

Hannelore Faulstich-Wieland

Wem nützt die Einrichtung einer Mädchenklasse?

●
 Noch immer ist die Koedukationsdebatte davon bestimmt, geschlechtsgetrennte Angebote als eine produktive und geeignete Lösung vor allem bei Benachteiligungen von Mädchen anzusehen (vgl. Koch-Priewe 2002).

In diesem Beitrag soll über die Ergebnisse und Erfahrungen mit der Einrichtung einer Mädchenklasse in einem österreichischen Gymnasium berichtet werden. Auch diese Einrichtung war mit der Hoffnung verbunden, besonders förderlich für die Mädchen zu sein. Die wissenschaftliche Begleitung diente zur Evaluation – generell gesprochen sollte die Frage beantwortet werden: Was bringt es, eine Mädchenklasse zu bilden?

Bei der wissenschaftlich begleiteten Schule handelt es sich um das „Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Zimmerbreite“¹ in einer österreichischen Großstadt. Das österreichische Schulsystem sieht nach wie vor die Einrichtung von Schultypen vor: Das Gymnasium ist der sprachlich ausgerichtete Zweig – Schwerpunkt Latein oder Französisch –, das Realgymnasium ist der mathematisch-naturwissenschaftliche Zweig. Beide führen zur Matura, d.h. zum studienberechtigenden Abitur. Österreich sieht wie Deutschland einen Schulwechsel auf weiterführende Schulen nach der vierten Klasse vor. „Die Zimmerbreite“ – wie die Schule in Kurzform genannt wird – fängt in der Zählung ihrer Klassen wieder mit der Nummer 1 an. Nach zwei gemeinsamen Schuljahren erfolgt die Wahl des Schultyps, die nach weiteren zwei Jahren, beim Wechsel in den 9. Jahrgang, also die Klasse 5, noch einmal revidiert werden kann. Zu diesem Zeitpunkt kann auch ein Wechsel auf eine höhere berufsbildende Schule erfolgen, auf der in Österreich ebenfalls die Matura erworben werden kann.

Die Schule „Zimmerbreite“ hat 26 Klassen und ist in der Regel dreizügig – in einigen der acht Jahrgänge gibt es jedoch davon abweichend zwei bis fünf Parallelklassen. Der begleitete Jahrgang war in den Klassen 1 und 2 dreizügig, in der Klasse 3 erfolgt eine Neuzusammensetzung, weil die Schülerinnen und Schüler nunmehr wählen mussten, welchen Schulzweig sie besuchen möchten.

Tabelle 1: Verteilung der Geschlechter auf die Klassen und Schultypen

Realgymnasium		Gymnasium	
Klasse A (Lernwerkstatt)	Klasse B (verstärkt Mathematik und Naturwissenschaft, Werkunterricht)	Klasse C (Französisch)	Klasse D (Französisch)
	vereint zur typengemischten Klasse BC		
14 Mädchen und 14 Jungen	19 Mädchen und 10 Jungen		27 Mädchen
20 Mädchen und 19 Jungen		40 Mädchen und 5 Jungen	

Die wissenschaftliche Begleitung² erfolgte in den Klassen 3 und 4, d.h. in den Schuljahren 2002/03 und 2003/04 und dem nach deutscher Zählung siebten und achten Jahrgang

Schuljahr 2002/03 wurden vier parallele dritte Klassen eingerichtet (vgl. Tabelle 1): Die realgymnasiale Klasse A, die – als Besonderheit der Schule „Zimmerbreite“ – Unterricht in einer „Lernwerkstatt“ erhielt, d.h. einen Projektunterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler drei Projekte aus verschiedenen Bereichen wählen dürfen. Je ein Halbjahr lang erhalten die Schülerinnen bzw. die Schüler diesen Unterricht in monoedukativer Form. Die realgymnasiale Klasse B erhielt „normalen“ Werkunterricht in koedukativer Form. Die Klassen C und D waren gymnasiale Klassen mit Französisch als zweiter Fremdsprache. Insgesamt gehörten zu diesem Jahrgang 24 Jungen und 60 Mädchen; 19 Jungen und 20 Mädchen hatten den realgymnasialen Zweig gewählt, fünf Jungen und 40 Mädchen den gymnasialen Zweig. Die Klasse A war mit je 14 Mädchen und Jungen ausgewogen koedukativ zusammengesetzt. Die Klassen B und C wurden zu einer typengemischten Klasse vereint, die nur in ihren Schwerpunktfächern – Mathematik, Werken und Naturwissenschaften einerseits, Französisch andererseits – getrennt unterrichtet wurden. Ihr gehörten zehn Jungen und 19 Mädchen an. Die Klasse D wurde mit 27 Schülerinnen eine reine Mädchenklasse. Die Alternative wären zwei Klassen (BC und D) mit jeweils fünf Jungen und 23 Mädchen gewesen. In jedem Fall zeigen diese Zahlenverhältnisse einen deutlichen Überhang von Schülerinnen vor allem im gymnasialen Zweig. Diese ungleiche Zusammensetzung ist vermutlich auch eine Konsequenz der langen Mädchenschultradition – nämlich seit 1892 – dieser seit 1978 koedukativen Schule. Auch das etwa 70-köpfige Kollegium besteht zu mehr als Drei Viertel aus Lehrerinnen. Die Schule engagiert sich in vielfältiger Weise und betreibt aktiv Schulentwicklung. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit Genderfragen. Es gibt Mädchenbeauftragte bei den Lehrerinnen und Jungenbeauftragte bei den Lehrern, die jeweils als Ansprechpartnerinnen und -partner dienen. Soziales Lernen wird sehr großgeschrieben, in den ersten beiden Jahren des Gymnasiums gibt es ein eigenes Fach, in dem Kooperation, Kommunikation und Konfliktbearbeitungen behandelt werden. In den letzten Jahren sind Mädchen- und Jungentage sowie Gendertrainings durchgeführt worden.

Die Einrichtung der Mädchenklasse wurde gemäß des Schulschwerpunktes von Seiten der Schulleitung entsprechend bewusst gewählt. Beabsichtigt war, das Jahrgangsteam der die drei Klassen unterrichtenden Lehrkräfte so zusammen zu setzen, dass eine „geschlechtergerechte“ Arbeit möglich würde. Unter anderem wurde dazu an einem Schultag im März 2003 ein Gendertraining für den gesamten Jahrgang durchgeführt.

● Methoden der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung umfasste sechs Erhebungsphasen:

1. Standardisierte Befragung der Schülerinnen und Schüler im Herbst 2002

Die erste standardisierte Befragung – kurz nachdem die Klassen gebildet worden waren – bestand aus sechs Satzanfängen, die von den Schülerinnen und Schülern so zu ergänzen waren, „wie sie für dich im Augenblick gelten“. Die Satzanfänge lauteten:

„Wenn ich an das vor mir liegende Schuljahr denke, dann freue ich mich vor allem auf ...“

„Wenn ich an das vor mir liegende Schuljahr denke, dann macht mir besonders Sorge ...“

„Am besten gefällt mir zurzeit ...“

„Am wenigsten gefällt mir zurzeit ...“

„Nach meinem ersten Eindruck finde ich meine neue Klasse ..., weil ...“

„Wenn ich mir in Bezug auf meine neue Klasse etwas wünschen dürfte, dann wäre das ...“

Bewusst war darauf verzichtet worden, das Geschlechterthema explizit anzusprechen (vgl. Faulstich-Wieland 2004). Mit der Thematisierung der neuen Klasse und des vor ihnen liegen-

den Schuljahres wollten wir herausfinden, was für die Schülerinnen und Schüler wichtig war – und ob die Frage von Koedukation oder Geschlechtertrennung überhaupt dazu gehört.

2. Einwöchiger Feldaufenthalt im März 2003

Während des Feldaufenthaltes im März 2003 hospitierten wir³ von Montag bis Mittwoch zunächst jeweils einen Schultag lang in jeder Klasse – gegenüber den Schülerinnen und Schülern begründeten wir dies damit, die Klassen über die schriftliche Befragung hinaus kennen lernen zu wollen. An den Nachmittagen interviewten wir insgesamt drei Lehrerinnen sowie die Schulleiterin. Am Donnerstag fand das Gendertraining statt, zu dem die Schülerinnen und Schüler im Anschluss einen standardisierten Fragebogen ausfüllten (Erhebung, an welchen „Spielen“ sie teilgenommen haben und wie sie diese sowie das Gendertraining insgesamt einschätzten). Am Freitag interviewten wir dann insgesamt 29 Schülerinnen und Schüler⁴ aus den drei Klassen. Das Gendertraining diente als Ausgangspunkt in den Interviews, leitete dann über zur Frage nach der eigenen Klasse sowie den Parallelklassen.

3. Standardisierte Befragung der Schülerinnen und Schüler im September 2003

Im September 2003 ergänzten die Schülerinnen und Schüler wiederum in einer standardisierten Befragung Sätze, die sich auf das vergangene Schuljahr, das kommende Schuljahr, die Klassengemeinschaft und ihre Position in der Klasse bezogen. Die Sätze lauteten:

„Wenn ich an das zurückliegende Schuljahr denke, dann war für mich das wichtigste ...

Wenn ich an das vor mir liegende Schuljahr denke, dann freue ich mich vor allem auf ...

Wenn ich an das vor mir liegende Schuljahr denke, dann macht mir besonders Sorge ...

Am besten gefällt mir zurzeit ...

Am wenigsten gefällt mir zurzeit ...

Wenn ich die Klassengemeinschaft in unserer Klasse beschreiben soll, dann würde ich Folgendes dazu sagen ...

In einer Klassengemeinschaft gibt es verschiedene Positionen oder Rollen: Man kann Klassenclown sein, Star, Mauerblümchen usw., oder man kann zu einer oder vielleicht auch zu zwei Cliques gehören: Wie würdest du deine Position oder Rolle in deiner Klasse beschreiben?“

Auch bei dieser Befragung wurde eine explizite Bezugnahme auf das Thema Geschlecht bzw. Koedukation vermieden.

