

Barbara Drinck

## Gendertheoretische Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität in der Schule

### Considerations from the Perspective of Gender Theory about Dealing with Heterogeneity in School

Im schulpädagogischen Diskurs über Heterogenität werden derzeit die unterschiedlichen Voraussetzungen von Lernenden erörtert. Dies betrifft auch das Geschlecht des Schülers und die subjektiven Geschlechterkonstruktionen der Lehrkräfte. Sie neigen oft dazu, im Unterricht geschlechtsstereotypische Erwartungen an die Schüler zu formulieren. In der Heterogenitätsforschung wird jedoch betont, dass Mädchen und Jungen zwar besondere Fähigkeiten besitzen können, es wird aber gleichzeitig auf die Problematik einer geschlechtlich dichotomen Rollenzuschreibung hingewiesen, die einer Gleichwertigkeit in den Bildungschancen entgegengewirkt.

Der Aufsatz behandelt Schwerpunkte der schulpädagogischen Geschlechterforschung. Dabei werden die unterschiedlichen Lebensentwürfe von jungen Frauen und Männern im Bildungsprozess vorgestellt und die Koedukation unter dem kritischen Blick auf die geschlechtliche Segregation des Arbeitsmarktes diskutiert.

The school pedagogy's discourse on heterogeneity currently debates the diverse conditions of learners. This also regards the gender of pupils and the subjective constructions of gender roles by teachers. During lessons, teachers often tend to formulate expectations of gender-stereotypical behaviour to their pupils. Yet, in the research of heterogeneity, it is stressed that girls and boys may indeed possess different skills and abilities but at the same time the problem of a dichotomous role ascription to both genders is pointed out which counteracts equality of educational opportunities.

The paper deals with three foci of the school pedagogy's gender research. The different life courses of young women and men in the process of their education is depicted. Co-education is critically examined with regard to the gender segregation of the employment market.

#### Keywords

Pädagogik der Heterogenität, reflexive Koedukation, Feminisierung der Schule, gendersensible Lehrerbildung, Pedagogy of Heterogeneity, Reflexive Co-Education, Feminisation of the School, Gender-Sensitive Teachers' Training

In den letzten Jahren ist auf allen gesellschaftlichen Ebenen eine deutliche Tendenz erkennbar geworden, aus Krisen konservative Rückschlüsse zu ziehen. Diese Rückschlüsse führen oft zu vereinfachten Lösungsvorstellungen für gesellschaftliche, politische und familiäre Probleme. In einer kürzlich von der Friedrich-Ebert-Stiftung (Decker, Brähler 2010) veröffentlichten Studie wird belegt, dass die rechtsextremistische Einstellung der Bevölkerung zunimmt und die Demokratie gefährdet. Nicht nur antidemokratische und rassistische Einstellungen nehmen zu, auch konnte die Studie einen neu aufkommenden Geschlechterchauvinismus nachweisen, der durch The Global Gender Gap Report 2010 (Hausmann, et al. 2010) bestätigt und in Zahlen konkretisiert wird. Hier wird belegt, dass Frauen in Deutschland im internationalen Vergleich in ihrer beruflichen Entwicklung und in ihrem Einkommen sukzessive hinter ihre männlichen Konkurrenten zurückfallen. Die Ursache liegt vor allem in der unterschiedlichen Berufsplanung von jungen Frauen und Männern, für die schon während der Schulzeit entscheidende Weichen gestellt werden. Daher muss

Schule ihren Auftrag zur demokratischen Erziehung ernster als je zuvor nehmen und auf ‚Diversity‘ im Klassenzimmer mit einer differenzierten Didaktik reagieren. Die Heterogenität in Klassenverbänden gilt dabei als Chance der Öffnung neuer didaktischer Konzepte, die die einzelnen Schüler zu fördern und zu unterstützen vermögen. Im Folgenden werden Ansätze zu Heterogenität und Geschlechtergerechtigkeit in der Schule kritisch geprüft und diskutiert, ob Koedukation als optimale Strategie weiterhin gilt, um heterogene Sichtweisen auf Geschlecht im Unterricht zu fördern.

#### 1. Vielfalt als Leitmotiv?

Norbert Wenning (2007) hat sicher Recht, wenn er kritisiert, dass heute immer noch eine Idealvorstellung der *homogenen* Lerngruppen in der Schule vorherrscht. Die meisten Lehrer und Lehrerinnen wollen ohne Störung durch unterschiedliche Lerner den Lernstoff durchnehmen. Jürgen Baumert und Gundel Schümer (2001) fanden heraus, dass Lehrer sogar Schwierigkeiten haben, wenn, was ja die Regel ist, in der Klasse unterschiedliche Leistungsniveaus anzutreffen sind. Klaus-Jürgen Tillmann gibt diesem Phänomen einen Titel, den er „die Sehnsucht nach der Homogenität der Lerngruppe“ nennt (2008, 9). Doch angesichts der realen Bedingungen in der Schule muss das Ziel in der schulpädagogischen Diskussion „Vielfalt als pädagogisches und gesellschaftliches Leitmotiv“ (Boller, et al. 2007, 15) sein!



Der Begriff Heterogenität war im pädagogischen Diskurs noch unbekannt, als Annedore Prengel 1993 über den Umgang mit den Verschiedenheiten in der Schule ihr Konzept einer „Pädagogik der Vielfalt“ zu entwickeln begann. Eine hierarchische Anordnung der Verschiedenheiten lehnt sie ab. Sie untersucht seither Möglichkeiten, im kulturellen Austausch Unterschiede zu akzeptieren. Die Majoritäten sollten den Minoritäten keine obligatorischen Vorgaben machen, wie sie sich in eine Gemeinschaft zu integrieren haben.

In der gegenwärtigen allgemeinen Didaktik betrifft Heterogenität die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden. Schülergruppen setzen sich nach Alter und Geschlecht, nach kultureller und sozialer Herkunft, nach ungleichen Lernvoraussetzungen, in kognitiver, motivationaler und emotionaler Hinsicht völlig unterschiedlich zusammen (Hirschauer, Kullmann 2009, 351).<sup>1</sup> Der pädagogische Anspruch im Umgang mit Heterogenität versucht diese Verschiedenheiten in den Unterricht einzubeziehen.

Die Aufgabe der Schule ist es, alle Lernenden in unterschiedliche Kompetenzen einzuführen und Vermittler für gesellschaftliche Positionen zu sein. Dies soll in chancengerechter Weise erfolgen. Der Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht ist derzeit eine der großen Herausforderungen bei der Bewältigung schulischer Reformprozesse. Dies gilt insbesondere, weil die Auswirkungen von Heterogenität fast zur Überlastung für Lehrer und Lehrerinnen in der Unterrichtsgestaltung und -durchführung werden.

Einerseits werden die ungleichen individuellen Voraussetzungen zur Ursache für unterschiedliche Bildungschancen, Pierre Bourdieu beschreibt hierbei das „soziale Kapital“ als besondere Ressource (vgl. Bourdieu 2001), andererseits aber bleibt dadurch eine Aufrechterhaltung der sozialen Ungleichheit insgesamt bestehen. Denn versteht man das soziale Kapital im Zusammenhang mit der individuellen Alltagsrealität, dann ist es nur in Verbindung mit dem verfügbaren ökonomischen und kulturellen Kapital zu aktivieren. Durch die Ungleichverteilung zwischen den Individuen jedoch trägt soziales Kapital immer auch zum Erhalt und zur Verstärkung sozialer Ungleichheiten bei. Die Schule dagegen hat nun den Grundsatz der Chancengerechtigkeit zu garantieren.

Schon in den 1960er Jahren wurde in der Bundesrepublik eine Diskussion angestoßen, die die Reformbemühungen um Chancengleichheit betraf. Damals hatte Ralf Dahrendorf mit seinem Buch „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) einen bildungspolitisch folgenreichen Diskurs über gerechtere Bildungschancen ausgelöst. Er empörte sich vor allem darüber, dass die so-

ziale Herkunft den entscheidenden Faktor für den Bildungserfolg darstellte und nicht etwa die individuelle Entscheidung und Begabung. Damit hatte Dahrendorf einen wunden Punkt im deutschen Bildungssystem getroffen: Chancengleichheit in der Bildung war nicht zu verwirklichen, wenn sowohl die Religionszugehörigkeit, die soziale Herkunft, das Geschlecht und das Stadt-Land-Gefälle im Hintergrund der Schüler und Schülerinnen bei der Gestaltung des Unterrichts unberücksichtigt blieb. Er drückte dies in der berühmt gewordenen Diskriminierungsformel des *katholischen Arbeitermädchens vom Lande* aus. Seine Warnung war, dass, wenn nicht kompensatorisch auf die Besonderheiten von Multikulturalität, Geschlechtszugehörigkeit und familiären Hintergrund reagiert würde, diese Bildungsungleichheit sich negativ verfestigen würde und Bildungsressourcen unausgeschöpft blieben.

Eine erfolgreiche Arbeit mit heterogenen Gruppen ist nur dann möglich, wenn, wie in der schulpädagogischen Literatur zu lesen ist, sich die Einstellung der Lehrer und Lehrerinnen ändert. Dabei ist die erwähnte Sehnsucht nach homogenen Lerngruppen bei den Lehrkräften das zentrale Problem. Olga Graumann (2002) fordert daher, dass Lehrer aufgefordert werden sollen, im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen beständig ihre Ansichten und Einstellungen zu überprüfen und zu hinterfragen. Lehrer müssen eine Haltung einnehmen, die Verschiedenheit und Andersartigkeit der Lernenden im Sinne eines egalitären Differenzbegriffs (Prengel 1993, 2001) als gleichwertig anerkennt und Schülern Respekt und Wertschätzung entgegenbringt. Dies ist noch nicht überall der Fall.

## 2. Der Homogenisierungsgedanke betrifft auch die Geschlechterstereotypen

Wenn wir darüber nachdenken, welcher Unterricht sinnvoller ist, ein monoedukativer oder ein koedukativer, um der Heterogenität im Klassenverband adäquat zu begegnen, dann sollte zuerst über die Lehrkräfte und ihren Einfluss auf die Klasse diskutiert werden. Sie unterliegen nicht nur einem *allgemeinen* Homogenisierungswunsch, sondern auch einem *speziellen* geschlechtsstereotypischen Homogenisierungsgedanken. Im pädagogischen Handeln sollte daher Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation (Metz-Göckel, Roloff 2002) der Lehrkräfte vorausgesetzt werden, damit eine kritische Reflexion darüber stattfinden kann, was weiblich und männlich bedeutet und wie Frauen und Männer sind. Ziel einer solchen Reflexion soll sein, eine sozial erwünschte – oder besser gesagt – alltägliche Geschlechtssozialisation bzw. -konstruktion zu hinterfragen. Kinder erkennen schon sehr früh, welche Objekte, Verhaltensweisen und Interessen den Mädchen oder Jungen von den anderen – der sozialen Welt (Bourdieu 2001) – zugeschrieben werden. Sie richten sich in der Regel auch danach. Daher ist die

1 Beate Wischer (vgl. 2007a; 2007b) bezieht noch Behinderung, verschiedene Interessen und Neigungen, Migrationserfahrung, gesundheitliche Voraussetzungen und schließlich auch geschlechtsspezifische Sozialisationsmuster mit ein.



Rolle der Lehrkräfte sehr bedeutsam für die geschlechtliche Sozialisation der Kinder.

Obwohl pädagogische Erfahrungen (vgl. Rendtorff, Moser 1999; Faulstich-Wieland, Budde 2008) zeigen, dass Lebensläufe sehr individuell sind, wird dem Geschlecht in der Schuldiskussion immer wieder die Bedeutung eines *Strukturierungsprinzips* zugeschrieben. Daher ist es gerade in der Heterogenitätsforschung wichtig zu unterscheiden, welchen Blick man auf das Geschlecht richtet: Interessieren die Differenzen oder interessiert die Egalität der Geschlechter? Geht es um eine Gerechtigkeit unter den Geschlechtern oder darum, Geschlechterhierarchien zu zementieren? Sollen Geschlechterstereotypen im schulischen Alltag reproduziert werden oder will man geschlechtsneutral agieren?

Wichtig in der Heterogenitätsforschung ist unzweifelhaft der Blick auf die unterschiedlichen Erfahrungen, die Mädchen und Jungen während ihrer Sozialisation in der Gesellschaft machen. Es steht im Forschungsfokus, besondere Fähigkeiten von Mädchen und Jungen zu betonen und Gleichwertigkeit trotz Unterschiedlichkeit zu unterstreichen. Dabei muss beachtet werden, dass durch eine dichotome Rolleneinteilung in Mädchen und Jungen gerade eine Gleichwertigkeit entgegengewirkt werden kann, besonders dann, wenn die dort untersuchten Unterschiede einer gesellschaftlichen Rangordnung bzw. Hierarchisierung unterworfen sind. So könnte eine besondere Förderung von Mädchen in Technik als Zeichen gedeutet werden, dass diese dort der speziellen Hilfe bedürfen. Auch könnte eine Unterscheidung in typische Mädchen- und typische Jungenfähigkeiten gerade eine Verfestigung der Geschlechterstereotypen zu Folge haben.

Hier setzt die Kritik einer *Pädagogik der Heterogenität* an: Nicht die Unterteilung in Jungen und Mädchen sollte die Geschlechterperspektive beherrschen, sondern die Koppelung des Geschlechts an andere Bedingungen, wie der sozialen Ungleichheit, der Armut bzw. des Wohlstandes, wie der Zugehörigkeit zu einer Ethnie, wie spezielle Behinderungen, usw. Nur im Zusammenhang mit anderen Kategorien ist die Beachtung der Geschlechtszugehörigkeit in der Heterogenitätsforschung sinnvoll.

Die Bildungsprozesse von Jungen und Mädchen werden in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung vor dem Hintergrund wirkungsmächtiger Geschlechtskonstruktionen und *geschlechtlicher Stereotypisierungen* betrachtet. Diese Stereotypisierungen bewirken den Wunsch nach Homogenisierungen – das heißt einerseits, nach Einordnung von Personen in geschlechterspezifische Vorurteile und andererseits auch die eigene Zuordnung zu einer als homogen konstruierten Geschlechtergruppe, weil bestimmte Geschlechtermerkmale von Personen bestimmte Erwartungen in ihrer Umgebung hervorrufen und dazu

führen, dass die Person als Individuum nicht mehr wahrgenommen wird, sondern als Mitglied einer Geschlechtergruppe. Die Person wird dann mit typischen Merkmalen und Wesenseigenschaften genau dieser Gruppe übercodiert. Dabei entsteht die bekannte selbsterfüllende Prophezeiung (Watzlawick 2007). Das führt nicht nur dazu, dass nunmehr die Person einer Selbststereotypisierung unterliegt, sondern auch dazu, dass sie selbst nicht mehr nach ihren individuellen Fähigkeiten handelt, sondern sich nach den von außen erfolgten Zuschreibungen zum sozialen Geschlecht richtet.

Wenn Heterogenität als Forschungsthema diskutiert wird, sollte daher keine verallgemeinernde Behauptung über die Folgen gefällt werden. Heterogenität ist immer nur in bestimmten Situationen unter Einbeziehung aller wesentlichen Momente verstehbar. Daher muss das pädagogische Handeln im Zusammenhang mit Geschlecht immer von einem reflexiven Umgang bestimmt sein, der den sich ständig verändernden Situationen gerecht wird.

