

Christine Biermann/Marlene Schütte/Brigitte Lintzen

Kritische Koedukation trägt Früchte: Die Entwicklung des Konzepts einer geschlechterbewussten Pädagogik

Als die Laborschule Anfang der siebziger Jahre entstand, nahmen die VordenkerInnen das Koedukationsprinzip, das zu diesem Zeitpunkt in der Regelschule noch lange nicht für alle Fächer selbstverständlich war, (z. B. wurde der Sportunterricht noch weitgehend geschlechtergetrennt unterrichtet), durchgehend in ihre Planungen auf. Die Koedukation wurde in den nächsten Jahren insgesamt als selbstverständlich und unproblematisch angesehen. Ein Blick auf die Kategorie „Geschlecht“ fand zunächst – Ende der 70er Jahre – außerhalb des Unterrichts statt. Es ging um Quotenfragen (mehr Frauen in die Schulleitung!), es ging um gleichberechtigte Sprache in Konferenzen und in Mitteilungen. Es ging insgesamt um ein gewachsenes Bewusstsein über den Umgang von Frauen und Männern in der Schule. Der nächste Schritt – ein paar Jahre später – war die verstärkte Thematisierung von Frauenleben im Unterricht (vgl. Thurn 1993). Als Anfang der achtziger Jahre in der Bundesrepublik die Koedukationsdebatte neu entflammte – und erste deutsche Untersuchungen vorlagen (vgl. Fräsch/Wagner 1982, Enders-Drägässer u. a. 1986) – erkannten einige LehrerInnen der Laborschule in den Ergebnissen – der höheren Aufmerksamkeit für Jungen im Unterricht seitens der Lehrkräfte, der Dominanz der Jungen ihren Mitschülerinnen gegenüber – viele Unterrichtssituationen in „ihrem Reformprojekt“ wieder. Sie reagierten sowohl mit dem bewussteren Umgang von koedukativen Elementen (vgl. Biermann 1985; Scheffel/Wäschle 1989) als auch mit Mädchenkursen z. B. im Sportunterricht (vgl. Scheffel/Thies 1989). Schlussfolgerungen anderer Schulen mit dem Ziel, Mathematik-, Informatik-, Physik-, Chemieinhalte u. a. schematisch in bestimmten Jahrgängen nach Geschlechtern zu trennen, wurden in der Laborschule zu keinem Zeitpunkt gezogen. Denn in den meisten sowohl kritisch-koedukativen wie geschlechtsspezifischen Ansätzen der Laborschule stecken weniger rein organisatorische Aspekte, vielmehr ging es um einen differenzierten Umgang mit Schülerinnen und Schülern. Mädchen- und Jungenkurse schärften den Blick für die Vielfalt der Verhaltensweisen der Geschlechter, Mädchenkurse zogen Jungenkurse nach sich, neu konzipierte Unterrichtseinheiten nach kritisch-koedukativen Gesichtspunkten wurden und werden immer wieder durchdacht, die Geschlechter neu „gemixt“ oder getrennt.

Jungen- und Mädchen-Projekte in der Laborschule

Anfang der 90er Jahre richtete die Laborschule im Rahmen ihrer Wissenschaftlichen Einrichtung den Arbeitsschwerpunkt „Mädchen und Jungen in der Schule“ ein. Etliche Projekte von Lehrerinnen und Lehrern sind seitdem in der Laborschule durchgeführt worden. Zunächst werden diese Projekte kurz mit ihren Zielen beschrieben, konkrete Umsetzungen schließen sich in den beiden folgenden Kapiteln an.

Mädchen- und Jungensozialisation an der Laborschule (1990–1993)

Ziel dieses Projektes war es, Phänomene geschlechtsspezifischer Sozialisation und Benachteiligung in der Laborschule zu untersuchen und zu dokumentieren. Es wurden Unterrichtsmaterialien zu fächerübergreifenden Einheiten u. a. für ein Reproduktionscurriculum erstellt. Auch die Jungen- und Mädchenkonferenzen wurden in diesem Projekt entwickelt (Biermann u. a. 1992).

Erweiterung sozialer Kompetenz von Jungen und Mädchen (1991–1994)

In diesem Projekt wurden mittels Videoaufzeichnungen, Interviews und Fragebögen geschlechtsspezifische Interaktionen, Vorlieben und Einstellungen von 12- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schülern der Laborschule, einer Gesamtschule und eines Gymnasiums gesichtet, eruiert und interpretiert (Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann in NRW 1996).

Mädchen und Jungen im Sportunterricht (1990–1995)

In einer Interaktionsanalyse wurden zunächst strukturierte Beobachtungen im Sportunterricht der Jahrgänge 5–10 durchgeführt, die anschließend noch einmal der Bewertung von Mädchen und Jungen – im Rahmen von Interviews – unterzogen wurden. In einem 2. Teil des Projektes erstellten die KollegInnen einen Curriculumentwurf (Schmerbitz u. a. 1993).

„Liebe, Freundschaft, Sexualität“ – Dokumentation eines fächerübergreifenden Projektes unter geschlechterbewussten Aspekten (1993–1994)

Ein altes Projekt – mit der „Geschlechterbrille“ durchleuchtet, neu konzipiert, erprobt und dokumentiert (Biermann/Schütte 1996).