4. Einwöchiger Feldaufenthalt im Dezember 2003 mit Feedbackveranstaltungen

Der Feldaufenthalt im Dezember 2003 begann am Montag in jeder Klasse mit einem Feedback über die bisherigen Ergebnisse – bezogen auf die konkrete Klasse, verbunden mit der Bitte, für Gruppeninterviews an den folgenden vier Tagen zur Verfügung zu stehen. Die Bereitschaft dazu war sehr groß, sodass wir insgesamt 28 Interviews mit je zwei Schülerinnen und Schülern und ein Interview mit einer Schülerin führen konnten. In den Interviews wurde am Feed-back angeknüpft, um dann detaillierter nach dem Klassenklima, der Sicht der Parallelklassen, dem Mädchen-Jungen-Verhältnis und der Disziplinarpyramide⁵ zu fragen. Ergänzend interviewten wir die Klassenlehrerinnen bzw. den Klassenlehrer der drei Klassen sowie drei weitere Lehrkräfte und die Schulleiterin. In diesen Interviews ging es schwerpunktmäßig darum, wie die Klassen von den Lehrkräften wahrgenommen wurden.

5. Standardisierte Befragung der Schülerinnen und Schüler und Interview mit der Schulleiterin im Juni 2004.

Kurz vor dem Ende des Schuljahres 2003/04 und damit der Auflösung der drei begleiteten Klassen wurden die Schülerinnen und Schüler im Juni 2004 ein letztes Mal standardisiert befragt. Dabei kam ein Fragebogen zum Einsatz⁶, der folgende Bereiche erfasste:

- Selbsteinschätzungen hinsichtlich Leistungsfähigkeit, Schullust und Selbstbild
- Einschätzung der Schulfächer nach verschiedenen Kriterien
- Fach- und Sachinteresse an den Fächern Biologie, Mathematik und Deutsch
- Einstellungen zu Fragen der Gleichberechtigung, zum Klassenklima und zum Selbstwertgefühl

Schließlich ergänzten die Schülerinnen und Schüler abschließend noch einmal den Satz „Wenn ich an die beiden letzten Schuljahre, d.h. die Klassen 3 und 4 denke, dann ...“ und gaben Auskunft über ihre Pläne im kommenden Schuljahr.

6. Auswertung der Noten aus dem Zeugnis des letzten Halbjahres im Schuljahr 2003/04

Schließlich stellte die Schule uns die Notenaufstellung für alle Schülerinnen und Schüler der begleiteten Klassen zur Verfügung.

Aus den verschiedenen Daten der wissenschaftlichen Begleitung sollen im Folgenden Ergebnisse zu drei Aspekten präsentiert werden:

- Stellungnahmen der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der zwei Schuljahre zu dem, was ihnen besonders wichtig war (Satzergänzungen, Interviews), zugleich Einschätzung der Schule und des Klassenklimas.
- Erreichte Leistungen in Form der abschließenden Noten, Fach-, Sachinteressen und Selbstkonzept der Begabung für Biologie, Deutsch und Mathematik sowie Zusammenhänge zu den Noten.
- Selbstbilder und Einstellungen zur Gleichberechtigung.

Damit werden aus den Materialien jene Bereiche herausgegriffen, die in der Debatte um Koedukation als besonders relevant anzusehen sind, weil sie mit der Erwartung versehen sind, bei Monoedukation förderlich für Mädchen zu sein. Die Bedeutung der Mädchenklasse steht zwar bei den folgenden Darstellungen im Vordergrund, sie kann jedoch nicht isoliert betrachtet werden, da im Kontext einer Schule, die sich als „geschlechtergerecht“ versteht, auch die koedukativen Klassen Anteil an den Möglichkeiten sedukativer Praktiken haben.

Einschätzung der Schule und des Klassenklimas

In den Interviews wurde von einer größeren Anzahl von Schülerinnen und Schülern betont, dass sie bzw. ihre Eltern die Schule „Zimmerbreite“ bewusst gewählt hätten, weil sie gegenüber anderen vergleichbaren Schulen positiv heraussteche. Explizit wurden dafür das liberale Klima („linke Schule“, „sie ist für so eine normale Regelschule schon recht frei“), die „vielen Projekte“, der spätere morgendliche Schulbeginn (8.15 Uhr) und die Fünf-Tage-Woche erwähnt.

In der standardisierten Befragung vom Juni 2004 sollten die Schülerinnen und Schüler angeben, ob sie sehr gern, gern, weniger gern oder gar nicht gern zur Schule gehen würden. Abbildung 1 zeigt die Schulfreude getrennt nach Geschlechtern und Klassen. In der ausgewogen koedukativen Klasse sind die Mädchen deutlich begeisterter von der Schule als die Jungen. Insgesamt allerdings sind die Unterschiede nicht signifikant. Weiterhin wurde mit Hilfe einer acht Items umfassenden fünfstufigen Skala nach dem Klassenklima gefragt. Items waren beispielsweise:

- In unserer Klasse halten alle zusammen.
- Ich habe in unserer Klasse mehrere gute Freunde/Freundinnen.
- Die Konkurrenz in unserer Klasse ist ziemlich stark.

- Viele Schüler/innen sind hier manchmal neidisch, wenn andere bessere Leistungen haben als sie.

Auch hier sind die Unterschiede zwischen den Klassen und den Geschlechtern nicht signifikant (vgl. Abbildung 2)⁷. Betrachten wir jedoch im Folgenden die Entwicklung in den drei Klassen etwas genauer.

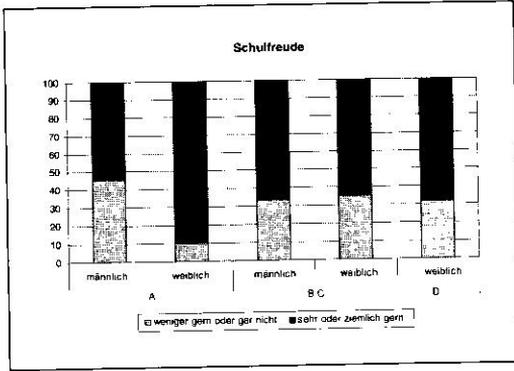


Abbildung 1*

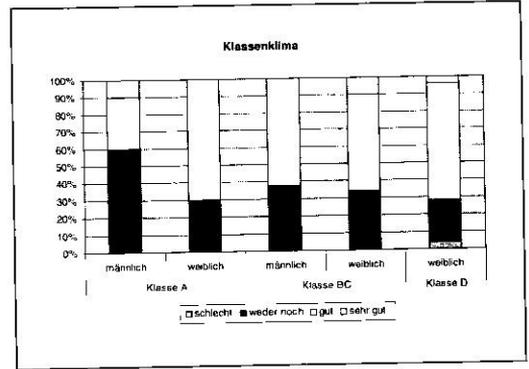


Abbildung 2

Klasse A

Es fällt auf, dass die fehlende Schulfreude der Jungen in der Klasse A wohl mit einer etwas weniger positiven Einschätzung des Klassenklimas einhergeht – die Mehrheit schätzt es als weder gut noch schlecht ein, während bei den Mädchen 70 Prozent das Klassenklima gut finden. Bereits in den Satzergänzungen hatte sich gezeigt, dass die Klassengemeinschaft unterschiedlich eingeschätzt wurde: Die Mehrheit der Mädchen (9 von 13), aber nur eine Minderheit der Jungen (3 von 11) fand sie gut, die Hälfte der Jungen (6 von 11), aber nur zwei Mädchen fanden sie schlecht. Auch in den Interviews beklagten die Jungen vor allem die fehlende Gemeinschaft, während die Mädchen der Meinung waren, die meisten kämen gut miteinander aus. Diese Differenzen verweisen u.E. durchaus auf Probleme, die sich aus dem Anspruch an Geschlechtergerechtigkeit ergeben, wenn dieser explizit oder implizit als Mädchenparteilichkeit wahrgenommen wird. Von den Jungen wird das dann schnell als Ungerechtigkeit ihnen gegenüber verstanden. In der Klasse A machte sich dies an einem konkreten Disziplinarfall fest, der während unseres Feldaufenthaltes im Dezember 2003 passierte: Fünf Jungen waren vor der Klassenöffentlichkeit von der Schulleitung wegen Mobbing von vier Mädchen diszipliniert worden und auf Stufe 5 der 7-stufigen Disziplinarpyramide gesetzt worden. In den Interviews stellten Mädchen wie Jungen uns das Mobbinggeschehen dar, auch von den interviewten Lehrkräften wurde das Geschehen angesprochen. Eine daraus mögliche Rekonstruktion lässt Gründe für die Unzufriedenheit der Jungen erkennbar werden: Ein Mobbingfall entstand aus anfänglichem spielerischen Neckeln von zwei Schülerinnen durch Bezeichnung mit Spitznamen, über die alle zunächst lachten einschließlich der Betroffenen. Dieses „Spiel“ eskalierte zu einer Situation, bei der die Opfer die Grenze zur Verletztheit überschritten sahen, die Täter dies jedoch nicht realisierten. Beteiligt waren die meisten Jugendlichen in der Klasse, d.h. sowohl Mädchen wie Jungen. Im zweiten Mobbingfall ging es auch um das Hänkeln von zwei Schülerinnen, an dem viele beteiligt waren, wohl auch deshalb, weil die beiden betroffenen Schülerinnen als „Streberinnen“ in eine Außenseiterposition gedrängt wurden. Vermutlich hat sich die Mutter der einen Schülerin an die Klassenlehrerin gewandt – dies lässt sich aus den Interviews nicht mit Sicherheit rekonstruieren. Hinzu kam, dass ein Junge auf die Mappe einer der beiden

ein Hakenkreuz gemalt hatte, was dieses Mädchen vor allem deshalb so betroffen machte, weil sie aus einer Widerstandsfamilie stammt. Sie und ihre Freundin wandten sich an die Mädchenbeauftragte, die zugleich Klassenlehrerin war und berichteten ihr von dem Vorfall. Nach übereinstimmenden Aussagen auch der betroffenen Schülerinnen kam es dann sehr überraschend zu der klassenöffentlichen Disziplinierung von fünf Jungen. Die Klassenöffentlichkeit wurde von der Schulleitung mit der Schwere der Fälle und der von ihr erhofften Abschreckungswirkung auf andere begründet. Von den Jungen wurde in mehreren Interviews betont, dass ihnen die Eskalation nicht bewusst gewesen sei, wobei zugleich deutlich wurde, dass sie sich insbesondere gegenüber den beiden als „Streberinnen“ ausgegrenzten Schülerinnen klar unterlegen empfinden – gegen deren sprachliche Argumentationsfähigkeiten kämen sie nicht an. Von der Lehrerin und der Schulleitung fühlten sie sich diskriminiert, diese seien „bubenfeindlich“, weil sie – so berichteten einige der Jungen, in früheren Schuljahren in ähnlich gelagerten Fällen, in denen sie sich ausgegrenzt und gemobbt gefühlt hätten, von ihnen nicht unterstützt, sondern im Gegenteil zurück gewiesen worden wären. Auch hätten sie in diesem Fall keine Chance einer Verteidigung gehabt, sondern wären nur aufgefordert worden, zuzugeben, was sie getan hätten. Der Jungenbeauftragte wurde offenbar von keiner Seite aus eingeschaltet. Von den Mädchen des zweiten Mobbingfalles – die sich ja an die Mädchenbeauftragte gewandt hatten – wurde im Interview betont, dass sie dies nicht getan hätten, wenn sie gewusst hätten, dass daraus sofort eine derartige Disziplinierung erfolgen würde. Für die Mehrzahl der Mädchen, mit denen wir gesprochen haben, blieb offen, warum nur die fünf Jungen – und z.B. keines der am ersten Fall beteiligten Mädchen – diszipliniert wurde. Man kann daraus wohl schließen, dass einerseits die Genderdimension sehr deutlich wird – Jungen werden diszipliniert, weil sie

Mädchen gemobbt haben –, dass andererseits die Rolle des Geschlechts zugleich nicht explizit geklärt werden kann, sie insofern subtil zur größeren Unzufriedenheit beiträgt.

Am Ende der zweijährigen Begleitphase und damit auch am Ende des gemeinsamen Zusammenseins in den Klassen, bevor nämlich im 9. Jahrgang eine Neuzusammensetzung erfolgt, äußern sich die Schülerinnen und Schüler der Klasse A jedoch im Rückblick auf die beiden Schuljahre überwiegend positiv oder zumindest ambivalent (vgl. Abbildung 3). Nur zwei Schüler geben eine negative Bewertung an.

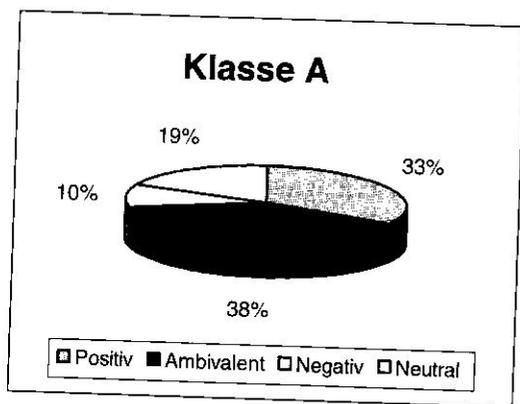


Abbildung 3

Klasse BC

Die Klasse BC war als typengemischte Klasse mit fast Zweidrittel Mädchen zugleich mädchendominant zusammengesetzt. Die Schülerinnen waren durchaus durchsetzungsstark und vertraten gegenüber den Jungen ihre Interessen: So war während des Gendertrainings in einer Jungengruppe ein Plakat mit mädchendiskriminierenden Inhalten (Frauen sind zum Putzen da, sind Lustobjekte u.ä.) entstanden, das anschließend aufgrund von Protesten der Mädchen nicht in der Klasse aufgehängt wurde. Auch in den Erhebungen wurde deutlich, dass es zumindest im 7. Jahrgang kein völlig entspanntes Mädchen-Jungen-Verhältnis gab. Im Allgemeinen wurde in der Klassengemeinschaft eine strikte Geschlechtertrennung wahrgenommen. Die Schülerinnen glaubten, die Jungen würden auf „femininen“ Mädchen

stehen und solche, die sich nichts gefallen lassen, nicht mögen. Die Mädchen sahen sich selbst jedoch eher als solch Aufmüpfige. Die Jungen wiederum glaubten, die Mädchen seien – bis auf Ausnahmen – eher braver als sie selbst. Als wechselseitiges Problem thematisierten sie die Angst davor bei gegengeschlechtlichen Kontakten als „Liebespaar“ etikettiert zu werden.

„Zum Beispiel, ja ich habe mal mit einem Burschen gequatscht und das war gerade nach ... also wir hatten eine Freistunde nach dem Nachmittagsunterricht und da bin ich halt, und da haben wir halt ein bisschen gequatscht und dadurch, dass es ihm peinlich war, dass er mit mir gequatscht hat, sind wir zwei getrennte Wege gegangen. Sind aber genau gleichzeitig wieder in die Tür rein, wo wir hin sollten und da haben die die ganze Zeit gemeint: ‚Ja Liebespärchen‘ und so was. Und ich glaube, ihm war es mehr peinlich als mir“ (Interview Priska Dezember 2003).

Im 8. Jahrgang hat sich das Verhältnis dann offenbar deutlich geändert, wie exemplarisch in folgendem Zitat erkennbar ist:

„Ich denke jetzt tut es sich auch ein bisschen mischen, dass Buben und Mädchen auch ein bisschen zusammen arbeiten wollen, ... das ist zwar noch immer eine kleine Trennung, aber das löst sich langsam auf, würde ich sagen“ (Interview Christian Dezember 2003).

Am Ende des Schuljahres 2003/04 sah die Mehrheit der Jugendlichen das Klassenklima als gut an (vgl. Abbildung 2). Auch im Gesamtrückblick auf die zwei Jahre überwiegen die positiven Einschätzungen, die jedoch häufig mit ambivalenten Erfahrungen gekoppelt wurden (vgl. Abbildung 4): „glaube ich, dass es im Großen und Ganzen eine schöne Zeit war, auch wenn sich einzelne Personen nie sehr gut miteinander verstanden haben“ (Ulrich, Befragung Juni 2004). Betont wurde die Bedeutung von Veränderungsprozessen: „dann denke ich daran, wie sehr sich alle verändert haben“ (Fatima, Befragung Juni 2004).

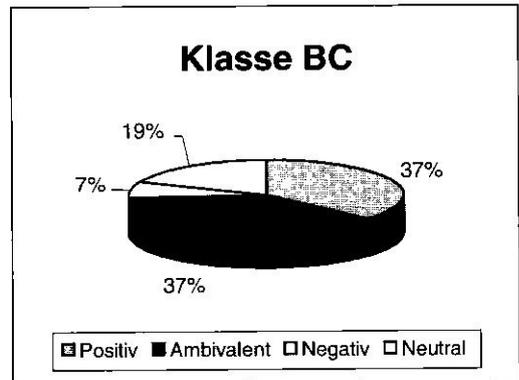


Abbildung 4

Klasse D

In der Klasse D spielte bereits in der ersten Erhebung – den Satzergänzungen kurz nach Etablierung der Klassen – die Besonderheit, eine Mädchenklasse zu sein, eine große Rolle (vgl. Faulstich-Wieland 2004). Das Geschlechterthema lag bei den Schülerinnen deutlich oben auf – 20 von den 22 nahmen darauf Bezug. Ordnet man die Satzergänzungen nach solchen, in denen eine positive, eine ambivalente oder eine ablehnende Haltung deutlich wird, dann äußerten sich acht Schülerinnen positiv, eine ambivalent und elf negativ. Auch in der zweiten standardisierten Befragung nach einem Schuljahr war das Thema der Segregation noch bei 14 der 27, die den Fragebogen ausgefüllt hatten, von hoher Relevanz. Von diesen äußerten sich vier positiv, drei ambivalent und sieben negativ zur Mädchenklasse.

Nach den zwei Jahren in der Mädchenklasse nahmen immer noch acht Schülerinnen in ihrem Rückblick explizit auf die Monoedukation Bezug. Von diesen beurteilten zwei ihre Erfahrung als positiv, zwei als ambivalent und vier als negativ. Man kann also konstatieren, dass die konkrete Erfahrung, in einer Mädchenklasse zu sein – eine nach unserer Auffassung als Dramatisierung von Geschlecht anzusehenden Maßnahme, weil das zentrale Merkmal dieser Klasse die Geschlechtszugehörigkeit ihrer Mitglieder ist (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004) – einerseits von den Schülerinnen selbst im Verlauf der Zeit weniger dramatisiert wird. Der Anteil derjenigen, die explizit die Mädchenklasse, d.h. Geschlecht,

zum Thema machen, ist von 91 Prozent kurz nach Einrichtung der Klasse auf 52 Prozent nach einem Jahr und auf 32 Prozent nach zwei Jahren zurückgegangen. Keineswegs aber lässt sich damit die z.B. von Sigrid Metz-Göckel (1996), Bettina Hannover (1992, 1997) oder Ursula Kessels (2002) konstatierte Entdramatisierung durch den ‚Wegfall‘ des männlichen Geschlechts nachweisen – für ein Drittel der Schülerinnen ist Geschlecht immer noch das zentrale (und damit dramatisierte) Thema. Darüber hinaus kann man aus den Daten auch nicht schließen, dass die konkrete Erfahrung getrennten Unterrichts zu einer höheren Zustimmung führt, wie ebenfalls in der Koedukationsdebatte unterstellt wird (vgl. Biskup/Pfister/Röbke 1998). Die Zustimmung zur Mädchenklasse hat sich bei denjenigen, die explizit dazu Stellung genommen haben, von 40 Prozent auf 29 Prozent bzw. 25 Prozent gesenkt, die Ablehnung ist von 55 Prozent auf 50 Prozent zurückgegangen.

