

DEZEMBER 6-2012

www.praxisschule.de

PRAXIS SCHULE 6-2012
MÄDCHEN- UND JUNGENPÄDAGOGIK

PRAXIS SCHULE 5-10



SONDERTHEMA

PRAXIS
SCHULE 5-10 **PLUS!**



Mädchen- und Jungenpädagogik

westermann

Dieser Artikel ist aus:

Praxis Schule 5-10
Ausgabe 06/2012

Wenn Sie mehr Informationen über die Zeitschrift haben möchten
oder an einem Abo-Angebot interessiert sind, klicken Sie bitte hier:

www.praxisschule.de

westermann

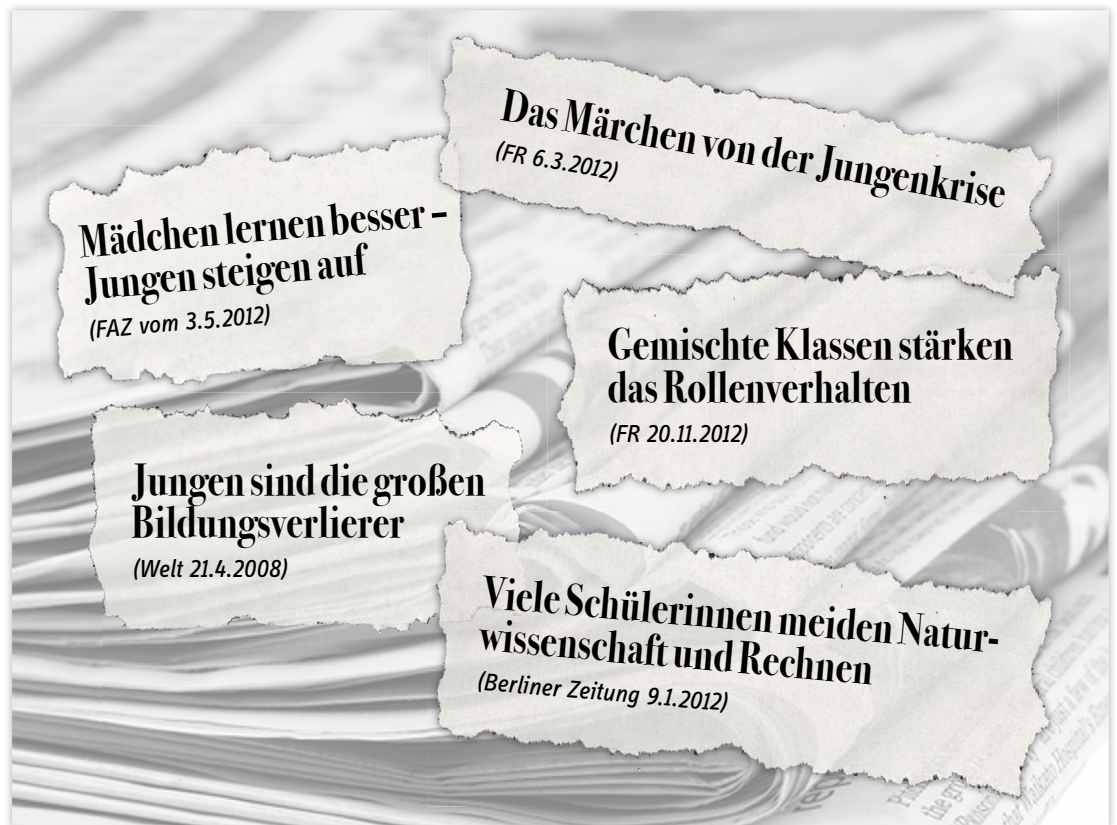


Abb. 1: Jungen sind anders – Mädchen auch!

BIRGIT PALZKILL

Jenseits von Polarität und Hierarchie?

