



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Geschlechtersensibles Unterrichten:
Hintergründe – Auswirkungen – Überprüfbarkeit

Verfasser

Martin Speiser, Bakk. rer. nat.

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

St. Pölten, im Juni 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 482 344

Studienrichtung laut Studienblatt:

Lehramt Bewegung und Sport/Englisch

Betreuerin:

Ass. Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Abstract

Die vorliegende, hermeneutisch verfasste, Arbeit untersucht Hintergründe, Arbeitsweisen und die Überprüfbarkeit intendierter Auswirkungen geschlechtersensiblen Unterrichts. Die zentralen Fragestellungen beschäftigen sich mit den Zielen und zugrunde liegenden Annahmen des Unterrichtsprinzips „Geschlechtssensibles Unterrichten“ bzw. mit dessen Wirkungsweise und Überprüfbarkeit.

Ausgehend von Studien und Argumenten, die die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Thema darstellen, werden verschiedene Begrifflichkeiten um das Thema „Geschlecht“ genauer beleuchtet. Nach der Identifikation der zentralen Zielperspektiven werden die Zugangsweisen von Mädchenarbeit, Jungenarbeit und (reflexiver) Koedukation ausführlich thematisiert. Neben den theoretischen Abgrenzungen der verschiedenen Ansätze werden auch praktische Beispiele angeführt.

Aufgrund der großen Lücke im wissenschaftlichen Diskurs bezüglich konkreter Evaluationsstudien zur Wirksamkeit geschlechtersensibler Interventionen, werden anschließend zwei Erhebungsinstrumentarien vorgestellt, die für empirische Untersuchungen auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer, sowie der Schülerinnen und Schüler, möglicherweise geeignet sind. Dadurch wird für weitere Untersuchungen ein interessantes Forschungsgebiet eröffnet, das möglicherweise dazu in der Lage ist, konkrete Ergebnisse und Wirkungen geschlechtersensiblen Unterrichts aufzuzeigen und nicht nur anzunehmen.

Abstract

This hermeneutically conducted paper examines the different perspectives and possibilities of gender-sensitive education and ways of assessing the intended effects. The major questions deal with the goals and underlying assumptions of the educational principle “gender-sensitive education”, their effectiveness and assessability.

The importance of an engagement with the topic is displayed by providing different studies and arguments at the beginning. Subsequently, pivotal ideas and terms are a matter of interest, which lead to the formulation of the central goals of gender sensitive education. The detailed accounts of girl’s work, boy’s work and (reflective) coeducation are not only based on theoretical distinctions, but also on practical examples.

Due to the lack of concrete evaluation studies in the academic discourse, dealing with the effectiveness of gender-sensitive interventions, two different instruments are introduced. These models could be used for data collection on the level of teachers as well as on the level of pupils. Therefore, a new and interesting research field is created, which could be able to verify concrete effects and results of gender-sensitive education by conducting empirical studies.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
1.1 Persönlicher Bezug und Motivation	8
1.2 Ausgewählte Forschungsergebnisse zum Thema Geschlechterverhältnisse, geschlechtersensibler Unterricht, Bildung und Geschlecht	10
1.2.1 Statistiken zum Thema Bildung und Geschlecht	14
1.3 Fragestellungen im Kontext	18
1.4 Erwartungen an Ergebnisse	19
1.5 Geschlechtersensibler Unterricht und Sport	19
1.6 Kapitelübersicht	20
2 Geschlecht = Gender + Sex?	22
2.1 Gender Mainstreaming	27
3 Geschlechterbewusste Pädagogik	31
4 Geschlechtersensibler Unterricht	36
4.1 Ziele geschlechtersensiblen Unterrichts	40
4.2 Empowerment	42
5 Mädchenarbeit	43
5.1 Theoretischer Hintergrund und Ziele	43
5.2 Prinzipien der Mädchenarbeit	45
5.2 Mädchenarbeit im Sportunterricht	49
5.3 Mädchenarbeit in der Praxis	52
6 Jungenarbeit	54
6.1 Theoretischer Hintergrund und Ziele	55
6.1.1 Emanzipatorische und antisexistische Jungenarbeit	56
6.1.2 Jungenarbeit und Queer Theory	58
6.1.3 Biographische und sozialpsychologisch orientierte Jungenarbeit	59
6.1.4 Mythopoetische und androgynistisch orientierte Jungenarbeit	60
6.2 Jungenarbeit in der (Sport-)Praxis	63
7 (Reflexive) Koedukation	64
7.1 Theoretischer Hintergrund und Ziele	65
7.2 Koedukation auf pädagogischer, didaktischer und institutionell-politischer Ebene	66
7.3 Reflexive Koedukation und ihre Anbindung an sportdidaktische Modelle	68
7.4 Reflexive Koedukation in der Praxis des Schulsports	69
8 Lehrkräfte und geschlechtersensibler Unterricht	72

9 Überprüfung von Auswirkungen geschlechtersensiblen Unterrichts auf Schülerinnen und Schüler	79
9.1 Der California Psychological Inventory (CPI).....	81
9.1.1 Individuelle Skalen zum Umgang mit Anderen	83
9.1.2 Individuelle Skalen zu Selbstmanagement	85
9.1.3 Individuelle Skalen zu Motivation und Zugangsweise zu Denkvorgängen	87
9.1.4 Individuelle Skalen zu persönlichen Charakteristiken	88
9.2 Das Triadenmodell nach Sielert (2010)	91
9.2.1 Triade Konzentration/Integration/Flow	91
9.2.2 Triade Aktivität/Reflexivität/Erschütterung	92
9.2.3 Triade Präsentation/Selbstbezug/Spiritualität	93
9.2.4 Triade Lösung/Bindung/Inspiration	94
9.2.5 Triade Leistung/Entspannung/Freude	95
9.2.6 Triade homosozialer Bezug/heterosozialer Bezug/Zärtlichkeit.....	96
9.2.7 Triade Konflikt/Schutz/Achtsamkeit	97
9.2.8 Triade Stärke/Begrenztheit/Sehnsucht	98
9.2.9 Triade Struktur/Prozess/Vertrauen	98
9.2.10 Das Triadenmodell zur balancierten Persönlichkeitsentwicklung als Diagnoseinstrument	99
10 Zusammenfassung und Ausblick	101
11 Literaturverzeichnis.....	104
12 Abbildungsverzeichnis	112
13 Eidesstattliche Erklärung	113
14 Lebenslauf	114

1 Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage nach Möglichkeiten einer Auseinandersetzung mit Geschlecht und geschlechtersensiblen Unterricht in der Schule und dessen Umsetzung im Klassenverband, Unterricht bzw. speziell auch Sportunterricht. Dabei sollen insbesondere Möglichkeiten der Thematisierung von Geschlecht im mono- und koedukativen Raum im Mittelpunkt stehen und „mädchenspezifische“ sowie „jungenspezifische“ Themen und Arbeitsweisen Erwähnung finden. In einem weiteren Schritt sollen vor dem Hintergrund der Ziele geschlechtersensiblen Unterrichts Möglichkeiten für die Überprüfung der (intendierten) Auswirkungen identifiziert werden.

Ziel meiner Arbeit ist es, die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Thema, sowie Hintergründe und Ziele politischer und pädagogischer Maßnahmen genauer zu beleuchten und darzustellen. Weiters wird vor dem Hintergrund der später beschriebenen Ansätze des geschlechtersensiblen Unterrichts und deren spezifischen und individuellen Zielen von Anfang an auf die übergeordneten, zentralen Ziele aller Bemühungen und Thematisierungen von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen hingewiesen, die Gleichstellung und Chancengleichheit von Frauen und Männern.

Begrifflichkeiten, die im Verlauf der hermeneutisch verfassten Arbeit in den Kontext der Fragestellung treten, sind beispielsweise System der Zweigeschlechtlichkeit, geschlechtersensible Pädagogik, Defizitperspektive, Konstruktivismus und Dekonstruktion, Gender, Gender Mainstreaming, Empowerment, latenter Biologismus, Mädchenparteilichkeit, antisexistische und reflexive Jungenarbeit, reflexive Koedukation, Patriarchat, doing und undoing gender und hegemoniale Männlichkeit.

Die Methodik der jeweiligen Ansätze und spezifische Übungen und Möglichkeiten sollen nur beiläufig eine Rolle spielen. Im Zentrum stehen deren zugrunde liegenden Zielvorstellungen, Denkweisen und theoretischen Hintergründe.

Die sprachliche Sichtbarmachung von Frauen und Männern orientiert sich am Informationsschreiben des BMUKK (2010; 2002). Um ein geschlechtergerechtes Formulieren sicherzustellen, wird auf die Verwendung der vollständigen Paarform zurückgegriffen, da diese ein eindeutiges Sichtbarmachen der Geschlechter im Text gewährleistet und auch bei der kognitiven Verarbeitung am lesefreundlichsten erscheint. Hiermit wird auch der Empfehlung des Unterrichtsministeriums Folge geleistet, welches bis zur Sekundarstufe I die explizite Nennung der weiblichen und männlichen Form nahe legt und somit keine Sparformen wie Schüler/in verwendet werden sollen (BMUKK, 2010,

S. 2). Zudem wird versucht, Möglichkeiten geschlechtsneutraler Formulierungen so oft wie möglich zu integrieren.

Dieses erste Kapitel soll nach einer kurzen Darstellung der persönlichen Hintergründe und Motivation bezüglich des Themenfeldes auf einige relevante Publikationen zum Thema Geschlechterverhältnisse und geschlechtersensibler Unterricht Bezug nehmen.

1.1 Persönlicher Bezug und Motivation

Eine Vielzahl von Bereichen wurde in der näheren Vergangenheit und Gegenwart vor dem Hintergrund von „Geschlecht“ diskutiert und erforscht. Ob aus ökologischen, soziologischen, kulturellen oder anthropologischen Gesichtspunkten, das Thema berührt, polarisiert und stößt zum Nachdenken an. Die Gründe hierfür scheinen auf der Hand zu liegen: Die Vielfalt an Berührungspunkten und die damit verbundene Veränderung in verschiedensten Umwelten geht beinahe selbstverständlich mit einer sehr emotionalen Reaktion vieler Menschen einher. Hardliner und Hardlinerinnen an den verschiedenen Enden der Argumentationslinien sind immer wieder für eine Verhärtung der Fronten verantwortlich und verhindern somit eine konstruktive und adäquate Darstellung der Ziele und Hintergründe bestimmter Maßnahmen.

Erstmals in Kontakt mit dem Thema Geschlecht, Geschlechterverhältnisse und Sozialisation von Kindern kam ich bereits früh in meiner universitären Laufbahn. In den Vorlesungen „Einführung in die Sportpädagogik“, „Themen der Sportpädagogik“ und „Vertiefungsthemen der Sportpädagogik“ wurden erstmals Argumente pro und contra koedukativen und monoedukativen Sportunterrichts und Grundlagen geschlechtersensibler Unterrichtszugänge erläutert. Den 2005-2009 abgelegten Prüfungen folgte im Sommersemester 2009 eine erste intensive Auseinandersetzung mit Gender, Gender Mainstreaming und Geschlechterstereotypen bzw. –ungerechtigkeiten. In der Lehrveranstaltung „Geschlechtersensibles Leiten in Sportgruppen, Teams und Organisationen“ bei Ursula Rosenbichler wurden folgende „Grundbausteine“ zu Beginn formuliert:

- Herstellen eines gemeinsamen Verständnisses über Gender und Gender Mainstreaming mit dem Fokus auf:
 - Gender als Wahrnehmungs-, Beschreibungs- und Handlungskompetenz

- Gender Mainstreaming als System- und Prozesskompetenz: Rahmenbedingungen von Kulturveränderungsprozessen in Organisationen
- „Geschlechter“-Gerechtigkeit als Ziel einer Strategie und die Steuerung dieser Organisationsveränderungen (Rosenbichler, 2009, S. 3).

Meine damalige Haltung am Beginn der Lehrveranstaltung würde ich als interessiert aber skeptisch bezeichnen mit einem starken Bezug auf die (vermeintlich) naturgegebenen, offensichtlichen biologischen Unterschiede zwischen Mann und Frau. Neue Perspektiven eröffneten sich durch die Konfrontation mit gesellschaftspolitischen, wirtschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Hintergründen zum Geschlechterverhältnis. 2010 konnte ich im Zuge meines Studienabschlusses des Bakkalaureatsstudiums „Sportmanagement“ mein steigendes Interesse in Form meiner zweiten Bakkalaureatsarbeit zu Papier bringen. Das Thema „Basketball und Gender – ein Literaturreview“ gab mir die Chance, 18 geschlechtsbezogene Publikationen zum Thema Gender auf ihre Aussagekraft und Validität im Kontext des Basketballsports zu untersuchen. Dabei fanden sich nicht nur geschlechtsspezifische Differenzen in Art und Umfang der Berichterstattung, sondern auch frappierende Missstände bei der Erstellung renommierter Studien (vgl. Lapchick, 2009). Durch die professionelle und motivierende Betreuung von Rosa Diketmüller konnte ich mein Wissen auf dem Gebiet der Geschlechterforschung erweitern, was jedoch auch vermehrt Unsicherheiten mit sich brachte. Die Reflexion der eigenen Denkweisen und der zunehmende Aufbruch vorgefertigter Denkmuster, motivierten mich zu einer tieferen Auseinandersetzung mit mir selbst, sowie der Geschlechterforschung.

Mit Spannung erwartete ich im Wintersemester 2010 die Lehrveranstaltung „Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“ bei Mag. Manfred Brandfellner. Die sachliche und nüchterne Darstellung verschiedenster Fakten zum Thema „geschlechtersensibler Unterricht“ und die Bearbeitung des Buches „Heldendämmerung“ von Ute Scheub (2009) brachten zum Teil neue sowie schockierende Erkenntnisse und Informationen. Zum später noch genauer dargestellten Begriff des Gender Mainstreaming meint Scheub:

Die UN- Mitgliedsstaaten haben sich auf der Weltfrauenkonferenz auch auf eine Strategie zur Gleichstellung verpflichtet, die bis heute – zumindest in Deutschland – eher belächelt oder politisch bekämpft statt umgesetzt wird: das Gender Mainstreaming. Viele beklagen, damit sei ein bürokratisches Monster geschaffen worden. Doch ist damit nur eine einfache Regel gemeint: Vor jedem Gesetz oder Programm ist zu prüfen, welche Auswirkungen es auf Frauen und Männer hat. Werden Frauen benachteiligt, soll dafür ein Ausgleich geschaffen

werden, das Gleiche gilt, wenn Männer diskriminiert werden. (Scheub, 2010, S. 338)

Die teils pessimistisch und bedrückend stimmenden Darstellungen stecken jedoch auch immer wieder voll Zuversicht und Optimismus.

Auch auf familiärer Ebene taten sich durch die Geburt meines Sohnes Jonathan viele neue Fragen zum Thema Geschlecht auf. Bereits im Mutterleib und unmittelbar nach seiner Geburt, wurden seine Bewegungen immer wieder mit den Begriffen „sportlich“ und „stark“ bedacht. Die Frage nach dem Einfluss der Interpretationen von außen, des sozialen Umfelds und der bewussten und unbewussten Erwartungen auf seine Entwicklung tat sich immer wieder auf. Zudem schien nicht nur bei älteren, sondern auch jüngeren Personen zu einem überwiegenden Teil die Geburt eines Sohnes eine höhere Wertigkeit zu haben als die Geburt eines Mädchens.

Gleichzeitig besuchte ich das Wahlseminar „Frauen- und Genderforschung – Themen der Frauen- und Genderforschung für den Schulsport“ bei Wiesinger-Russ und Diketmüller. Bereits früh fasste ich den Entschluss, mich in meiner Diplomarbeit mit geschlechtersensiblen Unterricht auseinanderzusetzen. Die nun daliegende Diplomarbeit stellt eine Standortbestimmung geschlechtersensiblen Unterrichts dar und handelt die, meiner Meinung nach, zentralen Punkte des wissenschaftlichen Diskurses ab.

1.2 Ausgewählte Forschungsergebnisse zum Thema Geschlechterverhältnisse, geschlechtersensibler Unterricht, Bildung und Geschlecht

Nachfolgend sollen ausgewählte Forschungsergebnisse im Bereich Bildung und Geschlecht in Bezug auf verschiedene Themen kurz skizziert werden, um die Vorstellung über die Arbeitsfelder geschlechtersensiblen Unterrichts genauer darzustellen. Dabei erfolgt eine grundsätzliche Orientierung an den Themen(komplexen) von Grünewald-Huber und von Gunten (2009, S. 23f), die eher selten rezipierte Forschungsergebnisse, die sich auf aktuelle bildungspolitische Diskussionen beziehen, beispielhaft anführen. Die Themenkomplexe sind kursiv hervorgehoben.

In weiterer Folge zeigen einige ausgewählte Statistiken die Wichtigkeit und Relevanz der Themenbearbeitung und der Implementierung geschlechtersensibler Unterrichtszugänge durch die Abbildung von Ungerechtigkeiten und Dysbalancen auf.

Laut einer Studie von Zinnecker (2003) haben Jungen durchwegs deutlich höhere Werte bei der Zufriedenheit mit sich selbst als Mädchen. Darüber hinaus zeigen Mädchen einen viel deutlicheren Abfall ihrer *Selbstzufriedenheit* mit Beginn der Pubertät. Die Ergebnisse dürften in Zusammenhang mit den seit jeher tieferen Werten bezüglich ihres globalen Selbstvertrauens und ihrer fachbezogenen Leistungsselbstkonzepte stehen.

Die höhere Leistungsfähigkeit von Jungen in Mathematik war Gegenstand einer Forschung von Keller (1998) der 6600 Mädchen und Jungen befragte und zeigte, dass androgyn und maskulin orientierte Jugendliche ein höheres *Selbstvertrauen* in ihre mathematische Begabung hatten und folglich bessere Leistungen erbrachten. Demnach ist eine höhere Leistungsfähigkeit in Mathematik Resultat eines positiven *Begabungsselbstbildes* und nicht spezieller Begabung. Dies deckt sich mit Noseks (2002) Feststellung, dass Frauen, je stärker sie sich mit der eigenen Geschlechterrolle identifizieren, eine umso negativere Einstellung gegenüber Mathematik aufweisen.

Die meisten Lehrpersonen und Eltern trauen den Jungen in männlich zugeschriebenen Fächern mehr zu als den Mädchen und als Folge tun dies auch die Schülerinnen und Schüler selbst. Damit beginnt ein Mechanismus von Erwartung und Erwartungserfüllung zu spielen, der nur zu durchbrechen ist, wenn die Wirkung nicht länger für die Ursache gehalten wird. (Grünewald-Huber & von Gunten, 2009, S. 24; Ludwig, 2007)

Interessanterweise haben Jungen jedoch auch im Bereich Schreibkompetenz ein höheres Selbstkonzept, obwohl ihre Leistungen schwächer als jene der Mädchen sind. Kassis und Schneider (2002) führen dies darauf zurück, dass Jungen im Gegensatz zu Mädchen die *Fremdbeurteilung* durch die Lehrpersonen selbstwertdienlich in ihr Selbstbild integrieren können. Während auf das Thema *Interaktionen* genauer in Kapitel 8 „Lehrer, Lehrerinnen und geschlechtersensibler Unterricht“ eingegangen wird, soll an dieser Stelle der Themenkomplex der *Sozialkompetenz* erläutert werden. Das Zürcher Jacobs Center publizierte 2007 erste Ergebnisse zu den Aspekten *Mitgefühl*, *Verantwortungsübernahme* und *Anstrengungsbereitschaft* und kam grundsätzlich zu dem Schluss, dass alle drei sozial relevanten Aspekte bei den heutigen Jugendlichen insgesamt stark ausgeprägt sind. Geschlechterspezifisch zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede. Demnach ist bei Mädchen Mitgefühl und Verantwortungsübernahme signifikant stärker ausgeprägt als bei Jungen, was für die Forscher ein Beweis ist, dass der weibliche Vorsprung an Mitgefühl auch zu einem großen Teil anerzogen ist. In Bezug auf Anstrengungsbereitschaft sind die Werte der Mädchen vor allem während der Schulzeit höher, gleichen sich jedoch bei den 21-jährigen wieder an.

Wiesemann (2008, S. 182f) untersuchte in ihrem Forschungsprojekt, wie Schüler und Schülerinnen zusammen mit den Lehrerinnen und Lehrern Schule machen und wie Kinder auf ihre Weise in der Schule das Lernen lernen. Durch eine Beobachtung an drei hessischen Grundschulen wurde versucht, systematisch Handlungsrountinen und Alltagspraxen der Schulakteure aufzuspüren. In den dabei dargestellten Szenen ging es darum, „in welcher – folgenreichen – Weise die Akteure Geschlechterstereotype bedienen und als Ressource für die Bewältigung schulischer Situationen nutzen: Wie rekurrieren die Akteure auf männliche (jungenhafte) und auf weibliche (mädchenhafte) Attribuierungen?“ (Wiesemann, 2008, S. 183).

Die dabei in den Blick genommenen Kommentare den Mädchen und besonders den Jungen gegenüber vermitteln einen ersten Eindruck, aus welchen Komponenten schulische Geschlechterstereotypen „komponiert“ werden. Die ästhetisch höherwertigen Plakate der Mädchen werden auch höher bewertet als die „Materialverschwendung“ von „Dennis“. Die Studie ist jedoch nicht in der Lage ein umfassendes Bild schulspezifischer Geschlechterstereotypen und in weiterer Folge möglicher Präferenzen „mädchenhafter“ Handlungsmuster in der Grundschule zu gewinnen. Es würden sich beispielsweise die Fragen stellen, ob ein männlicher Grundschullehrer andere oder auch „weibliche“ Bewertungskriterien anwenden würde, oder ob die Lehrerin vorwiegend den Jungen die Materialien vorenthält, weil sie den Jungen eine „Verschönerungsverweigerung oder Verschönerungsunfähigkeit“ unterstellt. Im Hinblick auf die Rolle der Schule in der Reproduktion von Geschlechterverhältnissen geht Wiesemann (2008, S. 188) auch auf Forschungsergebnisse ein, die Jungen im Bildungssystem benachteiligt sehen, und warum Jungen in der Schule schlechter abschneiden bzw. früher abgehen als Mädchen.

Wie wir sehen, reicht es nicht aus, die Schule dabei als eine Institution zu verstehen, in der traditionelle Geschlechterstrukturen wie auch schulische Ungleichheit bloß reproduziert werden. Wir müssen uns vielmehr fragen: Wie wird gerade die Schule zu dem Ort, an dem eine Wende in der Benachteiligung von Jungen und Mädchen zugunsten letzterer stattgefunden hat? Diese Frage geht über die Erforschung schulischer Ungleichheit hinaus und zielt auf die konkreten Praktiken ihrer Herstellung. Mit dieser Perspektive könnte „der Faden wieder aufgenommen werden, und eine differenzierte Sicht auf die Schule mit ihren komplexen institutionellen und pädagogischen Geschlechteraspekten“ [...]. (Rendtorff 2006, S. 23). (Wiesemann, 2008, S. 188)

Grünwald-Huber und von Gunten (2009, S. 25f) gehen auch auf die Streitfrage ein, ob Jungen oder Mädchen in der Schule benachteiligt werden. Den Forschungsergebnissen

zufolge werden einerseits Begabung und Wissbegierde von Mädchen als „weiblicher Fleiß“ fehlinterpretiert, was die Entwicklung eines angemessenen, ihren Fähigkeiten entsprechenden Selbstbewusstseins verhindert. Andererseits scheint die Schule für Jungen ein passendes Übungsfeld für die Entwicklung eines intakten bzw. oft auch unrealistisch hohen Selbstbewusstseins zu bieten.

Dies birgt jedoch für beide Geschlechter Nachteile in sich. So sind Mädchen zudem oft unterfordert, lernen zu verlieren, sich zurückzunehmen, gute Miene gegenüber Abwertungen und sexuellen Übergriffen zu machen, um nicht als Spielverderberinnen dazustehen (Grünwald-Huber & von Gunten, 2009, S. 25). Jungen werden durch den „Geniebonus“, der ihnen zugeschrieben wird, in wichtigen Entwicklungsschritten gehemmt und verlieren Energie, die zur gesunden Entwicklung echter Stärke zur Verfügung stehen sollte. Dies geschieht durch eine gewisse Körperfeindlichkeit (z.B. in Form von Schmerzunempfindlichkeit), durch einen Daueranspruch auf Überlegenheit und den Druck, immer „cool“ sein zu müssen. „Werden die Jungen in dieser Situation einseitig als Opfer einer angeblich <weiblichen> Schule wahrgenommen, was die gegenwärtige öffentliche Diskussion nahe legt, werden überfällige Einstellungs- und Verhaltensänderungen, z.B. hinsichtlich den eigenen Lernvoraussetzungen und Männlichkeitsbildern und damit auch bessere Leistungen der Jungen erschwert oder verunmöglicht“ (Grünwald-Huber & von Gunten, 2009, S. 26).

Da die Diskussion um die Benachteiligung des einen oder anderen Geschlechts mit Sicherheit zu den wichtigsten Themen geschlechtersensiblen Unterrichts gehört und auch in der Populärliteratur sehr aktuell ist, soll nachfolgend zudem eine Zusammenfassung der 15. Shell Jugendstudie von Hurrelmann und Albert (2006) dargestellt werden. Es werden dabei beidseitig vorhandene Vor- und Nachteile benannt und entsprechende schulische Maßnahmen eingemahnt.

Auffallend ist das hohe schulische Engagement der Mädchen, das nicht mit Fleiß oder Ehrgeiz gleichzusetzen sei. Es gehe vielmehr um eine tief verankerte Motivation, die strukturelle Benachteiligung ihrer Mütter und Grossmütter in Bildung, Beruf und Gesellschaft zu überwinden. [...] Die entscheidende Voraussetzung dazu kann in der Doppelorientierung der Mädchen auf Familie und Beruf gesehen werden, die ihnen schon früh zu einer aktiven Gestaltung des Lebensalltags verhilft. Die heutigen Mädchen und jungen Frauen befinden sich in einer Emanzipationsentwicklung, die offensichtlich noch kein Ende gefunden hat. Von den Jungen ist noch keine Antwort auf diese Situation gefunden; sie halten vielfach hilflos an der traditionellen Männerrolle fest. Allerdings ist das Jungenproblem zu relativieren, da sich die Verhältnisse beim Übertritt von der Schule in den Berufsalltag wieder zugunsten der Männer umkehrt. (Grünwald-Huber & von Gunten, 2009, S. 26; Hurrelmann & Albert, 2007, S. 447f)

Die Empfehlungen, die die beiden Erziehungswissenschaftler daraus ableiten beinhalten bestimmte schulische Maßnahmen. So sollen Programme für die Jungenförderung die Jungen aus ihrer Misserfolgsblockade herausholen, in die sie durch „hilflozes Festhalten an der traditionellen Männerrolle“ hineingeraten sind. Mädchen und Frauen bedürfen pädagogischer Unterstützung, um ihre Fähigkeiten zur Selbstdurchsetzung zu stärken und auf diese Weise ihre Bildungserfolge in langfristige Berufserfolge umsetzen zu können. Die Vor- und Nachteile existieren also spezifisch auf „beiden Seiten“ und entsprechend gezielt und differenziert muss auch eine adaptive Förderung beider Geschlechter konzipiert werden (Grünwald-Huber & von Gunten, 2009, S. 26; Hurrelmann & Albert, 2007). Möglichkeiten hierfür werden genauer in Kapitel 5 „Mädchenarbeit“, Kapitel 6 „Jungenarbeit“ und Kapitel 7 „(Reflexive) Koedukation“ untersucht.

1.2.1 Statistiken zum Thema Bildung und Geschlecht

Der Frage nach der Bildungsbenachteiligung von Jungen widmet sich Kuhn (2008, S. 50f) auf statistische Art und Weise in seiner Bestandsaufnahme empirischer Studien, die etwaige Benachteiligungen von Jungen im deutschen Bildungssystem beschreiben sowie Erklärungsansätze liefern soll. Die hier angeführten Auszüge der Statistik Austria (2011) versuchen auch die derzeitige Situation in Österreich widerzuspiegeln.

Die auffälligsten und bedeutsamsten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich nach Kuhn (2008, S. 51) in der *Bildungsbeteiligung*. So verlassen laut Statistik aus dem Jahr 2004 deutlich mehr Burschen als Mädchen die Schule ohne Hauptschulabschluss (10,5% vs. 6,3%). Auch in der Gruppe mit dem niedrigsten Schulabschluss, dem Hauptschulabschluss, sind Schüler deutlich überrepräsentiert (33,6% vs. 25,5%). Die allgemeine Hochschulreife erlangen Mädchen mit 32,3% ebenfalls deutlich öfter als Jungen mit 24,4%.

Die Statistik Austria versucht in den Daten nicht nur etwaigen Migrationshintergrund zu erfassen, sondern ebenso geschlechtsspezifisches Verhalten bei der Auswahl der Schulkarriere. Nachfolgende Abbildung zeigt die Anzahl und den Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern nach Schultyp seit 1990.

Schultyp	1990/91		2000/01		2008/09		2009/10	
	insgesamt	% weiblich						
Alle Schulen	1.144.600	47,7	1.231.188	48,7	1.189.586	48,6	1.182.471	48,5
Volksschulen	371.971	48,7	393.586	48,4	332.210	48,4	329.440	48,3
Hauptschulen	238.953	48,3	263.546	47,6	237.989	47,5	217.338	47,5
Sonderschulen	18.322	39,2	13.602	36,5	13.170	35,8	13.221	35,7
Polytechnische Schulen	19.473	30,2	19.594	34,2	20.648	37,3	19.315	37,0
Neue Mittelschulen	-	-	-	-	3.441	48,4	16.848	47,4
Allgemein bildende höhere Schulen	158.359	51,8	184.713	54,2	204.787	54,0	202.556	54,1
darunter AHS-Unterstufe	92.878	50,1	106.925	51,8	116.384	51,7	114.693	51,9
Sonstige allgemein bildende Statutschulen ¹⁾	1.959	49,8	5.757	48,3	9.436	49,0	9.479	48,3
Berufsschulen	149.806	35,2	132.613	34,0	140.373	34,6	140.256	34,8
Berufsbildende mittlere Schulen ²⁾	67.125	59,2	64.034	60,2	76.754	59,9	79.388	59,2
Berufsbildende höhere Schulen	99.191	47,0	123.676	50,1	135.750	50,8	137.534	50,9
Berufsbildende Akademien ³⁾	2.863	78,6	4.121	83,7	2.360	82,5	1.783	83,2
Lehrerbildende Schulen und Akademien ⁴⁾	16.578	73,2	25.946	77,5	12.668	71,1	15.313	61,5

Abb. 1: Schülerinnen und Schüler nach Schultyp (Statistik Austria 2011, S. 26)

Unterschiede, die sich geschlechtsspezifisch ablesen lassen, sind beispielsweise der höhere Prozentsatz an Mädchen, die sich nach der Volksschule für eine AHS Unterstufe entscheiden (35,3% vs. 30,6%). Weitere Unterschiede lassen sich speziell in der Sekundarstufe feststellen und sind in der nachfolgenden Grafik veranschaulicht.

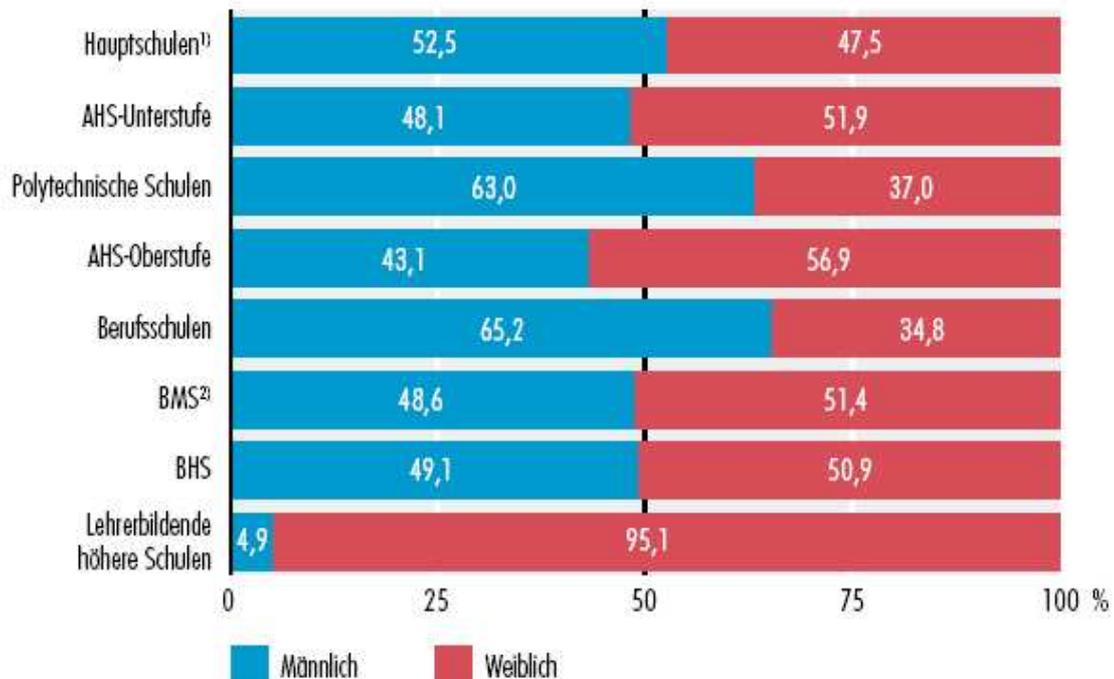


Abb. 2: Geschlechterverteilung in der Sekundarstufe (Statistik Austria 2011, S. 30).

Diese Statistik führt vor Augen, dass der Anteil der Frauen in höheren Bildungsformen deutlich überwiegt.

So sind in der Sekundarstufe I (10- bis unter 14-Jährige) in der AHS-Unterstufe mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler weiblich (51,9%), in der Hauptschule (inkl. Neue Mittelschule) hingegen weniger als die Hälfte (47,5%). In der Sekundarstufe II setzt sich dieser Trend fort, der Frauenanteil überwiegt sowohl in der AHS-Oberstufe (56,9%) als auch bei den BHS (50,9%). In lehrerbildenden höheren Schulen (LHS; Lehranstalten für Kindergarten- bzw. Sozialpädagogik) sind fast ausschließlich Schülerinnen zu finden (95,1%). Die Lehrlingsausbildung wird hingegen nach wie vor von Burschen dominiert. In Berufsschulen sind fast zwei Drittel der Jugendlichen männlich, ähnlich ist das Geschlechterverhältnis in Polytechnischen Schulen. (Statistik Austria, 2011, S. 31)

Wie Abbildung 3 veranschaulicht, zeigt auch die Auswahl der Fachrichtung an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen erhebliche Unterschiede in der prozentuellen Verteilung von Jungen und Mädchen. Demnach entscheiden sich nur 24,9% der Mädchen für eine technisch gewerbliche oder kunstgewerbliche Schule, dominieren jedoch in allen anderen Bereichen berufsbildender Ausbildung (wirtschaftsberufliche Ausbildungen 89,3%; sozialberufliche Ausbildungen 81,6%; etc.).

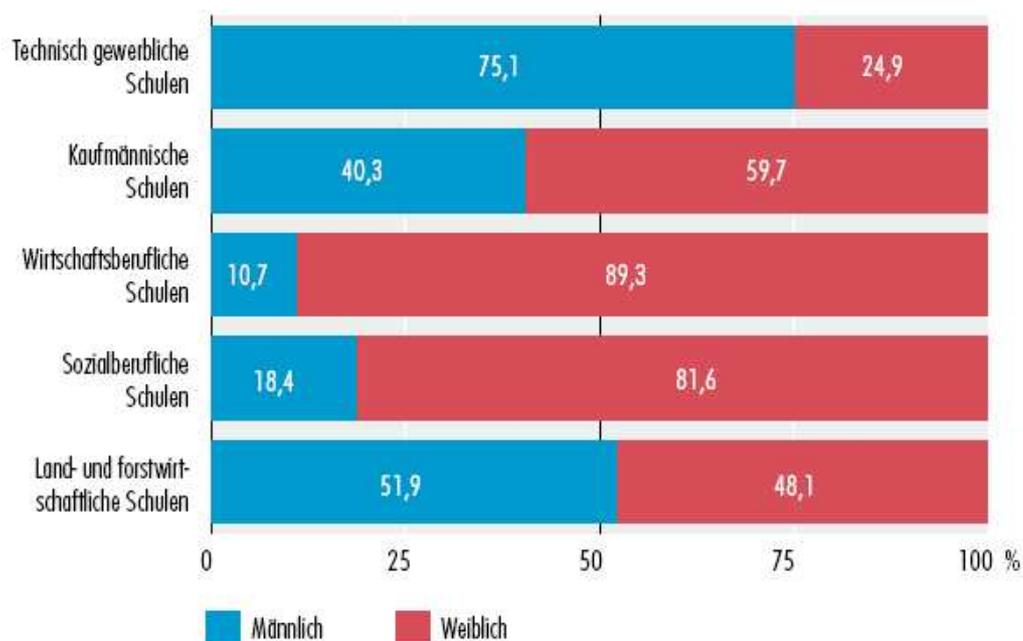


Abb. 3: Schulbesuch an berufsbildenden Schulen nach Geschlecht und Fachrichtung (Statistik Austria 2011, S. 32)

Weitere Faktoren, die Kuhn (2008, S. 53f) in das Blickfeld rückt, sind die Schullaufbahn und der Kompetenzerwerb. Demnach müssen Jungen größere Verzögerungen bezüglich der Schullaufbahn in Kauf nehmen. Mädchen werden deutlich öfter vorzeitig eingeschult (11% vs. 7%), während mehr Jungen als Mädchen von der Einschulung zurückgestellt werden (7% vs. 4%). Weiters sind Jungen insgesamt in jeder Schulstufe häufiger von Klassenwiederholungen betroffen und finden sich überproportional häufig unter den Absteigern in niedrigere Schulformen (Sonderschule, etc.).

Bezüglich des Kompetenzerwerbs zeigte die Pisa Studie 2003 den großen Rückstand der Jungen bei der Lesekompetenz (42 Punkte) und nur leichte Vorteile in Mathematik (9 Punkte). Dies wird jedoch auch teilweise auf die niedrige Bildungsbeteiligung zurückgeführt. Kritisch merkt Kuhn (2008, S. 55) an, dass sich der große Erfolg der Mädchen in der Berufsausbildung und im Arbeitsleben nicht in gleichem Maße fortsetzt. So ist zwar im Hochschulbereich mehr als jeder zweite Platz von einer Studentin besetzt, Frauen promovieren und habilitieren jedoch immer noch deutlich seltener als Männer. In Deutschland ist folglich nur ca. jede zehnte Professorenstelle an den Universitäten mit einer Frau besetzt.

Rendtorff (2011, S. 84) warnt generell davor, geschlechtstypische Unterschiedlichkeiten im Schulerfolg vorschnell zu bewerten, und Mädchen als die „Aufsteigerinnen“ bzw. Jungen als „Absteiger“ der Schulreformen zu betiteln. Demnach sind Schulleistungen von Kindern das Ergebnis eines komplexen Zusammenwirkens unterschiedlicher Faktoren wie:

- Elterliche Erwartungen, die ihrerseits stark schichtabhängig sind
- Anstrengungsbereitschaft des jeweiligen Kindes und die Fähigkeit zur Emotionsregulierung, die wiederum von der Erwartungshaltung der Eltern beeinflusst wird
- Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer, die ihrerseits von Konvention, Schicht- und Elternerwartung beeinflusst werden
- Schulische Unterrichts- und Arbeitsformen, die jeweils bestimmte Lern- und Arbeitsformen begünstigen bzw. anderen abträglich sind und wiederum von Schichtzugehörigkeit und Lehrerinnen- und Lehrererwartungen beeinflusst werden.

Bei jedem dieser Faktoren ist auf allen Ebenen die Geschlechterthematik wirksam und färbt die Erwartungen an sich selbst und andere, die Lernarrangements, die elterlichen Wünsche und Reaktionen. Zudem ist es fahrlässig einfach zu behaupten, „die“ Mädchen seien erfolgreicher oder „die“ Jungen würden schlechter abschneiden bzw. benachteiligt werden. Rendtorff (2011, S. 84f) bezieht sich dabei auf die englischsprachige pädagogische Literatur, die ihrer Meinung nach auch auf Deutschland (und möglicherweise auch auf Österreich, Anm.) umgelegt werden kann, und deutlich macht,

[...] dass die Bildungsgewinne ausschließlich durch die Mädchen der Mittel- und Oberschicht zustande kommen, und dass die Bildungsnachteile von Jungen vor allem in den bildungsfernen Bevölkerungsgruppen erzeugt werden (vgl. z.B. Prengel/Rendtorff (2008: 14f). Würden wir also statt in einer „Gender-only“-Perspektive „die“ (alle) Mädchen und „die“ (alle) Jungen miteinander vergleichen, die Unterschiede zwischen bildungsfernen und bildungsambitionierten Schichten stärker berücksichtigen, dann würde sich ein anderes Bild und eine andere Problematik ergeben. Paradoxiertweise verstärkt auch gerade die gut gemeinte „Gender-Mainstreaming“-Politik die Fokussierung auf Geschlechterunterschiede und trägt damit zu dieser Verkürzung sowie der Vereinfachung der Perspektive und der Problematik bei. (Rendtorff, 2011, S. 84f)

1.3 Fragestellungen im Kontext

Die wesentlichen forschungsleitenden Fragestellungen dieser Arbeit lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Was ist geschlechtersensibles Unterrichten und welche Ziele werden damit konkret verfolgt?
 - Welche Hintergründe und Annahmen liegen dem Unterrichtsprinzip „Geschlechtssensibles Unterrichten“ in Bezug auf das Unterrichtsfach Bewegung und Sport zu Grunde?
- Wie wirkt geschlechtersensibler Unterricht?
 - Worauf zielt geschlechtersensibles Unterrichten konkret ab?
 - Anhand welcher Indikatoren (Verhaltensweisen, Einstellungen, Haltungen, Denkmuster, ...) können evtl. Wirkungen sichtbar gemacht werden?
- Gibt es Studien zur Wirksamkeit geschlechtersensibler Interventionen im (Sport-) Unterricht?

Diese Fragestellungen bilden den zu Grunde liegenden Gedankenstrang dieser Diplomarbeit und werden in den Schlussbetrachtungen nochmals als Bezugspunkt herangezogen.

1.4 Erwartungen an Ergebnisse

Vor den formulierten Fragestellungen werden Möglichkeiten und Ansatzpunkte zur Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen im (Sport-)Unterricht, die theoretisch fundiert und praktisch einsetzbar sind, erwartet. Die jeweiligen Zielsetzungen sollen in ein schulisches Gesamtkonzept integrierbar sein und eine sachliche Diskussion zulassen. Die Intentionen sollen jedenfalls einer kritischen Betrachtung zugeführt werden, ob ihres Beitrags zu Geschlechtergerechtigkeit und dem Abbau von Stereotypen.

Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen sollen Indikatoren identifizierbar sein, die Möglichkeiten einer Überprüfung etwaiger Auswirkungen geschlechtersensiblen Unterrichts zulassen. Bereits existente Publikationen zu diesem Thema sollen als Hilfestellung dienen.

1.5 Geschlechtersensibler Unterricht und Sport

Die Wichtigkeit von Sport und Sportunterricht in geschlechterbezogener Forschung und Lehre wird von Dworkin und Messner (2002, S. 17) herausgestrichen: „Sport has proven to be one of the key institutional sites for the study of the social construction of gender“. Dies bedeutet nicht nur eine Schlüsselfunktion in der Reflexion und Bearbeitung tradierter Geschlechterstereotypen, sondern auch ein komplexes Anforderungsprofil an Lehrpersonen, die meiner Meinung nach dazu aufgefordert sind sich mit der Thematik auseinanderzusetzen.

Der Grund, warum in dieser Arbeit weder ausschließlich geschlechtersensible Unterrichtszugänge für Mädchen bzw. Jungen, noch Zugänge, die allgemein nicht unbedingt auf Sportunterricht zugeschnitten sind, bearbeitet werden, ist die Überzeugung, dass eine Veränderung der momentanen und zukünftigen Lebenssituation von Mädchen und Jungen nur erfolgen kann, wenn sich alle Instanzen und Umwelten, die in der Schule eine Rolle spielen, dazu verpflichten, die Prinzipien des „Gender Mainstreaming“ zu

beachten und umzusetzen. Verwunderlich erscheinen daher immer wieder automatische Assoziationen bei der Artikulation meines Diplomarbeitsthemas. Männer beschäftigen sich demnach mit Jungenarbeit und Frauen mit Mädchenarbeit. Geschlechtersensibler Unterricht bedeutet jedoch aus meiner Sicht, sich mit den Lebensumständen und „Problembereichen“ von Mädchen und Jungen auseinanderzusetzen.

Dies hat nicht nur Bedeutung im koedukativen Raum, sondern einen viel tieferen und wichtigeren Hintergrund - um Geschlechterstereotype und das System der Zweigeschlechtlichkeit bzw. dessen hierarchische Ausformung aufbrechen zu können (Schneider, 2005, S. 5; Schroffenegger, Schweighofer & Gnaiger, 2000, S. 42).

1.6 Kapitelübersicht

Nach der Einleitung werden im zweiten Kapitel zu Beginn eine Standortbestimmung und ein Verständnis von Geschlecht dargestellt, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Ausgehend von der Sex – Gender Differenzierung wird das „System der Zweigeschlechtlichkeit“ hinterfragt und verschiedene Leseweisen von Geschlecht angeführt. Im Anschluss daran rückt der Begriff Gender Mainstreaming in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

In Kapitel drei werden nach einer Einführung in die Terminologie und Handlungsansätze geschlechterbewusster Pädagogik die theoretischen Grundlagen dieser genauer behandelt. Die Gleichheitsperspektive, die Differenzperspektive, die (de-) konstruktivistische Perspektive, die Defizittheorie und die Gleichheitstheorie (Focks, 2002, S. 35; Grünewald-Huber & von Gunten, 2009, S. 12) stehen dabei im Zentrum.

Die Hintergründe und Ziele geschlechtersensiblen Unterrichts werden in Kapitel vier erläutert. Eine grundlegende Orientierung erfolgt dabei an den Ausführungen von Palzkill und Scheffel (2007, S. 166) bzw. Schneider (2002, S. 17). Der Begriff des Empowerment ist in weiterer Folge von Interesse und orientiert sich an Diketmüller (2010, S. 8).

Kapitel fünf stellt Hintergründe und Ziele von Mädchenarbeit vor und konzentriert sich dabei insbesondere auf parteiliche und feministische Mädchenarbeit. Wichtige Prinzipien und Prämissen (Diketmüller, 2010, S. 7; Klees, Marburger & Schumacher 2007, S. 35) werden dabei ebenso behandelt wie der Bezug zum Sportunterricht, der mit einem praktischen Beispiel veranschaulicht wird.

Das sechste Kapitel beschäftigt sich vor allem mit emanzipatorischer und antisexistischer Jungenarbeit, zeigt jedoch auch die Grundlagen von androgynistisch, mythopoetisch, sozialpsychologisch und biographisch orientierter Jungenarbeit bzw. Queer Theory. Die

verschiedenen Theoriepositionen werden auf ihre Gemeinsamkeiten und Ziele geprüft und finden je nach Relevanz für geschlechtersensiblen Unterricht in unterschiedlichem Umfang Erwähnung. Abschließend wird erneut versucht, die Theorie anhand eines praktischen Beispiels zu veranschaulichen.

In Kapitel sieben wird das Konzept der (reflexiven) Koedukation ausführlich behandelt. Ausgehend von der geschichtlichen Entwicklung werden verschiedene Ebenen zur Integration von Koedukation in der Schule behandelt. Die Anbindung von reflexiver Koedukation an ein sportdidaktisches Modell (Voss, 2002, S. 67) und die Auswirkungen von Koedukation auf die Sportpraxis sind weitere zentrale Punkte dieses Abschnitts.

Im achten Kapitel rücken die Lehrerinnen und Lehrer in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Zu Beginn werden Hintergründe für die Diskrepanz zwischen reich vorhandenem, theoretischen Genderwissen und dem spärlichen, praktischen Einbezug in die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung beleuchtet. Anschließend wird speziell die Rolle des Sportlehrers/der Sportlehrerin auf ihre Besonderheit überprüft, bevor Alltagstheorien und Interaktion, als eines der wichtigsten Themen in der Lehrperson/Schulkind – Beziehung, genauer behandelt werden.

Kapitel neun widmet sich der Überprüfbarkeit geschlechtersensibler Interventionen. Mit dem California Psychological Inventory Papier-Bleistift Test (Groth-Marnat, 2009) und dem Triadenmodell von Sielert (2010) werden zwei Möglichkeiten vorgestellt, die beide auf ihre Weise als Möglichkeit dienen können, Gruppen oder einzelne Personen, in Bezug auf bestimmte Persönlichkeitseigenschaften zu testen. Dabei stehen nicht pathogene Charakteristiken im Vordergrund, sondern ein Feedback und eine Reflexion persönlicher Einstellungen und Denkweisen.

Abschließend wird in der Zusammenfassung zuerst ein Rückblick auf die gewonnen Erkenntnisse in Bezug auf die zentralen Forschungsfragstellungen vollzogen, bevor ein Blick in die Zukunft der Genderforschung gewagt wird und Vorschläge für den Einsatz von Diagnostikinstrumenten im Kontext Schule gemacht werden.

2 Geschlecht = Gender + Sex?

Wenn es um das Thema „geschlechtersensibler Unterricht“ und die damit oft in Verbindung stehenden Begriffe reflexive Koedukation, reflektierte Jungenarbeit, Mädchenparteilichkeit etc. geht, so scheint es von großer Wichtigkeit abzuklären, welches Verständnis von Geschlecht und Geschlechterkonstruktion den Denkansätzen und Ausführungen zu Grunde liegt (Diketmüller, 2009, S. 245). Die Unterscheidung in biologisches Geschlecht („Sex“) und soziales Geschlecht („Gender“) ist in diesem Zusammenhang meist als einer der Ausgangspunkte zu finden.

Die Konzeption von „Gender“ wird mit kulturellen Wertungen, Deutungen und Verwendungen bzw. mit bestimmten Eigenschaften, Fähigkeiten, Interessen und Pflichten umschrieben. Gender manifestiert sich demnach in Geschlechterrollen bzw. geschlechtsspezifischen Rollenmustern (Schneider, 2005, S. 4; Raithel, 2005, S. 89). Zum Begriff der Rolle merkt Zaslowski (2007, S. 24) an, dass an den Inhaber oder die Inhaberin einer existierenden Position Erwartungen (Rollenerwartungen) gerichtet werden. Generell kann diese Position zugeschrieben oder erworben sein, im Fall der Geschlechterrolle ist sie jedoch nicht erworben, sondern zugeschrieben.

Geschlechterrollen beziehen sich auf normative Erwartungen an die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und auf die geschlechtstypischen Regeln über soziale Interaktionen, die innerhalb eines bestimmten kulturell-historischen Kontextes existieren“. (Spence, Deaux & Helmreich, 1985, S. 150; zit.n. Zaslowski, 2007, S. 24)

Welche Rolle „Sex“ in der Geschlechterdebatte spielt, kann aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden. Schneider (2005, S. 5) merkt an, dass wir in einer zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft aufwachsen und deren Spielregeln und Sprache lernen. Weiters sind Kinder wie Erwachsene gefordert, sich in einem *System der Zweigeschlechtlichkeit* eindeutig als männlich oder weiblich zu präsentieren und mit ihrer Umgebung zu interagieren, wobei als Orientierungspunkt die gesellschaftlichen Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit dienen.

Je nach dem biologischen Geschlecht eines Kindes schreiben wir ihm unterschiedliche Denk-, Gefühls- und Handlungsweisen zu. Ausgehend von den biologischen Geschlechtsmerkmalen, werden an Mädchen und Jungen vielfach von Geburt an unterschiedliche Erwartungen gestellt. (Focks, 2002, S. 62).

Aus dieser traditionellen Perspektive, die durch Normen, Stereotype, Alltagstheorien und Verhaltenstypisierungen bzw. soziale Praktiken beeinflusst wird, „bilden wir *duale* Geschlechterkonstrukte (es gibt nur zwei Geschlechter), *polare* (Männliches ist Weiblichem entgegengesetzt) und *hierarchische* (Männliches ist Weiblichem überlegen). So geprägt erkennen wir zwei Geschlechter, sehen wir sie als klar unterschiedene Realitäten immer wieder neu, weil wir dies so erwarten“ (Schneider, 2005, S. 5). Schroffenegger, Schweighofer und Gnaiger (2000, S. 42) merken an, dass Zweigeschlechtlichkeit in westlichen Gesellschaften als Dichotomie begriffen wird.

Dichotomie bedeutet, dass die Welt als grundsätzlich in zwei Einheiten geteilt wahrgenommen wird – alles Wahrnehmbare, Fühl- und Denkbare gehört zu einen oder zur anderen Kategorie, z.B.. Natur-Kultur, männlich-weiblich, gut-böse, weiß-farbig, gesund-krank... Die Kategoriengruppen stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander bzw. in einem Herrschaftsverhältnis, in dem die eine Gruppe (diejenigen, die sich selbst als zur einen Gruppe gehörig definieren), die andere Gruppe (die anders Definierten) entweder ausschließen oder vereinnahmen. (Schroffenegger, Schweighofer & Gnaiger, 2000, S. 42)

Laut Raithel (2005, S. 89) umfasst das biologische Geschlecht die Morphologie, Anatomie, Hormone oder andere Aspekte der Physiologie. Schneider (2005, S. 5) fügt hinzu, dass biologisch gesehen das Geschlecht auf mehreren Ebenen repräsentiert wird. Beispielhaft sind dabei Chromosomen, Keimdrüsen, sekundäre Geschlechtsmerkmale, Genitale, Hormone und verhaltensbiologische, gehirnanatomische und gehirneurophysiologische Indikatoren angeführt, wobei es verschiedene Kombinationen gibt, die nicht eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden können.

Um an die Wurzel des Geschlechterverhältnisses zu gelangen, müssen wir zunächst deren alltagstheoretische Grundannahme bewusst betrachten: dass die Existenz von zwei und nur zwei Geschlechtern eine Naturtatsache sei. Gelingt es uns, den eigenen kulturell geprägten Blick zumindest auszuklammern, können wir sehen, dass morphologisch ein Kontinuum zwischen weiblicher und männlicher Gestalt existiert, ein Kontinuum, das auch die Genitalien einschließt. Dieses Kontinuum in zwei eindeutig definierte, sich ausschließende Gruppen zu teilen ist eine kulturelle Setzung ... Wenn eine solche Theorie zugleich mit politischen und ökonomischen Machtkonflikten verwoben ist, kann sie enorm resistent gegen widersprechende Erfahrungen sein, sie wird zur Natur gemacht. (Hagemann-White, 1984, S. 78f; zit.n. Glücks, 1996, S. 30)

Raithel (2005, S. 89) führt dazu aus, dass es in der jüngeren feministischen Debatte Kritik am „latenten Biologismus“ der Sex-Gender-Differenzierung gibt, da auch unsere heutigen Vorstellungen des anatomischen Körpers innerhalb spezifischer gesellschaftlicher

Kontexte entstanden, und nicht natürlich sind. In Butler's viel diskutiertem und beachtetem Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991) wird diese These am radikalsten formuliert. Demnach sind „sex“ und „gender“ sozial konstruiert und diskursiv hervorgebracht. Die Autorin führt aus, dass je nach Erklärungsmodell des Machtverhältnisses zwischen Mann und Frau die Kategorie „Geschlecht“ anders begriffen wird. Den verschiedenen Sichtweisen ist jedoch gemein, dass

„das anatomische Geschlecht in der hegemonialen Sprache als *Substanz* oder – metaphysisch gesprochen – als selbstidentisches Seiendes erscheint. Dieser Schein vollendet sich durch die performative Wendung der Sprache und/oder der Diskurse, die verschleiert, dass es grundsätzlich unmöglich ist, ein Geschlecht (*sex*) oder eine Geschlechtsidentität (*gender*) zu >sein<. (Butler, 1991, S. 40)

Nach Eichinger-Wimmer (2005, S. 40) wird „Seiendes“ als performatives Tun des Körpers verstanden, das auf der momentanen Konstruktion von „sex“ der hegemonialen Männlichkeit beruht. Daher verläuft unser Denken und Handeln in gewissen Bahnen und hat gewisse Grenzen. Butler (1991, S. 27) merkt dazu an, dass die Schranken der Diskursanalyse der Geschlechtsidentität von vornherein die Möglichkeiten der vorstellbaren und realisierbaren Konfigurationen der Geschlechtsidentität in der Kultur implizieren und festlegen. Firley-Lorenz (2004, S. 25) fügt hinzu, dass neuere Studien deutliche Hinweise darauf geben, dass die Unterschiede innerhalb einer Geschlechtergruppe ohnehin oft viel größer sind als zwischen den Geschlechtergruppen. Ruhne (2003, S. 105f) verweist dabei auf Befunde und Forschungen aus der Biologie und Physiologie.

[...] Die vor einem (natur-)wissenschaftlichen Hintergrund entstandenen Arbeiten zeigen auf, dass ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ immer nur als ein Kontinuum von verschiedenen biologisch-physiologischen Faktoren (wie Anatomie, Hormone etc.) gefasst werden können. Da die jeweils zur Bestimmung des Geschlechts herangezogenen Faktoren aber „weder notwendig miteinander übereinstimmen müssen, noch in ihrer Wirkungsweise unabhängig von der jeweiligen Umwelt sind“ (Gildemeister/Wetterer 1995: 209), können ‚weibliches‘ und ‚männliches‘ Geschlecht keineswegs eindeutig und trennscharf als zwei entgegengesetzte bzw. einander ausschließende Existenzweisen ausgemacht werden. Biologisch-physiologische Analysen der zu Grunde gelegten ‚Faktoren‘ oder ‚Variablen‘ des Geschlechts verweisen ganz im Gegenteil darauf, dass grundsätzlich mindestens von einer „doppelgeschlechtlichen Potenz aller Individuen“ (Christiansen 1997: 8) ausgegangen werden muss und wenn überhaupt, dann allenfalls eine „relative [...] Stärke der Geschlechterbestimmung“ (ebd.) möglich ist. (Ruhne, 2003, S. 105f)

Durch die weit verbreitete Terminologie („sex“ und „gender“) wird der Körper als Instrument oder Medium dargestellt, welches nur äußerlich mit einem Komplex kultureller Bedeutung verbunden ist. Dies wird nicht nur von Ruhne (2003), sondern auch von Butler (1991) kritisch in Frage gestellt.

[...] Doch der >Leib< ist selbst eine Konstruktion – wie die unzähligen >Leiber<, die das Feld der geschlechtlich bestimmten Subjekte bilden. Man kann nämlich den Körpern keine Existenz zusprechen, die der Markierung ihres Geschlechts vorherginge. So stellt sich die Frage, inwiefern der Körper erst in und durch die Markierung(en) der Geschlechtsidentität *ins Leben gerufen* wird. Wie können wir den Körper neu und anders begreifen denn als passives Medium und Instrument, das gleichsam auf die lebensspendende Kraft eines getrennten, immateriellen Willens wartet? (Butler, 1991, S. 26)

Die verschiedenen Perspektiven verlangen von einer reflektierten Lehrkraft eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Thematik, welche möglicherweise in eine vielfältigere Denkweise der Kategorie „Geschlecht“ mündet. Der Hintergrund dieser, historisch vor allem aus der feministischen Perspektive entstandenen Unterscheidung zwischen „sex“ und „gender“, war es und ist es, „die Diskriminierung, Unterdrückung und Abwertung von Frauen als historisch gewordene soziale Struktur anstatt als natürlich begründete Differenz zu erkennen, um sie auch verändern zu können“ (Raithele, 2005, S.89). Diketmüller (2009, S. 245) streicht die Bedeutung der Trennung dieser beiden Begriffe stärker heraus.

Die Abkehr von der rein naturwissenschaftlichen und damit meist bipolaren Sichtweise von Geschlecht (>sex<) hin zu einer sozialen, ökonomischen und kulturellen Bedeutung von Geschlecht (>gender<) kann als Meilenstein und Paradigmenwechsel für die Forschung und die Praxis gesehen werden. Geschlecht ist damit nicht mehr bloß naturgegeben, sondern gilt als sozial konstruiert und somit als veränderbar und gestaltbar. (Diketmüller 2009, S. 245)

Bezüglich des herrschenden Geschlechterverhältnisses führte der australische Soziologe Connell (2000) zwei Begriffe ein, „hegemoniale Männlichkeit“ und „patriarchale Dividende“, die immer wieder als Bezugspunkt herangezogen werden (Eichinger-Wimmer, 2005; Schneider, 2003).

Der australische Soziologe Robert Connell prägte den Begriff der „hegemonialen Männlichkeit“ (Connell, 1999). Er machte damit aufmerksam, dass es eine Vielzahl von Männlichkeiten gibt, die jedoch von einer vorherrschenden dominiert werden: die untergeordneten Männlichkeiten – schwule Männer, ‚ausländische‘ Männer, sozial deklassierte Männer, ... -

werden von der hegemonialen Männlichkeit – weiße, heterosexuelle, mitteleuropäische oder nordamerikanische Männer der Mittelklasse – auf ihre Plätze verwiesen. Und er führte den Begriff der „patriarchalen Dividende“ ein, nach der alle Männer – auch wenn sie nicht aktiv an Diskriminierungsprozessen beteiligt sind – von den herrschenden Geschlechterverhältnissen profitieren [...]. (Schneider, 2003, S. 35)

In der psychologischen Forschung lassen sich nach Zaslowski (2007, S. 10), die sich wiederum an Trautner (1996) orientiert, im Wesentlichen zwei einander widersprechend gegenüberstehende Paradigmen identifizieren. In der Tradition der Differentiellen Psychologie wird das Geschlecht demnach als „unabhängige Personenvariable“ gesehen, während die Perspektive des Geschlechts als „soziale Kategorie“ der Sozialpsychologie und der Kognitiven Psychologie nahe steht.

- Das Geschlecht als unabhängige Personenvariable

In Abhängigkeit von der Geschlechtszugehörigkeit, dem biologischen Geschlecht, sind in dieser Theorie die Unterschiede der Ausprägung von Persönlichkeitseigenschaften, Verhaltensmustern, Interessen, Fähigkeiten etc. von zentralem Interesse. Laut Trautner (1996, S. 167) setzt eine große Zahl der Untersuchungen, basierend auf dieser Theorie, die Geschlechtsvariable mit dem biologischen Geschlecht gleich.

- Das Geschlecht als soziale Kategorie und sozialer Stimulus

Das Geschlecht wird aus dieser Perspektive als bedeutsame soziale Kategorie, an die bestimmte Rollenerwartungen, Rollendifferenzen und Reaktionen der sozialen Umwelt verknüpft sind, betrachtet. Die Betonung der Existenz der *beiden* Geschlechter kann sozial divergieren. Auf der einen Seite durch geschlechtsspezifische Rollenerwartungen und Erwartungen an das Verhalten von Frauen und Männern, auf der anderen Seite durch sozial normierte, der Geschlechtererkennung dienende Merkmale wie Kleidung, Schmuck, etc. (Zaslowski 2007, S. 11).

Für den Unterricht im Allgemeinen und für den Sportunterricht im Speziellen können die, aus der Perspektive des Geschlechts als soziale Kategorie empirisch gestützten Annahmen, eine interessante Rolle spielen:

- Art und Grad des geschlechtstypischen Verhaltens zwischen den Individuen variieren sowohl mit dem Geschlechtsbezug einer Situation/Aufgabenstellung, als auch mit der Geschlechtsverteilung der beteiligten Personen (Zaslowski, 2007, S. 12).
- In Intra- und Intergruppenbeziehungen entwickelt und manifestiert sich die Geschlechtstypisierung. Dabei spielen vor allem die Interaktionen in gleichgeschlechtlichen Gruppen und die wechselseitige Abgrenzung der *beiden* Personengruppen eine bedeutende Rolle.

Im Zuge aktueller gesellschaftlicher Umbrüche wird inzwischen auch die Kategorie Geschlecht brüchig, was sich z.B. in der Zunahme individueller Ausgestaltungsmöglichkeiten von Geschlecht und in Auflösungstendenzen klassischer Geschlechtszuschreibungen und -darstellungen zeigt (vgl. Horstkemper & Zimmermann, 1998). Dieser Tatbestand führt letztendlich aber weder die patriarchale Hierarchie der Geschlechter noch bestehende Geschlechterdifferenzen ad absurdum. [...] Fest steht in jedem Fall, dass es in „einer Gesellschaft, die auf Polarisierung von Geschlechtsrollen beruht, (...) keine Identität und Individualität außerhalb der Geschlechtszugehörigkeit“ gibt (Gildemeister, 1988, S. 485). (Voss, 2002, S. 63)

Ziel dieses ersten Abschnitts war es, ein Grundverständnis zum Thema „Geschlecht“ für die weitere Arbeit abzugrenzen und darzustellen, um einen Orientierungspunkt für die kommenden Denkansätze zu bieten.

Diese Arbeit versteht männlich und weiblich, auf Basis der vorangegangenen Ausführungen, als etwas Essentielles und Grundlegendes für die Existenz der Welt wie wir sie kennen. Diese biologistisch anmutende Aussage hat jedoch nicht zur Konsequenz, dass es nur zwei Geschlechter gibt bzw. diese in irgendeiner Form dual, hierarchisch oder polar zu verstehen sind. Männer und Frauen bewegen sich in ihrem biologischen sowie sozialen Auftreten entlang eines Kontinuums, näher oder ferner stereotyper Konzeptionen von Mann und Frau. Die Entwicklung dieses Selbstbildes ist zu einem nicht definierbaren, jedoch vermutlich sehr großen Teil, Gegenstand der Sozialisationsbedingungen von Menschen.

2.1 Gender Mainstreaming

Die Bedeutung von „Gender“ wurde im vorangegangenen Kapitel genauer erläutert. Bevor auf die (rechtliche) Bedeutung von Gender Mainstreaming und dem Bezug zur Schule bzw. dessen Auswirkungen auf die Schule eingegangen wird, soll der englische Begriff „mainstreaming“ kurz erklärt werden. Nach Goger et. al. (2004, S. 5) bedeutet er so viel

wie „in den Hauptstrom bringen“, also in Politik, Verwaltung, Programm und Maßnahmen die Implementierung eines bestimmten Denkens und Handelns in den „Mainstream“ bedeutet, und folglich zu einem selbstverständlichen Handlungsmuster wird. Zusammengenommen bedeutet „Gender Mainstreaming“ Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern auf sozialer Ebene, in sämtlichen Bereichen und bei allen Entscheidungs- und Planungsschritten immer bewusst zu berücksichtigen und wahrzunehmen.

Gender Mainstreaming ist somit eine Strategie zur systematischen Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Frauen und Männern in allen Politikbereichen und Prozessen, bei der Planung, Umsetzung und Bewertung von Programmen und Maßnahmen. (Goger et. al., 2004, S. 5)

G[ender Mainstreaming] ist ein Führungsinstrument. Es ist die Vorgehensweise, in Politik, Wissenschaft und Praxis (auch in der Schule) konkrete Massnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter zu planen und umzusetzen. G[endermainstreaming] bezeichnet die Strategie in der Geschlechtergleichstellungspolitik, mit der die Genderfrage systematisch auf allen Ebenen von Entscheidungsprozessen und in allen Bereichen einbezogen wird. Lanciert wurde G[endermainstreaming] an der 4. Weltfrauenkonferenz in Nairobi 1985. (Grünewald-Huber & von Gunten, 2009, S. 193)

Durch die Ratifizierung des Amsterdamer Vertrages (1998) ist es eine Verpflichtung, die Österreich im Rahmen der Europäischen Union eingegangen ist, und zu der sich die Bundesregierung durch diverse Ministerratsbeschlüsse bekannt hat. (Zugriff am 17.05.11 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_mainstreaming.xml). Die Ziele von Gender Mainstreaming sind wie folgt formuliert:

- die Gleichstellung und Chancengleichheit von Frauen und Männern, Mädchen und Burschen
- [einen] Ausgleich geschlechtsspezifischer Benachteiligungen und [auf] die Beseitigung von Ungleichstrukturen im Geschlechterverhältnis
- gleichberechtigte Partizipation von Frauen und Männern in allen gesellschaftlichen Bereichen (Zugriff am 17.05.11 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_mainstreaming.xml)

Zum Geschlechterverständnis, das Gender Mainstreaming zugrunde liegt, merkt Rendtorff (2011, S. 89) an:

Gender verweist aus geschlechtertheoretischer Sicht auf die Vorstellung, dass die soziale Strukturkategorie Geschlecht interaktional konstruiert wird, und dass Doing Gender und Undoing Gender kontingent sind. Das politische Programm Gender Mainstreaming aber kann „(vorerst) gar nicht anders, als den

politischen Aktionen und Maßnahmen ein Verständnis von Geschlecht im Sinne der üblichen bipolaren Aktionen und Unterscheidungen zugrunde zu legen“ (Meuser, 2004, S. 333), das heißt, dass Gender Mainstreaming sich ausschließlich auf die Ausprägungen der sozialen Strukturkategorie Geschlecht bezieht – und damit weder der Kontingenz von Doing Gender noch der Option des Undoing Gender Rechnung trägt. So ist es auch zu erklären, dass Gender Mainstreaming den Eindruck vermittelt, alle Handlungsebenen in Organisationen und in der Gesellschaft seien prinzipiell geschlechtlich konnotiert (vgl. Metz-Glöckel & Kamphans, 2005, S. 25). Diese Sichtweise legen auch die politisch verbindlichen Definitionen für Gender Mainstreaming nahe. (Rendtorff, 2011, S. 89)

In Bezug auf Unterricht und Schule hat das Bildungsministerium das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in den Lehrplänen der meisten Schulen verankert, und somit dem Grundsatz des Gender Mainstreaming entsprochen. Das Unterrichtsprinzip soll in weiterer Folge dazu beitragen, „alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne, im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen, sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren“ (Zugriff am 17.05.11 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.xml).

Mit dem Unterrichtsprinzip sind eine Reihe weiterer inhaltlicher Anliegen verbunden. Grundsätzlich geht es um sechs Punkte, die im Unterricht Berücksichtigung finden sollten:

- Je nach Alter soll auf unterschiedliche Art und Weise die *geschlechtsspezifische Sozialisation* durch Familie, Schule, Medien etc. bewusst gemacht werden bzw. die Auswirkung dieser Sozialisation auf Berufswahl, Ausbildungswahl, Lebensplanung, Freizeitgestaltung, sowie des eigenen Denkens und Verhaltens.
- Die *Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung* im privaten und öffentlichen Bereich, die damit verbundenen Arbeitsbedingungen und Berufschancen, sowie die divergierende Repräsentanz von Frauen und Männern in bestimmten Bereichen (Politik, Bildung, Kunst, etc.).
- *Erkennen von Beiträgen* im Lebensfeld Schule (und anderen Lebensfeldern) durch Lehrinhalte, Unterrichtsmittel und Verhaltensweisen aller Schulpartner hinsichtlich einer *Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees*.
- *Reflexion des eigenen Verhaltens*, der eigenen Geschlechterrollenvorstellungen, der Interaktionen im Unterricht und des täglichen Umgangs miteinander.

- In Schule, Arbeitsplatz und Medien sollen alltägliche Formen von *Gewalt und Sexismus bewusst gemacht* werden. Möglichkeiten zur Prävention und Intervention, sowie Schritte zum partnerschaftlichen Umgang miteinander sollen aufgezeigt werden.
- *Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen und Vorurteilen.* (Zugriff am 17.05.11 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.xml)

Auf die Rolle von Gender in den Lehrplänen und die Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis („bewusste Koedukation“, „geschlechtssensible Pädagogik“) wird in Kapitel 3 genauer eingegangen.

Ein wichtiger Ausgangspunkt für die Gender Mainstreaming Bemühungen gerade auch im Bildungsbereich ist die Annahme, dass die im Alltag sichtbar werdenden Geschlechtsunterschiede nicht biologisch bedingt oder naturgegeben sind, sondern als Teil unserer Kultur entwickelt wurden und sich daher auch ändern können. Wir alle, Frauen und Männer sind an dieser Konstruktion von Geschlecht mitbeteiligt und reproduzieren sie über die Interaktionen („doing gender“). Wir müssen uns nun fragen, welchen Beitrag die Schule in diesem Prozess leistet, und ob sie die Geschlechtsunterschiede verfestigt oder verändert. (Guggenberger, 2007, S. 10)

3 Geschlechterbewusste Pädagogik

Nach Focks (2002, S. 99) ist geschlechterbewusste bzw. geschlechterdifferenzierende Pädagogik der Oberbegriff für unterschiedliche Handlungsansätze. Da einige dieser Ansätze im Laufe der Arbeit eine zentrale Rolle spielen, soll nachfolgend ein Gesamtüberblick über die verschiedenen Begriffe, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Orientierung dienen.

Unter dem Terminus der „*geschlechtsspezifischen Pädagogik*“ wird die soziale und pädagogische Arbeit mit Mädchen und Jungen in geschlechtsgetrennten Arbeitsformen zusammengefasst. Dazu gehören unter anderem emanzipatorische, feministische und parteiliche Mädchenarbeit, sowie antisexistische, patriarchatskritische und parteiliche Jungenarbeit. Die „*geschlechtssensible*“ bzw. „*geschlechtsbezogene*“ Pädagogik bildet den Oberbegriff für die pädagogische Arbeit mit Mädchen und Jungen im koedukativen Raum (reflexive bzw. gestaltete Koedukation).

Geschlechtssensible Pädagogik geht davon aus, dass Mädchen und Buben bereits mit sozialisationsbedingt unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen, Stärken und Schwächen in die Schule eintreten und dort unterschiedliche Erfahrungswelten vorfinden. Geschlechtssensible Pädagogik ist keine neue Methode, bietet keine Patentrezepte und kann auch nicht das Setzen einer Maßnahme bedeuten, um damit grundlegende Änderung zu erwarten. [...] Geschlechtssensible Pädagogik ist Teil der alltäglichen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen wie Schülern. (Schneider, 2003, S. 13)

Obwohl es noch kaum Konzepte zur praktischen Umsetzung dieser Form geschlechtsbewusster Kinder-, Jugend-, und Erwachsenenarbeit gibt, wird dieser Bereich in jüngster Zeit immer stärker eingefordert. Dies geht auf die Forderung zurück, Jungen- und Mädchenarbeit nicht nur in getrennten Arbeitsformen zu etablieren, sondern eine Sensibilisierung der Geschlechtsvariablen in allen Bereichen zu erreichen (Focks, 2002, S. 99f).

Die unterschiedlichen Begrifflichkeiten werden in der Literatur nicht immer einheitlich verwendet.

In der pädagogischen Theorie und Praxis haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten unterschiedliche Fachbegriffe herausgebildet: es wird von geschlechterbewusster, geschlechtssensibler, gendergerechter, reflektierter Koedukation bzw. Pädagogik gesprochen. [...] ihnen liegt die Zielvorstellung zugrunde, dass Mädchen und Buben Identitäten entwickeln können, die nicht

durch geschlechtsstereotype Vorstellungen eingeschränkt werden und ein gleichberechtigtes Zusammenleben ermöglichen. (Schneider, 2003, S. 13)

Auch die Begriffe „Mädchenparteilichkeit“, „parteiliche Mädchenarbeit“, „Bubenarbeit“, „Jungenarbeit“ und weitere werden sowohl für den geschlechtshomogenen als auch für den geschlechtsheterogenen Raum mitgedacht (Diketmüller 2009; Diketmüller 2010; Karl 1996a; Combrink & Marienfeld 2006). Die Arbeitsansätze mögen dabei divergieren, die Orientierung an den speziellen Bedürfnissen der Geschlechter ist den Ausführungen jedoch gemein. Für eine Kategorisierung und Übersicht der unterschiedlichen Arbeitsweisen scheint die eben genannte Unterteilung jedoch hilfreich.

Nach Schneider (2005, S.8) drückt eine „gendersensible Pädagogik“ eine persönliche Haltung aus, deren Ausgangspunkt die geschlechtsspezifische Prägung jeglichen menschlichen Denkens, Tun und Handelns ist.

Das Wissen um eine unterschiedliche „Behandlung“ von Burschen und Mädchen bedeutet nicht etwas Defizitäres in der eigenen Professionalität. Im Gegenteil, diesen Umstand zu reflektieren bedeutet *geschlechtssensibel* zu sein. Das erfordert die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit dem persönlichen Geworden-Sein als Frau oder Mann und mit den eigenen Frauen- und Männerbildern. (Schneider 2005, S.8)

Focks (2002, S. 12) sieht das Ziel geschlechtsbewusster Pädagogik nicht etwa in der Festlegung eines neuen Bildes von „richtigen Mädchen“ oder „richtigen Jungen“, sondern vielmehr in der Eröffnung neuer Spielräume in der Identitätsentwicklung von Kindern und in Prozessen sozialen Lernens.

Um den Prozess der geschlechtsbewussten Pädagogik in Gang zu setzen (und in Gang zu halten) müssen PädagogInnen Analyse- und Handlungskompetenz sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion entwickeln. Voraussetzung dafür ist die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen. (Focks, 2002, S. 33)

Diese theoretischen Grundlagen der geschlechtsbewussten Pädagogik lassen sich nach Focks (2002 S. 35), in drei Richtungen bündeln: Die Gleichheitsperspektive, die Differenzperspektive und die (de-) konstruktivistische Perspektive. Grünewald-Huber und von Gunten (2009, S. 12f) fügen zu diesen drei Perspektiven noch die Defizittheorie und die Gleichheitstheorie hinzu. Demnach haben diese insgesamt fünf theoretischen Perspektiven den bisherigen Diskurs zur Geschlechterthematik hauptsächlich bestimmt.

Je nach Ansatz werden in der Praxis verschiedene Akzente gesetzt, wobei eine klare Trennung aufgrund zahlreicher Überschneidungen oft nicht möglich ist.

- Die Gleichheitsperspektive

Grundsätzlich geht es aus Sicht dieses Ansatzes um die Anerkennung gleicher Rechte, gleicher Chancen, gleicher Bildung und gleicher Fähigkeiten für Frauen und Männer. Im darauf basierenden pädagogischen Konzept sollen Mädchen und Jungen jene Kompetenzen vermittelt werden, die zu einer gleichberechtigten Teilhabe in der Gesellschaft befähigen. „Arbeitsfelder“ für Mädchen sind daher Möglichkeiten der Selbstbehauptung und Durchsetzung eigener Belange, sowie der Erwerb technischer Fähigkeiten. Jungen hingegen sollen in Bereichen der Beziehungsorientierung, Einfühlbarkeit und sozialen Verantwortung gefördert werden. Wie Focks (2002, S. 40) einräumt, bergen diese „Zuschreibungen“ auch Gefahren. Aus ihrer Sicht könnte die Fehlinterpretation entstehen, dass die eben genannten „Arbeitsfelder“ als Defizite und Probleme für Mädchen ausgelegt werden, die ausgeglichen werden müssen. Ob dies nicht auch für Jungen der Fall sein könnte, wird nicht näher behandelt.

- Die Differenzperspektive

Im Gegensatz zur Gleichheitsperspektive werden im Differenzansatz die Ungleichheiten der Geschlechter als bereits fest in die Verhältnisse der modernen Gesellschaft eingeschrieben interpretiert. Das bedeutet, dass sich Männer und Frauen tatsächlich in ihren Lebensäußerungen unterscheiden, weil sie historisch und aktuell in unterschiedlichen Alltags- und Erfahrungswelten leben. „Im Differenzansatz wird also nicht mehr die Gleichheit, sondern die Differenz der Geschlechter fokussiert“ (Focks, 2002, S. 41). Die jeweiligen Stärken, Schwächen und Interessen werden vor dem Hintergrund unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen, Lebenswelten und Lebensräume analysiert und interpretiert.

Der Gefahr, dass gesellschaftlich hoch anerkannte Gefühlsweisen, die eher Männern zugeschrieben werden, wie zum Beispiel Durchsetzungsvermögen, Autonomie etc., zu einer Abwertung des „Weiblichen“ führen, wird in der Pädagogik mit einer bewussten Wertschätzung und Förderung vermeintlich weiblicher Eigenschaften begegnet. Dies wiederum birgt das Risiko in sich, dass durch die Betonung der Unterschiede die Verstärkung der Differenzen erfolgt. Darum plädiert Focks (2002, S. 44) verschiedene Ansätze in die geschlechtssensible Pädagogik einzubeziehen, denn Differenz ohne

Gleichheit bedeutet gesellschaftliche Hierarchie und folglich Auf- und Abwertung sowie ökonomische Ausbeutung.

- Die (de-) konstruktivistischen Perspektiven

Die Besetzung einer sozialen Position (man „ist“ Frau oder Mann, Mädchen oder Junge) wird vom (de-) konstruktivistischen Ansatz radikal in Frage gestellt. Demnach ist Geschlecht etwas, was man „tut“, nicht etwas, was man „hat“ („doing gender“). Auch Diketmüller (2009, S. 245) verweist darauf, dass sich der Schwerpunkt der Forschung weg von Defiziten und Differenzen hin zu Konstruktionsmechanismen von Geschlecht verlagert. Dabei rückt auch in den Blickpunkt, „wie Geschlecht in verschiedenen Settings hergestellt, gefestigt oder aufgebrochen wird (>Gender-Arrangements<)“ (Diketmüller, 2009, S. 245). Letzteres scheint für den Schulunterricht bzw. den Schulsport von besonderem Interesse. Zielsetzung der (de-) konstruktivistischen Perspektive ist es daher sichtbar zu machen, dass Geschlechterverhältnisse produziert sind, um so die geschlechtsspezifisch strukturierten Arbeits- und Lebensbereiche aufzulösen. So soll eine gleichberechtigte Teilhabe von Männern/Jungen und Frauen/Mädchen im öffentlichen, privaten und politischen Bereich ermöglicht werden.

Geschlechtsbewusste Pädagogik, die sich auf diesen Handlungsansatz bezieht, unterstützt Mädchen und Jungen also dabei „zu entdecken, wer sie sind, was zu ihren Interessen gehört und nicht etwa, was als männlich oder weiblich gilt. Dazu gehört auch sie zu fördern, die jeweils dem anderen Geschlecht zugeordneten Seinsweisen für sich anzuerkennen“ (Focks, 2002, S. 53).

- Die Defizittheorie

Nach Grünefeld-Huber und von Gunten (2009, S. 12) gilt im Defizitansatz der Mann als Norm und die Frau als mangelhafte Abweichung. Männer sind demnach höherwertig und Frauen nachrangig. Männliches und Weibliches werden als sich ausschließend, jedoch komplementär konzipiert:

- Die Geschlechter sind grundlegend verschieden → Polarität von Männlichem und Weiblichem
- Der Mann, das Männliche ist höherwertig → Hierarchie, Hierarchisierung der Geschlechter
- Mann, Männliches als Norm → Androzentrismus und als Folge

die Unsichtbarkeit der Frau, des Weiblichen. (Grünefeld-Huber & von Gunten, 2009, S. 12)

- Die Gleichheitstheorie

Dieser Ansatz blieb bis ca. 1980 vorherrschend und hatte sich von diesem Zeitpunkt an mit der bereits erwähnten Differenzperspektive auseinander zu setzen. Motivation für die Entstehung dieser Theorie waren die Benachteiligungen, die den Frauen durch die Defizitperspektive erwuchsen. Die Frauen machten sich immer wieder stark für eine Gleichheit der Geschlechter und postulierten, „dass die Geschlechter, abgesehen von ihren unterschiedlichen Aufgaben in Bezug auf die Zeugung, Schwangerschaft und Geburt von Kindern, weitgehend gleich seien bzw. dass die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts grösser seien als diejenigen zwischen den Geschlechtern. Demnach forderten sie gleiche politische Rechte und gleiche Teilhabe an Ressourcen wie Bildung, materiellen Gütern usw.“ (Grünefeld-Huber & von Gunten, 2009, S. 13). Die Gleichheitstheorie hat bis heute nichts an Aktualität eingebüßt, weil einerseits noch nicht alle Forderungen erfüllt sind (z.B. Löhne) und andererseits, als Reaktion auf populärwissenschaftliche Darstellungen verstanden werden kann, die unter Bezugnahme auf die Neurowissenschaften und die Soziobiologie in letzter Zeit erneut große Unterschiede zwischen den Geschlechtern postulieren (<Rebiologisierung>).

4 Geschlechtersensibler Unterricht

Die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten und Lesarten von „Geschlecht“ wurden bereits näher ausgeführt. „Sensibel“ wird im Duden (Drosdowski, 1989, S. 1391) mit „von besonderer Feinfühligkeit; [...] empfindsam“ erklärt. Das Wort stammt vom lateinischen „sensibilis“ und kann mit „der Empfindung fähig“ übersetzt werden. Das Online Wörterbuch „Wiktionary“ führt unter dem Punkt „Bedeutungen“ ebenfalls die Erklärung „empfindlich auf geistiger Ebene“ an (Zugriff am 10.05.2011 unter <http://de.wiktionary.org/wiki/sensibel>). Unterricht bezeichnet die „planmäßige, regelmäßige Unterweisung eines Lernenden“ (Drosdowski, 1989, S.1616) bzw. einer Lernenden.

Demnach ist eine Lehrperson, die ihre Schülerinnen und Schüler geschlechtersensibel unterrichtet, deren Geschlecht gegenüber feinfühlig und empfindsam und denkt dieses in weiterer Folge auch in die Unterrichtsplanung, Durchführung und Reflexion hinein. Dies führt unumgänglich wieder zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis von Geschlecht und Geschlechtlichkeit, da auf Basis dieser Denkweisen möglicherweise Situationen inszeniert und Interventionen gesetzt werden.

Geschlechterkompetenter Unterricht wird dadurch gefördert, dass Lehrende bei allen Unterrichtsprozessen mit in Betracht ziehen, dass Schülerinnen und Schüler auch als Mädchen und Jungen handeln, dass dies in bestimmten Entwicklungsphasen handlungsleitend ist und Lernprozesse zentral steuert – vor allem bei Bewegung Spiel und Sport. (Palzkill & Scheffel, 2007, S. 176)

Für Kugelmann (2002, S.16) bedeutet geschlechtersensibel zu handeln die Fähigkeit, sich in die Probleme Heranwachsender und deren Gesamtsituation einfühlen zu können. Bewegung, Sport und Spiel sollen Hilfestellungen für eine Orientierung darstellen, wie eine Form von weiblichem oder männlichem Selbst gefunden und entwickelt werden kann. Im Sportunterricht sollen daher klischeehafte Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern bzw. Schülerinnen und Schülern („Identitätszwänge“) immer dann zum Thema werden, wenn Kräfte unnötig gebunden und Handlungsalternativen eingeschränkt werden. Dabei sollen nicht grundsätzliche Verhaltensweisen aufgebrochen werden, sondern die Teile des eigenen Selbst, die für Veränderungen offen sind, situationsangepasst die eigenen Handlungsspielräume erweitern.

Bei Grünwald-Huber und von Gunten (2009, S. 194) werden die Begriffe „Geschlechtersensibilität“ und „geschlechtersensibel“ folgendermaßen beschrieben:

Geschlechtersensibilität bedeutet, ein Bewusstsein für die Geschlechterthematik haben: sensibel sein dafür, welche Rollen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den Frauen und Männern in einem bestimmten beruflichen oder privaten Kontext wichtig sind; darauf achten, wo Ungleichheiten oder Ungerechtigkeiten bestehen und wie diese vermindert werden können. (Gegenteil: → geschlechterblind). Geschlechtersensible Personen haben ein Bewusstsein für die Relevanz der Genderthematik entwickelt. (Grünwald-Huber & von Gunten, 2009, S. 194)

Gendersensibel zu sein (und die bei Schneider synonym verwendeten Bezeichnungen „geschlechtergerecht“ und „geschlechtsbewusst“) könnte folglich als „das deklarierte Bestreben, alle (pädagogischen) Aktivitäten dahingehend abzuklopfen, ob sie bestehende Geschlechterverhältnisse stabilisieren oder eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderung ermöglichen“ beschrieben werden (Schneider 2005, S.8). In ihrer „Werkmappe Genderkompetenz“ beschreiben Grünwald-Huber und von Gunten (2009, S. 33) einen Zirkel, mit dem die geltende Geschlechterordnung aufrechterhalten wird. Diesen Zirkel gilt es zu durchbrechen.

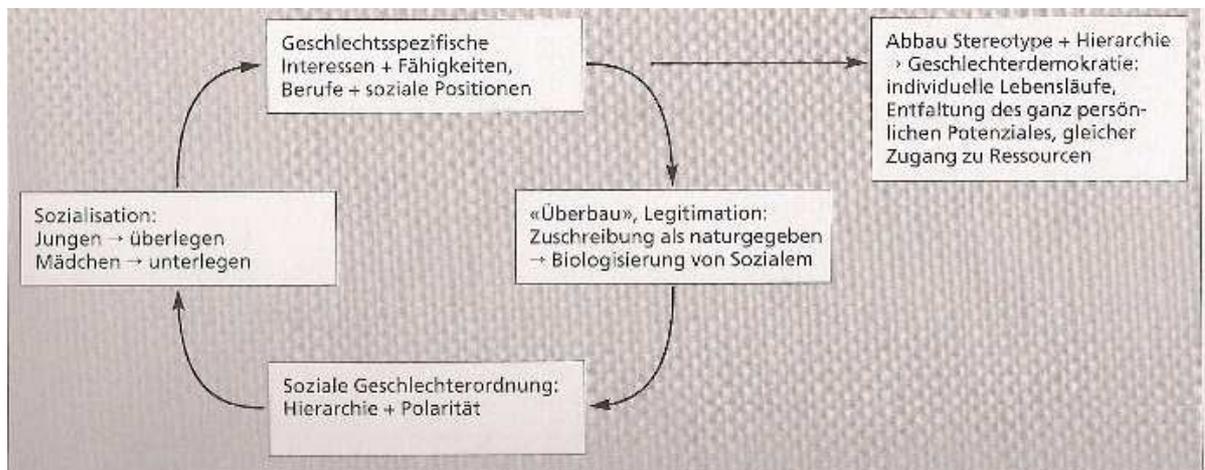


Abb. 4: Zirkel der geltenden Geschlechterordnung (Grünwald-Huber & von Gunten, 2009, S. 33)

Der oben abgebildete Zirkel zeigt, wie die soziale Geschlechterordnung perpetuiert wird. Über die Sozialisation von Jungen und Mädchen in Familie, Schule usw. entwickeln die Geschlechter spezifische Interessen und Fähigkeiten. Die in Folge daraus übernommenen unterschiedlichen Aufgaben in Familie, Beruf und Öffentlichkeit generieren für Männer und Frauen unterschiedliche Lebensläufe.

Die Ursachen dafür werden danach ursächlich in der Natur (in den angeblich unterschiedlichen biologischen Anlagen der Geschlechter) gesehen, sodass die geltende soziale Geschlechterordnung aufrechterhalten und legitimiert wird. Aus dem Schema wird ersichtlich, wo die Schule verändernd oder erhaltend auf den Status quo einwirken kann. „Sie wirkt als zentrale Sozialisationsinstanz ganz entscheidend auf die Interessen und Fähigkeiten, welche die Auszubildenden während ihrer Schullaufbahn herausbilden, und kann mit entsprechend qualifizierten Lehrpersonen im Gegensatz zu vielen Eltern den biologistischen Zirkelschluss und Überbau in Richtung Geschlechterdemokratie aufbrechen“ (Grünewald-Huber & von Gunten, 2009, S. 33).

Laut Schneider (2003, S. 16) lässt sich geschlechtssensibles Arbeiten vor allem auf vier Ebenen realisieren:

- Ebene der Unterrichtsinhalte
Auswahl der Lehr- und Lernmittel, die Mädchen und Jungen gemäß ihren Interessen und unterschiedlichen Vorerfahrungen entsprechen, ihre jeweiligen Stärken wertschätzen, einen Zugang zu Neuem eröffnen und gegebenenfalls von der der tradierten Norm abweichen.
- Ebene der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern bzw. Mädchen und Jungen untereinander.
- Ebene der Organisation des Unterrichts – speziell durch (phasenweises) Einrichten von geschlechtshomogenen Unterrichts-, Arbeits- und Lerngruppen.
- Ebene der Institution Schule in Form einer Gender-Analyse der (formalen) Organisationsstrukturen und (informellen) Organisationskulturen.

Dies streicht einmal mehr die herausragende Bedeutung qualifizierter und motivierter Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Genderthematik heraus. In Kapitel 8 „Lehrer, Lehrerinnen und geschlechtersensibler Unterricht“ wird nochmals detailliert auf diesen Umstand eingegangen.

Die verschiedenen Bereiche, die immer wieder Jungen und Mädchen zur Thematisierung durch geschlechtersensible Unterrichtszugänge zugeschrieben werden, unterscheiden

sich erheblich. So bezieht sich die aktuelle Unterrichtsministerin Claudia Schmied im Vorwort zum 1. österreichweiten Gender Day auf das aktuelle Regierungsprogramm, welches sich zu einem geschlechtssensiblen Blick auf Mädchen und Burschen bekennt und fordert „Buben fördern – Mädchen stärken“ (BMUKK, 2006, S. 1).

Kugelman (2002, S. 17) formuliert für den Sportunterricht zwei unterschiedliche Themenbereiche für Mädchen- und Jungenarbeit:

Mädchenarbeit steht unter dem Motto „Wider die Geschlechterhierarchie – stärken und erweitern“ und hat folgende Themen zum Inhalt:

- Selbstwertgefühl
- Kraft
- Erfolgszuversicht
- Durchsetzungsvermögen
- Spiel- und Bewegungsräume
- Mensch – Welt – Erfahrungen
- Geschlechtsspezifische Abgrenzungen
- Deutung von Bewegungssituationen

(Kugelman, 2002, S. 17)

Jungenarbeit hingegen steht unter dem Motto „Wider den Überlegenheitsimperativ – stärken und sensibilisieren“ und postuliert folgende Aufgabenbereiche:

- Selbstwertgefühl
- Emotionalität
- Nachdenklichkeit
- Kommunikations- und Konfliktfähigkeit
- Mein Körper – Dein Körper
- Sportverständnis
- Freundschaft, Gemeinschaft

(Kugelman, 2002, S. 17)

4.1 Ziele geschlechtersensiblen Unterrichts

Palzkill & Scheffel (2007, S. 166) identifizieren vier Aspekte der herrschenden Geschlechterordnung von besonderer pädagogischer Relevanz, mit denen sich Mädchen und Jungen im Laufe ihrer Entwicklung unbewusst oder bewusst auseinandersetzen müssen. Daraus sind vier Ziele geschlechterbewusster Pädagogik abgeleitet, die im folgenden Teil kurz ausgeführt werden sollen.

- Abbau des Überlegenheitsimperativs für Jungen

Jungen stehen durch den Überlegenheitsimperativ, welcher der Hierarchie der Geschlechterordnung entspricht unter Druck, besser als Mädchen und besser als die anderen Jungen sein zu müssen. Dies kann einen erheblichen Sozialisationsstress zur Folge haben, da sich eine Diskrepanz aus diesem Anspruch und den Wahrnehmungen im Alltag ergibt. Die potentielle Teilhabe an den Privilegien des höherwertigen Geschlechts ist mit einer ständigen Demonstration von Überlegenheit und dem Bestehen in gegenseitiger Konkurrenz verbunden. Dadurch entstehen Frustrationen und psychische Spannungen, deshalb ist der Abbau des Überlegenheitsimperativs ein Ziel geschlechtersensibler Pädagogik.

- Entwicklung von Selbstsicherheit in der Auseinandersetzung mit herrschenden Männlichkeitsmustern

Auf der Suche nach der Antwort, was „Mann-Sein“ heutzutage eigentlich konstituiert, stehen viele Jugendliche zunehmend ratlos und allein da. Die Darstellung abstrakter Männlichkeitsmuster in den Medien und die Absenz realer männlicher Vorbilder in ihrer Sozialisation vergrößern dieses Dilemma noch weiter. „In einer polar nach „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ organisierten Geschlechterordnung legt diese Situation es nahe [...] „Mann-Sein“ als Negation von „Frau-Sein“ zu konstruieren (Palzkill & Scheffel 2007, S.167). Dies wiederum führt dazu, dass Jungen zwanghaft versuchen, alles vermeintlich „Weibliche“ an sich selbst und an anderen auszumerzen, zu beherrschen und zu bekämpfen. Ziel einer geschlechterbewussten Pädagogik kann es jedoch nicht sein, ein neues Männlichkeitsbild anbieten zu müssen, da jede Postulierung einer „gelungenen männlichen Identität“ erneut gesellschaftliche Zwänge auf Jungen ausübt, an denen sie

scheitern müssen. Vielmehr muss das Ziel dieser Arbeit die Entwicklung einer Selbstsicherheit sein, die es ihnen ermöglicht, sich autonom mit der herrschenden Geschlechterordnung auseinanderzusetzen. Dabei soll ein Weg gefunden werden, der nicht auf Abwertung aufbaut (Frauen, „abweichende“ Männer, „weibliche“ Anteile, anders gelebte Geschlechtlichkeit aufgrund kultureller Herkunft).

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

Durch die Hierarchie und Polarität der Geschlechter wird das „Frau-Sein“ als Abweichung von der Norm erlebt und bringt Mädchen in das Dilemma, ihr Frau-Sein nur in Relation zu einem Mann bestimmen zu können. Diese im Verborgenen und in subtiler Weise noch immer vorhandene Vorstellung hat die Konsequenz, dass für das Mädchen mit Beginn der Pubertät der „Selbstwert“ nicht nur über die eigene Leistung sondern über die Wirkung und Attraktivität auf Männer und Jungen bemessen wird. Deshalb muss es ein Ziel geschlechterbewusster Arbeit sein, dass Mädchen in ihrem Selbstwert gestärkt werden, „der sich aus dem eigenen Sein und Tun und nicht aus der Bestätigung durch andere, insbesondere Jungen und Männer, speist“ (Palzkill & Scheffel, 2007, S. 169).

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

Bei der Entwicklung und Findung des Entwurfs der eigenen Geschlechtlichkeit stehen auch Mädchen in einer großen Widersprüchlichkeit. Einerseits wird ihre Attraktivität für Jungen und Männer noch immer an klassisch „weibliche“ Eigenschaften gebunden (Bescheidenheit, Schwäche, Abhängigkeit und Zurückhaltung). Andererseits sollen sie auch klassisch „männliche“ Eigenschaften entwickeln (Autonomie, Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, Eigenständigkeit, Stärke und Erfolg). Diese fast unlösbaren Widersprüche führen zu einer inneren Zerrissenheit zwischen dem Bedürfnis als Frau Anerkennung zu finden und den Bedürfnissen nach Erfolg, Leistung und Stärke. Ähnlich wie bei den Jungen geht es deshalb darum, „Abschied zu nehmen von der Illusion, wir als Erwachsene wüssten, was eine ‚gelungene [weibliche] Identität‘ ist“ (Palzkill & Scheffel, 2007, S. 169). Im Gegenteil, Mädchen sollen zu einer bewussten Auseinandersetzung mit den angeführten Widersprüchen und Ambivalenzen befähigt werden

4.2 Empowerment

Ein wichtiger Begriff, der nach Diketmüller (2010, S. 8) in den letzten Jahren in den Konzepten der Mädchen- und Frauenarbeit, Buben- und Männerarbeit sowie reflexiven Koedukation fast gebetsmühlenartig Eingang gefunden hat, ist der des Empowerment. Der englische Begriff kann mit „Bevollmächtigung“ oder „Ermächtigung“ übersetzt werden und kommt ursprünglich aus der amerikanischen Gemeindepsychologie. Geprägt wurde er vom Sozialwissenschaftler Rappaport 1985 und bezeichnet:

- den Prozess der Selbstbemächtigung
- die professionelle Unterstützung der Menschen, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen wahrzunehmen und zu nutzen sowie
- einen erreichten Zustand von Selbstverantwortung und Selbstbestimmung (wenn jemand empowert oder „selbstkompetent“ ist). (Diketmüller, 2010, S. 8)

Verstanden werden darunter Maßnahmen und Strategien, mit denen Autonomie und Selbstbestimmung im Leben von Menschen und Gemeinden erhöht werden sollen und es ihnen ermöglichen, ihre Interessen selbstverantwortlich, eigenmächtig und selbstbestimmt zu vertreten und zu gestalten. Auch in den Konzepten der geschlechtersensiblen Pädagogik hat der Empowerment Ansatz Eingang gefunden, wo sich, ähnlich wie bei anderen geschlechtersensiblen Zugängen, auch in der neueren Mädchenarbeit eine Loslösung von defizitorientierten Ansätzen hin zu einer Pädagogik der Vielfalt beobachten lässt. Individuelle Herausarbeitung von Stärken und Ressourcen bei weitest möglicher Selbstbestimmung stehen dabei im Mittelpunkt.

5 Mädchenarbeit

Die unterschiedliche Verwendung von Begrifflichkeiten rund um Mädchenarbeit hat laut Glücks (1996, S. 116) nicht nur Energie- und Kraftpotentiale von Frauen verschlissen, vielmehr haben die Definitionskämpfe und Abgrenzungen verschiedener Ansätze Gegnerinnen und Gegnern der Mädchenarbeit eine willkommene Angriffsfläche geboten. Grundsätze und Ziele wurden immer wieder neu benannt und niedergeschrieben und ließen das Gefühl aufkommen, dass die tatsächlichen Ergebnisse nicht zufriedenstellend seien. Die quantitative Zunahme von Mädchenarbeiterinnen ging aus mehreren Gründen nicht mit einer befriedigenden Arbeit einher. Dieser Zustand der „Uneinheitlichkeit“ kann bei interessierten Personen schnell zu Frust führen, da geschlechtersensible Zugänge für den Unterricht keine fertigen Methoden zur Verfügung stellen, sondern auf einer anderen Ebene funktionieren (Karl, 1996b, S. 215).

In den nachfolgenden theoretischen und praktischen Ausführungen zu Mädchenarbeit spielen die begrifflichen Abgrenzungen zu den Ansatzpunkten der unterschiedlichen Konzepte nur eine nebensächliche Rolle. Vielmehr sollen aktuelle Zugänge, Arbeitsweisen und Ziele im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Ähnlich wie nachfolgend im Kapitel „Jungenarbeit“ jene Ansätze besonders behandelt werden, die einen speziellen Bezug zu geschlechtersensiblem Unterricht haben, soll dies auch hier Einzug finden.

5.1 Theoretischer Hintergrund und Ziele

Die wohl bekanntesten und am meisten verbreiteten Zugänge zu Mädchenarbeit sind jene der feministischen und parteilichen Mädchenarbeit. Diese Ansätze unterscheiden sich laut Klees, Marburger und Schumacher (2007, S. 33) vor allem von einer konservierenden Mädchenarbeit und haben ihre Wurzeln in der neuen Frauenbewegung der 1970er Jahre (Combrink & Marienfeld, 2006, S. 276).

Ausgangspunkt parteilicher Mädchenarbeit war die Feststellung, dass Mädchen auf den verschiedenen Ebenen offener Jugendarbeit deutlich benachteiligt wurden: z.B. durch die Orientierung an den Interessen der Jungen, durch diskriminierendes Verhalten der Jungen gegenüber den Mädchen und dadurch, dass die vorherrschenden Geschlechterverhältnisse nicht thematisiert wurden. (Combrink & Marienfeld, 2006, S. 276).

Als Ziel der Mädchenparteilichkeit wird die bewusste Fokussierung auf Mädchen verstanden, die die Interessen und Bedürfnisse sowie den Alltag von Mädchen zum Ausgangspunkt der praktischen Arbeit macht. Speziell für den Sportunterricht bedeutet dies Mädchen zu ermutigen und zu empowern, ihre Stärken zu erkennen und zu entwickeln, ihnen Lerngelegenheiten zu bieten, sich von fremden Wertvorstellungen zu lösen, sich Raum zu nehmen und sich gegen gewalttätige Übergriffe zu wehren (Diketmüller, 2009, S. 251; Gieß-Stüber, 2002; Scheffel, 1996; Kugelmann, Röger & Weigelt, 2006).

Feministische und parteiliche Mädchenarbeit

- initiiert Bewußtseinsprozesse, ermöglicht Auseinandersetzungen mit bestehenden Verhältnissen und neuen Erfahrungen
- analysiert gesellschaftliche und subjektive Sollensforderungen in ihren Folgen für Individuen und ihre Identitätsarbeit und für das herrschende System und seine Veränderungsmöglichkeiten,
- setzt sich kritisch mit der Rolle von Frauen in öffentlichen und privaten Räumen auseinander,
- entlarvt und kritisiert die diskriminierende Wirkung der traditionellen Familien- und Mutterideologie, ohne Familie oder das Muttersein zu diffamieren,
- stellt vor und entwickelt alternative Lebensentwürfe und –modelle, damit Mädchen/junge Frauen eine breite Entscheidungsbasis gewinnen,
- analysiert, weibliche Lebenszusammenhänge, ihre objektiven Gegebenheiten aber auch die jeweiligen subjektiven Verarbeitungsformen und befragt sie auf ihre Nützlichkeit/Schädlichkeit für die jeweiligen Mädchen/jungen Frauen,
- versucht die verinnerlichte Geringschätzung und Minderwertigkeit bei Mädchen/jungen Frauen abzubauen, indem sie ihnen Gelegenheit gibt, die eigene Lebensgeschichte im gesellschaftlichen Kontext zu reflektieren, eigene Perspektiven zu entwickeln, neue Verhaltensweisen auszuprobieren, Selbstbewußtsein aufzubauen, sich Wünsche, Interessen und Utopien zuzugestehen, einen eigenen Lebensplan zu entwerfen und ihn zu realisieren,
- entlarvt das Konkurrenzverhalten von Frauen und die dadurch bedingte Vereinzelung als gesellschaftlich implantiert,
- läßt Mädchen in gemeinsamen Aktivitäten und Aktionen erfahren, daß sie auf Situationen, Prozesse und Strukturen verändernd einwirken können, gemeinsam stark und solidarisch sind,
- unterstützt Mädchen, sich als voll- und gleichwertige Menschen zu erleben und sich dessen bewußt zu sein. (Klees, Marburger & Marienfeld, 2007, S. 38f)

Dem Feminismus ist dabei zu eigen, gegen die „wesenhafte natürliche (biologische) Bestimmung der Frau“ und die daraus abgeleiteten sozialen Funktions- und Aufgabenbestimmungen zu kämpfen. Das Ziel des „Kampfes“ wird als Abschaffung jeglicher Form von Frauenunterdrückung durch den Abbau von Geschlechtsstereotypen verstanden, um so Verhältnisse zu schaffen, in denen die Bedeutung der

Geschlechtszugehörigkeit keine soziale, sondern nur noch individuelle ist (Klees, Marburger & Schumacher, 2007, S. 33).

Nach Grünewald-Huber und von Gunten (2009, S. 192) ist der Feminismus eine

Bewegung zur gesellschaftlichen und politischen Emanzipation von Frauen. Der Feminismus will Geschlechtergleichstellung in allen gesellschaftlichen Bereichen erreichen. Ziel ist es, eine bestimmte historische gesellschaftliche Situation (Patriarchat), in der Frauen diskriminiert und benachteiligt sind, zu überwinden. Wichtig: 1. Feminismus hat nicht die Umkehrung patriarchaler Verhältnisse zum Ziel, sondern Geschlechterdemokratie. 2. Zur feministischen Bewegung gehören auch Männer, Feministen. (Grünewald-Huber & von Gunten, 2009, S. 192)

Die Ziele der Mädchenarbeit sind nach Combrink & Marienfeld (2006, S. 276), „dass das Geschlecht seine maßgebliche Bedeutung als Strukturkategorie verliert und patriarchale Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufgelöst werden, so dass Mädchen und Frauen eine selbstbestimmte Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht wird.“

5.2 Prinzipien der Mädchenarbeit

Angesichts der mancherorts aufkommenden Frage, ob Mädchen und Jungenarbeit überhaupt noch von Nöten ist, da Gleichberechtigung und Gleichstellung bis auf wenige Ausnahmen hergestellt sei, plädiert Diketmüller (2010, S. 7) für eine Neubestimmung der Mädchenarbeit. Diese müsste jenseits des traditionellen Defizit-Zugangs liegen und von folgenden Prinzipien bzw. Prämissen getragen werden:

Prinzip I: Mädchenarbeit als Erfahrungsraum von Autonomie und Befreiung hat als zentrales Anliegen, Bedingungen für Mädchen zu ermöglichen, unter denen Mädchen Wertschätzung erfahren und sich einbringen können. Die Wertschätzung und Anerkennung soll jedoch nicht an die Erfüllung einer „Normalität“ gebunden sein, sondern die Möglichkeit bieten etwaige Stärken und Schwächen zu zeigen und zu leben.

Prinzip II: Mädchen nehmen sich als Subjekte ihres Lebens wahr, die Entscheidungen treffen, Lebenskonzepte wählen und folglich an der Herstellung ihrer Lebensumstände und der Geschlechterverhältnisse beteiligt sind. Der Ausgangspunkt für eine so verstandene Mädchenarbeit ist nicht das Mädchen-Sein, sondern deren Interesse und

Vielfalt und geht von anderen Prämissen aus (Rauw, 2001). Von weiblicher Objektivitätsperspektive abzurücken und die Subjektperspektive für sich zu gewinnen formuliert auch Glücks (1996, S. 118) als eines von drei zentralen Zielen der Mädchenbildungsarbeit.

Diese beiden Prinzipien werden von insgesamt vier Prämissen getragen, die ergänzend angeführt werden (Diketmüller, 2010, S. 7f):

Prämisse I: Wie auch Focks (2002, S. 12) postuliert, scheint es laut Diketmüller (2010, S. 7) kontraproduktiv zu sein, Mädchen auf ein bestimmtes Bild von Mädchen-Sein festlegen zu wollen. Ohne Vorannahmen und Etikettierungen zu unterrichten stellt jedoch große Anforderungen an Pädagogen und Pädagoginnen, ist aber auch ebenso eine Chance sich von normierten und einengenden (Weiblichkeits-)Bildern zu lösen.

Prämisse II: Die Interessen der Mädchen sind der Ausgangspunkt für eine Arbeit in einem Raum, wo sie sich selbst ins Zentrum stellen. Durch das Austauschen ihrer Wünsche und Ideen wird der Blick für Normen, Bedingungen und Hindernisse, die sich aufgrund der Geschlechterzugehörigkeit ergeben, ebenso eröffnet, wie auf die Differenzen unter den Mädchen selbst.

Prämisse III: Die partizipativen Methoden der Mitbestimmung erfordern die Mädchen in lustvoller Weise in die Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen, sie intensiv am Geschehen der Mädchengruppe zu beteiligen und ihnen Verantwortung zu übergeben.

Prämisse IV: Diketmüller (2010, S. 8) merkt an, dass nach Rauw (2001) das „Herzstück der Mädchenarbeit“ in der Beziehung und dem Kontakt zwischen den Mädchen und der Pädagogin liegt. Dies hängt an der persönlichen Wahrnehmung von Autonomie und Selbstbestimmung, am Umgang mit Differenzen, Meinungsverschiedenheiten, Präsenz und Autorität. Diese sollen Orientierung bieten und gleichzeitig Raum für Erfahrungen und Differenzen der Mädchen offen lassen.

Drei anders ausgerichtete (unverzichtbare) Prinzipien der feministischen und parteilichen Mädchenarbeit, an denen sich auch Combrink und Marienfeld (2006) orientieren, formulieren Klees, Marburger und Schumacher (2007, S. 33):

- Neu- bzw. Aufwertung weiblicher Kompetenzen und Eigenschaften

Dieses Prinzip basiert auf der Feststellung, dass „typisch weibliche“ Eigenschaften auf einem Maßstab mit männlichen Skalierungskriterien zwangsläufig schlechter abschneiden. Deshalb plädieren Klees, Marburger und Schumacher (2007, S. 33) für einen Skalenwechsel, bei dem weibliche und männliche Kriterien gleichverteilt und für beide Geschlechter verbindlich sind.

Ein solcher androgyner Maßstab misst kein „entweder-oder“, sondern ein „sowohl-als auch“, ihm liegt eine androgyne ganzheitliche Persönlichkeitsentfaltung beider Geschlechter zugrunde. [...] Eine geschlechtsgeleitete Polarisierung (entweder-oder) birgt wie jede Vereinseitigung in sich sowohl die Gefahr der abstrakten Festschreibung von positiv/negativ als auch etwas Zerstörerisches: Selbstdestruktive Tendenzen sind bislang eher frauenspezifisch, fremd- oder sachdestruktive eher männerspezifisch. (Klees, Marburger & Schumacher, 2007, S. 34)

Wichtig ist dabei noch anzumerken, dass eine Neu- bzw. Aufwertung weiblicher Kompetenzen und Eigenschaften keine Abwertung der männlichen nach sich zieht, sondern beide als gleichrangig und gleichwertig für Frauen und Männer verortet. Als Bewertungskriterium fungiert der situations-, prozess-, personen- und sachgemäße Einsatz der Kompetenz oder Eigenschaft – unabhängig vom Geschlecht (Klees, Marburger & Schumacher, 2007, S. 34).

- Parteilichkeit der Pädagoginnen

Nach Klees, Marburger und Schumacher (2007, S. 35) bedeutet parteilich zu sein, Mädchen als Unterdrückte, Gewordene und „Zugerichtete“ in ihrem Ist- Zustand vorurteilsfrei anzunehmen. Dies schließt die sozioökonomischen, soziokulturellen und physisch-psychischen Rahmenbedingungen ihres Lebens ein und verlangt von Pädagoginnen sich in ihren Zielsetzungen, ihrem Handeln und Verhalten auf die Seite der Unterdrückten, der Mädchen, zu stellen. Weiters sollen sich Pädagoginnen

schwerpunktmäßig für die Belange und Interessen der Mädchen engagieren und sie so lange bevorzugt behandeln, bis die Gleichstellung von Frauen de facto verwirklicht ist.

Die hier abgezeichnete Vorstellung einer „Waage“, die durch die Bevorzugung von Mädchen zurück ins Gleichgewicht gebracht werden muss, ist nicht unproblematisch. In der semantischen Ausdrucksweise scheint ein deutlicher Unterschied zwischen der Widersetzung gegen die Zurücksetzung und der Bevorzugung von Mädchen und Frauen. Die Bevorzugung einer „Seite“ impliziert beinahe automatisch die Benachteiligung der anderen „Seite“.

Dieses Vorgehen benachteiligt Jungen nicht, noch tut es ihnen Unrecht, obgleich Kritiker dies vorwurfsvoll und unterstellend behaupten. Es widersetzt sich der Zurücksetzung von Mädchen und verfolgt die Ziele, sowohl gleiche Ausgangsbedingungen für Mädchen zu schaffen als auch weibliche Maßkriterien als gleichbedeutend und gleichwertig einzubringen. (Klees, Marburger & Schumacher, 2007, S. 35)

Zu der Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich ihrer Arbeit mit Kindern meinen Klees, Marburger und Schumacher (2007, S. 36), dass Mädchenarbeit nach ihren Maßstäben nur von Frauen erbracht werden kann. Dies ist der Fall, da sie als Frauen selbst Unterdrückung erleb(t)en und durch den Beruf der Pädagogin entschieden, „patriarchale Strukturen und Zurichtungsmechanismen zu entlarven, anzuprangern, sich ihnen zu widersetzen und sie aktiv zu bekämpfen“.

- Arbeit in eigenen Räumen und geschlechtshomogenen Gruppen

Nach Klees, Marburger und Schumacher (2007, S. 37) verlangt eine entstereotypisierende Arbeit mit Mädchen (aber auch mit Jungen), im Kindes- und Jugendalter neben koedukativen Settings auch geschlechtshomogene Gruppen und Räume. Dies ist der Fall, da diese frei sind

- von der ständigen Präsenz männlicher Normen, Erwartungen, Werte und Anforderungen,
- von männlicher Beobachtung, Dominanz, In-Augenscheinnahme und „ihrem“ Imponiergehabe,

- von äußerem Anpassungs- und Leistungsdruck, Sanktionen und der Konkurrenz um Jungen/Männer.

Das Klima in der Mädchengruppe ist dabei weder harmonisch noch konfliktfrei, jedoch sind Mädchen angstfreier und eher bereit, sich mit der eigenen Person, individuellen Eigenarten, aber auch Andersartigkeiten zu konfrontieren und sich damit auseinanderzusetzen.

Diketmüller (2010, S. 8) fügt hinzu, dass in der geschlechterbezogenen Pädagogik neben der Bubenarbeit und reflexiven Koedukation auch Ansätze der Mädchenarbeit unter der Zielsetzung, Diskriminierung aufgrund von Geschlecht zu überwinden, integriert werden. Die „Gefahr“, die bei der Umsetzung von Mädchenparteilichkeit im gemischtgeschlechtlichen Unterricht besteht, ist die fälschliche Assoziation, dass Mädchenparteilichkeit mit einer Benachteiligung der Jungen einhergeht.

Da es von Schülern und Schülerinnen bzw. Lehrern und Lehrerinnen häufig so wahrgenommen wird, führt dieser Umstand zu der Empfehlung, spezifische „Mädchenthemen“ in geschlechtergetrennten Rahmenbedingungen anzusprechen (Diketmüller, 2009, S. 251; Kugelmann, Röger & Weigelt, 2006). Mädchenparteilichkeit kann zweifellos einen wichtigen Beitrag zu geschlechtersensiblen Unterricht beitragen. Um jedoch übergeordnete Ziele wie Gleichberechtigung und Gleichstellung der Geschlechter umzusetzen, scheinen geschlechtergetrennte und koedukative Unterrichtsarrangements, sowie das bedingungslose Bekenntnis der Schule/des Lehrkörpers zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Männern und Frauen“ notwendig.

Feministische und parteiliche Mädchenarbeit kann nur dann durchgreifend und dauerhaft erfolgreich sein, wenn Pädagogen parallel dazu eine antisexistische Jungenarbeit durchführen. Diese müsste die aufgezeigten Problemfelder jungenspezifisch unter androgyner Zielsetzung abarbeiten. Denn nur dann ändert sich die Gesamtsituation in Jugendzentren, Verbänden, und – so ist zu hoffen – mittelfristig auch in anderen Sozialfeldern, in denen diese Mädchen und Jungen sich bewegen, arbeiten und leben (werden). (Klees, Marburger & Schumacher 2007, S. 39)

5.2 Mädchenarbeit im Sportunterricht

Diketmüller (2002, S. 103) nennt drei Schwerpunkte für eine Umsetzung des Grundsatzes „geschlechtssensibles Unterrichten“ für das Fach Bewegung und Sport für Mädchen:

- Erkennen der spezifischen Situation der Mädchen und Frauen im Sport und in der Sportkultur im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Phänomenen und Entwicklungen durch:
 - Erleben und Ausleben der Qualität einer reinen Mädchengruppe
 - Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit sowohl im Kontext einer spezifisch weiblichen Bewegungskultur, als auch uneingeschränkt bei anderen sportlichen Aktivitäten und selbst gesetzten Leistungszielen
 - Erweiterung der Sport- und Bewegungsmöglichkeiten in Mädchengruppen sowohl im inner- als auch außerschulischen Bereich, damit Mädchen ihre eigenen Bewegungsbedürfnisse entdecken, entwickeln und artikulieren
 - Koedukative Gruppen müssen das Ziel haben, dass Bewegungs- und Sportaktivitäten zum besseren gegenseitigen Verständnis und der Akzeptanz zwischen Burschen und Mädchen beitragen (geschlechtssensible Lernkultur)
 - Eigeninitiative und Selbstbestimmung von Mädchen müssen im Zusammenhang mit sportlichen Aktivitäten erhöht werden
 - Bedürfnisse, Neigungen, Interessen und Vorerfahrungen von Mädchen müssen berücksichtigt werden

- Förderung des Raum- und Körpererlebens von Mädchen sowie Reflexion bereits internalisierter Bilder durch:
 - Bewusstmachen der Zusammenhänge von Körperraum, Bewegungsraum und sozialer Räume und der geschlechtsspezifischen Bedingungen für die Raumeignung.
 - Stärkung der Körperwahrnehmung der Schülerinnen zum Zwecke des Bewegungslernens bzw. des Raum- und Körpererlebens
 - Bewusste Wahrnehmung des eigenen Körpers und seiner Stärken und kritische Distanz zu Schönheitsidealen und Weiblichkeitsklischees. Messen an eigenen Wertmaßstäben

- Entwickeln von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl durch Erfolgserlebnisse und die Thematisierung von Ängsten und Unsicherheiten
 - Aktives Reagieren statt passiver Hilflosigkeit bei der Überschreitung körperlicher und verbaler Grenzen; Situationen einschätzen, Signalwirkung des eigenen Verhaltens erkennen und sich gegen Übergriffe zur Wehr setzen
- Gesundheitsorientiertes Verhalten von Mädchen bei sportlichen Aktivitäten und im leistungsorientierten Training durch:
 - Erleben und Erlernen einer persönlichen Inszenierung und Gestaltung von ausreichender und gesundheitsfördernder Bewegung als Lebensstil; einschließlich Bewegungszeit über die Schulzeit hinaus
 - Erhaltung und Verbesserung der motorischen Grundeigenschaften und bewusste Arbeit an Haltung und Form der Bewegung
 - Möglichkeiten, Grenzen und Sinn körperlicher Belastung in unterschiedlichsten Formen; Abbau diesbezüglicher Rollenklischees.
 - Bewusst umgehen mit Stresssituationen – Verarbeitung und Ausgleich durch aktive Erholung
 - Thematisierung von Sport und Menstruation und der Befindlichkeit während der Menstruation

„Geschlechtssensibles Unterrichten in den Leibesübungen für Mädchen zielt zusammenfassend darauf ab, dass Mädchen ihren Körper und ihre Stärke erleben und sich ihren Raum nehmen können (ohne ständig vom anderen Geschlecht gestört und massiv auf ihre Weiblichkeitsrolle festgelegt zu werden). (Diketmüller, 2002, S. 104; Scheffel & Wäsche, 1998; Schläffer, 1999)

In ihrem Artikel „Just do... what? Sport, bodies, gender“ gehen Dworkin und Messner (2002, S. 24f) auf eine Reihe negativer Auswirkungen von Sport, insbesondere kommerziell motivierten Sporttreibens für Frauen ein. Die Schwierigkeiten von Athletinnen selbst hängen dabei mit der männlichen Dominanz im Sport zusammen.

As women's sports has become controlled by men, it increasingly reflects the most valued characteristics of men's sports: „hierarchy, competitiveness and aggression“ (Hall 1996: 91). In the most “feminine” sports, men coaches are simultaneously demanding the aggressiveness of adult men athletes and the submissiveness of little girls – a most complex gender message! (Dworkin & Messner, 2002, S. 20)

Weiters handelt es sich beispielsweise um den Erhalt der Segregation von Männer- und Frauensport bzw. die Verstärkung statt das Aufbrechen konventioneller Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit, wobei hier vor allem das Konzept von Spitzensportlerinnen als besonders widersprüchlich angesehen wird. Dies bedeutet für die Verfasserin und den Verfasser des Artikels jedoch nicht, dass die Belange der Frauen im Sport und anderer Settings sportlicher Aktivität eine Sackgasse für feministische Bemühungen sind. Bezogen auf die zuvor erwähnten negativen Seiten schreiben sie:

Does this mean that women's agency in sports and other physical activities is a dead end that should be abandoned by feminist activists? Absolutely not. We think that sport is like any other institution. We cannot abandon it, nor can we escape from it. Instead, we must struggle within it. [...] We think feminists need to fight on two fronts in the battle for equity in sports. On the one hand, we must continue to push for equal opportunities for girls and women in sports. On the other hand, although the research points to benefits for girls and women who play sports at the lower levels, many of the girls and women who are professionalized into corporate sports can expect – just as most of their men counterparts in corporate sport can – to pay emotional and physical costs. (Dworkin & Messner, 2002, S. 25)

5.3 Mädchenarbeit in der Praxis

Ein kurzes Beispiel soll nach den theoretischen Ausführungen auch die Möglichkeiten einer praktischen Umsetzung von Mädchenarbeit im Unterricht zeigen. Göttinger (2010, S. 10f) zeigt ein Beispiel, wie geschlechterstereotype Zuschreibungen betreffend Kooperation (Mädchen) und Konkurrenz (Jungen) thematisiert und neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden können.

Das pädagogische Prinzip der Erfahrungsoffenheit (Dikemüller, 2002, S. 8) zielt darauf ab, bereits bestehende Vorlieben durch das Anbieten von „Gegenerfahrungen“ zu erweitern und neue Perspektiven auf Sport und Bewegung zu eröffnen. (Göttinger, 2010, S. 10)

Als Vorbereitung auf das Stundenthema werden gemeinsam kooperative und konkurrenzorientierte Sportarten erarbeitet, wobei sich herausstellt, dass es nicht einfach ist rein kooperative Sportarten zu nennen – die überwiegende Anzahl von Sportarten ist konkurrenzorientiert. Nachfolgend soll ein Beispiel für eine konkurrenzorientiert Übung angeführt werden.

Durch den direkten Wettkampf Frau gegen Frau in einem Parcours, ist ein „Cross“-Bewerb stark wettbewerbsorientiert (Bsp.: Boardercross, Skicross). Die unmittelbare Konfrontation mit Gegnerinnen stellt einen hohen Leistungsanreiz dar. Der Parcours, der Wahlweise im Freien oder im Turnsaal aufgebaut werden kann, muss so gestaltet sein, dass es mehrere Möglichkeiten gibt eine Gegnerin zu überholen. 2-4 Schülerinnen laufen gleichzeitig auf einem Parcours gegeneinander. Der Aufbau beinhaltet eine Vielzahl an Möglichkeiten. Beispielsweise können Kästen, Matten, Hürden, Hütchen, Seile, etc. in den Parcours integriert werden. Das Ziel der Schülerinnen ist es, eine möglichst gute Platzierung im Gesamtfeld zu erreichen. Dies wird durch eine Punktevergabe ermittelt, wobei der Sieg die Maximalpunktzahl bedeutet und die anderen Platzierungen dahinter gestaffelt sind.

6 Jungenarbeit

Würde von mir verlangt, nur eine einzige These zum Thema >Jungenarbeit< zu formulieren, so wäre es immer die, dass Jungenarbeit keine Methode ist, sondern eine Sichtweise. (Karl, 1996b, S. 214)

Interessanterweise herrscht auch in der - historisch jüngeren - Jungenarbeit eine gewisse Unklarheit über Ziele, Ausgangspunkte und Abgrenzungen zu verschiedenen Ansätzen. Sturzenhecker (2002) beschreibt Jungenarbeit als geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit erwachsener Männer (Fachkräfte; Pädagogen) mit Buben. Diese Arbeit orientiert sich auf der einen Seite an den Potenzialen des Junge- und Mannseins, auf der anderen Seite an konfliktreichen Seiten der Männlichkeit und Kritik daran. Personen, die in diesem Feld arbeiten, benötigen nach Holz nicht nur ein Bewusstsein und Kenntnisse der Problemlagen von Jungen und Männern in der Gesellschaft, sondern auch ein entsprechendes fachliches Wissen zu Umsetzung und Thematisierung (Holz, 2008, S. 19).

Holz (2008, S. 19) fügt hinzu, dass jedoch in der Literatur nicht die Definition des Begriffs „Jungenarbeit“ ein Streitthema darstellt, sondern die Ansatzpunkte der Arbeit. Jeder individuellen Interpretation zufolge wird dabei von den Vertretern ein Geltungsanspruch erhoben. Die verschiedenen Ansätze sind nachfolgend angeführt:

- Geschlechtsreflektierende Jungenarbeit
- Antisexistische Jungenarbeit
- Mytho-poetische Jungenarbeit
- Patriarchatskritische Jungenarbeit
- Reflektierende Jungenarbeit
- Emanzipatorische Jungenarbeit

Da jedoch keine weiteren Angaben zu der Herkunft dieser sechs Begriffe gemacht werden, ist diese Differenzierung mit Vorsicht zu genießen, vor allem auch deswegen, da andere Autoren weitere Begrifflichkeiten anführen und Überschneidungen und Abgrenzungen oft nicht mehr klar identifiziert werden können. Dies wiederum spricht für

die bereits erwähnte Unklarheit bei den zugrunde liegenden Ansatzpunkten von Jungenarbeit.

So führt Brandfellner (2010, S. 3) noch die Begriffe „identitäre Jungenarbeit“ (Winter, 1997) und verstehende Jungenarbeit (Oelmann & Lempert, 2000) an. Eichinger- Wimmer (2005, S. 52f), der sich in seiner Arbeit ausführlich den theoretischen Konzepten von Jungenarbeit widmet, basiert seine Auswahl auf Ansätzen aus dem Dekonstruktivismus. Er unterscheidet folglich zwischen Jungenarbeit auf Basis der „Queer Theory“, „Antisexistische Jungenarbeit“, „Sozialpsychologisch orientierte Jungenarbeit“, „Androgynistisch orientierte Jungenarbeit“ und Mythopoetische Jungenarbeit“.

Gestern waren wir mit der Jungenarbeit noch bei Adam, heute sind wir schon einen Schritt weiter: bei Kain und Abel also. Kaum hat das zarte Pflänzchen >Jungenarbeit< die Ackerkrume durchbrochen, treibt es schon verschiedenfarbige Blüten, die einander nicht immer grün sind. (Karl 1996, S. 144)

Im weiteren Verlauf sollen besonders jene Ansätze bzw. Begrifflichkeiten Beachtung finden, die für den geschlechtersensiblen Unterricht in Verbindung mit Mädchenarbeit und reflexiver Koedukation besondere Bedeutung haben bzw. die verschiedene Perspektiven für die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern eröffnen.

6.1 Theoretischer Hintergrund und Ziele

Laut Connell (2000) und Busche und Cremers (2009, S. 14) war die feministische Bewegung die zentrale Antriebskraft für die weltweite Herausbildung von Jungenarbeit Mitte der 1980er Jahre. Nach 1990 versuchte sich die Jungenarbeit aus der Tradition des Feminismus zu lösen und einen *neuen* Blick auf Jungen zu vollziehen, was bis heute als Quelle der Unruhe wahrgenommen wird. Nach Busche und Cremers (2009, S. 15) „ist Jungenarbeit jedoch nur dann emanzipatorisch und kann zu mehr Geschlechtergerechtigkeit beitragen, wenn sie erstens auf die Kritik von feministischer Theorie und Praxis an sozialen und geschlechtsbezogenen Verhältnissen zurückgreift und sich darüber hinaus zweitens gemeinsam mit Feministinnen, Fachkräften der Mädchenarbeit und Gleichstellungsbeauftragten in Netzwerken organisiert“.

6.1.1 Emanzipatorische und antisexistische Jungenarbeit

Im zuvor dargestellten Zusammenhang wird die Zielsetzung der Jungenarbeit mit „emanzipatorisch“ gleichgesetzt, was jedoch keinesfalls durchgängig der Fall ist. Holz (2008, S. 18) schreibt, dass durch die Weiterentwicklung der Jungenarbeit in der Jugendarbeit versucht wird, ein Gleichgewicht zwischen Jungen- und Mädchenarbeit als gleichberechtigte Komponenten herzustellen. Holger Karl (1996a, S. 146), nebenamtlicher pädagogischer Mitarbeiter der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“, führt genauer aus, warum die emanzipatorische Jungenarbeit seiner Meinung nach nicht als „Leitform“ geeignet ist. Sie tendiert demnach dazu, durch einseitige Hervorhebung des >Betroffenheits<-Aspekts von Jungesein ebenso einseitig auf >Befreiung< von Zwängen hinzuarbeiten, wesentliche gesellschaftliche Realitäten aber völlig zu vernachlässigen oder zu leugnen“ (Karl, 1996a, S. 146).

Er räumt ein, dass der Begriff „antisexistisch“, wie alle Begriffe, die auf „Anti“ basieren, nicht ganz unproblematisch ist, weil er nicht explizit Gegenmodelle benennt, sondern den Angriffspunkt hervorhebt. Dennoch wird in der „Alten Molkerei Frille“ unter dem Begriff „Antisexistische Jungenarbeit“ gearbeitet, weil er das enthält, was ihre Sichtweise von anderen unterscheidet. Der „emanzipatorische Ansatz“ leistet folglich seiner Meinung nach nicht nur keinen oder nur einen völlig ungenügenden Beitrag zur Gleichberechtigung, weil es nicht darum geht, so genanntes „Macho-Verhalten“ (Sexismus) zu bearbeiten, sondern wird den Jungen auch nicht gerecht, weil er sie selektiv wahrnimmt (Karl, 1996a, S. 147; Schenk 1992).

Um die eben genannten Ansätze nochmals vor einem praktischen Hintergrund in ihren Unterschieden zu beleuchten, sollen nachfolgend zwei der verschiedenen (idealtypischen) Möglichkeiten, wie man als Lehrperson auf einen verbalen Übergriff eines Jungen auf anwesende oder nicht anwesende Frauen/Mädchen reagieren kann, kurz skizziert werden:

- Das Verletzende der Äußerung lässt man unkommentiert in den Hintergrund treten und konzentriert sich auf das, was unterhalb der Erscheinungsebene vermutet wird: Die Unsicherheit und die Zwänge des Jungen, denen er ausgesetzt ist. Dies ist nach Karl (1996a, S. 145) unter dem Begriff „parteiliche“ oder „emanzipatorische“ Jungenarbeit zu verstehen.
- Unter Wahrung grundsätzlicher Akzeptanz lässt man seine Ablehnung der Einzelaktion zum Ausdruck bringen und greift sie in einer Weise auf, dass die

individuellen Beweggründe des Jungen sichtbar werden, jedoch auch die Chance zu Veränderung und Sensibilisierung besteht. Diese Herangehensweise konstituiert nach Karl (1996a, S. 145) „antisexistische“ Jungenarbeit.

Franz Gerd Ottemeier-Glücks (2003, S. 30f), hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter der „Alten Molkerei Frille“, streicht die Individualität der Jungen in einer antiseixistischen Jungenarbeit noch weiter heraus. Diese habe sich stets daran zu orientieren, was die Jungen an individuellen Themen, Verunsicherungen und Wünschen mitbringen. Er schließt wie auch schon Karl (1996b, S. 214) aus, dass es vorgefertigte Methoden oder Konzepte in der Jungenarbeit gibt. Diese muss auf der Basis einer genauen Analyse des Geschlechterverhältnisses beruhen und im Bewusstsein darüber, dass die Lehrpersonen selbst darin eingebunden sind (Drogand-Strud & Ottemeier-Glücks, 2003, S. 32; Eichinger-Wimmer, 2005, S. 58).

Die Befindlichkeiten von Jungen und jungen Männern sind vor dem Hintergrund des herrschenden Geschlechterverhältnisses, der Geschlechterhierarchie und einer am Männlichen orientierten Dominanzkultur zu betrachten. Der einzelne Bub muss die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe ständig neu beweisen. Am sichersten gelingt ihm dies durch den Rückgriff auf den Anspruch von männlicher Überlegenheit. Die Ursache für die einseitige Wahrnehmung von Jungen beruht demnach auch auf der Wahrnehmung des Geschlechterverhältnisses, welches den Hintergrund jeder alltäglichen Handlung darstellt. (Eichinger-Wimmer, 2005, S. 58; Drogand-Strud & Ottemeier-Glücks, 2003, S. 30f)

- Alte Molkerei Frille

Die bereits mehrfach angeführte „Alte Molkerei Frille“ ist eine Bildungseinrichtung im Mühlenkreis Münden-Lübbecke in Deutschland und wahrscheinlich das bekannteste Beispiel für parallel inszenierte parteiliche Mädchenarbeit und antiseixistische Jungenarbeit.

Antiseixistische Jungenarbeit, wie sie in der „Alten Molkerei Frille“ verstanden wird, besitzt nach Karl (1996a, S. 146) nachfolgende Charakteristika. Sie ist:

- ganzheitlich, indem sie alle Aspekte und Wirkungen von Männlichkeit angemessen berücksichtigt,
- emanzipatorisch, weil sie Jungen hilft, den Druck rigider Männlichkeitsvorstellungen abzubauen,

- parteilich, weil wir immer auf der Seite der Jungen stehen: mit Anteilnahme, die manchmal eine kritische ist,
- solidarisch in des Wortes ursprünglicher Bedeutung: Solidarität mit denen, die ihrer bedürfen. Das sind oft Jungen, können aber auch Mädchen sein. (Karl, 1996a, S. 146f)

Unabhängige Jungenarbeit wird im monoedukativen Raum mit bewusster Interaktion zur Mädchenarbeit in parallelen oder koedukativen Zusammenhängen praktiziert. Somit soll die Überwindung der Geschlechterhierarchie und der zugrunde liegenden polaren Geschlechterkonstruktion erreicht werden (Karl, 1996a, S. 134; Drogand-Strud & Ottemeier-Glücks, 2003, S. 35f). Der Tendenz, dass Jungen männliche Identität in erster Linie durch die Abgrenzung von „Weiblichkeit“ definieren, wird nicht nur mit Aufklärung begegnet. Karl (1996a, S. 140) merkt an, dass Jungen das „Weibliche“ nicht nur in sich, sondern auch um sie herum (nicht nur als Abstraktum, sondern auch Frauen und Mädchen) bekämpfen. Dem wird in Frille durch die Infragestellung sexistischer Mythen auf kognitiver Ebene und durch das individuelle Beispiel der Pädagogen und Pädagoginnen entgegengewirkt.

>Aufklärung< allein genügt nicht. Es braucht ein Selbstbewusstsein bei Jungen, das nicht mehr auf Unterdrückung anderer basiert, und es braucht Mädchen, die sich Unterdrückung nicht mehr gefallen lassen. Zielvorstellung ist >Gleichheit in Differenz<: die Fähigkeit, Verschiedenheit zuzulassen, ohne dass Verschiedenes verschieden viel wert sein muss. (Karl, 1996a, S. 140)

6.1.2 Jungenarbeit und Queer Theory

In Bezug auf eine Jungenarbeit, die auf einem von „Queer Theory“ angeregten Verständnis beruht, soll Männlichkeit weder zu einem essentiellen Ausgangspunkt, noch zum Ziel gemacht werden. Geschlechtliche Identitäten werden dabei ganz im Sinne von Butler (1991) nicht einem Besitzer oder einer Besitzerin zugeordnet. Ebenso wird die Entdeckung des vorausgesetzten Körpers ausgeschlossen und der Körper nicht zum grundsätzlichen Ausgangspunkt gemacht. (Eichinger-Wimmer, 2005, S. 56). Jungenarbeit muss in diesem Zusammenhang nicht neu erfunden werden, es geht um den Blick der Unterrichtenden *auf* Jungen, der sich weiterentwickeln muss.

Das Ziel einer nicht-identitären Jungenarbeit entwickelt sich von der Suche nach einem anderen Mannsein hin zu seiner Dekonstruktion. Das Ziel ist kein Junge! (Bentheim, May, Sturzenhecker & Winter, 2004, S. 282; zit.n. Eichinger-Wimmer, 2005, S. 56)

6.1.3 Biographische und sozialpsychologisch orientierte Jungenarbeit

Pech (2009, S. 81) fügt mit seinem Verständnis von Jungenarbeit einen weiteren Begriff zu den bereits vorhandenen hinzu. Er merkt an, dass er andere Aufgaben sieht, als „irgendetwas“ an die Jungen heran zu tragen – Jungenarbeit sollte sich hingegen an Persönlichkeitsentwicklung ausrichten. Das „eigene Leben“ der Jungen steht im Mittelpunkt und wird bearbeitet. Im Hinblick auf die bereits bei Karl (1996, S. 214) angesprochene „Methodenlosigkeit“ der Jungenarbeit kritisiert Pech (2009, S. 74) fehlende spezifische Inhalte von Jungenarbeit. Einzig die sieben Prinzipien der Jungenarbeit nach Boldt (2001) lassen ihn auf ein etwaiges „methodisches Grundsetting“ schließen:

- Prinzip des geschützten Raumes,
- Prinzip der Verschwiegenheit,
- Prinzip der männlichen Leitung
- Prinzip der Klarheit,
- Prinzip der Subjektorientierung,
- Prinzip der Freiwilligkeit,
- Prinzip der Handlungsorientierung.

(Boldt 2001; zit.n. Pech, 2009, S. 74)

Bezüglich des unbedingten Anspruchs der Präsenz von Männern in der Jungenarbeit plädiert Pech (2009, S. 74), zu einem veränderten und inhaltlich differenzierten Verständnis von Jungenarbeit zu kommen und dabei auch die Bedeutung der Männer in der Jungenarbeit neu zu betrachten. Als Vorschlag unterbreitet er folgende begriffliche Unterscheidung von Angeboten an Jungen, bei denen ihre geschlechtsbezogene Entwicklung in den Blick genommen wird:

- „Jungenarbeit“ → Angebote, die von Männern durchgeführt werden
- „Arbeit mit Jungen“ → Angebote, die von Frauen durchgeführt werden

(Pech, 2009, S. 75)

In einer sozialpsychologisch orientierten Jungenarbeit stehen in ähnlicher Form Geschlechtsidentität(en) bzw. gelingende Geschlechtsidentität(en) im Mittelpunkt

(Sturzenhecker, 2004, S. 102f), wobei sich hier von Anfang an die Frage stellt, was eine gelungene Geschlechtsidentität konstituiert. Jedenfalls sollen Jungen zur Aneignung erweiterter Handlungskompetenzen befähigt werden, was mit einer Enttraditionalisierung männlicher Sozialisation bzw. einer Individualisierung und Pluralisierung einher geht (Eichinger-Wimmer 2005, S. 61; Sturzenhecker, 2004, S. 103).

6.1.4 Mythopoetische und androgynistisch orientierte Jungenarbeit

Nachfolgend sollen die Grundlagen dieser beiden Ansätze kurz erklärt werden und anschließend in Beziehung zu Uwe Sielert und seinem Verständnis von Jungenarbeit gesetzt werden. Wie der Begriff „Androgynie“ bereits impliziert, geht es dabei um das Bestreben der Integration von Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen Geschlechts in das eigene Selbst. Von der Konstruktion dieser Arbeit her werden die traditionell für die Geschlechter bestimmenden komplementären Verhaltensweisen, Einstellungen und Eigenschaften in jede einzelne Person hineinverlagert. Dies bedeutet nicht nur eine Defizitorientierung, sondern auch ein Festhalten am System der Zweigeschlechtlichkeit (Wolters, 2002, S. 181; Eichinger-Wimmer, 2005, S. 64).

In einer androgynistisch orientierten Jungenarbeit ginge es darum, dass Jungen Erfahrungen mit der „fehlenden weiblichen Seite“ machen können und diesen Gegenpol des Weiblichen in ihre Identität integrieren könnten. Damit sollten sie auch üben, sich von tradierten Rollenzuschreibungen traditioneller Männlichkeit zu emanzipieren. (Bentheim et al., 2004, S. 114; zit.n. Eichinger-Wimmer, 2005, S. 64)

Jungenarbeit, wie sie Sielert (2010) versteht, ist eingewoben in sozialpsychologisch und androgynistisch orientierte Ansätze sowie auch nahe der mythopoetischen Jungenarbeit. Es spielen nicht nur die individuellen Biographien der Jungen eine große Rolle, sondern auch die Thematisierung eigener Stärken und möglicher „Potentiale“, auf die noch nicht zugegriffen wird. In diesem Zusammenhang geht es auch um „Quellen der Kraft“, von denen viele Männer abgeschnitten sind und entweder „in vorgegebenen Motivationsbahnen der Selbstpräsentation in Beruf, Familie und Konsumleben mitschwimmen oder – je nach sozialem Kontext – zynisch oder depressiv werden“ (Sielert, 2010, S. 60). Jungen erleben dies in vielfältiger Weise in ihrem Umfeld und signalisieren durch die Wahl energiegeladener und erfolgreicher Vorbilder aus Sport,

Musik und Film eine deutliche Sehnsucht nach Erhalt ihrer imaginierten oder vorhandenen Lebendigkeit. Hier bezieht sich Sielert (2010, S. 61) auf mythopoetische Prinzipien.

Die mythopoetische Männerbewegung und die ihr verpflichteten Jungenarbeitsmodelle versuchen ein „back to the roots“ und suchen den Anschluss an vermeintlich kollektiv seit Jahrhunderten existierenden Männlichkeitsquellen der Aggression, Liebe, Heilung und Spiritualität. (Sielert, 2010, S. 61; Möller 1997)

Basierend auf dem von Winter und Neubauer (2001) entworfenen Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ hat Sielert sein „Triadenmodell balancierter Persönlichkeit“ entwickelt, bei dem neun Antinomien mit einem zusätzlichen Begriff erweitert wurden. Der größte Vorteil gegenüber bisherigen Modellen androgynistischer Ansätze ist seiner Meinung nach der Verzicht auf die Kennzeichnung einzelner Merkmalsgruppen als männlich oder weiblich. Vielmehr besteht das Bemühen um Begriffspaare, die keine hierarchischen Wertigkeiten nahe legen (Sielert, 2010, S. 59). Darauf soll, da es sich neben einem eigenen allgemeinen Verständnis von Jungenarbeit auch um ein Instrumentarium für diagnostische und pädagogische Intentionen handelt, genauer in Kapitel 9 „Auswirkungen geschlechtersensiblen Unterrichts und deren Überprüfbarkeit“ eingegangen werden.

Im Hinblick auf die allgemeinen Ziele der Jungenarbeit lassen sich verschiedene Schwerpunkte bei verschiedenen Autoren identifizieren. So sieht Hoffmann (1994, S. 49) es als Aufgabe, den heranwachsenden Jugendlichen die Männlichkeitsvorstellungen und gesellschaftspolitischen Ziele der Männerbewegung schmackhaft zu machen. Brandfellner (2010, S. 4) formuliert eine allgemeine Marschrichtung der Jungenarbeit, die in gewisser Hinsicht noch defizitorientiert ist, gleichzeitig jedoch die vorhandenen Ressourcen in den Mittelpunkt rückt.

In der geschlechtersensiblen Bubenarbeit geht es in unterschiedlicher Akzentuierung in den verschiedenen Ansätzen [daher] vor allem darum, den Buben Zugang zu ihren Bedürfnissen und Gefühlen zu erschließen und um Stärkung des Selbstbewusstseins. Dabei sollen die Probleme, die Buben haben, in den Blick genommen werden und ihnen die Ressourcen bewusst gemacht werden, die in ihnen stecken. (Brandfellner, 2010, S. 4)

Diketmüller (2009, S. 252) argumentiert ähnlich und sieht das Ziel der Jungenarbeit in der Stärkung des Selbstwertgefühls, „indem an der Aneignung vernachlässigter Verhaltenskompetenzen gearbeitet und das Verhaltensrepertoire erweitert wird [...]“, fügt

jedoch umgehend hinzu, dass (reflektierte) Jungenarbeit dabei „nicht >weibliche< Tugenden als Norm und Jungen per se als defizitär auffasst, sondern differenziert auf die Bedürfnisse, Herausforderungen, Gefährdungen und Chancen von Jungen eingeht“ (Diketmüller, 2009, S. 252; Schnack & Neutzling, 1990; Combrink & Marienfeldt, 2006; Boldt, 2004).

Holz (2008, S. 18) formuliert seinerseits, was Jungenarbeit keinesfalls sein oder tun soll:

Ziel der Arbeit mit Jungen soll niemals sein, die Errungenschaften der Frauenbewegung und der Mädchenarbeit aufzuheben oder zu zerstören, sondern als weitere Entwicklung innerhalb der Gesellschaft Jungen anzunehmen, zu verstehen und zu verändern. Es ist wichtig, Bezug auf die Männerarbeit zu nehmen, da Jungenarbeit aus der Männerbewegung entstanden ist und Jungen zu Männern werden und die Männerarbeit somit die Fortführung der Jungenarbeit ist. (Holz, 2008, S. 18)

Vor diesem Hintergrund und der in Kapitel 2 erwähnten Annahme, dass neuere Studien deutliche Hinweise darauf geben, dass die Unterschiede innerhalb einer Geschlechtergruppe ohnehin oft viel größer sind als zwischen den Geschlechtergruppen (Firley-Lorenz, 2004, S. 25), scheinen folgende Lernfelder polarisierend, stereotyp und sollten kritisch betrachtet werden:

Buben und Männer sollten z.B. lernen (Schneider, 2003, S. 36):

- die emotionalen Reproduktionstätigkeiten und das alltägliche Gefühlsleben bewusst in die eigene Hand zu nehmen, und lernen, dass auch sie für eine angenehme Atmosphäre im Umgang miteinander verantwortlich sind;
- sich die praktische Reproduktionsarbeit wie Waschen, Putzen, Nähen, Kochen anzueignen;
- neue Erfahrungen mit dem eigenen Körper, mit allen Sinnen zu machen, um sich besser wahrnehmen zu können, d.h. die Reaktionen des Körpers lesen zu lernen;
- wie sie mit Angst und Schwäche umgehen können;
- sensibler zu werden für fremde und eigene Bedürfnisse, überhaupt für Vorgänge im zwischenmenschlichen Bereich;
- Freiheit, Lust, Bedürfnisbefriedigung, Freude und Anerkennung nicht auf Kosten anderer zu erleben [...];
- Frauen nicht als „emotionale Reproduktionsinstanz“ (Spoden 1992, S. 113) zu benutzen. (Schneider, 2003, S. 36)

6.2 Jungenarbeit in der (Sport-)Praxis

Wie zuvor bei Kapitel fünf soll auch hier eine Möglichkeit zur praktischen Umsetzung von Jungenarbeit im Unterricht dargestellt werden. Das angeführte Beispiel orientiert sich an den immer wieder auftauchenden Schlagworten Sensibilität und Körperwahrnehmung und stammt aus Brandfellner (2010, S. 7). Die *Körperreise* verfolgt als Ziel, eine differenzierte Körperwahrnehmung nach innen und außen und kann Jugendlichen helfen, verschiedene Botschaften des Körpers an das Gehirn besser wahrzunehmen. An Material wird eine Gymnastikmatte benötigt und die Altersgruppe wird mit 14 Jahren aufwärts angegeben.

Als einleitende Erklärung steht die Einladung zu einem „Experiment“, das auf Freiwilligkeit basiert, im Mittelpunkt. Wer nicht mitmachen will, bleibt einfach ruhig auf seiner Matte liegen. Die Jugendlichen werden darauf aufmerksam gemacht, dass Gefühle mit dem Körper wahrgenommen werden und viele Mädchen und Jungen aber gelernt haben, etwa durch Kommentare wie „Ein Bub weint nicht!“, ihre Gefühle zu ignorieren. Durch sorgfältige Beobachtung der Vorgänge im Körper kann jedoch wieder Kontakt zu der Vielfalt seelischer Prozesse gefunden werden. Dieses Experiment ist eine Gelegenheit, das Körperbewusstsein praktisch zu üben.

Die Anweisungen der Körperreise sollen hier nicht genau wiedergegeben werden. Sie beziehen sich auf die Bewusstmachung verschiedenster Körperteile und Spannungen, die bequem auf der Matte liegend mit geschlossenen Augen wahrgenommen werden sollen. Dies beginnt bei der Wahrnehmung der Atmung über Wangen, Lippen, hin zu den Händen, dem Herz, Genitalien (je nach Reife der Schüler und Situation), Beinen und endet mit der Aussage im Stillen „Das bin ich (Vorname), das bin ich und ich bin gut“, bevor die Jugendlichen langsam wieder aufstehen.

Themen und Fragen bei der gemeinsamen Reflexion sind:

- Wie hat mir das Experiment gefallen?
- Wo habe ich Spannungen bemerkt?
- Welche Körperteile waren für mich schwer oder gar nicht wahrnehmbar?
- Wie behandle ich meinen Körper im Alltag? Gehe ich sorgfältig mit ihm um oder behandle ich ihn wie eine Maschine, die funktionieren muss?
- Was möchte ich noch sagen? (Brandfellner, 2010, S. 8)

7 (Reflexive) Koedukation

Die geschichtlich gesehen sehr kontrovers und umfangreich diskutierte Koedukation hat für den Sportunterricht eine besondere Bedeutung. Daher beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen zum Großteil auf das Unterrichtsfach Bewegung und Sport, haben jedoch auch für andere Unterrichtsfächer einige wichtige Ansatzpunkte zu bieten. Laut Schneider (2003, S. 1) ist die Koedukationsdebatte eng mit der Debatte um Mädchen- und Frauenbildung verknüpft, denn erst der Kampf der Frauen gegen Ausschluss, Verhinderung und Abdrängung in „Reservate der Weiblichkeit“ machte eine Koedukationsdebatte nötig.

Bildungspolitik wurde stets nicht nur für, sondern auch gegen jemanden gemacht, und stets sollte sie einen Überlegenheitsanspruch der einen über die anderen abstützen und legitimieren. [...] Wie die Bildungsinhalte beschaffen sind, für wen welche Bildungsinhalte angemessen erscheinen und wer von welchem Wissen in welchen Sichtweisen abgeschirmt wird, ergibt sich aus den im Bildungssystem herrschenden Machtverhältnissen und Interessen. (Fischer-Kowalski et. al, 1986, S. 1 zit.n. Schneider, 2003, S. 1)

War Mitte der 1970er Jahre in anderen schulischen Fächern die koedukative Unterrichtsreform bereits weitgehend realisiert, so bekamen Jungen und Mädchen im Fach „Leibeserziehung“ ganz selbstverständlich je spezifische Inhalte, Räume, Ziele und Anforderungen zugewiesen, wie es vermeintlich ihrem Wesen entsprach. Durch eine Reihe früher Verfechterinnen und Verfechter der Koedukation erfolgten während dieser Zeit erste Anstöße für die Veränderung der Konzeption eines nach Geschlechtern getrennten Unterrichts des Schulsports (Kugelman, Röger & Weigelt, 2006, S. 261; Jost, 1977; u.a. Funke, 1974; Kugelman, 1980). Die Argumentation beruhte auf der zu dieser Zeit vorherrschenden Defizittheorie und auf der Vorstellung, tradierte Geschlechterrollen „aufbrechen“ zu müssen und die ungleiche Behandlung der Geschlechter gerechter zu regeln.

Sie alle verfolgten mit ihren theoretischen Beiträgen bzw. mit ihren ersten Unterrichtsversuchen das Ziel der Gleichbehandlung und Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen. Gerade bei Sport, Spiel und Bewegung, wo die Begegnung der Geschlechter sozusagen hautnah stattfindet, schien die Chance größer, Vorurteile und Geschlechterstereotype zu überwinden. (Kugelman, Röger & Weigelt, 2006, S. 262)

Nachfolgend soll auf den theoretischen Hintergrund, die Ziele, Möglichkeiten und Auswirkungen reflexiver Koedukation genauer eingegangen sowie durch eine begriffliche Eingrenzung eine gemeinsame Verständnisbasis ermöglicht werden.

7.1 Theoretischer Hintergrund und Ziele

Nach Kugelmann, Röger und Weigelt (2006, S. 265) kam der entscheidende Impuls für die Weiterführung der Koedukationsdiskussion und für die Forderung nach reflexiver Koedukation bzw. geschlechtssensiblen Unterrichts aus Nordrhein-Westfalen. Die bereits in Kapitel 5 und 6 vorgestellten „Argumentationsstränge“ der Mädchenparteilichkeit und verstärkten Jungenarbeit entwickelten sich parallel dazu, wobei Kugelmann, Röger und Weigelt (2006, S. 265) anmerken, dass diese Ansätze vielmehr aus der alltäglichen Not im pädagogischen Umgang mit Jungen und Mädchen entstanden als aus Theoriebezügen der Genderforschung abgeleitet sind.

Voss (2002, S. 62) argumentiert, dass der Begriff Koedukation häufig als ein Synonym für Koinstruktion, dem gemeinsamen Nebeneinander von Jungen und Mädchen im Unterricht, benutzt wird. Dieses, dem Grundsatz nach völlig verschiedene Unterrichtskonzept, zeichnet sich dadurch aus, dass Mädchen und Jungen zwar am selben Ort anwesend sind, jedoch keinen oder zu wenig Ansporn erfahren, gemeinsam Sport zu treiben oder sich mit geschlechtsbedingten Konflikten auseinanderzusetzen. „Besonderheiten oder Gemeinsamkeiten im sportlichen Können und Interesse werden nicht zum Thema von Sportunterricht gemacht, sondern als wesensmäßig und selbstverständlich wahrgenommen“ (Kugelmann, Röger & Weigelt, 2006, S. 262). Diese Anwendung wird der ursprünglichen Bedeutung des Wortes (lat.: co – gemeinsam, educare – erziehen) von der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter jedoch nicht gerecht. Wie bei Voss (2002, S. 62) und Diketmüller (2009, S. 253) wird auch hier nachfolgend ein reflexiver Koedukationsbegriff vorausgesetzt, „der einen Erziehungsrahmen vorsieht, in dem eine Entwicklung und Entfaltung von Mädchen und Jungen jenseits von Rollenstereotypen und Geschlechterhierarchien möglich ist. Mädchen und Jungen sollen über Bewegung und Sport lernen, gleichberechtigt und selbstbestimmt miteinander so zu handeln, dass dies zu einem für beide Geschlechter befriedigenden Miteinander führt“ (Voss, 2002, S. 62; Kugelmann, 1985).

Voss (2002, S. 62) geht zudem auf die Frage ein, ob Sportunterricht ausschließlich koedukativ erfolgen sollte. Grundsätzlich müssen Lernende und Lehrende Konflikte erkennen, deren Ursache begreifen und die Bereitschaft zeigen, Lösungen zu finden.

Geschlechtshomogene Gruppen können dazu beitragen und der (Sport-) Unterricht kann teilweise getrennt werden (z.B. in einer von drei Sportstunden).

Diese Trennung sollte aber auf den koedukativen Kontext rückbezogen werden und das Geschlechterverhältnis bewusst in den Unterricht einbinden. Eine reflexive Koedukation, die ein Geschlechterverhältnis im Sinne eines gleichberechtigten Zusammenlebens intendiert, muss danach zunächst einmal die Konstruktionsmechanismen von Geschlecht sowie der Geschlechterverhältnisse reflektieren, um in einem zweiten Schritt ein emanzipatorisches Miteinander der Geschlechter im schulsportlichen Alltag zu installieren. (Voss, 2002, S. 62)

7.2 Koedukation auf pädagogischer, didaktischer und institutionell-politischer Ebene

Kugelman, Röger & Weigelt (2006, S. 268) plädieren für ein Handeln auf mehreren Ebenen an den Schulen und im Sportunterricht, damit Koedukation gelingt. Auch Voss (2002, S. 68f) formuliert vier Ansätze einer reflexiven Praxis des Sportunterrichts.

- Sport- und bewegungspädagogische Ebene – Förderung individueller Potentiale

Ausgangspunkt sind die individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten von Mädchen und Jungen, die es jeweils zu fördern gilt, auch wenn sie von gängigen Geschlechterstereotypen abweichen (vgl. Gieß-Stüber, 2000). Dazu gehört, gemeinsam zu reflektieren, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht naturgegeben sind, sondern sozial konstruiert („doing gender“) werden. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen Ziele wie die Anerkennung der eigenen Kompetenzen und der Stärken Anderer, Aushalten von Unsicherheit im sozialen Miteinander, Toleranz gegenüber Fremden und das Vermeiden von Typisierungen. Der bereits erwähnte Gedanke des „Empowerment“, junge Menschen zu stärken und kompetent für die Anforderungen des Lebens zu machen, steht im Zentrum. Dazu müssen die Lernenden an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden und Gelegenheit zur selbst- und mitverantwortlichen Teilhabe erhalten. Im Sinne der „Pädagogik der Vielfalt“ lässt dieser Ansatz eine wünschenswerte Vielfalt und Differenzen zwischen den am koedukativen (Sport-)Unterricht beteiligten Schülerinnen und Schülern zu (Kugelman, Röger & Weigelt, 2006, S. 286f; Prengel, 1995).

- Didaktische Ebene – Vielfalt der Themen im situativen Kontext

Auf dieser Ebene wird der Frage Rechnung getragen, wie ein Inhalt unter bestimmten Perspektiven/Zielsetzungen für eine bestimmte Adressatengruppe zum Thema werden kann. Dies wird dann virulent, wenn der Spielprozess in gemischten Klassen ins Stocken gerät und einige vom Spiel ausgeschlossen werden. Abhängig von Situation, Vorgeschichte, pädagogischer Absicht und mittelfristiger Planung, wird dann „Koedukation“ eher jungen- oder mädchenorientiert sein bzw. beide Geschlechter gleichermaßen betreffen. Die Differenzierung kann zwischen erfahrenen und unerfahrenen Mitspielern und Mitspielerinnen erfolgen oder durch die Implementierung zeitweise getrennter Gruppen erfolgen. In jedem Fall sind jedoch Lehrende sowie Lernende gemeinsam für das Gelingen des Unterrichts verantwortlich (Kugelman, Röger & Weigelt, 2006, S. 270).

- Institutionell-politische Ebenen – Gender Mainstreaming im Schulprogramm und in der Bildungspolitik

Sowohl Diketmüller (2009, S. 255), als auch Gramespacher (2007, S. 87) und Kugelman, Röger und Weigelt (2006, S. 268f) gehen auf die Verbindung von Gender Mainstreaming und koedukativen Unterrichtssettings ein. So meint Diketmüller (2009, S. 255), dass die Vorgabe der im Bildungsbereich verpflichtenden Umsetzung von Gender Mainstreaming im Grunde die Verantwortung für die Gestaltung der Bereitstellung der organisatorischen Rahmenbedingungen geklärt hätte, um chancengleiche Bildungsmöglichkeiten (nicht nur) im Sportunterricht möglich zu machen und zu einem gleichberechtigten Miteinander der Geschlechter durch alle Entscheidungen hinzuwirken. Gramespacher (2007, S. 87) geht insbesondere auf das Verhältnis von Geschlechterpolitik und Geschlechtertheorie ein:

Sowohl Gender Mainstreaming als auch die Reflexive Koedukation fußen auf geschlechtertheoretischen Erkenntnissen: Reflexive Koedukation basiert auf der Annahme, dass alle Schüler/innen dieselben Entwicklungspotentiale haben. Hieraus folgt die pädagogische Forderung, dass der Unterricht so zu gestalten ist, dass keine geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten entstehen. Während die geschlechtertheoretische Einbindung der Reflexiven Koedukation hinreichend begründet ist, ist das Verhältnis zwischen Geschlechterpolitik und Geschlechtertheorie noch problematisch, denn der geschlechtertheoretisch fundierte Begriff Gender wird mit Gender Mainstreaming nur bedingt aufgenommen. (Gramespacher, 2007, S. 87)

Kugelmann, Röger und Weigelt (2006, S. 271) sehen, dass Veränderungen im pädagogischen Sinne nur dann gelingen, wenn auch das Umfeld diese Veränderungen erwünscht, wenn Bildungspolitik und Schule die entsprechenden Vorgaben und Möglichkeiten einräumen. Demnach muss Gender Mainstreaming ein zentraler Bestandteil des Schulprogramms sein und alle das Schulleben betreffenden Entscheidungen müssen daraufhin geprüft werden, welche Bedeutung sie für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler haben und ob ein Geschlecht dadurch benachteiligt wird. Konkret kann dies beispielsweise bei der Gestaltung des Pausenhofs, Planung von Schulfesten, Verteilung finanzieller Ressourcen und personellen Aufgaben relevant sein.

7.3 Reflexive Koedukation und ihre Anbindung an sportdidaktische Modelle

Laut Diketmüller (2009, S. 253) ist nicht nur das Wissen über die Kategorie Geschlecht und die daraus resultierenden Konsequenzen für Schulsport und Unterricht und die Einnahme einer reflexiven Haltung bedeutsam, sondern auch die Anbindung an sportdidaktische Modelle. Voss (2002, S. 66f) versucht Anregungen für eine reflexive koedukative Sportpraxis in gesamtgesellschaftliche Einflussfaktoren auf den Sportunterricht einzubinden und darzustellen. Dazu dient ihr das bereits existierende Modell von Größing (1983, S. 41), in dem die verschiedenen Einflussgrößen und Wechselwirkungen integriert sind.

In der Bedingungebene finden sich Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler im System Schule als Teil der Gesellschaft wieder, das die Rahmenbedingungen der gesamten Theorie und Praxis des Schulsports bildet bzw. in deren Grenzen der Schulsport analysiert werden muss. Zentral ist jedoch die Entscheidungsebene, die den Kernbereich der Sportdidaktik darstellt, weil auf ihr der Unterricht selbst geplant und durchgeführt wird. Rund um den Begriff der Interaktion finden sich die Lernziele, Lerninhalte, Organisation, Unterrichtsverfahren, Unterrichtsformen und Aktionsformen angeordnet, wobei Interaktion nicht als Variable an einem bestimmten Ort im Modell zu verstehen ist, sondern als durchgängiges didaktisches Prinzip allgegenwärtig ist. Dies ist der Fall, „da alle am Schulsport beteiligten Komponenten und Personen nur in beständigem Bezug zueinander konzeptionell wirksam werden können“ (Voss, 2002, S. 68). Die in der Abbildung noch fehlende Evaluationsebene soll die kontinuierlichen Veränderungen in der Gesamtgesellschaft durch Anpassung an die veränderten Voraussetzungen gewährleisten, vorerst ist sie jedoch für die Darstellung einer reflexiven

Koedukation unerheblich. Als übergeordnetes Ziel findet sich der Abbau patriarchaler Gesellschaftsstrukturen mit gleichberechtigten Norm- und Wertvorstellungen.

7.4 Reflexive Koedukation in der Praxis des Schulsports

Voss (2002, S. 68f) identifiziert vier Maßnahmen, die sich auf die Einflussgröße der Lehrperson beziehen und die sich zum Teil auf die drei bereits angeführten Ebenen von Kugelman, Röger und Weigelt (2006, S. 269) in Kapitel 7.2 umlegen lassen.

- Integration der sozialen Kategorie Geschlecht in die persönliche Gestaltung des Sportunterrichts und Reflexion der geschlechtsspezifischen Sport- und Bewegungssozialisation

Bei dieser Forderung geht es konkret um die Reflexion und Sensibilisierung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen als soziales und kulturelles Konstrukt, bezogen sowohl auf die geschlechtsspezifische Sozialisation von Lehrpersonen als auch auf jene von Schülerinnen und Schülern. Eine Möglichkeit, verschiedene Prozesse der Herstellung von Geschlecht aufzugreifen und zu thematisieren, stellt die Diskussion des Filmes „Kick it like Beckham“ von Diketmüller (2004) dar. Für Lehrerinnen und Lehrer wird durch die Reflexion der eigenen geschlechtlichen Verwobenheit und Doing-Gender-Prozesse auch der Blick dafür geschärft, „wie (De-)Konstruktionsmechanismen in Gang gesetzt werden können und welche Maßnahmen im Unterricht möglich sind“ (Diketmüller, 2009, S. 254). Dazu zählen beispielsweise geschlechtersensible Sprache oder das Hinterfragen der eigenen Normen „geschlechterkonformen“ Verhaltens.

- Möglichkeiten pluraler Erfahrungen von Geschlecht

Im Mittelpunkt steht hier die Überwindung der Geschlechterpolaritäten mit dem Ziel, Mädchen und Jungen „biplurale“ Geschlechtererfahrungen anzubieten (vgl. Hoffmann, 1994). Dies kann im Sportunterricht beispielsweise durch die Ermöglichung vielfältiger Bewegungswelten realisiert werden, die bei Mädchen und Jungen aufgrund geschlechtertypischer und lebensweltlicher Sozialisationsbedingungen bisher keine oder eine nebensächliche Rolle gespielt haben (Diketmüller, 2009, S. 254; Voss, 2002, S. 69).

Dies kann für Mädchen zum Beispiel die Thematisierung von Kraft, Mut, Raum und Risiko bedeuten (vgl. Scheffel, 1996; Hagemann-White, 1984) und für Jungen die Auseinandersetzung mit Körperwahrnehmung und ästhetischen Bewegungsinhalten.

- Didaktisch - methodische Maßnahmen im Sinne einer reflexiven Koedukation

Das Geschlechterverhältnis und die Kategorie Geschlecht können auf verschiedene Weisen im (Sport-)Unterricht gezielt eingebunden und reflektiert werden. Drei Ansätze benennen Voss (2002, S. 69f) und Diketmüller (2009, S. 254) als Möglichkeiten, die in die Praxis Einzug gefunden haben.

- Brodtmanns und Kugelmanns Methode der „intentionalen Koedukation“ (1984) benennt die theoretische und praktische Aufarbeitung zentraler Probleme geschlechtsheterogener Gruppen, um das gemeinsame Miteinander der Geschlechter positiv zu beeinflussen. Durch die Konfrontationsmethode können diese Konflikte auch absichtlich herbeigeführt werden.
- Scheffels didaktische Prinzipien reflexiver Koedukation (1996) stellen allgemein wichtige didaktische Prinzipien geschlechtersensibler Zugänge dar und werden folglich häufig zitiert.
 - Mädchenparteilichkeit
 - Wertschätzung
 - Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit
 - Problemorientierung und Konfliktfähigkeit
 - Variabilität und Vielfalt der Inhalte
 - Erfahrungsoffenheit
 - Alltagsbezug
- Bewegungs- und Sportkonzept nach Kugelmann (1996a)

- Der veränderte Blick auf Unterrichtsinhalte

Da die Auswahl pädagogisch relevanter Inhalte im Sportunterricht im direkten Zusammenhang steht mit der Herstellung chancengleicher Entfaltungsmöglichkeiten, plädiert Voss (2002, S. 70) anfangs für Sportinhalte, die eher geschlechterneutral konnotiert sind und Jungen und Mädchen gleiche Erfolgchancen in Aussicht stellen. Erst nachdem eine positive emotionale Grundeinstellung zum heterogenen Miteinander aufgebaut ist, sollen geschlechtertypische Sportarten, die auch ein höheres Maß an Reflexivität und Konfliktfähigkeit der Lehrkräfte erfordern, im Unterricht eingesetzt werden. Keine einhellige Meinung in geschlechterhomogenen Kontexten gibt es dahingehend, ob Mädchen und Jungen zunächst in ihren sozialisationsbedingten Erfahrungen und Interessen bestärkt werden sollen und erst dann alternative Handlungsoptionen angeboten werden sollen, oder ob ähnlich wie in koedukativen Settings eine breite Basis mit geschlechtsneutralen Bewegungsinhalten gelegt werden kann. Letzteres bezieht sich auf die Tatsache, dass die Unterschiede innerhalb der Geschlechter zum Teil größer sind als zwischen den Geschlechtern (vgl. Diketmüller, 2009, S. 255).

Unisono werden ein vielfältiges Bewegungsspektrum mit tradierten und alternativen Bewegungsfeldern und Sinndeutungen von Bewegung und Sport sowie das Aufgreifen von Möglichkeiten zur Bestärkung von Mädchen und Jungen in ihrer Körperlichkeit und Individualität als zentral für eine selbstbestimmte Zuwendung zu Bewegungsinhalten für die Schüler/innen gesehen. (Diketmüller, 2009, S. 255)

8 Lehrkräfte und geschlechtersensibler Unterricht

Eine konsequente Umsetzung geschlechtersensibler Prinzipien und Zugänge erfordert insbesondere von Lehrpersonen ein hohes Maß an Kompetenzen und Bereitschaft, sich mit sich selbst und der eigenen Geschlechtlichkeit auseinanderzusetzen. (Diketmüller, 2009, S. 255)

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit angeführt, merken auch Grünewald-Huber und von Gunten (2009, S. 7) an, dass in der letzten Zeit das Bewusstsein für die Relevanz der Genderthematik auch im Zusammenhang mit Bildungsqualität und Schulleistungen, deutlich zugenommen hat. Genderkompetenz von Lehrpersonen kann demnach zu einer besseren Förderung von Schülern und Schülerinnen und damit zu besseren Bildungsabschlüssen beitragen. Die Diskrepanz zwischen dem reich vorhandenen Genderwissen (Theorien, Konzepte, Forschungsergebnisse) und dem spärlichen Einbezug in die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung führen sie unter anderem auf folgende Gründe zurück, die unbedingt beachtet werden sollten:

- Da die Geschlechterverhältnisse in den Klassen der Lehrerinnen und Lehrer <gut eingespielt> sind und oft keine erkennbaren Probleme verursachen, besteht in der Regel bei den Lehrpersonen wenig Handlungsdruck.
- Jugendliche und Kinder haben zwar Interesse an der Thematik, bringen es von sich aus aber kaum in der Schule ein, sondern bevorzugen sich in der Peergruppe darüber auszutauschen.
- Das Interesse von Männern an der Thematik war bis vor kurzem eher gering. Die aktuelle Diskussion über mögliche Gründe für schlechtere Schulabschlüsse von Schülern im Vergleich zu ihren Kolleginnen steigert nun das Interesse der Männer und Lehrer für das Thema.
- Persönliche leidvolle Erfahrungen während der Sozialisation zum Mann bzw. zur Frau (z.B. durch Verbote und Einschränkungen) können zu spezifischen Empfindlichkeiten führen, die in weiterer Folge einen offenen Umgang mit der Thematik erschweren. Hier sehen Grünewald-Huber und von Gunten (2009, S. 8) auch den möglichen Hauptgrund für die starke Emotionalisierbarkeit des Genderthemas.
- Die Angst vor Verlusten verschiedenster Privilegien trägt ebenso dazu bei, manche Menschen vom Thema „Gender“ abzuhalten.

- Weiters scheint das Bewusstsein, dass unserer Gesellschaft noch immer eine <Vorherrschaft des Mannes> (Bourdieu) zugrunde liegt bzw. Unterschiede zwischen den Geschlechtern zum Großteil soziokulturell verursacht sind, wenig ausgeprägt.
- Ältere und neuere biologistische Geschlechterkonzepte stehen einer Aufnahme der Genderthematik in die Curricula der Pädagogischen Hochschulen und der Genderdimension in die Curricula der Schulen im Weg (Grünewald-Huber & von Gunten (2009, S. 7f).

Dieser Ausgangslage fügen die beiden Autorinnen vier spezifische Ansätze und Maßnahmen hinzu, denen in der Lehramtsausbildung bisher nur partiell entsprochen wird.

- Genderwissen soll *zuverlässig* und *langfristig* vermittelt werden. Mit dem Wechsel von Dozierenden geht dieses Wissen in den entsprechenden Studiengängen sonst wieder verloren.
- Zusätzlich zur oft beschworenen *Gendersensibilität* braucht es aktuelles und fundiertes theoretisches und empirisches *Genderwissen*. Denn Genderstudies sind inzwischen eine universitäre Disziplin und als solche wie andere Disziplinen auch theorie- und wissensbasiert.
- *Genderwissen* ist zwar unverzichtbar, bewirkt allein aber wenig. Das <träge Wissen> muss in Handlungskompetenz im Sinne von *Genderperformanz* transformiert werden (vgl. z. B. Wahl 1981, 1984, 1985, 1991), was entsprechende Überlegungen zur Konzeption der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern voraussetzt.
- Es braucht Instrumente für den systematischen Aufbau und die sachgerechte *Überprüfung von Genderkompetenz* bei Lehrpersonen, Lehramtsdozierenden und –studierenden. (Grünewald-Huber & von Gunten, 2009, S. 8)

Dabei ist zu beachten, dass es unzureichend ist, im Verlauf des Studiums verschiedene Lehrveranstaltungen anzubieten, die sich spezifisch mit dem Thema auseinandersetzen. Dies kann die Basis bilden, um Genderwissen zu vermitteln und für die Kategorie Geschlecht zu sensibilisieren. Um jedoch in Handlungskompetenz bzw. „Genderperformanz“ transformiert zu werden, bedarf es der Implementierung von gendergerechter Lehre auf allen Ebenen der Hochschule. Schulpraktische und theoretische Lehrveranstaltungen müssen dabei ebenso miteinbezogen werden wie der gendersensible Umgang von Dozentinnen und Dozenten mit den Studierenden. „Gender als Indikator für gute Lehre“ (Auferkorte-Michaelis et al., 2009) beschäftigt sich mit der Verbindung zwischen Frauen- und Geschlechterforschung und der Hochschuldidaktik.

Genderkompetenz in der Lehr-Lernpraxis ist voraussetzungsvoll im Wissen, Können und Wollen der Interaktionsbeteiligten. [...] Im Lehralltag genderkompetent zu handeln, bedeutet die Kenntnisse darüber, welche Rolle die Kategorie Gender in sozialen Prozessen und Organisationen spielt, im eigenen Tun als diagnostische Fähigkeit, wie etwas gendersensibel mit Studierenden umgegangen werden kann, kontinuierlich anzuwenden und umzusetzen. (Auferkorte-Michaelis & Schönborn, 2009, S. 21; Metz-Göckel & Roloff 2002)

Dies spielt insbesondere im Lehramtsstudium eine wesentliche Rolle, da Studierende ebenso qualifizierte Vorbilder an der Universität brauchen, wie sie es selbst nach dem Studium an den Schulen sein sollen. Kugelmann, Röger und Weigelt (2006, S. 264) merken an, dass die Kompetenz der Lehrenden im Kontext des koedukativen Sportunterrichts an Kontur gewann. Ende der 1980er Jahre häuften sich Berichte über Sportlehrkräfte, die durch geschlechtstypische Verhaltensweisen kein gutes Vorbild für die Veränderung von Rollenklischees waren, sondern die Differenzen eher vertieften (vgl. Wurzel, 1994). Brodtmann und Kugelmann (1984) forderten daher in Bezug auf die Geschlechtsrollenidentität ein „modellhaftes Lehrerverhalten“.

Es wird davon ausgegangen, dass die Heranwachsenden ohne Unterstützung ihrer Lehrkräfte mit der Aufgabe, das Geschlechterrollenkonzept zu erweitern, überfordert sind. Die Lehrenden sollen ihre eigene Befangenheit in ihrer Geschlechtsrolle erkennen und überwinden und so Vorbilder für Schüler/innen sein (vgl. Kugelmann, 1996a, 1996b, 1997). (Kugelmann, Röger & Weigelt, 2006, S. 264f)

Hinsichtlich des Sportunterrichtes und der Vorbildfunktion der Lehrkräfte identifiziert Voss (2002, S. 66) im Vergleich zu den kognitiv ausgerichteten Schulfächern für den Sportunterricht in dreifacher Hinsicht eine besonders exponierte Bedeutung.

- *Vorbildfunktion hinsichtlich des Vor- und Mitmachens*
- *Vor-Bild im Sinne von Körperbezug*

Durch den körperorientierten Charakter von Bewegung und Sport und seine Gebundenheit an die Geschlechtlichkeit orientieren sich Frauen und Mädchen häufig an fremdbestimmten und unerreichbaren Körperidealen. „Da die Identität des Menschen durch sein körperliches Selbstbild entscheidend geprägt ist, hat der Sportunterricht durch Angebote geeigneter Körper- und Bewegungserfahrungen diese Identitätsentwicklung zu fördern“ (Voss, 2002, S. 66).

- *Vorbildfunktion hinsichtlich geschlechtstypischer Verhaltensweisen und –erwartungen*

Die Sportethik, das eigene Bewegungsverhalten und Körperbewusstsein können über „Imitations- und Identifikationslernen“ (vgl. Kugelman, 1996a) das Verhalten der Schülerinnen und Schüler stark beeinflussen.

Auch wenn der Kernpunkt dieser Arbeit geschlechtersensibler Unterricht, dessen Auswirkungen und deren Überprüfbarkeit ist, so scheint dies doch in direktem Zusammenhang mit den Einstellungen und Zielperspektiven der Lehrpersonen zu stehen. Zudem hilft es nach Prengel (2006), über die ungefähre Orientierung der Kolleginnen und Kollegen Bescheid zu wissen, um Gespräche und eventuell die Vereinbarung eines gemeinsamen Vorgehens in der Institution zu erleichtern. Deshalb beschreibt Prengel im Praxisteil der Werkmappe „Genderkompetenz“ von Grünwald-Huber und von Gunten (2009, S. 151f) die „kleine Typologie der Lehrpersonen“. Hierbei unterscheidet die Pädagogin fünf grundlegende Ziele bzw. damit verbundene Haltungen, die Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der Geschlechterthematik – bewusst oder unbewusst – in ihrem Unterricht verfolgen.

- Bewusste explizite Erziehung und Bildung zu traditionellen Geschlechterrollen

Bis in die 50er Jahre war es selbstverständlich, Mädchen und Jungen gemäß ihren späteren Rollen in Gesellschaft und Familie unterschiedlich zu erziehen und auszubilden. Dies begann sich erst in den 60er Jahren in Folge wirtschaftlicher Veränderungen und gesellschaftlicher Umwälzungen zu verändern.

- „Geschlechtsneutrale“ Erziehung und Bildung

Nach der Einführung gleicher Curricula und durchgängiger Koedukation für Jungen und Mädchen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts galt die Devise: Geschlechter gleich behandeln und sie werden das Gleiche lernen. In den 1980er Jahren wurde erkannt, dass dies nicht funktionierte, da offenbar unter der Oberfläche einer angeblichen Geschlechterneutralität ein „heimlicher Lehrplan“ wirkte, der dazu führte, dass Mädchen und Jungen weiterhin in die traditionellen Rollen hinein sozialisiert wurden.

Der Begriff [heimlicher Lehrplan] weist auf unausgesprochene Lernziele und ungewollte Lerneffekte in der Erziehung hin, die im offiziellen Lehrplan nicht erwähnt sind und teilweise im Widerspruch dazu stehen. [...] Der heimliche Lehrplan wirkt Status quo - erhaltend: Er reproduziert und stabilisiert das herrschende Geschlechterverhältnis. Heimliche Lehrpläne (auch im Hinblick auf Kulturzugehörigkeit und andere soziale Faktoren) bewirken für bestimmte Gruppen Benachteiligungen. (Grünewald-Huber & von Gunten, 2009, S. 194)

- Kompensatorische Erziehung und Bildung

Dieses Konzept entstand aus der Entdeckung des heimlichen Lehrplans. Beide Geschlechter sollen in den - aus historischen Gründen - „vernachlässigten“ Bereichen speziell gefördert werden, um so das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen.

- Undoing Gender

Diesem Ziel entsprechend, wird nicht auf die Differenzen der Geschlechter geblickt, um bestehende Defizite auszugleichen, sondern versucht, Situationen und Unterricht auf eine Weise zu gestalten, dass das Geschlecht bedeutungslos wird.

- Erziehung zur Geschlechterdemokratie und Geschlechtersymmetrie
 - a) durch das eigene Vorbild und das berufliche Handeln
 - b) durch die Berücksichtigung der Geschlechterdifferenzierungen, die von den Kindern selbst entworfen werden (Selbstsozialisation)

Dieses grundlegende Ziel meint weniger ein rein politisches Ziel als den gelebten Alltag in den Bildungsinstitutionen, in dem die Geschlechter lernen, zu kooperieren wie auch zu konkurrieren und somit befähigt zu werden für eine künftige friedliche und gerechte Gesellschaft.

Zusammenfassend merken Grünewald-Huber und von Gunten (2009, S. 153) an, dass eine geschlechtergerechte Pädagogik die Ziele und Strategien 3-5 kombiniert, wobei diese je nach Lerngruppe und Situation gewichtet werden können. Ziel 1 ist aus heutiger

Sicht nicht nur historisch überholt, sondern auch nicht mehr zu legitimieren und Ziel 2 hat sich als nicht realisierbar und illusorisch erwiesen.

Da wir als Pädagoginnen und Pädagogen selbst Teil der „vergeschlechtlichten“ Gesellschaft sind, sind wir nicht frei von [...] Stereotypen und Alltagstheorien. Um Mädchen und Jungen in ihren individuellen Fähigkeiten und Stärken zu fördern und ihnen gleiche Chancen zu bieten, ist es wichtig, nicht ungewollt und unreflektiert Geschlechterstereotype und Alltagstheorien zum Geschlechterverhältnis im beruflichen Alltag zu transportieren. Professionelles Handeln im Gegensatz zum Alltagshandeln muss reflektiert und begründbar sein. [...] Es geht darum, ‚hinter die Kulissen‘ zu schauen und Situationen und Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen zu analysieren, auch wenn diese scheinbar in den Zuschreibungen aufgehen. (Focks, 2002, S. 18)

Generations- und geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Pädagoginnen und Pädagogen wurden in einer 1989 durchgeführten Studie von Karin Flaake mit 163 Lehrern und 55 Lehrerinnen von Hauptschulen und Gymnasien mit Hilfe qualitativer und quantitativer Methoden in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Den Ergebnissen zufolge, war im Gegensatz zu anderen Aspekten der Berufstätigkeit die Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen die „zentrale Quelle“ für das Verhältnis der Lehrenden zu ihrem Beruf. Hinsichtlich des Geschlechts zeigten sich entscheidende Differenzen in der Gestaltungsweise der pädagogischen Arbeit bezüglich der unterschiedlichen „Balancen von Nähe und Distanz“. Demnach lassen sich insbesondere jüngere Lehrerinnen stärker auf Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern ein als Lehrer, die bereits mit Beginn ihrer Tätigkeit eher ein auf Abgrenzung basierendes Lehrer-Schülerinnen/Schüler-Verhältnis haben. Dieses persönliche „Engagement“ der weiblichen Lehrkräfte bedeutet dabei zugleich eine starke Beanspruchung. Mit zunehmendem Alter werden jedoch ältere Lehrerinnen den Vorstellungen und Arbeitsweisen der jungen Lehrer immer ähnlicher (Firley-Lorenz, 2004, S. 34f). Flaake führt dies auf die noch immer stabile geschlechtsspezifische Arbeitsteilung der Gesellschaft zurück, wonach Männer eher zuvorderst in öffentlichen Räumen agieren und Frauen eher zuständig für Privates sind.

Die offiziellen schulischen Strukturen – so lassen sich die Ergebnisse der Studie zusammenfassen – ihr an bürokratischen Prinzipien orientierter, wenig persönlicher, auf Affektunterdrückung basierender sowie leistungs- und konkurrenzorientierter Charakter und die institutionell abgesicherte Dominanz der Lehrenden im Unterricht, werden ungebrochener und eindeutiger von Männern vertreten und getragen als von Frauen. Lehrerinnen stehen dagegen für eine verborgene Dimension von Schule, nämlich für Emotionalität, persönliche Beteiligung und Anteilnahme, die im offiziellen Leben dieser Institution – zumindest nach den ersten beiden Grundschuljahren – wenig Raum hat. (Flaake, 1989, S. 346 zit.n. Firley-Lorenz, 2004, S. 36)

Ein Thema, dessen Bedeutung laut Grünewald-Huber und von Gunten (2009, S. 24) für „geschlechtergerechten“ Unterricht und in Folge dessen auch für Lehrerinnen und Lehrer kaum zu überschätzen ist, ist das Interaktionsthema. Der Erziehungswissenschaftler Stöckli (1997) überprüfte in einer Studie im Fach Mathematik den immer wieder neu bestätigten Befund, dass Lehrpersonen häufiger und länger mit Schülern als mit Schülerinnen interagieren. Hierfür verglich er die Klasseninteraktionen von Lehrerinnen und Lehrern und kam zu dem Schluss, dass das Ungleichgewicht bei männlichen Lehrkräften besonders krass sei. Während Lehrerinnen eine weitgehend ausgeglichene Behandlung der Geschlechter gelang, entfielen bei den Männern nur 27 Prozent der lobenden Reaktionen auf Mädchen. „Damit dürfte das Geschlecht der Lehrperson zumindest im Fach Mathematik einen bedeutenden Einfluss auf bestimmte Aspekte der Klasseninteraktionen haben“ (Grünewald-Huber, 2009, S. 24; Stöckli, 1997, S. 95f).

Manchmal scheint es fast so, als gäbe es überhaupt kein richtiges Tun, da letztlich jede Haltung oder Handlung zu einer Verstärkung der Geschlechterstereotype führen kann. Die Schwierigkeit besteht ferner darin, dass sich die Ziele, um die es in einer geschlechtergerechten Bildung geht, nicht durch ‚Rezepte‘ vermitteln lassen. Um Demokratie zu leben, Gleichberechtigung zu realisieren und plurale Lebensentwürfe zu unterstützen, braucht die Schule mehr als ein optimales Verhältnis von mono- und koedukativem Unterricht oder von männlichen und weiblichen Lehrkräften – obwohl diese Aspekte selbstverständlich auch ihre Berechtigung haben. (Guggenberger, 2007, S. 20)

9 Überprüfung von Auswirkungen geschlechtersensiblen Unterrichts auf Schülerinnen und Schüler

Bisher wurde in der geschlechtersensiblen Forschung und im Diskurs der Überprüfbarkeit etwaiger Auswirkungen geschlechtersensiblen Unterrichts auf Schülerinnen und Schüler wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Es wird angenommen, dass die verschiedensten Methoden in monoedukativen und koedukativen Settings die Kinder für die bereits formulierten Zielvorstellungen und Indikatoren sensibilisieren. Da noch kein speziell erstellter Fragebogen existiert, der mögliche Veränderungen in Denkweisen, Einstellungen und Persönlichkeit hinsichtlich der Variable Geschlecht aufzeigen könnte, sollen nachfolgend zwei Möglichkeiten präsentiert werden, die eventuell dafür geeignet sind und nicht ausdrücklich Expert(inn)en zur Überprüfung der Werte benötigen. Zu Beginn soll der „California Psychological Inventory“ von Gough (1957) präsentiert werden (Groth-Marnat, 2009) und anschließend das Triadenmodell nach Sielert (2010).

Beide Tests beschäftigen sich überwiegend mit Persönlichkeitsmerkmalen und Persönlichkeitsentwicklung. Lehrerinnen und Lehrer haben durch den institutionellen Charakter der Schule, in einem gewissen Ausmaß, die Möglichkeit, die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in eine bestimmte Richtung zu lenken. Die verschiedenen Ansätze geschlechtersensiblen Unterrichts formulieren diverse Zielvorstellungen, die von den Schülerinnen und Schülern in ihr Persönlichkeitskonzept integriert werden können oder nicht. Je nachdem werden verschiedene Eigenschaften und Denkweisen stärker ausgeprägt oder nicht.

Das Wesen der Persönlichkeit aus der Sicht der Pädagogik ist das gegebene System der Tätigkeiten, die zugleich die Ansatzpunkte zur Persönlichkeitsentwicklung sind. Der Schüler ist während der Tätigkeit in einer Person das Objekt und zugleich das Subjekt seiner eigenen Persönlichkeitsformung. (Leber, 2001, S. 96)

Bei der Auswahl der beiden Testmöglichkeiten wurde besonders auf zwei Kriterien Rücksicht genommen: Das Triadenmodell von Sielert wurde integriert, weil es ein leicht verständliches, praktisches und unmittelbar im Unterricht einsetzbares Instrument zur (Selbst-)Analyse von Persönlichkeitseigenschaften darstellt. Zudem wurde es spezifisch für Jungenarbeit bzw. in weiterer Folge für geschlechtersensiblen Unterricht konzipiert und ist daher für diese Arbeit relevant. Es ist nicht primär als statistisches Überprüfungshilfsmittel gedacht.

Im Gegensatz dazu ist der California Psychological Inventory ein seit Jahrzehnten erprobtes statistisches Instrument, das vornehmlich für die Messung von beständigen interpersonellen und personellen Charakteristiken in „normalen“ Populationen konzipiert ist. Dieser Test stellt in seinen Grundzügen eine Möglichkeit dar, eine statistische Analyse von Persönlichkeitseigenschaften, bzw. die Veränderung dieser, zu erfassen. Aufgrund dieser Tatsache könnte das Modell auch zur Erfassung von Ausgangssituationen und in weiterer Folge zur Analyse von Auswirkungen verschiedenster geschlechtersensibler Ansätze dienen. Bei der Auswahl dieses Tests wurden insgesamt 11 psychologische Tests auf ihre mögliche Relevanz für und ihren Bezug zu geschlechtersensiblen Unterricht überprüft (Groth-Marnat, 2009). Der CPI überzeugte vor allem durch seine überdurchschnittliche Validität, seine einfache Konzeption und seinen Fokus auf Persönlichkeitscharakteristiken statt auf Psychopathologien. Zudem schienen eine Vielzahl von interpersonellen und personellen Eigenschaften eine Rolle zu spielen, die auch im geschlechtersensiblen Unterricht zentrale Punkte darstellen (z.B. Selbstbewusstsein, Empathie, Selbstwert, Selbstsicherheit, Autonomie, Emotionalität, Durchsetzungsvermögen etc.; vgl. Kapitel 1.2.1, Kapitel 4 und Kapitel 4.1). Bislang wurden mit diesem Test hauptsächlich Analysen zur Persönlichkeitseinschätzung durchgeführt und keine Untersuchungen, die in direkter Verbindung zu geschlechtersensiblen Unterricht stehen. Dennoch könnte der CPI aufgrund der bereits angeführten Eigenschaften einen wichtigen Beitrag zur Überprüfung geschlechtersensibler Interventionen darstellen.

Durch die stetige Weiterentwicklung des Tests und zahlreiche Studien können Aussagen getroffen werden über

- die Veränderung der Persönlichkeit im Laufe des Lebens (Jones, Livson & Peskin, 2003),
- Leistung bei der Polizei (Sarchione et al., 1998),
- Highschool Abschluss (Gough, 1966),
- Noten am College (Gough & Lanning, 1986),
- Wahl der Hauptfächer am College (Goldschmid, 1967),
- Voraussage kriminellen Verhaltens (DeFrancesco & Taylor, 1993),
- Kreatives Potenzial (Gough, 1992).

9.1 Der California Psychological Inventory (CPI)

Der California Psychological Inventory (CPI) ist ein selbsterklärender Papier – Bleistift Fragebogen, der in seiner Grundform aus 434 wahr/falsch - Aussagen besteht. Die daraus abgeleiteten Informationen betreffen individuelle, typische Verhaltensmuster, Gefühle, Meinungen und Einstellungen, die in Verbindung mit sozialen, ethischen/moralischen und familiären Belangen stehen. Insgesamt wird der Test in seiner Ausrichtung und Form sehr positiv gesehen, wurde in über 40 Sprachen übersetzt und wird auch aktuell in verschiedensten Untersuchungen hauptsächlich zur Persönlichkeitseinschätzung eingesetzt (Groth-Marnat, 2009, S. 335f). Im Gegensatz zu vielen anderen psychologischen Tests (z.B. MMPI) ist der CPI nicht primär an psychopathologischen Ergebnissen interessiert, sondern an interpersonellen Fähigkeiten und Einstellungen.

The CPI focuses on diagnosing and understanding interpersonal behavior in normal populations. Instead of focusing on pathology, it assesses areas such as self-control, dominance, and achievement. However, even though its emphasis is on assessing normal variations, extreme scores can also provide important information about the specifics of a person's expression of maladjustment, particularly with regard to interpersonal relationships. (Groth-Marnat, 2009, S. 340)

Bezüglich seiner Reliabilität und Validität erzielt der Test ebenfalls überdurchschnittlich gute Werte. Die Reliabilität des Gesamt - Medianwerts wird mit 0.68 angegeben. Die Dauer des Tests ist ebenfalls ein Bewertungskriterium und wird mit 25-45 Minuten für standardisierte Computertests angegeben. Der Test besteht insgesamt aus 20 Skalen, die auf 3 Vektoren aufgezeichnet werden können, jedoch auch eine individuelle Interpretation zulassen. Nachfolgend sollen vor allem jene Bereiche ausführliche Erwähnung finden, die möglicherweise im direkten Einflussbereich geschlechtersensiblen Unterrichts liegen. Da sich die Inhalte einiger Skalen auch überlagern und zur gegenseitigen Validitätsüberprüfung dienen, werden alle 20 Skalen angeführt. Dies scheint auch wichtig, da es nicht vorhersagbar ist, in welchem Bereich geschlechtersensibler Unterricht keine oder signifikante Auswirkungen zeigt. Die 20 Skalen sind in folgende vier Cluster eingeteilt (Groth-Marnat, 2009, S. 346):

- Interpersonal style and orientation (Umgang mit Anderen)
 - Dominance

- Capacity for Status
- Sociability
- Social Presence
- Self-Acceptance
- Independence
- Empathy
- Normative orientation and values (Selbstmanagement)
 - Responsibility
 - Socialization
 - Self-Control
 - Good Impression
 - Communality
 - Well Being
 - Tolerance
- Cognitive and intellectual function (Motivation und Zugangsweise zu Denkvorgängen)
 - Achievement via Conformance
 - Achievement via Independence
 - Intellectual Efficiency
- Role and personal style (persönliche Charakteristika)
 - Psychological-Mindedness
 - Flexibility
 - Femininity/Masculinity

Nachfolgende Ausführungen beziehen sich auf Groth-Marnat (2009, S. 349f) und sollen eine grobe Übersicht über die Testfelder, Inhalte und Fragen bieten.

9.1.1 Individuelle Skalen zum Umgang mit Anderen

- Dominance

Auf dieser Skala sollen verschiedene Bereiche betreffend Führungsqualitäten gemessen werden, wie Sprechfertigkeit, Überzeugungskraft und die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person die Führung in einer Situation übernimmt. Während sich bei Männern interessanterweise durch Beharrlichkeit und die Übernahme der Initiative in zwischenmenschlichen Situationen eine hohe Punktzahl ergibt, so drücken Frauen ihre „Dominanz“ entweder durch Versuche, eine Führungsperson zu wählen oder durch zwingendes, aggressives oder ungeduldiges Verhalten aus. Die Inhalte der verschiedenen Elemente dieser Skala beschäftigen sich auch mit Aspekten, die für geschlechtersensiblen Unterricht relevant erscheinen: soziales Auftreten, Selbstvertrauen, Sprechfertigkeit, Überzeugungskraft und Pflichtbewusstsein.

- Capacity for Status

Diese Skala assoziiert mit Status Charaktereigenschaften, die mit Merkmalen wie Ambition, Ausdauer/Beharrlichkeit, Selbststeuerung und Selbstbewusstsein in Verbindung gebracht werden können. Weitere Inhalte zeigen ein Fehlen von Ängsten, ein hohes soziales Bewusstsein, Interesse zu verschiedenen Gruppen zu gehören und für literarische sowie ästhetische Aktivitäten. Wie bereits hier erkennbar wird, überlagern sich manche Testinhalte mit anderen Skalen. Diese können anschließend dazu benutzt werden, ein genaueres Bild einer Person zu zeichnen.

- Sociability

Dieser Aspekt wird verwendet, um zwischen kontaktfreudigen, extrovertierten und geselligen Personen und Menschen, die eher introvertiert, zurückgezogen und an sozialer Unauffälligkeit interessiert sind, zu unterscheiden. Die Fragen beschäftigen sich mit der Freude an sozialen Interaktionen, Selbstbewusstsein im Umgang mit Anderen, sozialem Auftreten und Interesse an kulturellen und intellektuellen Aktivitäten. Auch diese Skala scheint für geschlechtersensiblen Unterricht interessant zu sein.

- Social Presence

Die „Social Presence“ - Skala intendiert, als Maßstab für das Ausmaß von sicherem Auftreten, Selbstvertrauen, Begeisterung und Spontaneität in sozialen Aktionen verschiedenster Personen zu dienen. In besonderem Maße schätzt sie die Ausformung der Durchsetzungskraft und des Selbstbewusstseins ein. Die Fragen drehen sich neben dem Auftreten vor allem um den Gefallen an sozialen Interaktionen.

- Self-Acceptance

„Self-Acceptance“ soll Faktoren messen wie persönliche Wertschätzung, Selbstwert und die Kapazität für unabhängiges Denken und Agieren. Die meisten Aussagen beschäftigen sich erneut mit sozialem Auftreten und Selbstvertrauen bzw. in weiterer Folge mit der Einstellung gegenüber sozialen Verboten, Pflichtbewusstsein, Berücksichtigung anderer Personen und der Akzeptanz menschlicher Schwächen.

- Independence

Diese Skala misst den Umfang des Strebens einer Person nach beruflicher und interpersoneller Autonomie. Überschneidungen finden sich mit „Achievement via Independence“, „Self-Acceptance“ und „Social Presence“ bzw. in geringem Umfang mit „Dominance“.

- Empathy

In diesem Bereich wird versucht die Fähigkeit einer Person darzustellen, die innerlichen Erfahrungen anderer Personen wahrzunehmen und zu fühlen. Die Themen, die damit in Verbindung stehen und auch erfasst werden sollen, sind „social skills“, Vertrauen/Zuversicht, soziale Präsenz, Führungsverhalten und Extraversion.

9.1.2 Individuelle Skalen zu Selbstmanagement

- Responsibility

The intent of the Re [Responsibility] scale is to assess the degree to which persons are "conscientious, responsible, dependable, [and] articulate regarding rules and order, and who believe life should be governed by reason" (Gough, 1986, p. 65). Although responsibility is somewhat related to sociability and self-control, it also stresses that values and controls are well-defined and significant factors in a person's life. (Groth-Marnat, 2009, S. 356f)

Personen, die hier einen hohen Wert erlangen und sehr verantwortungsbewusst sind, werden demnach ihre eigenen Bedürfnisse für den Vorteil der Gruppe opfern. Menschen, auf die dieses Profil zutrifft, akzeptieren die Konsequenzen ihres Verhaltens, sind zuverlässig und vertrauenswürdig und haben Verständnis für die Verbindlichkeit zu größeren sozialen Strukturen.

- Socialization

Die Socialization - Skala ist eine Maßgröße für die soziale Reife, Integrität und Rechtschaffenheit einer Person. Durch das enorme Interesse von Gough selbst an dieser Skala und die daraus resultierende extensive Literatur zu diesem Thema, ist sie die wahrscheinlich stärkste und aussagekräftigste Skala des CPI und besitzt zudem große interkulturelle Validität.

The Socialization scale was designed to measure the degree to which social norms are accepted and adhered to. An individual, then, can score on a continuum from extremely well socialized to highly antisocial. The scale also estimates the probability that a person will engage in behaviour considered incorrect in his or her culture. (Groth-Marnat, 2009, S. 358)

Viele Fragen versuchen deshalb zu bestimmen, ob eine Person Wärme und Zufriedenheit in ihren familiären Beziehungen erfahren hat. Manche Fragen reflektieren zudem die Anwesenheit oder Abwesenheit von Pessimismus im Leben einer Person bzw. im Umfeld.

- Self-Control

Eine hohe Punktzahl auf dieser Skala deutet auf die Fähigkeit von Personen hin, ihr Verhalten in einer klaren und zielorientierten Art und Weise zu steuern. Demnach können sie als selbstgesteuert, kontrolliert/verklemt und zurückhaltend betreffend Ausdruck von Emotion und Verhalten bezeichnet werden, während eine Person mit niedriger Punktzahl als impulsiv, vergnügungssüchtig und mit Schwächen bei der Evaluation von Auswirkungen eines bestimmten Verhaltens charakterisiert werden kann. Personen mit extrem hohen und niedrigen Werten haben daher Probleme mit dem Umgang und Management von Impulsen. Einige der wichtigsten Indikatoren betonen die Wichtigkeit von Rationalität und Bedachtheit als die primären Determinanten von Verhalten.

- Good Impression

Neben dem Einsatz dieser Skala für das Ausfindigmachen geschwindelter Fragebogen ist sie auch ein Instrument zur Darstellung des Ausmaßes, in dem Personen versuchen einen positiven Eindruck auf Andere zu machen. Eine hohe Punktzahl bedeutet demnach eine besondere Hervorhebung und Übertreibung der positiven Seiten und ein Marginalisieren von negativen Qualitäten. Auch wird ein hoher Level an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein angegeben, wogegen Unsicherheit bzw. Ängste minimiert werden. Interessant wäre auch in diesem Bereich ein geschlechterspezifischer Vergleich.

- Communality

Mit „Communality“ sollen weniger bestimmte Persönlichkeitsvariablen ausgemacht werden, sondern Fragebögen identifiziert werden, die willkürlich ausgefüllt wurden. Folglich sind die Fragen so verschlüsselt, dass 95% „normaler“ Antworten ein bestimmtes Muster aufweisen.

- Sense of Well Being

Insgesamt gesehen, kann diese Skala ungefähr einschätzen, inwieweit sich eine Person in einer psychologischen Gefahrensituation befindet bzw. inwieweit sie daran angepasst ist. Primär wird die Skala erneut zur Aufdeckung geschwindelter Fragebogen verwendet.

- Tolerance

Auch wenn „Tolerance“ zu den weniger aussagekräftigen Skalen des CPI gehört, so kann sie in einem gewissen Ausmaß dazu verwendet werden, soziale Intoleranz gegenüber Akzeptanz, Toleranz und Wertungsneutralität bezüglich sozialer Einstellungen und Glaubensrichtungen zu vergleichen. Die dazugehörigen Fragen fokussieren auch Offenheit und Flexibilität im Vergleich zu Rigidität und Dogmatismus.

9.1.3 Individuelle Skalen zu Motivation und Zugangsweise zu Denkvorgängen

- Achievement via Conformance

Diese Skala bezieht sich insbesondere auf Situationen und Settings, in denen Konformität eine Rolle spielt und reflektiert, in welchem Ausmaß Personen bevorzugen, ihre Leistungskriterien von außen klar vorgegeben und spezifiziert zu bekommen. Die Fragen und Begriffe beschäftigen sich mit der Effektivität ihrer Leistung in einem akademischen Setting und der Höhe ihres relativen Levels von Effektivität und Energie. Als akademischer Leistungstest hat diese Skala eine hohe Korrelation mit Highschool-Schulleistungen aufweisen können.

- Achievement via Independence

Während die „Achievement via Conformance“ - Skala verwendet werden kann um Highschool Leistungen vorauszusagen, so ist „Achievement via Independence“ konzipiert, um Leistungen in einem College-Umfeld zu prognostizieren, wo unabhängige Initiative eine deutlich größere Rolle spielt. Personen mit hoher Punktzahl sind demnach in

Settings erfolgreich, in denen Kreativität, Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit gefragt sind.

- Intellectual Efficiency

Im Bereich der „Intellectual Efficiency“ sollen Persönlichkeitseigenschaften gemessen werden, die mit einem hohen Maß an intellektueller Begabung koinzidieren. Personen, die überdurchschnittlich gut abschneiden, tendieren zu kompetentem und klarem Denken und nützen ihr individuelles Potential effizient und erfolgreich. Folglich ist diese Skala weniger ein Intelligenztest, sondern ein Test zur Feststellung, in welchem Ausmaß eine Person die Fähigkeiten, die sie besitzt, effizient nutzt.

9.1.4 Individuelle Skalen zu persönlichen Charakteristiken

- Psychological Mindedness

Diese Skala versucht Indikatoren für Personen aufzuzeigen, die in besonderem Maße andere Menschen verstehen können und auf sie eingehen können. Dennoch ist sie nicht mit den Skalen „Empathy“ oder „Sociability“ zu vergleichen, sondern hat gezeigt, dass Personen mit hoher Punktzahl sich häufig der Psychologie zuwenden. Die Fragen beschäftigen sich mit der Fähigkeit zur Konzentration, dem Umgang mit Zweideutigkeit und der Freude an der momentanen Beschäftigung.

- Flexibility

Wie der Name bereits indiziert, versucht „Flexibility“ zu messen, wie flexibel, anpassungsfähig und wechselhaft eine Person bezüglich ihres Temperaments, Verhaltens und Denkens ist. Die dazugehörigen Bereiche beziehen sich auf die Fähigkeit, Zweideutigkeit, Unsicherheit und Impulsivität zu tolerieren, sowie auf eine wertfreie, tolerante Einstellung zu moralischen und ethischen Betrachtungen von richtig und falsch.

- Femininity/Masculinity

Besonders ausführlich soll diese letzte Skala bezüglich der psychologischen Einstellung zu Femininität und Maskulinität betrachtet werden.

The F/M scale was developed to assess the degree to which examinees were psychologically feminine or masculine, regardless of their actual sex. [...] The scale is currently used to assess the extent to which individuals endorse beliefs, values, and occupations that are traditionally held either by males or by females. (Groth-Marnat, 2009, S. 369f)

Durch ihre oftmalige Überprüfung und Überarbeitung in der Vergangenheit hat diese Skala ein hohes Maß an Validität und könnte als eine der wichtigsten Maßskalen für die Überprüfung von Auswirkungen geschlechtersensiblen Unterrichts dienen. Die Mischung aus offensichtlichen und subtilen Fragen behandelt einen breiten Bereich, von traditionellen bis modernen Einstellungen und Rollen von Männern und Frauen. Zusätzlich werden auch Zurückhaltung, Impulsivität und Emotionalität in zwischenmenschlichen Beziehungen angesprochen. Nachfolgend sollen die zugeschriebenen Eigenschaften bezogen auf hohe und niedrige Punktzahlen kurz aufgelistet werden:

- Hoch (T > 70)
 - Mögliche Schwierigkeiten bezüglich sexueller Identität
 - Männer: sehr introspektiv, philosophische und ästhetische Neigungen, breit gefächerte Interessen, unkonventionelle Gedankengänge. Häufige Adjektive, die zur Beschreibung betreffender Männer verwendet werden: nervös, schwach, reflektiert, sensibel, bedauernd, selbstbemitleidend
 - Frauen: tolerant, freizügig, gebend, übersensitiv. Sehr hohe Punktzahl: kooperativ, abhängig, unterwürfig, benötigen kontinuierliche Bestätigung. Häufige Adjektive, die zur Beschreibung betreffender Frauen verwendet werden: sympathisch, sentimental, abhängig.
 - Männer und Frauen: zeigen möglicherweise körperliche Symptome, um Angst und Anspannung auszudrücken

- Moderat Hoch (T= 60 – 70)
 - Frauen und Männer zeigen ein signifikantes Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Abhängigkeit
 - Schwierigkeiten im Umgang mit einem hohen Maß an Autonomie, Unwohlsein im Zusammenhang mit Unabhängigkeit
 - Hoch sensitiv, sehr damit beschäftigt, anderen Personen nicht weh zu tun

- Moderat (T= 40 – 50)
 - Können effektiv mit Autonomie umgehen, durchschnittliches Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Abhängigkeit
 - Denken praktisch und sind unabhängig, aber nicht in übertriebenem Maße

- Moderat Niedrig (T < 40)
 - Aufgabenorientiert, praktisch veranlagt, emotional unabhängig, wenig Bedürfnis nach Abhängigkeit
 - Maskulin, robust, hart (sogar grob)
 - Männer: stimmen mit maskulinem Stereotyp überein, werden als maskulin beschrieben, emotional unabhängig, kompromisslos, selbstständig, egozentrisch, klare, stabile, beständige Persönlichkeit, halten sich an konservative Werte
 - Häufige Adjektive: selbstbewusst, unabhängig, aggressiv, ambitioniert
 - Frauen: selbstständig, selbstbewusst, unabhängig, bedacht, kritisch, misstrauisch, zynisch, direkt, durch Macht motiviert, haben hohe Bestrebungen

- Niedrig (T < 30)
 - Übertreibungen der oben genannten Ausformungen
 - Frauen: häufig Schwierigkeiten in Verbindung mit sexueller Identität

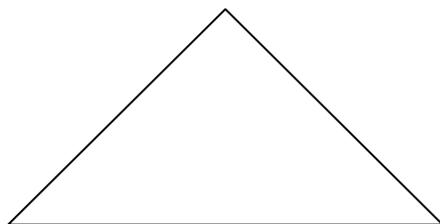
9.2 Das Triadenmodell nach Sielert (2010)

Nachfolgend soll, wie bereits in Kapitel 6.1.4 angesprochen, auf das Triadenmodell zur balancierten Persönlichkeitsentwicklung von Sielert (2010, S. 59f) eingegangen werden und in weiterer Folge auf dessen Einsatz als Diagnoseinstrument zur Überprüfung von Auswirkungen geschlechtersensiblen Unterrichts. Das Modell ist eine Erweiterung des Variablenmodells „balanciertes Junge- und Mannsein“ von Reinhard Winter und Gunter Neubauer (2001), die für diagnostische und pädagogische Intentionen ein begriffliches Instrumentarium zur Verfügung haben wollten, mit dem Männer und Jungen in ihrer Persönlichkeit möglichst ausgewogen beschrieben werden können (Sielert, 2010, S. 59).

„Ausgewogen“ meint nicht ein Ideal des Immer-im-Gleichgewicht-Seins, wohl aber eine dynamische Balance zwischen bedeutsamen Antinomien, die auf unterschiedlichen Dimensionen liegen. (Sielert, 2010, S. 59)

Die bereits vorhandenen acht Antinomien wurden durch eine weitere (Struktur versus Prozess) ergänzt und jedem Begriffspaar wurde ein dritter Begriff zugeordnet, sodass ein Triadenmodell entstand, das im Folgenden skizziert und dessen Eignung als Diagnoseinstrument anschließend geprüft werden soll. Die verschiedenen Begriffe werden jeweils nur kurz angerissen, da eine genaue Ausführung den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Vorneweg soll auch erwähnt sein, dass das Triadenmodell wie das Variablenmodell ebenso in der Persönlichkeitsbildung mit Frauen eingesetzt werden kann. „Die theoretische Reflexion und Bildungspraxis kann aber auch zu anderen Begriffen führen, die der Lebenssituation von Frauen heute eher entgegenkommen“ (Sielert, 2010, S. 61).

9.2.1 Triade Konzentration/Integration/Flow



Konzentration

Abb. 5: Triade Konzentration/Integration/Flow (Sielert, 2010, S. 61)

Konzentration: Die Fähigkeit, einzelne Faktoren von anderen zu unterscheiden, etwas zu analysieren, es in seine Einzelteile zu zerlegen und gesondert zu betrachten. Aber auch die Fähigkeit, für sich allein zu sein, sich auf sich selbst zu beziehen und dabei den eigenen Körperreaktionen, Gedanken, Gefühlen, Phantasien und Tätigkeiten gegenüber achtsam zu werden. Beispiel: einer Person in der Liebe treu sein.

Integration: Der Einsatz verschiedenster Kompetenzen, die beziehungsstiftend wirken zur Teilhabe an einem größeren Ganzen, einer Gruppe, einer kulturellen Wertegemeinschaft. Beispiel: Ideen für gemeinsame Aktionen entwickeln.

Flow: Der von Csikszentmihaly (1991) geprägte Begriff meint das intensive Gefühl des Identisch-Seins mit der momentanen Tätigkeit bzw. mit sich selbst. „Flow ist Konzentration und Integration zugleich, weil ein Zustand gemeint ist, der mit dem Gefühl des Glückens, der Lust und Freude verknüpft ist, mit einer tiefen Lebensbejahung und Sinn-Gewissheit“ (Sielert, 2010, S. 63). Beispiel: sich ganz auf eine neue Liebe einlassen.

9.2.2 Triade Aktivität/Reflexivität/Erschütterung

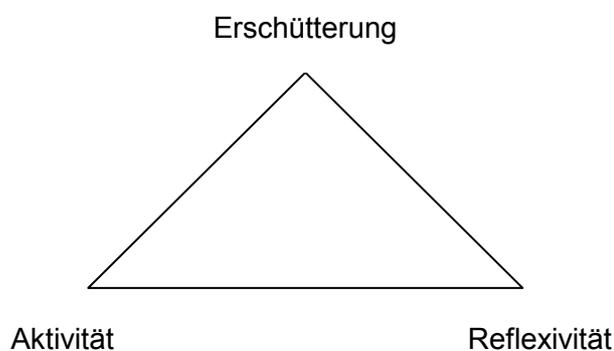


Abb. 6: Aktivität/Reflexivität/Erschütterung (Sielert, 2010, S. 63)

Aktivität: Dieser Begriff beschreibt die Möglichkeit initiativ zu werden, etwas „in Angriff zu nehmen“, etwas zu externalisieren, zu gestalten und in eine Form zu bringen. Dazu braucht man auch Mut und Zivilcourage, denn „wer aktiv ist, zeigt sich, und muss damit rechnen, auch unangenehme Reaktionen zu ernten“ (Sielert, 2010, S. 63). Beispiel: das eigene Unbehagen ansprechen.

Reflexivität: Mit Reflexivität ist ein innerer Prozess des Nachdenkens, der Erinnerung und Bewertung gemeint. Diese Schlüsselqualifikation gewinnt nach Sielert (2010, S. 64) durch die Erosion „heteronomer Moralsysteme“ an Bedeutung für die Ausbildung des moralischen Subjekts. Dies meint die individuelle, moralische Verantwortung im Angesicht der/des Anderen und kann nicht (mehr) an andere systemische Instanzen delegiert werden (Kirche, Gesetzgeber, etc.). Beispiel: sich in Krisensituationen professionell helfen lassen.

Erschütterung: Damit soll nicht die Assoziation mit Krise oder Katastrophe bezeichnet werden, sondern die Fähigkeit, sich von unangenehmen oder angenehmen Dingen des Alltags „erschüttern“ zu lassen. Damit kann sowohl von den Spielarten des eigenen „internalisierten Machthabitus“ die Rede sein, als auch von einem nicht mehr erwarteten Verliebtsein oder heftigem Sympathieerlebnis. Beispiel: sich über eine eigene Unachtsamkeit erschrecken.

Sich erschüttern lassen bedeutet, noch lebendig zu sein und sich dem Neuen, auch dem Unfassbaren aktiv und reflexiv auszusetzen. Erschütterung kann Reflexion überschreiten, denn Erschütterung ist Anfang des Erlebens. Alles Erleben, Erleiden, Erschüttertersein ist Material zur Erhellung und Reflexion durch die Vernunft. (Sielert, 2010, S. 64f)

9.2.3 Triade Präsentation/Selbstbezug/Spiritualität

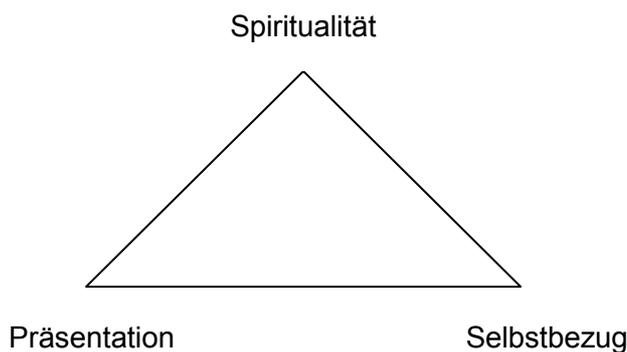


Abb. 7: Präsentation/Selbstbezug/Spiritualität (Sielert, 2010, S. 65)

Präsentation: Dadurch, dass in der heutigen Gesellschaft die einzelne Person nicht mehr offensichtlich einer bestimmten sozialen Gruppe zugeordnet werden kann, wird Präsentation zur Schlüsselqualifikation und entscheidet oft über berufliche Chancen, Zahl

und Qualität von Kontakten und Freizeitmöglichkeiten. Dies verführt nicht selten zur Schauspielerlei. Worum es jedoch geht, ist sich beim Präsentieren selbst zu entwerfen – sich zu inszenieren. Das Wachstum des eigenen Selbst ist demnach heutzutage eine nach außen sichtbare Qualität der Präsentation. Beispiel: in einem Vorstellungsgespräch die eigenen Fähigkeiten und Vorzüge darstellen können (Sielert, 2010, S. 66).

Selbstbezug: Damit ist ein realistisches Selbstkonzept, das Bewusstsein, etwas bewirken zu können und das Erleben des Selbstwertgefühls gemeint. Dies kann neben der Begegnung mit unangenehmen Themen (Kränkungen, Trauer, Unzulänglichkeiten, etc.) ebenso die Chance eröffnen, neue Erfahrungen zu machen. Beispiel: sich bewusst eingestehen, was man nicht kann.

Spiritualität: Der dritte Begriff der Triade ergänzt die Möglichkeiten des Selbstbezugs um weiterführende Erfahrungen über das eigene Ich hinaus. Damit ist seit jeher die Verbindung zwischen dem ganz persönlichen Selbst und anderen umfassenden Kräften gemeint (Kosmos, Gott, etc.). Diese Spiritualität ist für die anderen Menschen spürbar in der Ausstrahlung, der Gelassenheit gegenüber äußeren Gütern und Unabhängigkeit von sozialen Gratifikationen. Beispiel: beten – auf welche Weise auch immer (Sielert, 2010, S. 68).

9.2.4 Triade Lösung/Bindung/Inspiration

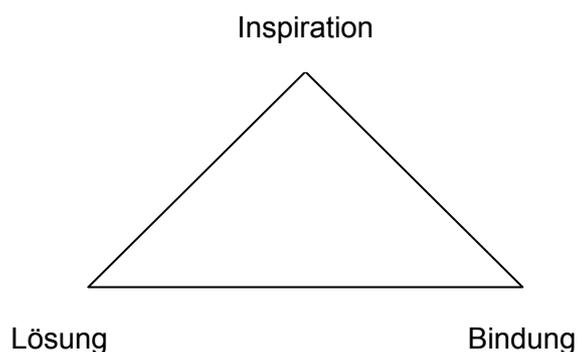


Abb. 8: Lösung/Bindung/Inspiration (Sielert, 2010, S. 68)

(Kulturelle) Lösung: Dies beschreibt einen Prozess des sich Lösens von vorgegebenen Denkmustern, Mustern des Fühlens, Glaubens und Verhaltens. Es geht um die grundsätzliche Fähigkeit, sich von kulturellen Mustern zu verabschieden und ausgehend von einem starken Selbst, die entstandene Orientierungslosigkeit eine Zeit lang

auszuhalten. Umgelegt auf das Mannsein heißt das, fähig zu sein, sich von traditionellen Mustern der Geschlechterrolle zu lösen. Beispiel: sich mit seinen Eltern streiten.

(Kulturelle) Bindung: Damit wird der entsprechend gegenläufige Vorgang bezeichnet, die Möglichkeit und Bereitschaft, kulturelle Muster anzuerkennen und sein Verhalten daran zu orientieren. „Die in der traditionellen Männerrolle gepriesene Autonomie kann sich dabei als positive Grundlage erweisen, wenn sie mit einem spirituellen Bewusstsein und der situativen Fähigkeit zur Solidarität gekoppelt ist“ (Sielert, 2010, S. 69). Beispiel: von einer eigenen Familie träumen.

Inspiration: Mit Inspiration wird die innerpsychisch angeregte, mit allen kognitiven und emotionalen Qualitäten gespeiste kreative Gestaltung des Neuen beschrieben. Als dynamisierendes Element benötigt die Kulturelle Lösung und Bindung die Inspiration als kulturelle Schöpfung, damit Weiterentwicklung stattfindet. Beispiel: eine bekannte Melodie neu vertonen.

9.2.5 Triade Leistung/Entspannung/Freude

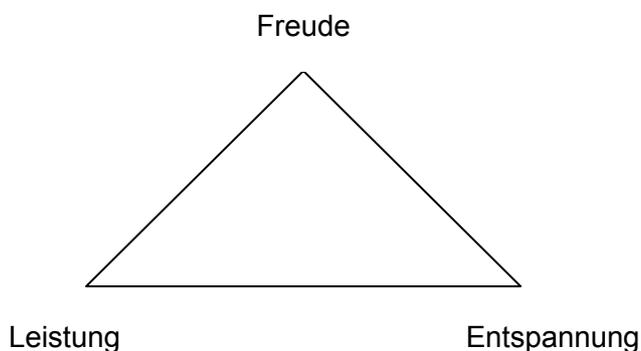


Abb. 9: Leistung/Entspannung/Freude (Sielert, 2010, S. 70)

Leistung meint, mit den eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten, Ideen und Leidenschaften etwas zuwege zu bringen. Dies bezieht nicht nur Erwerbsarbeit mit ein, sondern bedeutet grundsätzlich produktiv zu sein, für sich selbst und das soziale Umfeld etwas zu leisten. Beispiel: eine unliebsame Hausaufgabe angepackt zu haben.

Entspannung bildet den Gegenpol zu Leistung und macht sie in gewisser Weise erst möglich. Durch die Fähigkeit, sich auszuruhen und neue Kräfte zu sammeln und somit Körper, Geist und Psyche zu regenerieren, wird man zu neuer Anstrengung befähigt.

Entspannung kann oft schon durch einen Wechsel der Aktivität erreicht werden (Joggen, Lesen, Musik, Gartenarbeit) und erfolgt im Zustand der absoluten Ruhe, des „Brachliegens“ – einer Form von aktiver Passivität. Beispiel: in der Badewanne liegen.

Freude: Dieser Begriff kann als alltägliche Variante des Glücks verstanden werden. Sie wird empfunden, wenn eine Leistung gelingt, Entspannung genossen wird und jemand einen Zugewinn an Kraft/persönlichem Sinn erfährt. Dies dient nicht nur der Regeneration der Psyche, sondern steht in Verbindung mit unserem Kern, der sich nach Glück sehnt. Freude gibt der Antinomie von Entspannung und Leistung eine persönlich als glückend empfundene Richtung – freudvolles Leisten und Entspannen. Beispiel: ein ergreifendes Konzert zu erleben.

9.2.6 Triade homozyzialer Bezug/heterozyzialer Bezug/Zärtlichkeit

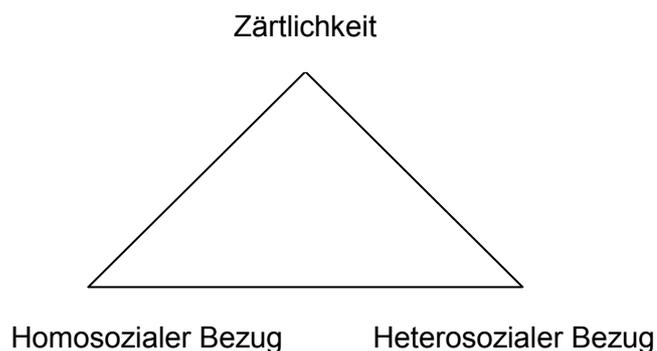


Abb. 10: Homozyzialer Bezug/heterozyzialer Bezug/Zärtlichkeit (Sielert, 2010, S. 72)

Homozyzialer Bezug meint Kontakte und Beziehungen, die Männer und Jungen zu Angehörigen des eigenen Geschlechts haben. Vor dem Hintergrund geschlechterbewusster Arbeit geht es um die Qualität solcher Kontakte und die Fähigkeit tief greifender Freundschaften über reine Zweck- und Sportgemeinschaften hinaus. Beispiel: einen Freund zu trösten, zärtlich zu sein.

Heterozyzialer Bezug: Dies meint die Möglichkeit und Fähigkeit, als Junge oder Mann Beziehungen zum anderen Geschlecht aufzubauen. Dies bezieht sowohl das Hineindenken in andere Lebens- und Gefühlswelten als auch freundschaftliche oder intime Kontakte mit ein. Beispiel: ein Mädchen haben, mit dem man über alles reden kann.

Zärtlichkeit beschreibt eine „Intimität der Distanz, eine liebende Bejahung des auch völlig Anderen, meint ein Anfassen, Berühren, mit allen schillernden Bedeutungsebenen [...]“ (Sielert, 2010, S. 73). Dabei ist mehr gemeint als eine Paarbeziehung mit ihrer Sexualität, sondern Zärtlichkeit wird immer dort geweckt, wo sich jemand Zeit nimmt zur Konzentration und Versenkung. Beispiel: etwas aufheben, was jemand anderem hinuntergefallen ist.

9.2.7 Triade Konflikt/Schutz/Achtsamkeit

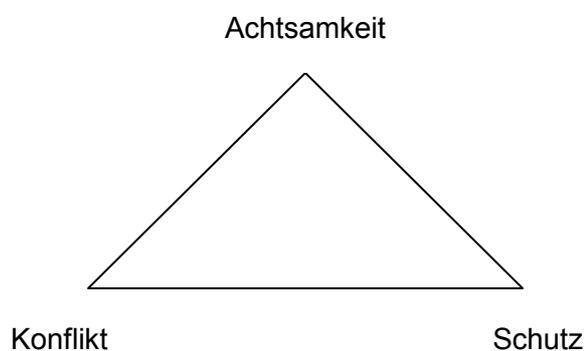


Abb. 11: Konflikt/Schutz/Achtsamkeit (Sielert, 2010, S. 74)

Konflikt benennt eine Grundkategorie persönlichen Wachstums und sozialer Veränderung. Konfliktfähigkeit bedeutet dabei auf der einen Seite, Konflikte zu wagen und ihnen nicht aus Angst aus dem Weg zu gehen und ist direkt gebunden an die Kompetenz, Konflikte angemessen auszutragen bzw. Niederlagen zu verarbeiten. Beispiel: sich auch mit dem besten Freund/der besten Freundin streiten.

Aus dem *Schutz* des eigenen Körpers heraus kann man sensibel werden für alle Arten von Leben. Durch den sorgsamsten Umgang mit den eigenen körperlichen und seelischen Kräften (z.B. einem Konflikt mit Gelassenheit aus dem Weg gehen) ist man fähig schwaches, anfälliges Leben in Obhut zu nehmen. Beispiel: Schmerzen im Körper ernst nehmen und zum Arzt gehen.

Durch *Achtsamkeit* ist man fähig zu unterscheiden, wann Konflikt und wann Schutz angesagt ist. Der Augenblick steht im Mittelpunkt der ungeteilten Aufmerksamkeit und macht entscheidbar, was wirklich notwendig ist. Beispiel: den Augenblick genießen.

9.2.8 Triade Stärke/Begrenztheit/Sehnsucht

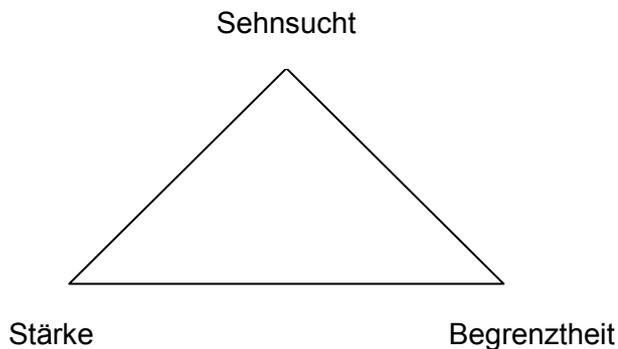


Abb. 12: Stärke/Begrenztheit/Sehnsucht (Sielert, 2010, S. 76)

Stärke: Dieser Begriff meint „das Vorhandensein und das Bewusstsein der eigenen körperlichen, seelischen und geistigen Kraft, mit der etwas bewirkt werden kann“ (Sielert, 2010, S. 76). Beispiel: sich selbst versorgen können.

Begrenztheit heißt einzusehen und nachzuvollziehen, dass die eigene Stärke, die Einflussnahme auf berufliche oder familiäre Entwicklungen, das persönliche Machbare begrenzt sind. Diese Einsicht kann zu einer anderen Form der Potenz, der Stärke, führen. Beispiel: wissen, dass nicht alle Wünsche gleich in Erfüllung gehen.

Sehnsucht beschreibt einen energiegeladenen, dynamischen Begriff, der noch nicht Gelebtes ahnen lässt und über vorhandene Grenzen hinausweist. Es ist der Ausdruck einer Balance zwischen Stärke und Begrenztheit, die durch das Überschreiten von Grenzen immer wieder neue Lebensenergie freisetzt. Beispiel: neugierig sein und bleiben.

9.2.9 Triade Struktur/Prozess/Vertrauen

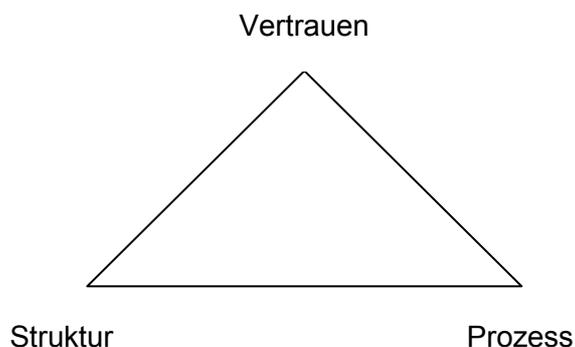


Abb. 13: Struktur/Prozess/Vertrauen (Sielert, 2010, S. 78)

Struktur lässt für Andere und für sich Konturen erkennen und schafft Übersicht und Klarheit, ermöglicht Unterscheidung und bewirkt so Sicherheit. Auf diese Weise ist Kontakt möglich, denn Kontakt entsteht an den Grenzen eines Systems. Beispiel: wissen, woran man mit dem besten Freund/der besten Freundin ist.

Prozess signalisiert Veränderung, Bewegung, Vorgehen, Fließen und steht im Gegensatz zur Erstarrung, zu fundamentalistischen und dogmatischen Verhaltensweisen, da keine Anpassung mehr an veränderte Situationen erfolgt. Beispiel: die eigene Meinung aufgrund gewandelter Bedingungen ändern.

Vertrauen „meint ein Gefühl und ein Bewusstsein des Gutseins oder Gutwerdens, einer zwar nicht garantierten aber zugesprochenen und geglaubten Sicherheit, die ruhig macht und Neues wagen lässt“ (Sielert, 2010, S. 79). Vertrauen kann wachsen, wenn Struktur und Prozess in Balance sind. Beispiel: sich in einer schwierigen Lebensphase auf die eigene Energie verlassen.

9.2.10 Das Triadenmodell zur balancierten Persönlichkeitsentwicklung als Diagnoseinstrument

Bereits Winter und Neubauer berichten in ihrer empirischen Studie (BZgA, 1993) über den Einsatz ihres Variablenmodells und entwickeln ihr Konzept zu einer empfehlenswerten Praxisschrift (Sielert, 2010, S. 88; Winter & Neubauer, 2001). So konnte es experimentell sowohl diagnostisch als auch zur Selbsteinschätzung eingesetzt werden. Auch wenn es für statistische relevante Aussagen nicht geeignet ist, so könnte es als Instrument zur Selbsteinschätzung in Klassen und Schulen verwendet werden, die sich geschlechtersensiblen Unterricht verschrieben haben. Vielleicht lassen sich auf diese Weise doch statistisch signifikante Aussagen über mögliche Veränderungen treffen, auch wenn diese nicht mit Sicherheit auf den geschlechtersensiblen Unterricht selbst rückbezogen werden können. Eingebettet in eine Metaanalyse verschiedenster Schulen könnten auf diese Weise Ansatzpunkte und Argumente auch für die universitäre Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern identifiziert werden. Durch die statistische Überprüfung geschlechtersensibler Ansätze wären Universitäten und pädagogische Anstalten dazu veranlasst, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auf die geschlechterspezifischen Anforderungen in der Schule vorzubereiten.

Die Ausrichtung des Triadenmodells von Sielert (2010) und des Variablenmodells von Winter und Neubauer (2001) ist insbesondere auf Jungen und Männer zugeschnitten. Sielert (2010, S. 61) merkt jedoch an, dass die Modelle jedoch möglicherweise ebenso in

der Persönlichkeitsbildung mit Frauen eingesetzt werden können. „Die theoretische Reflexion und Bildungspraxis kann aber auch zu anderen Begriffen führen, die der Lebenssituation von Frauen heute eher entgegenkommen“.

Als individuelles Diagnoseinstrument durchmischt Sielert (2010, S. 90) die verschiedenen Variablen und lässt ihre Ausprägung mit Punkten von 1-10 beurteilen. Anschließend können diese in die Dreiecke eingetragen werden und zeichnen für die Kinder, und falls erwünscht auch für Lehrpersonen, ein ungefähres Profil eines Kindes oder einer ganzen Gruppe.

Dem Zusammenhang von kindlicher Entwicklung und Geschlecht lässt sich nur über die Analyse des komplexen Zusammenspiels vieler unterschiedlicher, individueller und gesellschaftlicher, politischer und sozialer, historischer und kultureller Faktoren auf die Spur kommen – er kann nicht mit Hilfe punktueller Recherchen erschlossen oder empirisch gemessen werden. Deshalb ist der Zusammenhang zwischen geschlechtlicher Entwicklung und gesellschaftlichen Einflüssen streitig und immer auch ein Politikum. Dass die Erziehung von Kindern irgendeine Rolle bei der Herausbildung von geschlechtstypischem Verhalten, Einstellungen und Selbstbildern spielt, darüber herrscht weitgehend Konsens [...]. (Prenzel & Rendtorff, 2008, S. 11f)

10 Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit war es, die Hintergründe, Möglichkeiten und Zielvorstellungen geschlechtersensiblen Unterrichts aufzuarbeiten. Auf Basis dieser Ziele sollten mögliche Indikatoren identifiziert werden, die eine Überprüfbarkeit etwaiger Auswirkungen möglich machen könnten. Dabei rückten im Kontext der Fragestellungen verschiedene Ansätze von Mädchenarbeit, Jungenarbeit und Koedukation in den Vordergrund. Besondere Aufmerksamkeit kam in diesem Zusammenhang dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport zu.

Die zu Beginn angeführten Forschungsergebnisse und Statistiken zeigten von Beginn an die Relevanz und Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema. Nachteile und Schwierigkeiten für Mädchen und Jungen auf verschiedenen Ebenen werden durch die unreflektierte Tradierung von Geschlechterstereotypen in der Sozialisationsinstanz Schule häufig perpetuiert und bedürfen dringend einer Veränderung. Durch eine Vielzahl verfestigter Alltagstheorien ist die praktische Umsetzung von Gender Mainstreaming jedoch noch in geringem Maße zu finden.

Im Kapitel „Mädchenarbeit“ wurde ersichtlich, dass es zwar vielfältige theoretische Ansätze und umfangreiche Forschung zur Umsetzung im (Sport-)Unterricht gibt, jedoch haben Definitionskämpfe und Abgrenzung von Begrifflichkeiten viel Energie und Kraftpotentiale von Frauen verschlissen. Die bekanntesten Ansätze der feministischen und parteilichen Mädchenarbeit bieten hierbei eine grundlegende Orientierung und einige Grundsätze für Lehrpersonen im Umgang mit Mädchengruppen.

Interessanterweise herrscht auch in der historisch gesehen jüngeren Jungenarbeit eine breite Diskussion zu einer fast unüberschaubaren Vielzahl an Ansätzen und hintergründigen Theorien. Auch hier bieten bereits arrivierte und praktisch eingesetzte Modelle die Möglichkeit sich zu orientieren und Passendes für den eigenen Unterricht zu finden. Hierzu zählen beispielsweise die (ältere) antisexistische Jungenarbeit und die (jüngere) reflexive Jungenarbeit.

Möglichkeiten und Hintergründe einer Umsetzung geschlechtersensibler Unterrichtszugänge im koedukativen Raum wurden in Kapitel sieben behandelt. Ausgehend von der umfangreichen Koedukationsdebatte wurden Möglichkeiten zur Umsetzung im (Sport-)Unterricht beleuchtet und in weiterer Folge die Integration von reflexiver Koedukation in ein sportpraktisches Modell (Voss, 2002, S. 67; Größing, 1983) vorgestellt.

Einer der Punkte der mir persönlich besonders wichtig ist und war, zeigt die Auseinandersetzung mit der Rolle von Lehrerinnen und Lehrern bezüglich geschlechtersensiblen Unterrichts und der Veränderung des hierarchischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit. Die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen (gewordenen) Geschlechtlichkeit und die Reflexion der persönlichen Rollenbilder und Ansichten, zeigten sich dabei als besonders wichtig. Mehrfach wurde auch die herausragende Bedeutung von positiven und reflektierten Lehrerinnen und Lehrern und deren Vorbildfunktion ersichtlich. Dies rückte in weiterer Folge auch die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen in den Mittelpunkt und die Konfrontation mit dem Thema Geschlecht.

Bezüglich konkreter Evaluationsstudien zur Wirksamkeit geschlechtersensibler Interventionen zeigte sich eine große Lücke im wissenschaftlichen Diskurs. Die Sichtung relevanter Analyseinstrumente zeigte keinen ausgereiften, speziell auf geschlechtersensiblen Unterricht ausgerichteten, Test. Die dargestellten Analysemöglichkeiten könnten als Ausgangspunkt für empirische Untersuchungen fungieren.

Der California Psychological Inventory Papier-Bleistift Test könnte durch seine über Jahrzehnte verbesserte und überprüfte Validität und durch sein leicht verständliches und offensichtliches Design mehrere Möglichkeiten bieten. Auf der Ebene der Unterrichtenden könnte er eingesetzt werden, um Persönlichkeitscharakteristiken abzubilden und als Reflexionshilfe Entwicklungspotenziale und unbewusste Denkmuster offen zu legen, während auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler der Einfluss geschlechtersensibler Interventionen auf den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung überprüft werden könnte.

Das Triadenmodell von Sielert besitzt zwar nicht die statistische Validität des CPI, hat jedoch durch seine Konzeption besondere Bedeutung für geschlechtersensiblen Unterricht. Es könnte eingesetzt werden, um in einer Gruppe von Schülern etwaige Handlungs- und Denkmuster zu erkennen, Entwicklungspotentiale zu identifizieren, oder um auf besondere Einzelfälle eingehen zu können. Leider liegen zum Einsatz mit Schülerinnen noch keine Erfahrungswerte vor.

Für die Zukunft der Geschlechterforschung wäre in vielen Bereichen eine Abkehr von Definitions- und Begrifflichkeitskämpfen wünschenswert. Möglicherweise ist der Einsatz geeigneter Erhebungsinstrumentarien sinnvoll, um die konkreten Ergebnisse und Wirkungen geschlechtersensiblen Arbeitens im schulischen Kontext aufzuzeigen und nicht nur anzunehmen.

Letztlich liegt es jedoch allein an den Lehrerinnen und Lehrern, ihre Denkweisen und Haltung hinsichtlich (ihrer) Geschlechtlichkeit und ihrer Unterrichtszugänge zu reflektieren

und auf diese Weise den Anforderungen des Lehrberufs Rechnung zu tragen. Damit werden nicht nur die zentralen Ziele geschlechtersensiblen Unterrichts wie Abbau des Überlegenheitsimperativs für Jungen, Entwicklung von Selbstsicherheit in der Auseinandersetzung mit herrschenden Männlichkeitsmustern, Stärkung des Selbstwerts von Mädchen – unabhängig von der Bestätigung durch Jungen und Entwicklung von Selbstsicherheit in der Auseinandersetzung mit den erfahrenen Widersprüchen und Ambivalenzen berücksichtigt, sondern Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität und Einzigartigkeit gesehen und gefördert.

11 Literaturverzeichnis

- Auferkorte-Michaelis, N. & Schönborn, A. (2009). Gender als Indikator für gute Lehre. In N. Auferkorte-Michaelis, I. Stahr, A. Schönborn & I. Fitzek (Hrsg.), *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule* (S. 15-26). Opladen & Farmington Hills MI: Budrich UniPress.
- Bentheim, A., May, M. Sturzenhecker, B. & Winter, R. (2004). *Gender Mainstreaming und Jungenarbeit*. Weinheim und München: Juventa.
- Bernard, C. & Schlaffer, . (2002). *Die Emotionsfalle. Vom Triumph des weiblichen Verstandes*. Frankfurt: Fischer.
- BMUKK (Hrsg.). (2002). *Sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern im Bereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur; Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren*. Wien: BMUKK.
- BMUKK (Hrsg.). (2006). *Österreichweiter Gender Day für Schulen. Forschung und Praxis im Dialog*. Wien: BMUKK.
- BMUKK (Hrsg.). (2010). *Geschlechtergerechter Sprachgebrauch in Texten – Information*. Wien: BMUKK.
- Boldt, U. (2001). *Ich bin froh, dass ich ein Junge bin*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Boldt, U. (2004). *>Ich bin froh, dass ich ein Junge bin<. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brandfellner, M. (2010). Bubenarbeit – ein vernachlässigtes Thema in Bewegung und Sport. In Frauenforum Bewegung & Sport (Hrsg.), *Mädchenarbeit, Bubenarbeit. Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten* (S. 2-6). Krems: FFL.
- Brodtmann, D. & Kugelman, C. (1984). Mädchen und Jungen im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 8 (2), 8-16.
- Budde, J. (2008). *Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze*. Berlin: BMBF, Reihe Bildungsforschung, Band 30.
- Busche, M. & Cremers, M. (2009). Jungenarbeit und Intersektionalität. In D. Pech (Hrsg.), *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes* (S. 13-30). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) (1998). *Kompetenz, Authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen*. Studie von R. Winter & G. Neubauer, Köln.
- Christiansen, K. (1997, Jänner). *Weiblichkeit und Männlichkeit aus biologischer Sicht*. Unveröffentlichter Mittschnitt eines Vortrags an der Universität Hamburg.

- Combrink, C. & Marienfeld, U. (2006). Parteiliche Mädchenarbeit und reflektierte Jungenarbeit im Sport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 275-286). Schorndorf: Hofmann.
- Connel, R. (2000). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Czikszentmihalyis, M. (1991). *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des flow-Erlebnisses*. Stuttgart: Klett.
- DeFrancesco, J.J. & Taylor, J. (1993). A validation on the revised Socialization Scale of the California Psychological Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 15, 53-56.
- Diketmüller, R. (2002). „Bewusste Koedukation“ und „geschlechtssensibles Unterrichten“ in der österreichischen Leibbeserziehung. In C. Kugelman & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (S. 11-20). Hamburg: Czwalina.
- Diketmüller, R. (2004). „Kick it like Beckham“ im Sportunterricht thematisieren. *Sportpädagogik*, 28 (3), 46-50.
- Diketmüller, R. (2009). Geschlecht als didaktische Kenngröße – Geschlechtersensibel unterrichten im mono- und koedukativen Schulsport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 245-259). Balingen: Spitta Verlag.
- Diketmüller, R. (2010). Mädchenarbeit und Empowerment. In Frauenforum Bewegung & Sport (Hrsg.), *Mädchenarbeit, Bubearbeit. Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten* (S. 6-9). Krems: FFL.
- Drogand-Strud, M. & Ottemeier-Glücks, F. (2003). Jungenleben bereichern. Zur Entwicklung Friller Jungenarbeit. In O. Jantz & C. Grote (Hrsg.), *Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis*. Opladen: Leske+Budrich.
- Drosdowski, G. (Hrsg.). (1989). *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. Zürich: Dudenverlag.
- Dworkin, S.L., & Messner, M.A. (2002). Just do... what? Sport, bodies, gender. In S. Scraton & A. Flintoff (Eds.), *Gender and Sport: A Reader* (S. 17-29). London and New York: Routledge.
- Eichinger-Wimmer, D. (2005). *Jungenarbeit im Kontext von Mannsein, Männlichkeiten und Geschlechterverhältnissen*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaften.
- Firley-Lorenz, M. (2004). *Gender im Sportlehrberuf. Sozialisation und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule*. Butzbach/Griedel: Afra Verlag.
- Fischer-Kowalski, M. Seidl, P. et al. (1986). *Von den Tugenden der Weiblichkeit. Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Flaake, K. (1989). *Berufliche Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt am Main: New York.

- Focks, P. (2002). *Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik*. Freiburg: Herder Verlag.
- Funke, J. (1974). Geschlechtsspezifische Sozialisation im Schulsport. In ADL (Hrsg.), *Sozialisation im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Gieß-Stüber, P. (2000). *Gleichberechtigte Partizipation im Sport? Ein Beitrag zur geschlechtsbezogenen Sportpädagogik*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Gieß-Stüber, P. (2002). Die Verstrickung von Lehrerinnen und Lehrern in die Konstruktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen im Sportunterricht. In C. Kugelmann & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (S. 49-60). Hamburg: Czwalina.
- Gildemeister, R. (1988). Geschlechtsspezifische Sozialisation. *Soziale Welt*, 39, 486-503.
- Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1995). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *Traditionenbrüche* (S. 201-254). Freiburg: Kore.
- Glücks, E. (1996). Parteiliche Mädchenarbeit: Wachstum in Würde – Wege aus dem Exil in patriarchalen Strukturen. In E. Glücks & F.G. Ottemeier-Glücks (Hrsg.), *Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit* (S. 116-132). Münster: Votum Verlag.
- Göttinger, B. (2010). Zwischen Kooperieren und Konkurrieren. In Frauenforum Bewegung & Sport (Hrsg.), *Mädchenarbeit, Bubenarbeit. Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten* (S. 10-12). Krems: FFL.
- Goger, K., Tordy, C., Weber, M. & Tomas, B. (2004). *Dialog: Sucht und Geschlecht*. Zugriff am 17. Mai 2011 unter http://www.dialogon.at/db_downloads/Lesebuch_Geschlecht_Sucht_Vs5_copy_1.pdf.
- Goldschmid, M.L. (1967). Prediction of college majors by personality tests. *Journal of Counseling Psychology*, 14, 302-308.
- Gough, H.G. (1966). Graduation from high school as predicted from the California Psychological Inventory. *Psychology in Schools*, 3, 208-216.
- Gough, H.G. & Lanning, K. (1986). Predicting grades in college from the California Psychological Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 205-213.
- Gough, H.G. (1992). Assessment of creative potential in psychology and the development of a creative temperament scale for the CPI. In J.C. Rusen & P. McReynolds (Eds.), *Advances in psychological assessment* (Vol. 8, pp. 225-257). New York: Plenum Press.
- Gramespacher, E. (2007). Das Verhältnis zwischen Gender und Gender Mainstreaming – ein Impuls für die Koedukationsdebatte im Schulsport. In I. Hartmann-Tews & B. Dahmen (Hrsg.), *Sportwissenschaftliche Geschlechterforschung im Spannungsfeld von Theorie, Politik und Praxis*. (dvs-Schriftenreihe, Band 169, S. 87-96). Hamburg: Czwalina.

- Groth-Marnat, G. (2009). *Handbook of psychological assessment* (fifth edition). New York: Wiley.
- Guggenberger, D. (2007). Geschlechterdifferenzierung an österreichischen Schulen. In BMUKK (Hrsg.), *Geschlechtssensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog*. (S. 10-28). Wien: BMUKK.
- Größing, S. (1983). *Einführung in die Sportdidaktik*. Bad Homburg: Limberg.
- Grünewald-Huber, E., von Gunten, A. (2009). *Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten*. Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich – männlich?* Opladen: Leske + Budrich.
- Hoffmann, B. (1994). *Geschlechterpädagogik. Plädoyer für eine neue Jungen- und Mädchenarbeit*. Münster: Votum.
- Holz, O. (2008). Von Machos und Weicheiern im Spiegel geschlechtergerechter Bildung und Erziehung. Eine historische, gegenwartsbezogene und perspektivische Betrachtung. In O. Holz (Hrsg.), *Jungenpädagogik und Jungenarbeit in Europa. Standortbestimmung-Trends-Untersuchungsergebnisse* (S. 9-24). Münster: Waxmann.
- Horstkemper, M. & Zimmermann, P. (1998). *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, K. & Albert, M. (Hrsg.). (2007). *Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Jones, C.J., Livson, N., & Peskin, H. (2003). Longitudinal hierarchical linear modelling analyses of California Psychological Inventory data from age 33 to 75: An examination of stability and change in adult personality. *Journal of Personality Assessment*, 80, 294-308.
- Jost, E. (1977). Zum Problem der Koedukation im Sportunterricht. In E. Brodtmann & E. Jost (Hrsg.), *Koedukation im Sportunterricht* (S. 2-13). Hamburg: Czwalina.
- Karl, H. (1996a). Der ehrenhafte Abschied des Panzersoldaten. Grundlagen antisexistischer Jungenarbeit. In E. Glücks & F.G. Ottemeier-Glücks (Hrsg.), *Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit* (S. 133-154). Münster: Votum Verlag.
- Karl, H. (1996b). Tricks und Kniffe sind nicht gefragt – Methoden in der Jungenarbeit. In E. Glücks & F.G. Ottemeier-Glücks (Hrsg.), *Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit* (S. 214-226). Münster: Votum Verlag.
- Kassis, W. & Schneider, H. (2002). *Qualitätsindikatoren von Schreibkompetenzen: Selbst-/Fremdeinschätzung und ihre Interferenzen mit dem Geschlecht*. (Referat Universität Basel). Zugriff am 14. Juni 2011 unter <http://www.irdp.ch>.
- Keller, C. (1998). *Geschlechterdifferenzen in der Mathematik. Prüfung von Erklärungsansätzen. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der Third International Mathematics and Science Study*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.

- Klees, R., Marburger, H. & Schumacher, M. (2007). *Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 1* (6. Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Kugelman, C. (1980). *Koedukation im Sportunterricht*. Bad Homburg: Limpert.
- Kugelman, C. (1985). Koedukation 1976 – und sieben Jahre danach? In S. Kröner & G. Pfister (Hrsg.), *Nachdenken über Koedukation im Sport* (S. 103-113). Ahrensburg: Czwalina.
- Kugelman, C. (1996a). *Starke Mädchen – schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Kugelman, C. (1996b). Koedukation im Sportunterricht – 20 Jahre Diskussion und kein Ende. *Sportwissenschaft*, 26 (3), 272-289.
- Kugelman, C. (1997). Sportlehrerinnen im Alltag – Frauen zwischen Weiblichkeitszwang und Widersetzlichkeit. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (S. 11-24). Hamburg: Czwalina.
- Kugelman, C. (2002). Geschlechtssensibel unterrichten – Eine sportdidaktische Herausforderung. In C. Kugelman & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (S. 11-20). Hamburg: Czwalina.
- Kugelman, C., Röger, U. & Weigelt, Y. (2006). Zur Koedukationsdebatte: Gemeinsames oder getrenntes Sporttreiben von Mädchen und Jungen. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport. 158; S. 260-274). Schorndorf: Hofmann.
- Kuhn, H.P. (2008). Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In B. Rendtorff & A. Prengel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 11-26). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lapchick, R. (2009). *The 2009 Racial and Gender Report Card: National Basketball Association*. Orlando: The Institute for Diversity and Ethics in Sport.
- Leber, R. (2001). *Pädagogische Aspekte des Schulsports und ihre Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung*. Wien: Sares.
- Ludwig, P. H. (2007). Pygmalion zwischen Mars und Venus. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim und München: Juventa.
- Metz-Göckel, S. & Kamphans, M. (2005). Gender Mainstreaming und Geschlechterforschung – Ein erzwungener Dialog. In Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven* (22-27). Düsseldorf: Soest.
- Metz-Göckel, S. & Roloff, C. (2002). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In *Journal Hochschuldidaktik* 13. Online: www.mdien-bildung.net/pdf/themen_seiten/metz-goeckel_roloff.pdf.

- Meuser, M. & Neusüß, C. (2004). *Gender Mainstreaming. Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Möller, K. (1997). (Hrsg.). *Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Nosek, B.A. (2002). Math = male, me = female, therefore math (nicht gleich) me. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 44-59.
- Oelemann, B. & Lempert, J. (2000). *Endlich selbstbewusst und stark. Gewaltpädagogik nach dem Hamburger Modell*. Hamburg: OLE-Verlag.
- Palzkill, B. & Scheffel, H. (2007). Train the Teacher – Geschlechterkompetenz im Sportunterricht. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 163-178). Schorndorf: Hofmann.
- Pech, D. (2009). Ziele von Jungenarbeit und ihre Reibungspunkte mit Schule. In D. Pech (Hrsg.), *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes* (S. 71-82). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Popp, U. (2007). Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In H.G. Hortappels (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S. 207-223). Weinheim und München: Juventa.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. & Rendtorff, B. (2008). Zur Einführung. Kinder und ihr Geschlecht – Vielschichtige Prozesse und punktuelle Erkenntnisse. In B. Rendtorff & A. Prenzel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 11-26). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rauw, R. (2001). „Was ich will!“ Zur Weiterentwicklung der Mädchenarbeit. In R. Rauw & I. Reinert (Hrsg.), *Perspektiven der Mädchenarbeit: Partizipation, Vielfalt, Feminismus* (S.29-48). Opladen: Leske + Budrich.
- Raithel, J. (2005). *Die Stilisierung des Geschlechts – jugendliche Lebensstile, Risikoverhalten und die Konstruktion von Geschlechtlichkeit*. Weinheim: Juventa.
- Rendtorff, B. (2006). *Erziehung und Geschlecht: eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rendtorff, B. (2011). *Bildung der Geschlechter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruhne, R. (2003). *Raum Macht Geschlecht. Zur Soziologie eines Wirkungsgefüges am Beispiel von (Un)sicherheiten im öffentlichen Raum*. Opladen: Leske + Budrich.

- Sarchione, C.D., Cuttler, M.J., Muchinsky, P.M. & Nelson-Gray, R.O. (1998). Prediction of dysfunctional job behaviours among law enforcement officers. *Journal of Applied Psychology*, 83, 904-912.
- Scheffel, H. (1996). *MädchenSport und Koedukation. Aspekte einer feministischen Sportpraxis*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Scheffel, H. & Wäschle, G. (1998). Körper-Raum für Mädchen und Jungen. In Friedrich Jahresheft 1998 (S. 140-143). Velber: Friedrich.
- Schenk, M. (1992). Warum Jungenarbeit? In: *sozial extra*, Juli/August, S. 12.
- Scheub, U. (2010). *Heldendämmerung. Die Krise der Männer und warum sie auch für Frauen gefährlich ist*. München: Pantheon Verlag.
- Schlaffer, E. (1998). Räume für Mädchen und für Buben. In Pädagogisches Institut der Stadt Wien. (Hrsg.), *Es geht ums Ganze: Geschlechtssensible Pädagogik in Wien. (Tagungsdokumentation vom 18.3.1999)*. (S. 33-34). Wien: Eigenverlag.
- Schnack, D. & Neutzling, R. (1990). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbeck: Rowohlt.
- Schneider, C. & Guggenberger, D. (Red.) (2003). *Unterrichtsprinzip Erziehung und Gleichstellung 5.Schulstufe*. Wien: BMBWK.
- Schneider, C. (2005). *Geschlechtssensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik*. Wien: BMBWK.
- Schroffenegger, G., Schweighofer, A. & Gnaiger, A. (2000). *Bubenarbeit in Österreich I. Hintergründe – Bestandsaufnahme – Einstieg in die Praxis*. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen.
- Scraton, S., Flintoff, A. (Eds.). (2002). *Gender and Sport: A reader*. London and New York: Routledge.
- Sielert, U. (2010). *Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 2* (4. Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Spence, J.T., Deaux, K. & Helmreich, R. L. (1985). Sex roles in contemporary American society. In G.Linzey & E.Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*. (S. 149-178). New York: Random House.
- Statistik Austria (2011). *Bildung in Zahlen 2009/2010. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Zugriff am 27.06.2011 unter http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/Publdetai?id=5&listid=5&detai=461
- Stöckli, G. (1997). *Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwertung in sozialen Beziehungen*. Weinheim und München: Juventa.

- Sturzenhecker, B. (2002). Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit. In B. Sturzenhecker & R. Winter (Hrsg.), *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 37-62). Weinheim: Juventa Verlag.
- Sturzenhecker, B. (2004). „Kannze nich oder willze nich?“. In EREV (Hrsg.), *Gender in der Pädagogik. Ansätze einer geschlechterreflektierenden Jugendhilfe* (EREV-Schriftenreihe 1/2004, S. 99-118). Hannover: Schöneworth Verlag.
- Trautner, H.M. (1996). Die Bedeutung der Geschlechtskategorien im Jugendalter. In R. Schumann Hengsteler & H.M. Trautner (Hrsg.), *Entwicklung im Jugendalter* (S. 165-187). Göttingen: Hogrefe.
- Voss, A. (2002). Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Kugelman & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 125; S. 61-72)*. Hamburg: Czwalina.
- Wiesemann, J. (2008). Schulischer Erfolg ist weiblich: Welche schulische Praxis verbirgt sich hinter den Zahlen der Schulstatistik? In B. Rendtorff & A. Prengel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 11-26). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Winter, R. & Neubauer, G. (2001). *Dies und das – Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern*. Tübingen: Neuling-Verlag.
- Wolters, P. (2002). Koedukation im Sportunterricht – Zwischen Gleichheit und Differenz. *Sportunterricht*, 51, 178-183.
- Wurzel, B. (1994). Schwerpunktheft „Sportlehrerinnen“. *Sportunterricht*, 43 (4).
- Zaslowski, L. (2007). *Geschlechtssensible Unterrichtsmethoden & Geschlechtsrollenorientierung von Jugendlichen*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, Institut für Psychologie.
- Zinnecker, J. (2003). *Null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild*. Opladen: Leske + Budrich.

12 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schülerinnen und Schüler nach Schultyp (Statistik Austria 2011, S. 26).....	15
Abb. 2: Geschlechterverteilung in der Sekundarstufe (Statistik Austria 2011, S. 30).....	15
Abb. 3: Schulbesuch an berufsbildenden Schulen nach Geschlecht und Fachrichtung (Statistik Austria 2011, S. 32)	16
Abb. 4: Zirkel der geltenden Geschlechterordnung (Grünewald-Huber & von Gunten, 2009, S. 33).....	37
Abb. 5: Triade Konzentration/Integration/Flow (Sielert, 2010, S. 61).....	91
Abb. 6: Aktivität/Reflexivität/Erschütterung (Sielert, 2010, S. 63)	92
Abb. 7: Präsentation/Selbstbezug/Spiritualität (Sielert, 2010, S. 65).....	93
Abb. 8: Lösung/Bindung/Inspiration (Sielert, 2010, S. 68).....	94
Abb. 9: Leistung/Entspannung/Freude (Sielert, 2010, S. 70)	95
Abb. 10: Homosozialer Bezug/heterosozialer Bezug/Zärtlichkeit (Sielert, 2010, S. 72)	96
Abb. 11: Konflikt/Schutz/Achtsamkeit (Sielert, 2010, S. 74)	97
Abb. 12: Stärke/Begrenztheit/Sehnsucht (Sielert, 2010, S. 76)	98
Abb. 13: Struktur/Prozess/Vertrauen (Sielert, 2010, S. 78)	98

13 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit *selbstständig verfasst habe* und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht (z.B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z.B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.

14 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Martin Speiser
Geburtstag: 28.10.1983

Ausbildung

- | | |
|-------------------|--|
| 03/2006 – laufend | Universität Wien <ul style="list-style-type: none">▪ Lehramtsstudium „Bewegung & Sport“ und „Englisch“ |
| 10/2003 – 04/2010 | Zentrum für Sportwissenschaft & Universitätssport <ul style="list-style-type: none">▪ Bakkalaureatsstudium „Sportmanagement“ |
| 1994 – 2002 | Bundesrealgymnasium St. Pölten <ul style="list-style-type: none">▪ Maturaabschluss |
| 1990 – 1994 | Volksschule Neidling |

Berufliche Laufbahn

- | | |
|-------------------|--|
| 08/1999 - laufend | UKJ St. Pölten (heute UBC St. Pölten) <ul style="list-style-type: none">▪ Spieler und seit 2007 Kapitän der Basketball - Bundesligamannschaft |
| 07/2004 – laufend | Österreichischer Basketballverband <ul style="list-style-type: none">▪ Angehöriger des A-Nationalteam Kaders |