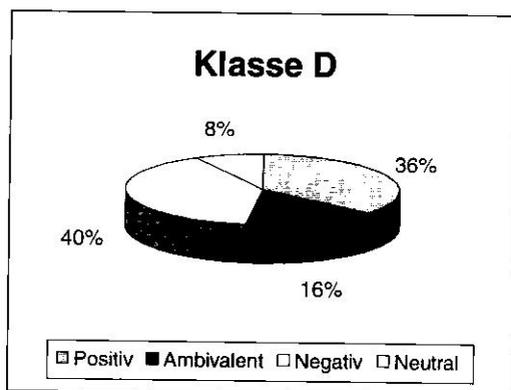


Abbildung 5

Die Mädchenklasse aus zwei verschiedenen zweiten Klassen zusammengesetzt worden. Eine dieser beiden Klassen hatte auch vorher schon sehr wenige Jungen, während die andere relativ ausgewogen koedukativ zusammengesetzt war. Die Mädchen aus dieser Klasse unterstellten den anderen, sie seien sowieso an Unterricht gewöhnt, dem die Jungen „fehlten“, während sie auf die Normalität des gemeinsamen Unterrichts nicht verzichten wollten. Ein Argument stellten dabei mögliche Disziplinverstöße dar: Die der Mädchenklasse gegenüber positiv eingestellten Schülerinnen wurden als „brav“ und „angepasst“ angesehen, die sich nicht trauten, auch mal ohne Lehrkraft zu bleiben. Koedukative Klassen würden hier solidarischer „schulwiderständig“ handeln. Zentraler allerdings waren Kritikpunkte, die auf die mangelnde Freiwilligkeit verwiesen – trotz ihrer expliziten Bitte, nicht in die Mädchenklasse zu müssen, seien sie dort „hineingesteckt“ worden –, sowie auf die unklare Bedeutung, die der Mädchenklasse zukam. Während von einigen Lehrkräften wohl die Information gegeben wurde, die Mädchenklasse sei eine zufällige bzw. organisatorische Folge des hohen Mädchenanteils im Gymnasium, wurde sie von anderen als „besonderes Projekt“ angesehen. Diese Sichtweise machten die Mädchen auch an der Tatsache fest, dass sie während des siebten Schuljahres nur Lehrerinnen, keine Lehrer hatten. Begründungen für ein solches Projekt waren ihnen nicht explizit bekannt, geäußert wurden solche, wie „man könne über andere Dinge reden“ und es sei ruhiger. Die erwartete offenere Atmosphäre wurde jedoch keineswegs von allen erwünscht, sondern auch als Druck empfunden, wenn sie zu anderem Unterricht führen soll:

„Und denk mir auch oft, ich will nicht immer mit den Lehrern so offen reden. Ich will auch nicht, dass die Lehrer alles wissen von mir. Was ich denke und so.“ (Interview Juliane Dezember 2003).

Schülerinnen aus den beiden koedukativen Klassen berichteten ebenfalls von Begründungen für die Trennung:

Am Ende der zwei Jahre findet sich in der standardisierten Befragung zum Klassenklima im Vergleich in der Mädchenklasse die einzige Negativbewertung (vgl. Abbildung 2). Betrachtet man die Tendenz der Rückblicke insgesamt, so fällt auch hier im Vergleich zu den Klassen A und BC der deutlich stärkere Anteil negativer Einschätzungen auf (vgl. Abbildung 5).

Während des Feldaufenthaltes im März 2003 kamen sowohl Schülerinnen, die positiv zur Mädchenklasse eingestellt waren wie solche, die sie ablehnten, zum Interview.

Die Ablehnung erfolgte aus einer Reihe von Gründen. Zunächst einmal war die Mäd-

„Und der Vorteil an der Mädchenklasse, hab ich, glaube ich, gehört, ja, dass die Mädchen nicht so zurückhaltend sind und zu den Buben, dass diese kein Platz lassen, hab ich gehört, dass es deswegen ist! Und das ist ja bei uns nicht so, dass die Buben die Chefs sind (verhaltenes Lachen, leise Zustimmung aus dem Hintergrund).“ (Interview mit Nicole, Loretta, Mareike und Manja März 2003).

Diese Schülerinnen vermuten, dass Protektionismus hinter der Einrichtung einer Mädchenklasse stehe und sie lehnen solchen für sich ab. Sie reklamieren für sich sehr wohl eine selbstbewusst gleichberechtigte Position gegenüber den Jungen.

Ein letztes wichtiges Argument für die negative Haltung zur Mädchenklasse war die Wahrnehmung der Schülerinnen, eine Besonderung zu erfahren und auch nicht „normal“ behandelt zu werden:

„Aylin: Also es ist auch eigentlich so, dass man sich immer vorkommt, als wüssten das alle. Ich mein, ich denk schon, dass das nicht stimmt, dass jeder weiß, dass jetzt im dritten Stock die 3D eine Mädchenklasse ist, aber trotzdem kommt man sich so vor, als wüsste es jeder, weil man es selber weiß ...

Serap: Oder überhaupt, ‚ist es kein Horror‘, oder so, fragen sie dann immer, ein paar haben mich auch gefragt und das ist schon ein bisschen unangenehm. Weil, ich mein, ich komm mir dann irgendwie so schlecht vor, gell, ich mein sie fragen dann ‚Boah, ist das nicht ur arg bitter?‘ und so, gell, ich weiß nicht ... Und das haben mich auch Jungs eigentlich gefragt“ (Interview März 2003).

Die Schülerinnen berichteten darüber, dass sie von den anderen Jugendlichen zum Teil ignoriert würden, die ehemaligen Mitschülerinnen und Mitschüler würden sie nicht einmal mehr grüßen. Aus Sicht der Schülerinnen aus der Mädchenklasse waren aber auch die Lehrkräfte an der „Besonderung“ beteiligt:

„Allegra: Ich glaub viele Lehrer denken halt, dass wir wahrscheinlich hysterischer sind, oder so. Dass sie denken in der Mädchenklasse, ja, kicher kicher und irgendwie ...

... Silvana: Und dann kommt sie (eine Lehrerin) rein und meint ‚Na ja, das ist eh schon klar. Jetzt versteh ich warum, keine Ahnung, die und die gesagt hat, dass ihr so ne Gansel, also dass ihr solche Gänse seid, weil das stimmt ja auch‘“ (Interview Dezember 2003).

Beide Schülerinnen – aber auch weitere – berichten auch, dass die Lehrkräfte im Unterricht immer wieder die Monoedukation thematisiert hätten:

„Silvana: Wie geht’s euch jetzt in der Mädchenklasse? Und ... die ganze Zeit ... (Ss lachen) ... ja die ganze Zeit haben sie uns das gefragt ... Das war dann echt zum Schluss nervig“ (Interview Dezember 2003).

Während die Klassengemeinschaft sich im Verlauf der beiden Schuljahre offensichtlich verbessert und die beiden Teilgruppen zumindest einigermaßen zusammenwachsen, bleibt die „Besonderung“ der Klasse ein Problem:

„Sylvia: Ich mein, es ist auch so, wir gelten jetzt irgendwie als so Zickenklasse, es sind sehr viele Vorurteile gegen uns“ (Interview Dezember 2003).

„Adriana: Ja! Genau! Es registriert uns nur die ganze Schule als Laborklasse, irgendwie so kommt mir das vor. Weil es ist so, sie sagen, manche, das hör ich jetzt zum Beispiel manchmal ‚Oh! Das ist die eine aus der Mädchenklasse! Uh, Lesben!‘ und so. Sie sagen ...

Interviewerin: Echt?

Adriana: Ja. Das geht auch so durch schon ...

Barbara: Ja. Lauter solche Sachen. Das geht immer durch die Klassen. ‚Wäh, da kommt schon wieder die Mädchenklasse! Wäh wäh wäh!‘ Und wir werden überall ausgeschlossen und niemand ... keine Ahnung, das ist einfach ...

Adriana: Es ist immer nur ...

Barbara: ... wir wurden abgekoppelt ...“ (Interview Dezember 2003).

Von Seiten der Schülerinnen und Schüler der Parallelklassen wurde diese Isolierung sehr wohl bestätigt:

„Was ich jetzt einmal in erster Linie sagen würde, 4BC plus 4A und 4D weg von uns“ (Interview Andreas Dezember 2003).

„Nein, also ich mein, sie sind nur eine Mädchenklasse, und ich denke mal, das spricht für sich. Die sind alle so Supertussis. Ich mag nur eine. Eine von dreißig Kindern und das ist.. na ja“ (Interview Ines Dezember 2003).

Die negative oder zumindest ambivalente Haltung vieler Schülerinnen aus der Mädchenklasse erklärt sich aus diesem Gefühl des „Abgehängtseins“ – weder haben sie zu den ande-

ren Klassen ihrer Schule so viel Kontakt wie sie dies von den Parallelklassen vermuten, noch haben sie einen „normalen“ Kontakt zu Jungen.

„Christina: Der Nachteil ist, dass man, ich weiß nicht, dass es ein bisschen langweilig ist und dass ich auch, also, gern mit Jungs Kontakt hätte ...“ (Interview Dezember 2003).

Positiv wurde vermerkt, dass man z.B. mit weniger Hemmungen hinsichtlich Kleidung oder Frisur in die Schule kommen könne, weil man keine Kommentare von Jungen fürchten müsse. Als Vorteil wird sowohl von denjenigen, die ambivalent zur Mädchenklasse stehen, wie vor allem von den Befürworterinnen angeführt, dass man andere Themen bearbeiten könne:

„Christina: Ja, der Vorteil ist, dass man irgendwie, dass es irgendwie entspannter ist und dass man eher halt über Mädchensachen reden kann“ (Interview Dezember 2003).

