

Hannelore Faulstich-Wieland

## Mädchen und Jungen im Unterricht

Formal stehen alle Bereiche der öffentlichen Schule in Deutschland, Österreich und der Schweiz beiden Geschlechtern in gleicher Weise offen. Nach wie vor verlaufen jedoch die **Ausbildungswege** von Mädchen und Jungen ausgeschlossen geschlechtertypisiert. Auf die **Bedeutung** des Geschlechts im Unterricht haben im Rahmen der Koedukationsdebatte seit den 1980er Jahren vor allem engagierte Lehrerinnen und Wissenschaftlerinnen der zweiten Frauenbewegung hingewiesen. Für sie stand im Vordergrund, manifeste oder subtile Benachteiligungen von Mädchen zu skandalisieren und ihnen entgegenzuwirken. Seit den **PISA-2000-Ergebnissen** greifen auch die Medien verstärkt das Thema auf, nunmehr aber mit dem **Tenor**, das schlechte Abschneiden von Jungen in der Lesekompetenz als Folge ihrer Benachteiligung in der Schule anzuprangern. In beiden Fällen wird als Lösung sehr schnell eine erneute Geschlechtertrennung nahegelegt. Während für nahezu alle anderen sozialen Kategorien oder **Heterogenitätsdimensionen** – wie Ethnie, soziale Herkunft, Alter – pädagogische **Bemühungen in Richtung** auf einen besseren Umgang mit Heterogenität diskutiert werden, hält man bezogen auf das Geschlecht eine Homogenisierung für die angemessene Antwort. Von geschlechtsgetrennten Angeboten verspricht man sich Vorteile vor allem für die **Mädchen**, mittlerweile aber auch für die Jungen. Dabei werden – holzschnittartig – **folgende Unterstellungen vorgenommen**:

- ▶ **Jungen verhielten sich dominant und störten** dadurch den Unterricht häufiger, sie **nähmen explizit Mädchen Raum und Möglichkeiten** zum Lernen – deshalb profitierten vor allem Mädchen, wenn sie getrennt von Jungen lernen könnten.
- ▶ **Jungen stünden unter ständigem Zwang**, „cool“ sein zu müssen, sodass sie sich **insbesondere** in Anwesenheit von Mädchen stereotyp, das meint eher negativ, verhielten – deshalb sei es auch für Jungen günstig, wenn sie ohne Mädchen lernen könnten.
- ▶ Lehrkräfte hätten nur bedingt Einfluss auf diese Prozesse, beziehungsweise es kostete derart viel Kraft, in koedukativen Klassen Disziplin aufrechtzuerhalten, dass vor allem die Arbeit in Mädchengruppen einer Oase der Ruhe entspräche – was allerdings die Motivation für die Übernahme von Jungengruppen nicht gerade stärkt.

Diese Argumentationen werden in der Regel getragen von der Annahme grundlegender Differenzen zwischen den Geschlechtern und damit einer Gendertheorie, die als überholt gelten muss. In der Geschlechterforschung wird demgegenüber seit einigen Jahren davon ausgegangen, *Geschlecht als soziale Konstruktion* zu begreifen (vgl. Faulstich-Wieland 2004; Vogel 2005). Da ein umfassendes Konzept von Mädchen- und Jungenförderung – und damit einer bewussten Gestaltung von Koedukation – nicht ohne eine Verständigung über die zugrunde liegende Theorie entwickelt werden kann, soll im Folgenden kurz auf das Konzept des „*doing gender*“ eingegangen werden. In diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass in den Interaktionen

der Kinder und Jugendlichen untereinander ebenso wie in denen mit den Lehrkräften „geschlechtsadäquates“ Verhalten ausgehandelt wird. Das gilt für koedukative Kontexte wie für geschlechtshomogene gleichermaßen. Eine solche Sichtweise erlaubt, danach zu fragen, welchen Beitrag die einzelnen Personen an der Herstellung von Geschlechterdifferenzen – eben an der sozialen Konstruktion von Geschlecht – haben. An einigen Beispielen aus empirischen Forschungen soll dies in einem weiteren Schritt gezeigt werden. Auf dieser Basis lassen sich im letzten Schritt die Chancen der heterogenen Zusammensetzung einschätzen.

### Doing gender – gendertheoretische Grundlagen

Zweigeschlechtlichkeit wird nicht als Personenmerkmal betrachtet, sondern als eine Form der Einteilung von Menschen und von sozialen Gruppen einerseits und als eine Inszenierung/Darstellung durch Menschen andererseits. Entscheidend für ein derartiges Verständnis von Geschlecht beziehungsweise Geschlechtszugehörigkeit ist die Annahme, dass es sich dabei nicht um eine Zuschreibung aufgrund eines natürlichen Unterschieds (*ascription*) – um biologische Unterschiede, die das Verhalten „natürlich“ steuern – handelt, sondern um den Erwerb dieser Zugehörigkeit (*achievement*) – korrekter eigentlich: der Zuschreibung spätestens bei der Geburt und dem „Erlernen“ des dieser Zuschreibung adäquaten Verhaltens. Von Candace West und Don Zimmermann ist dies als „doing gender“ bezeichnet worden: Man „hat“ nicht ein Geschlecht, sondern man „tut“ es (West/Zimmermann 1991).

