



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
*Hamburg University of Applied Sciences*

Fakultät Wirtschaft und Soziales  
Department Soziale Arbeit

# Qualitätskriterien für eine geschlechtergerechte Ausgestaltung von Schule

Bachelor-Thesis

eingereicht am 23. März 2015

vorgelegt von Viktoria Becker

Matrikel-Nummer: [REDACTED]

[REDACTED]

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Ulrike Voigtsberger

Zweite Prüferin: Prof. Dr. Daniela Ulber

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	1
1 Geschlechtergerechtigkeit und Pädagogik .....	2
1.1 Geschlechtergerechtigkeit .....	3
1.1.1 Geschlecht: eine theoretische Annäherung .....	4
1.1.2 Zum Verständnis von Gerechtigkeit .....	7
1.1.3 Das Konzept Geschlechtergerechtigkeit .....	9
1.2 Geschlechtergerechte Pädagogik .....	12
1.2.1 Grundsätze und Ziele der geschlechtergerechten Pädagogik .....	12
1.2.2 Genderkompetenz .....	14
1.2.3 Gender Mainstreaming .....	16
2 Qualitätskriterien für eine geschlechtergerechte Ausgestaltung von Schule .....	18
2.1 Qualität und ihre Bestimmung .....	18
2.1.1 Annäherung an den Qualitätsbegriff .....	19
2.1.2 Bestimmungsmöglichkeiten von Qualität .....	21
2.2 Pädagogische Qualität .....	24
2.2.1 Qualität als Schlagwort im Bildungsdiskurs .....	24
2.2.2 Dimensionen pädagogischer Qualität .....	27
2.3 Geschlechtergerechtigkeit entlang der Dimensionen pädagogischer Qualität.....	29
2.3.1 Kriterien auf Ebene der Strukturqualität .....	29
2.3.2 Kriterien auf Ebene der Orientierungsqualität .....	31
2.3.3 Kriterien auf Ebene der Prozessqualität .....	32
2.3.4 Kriterien auf Ebene der Ergebnisqualität .....	34

3 Methodenteil: Hinweise aus der SchülerInnenperspektive .....	34
3.1 Methode .....	34
3.1.1 Theoretische Grundlagen .....	35
3.1.2 Datenerhebung .....	35
3.2 Feldzugang .....	36
3.3 Durchführung .....	37
3.4 Auswertungsmethode .....	37
3.5 Darstellung der Ergebnisse .....	39
4 Interpretation der Ergebnisse .....	44
Fazit .....	48
Literaturverzeichnis .....	50
Anhang.....	55
Interviewleitfaden .....	55
Transkription J1 .....	56
Transkription M1 .....	62
Eidesstattliche Erklärung .....	67

### **Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

Abb. 1: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse .....	39
Tab. 1: Kodierleitfaden .....	40

## Einleitung

Immer wieder begegnen wir in unserer scheinbar modernen westlichen Gesellschaft sozialen Problemen, die einige Gruppen auf unterschiedliche Art und Weise benachteiligen oder in der persönlichen Entfaltung einschränken. Ein gutes und viel diskutiertes Beispiel ist die gerade verabschiedete Frauenquote in Aufsichtsräten von ca. 100 Großunternehmen. Hier wird deutlich, dass bisher noch immer keine faktische Gleichberechtigung der Geschlechter erreicht ist. Die Tatsache, dass sogar um Gesetze gekämpft werden muss bzw. dass überhaupt Gesetze erlassen werden müssen, damit strukturelle Veränderungen umgesetzt werden, die dann langsam zu einer Gleichberechtigung und Geschlechtergerechtigkeit führen, belegen den weiteren Handlungsbedarf in diesem Bereich.

