

Roth, Gabriele

Reflexive Koedukation in der Grundschule. Ausgangslage und Handlungsperspektiven

Die Deutsche Schule 94 (2002) 3, S. 340-354



Quellenangabe/ Reference:

Roth, Gabriele: Reflexive Koedukation in der Grundschule. Ausgangslage und Handlungsperspektiven - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 3, S. 340-354 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275228 - DOI: 10.25656/01:27522

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275228>

<https://doi.org/10.25656/01:27522>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gabriele Roth

Reflexive Koedukation in der Grundschule

Ausgangslage und Handlungsperspektiven

Die Kritik an der Koedukation – ausgelöst in den 70er Jahren insbesondere durch die feministische Schulforschung – hat zu einer neuen Auseinandersetzung mit der Rolle des Faktors Geschlecht in der Schule und der Bedeutung der Schule für die Ausformung des Geschlechterverhältnisses geführt (vgl. Knab 1999, S. 151). Ausgehend davon wird in den letzten Jahren in pädagogischen als auch in bildungspolitischen Diskussionen (vgl. z. B. Bildungskommission NRW 1995, Horstkemper 2000, Horstkemper/Kraul 1999) verstärkt Bezug auf das von Hannelore Faulstich-Wieland (1995) vorgeschlagene Modell der „reflexiven Koedukation“ genommen. Auf der Basis der Reflexion des Geschlechterverhältnisses und seiner Konstitutionsbedingungen können „Bedingungen geschaffen werden, in denen mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam Lern- und Kommunikationsprozesse gestaltet werden, die stereotype Festlegungen aufbrechen und die Erprobung auch ‚untypischen‘ Verhaltens ermöglichen“ (Horstkemper 1998, S. 20). Zu den zentralen *Zielen und Aufgaben einer reflexiven Koedukation* gehört daher, die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Mädchen und Jungen sichtbar werden zu lassen und eine neue Orientierung der Geschlechteridentität aufzuzeigen. Konstruktions- und Zuschreibungsprozesse stereotyper Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit in Schule und Unterricht sollen wahrgenommen, analysiert und abgebaut werden. Weiter gilt es Selbstvertrauen und wechselseitige Empathiefähigkeit bei Jungen und Mädchen zu fördern, um ein gleichberechtigtes (gewaltfreies) Zusammenleben und Zusammenlernen beider Geschlechter zu ermöglichen (vgl. z. B. Bildungskommission NRW 1995, Faulstich-Wieland 1995, Horstkemper/Kraul 1999, Horstkemper 1998, 1999 und 2000, Kaiser 2000 und 2001).

Bei der Bildungsaufgabe – Mädchen und Jungen in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen – kommt der Grundschule eine besondere Bedeutung zu, denn Kinder haben beim Eintritt in die Grundschule die fundamentale Selbstkategorisierung als Mädchen oder Junge meist vorgenommen. Auch wird, wie die Forschung zur Koedukation zeigt, gerade während der Grundschulzeit die Geschlechtsidentität im Rahmen der Geschlechtersozialisation weiter erprobt und ausdifferenziert. Aspekte, die die *Notwendigkeit der Einbeziehung der Geschlechterperspektive* in der Primarstufe aufzeigen, stehen entsprechend am Beginn des folgenden Beitrags. Die Umsetzung der oben genannten Ziele erfordert von Lehrern und Lehrerinnen zum einen eine kontinuierliche und umfassende Analyse von Unterricht und Schulleben und zum anderen Sensibilität für Kommunikations- und Interaktionsprozesse. Beides ist – wie Marianne Horstkemper darlegt – nicht denkbar ohne ein hohes Maß an Selbstreflexion und ein geschärftes Bewusstsein für beabsichtigte und unbeabsichtigte Wir-

kungen eigenen Verhaltens (Horstkemper 2000, S. 243). Die Darstellung der *Forschungsergebnisse zur Koedukation* in einem zweiten Schritt soll daher vor allem auch die Bedcutung, die Lehrer und Lehrerinnen bei der Realisierung der o.g. Bildungsaufgabe haben, unterstreichen. Um die Skizzierung von *Handlungsperspektiven* geht es schließlich in letzten Teil des Beitrags.

1. Reflexive Koedukation: Begründungszusammenhang

Die Notwendigkeit in Schulleben und Unterricht den Faktor Geschlecht und das Geschlechterverhältnis bewusst zu reflektieren und zu gestalten besteht besonders deshalb, weil der soziale Wandel zur *Pluralisierung und Individualisierung der Lebensstile* geführt hat und zu deutlich erweiterten Spielräumen und neuen Chancen. Wie Ulf Preuss-Lausitz (1993) in diesem Kontext ausführt, schließt der *Wandel und Umbruch der Geschlechtsrollen* in den letzten Jahren ein, dass „für lange Zeit sowohl traditionelle wie moderne Auffassungen und Erziehungspraktiken parallel existieren, oft sogar innerhalb einer Familie oder Person. Das entscheidende Kennzeichen der heutigen Situation ist gerade die *Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Erwartungen, denen Mädchen und Jungen ausgesetzt sind*“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 164). Die an männliche Personen gerichteten Erwartungen entsprechen nach Dorothee Alfermann (1996) der instrumentellen Rolle, die an Frauen der expressiven Rolle (Alfermann 1996, S. 57ff.). Von Männern wird demnach in erster Linie Durchsetzungsfähigkeit, Entschlusskraft, Leistungsstreben usw. erwartet, von Frauen Fürsorglichkeit, Einfühlungsvermögen und Nachgiebigkeit. Für Frauen beispielsweise ist nach wie vor die dominierende Zuschreibung der Mutterrolle charakteristisch: „Egal, ob Frauen tatsächlich Kinder haben oder haben wollen, Mütterlichkeit gilt als ein Kriterium für Weiblichkeit. Mütterlichkeit wird charakterisiert mit Eigenschaften wie den folgenden: immer zur Verfügung stehen, verständnisvoll sein, für andere sorgen, alles verzeihen, die eigenen Interessen hinten anstellen, für eine angenehme Atmosphäre sorgen“ (Faustich-Wieland, 1999, S. 47). Neben der „Mütterlichkeit“ als Zuschreibung für Weiblichkeit stehen (sexuelle) „Attraktivität“ und „Kompetenz“. Diese Zuschreibungen wiederum sind aber nicht nur in sich ambivalent, sondern schließen sich nach herkömmlicher (Männer-) Meinung in der Regel aus. Für Frauen lässt sich die heutige Situation demnach als Widersprüchlichkeit zwischen dem Dasein für andere auf der einen Seite und dem Anspruch auf ein eigenes Leben auf der anderen Seite beschreiben, wobei diese Widersprüchlichkeit im Verlauf des Sozialisationsprozesses vielfältig vermittelt wird (Faustich-Wieland, 1999, S. 49). Mit diesen widersprüchlichen und vielfältigen Sozialisationserfahrungen von Mädchen und Jungen muss sich die Schule auseinander setzen.

Sowohl aus Alltagserfahrungen als auch aus einer Vielzahl von empirischen Untersuchungen weiß man, dass kleine Mädchen und Jungen schon sehr früh unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen. So lassen sich bereits bei zwei- bis dreijährigen Kindern geschlechtsspezifische Spielzeugwahlen und Rollenspiele feststellen (vgl. Bilden 1991, S. 283ff.). Im Alter von etwa fünf Jahren hat sich dann ein Selbstbild als Junge bzw. als Mädchen etabliert. Bei diesem *Prozess der frühen Geschlechtersozialisation* müssen nach Alfermann (1996) zwei Aspekte unterschieden werden: Zum einen der Erwerb der *Geschlechtsidentität*, damit gemeint ist die selbstreflexive Erkenntnis eines Kindes, zu einem bestimmten Geschlecht zu gehören. Diese unverzichtbare und entscheidende

Etappe in der Entwicklung ist etwa um das fünfte, evtl. auch das sechste Lebensjahr, jedenfalls mit dem Eintritt in die Grundschule abgeschlossen. Der zweite Aspekt betrifft die *Geschlechtsrollenidentität*. Damit ist die aktive Aneignung maskuliner und femininer Eigenschaften und Verhaltensweisen auf Grund geschlechtstypischer Zuschreibungen und Erwartungen gemeint. Aktive Auseinandersetzung bedeutet dabei, dass einerseits die Aneignung des Vorgefundenen erfolgt, dieses aber zugleich be- und verarbeitet wird. Während also die Geschlechtsidentität das Bewusstsein der eigenen biologischen (und unveränderbaren) Geschlechtszugehörigkeit beinhaltet, bezieht sich die Geschlechtsrollenidentität auf die damit assoziierten psychischen Merkmale (vgl. Alfermann 1996, S. 57ff.). In welcher Weise beide Aspekte – der Erwerb der Geschlechtsidentität und die Aneignung der Geschlechterrolle – im Verlauf der Geschlechtersozialisation ineinander greifen, bedarf der Erklärung. Psychoanalyse, Lerntheorie und Kognitionspsychologie haben dazu je eine eigene Theorie entworfen, um diesen Gesamtzusammenhang zu erläutern (vgl. Tillmann 1997, S. 55 ff.).

Wie deutlich werden sollte, kommt bei der Bildungsaufgabe – Mädchen und Jungen in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen – der Grundschule eine besondere Rolle zu: Die Grundschule soll *Grundlegung der Bildung* leisten. Bildung wird dabei verstanden „als einen durch Personalität, Bewusstseinsentwicklung und soziale Verantwortung ausgezeichneten Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Lichtenstein-Rother/Röbe 1992, S. 11). Unter pädagogischer Verantwortung wird dieser Anspruch jedoch erst dann eingelöst, wenn grundlegende Bildung nicht nur im Konzept der Schulstufe, sondern für jeden Schüler und jede Schülerin verwirklicht wird (vgl. Lichtenstein-Rother/Röbe 1993). Ausgehend davon, dass Geschlecht für die Identität ein zentrales Moment ist, bedeutet *Kindorientierung* demnach auch, Mädchen und Jungen als Subjekte einer Kultur der „Symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984) zu verstehen und sie darauf vorzubereiten. „Grundschulkinder können noch nicht über selbstständige Orientierungen und Reflexionen ihren Weg selbst finden und bestimmen. Sie bedürfen der Schule als eines pädagogischen Raumes, der ihnen diese Möglichkeiten bereithält und eröffnet, sie bedürfen vor allem aber des Lehrers, der sich dem Kind zuwendet, ihm die Gehalte erfahrbar und transparent macht und der den Auftrag der Schule als Anforderung an seine eigene Person versteht“ (Lichtenstein-Rother/Röbe, 1993, S. 11).

Für die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihre individuelle, berufliche und gesellschaftliche Lebensgestaltung nicht an – insbesondere in den Massenmedien dargestellten – einengenden Bildern von Männlichkeit und Weiblichkeit auszurichten, müssen Lehrerinnen und Lehrer jedoch sensibilisiert und qualifiziert sein. Grundlage hierfür ist zunächst, sich als *Lehrerin bzw. Lehrer des eigenen Eingebundenseins in die Geschlechterkonstellation* und der – oft unbewussten – Geschlechtsrollenerwartungen bewusst zu werden und eigene Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder zu reflektieren. Die Fallstudien von Charlotte Röhrer „Mädchen und Jungen im offenen Unterricht“ dokumentieren nach Marlies Hempel (1997), wie sich „LehrerInnen für die Geschlechterverhältnisse sensibilisieren können, als auch, wie gerade der offene Unterricht den Mädchen und Jungen eine ‚Bühne‘ zur Selbstdefinition und Selbstrepräsentation bietet und Raum eröffnet, individuelle Vielfalt und Dif-

ferenz zu leben“ (Hempel 1997, S. 84). Die Sensibilisierung für die Wahrnehmung von Geschlechterverhältnissen im Klassenzimmer und gleichzeitig die selbstkritische Reflexion eigener Bewertungsmuster muss bereits in der Erstausbildung an der Hochschule beginnen, indem z. B. die Sensibilität und die Fähigkeit zur gezielten und methodischen Unterrichtsbeobachtung geschult wird, um individuelle Lernvoraussetzungen, Reaktionen und Einstellungen der Kinder zu erfassen (vgl. Horstkemper 2000, S. 244). Und bezogen auf die Ausbildung in den Studienseminare sind ReferendarInnen in ihrer Rolle als Lehrende beispielsweise dazu anzuhalten, „rollenstereotypes Verhalten weder zu verstärken noch unbefragt hinzunehmen. Störungen oder gar Diskriminierungen müssen zum Thema gemacht werden. Eine Sensibilisierung für angemessenen Sprachgebrauch – auch in Examensarbeiten – sollte angestrebt werden“ (Horstkemper 2000, S. 245).

2. Forschungsergebnisse zur Koedukation und Entwicklungslinien

Die Forschung zur Koedukation verweist darauf, dass sich nach wie vor *Geschlechterreviere des Interesses und des Verhaltens* in der Schule abzeichnen, die sich in den späteren Berufs- und Lebensentscheidungen dann noch stärker ausprägen. So neigen Mädchen mehr zu Sprachen und Biologie als zu Mathematik, Physik oder Informatik, und sie entscheiden sich eher für Berufe, in denen sie es mit Menschen zu tun haben, als für technische (vgl. Knab 1999, S. 149). Quantitativ besteht *keine Bildungsbenachteiligung von Mädchen mehr*, ganz im Gegenteil: Beim Zugang zu höherer Bildung haben die Mädchen die Jungen ja nicht nur eingeholt, sondern in der Regel sogar überholt. Bei der Einmündung auf den Arbeits- und Ausbildungsmarkt können Mädchen und Frauen jedoch ihren Bildungsvorteil nur noch sehr begrenzt verwerten (vgl. Horstkemper 1999). Eine der zentralen Erkenntnisse bezieht sich auf die Rolle des *Selbstvertrauens* und des Selbstbewusstseins der Mädchen und Jungen. Hier zeigt sich nämlich, dass bei gleichem Schulerfolg, die Jungen gegenüber den Mädchen stets einen Vorsprung in ihrem Selbstvertrauen aufweisen. Jungen können den guten Schulerfolg offenbar besser in ein positives Selbstbild umsetzen als die Mädchen und sind auch gegenüber schulischen Misserfolgen in ihrem Selbstvertrauen weniger anfällig (vgl. z. B. Faulstich-Wieland 1991 und 1995, Horstkemper 1987). Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken ist es daher dringend notwendig, dass Lehrer und Lehrerinnen in einem möglichst frühen Stadium der Schulausbildung Mädchen vor allem beim Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls aktiv unterstützen. Kindorientierung bedeutet demnach, auch die Lebenswelt, Alltagserfahrungen und Interessen von Mädchen zum Ausgangspunkt für Inhalte des Unterrichts zu machen und Zugangsweisen von Mädchen zu berücksichtigen. Die vor- und außerschulischen Wissensvorsprünge und Wissenslücken der Mädchen, aber auch deren soziale Kompetenzen zu berücksichtigen und zu würdigen.

Ergebnisse bezüglich *geschlechtsspezifischer Beziehungs- und Interaktionsmuster zwischen Schülern und Schülerinnen* im Rahmen der Koedukationsforschung sind: Jungen geht es bereits in der Grundschule vor allem darum, einen möglichst hohen Rang in der Gruppe zu erlangen, während Mädchen mehr an freundschaftlichen Beziehungen und Sympathie liegt; die meisten Mädchen verhalten sich stärker >beziehungsorientiert<, die meisten Jungen hingegen eher >konkurrenzorientiert< (Ulich 2001, S. 65). In der Grundschule

bestehen Gruppen und Freundschaften vorwiegend unter Kindern des gleichen Geschlechts (Krappmann/Oswald 1995, S. 191f.). Weiter geht aus einer Längsschnittstudie hervor, dass Mädchen in der Grundschule deutlich beliebter als Jungen sind. Unter den besonders Beliebten sind mehr Mädchen und unter den besonders Unbeliebten mehr Jungen zu finden. Von Mädchen und Jungen am meisten abgelehnt werden aggressive und leistungsschwache Kinder (überwiegend Jungen) sowie einige ausländische Kinder. Das Männlichkeitsgehalte mancher Jungen – Angeberei, überzogene Selbstdarstellung, Kraftdemonstrationen – wird von Mädchen überhaupt nicht und von den Jungen nur selten akzeptiert (vgl. Preuss-Lausitz 1992).

Die Forschungslage (vgl. z. B. Faulstich-Wieland 1991 und 1995, Horstkemper 1999, Adolphy 1997) zu den *geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktionen* verweist darauf, dass – bezogen auf alle Klassenstufen – in gemischtgeschlechtlichen Klassen meistens die Jungen dominieren. Sie reden häufiger und länger und sie unterbrechen die Schülerinnen öfter als umgekehrt. Zurückzuführen ist diese Dominanz der Jungen offenbar auf entsprechende Erwartungen und Verhaltensweisen der Lehrer und Lehrerinnen: Diese erwarten von den Mädchen meist Anpassung, Kooperation, Unauffälligkeit, Fleiß, Ordentlichkeit, Disziplin und oft auch noch eine geringere Begabung. Auch gelten Mädchen in der Regel als konformer gegenüber Lern- und Verhaltensanforderungen der Lehrer und Lehrerinnen und damit als unproblematischer. Demgegenüber wird von Jungen eher angenommen, dass sie begabter, fauler und disziplinloser sind als Mädchen und mehr den Unterricht stören. Nicht nur in der Grundschule, sondern auch in den weiterführenden Schulen ziehen Jungen deutlich häufiger als Mädchen Ermahnungen und Strafen wegen mangelnder Disziplin auf sich; Jungen bleiben häufiger sitzen und werden häufiger wegen Leistungsschwierigkeiten in eine Sonder- bzw. Förderschule überwiesen (vgl. Preuss-Lausitz 1992, Ulich 2001). Beispielsweise aus der Studie von Hilgers „Geschlechterstereotype und Unterricht“ geht hervor: Je starrer und polarisierender solche geschlechtsspezifischen Erwartungen der Lehrer und Lehrerinnen ausfallen, desto unterschiedlicher ist das Verhalten gegenüber Schülerinnen und Schülern (vgl. Hilgers 1994). Geschlechtsstereotype Einstellungen und Haltungen von Lehrerinnen und Lehrern spiegelt sich auch in der Auswahl und Gewichtung von Unterrichtsmaterialien (wie z. B. Schulbücher, Freiarbeitsmaterialien, Kinderbücher und Spielzeug) und Unterrichtsgegenständen (wie z. B. Themen im Sachunterricht oder erste Lesewörter) wider.

Als Konsequenz aus derlei Befunden zur Koedukation waren und sind bildungspolitische Bemühungen zunächst auf curriculare Veränderungen ausgerichtet, oft im naturwissenschaftlichen und informationstechnischen Unterricht. In diesen Fächern sollen Mädchen – auch getrennt von den Jungen – gefördert werden, damit ihnen der berufliche Einstieg in entsprechende Bereiche erleichtert wird (vgl. Kraul 1999, S. 35). Mittlerweile wird Koedukation nicht nur mit Blick auf die Benachteiligung von Mädchen betrachtet, sondern verstärkt im Hinblick auf Jungen. Bei den Jungen zeichnet sich ein starker Förderungsbedarf im Bereich der Entwicklung sozialer Kompetenzen ab (vgl. z. B. Kaiser 1997). Wie aus der Forschung zu Gewalt an Schulen nach Ulrike Popp hervorgeht, sind aggressive Schüler „männlichen Geschlechts – und zwar durch alle Schuljahrgänge hindurch und über alle Schulformen hinweg. Gleichzeitig sind Jungen unter den

„Gewaltopfern“ stärker vertreten als Mädchen, wenn sexuelle Übergriffe außer Acht gelassen werden. Jungen besitzen häufiger als Mädchen Waffen und sind eher als Mädchen in delinquenten Cliquen organisiert, in denen gewaltbilligende Einstellungen vorherrschen“ (Popp 1999, S. 207). Jedoch ist in diesem Kontext auch zu betonen, dass die „prügelnden, erpressenden und randalierenden männlichen Jugendlichen einer Minderheit angehören und nicht den ‚Normalfall‘ kennzeichnen“ (Popp 1999, S. 207f.).

Diese *Geschlechterdiskrepanz beim Thema „Gewalt an Schulen“* scheint – sofern geschlechtsspezifische Unterschiede überhaupt thematisiert werden – für Forscher/innen keinen großen Erklärungsbedarf zu provozieren. Vielmehr werden – so kritisiert Ulrike Popp (1999, S. 207) geschlechtsspezifische Unterschiede sogar erwartet, gelten als selbstverständlich und nicht weiter interpretationsbedürftig. Dezidierte Analysen über Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen gibt es bisher nicht (vgl. u.a. Popp 1999, Heiliger 2000). Insbesondere aber wird in der Ursachenforschung das Geschlechterverhältnis und „hegemoniale Männlichkeit“ (Connell 1999) noch immer zu wenig berücksichtigt. Vielmehr wird nach wie vor von „einer Vielzahl von Einflussfaktoren ausgegangen, die Gewalthandeln fördern bzw. auslösen wie z. B. sozialer Status, eigene Gewalterfahrungen, Deprivation, familiäre Probleme und Perspektivlosigkeit, Medien, Schulstruktur usw.“ (Heiliger 2001, S. 449). In dem von der kritischen Männer- und Männlichkeitsforschung entwickelten Begriff der „*hegemonialen Männlichkeit*“ wird aber explizit der Aspekt der Machtrelationen besonders hervorgehoben. Diese sind nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Geschlechterkategorien von Bedeutung und halten damit nicht nur die traditionelle Geschlechterordnung aufrecht, sondern auch die ihr zu Grunde liegende Vorstellung von Männlichkeit als Dominanz (vgl. z. B. Connell 1999).

Unter der Zielsetzung, ein gleichberechtigtes (gewaltfreies) Zusammenleben und Zusammenlernen zwischen Kindern zu fördern, erfordert das Modell der reflexiven Koedukation vor allem Interventions- und Präventionskonzepte, die den Abbau des Überlegenheitszwangs bei Jungen begünstigen. In der Veröffentlichung „Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule“ (Kaiser 1997) werden unter dieser Zielsetzung vielfältige Praxisbeispiele dargestellt: Jungenprojekttag zum Thema „Kampfkunst, Klettern, Kochen“ (Biermann 1997, S. 139), in denen Kampfkunstsportarten und Klettern im Steinbruch ebenso eine Rolle spielten wie eher ruhige Interaktionsspiele, Phantasiereisen, Sinneswahrnehmungsübungen und Kochen. Bei der *Dekonstruktion des Bildes von Männlichkeit, in dem Dominanz, Überlegenheit und Stärke eine zentrale Rolle* spielen (vgl. Heiliger/Engelfried 1995) geht es jedoch nicht so sehr darum, dass Jungen „männliche Vorbilder“ brauchen, vielmehr plädiert z. B. Erich Lehner (2000) für einen anderen Zugang zur Frage männlicher Vorbilder: „Im Kontext von Männlichkeit kann sich die der Orientierung am Vorbild immanente hierarchische Struktur sehr leicht mit der narzisstischen Bedürftigkeit, die wiederum Folge einer hierarchisch strukturierten hegemonialen Männlichkeit ist, verbinden. Die Betonung von Vorbildern in Jungen- und Männerarbeit führt dann eher zur Rekonstruktion und Stabilisierung einer traditionellen Männlichkeit. Jungen brauchen keine Vorbilder. Was sie dagegen dringend benötigen, sind Männer, die mit ihnen persönliche Beziehungen eingehen können. Sie brauchen in ihrer Umgebung Männer, die fähig sind, sich selbst, ihre Erfahrungen und ihr Handeln zu reflektieren. Sie

brauchen Männer, die fähig sind, ihre Erfahrungen auch im Lichte männlicher Lebenszusammenhänge zu reflektieren (Lehner 2000, S. 123). Aus dieser Perspektive sind Interventions- und Präventionskonzepte – u.a. Verbesserung des Schulklimas und Demokratisierung der Schule; Konfliktbewältigung lernen; ein gewaltminderndes Sozial- und Lernklima entwickeln; Regeln etablieren und Grenzen setzen; Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeiten einüben; Schulordnungen aufstellen, die keine Gewalt tolerieren und Sanktionen entwickeln – unter dem Aspekt der Geschlechtersozialisation und einer Ent-Patriarchalisierung von Männlichkeit (vgl. Heiliger 2001) weiterzuentwickeln und durchzuführen.

Gerade die Frage nach den Ursachen der Gewalt verdeutlicht, dass es um eine *Veränderung herrschender Einstellungs- und Verhaltensstereotype* bei Mädchen wie bei Jungen geht, denn beide Geschlechter werden in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt. Dabei wird eine simple Umkehrung des inzwischen in der feministischen Diskussion längst überholten Defizitansatzes abgelehnt. Vielmehr sollten, wenn die bildungstheoretische Perspektive in koedukationskritischer Absicht aufgegriffen wird, Bildungsinhalte herangezogen werden, die nicht der Anpassung des einen an das andere Geschlecht, sondern die Förderung beider Geschlechter implizieren (vgl. Kraul 1999, S. 35). Nicht Gleichmacherei, Nivellierung oder die Anpassung des einen an das andere Geschlecht ist das Ziel, sondern die Förderung von vielseitigen Entwicklungsmöglichkeiten eines jeden Kindes. Ausgangspunkt hierfür ist – und dies ist besonders wichtig –, dass es eine Pluralität gleichwertiger Lebensentwürfe auch innerhalb der Geschlechtsrollen (bzw. anderer Gruppen) gibt (vgl. Preuss-Lausitz 1993).

Vor diesem Hintergrund geht es in der Diskussion und Forschung zur Koedukation nicht mehr nur um die Bildungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven von Mädchen und das Für und Wider zumindest zeitweiliger Geschlechtertrennung im Unterricht. Vor allem aber immer weniger darum, worin sich Mädchen und Jungen unterscheiden und wie sie sich jeweils verhalten. Eine Frage, die insbesondere beim Differenzansatz hervorgehoben wurde, um – in Abkehr vom Defizitansatz – die spezifischen Stärken des weiblichen Lebenszusammenhangs und der darin erworbenen Kommunikationskompetenzen herauszustellen (vgl. Horstkemper 1998, S. 17). Ausgelöst wurde diese Weiterentwicklung insbesondere durch einen entscheidenden *Perspektivenwechsel im Bereich der Sozialisationstheorie und der Geschlechtertheorie*: Erstere spricht seit geraumer Zeit nicht mehr von einem Sozialisationsverständnis als Anpassung an gesellschaftliche Strukturen, sondern sie begreift *Sozialisationsprozesse als aktive Gestaltung*, die vor allem in sozialen Interaktionen vorgenommen wird (vgl. z. B. Hurrelmann 1998, Tillmann 1997). In der Frauen- und Geschlechterforschung ging es zunächst um Geschlecht als soziale Strukturkategorie und Hierarchievorgabe. Ausgehend davon entwickelte sich eine Verfeinerung zu Geschlecht und Differenzkonzeptionen. Inzwischen erfolgte die Weiterentwicklung des Geschlechterdiskurses von der Differenz über Differenzierungen zu *Geschlecht als Konstruktion*: Geschlecht ist demnach eine soziale Zuschreibung und ein komplexer und gleichzeitig kontextabhängiger sozialer Prozess, an dem viele Akteure und Institutionen beteiligt sind (vgl. Metz-Göckel 2000).

Die Aufmerksamkeit richtet jetzt verstärkt auf die *Prozesse des „gendering“*, der immer neuen Ausprägung soziokultureller Zweigeschlechtlichkeit, mit de-

nen wir in der Schule zu rechnen haben. Besondere Beachtung findet dabei die Analyse geschlechtsspezifischer Interaktionen im koedukativen Unterricht (vgl. z. B. Adolphy 1997, Breitenstein/Kelle 1998). Es geht um die Frage wie, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler selbst an der Herstellung des Geschlechterverhältnisses beteiligt sind. Bei der ethnographischen Studie „Geschlechteralltag in der Schulklasse“ von Helga Breitenstein und Georg Kelle (1998) bezieht sich das Forschungsinteresse auf diese alltäglichen Prozesse des „doing gender“ und damit nicht auf den Geschlechterunterschied, sondern auf die Praxis der Geschlechterunterscheidung. Dieser Blick – z. B. auf die „Verliebtheit und Paarbildung“ in drei Schulklassen – zeigt, dass es nicht eine „Logik der Geschlechterunterscheidung“ gibt, sondern, dass diese viele verschiedene Funktionen erfüllt, z. B. die der „Zugehörigkeit“. Zugehörigkeit zu einer Gruppe entlastet und ermöglicht es, Privatheit im öffentlichen Kontext herzustellen. „Die Geschlechtszugehörigkeit ist, im Alltagsverständnis, nicht bestreitbar und schon gar nicht aushandelbar. Das Identitätsmerkmal Geschlecht ist als solches unproblematisch, sofern es unter keinen Umständen zur Disposition steht“ (Breitenstein/Kelle 1998, S. 268). Gerade neuere Ansätze zum „doing gender“ verweisen auf die interaktiven Leistungen, die Teilnehmer vollbringen müssen, um ihr Geschlecht zur Darstellung und Anerkennung zu bringen. Konstitutiv für diese ‚Leistung‘ ist, dass sie von Teilnehmern nicht als solche empfunden wird. Diese konstruktivistische Perspektive erweitert den Horizont der Geschlechterforschung. Bezogen auf die schulische Geschlechterorganisation lässt sich nach Margret Kraul (1999) daraus „eindeutig ein Plädoyer für die Koedukation ableiten: Wenn nämlich ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ keine dauerhafte und trennscharfe Kategorisierung zulassen, verbietet sich die Trennung nach eben jenen Kategorien von selbst. Aus dieser Perspektive heraus ist es ein sinnvoller Weg, Konstruktionsprozesse von Männlichkeit und Weiblichkeit zu analysieren und eine aktive Gestaltung von Geschlechterverhältnissen in der Schule – und darüber hinaus – anzuregen“ (Kraul 1999, S. 35).

3. Handlungsperspektiven

Wie eingangs dargelegt, haben Kinder beim Eintritt in die Grundschule die fundamentale Selbstkategorisierung als Mädchen oder Junge meist vorgenommen. Während der Grundschulzeit wird die Geschlechtsidentität dann im Rahmen der Geschlechtersozialisation weiter erprobt und ausdifferenziert. Dies geschieht im Schulalltag zum einen durch den *Umgang der Kinder miteinander und ihre Praktiken der Geschlechterunterscheidung*. Zum anderen durch die *Interaktionen mit der Lehrerin oder dem Lehrer* und ebenso durch die *Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen und Unterrichtsmaterialien*. Ausgehend davon ergeben sich bei der Auseinandersetzung mit dem Faktor Geschlecht und den Geschlechterverhältnissen in Schulleben und Unterricht für Lehrer und Lehrerinnen verschiedene Grundrelationen der Reflexion: *Reflexion als kritische Rück- und Vorschau* im Hinblick auf die Situation des einzelnen Kindes; Reflexion im Hinblick auf die Situation der Gruppe; Reflexion im Hinblick auf die Sache und Reflexion im Hinblick auf die gesellschaftliche Situation. Insbesondere hier gilt die Reflexion vor allem der Frage, ob der Unterricht, die Arbeit, das Projekt, das Handeln gesellschaftlich relevante Bedeutung bezogen auf die Kultivierung des Geschlechterverhältnisses, der Erziehung zur Partnerschaft und Gleichberechtigung hat.

Schulische Arbeit sollte daher zunächst die *unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen, Einstellungen, Vorlieben von Mädchen und Jungen erkennen und respektieren, ohne sie auf Mädchen und Jungen festzulegen oder gar Abweichungen zu sanktionieren*. Gerade weil die Thematik „Geschlecht“ die Identität, die eingangs ausgeführte Geschlechtsidentität, betrifft, geht es hier grundsätzlich *nicht* um „Aufklärung“ oder den Zwang bestimmte maskuline oder feminine Eigenschaften und Verhaltensweisen anzunehmen oder zu verändern. Auch dürfen „Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern ihre jeweilige Auffassung (und ihren eigenen Lebensstil) nicht oktroyieren. (...) Aber mit Kindern darüber ins Gespräch kommen, welche Erfahrungen sie selbst gemacht hat, bewusst machen, welche Unterschiede es heute noch gibt und welche heimlichen und offenen Stereotype in den Köpfen von Kindern stecken, ist eine Voraussetzung für die Bereitschaft, dass Jungen von Mädchen und Mädchen von Jungen lernen und dass sie auch untereinander verschiedene Geschlechtsrollen-Selbstbilder akzeptieren“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 167).

Analysen zum Umgang von Mädchen und Jungen mit Angeboten in offenen Unterrichtssituationen stehen noch weit gehend aus. Erste Untersuchungen z. B. zu freien Kindertexten oder Interaktionen in Gesprächsrunden weisen darauf hin, dass Mädchen und Jungen in diesen offenen Lernformen geschlechtsspezifische Erfahrungen thematisieren bzw. Geschlechtsunterscheidungen aktiv praktizieren (vgl. Breitenstein/Kelle 1998; Röhner/Thies 2000). Im Gegensatz zum frontalen, lehrerzentrierten Unterricht bringt der »offene Unterricht« die Geschlechtsstereotypen der Kinder demnach stärker zum Ausdruck. *Selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen*, Arbeiten und Gestalten z. B. in Freiarbeit, Projektarbeit, Rollen- und Theaterspiel, „die Ersetzung eines machtorientierten durch einen verhandlungsorientierten Unterricht u.a. (Büttner/Dittmann 1992) eröffnen daher die Chance, dass die unbewussten Auffassungen von Kindern bewusst werden und die Vielfalt wahrgenommen wird, ohne als Bedrohung der eigenen Identität zu gelten“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 167). Insbesondere ein vielperspektivischer Unterricht wird die Neugier und die spontanen Zugriffsweisen von Kindern zu Fragen und Aspekten von Geschlechtlichkeit nicht auf einen gewohnten Schulkanon und etablierte Fächer einschränken. *Vielperspektivität* eröffnet vielmehr erst die Möglichkeit, „sich auf die immer virulenten Vorstellungen und (Prä-) Konzepte einlassen, um diese, und damit auch die Sachen, um die es geht, zu klären. Die Kinder zu stärken (vgl. v. Hentig 1985), das heißt dann, mit ihnen an der Sache zu arbeiten, aber immer mit Rücksicht darauf, dass vorhandene Vorstellungen kritisch erhellt und geordnet werden, durch neue Erfahrungen korrigiert, ausgebaut und erweitert werden“ (Köhnlein 1999, S. 10). *Vielperspektivisches Denken hat dabei seinen Ort vor allem im Gespräch*. Das Gespräch konstituiert nicht nur Sozialität, es ermöglicht – wie Köhnlein weiter ausführt – auch gemeinsames Denken und Erkennen. Gemeinsames Denken ist jedoch nicht einheitliches Denken, sondern Austausch von Anregungen, Begründungen, Sichtweisen und Beurteilungen. Primär das Gespräch ermöglicht es, die in jeder Klasse vorhandene Pluralität und Vielfalt bezogen auf soziale, kulturelle, geschlechtliche Hintergründe und familiäre Lebenswelten, Erfahrungen im sozialen und in der physischen Umwelt, für sich selbst und für die anderen bewusst zu machen (vgl. Köhnlein 1999).

Die *Wahrnehmung und Bearbeitung von Geschlechtsstereotypen* soll in allen Fächern geübt und auch zum Gegenstand, zur *Sache* der Erörterung in Unterricht und Schule gemacht werden. Wie Studien zeigen, erreichen bei Kindern schon relativ einfache Maßnahmen eine Verminderung von stereotypen Vorstellungen. Zum Beispiel konnte nach Georg Stöckli (1997) durch die Förderung der multiplen Klassifikationsfähigkeit bei Kindern bis zum elften Lebensjahr eine Reduktion von Stereotypisierungen herbeigeführt werden. Dies gelang auch durch die Vermittlung alternativer Regeln, z. B. „Nicht das Geschlecht, sondern Interesse und Lernen bestimmen über eine Berufseignung“. Eine Steigerung des geschlechtsatypischen Verhaltens bei Jungen und Mädchen konnte durch Übungen mit Verhaltensmodellen, z. B. im Rollenspiel, erreicht werden. Ein zu beachtendes Ergebnis dieser Untersuchung von Katz (1991) ist: Die Grundschulkinder führten mehr atypische Verhaltensweisen aus, wenn die Übungen von männlichen Personen durchgeführt wurden (vgl. Stöckli 1997). Für die Legitimierung von nicht-stereotypem Verhalten und für die „Normalisierung“ von andersgeschlechtlichen Beziehungen im Schulkontext ist folglich nicht zuletzt der aktive und überzeugende Beitrag von Lehrern gefordert! Gerade unter der Zielsetzung einer reflexiven Koedukation ist es dringend notwendig, verstärkt männliche Lehrpersonen für die Arbeit in der Grundschule zu gewinnen.

Der Schulversuch „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“ (Kaiser 2000) verfolgt das Ziel, die *Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen* und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern. Bereits im ersten Schuljahr wird daher versucht, „durch gezielte pädagogische Maßnahmen die sozialen Kompetenzen von Jungen und Mädchen in der Weise zu beeinflussen, dass sie die einengenden Grenzen der sozialen Geschlechterdefinitionen überwinden und mitmenschliches Denken, Fühlen und Handeln besser entwickeln zu können und auch lernen, sozial adäquat Grenzen zu setzen und sich öffentlich argumentativ statt dominanzorientiert einzubringen“ (Kaiser 2000, S. 207). Das Entwicklungskonzept besteht aus 10 Bausteinen: u.a. Einschulungsfeiern gestalten; Elternarbeit; Jungen- und Mädchenstunden; Interaktionsübungen zur Förderung sozialer Kompetenzen; schulinterne LehrerInnenfortbildung, Elternseminare, Konferenzplanung (Kaiser 2000, S. 208). Partiiell geschlechtsgetrennte Gesprächsphasen könnten nach Kaiser u.a. (2001) einen Beitrag dazu leisten, dass „beide Geschlechter ihre kommunikativen Bedürfnisse befriedigen und ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern“ (Kaiser u.a. 2001, S. 430). Wie aus dem Praxisbericht „Mädchenstunden und Jungenstunden. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxiserprobung“ (Kaiser u.a. 2001) hervorgeht, haben diese geschlechtshomogenen Stunden vor allem jedoch eine breite Palette möglicher Verhaltensweisen bei beiden Geschlechtern mobilisiert: Während es beispielsweise in den Mädchenstunden Aufgabe war, mit der eigenen Stimme „machtvoll zu artikulieren“ oder „Computerkompetenz zu erwerben“, ging es in den Jungenstunden darum, leisen Klängen zuzuhören, sich gegenseitig durch Körperberührungen zu begrüßen oder auch ein Backwerk zu verzieren (vgl. Kaiser u.a. 2001, S. 430). Die im Kontext der Kritik am Defizit- und Differenzansatz formulierte Gefahr, dass diese Mädchen- und Jungenstunden zur Verstärkung der Abgrenzung vom anderen Geschlecht und zur Verstärkung von Geschlechterdifferenzen beitragen, ist wie Kaiser u.a. (2001) selbst anmerken, nicht zu leugnen. Jedoch sind Mäd-

chen- und Jungenstunden ein wichtiger Baustein hin zu einer Koedukations-
schule, in der Mädchen und Jungen zunehmend mehr Entfaltungsraum ge-
geben wird (vgl. Kaiser u. a. 2001, S. 442). Auch verweisen die o.g. For-
schungsarbeiten (Stöckli 1997, Breitenstein/Kelle 1998) nachdrücklich auf die
Relevanz der geschlechtshomogenen Cliquen und Freundschaften im Verlauf
der Identitätsentwicklung bzw. auf die Bedeutung von Geschlecht als Zuge-
hörigkeit: „Für die Teilnehmer sortieren Zugehörigkeiten soziale Situationen:
(...) Zugehörigkeiten eröffnen die Möglichkeit, sich im öffentlichen Kontext
zu separieren und Privatheit zu etablieren. Diese Möglichkeit entlastet von den
Anforderungen des In-der-öffentlichkeit-Stehens. Zugehörigkeiten sind aber
auch bedeutsam in gemeinsamen sozialen Situationen mit *eigenen* und *ande-
ren*: Zugehörigkeit entlastet und verpflichtet hier zugleich. Über Zugehörig-
keit wird die Zuständigkeit für andere zugleich konstituiert und begrenzt“ (Brei-
tenstein/Kelle 1998, S. 266). Der Wunsch von Kindern, sich geschlechtsho-
mogen zu gruppieren, sollte daher im schulischen Alltag von LehrerInnen nicht
vorschnell negativ bewertet werden. Bei aller Akzeptanz von Vielfalt im Rah-
men der Pluralisierung und Individualisierung der Lebensstile ist auch die Frage,
wo denn neben der Förderung des individuellen Interesses und der Unterstüt-
zung der biographischen Erfahrung das Verbindende bleibt, wichtig.

Um den Abbau von Geschlechterhierarchien und von gegenseitiger Abwertung
zu erreichen, muss größter Wert auf die Entwicklung von *sozialen Kompeten-
zen* bei Jungen und Mädchen gelegt werden. Wie im eben genannten Praxis-
beispiel stehen die Schwerpunktsbereiche der Geschlechterpädagogik wie
„Ich-Stärkung“, „Soziale Kompetenz“, Emotionale Kompetenz“, „Körperer-
fahrung“ und „Grenzen setzen“ im Zentrum (Kaiser u.a. 2001, S. 431ff.). Die
Zusammenarbeit und das Zusammenleben in der Schule soll auf ein vielseiti-
ges und gleichberechtigtes Miteinander ausgerichtet werden. Im Verhalten zwi-
schen Jungen und Mädchen ist es daher wichtig, Umgangsformen zu lernen,
die ein gewaltfreies Lösen von Konflikten durch Aushandeln ermöglichen. Die
*Förderung und Einübung von Empathie für die eigene und für fremde Perso-
nen* ist dabei wesentlicher Bestandteil. Notwendige Basis für diese Aufgabe ist,
dass die Grundbedürfnisse von Kindern nach Liebe und Geborgenheit, nach
neuen Erfahrungen (Exploration), nach Lob und Anerkennung (Rückmeldung),
nach Verantwortung und Selbstständigkeit und schließlich nach Übersicht und
Zusammenhang (Orientierung) in der Schule ernst genommen werden. Die von
Jamie Walker (1995) entwickelten und an Berliner Grundschulen durchgeführ-
ten Spiele und Übungen zum „Gewaltfreien Umgang mit Konflikten in der
Grundschule“ z. B. beziehen *geschlechtsbezogene Interaktionen und Konflikt-
verhalten von Jungen und Mädchen* ein. In Rollenspielen zum Thema „Mäd-
chenstreit, Jungenstreit“, „Ärger mit Mädchen, Ärger mit Jungen“ oder „Stärke
und Schwäche“ lernen Kinder z. B. das Konfliktverhalten des anderen Ge-
schlechts wahrzunehmen und ihren Umgang mit Konflikten zu verändern bzw.
zu erweitern (Walker 1995, S. 101ff.). Auch beim Modellversuch „Mädchen
sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Ein
Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule“ (Senatsver-
waltung Berlin 1998) sollen für Jungen und Mädchen durch „geschlechtspezi-
fischen Unterricht ganz neue Perspektiven im Umgang miteinander eröffnet wer-
den, die ihnen bewusst machen, dass es wichtig ist, einen Weg der Gleichbe-
rechtigung und Toleranz für eine freundschaftliche Begegnung zu finden“ (Se-

natsverwaltung Berlin, 1998, Band 1, S. 4). Im Kontext der Diskussion zur Gewaltprävention wurde an 15 Berliner Grundschulen ein Curriculum erprobt, das gezielt geschlechtsspezifische Aspekte in die allgemeine Unterrichts- und Erziehungsarbeit integrieren soll. Auch diese – überwiegend in geschlechtshomogenen Gruppen – durchgeführten Spiele und Übungen beziehen sich z. B. auf die Förderung der Selbstwahrnehmung, die Selbstbestimmung über den eigenen Körper, die Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens, auf die Erweiterung der Handlungskompetenz in Konfliktsituationen und insbesondere auf den „gleichwertigen Umgang zwischen Jungen und Mädchen“ (Senatsverwaltung Berlin, Band 2, S. 60). Mittels Fragespielen unter Jungen, aber auch durch Befragungen der Mädchen (Vorlieben, Abneigungen, Hobbys etc.), werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern erfahrbar und so (Vor-) Urteile über das andere Geschlecht abgebaut. In gemeinsamen Gesprächsrunden, Befragungen und Rollenspielen zum Thema „Das stört mich besonders an Jungen/Mädchen... (...) Das wünsche ich mir von ... Jungen/Mädchen“ (Senatsverwaltung Berlin, Band 2, S. 61) entwickeln die Mädchen und Jungen schließlich gemeinsame Regeln für den Umgang miteinander, treffen Vereinbarungen, z. B. über die abwechselnde/gemeinsame Nutzung von Spielen, Bällen, Plätzen oder Ecken auf dem Schulhof.

Um die eingangs genannten Bildungsziele – Selbstkompetenz, Sozial- und Sachkompetenz, aber auch die Reflexionskompetenz – bei Jungen und Mädchen zu fördern, ist daher eine Schule als gemeinsamer Lern-, Lebens- und Handlungsraum notwendig, in der die Vielfalt bei Jungen wie bei Mädchen produktiv zur Geltung kommen kann. So kann Vielfalt innerhalb und außerhalb der Geschlechtergruppen wahrgenommen werden, ohne – wie bereits angeführt – als Bedrohung wahrgenommen zu werden, die Verunsicherung bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität auslöst. In diesen Lern- und Erziehungssituationen muss und kann neben der genannten Vielfalt jedoch auch die Gemeinsamkeit im Humanum gesucht und unterstützt werden als „*Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit*“ (vgl. Preuss-Lausitz 1993). Mädchen und Jungen haben neben individuellen auch gemeinsame Erfahrungen, Interessen und Ziele. Diese zu unterstützen ist eine gleich wichtige Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule.

Wie die Bilanzierung der bisherigen Entwicklung der „Koedukation – Erbe und Chancen“ (vgl. Horstkemper/Kraul 1999) zeigt, führt die Einbeziehung der Kategorie Geschlecht in die Gestaltung von Schule und Unterricht zu einer deutlichen Qualitätsverbesserung. Das gilt für curriculare und didaktische Entscheidungen ebenso wie für die Gestaltung der Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen. Diese Qualitätsentwicklung im Hinblick auf eine reflexive Koedukation erfordert eine kontinuierliche und umfassende Analyse und Gestaltung von Unterricht und Schulleben durch die Lehrkräfte selbst (vgl. Horstkemper 2000, S. 242). Notwendige Voraussetzung für eine solche *Qualitätsverbesserung an Schulen* ist daher auch die *Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer* dahingehend, dass sie über schulische Professionalität verfügen: Nach Helmut Fend (1998) umfasst ein „Leitbild des idealen Lehrerseins“ vier Aufgabenkreise (Fend 1998, 348ff.): Im Zentrum stehen Fachkompetenz und didaktische Kompetenz der Lehrer und Lehrerinnen, um guten Unterricht zu gestalten; pädagogisch-psychologische Kompetenzen erlauben, Schüler und Schülerinnen sowie die soziale Dynamik in der Klasse differenziert wahrzu-

nehmen, einzuschätzen und förderlich einzuleiten; der Umgang mit Behörden, Kollegen und Kolleginnen, Eltern und Öffentlichkeit erfordert Sozialkompetenz und politische Kompetenz und schließlich ist es zur Bewältigung der Lehreraufgabe von entscheidender Bedeutung, dass Lehrerinnen und Lehrer ein reflexives Verhältnis zu sich selbst entwickeln.

Der *Sinn der Reflexion* für die Lehrerin und den Lehrer, für die Schülerin und den Schüler ist es dabei vor allem, gegenüber dem eigenen Tun Abstand zu gewinnen, zu prüfen, was einem an Gewinn, aber auch an Problemen aus dem eigenen vorangegangenen Tun erwachsen ist. So kann ein begründetes Verhältnis zur eigenen Arbeit und zu sich selbst gewonnen werden und unreflektierte Abhängigkeiten und Orientierungen, z. B. von einengenden Bildern von Männlichkeit und Weiblichkeit, überwunden werden. *Reflexion hilft, Wissen in Bildung zu wandeln*, indem sie es so in das Bewusstsein, ja in die Personenstruktur des Einzelnen integriert, dass diese danach nicht mehr so ist wie vorher, also – wie Klafki es ausdrückt – *umgeformt* wurde. *Reflexion als kritische Rück- und Vorschau* macht auch auf eventuelle Widersprüche und Spannungen im Kontext der jeweiligen Handlung aufmerksam. Reflexion hilft daher auch, das erworbene Wissen und die damit verbundene Sach- und Selbstkompetenz unter dem Aspekt gesellschaftlich und persönlich relevanter Werte zu beurteilen. Sie trägt auf diese Weise zur Identitätsbildung bei.

All dies wird in der Grundschule immer wieder exemplarisch aufleuchten. Manches wird von den Kindern vielleicht eher geahnt als erkannt und explizit formuliert werden. Aber dabei ist gewiss: Auf diese Weise werden *Fragen bei Kindern geweckt, die künftig lebendig bleiben*. Es geht im Sinne von Hartmut von Hentig um jene Bildungsgelegenheiten, die in Kindern Fragen wecken und lebendig halten, die für die Identitätsbildung existenzielle Bedeutung haben.

Literatur

- Adolphy, Ursula 1997: „Wir haben uns das so vorgestellt“ – Konstruktivistische didaktische Prinzipien als Möglichkeit, Chemieunterricht mädchenorientierter zu gestalten? Frankfurt: Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Alfermann, Dorothee 1996: Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer
- Bilden, Helga 1991: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 279-301
- Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Biermann, Christine 1997: Kampfkunst, Klettern, Kochen: Konkrete Jungenarbeit an Beispielen. In: Kaiser, Astrid (Hg.) 1997: Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 139-145
- Böhnisch, Lothar; Winter, Reinhard 1994: Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim und München: Juventa
- Breitenstein, Georg; Kelle, Helga 1998: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim und München: Juventa
- Büttner, Christian; Dittmann, Marianne 1992: Brave Mädchen, böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz
- Connell, Robert W. 1999: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich

- Faulstich-Wieland, Hannelore 1991: Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Faulstich-Wieland, Hannelore 1995: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Faulstich-Wieland, Hannelore 1999: Weibliche Sozialisation zwischen Geschlechterstereotypen Einengung und Geschlechterbezogener Identität. In: Scarbath, Horst u.a. (Hg.): Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 47-63
- Fend, Helmut 1998: Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa
- Hagemann-White, Carol 1984: Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen: Leske + Budrich
- Hannover, Bettina; Bettge, Susanne 1993: Mädchen und Technik. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe
- Heiliger, Anita; Engelfried, Constance 1995: Sexuelle Gewalt. Männliche Sozialisation und potentielle Täterschaft. Frankfurt/New York: Campus
- Heiliger, Anita 2001: Gewalt in der Schule: Geschlechterdifferenzierung und Handlungsperspektiven. In: PÄD Forum, 29./14., 2001, 6, S. 448-453
- Hempel, Marlies 1997: Geschlechterforschung in der Grundschule. In: Glumpler, Edith; Luchtenberg, Sigrid (Hg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Band 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 81-88
- Hentig, Hartmut von 1985: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart: Klett
- Hilgers, Andrea 1994: Geschlechterstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule. Weinheim und München: Juventa
- Hoffmann, Lore; Häußler, Peter; Peters-Haft, Sabine 1997: An den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Physikunterricht. Ergebnisse eines BLK-Modellversuchs. Kiel: IPN
- Horstkemper, Marianne 1987: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim und München: Juventa
- Horstkemper, Marianne 1998: Von der „Bestimmung des Weibes“ zur „Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz“. Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule. In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, 1, S. 10-26
- Horstkemper, Marianne 1999: Zwischen Gleichheitspostulat und Rollen Anpassung: Sozialisationseffekte westdeutscher Schulen. In: Horstkemper, Marianne; Kraul, Margret (Hg.): Koedukation. Erbe und Chancen. Weinheim: Beltz, S. 250-270
- Horstkemper, Marianne 2000: Koedukation und LehrerInnenbildung. In: Bayer, Manfred u.a. (Hg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 239-251
- Hurrelmann, Klaus 1998: Einführung in die Sozialisationstheorien. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim und Basel: Beltz
- Kaiser, Astrid (Hg.) 1997: Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim: Beltz
- Kaiser, Astrid 2000: Schulversuch in der Grundschule zur Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen. In: Lemmermöhle, Doris u.a. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 205-223
- Kaiser, Astrid; Karola Nacken und Detlef Pech 2001: Mädchenstunden und Jungenstunden. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxiserprobung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 4, S. 429-443
- Knab, Doris 1999: Mädchenbildung – Jungenbildung. Wider die Geschlechterideologie. In: Flitner, Andreas: Reform der Erziehung. München: Piper, S. 141-160
- Köhnlein, Walter u.a. (Hg.) 1999: Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans 1995: Alltag der Schulkinder. Weinheim und München: Juventa 1995
- Kraul, Margret 1999: Koedukation: Determinanten ihrer Geschichte. In: Horstkemper, Marianne; Kraul, Margret (Hg.): Koedukation. Erbe und Chancen. Weinheim: Beltz, S. 20-37
- Kreienbaum, Maria Anna; Metz-Göckel, Sigrid 1992: Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert. Weinheim und München: Juventa
- Lehner, Erich 2000: Brauchen Jungen Vorbilder? In: Bieringer, Ingo u.a. (Hg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 118-124
- Lichtenstein-Rother, Ilse; Röbe, Edeltraud 1993: Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz
- Metz-Göckel, Sigrid 2000: Spiegelungen und Verwerfungen. Das Geschlecht aus der Sicht der Frauenforschung. In: Janshen, Doris (Hg.): Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung. Frankfurt/New York: Campus, S. 25-47
- Popp, Ulrike 1999: Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: Holtappels, Heinz Günter u.a. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München: Juventa, S. 207-225
- Preuss-Lausitz, Ulf 1993: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz
- Röhner, Charlotte; Thies, Wiltrud 2000: Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Weinheim und München: Juventa
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.) 1998: Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen – ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. Band 1, Dokumentation eines Modellversuchs. Band 2, Curriculum. Spiele und Übungen. Berlin: Paetec, Ges. für Bildung und Technik mbH
- Stöckli, Georg 1997: Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwerdung in sozialen Beziehungen. Weinheim und München: Juventa
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1997: Sozialisationstheorien. Hamburg: Rowohlt
- Ulich, Klaus 2001: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim und Basel: Beltz
- Walker, Jamie 1995: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule: Grundlagen und didaktisches Konzept; Spiele und Übungen für die Klasse 1-4. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor

Gabriele Roth, geb. 1958, Dipl.-Päd., Dr. paed., Grund- und Hauptschullehrerin, Diplomstudium, Bildungs- und Erziehungsberatung, Promotion, seit 1996 Akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik und Didaktik der Primarstufe, Frauen- und Geschlechterforschung, Gewalt gegen Kinder;

Anschrift: Schlehenweg 4, 73733 Esslingen;

E-mail: roth_gabriele@web.de