Geschlechterbewusste Pädagogik

In regelmäßigen Abständen erscheinen solche Schlagzeilen in der Presse. Die Frage nach der Benachteiligung von Jungen oder Mädchen schlägt hohe Wellen, und die Diskussionen über Ursachen und geeignete Gegenmaßnahmen erhitzen die Gemüter. Lehrkräfte sehen sich einerseits vor die Aufgabe gestellt, Geschlechtergerechtigkeit herzustellen – werden dabei aber andererseits mit höchst widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert.

Geschlechterbewusste Pädagogik, geschlechtersensible Pädagogik, Mädchen- und Jungenförderung, reflexive Koedukation, Gender Mainstreaming: Das alles sind Begriffe, die in der pädagogischen Literatur diskutiert werden und deren Umsetzung politisch gefordert ist. Unklar bleibt dabei vielfach jedoch, was sich hinter diesen Begriffen genau verbirgt und welche pädagogischen Ziele sich hieran knüpfen.

Geschlechterordnungen

Um als Lehrkraft Klarheit bezüglich dieser Thematik zu gewinnen, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und handlungsfähig zu sein, ist es notwendig, sich eigene Haltungen und Grundannahmen zum Thema Geschlecht und Geschlechterordnung bewusst zu machen und die eigene Beteiligung am bestehenden Geschlechterverhältnis zu reflektieren.

Dabei geht es nicht um die Aneignung einer objektiven Wahrheit, eines allgemeingültigen Wissens darüber, was Geschlecht ist, sondern lediglich um die Erkenntnis, dass es verschiedene Interpretationen gibt. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um Geschlechterverhältnisse lassen sich drei Interpretationen unterscheiden:

- Die Aufteilung in zwei Geschlechter ist von der Natur aus vorgegeben. Geschlecht ist biologisch bestimmt. Aus den biologischen Unterschieden zwischen Männern und Frauen ergeben sich, sozusagen auf natürliche Weise, auch Unterschiede im psychischen und sozialen Bereich.
- Geschlecht ist sozial konstruiert. Diese Sichtweise spiegelt beispielsweise 1977 der Buchtitel von Ursula Scheu wider: „Wir werden nicht als Mädchen geboren, sondern dazu gemacht“. Auf der Grundlage biologischer Geschlechterunterschiede werden – dieser Interpretation nach – Frauen und Männer in ihre Rollen hinein sozialisiert. Die Erwartungen und Zuschreibungen an Männer und Frauen sind gesellschaftlich konstruiert und können daher in einem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess auch verändert werden.
- Die in den letzten Jahren zunehmend diskutierte „Genderforschung“ geht weiter. Nicht nur die Erwartungen und Zuschreibungen an Männer und Frauen sind sozial konstruiert, sondern die Kategorien „Mann“ und „Frau“ selber sind soziale Konstrukte. Die Genderforschung untersucht daher, nach welchen Regeln die herrschende Geschlechterordnung konstruiert wird, wie es kommt, dass wir nach genau zwei Geschlechtern unterscheiden, und wie diese Kategorien hergestellt werden. Sind die Konstruktionsregeln analysiert und beschrieben, können sie die Grundlage für eine Dekonstruktion sein, also für eine Vervielfältigung oder Verflüssigung der starren Kategorien von Mann-Sein und Frau-Sein.

Bei allen drei Interpretationsweisen sind in der Analyse unserer Geschlechterordnung zwei Begriffe zentral: die Polarität dieser Ordnung und ihre Hierarchie.

Die Vorstellung der Geschlechterpolarität hat ihren Ursprung im 19. Jahrhundert. „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ werden dabei als sich ausschließende Gegensätze aufgefasst. Ist „Männlichkeit“ durch Härte, Stärke und Rationalität gekennzeichnet, so gilt für „Weiblichkeit“ genau das Gegenteil: Weichheit, Schwäche, Emotionalität etc. Die Polarität der Ordnung verlangt darüber hinaus eine Eineindeutigkeit der Zuordnung. Das heißt: Jeder Mensch muss sich – seinen körperlichen Geschlechtsmerkmalen entsprechend – eindeutig einer der beiden Kategorien Mann oder Frau zuordnen. Abweichungen und Uneindeutigkeiten werden abgewertet und sanktioniert.

Von Hierarchie in der Geschlechterordnung wird gesprochen, wenn die beiden Pole nicht gleichwer-

tig nebeneinander stehen, sondern in einem Verhältnis von Über- und Unterordnung. In hierarchischen Geschlechterordnungen gilt in der Regel der männliche Pol als der allgemein menschliche und „normale“, während der weibliche Pol als der abweichende und andere angesehen wird und mit Abwertung verbunden ist.

Die Regeln und Symbole, über die die Selbstpräsentation als Mann oder Frau und die Zuordnung zu einer der beiden Kategorien im Alltagsleben erfolgt, sind im System der jeweils herrschenden Geschlechterordnung verankert. Diese Regeln können sich in verschiedenen Kulturen deutlich unterscheiden, wie Gianna Pomata schon 1983 an Beispielen aus der ethnophysiologischen Forschung gezeigt hat: Die Begriffe „Frau“ und „Mann“ haben nach dieser Analyse „keine wesentliche und universelle Bedeutung“ (Pomata 1983: 123) – oder, wie Carol Hagemann-White sagt: „Wir können an keine Gesellschaft mit der naiven Annahme herantreten, wir wüssten ja schon, was Frauen und Männer sind und woran man den Unterschied erkennt.“ Wir müssen vielmehr die „Kategorien Frau/Mann selbst als Symbole in einem sozialen Sinnsystem begreifen“ (Hagemann-White 1984: 79).

Auch in unserer Kultur kann Geschlecht nicht als etwas begriffen werden, das eine Person als Eigenschaft besitzt. Vielmehr muss ein Mensch sich in der alltäglichen Interaktion mit anderen so darstellen, dass er beziehungsweise sie eindeutig als Mann oder Frau zugeordnet wird; West und Zimmermann (1987) bezeichnen das als „doing gender“. „Das ‚doing gender‘ nicht zu beherrschen, wird in unserer Kultur allenfalls kleinen Kindern zugestanden. Spätestens mit dem Eintritt in die Pubertät steht jeder Mensch in unserer Kultur unter einer existentiellen Bedrohung, wenn er sich nicht eindeutig im Symbolsystem der Zweigeschlechtlichkeit zurechtfindet, wenn er das ‚doing gender‘ nicht beherrscht“ (Palzkill 2004: 204ff.). Wie existenziell diese Bedrohung ist, macht der Satz deutlich: „Ich weiß nicht mehr, ob ich Männlein oder Weiblein bin.“ Eine größere Verwirrung kann es in unserer Kultur nicht geben.

Sowohl die Polarität der Geschlechterordnung als auch ihre Hierarchisierung geraten in unserer Gesellschaft zunehmend ins Wanken. Zum einen hat die Frauenbewegung den Anspruch von Mädchen und Frauen auf Gleichberechtigung in einer demokratischen Gesellschaft eingeklagt, zum anderen erweisen sich die polaren starren Geschlechterrollen zunehmend als Hemmschuh bei der Orientierung und Anpassung an heutige Lebensverhältnisse, insbesondere im beruflichen Bereich. Beobachtet man Jugendliche, so lässt sich unschwer feststellen, dass es kaum Jungen oder Mädchen gibt, die den alten, starren Mustern von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ entsprechen. Es lassen sich vielmehr zahlreiche verschiedene, in sich widersprüchliche, individualisierte Darstellungen des eigenen Geschlechts beobachten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die alte zweigeschlechtliche Ord-

nung sich aufgelöst hätte. Die Spielräume haben sich zwar wesentlich erweitert, dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es nach wie vor eine der zentralen Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen ist, sich im symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit zurechtzufinden und sich selbst hierin als Mädchen beziehungsweise Junge, als Frau beziehungsweise als Mann zu verorten. Erwachsenen ist in der Regel nicht mehr bewusst, wie schwierig dieser Prozess für Kinder und Jugendliche ist und wie viel Energie und Aufmerksamkeit er ihnen abverlangt.

Insbesondere in der Sekundarstufe I hat diese Aufgabe für Jugendliche höchste Priorität; sie bestimmt das Verhalten der Schülerinnen und Schüler weit mehr, als es den meisten Lehrkräften bewusst ist. Während Lehrkräfte ihren Unterricht in erster Linie aus der Perspektive der Inhalte, der Methodik und Didaktik betrachten, steht für die Schülerinnen und Schüler das Thema der eigenen Geschlechtlichkeit, seiner Konstruktion und Performance bisweilen so stark im Vordergrund, dass es andere Aspekte überschattet und den Unterricht sowie den Lernerfolg massiv beeinflussen kann.

Ziele geschlechterbewusster Pädagogik

Aus pädagogischer Sicht sind vier in der herrschenden Geschlechterordnung verankerte Faktoren besonders bedeutsam (vgl. Palzkill 2004: 208–215). Bei der folgenden Beschreibung dieser Faktoren werden spezifische Konflikte und idealtypische Handlungsmuster von Mädchen und Jungen beschrieben. Es sei vorweg ausdrücklich betont, dass es sich hierbei um idealtypische Muster handelt, also Muster, die in der Reinform nicht auf konkrete Mädchen und konkrete Jungen zutreffen, genauso wenig, wie jedes Mädchen und jeder Junge idealtypisch einem dieser Muster zugeordnet werden kann.

Abbau des Überlegenheitsimperativs für Jungen

Der Überlegenheitsimperativ setzt Jungen – entsprechend der Hierarchie der Geschlechterordnung – unter den Druck, besser als Mädchen (und auch besser als die anderen Jungen) sein zu müssen, wenn sie sich als „richtiger“ Mann beweisen wollen. Frauen dürfen und sollen zwar heute berufstätig sein, sie sollen gar Chefpositionen anstreben und einnehmen, aber es gibt nach wie vor eine tief verankerte, unausgesprochene – deshalb aber nicht weniger wirksame – Botschaft, die sich zäh hält: „Frauen dürfen gut sein, aber Männer müssen wenigstens etwas besser sein als Frauen.“ Kinder werden mit dem Klischee der „männlichen Überlegenheit“ von klein auf offen oder subtil konfrontiert – auch dann, wenn die Eltern in der eigenen Familie ein egalitäres Geschlechterbild vorleben.

Wie zahlreiche Untersuchungen belegen, sind Mädchen bezogen auf die Schulleistungen statistisch gesehen jedoch keineswegs schlechter, son-

dern sogar erfolgreicher als Jungen. Diese alltägliche Erfahrung, die viele Jungen machen müssen, stellt – verbunden mit dem Überlegenheitsimperativ – für diese Jungen eine enorme Belastung dar, die äußerst ernst zu nehmen ist. Denn es ist nicht irgendeine Anforderung, der sie nicht genügen. Ein Versagen am Überlegenheitsimperativ stellt sie vielmehr in ihrer Geschlechtlichkeit in Frage, was, wie oben ausgeführt wurde, einer existenziellen Bedrohung gleichkommt. Nicht wenige Jungen bauen vor diesem Hintergrund ein Selbstbild auf, das ihrer realen Größe nicht entspricht und das sie in eine permanente Überforderungssituation bringt. Diese Überforderung ist verbunden mit Frustrationen, psychischen Spannungen und nicht selten einer Eigenbehinderung beim Lernen, die dazu führt, dass das eigene Potenzial nicht ausgeschöpft werden kann (siehe Beitrag „Fünf Schritte in die Praxis“, in diesem Heft S. 38ff.).

Ein zentrales Ziel geschlechterbewusster Pädagogik ist der Abbau dieses Überlegenheitsimperativs – zumindest sollte er nicht durch die Lehrkräfte sowie durch Rollenklischees, die in Unterrichtsmaterialien und Medien transportiert werden, verstärkt werden.

Entwicklung von Selbstsicherheit in der Auseinandersetzung mit herrschenden Männlichkeitsmustern

Klassische „männliche“ Fähigkeiten und Eigenschaften wie körperliche Kraft und Stärke, über die sich „Mann-Sein“ in früheren Zeiten konstituieren konnte, haben mit wachsender Arbeitsteilung und Technologisierung zunehmend an Bedeutung verloren. Vor der Frage, was heute nun Mann-Sein konstituiert, stehen Jungen daher zunehmend ratlos und allein. Sie müssen zwar unbedingt Mann werden, haben gleichzeitig aber kaum Vorstellungen davon, was Mann-Sein eigentlich ausmacht. Mann-Sein bedarf als „Normalfall“ der Geschlechterordnung keiner Thematisierung und vermittelt sich höchstens durch abstrakte Männlichkeitsmuster in der medialen Darstellungen von Stars jeder Art, die real niemals zu erreichen und eher geeignet sind, den Überlegenheitszwang zu verstärken als wirkliche Orientierung zu geben.

Dieses Dilemma wird dadurch erschwert, dass Jungen kaum reale Vorbilder des Mann-Seins zur Verfügung stehen, da Männer aufgrund der vorherrschenden gesellschaftlichen Verteilung von Arbeit in der Erziehung (Familie, Kita und Schule) unterrepräsentiert sind. In einer polar nach „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ organisierten Geschlechterordnung legt diese Situation es nahe, „Männlichkeit“ in Abgrenzung gegen „Weiblichkeit“, „Mann-Sein“ als Negation von „Frau-Sein“ zu konstruieren. Dies ist für einen Jungen, der sein Mann-Sein auf diese Weise zu konstituieren sucht, mit dem Zwang verbunden, alles „Weibliche“ an sich selbst und an anderen zu bekämpfen, auszumerzen und zu beherrschen. Ziel geschlechterbewusster Pädagogik muss es vor diesem Hintergrund

sein, Jungen dabei zu helfen, Selbstsicherheit in der Auseinandersetzung mit vorherrschenden Männlichkeitsmustern zu entwickeln. Dieses Ziel wird bisweilen in dem Sinne interpretiert, dass man Jungen ein sogenanntes neues Männlichkeitsbild anbieten müsse, das neben den alten Männlichkeitsmustern nun an Jungen zusätzlich die Anforderung heranträgt, auch sozial empathisch, weich, sensibel, empfindsam etc. zu sein, also auch vermeintlich weibliche Eigenschaften zu integrieren.

Hierum kann es aus unserer Sicht nicht gehen, da mit jeder neuen Postulierung einer „gelungenen Männlichkeit“ beziehungsweise einer „gelungenen männlichen Identität“ gesellschaftliche Zwänge auf Jungen ausgeübt werden, an denen sie scheitern müssen. Und im Übrigen: Wer will mit welchem Recht bestimmen, was unter einer „gelungenen männlichen Identität“ zu verstehen sei? Die Erfahrungen mit den diversen Theoriegebäuden einer „gelungenen weiblichen Identität“ haben zur Genüge gelehrt, dass die Vorstellung einer geschlechtsspezifischen „Ideal-Identität“ als einem geschlossenen Gebäude in die Irre führt.

Ziel geschlechterbezogener Arbeit mit Jungen muss es vielmehr sein, dass Jungen eine Selbstsicherheit entwickeln, die es ihnen ermöglicht, sich als eigenständige Subjekte mit der herrschenden Geschlechterordnung auseinanderzusetzen und dabei einen Weg zu finden, der nicht auf Abwertung

aufbaut – sei es auf der Abwertung von Mädchen und Frauen, von „abweichenden“ Jungen oder auf der Abwertung eigener „weiblicher“ Anteile. Auch nicht auf der Abwertung derer, die etwa aufgrund einer anderen kulturellen Herkunft ihr Leben und insbesondere ihre Geschlechtlichkeit anders leben, als es den eigenen Vorstellungen entspricht.

Stärkung des Selbstwerts von Mädchen – unabhängig von der Bestätigung durch Jungen

Für Mädchen ergeben sich aus der Polarität und Hierarchie der Geschlechterordnung ebenfalls Konsequenzen, die jedoch anderer Art sind: Die Definition von „Frau-Sein“ als dem „Anderen“ führt Mädchen in das Dilemma, ihr Frau-Sein streng genommen nicht eigenständig, sondern nur in Relation zum Mann bestimmen zu können. Vor Jahrzehnten spiegelte sich dieser Tatbestand darin, dass es ganz selbstverständlich eines Mannes bedurfte, um vom Fräulein zur Frau zu werden. Das Fräulein wurde erst dadurch zur Frau, dass es einen Mann heiratete. Zwar würde heute sicher niemand mehr ernsthaft behaupten, dass ein Fräulein erst durch eine Heirat zur Frau (gemacht) werde. Dennoch leben diese „Weiblichkeitsbilder“ – oder zumindest ihre Ausläufer – in subtiler Weise und im Verborgenen fort. Sie zeigen sich zum Beispiel dann, wenn sich mit beginnender Pubertät der Wert eines Mädchens – für sie selbst wie für ihre Umwelt – nicht mehr

primär nach ihren eigenen Taten und Leistungen zu bemessen scheint, sondern die eigene Leistung vielmehr hinter der Frage nach ihrer Wirkung auf und Attraktivität für Jungen und Männer zurücktritt. Diese tief im Unbewussten verankerten Wertemuster schränken die Lern- und Entwicklungschancen sowie das Verhalten von Mädchen häufiger ein, als Lehrkräfte annehmen – vor allem deshalb, weil sie nur ganz schwer von außen zu identifizieren sind. Ziel geschlechterbewusster Arbeit muss es daher sein, Mädchen in ihrem Selbstwert zu stärken, einem Wert, der sich aus dem eigenen Sein und Tun und nicht aus der Bestätigung durch andere, insbesondere Jungen und Männer, speist.

Entwicklung von Selbstsicherheit in der Auseinandersetzung mit den erfahrenen Widersprüchen und Ambivalenzen

An Mädchen werden heute vielfältige und widersprüchliche Botschaften gesendet: Sie sollen neben den klassisch „weiblichen“ Fähigkeiten und Eigenschaften auch klassisch „männliche“ Fähigkeiten und Eigenschaften entwickeln, also autonom, stark, erfolgreich, selbstbewusst und eigenständig sein. Ein gravierendes Problem ergibt sich nun für Mädchen daraus, dass solche sogenannten „männlichen“ Eigenschaften nach wie vor im Widerspruch zu den herrschenden Weiblichkeitsklischees stehen. Für Mädchen bedeutet das, dass sie einerseits zwar stark, selbstständig, autonom, klug, raumgreifend etc. sein sollen und dürfen. Andererseits scheint ihre Attraktivität für Männer und Jungen immer noch an klassische Weiblichkeitsklischees gebunden zu sein, die genau entgegengesetzt zu den sogenannten männlichen Eigenschaften und Fähigkeiten definiert werden: Abhängigkeit, Schwäche, Bescheidenheit, Zurückhaltung etc. kennzeichnen nach wie vor „Weiblichkeit“ und fördern die „weibliche“ Attraktivität. Mädchen geraten hierdurch in fast unlösbare Widersprüche und Ambivalenzen, die sie auf ihrem Weg zum Frau-Werden in eine innere Zerrissenheit führen; eine Zerrissenheit zwischen Bedürfnissen nach Erfolg, Leistung, Stärke auf der einen Seite und dem Bedürfnis, als Frau Anerkennung zu finden, auf der anderen Seite.

Für die Ziele geschlechterbewusster Arbeit gilt hier, was oben schon bezüglich der Jungen ausgeführt wurde: Auch hier geht es darum, Abschied zu nehmen von der Illusion, die Lehrkräfte als Erwachsene wüssten, was eine „gelungene weibliche Identität“ ist. Stattdessen ist das Ziel der pädagogischen Arbeit, dass Mädchen erkennen, welche Identitätszwänge sie in ihrer Entfaltung beschränken, und dass sie als handelnde Subjekte befähigt werden zu einer bewussten Auseinandersetzung mit den dargestellten Widersprüchen und Ambivalenzen.

Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxis

Wie können diese Ziele in der Schule verwirklicht werden? An vielen Schulen sind in den letzten

20 Jahren hierzu einzelne Maßnahmen und Projekte entwickelt und umgesetzt worden. Ihr Erfolg hängt wesentlich davon ab, inwieweit diese in ein Gesamtkonzept eingebettet sind und welche Haltung zur Geschlechterfrage dabei transportiert wird. Gut gemeinte Maßnahmen können sich sonst sogar als kontraproduktiv erweisen, zum Beispiel dann, wenn sich Mädchen durch Maßnahmen zur Mädchenförderung als minderwertige, defizitäre, zu fördernde Wesen abgewertet fühlen oder wenn die häufige Thematisierung der Geschlechterfrage die Bedeutung der Zweigeschlechtlichkeit und Rollenklischees eher verfestigt als zum Abbau und zu einer Verflüssigung beiträgt.

Geschlechterbewusste Pädagogik bedeutet, alle pädagogischen Konzepte und Entscheidungen im Sinne der oben definierten Ziele daraufhin zu überprüfen, welche Auswirkungen sie im Hinblick auf die Entwicklung von Kindern unter dem Aspekt des Geschlechts haben. Diese Überprüfung und Reflexion ist im Einzelfall schwierig und nicht selten in sich widersprüchlich. Denn auf der einen Seite ist unsere Gesellschaft nach wie vor polar zweigeschlechtlich und hierarchisch organisiert. Geschlechterbewusste Pädagogik muss diese gesellschaftliche Realität in den Blick nehmen. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte die unterschiedliche Entwicklung von Mädchen und Jungen, unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Motivationen, Chancen und Fähigkeiten berücksichtigen müssen. Auf der anderen Seite laufen sie dabei immer Gefahr, überkommene und den obigen Zielen widersprechende Rollenmuster und Zuschreibungen zu zementieren und festzuschreiben, klischeehafte Zuschreibungen zu machen und Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung einzuschränken. Die hier dargestellten Ziele sollen als Kompass dienen, um trotz aller Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten in der Praxis geschlechterbewusst handeln zu können. ■

AUTORIN

Birgit Palzkill, Dr. phil., Lehrerin und Diplom-Supervisorin arbeitet in der Lehrerfortbildung und als Supervisorin für Lehrkräfte und Schulleitungen. Arbeitsschwerpunkte: (Unterrichts-)Störungen und Konflikte; Beratungskonzeptentwicklung; Kommunikationstraining; Gesprächsführung; geschlechterbewusste Pädagogik.

LITERATUR

- HAGEMANN-WHITE, CAROL: Sozialisation: Weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen, Band 1, Opladen 1984
- PALZKILL, BIRGIT: Geschlechterbewusste Pädagogik in der Schule, in: Malz-Teske, Regina/Reich-Gerick, Hannelore (Hrsg.): Frauen und Schule, Bielefeld 2004, S. 204–218
- PALZKILL, BIRGIT/SCHIEFFEL, HEIDI: Train the teacher – Geschlechterkompetenz im Sportunterricht, in: Miethling, Wolf-Dietrich/Gieß-Stüber, Petra (Hrsg.): Beruf: Sportlehrer/in, Schorndorf 2007, S. 163–178
- POMATA, GIANNA: Die Geschichte der Frauen zwischen Anthropologie und Biologie, in: Feministische Studien 2, 1983, S. 113–127
- WEST, C./ZIMMERMANN, D. H.: Doing Gender, in: Gender & Society, Band 1, 1987, S. 125–151