

**"Partageons l'égalité -
Gläichheet deelen -
Gleichheit teilen"**

Projekt des Frauenministeriums, Luxemburg

Erziehung und Bildung in einer sich verändernden Welt

**Verknüpfung von Theorie und Praxis zum Thema
Persönlichkeitsentwicklung**

Seminar

10. November 2001



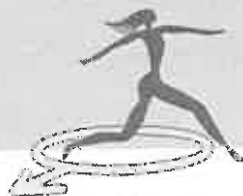
Ministère de la Promotion Féminine

Erziehung und Bildung in einer sich verändernden Welt

**Verknüpfung von Theorie und Praxis zum Thema
Persönlichkeitsentwicklung**

Seminar

10. November 2001



Ministère de la Promotion Féminine

Organisation:

Frauenministerium in Zusammenarbeit mit dem

- Ministerium für Kultur, Hochschulstudien und Wissenschaft
- Ministerium für Unterricht, Berufsausbildung und Sport
- Institut d'Etudes Educatives et Sociales IEES
- Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques ISERP
- Centre d'Information et de Documentation des Femmes "Thers Bodé" CID Femmes

Herausgegeben von und zu beziehen durch das

Frauenministerium

L-2921 Luxembourg

Tel. : 478 58 14

Fax : 24 18 86

www.mpf.lu

e-mail : promotion.feminine@mpf.etat.lu

ISBN : 2-919876-42-2

Index

1. Begrüßung

- **Marie-Josée Jacobs**

Frauenministerin, Ministerin für Familie, soziale Solidarität und Jugend 6

- **Erna Hennicot-Schoepges**

Ministerin für Kultur, Hochschulstudien und Wissenschaft 10

2. Vortrag mit Diskussion

- **M.A. Ph. D. Madeleine Arnot**

Reader in Sociology of Education, University of Cambridge, UK

"Gender relations in a changing world: contemporary contradictions between education, employment and family life" 14

3. Tagesworkshops

- **Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Deutschland**

"Sozialisation und Erziehung - Bestimmen Geschlechterrollen unser Handeln?" 28

- **Prof. Dr. Maria Anna Kreienbaum**

"Passion und Profession im Lehrberuf" 52

- **Tim Rohrmann, Diplom-Psychologe**

"...und was ist mit den Jungen? Perspektiven und Herausforderungen für die Pädagogik des 21. Jahrhunderts" 66

4. Abschlussplenum

- **Frau Olöf Thorhildur Olafsdottir**

Chef de division Section "Egalité entre les femmes et les hommes" Conseil de l'Europe

"Blick in die Zukunft" 88

5. Anhang

- **Presseartikel** 96

Begrüßung

Marie-Josée Jacobs

Frauenministerin, Ministerin für Familie,
soziale Solidarität und Jugend

Erna Hennicot-Schoepges

Ministerin für Kultur, Hochschulstudien
und Wissenschaft

Marie-Josée Jacobs

Frauenministerin, Ministerin für Familie,
soziale Solidarität und Jugend

■ Erziehung und Bildung in einer sich verändernden Welt

■ Vortrag von Marie-Josée Jacobs Frauenministerin

Altesses Royales,
Werte Kollegin - Ministerin, Abgeordnete, Direktoren
Sehr verehrte Damen und Herren,

Seit dem 11. September 2001 hat die Welt sich verändert. Mit dem Einsturz der beiden Türme des World Trade Centers wurden die Strukturen unserer Demokratie erschüttert. Die Demokratie, deren Aufbau in vielen Ländern nicht erreicht wurde, befindet sich in einer Krise. Um den Terrorismus zu bekämpfen werden Bomben eingesetzt, Menschen sterben, werden verletzt, sind auf der Flucht.

Ihnen sind folgende Bilder aus Afghanistan wohl bekannt. Frauen, die die Welt nur durch Stoffgitter wahrnehmen können. Die Missachtung der Frauenrechte ist offensichtlich. Unverständlich für mich ist der Gag eines Modeschöpfers, der den europäischen Frauen ähnliche Kleidung vorschlägt, natürlich aus edleren Stoffen.

War die Zeit des globalen wirtschaftlichen Aufschwungs, in der die individuellen Rechte großgeschrieben wurden, ein goldenes Zeitalter für die Frauen in unserer westlichen Welt? Frauenrechte wurden als Menschenrechte anerkannt. Aus der spezifischen Frauenpolitik heraus entwickelte sich die Politik der Gleichstellung von Frauen und Männern. Diese ist im Amsterdamer Vertrag verankert und gibt den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, also auch Luxemburg, den Auftrag, die Gleichstellung von Frauen und Männern herzustellen. Der Vertrag verlangt auch gegen Diskriminierungen vorzugehen. Die Umsetzung der Gleichstellungspolitik setzt ein Nachdenken über unsere zwischenmenschlichen Beziehung- en voraus und natürlich auch über unsere Rollen. Nach wie vor sind die Erwartungen der Gesellschaft, der Eltern, der Arbeitgebenden, der Lehrenden unterschiedlich für Männer und Frauen.

Das Nachdenken über die eigenen Erwartungen gegenüber Kindern, das Nachdenken über die Geschlechterrollen, die uns die Gesellschaft zum Teil noch immer auferlegt, bildet den Hintergrund

des Projektes "Partageons l'égalité-Gleichheit teilen-Gläichheit delen".

'Jedes Kind soll seine Fähigkeiten voll entwickeln', so war unsere Maxime. Sie ist es natürlich immer noch. Wir wollen, daß aus Mädchen und Jungen starke Persönlichkeiten werden.

Zu Beginn des Projektes vor vier Jahren sagten die Lehrerinnen: 'In unserer Klasse herrscht Chancengleichheit. Unser Unterricht ist geschlechtsneutral. Jedem Kind steht es frei sich an allen Aktivitäten zu beteiligen. Mädchen und Jungen sind gleich und entwickeln sich gleich'.

Dem ist aber nicht so. Die Studie des Charlotte Bühler Instituts für praxisorientierte Kleinkindforschung aus Wien zeigt auf, daß die Kinder die von ihren Eltern vorgelebten traditionellen Rollenmuster übernehmen. Diese werden in der Vorschule verstärkt, stellt die Studie fest. Mädchen und Jungen spielen vorrangig mit Mädchen- respektiv Jungenspielsachen. Sie spielen am liebsten in geschlechtshomogenen Gruppen. Auch im Freispiel nutzen sie nur selten die Gelegenheit mit anderen Spielsachen zu spielen und ihre Gruppe zu verlassen. Die Entwicklung geschlechtsuntypischer Fähigkeiten wird daher wesentlich eingeschränkt. Mädchen und Jungen mit aussergewöhnlichen Fähigkeiten und Interessen zu unterstützen verlangt Feinfühligkeit und Genderverständnis. Unter Gender verstehen wir das soziale Geschlecht. 'Es ist unsere zweite Haut, die Ablagerung von jahrtausendalter Kultur auf die Natur', sagt Mona Ozouf, eine französische Schriftstellerin und Journalistin. Wir haben ein biologisches Geschlecht und ein soziales Geschlecht. Letzteres wird als Gender bezeichnet.

Der Begriff 'Gender' wird uns heute während des Seminars, in den Arbeitsgruppen begleiten. Wir haben in Luxemburg für die Vorschule ein pädagogisches Konzept entwickelt. Es berücksichtigt den Genderaspekt. Pädagogisches Material wurde ausgearbeitet. Das weiss kaum jemand.

Uns geht es darum, daß ein Junge mit Puppen spielen kann ohne ausgelacht zu werden. Jungen sollen lernen ihre Gefühle zu zeigen. Wenn Mädchen und Jungen von klein an die Möglichkeit haben in untypischen Bereichen Erfahrungen zu sammeln, bereiten wir sie auf ein Erwachsenenleben in gleichberechtigter Partnerschaft vor.

Für die Frauen zeigt sich sehr deutlich, daß die Rollen sich verändert haben. Einer bezahlten Arbeit nachzugehen ist für viele von ihnen selbstverständlich. Umso notwendiger ist es, daß sie gezielt Erfahrungen im technischen Bereich sammeln. Im Technik- und Informatikbereich finden wir in Zukunft neue Arbeitsplätze.

Die Europäische Union hat die Wichtigkeit der geschlechtssensiblen Pädagogik erkannt. Die Anwendung von geschlechtssensibler Pädagogik wird auch von der UNO empfohlen, da sie die Gleichstellung von Mädchen und Jungen fördert. Gender soll als fächerübergreifender Aspekt in den Lerninhalten der Schulen und in der Ausbildung der Lehrenden und Erziehenden verankert werden.

Bedanken möchte ich mich für die Unterstützung in unserer Arbeit bei der Ministerin für das Hochschulwesen und der Unterrichtsministerin. In einer kürzlichen Unterredung mit den Verantwortlichen der Ausbildungsinstitute für Erziehende und für Lehrende der Grund- und Sekundarschulen wurde beschlossen eine Studie über das Genderverhalten in den sozialen und edukativen Berufen auszuführen.

Ich bin überzeugt, daß die Arbeit der Gendergruppe des Institutes für Erziehungs- und Sozialwissenschaften zu der Verankerung des Geschlechteraspektes in den Curricula der Erzieher und Erzieherinnen definitiv wird.

Dies könnte ein Beispiel von guter Praxis sein und von den anderen Institutionen übernommen werden.

Ich zähle auf das persönliche Engagement der Direktoren.

Ja, auf dieser Ebene sind fast ausschliesslich Männer. Die Unterrichtsministerin berichtete mir von ihren Schwierigkeiten Frauen für Verantwortungsposten zu begeistern. Hier wird der Genderaspekt offensichtlich. Die Sozialisierung der Frauen prägt sie für die Übernahme der Familienverantwortung.

Wie wir auch heute feststellen können, beschäftigen sich fast ausschließlich Frauen mit den Themen

Gender und Gleichstellung. Gleichstellungspolitik wird immer noch als Frauenpolitik angesehen. Wie heißt es im Volksmund: 'Wir machen etwas für Frauen'.

Genderpolitik zielt auf Frauen und Männer. Fast jedes politische Thema hat einen Genderaspekt. Die Themen der heutigen Tagung sind Erziehung und Bildung. Sie waren die Hauptthemen in unserem Projekt.

Erlauben Sie mir, daß ich die Gelegenheit nutze und mich bei unseren Partnern und Partnerinnen bedanke für die wertvolle Unterstützung, insbesondere dem Centre d'information et de documentation pour Femmes, dem Institut d'Etudes éducatives et sociales, dem Institut d'Etudes et de Recherches Pédagogiques für die Zusammenarbeit bei vielen Veranstaltungen. Vergessen möchte ich nicht die Gewerkschaften OGB-L und LCGB. Sie haben dazu beigetragen, ein Konzept für Ausbilder und Ausbilderinnen aufzubauen. Im Juni 2001 bekamen 12 Gendertrainer, 7 Frauen und 5 Männer ihr Ausbildungszertifikat. Übrigens hat die Kommission für Chancengleichheit und Frauenförderung der Abgeordnetenversammlung die Genderthematik in der Erziehung und Bildung für ihre Debatte am 8. März, dem internationalen Frauentag, übernommen.

Gender ist zu einer politischen Dimension geworden, international und national. Gender ist ein Element der Arbeitsmarktpolitik, der sozialen Sicherheitspolitik und besonders der sozialen Integration.

Für das heutige Seminar haben wir auch Vertreterinnen unserer ausländischen Partner eingeladen. Sie werden in den Arbeitsgruppen die Aufgaben der Berichterstattung übernehmen.

Es sind dies:

- aus der deutschsprachigen Gemeinschaft aus Belgien, Frau Cornelia Schlebusch von der Frauenliga
- als Vertreterinnen des Ministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten aus Wien, die Damen Claudia Schneider und Gerda Mühlegger, welche beide aktiv an der Weiterbildung der Lehrerinnen und an der Studie des Charlotte Bühler Institutes mitgearbeitet haben. Übrigens hat das Projekt sich in Österreich breiter entwickelt als in Luxemburg. Ja, wer ist schon Prophet im eigenen Land?

Die Verantwortlichen der Arbeitsgruppen, Prof. Dr. Faulstich-Wieland, Prof. Dr. Kreienbaum und Herr Tim Rohrmann haben in Luxemburg durch ihre Seminare überzeugt. Auf den Wunsch von mehreren Teilnehmerinnen haben wir sie wieder

eingeladen. So bekommen sie die Möglichkeit ihre Themen mit ihnen zu vertiefen.
Ich begrüße Frau Madeleine Arnot. Ich bin gespannt auf ihren Forschungsbericht zu den Genderverhältnissen in unserer sich verändernden Welt.

In Luxemburg wird in Zukunft verstärkt Genderforschung betrieben. Der nationale Forschungsfond unterstützt in seinem neuen Programm 'Vivre demain au Luxembourg' Projekte, welche Gender als transversalen Aspekt berücksichtigen. Das Unterrichtswesen, die Informationsgesellschaft, das soziale Zusammenleben sind unter anderem Themen dieses Programmes. Niemand von ihnen wird diesen Themen den Genderaspekt aberkennen.

Ich hoffe sehr, daß die Vertreterin des Europarates Frau Olafsdottir mit ihrem Vortrag uns stärken wird in unserer täglichen Arbeit. Uns geht es darum, daß wir uns als Menschen, als Frau und Mann, respektieren, uns als gleichwertig anerkennen.

Altesse Royale, Monseigneur,

Ihre Teilnahme am Seminar ist für uns von höchster Bedeutung. Ihre Anwesenheit und diejenige von Ihrer Gemahlin, der Grossherzogin, hat einen hohen symbolischen Charakter. Gleichstellung von Frauen und Männern erreichen wir nur, wenn Frauen und Männer gemeinsam an ihrer Umsetzung arbeiten.

Erlauben Sie mir einen Ausschnitt aus Ihrer Botschaft zum Colloque "Parité professionnelle – parité parentale" vorzulesen.

"Les changements de mentalité n'interviennent pas sur commandement, mais sont le résultat de processus lents et difficiles. Et puisque le rôle des femmes et des hommes dans une société déterminée est une affaire de convention sociale, fixée dans les mentalités, toute modification de ce rôle et de la convention sociale qui constitue son fondement présuppose un changement de mentalité. Le plus urgent à ce sujet me semble être l'accord sur la nécessité qu'il y a à provoquer un changement".

Altesse Royale, Madame,

Sie haben die Schirmherrschaft des Seminars übernommen. Wir wissen um Ihren Einsatz für die Gleichstellung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern. Auch als Botschafterin des guten Willen der UNESCO setzen Sie sich konstant für dieses Thema ein. Die Umsetzung der de facto Gleichheit von Frauen und Männern kann das

Frauenministerium nicht alleine verwirklichen. Wir bedanken uns, dass Sie uns auf dem Weg zur Gleichstellung der Geschlechter begleiten.

Altesse Royales,
Liebe Gäste,

Wir wollen eine Veränderung der Gesellschaft.

Was wollen wir nicht mehr?

- eine streng nach patriarchalischem Muster geregelte Gesellschaft
- einen Geschlechterrollenzwang
- Gewalt gegenüber von Frauen und Kindern, Mädchen und Jungen
- soziale Ausgrenzung von Frauen und Männern

Frau Olafsdottir, ich möchte Ihrem Vortrag nicht vorgreifen. Trotzdem stelle ich die Frage:

Was wollen wir?

- Glückliche und zufriedene Menschen?
- Eine bessere Gesellschaft?

Geben wir also den Jungen und Mädchen die Erziehung und die Schule, die sie zu starken respektvollen Menschen macht.

So können sie später ohne als anormal angesehen zu werden:

- als Junge Hausmann, Hebamme, Kindergärtnerin werden
- als Mann ihre Vaterrolle aktiv leben, auf die der Arbeitgeber Rücksicht nimmt
- als Mädchen zum Beispiel Informatiktechnikerin oder Pilotin werden und gleichzeitig die Rolle der Mutter und Lebenspartnerin übernehmen.

Gemeinsam können wir, Frauen und Männer, die Welt und unsere Beziehungen besser gestalten. Ihre Arbeit heute, werte Teilnehmende, hilft uns weiter bei der Umsetzung der Gleichstellung.

Erlauben Sie mir abzuschliessen mit der Devise des Frauenministeriums 'Gleichheit ist die Zukunft'.

■ Erziehung und Bildung in einer sich verändernden Welt

■ Discours du samedi 10.11.2001

Dir Hären, dir Dammen,

Et ass mer eng grouss Freed an eng Eier, de muergen hei mat iech kënnen de Colloque opzemaachen an iech e puer Wuert zu engem Thema ze soen, dat mir ganz no läit.

« Gläichheet deelen », dat ass den Titel vum Projet am Kader vun deem der Iech hei zesummefand fir iwuer d'Roll vun der Erziung a vun der Formatioun vu Jongen a Meedercher nozedenken.

Dat ass e ganz schéinen Titel, mä den Titel ass awer och e ganze Programm.

Fir d'éischt musse mir, Meedercher a Jongen, Fraen a Männer, eis jo emol bewosst sinn datt mer « Gläichheet » hunn, an da musse mer jo och nach de Wëllen hunn, déi Gläichheet ze deelen.

An dat ass jo, trotz all den Effortën, déi op ville Plaze gemaach ginn, net esou einfach.

Als Ministesch, och zustänneg fir Héichschoul a Recherche, ass et mer wichtig, déi do Problematik a Formatiounen ze berücksichtegen an awer och alles ze maache fir Fraen a Männer an Domainen eranzekréien, déi net den typeschen an traditionelle Geschlechterrollen entsprechen.

Erlaabt mer hei iech e bësschen am Detail iwwert e Projet ze schwätzen, deen zënter 1999 am Institut Supérieur de Technologie leeft.

De Projet « Ada Lovelace » ass no enger Englän-derin benannt, déi am 19. Jorhonnert mathematesch Recherchen gemaach huet an haut als éischt Informatikerin ugesi gëtt.

De But vum Projet am IST ass et méi Frae fir technesch Beruffer ze interesséieren a fir vun dem Image « den Ingenieur ass e Männerberuff » ewech ze kommen.

4 Ingenieurinnen, déi hiert Studium um IST gemaach hunn an haut am Berufsliewe stinn, sinn haut dru bedeelegt d'Schülerinnen an den Lyceën an an de Lycee techniques fir déi technesch Beruffer ze sensibiliséieren.

De Projet « Ada Lovelace » gëtt a Kooperatioun mat der Uni vu Koblenz-Landau, der Uni an der Fachhéischschoul vun Tréier an der Uni vu Linz duerchgezunn.

Wann am akademésche Joer 95/96 nëmmen 4,5 % vun de Schüler vum IST Frae waren, esou sinn et der an dësem akademésche Joer 2001/2002 ëmmerhinn schon 9,8 %.

Dir gesidd also, dass Progrès gemaach ginn, och wann de Prozentsatz nach vill ze kleng ass.

Ech kann iech awer versécheren, dass mir zu Lëtzebuerg net déi eenzeg an deer Situatioun sinn.

Net méi spéit ewéi virgëschter hunn ech zu Bréissel un enger table-ronde zum Thema « femmes et sciences » deelgeholl.

Ech géif iech gär en e puer interessant Donnéeën aus dem Héichschoulbereich an aus der Recherche nennen.

Esou ass zum Beispill festgestallt gin, dass de Prozentsatz vu Fraen op Enseignants-Posten an den Uniën méi erofgeet, wat de Poste méi héich ass.

Sou sinn zum Beispill a Frankräich 37 % Fraen beim corps vun de « maîtres de conférence », also um ënneschte Niveau an der Hierarchie, awer nëmme 16 % Fraen bei de « professeurs d'Université », also beim héichste Rang an der akademéscher Carrière.

An der Recherche hu mer en ähnlécht Bild. Esou sinn an der Belsch 41 % vun de Chercheure Frae, mais op deene Plaze mat Responsabilitéit fanne

mer nëmme méi 6% Fraen.

Et besteet also Handlungsbedarf !

Dir wësst dass mer am gaange sinn d'Uni Lëtzebuerg ze plangen. Déi Uni gëtt op eng Rei vu sougenanntenen « principe fondateurs » opgebaut, ewéi zum Beispill d'Mobilitéit vun de Studenten, déi muss erhale bleiwen, d'Verflechtung vun Enseignement a Recherche oder och den internationalen Charakter, dee mer der Uni musse ginn.

Mir wäerten awer och dofir suergen, dass et keng Uni gëtt, déi nom Prinzip vun den « old boys clubs » funktionnéiere wäert.

D'Kritäre no deenen déi verschidde Kategorien vun Professereren engagéiert ginn, sinn transparent a si entsprechen internationale Kritären.

Dat heescht, dass bei der Astellung vu Professereren nëmmen akademesch Kritäre wäerte spillen, an dat esou wuel bei Männer ewéi bei Fraen.

Dir gesidd, och an der Héichschoul an an der Recherche maache mir eis Gedanken iwwer Chancegläichheet vu Mann a Fra.

Erlaabt mer nach eng lescht Remarque : am Unfank vu menger Ried hunn ech dee nach emmer ze klengen Prozentsatz vu Fraen um IST beklot. Ech wär awer och frou, wann emol Männer sech géifen fir de Beruff vum Enseignant Précolaire interesséieren ; d'lescht Joer war op 76 Studenten an der section précolaire vum ISERP keen eenzege Mann !

Dir Hären, dir Dammen,

Ech wënschen iech alleguer en interessanten Dag mat flotten an hoffentlech ganz kontroversen a konstruktiven Diskussiounen.

Vortrag mit Diskussion

M.A. Ph. D. Madeleine Arnot

Reader in Sociology of Education,
University of Cambridge. UK

*"Gender relations in a changing world: contemporary
contradictions between education, employment and family life"*

M.A. Ph. D. Madeleine Arnot

Reader in Sociology of Education,
University of Cambridge, UK

Madeleine Arnot (M.A. Ph.D) is a Reader in Sociology of Education in the Faculty of Education of Cambridge University, England. She is also a Fellow of Jesus College. She has an international reputation for her work on gender and education having acted as consultant to ministries in Greece, Portugal, Spain and Argentina. She directed EC funded projects first on 'Promoting Equality Awareness: women as citizens' with Spain, Greece and Portugal and another project on 'Adolescent Masculinity' with 8 European countries. Her recent publications include: 'Closing the Gender Gap: post war education and social change'; 'Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship'; and 'A Review of Recent Research on Gender and Performance'. She is currently writing a book on Pupil Consultation and Social Inequalities in Learning and another on Masculinity in Schools.

■ Gender relations in a changing world: contemporary contradictions between education, employment and family life

Paper presented at the conference 'Education and training in a changing world: the link between theory and praxis in personal development' organised by the Ministry for the Advancement of Women, Luxembourg, November 10th, 2001,

■ Introduction

To what extent is education preparing young people for the changing world of employment and family life? In this paper, I shall try to answer this question by highlighting a number of current concerns about the direction which gender relationships in employment and the family have taken in the European context and consider how the educational system might respond to such new directions. I shall draw on contemporary research in the UK to provide evidence for my argument that although there is greater equality of the sexes, *there are now spiralling differences between the sexes in terms of education, family life and employment*. This is despite the success of women in education and despite the efforts of equality reformers to create greater social equality in Western economies.

Ulrich Beck (1992) writing in Germany about the emergence of what he called the 'risk society' argued that not only has the economic order been fundamentally transformed but so too are the mechanisms for maintaining the social order. He argues that people are beginning to be 'set free' from the social forms connected with industrial society, through a process of what he called *detraditionalisation*. In the future, he argued, young people will be caught up in what he called a 'social surge of individualisation' as traditional social class, gender and ethnic identities and family roles pale

into significance. In the new society, families will renegotiate their norms, individuals will create their own biographies, and the links between family and occupation will be broken. In this new society, the traditional forms of segmentations and stratification will be replaced by the 'individualisation of social inequality' and success and failure will become the responsibility of individuals alone.

Here, I shall use Beck's argument to focus attention on the changing nature of gender in contemporary society and the questions which now need addressing by researchers and educational practitioners and policy-makers. I shall draw on my own research which reflects on the UK experience of social and educational change and that of other social scientists to address the following questions: Are schools preparing young people adequately for such major shifts in society? In what ways are young people adapting to such changes and what, if any are the consequences for schools and teachers? What should the new agendas for schools be in relation to gender issues in the 21st century?

I shall introduce the four themes which currently concern educational researchers in the field of gender and education in the UK and I believe in a range of other European countries. These four themes are overlapping, but each suggests important political and academic agendas. They are:

- the substantial improvement in female education

- the low achievement of working class boys;
- the prevalence of gender, class and ethnic segregation in vocational training; and,
- the continuing sex segmentation in the labour market.

I then explore the relevance of the spiralling differences between the sexes in terms of identity and educational experience in relation to social change by drawing on the insights on educational and youth researchers.

■ Theme 1:

The substantial improvement in female education.

National statistics in the UK which can now be used to establish trends in the last 30 years represent a major challenge to researchers to provide adequate explanations for the patterns of gender performance revealed by these data. Examination results at 16 and 18 in the UK in the last twenty-five years vividly demonstrate the effects of gender change in society. The greatest period of change in education could be said to be the fact that girls have broken through previous patterns of achievement to acquire the necessary qualifications to give them access to higher education. Also in the 1980s, girls broke through the barriers to take up science and mathematics at school and perform well in these subjects. Girls have closed many of the gender gaps in subject choice and performance to an extent that would please any serious equal opportunities reformer in the 1970s (Amot et al, 1999; Turner et al, 1995). By the 1990s, a new pattern of female academic success was established. Girls had overcome their disadvantage and had pulled ahead with a 10% lead in achieving higher grades in 5 school leaving examinations at 16 (DfEE, 2000). Girls had turned the tide of credentialism, even at least temporarily, in their favour.

It would be so nice if we were able to say that such a transformation in girls' education was the result solely of the considerable and often successful efforts of gender equality reforms and government and school policy makers committed to improving female education. History teaches us that the story is never that simple. Arguably just as significant in the UK as all our efforts to convince girls to do well in their schooling has been a range of curriculum reforms introduced paradoxically by a Conservative government which under Margaret Thatcher had promised to restore traditional family values and gender roles. The new school leaving examinations introduced in 1984 and the introduction of a compulsory curriculum in 1988 played a key role in raising the level of credentials in the UK but also encouraged, through the introduction of a compulsory core curriculum, all pupils to take a

greater range of subjects. This curricular reform redistributed educational credentials not only from the elite to the masses but also, although not intentionally, in favour of girls (Amot et al, 1996). The patterns of performance in the UK which we have now plotted over the last ten years, reveals the closing of the gender gap in performance at 16. In the 1960s, boys outperformed girls by about 5%. For the next fifteen years, boys and girls were performing at almost equivalent levels. However, from 1987 only about 80 boys to every hundred girls achieved 5 high grade passes at 16+. Today the gap between girls and boys' performance in the high grades is still about 10%. Boys had clearly lost their advantage in terms of school leaving credentials and are now struggling to keep up to girls' success rate. A similar redistribution of educational credentials at 18 is also evident as girls match, if not better, boys' performance. The proportion of girls and boys achieving the top grades at 18 (A levels) differed only by 0.1 in 1995. Girls had matched boys' high performance in examinations that gave access to higher education.

In the search for explanations of why girls have been so successful in improving their school results in the UK, a number of different factors have been put forward, many of which refer to the changing patterns of curriculum choice and teaching (Amot et al 1998). From a schools' point of view, clearly the extraordinary success of girls in breaking into science and mathematics is highly significant. In Australia where similar patterns have been found, girls are called the 'space invaders' (Foster 2000), invading the male space of high status knowledge. In 1995, seven-year old girls had a head start in Mathematics (81% of girls reached the expected level compared with 77% of boys) and 86% of girls and 83% of boys reached the expected level in Science. Girls' success in Science and Mathematics now follows them through to the school leaving examinations at 16 where again girls have performed exceptionally well in these subjects. There is only approximately a 1% difference between the proportion of girls and boys at 16 achieving the top grades in Mathematics and Combined Science. Similar patterns of success by girls in Physics, Biology, Chemistry are to be found at 18.

This pattern of female performance, however, is rarely celebrated despite the fact that it represents one of the most significant transformations in the history of social inequality in education. Neither social class inequality nor ethnic differences have been transformed in such a way. Indeed recent research in the UK suggests that these other social divisions are more rather than less extensive. Ethnic differences are increasing with the pressure of performance-oriented schooling and social class

differences in educational achievement are being sustained or increased, particularly as a result of the competitive cultures being encouraged between schools where performance in examination results dominates educational objectives. Female educational success in this context is highly problematic. In the UK, official statistics and indeed social scientific studies do not contextualise gender within social class and ethnic inequalities. As a result of this simple dichotomy of boys and girls, there is now considerable concern about the performance of all boys in failing to keep up with girls even though some boys from particular social and ethnic groups excel. A more subtle approach would be to ask *which girls* and *which boys* succeed and which fail (Collins et al., 2000; Teese et al., 1995).

Female success in school is problematic for another reason. What it can easily hide is the retention of gender stereotypes and cultures within schooling. What we have learnt from such patterns is that behind girls' success in the formal modes of assessment lie the same forces which create gender inequality in society. We might now note that behind female school success lie women's continuing disadvantage in the labour market. It is clear that we are at a point historically of greatest contradiction. The gap between girls' school success and their later achievements is at its most extreme historically - female graduates, for example, rarely reach equivalent levels of employment as their male counterparts on the labour market. Yet despite this, the official view until recently has been that girls' educational problems are now solved and little more needs to be done, in their name. Schools have also responded by developing initiatives in relation to boys almost to the exclusion of projects on girls (Arnot, Maton and Millen, 1996). Let us now consider the second theme - the boys' education debate.

■ Theme 2:

The low achievement of working class boys

Such is the success of girls in the school system that every summer in the UK, journalists go into a frenzy as they seek to establish the latest changes in examination performances between girls and boys at 16 (GCSE) and at 18 (A-levels). The main focus has been the extent to which the gender balance has shifted with boys losing their historical advantage in the Sciences and in Mathematics at school level, and on top of that continuing to perform relatively poorly in traditionally female subjects such as English and Modern Languages. Boys have failed it seems to reduce female advantages in these language related subjects. As a result their overall performance at 16, nationally, appears to have declined substantially especially in the last twenty years.

Many feminist academics in the UK ponder over this extraordinary media debate with its incitement of government to act in the name of boys and retrieve boys' advantage. To some extent, it represents a moral panic that is associated with uneven economic and political cleavages of late modernity (Epstein, Hey and May 1998; Raphael Reed, 1999). At the same time, it has highlighted some fascinating gender trends in schools. Of central significance was evidence of boys' failure to improve their performance at the same rate of girls, from very young ages. Our review of research for the school inspectorate found that only a few studies have tracked boys' and girls' progress through primary or through secondary schools but these have indicated that girls make better progress than boys in reading, mathematics, and verbal and non verbal reasoning (Arnot et al, 1998b). Data collected from national assessments at the age of 7 demonstrate that girls get off to a better start at reading than boys and that the lead they establish in English is maintained at 11 and at age 14 (Arnot et al., 1998b). Indeed a sizeable gap between boys and girls in reading and English is sustained throughout compulsory schooling. By 2000, approximately 15% more girls than boys obtained high grades in English examinations at 16 (DfEE, 2000). The fact that boys have not reduced this female 'advantage' in language related subjects is one of the principal reasons why they have lost overall ground in compulsory schooling in comparison with girls.

Boys' problems with literacy has triggered a whole range of different responses. Some commentators have argued that schools have become too feminised, favouring girls by remodelling the curriculum in line with their learning needs. Similarly there is concern that boys' disaffection is linked with the dominance of women teachers particularly working with the younger age groups. One answer has been to try and recruit more male primary teachers. Jenny Gubb and I found another strategy when we interviewed teachers in a group of secondary schools which had improved boys' performance. We found that teachers had moved away strategically from more child centred progressive modes of teaching towards more traditional highly structured and teacher controlled pedagogies as a means of combatting what is often seen as adolescent boys' immaturity (Arnot and Gubb, 2001).

However, in recent years there has been a division between those concerned to raise their achievement levels and those concerned with challenging boys' concept of masculinity, a concern that might in the long run also lead to raised achievement (Salisbury and Jackson, 1996; Epstein et al, 1998). In the latter case, the focus is

specifically on working class boys, their disaffection and lack of motivation, their spurning of schoolwork as 'feminine' and the processes of discipline and control which lead to their exclusion from school. Of particular concern to schools are male peer group cultures and evidence which suggests that it is the forms of boys' masculinity which are causing them difficulty in relating to the school system. Increasing attention is being paid to working with boys' peer group cultures to reduce teacher - pupil conflict. These two agendas whilst appearing to be overlapping are not necessarily compatible (Epstein et al, 1998) .

Both policy agendas link to economic arguments about the need to encourage all pupils to acquire skills and qualifications in tomorrow's world. Of central importance is that whilst some gender gaps have closed in education, there is a substantial difference now between male and female patterns of performance. Nowhere though are these differences seen more clearly than in the consequent choices of training and career/job routes. Whether these are the effect of the 'long shadow of work' across the educational system or whether they are the effects of substantial sex stereotyping hidden within the modern educational system is a matter of debate, but it is a debate nevertheless that we have to now delve into with more effort than we did in the past.

■ Theme 3:

The prevalence of gender, class and ethnic segregation in vocational training.

The third theme is the prevalence of gender, class and ethnic segregation in vocational training. This is a much neglected area, although in the UK it is the issue of gender equality in post-compulsory education and training is beginning to move to centre stage. Until recently social scientific researchers have devoted themselves to the high status academic courses and credentials to the virtual exclusion of research on vocational education and training. This has been reinforced by the fact that the UK government which has expressed relatively little interest in the equality agenda in the post-compulsory sector or in employment. Such indifference might be seen as a result of the fact that girls' raised level of performance at 16 and 18 has in fact contributed to the rise nationally in the number of students undertaking full-time and part-time post-16 courses. In the last decade, we saw an increase from 66% to 80% of the age group attending full time post 16 courses. Girls raised their entry on such courses from 20% to about 39% between 1985 and 1995. Similarly young men and women are now equal in terms of their entry to post 18 courses. Both young men and women also more than doubled

their numbers in higher education in those ten years; but here again young women overtook young men such that, in 1995, proportions entering higher education were 20% and 19% respectively.

Our research for the Equal Opportunities Commission however revealed severe differences between the courses chosen by young men and women (Arnot et al., 1996). Despite their school success, young men and women are still to be found not only in courses traditionally associated with their gender, but also there is evidence that science and technology which were traditional male spheres have become even more male. National statistics appear to suggest an increasing *masculinisation* of science and technology which is polarising the sexes further.

In the compulsory sector there is clearly evidence of de-segregation of subject take up however, this is not reflected in the optional routes now being offered to 14 year olds and in the choice of occupational training which follow. As the EOC recently commented: 'Few people choose subjects or jobs which they associate with the opposite sex either at school or college or in the training and careers that follow. In this way certain pathways through employment are immediately closed down' (EOC, 2000). These stereotyped routeways which can be found as young as 14 are clearly in evidence in all vocational courses through to adulthood. The statistics are extraordinary for the consistency of these social patterns of educational and occupational choice with girls choosing subjects and courses associated with domestic services and traditional female skills and boys choosing courses and subjects associated with science, technology and engineering. At the age of 14, young people in the UK some 12,000 students chose to opt out of some of the compulsory school subjects by choosing vocational courses associated with workplace training. Thus Information Technology were filled by 69% boys and 33% girls and Health and Social Care was filled by 88% girls and 12% boys. For the most part, teenage girls were largely trained to be hairdressers and boys were being trained to be car mechanics and computer specialists (EOC, 2000).

Similar traditional patterns of choice are found in vocational courses in the post-compulsory sector. Official statistics for the Advanced General National Vocational Qualification (GNVQ) again demonstrate that some subjects (such as: health and social care; leisure and tourism; and, IT) are 'almost exclusively male or female'. Health and Social Care (which is predominantly female) contrasts sharply with Engineering, Manufacturing and Information Technology which are still predominantly male. Also, the take of what are now called Advanced Modern

Apprenticeships (AMA) in over 80 different sectors illustrates female avoidance of engineering and their dominance in courses on traditional occupation training in Hairdressing and Health and Social Care (EOC, 2001). In Further Education College, young men are more likely to study technical courses in mathematical sciences, agriculture or engineering in contrast with young women who are more likely to study subjects allied to medicine, the social sciences and creative arts. Similarly academic routes similarly reflect traditional gender stereotyped choices with men dominating Engineering and Technology. These levels of sex segregation are somewhat disappointing given the success of girls in Science, Maths and IT at secondary school and are especially worrying given the high economic costs to women of choosing such low paid occupational routes.

These figures might so easily point to sex stereotyping as the major cause of such choices. If school examination success have not reduced gender differentiation in vocational options and career choices, it begs the question, what are the messages being given to our young? The Equal Opportunities Commission in the UK recently has outlined a national programme around the notion of sex stereotyping which suggests that teachers for children as young as 5 should look again at the messages they transmit. They urge parents and teachers to reflect on their values about the labour market and men and women's roles and find ways of broadening and encouraging again non-traditional choices. Whilst I would argue that this is important, I am a little concerned about the implication of such a strategy. Surely career/job choices are not made simply as a consequence of a set of messages, they are a result of an active engagement with the realities of social change. Focusing only on sex stereotyping may lead to misunderstandings about the nature of social change and its impact on youth.

■ Theme 4: **Sex Segregation in the Labour Market**

The redistribution of educational credentials towards female students is, therefore, neither uniform or complete. However given the sustained increase in female certification one would expect to see some evidence of reduced sex segregation in the labour market. Yet, although opportunities for women have expanded dramatically and although the pace of change has accelerated, there are still worrying inequities within the labour market:

Women's involvement in the labour market is steadily increasing. There is also a growing convergence between the participation of women and men in paid work. But this convergence masks

deep and enduring differences in the nature of their contribution to the labour market (EOC, 2001). The gulf between men and women's work appears to be sustained despite the fact that women now make up almost half the work force and have moved into higher level professional jobs in greater numbers. The EOC predicts that 57% of women aged 16 and over will be economically active in 2011, that they will comprise 46% of the work force. Many have taken up employment in semi-skilled jobs, in lower professional occupations and as managers and as administrators. Whilst many more women will be in professional employment most of the female work force, on current predictions will remain in typically female jobs. As the EOC points out:

Gender segregation between industries and in working hours creates inflexibility in the labour market, inhibits men and women from achieving their full potential and limits the pool of skilled labour available to employers. Gender, rather than an individual's skills and abilities, continues to be a major determinant of individual economic prosperity. (EOC, 2001)

Of particular significance to women's lives is the gender pay gap, which although narrowed still represents a major source of inequality. Gender segregation in employment, different patterns of working amongst men and women, discrimination within payment systems and undervaluation of women's jobs have all contributed to women's unequal pay. The consequences for women are major since unequal pay and income during the average life time reduce economic independence, greater likelihood of low pay while working and increase the likelihood of poverty in old age (ibid). 'This economic imbalance between women and men affects choices about participation in family life. The EOC concludes its recent assessment of men and women's position in Britain by pointing out that women and men still have different opportunities and experience different types of discrimination through their lives which are the result of the ways in which the family, education and access to the labour market interact. Thus despite the fact that young men and women have similar levels of educational attainment, 'they still tend to make different career choices which have a serious impact on their earnings potential' (EOC 2001). The choices made by young men and women as adolescents are therefore critical to their lives and can create 'a life cycle of inequality'.

The Impact of Individualisation and Feminism on Male and Female Youth

Research on male and female youth gives us an important purchase on how and why such

stereotypical training and occupational choice patterns emerge. Such research moves away from identifying sex-stereotypes and instead considers the choices made by young men and women in the context of their structural position in society, their identities and the ways in which they choose to construct their 'choice' biographies (Ball, et al. 2000). In this context, the failure to opt for non-traditional gender occupations is understood to be less a matter of being traditional and more a matter of being pragmatic in the face of heightened insecurity and social change.

Over the last few years it has become clear that two major influences have affected young people's lives. These two influences are not unconnected even though they derive from very different political movements. The first influence I have chosen to call, following Beck, individualisation and the second influence is feminism.

In our book *Closing the Gender Gap* (1999), Myriam David, Gaby Weiner and I argue that, by the end of the twentieth century, the consequences of both the challenge to nineteenth century liberal ideas about the role of women and men in society and the coincidence of that challenge with the new ideologies of the Right which focus on individualism were to be found in the changed identities and values of young people. The real thrust of educational reforms on gender equality associated with the notion of women's rights over the last hundred years directly affected elite girls more than others. What it led to, we argued, was the rise of a *female graduate* elite which could well explain the rise of female performance. Key to the rise of such an elite was the adaptation of their schooling to the concept of individual achievement. In the past, such girls had been educated to become the wives and mothers of the male upper middle classes. Ethnographic research of the schooldays of upper and upper middle class girls reveals the new concern especially of private girls' schools to promote a notion of upper middle class femininity which emphasises academic success. Marriage and future domesticity are now seen as poor investment for their schooling. The statistics of school performance document the growth in white middle class girls' attainment over and above that of boys in the same social grouping, with girls taking up many of the new places in higher education and, on occasion, even surpassing men in entry in the ancient universities. However, there was a price to be paid for winning women's rights in these highly competitive male spheres – and research now points to the anxiety experienced by elite schoolgirls, the increased pressure from parents to deliver clusters of A-grades. It is not clear whether such short term examination successes is matched

by long term confidence or success especially since such women are likely to encounter major obstacles still in labour market.

The challenge to middle class concepts of femininity encouraged 'the gender blind or gender neutral approach' to education with which we are all familiar with. The aim was to 'degender' schooling by weakening gender boundaries and hierarchies of knowledge. As a result, the language of mass not just elite schooling was to become more neutral, contained within the concept of equal opportunities. Feminist teachers in the UK in mixed sex state schools therefore challenged the ways in which gender categories were constructed, reproduced and transmitted through schooling. Feminism essentially destabilised the category of femininity for a generation of young women by making the process of problematisation critical to identity formation. 'Being female' became associated not with a static class-based categorisation but with a dynamic process of 'becoming'. Women, therefore, were encouraged to become actors within a set of social relations that were described as arbitrary not given.

One could argue that the rise of female achievement in education is associated precisely with the restructuring of the traditional family. It is one of the ironies of postwar history that nineteenth century family values were undermined when they were built into the nature and shape of the welfare state. Although proponents of welfare stressed the value and importance of traditional family structure and especially the role of the mother in keeping the family cared for, educated and orderly, large numbers of women went out of the home to work in the new welfare occupations which depended on their labour (teaching, nursing, community work, service occupations). The medical and educational public services were built upon the labour of women. Not surprisingly, the rise of female employment (particularly of mothers) in the service sector brought with it calls for childcare, calls for better female education, for better conditions for female employment. And yet, whilst all this was happening, men were still encouraged to see themselves as heads of households with their main responsibilities being as main wage earner. The welfare reformers asked little of fathers in terms of taking responsibility for their children (care, education). It did not ask fathers to support their wives at work, nor their children at school. At the same time, the new generation of mothers expected far more for their daughters's futures than they had looked in their own lives. Women as mothers took forward the momentum of social change within their own families. The impact of the welfare state was therefore very different for each sex.

Later, in the 1980s and 1990s, the restructuring of family life resulted from economic and social policies by those, paradoxically, most committed to sustaining the traditional family pattern. An even more substantial and critical challenge to the modernist educational project and its conventional gender patterns was the promotion of a form of competitive individualism and a performance driven system by the New Right, led by Margaret Thatcher in the 1980s. *Individualisation* coupled with the destruction of working class male economic bases, shifted the gender identities of young men and women. It was a Conservative government which ushered in the 'risk society'.

The combination of these different social forces appear to have pulled apart the identities and aspirations of male and female youth, with young women challenging traditional values and roles and seeking to control their own life plans and develop their autonomy and young men appearing to hold onto very traditional masculine identities. Sociological ethnographies have revealed major discursive shifts in young women's thinking in contrast with that of young men in this period. Although often 'disidentifying' (Skeggs, 1997) with feminist ideas, young British women have been found to 'now reject the idea that a man's place is at work and a woman's place is at home' (Wilkinson, 1994: 239). Their gender values have disrupted the continuity of generations. They appear to be responding to the challenge of the new forms of modernity by transforming traditional class-based femininities and sexual relations and replacing these with more personalised and more reflexive processes of decision-making. They appear to give active consideration to new models of family life - equal parenting, contingency planning or role reversal. Marriage appears less attractive to teenage girls in the 1990s. Young women are displaying what has been termed 'unromantic realism' - an unromantic perception of the relationship between men and women and women's destiny (Wallace, 1987) and have started to distance themselves from centuries of emotional and financial dependency on men. They seem now to find it unthinkable to give up work automatically after marriage, or indeed after children. Compared with previous generations: 'girls are less hampered by fears of maternal deprivation but guilt can still be provoked and nursery provision remains sadly lacking' (Sharpe, 1994, p. 220). At the moment it is not clear how fast these tendencies are developing or whether they seriously challenge the traditional assumption that female achievement means 'getting a man' rather than a career (Arnot et al., 1998).

The restructuring of the economy and in particular the severe reduction of the industrial manufacturing

base led to high rates of working class male unemployment and the destruction of working class communities (Arnot et al, 1999). As a result, working class girls, even if they wished to, could no longer rely upon the economic support of their menfolk as breadwinners, fathers and husbands. By the end of the 1980s, there was evidence that this seemingly intransigent set of girls who use to celebrate romanticism and glamour was on the move as a result of shifts both within the labour force and change within the family. Their mothers' occupations, often seen as limiting and 'boring', were of little interest. Girls wanted more interesting job content and higher levels of satisfaction. The notion of education for individual social mobility appears to have taken hold, even if only as an adolescent aspiration. Such individualising tendencies appears to be much stronger in England than say Holland where more traditional gendered aspirations were still found to be strong (Chisholm and du bois Reynaud, 1993).

Since the 1980s, studies indicated that young, black women use to obtain numerically more qualifications than other groups, though often in FE colleges rather than schools. Examination qualifications was thought to provide them with exchange value in the labour market and an opportunity to escape conventional forms of black female work (1988, p. 32). These young women reported the extent of their families' helping in using the educational system as a means of collective not just individual upward mobility out of their class and racialised positions. Their expressed desire for 'strategic careers' challenged gender stratification in pragmatic and rational ways (Mirza, 1992). They therefore appeared to have more 'relative autonomy' than white girls in pioneering new school and career pathways, and in choosing economic independence over dependence on men. Femininity in their language was not tied to dominant 'Eurocentric attitudes about gender oppositions' (Mirza, 1992, p. 159). 'Getting on' for such girls meant 'staying on' at school with many transferring to further and higher education and aspiring to high status professions.

Access to the caring professions such as nursing and social work was one means of gaining occupational mobility (Bhavnani 1994). Such jobs would also allow them to move up and out of their mothers' low status factory or office work, and provide financial benefits and status for black women and their families. Many young black women, however, face sexual and racial discrimination and are often 'downwardly mobile'. White women appear to have been 'better placed to benefit from widened educational opportunities and have moved close to making up half of the labour force' (Butler and Savage 1995:79). Black women, in contrast, face

considerable disadvantages in employment. All indicators suggest that racial as well as gender discrimination is still built into the labour market. Nevertheless, a number of studies have reported high aspirations amongst British Asian Muslim girls who did not want to be 'just a housewife' (Basil, 1996). Although many of their fathers were unemployed or in working class occupations, they felt supported by their families in their wishes to become lawyers, doctors, accountants, pharmacists, or to start their own business, even if it meant leaving the community (Debnath, 1998). Such studies suggest that girls from different Asian communities, whatever their class, ethnic or religious backgrounds, hope to have careers and incomes in their own right and in middle class occupations (Bhavnani, 1991; Haw, 1998).

Groups of white and black/ethnic working class schoolgirls from various ethnic backgrounds 'resoundingly admit' the impact that feminism had on women's role, status and equal opportunities in employment. More schoolgirls seem to prefer 'being a girl' than twenty years earlier, having rejected conventional views about gender difference and male dominance, and having seemingly acquired a greater sense of women's worth, individuality and independence. Differences between white and African-Caribbean girls, in terms of valuing qualifications and staying on at school has decreased as white working class girls seem more recently to share African-Caribbean and Asian girls' understanding of the possibilities of education as a means of achieving autonomy and independence (Sharpe 1994). Although working class girls say "I'm not a woman's libber, at the same time they often appear to draw on feminism to understand their own lives and the diverse and contradictory discourses which are available to them (Griffin 1989).

Traditional class based discourses of gender still remain, yet, working class girls have to now synthesise their experience of gender relations, a plethora of different and often contradictory forms (and images) of femininity in the mass media (Skeggs, 1997), and feminist programmes of reform which encourage new political and educational affiliations.

The complex interconnections between the *individualisation* of young women is captured vividly by social scientists who focus on the transition from school to work. Paradoxically, as the training and employment statistics demonstrate, many young working class women convert their academic capital into traditional working class jobs rather than into economic capital in the labour market. And, in contrast with women in the upper middle classes who were mainly located within the primary labour market, they appear to be less able to challenge the sex segregated structures in the much less secure

conditions of the secondary labour market. Instead, and with great pragmatism, training courses which draw upon the domestic and caring skills learnt in the home are chosen by working class girls (Skeggs, 1988). When asked about their choices of training courses, young working class women revealed their reliance on notions of autonomy and 'self-actualisation'. Those who consciously 'chose' traditional and low status work as carers of the old, sick and young reconstructed their individual biographies (e.g. family experiences) so as better to adapt to the occupational cultures they faced. For example, they redefined low skilled, often 'dirty' or difficult, occupations as 'tough female work' and as appropriate for them. The process of using values of personal reflexivity and self-actualisation facilitated the reconstruction of social injustice as justice and the conversion of 'fate' to choice, or in one trainee's term as a 'job which is right for me' (Bates, 1993).

Changing Boys, Changing Masculinity

In contrast, there has been comparatively little evidence of such shifts recorded amongst young men in the UK. The voices of young men captured by ethnographers demonstrates if anything the importance of traditional concepts of masculinity especially in so far as it affects male bonds and friendships. Change appeared to come to young men less through the counter-hegemonic actions of egalitarian reformers or feminist campaigners than through changes in the structural relationships between schooling and the economy (Heywood and Mac an Ghail, 1996b). Yet, government social and economic policy in the 1980s and 1990s, despite supporting traditional gender structures undermined the male role as head of household and breadwinner was undermined.

Economic restructuring has dismantled many of the traditional male preserves within manufacturing economies (Furlong and Cartmel, 1997). On the one hand, they encouraged economic restructuring and on the other, they initiated the destruction of communities based on industrial employment. Accompanying the growth of banking services and the re-emergence of the City of London as a global finance capital was a parallel decline in manufacturing industries and occupations, once central to the British economy. For example, in 1946 construction, mining and manufacturing industries provided 45% of employment and service industries 36% of jobs. In 1989, the three great industrial sectors made up just 25% of jobs in the country, while the service sector accounted for 15 million jobs (almost 70% in employment) (Arnot et al, 2000).

By the late twentieth century, traditional working class communities during this era lost their soul,

with high levels of male unemployment and the need for women to support the family. The effects on family life was devastating. Women were often left as single parent families without a male head of household. Traditional middle class male work was also undermined through the restructuring of the service sector and the traditional professions with many industries experiencing bankruptcies and redundancies. As we argued in our book, the messages to young men and women were very different. Boys were encouraged to adapt to an increasingly insecure and different economic environment where the traditional transitions between school and work were broken (Pye et al, 1996), where collectivism was replaced by individualism and self-help. The response of boys from different social groupings to post-Fordist schools and economy has been well researched in the UK. The evidence suggests that, on the whole, boys sustain strong gender boundaries except in those cases where they chose to move in the direction of new entrepreneurial cultures where such distinctions are less clear. In these case, boys need to cope with learning subjects and courses that traditionally had been seen as female (media studies, business and commerce, computing, languages). But for the majority, supporting traditional class based male identities appears to be the norm. Young black and white men in the UK have been found to hold firmly onto romantic notions of traditional family values and the male breadwinning role even though many can now speak the language of equal opportunities and women's rights. The pressures of social change, particularly it seems the weakening of the collective economic and familial bases of traditional masculinities, appear in the investment of manhood in physique (body, sport/fitness), sexual prowess and traditional patterns of male employment (Connell, 1989, 1997; Macan Ghail, 1998; 1994 and 1996; Sewell, 1997).

Previous transitions from school to work which used to be taken for granted aspects of the transfer from boyhood to manhood have been disrupted and young men are forced to contemplate the realities of an accelerating 'diploma disease'. In economies where new jobs may be seen by the boys as being on the wrong side of the male - female divide, young black and white working class men could become increasingly disaffected and displaced. In an alienating economic and social climate, and indeed in a shifting gender climate, boys may celebrate hyper-masculine identities (Macan Ghail, 1994, Connell, 1997). As Beck (1992) argues, in a risk society, young men may well find themselves attempting to cling onto traditional male roles, traditional family structures and local (territorial and community) identities.

All factors which dislodge women from their traditional role are missing on the male side. In the context of male life, fatherhood and career, economic independence and familial life are not contradictions that have to be fought for and held together against the conditions in the family and society: instead their compatibility with the traditional male role is prescribed and protected. But this mean that individualisation ... strengthens masculine role behaviour (Beck 1992, 112). Schools, therefore, may wish to ask whether traditional class, racial and gender identities are in the best academic and vocational interests of boys. Although male youth cultures sustain boys' confidence and pride in the context of disenfranchisement and social exclusion, they also hurtle these young men outside the boundaries of society. It is only by challenging masculinity that schools in the future will be able to offer disengaged youth the chance to grapple with economic (and gender) change. Whether those schools which are dominated by male centred cultures and ethos will actively take on this project, we can only speculate.

Current debates suggest that, in the future, schools in advanced economies will need to address a 'crisis in masculinity'. Although discursively constructed around the unease and anxiety associated with women's encroachment of the elite male public sphere, these debates re-open questions about the relationship of schooling to masculinity - a concern with which, for example, British and Australian feminists and gender theorists are starting to engage (Epstein et al., 1998 ; Gilbert and Gilbert, 1998)

■ Conclusions

Girls' educational performance has been read by the UK media as a major challenge to male hegemony, asserting that now 'the future is female'. At one level, such media hype is right. There is evidence of a shift in the role of education in relation to gender issues. The principle of gender differentiation which shaped the class divided school system is now clearly not as explicit nor as legitimate. It is more likely to be hidden within the *individualising* processes of learning (micro-inequalities) rather than be found in the formal structures of schooling.

There is no evidence from the range of economic and social reforms in the UK in the last twenty years that have fundamentally undermined the discriminatory practices governing male and female employment. Thus, although girls appeared to be strengthening their economic and social position by gaining access to higher status male subjects and to be seen to be doing well in them, there was no

guarantee that such academic capital could be converted and indeed would be converted into academic and economic privilege. Thus, despite media panics, despite by egalitarian social movements which attempted to redistribute male power, male dominance of academic capital is still intact. The conditions for sustaining male power, although different, are still in place.

Central to these two reform agendas was the restructuring of the pivotal relationships between schooling, families and the economy, and the role of the state within such relationships. The promotion of individualism, materialism and performance driven discourses in all public services and the economy has dovetailed in with the women's movement which argued that both men and women require individual autonomy, independence and equal rights. One of the reasons for the differences in boys and girls education and training, and their position in the labour market today is because of the different ways these individualising agendas worked on men and women.

When we consider the future role of the school in preparing young people adequately for such major shifts, it is important to recognise that as major social institutions, schools themselves create and contribute to the processes of social change whilst being asked, or expected, to cope with the results. Increasingly individualisation in our schools is now a serious force in society and will therefore continue to act as a substantial differentiating force amongst young men and women. This begs the question about the nature of, and role of, gender identities in the next century. Should educational institutions encourage strong gender positive identities which can cope with the vicissitudes of social change, or should gender, as a collective identity, now be replaced with individualism? Secondly researchers have demonstrated that feminism as a political movement has encouraged strong positive values to be associated with femininity. It is not clear that the work has been done to reconstruct masculinity in more positive ways and in contexts which are not oppressive to women. These two questions alone suggest that the new agenda for educational institutions must first and foremost be one which recognises such spiralling differences between the sexes and encourage a public debate about what would constitute a new set of social relations between men. Such new social relations would need to constitute what the Council of Europe conference recently called a 'new social contract' for men and women. Our discussions would need to begin to give political and practical form to such a new contract and young people would need to be centrally involved in those discussions.

■ REFERENCES

- Arnot, M. (1983) , A cloud over co-education: an analysis of the forms of transmission of class and gender relations', in S. Walker & L. Barton (eds) *Gender, Class and Education*, Basingstoke: Falmer Press.
- Arnot, M. and Dillabough, J.A. (2000) (eds) *Challenging Democracy: international perspectives on gender education and citizenship*, London: RoutledgeFalmer
- Arnot, M., Dayid, M. & Weiner, G. (1996) *Educational Reforms and Gender Equality in Schools*, Manchester, Equal Opportunities Commission. Research Discussion Series no. 17.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999) *Closing the Gender Gap: postwar education and social change*, Cambridge: Polity Press
- Arnot, M., Gray, J., James, M. & Rudduck, I. (1998) *A Review of Recent Research on Gender and Educational Performance*, OFSTED research series, London: The Stationery Office.
- Arnot, M. and Gubb, I. (2001) *Adding Value to Boys' and Girls' Education: a gender and achievement project in West Sussex*, Chichester, West Sussex County Council.
- Ball, S.J. , Maguire, M. and Macrae, S. (2000) *Choice, Pathways and Transitions post 16; nw youth, new economies in the global city*, London: Routledge
- Basit, T. N. (1996) 'I'd hate to be just a housewife: career aspirations of British Muslim girls' *British Journal of Guidance and Counselling*, 24/2,227-42.
- Bates, I. (1993) , A job which is right for me? Social class, gender and individualisation ' in I. Bates and G. Riseborough (eds) *Youth and Inequality*, Buckingham: Open University Press.
- Beck, u. (1992) *Risk Society: towards a new modernity*, London; Sage
- Bhavnani, R (1991) *Black Women in the Labour Market: a research review*, Manchester, Equal Opportunities Commission.
- Buswell, C (1992)'Training girls to be low paid women' in C.Glendinning and J.Millar (eds) *Women and Poverty in Britain: the 1990s*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Butler T and Savage, M. (1995) *Social Change and the Middle Classes*, London, UCL

- Chisholm, L. & du Bois-Reynaud, M. (1993) 'Youth transitions, gender and social change', *Sociology*, 27/2, 259-79.
- Collins, C. Kenway, I. and McLeod, I. (2000) *Factors influencing the Educational Performance of Male and Females in School and their Initial Destinations after Leaving School*, Deakin University, Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Connell, R. W. (1989) 'Cool guys, swots and wimps: the inter-play of masculinity and education', *Oxford Review of Education*, 15/3, 291-303.
- Connell, R. W. (1997) 'The big picture: masculinities in recent world history' in A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells, (eds.) *Education, Culture, Economy and Society*, Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe (2001) *A New Social Contract between Women and Men: the role of education*, Strasbourg: Council of Europe.
- Debnath, E. (1999) *Youth, Gender and Community Change*, Unpublished Ph.D. dissertation, University of Cambridge.
- Haw, K (1998) *Educating Muslim Girls : shifting discourses*, Buckingham: Open University
- Epstein, D. , Elwood, I., Hey, V. and Maw, J. (eds) (1998) *Failing Boys, issues in gender and achievement*, Buckingham: Open University Press.
- Foster, V. (2000) 'Is female educational 'success' destabilising the male-learner citizen in M. Arnot and J. Dillabough (eds) *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*, London; RoutledgeFalmer
- GiIbom, D. & Mirza, H.S. (2000) *Educational Inequality: mapping race, class and gender*, London: Ofsted.
- Griffin, C. (1989) 'I'm not a woman's libber, but... Feminism, consciousness and identity, in S. Skevington & D. Balcer (eds) *The Social Identity of Women*, London: Sage.
- Haywood, C. & Mac an Ghaill, M. (1996) 'What about the boys? Regendered local labour markets and the recomposition of working class masculinities', *British Journal of Education and Work*, 9/1, 19-30.
- Mac an Ghaill, M. (1988) *Young, Gifted and Black*, Buckingham: Open University Press.
- Mac an Ghaill, M. (1994) *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham: Open University Press.
- Mac an Ghaill, M. (ed.) (1996) *Understanding Masculinities*, Milton Keynes: Open University Press.
- Marks, J. (2001) *Girls Know Better: educational attainments of boys and girls*, London: Civitas: the Institute for the Study of Civil Society,
- Mirza, H. (1992) *Young, Female and Black*, London: Routledge,
- Pye, D., Hay wood, C. & Mac an Ghaill, M. (1996) 'The training state, de-industrialisation and the production of white working class trainee identities', *International Studies in Sociology of Education*, 6/2, 133-46,
- Quicke, I. (1999) *A Curriculum for Life*, Buckingham: Open University Press.
- Raphael Reed, L. (1999) 'Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of Current debates and interventions concerning boys in school', *Gender and Education*, 11,1, 93-110.
- Salisbury, J. & Jackson, D. (1996) *Challenging Macho Values: practical ways of working with adolescent boys*, London: Falmer Press.
- Sewell, T. (1997) *Black Masculinities and Schooling*, London: Trentham Books.
- Sharpe, S. (1976; 1994) *Just Like a Girl: how girls learn to be women* (1st and 2nd edns), Harmondsworth, Penguin.
- Skeggs, B. (1997) *Formations of Class and Gender*, London: Sage.
- Teese, R., Davies, M., Charlton, M. & Polesel, J. (1995) *Who Wins at School? Boys and girls in Australian secondary education*, Dept. of Education Policy and Management, University of Melbourne.
- Tolson, A. (1977) *The Limits of Masculinity*, London: Tavistock,
- Turner, E., Riddell, S. and Brown, M. (1995) *Gender Equality in Scottish Schools; the impact of recent educational reforms*. Glasgow: Equal Opportunities Commission
- Wallace, C. (1987) 'From girls and boys to women and men: the social reproduction of gender' in M. Arnot & G. Weiner (eds) *Gender and the Politics of Schooling*, London, Hutchinson,
- Wilkinson, H. (1994) *No Turning Back: generations and the genderquake*, London: Demos.

• Tagesworkshops

•

•

Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Deutschland

*“Sozialisation und Erziehung - Bestimmen
Geschlechterrollen unser Handeln?”*

Prof. Dr. Maria Anna Kreienbaum

“Passion und Profession im Lehrberuf”

Tim Rohrmann, Diplom-Psychologe

*“...und was ist mit den Jungen? Perspektiven und
Herausforderungen für die Pädagogik des 21. Jahrhunderts”*

Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Deutschland

Dipl. Psych. (1972 TU Berlin),

Promotion in Sozialwissenschaften (1975 Universität Bremen),

1. Staatsexamen als Lehrerin für Arbeitslehre/Wirtschaft (1978 PH Berlin), Habilitation in Erziehungswissenschaften (1980 TU Berlin),

Ausbildung als Gesprächspsychotherapeutin.

Ihre Habilitationsarbeit 1997 lautete „Berufsorientierte Beratung von Mädchen“.

Wissenschaftliche Leiterin des Forschungsinstituts „Frau und Gesellschaft“ in

Hannover und Professorin für „Theorie und Praxis der sozialen Beratung“.

Von 1992 bis 1996 Universitätsprofessorin für Frauenforschung in den Kulturwissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik, Schwerpunkt schulische Sozialisation an der Universität Hamburg (seit 1.1.97).

Geschäftsführende Direktorin des Instituts für Schulpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (4/98 - 3/01).

Prodekanin für Forschung und Nachwuchsförderung am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (4/99 - 3/01).

■ Workshop zum Thema „Sozialisation und Erziehung - Bestimmen Geschlechterrollen unser Handeln?“ im Rahmen des Seminars „Erziehung und Bildung in einer sich verändernden Welt“ in Luxemburg am 10.11.2001

■ Ablaufplan

1. Phase von 10.45 bis 12.30 Uhr:

> Vorstellungsrunde der Teilnehmenden

> Individuelle Bearbeitung der Sortieraufgabe „Geeignetheit von Studienfächern“

> Ten Question Gender Game - 2 bis 3 Spielrunden und Auswertung

> Kleingruppenarbeit:

> Auswertung der Sortieraufgabe (zwei Personen)

> Diskussion des Protokolls aus dem „Computerunterricht“

> Diskussion des Protokolls aus dem Deutschunterricht „Brücke am Tay“

> Diskussion des Protokolls aus dem Deutschunterricht „Mutprobe“

Mittagspause

2. Phase: 14.00 bis 15.45 Uhr:

„Unsere Vorstellungen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ bestimmen in subtiler Weise unser Handeln“ -
Besprechung und Einordnung der Arbeitsergebnisse des Vormittags in weitere Forschungen.

■ Sortieraufgabe „Geeignetheit von Studienfächern“

- > Instruktionsbogen für die Sortierung von Studienfächern nach der Geeignetheit für Frauen
- > Instruktionsbogen für die Sortierung von Studienfächern nach der Geeignetheit für Männer
- > Auswertungsbögen für die Gruppenarbeit
- > Ergebnisbogen mit Vergleichsdaten aus der Untersuchung von Ziegler, Albert/Kuhn, Cornelia/Heller, Kurt A.: Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. In: Psychologische Beiträge 40 (1998), S. 271-287.

■ Sortieraufgabe „Geeignetheit von Studienfächern für junge Frauen“

Nicht alle Studienfächer sind für jede Person gleichermaßen geeignet. Sie finden an diesen Zettel angehängt neun Zettel, auf denen jeweils ein Studienfach steht.

Bitte sortieren Sie diese Studienfächer nach ihrer Geeignetheit für **junge Frauen**: Legen Sie den Zettel mit der Nennung des Studienfaches, das Sie für besonders geeignet für junge Frauen halten, auf das Kästchen in der zweiten Spalte, das dem Rangplatz 1 entspricht. Anschließend legen Sie den Zettel mit der Nennung des Studienfaches, das Sie für besonders ungeeignet halten, auf das Kästchen für den Rangplatz 9 und ordnen Sie die anderen Zettel auf die Rangplätze dazwischen. Tragen Sie dann die Studienfächer in die jeweiligen Kästchen in der dritten Spalte per Hand ein.

Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3
Rangplatz 1		
Rangplatz 2		
Rangplatz 3		
Rangplatz 4		
Rangplatz 5		
Rangplatz 6		
Rangplatz 7		
Rangplatz 8		
Rangplatz 9		

■ Sortieraufgabe „Geeignetheit von Studienfächern für junge Männer“

Nicht alle Studienfächer sind für jede Person gleichermaßen geeignet. Sie finden an diesen Zettel angehängt neun Zettel, auf denen jeweils ein Studienfach steht.

Bitte sortieren Sie diese Studienfächer nach ihrer Geeignetheit für **junge Männer**: Legen Sie den Zettel mit der Nennung des Studienfaches, das Sie für besonders geeignet für junge Männer halten, auf das Kästchen in der zweiten Spalte, das dem Rangplatz 1 entspricht. Anschließend legen Sie den Zettel mit der Nennung des Studienfaches, das Sie für besonders ungeeignet halten, auf das Kästchen für den Rangplatz 9 und ordnen Sie die anderen Zettel auf die Rangplätze dazwischen. Tragen Sie dann die Studienfächer in die jeweiligen Kästchen in der dritten Spalte per Hand ein.

Rangplatz 1		
Rangplatz 2		
Rangplatz 3		
Rangplatz 4		
Rangplatz 5		
Rangplatz 6		
Rangplatz 7		
Rangplatz 8		
Rangplatz 9		

■ **Auswertungsbogen:**
Geeignetheit der Studienfächer für Frauen

Tragen Sie die jeweiligen Rangplätze in die Spalte 2 ein, anschließend addieren Sie die Werte und teilen die Summe durch die Zahl der Nennungen = Rangplatz für Frauen

Studienfach	Vergebene Rangplätze für Frauen	Ergebnis: Rangplatz für Frauen
Grundschule		
Medizin		
Mathematik		
Jura		
Philosophie		
Sprachwissenschaften		
Wirtschaftswissenschaften		
Physik		
Maschinenbau		

■ **Auswertungsbogen:**
Geeignetheit der Studienfächer für Männer

Tragen Sie die jeweiligen Rangplätze in die Spalte 2 ein, anschließend addieren Sie die Werte und teilen die Summe durch die Zahl der Nennungen = Rangplatz für Männer

Studienfach	Vergebene Rangplätze für Männer	Rangplatz für Männer
Grundschule		
Medizin		
Mathematik		
Jura		
Philosophie		
Sprachwissenschaften		
Wirtschaftswissenschaften		
Physik		
Maschinenbau		

Studienfach	Workshop	Mathe	Physik	Workshop	Mathe	Physik
	Mädchen			Jungen		
	Rang	Rang	Rang	Rang	Rang	Rang
Grundschule		1	1		9	9
Sprachwissenschaften		2	2		8	7
Medizin		3	3		6	4
Jura		4	7		5	6
Wirtschaftswissenschaften		5	4		4	5
Mathematik		6	6		3	1
Philosophie		7	8		7	8
Physik		8	5		2	2
Maschinenbau		9	9		1	3

■ Ten Question Gender Game

Instruktion:

Ich denke an eine Person und Sie sollen mir sagen, ob diese Person männlich oder weiblich ist - Sie müssen nicht herausfinden, welche Person es ist, sondern nur, welches Geschlecht sie hat. Sie sollen dies herausfinden, indem Sie mir zehn Fragen stellen, die alle mit ja oder nein beantwortbar sein müssen. Sie können jede beliebige Frage stellen außer die Fragen „Ist diese Person männlich?“ oder „Ist diese Person weiblich?“ Nach jeder Frage sollen Sie auf Grund der von mir erhaltenen Antwort sagen, welches Geschlecht zum jetzigen Zeitpunkt des Spieles die gedachte Person Ihrer Meinung nach hat. Bitte erläutern Sie dabei, wie Sie zu Ihrer Entscheidung gekommen sind. Danach können Sie die nächste Frage stellen. Sie müssen nicht bei Ihrer ersten Entscheidung bleiben, aber egal ob Sie dabei bleiben oder nicht, Sie sollen nach jeder Antwort Ihre Entscheidung begründen. Am Ende des Spiels werde ich Sie nach Ihrer endgültigen Entscheidung über das Geschlecht der Person fragen.

Antwortfolge von ja und nein ist zufällig, z.B. ja, nein, nein, ja, ja, nein, nein, nein, ja, ja.

Auswertung nach den vorgenommenen Begründungen.

Zusammenfassende Schlussfolgerungen:

The way in which persons played this „game“ suggested to us that

1. Gender attributions are based on information whose meaning is socially shared. Not just any information will inform a gender attribution, and certain information (biological and physical) is seen as more important than other information (role behavior).
2. Once a gender attribution is made, almost anything can be filtered through it and made sense of.
3. Gender attribution is essentially genital attribution. If you „know“ the genital then you know the gender.
4. In some way, knowledge about penises may give people more information than knowledge about vaginas. (S. 145).

Quelle:

Kessler, Suzanne J. / Mckenna, Wendy: Gender: An Ethnomethodological Approach. Chicago 1978, S. 142ff.

■ Beobachtungsprotokoll einer ersten Stunde "Informationstechnische Grundbildung"

(Projekt „Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I“)

8. Klasse eines Hamburger Gymnasiums

Protokollantin: Damaris Güting

Als die Klasse in den Raum kommt, rennen sie rein und sind ganz wild auf einen Platz am Computer. An einem Computer sitzt noch ein anderer Lehrer, der später weggeht. Dieser Computer ist als einziger schon auf die Hauptebene hochgefahren. Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich erst einmal auf die sonstigen vorhandenen Computer. Kurt stellt sich zuerst an den PC, an dem auch Silvia und Nathalie sind, aber Nathalie stumpt ihn weg. Er setzt sich dann an den hinteren PC.

Sitzplan:

				Server
PC	Susanne			Tür
PC	Joachim		anderer Lehrer später Achmed	PC
PC	Silvia Nathalie		Sven	PC
PC	Kurt Klaus (+Achmed)		Gudrun Nicole	PC

Als der andere Lehrer geht, setzt sich Achmed an den Computer, der dadurch frei geworden ist.

Der Lehrer gibt längere Erläuterungen zum Informatikunterricht...

Der Lehrer schlägt vor, dass sie zu zweit arbeiten. Achmed sagt, er möchte alleine. Auch Sven will alleine.

Der Lehrer fragt, wer denn zu zweit machen möchte. Es melden sich alle, die zu zweit sitzen. Schließlich akzeptiert er die gegebene Verteilung und lässt die anderen auch alleine arbeiten.

...

Bevor die Computer eingeschaltet werden, sollen alle einzeln kurz sagen, ob sie einen Computer haben, was sie damit machen und welche Vorerfahrungen sie haben. Susanne guckt erschreckt. Herr Schmidt fügt noch hinzu, dass sie natürlich Spiele machen.

Achmed: Ich hatte mal einen alten, jetzt habe ich keinen mehr.

Sven: Ich habe Windows 95 und spiele damit.

Gudrun: Ich habe Windows 95. Da ist so ein Lexikon. Ich schaue mir vor allem die Länder an und drucke sie aus uns so. (Sven spricht sie kurz darauf an).

Nicole: Ich habe einen mit Windows 95, und mache darauf z.B. so Geburtstagskarten und Spiele.

Klaus: Ich habe einen mit 150Mhz, ich spiele und gehe ins Internet.

Kurt: Ich habe keine Ahnung.

Die SchülerInnen der Sekundarstufe lachen.
Der Lehrer: Da gibt es gar nichts zu lachen.
Das macht nichts.
Nathalie: Ich hab einen Computer und ich spiele darauf und schreibe. Der Lehrer fragt etwas nach. Es scheint sich bei Nathalies Computer um einen Apple zu handeln, worüber kurz gesprochen wird. Nicole fragt auch noch etwas.
Silvia: Mein Vater hat einen Computer mit Windows 95, da spiele ich mit.
Joachim: Mein Vater hat einen Amiga und ich habe auch ein paar Vorkenntnisse in Basic.
L kommentiert: Ach, das ist ja toll.
Susanne: Ich habe einen Windows 95, ich schreibe damit und programmiere auch rum. L: Ach ja! In welcher Sprache denn? Susanne: Basic.
Der Lehrer erklärt: Was wir hier als erstes vor allem machen werden, ist Textverarbeitung. Einige maulen enttäuscht, machen durch Ausrufe und Gebummel ihre Enttäuschung deutlich. Herr Schmidt: Doch, da kommen wir nicht drum herum. Ihr sollt dann die Texte auch anständig gestalten. Später fügt er noch hinzu: Und um den Sven zu beruhigen, wir gehen später auch mal ins Internet. Aber dann surft ihr nicht einfach so herum - nicht nur pikante Stellen aus dem Clinton-Report - sondern wir müssen uns dann was überlegen, wie ihr das gezielt machen könnt.
L sagt dann noch ganz ruhig und sachlich, dass sie die Systemeinstellungen unverändert lassen sollten.
L: Bei der Umgestaltung von Systemdateien müsst ihr mit schlimmsten Konsequenzen rechnen.
...
Sven ist zu Achmed rübergerückt und macht irgend etwas auf dem einzigen, arbeitsbereiten Computer. Kurt tippt schon seit einiger Zeit auf der Tastatur rum, sein Computer ist aber noch aus.
Der Lehrer zeigt etwas auf Achmeds Computer. Achmed sitzt im Weg, als er darauf aufmerksam gemacht wird, rückt er ziemlich weit weg von dem Computer (in Richtung Server). Für Susanne verdeckt er immer noch den Blick, so dass sie ihren Kopf und Oberkörper nach rechts neigt, um etwas sehen zu können. Der Lehrer findet es noch nicht so gut, Susanne sagt: Geht schon. L: Rück doch ruhig näher. Susanne rückt nun mit ihrem Stuhl näher in Richtung Raummitte/ Achmeds Computer und kann nun gut sehen, ohne den Körper zu drehen. Während der Lehrer gerade an Achmeds Computer erklärt, dreht Gudrun sich auf ihrem Drehstuhl um ihre eigene Achse. Der Lehrer erklärt zu den verschiedenen Bild-Symbolen, was sie bedeuten, Gudrun kann es nicht sehen, da sie von ihm weggedreht dasitzt. Sie fährt sich durch die Haare. Danach schaut sie wieder zu ihm.
Klaus und Nicole tippen weiter auf der Tastatur, als der Lehrer etwas erklärt.

Achmed fragt, ob sie denn auch ein Passwort

eingeben müssen. (Sein Computer ist ja schon ordnungsgemäß hochgefahren, aber auf Susannes Bildschirm ist eine Maske, auf dem nach einem Passwort gefragt wird, die anderen sind noch ausgeschaltet). Sven ist sehr schnell, nachdem Achmed an dem freigewordenen Computer saß, zu Achmed rübergerückt und hat dort einiges herumgestellt. Auch Nicole drückt nun auf den Tasten, obwohl ihr Computer noch aus ist. ... Nachdem der Lehrer die Computerschränke aufschließt und einen nach dem anderen endlich anschaltet (Er fängt bei Achmed bzw. Sven an, geht die Reihe ab und geht dann die nächste Reihe ab, beginnend mit Susanne). Kaum ist sein Computer an, hat Sven schon das Internet aufgerufen und sucht unter Fußball-Ergebnisse. Er kann aber nichts finden. Achmed spielt Solitär. Als der Lehrer es mitbekommt, erklärt er, dass sie das Internet nicht aufrufen könnten.

Susanne und Joachim unterhalten sich (möglicherweise über die vorher erfahrenen gemeinsamen BASIC-Kenntnisse).
Der Lehrer steht nun bei Sven. Ich höre, wie er ihn ermahnt: Nichts installieren. Achmed fragt, können wir etwas speichern? Der Lehrer hat dafür ein Verzeichnis Klasse 8 angelegt.

Sven fragt: Hat der eigentlich auch eine Soundkarte?
Nicole fragt daraufhin: Hat jemand CD's mit?
Klaus ist gleich in den Explorer gegangen und schaut sich an, was da so an Programmen etc. zu finden ist. Er fragt den Lehrer: Was ist denn das für ‚ne Encarta?
L: Lexikon.

Silvia und Nathalie haben nun ‚Paint‘, ein Zeichenprogramm aufgerufen. Silvia „zeichnet“: Kurt. Kurt sieht es und lacht. Sie schreibt später weiter zeichnend: ... ist doof. Nathalie sagt ihr, sie solle das wegmachen. Susanne spielt Solitär. Der Lehrer, der gerade bei ihr steht, sagt zu Susanne: Du kannst es (das Fenster) auch größer machen. Bevor er fortfährt, klickt Susanne mit der Maus auf die Vollbild-Taste. Herr Schmidt: Ach, das kannst Du alles schon! Susanne nuschelt noch eine rechtfertigende Erklärung, warum sie das Fenster nicht zu einem Vollbild gemacht hatte.

Kurz darauf geht sie in das Textverarbeitungsprogramm „Staroffice“.

Als der Lehrer bei Silvia und Nathalie vorbeikommt, sagt er laut für alle: Ach, ihr habt das Zeichenprogramm, Paint. Ja, das ist toll. Er hebt es besonders hervor.

Gudrun möchte auch mit Paint arbeiten.

Als ich kurz darauf wieder auf Silvias und Nathalies Bildschirm gucke, steht wieder da: Kurt ist doof. Es ist jedoch ein neues Bild, das alte „Kurt ist doof“ ist gelöscht. Gudrun kommt zu Silvia und Nathalie rüber. Sie liest laut hörbar für alle vor: Kurt ist doof. Sven hat nun ebenso wie Achmed und auch Nicole und Gudrun das Zeichenprogramm aufgerufen.

In einen gelben Kreis zeichnet er mit viel Mühe das BVB-Zeichen (Borussia Dortmund), wobei er die Buchstaben mit der Maus zieht. Ich stehe gerade an Svens Bildschirm. Nicole guckt rüber und sagt: BVB, das war doch wohl klar. Sie sagt auffordernd zu Gudrun: Komm wir machen das St. Pauli-Zeichen. Gudrun geht nicht darauf ein und fragt Nicole, wie etwas bestimmtes auf dem Bildschirm geht. Nun zeichnen die beiden „Sven“ auf den Bildschirm. Nicole sagt zu Sven: Wir schreiben deinen Namen! Sven guckt kurz hin und macht aber dann gleich konzentriert an seinem Bildschirm weiter. Gudrun schaut zu mir und lacht. Achmed zeichnet einen gelben Kreis (Ich dachte erst eine Sonne, aber es scheint ein Mond zu sein). Davor zeichnet er die Silhouetten von Vögeln oder Fledermäusen. Es sieht gespenstisch aus. Der Lehrer kommt vorbei und fragt: Bist Du künstlerisch begabt? Achmed bejaht. Herr Schmidt: Das merkt man. Als er an dem BVB-Zeichen von Sven vorbeikommt, erzählt er, dass die Söhne eines anderen Lehrers wohl schon am Computer waren und er gesehen hat, dass sie auch in Sachen Fußball etwas am Computer gemacht haben.

Nicole ist nun dabei, in ihren Kreis BVB zu schreiben, allerdings zeichnet sie es nicht, sondern sie schreibt die Buchstaben als Text in den Kreis und setzt sie an die richtige Stelle. Der Lehrer fragt: Auch BVB-Fans? (Mir scheint, dass er sie etwas erstaunt gefragt hat). Nicole, mit etwas übertriebener Stimme: Ja, klar. Wir sind schon immer BVB-Fans! Als der Lehrer wieder weitergeht, schaut sie auf Svens Bildschirm und sagt nach einer Weile zu Gudrun: Unser BVB sieht irgendwie verkrüppelter aus! Sie löscht dann die Buchstaben, und zeichnet sie nun selbst mit der Maus nach. Gudrun: Voll die Verarschung von BVB. Sie ruft dann zu Silvia: Ey, Silvia, guck mal unser BVB an! Silvia schaut rüber und kommentiert abschätzig: Oh, Nein! Nicole fragt Gudrun: Welche Farbe soll ich machen? Gudrun: Oh, komm, wir machen das jetzt voll grell orange! Klaus ist mittlerweile auch im beliebt gewordenen Paint, ich sehe nur „Gekritzelt“ auf dem Bildschirm. Silvia und Nathalie spielen Solitär.

Joachim hat in Paint verschiedene Zeichen ausprobiert, die nun alle etwas ungeordnet auf dem Bildschirm zu sehen sind: eine gekrümmte Linie, einige Flecken in einer anderen Farbe. Zwei kastenförmige Rahmen.

Der eine davon ist in der Mitte, darin hat er als Text geschrieben: „Hallo!“. Er schreibt nun in den anderen Rahmen: Hah, hah. Susanne beobachtet, was er schreibt. Klaus und Kurt haben nun in Comcart einen Wurm mit einem Gesicht gezeichnet. (Ich finde, er sieht süß aus!) Darüber ist gezeichnet das Wort: Worms 2.

Nicole fragt den Lehrer etwas über den Computer, er antwortet, der hat einen dreihundert Prozessor. Klaus fragt Sven, ob er das „BVB“ selbst gezeichnet

hat. Sven bejaht. Kurt und Klaus hatten einen Disput, und Kurt hatte es wohl nicht glauben können, dass Sven das selbst gemalt hatte. Silvia und Nathalie gehen nun in Spiegel Online. Silvia ruft begeistert: Geil! Sie klicken auf einige Fotos. Als Bill Clinton zu sehen ist, ruft Silvia laut für alle: Bill Clinton! Oh Geil! Kurt guckt rüber und auch Gudrun kommt rüber zu Silvia und Nathalie und guckt, was dort los ist. Danach klicken sie die Auswahl „Sport“ an. Sie finden dort verschiedene Artikel, sie entscheiden sich für einen über den neuen Fußballbundestrainer der Männer, Erich Ribbeck, und schauen ihn sich an. Gudrun fragt den Lehrer, können wir schon rausgehen/ beenden (Sie meint, ausloggen des Computers). Nicole: Nein, nicht! Der Lehrer kommt bei Nicole und Gudrun vorbei und sagt: Wie süß, habt ihr das gemacht? (Ich erkenne ein Bild mit Schnee und geschmückten Nadelbäumen. Es sieht allerdings so perfekt aus - etwa wie eine Weihnachtskarte - dass sie es unmöglich in der Zeit gemacht haben könnten). Gudrun und Nicole erklären dem Lehrer, dass sie es nicht selbst gemacht, sondern irgendwo aufgerufen haben. Auch Achmed ist durch die Anmerkungen des Lehrers neugierig geworden und guckt rüber auf den Bildschirm von Gudrun und Nicole. Gudrun erklärt: Das ist eine Vorlage. (Mir scheint, dass sie das stolz sagt, als Expertin, die über ihre Aktivitäten Auskunft gibt, gleichzeitig ein wenig herablassend den falschen Eindruck korrigierend, dass sie das selbst gemacht hätten).

Auf Klaus und Kurts Bildschirm ist ein Gesichtsportrait entstanden. (Ich finde es sieht recht gelungen aus und ist gut gemacht).

Der Lehrer ermahnt wieder Sven, der wohl wieder auf „verbotenen Pfaden“ gewandelt ist. Der Lehrer fragt, wie man einen Textblock markiert. Achmed gibt die richtige Antwort.

Als der Lehrer die Anweisung für das Eingeben eines Textes, den er diktieren möchte gibt, dreht sich Sven zu Gudrun und meint: Mach Du mal. (Er fordert sie auf, an seine Tastatur zu gehen und den Text einzugeben an seiner Statt) Gudrun: Nein, kannst Du selbst. Nicole rückt zu ihm rüber. Sven sagt jetzt abwehrend: Ne, ich mach schon.

Nicole kommt noch ein bisschen näher und ich sehe schließlich, dass sie an seiner Tastatur sitzt. Sven sagt zum Lehrer: Sie schreibt für mich, ich kann nicht schreiben. Der Lehrer nickt, akzeptiert es ganz selbstverständlich und sagt OK. Sven geht erst zu Klaus und Kurt, später zu Achmed.

Nach einer Weile des Diktierens sagt der Lehrer, dass diejenigen, die zu zweit sind, wechseln sollen. Silvia: Wir haben schon gewechselt! Kurt und Klaus wechseln aber nun. Sven rollt auf seinen Bürodrehstuhl durch den Raum. L ermahnt: Nicht zu exzessiv durch die Gegend rollen! Jetzt rollt Sven in den kleinen Nebenraum, zu dem eine offener

Eingang führt. Klaus ist jetzt auch zu ihm gegangen (Kurt schreibt ja nun, was der Lehrer diktiert). Der L sagt: Komm rüber. Sven: Ja. Nicole öffnet Sven nach: Ja. Silvia lästert: Der sieht aus, als ob er im Rollstuhl wäre.

Der Text scheint fertig diktiert, Sven ist gleich wieder an seinen Computer gegangen. Aber nun ist Nicole wieder an seinem Computer; der Lehrer hatte noch abschließend den Autor diktiert, den Nicole nun noch zusätzlich eintippt. Achmed fragt noch mal nach dem Autor.

L: Keiner tippt jetzt mehr! Alle hören auf, außer von Gudruns und Nicoles Computer (beide sitzen wieder zusammen an dem hinteren Computer) klappert es noch. Der Lehrer sagt nach einer Weile: ... und keine tippt mehr! Am hinteren Computer wird weiterhin etwas eingegeben. Nun wird der Lehrer laut: Hey! Jetzt wenden sie sich zum Lehrer und Gudrun sagt rechtfertigend: Wir schreiben nur zu Ende. L: Nein! Ich lese jetzt erst an einem Stück den ganzen Text vor, und dann könnt ihr zwischendurch Stop sagen. Ich sehe, dass auf Svens Computer die Schrift verstellt worden war (Es war vermutlich Nicole). Die Schrift ist wesentlich größer und in einem besonderen Schrifttyp, der optisch ins Auge fällt. Der Lehrer weist nun darauf hin, dass sie auch die Schriftgröße verändern und die Schrift einstellen können.

Silvia fragt den Lehrer, der an ihren Computer kommt: Wir haben jetzt die Schriftgröße verändert, wie kriegen wir es wieder kleiner?

Der Text von Kurt und Klaus war auf Griechisch eingestellt. Achmed sagt laut: Was ist denn das für eine Schrift? Er lacht und Kurt und Klaus gehen zu ihm rüber, um es zu sehen. (Er hat eine Symbolschrift eingestellt).

Silvia und Nathalie haben ihr Gedicht auf ganz groß eingestellt. Nun stellen sie es winzig klein. Silvia ruft rüber: Na, Kurt, kannst es lesen. Kurt sagt: Klar. (Was natürlich von der Größe her unmöglich ist.)

Kurt sagt Klaus, wie er es gestalten soll (Das Layout von dem Gedicht). Klaus führt es an dem Computer aus. (Ich finde, es sieht toll aus, als sie fertig sind, ich könnte es mir so auch in einem Gedichtband vorstellen.) Klaus will es dem Lehrer zeigen.

Herr Schmidt kommt und bemängelt einen Rechtschreibfehler im Text. Er geht dann ziemlich schnell wieder. Klaus scheint noch nicht zufrieden und fragt ihn laut: Ist es so gut, oder sollen wir es noch anders machen? Als der Lehrer nicht weiter reagiert, steht Klaus auf und geht zu dem Lehrer, der gerade bei Achmed steht. Er wartet, bis er mit Achmed fertig ist. Dann geht er zusammen mit ihm an seinen Computer. Herr Schmidt liest den Text. Er mahnt einige fehlende Buchstaben und Textstellen an. Er diktiert nun, wie es richtig heißen müsste, was Klaus korrigiert.

(Er kommentiert nicht das Layout). Er geht zu Silvia und Nathalie. Gerade ist auf dem Bildschirm nichts

zu sehen, weil sie am Ende der Seite sind. Herr Schmidt beugt sich über Silvia, er nimmt sich die Maus und will die Seite hochstellen. Nathalie ist klargeworden, warum sie nichts sehen und sie ruft blitzschnell zu Silvia: Mach hoch! Silvia verstellt dann den Bildschirm so, dass die Schrift wieder zu sehen ist. Der Lehrer erklärt ihnen nun, wie man eine Seitenansicht einstellen kann. Er kommentiert ihr Layout: Der Autor ist zu groß. Das fällt so ins Gesicht. Ästhetisch bin ich noch nicht ganz zufrieden. Dann geht er zu Susanne und korrigiert einen Rechtschreibfehler von ihr. Susanne sagt: Ich möchte es speichern. L erklärt es ihr. Joachim daneben versucht auch, den Text zu speichern (Ich nehme an, dass er den Erläuterungen des Lehrers zu Susanne folgt). ...

Kurze Zeit später wendet sich Gudrun wieder dem Bildschirm zu und sagt zu Nicole, dass sie die Schriftart bei „Berthold Brecht“ blöd finde. Sie passt nicht richtig zu der oberen Schrift (Oben ist es eine verschnörkelte Schrift). Die Schrift sei so modern, das passe nicht. Nicole wählt einen anderen Schrifttyp, der weicher aussieht. Gudrun ruft zu Achmed rüber: Ey, Achmed, was hast'n Du für 'ne Schreibschrift? Achmed sagt es ihr, und schließlich nehmen sie diese Schrift für „Berthold Brecht“. Ich gehe auf meinen Platz zurück und schreibe. ...

Als Klaus einmal von seinem Platz weggeht und etwas anderes macht, ist Kurt ganz unsicher. Er guckt in Klaus Richtung und fragt ihn: Was soll ich denn jetzt machen? Klaus sagt etwas abschätzig: Mensch, Du musst doch einfach nur auf die Tasten drücken! Der Lehrer steht bei Gudrun und Nicole und sagt vorwurfsvoll: „Berthold Brecht! Ich habe so darum gekämpft, dass ihr den Namen richtig schreibt.“ Kurz darauf ist er bei Joachim und sagt ironisch: „Der arme Bertold Brecht, der schreibt sich ohne H!“ Auch Susanne wird ermahnt: „Susanne, ich hab so darum gekämpft, dass ihr den richtig schreibt!“ ...

Der Lehrer fordert alle auf, ihm zuzuhören und sich vom Computer weg zu ihm zu drehen. Gudrun lehnt sich theatralisch zurück und sagt zu Herrn Schmidt betont im Flirtton: Hi!

Gudrun hat in dieser Stunde öfters die Arme verschränkt und scheint der Situation recht reserviert gegenüber zu stehen. ...

Nach dem Klingeln verlassen alle nach und nach den Raum. Ich sehe Sven an seinem Computer sitzen, und da fällt mir auf, dass er ja einen Verband um die rechte Hand hat, sein Mittelfinger ist rundum verbunden.

(Erst hier wird mir bewusst, dass die Szene, wo es darum ging, dass Sven bei dem diktierten Text nicht mitschreibt, sich nach dieser Information doch recht anders darstellt, als ich sie vorher wahrgenommen bzw. aufgeschrieben habe!!!! Mir war das bisher nicht aufgefallen, weil Sven ansonsten unabhängig von dem Zustand seiner Hand ganz normal mit dem

Computer gearbeitet hat, er hat dazu jedoch primär die Maus benutzt.)

Der Lehrer ist ziemlich sauer, weil Sven irgendwas an den Computereinstellungen verändert hat. Er sagt zu Sven, er soll die Einstellung wieder verändern. Sven tippt hilflos rum. Der Lehrer schimpft noch mehr und sagt, er soll das erst recht nicht ändern, wenn er es nicht mehr selbst in Ordnung bringen kann. Er starrt auf Sven. Ich mache den Lehrer darauf aufmerksam, dass einer der anderen Computer nicht richtig runtergefahren ist. Herr Schmidt schaut dorthin (niemand sonst ist mehr auf den Plätzen) und sagt etwas ärgerlich: Oh, Susanne! (Es war der Computer, auf dem Susanne gearbeitet hatte). Nicole hilft mittlerweile Sven. Sie stellt an der Einstellung des Desk-Top Hintergrundes herum. Sven hatte es nämlich so eingestellt, dass das Bild von BVB, das er vorher erstellt hatte, nun auf dem Hintergrund zu sehen war. Während Nicole und Sven mit dem Computer beschäftigt sind, sagt Gudrun, die noch auf Nicole wartet, zu mir, dass sie bei Computern „eh immer Schiss“ habe, und dass sie da wenig Erfahrung hat. Nicole ist gerade dabei, den ursprünglichen Hintergrund wieder einzustellen, sie fragt, was war da noch mal vorher? Jemand zeigt es ihr und sie stellt es ein. Dasselbe tut sie auch an dem Computer von Achmed, der ebenfalls sein Bild als Hintergrundbild eingestellt hatte, aber schon längst weg ist.

Der Lehrer schimpft Sven sehr aus und sagt auch, dass er ihn dann noch einmal sprechen möchte. Nicole fragt noch, bevor sie rausgehen, und was ist mit Achmed? Ich höre die Antwort nicht genau, er sagt glaube ich etwas in der Art, dass er nächste Stunde mit ihm spricht. Als die anderen draußen sind, spricht er noch einmal alleine mit Sven und ermahnt ihn. Besonders geärgert hätte ihn, dass Sven geantwortet habe: Macht nichts, als Herr Schmidt ihn wegen der Veränderung angesprochen habe. Er habe schließlich klar vorher gesagt, dass sie das nicht machen sollten.

Mir gegenüber lässt er sich danach noch, als alle weg sind, über die Situation aus und macht seinem Ärger darüber Luft, dass so etwas gleich in der ersten Stunde in der ersten Klasse passiert. Wenn jemand so was noch mal machen würde, dann würde er hier keinen Computer mehr anfassen, da seien sie konsequent. Ich ergänze, dass Sven schon gleich in der Art angefangen hätte. Herr Schmidt: Ja, das sind oft die, die schon weiter sind, die machen dann so was. Eigentlich wäre das ja jetzt nichts schlimmes gewesen (Die Veränderung des Hintergrundbildes). Das von Achmed wäre ja wenigstens noch schön gewesen, aber das von Sven ...

Diskutieren Sie dieses Protokoll vor allem im Hinblick auf die Handlungen des Lehrers!

■ Beobachtungsprotokoll einer Deutschstunde zum Thema "Die Brücke am Tay" von Theodor Fontane

(Projekt „Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I“)

7. Klasse eines Hamburger Gymnasiums

■ Protokoll von Nicola Gast-von der Haar:

...
Nun wird das Gedicht vorgetragen. Es gibt mehrere Rollen: Erzähler, Brückner, Brückners Frau, drei Hexen. Die Besetzung der Rollen verläuft im ersten und zweiten Durchgang so, dass L einzelne SchülerInnen der Sekundarstufe drannimmt. Peter darf sich als erster die Rolle aussuchen. Die SchülerInnen der Sekundarstufe tragen ihre auswendig gelernten Texte vor, alle mit stark verfälschten Stimmen. Insbesondere die Hexen werden mit "hoher und schräger" Stimmlage wiedergegeben. Bei der nächsten Rollenverteilung werden die Hexenrollen an Oliver, Emil und Peter vergeben. Die Rolle des Brückners übernimmt Christine, was etwas belustigt von L unterstützt wird. Alle SchülerInnen der Sekundarstufe, abgesehen von den Hexen, sprechen nun mit normaler Stimme, die Hexen übertrumpfen sich mit kindlich anklingendem Gekrächze.

Jedes Mal nach dem Vortrag eines Gedichtes werden Kritikpunkte geäußert. Colin sagt, dass die Abstände der Rolleneinsätze nicht gut seien. Michaela sagt, dass Christine zu schnell gesprochen habe. Sie sagt anschließend, dass sie es aber auch nicht besser wüsste. Luisa nimmt auch noch einmal Stellung.

Peter wird immer häufiger von L ermahnt. L fragt ihn, ob er "es" jetzt mal schnell klären könne, oder dass er jetzt mal Ruhe geben solle etc. Peter grinst über beide Ohren. Normen ruft herablassend und genervt rüber: "Peter, geht's Dir noch gut?!" Jürgen dreht sich zu Peter und droht ihm mit dem Finger. L ermahnt Peter erneut und sagt: "Peter, wenn Du jetzt nicht aufhörst!" (Ich weiß nicht, was Peter gemacht hat, aber er scheint für Aufmerksamkeit und Aufregung zu sorgen.)

Normen meldet sich und als er dran kommt, kündigt er an, dass er eigentlich etwas zu Peter sagen möchte. L unterbricht ihn: "Nein!" Und führt den Unterricht fort. Schließlich kommt Normen wieder dran und setzt wieder an: "Ich wollte was zu Peter sagen ... (und er beeilt sich zu ergänzen)..als Hexe. Ich finde es blöd, dass er sich so lustig gemacht hat, im Gedicht. So angefangen zu lachen." Peter grinst. Normen darf die nächste Rollenbesetzung machen. Er nennt Anne und Judith getrennt, aber mit dem selben Argument, dass beide eine klare Stimme hätten. Sie sollen Erzähler und Jonny sein. Und die Hexen sollen von ... gespielt werden. Peter äußert belustigt, dass die Männerrollen von Frauen besetzt würden. Normen sagt geringschätzig: "Ja und?"

Es haben ja auch Jungen die Frauen gespielt!" L interveniert: "Tja, das habt Ihr Euch so ausgesucht. Weil das kurze Textabschnitte sind (Hexenrollen) und die Jungen sich nicht an die langen Textabschnitte dran gewagt haben. Da waren die Mädchen fleißiger!" SchülerInnen der Sekundarstufe reagieren nicht. Luisa sagt dann, dass Anne und Judith schön und langsam waren, alle anderen hingegen zu schnell (Normen, Jens, Jürgen). Während des Vortrages hat Torsten laut "Au" gerufen und Normen beschwert sich nun, dass das Au von Torsten "sehr störend" gewesen sei. Wanja schließt sich dem an. Torsten grinst und verteidigt sich: "Eh...das war....."

■ Protokoll von Damaris Güting:

...
Die Lehrerin spricht Anne an: „Du hast doch noch was zusätzlich gemacht, hast noch eine andere Rolle?“ Anne: „Ich hab nicht alles“. Peter erklärt nun ausführlich, welche Stellen genau Anne hat und welche nicht. (Ich finde es überraschend, dass er es erklärt und nicht Anne selbst). Anne bestätigt, was Peter gesagt hat. Nun ist Anne als allere erste dran bei dem Gedicht. Sie spricht sehr laut, was für mich ungewohnt laut für sie ist. Sie spricht auch lauter als Colin und Oliver, als diese beiden ihre Textteile sprechen. Beim Lesen schaut Anne nach vorne, sie sitzt aufrecht. Sie spricht ihren Text auswendig und schaut nicht auf den Zettel, den sie auch auf ihrem Tisch liegen hat. Sie hat beim Sprechen aber auch die Hand an den Hals gelegt.

(Colin und Oliver sprechen wirklich ziemlich leise und ein wenig kratzig und verfremdet, so dass ich erst denke, dass sie ‚Zwerge‘ sprechen. Ich hatte allerdings nicht auf das Stück selbst geachtet, und schließlich stellt sich heraus, dass sie Hexen gelesen hatten.)...

An einer Textstelle geht es um „am anderen Ufer“. Peter lacht sich kaputt über die Stelle, er kichert dann eine ganze Weile weiter vor sich hin, allerdings eher leise (ich werde erst durch die folgenden Einwurfe der anderen wieder auf ihn aufmerksam). Normen ruft zu ihm: „Peter, geht's Dir gut?!" Luisa schaut ihn an und sagt: „Hör auf zu lachen!“. Schließlich wendet sich auch die Lehrerin an ihn und ermahnt ihn, jetzt aufzuhören. Emil meldet sich „halb“. Er hat sein Mäppchen auf seinem Schnellhefter an der Seite des Tisches liegen. Peter kommt für eine Hexe dran, Jens für eine andere und schließlich Emil für die dritte. Emil nimmt dann das Heft, das er oben in dem

Schnellhefter hatte, heraus, so dass er den Text sehen kann, der zuoberst in dem Schnellhefter ist. Ab und zu schaut er auf den Text, jedoch nur zwischendurch, nicht wenn er dran ist. Sie sprechen alle drei ein bisschen verhalten, Emil spricht jedoch relativ laut im Vergleich zu Peter und Jens, seine Stimme klingt dabei gebrochen. (Seine Stimme klingt auch sonst so, wenn er spricht, sie hört sich so an, wie ich mir die Stimme von jemand „im Stimmbruch“ vorstelle. Ich habe aber noch nicht gehört, dass dies von jemand aus der Klasse kommentiert wurde).

Als Emil mit Sprechen fertig ist, schiebt er das Heft wieder in den Schnellhefter, so dass der Text nicht mehr sichtbar ist, und legt das Mäppchen darauf. Anne schaut zu Luisa vor, als Luisa dran ist. Anne lacht. (Ich habe das Gefühl, dass sie recht entspannt und locker drauf ist).

Emil schiebt sein Heft hin und her. Er schließt kurz die Augen und reibt sich mit seinen Händen das Gesicht. Er sitzt aufrecht da und bewegt sich längere Zeit fast überhaupt nicht. Es wirkt auf mich so, dass er zuhört. Michaela hat etwas gesagt. Anne schaut sie an, dann grinst sie.

Nun soll überlegt werden, wer denn jetzt wirklich welche Rolle sprechen soll. Normen meldet sich. Er schlägt vor: Judith könnte ... spielen (habe ich nicht verstanden), sie hat eine schöne Stimme. Und Emil vielleicht Hexe Zwei.“ Normen schaut kurz zu Emil, und korrigiert dann: „Hexe Drei“ (Dieselbe hatte Emil schon gesprochen.) Normen fährt fort: „Und Anne als Sprecher, klare Stimme, immer derselbe Ton“ Nun schlägt Colin vor, dass die Mädchen die Hexen spielen, und die Jungen was anderes (sinngemäß). Normen widerspricht mit lauter Stimme: „Früher haben die sogar Frauen gespielt!“ Die Lehrerin sagt: „Die Jungen haben sich die Hexen gesucht, weil die schön kurze Texte hatten, und sie sich an die Langen nicht getraut haben!“ Letztendlich spielen Oliver, Normen und Emil die Hexen, Anne die Sprecherin und Judith die vorgeschlagene Rolle.

Als Anne mit Lesen des Sprechers dran ist, schaut sie dabei offen in die Klasse und spricht laut, ich empfinde ihr Auftreten als selbstbewusstes Auftreten. Als sie mit einer Passage fertig ist, nimmt sie die Hand vor den Mund. Während Anne nicht dran ist, spricht sie sich den Text selbst vor, indem sie unmerklich die Lippen bewegt. Luisa kommentiert das Lesen: „Anne, Judith und Laura hatten schön langsam, die anderen waren mir zu schnell“ Während Anne am Sprechen ihres Textes ist, schaut sie Peter an, ich kann nicht sehen, was er macht oder tut, aber Anne ist etwas irritiert. Sie schaut ihn ernst und leicht strafend an. Dann ist Anne fertig, jemand anders spricht weiter. Sie schaut Peter noch etwas ärgerlich an und kräuselt die Stirn. Dann grinst sie.

Normen und Emil schauen gelegentlich auf den Zettel beim Lesen. Anne unterhält sich wieder mit Peter, doch dieser macht nun eine wegwerfende Handbewegung und das Gespräch ist damit beendet.

Anne schreibt einen Satz, den L an die Tafel geschrieben hat, ab. Emil sitzt aufrecht und unbewegt. Sein Heft liegt nach wie vor auf einem Stapel mit dem Schnellhefter, das Mäppchen oben drauf. Emil schaut nach vorne, Normen auch. Anne spielt wieder mit dem Stoffmäuschen. Die Arbeit mit dem Gedicht ist nun abgeschlossen.

...

Diskutieren Sie diese Protokolle vor allem im Blick auf die Frage, welche Bedeutung es hat, wenn Jungen Frauenrollen übernehmen.

■ Beobachtungsprotokoll einer Deutschstunde zum Thema selbst verfasste Geschichten

(Projekt „Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I“)
8. Klasse eines Hamburger Gymnasiums

■ Protokoll von Damaris Güting:

...

Die SchülerInnen der Sekundarstufe haben Geschichten geschrieben, aber Frau Müller fragt nun nach, weil sie nicht bei allen den Namen zuordnen kann. Sie fragt: ‚Kann es sein, dass das mit dem Testament von Dir ist, Joshua?‘ Joshua stimmt zu. Frau Müller hält dann eine Geschichte hoch, auf der auf der ersten Seite eine Postkarte geklebt ist. Sie sagt: Das was Petra gemacht hat, finde ich eine sehr gute Idee, sie hat hier eine Karte aufgeklebt. Das möchte ich auch einmal mit Euch machen, dass ihr eine Karte habt, und dann dazu etwas schreibt. Sehr schön, Petra. Petra sagt abwehrend mit Blick auf die Postkarte: ‚Fragen sie mich nicht, was das sein soll!‘ Sie lacht.

Luisa soll nun nach vorne und ihre Geschichte vorlesen. Sie hat eine Geschichte geschrieben, in der die Hauptperson in eine neue Klasse kommt. Sinngemäß geht es etwa so weiter: ‚Und dann setze ich mich auf den leeren Platz neben Dean. In der Nähe sitzt Katharina, als ich sie anschau sagt Dean zu mir: „Vergiss es, das hat keinen Sinn.“ Was sollte das nun, diese Bemerkung, gleich als ich am ersten Tag in der Schule bin? Ich hab doch kein Schild auf der Stirn auf dem steht: „Boy sucht junges Girl“. Dean fragt mich, ob ich heute Nachmittag noch mit anderen aus der Klasse etwas unternehmen wollte, wo ich zustimmte. Katharina war auch dabei. Alex wollte von weit oben ins Wasser springen. Erst wollte ich nicht mitmachen, aber ich wollte auch Katharina beeindrucken, also ging ich auch mit Dean zu Alex. Alex sprang als erster. Er tauchte aber nicht mehr auf. Dann gingen Dean und ich jeweils von einer Seite in das Wasser um Alex zu retten. Ich war es dann auch, der ihn rausfischte.

Alex musste ins Krankenhaus und mir wurde klar, dass ich ganz schön Glück gehabt habe.

(Ich habe erst später selbst gemerkt, dass es sich bei der Hauptperson um einen Jungen handelt, ich hatte zunächst die Vermutung, dass Luisa die Ich-Erzählung einer Hauptdarstellerin vorliest.)

...

Nun darf die Klasse sich äußern. Petra meldet sich: ‚Das war kein offenes Ende. Wir sollten doch ein offenes Ende machen. Sonst fand ich, dass es gut gelesen war, und die Geschichte ist auch schön.‘ Frau Müller: ‚Begründe mal, warum denn!‘ Petra: ‚Das war schön, da waren so witzige Sachen drin und so. Monja ist als nächstes dran: ‚Ich finde schon, dass es ein offenes Ende hat, man weiß ja nicht,

wie es weitergeht, mit dem Krankenhaus. Danach sagt Catrin etwas dazu. Dann ist Naemi dran: ‚Ich finde es ist ein geschlossenes Ende. Sie sagt ja dann, dass sie findet dass sie Glück gehabt hat und das ist abgeschlossen. Man kann sich das ja denken, was passiert.‘ Naemi fügt hinzu: ‚Na ja, man kann es so oder so sehen.‘ Frau Müller: ‚Ich glaube, es gibt unterschiedliche Meinungen, was ein offenes Ende ist. Ein offenes Ende heißt nicht, dass man gar nicht weiß, was passiert. Ich finde, dass Luisa die Kriterien gut erfüllt hat. Auch sprachlich war es sehr schön.

...

■ Memo von Damaris Güting: „Geschlechterverwechslung meinerseits in der Geschichte“:

„Luisa hat in der Stunde ihre Geschichte vorgelesen. In der Geschichte hat mich etwas gewundert, dass die Hauptdarstellerin, die neu in die Klasse kommt, gleich neben einem Jungen sitzt, und dann zu Katharina aus der Geschichte eine so große Distanz hat. Es hat mich auch gewundert, dass die Ich-Erzählerin zusammen mit den Jungen die Mutprobe macht und sagt, sie wollte Katharina beeindrucken. Das mit dem Schild auf der Stirn hatte ich gar nicht recht einordnen können. Insgesamt war ich wohl deshalb davon ausgegangen, dass es sich um eine weibliche Protagonistin handelt, da Luisa die Geschichte geschrieben hat. Beim Schreiben des Protokolls fiel mir an der Stelle der Geschichte, an der auf dem Schild der Hauptperson steht ‚Boy sucht junges girl‘ auf, dass es sich bei der Hauptperson um einen Jungen handelt. Ich hatte nämlich gerade die Geschichte aufschreiben wollen und zuerst angefangen zu schreiben ‚Junges girl sucht boy, dann aber noch einmal auf meinem Notizzettel nachgeschaut und da stand ‚Boy sucht girl‘. Erst dann habe ich die Geschichte ‚richtig‘ verstanden und mir wurde klar, dass vieles stimmiger wurde, dadurch, dass es sich um eine männliche Hauptperson handelt“.

■ Protokoll von Silke Ebsen:

In jeder Stunde muss eineR der Ss die selbst geschriebene Geschichte vorlesen. Heute ist Luisa an der Reihe. Sie sitzt am Pult und muss wegen Unterbrechungen ihre Geschichte „Die Mutprobe“ drei Mal neu anfangen.

...

Die Geschichte handelt von jemanden, der in eine neue Klasse kommt. In der Geschichte setzt sich die Person in der neuen Klasse hin. Es folgt einer Passage, die etwa so ging:

„...und mir gegenüber saß ein ziemlich hübsches Mädchen. Ich guckte sie an. Jemand sagte zu mir: ‚Das ist Katharina, mach dir keine Hoffnungen.‘ Sah ich so aus, als wollte ich hier gleich jede anmachen?...“

An der Stelle stutzte ich: ist das eine Anspielung auf Homosexualität? Erst kurz danach verstehe ich, dass Luisa die Geschichte aus der Sicht eines Jungen geschrieben hat. Ich bin wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass die Hauptperson, die Ich-Erzählerin, ein Mädchen sein müsste...

Das ist später bei der Besprechung kein Thema.

Nachdem sie die Geschichte vorgelesen hat, darf Luisa selber die SchülerInnen der Sekundarstufe aufrufen, die ihre Kommentare zu der Geschichte äußern wollen.

Petra: *„Gut gelesen, Geschichte ist schön, sie hat aber kein offenes Ende.“*

Monja (von Luisa dran genommen) sagt auch etwas zum Thema ‚offenes Ende‘. Es entspinnt eine kurze Diskussion darüber. Auch Catrin und Naemi äußern sich dazu, nachdem sie von der Lp aufgerufen wurden.

Lp: *„Möchte denn der Autor etwas dazu sagen?“*

Luisa: *„Nein.“*

Lp: *„Ich glaube wir haben ein anderes Verständnis von ‚offenen Ende‘...“* sie erklärt ihre Auffassung.

Lp: *„Die Kriterien waren also gut erfüllt, sie war sprachlich sehr schön, es war gut, dass Du auch die innere Handlung wiedergegeben hast.“*

...

Diskutieren Sie diese Protokolle und das Memo vor allem unter der Frage, welche Bedeutung es hat, wenn Mädchen Jungenrollen spielen.

■ Thesen für die Diskussion am Nachmittag

> **Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit ist eine soziale Konstruktion. D.h. es handelt sich nicht um eine Zuschreibung aufgrund eines natürlichen Unterschieds (askription), sondern um den Erwerb dieser Zugehörigkeit (achievement). - Anders gesagt: Man „hat“ nicht ein Geschlecht, sondern man, tut“ es. In den Interaktionen wird die Geschlechtszugehörigkeit von den Beteiligten ständig dargestellt und zugleich zugeschrieben, so dass daraus unser Wissen um die „Normalität“ der Geschlechterverhältnisse entsteht.**

> Rückbezug auf das Ten Question Gender Game.

> **In das Wissen um die „Normalität“ gehen gesellschaftlich gültige Stereotype ein, wie sie sich zum Beispiel in der Zuschreibung von Geeignetheit für Studienfächer oder Berufe zeigen.**

> Auswertung der Zuordnungsaufgabe und in Bezug setzen der Ergebnisse zu der Studie von Ziegler u.a., die Mathematik- und Physiklehrkräften diese Aufgabe gestellt haben.

> **Solche Geschlechterstereotype beeinflussen unsere Handlungen und bewirken darüber zugleich ihre Aufrechterhaltung.**

> Auswertung des Beobachtungsprotokolls aus der informationstechnischen Grundbildung im Vergleich der Diskussion in der Arbeitsgruppe und der Interpretation im Forschungsprojekt.

> **Irritationen von Geschlechtszugehörigkeiten sind ein guter Ansatzpunkt, um uns über die subtilen Zuschreibungen klar zu werden, weil die Irritationen deutlich werden lassen, worüber wir „stolpern“.**

> Auswertung der Beobachtungsprotokolle aus dem Deutschunterricht im Vergleich der Diskussion in der Arbeitsgruppe und der Interpretation im Forschungsprojekt:

> Welche Bedeutung hat es, wenn Jungen Frauenrollen übernehmen?

> Welche Bedeutung hat es, wenn Mädchen Jungenrollen übernehmen?

Für ausführliche Darstellungen zu den Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt siehe:

Faulstich-Wieland, Hannelore: Mädchen werden (nicht nur) im Umgang mit Computern unterschätzt - Der heimliche Lehrplan der Geschlechterungleichheit wirkt noch immer. In: Hoeltje, Bettina/ Jansen-Schulz, Bettina/ Liebsch, Katharina (Hg.): Stationen des Wandels. Rückblicke und Fragestellungen zu dreißig Jahren Bildungs- und Geschlechterforschung. Hamburg 2001, 225-241.
Faulstich-Wieland, Hannelore/Güting, Damaris/Ebsen, Silke: Einblicke in „Genderism“ im schulischen Verhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) H. 1, S. 67-79.

■ Man "hat" nicht ein Geschlecht, sondern man "tut" es!

Workshop zum Thema "Sozialisation und Erziehung - Bestimmen Geschlechterrollen unser Handeln?" im Rahmen des Seminars "Erziehung und Bildung in einer sich verändernden Welt", Luxemburg am 10.11.2001

Leitung des Workshops: Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Anzahl der Teilnehmer/innen: 32

Anhand der Ergebnisse des eigenen Forschungsprojektes "Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I" sowie unter Verweis auf weitere Forschungsergebnisse zum "heimlichen Lehrplan der Geschlechterungleichheit" ist es das Ziel der Referentin, Einblicke in sonst verdeckte Vorgänge der Konstruktion von Geschlecht zu vermitteln. Methodisch ordnet sich der Workshop in Gruppen- und Einzelarbeit sowie Input von Seiten der Referentin und Diskussion. Der Fahrplan der Berichterstattung orientiert sich nicht am formalen Ablauf des Workshops, sondern ordnet bestimmte Übungen und Fallbeispiele den jeweiligen Thesen des Vortrags von Frau Prof. Wieland-Faulstich unter.

■ These 1

Geschlecht bzw. Geschlechterzugehörigkeit ist eine soziale Konstruktion. D.h. es handelt sich nicht um eine Zuschreibung aufgrund eines natürlichen Unterschieds (askription), sondern um den Erwerb dieser Zugehörigkeit (achievement).- Anders gesagt: Man "hat" nicht ein Geschlecht, sondern man "tut" es. In den Interaktionen wird die Geschlechterzugehörigkeit von den Beteiligten ständig dargestellt und zugleich zugeschrieben, so dass daraus unser Wissen um die "Normalität" der Geschlechterverhältnisse entsteht.

Übung: Ten Question Gender Game

Instruktion:

Ich denke an eine Person und Sie sollen mir sagen, ob diese Person männlich oder weiblich ist - Sie müssen nicht herausfinden, welche Person es ist, sondern nur, welches Geschlecht sie hat. Sie sollen dies herausfinden, indem Sie mir zehn Fragen stellen, die alle mit ja oder nein beantwortbar sein müssen. Sie können jede beliebige Frage stellen außer die Fragen „Ist diese Person männlich?“ oder „Ist diese Person weiblich?“ Nach jeder Frage sollen Sie auf Grund der von mir erhaltenen Antwort sagen, welches Geschlecht zum jetzigen Zeitpunkt des Spieles die gedachte Person Ihrer Meinung nach hat. Bitte erläutern Sie dabei, wie Sie zu Ihrer Entscheidung gekommen sind. Danach können Sie die nächste Frage stellen. Sie müssen nicht bei Ihrer ersten Entscheidung bleiben, aber egal ob Sie dabei bleiben oder nicht, Sie sollen nach jeder Antwort Ihre Entscheidung begründen. Am Ende des Spiels werde ich Sie nach Ihrer endgültigen Entscheidung über das Geschlecht der Person fragen.

¹ Es handelt sich um ein DFG finanziertes Projekt mit der Laufzeit 1998-2002. Die übergreifende Fragestellung des Projektes lautet, wie Lehrkräfte und Jugendliche in der Adoleszenz in unterschiedlich zusammengesetzten Schulklassen durch Interaktionen in verschiedenen Schulfächern Geschlecht als soziale Kategorie konstruieren und welche Interaktionen zur "Neutralisation" beitragen. Vgl.: Hannelore Faulstich-Wieland/Damaris Güting/Silke Ebsen: Einblicke in "Genderism" im schulischen Verhalten durch subjektive Reflexivität. In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) H. 1, S. 67-79. Im Folgenden zitiert als: Hannelore Faulstich-Wieland.

²Vgl.: Hannelore Faulstich-Wieland: Mädchen werden (nicht nur) im Umgang mit Computern unterschätzt - der heimliche Lehrplan der Geschlechterungleichheit wirkt noch immer. In: Hoeltje, Bettina, u.a.: Stationen des Wandels. Rückblicke und Fragestellungen zu dreissig Jahren Bildungs- und Geschlechterforschung. Hamburg 2001, 225-241. Im Folgenden zitiert als: Faulstich-Wieland.

Hintergrund: Die Antwortfolge von ja und nein ist zufällig, z.B. ja, nein, nein, ja, ja, nein, nein, nein, ja, ja.

Die Schlussfolgerungen aus dem Spiel decken sich mit Ergebnissen einer ethnomethodologischen Untersuchung von Suzanne Kessler und Wendy Mckenna³. Dort heisst es:

The way in which persons played this „game“ suggested to us that

1. Gender attributions are based on information whose meaning is socially shared. Not just any information will inform a gender attribution, and certain information (biological and physical) is seen as more important than other information (role behavior).

Die Teilnehmerinnen des Workshops fragten "nur" mittelbar nach biologischen Kriterien: "Hat die Person einen Ehemann?" oder "Hat diese Person Mutterschaftsurlaub?"

2. Once a gender attribution is made, almost anything can be filtered through it and made sense of.

Von den Teilnehmerinnen werden bestimmte "harte" Kriterien für die Geschlechtszuordnung identifiziert und alle anderen Informationen werden diesen Kriterien untergeordnet. (Beispiel: Rock tragen oder einen Ehemann haben weist auf weibliches Geschlecht). Widersprüche in den Aussagen werden geglättet zugunsten der einmal getroffenen Entscheidung bzgl. des Geschlechts. Beispiel: Teilnehmerin hat bei Frage 6 entschieden, es handelt sich um eine Frau. Ihre eigene Fragen nach handwerklichen Fähigkeiten der Person (Umgang mit Werkzeugen, Rasenmäher) führen zu Irritationen, denn die Teilnehmerin selbst vermutet bei einer positiven Antwort (Ja, die Person mäht den Rasen), dass es sich doch um einen Mann handelt. Da das "harte" Kriterium (die Person nimmt Mutterschaftsurlaub) das Geschlecht bereits festgelegt hat, werden die Antworten passend gemacht: "Ich bleibe dabei, es ist eine Frau. Begründung: Ich mähe ja auch selbst den Rasen."

3. Gender attributions is essentially genital attribution. If you „know“ the genital then you know the gender.

Frau Faulstich-Wieland verweist auf den "Gender Trick", der bei zu grossen Widersprüchlichkeiten von den Mitspieler/innen angewandt wird: im Zweifelsfall entscheidet man sich für eine transsexuelle Person.

4. In some way, knowledge about penises may give people more information than knowledge about vaginas. (S. 145).

■ These 2

In das Wissen um die "Normalität" gehen gesellschaftlich gültige Stereotype ein, wie sie sich zum Beispiel in der Zuschreibung der Geeignetheit von Studienfächern oder Berufe zeigen.

Übung: Zuordnung zur Geeignetheit von Studienfächern zum einen für junge Frauen und zum anderen für junge Männer vornehmen.

Instruktion: Die in der Tabelle genannten Studienfächer sollen nach ihrer Geeignetheit für junge Frauen und im Anschluss daran für junge Männer sortiert werden. Rang 1 bedeutet "am besten geeignet", Rang 9 heisst "am wenigsten geeignet".

Ergebnisse in tabellarischer Form

Studienfach	Workshop	Mathe- lehrerInnen	Physik- lehrerInnen	Workshop	Mathe- lehrerInnen	Physik- lehrerInnen
	Mädchen	Mädchen	Mädchen	Jungen	Jungen	Jungen

³ Kessler, Suzanne J. / Mckenna, Wendy: Gender: An Ethnomethodological Approach. Chicago 1978, S. 142ff

	Rang	Rang	Rang	Rang	Rang	Rang
Grundschule	1	1	1	7	9	9
Sprachen	2	2	2	9	8	7
Medizin	3	3	3	3	6	4
Jura	4	4	7	2	5	6
Wirtschaft	5	5	4	4	4	5
Mathematik	8	6	6	5	3	1
Philosophie	7	7	8	8	7	8
Physik	6	8	5	6	2	2
Maschinenbau	9	9	9	1	1	3

Erläuterung zur Tabelle:

In der Tabelle werden die Zuordnungen, die die Teilnehmer/innen des Workshops vorgenommen haben, mit denen zweier Studien von Albert Ziegler, u.a. verglichen. Die Forscher/innengruppe befragte

36 Mathematik- und

36 Physiklehrkräfte zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation und gaben Ihnen u.a. die illustrierte

Sortieraufgabe. Die Ergebnisse der Sortieraufgaben weisen deutlich auf "klassische" geschlechtsbezogene

Zuordnungen. Bestimmte Studienfächer gelten nach wie vor als "typisch männlich" oder "typisch weiblich"

und verbunden werden mit der Zuordnung unterschiedliche Neigungen und Begabungen. Von den

36 Mathematiklehrkräften waren immerhin 9 der Überzeugung, dass es Begabungsunterschiede zwischen

Mädchen und Jungen gibt. "Fünf Befragte waren auch der Meinung, Mädchen müssten sich mehr anstrengen

als Jungen, um in Mathematik gute Leistungen zu bekommen"⁴Nicht zuletzt aufgrund der genannten

Untersuchungsergebnisse kann man vermuten, dass viele Interaktionsprozesse im Unterricht

Geschlechterdifferenzen verstärken, wenn nicht sogar erst herstellen. "Viele Mädchen müssen ferner damit

rechnen, dass sie im Verlauf ihrer Schullaufbahn einer Lehrkraft begegnen, die ihnen eine geringere Begabung

als Jungen zuschreibt. Lediglich 73,5% der Mathematiklehrkräfte und nur 69,6% der Physiklehrkräfte unserer

Stichproben gehen von gleichen Begabungen der Geschlechter aus, die restlichen sehen in den genannten

Bereichen Begabungsvorsprünge der Jungen."⁵

Zu den Ergebnissen des Workshops:

Von den 32 Teilnehmer/innen nahmen vier Personen keine Rangsortierung vor mit dem Hinweis, eine solche

bedeute eine erneute stereotype Festschreibung "Jedes dieser Studienfächer ist für Frauen genauso geeignet,

wie für Männer", so die Antwort. Eine Eignung für ein Studienfach sei nur persönlichkeitsgebunden, so lautete

eine andere Anmerkung. In der Diskussion bemerkten andere Teilnehmerinnen, sie hätten den Rangfolge nicht

danach aufgestellt, was sie für richtig hielten, sondern nach den möglichen hintergründlichen Stereotypen.

Indem sie damit ihren "reflektierten Blick" aussen vor liessen, trafen sie nahezu das Ergebniss der Befragung

von Ziegler u.a.. Dies deutet auf die Macht der Stereotypen in unserem Denken hin. Eine Teilnehmerin drückte

dies folgendermassen aus: "Ich fand die Rangfolge zwar unsinnig, wollte mich aber auch nicht entziehen und

wusste in dem Moment genau, was von mir verlangt war. Ich habe die Zuordnungen einfach im Kopf."

⁴ Faulstich-Wieland, Hannelore, nach: Ziegler, Albert, u.a.: Implizierte Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. In: Psychologische Beiträge 40 1998, S. 271-287.

⁵Ebenda: S. 285.

■ These 3

Geschlechtsstereotypen beeinflussen unsere Handlungen und bewirken darüber zugleich ihre Aufrechterhaltung.

Übung: Auswertung des Beobachtungsprotokolls aus einer ersten Stunde "Informationstechnische Grundbildung."

Das Beobachtungsprotokoll wurde erstellt im Rahmen des Projektes "Soziale Konstruktion von Geschlecht ..."

Instruktion: Diskutieren Sie dieses Protokoll vor allem im Hinblick auf die Handlungen des Lehrers!

Auswertung:

Das Protokoll macht die unterschiedliche geschlechtsspezifische Zuordnung von Kompetenz im naturwissenschaftlich-technischen Bereich -, Erving Goffmann nennt dies "genderisms" - deutlich⁶.

"Im Verlauf der Stunden machen alle Schülerinnen und Schüler zum Teil wesentlich anderes als der Lehrer vorgegeben hatte. So geht Sven doch sofort ins Internet und wird vom Lehrer dafür ermahnt. Auch Sylvia und Nathalie gehen in Spiegel-Online, was der Lehrer aber offenbar nicht bemerkt. Viele Jugendliche rufen das Paint-Programm auf und malen Bilder ... Das Protokoll lässt keine Kompetenzunterschiede erkennen, auch Mädchen ändern Schriftarten, Fenstergrößen usw. und fragen gezielt, wie z.B. Nicole, die Auskunft über die Taktfrequenz des Prozessors möchte. (...) Auffällig an dieser Stunde ist die ungleiche Wahrnehmung des Lehrers: Sven identifiziert er sofort als "Crack", dem er höhere Ansprüche als Textverarbeitung zubilligt - nämlich

Interesse am Internet. Als er verbotenerweise die Einstellungen verändert hat, spricht der Lehrer ihm trotz seiner Verärgerung Kompetenz zu. Gleiches registriert er offensichtlich bei den Schülerinnen nicht: Weder sieht er, dass auch von ihnen zwei ins Internet gehen, noch nimmt er wahr, dass es Nicole ist, die sowohl Svens wie Achmeds veränderte Einstellung wieder rückgängig macht. D.h. Svens Regelverstoss wird umdefiniert als Kompetenzbeweis, obwohl Sven offensichtlich gar nicht in der Lage ist, die vorgenommenen Änderungen an der Bildeinstellung wieder rückgängig zu machen. Nicole, die tatsächlich Kompetenz zeigt, indem sie souverän die Einstellungen wieder korrigiert, erhält dagegen keine Bestätigung. Vor diesem Hintergrund wundert es durchaus nicht, wenn Schülerinnen weniger Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln (...). Es setzt sich der heimliche Lehrplan der Geschlechterdifferenz wie selbstverständlich durch (...)."⁷

Die Ergebnisse der Studie von Hannelore Faulstich-Wieland decken sich mit den Diskussionspunkten der Teilnehmerinnen des Workshops. Zur Bekräftigung der Aussagen, zitiert die Referentin ein weiteres Beispiel einer Projektgruppe der Universität Bremen, die einen Informatikunterricht einer gymnasialen Oberstufe untersuchte. "Auch in diesem Beispiel werden die Kompetenzen der Mädchen (...) nicht positiv aufgegriffen, sondern durch die Forderung der Jungen, nun endlich zur Informatik zu kommen, entwertet."⁸

Schlussfolgerungen:

Hannelore Faulstich-Wieland fordert eine geschlechtsbewusste Aus- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer. "Hierbei darf die Geschlechterthematik nicht als ein Spezialthema des geisteswissenschaftlichen und/oder sozialwissenschaftlichen Bereichs missverstanden werden, sondern muss als Strukturelement begriffen werden und insbesondere Eingang in die Fachdidaktiken der Technik, Mathematik und Naturwissenschaften finden."⁹ In Bezug auf die Frage nach dem Mehrwert homogener oder koedukativer Gruppen, plädiert sie für eine "reflexive Koedukation": "In der Aufarbeitung der Debatte, in der ich diesen Begriff einführte, habe ich damit eine Rückbezüglichkeit aller explizit auf Mädchen und Jungen bezogenen pädagogischen Ansätze auf das Geschlechterverhältnis und seine Konstitutionsbedingungen gefordert. Eine solche Reflexion sollte auch und gerade im koedukativen Unterricht selbst erfolgen, während bei zeitweiligen Trennungen deren Rückwirkungen auf das Miteinander der Geschlechter zu beachten sei. Damit kann allerdings nicht gemeint sein, immer und zu jeder Zeit über das Geschlechterverhältnis zu sprechen. Vielmehr geht es um eine Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht, wenn wir die bestehende Geschlechterhierarchie zugunsten einer egalitären Individualisierung bei gleichzeitiger vielfältiger Gruppenzugehörigkeit erreichen wollen."¹⁰

⁶ Goffmann, Erving: Interaktion und Geschlecht. Ffm 1994

⁷ Faulstich-Wieland: S. 10 f.

⁸ An dieser Stelle kann keine ausführliche Beschreibung des konkreten Sachverhalts erfolgen. Siehe: ebenda, S. 14-16.

⁹ Hoeltje, Bettina, u.a.: Empfehlungen und Forderungen für eine geschlechtsbewusste Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hoeltje, Bettina, u.a.: Wider den heimlichen Lehrplan. Bielefeld 1995. Zitiert nach: Faulstich-Wieland, S. 16.

¹⁰ Ebenda, S.17

■ These 4

Irritationen von Geschlechterzugehörigkeiten sind ein guter Ansatzpunkt, um uns über die subtilen Zuschreibungen klar zu werden, weil Irritationen deutlich werden lassen, worüber wir "stolpern".

Übung: Auswertung der Beobachtungsprotokolle aus dem Deutschunterricht

Das Beobachtungsprotokoll wurde erstellt im Rahmen des Projektes "Soziale Konstruktion von Geschlecht ..."

Instruktion: Diskutieren Sie diese Protokolle vor allem im Blick auf die Frage, welche Bedeutung es hat, wenn Jungen Frauenrollen bzw. Mädchen Jungenrollen spielen.

Auswertung:

Anhand der Beobachtung einer Deutschstunde, in der Jungen Frauenrollen und Mädchen Männerrollen übernehmen thematisiert Hannelore Faulstich-Wieland die Subjektivität von Forschungsprozessen und die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Reflexivität als methodische Sicherung theoretischer Erkenntnisse. Indem die Beobachterinnen der Deutschstunde ihre subjektiven Deutungsmuster von Handlungen beim Protokollieren unbewusst einfließen lassen, (re)konstruieren sie typische Geschlechtsstereotype: Die Jungen werden nicht als Hexen - das was sie in dieser Situation sind - wahrgenommen, sondern als Zwerge. Ihre verfremdeten Stimmen führen zu Irritationen. Die Irritationen in der Klasse darüber, dass Jungen die Hexenrollen übernehmen werden von der Lehrerin mit dem Hinweis geglättet, die Jungen hätten nicht nach den Rollen geschaut, sondern die Texte gewählt, die kürzer seien. Damit trägt sie zusätzlich zur "Konstruktion des Bildes bei, nach dem Jungen eher faul, Mädchen dagegen fleissig seien; Jungen mit Gedichten, wenn nicht gar mit dem Fach Deutsch weniger am Hut hätten."¹¹

Im nächsten Fallbeispiel präsentiert ein Mädchen (8. Schuljahr) in Ich-Form eine selbst ausgedachte Geschichte mit einer männlichen Hauptperson. Während es in der Klasse weder von der Lehrerin noch von den Schülern und Schülerinnen dazu Irritationen gibt, gehen die Protokollantinnen dieser Deutschstunde davon aus, die Hauptdarstellerin sei ein Mädchen und versuchen alle Inhalte der Geschichte dahingehend zu ordnen, was zu Missverständnissen führt: "Beim Schreiben des Protokolls fiel mir an der Stelle der Geschichte, an der auf dem Schild der Hauptperson steht "Boy sucht junges girl" auf, dass es sich bei der Hauptperson um einen Jungen handelt. Ich hatte nämlich gerade die Geschichte aufschreiben wollen und zuerst angefangen zu schreiben "Junges girl sucht boy", dann aber nochmal auf meinen Notizzettel geschaut und da stand "Boy sucht girl". Erst dann habe ich die Geschichte "richtig" verstanden und mir wurde klar, dass vieles stimmiger wurde, dadurch, dass es sich um eine männliche Hauptperson handelt."¹²

Als zusammenfassende Auswertung der Arbeit zu/mit den Protokollen der Deutschstunden noch einmal Hannelore Faulstich-Wieland: "Die beiden Beispiele lassen sich als Herstellung von Genderism, von doxischen Selbstverständlichkeiten "geschlechtsklassenspezifischen Verhaltens" interpretieren. "Männliches" Verhalten wird einer Geschlechtergruppe zugeschrieben und somit Normalität: Jungen beeindruckten Mädchen mit Mutproben und Jungen lernen weniger Gedichte auswendig. (...)". Die Irritationen "lassen erahnen, welche interaktionelle Arbeit notwendig ist, um eine Übereinstimmung der Darstellungen von Geschlechtszugehörigkeit im Schulalltag für alle Beteiligten stimmig zu machen. Durch unser Vorgehen der Reflexion in Anlehnung an Bourdieu konnte der Zugang der Ethnologinnen nutzbar gemacht werden, um Konstruktionsprozesse von Geschlecht aufzudecken. Wenig aufregende alltägliche Interaktionen aus dem Unterricht sind somit ein Beitrag zum "doing gender": Was hier klein und unspektakulär ablief ist u.E. der Teil der Normalität, der erst dann aufregend wird, wenn er zum Problem führt. Nichtsdestotrotz ist er aber gerade ein Beitrag hierzu, der reflektiert werden sollte, wenn wir einen veränderten Umgang mit "Geschlecht" wünschen. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit der - auch für uns im Verlauf der Forschung unliebsamen - Erkenntnis der eigenen Beteiligung an der Konstruktion von Geschlecht. Die Klärung, ob wir dies wünschen, gehört zugleich zum Reflexionsprozess, denn "von selbst" stellt sich keine Veränderung ein."¹³

¹¹ Hannelore Faulstich-Wieland, S; 11

¹² Ebenda, S. 12.

¹³ Ebenda, s. 14.

Prof. Dr. Maria Anna Kreienbaum

Zunächst Lehramtsstudium in Bochum und 7 Jahre Lehrerin für Deutsch und Englisch an Real- und Berufsschulen, von 1986 - 1996 wiss. Angestellte an der Universität Dortmund (Promotion 1991, Habilitation 2000) von 1996 - 2000 Vertretungsprofessuren an den Universitäten Frankfurt/Main, Halle (Saale) und Karlsruhe. Seit WiSe 2000/01 Professorin für Schulpädagogik an der Universität in Giessen.

■ Passion und Profession im Lehrberuf

Fragestellung, Anlage und erste Ergebnisse einer Gruppendiskussionsstudie mit LehrerInnen

Im September 1999 haben wir¹ begonnen, das Verhältnis von Schule - Familie - Geschlecht zu untersuchen. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass berufliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur auf Schule im engeren Sinne, also auf Schülerinnen und Schüler und Unterrichten, bezogen ist.

Der Lehrberuf umfasst vielmehr unterschiedliche Aspekte: Es geht um die Vermittlung von Wissen, um das pädagogische Handeln in der Klasse, um das Eingebundensein in ein Kollegium und in die Schule als Institution und um deren Weiterentwicklung. Somit enthält der Lehr(er)beruf eine große Bandbreite von Anforderungen. Berufliches Handeln findet dabei immer auch an der Schnittstelle von Schule und Familie statt. Lehrerinnen und Lehrer sind mit "Familie" konfrontiert und ihr Handeln hat Konsequenzen für Familie.

Der Begriff „Passion“ ist wegen seiner Doppeldeutigkeit gewählt: Es geht um Leid und Leidenschaft, um das Gelingende und das Scheitern im pädagogischen Handlungsfeld Schule.

■ Forschungskontext

Schule ist eine Organisation, in der das Geschlechterverhältnis seit geraumer Zeit thematisiert wird und in der gezielt Interventionen zur Veränderungen dieser Strukturen und der mit ihr verbundenen Deutungen und Praktiken stattfinden. Man kann also davon ausgehen, dass das Nachdenken über Geschlechterverhältnisse in vielen Kollegien selbstverständlich geworden ist. Deshalb fragen wir, wie sich die Organisation Schule durch die Intervention der feministischen Forschung **und Bewegung verändert hat, wie das Geschlechterverhältnis und die ihm zugrundeliegenden**

Machtstrukturen und kulturellen Symbolisierungen sich verändern und welche neuen Konfliktlinien in diesem Prozess des Reflexiv-Werdens des Geschlechterverhältnisses entstehen. Von besonderer Bedeutung scheint es uns in diesem Zusammenhang zu sein, solche Gruppen von Akteuren in den Blick zu nehmen, in denen das Geschlechterverhältnis bereits ausgiebig thematisiert und reflektiert wurde und die sich im Zuge dieser Debatte und Intervention als Handlungseinheiten gebildet haben (vgl. dazu weiter unten)

■ Konstruktionen von Familie

Zuschreibungsprozesse und Konstruktionen von Geschlecht finden nicht nur innerhalb der Institution Schule statt, sondern auch in den Überschneidungsbereichen und Interaktionen mit anderen Lebensbereichen wie etwa dem der Familie. Im Rahmen der feministischen Schulforschung ist darauf hingewiesen worden, wie sehr die bisherige Form von Schule ein bestimmtes Familienmodell (mit der Zuschreibung von Familienverantwortlichkeit an Mütter) voraussetzt und weiter verstärkt. Hieran knüpft unsere Studie an und fragt nach dem professionellen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern an der Schnittstelle von Schule und Familie und den damit verbundenen Konstruktionen von Geschlecht und Familie.

Wir fragen danach, wie Lehrerinnen und Lehrer über Familie reden, welche Leitbilder von Familie sie entwickeln, wie sie die Realität von Familien heute wahrnehmen, wie sie Leistungen und Defizite von Familien beschreiben und wie sie das Verhältnis von Schule und Familie bestimmen. Die Abgrenzungen, die Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule und Familie vornehmen, die Zuweisung von Aufgaben und die Vorstellungen über wechselseitige Einflüsse **im Verhältnis von Schule und Familie geben auch** Aufschluss über ihr Professionsverständnis.

¹ Zum Forschungsteam gehören Prof. Dr. Mechtild Oechsle, Universität Bielefeld als Leiterin, Prof. Dr. Maria Anna Kreienbaum, Universität Giessen, Dr. Beate Kortendiek, Universität Dortmund und Dipl.-Psych. Barbara Henkys, Berlin

■ Untersuchungsdesign - Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Die Fragestellungen der Studie zielen nicht auf individuelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern, sondern auf Konstruktionsprozesse im Zusammenhang von Profession, Organisation und Geschlecht. Deshalb haben wir uns für ein methodisches Verfahren entschieden, das geeignet ist, Handlungskontexte von bestimmten sozialen Gruppen und deren kollektive Deutungen zu erfassen und damit Konstruktionsprozesse von Profession, Geschlecht, Familie und Organisation ansatzweise zu rekonstruieren.

Wir haben die Methode der Gruppendiskussion gewählt, weil dies besondere Chancen bietet. Einstellungen und Meinungen einer Berufsgruppe (hier der Lehrerberuf) zu einem allgemeineren Thema stehen meist nicht unverrückbar fest - sonst könnten sie per Fragebogen abgefragt werden. Meinungen sind oft latent vorhanden, beim Diskutieren erprobt man Ansichten, verwirft Aspekte oder einigt sich auf bestimmte Aussagen, Einstellungen bekommen im Gespräch schärfere Konturen. Über eine Gruppendiskussion lässt sich das Gemeinsame an Einstellungen und Themen, die als relevant erachtet werden, herausarbeiten.

■ Das methodische Vorgehen

Mit der Methode der Gruppendiskussionen erfahren wir Meinungen und Einstellungen von Menschen im Pädagogischen Bereich. Die Gruppen für diese Interviews sind für das Berufsfeld exemplarisch. Mit Kollegien oder Teilkollegien (z.B. Fachkonferenzen) verschiedener Schulformen - Grundschule (2), Realschule (1), Gymnasium (1), Gesamtschule (3) - haben wir Interviews durchgeführt. Außerdem gehören noch Gruppen von Studierenden dazu (3) sowie Lehrerinnen und Lehrer bzw. Schulleitungsmitglieder an Realschulen bei Fortbildungsveranstaltungen (3) und zwei Frauengruppen aus dem gewerkschaftlichen Umfeld. Insgesamt liegen 15 Interviewmitschnitte vor.

Die Dauer einer Diskussionsrunde beträgt eine bis zwei Stunden, es wird mit Tonband aufgezeichnet. Damit Anonymität gewährleistet ist, verwenden wir schon während des Interviews andere Namen.

In der Sozialforschung gelten Diskussionen mit „natürlichen Gruppen“ als besonders ertragreich. Natürliche Gruppen sind solche, die auch sonst in einem Diskussions- oder Arbeitszusammenhang stehen und für die folglich Verlauf und Ergebnisse der Diskussion relevant sind. Es ist davon auszugehen, dass die Diskussionsstrukturen hier weniger zufällig, sondern erprobt sind, die

Diskussion stellt keine unbekannt Situation dar, bestimmte gruppenspezifische Prozesse die mit der Entwicklung einer Diskussionskultur einhergehen, sind bereits durchlaufen oder sogar abgeschlossen. In „natürlichen Gruppen“ sind Missverständnisse seltener, der Grad der Verbindlichkeit ist höher.

■ Übersicht über das Sample

Gruppendiskussionen mit **Lehramtsstudierenden**

- Sek. I (Frauen und Männer), Uni Do (GD 1)
- Primarstufe, Uni Do (GD 3)
- Uni Bielefeld (GD5)

Gruppendiskussionen mit **Grundschul(teil)kollegien**

- Lehrerkollegium Grundschule Duisburg, (1 M, 6 F einschließlich Schulleiterin) (GD 4)
- Grundschule Raum Köln, (7 F bei Dominanz der SL) (GD 8)<

Gruppendiskussion mit **Realschule** in Dortmund (2 M, 6 F) (GD 9)<

Gruppendiskussion mit **Gymnasium** Essen: FunktionsträgerInnen der Schule (3 M, 6 F) (GD 10)<

Gruppendiskussion mit **GesamtschullehrerInnen**

- BR D'dorf, Fachgruppe reflexive Koedukation (GD 11) (2 M, 5 F)<
- BR Köln: Männergruppe zur Jungenarbeit (GD 12) (6 M)<
- BR Köln: Frauen ohne "Schulehe" (GD 13) (8 F)

Gruppendiskussionen **bei Fortbildungen** zur reflexiven Koedukation

- Gruppe von 10 LehrerInnen (2 M, 8 F) von RS und Gym in München (während einer 3-tägigen Fortbildung zur Koedukation, Interview am 3. Tag) (GD 6)<
- Gruppe von **SchulleiterInnen** an Realschulen (GD 14) (7 M, 7 F)
- Gruppe von SchulleiterInnen an Realschulen (GD 15) (5 M, 6 F)

GEW-Frauengruppe (GD 2)<

Frauen und Schule (GD 7) (11 F)<

Die Auswertung zeigt, dass vier zentrale Themenkomplexe in den Diskussionsrunden verhandelt werden:

- Überlegungen zum **Professionsverständnis**: was gehört zu den Aufgaben der Lehrerin, des Lehrers und was nicht, welche Rollen sind akzeptabel, welche werden abgelehnt, welche Einflussmöglichkeiten sind vorhanden, welche Leitbilder haben sie selbst und wie ist ihr Verhältnis zu den anderen Lebensbereichen, welche Motive lagen ihrer Berufswahl zugrunde,

profitieren sie von eigenen familiären Erfahrungen etc),

- **Familienkonzepten:** wie wird über Familie geredet und wie nicht, wie beschreiben sie Familienrealitäten, Arbeitsteilung, Leistungen und Defizite in den Familien, das Verhältnis von Schule und Familie etc
- **Geschlechterkonstruktionen:** wie deuten sie Arbeitsteilung und Machtstrukturen, Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden, im Kollegium und zwischen den Schülerinnen und Schülern, welche kulturellen Symbolisierungen des Geschlechterverhältnisses erkennen sie, welche Theoriebezüge aktualisieren sie, wie sind ihre subjektiven Strukturen aufgebaut, welche Selbstbilder präsentieren sie, etc.
- **Konstruktionen der Generationendifferenz:** in Verbindung mit den Geschlechterkonstruktionen, zum gleichen und zum anderen Geschlecht, in wie weit reflektieren sie die Generationendifferenz und ihre Normativität, welche Kenntnisse haben sie von Jugendtheorie und wie bauen sie diese in ihre Deutungsmuster ein.

Diese vier Hauptkategorien sind nicht trennscharf, sondern weisen Überschneidungsbereiche auf. Herausgearbeitet haben wir auch, welche Auffassungen als Selbstverständlichkeiten und damit unhinterfragt bestehen und wo Tabus vorhanden sind. Zu den Selbstverständlichkeiten gehört zum Beispiel die Ansicht, dass Männer in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen fehlen, aber unverzichtbar sind. Insbesondere Jungen, die bei ihren alleinerziehenden Müttern groß werden, würden von der Anwesenheit von Männern im Lehrberuf profitieren.

Zu den Tabus gehört das Überforderungstabu. Belastungen zu beklagen ist üblich, von Überforderung und drohendem Scheitern zu sprechen allerdings nicht. Die DiskussionsteilnehmerInnen reagieren darauf mit spontanen kritischen Rückfragen und der Aufforderung, die Aussage zu modifizieren.

In den einzelnen Gesprächsrunden lässt sich z.T. sehr gut beobachten, wie jeweils ein Thema gefunden oder eingeführt wird, aus mehreren Perspektiven beleuchtet wird, wie um unterschiedliche Sichtweisen und Konsequenzen gerungen wird, bis schließlich eine konsensfähige Position gefunden oder die Unauflöslichkeit der Widersprüche festgestellt wird.

Am Beispiel von fünf charakteristischen Darstellungen sollen im folgenden Schlaglichter auf die Ergebnisse der Studie gerichtet werden.

1. **Die Krise der Kinder ist die Krise der Familien – und nicht der Schule.** Lehrerinnen und Lehrer in den meisten Diskussionsrunden tauschen sich darüber aus. Aussagen wie diese sind in mehreren Interviews zu finden „Ja, auch wenn Kinder halt stören, dann fallen sofort die Familienbedingungen ein. Weil das sind dann auch meistens Kinder von Alleinerziehenden oder wo sich die Eltern eben nicht kümmern und da tritt sofort die Familie in den Mittelpunkt.“

Situationen, in der man sich im Sinne eines „common sense“ über etwas verständigt und den Sachverhalt miteinander abklärt und nicht aufklärt bezeichnen Isabell Diehm und Frank Olaf Radtke (1999) als „Harmonie der Täuschungen“. Man verständigt sich und bestätigt sich, dass es eben so sei, dass Familien heute versagen, ihren Erziehungsaufgaben nicht mehr in dem Maße nachkommen wie dies wünschenswert ist – und diese gegenseitige Bestätigung entlastet. Über die Rolle der Schule, über Anstrengungen, die hier unternommen werden sollten, braucht man dann nicht mehr nach zu denken.

2. „Wie viel darf ich von mir zeigen?“ fragt eine junge Lehrerin die erfahrenen KollegInnen. Sie berichtet von vorsichtigen Versuchen sich zu öffnen und ihren Stil des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern zu finden. Die Kolleginnen warnen vor Autoritätsverlust und der Gefahr des sich lächerlich Machens.

Deutlich wird, dass die **Antinomien von Nähe und Distanz** ein Spannungsfeld aufbauen, zu dem sich alle verhalten müssen. Die Diskussionssequenz zeigt, wie schwierig und durch normative Vorstellungen bestimmt diese Suchprozesse sind.

3. Die **Mühen der Geschlechter- und Schulprogramm**arbeit werden in einer Gruppendiskussion besonders deutlich. Zwei zentrale Einflussgrößen werden in der Gruppe ausgemacht. Das ist zum einen die aktuelle bildungspolitische Debatte, die nach TIMSS Qualität an abprüfbarem Wissen misst und die zu Verdächtigungen führt, dass an Gesamtschulen weniger gut gelernt und weniger verlangt werde als an anderen Schulformen. Dies erzeugt einen Druck, der die Lehrerinnen und Lehrer verunsichert. Gleichzeitig wird deutlich, wie wichtig eine gute Schulleitung sein kann. Das Desinteresse des Kollegiums und die mangelnde Begleitung und Unterstützung durch die Schulleitung verunsichert den Prozess der Entwicklung eines tragfähigen Bausteins im Schulprogramm. „Und ich sag mal ketzerisch, Entschuldigung, wenn wir, die wir uns der Sache so angenommen haben im Kollegium ... auf einen Schlag krank werden, dann würde es wahrscheinlich aus Versehen ausfallen, weil die anderen es nicht denken würden.“

4. **Reflexivität und Realitätsprüfung:** Männer in der Jungenarbeit berichten von „Hanseln“ und „Leitwölfen“ und in ihrer Diskussion von den Suchbewegungen, die sie unternommen haben, bis sie einen realistischen Ansatz für die Arbeit mit „Macho“-Jungen gefunden haben. Erst als sie auf jeglichen Zeigefinger verzichteten und den Vorsatz, die Jungen umzuerziehen aufgaben, konnten sie erfolgreich mit ihnen arbeiten. Sie identifizierten sich und spürten in deren Verhalten eigene Identitätsfindungsprozesse auf. So gut ihnen dies in der Arbeit mit den Jungen gelingt, die Mädchen profitieren davon bislang nicht. Die Lehrer empfinden deren Verhalten als anstrengend und befremdlich.

5. Lehrerinnen haben den Beruf oft gewählt, weil sie ihre Schülerinnen bei deren eigener Emanzipation unterstützen möchten. Im Schulalltag jedoch stoßen sie bei den Mädchen immer wieder auf ein Verhalten, dass die Lehrerinnen als konservativ und sich unterordnend einschätzen. So wird der Besuch einer Hochzeitsmesse als unfeministisch und „Rückfall ins Mittelalter“ erlebt. Lehrerinnen beklagen zudem, dass sich die Schülerinnen an den Lehrerinnen nur selten ein Beispiel nehmen und deren Weltsicht und Anleitungsbemühungen als für sich nicht relevant ablehnen. Solche **Projektionen belasten das Generationenverhältnis**, die Ansprüche der Lehrerinnen an sich selbst sind unrealistisch hoch, ein Scheitern ist vorprogrammiert.

Auswertungskategorien

Hauptkategorien

Familienkonzepte

- wie wird über Familie geredet und wie nicht?
- Familienbilder (normatives Familienleitbild, Beschreibung der Familienrealität, Familienformen, Arbeitsteilung, Leistungen, Defizite)
 - Verhältnis Schule - Familie
- Eigene Familie (Vereinbarkeit, Berufswahl, Elternrolle - Lehrerrolle)

Professionsverständnis

- Durch Abgrenzungen gegenüber bestimmten Aspekten des Professionsverständnisses Wissensvermittler, Therapeut, Erzieher, Vater
- Impliziert eine bestimmte Konstruktion von Schule in ihrem Verhältnis zu anderen Lebensbereichen und Teilsystemen (Familie - Medien) Einflussmöglichkeiten und Abgrenzungen
- In Verbindung mit der Konstruktion der Generationendifferenz
 - Leitbilder
 - Berufswahl/eigene Schulerfahrung

Konstruktionen der Generationendifferenz

- In Verbindung mit Geschlechterkonstruktionen - zum gleichen und anderen Geschlecht
- Reflexion der Generationendifferenz oder Normativität
- Jugendtheorie

Geschlechterkonstruktionen

- Arbeitsteilung/Machtstrukturen
- Interaktionen (L-L, L-S, S-S)
- Kulturelle Symbolisierungen,
- subjektive Strukturen, Selbstbild/Berufswahl
- Theoriebezüge/Deutungen

Tabuthemen und Selbstverständlichkeiten

- Ausklammerungen
- Reduktion von Komplexität
- Stillstellen von Fragen

Geschlechterverhältnis in der Schule

- Interventionen und Thematisierungen
 - Ordnungen
- Dramatisierung/Entdramatisierung der Geschlechterdifferenz
- Neue Konfliktlinien (z. B. Konkurrenz)

■ Fallstudie A: Männergruppe

Zwei Vorbemerkungen:

1) Beide Gruppen sind zwar von einer Schule, lassen sich aber nicht vergleichen

Die Gesamtschule im Kölner Raum wurde 1987 gegründet und ist seit 1996 voll ausgebaut. Mehr als 1250 Schülerinnen und Schüler und rund 100 Lehrerinnen und Lehrer gehören der Schule an. Zur 6-köpfigen Schulleitung gehören zwei Frauen (SL, AL II) und vier Männer (St. SL, AL I und Sek II, DL). Konzepte erprobter Gesamtschulpädagogik werden praktiziert und auch Ansätze reflexiver Geschlechtererziehung sind in die pädagogische Arbeit eingeflossen: Dazu gehören die "Schulehe", also die gemeinsame Klassenleitung einer Lehrerin und eines Lehrers über mehrere Jahre (bzw. die gesamte SEK I - Zeit), die Angebote fächerübergreifenden Unterrichts, z.B.

KunstMusikDarstellen (Kumuda) als Wahlpflichtfach sowie die Möglichkeit, fachfremd Fachunterricht zu übernehmen, um mehr Zeit mit der eigenen Klasse zu verbringen. An der Ganztagschule sind darüber hinaus fachunabhängige Angebote üblich, hier auch spezielle Jungen- und Mädchengruppen. Im Technikunterricht wird der Handwerksspass erworben, Unterricht findet begrenzt auch in geschlechtergetrennten Gruppen statt.

Wir haben an dieser Schule um Interviews gebeten, weil uns dies bekannt war und der Abteilungsleiter I ein Kollege ist, der in die Fortbildungsarbeit zur reflexiven Koedukation eingebunden ist. In der Eigenschaft als Moderator für Jungenarbeit berät er andere Schulen. Außerdem gibt es an der Schule eine Gruppe von Kollegen, die gemeinsam Konzepte für Jungenarbeit diskutieren, entwickeln und erproben.

Zu ihr gehören acht Männer, die seit einigen Jahren aktive Jungenarbeit machen, sechs davon haben an der Gruppendiskussion teilgenommen. Insofern handelt es sich um eine "natürliche Gruppe". Wenngleich der gemeinsame Diskussionsprozess in den Monaten vor dem Interview "eingeschlafen" ist, ist zu spüren, dass man sich nicht zum ersten Mal mit der Frage "Spielt das Geschlechterverhältnis eine Rolle im Schulalltag?" auseinander setzt. Die zweite Gruppendiskussion führen diejenigen Kolleginnen miteinander, die - anders als die meisten - nicht mit einem Kollegen gemeinsam die Klassenleitung für ihre Lerngruppe inne haben, sondern mit einer anderen Kollegin. In einer Gesamtschule ist üblicherweise der Dienstag nachmittag Konferenztag. In regelmäßigem Turnus beraten dann entweder die Gesamtlehrerkonferenz, Jahrgangsstufen-Konferenzen, Fachkonferenzen und Jungen- oder Mädchenkonferenzen. Für diejenigen

Lehrerinnen, die gemeinsam mit einer weiteren Kollegin eine Klasse leiten, sind keine regelmäßigen Konferenzen vorgesehen. Die zweite Gruppendiskussion findet also nicht in einer "natürlichen Gruppe" statt, hier hat sich noch keine Informations-, Diskussions-, Streit- oder Verständigungskultur ausbilden können.

2) Vorbemerkung: Stichwort "**Reflexive Pädagogik**". Davon wird heute gerne geredet und zwar mit zwei Bezugspunkten: Lernen (lernen) und Geschlechterverhältnisse (reflexive Koedukation). Schule nutzt viele außerschulisch erworbene Kompetenzen, ohne deren Aneignung selbst anzuleiten und damit vorhandene Benachteiligungen auszugleichen, darauf weisen zahlreiche Pädagogen hin. Als "Einstiegskapital" bringen Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Schichten u.a. Vorformen des Lesens und Rechnens mit. Andere Kompetenzen erwerben sie durch die Mitgliedschaft in Vereinen und Sportgruppen oder das Erlernen eines Musikinstruments: Zeitmanagement, Planungs- und Konfliktlösepotenzial, Durchsetzungsstrategien, Frustrationstoleranz und Selbstbewusstsein. **Schule muss das vermitteln, was sie von den SchülerInnen erwartet und darf nicht voraussetzen, dass die Kinder das schon mitbringen.** Zuerst gilt es, das Lernen zu lehren. Reflexive Pädagogik heißt, sich Rechenschaft darüber abzulegen, was passiert und zu überprüfen, ob das Intendierte auch möglich ist und eintritt. Reflexive Pädagogik bzw. Jungenarbeit ist das, was die Männergruppe tut.

■ Gruppendiskussion Männergruppe

Sechs Lehrer gehören zu denen, die seit rund drei Jahren an ihrer Gesamtschule außerunterrichtliche Jungenarbeit machen. Vier von ihnen sind um 40 Jahre, einer 47, einer 56 Jahre alt. Im Gespräch bilanzieren sie ihre Arbeit und reflektieren die Lernprozesse. Die Beschreibungen von überhöhten Ansprüchen, Scheitern und erneuten Versuchen zeigen, wie sehr sie sich mit den eigenen Omnipotenzphantasien und Ohnmachtsgefühlen auseinander setzen mussten.

Sie berichten von den Suchbewegungen, die sie unternommen haben und über die Rollendiffusion, die sie verspüren, wenn die Lehrerrolle, die für die Unterrichtssituation noch recht eindeutig definiert ist, in den Jungengruppen nicht greift. "Hansels" wollen nicht von "Leitwölfen" geführt werden. Kompensatorische Ansätze, die bei der "falschen Identität" der Jungen ansetzen und die ihnen den richtigen Weg weisen wollen, laufen ins Leere und werden nicht angenommen. Überzogene Ansprüche und Heilsbotschaften erweisen sich als dysfunktional im Kontakt mit den Jungen. (4)

Auf zum Teil schmerzhaft Weise haben die Lehrer gelernt, dass es ein Erfolg ist, wenn es überhaupt zu Gesprächen kommt, bei denen einander zugehört wird, wenn in Wettbewerbssituationen der Erfolg nicht mit Gegröle und Niedermachen der Unterlegenen gefeiert wird. (1)

In der Diskussion setzen sie sich mit dem Professionsverständnis auseinander. Da sie den Autoritätsbegriff als negativ konnotiert wahrnehmen, übersetzen sie ihn schließlich mit der Fähigkeit, Klarheit herstellen und gegebenenfalls Konsequenzen ziehen zu können. (9) Zum Repertoire an Methoden, Zugangsweisen und Rollen soll auch die gehören, in bestimmten Kontexten dominant (oder machohaft) aufzutreten, um eindeutig zu reagieren. (7)

Die Kollegen benennen auch die Grenzen der professionellen Rolle: Als Lehrer sind sie nicht Therapeuten der Jungen, auch wenn therapeutischer Bedarf sichtbar wird. Die umfassenden Ansprüche an sich als Lehrer empfinden sie als zu hoch und auch als widersprüchlich. (ohne Zitat) Der Wunsch nach einfachen statt komplexen Situationen, in denen sie nur in einer eindeutigen Rolle agieren müssen - weil die anderen notwendigen Rollen ebenfalls von Fachleuten besetzt werden - wird laut und als eine der Bedingungen benannt, um hohe professionelle Standards erreichen zu können. Zu den ungünstigen Bedingungen zählen sie u.a. die Klassengröße. In den größer werdenden Lerngruppen tauchen verstärkt Schüler auf, die durch ihr hyperaktives Verhalten besondere Anforderungen an die Lehrperson stellen. Da ein Lehrer für die Klasse als Gruppe und jeden einzelnen Schüler zuständig ist, fühlen sie sich überfordert.

Allerdings ist das Stichwort "Überforderung" eines, das einen Tabubereich berührt. Damit konnotiert ist das Eingeständnis eines möglichen Scheiterns, das sowohl der professionellen Rolle widerspricht als auch dem (immer noch verinnerlichten) Männlichkeitsbild. Hier korrigiert die Gruppe denjenigen, der aus der "professionellen Rolle" fällt. Zu den hohen Ansprüchen und den unzureichenden Rahmenbedingungen kommen persönliche Grenzen. Mit dem Mythos des perfekten Lehrers, der sowohl authentisch als auch durchsetzungsfähig ist, der das Vertrauen der Lerngruppe genießt und der "einfach der bessere Mensch" ist (6), setzt sich die Gruppe auseinander. Die Erweiterung der professionellen Rolle durch Empathie erleben die "Jungenarbeiter" als positiv. Sie haben gelernt, den "Machos" ohne Angst zu begegnen (2) und haben sich mit ihnen vertraut gemacht. "Wie nah mir die Jungen sind", betonen sie und konstatieren rückblickend die zwischenzeitliche Distanz, die den Blick für die Deutung der Prozesse zwischen den

Jugendlichen bei der Identitätssuche verstellte. "Wie weit haben wir uns von den Jungen entfernt, dass wir nicht mehr wissen, was da abgeht". Dabei wird deutlich, wie stark die eigene Identität immer wieder in Frage gestellt wird. Müssen machohaft Züge unterdrückt werden oder darf man sie ausleben? Die Rolle des Wissensvermittlers, Erziehers und Sozialisationsagenten, der (Mädchen wie) Jungen beim Erwachsenwerden begleitet und dies aus einer gefestigten, "neutralen" Position tut, zeigt immer wieder Risse: Die Lehrer haben verstanden, dass sie von den Heranwachsenden keine Lippenbekenntnisse einfordern sollen. Zwar gelingt es ihnen immer wieder, Schülerinnen zu Aussagen zu bewegen, die zeigen, dass sie emanzipierte Lebensentwürfe für sich präferieren, dann aber handeln diese zumindest kurzfristig gegenteilig und verbünden sich mit den "Macho-Jungen".

Zurück zur reflexive Pädagogik: Beim Blick auf die Jungen ist die geforderte Reflexivität vorhanden, das zeigen die Auszüge und hoffentlich auch meine Ausführungen.

Allerdings zeigt diese Gruppendiskussion auch, dass es zwar vereinzelte Hinweise auf erfolgreiche Reflexivität in einzelnen Kontexten gibt, dies aber nicht bedeutet, dass dieselben Pädagogen ihr gesamtes Handeln daran ausrichten.

Die Lehrer richten ihr Angebot vornehmlich an die auffälligen Jungen. Die nehmen sie zunächst als "Machos" wahr. Sie berichten, wie sie im Laufe der Zeit gelernt haben, ihnen ohne Angst und spontane Abwehr zu begegnen. Sie erinnern sich daran, wie es war, als sie selbst auf der Suche nach männlicher Identität waren und wie viele Suchbewegungen unternommen werden mussten. Sie entwickeln Nähe zu den vordem als fremd empfundenen, verstehen ihre Motive, identifizieren sich und unterstützen diese Jungen in ihren biografischen und schulischen Lernprozessen.

Das Vertrautwerden mit der - zunächst - fremden Kultur der Jungen hat eine Kehrseite: In Folge des Sich-Einlassens auf die Jungen geraten die Mädchen aus dem Blickfeld. Das Erkennen der differenzierten Strukturen innerhalb der Jungengruppe und die Erkenntnis, dass Zeigefinger-Pädagogik und moralische Ansprüche den Identitätsprozess der Schüler nicht unterstützen, sondern eher zur Abwehr oder zum Unterlaufen der Ansprüche führen, bleibt erkenntnisleitend nur für den Umgang mit den Jungen. Ein Transfer auf die Mädchen und ihre Bedürfnisse und eine entsprechend modifizierte Haltung der Lehrer ihnen gegenüber erfolgt nicht - oder noch nicht.

Empathie für deren Befindlichkeiten sind nicht selbstverständlich. Das Verhalten der Mädchen, das sich einige der Lehrer nicht erklären können, das ihnen nicht gefällt, weil sie nicht adäquat darauf reagieren können, wird als befremdlich empfunden, pauschal abgewehrt und nicht - wie bei den Jungen - als für die Identitätsfindung notwendiges "sich erproben" oder "Grenzen austesten" eingeordnet (11).

Das zeigt, dass Reflexivität wohl punktuelle Erkenntnis, aber noch nicht Leitlinie des Handelns ist. Damit Reflexivität nicht ein Modewort bleibt, sondern tatsächlich zum Standard pädagogischen Handelns wird, ist es noch ein weiter Weg. Wie lernen Lehrerinnen und Lehrer so etwas? Eine Frage, die sich als Konsequenz für Lehreraus- und Fortbildung ergibt.

■ Gruppendiskussion Frauengruppe: Zum Zusammenhang von Geschlechterkonstruktion, Professionsverständnis und Generationendifferenz

Die Mädchen und ihr Verhalten stehen hier im Zentrum des Gesprächs zwischen den acht Lehrerinnen. Die Frage nach der Bedeutung von Geschlecht für das berufliche Handeln von Lehrerinnen wird von dieser Gruppe von Lehrerinnen fokussiert auf die Mädchen. Acht von 12 Themen der Gesprächsrunde befassen sich mit den Mädchen bzw. der Frage, wie die Lehrerinnen diese wahrnehmen und wie sie mit ihnen umgehen können. Das eigentliche Thema, das dem Gespräch aber zugrunde liegt, ist die Generationendifferenz zwischen den Lehrerinnen und ihren Schülerinnen und, eng damit verknüpft, das eigene Professionsverständnis.

Die Lehrerinnen sind bemüht, ihren Beitrag zur Veränderung des asymmetrischen Geschlechterverhältnisses innerhalb und außerhalb der Schule zu leisten. Sie möchten die Mädchen fördern, sie selbstbewusster machen; sie achten darauf, dass sie Jungen nicht bevorzugen, sie kennen Forschungsergebnisse der feministischen Schulforschung, haben sich mit Konzepten der zeitweiligen Geschlechtertrennung auseinandergesetzt und z.T. selbst ausprobiert und sind doch mehr als skeptisch hinsichtlich der Erfolge ihres Handelns. Sie sind manchmal erschüttert, wie wenig Fortschritt es gibt und sind bestürzt über das traditionelle Rollenverhalten, das sie bei ihren Schülerinnen zu erkennen glauben. Wie kommen sie zu einer solchen Einschätzung der Mädchen? Sehen wir uns genauer an, wie sie die Mädchen wahrnehmen

■ Die Mädchen im Blick der Lehrerinnen

Vollzieht man die Entwicklung des Gesprächs nach,

so zeigt sich eine deutliche Dramaturgie. Das Nachdenken über Mädchen beginnt mit wenig aufregenden Beobachtungen. Es scheint sich wenig geändert zu haben bei den Mädchen – nach wie vor gibt es die „lieben“ und „stillen“ Mädchen, die nicht auffallen und den Lehrern den Unterricht erleichtern. Diese Beobachtung beschreibt aber nicht die ganze Realität. Die Lehrerinnen beobachten vielmehr seit einige Jahren neue Entwicklungen.

Die Mädchen fangen an „andere Besonderheiten auszuprägen was so ihre Realität und das Reinnehmen mit in die Schule angeht.“.

„Zum Teil völlig überzogene Lovestories schon ganz, ganz früh, alles abgekupfert von bestimmten Fernsehserien und so unecht erlebe ich die auch oft in ihrem Verhalten. Ich nenne mal noch ein Beispiel: Ich hatte eine KUMUDA-Gruppe am Ende des letzten Schuljahres, da sind Mädchen, da waren die in der 7., im Zwanzigertrupp über den ganzen Jahrgang verteilt haben die sich zusammengerottet, sage ich wirklich mal, und sind hysterisch schreiend einen Tag lang durch das Gebäude, haben geheult, weil ein Mädchen aus einer anderen Gruppe, mit dem sie gar nicht jeden Tag lebten, weil die irgendwie in ihre Heimat zurückmusste (Maria, ja). Mit denen war nicht zu reden und das ist so, das finde ich, sind so neue Tendenzen, die ich da auch wahrnehme. Auf der einen Seite also dieses, ich finde das oft ein unechtes zur Schau stellen, oder ein unechtes Leben. Ich frage mich immer, wo ist denn da die Realität, wo ist ein Korrektiv auch zu Hause, vielleicht? Ich meine, ich habe so meine Art gefunden, damit umzugehen. Je nachdem wie die Situation ist, finde ich es völlig unangemessen. Ich finde der andere Punkt bei Mädchen ist noch, mir fallen mehr wirklich auch aggressive Mädchen auf. Ich finde das hat auch zugenommen.“

Das Thema Mädchen erfährt hier eine erste Steigerung: die Beschreibungen sind drastisch und sie bringen zum Ausdruck, wie sehr die Mädchen mit diesen Verhaltensweisen den Lehrerinnen fremd sind. Sie passen weder in das traditionelle Stereotyp von den lieben Mädchen noch entsprechen sie dem Bild von selbstbewussten Mädchen, das sich die Lehrerinnen wünschen und sind für die älteren Frauen höchst irritierend..

In mehreren längeren Passagen versuchen sie, die Mädchen und ihr fremdes Verhalten irgendwie einzuordnen, zu erklären. Was sind die Ursachen für diese neuen Tendenzen bei den Mädchen? Eine zentrale Rolle spielen ihrer Meinung nach die von den Mädchen in diesem Alter mit Begeisterung konsumierten soap operas. Yvonne geht in einer längeren Passage auf dieses Phänomen ein

„Es ist tatsächlich auch für mich verblüffend, wie viele Mädchen diese Soapopera, die Tägliche, hier in der Schule nachspielen. Man hat manchmal so das Gefühl, oder ich bekomme so den Eindruck, als wäre Schule für

die so die soziale Bühne, auf der sie das dann nachspielen und mit einer Intensität nachspielen, wo man wirklich nicht mehr weiß, ob sie selber noch den Unterschied wahrnehmen zwischen Realität und dem was sie für Realität halten, was sie da für sich selber aufbauen und es geht dann wirklich bis zum, habe ich das Gefühl, Existentiellen, dass die also Schreikrämpfe kriegen wenn, was weiß ich, irgendeine Beziehung zu einem Jungen oder auch zu Freundinnen, das ist also auch ein ganz heißes Thema, wenn die sich untereinander streiten, das dann irgendwo nicht mehr so ganz für sich auf die Reihe bringen und man denkt, es muss doch dieser hysterische Kreislauf auch mal unterbrochen werden. Aber wie macht man das?“

Diese Beschreibung von den Mädchen steht deutlich im Kontrast zu dem Bild von den lieben und stillen Mädchen, das die Lehrerinnen zuerst gezeichnet haben? Was ist von diesen neuen Tendenzen zu halten? Sind das noch die traditionellen, angepassten Mädchen? Oder ist dies eine andere Generation mit anderem Rollenverhalten? Genau diese Frage stellt sich Yvonne.

„Und was mich dann auch daran verblüfft, ist einmal diese gewisse Rollenveränderung und wenn man genau hinguckt, ist es eigentlich ein Fortfahren in dieser traditionellen Rolle, in dieser Prägung, Frauen machen das, Jungen machen das, die bringen sie also ganz stark rüber“.

Die Frage, ob sich hier ein verändertes Rollenverhalten zeigt, wird nur kurz aufgeworfen und dann negativ beantwortet. Yvonne und ihre Kolleginnen sind sich einig, dass bei genauerem Hinsehen das Verhalten der Mädchen doch als traditionelles Rollenverhalten bezeichnet werden muss. Immer wieder kommt die Gruppe auf dieses Thema zurück und bestärkt sich gegenseitig in ihrer Wahrnehmung.

Sie berichten, wie die Mädchen sich zurücknehmen, in Diskussionen darauf verzichten, selbstbewusst aufzutreten, sich bewusst fraulich mit langen Fingernägeln und Make-up stylen und typisch weibliche Lebensentwürfe äußern. Doreen, eine der jüngeren Kolleginnen fragt sich allerdings, ob solche Äußerungen nicht auch als Wunsch oder als Provokation zu verstehen seien. Yvonne greift diesen Gedanken auf:

Ja, das stimmt. Wo du das sagst mit dem Wunsch. Wir haben mit den Mädchen auch mal so Collagen geklebt über ihre Zukunftsvorstellungen, welche Wünsche haben sie, welche Berufsvorstellungen haben sie. Und das war eigentlich immer die traditionelle Frauenrolle, die da geäußert wurde. Diese Vorstellungen zu verändern oder zumindest punktuell ins Wanken zu bringen, um auch mal neue Ideen zuzulassen, gelingt in meinen Augen zu wenig (...) Aber bei den

Wunschvorstellungen, selbst bei Mädchen, die aus Familien kommen, wo die Mütter einen sehr differenzierten Beruf haben und ihren Mann im Beruf stehen, kommt so als erstes gefragt: „Heiraten, Kinder haben, Haus haben?““.

Yvonne geht davon aus, dass in den Collagen, die die Schülerinnen anfertigen, die tatsächlichen Zukunftsvorstellungen und Wünsche der Schülerinnen zum Ausdruck kommen. Eine genauere Interpretation dieser Sequenz weckt allerdings Zweifel. Was Yvonne hier beschreibt, ist eine Interaktion zwischen der Lehrerin und den Mädchen. Die Lehrerin schlägt vor, eine Collage über die Zukunftsvorstellungen anzufertigen und die Mädchen fragen nach. Was meint sie, was will sie von uns, meint sie „Heiraten, Kinder haben, Haus haben“? Sind im Kontext dieser Interaktion die Collagen wirklich als Hinweis auf die Orientierungen der Mädchen zu lesen, wie Yvonne annimmt? Könnte es nicht sein, dass die Mädchen hier Bilder reproduzieren, von denen sie annehmen, dass sie sozial erwünscht sind und von ihnen erwartet werden? Könnte es sein, dass Lehrerinnen und Schülerinnen sich systematisch missverstehen, aneinander vorbeireden? Ein Versuch der Diskussionsleiterin, hier eine andere Lesart anzubieten und die Äußerungen der Schülerinnen eher als „Versuchsballons“ (536) denn als Wünsche zu interpretieren, wird von Yvonne zurückgewiesen. Sie hat es nicht als Versuchsballons aufgefasst, denn sonst wären die Schülerinnen ja bereit gewesen „im Gespräch auch andere Dinge zu erproben“ (541).

Die Gruppe reflektiert nicht, was es bedeutet, im Kontext einer gemischtgeschlechtlichen Klassensituation eine solche Aufgabe zu stellen. Trotz der Frage von Doreen und der Diskussionsleiterin nach der Bedeutung solcher Äußerungen der Mädchen ist sich die Gruppe einig, dass sich in solchen Äußerungen und Verhaltensweisen der Mädchen ein traditionelles Rollenverständnis zeigt.

■ Der Kampf um das Selbstbewusstsein der Mädchen – die Aufgabe der Lehrerinnen

Das von den Lehrerinnen festgestellte traditionelle Rollenverhalten der Mädchen irritiert die Lehrerinnen zwar, bestärkt sie jedoch zugleich in ihren pädagogischen Bemühungen, die Mädchen selbstbewusster zu machen

„Aber auch im Unterricht stelle ich häufig fest, oh Gott, hier möchtest du aber den Mädchen mal gern vermitteln: „Nun habt doch mal mehr Selbstbewusstsein, ihr seid doch stark, ihr seid doch ganz toll.“ Und sie gehen so den Jungen gegenüber den unteren Weg und ich habe es in früheren Klassen schon erlebt, wo eine

ganz starke Jungengruppe war, die haben es wirklich geschafft, im Verlauf, und ich habe diese Klassen immer von 5 bis 10 geführt, sie haben es geschafft, selbst selbstbewusste Mädchen so unterzubuttern, bis hin an den Rand zu bringen, dass die Mädchen sich gar nicht die Mühe machten ihre Meinung zu formulieren, sich einzubringen in der Art, wie sie das konnten. Das haben sie in anderen sachlichen Zusammenhängen zwar getan, indem sie sich die guten Noten reingeholt haben, aber in Gesprächen, in Diskussionen, wo es auch mal wesentlich gewesen wäre, selbstbewusst aufzutreten, eigentlich darauf verzichtet haben. Und dann habe ich mir im Stillen immer die Haare gerauft und habe gedacht, mein Gott, da bist du jetzt für verantwortlich, du als Lehrerin stehst daneben und siehst, wie diese Mädchen diese Rollen, die sie von zu Hause mitbringen in der Schule eigentlich immer mehr internalisieren und du versuchst unterrichtlich da was gegen zu setzen, du versuchst durch eigenes Verhalten was dagegen zu setzen, durch Aufforderung und eigentlich verlierst du, diesen Kampf kann man es eigentlich nicht nennen, aber ja, ich hätte mir halt gewünscht, da erfolgreicher zu sein

Lehrerinnen, das zeigen mehrere Gruppendiskussionen, wählen den Beruf u.a. deshalb, weil sie das Anliegen haben, Heranwachsende zu begleiten und zu erziehen. Sie möchten ihnen Orientierung geben, helfen und unterstützen. Damit dies geschehen kann, muss eine Grundbedingung erfüllt sein: die Lehrenden sind die Erfahrenen, sie haben Wissensvorsprünge, kennen Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten, sind leistungsfähig. Zu den Schülerinnen stehen sie in einem asymmetrischen Verhältnis. Diese mit dem Professionsverständnis verknüpfte Konstruktion der Generationendifferenz ist aber an bestimmte Voraussetzungen gebunden. Im Verhältnis zwischen der Lehrerinnen- und der Schülerinnengeneration müssen die Lehrerinnen emanzipiert sein, die Schülerinnen sind es notwendigerweise nicht, sie bedürfen der Emanzipation durch die Lehrerin und müssen dies auch wollen. Eine Konstruktion, die notwendigerweise zum Scheitern verurteilt ist - welche jüngere Generation möchte sich schon von der vorhergehenden bei ihrer Emanzipation helfen lassen und das nach den Maßstäben der älteren Generation. Da diese Konstruktion der Generationendifferenz ein wesentlicher Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses der Lehrerinnen ist, muss sie immer wieder bekräftigt werden. So finden wir in dieser Gruppendiskussion eine Fülle von Äußerungen, in denen die Differenz zwischen den emanzipierten, aufgeklärten Lehrerinnen (die sich redlich Mühe geben, traditionelle Rollenvorstellungen bei ihren Schülerinnen und Schülern aufzubrechen und die Mädchen selbstbewusster zu machen) und den in traditionellen Rollenvorstellungen verhafteten Mädchen beklagt und zugleich immer wieder

beschworen wird.

Diese - **unbegriffene** - **Generationendifferenz** im Verhältnis zwischen der älteren Lehrerinnengeneration und der jüngeren Frauengeneration steht im Zentrum dieser Gruppendiskussion und **steuert die Dynamik des Gesprächsverlaufs**. An einigen Stellen des Gesprächs gibt es Ansätze und Versuche, diese Generationendifferenz zu thematisieren und in selbstreflexiver Weise zu bearbeiten, diese Versuche werden aber jedesmal abgebrochen - entweder durch Beiträge anderer Gruppenmitglieder oder auch innerhalb eines durch die Sprechende selbst.

Die mögliche Irritation durch die *Generationendifferenz*, wird transponiert in eine Kritik der *Geschlechterdifferenz*, wie sie in den Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird. Dennoch, die Irritation bleibt, gerade weil sie nicht offen thematisiert wird. Immer wieder kommen die Lehrerinnen auf das Thema 'Mädchen' zurück, immer wieder stellen sie sich die Frage, was mit den Mädchen in der Pubertät passiert, immer wieder suchen sie nach Erklärungen und Deutungen für das für sie fremde, unverständliche Verhalten der Mädchen. Vielleicht wäre die Generationendifferenz in einem anderen Kontext weniger irritierend, aber in Verbindung mit dem professionellen Selbstverständnis der Lehrerinnen ist sie ein ständiger Stein des Anstoßes. Schülerinnen, die die Emanzipationsangebote der Lehrerinnen nicht annehmen, verletzen deren berufliches Selbstverständnis und stellen ihren professionellen Anspruch auf dem Terrain einer kritischen Geschlechtererziehung in Frage. Dies führt aber nicht dazu, die eigenen Konstruktionen zu reflektieren. Mit dem Verweis auf die Geschlechterdifferenz in Form von dominanten Jungen und traditionellen Mädchen, mit dem Hinweis auf kontraemanzipatorische Einflüsse in Familie und durch die Medien, wird das eigene Professionsverständnis und die damit verbundene Konstruktion der Generationendifferenz bekräftigt.

„Ich glaube, da kommen ganz unterschiedliche Einflüsse hinein, wirklich unterschiedlich, der eine sagt „hü“, der andere sagt „hott“. Wir sagen den Mädchen in der Schule was anderes, als sie zu Hause hören. Die Medien wiederum feilen an einem ganz bestimmten Bild von Frau, dem die Mädchen vielleicht sich auch gerne unterordnen möchten, weil sie so sein möchten. Vielleicht wie die Traumfrauen in den Soapoperas, oder die Mädchen, die das erfolgreich sind - also die werden wirklich hin- und hergerissen. Und vielleicht kommt, es ist nur eine Vermutung, auch ein Stück daher, von dieser Verunsicherung von allen Seiten. Es ist keine Einheitlichkeit da oder eine einheitliche Vorgehensweise, sagen wir mal Stärken als Stärken

erkennbar zu lassen und an Schwächen zu arbeiten.“

Einwurf der Interviewerin (nicht ganz verständlich), die diese Konstellation als Chance deutet.

„Ja, aber dann muss auch jemand da sein, der vielleicht diese Verunsicherung bearbeitet. Ich glaube, wenn die Mädchen sich selbst überlassen sind und das nehme ich mal so an, der eine sagt hü, der andere sagt hott und das Mädchen entscheidet selbst, das können sicher Mädchen, die eine Anleitung dazu bekommen, sagen wir mal weiter zu denken, sich weiter zu entwickeln, die mögen das schaffen. Aber ich glaube, ganz viele schaffen es nicht und gehen dann die sichere Rolle. Ich weiß nicht, ob das das richtige Wort ist, es ist nicht sicher, aber so die Rolle, wo sie sich nicht so weit hervorwagen, wo sie sich nicht mit in die Kritiklinie bringen. Und das bestärkt sie dann im Falschen.“

Hier wird nicht nur ein Anspruch auf Deutungs- und Definitionsmacht gegenüber den Schülerinnen sichtbar, sondern auch ein spezifisches Verständnis der Beziehung zwischen Schule und anderen

Lebensbereichen - wenn man so will eine spezifische **Konstruktion von Schule als Teil des Professionsverständnisses**. Schule wird hier nicht als ein Lebensbereich neben anderen gesehen, als eine Lebenswelt unter anderen, in der Schülerinnen sich bewegen, sondern als Sozialisationsinstanz, die den Anspruch erhebt, die schädlichen und falschen Einflüsse anderer Sozialisationsinstanzen zu korrigieren. Schule wird gedacht als eine Instanz, die die wahren Interessen der Schülerinnen vertritt und die deshalb Deutungshoheit gegenüber anderen Lebenswelten beansprucht.

Diese Gruppendiskussion mit Lehrerinnen zeigt, ähnlich wie in der Männer-Lehrer-Gruppe, wie eng Geschlechterkonstruktionen mit dem eigenen Professionsverständnis und einer spezifischen Konstruktion der Generationendifferenz verknüpft sind und wie diese Konstruktionen sich wechselseitig stützen, oftmals ganz entgegen der kritischen Absicht der handelnden Person.

■ Passion und Profession im Lehrberuf

Fragestellung, Anlage und erste Ergebnisse einer Gruppendiskussionsstudie mit LehrerInnen

Im September 1999 wurde in einem Forschungsprojekt¹ begonnen, das Verhältnis von Schule – Familie – Geschlecht zu untersuchen. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass berufliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur auf Schule im engeren Sinne, also auf Schülerinnen und Schüler und Unterrichten, bezogen ist.

Der Lehrberuf umfasst vielmehr unterschiedliche Aspekte: Es geht um die Vermittlung von Wissen, um das pädagogische Handeln in der Klasse, um das Eingebundensein in ein Kollegium und in die Schule als Institution und um deren Weiterentwicklung. Somit enthält der Lehrberuf eine große Bandbreite von Anforderungen. Berufliches Handeln findet dabei immer auch an der Schnittstelle von Schule und Familie statt. Lehrerinnen und Lehrer sind mit "Familie" konfrontiert und ihr Handeln hat Konsequenzen für Familie.

Der Begriff „Passion“ ist wegen seiner Doppeldeutigkeit gewählt: Es geht um Leid und Leidenschaft, um das Gelingende und das Scheitern im pädagogischen Handlungsfeld Schule.

■ Forschungskontext

Schule ist eine Organisation, in der das Geschlechterverhältnis seit geraumer Zeit thematisiert wird und in der gezielt Interventionen zur Veränderung dieser Strukturen und der mit ihr verbundenen Deutungen und Praktiken stattfinden. Man kann also davon ausgehen, dass das Nachdenken über Geschlechterverhältnisse in vielen Kollegien selbstverständlich geworden ist. Deshalb fragen wir, wie sich die Organisation Schule durch die Intervention der feministischen Forschung und Bewegung verändert hat, wie das Geschlechterverhältnis und die ihm zugrundeliegenden Machtstrukturen und kulturellen Symbolisierungen sich verändern und welche neuen Konfliktlinien in diesem Prozess des Reflexiv-Werdens des Geschlechterverhältnisses entstehen. Von besonderer Bedeutung scheint es uns in diesem Zusammenhang zu sein, solche

Gruppen von AkteurInnen in den Blick zu nehmen, in denen das Geschlechterverhältnis bereits ausgiebig thematisiert und reflektiert wurde und die sich im Zuge dieser Debatte und Intervention als Handlungseinheiten gebildet haben.

■ Konstruktionen von Familie

Zuschreibungsprozesse und Konstruktionen von Geschlecht finden nicht nur innerhalb der Institution Schule statt, sondern auch in den Überschneidungsbereichen und Interaktionen mit anderen Lebensbereichen wie etwa dem der Familie. Im Rahmen der feministischen Schulforschung ist darauf hingewiesen worden, wie sehr die bisherige Form von Schule ein bestimmtes Familienmodell (mit der Zuschreibung von Familienverantwortlichkeit an Mütter) voraussetzt und weiter verstärkt. Hieran knüpft unsere Studie an und fragt nach dem professionellen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern an der Schnittstelle von Schule und Familie und den damit verbundenen Konstruktionen von Geschlecht und Familie.

Wir fragen danach, wie Lehrerinnen und Lehrer über Familie reden, welche Leitbilder von Familie sie entwickeln, wie sie die Realität von Familien heute wahrnehmen, wie sie Leistungen und Defizite von Familien beschreiben und wie sie das Verhältnis von Schule und Familie bestimmen. Die Abgrenzungen, die Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule und Familie vornehmen, die Zuweisung von Aufgaben und die Vorstellungen über wechselseitige Einflüsse im Verhältnis von Schule und Familie geben auch Aufschluss über ihr Professionsverständnis.

■ Untersuchungsdesign – Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Die Fragestellungen der Studie zielen nicht auf individuelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern, sondern auf Konstruktionsprozesse im Zusammenhang von Profession, Organisation und Geschlecht. Deshalb haben wir uns für ein methodisches Verfahren entschieden, das geeignet ist, Handlungskontexte von bestimmten sozialen Gruppen und deren kollektive Deutungen zu erfassen und damit Konstruktionsprozesse von

¹ Zum Forschungsteam gehören Prof. Dr. Mechthild Oechsle, Universität Bielefeld als Leiterin, Prof. Dr. Maria Anna Kreienbaum, Universität Gießen, Dr. Beate Kortendiek, Universität Dortmund und Dipl.-Psych. Barbara Henkys, Berlin

Profession, Geschlecht, Familie und Organisation ansatzweise zu rekonstruieren.

Wir haben die Methode der Gruppendiskussion² gewählt, weil dies besondere Chancen bietet. Einstellungen und Meinungen einer Berufsgruppe (hier der Lehrberuf) zu einem allgemeineren Thema stehen meist nicht unverrückbar fest – sonst könnten sie per Fragebogen abgefragt werden. Meinungen sind oft latent vorhanden, beim Diskutieren erprobt man Ansichten, verwirft Aspekte oder einigt sich auf bestimmte Aussagen, Einstellungen bekommen im Gespräch schärfere Konturen. Über eine Gruppendiskussion lässt sich das Gemeinsame an Einstellungen und Themen, die als relevant erachtet werden, herausarbeiten.

Mit Kollegien oder Teilkollegien (z.B. Fachkonferenzen) verschiedener Schulformen – Grundschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule – haben wir Interviews durchgeführt. Außerdem gehören noch Gruppen von Studierenden dazu sowie Lehrerinnen und Lehrer bzw. Schulleitungsmitglieder an Realschulen bei Fortbildungsveranstaltungen und zwei Frauengruppen aus dem gewerkschaftlichen Umfeld. Insgesamt liegen 15 Interviewmitschnitte vor. Die Dauer einer Diskussionsrunde beträgt eine bis zwei Stunden, es wird mit Tonband aufgezeichnet. Die Anonymität der Teilnehmenden ist gewährleistet.

■ Zentrale Themenkomplexe

Die Auswertung zeigt, dass vier zentrale Themenkomplexe in den Diskussionsrunden verhandelt werden:

- **Überlegungen zum Professionsverständnis:** was gehört zu den Aufgaben der Lehrerin, des Lehrers und was nicht, welche Rollen sind akzeptabel, welche werden abgelehnt, welche Einflussmöglichkeiten sind vorhanden, welche Leitbilder haben sie selbst und wie ist ihr Verhältnis zu den anderen Lebensbereichen, welche Motive lagen ihrer Berufswahl zugrunde, profitieren sie von eigenen familiären Erfahrungen etc.
- **Familienkonzepte:** wie wird über Familie geredet und wie nicht, wie beschreiben sie Familienrealitäten, Arbeitsteilung, Leistungen und Defizite in den Familien, das Verhältnis von Schule und Familie etc.
- **Geschlechterkonstruktionen:** wie deuten sie Arbeitsteilung und Machtstrukturen, Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden, im Kollegium und zwischen den Schülerinnen und

Schülern, welche kulturellen Symbolisierungen des Geschlechterverhältnisses erkennen sie, welche Theoriebezüge aktualisieren sie, wie sind ihre subjektiven Strukturen aufgebaut, welche Selbstbilder präsentieren sie etc.

- **Konstruktionen der Generationendifferenz:** in Verbindung mit den Geschlechterkonstruktionen, zum gleichen und zum anderen Geschlecht, in wie weit reflektieren sie die Generationendifferenz und ihre Normativität, welche Kenntnisse haben sie von Jugendtheorie und wie bauen sie diese in ihre Deutungsmuster ein.

Diese vier Hauptkategorien sind nicht trennscharf, sondern weisen Überschneidungsbereiche auf. Herausgearbeitet haben wir auch, welche Auffassungen als Selbstverständlichkeiten und damit unhinterfragt bestehen und wo Tabus vorhanden sind. Zu den Selbstverständlichkeiten gehört zum Beispiel die Ansicht, dass Männer in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen fehlen, aber unverzichtbar sind. Insbesondere Jungen, die bei ihren alleinerziehenden Müttern groß werden, würden von der Anwesenheit von Männern im Lehrberuf profitieren.

Zu den Tabus gehört das Überforderungstabu. Belastungen zu beklagen ist üblich, von Überforderung und drohendem Scheitern zu sprechen allerdings nicht. Die DiskussionsteilnehmerInnen reagieren darauf mit spontanen kritischen Rückfragen und der Aufforderung, die Aussage zu modifizieren.

Am Beispiel von fünf charakteristischen Darstellungen sollen im folgenden Schlaglichter auf die Ergebnisse der Studie gerichtet werden.

1. **Die Krise der Kinder ist die Krise der Familien – und nicht der Schule.** Lehrerinnen und Lehrer in den meisten Diskussionsrunden tauschen sich darüber aus. Aussagen wie diese sind in mehreren Interviews zu finden „Ja, auch wenn Kinder halt stören, dann fallen sofort die Familienbedingungen ein. Weil das sind dann auch meistens Kinder von Alleinerziehenden oder wo sich die Eltern eben nicht kümmern und da tritt sofort die Familie in den Mittelpunkt.“ Situationen, in der man sich im Sinne eines „common sense“ über etwas verständigt und den Sachverhalt miteinander abklärt und nicht aufklärt bezeichnen Isabell Diehm und Frank Olaf Radtke (1999) als „Harmonie der Täuschungen“. Man verständigt sich und bestätigt sich, dass es eben so sei, dass Familien heute versagen, ihren Erziehungsaufgaben nicht mehr in dem Maße nachkommen wie dies

² Zu Methode und Theorie siehe Ralf Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen 2000

wünschenswert ist – und diese gegenseitige Bestätigung entlastet. Über die Rolle der Schule, über Anstrengungen, die hier unternommen werden sollten, braucht man dann nicht mehr nach zu denken.

2. „Wie viel darf ich von mir zeigen?“ fragt eine junge Lehrerin die erfahrenen KollegInnen. Sie berichtet von vorsichtigen Versuchen sich zu öffnen und ihren Stil des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern zu finden. Die Kolleginnen warnen vor Autoritätsverlust und der Gefahr des sich lächerlich Machens. Deutlich wird, dass die **Antinomien von Nähe und Distanz** ein Spannungsfeld aufbauen, zu dem sich alle verhalten müssen. Die Diskussionssequenz zeigt, wie schwierig und durch normative Vorstellungen bestimmt diese Suchprozesse sind.

3. Die **Mühen der Geschlechter- und Schulprogrammarbeit** werden in einer Gruppendiskussion besonders deutlich. Zwei zentrale Einflussgrößen werden in der Gruppe ausgemacht. Das ist zum einen die aktuelle bildungspolitische Debatte, die nach TIMSS³ Qualität an abprüfbarbarem Wissen misst und die zu Verdächtigungen führt, dass an Gesamtschulen weniger gut gelernt und weniger verlangt werde als an anderen Schulformen. Dies erzeugt einen Druck, der die Lehrerinnen und Lehrer verunsichert. Gleichzeitig wird deutlich, wie wichtig eine gute Schulleitung sein kann. Das Desinteresse des Kollegiums und die mangelnde Begleitung und Unterstützung durch die Schulleitung verunsichert den Prozess der Entwicklung eines tragfähigen Bausteins im Schulprogramm. „Und ich sag mal ketzerisch, entschuldigung, wenn wir, die wir uns der Sache so angenommen haben im Kollegium ... auf einen Schlag krank werden, dann würde es wahrscheinlich aus Versehen ausfallen, weil die anderen es nicht denken würden.“

4. Reflexivität und Realitätsprüfung: Männer in der Jungenarbeit berichten von „Hanseln“ und „Leitwölfen“ und in ihrer Diskussion von den Suchbewegungen, die sie unternommen haben, bis sie einen realistischen Ansatz für die Arbeit mit „Macho“-Jungen gefunden haben. Erst als sie auf jeglichen Zeigefinger verzichteten und den Vorsatz, die Jungen umzuerziehen aufgaben, konnten sie erfolgreich mit ihnen arbeiten. Die unauffälligen Jungen blieben dabei unbeachtet. Die Lehrer identifizierten sich mit den auffälligen Jungen und spürten in deren Verhalten eigene Identitätsfindungsprozesse auf. So gut ihnen dies in der Arbeit mit den Jungen gelingt, die Mädchen

profitieren davon bislang nicht. Die Lehrer empfinden deren Verhalten als anstrengend und befremdlich.

5. Lehrerinnen haben den Beruf oft gewählt, weil sie ihre Schülerinnen bei deren eigener Emanzipation unterstützen möchten. Im Schulalltag jedoch stoßen sie bei den Mädchen immer wieder auf ein Verhalten, das die Lehrerinnen als konservativ und sich unterordnend einschätzen. So wird der Besuch einer Hochzeitsmesse als unfeministisch und „Rückfall ins Mittelalter“ erlebt. Lehrerinnen beklagen zudem, dass sich die Schülerinnen an den Lehrerinnen nur selten ein Beispiel nehmen und deren Weltsicht und Anleitungsbemühungen als für sich nicht relevant ablehnen. Solche Projektionen belasten das Generationenverhältnis, die Ansprüche der Lehrerinnen an sich selbst sind unrealistisch hoch, ein Scheitern ist vorprogrammiert. Wenn das Erziehungsziel der Lehrerinnen, selbstbewusste Mädchen' sind, selbstwusst sein aber heißt, selbst zu entscheiden und die Schülerinnen sich nun anders entscheiden als von ihren Lehrerinnen erwartet, werten die Lehrerinnen dies als Scheitern.

■ „Reflexive Pädagogik“

Von reflexiver Pädagogik wird heute gerne geredet und zwar mit zwei Bezugspunkten: Lernen (lernen) und Geschlechterverhältnisse (reflexive Koedukation). Schule nutzt viele außerschulisch erworbene Kompetenzen, ohne deren Aneignung selbst anzuleiten und damit vorhandene Benachteiligungen auszugleichen, darauf weisen zahlreiche PädagogInnen hin. Als „Einstiegskapital“ bringen Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Schichten u.a. Vorformen des Lesens und Rechnens mit. Andere Kompetenzen erwerben sie durch die Mitgliedschaft in Vereinen und Sportgruppen oder das Erlernen eines Musikinstruments: Zeitmanagement, Planungs- und Konfliktlösepotenzial, Durchsetzungsstrategien, Frustrationstoleranz und Selbstbewusstsein. **Schule muss das vermitteln, was sie von den Schülerinnen erwartet und darf nicht voraussetzen, dass die Kinder das schon mitbringen.** Zuallererst gilt es, das Lernen zu lehren. Reflexive Pädagogik heißt, sich Rechenschaft darüber abzulegen, was passiert und zu überprüfen, ob das Intendierte auch möglich ist und eintrifft.

Soweit (in Ausschnitten) das Input-Referat von Frau Dr. Kreienbaum. In der zweiten Hälfte des Workshops arbeiteten die Teilnehmenden in fünf Kleingruppen zu den fünf Hauptkategorien der

³ The Third International Mathematics and Science Study, zwischen 1994 und 1995 unter Verantwortung der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt

Gruppendiskussionen anhand von Interviewpassagen unter der Fragestellung: „Zu welchen Analysen und Interpretationen kommt die Arbeitsgruppe?“

Im folgenden blitzlichtartig Berichte aus den Arbeitsgruppen:

Arbeitsgruppe 1: „Erziehungsaufgabe Schule-Familie und Professionsverständnis“

Im Bericht der Arbeitsgruppe wurde die Thematisierung von Familie und Geschlecht der Kinder vermisst, so z.B. das Rollenverständnis von Mädchen und Buben und deren unterschiedlicher familiärer Background.

Arbeitsgruppe 2: „Generationen- und Professionsverständnis“

Ist ein dominantes und resolutes Verhalten in der Schule ein männliches oder ein professionelles Lehr-Verhalten? Wird eine Lehrerin männlich, wenn sie dominantes Verhalten demonstriert? „Werde ich männlicher durch die Ausübung des Lehrberufs?“ Interpretation der Arbeitsgruppe: ältere Lehrerinnenn orientieren sich am Lehrerinnenbild, das sie selbst während ihrer Schulzeit erlebt haben, jüngere wollen menschlich, authentisch sein, die SchülerInnen herausfordern durch ihre eigene persönliche Meinung, offen sein für Kritik.

Arbeitsgruppe 3: Schulkultur als Professionskultur – „Die Mühen der Geschlechterarbeit“

Reflexive Koedukation als „Zusätzliches, kaum zu Bewältigendes“: durch überhöhte Ansprüche der LehrerInnen an sich selbst (Erfolge vorweisen zu können), durch mangelndes Interesse vonseiten der Schulleitung, fehlende Richtlinien, Unterstützung und Anerkennung von Schulleitung, Kollegium, Eltern („Kampf gegen Windmühlen“); keine Ressourcenbereitstellung für Reflexions- und Erfahrungsräume. Lehrende erleben eine große Unsicherheit, sie machen schulische Angebote i.S. einer geschlechtergerechten Schule – „was raus kommt, weiß ich nicht“. Fehlende Begeisterung und mangelnde Lust am Tun sind fatalerweise verknüpft mit einem Mangel an Selbstanerkennung dessen, was die LehrerInnen erreicht haben.

Arbeitsgruppe 4: Männer und reflexive Koedukation

Die interviewten Lehrer zeigen wenig Empathie und Reflexivität bezüglich der Mädchen, sich selbst und den eigenen Männlichkeitsbildern gegenüber, sie haben – auch für sich selbst – ein wenig ausdifferenziertes Männerbild.

Arbeitsgruppe 5: Generationenprobleme

LehrerInnen zeigen große Unsicherheit, Überforderung und Vorurteile, sie erkennen das Generationenproblem nicht als solches; sie haben den Anspruch, den SchülerInnen die Welt zu erklären. In der Arbeitsgruppe wurde das Generationenproblem in den Interviewpassagen auch nicht erkannt, sondern als Zeitproblem im Sinne von zeitgenössisch interpretiert.

Berichterstatteerin: Claudia Schneider, Wien

Tim Rohmann, Diplom-Psychologe

Diplom-Psychologe und Autor. Freiberuflich tätig als Fortbilder sowie in Forschungsprojekten zu den Themen geschlechtsbewusste Pädagogik, Jungenentwicklung, Konfliktverhalten und Prävention. Koordinator des Männerfachkreises geschlechtsbewusste Pädagogik in Kitas und Grundschulen in Deutschland. Lehrbeauftragter an der FH für Sozialwesen, Braunschweig und Mitarbeiter im Projekt „Konfliktlöseverhalten von Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen“, Hamburg.

Gerda Mühlegger

Berichterstatterin

■ ...und was ist mit den Jungen?

Perspektiven für Jungen als Herausforderung für die Pädagogik des 21. Jahrhunderts

Workshop auf dem Seminar Erziehung und Bildung in einer sich verändernden Welt
10.11.2001, Luxemburg

■ Zusammenfassung

Die Wandlungen im Geschlechterverhältnis erfordern neue Orientierungen für beide Geschlechter. Nach wie vor wird Chancengleichheit meist unter dem Gesichtspunkt der Benachteiligung von Mädchen diskutiert, obwohl inzwischen zahlreiche Fakten vorliegen, die ein anderes Licht auf die Situation von Jungen werfen. So erreichen Jungen im Durchschnitt schlechtere Schulleistungen, zeigen mehr Verhaltensauffälligkeiten und sind weit mehr als Mädchen in Konflikte verwickelt – als Täter wie als Opfer. In einer Gesellschaft, die überlieferte männliche Privilegien zunehmend in Frage stellt, finden sich insbesondere Jungen aus benachteiligten Familien zunehmend auf der Verliererseite wieder. Die Entwicklung von neuen Perspektiven von Jungen ist damit eine entscheidende Aufgabe für Erziehung und Bildung des kommenden Jahrzehnts. Der nachfolgende Beitrag gibt Hintergrundinformationen zur Entwicklung von Jungen und ihrer sozialen, psychischen und gesundheitlichen Lage. Anschließend werden Konsequenzen für Pädagogik, Jungenförderung und die praktische Arbeit mit Jungen diskutiert. Erfahrungen und Einschätzungen der Pädagoginnen, die am Workshop teilnahmen, fließen in die nachfolgende Darstellung mit ein.

■ Vorbemerkung

Auf Grund der zahllosen widersprüchlichen Untersuchungen zum Thema

Geschlechtsunterschiede, die in den letzten Jahrzehnten veröffentlicht worden sind, lässt sich heute beinahe jede Position zu diesem Thema mit "wissenschaftlichen Ergebnissen" begründen. Dies macht deutlich, dass nicht nur beim alltäglichen Umgang mit Jungen und Mädchen, sondern auch bei der Entwicklung von Theorien und der Interpretation von Forschungsergebnissen die jeweiligen Grundhaltungen der Fachleute eine wichtige Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund ist die folgende Darstellung nicht als „wissenschaftliche Wahrheit“, sondern als Anregung zu verstehen, die Lebenssituation von Jungen einmal unter einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Dabei beziehe ich mich in erster Linie auf empirische Ergebnisse und eigene Erfahrungen aus Forschung, Fortbildung und Beratung in Deutschland.

Die TeilnehmerInnen des Workshops arbeiten als VorschullehrerInnen, in der Realschule, in der Ausbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen, als JournalistInnen und als MitarbeiterInnen des Frauenministeriums. Diskussionsbeiträge der WorkshopteilnehmerInnen erscheinen im Text kursiv.

■ Sind Jungen und Männer durch ihre Sozialisation privilegiert?

Wenn wir das Programm dieser Tagung genau anschauen, fällt etwas auf:

- alle Referentinnen sind weiblich – bis auf den Mann, der zum Thema Jungen eingeladen wurde
- es gibt einen Workshop zum Thema Jungen, aber

keinen zum Thema Mädchen.

Wie kommt das? Lange Zeit waren Geschlechterfragen Frauenfragen. Die ersten feministischen Veröffentlichungen zur geschlechtstypischen Sozialisation waren stark vom Kampf gegen die Frauenunterdrückung geprägt und betonten die Benachteiligung von Mädchen gegenüber Jungen. Jungen waren daher kein Thema, das gesondert zu behandeln war – sie galten als bevorzugt oder auch als „problemlos“.

In den letzten Jahren hat sich dies geändert. Es wurde festgestellt, dass nicht nur die besondere Situation von Mädchen zu wenig beachtet wird, wenn lediglich von „Kindern und Jugendlichen“ gesprochen wird, sondern auch über die Entwicklung und Sozialisation von Jungen zu wenig bekannt ist. Neuere Veröffentlichungen zeichnen ein differenzierteres Bild und zeigen auch Widersprüche und Schwierigkeiten in der Entwicklung von Jungen auf (vg. Pollack, 1998; Rohrmann, 2001a; Winter & Neubauer, 1998; Schnack & Neutzling, 2000).

Ein Überblick über Daten und Fakten zur gesundheitlichen und psychosozialen Lage von Jungen zeigt, dass tatsächliche oder vermeintliche Bevorzugungen von Jungen nicht unbedingt dazu führen, dass es diesen besser geht. Stattdessen belegen Erkenntnisse über die körperliche und seelische Störungen von Kindern, dass Jungen bis zum Jugendalter anfälliger und labiler sind als Mädchen. Ein Überblick über die Krankheits-Früherkennungsmaßnahmen von Kindern (U1 bis U9) zeigt, dass Jungen in vielen Krankheitsbereichen leicht und mitunter erheblich stärker betroffen sind als Mädchen (vgl. Tabelle 1). Noch deutlicher ist das Überwiegen von Jungen bei vielen psychischen und psychosomatischen Störungen (vgl. Tabelle 2). Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass Jungen vielen Erhebungen zufolge deutlich häufiger als Mädchen auf Grund von Verhaltensauffälligkeiten in Beratungsstellen vorgestellt werden. In der weiteren Entwicklung sind Jungen weit mehr als Mädchen gefährdet, Unfälle und Verletzungen zu erleiden. Erst im Jugendalter zeigen sich bei Mädchen in größerem Ausmaß körperliche und psychosomatische Belastungen als bei Jungen. Viele Jungen reagieren auf Belastungen mit Aggression – und geraten daher wesentlich häufiger als Mädchen mit der Justiz in Konflikt (vgl. Tabelle 4). Jungen stellen dabei nicht nur den größeren Teil der Täter, sondern auch der Opfer von Gewalt (vgl. Pfeiffer et al., 1998). Besonders auffällig sind geschlechtstypische Unterschiede beim Suizid. Zwar unternehmen Mädchen deutlich häufiger als Jungen Selbstmordversuche, diese vollenden jedoch wesentlich häufiger tatsächlich einen Suizid. Dasselbe Phänomen zeigt sich auch bei erwachsenen Männern und Frauen. Etwas salopp gesagt bedeutet dies: Wenn Männer etwas tun, machen sie es

„richtig“, das heißt konsequent bis zum Ende. Schließlich schneiden Jungen in allen Schulen der westlichen Welt schlechter ab als Mädchen, obwohl (oder: weil?) sie in der Schule mehr Aufmerksamkeit erhalten als Mädchen. Sie sind in Haupt- und Sonderschulen deutlich überrepräsentiert und verlassen fast doppelt so oft wie Mädchen die Schule ohne Abschluss (vgl. Tabelle 4; alle Tabellen aus Schnack & Neutzling, 2000, S. 119ff.). All dies heißt nicht, dass es Jungen „schlechter geht“ als Mädchen. Es kann auch sein, dass die nach außen gerichteten Problemverhaltensweisen vieler Jungen mehr wahrgenommen oder Jungen nach wie vor wichtiger genommen werden als Mädchen. In jedem Fall zeigen die Statistiken aber, dass der Weg vom Jungen zum Mann für zumindest einen Teil von ihnen mit erheblichen Problemen verbunden ist.

In letzter Zeit werden Probleme der Jungensozialisation insbesondere im Zusammenhang mit aggressivem Verhalten und Gewalt verstärkt thematisiert. Eine besondere soziale Förderung von Jungen wird immer häufiger für notwendig gehalten. Innerhalb eines historisch gesehen sehr kurzen Zeitraums ist damit ein lange Zeit für „normal“ gehaltenes „typisches Jungenverhalten“ zu einem „Problem“ geworden, dem pädagogisch und psychologisch entgegengetreten werden soll. So lautet der Titel eines aktuellen Ratgebers zur Jungenerziehung „Mein Sohn soll kein Macho werden“ (Kaiser, 1999). Inwieweit der Weg vom Kind zum Mann überhaupt eine Frage der Erziehung ist, ist allerdings nach wie vor umstritten.

■ Entwicklung der Geschlechtsidentität

Nachdem sich Sozialisationstheorien zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden in den 70er Jahren weit gehend durchgesetzt hatten, wurden im letzten Jahrzehnt biologische Erklärungen für geschlechtstypisches Verhalten wieder vermehrt diskutiert. Dies führt immer wieder zu vereinfachenden Behauptungen wie der, dass typisches Jungenverhalten durch das Hormon Testosteron herbeigeführt wird (z.B. Biddulph, 1998, S. 62). Das Zusammenspiel von Genen, Gehirnstrukturen, Hormonen und Verhalten ist allerdings bei beiden Geschlechtern außerordentlich kompliziert. Neuere Untersuchungen stellen sogar in Frage, ob es Sinn macht, von „weiblichen“ und „männlichen“ Hormonen zu sprechen (vgl. Garrels, 1999). Auch Genforscher räumen inzwischen ein, dass der Umwelt ein weitaus höherer Stellenwert für die Entwicklung zukommt, als bisher von ihnen angenommen wurde. Mit den Worten von Craig Venter vom Celera-Genom-Forschungsprojekt: „Wir sind nicht fest verdrahtet“.

Neben der Wichtigkeit von Sozialisationsfaktoren wird seit einiger Zeit vor allem betont, dass Kinder nicht nur beeinflusst werden, sondern sich aktiv mit ihrer Welt auseinandersetzen – und damit auch mit der Bedeutung der Geschlechtsunterschiede („doing gender“, vgl. Faulstich-Wieland, 2000). Jungen und Mädchen entwickeln bereits in den ersten Lebensjahren Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit. Im Kindergartenalter wird Jungen klar, dass sie nicht nur keine Mädchen sind, sondern auch niemals Frauen und Mütter werden können – und damit nicht so wie die Menschen, mit denen sie es in der Regel am meisten zu tun haben. So fragen sie sich, was es denn auf sich hat mit dem Mann-Sein.

Die meisten Jungen und Mädchen machen die grundlegenden Erfahrungen der ersten Lebenszeit überwiegend mit Frauen. Zwar ist belegt, dass Kinder ihre Väter gerade zu Beginn des Lebens brauchen und Väter Säuglinge genauso gut "bemuttern" können wie Mütter (vgl. Badinter, 1993; Olivier, 1994, Fthenakis et al., 1999). Dennoch sind in der Regel Frauen für den größten Teil der Kindererziehung zuständig, sowohl in der Familie als auch in den öffentlichen Einrichtungen der Kleinkindererziehung.

Wenn Jungen im Laufe des zweiten und dritten Lebensjahres beginnen, den Geschlechtsunterschied zu entdecken, kann dies zum Problem werden. Sie müssen mit der Tatsache fertig werden, dass die Mutter – wie auch Erzieherinnen und viele andere Menschen, mit denen sie es im Alltag zu tun haben – einem anderen Geschlecht angehören als sie selbst. Die bis dahin ungebrochene Identifikation mit der Mutter erhält hier einen entscheidenden Bruch. Jungen müssen fortan nicht nur damit leben, dass sie nicht selbst später einmal Mutter werden können, sondern sie fragen sich möglicherweise, ob Eigenschaften, die sie mit ihrer Mutter gemeinsam hatten und bis dahin ganz selbstverständlich fanden, jetzt vielleicht nicht mehr zu ihnen "gehören".

Erwachsene Männer und besonders Väter gewinnen in dieser Zeit eine neue und wichtige Bedeutung. An Vater, Großvätern, Onkeln und Freunden der Eltern können Jungen erleben, wie ein Mann sein kann und wie er sich anfühlt. Männer können ihnen auch zeigen, dass Nähe, Zärtlichkeit und das Sprechen über Gefühle genau so wenig „weiblich“ sind wie Kochen oder Abwaschen.

Dies setzt natürlich zweierlei voraus: Erstens müssen Männer im Alltag von kleinen Jungen überhaupt erst einmal vorkommen. Viele Väter sind nicht für ihre Kinder da: sie sind auf der Arbeit und kommen erst nach Hause, wenn die Kinder ins Bett gehen; sie sind zuhause, aber überlassen Versorgung und Erziehung ihrer Frau und sind emotional wenig erreichbar, oder sie sind ganz fort,

weil sie sich von der Mutter getrennt haben – oder, häufiger, diese sich von ihnen. Noch mehr Mangelware sind Männer in den meisten Betreuungsinstitutionen für kleine Kinder. Zweitens können Männer Jungen nur dann breite Eindrücke vom Mann-Sein vermitteln, wenn sie selbst keine allzu rigiden Vorstellungen von Männlichkeit haben. Viele Väter wenden sich zwar ihren Söhnen mehr zu als ihren Töchtern, bestärken sie aber in geschlechtstypischem Verhalten. Sie flößen Angst und Respekt ein und sagen, was Sache ist. Sie reden mit ihnen über schulische Leistungen, Pläne und Sport und ermutigen sie zu rauem und riskantem Umgang mit ihrem eigenen Körper, um sie „abzuhärten“. Auch in der Schule verbergen sich hinter einem Ideal „geschlechtsneutraler“ Pädagogik oft geschlechtstypische Muster im Kollegium. Gerade auch dann, wenn dort Frauen und Männer zusammenarbeiten, übernehmen Männer die traditionell „männlichen“ Aufgaben. Sie sind häufiger in Leitungspositionen anzutreffen und sorgen für „Recht und Ordnung“. Gefühle und Beziehungen sind dagegen in der traditionellen Rollenaufteilung Frauen und Müttern zugeordnet. Mit ihnen reden Jungen über ihre Sorgen und Nöte. Insbesondere die Beziehung zwischen Mutter und Sohn ist zu Beginn des Lebens oft sehr eng. Dabei sind manchmal die Grenzen zwischen Mütterlichkeit, Zärtlichkeit, pflegerischer Versorgung und Übergriffen nicht leicht zu ziehen. Die Aussage, dass "ein Junge sich von seiner Mutter abgrenzen muss, um ein Mann zu werden", ist inzwischen fast ein Allgemeinplatz geworden und wird in vielen Beiträgen zum Thema Jungenentwicklung wiederholt. Sie könnte allerdings dahingehend missverstanden werden, dass Söhne ihre Mütter ablehnen und sich von ihnen zurückziehen müssen und nur Männer sie auf ihrem Weg zum Mannsein unterstützen können. Zum einen lernen Jungen – und Mädchen – nicht nur von Männern, was Männlichkeit bedeutet, sondern orientieren sich auch an den Erwartungen und Bildern von Männlichkeit, die ihnen Frauen vermitteln. Besonders schwierig wird das nur dann, wenn die Botschaften der Frauen bzw. Mütter ambivalent oder unerfüllbar sind. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn eine Mutter ihrem Sohn vermittelt, dass er ein „richtiger Mann“; aber bloß nicht wie sein Vater werden soll, oder wenn vom Sohn eine Partnerschaftlichkeit erwartet wird, die der Mutter mit dem Vater nicht gelingt. Es stimmt, dass viele Jungen männliche Vertrauenspersonen und Vorbilder fehlen. Dabei ist jedoch nicht die bloße Anwesenheit des Vaters entscheidend, sondern die Qualität der Beziehung zwischen Vater und Kind. Studien zu Folgen der Vaterabwesenheit ergeben daher je nach konkreter Fragestellung widersprüchliche Ergebnisse (vgl. Fthenakis, 1985,

1999; Petri, 1999; 2000).

Festzuhalten bleibt, dass der Mangel an positiven männlichen Bezugspersonen in der Kindererziehung ein entscheidendes Problem ist – nicht nur für Jungen, sondern auch für Mädchen und Frauen.

■ „Gorillas im Nebel“: Wie lernen Jungen, was Männlichkeit bedeutet?

Viele Verhaltensweisen von Jungen lassen sich anders verstehen, wenn man sie als Versuch interpretiert, sich und anderen ihre "Männlichkeit" zu beweisen. Je weniger reale Vorbilder Jungen haben, um so eher orientieren sie sich an stereotypen Bildern von Männlichkeit. Diese finden sie vor allem in den Medien: in Fernsehen und Werbung, Büchern, Comix und Kinofilmen, in Videospiele und Action-Spielwelten. Insbesondere die Männlichkeitsbilder in populären Action-Spielwelten haben den Vorteil, dass sie einfache und eindeutige Antworten darauf geben, was männlich ist – Antworten, die vielen Erwachsenen oft ganz und gar nicht gefallen, Jungen aber eine Sicherheit geben können, die sie manchmal sehr nötig haben (vgl. Rohrmann, 2001).

Dass manche Jungen "Männlichkeit" vor allem durch Abgrenzung von allem Weiblichen herzustellen versuchen, liegt daran, dass ihnen positive Bilder von Männlichkeit fehlen. Dann kann es sein, dass für Jungen die Ablehnung von Eigenschaften, die sie nur an Frauen und damit als „weiblich“ erleben, das einzige ist, was ihnen Sicherheit über ihre Männlichkeit geben kann - nicht zu weinen, keine Gefühle zu zeigen, keine Angst zu haben, nie Schutz zu benötigen und niemanden zu brauchen.

Die Unsicherheit, Verletzlichkeit und Einsamkeit, die viele Jungen hinter einer "coolen Fassade", provozierenden Sprüchen oder überaktivem Verhalten verbergen, nehmen viele Erwachsenen zu wenig wahr. Jungen werden nach wie vor mehr als Mädchen darin unterstützt, sich der Außenwelt zuzuwenden und aktiv mit ihrer Umwelt umzugehen. Mut und Leistungsfähigkeit, gerade auch ihres Körpers, werden von Erwachsenen unterstützt oder sogar gefordert, und sie werden eher dazu ermutigt, Grenzen zu überschreiten. Angst und Hilflosigkeit werden bei Jungen dagegen oft übersehen. Die Folge ist, dass sie dazu neigen, schwierige Gefühle zu "überspringen". Dies ist besonders beim Umschlagen von Schmerz und Traurigkeit in Aggression zu beobachten.

Dass Jungen mehr aggressives Verhalten zeigen als Mädchen gehört zu den am besten belegten Unterschieden zwischen den Geschlechtern. Von feministischer Seite aus wird Männergewalt gegen Frauen als zentrales Merkmal der Geschlechterverhältnisse in unserer Gesellschaft

angesehen. Diese Sichtweise wird z.T. auf Jungen übertragen. Dabei gerät aus dem Blick, dass auch die Opfer von Gewalt mehrheitlich männlich sind. Das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen fasst seine breit angelegten Untersuchungen zu Kriminalität und Gewalt zusammen: „Hell- wie Dunkelfelddaten zeigen eindeutig, dass Jugendgewalt in Täter- wie in Opferperspektive ein primär männliches Problem ist. (...) Dies gilt auch für die Gewalteinrichtungen, wo sich über Religionen und Ethnien hinweg eine deutlich höhere Gewaltbereitschaft männlicher Jugendliche feststellen lässt“ (Pfeiffer et al., 1998, S. 104). Der in den Untersuchungen festgestellte erhebliche Anstieg der Kriminalität im Zeitraum von 1985 bis 1997 betrifft in erster Linie männliche Jugendliche – als Opfer und Täter! –, wobei der Anstieg bei den 14-18jährigen noch massiver ausfällt als bei den 18-21jährigen. Insbesondere der Anstieg des Opferrisikos bei Gewaltkriminalität betrifft männliche Jugendliche in weit stärkerem Maße als weibliche Jugendliche. Die meiste Gewalt wird allerdings in der Familie erfahren und geübt. Auch hier sind Jungen mehr betroffen, weil sie tendenziell mehr und härter körperlich gestraft werden als Mädchen (vgl. Pfeiffer et al., 1999; Sommerfeld, 1999, S. 85). Wenn Mädchen die Opferrolle lernen – warum sind dann vorwiegend männliche Jugendliche oder junge Männer Opfer von Jugendgewalt?

Die Fähigkeit, sich aggressiv insbesondere gegen andere Jungen und Männer durchsetzen zu können, ist ein zentraler Bestandteil vieler Männlichkeitsdefinitionen. Das "richtige Maß" an Aggression ist dabei von Lebenswelt zu Lebenswelt sehr verschieden. In manchen gesellschaftlichen Gruppen gehört die Fähigkeit zur körperlichen Auseinandersetzung zum Alltag dazu. Von Jungen und Männern wird erwartet, dass sie sich prügeln und im Sinne traditioneller Männlichkeitsideologien als Beschützer auftreten können. In vielen Lebenswelten ist körperliche Gewalt dagegen tabu. Erwartet wird aber ein gewisses Maß an Robustheit und Durchsetzungsfähigkeit – "Weicheier" sind nirgendwo beliebt. Für heranwachsende Jungen ist es schwierig, die an sie herangetragenen Erwartungen zu erfüllen und Aggressivität und Durchsetzungsfähigkeit so zu dosieren, dass sie "männlich" erscheinen, ohne mit den geltenden Normen all zu sehr in Konflikt zu geraten.

Im Kindergarten liegen die beiden Seiten oft noch dicht beieinander: Der weiche, empfindliche und verletzbare Junge, der weinend zur Erzieherin gelaufen kommt, weil ihm etwas wehtut - und der kleine Rabauke, der „groß tut“, sich aktiv seine Welt aneignet und sich in jeden Kampf stürzt. Oft ist aber auch zu bemerken, wie Jungen aktiv werden, wenn sie eigentlich traurig sind oder Angst haben. In der

weiteren Entwicklung werden die „weichen“ Seiten immer weniger gezeigt. Natürlich sind auch männliche Jugendliche unsicher, traurig oder ängstlich. Sie haben aber gelernt, dies hinter einer coolen Fassade zu verbergen – hinter die sie manchmal selbst nicht mehr schauen können.

Wenn man den richtigen Ton trifft, sind Jugendliche oft erstaunlich bereit, offen zu erzählen. Ein Beispiel: „Scheiße, dass Kampfhunde verboten sind!“ schimpft der zwölfjährige Robin ganz unvermittelt – in Deutschland waren Kampfhunde gerade verboten worden, nachdem in Hamburg ein kleiner Junge von einem Hund angefallen und getötet worden war. Robin will einen Kampfhund haben. Wer nun denkt, er sei ein besonders aggressiver Junge, hat nur die Hälfte verstanden. Im weiteren Gespräch erzählt er ganz offen, dass er Angst hat, wenn er abends im Dunkeln vom Training kommt und ein längeres dunkles Wegstück zurücklegen muss. Er weiß, dass dort schon mehrfach Überfälle und Gewalttaten begangen wurden und würde sich gern schützen können. Die Polizei ist in dem sozialen Brennpunkt, in dem er lebt, nur selten zur Stelle. Mit dem Grundsatz „Angriff ist die beste Verteidigung“ ist Robin oft mit einer Gang unterwegs, die sich mit gegnerischen Jugendbanden prügelt. Im Schutz der Gruppe fühlt er sich sicher – ähnlich wie Erwachsene, die sich mit Forderungen nach mehr Polizeipräsenz und härterem Durchgreifen gegen jugendliche Gewalttäter durchsetzen. Verständnis für seine Ängste und Anregungen für andere Bewältigungsstrategien findet er dagegen nur selten. Nachdem er mehrfach wegen massivster Gewalttätigkeit aufgefallen war, erhielt er Hausverbot im Kinder- und Jugendtreff.

Dass Jungen schwierige Gefühle hinter einer coolen Fassade verbergen oder mit aggressivem Auftreten überspielen, lässt sich natürlich in der Regel nicht dadurch ändern, dass man Jungen Angst oder Unsicherheit auf den Kopf zusagt – damit erntet man vermutlich nur Widerstand. Es hat ja seine Gründe, dass sie darüber nicht so ohne weiteres sprechen! Zunächst geht es stattdessen darum, dass wir als Erwachsene beide Seiten wahrnehmen und hinter männliches Gehabe schauen können. Das können wir, wenn wir das Verhalten der Jungen aus ihrem Lebenszusammenhang heraus begreifen, wenn wir uns über unsere eigene Position klar sind und uns nicht eigene schwierige Lebenserfahrungen mit Männern und Männlichkeit „dazwischenfunken“, wenn wir es mit Jungen zu tun haben. Es geht um unseren eigenen Umgang mit Macht und Ohnmacht, mit Wut und Schmerz, mit Mut und Angst. Dann können wir auch Jungen dabei unterstützen, die unterschiedlichen Seiten in sich zu akzeptieren. Vor diesem Hintergrund macht es Sinn, einerseits

unsere eigenen inneren Bilder von Männlichkeit genauer in den Blick zu nehmen, andererseits die Institutionen und Lebenswelten, in denen wir es mit Jungen zu tun haben. Mit „wir“ sind hier Männer und Frauen gemeint, denn Arbeit mit Jungen findet nicht nur in von Männern geleiteten Jungengruppen statt: Auch die Erwartungen und Bilder, die Pädagoginnen von Männlichkeit haben und bewusst oder unbewusst weitergeben, haben eine große Bedeutung für Jungen.

■ Lebenswelten und Geschlechtersysteme

Geschlechtsbezogene Muster und Zuschreibungen durchziehen unser Leben. Was „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ bedeutet, hängt vom Geschlechtersystem ab, das in einer Lebenswelt oder auch in einer Institution vorherrschend ist. Wie und von wem wird bestimmt, was „männlich“ und was „weiblich“ ist? Welches Verhalten gilt bei Männern als „normal“, welches bei Frauen – welches bei Mädchen, welches bei Jungen? Das ist in einem Kindergarten natürlich etwas ganz anderes als etwa in einem Kfz-Betrieb oder auf dem Bau. Allgemein lassen sich „zwei Welten“ unterscheiden, in denen Frauen und Männer leben und in denen unterschiedliche „ungeschriebene Gesetze“ gelten. In vielen traditionellen Gesellschaften sind die Bereiche und Zuständigkeiten von Männern und Frauen strikt getrennt, und das Überschreiten der Grenzen zwischen den Geschlechtern ist nur in Ausnahmefällen möglich. In den modernen europäischen Gesellschaften sind die Grenzen weniger starr, aber dennoch können wir auch bei uns von „Männerwelten“ und „Frauenwelten“ sprechen. Ob Eingeborene auf Papua oder Jugendliche in Niedersachsen oder Luxemburg: Trotz der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kulturen fallen dabei bestimmte Zuordnungen immer wieder auf. Der öffentliche Bereich ist traditionellerweise den Männern zugedacht, die hier ihre Aufgabe für das Wohl der Gemeinschaft erfüllen sollen. Die ständige Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit hat dabei eine große Bedeutung für das Selbstverständnis als Mann. Zum traditionellen Männerbild gehört auch das Eingehen von persönlichen Risiken zugunsten der Gemeinschaft als „Beschützer“ oder „Retter“. Zwar finden zunehmend auch Frauen in „Männerwelten“ ihren Platz, aber wie von Männern wird von ihnen hier verlangt, typisch „männliche“ Eigenschaften unter Beweis zu stellen. Leistung, Konkurrenz, Durchsetzungsfähigkeit sind gefragt, persönliche Bedürfnisse müssen dahinter zurückstehen.

Traditionellerweise ist den Frauen dagegen der häusliche Bereich zugewiesen. Sie sind für Familie, Erziehung und „die Gefühle“, für die emotionale Versorgung zuständig. Wenn sie sich in die

Öffentlichkeit begeben, dann mit eben diesen „weiblichen“ Qualitäten - und so werden die sozialen Berufe zu „Frauenberufen“. In unserer Gesellschaft wird seit einiger Zeit auch von Männern zunehmend erwartet, dass sie sich in dieser Hinsicht mehr engagieren. Hierher gehört das Schlagwort von den „Neuen Vätern“, von denen heute Qualitäten erwartet werden, die den Vätern dieser Väter oft völlig fremd waren: typisch „weibliche“ Eigenschaften wie Einfühlungsvermögen, Fürsorglichkeit und ein Verantwortungsgefühl für die konkreten Dinge des Alltags anstelle der eher männertypischen abstrakten Autorität („Denkst Du daran, der Kleinen die Mütze mitzunehmen, falls es kalt wird?“).

Um in von Männern dominierten Bereichen bestehen zu können, müssen Frauen typisch „männliche“ Eigenschaften zeigen, oft sogar noch besser darin sein als Männer. Männer wiederum, die in Frauenbereichen bestehen wollen, müssen typisch „weibliche“ Qualitäten entwickeln, wobei sie dafür von Frauen manchmal allzu überschwänglich gelobt, nicht selten aber auch nicht für voll genommen werden. Die Situation für Männer und Frauen, die sich aus traditionellen Zuschreibungen lösen wollen, wird dadurch erschwert, dass die alten Erwartungen neben dem Neuen oft bestehen bleiben: eine Frau, die sich in der „Männerwelt“ durchsetzen kann, muß dabei auch noch „weiblich“ bleiben, um nicht als „Mannweib“ oder „Emanze“ abgestempelt zu werden. Und vom fürsorglichen Pappi wird selbstverständlich erwartet, dass er weiter den größeren Teil des Familieneinkommens heranschafft und die Reparaturen am Haus erledigt. Die gesellschaftliche Höherbewertung von „männlichen“ Tätigkeiten ist ein Grund dafür, dass Frauen und Männer nicht in gleichem Maße die traditionellen Grenzen zwischen den Geschlechtern überschreiten. Während in der Arbeitswelt zunehmend Frauen Männerbereiche „erobern“ und eine doppelte Lebensplanung mit Beruf und Familie für Mädchen und junge Frauen heute selbstverständlich ist, tun sich Jungen und Männer schwer damit, Haushalt und Familie einen zentralen Platz in ihrem Leben zu geben, auch wenn für sie selbstverständlich ist, dass sie einmal Familie und Kinder haben wollen. Sie sind – genau so wenig wie viele ihrer Arbeitgeber – nicht darauf vorbereitet, dafür dann Einschränkungen in Kauf zu nehmen.

In mancher Hinsicht lässt sich das Geschlechtersystem unserer Kultur als Hierarchieverhältnis beschreiben, in dem Frauen nach wie vor untergeordnet und benachteiligt sind. Dies ist allerdings nur ein Teil der Wahrheit: Die Lebenswelten kleiner Jungen sind nicht von männlicher Dominanz geprägt, und längst nicht alle Männer sind gesellschaftlich privilegiert. Es gibt daher nicht "die" Männlichkeit. Was

umgangssprachlich oft "die Männerrolle" genannt wird, ist das jeweils vorherrschende, hegemoniale Modell von Männlichkeit. Dies verändert sich im Laufe der Geschichte und ist entscheidend auch durch Hierarchieverhältnisse unter Männern bestimmt (vgl. Connell, 1999). Daneben gibt es andere "Männlichkeiten", z.B. die von schwulen Männern, Männern aus Ländern mit traditionellen Männlichkeitsvorstellungen z.B. aus dem Mittelmeerraum oder aus islamischen Ländern, rechtsextremen Jugendlichen oder auch die von kleinen Jungen. Diese untergeordneten und/oder marginalisierten Männlichkeiten, wie Connell sie nennt, haben einige Züge mit der vorherrschenden Form von Männlichkeit gemeinsam, genießen aber weit weniger gesellschaftliches Ansehen.

Männer, die für Gleichberechtigung eintreten und in ihrem persönlichen Leben Frauen nicht unterdrücken, aber dennoch davon profitieren, dass in unserer Gesellschaft Männer oft bevorzugt werden, nennt Connell Komplizen. Er hat dafür den Begriff "patriarchale Dividende" geprägt. Solche Vorteile erleben schon Jungen. In Kindergarten, Schule und Jugendzentrum bekommen sie oft mehr Aufmerksamkeit und mehr Freiräume zugestanden als Mädchen. Je mehr Mädchen gefördert werden und Verhaltensweisen von Jungen generell in die Kritik geraten, desto mehr verschiebt sich jedoch das Bild. Inzwischen mehren sich die Stimmen, die eher die "kleinen Helden in Not" sehen.

■ Jungen sind unterschiedlich

Die bisherige Darstellung kann den Eindruck erwecken, dass Jungen zu einer Problemgruppe geworden sind, die großen Anlass zur Sorge gibt. Dies ist sicher nicht richtig. Viele Jungen fühlen sich von ihren Eltern und zumindest manchen PädagogInnen unterstützt. In den letzten Jahrzehnten hat sich im Verhältnis zwischen Kindern und Eltern viel Positives entwickelt. Kinder und Jugendliche haben heute viel häufiger Vertrauenspersonen, mit denen sie ihre Sorgen und Nöte besprechen können. Viele Eltern gehen zunehmend partnerschaftlich mit ihren Kindern um, und Entscheidungen werden nicht mehr verordnet, sondern ausgehandelt (vgl. Deutsche Shell, 2000, S. 210). Zwar müssen die meisten Jungen mit einem Mangel an männlichen Bezugspersonen zurechtkommen, aber Jungen sind – wie Mädchen – kreativ und vielseitig. In der offenen Gesellschaft, in der wir leben, können viele Jugendliche ihre Potenziale entfalten und kreativ ihren eigenen Weg finden. Neue Untersuchungen betonen Unterschiede zwischen Jungen und die Vielfältigkeit des Junge- und Mann-Seins (vgl. Deutsche Shell, 2000; Winter & Neubauer, 1998; Zimmermann, 1998). Jungen sind zugänglicher als ihnen nachgesagt wird.

So waren Cheryl Benard & Edith Schläffer überrascht, wie offen Jugendliche von sich erzählten, als sie sie für ihr Buch „Einsame Cowboys“ interviewten (Benard & Schläffer, 2000). Reiner Winter & Gunter Neubauer waren bei ihrer Befragung zum Gesundheitsverhalten von Jungen nicht selten von den Ansichten und Einsichten der Jungen überrascht. Viele Jungen hatten durchaus ein differenziertes Bild von ihrem Körper, gaben an, aktiv etwas für ihre Gesundheit zu tun und sprachen selbstverständlich vom Kranksein (Winter & Neubauer, 1998).

Die Mehrheit der heutigen Jugendlichen interessiert sich für differenzierte Modelle: Stark, aber nicht zu stark; körperlich fit, aber nicht übertrieben muskelbepackt; cool und erfolgreich, aber nicht frauenfeindlich. Das kann verunsichern: "Es sollte halt nicht so sein, dass – dieses Macho-Gehabe und so. Also, das sollte man nicht haben. Was man jetzt unbedingt haben sollte, ähm – weiß ich nicht", meint ein Jugendlicher (in Winter & Neubauer, 1998, S. 150). Diese Verunsicherung ist auch eine Chance. Die gesellschaftlichen Umbrüche des Mann-Seins können Ausgangspunkt für individuelle Lebensentwürfe sein, die weniger als in früheren Zeiten von geschlechtsspezifischen Vorgaben bestimmt sind.

Dies hängt allerdings von den individuellen Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten ab, die Jungen haben und wahrnehmen. Es gibt auch viele Kinder, die in anregungsarmen Umwelten und schwierigen sozialen Verhältnissen leben, in denen auf ihre Bedürfnisse wenig eingegangen wird. Für die wachsende Gruppe von Jungen und jungen Männern, die sich in gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen als Verlierer erleben, bleiben traditionelle Männlichkeitsvorstellungen attraktiv, denn sie stellen einen Gegenpol zur real erlebten Ohnmacht dar. In ihrem neuen Bestseller über Jungen und Männer in den USA spricht die Feministin Susan Faludi über Männer als „das betrogene Geschlecht“. Veränderungen der Arbeitswelt, Deindustrialisierung und Massenentlassungen führen dazu, dass viele junge Männer keine sicheren beruflichen Perspektiven mehr haben, während gleichzeitig junge Frauen mit besserer Ausbildung die (wenn auch schlecht bezahlten) neuen Arbeitsplätze der Dienstleistungsbereiche besetzen. Das von den Vätern überlieferte Modell des Mannes als Familienmählers kann nicht mehr übernommen werden. An die Stelle einer auf gemeinschaftsorientierte Werte gegründeten Männlichkeit tritt der – oft erfolglose – Versuch der Inszenierung einer „ornamentalen Männlichkeit“, für die nur noch der individuelle Erfolg in einer durch Medienereignisse bestimmten Welt wichtig ist. Frauenabwertung, Ausländerfeindlichkeit und Gewalt sind Vehikel, mit denen Frustration

abregiert und die bedrohte Männlichkeit wieder aufgerichtet wird (vgl. Faludi, 2001).

Von den Umbrüchen des Mann-Seins bislang weniger beeindruckt sind viele Ausländer- und Aussiedlerfamilien. Die deutsche Shell-Jugendstudie fand insbesondere bei türkischen Jugendlichen große Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie eine starke Orientierung an von den Eltern vermittelten traditionellen Vorstellungen. Neben der Dominanz des Mannes ist dabei das Konzept der "Ehre" zentral. Für die meisten türkischen Jugendlichen, auch aus wenig religiösen Familien, ist es nach wie vor selbstverständlich, dass eine Frau als Jungfrau in die Ehe zu gehen hat, während Männern sexuelle Erfahrungen zugestanden werden (vgl. Deutsche Shell, 2000, S. 14ff.). Männer haben die Aufgabe, die Ehre der Mädchen und Frauen zu schützen und zu verteidigen. Sie müssen daher ihre Schwestern überwachen und auf Angriffe sofort reagieren. In den pädagogischen Einrichtungen und auf den Straßen europäischer Großstädte begegnen sich inzwischen manchmal Kinder aus zehn oder noch mehr Nationalitäten. Interkulturelle Unterschiede zeigen sich zum Beispiel in Bekleidung, dem Umgang mit Nacktheit und Sexualität oder im Konfliktverhalten (vgl. Gluszczyński, 1999). Ohne das Wissen über solche kulturelle Zusammenhänge – und ohne ein gewisses Basisvokabular in den Muttersprachen dieser Kinder und Jugendlichen – bleiben manche Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen unverständlich. Insbesondere bei Jugendlichen aus traditionellen Familienverhältnissen, die auf Grund des Scheiterns von Integrationsbemühungen an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden, kann das "Beweisen von Männlichkeit" durch Beleidigungsduelle, Mutproben, gemeinschaftlich begangene Straftaten sowie Anmache von Frauen zentralen Stellenwert erhalten.

■ Vom „weiblichen“ zum „männlichen“ Raum

Was hilft uns das Verständnis dieser Zusammenhänge nun in der psychosozialen und pädagogischen Arbeit? Die Bereitstellung von beruflichen und gesellschaftlichen Perspektiven für junge Männer ist nicht Aufgabe der Pädagogik, sondern der Politik. Auch ein neues Verständnis von Familie und Partnerschaft zwischen Mann und Frau kann nicht an Kinder delegiert, sondern muss von Erwachsenen ermöglicht und vorgelebt werden. Pädagogische Einrichtungen können aber zum einen darauf achten, inwieweit sie unbeabsichtigt einengende geschlechtstypische Zuordnungen und Zuschreibungen aufrechterhalten und fördern. Zum anderen können sie Jungen in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützen und dazu beitragen, dass

diese realistisch und selbstbewusst die Herausforderungen einer offenen und in manchem unsicher gewordenen Gesellschaft annehmen können.

Erziehung in öffentlichen Institutionen liegt am Schnittpunkt von „Männerwelt“ und „Frauenwelt“, von „privater“ Fürsorglichkeit und gesellschaftlicher Öffentlichkeit. Sie ist auch, insbesondere als koedukative Erziehung, der Ort, an dem Widersprüche und Konflikte zwischen den „zwei Welten“ besonders deutlich werden - allerdings, je nach Institution, unterschiedlich in Art und Ausmaß. Die Beschäftigung damit ermöglicht ein besseres Verständnis dafür, wie gesellschaftliche Zusammenhänge in den Alltag unserer Arbeit hineinwirken. Er macht auch deutlich, dass wir diesen Konflikten nicht entgehen können - und daher Position beziehen müssen.

In ihrer ersten Lebenszeit wachsen Jungen vorwiegend unter Frauen auf. Auch die ersten gesellschaftlichen Institutionen, in die Kinder kommen - Kindergarten und Grundschule -, sind in großem Ausmaß durch das Überwiegen von Frauen gekennzeichnet. Anders sieht es in höheren Schulen, in vielen Berufsschulen sowie in Jugendzentren aus. In großen Teilen der Arbeitswelt und natürlich beim Militär dominieren dann Männer. Insgesamt ließe sich sagen, dass Jungen sich im Laufe der Jahre allmählich vom „weiblichen“ in den „männlichen“ Raum bewegen. Für das Auffangen dabei auftretenden sozialen und emotionalen Probleme sind zunächst oft Frauen zuständig - z.B. in Beratungsstellen. Reichen „sanfte“ Lösungen nicht aus, sind wieder eher Männer dran - in Polizei und Justiz. In allen Institutionen, die Jungen und Mädchen durchlaufen, gelten dabei jeweils andere „Regeln“ für den Umgang der Geschlechter und andere geschlechtstypische Idealbilder. Ein paar Blitzlichter sollen das verdeutlichen.

Kindergarten

Der Kindergarten erscheint entgegen aller Bemühungen um Gleichberechtigung als ein besonders „weiblicher Raum“. Dies wird in vielen Einrichtungen schon an der äußeren Gestaltung deutlich - die niedlichen Basteleien an Fenstern und Wänden -, weiter dann in den Verhaltensweisen und den pädagogischen Angeboten der Mitarbeiterinnen.

Der Erzieherinnenberuf¹ ist ein Frauenberuf mit einer besonderen Verdichtung typisch „weiblicher“ Aufgaben: fürsorglich, einfühlsam und sozial zu sein, Kinder „friedlich“ und glücklich zu machen und Konflikte möglichst harmonisch zu lösen (was oft

genug bedeutet, ihnen aus dem Weg zu gehen). Männliche Erzieher sind im Kindergarten Mangelware. Dabei wären den Jungen männliche Verbündete sehr zu wünschen; manche Probleme mit ihnen kommen daher, dass sie meist die einzigen „Männer“ in der Einrichtung sind - und sich von der sie umgebenden weiblichen Übermacht in manchmal problematischer Weise abgrenzen, um das unter Beweis zu stellen.

Andererseits ist der Kindergarten - im Sinne des Zwei-Welten-Ansatzes - auch eine „Männerwelt“: Sie ist für die Erzieherinnen ein Arbeitsplatz - schließlich werden sie für ihre Tätigkeit bezahlt. Sie müssen in ihrer Tätigkeit auch Eigenschaften entwickeln, die eher als typisch männliche gelten - ohne Durchsetzungsvermögen läßt sich der Alltag mit einer Gruppe von 22 Kindern nicht Tag für Tag bewältigen. Zudem werden Entscheidungen letztlich von oben und damit vielfach von Männern getroffen - von den wenigen Männern im Kitabereich sind viele Leiter, und noch höher ist der Männeranteil bei übergeordneten Positionen bei den Trägern der Einrichtungen. Nicht zuletzt werden auch die pädagogischen Konzepte, die Frauen im Alltag anwenden sollen, oft von Männern entwickelt. Gerade vor diesem Hintergrund ist es wichtig, Erzieherinnen darin zu unterstützen, dass sie sich in ihrer Arbeit ernst nehmen und der oft niedrigen Wertschätzung, die ihrem Beruf entgegengebracht wird, ein klares professionelles Profil entgegensetzen.

Schule

Anders als im Kindergarten prallen die „zwei Welten“ in der Schule aufeinander. Auf Seiten der Kinder sind die geschlechtstypischen Unterschiede ab der Grundschulzeit zunehmend stark ausgeprägt, und die Welten von Jungen und Mädchen sind in dieser Zeit besonders getrennt - deutlicher als im Kindergarten, aber auch deutlicher als im Lehrerzimmer. Dabei liegt interessanterweise das Ideal des „guten Schülers“ viel näher am Bild des typischen Mädchens als an dem des typischen Jungens. Still, brav und fleißig zu sein führt in der Schule eher zu Erfolg als lautes, wildes, aufsässiges und angeberisches Verhalten. Für manche Untergruppen von Jungen kann es geradezu ein Männlichkeitsbeweis sein, Konflikte mit Lehrern zu provozieren oder Leistung nicht wichtig zu nehmen - ein angepasster Streber ist kein Held. So ist es vielleicht doch nicht so überraschend, dass Mädchen die besseren Leistungen und Abschlüsse erzielen (jedenfalls in Deutschland), obwohl sie oft sogar weniger Aufmerksamkeit als die Jungen

¹ In deutschen Kindertageseinrichtungen arbeiten in erster Linie Erzieherinnen, als Zweitkräfte Kinderpflegerinnen und seit einiger Zeit Sozialassistentinnen. Anders als in manchen anderen europäischen Ländern setzt die Ausbildung keinen höheren Schulabschluss voraus. Sie findet in Fachschulen, nicht in Fachhoch- oder Hochschulen statt. Lediglich Leitungskräfte haben zum großen Teil ein Fachhochschulstudium der Sozialpädagogik abgeschlossen.

erhalten. Ein „richtiger Junge“ zu sein ist für viele Jungen wichtiger als Erfolg in der Schule - erst recht, wenn, wie für Hauptschüler, sowieso fraglich ist, ob Einsatz in der Schule überhaupt noch etwas auf dem Arbeitsmarkt bringt. „Männerwelt“ und „Frauenwelt“ stehen sich aber auch in widersprüchlichen Zielvorstellungen der Institution Schule und den in ihr Beschäftigten gegenüber. Auf der einen Seite steht der - in letzter Zeit von Politikern wieder gern hervorgehobene „männliche“ Leistungsanspruch, auf der anderen Seite stehen die zunehmend von der Gesellschaft und manchen Eltern an die Schule delegierten „weiblichen“ Aufgaben des sozialen Lernens und Miteinanders. Diese Ziele decken sich zwar zum Teil mit dem, was engagierte LehrerInnen als Wesentliches ihrer Tätigkeit ansehen. Sie sind angesichts immer größerer Klassen sowie des allgegenwärtigen Drucks von Lehrplänen und Zensuren aber oft nur schwer in die Praxis umzusetzen. Lehrerinnen und Lehrer stehen vor dem Problem, Beziehungsaufgaben in einem Rahmen erfüllen zu wollen oder zu sollen, der für eine solche Arbeit im Grunde nur wenig Raum gibt.

■ Diskussion im Plenum

Eine Erfahrung aus Luxemburg bestätigt diese Untersuchungsergebnisse. Das Verhältnis von Mädchen zu Jungen bei Disziplinarverfahren in der Schule ist 1 : 5, auf 128 Jungen kommen nur wenige Mädchen. Oft verwenden Jungen die Konfliktsuche mit LehrerInnen als „Beweis“ ihrer Männlichkeit.

Eine Schwierigkeit besteht auch darin, daß die männlichen Leitbilder in den Lehrplänen oft in Widerspruch stehen zu den männlichen Vorbildern, die Jungen real in der Schule erleben können. Diese sind oft noch sehr traditionell ausgerichtet. Neben dem offiziellen fortschrittlichen Lehrplan besteht damit ein „geheimer Lehrplan“.

Jungen sind mit ganz unterschiedlichen Forderungen konfrontiert, wie sie als Mann sein sollen – z.B. einerseits einfühlsam, andererseits erfolgsorientiert. Um diesem Dilemma zu entgehen, wählen manche Jungen den Weg, sich Anforderungen möglichst zu entziehen. Sie entscheiden sich dann, insbesondere, wenn sie es nicht schaffen erfolgreich zu sein, die Rolle des „bad boy“ zu übernehmen. Damit haben sie dann wenigstens die Anerkennung in der Peer group gewonnen.

Sind Jungen abhängiger von der Peer group als Mädchen ?

Das kann nicht so einfach beantwortet werden, sondern muß differenzierter betrachtet werden. Peergroups der Jungen sind meist größer und offener, einzelne Mädchen werden, sofern sie sich an die Spielregeln halten, integriert. Mädchen bilden eher eng verbundene Zweier- und

Dreierbeziehungen, in die Jungen kaum Zugang gewinnen können.

Bei jüngeren Jungen ist die gleichgeschlechtliche Peergroup oft der einzige männliche Bezugsraum innerhalb der weiblich definierten „Welt“ des Kindergartens, der Vorschule und Grundschule.

Weil keine real verfügbaren männlichen Vorbilder vorhanden sind, orientieren sich Jungen vermehrt an den Medien und an der Werbung. Die dort vermittelten Bilder entsprechen oft den traditionellen Stereotypen.

Ich habe den Eindruck, der Mangel an Männern in der Welt der Jungen nimmt ständig zu, da in Luxemburg inzwischen fast keine Männer mehr im Vorschulbereich tätig sind. Dabei wäre die Präsenz der Männer in der Erziehung sehr wichtig. Die „Männerquote“ im ISERP wurde aus Chancengleichheitsgründen abgeschafft. Jetzt bestimmen die Noten des Abiturs die Aufnahme und damit machen noch mehr Frauen die Ausbildung. Früher sind viele Frauen aus dem Beruf ausgestiegen, wenn sie Kinder bekommen haben, die Männer sind im Vorschulbereich tätig geblieben.

Männer im Vorschulbereich zu beschäftigen kann allein das Problem nicht lösen. Es kommt schon darauf an, welche Männer das sind, z.B. ob sie kritisch und reflektiert mit Rollenbildern umgehen oder nicht. Außerdem darf nicht unterschätzt werden, dass Bilder von Männlichkeit ja nicht nur von Männern transportiert werden, sondern auch von Frauen. Es kommt darauf an zu reflektieren – welche Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit habe ich im Kopf?

Jugendzentren

Wiederum anders ist die Situation in Jugendfreizeiteinrichtungen, deren Klientel je nach Lage und Trägerschaft sehr unterschiedlich ist. Insbesondere in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit treffen sich vor allem Jugendliche aus sozial schlechter gestellten Familien, die ansonsten ihre Freizeit auf der Straße verbringen würden. In Jugendzentren stehen die Jungen im Vordergrund und damit auch ihre Selbstdarstellung und Inszenierung von Männlichkeit. Dies prägt sowohl die Atmosphäre der Räume (nicht so „niedlich“, im Gegenteil...) als auch die Gestaltung von Beziehungen. In vielen jugendlichen Cliquen dominieren Jungen, während Mädchen nur Randpositionen einnehmen, zum Beispiel als „Freundin von ...“. Von sich aus zeigen sie nur selten Initiative, um sich eigene Räume zu erkämpfen.

Es geht in diesem Zusammenhang nicht um Bewertung, sondern um eine Beachtung von Differenzen. Wie wird zum Beispiel ein Raum angeeignet und gestaltet? Erfahrungen zeigen, dass Jungen in Jugendzentren meist viel Raum

einnehmen, während die Mädchen am Rand stehen. Daher ist die Einrichtung von Mädchenräumen ein wichtiges Element der Mädchenarbeit. Wird nun auch den Jungen angeboten, einen eigenen Raum zu gestalten, fällt ihnen das oft sehr schwer. Hier scheinen sie mehr Unterstützung zu brauchen als Mädchen, um überhaupt damit anzufangen. Bei Übergriffen von Jungen auf Mädchen sehen sich MitarbeiterInnen gezwungen, auf Seiten der Mädchen einzugreifen. Das geschlechtstypische Verhalten der Jungen und Mädchen und ihr Umgang miteinander ist manchmal Lichtjahre von den Zielvorstellungen fortschrittlicher PädagogInnen entfernt. Natürlich sind es bestimmte Jugendliche, die in Jugendzentren gehen – zum großen Teil sind es nicht die, die später zu Sozialarbeitern werden. Insbesondere bei Jugendlichen in Problemgebieten sind oft traditionelle Vorstellungen von Männlichkeit populär, die in großem Gegensatz zu den Männerbildern und -wünschen der MitarbeiterInnen stehen.

■ Fragen zur Reflexion

Dies sind nur kurze Streiflichter, die neugierig machen sollen, die eigene Lebenswelt einmal genauer unter die Lupe zu nehmen:

- Wie sind die Räume gestaltet, in denen ich mit Jungen und Mädchen zusammentreffe?
- Wer hat bei uns „das Sagen“ – wer hat die Entscheidungsmacht beim Träger, in der formalen Struktur der Einrichtung, bei den alltäglichen informellen Entscheidungen und bei Aushandlungen unter Kindern und Jugendlichen?
- Welche Eigenschaften sind von den Männern im Team gefragt – welche von den Frauen, welche von den Jungen und Mädchen?
- Welche Bilder von Männlichkeit, welche Idealvorstellungen vom Mann-Sein habe ich – welche haben die Jungen, mit denen ich arbeite?
- Kann ich ein Verhalten von Jungen besser nachvollziehen, wenn ich es als einen Versuch deute, „Männlichkeit“ unter Beweis zu stellen – und was wäre meine Alternative?

■ Konsequenzen für Jungenförderung und Jungenarbeit

Aus der bisherigen Darstellung ergibt sich die Notwendigkeit, den pädagogischen Umgang mit Jungen und Mädchen mit Blick auf geschlechtsbezogene Differenzierungen zu reflektieren, wie es Grundlage des Projekts „Gleichheit teilen“ ist.

Von den Diskussionen aus der Mittagspause habe ich zwei Fragen mitgenommen...

Erstens – steht es wirklich so schlimm um die Jungen? Natürlich nicht. Aber es ist wichtig, in einer

kritischen Sicht ein Schlaglicht auf die Jungen zu werfen und Probleme und Krisen zu erkennen. Andererseits sind Jungen natürlich weitaus vielschichtiger als Klischees und Stereotype. Bei weitem nicht alle Jungen haben die berichteten Probleme. Es gibt Jungen, die sich wenig an Geschlechtsstereotypen orientieren und die wachsende Offenheit des Geschlechterverhältnisses durchaus für sich nutzen können. Viele Jungen können differenziert über ihren Körper und ihre Gesundheit sprechen. Sie haben intensive Freundschaften – auch zu Mädchen. Die Anzahl der Jungen, die keine gravierenden Probleme haben ist viel größer als die derjenigen, die in ihrem Verhalten auffallen. Oft prägen allerdings diese wenigen durch ihre offensive Art das ganze Klima einer Klasse oder einer Gruppe. Zu beachten ist bei der Beschäftigung mit solchen Jungen immer, dass man genau hinhört und Statements nicht vorschnell als aggressiv oder stereotyp aburteilt. Nicht selten stecken Gefühle der Unsicherheit oder Einsamkeit dahinter.

Zweitens – wie bekommt man Männer dazu, Jungenarbeit zu machen? Das ist in der Tat eine wichtige Frage. Wenn es um Jungen geht, sind Männer besonders gefragt. Bevor ich auf die unterschiedlichen Formen pädagogischer und psychosozialer Arbeit mit Jungen eingehe, möchte ich daher mit Ihnen über die Bedeutung männlicher Bezugspersonen für Jungen diskutieren.

■ Diskussion im Plenum zur Frage: Wofür brauchen Jungen Männer?

- Damit sie ein Beispiel sehen, daß Männer auch fürsorglich sein können.
- Damit sie mit ihnen spielen können.
- Um zu erleben, wie Männer mit Zärtlichkeit und Körperkontakt umgehen.
- Um ein anderes Image vom Mann entwickeln zu können.
- Männer problematisieren auch nicht so viel, das könnte ihnen (den Jungen) gut tun.
- Männer können auch distanzierter sein, nehmen sich nicht alles so zu Herzen. Davon könnten Frauen lernen.
- Sie haben auch einen kräftigen Humor.
- Damit sie lernen mit Technik umzugehen.
- Männer sind auch risikofreudiger.

Die Ansicht, dass Jungen Männer brauchen, ist weit verbreitet. Wenn es aber darum geht, das differenzierter zu betrachten, wird es schwierig. Wie die Diskussion zeigt, fallen vielen PädagogInnen dann entweder besonders männeruntypische Eigenschaften und Verhaltensweisen ein – Männer sollen das tun, was sonst Frauen tun – oder aber die typisch „männlichen“ Eigenschaften – Männer sollen das tun, was sie immer schon getan haben. Beides hat seine Berechtigung, aber reicht allein als

Begründung für die Beschäftigung von Männern in pädagogischen Einrichtungen nicht aus. Jungen brauchen Männer als greifbare und vielseitige Vorbilder, an und mit denen sie konkret erleben können, was es heißt, ein Mann zu sein. Dabei geht es nicht einfach darum, dass ein Mann da ist – auf die Qualität kommt es an! Was für Perspektiven können Männer vermitteln, welchen Platz nehmen sie selbst ein? In pädagogischen Institutionen sind Männer überdurchschnittlich oft in Leitungspositionen zu finden. Sie arbeiten häufiger mit älteren Kindern – in Luxemburg möchten sie z.B. eher Grundschul- als Vorschullehrer werden, in Deutschland arbeiten im Hort deutlich mehr Männer als im Kindergarten. Sie sind eher für praktische und technische Themen und Tätigkeiten zuständig (oder werden dafür zuständig gemacht) – „typisch männlich“. Andererseits sind Männer, die als Erzieher, Lehrer oder Sozialpädagogen arbeiten, zum Teil alles andere als typische Männer. Schon der Entscheidung für einen sozialen Beruf liegt nicht selten ein untypisches Jungenleben zugrunde. Die heutigen „Problemjungen“ führen ihnen möglicherweise ein Verhalten wieder vor Augen, unter dem sie als Junge selbst gelitten haben. Sie haben dafür möglicherweise auch nicht mehr Verständnis als ihre Kolleginnen.

In der geschlechtsbewussten Pädagogik stehen Männer nicht selten vor einem Dilemma. Wenn sie z.B. - ganz fortschrittlich - im Jugendzentrum eine Entscheidung der Kolleginnen für einen Mädchentag mittragen, haben sie es mit dem Ärger der Jungen zu tun, die dabei ausgeschlossen werden. Wenn sie sich mit Jungen „verbrüderern“, ist ihnen das Misstrauen von Kolleginnen gewiss – „Männerkumpaneier“. Dazwischen eine eigene Position zu finden, ist eine echte Herausforderung!

■ Geschlechtsbewusste Pädagogik mit Jungen

In vielen Vorhaben des EU-Projekts Gleichheit teilen stehen Anregungen zu geschlechtsuntypischem Verhalten im Vordergrund der Bemühungen. Es wird davon ausgegangen, dass Chancengleichheit dadurch erreicht wird, dass bislang weniger entwickelte, geschlechtsuntypische Verhaltensmöglichkeiten von Mädchen und Jungen gefördert werden. Aber stimmt das überhaupt? Zunächst ist danach zu fragen, ob die Ausgangssituation richtig eingeschätzt worden ist. Sprechen die bisherigen Angebote Mädchen und Jungen gleichermaßen an? In manchen Bereichen von Pädagogik und sozialer Arbeit kommen die Themen und Bedürfnisse von Mädchen zu kurz, in manchen die von Jungen. **Es kann sein, dass es auch darum geht,** geschlechtstypischen Interessen Raum zu geben. Eine allgemeine Kritik gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse reicht als Grundlage einer

Entscheidung für geschlechtsbewusste Angebote nicht aus. Vorausgehen muss eine Analyse der konkreten Ausgangssituation in der jeweiligen Institution (zur aktuelle Diskussion um geschlechtsbewusste Pädagogik vgl. Rose & Scherr, 2000).

Zudem ist fraglich, in wie weit eine Ähnlichkeit der Geschlechter überhaupt gewünscht wird. Die völlige Aufhebung oder „Dekonstruktion“ von Geschlechterunterschieden existiert meines Erachtens meist nur als theoretische Option. In der Praxis können schon kleine Abweichungen von geschlechtsbezogenen Erwartungen erhebliche Irritationen auslösen. Wenn ein siebenjähriger Junge gern Kleider anzieht, wird er für „schwul“ gehalten. Männer mit einem Kind auf dem Arm erhalten besondere Aufmerksamkeit, aber die kontinuierliche Versorgung von Kleinstkindern wird ihnen nicht zugetraut. Emotionale, gesprächsfähige Männer berichten, dass Frauen sich gern mit ihnen unterhalten, aber als Partner Männer mit „männlicherer“ Ausstrahlung bevorzugen (über deren „Mackerverhalten“ sie sich dann beschweren...). Gerade im Bereich Liebe und Sexualität wird deutlich, dass zumindest für viele heterosexuelle Menschen Unterschiede zwischen den Geschlechtern eine wichtige Funktion haben. Besser als der Begriff Chancengleichheit ist daher vielleicht die Formulierung „Gleichwertigkeit in Differenz“ als Zielformulierung geschlechtsbewusster Pädagogik geeignet. Sie betont, dass Gleichheit auf der Ebene der Bewertung nicht mit der grundsätzlichen Aufhebung von Unterschieden gleichzusetzen ist.

■ Arbeit in Kleingruppen

Geschlechtsbewusste Pädagogik – Reflexion von Angeboten in der Praxis der Institutionen der TeilnehmerInnen.

	Mädchen	gemischt	Jungen
typisch "weiblich"			
nicht geschlechtstypisch			
typisch "männlich"			

- Wie sprechen die Angebote der jeweiligen Institution Mädchen und Jungen an?
- Treffen die Angebote die Bedürfnisse der Kinder?
- Wollen wir eine Ähnlichkeit der Geschlechter? Wenn ja, wie weit?

■ Diskussion im Plenum

Es wurde die Frage diskutiert, ob es nicht sinnvoll wäre, bei einzelnen Fächern die Geschlechter zu trennen. Geschlecht ist eine Kategorie, die informell behandelt wird. Anhand des Geschlechtes können Menschen normalerweise immer eindeutig zugeordnet werden, dies wird aber nie offen thematisiert. Wir haben die Erfahrung gemacht, daß es bei Kindern eher Befremden hervorruft, dass es nicht gewünscht ist, sie zu trennen.

Je nach Altersstufe ist es doch ein Thema, dass reine Mädchen- und Jungengruppen gebildet werden. Bei den 12 bis 13-jährigen kommt es oft vor, dass Mädchen und Jungen unter sich bleiben wollen. Manche Jugendliche sagen das dann auch.

In unserer Gruppe haben wir darüber diskutiert, dass es je nach Altersstufe sehr unterschiedlich ist, ob die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes in der Schule im Vordergrund steht oder nicht. Bei den jüngeren Kindern, in der Vorschule und Primärschule werden Schüler und Schülerinnen sehr wohl als Gesamtpersönlichkeiten wahrgenommen und gefördert, bei den älteren Kindern ist das schon ganz anders. Wir haben auch die Erfahrung gemacht, dass sich die Kinder dagegen wehren, bei einer einfachen Übung nach Mädchen und Jungen getrennt zu werden.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es für die Erwachsenen ein Thema ist, dass sie Männer und Frauen sind. Das Ideal der

„geschlechtsneutralen Lehrperson“ existiert ja in der Realität nicht. Es kann daher für die LehrerInnen selbst verunsichernd sein, sich als Frau bzw. als Mann den Mädchen und Jungen gegenüberzustellen – zum Beispiel sich damit zu konfrontieren, daß die Kinder und Jugendlichen auch erotische Phantasien über sie oder ihn haben können.

Ältere Kinder und Jugendliche sind bei einer Trennung nach Geschlecht manchmal irritiert und stellen sich die Frage „Was will der denn jetzt?“ Gerade bei der Jungenarbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen entsteht dann rasch das Vorurteil „Der Lehrer ist schwul!“

Wir haben in unserer Gruppe gefunden, dass alleine das Ausfüllen der Tabelle schon rollenspezifisch und daher eine Falle ist. Wir finden, dass es nicht gut ist, Mädchen und Jungen in typisch männlich und typisch weiblich einzuteilen. Es ist uns bewusst, dass man das nicht auf die Einzelpersonen anwenden kann, es scheint uns aber überhaupt problematisch, so etwas zu tun. Auch haben wir diskutiert, daß es die Erfahrung gibt, daß sich Mädchen und Jungen in der Natur, zum Beispiel im Waldkindergarten wenig geschlechtstypisch verhalten. Sie können sich dann aussuchen, was sie wollen, und spielen dann oft in gemischten Gruppen und ganz untypische Sachen.

In unserer Gruppe haben wir diskutiert, ob es nicht sinnvoll wäre in der Vorschule keine Autos und keine Puppen anzubieten, damit das geschlechtstypische Verhalten nicht durch ein derartigen Spielzeug gefördert wird. Für uns stellt

sich die Frage, ob wir bewusst keine Puppen und Autos anbieten sollen.

Die Erfahrung, dass sich Mädchen und Jungen weniger geschlechtsstereotyp verhalten, wenn die geschlechtstypischen Spielbereiche fehlen, haben auch andere ErzieherInnen schon gemacht. Das gilt zum Beispiel für das Projekt des „spielzeuglosen Kindergartens“. Andererseits wurde auch schon beobachtet, dass in einem Waldprojekt die Jungen ein Haus bauen und die Mädchen es einrichten. Und Jungen, die in einer Puppenecke spielen, spielen dort oft ganz andere Spiele als Mädchen, z.B. Rollenspiele, die weniger mit Haushalt und Puppen zu tun haben. Ganz wird sich das geschlechtstypische Spielverhalten von Jungen und Mädchen also nicht aus der Welt schaffen lassen.

Zu ihrem Einwand, dass es eine Falle ist, sich mit den Stereotypen zu beschäftigen: Den typischen Jungen und das typische Mädchen gibt es natürlich nicht in der Realität. Es gibt sie aber in unseren Köpfen, und um Klischees benennen zu können, muss man sie zunächst einmal erkennen. Die Stereotype zu überwinden ist ein Prozess, der nicht von heute auf morgen zu schaffen ist, und der Veränderung geht immer das Erkennen dessen, was verändert werden sollte, voraus. Die Begriffe werden daher als Krücken verwendet mit dem Wunsch, dass unsere Kinder sie in der Zukunft nicht mehr brauchen werden.

Ich habe die Erfahrung gemacht, daß es auch am ISERP Fächer gibt, die typischerweise nur von Studentinnen gewählt werden, wie zum Beispiel Lyrik und Poesie. Da kommen fast ausschließlich Studentinnen.

Wir haben uns mit dem Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe beschäftigt. Der ist inhaltlich ganz klar männlich definiert. Da geht es auch wie vorhin schon besprochen vorwiegend um den öffentlichen Bereich. Und in den Geschichtsbüchern sind dann bei den jeweiligen Epochen so kleine Kapitel eingefügt über die Frauen in dieser Zeit. Das scheint uns wie eine Art Alibifunktion zu sein und wir glauben auch, dass die Schülerinnen und Schüler das nicht so „abkaufen“.

Ja, das ist klar. Aber es sind wenigstens Ansatzpunkte. Solange es keine ausreichende Erforschung des Zusammenhanges von öffentlichem und privaten Bereich in Gegenwart und Geschichte gibt, ist es besser, diese kleinen Kapitel einzufügen, als Frauen in den Geschichtsbüchern stillschweigend zu übergehen.

Wir haben darüber gesprochen, dass es Jungen immer wieder schaffen, mehr Aufmerksamkeit als Mädchen zu bekommen. Wenn sie klein sind dadurch, dass sie klein, hilflos und unselbständig sind – und wenn sie größer sind durch ihre vorhin schon besprochenen „Männlichkeitsbeweise“.

Die Unselbständigkeit vieler Jungen hat einen klaren Ursprung. Unselbständig verhält sich jemand, der „betüfelt“ wird. Und es ist oft so, daß Mütter meinen, sie müssten ihren Söhnen besonders viel helfen, mehr als den Mädchen. Wenn Jungen und Männer unter sich sind, sind sie auch in der Lage, für sich zu sorgen. So berichtet Faludi von einer US-Militärakademie – also einem Hort traditioneller Männlichkeit, dass sich dort Männer ganz selbstverständlich in alltagspraktischen Dingen unterstützen. Es bedeutet für sie in diesem Rahmen auch keinen Bruch in der Männlichkeit, sauber zu machen oder sich gegenseitig beim Anziehen zu helfen (1) (vgl. Faludi, 2001, S. 170ff.). Wenn sie allerdings mit Frauen zusammen sind, ändert sich das sofort wieder und die Rollen sind wieder klar verteilt.

Zur Diskussion der Frage ob es sinnvoll ist, Puppen zu verbieten, möchte ich anmerken, dass Jungs auch Puppen haben. Sie sehen nur oft anders aus als die der Mädchen und sind unter dem Namen „Actionspielzeug“ bekannt.

Ich muss jetzt einmal unterbrechen, weil mich das ärgert, daß immer behauptet wird, Jungs spielen nicht mit Puppen. Bei uns haben sie oft ihre eigenen wirklichen Puppen mit und sie spielen mit denen in der Vorschule. Mich ärgert die Behauptung, sie würden nicht mit Puppen spielen, weil es nicht stimmt.

Es gibt die Beobachtung, daß ein Großteil der Jungen in einem gewissen Alter aufhört mit den „normalen“ Puppen zu spielen. Sie spielen dann eher mit den „Jungenpuppen“, den Actionfiguren. Wenn man sie aber genau beobachtet, wie sie mit diesen umgehen, wird klar, daß sie die Figuren nicht nur zum Kämpfen verwenden, sondern dass sie für Jungen auch „Übergangsobjekte“ und „Tröster“ sind. Sie halten sie fest und gehen mit ihnen herum, aber spielen möglicherweise wenig damit. Im Unterschied zu den „weichen Tröstern“, den Kuschtieren und klassischen Puppen, die oft von Mädchen bevorzugt werden, gibt es eben auch „harte Tröster“, wie Autos, kleine Computerspiele und die Actionfiguren, die für Jungen die selbe Bedeutung haben können, wie Kuschtiere. Man muss also genau beobachten, wie sie mit ihren Spielsachen umgehen. Man soll also nicht schauen, wie sieht das Objekt aus, sondern, was wird damit gemacht. Genau. Bei der Beschäftigung mit ihren Spielwelten kann man viel über Jungen erfahren.

Die Statistik vorhin hat gezeigt, daß Jungen sehr viel häufiger unter psychischen und psychosomatischen Problemen leiden als Mädchen. Sie nassen und koten öfter ein und das wird ja oft als ein „Trauern der Seele“ bezeichnet. Wenn sie ihre Emotionen mehr herauslassen könnten, dann müssten sie nicht so somatisieren.

Ich hätte noch eine Frage. Sollen sexistische Witze bei Kindern unterbunden werden? Im Sinne von „wehret den Anfängen“?

Das kann man nicht allgemein beantworten, das kommt auch auf die Situation an. Wichtig ist allerdings, dass Sie als Person darauf reagieren. Sie sollten als Person spürbar sein und ausdrücken, daß Sie das ärgert oder verletzt. Solche Witze können Sie also verbieten, aber nicht aus Prinzip, sondern um Ihrer selbst willen, wenn Sie nicht möchten, daß es in Ihrer Gegenwart passiert. Grundsätzlich bin ich der Meinung, daß sich Frauen nicht zu viel gefallen lassen sollen. Manchmal reagieren Frauen lange nicht auf Provokationen, bis sie es nicht mehr aushalten, vielleicht, weil plötzlich das Bild des „Gewalttäters“ vor dem inneren Auge auftaucht und sich mit dem Bild des kleinen provozierenden Jungen, der vor einem steht, vermischt. Dann reagieren sie möglicherweise ganz massiv, was Jungen verwirren und irritieren kann.

■ Jungenarbeit

Geschlechtsbewusste Pädagogik mit Jungen ist – darin sind sich die meisten Ansätze der Jungenarbeit einig – keine Methode, sondern in erster Linie eine Haltung, die in allen Bereichen der pädagogischen und psychosozialen Arbeit mit Jungen und Mädchen realisiert werden kann. Das macht sie zu einer sehr persönlichen Angelegenheit, weil es bei ihr immer auch um die Person des Pädagogen als Frau oder als Mann geht. Gezielte geschlechtsbewusste Angebote können sowohl im gemischtgeschlechtlichen Alltag als auch in geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt werden. Zu unterscheiden ist dabei zwischen gezielter pädagogischer Arbeit mit Jungen, die sowohl von Frauen als auch Männern durchgeführt werden kann, und „Jungenarbeit“ im engeren Sinn, mit der in der Regel die geschlechtsbewusste Arbeit von Männern mit Jungen(gruppen) gemeint ist. Jungenarbeit im letztgenannten Sinn entstand in den letzten fünfzehn Jahren

- als Reaktion auf Angebote der Mädchenarbeit
- aufgrund der Einsicht, dass eine Veränderung der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse auch auf Seiten der Jungen ansetzen muss
- als Konsequenz aus der Tatsache, dass manche Zielgruppen psychosozialer Arbeit überwiegend aus Jungen bestehen.

Im letzten Jahrzehnt sind zahlreiche Ansätze der Jungenarbeit entwickelt, in der Praxis erprobt und dokumentiert worden (vgl. einführend Möller, 1997; Rauw et al., 2001; in Kindertagesstätten: Rohrmann & Thoma, 1998; in der Schule: Kaiser, 1997; 2001; Welz & Dussa, 1998; in der Jugendarbeit: Neubauer & Winter, 2001; Sturzenhecker, 2000; Winter, 1996; in der Prävention: Vogel, 1998). Jungenarbeit ist kein didaktisch aufbereitetes Lernprogramm, sondern in erster Linie Beziehungsarbeit. Sie ist keine Vorgabe, wie Jungen zu sein haben, sondern unterstützt Jungen auf ihrem individuellen Weg zum Mann-Sein und damit identitätsfördernd. Nicht jede Arbeit mit Jungen ist automatisch „Jungenarbeit“. Jungenarbeit im engeren Sinn schließt immer die Reflexion von Geschlechterverhältnissen mit ein und ist damit geschlechtsbewusst.

Weil sich Stärken und Probleme von Jungen in körperlichem Verhalten und dem Umgang mit dem eigenen Körper ausdrücken – und auf diesem Wege auch beeinflussbar sind – sind viele konkrete Ansätze der Jungenarbeit zudem *körperorientiert*.

In der Praxis bewegt die geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen sich zwischen Polaritäten:

<p>Typische Interessen und Themen von Jungen aufgreifen z.B. Fußball; Toben und Raufen, Technik; Helden & Actionfiguren;</p>	<p>Neue und ungewohnte Erfahrungen ermöglichen z.B. „Hausarbeitspass“, sanfte Körperübungen und Massage</p>
<p>An die Grenzen gehen Eigene Grenzen erfahren, spannende Grenzerfahrungen ermöglichen (z.B. Erlebnispädagogik), flexibel mit Regeln umgehen</p>	<p>Grenzen setzen Als Pädagoge klar und konsequent eingreifen, sowohl bei Übergriffen von Jungen auf Mädchen als auch in Auseinandersetzungen unter Jungen</p>
<p>Mit Aggression leben Konflikt, Wut und Streit als wichtigen Teil des Lebens akzeptieren, Möglichkeiten zum lustvollen Streiten und Kämpfen schaffen</p>	<p>Andere Konfliktlösestrategien entwickeln konstruktives Konfliktverhalten stärken; das Aushandeln lernen; Einfühlungsvermögen schulen</p>
<p>Jungen als Täter wahrnehmen Jungen mit schädigendem Verhalten konfrontieren</p>	<p>Jungen als Opfer wahrnehmen Gewalterfahrungen von Jungen wahrnehmen und aufgreifen (auch bei „Tätern“)</p>
<p>Risikoverhalten als Bewältigungsstrategie akzeptieren Sinn („Funktionalität“) von Risikoverhalten verstehen</p>	<p>Selbstschädigendes Verhalten thematisieren Jungen mit den Folgen selbstschädigenden Verhaltens konfrontieren</p>

Eine „Kinderkrankheit“ der Jungenarbeit ist ihre Defizitorientierung. Jungen werden heute nicht selten als Mängelwesen angesehen, die besonderer Förderung bedürfen, um überhaupt soziale Kompetenzen entwickeln zu können. In der Tat gibt es bei Jungen hier erhebliche Probleme. So ist die Selbst- und Fremdwahrnehmung mancher Jungen nur sehr einseitig entwickelt. Wie sie von Erwachsenen angesehen und bewertet werden, spüren sie aber genau. Es ist nicht überraschend, dass sie sich verweigern, wenn sie spüren, dass sie im Gegensatz zu den sozial kompetenteren Mädchen als Problemfälle betrachtet werden. Stattdessen kann Jungenarbeit – wie soziale und pädagogische Arbeit überhaupt – an Stärken und Potentialen von Jungen ansetzen. Dazu müssen wir diese erst einmal wahrnehmen und ihnen im Alltag Raum geben. Jungen haben viele Interessen, bekommen oft mehr mit, als man denkt und haben eigene Wege der konstruktiven Lösung von Konflikten (auch wenn diese manchmal Erwachsenen nicht gefallen). Wenn man sich auf sie einlässt und sich für ihre Themen interessiert, sind viele Jungen gesprächsbereit, offen und engagiert. Nicht zuletzt ist wichtig, dass Jungenarbeit Spaß macht!

■ Möglichkeiten einer reflektierten Koedukation

Der Alltag der Koedukation ist oft durch Gleichheitsideologie und Nicht-Wahrnehmung „männlicher“ Dominanz gekennzeichnet. Ganz im Gegensatz zu den Zielen der Koedukation kommt geschlechtstypisches Verhalten in geschlechtsgemischten Situationen besonders zum Vorschein bzw. entwickelt sich dort. So stellte eine viel zitierte Studie zur geschlechtstypischen Sozialisation in der Schule fest, dass Jungen mehr Aufmerksamkeit von Lehrerinnen bekommen, selbst wenn diese sich Gegenteiliges vornehmen. Werden Mädchen und Jungen gezielt gleich behandelt, fühlen sie sich benachteiligt – und auch Lehrerinnen berichteten, dass sie den Eindruck hatten, Jungen zu benachteiligen (vgl. Kaiser, 2001). Die Jungen und Mädchen selbst übernehmen in gemischten Gruppen oft geschlechtstypische Rollen: Jungen besetzen den Raum, Mädchen die Nischen, Jungen packen an, Mädchen sorgen für die Atmosphäre usw. In reinen Jungen- oder Mädchengruppen kann dagegen nichts ans andere Geschlecht delegiert werden. So ist es für Mädchen wie für Jungen leichter, auch Aufgaben zu übernehmen und Verhaltensweisen auszuprobieren,

die ansonsten dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden.

Auch auf Seiten der Erwachsenen ist es gerade die Zusammenarbeit von Frauen und Männern, die geschlechtstypisches Verhalten reproduzieren kann. Dies gilt auch für die wünschenswerten Ansätze, männliche Mitarbeiter für Kindertageseinrichtungen und Grundschule zu gewinnen. So sind Erzieherinnen daran gewöhnt, im Alltag alle Aufgaben zu übernehmen, weil es in ihrem Arbeitsbereich kaum Männer gibt. Kommt nun ein männlicher Kollege, wird oft ihm überraschend schnell die Verantwortung für typisch männliche Tätigkeiten übergeben. Etwas salopp formuliert: „Wenn ein Mann den Raum betritt, fällt der Frau der Hammer aus der Hand“ (vgl. Rohrmann, 2001b). Geschlechtsbewusste Arbeit wird dagegen oft als „Frauensache“ angesehen und mit geschlechtsgetrennter Arbeit gleichgesetzt. So wird in vielen Institutionen inzwischen Mädchenarbeit als „Nischenangebot“ akzeptiert. Männer fühlen sich für geschlechtsbewusste Pädagogik oft nicht zuständig. Wenn das Thema im Sinne des gender mainstreaming-Ansatzes in Institutionen verankert werden soll, ist mit neuen Widerständen zu rechnen.

Die Einführung geschlechtsbewusster Pädagogik in den koedukativen Alltag setzt zunächst voraus, geschlechtsbezogener Aspekte des Verhaltens von Mädchen und Jungen überhaupt wahrzunehmen, vielleicht auch systematisch zu beobachten. Dem Ziel der Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen steht die Akzeptanz und Berücksichtigung unterschiedlicher Wünsche, Bedürfnisse und Verhaltensstile gegenüber. Dies erfordert einerseits eine Reflexion bisheriger Rahmenbedingungen und Inhalte. Andererseits geht es darum, mit Mädchen und Jungen über ihre Interessen und Wünsche ins Gespräch zu kommen, also Möglichkeiten der Partizipation einzuführen (vgl. z.B. Knauer & Brandt, 1998).

Gezieltes Aufgreifen geschlechtsbezogener Fragen beginnt mit der Entscheidung für getrennte und/oder gemischte Arbeitsformen. Hierfür kann es meines Erachtens keine generellen Richtlinien geben, sondern immer nur Entscheidungen in der konkreten Situation, wobei sowohl die eigenen Kompetenzen als Frau bzw. Mann als auch die jeweiligen Bedürfnisse, Konflikte und Wünsche der Mädchen und Jungen berücksichtigt werden müssen.

Bei der Arbeit in geschlechtsgemischten Gruppen ist die Leitung durch ein gemischtes Team wünschenswert – ein Ziel, das in vielen Arbeitsbereichen schon aus Gründen des Personalschlüssels nicht zu erreichen ist. Hier geht es einerseits um die Suche nach neuen Lösungen. Andererseits muss klar benannt werden, dass

Geschlechterdemokratie nicht gelernt werden kann, wenn nicht die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Kinder überhaupt demokratisches Verhalten unter Erwachsenen erleben können – zum Beispiel in der gemeinsamen Begleitung durch weibliche und männliche PädagogInnen.

Jungengruppen sollten, wenn möglich, zunächst durch Männer geleitet werden, allein schon, weil greifbare männliche Bezugspersonen im Leben vieler Jungen oft Mangelware sind. Das bedeutet keineswegs, dass Frauen nicht mit Jungengruppen arbeiten könnten oder sollten. Wichtiger als das Geschlecht des Leiters oder der Leiterin ist, dass er oder sie sich mit der Bedeutung des eigenen Frau- oder Mann-Seins auseinander setzen können und in ihrem eigenen Verhalten geschlechtsspezifische Festlegungen überwinden. In Jungengruppen werden von Frauen manchmal andere Qualitäten verlangt als in Mädchengruppen. So berichtet eine Kollegin aus Bewegungsgruppen für GrundschülerInnen, dass sie in der Jungengruppe insbesondere am Anfang klar als „Boss“ auftreten muss, um einen sicheren Rahmen bereitstellen zu können. Immer, wenn in pädagogischer Arbeit die Geschlechter getrennt werden, ist es wichtig, die Auswirkungen dieser Trennung auf die jeweiligen Gruppen und das Gesamtsystem zu reflektieren. So reagieren Jungen nicht selten mit Protest auf die Einrichtung eines Mädchenraumes und fühlen sich subjektiv benachteiligt. Gleichzeitig sind sie unendlich neugierig, was die Mädchen da denn machen. So lässt sich erklären, warum Jungen die Mädchen bei ihren Aktivitäten stören, wie oft berichtet wird. Ein anderes Beispiel: Wenn Jungen, wie in manchen Projekten zur Prävention von Gewalt oder sexuellem Missbrauch, von vornherein in erster Linie als potenzielle Täter behandelt werden, während die Mädchen gestärkt und ermutigt werden, ist es nicht überraschend, dass sie sich cool zurücklehnen und die pädagogischen Bemühungen ins Leere laufen lassen.

Andererseits stellt die Arbeit in geschlechtsgetrennten Gruppen einen Freiraum dar, in dem geschlechtstypische Verhaltensweisen eine geringere Rolle spielen. In der Mädchengruppe lernen Mädchen besser, mit dem Computer umzugehen, oder bewegen sich sicherer. Jungen können sich auf Massage einlassen und übernehmen selbstverständlicher Haushaltsaufgaben.

Diese neuen Erfahrungen dann wieder in den koedukativen Alltag zu übertragen, stellt eine eigene Aufgabe dar. Durch die Ergebnisse geschlechtsgetrennter Arbeit werden Selbstverständlichkeiten koedukativer Erziehung in Frage gestellt. Die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen erscheinen möglicherweise in neuem Licht. Der Austausch und die Auseinandersetzung

von Mädchen- und Jungengruppe müssen daher vorbereitet und begleitet werden. Dies setzt die Bereitschaft der weiblichen und männlichen PädagogInnen voraus, sich über Ziele und Herangehensweise geschlechtsbewusster Pädagogik zu verständigen, was nicht immer einfach ist und manchmal schon am mangelnden Zeitbudget scheitert. Wird dieser Schritt aber ausgelassen, kann es zu Enttäuschung und neuen Konflikten kommen, z.B. weil Frauen mit der Durchführung von Jungengruppen durch Männer Erwartungen verbinden, die diese nicht kennen oder nicht erfüllen wollen.

Erst seit kurzer Zeit wird die Arbeit mit Angehörigen des anderen Geschlechts – von Frauen mit Jungen, Männern mit Mädchen – als wichtiger Bereich geschlechtsbewusster Pädagogik aufgegriffen. Neben der entwicklungspsychologischen Bedeutung gegengeschlechtlicher Bezugspersonen sind dabei die Auswirkungen der gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie zu bedenken.

Kollegen vom Institut für geschlechtsbezogene Pädagogik in Frille haben ihre Herangehensweise an dieses Thema betitelt: „Was Frauen Jungen erlauben können – was Männer Mädchen zu bieten haben“ (vgl. Glücks & Ottemeier-Glücks, 2001). Damit wollen sie ein Gegengewicht zur herrschenden Geschlechterhierarchie setzen. Für eine solche Unterscheidung gibt es gute Gründe: In der Tat geht es in den alltäglichen Auseinandersetzungen zwischen Frauen und Jungen nicht selten um das klare Setzen von Grenzen, in der Begegnung zwischen Männern und Mädchen dagegen erst einmal darum, dass diese sich überhaupt als Bezugspersonen zur Verfügung stellen. Dennoch halte ich diese Formulierung für zu pauschal. Kleine Jungen sind daran gewöhnt, dass Frauen ständig darüber entscheiden, was ihnen erlaubt ist und was nicht. Hier ist eher die reale Machtlosigkeit der Jungen im von Frauen dominierten Alltag zu thematisieren, die im Gegensatz zum gesellschaftlichen Idealbild von Männlichkeit steht. Etwas anderes ist es, wenn Jugendliche nur auf Anweisungen des männlichen Pädagogen reagieren, die weibliche Kollegin dagegen ignorieren, weil sie sich „von einer Frau nichts sagen lassen“. Um geschlechtsbezogenes Verhalten einschätzen zu können, ist daher wichtig, die Geschlechtersysteme in den unterschiedlichen Institutionen, in denen mit Jungen gearbeitet wird, genauer zu betrachten. Von manchen Richtungen der Jungenarbeit wird behauptet, dass Jungenarbeit nur durch Männer durchgeführt werden kann. Die als Begründung angegebene Aussage, dass Frauen „Jungen nicht zu Männern machen können“, ist allerdings genau so richtig wie banal. Auch Männer machen Jungen nicht zu Männern (auch wenn von traditionellen und selbst ernannten „Initiationsmentoren“ das Gegenteil behauptet wird). Der Weg zum Mann-Sein

ist zunächst eine zentrale Entwicklungsaufgabe für die Jungen selbst und nicht etwas, was andere für sie tun können. Erwachsene Männer und Frauen haben aber wichtige und manchmal unterschiedliche Aufgaben in der Begleitung von Jungen auf diesem Weg. Für Frauen ist dabei hilfreich, sowohl ihre Rolle als Frau und Pädagogin gegenüber Jungen zu klären als auch die eigenen Jungen- und Männerbilder zu reflektieren, die oft widersprüchlich sind und das Verhalten mehr beeinflussen als pädagogische Ideale der Gleichberechtigung.

Eine wichtige Modellfunktion hat schließlich der Umgang von Frauen und Männern miteinander. Jungen und Mädchen brauchen daher Frauen und Männer in ihrem Alltag, die bereit sind, selbst neue Wege im Geschlechterverhältnis zu gehen. Wenn wir Jungen auf ihrem Weg zum Mann-Sein unterstützen wollen, dann sind wir vor allem dazu aufgefordert, unseren eigenen Umgang mit Mann-Sein und Frau-Sein, unsere Lebensgeschichte und unsere Träume und Hoffnungen genauer unter die Lupe zu nehmen. Je klarer wir selbst damit sind, umso eher können Jungen und Mädchen in der Auseinandersetzung mit uns ihren eigenen Weg finden.

■ Verwendete Literatur

Badinter, Elisabeth (1993): XY. Die Identität des Mannes. München: Piper.

Benard, Cheryl & Schlawer, Edith (2000): Einsame Cowboys. Jungen in der Pubertät. München: Kösel.

Biddulph, Steve (1998): Jungen: wie sie glücklich heranwachsen. Warum sie anders sind – und wie sie zu ausgeglichenen, liebevollen und fähigen Männern werden. München: Beust.

Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske & Budrich.

Deutsche Shell (Hg.); Fischer, Artur; Fritzsche, Yvonne; Fuchs-Heinritz, Werner & Münchmeier, Richard (2000): Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie. 2 Bände. Opladen: Leske + Budrich.

Faludi, Susan (2001): Männer - das betrogene Geschlecht. Reinbek: Rowohlt.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): Sozialisation von Mädchen und Jungen - Zum Stand der Theorie. *Diskurs* 2/2000, 8-14.

Fthenakis, Wassilios E. et al. (1999): Engagierte Vaterschaft. Die sanfte Revolution in der Familie.

Hg. von der LBS-Initiative Junge Familie. Opladen: Leske & Budrich.

Garrels, Lutz (1999): Somatische Geschlechtsdeterminierung und Geschlechtsdifferenzierung. Eine Übersicht. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 12 (1), 10-24.

Glücks, Elisabeth & Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (2001): Was Frauen Jungen erlauben können. Was Männer Mädchen anzubieten haben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht. In: Rauw, Regina et al. (Hg.): *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich. S. 67-88.

Gluszczynski, Andreas (1999): Selbstwahrnehmung, Sexualwissen und Körpergefühl von Mädchen und Jungen der 3. bis 6. Klasse aus Migranten- und Aussiedlerfamilien. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): *Kinder. <Forschung und Praxis der Sexuaufklärung und Familienplanung, Band 13.1.>* Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. 41-102.

Helfferrich, Cornelia (1999): *Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität*. Überarb. Neuauflage. Opladen: Leske + Budrich.

Kaiser, Astrid (Hg.) (1997): *Koedukation und Jungen. Soziale Förderung von Jungen in der Schule*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Kaiser, Astrid (Hg.) (2001): *Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden*. Hohengehren: Schneider.

Knauer, Raingard & Brandt, Petra (1998): *Kinder können mitentscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit*. Berlin: Luchterhand.

Möller, Kurt (Hg.) (1997): *Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit*. Weinheim: Juventa.

Neubauer, Gunter & Winter, Reinhard (2001): *So geht Jungenarbeit. Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe*. Stiftung SPI Berlin: Bundesmodell "Mädchen in der Jugendhilfe" (Hg.). Berlin: Stiftung SPI Berlin. *Bezug: Bundesministerium FSF, Peter Kupferschmid oder Frau Böhnke, 53107 Bonn, Tel.: 0228-930-2883; schriftliche Bestellung oder Fax 0228-930-4160.*

Olivier, Christiane (1989): *Jokastes Kinder. Die Psyche der Frau im Schatten der Mutter*. München: dtv.

Pfeiffer, Christian; Delzer, Ingo; Enzmann, Dirk & Wetzels, Peter (1998): *Ausgrenzung, Gewalt und*

Kriminalität im Leben junger Menschen. Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. DVJJ-Sonderdruck zum 24. Deutschen Jugendgerichtstag vom 18.-22. September 1998 in Hamburg.

Pollack, William F. (1998): *Richtige Jungen. Was sie vermissen, was sie brauchen: Ein neues Bild von unseren Söhnen*. Bern, München & Wien: Scherz.

Rauw, Regina; Jantz, Olaf; Reinert, Ilka & Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hg.) (2001): *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.

Rohrmann, Tim (2001a): *Echte Kerle. Jungen und ihre Helden*. Reinbek: Rowohlt.

Rohrmann, Tim (2001b). *Wofür ein Mann gebraucht wird... Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial*, Nr. 2/2001, 35-38.

Rohrmann, Tim & Thoma, Peter (1998): *Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik*. Freiburg: Lambertus.

Rose, Lotte & Scherr, Albert (2000): *Der Diskurs der Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein kritischer Blick*. *Deutsche Jugend* 48 (2), 65-74.

Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (2000): *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Überarbeitete und ergänzte Neuauflage*. Reinbek: Rowohlt. Original 1990.

Sommerfeld, Verena (1999): *Trotz, Wut, Aggressionen. Wenn Eltern nicht mehr weiterwissen. Mit Beiträgen von Tim Rohrmann*. Reinbek: Rowohlt.

Sturzenhecker, Benedikt (2000): *Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit*. Teil 1. *Unsere Jugend* 52 (1), 26-38. Teil 2. *Unsere Jugend* 52 (2), 85-94.

Vogel, Gerhard & Aktion Jugendschutz Bayern (Hg.) (1998): *"... immer gut drauf?" Ideenbuch zur jugendspezifischen Suchtprävention*. München: Aktion Jugendschutz. *Bezug: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern, Fasaneriestraße 17, 80636 München, fax 089/1235642, Best.Nr. 12501, DM 9,50.*

Welz, Eberhard & Dussa, Ulla; *Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin* (Hg.) (1998): *Mädchen sind besser - Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen - ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule*. Bd. 1: Dokumentation eines Modellversuchs. Bd. 2: Curriculum - Spiele und Übungen. Berlin: Paetec, Ges. für Bildung und Technik.

Winter, Reinhard (1996): Jungenarbeit - ein Perspektivenwechsel. In: Brandes, Holger & Bullinger, Hermann (Hg.): Handbuch Männerarbeit. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 378-389.

Winter, Reinhard & Neubauer, Gunter (1998): Kompetent, authentisch und normal? Sexualaufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen. <Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Band 14>. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Zimmermann, Peter (1998): Junge, Junge! Theorien zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jungenbefragung. Dortmund: Institut für Schulforschung (IFS-Verlag).

■ Literaturempfehlungen zu Jungenentwicklung und Jungenarbeit

■ Jungen

Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (2000): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt.

Rohrman, Tim (2001): Echte Kerle. Jungen und ihre Helden. Reinbek: Rowohlt.

Winter, Reinhard & Neubauer, Gunter (1998): Kompetent, authentisch und normal? Sexualaufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen. <Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Band 14>. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Bestell-Nr. 133 000 14.

■ Geschlechtsbezogene Pädagogik

Rauw, Regina; Jantz, Olaf; Reinert, Ilka & Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hg.) (2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen: Leske + Budrich.

Rose, Lotte & Scherr, Albert (2000): Der Diskurs der Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein kritischer Blick. *Deutsche Jugend* 48 (2), 65-74.

■ Jungenarbeit

Neubauer, Gunter & Winter, Reinhard (2001): So geht Jungenarbeit. Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe. Stiftung SPI Berlin: Bundesmodell "Mädchen in der Jugendhilfe" (Hg.). Berlin: Stiftung SPI Berlin. Bezug: Bundesministerium FSF, Peter Kupferschmid oder Frau Böhneke, 53107 Bonn, Tel.: 0228-930-2883; schriftliche Bestellung oder Fax 0228-930-4160.

Sturzenhecker, Benedikt (2000): Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit. Teil 1. *Unsere Jugend* 52 (1), 26-38. Teil 2. *Unsere Jugend* 52 (2), 85-94.

Vogel, Gerhard & Aktion Jugendschutz Bayern (Hg.) (1998): "... immer gut drauf?" Ideenbuch zur jungenspezifischen Suchtprävention. München: Aktion Jugendschutz. Bezug: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern, Fasaneriestraße 17, 80636 München, fax 089/1235642, Best.Nr. 12501, DM 9,50.

■ Kindertagesstätten

Redaktion KiTa aktuell (Hg.) (2001). Typisch Mädchen - typisch Junge? Geschlechterbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Schwerpunktheft. *Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial*, Nr. 2/2001.

Rohrman, Tim & Thoma, Peter (1998): Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg: Lambertus

■ Schule

Kaiser, Astrid (Hg.) (2001): Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden. Hohengehren: Schneider.

Kaiser, Astrid (Hg.) (1997): Koedukation und Jungen. Soziale Förderung von Jungen in der Schule. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Welz, Eberhard & Dussa, Ulla; Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (1998): Mädchen sind besser - Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen - ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. Bd. 1: Dokumentation eines Modellversuchs. Bd. 2: Curriculum - Spiele und Übungen. Berlin: Paetec, Ges. für Bildung und Technik.

■ Tabellen

Tabelle 1:

Dokumentation der gesetzlichen Krankheits-Früherkennungsmaßnahmen 1996. in: Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (2000): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt. S. 122.

Tabelle 2:

Psychische und psychosomatische Störungen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. zusammengestellt nach verschiedenen Quellen von Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (2000): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt. S. 125f.

Tabelle 3:

Verurteilte Jugendliche und Heranwachsende in Deutschland 1997. Bundesamt für Statistik, Jahrbuch 1999; Umrechnung von Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (2000): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt. S. 132.

Tabelle 4:

Anteil von Schülern und Schülerinnen in verschiedenen Schularten in Deutschland 1997 / 1998. Bundesamt für Statistik, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 1999; Umrechnung von Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (2000): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt. S. 131.

Abschlussplenum

Frau Olóf Thorhildur Olafsdóttir

Chef de division Section "Egalité entre les femmes
et les hommes" Conseil de l'Europe

"Blick in die Zukunft"

Frau Olöf Thorhildur Olafsdóttir

Chef de division Section "Egalité entre les femmes et les hommes" Conseil de l'Europe

Etudes universitaires de lettres et d'histoire.

Doctorat de 3e cycle, Université d'Orléans en 1982

(littérature politique; l'utilisation de la littérature à des fins politiques)

Assistante puis Maître-assistante (littérature française et comparée)

à l'Université d'Islande, Reykjavik (1982-1988)

Administratrice au Conseil de l'Europe, Strasbourg (1988-1993)

Division du Patrimoine Historique (1988-1990)

Secrétaire de la Commission de la Culture, de l'Éducation et des Médias de la Conférence permanente des autorités locales et régionales de l'Europe (1990-1993)

Depuis 1993 : Administratrice principale au Conseil de l'Europe, Direction Générale des Droits de l'Homme, Chef de la Division Egalité entre les femmes et les hommes et Secrétaire du Comité directeur pour l'égalité entre les femmes et les hommes (CDEG).

Actuellement : Chef de Division Egalité entre les femmes et les hommes,

Direction générale des Droits de l'Homme, DG-II, Conseil de l'Europe.

Séminaire

■ « Partageons l'égalité »

Luxembourg, 10 novembre 2001

Discours de clôture de Mme Olöf Olafsdóttir
Chef de la Division Egalité entre les femmes
et les hommes

Direction Générale des Droits de l'Homme,
Conseil de l'Europe

Mesdames, Messieurs,

C'est un grand plaisir et un honneur pour moi de clôturer ce séminaire, et je voudrais remercier les organisateurs et les organisatrices, en particulier Maddy Mulheims, de m'avoir invitée à partager avec vous mes idées et mes expériences. Ce que je vais vous dire aujourd'hui s'appuie essentiellement sur ce que j'ai appris en 9 ans de travail pour la promotion de l'égalité des sexes au Conseil de l'Europe.

Quelle sera l'évolution de l'égalité des sexes dans les années à venir ? Cela est difficile à dire.

Depuis quelques mois, nous vivons une époque particulièrement instable. En ce début de 21e siècle, il n'est pas facile de voir comment la situation mondiale et nos sociétés vont évoluer.

Mais comme les fins et les débuts de siècles sont souvent une occasion de dresser des bilans, et d'imaginer le futur, je voudrais brièvement évoquer les progrès réalisés en matière d'égalité des sexes, et surtout m'interroger sur les scénarios possibles pour l'avenir pour l'avènement de ce nécessaire partage de l'égalité, discuté pendant ce séminaire.

L'enjeu en est l'avenir des sociétés européennes, l'avenir de la démocratie. Il s'agit de savoir quel type de société nous voulons mettre en place et comment nous voulons qu'elle fonctionne. De toute façon, l'égalité des sexes est inexplicablement liée à la démocratie. Pour ma part, je pense qu'il est possible de s'accorder sur l'objectif qui est de s'acheminer vers une société qui tire le meilleur parti des talents, des compétences, des intérêts, des droits et des besoins de toutes les femmes et de tous les hommes. Une société qui tienne compte de tout ceci dans l'intérêt du corps social dans son ensemble.

■ De la non-discrimination au droit à l'égalité

Pour les personnes qui travaillent pour la promotion

de l'égalité des sexes, les progrès peuvent sembler très lents. Mais en y regardant de plus près, il est possible de se rendre compte que des progrès sensibles ont été accomplis au cours du 20^e siècle, et en particulier au cours des trente dernières années. L'émancipation des femmes est une réalité, au point que des jeunes femmes européennes interrogées sur l'égalité des sexes estiment en général qu'elle est chose acquise. C'est un bel optimisme lorsque l'on pense à toutes les violences encore subies par les femmes¹, la persistance de l'inégalité des salaires, l'exclusion des femmes de la prise de décision dans certains pays. Mais, à mon avis, c'est au cours de ces 10-15 dernières années qu'un changement de perspective sur les relations de genre commence à émerger, tellement important, tellement profond, qu'il ne pourra transformer nos sociétés que dans le sens du partage.

Quel est ce changement de perspective ?

Essayons de le comprendre à partir de l'évolution de la question de l'égalité dans ce microcosme qu'est le Conseil de l'Europe. Il y a seulement cinquante ans, la question des droits des femmes et de l'égalité des sexes n'était même pas une question que l'on pouvait envisager d'inscrire à l'ordre du jour du Conseil de l'Europe. Encore moins une question relevant des droits de l'Homme et susceptible d'être traitée dans des instruments juridiques comme la Convention européenne des Droits de l'Homme. L'emploi systématique du masculin dans cette Convention le prouve clairement. C'est seulement en 1979 que le Conseil de l'Europe a abordé pour la première fois la question du statut des femmes, sujet d'ailleurs souvent objet de dérision. L'idée d'alors était qu'il fallait protéger les femmes contre les discriminations, tout en les classant dans la catégorie de « victimes », en tant que groupe vulnérable. Au cours des années 80, il devenait peu à peu politiquement correct de parler de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Mais, la question était toujours perçue exclusivement comme une question de femmes, et l'approche adoptée tendait à assimiler les femmes aux hommes. Les femmes étaient jugées par rapport à une norme, qui était l'homme, et non pas reconnues comme des actrices à part entière et de plein droit de la société, décideuses de leur destin. En fait, il s'agissait exclusivement d'une égalité formelle, et non pas d'une égalité effective pour les femmes.

En 1989, au Conseil de l'Europe, le Comité directeur pour l'égalité du Conseil de l'Europe était rattaché à la Direction des Droits de l'Homme. Ce changement illustrait la volonté politique de placer résolument

les travaux du Comité dans une perspective de droits de la personne humaine. Parallèlement, le Comité des Ministres adoptait une Déclaration sur l'égalité des femmes et des hommes, dans laquelle il affirmait que l'égalité des sexes est une condition *sine qua non* de la démocratie.

D'un point de vue conceptuel, cela risque de ne pas paraître révolutionnaire aujourd'hui. Mais, il y a dix ans, ces deux initiatives marquaient une approche nouvelle, et nettement plus positive, qui plaçait l'égalité résolument au cœur des droits de la personne humaine, et les femmes sur un pied d'égalité avec les hommes.

Ces idées se sont concrétisées lorsque la notion de démocratie paritaire a été lancée en tant que nouvelle stratégie par le Conseil de l'Europe en 1989. Bien que le concept ait fait l'objet de débats enfiévrés et controversés pendant un certain nombre d'années, on peut constater aujourd'hui que la notion de parité est largement reconnue, et la nouvelle loi française sur la parité dans les assemblées élues en est une preuve éclatante. Il est vrai qu'il n'est pas toujours facile d'appliquer ce principe dans certains pays, mais il est maintenant largement accepté au moins dans notre région du monde que les femmes doivent participer pleinement aux processus de prise de décision, sinon notre démocratie ne serait pas une démocratie véritable. Accepter le principe de la parité, c'est accepter que l'humanité soit sexuée, que les lois et les politiques ne puissent jamais être écrites pour une personne prétendument « neutre ». Les femmes ne sont pas un deuxième sexe qui dévie d'une norme qui serait l'homme. Les hommes et les femmes peuvent être différents, du fait de leur socialisation notamment, du fait de leurs expériences différentes, mais cette différence ne doit jamais créer des hiérarchies. C'est cette idée de « genre » qui devrait imprégner les législations et les politiques du 21^e siècle.

■ **L'approche intégrée de l'égalité : l'égalité concerne et responsabilise les femmes et les hommes**

La stratégie de l'approche intégrée de l'égalité – en anglais « gender mainstreaming » - découle tout naturellement de cette nouvelle vision de l'égalité des sexes, fondée sur l'idée de genre. Cette approche constitue aujourd'hui un instrument essentiel pour « injecter » une perspective d'égalité dans les politiques et les pratiques à tous les niveaux. Cette stratégie constitue un instrument pour arriver à une vraie égalité à l'avenir, parce

¹ Selon les statistiques, une femme sur quatre en Europe serait victime de violences.

qu'elle permet de prendre pleinement conscience du fait que l'égalité concerne les hommes autant que les femmes. Elle devrait permettre de déconstruire les structures sociales fondées sur la hiérarchie masculine. L'approche intégrée de l'égalité prend en compte le changement de perspective que j'ai mentionné, elle est positive, elle ne met pas les femmes dans une position de victime, mais permet aux hommes et aux femmes, aux garçons et aux filles d'être appréhendés et d'agir tels qu'ils ou elles sont et être pris en compte comme tels.

Le Conseil de l'Europe a publié un rapport sur cette approche, qui donne une définition du concept et explique comment le mettre en pratique. En résumé, ceci consiste à prendre toujours en compte, dans toutes les politiques et tous les programmes, le point de vue tant des femmes que des hommes, et analyser l'impact que ces politiques et programmes pourraient avoir sur les femmes et les hommes. Ce faisant, cette stratégie aura le grand mérite d'associer un nombre beaucoup plus élevé d'acteurs, hommes et femmes, à la mise en œuvre de l'égalité.

Pour vous donner une idée de ce que l'utilisation de l'approche intégrée de l'égalité peut révéler, voici quelques idées qui ont émergé d'un récent atelier du Conseil de l'Europe où nous avons réuni les Présidents des comités qui s'occupent du sport, de la santé, de la cohésion sociale et des réfugiés. Au début de l'atelier, les présidents ne voyaient pas très bien comment appliquer la perspective de genre à ces matières. Mais rapidement, tout en discutant, quelques points sont apparus qui leur ont permis de mieux comprendre, et même d'identifier eux-mêmes où les problèmes se trouvaient. Je vous livre quelques uns de ces points sous forme de questions ouvertes :

- Dans le domaine du sport, il faut reconnaître que les motivations pour en faire sont très différentes pour les femmes et les hommes. Les sports préférés par la majorité des femmes sont des sports de récréation. Ces sports sont considérés comme moins importants que les sports de compétition, pratiqués essentiellement par les hommes, qui reçoivent beaucoup plus de financement de la part des autorités. Pourquoi cette différence de distribution de ressources ? Comment changer cela ? Qu'est-ce qu'un tel changement impliquerait ?
- Le domaine de la santé est l'un des domaines où les différences entre les femmes et les hommes sont très grandes, en raison des différences biologiques. Mais, il est un fait que la recherche se fait beaucoup plus sur les animaux mâles, et donc

n'est que partiellement utile aux femmes. Un exemple : c'est seulement en 1991 que les effets différents de l'alcool sur les rats mâles et femelles ont été démontrés – avant, la recherche se faisait exclusivement sur les mâles. Pourquoi a-t-on choisi plutôt des mâles ? Un autre exemple : il est prouvé que le fait d'être un homme semble plus prédisposer aux accidents que le fait d'être une femme. Les hommes ont notamment plus d'accidents de voiture, etc. En ce sens, la violence est un problème de santé. Est-elle reconnue comme telle dans nos pays ?

- Dans le domaine de la cohésion sociale, je me limiterai à mentionner le rôle du père, rôle actuellement vraiment en évolution. Avons-nous jamais réfléchi au fait que les femmes ne veulent pas nécessairement que le père de leurs enfants s'en occupe ? Les femmes ne veulent peut-être pas perdre le pouvoir dans ce domaine qui leur est réservé depuis si longtemps.

Ces exemples montrent que la mise en œuvre de l'égalité est une affaire compliquée qui demande un dialogue permanent entre les femmes et les hommes, une mise en question constante des structures et des normes habituelles. Ceci prendra du temps, et dépendra aussi de l'arrivée des femmes à des postes de pouvoir, dans la vie politique, mais aussi dans la vie économique et dans les médias, ces derniers étant tout puissants dans la société d'aujourd'hui, et dans les universités où elles sont encore singulièrement absentes des postes de décision. Surtout, elles doivent participer aux négociations pour résoudre les conflits et construire la paix. Elles doivent devenir ambassadrices et représentantes de leurs pays à l'étranger, domaines traditionnellement réservés aux hommes.

On pourra alors objecter : Que vont changer les femmes en arrivant aux postes de pouvoir ? Ne feront-elles pas la même chose que les hommes ? Pour le moment, il n'existe pas de réponse absolue à cette question. Effectivement, lorsque les femmes sont en petit nombre en politique, elles ne peuvent que se conformer à ce que veulent les hommes et adopter les structures hiérarchiques masculines. Cependant, lorsque les femmes arrivent plus nombreuses au pouvoir, elles peuvent modifier – et modifier – les choses.

L'arrivée des femmes au pouvoir va probablement contribuer à un changement de perspective. C'est au cours de ces dernières années que quelques Etats européens ont adopté des lois concernant la violence au sein de la famille, reconnaissant notamment que c'est l'auteur des violences qui doit quitter le domicile, et non pas la victime,

comme c'était le cas jusqu'à récemment. C'est un changement important, car elle responsabilise l'homme, l'auteur de la violence. De même, je ne peux résister à l'idée d'évoquer la récente loi suédoise sur la prostitution, qui incrimine non pas la prostituée, mais le client qui demande ses services. Dans les deux cas, il s'agit d'un renversement de perspective tellement important que nous sommes encore loin d'en avoir mesuré la portée. L'homme, ses habitudes, les situations dans lesquelles il vit et ses points de vue ne seront plus nécessairement la norme, et il devra assumer la pleine responsabilité de ses actes. Il est probable que l'adoption de telles lois ait été possible grâce à l'arrivée de plus de femmes au pouvoir dans des pays comme la Suède.

■ Comment accélérer l'évolution vers une civilisation de l'égalité ? : la réponse de l'éducation et de la formation

Peut-être est-ce trop optimiste de dire que la réalisation de la parité et l'usage de l'approche intégrée vont à terme amener l'égalité des sexes. Mais il est permis de l'espérer. En tout cas, pour que l'approche intégrée soit comprise et utilisée, il faudra un grand effort de formation et de sensibilisation, pour les femmes et les hommes, à tous niveaux et dans toutes les institutions et organisations de la société. Il faut d'abord une expression claire des gouvernements démontrant une volonté d'aller dans ce sens et en en donnant les moyens aux acteurs concernés. L'éducation à l'égalité pourra se faire à l'école, mais elle devra aussi devenir une partie intégrante de la formation continue et professionnelle, surtout des enseignant(e)s, afin que les femmes et les hommes apprennent à voir les choses à travers les lunettes de l'égalité entre les sexes.

Ceci est d'autant plus important, étant donné que la perspective de l'égalité ne gagne les mentalités que lentement, et que les structures et les hiérarchies masculines ne sont mises en question que progressivement. Par ailleurs, les anciens stéréotypes de la femme au foyer et de l'homme chef de famille sont remplacés par de nouvelles images, souvent contradictoires, influencées par l'invasion de la pornographie et des images très peu réalistes que les médias nous donnent des hommes et des femmes. Certaines de ces images sont hautement stéréotypées, et pour simplifier, montrent la femme comme un objet de désir, voire un objet sexuel à conquérir, et l'homme comme un Rambo. Les effets de ces images sont manifestes sur les garçons et les filles : l'anorexie et la boulimie pour les filles, les comportements violents et destructeurs pour les garçons. Peut-être, de manière plus large, influent-elles plus

profondément et de façon plus insidieuse sur les relations entre hommes et femmes. Certes, une certaine élite de jeunes saura toujours déjouer et relativiser plus ou moins les images et les stéréotypes, mais d'autres, plus vulnérables socialement, en seront plus affectés. Il s'agit de garçons et de filles qui ne sont pas sûrs d'eux-mêmes, pas sûrs de leur identité et de leur valeur.

Un autre phénomène de notre temps, extrêmement inquiétant en Europe, est l'augmentation considérable de la traite des êtres humains, la traite des femmes aux fins d'exploitation sexuelle. Cette nouvelle forme d'esclavage, qui exploite la misère des jeunes femmes et jeunes filles, nie l'essence même des droits de la personne humaine. Le Conseil de l'Europe essaie de combattre ce phénomène depuis plusieurs années, et ce sera l'un de ses grands défis dans les années à venir.

Vous l'avez compris dans les deux cas, ici il est surtout question de jeunes, et même d'enfants. Le travail pour la promotion de l'égalité doit prendre en compte les enfants et les jeunes et s'adresser à eux. Au Conseil de l'Europe, un groupe de spécialistes sur l'approche intégrée à l'égalité à l'école vient d'être mis en place. L'égalité à l'école n'a pas été discutée au niveau de l'Organisation depuis les années 70, sous prétexte que le droit à l'éducation et à la formation professionnelle sans distinction de sexe était établi comme norme juridique et scrupuleusement mis en œuvre. Il était également avancé que les filles réussissaient mieux que les garçons, et qu'elles étaient plus nombreuses à obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur général. Cependant, trois réalités saillantes ont pu déterminer les Comités concernés à entreprendre ce travail : 1) le fait que de nombreux garçons – dans certaines régions ou certains quartiers – quittent l'école sans diplôme ou presque, et deviennent des chômeurs de longue durée 2) ainsi que le fait que des filles, malgré leur réussite scolaire, ont toujours des salaires plus bas que les hommes et réussissent moins bien dans la vie professionnelle et 3) le problème persistant et croissant de la violence à l'école, violence souvent sexuelle.

Une raison supplémentaire, non moins importante, est le fait que nos sociétés ont beaucoup changé récemment (notamment en ce qui concerne les médias et la révolution informatique) et que les institutions n'ont pas forcément des réponses adéquates à ces nouveaux contextes. Il est temps d'aborder de nouveau la question. à savoir comment l'école, et les enseignant(e)s pourront répondre à ces nouveaux contextes et aux

nouvelles questions qui ont émergé. Il est très probable que les enseignant(e)s soient mal préparé(e)s, mal équipé(e)s pour y répondre.

Le Groupe de spécialistes, que je viens de mentionner, commence tout juste son travail. Il doit, en l'espace de deux ans, produire un rapport sur les manières de promouvoir l'approche intégrée de l'égalité à l'école et un projet de recommandation y relatif, pour adoption par le Comité des Ministres des Etats membres du Conseil de l'Europe. Beaucoup d'importance est accordée à ce travail. Les discussions que vous avez eues ici, aujourd'hui, constitueront une contribution très utile à ce travail.

Mesdames, Messieurs,

Si de nouvelles perspectives s'offrent à nous, le chemin à parcourir est encore long. C'est vers la reconstruction des relations entre les sexes qu'il faut aller, où le privé devient enfin politique, où l'acceptation positive des différences, la prise en compte des besoins et des préoccupations des multiples groupes de femmes et de multiples groupes d'hommes se feront dans le respect de chacune et de chacun. Ceci prendra beaucoup de temps, mais en vaut la peine, car c'est une question de civilisation.

Merci de votre attention

Anhang

Presseartikel

Dans le cadre du projet «Partageons l'égalité»

L'égalité des filles et des garçons dans l'éducation et la formation

Un séminaire international organisé sous le patronage de la Grande-Duchesse Le Grand-Duc Henri et la Grande-Duchesse Maria Teresa ont honoré de leur présence l'ouverture des travaux

C'est dans le cadre du projet «Partageons l'égalité - Gläichheet deelen - Gleichheit teilen» qu'un séminaire international a eu lieu samedi dernier au Centre des conférences «Hémicycle» à Luxembourg-Kirchberg. Le Grand-Duc Henri et la Grande-Duchesse Maria Teresa ont suivi avec beaucoup d'intérêt l'ouverture des travaux de ce séminaire placé sous le patronage de la Grande-Duchesse, organisé par le ministre de la Promotion féminine en collaboration avec le ministère de la Culture, de l'Éducation supérieure et de la Recherche, le ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports, l'Institut d'études éducatives et sociales IEES, l'Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques Iserp et le Centre d'information et de documentation des femmes «Thers Bodé» Cid Femmes et dont le thème était le rôle de l'éducation et de la culture dans un monde en mutation. Le séminaire avait pour but d'analyser dans quelle mesure la pratique rejoint la théorie dans le domaine du développement de la personnalité.

Les personnalités furent accueillies à leur arrivée par Maddy Mulheims, conseillère de gouvernement première classe, chargée de direction, qui souhaita la bienvenue à tous les participants au séminaire qui s'inscrit dans le cadre d'un projet du ministère qui a pour but de mettre en évidence l'égalité des droits et des devoirs des femmes et des hommes afin de permettre à chacune et à chacun de développer ses facultés et de suivre sa vocation.

Le ministre de la Promotion féminine, de la Famille, de la Solidarité et de la Jeunesse, Marie-Josée Jacobs, rappela qu'avec la destruction des deux tours du «World Trade Center» le 11 septembre dernier, les structures de la démocratie ont été ébranlées et que cette démocratie est en crise. Le non-respect des droits des femmes en Afghanistan est bien connu et bien que le Traité d'Amsterdam ait consacré en



Le Grand-Duc Henri, la Grande-Duchesse Maria Teresa et Erna Hennicot-Schoepges, ministre de la Culture, de l'Éducation supérieure et de la Recherche, pendant le séminaire. (Photo: Tony Minnes)

Europe l'égalité des droits des femmes et des hommes, beaucoup reste à faire. Il s'agit d'offrir à chaque enfant la possibilité de développer ses aptitudes propres et l'éducation doit forger de fortes personnalités. Notre culture a développé des rôles spécifiques auxquels il est difficile de s'opposer et dès l'école maternelle les garçons et les filles se dirigent vers des jeux différents. Il semble au ministre que l'on doit apprendre par exemple aux garçons à montrer leurs sentiments et que l'on ne les ridiculise pas s'ils aiment jouer avec une poupée. L'union européenne a reconnu l'importance d'une pédagogie axée sur l'égalité des filles et des garçons. Le ministre se réjouit de l'intérêt international récolté par ce séminaire et elle remercia tout particulièrement nos souverains pour leur présence et leur intérêt. Ses remerciements allèrent également à tous ceux qui ont permis l'organisation d'un séminaire dont le but est d'opposer l'égalité au modèle patriarcal dans lequel les rôles sont définis d'avance sans considérer les goûts et les aptitudes des filles et des garçons.

Le ministre de la Culture, de l'Éducation supérieure et de la Recherche, Erna Hennicot-Schoepges, souligna l'importance de prendre conscience de l'égalité et d'élaborer des projets permettant de la faire respecter. La formation doit inclure un volet «égalité» et il est utile de sensibiliser les filles pour des professions du domaine de l'informatique et les inciter à occuper des fonctions incluant de grandes responsabilités. Elle regretta le peu d'intérêt rencontré chez les garçons pour l'enseignement préscolaire et espéra que le choix des enseignants se fasse uniquement au vu des compétences.

M.A. Ph. D. Madeleine Arnot, «Reader in sociology of Education, School of Education» à l'Université de Cambridge en Grande-Bretagne, présenta ensuite un exposé sur les relations de genre dans un monde en mutation et sur les contradictions que l'on retrouve actuelle-



Les participants ont suivi avec beaucoup d'intérêt les différents exposés

ment entre éducation, emploi et vie familiale. Après avoir souligné que de grands progrès ont été faits dans l'éducation féminine, elle fit un historique de la société britannique. Elle mit l'accent sur les excellents résultats scolaires des filles auxquels l'on oppose souvent l'immaturité des garçons du même âge. Elle brossa un portrait de la situation en Grande-Bretagne et elle se demanda pourquoi de nos jours encore de nombreuses jeunes filles se dirigent vers des professions telles que coiffeuse, esthéticienne, etc. et ne se laissent pas tenter par exemple par l'informatique. De nombreuses mères occupent en Grande-Bretagne des postes à mi-temps et travaillent principalement pour des raisons financières. Elles occupent souvent des postes mal rémunérés

et ont peu de possibilité de promotion. Peu à peu en Grande-Bretagne l'éducation s'efforce d'enseigner aux jeunes filles que le mariage n'est plus le seul but à atteindre et qu'il est possible pour une femme de «faire carrière». Des sondages en Grande-Bretagne ont montré que les jeunes filles des années quatre-vingt-dix sont plus réalistes que leurs mères et leurs grands-mères et qu'elles ne veulent plus être dépendantes financièrement et émotionnellement de leurs époux. La famille continue à les intéresser, mais elles veulent prendre elles-mêmes leur avenir en mains. Les mêmes résultats ont été notés pour la plupart des jeunes filles de cet âge qu'elles soient britanniques, africaines, asiatiques, etc. Les hommes quant à eux ne réalisent

pas toujours qu'ils sont également aptes à partager les tâches familiales et leur façon de vivre la paternité est différente. La conférencière termina en se demandant comment mettre en place un nouveau contrat social pour les femmes et les hommes et elle espéra que le séminaire permettra d'y voir plus clair.

La journée se poursuivit par des ateliers sous la direction du Prof. Dr Hannelore Faulstich-Wjeland, du Prof. Dr Maria Anna Kreienbaum et du psychologue Tim Rohrmann. Madame Olaf Thorbjörnsdóttir, chef de division section «Egalité entre les femmes et les hommes» au conseil de l'Europe clôtura un séminaire qui aura permis de discuter au niveau international d'un sujet d'une brûlante actualité. Csk

MINISTÈRE DE LA PROMOTION FÉMININE

Education et égalité : pour un nouveau contrat social

L'égalité entre les sexes doit s'apprendre dès le plus jeune âge. Mais à terme, n'est-ce pas un "nouveau contrat social entre femmes et hommes" qui est nécessaire ? Réflexions autour d'un séminaire organisé au Kirchberg.

Le projet "Partageons l'égalité" initié par le ministère de la Promotion féminine est placé sous le patronage de la Grande-Duchesse Maria Teresa. Hier, le couple grand-ducal n'a pas manqué d'assister au séminaire « Education et formation dans un monde qui change » organisé au Centre de Conférences du Kirchberg. Il s'agit de bien plus que d'une visite de politesse : le Grand-Duc a écouté les discours initiaux avec attention, la Grande-Duchesse n'a pas manqué d'intervenir dans le jeu des questions et des réponses en apportant son expérience de maman de quatre garçons et d'une fille. Le séminaire a réuni plus d'une centaine de participants et de participantes, ces dernières étant il est vrai très largement en majorité.

Dans son discours d'ouverture, Marie-Josée Jacobs, ministre de la Promotion féminine, a associé l'image des femmes afghanes cachées derrière leur voile celle de ce monde qui a changé depuis les attentats du 11 septembre. L'ancienne militante syndicale s'interroge : « L'époque de la croissance économique, au cours de laquelle on a mis l'accent sur les droits individuels, aura-t-elle été l'âge d'or pour les femmes occidentales ? »

Certes, les droits des femmes ont été reconnus dans le cadre des "Droits de l'Homme". Une politique de promotion a été développée en faveur des femmes, le Traité d'Amsterdam en fait l'un des impératifs au sein de l'Union européenne. La réflexion est engagée, de nombreuses études sont menées et la sensibilisation passe certainement par des séminaires comme celui du Kirchberg. Pour autant, la ministre de la Promotion féminine en est consciente, il reste énormément de chemin à parcourir : « Nous souhaitons qu'un jeune



Plus qu'une visite de politesse, le couple grand-ducal s'est impliqué personnellement durant le séminaire "Education et Formation dans un monde qui change".

garçon puisse jouer à la poupée sans se faire moquer, que les garçons aient le droit d'exprimer leurs sentiments. » Une éducation qui, suivant les souhaits de Marie-Josée Jacobs, doit débiter avec un enseignement "neutre par rapport au sexe" dès le préscolaire.

Le séminaire a été ouvert par une conférence de Madeleine Arnot, professeur à la faculté de Sociology et d'Education de l'Université de Cambridge (Grande-Bretagne). Cette dernière a fait état des progrès rapides obtenus par les jeunes filles au sein du système éducatif anglais, notamment de leurs résultats dans les branches de la mathématique et des sciences. La moyenne des résultats scolaires des filles dépasse largement celles des garçons ! L'éducation a éga-

lement permis aux jeunes femmes anglaises, sans tomber dans les pièges du féminisme, de devenir beaucoup plus autonomes, d'être maître de leur destin. « Pourtant, le fossé s'est encore creusé » regrette Madeleine Arnot qui constate que les filles ne profitent pas de leur avance scolaire pour s'assurer une carrière professionnelle équivalente à celles des hommes. Au contraire, cette réussite scolaire féminine semble plutôt susciter des craintes du côté du "old boys club". Pour autant que l'égalité entre hommes et femmes soit l'objectif à atteindre en ce 21^e siècle, ce qu'il faut c'est un "nouveau contrat social entre hommes et femmes".

Alain KLEEBLATT.

■ SEMINAR AUF KIRCHBERG

Erziehung und Bildung in einer sich verändernden Welt

Rund 100 Teilnehmer konnte Frauenministerin Marie-Josée Jacobs am vergangenen Samstag zum Seminar „Erziehung und Ausbildung in einer sich verändernden Welt“ im Konferenzzentrum in Luxemburg-Kirchberg begrüßen, u.i. Großherzog Henri und Großherzogin Maria Teresa sowie Hochschul- und Forschungsministerin Erna Hennicot-Schoepges.

Das vom Frauenministerium gestartete Projekt „Partageons l'égalité“ steht bekanntlich unter der hohen Schirmherrschaft von Großherzogin Maria Teresa, die am vergangenen Samstag ihre Erfahrungen als Mutter von fünf Kinder in die Diskussion einbrachte.

Auch wenn die Gleichberechtigung von Frauen und Männern durch internationale Verträge gesichert sei, so gelte es nun, so



Großherzog Henri und Großherzogin Maria Teresa wohnten dem Seminar „Erziehung und Bildung in einer sich verändernden Welt“ auf Kirchberg bei
Photo: Georgette

Ministerin Marie-Josée Jacobs, oder Mädchen, ab dem Kindergarten eine geschlechtsneutrale Erziehung angedeihen zu lassen. ■



Fotos: Martine May

Das großherzogliche Paar lauschte mit Interesse den Ausführungen der Referenten

Unter der Schirmherrschaft von Großherzogin Maria Teresa wurde am vergangenen Samstag im Konferenzzentrum „Hémicycle“ in Luxemburg-Kirchberg ein internationales Seminar zum Thema Gleichberechtigung in Erziehung und Bildung abgehalten.

Großherzog Henri und Großherzogin Maria Teresa verfolgten mit großem Interesse die Eröffnung dieses Seminars, das vom Frauenministerium, den Ministerien für Kultur, Hochschulstudien und Wissenschaft sowie für Unterricht, Berufsausbildung und Sport in Zusammenarbeit mit den Instituten für pädagogische und soziale Studien (IEES) bzw. für Höhere Pädagogische Studien (ISERP) und dem Informations- und Dokumentationszentrum für Frauen „Thers Bodé“ (CID Femmes) organisiert wurde. Zur Diskussion standen u.a. die Rolle von Erziehung und Bildung in einer sich schnell verändernden Welt sowie die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes im Hinblick auf die Verknüpfbarkeit von Theorie und Praxis.

Regierungsrätin Maddy Muhleims empfing die hohen Gäste mit einem Eingangsvortrag, der die Ziele dieses Seminars ausdrücklich unterstrich: die Gleichheit der Geschlechter vor Recht und Gesetz, die jedem dieselben Möglichkeiten in Ausbildung und Beruf bieten sollen.

Frauen- und Familienministerin Marie-Josée Jacobs erinnerte ihrerseits daran, dass mit den schrecklichen Attentaten des 11. September die Grundstrukturen der Demokratie ins Wanken geraten seien. Die Missachtung der Frauenrechte in Afghanistan sei hinlänglich bekannt; es bleibe, trotz des Amsterdamer Vertrages, der die rechtliche Gleichheit von Frauen und Männern bestätigte, noch viel zu tun. So müsse jedem Kind die Möglichkeit gegeben werden, seine eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Die Ministerin zeigte sich erfreut über das rege interna-

tionale Interesse, das diesem Seminar entgegengebracht wurde. Des Weiteren begrüßte sie die hervorragende Arbeit der Organisatoren, die solch ein Projekt, das die erzieherische Gleichheit einem überkommenen patriarchalen Modell mit seinen Geschlechter trennenden Auffassungen entgegenstellt, ermöglichte.

Neue Berufsbilder schaffen

Als Kultur-, Hochschul- und Wissenschaftsministerin unterstrich Erna Hennicot-Schoepges, wie wichtig es sei, Projekte auszuarbeiten, die eine gleiche Ausbildung von Mädchen und Jungen ermöglichen. Man müsse Mädchen verstärkt für Berufe im Bereich der Informatik interessieren und sie ermutigen, Funktionen zu übernehmen, die eine große Verantwortung beinhalten. Sie bedauerte, dass nur wenige männliche Studenten sich für den Beruf des Vorschullehrers begeisterten, und sprach nicht zuletzt die Hoffnung aus, dass Lehrer künftig ausschließlich wegen ihrer Kompetenz eingestellt würden.

Madeleine Arnot, Lehrerin für Soziologie der Ausbildung an der Universität von Cambridge, hielt anschließend einen Vortrag über die Gegensätze in Ausbildung, Beruf und Familie. Nachdem sie auf die bedeutenden Fortschritte, die in der Ausbildung für Mädchen gemacht worden sind, eingegangen war, zeichnete sie in kurzen Umrissen einen historischen Rückblick auf die englische Gesellschaft. Sie fragte sich, warum es noch immer an der Tagesordnung sei, dass viele Mädchen sich eher für Berufe wie Friseur, Kosmetikerin usw. interessieren, und sich nicht vermehrt in Richtung Informatik engagierten.

In Großbritannien versuche die Schule den Mädchen verstärkt aufzuzeigen, dass es auch für eine Frau möglich sei, neben der Familie eine richtige Karriere aufzubauen. Umfragen zufolge seien Mädchen heute realistischer und

aufgeschlossener denn je. Sie legten nach wie vor Wert auf eine Familie, möchten aber ihre Zukunft selbst in die Hand nehmen, ohne emotional oder finanziell von ihrem Mann abhängig zu sein. Die Jungen ihrerseits wären weit weniger einsichtig, was ihre mögliche Rolle in der Familie angehe. Madeleine Arnot bemerkte abschließend, es wäre wichtig, einen neuen sozialen Vertrag für Frauen und Männer auszuarbeiten, darüber hinaus bekundete sie ihre Hoffnung, dass dieses Seminar dazu etwas beitragen könnte.



Madeleine Arnot

Im Verlaufe des Tages wurden zahlreiche Workshops unter der Leitung von Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, von Prof. Dr. Maria Anna Kreienbaum und dem Diplom-Psychologen Tim Rohrmann abgehalten.

Frau Ölþ Thorhildur hielt einen Abschlussvortrag über die „Gleichheit von Frauen und Männern“ und wagte einen vorsichtigen Blick auf die Zukunft dieses höchst aktuellen gesellschaftlichen Themas. **NoGo**

SCHULE

Traumberuf Friseur

Trotz guten Abschneidens in allen Fächern orientieren sich Mädchen bei der Berufsorientierung immer noch an traditionellen Rollenmustern. Zu dumm, dass sie dabei die schlecht bezahlten Jobs bekommen.

(rw) - "Die Mädchen werden immer besser", so die Feststellung von Gastrednerin Madeleine Arnot von der Universität Cambridge am Samstag anlässlich des Seminars "Erziehung und Bildung in einer sich verändernden Welt". Und belegte anhand von Zahlenmaterial, dass jenseits des Kanals die Schulleistungen von Jungen und Mädchen sich in Mathematik und Physik immer mehr angleichen, während die Mädchen in Englisch weiterhin besser abschneiden. In Großbritannien gebe es Probleme eher mit den Jungen der "working class", die mit dem Durchschnitt oft nicht mithalten könnten. Doch die Mädchen verhielten sich jedoch weiterhin, unabhängig von ihren schulischen Erfolgen, traditionell, sobald sie zwischen Optionen zu wählen hätten: "Sie werden immer noch Friseur, statt in wissenschaftliche Bereiche vorzudringen."

Das Seminar, das im Rahmen des Projekts "Gleichheit teilen" des Frauenministeriums stattfand, sollte Antworten auf die Frage finden, weshalb es der Schule nicht gelingt, trotz einer Reihe veränderter Vorzeichen die traditionelle Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern aufzubrechen. Die Rednerin sah einen Grund darin, "dass wir am Ende des 20. Jahrhunderts

erst die Infragestellung von viktorianisch geprägten Werten erleben". Nachweisbar sei jedoch nun bei den jungen Mädchen von 16 ein "Wechsel vom Romantizismus zum Pragmatismus". Angesichts veränderter Familienstrukturen setzten sie nicht mehr auf männliche Ernährer, sondern sahen sich zunehmend als Schmiedinnen ihres eigenen Glücks.

Keine Informatikerinnen in Aussicht

Eine Veränderung, die in Luxemburg, wo jahrzehntelang die Hausfrauenehe hochgehalten wurde, noch kaum feststellbar ist. Allerdings bestätigen die Zahlen, die Unterrichtsministerin Anne Brasseur (DP) am Dienstag den parlamentarischen Kommissionen vorstellte, die Analyse der Engländerin. In den Sprachen sind laut Studie Mädchen signifikant besser als Jungen, in Mathematik sind die Unterschiede unerheblich. Jungen haben schon in der Primärschule mehr Lernschwierigkeiten, und im klassischen Sekundarschulunterricht finden sich 55 Prozent Mädchen wieder gegenüber 45 Prozent Jungen. Auch beim Abitur schneiden sie besser ab. Trotz ihrer Qualifizierung würden Mädchen aber im "classique" weiterhin literarische oder künstlerische Laufbahnen

wählen (70 Prozent Mädchen), während sie auf der Sektion Mathematik nur 23 Prozent stellen. Noch dramatischer sieht's im "technique" bei den neuen Formationsangeboten "Technicien informatique" und "CATP informatique" aus: Im Schuljahr 1999/2000 waren von jenen Jugendlichen, die dieses Angebot nutzten, gerade mal 4,4 Prozent Mädchen. In Elektrotechnik und Mechanik lag ihr Prozentsatz gar unter vier Prozent. Eine Tatsache, welche die Ministerin aber bislang wenig zum Handeln zu bewegen scheint. Recht vage verwies sie auf vergangene Sensibilisierungsaktionen, die aber bislang nicht von viel Erfolg gekrönt waren. Und was das Fitmachen des Schulpersonals in geschlechtssensibler Pädagogik betrifft, das in Primär- und Sekundarschule auf die Berufsorientierung von Jungen und Mädchen beträchtlichen Einfluss hat, so scheint es bisher kaum spezifische Angebote in Grund- und Weiterbildung zu geben.

Dass die parlamentarische Chancengleichheitskommission für die nächste Frauentags-Debatte im März eben dieses Thema ausgewählt hat, kommt nicht von ungefähr. Das Bewusstsein, dass es in diesem Bereich trotz einer Reihe von (vom Frauenministerium unterstützten) Pilotprojekten in Kindergarten und Primärschule enormen Nachholbedarf gibt, hat sich in der letzten Zeit sehr verstärkt - der Erfolg des Seminars vom Samstag bewies dies erneut.

