

# **GESCHLECHT, SCHULE UND INTERAKTION**

Erika Kegyes

## **1. Einführung**

Die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Geschlechterrollen und schulischer Interaktion ist sowohl aus dem Aspekt älterer als auch moderner Geschlechter- bzw. Gender-Theorien betrachtet, weitgehend verankert. Vor allem aber die Erziehungswissenschaft interessiert sich für die Frage der Geschlechtersozialisation in der Schule und damit im Zusammenhang für die empirische Untersuchung der Geschlechterstereotype im schulischen Umfeld. Intensiv erforschte und empirisch gut belegte Bereiche waren und sind in dieser Forschungsrichtung der pädagogischen Kommunikation: sprachliche Geschlechtertypisierung in den Schulbüchern, die kommunikativen Konzeptionen und die interaktiven Tradierungsformen von Geschlechterrollen in verschiedenen Schulfächern, die sprachliche und interaktionale Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen in der Schule, die Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen beim Mutter- und Fremdspracherwerb. Mit der Entwicklung der Genderlinguistik wurde die Schule und die schulische Interaktion auch für die Linguisten ein Forschungsfeld. Ganz besonders prägend war für die linguistischen Forschungen die Frage, welche Rolle das Geschlecht im interaktionalen Schulalltag und in den schulischen Interaktionen spielt und ob sich das Geschlecht der LehrerInnen oder das Geschlecht der SchülerInnen auf die schulische Kommunikation auszuwirken vermag. Die frühere Forschung interessierte sich mehr für das kommunikative Verhalten der Lehrerinnen und der Lehrer, nur in wenigen Arbeiten wurde auch das Sprachverhalten der Schülerinnen und Schüler in Interaktion mit Lehrerinnen und Lehrern reflektiert. Die neuesten Forschungen versuchen das Zusammenspiel beider Kategorien zu analysieren.

Die Leitfrage der früheren linguistisch geprägten empirischen Untersuchungen war, welche Unterschiede in der Kommunikation gegenüber Schülerinnen und Schülern nachzuweisen sind, wenn sie in geschlechtlich homogenen und heterogenen Gruppen an den Unterrichtsstunden teilnehmen und ob und wie diese geschlechtlich aufgeteilten Gruppenformationen das kommunikative Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern beeinflussen können. Die Ergebnisse dieser For-

schungsrichtung können in der folgenden Aussage resümiert werden: weniger die Geschlechtszugehörigkeit des Lehrpersonals, dafür umso mehr das Geschlecht der Lernenden eine Rolle spielte, wenn sich das kommunikative Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer in einer bestimmten Unterrichtssituation veränderte. Ein wichtiges Ergebnis dieser Untersuchungen war, dass mit reichem empirischem Datenmaterial belegt werden konnte, dass das Geschlecht als einer der Faktoren, der die schulische Kommunikation intensiv beeinflussen, in den gemischtgeschlechtlichen schulischen Gruppen eine weniger bedeutende Rolle spielte. Diese Ergebnisse inspirierten die weiteren Forschungen, die auch dem nonverbalen Verhalten der Schüler und Schülerinnen mehr Beachtung schenkten.

Die neuesten Forschungen arbeiten mit den Methoden der Gesprächsanalyse, begnügen sich nicht mehr mit teilnehmender Beobachtung oder der Beschreibung des Ablaufs verschiedener Lehrer-Schüler-Interaktionen, sondern zeichnen die Gespräche auf Tonband oder Video auf und stellen komplexere Fragen, wie auch zum Beispiel Düro (2008), die empirisch untersuchte, ob und worin sich das sprachliche Verhalten von Lehrern und Lehrerinnen unterscheidet, wenn sie in Bezug auf das Sprach- und Lernverhalten der Geschlechter unterschiedliche Konzeptionen vertreten und ihre Vorstellungen über die Geschlechterrollen stark abweichen, und wie sich das auf das Verhalten von Schülern und Schülerinnen auswirkt. Die Grundlagen dieser Untersuchung von Düro (2008) bildeten Gruppendiskussionen mit Lehrern und Lehrerinnen und es wurde der Frage nachgegangen, ob und wie das eigene Geschlecht das kommunikative und pädagogische Verhalten als LehrerIn beeinflusse. Aus den Gesprächen stellte es sich heraus, dass nicht nur das Berufsbild Lehrer – Lehrerin durch den Faktor Geschlecht von vornherein mehr oder weniger stereotypisch bestimmt wird, sondern auch die Kommunikation von Lehrern und Lehrerinnen mit stereotypischen Vorstellungen beladen ist. Düro (2008) führte auch mit den Kindern Gespräche, um herausfinden zu können, wie sie über die kommunikativen Reaktionen der Lehrer und Lehrerinnen denken. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die geschlechtlich unterschiedliche Kommunikationsweise des Lehrpersonals durchaus wahr, und diese Tatsache macht nach der Meinung von Düro (2008) die Interaktionen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen komplexer, weil sie mehr oder weniger bewusst auch in geschlechtlichen Kategorien denken und das beeinflusst ihre Kommunikationsweise gegenüber Lehrern und Lehrerinnen.

Außerdem ist auch noch ein anderes Problem zu erwähnen, das die schulische Interaktion genauso beeinflussen kann wie das Geschlecht der Lehrenden und Lernenden. Die Schule ist gleichfalls ein Ort, wo die Geschlechterrollen konstituiert, aktualisiert, überprüft, modifiziert und nicht zuletzt weitergegeben werden. Die Schule ist also ein Konstruktions- und Diskussionsfeld der Geschlechterrollen, in dem darauf auch explizit Bezug genommen wird, dass Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer anders kommunizieren. Dies kam auch bei der diskursanalytischen Untersuchung von Jäckle (2009) deutlich heraus. In den ungesteuerten Interviews wurden sehr oft über die sozialen Rollen und über