Meinen Beruf finden – Mein Leben gestalten (1993–1995)

Dieses Projekt baut auf dem laborschuleigenen Praktikumskonzept auf. Es thematisiert Zukunftsplanung nicht nur als individuellen Berufsfindungsprozess, sondern bezieht Lebensplanung und die Bedeutung und Verteilung der Reproduktionsaufgaben mit ein, begleitet von der Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen ihrer individuellen Möglichkeiten (Heuser/ Wachendorff 1997).

Körperorientierte Selbsterfahrung für Mädchen an der Laborschule (1993–1996)

Hierbei handelt es sich um ein Projekt, das sich speziell an 13- bis 17-jährige Mädchen richtet und in Form eines einjährigen Wahlkurses angeboten und evaluiert wurde. Ziel war es, die Identitätsentwicklung von Mädchen durch gezielte Wahrnehmungs-, Bewegungs-, Darstellungs- und Körpererfahrungsübungen zu unterstützen (Middendorff-Greife/ Lintzen 1998).

Prozesse politischer Sozialisation bei 9- bis 12-jährigen Jungen und Mädchen (1993–1997)

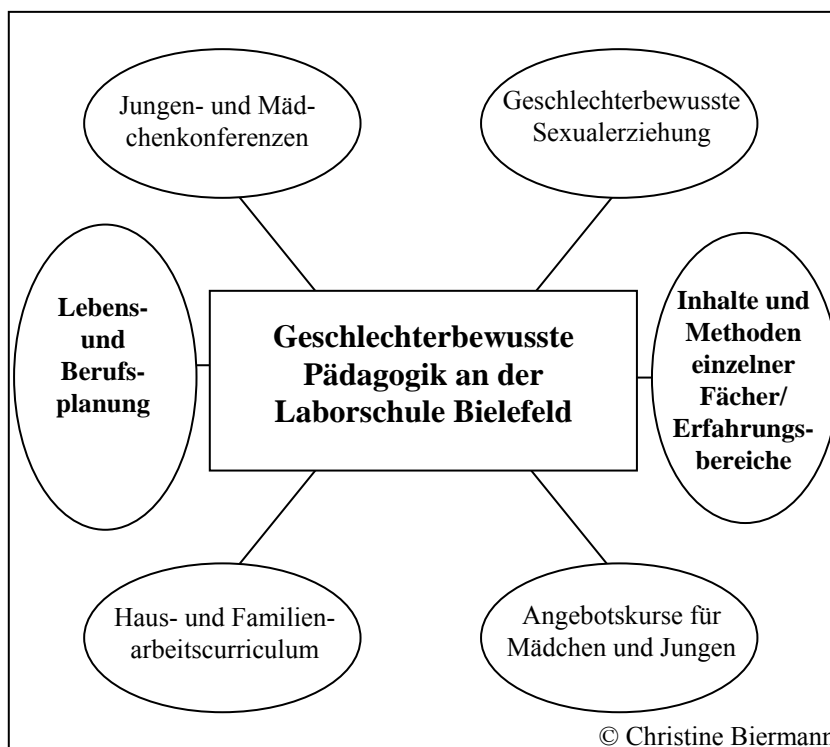
Das Forschungsvorhaben sollte einen Beitrag zur Aufklärung der geschlechtstypischen Ausprägung von Prozessen politischer Sozialisation leisten. Durch Beobachtungen und schriftliche Aufzeichnungen wurden Interaktionen von Kindern beiderlei Geschlechts in ihren Gruppen erfasst und interpretiert (Breidenstein/ Kelle 1996).

Jungenarbeit im Sportunterricht unter Einbeziehung anderer Erfahrungsbereiche(1997–1999)

In diesem Projekt wurde sowohl integrativ – im koedukativen Gruppenverband – als auch in homogenen Pflicht- und Wahlgruppen gearbeitet. Die Schwerpunkte des Projektes lagen dabei auf der Verbesserung des Kommunikationsverhaltens, des Integrations- und Kooperationsverhaltens in Sportspielen und in der Veränderung des Körper- und Sportverständnisses der Jungen (Schmerbitz/ Seidensticker 2000a).

Arbeiteten die Mitglieder der Forschungsprojekte zunächst mehr nur auf ihre spezifische Fragestellung, auf ihr Fach, bestimmte Jahrgänge bzw. spezielle Klientel bezogen, ergab sich nach einigen Jahren aus diesen Bausteinen ein Gesamtbild, ein Konzept, das u. E. den Anforderungen eines gender mainstreaming gerechten Schulprogramms erfüllt:

- Es setzt auf Kommunikation, Transparenz und Partizipation *aller* Beteiligten an Schule: Lernende, Lehrende und Eltern.
- Es nimmt die immer noch deutlich zweigeschlechtlich geprägte Gesellschaft und damit auch Schule zum Ausgang und Anlass, um zu klären, ob *beide* Geschlechter – Mädchen und Jungen wie Männer und Frauen – in verschiedenen Handlungsebenen wie Unterricht, alltägliche Interaktion, Institution (Landesinstitut f. Schule und Weiterbildung 1998, S. 132ff.) berücksichtigt werden.



- Es richtet aber auch deutlich den Blick auf die *einzelne* Person: Wie agiert sie im Interaktionsfeld Schule, wie ist ihr Selbstbild, ihr Selbstvertrauen beschaffen, stehen ihr genügend Freiräume und Erprobungsfelder zur Verfügung, um sich jenseits von Geschlechterstereotypen zu entwickeln.
- Es zielt mit seinem Haus- und Familienarbeitscurriculum und seiner umfassenden Berufs- und Lebensplanung auf eine gleichberechtigte Teilhabe *aller* an der Erwerbs- und Reproduktionsarbeit.

