

Hannelore Faulstich-Wieland

## **Chancen und Blockaden einer geschlechtergerechten Schule – Spannungsfelder zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht**

(Folie 1) Vortrag am 17.10.2008 in Rorschach

(Folie 2)

Die Beschäftigung mit den Chancen und Blockaden einer geschlechtergerechten Schule erfordert zunächst einmal eine Klärung, was überhaupt unter Geschlechtergerechtigkeit zu verstehen ist. Diese soll in einem ersten Schritt erfolgen. In der Praxis findet sich für die Verwirklichung von „Geschlechtergerechtigkeit“ häufig die Forderung nach monoedukativem Unterricht. In einem zweiten Schritt soll anhand von ethnografischen Protokollen, aufgezeigt werden, welche Paradoxien in solche Maßnahmen eingehen. Im dritten Schritt geht es darum, zu zeigen, wie Dramatisierungen von Geschlecht zur Herstellung von Geschlechterdifferenzen beitragen. Beide Konkretisierungen erfolgen am Beispiel von Werken-Unterricht in einem fünften Jahrgang eines Gymnasiums. Die Herstellung von Geschlechterdifferenzen wiederum geht einher mit unterschiedlichen Selbsteinschätzungen von Mädchen und Jungen – und zwar insbesondere bei Mädchen durchaus nicht nur mit positiven Selbstbildern. Im letzten Schritt wird es deshalb darum gehen, Anforderungen an Lehrkräfte zu benennen, die es ihnen ermöglichen würden, die notwendige Balance im Spannungsfeld von Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht herzustellen.

## ***1. Was ist überhaupt Geschlechtergerechtigkeit?***

(Folie 3) Die Frage, was eine „geschlechtergerechte Schule“ ausmacht, ist keineswegs einfach zu beantworten. Der Begriff ‚Geschlechtergerechtigkeit‘ ist in der Erziehungswissenschaft noch kaum diskutiert.

Verwendet wird der Begriff des Öfteren im Zuge der Diskussion um Gender-Mainstreaming. Regina Eichen schreibt als Moderatorin des Themenheftes „gendergerecht unterrichten“ der Zeitschrift „Computer + Unterricht“ (Nr. 61/2006), Gender Mainstreaming bedeute, „bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen“ (Eichen 2006, S. 7).

Nach meinem Verständnis meint Gender Mainstreaming in den Amsterdamer Beschlüssen der Europäischen Gemeinschaft von 1999 die potentiellen Wirkungen aller Programme und Aktivitäten auf beide Geschlechter zu berücksichtigen und sie nur dann zu verwirklichen, wenn sie zur Gleichstellung der Geschlechter beitragen.

Ein Mitglied der Schulleitung der 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).

(Folie 4) Die Zusammenstellung dieser Beschreibungen macht deutlich, dass es zwei konträre Verständnismöglichkeiten von Geschlechtergerechtigkeit gibt:

„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. Für diese Vorstellung ist das Zitat von Regina Eichen ein exemplarisches Beispiel.

„Gerechtigkeit für die Geschlechter“ zielt dagegen auf die Eröffnung von Möglichkeiten in alle Richtungen. Der Ausgleich steht hier im Vordergrund, die Gleichberechtigung – die Amsterdamer Verträge würde ich als Beispiel hierfür verstehen. Gegenüber stehen sich also die offene Formulierung der Zielsetzung „Gleichstellung der Geschlechter“ und ihre Umsetzung in Berücksichtigung von Differenzen – die Schulleiterin hat in ihrer Formulierung beide Forderungen enthalten.

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.

(Folie 5) 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. 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 2005, in der Mitte im Januar 2006 sowie am Ende im Juni 2006 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.

(Folie 6) Hinweis auf die Veröffentlichung im Juventa-Verlag

Eine der von uns befragten Lehrerinnen thematisiert – um auf die Frage nach möglichen Maßnahmen zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit zurück zu kommen (Folie 7) –, 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 wiederum 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 ausmachen, 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 mir fehlt eigentlich, ... ich bin jetzt nicht wissenschaftlich gut gebildet drauf, ja. Und ich sag' jetzt auch, es ist jetzt nicht mein primäres Interesse, mich für die Gender-Thematik zu dem Top-Theoretiker zu bilden, 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 größten 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).

„Das Umweltteam schaut, dass zumindest einmal im Jahr ein Umweltthema unterrichtet wird, ich mein', da haben wir genau die Zahlen; dasselbe sollte beim Thema geschlechtergerechter Unterricht passieren, da gibt's, 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).