das gesellschaftlich kodierte Rollenverhalten der Geschlechter Bemerkungen gemacht, in denen die Rollen vor allem geschlechtlich zugewiesen worden sind und es gab sehr viele Gesprächssequenzen, in denen auch in Gruppendiskussionen mit LehrerInnen ganz oft das Thema der Diskussion eben die Vorstellungen über die Geschlechter und die Erwartungen gegenüber den Geschlechtern waren. Jäckle (2009) hob auch hervor, dass in den spontanen Gesprächen im Lehrerzimmer ebenso unerwartet intensiv Bezug darauf genommen wurde, dass die Lernenden nicht nur SchülerInnen sondern auch Mädchen und Jungen sind. Deshalb ist auch der Aspekt der gesellschaftlich tradierten Meinungen über die Geschlechter in der schulischen Kommunikation wichtig. Dieser Aspekt steht mit dem schulischen Konstruktionsprozess der Geschlechterbilder in einer Wechselwirkung. Beide Vorgänge gehen auf eine unaufhebbare Differenzperspektive zurück, die als naturgegebene Begebenheit aussagt, dass Frauen und Männer sich unterscheiden, also es ist auch ganz natürlich, dass sie sich auch unterschiedlich ausdrücken müssen. In dieser Hinsicht wird in der Schule als Institution das traditionelle Modell der Geschlechterhierarchie am Leben gehalten und in vielen Formen der Alltagsrituale orientiert sich die Schule an dem Konzept der Geschlechterunterscheidung und der Trennung der Geschlechter. Die Ausgestaltung der eigenen Lehrerrolle wird demgemäß auch nach dem Geschlecht differenziert. Düro (2008) formuliert es so: Geschlecht wird auch im Lehrverhalten mit verortet und beeinflusst durch die unterschiedliche Interpretation der Lernenden die Kommunikationsart von Mädchen und Jungen direkt und explizit (vgl. Düro 2008: 200–207).

Auch Jäckle (2009) greift diese Gedanken auf und zeigt empirisch auf, dass Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler ihre diskursiven Praktiken auch durch ihr eigenes Geschlecht und durch das Geschlecht der Interaktionsperson beeinflusst vollziehen. Jäckle (2009) bezeichnet diesen diskursiven Raum als mikroperspektivische Ansicht der schulischen Interaktionsformen. Aus makroperspektivischer Sicht – wie es Jäckle (2009) ausführt, bildet die Schule auch einen anderen diskursiven Raum, einen viel größeren, eingebettet in die gesellschaftlichen diskursiven Praktiken. Hier wird im Wortgebrauch von Jäckle (2009: 129) „Wissen über die Geschlechter“ konstruiert und vermittelt.

Aus einem anderen Aspekt, und zwar aus dem Aspekt der Geschlechtsidentität untersuchte Horskemper (2010) das Handeln und die Interaktionen in den Unterrichtsstunden. Aus diesem Aspekt scheint aber das Geschlecht der unterrichtenden Personen wieder nicht so irrelevant zu sein, wie es früher behauptet wurde. Horskemper (2010) analysierte die Kommunikationsweise in den muttersprachlichen Unterrichtsstunden und stellte fest, dass Lehrer eine straffere Unterrichtsführung bevorzugen, den SchülerInnen weniger Freiraum zum Ausdrücken ihrer Meinung geben und die Schülerbeiträge länger kommentieren. Dagegen zeigten sich die Lehrerinnen in ihren schulischen Interaktionsmustern als Moderatorinnen, zogen sich mehr zurück, ließen den SchülerInnen mehr interaktiven Raum zum Gedankenaustausch. Auf dieser Makroebene der Kommunikation konnten Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern belegt werden, auf

der Mikroebene der Interaktion jedoch nicht, da es zum Beispiel im Fragestil der Lehrenden keinen Unterschied gab.

## **2. Schule und Geschlechterdiskurs aus dem Aspekt der Kommunikation**

### ***2.1. Geschlechtsrollenfördernde Kommunikation und pädagogische Arbeit mit Jungen***

„Die unterschiedliche Wahrnehmung von Mädchen und Jungen seitens der Lehrkräfte zeigt sich beispielsweise deutlich in der signifikant geschlechtsspezifischer Verteilung der Aufmerksamkeit von Lehrkräften im Klassenzimmer“ (Jäckle 2009: 286). In der internationalen Forschung wird des Öfteren davon ausgegangen, dass Jungen häufiger aufgerufen werden und auf die Meinung von Jungen sowohl seitens der Lehrerinnen als auch seitens der Lehrer mehr geachtet wird, unabhängig davon, ob es in der Interaktion um Lob oder Tadel geht, auf das Verhalten der Jungen wird intensiver reagiert (vgl. Jäckle 2009). Auch aus der empirischen Studie von Frasch und Wagner (1992) geht es hervor, dass mit den Jungen sowohl die Lehrerinnen als auch die Lehrer öfter und länger während der Unterrichtsstunden, aber eigentlich auch in anderen schulischen informellen Gesprächen mehr interagieren als mit Mädchen. Dies ist als typisches Interaktionsmuster aufzufassen, das in der Fachliteratur der feministischen Pädagogik oft mit dem Terminus „Beachtungsplus für Jungen“ beschrieben wird. Dieses Phänomen unterstützt die These, dass die Jungen eine dominante Rolle in schulischen Kommunikationsstrukturen spielen. Diese Tatsache ist nur sporadisch mit der Begründung zu erklären, dass es mit den Jungen in den Schulen mehr Probleme gibt und aus diesem Grunde müssen sich die Lehrkräfte mit ihnen auch intensiver beschäftigen. Diese Argumentation begründet nicht die weitgehend bekannte Tatsache, dass sich die Jungen in den schulischen Kommunikationsformen dominanter (und sogar aggressiver) benehmen, weil sie die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte für sich gewinnen wollen. Frasch und Wagner (1992) führten auf der Ebene der schulischen Interaktion die ersten Untersuchungen durch, die die Kommunikation in der Schule zwischen LehrerInnen und SchülerInnen unter die Lupe nahmen, jedoch fachspezifisch. Sie untersuchten die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Verhalten der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern in Fächern, in denen zwischen den Leistungen der Mädchen und Jungen signifikante Unterschiede zu entdecken waren. In Mathematik und Physik waren die Ergebnisse der Jungen sowohl in der Grundschule als auch bis in die oberen Klassen des Gymnasiums wesentlich besser, während die Mädchen in den Fächern der Mutter- und Fremdsprachen im Durchschnitt Besseres leisteten. Die Ergebnisse der kommunikationsanalytischen Untersuchung von Frasch und Wagner (1992) zeigten eine eindeutige Fachspezifik auf. In den Fächern der besseren