Mädchenräume – Jungenräume

Obwohl sich sehr viele Mädchen und Jungen kaum eine andere Form als die des gemeinsamen Lernens vorstellen können und wollen, finden vor allem Mädchen im Pubertätsalter durchaus Geschmack an der Vorstellung, bestimmte Dinge ohne Jungen zu tun. Sport steht dabei an der Spitze ihrer Wünsche, was auf die Bedeutung körpernaher Erfahrungsfelder verweist, auf die wir im Folgenden noch zu sprechen kommen werden. Zum Thema Sexualität äußern Jungen wie Mädchen das Bedürfnis, über sensible Fragen oder Probleme lieber „unter sich“ reden zu wollen. Da in beiden genannten Bereichen Geschlechteraspekte eine zentrale Rolle spielen, sollten solche Bedürfnisse in Schule und Unterricht auch aufgegriffen werden; denn eine zeitweilige Trennung von Jungen und Mädchen kann durchaus sinnvoll sein. Die Bildungskommission NRW (1995, S. 129f.) hat solche Erfahrungen aufgenommen und wenn auch etwas klischeehaft mit Beispielen versehen: „Wo der Wunsch und der Bedarf besteht, mit den Geschlechtern verbundene Zwänge zu reduzieren, bieten getrennte Gruppen die Möglichkeit, solche Zwänge zu thematisieren und zu bearbeiten. Das Erproben untypischer Verhaltensweisen, wie zum Beispiel Kraft und Härte bei Mädchen, Ängste und Weichheit bei Jungen, gehört ebenfalls hierzu.“ Dabei ist die Trennung an sich nicht die Lösung, aber sie bietet Chancen. Diese können in der Möglichkeit liegen, Lernsituationen anzubieten, in denen Jungen wie Mädchen Gegenerfahrungen machen können, um anschließend Geschlechterverhältnisse umsichtig und kritisch reflektieren zu können. Die Bildungskommission unterstreicht das wichtige Ziel der Schule, ein „positives Verständnis von männlicher und weiblicher Identität zu erreichen, das tatsächliche Chancengleichheit im privaten wie im öffentlichen Leben ermöglicht“ (vgl. ebenda, S. 131). Wie Schule Mädchen und Jungen bei dieser Aufgabe unterstützen kann, indem sie Mädchen- und Jungenräume eröffnet, wollen wir anhand einiger Praxisbeispiele beschreiben.

Mädchenräume: Selbstbehauptung und Selbsterfahrung für Mädchen

Der Übergang von der Kindheit zum Jugendalter ist von Mädchen und Jungen nicht einfach zu bewältigen. Mädchen erleben diese Phase eher und anders als Jungen und nehmen sie stärker als Zeit der Destabilisierung wahr (vgl. Fend 1990). Zudem gewinnt bei pubertierenden Mädchen Körperlichkeit eine neue und besondere Bedeutung und scheint eines der wichtigsten Attribute für ihre Zukunftsorientierung zu sein (vgl. Flaake 1990). Gleichzeitig werden sie mit dem Widerspruch konfrontiert, dass sie zwar mit und durch ihren Körper gefallen sollen, auf der anderen Seite dieses Gefallen jedoch eine potentielle Gefährdung provoziert (vgl. Palzkill 1990). Schule kann ein Ort sein, in dem die gesellschaftlich nahegelegten Definitionen weiblicher Körperlichkeit und Sexualität thematisiert und kritisch reflektiert und in dem andere Möglichkeiten der Körperwahrnehmung und -definition erfahrbar gemacht werden können. Um eine von Jungen unabhängige Körperkultur zu entdecken und zu entwickeln, brauchen Mädchen autonome Räume, um so mehr, wenn Mädchenarbeit den Anspruch der präventiven Maßnahme gegen sexuelle Gewalt einschließt. Hier ist es besonders wichtig, Mädchen für ihre eigenen körperlichen und seelischen Befindlichkeiten und Grenzen zu sensibilisieren. Erst dann kann man ihnen helfen, eigene Bedürfnisse und Stärken zu erkennen, die körperlichen Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern und somit auch ihr persönliches Durchsetzungsvermögen zu stärken. In dem geschützten Rahmen von Mädchengruppen an der Laborschule soll ein Erfahrungsraum geboten werden, in dem die Mädchen mit sich experimentieren und dadurch ihren Handlungsspielraum erweitern können. Die beiden Kurse an der Laborschule, die speziell für Mädchen in altersgemischten Gruppen für die Dauer eines ganzen Jahres (10–13- und 13–17-Jährige) angeboten werden, liegen im Wahlbereich. Die Teilnahme ist freiwillig, aber verpflichtend für den gewählten Zeitraum. Beiden Kursen liegt ein ähnliches Konzept zugrunde. Abweichungen ergeben sich aus den unterschiedlichen entwicklungsbedingten Bedürfnissen und Wünschen der Mädchen. Die jeweiligen körperorientierten Übungen, in denen sich die Mädchen mit ihrem Körper, ihrer Wahrnehmung, ihren Gefühlen und Grenzen beschäftigen, stammen aus Bereichen wie Tanz, Theater, Psychodrama, Kunst, Musik, Selbstverteidigung, Entspannung. Die nach den Übungen stattfindenden Gesprächsrunden sind genauso selbstverständlich wie Raum für Gespräche über Themen, die die Mädchen stark bewegen (Menstruation, „Anmache“, usw.) Unterstützend für das Gelingen dieser Mädchenkurse sind neben der Gestaltung des Raumes Rituale wie z. B. Blitzlicht, Meditation, Phantasie Reisen, Abschlussreflexion sowie gemeinsam festgelegte Regeln: Pünktlichkeit, Verschwiegenheit und Freiwilligkeit. Mädchen nehmen diese geschlechtshomogenen Angebote gerne wahr, auch wenn phasenweise mit Widerständen gerechnet werden muss, wenn ihnen bestimmte Aufgabenstellungen „zu nahe“ gehen und sie verunsichern. Sie reagieren dann mit Albernheit, Schuldzuweisung bis hin zur Verweigerung. Die Lehrerinnen, die Mädchenkurse anbieten, müssen lernen, mit solchen Mechanismen sensibel umzuge-