Vor allem im Deutsch- und im Biologieunterricht, aber auch in Religion wurden Themen bearbeitet, die von den Schülerinnen als Mädchenspezifisch angesehen wurden wie z.B. Sexualität, Magersucht, Schönheit, Probleme mit dem Körper, Menstruation, Hexen u.ä.. Von den Schülerinnen der Mädchenklasse wurden grundlegende Differenzen zwischen den Geschlechtern als selbstverständlich akzeptiert:

„Da ist es einfach, Mädchen, find ich, sind mehr gefühlsbetont, also wenn's Burschen wären, die würde das glaub ich, überhaupt nicht interessieren, wenn wir irgendwas reden würden, was weiß ich über was wir reden ...“ (Interview Sylvia Dezember 2003).

„Ilonka: Mädchen werden ja immer so als brav dargestellt – sie spielen mit Puppen und sind brav. Basta. Die Buben sind eher so die kleinen Rabauken.

Interviewerin: Von wem wird das so dargestellt?

Heike: Von allen! (*lacht*)

Ilonka: Das ist auch immer in den Kinderbüchern so. Mädchen spielen zu Hause mit den Puppen und die Buben, was weiß ich, kämpfen mit Holzschwertern herum.

Interviewerin: Und das ist so das Bild, wo ihr euch ein Stück weit anpasst, oder..?

Ilonka: Nicht wirklich, aber vielleicht **sind** wir einfach so.

Heike: Ich glaub, das hat auch ein bisschen mit dem allgemeinen Charakter zu tun, also, ganz erfunden wird das ja auch nicht sein mit dem, dass Mädchen so brav sind und die Buben so ... also das ist natürlich nicht **ganz so** allgemein und so, aber, ja ...“ (Interview Dezember 2003).

In Übereinstimmung mit solchen Differenzkonzepten empfanden die Schülerinnen sich den Parallelklassen als überlegen in sprachlichen Fähigkeiten:

„Sina: Aber in den Fächern, wo sich Mädchen, glaube ich, leichter tun, also zum Beispiel, na ja, man kann es auch nicht verallgemeinern, aber meistens ist es so, dass Jungen in Mathematik besser sind und Mädchen vielleicht mehr in Sprachen oder Deutsch. Und in diesen sprachlichen Fächern sind wir sicher gegen die anderen Klassen teilweise schon besser von den Leistungen“ (Interview Dezember 2003).

Üblicherweise wird von einer Geschlechtertrennung allerdings eher erwartet, dass Mädchen in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern bessere Leistungen erbringen, wenn sie nicht koedukativ unterrichtet werden. Im Folgenden soll deshalb geprüft werden, ob es Anhaltspunkte für ein verändertes Leistungsprofil gibt.

● Leistungen, Fach-, Sachinteressen und Selbstkonzepte der Begabung für Biologie, Deutsch und Mathematik sowie Zusammenhänge zu den Noten

Da wir in dieser Untersuchung nicht über Ergebnisse von Leistungstests verfügen, haben wir die Zeugnisnoten für einen Vergleich zwischen den Schülerinnen und Schülern der drei Klassen herangezogen.

Betrachtet man zunächst die Durchschnittsnoten, so schneiden die Schülerinnen der Mädchenklasse entgegen der gerade zitierten Erwartung der Schülerin Sina schlechter ab als die anderen Klassen (vgl. Abbildung 6). Sie erhalten weder in den sprachlichen Fächern bessere Noten als die Schülerinnen der anderen Klassen (vgl. Tabelle 2) noch in Mathematik oder

den Naturwissenschaften (vgl. Tabelle 3). In Biologie sind sie signifikant schlechter als die Schülerinnen der Realgymnasialklasse A, in Physik sind sie hochsignifikant schlechter als die Schülerinnen der Gymnasialklasse C sowie als alle Schülerinnen der anderen Klassen⁸.

Tabelle 2: Durchschnittsnoten in einzelnen Fächern

	Verhalten in der Schule	Deutsch	Englisch	Französisch	Geschichte	Geografie
Klasse A						
männlich	1,57	3,36*	2,93		1,93	2,21
weiblich	1,36	1,93	2,00		1,50	1,56
Klasse B						
männlich	1,00	3,00	3,00		1,80	2,20
weiblich	1,38	3,50	3,38		2,38	2,50
Klasse C						
männlich	1,33	2,00	2,00	2,33	1,33	2,00
weiblich	1,07	2,14	2,07	2,50	1,14	1,86
Klasse D						
weiblich	1,17	2,60	2,40	3,03	1,97	1,83
* Fett = hochsignifikante Differenz in den Deutschnoten zwischen Mädchen und Jungen der Klasse A; signifikante Differenzen zwischen den Deutschnoten der Mädchen in Klasse A und B und in Klasse B und C; signifikante Differenzen zwischen den Englischnoten der Mädchen in Klasse A und B; signifikante Differenzen zwischen den Geschichtsnoten der Mädchen in Klasse B und C und in Klasse C und D.						

Tabelle 3: Durchschnittsnoten in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern

	Mathe	Geometrisches Zeichnen	Biologie	Chemie	Physik
Klasse A					
männlich	3,36	1,79	1,86*	2,57	1,50
weiblich	2,43	1,57	1,07	1,79	1,36
Klasse B					
männlich	2,60	1,80	2,00	1,20	1,20
weiblich	3,25	2,50	2,13	2,13	1,88
Klasse C					
männlich	2,00		2,00	2,00	1,67
weiblich	2,43		1,64	1,36	1,21
Klasse D					
weiblich	2,87		1,87	1,50	1,97
* Fett = hochsignifikante Differenz zwischen den Physiknoten der Mädchen in Klasse C und D; signifikante Differenz in den Biologienoten zwischen Mädchen und Jungen der Klasse A; signifikante Differenzen zwischen den Biologienoten der Mädchen in Klasse A und D.					

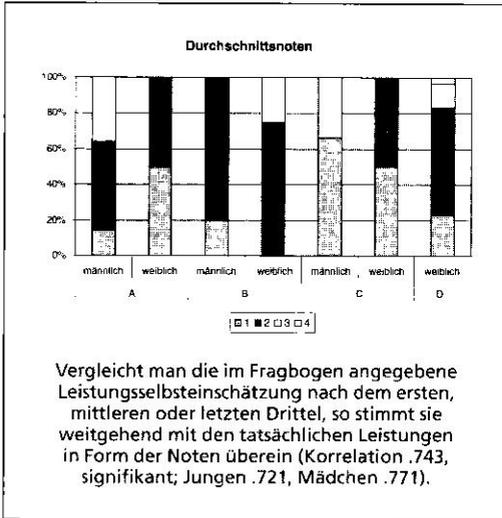


Abbildung 6

- Wie viel liegt dir daran, im Fach ... viel zu wissen?
- Wie gern würdest du im Fach ... noch mehr Stunden haben als bisher?

Die Sachinteressen wurden mit vier bzw. fünf Items erfragt, die vier Abstufungen hatten:

- Auf die Beschäftigung mit Biologie würde ich ungern verzichten, einfach weil sie mir Freude macht.
- An einem mathematischen Problem zu knobeln, macht mir einfach Spaß.
- Es bedeutet mir viel, mit der deutschen Sprache und Literatur vertrauter zu werden.

Die Skalen zu den Selbstkonzepten der Begabung schließlich hatten jeweils fünf vierstufige Items:

- ... würde ich viel lieber machen, wenn das Fach nicht so schwer wäre.
- Obwohl ich mir bestimmt Mühe gebe, fällt mir ... schwerer als vielen meiner Mitschüler/innen.

Die Fachinteressen sind in allen drei Fächern nicht besonders hoch, sie bewegen sich um oder unter dem Durchschnitt⁹ und sie unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Geschlechtern (vgl. Abbildung 7), in Biologie und Mathematik auch nicht zwischen den Klassen (vgl. Abbildung 8). In den Fachinteressen am Deutschunterricht allerdings gibt es signifikante Differenzen zwischen den Klassen A und D, wobei die Schülerinnen der Klasse D hier erwartungswidrig geringere Interessen haben – gehören doch die sprachlichen Fächer zum gymnasialen Schwerpunkt. Auch die Sachinteressen liegen nur wenig über dem Durchschnitt (vgl. Abbildung 9). Eine Ausnahme bilden die Sachinteressen Deutsch, die bei den Mädchen deutlich stärker ausgeprägt und auch hochsignifikant unterschiedlich zwischen Mädchen und Jungen insgesamt sowie darüber hinaus signifikant unterschiedlich zwischen den Schülerinnen und Schülern in der Klasse BC (vgl. Abbildung 10) sind.

Das größere Interesse an Deutsch korrespondiert bei den Mädchen auch mit einem signifikant höheren Selbstkonzept der Begabung in Deutsch (vgl. Abbildung 11). In Mathematik gibt es, anders als in der neuen PISA-Studie (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 220) keine Unterschiede.

Im Selbstkonzept der Begabung in Biologie gibt es signifikante Differenzen zwischen den Mädchen des Realgymnasiums (Klasse A und B = 3,0) und denen des Gymnasiums (Klasse C und D = 3,4), die sich in diesem Bereich mehr zutrauen (vgl. Abbildung 12). Dies ist wie

Leistungen hängen nicht gradlinig von Interessen ab, aber es gibt durchaus Zusammenhänge zwischen beiden Bereichen (vgl. Baumert/Schnabel/Lehrke 1998). Noch deutlicher sind diese zum eigenen Zutrauen (Baumert u.a. 1997; Köller/Klieme 2000; Köller u.a. 2000; PISA-Konsortium Deutschland 2004). Von Monoedukation wird erwartet, sowohl Interessen wie Zutrauen insbesondere in naturwissenschaftlichen Fächern zu steigern.

In der standardisierten Befragung im Juni 2004 haben wir die Fach-, Sachinteressen und das Selbstkonzept der Begabung mit Hilfe der Skalen erhoben, die in der TIMS-Studie eingesetzt worden waren (Baumert u.a. 1997).

