

Pfister, Gertrud [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]

MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule

Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule, Der Grundschulverband e.V. 1993, 226 S. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 90)



Quellenangabe/ Reference:

Pfister, Gertrud [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule, Der Grundschulverband e.V. 1993, 226 S. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 90) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320677 - DOI: 10.25656/01:32067

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320677>

<https://doi.org/10.25656/01:32067>

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

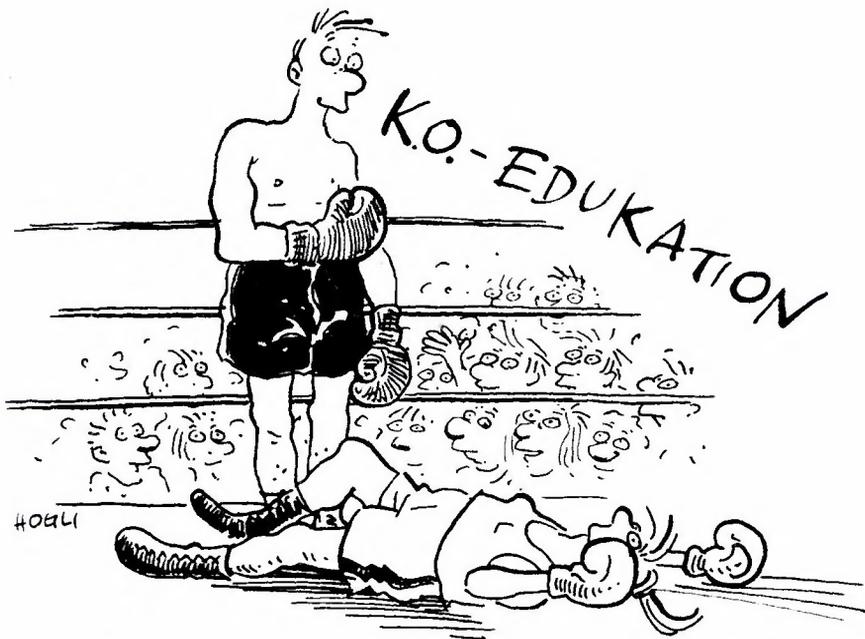
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gertrud Pfister, Renate Valtin (Hrsg.)

MädchenStärken

Probleme der Koedukation in der Grundschule



MädchenStärken

Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 90
Herausgeber: Rudolf Schmitt, Renate Valtin im Auftrag
des Vorstandes des Arbeitskreises Grundschule
– Der Grundschulverband – e. V.

Gertrud Pfister / Renate Valtin (Hrsg.)

MädchenStärken

Probleme der Koedukation in der Grundschule

Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.
Frankfurt am Main

© 1993 Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e. V.
Frankfurt am Main

Satz und Gestaltung: novuprint, 3000 Hannover

Druck und Bindung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach

Bildnachweis: Die Bildrechte liegen, sofern nicht anders vermerkt,
bei den Autorinnen der einzelnen Beiträge.

Titel und Cartoons, sofern nicht anders vermerkt, von
Amelie Gliencke. Fotos S. 148, 149 Michael Seifert.

ISBN 3-930024-33-0

<i>Gertrud Pfister, Renate Valtin</i>	
Vorwort	7
<i>Renate Valtin</i>	
Koedukation macht Mädchen brav!?	
– Der heimliche Lehrplan der geschlechtsspezifischen Sozialisation	8
Teil 1. Mädchenstärken und -schwächen	
	38
<i>Hannelore Faulstich-Wieland, Marianne Horstkemper</i>	
«Nur Mädchen in einer Klasse ist eine leere Klasse»	
– Selbstbilder von Grundschülerinnen	40
<i>Edith Glumpler</i>	
Kleine Mädchen wollen mehr als die Hälfte	
– Berufswünsche von Mädchen und Jungen	51
<i>Gertrud Pfister</i>	
Der Widerspenstigen Zähmung. Raumaneignung, Körperlichkeit und Interaktion	67
<i>Petra Zornemann</i>	
Hilfe, die Mädchen! Zum Hilfeverhalten von GrundschülerInnen	84
<i>Marina Mentzendorff-Mitlehner</i>	
Annäherung und Abgrenzung. Mädchen und Jungen in einer Integrationsklasse	92
<i>Ursula Mihciyazgan</i>	
«Ich faß' doch keinen Jungen an»	
– Überlegungen zum geschlechtsspezifischem Verhalten türkischer Mädchen und Jungen	97
Teil 2. Mädchen stärken – und Jungen auch	
	112
<i>Lore Hoffmann</i>	
Mädchen und Naturwissenschaften/Technik	
– eine schwierige Beziehung	114

Inhalt

<i>Katrin Appel</i> Jungen und Mädchen bauen eine Stadt – und lernen voneinander	124
<i>Charlotte Röhner</i> Das starke und das schwache Geschlecht – Projekte zum Umgang mit Geschlechtsrollenstereotypen	135
<i>Franz-Gerd Ottemeier-Glücks, Annedore Prengel</i> Jungen suchen Männlichkeit? – Soziales Lernen als schwierige Aufgabe der Jungenerziehung	157
<i>Astrid Kaiser</i> Beziehungsfähigkeit statt Gewalt – Jungenförderung in der Grundschule	167
<i>Karin Klees</i> Die Mädchen-Mut-mach-AG – Zur Prävention von sexueller Gewalt	174
<i>Maria Frahling, Elisabeth Füzler, Ulla Jaeger-Kaske, Brigitte Pohlmann, Andrea Tussing-Bendel</i> Raum und Zeit nur für uns – Das Bewegungs- und Kommunikationszentrum in Brochterbeck	186
<i>Gunhild Keuler, Silvia Wawrziczny</i> «Es steht ja nicht drauf: Dieses Skatebord ist nur für Jungen!» Mädchen und Skateboardfahren	195
<i>Rosemarie Portmann</i> Starke Mädchen und starke Jungen – Bücher und Materialien für eine gemeinsame Erziehung	203
Literaturverzeichnis	216
Verzeichnis der Autorinnen	226

Vorwort

1985 erschien im Arbeitskreis Grundschule das Buch «Frauen machen Schule – Probleme von Mädchen und Frauen in der Grundschule». Acht Jahre sind seitdem vergangen, Jahre, in denen die Wissenschaft, vor allem die feministische Schulforschung, sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht große Erkenntnisfortschritte gebracht hat. An den Problemen hat sich aber wenig geändert. Schon damals wurde darauf verwiesen, daß Mädchen trotz formal gleicher Bildungschancen im Unterricht durch den heimlichen Lehrplan benachteiligt werden, der hierarchische Geschlechterverhältnisse verfestigt, u. a. weil er Schülerinnen und Schülern eine Höherbewertung «männlicher» und eine geringere Bewertung, wenn nicht Geringschätzung, «weiblicher» Merkmale und Verhaltensmuster vermittelt. Besser als damals sind aber die Faktoren und Mechanismen, die zur Reproduktion von Ungleichheit beitragen, erforscht. Inzwischen liegen auch zahlreiche Lösungsvorschläge vor.

Wesentliche Anstöße und Impulse zu dieser Veröffentlichung erhielten wir durch die von uns organisierte Tagung «Chancengleichheit im Bildungswesen», die im Dezember 1990 in Berlin, gefördert durch Mittel der Freien Universität, stattgefunden hat. Es war das erste Mal, daß Schulforscherinnen aus Ost und West über dieses Thema diskutierten. Dabei wurde deutlich, daß es in der DDR zu diesem Themenbereich keine etablierte Forschung gegeben hatte. Das Zusammentragen einzelner Ergebnisse zeigte aber, daß die Probleme der Lehrerinnen und Schülerinnen in der DDR und in der Bundesrepublik Deutschland prinzipiell gleichartig waren (s. dazu die inzwischen veröffentlichten Beiträge von KRAUSE 1990 und FUHRMANN 1990).

Der vorliegende Band greift einige der zentralen Themen der Schulforschung auf: Einstellungen zu den Geschlechterrollen, Meinungen zur Koedukation, Berufswünsche und Zukunftsvorstellungen, Interaktionsstrukturen im Unterricht, Mädchen und Naturwissenschaften, Probleme türkischer Mädchen und Gewalt gegen Mädchen. Zudem werden konkrete Projekte vorgestellt und Anregungen gegeben, wie Mädchen und Jungen ihre Stärken bewahren und ihre Schwächen ausgleichen können.

Wir haben uns bemüht, vielfältige Ansätze und Positionen in diesem Band vorzustellen. Nicht immer stimmen wir mit den Interpretationen und Schlußfolgerungen der Autorinnen überein – meinen aber, daß sie des Nachdenkens wert sind.

Berlin, im Mai 1993

Gertrud Pfister Renate Valtin

Renate Valtin

Koedukation macht Mädchen brav!? – Der heimliche Lehrplan der geschlechtsspezifischen Sozialisation

«Macht Koedukation Mädchen dümmer?», so lautete 1981 die provozierende Titelgeschichte in der Zeitschrift Emma, die damit die erneute Diskussion um die Koedukation, die gemeinsame Unterrichtung von Mädchen und Jungen, entfachte. Seitdem sind zahlreiche Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten erschienen, die nachweisen konnten, daß Koedukation, obwohl seit Jahren selbstverständlich, für Mädchen ungünstige Nebenwirkungen hat (PFISTER 1988, FAULSTICH-WIELAND 1991). Der Tenor: Mädchen werden bei gemeinsamer Unterrichtung mit Jungen zwar nicht dümmer, aber auch nicht selbstbewußter, stärker und leistungsfähiger, weil sie unter koedukativen Bedingungen mehr noch als in reinen Mädchenschulen auf die traditionelle weibliche Rolle verwiesen werden, die ihnen Angepaßtheit, Fügsamkeit und Bescheidenheit auferlegt. Diese schulischen Bedingungen haben Auswirkungen auf Dimensionen der Persönlichkeit, die mit dem Selbstbild, dem Selbstwertgefühl, dem Bewußtsein eigener Stärke und dem Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit sowie mit der Interessenausrichtung und der Lebensorientierung zu tun haben.

Im folgenden Literaturbericht sollen zunächst, nach einem Überblick über Bildungschancen von Mädchen, wichtige Untersuchungen zum Selbstkonzept



von Schülerinnen und Schülern referiert werden. Entscheidend für die Entwicklung des Selbstbildes ist die Identifikation bzw. die Auseinandersetzung mit den Geschlechtsrollenstereotypen, die jede Kultur bereitstellt und die in Familie, Schule und Öffentlichkeit den Heranwachsenden vermittelt werden. Dieser Beitrag soll deshalb auch die schulischen Faktoren behandeln – vor allem solche, die mit dem koedukativen Unterricht zusammenhängen –, welche geschlechtsrollenstereotype Einstellungen und Verhaltensweisen bei SchülerInnen und LehrerInnen begünstigen und verstärken, zum Beispiel durch geschlechtsspezifische Kommunikations- und Sanktionsmuster.

Wichtige Bücher zu diesem Thema stammen von Eva DANE (Hingabe oder Aufgabe 1987), Marianne HORSTKEMPER (Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen 1987), Edith GLUMPLER (Mädchenbildung. Frauenbildung 1992a), Hannelore FAULSTICH-WIELAND (Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? 1991), Gertrud PFISTER (Zurück zur Mädchenschule? 1988), HORSTKEMPER/WAGNER-WINTERHAGER (Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule, 1990) und BÜTTNER/DITTMANN (Brave Mädchen – böse Buben? 1992), wobei allerdings nur die letzten drei auch auf die Grundschule bezogen sind.

Die Kritik feministischer Schulforscherinnen

In den sechziger Jahren verwiesen zahlreiche Bildungspolitiker auf unausgeschöpfte Begabungsreserven und eine mangelnde Chancengleichheit im Bildungswesen. Gemessen am Besuch weiterführender Schulen, erwies sich das katholische Arbeitermädchen vom Lande als am meisten benachteiligt. In zahlreichen empirischen Untersuchungen wurde aufgezeigt, in welcher Weise die Schule mitverantwortlich für die Reproduktion von gesellschaftlicher Ungleichheit ist. Erforscht wurde jedoch vor allem die unterschiedliche soziale Herkunft (vergl. auch RAUER/VALTIN 1985). Daß auch die Kategorie Geschlecht eine gesellschaftliche Strukturkategorie darstellt, die ebenfalls zu einer Chancenungleichheit im Bildungswesen führt, wurde erst später beachtet. Feministische Schulforscherinnen betonen, daß Fragen der Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem und Ungleichheiten in der Behandlung von Jungen und Mädchen im Unterricht von der herkömmlichen Erziehungswissenschaft zu wenig beachtet worden seien (vgl. NYSSSEN/SCHÖN 1992). Ihre wichtigsten Ziele sind: «Abbau von Hierarchie und Gewalt, mehr Demokratie und Chancengleichheit, Entfaltung aller Entwicklungspotentiale von Kindern, spezielle Förderung benachteiligter Gruppen» (NYSSSEN/SCHÖN 1992, S. 857). Ausgangspunkt ihrer Überlegungen und Forderungen ist der Zusammenhang zwischen der Geschlechterhierarchie und den Sozialisations- und Erziehungsprozessen. Die Schule trägt demnach wesentlich bei zu einer Reproduktion der Geschlechterhierarchie, wie sie sich in der geschlechts-

spezifischen Arbeitsteilung, dem geschlechtsspezifischen Erwerbsarbeitsmarkt und den unterschiedlichen Lebenszusammenhängen von Frauen und Männern zeigt. Die Arbeitsteilung in unserer Gesellschaft weist Frauen die private Haus- und Erziehungsarbeit zu, die unbezahlt und wenig anerkannt ist, während Männern die Sphäre der Erwerbsarbeit und des öffentlichen Lebens zugewiesen wird. Obwohl Frauen heute häufig einer Berufstätigkeit nachgehen, liegt die Verantwortung für die Kinderbetreuung und die Hausarbeit in ihren Händen, vor allem deshalb, weil Männer nur selten bereit sind, sich an der Haus- und Erziehungsarbeit zu beteiligen. Berufstätigkeit der Frauen verfestigt sogar die Geschlechterhierarchie, da Frauen in der Regel von besser bezahlten Schlüsselpositionen in der Wirtschaft, der Wissenschaft und der Politik ausgeschlossen sind und gering bezahlte Arbeitsplätze innehaben. Zur Legitimierung dieser Unterschiede in den Lebensplänen und -formen von Frauen und Männern dienen kulturelle Wertungen und Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit, wie sie sich in den Geschlechterrollenstereotypen niederschlagen und in der Schule durch den heimlichen Lehrplan transportiert werden.

Der heimliche Lehrplan

Soziologen und Erziehungswissenschaftler haben erkannt, daß neben dem offiziellen Lehrplan, in dem die Bildungs- und Erziehungsziele der Schule festgeschrieben sind, ein heimlicher Lehrplan besteht. Dieser Begriff bezeichnet die nichtbeabsichtigten Folgen und Funktionen der Institution Schule, die sich quasi hinter dem Rücken der Beteiligten und zumeist unbemerkt von ihnen auswirken. Während offiziell der Auftrag der Schule auf eine Gleichbehandlung aller Kinder, ungeachtet ihrer Herkunft und ihres Geschlechts, zielt, existiert ein heimlicher Lehrplan, der zu einer Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse und damit zur Aufrechterhaltung der Ungleichheit der Geschlechter und der Schichten führt. Der heimliche Lehrplan transportiert Geschlechterrollenstereotype, die die gesellschaftliche Zweitrangigkeit der Frau und den Überlegenheitsanspruch des Mannes beinhalten und unerwünschte Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung haben. Langfristig führt dies bei Mädchen zu Selbstwertproblemen und bei Jungen zu verstärktem Druck und Stress sowie bei beiden Gruppen zu einer Ausprägung geschlechtskonformer Interessenausprägungen und Lebensentwürfe, die eine autonome Entfaltung und Selbstverwirklichung behindern. Verschiedene Mechanismen und Faktoren wirken beim heimlichen Lehrplan mit:

- Die hierarchischen Strukturen in der Schule und die Unterrichtsmaterialien bieten Mädchen jenseits traditioneller Weiblichkeitsentwürfe wenig attraktive Identifikationsmöglichkeiten.

- Geschlechtsstereotype (unbewußte) Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern führen zu unterschiedlichen Erwartungen an Schülerinnen und Schüler und zu unterschiedlichen Beurteilungen und Rückmeldungen.
- Die schulischen Interaktionsstrukturen sichern Jungen ein Mehr an Aufmerksamkeit, Beachtung und Wertschätzung.
- Die Stärken der Mädchen, ihre sozialen Kompetenzen in bezug auf Kooperationsfähigkeit, Rücksichtnahme und Anpassungsbereitschaft, werden nicht erkannt und nicht honoriert.
- Durch die Internalisierung traditioneller Weiblichkeitsentwürfe wirken Frauen – Lehrerinnen, Mütter und Mädchen – als Mittäterinnen an der Verwirklichung des heimlichen Lehrplans mit.

Diese Faktoren wirken sich auch in reinen Mädchen- und Jungenschulen aus, jedoch in verstärktem Maße in koedukativen Schulen.

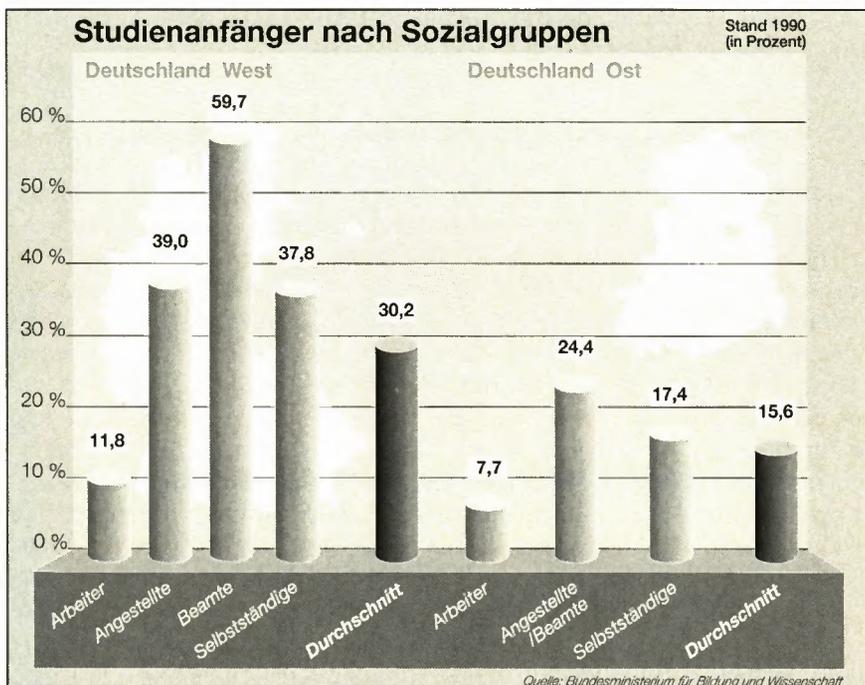
Wie Forschungen zeigen, sind die Auswirkungen des heimlichen Lehrplans erst in der Sekundarstufe deutlich sichtbar und zeigen sich dort in einem – trotz besserer Schulleistungen – verminderten Selbstbewußtsein der Mädchen, geschlechtskonformen Interessenausprägungen und Berufswahlentscheidungen. Die Forscherinnen und Forscher sind sich jedoch darin einig, daß die Auswirkungen des heimlichen Lehrplans schon in der Grundschule zu berücksichtigen sind.

Schulerfolg und Bildungschancen von Mädchen

Mädchen werden, so scheint es auf den ersten Blick, in der Schule bevorzugt: Sie gehören seltener zu den bei Schulbeginn Zurückgestellten, zu den Sitzenbleibern und zu den Kindern, die wegen Lernschwierigkeiten an eine schulpсихologische Dienststelle verwiesen werden; sie zeigen in der Grundschule in fast allen Fächern bessere Schulleistungen, sie erhalten bessere Noten, bessere Abschlüsse und haben angesichts des Numerus Clausus in vielen akademischen Fächern bessere Zugangschancen zur Universität. Doch Mädchen verstehen ihre Chancen nicht zu nutzen: Nach dem Abitur nehmen weniger Frauen als Männer ein Studium auf. Weibliche Jugendliche entscheiden sich vorwiegend für Berufe mit geringen Aufstiegschancen und niedrigerer Bezahlung, so daß sich die bislang vorherrschende geschlechtsspezifische Segregation auf dem Arbeitsmarkt kaum verändert. Laufbahnen mit längerer Ausbildungszeit und hohen Qualifikationsanforderungen werden auch deshalb seltener angestrebt, weil die erwünschte Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine langfristige und zeitaufwendige Karriereplanung verhindert.

Einleitung

Elke NYSSEN (1990, S. 47) kommt aufgrund verschiedener statistischer Auswertungen zu dem Ergebnis, daß die Bildungsreform und -expansion für die Mädchen nicht generell erfolgreich gewesen ist. Gewinner der Bildungsexpansion waren nur die Töchter von Beamten und Angestellten, nicht aber die Töchter von Arbeitern (Arbeitersöhne studieren fast doppelt so häufig wie Arbeitertöchter). Fast die Hälfte der Studierenden haben Väter, die Beamte, Selbständige oder höhere Angestellte sind (s. dazu die Graphik). In bezug auf den erreichten Schulabschluß ist die Schichtzugehörigkeit nach wie vor ausschlaggebend, wohingegen bei der Wahl von Ausbildungs- und Studiengängen die Geschlechtszugehörigkeit bestimmend ist. Nyssen faßt ihre Ergebnisse wie folgt zusammen: Mädchen «finden sich in Positionen wieder, die fernab von den Zentren von ökonomischer und politischer Macht sind, und in Berufsausbildungen, die vordergründig am ehesten die ‚Vereinbarkeit‘ mit Familienarbeit versprechen, indem Teilzeitarbeit möglich ist. Hierin liegt ein wesentlicher Unterschied *aller* Mädchen gegenüber den Jungen: Subjektiv antizipieren sie immer auch ihre spätere Situation als Hausfrau und Mutter. Und häufig genug hören sie ja auch, vor allem in den sogenannten Krisenzeiten des Arbeitsmarktes, sie mögen sich dieser Aufgabe ganz widmen. Gleichzeitig sind ihnen von vornherein viele Berufspositionen ver-



schlossen, weil auch diejenigen, die sie (nicht) einstellen, die ‚Doppelbelastung‘ antizipieren» (NYSSSEN 1990, S. 67-68).

Auch HORSTKEMPER verweist aufgrund ihrer Befragungen von Jugendlichen darauf, daß Mädchen dem Beruf einen hohen Stellenwert in ihrem Lebensplan einräumen – noch vor Ehe und Kindern, aber sie sehen auch deutlich und realistisch die Beschränkungen in der Vereinbarkeit von weiblicher Erwerbstätigkeit und Familienleben. HORSTKEMPER (1990) kommt aufgrund von Gruppendiskussionen mit Mädchen zu folgendem Ergebnis: «Eigentlich ziehen sie partnerschaftliche Arbeitsteilung vor, akzeptieren aber als Kompromiß letztlich das Drei-Phasen-Modell, weil sie alles andere für nicht durchsetzbar halten – weder bei den gegenwärtigen Strukturen des Arbeitsmarktes noch mit den historisch vorfindlichen Männern» (HORSTKEMPER 1990, S. 143). Sie setzen dabei ihre Hoffnungen auf private Lösungen: «den richtigen Partner, den verständnisvollen Arbeitgeber, das pflegeleichte Kind» (ebd.) – im Ernstfall jedoch sind sie bereit, ihre eigenen Bedürfnisse zurückzustellen.

Sicherlich spielen bei der Berufsentscheidung und -ausübung auch objektive Bedingungen und Barrieren eine Rolle: Arbeitgeber, die lieber einen Mann einstellen, da Frauen wegen Schwangerschaft, Geburt und Krankheit ihrer Kinder als Arbeitskräfte ausfallen können, mangelnde Kinderbetreuungsmöglichkeiten für berufstätige Mütter, familienunfreundliche Schulöffnungszeiten, die zu Hause jeweils eine Person erfordern, welche die Sprößlinge vor und nach der Schule betreut. Insofern wird z. B. von französischen Bildungssoziologinnen davon gesprochen, daß Mädchen durchaus «rationale» Berufswahlentscheidungen treffen (E. FLITNER 1992)

Zusehends schärft sich der Blick jedoch auch für die subjektiven Faktoren: geringeres Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen von Mädchen, ungünstigeres Begabungsselbstbild von Mädchen, an Geschlechtsrollenstereotypen orientierte Interessenschwerpunkte, Lebensentwürfe, die nicht unbedingt auf Karrierewünsche eingestellt sind.

Als eine wichtige subjektive Voraussetzung für die Berufswahl und die Lebensgestaltung werden heute zunehmend Dimensionen des Selbstkonzepts, wie Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen, herausgestellt.

Selbstkonzept

Eine der wichtigsten Untersuchungen zur Entwicklung des Selbstkonzepts in Abhängigkeit von schulischen Faktoren hat Marianne HORSTKEMPER 1987 vorgelegt. Anlaß zur Untersuchung der Selbstkonzeptentwicklung war die Überlegung, «daß gerade das Bewußtsein eigener Fähigkeit und Kompetenz und damit das Vertrauen in die eigene Person, sich ohne zu große psychische Belastung den Anforderungen der Umwelt stellen zu können, eine der

wichtigsten Sozialisationswirkungen von Schule darstellt» (HORSTKEMPER 1987, S. 213). Sie befragte ca. 1600 Mädchen und Jungen an hessischen Gesamtschulen mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens, der sich auf Dimensionen wie Selbstwertgefühl, Leistungsselbstbild, Schulangst, Einschätzung der Lehrer-Schüler-Interaktion und Bewertung des Klassenklimas bezog. Es handelte sich um eine Längsschnittuntersuchung, in der Schüler und Schülerinnen der 5., 6. und 7. Klasse über drei Jahre hinweg befragt wurden.

Dabei ging es um folgende Aspekte:

- die Entwicklung des Selbstvertrauens während der Sekundarstufe, und zwar getrennt bei Jungen und Mädchen,
- den Einfluß des schulischen Leistungserfolgs auf die Herausbildung von Selbstvertrauen bei Jungen und Mädchen und
- das Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen der Herausbildung des Selbstvertrauens und Interaktionsbeziehungen, sowohl der SchülerInnen untereinander als auch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen.

HORSTKEMPER fand einen kontinuierlichen Anstieg des Selbstvertrauens in den untersuchten Klassen: Mit steigendem Alter erlebten sich die Kinder zunehmend als kompetenter und zeigten einen Zuwachs in ihrem Selbstbewußtsein. Während Jungen und Mädchen zu Beginn der Sekundarstufe sich noch nicht in ihrem Selbstvertrauen unterschieden, vergrößerte sich der Abstand aber im Laufe der Zeit, weil die Jungen eine noch positivere Entwicklung durchmachten als die Mädchen. Die Leistungsselbst einschätzungen der Jungen verbesserten sich stärker, sie konnten eher ihre Ängste abbauen, und sie steigerten ihr Selbstwertgefühl.

Bei der Untersuchung der schulischen Faktoren, die auf die Ausprägung des Selbstvertrauens Einfluß nehmen, spielt die Wahrnehmung der schulischen Interaktionsbeziehungen eine große Rolle, wobei vor allem den Lehrern und Lehrerinnen eine zentrale Bedeutung zukommt. Eine günstige Voraussetzung für den Aufbau von Selbstvertrauen, so fand HORSTKEMPER heraus, besteht dann, wenn die Schüler und Schülerinnen den Eindruck haben, daß sie gut mit den LehrerInnen auskommen, nicht benachteiligt werden und die Lehrpersonen insgesamt als zugewandt erleben. Eine weitere Bedeutung für die Entwicklung des Selbstvertrauens hat die Beurteilung der Schüler-Schüler-Beziehung, und zwar vor allem für die Jungen. Für Jungen ist eine befriedigende Interaktion mit gleichberechtigten Partnern als Quelle des Selbstvertrauens besonders wichtig.

HORSTKEMPER faßt ihr Ergebnis folgendermaßen zusammen: «Obwohl die Mädchen schulisch deutlich erfolgreicher sind als die Jungen (sie sitzen häufiger im oberen Leistungsniveau und erhalten tendenziell die besseren Noten) und obwohl für die Mädchen dieser Leistungserfolg eine stärkere

Quelle des Selbstvertrauens darstellt, vergrößert sich der Selbstvertrauensabstand zwischen den Geschlechtern im Laufe der Sekundarschule sogar noch. Kurz: Trotz Leistungserfolg und Leistungsorientierung können Mädchen ihre Selbstvertrauensnachteile nicht wettmachen. Auch die graduell unterschiedliche Bedeutung der Schüler-Schüler-Beziehung kann diesen Selbstvertrauensunterschied nicht erklären; denn während sich bei diesem Einflußfaktor eine geschlechtsspezifische Angleichung über die Jahre feststellen läßt, nehmen die Unterschiede im Selbstvertrauen zu» (HORSTKEMPER 1987, S. 216).

Ähnlich wie HORSTKEMPER hat KRAUSE (1990) in der DDR eine Längsschnittuntersuchung durchgeführt, um die Genese des Selbstbildes im Kindes- und Jugendalter zu erforschen. In dieser Studie, die 1980 in 22 Schulklassen des 4. Schuljahres begann, stellte sich heraus, daß Mädchen in allen Schuljahren signifikant besser in den musischen und sprachlichen Fächern waren, während Jungen einen geringen, aber nicht signifikanten Vorsprung in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern aufwiesen, wobei dieser Vorsprung jedoch vor allem in den höheren Schuljahren zu beobachten war. Während HORSTKEMPER die Leistungsselbsteinschätzung untersuchte, erhob KRAUSE – ebenfalls mit Hilfe eines Fragebogens – die Selbsteinschätzung der Lernhaltung. Dabei ergab sich, daß die Mädchen sich typischerweise gutes Verhalten, Fleiß und Hilfsbereitschaft bzw. Verantwortungsgefühl für sich und andere zuschrieben. KRAUSES Ergebnisse ent-

von HORSTKEMPER: «Es bestand über alle untersuchten Schuljahre (4 – 10) ein signifikanter Zusammen-

hang zwischen Schulzensuren und Geschlecht, der Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Lernhaltung und dem Geschlecht aber war nur bis zum 5. Schuljahr signifikant. Das bedeutet: Obwohl die Mäd-



chen auch nach der 5. Klasse bessere Leistungen erbrachten, schätzten sie sich bezüglich ihrer schulischen Kompetenzen dann nicht mehr besser als die Jungen ein. Sie bewerteten Mißerfolge ‚härter‘, waren zunehmend unzufriedener als die Jungen» (KRAUSE 1990, S. 130/131). Ein überraschendes Ergebnis stellte sich in bezug darauf heraus, ob und inwieweit die SchülerInnen die Lehrerurteile akzeptieren: 40 % der Schülerinnen waren mit ihrer Beurteilung nicht einverstanden, während die Lehrkräfte dies von keiner ihrer Schülerinnen vermuteten. Mädchen zeigen also ihren Unmut nicht so offen wie Jungen, was wiederum als Beleg für ein geringeres Selbstbewußtsein gewertet werden kann.

Das von HORSTKEMPER und KRAUSE untersuchte Selbstvertrauen der Mädchen und Jungen in die eigene Leistungsfähigkeit bzw. in die Lernhaltung wird von vielfältigen inner- und außerschulischen Faktoren beeinflusst. Es ist zentraler Bestandteil des Selbstbildes, dessen Entwicklung im wesentlichen auch abhängig ist von der Verarbeitung des Bildes, das wichtige andere Personen von einem haben. Dabei spielt die Auseinandersetzung mit der Geschlechtszugehörigkeit und den damit verbundenen Geschlechtsrollenstereotypen eine wichtige Rolle.

Exkurs: Zur Funktion, Ausprägung und Entstehung von Geschlechtsrollenstereotypen

Geschlecht wird in der neueren Literatur nicht nur als biologische, sondern als soziale Kategorie gefaßt (im Englischen existiert dazu die Unterscheidung «sex» und «gender»). Damit wird deutlich gemacht, daß die Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter eine bestimmte Geschlechtsrolle konstituiert. Mit dem Merkmal Geschlecht sind in jeder Kultur Idealvorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit verbunden, die festlegen, was als wünschenswertes, angemessenes, typisches, aber auch abweichendes Verhalten definiert ist. In ihrer verdinglichten Form sind dies die Stereotypen des Weiblichen und Männlichen. Sie bieten einerseits Orientierungs- und Verhaltenssicherheit, andererseits beschränken sie aber auch individuelle Handlungsmöglichkeiten. Diese Stereotypen stellen soziale Identitäten bereit, mit denen sich das Individuum im Prozeß seiner Selbstwertung auseinandersetzen muß. Für kleine Kinder sind dabei zunächst die Merkmale Geschlecht und Alter bedeutsam, bei älteren Kindern nimmt jedoch die Situationsvielfalt zu und somit die Rollenvorschriften, die ein Kind zu vereinbaren hat (als Tochter oder Sohn, als Gast, als Freundin oder Freund, als Schülerin oder Schüler usw.). Erwachsene in entwickelten industriellen Gesellschaften müssen gleichzeitig eine Vielzahl von Rollen (auch berufliche) spielen. Die Sicherung ihrer personalen Identität, ihrer Einzigartigkeit und

Unverwechselbarkeit, wird dabei zum Problem. Individuen entwickeln unterschiedliche Qualifikationen des Rollenhandelns bzw. interaktive Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, sich mit den sozial und kulturell vorgegebenen Definitionen zu identifizieren bzw. sich davon zu distanzieren.

Die kulturelle Definition von Weiblichkeit hat in der Geschichte zahlreiche Wandlungen erfahren, beinhaltete jedoch eine meist negativ gefärbte Sicht der Frau, wobei es durchaus gravierende Unterschiede zwischen den Kulturen gab und gibt. Die gesamte abendländische Kulturgeschichte ist jedoch geprägt von Vorstellungen über die intellektuelle Minderwertigkeit der Frau. Klaus E. MÜLLER, dessen Buch «Die bessere und die schlechtere Hälfte. Ethnologie des Geschlechterkonflikts» (1989) aufschlußreiche Hinweise über Ausprägung und Entstehung von Geschlechtsrollenstereotypen vermittelt, faßt zusammen:

«Frauen sind also ärmer an geistigen Gaben, dafür aber stärker mit Gefühlskräften gesegnet, die sie indessen, mangels der Disziplin, die allein vernünftige Einsicht gewährt, nicht immer und voll unter Kontrolle zu halten vermögen. Sie bedürfen daher der männlichen Führung. Sich dieser Notwendigkeit willig zu fügen, kann ihnen nur zum Wohle gereichen. ‚Dienen‘, so Goethe, ‚lerne beizeiten das Weib nach ihrer Bestimmung‘» (MÜLLER 1989, S. 23). MÜLLER verweist darauf, daß Männer in allen Gesellschaften die führenden Positionen besetzt haben. Zur Legitimierung und Sicherung des männlichen Überlegenheitsanspruchs dienen Ideologien, wie z. B. der Schöpfungsmythos, der Frauen unter Hinweis auf die natürliche oder göttliche Ordnung einen Platz in der zweiten Reihe zuweist. «Mensch» und «Mann» sind in vielen Kulturen identisch. Müller hat die «Schutz- und Trutzmechanismen» zur Sicherung der männlichen Identität herausgearbeitet: Dazu gehören Mythen zur Stärkung und Erhöhung des männlichen Geschlechts, das für sich das «Kontaktmonopol zu den Jenseitsmächten» sichergestellt hat, sowie Abgrenzungen zum weiblichen Geschlecht in sozialer und räumlicher Hinsicht, wofür Männerbünde und die Beschränkung der Bewegungsmöglichkeiten von Frauen als Beispiele zu nennen sind. Komplementär dazu findet eine Herabwürdigung des weiblichen Geschlechts in fast jeder Hinsicht statt, und zwar *körperlich*: schwach, *geistig*: «Der physiologische Schwachsinn des Weibes», *sexuell*: unrein und bedrohlich, *moralisch*: triebhaft und haltlos, *kulturell*: unzivilisiert. In den Naturvölkern wurde die männliche Überlegenheit etabliert u. a. durch die Exogamie (Frauen müssen bei der Heirat ihre Familie verlassen), Ausschluß der Frauen von der Großwildjagd, der Waffengewalt und dem Verfügen über leistungsfähige Verkehrsmittel und neue Technologien, Isolierung der Frauen bei Geburt und Menstruation, Herabsetzung der Sexualität und Fruchtbarkeit. Eine ähnliche Analyse von Mechanismen zur Etablierung und Durchsetzung patriarchalischer Herrschaftsformen stammt von Marilyn FRENCH (Jenseits der Macht). MÜLLER weist im

übrigen darauf hin, daß es sich dabei um Deutungsmuster und Strategien handelt, die generell zur Herrschaftssicherung, z. B. auch zur Charakterisierung und Behandlung der Kolonialvölker verwendet wurden, um zu legitimieren, daß diese Völker den Schutz und die Kontrolle durch die «zivilisierten» Völker benötigten.

Die Diskriminierung der Frau hat, wie die Ethnologie aufgezeigt hat, in unterschiedlichster Ausprägung in zahlreichen Kulturen schon immer stattgefunden. Die heute noch gültige Ausformulierung der sozialen Geschlechtscharaktere stammt (ausgerechnet!) aus dem Zeitalter der Aufklärung. Rousseau, nach ihm Kant, Fichte und Campe hatten daran entscheidenden Anteil (nachzulesen bei DANE 1987, S. 37 ff). Diese Philosophen entwarfen zwei aufeinanderbezogene Geschlechtscharaktere mit unterschiedlichen, von der Natur vorgesehenen Aufgabenbereichen, wobei die Polarisierung der Geschlechtscharaktere dazu diente, die Arbeitsteilung in der bürgerlichen Gesellschaft und die zunehmende Trennung in Öffentlichkeit und Privatheit zu legitimieren. Mit Schillers Worten: *«Der Mann muß hinaus ins feindliche Leben, muß wirken und streben – und drinnen waltet die züchtige Hausfrau, die Mutter der Kinder, und schaltet weise im häuslichen Kreise»*.

Rousseaus Konzeption von Weiblichkeit, so sehr sie auch die Kritik der Feministinnen verdient, hat doch gegenüber dem durch die Kirche propagierten Frauenbild in zweifacher Hinsicht auch positive Züge, die es vielleicht den bürgerlichen Frauen erleichterte, sich mit diesem ihnen zugeschriebenen Geschlechtscharakter anzufreunden (vergl. dazu SCHMID 1992): Ihnen wurden Sexualität und Verführungskünste – allerdings streng auf den Gatten bezogen – gestattet («ihre Macht liegt in ihren Reizen»), und sie durften sich die Rolle der moralisch Höherstehenden zuschreiben. Noch die bürgerliche Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts hat sich auf das von Rousseau entworfene Frauenbild bezogen.

Geschlechtsrollenstereotype und Geschlechtsrollenidentität

Die heute noch herrschenden Geschlechtsstereotype sind geprägt von überkommenen Ideologien, welche die Arbeitsteilung in der bürgerlichen Gesellschaft legitimieren sollten; sie sind den heutigen gesellschaftspolitischen Vorstellungen, die der Frau einen gleichberechtigten Platz auch in der Arbeitswelt und der Öffentlichkeit versprechen, nicht mehr angemessen. Das gängige Männlichkeitsstereotyp ist nach wie vor zentriert auf Faktoren wie Dominanz, Prestige und Kompetenz, das Weiblichkeitsstereotyp auf Attraktivität und Fürsorglichkeit.

Rollenstereotypen (zusammengestellt von den US-Psychologen Stevens und Hershberger; SPIEGEL 40/1989, S. 232)

Männer
konkurrierend

stark

kontrolliert

verantwortungsvoll

fasziniert von Großtaten

intelligent

gefühlsreduziert

weint nicht

technisch veranlagt

dominant

beschützend

kompetent

logisch

viril

Familiernährer

initiativ im Sex

unabhängig

Autorität

sportlich

Sex – Leistung

Wenn ein Mann so nicht ist,
dann ist er ein Weichling,
ein Sonderling oder ein Nutte,
Schwuler.

Frauen

passiv

abhängig

emotional

unlogisch

natürlich

arglos

schön

sensibel

fürsorglich

gepflegt

geduldig

gute Mütter

sanft, warm

launisch

romantisch

verführerisch

künstlerisch

psychologisch nicht belastbar

physisch schwach

Sex – Liebe

Wenn eine Frau so nicht ist,
dann ist sie eine Ziege, eine
eine Lesbe oder eine
Emanze.

Schon in sehr frühem Alter eignen sich Kinder diese Geschlechtsrollenvorstellungen an. FRIED (1990) zitiert Untersuchungen, denen zufolge schon Zwei- bis Dreijährige geschlechtstypische Verhaltensweisen kennen: Mädchen spielen mit Puppen, helfen ihrer Mutter, reden viel, schlagen sich nicht und benötigen Hilfe; Jungen helfen dem Vater, schlagen andere Kinder, sind laut und ungezogen. Besonders im Kindergartenalter lassen sich starre Geschlechtsrollenvorstellungen nachweisen: Kindergartenkinder beschreiben ein Baby, das ihnen als Mädchen vorgestellt wird, als klein, schlechte Esserin, hübsch, leise, schwach und sanft. Wird ihnen dieses Baby als Knabe vorgestellt, charakterisieren sie es als groß, guten Esser, nicht hübsch, laut und hart (zit. nach FRIED 1990, S. 47).

Mit diesen Geschlechtsrollenstereotypen müssen sich Kinder ebenso wie Erwachsene in ihrem Prozeß der Selbstwerdung auseinandersetzen. Spätestens im Alter von 8 bis 10 Jahren beginnend, so kann aus den bisher vorliegenden Untersuchungen gefolgert werden, haben die Geschlechtsrollenstereotypen einen Einfluß auf das Selbstbild, d.h. auf die Art und Weise, wie Mädchen und Jungen sich wahrnehmen und bewerten. In einer Untersuchung von VALTIN/KOPFFLEISCH (1985) wurden Kinder der 4. und 5. Klasse gebeten, Aufsätze zum Thema «Warum ich kein Junge/Mädchen sein möchte, bzw. warum ich gern ein Mädchen/Junge sein möchte» zu schreiben. Es zeigte sich, «daß die Einstellungen zum eigenen und zum anderen Geschlecht bei etwa zehnjährigen Mädchen und Jungen der heutigen Generation stark differieren und schon auf jene Faktoren zentriert sind, die auch bei den stereotypen Einstellungen von Erwachsenen in bezug auf Männlichkeit und Weiblichkeit eine Rolle spielen: Jungen empfinden sich bereits als das starke Geschlecht in bezug auf den körperlichen, technischen und sozialen Bereich und sind offenbar zufrieden mit ihrer Rolle. Mädchen sind eher konzentriert auf Attraktivität, Fürsorglichkeit und Hausfraulichkeit, wobei sie allerdings in starkem Maße auch unzufrieden sind mit den sozialen Beschränkungen, die ihnen ihre Rolle auferlegt» (VALTIN/KOPFFLEISCH 1985, S. 109).

Schon KOHLBERG, dessen kognitive Theorie die Geschlechtsrollenübernahme nicht als passives Auf- und Übernehmen, sondern als aktiven Prozeß gesehen hat, hatte Mühe zu erklären, wieso Mädchen sich letztlich doch mit ihrer Geschlechtsrolle identifizieren, da er zahlreiche empirische Belege dafür fand, daß Mädchen und Jungen schon im Alter von 4 bis 8 Jahren erkennen, daß die männliche Rolle einen größeren Wert und mehr Prestige besitzt (KOHLBERG 1974, S. 393). Bei seinen Erklärungsbemühungen rekurriert Kohlberg einerseits auf Zwang (Mädchen sind verpflichtet, in einer männlichen Welt eine feminine Rolle zu spielen, während für Knaben nicht die Verpflichtung besteht, in einer weiblichen Welt eine maskuline Rolle zu spielen), andererseits auf die relative Attraktivität weiblicher Erwachsenen-Stereotypen: Das Stereotyp der erwachsenen Weiblichkeit sei zwar dem männlichen hinsichtlich Macht und Kompetenz unterlegen, doch dem eines Kindes überlegen. Auch würde es dem Mädchen helfen, daß die männliche Rolle mit Aggressivität verbunden gesehen wird und die weibliche mit Fürsorglichkeit, was kleinen Mädchen die Distanz zu aggressivem, bösem Verhalten erleichtert, zumal sie, wenn sie nett und lieb sind, von ihrer Umwelt positive Sanktionen erhalten. Laut KOHLBERG – und das mag vielleicht ein Trost für einige Frauen sein – enthält das weibliche Stereotyp auch folgende positive Elemente: «die überlegene Attraktivität von Frauen», soweit es «um körperliche Schönheit, das Ästhetisch-Ornamentale in nicht-körperlichen Bereichen sowie den zwischenmenschlichen und erotischen Charme geht»

(KOHLEBERG 1974, S. 395). «Das Streben nach Attraktivität, Güte und sozialem Beifall» (S. 396) beruht aber letztlich «auf dem gleichen Bedürfnis nach Kontrolle der Umwelt, nach Selbstachtung und nach erfolgreicher Leistung wie die eindeutig männlichen Erfolgserwartungen» (S. 396).

Nach KOHLEBERG haben Mädchen und Jungen also grundsätzlich dieselbe Motivation zu Selbstverwirklichung und Kompetenz, Frauen und Männern werden jedoch andere kulturelle Muster und Normalitätswürfe bereitgestellt. Die weibliche Rolle hat immerhin noch genügend Prestige, «das ausreicht, die Konkurrenzbestrebungen des Mädchens in weibliche Rollenerwartungen zu kanalisieren» (KOHLEBERG 1974, S. 460).

Die Falle der Weiblichkeit

Viele Autoren machen darauf aufmerksam, daß der Prozeß der Geschlechterrollenübernahme konflikthaft verläuft und sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen durch Ambivalenzen und Widersprüche gekennzeichnet ist. Da aber die Verhaltensweisen und Eigenschaften, die als typisch «männlich» eingestuft werden, sowohl bei Männern als auch bei Frauen eine höhere Wertschätzung als die weiblichen erfahren, ist die Chance zum Erwerb von Selbstvertrauen in unserer Gesellschaft geschlechtsspezifisch verteilt. Richtet eine Frau ihr Verhalten nach typischen weiblichen Eigenschaften aus, erfährt sie stärker als der Mann eine Beschränkung ihrer individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und eine Unterforderung ihrer kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten (Stichwort: erlernte Hilflosigkeit). Übernimmt ein Mädchen die derart negativ gefärbten Rollenerwartungen, so ist zu vermuten, daß der Aufbau eines positiven Selbstbildes und die Entwicklung von Vertrauen, sich mit den Anforderungen der Umwelt erfolgreich auseinanderzusetzen, erschwert werden. Tatsächlich haben Untersuchungen ergeben, daß Frauen, deren Selbstbild sehr stark von traditionell weiblichen Stereotypen geprägt ist, ein niedrigeres Selbstwertgefühl aufweisen und daß die Identifikation mit männlichen Werten sich günstig auf ihr Selbstbild auswirkt. Die Untersuchung von SPENCE/HELMREICH (1978), die sich auf etwa 1700 Schüler und Schülerinnen im Alter von 16 bis 17 Jahren bezog, ergab, daß höhere Werte bei der Männlichkeitsskala (hier handelt es sich um Eigenschaften, die von den Versuchspersonen als wünschenswert für einen idealen Mann angegeben wurden) unabhängig vom Geschlecht mit günstigem Selbstwertgefühl korrelierten. HAGEMANN-WHITE interpretiert diese Ergebnisse folgendermaßen: «Auch Mädchen, die mit ihrer Selbstbeschreibung am ‚männlichen‘ Ende dieser Skala lagen (aggressiv, dominant, regt sich in Krisen nicht auf, gar nicht häuslich, nicht leicht verletzt ...), hatten ein besseres Gefühl zu sich als die Mädchen, die den Rollenerwartungen besser

entsprachen. Umgekehrt gesehen: Der Besitz derjenigen Eigenschaften, die für Frauen positiv, für Männer aber negativ bewertet werden (weint leicht, häuslich, verletzlich ...) standen in Zusammenhang mit niedrigerem Selbstwertgefühl bei beiden Geschlechtern» (HAGEMANN-WHITE 1984, S. 28).

Das höchste Selbstwertgefühl hatten die «Androgynen»; so bezeichnet man Personen, die gleichermaßen starke Ausprägungen von männlichen und weiblichen Merkmalen aufwiesen. Bei den männlichen Jugendlichen trug also mehr Weiblichkeit durchaus zum Selbstwertgefühl bei. Allerdings handelte es sich nur um solche weibliche Eigenschaften, die auch bei Männern geschätzt werden, z. B. Hilfsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Wärme.

Für die Ausbildung androgyner Einstellungen – so zeigen Untersuchungen von Kindern aus Scheidungsfamilien – sind die Faktoren Berufstätigkeit der Mutter, aber auch die Tatsache der Alleinerziehung bedeutsam. Vor allem Kinder alleinerziehender Mütter zeigen eine relativ geringe Geschlechtsrollenstereotypisierung (vergl. dazu BERLY 1990, S. 185, PFANNENSCHWARZ 1992, S. 14).

NEUENDORF-BUB (1977) hat herausgearbeitet, daß mit der Verinnerlichung von Geschlechtsrollennormen bei Mädchen und Frauen vielleicht nicht der Erwerb, ganz sicher aber die Realisierung und Durchsetzung interaktiver und kognitiver Kompetenzen beeinträchtigt werden. Die neueren Forschungsarbeiten zu geschlechtsspezifischen Unterschieden geben der Autorin recht: Im Vor- und Grundschulalter werden nur relativ wenige Unterschiede in Merkmalen, die gemeinhin als geschlechtstypisch gelten, gefunden. Dies betrifft sowohl den kognitiven als auch den sozialen Bereich (vgl. vor allem HAGEMANN-WHITE 1984). Der einzige Unterschied im Sozialverhalten betrifft eine gelegentlich beobachtete größere Aggressivität bei Jungen, was aber auch darauf hindeuten kann, daß Jungen derartige aggressive Äußerungen kulturell eher gestattet werden als Mädchen, die andere Ausdrucksformen für Aggressivität finden, wie Schmollen, verbale Herabsetzungen, Petzen. Erst vom Alter mit 10 Jahren an, wenn Kinder in der Vorpubertät sich bewußt mit den an ihr Geschlecht gestellten Normen auseinandersetzen, werden Geschlechtsunterschiede deutlich. FLAAKE (1990) macht darauf aufmerksam, daß bei vielen Mädchen in der Jugendphase Tendenzen zur Selbstverkleinerung und zur Höherbewertung männlicher Fähigkeiten und Leistungen zu beobachten sind. Sie verweist darauf, daß eine positiv bewertete Männlichkeit stark über eigene Fähigkeiten und Leistungen definiert ist und deren Attraktivität für Frauen gleichfalls darin begründet ist. Bei Frauen findet die Weiblichkeit erst Bestätigung durch das Begehren der Männer, weniger über eigene Leistungen und Fähigkeiten. *«Für Mädchen in der Adoleszenz scheint es schwer zu sein, zu einem eigenständigen, von männlichen Bestätigungen unabhängigen Selbstbewußtsein als Frau zu finden, in dem auch*

sachbezogene Fähigkeiten und Leistungen Platz haben. Dazu trägt zum einen die Definition von Weiblichkeit über die sexuelle Attraktivität für Männer bei, zudem aber auch das in den gesellschaftlichen Bestimmungen von Weiblichkeit enthaltene Liebesversprechen und die Verführung zur Regression (und Unterordnung), die darin angelegt ist» (FLAAKE 1990, S. 50). Zwar sind beruflicher Erfolg und Unabhängigkeit für beide Geschlechter wichtig, daneben spielt für weibliche Jugendliche die Liebesbeziehung zu einem Mann aber eine ganz wesentliche Rolle. Das Streben nach Liebe macht einen wichtigen Kern ihrer Identität aus, während Männer sich eher über ihren Beruf definieren. Wie es LUHMANN (1982, S. 204) formuliert: «Wenn eine Frau liebt, sagt man, liebt sie immer. Ein Mann hat zwischendurch zu tun». Es fehlen kulturelle Angebote, die sich auf öffentlich sichtbare Fähigkeiten und Leistungen von Frauen stützen und Mädchen Chancen bieten könnten, ein selbstbewußtes Verhältnis zur Weiblichkeit jenseits traditioneller Bestimmungen eines Daseins für Mann und Kinder zu entwickeln (FLAAKE 1990, S. 53). Schaut man sich um, welche Frauen öffentliche Wertschätzung erfahren, so handelt es sich um Schauspielerinnen, Sportlerinnen, Tagesschausprecherinnen. Attraktiv dürfen (oder müssen) sie sein, Kompetenz, sofern diese in männliche Domänen eingreift, wird nicht gestattet (man denke nur daran, wie Hillary Clinton in den Medien behandelt wurde). Kein Wunder, wenn Frauen nach wie vor Angst vor Erfolg haben. Kluge Frauen sind zwar angesehener als kluge Männer, so hat das Institut für Demoskopie Allensbach zwar kürzlich herausgefunden, aber: Kluge Frauen gelten als «arrogant» und «menschlich kalt»; ihnen fehle es an Weiblichkeit.

Insgesamt deuten diese Ergebnisse darauf hin, daß die Auseinandersetzung mit den Geschlechtsrollenstereotypen für Frauen konflikthafter als für Männer verläuft. Passen sie sich den traditionellen Stereotypen an, dann fehlen ihnen die Fähigkeiten, die in unserer Gesellschaft für beruflichen Erfolg notwendig sind (nach dem Motto: «Bescheidenheit ist eine Zier, doch weiter kommt man ohne ihr»). Passen sie sich nicht an, wird ihre Entwicklung krisenhaft und konfliktreich sein.

Die Anerkennung der männlichen Dominanz

Die gesellschaftliche Vorrangstellung des Mannes und die Nachrangigkeit der Frau wird schon von kleinen Kindern in einem erstaunlich frühen Alter anerkannt und spiegelt sich in ihren Verhaltensweisen wider. Dazu zwei Beispiele:

NICKEL/SCHMIDT-DENTER (1980) haben in einer Untersuchung in vorschulischen Einrichtungen (Kindergärten und Elterninitiativgruppen) eine interessante Versuchsanordnung entwickelt, die Konflikte zwischen Kindern provozieren und Aufschlüsse über die Konflikt-Lösestrategien der Kinder

erbringen sollte. Der Versuch sah folgendermaßen aus: In einem sonst leeren Video-Raum wurde ein attraktives Dreirad gestellt. Der Versuchsleiter führte jeweils eine aus vier Kindern bestehende Gruppe in diesen Raum mit der Aufforderung, sie sollten mit dem Spielzeug spielen, und verließ dann den Raum. Eine Gruppe bestand aus zwei älteren (5jährigen) Kindern: jeweils ein Mädchen und ein Junge, sowie aus zwei jüngeren Kindern (4 Jahre alt), ebenfalls je ein Junge und ein Mädchen. Die Kinder stammten entweder aus traditionellen Kindergärten oder aus Elterninitiativgruppen bzw. Kinderläden, die nach dem Konzept der antiautoritären Erziehung arbeiteten. Entgegen der Erwartung der Forscher ergaben sich fast keinerlei Streitigkeiten in den Gruppen, denn die Kinder wechselten sich mit dem Spielzeug problemlos ab, wobei eine interessante Rangfolge zu beobachten war: In Gruppen, die aus traditionellen Kindergärten stammten, war die typische Reihenfolge der Benutzung des Dreirads: älterer Junge, älteres Mädchen, jüngerer Junge, jüngeres Mädchen. Jungen fuhren länger und häufiger; 30 % der Mädchen, aber nur 9 % der Jungen kamen gar nicht zum Zuge. Diese Ranghierarchie konnte auch bei Konfliktlösungen außerhalb des Labors in natürlichen Situationen beobachtet werden. In Kinderladengruppen zeigte sich eine etwas andere Rangfolge: Typischerweise benutzten zunächst der ältere und dann der jüngere Junge das Spielzeug, bevor die Mädchen an der Reihe waren.

NICKEL/SCHMIDT-DENTER waren von diesem Ergebnis sehr überrascht, da die antiautoritäre Erziehung schließlich auch gegen die Fixierung von Geschlechtsrollenstereotypen gerichtet ist. Sie verweisen als eine mögliche Erklärung jedoch auf den Sachverhalt, daß bei den Elternabenden der Kinderladengruppe die Väter gründlich dominiert und den größten Teil der Diskussion bestritten hätten.

S. Kuhn (in ROTH 1992) schildert Situationen, die sie auf dem Wandertag einer 3. Schulklasse zwischen Jungen und Mädchen beobachtete. Kuhns Wunsch war, daß Jungen und Mädchen gemeinsam ein Haus bauen sollten, doch ihr Vorschlag wurde von den Kindern nicht realisiert. Zwar hatten die Mädchen zunächst einen Platz ausgesucht, auf dem sie gemeinsam mit den Jungen bauen wollten. Die Jungen wollten jedoch auf einem anderen Platz bauen. Hier die Schilderung:

«Ich höre, wie Nathalie zu Alex sagt: Ihr könnt nicht alleine bestimmen, wenn wir nicht wollen!» Ich habe zwar Angst, daß es jetzt wieder zu einer Teilung kommt, gleichzeitig bewundere ich die Standhaftigkeit der Mädchen. «Also, ihr baut hier, und wir bauen dort» sagt ein Junge. Der Vorschlag wird von den Jungen sofort begrüßt; ein Mädchen sagt: «Sind wir halt wieder getrennt!» – «Nein, nachgeben, das können wir nicht» sagt ein Junge abschließend. «Das ist blöd, wenn wir nicht zusammenarbeiten!» stellen zwei Mädchen fest und gehen zu den Jungen. Sie werden lobend empfangen, weil sie «rübergekommen» sind.

Im ersten Moment bin ich ganz glücklich; also hat sich meine Ausdauer doch gelohnt. Aber bald merke ich, daß sich die ganze Zusammenarbeit nur auf das Ausführen von Befehlen erstreckt. Ein Mädchen schleppt dicke Äste, ihre Tätigkeit wird von den Jungen anerkennend kommentiert: «Eh, die Martina schleppt sogar Bäume an!» Für mich wird wieder einmal deutlich: Wenn Mädchen die Machtposition der Jungen anerkennen und ihnen «folgen», dann werden sie wahrgenommen und erhalten hin und wieder Anerkennung.

Tini will Gras holen. «Nein, das brauchen wir erst nachher!» sagt ihr ein Junge. Ich ermutige Tini: «Wenn Du meinst, daß ihr jetzt Gras braucht ...» – «Aber er hat doch gesagt, daß wir es erst später brauchen!»

Diese selbstverständliche Unterordnung regt mich auf. «Weißt Du, warum der Maxi das mit dem Gras zu Dir gesagt hat?», frage ich sie. «Ja, das stört jetzt bloß!» Ich fühle mich hilflos ...

(ROTH 1992, S. 82 – 83)

Erstaunlich ist, mit welcher Selbstverständlichkeit Kinder schon im Vorschulalter gesellschaftliche Dominanzregeln anerkennen, die dem Alter und dem männlichen Geschlecht den Vorrang geben. Jungen und Mädchen, so läßt sich aus diesen Beobachtungen folgern, verbinden die männliche Geschlechtsrolle von einem sehr frühen Alter an mit einem Konzept der männlichen Dominanz. In gemischtgeschlechtlichen Kindergruppen stellen sich somit nach Geschlecht und Alter strukturierte hierarchische Ordnungen her, die einerseits durch aktiv-durchsetzungsfähiges Verhalten von Jungen, andererseits durch eher passives, typisch weibliches Verhalten der Mädchen gekennzeichnet ist. In gleichgeschlechtlichen Gruppen, darauf verweisen auch NICKEL/SCHMIDT-DENTER (1980, S. 80), sind Mädchen durchaus ähnlich durchsetzungsfähig wie Jungen, begegnen sie jedoch Jungen, zeigen sie eine verminderte Durchsetzungsfähigkeit. Die asymmetrische Rollenverteilung wird also von beiden Seiten hergestellt.

Dieser von Kindern offenbar schon sehr früh internalisierte männliche Überlegenheitsanspruch und die damit verbundene Behinderung beim Erwerb eines positiven Selbstbildes durch das Mädchen wird – wie vor allem die feministische Schulforschung gezeigt hat – durch eine Reihe schulischer Faktoren gestützt.

Unterrichtsmaterialien

In den im Unterricht verwendeten Materialien und Lehrbüchern sind Frauen und Mädchen unterrepräsentiert. Mädchen finden kaum interessante Identifikationsmodelle, da das in den Schulbüchern vertretene Frauen- und Mädchenbild – trotz aller Kritik an den Geschlechtsrollenklischees der Schulbücher in den 80er Jahren – auch heute noch stark an traditionellen Geschlechtsrollenvorstellungen orientiert ist.

Koedukation und Schulhierarchie

Seit Beginn der Koedukation haben weniger Frauen als früher Leitungsfunktionen inne, so daß den Mädchen weibliche Modelle und Identifikationsmöglichkeiten für Frauen in höheren Positionen an der Schule fehlen (vgl. MARBURGER/NYSSEN 1989). An koedukativen Schulen ist ferner in den Fächern Naturwissenschaft, Mathematik und Informatik der Anteil der Fachlehrerinnen, die Mädchen ein Vorbild sein könnten, noch geringer als an Mädchenschulen.

Einstellung der Pädagogen und Pädagoginnen

Die Einstellungen und Erwartungen der Lehrer und Lehrerinnen sind häufig, wenn auch unbewußt, von Geschlechtsrollenstereotypen geprägt. BREHMER führte Interviews mit Lehrerinnen und stellte fest, daß folgende Adjektive und Verben zur Charakterisierung der SchülerInnen verwendet wurden:

«Jungen sind:

- faul, aber interessant und motorischer als die Gruppe der Mädchen;
- hinterfragen mehr, da sie mehr leisten wollen;
- sie grölen, sind flapsig, sie stehen auf, sie werfen Tische um, sie poltern, lassen Stühle herumfallen, sie setzen Mädchen zu, machen Blödsinn, boxen sich gegenseitig, reißen weg oder machen was kaputt.

Mädchen sind:

- fleißig, lieb, adrett, brav, artig, zurückhaltend, schüchtern, schwatzhaft, gelangweilt, weniger laut, weniger aufsässig, weniger unordentlich als die Gruppe der Jungen;
- ‚funktionieren‘ besser als Jungen» (BREHMER 1991, S. 85).

Ein weiteres Beispiel möchte ich aus dem Kindergartenbereich heranziehen. BÜTTNER/DITTMANN (1992) schildern Situationen aus einer Fortbildungsveranstaltung für Erzieherinnen, in denen die Teilnehmerinnen aufgefordert waren, jeweils das liebste und das schrecklichste Mädchen bzw. den liebsten und den schrecklichsten Jungen in einem Rollenspiel darzustellen.

Die Teilnehmerinnen spielten in bezug auf das liebste Mädchen eine Situation, in der die kleine Lisa mit ihrer Mutter zum Vorstellungsgespräch in den Kindergarten kommt und von der Leiterin geprüft wird, ob sie reif für den Kindergarten sei. Vor jeder Antwort schaut Lisa fragend zur Mutter und wartet auf deren Einverständnis (BÜTTNER/DITTMANN 1992, S. 168).

In bezug auf den liebsten Jungen spielt die Kleingruppe eine Szene, in dem der liebe Max allein in einer Ecke sitzt und spielt, während die Erzieherinnen sich über ihn unterhalten. Eine beschwert sich, daß sich Max häufig mit anderen in der Toilette einschließe, dort Dinosaurier spielen und die Toilette blockiere. Eine andere Erzieherin betont jedoch, wie intelligent, selbstbestimmt und positiv dieses

Verhalten zu werten sei, und die erste stimmt ihr schließlich zu (BÜTTNER/DITTMANN 1992, S. 169).

Was besagen diese Beispiele? Die Erzieherinnen interpretieren und phantasieren das liebste Mädchen als ein solches, das in starker Abhängigkeit von ihrer Mutter zu sehen ist. Dem liebsten Jungen wird dagegen Autonomie zugestanden und ein Verhalten, das ihm eine Abgrenzung von der Erzieherin erlaubt (sich in der Toilette einschließen). Dem lieben Mädchen wird keinerlei Selbständigkeit zugesprochen, sondern nur Bravheit, Angepaßtheit und Abhängigkeit. Noch etwas weiteres läßt sich aus dieser Phantasie ableiten. Das Liebsein der Mädchen wird nicht als etwas Positives oder als aner kennenswerte soziale Kompetenz betrachtet, für das es Anerkennung erfährt. Da die Tugenden des lieben Mädchens gleichzeitig abgewertet werden, ist es kein Wunder, daß Mädchen auch bei Besitz dieser Eigenschaften keinen Nutzen für ihr Selbstwertgefühl daraus ziehen können (vergl. auch HORSTKEMPER 1987). Vom liebsten Jungen wird geradezu erwartet, daß er intelligent und frech ist, dem lieben Mädchen bleibt nur Gehorsam, Fügsamkeit und Bravheit.

Da die Wahrnehmung und Beurteilung kindlichen Verhaltens durch Geschlechtsrollenstereotype geprägt ist, besteht die Gefahr, daß Jungen und Mädchen im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung ihr Verhalten nach diesen Einschätzungen und Erwartungen ausrichten. Einige Autorinnen vermuten, daß gerade der Beruf der Pädagogin traditionell eingestellte Frauen anzieht, die in besonderem Maße, wenn auch unbewußt, ihren SchülerInnen Geschlechtsrollenstereotype vermitteln. Eine gewisse Bestätigung dieser These läßt sich aus FLAAKES Untersuchungen zur Berufsmotivation von Lehrerinnen ableiten. Die Autorin fand interessante Generationsunterschiede: Während die älteren, vor 1931 geborenen, Lehrerinnen einen Lebensentwurf vertraten, der von normativen Weiblichkeitsvorstellungen abwich und eine qualifizierte Berufstätigkeit und aktive eigene Planungen und Entscheidungen betonte, fand FLAAKE bei jüngeren Lehrerinnen eine Form der Lebensgestaltung, die eher traditioneller weiblicher Identität entspricht, wobei die Berufswahl bei ihnen eine andere Bedeutung hat: *«die eines passiven Sichttreibenlassens in für Frauen vorgezeichneten Bahnen ... Lehrerin zu werden entspricht dabei dem herrschenden Bild von Weiblichkeit in stärkerem Maße als die meisten anderen akademischen Berufe»* (FLAAKE 1990, S. 168).

Der stille Beitrag der Mädchen zur Schulkultur

WESCHKE-MEISSNER (1990) hat darauf hingewiesen, daß Lehrer und Lehrerinnen unbewußt von den Mädchen einen «heimlichen Arbeitsplan» erwarten, der von ihnen verlangt, ein angenehmeres Schulklima zu schaffen. Sie

stützt ihre Ausführungen auf Beobachtungen an einer Gesamtschule, doch liegen inzwischen auch andere Studien vor, die schließen lassen, daß diese Aussagen auch Gültigkeit für die Grundschule beanspruchen können. Auf jeden Fall können sie GrundschullehrerInnen zum Nachdenken anregen.

Die Autorin stellt fest:

- Mädchen erleichtern den Jungen das Lernen: sie verändern die Rangordnung innerhalb der Gruppe zugunsten der Jungen; sie beanspruchen selbst weniger Aufmerksamkeit und stellen den Jungen somit mehr Raum zur Verfügung; sie helfen Jungen häufiger (s. dazu auch den Beitrag von ZORNEMANN in diesem Band),
- Mädchen erleichtern den LehrerInnen das Unterrichten: Indem sie fügsamer und anpassungswilliger sind, stärken sie die Autorität der Lehrpersonen; sie halten Themen, die sie nicht interessieren, geduldiger aus, während sich Jungen eher beschweren; sie lassen sich leichter zu unangenehmen Aufgaben wie Aufräumen, Blumen gießen, Saubermachen heranziehen und sorgen deshalb für eine angenehmere Atmosphäre im Klassenraum;
- Mädchen sorgen für Schönheit und Kultur an der Schule, indem sie häufiger am Schulchor, an Theater- und Kunstkursen teilnehmen.

WESCHKE-MEISSNER ist der Auffassung, daß LehrerInnen von diesem stillen Beitrag der Mädchen zur Schulkultur zwar profitieren, ihn aber nicht wahrnehmen, geschweige denn honorieren. Mädchen leisten in diesem Sinne wertvolle, aber kaum sichtbare Arbeit. Die Autorin empfiehlt deshalb eine zeitweilige Trennung der Geschlechter, damit LehrerInnen den Beitrag der Mädchen durch ihre Abwesenheit in reinen Jungengruppen besser wahrnehmen und schätzen lernen.

Wenn Mädchen sich gemäß dem weiblichen Geschlechterstereotyp verhalten, also brav und angepaßt sind, üben sie damit Verhaltensmuster ein, die nach Abschluß der Schule im Beruf nicht mehr belohnt werden. HAGEMANN-WHITE (1984, S. 68) ist der Auffassung: *«Die Schule versäumt es, den Mädchen diejenigen Fähigkeiten beizubringen, die sie typischerweise außerhalb des Unterrichts wenig Gelegenheit haben, anzuwenden und zu erwerben».*

Fähigkeiten, die Frauen in ihrem späteren, vor allem beruflichen Werdegang brauchen wie *«Unabhängigkeit, Wettbewerbsfähigkeit, Originalität, räumliches und mathematisch-naturwissenschaftliches Denken, Vertrautheit mit Technologie und die Fähigkeit, sich durchzusetzen und sich zu wehren»* (S. 69) würden Mädchen im Unterricht nicht vermittelt. HAGEMANN-WHITE fordert deshalb eine grundlegende Schulreform, die es auch ermöglichen soll, *«Mädchen zu Undiszipliniertheit, Eigenständigkeit und Widerspenstigkeit zu ermutigen»* (HAGEMANN-WHITE 1984, S. 72) – eine Realisierung dieser Ziele läßt nicht gerade rosige Zeiten für Lehrkräfte erwarten!

Die ambivalente Haltung der Lehrkräfte gegenüber den weiblichen Tugenden und den männlichen Untugenden

In der Literatur ist mehrfach darauf hingewiesen worden, wie doppelbödig die Wertschätzung der weiblichen Eigenschaften Bravheit, Ordentlichkeit, Fleiß und Anpassungswilligkeit ist. Mädchen werden dafür nicht honoriert. Fallen sie jedoch aus der mädchentypischen Rolle und sind frech und undiszipliniert, handeln sie sich nur Ärger ein. Nicht nur Konflikte mit den Lehrern und Eltern sind die Folge, sondern auch eine Geringschätzung durch ihre MitschülerInnen. Jungen, die undiszipliniert und frech sind, können sich dieses eher leisten, ja es verhilft ihnen sogar zu Ansehen in der Klassengemeinschaft, weil es sich für einen richtigen Jungen gehört, auch draufgängerisch zu sein. Selbst Lehrer können undiszipliniertes Verhalten bei Jungen eher tolerieren und letztlich als etwas Positives ansehen, da es mit der Männerrolle vereinbar ist (siehe das oben von BÜTTNER/DITTMANN geschilderte Beispiel, wo die Erzieherinnen das freche Verhalten des Jungen, der sich in der Toilette einschließt, schließlich als selbstbestimmtes und positives Verhalten werten).

Eine in England durchgeführte Untersuchung von CLARICOATES (1978) verweist auf ähnliche Zusammenhänge. Die befragten Lehrerinnen waren der Meinung, daß vor allem von männlichen Schülern Disziplinstörungen (aggressives, unruhiges, freches und aufsässiges Verhalten), aber auch Lernschwierigkeiten zu erwarten seien. Im Verhalten der Lehrerinnen wurden diese beiden Erwartungen deutlich: Einerseits sprachen sie mehr Tadel und negative Zurechtweisungen bei den Jungen aus, andererseits aber lieferten sie auch mehr Erklärungen und Informationen.

HAGEMANN-WHITE verweist auf diese Untersuchung und kommentiert: *«Egoismus, Aggressivität und Geringschätzung für weibliche Anforderungen an Sozialverhalten werden gleichzeitig provoziert (als erwartbar hingenommen) und mißbilligt, indem Lehrerinnen ihren Unterricht darauf einstellen, daß Jungen einfach ‚schwieriger‘ sind als Mädchen»* (HAGEMANN-WHITE 1984, S. 66). Daß in der Vor- und Grundschulpädagogik vorwiegend Frauen beschäftigt sind, hat ihrer Meinung nach auch zur Folge, daß die gesellschaftlich erwünschte Männlichkeit herausgebildet wird. Daß Jungen die Autorität der Schule als weibliche erleben, sei ein bedeutsamer Faktor in der Sozialisation von Männlichkeit, indem Schule zugleich als Ort des «Spaßes am Widerstand» gesehen wird, wobei dies allerdings vor allem für Jungen aus der Arbeiterschicht zutreffe. HAGEMANN-WHITE glaubt, daß die Schule auf eine Polarisierung der Jungen angelegt ist. Söhne aus der Mittelschicht würden eher dazu gebracht, eine dem weiblichen Stereotyp entsprechende Anpas-

sung zu leisten, Söhne aus der Arbeiterschicht würden durch die Schule indirekt darin bestätigt, aggressive Männlichkeit, die sich gegen Mädchen richtet, zu entwickeln.

Interaktionsstrukturen

Analysen von Interaktionen im Klassenraum haben gezeigt, daß Mädchen und Jungen in der Grundschule von den Lehrern und Lehrerinnen unterschiedliche Aufmerksamkeit und Beachtung erfahren. Die nach wie vor wichtigste Untersuchung zu diesem Bereich stammt von FRASCH/WAGNER (1982), die über 1000 Schüler und Schülerinnen in 35 Klassen eines 4. Schuljahres sowie 18 Lehrer und 17 Lehrerinnen beobachtet hatten. Die Autorinnen fassen ihre Ergebnisse wie folgt zusammen:

- «Jungen werden signifikant öfter aufgerufen, sowohl relativ zu ihrer Zahl in der Klasse als auch relativ zu der Häufigkeit, mit der sie sich melden ...
- Jungen werden signifikant öfter gelobt als Mädchen, sowohl relativ zur Schülerzahl als auch relativ zur Häufigkeit, mit der sie sich melden und aufgerufen werden ...
- Jungen werden signifikant häufiger getadelt ...
- Jungen werden auch signifikant häufiger ermahnt wegen ‚mangelnder Disziplin‘. Dies war durchgängig der deutlichste Unterschied in allen Fächern und in beiden Untersuchungen wurden Jungen mehr als doppelt so oft wegen mangelnder Disziplin getadelt als Mädchen.
- Lehrerinnen sprechen bei Einzel- und Gruppenarbeit signifikant öfter Jungen als Mädchen an, vor allem in Sachkunde und Mathematik ...
- Insgesamt stellt es sich so dar, daß männliche Lehrer noch etwas stärker dazu neigen, männliche Schüler mehr zu beachten, als Lehrerinnen dies tun; dieser Unterschied ist jedoch nicht stark ausgeprägt. Lehrerinnen neigen noch stärker als ihre männlichen Kollegen dazu, Jungen häufiger als Mädchen aufzurufen, ohne daß diese sich vorher gemeldet haben.
- Die unterschiedliche Behandlung von Jungen und Mädchen ist in Sachkunde und Mathematik am ausgeprägtesten, während sie in Deutsch am wenigsten zutage tritt» (FRASCH/WAGNER 1982, S. 262).

Auch andere empirische Arbeiten zu den vorherrschenden schulischen Interaktionsmuster belegen die dominante Rolle von Jungen: Sie sichern sich ein Mehr an Aufmerksamkeit seitens der Lehrkräfte durch auffälliges, rücksichtsloses Betragen, durch Aggressivität und Gewalt gegenüber Mitschülern und Mitschülerinnen (BARZ 1985, ENDERS-DRAGÄSSER/FUCHS 1989). Die Notwendigkeit, hier einen differenzierenden Blick auf die Interaktionen von Jungen und Mädchen zu werfen, belegt die Untersuchung von OSWALD/KRAPPMANN/ v. SALISCH (1988), in der eine Schulklasse ein Jahr lang beobachtet wurde. Dabei zeigte sich, daß es «nur» ein paar «Stänkerer» unter den Jungen sind, die andere drangsalieren, und daß die Mehrheit durchaus sozial erwünschtes Verhalten zeigt. Auch in der oben referierten Untersuchung von NICKEL/SCHMIDT-DENTER (1980) zeigte nur ein kleiner Teil der Jungen ausgeprägt aggressives Verhalten.

Die paradoxen Wirkungen von Lob und Tadel

Wichtig für den Aufbau des Selbstbildes ist, wie Erfolge und Mißerfolge verarbeitet werden. HAGEMANN-WHITE und HORSTKEMPER haben die Botschaften, die Lehrer und Lehrerinnen mit Tadel, Kritik und Lob an den Schülern und Schülerinnen verbinden, analysiert. Sie konstatieren, daß Jungen häufiger kritisiert werden, und zwar dergestalt, daß vor allem nicht-intellektuelle Aspekte (Unordnung, Unaufmerksamkeit, Disziplinlosigkeit) getadelt werden. Nur selten beziehen sich die tadelnden Lehrerreaktionen auf die intellektuelle Leistung der Jungen. Bei den Mädchen wiederum ist der Tadel fast immer auf die Leistung bezogen, und zwar dergestalt, daß ihnen mangelnde intellektuelle Fähigkeiten als Ursache für den Mißerfolg nahegelegt werden. Ebenso doppelbödiges Mitteilungen können in einem Lob verpackt sein. Während sich für Jungen das Lob fast ausschließlich auf ihre Leistungen bezieht, werden gute Leistungen von Mädchen häufig mit Ordnung, Sauberkeit, Fleiß und guter Anpassungsfähigkeit im Zusammenhang gebracht. Jungen erhalten eher eine Botschaft, die lautet: *«Du könntest, wenn du nur wolltest»*, und Mädchen die Rückmeldung: *«Es reicht nicht, aber du hast dir Mühe gegeben»* (HORSTKEMPER 1992, S. 181). Langfristig führen solche Erfahrungen *«zu geschlechtsspezifisch sehr unterschiedlichen Verarbeitungsmustern von Erfolg und Mißerfolg: Jungen können gute Leistungen besser als Mädchen in ein positives Selbstbild umsetzen, gegenüber schulischen Mißerfolgen ist es weniger anfällig. Kurz: Sie ‚verwerten‘ die Beurteilung der Institution ‚selbstwertdienlicher‘»* (HORSTKEMPER 1992, S. 182). Tatsächlich ließen sich derartige geschlechtsspezifische Unterschiede in der Ursachenzuschreibung bei Erfolg und Mißerfolg bei Schülern und Schülerinnen der 12. Klasse beobachten. HOLZ-EBELING/HANSEL (1993, S. 27) berichten, daß Jungen Erfolge eher ihrer *«Veranlagung»* zugute halten, Mißerfolge eher mit einem Mangel an *«persönlichem Einsatz»*, also Faulheit, und weniger mit zu hohen Anforderungen in Verbindung bringen.

