

Schulischer Erfolg ist weiblich: Welche schulische Praxis verbirgt sich hinter den Zahlen der Schulstatistik?

Jutta Wieseemann

Mädchen erscheinen, egal wohin man in den Schulen blickt, statistisch betrachtet als die Gewinnerinnen im deutschen Schulwesen. In diesem Beitrag wird ein empirischer Ansatz zur systematischen Exploration dieses Phänomens im schulischen Alltag vorgestellt. Mit diesem Ansatz soll geklärt werden, wie die Akteure Mädchen und Jungen unterscheiden. Es werden dazu exemplarisch zwei empirische Typen analysiert, die wir sowohl in den alltäglichen Diskursen als auch in der Praxis der Unterscheidung in der Grundschule leicht finden können: der verhaltensauffällige Junge und das leistungswillige Mädchen. Als ethnosemantisch bekannte Typen, denen im Unterricht konkrete Schülerinnen und Schüler zugeordnet werden, bieten sie einen Ansatzpunkt, die lokale Praxis des Unterscheidens mit ethnografischen Mitteln aufzuklären.

Success at School is Something Female – Which Practice at School Hides Behind the Figures of School Statistics?

Statistically girls seem to be the winners – no matter where you look in the German school system. In this article you will find the introduction of an empiric approach at the systematic exploration of this phenomenon in everyday life at school. This approach is to clarify how actors distinguish boys from girls. For this purpose two empirical types are analysed. These two types can easily be recognized in everyday discourses as well as in the practice of differentiation at primary schools: the behaviour disordered boy and the ambitious girl. As ethno-semanticly known types to which concrete male and female students can be assigned during school lessons they provide an approach at clarifying the local practice of differentiation by ethnographic means.

Einleitung

In allen deutschen Schulstatistiken zeigt sich – neben anderen deutlichen Unterscheidungen wie etwa der nach sozialer Herkunft und Schulerfolg – ein klarer Geschlechterunterschied. Ob man den Einschulungstermin betrachtet, die Verteilung der Kinder auf die Schulformen, die Zahl der Wiederholer oder die Abschlüsse: Überall treten relativ große bis sehr große Unterschiede

zwischen Mädchen und Jungen auf. Mädchen erscheinen, egal wohin man in den Schulen blickt, statistisch betrachtet als die Gewinnerinnen im deutschen Schulwesen. Dies kann man begrüßen oder die Jungen als Verlierer bedauern. Gefragt scheinen aus pädagogischer Perspektive jedoch Erklärungen, zumindest Erklärungsversuche.

Das Ziel meines Beitrags ist es, einen empirischen Ansatz zur systematischen Exploration dieses Phänomens in der Schule vorzustellen. Betrachtet man dabei allein den Anteil der Schule, so ist klar, dass damit der Einfluss aller weiteren Sozialisationsinstanzen – insbesondere der Familie – zunächst ausgeblendet ist. Eltern entscheiden über den Zeitpunkt der Einschulung, die Schulwahl und andere schulische Erfolgsbedingungen direkt und indirekt mit. Eltern partizipieren tagtäglich am schulischen Geschehen und machen für sich u.U. wichtige Unterscheidungen in ihrem Verhalten gegenüber Sohn oder Tochter. Gleichwohl bietet die Konzentration auf *Beiträge der alltäglichen schulischen Praxis* die Chance, schulspezifische Muster oder Mechanismen für die Erzeugung geschlechterdifferenzierten Erfolgs zu identifizieren. Prengel (1990) hat schon vor über 15 Jahren die fehlende pädagogische Auseinandersetzung mit dem Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit auf den Lern- und Entwicklungserfolg von Kindern und Jugendlichen angemahnt.

Ich werde zunächst einige Aspekte der aktuellen Diskussion des Themas skizzieren, dabei Zahlen nennen und erste Erklärungsversuche für die schulische Benachteiligung von Jungen vorstellen. Daraus ergeben sich Fragen zum Zusammenhang von Geschlechterzugehörigkeit und Schulleistung. Diese bilden den Ausgangspunkt für methodologische und forschungspraktische Vorschläge zu ihrer Beantwortung. An einem Beispiel aus meiner laufenden Forschung stelle ich mein Vorgehen bei der Generierung empirischen Wissens über die Praxis der Geschlechterunterscheidung in der Schule vor. Die dafür ausgewählten Interaktionsszenen handeln von der Bedeutung und dem Umgang mit Verschönerungsarbeiten von Arbeitsblättern in der Grundschule. Ihr Verlauf verweist auf die möglichen Folgen schulischen Handelns der Lehrerin für den jeweiligen Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Das Fazit beschäftigt sich mit dem Phänomen der Ästhetisierung der Arbeitsprodukte von Schülerinnen und Schülern als einem Beispiel für die Praxis der Geschlechterunterscheidung durch Stereotypisierungen der Akteure und pointiert damit die Notwendigkeit einer forschenden Auseinandersetzung mit der Lernrealität in der Grundschulklasse.