Leistungen waren die Geschlechter kommunikativer und nahmen auch mehr an Interaktionen mit LehrerInnen teil. Die Autorinnen erklärten diese empirisch gut belegten Unterschiede mit der Wirkung stereotypischer Erwartungen gegenüber den Geschlechtern und mit Kommunikationsmustern, die aus diesen sozialen und schulischen Erwartungen abzuleiten sind und erklärten, dass die Benachteiligung der Mädchen in schulischen Interaktionen allgemein zu beobachten ist, aber ganz besonders in Fächern, in denen ihre Leistungen nicht so gut sind wie die der Jungen. Die Autorinnen wiesen nach, dass auch die Lehrenden sehr tiefe stereotypische Vorstellungen gegenüber den Geschlechtern hegen. Der wichtigste Unterschied im stereotypischen Verhalten der Lehrkräfte hat sich in dieser Untersuchung eben darin gezeigt, wie LehrerInnen auf die Leistung von Mädchen und Jungen reagieren. Die Lehrkräfte fördern die Jungen im Allgemeinen mehr als die Mädchen, und besonders die Lehrerinnen waren in ihrem kommunikativen Verhalten gegenüber den Jungen pädagogisch fördernder. Fast unabhängig vom Geschlecht der lehrenden Person und vom Unterrichtsfach kann behauptet werden, dass die Jungen für „förderungswürdiger“ (Frasch/ Wagner 1992: 275) gehalten wurden als die Mädchen. Dies bedeutet, dass die Lehrkräfte die Jungen aus ihrer Lehrerrolle gesehen für begabter einstufen, die gesellschaftlichen Rollen der Männer für höher einschätzen, und deswegen den Jungen im Unterricht, im Allgemeinen und ganz besonders in der pädagogischen Kommunikation im Durchschnitt mehr Aufmerksamkeit und intensivere kommunikative Arbeit schenken. Diese Ergebnisse fanden die Verfasserinnen vor dem Hintergrund der schulischen Ordnung und Kommunikationsstruktur so tiefgreifend, dass sie über eine systematische Benachteiligung der Mädchen in der Grund- und Mittelschule sprachen. Die Untersuchung basierte auf Beobachtungen der folgenden Interaktionskategorien: Melden, Aufrufen, Lob, Tadel, schülerinitiierte Interaktion und lehrerinitiierte Interaktion. Die Untersuchung wurde in den Fächern Mathematik, Physik und Deutsch bzw. Englisch durchgeführt. Die Ergebnisse wurden auf den folgenden Ebenen der Interaktion ausgewertet: Unterschiede im Aufmerksamkeitsverhalten, fachspezifische Unterschiede und kommunikative Behandlungsweise von Mädchen und Jungen. Aus dem Aspekt der Kommunikation sind die Ergebnisse auf der Ebene der Aufmerksamkeitsverteilung am wichtigsten. Hier wurde festgestellt:

- „Jungen werden signifikant öfter aufgerufen, sowohl relativ zu ihrer Zahl in der Klasse als auch relativ zu der Häufigkeit, mit der sie sich melden“ (Frasch/Wagner 1992: 272).
- Jungen werden verbal und nonverbal signifikant öfters gelobt, „sowohl relativ zur Schülerzahl als auch relativ zur Häufigkeit, mit der sie sich melden und aufgerufen werden“ (Frasch/Wagner 1992: 272).
- „Lehrerinnen sprechen bei Einzel- und Gruppenarbeit signifikant öfter Jungen als Mädchen an, vor allem in Sachkunde und Mathematik“ (Frasch/Wagner 1992: 272).

- „Lehrerinnen neigen noch stärker als ihre männlichen Kollegen dazu, Jungen häufiger als Mädchen aufzurufen, ohne dass sich diese vorher gemeldet haben“ (Frasch/Wagner 1992: 273).

Im Zusammenhang mit dem Geschlecht der lehrenden Person wurde immer auch die Frage gestellt, ob auch die männlichen Lehrer in den schulischen Interaktionen den Jungen mehr Aufmerksamkeit schenken als den Mädchen. Dies könnte damit erklärt werden, dass die männlichen Lehrer die traditionellen männlichen Rollen in diesen Interaktionen weitergeben. Es gibt Studien, z.B. Budde (2006), die belegen, dass männliche Lehrkräfte zum Schaden der Schülerinnen Scherzsituationen, die von den Jungen in der Klasse inszeniert werden, verbal mehr unterstützen. In einer der neuesten Studien (Niehaus 2011) aber, in der die ersten Ergebnisse aus einem Projekt in der Grundschule publiziert wurden, konnte die stereotypische Annahme, dass die männlichen Lehrer auch mehr Empathie und Emotionen Jungen gegenüber zeigen, sie mehr fördern und es ein Interaktionsmuster in der Schule gäbe, in dem „Lehrer die Jungen tatsächlich parteilich wahrnehmen“ (Niehaus 2011: 1), nicht belegt werden.

Die oben erwähnten Studien zeigen deutlich, dass das Verhalten von Lehrkräften das traditionelle Konzept von Männlichkeit auch in der Schule repräsentiert und dieses auch im Unterrichtsalltag in der Kommunikationsstruktur reproduziert wird.

## ***2.2. Geschlechtsrollenfixierende Kommunikation und pädagogische Arbeit mit Mädchen***

Aus den oben kurz dargestellten Studien geht es hervor, dass die Mädchen in der unterrichtlichen Kommunikation mehrfach vernachlässigt werden. Rosenbichler und Vollmann (1991) fassen, auf Beobachtungen basierend, „die defizitäre Situation“ der Mädchen wie folgt zusammen:

- Mädchen erhalten weniger Aufmerksamkeit in Unterrichtsinteraktionen.
- Mädchen haben weniger Interaktion mit Lehrkräften.
- Mädchen gegenüber erfolgen mehr Gesprächsakte, die auf Kritik abzielen.
- Mädchen beteiligen sich am Unterrichtsgeschehen kommunikativ weniger. (vgl. Rosenbichler/Vollmann 1991: 22–25).

Faulstich-Wieland (1991) untersuchte das kommunikative Verhalten und die Sprechweise der Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber in Unterrichtsgesprächen, die zur Absprache von Projektaufgaben durchgeführt wurden. In dieser Studie wurde aufgezeichnet, dass die Bevorzugung oder die Benachteiligung von Mädchen und Jungen stärker vom Unterrichtsfach abhängig ist, als es früher angenommen wurde, da in Fächern wie Mathematik und Physik sowohl von den Lehrern als auch von den Lehrerinnen die Jungen des Öfteren aufgerufen wurden und dadurch zu Wort gekommen waren und insge-

samt mehr und länger sprechen konnten als die Mädchen. In Fächern wie Muttersprache und Literatur bekamen demgegenüber die Mädchen mehr Möglichkeiten, sich zu äußern und konnten sogar auch längere Beiträge zu einer Frage realisieren.

Lehrerinnen geben Mädchen mehr Chancen zu Kompromissen, behindern sie bei Ausübungen von Wortgefechten. Lehrerinnen bieten den Mädchen mehr „Bündnisangebote“ unter Mädchen an, kooperieren mehr mit ihnen. Ihrem eigenen und auch dem Verhalten ihrer Schülerinnen geben sie des Öfteren einen emotionalen Hintergrund, dadurch werden dann die Mädchen im Allgemeinen kommunikativ entmutigt, sich Konflikten auszusetzen (nach einem Vortragstext von Barbara Rendtorff an der Universität Hildesheim, 14.12.2009).

Zusammenfassend kann gesagt werden: Wahrnehmungen, Einstellungen und kommunikative Handlungsmuster von Lehrkräften können oft mit geschlechtsstereotypischen Deutungsmustern erklärt werden. Auf diese Weise werden traditionelle Konzepte über die Geschlechter aktiviert und auch im Klassenzimmer tradiert. Als Folge von stereotypen kommunikativen Behandlungsweisen von Mädchen und Jungen wird das Geschlecht auch in dem Unterrichtsgeschehen verankert. Diese Verankerung bedeutet aber vor allem das inszenierte Hervorrufen der Geschlechterdifferenz durch sprachliche Handlungen, die sich dann in das Identitäts- und Selbstbild von Schülerinnen und Schülern einbauen. Dieser Prozess führt sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen zu der Erfahrung, dass es eine binäre Geschlechterordnung gibt und sie lernen nach den Mustern des typisch Weiblichen und Männlichen zu kommunizieren. Diese Muster können sowohl als geschlechtstypische als auch als geschlechtsspezifische Interaktionsmuster bezeichnet werden.

### **3. Geschlechtsspezifische Interaktionsmuster der Grundschullehrerinnen**

#### ***3.1. Die Untersuchung und die Ziele der Untersuchung***

Auch in Ungarn ist zu beobachten und ist schon in vielen soziologischen Studien belegt worden, dass die Frauen mit großer Wahrscheinlichkeit ihren traditionellen Rollenbildern entsprechende Berufe wählen (vgl. auch F. Lassú, o.J.). Der Anteil der Studentinnen ist in der pädagogischen Ausbildung am höchsten und ungefähr 70 Prozent der Studierenden in der Lehrerausbildung sind Frauen. Auch für die ungarische Bildungslandschaft ist es charakteristisch, dass die Anzahl der Lehrerinnen in allen Schultypen größer ist als die der männlichen Lehrkräfte, ausgenommen vielleicht die Ausbildungsstätten für technische Berufe. Wie auch Nagy (2000) betont, ist der Beruf Lehrer auch in Ungarn weitgehend weiblich konnotiert. Manche sprechen in diesem Kontext schon über den sozialen Prozess der „Verweiblichung bzw. Feminisierung der Schule“ und arbeiten Konzepte aus, damit auch „die Männlichkeit“ in der Schule stärker repräsentiert wird (vgl. Buda

1996). In der Schule von heute aber ist der weibliche soziale Rollen katalog stärker präsent. In einer Studie von F. Lassú (o.J.) wird beschrieben, dass das Rollenrepertoire der Lehrerinnen ihre sozialen Rollen als Frau weitgehend abdeckt, sogar in vielerlei Hinsicht auch als damit identisch bezeichnet werden kann. Die Lehrerin in der Unterstufe realisiert ihre Mutterrolle oft auch gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern und ihre Mütterlichkeit ist eigentlich auch als eine der wichtigsten Rollenerwartungen Lehrerinnen gegenüber gesellschaftlich kodiert. Auch in den Augen der Kinder erscheint die nette, beruhigende, sich kümmernde Lehrerin als eine „zweite Mutter“. So weist Thun (1996) darauf hin, dass die Lehrerinnen ihre Rolle als Mutter auch auf ihre Rolle in der Schule problemlos übertragen können und zeigen gern verstärkt ihre Mütterlichkeit, wenn sie keine eigenen Kinder haben. Die Lehrerinnen in der Grundschule realisieren ihre sozialen Rollen, die in der Gesellschaft oft als typische Frauenrollen kategorisiert werden, problemlos. Emotionalität, Empathie, Kommunikationskompetenz, Mütterlichkeit, diese sind ihre wichtigsten Rollenmarker als Frau und Lehrerin zugleich. Das Zusammenspiel dieser Rollen- und Handlungsformen der Lehrerinnen wird von F. Lassú (o.J.) zwar als komplex beschrieben, jedoch mit dem Verweis, dass Lehrerinnen auch in der Schule in erster Linie als Frauen handeln. Dies bedeutet aber zugleich auch eine starke Eingrenzung ihrer Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten als Frau in der Schule, weil sie sowohl von den Kindern als auch von den Eltern in erster Linie als Mütter wahrgenommen werden. Auch Kovács (2011) geht in ihrer Analyse davon aus, dass in der Schule die Rolle der Frau, der Lehrerin und der Mutter fließend interpretiert wird. Da sie „sich mit ihrer ganzen Person und Persönlichkeit am Unterrichtsgeschehen beteiligt“ (vgl. Kovács 2011: 12, übersetzt von K. E.), stellt sich manchmal ihre Rolle als Mutter, manchmal ihre Rolle als Lehrerin in den Vordergrund, die beiden Rollen sind aber durch ihre weibliche Identität voneinander nie ganz trennbar. Dies fasst Kovács (2011) in dem Prozess zusammen, dass die Frauen in ihrer Rollenausübung ihre traditionellen Frauenrollen auch auf die Schule als Interaktions- und Handlungsraum ausweiten. Haben diese Rollenrealisierungen es als Folge, dass die Lehrerinnen in schulischen Interaktionen die Jungen bevorzugen und die Mädchen benachteiligen oder eben umgekehrt: Zeigen sie sich in der Interaktion mit den Mädchen solidarischer und empathischer? In diesem Zusammenhang wird auch in ungarischen pädagogischen Publikationen immer wieder darauf hingewiesen, dass die pädagogische Praxis der Grundschulen umgestellt werden muss und die unterschiedlichen Erwartungen gegenüber Mädchen und Jungen abgebaut werden müssen, damit an den alten Mustern der Geschlechtsstereotype nicht weiter festgehalten wird (vgl. z.B. Grossmann 2008). Wie weit konservieren aber tatsächlich die Lehrerinnen selbst durch ihre Verhaltensformen, die auch durch ihre Rollenausübung als Frau mit beeinflusst werden, die geschlechtstypischen stereotypischen Erwartungen? Und welche Konsequenzen hat „die Schuld“ der Lehrerinnen, dass sie im Unterricht die Jungen bevorzugen und die Mädchen benachteiligen würden, für das Lehramt-Studium? Bei diesen Fragenstellungen ist es natürlich unumgänglich,

sich mit dem Thema Geschlecht/Gender bewusster auseinanderzusetzen, das eigene (geschlechtskonforme) Lehrverhalten zu reflektieren und das Lehrverhalten der Lehrkräfte in Hospitationen und Praktika auch mit dem Aspekt Gender zu ergänzen. Um die Relevanz der genderbewussten Kommunikation im Unterricht beweisen zu können, wird im Folgenden ein Beispiel aus der Hospitationspraxis vorgestellt.

### **3.2. Durchführung der Beobachtung und Beobachtungsbogen**

Mit insgesamt 10 StudentInnen haben wir Beobachtungen in einer städtischen Grundschule durchgeführt, wobei der Schwerpunkt auf dem kommunikativen Verhalten der Lehrerinnen gegenüber Mädchen und Jungen lag. Die Beobachtungen wurden mit Hilfe eines Beobachtungsbogens festgehalten, um die erhaltenen Daten statistisch erfassen zu können. Die folgenden Handlungsweisen der Lehrerinnen wurden in den Unterrichtsstunden beobachtet:

- Anzahl der Turns mit Mädchen und Jungen
- Verteilung der Aufmerksamkeit gegenüber Mädchen und Jungen in Form von Anreden oder Nachfragen (wie z.B. *Anna, ist es dir klar?*)
- Sprechhandlungsziele gegenüber Mädchen und Jungen (Tadeln, Lob usw.)
- Anzahl der erfolgreichen Wortmeldungen von Mädchen und Jungen
- Länge von Unterrichtsgesprächssequenzen mit Mädchen und Jungen (aus einer Frage-Antwort-Sequenz bestehende / aus mehreren Frage-Antwort-Sequenzen bestehende Dialoge)
- Form der Antwortsequenzen von Mädchen und Jungen (Ein-Wort-Antwort, Ein-Satz-Antwort und ausführliche, aus mehreren Sätzen bestehende Antwortsequenzen)

Die Beobachtungen wurden in ein und derselben Grundschule durchgeführt, so wurde bei einer Lehrerin auch mehrmals hospitiert. Die Hospitationen bilden einen Pflichtteil der Lehrerausbildung, dauern jeweils 3 Monate. Die StudentInnen haben dabei die Aufgabe, nach jeder beobachteten Stunde einen Beobachtungsbogen auszufüllen, den wir in dieser Untersuchung mit dem oben dargestellten geschlechtsspezifischen Aspekt ergänzt haben. Um valide Daten bekommen zu können, waren die Lehrerinnen darüber nicht informiert, dass ihre geschlechtsspezifische bzw. geschlechtstypische Kommunikationsweise auch beobachtet wird. In die Untersuchung wurden die Fächer Fremdsprache (Deutsch und Englisch), Muttersprache, Literatur und Geschichte mit einbezogen. Die Ergebnisse, die auf den Beobachtungsbögen festgehalten wurden, dienen zur Kontrastierung des kommunikativen Verhaltens der Lehrerinnen gegenüber Mädchen und Jungen. Dabei wurden die Daten statistisch erfasst und graphisch dargestellt. Bei dieser Untersuchung wurden die beobachteten Fächer nicht immer separat behandelt, da sie alle in den Bereich der Humanwissenschaften gehören und die

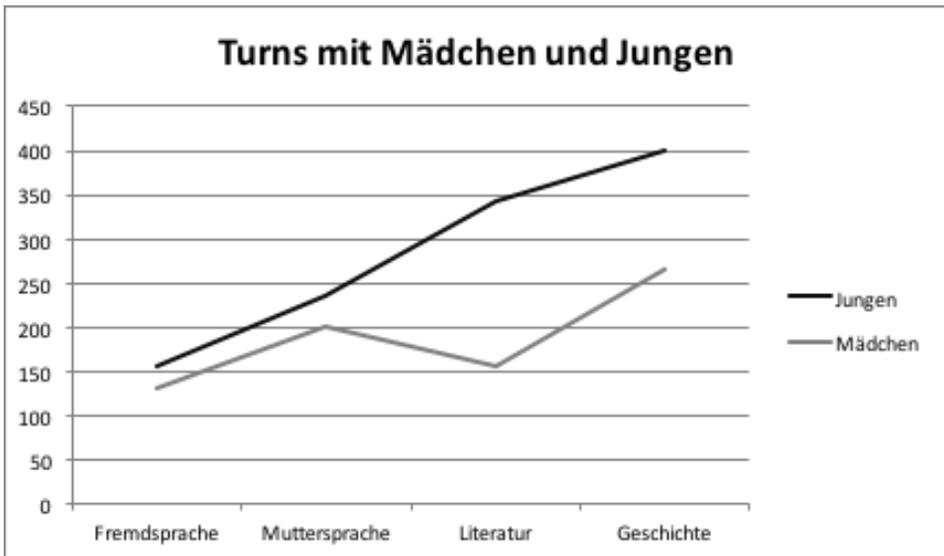
Lehrerinnen, bei denen hospitiert wurde, in einer Klasse manchmal mehrere Fächer unterrichten. Insgesamt 120 Unterrichtsstunden wurden beobachtet und ausgewertet. Die geschlechtsspezifische kommunikative Verhaltensweise von 12 Lehrerinnen wurde dabei unter die Lupe genommen. Die beobachteten Klassen waren die 5. und 6. Jahrgänge, je zwei Klassen. In einer Klasse sitzen im Durchschnitt 20 bis 25 Schüler, in allen Klassen waren im Durchschnitt mehr Schülerinnen als Schüler.

### 3.3. Ergebnisse

Aus den ermittelten Daten, die quantitativ interpretiert wurden, ging es hervor, dass die Lehrerinnen die Jungen systematisch bevorzugten, und zwar:

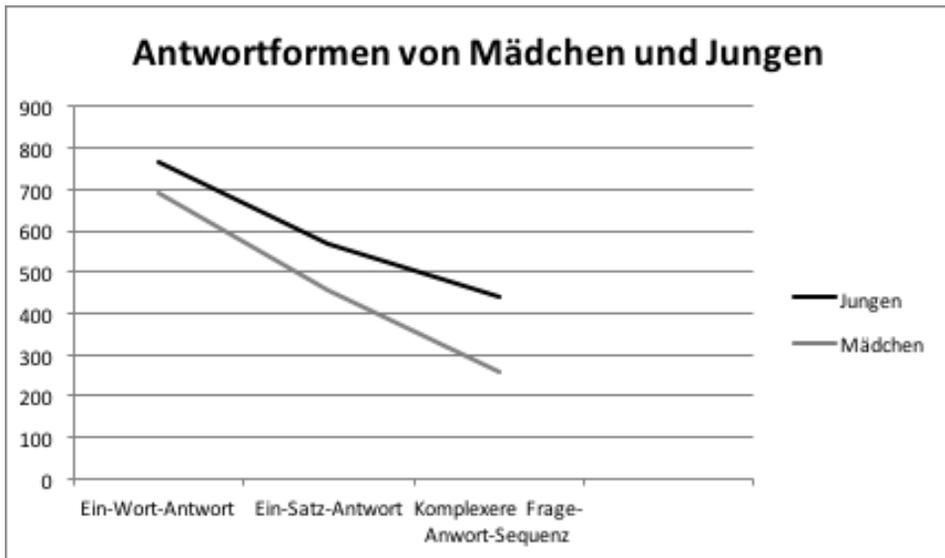
- Die Lehrerinnen agierten signifikant mehr mit Jungen.
- Die Lehrerinnen gaben Jungen öfter das Wort als Mädchen.
- Die Jungen sprachen in den Unterrichtsgesprächen signifikant länger als die Mädchen, da sie des Öfteren die Möglichkeit hatten, sich länger zu äußern und nicht nur Ein-Wort-Antworten oder Ein-Satz-Antworten zu geben.
- Die Lehrerinnen akzeptierten mehr Wortmeldungen von Jungen als von Mädchen und realisierten gegenüber Jungen nicht so oft Unterbrechungsversuche wie den Mädchen gegenüber.

Diese zwei wichtigen tendenziellen Ergebnisse der Beobachtungen sind in den Graphiken 1 und 2 im Einzelnen festgehalten. Graphik 1 zeigt, dass die Lehrerinnen in den Unterrichtsstunden mit Jungen im Durchschnitt mehr Turns realisieren. Als Turn wurden alle verbalen Reaktionen der Lehrerinnen erfasst, die Aufforderung, Bitte, Wunsch oder eine gezielte Frage ausdrückten. Die nonverbalen Reaktionen wurden in dieser Untersuchung nicht erfasst. Es gab aber viele Wortmeldungen von Mädchen und Jungen, die ohne verbale Verstärkung zugelassen wurden, dabei signalisierten die Lehrerinnen ihre Zustimmung oft auch nur nonverbal. Die Fälle, in denen nonverbale und verbale Signale parallel benutzt wurden, wurden in der Untersuchung mit erfasst. In den Sprachstunden (Fremdsprache und Muttersprache) ist der Unterschied zwischen den Turns Mädchen und Jungen gegenüber nicht gravierend. In den Literatur- und Geschichtestunden, die von uns beobachtet wurden, äußerten sich die Lehrerinnen gegenüber den Jungen signifikant in mehr Turns. Diese waren oft Sprechhandlungen, die zum Weiterführen einer verbalen Tätigkeit anspornten. Der Unterschied ist nach unseren Beobachtungen im Fach Literatur am auffälligsten, und wie es aus den Beobachtungen resultiert, die Lehrerinnen legten durch die größere Anzahl der von ihnen initiierten Turns implizit auf die Meinung von Jungen mehr Wert als auf die Meinungsäußerungen von Mädchen. Auch in expliziter Form der Kommunikation war dies der Fall, da die Jungen von den Lehrerinnen mehrmals zum Antworten aufgefordert wurden als die Mädchen.



Graphik 1

Da die Lehrerinnen mit den Jungen mehr agierten und interagierten und sie dabei intensiver aufforderten, Beiträge zu leisten, scheint es interessant zu sein, wie sich die Antwortformen von Mädchen und Jungen verteilen. Graphik 2 zeigt deutlich, dass sowohl Jungen als auch Mädchen in den meisten Fällen mit Ein-Wort-Sequenzen antworteten, die Anzahl der Ein-Satz-Antworten ist im Fall beider Geschlechter viel geringer. In diesen Fällen der Antwortform ist der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen nicht signifikant, obwohl in beiden Antwortformen die Jungen mehr Raum und Zeit zum Interagieren bekamen. Auffällig ist der Unterschied bei der Verteilung von komplexeren Frage-Antwort-Strukturen. In den beobachteten 120 Unterrichtsstunden bei 12 Lehrerinnen hatten im Durchschnitt die Jungen mehr Möglichkeit bekommen, sich länger zu äußern, auch schon dadurch, dass sie des Öfteren mit der Lehrerin einen komplexeren, also aus mehreren Fragen und Antworten bestehenden Dialog führen konnten als die Mädchen. Dieses Ergebnis der Beobachtung bestätigt, dass die Lehrerinnen auf die Antworten von Jungen insgesamt mehr Wert legen, sie mehr zum Antworten ermutigen und die Jungen in den Stunden nicht nur öfter und länger mit den Lehrerinnen in Diskussion kommen als die Mädchen, sondern sie führen meistens auch aus mehreren Fragen und Antworten bestehende Gesprächssequenzen als die Mädchen. Das höhere Maß an Aufmerksamkeit, das die Lehrerinnen den Jungen schenken, wurde in dieser Untersuchung auch dadurch belegt, dass sie z.B. nach erklärenden Unterrichtssequenzen an die Jungen mehr Nach- und Rückfragen stellten als an die Mädchen.



Graphik 2

Wir haben auch die Ziele der Turns der Lehrerinnen verglichen. Aus den ermittelten Daten der Beobachtungsbögen ist auch darauf zu schließen, dass – entgegen unseren Erwartungen – eigentlich kein großer Unterschied in Bezug auf die Ziele der von den Lehrerinnen inszenierten Sprechhandlungen vorliegt, da die Anzahl der realisierten Lob- oder Tadelsequenzen im Durchschnitt nicht sehr unterschiedlich verteilt war. Der Unterschied liegt einerseits in der Anzahl der Aufforderungen zum Antworten, andererseits führen die Lehrerinnen gegenüber den Jungen mehrere Sprechhandlungen ein, die zu längeren Antworten animieren. Der Unterschied ist im Fall der Ziele der Turns der Lehrerinnen nicht so explizit wie im Fall der Anzahl der Turns. Dieser implizite Unterschied ist so zu formulieren, dass beim Loben oder Tadeln der Jungen meistens auch eine Begründung des Lobens oder Tadelns gegeben wurde, was bei den Mädchen in vielen Fällen ausblieb.

### 3.4. Gespräch mit den Lehrerinnen

Die wichtigsten Daten und Ergebnisse dieser Untersuchung wurden in einem Lehrerseminar vorgestellt. Hier wurden die eingeladenen Lehrerinnen zuerst mit den Ergebnissen der Beobachtungen der Hospitationen konfrontiert und anschließend wurde darüber diskutiert, ob es ihnen schon aufgefallen sei, dass sie die Jungen durch ihr kommunikatives Verhalten und durch ihre Interaktionsformen bevorzugen, ob es ihnen bewusst sei, dass dadurch die Geschlechterhierarchie auf einer impliziten Weise immer wieder festgelegt wird. Im Gespräch mit den

Lehrerinnen wurde auch thematisiert, was für sie die Rolle der Lehrerin bedeutet und was sie unter dem Begriff geschlechtsspezifische Sozialisation im institutionellen Rahmen der Schule verstehen. Es stellte sich in diesen Gesprächen heraus, dass die Sensibilisierung und Reflexion auf das Thema Geschlecht in der Schule sehr aktuell ist, da die Lehrerinnen die Meinung vertraten, dass die schulgesetzlichen Richtlinien auf eine Art von „Geschlechtslosigkeit in der Schule“ in der Praxis nicht funktionieren können und diese Richtlinien in Zukunft auch durch den Aspekt der geschlechtsspezifischen Erziehung ergänzt werden müssen. Die Lehrerinnen teilten auch die Auffassung, dass die Schule eine geschlechtlich neutrale Pädagogik nicht anwenden könne, die vor der Wende noch das pädagogische Ideal war und heute schon als Vergangenheit gelten sollte, was oftmals nicht der Fall sei. Aus diesem Grunde müssten in Zukunft auch moderne Unterrichtsmaterialien ausgearbeitet werden, die die Ideen der feministischen Pädagogik sensibilisieren könnten. Die Lehrerinnen äußerten sich derart, dass sie sich in der Praxis keine solch allgemeinen pädagogischen Methoden vorstellen können, die die Kinder als Subjekte ohne Geschlecht beschreiben, jedoch hätten sie während ihrer Ausbildung über geschlechtsspezifische Sozialisation oder über die Anpassung an Geschlechterrollen nicht sehr viel gelernt. Sie waren sich darüber auch einig, dass das Geschlecht sowohl in der theoretischen Pädagogik, als auch in der Schulpraxis mehr Raum und Bedeutung bekommen sollte, da die Erziehung zur Gleichbehandlung der Geschlechter auch die Aufgabe der Schule sei. Den Lehrerinnen war es aber nicht bewusst und sie wollten es nur mit Zögern wahrnehmen, dass sie durch ihre kommunikativen Praktiken und Handlungsmuster die Jungen bevorzugten und dadurch nicht die Gleichbehandlung der Geschlechter praktizierten. Sie gingen in ihren Äußerungen davon aus, dass sie aufgrund ihrer weiblichen Emotionalität und Sensibilität in den Unterrichtsstunden oft impulsiv handeln und sie sind sich darüber im Klaren, welche gesellschaftlichen Probleme es mit sich bringen kann, wenn beim Beruf Lehrer nur das weibliche Geschlecht als Modell für die Kinder zur Verfügung stehe. Sie selbst waren aber auch davon überzeugt, dass Geschlecht in der Schule und in der Unterrichtspraxis eine nicht so überdimensionierte Rolle spielen darf, dass es als der wichtigste Faktor in der Kommunikation mit den Kindern gesehen wird. Sie waren trotzdem überrascht, dass sie durch ihre Kommunikationsweise die Jungs mehr fördern könnten als die Mädchen. Sie selbst hatten es noch keineswegs so wahrgenommen, dass sie die Jungen bevorzugen würden. Dieses Gespräch mit den Lehrerinnen, die in den Unterrichtsstunden beobachtet wurden, konnte dazu beitragen, dass sie ihrem kommunikativen Verhalten den Geschlechtern gegenüber in Zukunft mehr Beachtung schenken und auf ihr Verhalten kritischer reagieren.

### **3.5. Interpretation der Ergebnisse**

Die hier vorgestellten Ergebnisse können und dürfen keineswegs verallgemeinert werden, jedoch repräsentieren sie die aktuelle Situation aus dem Aspekt der Genderpädagogik und machen auf ein aktuelles Problem in der schulischen Kommunikation aufmerksam. Die Einstellungen und die Kommunikationsformen der Lehrerinnen weisen auf ein Problem hin, das aus den geltenden Geschlechterkonzeptionen resultiert, die sie durch ihre kommunikativen Handlungsweisen auf einer latenten Weise verstärken, in dem sie die Dominanz der Jungen auf der Ebene der schulischen Kommunikation explizieren. Auf diese Weise tragen sie implizit dazu bei, dass die Mädchen ihre traditionelle, „zweitrangige“ Rolle früh lernen und akzeptieren. Demgegenüber wird es für die Jungen explizit gemacht, dass sie dominieren.

## **4. Zusammenfassung**

Geschlecht ist eine Orientierungskategorie in schulischen Interaktionen und hat symbolische Bedeutung. Die Schule ist eine Institution, in der soziale Rollen gebildet, vermittelt und weitertradiert werden. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass Lehrer und Lehrerinnen in der Schule nicht nur aus ihrer beruflichen Position als Lehrer kommunizieren. Sie transportieren (sehr oft unbewusst) ihre Geschlechterrollen auch mit in die schulischen Interaktionsfelder. Die Lehrkräfte haben auch eigene Geschlechtsidentität, haben sozial und kulturell bestimmte Genderrollen, die sie „nicht zu Hause lassen können“. Sie vermitteln ihre Genderrollen durch ihre Kommunikation und durch ihr Verhalten gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern. Die Institution Schule konstituiert so die Geschlechterrollen nicht nur mit, sondern sie führt diese auch in Interaktionen und Sprechhandlungen aus. Dabei ist ein sehr komplexer, jedoch letzten Endes ein sehr einfach wirkender Prozess nicht zu verkennen: die Schule vermittelt Wissen über die Geschlechter, da in vielen Lehrbüchern und Lehrmaterialien Frau und Mann, Frauen und Männer als Thema „behandelt werden“; in der Schule arbeiten Frauen und Männer, die auch in ihre Lehrerrolle die eigenen, subjektiven Konzepte und Einstellungen über die Geschlechter mit einbringen; die Schule als Institution hat die Aufgabe, die geltende soziale Geschlechterordnung zu vertreten; und nicht an letzter Stelle: In die Schule gehen Mädchen und Jungen, die eigene Vorstellungen über die Geschlechter haben und die praktisch die „Objekte“ der Erziehung sind. Diese Erziehung hat aber auch Komponenten, in denen das Geschlecht der Kinder eine Rolle zu spielen vermag, schließlich sind sie ja entweder Mädchen oder Jungen, und sie werden aufgrund ihrer biologischen Bestimmtheit von den Lehrkräften auch als Mädchen und Jungen wahrgenommen. Diese Wahr-

nehmung kann die Kommunikationsweise mit beeinflussen, in unserer Untersuchung zum Vorteil der Jungen, wenn auch nur unbewusst.

## 5. Literatur

- Buda, Béla (1996): A pedagóguspálya elnöiesedésének pszichoszociális problémái. In: *Educatio*, 1996/3, S. 431–400.
- Budde, Jürgen (2006): Jungen als Verlierer? Anmerkungen zum Topos der ‚Feminisierung von Schule‘. In: *Die deutsche Schule*, 4, S. 488–500.
- Düro, Nicola (2008): *Lehrerin – Lehrer*. Opladen: Budrich.
- F. Lassú, Zsuzsa (o.J): Hagymányos és modern női szerepek az iskolában. Internetpublikation. (heruntergeladen: [www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam9/lassu.html](http://www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam9/lassu.html), 11.10.2012.)
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): *Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Hochschulverlag.
- Frasch, Heidi/Wagner, Angelika C. (1992): „Auf Jungen achtet man einfach mehr“. In: Brehmer, Ilse (Hg.): *Sexismus in der Schule*. Weinheim, Basel. S. 260–278.
- Grossmann, Erika (o.J): Genderpädagogik in Ungarn – gibt es so was überhaupt? Historische und gegenwartsbezogene Situationsbeschreibung. Internetpublikation. (heruntergeladen: [www.jgypk.u-szeged.hu/.../Ungarn\\_deutsch\\_finalversion](http://www.jgypk.u-szeged.hu/.../Ungarn_deutsch_finalversion), 22.10.2012.), erschienen auch: Holz, Oliver (2008): *Jungenpädagogik und Jungenarbeit in Europa*. Münster: Waxmann. S. 107–122.
- Horskemper, Marianne (2010): Geschlechteridentität und unterrichtliches Handeln. In: Schweer, Martin K. W. (Hg.): *Lehrer – Schüler – Interaktion*. Opladen: Budrich, S. 139–159.
- Jäckle, Monika (2009): *Schule M(m)acht Geschlechter*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kovács, Edina (2011): A társadalmi identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében. In: Kéri, Katalin (Hg.): *Társadalmi nem és oktatás*. Konferenciakötet, Pécs: Pécsi Egyetem. Internetpublikation. (heruntergeladen: [www.oktatasesarsadalom/konf/2011/Kovacs.pdf](http://www.oktatasesarsadalom/konf/2011/Kovacs.pdf), 20.11.2013)
- Nagy, Mária (2000): *Pedagógusok*. In: Halász, Gábor/Lannert, Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Közoktatási Intézet, S. 273–301.
- Niehaus, Ingo (o.J): *Männer in der Grundschule. Geschlechtsstereotype Erwartungen und pädagogische Praxis. Erste Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung an Hamburger Grundschulen. Projektbericht zu: MäGs – Männer und Grundschule. Laufzeit: 2008–2012. Leitung: H- Faulstich-Wieland. 2011. Mai (Konferenz-Handout, Hamburg).*

- Rosenbichler, Ursula/Vollmann, Manuela (1991): Als die Mädchen zu den Buben kamen und was wir daraus lernten. In: Birmily, Elisabeth/Dablander Daniela/Rosenbichler, Ursula/Vollmann, Manuela (Hg.): Die Schule ist männlich. Wien: Präsenz, S. 19–25.
- Thun, Éva (1996): Hagymányos pedagógia – feminista pedagógia. In: *Educatio*, 1996/3, S. 404–416.