(Folie 8) 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. Dazu beziehe ich mich auf den Werkunterricht, (Folie 9) 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 einem zweiten 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. (Folie 10)

## ***2. Paradoxien von Geschlechtertrennungen***

Es geht aus unserer Sicht in die Geschlechtertrennungen eine Reihe von Unterstellungen ein, wie am Beispiel des Werkunterrichts verdeutlicht werden soll. 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<sup>1</sup>: 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

---

<sup>1</sup> L = Lehrerin

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).

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, nämlich Johanna, Svenja, Martina, Chantal und Martha. 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: (Folie 11)

1. Zunächst einmal wird unterstellt, **die Geschlechter wollten jeweils unter sich bleiben**. (Folie 11-1) 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 – für Jungen wird zwar konstatiert, dass er für sie ebenfalls gut sei, dies jedoch – anders als für die Mädchen – nicht von vornherein so sichtbar sei. 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. (Folie 11-2) 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

Jugenddominanz, denn deren Annahme war Grund für ihren Versprecher.

3. (Folie 11-3) 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 2005 während der Nachmittagsbetreuung gefragt, in welcher Gruppe sie sind und warum sie die Gruppe gewählt haben bzw. wie sie die Aufteilung finden. (Folie 12) 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: Birte: „Ich wollte nur mit der Karla und der Ursula zusammen sein.“ Doro: „Ich wollt halt mit meinen Freunden zusammen sein, und es wurde halt so aufgeteilt. Und dann hab ich mich einfach zu der Mädchengruppe ...“

Nadine gehört zu denjenigen, die sich explizit gegen eine Mädchen-  
gruppe entschieden haben: „Ich mag das nicht so, nur mit den Mäd-  
chen 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 repro-  
duziert, nimmt Cosima Jungen vor allem als aggressiv wahr.

Von Seiten der Jungen gibt es ausschließlich Zustimmung, da die Auf-  
teilung 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 Jungen-gemischt-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 rekur-  
riert, 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 befür-  
wortet 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 Gruppeneinteilung 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.

(Folie 13)

### ***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 Geschlechterdifferenzen in den Interaktionen 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 deutlich als unterschiedlich (Folie 14):

„Also jetzt, wenn ich vom Arbeiten her zuschaue, die Mädchen haben ein bisschen langsames 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. (Folie 15)

Die Werkunterricht in der Mädchengruppe beginnt folgendermaßen: (Folie 16 und 16-1) Die Lehrerin zeigt den Schülerinnen die Muster-spardbüchse und erklärt, dies sei schon ein bisschen kompliziert, es gä-

be 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 wiederholt es mehrfach, indem sie es akzentuiert ausspricht. Nach der Besprechung der Ordnung geht es um die Werkzeuge, die im Technikunterricht benutzt werden.

Die Lehrerin „holt nach einander Gegenstände aus dem Schrank: ‚Und das?‘ Die Mädchen antworten, meistens korrekt, und L lobt dann. ‚Super, sehr gut‘ und wiederholt dann immer laut den Namen des jeweiligen Gegenstandes: ‚Winkel, Gärungslade, L betont, das sei schwierig. Michiki sagt, sie könne erklären, wozu man es braucht - das tut sie dann auch, auf den Namen kamen die Mädchen aber nicht. L weiter: ‚und das, das ist einfach‘ - die Mädchen rufen ‚Hammer!‘ Es geht weiter mit einer Zwinge (für Sperrholz) und L erläutert, dass für das Zusammenhalten von Pappe/Papier Wäscheklammern genügen. Dann werden von L Blechschere, Feilen, Raspeln, runde und flache, hervorgeholt. L: ‚Das ist eine ...‘ ‚Zange!‘ rufen die Mädchen im Chor. L: ‚Kombizange, ja genau, zum Reparieren‘. Karla kommentiert ‚Kombi wie beim Auto‘, L bestätigt ‚Ja, genau‘. Aufregung bei einigen Mädchen, als der LötKolben hervorgeholt wird, aber sie kommen nicht auf den Namen, beschreiben aber, was man damit macht. Die L spricht über die Stimmen der Mädchen hinweg, sagt laut und akzentuiert ‚LötKolben‘.“

Nach dieser Besprechung geht es wieder um das Werkstück, das die Schülerinnen herstellen sollen.

„L, mit Zebra in der Hand, sagt: ‚Gestern in der F gab es Schwierigkeiten, wo es aufgeht, wir werden es einfacher machen, ich werde Euch was vorgeben.‘ Sie demonstriert, wie schwierig der Schubermechanismus beim Zebra ist.... Dann erläutert sie: ‚Wir machen erst den Körper, dann das andere.‘ Sie nennt ein Beispiel und sagt: ‚Das ist ein bisschen einfacher‘. Weitere Beispiele folgen, sie zeigt, wie Scharniere funktionieren und wo sie eingesetzt werden können. Aus dem Buch zeigt sie Beispiele von einem Krokodil, einem Chamäleon und einem Schwein als Formen mit einfacheren Öffnungen. Auch Scharniere seien ‚sehr

einfach'. ...In den Gesprächen der Mädchen geht es öfter darum, dass etwas ‚schwierig‘ oder ‚zu schwierig‘ ist. Die L argumentiert von der anderen Seite her, sie macht den Mädchen Vorschläge und begründet sie damit, dass es ‚einfacher‘ sei.“

Diese Form von Entmutigung zeigt zumindest bei einigen Schülerinnen schon Wirkung, denn es heißt im Protokoll weiter:

„Ich sehe, dass eine Schülerin sich noch einmal umentschieden hat, erst wollte sie ein Pferd machen (‚zu schwierig‘ fand sie selbst und auch eine Nachbarin), dann eine Kuh, nun hat sie ein Schwein entworfen“.

Michiki gehört zu denen, die sich nicht so leicht entmutigen lassen, obwohl sie mit ihrer Lösung, ein Haus zu machen, auch bereits eine einfachere Variante als ihre ersten Ideen – was Rundes oder ein Schiff – gewählt hat. Sie will nun allerdings wissen,

„ob sie an ihr Haus einen Balkon machen könne und wie. L bejaht, erklärt aber, dass sie erst mal ‚den Körper haben müssten, was und wie wir dann dran und drauf machen, so weit sind wir noch lange nicht.“ (A050914WtPB).

Das von der Lehrerin realisierte Muster, immer wieder auf einfache Lösungen zu dringen, setzt sich auch in der nächsten Werkstunde fort.

„L thematisiert immer wieder, ob eine Lösung kompliziert oder einfach sei und schlägt im Prinzip immer die einfacheren Lösungen vor. Sie sagt mehrfach ‚Ja, das kann man machen (zu Vorschlägen der Mädchen), wird aber ein kleines bisschen komplizierter‘. Auch Michiki, die das Dach als Griff machen soll, weshalb es überstehen müsse, kriegt gesagt, ‚dann kann man überlegen, ob man das Dach aus Pappmaché macht, das ist ein bisschen leichter“ (A050921WTPH).

In der koedukativen Gruppe beginnt der Werkunterricht mit einer Besichtigung des Werksaals (Folie 16-2):

„Zuerst besichtigen die SuS<sup>2</sup> den Werkraum, der sich hinter dem Werkraum befindet. Ich hätte etwas Größeres erwartet, aber eigentlich ist es eher eine Werkzeugkammer, in der auch einige Maschinenarbeitsplätze eingerichtet sind. Es gibt rechts erst Metalllineale, dann eine abgedeckte Kreissäge, eine Schleifmaschine und eine Bandsäge. L erklärt kurz jeweils die einzelnen Geräte. Uwe und einige andere Jungen schauen unter das Abdecktuch für die Kreissäge. L sagt, dass sie diese Werkzeuge erst ab der 4. Klasse benutzen werden. Die Bandsäge führt sie kurz vor, viele Jungen, insbesondere Tisch I+II (I = Oswald, Juvan, Benedikt, Uwe; II = Christoph, Justus, Karlheinz) stellen viele Fragen, Karlheinz hält sich eher abseits, auch Justus macht zwischendurch manchmal Unsinn. Beide kehren aber immer wieder zum Kreis um L zurück.

Die vier Mädchen stehen nicht zusammen. Während Maja und Gerda mit im Kreis stehen und zuhören, hält sich Roswitha abseits. Auch Karin hält sich abseits, die Hälfte der Führung spielt sie mit dem Schloss einer Tür. Fragen stellen die Mädchen keine.“

Anschließend werden die Werkzeuge vorgeführt:

„Danach zeigt die L die Werkzeuge aus den Schränken an der Wand gegenüber von der Tafel. Roswitha springt als erste auf und stellt sich so hin, dass sie gut sehen kann. Benedikt geht auch zum Schrank, Justus und die restlichen Mädchen setzen sich auf ihre Tische. Tisch III (= Leopold, Gregor) zeigt kein Interesse, erst als L sie zu sich ruft.

L holt Rundfeilen aus dem Schrank und geht damit zum Tisch IV (= Maja, Gerda, Karin, Roswitha). Die Sw<sup>3</sup> sagen etwas. ... Als L einen rechten Winkel aus dem Schrank holt und fragt, was das ist, ruft ein Sm: ‚Eine Pistole!‘

Nun engagieren sich die Mädchen mehr. Zuerst nennt Maja den richtigen Namen für den Fuchsschwanz, dann meldet sich Karin bei der Frage nach der

---

<sup>2</sup> SuS = Schülerinnen und Schüler

<sup>3</sup> Sw = Schülerinnen, Sm = Schüler

Schraubzwinge. Sie weiß richtig, dass es Schraubzwinge heißt. Während ihrer Antwort knetet sie nervös ihre Hände, die Stimme ist ruhig. Als die L sie lobt, stahlt sie und wirkt ein bisschen stolz. Als nächstes ist eine Kabelzange dran. Uwe macht beim Erklären Zangenbewegungen nach. Daraufhin spotten Gregor und Leopold über ihn, indem sie die Bewegungen nachahmen.

Gerda und Tisch III (= Leopold, Gregor) sind gänzlich uninteressiert. Gerda blickt an die Wand, schiebt ihren Unterkiefer vor und knetet die Unterlippe.“

Danach wird der Lückentext zur Werkstattordnung besprochen. Das Protokoll vermerkt dazu:

„Immer ein SuS liest vor und setzt das fehlende Wort ein, oder - wenn er/sie es nicht weiß - sagen es andere. Irgendwann liest Uwe vor. Benedikt liest laut mit. Mir scheint, wie viele andere hat er noch nicht richtig begriffen, was er machen soll. Langsam verstehen die SuS, was sie machen sollen, aber ca. die Hälfte aller Worte sagen sie nicht richtig. ... Mich erinnert die Art, wie mit den Lücken umgegangen wird an unterschiedliches Selbstvertrauen. Die Jungen riskieren eher, was falsch zu beantworten als gar nichts zu sagen. Die Mädchen riskieren lieber, kein Wort zu sagen als etwas Falsches. Sanktioniert wird beides nicht. Die L lobt, wenn was richtig ist. Sonst sagt sie selber das richtige Wort. Sie schreibt alle Wörter an die Tafel.“

Nachdem Frau Krasnitz sich in der Pause zwischen den Doppelstunden von Frau Gärtner hat erklären lassen, wie das Zebra funktioniert, präsentiert sie es zu Beginn der zweiten Stunde den Kindern. Der Ablauf für diese Besprechung ist folgendermaßen protokolliert:

„L: ‚Ihr könnt überlegen, ich möchte, dass jeder probiert wie dieser Schuber funktioniert.‘ Sie erklärt das System und stellt Varianten vor, wo überall der Schuber aufgezogen werden könnte. Die SuS machen auch Vorschläge, ich kriege nicht genau mit, welche, jedenfalls gibt es irgendwann Gekicher. L: ‚Es kann auch ein Phantasie-Viech sein, es muss kein reales Tier sein‘. ... Dann zeigt

L eine Kuh in einem Buch, die ähnlich gebaut wird. L: ‚die schaut einfacher aus.‘ Sie zeigt weitere Modelle aus dem Buch (Nashorn, Maus, Schwein, Kuh, Krokodil). Währenddessen äußern Benedikt, Karlheinz und Uwe bereits laut Ideen, was sie bauen werden.

Uwe: ‚Ich hab eine Idee‘ L: ‚Wart ein bisschen‘ Uwe sagt drei-, viermal hintereinander: ‚Frau Professor!‘ und dann: ‚Wie wär’s wenn ...‘ und fängt an zu erklären. L: ‚Wie wär’s, wenn Du es aufzeichnest.‘ Und fährt dann fort: ‚Macht was einfaches, nicht so kompliziert.‘ ... ‚Zeichnet eins zu eins original, nicht kleiner, nicht größer, ihr könnt mehrere Entwürfe machen. Wenn der Entwurf fertig ist, dann zeigt ihr’s mir, dann schauen wir, was noch verbessert werden kann. Ihr könnt Euch auch Bücher holen vom Lehrertisch. Macht es nicht zu kompliziert und nicht zu klein. Sie zeigt Federmappe als Beispiel für Körper: ‚Das ist eine gute Größe‘... Sie zeigt eine Platte und sagt, dass die für ein Tier reichen soll, was sie auch tut. Für die Füße gäbe es Leisten.

Justus geht L mit seinem Entwurf entgegen, sie erklärt ihm am Zebra, wie er wo Zacken anbringen kann. Dann geht sie von hinten auf Uwe zu und sagt im Draufzugehen: ‚Kopf zu klein und zu kompliziert die Arme.‘ Uwe: ‚Und der Körper?‘ L: ‚Der muss Platz haben, schau mal bei Mickymaus nach, wie ein Panzerknacker aussieht.‘ Uwe: ‚Frau Professor, wie soll ich den Kopf machen?‘ Ich weiß nicht, ob sie dazu etwas sagt, meine nächste Notiz ist, dass L sagt: ‚Beine nicht zu dünn, es muss stehen‘ Uwe: ‚So einen Körper?‘ L weist ihn an, das Blatt ordentlich zu falten und noch mal mit dem Körper anzufangen. Uwe macht schnell eine neue Zeichnung und fragt dann wieder: ‚Frau Professor, ist das gut?‘ ... Benedikt möchte Flügel an sein Tier machen, es soll ein Drache werden. Er diskutiert lebhaft mit seinen Tischnachbarn und z. T. mit L, wie er das bewerkstelligen kann.

Justus und Christoph zeigen mir ihre Entwürfe. Justus will einen Irokesen/Punker machen, Christoph einen Drachen, bei dem die Klappe auf dem Rücken ist. ... L geht rum, gibt Tipps und Anweisungen. ... Die L verkündet, dass

die Werkstücke bis Weihnachten fertig sein sollen. Einigen Jungen scheint das sehr viel Zeit. Sie kommentieren mit Sprüchen wie: ‚Bis Weihnachten wird das locker fertig‘“ (D050913WTPJ).

Vergleicht man den Ablauf des Werkunterrichts, dann fallen einige Unterschiede auf: Zunächst einmal wählt Frau Krasnitz in den beiden Gruppen nicht die gleiche Reihenfolge in der Behandlung der Unterrichtsgegenstände – zu bearbeitendes Werkstück, Räumlichkeiten, Werkzeuge, Werkordnung. In der Mädchengruppe beginnt sie mit dem Werkstück, zeigt dann die Räumlichkeiten, bespricht anschließend die Werkordnung, zeigt danach die Werkzeuge und kehrt zum Werkstück zurück. In der koedukativen Gruppe werden erst die Räumlichkeiten und die Werkzeuge vorgestellt, dann kommt die Werkordnung, anschließend das zu bearbeitende Werkstück.

Vermutlich wichtiger als diese unterschiedliche Reihenfolge sind jedoch die Details bei der Bearbeitung der einzelnen Unterrichtsgegenstände:

In der Mädchengruppe hat Frau Krasnitz bei der Vorstellung des Werkstücks mehrfach darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen einfache Varianten wählen sollen, keine schwierigen. Zudem erklärt sie, es gäbe soviel Zeit zur Bearbeitung, wie benötigt würde.

Die Besichtigung der Räumlichkeiten beginnt für die Mädchen mit dem Hinweis auf Pflaster und Verbandsmaterial, danach zeigt und benennt sie die Maschinen. In der koedukativen Gruppe findet sich kein Hinweis auf den Erste-Hilfe-Bereich, stattdessen führt sie jedoch die Bandsäge vor.

Die Vorstellung der Werkzeuge zeigt einerseits keineswegs ein größeres Interesse oder größere Kompetenzen bei den Jungen. In der Mädchengruppe fällt aber auf, dass Frau Krasnitz auch hier kommentiert, was sie für „schwierig“ und was für „leicht“ zu erkennendes Werkzeug hält.

Beim Lückentest zur Werkordnung ergeben sich ebenfalls keine Kompetenzunterschiede zwischen den Geschlechtern, aber es wird nur für die Mädchengruppe berichtet, dass die Lehrerin jedes der einzufügenden Wörter noch einmal besonders akzentuiert betont und auch hier kommentiert, was sie für schwierige Wörter hält.

In der koedukativen Gruppe wird die Besprechung des zu erstellenden Werkstücks mit dem Ausprobieren des Schubers begonnen, während in der Mädchengruppe diese Variante von vornherein als „schwierige“ charakterisiert wurde. Zwar weist Frau Krasnitz auch in der koedukativen Gruppe zweimal auf „einfache“ Lösungen hin bzw. erklärt, die Kinder sollten es nicht zu kompliziert machen. Dies wird jedoch keineswegs so massiv wiederholt wie in der Mädchengruppe. In der koedukativen Gruppe wird berichtet, dass die Lehrerin die einzelnen Vorschläge der Kinder im Blick auf ihre Realisierungsmöglichkeiten – nicht auf ihre Vereinfachungen – bespricht. Zudem wird der Zeitraum für die Bearbeitung eingeschränkt.

Insgesamt lässt sich an diesem Unterricht zeigen, wie Geschlechterdifferenzen hergestellt werden: Die Wahrnehmung der Lehrerin – Jungen sind an Maschinen und überhaupt an Technik interessierter – lässt sie die Interessen der Mädchen weniger zur Kenntnis nehmen. Zugleich trägt ihre (unbewusste) Demotivierung der Mädchen dazu bei, dass

diese sich weniger zutrauen. Auch die Einschätzung, Mädchen seien langsamer, wird u. U. von ihr selbst hergestellt, indem sie der koedukativen Gruppe einen beschränkten Zeitrahmen gibt, den Mädchen einen unbeschränkten.

(Folie 17)

#### ***4. Differente Selbsteinschätzungen bei Mädchen und Jungen - Konsequenzen des dramatisierenden Umgangs mit ihnen?***

In einer der beobachteten Klasse wurden während einer Schulstunde in geschlechtshomogenen Gruppen Plakate über die Selbstsicht von Mädchen bzw. von Jungen angefertigt. Die Plakate tragen die Überschriften „Mädchen sind“, „Buben können“ sowie „Buben sind/ können“. Ordnet man die aufgelisteten Beschreibungen danach, ob sie defizitorientiert, ressourcenorientiert oder explizit geschlechtervergleichend sind, so zeigen sich klare stereotype Einschätzungen. (Folie 18)

Beispiele für defizitorientierte Beschreibungen sind: „Mädchen müssen nicht blond und blauäugig sein, um schön zu sein“, „Mädchen sind sehr benachteiligt“ oder „Mädchen sind nicht blöd“. Es handelt sich also um Beschreibungen, die entweder explizit auf Nachteile von Mädchen/ Frauen verweisen oder die negativ definierend vorgehen, um etwas Positives auszudrücken. Ressourcenorientierte Beschreibungen lauten z.B. „Mädchen sind mutig, nett, stark, schön, usw.“, d.h. also Beschreibungen, die gleich etwas positiv konstatieren. Geschlechtervergleichende Beispiele sind „Die meisten Mädchen sind kleiner als Buben“ oder Mädchen sind „früher reif“.

Auf den beiden Jungenplakaten finden sich keine im definierten Sinne defizitorientierten Beschreibungen (Folie 19). Auf einem der Plakate gibt es nur ressourcenorientierte Beschreibungen – cool taucht dabei ausgesprochen häufig auf, aber auch Politiker sein, bad boys oder „Buben sind wie sie sind“. Auf dem zweiten Jungenplakat finden sich weitere ressourcenorientierte Beschreibungen wie „politisch interessiert“, Fußball spielen, Magic spielen, friedlich sein, schwänzen, usw. Vergleichende Beschreibungen sind z.B. „Buben sind mutiger (in manchen Sachen)“, „können sich besser prügeln“, „Buben können sich mehr Horrorfilme anschauen“.

Vergleicht man die Anzahl der verschiedenen Eigenschaften (Folie 20), so sind auf dem Plakat der Mädchen 21 defizitorientiert, zwölf ressourcenorientiert und vier geschlechtervergleichend. Auf dem einen Jungenplakat gibt es wie gesagt nur ressourcenorientierte Charakterisierungen, und zwar 15, das andere beinhaltet 37 sowie acht geschlechtervergleichende Formulierungen.

Man kann die Eigenschaften der Plakate allerdings auch noch einmal anders interpretieren, nämlich sich normativ ihren Inhalt ansehen. Dann finden sich bei den Mädchen keine Beschreibungen, die Mädchen aktiv negativ charakterisieren. Bei den Jungen dagegen gibt es Formulierungen wie neben dem bereits genannten „bad boys“ auch „schwänzen“, „Satan anbeten“, „Buben sind Schweine“, „Playstation zocken“, „an Waffen interessiert“ oder „blöd“. Bei den vergleichenden Beschreibungen heißt es „Wir glotzen mehr fern“, Buben „können sich besser prügeln“, „Wir sind brutaler“ oder „Buben können sich mehr Horrorfilme anschauen“.

Offen bleiben muss an dieser Stelle, ob die negativen Beschreibungen mit Verunsicherungen der Jungen einhergehen oder ob sie – zu dieser Interpretation würde ich eher tendieren – Formen von Ironie und Widerständigkeit sein sollen und damit Demonstrationen von Männlichkeit, von denen die Jungen sehr wohl wissen, dass sie nicht schulkonform sind.

(Folie 21) Unter dem Aspekt von Geschlechtergerechtigkeit kann man vermuten, es gelingt dieser Schule zum Teil, Mädchen wie Jungen in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Selbstwahrnehmung zu stärken. Zum Teil aber verbleiben Mädchen in der Opfer- und Jungen in der Täterperspektive. Dies hängt m. E. mit der differenzorientierten Sichtweise zusammen. Gerade im Blick auf die Plakate erklärt uns ein Lehrer, sie hätten ihn gendersensibel gemacht, früher wären ihm Unterschiede nicht aufgefallen, nun hätte er aber einen Blick dafür:

„Ja, wo ich das früher eigentlich kaum wahrgenommen habe, kommt's jetzt von Mädchen, kommt das von Buben, ... ja, und dort jetzt ein bisschen genauer hinschaue beispielsweise. Wenn ich zum Beispiel mir jetzt die beiden Plakate anschau, die die Buben gemacht haben und die Mädchen, die Unterschiede hätte ich früher auch nie so wahrgenommen. (unverst.) der hat ne schöne Schrift, der kritzelt halt irgendwie, und, und jetzt würde ich das schon auch ein bis', dass eben auch von dem Blickwinkel auch so ein bisschen Unterschiede geschlechterspezifisch, geschlechtsspezifische Unterschiede. Also ich würde sagen eine Sensibilisierung auf die Unterschiede hin hat stattgefunden“ (Hufenbach 6/2006).

(Folie 22)

## ***5. Anforderung an Lehrkräfte: Genderkompetenz***

Greift man die anfangs zitierte Bestimmung von Geschlechtergerechtigkeit noch einmal auf, nach der keine erwachsene Person mehr die herkömmlichen Stereotypen transportieren, sondern jede offen sein für die Erweiterung des Rollenspektrums in alle Richtungen sollte, dann bedarf es dafür (Folie 23) einer Genderkompetenz, die den eigenen Anteil am doing gender reflektieren kann ebenso, wie einer Praxis, die an der Heterogenität der Kinder orientiert ist, d.h. sie nicht in erster Linie als Repräsentanten des Geschlechts, sondern als Individuen wahrnimmt. Dies kann man auch als **Entdramatisierung von Geschlecht** bezeichnen. Das ermöglicht, zu erkennen, dass keineswegs alle Mädchen sich „mädchentypisch“ und alle Jungen sich „jungentypisch“ verhalten, sondern das „typische“ Verhalten bestenfalls ein häufigeres Vorkommen bedeutet. Frau Steinhammer, die Werken Textil unterrichtet und hierbei einen sehr individuell ausgerichteten Unterricht praktiziert, beschreibt ihre Sichtweise der Mädchengruppen und der koedukativen Gruppen:

„Es gibt Klassen, da ist es ziemlich egal, da sind beide Gruppen ziemlich ähnlich von ihrer Lautstärke, von ihrer Intensität, von ihrer Freude am Werken. Und es gibt Klassen, wo es ganz extrem unterschiedlich ist zwischen Buben und Mädchen, wo die Mädchen so still vor sich hin werken, kaum irgendwie jetzt so Dynamik aufkommt, und wo die Buben extrem unruhig sind, also..., das ist überhaupt nicht so vereinheitlichend zu sagen, und es gibt auch bei den Buben sehr unterschiedliche, und bei den Mädchen sehr unterschiedliche Charaktere“ (Steinhammer 9/2005).

Ein halbes Jahr später zeigt sich auch in der Beschreibung einzelner Kinder, dass Frau Steinhammer versucht, ihnen jeweils individuell gerecht zu werden. So unterscheidet sie, bei wem es nötig ist, sie zu ermahnen, wenn sie „tratschen“ und bei wem nicht:

„Ich kenn sie ja. Und ich weiß, welche Kinder was weiterbringen und bei welchen das Tratschen halt in erster Linie ist, wie z.B. bei Ursula, weil sie nämlich auch unruhig ist und damit die andern stört. .... Die andern, die so tratschen, wie die Fatima und deswegen auch bissel später, also länger gebraucht haben, die glaub ich kann das nicht ohne dem, (lachend) sagen wir so, das gehört so zu ihrem, also sie tut dadurch a bissel langsamer arbeiten, aber sie braucht das glaub ich, dass sie da irgendwie mit ihren, mit ihren Freundinnen spricht. Es stört aber auch nicht die anderen ...(Steinhammer 1/2006).

Das Kriterium für den Umgang mit den Kindern ist dann zum einen, was sie individuell brauchen, zum anderen, wieweit man es ihnen gewähren kann, weil es sich ja immer auch um soziale Gruppierungen handelt und man eben jedem Individuum gerecht werden will. Geschlechtergerechtigkeit hat dann – wie dies mehrere Lehrkräfte explizit äußerten – viel mit gutem Unterricht zu tun.

Damit erhalten wir auch bereits einige Hinweise darauf, wie in der Ausbildung (Folie 24) künftiger Lehrerinnen und Lehrer der Grund gelegt werden kann für einen geschlechtergerechten Unterricht. Eine solide pädagogische Grundlage für guten Unterricht halte ich für das zentrale Moment. (Folie 24-1) Dennoch gewährleistet diese natürlich nicht per se, dass keine Geschlechterstereotype produziert werden. Hinzu kommen muss also dass, was ich zu Beginn als Genderkompetenz bezeichnet habe: (Folie 24-2) Dazu gehört historisches Wissen über die Bildung der Geschlechter, die dieser jeweils zugrunde liegen-

den Konzepten und ihrer Realisierungen. Die Zielsetzungen für die Ausgestaltung von Bildung sind durch die Geschichte hinweg immer wieder auf die gesellschaftlichen Positionen bezogen worden, die den Geschlechtern zugemessen wurden. Für die Frauen waren diese durchweg brüchig und beinhalteten mit je unterschiedlichen Gewichtungen immer sowohl entwertende Aspekte wie die Errichtung eines „Pantheons“ (Goffman 1994, S. 119). Die Kontroverse um die Bestimmung von Frauen und insbesondere um die Frage, ob eine solche der Natur geschuldet sei, bestimmt bis heute die Auseinandersetzungen um die Bildung der Geschlechter. „Gleichheit oder Differenz“ markierten die Pole der Auseinandersetzung. Zwar wurde mit Annedore Prengels Plädoyer für eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993), die sich einer „egalitären Differenz“ verpflichtet sah, eine Vermittlungsposition eingenommen, ganz ausgestanden ist die Kontroverse jedoch nach wie vor nicht. Immer wieder – und vor allem von den Medien – wird die „Natur“ der Frau bemüht, um ungleiche Ergebnisse im Bildungsbereich, wie z.B. die Leistungsdifferenzen in den internationalen Leistungsstudien, zu begründen. Die praktische Umsetzung von Mädchen- oder Jungenarbeit baut nach wie vor überwiegend auf Differenzkonzepten auf und die Beispiele aus dem Forschungsprojekt zeigen auch, dass sich Differenzvorstellungen subtil durchsetzen. Insofern gehört zur Genderkompetenz auch die Auseinandersetzung mit gendertheoretischen Konzepten. Zu einem Verständnis von Geschlecht als sozialer Konstruktion, dem Begreifen von Geschlechtszugehörigkeit als *doing gender* ist theoretisches Wissen unabdingbar, es reicht allerdings als abstraktes Wissen nicht aus. Gerade weil *doing*

gender routiniert funktioniert und nur bedingt bewusst kontrolliert wird, müssen Methoden vermittelt werden, mit denen Sensibilität für die Herstellungsprozesse von Geschlecht erreicht werden kann. (Folie 24-3) M. E. sind ethnografische Herangehensweisen dafür sehr geeignet: Sowohl der Versuch, einen „fremden Blick“ auf allzu Vertrautes zu richten, wie das genaue Beobachten helfen, nicht schon gleich zu wissen, was „geschlechtsspezifisches“ Verhalten ist, sondern die Interaktionen – und dabei die eigene Beteiligung daran – zu erkennen. Ein solcher Ansatz ermöglicht m. E. die notwendige Balance im Spannungsfeld zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht herzustellen.

Einen forschenden Habitus im Studium zu erwerben – zu dem eine Verbindung von Theorie und Praxis gehört, welche auf *Reflexion* zielt – dies halte ich für eine notwendige Grundlage sowohl für eine fachlich gute wie für eine geschlechtergerechte Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer.