

Stereotype überwinden

Veröffentlicht in: Grundschule Ihre verlässliche Partnerin Heft 5 2019, S.30-33

Woher Geschlechterunterschiede schon in der Grundschule kommen, ist nicht eindeutig festzustellen. Erziehung und Sozialisation sind jedoch zwei entscheidende Faktoren. Im Sinne der reflexiven Koedukation sollten Lehrkräfte und Schulen daher ihre Arbeit auf Gleichberechtigung hin überprüfen. Denn klar ist: Mädchen sind anders – und Jungen auch!

Wenn wir auf Mädchen und Jungen im Grundschulalter schauen, dann stellen wir oft fest: Sie erscheinen uns unterschiedlich. Sie verhalten sich verschieden, sie interessieren sich für verschiedene Dinge, sie tragen unterschiedliche Kleidung, spielen andere Spiele et cetera. Während Jungen eher raumgreifend, laut und tobend agieren, sind Mädchen eher am Rande als Zuschauerinnen des „wilden Spiels“ zu finden oder in Familienrollenspielen und feinmotorischen Spielen mit 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 Geschlechterunterschieden?

Wenn im Folgenden 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.

Woher kommen die Unterschiede?

Ging man bis in die sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts davon aus, dass Männlichkeit und Weiblichkeit auch in ihren sozialen Ausprägungen genetisch festgelegt ist, 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 1970er und 80er Jahren wiederum revidiert, die Beteiligung des Individuums an der Herausbildung von Geschlechterrollen wurde zunehmend anerkannt.

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: Dass in der Steinzeit tatsächlich die Männer zum Jagen gingen und die Frauen das Feuer hüteten, ist heute widerlegt. Neuere Studien zeigen, dass Frauen auch zur Jagd gingen und nicht am Feuer in der Höhle saßen. Die Interpretation der archäologischen Funde wurde lange auf der Grundlage der Annahme von Geschlechterrollen vorgenommen. Das hat den Blick

verstellt auf Dinge, die nicht in die Annahmen passten. Dies ist inzwischen in der Archäologie aufgearbeitet worden.

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. Die Sozialisationsforscherin 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 im Verhalten und ihren Vorlieben 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.

Trennen oder gemeinsam unterrichten?

Wie also kann man diesen einengenden Zuschreibungen entgegenwirken in der Schule? 1991 prägte Hannelore Faulstich-Wieland im Rahmen der Schulforschung den Begriff der „reflexiven Koedukation“. Schulforscherinnen kritisierten zunehmend, dass die Einführung der Koedukation, also der gemeinsame Unterricht von Jungen und Mädchen, an Schulen lediglich als Ordnungsprinzip vollzogen worden war, ein pädagogisches, didaktisches oder methodisches Konzept aber weitgehend fehlte (Kreienbaum/Urbanik 2006, S.45). Dies führe dazu, dass Geschlechterhierarchien bestehen blieben, weil der Umgang mit Geschlechtern unreflektiert und damit unbewusst oder an den persönlichen Geschlechterbildern der handelnden Lehrer und Lehrerinnen orientiert bleibt. Für eine geschlechtergerechte Pädagogik müsse das eigene Handeln in der Koedukation reflektiert und gegebenenfalls geeignete Maßnahmen entwickelt werden. Ziel einer reflexiven Koedukation ist daher die Veränderung von Geschlechterhierarchien zugunsten eines gleichberechtigten Miteinanders.

Reflexive Koedukation bedeutet dabei jedoch nicht die Rückkehr zur geschlechtergetrennten Arbeit. Vielmehr soll die Koedukation 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).

In der Schule wird das Prinzip der geschlechtergetrennten Angebote 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, wohingegen 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.

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 Gefahr 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 sozial hergestellte grundlegende Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt und dass diese Unterschiede eine Hierarchie zwischen den Geschlechtern beinhalten. 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 2002, S.160). Die eigene Geschlechtsidentität ist in geschlechtshomogenen Gruppen weniger aktiviert als in geschlechtsheterogenen Gruppen und steht damit der Auseinandersetzung mit geschlechtsuntypischen Themen weniger im Weg. Positiv am Prinzip der Geschlechtertrennung ist somit, 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 (Jantz/Brandes 2006, S.100).

Insgesamt bedeutet reflexive Koedukation, die Reflexion nicht nur auf das Unterrichtsgeschehen zu beziehen, sondern die gesamte Schule in ihrer Organisation, ihrer Personalpolitik, ihrer Gestaltung, Elternarbeit und so weiter ebenfalls einer gleichberechtigungsorientierten Prüfung zu unterziehen.

Geschlechtergerechte Bildung – 7 Ansätze

Auch, wenn es nicht das eine richtige Rezept gibt, so gibt es doch deutliche Anforderungen, die umgesetzt werden müssen, um Schule geschlechtergerecht auszurichten:

1. Eine geschlechtergerechte Pädagogik und Erziehung von Mädchen und Jungen in der Grundschule beginnt mit der Qualifizierung des pädagogischen Personals. Voraussetzung ist, dass Lehrer und Lehrerinnen und Schulsozialarbeiter sowie Schulsozialarbeiterinnen 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 Geschlechterstereotype 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? Dies sind Fragen, die es zu bearbeiten gilt.
 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 – beispielsweise Naturwissenschaften, Mathematik, Technik oder Tobespiele bei Mädchen und feinmotorische Spiele, Rollenspiele mit sozialen Themen, Lesen oder Sprachen bei Jungen.
 5. Erzieher und Erzieherinnen sowie Lehrerinnen und Lehrer 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 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 Repräsentanten und Repräsentantinnen 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 Umbauaufgabe – und

weniger ist es nicht – von dem gesamten Team oder Kollegium getragen werden und unter Einbeziehung von Eltern stattfinden.

Literatur:

Hagemann-White, Carol: **Sozialisation: weiblich – männlich?** Opladen: Leske und Budrich 1984.

Jantz, Olaf/Brandes, Susanne: **Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen.** Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

Kessels, Ursula: **Undoing Gender in der Schule.** Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Weinheim und München: Juventa 2002.

Kreienbaum, Maria Anna/Urbanik, Tamina: **Jungen und Mädchen in der Schule.** Konzepte der Koedukation. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 2006.

Die Autorin:

Drⁱⁿ. phil. Claudia Wallner ist Diplompädagogin mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und arbeitet als freiberufliche Referentin und Autorin zu Geschlechterfragen in der Jugendhilfe sowie in Schule und Unterricht. Weitere Informationen: www.claudia-wallner.de