In den Interaktionen zwischen Menschen wird die Geschlechtszugehörigkeit ständig dargestellt und zugleich zugeschrieben, weil das Miteinander-Umgehen in unserer Kultur stark an die Bezugnahme auf Geschlecht gebunden ist: Es ist wichtig zu wissen, ob man mit einem Mann oder einer Frau zu tun hat. Die Bewertung des Verhaltens erfolgt vor der Folie, was gesellschaftlich als „angemessen“ gilt. Dies ist jedoch keineswegs eindeutig und verändert sich auch – vor einigen Jahrzehnten erschien es unmöglich, dass Frauen Hosen trugen, inzwischen ist das selbstverständlich. Es ist nicht notwendig, sich immer 100-prozentig „richtig“ zu verhalten, man riskiert jedoch jederzeit, daran gemessen zu werden, ob man sich „adäquat“ verhält. Verstöße dagegen führen zu Diskriminierungen als „Mannweib“ oder als „Softie“ und so weiter. Unklar ist dabei, ob Geschlecht „omnipräsent“, also stets im Vordergrund ist. Stefan Hirschauer verneint dies und geht davon aus, dass man in Interaktionen von einer Aktualisierung der Geschlechterdifferenz „absehen“, sie als „seen but unnoticed feature“ (Hirschauer 1994) behandeln kann. Diese Form – von etwas nicht Notiz zu nehmen – ist selbst eine konstruktive Leistung, ein „undoing gender“ oder – in Anlehnung an Erving Goffman (1994) – eine *Entdramatisierung*. Nehmen wir als Beispiel eine Situation in einer Autowerkstatt, in der eine schwere Last gehoben werden muss. Statt der Automechanikerin nicht zuzutrauen, dass sie dies kann, oder – wenn man es ihr zutraut – sie für eine „männliche“ Frau zu halten, könnte man den üblichen Brauch auch unter Automechanikern anwenden und die Last arbeitsteilig und ge-

meinsam bewältigen, das heißt vom Geschlecht der Beteiligten absehen. Die beiden ersten Möglichkeiten wären ein „doing gender“, die letzte ein bewusstes „undoing gender“. Hirschauer (1994) spricht deshalb von Episoden der Aktualisierung oder der Neutralisierung von Geschlechterdifferenzen.

Zu diesen Episoden, den situativen Momenten der interaktionellen Herstellung, kommen aber notwendigerweise situationsübergreifende Elemente sozialer Reproduktion. Sie unterliegen dem, was bewusst oder unbewusst als „geschlechtsadäquat“ angesehen wird. Goffman hat dies als „institutionelle Reflexivität“ bezeichnet. Gemeint ist damit die Frage danach, „was aus der Umwelt herausgefiltert oder in sie hinein projiziert werden musste, damit die angeborenen Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die es ja gibt, überhaupt irgendeine Bedeutung – in Wirklichkeit oder in der Vorstellung – bekommen konnten“ (Goffman 1994, S. 128).

Entscheidend ist dabei, dass *Genderism* – „geschlechtsklassengebundene individuelle Verhaltensweisen“ (Goffman 1994, S. 113) beziehungsweise Geschlechterstereotype – durch soziale Arrangements (re-)produziert werden können. Unter den verschiedenen Formen institutioneller Reflexivität ist auch die Geschlechtertrennung, die subkulturelle Unterschiede erhalten und immer wieder herstellen hilft. Insofern haben wir es bei monoedukativen Einrichtungen mit *Dramatisierungen von Geschlecht* zu tun, durch die Geschlechterdifferenz aktualisiert wird.

So gaben in unserer Aufsatzstudie zur Koedukation Schülerinnen der Mädchenschule Hinweise auf größere Freiräume, die sie wegen „vernünftigen“ Verhaltens bekämen: „In den Pausen haben wir natürlich mehr Freiheit, da wir uns die Köpfe nicht mit Stühlen einschlagen. Wir dürfen auch in den Klassen bleiben. Außerdem gibt es bei uns keine Tadel ins Klassenbuch wie an anderen Schulen.“ (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995, S. 162)

In Lehrerinnenfortbildungsveranstaltungen, an denen Lehrerinnen von Mädchenschulen teilnahmen, tauchte immer wieder das Argument auf, in der Mädchenschule sei es wesentlich angenehmer zu arbeiten, weil hier kein Vandalismus herrsche, die Räumlichkeiten ansprechend gestaltet seien und so weiter. Die Dramatisierung der Geschlechterdifferenz besteht in dieser Zuschreibung von *Genderism*: Mädchen sind sozialer, ordentlicher, was zugleich impliziert, Jungen könnten so nicht sein. In der Jungenschule fanden wir gleichermaßen die Konservierung von Geschlechterstereotypen: Allerdings bezogen sie sich keineswegs auf positive Eigenschaften von Mädchen, sondern auf deren vermeintliche Unreife und Unfähigkeit.

Aus diesen theoretischen Ausführungen folgt also: Mit *Dramatisierungen* machen wir gezielt und zentral auf Geschlecht aufmerksam, mit *Entdramatisierungen* gehen wir auf andere Kategorien oder auf die Individuen ein. Diese Differenzierung erlaubt, für die einzelnen Situationen jeweils zu fragen, was hier geschieht, was geschehen sollte und ob und wie dies zu erreichen ist.

## Beitrag von Lehrkräften an der sozialen Konstruktion von Geschlecht in der Schule

Anhand von verschiedenen empirischen Beispielen soll gezeigt werden, wie insbesondere Lehrkräfte an der Aufrechterhaltung von geschlechterstereotypen Verhaltensweisen beteiligt sind. Zur Einführung in die Problematik sollen die Ergebnisse einer australischen Studie dienen.

Lesley H. Parker und Léonie J. Rennie (2002) berichten aus dem australischen „Single-Sex Education Pilot Project“ (SSEPP) über Interviews mit Schülerinnen und Schülern aus achten bis zehnten Klassen, die sowohl mono- wie koedukative Erfahrungen gemacht haben. Die ebenfalls befragten Lehrkräfte bevorzugten monoedukative Klassen für Mädchen, aber koedukative Klassen für Jungen; Schülerinnen wollten häufiger monoedukative Klassen, bei den Jungen gab es beide Positionen in etwa gleicher Stärke. Die Atmosphäre wurde für die Mädchenklassen als angenehm beschrieben, in den Jungenklassen wurde sie als ambivalent empfunden. Es gab allerdings auch positive Stimmen von Jungen, die jedoch als Wertschätzung maskulinistischer Möglichkeiten gelesen werden müssen: „It is good (in single-sex science class) because you can tell sexist things and talk about male things“ (Parker/Rennie 2002, S. 891).

Parker und Rennie (2002) sehen als besonderen Wert aus den Projekterfahrungen, dass die beteiligten Lehrkräfte ihr eigenes Verhalten in koedukativen Klassen besser einschätzen konnten. Sie erkannten ihre normalen Strategien zur Bewältigung des Schulalltags, die mit unterschiedlichen Verhaltensweisen gegenüber Mädchen und Jungen verbunden waren und so insbesondere Benachteiligungen für Mädchen bewirkten. Folgende Strategien zeigten sich:

- ▶ Die Lehrkräfte nutzen die Anwesenheit und den Einfluss von Mädchen, um das Verhalten der Jungen zu regulieren.
- ▶ Sie übersahen die geringen kommunikativen Fähigkeiten der Jungen und taten wenig, diese durch kooperative Gruppenarbeiten oder andere Strategien zu fördern.
- ▶ Sie vermieden Situationen, die deutlich machen, dass Jungen nicht sehr viele schriftliche Arbeiten erledigen.
- ▶ Sie waren nicht in der Lage, den Mädchen Gelegenheiten zum Eingehen von Risiken zu geben oder ihnen offene Problemlösungen zu ermöglichen.
- ▶ Sie wussten „im tiefsten Inneren“, dass es die Mädchen sein würden, die ihrer Aufforderung, etwas zu Hause als Hausaufgabe zu beenden, nachkommen würden.

Entscheidend für die positive Einschätzung monoedukativer Klassen vor allem für Mädchen war darüber hinaus die Tatsache, dass der Erfolg des Projekts von Strategien der Klassenführung abhing: Die Mädchenklassen waren leichter zu führen als die koedukativen oder die Jungenklassen, dies erbrachte für die Lehrkräfte genügend Zeit und Raum für andere, vor allem kooperative Problemlösegruppen und experimentelle Erarbeitungen. Wenn es gelang, das Managementproblem in den Jungenklassen vorab zu lösen, war auch dort effektives Arbeiten möglich – man darf vermuten, dass dies ähnlich für koedukative Klassen gilt.

Damit verdeutlicht diese Studie, dass Lehrkräfte nicht nur Einfluss auf das Verhalten von Mädchen und Jungen haben, sondern selbst aktiver Part in den Interaktionsprozessen sind, mit denen die Bedeutung von Geschlecht und die Füllung von Geschlechtervorstellungen produziert und reproduziert werden. Damit aber sind sie beteiligt am Gelingen oder Misslingen koedukativer Lernarrangements, an der Frage, ob Mädchen und Jungen „untypische“ Interessen entwickeln und entsprechende Leistungen zeigen können oder nicht. Das soll an vier weiteren Beispielen plastisch gemacht werden.