Eine geschlechtsspezifische Ursachenzuschreibung von Erfolg und Mißerfolg scheinen nicht nur LehrerInnen, sondern auch Eltern vorzunehmen. HILLER (1991) referiert eine Untersuchung von YEE und ECCLES (1988), derzufolge Eltern Leistungserfolge der Töchter vor allem auf Fleiß und Anstrengung zurückführen, entsprechend gute Leistungen der Söhne hingegen auf Begabung und besondere Fähigkeiten. Verrinnerlichungen dieser Erfolgs- und Mißerfolgsszuschreibungen können fatale Auswirkungen haben. So zeigen amerikanische Untersuchungen, daß Mädchen vor allem im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich die eigenen Erfolge häufiger auf äußere Umstände, wie Glück oder Leichtigkeit der Aufgabe, zurückführen, Mißerfolge aber als Ausdruck ihres eigenen Unvermögens und mangelnder Begabung ansehen (zitiert nach HILLER 1991, S. 130). Derartige

geschlechtsspezifische Unterschiede wurden allerdings erst von der 6. oder 7. Klasse an beobachtet.

Wurde bisher von Untersuchungen berichtet, die vor allem eine negative Auswirkung auf die Selbstbildentwicklung von Mädchen aufzeigten, verweisen andere Studien auf eine weitere Quelle der Benachteiligung von Mädchen: Koedukative Schulen fördern eine geschlechtsspezifische Interessenorientierung.

Koedukation und Interessenausprägung

GIESEN u. a. (1992) haben die Bedeutung der Koedukation für die Studienfachwahl anhand von Daten aus der Zeit zwischen 1972 und 1976 untersucht (einem Zeitraum, in dem sich die Gymnasien allmählich auf Koedukation umstellten) und festgestellt, daß Schülerinnen aus Mädchengymnasien häufiger naturwissenschaftliche und technische Fächer studieren (zu 54 %) als Schülerinnen aus koedukativen Schulen (46 %). Eine Analyse der Wahl der Leistungskurse ergab, daß Schülerinnen aus Mädchengymnasien häufiger als solche von koedukativen Gymnasien Leistungskurse in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern belegen. Bei Jungen zeigte sich eine umgekehrte Tendenz: Jungen auf reinen Jungengymnasien wählten häufiger sprachlich-literarische Fächer. Hinsichtlich der naturwissenschaftlichen und technischen Interessen zeigten sich zwischen den Geschlechtern deutlichere Unterschiede bei Koedukation als bei getrenntem Unterricht. Auf reinen Jungengymnasien zeigten Jungen eine positivere Selbsteinschätzung in der Arbeitshaltung und beurteilten sich als fleißiger und leistungsmotivierter. Bei gemeinsamem Unterricht, so konstatieren GIESEN u. a., ist das Selbstbild-Klischee des «faulen Schülers» prägnanter von dem der «fleißigen Arbeitsbiene» abgehoben. In Anwesenheit des anderen Geschlechts grenzen sich Jungen und Mädchen stärker voneinander ab, so auch in bezug auf die geschlechtstypischen Interessenrichtungen.

Ein Rückgriff auf eine spätere Untersuchung erbrachte ähnliche Unterschiede in bezug auf die Belegung der Leistungsfächer in koedukativen und nichtkoedukativen Gymnasien: In reinen Jungengymnasien wählen Schüler erheblich häufiger Deutsch, Englisch und Biologie als in koedukativen Klassen. Schülerinnen in Mädchengymnasien wählen häufiger Mathematik (36 %) als in koedukativen Gymnasien (24 %).

BAUMERT (1992) hat gegenüber diesen und ähnlichen Untersuchungen den Einwand erhoben, daß sich die beobachteten Unterschiede nicht allein aus der Organisationsform erklären lassen, sondern möglicherweise auch durch Selektionseffekte. Häufig könne nicht entschieden werden, ob die behaupteten Unterschiede nicht schon vor dem Schulbesuch vorhanden waren und auf

unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen der SchülerInnen zurückzuführen sind. Dies ist nur entscheidbar, wenn die Selektivität dieser Schulen berücksichtigt wird. BAUMERT verglich deshalb Daten aus einer Gymnasialuntersuchung, die Ende der 60er Jahre in der Phase der Umstellung von reinen Mädchen- und Jungenschulen auf koedukative Schulen durchgeführt wurde. Es zeigte sich, daß **bei freier Schulwahl** Schulen mit Geschlechtertrennung eine hinsichtlich intellektueller Fähigkeiten und Fachleistungen positiv ausgelesene Schülerschaft anziehen. Die These, daß koedukativer Unterricht geschlechtsspezifische **Leistungsprofile** verstärke, konnte nicht bestätigt werden: Kontrolliert man den Selbstausleseeffekt, gibt es kaum nennenswerte Auswirkungen der Organisationsformen in bezug auf die obligatorischen Schulfächer Deutsch und Englisch, allerdings schnitten bei Koedukation sowohl Jungen als auch Mädchen in Mathematik besser ab. Berücksichtigt man jedoch die frei gewählten Fächer, so ergeben sich deutliche Einflüsse auf die Ausprägung geschlechtsspezifischer **Interessenprofile**, wie sie auch bei den oben geschilderten Untersuchungen zutage traten: Bei koedukativem Unterricht zeigten Mädchen ein deutlich höheres Interesse als Jungen in den Fächern Deutsch und Englisch und ein deutlich niedrigeres Interesse an Mathematik. Für Jungen galt, daß sie bei getrenntem Unterricht ein etwas höheres Fachinteresse für Deutsch und Englisch aufwiesen. Während im Fach Mathematik bei getrenntem Unterricht kaum deutliche Unterschiede im Fachinteresse zwischen Jungen und Mädchen erkennbar waren, gab es beträchtliche Unterschiede im koedukativen Unterricht: Jungen entwickelten hier ein hohes, Mädchen ein deutlich niedrigeres Interesse. Die Ergebnisse deuten also darauf hin, daß koedukativer Unterricht zwar keine Leistungsunterschiede, wohl aber eine geschlechtsspezifische Differenzierung von Interessen verstärkt. BAUMERT vermutet, daß dieser Polarisierungseffekt die Entfaltungsmöglichkeiten von Mädchen in wichtigen Lebensbereichen reduziert, und erwägt eine zumindest zeitweilige getrennte Unterrichtung in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern im Anfangsunterricht der Sekundarstufe I. Insgesamt machen BAUMERTS Analysen deutlich, daß keine Rede von einer allgemeinen Benachteiligung von Mädchen im koedukativen Unterricht des Gymnasiums sein kann, auch Jungen erfahren eine Verengung der Interessen.

HOLZ-EBELING/HANSEL (1993) haben in einer schulvergleichenden Studie Schüler und Schülerinnen der 12. Klasse von 4 katholischen Privatschulen in Hessen (zwei Mädchenschulen, zwei koedukative Schulen) untersucht. Im Vergleich zu den Schülerinnen der koedukativen Schulen zeigten die Schülerinnen reiner Mädchenschulen größeres Interesse am mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (vor allem an Biologie) sowie an Musik und Sport; sie verfügten über ein besseres Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und wählten häufiger Leistungskurse in Chemie und Physik. In bezug auf die

Physikkenntnisse, die Erklärungsmuster für Erfolg und Mißerfolg und die Geschlechtstypik der Studienwünsche ergaben sich keine Unterschiede zwischen den Mädchengruppen, wohl aber Unterschiede zu den Jungen. Die Autorinnen betonen, daß Mädchen also vom Besuch reiner Mädchenschulen profitieren können, befürworten aber kein «Zurück zur Mädchenschule», sondern empfehlen, den koedukativen Unterricht zu verbessern.

Konsequenzen und Perspektiven

Mit der Abschaffung der Koedukation, so sehen es auch feministische Schulforscherinnen, sind die Probleme des heimlichen Lehrplans nicht lösbar, denn viele der aufgezeigten Mechanismen spielen auch in gleichgeschlechtlichen Schulen eine Rolle. Zurück zur Mädchenschule will also niemand.

Was aber ist die Alternative? Eine einfache Lösung kann es allein schon deshalb nicht geben, weil die geschlechtsspezifische Sozialisation eingebettet ist in seit Jahrhunderten etablierte Herrschafts- und Machtverhältnisse, welche bislang – trotz des Rechtsprinzips der Gleichheit – eine tatsächliche Gleichstellung von Frauen in der Arbeitswelt und im öffentlichen Leben verhindert haben.

Als normativer Bezugspunkt einer geschlechtsspezifischen Sozialisation wird die gleichberechtigte und partnerschaftliche Lebensgestaltung von Frauen und Männern gesehen. GLUMPLER formuliert als Leitidee die *«soziale Austauschbarkeit der Geschlechter in einer zukünftigen Gesellschaft, in der demokratische Mitverantwortung von Frauen an den öffentlichen Aufgaben ebenso selbstverständlich ist wie die Beteiligung von Männern an der Haus- und Familienarbeit»* (GLUMPLER 1992b, S. 253).

Was dies allerdings für die Formulierung von Zielen der Mädchenbildung bedeutet, ist noch nicht völlig geklärt. HAGEMANN-WHITE fragt: «Sollen Defizite ausgeglichen und Hemmungen abgebaut, die Mädchen also an «männlichen» Maßstäben gemessen werden? Gibt es in einer patriarchalischen Gesellschaft ‚geschlechtsneutrale‘ Maßstäbe und Ziele der Pädagogik? Oder sollen Inhalte und Ziele der Tradition der Weiblichkeit entnommen werden, so daß getrennte pädagogische Betreuung zur Verstärkung der Polarisierung der Geschlechtscharaktere führen könnte? ... Wieviel (aktive oder passive) Anpassung an die herrschenden Verhältnisse (soll) als Preis für die eigene Durchsetzungsfähigkeit in Kauf genommen werden?» (HAGEMANN-WHITE 1988, S. 42). Die Bestimmung des normativen Bezugspunkts der Erziehung von Mädchen und Jungen ist eine Aufgabe, die die Sozialwissenschaften noch nicht gelöst haben.

Um die Leitvorstellungen der gesellschaftlichen Gleichheit von Mann und Frau zu verwirklichen, sind auch und zunächst Änderungen auf

makrostruktureller Ebene, nämlich arbeits- und gesellschaftspolitischer Art, notwendig. So sind die Barrieren der geschlechtsspezifisch segmentierten Arbeitsverteilung aufzuheben. Für die Berufstätigkeit von Frauen bestehen in den alten Ländern der Bundesrepublik Deutschland große Hürden darin, daß für berufstätige Mütter und Väter kaum Kinderbetreuungseinrichtungen zur Verfügung stehen. BURK (1990) stellt fest, daß kein vergleichbares Land der Erde eine so geringe Betreuungsdichte wie die Bundesrepublik Deutschland hat. Während in der DDR mindestens 80 % der Kinder im vorschulischen Alter in Kinderkrippen oder Kindergärten untergebracht werden konnten und für 6- bis 10jährige Kinder Kinderhorte bestanden, gibt es in den alten Ländern der Bundesrepublik nur für 2 bzw. 4 % der Kinder jeder Altersgruppe einen Platz in einer Kinderkrippe bzw. in einem Kinderhort. Auch die Schulöffnungszeiten in der Bundesrepublik, die von Tag zu Tag wechseln können und nur am Vormittag liegen, führen zu Einschränkungen der Erwerbstätigkeit bei Frauen mit schulpflichtigen Kindern. Mütter sind nach wie vor dafür zuständig, Kinder pünktlich zur Schule zu schicken, ihre Hausaufgaben zu betreuen und zur Verfügung zu stehen, wenn Kinder wegen Unterrichtsausfällen früher aus der Schule zurückkommen. Gefordert wird deshalb eine Ganztagschule, die die Vereinbarkeit von Kindererziehung und Beruf erleichtert und die in vielen Ländern schon realisiert ist (GLUMPLER 1992c). Zur Zeit können nur knapp 6 % der deutschen Kinder eine Ganztagschule besuchen, Bedarf dafür meldeten aber in der BRIGITTE-Studie Kinderbetreuung in Deutschland (1992) 45 % der Mütter an.

Eine alte Forderung des Arbeitskreises Grundschule besteht in der Einrichtung von ganzen Halbtagschulen bzw. einer Grundschule mit festen Öffnungszeiten (vgl. dazu Band F 52, herausgegeben von BURK 1992).

Um eine Gleichstellung von Mann und Frau zu gewährleisten, sind ferner weitere arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zu ergreifen, wie z. B. Flexibilisierung der Wochen- und Lebensarbeitszeit, Teilzeitstellen, Job sharing, Änderung der Ladenöffnungszeiten.

Auch die Geldverteilungspolitik des Staates müßte geändert werden. Es bestehen große Benachteiligungen von Frauen im Sozialrecht, Rentenrecht und Steuerrecht. GERHARD/SCHWARZER/SLUPIK (1988) haben nachgewiesen, daß sich die Ungleichbehandlung der Geschlechter in der Verteilung von Sozial- und Staatsausgaben widerspiegelt. SCHWARZER stellt heraus, daß unser Staat gezielt die Hausfrauenehe fördert, in der Frauen Männern gratis zuarbeiten. Durch das Ehegattensplitting wird die Hausfrauenehe jährlich in kaum vorstellbarem Ausmaß bezuschußt, 1987 waren es sage und schreibe 24,2 Milliarden DM (GERHARD/SCHWARZER/SLUPIK 1988, S. 8). Die Autorinnen kommen allerdings nicht zu dem Schluß, daß Hausarbeit zum Kriterium einer Sozialpolitik gemacht werden soll, vielmehr fordern sie einen Abbau der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und eine Subventionierung der

Kindererziehung, nicht aber der Ehe. Die reine Hausfrauenehe soll dann von demjenigen finanziert werden, der davon alle Vorteile hat: dem Ehemann.

Als einen «Knackpunkt» des Aufbrechens der Diskriminierung von Frauen wird die gerechte Aufteilung der Familien- und Hausarbeitspflichten angesehen, wobei der Ausdruck «Arbeitsteilung» in bezug auf Hausarbeit verdeckt, daß hier keinerlei Arbeit geteilt wird, da sich Männer diesen Pflichten schlicht entziehen (s. dazu METZ-GÖCKEL/MÜLLER 1986). Solange Kinder diese Form der familiären «Arbeitsteilung» von ihren Eltern vorgelebt bekommen, werden sie wiederum geschlechtstypische Aktivitäten und Interessen ausbilden. Nur wenn auch der eigene Vater sich an der Hausarbeit beteiligt, zeigen männliche Jugendliche eine größere Bereitschaft zu partnerschaftlicher Arbeitsteilung (ALFERMANN 1990). Wie eine solche Vorbildwirkung von Männern in Richtung auf eine größere Beteiligung an den Familien- und Hausarbeitspflichten zu gewährleisten ist, darüber gehen die Meinungen auseinander. Sie reichen von einer gesetzlichen Verpflichtung der Männer zur Hausarbeit bis hin zu einer Einführung eines entsprechenden Schulfaches. Aber wie HORSTKEMPER richtig bemerkt: Der beste Weg, jemandem die Lust an etwas zu verleiden, besteht darin, ein Pflichtfach in der Schule daraus zu gestalten. Von guten Erfahrungen mit einem Projekt «Haushalts(s)paß für Jungen und Mädchen» in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule berichtet BIERMANN (1991). Ein Jahr später hatte allerdings die Beteiligung an der Hausarbeit in der Familie vor allem bei den Jungen deutlich abgenommen, was darauf hindeutet, daß einmalige Projekterfahrungen nicht ausreichend sind.

Weitere Forderungen, bezogen auf die Ebene der Schule, wurden von HORSTKEMPER formuliert:

- *«die praxisbezogene Entwicklung und Erprobung entsprechender Curricula*
- *die vertiefte Reflexion der geschlechtsspezifischen Aspekte der schulischen Interaktion auf allen Ebenen, bei der die Selbstwahrnehmung geschärft wird und Verhaltensänderungen diskutiert und ausprobiert werden können;*
- *die begründete Forderung von Ressourcen und Freiräumen, z. B. für zeitweisen Unterricht in getrennt geschlechtlichen Gruppen, Beratungskompetenz in Konfliktsituationen, Fragen von Berufs- und Lebensplanung;*
- *die gezielte Ermutigung von Mädchen und Frauen, als Schülervertreterinnen, Schulleiterinnen, Funktionsstelleninhaberinnen auf allen Ebenen Einflußnahme anzustreben, Kritik anzumelden und Veränderungen durchzusetzen»* (HORSTKEMPER 1992, S. 185).

Von vielen AutorInnen wird darauf hingewiesen, wie wichtig es für die Lehrer und Lehrerinnen ist, ihre eigenen geschlechtsspezifischen Einstellungen, die ja in der Regel unbewußt sind, zu reflektieren, auf (unbewußte) Abläufe in der Interaktion aufmerksam zu werden und deren Wirkungen zu

analysieren. ROTH (1992, S. 84) erläutert: *«Es geht einerseits um die Bewußtmachung eines gesellschaftlichen Phänomens, in das jeder verstrickt ist, und andererseits um die Bewußtmachung eigener Anteile – ob als Frau oder als Mann -, damit die Erfahrungen der eigenen Lebensgeschichte nicht unbesehen ‚weitervererbt‘ werden.»* ROTH fordert begleitend zum Studium in der Lehrerbildung Selbsterfahrungsgruppen, mit dem Ziel, *«nicht nur die eigenen unbewußten Anteile im Umgang mit Kindern herauszufinden, sondern gleichzeitig die ‚festgefahrenen‘ Normen und Werte im Umgang mit ‚männlich/weiblich‘ zu entschlüsseln. ... Vielen Lehrern und Lehrerinnen wird zum ersten Mal bewußt, mit welcher ‚traumwandlerischer‘ Sicherheit sie immer wieder Lernsituationen herstellen, die die Benachteiligung der Mädchen ‚zementiert‘. Sie sollten versuchen, ganz bewußt neue Lernanreize zu schaffen, in denen zum Beispiel gleichgeschlechtliche Gruppen zusammenarbeiten. Innerhalb dieser Gruppen ist darauf zu achten, daß ein breites Spektrum an Verschiedenheit verstärkt und gefördert wird. In verschieden-geschlechtlichen Gruppen sollte die Kategorie ‚weiblich/männlich‘ immer wieder hinterfragt, die eingespielten Ab- und Überbewertungen ‚aufgetaut‘ und immer wieder in der aktuellen Situation von Neuem überprüft werden. Koedukation findet dann statt, wenn die Lösung eines Problems oder einer Aufgabe nicht vom jeweiligen Geschlecht abhängig gemacht wird»* (ROTH 1992, S. 85).

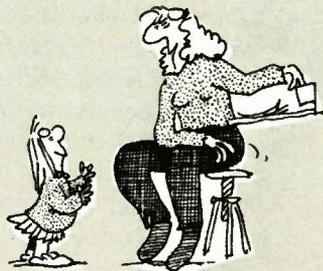
Weitere Lösungsvorschläge in didaktischer und curricularer Hinsicht werden in diesem Buch beschrieben.

Letztlich geht es um die Aufhebung geschlechtshierarchischer Strukturen – dies bedeutet aber auch ein Rütteln an der Bastion der männlichen Vorherrschaft und eine Abschaffung männlicher Privilegien. Herrschaft in einer Gesellschaft abbauen – ich bin skeptisch, daß dies gelingt. Aber kleine Schritte sollten auch gewürdigt werden. Es ist schließlich erst 85 Jahre her, daß Frauen der Zugang zu deutschen Universitäten eröffnet wurde, erst seit 1919 haben deutsche Frauen das Wahlrecht, und erst 1945 wurde Frauen im Grundgesetz die Gleichberechtigung bescheinigt. Und viele Frauen haben es heutzutage schon begriffen: *«Wer sich nicht wehrt, kommt an den Herd!»*.

Mama,
Nägel schneiden!



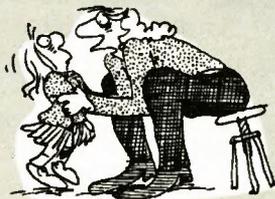
Was ist denn mit dir
los, Laetitia? Sonst
geht das doch nie
ohne Theater.



Und du läßt dich
von den Jungen
schlagen?



Was hab ich dir
schon hundertmal
über Jungen
gesagt, Laetitia?



Laetitia, sieh mich an...
Was hab ich dir gesagt,
was sollst du tun,
wenn ein Junge
dich schlägt?



Wenn ein Junge dich
haut, was tust du
dann, Laetitia?
Ich hau zurück.



Richtig...
Hast du's jetzt
kapiert?



Das ist für
wenn wir in
der Schule
Haufen
spielen.

Was ist
dann das
für ein
Spiel?



Die Mädchen
tun sich alle
auf einen
Haufen, und
die
Jungens
hauen
drauf.



Sag das noch mal,
Lactitia!

Die Mädchen
tun sich auf
einen
Haufen, und
die Jungens
hauen
drauf.



Sind Sie etwa
kräftiger als Mädchen?
Antwort: Sind sie
kräftiger?

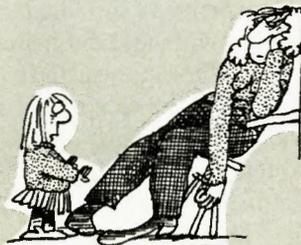


I. Mädchenstärken und -schwächen

Lactitia, du bringst
mich zur Weißglut. Warum
willst du denn
unbedingt, daß
ich dir die
Nägel
schneide?
Mama,
schneidest
du mir die
Nägel?



Los, wenn wir
Haufen spielen,
tun sich die Jungens
dann weh.



BRETECHER

Hannelore Faulstich-Wieland / Marianne Horstkemper

«Nur Mädchen in einer Klasse ist eine leere Klasse»

– Selbstbilder von Grundschülerinnen

Inzwischen wird die Diskussion um den «heimlichen Lehrplan der Geschlechtersozialisation» in der Schule nicht nur in Fachkreisen, sondern auch in der Öffentlichkeit breit diskutiert. Eltern, aber auch Lehrerinnen und Lehrer reagierten betroffen auf Forschungsergebnisse, in denen beschrieben und belegt wurde, daß trotz formaler Gleichheit nach wie vor Mädchen in der Schule klar benachteiligt werden. Dabei ist auch die Koedukation, die lange Zeit als Ausdruck des Fortschritts galt, massiv ins Gerede gekommen. Es mehren sich Stimmen, die für unterschiedliche Formen von Trennung der Geschlechter plädieren, etwa für zeitweise Differenzierungsmaßnahmen in spezifischen Fächern oder aber – noch radikaler – für die Einrichtung eigener Mädchenschulen.

Wir möchten diese Debatte (vgl. dazu HORSTKEMPER/WAGNER-WINTERHAGER 1990, FAULSTICH-WIELAND 1991) in spezifischer Weise anreichern: Dazu zeichnen wir die Sichtweise der Betroffenen selbst nach, die wir mit so wenig strukturierenden Vorgaben wie möglich sich äußern ließen.

Methodisches Vorgehen

Unsere Untersuchung haben wir in den Schulen einer niedersächsischen Kleinstadt durchgeführt. Dort haben Schülerinnen und Schüler vom 3. bis zum 13. Schuljahr aus zwei Grundschulen und aus je einer Orientierungsstufe, Hauptschule und Realschule sowie eines Gymnasiums in Aufsatzform in einem ersten Schritt ihren gegenwärtigen koedukativen Schulalltag beschrieben und in einem zweiten Schritt ihre Visionen getrennter Schulen dargelegt. Insgesamt haben wir 1031 auswertbare Aufsätze erhalten.

Alle Aufsätze wurden transkribiert und mit Hilfe eines computergestützten Verfahrens ausgewertet. Dazu wurden neben den üblichen sozialstatistischen Variablen (Geschlecht, Alter, Nationalität, Jahrgang und Schulform) die Voten zur Koedukation in fünf Kategorien kodiert: Es gab dabei zunächst einmal klare Befürwortung der Koedukation. Dann gab es Aufsätze, in denen Vor- und Nachteile der Koedukation abgewogen wurden, ohne eine klare

Stellungnahme dazu zu beziehen – diese wurden als «ambivalent» kodiert. Drittens fanden wir Aufsätze, die keine klare Position erkennen ließen. Bei den BefürworterInnen von Trennung fanden wir zum einen jene, die für getrennte Schulen votierten, zum anderen jene, die eine fächerspezifische und/oder zeitweilige Trennung für sinnvoll hielten.

Weiterhin wurden alle Aufsätze verschlagwortet, d. h. relevante Textstellen wurden einem oder mehreren von insgesamt 18 Schlagworten zugeordnet, die Bewertungen von Schulleben und Unterricht, aber auch Aussagen zu Selbst und Fremdbildern von Jungen und Mädchen enthalten. Beispiele sind:

- lebendiger, interessanter Unterricht
- Erotik: Liebe/Flirt/Kribbeln/Anmache
- Leistungsunterschiede
- Positiv- bzw. Negativurteile über Mädchen bzw. Jungen.

Eine Kombination von Variablen und Schlagworten erlaubt dann gruppenbezogene Analysen, z. B. eine Gegenüberstellung der Auffassungen von Jungen und Mädchen bestimmter Altersgruppen hinsichtlich der Interessen oder der Leistungsfähigkeit der Geschlechter.

In der folgenden Darstellung konzentrieren wir uns auf die Aussagen der insgesamt 166 SchülerInnen der 3. und 4. Klasse der beiden Grundschulen, die sich an unserer Untersuchung beteiligt haben. 98 Mädchen und 68 Jungen haben auswertbare Aufsätze abgegeben. Diese ungleichgewichtige Verteilung entspricht der tatsächlichen Zusammensetzung der Klassen; sie ist nicht etwa dadurch entstanden, daß sich weniger Jungen geäußert hätten. Die Beteiligung war selbstverständlich freiwillig und anonym. Ausfälle gab es in dieser Altersgruppe kaum, so daß wir das gesamte Meinungsspektrum gut abbilden können.

Im Schwerpunkt werden wir uns hier – dem Anliegen des Bandes entsprechend – mit den Sichtweisen der Mädchen beschäftigen und dabei vor allem die Aussagen betrachten, die in enger Beziehung zu ihrem Selbstbild und Selbstwertgefühl stehen. Vorab soll kurz die Haltung der Schülerinnen und Schüler zur Koedukation bzw. zur Geschlechtertrennung skizziert werden.

Gemeinsame oder getrennte Schulen?

Bei Mädchen *und* bei Jungen dieser Altersgruppe herrscht große Einigkeit: Sie möchten keinesfalls getrennt werden, sondern weiterhin gemeinsam im Unterricht und in den Pausen zusammenbleiben. Beide Geschlechter vertreten diese Meinung mit großer Vehemenz, allerdings mit durchaus unterschiedlichen Begründungen. Nur eine kleine Minderheit sieht auch Vorteile in einer Trennung.

I. Mädchenstärken und -schwächen

Wir werden uns auch hier wieder vor allem auf die Argumente der Mädchen beziehen, und zwar unter der Fragestellung, welches Bild von ihrer eigenen Person und vom eigenen Geschlecht jeweils den Hintergrund bildet für den Wunsch nach gemeinsamer Erziehung von Mädchen und Jungen oder aber nach der Möglichkeit, «unter sich» bleiben zu können. Es macht ja einen großen Unterschied, ob man seine Position aus einem Gefühl eigener Stärke oder eher aus Defizitvorstellungen heraus ableitet. Wir spüren – mit anderen Worten – dem Selbstvertrauen der Mädchen nach, mit dem sie sich in Interaktionen mit Jungen, sei es im Unterricht oder bei Pausenaktivitäten, begeben.

In zweierlei Hinsicht bietet die Rekonstruktion dieser Selbstbilder wichtiges Hintergrundwissen für pädagogisches Handeln:

- Zum einen läßt sich verdeutlichen, was Mädchen bei sich selbst überhaupt als Stärken wahrnehmen, was sie an sich und ihren Geschlechtsgenossinnen schätzen und für schätzenswert halten. Damit wären die positiven Gesichtspunkte benannt, die Lehrerinnen und Lehrer aufgreifen und verstärken können, um bei den Mädchen den Aufbau von Selbstbewußtsein zu unterstützen.
- Zum anderen lassen sich aber auch die «Leerstellen» aufzeigen: Wo muß überhaupt erst ein Bewußtsein eigener Möglichkeiten – vielleicht sogar gegen gängige Geschlechtsrollenvorstellungen – entwickelt werden? Welchen Defiziteinschätzungen müßten Lehrende bewußt Aufmerksamkeit schenken und gegensteuern?

Die Aussage der neunjährigen Grundschülerin einer vierten Klasse, die unserem Aufsatz den Titel gab, rückt diesen zweiten Aspekt in den Vordergrund. Das ist nicht ohne Absicht, denn unsere These, die wir zusammenfassend voranstellen und dann mit den Berichten der Mädchen erläutern und belegen möchten, lautet:

**Mädchen müssen lernen, sich selbst zuzutrauen,
was sie an Jungen schätzen.**

Wie Mädchen sich selbst sehen

Beginnen wir mit der Bestandsaufnahme dessen, was Mädchen bei sich selbst als positiv wahrnehmen. Dabei handelt es sich zunächst einmal um Aspekte wie Disziplin und schulkonforme Tugenden. Die Mädchen sind sich relativ einig, daß sie selbst pünktlicher, ordentlicher und leiser sind als Jungen, weniger stören und dazwischen rufen, weniger «Quatsch machen».

«Wenn es eine Mädchenschule gäbe, dann ist das gut, weil dann die Jungen die Mädchen nicht mehr ärgern können. Und das wäre auch gut, dann können nämlich die Jungen nicht mehr reinrufen. Und in der Pause nicht mehr mit Schneebällen auf die Mädchen werfen. Und in Sport können sie nicht immer so wild herumrasen. Und dann können die Jungen nicht immer rumnerven» (I 71, M, 3. Kl., 8 Jahre).

«In der Pause würde es etwas ruhiger zugehen. Wir würden andere Spiele spielen. In der Stunde würde nicht soviel dazwischengerufen werden. In Textil würden wir voran kommen. In Werken würde nicht so viel Quatsch gemacht» (I 126, M, 4. Kl., 9 Jahre).

Das wird aber durchaus ambivalent bewertet. Zwar sehen die Mädchen es auf der einen Seite als Vorteil an, daß weniger Unterrichtszeit verloren ginge, man schneller weiterkäme und es weniger Ärger gäbe – andererseits begrüßen sie das Verhalten der Jungen aber auch als willkommene Abwechslung im Schulalltag. Der weitaus häufigste Einwand gegen die Abwesenheit von Jungen lautet: Ohne sie ist es langweilig, öde, fade:

«In der Mädchenschule ist es langweilig. Mit den Jungs ist es besser. In der Stunde ohne Jungs, das ist blöde. Denen fallen immer so tolle Sachen ein. Und in den Pausen immer Gummitwist spielen, das wird langsam langweilig. Das finde ich doof» (I 35, M, 4. Kl., 10 Jahre).

Trennt uns bitte nicht! 🤔🤔

②

Wenn wir alleine auf dem Pausenhof sind ist das ganz schön langweilig. Nur Mädchen? Und warum werden Mädchen und Jungen getrennt? Ich finde das wirklich doof! Und die anderen Schüler finden das auch doof!

▽ Zereigt uns nicht ▽

Im Unterricht ist es dann total langweilig

Mädchen, neun Jahre

Was Mädchen an Jungen schätzen

Aus der Beschreibung der «spannenden Aktivitäten» geht hervor, daß Jungen viel Platz beanspruchen (z. B. zum Fußball spielen) und wild sind, daß sie die Definitionsmacht darüber haben, was gespielt wird und wer mitspielen darf. Dies wird von den Mädchen offenbar weitgehend als gegeben hingenommen, wie auch als selbstverständlich vorausgesetzt wird, daß manche Einrichtungen – auch Unterrichtsfächer oder -gegenstände – unweigerlich mit den Jungen aus der Schule verschwinden würden.

Mädchen begnügen sich unter diesen Voraussetzungen mit der Rolle als Publikum und sind schon mit wenigem zufrieden:

«Das wäre langweilig. Weil wir manchmal auf dem Pausenhof unsere Jungs anfeuern, daß sie viele Tore machen und weil es dann ja auch keinen Fußballplatz und auch keine Sprungschancen gäbe. Und auch, weil wir in den Stunden immer was zu lachen haben» (I 105, M, 4. Kl., 9 Jahre).

«Die Jungen sind eigentlich ganz nett. Sie hauen oder treten uns fast nie, und wir sie auch nicht» (I 146, M, 4. Kl., 10 Jahre).

«In den Pausen spielen die Jungen meist Fußball. Aber die Mädchen spielen nur manchmal mit. Es kommt aber auch vor, daß die Jungen mit den Mädchen spielen ... Das finde ich ganz nett von den Jungen, daß sie dann das Fußballspiel sein lassen und mit uns etwas machen, z. B. Fangen, Verstecken und sonstiges» (I 156, M., 4. Kl. 10 Jahre).

Dieses Sich-Bescheiden mit der Rolle der dankbaren Zuschauerin oder geduldeten Mitspielerin schlägt bei einigen Mädchen um in eine massive Abwertung des eigenen Geschlechts und auch der Dinge, mit denen Mädchen sich beschäftigen oder die ihnen wichtig sind. Sie unterstellen, daß Mädchen, wenn sie unter sich bleiben, eigentlich gar keine Chancen haben, ihren Alltag selbst kreativ zu gestalten, das könne man *«nicht aushalten, immer nur mit Mädchen zu spielen»* (I 69, M, 3. Kl. 9 Jahre).

«Ich finde es doof, wenn Jungen und Mädchen getrennt sind, Ich finde es einfach doof, weil man dann ja nie mal mit Jungen spielen kann. Dann muß man ja immer nur Mädchensachen spielen. Alle reden sie nur Mädchensachen. Die nehmen nur Sachen durch, die Mädchen gut finden» (I 95, M, 3. Kl., 8 Jahre).

«Die Klasse wäre viel ruhiger ohne Jungen, aber das ist doof, weil es dann nicht mehr lustig wäre. In einer reinen Mädchenschule sind alle Mädchen zimperlich, die Jungen bringen Leben in die Klasse» (I 125, M,4. Kl., 10 Jahre).

«Ich würde alles beschissen finden. Es würde langweilig sein, kein Radau mehr und nichts Fetziges, nur so alte Tussis. Da kann man nur schlafen ... es würde die reine Pleite sein» (I 115, M, 4. Kl., 9 Jahre).

Aus dieser Sicht werden die Aspekte schulangepaßten Verhaltens, die die Mädchen sich selber zunächst einmal positiv zuschreiben, letztlich zu einer Fessel, die ausgeprägte Individualität, Originalität und Attraktivität verhindert. Insofern erscheint es erklärlich, daß die Mädchen nicht etwa von den Jungen ebenfalls die Erfüllung dieser Standards fordern, sondern sie finden sich verblüffenderweise offenbar damit ab, daß Jungen die Übertretung dieser Normen eher gestattet zu sein scheint oder jedenfalls eher gelingt als ihnen selbst.

Damit gewinnen die Jungen für die Mädchen einen hohen Unterhaltungswert, der das Schulleben angenehm gestaltet. Gleichzeitig etabliert sich unter der Hand eine geschlechtsspezifische Polarisierung, die den Jungen ein – zwar konflikthaftes, aber auch chancenreiches – Feld eigener Profilierung einräumt, auf dem sie sich in männliche Dominanzstrategien einüben können. Komplementär dazu internalisieren die Mädchen die Position weiblicher Nachrangigkeit und Zurückgenommenheit, die durch die skizzierten Konformitätstugenden nicht hinreichend kompensiert werden kann.

VALTIN und KOPFFLEISCH (1985) haben in einer methodisch ähnlich angelegten Studie wie der unseren bei Schülerinnen und Schülern der 4. und 5. Klasse Vorstellungen zu Geschlechtsrollenstereotypen analysiert, die in eine ähnliche Richtung gehen. Sie resümieren, daß sich Jungen bereits in diesem Alter als das starke Geschlecht in bezug auf den körperlichen, technischen und sozialen Bereich betrachten und offenbar zufrieden mit ihrer Rolle sind. Mädchen dagegen konzentrierten sich in der Selbstbeschreibung eher auf Attraktivität, Fürsorglichkeit und Hausfraulichkeit, mit deren belastender und einschränkender Kehrseite sie gleichzeitig auch unzufrieden waren.

Wie Mädchen sich gute Beziehungen vorstellen

Aus unserer Studie darf nun aber nicht geschlossen werden, daß die Schülerinnen gar keine Ansätze zu einer selbstbewußten Mädchenidentität erkennen ließen. Allerdings ist es nur eine Minderheit, die sich positiv beschreibt und darauf verweist, «gute Einfälle» zu haben, sich untereinander gut zu verstehen, unter Mädchen größere Vertrautheit erleben zu können, daraus auch Genuß zu ziehen, Geheimnisse miteinander zu teilen, gute Freundinnen zu finden usw.

Diese Mädchen akzeptieren zwar die Jungen, verlangen von ihnen jedoch zuweilen eine Änderung bestimmter störender Verhaltensweisen:

«Die Jungs sind im Grunde genommen ganz nett. Sie müßten nicht so angeben und bessere Manieren (haben). Ich finde, daß die Jungs nicht so dreckige Wörter in den Mund nehmen sollten. Die Jungs denken, daß wir

I. Mädchenstärken und -schwächen

schwach und doof wären, aber da haben sie sich geirrt. Es wäre schön, wenn sie uns respektieren sollten. Sonst sind sie ganz ok» (I 131, M, 4. Kl. 10 Jahre).

«Die Jungs sollten nicht immer gleich wütend werden, wenn die Mädchen etwas besser wissen als sie. Wir sollten alle gemeinsam netter miteinander umgehen. Die Jungs sollten uns Mädchen mitspielen lassen, genauso wie die Mädchen die Jungen» (I 44, M, 4. Kl. 9).

Im zweiten Zitat wird dabei deutlich, daß das eigene Verhalten dabei durchaus nicht schon als «vorbildhaft» dargestellt, sondern der eigene Anteil an Beziehungskonflikten ebenfalls gesehen wird. Insofern wird Kritik auch häufig gleich wieder abgemildert:

«Manchmal sind die Jungs gemein zu uns Mädchen. Aber manchmal verstehe ich sie auch. In den Stunden reden sie auch, aber das stört mich nicht. In den Pausen spielen die Jungs manchmal mit uns Mädchen. Und manchmal ärgern sie uns, sie machen nur Spaß» (I 35, M, 4. Kl., 10 Jahre).

«Die Jungs ärgern uns manchmal, aber das ist nur Spaß. Die Mädchen sind auch nicht gerade nett. Aber wenn alle Jungen nett sind, verbringen wir schöne Stunden! Trennt uns bitte nicht!» (I 59, M, 4. Kl., 9 Jahre)

Daß Neckereien und «Spaßkämpfchen» zwischen Jungen und Mädchen nicht nur Ausdruck von Spannungen und Konflikt, sondern häufig auch Formen spielerischen Sichmessens und «kribbeliger» Kontaktaufnahme sind, wird sowohl von Mädchen wie von Jungen dieser Altersgruppe ausgedrückt.

«Eine Schule, in der es keine Jungen gibt, ist saublöd. Dann können keine Mädchen und Jungen kämpfen. Und man kann nicht verliebt sein» (I 89, M, 3. Kl., 8 Jahre).

Darauf möchten sie keinesfalls verzichten, sie geben zu bedenken, daß «sicher alle verklemmt» wären und befürchten schlimmste Folgen:

«Außerdem würde es keine Liebe mehr geben. Es würde keine Kinder mehr geben, weil die Jungen nichts mehr von den Mädchen halten und auch umgekehrt» (I 115, M, 4. Kl., 9 Jahre).

Hier äußern sie auch ganz entschieden Widerstandsabsichten und Protestbereitschaft gegen alle Veränderungsversuche:

«... und außerdem wäre es sehr unfair, uns Mädchen unsere Freunde wegzuschnappen. So ein Leben kann ich mir gar nicht vorstellen, ohne meine Freunde hat das Leben keinen Sinn mehr. Und außerdem, wenn ich Arne verliere, dann werden ich und meine Freundinnen so laut und lange protestieren, bis es wieder so ist wie es war» (I 128, M, 4. Kl., 10 Jahre).

Wir finden viele sehr plastische Beschreibungen des gemeinsamen Alltags, in denen der Reiz der Beziehungsaufnahme über die Geschlechts-

grenzen hinweg beschrieben wird, wie dies etwa OSWALD u. a. (1988) in ihrer Berliner Untersuchung auch aus der Beobachterperspektive wahrgenommen und interpretiert haben.

Daraus entsteht durchaus nicht der Eindruck, daß Mädchen sich selbst überwiegend als unterlegen oder gar unterdrückt und schutzbedürftig erleben. Auffällig erscheint uns jedoch, daß sie die eigenen positiven Seiten offenbar kaum erwähnenswert finden.

Wie Jungen die Mädchen sehen

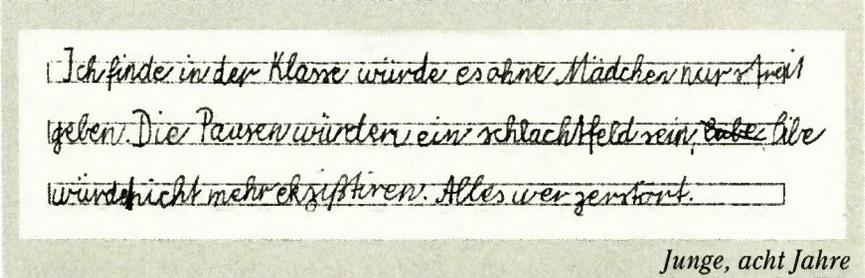
Die gleichaltrigen Klassenkameraden heben dagegen die sozialen Stärken der Mädchen deutlich hervor, während sie besonders die Gewalttätigkeit ihrer eigenen Geschlechtsgenossen selbstkritisch tadeln: Mädchen sind in ihren Augen «sehr nett und sehr lieb», sie sind hilfsbereit, schlichten Streit, machen oft Spielvorschläge und haben gute Einfälle, mit ihnen ist es lustig, man hat mehr Spaß. Einige Zitate können dies verdeutlichen.

«Wenn wir auf den Lehrer oder die Lehrerin warten, machen die Jungen meistens Rabauz und die Mädchen versuchen für Ruhe zu sorgen. Beim Textil sind die Mädchen sehr gut und sorgfältig und die Jungen schlampen ein bißchen ... Die Mädchen sind immer eine große Hilfe zum Spielen. Und sie haben auch gute Spielvorschläge. Im Unterricht geben sie auch manchmal einen Tip oder sagen einem, wie ein Wort geschrieben wird» (I 135, J, 4. Kl., 10 Jahre).

«In der Jungenschule: Das wär überhaupt nicht gut, warum? Weil die Mädchen manchmal besser in Deutsch oder Mathe oder Sachkunde sind. Und in der Pause könnte man auch nicht so gut spielen, weil manches, was man spielen kann, von den Mädchen kommt» (I 47, J, 4. Kl., 10 Jahre).

«In einer Jungenschule wäre es langweilig, weil die Mädchen sehr hilfsbereit sind und gerne mit Jungen spielen» (I 139, J, 4. Kl., 9 Jahre).

Diese Hochschätzung scheint von den Mädchen kaum bemerkt zu werden. Sie ist auch sicher nicht völlig unproblematisch, weil sie schon recht



Ich finde in der Klasse würde es ohne Mädchen nur Spaß
geben. Die Pausen würden ein Schlachtfeld sein, aber liebe
würde nicht mehr existieren. Alles wer zerstört.

Junge, acht Jahre

Es finde es nicht gut wenn Mädchen und Jungen gedreht werden. Dann könnte man nicht bei den Mädchen abheben kann nicht nur ergern kann nicht nur liebes - Briefe schreiben kann sie nicht nur spielen mit den Mädchen kann. So und der recht geht sie nicht an.

Junge, neun Jahre

stark darauf abhebt, daß Mädchen vor allem als positive Gestalterinnen des sozialen Klimas erlebt werden. Im Vergleich zu älteren Schülerinnen und Schülern fällt aber auf, daß gerade in dieser Altersgruppe den Mädchen auch Kompetenz und Originalität von den Jungen bescheinigt wird. Von einer frühzeitigen Verfestigung geschlechtsspezifischer Klischees vom braven, aber langweiligen Mädchen kann man also keineswegs sprechen.

Damit zeigen sich hier unserer Einschätzung nach eine Reihe von Anknüpfungspunkten für eine Pädagogik, die ihr Heil eben nicht in der Trennung der Geschlechter sucht, sondern im Gegenteil die beschriebenen Ambivalenzen für eine gemeinsame Erziehung aufgreift und produktiv macht.

Was können die Lehrerinnen und Lehrer tun?

Wir sehen bei beiden Geschlechtern gute Ausgangsbedingungen dafür, «Lernen gegen den Strich» zu fördern. Lehrerinnen und Lehrer könnten Jungen da stärker als bislang bremsen, wo sie sich störend und unsozial oder gar gewalttätig verhalten; sie sollten weniger auf die Kompromißbereitschaft und Geduld der Mädchen bauen, sondern die Jungen in diesem Bereich stärker zu Rücksichtnahme und Toleranz auffordern. Und nicht weniger wichtig wäre sicherlich die Ermutigung und Anregung der Jungen zu aktivem sozialen Verhalten: Sich gegenseitig helfen und unterstützen sollte eben nicht

Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen an bzw. fülle aus, was auf Dich zutrifft.

Ich bin (X) ein Mädchen

Ich bin () ein Junge

Ich bin 10. Jahre alt

Ich besuche die 4. Klasse

Ich habe die deutsche Staatsangehörigkeit Ja

() Nein, die



es ist bimahe wie die Berliner-mütter rüber! Keiner darf rüber!

Beginne nun mit Deiner Beschreibung:

1 Wir vertragen uns, eigentlich gut nur manchmal sind die Jungen frech. Sie wissen genau so wie wir was ab. 120 x 6 sind! In den Pausen spielen wir manchmal zusammen! Die Jungen sind eigentlich ganz nett. Sie hauen oder treten uns fast nie und wir sie auch nicht. Mädchen und Jungen können sich gut vertragen. Mädchen und Jungenschulen finde doof.



Freunde viele Kinder haben Freunde!

2 Im Deutsch macht ein Junge ^{immer Austausch} den Namen nennen will ich nicht nennen! In allen Fächern wärs langweilig. Die Mädchen würden sich nicht aufgeschlossen verhalten. Die Pausen wärs doof! Und einfach alles doof! Wieso eigentlich Jungen und Mädchenschulen? Das möchte ich wissen. Ich finde alles schlecht. Ich kann es mir nicht vorstellen wie das ist! Ich finde es nicht gut wieso eigentlich trennen. Einfach doof.



So sehen die mehr Mädchen dann aus!

I. Mädchenstärken und -schwächen

vor allem eine an Mädchen gerichtete Erwartung sein, sondern als selbstverständlich auch von Jungen gefordert werden.

Komplementär dazu sollten Lehrerinnen und Lehrer den Mädchen gezielt größere Wertschätzung als bislang vorwiegend üblich entgegenbringen – und zwar nicht nur hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen, sondern auch ihrer interessanten Vorschläge, ihres originellen und aufmüpfigen Verhaltens wegen – eben jenes Verhaltens, das die Mädchen so überwiegend den Jungen zuschreiben. Es kann auf die Dauer nicht wirkungslos bleiben, wenn Beiträge von Mädchen verstärkt aufgegriffen und hervorgehoben werden, wenn auch Erwartungen an die Leistungsfähigkeit von Mädchen geäußert werden, ihnen Vertrauen in ihre Kreativität und Stärke entgegengebracht wird.

Damit würde die Entwicklung von Mädchen- und Jungenidentität gefördert, die nicht auf Kosten des weiblichen Geschlechts und auch nicht auf Kosten der «untypischen» Jungen geht. Die Einübung eines solchen Umgangs der Geschlechter miteinander könnte verhindern helfen, daß das Sich-Kümmern um soziale Belange wie selbstverständlich an Mädchen und Frauen delegiert wird, ihr Engagement fordert, ihnen aber zugleich wenig Bestätigung verschafft, während Jungen und Männer davon entlastet werden und sich auf die Ausgestaltung und Präsentation ihrer Individualität konzentrieren können.

Das ist nicht allein in der Schule zu schaffen, die Unterstützung durch die Eltern ist dazu sicher ebenso notwendig wie die Fortsetzung des Bemühens um mehr gesellschaftliche Gleichberechtigung der Geschlechter, die erst die Basis dafür bietet, daß sich Differenzen ohne Benachteiligung eines Geschlechts ausprägen können (vgl. PRENGEL 1990).

Die Aussichten dafür scheinen uns nicht schlecht zu sein. Heutige Jungen und Mädchen sind ja durchaus bereit, sich gegenseitig zu akzeptieren. Sie wollen nicht getrennt sein, «wie durch die Berliner Mauer» (s. die Abbildungen auf der vorherigen Seite), sondern miteinander und voneinander lernen, sich gegenseitig ergänzen. Das sieht auch unsere Schülerin so, die eine Klasse ohne Jungen als «leer» bezeichnet. Sie fährt nämlich fort: *«Jungen und Mädchen sind wie ein Puzzlespiel, und wenn wir nicht mehr zusammen sind, ist die Schule öde.»*

Wir haben die Vision von einer Schule, die möglichst vielen Mädchen dazu verhilft, daß sie noch einen Schritt weitergehen und aus vollem Herzen und mit tiefer Überzeugung sich der Aussage des Jungen aus unserer Studie anschließen können, der seine Erfahrungen auf die bündige Formel gebracht hat: *«Eine Schule ohne Mädchen ist wie ein Nudelaufauf ohne Nudeln!»*

Edith Glumpler

Kleine Mädchen wollen mehr als die Hälfte...

Berufswünsche von Mädchen und Jungen

«Was möchtest Du einmal werden?» ist eine scheinbar zeitlose Frage, die wir in der Konversation von Erwachsenen mit Kindern finden können, seitdem der Berufsbegriff andere Umschreibungen gesellschaftlicher Statusallokation überformt hat. Sie signalisiert Interesse an der Zukunft des Kindes. Im Zusammenhang mit Überlegungen zur Schullaufbahnplanung stehen dahinter auch manifeste Bildungsaspirationen und Karriereüberlegungen von Eltern und Verwandten. Berufsorientierung als Aspekt von Lebensplanung ist Grundschulkindern daher durchaus vertraut.

Aus Berichten von GrundschullehrerInnen wissen wir, daß sich die Lebensentwürfe und die beruflichen Zukunftsvorstellungen von Jungen und Mädchen schon in der Primarstufe erheblich unterscheiden. Eindrucksvolle Belege für diese Beobachtung hat Charlotte RÖHNER in einem Beitrag über eine Unterrichtssequenz zum Thema «Geschlechtsrollen» zusammengefaßt: Sie forderte ihre SchülerInnen auf, ihre Berufswünsche aufzuschreiben und Bilder über einen «Tag in meinem Leben als Erwachsene(r)» zu zeichnen. Die Bilder, die in diesem Zusammenhang entstanden sind, machen deutlich, daß Mädchen schon im Grundschulalter die Verpflichtungen akzeptieren, die sie nach den Normen unserer Gesellschaft als zukünftige Mütter in ihrer Lebensplanung berücksichtigen müssen, während sich die kleinen Jungen mehrheitlich am Modell des berufstätigen Mannes orientieren, dessen Vaterrolle keine Bindung an Haushalt und Kinderbetreuung bedingt (s. dazu auch den Beitrag von RÖHNER in diesem Band).

Diese Komplementarität von weiblichen und männlichen Lebensentwürfen finden wir bei Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I wieder:

«Jungen und Mädchen ... sind sich weitgehend einig darin, daß die Hauptzuständigkeit für die Familie und insbesondere die Kinderversorgung bei der Frau liegen wird. Die Verbindung von Beruf und Hausarbeit führt somit nicht etwa zu einer gleichgewichtigen Aufteilung der Familienarbeit zwischen beiden Partnern» (FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1985, S. 479).

Die von vielen Mädchen im späteren Berufswahlprozeß antizipierte Begrenzung ihrer beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten wird schon im Grundschulalter wahrgenommen. Die gleichzeitige Orientierung der kleinen Jungen am traditionellen Vater- und Familienmodell stabilisiert die Reproduktion der herkömmlichen Geschlechtsrollenverteilung in der nächsten Generation. Dieser Umstand wird aus unserer Sicht in der aktuellen Diskussion um die Förderung weiblicher Berufsorientierung unterschätzt. Im letzten Jahrzehnt wurde vielerorts versucht, dem Phänomen eingeschränkter weiblicher Berufsorientierung durch Interventionsmodelle in der Sekundarstufe I zu begegnen. Beleg dafür sind die verschiedenen Projekte, die Mädchen für «Männerberufe» qualifizieren und die Naturwissenschafts- und Technikdistanz von Mädchen in der Berufswahlphase kompensieren sollen.

Praxisberichte aus dem Primarbereich (neben RÖHNER siehe auch KAISER 1985 oder MILHOFFER 1989) verweisen jedoch auf die Bedeutung familienergänzender Bildungsangebote für Sechs- bis Zehnjährige. Die Geschlechtsrollenausprägungen und die Arbeitsteilung, die die Mehrzahl der Kinder heute in ihrem häuslichen Umfeld vorfinden, und ihre Wahrnehmung der für sie zugänglichen Teile der Berufswelt müssen frühzeitig in Verbindung mit alternativen Lebensmodellen reflektiert werden. Kompensatorische Maßnahmen, die erst in der Sekundarstufe I einsetzen, greifen in der Regel zu spät und sind – aufgrund der Dominanz von Arbeitsmarktmechanismen – auch nicht mehr geeignet, grundlegende Einstellungen und Orientierungsmuster zu relativieren. Die «schrittweise Verweiblichung» der Berufsvorstellungen in der ersten beruflichen Orientierungsphase (RETTKE 1988) ist einerseits pragmatische Reaktion auf die Zwänge des Stellen- bzw. Ausbildungsmarktes. Sie ist darüber hinaus jedoch auch Resultat früherer Sozialisations- und Erziehungsprozesse, die einem zweigeschlechtlichen Wertsystem unterworfen sind, in dem Weiblichkeit noch mit beruflichen Einschränkungen assoziiert wird.

Der Einfluß der Schule auf berufliche Orientierungen

Gezielte schulische Unterstützung individueller Berufsorientierung setzt heute erst in der Sekundarstufe ein. Je nach Bundesland findet sie in Fächern wie Arbeitslehre, Berufswahlunterricht, Sozial- und/oder Wirtschaftslehre statt. Berufsorientierender Unterricht ist in der Regel marktbezogen. Er setzt die prinzipielle Entscheidung von Schülerinnen und Schülern für eine Berufstätigkeit im Anschluß an die Schulzeit voraus, räumt jedoch der kritischen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Determiniertheit geschlechtsspezifischen Arbeitsvermögens und den praktischen Fragen innerfamiliärer

Arbeitsteilung bei berufstätigen Partnern nur wenig Raum ein. Die Forderung, «Hausarbeit» müsse «zu einem zentralen inhaltlichen Bezugsfeld auch für konkrete bildungstheoretische Entscheidungen werden, wenn sich das Geschlechterverhältnis zu einem lebendigen Nebeneinander von Gleichberechtigten entwickeln soll» (KAISER 1992, S. 75), wurde bislang kaum aufgenommen. Die von vielen Mädchen antizipierte Begrenzung ihrer beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten durch die Erfüllung der gesellschaftlich vorgegebenen Frauenrolle wird – dies ist eine seit den 70er Jahren durchgängig formulierte Kritik der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung – durch die Schule nicht aufgebrochen: Auf den frühkindlichen Erwerb von Geschlechtsrollenverhalten in der Familie folgt dessen Verstärkung im Bildungssystem (vgl. z. B. BEDNARZ 1978, S. 31f.)

Schon in der Grundschule werden Fragen familialen Zusammenlebens und innerfamiliärer Arbeitsteilung thematisiert, erste Kenntnisse über die Arbeitswelt vermittelt und damit Grundlagen für die Entwicklung individueller weiblicher und männlicher Lebensplanung auf der Folie eines bereits im Kindesalter ausgeprägten Wertsystems geschaffen. Grundschulunterricht ergänzt familiäre Erfahrungen und stellt Hilfen zur Lebenswelterschließung zur Verfügung. «Aufgabe des öffentlichen Schulsystems ist es jedoch vor allem, Kindern die Chance zu bieten, das zu lernen, was sie nicht schon von Hause aus wissen oder können» (HAGEMANN-WHITE 1984, S. 44). Bezogen auf Fragen der Berufsorientierung bedeutet das:

Lehrkräfte müssten sich darüber kundig machen, welches Vorwissen und welche geschlechtsspezifischen Bewertungen der Berufswelt Kinder und Jugendliche bereits in die Schule mitbringen, um Lebensmodelle und Wertvorstellungen vermitteln zu können, die Grundlage für gleichberechtigte und partnerschaftliche Entfaltung beruflicher und privater Interessen bei Frauen und Männern sein können.

Der sozialwissenschaftlich-ökonomische Lernbereich des Sachunterrichts ist gegenwärtig für die propädeutische Bearbeitung von Fragen zuständig, die in der Sekundarstufe I Thema der Fächer Arbeitslehre, Wirtschaftslehre/Politik oder Berufskunde sind. Deshalb sehen wir dort auch Möglichkeiten für eine gezielte Integration von Lernzielen und -inhalten im Sinne einer grundlegenden Erziehung zu gleichberechtigter Lebensplanung. Die Daten, die in den nächsten Abschnitten vorgestellt werden, sind im Rahmen einer empirischen Studie erhoben worden, die empirisches Material zur geschlechtsspezifischen Berufsorientierung im Vor- und Grundschulalter zugänglich machen und daraus Empfehlungen für die Arbeit im Sachunterricht ableiten will.

Die Flensburger Berufsorientierungsstudie

Die hier referierten Untersuchungsergebnisse sind Teil eines größeren Forschungsprojekts zur *Berufsorientierung von Mädchen und jungen Frauen im Raum Flensburg*, das von der Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein von 1989 bis 1992 gefördert wurde. Im Rahmen einer Pseudo-Longitudinalstudie wurden Berufsträume, Berufswünsche und reale Berufsorientierungs- und -eingliederungsprozesse vom Kindergarten- über das Grundschulalter (Fünf- bis Zehnjährige) bis zum Schulabgangsalter (Sechzehn- bis Zwanzigjährige) untersucht, um Belege über die Geschlechtsdifferenzierung der Berufsorientierung in den einzelnen Altersgruppen zu erhalten. Auf dieser Datengrundlage werden gegenwärtig didaktische und methodische Empfehlungen für die mit Themen der Berufsorientierung und Lebensplanung befaßten Fächer der Primar- und der Sekundarstufe erarbeitet.

Die Datenaufnahme der Kindergarten- und der Grundschulstudie konzentrierte sich auf die Frage «Was möchtest du einmal werden?». Dabei wurden Datenerhebungstechniken eingesetzt, die dem methodischen Inventar der beiden Institutionen entsprechen: Die Fünf- und Sechsjährigen malten für uns ein Bild, mit dem sie unsere Frage beantworteten (vgl. Abb. 1). Die Neun- und Zehnjährigen bearbeiteten die Frage in Aufsätzen, in denen sie ihren jeweiligen Berufswunsch auch begründeten.

Ziel der Kindergartenstudie war es herauszufinden, welche Ausschnitte der Arbeitswelt Mädchen und Jungen im Vorschulalter bereits als Beruf wahrnehmen und für sich attraktiv finden und welche Situationen, Gegenstände oder Tätigkeiten sie in die bildliche Darstellung des gewählten Berufs aufnehmen. Neben dem geschlechtsspezifischen Fokus stand im Zentrum dieser Studie die Frage nach der Entwicklung elementarer Berufsbegriffe.

An der Kindergartenstudie beteiligten sich im Sommer 1990 insgesamt 97 Mädchen und 70 Jungen aus elf Kindergärten, an der Grundschulstudie 196 Mädchen und 180 Jungen aus allen 4. Jahrgangsstufen der deutschen und dänischen Grundschulen in Flensburg.

Die Aufsätze der Grundschulkinder wurden einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen, die die Grundlage für den anschließenden geschlechtsspezifischen Vergleich der Daten bildete. Analyse Kriterien waren:

- die Quantität der von den Kindern eingebrachten Berufsbegriffe, das heißt die sprachlich verarbeitete Breite der Berufswahrnehmung;
- die Häufigkeit der Berufsnennungen, aus der die geschlechtsspezifische Favorisierung von Einzelberufen abgeleitet werden kann;
- die Wahlmotive bzw. die Argumente für die Berufswahl;
- die Vorbilder und Informationsquellen, auf die sich die Kinder bei der Beschreibung ihres Berufswunsches beziehen.

In den nächsten Abschnitten werden ausgewählte Ergebnisse aus beiden Untersuchungen zusammengefasst. Eine ausführliche Darstellung der Grundschulstudie wurde inzwischen in einem Arbeitsbericht veröffentlicht (vgl. GLUMPLER/SCHIMMEL 1992).

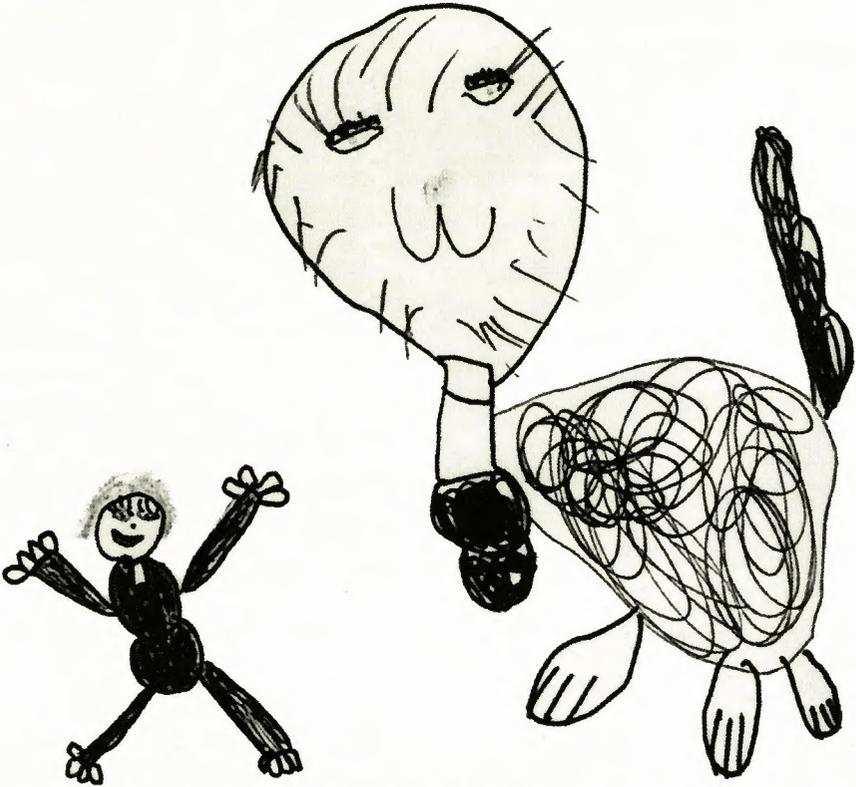


Abb. 1: Lena (5;7) möchte Tierärztin werden.

Berufsbegriffe von Kindern

Die Berufsbezeichnungen der Kinder im Vorschulalter orientierten sich in erster Linie an Modellen aus ihrer aktuellen Lebenswirklichkeit, wobei die Themen der Bilder, wie im übrigen auch die Nennungen in den Grundschulaufsätzen, nicht die reale Häufigkeitsverteilung in der Arbeitswelt abbildeten. Sie konzentrieren sich vielmehr auf Berufe, die

a) aufgrund von besonderer Berufskleidung bzw. speziellen Dienstfahrzeugen für Kinder attraktiv sind (z. B. Polizistin, Soldat, Ärztin, Pilot),

I. Mädchenstärken und -schwächen

b) institutionell definierten und für die Kinder unmittelbar zugänglichen bzw. nachvollziehbaren Tätigkeitsfeldern zuzuordnen sind (z. B. Krankenschwester, Kindergärtnerin, Lehrerin, Tierpflegerin) oder

c) durch öffentliche Auftritte (Zirkus-Artistin, Sängerin, Turnerin) oder durch spektakuläre Arbeitseinsätze (Feuerwehrmann) die soziale Aufmerksamkeit auf sich ziehen.

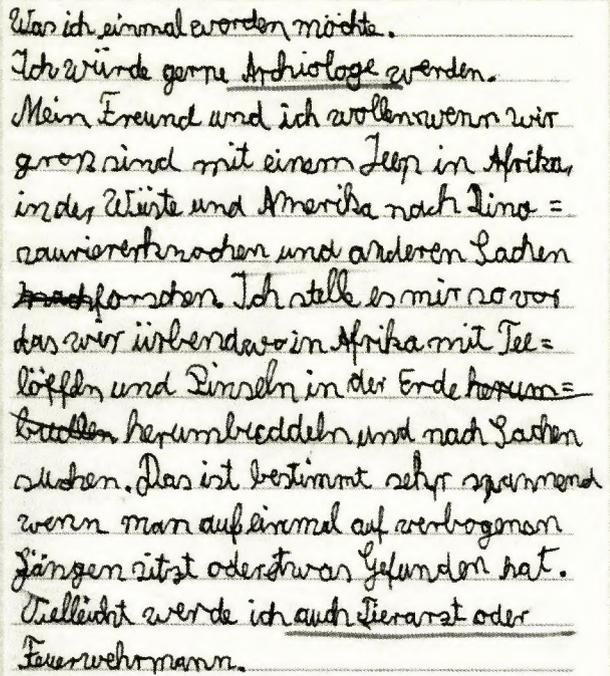
In den Aufsätzen der Zehnjährigen finden wir eine deutliche Ausdifferenzierung der Berufswahrnehmungen und ihrer sprachlichen Verarbeitung in Berufsbegriffen, (vgl. Seite 58f) wobei die Kinder nahezu durchgängig zwischen

Berufsarbeit und unbezahlter Haus- und Familienarbeit unterschieden. Nur je ein Fünfjähriger und ein Zehnjähriger wollten «Vater» werden, nur eine Zehnjährige nannte als Berufswunsch «Hausfrau».

Die Texte belegen, daß Kinder im Grundschulalter über konkrete Berufsvorstellungen verfügen, die sie mit Hilfe alltagssprachlicher Berufsbegriffe formulieren. Diese Berufsbegriffe verweisen auf drei – relativ grobe – Operationalisierungskomponenten:

- die Verbindung von Berufs- und Tätigkeitsbegriff;
- die Bewertung eines Berufs aufgrund selektiv wahrgenommener Anforderungen und Ausstattungselementen eines konkreten Arbeitsplatzes;
- die personale Orientierung am Modell von Erwachsenen, die den gewählten Beruf ausüben.

Dazu einige Textbeispiele:



Was ich einmal werden möchte.
Ich würde gerne Archibologe werden.
Mein Freund und ich wollen wenn wir groß sind mit einem Jeep in Afrika in der Wüste und Amerika nach Lima = rauniererkochen und anderen Sachen nachkochen. Ich stelle es mir so vor das wir überdavor in Afrika mit Teelöffeln und Pinseln in der Erde herum = kochen herumkochen und nach Sachen suchen. Das ist bestimmt sehr spannend wenn man auf einmal auf verborgenen Dingen sitzt oder etwas gefunden hat.
Vielleicht werde ich auch Tierarzt oder Feuerwehrmann.

Was ich einmal werden möchte

Wortname: Melanie

Ich heiße Melanie
und möchte gerne einmal
Schwimmlehrerin werden.

~~Denkt~~ Ich möchte gerne
eine kleine Gruppe mit
anfängern haben.

kleinen Kindern das
schwimmen beibringen

beibringen. Das sie
nicht immer mit

Schwimmring und
schwimmwädeln,

schwimmen müssen.

Text 1:
Reisebüro-
kaufmann

Ich bin Anja und will als Reisebürokaufmann arbeiten. Das stell ich mir so vor, daß ich hinter einem Schreibtisch auf einem Stuhl sitze. Auf dem Schreibtisch sind zwei Computer, an denen ich dauernd tippen muß. Aber dafür muß ich aufs Gymnasium kommen und dazu ganz viele Fremdsprachen lernen. Dafür muß man auch auf die Computerschule. ... Da muß ich immer schreiben, das finde ich doof. An meinem Beruf finde ich sonst alles gut. (Anja)

Text 2: Verkäuferin

Ich möchte gerne Verkäuferin werden. Ich finde den Beruf sehr schön. Man sieht viele andere Personen und kann Fragen beantworten. Man kriegt viele Kollegen und kann sie fragen, wer wann irgendwas macht und wer mal frei hat und wer nicht. Man kann auch den Kindern helfen, wenn sie mal etwas nicht im Laden finden. Und den Älteren kann man auch helfen. Ich finde es aber nicht gut, wenn man jeden Tag von seinem Chef angeschrien wird. Das finde ich doof. (Gyde)

Text 3: Arzthelferin

Ich möchte gerne Arzthelferin werden, weil ich schon bei unserem Hausarzt helfen darf. Und weil es mir sehr viel Spaß macht. Ich darf schon z. B.: Auf Kleinkinder aufpassen, daß sie nicht überall herumlaufen und ich darf Rezepte machen und ich darf schon die Patienten aus dem Wartezimmer holen.

Mädchen

36 Tierärztin	2 Archäologin	Glasmalerin
21 Lehrerin	Erzieherin	Hebamme
20 Tierpflegerin	Gestütbesitzerin	Heilpädagogin
15 Krankenschwester	im Zirkus arbeiten	Ingenieurin
Polizistin	Journalistin	Kinderkrankenschwester
14 Kindergärtnerin	Kauffrau	Kreuzfahrtmanagerin
9 Ärztin	Putzfrau	Kunstmalerin
Friseurin	Reitlagerbesitzerin	Malerin
Reitlehrerin	Schwimmlehrerin	Mathematikerin
7 Privatdetektivin	Sekretärin	Naturwissenschaftlerin
Säuglingsschwester	1 Altenpflegerin	Priesterin
6 Stewardesse	Architektin	Reisebürokauffrau
Verkäuferin	Bäckerin	Schriftstellerin
5 Sportlehrerin	Bauchtänzerin	Theaterschneiderin
4 Bankkauffrau	Blumenbinderin	Tierarztgehilfin
Modedesignerin	Dirigentin	Tierforscherin
Pferdewirtin	Elektrikerin	Tierschützerin
3 Arzthelferin	Gärtnerin	Tischlerin
Dolmetscherin	Geigensolistin	Werbegrafikerin
Kosmetikerin		
Krankengymnastin		
Sängerin		
Schauspielerin		
Tänzerin		

Abb. 2: Berufswünsche der Mädchen und Jungen nach Häufigkeit der Nennungen

Manchmal säubere ich auch den Patiententisch und lege dem Arzt die bestimmten Arzneimittel hin, die er für den nächsten Patienten braucht. (Jessica)

Text 4: Malerin/Galeristin

Ich heiße Inga und möchte gerne Malerin werden, weil ich gerne male. Es bringt mir richtig Spaß zu malen. Ich möchte später viele Bilder malen und eine Galerie eröffnen, wo meine Bilder gezeigt werden und vielleicht gekauft werden. (Inga)

Text 5: Schwimmlehrerin und Kindergärtnerin

Ich heiße Melanie und möchte gerne einmal Schwimmlehrerin werden. Ich möchte gerne eine kleine Gruppe mit Anfängern haben, kleinen Kindern das

Berufswünsche von Mädchen und Jungen

Jungen

	Tierforscher	Hundezüchter
	Verkäufer	im Zirkus arbeiten
16 Polizist	2 Astronaut	Industrietechniker
14 Pilot	Elektriker	Kapitän
11 Fernfahrer	Fotograf	Karosseriebauer
10 Arzt	Ingenieur	Komiker
9 Bundesw.-/Marinesoldat	Kapitän	Musiker
Fußballer	Landwirt	Pferdewirt
8 Computerfachmann	Maurer	Polarforscher
7 Architekt	Motocrossfahrer	Postbeamter
Bankkaufmann	Rechtsanwalt	Reisebürokaufmann
6 Archäologe	Schauspieler	Reitlehrer
Feuerwehrmann	Schwimmlehrer	Reklamekonstrukteur
5 Lehrer	Tennisprofi	Richter
4 Automechaniker	Tierpfleger	Sänger
Meeresbiologe	Tischler	Schaffner
Privatdetektiv	Vaters Geschäft übern.	Seemann
Weltraumforscher	1 Bagger-/Kranfahrer	Statiker
3 Bäcker	Bauarbeiter	Stuntman
Jagdbomberpilot	etwas mit Autos	Tänzer
Koch	Fahrschullehrer	Taxifahrer
Krankenpfleger	Fliesenleger	Tierschützer
Maler	Funker	Weichensteller
Rennfahrer	Fußballtrainer	Werftarbeiter
Schlosser	Gartenbauarchitekt	Wissenschaftler
Techniker	Gärtner	Zollbeamter
Tierarzt	Hubschrauberpilot	

Schwimmen beibringen. Daß sie nicht immer mit Schwimmring und Schwimmflügeln schwimmen müssen. Ich möchte auch gerne Kindergärtnerin werden. Mit den Kindern spielen, sie betreuen. Und ich möchte auch, daß sie Spaß am Kindergarten haben. Aber ich möchte ganz besonders, daß sie, wenn sie in die Schule kommen, gute Kameradschaft entwickeln. (Melanie)

Text 6: Löwenbändigerin

Ich möchte Löwenbändigerin werden, weil ich gerne Löwen mag. Und ich mag sowieso gerne Tiere. Ich mache Löwen zahm und mache mit Löwen Kunststücke. ... Ich habe so viele Löwenbändiger gesehen. Deswegen möchte ich Löwenbändigerin werden. Ich möchte sieben Löwen haben. (Ilona)

Text 7: Elektrikerin

Ich möchte gerne Elektrikerin werden, weil ich dann auch meine elektrotechnischen Schäden selber beheben kann. Und vielleicht macht es mir ja auch Spaß und mein Papa ist ja auch Elektriker. Weil ich dann auch anderen helfen kann, etwas zu reparieren. (Sabrina)

Text 8: Archäologe

Ich würde gerne Archäologe werden. Mein Freund und ich wollen, wenn wir groß sind, mit einem Jeep in Afrika in der Wüste und in Amerika nach Dinosaurierknochen und anderen Sachen forschen. Ich stelle es mir so vor, daß wir irgendwo in Afrika mit Teelöffeln und Pinseln in der Erde herumbuddeln und nach Sachen suchen. Das ist bestimmt sehr spannend, wenn man auf einmal auf verborgenen Gängen sitzt oder etwas gefunden hat. (Sven)

Text 9: Bagger-/Kranführer oder Gärtner

Ich gucke oft bei einer Baustelle zu und sehe immer wieder, wie kraftvoll ein Bagger oder Kran ist. Deshalb würde ich gerne Bagger- oder Kranführer werden. Ein zweiter Grund für diese beiden Berufswünsche ist: Ich interessiere mich sehr für Technik.

Ein zweiter Wunsch ist Gärtner zu werden. Ich kam darauf, weil ich sehr gerne Rasen mähe. Nur der Haken daran ist: Ich habe neulich erfahren, daß mit dem Beruf nicht viel Geld zu verdienen ist. (Jan)

Geschlechtsspezifische Orientierungsdifferenzen

Während sich die Berufswünsche der Jungen weitgehend auf die Berufsfelder konzentrierten, in denen bis heute vorwiegend Männer tätig sind, beschränkten sich die Mädchen nicht auf die Bereiche, die in der aktuellen Arbeitsmarkt-Realität überwiegend von Frauen ausgeübt werden. Die in der Berufseinmündungsphase erkennbaren Grenzen weiblicher Berufsorientierung zeichneten sich in den Texten der Mädchen – zumindest auf der Ebene der Berufswünsche – nur teilweise ab. Ein Vergleich der Wahlmotive bei gleicher Berufsnennung macht jedoch deutlich, daß Mädchen und Jungen die Anforderungen und die persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten in den gewünschten Berufen sehr unterschiedlich wahrnehmen. Zudem ist eine große Diskrepanz zwischen den beruflichen Tätigkeiten und den Vorstellungen der Kinder festzustellen. So ist beispielsweise «Tierarzt» ein «harter Männerberuf», in dem sich die Wünsche der Mädchen nach einem engen Verhältnis zu Tieren in der Regel nicht verwirklichen lassen. (vgl. dazu Abb. 2)

- Mädchen thematisierten häufiger als Jungen qualitative Aspekte der angestrebten Berufstätigkeit. Sie begründeten ihren Berufswunsch auch häufiger mit sozialen Motiven (Helfen, Unterstützen, Pflegen, Probleme lösen wollen) und sie betonten emotionale Komponenten des genannten Berufs (*Ich mag Kinder; ich mag Tiere*) auch dann, wenn sie sich an männlichen Vorbildern orientierten (vgl. Text 5, 6 und 7).
- Jungen formulieren dagegen eher allgemeinere Interessen an Spaß, Abwechslung oder Spannung im Beruf. Besonders auffällig ist die unterschiedliche Bewertung des finanziellen Aspekts von Berufstätigkeit: 25,5% der Jungen, jedoch nur 6,1% der Mädchen erwähnten oder kommentierten das Einkommen, das ihr Wunschberuf vermutlich erbringen würde (vgl. z. B. Text 8 und 9).
- Die Argumente bei ausschließlich von Jungen (Pilot, Soldat, Computerfachmann) beziehungsweise von Mädchen (Kindergärtnerin, Friseurin, Stewardess) gewünschten Berufen entsprechen den geschlechtsstereotypen Einschätzungen individueller weiblicher bzw. männlicher Kompetenzen: Bei den kleinen Jungen steht das Interesse im Vordergrund, beruflich mit Technik umgehen und Abenteuer erleben zu können. Kleine Mädchen wollen mit Menschen, insbesondere mit Kindern, zu tun haben, sie bedienen, versorgen, betreuen (vgl. z. B. Text 5).

Vorbilder

In rund einem Viertel der Aufsätze wurden Vorbilder oder Auslöser für den genannten Berufswunsch erwähnt (vgl. Abb. 3). Dabei wurde deutlich, daß männliche Vorbilder für Jungen *und* Mädchen wichtig sind (vgl. z. B. Text 7), während weibliche Vorbilder von Jungen kaum genannt wurden.

Mädchen, die sich für sogenannte Männerberufe interessieren, bezogen sich in ihren Texten vielfach auf männliche Vorbilder oder auf Modelle und Anregungen aus ihrem familialen Umfeld.

Text 10: Tischlerin

Ich möchte gerne Tischler werden, weil ich gerne mit Holz, Reparaturen, Schiffen ... und weil ich gerne damit arbeite. Diesen Beruf finde ich ganz interessant, weil mein Onkel auch in diesem Beruf arbeitet. Ich und mein Onkel, wir haben sehr viel zusammen gemacht, zum Beispiel haben wir ein Schild aus Holz gemacht und die Reparaturen haben wir an meines Onkels Schiff gemacht. Es reicht, wenn man einen Hauptschulabschluß hat. (Jessica)

Für beide Geschlechter scheinen Modelle eine wichtige Orientierungsfunktion zu haben. Dieser Aspekt wird im Zusammenhang mit der Entwicklung didaktischer Konzepte ausführlicher zu diskutieren sein.

I. Mädchenstärken und -schwächen

Wie kommen die Kinder auf ihren Berufswunsch		
	Zahl der Nennungen	
(Vorbild)	Mädchen	Jungen
Vater*	3	17
Mutter	6	-
Geschwister	2	2
Verwandte/Bekannte	9	19
Klassenlehrerin	3	-
Familie will es so	1	2
Erfahrung/Beobachtung	11	10
Bücher	5	2
Filme	9	4
	49	47

* = auch Pflegevater, Lebensgefährte der Mutter

Abb. 3: Vorbilder/Auslöser für den Berufswunsch

Kleine Mädchen wollen mehr als die Hälfte

Wo Mädchen in ihren Texten Szenarien eigenen Erwachsenen-Lebens entwarfen, zeichnete sich die frühe Akzeptanz traditioneller geschlechts-spezifischer Arbeitsteilung ab. In diesen Zukunftsentwürfen wurden Vorstellungen vom Leben als berufstätige Frau mit dem klassischen Vorbild der guten Hausfrau und der Mutter in einer glücklichen Familie verknüpft (vgl. Text 11, 12 und 13).

Text 11: Stewardess

Ich möchte eine Stewardess werden und mein Geld verdienen, ein glückliche Familie haben, zwei Kinder und einem netten Mann den Haushalt führen.
(Anja)

Text 12: Lehrerin

Ich möchte gerne Lehrerin werden, weil ich sehr viel mit Kindern zu tun haben will. Ich helfe ihnen, etwas zu lernen und ich möchte sehr viel mit ihnen erleben. Seit ich in dem Kindergarten war, wollte ich Lehrerin werden. Nachmittags möchte ich meine Zeit zum Korrigieren ausnutzen, und den Rest

mit meiner Familie zusammensein. Ich möchte an einer Grundschule Lehrerin werden. Mein Vorbild ist meine Klassenlehrerin. Zwar werde ich öfter gestreßt sein, aber das macht nichts. (Jasmin)

Text 13: Journalistin

Später, wenn ich erwachsen bin, möchte ich gerne Journalistin werden. ... Wenn ich genug Geld habe, möchte ich ein kleines Haus auf dem Lande kaufen. Ich möchte gerne auch noch drei Kinder großziehen und meinen Mann verwöhnen, den Haushalt führen. (Maren)

Text 14: Krankengymnastin

Der Nachteil dieses Berufs ist, daß ich vielleicht ein Kind habe und nur halbtags arbeiten kann und dadurch nicht soviel Geld bekomme. Aber es geht nicht anders. Ich kann aber davon sicher leben. (Maike)

Daß bereits kleine Mädchen Überforderungen und Benachteiligungen antizipieren und akzeptieren, die sich für sie im Erwachsenenalter möglicherweise aus der Doppelorientierung an Kind und Beruf ergeben werden (vgl. Text 12 und 14), zeigt, wie stark Muster geschlechtsspezifischer Ungleichheit kindliche Sozialisation in unserer Gesellschaft gegenwärtig noch prägen.

«Mädchenstärken» stehen im Widerspruch zu den Anforderungen des Arbeitsmarkts

Wir konnten feststellen, daß die durch unsere Studie erfaßten Grundschul-kinder über elementare Berufsvorstellungen und alltagssprachliche Berufsbegriffe verfügten. Die jeweiligen Berufsvorstellungen waren jedoch noch stark von selektiver Wahrnehmung geprägt, die sich auf einzelne Tätigkeitsmerkmale, die Ausstattung eines bestimmten Arbeitsplatzes oder auf erwartete berufsbedingte Sozialkontakte beziehen kann. Die Verfügbarkeit von Modellen in Medien oder in der realen Lebenswelt der Kinder scheint bei der Entwicklung elementarer Berufsbegriffe eine zentrale Rolle zu spielen. Dies dürfte auch eine Erklärung dafür sein, daß die Vielfalt der Berufsbilder aus Industrie und Wirtschaft, die in größere, für Kinder unzugängliche und kognitiv nicht nachvollziehbare Arbeitszusammenhänge eingebunden sind, kaum erwähnt wurde. Die Abhängigkeit der Realisierung eines Berufswunsches von der Höhe des erreichten Schulabschlusses wurde – vermutlich als Folge der anstehenden Schullaufbahnentscheidungen vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I – wahrgenommen und thematisiert.

I. Mädchenstärken und -schwächen

Geschlechtsspezifische Differenzierungen der Auswertungsergebnisse zeigten sich in folgenden Punkten:

- Die Mädchen hatten sich in ihren Texten im Durchschnitt ausführlicher mit dem gestellten Thema auseinandergesetzt als die Jungen.
- Die Aussagen der Mädchen ließen ein relativ großes Interesse an Männerberufen erkennen.
- In den Berufswünschen der Jungen zeichneten sich dagegen geschlechtsspezifische Begrenzungen ab. Berufe, die gegenwärtig fast ausschließlich von Frauen ausgeübt werden, wurden von ihnen nicht gewählt.
- Mädchen begründeten ihre Berufswahlen häufiger als Jungen mit sozialen oder emotionalen Motiven.
- Jungen setzten sich häufiger als Mädchen mit finanziellen Konsequenzen ihrer Berufswahl auseinander.
- Jungen begründeten ihren Berufswunsch im Gegensatz zu den Mädchen nur in Ausnahmefällen mit dem Interesse an haus- und familienarbeitsnahen Tätigkeiten.
- Mädchen verknüpften die Nennung ihres Berufswunsches auch mit Lebensplänen, in denen die Gründung einer Familie eine Rolle spielt. In den Texten der Jungen wurden Familienpläne kaum erwähnt.

Als Stärken der Mädchen könnte man demnach ihre im Vergleich zu den Jungen prinzipiell größere Offenheit für geschlechtsrollenübergreifende Berufswahlen, ihre im Durchschnitt differenziertere Auseinandersetzung mit den Perspektiven des Erwachsenenalters und ihre insgesamt höhere Sozialkompetenz bezeichnen. Insbesondere die zuletzt genannten «Stärken» tragen jedoch in der Berufseinmündungsphase maßgeblich dazu bei, daß Mädchen gegenüber Jungen ins Hintertreffen geraten: Die Stärke von Jungen und ihr späterer Vorteil auf dem Arbeitsmarkt beruhen auf ihrer eindeutigeren Ausrichtung auf lebenslange Erwerbstätigkeit, die keine beruflichen Kompromisse während der Familienphase berücksichtigt, auf ihrer Distanz zu hausarbeitsnahen Tätigkeiten und sozialen Berufsmotiven und ihrem bewußteren Umgang mit ökonomischen Aspekten der Berufstätigkeit.

Konsequenzen für den Sachunterricht

Die Doppelorientierung an Familie und Beruf ist gegenwärtig eines der wichtigsten Probleme weiblicher Lebensplanung und -gestaltung, weil sie nicht von einer vergleichbaren männlichen Doppelorientierung begleitet wird. Während bei Jungen und Männern meist eine relativ eindeutige und

geradlinige Ausrichtung auf eine berufliche Zukunft hin festzustellen ist, richten sich bereits kleine Mädchen in Analogie zu den Modellen der heutigen Müttergeneration entweder auf familienbedingte berufliche Einschränkungen (Text 14) oder auf die zu erwartende Überforderung durch Familie und Beruf (Text 13) ein.

Dieser Entwicklung muß in der Grundschule entgegengesteuert werden: Kleine Mädchen, die in Erfüllung des modernen Weiblichkeitsstereotyps «mehr als die Hälfte» des Erwachsenenlebens, also die volle Familien- und einen Teil der Berufsarbeit übernehmen wollen, müssen früh dazu angeregt werden, über die Belastungen nachzudenken, die für Frauen aus dieser Utopie resultieren und die in vielen Fällen zur Unterbrechung oder Beendigung weiblicher Berufsbiographien beitragen. Kleine Jungen, in deren Weltbild die Verantwortung für die Familienarbeit schwerpunktmäßig bei der Frau liegt, werden mit den ökonomischen und persönlichen Konsequenzen dieser Konstruktion konfrontiert werden müssen.

Solange die oben skizzierten «Stärken» von Mädchen in der Arbeitswelt nicht hoch bewertet werden (was sich am Beispiel der niedrigen Gratifikationen für helfende und pflegende Tätigkeiten oder für Betreuungs- und Erziehungsarbeit mit kleinen Kindern belegen läßt), wird der Weg zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern auch nicht über die Verstärkung weiblicher Eigenschaften und Orientierungen durch die Schule führen können. Daraus ergeben sich als Lernziele/Lerninhalte für den Sachunterricht:

- 1) Die Vermittlung elementaren Wissens über die ökonomische Funktion von Erwerbsarbeit im Vergleich zu unbezahlter Hausarbeit (Lohn/ Einkommen, Sozialversicherung, Rentenansprüche etc.);
- 2) die Vermittlung der Bedeutung lebenslanger Erwerbsarbeit für weibliche und männliche Biographien und der Konsequenzen von Erwerbspausen in der sogenannten Familienphase (Abhängigkeit von Partneralimentierung oder Sozialhilfe; Reduzierung der Rentenansprüche etc.);
- 3) die Reflexion über die Verteilung der Zuständigkeit für Haus- und Familienarbeit auf Frauen und Männer und ihre mögliche Übertragung auf Dritte (privates Personal, öffentliche Betreuungseinrichtungen etc.).

I. Mädchenstärken und -schwächen

Es geht darum,

- Mädchen darin zu bestärken, ihren Anspruch auf gleichberechtigte Lebens- und Berufsplanung (auch in heutigen Männerberufen) wahrzunehmen,
- zu klären, daß Gleichberechtigung nicht dadurch hergestellt werden kann, daß Frauen mehr als die Hälfte der Berufs- und Familienarbeit übernehmen und
- Jungen die Verantwortung für die Übernahme ihres zukünftigen Anteils an Familien- und Berufsarbeit bewußt zu machen.

Der mögliche Einwand, daß derartige Themen mit Grundschulkindern noch nicht angemessen behandelt werden könnten, wird durch die Ergebnisse des eingangs zitierten Projekts von Charlotte RÖHNER (die mit einer 3. Jahrgangsstufe gearbeitet hat) widerlegt.

Didaktische und methodische Entscheidungen im ökonomischen Sachunterricht sind natürlich an die jeweiligen Grenzen kindlichen Weltverständnisses gebunden, die sich im Grundschulalter – folgt man der Stufeneinteilung bei Furth – von spielerischen Vorstellungen über funktionales Verstehen und inkonsistente Teiltheorien zu einem komplexen Verständnis ökonomischer Zusammenhänge entwickeln (FURTH 1982, 188ff).

Ein Vorzug elementarer berufsorientierender Unterrichtsthemen ist es jedoch, daß sie sowohl auf der Grundlage von Modellen aus der Lebenswirklichkeit als auch mit Hilfe von Medien bearbeitet werden können und damit stufengemäße methodische Entscheidungen ermöglichen. Die konkreten Erwerbsbiographien von Müttern und Vätern, Großeltern und Bekannten und die aktuelle Arbeitsteilung in den Familien eröffnen den Kindern unmittelbaren Zugang zu Aspekten geschlechtsspezifischer Familien- und Berufsorientierung.

Modelle gleichberechtigter weiblicher Berufs- und Lebensplanung werden allerdings vorwiegend mit Hilfe neuerer (oder selbst produzierter) Medien bearbeitet werden müssen, weil sie in der Realität und auch in bundesdeutschen Sachkundebüchern noch nicht in ausreichendem Umfang repräsentiert sind.

Gertrud Pfister

Der Widerspenstigen Zähmung

Raumaneignung, Körperlichkeit und Interaktion

«Da es dem König nicht länger gefiel, daß seine Tochter, die gebahnten Plätze und Straßen verlassend, sich querfeldein herumtrieb, schenkte er ihr Wagen und Pferd.

„Nun brauchst du nicht mehr zu gehen“, waren seine Worte.

„Nun sollst du nicht mehr gehen“, waren deren Sinn.

Und nun konnte sie nicht mehr gehen, war deren Wirkung»

(nach ANDERS 1956, S. 97).

Dieses Märchen beschreibt einen Prozeß, der sich in der Sozialisation zur Weiblichkeit vielfach abspielt, und verweist auf Ambivalenzen, die für weibliche Lebenszusammenhänge kennzeichnend sind: die Aneignung von und die Ausgrenzung aus Räumen, die Möglichkeiten und die Grenzen von Körper- und Bewegungserfahrungen und die gesellschaftlichen Anforderungen und Machtstrukturen.

Die Aneignung von Räumen und die Eroberung neuer Dimensionen, die Lust an Grenzerfahrungen, Bewegungs- und Risikofreude im Alltag, aber auch im Sport sind typische Verhaltensmuster von Männern und männlichen Jugendlichen. Frauen zeigen ebenfalls ein typisches Bewegungs- und Raumverhalten: Sie nehmen öffentliche Räume – Straßen, Parks, Wälder, Flüsse, Seen – seltener als Männer in Besitz (KLEIN 1992). Joggen im Park, Radfahren im Wald oder Rudern auf Seen erscheinen vielen Frauen als Risiko. Ihr Rückzug in umbaute Sporträume entspricht alltäglichen Verhaltensmustern: Frauen beanspruchen in vieler Hinsicht wenig Raum – ihr Schritt ist nicht raumergreifend, sie fordern *«kein Zimmer für sich allein»* (Virginia WOOLF), sie machen die Straßen nicht unsicher.

Die Nutzung von Räumen korrespondiert mit den Körperkarrieren von Frauen, die – im Sport ebenso wie im Alltag – ihren Körper nur selten als

I. Mädchenstärken und -schwächen

Mittel in Auseinandersetzungen mit anderen oder mit der Umwelt einsetzen. Sie entwickeln vielmehr Körperstrategien – Haltungen, Bewegungen, Gesten –, die in nonverbaler Kommunikation Unterlegenheit signalisieren und das bestehende System von Macht und Privilegien verstärken (HENLEY 1988). Sportarten, die von Frauen bevorzugt werden, sind wenig wettkampforientiert und ermöglichen häufig eine Ver-Formung und eine Präsentation des Körpers.

Die unauflösbare Diskrepanz zwischen Körperidealen und der Realität trägt dazu bei, daß zahlreiche Frauen ein konflikthafte Verhältnis zu ihrem Körper entwickeln, was die steigende Zahl von Magersüchtigen und Bulimiekranken und die Millionensummen, die für Diäten, Kosmetik und Schönheitschirurgie ausgegeben werden, belegt. «Frauenkrankheiten» wie vegetative Dystonie oder Depressionen und Medikamentenmißbrauch sind ebenfalls typische Anzeichen gestörter Körperlichkeit (PFISTER 1991a).

Auch die Art, wie Männer mit Räumen und Körpern umgehen, ist mit gravierenden Problemen verbunden, das zeigen die zahlreichen Unfälle und Krankheiten, die auf die in Subkulturen ritualisierte «harte Männlichkeit» sowie insgesamt auf Risikoverhalten und fehlende Sensibilität dem Körper gegenüber zurückzuführen sind.

Bisher wurden die Zusammenhänge von Körperkarrieren, Raumaneignung und Identität von Mädchen und Frauen aus dem feministischen, aber auch aus dem pädagogischen Diskurs weitgehend ausgeklammert, obwohl die Aneignung des sich verändernden Körpers und die sozial vermittelten Auseinandersetzungen mit seinen Ansprüchen und Bedürfnissen entscheidend für die Identität des Individuums sind.

Eine der wenigen Publikationen, die die Körperlichkeit von Mädchen thematisieren, ist der von einer Expertenkommission erstellte Sechste Jugendbericht. Seine Verfasser und Verfasserinnen halten die Diskussion der Fragen, wie Mädchen mit ihrem Körper umgehen und was er für sie in Kindheit und Jugend bedeutet, für eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür, «*Mädchen darin zu unterstützen, sich mit der gesellschaftlich ausgeformten Rolle als Mädchen und als Frau auseinanderzusetzen und diese selbst aktiv zu gestalten, statt sie als Stereotyp zu übernehmen*» (SECHSTER JUGENDBERICHT 1984, S. 31).

Dabei stellt sich die Frage, wann der Verzicht auf Raumaneignung und auf Körpererfahrungen, die auf einen dynamisch kraftvollen aktiven Körper gerichtet sind, einsetzt und welche Rolle die Schule, die Alltag und Biographie von Kindern entscheidend beeinflußt, dabei spielt.

In den Diskussionen über die Entstehung geschlechtstypischer Körper- und Bewegungskarrieren taucht in der Regel das Zauberwort Sozialisation auf (zur Auseinandersetzung mit Theorien zur geschlechtsspezifischen Sozialisation s. BILDEN 1985). Neuere sozialökologischen Ansätzen betonen die

Bedeutung von Körper und Bewegung sowohl für den Aufbau von Handlungskompetenzen als auch für die Identitätsentwicklung. Sie gehen von einer produktiven Realitätsverarbeitung aus und von einem Individuum, *«das sich einerseits suchend und sondierend, andererseits konstruktiv eingreifend und gestaltend mit der Umwelt beschäftigt, Umweltgegebenheiten aufnimmt und mit den vorhandenen Vorstellungen und Kräften in Einklang bringt»* (HURRELMANN 1989, S. 22). Von der sozialräumlichen Struktur des kindlichen Lebensraumes sind Interaktions-, Körper- und Bewegungserfahrungen, das Be-Greifen der Umwelt und damit auch der Erwerb von motorischen, aber auch sozialen und intellektuellen Kompetenzen abhängig.

Schul-Räume

Raumverhalten und Körperfahrungen werden in der Schule nur zum Teil im «offiziellen» Unterricht, viel mehr dagegen durch den «heimlichen Lehrplan» vermittelt. Besonders wichtig, aber kaum beachtet, sind die Aneignung und Nutzung von Räumen und die dort stattfindenden Interaktionen zwischen den Kindern, die vor, nach oder neben dem Unterricht ablaufen.

Die Schule scheint zunächst ein Ort zu sein, der gleichermaßen Jungen und Mädchen offen steht. Mädchen entwickeln sogar – das zeigen die von DAVIES (1984) zusammengetragenen angloamerikanischen Untersuchungen – eine engere Bindung an ihre Schule als Jungen; so nehmen sie auch schulische Freizeitangebote häufiger wahr als ihre Klassenkameraden. Die Schule scheint für Mädchen vor allem deshalb attraktiv zu sein, weil sie sich dort auskennen, sicher und anerkannt fühlen. Auch im außerschulischen Bereich bevorzugen Mädchen institutionelle Freizeitangebote.

Alltagserfahrungen zeigen jedoch, daß die Schule und ihre Räume in unterschiedlicher Weise von Jungen und Mädchen genutzt werden. Dabei geraten verschiedene Räume und damit korrespondierende Zeiten in den Blick: das Schulhaus mit seinen Treppen und Gängen, das Klassenzimmer, der Physiksaal, die Toiletten usw. und die Zeit vor, zwischen und nach den Unterrichtsstunden, die Sporthalle und der Sportunterricht, der Schulhof und die Pausen. Leider gibt es viel zu wenige Erkenntnisse darüber, wie Kinder sich diese Räume aneignen und was sie dabei lernen. Ich kann mich noch gut daran erinnern, daß bei Schulbällen die Mädchentoiletten zu einem wichtigen Ort der Kommunikation wurden, daß sich Mädchen dort trafen, um einander über ihre «Eroberungen» zu berichten, und daß «sitzengebliebene» Mädchen dorthin flüchteten, um ihr Gesicht zu wahren. Das Treppenhaus war der Ort, wo ich mich nach einem gemeinsamen Schulweg von meiner Freundin, die in eine andere Klasse ging, trennte und wo ich nach der Schule wieder auf sie wartete. Dabei setzte ich mich am liebsten auf die Fensterbank im ersten

I. Mädchenstärken und -schwächen

Stock, weil mich da die Horden vorbeilaufender Jungen nicht anrumpeln konnten.

Räume sind normiert und definiert und sie normieren, definieren und begrenzen die dort stattfindenden Handlungsmöglichkeiten und Aktivitäten. Dies ist aber nur die eine Seite der Medaille: *«Bezieht man Raum ... auf Menschen, so läßt er sich nie einfach auf seine physische Gestalt reduzieren: vielmehr ist er immer zugleich mit sozialen Regulierungen und psychoemotionalen Wahrnehmungen»* und mit körperlichen Erfahrungen verknüpft (RÖSNER/TILLMANN 1982, S. 192). So kann eine Treppe auf dem Schulgelände von Mädchen als Treffpunkt genutzt werden, wo sie sitzen und mit ihren Freundinnen «quatschen», Jungen können die Stufen als Hindernisse interpretieren, die es ihnen ermöglichen, ihre Skateboardkünste zu demonstrieren.

«Bezieht man Raum ... auf Menschen, so läßt er sich nie einfach auf seine physische Gestalt reduzieren: vielmehr ist er immer zugleich mit sozialen Regulierungen und psychoemotionalen Wahrnehmungen» und mit körperlichen Erfahrungen verknüpft (RÖSNER/TILLMANN 1982, S. 192). So kann eine Treppe auf dem Schulgelände von Mädchen als Treffpunkt genutzt werden, wo sie sitzen und mit ihren Freundinnen «quatschen», Jungen können die Stufen als Hindernisse interpretieren, die es ihnen ermöglichen, ihre Skateboardkünste zu demonstrieren.



Klassenzimmer

In der Regel finden sich Kinder, wenn keine Sitzordnung vorgegeben ist, zu geschlechtshomogenen Gruppen oder Paaren zusammen. Häufig wird die Geschlechtersegregation im Klassenzimmer aber durch die Lehrkräfte verhindert, die teils aus pädagogischen, teils aus disziplinarischen Gründen eine Mischung der Geschlechter bevorzugen.

WILDT/NAUNDORF (1989) schlossen aus der Sitzordnung in einer Klasse, daß Jungen die in ihren Augen besten Plätze im Klassenzimmer okkupieren. In anderen Veröffentlichungen wird darüber berichtet, daß Mädchen Schwierigkeiten haben, sich in Auseinandersetzungen um attraktive Räume und Aktivitäten, z. B. einen Platz am Computer, durchzusetzen.

Beobachtungen in einer Berliner Schule, die allerdings keinen Anspruch auf Verallgemeinerung erheben können, zeigten, daß Mädchen die Nähe zur Lehrkraft, Jungen eher die Entfernung zu ihr bevorzugen. Wer wo und mit wem sitzen muß bzw. darf, ist Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, bei



Foto: Karl-Heinz Scherler

dem Freundschaften, Prestige, Einflüsse der Lehrkraft und schließlich auch der Zufall eine Rolle spielen. An einem bestimmten Tisch oder neben einem bestimmten Kind zu sitzen, kann einen hohen sozialen Status innerhalb der Klasse oder auch eine Außenseiterrolle signalisieren. Mit dem Wechsel des Sitzplatzes ist ebenfalls eine Botschaft, z. B. die Distanzierung von einer Mitschülerin, verbunden.

Nicht nur praktische Auswirkungen, sondern auch symbolische Bedeutung hat das «Versetztwerden». Wird beispielsweise ein Unruhestifter räumlich isoliert, so ist diese disziplinarische Maßnahme als Bestrafung gemeint, kann aber vom Schüler, der da-

durch Aufmerksamkeit auf sich zieht, als positive Sanktion interpretiert werden. Wird ein Junge zu einem Mädchen «strafversetzt», so bedeutet dies eine Aufwertung für den Jungen und eine Abwertung für das Mädchen.

Pausenhof

Pause und Pausenhof bieten den Kindern im Vergleich zu sonstigen schulischen Situationen größere Räume und größere Freiheit, diese Räume zu nutzen. In den letzten 10 bis 15 Jahren sind im Zusammenhang mit der Forderung nach der «Bewegungspause» und der damit verbundenen Neugestaltung von Pausenhöfen zahlreiche Arbeiten zu den Aktivitäten in den Pausen entstanden. Zwar wurde übereinstimmend eine Zunahme der Bewegungsaktivitäten auf Pausenhöfen mit Spiel- und Sportangeboten festgestellt, die Autoren und Autorinnen schien jedoch nicht zu interessieren, welche Kinder diese Angebote annehmen. Wenn beispielsweise davon die Rede ist, daß Kinder auf einer zum «Bolzen» freigegebenen Fläche spielten, so ist ziemlich sicher, daß mit Kindern hier nur die Jungen gemeint waren.

Einigen verstreuten Hinweisen in der Literatur ist zu entnehmen, daß Mädchen sich in der großen Pause vor allem mit Gummitwist, Hüpfspielen,

I. Mädchenstärken und -schwächen

Ball an die Wand und Singspielen beschäftigten, während Jungen Lauf- und Ballspiele aller Art bevorzugten (BODET 1992, S. 4 ff.). Dabei ist zu berücksichtigen, daß Spiele historischen Veränderungen und modischen Trends unterliegen und daß Pausenhofaktivitäten von den räumlichen Gegebenheiten der Schulen abhängig sind. So können Turngeräte Mädchen zu fast artistischen Kunststücken und vielfältigen Bewegungsformen anregen. Auch auf Spielplätzen sind Mädchen zu bewundern, die darin wetteifern, 50 und mehr Sitzwellumschwünge rückwärts zustande zu bringen. Allerdings sind nur wenige Pausenhöfe mit Turngeräten ausgestattet.

Pausenhöfe sind auch Orte, an denen, in den letzten Jahren zunehmend, Gewalt stattfindet. Leider gibt es meines Wissens keine systematischen Untersuchungen über Ausmaß, Ursachen, Interaktionspartner/innen und Auswirkungen von aggressiven Handlungen auf dem Pausenhof. In der vorliegenden Literatur wird, zum Teil auf der Basis der Aussagen von Lehrkräften und Schülerinnen, übereinstimmend festgestellt, daß Gewalt fast ausschließlich von Jungen ausgeht und sich vor allem gegen Jungen, zu einem relativ großen Teil aber auch gegen Mädchen richtet (vgl. z. B. BARZ 1985, 1990). «Mädchenjagen» gehört an manchen Schulen zu beliebten «Spielen» der Schüler, die sich oft zu Banden oder Horden zusammenschließen. Dabei ist es ziemlich schwierig, die Grenzen zwischen Scherz und Ernst zu erkennen. Nach den Beobachtungen von OSWALD und anderen (1988) beteiligen sich viele Mädchen gern an Fangspielen, zum Teil initiieren sie Verfolgungsjagden, zum Teil jagen sie ihrerseits die Jungen. Aussagen von Schülerinnen zeigen aber, daß Spaß schnell in Ernst umschlagen kann und daß Mädchen, vielleicht auch «schwache» Jungen, das Gefühl entwickeln, ausgeliefert und hilflos zu sein und sich nicht wehren zu können. Daß Jungen in den Pausen aktiver und aggressiver sind, darauf weist auch die Unfallstatistik hin: Bei 3/4 aller Schulhofunfällen sind Jungen die Betroffenen (BODET 1992, S. 7).

Im Rahmen eines von mir initiierten Projekts wurden 1992 die Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern zweier Grundschulen und zweier Gymnasien während der großen Pause systematisch beobachtet. Auffällig waren nicht nur geschlechtstypische, sondern vor allem auch altersspezifische Unterschiede. Kinder bewegen sich mehr als Jugendliche, Jungen aller Altersstufen mehr als Mädchen. Bei den Mädchen sinkt die Bewegungslust mit steigendem Alter fast auf Null. An den Gymnasien beteiligten sich nur etwa 5 % der Mädchen, aber immerhin noch 24 % der Jungen in den Pausen an sportlichen Aktivitäten. An den beiden Grundschulen wurden dagegen 45 % der Mädchen und 64 % der Jungen bei Bewegungsspielen beobachtet. Dabei ergaben sich aber große Unterschiede zwischen den beiden Grundschulen: An Schule 1, eine Schule mit wenigen Bewegungsangeboten, waren die Schülerinnen (42 %) deutlich weniger bewegungsaktiv als die Schüler (72 %).

In der besser ausgestatteten Schule 2 glich sich das Aktivitätsniveau beider Geschlechter an; Mädchen beteiligten sich etwas häufiger (48 %), Jungen dagegen in geringerem Ausmaß (58 %) an Bewegungsspielen.

Was die Schülerinnen und Schüler der beiden Grundschulen in den Pausen spielten, zeigt Tab. 1.

	Mädchen		Jungen	
	S 1 N=310	S 2 404	S 1 575	S 2 533
	%	%	%	%
Fußball	–	–	21	6
Tischtennis	22	16	11	29
Rangeln	13	7	28	18
Raufen	1	–	8	–
Reiterkampf	1	8	3	–
Klettern	–	14	–	15
Abrißkette	3	–	9	2
Fangen	26	39	6	25
Gummitwist	12	9	–	–
Pferdchenspiel	2	2	–	–
Hüpfspiele	14	5	–	–
Sonstiges	7	7	9	2
Gesamt	100	100	100	100

Tab. 1: Beobachtete Bewegungsaktivitäten an Grundschulen

Tab. 1 läßt deutliche geschlechtstypische Muster erkennen: Es sind ausschließlich Mädchen, die sich beim Gummitwist oder bei Hüpfspielen vergnügen, und es sind ausschließlich Jungen, die Fußball spielen. Am Rangeln und Raufen sind deutlich mehr Jungen als Mädchen beteiligt. Allerdings scheinen sich die Grundschulmädchen nicht grundsätzlich vor spielerischen körperlichen Auseinandersetzungen zu scheuen. 60 % der Mädchen, die beim Rangeln beobachtet wurden, waren in «Kämpfe» mit Jungen verwickelt. Leider war es aufgrund unseres Designs nicht möglich, festzustellen, von wem die Rangeleien ausgingen. Auf dem Pausenhof der Schule 1 ist das Aggressionsniveau bei Mädchen und Jungen wesentlich höher als auf dem der Schule 2. 28 % der beobachteten Jungen waren an Rangeleien, 8 % an Raufereien, weitere 8 % an Reiterkämpfen beteiligt. In den letzten Jahren verbreiteten sich zunehmend pseudoasiatische Kampfformen auf dem Pausenhof – auch einige der von uns beobachteten Jungen suchten als Kung-Fu-Kämpfer oder Kickboxer Stärke und Männlichkeit zu demonstrieren.

Mädchen und Jungen im Grundschulalter haben durchaus auch gemeinsame Spielinteressen: Bei den Mädchen und den Jungen der Schule 2 sind

I. Mädchenstärken und -schwächen

«geschlechtsneutrale» Aktivitäten, Fangen und Tischtennis, am beliebtesten. Laufspiele, die in der Literatur noch als Jungenaktivitäten bezeichnet worden waren, sind nach unseren Beobachtungen inzwischen fast zur «Mädchensache» geworden.

Bei einem Vergleich der Aktivitäten auf beiden Schulhöfen ist deren unterschiedliche Ausstattung zu berücksichtigen. Auf dem Hof der Schule 1 gibt es relativ wenige Spielangebote, aber zwei an einer Mauer aufgemalte Tore, die die Schüler zum Fußballspielen motivieren. Möglicherweise stehen auch die zahlreichen Rängeleien und Raufereien auf dem Hof der Schule 1 mit dem Fehlen alternativer Beschäftigungsmöglichkeiten in Zusammenhang. Der Pausenhof von Schule 2 ist u. a. mit einem Klettergerüst ausgestattet, das bei Pausenbeginn von Schülerinnen und Schülern gestürmt wird. Dagegen gibt es auf dem Hof dieser Schule keinen Platz, der zum Bolzen verlocken könnte. Das dürfte einer der Gründe sein, daß sich das Pausenverhalten von Mädchen und Jungen dieser Schule quantitativ und qualitativ aneinander angeglichen hat.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß Schülerinnen und Schüler Pausenhöfe zum Teil unterschiedlich nutzen und daß manche Angebote nur von einem Geschlecht wahrgenommen werden. Mädchen nehmen sich, vor allen bei Fangspielen, durchaus den notwendigen Raum, allerdings sind besonders raumgreifende Aktivitäten wie Fußball den Jungen und Spiele mit geringen Raumannsprüchen wie Gummitwist den Mädchen vorbehalten.

Während an den Gymnasien in den Pausen fast ausschließlich geschlechts-homoge Gruppen beobachtet wurden, spielten an den Grundschulen etwa 30 % der beobachteten Kindern in gemischten Paaren oder Gruppen. Sowohl bei «geschlechtsneutralen» Aktivitäten als auch in gemischten Gruppen dominieren aber häufig Jungen. An den 5 Tischtennisplatten der Schule 2 beanspruchten beispielsweise einige größere Jungen zwei bis drei Platten, um in Vierer- oder Sechser-Mannschaften gegeneinander anzutreten. Die restlichen zwei Tischtennisplatten wurden von einer großen Gruppe von Jungen und Mädchen umlagert, die versuchten, irgendwann selbst einmal aktiv werden zu können.

Bei der Pausenhofgestaltung sind also nicht nur Kindgerechtigkeit und Bewegungsangebote, sondern auch die unterschiedlichen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen.

Sporthalle und Sportunterricht

Der Sportunterricht ist das einzige Fach in der Schule, das Körper und Bewegung betrifft. Er bietet auch besondere Gelegenheiten zum sozialen Lernen, weil die Schüler/innen zu Interaktionen gezwungen werden. Kooperation ist für viele sportliche Übungen, z. B. Ballspiele, unabdingbar.

Aufgrund der Unübersichtlichkeit der Sporthallen und der relativ geringen Kontrolle durch die Lehrkraft bietet der Sportunterricht auch zahlreiche Gelegenheiten für Interaktionen, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben.

Schon Schulanfänger/innen äußern geschlechtstypische sportliche Interessen und verfügen über unterschiedliche motorische Kompetenzen. Mädchen sind häufig sehr geschickt beim Gummihandball, haben aber große Defizite beim Umgehen mit Bällen (vgl. z. B. BAUR 1989).

Das Bewegungsverhalten auf dem Pausenhof setzt sich in der Sporthalle fort, wie wir beispielsweise bei einer wissenschaftlichen Begleitung offener Lernsituationen an einer Kreuzberger Schule beobachten konnten. Die zwölf- bis vierzehnjährigen Schülerinnen und Schüler konnten sich ohne Beeinflussung durch die Lehrkraft mit verschiedenen Geräten entweder individuell oder in Kooperation mit anderen beschäftigen. Die Aktivitätsquote der Jungen war insgesamt deutlich höher als die der Mädchen. War ein Ball im Geräteangebot, so stieg die durchschnittliche Aktivitätsquote der Jungen an, die der Mädchen ging in den meisten Klassen zurück. Dabei zeigte sich nicht selten folgendes Bild: Die Jungen stürmten in die Halle, griffen sich den Ball und begannen zu «bolzen». Die Mehrzahl der Mädchen zog sich daraufhin in eine Ecke oder an den Rand der Halle zurück. Sie hatten kaum eine Chance, genügend Raum für eigene Aktivitäten zu erobern. Die Jungen dominierten auch bei für beide Geschlechter attraktiven Aktivitäten, z. B. beim Trampolinspringen. Sie drängten sich in der Warteschlange immer wieder vor, so daß die Mädchen teilweise nur auf die Aufforderung der Lehrkraft hin springen konnten.

Während man sich im Klassenzimmer hinter einem Buch verstecken oder durch Schweigen tarnen kann, müssen im Sportunterricht die Leistungen und die körperlichen Stärken und Schwächen ständig präsentiert werden. Jungen nutzen diese Gelegenheit oft für die Inszenierung von Männlichkeit. So fühlten sich einige der von uns in Kreuzberg beobachteten Schüler als Tarzan oder Superman, und sie zeigten beim Trampolinspringen halsbrecherische Kunststücke, die ihnen die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse sichern sollten.

Befragungen von Mädchen ergaben, daß sich manche ihres Körpers schämten, daß sie die kritischen Blicke, die abschätzenden Urteile und die abwertenden Kommentare der Jungen fürchteten (SCHEFFEL 1991). Obwohl sich das sportliche Leistungsniveau von Mädchen und Jungen im Grundschulalter kaum unterscheidet, schätzen Jungen, aber auch die Mädchen selbst die Leistungen von Mädchen geringer ein als die der Jungen. Zudem werden Stärken der Mädchen, z. B. in der Gymnastik und bei Übungen an Geräten, nicht als solche erkannt; sie verleihen wenig Prestige, weil Jungen sie als «Weiberkram» ablehnen. Die Stärken der Jungen dagegen, beispielsweise ihre Geschicklichkeit beim Fußballspielen, bilden den Maßstab, an

I. Mädchenstärken und -schwächen

dem Mädchen gemessen und zu leicht befunden werden. Allerdings fallen auch motorisch unbegabte Jungen durch das Bewertungsraster. Sie sind nicht selten Außenseiter, die durch aggressives Verhalten besonders gegenüber den Mädchen Aufmerksamkeit erlangen und Anerkennung gewinnen wollen.

Ebenso wie auf dem Pausenhof spielen auch im Sportunterricht die Mädchen oft nicht mit, sei es, daß sie freiwillig verzichten, daß sie von den Jungen nicht akzeptiert werden oder daß die Lehrkräfte den Unterricht entlang der Geschlechtergrenzen organisieren, d.h. Jungen mit Ballspielen und Mädchen mit Turnen beschäftigen.

Selbst wenn Schülerinnen sich an Ballspielen beteiligen, haben sie bedeutend weniger Ballkontakte als Jungen mit der Folge, daß sich der Abstand zwischen den Leistungen der Jungen und denen der Mädchen vergrößert und daß sich Vorurteile wie «als Mädchen kann man kein Fußball spielen» verfestigen (PFISTER 1985).

Während zum koedukativen Sportunterricht von Klasse vier an inzwischen zahlreiche Untersuchungen und Modellprojekte durchgeführt wurden, ohne daß sich allerdings ein Konsens zwischen Befürworterinnen und Gegnerinnen hätte erzielen lassen, wird der gemeinsame Sportunterricht von Grundschulern und -schülerinnen für natürlich und selbstverständlich gehalten, obwohl hier die motorischen Defizite beider Geschlechter nicht abgebaut, sondern die Weichen für eine geschlechtstypische Bewegungskarriere gestellt werden.

Dabei böte der Sportunterricht in der Grundschule die Chance, die Bewegungsphantasien und die Bewegungslust der Mädchen zu verstärken. Dazu müßten die Interessen der Mädchen, z. B. an rhythmischen Bewegungen, am Rollschuhlaufen oder Geschicklichkeitsspielen, ernst genommen und verstärkt berücksichtigt werden. Neben konkurrenzorientierten Spielen sollten bevorzugt kooperative Formen der Bewegungsspiele Raum finden. Zudem müßten den Mädchen in gleichem Maße wie den Jungen Führungsrollen im Sportunterricht übertragen werden (Thies 1991).

Insgesamt entwickeln sich bei Mädchen spätestens während der Pubertät Unbehagen und Unlust am Sportunterricht, die nicht selten zu einer weitgehenden Sportabstinenz führen. Plötzlich scheinen Weiblichkeit und Sportlichkeit, die Inszenierung des Körpers und die im Sport geforderten Verhaltensmuster nicht mehr zusammen zu passen. Da sportliche Orientierungen nicht fest im Lebenszusammenhang der Mädchen verankert sind, führen die pubertären Konflikte oft zu einer lebenslangen Abkehr von Sport- und Bewegungsaktivitäten.

Wie im Klassenzimmer und auf dem Pausenhof überwiegt auch im Sportunterricht die Trennung der Geschlechter. ALFERMANN (1991) stellte nach Beobachtungen in etwa 70 Schulklassen (3., 6. und 10. Klassenstufe) nicht nur

eine starke Geschlechtersegregation, sondern auch eine Dominanz der Jungen, insbesondere bei Ballspielen, fest. So wählten Mädchen und Jungen, wenn sie sich zu zweit oder dritt zusammenfinden sollten, fast ausschließlich Partner/innen des gleichen Geschlechts. Um eine aufgabenorientierte Kooperation von Mädchen und Jungen zu fördern, sollten nach Alfermann die Lehrkräfte Einfluß auf die Gruppenzusammensetzung nehmen.

Interaktionen

Wie schon angedeutet, bestehen in der Schule – auch bei koedukativem Unterricht – weitgehend getrennte Jungen- und Mädchenwelten. Alle vorliegenden Untersuchungen stellen unabhängig von ihren Fragestellungen und Methoden eine Tendenz zur Geschlechtersegregation im inner- und außerschulischen Bereich schon seit dem Kindergartenalter fest (zusammenfassend MACCOBY 1990).

Die Methode der Wahl bei Untersuchungen über die sozialen Beziehungen in einer Schulklasse war bis jetzt die Soziometrie. Dabei werden die Kinder u. a. danach gefragt, welche Klassenkameraden und -kameradinnen sie als Freund oder Freundin, als Spielpartner/in oder als Geburtstagsgäste wählen bzw. nicht wählen würden. Fast ausnahmslos entscheiden sich Mädchen bei der Frage nach ihren sozialen Präferenzen für Mädchen, Jungen für Jungen. Das Geflecht von positiven und negativen Wahlen spiegelt die hierarchische Struktur einer Klasse wider, wobei die Fäden bei einigen besonders beliebten Schülerinnen und Schülern zusammenlaufen, während andere Außenseiterrollen spielen.

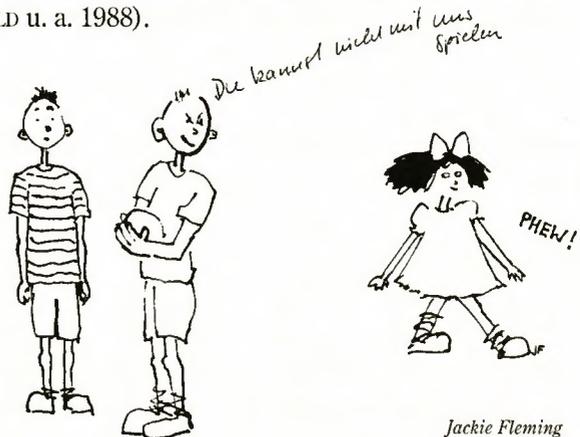
Ulf PREUSS-LAUSITZ (1992) stellte auf der Basis von Soziogrammen die Annahme feministischer Schulforscherinnen, Mädchen würden in der Schule «an den Rand gedrängt», in Frage. Tatsächlich zeigte sich in seiner Befragung, daß auf Mädchen mehr positive Wahlen fielen als auf Jungen und daß unter den abgelehnten Kindern mehr Jungen als Mädchen waren. Ein Blick auf seine Ergebnisse läßt aber erkennen, daß die Beliebtheit der Mädchen fast ausschließlich auf den Voten der Mädchen basierte, da nur 11 % der von Jungen abgegebenen Wahlen auf Mädchen fielen; bei den Mädchen betrug der Anteil der «gegengeschlechtlichen Sympathien» immerhin 20 %. Mädchen lehnten wesentlich häufiger als Jungen andere Kinder ab, und zwar vor allem Jungen, die sie ärgerten oder störten. Jungen sprachen seltener Ablehnungen aus, und wenn, dann richteten sie sich ebenfalls überwiegend gegen Jungen. Signalisieren diese Ergebnisse wirklich, daß Mädchen eine bessere soziale Position in der Klasse einnehmen als Jungen? Oder kann vermutet werden, daß Jungen einfach gleichgültiger gegen Mädchen sind, sie nicht so wichtig nehmen und deshalb auch nicht explizit ablehnen? Es ist auch fraglich, ob Jungen von der Ablehnung der Mädchen betroffen sind oder

I. Mädchenstärken und -schwächen

sich vielleicht sogar geehrt fühlen. Können Mädchen ihre Beliebtheit bei anderen Mädchen in eine «Anführerinnenposition» in der ganzen Klasse ummünzen? Die von PREUSS-LAUSITZ als Beispiele abgedruckten Soziogramme können seine Thesen nicht bestätigen: In der Klasse mit «vielen gegengeschlechtlichen Sympathien» gab es nur einen Jungen, einen Außenseiter, der Mädchen wählte, aber immerhin vier Mädchen, die sich für Jungen entschieden. In dem Soziogramm, das als Beispiel für eine Klasse mit «geringen gegengeschlechtlichen Sympathien» dient, richten sich die Ablehnungen der Mädchen in erster Linie gegen einen Jungen, der aber innerhalb der Jungengruppe keine marginale Rolle spielte. Die Untersuchung von PREUSS-LAUSITZ läßt zum einen die Komplexität der sozialen Beziehungen in einer Klasse erkennen, sie macht andererseits aber auch deutlich, wie schwierig es ist, diesen Beziehungen mit Hilfe von Soziogrammen auf die Spur zu kommen. Soziogramme erweisen sich nicht zuletzt deshalb als ungeeignet, die tatsächlichen Interaktionen über die Geschlechtergrenzen hinweg zu dokumentieren, weil die Kinder negative Reaktionen bei der Erwähnung von Kontakten zum anderen Geschlecht zu befürchten scheinen. Ein Kind des anderen Geschlechts als Freund oder Freundin zu wählen, «riecht» zu sehr nach einer romantischen Beziehung, in die Kinder im Grundschulalter keinesfalls verwickelt sein wollen.

Die wenigen Untersuchungen, die auf Beobachtungen basieren, ergaben weit mehr Kontakte zwischen Mädchen und Jungen als die soziometrischen Befragungen erwarten ließen: Die Art der Interaktionen reichte vom Helfen, über miteinander Quatsch machen bis hin zum Stören, Ärgern und Verletzen. Dabei ändern sich Quantität und Qualität der Interaktionen in Abhängigkeit vom Alter: Während sich bei den sechsjährigen Kindern die Mädchen, wenn auch in geringerem Maße als die Jungen, am «Quatschmachen» und auch an Rangeleien beteiligten, so waren es von der vierten Klasse an überwiegend die Jungen, die Kontakte und Konflikte mit den Mädchen initiierten (OSWALD u. a. 1988).

Insgesamt scheinen, so lauten jedenfalls die Ergebnisse von OSWALD u. a. (1988), die Körperkontakte zwischen Jungen und Mädchen, und zwar sowohl die positiven Körperkontakte als auch die körperlichen Auseinandersetzungen, vom 6. bis zum 12. Lebensjahr stark abzuneh-



men. Bei elfjährigen Kindern finden positiv zu bewertende Berührungen überwiegend unter Mädchen statt, während die körperlichen Interaktionen der Jungen untereinander ebenso wie die zwischen Mädchen und Jungen zu einem hohen Prozentsatz als ambivalent oder negativ einzuschätzen sind (DUBBERKE 1988).

Dies deutet auf einen unterschiedlichen Interaktionsstil in Jungen- und Mädchengruppen hin. MACCOBY (1990) betonte, daß Mädchen, die kleine Gruppen oder das Zusammensein mit der besten Freundin bevorzugen, nach den vorliegenden Ergebnissen in Sprache und Verhalten kooperativ, konfliktvermeidend und wenig dominant sind, ohne dabei aber ihre Ziele aus den Augen zu verlieren. In Interaktionen mit Jungen werden sie mit einem Interaktionsstil konfrontiert, der kompetitiv und aggressiv ist und der es Mädchen erschwert, ihre Bedürfnisse durchzusetzen.

Kontakte und Interaktionen mit Kindern anderen Geschlechts sind beeinflusst durch fest verwurzelte Vorurteile über Mädchen und Jungen, die in zahlreichen Untersuchungen immer wieder gefunden wurden. Jungen sind frech und Mädchen sind doof, Jungen sind stark und Mädchen sind schwach – derartige Stereotype beeinflussen die Wahrnehmung und darauf folgend auch die Handlungsmuster von Mädchen und Jungen (VALTIN/KOPFFLEISCH 1985). Die stereotypen Urteile über Jungen und Mädchen liegen allerdings nicht auf gleicher Ebene, sie sind vielmehr mit einer generellen Anerkennung der Jungen und einer Abwertung der Mädchen von seiten der Jungen verbunden. Einige neuere Publikationen zur Jungensozialisation weisen darauf hin, daß die Verachtung der Mädchen ein Abwehrmechanismus ist, der Unsicherheiten und Ängste der Jungen überdecken soll.

Aufgrund der verbreiteten Vorurteile, der Tendenzen zur Geschlechtersegregation und des geschlechtstypischen Interaktionsstils verwundert es nicht, daß Kontakte über Geschlechtergrenzen hinweg oft konfliktreich sind, wobei, wie LOCKHEED (1985) in einem Überblick über 29 relevante Studien feststellen konnte, diese Konflikte tendenziell eher auf Kosten der Mädchen gelöst werden. Auch die vorliegenden Untersuchungen aus dem deutschen Raum, die allerdings keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben können, identifizieren als Aggressoren in der Regel Jungen (BARZ 1990).

DERSCHIED (1988) untersuchte im Rahmen eines von OSWALD und KRAPPMANN geleiteten Projekts die Normbrüche und ihre Sanktionierung in einer Klasse mit 18 zehnjährigen Mädchen und 16 Jungen. Es wurde zwischen Normbrüchen im Hinblick auf den Besitz, den Raum, den Körper und den Selbstwert von Mitschüler/innen unterschieden, wobei Verletzung der Schulnormen unberücksichtigt blieben. Nur 13 % aller gegen Mitschüler/innen gerichteten Normverletzungen wurden von Mädchen begangen, und zwar waren dies zu mehr als 50 % verbale Aggressionen. Jungen richteten dagegen ihre Angriffe in erster Linie auf den Körper ihrer Mitschüler/innen.

I. Mädchenstärken und -schwächen

Die Analyse der Motive für die Normbrüche ergab, daß Jungen zu einem hohen Prozentsatz andere, vor allem Mädchen, ärgern wollten. Bei den Mädchen spielte das Motiv «ärgern» dagegen keine Rolle. Die Ärgereien der Jungen waren meist mit Verletzungen des Besitz-, des Raum- oder des Körperterritoriums verbunden.

Die zum Teil ritualisierten Übergriffen der Jungen gegen die Mädchen haben sicherlich eine ganze Reihe von Funktionen und Bedeutungen: Demonstration von Überlegenheit, Aufbau von Selbstwertgefühl, Abwertung der Mädchen. Ärgern kann aber auch als getarnter Versuch, Kontakt zu knüpfen, ohne das Gesicht zu verlieren, interpretiert werden. Schließlich kann mit dem «Mädchenärgern» auch eine sexuelle Komponente verbunden sein.

Entscheidend sind dabei die Definition und die Empfindung der Betroffenen. Aggressionen dürfen nicht als «Quatsch machen» oder «Necken» verharmlost und geduldet werden, wenn die betroffenen Mädchen sie als verletzend, herabwürdigend und als Angriff gegen ihre Integrität empfinden.

Die Ergebnisse des von OSWALD und KRAPPMANN geleiteten Projekts bestätigen die Alltagsbeobachtungen, daß nämlich Übergriffe und Attacken fast ausschließlich von Jungen ausgehen. Allerdings zeigte diese Untersuchung auch, daß oft nur eine kleine Minderheit der Jungen an den Auseinandersetzungen beteiligt war. Es wurde zudem deutlich, daß Mädchen nicht nur über Strategien verfügen, ihrerseits die Jungen zu ärgern – z. B. durch Kritisieren oder Petzen –, sondern daß sie sich auch, vor allem durch Koalitionen mit anderen Mädchen, erfolgreich zur Wehr setzen können.

Beispiele, wie Mädchen darin bestärkt werden können, Grenzen zu ziehen und sich gegen Angriffe von Jungen zu verteidigen, liefert der in diesem Band abgedruckte Text über die Mädchen-Mut-mach-AG.

Sich zu wehren ist aus vielen Gründen allerdings nicht einfach für Mädchen, obwohl sie im Grundschulalter ihren Klassenkameraden keineswegs körperlich unterlegen sind. Mädchen haben nicht nur gelernt, körperlichen Auseinandersetzungen auszuweichen, sie werden, wenn sie sich ähnlich wie die Jungen aggressiv verhalten, mit scharfer Ablehnung vor allem auch von seiten der Lehrkräfte konfrontiert.

Generell ist festzustellen, daß Jungen durch ihr Verhalten Aufmerksamkeit und Reaktionen inner- und außerhalb der Schule erzwingen, während die Mädchen eher angepaßt und damit unsichtbar sind. Schüler lernen also, daß sie durch raumeinnehmendes bis hin zu aggressivem Verhalten etwas bewirken, d.h. Macht ausüben können. Ich möchte allerdings auch deutlich machen, daß Mädchen nicht nur als Opfer gesehen werden dürfen. Auch wenn bis jetzt keine Forschungen vorliegen, die einen direkten Zusammenhang zwischen der eingeschränkten Raumeignung und den «weiblichen» Körperstrategien auf der einen Seite und der relativ hohen Aggressivitätsbereitschaft von Jungen auf der anderen Seite nachweisen, so lassen die

angeführten Ergebnisse doch eine wechselseitige Beeinflussung beider geschlechtstypischer Verhaltensmuster vermuten. Es ist deshalb für Jungen und Mädchen wichtig, nach Möglichkeiten und Strategien der Mädchen in schulischen und außerschulischen Auseinandersetzungen zu suchen und ihre Stärken z. B. im Hinblick auf solidarisches Verhalten zu fördern.

Zu klären ist auch, welche Auswirkungen die Konkurrenzorientierung und die hohe Bereitschaft, Konflikte physisch auszutragen, für Jungen haben. Wenn in Jungengruppen der soziale Status von körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten abhängt und in jugendlichen Subkulturen aggressives Verhalten belohnt wird, so stellt sich die Frage, was dies für diejenigen Jungen bedeutet, die diese Anforderungen nicht erfüllen können oder erfüllen wollen.

Körpererfahrungen

Die Körperlichkeit von Grundschulkindern hat bis jetzt kaum wissenschaftliches Interesse auf sich gezogen, obwohl der Körper die Basis der Selbstdarstellung und des Austausches mit der Welt ist. Wie das Kind seinen Körper erlebt und mit ihm umgeht, spielt in der Persönlichkeitsentwicklung eine entscheidende Rolle, da die subjektiv-emotionale Einstellung zum eigenen Körper, die auf Erfahrungen und die Rückmeldungen von der Mitwelt beruht, ein zentraler Bestandteil der Identität ist. Mädchen lernen schon in der Kindheit, daß sie Jungen körperlich unterlegen sind und daß ihr Körper insgesamt Defizite aufweist. So entwickeln sie ein in vieler Hinsicht konflikthafte Verhältnis zu ihrem Körper: In Befragungen äußern Mädchen eher als Jungen Unzufriedenheit mit ihrem Körper, ihrem Aussehen, ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit und ihrer Gesundheit (BAUR 1989, S. 202 ff.). Während Jungen ihren Körper eher nach funktionalen Gesichtspunkten bewerten, ist der weibliche Körper Medium sozialer und sexueller Attraktivität. Die ästhetische Stilisierung des Körpers nach dem Vorbild der von den Medien ständig reproduzierten und modifizierten Ideale ist deshalb schon für Grundschulmädchen von Bedeutung. Spielerisches Schminken, das Auftragen von Nagellack, das Verkleiden mit Büstenhaltern und Stöckelschuhen oder die Begeisterung für die «Mini-Playback-Show» weisen darauf hin, daß die allgegenwärtigen Weiblichkeitsideale eine große Bedeutung für kleine Mädchen haben. Die von mir im Rahmen eines Pilotprojekts befragten 10- und 11jährigen Mädchen schwärmten beispielsweise für Schlankheit und lehnten körperliche Stärke für sich selbst kategorisch ab.

Mädchen entwickeln einen «Defizit-Blick» in Bezug auf den eigenen Körper, was in späteren Jahren ständige Aktivitäten und ein ausgefeiltes Körpermanagement zur Folge hat. Körpergestaltung und -präsentation, vom Schminken bis zur Diät, gehören zu einem wichtigen Teil des Alltags vieler

I. Mädchenstärken und -schwächen

Mädchen. Körper, Aussehen und Mode sind auch ein zentraler Gesprächsstoff in Mädchengruppen, die häufig harte Standards im Hinblick auf Kleidung und Aussehen setzen. Abweichungen von diesen Standards werden spätestens von der Pubertät an negativ sanktioniert: *«Was an Grenzüberschreitungen, an jungenhaftem Verhalten bisher noch zugelassen wurde, wird nun unterbunden ... Die Reaktionen auf die körperliche Entwicklung des Mädchens sind widersprüchlich. Sie reichen von der elterlichen Fürsorge und Kontrolle über Gleichaltrigen-Maßstäbe und Normen bis hin zu eindeutigen Anspielungen auf der Straße ... Damit wird ihr Körper zwar zum Zentrum der Betrachtung, er entgleitet aber erneut der Selbstbestimmung der Mädchen, wird zum Objekt»* (SECHSTER JUGENDBERICHT 1984, S. 33).

Schon vor der Pubertät sind Mädchen und Jungen sexuelle Wesen, auch wenn Erwachsene dies oft vergessen oder ignorieren. Bis jetzt gibt es kaum Untersuchungen darüber, was Kinder über Sexualität in der Schule – außerhalb des Unterrichts – lernen und wie dies ihre Entwicklung und Identität beeinflusst (vergl. dazu MILHOFFER 1987). Sicher ist, daß in der Schule sexuelle Anspielungen, Beschimpfungen und sexuell gefärbte Übergriffe vorkommen. Dabei stempeln Jungen Mädchen häufig als Sexualobjekte ab. Mädchen erfahren so, daß Mädchen-Sein etwas Schmutziges und Negatives ist und daß sie aufgrund ihres Geschlechts abgelehnt werden.

In diesem Zusammenhang stellen sich zahlreiche, wissenschaftlich noch nicht geklärte Fragen: Wie gehen Mädchen mit den körperlichen Veränderungen während der Pubertät und mit dem offenen Geheimnis Menstruation um? Ist die Entwicklung vom Mädchen zur Frau mit Stolz oder mit Scham verbunden? Welche Rolle spielen die Mitschülerinnen und Mitschüler in diesem Prozeß?

Der Körper, körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten und das Aussehen tragen wesentlich zum soziale Status im Klassenverband bei. Vor allem amerikanische Untersuchungen haben sich mit dem Phänomen der Beliebtheit (*popularity*) befaßt. Sie kamen zu dem Ergebnis, daß sportliche Kompetenzen und Interessen bei Jungen, nicht aber bei Mädchen statusfördernd wirken (ADLER/KLESS/ADLER 1992). Für Mädchen ist es dagegen wichtig, über die «richtige» soziale Herkunft, modische Kleidung und attraktives Aussehen zu verfügen. Diese Ergebnisse werden durch Untersuchungen von Jungen-Peerguppen gestützt, in denen körperliche Stärke und Geschicklichkeit Ansehen und Status verleihen.

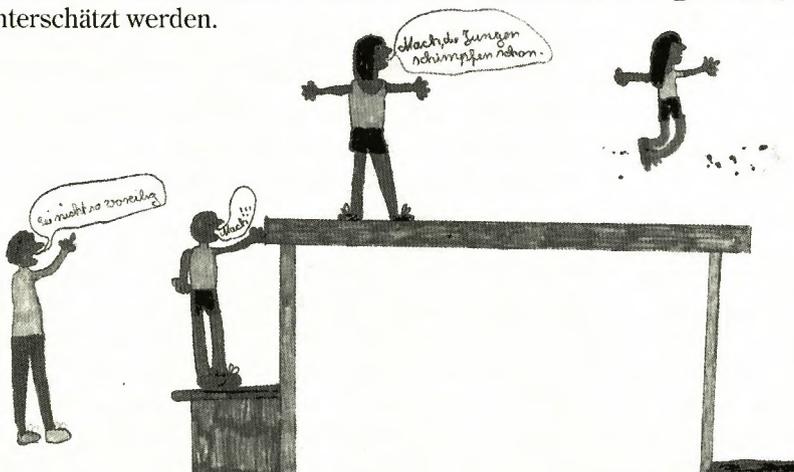
Raumnutzung, Bewegungserfahrungen und Interaktionen in der Schule tragen, wie oben dargelegt, nur wenig zum Aufbau einer positiven Körperidentität der Mädchen bei. Auch der Sportunterricht scheint auf Dauer eher Bewegungsfrust und nicht Bewegungslust bei Mädchen hervorzurufen. Interviews machen deutlich, daß eine enge Beziehung zwischen fehlenden Bewegungsmöglichkeiten in der Kindheit, negativen Erfahrungen im Sport-

unterricht, Verweigerung des Sportunterrichts und lebenslanger «Unbeweglichkeit» auch im übertragenem Sinn besteht (KUGELMANN u. a. 1990).

Schlußbemerkung

Mädchentypische Muster und Strategien des Raumverhalten, des Sich-Bewegens, der Körperlichkeit haben viele Ursachen. Die bis jetzt dazu vorliegenden Erkenntnisse liefern erst einige Mosaiksteinchen, die sich noch nicht zu einem vollständigen Bild oder gar zu einer Theorie zusammenfügen. Die erwähnten geschlechtstypischen Unterschiede im Hinblick auf Raum, Körper, Bewegung und Interaktion sind Folgen von Sozialisationsprozessen, tragen aber auch zur Verfestigung von Geschlechterordnung in Schule und Gesellschaft bei.

Die Schule ist in dem komplexen Wechselwirkungsprozeß der Sozialisation zur Frau und zum Mann sicher nur ein Faktor neben anderen, wie Elternverhalten und Mütter- bzw. Vätervorbild, Normen und Regeln in der Peergruppe, Weiblichkeits- und Männlichkeitsideale in Werbung und Massenmedien usw. Die Erziehung zum Mädchen fängt damit an, daß Mädchen mehr als Jungen behütet werden, und sie hört noch nicht damit auf, daß Mädchen lernen, daß ihr Körper sie nicht vor Gewalt schützt, sondern im Gegenteil Gewalt provoziert. Sowohl das relativ geringe körperliche Selbstvertrauen der Mädchen als auch ihr begrenztes Freizeitbudget, sowohl die Barbie-Puppen als auch die Kleidungsnormen – all dies trägt auch dazu bei, daß Mädchen mädchenstypisch agieren. Dabei darf die aktive Rolle der Kinder und ihre Bedürfnis, als Mädchen bzw. Jungen akzeptiert zu werden, «richtig» zu handeln und auch die schönen Seiten des Mädchen-Seins zu genießen, nicht unterschätzt werden.



Petra Zornemann

Hilfe, die Mädchen!

Zum Hilfeverhalten von GrundschülerInnen

Hilfe und wechselseitige Unterstützung sind ein wichtiger Bestandteil zwischenmenschlicher Beziehungen. Spontane Hilfeleistungen im Alltag erfolgen zumeist so häufig und selbstverständlich, daß sie gar nicht bewußt zur Kenntnis genommen werden. In unserer Kultur werden jedoch die Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen, die damit verbunden sind, eher gering geschätzt – gelten doch Helfen und Fürsorge als «typisch weibliche Eigenschaften», die mit Opferbereitschaft und Abhängigkeit in Verbindung gebracht werden. Pädagoginnen vertreten von daher die Forderung, die weiblichen Stärken wie Empathie und Fürsorge in Schule und Gesellschaft aufzuwerten (BECK-GERNSHEIM 1987).

Anhand von Untersuchungsergebnissen möchte ich in meinem Beitrag zeigen, in welchen Situationen 12jährige Mädchen und Jungen während ihres Schulalltags Hilfe leisten und welche Anforderungen, Aufgaben und Probleme damit verbunden sind.

Zur Untersuchung

Die in meiner Untersuchung verwendeten Daten wurden im Forschungsprojekt «Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern» erhoben (OSWALD/KRAPPMANN 1988). Im Rahmen dieses Projekts wurden 21 Kinder einer 6. Grundschulklasse (12 Mädchen und 9 Jungen) während des Unterrichts (Deutsch und Mathematik) und während der Pausen im Klassenraum beobachtet. Nach folgendem Verfahren wurden die Interaktionen der Kinder aufgezeichnet: Die Kamera war für jeweils eine Unterrichtsstunde auf einen Tisch gerichtet, der mit maximal 4 Kindern besetzt war. Eine zweite Kamera filmte zusätzlich die ganze Klasse. Insgesamt liegen für jedes Kind jeweils 2 Unterrichtsstunden Filmmaterial vor. Für den vorliegenden Beitrag wurden 134 «Interaktionsszenen» zum Thema Hilfe aus dem Gesamtmaterial extrahiert und ausgewertet. Berücksichtigt wurden nur Hilfeleistungen, die nicht von der Lehrerin angeordnet worden waren. Einbezogen wurden folgende Situationen: alle Bitten um Hilfe, gleichgültig, ob die Hilfe gewährt oder verweigert wurde, sowie alle Hilfen, die unaufgefordert angeboten oder geleistet wurden.

Hilfen im Schulalltag

Die Mädchen und Jungen der Klasse halfen einander bei vielfältigen Anlässen. Das Spektrum reichte von konkreten Hilfeleistungen bis hin zur psychologischen, emotionalen Unterstützung. Beobachtet wurden die Hilfe bei der Lösung von Aufgaben, das Verleihen von Arbeitsmaterialien (z. B. Hefen, Arbeitsbögen, Radiergummis), das Teilen und Abgeben von Nahrungsmitteln oder Süßigkeiten sowie Trost, Anteilnahme und Unterstützung bei Auseinandersetzungen. Dabei können verbale und nonverbale Hilfen unterschieden werden. Die weitaus überwiegende Mehrheit der Hilfeleistungen (89 %) steht in Zusammenhang mit den inhaltlichen Anforderungen von Schule und Unterricht: Man sagt dem anderen ein Ergebnis vor, erklärt die Vorgehensweisen und Arbeitsschritte bei der Lösung von Aufgaben, z. B. die Schreibweise eines bestimmten Wortes oder die Regel, die man bei der Multiplikation von Brüchen anwendet. Hausaufgaben, die man nicht erledigt hat, schreibt man von einem anderen Kind ab, man leiht sich Papier, Scheren, Geodreiecke und andere Arbeitsmaterialien. Da Kinder oft nicht zuhören, wenn die Lehrerin Anweisungen oder Aufgaben erläutert, sind sie darauf angewiesen, daß die TischpartnerInnen Informationen wiederholen. Auch viele kleine, freundliche Gesten, die nicht dringend notwendig sind, jedoch den Schulalltag erleichtern, waren zu beachten: Man hilft dem Nachbarn beispielsweise freiwillig beim Aufräumen oder nimmt der Schulkameradin einen Weg ab. Nur eine Minderheit der Hilfeleistungen (11 %) hatten keinen Bezug zu den schulischen Anforderungen: Zum Beispiel teilten Kinder das Frühstück miteinander oder sie verschenkten Süßigkeiten, verliehen Käämme, Taschentücher und Comics oder nahmen Anteil an privaten Freuden oder Sorgen ihrer MitschülerInnen.

Insgesamt ist festzustellen, daß Mädchen und Jungen in gleicher Weise überwiegend mit Hilfesituationen zu tun hatten, die einen Bezug zu den schulischen Anforderungen aufwiesen, wobei die Hilfe bei der Aufgabenlösung jeweils an erster Stelle stand. Die Annahme, daß Mädchen möglicherweise eher zu verbaler Unterstützung neigen, während Jungen stärker nonverbalen/physischen Beistand leisten, konnte nicht bestätigt werden. Mädchen und Jungen gewährten bzw. erbaten in gleichem Umfang verbale sowie non-verbale Hilfe.

Wer leistet wem Beistand?

Hinsichtlich der Beteiligung an Hilfehandlungen bestanden starke individuelle Unterschiede innerhalb der Klasse. Während zum Beispiel ein Junge niemals selbst Hilfe leistete, sondern sie immer nur von anderen in Anspruch nahm, belegte ein Mädchen die Spitzenposition als Helferin: 18 Mal gewährte

I. Mädchenstärken und -schwächen

sie anderen – egal ob Mädchen oder Jungen – ihren Beistand. Umgekehrt nahm sie die Unterstützung anderer nur selten in Anspruch. In ihrer Rolle als sachliche, freundliche und kompetente Ratgeberin wurde sie anscheinend von allen anerkannt.

Es gab nur wenige Kinder in der Klasse, die in einem ausgewogenen Verhältnis Hilfe leisteten und empfangen. Im Durchschnitt war ein einzelnes Kind an 7 Hilfen pro Unterrichtsstunde beteiligt – eine nicht unbeachtliche Zahl, die vor Augen führt, daß Unterricht ohne diese «heimlichen» Interaktionen nicht denkbar wäre. Die Mädchen erwiesen sich dabei als weitaus hilfsbereiter als die Jungen: Sie sind signifikant häufiger an Hilfehandlungen beteiligt und nehmen dabei fast doppelt so häufig wie die Jungen die Rolle der Hilfeleistenden ein. Der Mittelwert für die Rolle «HelferIn» betrug bei den Mädchen 8,2, bei den Jungen 4,6 Hilfen. Mädchen übernahmen im Durchschnitt annähernd gleich häufig die Rolle der Helferin und Hilfeempfängerin, wohingegen die Jungen öfter als Hilfeempfänger auftraten.

Obwohl die Mädchen sich untereinander häufiger halfen als die Jungen, war die Anzahl ihrer gleichgeschlechtlichen Interaktionspartnerinnen etwa gleich groß wie die der Jungen. Es ist also bei den Mädchen ein dichteres Netz gegenseitiger Zuwendungen festzustellen.

Daß Kinder dieser Altersgruppe bevorzugt mit Angehörigen ihres eigenen Geschlechts Kontakt haben, ist durch zahlreiche Untersuchungen belegt worden (MACCOBY 1990; VALTIN 1991) und geht auch aus unseren Untersuchungsdaten hervor: 80 % der Hilfesituationen fanden unter Kindern gleichen Geschlechts statt. Dabei hat jedoch die Sitzordnung einen maßgeblichen Einfluß, denn innerhalb der Klasse saßen – bis auf eine Ausnahme – Jungen neben Jungen und Mädchen neben Mädchen.

Hilfen zwischen Mädchen und Jungen waren demnach fast ausschließlich über die Tischgrenzen hinweg möglich, wobei sich die Kinder zumindest während des Unterrichts der Gefahr aussetzten, sich von der Lehrerin einen Verweis wegen Störung einzuhandeln. Dementsprechend fanden 75% der beobachteten Hilfeinteraktionen zwischen gemeinsam am Tisch sitzenden Kindern statt. Dennoch spielte der zwischengeschlechtliche Kontakt keine unwesentliche Rolle, denn innerhalb der Hilfen zwischen Nicht-TischpartnerInnen war der Anteil an Mädchen-Jungen-Kontakten bemerkenswert hoch: Er lag an erster Stelle.

Von der Schwierigkeit zu helfen

Die überwiegende Mehrheit aller Hilfeleistungen findet in einer freundlichen, kameradschaftlichen und von Einfühlung und Verständnis geprägten Atmosphäre statt. Zahlreiche Beobachtungen lassen jedoch erkennen, daß es sich beim Helfen nicht um ein ausschließlich problemloses und konfliktfreies

Geschehen zwischen gleichberechtigten PartnerInnen handeln muß. Nicht immer ist die grundsätzliche Bereitschaft, zu helfen, vorhanden. So wurden 21 % der Bitten um Hilfe (N=91) zurückgewiesen. Der häufigste Grund, Hilfe zu verweigern, war, daß die Kinder, sei es aus einer momentanen Stimmungslage heraus, als Sanktionsmaßnahme oder aus mangelnder Sympathie für die um Hilfe Bittenden, nicht helfen wollten. Der Anteil der Verweigerungen war im gemischtgeschlechtlichen Kontext am höchsten (39 %), unter den Jungen betrug er 19 %, unter den Mädchen 15 %.

Problematisch kann aber auch die Annahme von Hilfe sein. Eine genauere Analyse der Hilfe-Interaktionen zeigte, daß Mädchen und Jungen dabei mit hohen Anforderungen konfrontiert werden und daß viele soziale Kompetenzen erforderlich sind, um erfolgreich helfen bzw. Hilfe annehmen zu können. Dazu gehört beispielsweise, daß man einschätzen kann, an wen man sich in welcher Situation mit einem speziellen Problem wenden kann. Ein Junge, der eine Frage an ein Mädchen richtete, das gerade eine mit «Fünf» zensierte Mathe-Arbeit zurückerhalten hatte und bedrückt am Tisch saß, hatte verständlicherweise keine Chance. Er wurde rigoros abgewiesen. Die HelferInnen wiederum müssen die Probleme oder Bedürfnisse der Hilfesuchenden nachvollziehen können und nicht nur über die grundsätzliche Bereitschaft, sondern auch über die in der jeweiligen Situation gefragten Fähigkeiten bzw. die erbetenen Gegenstände verfügen. Die zahlreichen Bitten um Hilfe, die im Zusammenhang mit inhaltlichen Problemen des Unterrichts geäußert werden, sind nicht einfach zu erfüllen: Das Hilfe leistende Kind nimmt eine «Expertenrolle» ein, muß Probleme in Worte fassen, die es sonst «stillschweigend» allein löst. Die Fähigkeit, ein Problem zu lösen, führt nämlich nicht zwangsläufig dazu, daß man die eigenen Strategien und Vorgehensweisen auch anderen vermitteln kann. Kinder werden so gefordert, sich selbständig und ohne Unterstützung von Erwachsenen Arbeitsschritte bewußt zu machen bzw. Lösungswege zu entwerfen.

Ebenfalls schwierig ist es mitunter, andere angemessen psychologisch zu unterstützen oder zu trösten. Diese Art der Zuwendung erfordert zum Teil subtile Fähigkeiten, Emotionen kommen stärker ins Spiel, und es gibt weniger regelgeleitete Vorgehensweisen, an denen man sich orientieren kann als z. B. bei der Lösung einer Mathematikaufgabe. Die Fähigkeit, Anteilnahme zum Ausdruck zu bringen und dabei die Gefühle der anderen zu berücksichtigen, kann deshalb überhaupt nur über die Auseinandersetzung mit anderen, d. h. durch entsprechende «Interaktionserfahrungen», entwickelt werden. Folgende Szene zeigt, wie leicht – völlig unbeabsichtigt – die Regeln des Taktes und der Rücksichtnahme verletzt werden:

Gabis Hund war am Tag zuvor gestorben und sie saß zu Beginn des Unterrichts weinend am Tisch. Martina: «Gabi, wo habt ihr Euren Hund hingetan?» Gabi: «Der wurde eingeschlafert, Mann. Der hat noch gelebt.»

Martina daraufhin laut: «Iiih!» Anja weist sie empört zurecht: «Iih! – Bist du bescheuert». Martina irritiert: «Ich wußte ja nicht...»

Beziehungskonflikte beim Helfen

Nicht nur die inhaltlichen Anforderungen werfen bei Hilfeleistungen Probleme auf, konfliktreich ist auch die Struktur der Beziehung zwischen HelferInnen und HilfeempfängerInnen. Zwischen eigentlich gleichberechtigten PartnerInnen entsteht ein «Ungleichgewicht an Einflußchancen» (KRAPPMANN/OSWALD 1988, S. 214). Wer hilft, nimmt die dominante Position ein, wer Hilfe empfängt, ist von anderen abhängig und ihnen damit unterlegen. Hilfe geben erfordert gleichzeitig, das Defizit des anderen zu akzeptieren und die eigene Dominanz nicht auszunutzen. Demgegenüber bedeutet das Empfangen von Hilfe, die eigenen Schwächen einzugestehen und Hilfe annehmen können, ohne sie als Angriff auf das eigene Selbstwertgefühl zu erleben. In ihren Untersuchungen zum Hilfeverhalten in der 4. Jahrgangsstufe fanden KRAPPMANN/OSWALD (1988) heraus, daß über zwei Fünftel aller Hilfeleistungen auf Geber- oder Nehmerseite «problematisch» von den Kindern gestaltet wurden. Ähnliches ließ sich auch für die 6. Jahrgangsstufe bestätigen: Bei ca. einem Fünftel aller gewährten Hilfen waren Verhaltensweisen zu beobachten, die mit der ungleichgewichtigen Beziehung zwischen HelferInnen und HilfeempfängerInnen in Zusammenhang standen. Kinder, die Hilfe gewähren, setzen häufig Strategien ein, die dazu dienen, die eigene Position auszunutzen, um sich über den anderen zu erheben, z. B. durch Degradierung der Hilfesuchenden, nicht ernsthaftes Erfüllen einer Bitte oder Übertreibung der Helferrolle. In folgender Situation verknüpft ein Junge seine Hilfe mit einer Herabsetzung:

Es werden Rechenaufgaben gelöst. Markus und Michael arbeiten jeder für sich allein.

Michael fordert Markus auf: «So – das mußt du machen, das kann ich nicht ... geteilt.»

Markus kratzt sich am Kopf. Markus fragt: «So – was?»

Michael fügt noch hinzu: «Das dauert bei mir so lange.»

Markus beendet zunächst seine eigene Aufgabe. Dann berechnet er Michaels Aufgabe. Markus: « 2×9 sind 18, geteilt durch 6 sind 3. 3 kommt da raus, du Spinner!»

Nicht nur die HelferInnen, sondern auch Kinder, die Hilfe erhalten, können Vorkehrungen treffen, um die eigene Position aufzuwerten, z. B. das eigene Defizit zu entschuldigen, eine Gegenleistung anzubieten, die Hilfeleistung oder die helfende Person zu degradieren oder die Rolle des/der Hilflosen zu übertreiben. Diese Strategien wurden auf Helferseite von den

Mädchen und Jungen (10 % bzw. 13 % aller gewährten Hilfen) annähernd gleich häufig angewandt, auf Empfängerseite von den Mädchen häufiger: 19 % versus 5 %. Dieses Ergebnis läßt sich dahingehend interpretieren, daß die Mädchen offenbar mehr Unbehagen in der Rolle der Hilfeempfängerin empfinden und diese stärker als Angriff auf ihr Selbstbild erleben als die Jungen. Ein Mädchen, das die Nachbarin um ein Papier-Taschentuch bat, stellte dieser beispielsweise als Gegenleistung in Aussicht, ihr am nächsten Tag eine ganze Packung mitzubringen – ein etwas übertriebenes Angebot, das amüsiert zurückgewiesen wurde.

Die Beziehung zwischen HelferInnen und HilfeempfängerInnen läßt zwar ein Ungleichgewicht zwischen gleichberechtigten PartnerInnen entstehen, dieses kann jedoch langfristig durch reziproke Handlungen ausgeglichen werden. Für die Gruppe der Kinder, in der überhaupt «problematische» Hilfen, wie Verweigerung von Hilfe sowie die zuvor geschilderten Verhaltensstrategien, beachtet wurden, konnte folgender Zusammenhang ermittelt werden: Je stärker das Ungleichgewicht zwischen den Einzelleistungen beider PartnerInnen ist, desto höher ist auch der Anteil an «problematischen» Hilfen. Dies deutet darauf hin, daß das Prinzip der Wechselseitigkeit eine wichtige Rolle in den Interaktionen der Kinder spielt und daß die Verletzung dieses Prinzips zu Unmut, Sanktionen und Dissens führen kann.

Zuwendung oder Abgrenzung?

Im Zusammenhang mit Hilfeverhalten stellt sich auch die Frage, inwieweit Hilfeleistungen zwischen den Gleichaltrigen zur Konstitution und Regulation sozialer Beziehungen dienen. Da eine Hilfeleistung eine positive Zuwendung zum anderen beinhaltet, das Verweigern von Hilfe demgegenüber eine Abgrenzung bzw. Zurückweisung der betreffenden Person einschließt, enthalten Hilfehandlungen «Beziehungsbotschaften», die zum Herstellen, Bestätigen oder Abbrechen von sozialen Beziehungen dienen können. Daß Hilfe und Freundschaft eng miteinander in Verbindung stehen, wird durch einige Untersuchungsbefunde gestützt: Innerhalb von Freundschaftskonzepten von Kindern nimmt gegenseitiger Beistand einen wesentlichen Stellenwert ein (SELMAN 1984; VALTIN 1991).

Aus den Beobachtungsdaten geht hervor, daß Kinder beispielsweise versuchten, zu anderen Kontakt herzustellen, indem sie Hilfe anboten. Dabei ist eine Hilfeofferte zunächst unverfänglicher als die direkte Frage, ob man «mitmachen» darf. Diese Möglichkeit nutzen Kinder u. a. dann, wenn sie sich in bestehende Gruppenzusammenhänge integrieren oder Sympathien gewinnen wollen. Allerdings führt diese Strategie nicht immer zum Erfolg. So konnte ein Junge beobachtet werden, der unermüdlich von Tisch zu Tisch ging, anderen Kindern seine Hilfe beim Lösen von Rechenaufgaben anbot,

I. Mädchenstärken und -schwächen

aber jedesmal abgewiesen wurde. In diesem Fall wird die klassische Beziehung zwischen HelferInnen und HilfeempfängerInnen ins Gegenteil verkehrt – die Person, die Hilfe anbietet, jedoch zurückgewiesen wird, gelangt dadurch in eine schwächere Position. Am Beispiel zweier Mädchengruppen mit sehr reger gegenseitiger Zuwendung war festzustellen: Zuwendungen und Zurückweisungen können als flexibles Instrumentarium benutzt werden, um Sympathien zu erwerben, Beziehungen zu festigen oder auch MitschülerInnen auszuschließen. Man hilft zum Beispiel der Freundin, einem anderen Mädchen jedoch nicht. Bitten um Hilfe können zudem Anerkennung demonstrieren und den Status der Hilfeleistenden erhöhen: Dadurch, daß man eine Mitschülerin bevorzugt um Rat fragt, zeigt man ihr und den anderen, daß man sie für kompetent hält und ihre Meinung schätzt.

Als besonders ambivalent erwiesen sich die Hilfen zwischen Mädchen und Jungen. Wie bereits erwähnt, ist der Anteil der gemischtgeschlechtlichen Kontakte in der Gruppe der Nicht-Tischpartner am höchsten. Vielfach war zu beobachten, daß Jungen ihren Platz verließen, um gezielt ein Mädchen zu Rate zu ziehen, obwohl die Jungen am eigenen Tisch viel leichter zu erreichen gewesen wären. Dies legt den Schluß nahe, daß sich die Mädchen schon zuvor als kompetente und zuverlässige Ratgeberinnen bewährt hatten und daß ihnen die Rolle der Helferin von den Jungen offenbar bewußt zugeschrieben wurde. In Mädchen-Jungen-Interaktionen befanden sich die Mädchen zu 80% in der Rolle der Helferinnen. Drei Viertel der Mädchen-Jungen-Interaktionen wurden von den Jungen entweder durch Bitten um Hilfe oder durch Anbieten von Hilfe initiiert. Der weitere Verlauf der Interaktionen wurde aber von den Mädchen bestimmt, die entschieden, ob sie dem Hilfesuch nachkommen bzw. die unerbetene Hilfe akzeptieren wollten. In zwei Dritteln der Fälle ließen sich die Mädchen auf den Kontakt ein, und es kam zu freundschaftlichen und konfliktfrei verlaufenden Interaktionen. Gleichzeitig war aber der Anteil der Verweigerungen innerhalb der an Personen des anderen Geschlechts gerichteten Hilfesuche höher als bei Hilfesuchen zwischen PartnerInnen des gleichen Geschlechts. Die Mädchen lassen sich offenbar nicht nur in ihrer Hilfsbereitschaft und Kompetenz in Anspruch nehmen, sondern sind durchaus in der Lage, sich gegenüber unerwünschten Gesuchen abzugrenzen.

Neben sehr kameradschaftlich gestalteten Hilfen klangen in einigen von uns beobachteten Szenen auch Elemente des Umwerbens und Flirtens an, die Situation war mitunter von Albereien und Neckereien begleitet. Die Intentionen der InteraktionspartnerInnen waren allerdings zumeist nicht eindeutig einzuschätzen, da Werbeverhalten, auch das von Erwachsenen, häufig verdeckt, indirekt und nicht eindeutig ist. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, bieten Hilfesituationen die Möglichkeit, relativ unverfänglich geeignete Strategien zu erproben, mit dem anderen Geschlecht Beziehungen anzubahnen. Das

Interesse an zwischengeschlechtlichen Kontakten wird von den Jungen eindeutiger zum Ausdruck gebracht, wohingegen die Mädchen offenbar zwischen Interesse, Bereitschaft zu kameradschaftlichem Beistand und Abwehr schwanken.

Schlußbemerkung

Die hier berichteten Eindrücke und Ergebnisse erheben aufgrund der kleinen Stichprobe keinerlei Anspruch auf Repräsentativität, sondern sind als Anregung und Diskussionsimpulse gedacht.

Zusammenfassend läßt sich auf der Basis meiner Untersuchung feststellen, daß Hilfe und Unterstützung im Alltag von Kindern einen nicht unwesentlichen Stellenwert einnehmen. Mädchen und Jungen unterscheiden sich dabei nicht in der Art und Weise, wie sie Hilfe leisten. Sie sind auch im Hinblick auf die beim Helfen erforderlichen sozialen Kompetenzen mit sehr ähnlichen Problemen konfrontiert. Mädchen engagieren sich jedoch stärker als Jungen im sozialen Bereich. Durch ihre Hilfsbereitschaft – von der auch die Jungen profitieren – leisten sie «einen stillen Beitrag zur Schulkultur» (WESCHKE-MEISSNER 1990), der zumeist unbeachtet bleibt, weil er nicht so auffällig ist wie Stören, Streit und aggressives Verhalten. Die Mädchen sind trotz individueller Unterschiede eher als Jungen in ein dichtes Netz von Interaktionen eingebunden. Dies könnte als Ausdruck einer stärkeren «Verbundenheit mit anderen» (GILLIGAN 1983) und eines mehr kooperativen, beziehungsorientierten Interaktionsstils der Mädchen interpretiert werden, was auch aus Untersuchungen zum Gesprächsverhalten von Mädchen und Jungen (MACCOBY 1990), bzw. ihren Freundschaftsvorstellungen (VALTIN 1991) hervorgeht.

Obwohl sich Mädchen und Jungen in erster Linie auf Angehörige des eigenen Geschlechts beziehen, gibt es Interaktionen über die Geschlechtergrenzen hinweg. Im Vergleich zu den Interaktionen zwischen PartnerInnen des gleichen Geschlechts sind die Kontakte zwischen Mädchen und Jungen seltener in Kontinuität und Gegenseitigkeit eingebunden. Initiiert werden die Kontakte zum anderen Geschlecht vornehmlich von den Jungen, die offenbar die Mädchen als verlässliche Kooperationspartnerinnen betrachten und in Anspruch nehmen, was umgekehrt weniger der Fall ist. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Mädchen und Jungen in einer Entwicklungsphase, in der sich zwar die Geschlechtersegregation zu lockern beginnt, die aber dennoch von Annäherung und Abgrenzung gleichermaßen gekennzeichnet ist, im positiven Sinne voneinander profitieren können. Dies würde bedeuten, Beziehungen zu entwickeln, in denen man sich aufeinander verlassen kann, ohne dabei auf eigene Bedürfnisse und Selbstentfaltung zu verzichten – ein unerreichbares Ziel?

Martina Mentzendorff-Mitlehner

Annäherung und Abgrenzung

Mädchen und Jungen in einer Integrationsklasse

Im Rahmen einer Diplomarbeit (MENTZENDORFF-MITLERNER 1992) untersuchte ich die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der Integrations-Praxis. Als teilnehmende Beobachterin begleitete ich über einen Zeitraum von fünf Monaten eine integrativ arbeitende Grundschulklasse. Dabei stellte ich mir die folgenden Fragen:

1. Wird geschlechtsdifferentes Verhalten in Interaktionen der Mädchen und Jungen auch unter den Bedingungen integrativer Praxis sichtbar und wenn ja, in welcher Weise?
2. Welche Forderungen und Erwartungen hinsichtlich der sozialen Kompetenz werden an Mädchen und Jungen gestellt?
3. In welcher Weise ziehen Mädchen und Jungen Aufmerksamkeit und Zuwendung der Pädagoginnen auf sich?

Die Mädchen und Jungen befanden sich im ersten Schuljahr und waren zwischen sieben und neun Jahre alt. Zehn der sechzehn Kinder werden seit ihrem zweiten Lebensjahr gemeinsam integrativ betreut, die anderen sind seit Beginn der Vorschule in der Gruppe. Drei Jungen und drei Mädchen gelten als behindert, davon ein Mädchen als schwer-mehrfach-behindert.

Beispiele

I. *Anne nimmt ihr Rechenbuch aus dem Ranzen und ruft zu Moritz hinüber, der an einem anderen Tisch sitzt: «Moritz, auf welcher Seite bist du?»*

Auf dem Weg zu Moritz wird sie von Frau H. gestoppt und auf ihren Platz zurückgeschickt. Frau H. sagt ihr, sie solle sich nicht unter Druck setzen dadurch, daß sie sich an Moritz orientiert; sie solle lieber ihre eigenen Leistungen anerkennen und in ihrem eigenen Tempo arbeiten.

Daraufhin setzt Anne sich auf ihren Platz, schlägt ihr Buch auf und rechnet, ohne von Moritz eine Antwort erhalten zu haben.

Frau H. geht zu Anne und schaut ihr beim Rechnen zu. Ihr fällt auf, daß Anne selbständig weiterrechnet, anders als vorher abgesprochen war, und fordert sie auf, ihre Arbeit zu unterbrechen, weil sie diese Aufgaben erst in der Kleingruppe erklären will. Anne antwortet ihr, daß sie die Aufgaben schon könne und gerne weitermachen wolle. Sie rechnet auch gleich eine Aufgabe vor. Frau H. stellt fest, daß Anne zwar zum richtigen Ergebnis kommt, aber nicht richtig rechnet, und bittet sie noch einmal, zu warten, bis die Rechenart gemeinsam besprochen wird.

Zögernd klappt Anne ihr Rechenbuch zu.

II. Daniel rechnet in seinem Rechenbuch und schaut dabei immer wieder zu Jakob, der an einem anderen Tisch sitzt.

Nachdem er einige Aufgaben gerechnet hat, geht er zu ihm hinüber und fragt: «Auf welcher Seite bist du jetzt?» Jakob nennt ihm die Seitenzahl, und Daniel stellt fest, daß er selbst nur zwei Seiten hinterher ist. Er geht wieder zu seinem Platz und rechnet konzentriert die angefangene Seite zu Ende, dann blättert er um. Dies teilt er Jakob mit.

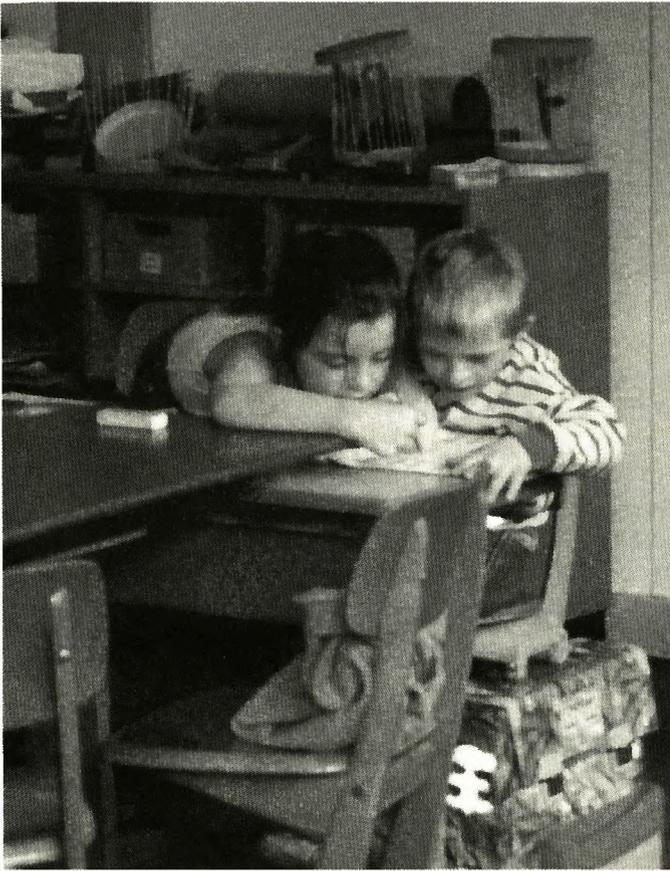
Auf der neuen Seite taucht aber ein für ihn unbekanntes, neues Zeichen auf, das Minuszeichen. Jetzt wird er unruhig, suchend schaut er sich in der Klasse um. Als er Frau H. in der Nähe entdeckt, ruft er sie und bittet sie um Hilfe. Frau H. schaut in Daniels Buch und erklärt ihm, daß diese Aufgaben erst am nächsten Tag, mit den anderen Kindern zusammen, erarbeitet werden sollen. Sie lobt ihn, daß er schon so weit gekommen ist, und sagt, daß er jetzt nicht weiterrechnen soll.

Daniel bleibt hartnäckig und bittet sie noch einmal, ihm diese Rechenart doch gleich zu erklären.

Nach einigem Hin und Her hat er Frau H. überredet. Sie holt einen Eierkarton mit 10 Gummieiern, setzt sich zu ihm und erklärt ihm die Funktion des Minuszeichens. Mit Hilfe der Eier rechnet er dann die nächsten Aufgaben.

III. Letzte Stunde, Religion. Frau H. bleibt in der Klasse, um die Religionslehrerin zu unterstützen. In dieser Stunde sollen die Kinder ihre Bastelarbeiten vom letzten Mal fertigstellen. In zwei verschiedenen Gruppen arbeiten sie an unterschiedlichen Dingen. Rike wird von Frau H. aufgefordert, ihr noch fehlendes Kalenderblatt herzustellen. Frau H. bittet sie, mit an den dafür vorgesehenen Tisch zu kommen. Rike sagt nein, bleibt an ihrem Platz und dreht Frau H. den Rücken zu. Nun redet die Religionslehrerin mit ihr. Rike reagiert nicht. Mit zusammengekniffenem Mund, das Gesicht dem Fenster zugewandt, bleibt sie sitzen.

Frau H. bittet Lena, mit Rike zu reden. Lena nickt, geht zu Rike und flüstert ihr etwas ins Ohr, dann gehen beide an den Tisch der Kalendergruppe. Rike setzt sich auf den freien Stuhl neben Lena und arbeitet konzentriert und fröhlich, bis ihr Blatt fertig ist.



*Helfen
kann auch
Machtausüben
bedeuten*

Die Lehrerin reagiert im ersten Beispiel auf Annes Streben nach einem Leistungsvergleich bremsend. Sie vermittelt ihr, daß sie es nicht nötig hat, sich an den Leistungen der anderen zu orientieren. Im zweiten Beispiel hingegen wird Daniel in seinem Ehrgeiz und der Orientierung an anderen bestätigt. Die Pädagogin weiß um sein Ringen nach Anerkennung und nimmt es ernst. Während Anne die Anweisung der Lehrerin zwar murrend, aber ohne Widerstand akzeptiert, wird Daniel in seinem Durchsetzungswillen bestätigt: Er muß nur hartnäckig genug sein und erreicht dann sein Ziel.

Im dritten Beispiel wird deutlich, wie sensibel sich schon die siebenjährige Lena in die Situation der anderen hineinversetzt, zur Hilfestellungen bereit ist und damit den Verlauf des Unterrichts unterstützt. Der Stellenwert, den diese Fähigkeit für den reibungslosen Ablauf des Unterrichts oft hat, wird dabei nur selten sichtbar.

Annäherung bei den Mädchen

Die Voraussetzung für das Gelingen integrativer Prozesse, wie Annedore PRENGEL (1990) sie beschreibt, ist die Bereitschaft und die Fähigkeit der Beteiligten, sich auf Einigungsprozesse im Spannungsfeld von Annäherung und Abgrenzung einzulassen.

Die Auswertung meiner Untersuchung ergab, daß die Bereitschaft zur Annäherung bei den Mädchen in großem Maße vorhanden war. In ihrem Bestreben nach Kooperation und mit ihrer Bereitschaft zu direkter Körperkommunikation zeigten sie ihr Interesse und Bedürfnis zur Herstellung von Nähe und Gemeinschaft.

Sabine, die auf Grund ihrer Behinderung nicht selbständig Kontakt zu den anderen aufnehmen kann, wird jeden Morgen von einem oder mehreren Mädchen mit Umarmung empfangen und so in die Klassengemeinschaft aufgenommen.

Weniger gut gelang es den Mädchen jedoch, eigene Grenzen zu setzen, eigene Ansprüche zu erkennen und zu vertreten. Fast wie selbstverständlich stellten sie eigene Bedürfnisse zu Gunsten der Gruppe zurück.

In den Interaktionen der Mädchen zeigte sich, daß sie es als Selbstverständlichkeit betrachten, daß die Lehrerinnen für die gesamte Klasse da sind. Anders die Jungen. Immer wieder bestanden sie darauf, daß die LehrerInnen ihnen individuell und unbegrenzt Aufmerksamkeit widmeten. Wurde ihnen dieser Anspruch nicht ausreichend erfüllt, fühlten sie sich benachteiligt und protestierten lautstark.

Abgrenzung bei den Jungen

Wesentlich weniger Probleme mit den Prozessen der Abgrenzung zeigten die Jungen in ihrem Verhalten. In ihren Interaktionen drückte sich eine stärkere Orientierung an Konkurrenz und an der Erfüllung individueller Interessen aus.

Körperliche Interaktionen fanden bei ihnen als Rangeleien untereinander statt. Richtete sich ihr Bedürfnis nach Nähe an die Pädagoginnen, so entwickelten sie diese in eine «wichtige» Diskussion und stellten dabei fast unbemerkt Körperkontakt her. Erwartungen an die soziale Kompetenz richteten die Pädagoginnen sowohl an die Mädchen als auch an die Jungen. Die Forderungen der Lehrerinnen in bezug auf Aufgaben, die die Gruppe betreffen, wurden jedoch vermehrt von den Mädchen gehört und auch erfüllt. Vermutlich führte unter anderem auch diese Bereitschaft dazu, daß Mädchen von den Pädagoginnen eher und öfter angesprochen wurden. Richteten sie

I. Mädchenstärken und -schwächen

ähnliche Forderungen an Jungen, ignorierten oder verweigerten diese oft ihre Mitarbeit.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung bestätigen Erkenntnisse feministischer Interaktionsstudien (vgl. ENDERS-DRAGASSER/FUCHS 1989) zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen. Anders als «typische» Jungen verhielten sich in der von mir untersuchten Klasse die Jungen mit Behinderung; vor allem der Junge mit Down-Syndrom zeigte selten rollenspezifisches männliches Verhalten. Oft wendete er sich z. B. fürsorglich einer Mitschülerin zu und drückte sein Bedürfnis nach Nähe direkt und für alle sichtbar aus.

Aufgrund dieser und ähnlicher Beobachtungen vermute ich, daß den Jungen mit Behinderungen bewußt oder unbewußt deutlich ist, daß für sie die Orientierung am Männlichen kein Maßstab sein kann, weil sie diesen Normen entsprechend nicht als männlich gelten. Es besteht für sie keine Verpflichtung, sich einer eindeutigen Rolle zuzuordnen, sie können deshalb männliche und weibliche Anteile offen zeigen. Die Mädchen mit Behinderungen hingegen verhielten sich in ihren Interaktionen eindeutig ihrer tradierten Rolle entsprechend.

Da sich meine Beobachtungen nur auf einzelne Kinder mit Behinderungen und nur auf das erste Schuljahr beziehen, sind größere Untersuchungen notwendig, um zu verallgemeinerungsfähigen Aussagen zu gelangen.

Die Ergebnisse zeigen jedoch, daß auch unter den Bedingungen integrativer Praxis der überwiegende Teil der Beziehungsarbeit von Frauen und Mädchen erwartet und auch von ihnen ausgeführt wird. Mit ihrer oft auch ungefragt gegebenen Unterstützung und Hilfe leisten Mädchen aber nicht nur Beziehungsarbeit, sie verschaffen sich auch eine Machtposition. Zugleich legitimieren sie das Verhalten der Jungen, für die nicht mehr die Notwendigkeit besteht, selbst soziale Kompetenz entwickeln oder zeigen müssen.

Dieses ‚Sich-immer-zuständig-Fühlen‘ der Mädchen darf auch in ihrem Interesse nicht einfach hingenommen werden. Indem wir ihnen deutlich machen, daß es nicht immer sie sind, von denen Beziehungsarbeit erwartet wird, schaffen wir ihnen den Freiraum, den sie benötigen, um eigene Interessen zu erspüren, zu entwickeln und durchzusetzen.

In gleicher Weise soziale Kompetenz auch von Jungen zu fordern und bei ihnen die Fähigkeit zur Beziehungsarbeit auszubilden, ist weitaus mühsamer als bei den Mädchen. Dies nimmt viel Energie und Zeit der PädagogInnen in Anspruch, denn es heißt, von Jungen Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu erwarten, die gesellschaftlich gering bewertet sind und für die Jungen keine – oder nur sehr wenige – männlichen Vorbilder haben. Dies wiederum bedeutet, daß auch diese Arbeit von Frauen geleistet werden muß, solange männliche Normen und Werte nicht von Männern selbst in Frage gestellt werden.

Ursula Mihciyazgan

«Ich faß‘ doch keinen Jungen an!»

Überlegungen zum geschlechtsspezifischen Verhalten türkischer Jungen und Mädchen

Das «Schwimmunterricht–Urteil» von 1991 aus Nordrhein–Westfalen und das «Sportunterricht–Urteil» von 1992 aus Bremen geben Anlaß zu der Frage, wie in der Schule der muslimischen Vorstellung von Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit Rechnung getragen wird oder getragen werden sollte. Beide Urteile geben muslimischen Mädchen das Recht, dem koedukativen Sportunterricht fernzubleiben. In der Urteilsbegründung wird auf die Religionszugehörigkeit verwiesen. Doch ist die Frage der Geschlechtertrennung im Klassenzimmer nicht nur aufgrund der im Grundgesetz verankerten Religionsfreiheit zu stellen, sie ist immer schon gegeben, wenn muslimische Kinder eine deutsche Schule besuchen, denn das Prinzip der Geschlechtertrennung ist Bestandteil ihrer kulturellen Konstruktion von Wirklichkeit.

Subtile Differenzen

Differente Konstruktionen von Wirklichkeit führen zu Konflikten im Klassenzimmer, die von den deutschen PädagogInnen häufig gar nicht wahrgenommen und von den muslimischen SchülerInnen und ihren Eltern kaum gelöst werden können.

Als ich eine türkische Bekannte, deren drei Kinder Grundschulklassen besuchen, fragte, ob und worin sie Probleme ihrer Kinder in der Schule sähe, antwortete sie: «Also, da gibt es die Ausländerfeindlichkeit. Die ist natürlich da. Aber auch wenn du darüber etwas schreibst, das nützt nichts, das ist irgendwie nicht zu ändern.»

Ich fragte nach: «Meinst du, daß sie benachteiligt werden?» und sie antwortete: «Nein, das meine ich gar nicht. Die Lehrerinnen haben viel Verständnis, und die anderen Kinder sind auch nicht so. Aber da gibt es manche Dinge, die kann man gar nicht erklären. Sie meinen es vielleicht auch gar nicht so, aber sie lehnen das ab, wie wir sind. Und das merken die Kinder natürlich.»

In unserem Gespräch stellte sich heraus, daß sie eine Bedeutungs- und Sinndifferenz meinte, die in ihren Folgen von den muslimischen Kindern und ihren Eltern häufig als diskriminierend erfahren wird. Diese Mutter z. B. sieht wie viele andere Eltern die guten Absichten der LehrerInnen, sie sieht (oder ahnt) aber auch, daß es kulturelle Differenzen gibt, die zu subtil sind, als daß sie sie erklären könnte. Es bedarf, so meine ich, einer allgemeineren, theoretischen Erörterung, damit diese Unterschiede sichtbar und verständlich werden. Im folgenden möchte ich diesen Differenzen nachgehen und aufzeigen, wie nachhaltig sie im Schulalltag wirken.

Unsichtbare Probleme

Beginnen möchte ich mit einem kleinen, unauffälligen Problem, das diese türkische Mutter mir als Beispiel nannte:

«Meine jüngste Tochter z. B., sie zieht sich an dem Tag, an dem sie Sport haben, morgens schon ihr Turnzeug an. Ich sage ihr immer wieder: Meine Kleine, das wird doch zu warm, zieh das doch erst in der Schule an. Nein, auch wenn es heiß ist, hat sie morgens schon ihren Turnanzug an. Sie will sich auf keinen Fall in der Schule umziehen.»

Offensichtlich ist das Umkleiden vor und nach dem Sportunterricht ein Problem für die Tochter. Auch wenn die Mutter ihr rät, sich in der Schule umzukleiden, schwitzt die Kleine lieber den ganzen Vormittag, als sich vor der Gruppe der Prozedur des Auskleidens zu unterziehen. Die eventuell nur Sekunden währende Nacktheit (eines Teils des Körpers) ist so problematisch, daß das Mädchen andere Unannehmlichkeiten in Kauf nimmt.

Warum? Ist es nur übertriebene Schamhaftigkeit des Mädchens, die durch einfühlsames Zureden überwunden werden kann, oder hat das Problem tiefere Ursachen? Ich meine, letzteres trifft zu, denn das Tabu der Nacktheit ist zwar ebenso wie das Prinzip der Geschlechtertrennung religiös begründet, aber das bedeutet nicht, daß es nur bei «frommen» muslimischen Kindern und ihren Eltern wirksam ist. Das Umzieh-Problem des Mädchens, dessen Mutter «liberale» Ansichten vertritt, zeigt, daß es Bestandteil der kulturellen Konstruktion der Wirklichkeit ist, denn selbst das Zureden der Mutter bleibt ohne Wirkung. Der gutgemeinte Vorschlag eines Pädagogen, in der Schule die muslimischen Kinder unbedingt zum nackten Duschen anzuhalten, um eine «Überwindung (ihrer) falschen körperlichen Scham» zu erreichen, muß daher fehlschlagen.

«Das moslemische Kind, das (durch das nackte Duschen, U. M.) gelernt hat, einen Großteil seiner überbetont anerzogenen Scham zu überwinden und die Freude am Umgang mit seinem Körper zu empfinden, wird damit auch ein Großteil seiner Außenseiterstellung in einer mitteleuropäischen Schulklasse los» (HIRSCH 1987, S. 11).

Derartige Vorschläge zeugen von Ignoranz gegenüber kulturellen Bedeutungen, die jedes interkulturelle Lernen, der deutschen Pädagog/innen und Schüler/innen wie der muslimischen Schüler/innen, erschwert. Sie führen zu einem enormen Anpassungsdruck, dem muslimische Eltern inzwischen vereinzelt mit juristischen Mitteln auszuweichen versuchen. Dies ist der Hintergrund für die eingangs erwähnten Sportunterricht-Urteile. Daher möchte ich, auch wenn die meisten Schülerinnen unbemerkt individuelle Lösungen für ihr «Umzieh-Problem» finden, den größeren Zusammenhang aufzeigen, in dem diese Problematik zu sehen ist.

Im Grunde geht es um zwei differente Konzeptionen der Sexualität, wobei die eine Position, die der LehrerInnen, der Schule und der westlichen Gesellschaft, gegenüber der anderen, der muslimischen Eltern und Schüler/innen, Überlegenheit beansprucht.

Die differenten Bedeutungen der Sexualität

MERNISSI beschreibt in ihrem Buch «Geschlecht, Ideologie, Islam» die Gegensätzlichkeit der Sexualitätskonzepte im «christlichen Abendland» und im Islam:

«Im christlichen Abendland ist es die Sexualität selbst, die bekämpft, zu etwas Animalischem erniedrigt und als antizivilisatorisch verurteilt wird. (...) Der Islam hat einen ganz anderen Weg eingeschlagen. Er bekämpft nicht die Sexualität, sondern die Frau» (MERNISSI 1987, S. 29).

Warum im Islam mit MERNISSIS Worten die Frau «bekämpft» wird, wird erst plausibel, wenn man weiß, daß der Sexualität selbst drei positive und lebensnotwendige Funktionen zugeschrieben werden:

- Sie dient der Reproduktion.
- Sie gibt den Menschen einen Vorgeschmack aufs Paradies, d. h. sexuelle Freuden gelten als paradiesisch.
- Erst wenn sie befriedigt ist, kann der Einzelne intellektuelle (Erkenntnis-) Leistungen vollbringen.

Während der erste Aspekt der Reproduktion auch im christlichen Denken von Bedeutung ist, stehen der zweite und der dritte Aspekt im Kontrast zur christlichen Vorstellung:

- Sexuelle Befriedigung oder gar Lust ist nicht paradiesisch, sondern «teuflisch».
- Intellektuelle Leistung entsteht nicht durch Befriedigung, sondern durch Triebverzicht. Nicht zuletzt deshalb gibt es die Askese und das Zölibat der Priester. Beides ist im Islam unbekannt.

I. Mädchenstärken und -schwächen

In beiden Religionen wird die Befriedigung sexueller Bedürfnisse demnach diametral entgegengesetzt bewertet. Es ist einleuchtend, daß daraus unterschiedliche kulturelle Regelungen für die gesellschaftliche Ordnung entwickelt wurden.

Nobert ELIAS (1976) beschreibt den Prozeß der Zivilisation in westlichen Gesellschaften als «Internalisierung der Fremdkontrolle», so daß wir folgern können, daß in westlichen Gesellschaften zwar heute die sexuelle Freiheit proklamiert wird, aber eben nur, weil über Jahrhunderte hinweg die sexual- und leibfeindliche Tradition des Christentums unser Denken geprägt hat. Wir haben eine «horizontale Trennungslinie» installiert, die Kopf und Körper trennt, wir verstehen uns vor allem als Geisteswesen und versuchen, über den Verstand in unseren Körper «hineinzukommen». Nicht zuletzt durch die Säkularisierung haben wir die Leibfeindlichkeit überwunden, aber etwas anderes ist uns geblieben: das Ideal der Geschlechtsneutralität. Damit meine ich die Vorstellung, daß wir in unserem Denken und Handeln von unserem Körper und unserem Geschlecht abstrahieren können. Deutlich wird dies in der Utopie vom gesellschaftlichem Zusammenleben, in dem das Geschlecht keine bzw. nur noch eine marginale Rolle spielt.

In muslimischen Gesellschaften hat es eine entgegengesetzte Entwicklung gegeben: Da die Sexualität nicht bekämpft, sondern positiv bewertet wird, wurde die Kontrolle der Sexualität nicht internalisiert, sondern blieb extern. So hat eine territoriale Abgrenzung stattgefunden, wobei den Geschlechtern verschiedene Räume zugeschrieben wurden.

«In der islamischen Welt ist die Sexualität territorial; d.h. die Sexualität wird reguliert, indem der Raum strikt nach Geschlechtern aufgeteilt und den Teilräumen jeweils eine geschlechtsspezifische Bedeutung zugeschrieben wird.» (MERNISSI 1987, S. 153).

Dies meint das Prinzip der Geschlechtertrennung. Es scheint ein zentrales Strukturprinzip der muslimischen Welt zu sein. In Analogie zum westlichen Körper- und Sexualitätskonzept halte ich es für angemessen, hier von einer «vertikalen Trennungslinie», die zwischen den Geschlechtern verläuft, zu sprechen. Nicht der Körper des Einzelnen ist (horizontal) getrennt, sondern die Körper von Mann und Frau sind (vertikal) getrennt und männlichen und weiblichen Räumen zugeordnet.

Das Konzept der weiblichen Sexualität

Dabei ist besonders auf die unterschiedlichen Konzepte der weiblichen Sexualität hinzuweisen. Wenn, wie MERNISSI formuliert, im Islam nicht die Sexualität, sondern die Frau «bekämpft» wird, so hängt dies damit zusammen, daß ihr eine besondere sexuelle Attraktivität zugeschrieben wird. Während in

der christlichen Definition die weibliche Sexualität als passiv, die männliche als aktiv gilt, verhält es sich in der muslimischen Definition umgekehrt: die weibliche ist aktiv, die männliche passiv. Kernpunkt dieser Vorstellung ist dabei die Annahme, daß der weibliche Körper, nicht die Frau als Person, eine Anziehungskraft besitzt, der die Männer nur schwer widerstehen können. Diese «Reiztheorie des weiblichen Körpers» begründet die Vorstellung, daß den Geschlechtern getrennte Räume zuzuweisen sind. Bei einer grundsätzlichen Bejahung der Sexualität gilt die Geschlechtertrennung als eine Notwendigkeit, um ein geregeltes Zusammenleben der Menschen beiderlei Geschlechts zu ermöglichen. Muslimische Frauen mit Kopftuch unterstreichen mit diesem Stück Stoff symbolisch die Bedeutung ihres Körpers. Eben weil sie um ihre körperliche Reize wissen, ist es für sie Ausdruck ihrer Stärke. Und auch Frauen, die kein Kopftuch tragen und nie getragen haben, haben – wie mir eine Migrantin sagte – «das Kopftuch im Kopf», denn sie verhalten sich nach den Regeln der Geschlechtertrennung. Diese ist für sie nicht nur sinnhaft, sie halten sie auch für so selbstverständlich, daß sie darüber nur schwer Auskunft geben können.

Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, daß MERNISSI für die Abschaffung der Geschlechtertrennung plädiert, weil sie ihrer Ansicht nach vor allem für Frauen restriktiv wirkt. Sie fordert damit nichts anderes als eine «Reform des Islam». Diese wird von der westlichen Öffentlichkeit dringend erwartet, aber von der Mehrheit der Muslime strikt abgelehnt. Wir sollten uns daher zunächst einmal mit der Gegebenheit des Prinzips der Geschlechtertrennung auseinandersetzen, statt seine Abschaffung für eine notwendige, in absehbarer Zukunft ohnehin stattfindende Entwicklung zu halten.

Zur Sinnhaftigkeit kultureller Bedeutungen

Vor diesem Hintergrund wird vielleicht verständlich, daß kulturelle Vorstellungen nicht nach den Maßstäben «gut – schlecht» oder gar «richtig – falsch» zu beurteilen sind. Sie sind jeweils historisch und religiös und nicht rational begründet. Dabei prägen sie Denken und Handeln, ohne daß dies ins Bewußtsein tritt.

Pädagog/inn/en, die eine nicht nur multilinguale, sondern auch multikulturelle Schülerschaft unterrichten, sollten sensibel für diese unterschiedlichen Bedeutungen sein und berücksichtigen, daß die «fremde» Konzeption in sich ebenso sinnhaft ist wie die eigene. Das heißt nicht, daß ich jedes Bemühen, die Eltern z. B. davon zu überzeugen, wie wichtig es gerade für Mädchen ist, ihre Handlungsspielräume zu erweitern, für problematisch hielte. Aber ich glaube nicht, daß es möglich ist, die muslimischen Eltern und Schüler/innen von der Sinnhaftigkeit der westlichen horizontalen Trennungs-

linie und des Ideals der Geschlechtsneutralität zu überzeugen und damit gleichzeitig die Sinnlosigkeit der muslimischen vertikalen Trennungslinie und des Prinzips der Geschlechtertrennung nachzuweisen.

Nun wird häufig versucht, dieser Problemstellung im Schulalltag auszuweichen mit der Begründung, dies sei ein Problem der erwachsenen muslimischen Migranten, für die Kinder der Migranten, der sogenannten Zweiten Generation, sei diese Bedeutungsdifferenz kaum noch relevant. Im folgenden werde ich anhand einiger Situationen im Klassenzimmer aufzeigen, wie bedeutsam diese Thematik für den Schulalltag ist, und damit versuchen nachzuweisen, daß nicht nur das Prinzip der Geschlechtertrennung im Verhalten der muslimischen Kinder wirksam ist, sondern daß darüberhinaus das Ideal der Geschlechtsneutralität für deutsche und türkische Mädchen in unterschiedlicher Weise Wirkung zeigt. Hierbei werde ich Beobachtungen und Auswertungen in der Literatur mit eigenen Beobachtungen in einer Grundschulklasse vergleichen.

Geschlechtsrollenfixierung

Hanna KIPER faßt ihre Beobachtungen mit türkischen Schüler/innen folgendermaßen zusammen:

- «– *Da setzen sich Jungen und Mädchen getrennt in den Sitzkreis.*
- *Da weigern sich einzelne Kinder, ein Kind anderen Geschlechts anzufassen.*
- *Da gibt es gegenseitige kleine Provokationen, körperliche Übergriffe»* (KIPER 1988, S. 70).

Sie erklärt diese Verhaltensweisen mit Hilfe der Ausführungen MERNISSIS über das Prinzip der Geschlechtertrennung:

«*Das Verhalten der Kinder im Raum wird mit Mernissis Ausführungen verständlich: ‚In der islamischen Welt ist die Sexualität territorial...‘ Die Interaktionen der Jungen und Mädchen unterliegen also diesen Ritualisierungen»* (KIPER 1988, S. 71, vgl. MERNISSI 1987, S. 153).

Indem sie diese Verhaltensweisen als «Ritualisierungen» bezeichnet, entsteht der Eindruck, als könnten sie übernommen oder auch durch pädagogische Maßnahmen aufgehoben werden. Nach meinen Ausführungen mag deutlich sein, daß dies zwar auf einer Linie mit MERNISSIS Bemühen um eine «Reform des Islam» liegt, aber nicht mit der Vorstellung der Mehrheit der Muslime und folglich der muslimischen Migranten, die in der Bundesrepublik leben, übereinstimmt.

Darüber hinaus ist es KIPERS Bemühen, die «Ritualisierungen» zu verändern, aber auch im Zusammenhang mit einer grundlegenden pädagogischen Intention zu sehen, die sich unter dem Stichwort «Geschlechtsrollenflexibilität» fassen läßt. Betrachten wir hierzu folgende Aussage einer anderen Autorin:

«Der Umgang vieler ausländischer Grundschüler mit ihrer Geschlechtsrolle unterscheidet sich fundamental von dem deutscher Kinder. Bei deutschen Schülern der Primarstufe hat eine Geschlechtsrollenfixierung im allgemeinen noch nicht in dem Maße stattgefunden ... Bei ausländischen Kindern und insbesondere bei Türken, wenn diese in den nationalen Ballungsräumen unserer Innenstädte wohnen, hat nicht nur bereits eine Fixierung stattgefunden; diese ist auch kaum noch aufzubrechen» (OOMEN–WELKE 1985, S. 28).

OOMEN–WELKE geht von einem fundamentalen Unterschied zwischen deutschen und türkischen Grundschulkindern aus. Erstere seien relativ flexibel, während letztere fixiert auf ihre Geschlechtsrolle seien. Offensichtlich hält sie es für notwendig, die «Fixierung» der türkischen Kinder «aufzubrechen», und beschreibt, mit welchen Schritten sie dies zu erreichen versucht.

Beiden Autorinnen gemeinsam ist das Bemühen, die geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen der türkischen Kinder zu verändern. Beide sehen, daß türkische Kinder anders als deutsche Kinder erzogen werden, daß sie schon von etwa fünf Jahren an auf ihre spätere Rolle vorbereitet werden.

«Die Geschlechtsrolle ‚Mann–Frau‘ dominiert schon früh die Altersrolle ‚Kind‘» (OOMEN–WELKE 1985, S. 29; KIPER 1988, S. 70).

Und da sie den Kindern diese Fixierung ersparen, zumindest sie hinauszögern möchte, plädiert sie für eine «Schonraum–Pädagogik» (OOMEN–WELKE 1985, S. 29), in der die Kinder sozusagen als kleine Menschen ohne Geschlecht spielen und erzogen werden. Dies heißt offensichtlich, daß deutsche Kinder, bei denen die «Geschlechtsrollenfixierung» noch nicht stattgefunden hat, eine alters- und kindgemäßere Entwicklung durchlaufen. Und indem dies unterstellt und nicht expliziert wird, erkennen wir die tieferliegende Setzung, daß «Geschlechtsrollenfixierung» schlecht und «Geschlechtsrollenflexibilität» gut und erstrebenswert ist. Doch dies ist gar nicht so selbstverständlich und folgerichtig, wie es auf den ersten Blick erscheint. Vielmehr ist diese Setzung problematisch.

Das Ideal der Geschlechtsneutralität

Wir können davon ausgehen, daß Rollenflexibilität gut ist. Dies hängt offensichtlich mit der grundlegenden Erkenntnis zusammen, daß das einzelne Individuum in komplexen hochindustrialisierten Gesellschaften verschiedene Rollen übernimmt und übernehmen muß. Es muß in der Lage sein, von einer Rolle in die andere zu schlüpfen, ohne seine Identität zu verlieren. Der für die Soziologie so zentrale Begriff der Rolle schließt den Begriff der Rollendistanz ebenso ein wie den der Rollenflexibilität.

Nun ist aber die Rollen-Metapher für das Geschlecht nicht angemessen, denn ich kann mein Geschlecht nicht übernehmen oder ablegen wie eine Rolle. Folglich funktioniert «das so beliebte und gängige Konzept der Geschlechtsrolle» nicht (vgl. BILDEN 1991). Und damit ist das pädagogische Ziel, «Geschlechtsrollenflexibilität» zu erreichen, in sich problematisch.

Hier sollten wir noch einen Schritt weitergehen und fragen, warum wir überhaupt auf die Idee kommen konnten, ein derartiges Ziel zu formulieren. Meine Erklärung dafür ist, daß das Konzept der Geschlechtsrolle ebenso wie die positive Bewertung der Geschlechtsrollenflexibilität mit dem westlichen Ideal der Geschlechtsneutralität in Zusammenhang stehen. Nur weil wir aufgrund der leibfeindlichen Tradition die Kategorie Geschlecht als eine marginale Kategorie denken – wir sind in erster Linie Geisteswesen, und der Geist hat kein Geschlecht – können wir von einer «Geschlechtsrolle» sprechen und dies für einigermaßen begründet halten.

Aus muslimischer Perspektive erscheint dies äußerst problematisch, denn Geschlechtlichkeit und Sexualität des Einzelnen sind keine marginale, sondern zentrale Kategorien des Denkens. Folglich gibt es kein Ideal der Geschlechtsneutralität.

Wenn also in den Verhaltensweisen der türkischen Kinder das Prinzip der Geschlechtertrennung wirksam ist, so ist doch auch zu fragen, ob und wie das Ideal der Geschlechtsneutralität im Klassenzimmer realisiert wird.

Beobachtungen in einer Grundschulklasse

In einer dritten Klasse mit ca. 20 Kindern sind die Mädchen in der Mehrzahl, die Hälfte dieser Mädchen ist «nicht-deutsch», d.h. türkisch, iranisch und afghanisch; nur ein türkischer Junge ist in der Klasse.

Englischstunde. Die Lehrerin spricht nur Englisch. Zunächst wird begeistert gesungen, dann folgen einige Körper- und Bewegungsspiele, die allen offensichtlich großen Spaß machen. U. a. gibt es ein «Fingerspiel-Lied»: Wo ist der Daumen? – Hier bin ich. – Wie geht es dir? – Danke, gut! – Dann versteck dich. – etc.

Als der Mittelfinger hochgestreckt werden soll, entsteht Unruhe, die die Lehrerin gelassen ignoriert. Die Jungen heben ihre Finger besonders hoch in die Luft und begleiten ihre Demonstration mit einem Grinsen. Einige Mädchen haben Schwierigkeiten mit dem «unanständigen» Zeichen, sie halten ihren Mittelfinger ziemlich verdeckt am Körper und kichern. Zwei andere deutsche Mädchen dagegen sind sehr «sachlich». Für sie ist der gestreckte Mittelfinger offensichtlich ohne Bedeutung.

Ähnliche Verhaltensweisen zeigten sich bei anderen Spielen, z. B. in einem Kreisspiel: *Die Mädchen bilden einen Kreis mitten im Klassenraum. Sie*

gehen singend mit verschiedenen Bewegungen. Dann kommen die Jungen und bilden um sie herum einen äußeren Kreis. Sogleich wird es unruhig. Als alle mit dem Gesicht nach innen stehen, halten die Jungen den Mädchen «Hörner» (zwei gespreizte Finger) an den Hinterkopf. Erst als ein türkisches Mädchen sich vehement wehrt («Hör endlich auf, Benny, du kleiner Pupser!») und beide Kreise sich entgegengesetzt drehen, hören die Handzeichen auf, aber es ist ein «krummer» Kreis, sie halten nicht die Kreislinien.

Mich hätte interessiert, wie es geworden wäre, wenn die Jungen den inneren und die Mädchen den äußeren Kreis gebildet hätten, aber dieser Vorschlag wurde nicht gemacht. Wie die Lehrerin mir später sagte, wäre es ihr gar nicht eingefallen.

Ich möchte noch ein drittes Beispiel aus einer anderen Stunde erwähnen, um anzudeuten, daß ein ähnliches Muster nicht nur in den Bewegungsspielen zu finden ist:

Die Lehrerin flüstert ein Wort, das ihr die Kinder von den Lippen ablesen und dann im Buch finden sollen. Wer es zuerst findet, soll ihr die Antwort ins Ohr flüstern. Die deutschen Mädchen sind zunächst die schnellsten, sie wählen andere Mädchen. Als die Jungen Wörter flüstern dürfen, ändert sich die Wortwahl. Die Lehrerin hatte z. B. gewählt: «Auto», «Zelt», «Qualle», die Mädchen dann «Verweis», «Giraffe», «Pantomime», die Jungen wählen jetzt «Schwert», «Zigeuner», etc. Ein deutscher Junge läßt «Partner» suchen, ein türkisches Mädchen «saufen». Schließlich hat ein Junge im Wörterbuch das Wort «Wichser» gefunden. «Das steht da auch drin.» Sofort laufen alle Jungen hin und lassen es sich zeigen. Nach kurzer Zeit ist das Spiel beendet.

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, wie geschlechtsspezifisch die Jungen und Mädchen sich in der Klasse verhalten. Die Jungen nahmen sehr deutlich die «Doppeldeutigkeit» der Körperteile wahr und brachten die latente Bedeutung zum Ausdruck:

- Der Mittelfinger wurde deutlicher als die anderen hochgestreckt.
 - Als die Hüften geschaukelt werden sollten, streckten sie den Po weit heraus und wackelten.
 - Als die Mädchen im inneren Kreis gingen, bedrängten sie sie. etc. Sie bezogen ihre Bewegungen demonstrativ auf eine sexuelle Thematik.
- Auch die meisten Mädchen in der Klasse nahmen die «Doppeldeutigkeit» wahr, doch ihre Reaktionen waren «diskreter»:
- Sie hielten den Mittelfinger eher versteckt und kicherten.
 - Sie spielten «Scham», indem sie, während sie die Hüften bewegten, sich die Hände vors Gesicht hielten und kicherten.
 - Sie reagierten im inneren Kreis auf die «Anmache» der Jungen, indem ein Mädchen die «Männlichkeit» des Jungen in Zweifel zog: (*«du kleiner Pupser!»*) etc.

I. Mädchenstärken und -schwächen

Doch einige deutsche Mädchen ignorierten die sexuellen Bedeutungen, ja, sie vermittelten den Eindruck, als sei ihnen das «kindische» Verhalten der Jungen lästig. Offensichtlich waren sie die Leistungsstärksten in der Klasse. Sie arbeiteten konzentriert mit und negierten sozusagen alle Bedeutungen, die jenseits des konkreten Unterrichtsinhalts lagen. Das Wort «Wichser» z. B. interessierte sie überhaupt nicht. Auch die körperbezogenen Spiele waren für sie ohne sexuellen Sinn.

Um diesen Aspekt ging es auch in dem Pausengespräch, das ich mit der Lehrerin führte:

Ich erfuhr, daß es einen Tag zuvor ein Elterngespräch mit Derens und Stevens Eltern gegeben hätte: Das (türkische) Mädchen sei aufgefordert worden, sich zurückzuhalten. Sie provoziere die Jungen in der Klasse. Die Lehrerin bezeichnete sie als «Prinzessin» der Klasse.

Mitten in unserem Gespräch kam die Schulleiterin auf uns zu mit der Bemerkung: «Nun sind die Mädchen ganz und gar mannstoll geworden. Sie machen ständig die Jungs an.»

Dann sprachen wir über einzelne Schüler und Schülerinnen. Positiv erwähnt wurde ein Mädchen, es sei ernsthaft, nicht auf die Jungen gerichtet, sondern auf die Sache. Deshalb seien ihre Leistungen auch besonders gut. Ich schlug ihr vor: «Geschlechtsneutral.» – «Ja, genau.» meinte sie, und sie meinte es deutlich positiv.

Im Gespräch mit den Lehrerinnen wurde mir deutlich, daß diese nicht so sehr Probleme mit dem sexualisierten Verhalten der Jungen hatten – dies hielten sie für mehr oder weniger normal und altersbedingt – sie hatten aber sehr wohl Probleme mit dem Verhalten der Mädchen. So schien ihnen die Tatsache, daß die Jungen die meiste Zeit die Mädchen angemacht hatten, keiner besonderen Erwähnung wert zu sein, die «Ann mache» der Mädchen auf dem Pausenhof aber wurde thematisiert. Das Wort «mannstoll» macht die sprachliche Vorstrukturiertheit dieses Musters deutlich: Jungen könnten nicht als «frauentoll» o. ä. bezeichnet werden, das Wort gibt es gar nicht.

Für die Mädchen galt offensichtlich die Regel: Geschlechtsneutrales Verhalten ist gut. Diesem Ideal entsprach das türkische Mädchen Deren keineswegs, und es wurde deshalb aufgefordert, sich zurückzuhalten.

Damit möchte ich allgemeiner formulieren, daß deutsche und türkische Jungen sich vornehmlich geschlechtsbetont verhalten, während deutsche Mädchen sich im Gegensatz zu türkischen Mädchen eher geschlechtsneutral verhalten. Umgekehrt formuliert: Türkische Mädchen nehmen sich stärker als deutsche Mädchen und ähnlich wie deutsche und türkische Jungen in ihrer Geschlechtlichkeit wahr.

Das Ergebnis meiner Beobachtungen stimmt insofern mit den Ergebnissen neuerer Untersuchungen überein, als diese zeigen, daß Jungen stärker

und konsistenter in ihren geschlechtsspezifischen Urteilen und Präferenzen sind als Mädchen und daß diese Tendenz bei den Jungen mit zunehmendem Alter nicht ab-, sondern zunimmt (vgl. BILDEN 1991, S. 282).

Das westliche Ideal der Geschlechtsneutralität ist offenbar in besonderer Weise ein Ideal von und für Mädchen und Frauen und daher problematisch. Es steuert geschlechtsspezifische Normvorstellungen, die repressiv für Mädchen wirken, weil sie bei geschlechtsbetonten Verhaltensweisen Sanktionen für Mädchen und nicht für Jungen auslösen. Und in dieser Blickrichtung sind die sprichwörtlichen «Probleme» türkischer Mädchen und muslimischer Frauen auf ganz neue Weise zu thematisieren: Werden Probleme, die westliche Frauen mit ihrer Geschlechtsidentität haben, weil sie viel stärker als die westlichen Männer das Ideal der Geschlechtsneutralität internalisiert haben, vielleicht auf die türkischen (muslimischen) Mädchen und Frauen projiziert? Dies ist eine Fragestellung, die über das Klassenzimmer hinausreicht, die aber auch dort von Bedeutung ist.

Geschlechtertrennung und Geschlechtsneutralität

Meine Beobachtungen sind nicht repräsentativ. Da ich jedoch annehme, daß das hier vorgestellte Muster mehr oder weniger deutlich in allen Klassenzimmern der Grundschule vorhanden ist, möchte ich der Wirkung des Prinzips der Geschlechtertrennung und der des Ideals der Geschlechtsneutralität in den von OOMEN-WELKE angeführten Beispielen nachgehen.

Die Autorin sieht das Verhalten der türkischen Mädchen und Jungen als gleichermaßen «rollenfixiert» an, doch hat sie offensichtlich weniger Probleme mit dem Verhalten der Jungen als mit dem der Mädchen: Die Jungen akzeptierten irgendwann ihre Regeln, während die Mädchen sich kaum überreden ließen.

«Ich erlebe die Mädchen auch im Unterricht als dickköpfig und stur, versuche aber, das als Überlebensstrategie zu verstehen» (OOMEN-WELKE 1985, S. 30).

Hier klingt Ärger durch (es ist schwierig, mit dickköpfigen, sturen Schülerinnen zu arbeiten), aber auch Bemühen um Verständnis: Die türkischen Mädchen haben eine schwere Rolle und müssen sich daher rechtzeitig im Überlebens- und Widerstandstraining üben, was zu aufgestauten Aggressionen führen kann:

«Aggressionen werden entweder durch Arbeit verdrängt oder unterdrückt, oder, soweit ich das einschätzen kann, in Sturheit und Dickköpfigkeit umgeformt» (ebd.).

Einerseits finden wir also bei der Autorin Ärger und Aggression, andererseits Verständnis und Mitleid. Als Hintergrundfolie für letzteres dient ihr das Bild von der unterdrückten muslimischen Frau, auf das sie mehrfach hin-

I. Mädchenstärken und -schwächen

weist. Inzwischen gibt es einige kritische Ansätze, die aufzeigen, daß das Mitleidssyndrom durch Projektion funktioniert, denn das Bild von der unterdrückten muslimischen Frau dient als Folie für westliche Frauen und Männer, die Gleichheit der Geschlechter in der eigenen Gesellschaft als Realität darzustellen (vgl. u. a. MIHCİYAZGAN 1990).

Woher stammt aber der Ärger der Autorin über die «Sturheit und Dickköpfigkeit der Mädchen»? Ich vermute, er hängt damit zusammen, daß diese Mädchen dem Ideal der Geschlechtsneutralität nicht entsprechen. Indem OOMEN-WELKE die türkischen Kinder mit mehr oder weniger Druck zwingt, das Prinzip der Geschlechtertrennung zu ignorieren und sich anzufassen, provoziert sie, ohne es zu merken, insbesondere den Widerstand der Mädchen, denn gerade für sie ist das Berührt-Werden aufgrund der «Reiztheorie des weiblichen Körpers» problematisch. Und diesen Widerstand faßt OOMEN-WELKE dann als Sturheit und Dickköpfigkeit auf. Hier geht es meiner Meinung nach um Konflikte im Klassenzimmer und nicht um umgeformte Aggressionen, die die türkischen Mädchen zu Hause unterdrücken müßten.

Anhand einer Spielszene, in der OOMEN-WELKE mit den Mädchen einen Kompromiß aushandelt, möchte ich dies verdeutlichen:

«Beim letzten Singspiel, der ‚Vogelhochzeit‘, erklärte sich ein Mädchen nach längerer Ablehnung bereit, die Braut zu spielen, falls sie bei der Strophe ‚Der Pfau mit seinem langen Schwanz, der führt die Braut zum ersten Tanz‘ nicht tanzen müsse. Frauen tanzen nämlich ausschließlich in Gegenwart von Frauen, Männer dagegen in der Öffentlichkeit. Die Szene wurde dann so gestaltet, daß der Junge, der den Pfau spielte, allein vor der Braut tanzte. Solche Kompromisse können die Mädchen inzwischen eingehen. Die Jungen äußern sich zufrieden über diesen Lernprozeß, denn dadurch kommen alle einfacher und schneller ins Spiel» (OOMEN-WELKE 1985, S. 32).

Und die Mädchen, äußerten sie sich auch zufrieden, möchte ich fragen. Diese Frage bleibt im Text unbeantwortet. Und so scheint mir, daß hier ein Kompromiß auf Kosten der Mädchen gefunden wurde. Doch betrachten wir den Kommentar der Autorin genauer: OOMEN-WELKE erklärt die Weigerung der Mädchen mit dem Verbot der Frauen, in der Öffentlichkeit zu tanzen. Dies ist insofern nicht zutreffend, als vor allem Mädchen und junge Frauen sehr wohl in der Öffentlichkeit, z. B. bei Hochzeitsfeiern, tanzen. Und dies sind keineswegs nur Volks-, sondern auch Bauchtänze. Nach meiner Interpretation ist für das Mädchen nicht das Tanzen, sondern der lange Schwanz des Pfaus problematisch. Dies ist sozusagen die letzte Bastion ihres Widerstands: Wenn sie schon mit einem Jungen eine Vogelhochzeit spielen soll, d.h. entgegen dem Prinzip der Geschlechtertrennung ihn anfassen soll, so ist für sie die sexuelle Bedeutung des Schwanzes zu offensichtlich, als daß sie sie ignorieren könnte.

Die Nicht-Beachtung dieser sexuellen Thematik durch die Lehrerin und die Autorin ist mir ein Indiz dafür, daß die Kinder wie die Vögel als geschlechtsneutrale Wesen betrachtet werden. Dies ruft den Widerstand der türkischen Mädchen hervor, weil diese sich nicht als geschlechtsneutrale, asexuelle Wesen betrachten wollen oder können. Ihre «Sturheit» ist sozusagen Ausdruck ihres Widerstands gegen die obengenannte Regel für Mädchen: Geschlechtsneutrales Verhalten ist gut.

Mädchen stärken, aber wie?

Ich möchte meine Überlegungen zur Geschlechtertrennung im Klassenzimmer nicht beenden, ohne zu begründen, warum ich diese Regel, die vor allem Mädchen, kaum Jungen, betrifft, für problematisch halte.

In der von mir beobachteten Klasse verhielten sich die leistungsstarken deutschen Mädchen geschlechtsneutral. Übrigens verhielt sich auch ein Junge geschlechtsneutral, doch er war der leistungsschwächste, der Außenseiter oder das Baby der Klasse. Und dies war ein türkischer Junge! Dies gibt uns einen Hinweis darauf, daß auch Jungen, deutsche wie türkische, im Einzelfall die sexuelle Thematik ignorieren (können) bzw. gar nicht wahrnehmen.

Die Schulleiterin hatte die «Sachlichkeit» der Mädchen gelobt und damit ihre Leistungsfähigkeit erklärt. Es könnte ja auch sein, daß diese Mädchen leistungsstark waren, **weil** sie sich geschlechtsneutral verhielten, daß ihre Leistungen anerkannt und gefördert wurden, **weil** sie dem Ideal der Lehrerinnen am ehesten entsprachen. Die «Prinzessin» in dieser Klasse oder die «Diva» in der Klasse von OOMEN-WELKE wird es zumindest viel schwerer als diese haben, für ihre Leistungen Anerkennung zu finden und gefördert zu werden. Ihr Verhalten läuft der Regel ‚geschlechtsneutral ist gut‘ zuwider und wird daher als Verletzung einer Norm aufgefaßt. Normen zu geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen sind unbewußt, entsprechend schwierig zu thematisieren und wirkungsvoll (vgl. LINKE 1991, S. 37). So ist es wahrscheinlich, daß, ohne daß es ins Bewußtsein tritt, Mädchen im Klassenzimmer dann sanktioniert werden, wenn sie – wie Jungen – in ihren Handlungen bezug nehmen auf eine sexuelle Thematik. Vielleicht hat dies auch damit zu tun, daß in der Grundschule vor allem weibliche Lehrkräfte unterrichten, die in ihrer eigenen Sozialisation das Ideal der Geschlechtsneutralität verinnerlicht haben. Das heißt auch, daß sie die eigene Geschlechtlichkeit in vielfältigen Prozessen zu verdrängen gelernt haben. So ist es nicht verwunderlich, wenn sie ungewollt die Lernprozesse ihrer Schülerinnen in eben dieser Weise beeinflussen.

I. Mädchenstärken und -schwächen

Doch dies ist keineswegs nur ein Problem der Lehrerinnen oder der Schule, sondern ein Problem von Frauen in westlichen Gesellschaften, die trotz aller Verdienste der Frauenbewegung patriarchal strukturiert sind. Während Männer nach wie vor als «Menschen» einer quasi übergeordneten Gattung betrachtet werden, werden Frauen immer auch als Frauen mit ihrer Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit wahrgenommen. Über sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz führen Frauen, nicht Männer Klage. Dies perpetuiert die ungleiche Behandlung der Geschlechter und hat sehr subtile, von den Frauen zum Teil internalisierte Formen der Unterdrückung zur Folge. Um dieser ein Ende zu machen, klagen wir den Sexismus in der Gesellschaft an und halten dabei gleichzeitig das Ideal der Geschlechtsneutralität besonders hoch, in der Hoffnung, dadurch mehr Handlungsmöglichkeiten für Frauen zu erreichen. BRÜCKNER schreibt dazu:

«Erst der entsexualisierte Umgang miteinander macht Zusammenarbeit möglich und eröffnet Frauen einen vergleichsweise großen öffentlichen Handlungsspielraum, denn nie waren es Männer, die wegen ihrer Geschlechtlichkeit öffentliche Plätze meiden mußten» (BRÜCKNER 1989, S. 34).

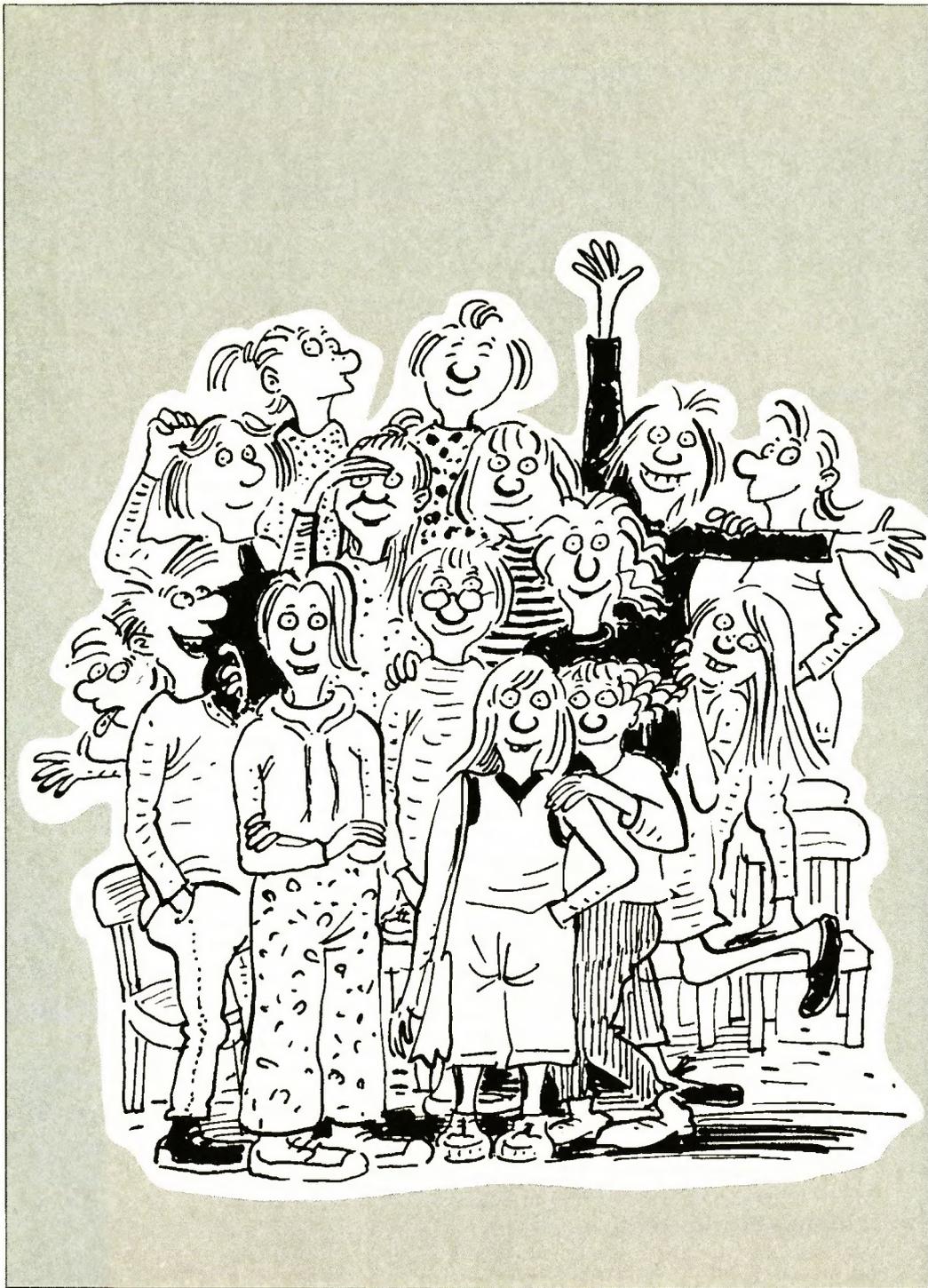
Vielleicht ist der weibliche Handlungsspielraum wirklich nur durch Entsexualisierung oder Geschlechtsneutralität zu erweitern. Doch wird auch dies nur dann gelingen, wenn Männer und Frauen in gleicher Weise zu einem «entsexualisiertem Umgang» gelangen.

Solange Jungen und Männer **nicht** in gleicher Weise wie Frauen das Ideal der Geschlechtsneutralität verinnerlicht haben, solange sie sich geschlechtsbetont verhalten können, während Mädchen und Frauen für geschlechtsbetontes Verhalten sanktioniert werden, werden Männer es zufrieden sein, denn sie tun dies auf Kosten von Frauen. Noch ist hier kein Ausgleich zwischen den Geschlechtern in Sicht. In der Zwischenzeit sollten wir uns daher überlegen, wie wir diese Kosten mindern und das heißt auch Mädchen stärken können.

Um türkische und deutsche Mädchen für das Leben als Frau in einer patriarchalen Gesellschaft zu stärken, sollten wir sie meines Erachtens nicht auf das Ideal der Geschlechtsneutralität festlegen, denn das würde, wie GLUMPLER in einem anderen Kontext formuliert, *«bedeuten, daß wir in der Arbeit mit Migrantinnen unser eigenes Wertsystem nicht mehr hinterfragen, sondern es zum absoluten Maßstab erheben»* (GLUMPLER 1987, S. 30). Vielleicht können wir dann auch akzeptieren, daß das Prinzip der Geschlechtertrennung im Klassenzimmer nicht notwendigerweise eine für Mädchen restriktive soziale Regelung sein muß.



FLEMING



II.

**Mädchen stärken –
und
Jungen auch**

Lore Hoffmann

Mädchen und Naturwissenschaften/Technik – eine schwierige Beziehung

Unter den Studierenden im Bereich Mathematik/Naturwissenschaften aller Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland waren im Wintersemester 1989/90 insgesamt 31,5 % Studentinnen, bei der Physik/Astronomie waren es 10,0 %, bei der Informatik 15,0 % und bei den Ingenieurwissenschaften insgesamt 12,3 % (Elektrotechnik 3,3 %; Architektur 39,8 %). Im Gegensatz dazu betrug der Anteil der Studentinnen im Fach Biologie 53,5 % und im Fach Pharmazie 68,6 %. Die entsprechenden Anteile der Frauen an den Studienabschlüssen sind teilweise deutlich geringer.

Auch auf der Ebene des Hochschulpersonals sind die Frauen nur in geringem Maße vertreten: So betrug 1988 im Bereich Mathematik/Naturwissenschaften der Anteil der Frauen unter den Professoren 2,0 % und unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern 16,2 %. Die entsprechenden Anteile für Physik/Astronomie sind 1,0 %/6,0 %, für Informatik 1,8 %/11,5 %, für Biologie 5,0 %/28,4 %, für Pharmazie 3,3 %/27,0 % und für Ingenieurwissenschaften insgesamt 0,9 %/5,5 % (Elektronik 0,5 %/2,5 %; Architektur 2,1 %/19,5 %).

Ein ähnliches Bild ist bei den Leistungskursfachwahlen auf der gymnasialen Oberstufe zu beobachten: Mädchen wählen deutlich seltener als Jungen Leistungskurse in Mathematik, Physik und Chemie. Das Berufswahlverhalten der weiblichen Auszubildenden hat sich in den Jahren von 1975 bis 1989 kaum verändert. In nahezu allen naturwissenschaftlich-technischen Berufen stellen auch heute noch Frauen eine verschwindende Minderheit dar.

Empirische Befunde zu geschlechtsspezifischen Unterschieden

Interessenschwerpunkte

Bereits am Ende des 5. Schuljahres, also schon bevor in den meisten Klassen Physikunterricht erteilt wird, zeigen Mädchen im Durchschnitt ein deutlich geringeres Interesse als Jungen an den meisten Bereichen der Physik, mit Ausnahme von Akustik, Optik und Atomlehre. Im 7. Schuljahr ist

dann generell ein deutlicher Rückgang der Interessen an den meisten Gebieten der Physik zu verzeichnen, und zwar bei Mädchen ausgeprägter als bei Jungen. Im Kanon der Unterrichtsfächer gilt Physik bei den Mädchen durchgängig als das am wenigsten interessante Fach, bei den Jungen hingegen zählt es zu den interessantesten Fächern (HOFFMANN/LEHRKE 1986). Deutlich geringeres Interesse als Jungen äußern Mädchen im Durchschnitt auch an Chemie, Geographie und Mathematik. Bei den Jungen hingegen ist ein deutlich geringeres Interesse an Deutsch, Fremdsprachen, Biologie und Kunst zu verzeichnen. Während Mädchen im Durchschnitt am Ende des 5. und 6. Schuljahres noch nahezu gleich großes Interesse an Technik/Werken/Polytechnik/Arbeitslehre bekunden wie Jungen, nimmt ihr diesbezügliches Interesse vom 7. Schuljahr an sehr stark ab, während das Interesse der Jungen konstant bleibt.

Bei den Mädchen scheint es im 7. Schuljahr zu einem deutlichen Interessenverlust an den meisten Unterrichtsfächern zu kommen, ausgenommen sind nur die Fächer Fremdsprachen, Biologie und Sport. Bei den Jungen scheint ein so deutlicher Interessenverlust nicht stattzufinden (HOFFMANN/LEHRKE 1985).

In bezug auf Physik zeigen Schülerinnen und Schüler hohes Interesse an Tätigkeiten der praktisch-konstruktiven Ebene wie «etwas bauen, einen Versuch aufbauen oder ein Gerät konstruieren», «einen Versuch selber durchführen, Messungen machen» und «etwas ausprobieren, ein Gerät auseinandernehmen oder zusammensetzen». Relativ geringes Interesse äußern sie an Tätigkeiten wie «sich ausdenken, wie man eine bestimmte Vermutung durch einen Versuch prüfen kann» und «etwas berechnen, den Ausgang eines Versuches exakt vorhersagen, Aufgaben lösen».

Betrachtet man nun die Häufigkeiten, mit denen die einzelnen Tätigkeiten aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zum Tragen kommen, so fällt auf, daß gerade diejenigen Tätigkeiten, an denen die Schülerinnen und Schüler das geringste Interesse haben, im Unterricht vergleichsweise häufig auftreten und umgekehrt. Mit anderen Worten, aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler ist der Unterricht sehr stark geprägt durch Tätigkeiten der theoretisch-konstruktiven Ebene und auf formal-abstraktes Denken ausgerichtet. Dies legt die Vermutung nahe, daß der Physikunterricht sich häufig an einer Stufe der kognitiven Entwicklung orientiert, die viele Schülerinnen und Schüler noch nicht erreicht haben (HOFFMANN/LEHRKE 1986).

Kognitive Fähigkeiten

Im Durchschnitt bestehen keine Unterschiede in den kognitiven Leistungen der Geschlechter hinsichtlich der allgemeinen Intelligenz (HAGEMANN-

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

WHITE 1984, S. 21). Mehrere Untersuchungen zeigen, daß Mädchen bei Aufgaben, die räumliches Vorstellungsvermögen verlangen, im Durchschnitt gesehen geringere Leistungen als Jungen erbringen, hingegen aber in den verbalen Fähigkeiten den Jungen überlegen sind (HAGEMANN-WHITE 1984). Inwieweit diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf unterschiedliche Lernbedingungen zurückzuführen sind bzw. ob diese auch bei gleichen Gelegenheiten zum Lernen auftreten, wurde allerdings nicht überprüft. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im verbalen und mathematischen Bereich sowie beim räumlichen Vorstellungsvermögen sind, wenn man die Ergebnisse früherer mit späteren Testerhebungen vergleicht, stark zurückgegangen und existieren nur noch bei extremen Aufgaben aus Mathematik und Naturwissenschaften (HAGEMANN-WHITE 1984).

Affektive Faktoren

Die häufig durch einen distanziert sachlichen und weitgehend humanitäre Aspekte ausklammernden Unterricht vermittelte Unpersönlichkeit der sogenannten «harten» naturwissenschaftlichen Fächer (Physik und Chemie) sowie die Stereotypisierung dieser Fächer als Domäne der Männer sind zwei affektive Faktoren, die die Mädchen davon abhalten können, diese Fächer zu wählen.

Erfahrungshintergrund

Mädchen haben deutlich weniger Erfahrung als Jungen im Basteln, Hantieren mit Werkzeugen und Umgang mit technischem Spielzeug. Sie informieren sich in ihrer Freizeit signifikant seltener als Jungen über Physik und Technik (Fernsehen/Radio, Bücher, Zeitungen) und führen deutlich seltener Reparaturen durch (HOFFMANN/LEHRKE 1985). Mädchen haben Jungen gegenüber jedoch einen Erfahrungsvorsprung im Umgang mit Pflanzen und Tieren sowie bei häuslichen Tätigkeiten, wie Nähmaschinennähen, Mehl abwiegen oder kochen. Mädchen wird – so zeigen Studien des IPN –, von den Eltern signifikant seltener technisches Spielzeug geschenkt, sie werden seltener von ihren Eltern angeregt, bei Reparaturen mitzuhelfen, sich mit Physik und Technik zu befassen sowie einen naturwissenschaftlichen Beruf zu ergreifen. Während in der frühen Kindheit Jungen bestärkt und ermuntert werden, zu basteln und sich mit naturwissenschaftlichen und technischen Tätigkeiten zu befassen, werden Mädchen bestärkt, mit Puppen zu spielen und sich anderer Personen anzunehmen.

Die vor- und außerschulische Beschäftigung mit Physik und Technik hängt sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen signifikant mit dem Interesse an Physik, der Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten in diesem

Bereich und der Beurteilung der Bedeutung von Physik und Technik für die Zukunft allgemein sowie für den späteren eigenen Beruf zusammen (IPN-Interessenstudie).

Der Umgang mit technischem Spielzeug und technisches Werken (wie z. B. Holzarbeiten, Metallarbeiten, technisches Zeichnen) fördern das räumliche Vorstellungsvermögen (WHYTE 1986), das vielfach als eine Voraussetzung für die erfolgreiche Beschäftigung mit Physik und Technik angesehen wird. Technisches Zeichnen sowie der Umgang mit unterschiedlichen Werkstoffen und Werkzeugen, mit Baukasten und Modellbau führen auch bei Mädchen zu besseren Leistungen der Raumwahrnehmung und -vorstellung (DINTER u.a. 1989).

Selbstbild

Im Vergleich zu Jungen ist die Selbsteinschätzung der Mädchen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Leistungen in Physik deutlich niedriger. Trotz objektiv gleicher Leistung unterschätzen Mädchen systematisch ihre Kompetenz in Mathematik. Dies beeinflusst die Wahl von Physik als Leistungskurs und auch die Wahl eines naturwissenschaftlich-technischen Berufs (HANNOVER 1991). Das Spektrum der Berufswünsche von Mädchen wird vom 5. bis zum 10. Schuljahr enger (IPN-Interessenstudie).

Eine Analyse von Mathematikbüchern belegt, daß auch heute noch Schulbücher geschlechtsspezifische Rollenklischees vermitteln, die Frauen in ihren Tätigkeiten nahezu ausschließlich auf praktische Arbeiten im häuslichen und familiären Bereich beschränken, wobei Planungs- und Entscheidungssituationen den Männern vorbehalten bleiben. *«Sofern doch einmal berufstätige Frauen geschildert werden, werden ihnen untergeordnete Positionen in typischen Frauenberufen zugeschrieben oder sie werden ihren – selbständigen – Männern als Helferinnen zugewiesen»* (LOPATECKI/LÜKING 1989, S. 141).

Den Geschlechtsrollenerwartungen, mit denen Mädchen insbesondere während der Pubertät konfrontiert werden, sind für die Herausbildung und Verstärkung naturwissenschaftlich-technischer Interessen besonders bedeutsam. *«Wenn sie nicht auf eine Umwelt treffen, die auf beiden Seiten (bei Mädchen und Jungen) Erweiterungen der Geschlechterpolarisation und –rollenidentifikation zuläßt, entsprechen Mädchen eben den Erwartungen, die an sie traditionell als Mädchen gestellt werden»* (METZ-GÖCKEL 1987).

Schulorganisation

Untersuchungen zeigen, daß koedukative Schulen den Trend zur Polarisierung der Geschlechter verstärken, indem Jungen physikalische Disziplinen und Mädchen biologische Disziplinen der Naturwissenschaften wählen (BAUMERT 1992).

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Lehrererwartungen und -einstellungen

Mädchen werden im Durchschnitt für die gleichen Leistungen ungünstiger bewertet; Lehrkräfte sind häufig der Meinung, daß Mädchen geringere naturwissenschaftliche und technische Fähigkeiten haben als Jungen. Auf der Grundlage identischer Arbeiten beurteilen Lehrkräfte Jungen im Durchschnitt als begabter für naturwissenschaftliche Fächer als Mädchen (SPEAR 1985). Naturwissenschaftslehrer sind sogar in höherem Maße als Lehrkräfte anderer Fächer der Meinung, daß technischer Bildung für die Zukunft der Mädchen wenig Bedeutung zukommt. Selbst auf der Ebene der Allgemeinbildung finden nur ca. 24 % der Lehrkräfte insgesamt technische Qualifikationen für Mädchen wichtig (SPEAR 1985).

Lehrer-Schüler-Interaktion

Jungen erfahren bereits in der Grundschule seitens der Lehrerinnen und Lehrer deutlich mehr Beachtung im Sachkunde und Mathematikunterricht als Mädchen (FRASCH/WAGNER 1982).

Lehrerinnen und Lehrer stellen an Jungen höhere Erwartungen hinsichtlich ihrer Leistungen in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern. Jungen werden als intelligenter, interessierter und kreativ, Mädchen als gewissenhaft, sauber, ordentlich und fleißig beurteilt (WHYTE 1986). Jungen wird zuge-
getraut, daß sie schwierige Probleme selbst lösen, sie werden ermuntert, es selbst zu versuchen, Mädchen wird eher geholfen (WHYTE 1986).



Mädchen fördern

Um das Interesse der Mädchen an naturwissenschaftlich-technischer Bildung und Berufsorientierung zu fördern, sind Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen erforderlich:

- Berücksichtigung und Unterstützung der spezifischen Interessen und Fähigkeiten der Mädchen;
- Ausgleich der fehlenden vor- und außerschulischen Erfahrungen von Schülerinnen;
- Aufbau eines erweiterten Selbstbildes bei Mädchen;
- Aufbau eines erweiterten Selbstbildes bei Jungen;
- Abbau von Geschlechterstereotypen bei Lehrern und Lehrerinnen;
- Förderung des Problembewußtseins bei Eltern;
- Aktivierung der Wirtschaft zur Mitarbeit.

Die Berücksichtigung der Interessen, Erfahrungen und Fähigkeiten von Mädchen kann zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und des Informatikunterrichts für Mädchen und Jungen beitragen. Die vorliegenden empirischen Befunde belegen,

- a) daß die Weichen für das geringe Interesse der Mädchen an naturwissenschaftlich-technischer Bildung im vor- und außerschulischen Bereich gestellt werden und
- b) daß diese dann durch Schule – beginnend durch den Unterricht in der Grundschule und nachfolgend insbesondere durch den Physik-, Chemie- und Technikunterricht – verfestigt werden.

Um einer langfristigen Benachteiligung der Mädchen in diesem Bereich entgegenzuwirken, sollte bereits in der Grundschule mit Fördermaßnahmen begonnen werden. Der Mathematik- und Sachkundeunterricht sowie Technisches Werken/Technikunterricht erscheinen als Ansatzbereiche für solche Maßnahmen besonders geeignet.

Konkrete Einzelmaßnahmen

1. Die auf die speziellen Interessen, Fähigkeiten und Erfahrungen der Mädchen abgestimmte **Änderung der Lehrpläne** bezüglich der Inhalte, der Kontexte für die Bearbeitung dieser Inhalte und der Unterrichtsaktivitäten.

Mädchen zeigen relativ hohes Interesse an Naturphänomenen sowie Phänomenen, die mit der sinnlichen Wahrnehmung zu tun haben. Der Bezug zum Menschen, soziale Implikationen, die praktische Anwendbarkeit sowie die Anbindung an alltägliche Erfahrungen haben für sie hohe Bedeutung. Humanbiologie, medizinische Anwendungen oder Naturphänomene als Kontexte für die Erarbeitung physikalischer Inhalte sowie Themen der

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Gesundheit oder Umwelt würden den Interessen der Mädchen, aber auch denen der Jungen entgegenkommen.

2. Die **Entwicklung mädchengerechter Unterrichtsmaterialien**. Hier geht es vor allem darum, die Schülerinteressen bei der Gestaltung bestimmter Themen im Physikunterricht zu berücksichtigen, wie es in den BLK-Modellversuchen «Chancengleichheit» und MiNT (siehe weiter unten) realisiert wurde.

3. Die **Schaffung von Lernmöglichkeiten**, speziell für Mädchen, wie z. B. Bastelclubs, Arbeitsgemeinschaften für Naturwissenschaften und Technik oder Computercamps. Auch im koedukativen Unterricht gilt es, Lernbedingungen zu schaffen, die es Mädchen ermöglichen, Erfahrungen zu machen, die ihnen vor- und außerschulisch vorenthalten werden. Technische Werkerziehung und Geometrisches Zeichnen sind nach DINTER u.a. (1989, S. 102) für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen und insbesondere für Mädchen wichtig, um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeiten in bezug auf Körper und Raum zu unterstützen.

4. Die **zeitweilige Einrichtung reiner Mädchenkurse/-klassen** für den naturwissenschaftlichen Unterricht, z. B. für den Anfangsunterricht in Physik, auf bestimmte Themen bezogen oder auch in regelmäßiger Abwechslung mit gemeinsamen Unterricht. Diese sogenannte ‚Mischform‘ scheint insbesondere in Verbindung mit Schülerexperimenten wirkungsvoll zu sein. Die Schülerexperimente im getrennten Unterricht können den Mädchen Erfolgserlebnisse und Kompetenzgefühl vermitteln. Dies können sie dann im gemeinsamen Unterricht einbringen und auch in Gegenwart von Jungen ein entsprechendes Selbstbewusstsein aufbauen (s. den BLK-Modellversuch «Chancengleichheit»).

Eine zeitweise Trennung von Mädchen und Jungen im Unterricht für sich genommen ist nicht ausreichend und kann sich sogar negativ gegen die Mädchen richten (FAULSTICH-WIELAND 1991, S. 163 ff). Positive Effekte sind nur in Verbindung mit entsprechenden curricularen Ansätzen und einem entsprechenden Bewusstsein auf Seiten der Lehrkräfte (siehe Punkt 7) zu erwarten.

5. Die Schaffung von **Identifikationsmöglichkeiten mit weiblichen Modellpersonen**, z. B. Naturwissenschaftlerinnen, Ingenieurinnen oder Handwerksmeisterinnen. Dies kann mit Hilfe von Schulbüchern, audiovisuellen Medien oder persönlichen Kontakten geschehen, indem weibliche ‚Modellpersonen‘ in den Unterricht eingeladen werden, damit sie über ihren Beruf, ihre Bildungsvoraussetzungen und die Berufschancen berichten und darüber, inwieweit Physik, Chemie oder Technik in ihrem Arbeitsalltag von Bedeu-

tung sind. Weitere Möglichkeiten sind das Veranstalten von Informationstagen, an denen ‚Modellpersonen‘ aus unterschiedlichen Berufsfeldern teilnehmen, oder das Besuchen von ‚Modellpersonen‘ an ihren Arbeitsplätzen.

6. Schaffung einer Informationsbasis, die Mädchen eine **naturwissenschaftlich-technische Berufsorientierung** ermöglicht und ihnen die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Naturwissenschaften und Technik für die eigene Lebensplanung deutlich macht. Im Zusammenhang damit ist die existierende Rollenverteilung zu problematisieren und eine aktive Lebensplanung zu fördern, die bei Mädchen stärker den beruflichen und bei Jungen stärker den familiären Bereich betont. Die Lehrerinnen und Lehrer müßten sich bemühen, Voreingenommenheiten gegenüber Frauen in den Naturwissenschaften abzubauen und die Auffassung, daß Physik und Technik ‚Männersache‘ sei, zu revidieren.

7. Die Bereitstellung von Angeboten im Rahmen der **Lehrerfortbildung und -ausbildung**, die Lehrerinnen und Lehrer zur Reflexion eigener Geschlechtsstereotype und eigener geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen im Unterricht gegenüber Schülerinnen und Schülern anleiten. Dies setzt die Bereitschaft voraus, sich mit dem eigenen Bild von Weiblichkeit und Männlichkeit sowie der eigenen Einstellung zur Geschlechterhierarchie auseinanderzusetzen.

Es sind Strategien zu entwickeln, die es den Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, eigene geschlechtsspezifische Verhaltensweisen gegenüber Schülerinnen und Schülern transparent zu machen. Die vorliegenden empirischen Befunde (SPEAR 1985, WHYTE 1986) lassen jedoch vermuten, daß sich gerade Naturwissenschaftslehrer und -lehrerinnen einer solchen Umorientierung widersetzen.

Beispiele von Modellversuchen

BLK-Modellversuch «MiNT»

(Mehr Mädchen in Naturwissenschaften und Technik)

Die Zielgruppe dieses Modellversuchs waren Schülerinnen der 3. bis 8. Klassen aller Schulformen. Anliegen des Modellversuches (Projektträger: die Stadt Neuss; Laufzeit: 1987 bis 1990) war es, «Mädchen in Naturwissenschaften und Technik zu fördern, sie an naturwissenschaftlich-technische Denk- und Arbeitsweisen heranzuführen, ihr Interesse an naturwissenschaftlich-technischen Fragestellungen und Prozessen zu wecken und zu festigen, sie zum Erwerb naturwissenschaftlicher Bildung zu ermutigen» (CONRADS/UHLENBUSCH 1990, S. 19).

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Als Beispiel sei das Projekt zur Physik beschrieben. Die Unterrichtsthemen wurden überwiegend aus Teilgebieten ausgewählt, die bei den Mädchen wenig beliebt sind, wie Elektrizität und Elektronik. Für die Klassen 3 bis 6 wurden folgende Unterrichtsreihen angeboten:

I. Wir verständigen uns mit Zeichensprachen,

II. Wir verzaubern Licht und Farben,

III. Geheimsprachen mit Lichtzeichen und IV. Fotos mit der Lichtkamera.

Als Unterrichtsmethode stand die produktive Selbsttätigkeit im Vordergrund (UHLENBUSCH 1992). In allen Unterrichtseinheiten wurden spielerische, ästhetische und kreative Elemente einbezogen. Oberstes Ziel war Freude an der Beschäftigung mit Physik.

Als besonders positiv beurteilten die Mädchen an den Physik-Unterrichtsreihen «... das praktische Arbeiten, das freie Experimentieren, die Möglichkeit, etwas auszuprobieren und eigene Ideen zu verfolgen, statt wie bei Schülerversuchen in der Schule nur vorgeschriebene Meßprogramme durchzuführen. ...die produktive Selbsttätigkeit, das Löten und das Herstellen von Fotografien und Elektrofotografien ... die selbstgefertigten Produkte ... das angstfreie Lernklima mit ausreichend Zeit zum Nachdenken und mit der Möglichkeit, Fragen zu stellen» (UHLENBUSCH 1991, S. 311).

Als ein Ergebnis dieses Versuchs ist zu nennen: Für die Aufrechterhaltung des Interesses an naturwissenschaftlich-technischen Fragestellungen ist neben der Auswahl «mädchengerechter Lerninhalte» auch die Schaffung eines guten Lernklimas erforderlich. Die gewonnenen neuen Erfahrungen und Erkenntnisse und der damit verbundene Kompetenzgewinn, den die Mädchen weitgehend in ihren häuslichen Alltag hineintragen konnten, bewirkten ein erhöhtes Selbstbewußtsein.

Mehr Mädchen in Naturwissenschaften und Technik

Im Rahmen des namensgleichen Projekts «Mehr Mädchen in Naturwissenschaften und Technik» (Laufzeit 1988–1989), das sich an Schülerinnen und Schüler der neunten Klassen an Gymnasien richtete, wurde ein schulbezogenes Interventionsprogramm entwickelt, das der geringeren subjektiven Kompetenz in Mathematik und der geringeren technischen Erfahrung der Mädchen entgegenwirken sollte (HANNOVER u.a. 1989; HANNOVER 1991).

Allen Versuchsklassen wurde ein Kosmos-Experimentierkasten zum Thema «Umweltökologie» zur Verfügung gestellt, den die Schülerinnen und Schüler reihum mit nach Hause nehmen konnten, um selbst zu experimentieren,

- es wurde eine Mathematikunterrichtseinheit zur Förderung der subjektiven Kompetenz der Mädchen entwickelt und in den Versuchsklassen durchgeführt,
- es fand ein interner Technikwettbewerb statt.

Bei Mädchen **und** Jungen wurden die gängigen Stereotypen über geschlechtstypische bzw. –untypische Interessen und Fähigkeiten abgebaut oder abgeschwächt. Das naturwissenschaftlich-technische Interesse, das Selbstvertrauen sowie die Absicht der Mädchen, sich selber im Bereich Naturwissenschaften und Technik zu engagieren, wurden gestärkt (HANNOVER u. a. 1989, S. 361).

Mädchen-Technik-Tage

Ziel dieser Mädchen-Technik-Tage ist es, Mädchen bereits in der gymnasialen Oberstufe auf technisch orientierte Berufe hin anzusprechen, sie für einen technischen Beruf zu motivieren bzw. ihnen zu einem technisch-naturwissenschaftlichem Beruf Mut zu machen. Maßnahmen sind z. B. Gespräche mit Ingenieurinnen oder Studentinnen technisch-naturwissenschaftlicher Fachrichtungen über berufliche Tätigkeitsfelder und Berufschancen (HEINZERLING 1990).

BLK-Modellversuch «Förderung naturwissenschaftlich- technischer Bildung für Mädchen in der Realschule»

Dieser Modellversuch (Laufzeit: Februar 1990 bis Dezember 1992) konzentrierte sich auf den Physikunterricht der Klassen 7 und 8 mit dem Ziel, die speziellen Interessen und Fähigkeiten der Mädchen stärker zu berücksichtigen. Maßnahmen waren u.a. Praktika und Betriebserkundungen (BEINKE u. a. 1991).

BLK-Modellversuch «Chancengleichheit – Veränderung des Anfangsunterrichts Physik/Chemie unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenzen und Interessen von Mädchen»

Ziel des Modellversuches (Laufzeit August 1991 bis Januar 1994) ist es, das Interesse der Mädchen an naturwissenschaftlich-technischer Bildung zu fördern, um ihnen den Zugang zu naturwissenschaftlich/technisch orientierten Berufen offen zu halten (HOFFMANN u. a. 1992).

Der Modellversuch ist auf den Anfangsunterricht in Physik und Chemie ausgerichtet, wobei die spezifischen Lebenszusammenhänge, Interessen und Fähigkeiten von Mädchen stärker berücksichtigt werden sollen, ohne die Jungen zu benachteiligen. Er wird an sechs Gymnasien in Schleswig-Holstein mit insgesamt 24 Klassen durchgeführt.

Außerdem wurden Strategien zur Kontrolle des eigenen (Lehrer-/Lehrerinnen-) Verhaltens gegenüber Schülerinnen und Schülern entwickelt. An organisatorischen Maßnahmen wird eine Kombination von Unterricht im Klassenverband und in Halbklassen erprobt, wobei ein Teil der Klassen durchgängig koedukativ und ein Teil der Klassen in einer ‚Mischform‘ in regelmäßiger Abfolge koedukativ und nach Geschlechtern getrennt unterrichtet wird. Zum Vergleich der Wirksamkeit der unterschiedlichen Unterrichtsbedingungen erhalten einige Klassen durchgängig koedukativen Unterricht im Klassenverband.

Anmerkung

¹ Dieser Beitrag folgt weitgehend den Artikeln HOFFMANN (1990; 1992)

Katrin Appel

Mädchen und Jungen bauen ihre Stadt und lernen voneinander*

Mehrere Erfahrungen bildeten den Hintergrund für diese Unterrichtseinheit, alle hängen mit der Problematik Jungenrolle – Mädchenrolle zusammen. In der dritten Klasse, in der ich das Projekt «Jungenstadt – Mädchenstadt» durchführte, war vom ersten Schuljahr an die Ausprägung der Geschlechterrollen stark spürbar. Da gab es eine Gruppe dominanter, extrovertierter Jungen, die oft rücksichtslos in ihrem Verhalten und wild in ihren Streitereien auftraten, und da gab es nachgiebige, ausgleichende, angepaßte Mädchen, ordnungsliebend, eher still und wenig «Raum» beanspruchend. Diese beiden Gruppen gerieten immer wieder aneinander, jede warf der anderen unfaires Verhalten vor: Die Mädchen lasteten den Jungen zu große Wildheit, Handgreiflichkeiten, Gewalt an; die Jungen beklagten Gemeinheiten, Zickigkeit der Mädchen, die nichts «aushalten» könnten. Daneben bemerkte ich aber auch besonders in unterrichtlichen Situationen, daß die Mädchen eine große Bereitschaft zeigten, Harmonie und Ordnung zu schaffen, auch für die Jungen, während diese mit Selbstverständlichkeit dieses annahmen, nutzten, ohne es zu honorieren und ohne jemals freiwillig das gleiche für die Mädchen zu tun.

Es gelang mir nicht, in diesem Kampf die Fronten zu entschärfen. Meine Absicht war, bei beiden Gruppen die Bereitschaft zu fördern, positive Aspekte der jeweils anderen Gruppe zu erkennen und zu übernehmen. Oft wünschte ich meinen Mädchen mehr Selbstbewußtsein und Stärke, um sich zu wehren, und mehr Kritik an ihrem oft unreflektierten «Helfersyndrom»; meinen Jungen wünschte ich dagegen größere Sensibilität, mehr Verständnis, weniger Geringschätzung gegenüber Mädchen. Manchmal hatte ich den Eindruck, daß ich – zumindest bei den Jungen – eher das Gegenteil bewirkte: Dadurch, daß ich mich in entsprechenden Konflikten auf die Seite der Mädchen stellte, um ihre Position zu stützen, provozierte ich verstärkten Widerstand bei den Jungen.

* Überarbeitete Fassung des Beitrags: Mädchen und Jungen als Städtebauer, Grundschulzeitschrift 9/1987. Mit freundlicher Genehmigung der Redaktion nachgedruckt.

Ich versuchte, über die Unterrichtseinheit «Mädchenspielzeug – Jungenspielzeug» (1988) zu diesem Problem Zugang zu gewinnen, weil ich in einer anderen Klasse damit eine erfolgversprechende Diskussion über Geschlechterrollen in Gang setzen konnte. Ich merkte aber in dieser Klasse schnell, daß der Spielzeugtausch im Grunde weder die Mädchen noch die Jungen wirklich berührte. Zwar ergaben sich Gespräche darüber, warum und warum nicht und wie dann doch Jungen mit Puppen und Mädchen mit Autos spielen könnten, aber es schien nichts zu bewirken, nicht einmal eine mit kontroversen Standpunkten geführte Diskussion, geschweige denn eine Betroffenheit oder eine Erkenntnis über den eigenen Standort oder den der anderen. Alles blieb an der Oberfläche: Wie selbstverständlich spielten die Mädchen mit Autos und Eisenbahn; die Jungen eher halbherzig, aber ohne Protest mit den Puppen. Ich hatte das Gefühl, daß alle sich meinen Absichten verweigerten.

Daraufhin ließ ich die Dinge erst einmal ruhen, zumindest als Unterrichtsthema. Eine Auswirkung der permanenten Spannung zeigte sich in dem Wunsch aller Kinder, die «gemischten» Tischgruppen in reine Jungen- bzw. Mädchengruppen zu ändern. Ich stand diesem Wunsch recht zwiespältig gegenüber. Auf der einen Seite wollte ich die unterrichtliche Zusammenarbeit zwischen Jungen und Mädchen zur Selbstverständlichkeit werden lassen, auf der anderen Seite verstand ich den Wunsch der Mädchen, mal nicht neben «störenden, anstrengenden» Jungen zu sitzen, geheime Knüffe und abfällige Bemerkungen zu erdulden und zugleich doch helfen zu müssen oder zu wollen, und ich verstand auch die Jungen, die «endlich einmal» ohne die ihrer Ansicht nach ständig gickernden und schwätzenden albernen Mädchen auskommen wollten.

Wir probierten also den Vorschlag aus und bildeten zwei Jungengruppen und zwei Mädchengruppen für unsere 4 Gruppentische. Manches schien sich zu entkrampfen. Zwar blieben die Klagen über unfaires Verhalten der jeweils anderen Gruppe, und es gab natürlich Konfliktstoff und Auseinandersetzungen genug, aber ich hatte den Eindruck, als ob das «Eintauchen» in die eigene Geschlechtergruppe beiden Teilen Stärke und Sicherheit brachte. Erstaunlicherweise gab es wenige Anzeichen für ein Konkurrenzverhalten zwischen «den» Jungen und «den» Mädchen. Danach lag es nahe, Themen, die die Geschlechterrollen betrafen oder in denen Geschlechtergruppen eine Rolle spielten, in dieser Zusammenstellung anzugehen.

Die Anregung, jede Gruppe eine Stadt bauen zu lassen, bekam ich von Helga Kämpf-Jansen. Das Thema «Stadt» eignete sich zu diesem Zeitpunkt insofern gut, als im Sachunterricht die Entstehungsgeschichte der Heimatstadt erarbeitet und im Deutschunterricht, in Anlehnung an das Sprachbuch, die Veränderung einer Stadt besprochen werden sollte. Ich vermutete, daß sehr unterschiedliche Städte entstehen würden, hätte aber nicht voraussagen können, worin sich diese Unterschiede zeigen würden.

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Als Material beschaffte ich zwei Dämmplatten, jede ca. 1 x 1 m groß für den Untergrund sowie Styroporplatten und Styroporverpackungen aus dem Radiogeschäft, eine Styroporsäge, Stecknadeln und Moltofill zum Verputzen der Styroporhäuser.

Die Unterrichtseinheit beanspruchte 2 Doppelstunden und 3 Einzelstunden, war damit aber nicht abgeschlossen, sondern über Wochen hinweg wurde in Freier Arbeit weiter an den Städten gebaut. Alle Unterrichtsphasen, die Bauphasen wie auch die Gesprächsphasen, waren vielschichtig und offen. In meinem Bericht möchte ich hauptsächlich die Erfahrungen wiedergeben, die sich auf die Geschlechterrollen beziehen.

Zu Beginn des Unterrichts setzen wir uns in den Kreis. Ich kündigte das Thema «Stadt» an, nahm unseren Schaumgummiball und sagte: «In meiner Stadt gibt es ein Wohnhaus für mich und eine Schule» und warf den Ball einem anderen Kind zu mit der Aufforderung, selbst etwas über «seine» Stadt zu sagen und den Ball weiterzugeben. Während dieses Spiels wurden sehr oft genannt: Schwimmbad, Spielplatz und Sportplatz. Außerdem wollten die Kinder eine große Rutsche haben, ein Hotel, Hubschrauberlandeplatz, Skateboardbahn, Rathaus, keine Autos, sondern Kutschen ... Es ergab sich ein buntes Durcheinander von Ideen und Vorhaben.

Schließlich schlug ich den Kindern vor, selbst eine Stadt aus Styropor zu bauen und die Häuser und Gebäude auf eine Dämmplatte zu montieren. Als Bedingung nannte ich: Es sollte eine Jungenstadt und eine Mädchenstadt gebaut werden, jede Stadt sollte einen Fluß haben, es sollten entweder Playmobil- oder Legofiguren darin wohnen können. Zuerst sollte eine Liste aller Gebäude und ein Lageplan gemacht werden.

Die Kinder bildeten ihre zwei Gruppen und steckten sofort die Köpfe zusammen. Die Mädchen arbeiteten problemlos an ihrer Liste: Sie sammelten alle Vorschläge und schrieben sofort dahinter, wer welchen Vorschlag umsetzen wollte. In ihrem Lageplan trugen sie ihre Vorschläge ein, ohne daß Konflikte auftraten, da offenbar der Platz ausreichend erschien, und die Kinder bereit waren, sich zu arrangieren. Wie selbstverständlich wurden die geplanten Bauten für alle geöffnet: «In meinem 6-Sterne-Hotel könnt ihr natürlich auch wohnen», und es gab viele gemeinschaftlich zu nutzende Anlagen, wie eine Rollschuhbahn oder einen Park.

Ganz anders verhielt sich die Jungengruppe. Gleich zu Anfang gab es Streit: Einige beschwerten sich, daß der Schreiber die Vorschläge nicht aufschreiben würde, und der Schreiber beschwerte sich, die anderen würden nur blöde Sachen sagen und «Scheiß» machen. Mein Vorschlag, den Schreiber immer mal zu wechseln, führte dazu, daß ein im Rechtschreiben sicherer Junge diese Rolle übernahm und dann viele Vorschläge notierte.

Die nächsten Probleme entstanden beim Zeichnen des Lageplans. Zwar einigten sich die Jungen schnell darauf, den Fluß in einem Bogen verlaufen zu

lassen, aber nachdem einige Jungen «ihr» Gebiet eingetragen hatten, versuchten alle anderen ebenfalls, sich ein möglichst großes Bauland zu sichern. Natürlich wurde der Platz sofort eng, und als einige Jungen plötzlich ohne Bauland dastanden, war der Streit unvermeidlich. Dieses Terrain-Abstecken war auch mit gutem Zureden nicht rückgängig zu machen, ich konnte nur durchsetzen, daß jeder Junge einen Bauplatz bekommen mußte. Erst da gaben einige «Großgrundbesitzer» ein wenig von ihrem Gebiet ab oder erklärten sich bereit, in Kleingruppen den Bauplatz zu gestalten.

Danach begann die Bauphase. Ich zeigte den Gruppen, wie sie aus blauem Papier ihren Flußlauf ausschneiden und am Untergrund mit Stecknadeln befestigen konnten, um eventuell später noch Veränderungen durchführen zu können, danach erst stellte ich das Baumaterial zur Verfügung. Die Jungen stürzten sich sofort auf die Styroporverpackungen, horteten, was sie nur kriegen konnten und verteidigten «ihr» Material mit Händen und Füßen gegenüber anderen. Die Mädchen bevorzugten die glatten Styroporplatten.

Viel Zeit zum Bauen blieb in dieser Doppelstunde leider nicht, aber alle Kinder arbeiteten sehr eifrig. Sie zeichneten mit Stiften auf ihrem Styroporstück auch, wie es von mir mit der Styroporsäge zugeschnitten werden sollte, und sie warteten geduldig in der Warteschlange, bis sie an der Reihe waren.



Die Stadt der Mädchen

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Während des Wartens ergaben sich immer neue Gespräche und Diskussionen über Pläne und Absichten.

Beim Aufräumen bestand ich darauf, daß alle Styroporstücke, die noch nicht an einem Bau angebracht waren in den Sammel-Karton zurückgelegt wurden. Ich wollte damit vermeiden, daß einige Kinder sich Vorräte anlegen und damit andere in der Auswahl an Material beschränken. Nur angefangene Baustücke durften auf den Platten liegenbleiben, sie mußten mit Namen gekennzeichnet werden.

In einer kurzen Abschlußbesprechung wurde das Platzproblem von mir angesprochen. Die Mädchen berichteten, daß sie gut auskämen und «halt ein bißchen rücken» würden, die Jungen dagegen beschuldigten sich gegenseitig, zuviel Platz zu wollen und die anderen einzuengen. Ich betonte noch einmal, daß jedes Kind Bauland haben mußte und daß man, wenn's eng würde, ja auch in die Höhe bauen könnte.

In den beiden darauffolgenden Einzelstunden bauten die Kinder sehr motiviert weiter. Das Angebot, die Styroporhäuser mit Moltofill zu verputzen, wurde gerne angenommen. Dadurch wurden die Häuser stabiler und sahen «echter» aus. Auf den Putz trugen einige Kinder noch Temperafarben auf.

Schon jetzt zeigten sich deutliche Unterschiede im Baustil bei beiden Städten. Die Mädchen bauten eher im konventionellen Stil, also Häuser mit Spitzdach, ausgeprägten Fenstern und Türen, aus Platten zusammengefügte Quader oder Kuben; alle Gebäude nicht sehr ausladend, nicht sehr groß. Nicht eines der Häuser zeigte eine ungewöhnliche Form oder verfügte über eigenwillige Aufbauten oder Zugänge. Plaziert wurden diese Bauten fast durchgängig am Rand der Platte, so daß in der Mitte zwischen den Häusern große Freiflächen blieben.

Die Jungen dagegen ließen sich von den vorgeprägten Formen der Verpackungsstücke zu originellen Bauwerken anregen. Sie ließen sich ganz von den Rundformen, Ecken und Kanten der Materialien leiten, erfanden außergewöhnliche, kühne Konstruktionen und entwickelten phantasievolle, utopische Architekturen, in denen die Funktion des Wohnens ganz unerheblich wurde. Sie erfanden während dieses Prozesses auch immer neue Funktionen für ihre Bauwerke, zum Teil ganz andere, als sie ursprünglich geplant hatten.

Insgesamt bauten die Jungen sehr große, ausladende und hohe Gebäude, und da fast jeder sich von seinen eigenen Ideen und Vorstellungen leiten ließ, ohne auf andere zu achten, kamen sie sich immer wieder ins Gehege, wenn sie ihre phantasievollen Bauwerke auf der Platte aufbauen wollten. Sie garieten zwangsläufig auf das Gebiet

eines anderen, was sofort Streit bedeutete. Auf Grund dieser «Übergriffe» versuchten die meisten Jungen, sich ihren Bereich mit Grenzzäunen zu sichern und den Nachbarn mit Mauern und Alarmanlagen fernzuhalten. Damit war aber das Problem noch lange nicht gelöst. Wenn nämlich ein Bauherr seinen «Freund» am anderen Ende der Stadt besuchen wollte, kam er wohl oder übel nur über «fremdes» Gebiet dorthin, und das wurde nicht geduldet. Lang anhaltende Diskussionen entstanden darüber, wer wessen Gebiet betreten durfte und wer nicht. Aus ganz persönlichen Gründen wurden Zutritt oder Durchfahrt kategorisch untersagt. Die Mobilität der Städtebauer in ihrer eigenen Stadt wurde immer geringer, und da nützte es auch nichts, daß man probenhalber den Fluß kurzerhand entfernte – die Platte war total zugebaut, die Gebäude der anderen fast nicht mehr erreichbar, viele saßen auf ihrem Grundstück fest.

Natürlich ging es auch bei den Mädchen nicht ohne Streit ab! Da wollte die Kinobesitzerin mehr Platz haben, als die Friseurin von nebenan zugestehen wollte, und einmal war kein Raum mehr für den Sandplatz des Ponyhofes. Da gab es natürlich auch böse Worte, und manchmal ging es bis zu Handgreiflichkeiten. Trotzdem arrangierten sich die Mädchen dann doch irgendwie, weil letztlich immer noch irgendwo Platz war, zum Umbauen, Zusammenrücken, Abzwicken. Neben dem Bau des eigenen Hauses war für die Mädchen das Anlegen von Wiesen, Wegen und Parks wichtig.

Vom Stand der Bauarbeiten her bot sich eine Besprechung an. Ich schlug den Kindern vor, für die nächste Doppelstunde Lego- bzw. Playmobilfiguren für ihre Stadt mitzubringen sowie Autos oder sonstige Dinge, die sie in ihrer Stadt haben wollten. Dann sollten die fertigen Städte allen Kindern vorgestellt werden. Schließlich standen zwei fast fertige Städte in der Mitte des Sitzkreises der Kinder.

Die Mädchen waren bereit, ihre Stadt zuerst vorzustellen. Abwechselnd erklärten sie, welche Gebäude es bei ihnen gäbe, welche Freizeitanlagen sie nutzen könnten, wer wo wohne und mit wem zusammenarbeite, und daß es keine Autos in ihrer Stadt gäbe, nur geparkte, zum Wegfahren in den Urlaub oder als Krankenfahrzeug, wenn ein Kind verunglückt sei.

In ziemlich großer Übereinstimmung mit der anfangs aufgestellten Liste gab es in dieser Stadt: ein 6-Sterne-Hotel, eine Pension mit Reitschule und Ponyhof, ein Kino, einen Frisiersalon, Wohnhäuser, Parkanlagen mit vielen Blumen und Bäumen, einen Spielplatz, einen See zum Angeln und viele Wege, die von einem Haus zum anderen führten. Bewohnt war die Stadt von Playmobilfiguren.

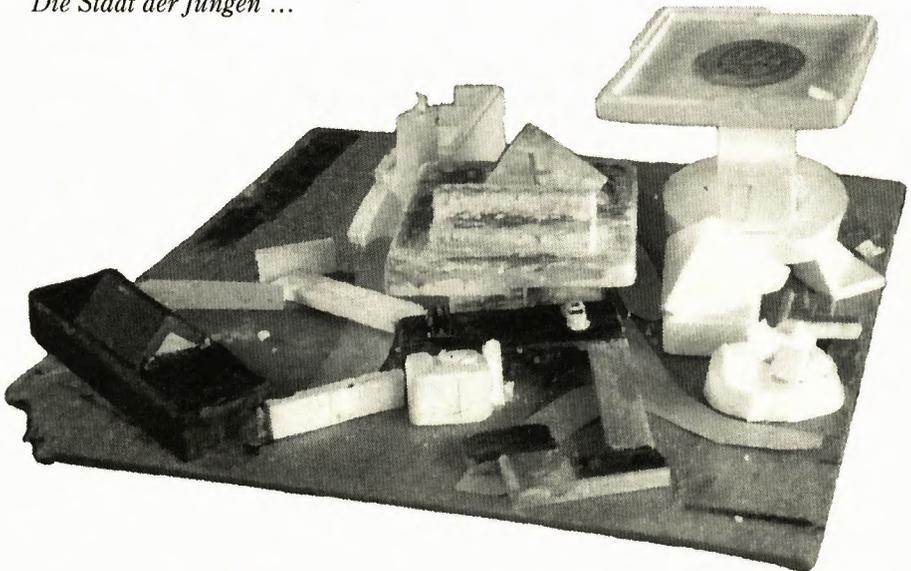
II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Auch die Jungen stellten abwechselnd ihre Bauwerke vor. Dabei wurde deutlich, daß die Gebäude ganz andere Funktionen hatten, als in der Liste festgehalten worden war, viele Bauten hatten sogar im Laufe der Bauzeit ihre Aufgaben mehrfach gewechselt.

In der Jungenstadt gab es: ein Parkhaus mit Wohnung und Parkplatz, eine Computerfabrik, eine Fabrik zum Entschärfen von Atomwaffen, strengstens bewacht und abgezäunt, ein großes Krankenhaus, ein Schwimmbad mit Überdachung, auf der ein Hubschrauberlandeplatz aufgelegt war und ein kleines Wohnhaus. Im Gegensatz zu den Mädchen hatten bei den Jungen einige Kleingruppen (2-3 Schüler) zusammen ein Gebäude errichtet. Wege zwischen den Gebäuden gab es nicht, ebensowenig Bäume, Blumen, Wiesen, sogar der Fluß war zugebaut worden. In der Stadt gab es Autos und Baumaschinen und Legofiguren.

Die Unterschiede der beiden Städte waren so groß, daß alle Kinder spürbar betroffen waren. Die Mädchen fragten verblüfft, warum es denn bei den Jungen weder Wege noch Spielplätze gäbe, und die Jungen waren nicht in der Lage, diese Frage zu beantworten. Sie stellten erstaunt fest, sie hätten ja gar keine Blumen in ihrer Stadt. Und dann brachte es ein Junge auf den Punkt, indem er sagte, «wir haben unsere Stadt ganz zugebaut, und haben uns eigentlich nur gestritten.» Die Betroffenheit darüber, was in ihrer Stadt alles fehlte an Dingen, die Kinder sich eigentlich wünschen und die die Jungen ja

Die Stadt der Jungen ...



auch anfangs notiert hatten, übertrug sich auf alle Jungen, und allen Jungen wurde bewußt, daß sie durch ihren Streit und ihre Abgrenzungswut wesentliche Dinge übersehen hatten.

Nachdem die Kinder die beiden unterschiedlichen Städte in vielen Einzelheiten verglichen und bewertet hatten, fragte ich die Jungengruppe, was aus der Mädchenstadt sie denn für ihre Stadt übernehmen würden. Sie nannten sofort Spielplatz, Park, See, Blumen, Bäume, Wege und freie Flächen. Und noch während dieses Gespräch im Gang war, begannen die Besitzer der Raketenentschärfungsanlage, ihre Bauwerke abzubauen, um Platz für eine große Wiese zu schaffen.

Die Mädchen boten sofort an, den Jungen beim Anlegen der Parks und der Wege zu helfen, aber die Jungen hörten gar nicht hin, sie waren in Gedanken schon längst mit dem Umbau beschäftigt.

Ich fragte dann auch die Mädchen, welche Ideen der Jungenstadt für sie in Frage kämen. Sie antworteten mit einem schrägen Blick zur Jungenstadt hinüber und mit einem entschiedenen Kopfschütteln: Nichts! Vielleicht das Schwimmbad und die Computerfabrik, aber diese könnten sie ja vielleicht mit den Jungen zusammen benutzen.

Das war das Stichwort für ein längeres Gespräch darüber, ob man die beiden Städte nicht dicht aneinander schieben und mit einer Art Brücke verbinden könne. Der Plan scheiterte einmal an dem nachdrücklichen



... und die veränderte Stadt der Jungen .

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Autofahrverbot in der Mädchenstadt und zum anderen an dem Wunsch der Jungen, jetzt ihre Stadt erstmal umzubauen und neu zu ordnen.

Die Ergebnisse dieser Gesprächsphase verblüfften mich und machten mich sehr nachdenklich. Das Verhalten der Jungen- und Mädchengruppe während der Bauphase hatte mich eigentlich weniger überrascht, denn es spiegelte im Grunde die Erfahrungen wider, die ich auch sonst mit den Kindern gemacht hatte.

Die Mädchen hatten, bei aller Individualität in der Auswahl ihres Bauwerks, die Gemeinschaftlichkeit nicht aus dem Blick verloren und hatten sich auch in Streitfällen immer wieder daran orientiert und sich arrangiert. Auch wenn die Gebäude nicht sehr einfallsreich und originell in ihren Formen waren: Die Mädchen waren mit ihrem Ergebnis überaus zufrieden und einverstanden. Es war «ihre» Stadt, und sie fühlten sich darin sicher und stolz.

Die Jungen hatten offenbar viel stärker ihre eigenen, auf sie allein bezogenen Bedürfnisse ausgelebt und dabei viel Sinn für Kreativität und Originalität bewiesen. Sie hatten sich nach außen hin groß und stark dokumentiert, durchaus auch in Konkurrenz und Abgrenzung zum anderen.

«Ihre» Stadt bestand zum Schluß aus mehreren, nicht miteinander in Beziehung gesetzten Einzelteilen, die sich gegenseitig einengten und behinderten. Sie hatten über dem Bau «ihres» Gebäudes das Ganze der Stadt nicht in den Blick bekommen, offenbar auch gar nicht reflektiert und beabsichtigt.

Erstaunlich war jetzt für mich zu sehen, wie betroffen die Jungen waren, als sie die Stadt der Mädchen mit ihren Vorzügen bemerkten. Und es beeindruckte mich sehr, mit welcher Entschlossenheit die Jungen daran gingen, die Vorteile der Mädchenstadt zu übernehmen. Da fiel kein abfälliges Wort, da wurde nicht abgeblockt wie sonst oft, wenn die Mädchen andere Vorstellungen äußerten als die Jungen. Ganz offensichtlich überzeugte das Konzept der Mädchen so, daß es fast zwangsläufig akzeptiert wurde.

Ich hatte den Eindruck, daß die Jungen in dieser Phase eine wichtige Erkenntnis erlangt hatten, daß nämlich das Gemeinschaftliche, das Gemeinsame, einen Wert hat, der über das Persönliche weit hinausgeht. Und sie hatten offenbar, wenn auch vielleicht nur unbewußt, gespürt, daß die Mädchengruppe ihnen in diesem Punkt voraus war. Darüber hinaus waren sie bereit, zu lernen, die «guten» Ideen der anderen Stadt zu übernehmen.

Ich bin überzeugt, daß die Gegensätze zwischen den zwei Städten nicht so deutlich, so groß gewesen wären, wenn «gemischte» Gruppen zusammenge-

arbeitet hätten. Ich fürchte, dann wären zwei recht ähnliche Städte entstanden, in denen, wie so oft, die Jungen sich stark artikuliert und die Mädchen sich für das Gemeinsame engagiert hätten, ohne daß den Jungen das aufgefallen wäre oder hätte bewußt werden können. Die Gegensätze, aus denen in diesem Falle der Lernprozeß entstand, wären vielleicht sogar durch das ausgleichende Verhalten, den Wunsch nach Harmonisierung der Mädchen verschleiert worden.

In den nächsten 1 1/2 Wochen arbeiteten beide Gruppen bei jeder Gelegenheit an ihren Städten weiter. Die Mädchen fanden immer wieder neue Zusammenstellungen für ihre Häuser, veränderten, ergänzten, verbesserten. Zum Schluß hängten sie eine große gelbe Sonne und weiße Schönwetterwolken an Fäden über ihrer Stadt auf.

Die Jungen räumten ihre Platte völlig ab, bemalten sie mit grünen Wiesenflächen, blauen Tümpeln und Bächen und streuten Sand auf die gemeinsamen Wege. Bis auf das Krankenhaus, das unverändert blieb, weil der Erbauer krank war und ohne seine Einwilligung nichts verändert werden sollte, wurden die Bauwerke rigoros verkleinert und an den Rand der Platte gerückt; sie wurden auch zum Teil zu Wohnhäusern umfunktioniert. Neu entstand ein Freigehege für Bären, an dem zwei Jungen gemeinsam arbeiteten. Bis auf die Computerfabrik und das Krankenhaus bekamen alle Gebäude ein neues Aussehen und neue Funktionen. Es gab kaum noch Streit, die Diskussion über die Abgrenzung des eigenen Gebietes flackerte nur noch einmal kurz auf, wurde aber mit dem Hinweis: «Mensch, wir haben doch keine Grenze mehr!» endgültig begraben. Die Stadt gefiel den Jungen zunehmend besser. Sie hatten mehr Platz für ihre Autos, konnten überall hinfahren und sich besuchen.

Darüber hinaus entwickelte sich eine erstaunliche Lust am Dekorieren und Bemalen der Stadt. Als das Freigehege der Bären mit «Bäumen» versehen wurde, hatte ein Junge die Idee, sein Haus mit einer Rose zu schmücken. Und ehe man sich versah, waren auf allen Wegen, Wiesen und Terrassen rote Rosenblätter als Blumen ausgestreut.

Mit einem abschließenden Fototermin wollte ich die Unterrichtseinheit abschließen. Aber über Wochen hinaus bis zu den Sommerferien blieben die Städte in Arbeit. Immer wieder wurde verändert, verbessert, gespielt. Schließlich mußte doch ein Abschluß gefunden werden, denn die Platten, die in unserem engen Klassenraum viel Platz in Anspruch nahmen, mußten zum Großreinemachen in den Ferien weggeräumt werden.

Wohin mit den Häusern? Mit nach Hause nehmen? Dieser Vorschlag mißfiel allen Kindern: Sie argumentierten, dann hätte man zwar sein eigenes Gebäude bei sich zu Hause, aber die gemeinsame Stadt wäre dann verschwunden.

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Als Kompromiß wurden alle Häuser und Gebäude sorgsam auf ein Regalbrett geräumt und die Platten, von Sand und Rosenblättern befreit, hinter den Schrank geschoben. So blieb die Möglichkeit, jederzeit mit den Häusern spielen zu können, aber auch, wenn sich das Bedürfnis zeigen sollte, die Platten wieder hervorzuholen und die Städte neu zu arrangieren.

Das Interesse daran war jedoch nach den Sommerferien verfliegen. Irgendwann wurden die Häuser mit nach Hause genommen und die Platten für andere Unterrichtszwecke genutzt.

Was ich im nachhinein bedauere, ist, daß die kühnen Architekturen der Jungenstadt vor dem Abbau zu wenig gewürdigt wurden. Dadurch hätten die Mädchen wichtige Impulse zum freieren und mutigeren Agieren erhalten können.

Ob das Projekt längerfristige Wirkung gezeigt hat, ist schwer zu beurteilen. Sicher nicht insofern, daß sich anschließend das Sozialverhalten der Klasse grundlegend verändert hätte. Ich vermute aber, daß eine nachhaltige Erinnerung geblieben ist an die Erfahrungen und die Gefühle, die mit dem Bau der Stadt verbunden waren.

Für die Mädchen war sicher die wichtigste Erfahrung, gemeinsam mit anderen Mädchen eine Stadt gebaut zu haben, mit der sie sich identifizieren konnten und bei der sie nicht den Jungen zuliebe Kompromisse machen mußten; eine Stadt, die so «toll» war, daß die Jungen ihre Stadt danach umgebaut haben. Das könnte ihr Selbstwertgefühl gestärkt und ihnen die Sicherheit vermittelt haben, selbständig etwas auf die Beine zu stellen zu können. Den Jungen blieb vielleicht die Erinnerung daran, daß sie sich mit ihrem Verhalten bei der Verwirklichung ihrer Pläne selbst im Wege gestanden haben. Es bleibt zu hoffen, daß sie auf diese Erinnerung in einer ähnlichen Situation zurückgreifen und vielleicht sogar Alternativen dazu entwickeln.

So wichtig das selbstverständliche und soziale Umgehen von Jungen und Mädchen miteinander als Zielperspektive für meinen Unterricht ist, so nachdenklich hat mich die Erfahrung mit getrennten Gruppen bei diesem Projekt gemacht. Möglicherweise wurden gerade durch die Trennung von Mädchen und Jungen grundlegende Erfahrungen über die eigene Geschlechteridentität ermöglicht, die anders nicht hätten vermittelt werden können. Vor allem aber zeigte sich nicht die Konkurrenz zwischen den beiden Gruppen, die ich so oft zwischen «den Jungen» und «den Mädchen» bemerkt hatte.

Ich selbst werde in Zukunft sicher unbesorgter auch gleichgeschlechtliche Gruppen sich bilden und arbeiten lassen und sie als sinnvolle Alternative zur gewohnten gemischten Gruppe anbieten. Die Inhalte, die in dieser Konstellation erarbeitet werden könnten, müßten aber sehr sorgfältig überlegt und ausgewählt werden.

Charlotte Röhmer

Das starke und das schöne Geschlecht

Projekte zum Umgang mit Geschlechtsrollenstereotypen

Mädchen und Jungen sind gleich – dies entsprach meiner emanzipatorischen Überzeugung zu Beginn meiner Lehrerinnentätigkeit am Anfang der 70er Jahre. Unterricht zur Rolle von Jungen und Mädchen stellte ich konsequent unter das Gleichheitspostulat, bis mit wachsendem feministischen Interesse Differenzen der Geschlechter mehr und mehr in den Mittelpunkt meiner Wahrnehmung rückten.

Die folgenden Unterrichtsprojekte sind Versuche der Annäherung an die pädagogische Frage, wie mit den unterschiedlichen Rollenidentifikationen und Handlungsmustern von Mädchen und Jungen in der Schule umgegangen werden kann.*

Die Zweigeschlechtlichkeit der Lebensformen und Lebensperspektiven bzw. die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung unserer Gesellschaft werden insbesondere im ersten Unterrichtsprojekt «Frauen gehören ins Haus und Männer an die Arbeit» deutlich. Es thematisiert psychische und soziale Aspekte der Frauen- und Männerrolle, die Mädchen und Jungen auf dem Hintergrund ihrer eigenen geschlechtsspezifischen Erfahrung reflektieren und mit den eigenen Lebens- und Rollenentwürfen in Verbindung setzen.

Im Unterrichtsbeispiel «Das starke und das schwache Geschlecht» wird die Geschlechterdifferenz offen zum Thema. Unmittelbar in der Beziehungsdynamik der Mädchen und Jungen einer Klasse entwickelte sich ein Handlungskonzept im Umgang mit «männlicher» Stärke und «weiblicher» Unterlegenheit. Die glatte Umkehrung der Rollenerwartungen überraschte beide Geschlechter, denn die Mädchen erlebten sich befreiend als stark, und die Jungen empfanden eine klare Einschränkung ihres männlichen Selbstbildes.

Die unterschiedlichen Spielinteressen und Identifikationsmuster von Mädchen und Jungen einer Eingangsstufenklasse waren Aus-

gangspunkt des Langzeitprojektes «Schön wie Barbie – Stark wie He-Man». Beide Geschlechter erhielten Gelegenheit, sich in ihren Spielwelten darzustellen und ihre Lebensthemen zu artikulieren. Das pädagogische Handeln, das in diesem Praxisbeispiel deutlich wird, ist konzeptionell der Theorie der demokratischen Differenz zuzuordnen, wie sie Annedore PRENGEL entwickelt hat (PRENGEL 1990). Beide Geschlechter können ihre (Spiel-)Kultur entwickeln, kontrastieren und vergleichen, ohne die andere zu beschränken oder zu beschneiden. Auf der Basis von Gleichheit und Differenz können Mädchen wie Jungen autonome Identitäts- und Handlungskonzepte entwickeln, für die sie sich entscheiden können.

*Es handelt sich um bearbeitete und gekürzte Aufsätze, die bereits in Grundschule 12/1984, Grundschule 2/1985, GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 9/1987 veröffentlicht wurden. Wir danken den Redaktionen für die Genehmigung des Nachdrucks.

«Frauen gehören ins Haus und Männer an die Arbeit»

Jungenrolle – Mädchenrolle? Eigentlich hatte ich diese Problematik zwischen zwei Aktendeckeln abgelegt. Es war mir im Sachunterricht zu selbstverständlich geworden, die Gleichwertigkeit von Mädchen und Jungen immer wieder zu thematisieren. Die Selbstverständlichkeit, mit der ich diese Frage als abgeklärt abgetan hatte, brach in sich zusammen, als ich die hier beschriebene Klasse im 2. Schuljahr übernahm:

In einer der ersten Schulwochen lasen wir die Geschichte eines Jungen (Bumfidel), der sich eine Puppe wünscht und damit auf ungläubige Reaktionen seiner Umwelt trifft (BERNHARD VON LUTTIZT 1975). Ungläubig und irritiert reagierten auch viele Jungen der Klasse, rissen sich aber im Rollenspiel darum, Bumfidel zu spielen. Ihre Ambivalenz kippte in der Aussprache über die Spiele jedoch in z. T. heftige Abwehr der Mutterrolle um und gipfelte in Jens' verallgemeinernder Aussage: «Frauen sind wie Türken! Die kann ich auch nicht leiden!» Sprachlos und ungläublich betroffen schwieg ich. Diese Aussage ließ mich nicht mehr los; sie bohrte in mir und suchte nach Erklärungen – auch und weil die Abgrenzungen eines Teils der Jungen gegenüber den Mädchen weiterhin das Interaktionsgeschehen bestimmten und ich auch für mich herausfinden wollte, warum ich aufgrund meines Geschlechts abgelehnt werde und was dies für meine Rolle als Lehrerin bedeutet.

Frauen – Mütter – Töchter – Männer – Väter – Söhne

Carol GILLIGAN (1934) hat den Stand der wissenschaftlichen Diskussion zusammengefaßt:

«Nancy CHODOROW hat den Versuch unternommen, ‚die Reproduktion bestimmter allgemeiner, ja fast universeller Unterschiede in jeder Generation‘ zu erklären, ‚die die männliche und weibliche Persönlichkeit und Rolle kennzeichnen‘, und sie führt diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht auf die Anatomie zurück, sondern vielmehr auf ‚die Tatsache, daß Frauen universell weitgehend verantwortlich für die Betreuung der Kleinkinder sind ...‘

Angesichts der Tatsache, daß die Hauptbezugsperson beider Geschlechter in den ersten drei Lebensjahren in der Regel eine Frau ist, muß die interpersonelle Dynamik der Geschlechtsidentitätsbildung für Jungen und Mädchen verschieden sein. Die weibliche Identitätsbildung findet im Kontext einer bestehenden Beziehung statt, ‚da Mütter dazu neigen, ihre Töchter als ihnen ähnlicher und als eine Fortsetzung ihrer selbst zu erleben‘. Entsprechend erleben sich Mädchen, indem sie sich als weiblich identifizieren, als ihren Müttern gleichend und verschmelzen somit das Erlebnis der Bindung mit dem Prozeß der Identitätsbildung. Im Gegensatz dazu ‚erleben die Mütter ihre Söhne als männlichen Gegenpol‘, und die Jungen trennen, indem sie sich als männlich definieren, ihre Mütter von sich selbst ab und beschneiden damit ihre ‚primäre Liebe und ihr Gefühl der emphatischen Verbundenheit‘. Entsprechend führt dann auch die männliche Entwicklung zu einer ‚entschiedeneren Individuation und einer defensiveren Verfestigung der erlebten Ich-Grenzen‘. Für Jungen, aber nicht für die Mädchen, haben sich ‚Fragen der Differenzierung mit sexuellen Fragen verwoben‘ (GILLIGAN 1984, S. 15f.).

Die Identifikation der Jungen mit ihrer Geschlechterrolle führt somit zu größerem Bindungsverlust als bei den Mädchen. Reagieren die Jungen auf diesen Tatbestand mit Trauer, Wut, Abwehr? Ihre größere Bindungsfähigkeit bezahlen Mädchen allerdings mit sozialer Abwertung und gesellschaftlicher Ungleichstellung, die ihnen durch die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung erwächst.

Sexualerziehung im 3. Schuljahr – was lag näher, als die Fragen nach der Geschlechtsrolle in diesem Zusammenhang erneut zu thematisieren. Dabei sollten die psychische und die soziale Dimension angesprochen werden. In welcher Weise beide Dimensionen ineinandergreifen, soll an der Darstellung des Unterrichts gezeigt werden.

Mädchen können etwas, was Jungen nicht können ...

In fünf Folgen einer Fortsetzungsgeschichte von Renate WELSH und Mira LOBE (1982) versucht Lutz Lene nachzuweisen, daß er eigentlich alles besser

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

kann als sie. Er wird jedoch durch die Wirklichkeit eines anderen belehrt. Melanie faßte dies so zusammen: *«Bei den Lutz und Lene Geschichten haben sie sich zu Anfang gestritten, und zum Schluß konnte es keiner besser als der andere.»* In der sechsten Folge ist es Lene leid, immer wieder von Lutz abgewertet zu werden. *«Ich kann etwas, was du nicht kannst»* sagt sie. *«Was denn?»* fragt Lutz. *«Du kannst kein Baby kriegen, nie! Und du kannst es nicht bei dir trinken lassen. Nie!»*

Bei den Jungen löste diese Textstelle heftige Reaktionen aus: Sie verteidigten sich und reklamierten den männlichen Anteil bei der Zeugung (*«Schließlich kann eine Frau ohne Mann auch keine Kinder kriegen!»*) und der Versorgung des Babys (*«Klar können wir Babys auch trinken lassen. Aus der Flasche!»*). Als allerdings ein Bild eines Vaters gezeigt wird, der ein Kind wickelt, wehrt Jan heftig ab: *«Igitt, das würde ich nie machen. Da fahr ich lieber mit dem Motorrad draußen rum!»*

Er denkt nach und entwickelt eine soziale Utopie: *«Aber wenn's da ist, dann können wir doch alles zusammen machen. Baden und füttern und wickeln ...»*, sagt Lutz. *«... und spazierenfahren im Kinderwagen»*, sagt Lene. *«... und überhaupt alles»*, sagt Lutz.

Die Kinder diskutieren die Lösung von Lutz und Lene. Vor allem den Mädchen ist diese Lösung einsichtig. So sagt Steffi: *«Das Kind braucht beide, Vater und Mutter»* und Katja ergänzt: *«Das Kind braucht auch den Vater, das ist auch sein Kind. Er kann sich auch drum kümmern.»*

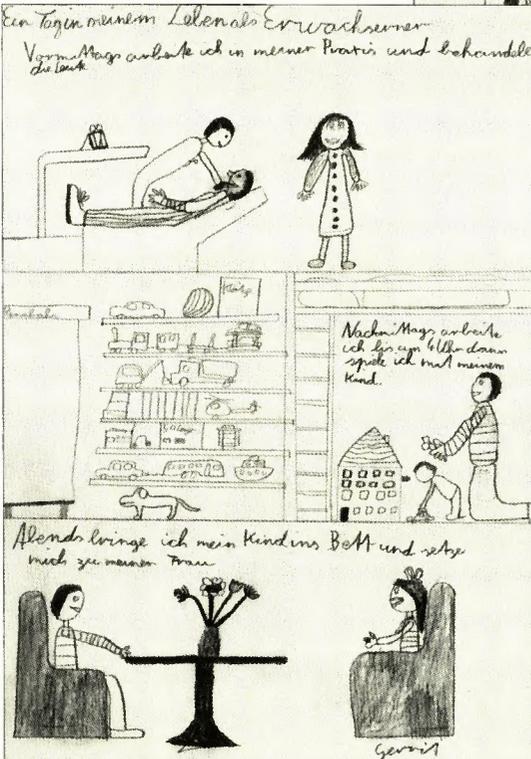
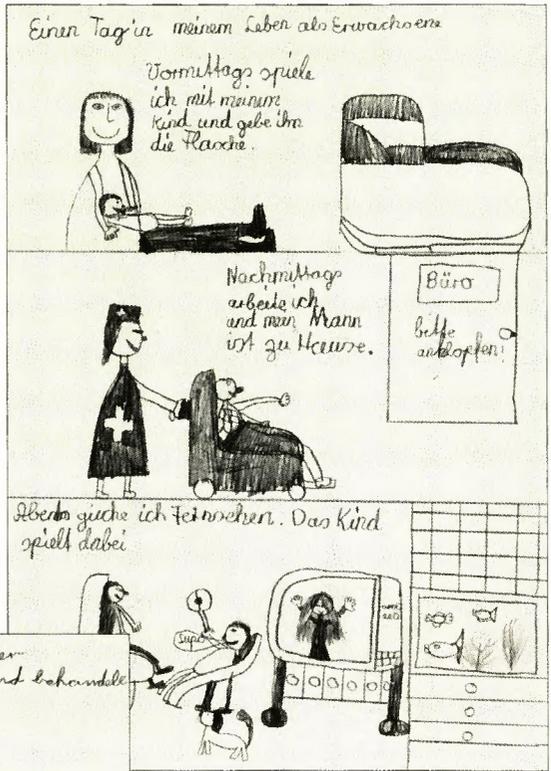
Unterschiedliche Lebensentwürfe

Die Kinder erhielten jetzt den Auftrag, ihren Berufswunsch aufzuschreiben und anschließend einen Tag in ihrem Leben als Vater bzw. Mutter eines Kindes zeichnerisch zu entwickeln. Die Mädchen folgten in ihren Berufswünschen traditionellen weiblichen Helferberufen von der Krankenschwester bis zur Lehrerin. Ihren Tagesläufen ist zu entnehmen, daß bis auf zwei, die ausschließlich Hausarbeit verrichten, alle eine Verbindung von Berufs- und Mutterrolle anstreben. Sie stellen sich Halbtagslösungen vor, wobei andere weibliche Personen (Oma, Pflegerin) und nur in Ausnahmefällen halbtags arbeitende Väter die Versorgung des Kindes übernehmen. Die Erfüllung der Mutterrolle ist für alle Mädchen selbstverständlich. Das Umsorgen des Babys nimmt in ihren Zeichnungen breiten Raum ein.

Ganz anders bei den Jungen! In ihren Zeichnungen dominiert die Darstellung der Berufswelt. Die Betreuung eines Kleinkindes fehlt in ihrer Vorstellung eines Tagesablaufs als Vater eines Kindes fast vollständig (bis auf drei Jungen). *«Und was machst du mit dem Kind?»* müssen sie sich vorwurfsvoll anklagend von den Mädchen fragen lassen, als wir die Bilder gemeinsam

Abb. 1, 2: Lebensentwurf eines Mädchens ...

ansehen. Die Jungen zucken entweder mit den Achseln oder sagen: «Das Baby versorgt meine Frau!» Und noch anders Tobias: «Ich heirate ja sowieso nicht!» Auffällig an den Berufsvorstellungen der Jungen ist außerdem, daß sie neben «harten» Berufen wie Polizist und Detektiv Berufe aussuchen, die mit weiter räumlicher Entfernung von der Familie verbunden sind. Fliehen sie die Bindung? Lkw- und



Crossfahrer, die lange Strecken unterwegs sind, sind häufig gewählte Leitbilder. Auch Jan, der lieber Motorrad fahren will als ein Kind zu wickeln, malt sich als Berufsfahrer.

Jungen wie Mädchen folgen damit in ihren Lebensentwürfen vorgegebenen Leitbildern.

... und eines Jungen.

Wie Kinder Lebensläufe der Mütter sehen

Welche Auswirkungen die geschlechtsspezifische Form der Arbeitsteilung auf die Lebensgestaltung ihrer Mütter hat, erfuhren die Kinder in einem Gespräch mit Müttern, die wir in die Schule eingeladen hatten.

Zuvor hatten die Kinder «Vater und Mutter bei der Arbeit» gezeichnet. Bei den zahlenmäßigen Auswertungen sahen wir, daß 30 Väter ganztätig und 13 Mütter halbtags berufstätig sind, während 18 Mütter ausschließlich Hausarbeit verrichten. Als Einstieg in das Gespräch, das in zwei Gruppen stattfand, hatte ich mit den Kindern ein Schaubild an der Tafel vorbereitet, das die unterschiedlichen Lebensläufe von Vätern und Müttern exemplarisch veranschaulichen sollte. Dies war der Einstiegspunkt für die anwesenden Mütter (insgesamt sieben), um ihren Lebenslauf zu schildern. Sie begannen mit der Darstellung ihrer Berufstätigkeit und erzählten eindrucksvoll, welche Überlegungen und Gefühle sie bewogen, den Beruf bei der Geburt der Kinder wieder aufzugeben. In welcher Ambivalenz die Mütter ihre weitere Entwicklung schilderten, zeigte beispielhaft ein Text, den ein Mädchen im Anschluß an das Gespräch schrieb:

Meine Mutter hat uns erklärt, daß ihr der Haushalt gar keinen Spaß macht, weil sie hinter allem herrennen muß. Und das war ihr zuviel, alles auf einmal. Manche Mütter haben zu viel zu tun. Manche Mütter haben zuerst gearbeitet, bis das erste Kind kam, und da haben manche gesagt, daß die ersten Probleme anfangen. Und manche haben dann nur noch halbtags gearbeitet. Meine Mutter hat gesagt, wenn man morgens arbeitet, hat man keinen, der das Kind weckt, und wenn man nachmittags geht, weiß man nicht, wer dem Kind bei den Hausaufgaben hilft. (Annika)

Während die Mütter in beiden Gruppen ähnliches schilderten, verliefen die Reaktionen der Kinder sehr unterschiedlich. In der einen Gruppe befanden sich die Jungen, die durchgängig Abwehr gegen Mädchen zeigen. Sie beteiligten sich nicht an dem Gespräch, bekundeten sichtlich Desinteresse und kommentierten ihr Verhalten so, als ich sie zu Beginn des Auswertungsgesprächs daraufhin ansprach: *«Weil es Frauen waren, hat uns das nicht interessiert.»* *«Mädchen hatten vielleicht auch mehr Interesse daran ...»* *«Weil sie das später auch mal werden wollen, darum haben sie auch mehr zugehört, daß sie auch wissen, wie das geht ...»* (zustimmendes Lachen bei den Jungen). *«Ich will mal ein Beispiel sagen, wenn Frauen da sind, dann hören die Mädchen viel mehr zu als die Jungen, und wenn Männer da sind, hören die Mädchen bestimmt nicht zu.»*

Hier protestierten die Mädchen heftig. Martin verteidigte die Jungen und warf ein: *«Es waren ja auch die Mütter von den Mädchen da.»* Dieser Einwand konnte schnell widerlegt werden.

In der zweiten Gruppe verlief das Gespräch spannungsfreier. Jungen und Mädchen beteiligten sich in gleicher Weise und mit durchgängig hohem Interesse.

Bei der Auswertung des Besuches der Mütter (*«Was habt ihr beim Gespräch mit den Müttern für euch Neues und Wichtiges erfahren?»*) stand in dieser Gruppe zunächst das Erstaunen darüber im Vordergrund, daß die Mütter sich von der Hausarbeit distanzierten (siehe auch Annikas Text). Es kreiste dann um die fehlende Anerkennung und die Isolierung und konzentrierte sich auf die Frage um den Wert der Hausarbeit. Jan, der lieber Motorrad fährt, als ein Kind zu wickeln, konnte diese Aufwertung nicht ertragen. Mit großer Vehemenz behauptete er: *«Es geht auch ohne Mütter!»* Damit stieß er in dieser Gruppe auf heftige Ablehnung der Mädchen und Jungen.

Manuela erinnerte sich und vertiefte: *«Ich glaube, der Jan mag keine Frauen. In Hirschhagen (-auf der Klassenfahrt -) hat er einen Frauenhaßclub gegründet.»* Jan schwieg, als ich ihn bat, uns zu sagen, warum er einen Frauenhaßclub gründen wollte. Da sich Jans Problem an dieser Stelle nicht problematisieren ließ, gab ich dem Gespräch einen weiterführenden Anstoß. Ich gab den Kindern zu bedenken, was geschehe, wenn alle Hausfrauen die Hausarbeit aufkündigten ... In diesem Zusammenhang stießen sie auf einen überraschenden Tatbestand: Entgegen ihrer Voreinstellung, *«Hausfrauen verdienen kein Geld»*, stellten sie fest, daß durch die Hausarbeit der Mütter ein Wert geschaffen wird, der sich zwar nicht in Form von Lohn niederschlägt, aber dennoch existiert. *«Unsichtbares Geld»* nannten sie den Wert, den Hausfrauen erwirtschafteten – ein höchst bemerkenswerter Begriff! In der anschließenden schriftlichen Aufgabenstellung – jedes Kind sollte das aufschreiben, was für es am wichtigsten war – erklärten drei Jungen und ein Mädchen, was sie unter dem «unsichtbaren Geld» verstehen.

Dazu ein Beispiel:

Das unsichtbare Geld

Für mich war es so: Als die Mütter bei uns in der Schule waren, haben wir sehr wichtige Sachen herausgefunden und zwar, daß nicht alle Mütter gerne Hausarbeit machen. Sie bekommen kein Geld, sie verdienen das unsichtbare Geld, wenn sie die Kinder versorgen, den Haushalt machen usw. Wenn man jeden Tag essen gehen würde und jeden Tag für den Haushalt eine Putzfrau nehmen würde, müßte man viel Geld bezahlen. (Peter)

In einem Bereich, der durch die Verquickung der Arbeitsleistung der Mütter mit ihrer Liebe und Fürsorge für die Kinder weitestgehend verstellt ist, konnten diese Kinder Erfahrungen machen, die es ihnen erlauben, ihre Mütter in einem neuen Licht zu sehen. Das anfänglich oft genannte Stereotyp

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

«Meine Mutter arbeitet nichts. Sie ist Hausfrau» ist durch die konkrete Erfahrung mit den Müttern aufgelöst.

In der zweiten Gruppe diskutierten die Kinder am Beispiel einer Mutter, die eine qualifizierte Stellung zugunsten ihres Kindes aufgab, die Nachteile, die sich für Frauen ergeben bis hin zur Rentenfrage (!). Ralph, der dies ins Gespräch brachte, schrieb mit Melanie folgende Zusammenfassung der Diskussion:

Die meisten Frauen hören auf zu arbeiten, wenn ein Kind auf die Welt kommt. Aber wenn das Kind erwachsen ist, gehen die meisten Frauen wieder arbeiten. Das ist sehr schwer. Sie kriegen meistens keine Arbeit mehr. Männer, die gute Arbeit leisten, werden befördert. Frauen dagegen arbeiten jeden Tag im Haushalt und werden nicht befördert. Frauen, die unter 15 Jahre arbeiten, kriegen keine Rente. Die Männer müssen dann die Hälfte ihrer Rente abgeben.

Muß es so sein – und bleiben?

Am Ende der Stunde bat ich die Kinder um eine Zusammenfassung ihrer Erfahrungen.

Ralph: *«Sie arbeiten ja beide genauso hart. Aber der Vater kriegt Geld dafür, die Mutter nicht.»*

Melanie: *«Da fühlt sich die Mutter irgendwie bedrückt, fühlt sich ...»*

Michael: *«Sie fühlt sich nachgelassen ...»*

Carsten: *«Zurückgelassen ...»*

Steffi: *«Sie ist genauso berechtigt wie der Mann. Sie fühlt sich einsam.»*

Lehrerin: *«Denkt nicht so sehr an das Alleinsein. Ihr seid der Sache auf der Spur!»*

Ralph: *«Die Frauen fühlen sich vielleicht auch benachteiligt.»*

Yvonne: *«Sie muß Geld von ihrem Mann nehmen und kriegt keine Rente.»*

Auf meine Frage, woran es liegt, daß Frauen benachteiligt sind, platzt Daniela wie selbstverständlich heraus: *«Weil sie Frauen sind!»*

Mersim ergänzt: *«Wegen der Kinder!»*, und Carsten verstärkt: *«Weil sie bei den Kindern bleiben muß.»*

Nun faßt Anke zusammen: *«Frauen gehören ins Haus und Männer an die Arbeit.»* Als ich frage: *«Wer sagt das?»* – erklärt Melanie fast sarkastisch: *«Die Männer!»* Daraufhin heftige Bewegung in der Gruppe und erkennendes Lachen.

Martins Einwand: *«Vielleicht kann ja auch der Vater nicht so gut mit dem Kind umgehen ...»*, entkräftete einige Tage später ein Hausmann, der mit seinem kleinen Sohn auf dem Arm den Kindern erzählte, wie er lernt, diesen zu versorgen und den Tag mit ihm zu verbringen. Die Jungen, die sich dem

Gespräch mit den Müttern verweigerten, beteiligten sich auch hier nicht. Sie hörten jedoch innerlich bewegt zu, lachten, kicherten, stießen sich an. Zwar konnten sie anschließend weder sagen noch schreiben, was in ihnen vorgegangen war, malten jedoch über eine Stunde hinweg Bilder vom «Vater mit dem Kind». Über diese ansatzweise Identifikation hinaus gelang es Tobias, der sonst zur Gruppe dieser Jungen gehört, sich mit seiner Mutter zu identifizieren. Er nahm eine Wahrnehmung seiner Mutter auf und setzte sie zu seinem Erleben in bezug. Sie hatte erzählt, mit welchen ambivalenten Gefühlen sie anfang, wieder zu arbeiten.

Im Anschluß schrieb Tobias: **Meine Mutter hat, bis ich zur Welt kam, im Arbeitsamt gearbeitet. Als ich dann zur Welt kam, hat sie aufgehört zu arbeiten. Dann, als ich vier Wochen alt war, hat sie ein paar Monate Aushilfsdienst gemacht. Als ich drei Jahre alt war, hat sie in einer Gärtnerei gearbeitet. Wenn ich aus dem Kindergarten kam, war nur die Oma da. Dann habe ich meine Mutter vermißt. Dann wurde meine Mutter schwanger und hat aufgehört, und dann war sie nur Hausfrau. Nach acht Monaten kam meine Schwester. Nach zwei Monaten hat sie den Bastelkreis geleitet. Nach zwei Jahren wurde sie noch Tupper-Beraterin. Nach einem Jahr wurde sie noch Strickkursleiterin. Jetzt ist sie Hausfrau, Bastelkreisleiterin, Tupperwaren-Beraterin, Strickkursleiterin.»**

Tobias verknüpft in diesem Text seine Lebensgeschichte mit der seiner Mutter, die versucht, die schwierige Gratwanderung zwischen den eigenen Ansprüchen und denen ihrer Kinder zu meistern. Er spiegelt dabei seine widersprüchlichen Erfahrungen auf der Folie des Lebens seiner Mutter, und es gelingt ihm schließlich, sie mit Stolz zu betrachten, ist sie doch Hausfrau, Bastelkreisleiterin, Tupperwaren-Beraterin und Strickkursleiterin zugleich!

Für einige Jungen wäre es wünschenswert gewesen, wenn sich durch die Anwesenheit und damit verbundene innere Auseinandersetzung mit ihren Müttern ähnliche Identifikationsprozesse hätten anbahnen lassen.

Resümee

An der Heterogenität der hier dokumentierten Texte wird erkennbar, daß

- sich objektivierende Sichtweisen in einem Bereich eröffneten, der durch seine psychische Nähe weitgehend verstellt ist,
- die sinnlich-konkrete Erfahrung mit den Müttern und dem Vater jedem Kind einen Zugang zum Thema und auch zu seiner eigenen Identität ermöglichte,
- jedes Kind damit «sein» Thema finden konnte, auch und gerade wenn einige der Jungen die weiblichen Anteile abwehrten.

Das starke und das schwache Geschlecht

Im Zusammenhang mit der Friedenswoche im Oktober 1983 versuchten wir, der psychosozialen Funktion des Kriegsspielzeugs nachzugehen. Als emotionale Grundlage für die Auseinandersetzung bot ich den Kindern das Interaktionsspiel «Wolf und Lamm» (VOPEL 1977) an. Bei diesem Spiel können die Kinder in wechselnden Tierrollen (Wolf-Lamm/Hai-Goldfisch/Habicht-Ente) aggressive und friedliche Gefühle ausdrücken. In der Auswertung zeigte es sich, daß sich die Jungen vorrangig mit den aggressiven Tieren identifizierten. Die Mädchen verwandelten sich (sehr zu meinem inneren Unmut) lieber in die «süße, kleine Ente» und das «niedliche Lämmchen». Erst als Evi, das körperlich schwächste Mädchen, mit schwärmerischem Ausdruck in der Stimme sagte, wie *frei* sie sich als Habicht gefühlt habe, schwenkten einige Mädchen um und bekannten sich zu ihrem Bedürfnis, stark und frei sein zu wollen.

Mädchen: schwach und bedroht

Als ich die Schülerinnen anschließend zu den Themen «Wild und kämpferisch sein» oder «Friedlich und sanft sein» schreiben und diskutieren ließ, erhielt der Unterricht eine entscheidende Wende. Schlagartig stand männliche Gewalt im Raum!

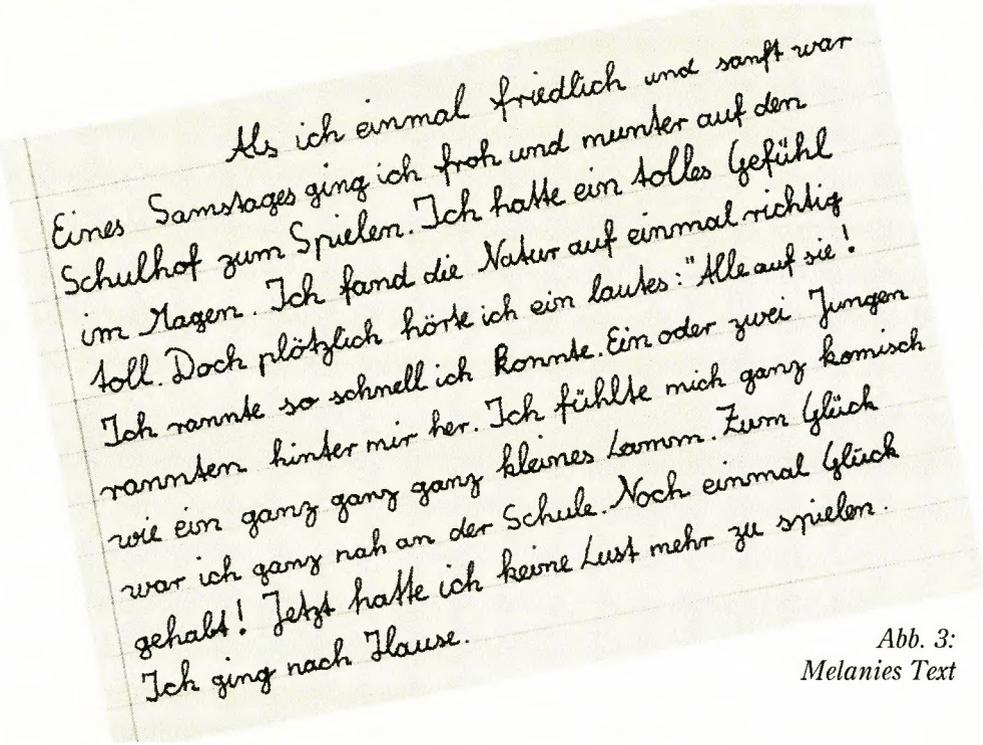
«Als ich einmal friedlich und sanft war. Als ich und mein Papa und Jörg auf dem Sofa saßen, da hat Jörg mich gekniffen. Da habe ich ihn zurückgekniffen. Das hat mein Papa gesehen. Da hat mein Papa gebrüllt: «Katrin, hör auf, deinen Bruder zu ärgern!» Da war ich böse auf meinen Papa und habe gesagt: «Jörg hat aber doch angefangen!» «Das macht mir doch nichts aus! Und wenn du jetzt nicht ruhig bist, dann kannst du gleich ins Bett gehen» (Katrin).

Als Katrin ihren Text vorlas, brachen die Jungen in begeistert zustimmendes Gelächter aus. «Das hat der Bruder aber gut gemacht!», so brachte Martin die männliche ‚Solidarität‘ auf den Punkt. Bei Melanies Text war klar, daß dies nur Mädchen geschieht. Auf meine Frage, warum nur Mädchen solche Situationen erleben, lag für die Jungen die Antwort auf der Hand: «Weil die Mädchen so schwach sind!»

Mädchen setzen sich zur Wehr

Jetzt drehte ich den Spieß um. Ich wollte den Jungen fühlbar zeigen, was es mit der Schwäche von Mädchen auf sich hat; die Mädchen sollten erleben, daß sie in der Lage sind, sich selbst zu helfen. Die Situation «Jungen bedrohen

Mädchen» stellte ich nun im Rahmen eines Interaktionsspiels dar (BÖSCHE-MEYER/VOPEL 1977, S. 33f.). Ich forderte sechs Jungen auf, einen Kreis zu bilden und sich mit den Armen unterzuhaken. Ein Mädchen stellte sich in die Mitte des Kreises. Sie sollte versuchen, unter dem Einsatz aller ihrer Kräfte (ohne zu boxen und zu schlagen) aus dem Kreis auszubrechen; die Jungen sollten dies verhindern (ebenfalls ohne zu schlagen oder zu treten). Da ich



Als ich einmal friedlich und sanft war
Eines Samstages ging ich froh und munter auf den
Schulhof zum Spielen. Ich hatte ein tolles Gefühl
im Magen. Ich fand die Natur auf einmal richtig
toll. Doch plötzlich hörte ich ein lautes: "Alle auf sie!"
Ich rannte so schnell ich konnte. Ein oder zwei Jungen
rannten hinter mir her. Ich fühlte mich ganz komisch
wie ein ganz ganz ganz kleines Lamm. Zum Glück
war ich ganz nah an der Schule. Noch einmal Glück
gehabt! Jetzt hatte ich keine Lust mehr zu spielen.
Ich ging nach Hause.

Abb. 3:
Melanies Text

aus anderen Jahrgängen Erfahrung mit diesem Spiel hatte, fürchtete ich nicht um die Mädchen: Alle Mädchen schafften es, sich binnen kurzem zu befreien!

Mit hochroten Köpfen und leuchtenden Augen genossen sie ihren Triumph. Je mehr Mädchen aus dem Kreis ausbrachen, desto mehr steigerte sich ihr Gefühl der Stärke. Sehr schnell drängten sie darauf, einen Jungen in ihre Mitte nehmen zu wollen. Da geschah eine Sensation: Jochen, ein Junge, der gerne den starken Mann spielt, kämpfte, kämpfte und kämpfte – und kam nicht aus dem Kreis heraus! Die zuschauenden Jungen reagierten höchst verunsichert, einer kniff sogar einem der Mädchen in den Po, um den Gang der Ereignisse zu verändern! «Jochen schafft es nicht! Jochen schafft es nicht!» lautete das ungläubig verkündete Ereignis. Obwohl er es nach unverhältnismäßig langer Zeit doch noch schaffte, war es auch für die Jungen

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

unbestritten, daß er versagt hatte. Heftig drängten weitere Jungen danach, diese Scharte auszuwetzen. Aber wie ihr Vorgänger hatten sie erhebliche Mühe, sich zu befreien: Der Triumph der Mädchen war perfekt!

Still geworden, kämpften die Jungen sichtlich mit ihrer Niederlage. Ein noch ungläubiges Beharren auf dem Vorurteil «... aber Mädchen sind doch schwach ...» erstarb Mirko beim Aussprechen auf den Lippen. An dieser Stelle lachte ihn bemerkenswerterweise gerade der Junge aus, der von den Jungen nicht akzeptiert wird und am Rande der Gruppe steht. Auch für ihn stellte dieser ‚Sieg‘ über die Jungen ein befreiendes Erlebnis dar.

Für diese Gruppe trifft genau das zu, was Monika BARZ (1985) als Ursache der Gewalt von Jungen gegenüber Mädchen in der Schule herausstellt: Von leistungsmäßig stärkeren Mädchen überholt, kollidiert ihre zugesprochene Rolle der Stärkeren mit der schulischen Wirklichkeit. Auf diese Erfahrung reagieren die Jungen mit verschiedenen Formen von Gewalt (sprachlich, körperlich).

Nach diesen Erfahrungen kann ich solche Auseinandersetzungen nicht mehr als ‚Kindereien‘ abtun. Sie sind für mich sichtbarer Ausdruck der allgemeinen Gewalt gegenüber Frauen in unserer Gesellschaft. Lehrer/innen können Mädchen darin stärken, solche Gewalt nicht hinzunehmen. «Das vergißt der Jochen nie im Leben!» – so Katjas selbstbewußter Kommentar am Tag darauf. Jochen und den anderen Jungen ist zu wünschen, daß sie diese Erfahrung für sich nutzen können!

Schön wie Barbie – Stark wie He-Man

Fast zwei Jahre lang beherrschten «Masters of the Universe» und «Barbies» den Morgenkreis und die Spielzeit einer Eingangsstufenklasse. Nachdem die Kinder diese Auseinandersetzung jetzt selbst abgeschlossen haben, beschreibe ich diesen Prozeß in der Gruppe und ihre Reaktion auf die von Erwachsenen und auch von mir so abgelehnten Spielfiguren.

Über lange Zeit verstand ich nur undeutlich die Namen der plastikschrillen, muskelbepackten Fantasy-Figuren, die unsere fünfjährigen Jungen regelmäßig mit in den Morgenkreis brachten: *He-Man*, *Skeletor*, *Kobra-Kahn*, *Hordak*, *Tri-Klops*, *Ram-Man*, *Mantenna*, *Grizzlor*, *Mordulok*, *Man-At-Arms*. Ich verstand nur einen Bruchteil der abenteuerlichen Namensschöpfungen aus Amerikanismen (*Man-At-Arms*), Mythen (*Tri-Klops statt Zyklop*) und peinlich-plumper Umschreibung der Figuren (der *Ram-Man* rammt, *Stinkor* stinkt ...). Gut fünfzig verschiedene Figuren umfaßt das Universum der *Masters*, das

Mann für Mann immer wieder vor unseren Augen entstand. Die Botschaft erreichte mich erst, als ich meine inneren Widerstände zurückstellte und erst einmal genauer hinsah. Auf dem Planeten *Eternia* stehen drei Großmächte (!) gegeneinander im Kampf: *He-Man* (blond und jung) verteidigt den Frieden *Eternias* gegen *Skeletor*, den Herren der Dämonen. Die dritte Welt verkörpert *Hordak*, der Herr der wilden Horde. Jede Spielfigur ist auf eine Spielfunktion festgelegt. Eins verbindet sie alle, der Kampf gegeneinander um die Vorherrschaft auf *Eternia*.

Schwankend zwischen Verbot und Akzeptanz

Dieser Welt des Horrors und des Kampfes, die auf Jungen eine große Faszination ausübt, standen wir Lehrerinnen wie Mütter ablehnend gegenüber. Bei morgendlichen Gesprächen erzählten Mütter, wie abstoßend sie die *Masters* finden und wie sehr sie andererseits gedrängt werden, diese zu kaufen.

Auf dem ersten Elternabend der E 1 sprachen einige Eltern das Masterspiel an. Zwar wußte ich aus einschlägigen Untersuchungen zur Gewaltdarstellung im Fernsehen, daß aggressives Verhalten, das in Filmen gezeigt wird, nicht direkt in Brutalität umgesetzt wird (z. B. KELLNER/HORN 1972). Allerdings lernen Kinder dabei, Aggressionen bis hin zur Gewalt und Zerstörung als durchaus normal zu betrachten.

Die psycho-soziale Funktion von Kriegsspielzeug und damit auch der *Masters* liegt im Erleben der Stärke. Sich als Kind gegenüber den übermächtig empfundenen Erwachsenen durchsetzen und behaupten zu können ist das Thema, das bei Kampf- und Kriegsspielen bearbeitet werden kann. Jungen setzen sich mit dieser Thematik wesentlich stärker auseinander als Mädchen.

Über eine lange Gesprächsspanne hinweg ergab sich keine klare Linie, wie wir Erwachsenen in der Klasse mit den *Masters* umgehen wollten. Ich verdeutlichte mein Schwanken zwischen Verbot und Akzeptanz, wobei ich immer wieder herausstellte, welche Bedeutung dieses Spielzeug für die Jungen hat. Als ein Vater nachdrücklich darauf hinwies, daß Verbote nur die Attraktivität der *Masters* erhöhen, fand dies die Zustimmung der Eltern. Wir Lehrerinnen schlugen den Eltern vor, nur dann in das Spiel einzugreifen, wenn es überbordert.

Beobachtungen beim Freispiel

So wechselten Phasen, in denen die *Masters* die Spielzeit bevölkerten, mit Phasen völliger Abwesenheit, wenn wir nach zu heftigen Kämpfen und Abgleiten in sichtbar destruktives Spiel «Kampfpausen» verordneten. Dann blieben die *Masters* eine Woche zu Hause. Jungen, die ihre Freispielzeit

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

ausschließlich mit Masterspielen verbrachten, hatten dann regelmäßig erhebliche Schwierigkeiten, in dieser Zeit andere Beschäftigungen zu finden. Häufig durchstreiften sie ziellos die Räume, kappelten sich oder kämpften miteinander. Nur in der Bauecke fanden sie einen befriedigenden Ersatz.

Nach einer Woche ohne *Masters* stand freitags beim Wochenabschluß der Wunsch, die *Masters* wieder mitbringen zu können, garantiert an erster Stelle. Wünsche für die kommende Woche zu äußern gehört zu unseren Ritualen und hat freitags nach dem Rückblick auf die Schulwoche seinen festen Platz in der Gruppe. Mit unüberbietbarer Stereotypie tauchte der Wunsch nach *Masters* Woche um Woche an der Wandtafel auf, gut eineinhalb Jahre lang. Basteln und andere Aktivitätswünsche rangierten erst an zweiter und dritter Stelle.

Eine deutlich geschlechtsspezifische Dynamik brach in der Gruppe auf, als Mädchen an dieser Stelle ihre *Barbies* reklamierten, die ebenfalls allerdings unwidersprochen von Lehrerinnen und Müttern von Anfang an im Morgenkreis ihren Platz hatten. Widerspruch kam aus dem Mund der Jungen, als sich Mädchen eines Freitags vehement ihre *Barbies* wünschten. Kaum hatte ich an die Tafel geschrieben

«*Barbies mitbringen*», riefen Jungen: «*Keine Barbies!*»

Diese Abwehr weiblicher Figuren korrespondiert mit der Abwesenheit von Frauen im Universum der *Masters*, in dem Frauen nur eine marginale Rolle einnehmen. Glücklicherweise traute Yvonne sich an dieser Stelle und forderte: «*Dann dürft ihr auch keine Masters mitbringen!*»

Standen die wechselseitigen Verbote an der Tafel, akzeptierten Jungen und Mädchen diese für die folgende Woche, ohne uns Erwachsene für regelnde Eingriffe in Anspruch zu nehmen.

Nach vier Wochen ließ die Heftigkeit der Abgrenzungen nach, und gegenseitige Tolerierung trat ein. Versuchte sich ein Junge freitags mit «*Keine Barbies mitbringen*», korrigierte ihn ein anderer: «*Dann dürfen wir ja auch keine Masters mitbringen.*» Der Tolerierungsprozeß setzte sich von Woche zu Woche mehr in der Gruppe durch, bis «*Barbies und Masters mitbringen*» unwidersprochen an der Tafel stehen bleiben konnte.



«Masters» und «Barbies» – Symbole verschiedener Welten

Wie sehr der Spielzeughersteller *Matell* die Wünsche von Jungen und Mädchen binden kann, zeigte sich um Weihnachten, als die massive Konsumwerbung griff.

Während der Wunsch nach *Masters* und *Masterburgen* auf den Wunschzetteln der Jungen breiten Raum einnahm, standen *Glitzerbarbies* und *Glitzerbetten* auf Platz 1 der Wunschzettel der Mädchen. Seit über 25 Jahren steht *Barbie* unangefochten hoch in der Gunst von Generationen von Mädchen: silberblondes Haar, strahlend blaue Augen, überschlanke Körper, überlange Beine, luxuriöse Kleidung – *Princess of Wonderland* im Reich weiblicher Träume. Zwar hat der Spielzeughersteller *Matell* den «*Masters of the Universe*» rechtzeitig Weihnachten 1986 eine «*Princess of Power*»-Serie für Mädchen folgen lassen, aber die weibliche Heldin *She Ra*, die *Barbie* nachgebildet ist, konnte den Erfolg ihres Originals nicht infrage stellen.

Als die Kinder nach den Weihnachtsferien ihr Lieblingsgeschenk mitbrachten und wir diese nach Jungen und Mädchen ordneten, traten männliche und weibliche Symbole sehr deutlich hervor: Puppenkinder, Kinderbuggies, Glanzbarbies und Glitzerbetten standen für die Welt der Mädchen und Legoflugzeuge, -raketen und -schiffe, Fischertechnik und Werkzeugkästen, *Masters* und ihre Kampffahrzeuge für die der Jungen.

An dieser Stelle beschloß ich, den Identifikationsangeboten von *Masters* und *Barbies* in einer intensiven Form der Auseinandersetzung nachzugehen. Erstmals trennte ich im Unterricht nach Jungen und Mädchen, denn kein Mädchen besitzt *Masters*, kein Junge *Barbies*!

Die Reise nach Eternia

Die Jungen lud ich zu einer Reise nach *Eternia*, dem Planeten der *Masters* ein. Dazu legten sie sich sternförmig auf einen Teppich in der Mitte des Raumes, und bei einer Sphärenmusik führte ich sie in einer gelenkten Phantasie zum Universum der *Masters*: Während eines Schlafes auf der Reise dahin verwandeln sich alle Reisenden in einen *Master* ihrer Wahl. Auf dem Planeten angekommen, durchstreifen sie ihn, leben und fühlen wie ein *Master*.

Schon während der Reise ballten die Jungen die Fäuste und bewegten sich wie im Kampf. Zurückgekehrt



II. Mädchen stärken – und Jungen auch

berichteten sie vom Zerfetzen durch Laserstrahlen, den Krieg um das Zauberschwert, vom Zerstören und Töten. Der Kampf gegeneinander stand im Mittelpunkt des Erlebens.

Christoph beschrieb dabei auch das Gefühl der Panzerung: «*Ich war so eingeengt in meinem Körper.*»

Auf den anschließenden Zeichnungen («*Male Dich als Master!*») und Texten tritt das Motiv des Stark- und Überlegenseins in den Vordergrund.

Nur ein zurückhaltender Junge hatte keinen Kampf bestritten. Ihm waren auf *Eternia Teela* und *Cobra-Kahn* begegnet, ohne mit ihm aber in Verbindung zu treten. Auch die Jungen, die sich nicht an den täglichen körperlichen Auseinandersetzungen um die Rangordnung unter den Jungen beteiligen, hatten sich ohne Schwierigkeiten in einen *Master* verwandelt. Allerdings wählten diese Jungen ausschließlich den Helden *He-Man*, der auf den Bildern dieser Jungen hell und freundlich erscheint.

Für diese eher zurückgenommenen Jungen ist es offensichtlich wichtig, auch einmal Sieger zu sein (vgl. Abb. 4).

Die Jungen, die körperliche Auseinandersetzungen suchen und oft in Pausenkämpfe verstrickt sind, verwandelten sich ausschließlich in die aggressionsbetontereren *Master*.



Abb. 4

Der Ritt in Barbies Traumland

Die Mädchen ließ ich bei meditativer Musik in einen tiefen Schlaf in *Barbies* sternenübersätes Glitzerbett fallen. Während dieses langen Schlafes verwandelten sie sich in *Barbie*, die, von ihrem Pferd gerufen, durch die Nacht davonreitet in das Land, in dem sie jetzt sein will.

In sichtbar entspannter Atmosphäre genossen die Mädchen ihre Reise. Als sie von dort zurückkehrten, erzählten sie, wohin das Pferd sie getragen hatte. Der Reihe nach erzählten sie eine wie die andere, daß das Pferd sie zu *Ken* brachte, *Barbies* Freund und Begleiter. Sie ritten mit oder zu ihm, zum

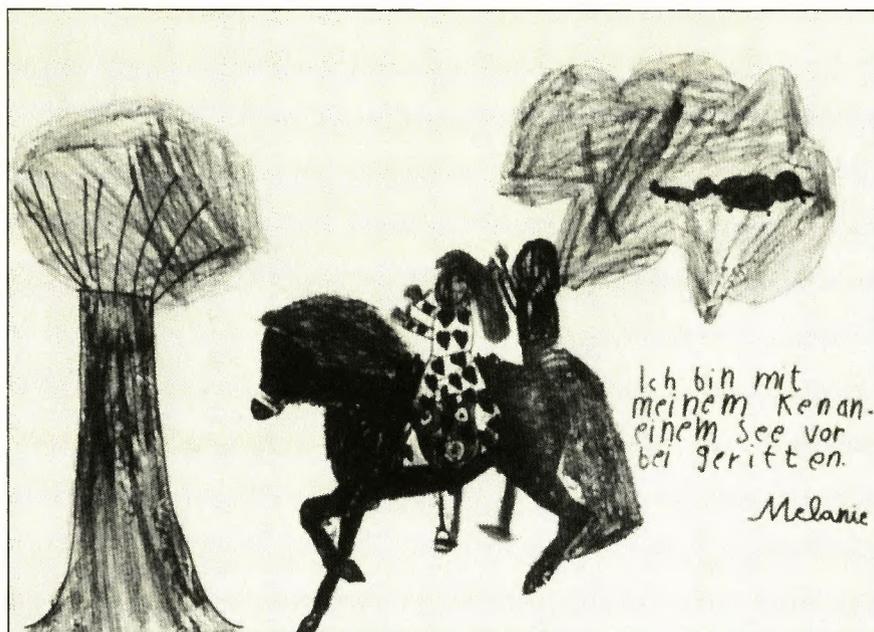


Abb. 5

Wasser, zum Fluß, zu einem See. Als ich sie fragte, was sie dabei erlebt hatten, geriet Bewegung in die Gruppe. Tanja deutete an, das nicht laut sagen zu wollen. Meine Aufforderung, es mir ins Ohr zu flüstern, beschied sie mit einem Kopfschütteln und heftigem Kichern. Statt dessen begann sie nach einer Weile, ihr Erlebnis flüsternd von Ohr zu Ohr weiterzugeben.

Kichern, Flüstern, Lachen erfüllte die Gruppe. Die Beziehung der Geschlechter stand im Raum!

Auch in den Bildern, die die Mädchen anschließend zeichneten, ist die erotische Komponente – verkörpert durch die Symbole Pferd und Wasser – unübersehbar. Auf allen Bildern reiten die Mädchen mit oder zu *Ken*. Er ist Ziel und Inhalt ihrer Wünsche (vgl. Abb. 5).

Meine Vorstellung, «das Pferd zu besteigen», um neue Räume und Möglichkeiten zu erschließen, löste sich nicht ein. Diese Offenheit konnten die Mädchen nicht nutzen, zu übermächtig sind sie an weibliche Beziehungswünsche gebunden und können nur den Mann als den Ort erleben, an dem sie sein wollen!

Als ich die Mädchen fragte, was sie denn am liebsten mit *Barbie* spielen, brachten sie es auf **einen** Punkt: «*Ich spiele am liebsten mit Barbie, daß sie heiratet und ein Kind kriegt*», so Julia stellvertretend für alle anderen Mädchen.

Wirkungen

Viele – Jungen wie Mädchen – fragten in den nächsten Tagen, wann wir wieder eine Reise machen. Im Morgenkreis erzählte Tim, daß er als *Master* das ganze Haus hochgehoben habe, dann sei er aufgewacht und habe die Nachttischlampe in der Hand gehabt. Die Kinder lachten aus vollem Herzen über diese Allmachtsphantasie.

Petra erzählte einen Tag später einen anderen Traum der vorausgegangenen Nacht: «*Barbies heiraten Masters*» war ihre Vision – ein Akt zur Zähmung der wilden Kerle, der bereits vor der Pubertät die Phantasien der Mädchen bewegt und mit Barbies ausagiert werden kann.

Ich hatte den Eindruck, daß die Intensität und Dichte des Erlebens in den Traumreisen zur Sättigung der Projektionen und Phantasien führte, die mir eine weitere Bearbeitung zu diesem Zeitpunkt nicht sinnvoll erscheinen ließ.

Der Wunsch, *Barbies* und *Masters* mitzubringen, ließ zunächst unmerklich, dann aber spürbar und deutlich nach. Kurz vor Ostern bekannte Mike freitags, was wir Lehrerinnen schon über einen sehr langen Zeitraum so empfanden, aber nicht äußern wollten. Er schlug vor, den Wunsch, *Barbies* und *Masters* mitzubringen, einfach fallen zu lassen. Dieser Wunsch habe schon so oft an der Tafel gestanden. Er könne ihn nicht mehr hören.

Ohne Widerspruch akzeptierten alle den Schlußstrich, den Mike zog.

Selbstentworfenen Welten entgegensetzen

Den stereotypen Medienangeboten kann Schule nur dadurch begegnen, daß sie vielfältige Aktionsformen und Aktivitätsräume erschließt, die ein Gegengewicht zur Konformität des Denkens und Handelns sind.

So entwarfen wir parallel zur Konsum- und Wunschwelt der *Masters* und *Barbies* ein «Klassen-Wunschbuch», das den immateriellen Wünschen der Kinder Ausdruck verlieh (s. unten). Beziehungswünsche wie «*Ich wünsche mir, daß der Timo wieder zu mir rüberkommt*», die Sorge um geliebte Tiere wie «*Ich wünsche mir, daß mein Vogel wieder singt*» oder der Wunsch nach Verlängerung attraktiver schulischer Angebote («*mehr Spielzeit*», «*länger schwimmen*») nahmen breiten Raum ein.

Bemerkenswerterweise artikulierten Jungen dabei auch die negativen Seiten ihrer Aggressionsproblematik. So schrieb Marcel: «*Ich wünsche mir, daß wir in der Bauecke nicht immer so zanken*», und Dennis' größter Wunsch war, «*daß wir in der Pause nicht so viel treten*».

Hier wird deutlich, daß Jungen unter ihren Aggressionen leiden können. Während Jungen Gelegenheit erhalten sollten, *ihre Aggressionen in sozial unschädlicher Form auszutragen*, sollten Mädchen diese konstruktiv erfahren.

Um Starksein kontrolliert erleben zu können, sind Interaktionsspiele eine gute Hilfe.

Mädchen und Jungen im offenen Unterricht – eine abschließende Betrachtung

Wenn der Unterricht sich den Themen der Mädchen öffnet und auch weibliche Lebensformen und Lebensinhalte in den Mittelpunkt stellt, ist dies mit Konflikten bei Jungen verbunden. Mit Nichtbeachtung der Mütter, der Abwertung des Weiblichen bis hin zur Misogynie reagierten Jungen im ersten Beispiel auf die offensichtliche Aufwertung der Mütter in der Klasse. Für diese Abwehr der Mütter/Frauen bietet die Psychoanalyse eine plausible Deutung.

Ausgehend von der frühen Mutter-Kind-Symbiose kommt es in der weiteren psychosozialen Entwicklung der Jungen im späteren Kindesalter zu einer schmerzhaften Ablösung von der Mutter, wenn in der ödipalen Phase die Geschlechtsidentifikation erfolgt und die Jungen sich gegen ihre Mütter abgrenzen und sich mit dem Vater identifizieren. In dieser entscheidenden Phase ihrer Entwicklung werden die Jungen in unserer Gesellschaft von ihren Vätern allein gelassen; Väter stehen als Objekte der Identifikation nicht zur Verfügung. Auch in den der Familie folgenden Sozialisationsinstanzen sind Männer als Identifikationspartner für die heranwachsenden Jungen nicht präsent. Die geschlechtliche Identität der Jungen ist dadurch labil und wenig gesichert und muß durch Größen- und Machtphantasien kompensiert und bestätigt werden. Die Aufmerksamkeit, die Jungen ihren Lehrerinnen abverlangen, deutet auf ihr schwaches, nicht autonomes Ich, das ständig Bestätigung braucht und fordert.

Richten Lehrerinnen ihre Aufmerksamkeit auch auf die Mädchen der Klasse, wird dies von den Jungen als Vernachlässigung bis hin zu ungerechter Behandlung interpretiert. Ein ähnlicher Mechanismus greift, wenn Themen der Mädchen und Frauen in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken. Auch dies fassen Jungen als Nicht-Beachtung und mangelnde Zuwendung auf, die mit Verweigerung von Kommunikation und Interaktion verbunden ist. Hätte ich darauf verzichten sollen, die Mütter einzuladen, nur weil Jungen sich dem Gespräch mit ihnen verweigern? Dies kann sicher nicht die Alternative sein, wenn die Lebensthemen der Mädchen in der Schule ernst genommen werden sollen. Gleichzeitig erhielten auch die Jungen in der Auseinandersetzung mit den Müttern die Chance, ihre Einstellungen zu verändern. Einem Teil gelang es, die Mütter mit Distanz zu betrachten und ihre Arbeits- und Fürsorgeleistungen anzuerkennen. Mit der Einladung eines Vaters mit seinem Baby versuchte ich, auch den Jungen ein Identifikationsangebot zu machen, dem sie sich vorsichtig näherten.

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Nach meinen Beobachtungen dominieren Jungen häufig das Handlungs- und Interaktionsgeschehen, indem sie beispielweise den Bauraum besetzen, Experimentiertische für sich beanspruchen oder wie im Barbiespiel Verbote durchsetzen wollen («Keine Barbies!»). Mädchen zu stärken heißt in diesen Fällen, Jungen Grenzen zu setzen, um Mädchen Spiel- und Erfahrungsräume zu schaffen. Beobachtungen zum Interaktionsverhalten von Jungen und Mädchen, wie sie sich in den freien Phasen zeigen, können aufgegriffen und gezielt bearbeitet werden, wenn LehrerInnen über Methoden verfügen, die Gefühls- und Beziehungsebene zu thematisieren. Im *Barbie*- und *Master*sspiel nutzte ich dazu die Möglichkeiten von Phantasiereisen.

Der Zugang zu den emotionalen Anteilen des Ich kann auch über Interaktionsspiele hergestellt werden. Sie bieten ein vielfältiges Spektrum psychosozialer Themen, die im Spiel dargestellt und in der anschließenden Reflexion sichtbar und transparent gemacht werden können. Mädchen können wie im zweiten Praxisbeispiel dabei lernen, ihre Stärke zu erfahren, und Jungen, wie man Aggressionen in sozial unschädlicher Weise austrägt. Sich fallen lassen, «schwach» und zuwendungsbedürftig sein zu dürfen, nicht

„ Ich wünsche mir, daß ich ein größeres Zimmer bekomme, daß die Nicki zu mir kommt, daß immer Ferien sind, und daß wir keine Hausaufgaben mehr bekommen. „

Tanjas Wirklichkeit: Ihre Wünsche aus dem «Klassen-Wunschbuch»

immer dem männlichen Imperativ folgen zu müssen, kann dabei für Jungen eine zentrale Erfahrung sein. Gerade die Macker einer Gruppe können es genießen, in körperorientierten Interaktionsspielen «gestreichelt» zu werden. Was sich über Interaktionsspiele auf Dauer einstellt, ist ein Prozeß der Reflexion der Beziehungen in einer Klasse, in dem die Aspekte der wechselseitigen Interaktion bearbeitet werden können, wenn nötig auch in geschlechtsdiffernten Gruppen. Ich halte es für eines der wesentlichsten Ziele einer koedukativen Schule, daß Mädchen und Jungen die Möglichkeit haben, ihre personale und soziale Identität gleichberechtigt und in Differenz

zueinander zu entwickeln (PRENGEL 1990). Psychosoziale Lern- und Zugangsweisen bieten dafür eine gute Hilfe, weil sie Vorgänge der Vergewisserung und Erweiterung des (männlichen wie weiblichen) Ichs im sozialen Kontext einer Gruppe fördern können. Wenn frau sich in Fragen der Geschlechterdynamik für die Stärkung der Mädchen einsetzt, wie insbesondere auch im zweiten Praxisbeispiel, bedeutet dies nicht im Umkehrschluß eine Zurückweisung, Kränkung oder gar Bestrafung der Jungen, wie mir von männlicher

Seite vorgeworfen wurde (vgl. dazu den im folgenden abgedruckten Leserbrief von ROTH 1985). Die Jungen im Einbrech- und Ausbrechkreis lernten die Grenzen ihrer körperlichen Kraft und Macht kennen und ihre Macht- und Stärkephantasien realistischer einzuschätzen. Daß auch Männer unter der Last des Imperativs leiden, immer groß und stark sein zu müssen, ist unbestritten. Die Jungen der Eingangsstufenklassen dokumentieren dies auch in ihren Wünschen nach veränderten, weniger aggressiven Beziehungen zueinander. Die Erfahrung der Grenzen ihrer Stärke kann Jungen zu einem realistischen Selbstbild verhelfen. Wenn es ihnen darüber hinaus gelingt, die weichen emotionalen Seiten ihres Ichs zu entdecken und anzunehmen, wird das Spektrum ihrer Erlebens- und Erfahrungsmöglichkeiten erweitert und kultiviert.

“ Ich wünsche mir, daß mein Bruder nicht mit mir schimpft. Im Sommer sollen wir wandern und im Wald eine Hütte bauen. ”

Lindas Wirklichkeit: Ihre Wünsche aus dem «Klassen-Wunschbuch»

Als Reaktion auf Charlotte Röhnerters Projekt «Zum Umgang mit Gewalt von Jungen gegenüber Mädchen», das in der Grundschule 2/1985 erschien, schrieb Dr. Jürgen Roth, wiss. Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität München, einen Leserbrief (Grundschule 3/1985), in dem er die Rolle des Schülers einnimmt, der um Verständnis für seine Geschlechtsgenossen wirbt:

Ich verstehe es sehr gut, Frau Röhmer, daß es für Sie manchmal schwer ist, unser Verhalten zu akzeptieren, daß Sie sich über uns ärgern und daß Sie nicht damit einverstanden sein können, wie wir die Mädchen «abqualifizieren»; und wie wir uns Ihnen gegenüber verhalten. Aber ich werde das Gefühl nicht los, daß Ihre Reaktion darauf mehr von der Notwendigkeit, uns zu bestrafen, und weniger von dem Bemühen, uns erst einmal verstehen zu wollen, geprägt ist.

Was wäre gewesen, wenn Sie unseren Neid auf Mädchen (Frauen, Mütter) gespürt hätten, als wir die Puppe in den Armen gewiegt und sie angestrahlt haben? Was wäre gewesen, wenn Sie unsere «Abwehr»

>

➤ anders interpretiert hätten? Vielleicht so: Neid von Jungen auf Mädchen darf seltener vorkommen, weil er unüblich ist, weil er nicht wahrgenommen werden darf, weil er (für die Buben, Männer, Väter) zu bedrohlich ist!? Neid von Mädchen auf Buben ist häufiger (erwünschter), weil es üblich ist und deshalb auch gesehen werden darf.

Sie haben die Chance nicht wahrgenommen, weil Sie zu stark auf unsere «Aggressionen» fixiert waren. Ich bin erschrocken, wie Sie auf die Behauptung von Jens «Frauen sind wie Türken! Die kann ich auch nicht leiden» reagiert haben. Sie waren ja richtig schockiert! So stark, wie Sie das erlebt haben, hat das Jens sicher nicht gemeint. Könnte Jens' Äußerung nicht auch heißen: Ich versteh Mädchen nicht. Die sind so anders als wir Jungen. Auch wenn ich mich noch so sehr bemühe, Mädchen bleiben mir fremd: sie haben eine eigene «Kultur»; das verunsichert mich. Da will ich lieber nichts damit zu tun haben! – Vielleicht heißt es auch nur: Solche Sprüche höre ich doch täglich von Männern: Ich spüre die starke Ablehnung, die sie damit verbinden. «Frauen sind wie Türken» könnte in der Übersetzung auch heißen: Ich spüre etwas Bedrohliches, das mich stark verunsichert; das möchte ich am liebsten wegschieben. In unserer Klasse betrifft das die Mädchen – und manchmal auch Sie.

Ich bin davon überzeugt, daß Sie uns helfen wollen, die Mädchen besser zu verstehen. Solange Sie unser Verhalten aber mit «männlicher Solidarität» interpretieren und mit «weiblicher Solidarität» beantworten, bleibt das Mißverständnis bestehen. Mir scheint, daß Sie sich mit den Mädchen identifizieren. Das macht dann die andere Seite – die weibliche – so übermächtig, zum Wehren übermächtig. Ich werde das Gefühl nicht los, daß Sie da blind mitmischen: Sie vermischen unsere (Kinder-)Gegenwart mit Ihrer (Mädchen-)Vergangenheit, so als ob Sie etwas nachholen wollten (– auf unsere Kosten). Wenn Sie uns für unser Verhalten einen Denkkzettel verpassen wollen, werden Sie uns nicht gerecht. Ich halte es für wichtig, daß Sie uns Grenzen setzen – als *Lehrerin*: Grenzen setzen ist stimmig, Denkkzettel verpassen ist Rache! Ich wünsche mir eine Lehrerin, die mich unabhängig von meinem Verhalten *zuerst einmal mag*, und das möchte ich auch spüren können. Wenn ich diese (Gefühls-)Sicherheit habe, kann ich gemeinsam mit Ihnen nachschauen, warum ich die Mädchen so klein und schwach haben will.

Jürgen Roth

Franz-Gerd Ottemeier-Glücks / Annedore Pregel

Jungen suchen Männlichkeit?

Soziales Lernen – die schwierige Aufgabe der Jungenerziehung in der Grundschule

«Männer haben als Politiker, Wissenschaftler und Väter die Diskussion der Frauenbewegung um die Geschlechterdemokratie verpaßt, weil sie nicht wahrhaben wollten, daß das Aufgehören der Frauen gegen ein destruktives Männlichkeitskonzept gerichtet war, um Männer als Liebhaber und als Freunde zu gewinnen.»

(Halina BENDKOWSKI)

Wenn schulische Erziehung scheitert, dann vor allem an Jungen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen sind die Kinder, die von einem «Schulordnungsverfahren» betroffen sind, das heißt wegen schwerwiegender Verhaltensprobleme die Regelschule verlassen müssen, Jungen (vgl. ARBEITSGRUPPE SCHULÄMTER/JUGENDAMT 1991, S.3). Wenn demokratische politische Bildung scheitert, dann vor allem an Jungen: Obwohl es auch Mädchen gibt, die rassistisch denken, stellen Jungen die Mehrheit der rassistischen Gewalttäter (vergl. ORGZALL 1990). Diese alarmierenden Beobachtungen machen deutlich, wie unerlässlich es ist, daß sich Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik mit der Frage der Männlichkeit und Sozialisation zur Männlichkeit in Schule und Gesellschaft auseinandersetzen!

In unserem Beitrag wollen wir Ansätze von Jungenforschung und Jungenarbeit im Zusammenhang mit ihren unterschiedlichen geschlechterpolitischen Implikationen vorstellen. Ferner sollen Vorschläge für die Jungenerziehung in der Grundschule im Bereich des sozialen Lernens entwickelt werden.

Zur Geschichte der Jungenarbeit

Jungenarbeit ist ein sehr junger pädagogischer Ansatz, der sich etwa in den letzten sieben Jahren entwickelt hat. Im Hauptstrom pädagogischer Theorie und Praxis wurde (und wird) vom «Schüler», vom «Kind», vom

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

«Zögling» oder vom «Educandus» gesprochen. Diese männlichen Formulierungen sind einem falschen Universalismus verhaftet, der geschlechtsneutral zu denken vorgibt, in Wirklichkeit aber Mädchen und ihre Lebens- und Lernzusammenhänge ausgrenzt. Für die Jungenerziehung hat das Denken im anthropozentrischen Universalismus fatale Folgen: Weil die Probleme von Jungen als allgemeine thematisiert werden, werden sie nicht als Probleme von Männlichkeit reflektiert. Ganze Bücherregale lassen sich füllen mit Literatur über Verhaltensstörungen, Lernstörungen, Jugendkriminalität oder Rechtsradikalismus bei Kindern und Jugendlichen, ohne daß die Frage nach dem Einfluß der männlichen Sozialisation bei ihrer Genese auch nur gestellt, geschweige denn systematisch untersucht worden wäre (vgl. Literaturhinweise bei SCHNACK/NEUTZLING 1990). Was für die Minderheit der Jungen mit abweichendem Verhalten gilt, gilt auch für die Mehrheit der «normalmännlich aufwachsenden Jungen. Die Tatsache, daß es sich bei der Hälfte der Kinder und Jugendlichen **um Jungen** handelt, wird weitgehend ignoriert.

Da Jungen meist unreflektiert im Sinne der überkommenen männlichen Normalbiographie erzogen werden, trägt der Hauptstrom der pädagogischen Theorie und Praxis zur Aufrechterhaltung der traditionellen Geschlechterhierarchie bei. Dieser Prozeß vollzieht sich unter dem Deckmantel scheinbar geschlechtsneutraler Denk- und Redeweisen. Dies wird von der Soziologin Hildegard Maria NICKEL auch für die DDR bestätigt: *«Jungen und Mädchen kamen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen als sozial verschiedene in die Schule. Ein Erziehungskonzept, das, wie es bis zuletzt geschah, von diesen Unterschieden abstrahierte, sie ignorierte, mußte sie zwangsläufig eher verstärken, statt sie abzubauen»* (NICKEL 1992 S. 111).

Ende der siebziger Jahre begann die aus der Frauenbewegung hervorgegangene feministische Schulforschung die Aufmerksamkeit auf die Situation von Mädchen zu richten und nach neuen Formen der Mädchenerziehung zu suchen. Als ein Ergebnis stellte sich heraus, daß den Mädchen unter den Bedingungen koedukativen Unterrichts, wie er inzwischen im allgemeinbildenden Schulsystem durchweg praktiziert wird, die Integration in eine Jungenschule abverlangt wurde. Als die Frauenforschung die Frage nach der Mädchenerziehung aufwarf, fragte sie zugleich nach dem Geschlechterverhältnis und mußte unweigerlich auf das Thema Jungenerziehung stoßen. Wer die in den letzten 10–15 Jahren erschienenen Aufsatzsammlungen und Monographien zur feministischen Pädagogik durchblättert, stellt fest, daß sich erstaunlich viele Texte mit Fragen der Mädchenerziehung **und** der Jungenerziehung beschäftigen (vgl. z. B.: WAGNER u. a. 1978, BREHMER 1982, VALTIN/WARM 1985, FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1985).

Aus der Sicht der Frauenforschung sind aber auch Arbeiten entstanden, die sich ausschließlich den Fragen der Jungenerziehung widmen (vgl. z. B. ENDERS-DRAGASSER/FUCHS 1988, PRENGEL 1990). Daneben waren es Psycho-

analytiker, die sich – wenn auch nur vereinzelt – mit der Entwicklung von männlichen Kindern befaßten. Hier ist zuallererst das viel zu wenig beachtete Werk des Kinder-Psychoanalytikers Bruno BETTELHEIM zu nennen. 1975 erschien in Deutschland sein bereits 1954 in den USA veröffentlichtes Buch «Die symbolischen Wunden. Pubertätsriten und der Neid des Mannes», das auf neue Weise Jungen zu verstehen lehrt. Der 1985 in der Reihe Beiträge zur Reform der Grundschule erschienene Sammelband «Frauen machen Schule» enthält einen Text eines weiteren Psychoanalytikers, Günther BITTNER (VALTIN/WARM 1985). BITTNER entwickelt einige bedenkenswerte Hypothesen zu den Ursachen der Frauenfeindlichkeit von Jungen in der Grundschule.

Wichtige Anstöße zur Reflexion über Jungenerziehung in der Grundschulpädagogik gingen von der Jugendarbeit aus. Die sich in der Jugendbildungsarbeit ausbreitende feministische Mädchenarbeit ließ zunächst die männlichen Pädagogen und die Jungen die ungewohnte Erfahrung machen, «alleine» übrig zu bleiben. Das war und ist für Männer Anstoß, sich mit den Besonderheiten der Jungenerziehung zu beschäftigen. Ein anderer Zugang zur Jungenarbeit entwickelte sich aus dem Wunsch einiger in der Männerbewegung engagierter Pädagogen, ihre positiven Erfahrungen an Jungen weiterzugeben. Auf diesem Hintergrund entstand von 1985 an in der Heimvolkshochschule «Alte Molkerei Frille» im Rahmen eines Modellprojektes zur geschlechtsspezifischen Bildungsarbeit mit Mädchen und Jungen der erste Ansatz einer eigenständigen Jungenarbeit. Er ist u. a. dokumentiert in dem Projektbericht der HEIMVOLKSHOCHSCHULE «ALTE MOLKEREI FRILLE» (1988), (vgl. auch GLÜCKS 1993; OTTEMEIER-GLÜCKS 1987).

Das Jahr 1990 markiert eine neue Phase in der Entwicklung der Jungenerziehung: Es erschien das erste umfassende Buch von männlichen Erwachsenen über männliche Kindheit, «Kleine Helden in Not, Jungen auf der Suche nach Männlichkeit» (SCHNACK/NEUTZLING 1990). Während sich zuvor Männer nur selten zu dieser Frage geäußert hatten, wurde 1990 die ersten beiden Bände einer Reihe «Männer-Material» veröffentlicht, und zwar «Damit du groß und stark wirst», Beiträge zur männlichen Sozialisation» (WILLEMS/WINTER 1990) und «Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit» (1991). Diese neue Phase des Diskurses über Jungenerziehung ist eingebettet in die widersprüchlichen Strömungen der Männerbewegung, sie spiegelt auch deren Konflikte um männliche Identität und Männerpolitik wieder.

Kontroversen der Jungenarbeit – antisexistisch versus «maskulistisch»

Schon der Klappentext des ersten umfassenden Buches über Jungenerziehung «Kleine Helden in Not» weist auf den zentralen Konflikt hin, um den es

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

in der Jungenerziehung geht. Die Autoren behaupten: *«Die Frauenbewegung löste sinnvolle und konstruktive Diskussionen über die Erziehung von Mädchen aus. Allerdings wurde bei all den Bemühungen, Benachteiligungen von Mädchen abzubauen, stillschweigend angenommen, den Jungen ginge es gut, sie wüchsen in Freiheit und Zufriedenheit auf»* (SCHNACK/NEUTZLING 1990, Klappentext). Die subtile Distanzierung von Frauenbewegung und Frauenforschung, von Mädchen, Müttern und Lehrerinnen, zieht sich so oder ähnlich durch zahlreiche Passagen des Buches. Der Beitrag der Frauenforschung zur Entdeckung der Jungen in der Pädagogik wird verleugnet, die von BETTELHEIM und BITTNER reflektierten Probleme des Neides und der Frauenverachtung von Jungen werden nicht einmal zur Kenntnis genommen. Wenn Jungen aber **nur** in ihrem Leiden an der Männerrolle wahrgenommen werden, d. h. in ihren durchaus leidvollen Symptomen, die ihrer Stellung im Geschlechterverhältnis geschuldet sind, dann kann sich kein Verständnis für die Situation der Jungen entwickeln. Eine solche Jungenforschung läuft Gefahr, Jungen in ihrer Dominanz zu stärken und damit zur Verfestigung der Geschlechterhierarchie beizutragen. Wir nennen diese Form der Jungenforschung und Jungenerziehung «maskulistisch», sie korrespondiert mit den maskulistischen Strömungen in der Männerbewegung. Ihre Kennzeichen sind in Stichworten:

- Distanzierung von Frauen und Frauenbewegung
- Betonung von vorgeblichen oder wirklichen Privilegien im Leben von Frauen und Mädchen
- Geringbewertung bis Verleugnung der Privilegien, der Macht und der Gewalt von Männern und Jungen und damit verbunden ein weitgehendes Fehlen von Schuld- oder Schamgefühlen in bezug auf Männerprivilegien und Männergewalt
- Betonung des Leidens und der Nachteile von Männern und Jungen
- Stärkung männerbündischer Tendenzen.

Die «maskulistische» Position zeichnet sich also dadurch aus, daß sie die Verlustseiten der männlichen Sozialisation in unserer Gesellschaft hervorhebt und ihre Gewinnseiten unterschlägt. Gleichzeitig werden die negativen Aspekte der weiblichen Sozialisation verschwiegen, während deren positiven Aspekten großes Gewicht beigemessen wird.

Die antisexistische Richtung, wie sie seit 1985 im Ansatz der Jungenarbeit der Heimvolkshochschule «Alte Molkerei Frille» entwickelt wurde und z. B. auch von der Gruppe DISSENS (1990) vertreten wird, teilt mit der «maskulistischen» Position die Beschreibung der Negativseiten der männlichen Sozialisation. Sie unterscheidet sich aber in ihrer geschlechterpolitischen Einschätzung. So sieht sie einerseits die Not der kleinen und großen Helden; betont aber andererseits die untrennbare Verbindung von privilegierter Stel-

lung im Geschlechterverhältnis und den Einschränkungen in den männlichen Entfaltungsmöglichkeiten. Sie zeichnet sich aus durch:

- Akzeptanz der meist verdrängten leidvollen, hilfebedürftigen Anteile der typisch männlichen Persönlichkeitsstrukturen
- Antisexismus: Ablehnung von Macht, Dominanz und Gewalt von Männern gegenüber Frauen
- Auseinandersetzung mit Frauen und Frauenbewegung bei gleichzeitiger Arbeit in Männergruppen
- die Erkenntnis, daß es schmerzlich ist, männliche Privilegien aufzugeben, um in den Genuß der erwünschten Gleichberechtigung zu kommen
- Förderung der männlichen Fähigkeiten zur Fürsorge für sich und andere.

Die antisexistische Position will, analog zum Antirassismus, all jene Gesellschaftsstrukturen und individuellen Verhaltensweisen verändern, die Menschen aufgrund ihres Geschlechtes unterdrücken und benachteiligen (vgl. auch ASTRACHAN 1992). In unserem hierarchischen Geschlechterverhältnis sind in erster Linie Frauen unterdrückt. Männer werden damit nicht per se als Sexisten abgestempelt, sondern zur Wahrnehmung von sexistischen Einstellungen angeregt. Antisexistische Pädagogik will bei Jungen Selbstbewußtsein und Selbstakzeptanz fördern, so daß sie nicht auf die Demonstration von Überlegenheit und Gefühlskälte angewiesen sind. Jungen sollen so gestärkt werden, daß sie nicht jegliche Zuneigung zum eigenen Geschlecht leugnen und sich von allem Weiblichen abgrenzen müssen. Jungen sollen Sensibilität für eigene und fremde Bedürfnisse und Grenzen lernen ebenso wie Fürsorglichkeit gegenüber sich selbst und anderen. Derart geförderte Jungen müssen keine Fassade imponierender Dominanz aufbauen und sind eher bereit, gleichberechtigte Beziehungen einzugehen.

Die skizzierten Positionen sich nicht klar voneinander zu trennen. Es gibt auch Mischformen zwischen beiden; so finden sich bei SCHNACK/NEUTZLING durchaus Elemente aus beiden Richtungen. Wir sind aber davon überzeugt, daß in Konzepten zur Jungenerziehung mit der Frage nach offener oder verdeckter Entwertung und Beherrschung von Mädchen bzw. Frauen ein klares Kriterium zum Auffinden undemokratischer Tendenzen vorhanden ist.

Perspektiven der Jungenerziehung

Die antisexistische Perspektive der Jungenerziehung wirkt sich in der Grundschulpädagogik grundsätzlich in allen Bereichen aus, darüber hinaus kommt sie im Sachunterricht auch in den Unterrichtsthemen zum Tragen. Grundlage einer neuen Perspektive ist die genaue Wahrnehmung und Erforschung der Entwicklung von Jungen. Probleme, die sie haben und die sie machen, müssen **als Jungenprobleme** erkannt und analysiert werden.

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Notwendig hierfür erscheint uns ein Umdenken in der Erziehungswissenschaft einerseits und eine Qualifizierung der Lehrkräfte für die antisexistische Arbeit mit Grundschulern andererseits. Anregungen bieten Ansätze aus anderen pädagogischen Arbeitsfeldern. So lassen sich aus der Konzeption der Alten Molkerei Frille wichtige Schritte geschlechtsbezogener Pädagogik für die Gestaltung des Schullebens und des Sachunterrichts übernehmen. Dazu gehört zum Beispiel die Arbeit im Wechsel zwischen gemischtem Plenum und getrennter Mädchen- und Jungengruppe. In der Jungengruppe erhalten die Jungen ein für sie ungewohntes Angebot: über sich zu reden, Männlichkeit zu reflektieren, liebevoll mit sich selbst und anderen Jungen umzugehen, aber auch ihre verletzenden, Schmerzen verursachenden Verhaltensweisen bewußt werden zu lassen. Im gemischten Unterricht erhalten Jungen Feedback über positive und negative Wirkungen ihres Verhaltens. Sie machen die Erfahrung, daß ihnen klare Grenzen gesetzt werden **und** daß sie akzeptiert werden. Gemeinsam können sie sich gerade im Sachunterricht auf die Suche begeben nach Elementen von Männlichkeit, die nicht mit der Unterdrückung anderer einhergehen.

Zwei etwas ausführlichere Auszüge aus Friller Seminar-Dokumentationen sind geeignet, die Besonderheiten einer geschlechtsbezogenen Pädagogik darzustellen, die mit beiden Geschlechtern getrennt arbeitet und im nächsten Schritt, auf der Basis des Erarbeiteten, neue Lernprozesse im gemischten Plenum ermöglicht und begleitet. Der erste Bericht schildert eine Situation aus Frauensicht:

«Die täglichen gemeinsamen Plena dienen der Verhandlung von allgemein interessierenden Mädchen- und Jungenanliegen, insbesondere der Planung von Freizeitaktivitäten. Plena in der herkömmlichen Form haben sich als Orte der männlichen Selbstdarstellung erwiesen und als Ort, wo die Impulse der Verhandlung von den Erwachsenen kommen. Wir haben daraufhin eine neue Plenumsform ausprobiert: Getrennte Mädchen- und Jungenplena bereiten das Gesamtplenum vor, das nur als Austauschforum für die in der Mädchen- und Jungengruppe gefällten Entscheidungen dient. Bei dieser Form versuchen die Mädchen in ihrem Plenum, ihre Interessen und die der Jungen verantwortlich und konstruktiv ‚unter einen Hut zu bringen‘. Im anschließendem Gesamtplenum stecken sie im Zweifelsfall ihre Interessen zurück und nehmen die Zufriedenheit der Jungen wichtiger als ihre eigene. Dies wird dadurch forciert, daß die Jungen das Plenum durch Lautstärke und Störungen dominieren, indem sie immer wieder Mädchen unterbrechen und deren Aussagen ins Lächerliche ziehen. Wir PädagogInnen ermutigen in diesen Plena durch verbale und nonverbale Initiativen Mädchen, ihre Unterbrechungsbreitschaft bei doppeldeutigen Sprüchen abzubauen. Im Sommercamp 1987 herrschten im Plenum derartig unzumutbare Zustände für Mädchen, daß unsere üblichen Unterstützungsversuche nichts bewirkten. Mädchen sann in der Mädchengruppe

gemeinsam mit den Pädagoginnen auf Abhilfe: Trillerpfeifen für die Mädchen und Heftpflaster für die Jungen waren das Ergebnis der Beratung: Jedesmal wenn ein Mädchen durch einen Jungen unterbrochen wird, wollten alle Mädchen in die Trillerpfeife blasen, während die Betroffene dem Störenfried mit Heftpflaster den Mund verklebt. Der Überraschungseffekt sollte schon der halbe Erfolg sein. Am nächsten Morgen erschien jedes Mädchen und jede Frau mit den ‚Verteidigungswaffen‘ in der Hosen- oder Rocktasche. Die Mädchen tasteten immer wieder nach ihren Pfeifen, die ihrem Auftreten offensichtlich viel Sicherheit verliehen. Sie kamen letztlich nicht zum Einsatz, da die Pädagogen in der Jungengruppe ebenfalls das Verhalten der Jungen im Plenum problematisiert hatten – mit Erfolg. Die Jungen nahmen ihr lautstarkes Dominanzgehabe zurück, die Mädchen fühlten sich durch die Pfeifen gestärkt» (HEIMVOLKSHOCHSCHULE FRILLE 1988, S.33).

Der folgende Bericht aus einem anderen Seminar ist aus Männersicht geschildert:

«Nach einer Austauschsitung zwischen der Mädchengruppe und der Jungengruppe im Jungengruppenraum gibt ein Teamer den Jungen die Rückmeldung: ‚Ist euch aufgefallen, daß ihr die bequemen und sicheren Plätze eingenommen habt und den Mädchen nur die Plätze ohne Rückenstütze und an der Treppe übrigblieben? Auf der einen Seite saßen die Jungen auf der anderen die Mädchen.‘

Zu Beginn der nächsten Austauschsitung – jetzt im Mädchengruppenraum – fordert Peter drei Mädchen auf, sich auseinanderzusetzen und ihn dazwischen zu lassen. Er unterstützt seine Aufforderung, indem er das mittlere Mädchen an den Händen heftig hochzieht. Die Teamerinnen haben die Situation bemerkt und sprechen Peter im Plenum darauf an. Peter bezieht sich auf die o. g. Rückmeldung und erklärt seine Absicht, dafür Sorge zu tragen, daß nicht wieder auf der einen Seite die Mädchen und auf der anderen die Jungen sitzen. Im Austauschplenum werden die unterschiedlichen Sichtweisen der Mädchen und Jungen benannt, führen aber nicht zur Verständigung.

Peter fühlt sich bloßgestellt. Die Notwendigkeit, sein Gesicht zu wahren, läßt ihn nicht zuhören. Erst in einem längeren Gespräch in der Jungengruppe können die Differenzen in der Wahrnehmung der Situationen und in der Bewertung und Wirkung der konkreten Handlungen besprochen werden. In einem späteren Gespräch äußert Peter die Erkenntnis: ‚Da hab ich festgestellt, daß das, was für mich normal ist, für andere nicht normal ist‘» (Interne Seminauswertung, Frille 1991).

Im offenen Unterricht der innovativen Grundschulpädagogik spielen Gesprächsrituale in verschiedenen Schul- und Klassensituationen eine besondere Rolle. Die Arbeiten der Alten Molkerei Frille zur Gestaltung von Plenumsgesprächen mit Jugendlichen können dazu anregen, auch in Grundschulklassen für Jungendominanz in Gesprächskreisen sensibler zu werden

II. Mädchen stärken – und Jungen auch



Nach der Aufforderung, sich in den Kreis zu setzen, gruppierten sich Mädchen und Jungen getrennt voneinander. (Fotos: Cordier-Kanand)



Nach der Aufforderung, Mädchen und Jungen in der Sitzordnung abzuwechseln, gab es ein Gerangel, weil mehrere Jungen die Kinder «einteilen» wollten.

und mit dem Wechsel zwischen Mädchen- und Jungengruppen und gemischten Kreisgesprächen zu experimentieren. Solche Anregungen sind umso wichtiger, als die Debatten um offenen Unterricht und Freie Arbeit in der Grundschule das Problem der Geschlechterhierarchie nahezu vollständig ignorieren. Eine Ausnahme bilden die Projekte von Charlotte RÖHNER. Anhand ihrer Arbeiten läßt sich zeigen, daß es pädagogische Möglichkeiten jenseits starrer Entweder-Oder-Alternativen gibt. Wie die Pädagoginnen und Pädagogen in Frille ARBEITET RÖHNER im Wechsel mit getrennten Mädchen- und Jungengruppen und gemischtem Plenum. In beiden Formen geht es um **gleichberechtigte** Zusammenarbeit von Mädchen und Jungen. Diese Konzeption zeichnet sich durch große Offenheit den geschlechtstypischen Erlebnisweisen der Kinder gegenüber aus. RÖHNER läßt es zum Beispiel zu, daß sich die Kinder über lange Monate in den Freispielphasen intensiv geschlechtstypischem Spielzeug widmen. Aber, und darauf kommt es hier an: Sie steht den Aktivitäten der Kinder nicht gleichgültig gegenüber, sondern begleitet die Kinder aufmerksam. Darüber hinaus begrenzt oder intensiviert sie aber auch, wenn es ihr erforderlich erscheint, in pädagogisch begründeten und genau geplanten Schritten die geschlechtstypischen Aktivitäten der Kinder. Mädchen und Jungen erhalten so eine Chance, aufzuspielen, welche tief verankerten Gefühle mit traditionellen, zum männlichen bzw. weiblichen Leben



Die gezielte pädagogische Arbeit hat sich ausgezahlt: Beim Arzt-Spiel sitzen Mädchen und Jungen in buter Reihe in der «Warteschlange».

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

gehörenden Erfahrungen verbunden sind und welche Empfindungen neue Erfahrungen, die alte Zuordnungen überschreiten, mit sich bringen (s. dazu den Beitrag von RÖHNER in diesem Band).

Die Arbeiten von RÖHNER und weitere Berichte von Grundschullehrerinnen, zum Beispiel von CORDIER-KANAND (1992), von der die in diesem Beitrag abgebildeten Fotos stammen, belegen eine zentrale Ambivalenz von Männlichkeit in unserer Kultur. In Unterrichtseinheiten zum Thema Geschlechterverhältnis artikulieren Jungen immer wieder zweierlei: die Lust an der Aggression **und** das Leiden an der Aggression (RÖHNER 1987, S. 23, CORDIER-KANAND 1992). Ihre Texte handeln von dem Wunsch zu kämpfen und vom Wunsch, endlich damit aufzuhören und sich nicht mehr gegenseitig wehzutun (vgl. zum Problem der Lust am Kampf MOELLER 1992).

Zusammenfassend läßt sich für die Ziele der antisexistischen Ansätze des sozialen Lernens mit Jungen im Grundschulunterricht sagen: Wenn Lehrkräfte hinter der Fassade des wilden aggressiven Bengels in Disziplin Konflikten den traurigen, verletzten, einsamen oder auch den verwöhnten grenzen- und darum orientierungslosen kleinen Jungen erkennen lernen, eröffnen sich neue Lernwege. Eine überaus spannende Frage sowohl für Grundschulpädagogik als auch für Männerforschung und Männerpolitik insgesamt ist dabei die Frage nach neuen Formen von Männlichkeit, die dem demokratischen Geschlechterverhältnis verpflichtet sind. In unserer kulturellen Tradition sind **Männlichkeit** und **Dominanz** über Frauen in der hierarchischen Ordnung der Geschlechter aufs engste miteinander verknüpft. Diese Verbindung gilt es zu lösen und nach neuen nicht- hierarchischen Formen von Männlichkeit zu suchen. Dann könnten Jungen vielleicht Freude an ihrer Stärke erleben, ohne daß dieses Erlebnis mit Überlegenheitsgefühlen gegenüber vermeintlich schwächeren Mädchen verbunden sein müßte. Die widersprüchlichen lust- **und** leidvollen Erfahrungen beim Inszenieren von Männlichkeit gilt es zu erforschen. Nur wenn Pädagoginnen und Pädagogen mehr über diese Zusammenhänge wissen, besteht die Chance, daß Schule und Unterricht zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses beitragen.

Astrid Kaiser

Beziehungsfähigkeit statt Gewalt –

Jungenförderung in der Grundschule

«... das Kind ist nur böse, weil es schwach ist. Macht es stark,
und es wird gut sein.» (ROUSSEAU 1963, S. 49)

Die alltäglich den Unterricht und das schulische Zusammenleben besonders störenden Kinder, also vorwiegend mehrere Jungen in fast jeder Schulklasse, fallen nicht etwa auf, weil sie besonders böse oder besonders stark sind. Ihre Demonstration von Stärke ist eher als Ausdruck innerer Schwäche zu werten. Diesem unsozialen Verhalten ist nicht durch gewaltsame Gegensteuerung, also Disziplinierung, zu begegnen, sondern es ist notwendig, emotionale Ursachen zu verändern.

Lehrerinnen und Lehrer *«weisen darauf hin, daß in unserer Zeit Gewaltanwendungen von Kindern gezielter und brutaler auftreten als noch vor einem Jahrzehnt»* (RAUSCHENBERGER 1992, S. 134). Und die «Täter» sind dabei, das zeigen alle Untersuchungen und Beobachtungen, vorwiegend Jungen (u. a. BARZ 1985). Daß die Probleme des gewaltsamen Verhaltens von Jungen heute besondere Aufmerksamkeit erfordern, ergibt sich nicht nur aus der Alltagsbelastung von Lehrkräften und den Schäden bei Mädchen und weniger aggressiven Jungen. Die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen kann auch als Warnzeichen für künftige gesellschaftliche Entwicklungen gesehen werden, was angesichts der weltweiten Erfahrungen von Los Angeles bis Sarajewo, von Hünxe bis Rostock, durchaus Anlaß zu Sorgen gibt. Denn *«das Handeln der Kinder hat Zukunft; ... es ist das Handeln künftiger Erwachsener»* (RAUSCHENBERGER 1992, S. 135).

Hier stellt sich zunächst die Frage, warum sich Jungen so verhalten. SCHNACK/NEUTZLING (1990) haben nicht ohne Grund ihr aspektreiches Buch über Jungensozialisation mit *«Kleine Helden in Not»* überschrieben. Danach widerspricht die innerpsychische Wirklichkeit von Jungen fundamental dem allgemeinen Heldenmythos:

1. Jungen haben Probleme, überhaupt eine Geschlechtsidentität in einer «vaterlosen Gesellschaft» (Mitscherlich) aufzubauen (vgl. BILDEN 1985).
2. Männer und Jungen dürfen trotz sinkender Macht in der Öffentlichkeit nicht klein sein, sondern müssen dort den starken Alleskönner mimen.

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Für Jungen, die tatsächlich noch Kinder sind, bedeutet dies eine Überforderung (vgl. BITTNER 1985).

3. Gefühle der Schwäche wie Angst und Hilflosigkeit oder Zärtlichkeit werden dem männlichen Geschlecht insgesamt nicht erlaubt.
4. «Der Mythos der männlichen Überlegenheit» (SCHNACK/NEUTZLING 1990, S. 35) hat sich trotz der Frauenbewegung bis heute gehalten. Als Kehrseite dazu ist Mädchenverachtung selbst bei Grundschulern zu beobachten (BITTNER 1985).

Wenn wir uns in die Lage von Jungen in der Schule versetzen, dann wird deutlich, welche Spannungen sie erleben:

- Sie müssen in der schulischen Öffentlichkeit im Vordergrund stehen und haben sich doch an die Regeln in der Klasse zu halten. Deshalb dominieren sie häufig die Unterrichtsgespräche oder fallen durch Disziplinprobleme auf (vgl. ENDER-DRAGASSER/FUCHS 1989; FRASCH/WAGNER 1982).
- Sie müssen im Hinblick auf die Schulleistungen brillieren und machen doch schon in der Grundschule die Erfahrung, daß Mädchen häufig nicht nur im Lesen, sondern auch in anderen Fächern besser sind (vgl. SCHÜMER 1985).
- Sie neigen dazu, Mädchen und Frauen zu verachten, und hegen beim eigenen Analphabetismus in emotionalen Beziehungen gleichzeitig große Heilserwartung an das weibliche Geschlecht.

Allen Versuchen, das Verhalten der Jungen zu erklären, ist ein Punkt gemeinsam, nämlich der Verweis auf ihre außerordentlich starke emotionale Unsicherheit (BITTNER 1985, SCHNACK/NEUTZLING 1990). Hier liegt meines Erachtens der Ansatzpunkt für pädagogisches Handeln, damit die Situation der Jungen und damit das Geschlechterverhältnis insgesamt an der Schule verändert wird. Zu bedenken ist auch, daß die Jungen für zukünftige gesellschaftliche Anforderungen immer weniger qualifiziert sind, denn Kooperationsfähigkeit als Bedingung beruflicher und sozialer Erfolge wird angesichts komplexer werdender gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse immer bedeutsamer (vgl. KLAFFKI 1992). Jungen zeigen aber gerade im Hinblick auf Kooperationsfähigkeit außerordentlich große Defizite.

Im privaten Bereich steigen die emotionalen Anforderungen an Beziehungsfähigkeit, was angesichts der Zunahme an Scheidungen und den gleichzeitig gestiegenen Glückserwartungen an Partnerschaften deutlich wird (BECK-GERNSHEIM 1986). Besonders unter Männern begegnet man eine Unfähigkeit, zum Erhalt sozialen Beziehungen und Netzen beizutragen, die immer brüchiger werden (BRONFENBRENNER 1981).

Auch angesichts dieser gesellschaftlichen Entwicklungen ist es notwendig, die Jungen gerade im Hinblick auf emotionale Stabilität, Beziehungs- und Kooperationsfähigkeit zu fördern (vgl. KAISER 1991).

Die pädagogischen Antworten auf das zugrundeliegende Problem der Jungensozialisation lassen sich in vier grundlegende Ansätze gliedern:

Den Umgang mit Angst lernen

SCHNACK/NEUTZLING fordern, daß vor allem Jungen in der Schule den Umgang mit Angst lernen müssen (1990, S. 146). Konkrete Beispiele für den Umgang mit Angst in der Klasse haben Charlotte RÖHNER u. a. (1985) vorgestellt. Dabei wird versucht, vor allem den Jungen den Umgang mit verschiedenen emotionalen Problemen wie Macht, Vertrauen oder Angst in Interaktionsspielen zu vermitteln. Eine Variante dieses Ansatzes, den Umgang mit Emotionen direkt zu lernen, ist das Konzept der Selbsterfahrungsarbeit in Konfliktgruppen (IMHOF 1987). Hier werden gerade für Jungen besondere Chancen geboten, Gefühle direkt in einer Gruppe zu bearbeiten, statt sie zu verdrängen oder zu verschieben.

Unabhängig von den methodischen Varianten scheint es ein zentrales Moment der Jungenstärkung in der Schule zu sein, das Thema Angst zu einem legitimen schulischen Inhalt aufzuwerten, ernst zu nehmen und bearbeiten zu lernen. Hier seien einige praktische Anregungen aufgezählt:

- Bevorzugung von Lesetexten, die emotionale Probleme in den Vordergrund stellen,
- Stille- und Meditationsübungen in der Klasse, die Gefühle wahrnehmbar machen,
- Berücksichtigung von Themen wie Angst, Trauer und Hilflosigkeit im Sachunterricht
- Zulassen von aktuellen Konfliktgesprächen zum Thema Angst
- Vermittlung anderer Modelle: Es sollten Filme, Texte oder Lieder angeboten werden, in denen Männer Angst und Schwächegefühle zeigen und doch akzeptiert werden.

Das Schulleben hausarbeitsnah gestalten

Der amerikanische Sozialisationsforscher Urie BRONFENBRENNER entwickelte aus der Kritik am Zerfall sozialer Sicherheiten und der Isolierung von Kindheit die Forderung nach einem «Curriculum for Caring» vom ersten Schuljahr an (1981). Zur Begründung dieses Ansatzes führt er aus: *«Keine Gesellschaft kann bestehen, wenn ihre Bürger nicht die Regungen, Erfahrungen und Fertigkeiten erworben haben, die solche Fürsorge (kleine Kinder, Alte, Kranke, Einsame versorgen, trösten, pflegen) verlangt»* (BRONFENBRENNER 1981, S. 183). Ein besonderes Defizit sieht er gerade hinsichtlich der empathischen und pflegerischen Fähigkeiten beim männlichen Geschlecht: *«Die herkömm-*

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

liche Erziehungspraxis in den USA bewahrt vor allem die Knaben vor dem Umgang mit hilfsbedürftigen Menschen. Die Folge ist, daß Männer die Bedürfnisse solcher Menschen oft nicht verstehen. ... In unserer Gesellschaft sind es die Frauen, die diese Erfahrungen und Eigenschaften besitzen» (BRONFENBRENNER 1981, S. 194). Er fordert, vor allem für Jungen ein Schulleben zu entwickeln, das konkrete zwischenmenschliche Kontakte ermöglicht. *«Der Zweck dieses Pensums ist nicht, zu lernen, wie man jemandem hilft, sondern die Hilfe auszuüben, d. h. Kinder, Jungen wie Mädchen, übernehmen eine Verantwortung, betreuen und pflegen andere, geben den Alten, Jungen, Kindern, Kranken und Einsamen, was diese brauchen und was sie selber geben können»* (BRONFENBRENNER 1981, S. 193).

Ein derart verändertes Schulleben, das konkrete Erfahrungsmöglichkeiten bietet, um Beziehungsfähigkeit, Empathie und die Fähigkeit zur Lösung zwischenmenschlicher Konflikte zu entwickeln, habe ich unter dem Stichwort «Hausarbeitsdidaktik für Jungen» gefordert (KAISER 1991). Ich verstehe dabei unter Hausarbeit nicht allein die materielle Hausarbeit wie Kochen oder Putzen, sondern die umfassenden Anforderungen der Erziehungs- und Beziehungsarbeiten, die die – primär auf Hausarbeit verwiesenen – Mädchen und Frauen zu informellen Lernprozessen zwingen, während Jungen und Männer nur wenig mit Hausarbeit und den dabei zu erwerbenden Qualifikationen in Berührung kommen (KAISER 1991).

Unter dem Stichwort Hausarbeitsdidaktik lassen sich vielfältige bereits in der Grundschule erprobte Ansätze fassen (vgl. KAISER 1991):

- Aufbau und Betreiben einer schuleigenen Müslibar, Teestube oder Salatbar
- Selbstversorgungsklassenfahrt
- Ökologisches Waschen und Putzen während der Klassenfahrt
- Betreuung von Klassentieren
- Patenschaft für jüngere Kinder
- Pflege von Zimmerpflanzen
- Gesundheitspflege und -fürsorge für andere, z. B. Pflastervergabe auf dem Schulhof durch eine Klasse
- Kontakte mit alten Menschen
- Verantwortung für die Reinigung der Klassenräume.

Diese und entsprechende Ansätze bieten gerade für Jungen besonders wichtige Lernanregungen, weil sie in ihrem hausarbeitsfernen Sozialisationsprozeß und in ihrer Erziehung und Ausbildung zu beruflich kompetenten Spezialisten wenig derartige Anregungen erfahren (KAISER 1991). Ein Schulleben, in dem Sorge und Pflege für andere zu institutionell anerkannten Zielen gehört, gibt nicht nur strukturelle Hilfen für Jungen, in den jeweiligen Lernsituationen Beziehungsfähigkeit zu lernen, sondern durchbricht auch

die fatale Koppelung von Beziehungsarbeit und weiblichem Geschlecht, was letztlich zu einer Abwertung von Beziehungsarbeit führt. Von einer gesellschaftlichen Institution wie der Schule vertretene Ziele und Inhalte haben mehr Bedeutung als Appelle von Müttern. In der Schule ist es für Jungen eher möglich als zu Hause, ihre Hilflosigkeit und Inkompetenz im Bereich der Hausarbeit und insbesondere in Beziehungsfragen zu überwinden und sich faktisch aus der Abhängigkeit vom emotionalen Versorgtwerden durch Mädchen und Frauen zu emanzipieren.

Den Beherrschungsmodus in der Pädagogik abbauen

Eine Variante der allgemeindidaktischen Aufwertung von Emotionen ist nicht aus der Perspektive der Geschlechterfrage in die pädagogische Diskussion gebracht worden, stößt aber – wenn wir das Fortbildungsinteresse von Lehrkräften als Indikator nehmen – auf außerordentlich große Nachfrage. So haben auf dem Grundschulkongreß 1989 in Frankfurt Hunderte von Teilnehmenden die Arbeitsgruppen gewählt, die Anregungen für Stille-Übungen geboten haben. Angesichts zunehmender Belastungen der Lehrkräfte durch die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, den Unterricht zu stören, ist das Bedürfnis nach ruhigem, meditativem Erleben anstelle hektischer Auseinandersetzung groß. Mittlerweile ist in vielen Bereichen der Schulpädagogik, wie der Umwelterziehung, des Religionsunterrichts oder der ästhetischen Erziehung, eine Abkehr von gegenstandserobernden Lernweisen hin zu kontemplativen, machtabgebenden Lernformen zu beobachten (vgl. u. a. GESING/LOB 1991). Dabei werden Naturgegenstände oder auch Kunstwerke meditativ betrachtet; die Gefühle, die von derartigen Gegenständen ausgelöst werden, stehen im Mittelpunkt von Unterricht. Subjektive Deutungen der Schülerinnen und Schüler werden ernst genommen; die Inhalte sollen auf die Lernenden einwirken können und nicht nur von den Lernenden angeeignet, systematisiert und eingeordnet werden.

Inhaltlich trifft dieser didaktische Ansatz, der ursprünglich auf Maria MONTESSORIS Gedanken zur Stille als pädagogischem Prinzip zurückzuführen ist, auf die von Hedwig ORTMANN entwickelten Ideen einer feministischen Allgemeindidaktik (1990). In ihrer Argumentation geht ORTMANN vor allem von der kulturellen Bedeutung der Emotionen als Bildungsinhalte aus, wenn sie sagt: *«So müssen wir uns heute nicht wundern, wenn wir entdecken, daß wir keine Kultur der Emotionen haben ... Daß sie als kultivierte Form menschlichen Ausdrucks uns in die Lage versetzen, höchste und intensivste Erfahrungen zu machen, klingt dann eher wie ein Aberglaube. Der rational kalkulierende Mensch ist der herrschende, der ‚richtige‘ Mensch»* (ORTMANN 1990, S. 28). Sie

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

fordert demgegenüber eine Pädagogik, in der Verschiedenheiten gelten können, ohne durch hierarchische Wertungen beeinträchtigt zu werden.

Für Jungen stellt ein derartiger didaktischer Ansatz eine besondere Herausforderung dar: Sie werden auf ihre Gefühlswelt verwiesen. Sie können sich nicht durch Beherrschung von Lerngegenständen Macht und Sicherheit verschaffen und somit die geschlechtstypischen Sozialisationsmuster in der Schule perpetuieren. Indem sie lernen, Natur zu genießen und zu schätzen, müssen sie gleichzeitig vom Thron der Weltoberer herabsteigen und die Fiktion der eigenen Stärke fallen lassen.

Konkrete Ansätze für eine derartige didaktische Wende sind:

- Natur (z. B. eine Blume) als schön erleben und nicht in Stücke zerlegen und damit zerstören
- bei jedem einzelnen Unterrichtsinhalt Zeit für die Gefühle, Wahrnehmungen und Gedanken der Kinder lassen
- mehrere Lösungswege zulassen, keine direkte Ergebnisorientierung anstreben
- Inhalte von verschiedenen Seiten betrachten
- offene Probleme als Unterrichtsinhalte auswählen und sie auch nach dem Gespräch über viele Aspekte als offen stehen lassen.

Kooperative Lern- und Arbeitsformen herstellen

Neben diesen drei genannten didaktischen Ansätzen der Jungenförderung nehmen sich die methodischen Seiten der Kooperationsförderung, die vor allem von feministischen Interaktionsforscherinnen gefordert wird (ENDERS-DRAGÄSSER/FUCHS 1989), vergleichsweise bescheiden aus. Gleichwohl sind methodische Umorientierungen wichtig, da sie vom Unterrichtsprozeß her die Ziele der emotionalen Veränderung unterstützen können. An erster Stelle wäre es zur Stabilisierung der Jungen erforderlich, die Selbstdarstellungsmöglichkeiten im Unterricht zu beschränken. Solange Konkurrenz den schulischen Alltag beherrscht und die Vergabe gesellschaftlicher Machtpositionen an schulische Leistungen geknüpft wird, ist eine Abkehr von patriarchalen Herrschaftsformen kaum möglich. Deshalb ist es vor allem notwendig, die Kooperation aller Kinder als pädagogische Norm durchzusetzen. Dazu empfiehlt KLAFKI (1992) eine Kultivierung der Gruppenarbeit als zeitgemäßer Methode. Dies ist gerade für Jungen eine besondere Anforderung, weil ihnen Kooperation bislang weniger abgefordert wird. *«Dieser kooperative Interaktionsstil wird nun leider im Unterricht nur von den Mädchen erwartet, und zwar als rollenkonformes ‚Mädchenverhalten‘. Lehrpersonen fördern Jungen nicht in der gleichen Weise. Die Wahrnehmungsverzerrungen,*

die Fixierung auf geschlechtsrollenstereotypes, weibliches 'beziehungsweise, männliches' Verhalten führt bei den Lehrpersonen dazu, daß sie die Selbstdisziplin und die ,ruhige' fachliche Mitarbeit der Schülerinnen nicht als Lernleistung und nicht als soziales Gegengewicht zu dem Dominanzverhalten und den Disziplinosigkeiten der Jungen wahrnehmen, sondern als nahezu selbstverständliches, ,normales' Verhalten von Mädchen» (ENDERS-DRAGÄSSER/FUCHS 1989, S. 25).

Mit einer solchen Einstellung verhindern Lehrkräfte, auch unbewußt, eine Qualifizierung der Jungen im Hinblick auf Kooperationsfähigkeit, diszipliniertes Arbeitsverhalten und Einordnung in die Lerngruppe. Es ist deshalb notwendig, daß sich die Lehrkräfte die meist unkontrolliert ablaufenden Mechanismen der einseitigen Sozialisation von Jungen bewußt machen und sich verdeutlichen, daß Jungen damit psychische Deformationen zugefügt und ihre Lebenschancen beeinträchtigt werden. Denn *«die Jungen (sind) ebenso wie die Mädchen in der heutigen und in der zukünftigen Gesellschaft darauf angewiesen, sich in kooperativen Aushandlungsprozessen auf den Ausgleich von Interessen, Erfahrungen und Bedürfnissen einzustellen. Sie sind ebenfalls darauf angewiesen, für die eigenen Versorgung Verantwortung zu übernehmen und sich zunehmend selbst, aber auch andere versorgen zu können»* (ENDERS-DRAGÄSSER/FUCHS 1989, S. 27)

Für konkretes Handeln in der Schule wäre dabei besonders zu empfehlen:

- mehr Gruppenarbeit, in der es auf den gemeinsamen Arbeitsprozeß ankommt,
- positive Verstärkung kooperativen Handelns
- wirksame Reaktionen auf Disziplinprobleme, die nicht als «Kavaliersdelikte» auf die leichte Schulter genommen werden dürfen.

Hier wird deutlich, daß methodische und didaktische Aspekte der Jungenförderung wechselseitig aufeinander angewiesen sind. Kooperation als unterrichtsmethodisches Ziel wird nicht zu realisieren sein, wenn die emotionalen Probleme der Gewalt auf dem Schulhof nicht bearbeitet werden. Umgekehrt ist der Umgang mit Gefühlen eine wichtige Voraussetzung, um qualifizierte Gruppenarbeit zu erreichen. Ohne kooperatives Lern- und Arbeitsverhalten wird es kaum möglich sein, statt Naturbeherrschung den Weg zum Eins-Sein mit der Natur zu beschreiten.

Wichtig erscheint mir zu sein, eine ganzheitliche Jungenförderung in der Schule anzustreben, bei der auf Erfahrungen basierende Veränderungen in einem lebendigen Schulleben möglich sind und an die Stelle von aufgesetzten verbalen Appellen treten. Ohne die Humanisierung der Jungen wird eine Humanisierung der Schule nicht zu realisieren sein. Aber auch ohne eine Humanisierung der Schule ist eine Humanisierung der Jungen undenkbar.

Karin Klees

Die Mädchen-Mut-mach-AG

Die Idee, eine Mädchen-Mut-mach-AG durchzuführen, entsprang meinem Wunsch, die Präventionsmaterialien gegen sexuellen Mißbrauch mit einer Mädchengruppe auszuprobieren. Die Mädchen-Mut-mach-AG ist Bestandteil eines Forschungsprojektes an der Universität zu Köln zur Entwicklung eines Aus- und Weiterbildungskonzeptes für GrundschullehrerInnen zur Prävention von sexueller Gewalt an Kindern. In drei Weiterbildungskursen für Lehrerinnen zur Thematik der sexuellen Gewalt gegen Kinder wurden, ausgehend von den gewonnenen Erfahrungen in der Umsetzung von Prävention im Unterricht, weiterführende Ideen im Hinblick auf die Stärkung der Handlungs- und Durchsetzungskompetenz der Mädchen erarbeitet. Die Lehrerinnen kamen im Rahmen einer Fortbildung des Schulamtes und des Schulpsychologischen Dienstes der Stadt Köln einmal wöchentlich jeweils etwa ein Schuljahr lang zusammen. Bei diesen Treffen ging es auch um die Gewalt zwischen Jungen und Mädchen in der Schule.

Zwei Beispiele sollen verdeutlichen, welchen Angriffen Mädchen in der Klasse und auf dem Schulhof durch aggressive Jungen ausgesetzt sind und wie notwendig die Einrichtung von Mädchen-Mut-mach-Arbeitsgruppen ist.

Die Lehrerin eines dritten Schuljahres erzählt:

«Dieser Drang, sich ständig irgendwie zu beweisen, ist bei den Jungen aus meiner Klasse ganz extrem. Daß die also ständig das Bedürfnis haben, sich in den Mittelpunkt zu stellen, und kein Spiel verlieren können und nicht irgendwie angegriffen werden können, auch wenn sie verbal mal angegriffen werden, ohne sich körperlich zu wehren. Da fällt mir eine Szene mit einem sehr schwierigen Jungen ein. Ich beobachte, wie der durch die Klasse geht und plötzlich sehe ich, wie der jedesmal an dem Stuhl von einem Mädchen vorbeigeht und dagegentritt. Ich habe ihn gefragt, warum er das macht. Ja, die hat so doof geguckt grade» (Protokoll der Lehrerinnengruppe 1992, S. 3).

Eine andere Lehrerin berichtet von der Pausenaufsicht:

«Auf dem Schulhof beobachtet man eigentlich die beliebten Spielchen mit Haarreifen wegnehmen oder Rock hochheben, daß die Mädchen sich dann schon zusammentun und versuchen, sich gegenseitig zu helfen, was ihnen aber meistens nicht gelingt, denn am Ende der Pause stehen sie meistens mit nem zerbrochenen Haarreifen vor einem, beschwerten sich dann massiv über die Jungen und erwarten eigentlich Hilfe» (Protokoll der Lehrerinnengruppe 1992, S. 4).

Daß Lehrerinnen den Mädchen vor allem Stärke und Durchsetzungsfähigkeit vermitteln sollten und daß dies effektivere Unterstützung bedeutet,

als sie vor den Angriffen der Jungen zu schützen, darauf verweisen BARZ und MEIER-STÖRMER:

«Die Eskalation der Hilflosigkeit könnte von der Lehrerin durchbrochen werden, indem sie die Mädchen dazu anhalten würde, sich eigenständig – ohne Hilfe durch die Erwachsenen – gegen die Gewalt der Jungen zu wehren.

Mädchen in Schutz zu nehmen kann bedeuten, ihnen das Bewußtsein ihrer eigenen Stärke zu nehmen und zu verhindern, daß effektive solidarische Widerstandsformen entwickelt und praktiziert werden» (BARZ/MEIER-STÖRMER 1982, S. 287).

Eine Lehrerin meinte, es sei für Kinder in Konfliktsituationen hilfreicher, wenn die erwachsene Person sich *hinter* und nicht *vor* das Kind stelle.

Daß Mädchen sich durchaus erfolgreich wehren können, zeigt ein Bericht einer Schulleiterin, die ihren Schülerinnen die Prinzipien der Selbstverteidigung – in diesem Fall solidarisches Verhalten – beigebracht hatte:

«Als ich heute in die Klasse kam, war ein Streit zwischen einem Mädchen und einem Jungen. Das Mädchen stand in der Ecke, und vor diesem Mädchen standen als Schutzmauer vier oder fünf Mädchen. Sie erhoben alle abwehrend ihre Hände in Richtung des Jungen. Das Mädchen stand hinter dieser Mauer. Sie redeten ruhig auf den Jungen ein und der heulte aber und war völlig außer sich und trat und war überhaupt nicht zu beruhigen. Der hat geschimpft: ‚Die kriegt’se. Ich schlag die zusammen.‘ Ich habe das Mädchen hinterher gefragt: ‚Hast du irgendwas getan?‘ ‚Ich weiß es auch nicht, plötzlich hat er mich geschlagen.‘ Ich fand das unheimlich toll, wie die da so standen, und das Mädchen hinter der Mauer, und die ließen den Jungen nicht an das Mädchen ran, faßten den Jungen aber auch nicht an» (Protokoll aus der Lehrerinnen-gruppe 1992, S. 2).

Aggressive Angriffe von Jungen gegen Mädchen sind häufige Lebensrealität, dies können Ergebnisse aus der Schulforschung belegen. BARZ (1990) ermittelte bei ihrer Analyse zahlreicher SchülerInneninterviews, daß die Auseinandersetzung mit gewalttätigen und sexuell gefärbten Übergriffen von Seiten der Jungen zu den alltäglichen Erfahrungen vieler Mädchen gehört. Schon in der Grundschule neigen Jungen dazu, den Entfaltungsspielraum der Mädchen zu beschneiden, sie zu bedrängen und zu bedrohen. Nach SCHIPEK und STARK kommen folgenden Belästigungen von Mädchen häufig vor:

«Gefahr für die Mädchen besteht immer und überall, im Unterricht und in den Pausen. Mädchen werden verdrängt durch die rüpelhaften Rängeleien ihrer Mitschüler, die sich rennend, tretend, boxend den Raum verschaffen, den sie brauchen, um ihre Aggressionen abzulassen. Die Mädchen weichen zurück, hinter die Mülltonnen auf dem Pausenhof, auf die Toiletten. Selbst in den Toilettenzellen haben sie keine Ruhe, die Jungen stürzen ihnen nach, klettern über die Zwischenwände – hinein in den intimsten Raum der bedrängten Mädchen» (SCHIPEK/STARK 1988, S. 137).

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Sicherlich verhalten sich nicht alle Jungen aggressiv gegen ihre Mitschülerinnen, aber nahezu alle Mädchen kennen die Unverschämtheiten einiger Klassenkameraden. Körperliche Gewalt geht nur selten von Schülerinnen aus. Jungen werden auch geärgert, aber die Hauptleidtragenden grenzverletzender Übergriffe sind in erster Linie die Mädchen.

Die Bedeutsamkeit der Organisation von Mädchen-Selbstbehauptungs-Gruppen leitet sich nicht nur aus den Übergriffen Gleichaltriger ab. Ca. 250.000 Mädchen erfahren jährlich sexuelle Mißhandlungen überwiegend durch männliche Erwachsene (zu 98 %; vgl. ENDERS 1990). BRAUN faßte mehrere repräsentative Befragungen zum Ausmaß der sexuellen Gewalt gegen Kinder zusammen und kam zu dem Ergebnis, *«daß mehr als ein Drittel aller Frauen vor ihrem 18. Lebensjahr mißbraucht worden»* sind (BRAUN 1992; S. 26). Jungen werden auch sexuell mißbraucht, sehr viel mehr, als zuerst vermutet wurde, aber 70 % der Opfer sexueller Gewalthandlungen sind Mädchen. Vor sexuellem Mißbrauch sind insbesondere sehr angepaßte Kinder, vor allem Mädchen wegen ihrer Determination als Sexualobjekte, betroffen. ENDERS definiert sexuelle Gewalt gegen Kinder als *«die Instrumentalisierung eines Mädchen/Jungen für die Befriedigung der sexuellen Bedürfnisse eines Erwachsenen»* (ENDERS 1990, S. 47).

Sexueller Mißbrauch ist fast immer eine geplante Wiederholungstat, die vom Täter, von «normalen» Männern aller Schichten, sehr häufig von Angehörigen, noch häufiger von Bekannten der Familie, oft über Jahre ausgedehnt und in der Gewaltanwendung potenzierend verübt wird. Nur in 6,2 % der angezeigten Fälle war der Täter ein völlig Fremder (vgl. ENDERS 1987, S. 2). Die Täter sind häufig Vaterfiguren, von denen das Mädchen eine vertrauensvolle Beziehung erwartet, in der es Sympathie, Geborgenheit und Liebe sucht. Das betroffene Mädchen gerät deswegen in *«zahlreiche Loyalitätskonflikte»* (KIPER 1991, S. 15). Sexuell mißbrauchte Mädchen fühlen sich einsam, schuldig, ohnmächtig und verraten, ihr Körper wurde benutzt, ihr Vertrauen mißbraucht, ihre Gefühle wurden verletzt. Den personalen Macht- und Gewaltverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern sowie zwischen Männern und Frauen bedeuten für Mädchen eine doppelte Diskriminierung, die Alltag, Selbstverständnis, Weltsicht und Erleben prägen kann (vgl. STUMPF 1990, S. 34).

Hat ein Mädchen Grenzverletzungen sexueller Art erfahren müssen, kann eine Erziehung zu Anpassung und Gehorsam zur Handlungsunfähigkeit des Kindes führen.

«Durch diese Erziehungsziele sind Mädchen der Gefahr ausgesetzt, eher Opfer von sexuellem Mißbrauch zu werden als die Jungen. Das Fehlen der Fähigkeit, Wut zu empfinden und Neinsagen zu können, macht Mädchen in Verbindung mit bestehenden Autoritäts- und Vertrauensverhältnissen besonders hilflos. Eine

wirksame Abwehr des sexuellen Mißbrauchs wird somit geradezu unmöglich» (BRAECKER/WIRTZ-WEINRICH 1991, S. 71).

Diese Hintergründe fordern eine konstruktive Aufarbeitung der geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen an Mädchen. Das Konzept der Mädchen-Mut-mach-AG setzt deswegen bei den Stärken der Mädchen an, will deren Selbstbewußtsein fördern und Widerstandsmöglichkeiten aufzeigen, damit der Angst der Schülerinnen vor körperlicher Unterlegenheit die Bereitschaft zur Verteidigung entgegengestellt wird.

Zur Organisation der Mädchen-Mut-mach-AG

Eine Grundschule in Köln bietet für die SchülerInnen regelmäßige Arbeitsgruppen zu den unterschiedlichsten Themen an. Als ich an diese Schule als Referentin und Fachfrau zur Thematik der sexuellen Gewalt gegen Kinder zu einer kollegiumsinternen Fortbildung eingeladen wurde, machte ich den anwesenden LehrerInnen den Vorschlag, eine Mädchen-Mut-mach-AG einzurichten.

Als diese AG angekündigt wurde, gab es schon im Vorfeld heftige Debatten unter den Kindern. Deswegen wurden von den LehrerInnen zehn Mädchen aus allen vier Schulstufen ausgewählt, die entweder besonders schüchtern und ängstlich, unruhig und nervös waren oder bei denen der Verdacht auf sexuelle Mißbrauchserfahrungen bestand. Die Vorfreude der Mädchen auf diese AG war sehr groß. Sie waren stolz darauf, daß sie zu den «Auserwählten» zählten, daß die Jungen neidisch waren, und sie freuten sich, einmal nur unter Mädchen sein zu können.

Zwei Stunden in der Woche, ein Schulhalbjahr lang, arbeitete ich mit den Mädchen an der Stärkung ihres Selbstbewußtseins, ihres Durchsetzungsvermögens und an ihren Fähigkeiten zur physischen und psychischen Abgrenzung gegenüber möglichen Übergriffen. Anfänglich bezog ich mich auf die Prävention gegen sexuellen Mißbrauch an Kindern. Zu den zentralen Themenbereichen präventiver Maßnahmen gehören die Problematisierung des geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens, die Beschäftigung mit Gefühlen, das Sprechen über angenehme und unangenehme Berührungen, Übungen zum Nein-Sagen, das Nachdenken über «schöne» und «blöde» Geheimnisse. Zudem wurde den Mädchen vermittelt, daß sie das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung haben und welche Möglichkeiten bestehen, Hilfe in Notsituationen zu finden.

Da die teilnehmenden Mädchen vor allem an einer Auseinandersetzung mit Gefühlen von Angst und Wut sowie an möglichen Widerstandsformen gegen grenzverletzende Jungen interessiert waren, standen entgegen dem ursprünglichen Konzept in dieser Arbeitsgruppe hauptsächlich Körperwahrnehmungsübungen und Selbstverteidigung im Mittelpunkt.

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Bei der Planung und Durchführung der AG mußte die Erschöpfung der Mädchen nach einem langen Schultag und ihre nachlassende Konzentrationsfähigkeit berücksichtigt werden, d. h. eine entspannte Atmosphäre, Ruhepausen und die kurze Dauer der AG-Treffen waren wichtig. Die Mädchen zeigten eine besondere Vorliebe für Übungen in der Turnhalle und ausgelassene Tobereien.

Auszüge aus den Protokollen der AG

Nach einer gemeinsamen Vorstellungsrunde stellte ich den Mädchen eine Frage: «Wofür brauchen Mädchen eigentlich Mut?»

Die Mädchen berichteten von Jungen aus der Klasse, von denen sie häufig geärgert wurden. Eine Schülerin aus der dritten Klasse meinte, die Jungs, die sich stark vorkommen, wenn sie Mädchen «anmachen», die hätten «se nicht mehr alle», die brauchten das, damit die anderen Jungen sie toll fänden. *«Alle, die prügeln, haben sowieso 'ne Meise. Haben doch alle, die prügeln.»* *«Wenn ein Junge allein ist, ärgert er nicht. Wenn ein anderer kommt und wenn noch einer kommt, ist er total doof. Weil er will, daß ihn die anderen Jungen toll finden, wenn er Mädchen zankt»*, analysierte dieses Mädchen das Verhalten einiger Mitschüler.

Meine nächste Frage lautete:

«Was wollt ihr denn in der Mädchen-Mut-mach-AG lernen?»

«Nein-Sagen lernen!» rief sofort ein Mädchen.

«Sich wehren und sich nicht mehr ärgern lassen.»

Ich wollte mit den Mädchen auch über *Gefühle* sprechen. Ziemlich bald zeichnete sich ab, daß die Mädchen am intensivsten über Angst-Gefühle, also Gefühle, die sich schlecht anfühlen, sprechen wollten. Wir machten hierzu eine Meditationsübung. Die Mädchen sollten sich an eine Angst-Situation erinnern. Zugleich sollten sie sich vorstellen, eine Zauberin zu sein, die alle Gefahren mildern kann, aber trotzdem fing ein Mädchen vor Aufregung an zu zittern.

Nach der Übung erzählte ein Mädchen, was sie während der Meditation erlebt hatte.

«Ich habe einen großen Bruder, der ist oft sehr wütend. Der hat schon mal die Tür eingetreten und bekommt immer schrecklichen Zorn. Ich habe immer große Angst vor ihm. Letztens, da war er so böse gewesen, obwohl ich nichts getan habe, da hat er mich mit dem Fahrrad verfolgt. Ich bin hingefallen und habe mir ganz furchtbar die Zähne aufgeschlagen. Er hat gar nicht auf mein Schreien gehört und ist sogar mit dem Fahrrad über mich drüber gefahren. Meine ganz neuen Schneidezähne sind mir beinahe ausgefallen.»

Ein anderes ebenfalls sehr schüchternes Mädchen erzählte, wie ihre «beste» Freundin sie aufgefordert habe, zu ihr gerannt zu kommen. Im letzten Augenblick habe sie dann das Tor zugeworfen, so daß sie «davorgeknallt» sei.

Ein eher selbstbewußtes, aber etwas unlebendiges Mädchen aus der vierten Klasse berichtete davon, daß sie immer Nachrichten gucken müsse. Einmal hätten sie lauter Leichen gezeigt und da konnte sie die ganze Nacht vor Angst nicht schlafen.

Die Mädchen wurden aufgefordert, ihre Ängste zu zeichnen. Auf den Bildern erschien dann auch die beschützende Zauberin. Das Mädchen, das schon während der Übung gezittert hatte, malte ein Bild, bei dessen Anblick sie jedesmal in Aufregung geriet. Sie kommentierte ihr Werk alle paar Minuten mit den Worten: «*Huuuah, wie furchtbar!*» Sie arbeitete im Stehen und lief ab und zu von ihrem Blatt weg. Als sie ihr Bild erklären wollte, biß sie in ihr Blatt, als wolle sie es aufessen. «*Nein, ich kann es nicht erklären, es ist so schrecklich.*»

Ein anderes Mädchen, das häufig gelacht und gekichert und fast immer einen albernen Kommentar abgegeben hatte, malte sich als Witzfigur in einem Ei sitzend. In diesem Ei würde sie von innen aufgefressen. Sie könne nicht heraus, weil die Schale so dick sei. Mit viel Mühe und vielen Farben hatte sie ein undurchdringliches Oval um ihr Ich gemalt. Als sie darüber sprach, lachte sie heftig. Sie war so unruhig, daß sie zweimal vom Stuhl fiel. Zum Abschluß der Stunde faßten wir uns alle im Kreis sitzend an den Händen.

Bei dem zweiten Treffen der AG ging es um die Thematierung von Gefühlen. Hier ausschnittweise einige Beiträge der Mädchen:

Karin: *Erzählt mal, wann fühlt ihr euch schlecht?*

Hanne: *Wenn jemand zu mir ‚Du Kleine‘ sagt.*

Kerstin: *Die Hanne ist auch ein bißchen süß.*

Hanne: *Ich bin nicht süß! (empört)*

Evelin: *Wenn man sich ärgert, dann muß man sich ja auch zurückwehren. Wenn das jetzt vier sind und man ist nur einer, dann hat man auch ganz Angst, weil das ja ganz ungerecht ist.*

Katja: *Also, wenn man auch Wut hat. Also, wenn man das nicht so richtig auslassen kann, wenn man die dann an jemandem anders ausläßt. Z. B. wenn man jetzt auf einen Großen eine Wut hat und man will das dem nicht sagen und man ist vielleicht noch klein und dann ...*

Maria: *Was die Evelin gesagt hat, das ist doch Haß.*

Andrea: *(Mit leiser Stimme) Wenn man mich ärgert, dann trau ich mich nie etwas zu sagen. Dann werde ich ganz still.*

Hanne: *Wenn meine Freundinnen sagen, wir müssen mal alleine was reden. Wo ich gedacht hab', die wollen jetzt Streit anfangen.*

Karin: *Wie hast du dich gefühlt?*

Hanne: *Als ob mich niemand braucht.*

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Karin: *Könnt ihr euch auch an schöne Gefühle erinnern?*

Katja: *Ich finde gut, wenn einer sich richtig um einen kümmert. So beachtet, so.*

Tina: *Wenn mein kleiner Bruder kommt und hält mich lieb, dann hab' ich ein schönes Gefühl. Manchmal, dann weint der mit mir.*

Evelin: *Wenn ich schlafe, dann kommt meine Katze zu mir schmusen, und möcht' immer den Kopf an meinem Bein reiben (lacht). Ich schlafe und dann fühl' ich mich irgendwie fröhlich.*

Mutige Mädchen

Bei den nächsten AG-Treffen schauten wir uns gemeinsam Bilderbücher über Gefühle an (ALIKI 1987) und ich las Geschichten von mutigen Mädchen vor, z. B. von Prinzessin Pffiffgunde, die alle Prinzen im Wettkampf besiegt. Prinz Prahlschnalle, der «lauter Tricks, nur Tricks» anwendet – so empörte sich ein Mädchen -, wird von der außergewöhnlichen Prinzessin, die Motorrad fährt und Drachen als Kuscheltiere hält, durch einen Zauberkuß in eine häßliche Kröte verwandelt. Dann lasen wir die Erzählung von Gulnera, «dem Tatarenmädchen, das mutiger und klüger war als alle Generäle» (DIETZ 1990, S. 88). Besonderen Gefallen fanden die Mädchen am Märchen von der ungehorsamen Adeli-Sofi und ihrer unheimlichen Begegnung mit dem Wassermann. Immer wieder zitierten wir folgenden Abschnitt und schrien gemeinsam mit Adeli-Sofi laut «Nein!».

«Sie öffneten den Mund und schrie und schrie, und schreien konnte Adeli-Sofi! Sie hatte es schon geübt zu Haus und brachte jetzt die höchsten Töne 'raus» (ROSEN 1987).

Grenzen setzen

Das laut gesprochene oder geschrieene «Nein!» hat eine besondere Bedeutung in der Präventionsarbeit bei sexuellem Mißbrauch, aber auch in der Selbstbehauptung.

«Lauthals ‚Nein‘ zu schreien oder einfach Krach zu machen, gehört zu den besten Mitteln, mit denen ein Kind sich verteidigen und die Aufmerksamkeit potentieller HelferInnen auf sich ziehen kann» (CAIGNON/GROVES 1990, S. 44).

Im Rollenspiel griffen wir Erfahrungen der Mädchen auf und stellten Szenen her, in denen ein lästiges Gegenüber energisch in die Schranken gewiesen werden kann. Zwei Mädchen saßen dazu nebeneinander. Die eine hatte den Auftrag, der anderen in den Haaren zu zausen und dabei immer zudringlicher zu werden. Schließlich sollte die «Belästigte» mit einem entschiedenen «Nein!» den Übergriff beenden.

So übten wir in der AG das richtige «Nein», das mit geraden Schultern, ernstem Gesicht und fixiertem Blick auf die Nasenwurzel des Gegenübers in einem harten, tiefen Ton mit deutlicher, lauter Stimme vorgebracht werden soll. Die Mädchen machten dabei die Erfahrung, daß ein zu leises «Nein» keine Wirkung zeigt, und waren über ein plötzliches lautes «Nein!» so erschrocken, daß sie sofort von dem sich wehrenden Mädchen abrückten.

Angenehme und unangenehme Berührungen

Einen breiten Raum nahm auch die Thematisierung der angenehmen und unangenehmen Berührungen ein. Hierzu hatte ich die Bilder der Bücher von Marion MEBES (1988; 1990) in Großformat kopiert. Bei der Betrachtung dieser Zeichnungen berichtete ein Mädchen, daß ein fremder Mann seinen Arm um ihre Taille gelegt hatte. Dieses sonst sehr leise, eher schüchterne Mädchen erinnerte sich daran mit mühsam zurückgehaltener Wut und der plötzlichen Erkenntnis, daß es sich bei ihrem Erlebnis um eine Form der unangebrachten Berührungen gehandelt hatte. Bei weiterem Nachdenken über unangenehme Berührungen durch Anschauenmüssen oder Angeschautwerden fiel demselben Mädchen eine Situation ein, in der ein Junge sie von hinten angetippt und seine Hose heruntergezogen hatte. Es war ihr schrecklich peinlich gewesen, seinen Penis zu sehen.

Wenn die Wut der Mädchen sehr stark wurde, faßten wir uns an den Händen und schrien aus Leibeskräften «Laß mich in Ruhe!».

Gute und schlechte Geheimnisse

Wir sprachen auch über gute und schlechte Geheimnisse. Hierbei sollten die Mädchen Beispiele von verschiedenen Geheimnissen finden. Die Mädchen meinten, daß schlechte Geheimnisse immer mit «Hauen, Prügeln und Gewalt» zu tun haben. Ein Mädchen aus der dritten Klasse behauptete:

«Ein Geheimnis mit Küssen ist eine Vergewaltigung. Das muß man weitersagen, weil sonst der Täter nicht bestraft wird. Das darf der gar nicht tun.»

Dann sollten die Mädchen sich ein gutes oder schlechtes Geheimnis ausdenken und ein Bild dazu malen. Eine Achtjährige aus einer zweiten Klasse saß daraufhin sehr mißmutig vor ihrem leeren Blatt, während die anderen bereits eifrig mit den Buntstiften beschäftigt waren. Wenn man ein Geheimnis male, dann sei es gar keins mehr, sie wolle lieber ein Angst-Bild zeichnen. Sie stellte die Diele ihres Zuhauses dar und kommentierte flüsternd mit angstvoller Stimme:

«Ich glaube daran, daß es Gespenster gibt. Immer wenn ich zur Toilette gehe, überfällt mich ein Gespenst. Manchmal kommt es auch an mein Bett und legt sich auf mich. Ich glaube daran, auch wenn Mama sagt: ‚Du immer mit deiner Phantasie‘.»

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Dieses Bild könnte als Hinweis auf sexuellen Mißbrauch gedeutet werden. Hier mußte ich die Grenzen der AG erkennen. Da ich dem Mädchen nicht in gleicher Weise eine verlässliche Bezugsperson sein konnte wie beispielsweise eine Lehrerin, endete die vertrauensvolle Beziehung, die die Kleine mir entgegengebracht hatte, mit Abschluß der Mädchen-Mut-mach-AG. Daher bin ich zu der Überzeugung gelangt, daß eine qualifizierte Weiterbildung für LehrerInnen zur Prävention von sexuellem Mißbrauch wegen der Kontinuität der Beziehung zu den Kindern sinnvoller ist als der Einsatz einer Fachperson, die nur phasenweise in die Schule kommt.

Selbstbehauptungsübungen

Wir hatten geplant, in der Turnhalle Bewegungsspiele durchzuführen. Dort konnten wir viel besser schreien, ringen, herumtoben und Raum einnehmen als im Klassenraum, in dem wir uns sonst trafen. Nach einer gewissen Zeit drängten die Mädchen mich zur Einhaltung meines Versprechens. Sie konnten kaum abwarten, die von mir in Aussicht gestellten Selbstbehauptungsübungen auszuprobieren. Mit lauter Stimme, immer wiederkehrenden Schreiübungen «Hau ab!» und weitausholenden Schritten eroberten die Mädchen die Turnhalle und waren seit diesen positiven Erlebnissen nicht mehr bereit, die AG in den Klassenraum zurückzuverlegen.

Hier sollen einige Spiele vorgestellt werden, die von den Mädchen mit besonderer Begeisterung aufgenommen wurden:

Raum einnehmen

Die Mädchen sollten sich jeweils ein Gefühl vorstellen und entsprechend ihr Verhalten verändern. Ein Mädchen aus der Mut-mach-AG konnte kein einziges Gefühl darstellen. Besonders als sie Wutgefühle äußern sollte, wirkte sie hilflos. Die anderen Mädchen schrien und jauchzten, stampften und hüpfen, rasten und johlten lautstark durch die Halle. Abgekämpft und glücklich forderten sie immer wieder neue Situationen und hatten auch eigene Ideen. Es war deutlich zu bemerken, wie die Mädchen ihre ursprünglichen Hemmungen verloren, als ich Geschichten erfand oder selbst Gefühle ausdrückte.

Einsatz der Stimme

Die Mädchen stellten sich in drei Reihen in der Halle auf. Die erste Gruppe mußte ein Wort rufen, die mittlere Gruppe mußte durch Schreien verhindern, daß die dritte Gruppe das Wort verstehen konnte. Weil die Mädchen sich unbedingt verständlich machen oder das Erraten des Wortes verhindern wollten, schrien sie aus Leibeskräften. So verloren die Mädchen ihre Hemmungen, lauthals zu schreien.

Hilfe einfordern

Zwei Mädchen hielten sich an den Händen. Sie sollten die anderen Mädchen fangen. Immer wenn ein in Bedrängnis geratenes Mädchen nach Hilfe schrie und von einem ebenfalls gejagten Mädchen umarmt wurde, durfte es nicht abgeschlagen werden. Bei diesem Spiel rufen die Mädchen die Helferin am besten beim Namen. «Anne, hilf mir!» Wer gefangen wird, muß sich auf den Boden setzen

Weglaufen und schreien

Die Hälfte der Mädchen saß nebeneinander auf dem Boden, die anderen standen etwa fünf Meter hinter je einer Partnerin. Ihre Aufgabe war es, sich an die sitzenden Mädchen heranzuschleichen, sie anzutippen und die weglaufenden Mädchen zu fangen. Die Mädchen am Boden sollte nach der Berührung sofort aufspringen und laut «Feuer» schreiend an das Ende der Turnhalle rennen, wo eine dicke Matte an der Wand stand. In einer nächsten Übung sollte das anschleichende Mädchen versuchen, ihre am Boden sitzende Partnerin festzuhalten. Diese sollte entweichen und fortlaufen.

Gefühle ausdrücken

Bei diesem Spiel sagte ein Mädchen immer nur «Ja» und ein anderes immer nur «Nein». Dabei sollten sie alle Gefühle durchprobieren, und ausdrücken, sie sollten schmeicheln, flehen, wütend aufstampfen, sich anschreien, ängstlich flüstern, befehlend oder auch entschieden, ruhig, freudig, lahm sprechen. Auch körperlich sollten sie ihre Gefühl ausdrücken, die Mädchen konnten beispielsweise auf eine Bank steigen, auf den Boden knien, hüpfen, usw.

Körperliche Gegenwehr

Wir übten Tritte und Schläge gegen eine dicke Turnmatte. Den Mädchen wurde erklärt, daß sie sich nur dann mit Gewalt wehren sollen, wenn nichts anderes mehr hilft und sie in Not sind. Dazu setzten wir den tiefen Schrei «hot» ein. Das «o» geht tief in den Bauch und holt alle Kraft des Körpers zu Hilfe. Eine Gruppe der Mädchen führte die neuen Tritte und Schläge aus, die andere Gruppe feuerte die aktiven Mädchen an.

Ausweichen

Wir markierten einen Kreis auf dem Boden, der bei diesem Spiel nicht verlassen werden darf. Ein Teil der Mädchen stand passiv im Kreis, die anderen mußten in verschieden Gangarten um die stehenden Mädchen herumlaufen, gehen, springen, rennen, stampfen, mit den Armen fuchteln, die Fäuste ballen und zuschlagen, ohne irgendjemanden zu berühren. Die Mädchen übten so das geschickte Ausweichen.

Selbstverteidigungsübungen

Ich brachte den Mädchen zahlreiche Tricks zur Selbstverteidigung bei, z. B. wie sie sich aus einem Klammergriff im Stehen, Liegen und Sitzen zu befreien. Die

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Mädchen lernten, sich «aufzubauen» und «Hau-Ab!» zu schreien, was sie bis zur Erschöpfung immer wieder spielen wollten.

Den Mädchen wurden Schritte und Ausweichmanöver gezeigt, die es ihnen erleichtern sollten, vor einem Angriff zu fliehen oder auch den Angreifer zu bluffen. Wir übten, selbstbewußt aufzutreten, und machten uns die Bedeutung unterschiedlicher Körperhaltungen klar: Wie stehe ich, wenn ich Mut habe? Wie, wenn ich Angst habe? Wie gehe ich auf jemanden zu, der mich beleidigen will? Wir übten nicht nur Ausweichschritte und Ablenkungen, sondern auch das Rufen um Hilfe. Die Mädchen sollten, wenn sie festgehalten wurden, laut schreien: «Anne, hilf mir!»

Gegen Anmache wehren

Die Mädchen teilten sich in zwei Untergruppen. Die einen spielten die Jungen, die die Mädchen ärgern wollten, die anderen sollten sich mit den erlernten Tricks gegen die Jungen zur Wehr setzen. Sofort legten die Jungen-Mädchen los und imitierten realitätsnah das Imponiergehabe der Jungen.

Nach jeder Übung fanden wir uns auf einer Turnmatte zusammen und sprachen über die Gefühle, die Einfälle, die Erinnerungen, die Ideen. Jedes Mädchen bekam genug Zeit, ihre Empfindungen zu beschreiben. Wer sich nicht von selbst beteiligte, wurde gefragt, was an der Übung gut war oder was nicht.

Die Mädchen-Mut-mach-AG endete zu Beginn der Schulferien, was die Mädchen sehr bedauerten. Eine Fortsetzung war nicht geplant, weil meine beruflichen Verpflichtungen ein weiteres Engagement in dieser Schule nicht zuließen. Für den Erfolg von Mut-mach-AGs ist aber Kontinuität wichtig, weil die Mädchen nur dann Vertrauen zu einer Bezugsperson entwickeln können. Da die Schülerinnen beharrlich den Wunsch nach einer weiteren Mädchen-Mut-mach-AG äußerten, fanden die LehrerInnen schließlich einen Weg, eine zweite AG anzubieten, die von einer Psychotherapeutin und gleichzeitig in der Mädchenarbeit erfahrenen Pädagogin durchgeführt wurde.

Übungen aus einer weiteren Mädchen-AG

Nach Beendigung dieser zweiten Mädchen-Mut-mach-AG befragte ich die Psychotherapeutin in einem mehrstündigen Gespräch über ihre Erfahrungen. Sie hatte das oben vorgestellte Konzept durch einige interessante Spiele und Übungen ergänzt.

Besonders beliebt war bei den Mädchen das «*Schildkrötenspiel*». Dabei liegt ein Mädchen, die Schildkröte, auf dem Bauch und ihre Partnerin versucht, es am Schildkrötenpanzer auf den Rücken zu drehen. Weil eine Schildkröte auf dem Rücken liegend absolut wehrlos ist, muß sich die «Schildkröte» so schwer wie möglich machen, um in der sicheren Bauchlage bleiben zu können. Die Erfahrung der eigenen Schwerkraft war eine bestärkende Erkenntnis für die Mädchen.

Ein anderes Spiel, das die Mädchen begeisterte, war das *«Kannibalspiel»*. Hierbei befindet sich ein Mädchen auf einer Insel, d. h. in einem Kreis mit dem Radius der ausgebreiteten Arme, der auf dem Boden markiert wird. Kannibalen versuchen, das Mädchen von ihrer Insel herunterzuzerren. Dies muß das Mädchen, das in Frieden auf der Insel leben und nicht «gefressen» werden will, verhindern. Ihm bleibt die Möglichkeit, die Kannibalen auf die Insel und damit ins «Aus» zu ziehen.

Die Mädchen forderten die AG-Leiterin auf, Inselbewohnerin zu werden. Während die Mädchen hauptsächlich reglos in der Mitte des Kreises gestanden hatten, um sich zu schützen, zog die Lehrerin eine «Kannibalin» nach der anderen ins «Aus». Nach dieser Niederlage berieten sich die Mädchen und dachten sich eine List aus. Noch einmal mußte die Lehrerin auf die Insel. Die Mädchen bildeten eine lange Kette, jeder ergriff die Hand der nächsten, und so gelang es ihnen, die Leiterin, die nicht mit dieser klugen Lösung gerechnet hatte, über die Kreislinie zu ziehen.

Eine interessante Variante des überzeugten «Nein«-Sagens entstand, als die Leiterin den Mädchen Schokolade mitbrachte. In der konkreten Situation des «Schokolade-Abluchsens» konnten die Mädchen entschiedener und authentischer «Nein«-Sagen – «Ich gebe nichts ab!» – als in einem Rollenspiel.

Zwei Lehramtsanwärterinnen führten nach dem Vorbild dieser beiden durchweg erfolgreichen Mädchenarbeitsgruppen ein vergleichbares Projekt für Mädchen an einer anderen Grundschule durch. Die Ergebnisse dieser Mädchen-AG wurden in einer umfassenden Dokumentation festgehalten (SCHUHMACHER 1992).

Insgesamt zeigen die Erfahrungen, wie wichtig auch in der Schule Schutz- und Freiräume für Mädchen sind, damit sie Stärken und Selbstbewußtsein entfalten sowie Widerstand und Autonomie zeigen können.

«Vermutlich brauchen wir die Mädchen nur häufiger ermuntern, sie zu praktizieren, denn mehr Widerstandsbereitschaft und Ichstärke der Mädchen kann weniger Gewalt bedeuten» (BARZ 1990, S. 113).

Maria Frahling / Elisabeth Füzler / Ulla Jaeger-Kaske /
Brigitte Pohlmann / Andrea Tussing-Bendel

Raum und Zeit nur für uns!

– Das Bewegungs- und Kommunikationszentrum in Brochterbeck –

Frauen und Mädchen-Stärken sichtbar machen – das ist das Anliegen unseres «Bewegungs- und Kommunikationszentrums für Mädchen und Frauen», das 1989 im Tecklenburger Land in einem renovierten und umgebauten alten Schulgelände seine Türen öffnete: allerdings «nur» den Mädchen und Frauen – zur großen Verwunderung und auch zur anfänglichen Empörung vieler männlicher Dorfbewohner, denn ein öffentlicher Kulturraum für Frauen ist «auf dem Lande» eher ungewöhnlich. Das Zentrum ist ein Forschungsprojekt der Universität Münster in Trägerschaft der Deutschen Sportjugend. In Form von Kursen, offenen Angeboten, Wochenend- und Wochenseminaren werden Bewegungs- und Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführt. Es soll Raum bieten für alle Mädchen und Frauen, die über Bewegung und Kommunikation ihre nicht nur körperlichen Stärken und Kräfte entdecken und entwickeln wollen – und diese nahmen das Zentrum mit seinen Angeboten dankbar an: Mittlerweile sind pro Kursphase an die 250 Mädchen und Frauen aktiv. Charakteristisch für unser Projekt sind geschlechtshomogene Gruppen, der Ansatz am Körper und an der Bewegung und das pädagogische Konzept der themenzentrierten Interaktion (TZI).

Geschlechtshomogene Gruppen

Ein Raum nur für Mädchen und Frauen – ohne direkte männliche Präsenz – schließt das in koedukativen Gruppen konstatierte Ungleichgewicht zugunsten der Jungen und Männer zumindest für die Zeit eines Kurses, d. h. für 1 1/2 Stunden, aus. Mädchen und Frauen können sich hier frei von männlicher Dominanz bewegen und Stärken entwickeln, die sich (auch) in neuen, bisher ungewohnten Bewegungs- und Kommunikationsformen manifestieren können. Wenn auch manche Frauen und vor allem viele Mädchen, für die die Auseinandersetzung mit den Jungen ja gerade in der Pubertät von zentralem Interesse wird, anfänglich Unverständnis gegenüber dem Ausschluß von Jungen und Männern äußerten, ist diese «Maßnahme» mittlerweile selbstverständlich geworden.

Ansatz am Körper und an der Bewegung

Unterdrückung und Abwertung von Frauen- und Mädchen-Stärken haben Auswirkungen auf den Körper, dort werden sie sichtbar und faßbar. Die Körper der Mädchen werden durch Schlankheits- und Schönheitsideale diszipliniert; ihre Bewegungserfahrungen werden z. B. durch die Abwertung von Kraftsport für Mädchen oder die Zuordnung des «schwachen Geschlechts» zu den «ästhetischen» Sportarten eingeschränkt. Ideale und Erwartungen werden von den Mädchen internalisiert: Bereits im Kindergartenalter und im Grundschulalter beginnen Mädchen sich selbst und andere negativ zu bewerten; dabei geht es im wesentlichen um Auftreten, Kleidung und Körperbild. Die Tendenz zur eigenen Abwertung und zur Abwertung anderer schränkt die Bewegungslust ein.

Zudem können Mädchen vergewaltigt und sexuell mißbraucht werden; schon früh beginnen sich Eltern um die körperliche Unversehrtheit ihrer Töchter zu sorgen und ihre Bewegungsräume einzuschränken. Den unterdrückenden, entwürdigenden Erfahrungen mit offenen und versteckten Formen von Sexismus begegnen Mädchen oft mit der Leugnung körperlicher Gefühle und Wahrnehmungen (vgl. PALZKILL 1991). Daher bieten wir in den Selbstverteidigungs- und Selbstbehauptungskursen viele Spiele an, die Sinneserfahrungen ermöglichen und die Selbstwahrnehmung der Mädchen stärken, damit sie lernen, auf sich selbst aufmerksam zu werden und auch Sensibilität für andere entwickeln.

Die themenzentrierte Interaktion (TZI)

Wir begreifen in unserer pädagogischen Arbeit die Mädchen als Subjekte ihres Lernprozesses. Ihre Bedürfnisse, Interessen und ihr Lebensalltag kommen zur Sprache und werden zu Themen der Kurse. Die themenzentrierte Interaktion (TZI, nach Ruth Cohn) betrachtet jedes einzelne «ICH», d. h. die Leiterin und jede Gruppenteilnehmerin, die «GRUPPE», die sich zusammenfindet, um an einem gemeinsamen Thema zu arbeiten, und das Thema als gleichwertig. Sie berücksichtigt den «GLOBE», das Lebens- und Lernumfeld von Mädchen und Frauen, stets mit. Im humanistischen Wertesystem der TZI ist gegenseitige Akzeptanz bedeutsam: Jede ist wichtig, jede zählt – mit ihrer ganz individuellen Wahrnehmung, Sichtweise und persönlichen Geschichte. Das Postulat «Sei deine eigene chairperson» legt die Entwicklung der eigenen Stärken in die Verantwortung und Selbstbestimmung jedes einzelnen Mädchens/jeder einzelnen Frau. Jede ist aufgefordert, ihre Bedürfnisse selber wahrzunehmen, und alle Frauen und Mädchen haben hier den Raum, ihre Interessen durchzusetzen, ihre (Bewegungs)-Kultur gemeinsam zu entwickeln und zu gestalten. Die Verbindung von TZI mit dem Gegenstand

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

«Bewegung und Sport von Mädchen und Frauen» wird von den Kursleiterinnen in einer regelmäßig stattfindenden Weiterbildungsveranstaltungen erarbeitet.

Kursplanung und Programmentwicklung

Etwa 8 und 10 Prozent unserer Kursteilnehmerinnen sind 6 bis 10 Jahre alt. Fast alle Mädchen kommen aus dem anliegenden Dorf Brochterbeck, denn nur wenige Mütter oder Väter transportieren ihre Töchter aus den Nachbarorten zu unserem Zentrum. Für die «Grundschulmädchen» aus Brochterbeck gibt es im Ort keine anderen organisierten Bewegungsangebote für ihre Freizeitgestaltung: Der ansässige Sportverein ist hauptsächlich im Männerfußball aktiv. So ist die Klientel in dieser Altersstufe zwar begrenzt, denn es gibt in dem kleinen Ort nur «zwei Handvoll» Mädchen in dieser Altersstufe, aber – u. a. sicherlich auch wegen mangelnder Alternativen – recht konstant.

Von dem zunächst angestrebten Ziel eines altersübergreifenden, integrativen Kursangebots im Mädchenbereich sind wir im Laufe der Projektzeit zugunsten einer stärkeren Altersdifferenzierung abgerückt. So wurden die anfänglich angebotenen Kurse «Spieletreff, von 6 – 10 Jahre» und «Turnen, Tanzen, Toben, von 6 – 12 Jahre» im Laufe der Zeit von einem Kurs abgelöst, dem «Spieletreff, von 6 – 8 Jahre». An Stelle der «Spielerischen Bewegungskünste», die 1989 noch für «Mädchen und junge Frauen» ausgeschrieben worden waren, werden jetzt zwei Kurse angeboten: ein Kurs für Mädchen von 9 – 12 Jahren und ein anderer für Jugendliche von 12 – 15 Jahren. Wir haben die Beobachtung gemacht, daß sich jüngere Mädchen gerne an den älteren orientieren, die älteren es aber für «unter ihrer Würde» halten, mit den «Kleinen» zusammen in einer Gruppe zu sein, und dies durch abweisendes, dominierendes Verhalten zum Ausdruck bringen. Zudem differieren die Bedürfnisse und Interessen der Mädchen verschiedener Altersstufen stark.

Eine unserer wichtigsten Erfahrungen im Hinblick auf die Planung von Mädchenkursen ist die hohe Bedeutung der Kursleiterin. Mädchen in dieser Altersstufe suchen in ihr eine Bezugsperson. Daher ist die Kontinuität der Kursleitung ein entscheidendes Kriterium für die Qualität und Stabilität eines Kurses.

Gegenwärtig beteiligen sich die Mädchen im Grundschulalter an folgenden Kursen/Angeboten:

- Spieletreff (6 – 8 Jahre)
- Spielerische Bewegungskünste (9 – 12 Jahre)
- Selbstverteidigung (7 – 9 Jahre)
- Musik und Bewegung (6 – 8 Jahre).

Die Kurse für die Altersstufe der Sechs- bis Zwölfjährigen sind im Gegensatz zu den meisten Kursen für die älteren Mädchen und die Frauen sportartenübergreifend konzipiert, d. h. nicht das Erlernen von Techniken und Fertigkeiten einer bestimmten Sportart steht im Vordergrund, sondern vielfältige Formen der Bewegungserfahrung und phantasievolles Gestalten von Bewegungs- und Spielsituationen. Die Einschränkung von Spiel- und Bewegungsräumen in den Städten, die mit einer wachsenden Bewegungsabstinenz in der Freizeit verbunden ist, trifft für die in ländlicher Umgebung aufwachsenden Mädchen aus Brochterbeck nur bedingt zu.

Unser Motiv, den Mädchen kompensatorisch elementare, sportartenunspezifische Bewegungserfahrungen vermitteln zu wollen, liegt in ihrer Mädchenidentität. Folgende Erwartungen an Mädchen spuken immer noch in vielen Köpfen: Mädchen klettern nicht auf Bäume, Mädchen toben nicht



II. Mädchen stärken – und Jungen auch

lautstark herum, Mädchen balgen sich nicht auf schmutzigen Böden, Mädchen springen nicht über Zäune, Mädchen spielen nicht Fußball etc. So liegt die «Behinderung» der Mädchen nicht nur an ihrer naturräumlichen Umwelt, sondern am gesellschaftlichen System der Zweigeschlechtlichkeit. *«Diese geschlechtsspezifisch unterschiedliche Weise der Beaufsichtigung hat entsprechend unterschiedliche Folgen für die Explorationsmöglichkeiten»* (THIES 1991, S. 27). Ursachen für den im Vergleich zu Jungen geringeren Aktionsraum liegen neben der geschlechtsstereotypen Kontrolle u. a. der Mütter auch darin, daß Mädchen von Jungen an der Aneignung und Gestaltung öffentlicher Räume gehindert werden. Mädchen brauchen elementare Bewegungserfahrungen in ihrer ganzen Vielfalt nicht (nur), weil ihnen der Wald fehlt oder es zu wenig Spielplätze gibt, sondern weil sie daran gehindert werden, diese Räume für sich zu nutzen.

Ziele unserer Arbeit

Wer wir sind:

Elisabeth bietet Kurse für Mädchen zum Thema «Selbstverteidigung und Selbstbehauptung» (auch für Sechs- bis Zehnjährige) an und vermittelt ihnen dort Stärke und Kraft. Maria und Ulla leiten den Spieletreff und geben den Mädchen dort die Möglichkeit zu vielfältigen Spielen, Kreativität und Bewegung. Brigitte gestaltet die offenen (Ferien-) Angebote für Mädchen. Andrea ist verantwortlich für die Programmplanung und die pädagogische Koordination der Kurse.

Trotz der unterschiedlichen Aufgaben verfolgen wir alle die gleichen übergreifenden Ziele. Wir wollen Mädchen die Möglichkeit geben

- ihre Kraft und Energie zu spüren,
- die eigenen (Bewegungs-) Möglichkeiten auszuprobieren und zu erweitern,
- sich Raum zu nehmen,
- Wahrnehmungen und Gefühle zu erspüren und zuzulassen,
- Bewegungslust zu bewahren und zu stärken.

Dabei setzen die Kursleiterinnen in ihrer Arbeit persönliche und thematische Prioritäten. So berichtet eine Kursleiterin, daß es ihr bei ihrem Angebot vor allem darum geht, eine Einengung auf mädchentypische Bewegungsformen in dieser Altersgruppe zu vermeiden. Sie möchte *«Widerstände, Rebellion fördern ... Ich würde nicht diese weiblichen, mädchenhaften Bewegungsformen vorschlagen, sondern Spiele mit Toben, Körperkontakt oder Raufspiele. Aber ich würde es auch nicht unterbinden, wenn sich ein Mädchen ein Ballettröckchen anzieht»*.

Die Stärkung der Körperwahrnehmung stand vor allem bei der Kursleiterin im Vordergrund, die für Mädchen Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse anbietet:

«Ich glaube, daß im Grunde alle Mädchen und Frauen wissen, was sie tun wollen. Und doch ist dieses Fühlen in vielen Situationen verschüttet, weil sie denken, ‚kann ich nicht‘ – ‚darf ich nicht machen‘. Durch Wahrnehmungsübungen möchte ich fördern, daß sie eher den eigenen Impulsen nachgehen und spüren, was will ich eigentlich tun».

Alle Kursleiterinnen betonen die entscheidende Bedeutung der Bewegungslust. Spiele und Übungen müssen Spaß machen, sonst verlieren Mädchen schnell das Interesse. Die Mädchen erweitern gerne und mit Leichtigkeit ihre Bewegungsmöglichkeiten. Ängste treten erst mit zunehmendem Alter in den Vordergrund. So haben wir den Eindruck, daß sich Mädchen im Alter von 6 – 8 Jahren noch offener und freier zeigen als Mädchen im Alter von 9 – 10 Jahren.

Mädchenparteilichkeit

Von den Kursleiterinnen, die mit Mädchen im Grundschulalter arbeiten, wird Mädchenparteilichkeit als «persönliche Haltung» beschrieben, die oft auch über die Grenzen der eigenen Sozialisation und der eigenen «Mädchen-Erfahrungen» hinausführt. Die Lust an Bewegung, Phantasie und Spiel ist für Mädchen in dieser Altersstufe ein wichtiges Kriterium für die Qualität eines Kurses und muß von der Kursleiterin auch miterlebt werden können. Auf vielen Ebenen setzt sich jedoch, trotz des Anspruchs der Mädchenparteilichkeit, die Haltung einer «erwachsenen» Frau durch, z. B. wenn auf Konflikte und Konkurrenz mit Rückzug und Abwertung reagiert wird, wenn Raufen und Ringen oder Spiele, bei denen es auf körperliche Kraft, Zähigkeit und Flinkheit, vielleicht auch Gewitztheit ankommt, nicht gefördert, sondern vermieden werden. Frauen assoziieren häufig mit Raufen und Ringen «Gewalt». Aufgrund von persönlichen Gewalterfahrungen können Frauen Mädchen daran hindern, ihre Kraft und Stärke auszuleben. So äußert eine Kursleiterin die Befürchtung: *«... daß ich da wirklich einen ‚Erwachsenen-Blick‘ habe ... und am Ende etwas unterbinde».*

Mädchenparteilichkeit bedeutet für Frauen, die mit Mädchen arbeiten, auch, ihren Körper wahrnehmen zu können und zu mögen, um durch dieses «Vorbild» Mädchen zu ermutigen, zu sich selbst zu stehen. So gehört die Reflexion der eigenen (Bewegungs-) Biographie, das Bewußtsein selektiver Wahrnehmung und das Entdecken «blinder Flecke» im gemeinsamen Austausch aller im Projekt arbeitenden Frauen zu den spannendsten und notwendigsten Bestandteilen unserer Arbeit.

Dokumentation einer Praxiseinheit

Ein Beispiel dafür, wie wir die «Stärken von Mädchen stärken», möchte ich anhand einer Praxiseinheit (1 1/2 Std.) des Selbstverteidigungs- und Selbstbehauptungskurses für Mädchen im Alter von 9 – 12 Jahren darstellen.

«Ich erhebe meine Stimme und werde laut»

Dieses Thema ist ein zentraler Punkt im Training von Selbstverteidigung und Selbstbehauptung. Wir alle haben uns von Geburt an mit unserer Stimme Gehör verschafft. Doch laut zu werden und die Stimme zu erheben, wird im Laufe der Jahre befremdlicher und ungewohnter. Insbesondere Mädchen werden dazu angehalten, leise zu sein, den Mund zu halten. Laut und deutlich zu sein, wird bei Mädchen eher als unangemessen angesehen. Laut sein bedeutet:

- sich zu zeigen,
- Raum einzunehmen,
- Grenzen zu setzen,
- aktiv zu sein,
- das Umfeld auf sich aufmerksam zu machen
- ... und es kann einfach Spaß machen!

Damit die Mädchen sich auf die Arbeit am Thema «Ich erhebe meine Stimme und werde laut» einlassen können, ist es wichtig, daß die Übungen am Anfang einen spielerischen Charakter haben und in einem geschützten Raum stattfinden. Günstig ist, wenn die Mädchen gemeinsam laut werden können. Das erleichtert ihnen das für sie eher ungewohnte Laut-Sein.

In dieser Stunde sollen die Mädchen den bewußten Einsatz ihrer Stimme erlernen. Inhaltliche Aspekte sind:

- das Experimentieren mit der eigenen Atmung und Stimme,
- Gesprächsrunden mit den Mädchen über die Bedeutung der Stimme,
- Rollenspiele, die an den Situationen der Mädchen ansetzen.

Die Kursstunde wird eingeleitet durch das «Sammeln». Dabei sitzen die Mädchen und die Kursleiterin mit geschlossenen Augen im Kreis auf dem Boden. Alle atmen langsam ein und aus, damit sie sich konzentrieren und auf die Kurs-Einheit einstimmen. Anschließend folgt das «Blitzlicht», eine kurze Umfrage zur momentanen Befindlichkeit der Mädchen. Die Mädchen äußern sich freiwillig; wenn sie nichts sagen wollen, wird das auch akzeptiert. Dann wird das Thema der Stunde von der Kursleiterin vorgestellt. Die Gesprächsrunde zu den Fragen: Was stelle ich mir darunter vor? Wann war ich das letzte Mal so richtig laut? Wie finde ich es, laut zu sein? ermöglicht den Mädchen, einen Zugang zum Thema zu bekommen. Anschließend wird das Thema auf spielerische Weise erarbeitet:

- Atemübung. Alle stehen im Kreis und atmen bewußt ein und aus. Die Mädchen sollen dabei darauf achten: Wie weit geht mein Atem? Wie atme ich eigentlich?
- Alle atmen gemeinsam aus und geben dabei einen Ton von sich.
- Alle atmen gemeinsam aus auf die Selbstlaute A, E, I, O, U. Wiederum achten die Mädchen darauf, welchen Laut sie angenehm finden und wo er in ihrem Körper gebildet wird.
- Ein Mädchen schließt die Augen, die Gruppe stellt sich an einen Platz im Raum und summt, das Mädchen sucht die Gruppe mit geschlossenen Augen.
- Zwei bis drei Mädchen verlassen den Raum, die Gruppe wählt einen Satz aus. Jede Spielerin übernimmt ein Wort und überlegt sich eine Form, in der sie das Wort ständig wiederholt (singend, schreiend, flüsternd ...). Alle bewegen sich im Raum. Die Mädchen, die den Raum verlassen haben, kommen wieder herein und müssen nun den Satz herausfinden.
- Bei der nächsten Übung stehen alle wieder im Kreis, hüpfen zweimal auf der Stelle, beim dritten Mal springen sie einen Schritt nach vorn und schreien dabei so laut, wie sie können.
- Es werden drei gleich große Gruppen gebildet. Die erste Gruppe denkt sich ein Wort aus und stellt sich an eine Seite des Raumes. Sie versucht, das Wort der zweiten Gruppe an der anderen Seite des Raumes zuzurufen. Die dritte Gruppe steht dazwischen und versucht, dieses zu verhindern. Wurde das Wort verstanden, werden die Gruppen gewechselt.
- Anschließend liest die Kursleiterin die Geschichte «Das große und das kleine Nein» von Gisela Braun vor. Die Geschichte handelt von einem kleinen Nein, das auf einer Parkbank sitzt und aufgrund seiner leisen Stimme die Erfahrung macht, daß verschiedene Personen ständig die Grenzen vom kleinen Nein überschreiten. Als dem kleinen Nein nun die Hutschnur platzt, wird es laut und deutlich. Nun wird es gehört und akzeptiert. Aus dem kleinen Nein ist ein großes Nein geworden.
- Nach einem kurzen Gespräch über die Geschichte ist es für die Mädchen leicht, sich in ähnliche Situationen aus ihrem eigenen Leben zu versetzen. In Kleingruppen spielen die Mädchen Situationen durch, die einen positiven Ausgang haben.
- Gemeinsam schauen sich die Gruppen die vorgespielten Situationen an.
- Zum Ende der Stunde haben die Mädchen die Möglichkeit, ein Spiel ihrer Wahl zu spielen.
- Zum Schluß findet wieder eine «Feedback-Runde» statt. Sie zeigt, wie die Mädchen die Stunde angenommen haben. Sie äußern, was ihnen gefallen und mißfallen hat.
- Den Abschluß bildet wiederum das «Sammeln». Jedes Mädchen kann so für sich die Stunde beschließen. bevor sie den Raum verläßt.

Auswertung der Einheit

Schon mit der Einleitung des Themas löste ich Unsicherheit und Erstaunen bei den Mädchen aus. Bislang hatten sie sich noch nie ausführlich mit ihrer Stimme beschäftigt. Wann sie das letzte Mal so richtig laut geschrien hatten, wußte keine von ihnen. Einige äußerten, laut schreien sei ihnen peinlich, sie würden davon Kopfschmerzen bekommen und sie fänden es eher merkwürdig, laut werden zu sollen. Ihre Unsicherheit wurde deutlich bei den ersten Atemübungen: Einige Mädchen kicherten, andere stellten fest, daß sie beim Ausatmen den Bauch aufblähten, statt ihn einzuziehen. Diese Unsicherheit wich jedoch im Laufe der Übungen. Die Mädchen entdeckten den Spaß und ihre Kraft beim Lautsein. Sie sollten die Wände zum Wackeln bringen. Dadurch, daß nicht jede alleine laut sein mußte, konnte jedes Mädchen sich einbringen, wie sie wollte. Die einen schrien während aller Spiele, andere teilten sich ihre Kraft ein.

Nach den Übungen fiel es den Mädchen leicht, über die Bedeutung von Lautsein in Verbindung zu Selbstverteidigung und Selbstbehauptung zu sprechen.

Sie sagten beispielsweise:

- Wenn ich laut bin, werde ich gehört.
- Wenn ich laut bin, erschrecke ich den Angreifer.
- Wenn ich laut bin, bin ich kräftiger.
- Laut sein macht Spaß!
- Ich habe gar keine Kopfschmerzen bekommen.
- Ich bin nicht mehr so müde wie vorher.

Die Geschichte «Das kleine und das große Nein» stieß auf Interesse. Die Mädchen erinnerten sich an eigene Situationen, in denen sie sich leise verhalten hatten und nicht gehört worden waren. Diese Situationen wurden durchgespielt, gemeinsam wurde nach zufriedenstellenden Lösungen gesucht. Mädchen macht es in diesem Alter immer wieder Spaß, in Rollen zu schlüpfen und sich darin zu erleben. Beim Feedback äußerten die Mädchen den Wunsch nach häufigeren Rollenspielen. Toll fanden sie es, mal so richtig laut schreien zu können. Auf die Frage, ob sie sich vorstellen könnten, in einer realen Situation ebenso zu handeln, äußerten einige Mädchen ihre Bedenken: «Es ist für mich etwas anderes, ob ich hier laut bin oder draußen». Dies zeigt, daß dieses Thema immer wieder, und zwar in geschützten Räumen, aufgegriffen werden muß.

Gunhild Keuler, Silvia Wawrziczny

«Es steht ja nicht drauf: Dieses Skateboard ist nur für Jungen!»

Mädchen und Skateboardfahren

Städtische Räume haben sich in den letzten Jahren verändert. Zunehmender Autoverkehr, verstärkte Bebauung des Wohnumfeldes und die funktionsräumliche Trennung der Lebenswelt in Arbeit, Wohnen, Einkaufen, Spielen etc. charakterisieren die heutigen Städte. Diese Entwicklung hat Auswirkungen auf die Bewegungswelt, insbesondere auf die der Kinder und Jugendlichen, denn sie werden aus Bewegungsräumen verdrängt, ihre Bewegungsmöglichkeiten werden eingeengt (JACOB 1984, S. 1f.). Die Betroffenen wehren sich dagegen. Eine demonstrative Form, Räume zurückzuerobern, ist das Skateboardfahren, das in den letzten Jahren zu einer beliebten Freizeitaktivität bei Kindern und Jugendlichen in den Städten geworden ist. Mit unterschiedlicher Könnerschaft fahren sie auf asphaltierten Straßen, Bordsteinen und Plätzen, insbesondere in den autofreien Fußgängerzonen der Innenstädte und in den Wohngebieten. Parkbänke, Pflanzenkübel und Treppen werden von den Akteuren zu Hindernissen umfunktioniert, die nicht etwa umfahren, sondern mit Hilfe von akrobatischen Sprüngen überwunden werden. Spezielle Skateanlagen erlauben spektakuläre Aktionen.

Die Akteure der Szene zeigen einen unverwechselbaren Stil: die mit skurrilen *Covern* besprühten *Decks* der Skateboards bilden das ‚Aushängeschild‘ (BECKER 1991, S.9); die Kleidung besteht aus Skatershorts und Skatersweatshirts, bedruckt mit den Logos der Skateboardhersteller oder mit Motiven aus dem Ursprungsland Amerika, Schirmmützen und den halboffenen Basketballschuhen. Manche Skater tragen auch Schutzhelme, Knie- und Ellbogenschützer. Hinzu kommen die eigene Sprache, der Jargon der Szene mit Fachausdrücken zu den einzelnen Fahrformen (*Ollie*, *Railflips* etc.) und die Musik, der in Kalifornien entstandene Skatepunk bzw. Skaterock (BECKER 1991, S. 9). Unterstützt durch das Hören dieser Musik, zumeist über Walkman, versuchen die Skater, sich das ‚Skateboard-Eldorado‘ Kalifornien in den Alltag der Großstadt zu holen. Sie simulieren durch ihr Skaten die

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

kalifornische Szenerie mit der tosenden Brandung, auf der gesurft werden kann. Karl-Heinrich BETTE (1989, S. 85) charakterisiert das Skateboardfahren sogar als «veralltäglichte, urbanisierte und entnatürlichte Form des Wellenreitens». Der Stil der Szene wird eher von Jugendlichen ab ca. 14 Jahren als von den jüngeren ‚Skatekids‘ geprägt. Er ist an *Action* gebunden, bei der Körpergeschicklichkeit, Risikobereitschaft, dynamische Körperbeherrschung, Originalität, Fähigkeit zur Selbstüberwindung und Selbstinszenierung sowie Kreativität von den Skatenden gefordert sind. Die Könner auf dem Skateboard bestimmen die Szene und ihr Stil, ihre Kleidung, Sprache und Musik sind häufig tonangebend. Es gibt aber auch Gruppen, für die die Aktivität des Skateboardfahrens und nicht das Outfit der Szene wichtig ist.

Der männlich besetzte Begriff «Skater» scheint auf den ersten Blick die Akteure auf dem Skateboard exakt zu beschreiben. Beobachtet man die aktiv Fahrenden, so trifft man fast ausschließlich auf Jungen, Mädchen gehören eher als Zuschauerinnen zur Szene.

«Warum sehen Sie nirgends Mädchen auf dem Skateboard herumflitzen, nur Jungen? Diese Bretter scheinen doch völlig geschlechtsneutral und sind nicht einmal historisch durch die Verwendung in einem Männersport belastet, wie Seifenkisten, Rennräder oder Boxhandschuhe. Trotzdem werden sie von zwei meiner selbstverständlich voll emanzipierten, fast schon feministischen Bekanntschaften völlig abgelehnt. Dabei sind die beiden nicht zimperlich: die eine ist begeisterte Fußballerin, die andere hätschelt lange ihr kleines Rennrad ... Das bei den Skateboards eingesparte Geld wird nun, sehr Mädchenspezifisch, in Reitstunden und einem Voltigierkurs angelegt ...» (NISSEN 1990, S. 201).

Es ist allerdings nicht ganz richtig, daß überhaupt keine Mädchen beim Skaten zu finden sind. Wie die Untersuchung von Ursula NISSEN (1990, S. 202) und auch unsere Beobachtungen zeigen, gibt es durchaus vereinzelt Skaterinnen, vor allem Mädchen zwischen 9 und 13 Jahren, seltener findet man sie unter Jugendlichen und in der Profiszene.

Es stellt sich die Frage, warum Mädchen gerade in dieser Sportart kaum aktiv sind. Um Näheres über die Probleme der Mädchen beim Skaten zu erfahren, beobachteten wir Akteure und Akteurinnen auf der Straße und an speziellen Skatertreffs. Dort interviewten wir 9 weibliche und 15 männliche Kinder bzw. Jugendliche, die sich aktiv oder passiv der Skaterszene zugehörig fühlten.

Mädchen auf dem Skateboard

«Ja, also wenn man sich auf das Brett draufstellt, dann ist das ein ganz besonderes Gefühl ... mit den ganzen Tricks und das Fahren überhaupt. Auch in den half-pipes, je höher man kommt, desto mehr kann man fliegen» (Anke, 16 Jahre).

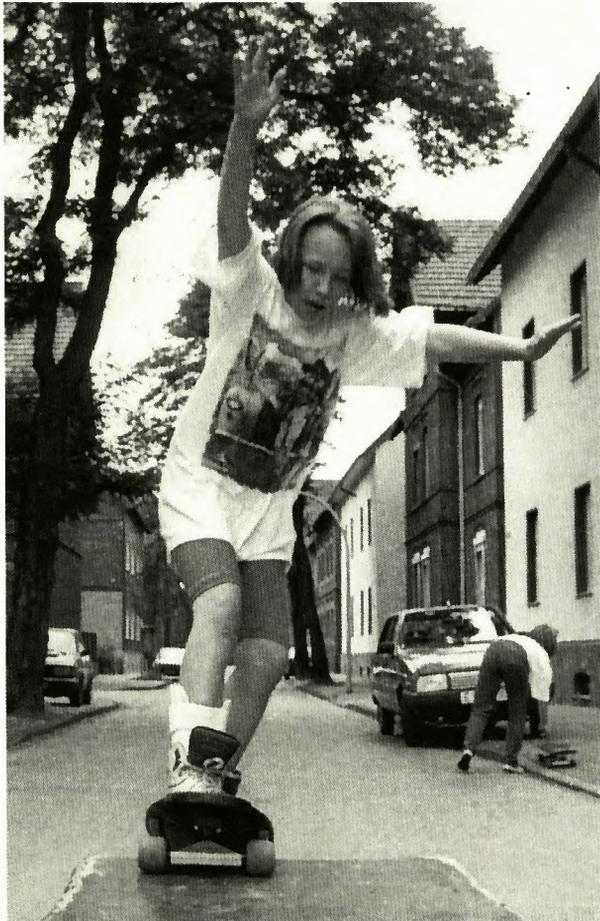
Unsere Beobachtungen ergaben, daß die aktiven Skaterinnen meist mit gleichem Spaß und Engagement bei der Sache sind wie die Jungen. Die Skateboards wurden in der Regel von den Eltern gekauft. Die meisten Mädchen schauen die Grundformen des Skatens von ihren Brüdern ab. Danach versuchen sie überwiegend allein oder mit einer Freundin zu fahren und eigenständig zu üben; Fahrtechniken und Kunststücke werden häufig von Freundin zu Freundin vermittelt.

«... Mit meiner Freundin. Meistens zu zweit. Sie hat zwar kein Skateboard, aber wir teilen uns dann meins, wenn wir fahren. ...Dann tauscht man das mit der aus, die wieder das mit der, und so ist das gegenseitig...» (Siena, 11 Jahre).

Von den bereits aktiven Mädchen gehen auch häufig Impulse aus, die weitere Mädchen zum Skaten motivieren.

«... z. B. bei meiner Freundin, die hat zu Anfang immer gesagt: ‚Ih Skateboard‘. Die war nie davon begeistert. Ich hab' dann gesagt: ‚Jetzt kommst du mit.‘ Dann habe ich sie dahingezerrt und gesagt: ‚Stell dich drauf.‘ Zuerst habe ich sie nur geschoben ... und am Ende war sie so begeistert, jetzt hat sie sogar ein eigenes Skateboard» (Eva-Maria, 12 Jahre).

Neben den geschlechtshomogenen Skatercliquen trifft man auch auf geschlechtsheterogene Gruppen, in denen sich die Mädchen jedoch weniger aktiv zeigen. Zu beobachten war, daß die Skaterinnen passiv werden, sobald mehrere Jungen hinzuka-



II. Mädchen stärken – und Jungen auch

men. Einzelne Jungen, meist Brüder oder Verwandte, «stören» nicht und sind akzeptierte Partner, mehrere Jungen tragen zu Verunsicherung und letztlich Einstellung der Skateaktivität bei.

Wesentlich dabei scheint die Angst der Mädchen zu sein, sich vor den Jungen zu blamieren. Sie trauen sich nicht, im Blickfeld der Jungen zu fahren: *«Die Jungen denken, sie sind 'was Besseres, weil sie besser fahren können als wir, und lachen immer, wenn wir beim Fahren 'mal hinfallen»* (Sonja, 12 Jahre).

Die Interviews verdeutlichen, daß die Mädchen fast ausschließlich negative Erfahrungen mit Jungen gemacht haben. Eva-Maria, 12 Jahre, erläutert: *«Weil das die reinste Blamage ist, weil wir Mädchen können noch nicht so gut fahren»*. Diana, 11 Jahre, bringt es auf den Punkt: *«Die Jungen lachen, wenn wir hinfallen!»*

Auch die Jungen meinen, daß so wenig Mädchen skaten, weil sie Angst hätten, ausgelacht zu werden. Zudem beschreiben sie, daß die meisten Mädchen das Skaten nur ausprobieren, dann durch die Härte des Sports abgeschreckt werden und nur noch passiv «dabei» sind. Im übrigen seien die skatenden Mädchen meist «Emanzweiber».

Die Aussagen der Kinder und Jugendlichen wurden durch Beobachtungen während unseres Projekts «Skaten für Mädchen», das unten beschrieben wird, bestätigt. Die beteiligten Mädchen trauten sich nur dann, auf die *Boards* zu steigen, wenn die männlichen Besucher der Jugendeinrichtung sie nicht sehen konnten. Waren die Jungen in der Nähe, beendeten sie ihre Fahrversu-



Mädchen als Zuschauerin an der Rampe

che, stellten sich abwartend an den Rand der *half-pipe* und beobachteten bewundernd das Fahrkönnen der Jungen. Erst wenn die Mädchen eine gewisse Könnensstufe erreicht haben, erscheint es für viele selbstverständlich, mit den Jungen zu fahren und von ihnen akzeptiert zu werden. Hilfreich für Mädchen ist es, wenn bereits der Bruder in der Skaterclique fährt, denn dann wird das Mädchen schneller aufgenommen.

Offensichtlich werden Mädchen beim Skaten u. a. durch die meist geschlechtsheterogene Gruppenzusammensetzung mit ambivalenten Erwartungen konfrontiert, nämlich zum einen, gut fahren zu können, zum anderen aber, der Rolle als Mädchen zu entsprechen. Von daher stellt sich die Frage, inwieweit Skaten für Mädchen tatsächlich ein Freiraum im Sinne von freier Teilnahme und Gestaltungsmöglichkeit oder vielmehr eine Aktivität ist, die bereits in einem solchen Maße von Jungen beherrscht wird, daß diese Zwänge auf Mädchen ausüben oder ihnen sogar den Zugang zu dieser Freizeitgestaltung verwehren können.

Parkplätze, Fußgängerzonen, Bordsteine – Orte des Skateboardfahrens

«Am liebsten fahren wir bei uns auf der Straße, da ist so ein Wendeplatz und da sind nur wenige Autos...ein paar Nachbarn schimpfen immer, weil es laut ist, wenn wir die Bordsteine runterfahren» (Nadine, 11 Jahre).

Das Skaten zeichnet sich dadurch aus, daß es zum größten Teil auf der Straße stattfindet, in den halböffentlichen und öffentlichen Räumen der Stadt, die nicht von eindeutigen und andere Nutzungen ausschließenden Interessen belegt sind (HARMS 1989, S. 98). Diejenigen Sportarten, die die Mädchen z. B. im institutionellen Rahmen des Vereins betreiben, sind an einen festen, monofunktionalen Raum gebunden. So findet die beliebteste Sportart der Mädchen, das Turnen, in der Turnhalle statt. Leichtathletik wird auf Seitenanlagen der Sportplätze ausgeübt, die für keine weitere Bewegungsaktivität genutzt werden können. Auch informelle Bewegungsaktivitäten, die Mädchen favorisieren, sind ortsgebunden und finden meistens in Innenräumen statt. Mädchen bevorzugen Eislaufen in der Eishalle und Schwimmen in der Schwimmhalle. Selbst Schwimmen im Sommer findet zwar draußen statt, der Ort ist aber fest und monofunktional durch das Freibad vorgegeben.

Mädchen scheinen bei ihren sportlichen Aktivitäten nur selten offene und multifunktionale Räume aufzusuchen und zu nutzen. Deshalb hat das Skateboardfahren, das auf Straßen und Plätzen stattfindet, für Mädchen nur geringen Aufforderungscharakter. Bestätigt wird diese Annahme durch eine Reihe von Untersuchungen. In der Vergangenheit war die Straßenöffentlich-

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

keit den Jungen vorbehalten, die Mädchen wurden wegen einer vermeintlich höheren Gefährdung von der Straße ferngehalten (HARMS 1989, S. 98). Schon Martha MUCHOW (1978, S. 96) beschrieb in ihrer Untersuchung zum Straßenraum in den 30er Jahren, daß die Jungen mehr Straßen in ihrer Umgebung kannten und ihr Aktionsradius erheblich größer war als der der Mädchen. Aber auch heute ist der Straßenraum überwiegend eine männliche Domäne. Angloamerikanische Untersuchungen ergaben, daß Mädchen im Stadtbild weitgehend unsichtbar und stärker in institutionalisierter Öffentlichkeit – in Musikschulen oder in Kursen – vertreten sind (PFISTER 1991, S. 44).

Bezieht man diese Ergebnisse zur Raumnutzung und Raumverfügbarkeit auf das Skateboardfahren, so läßt sich festhalten: Der Zugang zum Skateboardfahren als eine durch expansive öffentliche Raumnutzung charakterisierte Bewegungsaktivität (BECKER 1991, S. 9) erweist sich für die Mädchen als schwierig, weil ihnen diese Art der offensiven Raumaneignung fremd ist. Die Mobilität der skatenden Mädchen bringt jedoch eine Erweiterung des Bewegungsraumes mit sich. Mädchen entdecken mit Hilfe des Skateboards Erfahrungsmöglichkeiten, Freiheiten und Abenteuer in den städtischen Räumen. Das Skateboardfahren ist also eine geeignete Möglichkeit zur Eroberung von öffentlichen Räumen, und das nicht nur für Jungen, sondern auch für Mädchen.

Mut und Risikobereitschaft

Skatende Jugendliche beschreiben ihre Bewegungsaktivität als «risikoreiche», «harte» und «robuste» Sportart. Es werden ständig neue Fahrformen mit immer höheren Anforderungen ausprobiert. Die dazu notwendige Risikobereitschaft, so meinen die Jungen, fehle den Mädchen:

«Für Mädchen ist das vielleicht schwieriger zu lernen, weil sie den Mut vielleicht nicht dazu haben ...» (Dennis, 13 Jahre).

...die traun sich eben nicht ...» (Mirko, 12 Jahre).

Dem widerspricht auf den ersten Blick, daß die Lieblingssportarten der Mädchen, nämlich Reiten und Turnen, ebenfalls Mut erfordern. Das Risiko ist dort allerdings kalkulierbar. Das Turnen wird von Erwachsenen betreut und die Verletzungsgefahr wird durch Hilfe- und Sicherheitsstellung möglichst klein gehalten. Zudem schränken Regeln, beispielsweise daß beim Pferd-springen das Pferd mit den Händen berührt werden muß, das Risiko ein. Beim Skateboardfahren existieren jedoch weder Hilfestellung noch Regeln. *«Man kann machen, was man will»* (Mirco, 16 Jahre). Es ist sogar das Ziel der meisten Jungen, neue Bewegungsformen zu finden, ohne dem Risiko Grenzen zu setzen.

«Diejenigen, die schon länger fahren, fahren schon richtig radikal. Sie bauen immer mehr Tische auf, immer mehr. Je höher, desto besser!» (Sandra, 16 Jahre)

Die Risikobereitschaft schlägt sich zum Teil in einer Radikalität im Umgang mit dem Körper nieder. Es gibt kaum einen Skater oder Skaterin, die noch keine ernsthafte Verletzung, wie Hand- oder Beinbruch oder zumindest Blutergüsse, erlitten haben bzw. die sich dieses Risikos nicht bewußt sind.

»...wenn man z. B. half-pipe fährt und man fällt hin, dann muß man mit Kratzern, Schrammen oder sogar Knochenbrüchen rechnen» (Anke, 16 Jahre).

Das Risiko ist beim Skateboardfahren nicht kalkulierbar, und diese Art des Fahrens widerspricht dem Streben, Verletzungen zu vermeiden. Diese Radikalität sprechen die Jungen den Mädchen ab: «Die haben Angst, sich blaue Flecken zu holen» (Kai, 14 Jahre).

Die befragten aktiven Skaterinnen beschreiben, daß viele Mädchen nach Stürzen aufhört haben zu skaten, ein Verhalten, für das sie nur wenig Verständnis aufbringen. Sie selbst fuhren trotz anfänglicher Mühen und Verletzungen weiter und kalkulieren bei ihren Fahrversuchen mögliche Verletzungen ein. Die Skaterinnen, die das Verletzungsrisiko als ‚normal‘ empfinden und in Kauf nehmen, sind jedoch die Ausnahme.

Wie kommen mehr Mädchen auf die Skateboards?

Wenn Mädchen sich in gemischtgeschlechtlichen Skatercliquen nicht trauen, auf das Skateboard zu steigen, weil sie Angst haben, sich zu blamieren bzw. durch ihr ‚Nichtkönnen‘ von den Jungen nicht akzeptiert zu werden, und wenn sie es vorziehen, sich unter pädagogischer Betreuung Bewegungsaktivitäten anzueignen, muß ein Angebot, das ihnen die Möglichkeit zum Ausprobieren des aktiven Skateboardfahrens geben soll, an diesen Bedürfnissen ausgerichtet sein. Um Mädchen ein ‚Einstiegsangebot‘ zu machen und sie unbeeinflusst von Jungenkommentaren üben zu lassen, haben wir ein Projekt «Skaten für Mädchen» angeboten. Das Projekt lief im Rahmen eines Kinder- und Jugendferienprogrammes an drei Nachmittagen in einer Jugendfreizeiteinrichtung in Herne, die seit mehreren Jahren ein Treffpunkt für Skater ist. Das Jugendheim «Am Pütt» der SJD-Die Falken verfügt über zwei half-pipes sowie einige Rampen. Außerdem konnten wir den angrenzenden Bürgersteig und die Straße zum Skaten nutzen. Die Skateboards wurden teils von den sieben Mädchen im Alter von 10-12 Jahren, teils von uns mitgebracht. Da vier Mädchen bereits Vorerfahrungen im Umgang mit dem Skateboard hatten, übten sie frei und selbständig. Den Anfängerinnen gaben wir Anregungen und Hilfestellungen in Anlehnung an die Ausführungen des «Übungsleiters» zum Thema Skateboardfahren (DEMBNY/STROINK 1990). So schoben wir die

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Mädchen zunächst an, um Fahrgefühl, dann das Auf- und Absteigen sowie das Rollen zu vermitteln. Das Fahren in der *half-pipe* war auch den fortgeschrittenen Mädchen fremd, so daß sie dies mit unserer und gegenseitiger Unterstützung ausprobieren konnten.

Denkbar ist ein solches Angebot auch ohne diese außergewöhnlich guten Fahrmöglichkeiten in Sportvereinen oder Schulen. Unter pädagogischer Betreuung kann den Mädchen über die Technikvermittlung hinaus Mut gemacht werden, eigene Skategruppen zu gründen. Dies sollte mit dem Ziel geschehen, ihr Selbstbewußtsein zu stärken und sie zu selbständigem Probieren anzuregen. Wenn die Charakteristik des Skateboardfahrens, das Lernen der Technik durch selbständiges Ausprobieren und Üben sowie durch Ratschläge der besseren Fahrer/innen in der Clique, auf Dauer aufrechterhalten werden soll, kann die Betreuung durch Erwachsene und das Lernen in der Mädchengruppe nur ein Einstieg für die Mädchen sein.

Dieses ‚Einstiegsangebot‘ ermöglicht den Mädchen eine freie Entscheidung, ob sie weiterhin passiv in der Szene bleiben möchten oder sich dem aktiven Skateboardfahren zuwenden. Denn nur wenn sie beides kennen, sind sie nach unseren Erfahrungen in der Lage, sich selbstbestimmt für die Form des Skateboardfahrens zu entscheiden. Das heißt auch, selbst zu entscheiden, wie, mit wem und mit welchem Risiko sie Skateboard fahren möchten.

Darüber hinaus unterstützt ein solches Skateprojekt diejenigen Mädchen, die bereits aktiv skaten, indem sie Beachtung erfahren und als Expertinnen einbezogen werden. Weitere Mädchen können für das aktive Skaten gewonnen werden, mit deren Unterstützung die fortgeschrittenen Mädchen ihre Rolle in der Skaterclique verstärken können. So kann die Bildung von Mädchengruppen dazu beitragen, das Selbstbewußtsein der Mädchen in bezug auf Körperlichkeit, Bewegungsverhalten und Raumeignung zu verbessern. Jedoch ist die Zusammenarbeit von Jungen und Mädchen nicht generell abzulehnen, da dies auch dem altersgemäßen Wunsch vieler Mädchen entspricht.

Rosemarie Portmann

Starke Mädchen und starke Jungen –

Bücher und Materialien für eine gemeinsame Erziehung

Bücher

VALTIN, Renate / WARM, Ute (Hg.):
**Frauen machen Schule.
Probleme von Mädchen und
Lehrerinnen in der Grund-
schule.**

Arbeitskreis Grundschule e. V.
Frankfurt/M. 1985

Über «Frauen und Schule» war bis 1985 schon viel geschrieben. Dies ist aber der erste Sammelband, der sich ausschließlich mit der Grundschule beschäftigt, in der Kinder – mehr als in jeder anderen Schulstufe und -form – von Frauen unterrichtet und erzogen werden, Mädchen und Frauen aber dennoch keineswegs «das Sagen» haben. Auch wenn in den letzten Jahren einiges in Bewegung gekommen ist, sind die Aussagen von damals noch aktuell. Gerade bei Grundschullehrerinnen und -lehrern und anderen Grundschulfachleuten ist das Bewußtsein für geschlechtsspezifische Benachteiligungen bis heute wenig entwickelt.

Der Band enthält auch eine ausführliche Materialien- und Literatur-Übersicht.

Hier sind deshalb nur Titel und Hinweise aus der Zeit nach 1985 aufgenommen, die außerdem eine besondere Relevanz für die Arbeit in der Grundschule aufweisen.

BIRMILY, Elisabeth u. a. (Hg.):
**Die Schule ist männlich?
Zur Situation von Schülerinnen
und Lehrerinnen.**

Verlag für Gesellschaftskritik. Wien 1991

Dies ist der erste Sammelband, in dem Frauen aus österreichischen Schulen in einem repräsentativen Querschnitt in kritischer Reflexion Bildungspolitik und Schulpraxis analysieren und Forderungen und Veränderungen für eine nicht-rollen-stereotype und nicht-hierarchische Er- und Beziehungswelt zusammenstellen. Im Anhang werden EFEU, der Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle, und Beratungsstellen für Mädchen und Frauen in Österreich vorgestellt.

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

BREHMER, Ilse:

Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat?

Beltz. Weinheim und Basel 1991

Die Autorin geht im ersten Teil auf zentrale Aspekte der Benachteiligung von Frauen und Mädchen im Schulsystem ein, wobei sie über die Kritik hinaus auch die Veränderungen der letzten Jahre und Perspektiven für die Zukunft beschreibt. Im zweiten Teil werden Unterrichtsbeispiele zu einzelnen Themen vorgestellt, für die Grundschule z. B. der «Haushalts(s)paß für Jungen und Mädchen».

BÜTTNER, Christian/DITTMANN, Marianne (Hg.):

Brave Mädchen, böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule.

Beltz. Weinheim und Basel 1992

Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher berichten über ihre alltägliche Praxis der Erziehung zur Geschlechtsidentität. Zudem werden wissenschaftliche Erkenntnisse über die Beziehung zwischen Jungen und Mädchen und Fortbildungskonzepte zum Umgang mit diesen Beziehungen vorgestellt. Abgerundet wird der Band durch eine Empfehlung von (Bilder-) Büchern über «starke» Mädchen.

DAVIES, Bronwyn:

Frösche und Schlangen und feministische Märchen.

Argument Verlag. Hamburg 1992

Die Autorin las (in Australien) Kindern im Vorschulalter Märchen vor und analysierte die anschließenden Gespräche und Spiele, um herauszufinden, welche Bedeutung das Geschlecht für die

Entwicklung frühkindlicher Identität hat. Sie erkannte dabei, wie schwierig es ist, Kinder zu nicht-geschlechtsrollenspezifischem Verhalten zu erziehen.

ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia:

Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule.

Juventa. Weinheim und München 1989

Diese Studie aus hessischen Schulen befaßt sich mit den geschlechtsspezifischen Problemen von Schülerinnen und Schülern sowie mit den Interaktionen im Unterricht. Dabei zeigt sich, daß die Benachteiligungen von Schülerinnen und Lehrerinnen kaum als Problem erkannt wurden. Handlungsmöglichkeiten zur Initiierung von Veränderungen standen in der Regel nicht zur Verfügung. Die Autorinnen fordern Veränderungen für die Mädchen, die auch den Jungen zugute kommen sollen, z. B. setzen sie sich für eine Verminderung aggressiver Handlungen der Jungen sowie der sich dahinter verbergenden Unsicherheiten und Ängste ein.

ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia (Hg.):

Frauensache Schule.

Fischer TB. Frankfurt/M. 1990

Die Texte von Lehrerinnen, Schülerinnen, Müttern und Wissenschaftlerinnen zeigen exemplarisch, wie Frauen in der Schulpraxis daran arbeiten, die geschlechtstypischen Rollenzuweisungen für Mädchen und Jungen abzubauen und die männerdominierte Schule zugunsten von Mädchen und Frauen zu verändern. Claudia Fuchs weist z. B. darauf hin, daß selbst mit Mädchen einer 1. Klasse bereits über «Geschlechterverhältnisse» geredet werden kann.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (Hg.):
**Abschied von der Koedukation?
Materialien zur Sozialarbeit und
Sozialpolitik.**

Bd. 18. Fachhochschule
Frankfurt/M. 1987

Koedukation wird seit einiger Zeit, insbesondere von feministischer Seite, in Frage gestellt. In diesem Buch werden die negativen Konsequenzen der gemeinsamen Erziehung, vor allem Probleme der Mädchen, die ja gerade durch Koedukation abgestellt werden sollten, aufgezeigt. Wie ist diese Kritik zu beurteilen? Wie ist es überhaupt zu Koedukation gekommen? Wo sind die Vor- und Nachteile? Welche Perspektiven hat die Koedukation? Solche und ähnliche Fragen werden in den Beiträgen des Buches gestellt und – zumindest zum Teil – beantwortet.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore:
Koedukation –

Enttäuschte Hoffnungen?

Wissenschaftliche Buchgesellschaft
Darmstadt 1991

Die Autorin, die an einem Forschungsprojekt über Koedukation arbeitet, vermittelt Basiswissen zur Koedukationsdebatte und Denkanstöße für neue Formen des Unterrichts von Jungen und Mädchen, die die geschlechtsspezifischen Probleme berücksichtigen, ohne zum getrennten Unterricht zurückzukehren.

HORSTKEMPER, Marianne/WAGNER-WINTERHAGEN, Luise (Hg.):

**Mädchen und Jungen – Männer
und Frauen in der Schule.**

Die Deutsche Schule. 1. Beiheft 1990.
Juventa. Weinheim

Intention des Sammelbandes ist, den erreichten Informationsstand der Frauen-

forschung zu dokumentieren und dafür zu sensibilisieren, daß trotz formaler Gleichheit offene und subtile Benachteiligungen von Mädchen und Frauen bis heute fortbestehen. In vier Blöcken gibt der Band Auskunft über «Gleichheit und Verschiedenheit», «Lernerfahrungen von Jungen und Mädchen», die «geschlechtsspezifische Ausgestaltung der Lehrerinnenrolle» und «Mädchenbildung und Lehrerinnenprofessionalisierung aus historischer Perspektive».

KAISER, Astrid u. a. (Hg.):

**Deutsche Pädagoginnen
der Gegenwart.**

Böhlau Verlag. Köln, Wien 1987

Das Buch ist die Antwort von Frauen auf einen 1984 herausgegebenen Sammelband von R. Winkel über Deutsche Pädagogen der Gegenwart, der ausschließlich Männer vorstellt. Hier wird nun eine angemessene Darstellung der pädagogischen Arbeit von Frauen in Theorie und Praxis und ein exemplarischer Einblick in die Vielfalt ihrer pädagogischen Konzepte, Arbeitsfelder und Tätigkeiten gegeben und der Frage nachgegangen, ob es eine weibliche Pädagogik gibt.

KAISER, Astrid:

Hausarbeit in der Schule?

Centaurus. Pfaffenweiler 1991

Die Autorin will einen pädagogisch-praktischen Beitrag zur Geschlechtergleichstellung leisten, indem sie für das Grundschulalter praktikable Alternativen zum Abbau der rigiden Geschlechterdifferenz entwickelt. Dabei arbeitet Astrid Kaiser wesentlich positive Qualifikationen von Frauen und Mädchen heraus, die aus der biographischen Orientierung auf

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

Hausarbeit resultieren, und begründet daran Relevanz für beide Geschlechter. Ihre im Blick auf Jungenförderung formulierte «Hausarbeitsdidaktik» wird in schulpraktischen Ansätzen konkretisiert.

KREIENBAUM, Maria Anna:

Erfahrungsfeld als Kristallisationspunkt.

Deutscher Studien Verlag. Weinheim 1992

Das Buch gibt einen systematischen Überblick über die aktuellen Befunde einer kritischen Schulforschung zur Koedukation und geht insbesondere der Frage nach, was sich tatsächlich durch die Koedukation verändert hat. Die Autorin beschreibt die Veränderungen von institutionellen Bedingungen, von Inhalten, von didaktisch-methodischen Entscheidungen. Verändert haben sich nach den Beobachtungen Kreienbaums aber auch die Einstellungen der Lehrkräfte, ihre Wahrnehmung der Schülerinnen und ihre Berufsrolle. Insgesamt bietet dieses Buch eine sehr informative Zusammenstellung neuer Ergebnisse und Erkenntnisse.

KRÖNER, Sabine/PFISTER, Gertrud (Hg.):

Frauen – Räume, Körper und Identität im Sport.

Centaurus. Pfaffenweiler 1992

Die Spannbreite der in diesem Sammelband veröffentlichten Beiträge reicht von theoretischen Überlegungen zur Frauenforschung bis hin zu den Erfahrungen von Mädchen im koedukativen Sportunterricht.

Alle Beiträge machen deutlich, welche zentrale Rolle der Körper im Hinblick auf Geschlechtsidentität und Geschlechtersozialisation spielt und wie wichtig Körper- und Bewegungserfahrungen, Raumaneignung und -nutzung auf individuel-

ler Ebene für die Persönlichkeitsentwicklung, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene für die Reproduktion der Geschlechterverhältnisse sind.

LEYER, Katja

Hilfe! Mein Sohn wird ein Macker.

Fischer TB. Frankfurt/M. 1988

In diesem Buch beschreibt eine Mutter, wie sie sich um die geschlechts«neutrale» Erziehung ihres Sohnes bemüht, wie schwierig es ist, die traditionelle Jungenrolle durch Erziehung zu verändern und welche Lösungsmöglichkeiten sich anbieten. Das Buch ist leicht zu lesen, aber ernst gemeint.

PALZKILL, Birgit/SCHEFFEL, Heidi/SOBIECH, Gabriele (Hg.):

Bewegungs(t)räume.

Verlag Frauenoffensive. München 1991

In diesem Buch wird der Bogen geschlagen von der Körper- und Bewegungsentwicklung der Mädchen und Frauen in der Geschichte über die gegenwärtige Sport-, Körper- und Bewegungskultur bis zu neuen Ansätzen einer feministischen Arbeit in diesem Bereich. Kleine Mädchen lernen immer noch, daß Aktivitäten – wie z. B. Klettern und Raufen – für sie unangemessen und, daß «die Welt draußen» gefährlich ist. Daß sich der Prozeß der Aneignung des spezifischen Lebensraums mittels Körper und Bewegung von der frühen Kindheit über das ganze Leben erstreckt und welche Zusammenhänge zum Denken, Fühlen und Handeln bestehen, muß Lehrerinnen und Lehrern bewußt werden, um Mädchen unterstützen zu können, eine an ihren Bedürfnissen ausgerichtete Sport-, Bewegungs- und Körperkultur zu entwickeln und zu leben.

PFISTER, Gertrud (Hg.):

Zurück zur Mädchenschule?

Centaurus. Pfaffenweiler 1988

Die Koedukation ist ins Gerede gekommen. Dieser Reader will sie nicht abschaffen, sondern zum Nachdenken anregen und zur Diskussion herausfordern. Er vermittelt in seinen Beiträgen einen lebendigen Eindruck von der Entwicklung der Koedukation, den unterschiedlichen zeitbedingten oder auch überdauernden Argumenten und Einstellungen. Mädchen haben heute, ob wegen oder trotz Koedukation, im Durchschnitt ein relativ hohes Bildungsniveau erreicht. Es bleibt aber noch viel zu tun, damit sie ihr Wissen auch in gesellschaftlichen Positionen umsetzen und an der Macht teilhaben können.

PRENGEL, Annedore u. a. (Hg.):

Schulbildung und Gleichberechtigung.

Frauenliteraturvertrieb.
Frankfurt/M. 1987

Diese Dokumentation eines internationalen Symposiums an der Universität Frankfurt/M. setzt sich auf verschiedenen Ebenen mit den Problemen der Geschlechterdifferenz auseinander. Seine Beiträge berühren in ihrer Vielfalt psychoanalytische, sozioökonomische, philosophische und historische Aspekte. Das Gleichberechtigungsgebot des Grundgesetzes wartet noch immer auf Realisierung und so, wie Schulbildung beschaffen ist, trägt sie nicht dazu bei, es einzulösen.

SCHNACK, Dieter/NEUTZLING, Rainer:

Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit.

rororo TB. Reinbek 1990

Als Reaktion auf die «sinnvolle und konstruktive Diskussion über die Erziehung von Mädchen durch die Frauenbewegung» haben zwei Männer ein parteiliches Buch über die Sozialisation von Jungen geschrieben. Sie wenden sich dagegen, daß aus der Benachteiligung der Mädchen geschlossen werden könne, Jungen ginge es gut, sie wüchsen in Freiheit und Zufriedenheit auf. Als Ergebnis ihrer Arbeit fordern sie ein neues Konzept der Jungenerziehung.

STALMANN, Franziska:

Die Schule macht die Mädchen dumm. Die Problematik mit der Koedukation.

Piper TB. München, Zürich 1991

Die Koedukation, die erkämpft wurde, um Mädchen Chancengleichheit zu verschaffen, hat diese Hoffnung nicht erfüllt, insbesondere nicht in Mathematik und Naturwissenschaften. Denn in gemischten Schulen kommen geschlechtsspezifische Rollenzuweisungen voll zum Tragen. Eine Reform, nicht die Abschaffung der Koedukation ist notwendig.

In diesem Taschenbuch werden Ergebnisse und Erkenntnisse aus anderen Veröffentlichungen – u. a. aus Pfister (1988) – übernommen, zusammengefaßt und auf recht oberflächliche Weise diskutiert.

STAUDTE, Adelheid/VOGT, Barbara (Hg.):

Frauen. Kunst. Pädagogik.

Ulrike Helmer Verlag. Frankfurt/M. 1993

Mit diesem Band wird ein neues Forschungsfeld eröffnet und zugleich öffentlich gemacht. Bisher wurde kaum bemerkt, daß geschlechtsspezifische Aspekte auch in der Kunstpädagogik überall eine Rolle spielen. Das Buch stellt eine

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

erste Bestandsaufnahme dar, die wesentlich auf Beiträgen einer Tagung beruht.

ULRICH, Winfried (Hg.):

Mädchen und Junge – Mann und Frau: Geschlechtsspezifik von Verhalten und Erziehung?

Peter Lang, Frankfurt/M. 1991

Das Buch geht auf die Hochschultage 1990 der Pädagogischen Hochschule Kiel zurück. Ausgangspunkt ist die Frage, ob die Erziehung von Jungen und Mädchen, das Verhalten von Mann und Frau sich geschlechtsspezifisch voneinander unterscheiden und, wenn ja, wie dies zu erklären und zu verändern ist. Frauen und Männer versuchen, aus ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Sicht, darauf Antworten zu finden.

WINTER, Reinhard/WILLEMS, Horst (Hg.):
Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit.

Neuling Verlag. Schwäbisch Gmünd, Tübingen 1991

Dies ist eines der ersten Bücher, die sich mit der geschlechtsspezifischen Sozialisation von Jungen und zwar – hauptsächlich – aus Männersicht beschäftigen und dessen Herausgeber ehrlich genug sind, mitzuteilen, wie schwierig es ist, kompetente Beiträge von Männern zu diesem Thema zu finden. Besonders lesenswert ist das Buch für Grundschulleute beiderlei Geschlechts, da es insbesondere auch Beiträge zum Verhalten von Jungen – und natürlich auch Mädchen – in Kindergarten und Grundschule enthält.

Besonders empfehlenswert sind alle Dokumentationen der Fachtagungen «Frauen und Schule».

Die Beiträge sind jeweils so vielfältig, daß Kurzrezensionen ihnen in keiner Weise gerecht werden können. Deshalb hier:

Alle Dokumentationen der 8 Fachtagungen Frauen und Schule im Überblick – mit Bezugs-Adressen –

- Doku der 1. und 2. Fachtagung
1982 in Gießen und 1983 in Bielefeld:
DJI-Materialien, AG Elternarbeit (Hg.), Band 12.
Ilse BREHMER/Uta ENDERS-DRAGÄSSER (Bearbeiterinnen):
Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. München 1984
Bezug: Deutsches Jugendinstitut, Freibadstr. 30, 8000 München 90.
- Doku der 3. Fachtagung 1984 in Berlin:
Irene BLOCK/Gertrud PFISTER/Christiane SCHMELING/Ursula RIEGER (Hg.):
Feminismus in der Schule. Berlin 1985, (vergriffen, (Teil-)Kopien möglich)
Bezug: Frauen + Schule Verlag, Lachmannstr. 4, 1000 Berlin 61.
- Doku der 4. Fachtagung 1985 in Frankfurt:
FIF, Uta ENDERS-DRAGÄSSER/Gabriele STANZEL (Hg.):
Frauen – Macht – Schule. Frankfurt 1986
Bezug: FIF, Pfingstweidstr. 4, 6000 Frankfurt 1.

- Doku der 5. Fachtagung 1986 in München:
Gisela KINDERMANN u. a. (Hg.):
Frauen verändern Schule. Berlin 1987
Bezug: Frauen + Schule Verlag, Lachmannstr. 4, 1000 Berlin 61.
- Doku der 6. Fachtagung 1987 in Kiel:
Sigrid GIESCHE/Dagmar SACHSE (Hg.):
Frauen verändern Lernen. Kiel 1988
Bezug: AG Frauen und Schule, Schaßstr. 4, 2300 Kiel 1.
- Doku der 7. Fachtagung 1988 in Dortmund:
Maria Anna KREIENBAUM (Hg.):
Frauen – Bilden – Macht. Dortmund 1989
Bezug: Hochschuldidaktisches Zentrum (HdZ), Rheinlanddamm 199,
4600 Dortmund.
- Doku der 8. Fachtagung 1991 in Hamburg:
Renate LUCA u. a. (Hg.):
Frauen bilden – Zukunft planen. Bielefeld 1992
Bezug: Kleine Verlag GmbH, Postfach 4822, 4800 Bielefeld 1.

Zeitschriften

Unterschiede

ehemals: Frauen und Schule
Zeitschrift für Lehrerinnen und Gelehrte,
Mütter und Töchter, Gleich- und Weichen-
stellerinnen, Freundinnen, Tanten und
Gouvernanten aller Art (auch für Männer
zu empfehlen)
Herausgeberin: Neue Bildungswege für
Frauen e. V.
Postfach 610 437, W 1000 Berlin 61
erscheint vierteljährlich im Kleine Ver-
lag. Bielefeld

Themenhefte einzelner Zeitschriften

Feminin-Maskulin

Konventionen – Kontroversen – Korre-
spondenzen
Friedrich Jahresheft VII 1989

herausgegeben vom Friedrich Verlag,
Seelze, in Zusammenarbeit mit dem Klett
Verlag. Stuttgart

Mädchen und Jungen

Die Grundschulzeitschrift
Heft 40/Dezember 90
Friedrich Verlag, Seelze

Einige sind gleicher ... Mädchen und Jungen in Schulen

Grundschule 9/1991
Westermann Verlag, Braunschweig

Feministische Pädagogik

Schulheft 63/1991
Rosensteingasse 69/6, A 1170 Wien

Artikel/Broschüren/Materialien

HAUSER, Sylvia/NAVE-HERZ, Rosemarie:
Herrin – Traumfrau – Arbeiterin?
«Frauen-Rollen»/«Geschlechtsrollenverhalten» im Deutsch-Unterricht
Eine annotierte Bibliographie
Dokumente und Berichte 5
der Ministerin für die Gleichstellung von Frau und Mann
Nordrhein-Westfalen, Oldenburg 1986
Bezugsadresse: Breite Straße 27,
4000 Düsseldorf 1

Die Sammlung enthält u. a. Materialien für die Arbeit in der Grundschule, eine Zusammenstellung weiterführender Literatur und eine «Liste unterrichtsergänzender Filme».

SENATSV ERWALTUNG FÜR ARBEIT UND FRAUEN,
Berlin (Hg.):
Gewalt gegen Mädchen an Schulen.
Berlin 1992
Bezugsadresse: Klosterstr. 47,
0 1020 Berlin

«Gewalt an Schulen» ist zur Zeit ein modisches Thema. Daß diese Gewalt hauptsächlich von Jungen ausgeübt wird und Mädchen auch in der Schule Beschimpfungen, Belästigungen, körperlichen sexuellen Übergriffen durch ihre Mitschüler ausgesetzt sind, wird allerdings meist verschwiegen. Die Broschüre dokumentiert die Beiträge einer Anhörung zum Thema. Neben grundlegenden Ausführungen enthält sie zahlreiche Anregungen zur präventiven und intervenierenden mädchen- und jungenspezifischen Arbeit in der Schule, bei der Mädchen nicht in der «Opfer»-Rolle verharren müssen.

Mädchen in der Schule: Schönrumpädagogik oder Ende der Koedukation?

Dokumentation einer Fachtagung.
Saarbrücken 1989
Bezugsadresse: Jugendamt der Stadt
Saarbrücken, 6600 Saarbrücken

Die Beiträge dieses Tagungsberichts bearbeiten auch bisher eher vernachlässigte Themen, z. B. gehen sie Fragen nach wie «Lernen Mädchen anders?» und «Sind ausländische Schülerinnen doppelt benachteiligt?»

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR BILDUNGSVERWALTUNG:

Frauen im Bildungswesen.

Dokumentation einer Fachtagung.
Frankfurt/M./Bochum 1990
Bezugsadresse: DGBV, Geschäftsstelle:
Ruhr-Universität
Postfach 10 21 48, 4630 Bochum 1

Tagung und Tagungsberichte sind deshalb von besonderer Bedeutung, weil hier die Benachteiligung der Frauen im Bildungswesen nicht – wie üblich – nur unter Frauen, sondern gemeinsam von Frauen und Männern in einer männlich dominierten Institution sichtbar gemacht und diskutiert wurde.

ISO-INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG UND SOZIALWIRTSCHAFT E. V. (Hg.):

Materialien und Spielanregungen für den Kindergartenbereich

– zur Problematik des geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens von Jungen und Mädchen

– **zum Kennenlernen von gewerblich-technischen Berufen (Materialien, Werkzeuge, Kleidung, Arbeitssituationen)**

Saarbrücken 1989

Bezugsadresse: Trillerweg 68,
6600 Saarbrücken

Die Materialien sind entstanden im Rahmen des Projekts «Social-Marketing zur Unterstützung der Erschließung ge-

werblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen und junge Frauen» – sie geben auch für den Grundschulunterricht wertvolle Spielanregungen.

ZENTRALSTELLE ZUR FÖRDERUNG DER
MÄDCHENARBEIT (Hg.):

Literaturliste zur Mädchenarbeit.

Stand 1992 mit ca. 700 Titeln

Bezugsadresse: Stadtstr. 20,
4400 Münster/Westf.

Kinder- und Jugendbücher

«Mädchen – Junge»

Kinder- und Jugendbücher zum Thema für die Klassenbücherei, zum Vorlesen und zur Behandlung im Unterricht.

Annotierte Bibliographie von K. H. SPINNER, in: Praxis Deutsch, Heft 73

«Starke Mädchenbücher zum Weitersagen»

Rezensionen von Gundel MATTENKLOTT
Berlin 1987

Päd. Zentrum, Umlandstr. 97,
W 1000 Berlin 31

Frauenbeauftragte und Stadtbibliothek
Karlsruhe (Hg.):

Ratgeberin für mädchenfreundliche Kinder- und Jugendbücher.

2 Bde. Karlsruhe 1988

MATTHIAE, Astrid:

Vom pffiffigen Peter und der faden Anna. Zum kleinen Unterschied im Bilderbuch.

Fischer TB. Frankfurt/M. 1986

«Männer handeln, Frauen kommen vor». Diese treffende Beschreibung der

Rollendarstellung in den Medien gilt ganz besonders auch für Bilderbücher. Diese Kritik richtet sich auch an anerkannte Verlage, Autoren und Autorinnen, wie die Autorin anhand einiger bekannter Beispiele erläutert. Rollenklischees werden auch in Sachbilderbüchern vermittelt. Der Band schließt mit einer Liste antisexistischer Bilderbücher – nicht nur für Mädchen!

PYERIN, Brigitte (Red.):

Stärker als ihr denkt! Die «neuen» Bücher für Mädchen.

Analysen, Dokumente und kritische Annotationen zu 200 Büchern für Leserinnen ab 12

herausgegeben von der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (BKJ) in Zusammenarbeit mit der Stadt Heidelberg/Amt für Frauenfragen. Remscheid 1991

Bezugsadresse: BKJ, Küppelstein 34,
5630 Remscheid 1

Auch wenn im Titel als Untergrenze das 12. Lebensjahr angegeben ist, sind eine ganze Reihe von Büchern auch schon

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

für jüngere Kinder (beiderlei Geschlechts) geeignet.

«Traute traut sich – Mädchen in Kinder- und Jugendbüchern».

Broschüre der Gleichstellungsbeauftragten in Erkrath/NRW in Zusammenarbeit mit der dortigen Stadtbücherei

Die Broschüre ist u. a. für Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer geeignet und enthält Kriterien für emanzipatorische Mädchenbilder und positive Beispiele.

Bezugsadresse: Die Gleichstellungsbeauftragte, Kaiserhof, Bahnstr. 2, 4006 Erkrath

Ausstellungen

Märchen und Mühsal.

Geschlechtsspezifische Arbeitswelt in Kinder- und Jugendbüchern von 1750 bis 1945

Bundesministerium für Frauen und Jugend
Kennedyallee 105-107
Tel. (02 28) 930 - 28 92

«Die Ausstellung verdeutlicht, mit welchen unterschiedlichen Absichten Arbeit, Arbeits- und Erwerbswelt für die kindlichen und jugendlichen Leserinnen und Leser aufbereitet wurden und welche politischen, pädagogischen und berufsvorbereitenden Ziele zugrunde lagen. Die Ausstellung dokumentiert die jahrhundertelange Geringschätzung der Mädchen- und Frauenarbeit und legt offen, daß die Darstellung dieser Arbeit in keiner Epoche der Wirklichkeit entsprach, daß zwischen Literatur und Alltag, zwischen Märchen und Mühsal, Welten lagen.»

Mädchen im Kinderbuch – Alte Klischees und neues Frauenbild.

Landratsamt Schwandorf
Gleichstellungstelle, Maria Müller
Wackersdorfer Str. 80, 8460 Schwandorf
Tel. (0 94 31) 4 73 57

«Schon in den Bilderbüchern sind weibliche Figuren deutlich unterrepräsentiert. Während Jungen aktiv und unabhängig ihr Aktionsfeld gestalten, werden Mädchen häufig als passiv, langweilig und unbeweglich dargestellt. Frauen nehmen überwiegend die traditionellen Rollen, Hausfrau, Ehefrau und Mutter bzw. Hilfskräfte der Männer in ihren Berufen ein.

In den traditionellen Mädchenbüchern spielen Mädchen zwar die Hauptrolle. Jedoch auch in ihnen werden Frauen fast ausschließlich auf die traditionelle Rolle als Hausfrau und Mutter festgelegt. Zwar werden in den traditionellen Mädchenbüchern wie ‚Pucki‘, ‚Hummelchen‘, ‚Trotzkopf‘ etc. dem halbwüchsigen Mädchen noch Wildheit, Protest und undamenhaftes Verhalten zugestanden, dies jedoch nur als Übergangsphase, bis die ‚eigentliche‘ Frauenrolle eingenommen wird. Diese Einnahme geht einher mit der Zurückstellung eigener Bedürfnisse und beruflichen Interessen hinter der Familie, Eigenschaften wie Anpassung, Sittsamkeit, Tugendhaftigkeit und Fürsorglichkeit, sowie ein Rückzug aus der Öffentlichkeit. Überwiegend wird das Ideal der sogenannten ‚Nur-Hausfrau‘ propagiert. Die Hauptdarstellerinnen haben alle einen sogenannten Frauenberuf erlernt, den sie

jedoch bei der Heirat aufgeben. Als Verhaltensregeln werden ‚Warten auf den Richtigen‘ vermittelt, auf den ‚Märchenprinzen‘, der dann aktiv die Geschehnisse in die Hand nimmt, während das Mädchen selbst sich passiv verhält.

Gegenüber den traditionellen Mädchenbüchern zeigt die moderne Mädchenliteratur zwar Veränderungen auf, aber dennoch werden Erwerbstätigkeit der Frau, Doppelbelastung durch Familie und Beruf oder Mädchen in naturwissenschaftlich-technischen Bereichen kaum thematisiert. Hausfrauen werden meist als blasser Persönlichkeiten dargestellt. Die Berufstätigkeit der Mutter wird oft mit einer Vernachlässigung der Familie verbunden, für die dann allein die Mutter verantwortlich gemacht wird. Für Schwierigkeiten im weiblichen Lebenszusammenhang werden ausschließlich individuelle Problemlösungsschritte vorgeschlagen. Freundschaften werden überwiegend sexuell geschildert, Probleme mit dem Partner tabuisiert. Auch das Diktat, das Schönheitsideale auf Mädchen und Frauen ausüben, steht in der Mädchenliteratur kaum zur Diskussion. Im Katalog zur Ausstellung sind empfehlenswerte Bücher zusammengestellt.

Stärker als ihr denkt.

Die «neuen» Bücher für Mädchen

Brigitte Pyerin

Verleih: Frauenbüro der Stadt Heidelberg, Theaterstr. 11, 6900 Heidelberg

Tel. (0 62 21) 58 15 51-2

Seit zwei Jahrzehnten gibt es Alternativen zu ‚Trotzkopf‘ und ‚Nesthäkchen‘!

Bücher, die endlich mal keine Rollenklischees vermitteln.

Bücher, die sich mit dem Alltag von Mädchen beschäftigen.

Bücher, die Mädchen Mut machen, sich durchzusetzen.

Sie sind jedoch bei der Zielgruppe, bei Mädchen ab 12 und jungen Frauen, noch nicht so recht – angekommen. Das soll sich ändern!

Die Wanderausstellung «Stärker als Ihr denkt – die ‚neuen‘ Bücher für Mädchen» wird ausgiebig Gelegenheit bieten zum Kennenlernen, Lesen und Sich-Ausinandersetzen. Erstmals wird diese innovative literarische Gattung in einer repräsentativen Textauswahl umfassend dokumentiert und gewürdigt. Vor allem ihre inhaltliche und literaturästhetische Vielfalt und Vitalität sowie ihr kritischer Impetus und ihr sozialhistorischer Stellenwert sollen aufgezeigt werden.

Der weite Schulweg der Mädchen.

Zur Geschichte der Mädchenbildung

Erarbeitet und Verleih: Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Pädagogik I, Michael Schneider, Regensburgerstr. 160, 8500 Nürnberg 30

Tel. (09 11) 5 30 25 75

«Der Weg, den die Mädchen in der Geschichte des Menschen zur Schule zurückgelegt hatten und der insbesondere in den Entwicklungsländern immer noch nicht abgeschlossen ist, war um Jahrtausende weiter als der Schulweg der Jungen ... Woran hat es gelegen, daß den Frauen erst um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert die Universitäten geöffnet wurden, die Universitäten, die bis dahin schon eine fast 800jährige Geschichte hatten? Woran hat es gelegen, daß die Mädchen erst ab etwa 1900 höhere Schulen, die den Jungenschulen gleichberechtigte Berechtigungen verliehen, besuchen durften, höhere Schulen, die es unter wechselnden Namen und mit stets veränderten Anspruch bereits mehr als 2000 Jahre gegeben hatte? Woran hat es ge-

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

gen, daß Mädchen bis zur Einführung der Schulpflicht um 1800 nur ausnahmsweise, und, wenn überhaupt, dann meist in geringerem Zeitumfang als die Jungen, die Elementarschulen besuchten, die als Lese- und Schreibschulen eine bis dahin schon fast 5000jährige Geschichte hatten? ...»

Kopftuch, Schleier, Körpertuch – Zierde oder Zwang?

Ausstellung mit Fotos und Tüchern aus verschiedenen Ländern

VHS Oberhausen in Verbindung mit RAA, Gleichstellungsstelle, Schulkultur und der Hauptschule Buschhausen

Verleih: Volksschule Oberhausen, Veronika Fischer, Bert-Brecht-Haus, Lange-mark Str. 19-21, 4200 Oberhausen 1

Tel. (02 08) 8 25-28 95

«Die Ausstellung umfaßt Fotos von Frauen aus Südostasien (Indien, Thailand, Malaysia, Sumatra, Java, Philippinen), Nordafrika, Türkei und der Bundesrepublik Deutschland (zur Zeit der Ausstellungserarbeitung umfaßte sie nur die alten Bundesländer). Die Frauen sind in verschiedenen Alltagssituationen abgebildet, bei ihrer Hausarbeit, am Arbeitsplatz, auf der Straße, auf dem Markt, in den Feldern, am Fluß, im Tempel etc. Bei der Auswahl der Fotos wurde ein besonderes Augenmerk auf die Bekleidung mit Tüchern gerichtet.

Die Ausstellung soll einen Einblick in die Kleidungsgewohnheiten von Frauen aus verschiedenen Ländern geben. Sie will über den sozio-kulturellen Hintergrund, über religiöse und moralische Normen der Kleidungsitten informieren. In der Gegenüberstellung von Themen wie ‚Kopfbedeckung in der Türkei und in Europa‘ oder dem ‚Brautschleier in Deutschland, Bulgarien und der Türkei‘ werden Parallelen deutlich, die uns Deut-

schen vor Augen führen, welchen moralischen und sozialen Zwängen unsere eigenen Kleidungsgewohnheiten unterliegen. Dadurch soll vorschnellen Urteilen über die Kleidung anderer vorgebeugt werden.»

Zur Ausstellung wurde eine Dokumentation erstellt (54 A4 Seiten), die die Informationen zur Ausstellung in Bild und Text ausführlich zusammenfaßt (auch ohne Ausstellung eine spannende Lektüre!).

Das Kopftuch – ein Stückchen Stoff in der Geschichte der Gegenwart.

Meral Akkent/Elisabeth Bala/Gaby Fran-ger/Marie Lorbeer

Verleih: Frauen in der Einen Welt – Zen-trum für interkulturelle Alltagsforschung und internationale Austausch e. V., Post-fach 21 04 21, D-8500 Nürnberg 21

Tel. (09 11) 5 98 07 69

Fax (09 11) 59 52 77

Die Ausstellung widmet sich im Schwerpunkt den Kopftuchkulturen deutscher und türkischer Frauen. Im Rahmen dieser Ausstellung soll möglich sein, das Fremde mit dem eigenen, dem Bekann-ten, im Zusammenhang zu sehen, da eine solche Haltung leichteren Zugang zum Fremden ermöglicht.

Am Beispiel des Umgangs mit dem Kopftuch in der Türkei und in Deutsch-land werden historische und gegenwärtige Verhaltensweisen erfaßbar gemacht.

An einer parallel gezeigten histori-schen Entwicklung des Kopftuches in Deutschland und in der Türkei – Zeit der Völkerwanderung, Mittelalter, 19. Jahr-hundert, – und im historischen Wandel in der Türkei ab dem 19. Jahrhundert – wird die Veränderung dieses Kleidungsstük-kes verfolgt.

Der Katalog zur Ausstellung: Meral AKKENT/Gaby FRANGER:
Das Kopftuch. Ein Stückchen Stoff in der Geschichte und Gegenwart.
Dagyeli Verlag. Frankfurt 1987

Die Informationen über die Ausstellungen sind entnommen aus: **Sammlung verleihbarer Frauenausstellungen in der BRD**, Ausgabe 1992. Herausgegeben von: TARANTEL e. V., Referat Frauenkultur, Westfalenstr. 286, 4300 Essen 14

Frauenarchive und Bibliotheken

Im deutschsprachigen Raum gibt es z. Zt. ca. 40 Frauenarchive und Bibliotheken. Wer wissen möchte, welches in ihrer Nähe liegt, kann das erfahren z. B. beim **Frauenforschungs-, -bildungs- und -informationszentrum FFBIZ** e. V., Danckelmannstr. 47, W 1000 Berlin 19

Vereine für Frauen im Bildungs- und Schulbereich

Neue Bildungswege für Frauen e. V.

Postfach 61 04 37, W 1000 Berlin 61

- Aktivitäten des Vereins sind u. a.:
- Herausgabe der Zeitschrift **Unterschiede**
 - Vermittlung von Referentinnen zu Themen der Frauenbildung und -politik
 - Initiativen zur Aufdeckung und Untersuchung von Anpassungsprozessen an einseitig männliche Standards in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen
 - Initiierung und Förderung schuli-

scher Experimente mädchenbezogenen Unterrichts, z. B. Mädchen-schulen

EFEU – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle

Kudlichgasse 39/1/37, A 1100 Wien

Die Schwerpunkte der Forschungs- und Dokumentationsarbeit innerhalb des Vereins beziehen sich auf folgende Themenkreise: Feministische Pädagogik, Koedukation, Schulbuchanalysen, Erarbeitung feministischer Unterrichtsmaterialien, Sexualität und Sexualerziehung, Lehrerinnenfortbildung

Die besondere Nachricht zum Schluß

Eine Stiftung zur Förderung aufmüpfiger Frauen wurde 1990 von Sigrid METZ-GÖCKEL gegründet. Die Stiftung soll nicht etwa Wissenschaftlerinnen, sondern «jedefrau» unterstützen, Frauen, die sich engagieren und ihre Sache vertreten.

Kontakt: Sigrid Metz-Göckel, Universität Dortmund, PF 50 05 00, 4600 Dortmund 50, Tel.: 02 31/12 60 45

Literatur

- ADLER, Patricia A./KLESS, Steven J./ADLER, Peter: Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. In: *Sociology of Education*, 65, 1992, S. 169–187
- ALFERMANN, Dorothee: Mädchen und koedukativer Sportunterricht – Nein Danke? In: *Sportunterricht*, 40, 1991, H. 5, S. 176–183
- ALIKI: *Gefühle sind wie Farben*. Weinheim/Basel 1987
- ANDERS, Günther: *Die Antiquiertheit des Menschen*. München 1956
- APPEL, Kathrin: Mädchenspielzeug – Jungenspielzeug. In: *Kunst und Unterricht*, 21, 1988, H. 120, S. 32–38
- Arbeitsgruppe Schulämter/Jugendamt/Wissenschaftliche Begleitung: *Auswertung von Schulakten des Staatlichen Schulamtes Frankfurt/M.* In: dies.: *Entwurf: Konzept zur Einrichtung eines Zentrums für Erziehungshilfe mit Schule als Beratungs- und Förderzentrum*. Frankfurt 1991
- ASTRACHAN, Anthony: *Wie Männer fühlen. Ihre Reaktionen auf emanzipierte Frauen*. München 1992
- BARZ, Monika: Jungengewalt gegen Mädchen. In: VALTIN, Renate/WARM, Ute (Hrsg.): *Frauen machen Schule*. Frankfurt 1985, S. 120–124
- BARZ, Monika: Körperliche Gewalt gegen Mädchen. In: ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia (Hrsg.): *Frauensache Schule*. Frankfurt/M. 1990, S. 92–119
- BARZ, Monika/MAIER-STÖRMER, Susanne: Schlagen und geschlagen werden. In: BREHMER, Ilse (Hrsg.): *Sexismus in der Schule*. Weinheim/Basel 1982, S. 279–288
- BAUMERT, Jürgen: Koedukation oder Geschlechtertrennung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 1992, S. 83–110
- BAUR, Jürgen: *Körper- und Bewegungskarrieren. Dialektische Analyse zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter*. Schorndorf 1989
- BECK-GERNSHEIM, Elisabeth: Von der Liebe zur Beziehung. In: BERGER, Johannes (Hrsg.): *Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren*. Göttingen 1986, S. 209–233
- BECK-GERNSHEIM, Elisabeth: Starke Männer – schwache Frauen? Zur Revision von Vorurteilen. In: FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (Hrsg.): *Abschied von der Koedukation? Frankfurt/M.* 1987, S. 20–32
- BECKER, Peter: Das Skateboard als Instrument der Rückeroberung verlorener Stadträume? In: *Olympische Jugend*, 36, 1991, H. 4, S. 8–9
- BEDNARZ, Iris: *Einstellungen von Arbeiterjugendlichen zur Bildung und Ausbildung. Eine Dokumentation*. München 1978
- BERNHARD VON LUTTITZ, Marieluise: *Bumfidel lacht sich krank*. Reinbek 1975
- BEINKE, L./HABEL, K.-L./HARREIS, H./RICHTER, H./SIEGER, H.: *Förderung naturwissenschaftlich-technischer Bildung für Mädchen in der Realschule in Nordrhein-Westfalen. 1. Zwischenbericht*. Gießen 1991
- BETTE, Karl-Heinz: *Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie der Körperlichkeit*. Berlin/New York 1989

- BETTELHEIM, Bruno: Die symbolischen Wunden. Pubertätsriten und der Neid des Mannes. Frankfurt/M. 1982
- BIERMANN, Christine: Haushalts(s)paß für Jungen und Mädchen. In: BREHMER, Ilse: Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat. Weinheim 1991, S. 125–135
- BILDEN, Helga: Sozialisation und Geschlecht. In: VALTIN, Renate/WARM, Ute (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt 1985, S. 13–41
- BILDEN, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: HURRELMANN, Klaus/ULICH, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 279–301
- BITTNER, Günther: Die Verachtung der «Weiber». In: VALTIN, Renate/WARM, Ute (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt 1985, S. 125–133
- BÖSCHEMEYER, Heide-Maria/VOPEL, Klaus: Kommunikation im 1. Schuljahr. Hamburg 1977, S. 33–34
- BODET, Karen: Sportliches und spielerisches Bewegungsverhalten auf dem Pausenhof. Examensarbeit, FU Berlin 1992
- BRAECKER, Solveig/WIRTZ-WEINRICH, Wilma: Prävention sexueller Gewalt an Kindern. Weinheim/Basel 1991
- BRAUN, Gisela: Zum Ausmaß sexuellen Mißbrauchs an Mädchen und Jungen – Vergleichende Untersuchungen. In: Sozialmagazin, 5, 1992, S. 22–28
- BREHMER, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Weinheim/Basel 1982
- BREHMER, Ilse: Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat. Weinheim 1991
- BRONFENBRENNER, Urie: Soziale Umweltzerstörung. In: Neue Sammlung, 21, 1981, S. 176–185
- BRÜCKNER, Margrit: Die Begegnung der Geschlechter. In: Psychologie heute, Oktober 1989, S. 32–37
- BÜTTNER, Christian/DITTMANN, Marianne (Hrsg.): Brave Mädchen, böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. Weinheim/Basel 1992
- BÜTTNER, Christian/DITTMANN, Marianne: Krieg und Frieden in der Kindergruppe. Skizzen zu einem Fortbildungskonzept für Erzieherinnen. In: BÜTTNER, Christian/DITTMANN, Marianne (Hrsg.): Brave Mädchen, böse Buben? Weinheim 1992, S. 164–177
- BURK, Karlheinz (Hrsg.): Die ganze Halbtagsschule. Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Arbeitskreis Grundschule. 2. Aufl., Frankfurt/M. 1992
- CLARICOATES, Katherine: Dinosaurs in the classroom – a re-examination of some aspects of the «hidden curriculum» in the primary schools. In: Women, s Studies International Quarterly, 1, 1978, S. 353–364
- COLE, Babette: Prinzessin Pfiffigunde. Reinbek 1987
- CORDIER-KANAND, Ulrike: Fotodokumentation «Mädchen und Jungen im offenen Unterricht» für die Lernwerkstatt-Ausstellung der Universität Gesamthochschule Paderborn. Ahlen/Paderborn 1992
- DANE, Eva: Hingabe oder Aufgabe. Eine empirische Untersuchung zu Familienhintergründen und Persönlichkeitsentwicklung partnerschaftlich verheirateter, verlassener und «gegangener» Frauen. Weinheim 1987
- DAVIES, Lynn: Pupil Power. Deviance and Gender in School. London/Philadelphia 1984

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

- DEMBNY, Fred/STROINK, Johannes: Skateboardfahren. Reihe: Der Übungsleiter. Arbeitshilfen für Übungsleiterinnen und Übungsleiter im Deutschen Sportbund. In: Olympische Jugend, 35, 1990, H. 5–9
- DERSCHIED, Andrea: «Jetzt gibste aber an.» Normative Regelungen und Prozesse des Sanktionierens unter Kindern in der Grundschule. Magisterarbeit, FU Berlin 1988
- DIETZ, Gerd (Hrsg.): Eins, zwei, drei – Schluß mit der Spinnerei. Berlin 1990
- DISSENS e.V. (Hrsg.): Der Dissens mit der herrschenden Männlichkeit. Konzept für eine aktive Patriarchatskritik von Männern. Ms. Berlin 1990 (zu beziehen über Dissens e.V., Sparrstr. 22, 1000 Berlin 65)
- DUBBERKE, Traute: Körperkontakte unter elfjährigen Kindern. Diplomarbeit, FU Berlin 1988
- ELIAS, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bde. Frankfurt 1976
- ENDERS, Ursula: Sexueller Kindesmißbrauch und Jugendhilfe. Expertise im Auftrag des Ministers für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein–Westfalen. Köln 1987
- ENDERS–DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia: Jungensozialisation in der Schule. Darmstadt 1988 (zu beziehen über Gemeindedienste und Männerarbeit der EKHN Elisabethenstraße 51, 6100 Darmstadt)
- ENDERS–DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim/München 1989
- ENDERS–DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia: Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen. Frankfurt/M. 1990
- EWINKEL, Carola/HERMS, Gisela (Hrsg.): Geschlecht Behindert – besonderes Merkmal Frau. Ein Buch von behinderten Frauen, München 1985
- FAULSTICH–WIELAND, Hannelore: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991
- FAULSTICH–WIELAND, Hannelore/HORSTKEMPER, Marianne: Lebenspläne und Zukunftsentwürfe von Jungen und Mädchen am Ende der Sekundarstufe I. In: Die Deutsche Schule, 6, 1985, S. 478–491
- FLAAKE, Karin: Zur Frau werden. In: Psychologie Heute Special, 1992, H. 4, S. 98–101
- FLAAKE, Karin: Geschlechterdifferenz und Institution Schule. Das unterschiedliche Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem Beruf. In: Die Deutsche Schule, 1. Beiheft 1990, S. 160–172
- FLITNER, Elisabeth: Wirkungen von Geschlecht und sozialer Herkunft auf Schullaufbahn und Berufswahl – neue französische Untersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38, 1992, S. 47–63
- FRASCH, Heidi/WAGNER, Angelika C.: «Auf Jungen achtet man einfach mehr ...» In: BREHMER, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Weinheim/Basel 1982, S. 260–278
- FRENCH, Marilyn: Jenseits der Macht: Frauen, Männer und Moral. Reinbek 1985
- FUHRMANN, Elisabeth: Lehrerinnen im Schulalltag der DDR. In: Die Deutsche Schule, 1. Beiheft 1990, S. 186–198
- FURTH, Hans G.: Das Gesellschaftsverständnis des Kindes und der Äquilibrationsprozeß. In: EDELSTEIN, Wolfgang/KELLER, Monika (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt 1982, S. 188–215

- GERHARD, Ute: Menschenrechte auch für Frauen. In: Kritische Justiz, 1987, H. 2, S. 127–140
- GERHARD, Ute/SCHWARZER, Alice/SLUPIK, Vera (Hrsg.): Auf Kosten der Frauen. Frauenrechte im Sozialstaat. Weinheim/Basel 1988
- GESING, Harald/LOB, Reinhold (Hrsg.): Umwelterziehung in der Primarstufe. Heinsberg 1991
- GIESEN, Heinz u. a.: Die Bedeutung der Koedukation für die Genese der Studienfachwahl. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38, 1992, S. 65–81
- GILLIGAN, Carol: Die andere Stimme. München 1984
- GILLIGAN, Carol: Themen der weiblichen und der männlichen Entwicklung in der Adoleszenz. In: SCHWEITZER, Friedrich/THIERSCH, Hans (Hrsg.): Jugendzeit – Schulzeit, Basel 1983, S. 94–122
- GLUMPLER, Edith: Türkische Mädchen an deutschen Schulen. Eine Schülergruppe mit eingeschränkten Schullaufbahnmöglichkeiten? In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, 1, 1987, S. 21–31
- GLUMPLER, Edith (Hrsg.): Mädchenbildung – Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn 1992a
- GLUMPLER, Edith: Abiturientinnen 1990. Eine Untersuchung zur Berufsorientierung schulisch erfolgreicher Frauen. In: GLUMPLER, Edith (Hrsg.): Mädchenbildung – Frauenbildung, 1992b, S. 234–257
- GLUMPLER, Edith: Berufsbildung für Frauen: Erwerbstätigkeit von Müttern. Veränderte Anforderungen an die deutsche Grundschule. In: GLUMPLER, Edith (Hrsg.): Mädchenbildung – Frauenbildung, 1992c, S. 258–281
- GLUMPLER, Edith/SCHIMMEL, K.: Berufswünsche von Grundschulkindern. Flensburg 1992
- GLÜCKS, Elisabeth (Hrsg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik – Ein Bildungskonzept koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Erscheint 1993 im Votum Verlag
- HAGEMANN-WHITE, Carol: Sozialisation: weiblich – männlich. Opladen 1984
- HAGEMANN-WHITE, Carol: Koedukation in der Diskussion. In: PFISTER, Gertrud (Hrsg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988, S. 41–60
- HANNOVER, B.: Zur Unterrepräsentanz von Mädchen in Naturwissenschaften und Technik: Psychologische Prädiktoren der Fach- und Berufswahl. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5, 1991, S. 169–186
- HANNOVER, B. u. a.: Mehr Mädchen in Naturwissenschaft und Technik. Abschlußbericht. Technische Universität, Berlin 1989
- HARMS, Gerd: Straße als Lebensraum. In: Zacharias, W. (Hrsg.): «Gelebter Raum», Beiträge zu einer Ökologie der Erfahrung. München 1989, S. 97–102
- HEILIGER, Anita/FUNK, Heide: Feministische Mädchenarbeit als Antwort auf gesellschaftliche Ausgrenzung. Funktionalisierung von Mädchen und Frauen und die alltägliche Gewalt. In: NEUBAUER, Georg/OLK, Thomas (Hrsg.): Clique, Mädchen, Arbeit. Weinheim/München 1987, S. 57–72
- HEINZERLING, M.: 1. Münchner-Mädchen-Technik-Tag. Dokumentation als Leitfaden zur Vorbereitung von Mädchen-Technik-Tagen. Ottobrunn, Vorabausgabe 1991 (Polyscript)

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

- Heimvolkshochschule «Alte Molkerei Frille»: Parteiliche Mädchenarbeit & antisexistische Jungenarbeit. Abschlußbericht eines Modellprojektes; Frille 1988 (zu beziehen über HVHS «Alte Molkerei Frille», Freithof 18, 4953 Petershagen)
- HENLEY, Nancy: Körperstrategien. Geschlecht, Macht und nonverbale Kommunikation. 2. Aufl., Frankfurt 1989
- HILLER, Kurt A.: Geschlechtsspezifische Probleme der Begabtenförderung. In: SCHMIDT-DENTER, Ulrich/MANN, Wolfgang (Hrsg.): Entwicklung und Erziehung im öko-psychologischen Kontext. München 1991, S. 121–135
- HIRSCH, Gerhard: Zur Überwindung falscher körperlicher Scham in einem christlich-moslemischen Unterricht. In: Lernen in Deutschland, 1, 1987, S. 10–12
- HOFFMANN, Lore: Die Interessen von Schülerinnen an Physik und Technik – Mögliche Ansatzpunkte für Unterricht auf der Sekundarstufe I. In: Die Realschule, 97, 1989, H. 5, S. 201–206
- HOFFMANN, Lore: Mädchen und Physik – ein aktuelles, ein drängendes Thema. Naturwissenschaften im Unterricht-Physik, 1, 1990, S. 4–11
- HOFFMANN, Lore: Chancengleichheit – Die Veränderung des Anfangsunterrichts Physik/Chemie unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenzen und Interessen von Mädchen. Begründung, Ziele, Untersuchungsplan. IPN, Kiel 1991 (Polyscript)
- HOFFMANN, Lore: Mädchen und Frauen in der naturwissenschaftlichen Bildung. In: RIQUARTS, K./DIERKS, W./DUIT, R./EULEFELD, G./HAFT, H./STORAK, H. (Hrsg.): Naturwissenschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. IV: Aktuelle Entwicklungen und fachdidaktische Fragestellungen in der naturwissenschaftlichen Bildung. IPN, Kiel 1992, S. 139–180
- HOFFMANN, Lore/BÜNDER, W./HÄUBLER, P./NENTWIG, P./PETERS-HAFT, S.: Chancengleichheit – Die Veränderung des Anfangsunterrichts Physik/Chemie unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenzen und Interessen von Mädchen. 1. Zwischenbericht. IPN, Kiel 1992 (Polyscript)
- HOFFMANN, Lore/LEHRKE, Manfred: Eine Zusammenstellung erster Ergebnisse aus der Querschnitterhebung 1984 über Schülerinteressen an Physik und Technik vom 5. bis 10. Schuljahr. IPN, Kiel 1985 (Polyscript)
- HOFFMANN, Lore/LEHRKE, Manfred: Eine Untersuchung über Schülerinteressen an Physik und Technik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32, 1986, S. 189–204
- HOLZ-EBELING, Friederike/HANSEL, Sabine: Gibt es Unterschiede zwischen Schülerinnen in Mädchenschulen und koedukativen Schulen? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40, 1993, S. 21–33
- HORSTKEMPER, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim/München 1987
- HORSTKEMPER, Marianne: «Jungenfächer» und weibliche Sozialisation – Lernprozesse im koedukativen Unterricht. In: Die Deutsche Schule, 1. Beiheft 1990, S. 97–109
- HORSTKEMPER, Marianne: Fortsetzung der Koedukation Ja – aber nicht mit unangemessenen Argumenten. In: Die Deutsche Schule, 4, 1991, S. 493–501
- HORSTKEMPER, Marianne: Neue Mädchen – neue Jungen? In: GLUMPLER, Edith: Mädchenbildung – Frauenbildung. Bad Heilbrunn 1992, S.178–187
- HORSTKEMPER, Marianne/WAGNER-WINTERHAGER, Luise (Hrsg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. In: Die Deutsche Schule, 1. Beiheft 1990

- HURRELMANN, Klaus: Entwicklung, Sozialisation und Gesundheit. Überlegungen zu einer integrativen Theoriebildung. In: BRETTSCHEIDER, Wolf-Dietrich/BAUR, Jürgen/BRÄUTIGAM, Michael (Red.): Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. Köln 1989, S. 18–30
- IMHOF, Margret: Durch Sprechen Mauern zerbrechen. Gießen 1987
- JACOB, Joachim: Kinder in der Stadt. Freizeitaktivitäten, Mobilität und Raumwahrnehmung. Pfaffenweiler 1984
- KAISER, Astrid: Mädchen und Jungen – eine Frage des Sachunterrichts? Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: VALTIN, Renate/WARM, Ute (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt/M. 1985, S. 52–64
- KAISER, Astrid: Hausarbeit in der Schule? Pfaffenweiler 1992
- KAMPSHOFF, M.: «Wenn ich ein Junge wär, wär ich gern ein Junge, und so bin ich gern ein Mädchen.» Dortmund 1992 (zu beziehen über HDZ der Universität Dortmund)
- KAVEMANN, Barbara: Für Mädchen Partei ergreifen. In: STEIN-HILBERS, Marlene (Hrsg.): Marlene hatte andere Pläne ... Bielefeld 1988, S. 58–61
- KELLNER, Herta/HORN, Imme: Gewalt im Fernsehen. Schriftenreihe des ZDF. Mainz 1972, H. 8
- KIPER, Hanna: Sexualität in «freien Texten» türkischer Kinder – Probleme, Sehnsüchte, Erfahrungen. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, 1, 1988, S. 70–75
- KLAFKI, Wolfgang: Lernen in Gruppen. In: Pädagogik, 44, 1992, H. 1, S. 6–11
- KLEIN, Marie-Luise: Sozialräumliche Bedingungen des Frauensports – Das Beispiel Ruhrgebiet. In: KRÖNER, Sabine/PFISTER, Gertrud (Hrsg.): Frauen – Räume, Körper und Identität im Sport. Pfaffenweiler 1992, S. 146–160
- KOHLBERG, Lawrence: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M. 1974
- KRAPPMANN, Lothar/OSWALD, Hans: Probleme des Helfens unter Kindern. In: BIERHOFF, H. W./MONTADA, L. (Hrsg.): Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft. Göttingen 1988, S. 206–222
- KRAUSE, Christina: Mädchen und Jungen in der Schule der DDR. In: Die Deutsche Schule, 1. Beiheft 1990, S. 126–138
- KREIENBAUM, Maria Anna (Hrsg.): Frauen Macht Schule. Dortmund 1989
- KRÖNER, Sabine und Projektgruppe: Abschlußbericht zum Modellprojekt: Kultur- und Bildungszentrum für Körper, Bewegung und Sport von Mädchen und Frauen in Tecklenburg-Brochterbeck. Münster 1991
- KRÜGER, Helga: Weibliche Körperkonzepte – ein Problem für die Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend, 33, 1985, H. 11, S. 479–488
- KÜPPER, Doris: Sportartenübergreifende Ansätze – eine Bereicherung für den Schulsport? In: Sportunterricht, 40, 1991, S. 421–424
- LINKE, Angelika: Mann und Frau verkehrt. Geschlechtervarietäten und geschlechtsspezifische Sprachnormen. In: Praxis Deutsch, 110, 1991, S. 37–44
- KUGELMANN, Claudia u. a.: Handreichungen für den Sportunterricht mit weiblichen Auszubildenden. München 1990
- LINN, M. C./HYDE, J. S.: Gender, Mathematics, and Science. In: Educational Researcher, 8, 1989, H. 8, S. 17–27
- LOCKHEED, Marlaine: Some Determinants and Consequences of Sex Segregation in the Classroom. In: WILKINSON, L./MARRETT, C. (Hrsg.): Gender Influences in Classroom Interaction. Orlando 1985, S. 167–185

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

- LOPATECKI, C./LÜKING, I.: Bescheiden, sittsam und rein? Rollenklischees in Mathematik-Schulbüchern für die Sekundarstufe I. Zentralstelle für die Verwirklichung der Gleichberechtigung der Frau, Bremen 1989
- LUHMANN, Niklas: Liebe als Passion. Frankfurt/M. 1982
- MACCOBY, Eleonore: Gender and Relationships: A Developmental Account. In: *American Psychologist*, 45, 1990, S. 513–520
- MARBURGER, Helga/NYSSEN, Elke: «Mit Problemen können wir nicht dienen». Bericht aus einem Frauenforschungsprojekt. In: KREIENBAUM, M.A. (Hrsg.): *Frauen bilden Macht*. Dortmund 1989, S. 49–56
- MEBES, Marion: «Kein Küßchen auf Kommando». «Kein Anfassen auf Kommando». Berlin 1988/1990
- MERNISSI, Fatima: *Geschlecht, Ideologie, Islam*. München 1987
- METZ-GÖCKEL, Sigrid: Licht und Schatten der Koedukation. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 1987, S. 455–475
- METZ-GÖCKEL, Sigrid: Geschlechterverhältnisse, Geschlechtersozialisation und Geschlechtsidentität. Ein Trendbericht. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 8, 1988, S. 85–98
- METZ-GÖCKEL, Sigrid/NYSSEN, Elke: *Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung*. Weinheim/Basel 1990
- METZ-GÖCKEL, Sigrid/MÜLLER, Ursula: *Der Mann. Die Brigitte-Studie*. Weinheim 1986
- MIHCIAZGAN, Ursula: *Frauenträume – Frauenwelten. Türkische Migrantinnen in der multikulturellen Gesellschaft*. In: *pro familia magazin*, 4, 1990, S. 15–18
- MILHOFFER, Petra (Hrsg.): *Sexualerziehung in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Bd. 70. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1987
- MILHOFFER, Petra: *Mädchen und Jungen – Geschlechterdifferenz als Thema in der Grundschule*. In: *Feminin-Maskulin: Konventionen, Kontroversen, Korrespondenzen*. Seelze 1989, S. 117–120
- MOELLER, Michael Lukas: *Der Krieg, die Lust, der Frieden, die Macht*. Frankfurt/M. 1992
- MUCHOW, Martha/MUCHOW, Heinrich: *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Bensheim 1978 (Reprint)
- MÜLLER, Klaus E.: *Die bessere und die schlechtere Hälfte. Ethnologie des Geschlechterkonflikts*. Frankfurt/M., New York 1989
- NEUENDORF-BUB, Brigitte: *Geschlechtliche Identität und Strukturierung der Person-Umwelt-Interaktion*. Diss. FU Berlin 1977
- NICKEL, Hildegard Maria: *Geschlechtererziehung und –sozialisation in der Wende. Modernisierungsschübe oder –brüche?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. Beiheft 1992, S. 105–112
- NICKEL, Horst: *Vom Kleinkind zum Schulkind*. München 1991
- NICKEL, Horst/SCHMIDT-DENTER, Ulrich: *Sozialverhalten von Vorschulkindern*. München/Basel 1980
- NISSEN, Ursula: *Geschlechtsspezifische Sozialisation in öffentlichen Räumen*. In: *DJI Jahresbericht 1989*. München 1990, S. 200–208
- NYSSEN, Elke: *Mädchen in der Schule*. In: METZ-GÖCKEL, Sigrid/ NYSSEN, Elke (Hrsg.): *Frauen leben Widersprüche*. Weinheim 1990, S. 49–90

- NYSSEN, Elke/SCHÖN, Bärbel: Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, 1992, S. 855–872
- OOMEN-WELKE, Ingelore: Erfahrungen mit türkischen Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Praxis Deutsch, 73, 1985, S. 28–39
- ORGZALL, Peter: Rechtsextremismus – ein Jungen-/Männerproblem. In: Rundbrief der Senatsverwaltung für Frauen, Jugend und Familie. Berlin 1990, S. 22–24
- ORTMANN, Hedwig: Bildung geht von Frauen aus. Frankfurt/M. 1990
- OSWALD, Hans/KRAPPMANN, Lothar/v. SALISCH, Maria: Miteinander – Gegeneinander. Eine Beobachtungsstudie über Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: PFISTER, Gertrud (Hrsg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988, S. 173–192
- OTTEMEIER-GLÜCKS, Franz Gerd: Über die Notwendigkeit einer antisexistischen Arbeit mit Jungen. In: deutsche jugend, 7–8, 1987, S. 343–350
- PALZKILL, Birgit: Was hat sexuelle Gewalt mit Sport(abstinenz) zu tun? In: PALZKILL, Birgit/ SCHEFFEL, Heidi/ Sobiech, Gabriele (Hrsg.): Bewegungen(t)räume. München 1991, S. 62–74
- PFANNENSCHWARZ, Christine: Androgynes Rollenmodell. In: Psychologie Heute, Mai 1992, S. 13–14
- PFISTER, Gertrud: «Als Mädchen darf man kein Fußball spielen» – Über das Einüben der Geschlechterrollen im Sportunterricht. In: VALTIN, Renate/WARM, Ute (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt 1985, S. 42–52
- PFISTER, Gertrud (Hrsg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988
- PFISTER, Gertrud: Vom Mädchenturnen zum feministischen Sport – über die komplexen Zusammenhänge von Gesundheit und weiblicher Bewegungskultur. In: SCHULKE, H. J. u. a. (Hrsg.): Gesundheit in Bewegung. Aachen 1991a, S. 125–138.
- PFISTER, Gertrud: Mädchenspiele – Zum Zusammenhang von Rauman eignung, Körperlichkeit und Bewegungskultur. In: Sportunterricht, 40, 1991b, H. 5, S. 165–175
- PFISTER, Gertrud/KLEIN, Marie-Luise: Zwischen Anpassung und Verweigerung – Voraussetzung und Perspektiven einer weiblichen Körperkultur. In: BREHMER, Ilse/ENDERS-DRAGÄSSER, Uta (Hrsg.): Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. München 1984, S. 225–246
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Mädchen an den Rand gedrängt? Soziale Beziehungen in Grundschulklassen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 12, 1992, S. 66–79
- PRENGEL, Annedore: Utopie wäre ein Miteinander des Verschiedenen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 57, 1988, H. 4, S. 370–378
- PRENGEL, Annedore: Mädchen und Jungen in Integrationsklassen an Grundschulen. In: Die Deutsche Schule, 1. Beiheft 1990, S. 32–43
- PRENGEL, Annedore: Der Beitrag der Frauenforschung zu einem anderen Blick auf die Erziehung von Jungen. In: Sozialmagazin, 15 1990, H. 7–8, S. 36–47
- PRENGEL, Annedore: Erziehung von Mädchen und Jungen. Plädoyer für eine demokratische Differenz. In: Pädagogik, 7–8, 1990, S. 40–44
- RAUER, Wulf/VALTIN, Renate: Kompensatorische Erziehung. In: HEMMER, Klaus Peter/WUDTKE, Hubert (Hrsg.): Erziehung im Primarschulalter, Bd. 7 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1985, S. 227–257

II. Mädchen stärken – und Jungen auch

- RAUSCHENBERGER, Hans: Aus der Kinderstube der Gewalt. In: Die Deutsche Schule, 84, 1992, H. 1, S. 134–149
- RÖSNER, Ernst/TILLMANN, Klaus-Jürgen: Schule in der Trabantsiedlung. In: ROLFF, Hans-Günther u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. II. Weinheim/Basel 1982, S.181–206
- ROSE, Lotte: Sportwissenschaften und feministische Körper-Debatte. In: Sportwissenschaft, 22, 1992, H. 1, S. 46–59
- ROSEN, Björn Graf von: Das Märchen von der ungehorsamen Adeli-Sofi und ihrer furchtbaren Begegnung mit dem Wassermann. Zürich 1987
- ROTH, Jürgen H. W.: «Jungen bevorzugt» – Oder: Koedukation in der Grundschule. In: BÜTTNER, Christian/DITTMANN, Marianne (Hrsg.): Brave Mädchen, böse Buben? Weinheim/Basel 1992, S. 75–85
- ROUSSEAU, Jean-Jacques: Emile oder über die Erziehung. Paderborn 1961
- RÖHNER, Charlotte: Stark wie ein «Master» und schön wie «Barbie». In: Die Grundschulzeitschrift, 9, 1987, S. 19–23
- RÖHNER, Charlotte: «Das vergißt Jochen nie:» – Wie geht man damit um: Gewalt von Jungen gegenüber Mädchen. In: Grundschule, 17, 1985, H. 2, S. 32–33
- RÖHNER, Charlotte: Lutz und Lene. Oder: «Weil du ein Mädchen bist!» Rolle und Identität im Sachunterricht. In: Grundschule, 16, 1984, H. 12, S. 32–35
- SCHIEFFEL, Heidi: MädchenJungenSpiel. In: PALZKILL, B./SCHIEFFEL, H./SOBIECH, G. (Hrsg.): Bewegungs(t)räume. München 1991, S. 86–96
- SCHIEPEK, Gitta/STARK, Erika: Belästigung von Mädchen in der Schule. In: GIESCHE, Sigrid/SACHSE, Dagmar (Hrsg.): Frauen verändern Lernen. Kiel 1988, S. 136–147
- SCHMAUCH, Ulrike: Anatomie und Schicksal. Zur Psychoanalyse der frühen Geschlechtersozialisation. Frankfurt/M. 1987
- SCHMID, Pia: Rousseau Revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, 1992, S. 839–854
- SCHNACK, Dieter/NEUTZLING, Rainer: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1990
- SCHULTZ, Dagmar: «Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge». Sexismus in der Erziehung. Interviews, Berichte, Analysen. Berlin 1978
- SCHULZ-ZANDER, R.: Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen Frauen in der informationstechnologischen Bildung. In: ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/FUCHS, Claudia (Hrsg.): Frauensache Schule. Frankfurt/M. 1990, S. 139–169
- SCHULTZ, Brigitte/WEBER, Christina/KLOSE, Christiana/SCHMID, Pia: Frauen im pädagogischen Diskurs. Eine interdisziplinäre Bibliographie 1984–1988. Frankfurt/M. 1989
- SCHUHMACHER, Nicole: Die Mädchen-Mut-mach-AG. Unveröffentl. Examensarbeit. Universität zu Köln 1992
- SCHÜMER, Gundel: Geschlechtsunterschiede im Schulerfolg. In: VALTIN, Renate/WARM, Ute (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt/M. 1985, S. 95–115
- SECHSTER JUGENDBERICHT. Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Bundestag. Drucksache 10/1007. Bonn 1984
- SELMAN, Robert L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt/M. 1984
- SICHTERMANN, Barbara: Weiblichkeit. Berlin 1983

- SPEAR, M. G.: Teachers' attitudes towards girls and technology. In: WHYTE, J. u. a. (Eds.): *Girl friendly schooling*. London 1985, S. 36–44
- SPENCE, Janet T./ HELMREICH, Robert L.: *Masculinity and Femininity: Their Psychological Dimensions, Correlates and Antecedents*. Austin 1978
- STUMPF, Johanna: *Gewaltverhältnisse: Zur Ursachenanalyse sexueller Gewalt*. In: ENDERS, Ursula (Hrsg.): *Zart war ich, bitter war's*. Köln 1990
- THIES, Wiltrud: *Pferde wiehern in jeder Turnhalle*. In: *Sportpädagogik*, 15, 1991, H. 4, S. 26–35
- UHLENBUSCH, Leonore: *Haben Mädchen kein Interesse an den Rätseln der Natur?* In: KUHN, H. (Hrsg.): *Didaktik der Physik, Vorträge der Physiktagung 1991 Erlangen*. DPG Fachausschuß Didaktik der Physik, 1991, S. 307–313
- UHLENBUSCH, Leonore: *Mädchenfreundlicher Physikunterricht. Motivationen, Exempla, Reaktionen*. Frankfurt/M./Bern/New York 1992
- VALTIN, Renate: *Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe*. Reinbek 1991
- VALTIN, Renate/KOPFFLEISCH, Richard: *«Mädchen heulen immer gleich»: Stereotype bei Mädchen und Jungen*. In: VALTIN, Renate/WARM, Ute (Hrsg.): *Frauen machen Schule*. Frankfurt/M. 1985, S. 101–109
- VALTIN, Renate/WARM, Ute (Hrsg.): *Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Frauen in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule*, Frankfurt/M. 1985
- VOPEL, Klaus W.: *Interaktionsspiele für Kinder. Teil 1*. Hamburg 1977
- WAGNER, Angelika C./FRASCH, Heidi/LAMBERTI, Elke: *Mann – Frau. Rollenklischees im Unterricht*. München 1978
- WELSH, Renate/LOBE, Mira: *Lutz und Lene oder: Weil du ein Mädchen bist*. In: *Das Kindernest, Geschichten, Gedichte, Spiele und Lieder für Familie und Kindergarten*. Wien 1982
- WESCHKE-MEISSNER, Marlene: *Der stille Beitrag der Mädchen zur Schulkultur*. In: *Die Deutsche Schule*, 1. Beiheft 1990, S. 89–96
- WILDT, Carola/NAUNDORF, Gabriele: *Der Streit um die Koedukation*. In: HURRELMANN, Klaus u. a.: *Koedukation – Jungenschule auch für Mädchen?* Opladen 1986, S. 88–175
- WHYTE, J.: *Girls into science and technology: the story of a project*. London 1986
- WILLEMS, Horst/WINTER, Reinhard (Hrsg.): *«...damit du groß und stark wirst». Beiträge zur männlichen Sozialisation. MännerMaterial. Band 1. Schwäbisch Gmünd/Tübingen* 1990
- WINTER, Reinhard/WILLEMS, Horst: *Was fehlt, sind Männer. Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. MännerMaterialien. Band 2. Schwäbisch Gmünd/Tübingen* 1991

Autorinnen

Dr. Appel, Katrin; Schlesische Str. 2, W – 6300 Gießen

Prof. Dr. Faulstich-Wieland, Hannelore; Westfälische Wilhelms-Universität, Scharnhorststr. 100, W – 4400 Münster

Frahling, Maria; Füzér, Elisabeth; Jaeger-Kaske, Ulla; Pohlmann, Brigitte; Tussing-Bendel, Andrea; Bewegungs- und Kommunikationszentrum für Mädchen und Frauen, Zu den Klippen 2, W – 4542 Tecklenburg-Brochterbeck

Dr. Glumpler, Edith; Forschungsstelle für Frauenfragen, PH Flensburg, Mürwiker Str. 77, W – 2390 Flensburg

Dr. Hoffmann, Lore; IPN an der Universität Kiel, Olshausenstr. 62, W – 2300 Kiel 1

Dr. Horstkemper, Marianne; Bornstr. 20, W – 2000 Hamburg 13

Dr. Kaiser, Astrid; Storchsbrede 12, W – 4800 Bielefeld 1

Keuler, Gunhild; Wawrziczny, Silvia; Ruhruniversität Bochum, Fakultät für Sportwissenschaft, Stiepeler Str. 129, W – 4630 Bochum

Dr. Klees, Karin; Leiblstr. 8, W – 6701 Fußgönheim

Mentzendorff-Mitlehner, Martina; Wielandstr. 19, W -1000 Berlin 41

Dr. Mihciyazgan, Ursula; Osterkirchstieg 11, W – 2000 Hamburg 71

Ottemeier-Glücks, Franz Gerd; Freithof 16, W – 4953 Petershagen/Frille

Prof. Dr. Dr. Pfister, Gertrud; Freie Universität Berlin, Institut für Sportwissenschaft, Rheinbabenallee 14, W – 1000 Berlin 33

Dipl.-Psych. Portmann, Rosemarie; Am Großen Garten 8, W – 6200 Wiesbaden-Breckheim

Prof. Dr. Prengel, Annedore; Universität-Gesamthochschule, Paderborn, Fachbereich 2, Warburgerstr. 100, W – 4790 Paderborn

Röhner, Charlotte; Gesamthochschule Kassel, FB 1, Postfach 10 13 80, W – 3500 Kassel

Prof. Dr. Valtin, Renate; Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Grundschulpädagogik, Geschwister-Scholl-Str. 6, O – 1086 Berlin

Zornemann, Petra; Freie Universität Berlin, Institut für Sportwissenschaft, Rheinbabenallee 14, W – 1000 Berlin 33

An den Arbeitskreis Grundschule
– Der Grundschulverband – e.V.
Postfach 900148
6000 Frankfurt/Main 90 ab 1. 7. 93 neue PLZ 60441

Beitrittserklärung

Hiermit trete ich dem Arbeitskreis Grundschule bei als

- Einzelmitglied (Jahresbeitrag DM 53,50; für Referendare/Lehrramtsanwärter, Teilzeitbeschäftigte DM 42,80; für Studierende und arbeitslose Lehrer/innen DM 26,75 – zutreffendes bitte unterstreichen und belegen)
Jahreslieferung: 3–4 Mitgliederbände
- als korporatives Mitglied (Jahresbeitrag DM 66,90, über den eine Bücherrechnung ausgestellt wird) –
Jahreslieferung: Mitgliederbände und 1–2 Sonderbände

_____ (Name)

_____ (PLZ u. Ort)

_____ (Straße u. Hausnr.)

_____ (Datum u. Unterschrift)

- Sie erhalten nach Zahlung Ihres Beitrags
- die Satzung des AKG
 - Informationen und Veröffentlichungsverzeichnis
 - die Mitglieder-Zeitschrift „Arbeitskreis aktuell“ (4 mal im Jahr)
 - die Jahres-Mitgliederbände



Aus buchungstechnischen Gründen bitten wir Sie, die Rechnung abzuwarten, auf der wir Ihnen die Mitgliedsnummer und die Bankverbindung mitteilen.

Einzelmitglieder aus dem Gebiet der ehemaligen DDR zahlen drei Jahre lang (1991 bis 1993) einen ermäßigten Jahresbeitrag: Statt DM 53,50 nur DM 42,80.

Für Ihren Beitritt zum Arbeitskreis Grundschule e. V. halten wir folgendes Werbeangebot für Sie bereit: (bitte nur eine der beiden Möglichkeiten ankreuzen!)

- Als neues Mitglied im Arbeitskreis Grundschule wünsche ich mir den Band als Aufnahme-geschenk.
- Oben genanntes Mitglied habe ich für den Arbeitskreis Grundschule geworben. Als Werbepremie senden Sie bitte den Band an folgende Anschrift:

_____ (Name)

_____ (PLZ und Ort)

_____ (Straße und Hausnummer)

_____ (Datum und Unterschrift)

Beiträge zur Reform der Grundschule

Schriftenreihe des Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.
 Begründet von Erwin Schwartz, fortgeführt von Dieter Haarmann
 Herausgeber: Rudolf Schmitt, Renate Valtin, im Auftrage des Vorstandes des
 Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.

Lieferbare Bände

Mitgliederbände:

- 40/41 Wieviel Ecken hat unsere Schule – Teil I
 Klassenzimmer als Lernort und
 Erfahrungsraum
- 42 Wieviel Ecken hat unsere Schule – Teil II
 Schulhaus – Schulhof – Schulanlage
- 43/44 Die Grundschule der 80er Jahre
 (Bilanz/Perspektiven)
- 45 Lernorte außerhalb des Klassenzimmers
 Teil I
- 48 Lehrer und Schüler verändern die Schule
- 49 Lernorte außerhalb des Klassenzimmers
 Teil II
- 54 Auf dem Weg zum differenzierten
 Schulalltag
- 55 Wandertag – Klassenfahrt –
 Schullandheim
- 56/57 Rechtschreiben in den Klassen 1–6
- 58/59 Gemeinsam leben – gemeinsam lernen
 Behinderte Kinder in der Grundschule
- 60 Kinder finden zu sich selbst
 Disziplin, Stille und Erfahrung im
 Unterricht
- 61/62 Frauen machen Schule
- 63 Arithmetik für Kinder
- 64 Fibeln und Erstlesewerke '85
- 66 Schulbücher im Sachunterricht
- 67/68 Schreiben ist wichtig
- 69 Ästhetische Erziehung in der Grundschule
- 70 Sexualerziehung in der Grundschule
- 71 Umwelterziehung
- 72 Gestalten mit Schrift
- 73 Kinder kommen zur Schule
- 74 Interkulturelles Lernen
- 75 Veränderte Kindheit – veränderte
 Grundschule
- 76 Lyrik für Kinder – gestalten und aneignen
- 77 Übergänge nach der Grundschule
- 78 Alltag im offenen Unterricht
- 79/80 Kinder heute – Herausforderung für die
 Schule
- 81 Theater macht Schule – Schule macht
 Theater
- 82 6jährige Grundschule
- 83/84 Grundschule in Europa – Europa in der
 Grundschule
- 85 Bewegung, Spiel und Sport
 in der Grundschule

- 86 Die ersten Wochen in der Schule
- 87 Leistung der Schule –
 Leistung der Kinder
- 88/89 Wohnortnahe Integration
- 90 Mädchen (S) stärken

Sonderbände

- S 25/ Grundschule – Kinderschule oder
 26 Vorschule der Wissenschaft
- S 36 Schrift und Schreiben (Bibliographie)
- S 38 Lehr- und Lernmittel in der Grundschule
 (Erg. 1980)
- S 41 Rolle des Schulleiters – Kooperation*
- S 42 Bibliographie 'Schulschwache Kinder'
- S 43 Schulleben u. Schulgemeinde*
- S 44 Lehr- und Lernmittel in der Grundschule
 (1984)
- S 45 Entlastungsstrategien f. Schulleiter*
- S 46 Arbeitskreisbibliographie
- S 47 Gesundheitserziehung
- S 48 Förderung ausländischer Kinder*
- S 49 Einführung in die Vereinfachte
 Ausgangsschrift*
- S 50 Auf dem Weg zu einem schuleigenen
 pädagogischen Konzept*
- S 51 Die kleine Grundschule*
- S 52 Die Ganze Halbtagschule*
- S 53 Fremde Sprachen i. d. Grundschule*
- S 54 Grundschule u. Bibliothek
- S 55 Förderunterricht*

* Schulleiter-Reihe „Mehr gestalten als verwalten“

Forschungsbände

- F 6 Lehrerausbildung Sachunterricht
- F 7 Die Eingangsstufe des Primarbereichs
- F 8 Bosch: Grundlagen des Erstlese-
 unterrichts (Reprint)

Außerhalb der Reihen

- Sammelband: Dritte Welt in der Grundschule
 Jahreskalender 1993:
 Reise ins Land der Phantasie

ISBN 3-930024-33-0

Best.-Nr. 1048