

# Geschlechterordnung als institutionelle Abwehr. Untersuchungen zur Einführung der Koedukation an einer katholischen Mädchenschule.

*Michael Ley*

## **Abstract**

Der Beitrag beschreibt den Einfluss schulkultureller Transformationsprozesse auf die Entstehung von Geschlechtsrollenstereotypen. Auf der Basis einer empirischen Fallstudie kann gezeigt werden, dass ungelöste Widersprüche auf der Ebene der Schulkultur durch schematische Konstruktionen der Zweigeschlechtlichkeit verdeckt und von einer reflektierenden Auseinandersetzung ferngehalten werden können.

## **The arrangement of the sexes as an institutional defence mechanism. Studies on the introduction of co-education at a Catholic girls' school.**

The article describes the influence of cultural transformation at school on the formation of sex-role-stereotypes. On the basis of an empirical case study it can be shown that gender constructions at school can be used to mask structural inconsistencies within the school culture and to isolate these inconsistencies from conscious reflection.

## **1. Einführung**

Wenn sich die Genderforschung mit den Auswirkungen gesellschaftlicher und sozialer Modernisierungsprozesse befasst, dann vertritt die Schule häufig eine Seite dieser Prozesse, die auf Widerstände und eine starke Resistenz gegenüber Veränderungs- oder Transformationsansprüchen verweist. Zwar hat es gerade im Bereich der Genderthematik auf den ersten Blick den Anschein, als würden die Schulen mit ihren offiziellen Bildungs- und Unterrichtsprogrammen an den großen Linien gesellschaftlicher Gleichheits- und Partizipa-

tionsdiskurse anschließen, andererseits lässt sich aber nicht übersehen, dass die Realisierung dieser Programme häufig an der Wirklichkeit der Einzelschulen scheitert oder bestehende Ungleichheiten sogar noch verstärkt werden (vgl. z.B. Budde 2006).

In der wissenschaftlichen Literatur ist die Veränderungsresistenz der Schulen vor allem im Kontext der Implementationsforschung beschrieben und analysiert worden (vgl. zur Übersicht Esslinger-Hinz 2010, 43ff.). Umsetzungs- und Transferprobleme werden hier in der Regel mit bestimmten Systemvoraussetzungen der Schule zusammengebracht, die wie ein ‚Grenzwall‘ für Veränderungen wirken (ebd., 49). Was nicht zu den bestehenden Strukturen und Wirkungsbedingungen der Schule passt, wird abgewiesen, stillgelegt oder unschädlich gemacht (vgl. Bohnsack 1995; Krainz-Dürr 2001).

Im folgenden Beitrag geht es darum, den Einfluss solcher Systemgrenzen auf die Behandlung der Geschlechterfrage zu untersuchen. Es wird der Fall einer Mädchenschule dargestellt, die mit dem Übergang zur Koedukation spezifische Unterrichtsarrangements für Jungen und Mädchen einrichtet (2). Im Kontext eines organisationstheoretischen Ansatzes (3) kann gezeigt werden, dass vorhandene Dichotomien in der Anordnung der Geschlechter dabei nicht etwa abgebaut, sondern im Gegenteil noch weiter zugespitzt werden (4). Eine psychologische Rekonstruktion dieser Vorgänge ergibt, dass die stereotypen Rollenvorstellungen der Lehrkräfte eine Möglichkeit darstellen, strukturelle Probleme der Institution zu behandeln, die auf einer rationalen Ebene unverfügbar geworden sind (5). Vor dem Hintergrund der Studie lassen sich Konsequenzen für die Genderdebatte im Bereich der Schule zumindest andeuten (6).

## **2. Die Ausgangslage: Jungen an Mädchenschule**

Die Geschlechtersozialisation an Mädchenschulen ist gerade in jüngerer Zeit wieder verstärkt in den Blickpunkt des wissenschaftlichen Interesses gerückt (z.B. Herwartz-Emden 2007; Herwartz-Emden et al. 2010). Für die Genderforschung geht es hier nicht nur um die Frage, inwiefern geschlechtersegregierte Schulformen eine Alternative zum bestehenden Modell der koedukativen Schulen darstellen, sondern vor allem auch um die Perspektive, Zusammenhänge und Probleme der Geschlechtersozialisation unter den besonderen Bedingungen einer Schulform zu untersuchen, in der die Bedeutung der Geschlechterthematik scheinbar „entdramatisiert“ oder „neutralisiert“ wird (vgl. Herwartz-Emden 2004, 419).

Wie die vorliegenden Untersuchungen bestätigen, hat sich das traditionelle Bild der Mädchenschulen dabei stark gewandelt. Ähnlich wie das

Schul- und Bildungssystem im Ganzen, so ist auch die spezifische Form der Mädchenschulen von sehr weitreichenden Umstellungen betroffen, die sowohl das Selbstverständnis und die Identität der Einzelschulen als auch die Auffassungen und Konzepte zur Geschlechtererziehung betreffen. Die abgeschlossene und hermetische Welt der ehemals ‚höheren Töcherschulen‘ ist selbst im exklusiven Kreis katholischer Privatschulen kaum noch anzutreffen (vgl. Langenhorst 2009).

Auch die Schule, über die hier berichtet wird, ist von solchen Umstellungen betroffen. Als ehemals ‚reines‘ Mädchengymnasium, das in einer mittleren Großstadt im Süden Deutschlands angesiedelt ist und sich seit mehr als hundert Jahren in kirchlicher Trägerschaft befindet, ist die Schule in jüngerer Zeit durch die starke Konkurrenz staatlicher Schulen, durch den Strukturwandel in der Region sowie durch sinkende Anmeldezahlen in ihrer Existenz bedroht. Um die drohende Schließung durch den Schulträger abzuwenden, beschließt die Schulleitung, das Gymnasium in eine koedukative Schulform umzuwandeln. Das Konzept einer ‚modifizierten Koedukation‘, das für einzelne Schulfächer (Mathematik, Naturwissenschaften, Sport) den Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen vorsieht, soll einerseits dafür sorgen, dass die Tradition des geschlechtersegregierten Unterrichts zumindest teilweise erhalten bleibt, andererseits aber auch eine allmähliche Öffnung für koedukative Unterrichtsformen einleiten.

Für die Entwicklung geschlechtsspezifischer Förderkonzepte, aber auch für die Überprüfung der Effekte des geschlechtersegregierten Unterrichts vereinbart die Schule die wissenschaftliche Begleitung durch ein privates Forschungsinstitut (IQ Bildung). Sehr schnell stellt sich jedoch heraus, dass die Einführung der Jungenerziehung im Schulkollegium auf erhebliche Widerstände stößt und eine gemeinsame Arbeit an dem neuen Schulkonzept nahezu unmöglich ist. Als sich diese Schwierigkeiten nach der Aufnahme des ersten ‚gemischten‘ Jahrgangs verschärfen, schlägt das Institut vor, die konzeptionelle Arbeit vorerst zu stoppen und den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, ihre Einstellungen und Erwartungen gegenüber der Jungenerziehung im Rahmen ausführlicher Einzelbefragungen zum Ausdruck zu bringen.

### **3. Angaben zum Bezugssystem: Ein pädagogisches Konzept der Schulkultur**

Die Widerstände der Lehrkräfte lassen vermuten, dass die Einführung geschlechtsbezogener Unterrichtskonzepte nicht bloß von didaktischen Fragen oder von den Interessen und Motiven einzelner Lehrkräfte abhängt. Mit Blick auf die besondere Situation der Schule ist vielmehr anzunehmen, dass hier kollektive Haltungen und Orientierungen eine Rolle spielen, die eng mit der spe-

zifischen Organisationsgeschichte zusammenhängen. Damit rückt die Schule als in sich zusammenhängendes Wirkungssystem mit eigenen Ansprüchen, Ordnungen und Regulationen in den Focus des wissenschaftlichen Interesses.

In der Schulforschung wird die Frage nach dem Zusammenhang der Einzelschule unter dem Begriff der Schulkultur aufgegriffen und systematisiert (vgl. Terhart 1994; Schönig 2002; Geißler 2005; Herbrechter/Schwankl 2009). Auf starke Resonanz stoßen in diesem Zusammenhang die Erkenntnisse, die von der Forschergruppe um Werner Helsper vorgelegt werden und die sich sowohl von einem bloß rationalen Bezug auf die Formalstruktur der Schule als auch von einer lediglich impressionistischen Deutung des Kulturbegriffs abheben (vgl. Helsper 2008a; Helsper et al. 2001).

Nach Helsper verweist der Begriff der Schulkultur auf einheitliche und übergreifende Sinnordnungen, die durch gemeinschaftliche Werte und Überzeugungen geprägt werden, ohne dass den Mitgliedern der Organisation diese Werte ausdrücklich bewusst sein müssen. Helsper geht davon aus, dass diese gemeinsame Ordnung rekonstruiert werden kann, indem die gegenläufigen ‚Sindimensionen‘ der jeweiligen Schulkultur, deren Vermittlung in der ‚symbolischen Ordnung‘ konkreter Handlungspraktiken sowie die Bedeutung eines zentralen ‚Schulmythos‘, der nach Helsper zwischen ‚realen‘ und ‚imaginären‘ Strukturanteilen der Schule anzusiedeln ist, herausgearbeitet werden (Helsper 2008b).

Für eine Analyse kollektiver Einstellungen und Erwartungen, die wie im vorliegenden Fall offenbar sehr stark durch die spezielle Ausgangslage der Einzelschule bestimmt werden, erscheint eine mehrdimensionale Auffassung der Schulkultur, wie sie Helsper vorlegt, besonders geeignet zu sein. Aus institutionstheoretischer Sicht figuriert die Genderthematik dabei nicht lediglich als ‚Zutat‘ zu den übrigen Bestimmungen der Schulkultur, sondern als ein integraler Bestandteil dieser Kultur, der in seiner Bedeutung für die Produktion gemeinschaftlicher Sinnordnungen, im Hinblick auf die darin wirksamen Antinomien, mit Bezug auf die Logik symbolischen Handlungsmuster sowie in Verbindung mit den Regulationen eines vereinheitlichten Schulmythos entfaltet werden muss.

Im Fall der Mädchenschule wurde deshalb von der Überlegung ausgegangen, dass sich die Probleme, die im Zusammenhang mit der Einführung der Koedukation auftauchten, am ehesten über eine qualitative Analyse der Wahrnehmungen und Haltungen der Organisationsmitglieder rekonstruieren ließen. Entsprechend wurden in der Studie insgesamt 25 Mitglieder des Schulkollegiums im Rahmen jeweils zweistündiger Interviews befragt. Im Zentrum der Befragungen standen dabei zunächst die Einschätzungen der Schulkultur, wie sie von den Lehrkräften im Rückblick auf das ehemalige Mädchengymnasium gegeben wurden. In einem weiteren Schritt wurde nach Erfahrungen und Verarbeitungsformen gefragt, die bei der Umstellung auf das koedukative Unterrichtskonzept bedeutsam wurden.

Obwohl im Rahmen einer qualitativen Einzelfallstudie keine statistische Repräsentanz angestrebt werden kann, wurde bei der Auswahl der Interviewpartner darauf geachtet, dass die Zusammensetzung der Stichprobe den demographischen Verhältnissen im Kollegium entsprach. Etwa zwei Drittel der Befragten waren Frauen (9 Lehrerinnen), knapp ein Drittel Männer (6 Lehrer). Das Alter der Befragten lag zwischen 28 und 51 Jahren. Darüber hinaus wurde die Zusammensetzung der Stichprobe so gewählt, dass sowohl die Lehrkräfte vertreten waren, die in den koedukativen Klassen unterrichteten (12 Lehrkräfte), als auch diejenigen, die nicht in diesen Klassen unterrichteten (13 Lehrkräfte).

Die Interviews selbst wurden von ausgebildeten PsychologInnen mit langjähriger Interviewerfahrung durchgeführt. Als Interviewtechniken wurden narrative und problemzentrierende Frageformen verwendet, mit denen vor allem die latenten Sinnzusammenhänge in den Blick genommen werden sollten, die im Hintergrund der ausdrücklich intendierten oder bloß rational verfügbaren Aussagen wirksam sind. In Übereinstimmung mit der psychologischen Ausrichtung der Studie wurden dabei insbesondere die Übertragungsprozesse berücksichtigt, die sich in der Interviewsituation selbst abspielen (vgl. Douglas 1985; Herrmanns 2000).

Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe psychologischer Beschreibungen, die sich einerseits eng an den Bedeutungen und Qualitäten orientierten, die in den Aussagen der Lehrkräfte sowie in der Interviewsituation erlebbar wurden. Andererseits wurde aber bereits im Rahmen dieser Beschreibungen über eine kondensierte Bestandsaufnahme („Kodierung“) des Datenmaterials hinausgegangen, indem die Aussagen der GesprächspartnerInnen zu psychologisch konsistenten Sinngestalten zusammengefasst und geordnet wurden (vgl. Geertz 1987; Wernet 2006). Technisch wurde dabei so vorgegangen, dass zunächst jedes Einzelinterview in seiner spezifischen Wirkungsdynamik gesondert beschrieben wurde. Im Anschluss wurden diese Einzelbeschreibungen auf durchgängige Züge befragt und im Hinblick auf grundlegende Strukturbedingungen vereinheitlicht. In weiteren Bearbeitungsschritten wurden Ergänzungsverhältnisse und Regulationen herausgearbeitet, die dann zum zentralen Funktionsbild („Mythos“) der Organisation zusammengefügt wurden.

## 4. Fallskizze: Einstellungen und Erwartungen der Lehrkräfte

### 4.1 Ein ideales Bild von Schule

In der Befragung wird zunächst deutlich, dass die Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer auch nach der Umstellung auf das neue Unterrichtsmodell noch stark durch das Bild der ehemaligen Mädchenschule bestimmt werden. Die meisten Lehrkräfte sind der Ansicht, dass sich die Schule trotz unübersehbarer struktureller Schwierigkeiten in einer exklusiven oder bevorzugten Stellung befindet. Insbesondere im Vergleich mit staatlichen Schulen glauben die Lehrkräfte gut abzuschneiden. Sie beschreiben ihre Schule als Bildungs-oase“ und als „Lehrerparadies“, in dem die Schwierigkeiten, unter denen öffentliche Schulen zu leiden haben, angeblich keine Rolle spielen.

In den Interviews wird diese besondere Situation häufig mit dem familiären Hintergrund der Schülerinnen begründet, die in der Regel in privilegierten sozialen Verhältnissen leben. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die Lehrkräfte viele Störungen und Schwierigkeiten, die im Alltag ihrer Schule aufkommen, in auffälliger Weise ausblenden oder verleugnen. Mit Hilfe schematischer Vereinfachungen und Stilisierungen wird so getan, als ließen sich die gewöhnlichen Situationen des Unterrichtens und Erziehens nahezu ausschließlich in der Logik idealer Muster oder Bilder behandeln.

- So gehen die Lehrkräfte im Kontext des Unterrichtens von der Vorstellung aus, sie könnten das Unterrichtsgeschehen komplett in der Hand behalten, steuern und kontrollieren. Bezogen auf die Mädchenklassen wird behauptet, dass der eigene Unterricht hier normalerweise „wie auf Schienen“ laufe. Unterrichtsstörungen würden sich allenfalls darin äußern, dass sich ein Mädchen in die Haare fasse oder „träume“. In den meisten Fällen sei der tatsächliche Verlauf der Unterrichtsstunden identisch mit den zuvor gefassten Unterrichtsentwürfen.
- Auf der Ebene der pädagogischen Beziehung kehrt diese Einschätzung in dem idealen Muster einer familiär-fürsorglichen Helferrolle wieder. Insbesondere die weiblichen Lehrkräfte berichten von einer persönlichen „Nähe“ oder „Vertrautheit“ mit den Schülerinnen, die man scheinbar „ohne Hintergedanken in den Arm nehmen und drücken“ oder denen man auch unaufgefordert „Tipps bei Liebeskummer“ geben könne. Differenzen und Konflikte, die sich aus dem Generationenverhältnis oder den Ambivalenzen der pädagogischen Beziehung ergeben, scheinen demgegenüber gar nicht erst aufzukommen.
- Im Hinblick auf den beruflichen Habitus wird deutlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer das Mädchengymnasium sehr stark in der Tradition einer „Eliteschule“ sehen. Große Bedeutung besitzt die Teilnahme an

überregionalen Wettbewerben in Mathematik und in den Naturwissenschaften, die Organisation von Theateraufführungen sowie die Rezeption schulischer Veranstaltungen durch die lokale Presse. Aus Sicht der Lehrkräfte scheint dabei sehr wichtig zu sein, dass sie sich selbst als Anreger oder sogar als Urheber der Schülerleistungen verstehen können. Dass die Mädchen bei banalen Schwierigkeiten, etwa im Bereich der Sexualentwicklung, in der Regel allein gelassen werden, wird demgegenüber kaum thematisiert.

#### *4.2 Irritationen durch die Ankunft der Jungen*

Das Bild, das die Lehrkräfte in den Interviews von ihrer Schule zeichnen, ist ein einseitiges Bild, aber es ist zugleich ein Muster, das offensichtlich gut funktioniert. Ausschlaggebend scheint hier nicht nur zu sein, dass das Handlungskonzept der Lehrkräfte den idealen Vorstellungen und Erwartungen an den Lehrerberuf in hohem Maße entgegenkommt, sondern dass darin auch eine Perspektive von Aufschwung und Höherentwicklung wirksam wird, mit der die Angst vor einem Abrutschen in banale und gewöhnliche Verhältnisse gebannt werden kann. Es ist zu vermuten, dass die Schulkultur gerade an privaten Schulen sehr stark von einem solchen Versprechen getragen wird (vgl. Ullrich/Strunck 2009).

Mit der Ankunft der Jungen und dem Übergang zu einem koedukativen Schulmodell ändert sich dieses Bild jedoch schlagartig. Zwar wird das Konzept der „modifizierten Koedukation“ mit einer partiellen Trennung der Geschlechter von einigen Lehrkräften durchaus als Beitrag zur Entwicklung einer „fortschrittlichen“ und „modernen“ Schule verstanden; gleichzeitig führt die Anwesenheit der Jungen jedoch dazu, dass sich das Bild einer exklusiven Schule nicht mehr halten lässt. Stattdessen rücken Störungen, Ambivalenzen und Widersprüche, die bisher im Hintergrund des Schulalltags gehalten werden konnten, mit Macht in den Vordergrund und belasten das Selbstverständnis und die berufliche Rolle der Lehrkräfte erheblich.

- So bezieht sich eine immer wieder vorgetragene Klage auf das scheinbar respektlose und undisziplinierte Verhalten der Jungen. Mit deutlicher Wut und offen ausgesprochenem Ärger registrieren die Lehrkräfte, dass innerhalb einer Woche so viel Mobiliar kaputt geht wie sonst in einem ganzen Jahr. Auf den Gängen hören sie auf einmal Schimpfwörter, die sie in den Jahren zuvor noch nie vernommen hatten oder sie sehen sich mit dem aufdringlichen Gehabe „kleiner Machos“ konfrontiert. Aus der Perspektive der Lehrkräfte wirken die Umstellungen, als wären sie von einem Tag auf den anderen aus ihrem „Lehrerparadies“ vertrieben worden.
- Mit dem Erschrecken über die ungewöhnlichen Vorfälle verbinden sich zugleich erste Einordnungen und Erklärungsversuche. Das Verhalten der

Jungen wird aus scheinbar naturwüchsigen Unterschieden zwischen den Geschlechtern abgeleitet und durch Erkenntnisse der Genderforschung, aber auch durch spontane Beobachtungen im Schulalltag belegt: „Mädchen gehen, Jungen rennen“; „Jungen verstehen keine Ironie“; „Jungen vergessen die Hausaufgaben“; „Jungen sind unverschämt.“

- Während die meisten Lehrkräfte die neue Situation zunächst abwartend und aus der Distanz beobachten, leiden die Kolleginnen und Kollegen, die in den koedukativen Klassen unterrichten müssen, unter sehr großen Disziplinschwierigkeiten, die sie durch rigorose Eingriffe zu behandeln suchen. In den Interviews zeigen sie sich davon überzeugt, dass man gegen die Unruhe der Jungen nur dann etwas ausrichten könne, wenn man ihren „Bewegungsdrang“ von vornherein unterbinde oder dafür Sorge trage, dass „überschüssige Energie“ abgebaut werde. Als „vorbeugende Maßnahmen“ werden in diesem Zusammenhang Dauerläufe um das Schulgebäude, aber auch kollektive Liegestützen oder minutenlanges Geradestehen in der Klasse angeordnet.

### 4.3 Externalisierung von Störungen

In den Gesprächen mit den Lehrkräften fällt immer wieder auf, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer die pädagogische Fragwürdigkeit solcher Maßnahmen kaum thematisieren. Sie zeigen sich davon überzeugt, dass sie selbst an dem Verhalten der Jungen unbeteiligt sind und ihre Beobachtungen durch „objektive“ Gegebenheiten bestätigt werden können: Immerhin sei der Unterricht in den gemischten Klassen tatsächlich „lauter“ und „unruhiger“ als in den Mädchenklassen, der Umgangston auf dem Pausenhof habe sich mit der Aufnahme der Jungen spürbar gewandelt und der Alltag in der Schule folge insgesamt einer ganz anderen Logik als zuvor.

In der plakativen Etikettierung der Jungen als „Störenfriede“ werden aber noch ganz andere Zusammenhänge wirksam. Die stereotypen Rollenzuschreibungen der Lehrkräfte lassen Irritationen erkennen, die hintergründig auch schon vor der Ankunft der Jungen virulent gewesen waren, unter den Bedingungen der Mädchenerziehung aber weitgehend ignoriert werden konnten. Sie haben mit Ambivalenzen und Widersprüchen zu tun, die eigentlich in jeder pädagogischen Situation angetroffen werden können, für die in der Kultur der ehemaligen Mädchenschule aber keine Bearbeitungs- und Formmöglichkeiten zur Verfügung standen.

(1) So zeigt sich auf der Ebene des Unterrichts, dass sich das Verhalten der Jungen in keinem der von den Lehrkräften beschriebenen Fälle gegen die gemeinsame Linie des Unterrichts wendet. Was die Lehrer als „Störung“ oder „Disziplinlosigkeit“ bewerten, erweist sich vielmehr regelmäßig als konstruk-

tiver Beitrag zum Unterrichtsgeschehen. Als „störend“ erleben die Lehrkräfte jedoch, dass sich diese Beiträge nur selten in das formale Schema des Unterrichtsplans einfügen: Entweder, weil die Antworten zu früh kommen, weil sie sich auf Inhalte beziehen, die erst einer späteren Stelle des Unterrichtsplans vorgesehen sind oder weil sie Verständnisfragen nach sich ziehen, auf die die Lehrer keine schnelle Antwort wissen.

Die „Unruhe“, die den Jungen zugeschrieben wird, ist daher eigentlich die eigene Unruhe, die die Lehrkräfte angesichts einer Situation verspüren, die sie nicht von Anfang bis Ende im Griff behalten können. Indem diese offensichtlich kränkende Erfahrung den Jungen zugeschrieben und deren Verhalten pauschal als „laut“, „störend“ oder „disziplinlos“ etikettiert wird, können die unberechenbaren Seiten der Unterrichtssituation dingfest gemacht werden. Gleichzeitig können die Lehrerinnen und Lehrer an der Fiktion festhalten, sie selbst wären diejenigen, die das Unterrichtsgeschehen als mächtige und entschiedene Gestalter auf feste ‚Gleise‘ setzen.

(2) Auf der Beziehungsebene lässt sich ein ähnlicher Mechanismus nachweisen. Hier fühlen sich die Lehrkräfte vor allem durch angebliche „Unverschämtheiten“ und „Respektlosigkeiten“ der Jungen provoziert. Sie behaupten, die Jungen blieben nicht sitzen, liefen durch die Klasse, setzten sich als „Machos“ in Szene oder versuchten ihren Mitschülern durch „coole Sprüche“ zu imponieren. Hilfsangebote der Lehrkräfte, die von den Mädchen in der Vergangenheit freudig angenommen worden seien, würden bei den Jungen regelmäßig ins Leere laufen.

Im Kontext der Interviews wird jedoch deutlich, dass es in erster Linie die Lehrkräfte sind, die die Beziehungsangebote der Jungen zurückweisen. Was als „Unverschämtheiten“ der Schüler deklariert wird, besteht ursprünglich in dem Versuch, die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen: Indem die Jungen beispielsweise technische Handgriffe bei der Vorbereitung des Unterrichts übernehmen, im Klassenraum je nach Wetterlage das Licht ein- und ausschalten oder die Tafel putzen. Vor allem bei den weiblichen Lehrkräften scheinen sich die Jungen regelrecht als ‚Kavaliere‘ aufzuführen und alles daran zu setzen, den Lehrerinnen zu gefallen.

Gerade die weiblichen Lehrkräfte erleben das Verhalten der Jungen jedoch als starke Überforderung. Sie spüren, dass das ehemals scheinbar „neutrale“ Verhältnis zu den Schülerinnen im Fall der Jungen eine deutlich intimere, fast erotisch gefärbte Komponente annimmt, die sie als anstößig erleben. In der allgegenwärtigen Klage über angebliche „Respektlosigkeiten“ der Jungen spiegelt sich daher nicht nur die Sorge um den Verlust der eigenen idealen Helferrolle, sondern vor allem auch die Irritation hinsichtlich eines nicht oder nur unzureichend geklärten Verhältnisses von Nähe und Distanz.

(3) In ähnlicher Weise werden schließlich auch im Hinblick auf den beruflichen Habitus Erfahrungen bedeutsam, die das Selbstverständnis der Lehrkräfte als mächtige ‚Entwicklungskünstler‘ sehr nachhaltig in Frage stellen. Wie aus den Interviews hervorgeht, verbirgt sich hinter Vorwürfen, die Jungen wären „schmutzig“, „unordentlich“ oder „ungepflegt“, sehr häufig eine Begegnung mit den kindlichen, den unfertigen und noch nicht entwickelten Seiten von Erziehung. Während die Lehrkräfte in der Vergangenheit an der Idee festhalten konnten, diese unfertigen Seiten ohne große Mühe in kulturelle Höchstleistungen verwandeln zu können, wird im Umgang mit den Jungen auf einmal deutlich, wie viel Aufwand und Anstrengung mit einem solchen Anspruch verbunden ist. Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer verbindet sich diese Erfahrung vor allem mit der Angst, sie könnten ihre hochgesteckten Ideale von Entwicklung und Kultivierung verfehlen oder sogar selbst wieder in kindliche und „unfertige“ Verhältnisse zurückfallen.

## 5. Rekonstruktion: Abspaltung des ‚Organisationsschattens‘

Verfolgt man die Rollenerwartungen der Lehrerinnen und Lehrer aus einer organisationstheoretischen Perspektive, dann wird deutlich, dass es bei diesen Erwartungen nur vordergründig um ein geschlechtsbezogenes Verhalten von Jungen oder Mädchen geht. Mit der Zuschreibung bestimmter Rollen- oder Verhaltensmuster wird vielmehr noch etwas anderes in eine Fassung gebracht, was dem spezifischen Umkreis von Schule, Unterricht und Erziehung entspringt, in diesem Umkreis aber keinen eigenen Ausdruck gewinnen kann. Im ‚Jargon‘ der scheinbar feststehenden Geschlechterdifferenzen findet sich eine Sprache für Erfahrungen, die den Alltag in der Institution an ganz anderer Stelle belasten.

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung lassen sich diese Belastungen sehr genau benennen. Sie haben mit den unvermeidlichen Schwierigkeiten zu tun, die zum Alltag von Schule und Unterricht normalerweise immer hinzugehören, die unter den besonderen Bedingungen der ehemaligen Mädchenschule jedoch weitgehend aus dem Blick geraten waren. Es sind die nicht bewältigten und die nicht entwickelten Seiten im Alltag der Institution, die hier zum Ausdruck kommen: die zufälligen und ‚unberechenbaren‘ Seiten des Unterrichtens; die erotische Komponente der Helferrolle; die banale Kehrseite elitärer Entwicklungsansprüche.

Indem die Lehrkräfte diese ungeformten und nicht vermittelten Seiten des Schulalltags stellvertretend in bestimmten ‚Eigenschaften‘ der Jungen lokalisieren, werden die Widersprüche aus dem Umkreis eigener Betroffenheiten ausgeschlossen. Nicht die formalisierten Unterrichtsentwürfe, die eingefahrenen Beziehungsmuster oder die überzogenen Entwicklungsansprüche

stehen auf dem Prüfstand, sondern die Jungen geraten in Misskredit und werden zu Unruhestiftern erklärt. Während einerseits an dem Bild einer idealen Schul- und Unterrichtswirklichkeit festgehalten wird, können die Begrenzungen dieser Wirklichkeit in den scheinbar unverrückbaren Eigenschaften einer bestimmten Schülergruppe ausgelagert werden. Damit wird letztlich auch das Leiden an der Störanfälligkeit des eigenen erzieherischen Alltags unkenntlich gemacht.

In psychologischen Organisationstheorien sind solche Abwehrformen als Abspaltungen eines ‚Organisationsschattens‘ beschrieben worden (vgl. Bowles 1991; Denhardt 1981). Ähnlich wie in pädagogischen Untersuchungen, die im Anschluss an das Konzept von Helsper vorgelegt wurden (z.B. Böhme 2000), wird auch in psychologischen Ansätzen herausgestellt, dass die Einheit einer Organisationskultur letztlich nur durch sehr weitreichende Aufteilungen hergestellt werden kann, bei denen bestimmte Anteile der Organisation ‚unbewusst‘ gemacht werden. Insbesondere an den Stellen, an denen Organisationen wie in dem beschriebenen Fall der Mädchenschule mehr oder weniger unvorbereitet zu Veränderungen der eigenen kulturellen Identität gezwungen werden, liegt die Tendenz nahe, die dabei aufkommenden Ängste und Überforderungen durch ein Auslagern zentraler Umbildungsprobleme zu bewältigen (vgl. Becker 2001).

Der Preis, den diese Konstruktion mit sich bringt, besteht allerdings darin, dass sich die Probleme, die den erzieherischen Alltag belasten, einer bewussten Bearbeitung und Reflexion entziehen. Die einfachen Rollenmuster, die den Jungen unterstellt werden, sorgen zwar dafür, dass die durch den Kulturwandel aufgeworfenen Probleme hintergründig thematisiert werden, gleichzeitig rückt eine pädagogische Behandlung dieser Probleme jedoch aus dem Blickfeld. Stattdessen zeigt sich, dass die Rollenzuschreibungen dazu benutzt werden, Feindbilder herzustellen, Schuldige zu bestrafen und insbesondere sexuell getönte Begegnungen zwischen den Geschlechtern zu verhindern: Wie in dem Märchen vom Froschkönig werden um die Umbildungstendenzen der Schule „eiserne Bande“ gelegt, die Entwicklung, Neuwerden und Veränderung verhindern (vgl. Salber 1987, 126 ff.).

## **6. Ausblick: Das eiserne Band der Schule**

Die Genderforschung teilt mit einer psychologischen Betrachtung der Schulwirklichkeit den Anspruch, die übersehenen und vernachlässigten Anteile in den Handlungsformen des Unterrichtens und Erziehens aufzudecken. Gemeinsam ist die Erfahrung, dass sich in den Kultivierungsformen der Schule notwendig bestimmte Kehrseiten einstellen, die den offiziellen Ansprüchen und Programmen entgegenlaufen: unbewusste Ideologien, Herrschafts- und

Machtansprüche, Ungleichheiten und Ausgrenzungen, die hinter offiziellen Bekenntnissen zu Partizipation, Gleichberechtigung und Mitwirkung verborgen werden.

Ähnlich wie dies bei psychologischen Erklärungen der Fall ist, muss allerdings auch die Genderforschung damit rechnen, dass die wissenschaftliche Rekonstruktion der Schulwirklichkeit von dieser Wirklichkeit absorbiert und funktionalisiert werden kann. Was vor 30 Jahren einmal dazu dienen konnte, einseitige Wirkungs- und Machtverhältnisse herauszufordern, das ist heute längst in den Schulprogrammen angekommen und dient dazu, reale Ungleichheiten, Aufteilungen und Trennungen zu rechtfertigen: Ähnlich wie im Märchen vom Froschkönig sind die Ergebnisse der Genderforschung inzwischen zu einem ‚goldenen Ball‘ geworden, den die Schulen im Spiel halten, ohne sich dabei auf die klebrigen Seiten des Frosches einzulassen.

Risikant ist diese Entwicklung nicht nur für die künftige Stellung der Genderforschung, die möglicherweise Gefahr läuft, ebenso wie die akademische Psychologie auf die Rolle eines bloßen Datenlieferanten verwiesen zu werden. Problematisch erscheint darüber hinaus, dass das aufklärerische Potential des Genderdiskurses von den Schulen dazu genutzt werden kann, die Aufgaben von Entwicklung und Erziehung insgesamt abzuweisen: Der Fall der Mädchenschule lässt erkennen, dass es in der heutigen Situation der Schule eigentlich nicht darum geht, ob nun die Mädchen oder die Jungen zu den Bildungsverlierern zählen. So wie Schule heute funktioniert, legt sie letztlich allen, die mit ihr zu tun haben, ‚eiserne Bande‘ an.

## Literatur

- Becker, Hansjörg (2001): Angst und Wandel in Organisationen. Eine supervisorisch-psychoanalytische Perspektive. In: Oberhoff, B./Beumer, U. (Hrsg.): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision. Münster: Votum, S. 215-230.
- Böhme, Jeanette (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythenforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Fritz (1995): Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. In: Die deutsche Schule, 87, S. 21-37.
- Bowles, Martin L. (1991): The organization shadow. In: Organization Studies 12, 3, S. 387-404.
- Budde, Jürgen (2006): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: Jösting, S./Seemann, M. (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und Praxis. Oldenburg: Universität, S. 45-60.
- Denhardt, Robert B. (1981): The shadow of organization. Kansas: University of Kansas Press.

- Douglas, Jack D. (1985): *Creative Interviewing*. Beverly Hills/London/New Delhi: Sage.
- Esslinger-Hinz, Ilona (2010): *Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Geißler, Harald (2005): *Grundlagen einer pädagogischen Theorie des Organisationslernens*. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): *Pädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-42.
- Helsper, Werner (2008a): *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 1, S. 63-80.
- Helsper, Werner (2008b): *Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität*. In: Helsper, W./Busse, S./Humrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115-145.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeannette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Herbrechter, Dörthe/Schwankl, Claudia (2009): *Kultursteuerung im Kontext von Schule und Organisation*. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W. (Hrsg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-116.
- Herrmanns, Harry (2000): *Interviewen als Tätigkeit*. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 360-368.
- Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (Hrsg.) (2010): *Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.) (2007): *Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2004): *Schulkultur an Mädchenschulen*. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster: Waxmann, S. 413-429.
- Krainz-Dürr, Marlies (2001): *Was Schulen bewegt. Zur Mikropolitik von Schulentwicklungsprozessen*. In: Kalb, P.E. (Hrsg.): *Die Schule entwickeln. Auf dem Weg zur „guten“ Schule*. Weinheim: Beltz, S. 128-137.
- Langenhorst, Georg (2009): *Katholische Schulen*. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 399-403.
- Salber, Wilhelm (1987): *Psychologische Märchenanalyse*. Bonn: Bouvier.
- Schönig, Wolfgang (2002): *Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 6, S. 815-834.
- Terhart, Ewald (1994): *Schulkultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, 5, S. 685-699.

- Ullrich, Heiner/Strunck, Susanne (2009): Zwischen Kontinuität und Innovation. Aktuelle Entwicklungen im deutschen Privatschulwesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 2, S. 228-243.
- Wernet, Andreas (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer.