Ulrike Stadler-Altmann
(Hrsg.)

Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion

Verlag Barbara Budrich

Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion

Ulrike Stadler-Altmann (Hrsg.)

Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2013 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0026-4 (Paperback)
eISBN 978-3-86649-538-8 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort 7
Einleitung 9

Genderkompetenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

1. Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts 12
Hannelore Faulstich-Wieland

2. Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? 29
Marianne Horstkemper

3. Genderkompetenz als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung 43
Ulrike Stadler-Altmann/Sebastian Schein

Ideen für und aus Schule und Unterricht

4. Wie bringt man Gender in den Unterricht ohne die Schülerinnen und Schüler anzuöden? 82
Andrea Abele-Brehm/Ulrike Stadler-Altmann

5. Gendersensible Berufsorientierung 101
Katharina Iseler

6. GeMiS – Gender, Migration und Schule: Möglichkeiten schülerorientierter Unterrichtsgestaltung 125
Angela Ittel/Rebecca Lazarides

7. Jungenkrise und Jungenförderung in der Schule 145
Ulrike Stadler-Altmann

8. Geschlechterdifferenzierter Unterricht – Erfahrungsbericht aus dem MINT-Projekt der Veit-Stoß-Realschule Nürnberg 171
Kerstin Jonczyk-Buch

Ausblick

9. Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft –
Ein Beitrag in deutsch-norwegischer Perspektive 182
Anna Gstöttner

AutorInnen 193

Vorwort

In der Schule scheinen die Geschlechterstereotypen klar: Jungs sind rebellisch, laut und unkonzentriert, Mädchen sind fleißig, ordentlich und angepasst, und wenn ein Junge eine schlechte Note hat, dann war er nur faul, wenn ein Mädchen eine schlechte Note hat, dann ist sie dumm. Aber so einfach ist die Schulwirklichkeit natürlich nicht.

Die Frage, wie man Mädchen und Jungen im Unterricht gerecht werden kann, beschäftigt Lehrerinnen und Lehrer seit Langem. Um die oben provokativ genannten stereotypen Zuschreibungen kritisch zu hinterfragen, veranstaltet die FAU die Tagung „Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Lehren und Lernen ‚trotz' Geschlecht" in Kooperation mit den Gleichstellungsbeauftragten der Städte Nürnberg und Erlangen, dem Institut für Pädagogik und Schulpsychologie der Stadt Nürnberg, dem Praktikumsamt für die Realschulen in Mittelfranken, der Regionalen Lehrerfortbildung für die Gymnasien in Mittelfranken und dem Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung der FAU.

Die Tagung und der daraus entstandene Tagungsband nähern sich dem Thema „Genderkompetenz in der Schule" von wissenschaftlicher und schulischer Seite, um konkrete Handlungsmöglichkeiten für die Schulpraxis aufzuzeigen und den Austausch zwischen universitärer Theorie und unterrichtlicher Praxis weiterzuentwickeln.

Die hohe Anzahl an Anmeldungen von praktizierenden Lehrkräften, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Mitarbeitenden von öffentlichen Einrichtungen und nicht zuletzt Studierenden zeigt die Relevanz des Themas im pädagogischen Alltag und das hohe Interesse daran. Nicht zufällig gilt Genderkompetenz mittlerweile als Schlüsselkompetenz im Schulalltag und auch im universitären Alltag.

Die FAU bildet aktuell über 5.000 Lehramtsstudierende aus. Es ist uns ein Anliegen, dass Gendersensibilisierung bereits im Studium einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Lehrangebote zum Themenkomplex Gender finden sich zunehmend in den wissenschaftlichen Disziplinen unserer Universität. Diese Tagung ist darin ein wesentliches Element und leistet über den universitären Zusammenhang hinaus einen zentralen Beitrag zur Chancengerechtigkeit von Mädchen und Jungen, um bestmögliche Lernbedingungen für alle an der Universität und damit letztlich auch an der Schule zu schaffen.

Die Inhalte der Tagung bieten einen Leitfaden für genderkompetenten Unterricht in allen Fächern und einer damit einhergehenden Verbesserung von unterschiedlichen Lehr-Lern-Gelegenheiten in der Schule. Ein Merkmal für die Bedeutung unserer Tagung ist die Anerkennung als Fortbildung für Lehrkräfte durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Grundlegend für die Diskussionen zur Genderkompetenz sind aktuelle Forschungsergebnisse zur Geschlechterdifferenz und zum gendersensiblen Lehren und Lernen. Die Tagung und der vorliegende Tagungsband spiegeln die ganze Bandbreite des Themas im Spannungsfeld zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und schulpraktischer Expertise. Deutlich wird das an den Vortragenden, den Autorinnen und Autoren: Frau Prof. Faulstich-Wieland thematisiert die implizite Tradierung von Geschlechterdifferenzen, Frau Prof. Horstkemper geht der Frage nach, wie Lehrkräfte Genderkompetenz erreichen können und Frau Prof. Stadler-Altmann recherchiert mit Herrn Schein die bestehenden Lehr-Lernangebote zur Genderkompetenz in der Lehrerausbildung. Ergänzt werden diese Ausführungen aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs durch nachvollziehbare Ideen für und aus Schule und Unterricht: Anregungen für geschlechterdifferenzierenden Unterricht, gendersensible Berufsorientierung, das Verhältnis zwischen Schule und Jungs oder geschlechtsdifferenzierter Fachunterricht und Förderperspektiven stehen im Mittelpunkt der Beiträge.

Ich freue mich, dass diese Tagung keine Einzelveranstaltung bleiben soll, sondern den Auftakt zu einer Tagungsreihe im Rahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung in der Region bildet, die in regelmäßigem Turnus an der FAU Erlangen-Nürnberg stattfinden wird.

Erlangen im September 2012

Prof. Dr. Karl-Dieter Grüske
Präsident der FAU Erlangen-Nürnberg

Einleitung

Geschlechterstereotypen werden in Unterricht und Erziehung gewollt oder ungewollt transportiert. Von Jungen erwarten wir eher Stärke und Unkonzentriertheit, von Mädchen eher Fleiß und Angepasstheit. Diese Problematik wird in Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen bereits lange thematisiert. Damit die wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskussion mehr und mehr im schulischen Alltag rezipiert und umgesetzt wird, ist die Theorie-Praxis-Tagung „Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Lehren und Lernen ‚trotz' Geschlecht" durch folgende Kooperationspartner imitiert und durchgeführt worden:

- Frauenbeauftragte der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie FAU Erlangen-Nürnberg
- Frauenbeauftragte der Stadt Nürnberg
- Gleichstellungsbeauftragte der Stadt Erlangen
- Institut für Pädagogik und Schulpsychologie der Stadt Nürnberg
- Praktikumsamt für die Realschulen in Mittelfranken
- Regionale Lehrerfortbildung für die Gymnasien in Mittelfranken
- Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung FAU Erlangen-Nürnberg

Mit dem vorliegenden Tagungsband wird das Ziel verfolgt, die referierten und in den Workshops diskutierten Konzepte zu verschriftlichen und allen am Thema „Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion" interessierten zugänglich zu machen. Die zugrundeliegenden Fragen der Geschlechtergerechtigkeit und der Geschlechterdifferenzierung in Schule und Unterricht werden anhand aktueller Forschungen dargestellt und Anregungen für die schulische Praxis angeboten.

Mit ausgewählten Fragestellungen zur **Genderkompetenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs** befassen sich die Beiträge im ersten Abschnitt des Tagungsbandes.

Die implizite und oft ungewollte Weitergabe von Geschlechterstereotyen thematisiert *Hannelore Faulstich-Wieland* in ihrem Beitrag. Ausgehend von der Frage nach einer geschlechtergerechten Schule kann sie in Beispielen aus ihren Studien die subtilen Mechanismen in der Manifestierung und der Weitergabe von Geschlechterdifferenzen zeigen. Daraus begründet sie die Forderung nach Genderkompetenz von Lehrkräften.

Dieser Forderung nach Genderkompetenz bei Lehrkräften unterstreicht *Marianne Horstkemper* in ihrem Artikel und führt aus, dass „gerade die Berücksichtigung der Geschlechterfrage die qualitative Verbesserung der Lehr-Lernprozesse vorantreibt" (S. 26). Damit kann ihrer Ansicht nach die Schule

zum Ort der Entwicklung von Genderkompetenz bei Lernenden und Lehrenden werden und dadurch die Qualität von Schule verbessern.

Damit Genderkompetenz als selbstverständlicher Teil der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften etabliert und weiterentwickelt werden kann, muss diese Kompetenz erlernt werden. Welche Möglichkeiten haben Studierende während ihres Studiums, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter während ihres Referendariats und Lehrkräfte in der Weiterbildung sich mit der Thematik Gender und Genderkompetenz auseinanderzusetzen? Diese Frage stellen sich *Ulrike Stadler-Altmann* und *Sebastian Schein*. In ihrer explorativen Studie analysieren sie die Lehrangebote in der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerausbildung zweier Bundesländer und stellen fest, dass Genderkompetenz zunehmend als Thema in der Lehrerausbildung wahrgenommen wird. Allerdings überwiegen zurzeit einzelne Angebote, die lose nebeneinanderstehen.

Im zweiten Abschnitt des Tagungsbandes werden **Ideen für und aus Schule und Unterricht** vorgestellt und mit konkreten Anregungen für den Schulalltag angereichert.

Wenn Schule zum Ort der Entwicklung von Genderkompetenz von Lernenden und Lehrenden werden soll, dann muss der Themenkomplex Gender und Genderkompetenz im Unterricht angesprochen und erfahrbar gemacht werden. *Andrea Abele-Brehm* und *Ulrike Stadler-Altmann* verdeutlichen deshalb in ihrem Beitrag, wie Gender im Unterricht angesprochen werden kann ohne Schülerinnen und Schüler zu langweilen. Sie plädieren dafür Gender als Thema in allen Schulfächern einzubinden.

Konkrete Beispiele für geschlechtersensibilisierenden Unterricht stellt *Katharina Iseler* anhand des Unterrichtsthemas Berufsorientierung vor. Ausgehend von den nach wie vor vorherrschenden Berufsklischees und den sich daran orientierenden Berufswünschen der Schülerinnen und Schüler zeigt sie Möglichkeiten der Reflexion und gezielten Durchbrechung alltäglicher Denkmuster hinsichtlich der Berufswahl für die schulische Praxis.

Ausgehend vom Projekt GeMiS – Gender, Migration und Schule erläutern *Angela Ittel* und *Rebecca Lazarides* Ideen und Umsetzungserfahrungen schülerorientierter Unterrichtsgestaltung. Dabei zeigt sich, dass Genderkompetenz Lehrkräften auch für den Umgang mit anderen Benachteiligungsmustern sensibilisieren und ihnen differenziertes Unterrichten ermöglichen (Stichwort: Diversity Kompetenz).

Der souveräne Umgang mit dem Thema Gender und Genderkompetenz schließt eine explizit getrennte Förderung von Mädchen oder Jungen nicht aus. Mittlerweile scheint ausgehend von der Annahme einer Jungenkrise die Jungenförderung in Schule und Unterricht einen wesentlichen Stellenwert zu erhalten. *Ulrike Stadler-Altmann* erklärt in ihrem Beitrag diese Entwicklung, begründet und nennt Beispiele einer geschlechtsspezifischen Jungenförderung. Ziel aller Bemühungen muss aber schlussendlich die Förderung beider

Geschlechter sein, um Jungen und Mädchen in ihrer jeweiligen Individualität ernst zu nehmen.

Kerstin Jonczyk-Buchs Erfahrungsbericht zum geschlechterdifferenzierten Unterricht in Chemie und Physik rundet den zweiten Abschnitt des Tagungsbandes ab. In ihrem Beitrag wird deutlich, dass eine zeitweise Trennung der Mädchen und Jungen in den naturwissenschaftlichen Fächern erfolgreich sein kann, wenn diese im regelmäßigen Wechsel mit einem gemeinsamen Unterricht erfolgt und die Arbeitsergebnisse der jeweiligen Gruppen wechselseitig anerkannt und gewürdigt werden.

Wenn sich Vertreterinnen und Vertreter der Erziehungswissenschaft mit Genderkompetenz beschäftigen und die Relevanz dieses Themas für Schule und Unterricht betonen, dann kann auch die Frage gestellt werden, wie sich Geschlechtergerechtigkeit in der Disziplin Erziehungswissenschaft etabliert. *Anna Gstöttner* zeichnet in ihrem Artikel Karriereverläufe im Fach Erziehungswissenschaft nach und muss feststellen, dass auch hier Förderbedarf besteht um eine geschlechtergerechte Forschung und Förderung von Frauen und Männern zu ermöglichen.

Alle Beiträge im vorliegenden Tagungsband verbindet, dass Genderkompetenz nicht als wohlklingende Worthülse verwendet wird, sondern dass ausgehend von erziehungswissenschaftlicher Forschung konkrete Umsetzungsidee angeregt werden: Für eine weitere gemeinsame und wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen werden in diesem Tagungsband einige Eckpunkte eines genderkompetenten Lehrens und Lernens verdeutlicht und für die pädagogische Praxis greifbar gemacht.

Koblenz im September 2012

für die Kooperationspartner
Ulrike Stadler-Altmann

Hannelore Faulstich-Wieland

1. Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts[1]

Im Tagungsflyer wird aufmerksam gemacht auf die Tatsache, dass Geschlechterstereotypen auch in Unterricht und Erziehung gewollt oder ungewollt transportiert werden. Ich würde hier eher von einer impliziten, also ungewollten Weitergabe ausgehen. Diese soll in der Regel vermieden werden und die Annahme ist, dass Genderkompetenz hilft, eine geschlechtergerechte Schule zu realisieren. Allerdings besteht keineswegs Einigkeit darüber, was eine „geschlechtergerechte Schule" überhaupt ausmacht.

Ich will meinen Beitrag deshalb mit der Frage beginnen, was Geschlechtergerechtigkeit meinen kann. Eine mögliche Auffassung betont die Geschlechterdifferenz und an ihr sind in der Regel auch die Maßnahmen orientiert, die in Schule realisiert werden. Hauptsächlich gehört dazu die fachspezifische oder zeitweilige Trennung der Geschlechter. In einem zweiten Schritt möchte ich deshalb die Paradoxien aufzeigen, die mit Geschlechtertrennungen einhergehen. Im dritten Schritt zeige ich an einem konkreten Unterrichtsbeispiel, wie geschlechterdifferenzierender Unterricht zur Herstellung der angenommenen Differenzen beiträgt. Im vierten Schritt will ich verdeutlichen, dass dies möglicherweise nicht zu einer Selbstwertstärkung beider Geschlechter führt, um abschließend kurz auf die Notwendigkeit von Genderkompetenz einzugehen.

1.1. Was ist überhaupt Geschlechtergerechtigkeit?

Ein Mitglied der Schulleitung einer von uns untersuchten österreichischen Schule nannte im Interview zwei zentrale Aspekte einer geschlechtergerechten Schule: Keine erwachsene Person sollte mehr die herkömmlichen Stereotypen transportieren, sondern jede sollte offen sein für die Erweiterung des Rollenspektrums in alle Richtungen. Zudem sollte jedes Kind das Gefühl haben, als Mädchen bzw. als Junge geachtet zu werden (Hassel 9/2005).

1 Die folgenden Ausführungen sind teilweise entnommen aus der ausführlichen Darstellung der Forschungsergebnisse zum Projekt „Chancen und Barrieren einer geschlechtergerechten Schule" in folgendem Buch:
Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
Wir danken dem Verlag für die Abdruckgenehmigung.

Diese Beschreibung beinhaltet zwei konträre Verständnismöglichkeiten von Geschlechtergerechtigkeit:

„Den Geschlechtern gerecht werden“ betont die jeweiligen Eigenheiten von Mädchen und Jungen, von Frauen und Männern, will ihrer Geschlechtlichkeit gerecht werden. In diesem Verständnis geht es um eine Gleichwertigkeit, um die Akzeptanz des je Besonderen.

„Gerechtigkeit für die Geschlechter“ zielt dagegen auf die Eröffnung von Möglichkeiten in alle Richtungen. Der Ausgleich steht hier im Vordergrund, die Gleichberechtigung. Gegenüber stehen sich also die offene Formulierung der Zielsetzung „Gleichstellung der Geschlechter“ und ihre Umsetzung in Berücksichtigung von Differenzen.

Es wird hieraus schon deutlich, dass eine Positionierung nicht einfach ist. Ein umgekehrter Weg, nämlich anhand von existierenden Maßnahmen und Aktivitäten zu klären, was geschlechtergerechte Schule meinen könnte, führt auch zu keinem befriedigenden Ergebnis.

Zwar finden sich gerade unter dem Stichwort Geschlechtergerechtigkeit, Geschlechtertrennungen im Unterricht oder besondere Angebote nur für Mädchen oder nur für Jungen – diese sind dann besonders auffällig; sie bestimmen aber keineswegs den Alltag. Das gilt auch für die Schule, in der wir im Rahmen unseres DFG-Forschungsprojektes „Chancen und Blockaden einer geschlechtergerechten Schule“ geforscht haben und anhand der ich im Folgenden gerne aufzeigen möchte, wie ein geschlechterdifferenzierender Unterricht zur Reproduktion von Geschlechterdifferenzen beiträgt. Es handelt sich um ein österreichisches Gymnasium mit einem ausgewiesenen Schulprofil, dessen einer Schwerpunkt Geschlechtergerechtigkeit ist. Wir haben im Schuljahr 2005/06 die vier ersten Klassen, d.h. den fünften Jahrgang, begleitet. Dazu waren wir zu Beginn des Schuljahres im September, in der Mitte im Januar sowie am Ende im Juni jeweils vier Wochen „im Feld“ und haben den Unterricht in verschiedenen Fächern ethnografisch beobachtet. Ergänzend wurden Interviews mit Lehrkräften und Gespräche mit Schülerinnen und Schülern geführt. Dieses Material bildet die Basis für meine folgenden Ausführungen.

Eine der von uns befragten Lehrerinnen thematisiert – um auf die Frage nach möglichen Maßnahmen zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit zurück zu kommen –, es seien in den letzten Jahren mehrere Kolleginnen explizit wegen des Genderschwerpunktes an die Schule gekommen, nun würden sie fragen, wo er denn sei (Gärtner 9/2005). Der ebenfalls im Schulprofil verankerte Umweltschwerpunkt weist sich deutlich sichtbar an den für die Mülltrennung aufgestellten Behältern aus; er bilanziert seine Erfolge z.B. auf Postern, auf denen die Energieeinsparungen grafisch sichtbar gemacht werden oder durch die Preisverleihung eines „Müllmonsters“ an die sauberste Klasse. Was kann ein Genderschwerpunkt dagegen aufweisen?

An dieser Frage scheiden sich die Geister: Während einige fordern, ein Konzept zu erstellen und Ergebnisse zu dokumentieren, glauben andere, dass es sich in erster Linie um eine Einstellungsfrage handele. Gefragt nach zentralen Punkten, die eine geschlechtergerechte Schule ausmachten, stellten sie folgende Überlegungen an – dazu nur zwei Zitatbeispiele:

„Das Thema Gender da hab ich den Eindruck, es fehlt sehr stark an einer Struktur, wo man irgendwie einmal sich ausmacht, wohin will man überhaupt im Gesamtkonzept gehen. ... Also für mich ist da eher im Vordergrund stehend, die praktischen Tus, die sich aus einem theoretischen Konzept entwickeln können, nämlich, ich sag's mal plakativ, einen Anweisungsblock mit 10 Anweisungen, was sind die gröbsten Fehler, die für einen nicht gendergerechten Unterricht passieren können, auf was muss ich achten, muss ich schauen? Das ja! das wäre etwas, was für mich greifbar ist, als Produkt da ist“ (Kreuzer 1/2006).

Eine andere Lehrerin weist den Anspruch, Zahlen o.ä. zum geschlechtergerechten Unterricht zu präsentieren zurück:

„das funktioniert einfach ganz anders, weil es da sehr viel mit persönlichen Einstellungen zusammenhängt, ja? Also, ich kann, wenn ich selber mich nicht mit mir auseinandergesetzt hab, kann ich nicht bewusste Mädchen- oder Bubenarbeit machen“ (Hassel 9/2005).

Ohne Genderkompetenz ist geschlechtergerechtes Handeln nicht möglich, und zur Genderkompetenz gehört sowohl Sensibilität wie Wissen über die Bedeutung von Geschlecht. Genderwissen allerdings erschöpft sich weder in der Kenntnis von Unterschieden zwischen den Geschlechtern noch in einfachen Anleitungen zum Handeln, sondern erfordert eine angemessene Gendertheorie. Wird dies in einem schulischen Genderprofil nicht berücksichtigt, sondern einer diffusen Berücksichtigung von Geschlecht überlassen, dann – so meine zentrale These – steht ein solches eher unreflektiertes Verständnis von Geschlechterdifferenzen in der Gefahr, zur Reproduktion von Ungleichheiten statt zur Geschlechtergerechtigkeit beizutragen. Dies soll im Folgenden verdeutlicht werden. Zur empirischen Veranschaulichung, wie Geschlechterdifferenzen hergestellt werden, beziehe ich mich auf den Werkunterricht, der in dem von uns begleiteten Schuljahr so durchgeführt wird, dass die Klassen in zwei gleich große Gruppen geteilt werden. Eine Gruppe erhält Textil-, die andere Technikunterricht. Nach einem halben Jahr wechseln die Gruppen, so dass alle Kinder sowohl Textil- wie Technikunterricht gehabt haben. Da in allen Klassen deutlich mehr Mädchen als Jungen sind, geschieht die Trennung durch die Bildung einer Mädchengruppe sowie einer koedukativen Gruppe. Zunächst skizziere ich, wie dies realisiert und gegenüber den Schülerinnen und Schülern begründet wird. Es wird zu zeigen sein, dass diese **Dramatisierung von Geschlecht** – Geschlecht ist das Kriterium für die Aufteilung der Gruppen – mit unhinterfragten Unterstellungen einhergeht. In

einen weiteren Schritt zeige ich, wie die Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen durch eine Techniklehrerin in ihrem Unterricht zumindest mit hergestellt wird. Abschließend will ich an Plakaten, die von den Kindern zum Thema Mädchen/Jungen erstellt wurden, aufzeigen, wie die impliziten Differenzannahmen nur bedingt zu einer Stärkung beider Geschlechter führen.

1.2. Paradoxien von Geschlechtertrennungen

Es geht aus meiner Sicht in die Geschlechtertrennungen eine Reihe von Unterstellungen ein, was ich am Beispiel des Werkunterrichts verdeutlichen will. Folgende beiden Textauszüge aus den Protokollen der ersten Werkstunde in zwei der Klassen zeigen, wie **Geschlechterdramatisierungen** vorgenommen wurden. Die erste Stunde begann immer mit der ganzen Klasse und beiden Werklehrkräften und diente der Gruppenbildung. In der Klasse A verlief dies folgendermaßen. Die Textillehrerin, Frau Steinhammer war schon da, ihre Kollegin, Frau Lachmann, fehlte noch. Frau Steinhammer begann folglich erst mal allein:

„L[2]: Ihr seid 19 Mädchen und 7 Buben? Ein Schüler sagt ‚leider' - L fragt ‚warum leider'. Ich kriege die Antwort nicht mit, höre aber, wie ein Junge erklärt, 19 Jungen und 7 Mädchen wäre gut.

L erklärt dann, dass eine Teilung nötig sei ..., sie würden vorschlagen, eine Mädchengruppe und eine gemischte Gruppe zu machen. Auf Protest der Jungen fragt sie, ob diese nicht zusammen bleiben wollten. Sie fragt dann, wer von den Mädchen in die ‚Bubengruppe' möchte, es sollten sechs Mädchen sein. Es melden sich sieben. L will dann ein Mädchen überreden, noch in die Mädchengruppe zu gehen und fragt dazu nach Freundschaften. Die hintere Bank hatte sich komplett gemeldet, in der Reihe davor Alice. Sie greift deshalb Alice raus und fragt, ob sie bei den anderen dabei sein müsse. Alice erklärt, sie wolle schon. Schließlich fragt sie, wer von den Mädchen noch ohne Schmerz in die andere Gruppe gehen könnte.

In dem Augenblick kommt Frau Lachmann und Frau Steinhammer will gerade mit ihr besprechen, ob eine Aufteilung von 14 zu 12 auch akzeptabel sei, als sich aus der letzten Reihe jemand bereit erklärt, doch in die Mädchengruppe zu gehen. Frau Steinhammer spricht wieder von der Bubengruppe, korrigiert sich dann aber: ‚gemischte Gruppe, es ist ja nicht so, dass die Buben dominieren sollen'. Sie fragt dann die Namen derjenigen ab, die in der gemischten Gruppe sein werden" (A050908WtPH).

2 L = Lehrerin

Während in Klasse A also die Gruppeneinteilung im Prinzip akzeptiert wurde, gab es in Klasse B eine Szene, in der die Trennung deutlich hinterfragt wurde. Es ist wieder die Textillehrerin Frau Steinhammer anwesend, sowie ihre Kollegin, die Techniklehrerin Frau Gärtner:

„L (Frau Steinhammer) erklärt, es würden zwei Gruppen gemacht, eine Mädchengruppe und eine gemischte Gruppe. Vier Mädchen sollten in die gemischte Gruppe, wer will?

Es melden sich fünf Mädchen – Svenja hatte sich allerdings nicht durchgängig gemeldet, so dass sie nicht berücksichtigt wurde.

Während L aufschreiben will, wer nun in der gemischten Gruppe ist, gibt es eine Diskussion vorne an der Wandseite, ausgehend wohl von Pia um die Frage, ob man nicht zwei gemischte Gruppen machen könne. Cornelia schließt sich dieser Meinung an. Frau Steinhammer spricht daraufhin alle an und erklärt, es gäbe jetzt eine Anfrage, ob nicht zwei gemischte Gruppen gemacht werden sollten. Wer ist dafür? Fast alle Mädchen melden sich (Bettina nicht), kein Junge meldet sich. Es gibt dann eine Diskussion darum, bei der L zunächst feststellt, dass sich kein Junge gemeldet habe. Janina sagt dann zu den Jungen, ihr seid sowieso mit Mädchen zusammen. Dieter (?) antwortet, aber nicht mit so vielen.

Frau Steinhammer hat festgestellt, dass sowieso noch zwei Mädchen mehr in der gemischten Gruppe gebraucht würden und konstatiert, da die Jungen keine Aufteilung wollten, dass es bei der ursprünglichen Planung bliebe.

Frau Gärtner greift ein und erklärt, dass sie alle gemeinsam nach unten und wieder rauf gehen würden, außerdem sich in den Pausen sehen könnten, ‚ist alles nicht so tragisch'" (B050915WtPH).

Folgende **Unterstellungen** lassen sich anhand der Protokollstellen zeigen:

1. Zunächst einmal wird unterstellt, **die Geschlechter wollten jeweils unter sich bleiben**. Im Prinzip stellt diese Auffassung die Basis des getrennten Unterrichts dar, weil die Lehrkräfte davon ausgehen, vor allem Mädchen würden von einem getrennten Unterricht profitieren. Offensichtlich wird aber eine Trennung von den Kindern keineswegs selbstverständlich als wünschenswert angesehen. In Klasse A protestieren Jungen kurz gegen eine Aufteilung nach Geschlecht; in Klasse B protestieren die Mädchen so vehement, dass eine Abstimmung erfolgt; in beiden Klassen melden sich mehr Mädchen für die koedukative Gruppe als benötigt werden.
2. Zum zweiten wird unterstellt, die **koedukative Gruppe sei jungendominant**. Auch dies widerspiegelt die allgemeine Koedukationskritik und liegt letztlich der Annahme zugrunde, nach der vor allem die Mädchen eine Trennung befürworten müssten. In dem ersten Beispiel wird die koedukative Gruppe als „Bubengruppe" charakterisiert – sie würde zahlenmäßig aus sieben Jungen und sechs Mädchen bestehen. Zwar korrigiert

die Lehrerin beim zweiten Mal die Bezeichnung „Bubengruppe“, aber genau mit dem Hinweis auf jene Jungendominanz, denn deren Annahme war Grund für ihren Versprecher.

3. Schließlich gibt es eine **Paradoxie der Dramatisierung**: Die Trennung wird auf der Basis der genannten Prämissen herbeigeführt – nämlich der Annahmen, Mädchen benötigten Schutz vor Jungen und seien entsprechend froh, in geschlechtshomogenen Gruppen lernen zu dürfen –, zugleich ist den Lehrerinnen offenbar aber klar, dass eine Trennung eben doch problematisch sein kann. Dies spiegelt sich in der Frage im ersten Beispiel, wer noch „ohne Schmerz“ in die Mädchengruppe gehen könne. Es zeigt sich auch in der Formulierung im zweiten Beispiel, es sei alles „nicht so tragisch“.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler ein- bis dreimal Werkunterricht hatten, haben wir sie Ende September während der Nachmittagsbetreuung gefragt, in welcher Gruppe sie sind und warum sie die Gruppe gewählt haben bzw. wie sie die Aufteilung finden. Es gab einerseits überwiegend Zufriedenheit mit der Gruppe, in die man gekommen ist, d.h. es gibt keinen Widerstand seitens der Mädchen gegen die Mädchengruppen. Andererseits gab es wenige Mädchen, die explizit begrüßten, in einer Mädchengruppe zu sein. So äußert nur Johanna: „Also ich find es super, ich wollte gar nicht in die gemischte Gruppe, weil mir gefällt es mit den Mädchen ehrlich gesagt besser, Werken.“ Andere begründen ihre Wahl vor allem mit dem Wunsch, nicht von Freundinnen getrennt zu werden.

Nadine gehört zu denjenigen, die sich explizit gegen eine Mädchengruppe entschieden haben: „Ich mag das nicht so, nur mit den Mädchen zu sein. ... Dass es nicht so fad ist. Und außerdem macht es mehr Spaß mit den Buben und, also ich mag das nicht so, einfach nur mit den Mädchen herumzuhängen.“ Cosima argumentiert auf die Frage, was gut an der Mädchengruppe sei: „Na ja – die Buben hauen sich immer mit einem Stock auf den Schädel.“ Während Nadine eher das Stereotyp der langweiligen Mädchen reproduziert, nimmt Cosima Jungen vor allem als aggressiv wahr.

Von Seiten der Jungen gibt es ausschließlich Zustimmung, da die Aufteilung bedeutete, dass sie zusammen bleiben konnten: Michael fühlt sich der Notwendigkeit enthoben, immer zu überlegen, wohin er muss: „Nee, ich find's gut. Weil bei den Gruppen, alle Buben sind in einer Gruppe, also ... muss man nicht nachdenken, wo man ist.“ Uwe: „Ich bin in der Jungengemischt-Gruppe.... Weil ich mein, wir sind nur neun Buben in der Klasse, das ist ja ziemlich wenig, und da haben sich schon alle! Buben irgendwie angefreundet, weil, denn sie wollen ja zusammen bleiben, und das war ja das Beste, wenn eine gemischte und eine nur Mädchen. Das wäre auch für die Mädchen besser so, glaub ich. Also ich weiß nicht, was ein Mädchen fühlt, aber ich glaub, das ist besser.“ Neben der Jungenfreundschaft, auf die Uwe hier rekurriert, unterstellt er, es müsse den Mädchen ohne Jungen besser

gehen. Justus befürwortet die Aufteilung, weil in der koedukativen Gruppe seien „wenig Mädchen, die Buben hassen.“ Gerrit schließlich befürwortet die Aufteilung mit der Begründung: „Ich interessier' mich in den Alter noch nicht so für Mädchen.“ Sowohl für Justus wie für Gerrit werden Mädchen-Jungen-Beziehungen nicht als alltägliches gesehen, Justus betont mehr das Gegeneinander, Gerrit hebt ab auf die erst später relevant werdende Sexualitätsdimension.

Die Aussagen der Kinder machen deutlich, dass für sie das Kriterium Freundschaft am wichtigsten für eine Gruppenaufteilung ist. Solange das gewahrt bleibt, ist eine Geschlechtertrennung oder koedukative Zusammensetzung für die meisten nicht so entscheidend. Dennoch reproduzieren auch sie im Blick auf das andere Geschlecht Stereotype, wenn sie sich positiv auf eine Trennung beziehen.

1.3. Herstellung von Differenzen im getrennten Unterricht

Wir haben die Lehrkräfte in den Interviews u. a. um Einschätzungen der Klassen bzw. Gruppen und auch einzelner Kinder gebeten. Häufiger haben sie sich in dem Kontext auch über Vergleiche von Mädchen und Jungen ausgelassen. Die Differenzen, die sie wahrnehmen, bringen sie jedoch nicht mit ihrem eigenen Verhalten in Zusammenhang. Im Folgenden will ich am Beispiel des Technikunterrichts zeigen, dass sie in den Interaktionen aber sehr wohl im Sinne eines doing gender mitproduziert werden.

Frau Krasnitz unterrichtete in zwei der beobachteten Klassen das Fach Werken als Technikunterricht, und zwar einmal in der Mädchengruppe der Klasse A und zum anderen in der koedukativen Gruppe der Klasse D. Im Interview beschreibt sie das Verhalten der Mädchen und Jungen als doch deutlich unterschiedlich:

„Also jetzt, wenn ich vom Arbeiten her zuschaue, die Mädchen haben ein bissel langsameres Tempo, brauchen beim Aufräumen viel länger, haben, wenn ich den Schnellhefter anschaue, wunderschön geschriebene, verzierte, bemalte Mitschriften, Hefte, besonders gestaltet, haben eher so Vorliebe für das kleine im Detail, (---). Ja, wobei die Burschen dann wiederum mehr maschineninteressiert sind, also, die wollen wirklich zur Maschine und an der Maschine arbeiten. Mehr technikinteressiert. ...

Na, die Burschen, beim Verschluss der Box, wollten immer was Komplizierteres machen, was Schwierigeres, was nicht so leicht zu realisieren ist, die musst’ ich ein bisschen runterholen, von ihren utopischen Ideen, die waren sehr technikorientiert, (--) und wollten natürlich auch Maschinen, Werkzeuge gleich eher in Beschlag nehmen, da sind die Mädchen noch etwas zurückhaltender... aber

sonst... Natürlich ist halt, ja, Burschen sind ein bisschen lebhafter. ... Ja, eben, das Technikinteresse ist bei den Burschengruppen meistens größer. Auch schon in der ersten. Aber die verstehen dann nicht, warum man nicht auf der Kreissäge sägen darf und nicht diese und jene Maschine benutzen darf, und... ja“ (Krasnitz 9/2005).

Versucht man, anhand der ethnografischen Protokolle den Verlauf des Unterrichts in den beiden Gruppen zu verfolgen, dann bestätigt sich zum einen nicht in dieser Deutlichkeit die Differenz zwischen den Geschlechtern. Zum anderen trägt Frau Krasnitz durch ihr Verhalten mit dazu bei, den Mädchen weniger Zutrauen und Können zu vermitteln. Erste Aufgabe im Technikunterricht ist für beide Gruppen eine Laubsägearbeit, und zwar sollen sie eine Spardose basteln.

Die Werkunterricht in der Mädchengruppe beginnt folgendermaßen: Die Lehrerin zeigt den Schülerinnen die Mustersparbüchse und erklärt, dies sei schon ein bisschen kompliziert, es gäbe eine einfachere Lösung, bei der man erst nach dem Zusammenleimen das obere Teil absägen würde. Die Schülerinnen sollen sich zum nächsten Mal überlegen, was für ein Tier sie machen wollen. Einige entwickeln aber sofort Ideen. So fragt Michiki, ob es auch rund sein könne.

„Frau Krasnitz erklärt, dass sei schwierig, eckig wäre besser. Kurze Zeit später fragt Michiki, ob man auch ein Ding machen könne, z.B. ein Schiff. L sagt ja, sie müsse dann aber überlegen, wie das stehen könne.“ Die Schülerinnen interessiert, „wie lange sie dafür Zeit hätten. L erklärt, solange sie bräuchten, sie hätten Zeit, außer, wenn jemand etwas zu Weihnachten verschenken würde. Eine Schülerin will wissen, wie man den Kopf machen würde. L sagt, mit einer Feile. Man könne es aber auch aus Pappmaché machen. ...

L zeigt anschließend die Räumlichkeiten, d.h. den kleinen Raum hinter dem Werkraum. Als erstes zeigt sie dort das Verbandsmaterial, damit sie wissen, wo Pflaster sind, wenn sie sich verletzen sollten. Dann kommen Stanley-Lineale (zum Schneiden mit einem Messer), Kreissäge - mit der würde wenig gearbeitet - Absauger der Kreissäge, Schleifmaschine und Bandsäge - hier betont L, dass die Schülerinnen daran nur mit ihr gemeinsam arbeiten dürften. Ganz hinten hinter einem Regal befindet sich dann Papier und eine Presse zum Buchbinden. Danach erfragt L einige der Gerätschaften, wie z.B. Schraubstock, Wasserwaage, Akkubohrer (Bohrmaschine, es sei eine besondere, erklärt sie dann, nämlich ein Akkubohrer)“ (A050908WtPH).

Eine Woche später beginnt der Unterricht zunächst mit der Besprechung der Werkordnung. Dazu hat Frau Krasnitz einen Lückentext ausgeteilt. Sie lässt immer ein Mädchen vorlesen, nennt manchmal die Ergänzung selbst, erklärt mehrfach, das sei schwierig – wie z.B. bei „ablegen“ oder „material- und werkzeuggerecht“, schreibt jedes Mal das richtige Wort an die Tafel und