

Claudia Wallner:

Junge, Junge! Junge? Wenn Erzieherinnen mit Jungen arbeiten

Vortrag auf der Fachtagung „auf den Anfang kommt es an“ am 29.05.2010 in Bad Doberan

**Ein Gespräch mit 5-6jährigen Kindergartenkindern, zitiert aus:
Melitta Walter: Jungen sind anders, Mädchen auch
München 2005, S.156-158**

„Erzähl mir, was Frauen den Tag über so tun.“

Ein Mädchen: „Also da gibt es die Frauen, die sind zu Hause, die tun nichts, außer kochen und aufräumen. Und dann gibt es die Frauen, die gehen arbeiten. Meine Tante, die geht arbeiten, und mein Papa sagt, wenn die so weitermacht, kriegt sie nie Kinder.“

Frage: „Weshalb?“

Das Mädchen: „Na, weil sie abends immer so müde ist und so gestresst aussieht.“

Frage: „Wie sieht denn eine gestresste Frau aus?“

Ein Junge: „Die ist ganz blass und dünn und schreit immer so rum.“

Ein Junge: „Meine Oma war nie auf Arbeit, die war immer in der Wohnung, die ganze Zeit.“

Ein Mädchen: „Ja, meine Oma sagt auch, dass wir es heute viel schwerer haben als sie, als sie ein Kind war.“

Frage: „Was ist für Euch schwerer?“

Das Mädchen: „Weiß ich nicht so genau. Oma sagt, alles geht so schnell und unsere Ohren gehen kaputt, weil wir so laute Musik hören, und zu Mama sagt sie immer: >Wenn du so weitermachst, gehst Du noch drauf<.“

Frage: „Was meint die Oma damit?“

Das Mädchen: „Na, meine Mama geht noch zum Sport und will auch wieder arbeiten, wenn meine kleine Schwester größer ist.“

Frage: „Weißt Du, welchen Beruf Deine Mutter hat?“

Das Mädchen: „Nö, irgendeinen eben.“

Frage: „Wollt ihr später mal einen Beruf erlernen?“

Ein Mädchen nickt ganz kräftig, zwei sehen erst zu ihr hinüber, bevor sie auch nicken, und ein Junge sagt: „Muss man ja, irgendwo muss das Geld ja herkommen.“

Frage: „Woher kommt denn bei Euch zu Hause das Geld?“

Der Junge: „Meine Mama geht am Vormittag in die Arbeit und mein Papa schickt ihr Geld.“

Frage: „Wo ist denn dein Vater?“

Der Junge: „Der wohnt nicht mehr zu Hause, aber er muss mir Geld schicken, weil meine Mama auf mich aufpasst.“

Frage: „Gibt es einen Beruf, den ihr ganz gut findet?“

Ein Mädchen: „Ich will mal später was ganz Spannendes machen.“

Frage: „Was ist ein ganz spannender Beruf?“

Ein Junge: „Einer, wo ich den anderen sagen kann, was sie machen sollen, und ich bin der Chef von denen.“

Frage: „Und hier die Erzieherinnen, was ist mit denen, sind sie berufstätig?“

Ein Mädchen: „Na, die spielen mit uns und lesen uns vor, dafür sind sie da.“

Ein Mädchen: „Ja, schon, aber nicht so richtig, weil die sind ja nicht im Büro oder im Kaufhaus, sondern spielen nur mit uns.“

Ein Junge: „So ´ne Arbeit will ich mal nicht machen. Das wäre mir viel zu laut hier, wenn ich groß bin.“

Ein Mädchen: „Das ist ja auch nichts für Jungen. Die machen doch sowieso lieber was anderes.“

Frage: „Und was tun die Männer den ganzen Tag über?“

Ein Junge: „Die Männer machen alles, alles, alles.“

Frage: „Was machen sie denn alles?“

Der Junge: „Wenn mein Papa nach Hause kommt und das Essen ist noch nicht fertig, dann sagt er zu meiner Mama: >Muss ich denn hier wirklich alles alleine machen?< Und dann haben sie oft Streit.“

Frage: „Und was antwortet deine Mutter?“

Der Junge: „Wenn meine Mama dann wütend ist, dann sagt sie: >Du machst doch auch alles andere ohne mich.<“

„Bei uns im Haus wohnt ein Mann, der hat keine Arbeit. Und mein Papa sagt, das ist ganz schlimm für einen Mann, wenn er gar nichts machen kann“, erzählt ein anderes Mädchen.

Frage: „Wie wäre es denn, wenn eure Väter zu Hause wären und die Mütter gingen allein arbeiten?“

Ein Mädchen: „Ich fände das super, wenn Papa mal ganz viel Zeit haben täte.“

Ein Junge: „Aber dann bleibt alles liegen.“

Frage: „Was bleibt liegen?“

Der Junge verschränkt die Arme vor der Brust: „Na, die Wäsche und der Dreck eben. Das sieht mein Papa nicht.“

Frage: „Würde der Papa etwas anders machen als die Mama?“

Auf diese Frage antworten alle Kinder ganz schnell: Papa liest dann in Ruhe Zeitung. Papa holt öfter mal eine Pizza. Papa räumt nicht so viel auf. Papa nervt nicht so viel ...

Und ein Junge ergänzt: „Wenn alle Mamas arbeiten gehen und alle Papas bei uns sind, wer verdient denn dann das Geld?“

1. Mädchen sind anders - Jungen auch ...

Mädchen und Jungen sind offensichtlich unterschiedlich: sie verhalten sich verschieden, sie interessieren sich für verschiedene Dinge, sie tragen unterschiedliche Kleidung, spielen andere Spiele etc. Das kann man schon bei Kindergartenkindern beobachten: Während Jungen mehrheitlich raumgreifend, laut und tobend agieren, sind Mädchen eher am Rande als Zuschauerinnen des „wildem Spiels“ zu finden oder in feinmotorische Spiele mit Puppen, Buntstiften oder Bastelmaterialien vertieft. Woher kommt diese Unterschiedlichkeit? Gibt es biologische Unterschiede, die das, was wir an Mädchen und Jungen beobachten können, begründen? Oder sind Mädchen und Jungen im Wesentlichen gleich und die festzustellenden Unterschiede sind durch Erziehung, Sozialisation und individuelle Verarbeitungsmechanismen hergestellt? Wie viel ist angeboren, wie viel ist Umwelt, Sozialisation oder Selbstaneignung an den Geschlechtsunterschieden? Und wie kann das Phänomen eingeordnet werden, dass die offensichtlich festzustellenden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen nicht für alle gelten und dass Unterschiede zwischen Mädchen und solchen zwischen Jungen insgesamt größer sind als die zwischen Mädchen und Jungen?

Wenn im Folgenden also von Mädchen und Jungen gesprochen wird und dem, was Jungen von Mädchen unterscheidet und umgekehrt, so ist dies ein verallgemeinerndes Hilfskonstrukt, das festzustellende Tendenzen und Tatsachen im Durchschnitt aller Mädchen und Jungen beschreibt. Das heißt demzufolge nicht, dass dies für alle Mädchen und für alle Jungen gilt.

2. Geschlechterunterschiede: angeboren, erlernt oder selbst gestaltet?

Ging man bis in die sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts davon aus, dass Männlichkeit und Weiblichkeit auch in ihren sozialen Ausprägungen genetisch festgelegt sind, ging die Sozialisationsforschung anschließend dazu über, Neugeborene als „leere Gefäße“ zu betrachten, die ausschließlich durch die Außenwelt geprägt würden, wobei der Eigenanteil der Kinder an diesem Prozess als sehr gering angesehen wurde. Diese Auffassung von Sozialisation wurde in den 70er und 80er Jahren wiederum revidiert, die Beteiligung des Individuums an der

Herausbildung von Geschlechterrollen wurde entdeckt. Heute geht die Forschung davon aus, dass Erbanlagen und Umwelteinflüsse ungefähr gleichermaßen die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. Entgegen aktuellen und beliebten biologistischen Erklärungen, wie sie in populärwissenschaftlichen Büchern wie „warum Männer lügen und Frauen immer Schuhe kaufen“ verbreitet werden, ist bislang wissenschaftlich nicht belegt, ob und wenn ja welche Auswirkungen die feststellbaren Unterschiede in Aufbau und Umfang des weiblichen und männlichen Gehirns haben. Auch der Bezug auf die Evolutionspsychologie ist höchst zweifelhaft: Ob in der Steinzeit tatsächlich die Männer zum Jagen gingen und die Frauen das Feuer hüteten, ist durchaus nicht klar. Tatsächlich weiß Niemand, wie das Sozialleben der menschlichen Urahnen ausgesehen hat.

Heute ist klar: Kinder sind keine leeren Trichter, die von der Umwelt gefüllt werden. Sie kommen aber auch nicht mit fertigen Verhaltenscodes als Mädchen und Jungen zur Welt und interessieren sich deshalb naturgegeben für Autos oder Puppen. Die Geschlechtsunterschiede sind - so stellt sich immer mehr heraus - zunächst gar nicht besonders groß. Vielmehr belegen verschiedene Studien, dass Geschlechtsunterschiede im Sinne tatsächlich feststellbarer Unterschiede in den Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Interessen von Mädchen und Jungen nur in wenigen Bereichen tatsächlich nachweisbar und dann oft erst nach der Pubertät zu erkennen sind. Carol Hagemann-White wies bereits 1984 nach, dass insbesondere die deutschsprachige Literatur dazu neigt, Geschlechtsunterschiede als massiv und angeboren zu beschreiben, was sich bei näherer Analyse der Untersuchungen jedoch zumeist als unhaltbar herausstellen würde (Hagemann-White 1984, S.46).

Stellen wir trotzdem schon bei kleinen Mädchen und Jungen deutliche Unterschiede fest, dann sind diese im Laufe des Aufwachsens offensichtlich im Wesentlichen durch Umwelteinflüsse konstruiert. Behindern diese Konstruktionen Kinder in ihrer Entwicklung, dann liegt hier die Begründung für Maßnahmen zum Abbau dieser durch äußere Zuschreibungen und individuelle Verarbeitung gemachten Unterschiede.

3. „Wir werden zu Mädchen und Jungen gemacht...“ Wie Geschlechterrollen in den ersten 10 Lebensjahren herausgebildet werden

Wie aber verläuft der Prozess der Aneignung von Geschlechterrollen? Wann fängt das an, dass Mädchen zu Mädchen werden und Jungen zu Jungen? Dass sie sich abgrenzen vom anderen Geschlecht und ein Junge oder ein Mädchen zu sein für sie wichtig wird? Wie verläuft der Prozess der Vergeschlechtlichung in den ersten zehn Lebensjahren?

Das erste Lebensjahr:

Während das erste halbe Jahr symbiotisch mit der ersten Bezugsperson verläuft, fühlt das Kind im zweiten halben Jahr bereits, dass es etwas Anderes ist als sein/e Gegenüber. Kinder bis zum Ende des zweiten Lebensjahres haben kein Bewusstsein über die Existenz von Geschlecht.

Das zweite Lebensjahr:

Im ersten halben Jahr entfernt sich das Kind räumlich von der Bezugsperson. Mütter bzw. Väter unterstützen bei Jungen die Freude am Entdecken des eigenen Körpers eher, bei Mädchen wird sie eher gehemmt. In der Nachahmung ist zu beobachten, dass Jungen und Mädchen sich bereits an gleichgeschlechtlichen Bezugspersonen

orientieren. In der zweiten Hälfte des zweiten Jahres entdecken Kinder Geschlechtsunterschiede: Jungen entdecken ihren Penis, Mädchen dagegen erleben ihre Geschlechtszugehörigkeit weniger körperlich. Beide Geschlechter beginnen zu verinnerlichen, was ihnen über ihr Verhalten gesagt wird und wie dies bewertet wird. Damit werden wichtige Grundsteine für die Herausbildung einer Geschlechtsidentität gelegt. Wichtig ist, dass zusätzlich zur weiblichen Bezugsperson eine männliche greifbar ist, damit die Identitätsentwicklung in einem Wechselspiel von Identifikation und Abgrenzung stattfinden kann (Blank-Mathieu 2002, S.25). Die Existenz von Geschlecht und dem eigenen Geschlecht erleben Kinder im zweiten Lebensjahr aber eher bedeutungslos: dass sie ein Mädchen oder ein Junge sind, können sie sagen, haben aber kein Verständnis davon, was das ist.

Das dritte und vierte Lebensjahr:

Mit ca. drei Jahren haben Kinder stabile Bilder von Mutter, Vater und sich selbst in Bezug auf ihre Geschlechtszugehörigkeit. Mädchen und Jungen wissen nun, welches Geschlecht sie haben und sie wissen auch, welche Erwartungen damit verbunden sind, was also ein Mädchen ausmacht und was einen Jungen. Allerdings besteht zu dieser Zeit noch kein Bewusstsein von Permanenz der Geschlechtszugehörigkeit. Vielmehr gehen Kinder in diesem Alter noch davon aus, dass sie später mal auch ein anderes Geschlecht haben könnten bzw. dass die Geschlechtszugehörigkeit nicht unbedingt konstant ist. Sie wechseln ihre Einschätzung bezüglich der Geschlechtszugehörigkeit entsprechend der jeweiligen Erscheinungsform (prä-operationelles Denken) und sind sich jeweils sicher in ihrer Einschätzung (heute ist Klara ein Junge, weil sie gut beim Fußball mitspielt, morgen ist sie ein Mädchen, weil sie Schleifen im Haar hat und ihre Barbie mitbrachte). Damit ist ihre geschlechtliche Identität in diesem Alter noch wenig sicher. Diese Unsicherheit führt dazu, dass Mädchen und Jungen Uneindeutigkeiten in der geschlechtlichen Zuordnung noch schlecht zulassen können, weil sie eine weitere Verunsicherung darstellen. Deshalb streben sie nach Eindeutigkeiten. Die Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Spielpartner/innen verstärkt sich entsprechend ab dem dritten Lebensjahr.

Sicherheit in der eigenen und der Geschlechtszugehörigkeit anderer wird etwas ab dem vierten Lebensjahr dadurch hergestellt, dass Geschlechterrollen besonders rigide ausgelebt und nach außen demonstriert werden: dass Mädchen unbedingt rosa Röckchen tragen und mit Puppen spielen wollen, dass Jungen auf alle Fälle cool und stark sein wollen, Basecaps tragen und sich wild und gefährlich inszenieren, ist diesem Phänomen der Unsicherheit geschuldet (Focks 2002, S.72). Die Rigidität der Vorstellungen von Mädchensein und Jungesein hält etwa bis zum siebten Lebensjahr an.

Das, was Erwachsene in diesem Alter also gerne als natürliche Geschlechterunterschiede interpretieren, ist in Wirklichkeit die Suche nach der eigenen geschlechtlichen Identität durch Experimentieren mit Präsentationsformen von Junge- und Mädchensein und die Unsicherheit der eigenen Zugehörigkeit zu einem Geschlecht.

Bereits mit vier bis fünf Jahren bevorzugen Jungen große Gruppen und das möglichst wilde Spielen im Freien, bei dem Hierarchien, Dominanz und Rivalitäten ausprobiert und ausgekämpft werden. Jungengruppen sind weitgehend geschlossene Gruppen: sie grenzen sich gegen Mädchen und gegen Erwachsene ab. Die Folge ist, dass Jungen weniger auf Betreuungspersonen reagieren oder hören als Mädchen - ihre „Erziehungsinstanz“ ist die eigene Gruppe, nicht die Erzieherin.

Der Gruppendruck auf Jungen, sich jungenspezifisch zu verhalten, ist entsprechend hoch: Spielen mit Mädchen wird von der Gruppe sanktioniert und unterbleibt entsprechend. Die Jungengruppe und ihre Regeln sind für Jungen in einer als von Mädchen und Frauen dominiert erlebten Welt von erheblicher Bedeutung und ein wesentlicher Sozialisationsfaktor.

Mädchen in diesem Alter bevorzugen Freundschaften in Paaren oder Trios. Die Beziehungen wirken enger, Konkurrenz und Aggression spielen nicht so eine gewichtige Rolle wie in Jungengruppen. Mädchen interessieren sich öfter für „Jungenspiele“ als umgekehrt, weil sie dem Gruppendruck der Reglementierung solcher Interessen nicht so deutlich unterliegen (tobende Mädchen sind häufiger zu erleben als Jungen, die Gummitwist springen oder Abzählreime machen) und weil die Rollenbilder für Mädchen bereits weiter sind als die für Jungen.

Mädchen sind entsprechend zugänglicher für Einwirkungen von (weiblichem) Betreuungspersonal. Sie unterliegen nicht so einem starken Sozialisationsdruck aus den eigenen Reihen wie Jungen, weil sie diese nach außen abgeschottete Gruppe in dieser Form nicht haben bzw. anstreben.

Das Vorschulalter:

Mädchen zeigen in diesem Alter bereits einen kooperativen und konfliktreduzierenden Sprachstil. Interaktionen sind geprägt von Rückfragen und der Berücksichtigung dessen, was die anderen Mitspielerinnen sagen. Jungen verfügen über einen gebieterischen Tonfall. Interaktionen brechen schneller ab, Konflikte eskalieren entsprechend leichter. Die Kommunikation zwischen Mädchen und Jungen wird entsprechend schwieriger, weil unterschiedliche Kommunikationsmuster entwickelt werden.

„Für Mädchen wird die Kommunikation mit Jungen mit zunehmendem Alter unbefriedigender, denn sie verlieren an Einfluss. Ganz allgemein kann man sagen: Jungen beeinflussen Mädchen und Jungen, Jungen lassen sich von Mädchen nicht beeinflussen, Mädchen beeinflussen nur Mädchen.“ (Niesel 2001, S.2)

Das fünfte und sechste Lebensjahr:

Etwa mit fünf bis sechs Jahren begreifen Kinder, dass Geschlechtszugehörigkeit konstant ist und nicht gewechselt werden kann: Ein Junge bleibt ein Junge, wenn er mal ein Kleid anzieht, und ein Mädchen bleibt Mädchen, wenn sie Fußball spielt (konkret-operationales Denken).

Im Übergang zwischen den beiden kognitiven Entwicklungsstufen des prä- und des konkret-operationellen Denkens urteilen Kinder - verständlicherweise - schwankend und unsicher. Sie bewegen sich zwischen der Gewissheit, dass Geschlecht wechselhaft ist und der, dass Geschlecht eine Konstante für jeden Menschen darstellt (Jantz/Brandes 2006, S43).

Spätestens mit fünf oder sechs Jahren wollen Mädchen und Jungen nicht mehr zusammen spielen. Mädchen und Jungen ordnen sich einem Geschlecht zu. Das bedeutet auch, dass sie die mädchen- bzw. jungenhaften Präsentationsweisen erlernen müssen: Wie ist ein „richtiger Junge“, wie ein „richtiges Mädchen“? Da in unserer Kultur von jedem Menschen eine eindeutige Zuordnung zu einem Geschlecht verlangt wird, sind Kinder in diesem Alter gefragt, sich ebenfalls durch gezeigte Interessen, Verhaltensweisen etc. eindeutig zuzuordnen. Auch, wenn sie sich nun sicher sind, dass sie ihr Geschlecht lebenslang behalten, sind sie auch in dieser Entwicklungsphase gefragt, sich besonders geschlechtsspezifisch entsprechend den gesellschaftlichen Rollenanforderungen zu inszenieren.

Das sechsten und siebte Lebensjahr:

Im Schuleintrittsalter haben - je nach Entwicklungsstand - die meisten Mädchen die extremen Geschlechterinszenierungen abgelegt und durch subtilere Formen (bestimmte Formen des Lächelns, Kopf schräg Haltens, Gehens, Sitzens) ersetzt. Jungen hingegen inszenieren ihre „Männlichkeit“ in diesem Lebensalter eher noch deutlicher als zuvor.

Das achte bis zehnte Lebensjahr:

In dieser Zeit setzt sich ein flexibler Umgang mit Geschlechterdifferenzen und mit der Geschlechtszugehörigkeit durch. Mädchen und Jungen begreifen, dass es zwar deutliche Zuschreibungen von Gefühlen, Eigenschaften, Verhaltensweisen, Interessen und Aufgaben an beide Geschlechter gibt, dass diese aber zugeschrieben und prinzipiell veränderbar sind („Jungs spielen Fußball aber Mädchen können das auch“). Mit neun Jahren sind Mädchen (zu Jungen gibt es keine entsprechenden Untersuchungen) in sich eins: was sie fühlen, tun und wollen stimmt überein mit dem, was sie sind (nämlich Mädchen). Sind Mädchen wild oder an jungentypischen Spielen und Beschäftigungen interessiert, so bezeichnen sie sich selbst als „jungenhaft“. Dies zeigt einerseits, dass sie in ihrer Geschlechtsidentität sicher sind, auch wenn ihre Interessen nicht zum sozialen Geschlechtszuschreibungsgefüge passen, andererseits wird deutlich, dass Mädchen bereits das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit verinnerlicht haben. Gleichwohl begreifen sie diese Zuschreibungen noch als äußere und nehmen sich die Freiheit, auch als Mädchen Anleihen bei dem anderen Geschlecht zugeschriebenen Interessen etc. zu nehmen. Indem sie dann als jungenhaft deklariert werden, ist es ihnen möglich, trotzdem Mädchen zu bleiben. Erst in der Pubertät verlieren Mädchen diese Fähigkeit und werden mehr und mehr „typische“ Mädchen ohne Ausritte ins jungenhafte (Focks 2002, S.73-74).

Ebenfalls im Alter von ca. acht bis neun Jahren sind Kinder in der Lage, Hierarchien zwischen den Geschlechtern deutlich zu erkennen und zu benennen und sich selbst in ihnen zu verorten. Spätestens jetzt haben sie bereits begriffen und verinnerlicht, ob sie in der Geschlechterhierarchie oben oder unten stehen und tragen damit aktiv zur Weiterführung dieser Ordnung bei.

In der vierten Klasse erreicht die Trennung der Geschlechter ihren Höhepunkt: Einer Untersuchung zufolge wählen lediglich ca. 1/6 der Mädchen und Jungen (Jungen noch weniger als Mädchen) im Durchschnitt eine/n andersgeschlechtlichen Partner/in für einen geselligen Anlass, und 50-60% der Kinder des anderen Geschlechts werden abgelehnt (zitiert nach Janz/Brandes 2006, S.57). Körperliche Kontakte zwischen den Geschlechtern nehmen rapide ab.

Das Grundschulalter insgesamt:

Zur kindlichen Entwicklung in dieser Altersspanne gehört der Ausbau der Motorik: Kinder haben bereits gelernt zu klettern, zu hüpfen und zu springen und erlernen nun das Werfen, Fangen und Schießen. Besonders wichtig für die Entwicklung wird nun das wilde Spielen, Laut sein und Schreien (rough-and-tumble-play, zit. nach Jantz/Brandes 2006, S.50), bei dem sie sich und ihre Grenzen besonders gut kennen lernen können. Jungen und Mädchen brauchen diese Tobe- und Kampffreiräume in dieser Entwicklungsphase dringend, weil sie darüber komplexe Signalsysteme erlernen: Wie weit kann ich gehen, was signalisiert mir, wann es genug ist etc.? Deshalb kann es entwicklungsfördernd sein, manchen besonders wilden Kindern auch im Unterricht zu gestatten, sich zwischendurch zu bewegen, weil es sich durchaus positiv auf das Lernvermögen dieser Kinder auswirkt. Es ist zu beobachten,

dass Jungen in dieser Entwicklungsphase einen größeren Drang nach Bewegung haben als Mädchen.

Die von Mädchen und Jungen selbst ausgehende Geschlechtertrennung zieht sich durch die gesamte Grundschulzeit und erreicht - wie bereits beschrieben - im vierten Jahr ihren Höhepunkt. Besonders zu beobachten ist sie in den Pausen, in denen Mädchen mehrheitlich an den Rändern stehen und Jungen die großen Freiflächen mit wilden Spielen belegen. Andere Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass diese vermeintlich naturgegebene Geschlechtertrennung sich umso mehr auflösen beginnt, je kleinräumiger Aufenthaltsorte insgesamt werden und je vertrauter die Umgebung ist. Eine vertraute und eine differenzierte, in viele verschiedene Nischen und Wege unterteilte Umgebung erhöht die Mischung der Geschlechter im freien Spiel (Janz/Brandes 2006, S.58-59).

Eine weitere wichtige Erkenntnis bezüglich der vermeintlich „natürlichen“ Geschlechtertrennung durch Mädchen und Jungen selbst ist, dass offensichtlich der Gruppendruck den Rückzug in die eigene Geschlechtergruppe deutlich forciert: Die Gruppenidentität steht über den individuellen Vorlieben. Dazu zu gehören ist wichtiger, als das zu machen, was einem Spaß macht. Und förderhin: Spaß macht irgendwann das, was alle machen. So erklärt sich, dass Jungen nicht Vater - Mutter - Kind spielen oder Mädchen nicht toben und raufen wollen, obwohl sie dies vielleicht in unbemerkten Momenten gerne tun. Und da können Eltern noch so bemüht Gegenbilder vorleben: Die Peergroup sagt, wo es langgeht. Bereits im Kindergarten und später auf der Grundschule steht die Gruppenidentität weit über individuellen Wünschen und Vorlieben: so müssen, sobald sich Mädchen und Jungen in Gleichaltrigengruppen befinden, Rollenspiele für Jungen „Weiberkram“ sein und das hemmungslose Herumtoben von Jungen „blöd“, unabhängig davon, ob sie eigentlich gerne genau das spielen würden (Rigos 2006, 103-104). Der Gruppendruck diktiert die „Vorlieben“, und umso älter Kinder werden, umso weniger können Eltern auch mit atypischen Vorbildern etwas dagegen tun. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass es häufig die beliebtesten Kinder sind, die die Geschlechtergrenzen regelmäßig überschreiten, weil sie sich non-konformes Verhalten eher erlauben können.

Kontakte zwischen Mädchen und Jungen finden häufig in Form des gegenseitigen Ärgerns und Neckens auf der Grundlage geschlechterstereotyper Verhaltensweisen statt, wobei diese oftmals sogar überzogen wirken („die Jenny liebt den Marvin“ oder „guck mal, zwei Verliebte“ sind z. B. Ausdruck dieser Spiele). Einerseits üben Kinder sich damit in Geschlechterrollen, andererseits erproben sie allgemein Grenzen ihres Verhaltens zwischen Scherz und Verletzung.

4. Der Übergang von der Kita in die Grundschule - auch ein Genderprojekt

Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist für Mädchen und Jungen nicht gleich: Die Genderwelt von Jungen ist bereits geschlossener als die von Mädchen, weil Jungen sich sehr stark in ihrer und auf ihre Jungengruppe orientieren und von erwachsenen Außenstehenden weniger annehmen. Mädchen hingegen sind eher auf Kommunikation und Verbindungen orientiert. Die Kommunikation zwischen Mädchen und Jungen ist schwierig, die Welten sind klar eingeteilt und weitgehend voneinander getrennt. Jungen fehlen männliche Identifikationsfiguren, Mädchen erleben Frauen im Nahraum und dabei in typisch weiblichen Tätigkeiten des Betreuens und Bildens. In dieser Phase des Übergangs nehmen Mädchen durchschnittlich lieber als Jungen an schulvorbereitenden Maßnahmen teil. Jungen zeigen auch deshalb weniger

Interesse, weil sie in ihrer feinmotorischen Entwicklung zu dieser Zeit weiter zurück liegen und ihnen deshalb die schulvorbereitenden Maßnahmen mehr Schwierigkeiten machen. Sie haben einen höheren Drang nach Bewegung und mehr Probleme, still zu sitzen. Daraus kann gemutmaßt werden, dass Jungen weniger gut vorbereitet in die Schule einmünden als Mädchen, weil es für sie schwieriger ist, den Rollenanforderungen eines Schulkindes gerecht zu werden. Auch die relativ größere Geschlossenheit der Jungengruppen und die damit verbundene Ablehnung, etwas von Außenstehenden (Erwachsenen) anzunehmen, macht es für Jungen schwerer, sich in der Schule zurecht zu finden, wohingegen Mädchen sich stärker auf die Lehrerin konzentrieren und in ihr eine neue Identifikationsfigur finden (Niesel 2001, S.3)

Mädchen hingegen steht ihr mangelndes Zutrauen in sich selbst im Wege, insbesondere in Bezug auf „jungenspezifische“ Themen und Aufgaben. Die Starkvoraussetzungen von Jungen und Mädchen sind also auch im Übergang von der Kita in die Grundschule durch die bis dahin unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Sozialisationsbedingungen und Rollenentwicklungen verschieden, überwiegend zu Ungunsten von Jungen.

5. Wie Kinder „Geschlecht“ lernen, reproduzieren und gestalten

Hier sollen nur kurz zwei lernpsychologische Formen dargestellt werden, die für das Aneignen und Verarbeiten von Geschlechtsrollen eine wesentliche Rolle spielen und im pädagogischen Umgang gestaltbar sind:

Instrumentelles Lernen

Verhaltensänderungen vollziehen sich durch Belohnung und Bestrafung, die beide als Verstärker - positiv wie negativ - wirken können. Loben wir Mädchen dafür, dass sie ordentlich sind, leise und zuvorkommend, dass sie niedlich aussehen und schöne Kleider tragen oder dass sie besonders schön schreiben können, dann bestärken wir sie in tradierten Geschlechterrollen. Ähnliches gilt bei Jungen, wenn wir ihre Wildheit, ihren Mut, ihr Geschick mit Fahrzeugen aller Art oder ihr technisches Verständnis hervorheben. Das bestärkt sie darin, diese Bereiche als richtig und wichtig für sich anzuerkennen.

Lernen am Modell

Imitation und Identifikation mit Modellen ist eine weitere Form des Erlernens (nicht nur) von Geschlechterrollen: Im Kita-Alter sind es vornehmlich die Eltern und Erwachsene im Nahraum (also auch die Erzieher/innen). Im Grundschulalter werden diese realen Vorbilder durch mediale ergänzt. Dies gilt insbesondere für Jungen, die in ihrem realen Umfeld nur selten männliche Modelle vorfinden. Die Jungen- und Männerbilder der Fernsehhelden oder Computerspiele aber verkörpern oft ein ganz klassisches und zudem überzogenes Männerbild, an dem sich Jungen in der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität umso mehr orientieren, umso weniger sie reale Vorbilder vorfinden.

Werden mediale Vorbilder für ihr Verhalten belohnt, so fühlen sich Kinder auch bestärkt, gleiches zu tun. D.h., wesentlich sind nicht nur die Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen, sondern auch Trickfilm- oder Computerspielhelden, insbesondere für Jungen. Je stärker sich Mädchen und Jungen mit Vorbildern identifizieren, umso unabhängiger werden sie davon, gelobt oder bestraft zu werden für ihr Verhalten. Das Verhalten, die Rollenausgestaltung wird internalisiert und reproduziert. Jungen, die über keine gleichgeschlechtlichen Vorbilder verfügen, müssen ihre Geschlechtsidentität eher über die Abgrenzung zur Mutter oder zur

Erzieherin/Lehrerin herausbilden nach dem Motto: alles, was nicht weiblich ist, ist männlich. Mädchen hingegen haben eher tatsächliche Rolemodels, die sie imitieren und mit denen sie sich identifizieren können.

Trennen oder zusammenführen - beachten oder vernachlässigen? Vom geschlechtergerechten Umgang mit Mädchen und Jungen in Kita und Grundschule

Die Geschlechtszugehörigkeit ist - anders als vielfach angenommen - für Kleinkinder von großer Bedeutung. Geschlechterbilder werden bereits im zweiten Lebensjahr entwickelt, und mit drei Jahren wissen Kinder verlässlich, welchem Geschlecht sie angehören und welche Erwartungen damit verbunden sind. Bereits Kita - Kinder sind aktiv mit der Herausbildung einer Geschlechtsidentität beschäftigt. Dieser Prozess setzt sich im Grundschulalter fort: fünf- bis sechsjährige Kinder verhalten und präsentieren sich besonders geschlechtstypisch, um ihre Geschlechtsidentität zu festigen, wobei Jungen dies offensiver tun und Mädchen eher subtilere Formen entwickeln. Erst mit acht bis zehn Jahren wird der Umgang mit Geschlechterdifferenzen flexibler: Mädchen und Jungen wissen nun, wo sie hingehören und was erwartet wird, aber sie wissen auch, dass diese Anforderungen äußerliche sind und damit die Möglichkeit besteht, auch anders zu agieren oder zu sein, ohne damit die eigene Geschlechtszugehörigkeit zu gefährden. Vom Eintrittsalter in die Kita bis zum Austrittsalter aus der Grundschule durchleben Mädchen und Jungen also auch in der Entwicklung von Geschlechtsidentität unterschiedliche Phasen, die sie letztendlich zu „richtigen“ Mädchen und Jungen werden lassen. Geschlechterpädagogische Ansätze, die erst im Pubertätsalter einsetzen, greifen damit viel zu spät, weil zu dieser Zeit bereits Geschlechtsidentitäten manifest verankert sind.

Was aber ist zu tun? Wie kann eine geschlechtsbewusste Pädagogik aussehen, die der frühzeitigen und einseitigen Herausbildung von Geschlechterrollen entgegenwirkt?

Zur Diskussion dieser Fragestellung soll zunächst ein Blick darauf geworfen werden, welche Herangehensweisen unter geschlechterpädagogischem Blickwinkel Geschlechterrollen eher manifestieren und deshalb kontraproduktiv sind.

A Fehler im System: Umgangsweisen mit der Geschlechtszugehörigkeit, die nicht förderlich sind

6. Geschlechterrollenstereotype werden verstärkt, wenn der Entwicklungsprozess von Geschlechtsidentität nicht zur Kenntnis genommen wird

„Ich behandle alle Kinder gleich!“

Das ist ein Anspruch, der faktisch nicht funktionieren kann, weil alle Menschen Geschlechterbilder und -erwartungen in sich haben, die sie - bewusst oder unbewusst - in ihrem Denken und Handeln beeinflussen. Dabei sind die unbewussten Bilder besonders wirksam, wie wissenschaftliche Versuche immer

wieder zeigen. Menschen interpretieren Verhalten anders, erwarten anderes vom Gegenüber, schreiben ihm bzw. ihr verschiedene Fähigkeiten oder Emotionen zu, je nachdem, ob davon ausgegangen wird, dass das Gegenüber männlich oder weiblich ist. Das passiert bereits bei Säuglingen: hält Jemand den Säugling für weiblich, so werden Verhaltensweisen wie lächeln oder weinen anders interpretiert als wenn der Säugling für männlich gehalten wird. Die vermeintliche Gleichbehandlung von Kindern führt dazu, die Herausbildung von Geschlechterstereotypen zu unterstützen und damit für Mädchen und Jungen bereits im Kindesalter Entwicklungsspielräume einzuengen und die Förderung einer möglichst vielfältigen Identität zu beschränken.

7. Geschlechterrollenstereotype werden verstärkt, wenn Geschlechterstereotype als gegeben hingenommen werden

„Jungs sind eben wilder als Mädchen!“

Das Wiederaufleben der populärwissenschaftlichen Biologismuskultur à la „warum Frauen nicht einparken und Männer nicht zuhören können“ unterstützt den Glauben vieler Menschen, dass Mädchen und Jungen nun mal unterschiedlich seien und dass das nicht zu ändern sei, folglich auch in der Erziehung nichts in dieser Richtung unternommen werden müsse. Zwar verfügt jedes Mädchen und jeder Junge über individuelle Erbanlagen, die seine bzw. ihre Identitätsentwicklung mit beeinflussen, doch wird mindestens die Hälfte der Persönlichkeitsentwicklung durch die Umwelt beeinflusst. Das ist der Spielraum, den die Pädagogik hat, um Optionen für Mädchen und Jungen (nicht nur) in Bezug auf Geschlechterrollen zu erweitern. Solange bereits bei kleinen Kindern durch ihr Verhalten und ihre Einstellungen, die sie an den Tag legen, sichtbar wird, wie machtvoll und wie eingeschränkt Geschlechterrollen wirken („nee, Mädchen spielen nicht Fußball, das machen doch nur Jungs!“), darf die Pädagogik sie nicht vernachlässigen. Früh angelegt wird hier durch genau diese stereotypen Geschlechterrollen, dass bspw. Mädchen technik- und naturwissenschaftsfremd werden und Jungen Sozialverhalten für unmännlich halten. Probleme, die sich dann in der Grundschule vertiefen und im weiteren Entwicklungsverlauf zu wahren Blockaden für die individuelle Lebensgestaltung und für ein kollektives Miteinander z. B. im Klassenverband werden können. Jungen sind nicht genetisch bedingt laut und unsozial, Mädchen nicht angeborenermaßen still und sorgend. Vielmehr erlernen sie bereits mit zwei Jahren, dass das von ihnen erwartet wird und entwickeln sich entsprechend. Nur, wenn Erziehungspersonen und die Umwelt diese Erwartungen verändern, können Mädchen und Jungen auch andere Interessen und Verhaltensweisen entwickeln. Von der Unveränderbarkeit von Geschlechterrollen auszugehen heißt, Mädchen und Jungen zu behindern in ihrer Entwicklung.

8. Geschlechterrollenstereotype werden verstärkt, wenn die Geschlechterdifferenzen dramatisiert werden

„Mädchen sind zickig, Jungs Rowdies!“

Oft ist gerade in der Erziehung von Kleinkindern zu hören: „Mädchen sind halt so, da kann man machen, was man will“ oder „Jungs brauchen einfach mehr Raum, das liegt da so drin bei denen“. Menschen, die davon ausgehen, dass Mädchen und Jungen sich grundsätzlich und umfassend voneinander unterscheiden, unterliegen schnell der Gefahr, alles, was Mädchen oder Jungen tun oder sagen, in dieses Denk- bzw. Annahmeraster einzuordnen. Damit wird ein Mechanismus in Gang gesetzt, der zur Manifestation von Geschlechterrollenstereotypen beiträgt: Die eigene Wahrnehmung wird gefiltert. Besonders wahrgenommen werden die Verhaltensweisen, die diese Grundannahme der Unterschiedlichkeit stützen,

während andere Verhaltensweisen ausgeblendet werden, weil sie nicht ins Raster passen. Damit bestätigt sich die Vorannahme wieder und wieder und wird so gestützt und gefestigt. Es entsteht das Bild, das Mädchen und Jungen nun mal so oder so sind. Kinder, die nicht in dieses Raster passen oder Wünsche und Interessen, die diesen eindeutigen Bildern nicht entsprechen, werden schnell übersehen. Gerade Geschlechtsuntypisches wird dadurch weniger oder gar nicht gefördert, was wiederum die Entwicklung von Geschlechtstypischem fördert und damit wieder die eigene Grundannahme stützt. Die Dramatisierung von Geschlecht ist damit vollzogen und Mädchen und Jungen auch hier wesentliche Entwicklungsräume genommen. Nachdem nun deutlich geworden ist, was passiert, wenn PädagogInnen, Eltern und andere Bezugspersonen ohne ausreichende geschlechterpädagogische Qualifikation und damit mit fehlerhaften Grundannahmen die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen von klein auf begleiten, soll es abschließend darum gehen zu entwickeln, wie eine geschlechtergerechte Pädagogik aussehen sollte.

B Trennen oder zusammen bleiben: Vorteile und Schwierigkeiten in der koedukativen und der geschlechtshomogenen Pädagogik

9. Koedukation als Prinzip

Koedukation - die gemeinsame Erziehung und Betreuung von Mädchen und Jungen in Schule und Kita - wurde in der DDR von Anfang an und in der Alt - BRD seit Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre als Grundprinzip eingeführt. Hintergrund war, Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern herzustellen und Mädchen wie Jungen die gleichen Angebote und Möglichkeiten insbesondere in Bezug auf Bildungschancen zur Verfügung zu stellen.

In der Alt - BRD begannen allerdings bereits Mitte der siebziger Jahre in der Jugendhilfe und Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre in der Schule Feministinnen und Frauenforscherinnen, die Koedukation zu kritisieren, weil sie ohne geschlechtsbewusste Reflexionen eingeführt wurde und in Folge dessen Mädchen vernachlässigte, denn gerade im Schulsystem bedeutete die Einführung der Koedukation, dass Mädchen in bislang Jungen vorbehaltene Angebote bzw. Schulen zugelassen wurden und sich damit in „Jungenräumen“ zurecht finden mussten. Ab Ende der achtziger Jahre wurden auch (wenn auch in deutlich geringerem Maße) Jungen in ihren geschlechtsspezifischen Rollen und Einschränkungen wahrgenommen und das Bild des störenden Rowdies hinterfragt. Folge beider Entwicklungen war zunächst, geschlechtshomogene und -spezifische Angebote insbesondere für Mädchen zu entwickeln mit dem Ziel, sie „unter ihresgleichen“ zu stärken für die Behauptung in koedukativen Räumen.

Das, was bislang Koedukation genannt wird, ist in der Regel bloße Koinstruktion. Koedukation in der bisherigen Form ist ein Ordnungsprinzip aber nicht mit geschlechtergerechten pädagogischen Inhalten ausgestaltet.

Koedukation als gemeinsames Erziehungsprinzip mit dem Ziel, Chancengleichheit herzustellen und Jungen wie Mädchen gleichberechtigt zu fördern und zu unterstützen eröffnet aus der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit prinzipiell gleiche Chancen für Mädchen und Jungen. Sie lässt Raum für Zwischentöne zwischen den Geschlechtern, weil es eben keine Unterteilung in Jungen und Mädchen gibt und damit erstmal Geschlechterzuschreibungen nicht stattfinden müssen. Die Gefahr, DIE Mädchen von DEN Jungen zu unterscheiden, ist in der koedukativen Herangehensweise grundsätzlich geringer, die Vielfalt dessen, was

und wie Mädchen und Jungen sind, worin sie sich unterschieden, worin sie sich aber auch gleichen oder wie sie sich innerhalb der Geschlechter unterschieden, kann zutage gefördert werden. Mädchen und Jungen erhalten in koedukativen Räumen Gelegenheit, den Umgang mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht auszuprobieren und zu erlernen.

Voraussetzung hierfür ist aber, dass die koedukative Gestaltung von Angeboten oder Lernsettings geschlechtsbewusst ausgerichtet wird. Eine vermeintlich geschlechtsneutrale Herangehensweise an Koedukation führt dazu, dass Geschlechterstereotype eher gefördert werden, weil das Geschlechterverhältnis dem freien Lauf der Dinge überlassen wird. D. h., dominante und Aufmerksamkeit auf sich ziehende Kinder (mehrheitlich Jungen) beherrschen das Geschehen mit großer Wahrscheinlichkeit, während leise Jungen oder sich anpassende Mädchen ins Hintertreffen der Aufmerksamkeit geraten. So aber lässt sich keine Chancengleichheit herstellen. Im Gegenteil: Geschlechterhierarchien werden gefestigt.

10. Reflexive Koedukation

Die Entwicklung und der Umgang mit der Koedukation verlief und verläuft in Schule und Jugendhilfe unterschiedlich. Deshalb sollen im Folgenden die beiden Bereiche getrennt dargestellt werden.

10.1 Reflexive Koedukation an Schulen

1991 prägte Hannelore Faulstich-Wieland im Rahmen der Schulforschung den Begriff der „reflexiven Koedukation“. Schulforscherinnen kritisierten zunehmend, dass die Einführung der Koedukation an Schulen lediglich als Ordnungsprinzip vollzogen worden war, ein pädagogisches, didaktisches oder methodisches Konzept aber weitgehend fehlte (Kreienbaum/Urbaniak 2006, S.45). Dies führe dazu, dass Geschlechterhierarchien bestehen blieben. Für eine geschlechtergerechte Pädagogik müsse das eigene Handeln in der Koedukation reflektiert und ggf. geeignete Maßnahmen entwickelt werden. Ziel einer reflexiven Koedukation ist die Veränderung von Geschlechterhierarchien zugunsten eines gleichberechtigten Miteinanders. Die Bildungskommission NRW hat die Ziele reflexiver Koedukation in Schule bereits 1995 folgendermaßen formuliert:

„Ziel reflexiver Koedukation ist die Chance, individuelle Unterschiede ohne Benachteiligungserfahrungen leben zu können. Nicht Gleichmacherei, sondern ein positives Verständnis von männlicher und weiblicher Identität, das tatsächliche Chancengleichheit im privaten wie im öffentlichen Leben ermöglicht, soll erreicht werden.“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 130-131)

Reflexive Koedukation bedeutet nicht die Rückkehr zur geschlechtergetrennten Arbeit. Vielmehr soll die Koedukation selbst beibehalten und geschlechtsbewusst verbessert werden. Geschlechtshomogene Gruppen können und sollen dabei zeitweise eingerichtet, dabei aber immer auf das koedukative Setting rückbezogen werden. Reflexive Koedukation an Schulen bedeutet also,

- Koedukation als Grundprinzip beizubehalten
- Koedukation geschlechtergerecht weiterzuentwickeln und auszugestalten und
- Koedukation um Anteile geschlechtergetrennter Angebote zu erweitern, die jeweils wieder an die Koedukation rückzukoppeln sind (d. h. beispielsweise, nicht einfach getrennten Unterricht in Mathe oder Sport durchzuführen, sondern zeitweise Trennungen immer wieder aktiv zusammen zu führen und die beiden pädagogischen Gestaltungsprinzipien aufeinander zu beziehen)

Reflexive Koedukation bedeutet dabei nicht, die Reflexion nur auf das Unterrichtsgeschehen zu beziehen, sondern die Gesamte Schule in ihrer Organisation, ihrer Personalpolitik, ihrer Gestaltung, Elternarbeit etc. ebenso einer gleichberechtigungsorientierten Prüfung zu unterziehen (Glagow-Schicha 2005, S.152)

Leitprinzipien einer so umfassend gedachten reflexiven Koedukation könnten sein:

- Wir wollen eine Schule für Mädchen und Jungen sein.
- Wir sind uns als Erwachsene bewusst, dass wir weibliche und männliche Vorbilder sind.
- Wir wollen den heimlichen Lehrplan der Geschlechter aufdecken. Wir wollen Mädchen wie Jungen den gleichberechtigten, individuellen Zugang zu allen Inhalten und Fächern ermöglichen.
- Wir wollen ein Klima schaffen, in dem Sexismus und Gewalt keinen Platz finden.
- Wir wollen Kooperation und Kommunikation unter Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen fördern.
- Wir wollen Jungen und Mädchen stärken, geschlechtsstereotype Rollenzuweisungen zu überwinden.
- Wir wollen Mädchen wie Jungen fit machen für ein Leben, in dem Beruf und Familie für beide gleichberechtigt lebbar werden.
- Wir wollen die Inhalte und Ziele aller Lernbereiche und Fächer dahingehend überprüfen, ob sie Mädchen-- und Jungeninteressen berücksichtigen.
- Wir wollen Materialien und Lehrbücher für die Unterrichtsgestaltung auswählen, die die Leistungen von Mädchen und Frauen sowie von Jungen und Männern angemessen berücksichtigen.
- Wir wollen Lehr- und Lernmethoden anwenden, die Mädchen und Jungen in gleichem Maße fördern.

Zitiert nach: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/medio/rk/rk_pol.html

10.2 Reflexive Koedukation in Kindertagesstätten

Bereits Mitte der siebziger Jahre kritisierten feministische Sozialarbeiterinnen die Koedukation außerhalb von Schule insbesondere in der Jugendarbeit und Jugendbildung als jungenlastig und Mädchen vernachlässigend. Der Blick war dabei auf jugendliche Mädchen gerichtet, die Situation von Kindern in Kitas geriet nicht in den Fokus dieser Kritik. Allerdings wurde mit der Verabschiedung des KJHG die Frage der Gleichberechtigung auch sukzessive in die Kindertagesbetreuung hineingetragen, denn das Gesetz schreibt die aktive Gleichstellungsförderung für alle Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe vor. In der Kinder- und Jugendhilfe entstanden ab Mitte der siebziger Jahre als Reaktion auf die geschlechterblinde Koedukation Ansätze einer geschlechtshomogenen Arbeit mit Mädchen (feministische und parteiliche Mädchenarbeit), in der all die fördernden Aspekte umgesetzt wurden, die der Koedukation fehlten. Ab ca. Mitte der achtziger Jahre entwickelten sich parallel Ansätze der Jungenarbeit. Die Koedukation blieb lange Zeit lediglich mit dem Aufruf konfrontiert, ebenfalls gleichberechtigt zu arbeiten, Konzepte wurden hingegen kaum erarbeitet. Anders als in der Schule gingen GenderexpertInnen in der Kinder- und Jugendhilfe davon aus, dass Koedukation als Gleichberechtigungsförderinstrument gescheitert ist und durch geschlechtshomogene Angebote ersetzt werden müsste.

Erst durch verstärkte Genderdebatten und die Einführung von Gender Mainstreaming ab Ende der 90er Jahre geriet die Koedukation in den Fokus der Geschlechterdebatten. Auch hier wurde nun der Begriff der reflexiven Koedukation eingeführt und Prinzipien entwickelt:

„Ziel einer reflektierten Koedukation ist ein gleichberechtigtes Geschlechterverhältnis. Reflektierte Koedukation soll dabei nicht nur eine Organisationsform, sondern vielmehr ein Gestaltungsprinzip sein, mit dem rollenspezifisches Problembewusstsein geweckt und geschlechterdemokratische Verhaltensweisen eingeübt werden. Reflektierte Koedukation thematisiert im Miteinander von Mädchen und Jungen Geschlechterhierarchien und –stereotypen mit dem Ziel, sie abzubauen und statt dessen ein System des Miteinanders zu entwickeln, in dem individuelle Unterschiede ohne Benachteiligungserfahrungen für Mädchen und Jungen erlebbar sind.“ (Berliner Leitlinien 2004, S.6)

Reflexive Koedukation in der Kinder- und Jugendhilfe meint die gestaltete und begleitete Begegnung von Mädchen und Jungen, in der ein gleichwertiges Miteinander geübt werden kann, in dem Verschiedenheit Platz hat ohne zu hierarchisieren. Mädchen wie Jungen können hier lernen, sich zu behaupten, ihre Eigenheiten einzubringen und miteinander zu verhandeln. Voraussetzung hierfür ist, dass Pädagog/innen und Erzieher/innen auf der Grundlage von Wissen um Geschlechterhierarchien und Unterschieden in den Geschlechterrollen Mädchen und Jungen aufmerksam begleiten und unterstützen. Nach Ulrike Moeller sind Konsequenzen aus einer reflexiven Koedukation:

- den Blick auf das Ganze einnehmen und nicht nur auf Teilgruppen
- die Konzeptionierung muss immer Auswirkungen auf BEIDE Geschlechter berücksichtigen
- das Aushandeln von Gerechtigkeit soll immer allen Beteiligten gegenüber transparent gemacht werden
- es muss auf die parteiliche Unterstützung beider Geschlechter geachtet werden (Moeller 1998)

Anders als in der Schuldiskussion, in der zeitweise geschlechtshomogene Angebote Teil der reflexiven Koedukation sind, meint der Begriff in der Kinder- und Jugendhilfe tatsächlich nur die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen.

Geschlechtshomogene Angebote werden unter den Begriffen Mädchen- und Jungenarbeit als zusätzliche, selbständige Angebote angesehen, die zwar Hand in Hand mit Angeboten der reflexiven Koedukation arbeiten sollen, sich aber als eigenständig verstehen.

In der Kita sollen reflexive Koedukationsansätze dazu führen, frühzeitig Fundamente zu legen, gegenseitiges Verständnis und einen sozialen Umgang miteinander einzuüben. Mädchen und Jungen können so lernen, einander zu achten, eigene Wünsche und die Anderer zu berücksichtigen, Unterschiede untereinander zu akzeptieren, gemeinsam zu handeln und freie Vereinbarungen miteinander zu treffen (Kunert-Zier 2005, S.89). Der frühzeitigen Manifestierung von Rollenklischees soll entgegen gewirkt werden, indem Mädchen und Jungen ermutigt werden, die Vielfalt ihrer Neugier und Interessen zu entdecken und ihr nachzugehen, unabhängig davon, ob die Interessen eigentlich dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden. Das sollte vornehmlich durch Spiele und Gelegenheiten hergestellt werden, die das Bestreben der Kinder, sich eindeutig geschlechtlich zu positionieren, Ernst nehmen und gleichzeitig eröffnende Räume zur Verfügung stellen. In koedukativen Settings könnte das bspw. heißen, dass alle Kinder oder bei zu großen Gruppen genauso viele Mädchen wie Jungen heute ein „Jungenspiel“ spielen und morgen ein „Mädchenspiel“ und diese Situationen dann geschlechtersensibel begleitet werden.

11. Geschlechtertrennung als Prinzip

Neben der Koedukation als Grundprinzip in Schule und Kita gibt es - wie beschrieben - Formen der zeitweisen Geschlechtertrennung. In Schule wird dieses Prinzip seit vielen Jahren hauptsächlich zur Förderung von Mädchen in naturwissenschaftlichen, mathematischen und technischen Fächern angewandt, weil zu den Ergebnissen der frauenspezifischen Schulforschung gehört, dass Mädchen sich in koedukativen Gruppen schnell zurück nehmen und sich kaum Kompetenz zuschreiben, wohin gegen sie in geschlechtshomogenen Gruppen nachweislich bessere Zugänge und Noten erlangen. Offensichtlich hindert sie die Zuschreibung, dass es sich hier um Jungendomänen handelt, daran, Interesse zu entwickeln und auf die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen.

Für Jungen sind solche Phänomene erst in jüngster Zeit - insbesondere durch die internationalen Leistungsvergleichsstudien - auffällig geworden. Die Entwicklung geschlechtsspezifischer Konzepte bspw. zur Förderung der Lesefreude und -kompetenz jenseits von Kommentierungen durch Mädchen steckt bislang noch in den Anfängen, ist aber ähnlich sinnvoll und notwendig wie die o. g. Angebote an Mädchen.

Geschlechtshomogene Angebote verstehen sich in diesem Sinne nicht als Nachhilfe- und Förderräume, sondern als Freiräume zum Entdecken eigener Fähigkeiten und Interessen jenseits geschlechtsspezifischer Zuschreibungen durch das andere Geschlecht.

Die Kinder- und Jugendhilfe kennt Mädchenarbeit und Jungenarbeit als gleichberechtigungsorientierte Ansätze geschlechtshomogener Arbeit bereits seit den siebziger bzw. achtziger Jahren. Ziel dieser Ansätze ist es, Mädchen zu stärken in ihrem Selbstbewusstsein und sie in der Entwicklung ihrer weiblichen Identität jenseits von männlichen Zuschreibungen zu unterstützen und Jungen in der Entwicklung einer männlichen Identität jenseits herkömmlicher „Machobilder“ zu begleiten. Beiden Geschlechtern sollen durch das getrennte Angebot Freiräume geschaffen werden

In der Kita entwickeln sich geschlechtshomogene Gruppen eher durch die Kinder selbst und das Spielangebot und bislang weniger durch gezielte Steuerung. Doch auch hier gilt: geschlechtshomogene, gleichberechtigungsfördernde Angebote können Mädchen und Jungen in Ergänzung koedukativer Angebote unterstützen, sich in ihrer Geschlechterrolle miteinander zu vergewissern und ungewohntes Terrain auszuprobieren, ohne sich dem anderen Geschlecht gegenüber gleich rechtfertigen zu müssen („iiiihh, guck mal, der spielt ja mit Puppen!“ oder „Mädchen bauen keine Eisenbahnen, das tun nur Jungs!!!“)

Die Gefahr, die diesem Ansatz inhärent ist, liegt darin, dass durch die im heutigen Alltagsleben eher ungewöhnliche Trennung der Geschlechter und damit auch die Thematisierung der Geschlechtszugehörigkeit die Geschlechterfrage dramatisiert wird. Der Trennung zugrunde liegt die Annahme, dass es grundlegende Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt und dass diese Unterschiede eine Hierarchie zwischen den Geschlechtern beinhalten. Gäbe es diese Annahme nicht, bräuhete man keine geschlechtshomogenen Gruppen. Diese Annahme kann dazu führen, dass Geschlechterstereotype gerade wieder produziert werden, obwohl es mit der Geschlechtertrennung eigentlich um den Abbau dieser Stereotype gehen soll, weil das Geschlecht als Zugang gewählt und damit ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt wird.

Gleichzeitig stimmt auch, dass in geschlechtshomogenen Gruppen die eigene Geschlechtszugehörigkeit eher in den Hintergrund tritt als in koedukativen Gruppen, sofern die Geschlechtszugehörigkeit selbst nicht das Thema ist. In gemischten Gruppen ist die Geschlechtszugehörigkeit ein unterscheidendes Merkmal und deshalb für das Individuum wichtig, in homogenen Gruppen kann sie entsprechend in den Hintergrund treten (Kessels 2005, S.160). So wurde bspw. festgestellt, dass in untypischen bzw. dem anderen Geschlecht zugewiesenen Bereichen durch eine Geschlechtertrennung erreicht werden konnte, dass Mädchen weniger Distanz zu dem Gegenstand aufbauen mussten und sich so besser einlassen konnten:

„Das Verhalten einer Achtklässlerin im Physikunterricht hängt nun ebenfalls davon ab, ob gerade ihr Selbstwissen als Mädchen aktiviert ist oder etwa das Selbstwissen `ich in der Schule`. Nur als Mädchen muss sie sich in besonderem Maße von Physik distanzieren.“ (Kessels 2005, S.160)

Die eigene Geschlechtsidentität ist in geschlechtshomogenen Gruppen weniger aktiviert als in -heterogenen Gruppen und steht damit der Auseinandersetzung mit geschlechtsuntypischen Themen weniger im Weg. Deshalb sind homogene Gruppen besser geeignet, bspw. Mädchen an Naturwissenschaften, Mathematik, Fußball oder das Bauen oder Auseinandernehmen von technischem Spielzeug heranzuführen oder Jungen für ruhige Spiele, feinmotorische Herausforderungen oder das Lesen zu begeistern. Positiv am Prinzip der Geschlechtertrennung ist, dass für beide Geschlechter ein Freiraum zur Verfügung gestellt wird, in dem sie sich auf das eigene Geschlecht beziehen und besinnen können, ohne sich vom jeweils anderen abgrenzen zu müssen und ohne dass sie sich produzieren müssen in ihrer jeweiligen Geschlechterrolle.

C Wie denn nun? Wege zu einer geschlechtergerechten Erziehung und Bildung in Kita und Grundschule

12. Es gibt nicht den einen richtigen Weg

Wie so häufig lässt sich die Frage nach dem richtigen Weg nicht eindeutig beantworten. Geschlechtshomogene Ansätze haben sich als zumindest phasen- oder zeitweise erfolgreich herausgestellt, um Mädchen und Jungen zu stärken und zu ermutigen, sich auch rollenuntypischen Themen oder Verhalten anzunähern und sich selbstbewusst zu entwickeln. Eine reflexive Koedukation bietet dagegen die Chance, sich im Miteinander zu behaupten und Aushandlungen zu treffen. Der „richtige Weg“ liegt in einer Mischung beider Ansätze, die dabei aufeinander zu beziehen sind. Dabei muss auf der Grundlage

- von formulierten Zielen (was wollen wir erreichen?)
- der Frage, ob das zu bearbeitende Thema geschlechtstypischen Zuschreibungen unterliegt (hat Religion eine Geschlechtszuweisung? Ist Basteln weiblich konnotiert?) und
- des Wissens darum, in welcher Entwicklungsphase ihrer geschlechtlichen Identität sich Mädchen und Jungen gerade befinden (Dramatisierung von Geschlecht, Annahme der Veränderung von Geschlecht, Sicherheit im Wissen um das eigene Geschlecht usw.)

entschieden werden, welche Form und welche Methode jeweils angebracht ist, um Geschlechtergerechtigkeit zu fördern und Geschlechtsrollenstereotypen entgegenzuwirken.

Geschlechterstereotype werden von Mädchen und Jungen verstärkt, indem sie ablehnen, was nicht als zum eigenen Geschlecht gehörend als passend empfunden wird. Kann die Passung an das eigene geschlechtliche Selbstbild erhöht werden, entsteht eine Annäherung und damit ein Abbau von Stereotypen. Dies kann auf unterschiedlichen Wegen geschehen:

- der Gegenstand wird femininer oder maskuliner gemacht (wenn mehr Mädchen forschen oder mehr Jungen lesen, verringert sich die geschlechtsspezifische Zuschreibung auf diese Felder/Gegenstände; wenn Naturwissenschaften mit Beispielen aufwarten, die Mädchen den Alltagszugang erleichtern, erhöht dies die Passung; wenn Lesen bspw. in Form von Vorlesen für Jungen zu einer sinnhaften und Anerkennung fördernden Beschäftigung wird)
- die Geschlechtszuschreibungen werden erweitert (gibt es bspw. „gegengeschlechtliche“ Vorbilder oder Beispiele, durch die die Annahme, dass dies reine Jungen- oder Mädchenangelegenheit sei, irritiert werden kann oder kann die Lehrerin/die Erzieherin selbst als Rolemodell agieren?)
- das Setting wird so gestaltet, dass weniger Druck zur Anpassung entsteht (indem bspw. geschlechtshomogene Räume eröffnet werden). (Kessels a. a. O., S.160)

13. Der 7 - Punkte Plan zur geschlechtergerechten Kita und Grundschule

Auch, wenn es nicht das eine richtige Rezept gibt, so gibt es doch deutlich zu beschreibende Anforderungen, die umgesetzt werden müssen, um Schule oder Kita geschlechtergerecht auszurichten:

1. Eine geschlechtergerechte Pädagogik und Erziehung von Mädchen und Jungen in Kita und Grundschule beginnt mit der Qualifizierung des pädagogischen Personals. Voraussetzung ist, dass Lehrer/innen und Erzieher/innen sich zunächst mit ihren eigenen Geschlechterbildern, Geschlechtsrollenstereotypen und geschlechtsspezifischen Erwartungen an Mädchen und Jungen auseinandersetzen und sich selbst reflektieren und beobachten.
2. In einem zweiten Schritt ist die Beobachtung des Alltags mit den Mädchen und Jungen notwendig, um die eigenen Bilder zu korrigieren (vielleicht sind Mädchen oder Jungen ja gar nicht so, wie unsere Bilder von ihnen sind, sondern wir „pressen“ sie mit unseren Erwartungen in diese Rollen. Vielleicht sind nicht alle Mädchen und nicht alle Jungen so, wie wir erwarten, sondern zu beobachten sind zwischen „typisch männlich“ und „typisch weiblich“ viele Zwischentöne, die verloren gehen, wenn wir selbst mit der unbewussten „Geschlechtererwartungsbrille“ schauen und agieren. Die Förderung genau dieser Zwischentöne aber könnte Geschlechtsrollenstereotype aufbrechen und ein Schlüssel zu mehr Gleichberechtigung und individueller Förderung sein.)
3. Des Weiteren müssen pädagogische Fachkräfte sich Fachwissen zu Geschlechterfragen aneignen. Genderwissen ist Fachwissen, kein Bauchgefühl! (Wie verläuft die Entwicklung von Geschlechtsidentität, welche Geschlechterrollenstereotype gibt es in unserer Gesellschaft, welche Auswirkungen haben sie auf die Entwicklung des Individuums und auf die Herstellung von Gleichberechtigung und Chancengleichheit, wie kann ich aktiv zum Abbau dieser Stereotype beitragen, was sind geeignete Methoden?)

4. Im nächsten Schritt muss Wissen darüber erarbeitet werden, welche Themen und Bereiche besonders durch Geschlechterstereotypen für jeweils ein Geschlecht im Zugang behindert sind. Hier ist eine besondere Förderung des Zugangs für das jeweils ausgegrenzte Geschlecht notwendig (bspw. Naturwissenschaften, Mathematik, Technik oder Tobespiele bei Mädchen und feinmotorische Spiele, Rollenspiele mit sozialen Themen, Lesen oder Sprachen bei Jungen).
5. Erzieher/innen und Lehrer/innen müssen dabei dafür Sorge tragen, dass Ziele in Bezug auf beide Geschlechter positiv formuliert werden, um neuen Stigmatisierungen vorzubeugen („Mädchen sollen mehr Selbstbewusstsein erwerben, Jungen sollen nicht mehr so dominant sein“ ist eine Zielformulierung, die Jungen negativ bewertet und Mädchen fördert. Hier wird aller Wahrscheinlichkeit nach mit erheblichem Widerstand von Jungen zu rechnen sein - zu Recht!). Jungen sollten in ihrer Suche nach Geschlechtsidentität jenseits von Defizitorientierungen und Remaskulinisierungen unterstützt werden, Mädchen nicht als Objekt von Protektionismus angesehen werden, sondern als handelnde Subjekte unterstützt werden (Faulstich-Wieland 2005, S.14-15)
6. Partizipation von Mädchen und Jungen ist ein entscheidender Erfolgsfaktor in der Entwicklung fördernder Wege einer facettenreichen Geschlechtsidentität. Kinder als Subjekte ihrer Handlungen zu akzeptieren, indem man und frau sie Ernstnehmen in ihren Repräsentationen anstatt sie als Repräsentant/innen ihres Geschlechts zu sehen, bietet die notwendige Vertrauens- und Handlungsgrundlage, um Geschlechtsidentitäten in ihrer Entwicklung zu fördern und Stereotypen entgegen zu wirken. Außerdem gibt die Auseinandersetzung mit den realen Mädchen und Jungen den Blick frei auf die tatsächliche Vielfalt und den Facettenreichtum von Mädchen- und Jungesein jenseits holzschnittartiger Geschlechterbilder.
7. Die Herstellung von mehr Geschlechtergerechtigkeit und die Förderung von Geschlechtsidentitäten jenseits einseitiger Zuschreibungen erfordert mehr als den Einsatz einzelner Fachkräfte. Vielmehr muss diese Umbaufgabe (und weniger ist es nicht!) von dem gesamten Team oder Kollegium getragen werden und unter Einbeziehung von Eltern stattfinden.

Literatur:

1. Geschlechtergerechte Schule

Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied 1995

Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation - enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991

Faulstich-Wieland, Hannelore: Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht. Vortrag an der Humboldt-Universität Berlin am 11.7.05

http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/faulstichwieland_manuskript_genderlecture.pdf

Glagow-Schicha, Lisa: Reflexive Koedukation in Nordrhein-Westfalen. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße - Erfahrungen - Perspektiven. Düsseldorf 2005, S.148-153

Kessels, Ursula: Zeitweilige Geschlechtertrennung im Unterricht - Warum? In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße - Erfahrungen - Perspektiven. Düsseldorf 2005, S.158-162
Kreienbaum, Maria Anna/Urbanik, Tamina: Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Berlin 2006
Portmann, Rosemarie: Gleich verschieden. Beispiele für eine jungen- und mädchengerechte Koedukation. Wiesbaden 1999

2. Geschlechtergerechte Jugendhilfe/Kita

Blank-Mathieu, Margarete: Kleiner Unterschied -große Folgen?
Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita. München/Basel, 2. aktualisierte Auflage 2002
Focks, Petra: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg/Basel/Wien 2002
Kunert-Zier, Margitta: Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden 2005
LAG „Geschlechterdifferenzierte Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe (Hg.): Leitlinien zur Verankerung der geschlechtsbewussten Ansätze in der pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe (Berliner Leitlinien). Berlin 2004 www.bildungsnetz-berlin.de/download/Berliner_Leitlinien.pdf
Moeller, Ulrike: Geschlechtsspezifisch qualifizierte Koedukation. Unveröffentlichtes Thesenpapier. München 1998
Walter, Melitta: Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München 2005

3. Geschlechterpädagogik

Blank-Mathieu, Margarete: Kleiner Unterschied -große Folgen?
Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita. München/Basel, 2. aktualisierte Auflage 2002
Focks, Petra: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg/Basel/Wien 2002
Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich - männlich? Alltag und Biographie von Mädchen Band 1. Opladen 1984
Jantz, Olaf/Brandes, Susanne: Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. Wiesbaden 2006
Niesel, Renate: Geschlechterdifferenzierende Pädagogik im Kindergarten - neue Perspektiven. Veröffentlicht unter: www.kindergartenpaedagogik.de/580.html
Pease, Allan/Pease, Barbara: Warum Männer lügen und Frauen immer Schuhe kaufen. Berlin 2003
Rigos, Alexandra: Typisch Mädchen, typisch Junge. In: GEO Wissen Nr.37, S.98-104

Kontakt:

Dr. Claudia Wallner
www.claudia-wallner.de
clwallner@aol.com
0251-86 33 73