Die Fachinteressen wurden jeweils mit vier fünfstufigen Items erfragt. Beispiele dafür sind:

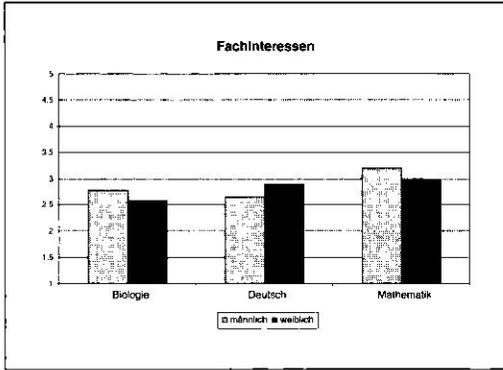


Abbildung 7

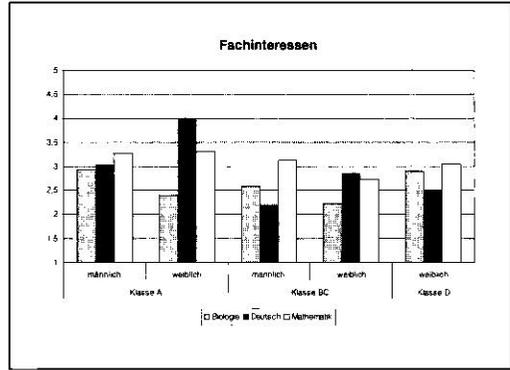


Abbildung 8

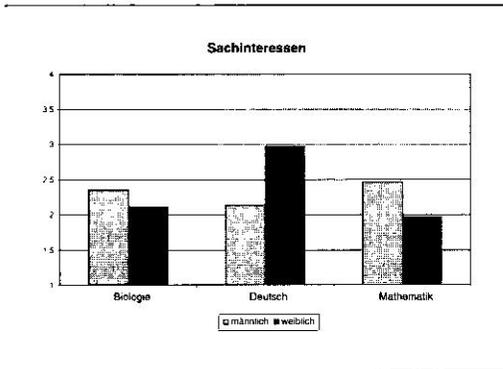


Abbildung 9

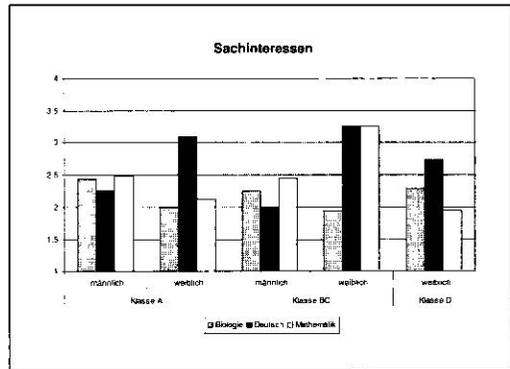


Abbildung 10

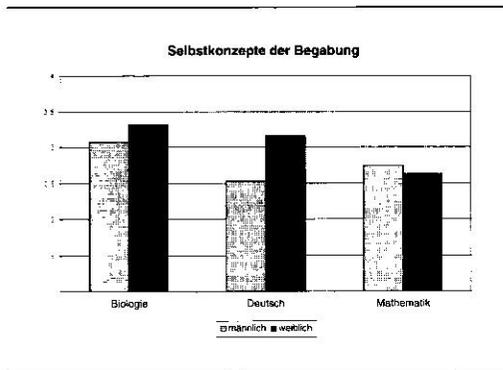


Abbildung 11

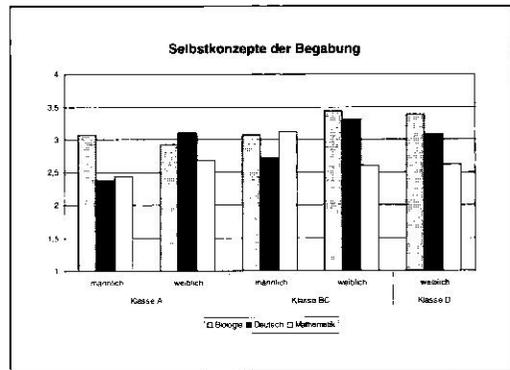


Abbildung 12

zudem erstaunlich, weil Biologie als Naturwissenschaft eigentlich zum Schwerpunkt der Realgymnasiastinnen gehört.

Da es sich bei den befragten Schülerinnen und Schülern um eine vergleichsweise kleine Stichprobe handelt, können solche Differenzen mit dem konkreten Unterricht oder mit konkreten Lehrpersonen zusammen hängen, über die man jedoch hier keine Aussagen treffen kann. Für die Frage nach der Bedeutung einer Mädchenklasse kann man insgesamt jedoch konstatieren, dass sich die Schülerinnen der Klasse D nicht von den Mädchen der

anderen Klassen unterscheiden, außer hinsichtlich ihres im Vergleich zu den Schülerinnen der Klasse A geringeren Fachinteresses Deutsch. Die Wirkungen, die sich VertreterInnen der Aufhebung koedukativen Unterrichts versprechen, lassen sich in unserer Studie nicht nachweisen.

● Selbstbilder und Einstellungen zur Gleichberechtigung

Betrachten wir abschließend, inwieweit durch die Mädchenklasse ein stärkeres Selbstwertgefühl sowie emanzipatorische Einstellungen gefördert werden können. Dies stellt ebenfalls ein Argument für die Aufhebung von Koedukation dar, das vor allem in populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen vertreten wird (vgl. Stalman 1991; de Jong 1995). Empirisch nachgewiesen werden konnte es jedoch eher nicht (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995; Kraul/Horstkemper 1999: 107ff).

Das Selbstwertgefühl wurde mit einer aus zehn Items bestehenden fünfstufigen Skala gemessen. Erfragt wurde die Zustimmung oder Ablehnung beispielsweise zu folgenden Aussagen:

- Ich glaube, ich habe eine Reihe guter Eigenschaften.
- Ich kann mich selbst gut leiden.
- Im Großen und Ganzen neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten.

Der Vergleich ergibt ein hohes oder sehr hohes Selbstwertgefühl bei etwa der Hälfte der Jungen und bei gut Drei Viertel der Mädchen (vgl. Abbildung 13). Zwar sind die Ergebnisse nicht signifikant, dennoch sind die Unterschiede bemerkenswert. Dies gilt auch für den noch differenzierteren Vergleich der drei Klassen: Auffällig ist hier, dass in der Klasse A mehr als die Hälfte der Jungen angeben, ein niedriges oder mittleres Selbstwertgefühl zu haben, während alle Mädchen über ein hohes oder sehr hohes verfügen (vgl. Abbildung 14). In der Mädchenklasse ist der Anteil derjenigen, die sich sehr positiv sehen, am größten, allerdings finden sich hier – ebenso wie noch deutlicher in der Klasse BC – auch Schülerinnen mit einem geringen oder mittleren Selbstwertgefühl.

Für die Selbstbeschreibung haben wir den Jugendlichen in der Erhebung vom Juni 2004 ein Polaritätsprofil vorgegeben, das sich an den Androgynitätsskalen orientierte. Für 20 Eigenschaftspaare sollte jeweils angegeben werden, welche der beiden polaren Beschreibungen eher auf einen zuträfe. Vorgegeben waren sechs Ausprägungen, d.h. es gab keine neutrale mittlere Position, sondern es wurde eine Zuordnung erzwungen. Betrachtet man die Profile,

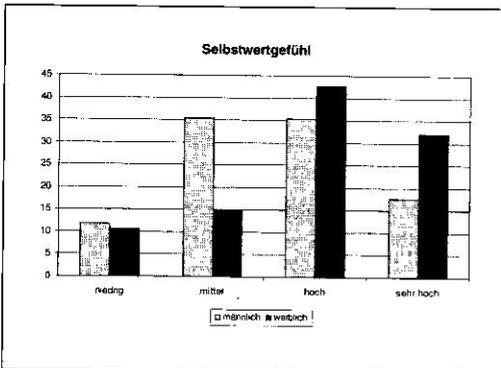


Abbildung 13

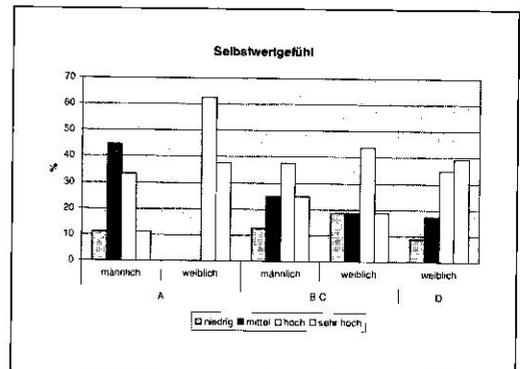


Abbildung 14

so gibt es eine erstaunliche Übereinstimmung zwischen Mädchen und Jungen (vgl. Abbildung 15). Einzig bei der Einschätzung, ob man leicht oder schwer Entscheidungen fälle, gibt es einen signifikanten Unterschied: Mädchen glauben von sich, etwas weniger entscheidungsfreudig zu sein. Nimmt man nur die Eigenschaften, die man als deutlicher ausgeprägt sehen kann (also solche, die einen Wert kleiner als 3 oder größer als 4 haben), dann beschreiben sich die Jugendlichen übereinstimmend als aktiv, gefühlsbetont, empathisch, freundlich, hilfsbereit, herzlich und durchsetzungsfähig. Alles in allem haben sie damit ein sehr positives Bild von sich.

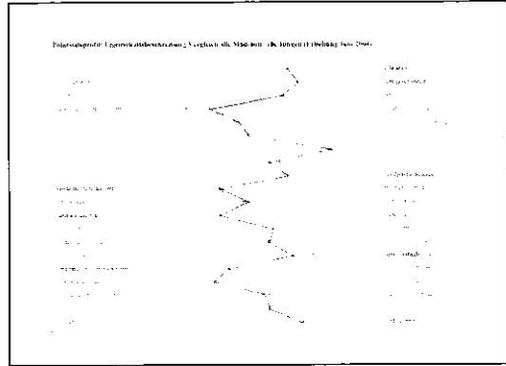


Abbildung 15

Schließlich haben wir die Schülerinnen und Schüler gebeten, zu Fragen der Gleichberechtigung Stellung zu nehmen. Dazu haben wir Skalen aus der Studie von Margret Kraul und Marianne Horstkemper (Kraul/Horstkemper 1999) übernommen. Von den ursprünglich acht Items, mit denen nach der Einstellung zur gleichen Erziehung von Mädchen und Jungen gefragt wurde, konnten nach einer Faktorenanalyse fünf übernommen werden, wie beispielsweise:

- Auch Jungen sollten mit Puppen spielen dürfen.
- Eltern sollten bei Töchtern ebenso wie bei Söhnen unabhängiges und selbstständiges Verhalten ermuntern und fördern.
- Mädchen sollten nicht mehr im Haushalt helfen müssen als Jungen.

Auf einer fünfstufigen Skala konnten die Schülerinnen und Schüler Zustimmung oder Ablehnung ankreuzen.

Zwar lehnten nur wenige Jugendliche solche Vorstellungen ab, aber ähnlich wie bei Kraul/Horstkemper zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. Abbildung 16): Mädchen treten deutlich stärker für gleiche Erziehung ein als Jungen. Unterschiede zwischen den Klassen gibt es dabei nicht (vgl. Abbildung 17).

Neben der Erziehungsfrage interessierte uns die Einstellung der Jugendlichen zur Gleichberechtigung hinsichtlich der Lebenssituation als Erwachsene: Inwieweit halten sie Frauen wie Männer für gleichermaßen geeignet, sich in verschiedenen Berufsfeldern zu bewähren sowie die Familienarbeit zu erfüllen. Die ursprünglich aus zwölf Items bestehende Skala

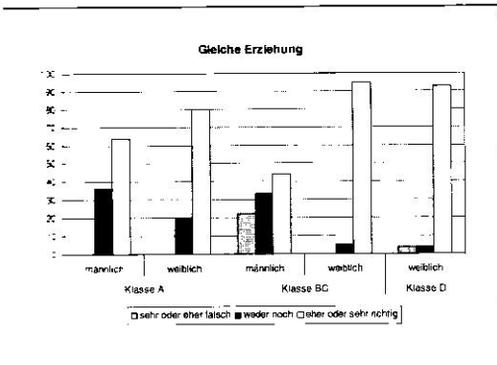


Abbildung 16

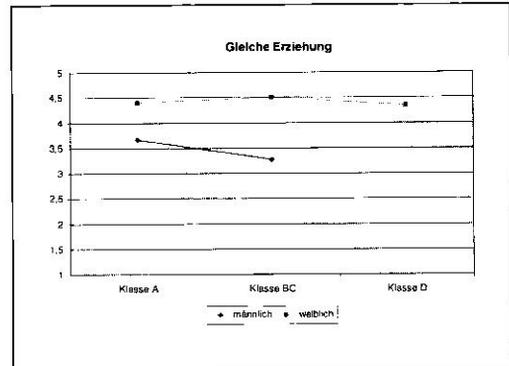


Abbildung 17

erwies sich in einer Faktorenanalyse als zu zwei unterschiedlichen Aspekten gehörend: So wurde mit fünf Items nach der Offenheit für die Wahl bestimmter Berufe gefragt:

- Frauen sollten auch traditionell männliche Berufe wie Maurer oder Pilot ergreifen.
- Ich finde es gut, wenn auch Jungen und Männer sich in sozialen Berufen engagieren.
- Ich persönlich hätte nichts dagegen, dass auch Frauen Pfarrerinnen oder Priesterinnen werden.
- Meiner Meinung nach eignen sich Frauen mindestens ebenso gut als Führungskräfte und Vorgesetzte wie Männer.
- Wenn ein Mann einen klassischen Frauenberuf ergreift und z.B. Kindergärtner oder Krankenpfleger wird, so ist nichts dagegen einzuwenden.

Mit Ausnahme des Items über die Führungskräfte zielen alle diese Aussagen auf eine individuelle Wahlmöglichkeit und die Gewährung von Freiräumen für Einzelne – wir haben sie „Offene Zuweisung von Berufen“ genannt. Die zweite Skala umfasst dagegen Items, die deutlich auf die (traditionelle) Eignung der Geschlechter für bestimmte Tätigkeiten abzielen – wir haben sie „Traditionelle Zuweisung von Berufen“ benannt:

- Die meisten Männer sind für die Haus- und Familienarbeit nicht besonders geeignet.
- Für Berufe, die große Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit erfordern, eignen sich eher Männer.
- Für leitende Berufe eignen sich Männer besser als Frauen.
- Frauen sollten solche Berufe wählen, in denen sie ihre weiblichen Fähigkeiten einsetzen können.
- Für pflegerische Berufe eignen sich im Grunde nur Frauen.
- Technische Berufe, wie z.B. Mechaniker oder Ingenieur entsprechen meiner Meinung nach doch eher den Interessen von Jungen und Männern.

Betrachtet man die Ergebnisse, so zeigt sich zunächst einmal auch hier eine ähnliche Tendenz wie bei der Befürwortung einer gleichen Erziehung: Mädchen treten eher für die Möglichkeit ein, auch untypische Berufe ergreifen zu können (vgl. Abbildung 18). Es sind einige Jungen, die solches für sehr oder eher falsch halten. Nur in der Mädchenklasse gibt es eine Minderheit, die solche „Abweichungen“ ebenfalls ablehnt. Die Unterschiede zwischen den Klassen sind allerdings nicht signifikant, wohl aber die in den Mittelwerten deutlich erkennbare Differenz zwischen den Geschlechtern (vgl. Abbildung 19).

Eine erstaunliche und gegenüber den bisherigen Erkenntnissen abweichende Verteilung von Zustimmung bzw. Ablehnung auf die Geschlechter finden wir jedoch bei der Frage, ob man der traditionellen Fähigkeitsverteilung zustimmt oder nicht: Hier sind es die Jungen, die weniger davon überzeugt sind und somit mehr für eine gleiche Eignung eintreten, während die Mädchen stärker zustimmen, dass Frauen und Männer unterschiedliche Eignungen

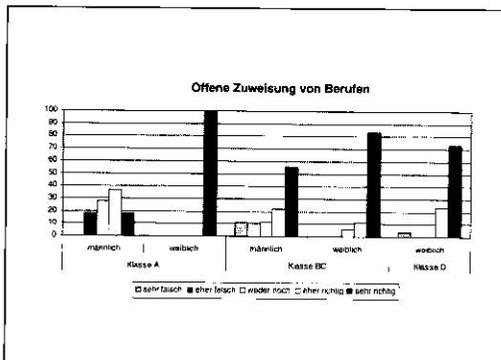


Abbildung 18

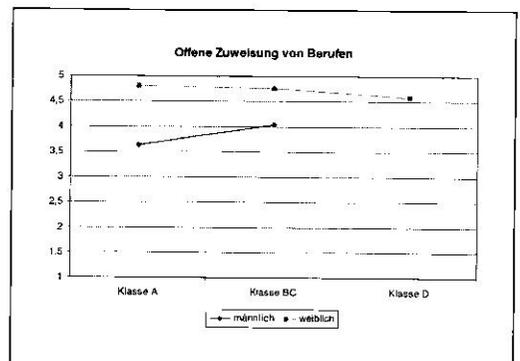


Abbildung 19

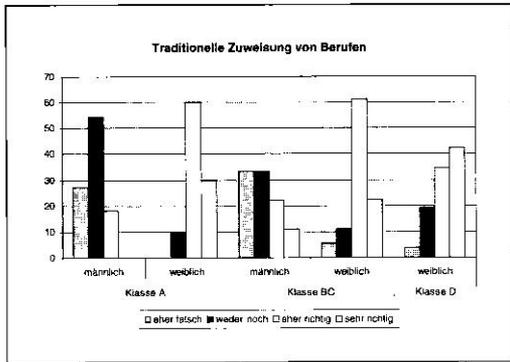


Abbildung 20

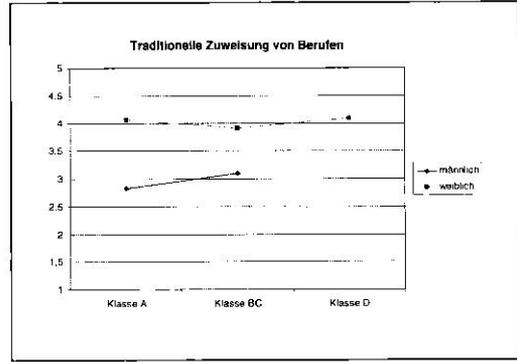


Abbildung 21

für die Erfüllung von Berufsarbeiten oder die Haus- und Familienarbeit mitbringen (vgl. Abbildung 20 und Abbildung 21). Auch hier sind die Differenzen zwischen den Klassen nicht signifikant, aber die zwischen den Geschlechtern. Nimmt man die Kategorie „sehr richtig“, d.h. die weitgehend uneingeschränkte Zustimmung zur geschlechterdifferenten Eignung, so ist sie in der Mädchenklasse am größten. Fragen wir abschließend nach Gründen, wieso gerade die Schülerinnen der Mädchenklasse – aber auch die Schülerinnen der anderen Klassen – so vergleichsweise wenig Gleichheitsvorstellungen präferieren. Hinweise darauf finden wir in den Interviews mit den Schülerinnen, aber auch mit den Lehrkräften.

So berichten die Schülerinnen der Mädchenklasse, dass von ihnen erwartet würde, „brav“, leise und ordentlich zu sein, auch würde ihnen keine Möglichkeit gegeben, im Sportunterricht etwa Fußball zu spielen, „weil das kein Mädchensport ist ...“ (Interview Hanna Dezember 2003). Umgekehrt jedoch erhalten sie Gelegenheit, „Mädchensachen“ zu thematisieren und sich über Frauenberufe zu informieren:

„Ich weiß nicht, aber man kann sich so informieren über verschiedene Sachen, und in einer gemischten Klasse ist es halt so allgemein alles, und das ist halt eher jetzt so auf Mädchen und so Mädchenberufe und diese ganzen Sachen, wo man sonst nur so allgemein ist, jetzt halt alles so bestimmt auf so Mädchensachen halt“ (Interview Christina Dezember 2003).