**Mädchen und Jungen erhalten unterschiedliche Wissensanforderungen im Physikunterricht.** Wiltrud Thies und Charlotte Röhner haben in teilnehmenden Beobachtungen am Unterricht in einer Reformschule die Bedeutung der – in der Regel unbewussten – Annahmen von Lehrkräften aufzeigen können (Thies/Röhner 2000). Sie haben je eine Unterrichtsstunde Physik bei einer Lehrerin und bei einem Lehrer beobachtet. Folgende Erkenntnisse gewinnen die Autorinnen daraus:

*„Auch dann, wenn die quantitative Verteilung beim Aufrufen und ‚Drannehmen‘ zwischen Mädchen und Jungen annähernd gleich ist, so unterscheiden sich die an sie gerichteten Fragen inhaltlich. Jungen werden eher nach neuen Sachverhalten bzw. nach der Funktion gefragt, während sich die Fragen an Mädchen ausschließlich auf die Wiederholung behandelte Unterrichtsinhalte sowie auf Bezeichnungen von Sachverhalten beziehen.“*

*Jungen und Mädchen sind mit geschlechtsrollentypischen Zuschreibungen (und Wertungen!) durch die Lehrenden konfrontiert. Generell wird Jungen eine größere Vorerfahrung, insbesondere eine praktische ‚Bastelerfahrung‘ zugesprochen, die leicht zu verwechseln ist mit einer genuinen männlichen ‚Begabung‘. Die Form der Wissensaneignung der Jungen wird als produktiv und praktisch beschrieben. Mädchen wird Fleiß und Sorgfalt attestiert und eine Wissensaneignung, die eher adaptiv und rezeptiv ist. Es folgt insgesamt eine geringere Leistungserwartung an Mädchen.“*

(Thies/Röhner 2000, S. 164)

Auch das soziale Verhalten, nämlich häufigere Unterrichtsstörungen durch Jungen, beziehungsweise dessen Bewertung durch die Lehrkräfte führt zu nachteiligen Folgen für die Mädchen:

*„Bei Mädchen wird somit ein erwünschtes Verhalten (soziale Stütze) akzeptiert und damit erwartet. Bei Jungen gilt ein unerwünschtes Verhalten als selbstverständlich. Hiervon profitieren allein die Jungen. Die Mädchen haben den Nachteil, dass ihr Unterricht in der Regel tragendes Verhalten nicht wertgeschätzt wird.“*

(Thies/Röhner 2000, S. 165)

**Dramatisierung von Geschlecht auch in homogenen Gruppen.** Das zweite Beispiel stammt ebenfalls aus dem Physikunterricht, und zwar aus Beobachtungen in einer 9. Hauptschulklasse im Rahmen unseres Forschungsprojektes „Genus – Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe“ (vgl. Faulstich-

Wieland et al. 2008), in der Physikunterricht in zwei geschlechtshomogenen Gruppen erteilt wurde. Es ging um das Thema „Atom und Kernphysik“. Der Lehrer zeigte in beiden Gruppen zunächst am Computer ein Experiment, ließ es anschließend mit Demonstrationen an einer Teilchenkanone besprechen und präsentierte am Ende der Unterrichtsreihe einen selbst gedrehten Film zum Thema.

Mit dem Thema „Atom und Kernphysik“ wählte der Lehrer ein Gebiet, das auf Interesse bei Jugendlichen, besonders auch bei Mädchen stößt. Er bemühte sich darüber hinaus, konkrete Bezüge zu tatsächlichen oder vermeintlichen Interessen herzustellen: So wählte er in der Jungengruppe die Bundeswehr und den Umgang mit Gewehren zur Erklärung, bei den Mädchen ging er auf die Person von Rutherford ein. Die Tatsache, dass er einen selbst hergestellten Film zeigte, funktionierte in der Jungengruppe als Identifikations- und Vorbildmöglichkeit, in der Mädchengruppe jedoch nicht. Auch gelang sein Vergleich zwischen Wissenschaftlern vor hundert Jahren und deren wesentlich geringerem Wissensstand im Vergleich zu dem heutiger Jugendlichen bei den Jungen, nicht jedoch bei den Mädchen. Als die Schülerinnen explizit nach der Bedeutung von Physik fragten, wick der Lehrer auf den Wert der Erkenntnisse für Quizsendungen aus und flüchtete sich schließlich in die Behauptung, es handle sich um Allgemeinbildung.

Die Mädchen beschwerten sich über die Lautstärke im angrenzenden Klassenraum, woraufhin der Lehrer diese als „normal“ für Jungen stereotypisierte. Im Unterricht in der Jungengruppe wurden die Jungen so gut wie nicht diszipliniert, obwohl sie sehr unruhig und laut waren. In der Mädchengruppe ließ sich der Lehrer selbst auf nahezu jede Ablenkung vom Unterricht ein, zeigte aber deutlich seinen Unwillen, als die Schülerinnen erklärten, sie hätten keine Lust mehr auf den Unterricht.

Die Schülerinnen „stiegen“ in der 2. Stunde beim Film sozusagen „aus“, sie erklärten, das sei „zu schlau“ für sie. Dies wurde vom Lehrer so hingenommen, er hielt nicht dagegen, sondern vertröstete sie damit, es sei gleich vorbei.

Die Trennung der Geschlechter stellte schon per se eine Dramatisierung dar. Sie wurde noch verstärkt dadurch, dass der Lehrer explizit einen Leistungsvergleich vornahm. Zwar bescheinigte er den Mädchen, besser zu sein, da dies jedoch auf der Ebene von Noten blieb, war diese Belobigung nicht geeignet, das inhaltliche Interesse zu wecken oder zu erhalten – wie die Äußerung einer Schülerin zeigte, die meinte, da sie keine Eins bekäme, bräuchte sie sich auch nicht mehr anzustrengen.

Der Lehrer versuchte, aktivierende Formen des Unterrichts zu wählen. Dies gelang ihm aber in der Jungengruppe deutlich besser, zum Beispiel durch den Einsatz einer Mikrometerschraube. In der Mädchengruppe ging er einerseits systematischer vor, andererseits wiederholte er den Stoff, was zu Effekten von Langeweile und Widerstand führte.

Eine geschlechtshomogene Unterrichtung hat folglich nicht notwendigerweise automatisch eine Interessensteigerung bei den Schülerinnen zur Folge. Auch im geschlechtshomogenen Unterricht findet eine soziale Konstruktion von Geschlecht statt – in diesem Fall zeigt sie sich zum Beispiel in subtilen Formen von Zuschreibungen wie jener, dass

Jungen lauter und undisziplinierter seien. Eine Sensibilisierung für die eigenen Beiträge an der sozialen Konstruktion von Geschlecht nutzt für die Veränderung von Geschlechterverhältnissen mehr als eine schlichte Trennung der Geschlechter. Das wird im folgenden Beispiel noch deutlicher.

**Mädchen langsamer – Werkunterricht.** Das dritte Beispiel stammt aus dem Technikunterricht in einer ersten Klasse an einem österreichischen Gymnasium (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008; Hinweis zur Codierung der folgenden Beobachtungen: L steht für Lehrkraft, der Nachweis setzt sich folgendermaßen zusammen:

1. Buchstabe = Klasse, Zahlen = Datum [Jahr, Monat, Tag], nächste Buchstaben = Fach [Wt = Werken Technik, De = Deutsch], P = Protokoll, letzter Buchstabe = Ethnograf [J = Jürgen Budde, H = Hannelore Faulstich-Wieland]).

Die Techniklehrerin betonte mehrfach in Interviews, die Jungen seien „lebhafter“, „technikinteressierter“, hätten ein schnelleres Arbeitstempo und seien „ganz wild auf die Maschinen“, während die Mädchen ruhiger, leiser seien, bei ihnen „ein bisschen etwas Zaghafteres dabei ist“ (Interviews 9/2005 und 1/2006).

Die Beobachtungen des Technikunterrichts zeigen jedoch, dass die Lehrerin selbst den Jungen viel Raum für störendes Verhalten gibt, bevor sie überhaupt eingreift, beziehungsweise dass sie zwar häufige Ermahnungen ausspricht, aber kaum für deren Wirkung sorgt:

*„Es ist sehr laut und L versucht vergeblich, für Ruhe zu sorgen. [...] L zeigt die Werkzeuge für die Tonbearbeitung und fragt danach, worum es sich jeweils handelt. Vor allem die Jungen von Tisch 2 rufen rein und kommen auch dran.“*

(D060127WiPJ)

Obwohl die Lehrerin um Ruhe gebeten hat, bestärkt sie die Jungen, die einfach hineinrufen, indem sie ihre Antworten positiv aufgreift und nicht darauf besteht, dass die Rederegeln befolgt werden. Auch in einer anderen Stunde gelingt es zwei Jungen, die Aufmerksamkeit der Lehrerin zu gewinnen: „Justus und Oswald stehen an der Bohrmaschine und zählen laut rückwärts. L kommt herbeigeeilt, bevor sie bei eins angekommen sind und die Maschine allein bedienen können.“ Die beiden Jungen sind nicht etwa „wild“ auf die Bohrmaschine, sondern für sie bietet die Anweisung der Lehrerin, die Maschine nicht allein zu benutzen, die erfolgreich genutzte Chance, das Unterrichtsgeschehen zu bestimmen. Entsprechend *re-agierte* die Lehrerin auf das Verhalten der Jungen. Gegenüber Schülerinnen wird dagegen häufiger vermerkt, dass sie ihnen „hilft“, indem sie zum Beispiel das Sägeblatt für sie einspannt, schwierigere Sägevorgänge selbst ausführt oder ein Tonstück für eine Schülerin vorfertigt. Das heißt, den Mädchen gegenüber *agiert* sie. In den Zuschreibungen reflektiert sie jedoch nicht ihren Part am Verhalten der Kinder, sondern definiert problematisches Verhalten von Jungen um in positives Interesse oder in Lebhaftigkeit.

**Positive Ermutigung für Grenzverletzungen.** Es sind jedoch keineswegs allein Lehrerinnen, die Jungen zum Austesten von Grenzen ermutigen, solches Verhalten finden wir sehr wohl auch bei Lehrern – um der schlichten Forderung nach mehr Männern in der Schule als Lösung der Geschlechterfrage etwas entgegenzusetzen –, wie folgende Szene aus dem Deutschunterricht zeigt (die aus dem gleichen Forschungsprojekt stammt wie das vorige Beispiel):

*„Uwe spielt mit seinen Magic-Karten. Er soll sie verschwinden lassen. Er steht auf und verkündet: ‚Ich zeige einen Trick.‘ Viele Schülerinnen und Schüler sind genervt, auch der Lehrer sagt, er soll die Karten sofort wegpacken. Uwe steckt die Karten wie ein großer Zauberer in seine Hosentasche, streckt die Hände nach vorne und ruft: ‚Ich habe sie verschwinden lassen.‘ Der Lehrer lobt ihn für das Spiel.“* (D060530DePJ)

Ein Schüler spielt während des Unterrichts mit einem hochbeliebten Kartenspiel und wird vom Lehrer ermahnt, dieses wegzupacken. Statt der Anweisung Folge zu leisten, kündigt er an, einen Trick vorzuführen, das heißt, er zieht die Aufmerksamkeit aller auf sich. Da er häufiger in dieser Art „nervt“, sind die Mitschülerinnen und Mitschüler nicht besonders begeistert über die Ankündigung, was Uwe aber nicht hindert, seinen Zaubertrick vorzuführen. Diesen beherrscht er exzellent, er lässt die Karten gekonnt „verschwinden“. Insofern hat er der Anweisung des Lehrers Folge geleistet und dies zugleich nicht einfach „brav“ getan. Der Lehrer hätte die Möglichkeit gehabt, dies einfach zur Kenntnis zu nehmen – damit ist beiden letztendlich gerecht geworden, indem die Anweisung ausgeführt worden ist und Uwe zugleich im Mittelpunkt gestanden hat. Stattdessen aber lobt er Uwe noch für die Art der Grenzverletzung – erteilt also implizit eine Einladung zum Austesten der Grenzen.

### **Was sind die pädagogischen Konsequenzen?**

Betrachtet man die Beispiele noch einmal verallgemeinernd und im Hinblick auf den Beitrag der Lehrkräfte an der Konstruktion von Geschlecht beziehungsweise von geschlechterdifferenitem Verhalten, so lassen sich folgende Punkte festhalten.

Lehrkräfte müssen sich im alltäglichen Unterrichtsgeschehen auf routiniertes Verhalten stützen können, da es unmöglich ist, jede Handlung erst zu reflektieren und sie dann auszuführen. Zu solchen nicht mehr bewussten – doxischen – Routinen gehören auch Wahrnehmungen, die sich auf Geschlecht beziehen. Diese sind zum einen getragen von den konkreten Beobachtungen und Erfahrungen, die seitens der Lehrkräfte im Laufe ihrer Erwerbsbiografie gemacht wurden. Sie sind aber auch gespeist von gesellschaftlich geteilten Vorstellungen über Männlichkeit und Weiblichkeit und entsprechen folglich den Geschlechterstereotypen. Diese sind keine reinen Fiktionen, sondern wirken in gewisser Weise doppelt: Sie orientieren das Verhalten aller Beteiligten, weil sie einen Rahmen vorgeben für angemessenes Verhalten. Sie wirken aber auch einengend, weil das Überschreiten des Rahmens immer mit be-

sonderer Aufmerksamkeit verbunden und insofern riskant ist. Es können nämlich Sanktionen folgen (Disziplinierung, Ausgrenzung und Ähnliches), es kann aber auch zur Bewunderung führen – welche Reaktionen folgen, ist im Allgemeinen nicht vollends kalkulierbar. Sobald aber unreflektiert bleibt, wie die Gendervorstellungen in den Interaktionen eine Rolle spielen – Lehrkräfte also durch ihr eigenes Verhalten die geschlechtliche „Angemessenheit“ des Verhaltens von Mädchen oder Jungen bekräftigen, zum Beispiel indem sie lautes Jungenverhalten für „normal“ halten oder den Mädchen „Hilflosigkeit“ beim Sägen unterstellen und deshalb eingreifen – wird „undoing gender“ verunmöglicht. Dies würde erfordern, Unterstützungen von den individuellen Bedürfnissen her zu gewähren, nicht vor einer Geschlechterfolie.

Die Beispiele sollten deutlich machen, dass unsere Vorstellungen davon, was Schüler können und wie sie sich verhalten, im Verhältnis zu den Vorstellungen davon, was Schülerinnen können und wie sie sich verhalten, nicht losgelöst ist von unseren eigenen Verhaltensweisen – am doing gender sind alle Interaktionspartner und -partnerinnen beteiligt. Im koedukativen Physikunterricht unterstellten die Lehrkräfte unbewusst den Jungen höhere Kompetenzen und steuerten ihre Fragen entsprechend. Der monoedukative Unterricht setzte solche Mechanismen nicht einfach außer Kraft. Auch in ihm geht es darum, ob die Interessen und Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen erreicht werden können oder nicht. Der koedukative Technikunterricht zeigte, dass die Wahrnehmungen der Lehrerin – nämlich die Mädchen für langsamer und sorgfältiger beziehungsweise die Jungen für lebhafter und interessierter zu halten – ihr eigenes Verhalten mitsteuert und so in einem Wechselprozess solche Verhaltensweisen produziert und reproduziert. Schließlich wird grenzüberschreitendem Verhalten von Jungen nicht immer Einhalt geboten – auch deshalb nicht, weil es zugleich so etwas wie das Salz in der Suppe der Alltagsroutinen darstellt. Die Kinder – und hier mehr die Jungen – bewegen sich mit einem solchen Verhalten auf dem schmalen Grat der Wertschätzung und Bewunderung – auch durch die Mitschülerinnen und Mitschüler – und der Disziplinierung durch die Lehrkräfte. Denn es sind die Lehrkräfte, die darüber entscheiden, wo die Grenze liegt.

Was aber heißt das für Veränderungsmöglichkeiten und speziell für einen heterogenen – bezogen auf Geschlecht: für einen koedukativen – Unterricht?

Thies und Röhner (2000) fordern aus den Erkenntnissen ihrer Studie, dass Lehrerinnen und Lehrer sich vor allem im *Beobachten* von Kindern, Unterricht und insbesondere Interaktionsstrukturen üben. „Das gezielte Beobachten sprengt ein Unterrichten aus Routine und führt im besten Fall zu einem Nachdenken über die Kinder, mit denen man arbeitet“ (Thies/Röhner 2000, S. 166).

Das ist nun im Alltag in der Regel schwer zu leisten. Dennoch könnte man sich Schulentwicklungen vorstellen, die stärker auf *kooperative Arbeit* mehrerer Kolleginnen und Kollegen abstellen (vgl. Kummer Wyss in diesem Band) und so zum Beispiel Hospitationen und Supervisionen im Unterricht ermöglichen.

Entscheidend ist darüber hinaus, dass eine solche Beobachtung getragen sein müsste von einem *gendersensiblen Blick*. Damit ist gerade nicht gemeint, auf die Differen-

zen zwischen Mädchen und Jungen zu achten – und so die „Geschlechtsadäquatheit“ beim doing gender zu verstärken, sondern genau hinzusehen. So konnten wir in dem österreichischen Forschungsprojekt eine Situation protokollieren, in der die Lehrerin die Beobachtungsposition für sich reklamierte, aber damit nur ihre Vorannahmen bestätigte. Es handelte sich um die Arbeit an Computern und der Ethnograf notierte:

*„Während die Schülerinnen und Schüler spielen, kommt die Lehrerin zu mir und erzählt unaufgefordert, dass es spannend sei, dass es schon geschlechtliche Vorlieben bei den Spielen gebe. Gerade letzte Stunde hätten sie sehr getrennte Sachen aufgerufen, die Jungen eher Schießspiele und die Mädchen eher so mit Tieren. Ich wende ein, dass einige, z. B. Nadine und Felix das Gleiche spielen und auch Brigitte und Natascha mit Monstertrucks spielen, aber die Lehrerin wiederholt noch mal, dass es letztes Mal und auch heute ganz gut zu sehen sei, dass es getrennte Vorlieben gäbe.“*

(A060201EdPJ)

Während die Lehrerin vor allem die den Stereotypen entsprechenden Verhaltensweisen wahrnimmt, verweist der Ethnograf auf gegenläufige Beispiele, die sie jedoch nicht von ihrer Meinung abbringen.

Bei einem gendersensiblen Blick geht es einerseits durchaus darum, auf stereotype Verhaltensweisen zu achten und ein Auge auf benachteiligende Strukturen zu haben. Andererseits ist gerade die Suche nach den Gegenbeispielen – wie das in der Forschung zentral angemahnt wird – sehr wichtig: Dann nämlich entdeckt man nicht nur viele Gemeinsamkeiten zwischen Mädchen und Jungen, sondern auch, dass es nur wenige Jungen sind, die dominierendes und störendes Verhalten zeigen. Stille Jungen kommen oft gar nicht in den Blick. Und man entdeckt, dass es sehr wohl dominierende und störende Mädchen gibt, ebenso wie stille. Möglicherweise fällt es einem sogar auf, wenn man unterschiedlich auf die Dominanz von Jungen und Mädchen reagiert, und man kann so den eigenen Beitrag an der Konstruktion von Geschlecht aufdecken und in der Folge zu einer Entdramatisierung von Geschlecht beitragen.

Unter dem Stichwort Heterogenität oder Diversity lässt sich diese Strategie fassen: Ein erster Schritt wäre folglich, sich von dem Blick auf die Gendergruppen zu lösen, um die Individuen wahrzunehmen. Bei einem Unterrichtsbesuch in der Campus School des Smith College in Northampton, MA in den USA stolperte ich darüber, dass in einer frontalen Unterrichtssituation, in der die Lehrerin den Kindern Fragen stellte, die sie beantworteten, mehrere Jungen hintereinander aufgerufen wurden. Beim genaueren Hinsehen wurde aber deutlich, dass in der entsprechenden Sequenz – der anschließend Gruppenarbeit folgte – alle Kinder zu Wort gekommen waren! Die Lehrerin hatte also alle im Blick und benötigte nicht Hilfskonstruktionen wie jene, immer abwechselnd ein Mädchen und einen Jungen aufzurufen.

Eine der im Rahmen unseres Forschungsprojekts an dem österreichischen Gymnasium interviewten Textillehrerinnen beschreibt sehr anschaulich, wie sie versucht, den Kindern 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. Also es gibt sicher was, wie Siebdruck zum Beispiel, was für sie passend wäre. Die andern, die so tratschen, wie die Fatima und deswegen auch bisschen 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 bisschen 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 [...].“*

(Interview mit Frau Steinhammer 1/2006)

Von einer *individualisierenden Sichtweise* aus stellt sich die Frage dann nicht mehr, was wäre den Geschlechtern gerecht, sondern was macht gute Schule aus. Der nächste Schritt betrifft folglich die Schulkultur einer Schule, die der gemeinsamen Entwicklung in einem Kollegium bedarf.

Das bedeutet nun keineswegs eine Rückkehr zu einer vermeintlichen Geschlechtsneutralität. Im Bemühen um einen produktiven Umgang mit Heterogenität wird dennoch der Blick auf Geschlecht beibehalten. Konstruktion von Geschlecht heißt nicht, es gäbe keine Unterschiede. Zweigeschlechtlichkeit lebt davon, solche immer wieder zu produzieren, sie sind in gewisser Weise notwendig und orientierend – die „Geschlechtsadäquatheit“ als Maßstab des doing gender verweist auf diese kulturelle Orientierungsfunktion. Problematisch wird sie dort, wo unnötige Einengungen der Einzelnen und damit Benachteiligungen erfolgen. Dramatisierungen werden gebraucht, weil sie Benachteiligungen aufdecken können. Zugleich sind sie aber immer in der Gefahr, Unterschiede zu reproduzieren und Stereotype zu verfestigen. Insofern ist die Reflexion des Verhältnisses von entdramatisierenden Maßnahmen zu einer aus einer Gerechtigkeitsperspektive heraus notwendigen Dramatisierung wichtig. Koedukativer Unterricht ist dafür ein geeignetes Feld.



### **Aufgabe 2**

Recherchieren Sie im Internet Texte und Berichte zum getrennten/gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Jungen. Zum Beispiel:

- ▶ Dossier Genderaspekte im Unterricht, Lehrer-Online:  
<http://www.lehrer-online.de/gender.php>
  - ▶ Dossier Gender und ICT, Schweizerischer Bildungsserver:  
<http://www.educa.ch/dyn/183392.asp>
  - ▶ Dossier Gender und Schule, Bildungsministerium Österreich, Bildung und Schulen:  
[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender\\_schule.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_schule.xml)
- a) Analysieren Sie die aufgegriffenen Argumente vor dem Hintergrund des „doing gender“.  
b) Legen Sie dar, was mit dem Begriff „gender“ verdeutlicht werden soll (zum Beispiel im Gegensatz zu einer biologischen Auffassung von Geschlecht).

### **Aufgabe 3**

Beobachten Sie mit einem gendersensiblen Blick eine Unterrichtssequenz. Erstellen Sie dazu ein Beobachtungsraster auf der Basis des Beitrags von Faulstich-Wieland sowie mit Bezug auf die besuchten Websites (siehe Aufgabe 2).

- a) Notieren Sie Szenen, in denen die Beteiligten explizit auf Geschlecht Bezug nehmen.  
b) Analysieren Sie, welche subtilen Botschaften neben den expliziten damit transportiert werden.

### **Aufgabe 4**

Werfen Sie einen gendersensiblen Blick auf Unterrichtsmaterialien. Inwieweit werden in Schulbüchern und Arbeitsmaterialien Geschlechterrollen festgeschrieben?

- a) Mit welchen Eigenschaften, Rollen und Tätigkeiten werden Jungen und Mädchen (Frauen und Männer) in einem ausgewählten Lehrmittel dargestellt?  
b) Welches Fazit ziehen Sie aus Ihrer Analyse?