilgruppen unterrichtet. Alle 5. Klassen sind zu 2/3 mit Mädchen besetzt, so dass auf Vorschlag der Lehrkraft immer eine Mädchengruppe und eine gemischte Gruppe gebildet werden. Eine dieser Mädchengruppen wird von der Werklehrerin als „ruhig“ und „nett“ charakterisiert. Eine andere Mädchenwerkgruppe beschreibt die Lehrerin in einem Interview zuerst spontan als „Zickenklasse“, und konkretisiert dann, dass es zwei „Lager“ gäbe, die „Zicken“ und diejenigen, „die sich sehr engagieren“. Beide Beschreibungen beinhalten deutliche Genderbezüge.

Eine gemischte Werkgruppe, in der 7 Jungen und 4 Mädchen sind, wird bei der Teilung in der Klasse als „die Jungengruppe“ bezeichnet, in der – wie sofort nachgeschoben wird – die Jungen „aber nicht dominieren sollen“. In einem späteren Interview gilt diese Gruppe als „lebhafter, aber auch sehr lieb“, wobei das ‚Lebhafte‘ den Jungen zugeschrieben wird und das ‚Liebe‘ an den Mädchen liegt: „Na, wenn man sich die, zum Beispiel die gemischte Gruppe anschaut, da sind in der Klasse sehr viele sehr angenehm ruhige Mädchen drinnen“³.

Es lässt sich übereinstimmend feststellen, dass die Beschreibungen der Klassen nicht ohne stereotype Genderbezüge auskommen, die sich zwar zum Teil empirisch wieder finden lassen, aber meist grobe Vereinfachungen darstellen. Man kann vermuten, dass diese Sicht auf die Klassen auch das Verhalten der Lehrkräfte den Jugendlichen gegenüber mitbestimmt und so unbeabsichtigt geschlechterstereotype Erwartungen an Mädchen und Jungen produziert werden. Wie die Bezugnahme auf Gender funktioniert, wird im nächsten Abschnitt anhand von zwei ausgewählten Unterrichtsbeispielen aufgezeigt.

„We don’t want insulting questions“

Im ersten Beispiel – es handelt sich um ein ethnographisches Protokoll aus dem Englischunterricht in der mädchendominanten Klasse im 8. Jahrgang – nutzen einige SchülerInnen eine von der Lehrerin vorgegebene sprachliche

3 Alle Zitate stammen aus Interviews mit Lehrkräften aus den Forschungsprojekten.

Übung dazu, sich gegenseitig wegen ihrer Frisuren zu necken. Die Lehrerin stellte den SchülerInnen die Aufgabe, sich zur Unterscheidung der Begriffe ‚since‘ und ‚for‘ gegenseitig aufzurufen und Fragen zu stellen. Im ethnographischen Protokoll zur Unterrichtsstunde heißt es weiter:

„Nun ist Marianne dran. Sie sagt: ‚Knut‘. Sie erntet Gelächter. Sie fragt: ‚How long do you have ...‘. Zuerst fragt sie die Lehrerin, was schreckliche Frisur auf Englisch heißt. Lehrerin: ‚Horrible hairdress‘. Sie stellt nun an Knut die Frage: ‚How long do you have this horrible hairdress?‘ Wieder großes Gelächter. Knut ironisch: ‚I have this horrible hairstyle ...‘. Er setzt an, seine Nachbarin kommt ihm noch zuvor und sagt: ‚Halbes Jahr‘. Knut nickt zustimmend und sagt: ‚For three months‘. Er sagt: ‚Marianne‘. Die Kids lachen und neugierige Spannung entsteht, was seine Rückfrage ist.

Er sagt: ‚Ich weiß nicht ob das jetzt richtig ist: Since when do you have look like a horse?‘ Marianne, die einen langen Pferdeschwanz trägt, zuckt mit den Achseln, bevor sie jedoch irgendwie weiter reagieren kann, interveniert die Lehrerin. Sie schaut wieder zu Knut und sagt: ‚We don’t want insulting questions!‘ Knut sagt, leicht ironisch: ‚Sie hat mich hier vorgeführt, so dass ich mich morgen nicht mehr in die Schule traue, und ...‘. Die Lehrerin ironisch: ‚Yes, I know, because you are *so* shy!‘ Einige fragen, was ‚shy‘ bedeutet, die Lehrerin übersetzt es mit schüchtern.“

Marianne und Knut nutzen die Aufgabenstellung, um sich über die Geschlechtergrenzen hinweg zu necken, sehr zur Unterhaltung der MitschülerInnen. Die Lehrerin hilft Marianne bei der Suche nach der richtigen Vokabel, mit der sie Knut durch eine ironisch-kritisierende Frage große Aufmerksamkeit entgegenbringen kann. Knut geht – auf gleicher spielerischer Ebene bleibend – darauf ein und kontert anschließend ebenso. Knuts Beitrag jedoch wird von der Lehrerin reglementiert und unterbunden, ebenso wie seine ironische Beschwerde darüber.

Bezüglich der Geschlechterinteraktionen ist in dieser Protokollstelle interessant, dass Knut wegen seiner Fragestellung von der Lehrerin zurechtgewiesen wird, Marianne jedoch nicht, obwohl auch sie eine bloßstellende Frage formuliert hatte. Ja noch mehr, sie hat die neckende Interaktion sogar begonnen. Während der Junge von der Lehrerin wegen seiner Frage diszipliniert wird, wird das Mädchen in Schutz genommen und erfährt zudem Unterstützung in ihrem eigenen Spott gegen den Jungen, indem ihr mit Vokabeln ausgeholfen wird.

Am Ende ironisiert die Lehrerin Knuts Protest und unterstellt ihm, dass er nicht schüchtern sein könne und greift damit auf Geschlechterstereotyp zurück. Dahinter nämlich – so die Interpretation – steht das Stereotyp, Mädchen müssten vor Jungen beschützt werden, weil Jungen aggressiv und eben nicht schüchtern sind.

„Kleine Süße“

Aber auch einige männliche Lehrkräfte dramatisieren Geschlecht und erreichen damit geschlechterstereotypes Verhalten, allerdings findet sich bei ihnen wesentlich seltener ein gendersensibler Anspruch. Das letzte Beispiel, wiederum aus der mädchendominierten Klasse, stammt aus der Jahrgangsstufe 7 aus dem Biologieunterricht:

„Die Stunde geht dem Ende zu und Knut erkundigt sich, ob es eine Pause zwischen der 6. und 7. Stunde geben wird. Der Lehrer: ‚Nein‘. Knut fragt noch mal nach und Herr Bartoldi sagt: ‚Schon, aber nicht zur offiziellen Pausenzeit.‘ Knut ist unzufrieden und mault. Nun fragt/sagt der Lehrer belustigt /argwöhnisch: ‚Wieso? Nur weil Du ’ne kleine Süße von nebenan treffen willst, soll die ganze Klasse warten?‘

Knut schweigt, die ganze Klasse schweigt, bevor viele SchülerInnen (bis auf Knut und Mark und einige andere) anfangen zu lachen und Knut necken. Knut bewegt sich nicht, Mark rückt sichtbar ein Stück näher an Knut ran und sieht ihn nicht an. Knut errötet. [...] Jemand ruft: ‚Klein? Die ist größer als er.‘ Der Lehrer belustigt und extrem ironisch: ‚Auch das noch. Eine größere?‘

Herr Bartoldi grinst und sagt entschuldigend: ‚Nein...‘ Er geht hinten herum an Knut vorbei, greift ihm kameradschaftlich an die Schulter und geht wortlos wieder nach vorne.

Die Frage von Knut nach der Pause benutzt der Lehrer für einen ironischen Kommentar, indem er ihm unterstellt, er wolle sich mit einer Freundin treffen. Die Klasse greift dies begeistert auf und setzt es neckend fort. Bei der Diskussion über die Körpergröße der Freundin führt der Lehrer die Ironie durch die Kommentierung einer vermeintlichen ‚Unnormalität‘ fort. Anschließend versucht er die Situation durch eine Entschuldigung zu entschärfen.

Durch die Ironie behält der Kommentar des Lehrers zwar formal eine spaßhafte Ebene bei, gegen die sich Knut allerdings nur als ‚Spaßverderber‘ posi-

tionieren könnte. Dies würde einen Bruch mit der komplizierten Frauenabwertung von Herrn Bartoldi bedeuten, der versucht, über Begriffe wie „kleine Süße“ männersolidarische Strukturen zu etablieren. Damit jedoch würde Knut seinen männlichen Status infrage stellen. Gleichzeitig würde er dann gegen einen hierarchiehöheren Lehrer protestieren. Die geteilte Belustigung von Lehrer und Mitschülern über die Größenfrage steht im Kontext mit normierten heterosexuellen Beziehungskonzepten. Wenn man sich als Junge mit einem Mädchen trifft, dann muss dieses kleiner sein. Möglicherweise merkt der Lehrer, dass er mit seinem Kommentar den schulüblichen Rahmen verlassen hat, denn später „greift er ihm kameradschaftlich an die Schulter“, als eine Art entschuldigende Geste. Er rekurriert auch damit auf tradierte männliche Interaktionsformen. Die kumpelhafte Geste ist allerdings im Rahmen der Schule und der Hierarchie zwischen den beiden unangebracht.

Der Lehrer konstruiert somit verdeckte geschlechtliche Stereotype. Hier handelt es sich um eine Art Doppelstruktur: Zum einen interagiert er mit den Schülern auf einer männersolidarischen Ebene durch die Bloßstellung von Knut. Zum anderen etabliert er Konkurrenz und Hierarchie als Auseinandersetzungsform, die wiederum anschlussfähig an Männlichkeit ist.

Dramatisierungen von Geschlecht beinhalten die Gefahr der Stereotypisierung

Rekapituliert man die aufgezeigten Beispiele noch einmal, so machen sie deutlich, dass ein dramatisierendes Verhalten dazu beitragen kann, die Geschlechterstereotype zu verstärken statt sie abzubauen. So beinhalten die Reaktionen der Lehrerin vor allem Defizitzuschreibungen: Jungen werden von ihr als dominierend wahrgenommen, Mädchen als vor Jungen zu Schützende. Ein solcher Protektionismus bedeutet gegenüber den Mädchen durchaus Unterstellungen, die diese keineswegs in jedem Falle mittragen. Die meisten Mädchen sehen sich sehr wohl in der Lage, mit Jungen umgehen zu können und fordern dies auch selbstbewusst ein.

Die Reaktion des Lehrers, die als ‚kumpelhaft‘ beschrieben werden kann, wirkt männlichkeitsverstärkend – durch die Etablierung hegemonialer Männlichkeit (vgl. Connell 1999). Zugleich ist sie grenzüberschreitend und bietet so wiederum Annäherungen an Männlichkeitskonstruktionen. Das Mädchen taucht nur in reduzierter Form als „kleine Süße“ auf. Auf Jungenseite geht diese Zuschreibung in dem Sinne auf, dass sich bei einigen von ihnen als

direkte Reaktion auf die Defizitzuschreibungen Bezüge auf Männlichkeit finden lassen. Dazu gehören Äußerungen wie „Männerpower“, „Jungenbenachteiligung“ oder das Beharren darauf, explizit „als Jungen“ zusammenbleiben zu wollen, die in beiden Untersuchungen sehr häufig gefunden wurden und die auf eine Remaskulinisierung abzielen können. Dadurch bestärken sie wiederum das Männlichkeitsbild der Lehrkräfte. Bei Mädchen findet sich diese Form der Bezugnahme sehr viel seltener.

Auch der Blickwinkel, wie er in den Klassenbeschreibungen und der Praxis der Werkgruppentrennung deutlich wird, rekuriert grundlegend auf die Differenz der Geschlechter und die Zuschreibung stereotyper Eigenschaften. Diese Äußerungen sind keine Einzelfälle, sondern stehen exemplarisch als mögliche Positionen im ‚gegenderten‘ Feld der Schule.

Dramatisierungen der Differenzen erschweren durch die klare Unterscheidung der Geschlechter zum einen die Wahrnehmung der Differenzierungen innerhalb der Gendergruppen. Zum anderen erzwingen sie mindestens teilweise ein stereotypes doing gender durch die Schülerinnen und Schüler. Unter den Tisch fallen diejenigen, die nicht den geschlechtlichen Stereotypen entsprechen. Und erstaunlicherweise sind es doch eigentlich genau diese Kinder, die geschlechtssensible Pädagogik zu fördern vorgibt.

Denn in dem zweiten Forschungsprojekt wurden alle Lehrkräfte auch nach den Zielen geschlechtsbewusster Pädagogik befragt. Viele äußern für Mädchen, dass diese selbstbewusst sein sollen, allerdings nicht zu sehr. Das „Mäuschenmädchen“, wie es eine Lehrkraft nennt und „die Zicke“ fungieren hier als weibliche Negativfolien. Wenn dann aber Mädchen dominierend auftraten, wurde ihr Verhalten erst länger toleriert als bei Jungen, dann aber wesentlich schärfer als unruhestiftend sanktioniert. Diese Negativzuschreibung kann – zumindest in unseren Untersuchungen – zu verhältnismäßig schlechtern Noten führen.

Als Ziel für Jungen wurde in mehreren Interviews formuliert, dass sie „sozial verträglicher“ sein sollen und dass es wichtig sei, sich um „die leisen Jungen“ zu kümmern. Diese aber tauchen in den stereotypen Bildern von den Lehrkräften aber genau nicht auf, wenn sie von *den* Jungen reden. Gleichzeitig kann dies eine widersprüchliche Anforderung bedeuten – grob vereinfacht gesagt können sich Schüler entweder schulangemessen und damit unmännlich verhalten, oder sie verhalten sich gemäß den Anforderungen hegemonialer Männlichkeit, die wiederum mit den in der Schule gestellten Erwartungen

nicht kompatibel ist. In diesem Dilemma entscheiden sich eine ganze Reihe von Jungen für Erfolg auf der Ebene von Männlichkeit und nicht von Schule.

Eine Perspektive für geschlechtssensible Pädagogik könnte in einer stärkeren Entdramatisierung von Geschlecht liegen. Die Forderung nach Entdramatisierungen kann nun allerdings nicht bedeuten, zur vermeintlichen Geschlechtsneutralität zurück zu gehen. Auch wenn wir behaupten, keine Geschlechterunterschiede zu machen, alle gleich zu behandeln, sind wir sehr wohl in die alltäglichen doing gender Prozesse involviert.

Notwendig ist vielmehr ein Dreischritt. Zuerst ein Dramatisierung der Differenz, um die Bedeutung von Geschlecht in der konkreten Situation zu analysieren, in einem zweiten Schritt sollte dann ausdifferenziert werden, dass es nicht nur *die* Jungen und *die* Mädchen gibt, sondern eine Bandbreite von Heterogenitäten. Und zum dritten ist es sinnvoll in der konkreten Interaktion stärker auf entdramatisierende Aspekte zu setzen (vgl. Budde 2006). Dazu gehört, Reflexion der eigenen doing gender Prozesse (d. h. Selbstreflexion) und Wissen um die strukturellen Ungleichheiten, um sie stützende Geschlechterstereotype sowie um die institutionellen Reflexivitäten (d. h. Feldreflexion). Die Verbindung dieser beiden Reflexionsebenen kann auch als „Genderwissen“ (Dölling 2005) bezeichnet werden. Dieses Genderwissen kann im Bezug auf die konkrete Situation angewendet werden: Bei Fragen, wie die Bedingungen an der jeweiligen Schule sind, wo sich konkrete Benachteiligungen, bei Noten, bei der Fächerwahl, bei der Aufmerksamkeitsverteilung usw. zeigen.

Für den pädagogischen Umgang mit Jungen wäre es wichtig, Schule derart zu gestalten, dass Jungen in ihrer individuellen Suche jenseits von Defizitorientierungen oder Remaskulinisierungen unterstützt werden. Für den pädagogischen Umgang mit Mädchen ist der Verzicht auf Protektionismus wichtig, da dieser in den Aporien bisheriger Mädchenparteilichkeit verstrickt bleibt. Dieses wird allerdings nicht funktionieren, wenn die tradierten Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit nicht ebenso hinterfragt werden, wie die stereotypen Zuschreibungen. Die Schule sollte ein Ort der Erweiterung von Genderkompetenz für Jungen wie für Mädchen sein – und ebenfalls für die dort tätigen professionellen PädagogInnen.

Als Fazit lässt sich somit formulieren, dass es einer noch stärkeren Dramatisierung der sozialen Kategorie Gender in den Köpfen aller an der Schule Beteiligten bedarf. Im pädagogischen Alltag, sowohl in den Interaktionen wie auch in Projekten allerdings könnte eine stärkere Entdramatisierung eine Per-

spektive gendersensibler Pädagogik für den Abbau von Geschlechterstereotypen bieten. Für den Unterricht bietet sich dementsprechend eine stärkere Individualisierung von Lernen und Unterricht an, die stärker auf die Ressourcen und Schwierigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler blickt.

Literatur

- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse: ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim 1998.
- Budde, Jürgen: Interaktion und Distinktion. Haarpraktiken bei Schülern. In: Janecke, Christian (Hrsg.): Haare tragen. Eine kulturwissenschaftliche Annäherung. Köln, Weimar, Wien 2004, S. 195–208.
- Budde, Jürgen: Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Bielefeld 2005.
- Budde, Jürgen: Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. In: Der Deutschunterricht, 2006, Jg. 58 H1, S. 86–91, Seelze/Velber
- Connell, Robert W.: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit. Opladen 1999.
- Dölling, Irene: ‚Geschlechter-Wissen‘. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 2005, Jg. 23 H 1+2, S. 44–62. Bielefeld
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim, München 2004.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace: ‚Doing difference‘ revisited. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Geschlechtersoziologie, 2001, Jg. 53 Sonderheft 41, S. 236–249. Wiesbaden
- Goffman, Erving: Interaktionsrituale: über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/Main 1986.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-T./Lingkost, Angelika: Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos. In: Keuffer, Josef/Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Weise, Elke/Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim 1998.
- Hirschauer, Stefan: Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und

- Sozialpsychologie, Geschlechtersoziologie, 2001, Jg. 53 Sonderheft 41, S. 208–235. Wiesbaden
- Hirschauer, Stefan: Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1994, Jg. 46, S. 668–692.
- Jantz, Olaf/Grote, Christoph (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen 2003.
- Jösting, Sabine: Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden 2005.
- Knapp, Gudrun-Axeli: „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. In: Feministische Studien, 2005, H. 1, S. 68–81. Stuttgart
- Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jugendförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim 2002.
- Krall, Hannes (Hrsg.): Jungen- und Männerarbeit. Bildung, Beratung und Begegnung auf der „Baustelle Mann“. Wiesbaden 2005.
- Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hrsg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern Weinheim und München 2002.
- Weber, Martina: Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen 2003.

Lena Sievers

Stockholm, Genderarbeit in der schwedischen Schule

In dem Bereich der Gleichstellungsarbeit in der Schule tut sich seit einigen Jahren eine ganze Menge. Das merkt man schon daran, wie das Thema in den Fachzeitschriften behandelt wird. Die Gewerkschaftszeitschriften für Vorschullehrer/innen, Freizeitpädagogen, Schulleiter/innen und Berufsschulleiter/innen greifen das Thema „*Gleichstellung & Gender*“ regelmäßig auf und geben jährlich Spezialnummern zu diesem Thema heraus. Und das sind nur einige Beispiele. Auch in den großen Tageszeitungen erscheinen häufig Reportagen zu diesem Thema.

Zunächst werde ich kurz meinen Arbeitsplatz, JämO, vorstellen. Nach einer Präsentation des schwedischen Schulsystems werde ich beschreiben, wie der Gleichstellungsauftrag in den schwedischen Schuldokumenten formuliert ist. Danach werde ich konkrete Initiativen vorstellen, die darauf abzielen die Gleichstellungsarbeit in der Praxis anzukurbeln – unter Anderem auch JämOs Schulprojekte. Ich möchte dann gerne mit einer persönlichen Reflektion abschließen.

1 Präsentation von JämO

JämO ist die Abkürzung für Jämställdhetsombudsman. JämO ist Schwedens Gleichstellungsbehörde, und hat als solche die Aufsichtspflicht über folgende Gesetze:

Das Gleichstellungsgesetz

Das Gleichstellungsgesetz trat im Jahre 1980 in Kraft. Das Gesetz regelt die Gleichstellungsarbeit auf dem schwedischen Arbeitsmarkt. Es schreibt vor, dass alle Arbeitgeber – sowohl öffentliche wie private – aktiv auf die Gleichstellung von Frauen und Männern im Arbeitsleben hinarbeiten müssen. Arbeitgeber mit mindestens zehn Mitarbeiter/innen müssen jährlich einen

Gleichstellungsplan erstellen. Das Gesetz enthält auch konkrete Verbote zur Geschlechterdiskriminierung im Arbeitsleben.

Das Gesetz zur Gleichbehandlung von Studenten und Studentinnen an Hochschulen und Universitäten

Seit Februar 2002 hat JämO die Aussichtspflicht über das Gesetz zur Gleichbehandlung von Student/innen an schwedischen Hochschulen und Universitäten. Dieses Gesetz ist im Prinzip genauso aufgebaut wie das Gleichstellungsgesetz. Es behandelt jedoch nicht nur die Gleichbehandlung und Diskriminierung der Geschlechter, sondern auch Gleichbehandlung und Diskriminierung von Studenten auf Grund von deren ethnischer Herkunft und Religionszugehörigkeit, deren sexueller Veranlagung und auf Grund von Behinderung physischer oder psychischer Art. JämO teilt die Aufsichtspflicht dieses Gesetzes darum mit dem Ombudsmann gegen Diskriminierung auf Grund von ethnischer Herkunft oder Religionszugehörigkeit, dem Ombudsmann gegen Diskriminierung auf Grund sexueller Veranlagung und dem Ombudsmann gegen Diskriminierung auf Grund von Behinderung.

Das Gesetz gegen Diskriminierung

Seit Juli 2005 teilt JämO zusammen mit den anderen Ombudsmännern die Aufsicht über das Gesetz gegen Diskriminierung. Dieses Gesetz gilt für Diskriminierung in folgenden Bereichen:

- Für arbeitsmarktpolitische Maßnahmen,
- Für Maßnahmen beim Start von Unternehmen (z.B. für das Vergeben von Zulassungen, Darlehen oder anderen Formen der finanziellen Unterstützung)
- Für Mitgliedschaften in Arbeitgeberorganisationen, Arbeitnehmerorganisationen und Berufsverbänden,
- Für Berufe, für deren Ausübung eine besondere Zulassung oder Legitimation erforderlich sind,
- Für Sozialversicherungen und Einsätze der sozialen Hilfe,
- Für die Arbeitslosenversicherung,
- Für das Gesundheitswesens,
- Für den Handel mit Waren, Dienstleistungen und Wohnungen.

Das Gesetz gegen Diskriminierung und andere Formen kränkender Behandlung von Kindern und Schüler/innen

Am 1. April diesen Jahres tritt in Schweden ein Gesetz gegen Diskriminierung und andere Formen der kränkenden Behandlung vom Kindern und Schülern in Kraft.

Nach diesem Gesetz muss für jede Vorschule und Schule jährlich einen Gleichbehandlungsplan für die vorbeugende Arbeit gegen kränkende Behandlung und Diskriminierung erstellt werden. Die Erstellung von Gleichbehandlungsplänen soll in den Schulen in Zusammenarbeit mit den Schüler/innen geschehen. JämO teilt die Aufsicht über dieses Gesetz mit den anderen Ombudsmännern und mit dem Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung. Schüler/innen und Eltern können bei diesen Behörden eine Beschwerde einreichen, wenn ihre Vorschule/Schule keinen aktuellen Gleichbehandlungsplan aufweisen kann. JämO kann die Interessen und Rechte einzelner Kinder und Schüler/innen, die in der Vorschule respektive Schule diskriminiert worden sind, sowohl außergerichtlich als auch in Zivilprozessen vertreten.

JämO hat laut einer Regierungsverordnung bereits seit einigen Jahren die Aufgabe durch Beratung und Information die Gleichstellungsarbeit im Ausbildungswesen zu fördern und zu unterstützen. JämO hat seit dem Jahre 1998 eine Reihe von Schulprojekten durchgeführt, die ich später zwei genauer beschreiben werde.

2 Beschreibung des schwedischen Schulwesens

Der Unterricht im gesamten öffentlichen Schulwesen ist, mit Ausnahme der Vorschulen und Freizeitheime, gebührenfrei. Die meisten Kinder besuchen eine kommunale Schule in der Nähe des Elternhauses. Die Schüler/innen und ihre Eltern können aber auch eine staatlich anerkannte Schule mit freiem Träger wählen.

Der schwedische Reichstag und die Regierung legen das Schulgesetz, die Lehrpläne sowie die landesweiten Ziele und Richtlinien für das öffentliche Schulwesen fest. Das Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung hat die Aufsichtspflicht über öffentliche Schulen und erteilt die staatliche Anerkennung für Schulen mit freien Trägern. Das Amt für Schulentwicklung bietet den Kommunen, freien Trägern, Vorschulen und Schulen Hilfen zur Entwicklung der pädagogischen Arbeit an.

Das Schwedische Schulwesen umfasst folgende Schulformen:

- Die Vorschule & die Vorschulklasse (1.– 6. Lebensjahr)
- Die obligatorische Grundschule (1.–9. Schuljahr)
- Die freiwilligen Schulformen:
 - Das Gymnasium (10.–12. Schuljahr)
 - Die Erwachsenenbildung

Die Vorschule

Die Vorschule ist für Kinder ab einem Jahr bis zum Schulbeginn vorgesehen. Die Gemeinden sind verpflichtet, Vorschulplätze für Kinder bereitzustellen, deren Eltern berufstätig sind oder studieren, oder wenn das Kind einen eigenen Bedarf hat. Eltern können auch einen Platz in einer so genannten Familientagesstätte wählen. Kinder, deren Eltern arbeitslos sind oder Erziehungsurlaub haben, haben Recht auf Vorschultätigkeit von mindestens drei Stunden täglich. Ab dem Herbsthalbjahr, in dem die Kinder vier Jahre alt werden, wird allen Kindern der Besuch der Vorschule mit mindestens 525 Stunden jährlich angeboten. Der Besuch der Vorschule ist in der Regel gebührenpflichtig. Im Herbst 2004 waren 76 Prozent aller Kinder im Alter von 1–5 Jahren in der Vorschule und 7 Prozent in kommunalen Familientagesstätten angemeldet.

Seit 1998 hat die Vorschule einen eigenen Lehrplan. (Lpfö 98)

Die obligatorische Grundschule

In Schweden sind alle Kinder im Alter von 7 bis 16 Jahren schulpflichtig. Auf Wunsch der Eltern können die Kinder schon mit 6 Jahren zur Schule kommen. Sie besuchen dann eine so genannte Vorschulklasse. Die Grundschule umfasst das 1.–9. Schuljahr und ist gebührenfrei. Der jetzige Lehrplan für die Grundschule (Lpo 94) trat im Jahre 1994 in Kraft. Dieser Lehrplan gilt auch für die Vorschulklassen und für so genannte Freizeitheime.

Freizeitheime: Die Gemeinden sind verpflichtet, Schulkindbetreuung für Kinder bereitzustellen, deren Eltern berufstätig sind oder studieren, oder wenn das Kind einen besonderen Bedarf an Betreuung hat. Kinder können die Freizeitheime vor und nach dem Unterricht besuchen und in den Ferien ganztags. Der Besuch einer Freizeitstätte ist für Kinder bis zum 12. Lebensjahr möglich und in der Regel gebührenpflichtig.

Das Gymnasium

Allen Schüler/innen, die die Grundschule beendet haben, wird die Ausbildung an einem Gymnasium angeboten. Es gibt 17 verschiedene landesweite Ausbildungsprogramme von dreijähriger Dauer. Es gibt z.B. ein gesellschaftswissenschaftliches Programm mit den Schwerpunkten Wirtschaft, Kultur und Sprachen; ein naturwissenschaftliches Programm mit den Schwerpunkten Mathematik und Informatik; ein handwerkliches Programm mit Ausrichtung auf verschiedene handwerkliche Berufe; ein Kinder- und Freizeitprogramm mit Ausrichtung auf pädagogische Berufe und ein pflegerisches Programm. Die Programme haben entweder eine stärker praktische oder theoretische Ausrichtung. In allen Programmen ist es möglich die Zugangsberechtigung für ein Studium an einer Universität oder Hochschule zu erwerben. Für Schüler/innen, die wegen zu schlechter Noten in Schwedisch, Englisch und Mathematik zu den landesweiten Gymnasienprogrammen nicht zugelassen worden sind, gibt es ein so genanntes individuelles Programm. Der jetzige Lehrplan für das Gymnasium (Lpf 94) trat im Jahre 1994 in Kraft.

Die Erwachsenenbildung

Zur öffentlichen Erwachsenenbildung zählen die kommunale Erwachsenenbildung (sie führt im Allgemeinen zur Zugangsberechtigung an Hochschulen und Universitäten), die Erwachsenenbildung für Personen mit geistiger Behinderung und der Schwedischunterricht für Migranten. Für diese Schulformen gilt derselbe Lehrplan wie für die Gymnasien (Lpf 94).

3 Der Gleichstellungsauftrag in der schwedischen Schule

Der Gleichstellungsauftrag der Vorschule und Schule wird unter Anderem im Schulgesetz, in den Lehrplänen und den landesweiten Zielen und Richtlinien für Vorschule und Schule zum Ausdruck gebracht.

Der Gleichstellungsauftrag besteht aus zwei Teilen:

1. Gleichstellung der Geschlechter soll als grundlegendes demokratisches Prinzip im Unterricht vermittelt werden,
2. Gleichstellung der Geschlechter soll im Schulalltag erfahrbar gemacht und konkret gelebt werden.

In den Vorarbeiten zum Lehrplan für die Grundschule wird Gleichstellung folgendermaßen beschrieben:

„Gleichstellung in der Schule bedeutet, dass die Schule Jungen und Mädchen gleichwertige Bedingungen und Voraussetzungen anbietet, damit diese ihr volles Potential entdecken, erproben und entwickeln können. Dies setzt die Kenntnis über vorherrschende Geschlechtervorstellungen voraus und das Bewusstsein darüber, dass diese das Lernen der Schüler/innen beeinflussen. Dies setzt auch die Einsicht voraus, dass Mädchen und Jungen keine einheitlichen Gruppen darstellen.“¹

Laut Schulgesetz soll die Tätigkeit in der Vorschule und Schule in Übereinstimmung mit den grundlegenden demokratischen Werten gestaltet werden. *„Insbesondere sollen alle in der Schule Tätigen die Gleichstellung der Geschlechter fördern und aktiv allen Formen kränkender Behandlung entgegenwirken“* (Kap. 2, Schulgesetz)

Im Folgenden werde ich eine Reihe Zitate aus den verschiedenen Lehrplänen präsentieren, die die unterschiedlichen Aspekte der Gleichstellungsarbeit verdeutlichen.

„... die Menschenwürde jeder einzelnen Person, die Gleichberechtigung der Geschlechter, ... sowie Solidarität sind Werte, die in der Vorschule gelebt werden sollen...“ Lpfö

„Rücksichtnahme auf andere Menschen, Gerechtigkeit sowie die Gleichstellung der Geschlechter, ..., sollen in der pädagogischen Arbeit hervorgehoben und sichtbar gemacht werden.“ Lpfö, Lpo, Lpf

„Alle in der Schule Tätigen sollen jeder Zeit die dem Schulgesetz und den Lehrplänen zu Grunde liegenden Werte hervorheben und deutlich von Werterhaltungen Abstand nehmen, die hiervon abweichen.“ Lpf

„Die Art und Weise, mit der Erwachsene Mädchen und Jungen begegnen, sowie die Forderungen und Erwartungen, die sie an Mädchen und Jungen stellen, formen deren Auffassung von Weiblich- respektive Männlichkeit. Vorschule und Schule sollen den traditionellen Geschlechtererwartungen und Geschlechterrollen entgegenwirken.“ Lpfö, Lpo

„Das Lehrpersonal hat dafür Sorge zu tragen, dass alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig von Geschlecht, sozialer und kultureller Herkunft – realen Einfluss auf Arbeitsweisen, Arbeitsformen und Unterrichtsinhalte erhalten.“ Lpo, Lpf

1 Sämtliche Texte in Übersetzung von L.S.

„Mädchen und Jungen sollen in der Vorschule Möglichkeiten erhalten ihre Fähigkeiten und Interessen zu entwickeln, ohne von stereotypen Geschlechtsrollen und Vorurteilen in Bezug auf „Weiblichkeit“ bzw. „Männlichkeit“ begrenzt zu werden.“ Lpfö

„Alle in der Schule Tätigen sollen Begrenzungen der SchülerInnen bei der Studien- und Berufswahl entgegenwirken, die auf Geschlechtzugehörigkeit, sozialer oder kultureller Herkunft zurückzuführen sind.“
Lpo, Lpf

In der Grundschule hat der Schulleiter laut Lehrplan die Verantwortung dafür, dass so genannte „fächerübergreifende“ Wissensgebiete in die Ausbildung integriert werden. Dazu gehört laut Lehrplan auch die Gleichstellung der Geschlechter.

Wie Sie vielleicht bemerkt haben, wird im schwedischen Schulgesetz und den Lehrplänen der Begriff „Gleichstellung der Geschlechter“ anstatt „Genderpädagogik“ angewandt. Der Begriff „Gleichstellung der Geschlechter“ stammt aus dem politischen Sprachgebrauch. „Genderpädagogik“ ist dagegen ein wissenschaftlicher Begriff. In der schwedischen Schulpraxis werden diese Begriffe zur Zeit wie Synonyme gebraucht. Die Delegation für Gleichstellung in der Vorschule hat dies in Frage gestellt und schlägt vor, konsequent den Begriff „Genderpädagogik“ zu verwenden.

Für Vorschule und Schule gilt auch die Kinderkonvention der Vereinten Nationen. Auch diese verbietet die Diskriminierung von Kindern auf Grund der Geschlechtzugehörigkeit.

4 Initiativen zur Gleichstellungsarbeit in der schwedischen Schule

In den vergangenen 10 Jahren sind von unterschiedlichen Akteuren zahlreiche Initiativen ergriffen worden, um die Gleichstellungsarbeit in Vorschulen und Schulen anzukurbeln, zu fördern und zu unterstützen. Dies hat zu einer beträchtlichen Anzahl von Projekten auf diesem Gebiet geführt. Häufig fanden diese auf lokaler Ebene statt und blieben auf die Arbeit in einzelnen Vorschulen und Schulen begrenzt.

Beispiele einzelner Projekte, die in ganz Schweden bekannt geworden sind

Die *Storsjöskolan*, eine Grundschule in Holmsund, hat im Jahre 1996 ein Genderprojekt durchgeführt, das von der Aktionsforscherin Britt-Marie Berge

begleitet wurde. Mit Hilfe von genderwissenschaftlichen Grundlagen hat das Personal eine große Anzahl Situationen im Schulalltag analysiert und sowohl das eigene Verhalten als auch die angewandten pädagogische Methoden kritisch hinterfragt. Dies führte zu konkreten Veränderungen in der pädagogischen Arbeit.

Ein weiteres Aktionsforschungsprojekt wurde im Jahre 1998 in Vorschulen und Grundschulen in Östersund durchgeführt. Auch dieses Projekt wurde von Britt-Marie Berge wissenschaftlich begleitet. Die Pädagogen/innen der Vorschulen *Tittmyra* und *Björntomte* in Gävle führten zur selben Zeit ein Gleichstellungsprojekt in eigener Regie – d. h. ohne wissenschaftliche Begleitung – durch. Das notwendige Genderwissen haben sie sich durch „Eigenstudium“ wie zum Beispiel dem gemeinsamen Lesen von Fachliteratur, Anordnen von Seminaren und dem Studienbesuch einer feministisch arbeitenden Vorschule auf Island angeeignet. Dieses Projekt ist landesweit bekannt geworden und wurde so zum Vorbild für zahlreiche Vorschulen.

Eine ehemalige Mitarbeiterin der Vorschule *Tittmyra* leitet nun *JämRum*, ein regionales Zentrum für Genderpädagogik in Gävleborg Län. Das Zentrum wird mit öffentlichen Geldern finanziert und bietet den Vorschulen und Schulen dieser Region Ausbildung und Praxisanleitung im Bereich der Genderpädagogik an.

– Ausbildung von so genannten „Genderpädagog/innen“

Im Auftrag des Ministeriums für Schule und Ausbildung wurden in den Jahren 2002–2005 besondere weiterbildende Maßnahmen im Bereich Gender und Gleichstellung für Pädagog/innen in Vorschule und Schule durchgeführt. Bis zum Jahre 2004 sollte in jeder Kommune mindestens ein/e Pädagoge/in mit dieser Zusatzausbildung tätig sein. Die so genannten „Genderpädagogen“² sollen zur Entwicklung der schulischen Genderarbeit in den Gemeinden beitragen. Die Kommunen zeigten jedoch nur wenig Interesse an diesem Ausbildungsangebot. So gibt es auch heute noch nicht in jeder Kommune eine/n ausgebildete/n Genderpädagoge/in. Auswertungen haben auch gezeigt, dass die Kompetenz der ausgebildeten Pädagog/innen von den Gemeinden nicht immer dazu ausgenutzt wird um Genderarbeit in allen Vorschulen und Schulen systematisch zu integrieren.

2 In Schweden wird häufig nur die männliche Sprachform benutzt.

– Die Delegation für Gleichstellung in der Vorschule

Im Dezember 2003 hat das Ministerium für Schule und Ausbildung *eine Delegation für die Gleichstellung in der Vorschule* ins Leben gerufen. Diese Delegation hat bis Juli 2006 folgende Aufgaben zu erfüllen: Sie verteilt z.B. Projektgelder an einzelne Vorschulen, begleitet deren Arbeit und dokumentiert die Erfahrungen dieser Projekte. Sie entwickelt auch Methoden für kritische Genderanalysen von pädagogischen Hilfsmitteln, Spielmaterialien und Kinderbüchern, beschreibt gelungene Maßnahmen zur Einstellung von Männern in der Vorschule und untersucht, in welchem Umfang Genderwissen in der Ausbildung von Vorschulpädagog/innen integriert ist.

– Genderpädagogische Maßnahmen mit Hilfe von Filmdiskussionen

Auf Initiative des Ministeriums für Schule und Ausbildung wurde für Gymnasiast/innen landesweit der schwedische Film „*Liljan 4 Ever*“ gezeigt. Dieser Film handelt von Menschenhandel in der Prostitution (Trafficking). In Zusammenarbeit mit dem schwedischen Filminstitut wurde eine Anleitung für bearbeitende Gespräche zu diesem Film erstellt und an die Schulen verteilt. Es wurden auch regionale Konferenzen mit dem Titel „Was hat Liljan mit meinem Leben zu tun?“ für Schüler/innen durchgeführt. Auf diesen Konferenzen wurden unterschiedliche Workshops zu Themen wie Prostitution, Menschenhandel und sexuelle Gewalt durchgeführt.

Für Schüler/innen des 7.–9. Schuljahres wurde eine vergleichbare Arbeit zu dem schwedischen Jugendfilm „*Hipp, Hipp Hure*“ durchgeführt. Dieser Film handelt von sexueller Gewalt in Jugendgruppen. Die Filmhandlung findet zum Teil in einer Schule statt.

Initiativen weiterer Ministerien

Die schwedische Gleichstellungsministerin hat in dem Jahr 2001 Gelder vergeben, damit Schüler/innen im 7.–9. Schuljahr und in Gymnasien feministische Gruppen starten konnten. Die Schüler/innen beantragten Gelder für sehr unterschiedliche Projekte, z. B. für die Durchführung von Studientagen zum Thema Gleichstellung & Feminismus, für die Herstellung von Material zur kritischen Medienanalyse oder für die Erarbeitung eines Gleichstellungsplanes für die eigene Schule.

Die Ministerin für Soziales hat in den Jahren 2003–2005 ein landesweites Projekt durchgeführt, das sich primär Mädchen zugewandt hat. Ziel war es,

das Selbstbewusstsein der Mädchen zu stärken. Das Projekt hieß folgerichtig auch „Mädchen!“. Ein großer Bus reiste von Stadt zu Stadt und lud zu einer Menge Aktivitäten ein. Unter anderem wurden in Workshops Methoden zur kritischen Medienanalyse präsentiert. Viele Schulen haben dieses Angebot als eine Art Studientag für die Schülerinnen genutzt. Das Projekt wurde wegen der einseitigen Zielgruppenausrichtung von der Frauenbewegung und großen Jugendorganisationen kritisiert.

JämOs Schulprojekte

A. Seid mutig und sprengt die Grenzen! (Teil 1 / 1998–2000) (Våga bryta mönstret)

Dieses Projekt hatte zum Ziel, Methoden zur Vorbeugung und zur Bewältigung von sexueller Belästigung in der Schule zu entwickeln und zu verbreiten. Die Methodenentwicklung fand in Zusammenarbeit mit zwei Schulen und deren gesamtem Personal sowie den Schülerinnen und Schülern statt: des 8. und 9. Schuljahres einer Grundschule und des 11. und 12. Schuljahres eines Gymnasiums mit einem technischem Programm und theoretischer Ausrichtung.

Das Projekt bestand aus drei Arbeitsbereichen:

1. Mit dem Personal und den Schüler/innen wurde ein Ausbildungsprogramm durchgeführt. Das Programm enthielt theoretische Teile wie z. B. Vorträge über sexuelle Gewalt, Prostitution, Pornographie und geschlechtsspezifische Vorstellungen in den Medien. Es wurden aber auch Themen wie lustvolle Sexualität aufgenommen. Viel Zeit wurde damit verbracht die hier genannten Themen in Gesprächen, Diskussionen und mit Hilfe von theaterpädagogischen Übungen zu bearbeiten.
2. Es wurde auch ein Arbeitsplan für die genderpädagogische Arbeit nach Abschluss des Projektes hergestellt. In diesem Plan wurden sehr konkrete Ziele und Aktivitäten formuliert.

Beispiel: Jede Arbeitsgruppe wird sich im Bereich „geschlechterbezogene Machtstrategien“ ausbilden und das schulische Umfeld mit Hilfe der neu erworbenen Kenntnisse analysieren. In welchen Zusammenhängen werden geschlechterbezogene Machtstrategien in der Schule angewandt? Von wem? Mit welcher Absicht und mit welchen Folgen? Jede/r Lehrer/in wird in mindestens einer Schüler/innengruppe Beobachtungen zu den oben genannten Fragestellungen durchführen. Das Ergebnis dieser

Beobachtungen wird in den einzelnen Arbeitsgruppen vorgestellt. Hier werden auch Möglichkeiten diskutiert um diesen Machtstrategien entgegenzuwirken.

3. Für das Schulpersonal wurde ein Gleichstellungsplan erstellt.

Das Projekt wurde von einer Soziologiestudentin und einer Studentin der Sozialarbeit ausgewertet. Während die Mehrzahl der Schüler/innen dem Projekt positiv gegenüber eingestellt war, war die Einstellung des Schulpersonals, besonders der männlichen Lehrer, eher kritisch. Sie fanden das Projekt zu radikal und „männerfeindlich“. Sowohl die Schülerinnen als auch die Schüler bezeichneten das Projekt hingegen als „extrem wichtig“ und die aufgenommen Themen als „endlich mal was, was uns richtig berührt.“ Die Erfahrungen dieses Projektes sind in dem Buch: *JämOs handbok mot könsmobbing* dokumentiert. Das Buch beschreibt auch Methoden für die präventive Arbeit gegen sexuelle Belästigung in der Schule.

JämO hat in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen auch einen Videofilm über sexuelle Belästigung in Jugendgruppen herausgegeben.

Seit 1999 führt JämO Ausbildungen zum Thema sexueller Belästigung und Genderarbeit in der Schule durch. Ungefähr 1000 Pädagoge/innen haben bisher an diesen Ausbildungen teilgenommen.

B. Seid mutig und sprengt die Grenzen! (Teil 2 / 2001–2003)

In den Jahren 2002–2004 wurde das Projekt „Seid mutig und sprengt die Grenzen“ mit einer neuen Zielsetzung weitergeführt. Ziel war nun, Methoden zu entwickeln, die es ermöglichen, genderpädagogische Arbeitsweisen im pädagogischen Alltag der Vorschule und Schule zu integrieren.

An diesem Projekt nahmen 20 Arbeitsgruppen von verschiedenen Vorschulen, Grundschulen und Gymnasien teil. Die Teilnehmer/innen wurden in grundlegenden Fragen der Genderpädagogik ausgebildet. Sie lernten unter Anderem eine Methode zur geschlechtsspezifischen Analyse des pädagogischen Umfeldes kennen. Ziel dieser Methode ist es, die Situation der Mädchen und Jungen im Vorschul- und Schulalltag aufzuzeigen, geschlechtsspezifische Probleme zu formulieren und Strategien zu entwickeln, diesen entgegenzuwirken. Die einzelnen Arbeitsgruppen haben während des Projektes in zweiwöchigen Abständen Praxisanleitung für die genderpädagogische Arbeit erhalten.

Den Vorschullehrer/innen fiel es in der Regel leichter in der Praxis Anknüpfungen für die genderpädagogische Arbeit zu finden als Lehrer/innen in der Grundschule und auf dem Gymnasium. Sie waren auch eher bereit die eigenen Verhaltensweisen zu hinterfragen. Die Lehrer/innen der Gymnasien sahen ihren Auftrag dagegen in erster Linie in der Wissensvermittlung im Bereich der gesellschaftlichen Geschlechtergleichstellung z. B. in der Politik und auf dem Arbeitsmarkt. Die kritische Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Werthaltungen betrachteten sie als eine „Privatangelegenheit“.

C. Mädchen oder Junge – Spielt das eine Rolle? (2005)

Im vorigen Jahr führte JämO das Projekt „Mädchen oder Junge – spielt das eine Rolle?“ in Zusammenarbeit mit verschiedenen Behörden und Organisationen durch:

- Dem schwedischen Kinderombudsman
- Dem Ombudsman gegen Diskriminierung auf Grund von Sexueller Veranlagung
- Dem Amt für Schulentwicklung
- Der allgemeinen Verwaltungsbehörde für die Region Stockholm
- „Operation Frauenfrieden“, einer Organisation, die gegen Männergewalt an Mädchen und Frauen arbeitet
- Der regionalen Koordinatorin für die Arbeit gegen Gewalt im Namen der Ehre

Ziel war es, Schulleitungen in ihren Bemühungen zu unterstützen, genderpädagogische Arbeitsweisen in Vorschule und Schule zu integrieren. Die Arbeit gegen Homophobie, gegen Männergewalt an Mädchen und Frauen und gegen Gewalt im Namen der Ehre wurde in diesem Projekt als besonders wichtig hervorgehoben. Insgesamt nahmen 40 Schulleiter/innen aus verschiedenen Kommunen der Region Stockholm an diesem Projekt teil.

Das Projekt bestand aus drei Arbeitbereichen:

1. Mit den Schulleiter/innen wurde eine dreitägige Ausbildung im Bereich der Genderpädagogik und genannten Fokusbereichen durchgeführt. Im Rahmen dieser Ausbildung erstellten die Schulleiter/innen einen Strategieplan für die Genderarbeit in der eigenen (Vor)schule.

2. Für kommunale Schulpolitiker/innen und Angestellte der kommunalen Schulverwaltungen wurde ein Seminar veranstaltet. Die Teilnehmer/innen dieses Seminars diskutierten unter Anderem unterschiedliche Möglichkeiten, Schulleitungen bei der Gleichstellungsarbeit aktiv zu unterstützen.
3. Für das Schulpersonal der am Projekt teilnehmenden Vorschulen und Schulen wurde eine Seminarreihe veranstaltet.

Das Projekt wurde von einer Studentin der Genderwissenschaft ausgewertet: Ein wichtiges Ergebnis dieser Auswertung lautet, dass eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, der Schulverwaltung und den kommunalen Schulpolitikern eine wichtige Voraussetzung für die Gleichstellungsarbeit in Vorschulen und Schulen ist. Die an dem Projekt teilnehmenden Schulleiter/innen bewerteten es daher als sehr positiv, dass kommunale Schulpolitiker/innen und Schulverwaltungen in diesem Projekt mit einbezogen waren. Die Strategiepläne der Schulleiter/innen unterschieden sich sehr voneinander, was zum Teil darauf beruhte, in wie weit man in den einzelnen Vorschulen und Schulen schon vor Beginn des Projektes mit Gleichstellungsfragen gearbeitet hatten. In Vorschulen und Schulen, in denen man noch gar nicht auf diesem Gebiet gearbeitet hatte, waren die Strategiepläne in erster Linie auf weiterbildende Maßnahmen des Personals ausgerichtet. Die Strategiepläne von Vorschulen und Schulen, die bereits Erfahrungen auf dem Gebiet der schulischen Gleichstellung hatten, beinhalteten häufig die Durchführung geschlechtsspezifischer Beobachtungen im pädagogischen Alltag.

5 Abschließender Kommentar

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Gleichstellungsauftrag der schwedischen Vorschulen und Schulen in den wichtigen Dokumenten wie dem Schulgesetz und den Lehrplänen deutlich zum Ausdruck gebracht ist.

In den vergangenen zehn Jahren sind auch zahlreiche Initiativen ergriffen worden, um genderpädagogische Arbeitsweisen in Vorschulen und Schulen zu entwickeln und zu integrieren. Häufig geschieht dies in Form von lokalen Projekten, die von interessierten Pädagogen/innen angeregt werden. Es hat sich herausgestellt, dass es schwer sein kann, die genderpädagogische Arbeit nach Abschluss der Projektzeit weiterzuführen. Hierzu bedarf es der aktiven Unterstützung durch die Schulleitung, was nicht immer der Fall ist. Die Projekte werden auch nur selten wissenschaftlich begleitet und häufig nicht

auf ihre langzeitigen Effekte hin ausgewertet. Man muss darum davon ausgehen, dass es große Unterschiede in der Qualität der Projekte gibt.

Laut Schulgesetz sollen die schwedischen Vorschulen und Schulen den Kindern und Schüler/innen eine Ausbildung von gleichwertiger Qualität garantieren. Was die genderpädagogische Arbeit betrifft, ist dies noch nicht der Fall. Genderpädagogische Arbeitsweisen setzen gewisse Grundkenntnisse aus dem Bereich der Genderwissenschaft voraus. Es ist deshalb von großer Bedeutung, dass diese in sämtliche pädagogische Studiengänge eingeführt werden. Weiterhin bedarf es weiterbildender Maßnahmen auf diesem Gebiet für bereits ausgebildete Pädagog/innen.

Die Kommunen und freien Träger haben die übergreifende Verantwortung für die Einführung genderpädagogischer Arbeitsweisen in Vorschulen und Schulen. Dies setzt die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen voraus. Auch auf diesen Ebenen bedarf es der Kenntnisse aus dem Bereich der Genderwissenschaft.

In dieser Beziehung besteht auch in Schweden noch ein Menge Handlungsbedarf.

Astrid Kaiser

Gender im unterrichtlichen Alltag der Grundschule

1 Geschlechterstereotype in Medien und Alltag

Die Grundschule als Ort der grundlegenden Bildung sollte in einem Land, das die Gleichberechtigung im Grundgesetz vor vielen Jahrzehnten verbindlich als Norm festgesetzt hat, eigentlich nichts mit Gender zu tun zu haben. Von unseren Normen her gesehen ist Gleichberechtigung ohnehin gegeben. Doch die vielen vergleichenden Studien, wie zuletzt die IGLU-Untersuchung, zeigen, dass es unter dem Anspruch der Gleichberechtigung viel Ungleichheit gibt: Die Leistungen von Mädchen und Jungen unterscheiden sich nach Fachgebieten, die Notengebung scheint vom Geschlecht des Kindes beeinflusst zu sein und die Zukunftsvorstellungen von Mädchen und Jungen im Grundschulalter klaffen gravierend auseinander.

Immer noch sind Mädchen – trotz insgesamt besserer Schulleistungsergebnisse – in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Inhalten weniger erfolgreich als Jungen.

Da wir aus historischen Vergleichen wissen, dass die Geschlechterverhältnisse bei Schulleistungen nicht statisch bleiben, ist eine Erklärung mit natürlichen Geschlechterdifferenzen nicht tragfähig. Wenn wir bedenken, dass gerade junge Kinder die sie umgebenden Symbole und Muster besonders intensiv aufnehmen, brauchen wir uns nicht zu wundern, dass Differenzen auftauchen. Schon allein auf dem Spielzeugmarkt gibt es gravierende Unterschiede. Hier sei nur der Lego-Katalog, der vor einigen Jahren in hoher Auflage erschien, als Beispiel kritisch vorgestellt:

Während für die 2–6jährigen beim Programm DUPLO-Eisenbahn noch ein Mädchen im Hintergrund in eine Schiebelokomotive hinein schaut, darf der Junge im Vordergrund mit der supermodernen Elektrolok starten, lenken und schalten. Für höhere Altersstufen ist selbst dieses unterordnende Zusammenspiel von Mädchen und Jungen ausgeschlossen. Aber auch die 2–6jährigen

Mädchen sollen sich laut LEGO-Katalog weitgehend auf ihr Hausarbeitschicksal vorbereiten. Der den beiden am Spielhaus spielenden Mädchen unterlegte Text spricht eine eindeutige Sprache: „Bügelst Du mal eben die Gardinen? Ich hol’ den Staubsauger. Der Wuff war schon wieder auf dem Sofa. Alles voller Hundehaare.“ „Okay, aber leise, das Baby ist gerade eingeschlafen. (S. 17). Der unter diesem Dialog stehende Kommentar von LEGO lautet: „Im DUPLO-Spielhaus wird das Familienleben nie langweilig.“ Ganz anders steht es für die Jungen dieser Alterstufe unter dem Programm „Toolo“ schwarz auf blau: „Noch einmal mit dem neuen Toolo Maulschlüssel drehen. ‚Klick‘ macht es und die große Umladestation steht doch tatsächlich ‚astrein‘ da. Riesig stolz ist er, der junge Herr Konstrukteur. In den DUPLO-Toolo Sets steckt genau die richtige Portion Herausforderung, die Kinder in diesem Alter suchen“ (S. 19).

Die einen entfernen also Hundestaub, die anderen konstruieren Großes. Selbst die nur der Phantasieanregung dienende Serie FreeStyle, für den Übergang von der Kleinkindphase gedacht, bietet eindeutige Bezeichnungen. Für wen sind die Sammelkisten „Lady Lustig“, „Lillie Wunderschön“, „Electric Power Pack“ und „Jumbo Junior“ wohl gedacht? Die Texte von LEGO kennen die Stadien der Entwicklungspsychologie genau: „Die Kleinkinderschuhe sind ausgewachsen. Neue Wege locken, neue Herausforderungen werden gesucht.“ (S. 22).

Noch deutlicher wird es in den höheren Altersstufen. Dort sind wie zu Omas Zeiten die Babystrickjacken nun die Mädchenprodukte mit rosa Tönen markiert. Für die Jungen sind dagegen klare Farben wie rot, blau, grün oder schwarz reserviert. Noch deutlicher zeigen die Texte, wohin die LEGO-Bewusstseinsdesigner die Mädchen bringen wollen. In Belville stehen sie als edle Reiterinnen, die einen Hund retten, im Mittelpunkt. Der Besitzer freut sich und es erstrahlen rote Herzen um die Heldin. Es lässt sich erahnen, dass diese nicht dem Hund, sondern dem Mann im weißen Hemd gelten. Zweideutig heißt es in den Sprechblasen: „Ich glaube, er mag mich!“ „Oder Dein Eis.“ Auf der nächsten Doppelseite blinkt uns in pink die Hollywood-Welt von „Paradisa“ entgegen. Dort werden die wichtigen lebenspraktischen Szenen einer zukünftigen Frau in Paradisa-Beach-Party, Freizeitpark, Eis-Shop, Traum-Strand-Palast, Ferieninsel mit Clubhaus spielerisch eingeübt.

Auch für die Jungen gibt es Inseln im Meer – nicht in rosa und weiß, sondern in schwarz und rot als Voodoohöhle mit Schatz und Häuptling oder – falls Eltern tiefer in die Tasche greifen wollen – gleich eine Tropenlagune mit

Voodoo götzen, Kultkammer, Felsenverlies, schwenkbarer Hängebrücke, Häuptling und Stammesmitgliedern. Als Kleinpackung für Geburtstagsgeschenke ist schon ein Häuptlingsthron mit geheimer Schatzkiste zu erwerben. Der Häuptling ist mit Plastikvollmaske geschmückt und als „primitiver Herrscher“ gut von den mit typischem Wikingerkopfschmuck verzierten Insularen zu unterscheiden. Nicht süßes Eis aus Hollywood (Paradisa), sondern Kampf, Verderben und Kanonenkugeln sind in der Spielwelt der Jungen angesagt.

Auch in der Medienwelt und im Alltag bieten wir den Kindern stereotype Geschlechtermuster. Es überwiegen der starke männliche Held und die zu ihm aufblickende schöne Frau. Bereits bei der Geburt eines Menschen lautet die erste Frage nach dem Geschlecht. Die Gesundheit von Mutter und Kind scheint weniger wichtig zu sein als die Frage, ob es ein Junge oder Mädchen ist. Und mit diesem Wissen kann schon in der Fantasie ein bestimmtes Muster dem jeweiligen Kind zugesprochen werden. Auf Kinderfotos irritiert es uns, wenn wir nicht eindeutig das Geschlecht zuordnen können. Alle diese Muster steuern mehr oder weniger unbewusst unser Denken in Richtung auf Stereotype. Und Kinder nehmen derartige symbolische Orientierungen noch sensibler auf. Schließlich werden sie in Form von Selbstsozialisation von den Kindern weiter getragen (Röhner 1996).

2 Geschlechterverhältnisse im bildungstheoretischen Diskurs

Im Gegensatz zur Allgegenwart stereotyper Geschlechtermuster im Alltag und in den Medien hat sich die erziehungswissenschaftliche Forschung viele Jahre bedeckt gehalten. Die Geschlechterverhältnisse sind allenfalls in der Arbeitsmarkt-, Qualifikations- und Berufsforschung sowie der Familiensoziologie und Kulturanthropologie, also traditionell sozialwissenschaftlichen Disziplinen, Gegenstand von Forschung gewesen. In diesem Kontext haben sie punktuell Eingang in die pädagogische Debatte gefunden, wie insbesondere die Untersuchung von Helge Pross zur Bildungsbenachteiligung von Mädchen, die Ende der 1960er Jahre in die bildungspolitisch transportierte Kunstfigur des besonders benachteiligten katholischen Arbeitermädchens vom Lande mündete. Mittlerweile haben sich die von Helge Pross noch als dramatisch gewerteten Bildungsabschlussdifferenzen zu Ungunsten der Mädchen in den 1960er Jahren umgekehrt. Ich belege dies beispielhaft an einigen wenigen Daten zur

Geschlechterverteilung an niedersächsischen allgemein bildenden Schulen:

Jahr	Hauptschule		Gymnasien	
	Schülerinnen	Schüler	Schülerinnen	Schüler
1985	43,0%	57,0%	52,2%	47,8%
1997	41,3%	58,5%	55,1%	44,9%

Quelle: eigene Berechnungen nach: Niedersächsischer Landtag, Drucksache 14/659

Abb.2

Mädchen kommen nun nicht nur gleich viel wie Jungen auf weiterführende Schulen, sie schließen auch mit besseren Noten ab. An den Schulen für Lernbehinderte ist die Mehrheit männlich, Jungen wiederholen häufiger die Klasse als Mädchen. Die selektive Funktion der Grundschule zu Lasten der Mädchen scheint also historisch überwunden zu sein.

Genderforschung in den 1980er Jahren

Obleich die Geschlechterdifferenzen und stereotype Rollenzuweisungen sehr früh auftreten, hat die Genderfrage in der Grundschule selbst in den Kongressen „Frauen und Schule“¹ nur eine unbedeutende Rolle gespielt. In der Zeitschrift Grundschule gab es 1985 ein vereinzelt Themenheft² zu dieser Frage. Der Arbeitskreis Grundschule hat allerdings einen Sammelband zur Genderfrage schon 1986 und einen 1993 herausgegeben.

In anderen explizit geschlechtsbezogen konstituierten Kongressen³ und Diskussionszusammenhängen⁴ wurden schulpädagogische Geschlechterfragen

1 Siehe die folgenden frühen Kongressbände „Frauen und Schule“: Brehmer, Ilse/Enders-Dräger, Uta (Bearbeiterinnen): Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gießen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983 Frauen und Schule, herausgegeben von der Arbeitsgruppe Elternarbeit, DJI-Materialien für die Elternarbeit, Bd. 12, München 1984

– Block, Irene u. a. (Hrsg.): Feminismus in der Schule. Berlin 1985

– Enders-Dräger, Uta/Stanzel, Gabriele (Hrsg.): Frauen Macht Schule. Frankfurt a.M. 1986

– Kindermann, Gisela u.a. (Hrsg.): Frauen verändern Schule. Berlin 1987

– Giesche, Sigrid/ Sachse, Dagmar (Hrsg.): Frauen verändern Lernen. Kiel 1988

– Kreienbaum, Maria Anna (Hrsg.): Frauen bilden Macht. Dortmund 1989

2 Grundschule, 17. Jg. 1985, Heft 2

3 Prengel, Annedore u.a. (Hrsg.): Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt a.M. 1987

4 So gab die Zeitschrift Grundschule mit dem Februar-Heft 1995 die erste Sammlung grundschulpädagogischer Artikel unter der Geschlechterperspektive heraus, weitere Aufsätze aus diesem in einer Fachtagung des Verlags gesammelten Positionen zur Gender-Perspektive in

angeschnitten. Die Thematisierungen beziehen sich allerdings weitgehend auf die Sekundarstufenfächer als einzelfachdidaktische Kritiken oder auf Interaktionsverhältnisse in der Sekundarstufe, Frauen in Führungspositionen der Schule oder anderen nicht grundschulspezifischen Fragen. In den beiden ersten explizit grundschulpädagogisch auf die Genderfrage ausgelegten Sammelpublikationen des Arbeitskreises finden wir das Gegenstandsspektrum stufenübergreifender Genderfragen auf die Grundschule spezifiziert. Die Themen⁵ dabei waren u. a.:

- Stellenwert der Lehrerinnen und Frauen im Bildungssystem
- Weibliche Sozialisation
- Fachdidaktische Kritik
- Gewalt und Interaktionen der Geschlechter
- Differenzen in Schulleistungen

Zunächst einmal kann konstatiert werden, dass 1985, das wir als Entstehungsjahr der grundschulpädagogischen Gender-Debatte verstehen können, bereits die Breite der Diskussion auch in den übrigen schulpädagogischen Teildisziplinen erreicht wurde. Aber allen diesen Schriften war mehr oder weniger gemeinsam, überhaupt erst einmal die Geschlechterfrage an den Problemen der Grundschule zu thematisieren. Sie erschöpften sich weitgehend bei den Grundfragen weiblicher Sozialisation und konnten noch nicht den Transfer in den mainstream grundschulpädagogischer Theoriebildung, die sich damals vor allem mit Tendenzen⁶ zur Begründung der didaktischen Relevanz außerschulischer Lernorte, methodischen Implikationen der Differenzierung und Freien Arbeit, der didaktischen Trendwende hin zu kindgerechten Unterrichtsprojekten auszeichnete.

Die Geschlechterfrage hat während dieser Zeit in der Pädagogik beachtlich an Bedeutung gewonnen, die bis hin zur Bildung einer Sektion „Frauenforschung“ bzw. „Frauen- und Geschlechterforschung“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft geführt hat. Pädagogische Fachzeitschriften veröffentlichten Kontroversen zur Geschlechterfrage oder ganze Themen-

der Grundschule sind erschienen in einem viel beachteten Band des Arbeitskreises Grundschule: Valtin, Renate/ Warm, Ute (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt a.M. 1985

5 Valtin, Renate/ Warm, Ute (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt a.M. 1985

6 Zu belegen aus den Themenbänden des Arbeitskreises Grundschule zwischen 1976 und 1985, die damals als besonders innovative Schriftenreihe wesentlich den Diskurs in der Grundschulpädagogik angestoßen hat.

hefte (Päd. Extra, Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Pädagogik, Grundschule, Grundschulzeitschrift, Bildung und Erziehung, u. v. a.). Aus der Anzahl der Veröffentlichungen könnte geschlossen werden, dass darunter auch beachtliche Impulse für die didaktische Diskussion zu finden sind. Aber in der Grundschulpädagogik ist die Genderperspektive noch nicht disziplinergreifend entfaltet worden. Sie ist nur als isolierte spezifische Perspektive aufgefasst worden. Wir können also für die 1980er Jahre konstatieren, dass in dieser Zeit erste Ansätze der Genderdebatte in die Grundschulpädagogik eingingen, allerdings eher von außen gesetzt und nicht eine aus den Diskursen um Grundschule transferierte Entwicklung.

Grundschulpädagogik und Gender in den 1990er Jahren

Die Themenhefte der Grundschulzeitschriften zur Geschlechterfrage haben sich in den 1990er Jahren differenziert. So hat die Grundschulzeitschrift nach einer grundsätzlichen Thematisierung der Konzeptionsfrage⁷ in den darauf folgenden 90er Jahren die Aspekte Sprache und Geschlecht wie auch die Dimension des männlichen Geschlechts an der Thematik „Jungen in der Grundschule“⁸ fokussiert.

Rezensionen zu geschlechtsbezogenen Büchern, praktische Unterrichts Anregungen und Praxisbeispiele finden in den letzten 10 Jahren mehr Verbreitung. Insbesondere im Bereich der Deutschdidaktik sind mehrere grundschuldidaktisch relevante Untersuchungen, insbesondere zum Schriftspracherwerb⁹ veröffentlicht worden. Sie bestätigen, mit aller Vorsicht der Argumentation, wie die Studie von Neuhaus-Siemon (1996) die empirisch vorfindbare Verschiedenheit von Geschlechterkulturen im Grundschulunterricht. Neuhaus-Siemon verweist auf die deutliche Dominanz der Mädchen bei den Frühlesenden – ein Untersuchungsergebnis, das sich in der neuesten PISA-Studie zur Lesekompetenz¹⁰ ebenfalls niederschlägt.

Trotz der Zunahme spezieller grundschuldidaktischer Studien bleibt allerdings das Forschungsdesiderat systematischer Genderforschung im Bereich der Primarbildung.

7 Die Grundschulzeitschrift 5. Jg. 1991, Heft 41

8 Die Grundschulzeitschrift 11. Jg. 1997, Heft 103

9 Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Mädchen lernen anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Spracherwerb. Konstanz 1994

10 Baumert, Jürgen: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

In den diversen Jahrbüchern zur Grundschulforschung finden wir nur marginal einige Hinweise auf die Gender-Perspektive oder vereinzelte Artikel.¹¹ Aber auch die beiden in den 90er Jahren veröffentlichten Sammelbände zur Genderfrage in der Grundschulpädagogik (Pfister/Valtin 1993; Hempel 1996) zeigen, dass unter dem Label „Grundschule“ auch weitere Untersuchungen aus dem Sekundarschulbereich sowie sehr allgemeine Ausführungen zur Genderfrage publiziert werden (Hoffmann 1993). Spezifische neuere grundschulpädagogische Untersuchungen und Konzepte liegen wenig vor. Viele setzen die in der Anfangsphase grundschulpädagogischer Forschung fokussierten Gegenstände und Fragestellungen fort, wie die Zukunftsvorstellungen von Mädchen und Jungen,¹² die Frage der Lehrerinnen und besonders der Feminisierung an Grundschulen.¹³

Umgekehrt liegen in neueren Ansätzen der Gender-Pädagogik wenige grundschulpädagogische Beiträge vor (vgl. Nyssen/Hoppe 2001; Kaiser 1997). Etwa die allgemein in der Genderdebatte verstärkt diskutierte Perspektive der Jungenpädagogik ist bislang nur marginal auf die Grundschule bezogen worden, allerdings finden sich in den letzten Jahren verstärkt derartige Ansätze.¹⁴

11 Kaiser, Astrid: Probleme der Entwicklung von Forschungsmethoden im Projekt „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“. In: Roßbach, Hans-Günther u. a. (Hrsg.): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung 4. Opladen 2001, S. 197–204

12 Glumpler, Edith: Kleine Mädchen wollen mehr als die Hälfte. – Berufswünsche von Mädchen und Jungen. In: Pfister, Gertrud/Valtin, Renate (Hrsg.): MädchenStärken. Frankfurt a.M. 1993, S. 51–66

13 Händle, Christa: Grundschullehrerinnen als Promotorinnen für geschlechtersensible pädagogische Arbeit. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim und München 1996, S. 69–78

14 Themenheft „Die Grundschulzeitschrift“ 11. Jg. 1997, Heft 103.
Zieske, Andreas: Jungenarbeit in Grundschule und Hort. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim und München 1996, S. 173–184

3 Empirische Forschungsergebnisse zur Genderperspektive an Grundschulen

Die bisherige Praxis an Schulen erfolgt weitgehend ohne eine bewusste Fokussierung von Geschlechterdifferenzen im didaktischen Denken. Im Umkehrschluss lässt sich die Vermutung anschließen, dass die Schule als Institution ohne gezielte Beachtung von Geschlechterdifferenzen auch zur Reproduktion der hierarchischen Geschlechterverhältnisse beiträgt, aber durchaus zu einer geschlechterbewussten Bildung beitragen könnte. Hier sollen nur tabellarisch zur Veranschaulichung dieser Reproduktionsprozesse von Geschlechterdifferenz die auch für die Grundschule relevanten bzw. teilweise in ihr erhobenen Ergebnisse empirischer Untersuchungen aus den beiden ersten Jahrzehnten schulischer Genderforschung vorgestellt werden. Im Anschluss daran werden einige für die Grundschule besonders relevante Dimensionen detaillierter aufgegriffen. Ungleichheiten bei Mädchen und Jungen trotz organisatorisch und curricular gleicher Angebote sind in folgenden Dimensionen belegt:

Soziale und kommunikative Stile

- Kommunikationsstil (Tannen 1991; Fuchs 1990; Fuchs 1992; Christ 1995; Trömel-Plötz 1998; Thies/Röhner 2000)
- Interaktionsstile (Skinningsrud 1984; Enders-Dragässer/Fuchs 1989; Fuchs 1992; Fried 1989; Fried 1990; Hempel 1995; Thies/Röhner 2000)
- Gesprächsverhalten (Fuchs 1990; Fuchs 1992; Schulze-Dieckhoff 1993; Christ 1995; Trömel-Plötz 1998; Thies/Röhner 2000)
- soziale Kompetenz (Spender 1985; Skinningsrud 1984; Enders-Dragässer/Fuchs 1989; Thies/Röhner 2000)
- Wahrnehmung sozialer Zusammenhänge (Appel 1993; Kaiser 1987a/1996b; Beck/Scholz 1995a,b; Thies/Röhner 2000)

Naturwissenschaftlich-technische Differenzen

- Interesse für Naturwissenschaften (Physik/Chemie) (Hoffmann 1989; Thies/Röhner 2000)
- Interesse für Technik (Kreienbaum/Metz-Göckel u. a. 1992; Hannover u. a. 1993; Nyssen 1996; Nyssen/Kampshoff 1996)
- Technikwahrnehmung (Kaiser 1987a/1996b; Schiersmann/Schmidt 1990)

Differenzen in fachdidaktischen Bereichen

- inhaltliche Vorstellungen, Interessen und Präferenzen bei gesellschaftlichen Unterrichtsthemen (Kaiser 1985/1996/1987a/1996b; Richter/Brügelmann 1994; Spitta 1996, Richter 1999)
- Schriftspracherwerb (Neuhaus-Siemon 1996; Richter/Brügelmann 1994; Richter 1996)
- Selbstdarstellung in freien Texten (Röhner 1996/1997, Thies/Röhner 2000)
- Sport- und Bewegungsverhalten (Kröner/Pfister 1992; Thies 1991; Scheffel 1992; Schmerbitz/Schulz/Seidensticker 1993)

Verhaltenstendenzen

- Raumnahmeverhalten (Rauschenbach 1990; Fuchs 1996; Thies/Röhner 2000; Burdewick 1999)
- Differentes Sozialverhalten (Petillon 1993; Beck/Scholz 1995a,b)
- Geschlechtsdifferente Spielzeugwahl/geschlechtsdifferentes Spielen (Nötzel 1987; Röhner/Thies 2000)
- Geschlechtsdifferente Interessen (Röhner/Thies 2000)

Schulisches Wahlverhalten

- Leistungskurswahl in der gymnasialen Oberstufe (Brehmer 1989)
- Wahl von Wahlpflichtfächern in der Sekundarstufe I (Thomas/Albrecht-Heide 1978)
- Wahl von Unterrichtsinhalten und -themen (Kaiser 1986)

Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale

- Kausalattribution von Leistung und Leistungsversagen (Horstkemper 1987; Hannover u. a. 1993)
- Sozialleben (Petillon 1993)
- Selbstvertrauen (Horstkemper 1987; Keller 1998)
- Verhaltensauffälligkeit (Schnack/Neutzling 1990)

Verhalten der Lehrkräfte

- Disziplintadel (Frasch/Wagner 1982; Kaiser 1996c; Thies/Röhner 2000)
- Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrkräfte (Skinningrud 1984; Enders-Drägässer/Fuchs 1989; Fried 1989; Fried 1990; Hempel 1995; Thies/Röhner 2000)

- Nach Geschlecht differente Anerkennung naturwissenschaftlich-technischer Leistungen im Unterricht (Thies/Röhner 2000)
- Unterschiedliche Erwartungshaltungen von Lehrkräften hinsichtlich der Leistungsfähigkeit von Mädchen und Jungen (Keller 1998)

Diese Untersuchungsergebnisse der pädagogischen Genderforschung seit Beginn der 1980er Jahre zeigen, dass die Koedukation keineswegs die erwartete Gleichheit der Geschlechter hervorgebracht hat. Die Resultate belegen bis hin zur Berufseinmündung von Mädchen in die weniger chancenreichen Berufsfelder der sozialen Bereiche und zur Berufseinmündung von Jungen in die als Zukunftsberufe charakterisierten Bereiche der neuen Technologien, dass bislang dem grundgesetzlichen Gleichstellungsauftrag nicht entsprochen wird.

Nicht nur seitens der Resultate, sondern auch auf Seiten der schulischen Rahmenbedingungen finden wir Indizien für die Ungleichbehandlung der Geschlechter: So zeigen Schulbücher trotz aller Gleichstellungsrichtlinien auf subtiler Ebene deutliche Diskriminierungstendenzen (Fichera 1996). „Zusammenfassend kann konstatiert werden: Die Mehrzahl der Schulbuchverlage hat am Geschlechterverhältnis nichts verändert, sondern folgt nach wie vor dem ontologisch-hierarchischen Ansatz. Die wenigen, die initiativ wurden, orientierten sich am Gleichstellungsansatz – einem Emanzipationsmodell, das besonders in den 60er/70er Jahren virulent war, sowohl bei Einführung der Koedukation als auch in den damaligen Schulbuchanalysen, wie meine Untersuchung ergab“ (Fichera 1996, S. 204f). Nun kann dagegen eingewendet werden, dass auf Seiten der Noten und Schulabschlüsse die Mädchen deutlich überlegen sind. Bezogen auf die Grundschule konnte dies bereits 1985 belegt werden (Schümer 1985), für das Gymnasium war dann in den 90er Jahren der bessere Leistungsstand von Mädchen belegbar. Aber auch dieser Tatbestand zeigt wiederum Mängel in der Gleichbehandlung – diesmal zu ungunsten des männlichen Geschlechtes. Es geht also nicht darum, Mädchen und Jungen durch starre Bilder von männlich und weiblich einzuengen, sondern ihnen noch mehr Möglichkeiten zu eröffnen, damit kein Kind in der Grundschule wegen des Geschlechts Begrenzungen in den individuellen Qualifizierungsmöglichkeiten erfährt. Denn es wird mehrfach in der Literatur belegt, dass „Mädchen mit androgyner und männlicher Geschlechtsrollenidentität ein besseres Selbstvertrauen als jene mit weiblicher oder undifferenzierter Geschlechtsrollenidentität“ (Keller 1998, S. 110) haben. Diese Befunde, dass weniger stereotype Orientierungen die Lebenstüchtigkeit fördern,

lassen sich auch aus früheren internationalen Untersuchungen ableiten (vgl. Hagemann-White 1984).

Für Lehrerinnen und Lehrer ist die Frage der Geschlechterdifferenz nicht nur ein didaktisches Problem, sondern auch eine alltägliche Belastungsfrage, denn die Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern sind gerade im Unterrichtsalltag deutlich nach Geschlecht separiert. „In einer Untersuchung zu Verhaltensauffälligkeiten in über 100 Hamburger Grundschulklassen tritt die Problematik des Jungenverhaltens besonders deutlich hervor. Die Studie belegt, dass ... im Schnitt 82 % der beobachteten Auffälligkeiten auf Jungen und nur 17,5 % auf Mädchen entfallen“ (Thies/Röhner 2000, S. 36). Die Differenzierung der Geschlechter ist im schulischen wie außerschulischen Bereich zu beobachten. Besonders die selbst gewählten Spielwelten von Jungen und Mädchen unterscheiden sich drastisch (Nötzl 1987; Fuchs 2001); so bevorzugen Jungen Spiele mit Bauen, Konstruieren und Technik, während Mädchen Rollenspiele, Regelspiele, Puppenspiele sowie Symbolspiele bevorzugen und Alltagshandlungen in der Familie spielerisch verarbeiten (Thies/Röhner 2000, S. 38). Auch inhaltlich unterscheiden sich die Spielwelten der Geschlechter im Grundschulalter: „Während Jungen in abenteuerlichen Welten und Szenarien spielen, wenden sich Mädchen dem Lebendigen, insbesondere Tieren zu und erproben Alltagshandeln“ (Thies/Röhner 2000, S. 76). Wenn Grenzen der Stereotype überschritten werden, ist dies eher als Folge wechselseitiger Anregung zu sehen. So stellten Thies und Röhner fest, „daß immer dann, wenn Mädchen mit jungentypischem Spielzeug spielen, sie Jungen als ihre Interaktionspartner angeben“ (Thies/Röhner 2000, S. 76).

Nicht nur die Wahl der Spielobjekte, „auch das Spielverhalten der Mädchen unterscheidet (sich) von dem der Jungen“ (Burdewick 1999, S. 36). „Mädchen (spielen) lieber in kleineren Gruppen ... ihre Spiele sind weniger auf Wettstreit und Konkurrenz ausgerichtet“ (vgl. Flade/Kustor 1996, S. 21f). Die Sozialform der Spiele hat auch Konsequenzen für die Spielräume. „Spiele von Mädchen sind stärker standortgebunden“ (Burdewick 1999, S. 36). „Die (einen) spielen Gummitwist, Seil- und Figurenhüpfen, die anderen bauen Staudämme, lassen Drachen steigen und fahren Boot“ (Nissen 1998, S. 187). Bestimmte öffentliche Spielräume wie Skateboard-Bahnen werden vornehmlich von Jungen genutzt (Burdewick 1999, S. 36).

Dementsprechend kann vermutet werden, dass „das unterschiedliche Spielverhalten ... Einfluss ... auf die Herausbildung spezifischer Fertigkeiten und

sozialer Fähigkeiten hat“ (Burdewick 1999, S. 36). „In Jungenspielen wird also die Entfaltung von Eigenschaften gefördert, die nach wie vor eine wichtige Grundlage für den gesellschaftlichen bzw. beruflichen Erfolg bilden. Mädchen erlernen im Spiel eher soziale Fertigkeiten, wie etwa den kooperativen Umgang miteinander“ (Burdewick 1999, S. 36). Das heißt, dass neben der Schule Sozialisationsprozesse stattfinden, die eine Entwicklung von polarisierten Fähigkeiten bei Mädchen und Jungen stärken.

Neben den Spielen sind auch die Interessen beider Geschlechter im Grundschulalter schon deutlich polarisiert. Mädchen bevorzugen öfter Reiten und Rollschuh Fahren, Jungen benennen in freien Texten öfter das Fußballspielen (Thies/Röhner 2000, S. 78).

Ein weiterer Beleg für den heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung ist die Häufigkeit des „Drankommens“, in der Fachsprache der Interaktionen. Die internationalen Untersuchungen von Australien über Indonesien, Europa bis hin zu den USA zeigen: Mädchen kommen im Unterricht viel weniger zu Wort als Jungen. Enders-Drägässer/Fuchs sprechen von einer Zweidrittel/Eindrittel-Relation zugunsten der Jungen (1989). Zwar ist jede einzelne dieser Untersuchung nur durch einen kleinen Stichprobenumfang gekennzeichnet (Breitenbach 1994), in ihrer tendenziellen Übereinstimmung gewinnen diese Daten allerdings Gewicht.

Die Ergebnisdaten aus einer eigenen Untersuchung an Grundschulen im Raum Kassel sehen so aus:

Gesamtzahl der Einzelinteraktionen	Interaktionen Lehrkraft zu Schülerin	Interaktionen Lehrkraft zu Schüler	Prozentuales Verhältnis
3596	43,5 %	56,5 %	43,5 % : 56,5 %

(Quelle: Kaiser 1994)

Die Interaktionsdiskrepanz dieser Untersuchung entspricht in der Tendenz den Ergebnissen allen bislang vorliegenden Studien, ist aber in ihrer quantitativen Ausprägung weniger stark polarisiert als in anderen Untersuchungen. Die pauschalisierte Interaktionsrelation muss – ähnlich wie in der Reutlinger Studie, bei der die Jungen auch in der Kategorie Disziplintadel „bevorzugt“ von ihren Lehrkräften behandelt wurden (vgl. Fräsch/Wagner 1982, S. 266) – auf die verschiedenen Interaktionssituationen bezogen werden. Aus einigen

Untersuchungen ist die Hypothese, unterrichtliche Interaktionsdiskrepanzen auch methodenbedingt zu sehen, nicht von der Hand zu weisen,

Die empirisch belegten Differenzen zeigen, dass sich die gesellschaftlichen Geschlechterpolarisierungen in der Schule und auch in der Grundschule niederschlagen. Allerdings sind die Differenzen immer vermittelt mit ihrer spezifischen pädagogischen Ausformung. Sie treten also nicht naturnotwendig eindeutig auf, sondern sind situations- und kontextabhängig. So ist beispielsweise die Fehlerzahl von Jungen in Diktaten abhängig davon, ob sie mehr oder weniger von Mädchen bevorzugte Wörter präsentiert bekommen haben (vgl. Richter 1996; Brügelmann 1994). Auch die Relation der Häufigkeit von Interaktionen pro Geschlecht ist von situativen unterrichtlichen Bedingungen abhängig. In der Summe ist die hohe Relation bei den Interaktionen zu ungunsten der Mädchen besonders darauf zurück zu führen, dass es sehr viel Disziplintadel für Jungen gibt, also negative Aufmerksamkeit. Wenn die Unterrichtssituation präventiv so gestaltet ist, dass mehr Selbstregulation verlangt wird, entfällt die Dominanz des Disziplintadels und die Parität zwischen Jungen und Mädchen ist mehr ausgeglichen.

Es sind also strukturelle Maßnahmen möglich, um bestimmte Differenzen zwischen den Geschlechtern in der Grundschule präventiv abzufedern.

4 Perspektiven für eine geschlechtsbewusste Grundschulpädagogik

Auf der pädagogischen Seite allerdings kann man fragen, ob es legitim ist, Geschlechterdifferenzen zu thematisieren? Werden sie nicht gerade dadurch gestärkt, dass man sie anschaut? (vgl. Jürgen Budde in diesem Band)

Hier ergibt sich ein kompliziertes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Als Perspektive ist es wichtig, mehr die Individuen zu betrachten und an ihren individuellen Kompetenzen anzusetzen. Denn die individuellen Unterschiede zwischen den Individuen sind größer als die der Geschlechter. Real setzen sich allerdings auch ohne unser Zutun Geschlechterdifferenzen durch wie ich es mit Rückgriff auf die präsentierten Untersuchungen zeigen konnte. Diese Differenzen in der Praxis zu negieren, hieße, die alltäglichen Geschlechterkonstruktionen unbemerkt weiter wirken zu lassen.

Neuere Untersuchungen an der Grundschule wollen aus dekonstruktivistischer Perspektive eine vorgängige Definition von Mädchen und Jungen vermeiden und fragen vorrangig nach dem Herstellungsprozess von Geschlechtermustern. 1998 veröffentlichten Breidenstein und Kelle eine an der Laborschule

Bielefeld durchgeführte ethnographische Studie.¹⁵ Deren Ergebnisse dokumentieren, wie innerhalb der peer-culture ebenfalls spezifische Definitionen von Geschlechterpolarisierung zum Tragen kommen, wie die Kinder selbst, Differenz deutlich aufbauen, wenn auch in der Konkretion viele Relativierungen vorher geäußelter pauschaler Geschlechtsmusterdefinitionen aufgehoben werden.

Die Konsequenz heißt, dass wir die Differenzen in unserer Beobachtung und Wahrnehmung aufgreifen müssen, um das Geschehen im Geschlechterverhältnis auch in der Grundschule differenziert zu reflektieren. Gleichzeitig heißt dies für das praktische Handeln, dass die ohnehin schon von den Kindern selbst betriebene Polarisierung der Geschlechtsmuster nicht noch zusätzlich durch pädagogische Maßnahmen verstärkt werden sollte. Allerdings ist zur Reflexion dieser Bedingungen auch für die Kinder eine Differenzierung nach Geschlecht in begrenztem Umfang durchaus sinnvoll und machbar (vgl. Kaiser 2001).

In diese Richtung hat der niedersächsischen Schulversuch „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“¹⁶ Praxiskonzepte entwickelt und erprobt. Aufgrund des Defizits im Schnittpunkt von Genderfrage und Grundschulforschung war es dabei kaum möglich, auf spezifische Grundschulversuche zurück zu greifen, sondern allenfalls auf die Erfahrungen entsprechender Projekte in Sekundarschulen¹⁷. Lediglich der Berliner Versuch „Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen“¹⁸, der allerdings nicht in die Unterrichtsarbeit am Vormittag integriert war, sondern eher einen

15 Breidenstein, Georg/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim 1998

16 Kaiser, Astrid u. a.: Abschlussbericht zum Schulversuch „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“. Unveröff. Manuskript für Kultusministerium Niedersachsen. Oldenburg/Hannover 2001, erscheint demnächst im Lit Verlag Münster 2002

17 Kraul, Margret/Horstkemper, Marianne: Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz. Mainz 1999.

Reineke, Vera/Seefeldt, Dieter (Bearb.): Naturwissenschaften für Mädchen und Jungen (Physik und Chemie). In: Beispiele – In Niedersachsen Schule machen, 15. Jg. 1997, Heft 2, S. 40–41

18 Senatsverwaltung Für Schule, Jugend Und Sport Berlin (Hrsg.): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Bd. I. Dokumentation. Berlin 1998

Senatsverwaltung Für Schule, Jugend Und Sport Berlin (Hrsg.): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Bd. II. Curriculum, Spiele, Übungen. Berlin 1998

sozialpädagogischen Ansatz des gezielten Konflikttrainings in nachmittäglichen Gruppen verfolgte, kann im weiteren Sinne als ein Projekt mit Geschlechterfokus für das Grundschulalter angesehen werden. Die Ergebnisse sind weniger auf der Ebene wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns als vielmehr auf der Ebene der Materialentwicklung und -evaluation angesiedelt. Sie stellen aber den ersten konstruktiv-didaktischen Ansatz für die Geschlechterperspektive in der Grundschule dar. Die didaktischen Konzepte werden allerdings auch durch wissenschaftliche Untersuchungen fundiert, so wurden Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Ausmaß der Aggressivität zu Lasten der Jungen, aber eine gleichgewichtige Beteiligung beider Geschlechter bei Konflikten nachgewiesen (Biskup u.a. 1996, S. 162).

An diesen Entwicklungsstand knüpfte der niedersächsische Schulversuch „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“ an und entwickelte ein Konzept der sozialen Kompetenzentwicklung gezielt für Mädchen und Jungen integriert in den allgemeinen Unterricht (vgl. Kaiser 2001), das aus den Bausteinen allgemeiner Förderung des Zieles Sozialen Lernens, kommunikativem Sachunterricht, spezifischen Jungenstunden und Mädchenstunden¹⁹ sowie jeweils schulspezifischen Profilschwerpunkten besteht.

Als Ergebnis dieses Versuchs wurden nicht nur erprobte Praxismodelle²⁰ vorgestellt, sondern auch aus der teilnehmenden Beobachtung entwickelte mehrperspektivische Interpretationen der Entwicklung sozialer Interaktionen von Mädchen und Jungen im Laufe der drei Schuljahre.

Der Schulversuch hat gezeigt, dass schulische Interventionen nicht die generellen differentiellen Sozialisationsprozesse unmittelbar zu beeinflussen vermögen (vgl. Karin Flaake in diesem Band), Freizeitinteressen, Spielvorlieben und Zukunftsvorstellungen bilden sich gemäß der allgemeinen gesellschaftlichen Differenz heraus (Kaiser u.a. 2003). Allerdings können die engeren schulischen Fähigkeiten, wie naturwissenschaftlich-technische Problemlösefähigkeit gerade bei Mädchen im Schulversuch positiv beeinflusst werden (vgl. Sylvia Jahnke-Klein in diesem Band).

19 Kaiser, Astrid/Nacken, Karola/Pech, Detlef: Mädchenstunden und Jungenstunden. In: Die deutsche Schule 93. Jg. 2001, Heft 4, S. 429–443

Kaiser, Astrid (Hrsg.): Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden. Baltmannsweiler 2001

20 Kaiser, Astrid/Wigger, Maria u. a.: Beispiele für die Arbeit in einer mädchen- und jungengerechten Grundschule. Hildesheim 2000 (NLI Berichte 65)

Besonders positiv empfanden die Kinder die Mädchenstunden und Jungenstunden. Diese verändern aber nicht die Identität der Geschlechter, sie können dennoch Kompetenzgewinn fördern. Unsere Beobachtungen zeigten, dass gerade in den Jungenstunden und Mädchenstunden mehr die Stereotype überschreitende Aussagen zu finden waren als im regulären Unterricht.

Das Konzept des Schulversuchs traf auf hohe Akzeptanz bei den Mädchen und Jungen, die auch die nur geringe partielle Geschlechtertrennung befürworteten, aber generell im koedukativen Klassenverband unterrichtet werden wollten. Die Supervision und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Schulversuch wurde von diesen als Ansatz, um die Geschlechterperspektive immer deutlicher zu erkennen wahrgenommen. Sie nannten es: „Wir sehen jetzt mit der Schulversuchsbrille“. Und genau auf diesen Perspektivwechsel zum permanenten Einbezug der Geschlechterperspektive kommt es an, nämlich

- anders denken
- anders sehen
- anders wahrnehmen.

Diese veränderten Perspektiven machen es möglich, die verborgenen Geschlechterperspektiven kritisch aufzudecken, die eigene Praxis zu reflektieren und geschlechterbewusste Pädagogik zu entwickeln.

Literatur

- Appel, Kathrin: Jungen und Mädchen bauen eine Stadt – und lernen voneinander. In: Pfister, Gertrud/Valtin, Renate (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt a.M. 1993, S. 124–134
- Baumert, Jürgen: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Beobachten im Schulalltag. Frankfurt a.M. 1995b
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Reinbek 1995a
- Biscup, Claudia u. a.: Konflikte aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation.

- Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim und München 1996, S. 166–171
- Block, Irene u. a. (Hrsg.): Feminismus in der Schule. Berlin 1985
- Brehmer, Ilse u. a.: Mädchen, Macht und Mathe. Düsseldorf 1989.
- Brehmer, Ilse/Enders-Drägässer, Uta (Bearbeiterinnen): Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gießen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983 Frauen und Schule, herausgegeben von der Arbeitsgruppe Elternarbeit, DJI-Materialien für die Elternarbeit, Bd. 12, München 1984
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim 1998
- Breitenbach, Eva: Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. In: Die deutsche Schule, 86. Jg. 1994, Heft 2, S. 179–191
- Burdewick, Ingrid: Schulhofgestaltung, Geschlecht und Raum. In: Grundschule 31. Jg. 1999, Heft 12, S. 35–37
- Christ, H.: Mädchen und Jungen im literarischen Gespräch. In: Christ, H. u. a. (Hrsg.): „Ja aber es kann doch sein ...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a.M. 1995
- Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim und München 1989
- Enders-Drägässer, Uta/Stanzel, Gabriele (Hrsg.): Frauen Macht Schule. Frankfurt a.M. 1986
- Enders-Drägässer, Uta: Der ganz normale männliche Störfall. In: päd.extra & demokratische erziehung. 2. Jg. 1989, Heft 1, S. 5–9
- Fichera, Ulrike: Ist die Gleichberechtigung in neueren Schulbüchern verwirklicht? In: Kaiser, Astrid (Hrsg.): FrauenStärken – ändern Schule. Bielefeld 1996, S. 201–206
- Frasch, Heidi/Wagner, Angelika C.: „Auf Jungen achtet man einfach mehr ...“. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Weinheim 1982, S. 260–278
- Fried, Lilian: Ungleiche Behandlung schon im Kindergarten und zum Schul-anfang? In: Horstkemper, Marianne/Wagner-Winterhager, Luise: Mäd-

- chen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule. Weinheim 1990, S. 61–76
- Fried, Lilian: Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? Analyse von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg. 1989, Heft 4, S. 471–492
- Fuchs, Claudia: „... ja manchmal mußte bißchen gescheit sein in dein Kopp!“ Ein Mädchengespräch über Geschlechterverhältnisse in der Schule. In: Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia (Hrsg.): Frauensache Schule. Frankfurt 1990, S. 245–251
- Fuchs, Claudia: „Mach dich nicht so dick!“ Kleiner Exkurs zum Thema Mädchen und Jungen, Körper und Raum in der Schule. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.): FrauenStärken – ändern Schule. Bielefeld 1996, S. 230–233
- Fuchs, Claudia: Barbie trifft He-Man. Freiburg 2001
- Fuchs, Claudia: Koedukation benachteiligt Mädchen, Koedukation benachteiligt Jungen. In: Glumpler, Edith (Hrsg.): Mädchenbildung. Frauenbildung. Bad Heilbrunn 1992, S. 171–177
- Giesche, Sigrid/Sachse, Dagmar (Hrsg.): Frauen verändern Lernen. Kiel 1988
- Glumpler, Edith: Kleine Mädchen wollen mehr als die Hälfte – Berufswünsche von Mädchen und Jungen. In: Pfister, Gertrud/Valtin, Renate (Hrsg.): MädchenStärken. Frankfurt a.M. 1993, S. 51–66
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation weiblich – männlich? Opladen 1984
- Händle, Christa: Grundschullehrerinnen als Promotorinnen für geschlechtersensible pädagogische Arbeit. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim und München 1996, S. 69–78
- Hannover, Bettina/Bettge, Susanne: Mädchen und Technik. Göttingen 1993
- Hempel, Marlies (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim und München 1996
- Hoffmann, Lore: Die Interessen von Schülerinnen an Physik und Technik. In: Die Realschule 1989, Heft 5, S. 201–205
- Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim und München 1987

- Kaiser, Astrid (Hrsg.): Koedukation und Jungen – Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim 1997
- Kaiser, Astrid u. a.: Abschlussbericht zum Schulversuch „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“. Unveröff. Manuskript für Kultusministerium Niedersachsen. Oldenburg/Hannover 2001, erscheint demnächst im Lit Verlag Münster 2002
- Kaiser, Astrid/Nacken, Karola/Pech, Detlef: Begründung und Konzept für Mädchenstunden und Jungenstunden im niedersächsischen Schulversuch. In: Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden. Baltmannsweiler 2001, S. 58–82
- Kaiser, Astrid/Wigger, Maria u. a.: Beispiele für die Arbeit in einer mädchen- und jungengerechten Grundschule. Hildesheim 2000. (NLI Berichte 65)
- Kaiser, Astrid: Grundschulkind und Arbeitswelt. In: *betrifft:erziehung*, 18. Jg. 1985, Heft 1, 30–33
- Kaiser, Astrid: Mädchen und Jungen in einer matrilinearen Kultur. Hamburg 1996c
- Kaiser, Astrid: Probleme der Entwicklung von Forschungsmethoden im Projekt „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“. In: Roßbach, Hans-Günther u. a. (Hrsg.): *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung 4*. Opladen 2001, S. 197–204
- Kaiser, Astrid: Lernvoraussetzungen für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. Oldenburg 1996b
- Kaiser, Astrid: Die Arbeit einer Sachbuchredaktion. In: Kulick, Hartmut (Hrsg.): *Copyright by Klasse ...* Heinsberg 1986, S. 159–161
- Kaiser, Astrid: Verschiedene Vorstellungen von der Arbeitswelt bei Mädchen und Jungen. In: Prengel, Annedore u. a. (Hrsg.): *Schulbildung und Gleichberechtigung*. Frankfurt 1987a, 227–238
- Kaiser, Astrid: Zur Interaktionsrelation von Jungen und Mädchen im Grundschulalter. In: *Pädagogik und Schulalltag* 49. Jg. 1994, Heft 4, S. 558–567
- Keller, Carmen: *Geschlechterdifferenzen in der Mathematik: Prüfung von Erklärungsansätzen*. Dissertation Universität Zürich 1998
- Kindermann, Gisela u. a. (Hrsg.): *Frauen verändern Schule*. Berlin 1987

- Kraul, Margret/Horstkemper, Marianne: Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz. Mainz 1999
- Kreienbaum, Maria Anna (Hrsg.): Frauen bilden Macht. Dortmund 1989
- Kreienbaum, Maria Anna/Metz-Göckel, Sigrid u. a.: Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Weinheim und München 1992
- Kröner, Sabine/Pfister, Gertrud (Hrsg.): Körper und Identität im Sport. Pfaffenweiler 1992
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth: Frühes Lesen unter geschlechtsspezifischem Aspekt. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim und München 1996, S. 207–218
- Nissen, Ursula: Kindheit, Geschlecht und Raum. Weinheim 1998
- Nötzel, Renate: Spiel und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. Pfaffenweiler 1987
- Nyssen, Elke/Hoppe, Heidrun: Geschlechterperspektiven in den Fachdidaktiken. Weinheim 2001
- Nyssen, Elke/Kampshoff, Marita: Wie Technik zur Mädchensache wird. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.): FrauenStärken – ändern Schule. Bielefeld 1996, S. 195–200
- Nyssen, Elke: Mädchenförderung in der Schule. Weinheim und München 1996
- Petillon, Hanns,: Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim (Juventa Verlag) 1993
- Prenzel, Annedore u. a. (Hrsg.): Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt a.M. 1987
- Rauschenbach, Brigitte: Hänchen klein ging allein ... Wege in die Selbständigkeit. In: Preuss-Lausitz, Ulf/Rülcker, Tobias/Zeiher, Helga (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim und Basel 1990, S. 161–177

- Reineke, Vera/Seefeldt, Dieter (Bearb.): Naturwissenschaften für Mädchen und Jungen (Physik und Chemie). In: Beispiele – In Niedersachsen Schule machen, 15. Jg. 1997, Heft 2, S. 40–41
- Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Mädchen lernen anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Spracherwerb. Konstanz 1994
- Richter, Sigrun: Mädchen- und Jungeninteressen beim Schreiben und Lesen. In: Grundschule, 31. Jg. 1999, Heft 12, S. 38–40
- Richter, Sigrun: Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Regensburg 1996
- Röhner, Charlotte: Kindertexte im reformorientierten Anfangsunterricht. Baltmannsweiler 1997 (Diss Halle 1996)
- Röhner, Charlotte: Mädchen und Jungen im offenen Unterricht. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim und München 1996, S. 107–124
- Scheffel, Heidi: Koedukation im Wandel. Wie erleben Mädchen den koedukativen Sportunterricht? In: Kröner, Sabine/Pfister, Gertrud (Hrsg.): Frauenräume, Körper und Identität im Sport. Pfaffenweiler 1992, S. 114–127
- Schiersmann, Christiane/Schmidt, Christiane: „Da heißt es dann, alle Mädchen sind so.“ Geschlechterdifferenz bei der Auseinandersetzung mit neuen Technologien. In: Pädagogik, 42. Jg. 1990, Heft 7/8, S. 45–49
- Schmerbitz, Helmut/Schulz, Gerhild/Seidensticker, W.: Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Interaktionsanalyse und Curriculumentwurf. Impuls Band 23, Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld. Bielefeld 1993
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1990
- Schulze-Dieckhoff, M: Geschlechtsspezifische Sprachvarietäten in der Schule und die Konsequenzen für die Koedukation. In: Hufeisen, B. (Hrsg.): „Das Weib soll schweigen ...“ (I. Kor.14,34). Beiträge zur linguistischen Frauenforschung. Frankfurt a.M. 1993, S. 73–96

- Schümer, Gundel: Geschlechtsunterschiede im Schulerfolg – Auswertung statistischer Daten. In: Valtin, Renate/ Warm, Ute (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt a.M. 1985, S. 95–100
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Bd. I. Dokumentation. Berlin 1998
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Bd II. Curriculum, Spiele, Übungen. Berlin 1998
- Skinningrud, Tone: Mädchen im Klassenzimmer: Warum sie nicht sprechen. In: Frauen + Schule, 3. Jg. 1984, Heft 5, S. 21–23
- Spender, Dale: Frauen kommen nicht vor. Frankfurt a.M. 1985
- Spitta, Gudrun: Chancengleichheit für Mädchen und Jungen? In: Grundschulzeitschrift, 93. Jg. 1996, Heft 9, S. 8–13
- Tannen, Deborah: Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. Hamburg 1991
- Thies, Wiltrud/Röhner, Charlotte: Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Weinheim 2000
- Thies, Wiltrud: Pferde wiehern in jeder Schulklasse. In: Sportpädagogik, 15 (1991), Heft 4, S. 26ff
- Thomas, Helga/Albrecht-Heide, Astrid: Ungleichheit der Bildungschancen als Faktor der Diskriminierung von Mädchen und Frauen unter besonderer Berücksichtigung des Sekundarschulwesens. Berlin 1978
- Trömel-Plötz, Senta: Frauengespräche: Sprache der Verständigung. In: Von Lutzau, Mechthild (Hrsg.): Frauenkreativität macht Schule. Weinheim 1998, S. 23–38
- Valtin, Renate/ Warm, Ute (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt a.M. 1985
- Zieske, Andreas: Jungenarbeit in Grundschule und Hort. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim und München 1996

Sylvia Jahnke-Klein

Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik – (immer noch) nichts für Mädchen?

Trotz 30 Jahren Genderforschung und einer Vielzahl von Initiativen, Mädchen und Frauen an den gut bezahlten, prestige- und zukunftssträchtigen MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) heranzuführen, sind diese dort immer noch massiv unterrepräsentiert. Die „Geschlechterreviere des Wissens“ existieren weiter, obwohl Mädchen inzwischen eine höhere Bildungsbeteiligung als Jungen haben (im Jahre 2004 waren 54 % aller GymnasiastInnen weiblich!). Der Frauenanteil bei den Studierenden der Ingenieurwissenschaften, der Fertigungstechnik und des Bauwesens lag im Jahre 2003 bei 19 % (EU-Durchschnitt: 23%) und bei den Studierenden der Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik bei 33% (EU-Durchschnitt: 37 %) – obwohl mittlerweile 49,5 % der Studierenden in Deutschland weiblich sind (2003; EU-Durchschnitt: 53 %). Der von den Studentinnen am meisten bevorzugte Bereich sind die Sprach- und Kulturwissenschaften (vgl. Stürzer, 2005, S. 21ff.). Innerhalb des MINT-Bereiches werden von den Studentinnen vor allem die sogenannte „weiche“ Naturwissenschaft Biologie und diejenigen Ingenieurfächer bevorzugt, in denen künstlerische, sprachliche, ökologische oder ökonomische Anteile bereits im Titel des Studienganges ersichtlich sind oder mit dem jeweiligen Fach in Verbindung gebracht werden (z. B. Architektur/Innenarchitektur, Medien- oder Umwelttechnik). Die sogenannten „harten“ Ingenieurfächer, Physik und Informatik werden von den Studentinnen besonders gemieden (vgl. BLK, 2002). So waren im Berufsfeld der IngenieurInnen des Maschinen- und Fahrzeugbaus im Jahr 2002 nur 4,4 % Frauen sozialversicherungspflichtig beschäftigt, im Bereich der Elektrotechnik 5,4 % (Schuster et al., 2004, S. 22). Nicht anders sieht es im Bereich der Ausbildungsberufe aus. Die am meisten nachgefragten Ausbildungsberufe für junge Männer liegen im technisch-gewerblichen Bereich (Kraftfahrzeugmechatroniker, Elektroniker, Anlagemechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik); Frauen bevorzugen hingegen

Dienstleistungsberufe wie z. B. Bürokauffrau, Arzthelferin, Kauffrau im Einzelhandel, usw. (vgl. Stürzer, 2005, S. 50f.).

Die Weichen für die spätere Berufswahl werden bereits in der Schule gestellt. Auch hier wird bei der Kurswahl von den Mädchen der MINT-Bereich gemieden – mit Ausnahme der „weichen“ Naturwissenschaft Biologie. Inzwischen ist das Fach Mathematik zunehmend verpflichtendes Abiturfach geworden; dies wirkt sich günstig auf die Berufswahlentscheidungen aus. In dem Bericht der Bund-Länder-Kommission für Forschungsförderung und Bildungsplanung (BLK) „Frauen in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengängen“ heißt es dazu: „Der stark gestiegene Anteil von Mädchen mit dem Abiturfach Mathematik auf 63 % ist sehr ermutigend. Dort liegen Potentiale für mögliche Entscheidungen für eine Studienfachwahl in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern sowie Informatik. Allerdings sind Maßnahmen zur Stärkung der Entscheidung von Mädchen für das ‚Leistungsfach‘ Mathematik erforderlich. Die seit 20 Jahren unverändert geringe Wahl der Fächer Physik (4 %) und Chemie (9 %) behindert die Chancen der Mädchen insbesondere auf eine Studienwahlentscheidung für technisch-naturwissenschaftliche Studiengänge und Informatik“ (BLK, 2002, S. 35). Hier liegt also unmittelbarer Handlungsbedarf vor, „Dekonstruktion“ und „Entdramatisierung“ der Geschlechterunterschiede (s. den Beitrag von Jürgen Budde in diesem Buch) sind in diesem Falle völlig fehl am Platze.

Den Schulen kommt die Aufgabe zu, das Interesse der Mädchen am MINT-Bereich und die Motivation, ein entsprechendes Studium aufzunehmen oder einen naturwissenschaftlich-technischen Beruf zu ergreifen, zu steigern. So heißt es in dem Bericht der BLK: „Die Länder erkennen einen besonderen Bedarf der methodisch/didaktischen und inhaltlichen Differenzierung und Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts im Sinne einer für Mädchen und Jungen bewusst gestalteten Koedukation. (...) Die Länder werden die Schulen veranlassen, die Beteiligung und Erfolgsquote von Mädchen in Naturwissenschaft/Informatik als ein Qualitätsmerkmal schulischer Arbeit transparent zu machen“ (BLK, 2002, S. 19f.). Mädchenförderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht entwickelt sich damit zu einem Gütekriterium für Schulen. Dieser Beitrag soll den Schulen Anregungen geben, wie die frühe Fixierung der Mädchen auf bestimmte Fächergruppen aufgebrochen werden kann. Von der Teilhabe möglichst Vieler am MINT-Bereich profitieren nicht nur die Mädchen, sondern die mathematischen, technischen und naturwissenschaftlichen Diszipli-

nen selbst, die dadurch vielfältiger werden. Viele technische Unternehmen setzen inzwischen auf das „Diversity-Konzept“. Darunter wird das Interesse verstanden, in der Personalstruktur des Unternehmens die Bevölkerungsgruppen möglichst so wiederzuspiegeln, dass sich deren Interessen und Wünsche in der Produktentwicklung und -gestaltung, in deren Verkaufs- und Marketingstrategien möglichst umfassend wiederfinden lassen (vgl. BLK, 2002, S. 14).

Im Folgenden soll zunächst ein Blick auf die Ursachen für die Abstinenz der Mädchen im MINT-Bereich geworfen werden, um daraus Handlungsperspektiven für Schulen ableiten zu können. Wichtige Hinweise dazu geben die großen Vergleichsuntersuchungen TIMSS, IGLU-E, und PISA.

Die Ergebnisse der großen Vergleichsuntersuchungen

Ein wichtiges Ergebnis der vergleichenden Schulleistungsforschung besteht in dem Nachweis noch immer vorhandener Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen. So heißt es in der nationalen Erweiterung der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung, in der zusätzlich die mathematische und die naturwissenschaftliche Kompetenz von ViertklässlerInnen untersucht wurde (IGLU-E): „Die Befunde in IGLU bezüglich der Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen bestätigen die bekannten Stereotype und bringen keine neuen substantiellen Ergebnisse. Die Mädchen sind im Lesen und die Jungen in Mathematik und den Naturwissenschaften besser“ (Schwippert, Bos & Lankes, 2003, S. 287). Der internationale Vergleich zeigt jedoch auch, dass in einigen Ländern wie Lettland, Singapur und Neuseeland Mädchen am Ende der Grundschulzeit über höhere mathematische Kompetenzen verfügen als Jungen. In den Naturwissenschaften schnitten die neuseeländischen Mädchen ebenfalls besser ab als die Jungen, tendenziell bessere Leistungen erzielten sie auch in Lettland und Thailand (a. a. O., S. 175 und S. 218). Dies deutet darauf hin, dass kulturelle Faktoren bei der größeren Distanz der Mädchen zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern vermutlich eine Rolle spielen.

Dieser Eindruck wird durch die Ergebnisse der beiden PISA-Studien verstärkt, in denen die mathematische und die naturwissenschaftliche Kompetenz sowie die Lesekompetenz der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler untersucht wurde. In Deutschland schnitten bei PISA 2000 die Jungen in Mathematik und Naturwissenschaften besser ab als die Mädchen. Der Unter-

schied in Mathematik war statistisch signifikant, der in den Naturwissenschaften nicht. Dies ist aber ausschließlich auf die Biologie zurückzuführen. Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen in den Physik- und Chemieleistungen war jedoch noch größer als der in den Mathematikleistungen. In Neuseeland, Island und der Russischen Föderation erzielten dagegen die Mädchen sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften bessere Leistungen als die Jungen (vgl. Stanat & Kunter, 2001, S. 252ff.). Auch in PISA 2003 schnitten die deutschen Jungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften besser ab als die Mädchen. In Island erzielten dagegen die Mädchen in diesen Bereichen bessere Leistungen als die Jungen. In Finnland waren die Mädchen in den Naturwissenschaften signifikant besser als die Jungen (vgl. PISA-Konsortium, 2004).

Hinweise auf mögliche Erklärungsmuster für das schlechtere Abschneiden der Mädchen liefert die Betrachtung des Kompetenzbereiches „Problemlösen“. Obwohl die beiden Bereiche Mathematik und Problemlösen sehr ähnliche kognitive Anforderungen stellen (latente Korrelation: 0.89) und die Problemlösekompetenz als Indikator für das kognitive Potential im Bereich Mathematik verstanden wird, schneiden bei PISA 2003 die deutschen Mädchen im Problemlösen erheblich besser ab als im Kompetenzbereich Mathematik und übertreffen darin sogar die Jungen (vgl. Zimmer, Burba & Rost, 2004, S. 215). „Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass gerade bei den Mädchen das eigentlich vorhandene kognitive Potential im Bereich Mathematik nur zum Teil genutzt wird“ (a. a. O., S. 215).

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen

Eine entscheidende Rolle bei der Ausschöpfung des eigenen Leistungspotentials spielen – neben dem Interesse und der Freude am Fach, sowie der Überzeugung des Nutzens der dort gelernten Inhalte für das weitere Fortkommen – die Selbsteinschätzungen, welche die eigene Leistungsfähigkeit im Fach generell (Selbstkonzept) und das Bewältigen schwieriger Aufgaben (Selbstwirksamkeit) betreffen. Auch das Angsterleben im Umgang mit fachlichen Inhalten ist von erheblicher Bedeutung. In allen diesen Bereichen finden sich in der PISA-Studie deutliche geschlechtsbezogene Unterschiede: Mädchen bekunden geringeres Interesse am Fach Mathematik, berichten über mehr Angst im Umgang mit dem Fach und unterschätzen eher ihre Leistungsfähigkeit. Diese Einstellungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen zum Fach Mathematik sind in Deutschland besonders stark ausgeprägt und sehr

viel stärker als die tatsächlich festgestellten Leistungsunterschiede (vgl. Zimmer, Burba & Rost, 2004, S. 215, S. 219ff.). Auch in der TIMS-Studie unterschätzten die deutschen Schülerinnen am Ende der achten Klasse in allen Schulformen ihre allgemeinen schulischen Fähigkeiten, besonders in den Fächern Mathematik und Physik (vgl. Baumert & Lehmann, 1997, S. 171ff). Das gleiche galt für die Sekundarstufe II. Jungen dagegen tendierten dazu, ihre Leistungen in diesen Fächern zu überschätzen (vgl. Baumert, Bos & Watermann, 1999, S. 134).

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Mädchen im MINT-Bereich ihre Leistungsergebnisse auch anderen Ursachen zuschreiben als Jungen: Sie führen Erfolge viel häufiger auf Glück und Misserfolge auf mangelnde eigene Begabung zurück. Bei den Jungen ist es umgekehrt (s. dazu Curdes et.al., 2003, Meyer & Dickhäuser, 1998; Hoffmann, Häussler & Peters-Haft, 1997). Die ungünstigen Attributionsmuster der Mädchen im MINT-Bereich beeinflussen das Interesse an diesen Fächern und die Motivation, sich damit auseinander zu setzen (vgl. Menacher, 1994, S. 4). Tatsächlich erlebte Misserfolge können dann schnell die Situation der „erlernten Hilflosigkeit“ herbeiführen (vgl. Beer mann, Heller & Menacher, 1992, S. 45).

Den Zusammenhang zwischen der Stereotypisierung der Mathematik als männliche Domäne, dem Selbstvertrauen und der Mathematikleistung konnte Carmen Keller in einer im Rahmen der TIMS-Studie in der Schweiz durchgeführten Untersuchung aufzeigen. Die Schweizer Schülerinnen waren im internationalen Vergleich durch ein besonders geringes Selbstvertrauen im Fach Mathematik aufgefallen. Sie äußerten auch auffällig wenig Interesse an Mathematik. Sowohl Mädchen als auch Jungen stereotypisierten stark Mathematik und Physik als männliche und Sprachen als weibliche Domäne. Das Ausmaß dieser Stereotypisierungen nahm vom sechsten bis zum achten Schuljahr deutlich zu (Keller, 1998, S. 68ff.). Der Fragebogen zur Geschlechter-Stereotypisierung von Schulfächern wurde auch der jeweiligen Lehrperson vorgelegt. Es zeigte sich, dass die LehrerInnen die Schulfächer noch ausgeprägter als die SchülerInnen stereotypisierten. Die tatsächlich festgestellten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der Leistung und im Interesse entsprachen bei weitem nicht dem Ausmaß der Zuschreibung von Mathematik zum männlichen Geschlecht durch die LehrerInnen. Diese Geschlechterzuschreibungen machten sich bei den SchülerInnen u. a. auf der Ebene der wahrgenommenen Erwartungen bemerkbar. Die Jungen nahmen im Mathematikunterricht signifikant höhere Erwartungen der Lehrperson

wahr als die Mädchen. Die Erwartung der Lehrpersonen und die Beteiligung der SchülerInnen am Unterricht hatten einen signifikanten Einfluss auf die Rückmeldungen. Die Jungen wurden im Mathematikunterricht häufiger gelobt, weil sie sich mehr beteiligten, aber auch, weil von ihnen mehr erwartet wurde. Lehrpersonen tendierten im Durchschnitt dazu, die SchülerInnen zu loben, von denen sie mehr erwarteten (a. a. O., S. 93ff.).

Bei der Korrelation der einzelnen Faktoren stellte sich heraus, dass SchülerInnen mit einem hohen Selbstvertrauen und starker Zuschreibung von Mathematik zum eigenen Geschlecht bessere Mathematikleistungen erreichten. Der Faktor Geschlecht hat – wenn gleichzeitig der Faktor Selbstvertrauen in die Analyse einbezogen wird – keinen signifikanten Effekt auf die Leistung (a. a. O., S. 106). „Das heißt, nicht eigentlich das Geschlecht führt zu den Geschlechterdifferenzen in der Leistung, sondern das Selbstvertrauen, das durch das Geschlecht bedingt ist. Oder anders ausgedrückt: Das Selbstvertrauen erklärt die Geschlechterdifferenzen in der Leistung. Mädchen erreichen also deshalb schlechtere Mathematikleistungen, weil sie ein geringeres Selbstvertrauen in die eigene Mathematikleistungsfähigkeit haben“ (Keller, 1998, S. 106f.). Mädchen, die das Fach Mathematik dem eigenen Geschlecht zuschreiben, und Mädchen mit einer androgynen oder männlichen Geschlechterrollenidentität verfügen über ein besseres Selbstvertrauen in Mathematik. Das Selbstvertrauen der Mädchen ist auch umso höher, je höher die von ihnen wahrgenommene Erwartung der Lehrperson (bezüglich der mathematischen Leistungsfähigkeit der Mädchen) ist. Je stärker die Lehrperson dagegen Mathematik als männliche Domäne konstruiert, desto geringer ist das Selbstvertrauen der Mädchen. Diese Faktoren haben auch einen signifikanten Effekt auf das Interesse der Mädchen an Mathematik, während das Interesse der Jungen nur mit der Zuschreibung zum eigenen Geschlecht und den Erwartungen der Lehrperson korreliert (a. a. O., S. 110ff.). Die Zuschreibung der Mathematik zum eigenen Geschlecht ist dabei der wichtigste Einflussfaktor für das Selbstvertrauen und das Interesse (a. a. O., S. 139).

Die Eigenbeteiligung der Mädchen bei der Konstruktion der Stereotype

Die oben dargestellten Befunde könnten den Eindruck vermitteln, die Mädchen seien ausschließlich „Opfer“ der stereotypen Erwartungen ihrer LehrerInnen. Im Rahmen qualitativer Untersuchungen konnte jedoch aufgezeigt werden, dass durchaus von einer Eigenbeteiligung der Mädchen bei der Konstruktion der Stereotype auszugehen ist.

Die Untersuchungsergebnisse von Helga Jungwirth

Helga Jungwirth wies im Computer- und im Mathematikunterricht der fünften bis zwölften Klasse geschlechertypische Modifikationen der für den fragend-entwickelnden Unterricht typischen Interaktionsstrukturen nach, die die Mädchen als weniger kompetent erscheinen ließen. Diese wurden besonders deutlich in Situationen, in denen es um „Nichtwissen“ oder „Nichtverstehen“ seitens der SchülerInnen ging. Den Jungen gelang es in solchen Situationen oftmals, dies überhaupt nicht als Mangel, sondern nur als momentane Unsicherheit, als fehlende Konzentration oder als bloßen Irrtum erscheinen zu lassen. Das geschah dadurch, dass die Jungen sich nach der Feststellung oder Korrektur des Fehlers auf kurze Verstehensbestätigungen (zum Beispiel „ja klar“, „ach klar“ oder „ach so“) beschränkten. Oder aber sie signalisierten gedankliche Arbeit (in Form von Rekapitulieren, Überlegen, Abwägen). Diese Reaktionen veranlassten die Lehrperson dazu, in ihren Folgeäußerungen das auszusprechen, „was der Schüler ohnedies schon implizit gewusst oder gemeint hat“ (Jungwirth, 1991, S. 154). Fehler wurden so zu „Irrtümern und momentanen black-outs“ (Jungwirth, 1991, S. 164), der Eindruck von Kompetenz wurde aufrechterhalten (a.a.O.). Die untersuchten Mädchen reagierten dagegen nicht so flexibel wie die Jungen, sondern blieben häufig bei ihrem Lösungsweg, auch wenn dieser schon von der Lehrperson als falsch zurückgewiesen worden war (a.a.O., S. 159ff.).

In den Phasen des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs, in denen die SchülerInnen auf die Verwendung der „Versuch-und-Irrtum-Methode“ (Jungwirth, 1994, S. 44) angewiesen waren, um eine akzeptable Antwort auf die Frage der Lehrperson geben zu können, tendierten die Mädchen dazu, eher zu schweigen als zu versuchen, die gewünschte Antwort zu erraten. In solchen Situationen beteiligten sich überwiegend die Jungen am Unterrichtsgespräch (vgl. Jungwirth, 1991). Andererseits ließen sich viele Mädchen in Übungs- und Wiederholungsphasen nicht jeden Bearbeitungsschritt einzeln abringen, sondern gaben häufig „überkomplette“ (Jungwirth, 1995, S. 60), d. h. vollständige Antworten. Die Reaktion der Lehrperson bestand darin, die geschlossene Antwort der Mädchen aufzutrennen, indem sie einzelne Teilaussagen aufgriff und nochmals nachfragte. Am Ende dieser Prozedur stand dann die gleiche Aussage, die die Schülerin von vornherein gemacht hatte. Dies kann als Versuch der Lehrperson gedeutet werden, die fragend-entwickelnde Unterrichtsstruktur wieder herzustellen (vgl. Jungwirth, 1991, S. 151). Da die Lehrperson diese überkompletten Darstellungen aber auf-

trennte und nicht explizit honorierte, entstand bei den MitschülerInnen kein Eindruck von besonderer Kompetenz auf Seiten der Mädchen, die eine solche vollständige Antwort gegeben hatten (a.a.O., S. 163f.). Dagegen gelang es vielen Jungen in Phasen, in denen die Lehrperson die SchülerInnen nicht über das Stellen von Fragen in den Unterrichtsprozess einband, Kompetenz zu signalisieren oder aber Präsenz zu demonstrieren, indem sie kurze Verstehenssignale von sich gaben, eigene Lösungsvorschläge einbrachten oder bei gegebenen Anleitungen nachfragten (vgl. Jungwirth, 1994, S. 44). Bei oberflächlicher Betrachtung trugen alle beschriebenen Phänomene zu dem Eindruck bei, Jungen seien im Fach Mathematik kompetenter als Mädchen.

Eigene Untersuchungsergebnisse

Dazu korrespondierende Ergebnisse erbrachte eine von mir durchgeführte qualitative Untersuchung (Jahnke-Klein, 2001). Mit Hilfe von offenen, zu freien Stellungnahmen ermunternden Fragebögen wurden 415 SchülerInnen der Klassenstufen 5 bis 13 mehrfach im Laufe eines Schuljahres zum erteilten Mathematikunterricht befragt. Der Fokus lag dabei auf „gelungenem“ Unterricht, um Hinweise darauf zu erhalten, wie Mädchen und Jungen sich ihren Unterricht wünschen. Dabei zeigte es sich, dass es bei den befragten Mädchen und Jungen eine ganze Reihe gemeinsamer Bedürfnisse gibt. Sie fühlten sich besonders wohl in einem Mathematikunterricht, der die Vielfalt der Dimensionen von Mathematik lebendig werden ließ (in dem auch der Anwendungsbezug, die Schönheit der Mathematik, historische Bezüge, etc. nicht zu kurz kamen) und in dem die empirische Basis der Mathematik einbezogen und dementsprechend mit „Kopf, Herz und Hand“ gelernt wurde (messen, wiegen, bauen). Erwünscht waren kooperative Arbeitsweisen wie z. B. Gruppenunterricht und Phasen der Ruhe und Konzentration. Lärm und Unruhe wurden als massive Störfaktoren beim Lernen beschrieben. Die Schüler und Schülerinnen wünschten sich auch eine angenehme Unterrichts-atmosphäre, verursacht durch „lockere“ und nette LehrerInnen sowie kooperative und hilfsbereite MitschülerInnen.

Das von Mädchen und Jungen am häufigsten geäußerte Bedürfnis bestand in dem Wunsch, den Unterrichtsstoff verstehen zu wollen. Das Gefühl, den Unterrichtsstoff verstanden zu haben, schien sich allerdings bei den Jungen schneller einzustellen als bei den Mädchen. Die Mehrheit der Mädchen forderte nämlich eine völlig andere Unterrichtskultur ein als ein Teil der Jungen. Die Mädchen wünschten sich sehr ausführliche Erklärungen: Es sollte so

lange erklärt werden, bis *alle* den Stoff verstanden hatten. Sie wünschten sich, dass sie so lange nachfragen durften, wie sie wollten. Die Lehrperson sollte jede ihrer Fragen – auf Wunsch auch im Einzelgespräch – beantworten. Bevor ein neues Thema begonnen wird, sollte ihrer Ansicht nach das vorangehende erschöpfend behandelt worden sein. Jeglicher Zeitdruck wurde abgelehnt. Alle diese Wünsche zielten auf ein gründliches Vorgehen, bei dem den SchülerInnen ausreichend viel Zeit zur Verfügung stehen sollte. Zusätzlich konnte noch eine zweite Gruppe von Wünschen beobachtet werden, die zwar nicht so durchgängig auftraten, aber doch eine deutliche, zu den zuerst genannten Wünschen passende Botschaft lieferten. Viele der befragten Mädchen wünschten sich die Möglichkeit, mit Hilfe von zusätzlichem Übungs- und Erklärungsmaterial oder mit Hilfe des Schulbuches über den Unterricht hinaus arbeiten zu können. Sie legten Wert auf die Kontrolle der Ergebnisse (Hausaufgabenkontrolle, Aufgaben mit der Möglichkeit zur Selbstkontrolle, Lösungsblätter, Kontrolle durch die Lehrperson) und wünschten sich Merksätze und Regeln. Die Mädchen wollten sich auch gerne gegenseitig den Unterrichtsstoff erklären. Bildlich gesprochen stellen diese Wünsche „Haltegriffe zum Festhalten“ dar, da alle diese Maßnahmen sicherheitsspendend sind. Als Begründungen für ihre Wünsche führten die Mädchen an, dass sie sich ganz sicher sein wollten, den Unterrichtsstoff auch *wirklich* bzw. *richtig* verstanden zu haben. Darüber hinaus wollten sie keine Fehler machen und Überraschungen vermeiden.

Ein Teil der Jungen schloss sich diesen Forderungen der Mehrheit der Mädchen in abgeschwächter Form an. Ein anderer Teil hingegen baute eine klare Gegenposition auf. Diese Jungen störte das langsame Vorankommen im Unterricht. Sie wünschten sich weniger ausführliche Erklärungen, einen schnelleren Themenwechsel und nicht so viele Übungsaufgaben vom gleichen Typ. Stattdessen wollten sie herausgefordert werden durch komplexere Aufgaben. Nur äußerst selten fanden sich einzelne Äußerungen von Mädchen, die dieser Position entsprachen. Als Begründungen führten die Jungen an, dass sie sich sehr schnell langweilten, wenn sie meinten, den Unterrichtsstoff verstanden zu haben. Andere Jungen führten an, sich zu langweilen, wenn sie den Unterrichtsstoff nicht verstanden hatten und gingen davon aus, dass neue Themen „leichter“ seien. Wieder andere Jungen gaben an, herausgefordert werden zu wollen. Die eine Beschleunigung des Unterrichtstempos fordernden Jungen trugen ihre Wünsche so massiv und dringlich vor, dass der Eindruck entstand, diese Gruppe sei viel größer. Bei genauer Auszählung stellte sich jedoch heraus, dass nur ein Drittel der Jungen solche Forderungen

aufgestellt hatte. Bei oberflächlicher Betrachtung konnte jedoch der Eindruck entstehen, *die* Jungen seien mit dem Mathematikunterricht unterfordert. Die Forderungen der Mädchen erweckten dagegen bei oberflächlicher Betrachtung einen Eindruck der Unsicherheit, der leicht als Inkompetenz gewertet werden kann. Sowohl die Lehrpersonen als auch die Mitschüler konnten den Eindruck gewinnen, dass den Mädchen alles ganz langsam erklärt werden muss, weil sie den Stoff nicht so leicht verstehen. Die Zeugnisnoten der Mädchen waren aber etwas besser als die der Jungen. Das Bild von Kompetenz auf Seiten der Jungen und von Inkompetenz auf Seiten der Mädchen ließ sich damit nicht halten. Die Mädchen verhielten sich offensichtlich einfach nur so, als wären sie inkompetent. Sie waren damit am Konstruktionsprozess des Bildes von „Weiblichkeit“ hinsichtlich Mathematik aktiv beteiligt. Vorurteile werden also nicht nur von den Lehrpersonen in den Unterricht hineingetragen, sondern entstehen auch im Unterricht! SchülerInnen sind aktive KonstrukteurInnen dieser stereotypen Zuschreibungen.

Deutungsmuster für das Verhalten der Mädchen

Für das Verhalten der Mädchen gibt es vielfältige Interpretationsmöglichkeiten (s. dazu Jahnke-Klein, 2001). Eine wichtige Erklärung ist das oben beschriebene – mit der Zuschreibung des MINT-Bereichs zum männlichen Geschlecht in Zusammenhang stehende – fehlende Vertrauen der Mädchen in ihre mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenz. M. E. zeigen die vorliegenden Befunde, wie sich das geringere Selbstvertrauen der Mädchen im Unterricht ganz konkret bemerkbar macht. Das Handeln der Mädchen scheint von der Furcht vor Misserfolg bestimmt zu sein. Diese wird zu einem „Hemmschuh“ im Unterricht: Herausfordernde Situationen werden vermieden, es erfolgt weniger eigenständige Auseinandersetzung mit mathematischen und naturwissenschaftlichen Problemen. Geringere Leistungen als von der Problemlösefähigkeit her zu erwarten wären sind die Folge.

Darüber hinaus scheint mir aber auch ein größeres Bedürfnis nach Genauigkeit und Gründlichkeit für die Wünsche der Mädchen verantwortlich zu sein. Dies könnte mit einer Präferenz für einen prädikativen Denkstil in Zusammenhang stehen. Darunter wird eine kognitive Struktur verstanden, die eher auf Beziehungsgeflechte und Ordnungsprinzipien ausgerichtet ist. Prädikativ denkende Menschen wollen sich ein umfassendes inneres Bild von dem zu erfassenden Gegenstand machen. Bildlich gesprochen werden die Wissensbestandteile wie bei einem Puzzle im Kopf zusammengefügt (vgl. Schwank,

1992). Im Gegensatz dazu steht eine funktionale kognitive Struktur, die einem Denken in Wirkungs- und Handlungsfolgen entspricht. Funktionales Denken ist mit einer sequentiellen, d. h. vorwärts hangelnden Problemlösestrategie verbunden. Funktional denkende Personen beginnen mit einer ersten Lösung, bevor sie ihre Ideen vollständig strukturiert haben. Sie entwickeln ihre Ideen im Dialog mit dem Material und finden die vollständige Lösung durch Analyse und Modifizierung von Teillösungen. Eine prädikative kognitive Struktur geht dagegen häufig mit einer begrifflichen, d. h. vorab strukturierenden Problemlösestrategie einher. Prädikativ denkende Personen beginnen mit einer Analyse des Problems, strukturieren es und versuchen einen begrifflichen Rahmen zu bauen, der das Vorwissen mit einschließt (a.a.O.). Bei einem solchen Vorgehen dauert es länger bis sichtbare Ergebnisse vorzuweisen sind. Mädchen zeigen – Untersuchungsergebnissen der Universität Osnabrück (Schwank, Cohors-Fresenborg) zufolge – eine starke Präferenz für einen prädikativen Denkstil, während Jungen häufiger einen funktionalen Denkstil bevorzugen. Es gibt aber auch viele prädikativ denkende Jungen, während funktional denkende Mädchen äußerst selten sind (vgl. Schwank, 1994).

Die Vorliebe von Mädchen für ein zeitintensiveres und gründliches Vorgehen im Unterricht könnte auch mit der geschlechtertypischen Sozialisation in Zusammenhang stehen: Nach dem soziolinguistischen Erklärungsansatz lernen Mädchen eher enge, auf Gleichheit basierende Beziehungen aufzubauen. Dies erfordert eine gründliche Auseinandersetzung mit den Gedanken anderer und daraus resultiert möglicherweise auch das Bedürfnis, Probleme umfassend zu durchdenken (vgl. Jungwirth, 1992). Eine weitere Erklärung für die Wünsche nach einer Be- bzw. Entschleunigung des Unterrichts könnte auch noch in einem unterschiedlichen mathematischen Leistungsvermögen zu finden sein. Da aber auch sehr gute Mathematikschülerinnen die gleichen Wünsche wie ihre in Mathematik weniger begabten Geschlechtsgenossinnen geäußert haben, scheint diese Erklärung für die Mädchen nicht in Betracht zu kommen. Bei den Jungen hingegen könnte dieser Faktor durchaus eine Rolle gespielt haben.

Alle beschriebenen Untersuchungsergebnisse stimmen mit der in der Gender-Diskussion zurzeit favorisierten kognitionspsychologischen Auffassung überein, nach der der Erwerb geschlechtstypischer Fähigkeiten und Sozialverhaltensweisen ganz wesentlich vom Kinde selber ausgeht. Danach besteht eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Kindes in der Ausbildung einer

geschlechtsbezogenen Identität. „In dem Maße, wie das Kind erfährt, dass Geschlecht in seiner sozialen Umwelt eine bedeutsame Kategorie darstellt, ist es motiviert, sich die eigene Geschlechtsrolle anzueignen. Für die Orientierung in seiner Umwelt ist es für das Kind wesentlicher, die eigene als die jeweils andere Geschlechtsrolle zu kennen. Dies führt dazu, dass das Kind a) bevorzugt Informationen über die eigene Geschlechtsgruppe sucht (und zwar im Besonderen Informationen darüber, was für das eigene Geschlecht angemessen ist), b) all jene Informationen positiv bewertet, die die Verschiedenheit der Geschlechter zu bestätigen scheinen und c) sich in seinem Verhalten davon leiten lässt, was als ‚geschlechtsangemessen‘ gilt“ (Hannover, 2004, S. 91).

Dieser Erklärungsansatz macht auch die in den großen Vergleichstudien beobachteten kulturellen Unterschiede verständlich. So leben beispielsweise Frauen in Island – dem einzigen Land, in dem Mädchen in PISA 2003 in Mathematik und in den Naturwissenschaften besser als Jungen abgeschnitten hatten – völlig anders als in Deutschland. Die Verbindung von Kindern und Karriere ist für Isländerinnen selbstverständlich und wird möglich durch flächendeckende, ganztägige Kinderbetreuungseinrichtungen vom Babyalter an und einem starken Familienzusammenhalt. Isländische Frauen mussten seit jeher oft alleine zurechtkommen, weil sie aufgrund der harten Lebensbedingungen früh Witwen wurden oder weil die Männer zur See fuhren. In den Jahrzehnten nach der Unabhängigkeit von Dänemark im Jahr 1944 kam es durch die Fischerei-Industrie zu einem gigantischen wirtschaftlichen Aufstieg. Da sehr bald Arbeitskräfte knapp wurden, investierte Island in Kinderbetreuung und rekrutierte seine Frauen. Das Land entwickelte sich damit von einer archaischen Agrarkultur direkt in eine moderne, emanzipierte Gesellschaft. Das bürgerliche Zeitalter, das die Frau als treu sorgende Mutter idealisierte, wurde übersprungen (vgl. Borgeest & Müller, 2004). Das weibliche Rollenbild, mit dem isländischen Mädchen aufwachsen, unterscheidet sich damit deutlich von unserem. In der Schweiz dagegen – dem Land mit den besonders großen Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Selbstkonzept – ist eine sehr konservative Einstellung verbreitet. Die Männer erreichen in der Schweiz im internationalen Vergleich auffällig mehr Bildungsabschlüsse als die Frauen. Auf Grund der konservativeren Einstellung werden nach Ansicht von Carmen Keller in der Schweiz die Fächer stärker stereotypisiert als in anderen Ländern (vgl. Keller, 1998, S. 136).

Der internationale Vergleich zeigt damit auch, dass curriculare Veränderungen allein nicht ausreichen werden, um eine gleiche Teilhabe der Frauen am MINT-Bereich zu erzielen. Die fehlende Repräsentanz der Frauen in diesem Bereich kann nicht losgelöst von der mit der Geschlechterhierarchie verbundenen Zuschreibung dieses Bereiches zum männlichen Geschlecht betrachtet werden. Chancengleichheit für Mädchen und Jungen wird es auch im MINT-Bereich nicht ohne weitere Gleichstellungsmaßnahmen geben. Dies entlastet die Schulen aber nicht von ihrer Aufgabe, die Mädchen im MINT-Bereich angemessen zu fördern.

1. Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung

Aus dem oben Dargestellten ergeben sich Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung, von denen einige hier nur knapp umrissen werden sollen (für eine ausführliche Darstellung s. Jahnke-Klein, 2001). Um den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht für Mädchen attraktiver zu machen ist es zum einen sinnvoll, generell zu versuchen, die Unterrichtsqualität zu steigern. Der Unterricht sollte so interessant, spannend, motivierend sein, dass die scheinbare Unverträglichkeit mit der weiblichen Geschlechtsrolle einfach „vergessen“ wird. Zum anderen sollten die Bedürfnisse der Mädchen angemessen berücksichtigt werden.

– Steigerung der Unterrichtsqualität

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der international vergleichenden Schulleistungstudien haben die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken sowie die Mathematikdidaktik mittlerweile eine Fülle von Vorschlägen zur Verbesserung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts gemacht, auf die hier nur verwiesen sei. M.E. kommt jede Form von mathematisch-naturwissenschaftlichem Unterricht, die stärker sinnstiftend und weniger kalkülhaft ist, sowohl den Mädchen als auch den Jungen entgegen. Auch die in meiner Untersuchung festgestellten gemeinsamen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen bieten Anhaltspunkte.

– Entschleunigung

Doch wie soll man den unterschiedlichen Wünschen von Mädchen und Jungen im koedukativen Unterricht gerecht werden? Den Wünschen der Mädchen nachzugeben, die sie weiterhin in Abhängigkeit und Unselbstständigkeit halten, erscheint mir wenig sinnvoll. Zumindest eine Teilgruppe der

Jungen würde sich dann auch sehr langweilen. Nach welchen Bedürfnissen der Mädchen sollten sich also die LehrerInnen richten? Das Kooperationsbedürfnis der Mädchen und ihr Wunsch, im eigenen Tempo arbeiten zu dürfen (d. h. ohne Zeitdruck), sind m. E. typisch für die Art der Mädchen, sich den Stoff zu erschließen (im Sinne eines gründlichen Verstehens im Austausch mit anderen). Durch größere Anteile individualisierter und kooperativer Unterrichtsformen lässt sich dieses Bedürfnis aufgreifen. Auch der lehrgangsmäßige Unterricht lässt sich entschleunigen, indem z. B. immer wieder Denkpausen angeboten werden, in denen die SchülerInnen ihre Gedanken ordnen können. Bevor z. B. im fragend-entwickelnden Unterricht die SchülerInnenbeiträge gesammelt werden, sollte jede(r) die Gelegenheit gehabt haben, das Problem zunächst in Ruhe für sich zu durchdenken und sich Notizen zu machen. Entschleunigung tritt auch dadurch ein, dass der kurztaktige Frage-Antwort-Rhythmus durchbrochen wird, und nur vollständige Sätze zugelassen werden. Die SchülerInnen sollten dazu angehalten werden, sich genau zuzuhören und nachzufragen, wenn etwas unverständlich ist. Vertuschen von „Nichtwissen“ wird dadurch schwieriger, Kompetenz kann nicht einfach vorgetäuscht werden. Wenn es darum geht, Stoff schnell und effektiv zu vermitteln, ist der Lehrvortrag oftmals besser geeignet als der fragend-entwickelnde Unterricht.

– „Sicherheitsspendende“ Maßnahmen

Auch einige der von den Mädchen gewünschten „Haltegriffe“ können – wenn sie im Sinne von Strukturierungshilfen eingesetzt werden – für Mädchen und Jungen sehr hilfreich sein. Im Laufe der Zeit sollten die SchülerInnen allerdings immer unabhängiger von „Haltegriffen“ werden. Dies ist zu erreichen durch das allmähliche Übertragen von Verantwortung auf die SchülerInnen bei der Kontrolle der Ergebnisse und beim schriftlichen Fixieren des Erarbeiteten. Von diesen Vorschlägen werden letztlich nicht nur die Mädchen, sondern auch die Jungen profitieren. Wie sich aus den vorgestellten Untersuchungsergebnissen ergibt, bedürfen die Mädchen darüber hinaus aber auch noch einer gezielten Stärkung ihres Selbstvertrauens.

2. Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Mädchen

Interventionsansätze sollten u. a. am ungünstigen Attributionsstil und den niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen der Mädchen ansetzen. Ein selbstwertdienlicherer Attributionsstil und höhere Selbstwirksamkeitserwartungen

wirken sich wiederum positiv auf die Motivation, das Durchhaltevermögen und damit letztlich auf die Leistungen aus. Einen Ansatz für die Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen bietet das Konzept von Bandura, das u. a. in den vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur geförderten Modellversuchen „Technik zum Be-Greifen speziell für junge Frauen“ und „Motivation von Frauen und Mädchen für ein Ingenieurstudium“ (s. dazu Wender 1999; Kosuch u.a. 2000) erfolgreich eingesetzt wurde. Das Konzept von Bandura zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen besteht aus vier Komponenten:

- Vermittlung von Erfolgserlebnissen
- Lernen am Modell
- Suggestion, Zuspruch, Ermutigung
- Positive Klimaerfahrungen.

Diese werden im Folgenden von mir auf die spezielle Situation von Schülerinnen übertragen.

- Vermittlung von Erfolgserlebnissen

Häufige Erfolgserlebnisse führen dazu, dass die eigenen Fähigkeiten höher eingeschätzt werden und daher neuen Anforderungen aufgeschlossener und motivierter entgegengesehen wird. Deshalb sollten den Mädchen gezielt Erfolgserlebnisse vermittelt werden. Damit kann gar nicht früh genug begonnen werden. Schon in der Grundschule sollten die Mädchen sich als erfolgreich in mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeldern erleben dürfen. Hier kann der Grundstein für ein lebenslanges Interesse an Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik gelegt werden. Dem Sachunterricht kommt dabei – neben dem Mathematikunterricht – eine zentrale Rolle zu.

Die erfolgreiche, aktive Auseinandersetzung mit den Fächern des MINT-Bereiches ist in *geschlechtshomogenen Gruppen* eher möglich als in koedukativen Gruppen. Durch die oftmals vorhandenen größeren Vorerfahrungen der Jungen z. B. im Umgang mit dem Computer und den für Experimentalunterricht notwendigen Gerätschaften liegt die Aktivität häufig bei den Jungen. Durch das Beobachten und Protokollieren von Versuchen bzw. durch das Zuschauen bei der Computerarbeit werden aber die eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen nicht gesteigert. Außerdem können Mädchen in Konflikte mit ihrer Geschlechterrolle geraten, wenn sie Jungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern übertreffen. Da andererseits von ihnen

gesellschaftlich verlangt wird, schulisch erfolgreich zu sein, befinden die Mädchen sich im koedukativen Unterricht in einer Situation, in der sie „zwar erfolgreich sein wollen, aber nicht zu sehr“ (Macoby & Jacklin, zit. n. Horstkemper, 1995, S. 31f.). In geschlechtshomogenen Gruppen brauchen die Mädchen ihre Talente nicht zu verbergen. Dies zeigt auch eine Studie von Ursula Kessels und Bettina Hannover. In dem von ihnen durchgeführten Modellversuch wurde der Physikunterricht des achten Jahrgangs von Gesamtschulen nach dem Zufallsprinzip in Mädchengruppen, Jungengruppen und koedukativen Gruppen erteilt. Am Ende des Schuljahres beteiligten sich die Schülerinnen in den Mädchengruppen aktiver am Unterricht, gaben mehr Spaß an der Bearbeitung von Physikaufgaben an, und fühlten sich den Anforderungen des Physikunterrichts eher gewachsen. Dementsprechend belegten sie auch häufiger einen Fortgeschrittenenkursus in Physik als die Schülerinnen aus den koedukativen Gruppen. Während des Unterrichts waren die Jugendlichen aufgefordert worden, an einem Laptop geschlechtstypisierende Adjektive (feminin: z. B. weichherzig; maskulin: z. B. hartnäckig) daraufhin zu beurteilen, ob sie im Moment der Befragung auf sie zutreffen oder nicht. Dabei zeigte sich, dass den Jugendlichen in reinen Mädchen- oder Jungengruppen ihr Selbstwissen, das auf die eigene Geschlechtsidentität bezogen ist, signifikant weniger zugänglich ist als in koedukativen Gruppen (vgl. Kessels, 2004, S. 91ff.). Kessels schließt daraus: „Somit scheint der Schlüssel zum Erfolg der monoedukativen Physiklerngruppen darin zu liegen, dass Mädchen in diesen Gruppen zeitweilig ‚vergessen‘, dass sie Mädchen sind und deshalb den maskulin konnotierten Unterrichtsinhalten gegenüber aufgeschlossener sind als in den normalerweise üblichen gemischten Gruppen“ (a.a.O., S. 93).

Durch geschlechtshomogene Informatik-, Physik-, Chemie- und Mathematik-Kurse und spezielle Mädchen-AGs im MINT-Bereich wird Mädchen die Möglichkeit geboten, jenseits männlicher Dominanzstrukturen Erfolgserlebnisse in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu sammeln. Ein solches Angebot kann durchaus zur Profilbildung einer Schule als geschlechtergerechte Schule beitragen. Ähnliche Effekte haben auch die *Sommeruniversitäten und Schnupperstudientage* für Mädchen, die viele mathematische, naturwissenschaftliche und technische Fachbereiche an Universitäten und Fachhochschulen anbieten. Hier sollen Schülerinnen praktische, erfolgreiche Erfahrungen im MINT-Bereich sammeln.

Die Trennung von Mädchen und Jungen kann im koedukativen mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht auch dadurch geschehen, dass bei

Gruppenarbeiten geschlechtshomogene Gruppen gebildet werden. Dann sollte aber darauf geachtet werden, dass die Jungengruppen den Mädchengruppen beim Experimentieren und bei der Computerarbeit nicht zu schnell „helfen“. Auf Grund ihres fehlenden Selbstvertrauens fordern besonders die Mädchen oftmals zu schnell „Hilfe“ ein. Auch die LehrerInnen müssen sich bei der Hilfestellung bremsen. Werden nur prozessorientierte und keine ergebnisorientierten Hilfestellungen gegeben, besteht weiterhin die Chance auf Erfolgserlebnisse und damit auf erhöhte Selbstwirksamkeitserwartungen. Diese stellen sich besonders dann ein, wenn eine schwierig erscheinende Aufgabe eigenständig oder mit nur wenig Hilfe gelöst wurde.

Dementsprechend ist auch die *Teilnahme an mathematisch-naturwissenschaftlichen Wettbewerben* (Bundeswettbewerb Mathematik, Chemieolympiade, Jugend forscht, Schüler experimentieren) wirkungsvoll. In einer Untersuchung zu den Karriereverläufen von Mathematikprofessorinnen gaben drei Viertel der Mathematikerinnen mit DDR-geprägtem Bildungshintergrund an, dass die Teilnahme an der Mathematik-Olympiade für sie bedeutsam für die Entwicklung ihres Interesses an Mathematik gewesen ist (vgl. Flaake, Hackmann, Pieper-Seier & Radtke, 2006, S. 9f.). In den alten Bundesländern sind Mädchen bei solchen Wettbewerben immer noch massiv unterrepräsentiert. Korrespondierend dazu nannte in der o.g. Untersuchung nur eine Mathematikerin mit BRD-geprägtem Bildungshintergrund einen solchen Wettbewerb als wichtige Erfahrung für die Entwicklung ihres Interesses an Mathematik.

– Lernen am Modell

In der Lerntheorie von Bandura wird vom Lernen am Modell ausgegangen. Die Wirkung eines Modells wird dabei als umso größer betrachtet, je mehr Ähnlichkeit es mit der lernenden Person hat. Die Beobachtung anderer Personen, denen man sich ähnlich glaubt, ermöglicht indirekte oder stellvertretende Erfahrungen. Mathematisch, naturwissenschaftlich und/oder technisch kompetente Schülerinnen und Studentinnen sind daher als besonders wirksame Modelle für Mädchen zu betrachten. Deshalb werden auch bei den bereits angeführten „Sommerhochschulen“ bzw. „Schnupperstudenten“ für Schülerinnen *Studentinnen* der jeweiligen Fachbereiche als Betreuerinnen für die Schülerinnen eingesetzt. Zusätzlich können die Schülerinnen sich mit im MINT-Bereich tätigen Frauen (z. B. Ingenieurinnen und Mathematikerinnen) austauschen. Diese Möglichkeit besteht prinzipiell auch im regulären Schulunterricht, wenn *Expertinnen* eingeladen werden.

Schülerinnen aus den Physik-, Chemie-, Mathematik- und Informatikleistungskursen sind ebenfalls attraktive Modelle für jüngere Schülerinnen und sollten diesen auch als solche präsentiert werden: Sie könnten beispielsweise Schülerinnen, die ihre Kurs- bzw. Profilwahlen zu treffen haben, über die Arbeit in einem Physikleistungskurs bzw. im mathematisch-naturwissenschaftlichen Profil informieren. Auch der AG-Bereich bietet vielfältige Möglichkeiten, ältere *Schülerinnen als Modelle* für die jüngeren einzusetzen. Oberstufenschülerinnen können auch als Nachhilfelehrerinnen an jüngere Schülerinnen (und Schüler) vermittelt werden.

Inwieweit die passive *Modellwirkung einer Lehrerin* in einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfach wirksam ist, bleibt umstritten. Es gibt Untersuchungsergebnisse, die darauf hindeuten, dass alle Modelle wirksam sind. So konnte z. B. durch weibliche Rollenmodelle die Beteiligung von Mädchen an Mathematikkursen gesteigert werden. Andererseits existieren Untersuchungsergebnisse, nach denen das weibliche Geschlecht der Lehrperson allein nicht ausreicht, um bei Mädchen das Interesse an Mathematik zu steigern. Positive Rollenmodelle sollten möglichst regelmäßigen Kontakt zu den Schülerinnen pflegen und ihnen positive Erlebnisse vermitteln. Sie sollten als im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich kompetent, aber gleichzeitig auch als weiblich erlebt werden. Vorbildfunktionen können allerdings auch Männer übernehmen. So gibt es Hinweise darauf, dass Frauen mit atypischer Berufswahl sich am Vater orientiert haben. Männliche Einstellungen erweisen sich als wichtiger Einflussfaktor im Prozess der weiblichen Selbstdefinition. Wie oben bereits angeführt befinden viele Frauen sich in einer „double-bind-Situation“: Einerseits fürchten sie den Erfolg, da sie annehmen, dass Männer sich von erfolgreichen, intelligenten Frauen bedroht fühlen und sich zurückziehen. Andererseits fürchten sie den Misserfolg, weil er ihr Selbstwertgefühl untergräbt (vgl. Beermann u. a. 1992, S. 55f). Demnach kann nicht nur die kompetente und gleichzeitig „weibliche“ Lehrerin das Interesse der Mädchen an dem MINT-Bereich steigern, sondern auch der kompetente Lehrer, der zum Ausdruck bringt, dass die Verknüpfung von Weiblichkeit und naturwissenschaftlich-technischen Interessen keinen Widerspruch darstellt.

Die *Schulbücher* liefern ebenfalls Rollenmodelle; daher sollte bei der Anschaffung von neuen Schulbüchern darauf geachtet werden, dass diese genderbewusst sind. Das ist längst noch nicht immer gegeben: Für eine Auswahl von Mathematik-Schulbüchern der Klassenstufe 5 bis 10, die fast ausschließlich in den neunziger Jahren erschienen sind, stellte Susanne Thomas fest,

dass Männer und Jungen immer noch in Text und Bild dominieren. Der Frauenanteil liegt – wie schon in früheren Schulbuchanalysen festgestellt – bei knapp 30 Prozent. Berufstätige Frauen kommen in den analysierten Schulbüchern häufiger vor als bei den Büchern aus den achtziger Jahren, die Darstellung weiblicher Berufstätigkeit entspricht aber bei weitem noch nicht der gesellschaftlichen Realität. Mädchen werden inzwischen häufiger in „untypischen“ Situationen gezeigt, während die Darstellung der Jungen überwiegend den Geschlechterrollenklišees verhaftet bleibt (vgl. Thomas, 1999, S. 95ff.). Um Bewegung in den Schulbuchmarkt zu bringen, zeichnet der MUED e.V. (Mathematik-Unterrichts-Einheiten-Datei) seit 1994 das mädchenfreundlichste Mathematik-Schulbuch des Jahres aus.¹

Für die *Schulbibliothek* sollten Bücher angeschafft werden, die die Leistungen von Frauen im MINT-Bereich herausstellen. Insbesondere die historische Frauenforschung hat in den letzten Jahren viele Veröffentlichungen über herausragende Frauen in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik hervorgebracht.

– Suggestion, Zuspruch, Ermutigung

Mädchen benötigen aufgrund ihrer geringen Selbstwirksamkeitserwartungen und ihres ungünstigen Attributionstiles ganz besonderen Zuspruch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In der o. g. Studie zu den Karriereverläufen von Mathematikprofessorinnen wertete mehr als ein Drittel der Befragten die Unterstützung, Ermutigung oder Förderung durch LehrerInnen als positiven Einfluss für ihre ungewöhnliche Berufswahl (vgl. Flaake et al., 2006, S. 37). Lob wirkt sich auf die persönlichen Fähigkeitseinschätzungen selbst dann aus, wenn die gelobte Person nicht davon überzeugt ist, dass das Lob gerechtfertigt ist (s. Brockmeyer & Edelstein, 1997, S. 17). Überschwängliches Loben bei reinen Reproduktionsleistungen oder sehr einfachen Aufgabenstellungen ist allerdings eher kontraproduktiv. Gelobt werden sollten daher vor allem gute Wortbeiträge, kreative Lösungsansätze, interessante Ideen. Den Mädchen sollte auch gezielt die Gelegenheit gegeben werden, von ihnen entwickelte kreative Lösungen der Klassenöffentlichkeit

1 Prämiiert wurden bisher: 1994: Schnittpunkt 5, Klett; 1995: Lambacher-Schweizer 7, Klett; 1997: Querschnitt 9, Westermann; 1999: Mathebaum 1, Schroedel; 2001: Zahlenreise 4, Volk und Wissen; 2004: Einblicke 1, Klett, Hauptschule; Delta 5, Buchner Paetec, Gymnasium.

vorzustellen (z. B. durch einen Vortrag) und dadurch öffentlich Anerkennung zu erfahren.

Schülerinnen sollten auch von ihren LehrerInnen dazu ermutigt werden, Fächer des MINT-Bereichs als Leistungsfach bzw. ein mathematisch-naturwissenschaftliches Profil zu wählen, mathematische, naturwissenschaftliche oder technische Disziplinen zu studieren, einen entsprechenden Beruf zu erlernen, sich an Wettbewerben oder an Begabenzirkeln zu beteiligen, an einem Schnupperstudium (s. o.) teilzunehmen, Nachhilfeunterricht zu erteilen, Mitglied in einer mathematisch, naturwissenschaftlich oder technisch ausgerichteten Arbeitsgemeinschaft zu werden oder besser noch, eine AG für jüngere Schülerinnen zu leiten. Selbst sehr gute Schülerinnen bedürfen oftmals eines solchen Anstoßes durch die Lehrperson, eine sehr gute Note ist für sie längst noch keine hinreichende Bedingung für die Teilnahme an den o. g. Aktivitäten.

Positive Suggestion, Zuspruch und Ermutigung stehen in engem Zusammenhang mit den Erwartungen der Lehrpersonen (s. dazu die oben angeführten Untersuchungsergebnisse von Carmen Keller). LehrerInnen mit ausgeprägten geschlechtsstereotypen Vorstellungen erwarten von Mädchen im MINT-Bereich weniger als von Jungen und dies wird von den SchülerInnen auch wahrgenommen. Eine von Meyer und Dickhäuser (1998) in der Grundschule durchgeführte Untersuchung zeigte, dass die Mädchen sogar stärker von dem wahrgenommenen Urteil ihrer LehrerInnen beeinflusst werden als von den tatsächlich erzielten Noten. Ermutigung oder Entmutigung kann also auch nonverbal nur durch die Überzeugungen der LehrerInnen erfolgen. Von daher ist es wichtig, dass die LehrerInnen über die neueren Ergebnisse der Gender-Forschung informiert sind und sich regelmäßig zu diesem Themenkomplex fortbilden. Die Erwartungshaltungen von LehrerInnen, die den Mädchen im MINT-Bereich etwas zutrauen, wirken sich wie sich selbst erfüllende Prophezeiungen aus (s. den „Pygmalioneffekt“).

– Positive Klimaerfahrungen

Der Unterricht im MINT-Bereich sollte von den Schülerinnen mit positiven Emotionen verbunden werden. Emotionen dienen Menschen als Informationsquelle hinsichtlich ihrer Kompetenzen. Angstzustände, Herzklopfen und Schweißausbrüche werden von einer Person als Indikator dafür verwendet, dass sie der Lage nicht gewachsen ist (vgl. Brockmeyer & Edelstein, 1997, S. 17). Positive Klimaerfahrungen, das Nichtvorhandensein von Angst und Stress tragen dagegen zur Herausbildung von Selbstwirksamkeitserwartungen

bei. Wie oben bereits angeführt ist das Angsterleben der Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht deutlich höher als das der Jungen. Mädchenförderung besteht daher auch in der Herstellung eines angenehmen Arbeitsklimas im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht.

Abschließend sei noch auf die vielfältigen *außerschulischen Angebote* verwiesen, wie z. B. der Girls' Day bzw. Zukunftstag für Mädchen und Jungen, Technik-Abenteuer-Camps für Mädchen, Mädchen-Technik-Tage Internetportale usw. (s. dazu Schuster et al., 2004). Ziel aller dieser Bemühungen ist letztlich der Abbau struktureller Ungleichheiten. Dabei handelt es sich um eine allgemeingesellschaftliche Aufgabe, zu der jede Schule einen Beitrag leisten kann!

Literatur

- Baumert, J./ Lehmann, R. u. a. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Bos, W./Watermann, R. (1999): TIMSS-III – Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich; Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse (2. Aufl.). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte 64.
- Beermann, L./Heller, K./Menacher, P. (1992): Mathe: nichts für Mädchen? Bern: Huber.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2002): Frauen in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengängen (H. 100). Bonn.
- Borgeest, B./Müller, J. (2004): Die Mütter von Reykjavik. Focus, 49, 104–109.
- Brockmeyer, R./Edelstein, E. (Hrsg.) (1997): Selbstwirksame Schulen – Wege zur pädagogischen Innovation. Oberhausen.
- Curdes, B./Jahnke-Klein/S., Langfeld, B./Pieper-Seier, I. (2003): Attribution von Erfolg und Misserfolg bei Mathematikstudierenden: Ergebnisse einer quantitativen empirischen Untersuchung. Journal für Mathematik-Didaktik, 1, 3–17.

- Flaake, K./Hackmann, K./Pieper-Seier, I./Radtke, S. (2006): Status von Frauen in der Wissenschaftsdisziplin Mathematik. Abschlussbericht des vom NFFG geförderten Projektes. Oldenburg.
- Hannover, B. (2004): Gender revisited: Konsequenzen aus PISA für die Geschlechterforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, 81–99.
- Hoffmann, L./Häussler, P./Peters-Haft, S. (1997): An den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Physikunterricht. Ergebnisse eines BLK-Modellversuches. Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Horstkemper, M. (1995): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über die Mädchensozialisation in der Schule. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Jahnke-Klein, S. (2001): Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jungwirth, H. (1991): Die Dimension „Geschlecht“ in den Interaktionen des Mathematikunterrichts. Journal für Mathematik-Didaktik, 2/3, 133–170.
- Jungwirth, H. (1992): Wahl einer mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Studienrichtung und schulische Herkunft bei Frauen. Projekt-Abschlussbericht. Linz.
- Jungwirth, H. (1994): Mädchen und Buben im Computerunterricht – Beobachtungen und Erklärungen. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 2, 41–48.
- Jungwirth, H. (1995): Verlangsamung als Ziel. Mathematik lehren, 71, 59–61.
- Keller, C. (1998): Geschlechterdifferenzen in der Mathematik – Prüfung von Erklärungsansätzen: Eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der ‚Third International Mathematics and Science Study‘. Zürich.
- Kessels, U. (2004): Mädchenfächer – Jungenfächer? Geschlechtertrennung im Unterricht. Friedrich Jahresheft XXII, 90–94
- Kosuch, R./Quentmeier, B./Sklorz-Weiner, M./Wender, I. (Hrsg.) (2000): Technik im Visier. Perspektiven für Frauen in technischen Studiengängen und Berufen. Bielefeld: Kleine.

- Menacher, P. (1994): Erklärungsansätze für geschlechtsspezifische Interessen- und Leistungsunterschiede in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 1,1-11.
- Meyer, W.-U./Dickhäuser, O. (1999): Gender differences in young childrens math ability attributions. Universität Hildesheim: Abteilung für Psychologie.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u. a.: Waxmann.
- Schuster, M./Sülzle, A./Winkler, G./Wolfram, A. (2004): Neue Wege in Technik und Naturwissenschaften. Zum Berufswahlverhalten von Mädchen und jungen Frauen. Hrsg.: Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg.
- Schwank, I. (1992): Untersuchungen algorithmischer Denkprozesse von Mädchen. In: A. Grabosch/A. Zwölfer (Hrsg.), *Frauen und Mathematik. Die allmähliche Rückeroberung der Normalität* (S. 68–90). Tübingen: attempo.
- Schwank, I. (1994): Zur Analyse kognitiver Mechanismen mathematischer Begriffsbildung unter geschlechtsspezifischem Aspekt. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 2, 31–40.
- Schwippert, K./Bos, W./Lankes, E.-M. (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos/E.-M. Lankes/M. Prenzel/K. Schwippert/G. Walther/R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265–302). Münster u. a.: Waxmann.
- Stanat, P./Kunter, M. (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 251–269). Opladen: Leske + Budrich.
- Stürzer, M. (2005): Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In: Cornelißen, W. (Hrsg.), *Gender-Datenreport: kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 17–91). München: Deutsches Jugendinstitut e.V. in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt.

- Thomas, S. (1999): Analyse neuer Schulbücher unter geschlechtsspezifischen Aspekten – dargestellt an Mathematiklehrbüchern für das 5. bis 10. Schuljahr. Göttingen: Pädagogische Schriften, Bd. 5, Computerdatei.
- Wender, I. (1999): Einblicke in die Entwicklungspsychologie. Aachen: Shaker .
- Zimmer, K./Burba, D./Rost, J. (2004): Kompetenzen von Jungen und Mädchen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs (S. 211–223). Münster u. a.: Waxman

*Michael Herschelmann / Fernando Barragán /
Stefani Thiede-Moralejo*

Gender, Gewalt und Interkulturalität als Themen in der Schule – Entwicklung eines Unterrichtsprogramms in einem Europaprojekt

Vorbemerkung

Im Folgenden wird aus einem europäischen Schulprojekt berichtet, das in mehrfacher Hinsicht eine besondere Aktualität erlangt: sei es im Hinblick auf die gegenwärtige Beschäftigung mit der Situation von Jungen in der Schule, sei es im Hinblick auf die Gewalt an der Rütli-Schule in Berlin und den durch sie ausgelösten Diskussionen oder sei es im Hinblick auf die Debatten um das Antidiskriminierungsgesetz und die fremdenfeindlichen Übergriffe im Vorfeld der Fußball-WM 2006 in Deutschland.

In diesem europäischen Projekt wurde ein Unterrichtsprogramm für die Sekundarstufe I entwickelt, erprobt und evaluiert, das die Themen Gender, Gewalt und Interkulturalität miteinander curricular verknüpft und mit Schülerinnen und Schülern explizit im Unterricht bearbeitet. Es geht dabei um Veränderungsmöglichkeiten, nicht nur der Schüler und Schülerinnen, sondern auch der Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen eines Aktionsforschungsprojektes.

Wie auf der Tagung „Gender und Schule“ waren dabei die Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern wie das Beispiel Schweden zeigte – hier: Dänemark, Italien und Spanien – besonders interessant und wertvoll. Gleichzeitig waren regionale Oldenburger Schulen und LehrerInnen an der Umsetzung beteiligt. Entstanden ist ein Programm für Lehrerinnen und Lehrer, das z.B. Männlichkeitskonstruktionen als Unterrichtsthema aufgreift und in koedukativen Situationen mit Schülerinnen und Schülern in der Adoleszenz (14–18 Jahre) bearbeitet. Dies hat sich als ein Desiderat auf der Tagung „Gender und Schule“ in Oldenburg gezeigt.

Der Beitrag soll einen konkreten gangbaren Weg zur Veränderung von Geschlechterarrangements in der schulischen Praxis vorstellen und so die Vorträge und Workshops der Tagung „Gender und Schule“ sinnvoll ergänzen.

Einleitung

Das Projekt „Erziehung für eine Gegenwart ohne Gewalt – Aufbau einer Kultur des Friedens“ wurde im Rahmen des EU-Daphne-Programms gefördert, das Maßnahmen zur Bekämpfung von Gewalt gegen Kinder, Jugendliche und Frauen unterstützt¹.

Ziel des Projektes war die Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Programms zur Prävention von Gewalt im Geschlechterverhältnis (gender violence) in Schulen. Die Themen Männlichkeiten, Homophobie, Gewalt im Alltag, Sexuelle Gewalt, Gefühlserziehung, Interkulturalität-Geschlecht-Gewalt, Interkulturalität,-Geschlecht-Fremdenfeindlichkeit, Familien-Machtverhältnisse-Gewalt und Eine-Friedenskultur-Erschaffen sollten mit Mädchen und Jungen im Alter von 12–18 Jahren im gemeinsamen Unterricht in der Klasse bearbeitet werden. Beteiligt waren insgesamt 30 Schulen, 128 LehrerInnen und 2290 SchülerInnen in Spanien, Italien, Dänemark, Deutschland und Mexiko:

	Deutschland	Dänemark	Spanien	Italien	Mexico	Total
Schulen	8	11	5	5	1	30
LehrerInnen	11	26	55	35	1	128
SchülerInnen	204	443	809	814	20	2290

Das Projekt² war als Aktionsforschungsprojekt angelegt, weil sich dies als guter Weg herausgestellt hat, um einerseits soziale Probleme zu bearbeiten

1 Projekt JAI/DAP/02/081/WYC, gefördert durch die Europäische Kommission, Generaldirektion Justiz und Inneres; Laufzeit: 12.12.2002 – 11.12.2004; Ko-Finanzierung: Ministerium für Arbeit und soziale Arbeit der Kanarischen Regierung, Kanarisches Institut für Frauen

2 Die Projektleitung hatte Dr. Fernando Barragán von der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität La Laguna, Teneriffa/Spanien. Beteiligt waren in Spanien das Centro des Estudios para la Diversidad der Universität La Laguna sowie das Instituto de Sexología de Málaga, in Italien das Centro Iniziativa Democratica degli Insegnanti CIDI in Milano, in Dänemark zunächst das Center for Ligestillingsforskning in Kopenhagen und später Janne Heigaard als freie Forscherin. In Deutschland übernahm aufgrund der vielfältigen Erfahrungen mit schulischer Präventionsarbeit (auch in europäischer Perspektive, vgl.

und andererseits LehrerInnen aktiv mit einbeziehen zu können. Es beinhaltete folgende Phasen:

1. Phase – Einstieg und Verhandlung

In der ersten Phase (12/02–03/03) wurde das Projekt zunächst interessierten Schulen vorgestellt. Die LehrerInnen wurden über die Hintergründe, Beteiligte, Ziele, Themen, Methoden und die Evaluation aufgeklärt. Danach wurden die Rahmenbedingungen (Aufgaben, zeitlicher Ablauf, Unterstützung etc.) der Mitarbeit geklärt und gemeinsam Arbeits- und Kommunikationsformen vereinbart.

2. Phase – Feststellung der Bedarfe und Aktionsplan

Die zweite Phase (04/03–09/03) begann mit einem internationalen Kongress an der Universität La Laguna auf Teneriffa (Spanien), an dem alle LehrerInnen und die KoordinatorInnen aus den beteiligten Ländern (Spanien, Italien, Dänemark, Deutschland) teilnahmen. Er diente zum Kennenlernen, zum Austausch und als Einstieg in das Thema „Erziehung für eine Gegenwart ohne Gewalt – Aufbau einer Kultur des Friedens“. Im Anschluss wurden das gesamte Curriculum, das erprobt werden sollte (mit einer Einleitung und neun Kapiteln) und sämtliche Evaluationsinstrumente von der Projektleitung entwickelt und ins Deutsche, Dänische und Italienische übersetzt. Außerdem fanden zwei Treffen der KoordinatorInnen statt, auf Teneriffa im Rahmen des Kongresses (04/03) und in Oldenburg (10/03), um alle Aktivitäten zu planen und zu koordinieren.

3. Phase – Durchführung des Programms mit sukzessiver Evaluation zur Überarbeitung und Verbesserung

In der dritten Phase (10/03–12/04) wurde in allen beteiligten Ländern im Laufe des Schuljahres 2003/04 das Programm von den LehrerInnen umgesetzt und im Schulalltag erprobt. Es wurde vereinbart, dass: a) einerseits ein obligatorisches Minimum an Aktivitäten zu jedem Thema und in jedem Land durchgeführt wird, und b) andererseits es auch eine Flexibilität in der Durchführung der Aktivitäten gibt, um mehr Kreativität und die Anpassung an die

Herschelmann 2006) das Kinderschutz-Zentrum Oldenburg die Projektkoordination. Zusätzlich konnte die Grupo Educativo Interdisciplinario en Sexualidad Human y Atención a la Discapacidad aus Mexico in die Arbeit mit einbezogen werden.

speziellen schulischen Gegebenheiten und die kulturelle Diversität zu ermöglichen. Den LehrerInnen wurde frei gestellt, mit welchem Thema sie beginnen wollten, um besser auf die spezifischen Probleme der Schule, die Interessen der SchülerInnen oder eigene Interessen eingehen zu können. Parallel lief die begleitende interne und externe Evaluation (s. u.). Alle Aktivitäten wurden auf weiteren Treffen der Koordinatoren in Milano (05/04) und Kopenhagen (12/04) koordiniert.

Im Anschluss wurde die Arbeitsfassung des Curriculums, ausgehend von den Erfahrungen und Rückmeldungen der Beteiligten und den Evaluationsergebnissen überarbeitet und als Ergebnis ein Handbuch mit einer ausführlichen theoretischen Einführung und den verbesserten Themenkapiteln erstellt (s. u.).

Evaluation

Ziel der Evaluation war es, Informationen zu sammeln, mit denen das Programm verbessert werden konnte. Dazu wurden eine Reihe von Instrumenten zur internen und externen Evaluation entwickelt und in den einzelnen Phasen des Aktionsforschungsprozesses angewandt.

Um die Einstellungen, Reaktionen und Meinungen von LehrerInnen zum Projekt zu evaluieren, wurden die Gespräche mit ihnen zu Beginn und während der ersten beiden Phasen des Projektes mit einem *qualitativen Beobachtungsbogen* dokumentiert (zwischen 2–5 mal pro Land). Beobachtungsdimensionen waren u. a.: Begrüßung in der Schule, Involviertheit der LehrerInnen, Widerstand und Unterstützung, Haltung der Schule zu Gewalt, Atmosphäre und Stimmung während des Treffens.

Zur Vorbereitung wurden außerdem zwei *Diskussionsgruppen* durchgeführt, an denen jeweils eine Lehrerin und ein Lehrer aus jedem Land (also insgesamt 8) beteiligt waren. Sie dienten dazu, die aktuelle pädagogische Praxis im Umgang mit den Themen Gender, Gewalt und Interkulturalität in den Ländern offen zu legen und unterschiedliche Erfahrungen und Konzepte in verschiedenen Kulturen zu diskutieren, um so Bedarfe zu diagnostizieren. Sie wurden von dem externen Evaluator moderiert.

Die *Einstellungen gegenüber Gewalt im Geschlechterverhältnis und Interkulturalität* der SchülerInnen und LehrerInnen wurden in einem pre/post-Test einmal vor der Durchführung des Programms und dann im Anschluss nach Beendigung der Arbeit untersucht, um mögliche Veränderungen zu erfassen. Dazu wurden in einem kurzen Fragebogen 20 Aussagen vorgelegt, die die

Befragten aus ihrer persönlichen Sicht als richtig oder falsch kennzeichnen sollten.

Um zu analysieren, welche Faktoren für Veränderungen und Innovationen im Unterricht von besonderer Bedeutung sind, wurde ein *Selbstevaluationsbogen zur Innovation* auf Grundlage einer intensiven Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Literatur zum Thema pädagogische Innovationen entwickelt. Er umfasste 5 Dimensionen: personale, organisatorische, curriculare, kulturelle und selbstreflexive Faktoren. Die beteiligten LehrerInnen wurden gebeten zu beurteilen, ob diese Faktoren a) relevant bzw. wichtig für sie sind und b) inwieweit sie in diesem konkreten Projekt erreicht bzw. vorhanden waren. Dieses Instrument wurde zweimal, einmal zu Beginn der Arbeit und dann nach Beendigung der Arbeit, angewandt.

Zur externen Evaluation wurde die Arbeitsfassung des Curriculums einer Gruppe von 20 Frauen³ aus verschiedenen fachlichen Kontexten und einer Gruppe von 20 am Projekt teilnehmenden und nicht teilnehmenden LehrerInnen vorgelegt und um eine *Evaluation des im Projekt verwendeten Lehrmaterials* mittels eines Fragebogens gebeten. Die Beurteilung bezog sich auf die Aspekte: theoretische Grundlagen, Ziele, Inhalte, Methoden, Umsetzungsmöglichkeiten, Evaluation, Innovation und mögliche Auswirkungen.

Während der Erprobung des Programms sollten die SchülerInnen zum Abschluss jedes Themenbereiches eine Selbsteinschätzung des eigenen Lernfortschritts abgeben. Für diese *Selbstevaluation der SchülerInnen* wurde je ein Fragebogen zu jedem Thema entwickelt, der 10 Aussagen zu den Vorstellungen, Verhaltensweisen und Gefühlen der SchülerInnen in Bezug auf das jeweilige Thema enthielt.

Am Ende wurden alle Beteiligten gebeten, als *Projektevaluation* die negativen und positiven Aspekte, die sie mit dem Projekt als Ganzem verbinden, anzuführen. Erfasst werden sollten negative und positive Erfahrungen, die im Laufe des Projektes mit dem Projekt gemacht wurden. Die Aspekte sollten aufgelistet und in eine Rangfolge gebracht werden, um negative und positive Faktoren, die das Projekt beeinflusst haben, zu identifizieren.

3 Da insbesondere Frauen von Gewalt im Geschlechterverhältnis betroffen sind ging es darum, diese Perspektive in die Entwicklung von Präventionsmaterial einzubeziehen.

Ausgewählte Ergebnisse

Es gab generell ein großes Interesse in den Schulen, in dem Projekt mitzuarbeiten. Es war am Größten in Italien und Spanien, Schwierigkeiten für LehrerInnen gab es mehr in Deutschland und in Dänemark. Trotzdem wurden alle Vereinbarungen erfüllt⁴. Die LehrerInnen in Spanien und Italien engagierten sich fortschreitend stärker, während die Deutschen und Dänen ihr hohes Maß an Engagiertheit beibehielten. Der Enthusiasmus der beteiligten LehrerInnen war so groß, dass oft der Funke auf andere Lehrkräfte übersprang, die nicht direkt am Projekt beteiligt waren. Wie erwartet führten die Inhalte des Programms aber auch zu bestimmten Ängsten (mehr in Deutschland und Dänemark), da die LehrerInnen persönlich und emotional involviert wurden. LehrerInnen begannen, ihre pädagogischen und persönlichen Einstellungen zu Gewalt im Geschlechterverhältnis und zu Interkulturalität in Frage zu stellen (Barrágan 2004: 9f). Sie gaben an, dass sich ihre Einstellungen verändert haben und sich die Kommunikation mit ihren SchülerInnen verbessert hat.

In Bezug auf die Frage, welche Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung eines solchen innovativen Programms zu den Themen Gender, Gewalt und Interkulturalität aus ihrer Erfahrung besonders wichtig sind, gaben die LehrerInnen u.a. an (Durchschnittswerte auf einer Skala von 0=„unwichtig“ bis 5=„sehr wichtig“): Ziele (Klarheit, realistische Ziele, adäquat für die jeweiligen SchülerInnen): 4,08; Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderung (die Wichtigkeit, die die angestrebte Veränderung für einen selbst hat): 3,99; Überwindung von Homophobie und Xenophobie (die manchmal unbewusste Zurückweisung von weiblichen Werten und Fremden): 3,94; Entwicklung der Fähigkeit zur Weiterführung (um die Arbeit mit den Inhalten auch später fortführen zu können): 3,81; Teilen der Projekt-Philosophie (Werte, klar ausgedrückte Einstellungen, kooperativer Arbeitsstil): 3,79; klares Verständnis, was von LehrerInnen erwartet wird (ihre Funktionen und Erwartungen): 3,74 (Barrágan 2005: 112f).

Es hat sich gezeigt, dass die beteiligten LehrerInnen die Projekt-Philosophie übernommen hatten. Motiviert hat sie die Aussicht, für praktische pädagogische Probleme in der Klasse eine Lösung zu finden. Dafür haben sie auch

4 In Deutschland ist diesbezüglich vor allem Frau Brigitte Laun vom Kultusministerium in Niedersachsen zu danken, die sich besonders dafür eingesetzt hat, dass die deutschen LehrerInnen sich am Projekt beteiligen konnten.

Unannehmlichkeiten (mehr Arbeit, schwierige Themen) auf sich genommen. Sie haben gemerkt, dass ihre Ideen und Veränderungsvorschläge wichtig waren und aufgenommen wurden. Deutlich wurde, dass solche Programme Initialzündungen und einzelne innovative Personen brauchen, damit sie erfolgreich implementiert werden können.

In der Auswertung des pre/post-Tests zeigten sich bei den SchülerInnen signifikante positive Veränderungen in den Einstellungen zu Gewalt und Interkulturalität. Der Anteil der SchülerInnen, die im post-Test zwischen 15 und 20 korrekte Antworten gaben, betrug in Deutschland 65,8 %, 59,3 % in Dänemark, 78,6 % in Spanien und 23,7 % in Italien (Barrágan 2005: 111). Fremdenfeindliche Einstellungen hatten sich reduziert. Die Berichte der LehrerInnen weisen darüber hinaus darauf hin, dass es ein höheres Bewusstsein der SchülerInnen in Bezug auf Probleme mit Gewalt und Interkulturalität gab, als es in der Reduzierung bestimmter Aussagen in einem Fragebogen zum Ausdruck kommt.

In der Selbsteinschätzung des eigenen Lernfortschritts der SchülerInnen in Bezug auf jedes einzelne Thema berichteten sie über persönliche Veränderungen. An einem Beispiel zu dem Thema „Männlichkeiten“ soll dies verdeutlicht werden: Den SchülerInnen wurde die Aussage: „Ich habe eingesehen, dass man ein „richtiger Mann“ sein kann, wenn man seine Gefühle zeigt und einfühlsam mit anderen umgeht (bei der Hausarbeit helfen, seinen Eltern einen Kuss geben, ohne Scheu weinen)“, die sie mit Ja oder Nein beantworten sollten. Von den antwortenden SchülerInnen (n=329) haben dies nach Beendigung des Themas 80,6 % der Jungen und 88,2 % der Mädchen bejaht. Im Ländervergleich antworteten im Durchschnitt 80,7 %, in Dänemark 92,3 %, in Spanien 88,5 % und in Italien 60,0 % aller antwortenden SchülerInnen mit Ja. In diesen Selbsteinschätzungen berichteten sie auch über Verbesserungen in der Wahrnehmung und im Ausdruck von Gefühlen und über eine aus ihrer Sicht reduzierten Verwendung von aggressiven und beleidigenden Wörtern (Barrágan 2004: 10f).

Die Hinweise und Vorschläge aus der externen Evaluation durch Frauen aus unterschiedlichen fachlichen Kontexten (Recht, Anthropologie, Geschichte, Pädagogik, Psychologie, Sozialarbeit, Kunst, Sprache, Politik, Soziologie und anderen Professionen) und verschiedene LehrerInnen wurden vollständig in die Überarbeitung des Programms aufgenommen. Insbesondere wurden folgende Inhalte in die theoretische Einführung neu aufgenommen bzw. überarbeitet: Gleichheit und Differenz, das Sex/Gender-System und Prozesse der

Diskriminierung im Lehrplan, sexuelle Vorlieben und Gender als Menschenrechtsthema, eine ausführliche Erläuterung der Ausdrucksformen von Gewalt im Geschlechterverhältnis und eine Klärung des Unterschieds zwischen Gewalt im Geschlechterverhältnis, sexistischer Gewalt und sexueller Gewalt und eine Aufklärung der LehrerInnen über die Methodologie und die gesamte Evaluation zur Orientierung (Barrágan 2004: 11). Außerdem wurden alle Themenbereiche und Aktivitäten von ihnen beurteilt, was zur teilweisen oder gesamten Modifikation von Themen führte. Das ursprüngliche Thema „Männlichkeiten und Homophobie“ wurde komplett reformuliert, weil die LehrerInnen (insbesondere in Dänemark) es zu antiquiert und moralisch fanden. Es ging auf in dem neuen Themenbereich „Sexualität und sexuelle Vorlieben“.

In Bezug auf das Lehrmaterial allgemein gab es eine überwiegend positive Bewertung in den Dimensionen theoretische Grundlagen, Ziele, Inhalte, Methoden, Umsetzungsmöglichkeiten, Evaluation, Innovation und mögliche Auswirkungen durch die externen Frauen und LehrerInnen. Auf einer Skala von 0=„Ich stimme gar nicht zu“ bis 10=„Ich stimme voll zu“, gab es überwiegend Wertungen zwischen 7 und 10. Als Beispiel im Folgenden die Bewertung der Frauen aus allen Ländern (Durchschnittswerte): Das Lehrmaterial ist multi-disziplinär: 7,52; Das Material ist flexibel und offen für verschiedene kulturelle Hintergründe: 7,30; Inhalt, Ziele und Aktivitäten berücksichtigen hinreichend die Probleme in Bezug auf Gender, Gewalt und Interkulturalität: 7,50; Die Ziele berücksichtigen klar und präzise die Gender-Perspektive: 7,50; Die Ziele stimmen mit der aktuellen bildungs- und sozialpolitischen Diskussion überein: 7,67; Die Inhalte berücksichtigen die Gender-Perspektive: 7,16; Die Methodologie ermöglicht eine Anpassung an unterschiedliche Lernfähigkeiten und das Lerntempo einzelner SchülerInnen: 7,23; Die Methodologie fördert das Bewusstsein über eigenes gewalttätiges Verhalten und über Wege es zu reduzieren oder aufzugeben: 7,01 (Barrágan 2005: 112).

In der Projektevaluation wurden von den beteiligten LehrerInnen, SchülerInnen und KoordinatorInnen zusammengefasst folgende negativen und positiven Faktoren, die das Projekt beeinflusst haben, genannt. Negative Faktoren: Zeitmangel, die schlechte Qualität der Übersetzungen mancher Themen, die Schwierigkeit fachbezogene ÜbersetzerInnen zu finden, Probleme mit einigen Texten im Material und die Feststellung, dass Gewalt und Xenophobie existieren. Positive Faktoren: hochmotivierte Schulen, die Reduzierung von

Gewalt und ein Bewusstsein über die schädlichen Auswirkungen von Gewalt. Außerdem wurde hervorgehoben, dass sich bei MigrantInnen das Gefühl, respektiert und wertgeschätzt zu werden, entwickelt hat, weil im Rahmen des Programms auf ihre jeweiligen kulturellen Hintergründe explizit eingegangen wurde.

Das Produkt

Als Ergebnis liegt nun ein erprobtes Handbuch in spanisch, italienisch, deutsch, dänisch und englisch vor. Es besteht aus zwei Teilen: Teil I ist der „Theoretische und praktische Leitfaden für LehrerInnen“, eine theoretische Einführung in die Inhalte und Methodologie des Programms. Teil II, der „Leitfaden für die Arbeit mit SchülerInnen“, enthält neun Themenkapitel:

1. Männlichkeiten und Gender
2. Sexualität und sexuelle Vorlieben
3. Gewalt im Alltag
4. Sexuelle Gewalt
5. Eine gefühlsbetonte Erziehung
6. Interkulturalität, Gender und Gewalt
7. Interkulturalität, Gender und Fremdenfeindlichkeit
8. Familien, Machtverhältnisse und Gewalt
9. Eine Friedenskultur erschaffen

Lerntheoretische Grundlage für die Erarbeitung aller Themen ist eine konstruktivistische Methodologie (Barrágan 2005), die davon ausgeht, dass die SchülerInnen ihre eigenen Vorstellungen, eigene Konzepte von der Wirklichkeit konstruieren. Diese können sich in einem Prozess des Lernens als Prozess der inneren Reorganisation verändern, indem an den bei den SchülerInnen bereits vorhandenen „spontanen“ Konzepten angeknüpft wird, und ihnen die Herausbildung „wissenschaftlicher“ Konzepte ermöglicht wird (in Anlehnung an Vygotskij), durch die die soziale Realität adäquater widerspiegelt wird. Die spontanen Konzepte, das selbstverständliche Alltagswissen, werden in wissenschaftliche Konzepte transformiert.

Um solche Lernprozesse zu ermöglichen muss den SchülerInnen zunächst die Möglichkeit gegeben werden, sich ihrer Konzepte bewusst zu werden und diese auszudrücken. Dann werden systematisch Widersprüche und kognitive Konflikte erzeugt, indem ihnen Informationen präsentiert werden, die ihren

spontanen Konzepten zuwider laufen. Die SchülerInnen werden dadurch veranlasst, neues Wissen, neue Konzepte zu konstruieren, die den Konflikt auflösen und die Realität ausgearbeiteter und entwickelter widerspiegeln. Damit die SchülerInnen nachvollziehen können, dass die neuen Ideen passender sind, werden ihnen Situationen vorgegeben, die für sie eine kognitive Herausforderung ihrer Konzepte bedeuten und für die die neuen Konzepte geeigneter sind.

Entsprechend dieser konstruktivistischen Methodologie ist der Unterrichtsprozess in vier Phasen aufgeteilt: In der ersten Phase der *Problemdarstellung* soll zum einen das Thema in seinen zentralen Aspekten, seinen Grenzen und Verbindungen zu anderen Themen begrifflich konkretisiert werden. Zum anderen sollen die spontanen Konzepte, das Alltagswissen der SchülerInnen bewusst gemacht und verbal, graphisch oder in anderer Form ausgedrückt werden. In der Phase der *Informationssuche* werden die jeweiligen Vorstellungen der SchülerInnen konfrontiert mit denen der Gleichaltrigen, der Wissenschaftsgeschichte, mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und der Anthropologie, um dadurch Widersprüche und Konflikte zu erzeugen. Im Vergleich mit anderen SchülerInnen kann das Vorhandensein unterschiedlicher Konzepte erfasst werden. Die Aussagen aus der Wissenschaftsgeschichte können dazu beitragen, das Wesen der sozialen Konstruktionen und ihrer historischen Entwicklung zu verstehen. Die Vermittlung aktueller Forschungsergebnisse – z. B. der vergleichenden Anthropologie – kann dabei helfen, die Konventionalität und Willkürlichkeit von sozialen Konstruktionen zu verdeutlichen und so mögliche ethnozentristische und androzentristische Haltungen der SchülerInnen zu reflektieren und zu überwinden. In der Phase *Lösungsversuch* erfolgt eine Neukonzeptualisierung, indem die SchülerInnen Lösungen für bestimmte Probleme vorschlagen sollen. Hier bekommt die Analyse der Sprache eine besondere Bedeutung, weil sich in ihr Auffassungen ausdrücken. Es geht einerseits um die Analyse des sexistischen und aggressiven Sprachgebrauchs der SchülerInnen untereinander, andererseits aber vor allem auch um die gemeinsame Erarbeitung neuer, positiver Begriffe, mit denen Zustimmung und Wertschätzung anderen Menschen gegenüber ausgedrückt werden können. In der Phase *Verallgemeinerung und Kontextwechsel* wird das neu erworbene Wissen nun praktisch erprobt, indem einfache und komplexe Problemsituationen vorgestellt werden, die die SchülerInnen bearbeiten sollen.

Am Beispiel des Themas „Männlichkeiten und Gender“ soll dies kurz in Auszügen veranschaulicht werden. Zur Problemdarstellung wurden den Jungen und Mädchen z.B. folgende Aufgaben gestellt⁵:

1. Beschreibe, ohne Namen zu nennen, eine persönliche Erfahrung, bei der Du Dich wie „ein richtiger Mann“ gefühlt hast.
2. Beschreibe eine negative Erfahrung, die Du erlebt hast, weil Du ein Mann bist (Unannehmlichkeiten, Situationen, bei denen man sich angesichts bestimmter Verhaltensweisen nicht wohl gefühlt hat).
3. Beschreibe eine Erfahrung, die Du gern gehabt oder gemacht hättest, Dich aber nicht getraut hast aus Angst, man würde sagen : „Du bist kein Mann“ (was wir gern ausdrücken oder tun möchten und nicht machen, oder was Männer im allgemeinen gern ausdrücken oder machen würden und nicht tun).
4. Beschreibe einige Erfahrungen, bei denen Du Dich verpflichtet fühltest, Dinge zu tun, die Dir nicht gefielen, die aber bedeuten, dass man „ein Mann ist“ (was wir aus Verpflichtung tun, uns aber nicht gefällt, oder was Männer aus „Verpflichtung“ tun und im Grunde eigentlich nicht wollen).

Die Ergebnisse wurden zusammengetragen und miteinander verglichen, so dass die Vorstellungen der SchülerInnen deutlich werden. Es wurden z. B. folgende Antworten von Jungen gegeben:

zu 1.)

„Als ich es einem richtig hübschen Weib richtig besorgt habe.“

„Als ich einer Madam die Tür aufgehalten habe.“

„Bei Schlägereien, wenn man mit einer Gruppe unterwegs ist.“

„Ich habe gearbeitet und dabei verdient, Stundenlohn.“

zu 2.)

„Wenn ein Mann immer arbeiten muss.“

„Sich um alles zu kümmern.“

„Stiefmutter hat mich misshandelt.“

„Wir haben zu viele Gerichtsverhandlungen.“

„Wenn man auf langweilige Geburtstage der Frau muss.“

5 Diese Aufgabe ist für Jungen und Mädchen. Es gibt ein Arbeitsblatt für Jungen und eines für Mädchen, mit inhaltlich gleichen, aber leicht angepassten Formulierungen. Im Folgenden werden nur Zitate von Jungen wiedergegeben.

zu 3.)

„Wenn ich ein Fan von einem Mann bin und alles von ihm sammle, denken gleich alle, dass ich schwul bin, ist aber nicht so.“

„Ich habe diese Erfahrung noch nie gemacht.“

„Meine Schwester schlagen.“

„Die Männer sind Weicheier, wenn sie sich bei etwas nicht trauen.“

„Die Frauen sprechen die Männer an.“

„Mal wieder Spaß ohne Konflikte zu haben, also wieder jung zu sein.“

zu 4.)

„Wenn ich jemanden schlagen muss.“

„Wenn man viel trinken muss.“

„Wenn man sich beweisen muss.“

„Das tun, worauf man eigentlich keine Lust hat oder auch meist verboten ist und wenn man das tut, fühlt man sich nicht gut.“

In der anschließenden Phase der Informationssuche werden die Jungen aufgefordert, Vorstellungen von Männlichkeit in Filmen wie „Billy Elliot“ oder „In&Out“ zu analysieren. Ihnen werden anthropologische Texte z. B. zu Initiationsriten bei den Sambia vorgelegt und Erkenntnisse aus neueren Untersuchungen zu Männlichkeitskonstruktionen diskutiert, um ihnen so die soziale und kulturelle Konstruktion von Männlichkeitsvorstellungen und ihrer Entwicklung, ihre Relativität und Konventionalität zu verdeutlichen.

Dann werden sie in der anschließenden Phase des Lösungsversuchs gebeten, die positiven Aspekte, ein Mann zu sein, und die negativen Aspekte, ein Mann zu sein, zusammenzutragen und gegenüberzustellen. Hier wurde z. B. folgendes genannt:

Was ist gut daran männlich zu sein?

- „Männer können im Busch pinkeln.“
- „Wir bekommen keine Tage.“
- „Man hat bessere Chancen im Beruf als Frauen.“
- „Man wird eher respektiert als eine Frau.“
- „Man darf hässlich sein.“
- „Man braucht nicht so lange im Bad.“

Was ist schlecht daran männlich zu sein?

- „Morgenlatte“
- „Männer haben eine kürzere Lebenserwartung“
- „Man darf keine Gefühle zeigen als Mann“

- „Manche Männer können nicht kochen.“
- „Es gibt viele Vorurteile über Männer.“
- „Schneller verdächtigt zu werden.“
- „Man wird schneller ausgelacht als Mädchen.“

Mit dieser Gegenüberstellung haben die Jungen die Möglichkeit, sich angeblicher Festlegungen bewusst zu werden und sich zu jedem Aspekt eigene Gedanken zu machen. Sie können sehen, dass sie für sich bestimmen können, welche Einstellung sie zu den gesellschaftlichen Geschlechterrollenzuschreibungen einnehmen wollen und ihre Vorstellungen re-konzeptualisieren.

In der Phase der Verallgemeinerung und Kontextwechsel werden sie schließlich u. a. aufgefordert zu beschreiben „Wie würde ich gern sein?“ (Jungen) und „Wie sollten sie sein?“ (Mädchen), um dies weiter zu vertiefen.

Jedes Themenkapitel ist durch diese Phasen strukturiert, zu denen jeweils verschiedene Aktivitäten vorgeschlagen werden.

Zur Zeit wird an der Herausgabe der deutschen Fassung des Handbuchs zum Programm gearbeitet, um es interessierten LehrerInnen zur Verfügung stellen zu können⁶.

Ausblick

Das im Laufe der Projektarbeit prozesshaft entwickelte Programm knüpft an aktuelle gesellschaftliche Probleme und Diskussionen an und kann dazu beitragen, das Thema Gender in der Schule stärker zu verankern. Das Programm bietet interessierten Lehrkräften einen bereits praktisch erprobten Leitfaden für konkrete Genderarbeit in der Schule und kann so dazu beitragen, bestehende Geschlechterarrangements in der schulischen Praxis zu verändern.

Veränderungen werden dabei nicht nur auf Seiten der SchülerInnen angestrebt, sondern – das zeigen die Erfahrungen des Projekts – vollziehen sich auch in der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer.

6 Nähere Informationen erhalten Sie im Kinderschutz-Zentrum Oldenburg.

Literatur

- Barragán, Fernando: Proyecto: JAI/DAP/02/081/WYC. Informe Final (Final Report). La Laguna/Teneriffa (Spanien) 2004
- Barragán, Fernando: Violencia, Género y Cambios Sociales. Un programa educativo que (sí) promueve nuevas relaciones de género. Ediciones Aljibe: Archidona. Málaga 2005
- Herschelmann, Michael: Interculturalidad, género y violencia: una visión europea (dt.: Interkulturalität, Gender und Gewalt: ein europäischer Blick). In: Barragán, F. (Ed.): Una cultura de Paz y Género. Tenerife. Espania (i.V.) 2006

Lena Sievers

Workshop: Schau dich um in deinem eigenen Haus! – Strategien zur Umsetzung von Genderarbeit im Schulalltag

Dieser Workshop wird Beispiele schulischer Genderarbeit vorstellen. In den JämO-Projekten¹ im integrierten schwedischen Schulsystem, das von der Vorschule bis Jahrgangsstufe 9 alle und im Gymnasium fast alle SchülerInnen umfasst, wurden neben LehrerInnen und ErzieherInnen auch alle Angestellten der Schule, also das gesamte Personal (Schulleitung, PädagogInnen, aber auch Haustechniker, Küchenpersonal, Bibliothekare etc.) mit einbezogen. Pädagogische Genderarbeit bedeutet, dass die Schulleitungen und PädagogInnen sich kontinuierlich mit drei verschiedenen Aufgaben beschäftigen müssen: erstens dem Arbeiten mit Wertevorstellungen, Haltungen und Vorurteilen, zweitens der Vermittlung von Grundkenntnissen aus dem Bereich der Gender-Wissenschaft und damit einhergehend der Ausbildung in genderpädagogischen Fragestellungen, sowie drittens der Erarbeitung geeigneter Methoden für die Genderarbeit in Vorschule und Schule. Die Aufgabe, diese drei Bereiche in den Schulalltag zu integrieren, kann verglichen werden mit der Arbeit eines Jongleurs², der drei Bälle gleichzeitig in Bewegung halten muss.

Zunächst möchte ich in diesem Workshop die drei Aufgabenbereiche vorstellen. Anschließend werden praktische Werteübungen vorgestellt. Dann skizziere ich die wichtigsten Theorien, auf die sich die zugrundeliegenden Gender-Kenntnisse stützen. Abschließend wird die in schwedischen Schulen mit Erfolg angewandte Methode „Hausmodell“ erklärt. Mit Hilfe dieser Methode lassen sich konkrete Veränderungen mit dem Ziel der Gleichstellung in der Schule erreichen.

1 Dokumentationsbericht: „At våga hoppa jämfota – rapport från ett jämställdhetsprojekt“, JämO 2004

2 Im Schwedischen wird häufig nur die männliche Sprachform verwendet

I. Wertevorstellungen, Haltungen, Vorurteile

Das bewusste Arbeiten mit geschlechtsbezogenen Wertevorstellungen, Haltungen und Vorurteilen

Ziel ist es, gemeinsame Normen und Regeln für den Umgang zwischen den Geschlechtern in der eigenen Schule zu formulieren. Diese können dann z. B. als eine Art Grundsatzerklärung dem Plan für Gleichbehandlung beigelegt werden. Es ist wichtig, dass diese Normen und Regeln in einem Prozess entwickelt werden, der die gesamte Schule umfasst – also im Dialog mit den Mitarbeiter/innen, den Schüler/innen und im gewissen Umfang auch mit den Eltern.

Viele Schulen vernachlässigen die kritische Auseinandersetzung mit den Wertefragen in der Personalgruppe. Die Genderarbeit bleibt dann häufig auf das Durchführen von pädagogischen Programmen begrenzt, deren primäres Ziel die Verhaltensveränderung der Schüler/innen ist. Viele Schüler/innen erleben solche einseitigen Maßnahmen zu Recht als unglaublich, da sie in ihrem Schulalltag auch Geschlechtsdiskriminierung erleben, die von den Lehrkräften ausgeht.

Erfahrungen aus den von der Institution JämO durchgeführten Projekten zeigen auch, dass Schüler/innen gegenüber der Arbeit mit Wertehaltungen häufig offener eingestellt sind als das bei dem Schulpersonal der Fall ist. (Eine Voraussetzung hierfür ist, dass diese Arbeit in einem Rahmen stattfindet der an den konkreten Erfahrungen der Schüler/innen anknüpft und als nicht moralisierend empfunden wird.) Es ist daher von großer Bedeutung, dass die Angestellten der Schule sich mit der Wertefrage auseinandersetzen und die eigenen Vorstellungen kritisch hinterfragen. In diesen Prozess sollte das gesamte Personal einbezogen werden – also nicht nur die Pädagog/innen, sondern auch der/die Hausmeister/in, das Verwaltungspersonal, der/die Schulbibliothekar/in, das Personal im Speisesaal usw..

II Grundkenntnisse aus dem Bereich der Genderwissenschaft

Grundkenntnisse aus dem Bereich der Genderwissenschaft sollten sowohl dem gesamten Lehrpersonal als auch den Schüler/innen ab dem 6. Schuljahr im Schulunterricht vermittelt werden. Dieses Wissen ermöglicht es Erzieher/innen und Lehrer/innen das pädagogische Umfeld von der Genderperspektive aus zu betrachten und darüber hinaus über die Ausbildung

genderpädagogischer Fragestellungen sowie die Erarbeitung von Methoden zur Systemveränderung beizutragen.

III Methoden

Pädagog/innen benötigen konkrete Methoden, um Genderarbeit in Vorschule und Schule einzuleiten und durchzuführen.

Ich möchte Sie nun zu einem Schnellkurs im Jonglieren mit diesen drei Bällen einladen, indem ich Ihnen unter anderem konkrete Übungen vorstelle, die zu den oben genannten Arbeitsbereichen gehören.

Ich werde auch einige Beispiele aus der Genderforschung präsentieren, die für die Genderarbeit in der Schule von Bedeutung sind. Abschließend werde ich eine Methode (Hausmodell) vorstellen.

Arbeit mit Wertevorstellungen, Haltungen und Vorurteilen

Die Arbeit mit Wertevorstellungen, Haltungen und Vorurteilen findet am Besten in Form von Gesprächen statt. Bestimmte theaterpädagogische Übungen erleichtern den Dialog.

1. Übung / Situationsbeschreibung:

In einem Kindergarten ist auf informellem Wege bekannt geworden, dass eine Mitarbeiterin in gleichgeschlechtlicher Partnerschaft lebt. Nun hat ein Elternpaar mit der Leiterin Kontakt aufgenommen und darum gebeten, dass dies vor den Kindern geheim gehalten wird.

Wie sollte sich die Leitung ihrer Meinung nach in diesem Falle verhalten?

- a) Sie sollte dem Wunsch der Eltern nachkommen.
- b) Sie sollte die Entscheidung der betroffenen Mitarbeiterin überlassen.
- c) Sie sollte den Eltern erklären warum sie deren Wunsch nicht nachkommen kann.
- d) Eigene Alternative

Jede Antwortalternative wird durch eine Ecke im Zimmer symbolisiert. Begeben Sie sich nun in die Ecke, die ihrer Meinung am nächsten kommt. Tauschen Sie sich nun in ihrer Gruppe darüber aus warum Sie diesen Standpunkt bezogen haben. Zusammenfassung in der Großgruppe.

2. Übung / Situationsbeschreibung:

Wir sind im Pausen- und Aufenthaltsraum einer Realschule. In dem Raum befindet sich eine Anzahl Schüler/innen, die sich spontan in kleineren Grüppchen gesammelt haben. An einem Tisch sitzen 5 Jungen der Klasse 8a und spielen Karten. Am anderen Ende des Raumes sind drei Schülerinnen der Klasse 8c damit beschäftigt Poster aufzuhängen. Eines der Mädchen – sie trägt einen Rock – steht auf einer Leiter. Plötzlich ruft einer der kartenspielenden Jungen lauthals quer durch den Raum: „Eh DU da! Haste überhaupt einen Schlüpfer an? Zeig doch mal: ist das so 'ne Böllerhose oder ein „Sexy String“. Die anderen Jungen lachen und es entwickelt sich ein Sprechchor, in dem alle 5 Jungen einstimmen. Sie klatschen in die Hände und Rufen „Zeig dein Höschen, zeig dein Höschen. Ein/e Lehrer/in kommt an dem Zimmer vorbei und wird Zeugin dieser Situation.

Wie sollte sie/er Ihrer Meinung nach reagieren:

- Sie/Er sollte die Klassenlehrer der 8a und 8c über den Vorfall informieren, damit diese die Situation mit ihren Schüler/innen bearbeiten können.
- Sie/Er sollte die Situation so schnell wie möglich beenden und den Jungen in einem Gespräch deutlich machen, warum ihr Verhalten unakzeptabel ist.
- Sie/Er sollte die Situation so schnell wie möglich beenden und sich dann den Mädchen zuwenden, um die Situation in einem Gespräch aufzuarbeiten.
- Eigene Alternative

Jede Antwortalternative wird durch eine Ecke im Zimmer symbolisiert. Begeben Sie sich nun in die Ecke, die ihrer Meinung am nächsten kommt. Tauschen Sie sich nun in ihrer Gruppe darüber aus warum Sie diesen Standpunkt bezogen haben. Zusammenfassung in der Großgruppe.

Welchen Effekt haben die unterschiedlichen Reaktionsweisen auf die Schüler/innen?

3. Übung / Situationsbeschreibung:

Drei Zettel liegen im Raum verteilt auf dem Boden: Ja – Nein – unter Umständen. Hören Sie nun die folgenden Aussagen und stellen Sie sich dann neben den Zettel der Ihrer Meinung am Nächsten kommt.

- Ein Junge im Alter von 16–17 Jahren, der häufig wechselnde sexuelle Beziehungen hat, riskiert, bei seinen Mitschülern/innen in schlechten Ruf

- zu geraten. (Teilen Sie sich nun bitte in ihrer Gruppe mit warum Sie diesen Standpunkt bezogen haben.)
- Ein Mädchen, das im Alter von 16–17 Jahren häufig wechselnde sexuelle Beziehungen hat, riskiert, bei ihren Mitschüler/innen in schlechten Ruf zu geraten. (Teilen Sie sich nun bitte in ihrer Gruppe mit warum Sie diesen Standpunkt bezogen haben.)
 - Ein Junge im Alter von 16–17 Jahren, der häufig wechselnde sexuelle Beziehungen hat, riskiert, beim Lehrpersonal in schlechten Ruf zu geraten. (Teilen Sie sich nun bitte in ihrer Gruppe mit warum Sie diesen Standpunkt bezogen haben.)
 - Ein Mädchen, das im Alter von 16–17 Jahren häufig wechselnde sexuelle Beziehungen hat, riskiert, beim Lehrpersonal in schlechten Ruf zu geraten. (Teilen Sie sich nun bitte in ihrer Gruppe mit warum Sie diesen Standpunkt bezogen haben.)

4. Übung / Situationsbeschreibung:

So genannte „Gewalt im Namen der Ehre“ kann auch in Familien mit deutscher Herkunft vorkommen. (Ja – Nein – unter Umständen.)

An Hand dieser Gesprächsübungen wird unter anderem deutlich, dass im Rahmen der Genderarbeit sehr unterschiedliche Aspekte aufgegriffen werden können.

Solche und ähnliche Übungen sind geeignet, bestehende Wertevorstellungen in Frage zu stellen, Haltungen zu verändern und Vorurteile zu bearbeiten, weil sie einen offenen Rahmen bieten, sich nicht nur kognitiv, sondern auch emotional, ja sogar mit dem ganzen Körper neu zu positionieren. Sie sind jederzeit im Unterricht anwendbar.

Gender Theorien

An dieser Stelle werde ich einige Theorien präsentieren, auf die sich die JämOs-Praxisprojekte beziehen. Sie liegen auch der „Hausmodell“-Methode zugrunde, die ich später vorstellen werde.

Geschlechtsspezifische Vorstellungen und Erwartungshaltungen werden auf drei verschiedenen Ebenen geschaffen und aufrechterhalten (Sandra Harding (1987, schwed. Übers. 1995) *Feminism and methodology*)

Auf symbolischer Ebene z. B. durch Bilder und Vorstellungen in Märchen, Mythen, in religiösen Schriften, aber auch in den modernen Medien, in „Seifenopern“ und in der Werbung.

Auf struktureller Ebene kommen geschlechtsspezifischen Vorstellungen und Erwartungshaltungen z. B. in Form eines nach den Geschlechtern getrennten Arbeitsmarktes und Freizeitsektors zum Ausdruck. Ein weiteres Beispiel sind Spielzeugläden. Auch die Schule trägt als Institution zu dieser Geschlechtertrennung bei. Sie vermag es offensichtlich nicht, Voraussetzungen zu schaffen, die es den Schüler/innen ermöglicht, berufliche Perspektiven zu entwickeln, die mehr auf individuelle Interessen und Fähigkeiten bauen, anstatt auf geschlechtsspezifische Vorstellungen und Erwartungshaltungen in der Gesellschaft.

Auch auf individueller Ebene werden geschlechtsspezifische Vorstellungen und Erwartungshaltungen geschaffen, weitervermittelt und aufrecht erhalten. Es handelt sich hierbei um den individuellen Sozialisationsprozess der das Individuum zu einer Person mit femininer oder maskuliner Identität prägt. Sozialisationsprozesse in der Familie, Vorschule und Schule spielen dabei natürlich eine besondere Rolle.

- Das Gendersystem (Yvonne Hirdman (2001) *Genus – om det stabila föränderliga former*, Liber, Malmö

In jeder Gesellschaft und sozialer Gemeinschaft entwickelt sich ein System in welchem Mädchen und Jungen – Frauen und Männern unterschiedliche Eigenschaften, Aufgaben und Positionen/Status zugeschrieben werden. Dies geschieht nach folgenden Prinzipien:

- Das Prinzip der Verschiedenartigkeit und Separation

Die Zuweisung bestimmter Eigenschaften an Mädchen und Jungen – Frauen und Männer geschieht in Form von Gegensätzen (Dichotomien). Hierdurch wird die Vorstellung, dass Frauen und Männern von Natur aus verschieden sind, verstärkt. Dies führt auch zu einer rein physischen Separation von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen. Wir sehen dies, wie schon erwähnt, auf dem Arbeitsmarkt und in vielen Freizeitbereichen (Reitstall/Fußball). Diese Separation entsteht auch im Alltag mehr oder weniger bewusst oder unbewusst. (Farbwahl der Kinderkleidung, spontane Gruppierungen auf dem Pausenhof)

– Das Prinzip „Der Mann ist die Norm“

Den Wertehaltungen, Meinungen, Interessen, Bedürfnissen und Wünschen des Jungen/des Mannes werden in der Gesellschaft größere Beachtung geschenkt als denen des Mädchens/der Frau. Für die Genderarbeit in der Schule ist es wichtig, dieses Prinzip auf struktureller Ebene sichtbar zu machen und ihm entgegenzuwirken. Gleichzeitig sollte die Situation von Mädchen und Jungen auch aus der individuellen Perspektive betrachtet werden. So können z. B. homosexuelle Jungen sowohl von Jungen als auch von Mädchen in der Schule gekränkt werden.

– Das Prinzip der „Abmachung“

An der Entstehung und Aufrechterhaltung des Gendersystemes sind sowohl Frauen als auch Männer, Mädchen als auch Jungen aktiv beteiligt. Es handelt sich dabei um eine Art Abmachung, die mehr oder weniger unausgesprochen stattfindet. Gendersysteme sind in der Regel recht stabil und nur schwer zu verändern. Abmachungen können jedoch neu verhandelt werden. Auch dies kann sowohl auf individueller als auch auf struktureller Ebene geschehen. (Auf struktureller Ebene z. B. durch die Gleichstellungs- und Schulpolitik)

– Das Kind – ein Subjekt in der „Gendermaschinerie“ (Bronwyn Davies (2003) Hur flickor och pojkar gör kön, Liber)

Kinder lernen schon früh die geschlechtsspezifischen Erwartungen ihres sozialen Umfeldes aufzufangen und damit umzugehen. Kinder befinden sich in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen (Familie, Vorschule, Schule, Freizeitstätte, Jugendheim, Sportverein etc.) und werden auf dieser Weise mit unterschiedlichen, manchmal sogar widersprüchlichen, geschlechtsspezifischen Erwartungshaltungen konfrontiert. Auch diese Aufgabe meistern viele Kinder ohne Probleme. Folgende Strategien kann das Kind dabei anwenden: 1) Anpassung 2) Protest 3) Kompromiss. Welche dieser Strategien sind in der Schule zugelassen?

Wie reagieren Schüler/innen und das Lehrpersonal, wenn ein/e Schüler/in mit Protest gegenüber geschlechtsspezifischen Erwartungen reagiert. Wie werden Schüler/innen behandelt, die von den geschlechtsspezifischen Erwartungen des schulischen Umfeldes abweichen? Indem in den Werte-Übungen solche und ähnliche Fragen aufgeworfen werden, besteht für die Einzelnen die Möglichkeit, die je eigenen verfestigten Geschlechtermuster in Frage zu stellen,

sich mit diesen auseinanderzusetzen und sie letztlich auch zu verändern mit der möglich gewordenen Konsequenz, sie evtl. bewußt zu brechen.

Fünf Machtstrategien (Berit Ås: De fem härskartekniker – en teori om mak- tens språk,. Das Video enthält ein Interview mit Berit Ås, in dem sie sich auf ihre 1992 erschienene Theorie bezieht, Växjö kommun,)

Bei den „Herrschertechniken“ handelt es sich um unterschiedliche Verhal- tensstrategien die von einzelnen oder mehreren Personen in einer Gruppe angewendet werden, um die bestehenden Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern aufrecht zu erhalten. Berit Ås hat erforscht wie diese Macht- strategien an Arbeitsplätzen von Männern angewandt werden, um die beste- hende Geschlechterordnung aufrecht zu erhalten. Sie hat fünf Machtstrate- gien beschrieben, denen später zwei weitere hinzugefügt worden sind:

1. Unsichtbarmachen

Dem Einsatz von Frauen, ihren Meinungen und Vorschlägen wird keine Bedeutung geschenkt. Konkrete Verhaltensweisen: Die männlichen Kol- legen hören nicht zu, wenn Kolleginnen Vorträge halten. Statt dessen unterhalten sie sich mit ihren Nachbarn, machen Eintragungen in ihren Kalendern, lesen SMS oder halten ganz einfach ein „kleines Nicker- chen“.

2. Sich auf Kosten anderer belustigen

Männer machen sich über Kolleginnen lustig, ziehen deren Meinungen und Vorschläge ins Lächerliche, machen Kommentare wie z. B. „Frau Besserwiserin ist mal wieder voll in Fahrt!“

3. Unterschlagung wichtiger Informationen

Beispiel: Wichtige Unterlagen für eine Besprechung werden nicht an die Kollegin weitergereicht.

4. „Was immer sie macht – sie macht es verkehrt“

Die Arbeit und das Verhalten der Frauen werden von den männlichen Mitarbeitern ständig und „per Automatik“ kritisiert. Beispiel: 1) Mitar- beiterinnen, die zielstrebig eine Berufskarriere anstreben werden als unweiblich angesehen. 2) Kolleginnen, die Partnerschaft und Kinder an erste Stelle setzen werden als für die Arbeit inkompetent angesehen.

5. Zuschreibung von Schuld und Scham

Beispiel: 1) Eine bei der Arbeit erfolgreiche junge Mitarbeiterin wird beschuldigt sich bei dem männlichen Chef durch Flirten Vorteile verschafft zu haben. 2) Ein Chef kommentiert eine Mitarbeiterin, die sich über sexuelle Belästigung eines Kollegen beschwert, dass diese das Verhalten des Kollegen mit der Wahl ihrer Kleider herausgefordert hat.

6. Objektivierung

Die weiblichen Kolleginnen werden mehr nach ihrem Aussehen beurteilt als nach ihrem Arbeitseinsatz.

7. Gewalt oder Abdrohung von Gewalt

Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz ist eine Form von Gewaltanwendung.

Im Schulalltag werden Machtstrategien sowohl von Mädchen als auch von Jungen angewandt. Häufig geschieht dies, um eine bestimmte Gruppe Mädchen oder Jungen zu marginalisieren. Es kann sich dabei z. B. um Kopftuch tragende muslimische Mädchen handeln, oder um deutsche Mädchen – je nachdem welche Gruppe in der Minorität ist. Im Schulalltag entwickeln sich eine Menge unterschiedlicher Dominanzkulturen, die durch verschiedene Faktoren wie z.B. ethnische Herkunft, Religionszugehörigkeit, sexuelle Orientierung oder körperliche/geistige Behinderung beeinflusst werden. Es ist wichtig, die unterschiedlichen Dominanzkulturen in den Schulen offen darzulegen, und deren Folgen für Mädchen und Jungen zu analysieren.

Wesentliche Ziele der Genderpädagogik (Anne Mette Kruse in: Bertil Nordahl, Tiedlund, (1997) *Nio samtal om könets betydelse*, (enthält ein Interview mit Anne-Mette Kruse)

Die dänische Pädagogin Anne Mette Kruse hat folgende Ziele für die genderpädagogische Arbeit formuliert:

1. Die Schaffung eines pädagogischen Umfelds, in dem so weit wie möglich die Entwicklung der Mädchen und Jungen unabhängig von traditionellen Geschlechtervorstellungen stattfinden kann.
2. Die Förderung von Toleranz und Akzeptanz für Unterschiedlichkeit und Vielfalt innerhalb der Geschlechtergruppen.
3. Die Förderung der Fähigkeit zu Intimität und Autonomie sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen.

Es ist wichtig, ein pädagogisches Umfeld zu schaffen in dem Mädchen und Jungen die Fähigkeit zur Intimität und Autonomie entwickeln können, ohne von traditionellen Geschlechtervorstellungen beeinträchtigt zu werden. Die Angestellten in der Schule haben in diesem Zusammenhang eine wichtige Vorbildfunktion. Sie sollten den Schüler/innen im täglichen Alltag durch ihr eigenes Verhalten konkret vermitteln, wie diese Fähigkeiten die Kommunikation, das Zusammensein und das Lernen in der Gruppe erleichtern und fördern.

Übung: Reflektion in Kleingruppen á drei Personen:

- Welche Möglichkeit bietet Schule heutzutage den Schüler/innen ihre Fähigkeit zur Intimität und Autonomie zu erproben und zu entfalten. Nennen Sie, wenn möglich, konkrete Beispiele. Bestehen Unterschiede für Mädchen und Jungen?
- Welche Möglichkeiten haben die Angestellten in der Schule als Vorbilder zu agieren. Nennen Sie konkrete Beispiele.

Das „Hausmodell“

Abschließend möchte ich Ihnen eine Methode vorstellen, mit der man untersuchen kann, wie sich das physische und psychosoziale Umfeld in der Schule für Mädchen und Jungen darstellt. Die zusammengetragenen Fakten können dann als Grundlage dienen, um aktuelle Problemfelder zu beschreiben sowie Ziele und konkrete Aktivitäten für die Genderarbeit zu formulieren.

Diese Methode kann in verschiedenen Gruppen angewandt werden z. B.:

- Zusammen mit Schüler/innen im Klassenverband (ab dem 4./5. Schuljahr)
- In der Personalgruppe
- Im Antimobbingteam
- In der Arbeitsgruppe für Gleichstellung

In gemischten Schüler/innengruppen arbeiten die Teilnehmer/innen in geschlechtsgetrennten Kleingruppen. Aufgabe der Mädchen ist es, die Situation der Mädchen darzulegen. Aufgabe der Jungen ist es, die Situation der Jungen darzulegen. Die TeilnehmerInnen gehen dabei von ihren eigenen Erfahrungen aus.

- Material

Auf ein großes Papier werden das Schulgebäude und der Schulhof gezeichnet. Das Papier wird an einer Wand aufgehängt. Jeder Raum in dem Gebäude

bekommt eine besondere Funktion. Es kann sich dabei sowohl um einen physischen Platz handeln (z. B. die Korridore, die Toiletten, das Lehrerzimmer, Umkleieräume, Pausenräume), um Unterrichtsfächer oder formelle Aktivitäten (z. B. Mathematik, Fremdsprachen, Computerlehre, Sport, Praktikum, Ausflüge, Studienbesuche) oder um informelle Aktivitäten (z. B. Fußball auf dem Pausenhof, Tischtennis im Pausenzimmer, Schminken). Es ist wichtig, dass es auch leere Räume gibt, die während des Arbeitsvorganges beschriftet werden können. Weiterhin benötigt man verschiedene Symbolkarten, Post-it-Blätter, Filzstifte in verschiedenen Farben.

– Fragestellung 1

Welche Plätze und Aktivitäten locken spontan das Interesse der Mädchen/Jungen?

Es kann sich dabei sowohl um formelle als auch informelle Aktivitäten handeln. Die Schüler/innen befestigen lachende Geschlechtersymbole in den entsprechenden Räumen oder an den entsprechenden Plätzen auf dem Pausenhof. (Gespräch in der Großgruppe)

– Fragestellung 2

Welche Plätze und Aktivitäten finden Mädchen/Jungen langweilig und öde? Welche formellen Aktivitäten würden Mädchen/Jungen abschaffen, wenn sie dazu die Macht hätten? Gibt es Plätze im Schulgebäude oder auf dem Schulhof, die von Mädchen/Jungen gemieden werden?

Die Schüler/innen befestigen „traurige“ Geschlechtersymbole in den entsprechenden Räumen oder an den entsprechenden Plätzen auf dem Pausenhof. (Gespräch in der Großgruppe)

– Fragestellung 3

Auf welche Weise werden Mädchen/Jungen in unserer Schule ungerecht behandelt oder gekränkt? Es kann sich dabei um Regeln handeln, die als ungerecht erlebt werden, oder aber auch um konkrete Verhaltensweisen, die kränkend sind.

– Fragestellung 4

Auf welche Weise werden Mädchen/Jungen gegenüber in unserer Schule Machtstrategien angewandt?

In Fragestellung 3 und 4 zeichnen oder schreiben die Schüler/innen konkrete Situationen auf Post-it-Blätter und befestigen diese dann in den entsprechenden Räumen oder an den entsprechenden Plätzen auf dem Pausenhof. (Gespräch in der Großgruppe)

Schlussfolgerung

Jede Kleingruppe sollte nun auf die einzelnen Arbeitsschritte zurückblicken. Welches der auf dem Wandbild beschriebenen Situationen/Probleme muss so schnell wie möglich verbessert/gelöst werden?

Aufgabe:

- Beschreibt das Problem/die gegenwärtige Situation,
- Beschreibt wie die Situation in Zukunft aussehen soll,
- Was muss getan werden um die gewünschte Veränderung durchzuführen?
Macht konkrete Vorschläge. Wer macht was, wann?

Die Vorschläge aller Kleingruppen werden zusammengefasst. Die Schüler/innen bestimmen gemeinsam mit dem Personal wie und in welcher Zeitfolge die Vorschläge in die Praxis umgesetzt werden. Wer macht was, wann? Es sollte auch ein Datum für die Auswertung festgelegt werden.

Mit der Methode „Hausmodell“ können Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit ihren Schüler/innen untersuchen, wie sich das physische und psychosoziale Umfeld in der Schule für Mädchen und Jungen darstellt. Die gesammelten Fakten können dann als Grundlage dienen, um aktuelle Problemfelder zu beschreiben, sowie Ziele und konkrete Aktivitäten für die Genderarbeit zu formulieren

Beteiligte an diesem Band

Barrágan Medero, Fernando, Dr., Lehrer für Grund- und Sekundarschulen, arbeitet als Dozent für Didaktik an der Universität La Laguna (Teneriffa/Spanien). Schwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Forschungsmethodologie, Programmevaluation, Schulen und Lehrpersonal, Curriculum, Gender und kulturelle Diversität. Entwickelt und evaluiert u. a. Programme zur Gewaltprävention und Sexualpädagogik in Kooperation mit europäischen und südamerikanischen Ländern.

Budde, Jürgen, Dr. phil., Diplom-Pädagoge. Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrbeauftragter der Universität Hamburg am Fachbereich Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten: geschlechtergerechte Schulforschung, Männlichkeitsforschung und Jungenarbeit. Zusätzlich tätig als Bildungsreferent für geschlechtsbezogene Pädagogik. E-Mail: juergen.budde@gmx.de

Flaake, Karin, Dr. rer. pol., Professorin für Soziologie mit dem Schwerpunkt Frauen- und Geschlechterforschung, Mitglied der Sprecherinnengruppe des Zentrums für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ZFG); Arbeitsschwerpunkte in Lehre und Forschung: Soziologische und psychoanalytisch-sozialpsychologische Frauen- und Geschlechterforschung, insbesondere: Analysen zu Entwicklungsprozessen weiblicher und männlicher Identitäten, zur Soziologie und Sozialpsychologie des Geschlechterverhältnisses, zum Geschlechterverhältnis im Bildungs- und Erziehungsbereich. Mitbegründerin des Studienganges Frauen- und Geschlechterstudien an der Universität Oldenburg.

Fleißner, Heike, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik; geschäftsführende Sprecherin des Zentrums für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ZFG); Lehre und Forschung im Bereich Gender und Soziale Arbeit; Mitbegründerin des Studienganges Frauen- und Geschlechterstudien an der Universität Oldenburg.

Herschelmann, Michael, Diplom-Pädagoge, seit 1997 tätig im Kinderschutzzentrum Oldenburg sowie in verschiedenen nationalen und internationalen Projekten zur Prävention von sexueller Gewalt mit den Schwerpunkten Jungenarbeit, Väterarbeit und Evaluation. Zusätzlich Lehrbeauftragter und

Doktorand an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. E-Mail: ksz-pp@nwn.de

Jahnke-Klein, Sylvia, Dr. phil., Lehrkraft für besondere Aufgaben im Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, vorher wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Mathematik der Universität Oldenburg, langjährige Tätigkeit als Gymnasiallehrerin mit den Fächern Mathematik und Chemie.

Jösting, Sabine, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Daneben Tätigkeit als Bildungs- und Organisationsberaterin mit dem derzeitigen Schwerpunkt: Evaluation pädagogischer Praxisprojekte in der geschlechtsbezogenen Jugend- und Migrationsarbeit. E-Mail: SJoesting@aol.com

Kaiser, Astrid, Dr. phil., Professorin für Didaktik des Sachunterrichts an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg. Studium in Hannover und an der Universität Marburg, langjährig Lehrerin in Hessen und Bielefeld. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld; Vertretungsprofessorin für Grundschulpädagogik in Kassel; Leitung des niedersächsischen Schulversuchs „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“, Mitglied des niedersächsischen Bildungsrates 1999–2002, Leitung von Projekten zur Genderfrage sowie zur ökologischen und naturwissenschaftlichen Bildung im Sachunterricht; 37 Buchveröffentlichungen und zahlreiche Aufsatzpublikationen zur Genderpädagogik, Grundschulpädagogik und Didaktik Web: <http://www.astrid-kaiser.de/>

Seemann, Malwine, promoviert z. Z. am Institut für Soziologie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zum Thema „Implementierung von Gender Mainstreaming im allgemeinbildenden Schulwesen Schwedens“, GEW Funktion im Bereich der gewerkschaftlichen Frauenpolitik, langjährige Tätigkeit als Grund- und Hauptschullehrerin. E-Mail: Malwine.Seemann@gewweserems.de

Sievers, Lena, seit 1998 Mitarbeiterin der schwedischen Gleichstellungsbehörde JämO, langjährige Tätigkeit als Heilpädagogin in schwedischen Vorschulen und Schulen. E-Mail: lena.sievers@jamombud.se

Thiede-Moralejo, Stefanie, Diplom-Psychologin, Psychologische Psychotherapeutin, Supervisorin und Organisationsberaterin, arbeitete von 2001–2006 als Geschäftsführerin im Kinderschutz-Zentrum Oldenburg. Seitdem in freier Praxis als Supervisorin, Beraterin und Fortbildnerin tätig. Schwerpunkte: interkulturelle Prozesse und Themen des Kinderschutzes.

Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung

Herausgegeben vom
Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG)
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 26111 Oldenburg
Tel.: (0441) 798-4316 Fax: (0441) 798-5869
E-mail: zfg@uni-oldenburg.de Internet: www.uni-oldenburg.de/zfg
ISSN 1614-5577

Band 1

Dorothee Noeres und Almut Kirschbaum (Hrsg.)
Promotionsförderung und Geschlecht.
Ergebnisse einer empirischen Studie und Folgerungen für die Praxis
Oldenburg: September 2004

Band 2

Detlef Pech, Michael Herschelmann und Heike Fleßner (Hrsg.)
Jungenarbeit.
Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft
Oldenburg: Dezember 2005

Band 3

TuNiF Nordwest – Technik und Naturwissenschaft in Frauenhand e.V. (Hrsg.).
Dokumentation: 31. Kongress Frauen in Naturwissenschaft und Technik
5.–8. Mai 2005 in Bremen. *gezeitenwechsel*.
Oldenburg: 2006

Band 4

Anita Raddatz (Hrsg.)
Versuchungen, ein Fest. Dokumentation eines Abschieds.
Oldenburg: Juli 2006

Band 5

Luzia Moldenhauer, Annika Freundt und Karin Baumann
Frauen in Konzentrationslagern. Konzeption eines Führungstages unter
geschlechtsspezifischem Aspekt in der Gedenkstätte Bergen-Belsen
Oldenburg: September 2006

Band 6

Beate Curdes, Sabine Marx, Ulrike Schleier und Heike Wiesner
Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule (in Vorbereitung)

Band 7

Sabine Jösting, Malwine Seemann (Hrsg.)
Gender und Schule