



Typisch Mädchen, typisch Junge – oder doch nicht?

Geschlechterrollenerziehung in der Schule

Inhaltsverzeichnis

Reflexive Koedukation	3
Mädchen und Jungen auf dem Weg ins Leben: Getrennt? Gemeinsam? Verschieden? Gleich? Dr. Birgit Klimeck und Monika Kirfel	
Geschlechterfragen im Unterricht	8
Ist der Trend zu geschlechterunterscheidenden Maßnahmen in der Schule gut oder gerade nicht? Prof. Dr. Barbara Rendtorff	
Die verflixte paradoxe Intervention	13
Oder: Wie kann Geschlechterstereotypisierung im Schulalltag erfolgreich überlistet werden? Prof. Dr. Birgit Riegraf	
„Im Folgenden mit SuS abgekürzt ...“	18
Erfahrungen und Gedanken zur geschlechter- sensiblen Lehrkräfteausbildung Dr. Frank Schweppenstette	
Hat Berufswahl ein Geschlecht?	24
Interview mit Berufsberaterin Tanja Kraft	
Steht nicht drauf, steckt aber drin: entdramatisierte Geschlechtererziehung im Sozialpraktikum	29
Interview mit Gudrun Dalgas	



Mehr Informationen unter
www.schulministerium.nrw.de
> Schulsystem > Grundlagen > Gender Mainstreaming

Bei dieser Handreichung handelt es sich um einen Nachdruck der Serie
„Geschlechterfragen im Unterricht“ aus dem Fachmagazin *Schule NRW*.

Reflexive Koedukation



Dr. Birgit Klimeck
Referatsleiterin im MSB



Monika Kirfel
Pädagogische Mitarbeiterin
im MSB

Mädchen und Jungen auf dem Weg ins Leben: Getrennt? Gemeinsam? Verschieden? Gleich?

Lernen Jungen und Mädchen verschieden? Brauchen sie jeweils besondere Förderung? Ist überhaupt der Geschlechterunterschied im pädagogischen Alltag der Schule zu betonen oder eher zu entdramatisieren? Welchen Einfluss hat die Geschlechterrolle der Lehrkraft auf den Schulerfolg von Mädchen und Jungen? Wie kann Schule mit den Brüchen umgehen, die die Gesellschaft zu dem Thema Männer und Frauen in Beruf und Familie vorhält? In wissenschaftlicher Forschung und pädagogischem Alltag sind diese Fragen nicht neu; sie werden aber zunehmend wieder in den Medien aufgegriffen und ins Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt. Die in den nächsten Monaten folgende Serie von Artikeln soll das Geschlechterthema aus verschiedenen

Perspektiven der Wissenschaft und der Praxis beleuchten. Ziel ist es, die Sensibilität für das Thema zu erhöhen und in der Schule mit einem neuen Impuls zu platzieren. Der einleitende Beitrag will noch keine fertigen Antworten geben, sondern – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – mit einigen häufig formulierten Beobachtungen zum Einfluss des Geschlechts auf schulisches Lernen und die Lebenskonzeptentwicklung von Mädchen und Jungen die Aufmerksamkeit auf die zentralen Anliegen der Koedukation im schulischen Alltag lenken.

Reflexive Koedukation – ein historischer Blick

Über viele Jahre sind die einleitend skizzierten Fragen unter dem Titel „Reflexive Koedukation“ diskutiert worden. Welche Entwicklung steht hinter diesem Begriff? Bis nach dem Zweiten Weltkrieg unterrichteten weiterführende Schulen in der Regel geschlechtergetrennt. Dies entsprach den verschiedenen Rollen, die die damalige Gesellschaft für Frauen und

Männer vorsah und mit unterschiedlichen „natürlichen“ Wesensvoraussetzungen begründete.

Beginnend in den 60er Jahren wurde die Koedukation allmählich zum „Normalfall“ des Schulalltags. Sie ging von gleichen gesellschaftlichen Voraussetzungen und gleichen Erziehungszielen für Jungen und Mädchen aus. In den 80er Jahren stellte die Koedukationsforschung dann verstärkt Fragen nach der unterschiedlichen Geschlechtersozialisation und daraus folgenden Benachteiligungen von Mädchen im koedukativen Unterricht. Kritisiert wurde wiederholt, dass die Koedukation geschlechtsspezifische Rollenzuweisungen noch verstärken könne. Heute noch gültiges Ergebnis ist die Forderung nach einer „reflexiven“ Koedukation. Gemeint ist, die pädagogischen Gestaltungen daraufhin zu überprüfen, „ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern“ (nach Faulstich-Wieland/Horstkemper, 1996). Dies gilt unabhängig von der Frage eines getrennten oder gemeinsamen Unterrichts.

Aktuell fließt in die Debatte zunehmend der Aspekt ein, dass „Geschlecht“ nicht immer die vorrangig prägende Kategorie ist, sondern neben anderen Faktoren wie Bildungsnähe, soziale Herkunft und Migration zu bewerten ist. Auch berge die Überbetonung des Geschlechterspekts selbst die Gefahr der Verfestigung von Rollenstereotypen, so dass eine „Ent-

dramatisierung“ der Geschlechterfrage geboten sei. Das Schulgesetz NRW stellt den Grundsatz der Koedukation als Regel auf, eröffnet aber die Möglichkeit, Mädchen und Jungen zeitweise auch getrennt zu unterrichten. Die Schulen entscheiden selbst, wo dies pädagogisch sinnvoll und organisatorisch vertretbar ist (zum Beispiel Sport, Sexualerziehung, MINT-Projekte). Von den rund 6.400 nordrhein-westfälischen Schulen werden zur Zeit 43 monoedukativ geführt (28 Mädchenschulen, 15 Jungenschulen).

Reflexive Koedukation – Denkanstöße

Reflexive Koedukation in der Schule bezieht sich auf mindestens drei verschiedene Dimensionen. Es geht um das fachliche und methodische Lernen von Mädchen und Jungen, um ihr unterschiedliches schulisches Verhalten und um ihre Selbstkonzeptentwicklung.

Für die ersten beiden Dimensionen sind fachliche und pädagogische Kompetenzen der Lehrkraft maßgeblich. Es existiert keine ausdrückliche Mädchen- und Jungendidaktik. Für die dritte Dimension zählt auch die Rollenrepräsentanz der Lehrkräfte. Es geht darum, wie sie vorbildhaft das Rollenbild von Mann oder Frau ausfüllen und so die Entwicklung des Selbstkonzepts der Jungen und Mädchen auf ihrem Weg ins Erwachsenenalter stärken. Im Folgenden werden zu den drei Dimensionen einige Aspekte der geschlechtersensiblen Unterrichtsgestaltung vorgestellt, die in Fachwelt und Medien diskutiert werden.

Zum fachlichen Lernen

Immer wieder werden im öffentlichen Diskurs unterschiedliche Voraussetzungen für das Lernen („Lernzugänge“) bei Mädchen und Jungen angenommen.

Jenseits populärwissenschaftlicher Darstellungen stellt sich dabei die Frage, ob die häufig formulierte Vorstellung, dass Mädchen einen konkreteren Bezug zu einer Aufgabe brauchten, nicht selbst ein Rollenstereotyp ist. Auch die Wahrnehmung, dass Mädchen besser im Team arbeiten, kann die Beobachtung eines bereits erlernten Verhaltens sein. Es fragt sich, ob Mädchen und Jungen wirklich aus völlig verschiedenen Lebenswelten kommen, so dass Unterrichtsinhalte verschieden vermittelt werden müssten.

In diesen Zusammenhang gehört auch die häufig geäußerte These, dass Mädchen in geschlechtshomogenen Lerngruppen besseren Zugang zu MINT-Fächern haben, wo sie keiner „Verdrängung“ durch Jungen ausgesetzt seien. Begründet wird dies mit entsprechenden Beobachtungen insbesondere aus monoedukativen Schulen. Nun ist jedoch das Merkmal „Monoedukation“ nicht scharf von anderen Einflussfaktoren zu trennen. So spielt auch die Herkunft vieler Kinder

an (den wenigen) monoedukativen Schulen aus einer bildungsorientierten Mittelschicht für den Bildungserfolg eine Rolle. Insofern ist das Merkmal „Geschlecht“ allein statistisch nicht valide.

Eine weitere Beobachtung ist, dass die Studien- und Berufswahl von Mädchen und Jungen immer noch signifikant verschieden ist: Mädchen wählen aus einer geringeren Anzahl von Berufen aus, die eher Soziales, Kommunikatives, Betreuendes umfassen und eine Vereinbarkeit mit Familienaufgaben angeblich leichter ermöglichen. Jungen wählen überwiegend in handwerklichen, technischen oder naturwissenschaftlichen Berufsfeldern, die der Familienperspektive keine Beachtung schenken. Hier wird deutlich, dass auch heute noch die Berufswahl bei Mädchen und Jungen von Rollenstereotypen beeinflusst wird, die den Frauen die Hauptlast in der Familiensorge auferlegen. Und umgekehrt halten diese Stereotype viele Männer davon ab, zu Lasten der Berufstätigkeit freiwillig mehr Familienaufgaben, zum Beispiel durch Teilzeitarbeit, wahrnehmen zu können. Es muss jedoch beiden Geschlechtern in der Arbeitswelt möglich sein, die Aufgaben in Beruf und Familie zu vereinbaren – ohne auf Karriereziele verzichten zu müssen.

Zum Verhalten

In einzelnen Veröffentlichungen wird angenommen, dass gemeinsames Lernen ein geschlechtsspezifisches Rollenverhalten sogar verstärken könne. Lehrkräfte kennen zur Genüge das Beispiel schulischer Gruppenarbeit: Jungen übernehmen die Gesprächsleitung, Mädchen schreiben das Protokoll. Hier verlangt reflexive Koedukation, dass die professionelle Lehrkraft es schafft, diese Strukturen zu erkennen und ein rollenstereotypfreies Lernklima zu schaffen. Alle Ebenen der Unterrichtsführung müssen so professionalisiert werden, dass als geschlechtstypisch gedeutete Verhaltensweisen keinen beeinträchtigenden Einfluss auf das Lernen nehmen können und dass Mädchen und Jungen sich auch in Überschreitungen der Rollenklischees erproben können.

Bestimmte Entwicklungsphasen – die Pubertät vor allem – gehen nicht selten mit Störungen des Lernumfelds einher. Jungen werden dabei häufiger als schwierig beschrieben; vereinfacht gesagt: Jungen stören laut, Mädchen stören leise. Die Ursache für diese entwicklungsbedingten

Verhaltensweisen werden überwiegend darin gesehen, dass Jungen sich schwerer tun in der Anpassung an die Verhaltenserwartungen von Schule (Konzentration, Aufmerksamkeit, Stillsitzen, ...). Lehrkräfte müssen darin professionalisiert werden, wie sie auf diese Lernklimavoraussetzungen reagieren können. Allein dies wahrzunehmen stellt hohe Anforderungen an die Fähigkeit zur Selbstreflexion der Lehrkräfte.

Zur Selbstkonzeptentwicklung

Immer noch findet sich die (unbewusste) Bewertung „Mädchen sind fleißig, Jungen sind schlau“. Reflexive Koedukation fragt dazu: Wie viel unterschiedliches Selbstbewusstsein gibt die Gesellschaft bereits den Grundschulkindern mit? Warum gilt im Lauf der Schulzeit unter den Kindern und Jugendlichen Fleiß eher als unmännlich? Was macht mehr Jungen als Mädchen stark für Führungsaufgaben? Solche Fragen zu beantworten und die ungleichen Ausgangssituationen da, wo sie sich manifestieren, zu korrigieren, bleibt eine große Aufgabe der reflexiven Koedukation im Schulalltag.

Am Ende der Schulzeit lässt sich eine paradox anmutende Beobachtung anstellen: Mädchen haben bessere Abschlüsse, aber eine beruflich eingeschränktere Lebensplanung. Jungen haben weniger gute Abschlüsse, aber bessere Erfolgsaussichten im Beruf. Dies beruht anscheinend darauf, dass Mädchen sich weniger berufliche Investition zumuten in Erwartung zukünftiger Familienaufgaben. Chancengleichheit endet faktisch häufig dann, wenn Beruf und Familienpflichten aufeinander treffen – bei Mädchen zu Lasten von Karriere und Altersvorsorge, bei Jungen in Bezug auf Familie. Der Blick auf die gemeinsame Verantwortung der Geschlechter für eine gelingende Zukunft in Beruf und Familie muss noch weiter geschärft werden. An dieser Stelle hat die Schule eine wesentliche Aufgabe; reflexive Koedukation ist hierbei ein tragfähiger Ansatz für die Identitätsstärkung von Jungen und Mädchen.

Fazit und Ausblick

Unabhängig von Antworten auf die Fragen nach unterschiedlichen Lernzugängen, nach gemeinsamem oder getrenntem Unterricht, geschlechterdifferenzierten

Lernmaterialien usw. müssen die Lehrkräfte unter dem Ziel der individuellen Förderung von Mädchen und Jungen für mögliche Einflüsse stereotyper Geschlechterrollen sensibel sein. Um gleiche Chancen für alle zu eröffnen, muss die Bewertung von Schulqualität (auch) auf geschlechterrelevante Aspekte gerichtet sein, die der Gestaltung von Unterricht und Schulleben immanent sind.

Es gibt gesellschaftlich eine Tendenz zur Stabilisierung alter Rollenmuster von Mann und Frau, denn im Lebensalltag sind diese Strukturen und Verhaltensweisen einfacher zu handhaben als eine komplizierte Vielfalt gleichwertiger Rollengestaltungen. Wenn Lehrkräfte gleichberechtigte junge Frauen und Männer aus den Schulen entlassen wollen, müssen sie in den Blick nehmen, dass diese auch auf Brüche und Ungereimtheiten in der Gesellschaft bezüglich ihrer zukünftigen Rollen vorbereitet sein müssen. Die neue Serie soll hierzu verschiedene Perspektiven aus der Wissenschaft, der Schulpraxis und der Lehrkräfteausbildung bündeln und Impuls für ein interessiertes Publikum sein.

Geschlechterfragen im Unterricht



Prof. Dr. Barbara Rendtorff
Universität Paderborn

Ist der Trend zu geschlechterunterscheidenden Maßnahmen in der Schule gut oder gerade nicht?

In Bezug auf die Frage, wie am besten mit den beobachtbaren Unterschieden in Leistungsprofilen und schulischem Verhalten zwischen Mädchen und Jungen umgegangen werden sollte, werden in letzter Zeit sehr widersprüchliche, teilweise gegensätzliche Strategien vorgeschlagen und jeweils mit starkem Impetus und Wahrheitsanspruch vorgebracht – einige Aspekte sollen hier diskutiert werden.

Spiegelungen: Pädagogik und Gesellschaft

Die Thematik selbst ist nicht neu, sie wird diskutiert, seit die Frauen begannen, Anspruch auf höhere Bildung zu erheben, die sie zum Eintritt in gesellschaftliche Bereiche und Berufsfelder berechtigen sollte, die bis dahin den Männern vorbehalten waren. Diese enge Verbindung mit

gesellschaftspolitischen Fragen brachte die Pädagogik in eine Art Zwickmühle, weil alle Interessengruppen sie für ihre Zwecke funktionalisieren wollten. Das führte dazu, dass für manche die Pädagogik den Schlüssel für Emanzipation und Gleichberechtigung bildete (die bildungsoptimistische Variante). Dabei wird die gesellschaftliche Frage in eine pädagogische verwandelt und die Pädagogik dadurch gewissermaßen überschätzt, während aus der Gegenperspektive der (mögliche) Einfluss der Pädagogik auf die Entwicklung der Individuen unterschätzt wurde. Aus dem Ausgangsbefund „Männer und Frauen tun unterschiedliche Dinge und verhalten sich unterschiedlich“ wurden gegensätzliche Schlüsse gezogen, indem die einen folgerten: „Dann sollen sie besser unter sich bleiben, ihre Spezialitäten ausbilden und sich nicht gegenseitig behindern.“, während die anderen sagten: „Dann sollten wir sie zusammenbringen, damit sie voneinander lernen.“. Man sieht also, dass sich die bildungspolitischen Entscheidungen keineswegs aus der Sache

Prof. Dr.

Barbara Rendtorff unterrichtet und forscht an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn. Sie hat zahlreiche Texte zu Geschlechterbildern, Geschlechterfragen und dem Einfluss von Geschlecht auch im Zusammenhang mit Schule und Erziehung veröffentlicht.

selbst herleiten, sondern auf dem gesellschaftspolitischen Feld getroffen werden, und wir es nicht mit einer einfachen pädagogischen Strategiediskussion zu tun haben.

Männer- und Frauenbilder

Auch lassen sich die scharfen Reaktionen auf die Forderungen der Frauen nach Bildungsteilhabe nicht allein aus Zweifeln an der Schicklichkeit der Gemeinschaftserziehung oder den intellektuellen Fähigkeiten von Frauen erklären, sondern nur damit, dass hier elementare Grundlagen der Geschlechterordnung berührt und sogar erschüttert wurden: nämlich die fraglose Alleinverantwortung von Frauen für das Wohlergehen von Familie und Kindern sowie vor allem die dem Projekt der Aufklärung unterliegende Trennung von Geist und Körper, Vernunft und Gefühl. Sobald die Zuständigkeit von Frauen für die sogenannten „weiblichen“ Bereiche nicht mehr fraglos gegeben ist, wanken auch das Konzept von Männlichkeit, das

auf dem Ausschluss dieser Bereiche (zum Beispiel dem Gefühl und dem Bezogen-sein auf andere) gründet, sowie die gesamte Geschlechterordnung, die auf der Spaltung dieser Bereiche basiert (Leib/Geist, Gefühl/Vernunft, Bezogensein/Unabhängigkeit, die Bewahrung des Gegebenen/seine dynamische Veränderung usw.).

Was durch das Bildungs- und Berufsansinnen der Frauen bedroht wurde, war also vor allem jene ideologische Struktur von Männlichkeit, die auf der Abspaltung der Vernunft von ihrem „Anderen“ gründet – also dem, was man als „das Andere der Vernunft“ bezeichnet: die Phantasie, die Leiblichkeit, die Hingabe und die Verletzlichkeit des Menschen. Um diese Struktur zu erhalten, war es zwingend geboten, die Frauen (als das Andere des Mannes wie auch das Andere der Vernunft) auf die Zuständigkeit für die als weiblich gedachten Bereiche zu verpflichten.

Die erste Frauenbewegung hat das noch nicht so klar sehen können, auch in der zweiten Frauenbewegung erschien diese Sicht der Dinge vielen zu kompliziert, und Pädagogik und Politik haben diese Dimension überhaupt nicht gesehen. So kam es dazu, dass bedauerlicherweise große Teile der Frauenbewegung die Strategie einschlugen, sich vorrangig an dem zu orientieren, was als „wertvoll“ galt, weil es den Männern vorbehalten war. Die Debatten der 1970er und 80er Jahre haben deshalb zwar dazu beigetragen, dass die Vorstellung von prinzipiell gleicher Bildung und Befähigung von Frauen und Männern sich einigermaßen etabliert hat, aber zugleich haben sie sich pädagogisch auf das konzentriert, von dem sie annahmen, dass die Mädchen es von sich aus gar nicht wollen. Dabei war und ist es die leitende Vorstellung, dass das Desinteresse der Mädchen an naturwissenschaftlichen Fächern seine Wurzeln in einem zu schwachen Selbstvertrauen habe.

Diese Doppelzüngigkeit führt nun zu neuen Widersprüchen. Die Zugewinne der Mädchen sind, wenn man die Leistungsdurchschnitte betrachtet, sehr hoch gestiegen, aber die Leistungsprofile sind zwischen den Geschlechtern unverändert stark segregiert. Auch ist das Selbstvertrauen in ihre intellektuellen Fähigkeiten bei Mädchen insgesamt deutlich niedriger als ihre Leistung, bei Jungen dagegen tendenziell höher. Das hat zur Folge, dass sich Mädchen tendenziell mehr schulisch engagieren als Jungen, die zwar leistungs-

optimistischer sind, aber häufiger nicht merken, wenn sie sich mehr anstrengen müssten. Dies wiederum festigt das Stereotyp vom fleißigen Mädchen und dem begabten, aber faulen Jungen, und so geht es immer im Kreise.

„Pinkifizierung“ und „Natur“

Dazu kommt eine Spreizung der Altersgruppen: Während gegenüber Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Gleichberechtigung stark betont und ihre Verteilung auf alle Berufsfelder gefordert wird, sind die Kinderwelten getrennter und stereotypbetonter denn je zuvor. Die sogenannte „Pinkifizierung“ ist ein Phänomen, das in den letzten Jahren enorm zugenommen und sich auf Kleidung, Spielsachen und Alltagsgegenstände ausgebreitet hat. Dies wiederum verleitet zu einem so genannten „naturalisierenden Fehlschluss“ mit weitreichenden Folgen: Lehrerinnen und Lehrer halten die äußerlich erkennbaren Verhaltensunterschiede für den Ausdruck von Naturgegebenheiten („So sind Jungen nun mal.“) und meinen folglich, dass es angebracht und fortschrittlich sei, Geschlechterunterschiede zu betonen (zu „dramatisieren“) und zu bedienen. Sie verwenden deshalb geschlechtergetrennte Arbeitsblätter oder Aufsatzthemen (für Mädchen mit Tieren und Kosmetik, für Jungen mit Technik und Sport), in der Annahme, dass dies den Kindern Vorteile in ihrem Lernprozess bringen würde. Wie jede Etikettierung Einschränkungen mit sich bringt, so findet auch hierbei immer zugleich eine Festlegung statt auf Klischees, die es ja eigentlich zu überwinden gilt.



Domänenspezifische Leistungsunterschiede im Bereich naturwissenschaftlich-mathematischer Kompetenz (Vorteil für Jungen) und Lesefertigkeit (Vorteil für Mädchen) sind seit Jahren bekannt. Der Griff nach Geschlechterunterscheidungen bei Material und Aufgabenstellungen wird deshalb oft mit der pädagogischen Devise begründet, man solle Kinder „da abholen wo sie stehen“: Mädchen „interessieren sich nun mal“ für Tiere, also will man ihnen die Beschäftigung mit der Aufgabe mit Ponys schmackhaft machen und den Jungen mit Fußball. Die geschlechterbezogenen Aufgabenbücher eines Verlags, der getrennte Lernbücher für Mädchen (auf rosa Papier) und für Jungen (in Blau- und Grüntönen) anbietet, werben denn auch mit dem Slogan „weil Mädchen (Jungen) anders lernen.“ In dieser Formulierung ist aber ein argumentativer Dreiklang aus Setzungen enthalten, nämlich:

- Mädchen sind von Jungen abzusondern,
- alle Jungen (Mädchen) weisen dieselben Besonderheiten/Interessen auf und lernen auf dieselbe Weise,
- Schule sollte an dem ansetzen, was den Kindern bekannt und vertraut ist.

Pädagogisch gesehen ist dieser Dreiklang natürlich hoch problematisch und könnte aus gutem Grund gerade umgekehrt formuliert werden:

- Absonderung, Etikettierungen und Exklusion sind grundsätzlich zu vermeiden.
- Da sich Interessen aus der individuellen Erfahrungsgeschichte entwickeln, kann es keine kollektiven Interessen geben.
- Es ist die Aufgabe der Schule, die Aufmerksamkeit der Kinder gerade auf die Dinge zu richten, die sie noch nicht kennen, und bereits festgefahrene Auffassungen zu differenzieren.

Besonders gut kann man sich die Problematik übrigens verdeutlichen, wenn man sie auf ein anderes Feld überträgt, etwa auf Ethnizität. Es würde wohl keine Lehrkraft auf die Idee kommen, für türkischstämmige Kinder Arbeitsblätter mit Dönerspießen auszugeben oder alternativ mit Kirchtürmen oder aber mit Minaretten rechnen zu lassen – warum soll es dann für Mädchen und Jungen passend sein? Die Verwendung geschlechterbezogener Materialien heißt in dieser Perspektive, Kinder geschlechtlich da zu zementieren, wo man sie zuvor selbst hingestellt hat.

Natürlich wollen die Lehrkräfte oder die Autorinnen und Autoren entsprechender pädagogischer Beiträge das „Richtige“, etwa den Mädchen signalisieren, dass naturwissenschaftliches Denken auch zu ihnen passt. Aber zugleich geht damit eben eine vereindeutigende Botschaft einher, die die Wahrnehmung der Kinder von sich selbst auf bestimmte Aspekte fokussiert (im obigen Beispiel die der Mädchen auf das Aussehen und die Sorge für andere). Alle aktuellen Studien zeigen denn auch, dass die Leistungsgewinne der Mädchen nicht zu einer Abnahme der Stereotypisierungen und Selbstbegrenzungen von Frauen und Männern geführt haben – eher im Gegenteil. Die Distanz der Mädchen zu Physik ist eben weniger ein Problem mangelnden Selbstvertrauens oder fehlenden Interesses, sondern Ausdruck jener Aufspaltung, die die Rationalität als das „Andere des Weiblichen“ aus diesem aussondert und ausschließt. Daraus folgt aber auch, dass die relativen Leistungs Nachteile der Jungen eben gerade nicht dadurch kompensiert werden können, dass man ihnen ein altmodisches, traditionelles Männerbild der Überlegenheit über andere anbietet.

Zusammenfassende Überlegungen

Grundsätzlich muss es im pädagogischen Bereich immer darum gehen, Kindern bestmögliche individuelle Entwicklungschancen zu ermöglichen und sie nicht durch stereotype Erwartungen einzukengen. Die zentrale Frage ist also, wie es gelingen kann, auf geschlechtstypisch ausgeprägte Verhaltensweisen und

Selbstzuschreibungen zu antworten, in dem Wissen, dass diese Selbstzuschreibungen Effekte kultureller Einflüsse sind, denen die Kinder auf vielfältigste Weise ausgesetzt waren und sind. Aber weil sie kulturell gestützt und „in den Körper eingeschrieben“ sind, lassen sich diese Effekte nicht durch einfache Vernunftargumente verändern. Deshalb sollten Kategorisierungen oder gezeigte Unterschiede in der Selbsteinschätzung nicht bedient werden, sondern immer zugleich und vorrangig Impulse zu ihrer Öffnung und Veränderung gegeben werden, und zwar auf vielen unterschiedlichen Ebenen. So gesehen wäre nicht zu fragen, ob wir mono- oder koedukative Situationen herstellen sollten, sondern es müsste vielmehr darum gehen, gleichzeitig und an vielen anderen Stellen stereotypmildernd zu wirken, gegen die generelle Bereitschaft, in Stereotypen zu denken und sich von ihnen leiten zu lassen.

Zum Weiterlesen:

Cordelia Fine: Die Geschlechterlüge: die Macht der Vorurteile über Frau und Mann, Stuttgart. 2012.

Leonie Herwartz-Emden et al.: Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Stuttgart. 2012.

Barbara Rendtorff: Bildung der Geschlechter, Stuttgart. 2012.

Barbara Rendtorff: Bildung der Geschlechter, Stuttgart. 2011.

Die verflixte paradoxe Intervention

Prof. Dr.
Birgit Riegraf
ist Professorin für
Allgemeine Soziologie
an der Universität
Paderborn.



Prof. Dr. Birgit Riegraf
Universität Paderborn

Oder: Wie kann Geschlechterstereotypisierung im Schulalltag erfolgreich überlistet werden?

Eine Reihe aktueller pädagogischer Ansätze befürworten geschlechtstypische Behandlungen von Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen Schul- und Arbeitsmaterialien sowie mit differenten Aufgabenstellungen. Aber auch über einen phasenweise geschlechtergetrennten Unterricht sollen die häufig, auch in wissenschaftlichen Arbeiten hervorgehobenen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen angegangen werden. Ziel dieser pädagogischen Ansätze ist es, über eine gezielte Betonung perspektivisch Geschlechtstypiken und -unterschiede aufzuheben, um mehr Chancengleichheit zu schaffen: Jungen sollen beispielsweise über eigens für sie aufgebaute Helden Geschichten zum Lesen von Büchern angeregt werden, um die immer wieder festgestellten Nachteile gegenüber Mäd-

chen im Fach Deutsch auszugleichen. Das Interesse von Mädchen für Informatik soll darüber geweckt werden, dass ihnen alltagspraktische Einsatzmöglichkeiten von Computern verdeutlicht werden oder ihnen gezeigt wird, dass sich mit deren Hilfe hervorragend schöne Kleider designen lassen.

Ich möchte im Folgenden zeigen, dass diesen pädagogischen Ansätzen hoch problematische, weil vereindeutigende Zuschreibungen und Stereotypisierungen zugrunde liegen, weshalb sie kontraproduktiv wirken können. Entgegen ihrer ursprünglich besten Absicht, nämlich die Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern herzustellen, sind diese Maßnahmen eher dazu angetan, Geschlechterstereotypisierungen und -unterschiede neu herzustellen und zu verfestigen, anstatt sie aufzulösen. Die „paradoxe Intervention“ des phasenweise geschlechtergetrennten Unterrichts ist dabei noch am ehesten geeignet, das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen.

Geschlechterdifferenzen zu betonen hilft nicht!

Vielen der skizzierten pädagogischen Konzepte liegt – teilweise offen, teilweise unausgesprochen – die Annahme zugrunde, dass alle Jungen und alle Mädchen unterschiedliche Interessen und Kompetenzen haben, was sich in Leistungsdifferenzen oder bei der Fächerwahl zeigt: Mädchen sind demnach eben interessierter und besser in Deutsch, Jungen sind eben eher an technischen Fragen interessiert und deshalb in diesen Fächern leistungsorientierter. Um die Jungen und die Mädchen für die jeweils „untypischen“ Fächer zu interessieren, müssten sie über die Ausrichtung der Inhalte von Schul- und Arbeitsmaterialien oder über unterschiedliche Aufgabenstellungen an den jeweiligen Interessen und Kompetenzen angesprochen werden, so die Annahme. Es findet also eine Verbindung von allgemein akzeptierten Vorstellungen über geschlechtertypische Interessen und Kompetenzen und einer Betonung entsprechender Inhalte statt, um das Interesse für den jeweils als untypisch geltenden Bereich zu wecken. Damit werden aber weithin akzeptierte und verbreitete Geschlechterdifferenzen und -stereotypen über „die“ Jungen und „die“ Mädchen (re)produziert: Mädchen sind

aus dieser Sicht eben eher an alltagspraktischen Umsetzungsfragen oder Mode, aber weniger an Technik interessiert; Jungen lassen sich über Heldengeschichten einfangen, sind an technischen Problemstellungen und abstrakten Problemlösungen interessiert. Geschlechterdualismen, Geschlechterstereotypen und -differenzen werden darüber erneut betont, verfestigt und sogar verstärkt, anstatt sie gezielt zu hinterfragen.

Vorsicht beim Geschlechtervergleich!

Eine Unterscheidung in „die“ Mädchen und „die“ Jungen fällt aber hinter die geschlechtertheoretische Einsicht zurück, dass es Männer und Frauen als in sich homogene Genusgruppen überhaupt nicht gibt. Nicht berücksichtigt wird, dass sich die Interessen und Kompetenzen innerhalb eines Geschlechts nicht so ohne Weiteres auf einen Nenner bringen lassen. Es gibt kaum ein Verhalten, das ausschließlich bei einem Geschlecht vorkommt. In allen in der Forschung thematisierten Bereichen lassen sich sogar recht erhebliche Überschneidungen feststellen, so dass die Unterschiede in Interessen, Kompetenzen oder Leistungen innerhalb eines Geschlechts auf jeden Fall größer sind als die Differenzen zwischen den Mittelwerten für jedes Geschlecht. Es



gibt also durchaus technikinteressierte und -kompetente Mädchen und auch Jungen, die nicht an Heldengeschichten interessiert sind. Somit entpuppt sich die Betonung der Geschlechterdifferenz in Schul- und Arbeitsmaterialien oder in Aufgabenstellungen bei genauerer Betrachtung recht schnell als Re-Aktivierung oder Verstärkung tradiert verfestigter und stereotyper Denk- und Deutungsmuster über die Geschlechter und nicht als deren Verabschiedung oder gar Unterminierung. Statt die üblichen Geschlechtskategorisierungen und -differenzierungen zu hinterfragen, wird viel mehr die im Alltag übliche Methode des Vergleichens der Geschlechter und des Findens von Geschlechtsunterschieden

perfektioniert. Mit einer solchen Perspektive auf „die“ Jungen und „die“ Mädchen werden immer genau die Unterschiede gefunden, nach denen gesucht wird, und die Grenzen zwischen den beiden Geschlechtern werden immer wieder neu gezogen. Immer wieder neu werden Angleichungen zwischen den als typisch geltenden Interessen und Kompetenzen von „den“ Jungen und „den“ Mädchen und den Inhalten von Schul- und Arbeitsmaterialien oder Aufgabenstellungen vorgenommen. Deshalb sind geschlechtsunterscheidende Materialien, wie Bücher extra für Mädchen oder Jungen für sich genommen ungeeignet zum Abbau von klischeehaftem Denken. Lehrerinnen und Lehrer haben beim Umgang mit solchen Büchern einen ständigen Kampf gegen Neu-Stereotypisierung und Neu-Festlegung zu führen. Die Materialien selbst müssten so aufgebaut sein, dass aufgenommene Stereotypisierungen und Differenzierungen zwischen den Geschlechtern am Ende durchbrochen werden.

Die problematische Differenzsetzung gilt zwar auch für den geschlechtergetrennten Unterricht, aber in nochmals anderer Weise. Ihm liegt die Annahme zugrunde, dass Mädchen und Jungen ihren vielfältigen Interessen und Kompetenzen in geschlechtshomogenen Gruppen eher nachgehen können als in geschlechterheterogenen. Durch einen zumindest phasenweise geschlechtshomogenen Unterricht sollen Freiräume für die jeweiligen Geschlechter eröffnet werden, die in einer koedukativen Situation durch Geschlechterzuschreibungen, -stereotypisierungen und -konkurrenzen verschlossen sind. Über zumindest zeitweise geschlechtshomogene Lehr-/Lernsituationen, also beispielsweise Physikunterricht nur für Mädchen und Deutschunterricht allein für Jungen, sollen latente Potenziale geweckt werden und entfaltet werden können. Möglichkeitsräume sollen geschaffen werden, in denen sich die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Mädchen und die Unterschiede zwischen Jungen jenseits vereindeutigender Zuschreibungen und Stereotypisierungen entwickeln können. Auch beim geschlechterge-

trennten Unterricht besteht allerdings die Gefahr, dass über die Dramatisierung der Differenz, also die gezielte Betonung der Geschlechterunterschiede zu Beginn der Aufteilung, die Geschlechterdifferenzen und -ungleichheiten zukünftig nicht aufgelöst, sondern erneut verfestigt werden. Trotz aller Problematik scheint diese „paradoxe Intervention“ jedoch noch am ehesten erfolgsversprechend zu sein.

Was tun, um der Komplexität des Sachverhalts gerecht zu werden?

Die geschlechtstypische Behandlung von Jungen und Mädchen über unterschiedliche Schul- und Arbeitsmaterialien oder Aufgabenstellungen ist also kein geeigneter Weg, Chancengleichheit herzustellen. Vielmehr werden darüber Geschlechterstereotypen und -differenzen erneut betont und sogar verstärkt, anstatt sie gezielt zu hinterfragen. Die Gefahr der Dramatisierung und damit der Neuherstellung von Geschlechterdifferenzen besteht auch bei einem phasenweise geschlechtergetrennten Unterricht. Er ist aber die erfolgsversprechendste paradoxe Antwort auf eine paradoxe Situation, d.h. ein widersprüchlicher Versuch zur Überwindung von vereindeutigenden Zuschreibungen und Stereotypisierungen: Die Paradoxie besteht darin, dass – um Geschlechterdifferenzen und -stereotypisierungen erfolgreich aufheben zu können und Geschlecht als Klassifikationskriterium außer Kraft zu setzen – es

zeitweise einer Neudramatisierung von Geschlecht bedarf, allerdings immer mit dem Ziel, die herkömmlichen vereindeutigenden Zuschreibungen und Stereotypisierungen zu überwinden. Dies bedeutet, dass sich gezielt auf die Geschlechtsunterschiede zwischen „den“ Frauen und „den“ Männern bezogen wird und diese dramatisiert werden, um die Unterschiede als Ansatzpunkte für Veränderung zu nutzen und sie schließlich zu entdramatisieren, indem Möglichkeitsräume für etwas Neues geschaffen werden. Aber auch solche Ansätze laufen immer wieder Gefahr, die Geschlechterzuweisungen und -stereotypisierungen nicht nur immer wieder neu zu reaktivieren, sondern sie auch erneut zu verfestigen. Genau diese Dichotomien zwischen Männern und Frauen werden in der Geschlechterforschung aber inzwischen grundlegend kritisiert und zumindest theoretisch aufgelöst. Eine kritische Distanz gegenüber der immer wieder neuen Herstellung von Geschlechterdifferenzen und -stereotypisierungen ist dabei eine wesentliche Voraussetzung, damit eine solche „paradoxe Intervention“ bei aller Problematik dennoch erfolgreich sein kann.

Auch in politischer Hinsicht lässt sich die Paradoxie zeigen: Die Betonung von Geschlechterdifferenz ist oft die einzige Lösung, um Akzeptanz für das geschlechterpädagogische Anliegen zu finden – und auch, um deutlich zu machen, dass Geschlecht mehr meint als Frauen. Und womöglich stünde die Thematisierung geschlechtlicher Disparitäten heute ohne die Diskussion von Geschlechterdifferenzen überhaupt nicht mehr auf der Tagesordnung – im positiven, wie im negativen Sinne.

Zum Weiterlesen:

C. Hagemann-White: Sozialisation: Weiblich-Männlich? Opladen, 1984.

B. Riegraf: „Frauenbereiche“ und „Männerbereiche“: Die Konstruktion von Geschlechterdifferenz in der Berufs- und Arbeitswelt, in: J.-R. Ahrens/M. Apelt/C.

Bender (Hg): Frauen im Militär. Empirische Befunde und Perspektiven zur Integration von Frauen in die Streitkräfte. Opladen, S. 134 – 155, 2005.

A. Wetterer: Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz, 2002.

„Im Folgenden mit SuS abgekürzt ...“

Dr. Frank
Schweppenstette ist
Fachleiter für Geschichte
und Kernseminarleiter am
Zentrum für schulprakti-
sche Lehrerbildung
in Köln.



Dr. Frank Schweppenstette

Erfahrungen und Gedanken zur geschlechtersensiblen Lehrkräfteausbildung

Auf die Frage, ob sie eine geschlechtersensible Lehrerbildung durchführten, würden die meisten Ausbilderinnen und Ausbilder an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung sicherlich aus tiefer Überzeugung mit Ja antworten. Mindestens 99 Prozent aller Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter kürzen in ihren schriftlichen Entwürfen zur Unterrichtsplanung das Wortpaar „Schülerinnen und Schüler“ mit „SuS“ ab, und das sofort nach dem ersten Auftreten dieser Bezeichnung. Was aber ist inhaltlich mit geschlechtersensibler Lehrerbildung gemeint und welche Probleme und Möglichkeiten ergeben sich in der konkreten Ausbildungssituation? Dieser kurze Erfahrungsbericht aus der Praxis möchte einige Aspekte des Themas beleuchten, zugegeben aus der

subjektiven Sicht eines Fachleiters für Geschichte und Leiter eines Kernseminars. Das heißt, das Thema ist zum einen als allgemeinpädagogische Fragestellung im Kernseminar präsent, aber auch als didaktische Fragestellung im Fach Geschichte.

Ziele der geschlechtersensiblen Lehrerbildung

Die normativen Vorgaben des neuen Kerncurriculums beschreiben die vielfältigen Kompetenzen der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in den sechs Handlungsfeldern, die dann im Vorbereitungsdienst erworben werden sollen. Diejenigen Formulierungen des Kerncurriculums, die einen expliziten Bezug auf geschlechtersensiblen Unterricht aufweisen, bleiben aber im Vagen. So erscheinen zum Beispiel die Begriffe „Geschlecht“ und „gender“ im Kerncurriculum jeweils nur einmal. Sie reihen sich dort in das umfassendere Konzept der „Vielfalt“ ein (Handlungsfeld 5) und

verweisen auf die Kompetenz der Wahrnehmung und Diagnose von Heterogenität. Da aber die Ausbildung und die Stabilisierung einer eigenen geschlechtlichen Identität für alle Schülerinnen und Schüler einen großen Raum in Schule und Unterricht einnehmen, ist die Thematisierung einer geschlechtergerechten Pädagogik in der Lehrerbildung umso wichtiger. Gerade deshalb sollte sie sich nicht in dem breiten Strom der Diversity-Konzepte auflösen. Ein übergeordnetes Ziel jeden Unterrichts liegt darin, klischeehafte Rollenbilder und Geschlechterstereotypen bei den Jugendlichen zu hinterfragen und im Idealfall zu verflüssigen. Dazu gehören auch und besonders Vorurteile gegenüber geschlechtlichen Identitäten, die nicht in das übliche Schema einer vermeintlich klaren „dichotomischen“ Differenz von Mann und Frau passen, und gegenüber Menschen, die eine homosexuelle Orientierung leben. Das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern sollte es den Mädchen und Jungen in der Schule ermöglichen, in gleicher und gleichwertiger Weise ein positives Verständnis von weiblicher und männlicher Identität zu entwickeln und daraus ein stabiles Selbstwertgefühl für sich zu gewinnen.

Die Herausforderungen für die Ausbilderinnen und Ausbilder in den Fach- und Kernseminaren liegen auf mehreren Ebenen: Die Seminararbeit sollte die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in die Lage versetzen,

1. ein reflektiertes und reflexives Selbstverständnis als Lehrerin und Lehrer zu entwickeln, das Geschlechterdifferenzen als Chance ansieht,
2. Kriterien für einen geschlechtersensiblen Unterricht zu erarbeiten, um wahrgenommene Ungleichheiten abzubauen und
3. den Schülerinnen und Schülern bei ihrer Identitätsfindung offen und wertschätzend zu begegnen.

Diese Ebenen könnte man unter dem Begriff der Genderkompetenz zusammenfassen.

„Geschlechtergeschichte“ im Fachseminar Geschichte

Die Geschlechtergeschichte hat in fachwissenschaftlicher Hinsicht eine erstaunliche Karriere gemacht. Sie war in den Siebzigerjahren als Frauengeschichte (Her-Story) gestartet mit dem Anspruch, Frauen in der Geschichte – und damit

auch in den Geschichtsbüchern – überhaupt erst einmal sichtbar zu machen. Die feministischen Historikerinnen stellten den „großen Männern der Geschichte“ zunächst „große Frauen“ zur Seite, um deren Fehlen in der Geschichte zu kompensieren (kompensatorische Geschichte). In einem weiteren, stärker sozialgeschichtlich orientierten Schritt fragten die Historikerinnen und Historiker nach dem Beitrag der Frauen zur Geschichte, nach dem sozialen Status und nach den damit verbundenen Formen der Unterdrückung der Frauen (kontributorische Geschichte). Der Bezugsrahmen dieser Art der Frauengeschichte blieb aber weiterhin die männlich definierte Geschichte, während Frauen vorwiegend als Opfer männlich dominierter Herrschaftsstrukturen angesehen wurden. Um diesen verengenden und auch frustrierenden Blick auf die bloße Opferrolle zu vermeiden, entwickelte die historische Frauenforschung eigene Untersuchungskategorien wie zum Beispiel Sexualität, Reproduktion oder weibliches Bewusstsein. Auf diese Weise sollte der aktive Anteil der Frauen an den gesellschaftlichen Entwicklungen stärker markiert und vor allem positive Identifikationsangebote für Frauen geschaffen werden. Von hier

aus sollte dann der Übergang in eine neue Sichtweise der Geschichte erfolgen mit dem Ziel einer kompletten Neuausrichtung der Geschichtsschreibung und auch der Epocheneinteilungen (transitorische Geschichte). Dieses Ziel wurde nicht erreicht.

Entscheidend an diesem Ansatz war, und das ist bis heute wirksam, die Unterscheidung zwischen Frauenbildern und Frauenleben in den einzelnen historischen Epochen. Heutzutage hat sich die historische Frauenforschung längst zu einer etablierten Geschlechtergeschichte entwickelt, die mit einem riesigen Set an Analysekatogorien die vielgestaltigen Geschlechterbeziehungen von Männern und Frauen, die Auffassungen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten sowie die wirkmächtigen Geschlechterdifferenzen in der Geschichte untersucht. Der überaus wertvolle fachdidaktische und geschichtskulturelle Beitrag der Geschlechtergeschichte liegt in dem Aufspüren und Sichtbarmachen der historischen Bedingtheit aller Geschlechterverhältnisse. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse der Gender History in den Neunzigerjahren in alle Geschichtslehrpläne Nordrhein-Westfalens, und zwar in

sehr elaborierter Form, eingeflossen. So konnte dieser Bereich neben den anderen historischen Dimensionen der Politik-, Wirtschafts-, Sozial-, Kultur-, Zivilisations- und Umweltgeschichte zu einem wichtigen Baustein in der Geschichtslehrausbildung werden. Zu der Ausbildung einer offenen, neugierigen und kritischen Haltung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer gegenüber geschlechtersensiblen Bereichen von Schule und Unterricht allgemein sollte und konnte er beitragen.

Beispiele aus der Praxis

Als besonders ergiebig für eine geschlechtersensible Ausbildung erweist sich die Analyse der jeweils aktuellen Geschichtsschulbücher unter folgenden Leitfragen: Wie oft und auf welche Weise tauchen dort Frauen auf? Gibt es bloß additive Extrakapitel für Frauengeschichte („Frauen in der Französischen Revolution“) oder nimmt der Verfasser, also die „Meistererzählung“ im Geschichtsschulbuch, auch geschlechtergeschichtliche Perspektiven ein? Wie ist die Bildauswahl gestaltet, werden dort Geschlechterstereotypen festgeschrieben oder können diese mit Hilfe von Aufgaben oder Zusatzmaterialien von den Schülerinnen und Schülern dekonstruiert und bewertet werden? Sogenannte moderne Rekonstruktionszeichnungen für bildarme Epochen wie zum Beispiel für die Steinzeit oder auch die Antike sind hier besonders aufschlussreich, weil sie nicht nur etwas über die dargestellte Epoche vermitteln, sondern auch auf einer Meta-Ebene über unsere heutigen Vorstellungen von dieser Zeit Auskunft

geben (Männer als physisch starke Jäger, Frauen mit Kindern am „heimischen Feuer“). Nicht selten werden hier vermeintlich „typische“ Rollenzuweisungen der Geschlechter gezeigt. Hier kann aber aus der Not eine Tugend gemacht werden, indem man die Bildgestaltung auf die Erzeugung von typisierten Geschlechterrollen oder „typischen“ Familienbildern hin befragt – und zwar auch und gerade mit den Schülerinnen und Schülern. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter können durch das Aufspüren und Hinterfragen dieser Geschlechterbilder in Verfasser, in Bildern, bei der Quellenauswahl und in Aufgabenstellungen aktueller und älterer Schulbücher eine geschlechtersensible Perspektive auf ihren eigenen Unterricht einnehmen und einüben. Dieses wirkt sich auch auf die Auswahl der Unterrichtsthemen und vor allem der Unterrichtsmaterialien aus.

Kurz, es handelt sich hier nicht nur um die Vermittlung einer Unterrichtskonzeptionstechnik, sondern um die bewusste Haltung gegenüber geschlechtlichen Differenzen in der Geschichte. Hiermit ist zugleich die Hoffnung verbunden, die Genese der eigenen Gegenwart zu erkennen, die eigenen Wertvorstellungen zu hinterfragen und eine größere Gelassenheit und eine professionelle Handlungssicherheit in Schule und Unterricht zu erlangen.

Folgen der Umstellung auf kompetenzorientierte Kernlehrpläne

Das Format der neuen kompetenzorientierten Kernlehrpläne – für Geschichte seit 2007, 2011 und 2014 – nimmt, anders

als die Lehrpläne alter Prägung, vor allem die erwarteten Ergebnisse von Unterricht in den Blick und verzichtet auf Angaben zu konkreten Unterrichtsthemen bzw. zur didaktisch-methodischen Umsetzung. Obgleich die Kompetenzerwartungen auf einem mittleren Abstraktionsniveau zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten für einschlägige Unterrichtsvorhaben und -sequenzen bieten und die Sensibilisierung für unterschiedliche Geschlechterperspektiven curricular formuliertes Ziel, insbesondere der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, ist, sind konkrete Hinweise zu geschlechtergeschichtlichen Fragestellungen im Geschichtsunterricht in den Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne formatbedingt kaum zu erwarten. Gerade hier führt die Knappheit der Ausführungen in den Kernlehrplänen dazu, dass sich die Chancen und Möglichkeiten einer geschlechtergeschichtlichen Betrachtung für die Referendarinnen und Referendare nicht auf den ersten Blick erschließen. Auch von den schuleigenen Curricula kann eine „automatische“ Ausrichtung auf geschlechtergeschichtliche Fragen kaum erwartet werden. Also sollte die Arbeit im Fachseminar hier erst recht die Konstruktionsbedingungen von Geschlechterver-

hältnissen in Geschichte und Gegenwart thematisieren, damit die Referendarinnen und Referendare geschlechtergeschichtliche Didaktisierungen und Modelle erarbeiten und einüben sowie die entsprechenden Kernlehrplanforderung im Unterricht erfüllen können.

Doing Gender oder: die Sprache in der Lehrerbildung

Geschlecht wird nicht nur in den übergreifenden gesellschaftlichen Strukturen und in den sozialen und kulturellen Praktiken einer Gesellschaft her- und dargestellt, sondern vor allem in den alltäglichen Interaktionen zwischen Menschen. In diesen Interaktionen wird die Geschlechtszugehörigkeit der Beteiligten immer wieder von Neuem inszeniert, zugeschrieben und (meistens) bestätigt, manchmal aber auch erfolgreich unterlaufen. An diesen iterativen Konstruktionsprozessen sind alle beteiligt: sowohl das Individuum als auch das wahrnehmende und einordnende Gegenüber. Es handelt sich um sogenannte situative Herstellungsprozesse von Geschlecht, für die die Genderforschung den Begriff *doing gender* geprägt hat: Man hat nicht ein Geschlecht, sondern es wird gesellschaftlich „hergestellt“ (Brigitte Dehne). Für die

Ausbildung der Lehrkräfte bedeutet das, als Ausbilderin oder Ausbilder zunächst eine besondere Aufmerksamkeit gegenüber der eigenen Sprachverwendung in den Seminaren zu erzeugen. So benutze ich in den Fach- und Kernseminaren beispielsweise ganz gezielt die Wendungen „Historikerinnen und Historiker“ und nicht HuH, „Kolleginnen und Kollegen“ und nicht KuK sowie „Schülerinnen und Schüler“ und eben nicht SuS, auch wenn es manchmal umständlich ist. Doch die alltägliche Beobachtung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Unterricht bestätigt in dieser Hinsicht einen eher lässigen Umgang mit Sprache, der im Seminar nicht wiederholt werden sollte. Auf der anderen Seite soll der Genderaspekt nicht dramatisiert werden. Damit das nicht passiert, gibt es – auch für den Unterricht – eine ganze Reihe von interessanten Interventionen, wie zum Beispiel die Geschichte vom Wesen eines anderen Sterns, das die Erde besucht. Die Frage lautet nun: Woran würde es Männer bzw. Frauen erkennen?

Wenn die Lehrerbildung es schafft, eine vorurteilsbeschwerte Differenz-Rhetorik zu hinterfragen und zu verflüssigen, dann ist ein wichtiges Ziel der geschlechtersensiblen Lehrerbildung sicherlich schon erreicht.

Zum Weiterlesen:

Für das Fachseminar Geschichte mit vielen Beispielen:

Dehne, B. (2007): Gender im Geschichtsunterricht. Das Ende des Zyklopen? Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2008): Gender. Ein Lese- und Arbeitsbuch für den historisch-politischen Unterricht in der Sekundarstufe I. Ludwigsfelde-Struveshof.

Wichtig für eine kritische Betrachtung der PISA-Lesekompetenz-Ergebnisse:

Lundt, B. & Tholen, T. (2013): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Münster: Lit Verlag.

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. – besonders: Kapitel 16 „Gender“, S. 66 – 68.

Praxisbeispiele für das Kernseminar:

Praxis Schule 5 – 10, Heft 6, Dezember 2012 zum Thema „Mädchen- und Jungenpädagogik“.

Hat Berufswahl ein Geschlecht?



Tanja Kraft
Berufsberaterin

Interview mit Berufsberaterin Tanja Kraft

Tanja Kraft betreut als Berufsberaterin der Arbeitsagentur Köln seit vielen Jahren Kölner Gymnasien und Gesamtschulen in regelmäßigen Veranstaltungen zu Studium, Ausbildung und beruflichen Möglichkeiten nach dem Abitur bzw. der Fachhochschulreife.

Frau Kraft, welche geschlechtsspezifischen Besonderheiten sehen Sie in der Berufswahl an Gymnasien und Gesamtschulen?

Tanja Kraft: Augenfällig ist vor allem, dass junge Frauen sich mehr um die Berufswahl kümmern als die jungen Männer. Sie sind eher bereit, sich früh mit dem Thema auseinanderzusetzen. Jungen schieben das Thema Berufswahl erst einmal zur Seite und finden trotz oft zugeschriebener guter räumlicher

Orientierung den Weg zu uns Beratern tendenziell seltener. Vielleicht unterstreiche ich damit nur geschlechtsspezifische Stereotype, aber junge Frauen gehen ehrgeiziger und ernsthafter an das Thema heran, junge Männer sind da entspannter, gehen aber durch ihr spätes Entscheidungsverhalten mehr Risiken ein. Die Studienwahl sieht immer noch sehr traditionell aus: Junge Frauen neigen eher zum Lehramt, zur Pädagogik, zu Medizin und Psychologie und die jungen Männer eher zu MINT-Studiengängen. Beide Geschlechter zieht es aber stark zur Betriebswirtschaftslehre (BWL), was ich bei beiden als Wunsch nach Karriere und Status deuten würde. Allerdings hat der Frauenanteil in den Ingenieurberufen zugenommen und nach meinem Gefühl habe ich seit einiger Zeit mehr Männer in der Beratung, die sich für soziale Arbeit interessieren und studieren wollen, was ihnen sozial „sinnvoll“ erscheint. Festhalten muss man jedoch, dass Männer und Frauen keine jeweils homogenen Gruppen sind, die entweder angepasst, fürsorglich,

bescheiden oder risikobereit, unabhängig und wenig emotional entscheiden – auch nicht in der Berufswahl. Es lässt sich jedoch erkennen, dass es Möglichkeiten gäbe, spezifische Stärken und Schwächen, die geschlechtsbezogen aufzutreten scheinen, noch besser zu unterstützen bzw. auszugleichen.

Was können Sie als Berufsberaterin tun? Was können die Schulen tun?

Tanja Kraft: Bei den jungen Männern sehen wir das Problem in dem fehlenden Raum für Persönlichkeitsbildung, was sich durch die verkürzte Schulzeit eher noch verstärkt hat. Junge Männer sind – auch wenn das wieder ein Stereotyp ist – weniger angepasst und deshalb in der Oberstufe gezwungen, sich stark auf die Schulnoten zu konzentrieren. Auf der Strecke bleibt der Raum für die Persönlichkeitsfindung – und damit fehlt die Basis für eine fundierte Berufsentcheidung. Die Fragen „Wer bin ich? Was macht mich aus?“ sind wichtige Fragen, auch jenseits traditioneller Geschlechterrollen, die die Etiketten „cool, unabhängig und rebellisch“ aufdrücken. In der Beratung ermutigen wir junge Männer, geschlechtsuntypische Berufsfelder wie Grundschule oder Pflege in Betracht zu ziehen. Auch gesellschaftlich muss sich hier etwas ändern, allein die finanzielle und teilweise auch prestigebezogene Konsequenz dieser Berufswahl schreckt

die Männer mehr als die Frauen ab. Viele junge Frauen haben zwar bessere Noten und sind besser informiert, haben aber ein Problem mit dem Selbstmarketing, mit der realen, positiven Einschätzung ihrer Fähigkeiten und Möglichkeiten. Erschreckenderweise trauen sie sich beruflich immer noch weniger zu als die jungen Männer. Sie reflektieren sämtliche Argumente (Noten, Kompetenzen oder Einstellungschancen) gegen ihren Studien- und Berufswunsch. Junge Frauen stehen sich mit dieser „angstdurchzogenen“ Einstellung selbst im Weg. Sie zögern zu sehr, sich im Vorstellungsgespräch ihren potentiellen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern anzupreisen und erleben ihre persönlichen und fachlichen Fähigkeiten nicht als etwas Besonderes. Hier müssen junge Frauen dringend in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden. In der Schule kann sich das zum Beispiel darin äußern, dass Lehrkräfte stärkenbezogen an die jungen Frauen herantreten, sie loben und ermutigen, Neues auszuprobieren. Junge Mädchen brauchen viele Gelegenheiten sich darzustellen, sie gehen sonst gern „in die zweite Reihe“, das bestätigen mir die Lehrkräfte. Für uns Beraterinnen und Berater heißt dies, in Gesprächen gangbare Wege aufzuzeigen, wenn Mädchen sich zum Beispiel für Mathematik und Naturwissenschaften interessieren. Wir müssen zeigen, dass Chancen gerade auch für Frauen in den diesbezüglichen Berufen bestehen. Ich erstelle gern ein

persönliches Interessen- und Stärkenprofil, anhand dessen wir uns dann mögliche, passende Berufe anschauen. Die abschließende Entscheidung liegt dabei natürlich weiterhin bei jedem und jeder Einzelnen und basiert auf vielen Faktoren.

Gibt es erkennbare Benachteiligungen eines Geschlechts oder beider? Hat sich diesbezüglich in den vergangenen Jahren etwas geändert?

Tanja Kraft: Benachteiligungen können meines Erachtens für beide Geschlechter im System Schule liegen, wenn zu wenig ganzheitlich und projektorientiert und stattdessen immer noch viel frontal gelernt wird. Damit fehlt jungen Frauen und Männern eine Ausgleichsmöglichkeit ihrer Schwächen, ein Trainieren und „Abgucken“ von Stärken: Durch mehr Eigentätigkeit in der Schule würden Jungen wie Mädchen früher in ihrer Arbeitsweise, ihrer Selbstpräsentation, auch in ihrem Rollenverhalten Sicherheit gewinnen. Die Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Stereotype würde beiden Geschlechtern früher bewusst. Solange das Lernen in der Verantwortung der Lehrkraft bleibt, bildet sich kaum ein eigener Zugang zu Themen, Fragestellungen und Fachgebieten heraus, der auch später in Studium und Beruf ganz entscheidend ist. Lehrkräfte berichten mir, dass häufig die Jungen Ergebnisse von Gruppenarbeit

präsentieren, während Mädchen oft die Gruppe zusammenhalten und die Arbeit organisieren. Beides sind Stärken – bleiben sie jedoch geschlechtsspezifisch verteilt, wird ihr Fehlen zur Schwäche beim jeweils anderen Geschlecht. Da könnte frühes selbsttätiges Arbeiten schon viel in Gang setzen.

Frauen sind noch nicht überall mit an der Spitze – warum nicht?

Tanja Kraft: Die Gesellschaft hat, das zeigen Studien, immer noch einen „männlichen Blick“ auf die Arbeitswelt. Die Arbeit von Frauen wird immer noch nicht genug wertgeschätzt. Das lässt sich zum Beispiel an ungerechten, da geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Löhnen, aber auch an den zu wenigen Frauen in Top-Positionen festmachen. Dieser „männliche Blickwinkel“ führt dazu, dass Männer in Führungspositionen mehr Ansehen genießen. Führungskompetenz muss man sich aber sowohl als Frau als auch als Mann erst erarbeiten. Frauen sind effiziente Führungskräfte, haben aber häufig einen anderen Stil. Und es ist offensichtlich schwierig, alte Strukturen aufzubrechen, besonders in Positionen, bei denen es um viel Geld und Macht geht und Männer bisher quantitativ dominieren. Die Politik könnte hier durch Quotierung dafür sorgen, dass Frauen überhaupt erst die Chance erhalten, ihre Qualitäten unter Beweis zu stellen.

Wie reagieren insbesondere die jungen Mädchen auf Ihre Vorschläge?

Tanja Kraft: Junge Frauen wollen sich heute zum Glück auch im Beruf verwirklichen. Sie nennen zunehmend den Wunsch nach gutem Einkommen, nach Aufstiegsmöglichkeiten. Es gibt junge Frauen, die sehr konkret wissen, was sie möchten, die brauchen nur ein paar Tipps in der Berufsberatung. Andere brauchen eine grundlegende Orientierung (anhand der Frage „Was passt zu mir?“) oder die Ermunterung und Bestätigung, einen erträumten Weg auch zu gehen. Immer wieder ist das Risiko bzw. die Unsicherheit beim Berufsweg ein Thema. Ich unterstreiche in meinen Beratungen, dass es fast nirgendwo Garantien gibt, dass sich ein gewisses Risiko durchaus im Hinblick auf Selbstverwirklichung, Zufriedenheit oder höher dotierte Positionen lohnen kann. Berufswahl ist allerdings immer ein Prozess, in dem auch die beste Beratung nur ein Puzzle-Stein unter vielen ist.

Wird die Kombination Berufswahl und Familiengründung von Jungen und Mädchen in Ihren Beratungsgesprächen thematisiert?

Tanja Kraft: Die Familiengründung wird von beiden Geschlechtern thematisiert, aber auf unterschiedliche Weise. Auch junge Männer denken an Kinder und

möchten eine Familie haben. Bezüglich der Berufswahl wünschen sie sich ein gutes Einkommen, das ihnen die Versorgung einer Familie ermöglicht. Aus diesem Grund scheiden die oben genannten schlecht bezahlten Berufe meist ganz schnell aus. Die jungen Männer fühlen sich von sogenannten „frauentypischen“ Berufen nicht nur abgestoßen, weil sie nicht „cool“ sind, sondern auch weil man dort als Mann zu wenig verdient. Fazit: Traditionelle Vorstellungen schimmern durch, nämlich der Mann als Familienversorger ... Hier sind Politik und Gesellschaft aufgefordert, „frauentypische“ Berufe (frühkindliche Bildung, Pflege etc.) finanziell und imagemäßig aufzuwerten, wenn man sie für Männer attraktiv machen möchte. Für junge Frauen ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie bei der Berufswahl ein großes Thema. Sie scheinen von dem Gefühl geleitet zu werden, auch für andere (eine potentielle Familie) Verantwortung übernehmen zu müssen. Das heißt, der spätere Arbeitsplatz soll sicher sein und Teilzeittätigkeit ermöglichen – jedenfalls für die, die sich Kinder wünschen. Der Gedanke führt offensichtlich viele qualifizierte Frauen zum Beispiel ins Lehramt. Sie wären auch an anderen Stellen sehr gute Chemikerinnen, Biologinnen, Historikerinnen. Die Berufswahl von Frauen wird aber durch den Vereinbarkeitswunsch von Berufs- und Familienleben, den antizipierten Ver-

einbarkeitsdruck, eingeschränkter und unfreier. Es kann als eine Aufgabe von Schule und Berufsberatung gesehen werden, diese Geschlechterrollenkonstrukte („Mann ist Versorger“, „Frau trägt die Fürsorge für die Familie“) aufzuzeigen und zu hinterfragen. Unterstützt werden diese Bilder sicherlich von den Medien, in denen Frauen häufig immer noch als Kinderbetreuerinnen und Haushälterinnen, natürlich neben dem Teilzeitjob, fungieren, während die Männer die Experten im Job sind. Diese Bilder aus Film, TV und Werbung schleichen sich täglich in unsere Gehirne und sollten ständig reflektiert werden. In der Schule sind sicherlich Unterrichtseinheiten zu Geschlechterrollenentwicklung sinnvoll. Und die Berufsberatung bietet auch Veranstaltungen zum Problem geschlechtsspezifischer Berufswahl an. Um das Berufswahlverhalten unserer Mädchen und Jungen zu ändern, muss man sich erst der eigenen Landkarte im Kopf bewusst werden.

Frau Kraft, wie lautet Ihre abschließende Bemerkung zur Berufswahl von Mädchen und Jungen?

Tanja Kraft: Es gibt keinen geschlechtsneutralen Raum. Wir erlernen geschlechtsspezifisches Verhalten schon sehr früh und müssen uns auch als Lehrerin und Lehrer, als Beraterin und Berater unseres eigenen Rollenverständnisses bewusst werden und dieses hinterfragen. Die Auseinandersetzung mit dem Thema beginnt also zunächst bei jeder und jedem selbst, beispielsweise mit der Frage: Erziehe ich meinen Sohn anders als meine Tochter? Verhalte ich mich selbst als role model

geschlechtsspezifisch stereotypisierend? Aber ich finde auch wichtig: In den letzten Jahrzehnten hat sich viel getan. Mädchen haben die Jungen in Quantität und Qualität der Bildungsabschlüsse eingeholt, zum Teil überholt. Gerade junge Frauen und Männer gehen in der Oberstufe absolut entspannt miteinander um, das biologische Geschlecht rückt mehr in den Hintergrund. Man öffnet sich in den Cliquen für die Perspektive des anderen. Im Vordergrund steht, einen Beruf zu finden, in dem sich die eigenen Interessen und Fähigkeiten einbringen lassen, egal ob er frauen- oder männertypisch ist. Die Aufgabe der Lehrkräfte und der Berufsberatung besteht darin, geschlechtsbezogene Selbstkonzepte bewusst zu machen und auf die eigene persönliche Zukunftstauglichkeit überprüfen zu lassen. Selbstfindung, individuelle berufliche Orientierung und Bewusstwerdung über die eigene Geschlechteridentifikation im Spannungsfeld von Beruf und Familie sollten angeleitet werden und möglich sein, um eine fundierte Berufswahl zu treffen. Investitionen in diese Art der Orientierung, sei es durch noch intensivere Beratung, durch Praktika und Berufseinblicke sonstiger Art, durch Thematisierung von Lebenskonzepten und Lebenswegen im Unterricht können helfen, eine Lebensverlaufsperspektive mit mehr beruflicher und familiärer Zufriedenheit für beide Geschlechter erreichen zu können.

Das Interview führte Monika Kirfel, MSW.
Weiterführende Informationen unter:
www.berufsorientierung-nrw.de/startSchule

Steht nicht drauf, steckt aber drin: entdramatisierte Geschlechtererziehung im Sozialpraktikum



Gudrun Dalgas

Leiterin Sekundarstufe I
am Gymnasium

Interview mit Gudrun Dalgas, Leiterin Sekundarstufe I am Gymnasium

Der Girls' Day versucht es seit Langem, der Boys' Day seit einigen Jahren ebenfalls: Das Aufbrechen von Rollenklischees bei der Berufswahl ist eine wesentliche Aufgabe in der Geschlechtererziehung an der Schule, ein bedeutendes Element auf dem Weg zur Verwirklichung von Gleichberechtigung der Mädchen und Jungen – niedergelegt auch im Schulgesetz:

- „Sie (die Schule) achtet den Grundsatz der Gleichberechtigung der Geschlechter und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“ (§ 2, Abs. 7, Satz 2 Schulgesetz).
- „Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politi-

schen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.“
(§ 4, Abs. 2, Satz 3 Schulgesetz)

An einem Tag soll also aus dem künftigen Mechatroniker oder Informatiker der begeisterte Altenpfleger werden, aus der künftigen Tierärztin dagegen die Ingenieurin? Dem Georg-Büchner-Gymnasium, einer Schule im Kölner Westen, war dies nicht genug. Kolleginnen und Kollegen entwickelten die Idee eines Sozialpraktikums für beide Geschlechter. Dieses Praktikum hat nicht nur als Ziel, dass Jungen und Mädchen sich im Dienst für die Gesellschaft erleben – sei es im Seniorenheim, im Ganztagsbereich der Grundschulen, in Kindergärten oder Behinderteneinrichtungen, es hat als Projekt gerade auch seinen Platz in der rollenbewussten und rollenkritischen Erziehung der Jungen und Mädchen. Die Koordinatorin der Sekundarstufe I, Gudrun Dalgas, erläutert die Struktur und die Bedeutung des Projekts für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Frau Dalgas, als Koordinatorin der Sekundarstufe I haben Sie ein bisher relativ seltenes Projekt im Programm Ihrer Berufsorientierung. Warum führen Sie ein verpflichtendes Sozialpraktikum für alle, also für Mädchen und Jungen, durch?

Gudrun Dalgas: Entwickelt wurde dieses Projekt unter mehreren Zielperspektiven: Zum einen sollen Mädchen wie Jungen soziale Arbeit kennenlernen, also früh erfahren, dass es wichtig ist, individuell einen Beitrag zum Sozialleben zu leisten, und das für beide: als Mann oder als Frau. Hier wird bereits das Interesse unserer Schule an der gleichberechtigten Haltung für Jungen und Mädchen deutlich. Zum anderen ist es ein Praktikum innerhalb der Gesamtkonzeption zur Berufswahlbegleitung. Während in Stufe 9 dieses Sozialpraktikum für jede Schülerin und jeden Schüler stattfindet, schließt sich dann später, in der Eingangsstufe der Oberstufe, für jede und jeden ein frei gewähltes Berufswahlpraktikum aus dem gesamten Spektrum der Arbeitswelt an. Der Schwerpunkt des frühen Sozialpraktikums liegt in der bewussten Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit, wie sie sich rund um unsere Schülerinnen und Schüler eröffnet: Es ist der Blick in eine normalerweise oft ausgeblendete Realität, der Blick in die Seniorenheime und Behinderteneinrichtungen, aber auch der Blick auf die Sorge für die Jüngsten und die Grundschulkinder. Im Idealfall entstehen dabei Beziehungen über die Zeit des Praktikums hinaus. Dies ist vor allem häufiger bei den alten Menschen und den Behinderten geschehen und hat unsere

Schülerinnen und Schüler stark geprägt in ihrer Sozialkompetenz. Die persönlichen Erfolgserlebnisse von Jungen in Bereichen, die sie ohne das Praktikum kaum kennengelernt hätten, verstärken den Blick auf Berufswahlmöglichkeiten, die sonst als „uncool“ gelten. Es werden Berufsperspektiven aufgezeigt und Stärken erkannt, die zu einem zufriedenstellenden Berufsleben führen können. Allgemeine Rollenerwartungen lassen viele Jungen in Berufe gehen, für die sie weniger Stärken haben als die nun im Praktikum erlebten.

Für die Mädchen leisten die Praxiserfahrungen in dieser Altersstufe oft einen Schub an Selbstbewusstsein und Stärke. Gerade die Stillen und Schüchternen, die sich in dieser Rolle in der jeweiligen Klassengemeinschaft eingerichtet haben, sind im Praktikum, wo sie vereinzelt auftauchen und wahrgenommen werden, oft viel stärker und selbstständiger als im Klassenunterricht. Sie erfahren direkte Bestätigung, die ihrer Entwicklung ausgesprochen gut tut.

Wie ist dieses Praktikum organisiert?

Gudrun Dalgas: Jungen und Mädchen werden in sozialen Einrichtungen wie im Ganztagsbereich der Grundschulen, in Kindergärten, in Altenheimen, in Behinderteneinrichtungen und ähnlichen Häusern der Kirchen an den Bereich der Fürsorge für andere herangeführt, ein Erlebnis, das für die Persönlichkeitsentwicklung und hierbei besonders für die Rollenentwicklung von Mädchen und Jungen von großer Bedeutung ist. Sie suchen sich diese Plätze selbst, indem

sie – durch die Schule angeleitet – eine Bewerbung schreiben und oft auch ein Bewerbungsgespräch führen müssen. Inzwischen haben sich da zahlreiche Kooperationspartnerschaften für unsere Schule herausgebildet, aber es bleibt die Sache der Mädchen und Jungen selbst, einen passenden Praktikumsplatz zu finden.

In ortsnahen Einrichtungen erstreckt sich das Praktikum als Pflichtveranstaltung über ein gesamtes Schulhalbjahr an je einem Schulschulnachmittag (2-3 Stunden), eingebettet in verschiedene Fächer wie Politik und Deutsch, sowie betreut durch die jeweilige Politiklehrkraft, die Klassen- und Projektleitung (Prinzip des außerschulischen Lernorts). Die Schülerinnen und Schüler sind nicht in der Pflege tätig, dafür fehlen die praktischen und rechtlichen Voraussetzungen. Alle Schülerinnen und Schüler arbeiten in der sozialen Betreuung. Sie bieten neben der Teilnahme am normalen Betreuungsalltag spezielle Aktionen an, die die Nachmittage gestalten können. Abhängig von den besonderen Fähigkeiten und Interessen der Mädchen und Jungen kann dies Vorlesen aus der Zeitung, Blasmusik (die Schule hat einen Bläserchor), Gymnastik, Basteln, Malen, Gesellschaftsspiele, Theaterspielen, Kochen mit den Kindern in der Offenen Ganztagschule, Lernen am Computer, Englischsprechen, Märchenerzählen und –spielen, bei den Kleinen Fußballspielen und vieles andere mehr sein. Oft hat zum Beispiel bei den Senioren und Seniorinnen der schlichte Ansatz „Erzähl mir von früher“ ungeheure Kommunikationswirkung. Genauso ist der Vorschlag

von Jungen in den Kindertagesstätten und Grundschulen, mit ihnen Fußball zu spielen, immer ein Erfolg. Die Kleinen sind begeistert, wenn ein 14-Jähriger mit ihnen zum Fußball greift.

Wie nehmen die begleitenden Lehrkräfte das Projekt wahr?

Gudrun Dalgas: Alle Beteiligten sagen, das Praktikum tue Mädchen und Jungen gut. Es ist schön zu beobachten, wie diejenigen, die sonst selbst manchmal „Problemkinder“ sind, im anderen Zusammenhang aufgrund ihrer neuen Verantwortung überwiegend verantwortungsbewusst reagieren. Ganz selten nimmt ein Junge oder ein Mädchen diesen Perspektivwechsel gar nicht an. Die meisten wachsen in ihre Rolle sehr gut hinein und übernehmen die Sorge für die anderen, und zwar Mädchen wie Jungen. Für die Lehrkräfte ist es interessant zu sehen, wie ihre Schülerinnen und Schüler im Umfeld eines Seniorenheims sehr fürsorglich mit den Menschen umgehen. Besonders auch im Frida-Kahlo-Haus, einem Haus für junge Schwerstbehinderte, war es erfreulich zu erleben, wie die jungen Schülerinnen und Schüler auf die Menschen eingehen. Unter dem Inklusionsgedanken findet hier ein sehr positiver Kontakt zwischen den Betroffenen statt. Die Praktikumentnehmerinnen und –teilnehmer lernen eine Welt kennen, die ihnen sonst wahrscheinlich verschlossen bliebe.

Zu unterschätzen ist auch nicht, dass die Lehrkräfte selbst in einen Reflexionsprozess über Rollenzuschreibungen und deren Auflösung einbezogen werden. Es

wird deutlich, dass das Rollendenken relativiert wird: Die Aufarbeitungen im Unterricht (überwiegend Politik und Deutsch) ergeben, dass Mädchen wie Jungen sich um die Probleme im betroffenen Berufsfeld Gedanken machen. Sie diskutieren, was Pflege bedeutet, wo die Schwierigkeiten in der zeitlichen Organisation liegen, welche Anforderungen an die Berufsfelder gestellt werden, dass die Bezahlung in diesen Berufen niedrig ist und viele Aspekte mehr.

Wie wird das Praktikum angenommen?

Gudrun Dalgas: Inzwischen führen wir das Praktikum im fünften Jahr durch. Bei der Einführung konnten wir die Eltern und Schülerinnen und Schüler sowie auch die Lehrkräfte in der Schulkonferenz schnell gewinnen. Nach einem Probelauf war klar, dass das Projekt in Serie gehen sollte. Die Elternrückmeldungen während und nach dem jeweiligen Praktikum sind ausgesprochen positiv.

Nach wie vor bleibt es Tatsache, dass diese Art von Tätigkeiten für die Jungen zunächst ungewohnt ist. In jedem Jahrgang finden sich einige, die zunächst fragen, ob sie nicht doch in eine Werkstatt oder einen anderen Betrieb gehen können. Die Vorbereitungen des Praktikums zeigen aber dann schnell allen Beteiligten, was der Sinn der Veranstaltungen ist. Der erweiterte Blick auf die Berufsfelder im sozialen Bereich wird schließlich angenommen.

So schrieb ein Schüler ganz interessiert über den Leiter eines Altenpflegeheims,

dass ihn dessen Tätigkeit sehr interessieren würde. Hier war eine deutliche Vorbildfunktion zu erkennen. An einer anderen Stelle haben zwei Sozialarbeiter an einer Schule für behinderte Mädchen und Jungen unsere männlichen Schüler in besonderer Weise beeindruckt, was sich in den Auswertungen der Praktikumsmappe an mehreren Stellen wiederfindet. Die sozialen Ziele des Praktikums werden mit Sicherheit erreicht: Beide Geschlechter arbeiten fürsorglich mit anderen Menschen und leisten etwas für die Gesellschaft. Gerade für die Jungen ist dies eine direkte Erfahrung von persönlicher sozialer Verantwortlichkeit, die vielen sonst lange vorenthalten bleibt.

Ob letztendlich zahlreiche Schülerinnen und Schüler einen Beruf in diesen Feldern ergreifen, ist zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht klar. Zumindest wird der Blick in die Berufswelt – abweichend von den üblichen „Hitlisten“ – erweitert.

So schreibt David in seiner Auswertung des Praktikums: „Früher wollte ich Regisseur werden, nach diesem Praktikum im Grundschulganztage könnte ich mir nun vorstellen, auch Schulleiter zu werden.“ Interessant! Der 14-Jährige wird nicht Lehrer, sondern Schulleiter – wenn wir diese selbstbewusste, optimistische Perspektive für alle, für Mädchen wie für Jungen, erreicht haben, ist viel gewonnen!

Das Gespräch mit Gudrun Dalgas führte
Monika Kirfel, MSB

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen und -bewerbern oder Wahlhelferinnen und -helfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie für die Wahl der Mitglieder des Europäischen Parlaments. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Eine Verwendung dieser Druckschrift durch Parteien oder sie unterstützende Organisationen ausschließlich zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder bleibt hiervon unberührt. Unabhängig davon, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift verteilt worden ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zu Gunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte.

Impressum

Herausgeber:
Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Telefon 0211 5867-40
Telefax 0211 5867-3220

E-Mail: poststelle@msb.nrw.de
www.schulministerium.nrw.de
2. aktualisierte Ausgabe

©MSB 03/2020
Gestaltung: G. Wittke de Diaz



Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Telefon 0211 5867-40
Telefax 0211 5867-3220

poststelle@msb.nrw.de
www.schulministerium.nrw.de