hen, um sie nicht durch ungeschickte Reaktionen noch zu verstärken (vgl. Middendorf-Greife/ Lintzen 1996a, b).

Jungenräume: Rollenerweiterung und Stärkung von Empathie

Neben einer parteilichen Arbeit mit Mädchen ist es dringend notwendig, auch mit Jungen identitätsstützend und geschlechterbewusst zu arbeiten, denn „um die Voraussetzungen und Chancen für gleichberechtigte Interaktionen und Kommunikationen [...] zu verbessern, müssen wir neben der Mädchenstärkung eine reflexive Jungenerziehung durchführen. (Schmerbitz/ Seidensticker 1996, S. 3). Auch hier eröffnen geschlechtsgetrennte Gruppen Chancen für Jungen, ihre Probleme mit den Bedürfnissen und Schwierigkeiten der „Mannwerdung“ anzusprechen – idealerweise mit männlichen Ansprechpartnern. Zudem sollten sie durch entsprechende Angebote andere Körpererfahrungen sammeln können, reflektieren, wie sie sich in einer geschlechtshomogenen Umgebung wahrnehmen und dadurch vielleicht einen anderen Zugang zu ihren Gefühlen erleben. Somit trägt eine geschlechterbewusste Pädagogik mit Jungen auch zur Gewaltprävention bei.

Erste Konzepte für eine Jungenarbeit entstanden im außerschulischen Kontext (vgl. Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ 1988 und Sielert 1989). Lehrer und Lehrerinnen der Laborschule entwarfen ihr eigenes Konzept für eine parteiliche, körperorientierte Jungenarbeit mit folgenden Aspekten:

- Jungenarbeit soll die Bedürfnisse der Jungen deutlich abfragen, die Jungen dort abholen, wo sie sich befinden;
- Jungenarbeit soll Jungen dazu befähigen, über ihr eigenes Verhalten innerhalb ihrer Geschlechtsgruppe und gegenüber Mädchen/ Frauen zu reflektieren und ein erweitertes Verhaltensrepertoire anzulegen;
- Jungenarbeit soll die sozialen Kompetenzen der Jungen aufnehmen und weiterentwickeln;
- Jungenarbeit soll zu einem erweiterten Rollenverständnis führen;
- Jungenarbeit soll Jungen ihren Körper und alle Sinne näher bringen (vgl. Biermann 1997 und Schmerbitz/ Seidensticker 2000a).

Solche Ziele und Aufgaben von Jungenarbeit können u. a. im Rahmen von Projekttagen, Unterricht oder regelmäßigen Kursen verwirklicht werden. Parallel zu den Mädchenkursen finden an der Laborschule zwei jahrgangsübergreifende Jungenkurse statt, die sehr gerne angenommen werden. Hier können Jungen die vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten ihres Körpers erproben, reflektieren und ihr Bewegungsrepertoire über das Funktionale und Zweckmäßige hinaus erweitern. Dazu gehört auch, Berührungen zuzulassen, sich mitzuteilen und auszutauschen. Neben Entspannungstechniken, Massage, rhythmischen Gestaltungen, Tanzen und Bewegungstheater sollten aber auch solche Inhalte stärker in den Blickpunkt pädagogisch orientierter Jungenarbeit rücken, die abenteuer- und erlebnispädagogische Elemente betonen und auch Erfahrungen mit der eigenen Kraft und Stärke ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit Angst und ihre erfolgreiche Bewältigung in arrangierten Abenteuer- und Risikosituationen gewährleisten wichtige individuelle und soziale Lernprozesse.

Auch die Erfahrung von Stärke und Hilflosigkeit, von Überlegenheit und Ohnmacht, von körperlichem Schmerz und Unversehrtheit sollten im Rahmen einer Jungenarbeit zum Thema gemacht werden, wobei Ringen, Kämpfen und Raufen in reglementierten und fairen Formen praktiziert werden, um einen verantwortungsbewussten, rücksichtvollen Umgang der Partner miteinander zu üben.

Vermieden werden muss bei diesen erstrebenswerten Zielen und Aufgaben, Jungenarbeit als moralisierenden Missionierungsauftrag zu sehen, die hauptsächlich die Bedürfnisse von Mädchen und Frauen im Blickpunkt hat und Begriffe wie Defizit- und Förderungspädagogik in den Mittelpunkt stellt. Es geht vielmehr darum, Jungen einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem sie neue Erfahrungen machen und reflektieren, und sich an einem männlichen Vorbild orientieren können. Für die betreuenden Männer bedeutet das auch

- über ihre eigene Rolle als Mann nachzudenken und sich mit ihrem Mann-Sein auseinanderzusetzen,
- nicht nur die traditionellen männlich orientierten Verhaltensweisen zu vermitteln und vorzuleben,
- Jungen auf ihrem Weg zum Mann-Sein Orientierungshilfe zu geben.

Sport für Mädchen und Jungen

Der koedukative Sportunterricht birgt – gerade in den Jahren der Adoleszenz – eine Fülle von Problemen, die auch an der Laborschule erkannt wurden. Ausgangspunkt waren Spannungen, die durch konkurrierendes, dominantes, aktives und aggressives Bewegungs- und Sozialverhalten von Jungen ausgelöst wurden und zu weitgehendem Rückzug der Mädchen führten. Die sorgfältige Analyse dieser Situationen führt nun keineswegs zu einer Aufgabe koedukativen Sportunterrichts. Es wird vielmehr ein Konzept erarbeitet, in dem für beide Geschlechter die Rollenvorstellung reflektiert und Ansatzpunkte für die Formulierung neuer Leitbilder benannt werden. So kann eine vorübergehende und phasenweise Trennung nach Geschlechtern notwendig und sinnvoll sein, wenn z. B. stark differenzierende sportspezifische Interessen und Wertorientierungen vorliegen (vgl. Schmerbitz/ Schulz/ Seidensticker 1993). Darüber hinaus kann getrenntgeschlechtlicher Unterricht Jungen und Mädchen möglicherweise einen durch das andere Geschlecht nicht beeinträchtigten Zugang zu neuen Sportarten und Bewegungsfeldern bieten. Es hat sich z. B. gezeigt, dass für Jungen in einer geschlechtshomogenen Gruppe

der Zwang zur männlichen Selbstdarstellung oft entfällt. Mädchen tauschen unliebsame „Körperdemonstrationen“ und Begutachtungen durch männliche Blicke gegen Freiräume, in denen sie sich über das Medium der Bewegung möglichst selbstbestimmt entwickeln können. Die Frage, die sich damit stellt, ist die nach einer veränderten Unterrichtspraxis im koedukativen und im getrennten Unterricht. Einzelne Unterrichtseinheiten – vom klassischen Basketballkurs, variationsreich koedukativ oder nonkoedukativ unterrichtet (vgl. Heistermann 1996) über den geschlechtsgetrennten Yogakurs bis zu Elementen der Erlebnispädagogik, wie z. B. dem Klettern (vgl. Schmerbitz/ Schulz/ Seidensticker 1993) – sind inzwischen zahlreich durchgeführt und aufgeschrieben worden. Eine Bündelung erfuhren die einzelnen Unterrichtseinheiten durch eine Neukonzeption des Sportcurriculums (Schmerbitz/ Seidensticker 2000b). In diesem Curriculum wird noch einmal der Koedukationsgedanke bekräftigt; es werden aber weitere wichtige Aspekte eines emanzipatorisch verstandenen Sportunterrichts hinzugefügt: die Förderung des Gesundheitsbewusstseins, die Steigerung der Lern- und Leistungsbereitschaft und die Präsentation von Leistung durch Einzelne und Gruppen, die Verbesserung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit, die Akzentuierung von Erlebnis-, Wagnisaspekten, aber auch von Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen. Mit diesen Prinzipien und Aspekten wird auch im Sportunterricht der Laborschule – die neuen Richtlinien und Lehrpläne für den Sportunterricht aller Schulformen in Nordrhein-Westfalen berufen sich im übrigen auf ähnliche Leitlinien – eine verbesserte Unterrichts- und Interaktionskultur in den Vordergrund gestellt, und es wird ein weiterer Schritt in Richtung „Vielfalt der Inhalte“ getan. Ein verstärkt pädagogisches Verständnis des Sportunterrichts rückt in den Mittelpunkt: Selbstständigkeit und Verständigung, individuelle Lernfortschritte und Bewertungen, Verantwortungsbewusstsein, Konfliktraining, Kooperationsbereitschaft und Integration. Diese Herangehensweise wird mit dem Blick auf die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler den Ansprüchen auf einen geschlechterbewussten Unterricht gerechter.

Mädchen- und Jungenkonferenzen

Geschlechtsgetrennte Gesprächskreise gehören zu einem zentralen Anliegen der Mädchen und Jungen, um „intensiver und bewusster mit sich selbst und mit ihrem Verhältnis zueinander umzugehen und untereinander und miteinander zu reden und zu handeln“ (Wachendorff u. a. 1992, S. 49). So entstanden – während einer Klassenfahrt – die von den Jungen und Mädchen selbst benannten Konferenzen als eine wichtige Bereicherung der ohnehin schon zum schulischen Alltag gehörenden, intensiven Gesprächskultur, in der das Reden über Ärger und Freude, Ängste und Erwartungen, Ansprüche und Forderungen selbstverständlich ist. So finden in der Eingangsstufe Versammlungen statt, an der alle Mädchen und Jungen der gesamten Fläche (bis zu 60 Kinder) gemeinsam singen und spielen, Projekte besprechen und sich über das Miteinander austauschen. In der Sekundarstufe I finden, neben den täglichen Kurzversammlungen, wöchentliche Betreuungsstunden statt, in der die gesamte Gruppe nicht nur über Organisatorisches und Inhaltliches redet, sondern auch über Probleme untereinander und deren Lösungsmöglichkeiten. Es gibt also in der gesamten Schulzeit Orte, an denen die Mädchen und Jungen z. B. lernen können, anderen zuzuhören, Betroffenheit zu äußern, Gefühle zu beschreiben und sie bei sich selbst und bei anderen zu akzeptieren. Allerdings haben Jungen wie Mädchen häufig unterschiedliche Meinungen, Wahrnehmungen, Interessen, Wünsche und Gefühle. Probleme der Jungen nehmen außerdem oft mehr Zeit ein als die der Mädchen, und bestimmte Mädchen und Jungen trauen sich in der gesamten Gruppe häufig nicht, etwas zu sagen. In den Mädchenkonferenzen „können wir unter uns Probleme besprechen, die wir uns in der Gesamtgruppe nicht trauen, oder ungestört über Jungen reden“, so die Meinung eines Mädchens. „Ich finde Jungenkonferenzen gut, weil wir über Ärger unter uns Jungen reden können, man ernst genommen wird und wir in kleinen Gruppen besser nachdenken können“, so ein Junge. Inzwischen finden in vielen Stammgruppen von der Primarstufe bis zu den höheren Jahrgängen der Sekundarstufe I einmal pro Monat Mädchen- und Jungenkonferenzen mit einer klaren Gesprächsstruktur statt. Es werden zunächst aktuelle Fragen besprochen, Situationen geschildert, Streitigkeiten erzählt, dies wird von den Mädchen und Jungen selbst eingebracht oder aber von den LehrerInnen. Oft geht es darum, Veränderungen innerhalb der Mädchen- bzw. Jungengruppen sowie im Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen zur Sprache zu bringen, diese Veränderungen zu reflektieren und soweit zu bearbeiten, dass die Mädchen und Jungen sich im Alltag bewusster verhalten können. Reden allein reicht aber nicht aus, um Veränderungen zu erzielen. Es müssen auch Umsetzungen erfolgen, damit sichtbar wird, dass die thematisierten Bereiche auch veränderbar sind. Die Trennung beim Duschen nach der Sportstunde und in der Sauna und eine eigene Mädchen- und Jungensportstunde pro Monat gehörten ebenso zu den Errungenschaften wie Mädchen- und Jungengruppen innerhalb des Themas „Sexualität“. Natürlich können nicht immer alle Konflikte gelöst werden. Die Mädchen- und Jungenkonferenzen bieten aber immer wieder die Möglichkeit, geschlechtsbezogene Fragestellungen und Situationen zu reflektieren und Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen und zu diskutieren.

Liebe, Freundschaft, Sexualität

Das Thema „Liebe, Freundschaft, Sexualität“ gehört von Anbeginn zu den regelmäßig durchgeführten Einheiten im 5. bzw. 6. Jahrgang. Anfang der 70er Jahre wurde schon der Anspruch entwickelt, die Sexualerziehung in

einen größeren Rahmen zu stellen: weg vom „reinen Biologieunterricht“ zu den Fragen der Mädchen und Jungen. Wichtige Prinzipien waren und sind noch heute: Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, die Einbeziehung möglichst vieler Fächer bzw. Erfahrungsbereiche und die Zusammenarbeit mit den Eltern. Das Reden in kleinen Vertrauensgruppen – auf Wunsch geschlechtshomogen oder -heterogen – ist wichtiger Bestandteil dieser Einheit. Weitere Bausteine können beliebig ergänzt werden und in einer Projektwoche, auf einer Klassenfahrt oder in einzelnen Stunden des normalen Schulalltags über eine längere Zeit erteilt werden:

Collagen über Männer- und Frauenbilder in den Printmedien, Sprachspiele über Vulgär-, Liebes- oder Fachsprache, Kinderbiografien, Saunagänge und Massagekurse, Liebesgedichte und -geschichten, Kontaktanzeigen, Theaterszenen, Comics, Flirtkurse und vieles, vieles mehr (Biermann/ Schütte 1996).

Frauenleben – Männerleben

Eine Empfehlung der Bildungskommission NRW (1995, S. 131) besagt, dass „Mädchen unterstützt werden müssen, ihre Ansprüche an Arbeit und Beruf zu artikulieren und durchzusetzen. Jungen hingegen benötigen Unterstützung in der Entwicklung einer Orientierung auf Familientätigkeit und Kindererziehung“. Diese Forderung, nicht nur die Erwerbs-, sondern auch die Reproduktionsarbeit in Schule und Unterricht mit einzubeziehen, ist sinnvoll und notwendig. Mädchen und Jungen sind außerdem von dieser Thematik sehr unterschiedlich betroffen. „Während für Mädchen die Erledigung der Haus- und Familienarbeit nach wie vor eine Bedingung ist, die sie in ihre Überlegungen mit einbeziehen müssen, können sich Jungen davon distanzieren“ (Lemmermöhle 1995, S. 42). Die Reproduktionsarbeit ist aber konstitutiv für den Fortbestand von individuellem Leben sowie von Gesellschaft, denn sie umfasst nicht nur die Arbeit im Haushalt im engeren Sinne, sondern auch die Erziehung der Kinder, die Pflege von Kranken und Alten, die Gestaltung der sozialen Kontakte u.v.m. (vgl. Wachendorff u. a. 1992). Es wurden somit Projektphasen mit unterschiedlichen Inhalten und Schwerpunkten entwickelt, die im Sinne eines Spiralcurriculums Diskussionen auf immer neuen Ebenen ermöglichen sollten. Dabei geht es um haushaltsplanerische und -technische Themen genauso wie um emotionale und soziale Probleme, aber auch um Aspekte der Erwerbsarbeit und der Lebensplanung.

Haushalts(s)pass

Hausarbeit als schulisches Thema – das klingt nicht sonderlich spannend. Um so wichtiger ist es, dass Lehrkräfte genau überlegen, auf welche Weise, in welcher Form, zu welcher Zeit, für welches Alter es in den Schul- und Unterrichtsalltag einbezogen werden kann. In der Laborschule werden schon die fünfjährigen Schülerinnen und Schüler in Tätigkeiten wie Frühstücksvorbereitung, Tier- und Pflanzenpflege und Säuberungsaktionen eingebunden. Das gilt für Jungen wie Mädchen gleichermaßen. Mit zunehmendem Alter verändern sich die Lerngelegenheiten und -anforderungen. So verlangen die jährlichen Gruppenfahrten geradezu danach, sich aus Kostengründen selbst zu versorgen und entsprechende praktische Tätigkeiten, die auf diesen Fahrten gebraucht werden, vorher in der Schule zu erlernen, wie z. B.: Betten beziehen, kleine Reinigungsarbeiten tätigen, Koffer packen, kleine Gerichte planen und zuzubereiten etc. Diese vielen kleinen und größeren Arbeiten werden in dem Projekt „Haushaltspass“ geübt und praktiziert und zwar in Zusammenarbeit mit den Eltern, denn nicht alle Arbeiten können für einen ganzen Jahrgang in der Schule getätigt werden. Das Thema geschlechtsstereotype Zuschreibungen von Haushaltstätigkeiten und verschiedene Modelle der Einbeziehung der eigenen Töchter und Söhne in die häusliche Reproduktionsarbeit sind wichtige Themen für die Elternabende. Der „krönende“ Abschluss des Haushaltspasses ist ein Aktionstag, an dem an unterschiedlichen Stationen die einzelnen gelernten Tätigkeiten durchlaufen werden und geprüft wird, was gelernt wurde. Am Ende erhalten dann alle Jungen und Mädchen ihren Haushaltspass.

Kita-Praktikum

Mit dem Begriff Hausarbeit werden in der Regel nur die materiellen, praktischen und planerischen Tätigkeiten im Haushalt verbunden. Die Familienarbeit, die insbesondere die emotional-sozialen Beziehungen wie Kindererziehung, Altenpflege z. B. beinhaltet, wird im schulischen Bereich kaum thematisiert. Deshalb kam uns der insbesondere von Jungen geäußerte Wunsch, mehr über den Umgang mit Kleinkindern zu erfahren, sehr entgegen. Es wurde daraufhin ein – inzwischen fest institutionalisiertes – Kindertagesstätten-Praktikum eingerichtet, da dort Kinder vom Baby- bis zum Schulkindalter ganztägig zusammen sind. In Rollenspielen, kleinen Spielszenen und in Gesprächsrunden setzten sich die Mädchen und Jungen in der Vorbereitung intensiv mit Konflikten und Beziehungen, Grenzbereichen, sozialen Rollen und Erziehungsfragen auseinander. Dies ist ein vielfältiger und hoher Anspruch für Jungen und Mädchen beim Übergang vom Kind zum Jugendlichen, da sie selbst noch Regeln einhalten und Anforderungen erfüllen müssen. Nun sollen sie plötzlich verantwortungsvoll sein, helfen, trösten, vorlesen, Streit schlichten. Ein Grund, weshalb das Kita-Projekt bei den Mädchen und Jungen in Jahrgang 7 inzwischen so beliebt ist, hat sicherlich mit ihrer pubertären Entwicklungsphase zu tun. Hier dürfen sie wieder Kind sein, unbefangen und unkontrolliert von Erwachsenen wie Gleichaltrigen im Sandkasten spielen, Klötzchentürme bauen, Kettcar fahren, im Toberaum toben und in der Puppenecke spielen. Hinzu kommen

selbstverständliche Küchen- und Aufräumdienste, das Naseputzen, Schuhezubinden, Essenkleinschneiden, Vorlesen und die ständige Belagerung und Forderung durch viele unterschiedliche Kinder, aber auch die Anerkennung und positive Rückmeldung. Die größten Schwierigkeiten bereitet den meisten „nein“ zu sagen, wenn die Kinder sie zu sehr bestürmen und belagern. So merkte ein Mädchen erst in der Mittagspause, dass sie vom vielen „Pferdchenspielen“ aufgeschürfte Knie hatte. Ein Junge erzählte, dass er das Praktikum ganz toll fand, aber auch tierisch anstrengend. Er sei vor Erschöpfung zweimal in der Kuschelecke eingeschlafen (vgl. Biermann u. a. 1993).

Berufsorientierung und Lebensplanung

Das Praktikums- und Berufsfindungskonzept der Laborschule thematisiert Lebensplanung nicht nur als individuellen Berufsfindungsprozess, sondern mit Blick auf die gesellschaftliche Berufs- und Arbeitswelt allgemein. Das Forschungsprojekt „Meinen Beruf finden – Mein Leben gestalten“ setzte dabei auf zwei Ebenen an: Zum einen galt es, Lebensplanung als „ganzheitlichen“ Akt in den Blick zu nehmen und für den Reproduktionsbereich, der bislang eher unterrepräsentiert war, Curriculumbausteine zu entwickeln und zu evaluieren (z. B. „Mein Leben in 20 Jahren“ und „Wie ich mir meine Zukunft als Mädchen/ als Junge vorstelle“), und in den Bereich der beruflichen Orientierung zu integrieren (vgl. Heuser/ Wachendorff 1995).

Um frühzeitig einen erfahrungsfundierte Einblick in die Wirtschaftsstruktur und Arbeitswelt der Bundesrepublik zu gewinnen, finden insgesamt drei unterschiedliche Praktika statt:

- Im Jahrgang 8 ein dreiwöchiges Betriebspraktikum in größeren Betrieben der Produktion (einschließlich Kfz-Betriebe).
- Im Jahrgang 9 ein dreiwöchiges Betriebspraktikum in größeren Betrieben des Dienstleistungs- und Verwaltungssektors (einschließlich der Verwaltungsabteilungen größerer Produktionsbetriebe).
- Im Jahrgang 10 ein zweiwöchiges Berufsfindungspraktikum in einem Betrieb nach Wahl der Schülerinnen und Schüler.

Für diese Aufteilung hat sich die Schule entschieden, damit alle Mädchen und Jungen die wichtigsten Wirtschaftsbereiche kennen lernen und möglichst authentisch die charakteristischen Merkmale der jeweiligen Tätigkeiten und betrieblichen Organisations- und Arbeitsweisen erfahren können (vgl. Heuser/ Kübler 1982).

Viel getan – und wie geht`s weiter?

Das 1997 gezogene Fazit über das Konzept einer geschlechterbewussten Pädagogik enthielt folgende drei Punkte:

- Die *Inhalte* aller Erfahrungsbereiche sollten auf ihre Passung hinsichtlich von Mädchen- und Jungeninteressen und -zugängen durchgesehen und evtl. neu konzipiert werden.
- Die *Jungenarbeit* sollte sowohl zum Bestandteil des verpflichtenden Gesamtunterrichts gemacht werden und in Form von Kursen von männlichen Lehrkräften angeboten werden.
- *Kollegiumsfortbildungen* sollten der weiteren Information, Sensibilisierung und Mobilisierung dienen.

Bis auf die Verankerung der Jungenkurse in den Angebotsbändern und damit der Gewinnung einiger männlicher Kollegen für eine regelmäßige Jungenarbeit, können diese inzwischen acht Jahre alten Vorschläge noch einmal wiederholt werden. Besonders die geschlechterspezifischen PISA-Ergebnisse von 2002 (vgl. hierzu Stanat 2003 und Thurn 2003) haben eine erneute Diskussion um die Notwendigkeit eines genaueren Hinschauens auf geschlechterbezogenes Verhalten im Kollegium in Gang gesetzt. Dass die Jungen der Laborschule in allen drei Bereichen (Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen) schlechter als die Mädchen abgeschlossen haben, hat vielen KollegInnen zu denken gegeben. Fazit nach ersten Bestandsaufnahmen ist insgesamt, dass insbesondere das „Jungenproblem“ sehr komplexe Ursachen hat und sich darum auch keine einfachen Lösungen ergeben nach dem Motto „Dann machen wir eben eine Jungen- und eine Mädchenpädagogik“.

Mit der Beantragung eines Jungenprojektes im Rahmen der neuen Forschungs- und Entwicklungsperiode 2003–2005 liegen erste konkrete Planungen für „neue“ Aufgaben im Feld der geschlechterbewussten Arbeit in der Laborschule für die nächsten zwei Jahre vor. Die Kernaufgaben des Projektes „Entwicklung eines Konzeptes zur Stärkung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen bei Jungen in ausgewählten Erfahrungsbereichen“ liegen auf der Ebene des tagtäglichen Unterrichts. Schwerpunktmäßig in den Fächern Mathematik/ Naturwissenschaften, Deutsch/ Soziale Studien und Englisch sollen modellhafte Unterrichtsvorhaben konzipiert, umgesetzt, evaluiert und dokumentiert werden. Hierbei werden sowohl unter fachlicher wie überfachlicher Perspektive veränderte Inhalte, „andere Methoden (stärkere Handlungsorientierung) und Organisationsformen (phasenweise geschlechterhomogener Unterricht oder auch Unterricht in Neigungsgruppen)“ (Geist u. a. 2003, S. 29) im Fokus stehen. Als Prinzipien sollen eine hohe *Partizipation* der Jungen bei Planung, Durchführung und Auswertung der Unterrichtsvorhaben, eine stärkere *Individualisierung* der Förder- und Förderkonzepte für die einzelnen Schüler und eine deutlichere *Sichtbarmachung von Leistung* durch z. B. verschiedene, auch nonverbale Präsentationsformen wie Powerpoint, Plakate, Portfolio etc. im Vordergrund stehen. Vorgenommen hat sich die Pro-

jektgruppe, ihre Erkenntnisse kontinuierlich in das Kollegium hineinzutragen, denn der Ansatzpunkt für ein besseres Verständnis geschlechterbezogener Lernprozesse liegt bei den Lehrenden.

Aus: Susanne Thurn/Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.): Laborschule -
Modell für die Schule der Zukunft, Bad Heilbrunn 2005, S. 129-142