

Kaiser, Astrid; Nacken, Karola; Pech, Detlef

Mädchenstunden und Jungenstunden. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxiserprobung

Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 429-443



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Astrid; Nacken, Karola; Pech, Detlef: Mädchenstunden und Jungenstunden. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxiserprobung - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 429-443 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275849 - DOI: 10.25656/01:27584

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275849>

<https://doi.org/10.25656/01:27584>

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

Mädchenstunden und Jungenstunden

Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxiserprobung

In der Denkschrift des Landes Nordrhein-Westfalen (Bildungskommission NRW 1995) tauchte erstmals der Begriff der *reflexiven Koedukation* in einer offiziellen Schrift mit hoher Verbreitung auf. Diese Formel wird sehr unterschiedlich verstanden. Wir haben diesen Ansatz im niedersächsischen Schulversuch „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“ zu realisieren versucht. Als ein Versuchselement haben wir eine Mädchen- und eine Jungenstunde pro Woche ab dem erstem Schuljahr als Ergänzung des koedukativen Unterrichts eingeführt, um sowohl den Mädchen wie auch den Jungen (vgl. Buschmann 1984) besondere Fördermöglichkeiten anzubieten. Eine wesentliche Begründung für die geschlechtshomogenen Stunden haben wir in den sozialen Gruppierungsbedürfnissen der Mädchen und Jungen gesehen.

Die Relevanz der *Peer-group* – und zwar in der Regel schon im Grundschulalter der geschlechtshomogenen Gruppe – für die Herausbildung von Geschlechterdifferenzen wird in verschiedenen Studien betont (Petillon 1992, Beck/Scholz 1995). Unter der Geschlechterperspektive heißt „Peer-group“ aber auch, dass Mädchen sich gern mit Mädchen und Jungen mit Jungen gruppieren. Dies wird in der pädagogischen Alltagspraxis oft sehr negativ gewertet. Dies heißt, dass eine gezielte Gestaltung gerade des Schullebens und vor allem eine pädagogische Begleitung der Peer-group-Entwicklung erforderlich ist, ohne dabei gleichzeitig normativ-belehrend den Charakter dieser Gruppen durch die Interventionen der Erziehenden zu zerstören.

1. Zum Schulversuch

Unser Handlungsforschungsprojekt sollte vor allem an den Möglichkeiten der *Innovation in den einzelnen Schulen* orientiert sein. Verbindlich waren – allgemein formuliert – die folgenden *Ziele*:

- Geschlechterbewusste Pädagogik: soziale Kompetenzförderung;
- Mädchenstunden und Jungenstunden ab 1. Schuljahr;
- einzelne Vorhaben für einen kommunikativen, soziale Kompetenzen fördernden Sachunterricht, der naturwissenschaftliche und soziale Inhalte integriert;
- Elterngesprächskreise/Elternseminare;
- Fortbildung;
- Supervision.

Diese Schritte waren am Projektziel orientiert, den Schülerinnen und Schülern eine *breite Entwicklung ihrer Persönlichkeit* zu ermöglichen und sie nicht durch stereotype Muster einzuschränken. Diese Zielvorstellung ähnelt sehr der Projektfrage im Modellversuch an Gymnasien im Lande Rheinland-Pfalz. Dort

wurde als zentrale Frage formuliert: „Wie kann es gelingen, bei Mädchen und Jungen eben nicht nur die geschlechtskonformen Eigenschaften zu verstärken, sondern beiden Geschlechtern dabei zu helfen, das gesamte in ihnen angelegte Verhaltenspotenzial zu entwickeln?“ (Kraul/Horstkemper 1999, S. 3).

2. Zur Begründung von Mädchenstunden und Jungenstunden

Die im ersten Schuljahr des Schulversuchs erhobenen Daten über das Selbstbild der Kinder und ihre soziale Lage im Klassenverband durch Soziogramme hat insgesamt gezeigt, dass die *Geschlechterdiskrepanzen* noch außerordentlich stark ausgeprägt sind. Sowohl im Schulversuch wie auch in anderen Studien treten deutliche Polarisierungen zwischen den Geschlechtern auf, wenn die Berufs- und Zukunftsvorstellungen dargestellt werden sollen (vgl. Hempel 2000).

Im Schulversuch wurde die Form der *Mädchenstunden und Jungenstunden* erprobt, die – im Anschluss an den Versuch im 5. Schuljahr an der Laborschule in Bielefeld (Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann 1996) – sich als Angebot für die Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsförderung von Mädchen und Jungen versteht. Den Schülerinnen und Schülern sollte deutlich mehr Wort in der Schule gegeben werden. „Partiell geschlechtsgetrennte Gesprächsphasen, beispielsweise in Form von Mädchen- und Jungenkonferenzen (Biermann 1992), könnten hier einen Beitrag dazu leisten, dass beide Geschlechter ihre kommunikativen Bedürfnisse befriedigen und ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern lernen“ (Thies/Röhner 2000, S. 103).

3. Zur Praxis von Mädchenstunden und Jungenstunden

Die Mädchen- und Jungenstunden haben eine *breite Palette möglicher Verhaltensweisen* bei beiden Geschlechtern mobilisiert. Damit wurden zwar die Geschlechter nicht wie in einem androgynen Konzept egalisiert, aber es kamen deutlich mehr Möglichkeiten des Verhaltens zutage, dazu seien nur einige Beispiele gegenübergestellt.

Verschiedene Lernanregungen (vgl. Kaiser 2001), die u.a. erfolgreich aufgegriffen wurden

Mädchenstunden	Jungenstunden
Mit der eigenen Stimme machtvoll artikulieren	Sich selbst etwas Gutes tun
Einen Vortrag für die andere Klasse üben	Still sein
In einer größeren Gruppe konzertiert handeln (weg von der dominierenden Zweierbeziehung)	Leisen Klängen zuhören
Furcht erregende Gesichtsmimik entwickeln	Ein Backwerk verzieren
Computerkompetenz erwerben	Ein Backwerk einem Mädchen widmen
Eigene Meinungen anderen klar zu machen versuchen	Sich gegenseitig durch Körperberührung begrüßen

Die vielen Handlungsanregungen sind größtenteils nicht neu, sie wurden aber der unterrichtlichen Situation angepaßt. Angeregt wurden wir insbesondere durch die Arbeiten von Vopel 1996, Müller 1994, Faust-Siehl u.a. 1995, Kaiser 2000, Jackstell/Orywahl 1993, Preuschoff 2000, Hoppe/Hoppe 1998, Krabel 1998, Senatsverwaltung Berlin 1998, Walker 1995b, Jeffereys/Noack 1995, Walker 1995a, Lintzen/Middendorf-Greife 1998 und Krabel 1998.

4. Schwerpunktbereiche der Geschlechterpädagogik

Aus der Fülle der vorliegenden Materialien haben wir bestimmte Inhaltsbereiche als wichtig herauskristallisiert und dafür spezifische Schwerpunktsetzungen für Jungen und Mädchen entwickelt. Die hier vorgestellten Schwerpunkte für Mädchenstunden und Jungenstunden folgen dem *Ansatz kompensatorischer Didaktik*, d.h. sie sollen ein Gegengewicht zu stereotypen Vorstellungen darstellen.

Allgemeine und spezielle Aufgaben in jungen- und mädchenpädagogischen Schwerpunkten (mit Beispielen):

Ich-Stärkung:

Spezielle Aufgabe	Jungen	Mädchen
Selbstwertgefühl stärken	Verstärkung und Applaus für neue Verhaltensweisen; individuelle Plätze und Räume werden ästhetisch gestaltet	Verstärkung für individuelles Hervortreten; Bedeutung des eigenen Namens betonen; „warme Dusche“ = Komplimente der Gruppe bekommen; positive Ich-Botschaften malen und schreiben
Entwicklung von Selbstsicherheit, „innerer Sicherheit“	Entspannungsspiele, Ruheübungen, negative Gefühle ausdrücken (Trauer, Angst ...); den „Freund im Inneren“ schätzen lernen	Entspannungsspiele, fantasievolle Schreie ausprobieren („Ich als Rächerin, Tierschützerin im Regenwald, ...“)
Entwicklung von Fehlertoleranz	Wechselseitiger Austausch von Schwächen und Stärken	Wechselseitiger Austausch von Schwächen und Stärken
Entwicklung von Verhaltensalternativen	In andere Rollen schlüpfen, sich schminken, anders kleiden	In andere Rollen schlüpfen; Arbeitsgruppen leiten, öffentlich in der Schule auftreten

Allgemeine Aufgabe: Sozial-Kompetenz

Spezielle Aufgabe	Jungen	Mädchen
Kennen lernen der anderen Kinder	Vorstellen eigener Interessen, Lieblingsbücher, Lieblingstiere etc. vor der Gruppe	Kennenlern-Spiele
Kontaktaufnahme mit anderen, auch körperlich	Bälle/Wollknäuel einander zuwerfen und Namen nennen, Spiel: Obstkorb; Begrüßungsritual wie Basketballteam mit Körperkontakt, Wettermassage	„auf den Thron steigen“, anderen die Meinung sagen, Grenzen körpersprachlich setzen

Erweiterung des Verhaltensspektrums	Fantasiereisen, Rollenspiele, neue Aufgaben (Pflanzen pflegen, Tiere versorgen)	Fantasiereisen; Rollenspiele, neue Aufgaben im Schulleben (öffentliche Ankündigungen, Mitteilungen an andere Klassen machen; Vorführungen auf der Schulbühne)
Erprobung geschlechts-untypischer sozialer Gruppen	Aufgaben in Zweiergruppen über längere Zeit lösen	Aufgaben in hierarchisch strukturierter Arbeitsgruppe lösen
Streitsituationen lösen	Zweiseitigkeit der Konfliktentstehung durch Bilder erkennen; Streitschlichter aus der Klasse	Streitsituationen öffentlich machen; gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten suchen

Allgemeine Aufgabe: Emotionale Kompetenz

Spezielle Aufgabe	Jungen	Mädchen
Wahrnehmung unterdrückter Gefühle	Blitzlicht-Runde; symbolische Geschenke, Gefühle an Texten u.a. Inhalten thematisieren	Blitzlicht-Runde, symbolische Geschenke, Gefühlsbaum (vgl. Kaiser 1999)
Umgang mit „schwierigen“ Gefühlen	Angst, Trauer, Wut, Verlassensein etc., dazu einfache literarische Texten und Erfahrungen, symbolische Hilfen wie Anti-Angst-Talisman gemeinsam basteln, in der Hosentasche tragen und bei Bedarf fest anfassen; Ängste frei lassen auf Blättern im Wind (vgl. NLI-Berichte 65)	Konkurrenz, Durchsetzung, Offenlegung der eigenen Ziele etc. mit einfachen literarischen Texten und in situativen Erfahrungen gemeinsam durchstehen; Erfolgszuversicht durch hilfreiche Symbole wie indianisches Glücksamulett herstellen
Aufwertung von Gefühlen	Rituale der Wahrnehmung und des Erlebens von Gefühlen (Gefühlsbrunnen, in den Wortkarten mit unangenehmen Gefühlen geworfen werden)	Rituale der Wahrnehmung und des Erlebens von Gefühlen (Lesethron für das jeweils vorlesende Mädchen)
Reflexion von Gefühlen	Gesprächsrunden zu aktuellen Problemen der Klasse; Tagebuch der Jungenstunden; „Autogesichter“ (vgl. Kaiser 1998), Gefühlsbilder sammeln	Gesprächsrunden zu aktuellen Problemen der Klasse; Mädchen-tagebuch, Gefühlsbilder sammeln

Allgemeine Aufgabe: Körpererfahrung

Spezielle Aufgabe	Jungen	Mädchen
Eigenen Körper bewusst wahrnehmen	Wettermassage, Autowaschanlage, Elefantebaby und ähnliche situativ eingekleidete Körpererfahrungen ermöglichen	Partnerinnenmassage: sich gegenseitig etwas Gutes tun; „Warme Dusche“, alle eigenen farbigen Fußabdrücke sammeln
Entwicklung positiven Körperbewusstseins	Langsame, meditative Bewegungen zu Musik	Aufstampfen, kraftvolle Bewegungen
Körperliche Veränderungen anbahnen	Sanfte Atemübungen, Konzentration auf das eigene Innere in den Bewegungen	Fauchende, wilde, kraftvolle Atemübungen, Mutproben

Spezielle Aufgabe	Jungen	Mädchen
Grenzverletzungen wahrnehmen	Streitsituation mit verteilten Rollen spielen; Arbeit mit dem Streitbuch (vgl. NLI-Bericht 65)	Körpergrenzen interaktiv spüren: Wie weit darfst du mir nahe kommen? Körpersprachlich Abstand signalisieren
Ja und Nein sagen können	„Klagemauer“ (vgl. Kaiser 2000), „ja“ und „nein“ mit verschiedenen Tonfällen zu sagen üben	Nein-Sage-Interaktionsspiele; Bücher zur Prävention sexualisierter Gewalt; Körpersprachlich „Anti-Opfer-Signale“ (vgl. Hoppe/Hoppe 1998) ausstrahlen; „ja“ und „nein“ mit verschiedenen Tonfällen zu sagen üben; Rollenspiele zum Nein-Sagen

Gerade als Übungsfeld für das *Grenzsetzen von Mädchen* scheinen Mädchenstunden besonders gut geeignet zu sein. In vielen Protokollszenen von Mädchenstunden konnten wir feststellen, dass Mädchen dabei sowohl klar die Konflikte benennen wie auch die positiven Wünsche artikulieren konnten, ohne dass nun die Jungen zum einzigen Problem erklärt wurden.

Die Praxis im Schulversuch lässt vermuten, dass *beide Geschlechter* zumindest gern in diesen separaten Stunden lernen. Für Jungen allerdings stellt die Frage des Körperkontaktes noch eine sehr schwere Hürde dar. Mädchen wiederum hatten es schwer, negative Emotionen gesichtsmimisch oder körpersprachlich darzustellen. Wir können also nicht im Rückgriff aus dem Unterricht folgern, dass die dabei verfolgten Ziele auch tatsächlich bei den Kindern angekommen sind.

Mittlerweile werden verschiedene *Formen homogener innerer und äußerer Differenzierung* in der grundschulpädagogischen Literatur als sinnvoll für die Sozialerziehung gefordert. So erwartet Schmidt-Hollstein (1999, 34), dass regelmäßig stattfindende Mädchen- und Jungengruppen Schutzzräume ermöglichen. Im Tagungsband des 12. Bundeskongresses „Frauen und Schule“ (Grohn-Menard u.a. 2000) ist sogar ein Schwerpunkt zu finden, bei dem Lösungswege und -modelle zum Koedukationsdilemma vorgestellt werden.

Dabei reichen die *institutionellen Lösungsmodelle* von der feministischen Mädchenschule Virginia Woolf in Wien (Benedikt/Devime 2000) über Mädchentage in Hamburg (Malz-Teske 2000), Mädchen-AGs in Berlin (Wichniarz 2000) bis hin zu mädchengerechten Projekten und regelmäßigen Mädchenstunden in der Grundschule (Gutsche 2000). Die erprobten Formen teilweise getrennten Unterrichts entstammen allerdings weitgehend den Sekundarstufen. An der Grundschule wurde diese Form erst systematisch im niedersächsischen Schulversuch erprobt.

Unabhängig von der gewählten organisatorischen Form können wir mehrere *zentrale Funktionen* von Mädchenstunden und Jungenstunden unterscheiden, die je nach Konzept und konkreten Bedingungen stärker oder schwächer zum Tragen kommen:

- der polaren Interessenentwicklung von Mädchen und Jungen entgegenwirken;

- der Abstinenz bei Mädchen bei naturwissenschaftlich-technischen Themen entgegenwirken;
- Schonräume für beide Geschlechter ermöglichen;
- einen Raum zur reflektierten Identitätsentwicklung in der eigenen Geschlechtsgruppe öffnen.

Die Praxis zeigt noch ein weiteres Merkmal dieser Gruppierungsform, nämlich den *außerordentlich hohen Motivierungsgrad*. Davon wird auch aus dem Versuch an der Bielefelder Laborschule berichtet: „Oft sind Schülerinnen und Schüler so bei der Sache, dass auch noch ein Teil der Pause die Konferenzen zeitlich erweitern“ (Biermann/Boldt 1999, S. 17). In unserem Schulversuch zeigt die enorme Zustimmung von Mädchen und Jungen (s.u.) auch quantitativ die Bedeutung von partieller Differenzierung nach Geschlecht.

Die Gefahr allerdings, dass Mädchenstunden und Jungenstunden statt zur Aufhebung von Geschlechterdifferenzen zu *ihrer Verstärkung beitragen*, ist nicht von der Hand zu weisen. Sie kann nicht pauschal ausgeschaltet werden, sondern muss in jeder pädagogischen Situation neu bedacht werden. Ein wichtiges Kriterium dabei ist, dass Jungenstunden nicht zur Herausbildung einer besonderen Jungengruppe führen (vgl. Krabel 1998, S. 14), die sich als Gruppe von den Mädchen absetzt und umgekehrt. Der Maßstab gelungener Mädchenstunden und Jungenstunden liegt also eher darin, dass mehr individuelle Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden und eingrenzende Gruppennormen an Bedeutung verlieren.

5. Mädchenstunden

Wenn Identitätsentwicklung als ein wichtiges Ziel teilweise nach Geschlecht homogenisierter Lerngruppen gesehen wird, dann bedarf es auch *erfahrungsbasierter Lernformen* in diesen Gruppen. Als besonders erfolgreicher pädagogischer Weg wird in der gegenwärtigen Diskussion das Einführen von *Ritualen* in der Grundschule betont (Kaiser 2000).

Deshalb haben wir im Schulversuch für die Mädchenstunden wie auch die Jungenstunden die *Begrüßung*, ein übliches Ritual der Grundschule, spezifisch umgeformt. Für die Mädchenstunden wurde empfohlen, reihum den eigenen Namen laut auszurufen und dabei durch körpersprachliche Unterstützung wie Aufstampfen mit dem Fuß der eigenen Stärke Nachdruck zu verleihen.

Ein weiteres besonderes Merkmal der Mädchenstunden ist das *szenische Ritual*, das den Stunden auch Erfahrungsqualität verleihen soll. Duftlampe, Kerze, Gesprächsstein und Samtdecke wurden als Gestaltungsmöglichkeiten für die Kreismitte vorgeschlagen. Die Mädchenstunden sollten einer inneren Struktur folgen.

Für den niedersächsischen Schulversuch wurden die folgenden *Phasen einer Mädchenstunde* entwickelt: Begrüßungsrituale; gemeinsame stärkende Atemübung; Interaktionsübung; Gesprächskreis zu einem aktuellen Konflikt (z.B. Umgang von Freundinnen miteinander); Interaktionsübungen zum Thema der Stunde; Gespräch, ein konkretes Problem zum Konflikt zu lösen; Abschlussrituale; Weitergabe des Mädchenbuches.

Dieses Ritual unterscheidet sich von den in der Sekundarstufe (Biermann/Boldt 1999) erprobten vor allem dadurch, dass hier eine *stärkere Lenkung und Pla-*

nung in der Anfangsphase der Mädchenstunde vorgesehen wird und erst für die zweite Phase auch das offene aktuelle Thema ansteht. Zeitweilig wird aber auch dieses von der Lehrerin aus den Beobachtungen der Klasse während der Woche eingebracht. Denn wenn etwa Freundinnen-Konflikte akut sind, sind diese auch schon mehrere Tage vorher für sensible und aufmerksame Lehrerinnen wahrnehmbar und können schon in die Planung der nächsten Mädchenstunde vorweg einbezogen werden, indem etwa das Interaktionsspiel oder die Atemübung auf dieses Konfliktfeld hin vorbereitend gestaltet wird.

Symbolische Zugangsweisen sollten ein Gegengewicht zu bloß kognitiv strukturierten Lernformen setzen. Symbolisches Lernen – wie es etwa in Interaktionsübungen, Fantasiereisen, szenischen Spielen möglich ist – setzt auf einer komplexeren Lernebene an. Hinter diesem Ansatz steht die Hypothese, dass die Geschlechterbilder in der Gesellschaft ebenfalls durch komplexe symbolisch vermittelte Muster in die Persönlichkeitsstrukturen schon kleiner Kinder eingeprägt werden und daher durch einfache kognitive Reflexion nicht so schnell auflösbar sind.

Mädchenstunden-Inhalte (Kaiser 2000):

Symbolischer Inhalt	Ziel
Turnschuh kreativ umgestalten mit Federn, Bändern und anderen ornamentalen Objekten	Vorhandene stereotype Muster aktiv umgestalten und deren ästhetische Qualität genießen lernen
Atemübung: Fauchen der Tigerin	Positiv besetztes aggressives Verhalten erproben, Kraft sammeln und konzentrieren
„Ich-trau-mich-Kiste“	Motivation entwickeln, eigene Angst-Grenzen oder Norm-Grenzen zu überwinden, indem die jeweils erprobten neuen Verhaltensweisen aufgeschrieben und durch Einwurf des beschrifteten Zettels in die Kiste dokumentiert und verstärkt werden
„Sumo-Ringerinnen“	Erfahren, dass es auch Spaß bereiten kann, sich dick und hässlich zu gestalten und so mit anderen Mädchen physisch Kräfte zu messen
„Wie im siebten Himmel“	Passiv Getragenwerden durch andere Mädchen in der Körper-Interaktion erleben
„Ich bin mein Traumbaum“	Eigene Vielfalt und Besonderheit symbolisch ausdrücken, die Vielfalt der Mädchengruppe positiv sehen

Die Vielfalt an kreativen Anregungen für das symbolische Erproben verschiedener Muster von (geschlechtlicher) Identität ist unerschöpflich. In den Versuchsschulen wurden jeweils unterschiedliche Zugangsweisen erprobt, die den persönlichen Möglichkeiten der einzelnen Lehrerinnen entsprechen. So gab es bei einzelnen Lehrerinnen ein stärkeres Gewicht bei Theaterformen, bei Phantasiereisen oder bei körpernahen Interaktionsübungen.

Deshalb sollten auch *nicht feste Inhalte* vorgegeben werden. Selbst so faszinierende Unterrichts Anregungen wie der „Energieknopf“ für das dritte Schuljahr (Kühne 2000) sind nicht für alle Lehrkräfte gleich einfach zu verstehen

und durchzuführen. Unterrichtsbeispiele können da nur als Anregungen fungieren.

Wichtig ist dabei, dass im Rahmen der Handlungskompetenzen der einzelnen Lehrerin ein möglichst breites Spektrum an Erfahrungsmöglichkeiten für die Mädchen geschaffen wird, das außerhalb der Grenzen starrer stereotyper Muster liegt und „dass die Kinder mehr Zugang zu ihrem körperlichen Empfinden und zu ihrem Selbst bekommen oder sich bewahren“ (Kühne 2000, S. 100).

6. Jungenstunden

Seit der öffentlichkeitswirksamen Blickwende in der schulpädagogischen Geschlechterdebatte durch die Veröffentlichung des Bandes „Kleine Helden in Not“ im Jahre 1990 wird in Diskussionen die Frage der Jungenförderung neben der der Mädchen – manchmal auch gegen sie – hervorgehoben. In den 90er Jahren häuften sich Schriften, die beklagten, dass „Schule .. Jungen ... keineswegs in ihrer Suche nach Männlichkeit in ausreichendem Maße unterstützt. Sie ermöglicht weder ... Auseinandersetzung mit den sozialen Konstruktionen ihrer Geschlechterrolle, noch ... praktische Anleitungen, um aus der problematischen Polarisierung der Geschlechterrollen auszubrechen“ (Schroeder 1995, S. 486).

Seit dieser Entwicklung der *Perspektive von Jungenarbeit* haben sich mehrere verschiedene Ansätze herausgebildet. Krabel (1998) unterscheidet sechs verschiedene Ansätze:

- *„Antisexistische Jungenarbeit“*: Sie will verhindern, dass Jungen auf Kosten der Mädchen ihre Ziele durchsetzen, dass Jungen Mädchen schlagen, ihre Grenzen verletzen, sich Räume nehmen, dass sie später einmal als Männer Gewalt gegen Frauen ausüben.
- *Emanzipatorische Jungenarbeit*: Sie will erreichen, dass sich Jungen und Mädchen von den einengenden Geschlechterrollen emanzipieren.
- *Parteiliche Jungenarbeit*: Eine Arbeit, die Jungen in ihren Ängsten ernst nimmt, die proklamiert, auf Seiten der Jungen zu stehen.
- *Patriarchatskritische Jungenarbeit*: Sie findet Geschlechter-Identitäten jeder Art problematisch und setzt auf die Vielfalt von Ausdrucksmöglichkeiten aller Menschen.
- *Geschlechtsspezifische Jungenarbeit*: Sie zeigt, dass Verhaltensweisen, Wahrnehmungen, Lebensrealitäten, Wünsche geschlechtsspezifisch geprägt sind.
- *„Maskulinistische Jungenarbeit“*: Sie will „traditionelle Männlichkeits-Ideale wieder positiv besetzen.“ (Krabel 1998, 9).

Im Schulversuch wurde eine *Kombination der ersten vier Ansätze* diskutiert und in der Praxis umzusetzen versucht. Maskulinistische Jungenarbeit, bei der etwa harte männliche Initiationsriten in der Gemeinschaft belebt werden, haben wir dagegen explizit ausgeklammert. Auch Pädagogik, die bloß kognitiv die geschlechtsspezifische Prägung von Verhalten und Wahrnehmungen aufzeigt, schien uns im Kontext eines auf Veränderung angelegten Projektes nicht adäquat. Im Grundschulalter ist eher als Ziel die „Erweiterung des Erlebnis- und Verhaltensrepertoires der Jungen“ (Krabel 1998, 12) sinnvoll, und Jungen-

pädagogik ist eher erfahrungs- und handlungsorientiert zu gestalten, damit Jungen soziale Kompetenzen entwickeln. Das heißt auch, dass Gewalt thematisiert werden sollte (Zieske 1999, S. 8). Im Schulversuch wurden auch realen Erfahrungen ermöglicht, z.B. pflegerische Gartenarbeit, Backen und Kochen oder Tierpflege.

Praktikabel ist es auch an *realen Bildern von Männlichkeit* anzuknüpfen, wenn die Jungen dabei nicht ohne erfahrbare Vorbilder allein auf der Suche nach einer neuen – nicht bekannten – positiven männlichen Identität gelassen werden. Ein Beispiel dafür ist das im Schulversuch erprobte Anfangsritual von Jungenstunden, sich wie ein us-amerikanisches Baseballteam im Kreis an den Schultern zu berühren und mit einem gemeinsamen Spruch zu begrüßen.

Die Entwicklung von praktikablen Modellen für Jungenstunden ist *allerdings schwierig*, weil wir für diese Form auf *keine tradierten Muster* zurückgreifen können. Biermann und Boldt fordern deshalb an erster Stelle, dass sich schon allein räumlich ein deutlicher Einschnitt gegenüber dem bisherigen Unterricht zeigen sollte und schlagen vor, einen Raumwechsel vorzunehmen sowie Saft und Kekse anzubieten (Biermann/Boldt 1999, S. 17), also ein besonders angenehmes Ambiente für die Jungen anzubieten. Sie fordern für den Ablauf der Jungenstunden *ein festes Programm* bestehend aus:

- Einstimmung
- Gesprächsthema
- Praktische Übung
- Abschlussrunde/Ausblick (ebd.)

Im niedersächsischen Schulversuch konnten wir derart klare Formvorgaben nicht entwickeln, weil die Jungenstunden je nach Lehrkraft sehr unterschiedlich abgelaufen sind. Hier können wir eher auf der inhaltlichen Ebene verschiedene Typologien unterscheiden.

Typologie von Jungenstunden

Art	Verlaufsmuster
Vorhabenstunde, z.B. Kochen, Gartenarbeit o.a.	Die Stunde wird durch die jeweiligen erforderlichen Schritte des Vorhabens (z.B. Teig zubereiten, kneten, kühlen, ausrollen ...) strukturiert. Sie wurde insbesondere von mitwirkenden Vätern praktiziert, die mit den Jungen Kochstunden o.a. machten.
ad-hoc-Jungenstunde	Diese Stunden sind als offene Gesprächsangebote erprobt worden, bei der eine Lehrperson nach den Wünschen der Jungen fragte, die Probleme mit ihnen diskutierte und die Diskussion lenkte. Diese Stunden haben wir nicht im ersten Schuljahr beobachtet, da für diese Altersstufe eine derart lange Verbalphase sicher überfordernd wäre.
Jungenstunde durch eine Lehrerin	Wenn Lehrerinnen mangels männlicher Lehrkräfte die Jungenstunden in ihren Klassen hielten, fehlte zwar die männliche Identifikationsfigur, andererseits wurden dabei durchaus sehr intensiv die Jungen berührende Interaktionsübungen gemacht. Zumeist war der Ablauf: Begrüßung, offenem Problemgespräch, Interaktionsübung und Abschlussrunde.

Jungenstunde als kontinuierlicher Gesprächsverlauf über „Männlichkeiten“	Dieses Modell setzte auf vertiefendes Arbeiten. Neben nahm Interaktionsübungen und einem Begrüßungsritual konnten sich die Jungen – anhand von Geschichten aus seinem Leben – immer wieder mit dem unbekannten Männlichkeitsmuster des Lehrers auseinander setzen und ihn zu seinem jetzigen Leben befragen.
Jungenstunde als Mosaik verschiedener Lernerregungen	Neben Begrüßungsformeln und Interaktions- bzw. Körperübungen waren jeweils verschiedene Inhalte wie aktuelle Gesprächsanlässe oder Anregungen wie ägyptische Schriftzeichen oder bestimmte Texte strukturgebend.

Die verschiedenen Modelle von Jungenstunden sind nicht bewusst als geplante Versuchsvarianten entstanden, sondern eher als Folge der Tatsache, dass ohnehin *nur wenige männliche Lehrkräfte* für diese Arbeit zur Verfügung standen, die zudem deutlich machten, dass sie sich nicht in ein Modell von Interaktionsübungen einbinden lassen wollten, mit dem sie sich nicht vertraut genug fühlten, sondern lieber Garten- oder Küchenstunden mit den Jungen durchführten. Da es hier nicht um die Frage nach dem bestmöglichen Modell ging, sondern darum, Jungenstunden überhaupt durchzuführen, wurde das Augenmerk nicht auf die Frage gelenkt, welche Form als die effektivste angesehen wurde.

7. Zur Praktikabilität der Mädchen- und Jungenstunden

Jungen- und Mädchenstunden wurden in den Versuchsschulen seit *Mitte des ersten Schuljahres* eingeführt. Dabei haben sich alle Versuchsschulen entgegen den Vorschlägen im Projektantrag dafür entschieden, nicht die Jungen und Mädchen von jeweils zwei Parallelklassen zusammenzufassen, sondern *in halber Klassenfrequenz* zu arbeiten. Diese Entscheidung der Lehrkräfte wurde mit den folgenden Argumenten begründet:

- Die Form der Mädchen- und Jungenstunden ist noch neu und unvertraut. Man wolle die Erprobung zunächst in der weniger schwierig angesehenen kleinen Gruppe wagen.
- Die Konflikte, die gerade in den Jungenstunden, aber auch in den Mädchenstunden bearbeitet werden müssen, sind meist in der Klasse oder beim Spiel der Kinder der Klasse auf dem Hof entstanden. Wenn Konflikte von mehreren Seiten betrachtet werden sollen, müssen die unmittelbar beteiligten Zeugen des Geschehens, also die Kinder der Klasse am Prozess der Konfliktlösung beteiligt werden.
- Mit halber Klassenfrequenz lassen sich Probleme und Interaktionsspiele intensiver behandeln.
- Im Rahmen der eigenen vertrauten Klasse fällt es den Kindern leichter, über ihre Konflikte zu reden und es kann beim späteren Verhalten im Unterricht immer direkt auf die Vereinbarungen in den Jungen- bzw. Mädchenstunden eingegangen werden.
- Das Zusammenlegen von Kindern zweier Parallelklassen bringt zusätzlich soziale Konflikte ein.

8. Modelle für Mädchen- und Jungenstunden in der Grundschule

Im Laufe des Schulversuchs wurden mehrere andere Modelle entwickelt und erprobt, die hier nach Vor- und Nachteilen beleuchtet vorgestellt werden sollen.

8.1. Projekteband

Beim Modell des Projektebandes werden für eine Doppelstunde in der Woche für die gesamte Schule *diverse Gruppenangebote* gemacht. Diese können neben den speziellen Angeboten für Mädchen und Jungen auch Angebote für gemischte Gruppen enthalten. Um kleine Gruppen zu gewährleisten und gleichzeitig ein qualitativ hochwertiges Konzept anzubieten, ist es wichtig, dass auch einige Angebote von Eltern oder anderen außerschulischen Personen (Vertretung des Naturschutzbundes z.B.) getragen werden. Ein derartiges *regelmäßiges zweistündiges* Projekteband lässt sich gut in den Rahmen der Schulorganisation einbauen. Aus der Stundentafel könnten im Laufe der vier Schuljahre verschiedene Fachstunden in dieses Projekteband eingebracht werden, da letztlich alle einzelfachlichen Perspektiven angesprochen werden.

Ein Projekteband könnte *zum Beispiel* so aussehen: Seidenmalerei für Jungen; Selbstverteidigungskurs für Mädchen; Arbeit im Schulgarten; Indianermusik; Geschichten-Schreibwerkstatt; Fair Play beim Fußball für Jungen; Streitkunst für Mädchen. Das Projekteband ist eine besonders ansprechende Form, die viel Möglichkeiten zur innerschulischen Weiterentwicklung bietet. Dieser Ansatz eröffnet gleichzeitig einfache praktische Umsetzungsmöglichkeiten im schulischen Alltag.

8.2. Mädchen- und Jungenstunden mit halber Klassenfrequenz als integrierte Bestandteile im Plan

Diese Form wurde am intensivsten erprobt und für besonders geeignet gehalten. Danach waren Mädchen- und Jungenstunden keine exotischen Randstunden, sondern fester Bestandteil des schulischen Lernangebots.

Vorteile: Die Mädchen- und Jungenstunden bekommen ein selbstverständliches Gewicht. Es lassen sich Formen mit Eingangsritual, regelmäßigen Interaktions- und Körperübungen verwirklichen und aktuelle Probleme besprechen.

Nachteile: Durch die halbe Klassenfrequenz werden – wenn nicht außerschulische Personen herangezogen werden – Schulstunden aus dem Deputat der Schule verbraucht und müssen aus der Vertretungsreserve oder anderen Quellen gedeckt werden. Gerade für Jungenstunden fehlen in der Regel geeignete Bezugspersonen in der Grundschule. Hier müssten entweder Lehrerinnen die Gruppen leiten oder geeignete außerschulische männliche Personen gesucht werden.

Diese Variante eignet sich für die Entwicklung weiter gehender Konzepte von Jungen- und Mädchenstunden, setzt allerdings voraus, dass die fehlenden männlichen Lehrkräfte adäquat ersetzt werden.

8.3. „Bäckermeistermodell“

Mädchen- und Jungenstunden im Rahmen der verlässlichen Grundschule mit Vätern und anderen *externen pädagogischen Kräften*. An einer Schule wurde aus dem Mangel an (interessierten) Lehrern versucht, Väter für die Jungenstunden heranzuziehen. Dabei wurden durchaus zwiespältige Erfahrungen gemacht:

Vorteile: Männliche Personen sind anwesend und können als Identifikationspersonen herangezogen werden. Es können interessante themenzentrierte Vor-

haben gerade im praktischen Bereich gemacht werden wie Gartenarbeit, Tierpflege oder Backen mit Jungen. Es werden keine zusätzlichen Stunden für Lehrkräfte verbraucht.

Nachteile: Nicht alle Männer sind pädagogisch genügend kompetent für die Unterrichtsarbeit und insbesondere für die Jungenarbeit. So werden leicht unreflektiert Stereotype noch verstärkt. Nicht-Pädagogen können ritualisierte Stunden weniger durchführen. Gezieltes emotionales Lernen ist weniger möglich.

Die vorgestellten Varianten an Mädchen- und Jungenstunden zeigen, dass es gegenwärtig nicht eine einzige ideale organisatorische Form gibt. Vielmehr gilt es, die für die jeweilige Schule am ehesten als machbar erscheinende organisatorische Variante – oder Kombinationen aus diesen – in der Praxis zu realisieren.

Ein erhebliches Problem stellte die *Frage der gleichgeschlechtlichen Identifikationspersonen* dar. Aus Mangel an männlichen Lehrkräften mussten verschiedentlich Jungenstunden durch Lehrerinnen übernommen werden. Aus psychoanalytischer Perspektive ist ein derartiges Vorgehen nicht akzeptabel. Allerdings zeigt die Begleitforschung der Reformschule Kassel, dass dieses Vorgehen durchaus differenziert einzuschätzen ist, denn die Ergebnisse dort haben – ähnlich wie andere schulpädagogische Interaktionsstudien (vgl. Frasch/Wagner 1982) gezeigt, dass es bezogen auf die Interaktionen im Unterricht keinen Unterschied zwischen Lehrern und Lehrerinnen auf der Ebene der Behandlung von Mädchen und Jungen gibt.

Allerdings war es bei der Einschätzung der außerunterrichtlichen Tätigkeiten von großer Bedeutung, ob eine *männliche oder weibliche Lehrkraft* tätig war (Thies/Röhner 2000, S. 119). D.h. für die allgemeine Interessenentwicklung ist es durchaus von Bedeutung, ob ein Lehrer oder eine Lehrerin unterrichtet. Deshalb sollte die Zielvorstellung, das eigene Geschlecht gerade in auf die allgemeinen Persönlichkeitsdimensionen ausgerichteten Mädchenstunden und Jungenstunden zu erfahren, weiterhin als bedeutsam festgehalten werden. Da annähernd 90 % der Lehrkräfte weiblich sind, gibt es jedoch große Probleme, wenn das Modell der Mädchenstunden und Jungenstunden in die allgemeine Schulpraxis transferiert werden soll.

9. Jungen- und Mädchenstunden im Urteil der Kinder

Zur Überprüfung der Praktikabilität des Versuchsdesigns wurden abschließend und begleitend Interviews durchgeführt. Dabei wurden die geschlechtshomogene Mädchenstunde von Mädchen positiv gewertet, die Zustimmung der Jungen war zwar gegeben, fiel aber weniger intensiv aus. Dazu ein Beispiel aus der Anfangszeit des Schulversuches: Auf die im Gruppeninterview gestellte Frage „Ist es angenehm für dich, wenn ihr eine Stunde ganz für euch alleine habt und ihr einmal ohne die Jungen Unterricht macht?“ waren die Stellungnahmen vieler Mädchen eindeutig: Sie genossen die Geschlechtertrennung für eine kurze Zeit sehr. Sie begründeten u.a. folgendermaßen: „Wenn die Jungen dabei sind, dann sind die immer so schnell fertig [Sägearbeit] und dann lassen sie uns nicht zufrieden und wir müssen dann immer gucken, was sie machen“. Die Jungen derselben Gruppe fanden es dagegen „auch ganz schön mit den Mädchen zusammen.“

In der abschließenden Befragung in Gruppeninterviews zum Ende des Schulversuchs im Juni 2000 zeigten sich sehr eindeutige Ergebnisse bezogen auf die Neuerungen, die durch den Schulversuch eingeführt wurden. Die Stellungnahme sowohl der Jungen als auch der Mädchen zu diesen Stunden zeigte eine eindeutig positive Tendenz.

	Jungen (abs.)	Mädchen (abs.)	Jungen %	Mädchen %	alle %
sehr gut gut	13 50	7 61	96,92 %	100 %	97,62 %
mittel nicht gut	1 1	0 0	3,07 %	0 %	2,38 %

Es zeigt sich, dass mehr Jungen die Jungenstunden mit „sehr gut“ bewertet haben (wobei hinzugefügt werden muss, dass wir auch die Äußerungen super-cool, toll und supergeil als „sehr gut“ bewertet haben). Die Mädchen bewerteten häufiger im Bereich „gut“.

Auffällig ist besonders, dass es *nur wenige kritische Äußerungen* zu den Jungen- und Mädchenstunden gab. Bei den geäußerten Begründungen zeigt sich, dass nur in einem Fall ein Junge die Jungen- und Mädchenstunden generell in Frage stellt. Er begründet seine Ablehnung damit, dass er nicht mehr mit seiner Freundin zusammen sein könne. Die anderen kritischen Bemerkungen richteten sich nicht generell gegen die Jungen- und Mädchenstunden, sondern eher gegen ihre Durchführung. Eine Äußerung bezieht sich darauf, dass in den Mädchenstunden auch gekämpft werden darf. Darüber beschwert sich ein Junge. Ein Mädchen fügt an, dass es ihr nicht gefällt, dass in den Mädchenstunden immer so viel Traumreisen gemacht werden. „Das ist nicht so prall“, findet sie. Die Akzeptanz dieser Stunden konnte auch dadurch beeinträchtigt werden, dass die Konfliktbearbeitung nicht immer einfach war.

Die Antworten auf die Frage, ob die Jungen und Mädchen generell im Unterricht getrennt werden wollten, fielen aber doch ganz anders aus: 91% der Mädchen und 81% der Jungen gaben an, dass sie nicht in allen Stunden von den anderen getrennt sein möchten.

Auf die Frage „Wie wäre es für euch, immer ohne die Jungen/Mädchen Unterricht zu haben?“, wurde von den *Mädchen* gesagt: „Nur eins ist blöd, wenn man was unternehmen möchte, könnten die Jungs fehlen, weil sie immer Witze machen.“ „Das wäre doof“ „Nee, dann fehlen die Jungen einem irgendwann auch, weil es sonst immer so leise ist. Mit den Jungen ist es schon viel witziger.“ „Das ist auch nicht gut, weil die Jungen sind irgendwie auch ein Teil von unserer Klasse. Die Jungen sind manchmal auch was Besonderes, sie können auch lieb sein und helfen einem auch mal, was zu finden.“ usw.

Die Argumente der *Jungen* sind: „Dann wären wir keine richtige Klasse mehr, Mädchen gehören dazu. Eigentlich sind Mädchen ja ganz nett.“ „Wenn es keine Mädchen gäbe, gäbe es keine Menschen mehr.“ „Man lernt sonst nicht mit anderen Mädchen umzugehen.“

Bei dieser Auswertung ist allerdings zu bedenken, dass diese Befragung als Gruppenbefragung durchgeführt wurde und ein nicht zu unterschätzender Einfluss von der peer-group ausgegangen sein kann.

Insgesamt können wir Mädchenstunden und Jungenstunden nur als einen Baustein hin zu einer Koedukationsschule ansehen (vgl. Schlömerkemper 1995), in der Mädchen und Jungen zunehmend mehr Entfaltungsraum gegeben wird. Allein kann dieses organisatorische Modell die Probleme der Geschlechterfrage in der Schule nicht lösen.

Literatur

- Beck, Gertrud / Scholz, Gerold: Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule. Reinbek 1995
- Benedikt, Dagmar / Devime, Ruth: Wir sind im Bilde ... und fallen aus dem Rahmen! In: Grohn-Menard, Christin / Groneberg, Caren (Hg.): Frauen und Schule im offenen Raum. Bielefeld 2000, S. 56-65
- Biermann, Christine / Boldt, Uli: Die Jungen packen eben eher bei Männern aus. In: Pädagogik 5/99, S. 17
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995
- Faust-Siehl, Gabriele u.a. (Hg.): Mit Kindern Stille entdecken. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 1995
- Gutsche, Edith: Mädchen und Naturwissenschaft. In: Grohn-Menard, Christin / Groneberg, Caren (Hg.): Frauen und Schule im offenen Raum. Bielefeld 2000, S. 147-150
- Hempel, Marlies: Zukunftsvorstellungen von Kindern. In: Kaiser, Astrid / Röhner, Charlotte (Hg.): Kinder im 21. Jahrhundert. Münster: Lit Verlag, 2000, S. 109-121
- Hoppe, Siegrid / Hoppe, Hartmut: „Klotzen Mädchen!“ Spiele und Übungen für Selbstbewußtsein und Selbstbehauptung. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1998
- Jackstell, Susanne / Orywahl, Marina: Gruppenarbeit als Chance für Mädchen im Grundschulalter. Ruhnmark: Donna Vita, 1993
- Janßen, Margrit / Wigger, Maria: Wie schwer es ist, Gefühle zu zeigen. In: Kaiser, Astrid / Wigger, Maria u.a.: Beispiele für die Arbeit in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule. NLI-Berichte 65. Hildesheim 2000, S. 35-41
- Jefferys, Karin / Noack, Ute: Streiten, Vermitteln, Lösen. Lichtenau: AOL-Verlag 1995
- Kaiser, Astrid: Koedukation als didaktische Differenzierung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): Abschied von der Koedukation? Frankfurt 1987, S. 112-141
- Kaiser, Astrid: Praxisbuch handelnder Sachunterricht. Baltmannsweiler Band 1, 1996; Band 2, 1999 (2. Aufl.)
- Kaiser, Astrid: Arbeit mit dem Streitbuch. In: Kaiser/Wigger 2000, S. 43-44
- Kaiser, Astrid: 1000 Rituale für die (Grund)schule. Baltmannsweiler 2000
- Kaiser, Astrid / Wigger, Maria u.a.: Beispiele für die Arbeit in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule. NLI-Berichte 65. Hildesheim, 2000
- Kaiser, Astrid (Hg.): Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2001
- Krabel, Jens: „Müssen Jungen aggressiv sein? Praxismappe für die Arbeit mit Jungen.“ Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1998
- Kraul, Margret / Horstkemper, Marianne: Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz. Mainz 1999
- Kühne, Heilwig: In der Fremde und entfremdet. In: Grohn-Menard, Christin / Groneberg, Caren (Hg.): Frauen und Schule im offenen Raum. Bielefeld 2000, 69-101
- Lintzen, Brigitte / Middendorf-Greife, Hedwig: Die Frau in ihrem Körper. Baltmannsweiler 1999
- Malz-Teske, Regina: Mädchen- und Jungenarbeit am Beispiel von Mädchen- und Jungentagen. In: Grohn-Menard, Christin / Groneberg, Caren (Hg.): Frauen und Schule im offenen Raum. Bielefeld 2000, 102-109
- Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann: Was Sandkastenrockers von Heulsusen lernen können. Düsseldorf 1996

- Müller, Doris: Phantasie Reisen im Unterricht. Braunschweig 1994
- Petillon, Hanns: Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim 1993
- Preuschoff, Gisela / Preuschoff, Axel: Gewalt an Schulen. Und was dagegen zu tun ist? Köln: PapyRossa 2000 (vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage)
- Schlömerkemper, Jörg: Von der Koedukation zur Kooperation. Statt gemeinsamer Belehrung konstruktive Lernarbeit. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 4, S. 474-484
- Schmidt-Hollstein, Doris: Konflikte klären – aber wie? In: Grundschule., 31, 1999, 12, S. 33-34
- Schroeder, Joachim: Aufgabenfelder einer Jungenpädagogik in der Schule. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 4, S. 485 – 497
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Band II. Curriculum, Spiele, Übungen. Berlin 1998
- Thies, Wiltrud / Röhner, Charlotte: Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Weinheim: Juventa, 2000
- Vopel, Klaus: Interaktionsspiele für Kinder. Teil 1-4. Salzhausen 1996 (7)
- Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Frankfurt a.M. 1995 a
- Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe. Frankfurt a.M. 1995 b
- Wichniarz, Margot: Soziales Lernen im geschlechtsdifferenzierten Unterricht als Beitrag zur ‚bewussten Koedukation‘. In: Grohn-Menard, Christin / Groneberg, Caren (Hg.): Frauen und Schule im offenen Raum. Bielefeld 2000, S. 135-143
- Zieske, Andreas: Jungenarbeit an der Schule. Ziele, Probleme, Praxisängste. In: Pädagogik. 51, 1999, 5, S. 8

Astrid Kaiser, geb. 1948, Professorin, Dr.; Grundschullehrerin, Wiss. Mitarbeiterin an der Uni Bielefeld, Vertretungsprofessorin in Kassel, Professorin für Didaktik des Sachunterrichts an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg;
 Anschrift: Postfach 2503, 26111 Oldenburg;
 E-mail: astrid.kaiser@uni-oldenburg.de

Karola Nacken, geb. 1947, Dipl.Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin von 1997 bis 2000 im Schulversuch „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“, Beratungslehrerin Grundschule Friedrichsfehn
 E-mail: Nacken-Oldenburg@t-online.de

Detlef Pech, geb. 1970, Dipl.Päd., Dipl.Soz.wiss, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
 Anschrift: Postfach 2503, 26111 Oldenburg;
 E-mail: detlef.pech@uni-oldenburg.de;