Viele Fragen und (noch) wenige Antworten

Der Unterricht in der Grundschule wird durch Frauen in ihrer schieren Überzahl in den Kollegien geprägt. Ist er dadurch eher geeignet, Mädchen schulischen Erfolg zu sichern? Wenn ja: Wie kommt dies konkret zustande? Ist es eine „natürliche“ Affinität von Mädchen und Frauen? Setzen sich durch diese Geschlechterasymmetrie in den Lehrerzimmern „weibliche“ Verhaltensmuster als schulleistungskonformere Muster durch? Diefenbach und Klein (2002) sehen zum Beispiel in ihrem viel zitierten Beitrag zur sozialen Ungleichheit der Geschlechter einen Zusammenhang zwischen der Geschlechterzugehörigkeit der Lehrpersonen und der Qualität der Schulabschlüsse von Mädchen und Jungen.

Wie manifestiert sich diese historisch neue Form der geschlechtlichen Diskriminierung in der schulischen Praxis? Spielt das *Geschlecht* der Lehrperson tatsächlich eine Schlüsselrolle für den neuerdings beobachteten relativen Lernerfolg der Mädchen? Verschärft die schulische Abwesenheit von Männern die familiäre Abwesenheit von Vätern? All diese Fragen erfordern zu ihrer verlässlichen Beantwortung eine forschende Auseinandersetzung mit der Lernrealität in der Grundschulklasse.

In diesen Klassen erkennen wir als Beobachter – genauso wie die Akteure – ohne weiteres Jungen und Mädchen. Wenn wir also unterschiedlichen Lernerfolg beobachten, könnten wir diesen entsprechend konkreten Mädchen und Jungen zuordnen.

Ob die involvierten Pädagoginnen den statistischen Befund zugleich in der eigenen Praxis nachvollziehen, bleibt dahingestellt. Wenn sie dies tun, dann sprechen sie möglicherweise von dem verhaltensauffälligen Jungen in ihrer Klasse oder den leistungsstarken Mädchen. Für ersteren erscheint der Pädagogin die normale Grundschule oft nicht als der richtige Ort seiner weiteren Bildungslaufbahn, für letztere ist die Klassenlehrerin dankbar, dass sie in ihrer Gruppe sind. Wieso passt einerseits das Verhalten von einzelnen Jungen so signifikant häufiger nicht in die Grundschule als das von Mädchen? Wie schaffen es andererseits heute die Grundschulen – anders als noch vor 20 Jahren –, dass Mädchen bereits am Ende ihrer Grundschulzeit wesentlich höhere Bildungschancen haben als Jungen?

Dass dies alles an der ererbten oder familiär und vorschulisch vermittelten Differenz von Mädchen und Jungen liege, vermag kaum jemand ernsthaft zu unterstellen. Bleibt also zu klären, wie vier bis sechs Jahre Grundschule einen vielleicht schon vorhandenen Unterschied zur dauerhaften bildungsbiographischen Sichtbarkeit voranbringen.

85% aller Schüler in hessischen Schulen für Erziehungshilfe sind Jungen – circa 54% aller Schüler am Gymnasium sind Mädchen, der Anteil von Mädchen an Sonderschulen insgesamt liegt unter 40%.¹ Während demnach in der Grundschule die Verteilung von männlichen (51%) und weiblichen Schülern zunächst nahezu ausgeglichen ist (49%), wobei die Mädchen durch eine durchschnittlich frühere Einschulung und geringere Wiederholung von Klassen insgesamt schon jünger sind, ist am Ende der Grundschulzeit klar, dass sie im Weiteren deutlich größere Erfolgchancen haben. Ganz anders sieht die Situation am anderen Ende des Leistungsspektrums aus. Rabe-Kleberg spricht hier von einer „anomischen“ Lage von Jungen aus bildungsfernen Milieus, prognostiziert sogar eine Bedrohung für „die Zukunft der Gesellschaft“ (Rabe-Kleberg 2005, S. 147) durch diese sozialisatorisch dann ausgegrenzten Männer, die dem modernen Sozialcharakter nicht entsprechen (können).²

Preuss-Lausitz (2003, S. 29 und 2006, S. 70f.) sieht die Ursache einer zunehmenden schulischen Problematik für Jungen in der Prägung des modernen Unterrichts durch Frauen. Danach präferieren Frauen als Lehrerinnen „weibliche“ Fähigkeiten und (be)werten sie bei den Schülern höher. Diese These ist durch die Ergebnisse der IGLU-Studie erheblich gestützt, wenn hier festgestellt wird, dass Lehrerinnen offensichtlich dazu neigen, Jungen auch bei gleichen Leistungen schlechter zu bewerten (Valtin/Wagner/Schwippert 2005). Für Rabe-Kleberg ergibt sich daraus die Frage: „[...] warum es gerade Jungen aus – kurz gesagt – bildungsfernen Herkunftsfamilien so schwer fällt, den sozialen Anforderungen der modernen Schule gerecht zu werden.“ (Rabe-Kleberg 2005, S. 14). Sie fordert empirische Untersuchungen zur *Frage des Verhältnisses von Bildungs- und Genderprozessen in der Grundschule und im Kindergarten* (ebd. 2005, S. 153).

Wie werden Mädchen und Jungen schulisch unterschieden?

Allein aus den gerade skizzierten – eher sozialstrukturell zu verstehenden – Argumentationen ergibt sich noch keine Klarheit über die schulischen Praxisformen, aus denen geschlechtsdifferenzierte Vor- und Nachteile erwachsen. Eine initiale Festlegung auf Geschlechtsstereotype kann einerseits kein ge-

1 Die Zahlen stammen vom Landesamt für Statistik Hessen für das Schuljahr 2005/6. Vergleichbare Unterschiede finden sich in den anderen Bundesländern und sie sind weitgehend stabil über die letzten fünfzehn Jahre.

2 Vgl. dazu auch Preuss-Lausitz 1996, S.199

eigneter Weg sein, um die empirische Vielfalt des Bildungsphänomens in den Griff zu bekommen. Dies gilt erst recht für empirische Untersuchungen, deren Ausgangspunkt gemessene Unterschiede von Jungen und Mädchen sind. Andererseits macht es Sinn, sich mit solchen Geschlechtsstereotypen auseinander zu setzen, wenn sie sich als Teil der normalen Klassifikationspraxis unseres Untersuchungsfeldes manifestieren. Zwei empirische Typen, die Ausdruck einer solchen Geschlechtsstereotypisierung sind, finden wir sowohl in den alltäglichen Diskursen als auch im klassifikatorischen Handeln in der Grundschule: Es sind *der verhaltensauffällige Junge und das leistungswillige Mädchen*. Diese – vielleicht polar zu denkende – Klassifizierung einzelner Schüler und Schülerinnen kann m.E. in konkreter Zuordnung zu einzelnen Kindern in jeder beliebigen (Grund)schulklasse gefunden werden. Womit in keiner Weise behauptet werden soll, dass nicht ebenso leistungswillige Jungen und verhaltensauffällige Mädchen in den schulischen Diskursen und Praktiken zu finden sind. Vielmehr geht es um die semantische Verbindung von Männlichkeit/Verhaltensauffälligkeit auf der einen und Weiblichkeit/Leistungswilligkeit auf der anderen Seite. Die entscheidende Ausgangsfrage dabei ist: Sind es im Falle der schulischen Verhaltensauffälligkeit vorrangig als „männlich“ (bzw. als jungenhaft) attribuierte Verhaltensweisen, die dieses Symptom generieren und sind es im Falle der Leistungswilligkeit vorrangig „weiblich“ (bzw. als mädchenhaft) attribuierte schulische Aktivitäten?

Um diese Frage weiter klären zu können, müssten die geschlechterorientierten Attribuierungen schulischen Handelns einer empirischen Analyse unterzogen werden. Aus ethnografischer Perspektive ist davon auszugehen, dass jenseits der schematischen Typisierung eine komplexe Praxis der schulischen Ordnung und Verortung der Kinder zu finden ist, die sich selbst weder allein in den Unterscheidungen leistungswillig/leistungsunwillig, verhaltensauffällig/unauffällig noch Junge/Mädchen erschöpft. Deshalb kann die Analyse der unterrichtlichen Praxis zeigen, wie und wodurch welche Unterschiede gemacht werden. Das Ergebnis kann sicherlich keine einfache Kausalerklärung der statistisch manifesten Unterschiede sein. Ziel muss es jedoch sein, pädagogisch signifikante Praxisformen zu erkennen, die entsprechende Effekte plausibilisieren können. Diese erwarte ich nicht allein auf Seiten der Erwachsenen, sondern ebenso in den schulischen Aktivitäten der Kinder.

Für Budde erscheint klar, dass Jungen mit ihrem „jungenhaften“ Verhaltensrepertoire per se auf schulische Anpassungsprobleme stoßen, da dieses Repertoire (neuerdings?) sanktioniert wird: „Schüler können vor dem Problem stehen, sich entweder genderadäquat – und damit schuloppositionell – oder aber schuladäquat – und damit genderunangepasst – zu verhalten.“

(Budde 2006, S. 113) Dies habe mit einem „Wertewandel in Bezug auf in der Schule honoriertes Verhalten“ zu tun (ebd. S. 117). Die Schwierigkeit dieses Erklärungsansatzes liegt darin, dass er bereits stabile, trennscharfe und geschlechtsspezifizierende Verhaltensrepertoires voraussetzt, ihre Konstitution durch die schulische Praxis und ihre Bedeutsamkeit für eben diese jedoch nicht weiter klärt. Im Gegensatz dazu geht es Breidenstein und Kelle darum, „die Bedeutsamkeit der Geschlechterunterscheidung, anstatt sie vorauszusetzen, als empirische Frage zu behandeln: Es gilt jene Situationen und Praktiken zu identifizieren, die der Geschlechterunterscheidung Relevanz verleihen.“ (Breidenstein/Kelle 1998, S. 16) Wo Beobachter immer schon Jungen und Mädchen, Lehrerinnen immer schon Schüler und Schülerinnen sehen, müssen wir uns an den Momenten des Relevantwerdens dieser Unterscheidung und an ihrem „Wie“ orientieren. Die Praxis der Geschlechterunterscheidung ist dabei keine, die nur über eine Versprachlichung oder Benennung rekonstruierbar ist. Es scheint sogar so, dass die nichtsprachliche Nutzung stereotyper Attribuierungen für das erfolgreiche Lernen der Kinder nachhaltiger wirkt, weil sie einerseits die selbstverständliche Gegebenheit der Geschlechtertrennung bloß reifiziert und andererseits manifest macht, welche Kinder zunächst nicht in diese Unterscheidung passen (also der leistungswillige Junge und das verhaltensauffällige Mädchen). *Wie hängt die Unterscheidungspraxis der Geschlechter mit der Ordnung des schulischen Lernens zusammen?* Diese Konzentration auf den Lernprozess soll bedeuten, dass es bei meiner empirischen Betrachtung schulischer Interaktionen nicht um die Betrachtung von (Geschlechter)Interaktion in der Schule überhaupt (vgl. dazu auch Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004) oder um sozialstrukturelle Bedingungen einer Ungleichheit der Geschlechter in der Schule im Allgemeinen geht.

Das Forschungsprojekt „Lernen lernen in der Grundschule“

Die folgenden Materialien stammen aus meiner Pilotstudie „Lernen lernen in der Grundschule – Handlungsrouitinen und Alltagspraxen von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule“. Das Beobachtungsmaterial ist in einer zweizügigen hessischen Grundschule im Untertaunus entstanden. In dieser Studie bin ich an drei unterschiedlichen Grundschulen (Berlin Wedding, Freie Schule Kassel und die Regenbogenschule im Untertaunus) der Frage nachgegangen, wie Schülerinnen und Schüler zusammen mit den Lehrern Schule machen und wie die Kinder auf ihre Weise in der Schule das Lernen

lernen. Es geht dabei um das systematische Aufspüren von Handlungsrou-tinen und Alltagspraxen der Schulakteure. Die Analysen der alltäglichen Prak-tiken als Lernpraktiken gibt Aufschluss über das Wie des schulischen Ler-nens (Wiesemann 2000). Ziel meiner Arbeiten ist es, einen pädagogischen Lernbegriff zu entwickeln, mit dem Konzepte der Initiation und des Auf-rechterhaltens von Lernprozessen bei Kindern in der Schule realisiert und be-gründet werden können.

In diesem Projekt rückt durch den Einsatz des ethnografischen Verfah-rens der teilnehmenden Beobachtung das Klassenzimmer als der Ort in den Mittelpunkt, an dem die soziale Ordnung des Lernens hergestellt wird. Das Projekt knüpft erkenntnistheoretisch an ein interaktionistisches Verständnis der Wirklichkeit an, wie es Mead (1973) ausformuliert hat, und steht im Kontext ethnografischer Kindheits- und Schulforschung, wie sie maßgeblich von Breidenstein und Kelle aber auch Zinnecker in der deutschsprachigen er-ziehungswissenschaftlichen Forschung seit Mitte der 1990er Jahre etabliert wurde (vgl. Breidenstein/Kelle 1998, Breidenstein 2006 und Zinnecker 1995).

Geschlechterunterscheidungen im Lernprozess

Im Folgenden werde ich an meinen Beobachtungsmaterialien skizzieren, wie an schulischen Lernsituationen die Unterscheidungspraxis der Akteure analy-siert werden kann. Die Beobachtungen aus dem Schulalltag eines vierten Schuljahres handeln von den Verschönerungsarbeiten an Arbeitsblättern und wie diese einen Bewertungsbonus durch die Lehrerin erhalten. In beiden Szenen geht es darum, in welcher – folgenreichen – Weise die Akteure Ge-schlechterstereotype bedienen und als Ressource für die Bewältigung schuli-scher Situationen nutzen: Wie rekurrieren die Akteure auf männliche (jun-genhafte) und auf weibliche (mädchenhafte) Attribuierungen?

Projektwoche Nordsee: „Vieles und Schönes machen“

Zwei Freundinnen arbeiten einig und ernsthaft. Die Arbeit besteht aus ge-meinsamer Organisation des Arbeitsplatzes und der Vorbereitung eines Schreibblattes mit Schreiben, Radieren und „Killern“.

Anna und Melanie setzen sich an ihre Plätze, schlagen gemeinsam das Buch auf und legen es genau in die Mitte neben ihre Schreibblätter. Ein gut orga-nisierter Arbeitsplatz. Vor dem Kind das zu beschreibende Blatt, darüber das offene Mäppchen und außen – also rechts bei Anna und links bei Melanie –

die Mappe. Eine blaue Pappe, in der Mitte geknickt auf etwas größer als A4, darin mehrere Arbeitsblätter und eine Liste zum Ankreuzen der erledigten Blätter. Die Mappe ist geschmückt (mit Sand beklebt und einem rot weißen Leuchtturm bemalt und mit Namen beschriftet). Beide haben ein rosa Blatt vor sich liegen. Sie ziehen jetzt Linien mit dem Lineal und Bleistift. Mia schaut ab und zu rüber zu den beiden, die radieren und das gerade Geschriebene sofort mit dem Tintenkiller bearbeiten.

In der Projektwoche der 4. Klasse bearbeiten die Kinder verschiedene Arbeitsblätter. Lese-, Bastel-, Schreib- und Zeichenaufgaben. Diese Arbeiten können in einer selbstgestalteten Mappe gesammelt werden. Das Material zur Herstellung der Mappen liegt in der Nähe des Schreibtisches der Lehrerin (Heike Schmidt) bereit: blaues Tonpapier, Sand, Muscheln und kleine bunte Steine.

Vier Mädchen arbeiten zusammen an einem Tisch. Sie haben bereits einige Arbeitsblätter konzentriert und zügig bearbeitet. Gegen Ende dieser Arbeitsphase zählen sie zunächst die erledigten Blätter. Dann beginnen sie diese zu „verschönern“:

Anna schließt die Arbeit ab mit einem: „Das reicht, oder?“ Melanie stimmt zu, nimmt ihren Radiergummi und beginnt die vorher eingezeichneten Linien weg zu radieren. Sie sagt dabei: „Die Striche radiere ich weg, dann sieht das besser aus.“ Anna: „Oh!“ (Sie bemerkt die „unschönen“ Linien auf ihren Arbeitsblättern), beugt sich nach vorne und nimmt sich auch einen Radiergummi. Melanie warnt sie: „Erst musst Du fühlen, ob es trocken ist!“ Beide radieren gründlich.

Etwas später: Melanie vergleicht ihre verschönerten Arbeitsblätter mit denen von Anna und bearbeitet ihres noch nach. Mia wendet sich an Melanie: „Ich hab schon wieder vergessen wie das geht!“ Melanie geht zu ihr und zeigt ihr noch einmal die Schabetechnik. (Die Kinder schaben mit ihren Scheren die Farbe von Buntstiften auf das Papier und verreiben die Farbe auf den Arbeitsblättern). Melanie scheint die Expertin dafür zu sein, akzeptiert aber eine eigene Variante der Fingerhaltung bei Mia. Anna fragt Melanie: „Was kann man denn jetzt noch machen? Was hast Du schon alles verschönert?“ Melanie geht ihre Blätter noch einmal durch: „Das hab ich, das hab ich.., das ist am Schönsten, das geht so ...“ Es wird nun weiter verschönert.

Schöne Mädchenarbeit?

Die beobachtete Mädchengruppe ist ein eingespieltes Team. An diesem Tag kann ich über eine Stunde intensiv und nah ihr Miteinander, ihre Arbeitstechniken, ihren Wechsel von Konzentration und Scherzen oder Neckern, ihr Zeitmanagement, ihren Umgang mit Störungen von Außen beobachten.

Dass ich hier „Mädchen“ oder eine „Mädchengruppe“ beobachtet habe, scheint zunächst als eine ziemlich unproblematische Kategorisierung, die derjenigen quantitativ vergleichenden Leistungsstudien von Mädchen und Jungen entsprechen. Was hat es aber mit dem Wie und dem Was ihres Tuns auf sich?

Jungenprobleme?

Betrachtet man das *Wie* dieses Tuns genauer, treten deutliche Unterschiede zutage, mit denen sich die Praxis der Mädchen und Jungen unterscheidbar macht und im Rahmen einer (Leistungs-)bewertung zugleich schulisch qualifiziert wird. Im gewählten Beispiel ist es die ästhetische Qualität der Produkte (und der Umfang). Die Lehrerin bewertet nicht allein die sachliche Richtigkeit und den Stand des Lernfortschrittes, sondern an entscheidender Stelle die ästhetische Form der Präsentation. Diese steht als Zeichen für ein ‚Sich Mühe machen‘ und ‚Die Sache ernst und wichtig Nehmen‘: beides offenkundig wichtige Qualitätsmerkmale für die geforderte Arbeit. Der für die Jungen oft als „Mädchenkram“ abgetane Einsatz für die äußere Form der schulischen Produkte wird so zu einem pädagogischen Qualitätskriterium für die Gesamtleistung. Folgende Szene ereignet sich am gleichen Tag:

Die Lehrerin arbeitet mit vier Mädchen zusammen an einem Tisch. Sie macht gerade vor, wie aus Ton eine Robbe entstehen kann. Dennis kommt dazu und fragt sie: „Darf ich jetzt die Mappe machen?“ Heike antwortet sehr entschieden und knapp: „Nein!“ Dennis geht unauffällig zu Mike der nun auch an einem Tonarbeitsplatz sitzt und flüstert für mich deutlich unauffällig (ohne Mike anzugucken) ins Ohr: „Frag mal die Frau Schmidt, was man machen muss, um die Mappe zu kriegen.“ Mike fragt laut, wie nebenbei, während er seinen Ton formt: „Was muss man denn alles gemacht haben, um die Mappe zu kriegen?“ Heike antwortet unspezifisch ebenfalls beim Tonformen: „Na ja, man muss schon einiges gemacht haben.“ Sie flüstert mir dann eine Erklärung zu: Es soll keine Verschwendung von wertvollem Material stattfinden für Kinder, die zum Thema nicht viel und Schönes gemacht haben.

Auch mir ist es nicht klar, wann die Kinder die Mappe machen dürfen. Es scheint von Heike individuell entschieden zu werden. Auf jeden Fall haben Anna, Melanie und Mia bereits ihre Mappe gestaltet und mit Arbeitsblättern gefüllt. Mike und Dennis haben sie noch nicht und wissen scheinbar auch nicht, wie sie daran kommen oder welche Vereinbarungen es dazu gibt. Am nächsten Tag versucht Dennis noch einmal, an die offenbar begehrte Mappe zu kommen:

Ich werde von einem Kind gerufen, das weiter vorne sitzt. Ich stehe an dem Tisch mit dem Material für die Mappen. Dennis steht davor und begutachtet den Sand und die Muscheln, nimmt mal den Pinsel aus dem Glas mit dem Kleister in die Hand, dann auch einzelne Muscheln. Plötzlich nimmt er sich eine blaue Pappe und beginnt diese mit Kleister zu bearbeiten (ich sage mal lieber nichts...). Heike, die am anderen Ende des Raumes steht ruft zu ihm herüber mit ärgerlichem Tonfall: „Dennis, was soll das?“ Dennis zuckt etwas und sagt dann: „Aber du hast gesagt ich kann das heute machen.“ Heike antwortet streng und präzise: „Nein, ich habe gesagt ich kümmere mich heute darum. Leg die Sachen zurück.“ Dennis tut wie ihm befohlen, mit leichtem Murren verlässt er den Platz.

Mein Kommentar in Klammern („ich sage mal lieber nichts...“) verdeutlicht meine heikle Situation als Beobachterin. Ich war ja von der Lehrerin „heimlich“ eingeweiht und wusste, dass Dennis keine Mappe machen durfte, weil er zu der Kategorie „Materialverschwender“ gerechnet wird. Dennis war erkennbar enttäuscht – vielleicht hatte er ja gehofft, dass das Verbot von gestern nicht so ernst gemeint war. Das Material und die Mappe schienen jedenfalls so reizvoll für ihn, dass er es probierte. Letztlich wird ihm versagt, entsprechend seinen Fähigkeiten eine entsprechende Mappe (in möglicherweise ästhetisch ‚anderer‘ Qualität) herzustellen.

Dennis gilt in der (schulischen) Wahrnehmung als problematischer, verhaltensauffälliger Junge.

Fazit

Die beobachtete Herstellung der Projektmappen ist eines von zahllosen Elementen der Didaktik des Grundschulunterrichts. Die aus Platzgründen nur bruchstückhaft präsentierten und interpretierten Beobachtungen dazu lenken unseren Blick auf die Mikroebene der alltäglichen schulischen Praxis. Sie

können einen ersten Eindruck vermitteln, aus welchen Elementen schulische Geschlechterstereotypen komponiert werden.

Für diese Szenen gilt zunächst nur: Dennis macht nicht „viele“ und keine „schönen“ Arbeitsblätter. Die machen aber die Mädchen zusammen mit ihren Freundinnen. Auf der Sachebene sind die Leistungen und der Lernfortschritt einzelner Kinder dabei unberücksichtigt. Sie spielen in diesen Zuschreibungen keine erkennbare Rolle. An diesem Beispiel wird m.E. deutlich, wie über ein bestimmtes Bewertungskriterium die bereits im Grundschulalter ausgeprägten geschlechtstypischen Handlungspräferenzen wie: „etwas Verschönern“ verstärkt werden. Welche Folgen die Etablierung eines Bewertungskriteriums hat, das weibliche Stereotypen bedient, können wir zunächst nur an Dennis verfolgen. Er erhält nicht die Möglichkeit eine Mappe herzustellen, da seine Vorarbeiten ästhetischen Standards nicht genügen. Diese Interaktionsszene gibt jedoch keine Auskunft darüber:

1. ob ein männlicher Grundschullehrer andere oder auch „weibliche“ Bewertungskriterien anwendet und
2. ob die Lehrerin vorwiegend den Jungen die begehrten Materialien vorenthält, weil sie Jungen sind, denen sie eine ‚Verschönerungsverweigerung‘ oder -unfähigkeit unterstellt.

Um ein umfassenderes Bild der Entwicklung von schulischen Geschlechterstereotypen und damit von möglichen Präferenzen „mädchenhafter“ Handlungsmuster in der Grundschule zu gewinnen, bedarf es einer systematischen Analyse der unterschiedlichsten Situationsverläufe. Meine Beobachtungen an den drei genannten Grundschulen weisen alle darauf hin, dass es in Grundschulen Interaktionen gibt, die es den Kindern einfacher machen, zu einem leistungswilligen Mädchen oder einem verhaltensauffälligen Jungen zu werden, als zu einem problematischen Mädchen und schulisch erfolgreichen Jungen. Weitere Untersuchungen dazu sind notwendig.

Aus ethnografischer Perspektive gilt es, die Praxis der Geschlechterunterscheidung in schulischen *Situationen* als Ausgangspunkt für eine Klärung der sozialen „Tatsache“³, dass Jungen insgesamt betrachtet schlechtere schulische Leistungen attestiert werden, in den Blick zu nehmen. Die Analyse schulischer Praktiken ist hier als ein Weg präsentiert worden, der den Zusammenhang von Lernerfolg und Geschlechterzugehörigkeit als Phänomen schulischen Alltags empirisch zu fassen in der Lage ist.

3 Vgl. dazu Kelle 2001, S. 39

Wie wir sehen, reicht es nicht aus, die Schule dabei als eine Institution zu verstehen, in der traditionelle Geschlechterstrukturen wie auch schulische Ungleichheit⁴ bloß reproduziert werden. Wir müssen uns vielmehr fragen: *Wie wird gerade die Schule zu dem Ort, an dem eine Wende in der Benachteiligung von Jungen und Mädchen zugunsten letzterer stattgefunden hat?* Diese Frage geht über die Erforschung schulischer Ungleichheit hinaus und zielt auf die konkreten Praktiken ihrer Herstellung. Mit dieser Perspektive könnte „der Faden wieder aufgenommen werden, um eine differenzierte Sicht auf die Schule mit ihren komplexen institutionellen und pädagogischen Geschlechteraspekten zu entwickeln“ wie Rendtorff aktuell gefordert hat (Rendtorff 2006, S. 23).

Literatur

- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur, Weinheim
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden
- Budde, Jürgen (2006): Interaktionen im Klassenzimmer – Die Herstellung von Männlichkeit im Schulalltag, in: Andresen, Sabine/Rendtorff, Barbara (Hg.): Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule, Opladen 2006, S. 113-119
- Diefenbach, Heike/Klein, Michael (2002): „Bringing Boys Back in“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern zuungunsten der Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse, in: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 6, 2002, S. 938-958
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharine (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim und München
- Kelle, Helga (2001): „Ich bin der die das macht“. Oder: Über die Schwierigkeit, „doing gender“-Prozesse zu erforschen, in: Feministische Studien, Heft 2 (2001), S. 39-56
- Kelle, Helga (2004): Ethnografische Ansätze, in: Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 2004, S. 636-650
- Mead, George, Herbert (1973): Ich, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1973
- Prengel, Annedore (1990): Der Beitrag der Frauenforschung zu einem anderen Blick auf Erziehung von Jungen, in: Sozialmagazin Heft 7, 8 (1990), S. 36-47

4 siehe dazu aktuell Toppe 2006, S.107

- Preuss-Lausitz, Ulf (1996): Gender Patchwork: Fremd- und Selbstbilder der Geschlechter im Umbruch, in: Zeiher, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Kinder als Außenseiter? Weinheim 1996, S. 189-206
- Preuss-Lausitz, Ulf (2003): Denn sie wissen nicht, warum sie brüllen, in: Der Tagespiegel vom 13.10.2003, Nr.29
- Preuss-Lausitz, Ulf (2006): Arme Kerle!, in: Psychologie heute. November 2006, S. 68-71
- Rabe-Kleberg, Ursula (2005): Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen, in: Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht, Band 2: Pasternack, Peer u.a.: Entwicklungspotentiale institutioneller Angebote im Elementarbereich, S. 135-171
- Rendtorff, Barbara (2006): Von Müttern, Frauen und Schwindlerinnen, in: Andresen, Sabine/Rendtorff, Barbara (Hg.): Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule, Opladen 2006, S. 15-26
- Toppe, Sabine (2006): Familiäre Rollenbilder und Geschlechtertypisierungen und Armut an Schulen, in: Andresen, Sabine/Rendtorff, Barbara (Hg.): Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule, Opladen 2006, S. 105-112
- Valtin, Renate/Wagner, Christine/Schwippert, Knut (2005): Schülerinnen und Schüler am Ende der 4. Klasse, in: Bos, Wolfgang/Lankes, Eva-Maria u.a. (Hg.): IGLU – Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien, Münster 2005, S. 187-230
- Wiesemann, Jutta (2000): Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer Freien Schule, Bad Heilbrunn
- Zinnecker, Jürgen (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer, in: Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim/München 1995, S. 21-38