Auch die bereits oben zitierten Zustimmungen zur Mädchenklasse rekurrierten auf der Akzeptanz einer grundlegenden Geschlechterdifferenz. Die Klasse hatte im 8. Jahrgang einen neuen Klassenraum bekommen, der besonders viele Fenster hatte und deshalb – so eine Lehrerin – gerade dieser Klasse gegeben werden könne, weil man von ihren Schülerinnen erwartet habe, dass sie sich nicht bei geöffnetem Fenster auf die Fensterbänke setzen und damit Unfälle riskieren würden. Auch im naturwissenschaftlichen Unterricht durften sie beispielsweise Wasserbomben untersuchen, was – so die Lehrerin – sie in einer gemischten Klasse nie machen würde, weil „also sofort Überschwemmung im Physiksaal hätte ich erwartet und deswegen das abgebrochen“ (Interview Frau Dreyer März 2003). Aus dem Religionsunterricht berichtete die Lehrerin über Unterrichtseinheiten, die als gendergerechte geplant waren, zum Beispiel zu Erlösungsvorstellungen sowie zur Weihnachtsgeschichte. Die Mädchen hätten dabei – unterstützt von der begeisterten Lehrerin – lustvoll Schwangerschaft und Geburt gespielt, während die Jungen nicht in der Lage gewesen seien, über ihre Gefühle zu reflektieren.

Die Schule und damit auch die Lehrkräfte, für die Gendergerechtigkeit ein Schwerpunkt sei, möchten Weiblichkeit und Frausein aus der gesellschaftlich als defizitär angesehenen Bedeutung heraus zu einer neuen Wertschätzung führen. Beispielhaft zeigt sich dies in einer Reflexion, die auf der Homepage der Schule nachzulesen ist, in der es um die Entwicklung von der Mädchenförderung zur geschlechtergerechten Schule geht:

..Wie ich diesen Mädchen entgegentreten kann, hat wahrscheinlich etwas damit zu tun, wie ich mich als Frau fühle und wie ich mich als Mädchen erlebt habe – welche Konzepte – auch Erfolgskonzepte – ich für mich als Frau entwickelt habe. Und wenn ein Erfolgskonzept war: ‚Wir sind die besseren Männer‘, dann ist das natürlich für diese Frauen sehr abschreckend, wenn plötzlich ‚Weiblichkeit‘ und ‚Frau-Sein‘ einen neuen Stellenwert bekommt, das ist ein Rückschritt für sie“¹⁰.

Was Gendergerechtigkeit allerdings konkret heißt, darüber gibt es keinen klaren Konsens, möglicherweise nicht einmal eine explizite Diskussion. So äußerte eine Lehrerin sich ablehnend gegenüber „Emanzen“, sie sei gegen „negative Emanzipation“. Eine andere wünschte sich, dass „feministische Mädchenarbeit“ geleistet würde, konkretisierte dies jedoch nicht weiter als in die Forderung nach Teamarbeit und Austausch. Unseres Erachtens könnten die widersprüchlichen Ergebnisse bei den Schülerinnen hinsichtlich der Vorstellungen zur Gleichberechtigung ein Resultat dieser Ungeklärtheit sein.

Ob die Einrichtung einer Mädchenklasse tatsächlich ein geeignetes Instrument zur Herstellung von Gendergerechtigkeit sein kann, ist m.E. zweifelhaft. Katharina Liebsch und Cornelia Mansfeld berichten über ein gescheitertes Experiment in einer hessischen Schule (Liebsch/Mansfeld 2002). Sie lasten es der Tatsache an, dass die Schule ihre Mädchenklasse nicht als „positive Wahl“ herausstellte und sie so der Stigmatisierung aussetzte. In der von uns begleiteten Schule wurde die Klasse zumindest von der Schulleitung und von einigen Lehrkräften als positive Realisierung ihres Genderschwerpunkts angesehen. Dennoch konnte die Stigmatisierung nicht verhindert werden. Dies verweist auf ein insgesamt ungeklärtes Konzept für Gendergerechtigkeit. Hier bleibt ein Forschungsdesiderat, das es in der kommenden Zeit anzugehen heißt.

Anmerkungen

- * Alle Abbildungen auch unter [http:// www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/faulstich-wieland/oesterreich.htm](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/faulstich-wieland/oesterreich.htm)
- 1 Dies ist ein anonymisierter Name, ebenso wie alle Namen von Personen anonymisiert werden.
- 2 Die Finanzierung der wissenschaftlichen Begleitung geschah in den Jahren 2003 und 2004 überwiegend durch den Frauenförderfonds der Universität Hamburg, weil das Projekt zugleich als Lehr-Forschungsseminar angelegt war und so Studierende in laufende Forschungen einband. Die in diesem Beitrag berichteten Ergebnisse basieren zum Teil auf Auswertungen von Studierendengruppen.
- 3 In beiden Feldphasen waren wir zu zweit an der Schule, mit mir zusammen forschte dort Martina Weber, mittlerweile Professorin für Genderforschung an der Universität Flensburg.
- 4 Die Interviews wurden mit insgesamt zehn Gruppen durchgeführt, wobei die Gruppen teilweise zu groß waren und wir in der folgenden Feldphase deshalb drauf bestanden haben, nicht mehr als zwei Personen gleichzeitig zu interviewen.
- 5 Während unseres Aufenthaltes spielte ein Disziplinarfall eine Rolle und war für fast alle interviewten Schülerinnen und Schüler so wichtig, dass er im Interview angesprochen wurde. Einige Schüler wurden auf eine hohe Stufe der Disziplinarpyramide – einem Instrument der Schule, um Regelverstöße zu ahnden – gesetzt und müssen deshalb bei weiteren Verstößen mit einem Schulverweis rechnen.
- 6 Der Fragebogen wurde auch bereits in dem Forschungsprojekt „Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I“ eingesetzt (vgl. Faulstich-Wieland/ Weber/ Willems 2004).
- 7 Es ist durchaus nicht üblich im Wissenschaftsbetrieb, Ergebnisse zu präsentieren, die **keine** Unterschiede zeigen. Da es mir aber gerade im Kontext von Genderforschung wichtig zu sein scheint, nicht primär auf die Differenzen hinzuweisen, sondern auch auf die Gemeinsamkeiten, werden hier auch Ergebnisse mitgeteilt, die deutlich machen, dass es keine Geschlechterunterschiede gibt.
- 8 Kruskall Wallis Test Mädchen der Klassen A, B und C versus Klasse D, .001.

- 9 Dies scheint durchaus typisch für die Altersgruppe zu sein, die Daten der PISA 2003-Studie ergeben ähnlich geringe Interessen.
- 10 Aus Gründen der Anonymisierung der Schule wird hier kein Name genannt und keine Quellenangabe gemacht.

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen; Lehmann, Rainer; Lehrke, Manfred, 1997:** TIMSS – Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen
- Baumert, Jürgen; Schnabel, Kai; Lehrke, Manfred, 1998:** Learning math in school. Does interest really matter? In: Hoffmann, Lore; Krapp, Andreas; Renninger, K.A.: Baumert, Jürgen (Hrsg.): Interest and Learning. IPN, Kiel, S. 327–336
- Biskup, Claudia; Pfister, Gertrud; Röpke, Catrin, 1998:** Weil man da über seine Probleme reden kann ... Partielle Geschlechtertrennung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik 44: 753–768
- De Jong, Theresa Maria, 1995:** Eigentlich sind die Mädchen stärker. München
- Faulstich-Wieland, Hannelore, 2004:** Das Geschlechterthema an einem österreichischen Gymnasium mit monoedukativer Tradition. Erste Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung. In: Buchen. Sylvia; Helfferich, Cornelia; Maier, Maja S. (Hrsg.): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden, S. 231–246
- Faulstich-Wieland, Hannelore, Horstkemper, Marianne, 1995:** „Trennt uns bitte, bitte, nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen
- Faulstich-Wieland, Hannelore, Weber, Martina; Willems, Katharina, 2004:** Doing gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim
- Hannover, Bettina, 1992:** Spontanes Selbstkonzept und Pubertät. Zur Interessensentwicklung von Mädchen koedukativer und geschlechtshomogener Schulklassen. In: Bildung und Erziehung. Jg. 45, 1: 31–46
- Hannover, Bettina, 1997:** Die Bedeutung des pubertären Reifestatus für die Herausbildung informeller Interaktionsgruppen in koedukativen Klassen und in Mädchenschulklassen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Jg. 11, 1: 3–13
- Kessels, Ursula, 2002:** Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Weinheim
- Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.), 2002:** Schulprogramme zur Mädchen- und Jugendförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim
- Köller, Olaf; Daniels, Z.; Schnabel, Kai; Baumert, Jürgen, 2000:** Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik. Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14: 26–37
- Köller, Olaf; Klieme, Eckart, 2002:** Geschlechterdifferenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen. In: Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried; Lehmann, Rainer (Hrsg.): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 2. Opladen, S. 373–404
- Kraul, Margret; Horstkemper, Marianne, 1999:** Reflexive Koedukation in der Schule. Mainz
- Liebsch, Katharina; Mansfeld, Cornelia, 2002:** Von einer innovativen Idee zur paradoxen Intervention. Bedingungen, Kontexte und Erfahrungen mit einer Mädchenklasse in der koedukativen Schule. In: Breitenbach, Eva u.a. (Hrsg.): Geschlechterforschung als Kritik. Bielefeld, S. 165–202
- Metz-Göckel, Sigrid, 2003:** Konzentration auf Frauen – Entdramatisierung von Geschlechterdifferenzen. Zur feministischen Koedukationskritik. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 19: 13–29
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), 2004:** PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster
- Stalman, Franziska, 1991:** Die Schule macht die Mädchen dumm. München

Verf.: Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Hamburg, Von Melle Park 8, 20146 Hamburg, eMail: Faulstich-Wieland@erzwiss.uni-hamburg.de