### 3. Gender lernen? Schule und Beruf als reproduzierende Felder der Gesellschaft

Um die komplizierte Situation der Lehrer und Lehrerinnen zu verdeutlichen, die ja selbst einem Geschlecht angehören, wird der schulpolitisch geführte Diskurs über die Feminisierung der Schule erwähnt. Dabei wird auch das Dilemma deutlich, dass, wie von Saldern (2007, 42) schreibt, der Fokus auf dem Unterricht der einzelnen Lehrkraft ruht, anstatt die Rahmenbedingungen des Unterrichts an die Heterogenität der realen Klasse anzupassen. Dieser Diskurs beinhaltet die gängige Meinung, dass durch die stetige Erhöhung des Frauenanteils in der Lehrerschaft, den Schülern, insbesondere den Jungen, ein Nachteil entsteht. Hagedorn (2009, 420) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich eine Analyse der Unterrichtsbedingungen immer auf eine heterogene Ausgestaltung der Bildungsprozesse von Jungen und Mädchen richten muss, d.h. auf die Genderkompetenz des Lehrers und der Lehrerin und nicht auf ein bloßes Problematisieren mit stereotypischen Geschlechterzuschreibungen.

Um auf dieses Argument differenziert zu reagieren, müssen mindestens zwei verschiedene Aspekte der Geschlechterforschung in der Schule diskutiert werden: Dass die Lebensentwürfe von Frauen und Männern im Bildungsprozess noch unterschiedlich sind und dass die Koedukation sich nicht als Garantie erwiesen hat, der geschlechtlichen Segregation des Arbeitsmarktes zu entkommen.

#### 3.1 Unterschiedliche Lebensentwürfe von Frauen und Männern im Bildungsprozess

Lebensentwürfe richten sich nach gesellschaftlichen Leitbildern. Betrachtet man die heutigen Lebensent-



würfe von Frauen, kann man drei Ebenen unterscheiden:

- Eine *strukturelle und gesellschaftliche Ebene*, in der es um unterschiedliche Ausbildungsbedingungen von jungen Frauen und Männern, um Arbeitssegregation, und um insgesamt unterschiedliche rechtliche Bedingungen der Karriereförderung und Weiterbildung für Frauen und Männern geht;
- eine *kulturelle und normative Ebene* die Geschlechterstereotypen und kulturell hergestellte Frauen- und Männerbilder betrifft. Hierbei muss unterschieden werden zwischen *individuellen Lebensentwürfen* und *gesellschaftlichen Leitbildern*. Gesellschaftliche, kollektive Leitbilder bieten bestimmte Rollenmodelle und Handlungsorientierungen an, welche die individuelle Lebensgestaltung entscheidend mitbestimmen. Daher sind Leitbilder einerseits beschränkend und normativ, andererseits sind sie eine Orientierungshilfe für den Einzelnen, weil sie soziales Handeln legitimieren und lenken;
- eine *individuelle Ebene*, die den Geschlechtshabitus und die Lebensplanung betrifft. In empirischen Studien, wie die von Nave-Herz (1992), Keddi, Pfeil, Strehmel, Wittmann (1999), Geißler und Oechsel (1996), Seidenspinner und Keddi (1996) und der Shellstudie (2000), werden die Begriffe *Lebensentwurf* und *Lebensplan* gegenübergestellt. Lebensentwurf bedeutet die subjektive Vorstellung über das eigene Leben, er ist handlungsleitend. Lebensplanung dagegen ist auf die Realisierung des Lebensentwurfs ausgerichtet, d.h. der Lebensentwurf beinhaltet subjektive Lebensvorstellungen und Perspektiven, wohingegen sich die Lebensplanung auf das biografische Handeln bezieht.

Lange Zeit ging man in der Sozialforschung von einem einheitlichen, für die meisten Menschen ‚normalen‘ Lebenslauf aus (vgl. Osterland 1990; Kohli 1988). Heute bestehen ganz unterschiedliche *Leitbilder*, die für den Lebensplan orientierungsangehend sind. Besonders junge Frauen sind mit sich widersprechenden Leitbildern konfrontiert. Die Vielzahl der gesellschaftlichen Leitbilder ist ein Indiz dafür, dass sich ein Wandel vollzogen hat, der eine Veränderung der weiblichen Lebenszusammenhänge nach sich zieht. Frauen erleben einen Abschied von dichotomen Geschlechtervorstellungen, d.h. Frauen befreien sich rascher aus geschlechtstypischen Vorstellungen als Männer.

### 3.2 Koedukation ist keine Garantie, der geschlechtstypischen Segregation des Arbeitsmarktes zu entkommen

Das gemeinsame Unterrichten von Jungen und Mädchen hat keine Egalisierung der Geschlechter zur Folge. Geschlechtstypische Vorurteile sind noch lange nicht passé, denn trotz pluralistischer Leitbilder sind Zuweisungs- und Zuschreibungsprozesse an die Geschlechtszugehörigkeit gebunden. Diese sorgen jen-

seits der individuellen Qualifikation und Leistung für eine ungleiche Integration und eine asymmetrische Positionierung im Berufssystem. Sich eine Tätigkeit als geschlechtsneutral vorzustellen, ist in unserer Gesellschaft nahezu unmöglich. In allen industrialisierten Gesellschaften ist sogar der Arbeitsmarkt in hohem Maß geschlechtsspezifisch segregiert.

Um Chancengleichheit der Geschlechter zu ermöglichen, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg das Thema Koedukation auch in der DDR zur Chefsache erklärt. Während die DDR sofort 1945 die Koedukation gesetzlich einführt, setzte sich die Koedukation in der Bundesrepublik in Berlin, Hamburg, Bremen und Hessen erst in den 1950er Jahren durch. In den 1960er Jahren folgten die anderen Bundesländer. Seitdem gilt sie in allen Bundesländern als Normalform.

Mit der Einführung der Koedukation in Deutschland sollte eine Entwicklung angeschoben werden, die die Überwindung der von Ralf Dahrendorf angeprangerten Diskriminierung gerade der Mädchen durch das Bildungswesen beseitigt. Es zeigte sich jedoch bald, dass Mädchen im Allgemeinen in koedukativen Klassen bessere Schulleistungen aufweisen als gleichaltrige Jungen. Eine Ausnahme bilden die Naturwissenschaften. Eine Entwicklung, die auch die Shell-Jugendstudie (2007) bestätigt: Im Jahr 2006 strebten 55 Prozent der befragten Mädchen das Abitur an und nur 47 Prozent der befragten Jungen. Es lässt sich daher fast vermuten, dass Mädchen aufgrund ihres Leistungsniveaus heute nicht mehr gesondert gefördert werden müssen, eine Ausnahme ist jedoch der naturwissenschaftliche Bereich. Die Jungen dagegen geraten nun ins Hintertreffen.

Das Ergebnis des koedukativen Unterrichts ist daher weniger die Chancengleichheit, denn trotz seiner bundesweiten Einführung konnten viele Erwartungen, die an ihn gestellt wurden, nicht erfüllt werden. Berufswünsche und Karriereverläufe von Mädchen und Jungen sind nach wie vor sehr unterschiedlich, d.h. geschlechtstypisch verteilt: Mädchen bauen, anders als Jungen, eine große Distanz zu naturwissenschaftlich-technischen Fächern auf, junge Männer wenden sich vom Lehrerberuf und anderen pädagogischen Berufen immer mehr ab.

Obwohl es eine, mit der Koedukation verbundene formale Gleichberechtigung gibt, werden immer wieder geschlechterspezifische Unterschiede im Verhalten von Lehrenden den Mädchen und Jungen gegenüber beobachtet. Mit Faulstich-Wieland und Horstkemper (1996; vgl. auch Horstkemper; Kraul 1999) kann man sogar davon ausgehen, dass in der Schule, trotz Koedukation, Geschlechterstereotypen *reproduziert* werden (vgl. auch Faulstich-Wieland, Nyssen 1998).

Der Grund liegt wohl darin, dass die Schule einen wichtigen Sozialisationsbereich der Kinder darstellt, der in die kulturellen und gesellschaftlichen Ge-

schlechtercodes eingebunden und von da aus auch den Einflüssen der in der Gesellschaft vorherrschenden Geschlechtervorstellungen unterworfen ist. Eine Tatsache dabei ist, dass seit der Einführung der Koedukation sich Mädchen wie Jungen stereotype Rollenzuschreibungen in Abgrenzung zum jeweils anderen Geschlecht einprägen. Koedukation sollte einst eine Strategie für die Gleichberechtigung der Geschlechter sein. Ursprünglich vor allem für Mädchen, wodurch ihnen der Zugang zu allen Bildungs- und Ausbildungsfeldern eröffnet werden sollte. Dieser Plan wird jedoch so nicht erfüllt: Die Fächerwahl in der Schule ist geschlechtsspezifisch, und bei den Berufswünschen sind große Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen feststellbar. Alarmierend ist, dass das Selbstvertrauen der Mädchen im Verlauf ihrer Schulzeit sogar abnimmt. Das resultiert zum großen Teil aus den Zuschreibungen durch die Lehrer und Lehrerinnen: Jungen werden entsprechend ihrer Rolle für *fähig* aber *faul*, Mädchen dagegen für *fleißig* aber *unfähig* eingeschätzt. Die dadurch resultierende Erfolgsattribuierung wirkt sich unterschiedlich aus: Bei Misserfolg, der die gesamte Schulzeit durchzieht, halten sich Jungen im Prinzip immer noch für kompetent, Mädchen eher für inkompetent. Zudem erfahren Jungen mehr Aufmerksamkeit durch Lehrkräfte. Jungen werden im Unterricht häufiger aufgerufen, gelobt, aber auch getadelt. Sie erhalten also insgesamt mehr Aufmerksamkeit. Dieses Phänomen wird als *heimlicher Geschlechterplan* bezeichnet (Stalman 1991, 57).

Ein Problem für Lehrer und Lehrerinnen ist wohl, dass es kaum gendersensible Lehrerausbildung bzw. -weiterbildung gibt. Lehramtsstudierende und Referendare werden selten darauf aufmerksam gemacht, welche große Rolle die Schule in der geschlechtsspezifischen Sozialisation eines Kindes spielt. Auf diese Art und Weise werden auch in der Schule Geschlechterurteile unbewusst tradiert. Faulstich-Wieland und Horstkemper (1996; vgl. auch Horstkemper, Kraul 1999) haben mit dem Konzept der *reflexiven Koedukation* ein Steuerungsinstrument für einen geschlechtersensiblen Unterricht entwickelt, mit dem geschlechtstypische Rollenzuweisungen aufgelöst und ein positives Verständnis von männlicher und weiblicher Identität ermöglicht wird, mitunter auch dadurch, dass kurzfristig die Geschlechtergruppen getrennt unterrichtet werden.

„Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern.“ (Faulstich-Wieland, Horstkemper 1996)

Solche neuere Überlegungen führen dazu, Koedukation nicht mehr generell zu bevorzugen. Im internatio-

nen Vergleich wird deutlich, dass in den Ländern, die auch getrenntgeschlechtliche Schulangebote machen, andere Geschlechterzuschreibungen erfolgen als hierzulande. Es gibt überzeugende Forschungsergebnisse, aus denen abzuleiten ist, dass Mädchen in geschlechtshomogenen Schulen bzw. Klassen besser gefördert werden, z.B. in den Naturwissenschaften. Das Forscherteam des Australian Council for Educational Research (Cresswell, Rowe, Withers) hat in einer 20jährigen Längsschnittstudie (veröffentlicht 2003) mit 270.000 Schülern empirische Beweise dafür vorgelegt. Die National Foundation for Educational Research in England (Spielhofer et al. 2002) fand heraus, dass die monoedukative Schule insgesamt besser sowohl für Mädchen als auch für Jungen geeignet ist.

Interessant ist, dass koedukative Schulen einen homogenen Blick auf das Geschlecht sogar erzwingen und zu geschlechterstereotypischen Verhalten verleiten, während monoedukativer Unterricht die Heterogenität in Geschlechtergruppen zulässt und daher dem Einzelnen die Chance gibt, sich frei von Geschlechterstereotypen zu verhalten (vgl. Horstkemper, Kraul 1999).

Gegenwärtig wird im Zusammenhang mit der Koedukationsdiskussion daher die Frage gestellt, ob und wie Schule Mädchen und Jungen die Möglichkeit einer ganz individuellen Entfaltung geben kann. Hier kommen die Nachteile der koedukativen Schulen deutlich zu Tage. Die Probleme liegen vor allem darin, dass:

- Geschlechtsrollenstereotype oft verstärkt bzw. nicht abgebaut werden;
- die Geschlechterspezifik bezüglich der Interessen, Neigungen, der Verhaltensweisen, Lernstrategien und Lernwege zu wenig beachtet wird;
- Jungen auf Grund des praktizierten Rollenverhaltens mehr Aufmerksamkeit in positiver wie negativer Hinsicht erfahren, Mädchen dagegen weniger Selbstvertrauen entwickeln;
- (formale) Gleichheit unterstellt wird, in der Gesellschaft vorgefundene Geschlechtsrollenstereotype sich jedoch durchsetzen;
- die geschlechtstypische Fächer- bzw. Berufswahl nicht überwunden wird;
- Lehrerinnen und Lehrer bewusst oder unbewusst unbegründete Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen machen.

Am 8. Januar 2007 ließ der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, Josef Kraus, in einem Interview mit der Kölnischen Rundschau verlauten, dass er die Ursache für die Probleme in der Geschlechtererziehung kenne:

„Die fortschreitende Feminisierung des Erziehungs- und Bildungsgeschäfts ist tatsächlich ein Problem. Wir haben immer mehr Jungen und Mädchen, die das ganze erste Lebensjahrzehnt mit keinem Mann zu tun haben. Ihre Entwicklung/Sozialisation ist geprägt von ausschließ-

lich weiblichen Bezugspersonen: allein erziehende Mutter, Kindergartenerzieherin, Grundschullehrerin.“

Der Begriff der Feminisierung, wie Kraus ihn benutzt, muss jedoch kritisch betrachtet werden, denn er ist einerseits mit einer Diskussion *um das Vordringen von Frauen in einen Männerbereich* verbunden und hierbei ist ein quantitativer Prozess angesprochen, aber andererseits geht es auch um eine *Professionalisierungsdebatte*, also um die Frage nach den qualitativen Aspekten des Lehrberufs. Man hat den Eindruck, dass es dabei um die Frage geht, ob Lehrerinnen genauso professionell sein können wie Männer (vgl. Hänsel 1996). Ferner wird überlegt, ob ein Arbeitsfeld, das hauptsächlich von Frauen besetzt ist, noch fachlich anspruchsvoll sein kann und ob es in der Schule nicht dann mehr um Erziehungs- und Betreuungsaufgaben geht, worunter die Qualität des Unterrichts leiden könnte. Um solche Behauptungen aufrechtzuerhalten, müssten Studien dies belegen. Doch Studien zum Zusammenhang vom Geschlecht des Lehrers und den Leistungen der Schüler liegen bisher nicht vor.

Falls die Geschlechterhomogenität in der Lehrerschaft dennoch problematisch sein sollte, wären Anstrengungen sinnvoll, die negativen Folgen der Koedukation zu minimieren, denn eine Männerquote in die Grundschule einzuführen, ist ein nahezu undurchführbares Projekt. Es könnte statt einer Quote möglich sein, in der Schule kritisch mit dem „Ordnungsschema Geschlecht“ (Engler 2010, 265) umzugehen, indem man neue Formen der reflexiven Koedukation wählt. Insgesamt ist ein die Differenz akzeptierender Habitus unter der Lehrerschaft erforderlich, welcher einen professionellen Umgang mit der *Geschlechterkompetenz* voraussetzt. Ein entsprechendes Kompetenztraining wäre sinnvoll und erforderlich (vgl. Jaeneke et al. 2009).

