

Tim Rohrmann (2003)

Gender in der Praxis

Geschlechtsbewusste Pädagogik und der Bildungsauftrag von Schule

Es gibt viele Gründe, sich in der Schule mit Geschlechterthemen zu beschäftigen. Die Frage ist: was kann Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer davon überzeugen, dass diese Themen für ihren Alltag wichtig sind?

Dies ist im Moment eindeutig die „Jungenfrage“! Zwar bestehen weiterhin subtile Benachteiligungen von Mädchen fort – aber das „reißt niemanden vom Hocker“. Die schlechten Schulleistungen der Jungen dagegen führen dazu, dass sogar Kultusminister mehrerer Bundesländer das Geschlechterthema oben auf die Tagesordnung setzen. So meint Niedersachsens Schulminister Bernd Busemann (CDU) am 28.9.2003 in der Bild-Zeitung: „Jungen haben es sehr viel schwerer als Mädchen, weil sich der Schulbetrieb feminisiert hat. 70 bis 80 Prozent der Lehrer sind Frauen, in Grundschulen liegt der Anteil noch höher. Jungen haben keine Chancen, sich an männlichen Rollenvorbildern zu orientieren.“ Busemanns Forderung daher: „Wir müssen dringend mehr Männer in den Schuldienst bringen, am besten wäre eine Männerquote.“ Ob diese Einschätzung zutrifft, sei zunächst dahingestellt – richtig ist aber, dass Jungen im deutschen Schulsystem zur Zeit insgesamt in der Tat deutlich schlechter abschneiden als Mädchen.

Neben den schlechteren Schulleistungen der Jungen, die seit PISA auch der allgemeinen Öffentlichkeit bekannt sind, ist es ihr problematisches Sozialverhalten, das Lehrern und insbesondere Lehrerinnen das Leben schwer macht – dies ist ein zweiter einleuchtender Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit geschlechtsbezogenen Zusammenhängen im Kontext Schule.

Mit diesen Feststellungen soll nicht in den Chor derjenigen eingestimmt werden, die die Jungen nun nur noch als „Verlierer“ oder gar „Opfer des Feminismus“ sehen. Die genannten Zusammenhänge, die in den letzten zwei Jahren auch auf den Titelseiten von Publikumszeitschriften aufgegriffen wurden, sind aber ein guter Ausgangspunkt für die Suche nach neuen Wegen im Umgang mit Mädchen und Jungen in der Schule.

Aus Forschung und Statistik

Empirische Untersuchungen geben vielfache Hinweise auf geschlechtstypische Unterschiede, die im engeren und weiteren Sinn für die Schule von Bedeutung sind

1. Schulleistungen und Schulabschlüsse

Mädchen haben in ihren Schulleistungen die Jungen überholt. Sie sind an Gymnasien überrepräsentiert, wogegen Jungen den größeren Anteil der Schüler an Haupt- und Sonderschulen stellen (vgl. Abbildung 1). In Sonderschulen sind reine Jungenklassen nicht ungewöhnlich. Mädchen haben daher auch deutlich bessere Schulabschlüsse als Jungen und verlassen wesentlich seltener die Schule ohne Abschluss. Diese Zusammenhänge wurden bereits 1990 von Schnack & Neutzling in der Erstausgabe von „Kleine Helden in Not“ aufgezeigt und in den letzten Jahren durch verschiedene statistische Übersichten immer wieder belegt.

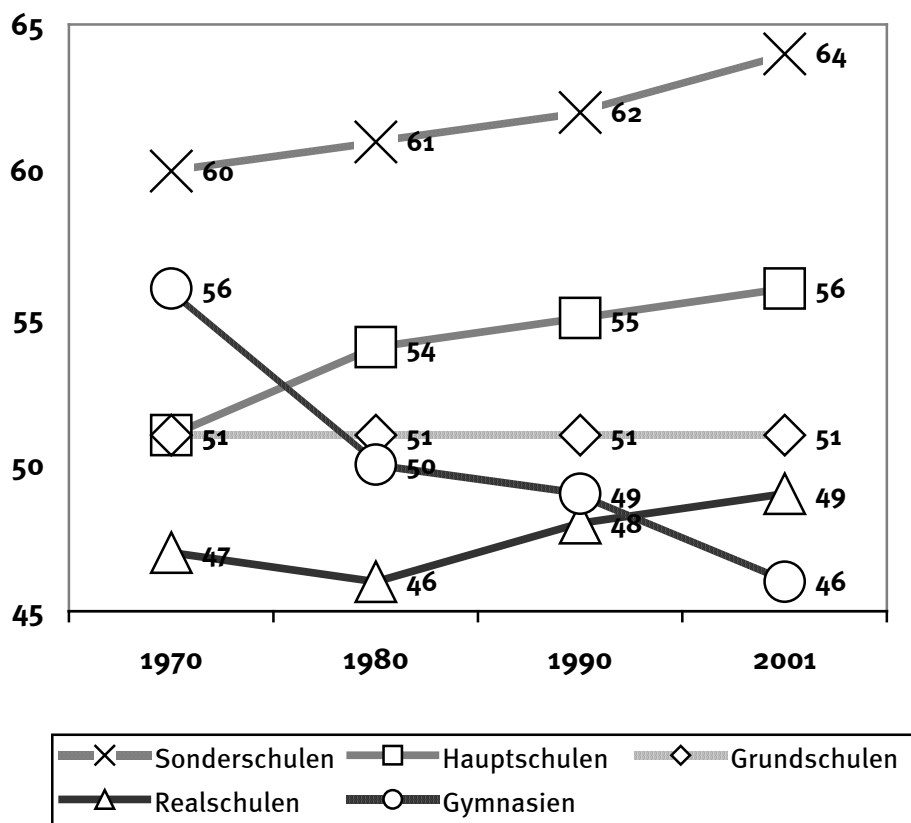


Abbildung 1: Jungenquote in verschiedenen Schularten in Deutschland

Quelle: Deutsches Statistisches Bundesamt, Berlin

Eine aktuelle Untersuchung bestätigte die erheblichen Geschlechterdifferenzen in den Schulabschlüssen für alle Bundesländer. Dabei stellte sich heraus, dass der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in den neuen Bundesländern noch deutlicher ausfällt. Außerdem wurden Korrelationen zur Arbeitslosenquote sowie zum Anteil männlicher Grundschullehrer festgestellt: „Je geringer der Anteil männlicher Grundschullehrer und je höher die Arbeitslosenquote in einem Bundesland ist, desto schlechter schneiden Jungen im Vergleich zu Mädchen im Hinblick auf ihre Sekundarschulabschlüsse ab“ (Dieffenbach & Klein, 2002, S. 938). Ob diese Korrelationen tatsächlich auf einen kausalen Zusammenhang hindeuten, ist strittig – wie bei jeder Korrelation. Bedenkenswert ist, dass das Fehlen männlicher Lehrer von Massenmedien und Ministern nun so vehement thematisiert wird, die – noch höhere – Korrelation zur Arbeitslosenquote in den jeweiligen Bundesländern sowie der unübersehbare Ost-West-Unterschied dagegen nicht.

2. Lesekompetenzen

„Jungen können nicht so gut lesen, und haben auch weniger Lust dazu“, ließe sich eines der wichtigsten Ergebnisse der PISA-Studie zusammenfassen. Ein genauerer Blick förderte zutage, dass Jungen lediglich Formulare, Tabellen und Grafiken fast genau so gut verstehen wie Mädchen. Besondere Schwierigkeiten haben sie damit, „Texte und ihre Merkmale kritisch zu reflektieren und zu bewerten“ (S. 257). Noch wesentlich deutlicher sind die Geschlechterunterschiede, wenn es um die Lesemotivation geht. Die Ergebnisse „weisen darauf hin, dass Bemühungen um einen Ausgleich von Benachteiligungen der Jungen insbesondere an der Lesemotivation und an den Leseaktivitäten ansetzen müs-

sen“ (S. 266) und die Fähigkeit gefördert werden muss, „Textinhalte mit bereits vorhandenen Wissensbeständen zu verknüpfen“ (S. 267). Deutschland und Luxemburg gehören zu den Staaten, in denen die Risikogruppe schwacher und extrem schwacher Leser besonders groß ist (Deutschland über 20 %, in Luxemburg fast 35 %, S. 398). Neben dem männlichen Geschlecht sind niedrige Sozialschicht, niedriges Bildungsniveau und Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie Faktoren, die „gemeinsam *und* jeweils spezifisch“ zur Wahrscheinlichkeit beitragen, zur Gruppe der schwachen Leser zu gehören (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 401).

3. Körperliche und psychische Auffälligkeiten

Bei vielen körperlichen Beeinträchtigungen und Erkrankungen gibt es deutliche Geschlechtsunterschiede, wobei Jungen bis zum Jugendalter anfälliger und labiler sind als Mädchen. So zeigt ein Überblick über die bis zum Ende des 6. Lebensjahres regelmäßig durchgeführten Krankheits-Früherkennungsmaßnahmen von Kindern (U1 bis U9), dass Jungen von vielen Krankheiten und Behinderungen zumindest leicht, mitunter auch erheblich stärker betroffen sind als Mädchen (vgl. Schnack & Neutzling, 2000, S. 119ff.). Bis zur Pubertät erscheinen Jungen auch psychisch insgesamt labiler als Mädchen. In der Pubertät kehrt sich der Trend dann um: Weibliche Jugendliche klagen mehr über Beschwerden und Unwohlsein als männliche Jugendliche, gehen häufiger zum Arzt und bekommen mehr Medikamente verschrieben. Die Liste der Symptome wird dabei von Kopfschmerzen, Nervosität/Unruhe und Konzentrationsschwierigkeiten angeführt.