Die aktuelle Koedukationsforschung geht davon aus, dass Geschlecht als soziale Konstruktion (Gender) gilt und damit als prinzipiell veränderbar verstanden wird. Zentral für einen Unterricht, der dies berücksichtigt, ist der reflektierte Umgang mit der Koedukation, der in bestimmten Forderungen seinen Niederschlag findet: Reflektiertes Verhalten und ein bewusster Abbau von Geschlechterhierarchien soll gefördert werden; die geschlechtsstereotypen Zuweisungen sollen aufgehoben werden, d.h. Mädchen und Jungen sollen nicht aufgrund vorurteilsbehafteter geschlechtstypischer Charakteristika für bestimmte Aufgaben bzw. Klassenfunktionen eingeteilt werden. Die sozialisationsbedingten Unterschiede zwischen den Geschlechtern sollen dennoch akzeptiert werden, denn die Kinder und Jugendlichen haben außerhalb der Schule und in ihren Peerguppen eine Reihe von geschlechterstereotypischen Erfahrungen gemacht. Daher ist bei aller kritisch-reflektierter Bereitschaft der Lehrer und Lehrerinnen, nicht auf die typischen Geschlechtervorurteile zurückzufallen und einen möglichst geschlechtsneutralen Unterricht zu führen, den-

noch ein Verständnis dafür notwendig, dass dies nicht in Gänze möglich sein wird. Mit einer kritischen Haltung z.B. gegenüber den in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien vermittelten Geschlechterstereotypen können die Lehrer jedoch auf Vorurteile reagieren und dazu beitragen, diese abzubauen.

Einen Abbau von Vorurteilen scheint auch die neuere Forschungen zur gendersensiblen Didaktik (vgl. Budde et al. 2008) zu belegen. Viele Schulen gehen daher dazu über, in den angeblich für Mädchen untypischen MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) und den für Jungen wenig geliebten Sprachen für die benachteiligten Geschlechtergruppen so didaktisch zu verfahren, dass sie sich besonders angesprochen fühlen. An einigen Schulen scheitert dieses Vorhaben allerdings noch an organisatorischen Schwierigkeiten, die im Zusammenhang stehen mit den dann entstandenen zusätzlichen Vorbereitungen und Schulungen des Lehrpersonals.

## 5. Fazit

Es bleibt nun die Frage nach dem besten Vorgehen, auf die Heterogenität in der Klasse zu reagieren. Eine abschließende Beurteilung der Frage, ob Mono- oder Koedukation für Mädchen und Jungen besser oder schlechter ist, um die heterogene Sichtweise auf Geschlecht im Unterricht zu fördern, ist schwierig zu beantworten. Es kann nur über die unter konkreten schulischen Bedingungen gemachten Erfahrungen der Lehrkräfte sowie Schüler und Schülerinnen berichtet werden. Deshalb muss diese Frage in gewisser Weise auch offen bleiben. Aus gegenwärtiger Sicht haben sowohl das gemeinsame als auch das nach Geschlechtern getrennte Lernen von Mädchen und Jungen Vorteile.

Ein Problem, das angesprochen wurde, ist die mangelnde Lehrerausbildung bzw. -weiterbildung zu den Themen des gendersensiblen Unterrichts. Weder während der Studienzeit noch im Referendariat wird die Rolle der Schule in der geschlechtsspezifischen Sozialisation eines Schülers hinreichend behandelt. Daher findet man in der Schule Geschlechtervorurteile sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern vor. Das Konzept der reflexiven Koedukation als Steuerungsinstrument für einen geschlechtersensiblen Unterricht als auch die Konzeption gendersensibler Didaktiken müssen dringend weiterentwickelt werden, damit im Unterricht geschlechtsstereotypische Rollenzuweisungen aufgelöst werden können. Eine Alternative zur strikten Trennung in Koedukation und Monoedukation wäre weiterhin zu diskutieren. Der gesellschaftliche Konsens, das Prinzip eines grundsätzlich koedukativen Unterrichts, soll dabei nicht ernsthaft angezweifelt werden. Unterschiedliche Modellversuche kommen eher zu dem Ergebnis, dass koedukativer Unterricht durch monoedukative Phasen *ergänzt* und *erweitert* werden sollte.

Um der Heterogenität aus der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit zu begegnen, müssten für die

MINT-Fächer aber auch die Sprachen, Materialien und Konzepte für einen unter der Geschlechterperspektive optimierten Unterricht erarbeitet werden. Für die Erwachsenenbildung sind solche Konzepte schon reich-

lich ausgearbeitet worden (vgl. Kaschuba, Derichs-Kunstmann 2009), für die Schule wird eine entsprechende Entwicklung in Zukunft dringend erforderlich.

## Bibliographie

- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel. 2001. Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert et al., Hg. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 323-407.
- Bourdieu, Pierre. 2001. (Textsammlung franz. Schwerpunkt 1966 – 1989). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik.* Hamburg: VSA.
- Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore. 2008. *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur.* Weinheim: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft BRD. *Grund- und Strukturdaten 1987/88.*
- Cresswell, John; Rowe, Ken; Withers, Graeme. 2002. *Boys in school and society.* Camberwell, Vic.: Australian Council for Education Research.
- Dahrendorf, Ralf. 1965. *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik.* Hamburg: Nannen.
- Decker, Oliver; Brähler, Elmar. 2010. *Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010.* Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.
- Engler, Steffani. 2010. *Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung.* In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate. *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie.* Wiesbaden: VS, 222-233.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Budde, Jürgen. 2008. *Förderung von Mädchen und Förderung von Jungen.* In: Arnold, Karl-Heinz; Graumann, Olga; Rakhkochkine, Anatoli, Hg. *Handbuch Förderung.* Weinheim: Beltz, 377-386.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne. 1996. *100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende (Replik).* In: *Ethik und Sozialwissenschaften*, Jg. 7 (4), 578-585.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Nyssen, Elke. 1998. *Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz.* In: Rolff, Hans-Günter; Bauer, Karl-Oswald; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann, Hg. *Jahrbuch der Schulentwicklung.* Weinheim, 163-199.
- Graumann, Olga. 2002. *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: Von lernbehindert bis hochbegabt.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hausmann, Ricardo; Tyson, Laura D.; Zahidi, Saadia: *the Global Gender Gap Report 2010.* World Economic Forum, Geneva, Switzerland 2010 (<http://www.weforum.org/pdf/gendergap/report2010.pdf>) 16.10.2010.
- Hagedorn, Jörg. 2009. *Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung – Über die Schwierigkeiten, die Einheit in der Differenz zu denken.* In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke, Hg. *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung.* Wiesbaden: VS, 403-423.
- Hänsel, Dagmar. 1996. *Frauen im Lehramt – Feminisierung des Lehrberufs?* In: Kleinau, Elke; Opitz, Claudia, Hg. *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung.* 2. Bd. Frankfurt, New York: Campus, 414-433.
- Hirschauer, Maria; Kullmann, Harry. 2009. *Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung.* In: Von Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke, Hg. *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung.* Wiesbaden: VS, 351-373.
- Horstkemper, Marianne; Kraul, Margret. 1999. *Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur.* Mainz: Hase u. Koehler.
- Jaeneke, Katrin; Lamp, Fabian; Sielert, Uwe; Selle, Ulrich. 2009. *Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“.* Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Kaschuba, Gerrit; Derichs-Kunstmann, Karin. 2009. *Fortbildung – gleichstellungsorientiert! Arbeitshilfen zur Integration von Genderaspekten in Fortbildungen.* Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Tübingen.



- Keddi, Barbara; Pfeil, Patricia; Strehmel, Petra; Wittmann, Svendy. 1999. *Lebensthemen junger Frauen – die andere Vielfalt weiblicher Lebensentwürfe*. Wiesbaden: VS.
- Kohli, Martin. 1988. Normalbiographie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Kohli, Martin u.a. *Biographie oder Lebenslauf? Über die Tauglichkeit zweier Konzepte*. Kurseinheit 2. Hagen: (Fern-Universität), 64-97
- Osterland, Martin. 1990. „Normalbiographie“ und „Normalarbeitsverhältnis“. In: Berger, Peter A.; Hradil, Stefan, Hg. *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Soziale Welt*. Sonderband 7. Göttingen: Schwartz, 351 ff.
- Prenzel, Annedore. 1993. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Prenzel, Annedore. 2001. *Egalitäre Differenz in der Bildung*. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert, Hrsg. *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: 93-107.
- Rendtorff, Barbara; Moser, Vera. 1999. *Geschlecht und Geschlechterverhältnis in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Saldern, Matthias von. 2007. *Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems*. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea, Hg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz, 42-52.
- Seidenspinner, Gerlinde; Keddi, Barbara; Wittmann, Svendy; Gross, Michaela; Hildebrandt, Karin; Strehmel, Petra, Hg. 1996. *Junge Frauen heute - wie sie leben, was sie anders machen*. Opladen: VS.
- Spielhofer, Thomas; O'Donnell, Lisa; Benton, Tom; Schagen, S. and Schagen, I. 2002. *The Impact of School Size and Single-sex Education on Performance* (LGA Research Report 33). Slough: NFER.
- Stalman, Franziska. 1991. *Die Schule macht die Mädchen dumm: Die Probleme mit der Koedukation*. München: Piper.
- Statistisches Jahrbuch der DDR 1988.
- Tillmann, Klaus Jürgen. 2008. *Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion*. In: Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach, Hg. *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS.
- Watzlawick, Paul. 2007. *Selbsterfüllende Prophezeiungen*. In: ders., Hg. *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wir wissen, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München: Piper, 91-110.
- Wenning, Norbert. 2007. *Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen*. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea, Hg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz, 21-31.
- Wischer, Beate. 2007a. *Umgang mit Heterogenität als komplexe Aufgabe an das Lehrerhandeln – eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen*. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea, Hg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz, 32-41.
- Wischer, Beate. 2007b. *Umgang mit Heterogenität in der Schule – zwischen Veränderungsnotwendigkeiten und Veränderungsmöglichkeiten*. In: *Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter*. Heft 1, 19-32.