4. Sozialverhalten

Probleme im Sozialverhalten und disziplinarische Verstöße im Schulkontext betreffen häufiger Jungen. Mädchen sind im Durchschnitt stärker prosozial orientiert und zeigen geringere individualistische und aggressive Tendenzen als Jungen – so werden in der PISA-Untersuchung die Befunde zu Kooperation und Kommunikation zusammengefasst, die sowohl die subjektive Wahrnehmung vieler Lehrkräfte als auch Ergebnisse anderer Untersuchungen zu diesem Thema bestätigen. Mädchen zeigen z.B. im Durchschnitt deutlich mehr Empathie, mehr Fähigkeiten zur Perspektivübernahme und Unterstützungsverhalten, wogegen Jungen auf strukturelle Ungerechtigkeiten eher mit „Verantwortungsabwehr“ reagieren. Diese Unterschiede entsprechen im Ausmaß den Geschlechterdifferenzen im fachbezogenen Interesse (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 321).

Langfristig kann das Zusammentreffen von schlechten Bildungsvoraussetzungen und Orientierung an traditionellen Männlichkeitsvorstellungen, in denen Arbeit eine zentrale Rolle einnimmt, zu einer explosiven Mischung führen. Männliche Jugendliche und junge Männer, denen angesichts schlechter Schulleistungen und nicht ausreichender beruflicher Chancen eine zufriedenstellende Integration in den Arbeitsmarkt verwehrt bleibt, sind auch für andere Risiken des Heranwachsens anfälliger.

Auf Seiten der Mädchen wird seit längerem darauf hingewiesen, dass viele Mädchen ihre guten Schulleistungen nicht in ein entsprechendes Selbstkonzept übernehmen und weniger Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten haben als es ihren tatsächlichen Leistungen entspricht (vgl. Horstkemper, 1991; Helmke, 1998). Zudem nutzen gute Schulabschlüsse wenig, so lange Arbeitgeber nach wie vor männliche Bewerber bevorzugen.

Frauen- und Männerwelten

Theorien zu geschlechtstypischem Verhalten haben lange Zeit entweder Unterschiede in der Sozialisation von Mädchen und Jungen herausgearbeitet oder biologische Geschlechtsunterschiede in den Vordergrund gestellt. In beiden Fällen kann allerdings die Betonung solcher Unterschiede gerade die Geschlechtsstereotype mit produzieren, deren Überwindung angestrebt wird. Die neuere Geschlechterforschung betont daher einen anderen Blickwinkel. In den Vordergrund treten individuelle Unterschiede und Vielfältigkeiten bei beiden Geschlechtern sowie die „Konstruktionsprozesse“, mit denen geschlechtsbezogene Zuordnungen im Alltag von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen selbst „hergestellt“ werden (*doing gender*).

Dabei wird unter anderem darauf hingewiesen, dass Geschlechterverhältnisse in verschiedenen Lebenswelten und Institutionen ganz unterschiedlich aussehen können. Was von Männern und Frauen erwartet wird und wer über mehr Status und Macht verfügt, ist in einem Industriebetrieb anders als in einem Pädagogik-Seminar an der Universität. Gefragt wird damit nach dem *Geschlechtersystem*: die in einer bestimmten Institution oder Lebenswelt anzutreffenden Geschlechterverhältnisse und die dort geltenden Definitionen vorherrschender „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“. Es ist interessant, unter diesem Blickwinkel das System Schule genauer zu betrachten – wobei insbesondere der Vergleich der im Lehrerzimmer und der unter Schülerinnen und Schülern verbreiteten Einstellungen und unausgesprochenen „Gesetzen“ spannend ist.

Geschlechtersysteme in der Schule – Fragen zum Nachdenken

Was ist „männlich“, was „weiblich“ im Schulalltag?

Wie sind die Räume gestaltet, in denen Lehrerinnen und Lehrer, Jungen und Mädchen in der Schule zusammentreffen?

Wer hat „das Sagen“ – in der Klasse, im Team, in der Schule, in den übergeordneten Strukturen?

Welche Vorstellungen vom Mann-Sein, Frau-Sein und vom Miteinander der Geschlechter haben Sie – welche haben die Mädchen und Jungen?

Welche Qualitäten bringen Sie selbst als Frau bzw. als Mann in Ihre Arbeit ein?

Bei sich selbst anfangen

Frausein, Mannsein – dieses Thema lässt sich nicht nur pädagogisch behandeln, es betrifft uns im Kern der Person. In der Berufsdefinition des Lehrers spielt das Geschlecht dagegen keine Rolle (dass der Begriff männlich ist, wird übersehen). Ob eine Lehrperson weiblich oder männlich ist, soll für den Unterricht und das Verhältnis zu den Kindern möglichst nicht von Bedeutung sein. Eine betont „weibliche“ Aufmachung einer Lehrerin, eine deutlich „männliche“ Selbstdarstellung eines Lehrers werden daher mit großer Skepsis registriert.

Mädchen und Jungen nehmen ihre Lehrerinnen und Lehrer dagegen sehr bewusst als Frauen und Männer wahr und setzen ihrerseits erotische Signale ein, um im Unterricht „zu überleben“. Mädchen versuchen, männliche Lehrer „um den Finger zu wickeln“. Ihre Lehrerin umschwärmen sie, wenn sie ihnen gefällt; sie übernehmen ihre Körpersprache

und Meinung und schlagen sich gegen die Jungen auf ihre Seite. Jungen wiederum können sich in ihre Lehrerin verlieben und auf „charmante“ Weise versuchen, ihre Aufmerksamkeit zu erlangen. Oder aber sie lehnen manche Aufforderungen und Einstellungen schon deswegen ab, weil sie von einer Frau kommen, während sie Männer eher als Autorität akzeptieren.

Verhaltensweisen und Fragen von Jungen und Mädchen können Erinnerungen in uns wachrufen, „wunde Punkte“ treffen oder unsere Grundhaltungen und unser Selbstbild als Frau (oder auch Mann) in Frage stellen. Eine Lehrerin, die als Mädchen Jungen möglichst aus dem Weg gegangen ist, wird auf „blöde Sprüche“ anders reagieren als eine, die als Kind immer viel mit Jungen gespielt hat und den „rauen Ton“ kennt, der unter Jungen herrscht.

Dabei vermischen sich oft viele Ebenen miteinander, die nicht leicht auseinander zu halten sind:

- *Pädagogische Zielvorstellungen* – z.B. Gleichberechtigung, Selbstbewusstsein, Gewaltfreiheit
- *Das eigene Selbstbild, persönliche Werte und Zielvorstellungen*, damit auch der eigene Lebensweg und die (Un)zufriedenheit damit – z.B. der Wunsch, dass Mädchen sich besser durchsetzen können als frau selbst es konnte oder kann
- *Erwartungen und Wünsche an das andere Geschlecht* – z.B. bei Lehrerinnen die Frage, wie sie sich *Männerwünschen*
- *Erfahrungen aus der eigenen Kindheit*, die vergessen sind, aber dennoch unsere Wahrnehmung und unsere Gefühle beeinflussen – z.B. Gewalterfahrungen mit Jungen, Sehnsüchte nach schwer erreichbaren Vätern oder Genervt Sein durch allzu selbstlose Mütter.

Diese Ebenen auseinander zu halten ist oft nicht einfach. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen ist aber eine wichtige Voraussetzung für einen differenzierten Umgang mit geschlechtsbezogenen Zusammenhängen in der Schule, für die Förderung eines besseren Verhältnisses der Geschlechter und für die Unterstützung von Mädchen und Jungen auf ihrem Weg zu geschlechtlicher Identität.

Fragen zum Nachdenken

Einige Fragen an Lehrerinnen

Waren Sie ein "typisches" Mädchen?

Sind sie als Mädchen manchmal von Jungen eingeschüchtert oder sexuell provoziert worden – und wie haben sie reagiert?

Wie geht es ihnen heute – und was tun sie, wenn Mädchen sich in ihrer Klasse nicht wehren, wenn Jungen sie ärgern?

Wünschen Sie sich als Frau heute manchmal, dass Männer einfühlsamer, vorsichtiger und selbstkritischer wären – und möchten Sie Jungen dahingehend erziehen?

Einige Fragen an Lehrer

Waren Sie ein "typischer" Junge?

Fanden Sie als Junge "schmutzige" Worte und Witze spannend?

Schlucken Sie als Mann heute manchmal eine kritische oder spöttische Bemerkung herunter, um nicht als "frauenfeindlich" dazustehen?

Wie geht es ihnen – und was tun sie, wenn Sie mitbekommen, dass Jungen Mädchen oder Kolleginnen mit sexuellen Sprüchen anmachen?

Bildungsauftrag & geschlechtsbewusste Pädagogik

Wie lassen sich nun aus den dargestellten Überlegungen konkrete Ideen für die pädagogische Praxis gewinnen?

Zunächst kann Geschlechterdifferenzierung am *Fachunterricht* ansetzen. Geschlechterdifferenzierung im Fachunterricht ist zu wesentlichen Teilen eine Frage der Didaktik und eine Möglichkeit von Binnendifferenzierung (die es auch aus anderen Gründen häufiger geben sollte). Dabei sollte zunächst bestimmt werden, wo und mit welchem Ziel eine Geschlechterdifferenzierung nötig oder sinnvoll ist. Erfahrungen mit der Aufhebung der Koedukation wurden – abgesehen vom Sportunterricht – bislang vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich gesammelt und dokumentiert. Seit einiger Zeit (und seit PISA) wird eine Aufhebung der Koedukation auch für die sprachlichen Fächer in Erwägung gezogen. Konkrete Empfehlungen für geschlechtsdifferenzierende Arbeitsformen in einzelnen Fächern bzw. zu spezifischen Inhalten können von den schulinternen Fachkonferenzen ausgehen.

Wenn Prozesse der Konstruktion von Geschlechtsunterschieden weitergehend in den Blick genommen und Mädchen und Jungen bei der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität unterstützt und begleitet werden sollen, kann an Erfahrungen aus der *geschlechtsbewussten Pädagogik* angesetzt werden. Mädchen- und Jungenarbeit greift Themen auf, die für das Leben von Mädchen und Jungen zentral – und oft wichtiger als Schulleistungen – sind: Liebe & Sexualität, Berufs- & Familienorientierung, Konflikt & Aggression... Viele Konzepte und Methoden geschlechtsbewusster Pädagogik stammen allerdings aus der außerschulischen Bildungs- und Jugendarbeit und lassen sich nur teilweise in den Fachunterricht „einbauen“. Zum Teil wäre es wünschenswert, wenn diese Themen in Lehrplänen usw. mehr Raum hätten. Zum Teil lassen sie sich besser in eigenständigen Angeboten, Arbeitsgruppen, Projekten bearbeiten.

Eine geschlechtsbewusste Sichtweise ist darüber hinaus vor allem wichtig für den bewussten Umgang mit alltäglichem Verhalten „nebenbei“ und „zwischen durch“. Dazu gehören klare Reaktionen auf Störverhalten und (sexuelle) Provokationen genauso wie die Fähigkeit, angemessen mit Krisen und besonderen Belastungen von Schülerinnen und Schülern umzugehen. Im Vordergrund stehen dabei allgemeine pädagogische Ziele wie die Förderung des Selbstwertgefühls von Mädchen und Jungen sowie die Beziehung zwischen PädagogInnen und SchülerInnen und damit nicht zuletzt die Vorbildwirkung der Erwachsenen.

In welchem Ausmaß die *allgemeine Förderung des Sozialverhaltens und der sozial-emotionalen Entwicklung* überhaupt zum Bildungsauftrag der Schule gehört, ist unter Lehrkräften allerdings oft umstritten. Je mehr die Diskussion darüber aber an konkreten Situationen und Notwendigkeiten des Alltags ansetzt, desto eher sind konstruktive Ideen zu erwarten. Schließlich hilft es nicht weiter, z.B. angesichts akuter Disziplinprobleme darüber zu lamentieren, dass es eigentlich Sache der Eltern wäre, hier erzieherische Grundlagen zu legen.

Schlüssel für einen zukunftsweisenden Umgang mit geschlechtsbezogenen Zusammenhängen ist schließlich einerseits die *Selbstreflexion* der pädagogisch Tätigen, andererseits der Einbezug der SchülerInnen durch alltägliche und formale Formen der *Partizipation*.

Reflektierte Koedukation und geschlechtsbewusste Pädagogik

Der größte Teil pädagogischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen findet nach wie vor im koedukativen Rahmen statt. Dass dies so bleiben soll, wird auch von kaum jemand in Frage gestellt.

Ausgangspunkt für reflektierte Koedukation (zur Einführung: *Redaktion Praxis Schule 5-10*, 1999) ist zunächst, geschlechtsbezogene Aspekte des Verhaltens von Mädchen und Jungen, aber auch der eigenen Rolle als Lehrerin oder Lehrer überhaupt wahrzunehmen. Darüber hinaus gehen die pädagogischen Zielsetzungen geschlechtsbewusster Arbeit in zwei Richtungen:

- Gleichberechtigung und Chancengleichheit
- Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Lebenslagen von Mädchen und Jungen

Diese Zielsetzungen können durchaus miteinander in Konflikt geraten. Welcher Aspekt für die Beteiligten jeweils im Vordergrund steht, hängt nicht nur von ihren theoretischen Grundannahmen ab (z.B. zur Frage, „wo die Geschlechtsunterschiede herkommen“), sondern noch mehr von persönlichen Faktoren: von Erfahrungen mit eigenen Kindern, von persönlichen Vorlieben und Unsicherheiten in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und vor allem von biografischen Erfahrungen und dem eigenen Selbstbild als Frau bzw. Mann. Selbst wenn sich alle Beteiligten auf das Ziel der „Gleichstellung“ einigen können, ist damit weder geklärt, welches die entscheidenden Kriterien für die Beurteilung von Ungleichheit sind, noch auf welchem Weg *langfristige* Ziele von Gleichstellungsmaßnahmen erreicht werden können.

Grundlage für pädagogische Entscheidungen wie z.B. die Einführung geschlechtstrennter Arbeitsformen ist daher zunächst, dass sich die beteiligten Lehrkräfte über Grundannahmen und Ziele verständigen.

Für die Praxis der geschlechtsbewussten Pädagogik kann auf Erfahrungen aus der Mädchen- und Jungenarbeit sowie auf Erkenntnissen der Geschlechterforschung aufgebaut werden. Dies schließt die aktuelle Auseinandersetzung mit kritischen Fragen an die Geschlechtertheorie sowie die bisherige Praxis geschlechtsspezifischer Jugendarbeit mit ein (vgl. Rohrmann, 2003; Forum für Kinder- und Jugendarbeit, 2001; Helfferich, 1998; Rauw, Jantz, Reinert & Ottemeier-Glücks, 2001; Rose, 2000; Rose & Scherr, 2000).

Die meisten vorhandenen Ansätze geschlechtsbezogener Pädagogik stellen die Arbeit mit geschlechtshomogenen Gruppen in den Vordergrund. Die Praxis der Mädchenarbeit kann dabei mittlerweile auf fundierte Theorien und langjährige Erfahrungen aufbauen (vgl. z.B. Heiliger, 2002; Klees, Merburger & Schumacher, 2000). Im Bereich der Jugendarbeit kann Mädchenarbeit inzwischen als institutionell etabliert angesehen werden, obwohl sie angesichts knapper Kassen in vielen Kommunen von Kürzungen bedroht ist. Jungenarbeit entstand in den letzten fünfzehn Jahren zunächst als Reaktion auf Angebote der Mädchenarbeit. Inzwischen gibt es etliche Konzepte und zahlreiche praktische Beispiele für Jungenarbeit, allerdings meist noch weniger institutionell abgesichert als die Angebote der Mädchenarbeit (vgl. z.B. Sielert, 2002; Sturzenhecker & Winter, 2002). Auch zur Praxis der Mädchen- und Jungenarbeit in der Schule gibt es inzwischen eine Reihe von Veröffentlichungen (z.B. Boldt, 2001; Daigler, 2003; Kaiser, 2001; Koch-Priewe, 2002; Nyssen, Kampshoff, Bittner & Strunz, 1996; Welz, Dussa & Senatsverwaltung, 1998).

Zur Praxis der geschlechtsbewussten Arbeit mit geschlechtsgemischten Gruppen liegt dagegen weniger vor. Dies ist aus mehreren Gründen bedauerlich. Zum einen sind Beziehungen zwischen den Geschlechtern gerade für die Identitätsentwicklung in der Jugendphase entscheidend. Nicht zufällig kommen viele geschlechtstypische Verhaltensweisen gerade in geschlechtsgemischten Situationen besonders zum Ausdruck. Aktuelle Diskussionsbeiträge werfen daher ein kritisches Licht auf bisherige Selbstverständlichkeiten und Zielsetzungen geschlechtsbezogener Pädagogik. Anstelle einer Schwerpunktsetzung auf geschlechtshomogene Beziehungen mit entsprechenden Angeboten der Mädchen- und Jungenarbeit wird die Bedeutung von Geschlechterrelationen, also der Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen, hervorgehoben (vgl. Helfferich, 1998; Rose & Scherr, 2000). Nicht zuletzt ist von Bedeutung, dass nicht selten die Jugendlichen selbst wenig Interesse an geschlechtsgetrennten Angeboten zeigen (vgl. den Titel von Faulstich-Wieland & Horstkemper (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“).

Die Bedeutung des „gegengeschlechtlichen Blicks“ wurde bislang nur wenig differenziert reflektiert. Auf Seiten der Frauen ist allerdings seit mehreren Jahren ein großes Interesse an Fragen der Jungenentwicklung und Jungenerziehung zu erkennen. Zum Teil kann dies mit der alten Tendenz zusammenhängen, Jungen wichtiger zu nehmen als Mädchen; zum Teil hat aber auch ein gewachsenes Bewusstsein über die Wichtigkeit von Erkenntnissen über die Lebenswelt der Jungen dazu beigetragen. Dabei geht es um Fragen zur eigenen Rolle als Frau und Pädagogin gegenüber den Jungen, zur Bedeutung von Frauen für die Entwicklung von Jungen sowie um die eigenen Jungen- und Männerbilder der Frauen. Ein zentraler Aspekt der pädagogischen Arbeit von Frauen mit Jungen ist der Widerspruch zwischen Geschlechterhierarchie und Generationenhierarchie. Als Kinder und Jugendliche haben Jungen weniger Macht als die weiblichen Fachkräfte, die in der Grundschule wie im übrigen in den meisten psychosozialen Einrichtungen dominieren. Dem steht das gesellschaftlich vermittelte Bild männlicher Überlegenheit entgegen, das manche Jungen in Konflikten mit Frauen inszenieren („Du hast mir überhaupt nichts zu sagen, du bist nur eine Frau!“).

Auf Seiten der Männer ist ein entsprechendes Interesse an Fragen zu Mädchenentwicklung und Mädchenarbeit weit weniger zu erkennen. Dies kann mit der langjährigen Tendenz zusammenhängen, dass geschlechtsbezogene Themen als „Frauenthemen“ angesehen werden, mit denen sich viele Männer nicht auseinandersetzen wollen. Nicht zuletzt liegt in der öffentlichen Diskussion bei der Verbindung „Mann-Mädchen“ die Assoziation zur Missbrauchsthematik leider oft nahe. Dabei sind auch hier die Fragen nach der eigenen Rolle als Mann und Pädagoge, gegenüber den Mädchen, nach der Bedeutung von Männern für die Entwicklung von Mädchen und die eigenen Mädchen- und Frauenbilder der Männer wichtig.

Wenn geschlechtsbewusste Pädagogik die Schule einen substanziellen Beitrag zur Entwicklung und Veränderung von Schule sein soll, muss sie ein gemeinsames Projekt beider Geschlechter sein. Frauen und Männer müssen sich dazu

- über Ziele geschlechtsbewusster Arbeit einigen
- über Ergebnisse und „Stolpersteine“ der praktischen Arbeit austauschen
- und sich ihrer Modellfunktion für den Umgang von Frauen und Männern miteinander bewusst sein.

Je besser dies gelingt, umso größer ist die Chance, dass auch Mädchen und Jungen damit neue Perspektiven eröffnet werden können.

Zwei Beispiele aus der Praxis: Wie es nicht funktioniert...

An einer Grundschule werden Mädchen- und Jungenstunden eingeführt. Dazu werden z.T. männliche Lehrer von der benachbarten Hauptschule hinzugezogen. Die Ziele der Maßnahme werden allerdings von Männern und Frauen nicht konkret besprochen; regelmäßiger Austausch findet weder unter den Frauen bzw. Männern untereinander noch in einer Klasse mit den getrennten Gruppen arbeitendem Mann-Frau-Team statt. Die Maßnahme ist zunächst ein großer Erfolg und vor allem bei den Kindern beliebt; die Klassenlehrerinnen genießen es, dass die Jungen mal weg sind. Mit der Zeit macht sich jedoch die mangelnde Zielabsprache bemerkbar. Zum Beispiel bekomme ich als (externer) männlicher Leiter den neunjährigen Ahmed von der Klassenlehrerin mit den Worten übergeben: „Vielleicht können Sie ja mal in der Jungengruppe darüber reden, warum Ahmed immer die Mädchen ärgert“. Ahmed sah das natürlich ganz anders ...

Jungenarbeit kann eine tolle Sache sein, aber sie sollte nicht dazu dienen, Konflikte, die alle betreffen und gemeinsam gelöst werden müssen, aus der Klasse auszulagern. In einem Fall stellte sich im Verlauf eines Projekts sogar heraus, dass ein Jungenangebot an die Stelle einer bislang durchgeführten „Straf-Arbeitsgruppe“ getreten war. Vermitteln Maßnahmen der sozialen Jungenförderung diesen möglicherweise, dass sie behandlungsbedürftige „Problemfälle“ sind? Dann haben sie auf derartige Angebote vermutlich keine Lust.

Dies gilt umgekehrt auch für besondere Mädchenangebote zur Selbstbehauptung. Möglicherweise wird Mädchen gerade durch solche Angebot indirekt vermittelt, dass sie Jungen unterlegen sind und daher eine besondere Förderung benötigen. Dass insbesondere selbstbewusste Mädchen daran wenig Interesse haben, ist verständlich.

... und wie es funktionieren kann

Das Stufenteam der Mittelstufe einer Gesamtschule ist sowohl auf Leistungs- als auch Verhaltensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen aufmerksam geworden. Sie entschließen sich, zu diesem Thema einen Studientag durchzuführen. Als Vorbereitung stellt ein Kollege eine differenzierte Statistik über die letzten Halbjahresnoten zusammen:

Arbeitsauftrag:

Wie unterscheiden sich Schulleistungen von Mädchen und Jungen in Ihrer Schule?

Um dies herauszufinden, können Jahrgangsnoten von Mädchen und Jungen in den einzelnen Fächern erhoben werden. Es soll berücksichtigt werden, ob ein Fach von einer Lehrerin oder einem Lehrer unterrichtet wird.

- Wo gibt es auffällige, ggf. signifikante Unterschiede?
- In welchen Fächern sind Mädchen besser, in welchen Jungen?

Nach einer allgemeinen Einführung entscheidet das Kollegium auf der Grundlage der Differenzierung des Bildungsauftrages von Schule (siehe oben), welche Inhalte weiter bearbeitet werden sollen. Obwohl in der Diskussion zunächst von vielen KollegInnen der fachbezogene Bildungsauftrag betont worden war, stellt sich heraus, dass einem großen Teil des Kollegiums in erster Linie Fragen des alltäglichen sozialen Zusammenlebens „auf den Nägeln brennen“. Schließlich erfolgt eine Einigung auf folgende Themen:

1. Jungen- & Mädchenangebote in Deutsch?
2. Soziales Lernen/Konfliktlernen & Körpererfahrung
3. Umgang mit Störverhalten und sexuellen Provokationen (2 Gruppen).

Bezogen auf Jungen- und Mädchenangebote in Deutsch wird in der Arbeitsgruppe vorgeschlagen, bei bestimmten Arbeitsvorhaben Jungen und Mädchen unterschiedliche Texte vorzugeben. Daran wird jedoch kritisiert, dass damit sowohl Jungen als auch Mädchen einseitig festgelegt würden. Die Arbeitsgruppe einigt sich schließlich auf ein Experiment: es sollen zwei Texte vorgegeben werden, die aus Sicht der Lehrkräfte „jungentypisch“ und „mädchentypisch“ sind; die Entscheidung, welchen Text sie bearbeiten, soll jedoch den Schülerinnen und Schülern überlassen bleiben. Damit wird nicht nur deren Beteiligung ermöglicht, sondern die Lehrkräfte können auch überprüfen, inwieweit ihre Hypothesen über „jungentypische“ und „mädchentypische“ Texte tatsächlich zutreffen.

Wichtigstes Ergebnis der Arbeitsgruppen zum Umgang mit Störverhalten ist die gemeinsame Bereitschaft, Konfliktlösungen nicht mehr der Initiative einzelner Lehrkräfte zu überlassen und damit zu individualisieren, sondern zu einem gemeinsamen Thema des Kollegiums zu machen. Bei der Diskussion über sexuelle Provokationen wird in der Arbeitsgruppe nicht zuletzt die sexuell provozierende Bekleidung (bzw. das Fehlen von angemessener Bekleidung) einiger Mädchen thematisiert. Dies hatte im Sommer sowohl Jungen als auch Lehrkräfte zunehmend irritiert. Da die öffentliche Diskussion über sexuelle Belästigung bislang meist selbstverständlich von Männern und Jungen als Tätern, Frauen und Mädchen als Opfern ausgeht, war dies ein interessanter Gesichtspunkt.

Dieses Beispiel macht deutlich, worum es bei *Gender und Schule* geht: Geschlechtsbezogene Aspekte werden als Themen für das gesamte Team verstanden und in die Schulentwicklung integriert!

Literatur

Boldt, Uli (2001). Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Diefenbach, Heike & Klein, Michael (2002). „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), 938-958.

Faulstich-Wieland, Hannelore & Horstkemper, Marianne (1995). „Trennt uns bitte, bitte nicht!“. Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske & Budrich.

Heiliger, Anita (2002). Mädchenarbeit im Gendermainstream. München: Frauenoffensive.

Helmke, Andreas (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In Weinert, Franz E. (Hg.). *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Beltz. S. 115-132.


Horstkemper, Marianne (1991). Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim: Juventa.

Kaiser, Astrid (Hg.) (2001). Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden. Hohengehren: Schneider.

- Klees, Renate, Merburger, Helga & Schumacher, Michaela (2000). Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit, Teil 1. 4., überarb. Auflage. Weinheim: Juventa. (Original 1989).
- Koch-Priewe, Barbara (2002). Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim: Beltz.
- Nyssen, Elke; Kampshoff, Marita; Bittner, Eva & Strunz, Edda (1996). Mädchenförderung in der Schule. Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch. Weinheim: Juventa.
- Rauw, Regina; Jantz, Olaf; Reinert, Ilka & Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hg.)(2001). Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Redaktion Praxis Schule 5-10 (1999). Themenschwerpunkt Jungen und Mädchen in der Schule. *Praxis Schule 5-10, Zeitschrift für die Sekundarstufe I des Schulwesens, 1999 (6)*.
- Rohrmann, Tim (2003). Grenzen und Brücken. Arbeitsmaterialien zu Prävention und Geschlecht. Hg. von der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen und der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz. Hannover: LJS Niedersachsen.
- Rohrmann, Tim (2001). Echte Kerle. Jungen und ihre Helden. Reinbek: Rowohlt.
- Rohrmann, Tim (2000). Kinder lassen ihr Geschlecht nicht vor der Schultür. *Grundschule 5/2000, 32-35*.
- Seidel, Marion; Wichniarz, Margot & Wölki, Marion (Hg.) (2002). Koedukation im Wandel. Berliner Lehrerinnen und Lehrer berichten über ihre Erfahrungen mit der Mädchen- und Jungenarbeit. Berlin: Eigendruck.
- Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (2000). Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt.
- Sielert, Uwe (2002). Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 2. 3., völlig überarb. Auflage. Weinheim & München: Juventa. Original 1989, 1993.
- Sturzenhecker, Benedikt & Winter, Reinhard (Hg.)(2002). Praxis der Jungenarbeit. Weinheim & München: Juventa.
- Welz, Eberhard & Dussa, Ulla; Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (1998). Mädchen sind besser - Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen - ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. Zwei Bände. Berlin: Paetec, Ges. für Bildung und Technik.

Autor

Tim Rohrmann, Diplom-Psychologe und Bildungsreferent
Wechselspiel – Institut für Pädagogik und Psychologie

Kirchstraße 1a
38321 Denkte
 05331.881 7 13

rohrmann@wechselspiel-online.de
www.wechselspiel-online.de