Im Mittelpunkt solcher Diskussionen steht immer wieder die Schule mit dem Auftrag, Mädchen und Jungen dieselben Chancen zu ermöglichen. Betrachtet man sich aktuelle Bilanzen, die die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen abbilden, so stellt man fest, dass etwa 50,4% der Mädchen zwischen 20 und 25 Jahren die Schule mit der (Fach-)Hochschulreife abgeschlossen haben, während von den Jungen im selben Alter ungefähr 42,1% einen gleichwertigen Schulabschluss vorweisen können. Vergleicht man die Hauptschulabschlüsse in derselben Altersgruppe zwischen Mädchen und Jungen, zeigt sich der umgekehrte Fall: Hier dominieren die Jungen mit etwa 20,7 Prozent, wohingegen von den Mädchen nur ca. 13,3 Prozent die Schule mit dem Hauptschulabschluss beenden (vgl. Statistisches Bundesamt 2015; eigene Berechnungen). Jedoch spiegeln diese Zahlen nicht die persönlichen Einstellungen der Schüler und Schülerinnen wider. „So sind bei Schülerinnen das leistungsbezogene Selbstvertrauen und der schulische Selbstwert geringer ausgeprägt als bei Schülern“ (Herwartz-Emden et al. 2012: 11). Im weiteren Verlauf der Arbeit wird deutlich, dass Geschlechtergerechtigkeit kein Konzept ist, welches allein die Mädchen und Frauen in den Blick nimmt, sondern auch gleichermaßen Jungen und Männer berücksichtigt.

Die Schule trägt einen großen Teil zu der Persönlichkeits- und somit auch Geschlechtsidentitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen bei und steht demnach nicht ohne Grund im Fokus von Debatten um Geschlechtergerechtigkeit. Als Sozialisationsinstanz, wo unterschiedliche Lebenswelten gemeinsam lernen und lehren, hat Schule eine nicht zu unterschätzende Verantwortung inne. Zugleich hat die Institution Schule auch vielfältige Möglichkeiten, dazu beizutragen, dass Schülerinnen und Schüler die Schule als gestärkte Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Potenzialen und Interessen verlassen.

Unbestritten ist, dass Geschlecht nur ein Aspekt aus einer ganzen Reihe verschiedener Heterogenitätsmomenten ist, die die Kinder und Jugendlichen mit in die Schule bringen. Neben Geschlecht spielen auch immer wieder der sozioökonomische sowie der kulturelle Hintergrund eine Rolle, wenn es darum geht, Benachteiligungen und Einschränkungen aufzudecken und allen Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zur freien Entfaltung zu gewährleisten.

Im Fokus dieser Bachelor-Thesis steht jedoch die Kategorie Geschlecht und somit soll der Frage Beachtung geschenkt werden, was Geschlechtergerechtigkeit im pädagogischen Kontext bedeutet und welche Möglichkeiten es gibt, Schule geschlechtergerecht zu gestalten. Hierzu sollen auch Hinweise aus SchülerInnenperspektive herangezogen werden.

Auf dem Weg, dieser Fragestellung nachzugehen, wird im ersten Kapitel eine Annäherung an das Konzept der Geschlechtergerechtigkeit stattfinden, welches in den pädagogischen Kontext eingebettet wird. Im zweiten Kapitel liegt der Schwerpunkt darauf, wie eine geschlechtergerechte Ausgestaltung von Schule möglich sein kann. Hierzu wird der Qualitätsbegriff eingeführt und auf Grundlage der vorangegangenen theoretischen Ausführungen zu geschlechtergerechter Pädagogik auf Ebene unterschiedlicher Dimensionen von pädagogischer Qualität Kriterien erarbeitet, die eine geschlechtergerechte Ausgestaltung von Schule möglich machen. Daran schließt sich ein empirischer Teil, um herauszufinden, ob Schüler und Schülerinnen weitere Hinweise dazu geben können. Im vierten und somit letzten Kapitel dieser Bachelor-Arbeit werden die erhobenen Daten interpretiert, diskutiert und mit den bereits bestehenden Kriterien verglichen. Ein Fazit fasst die wichtigsten Aspekte noch einmal knapp zusammen, beleuchtet die Chancen und Grenzen von einer geschlechtergerechten Ausgestaltung von Schule und rundet die Arbeit ab.

## **1 Geschlechtergerechtigkeit und Pädagogik**

Ein kurzer historischer Abriss über den Verlauf der „Erziehung der Geschlechter“ (Kunert-Zier 2005: 11) zeigt die unterschiedlichen Perspektiven auf, von denen aus Geschlecht und Pädagogik zusammengebracht wurden und veranschaulicht den aktuellen Stand des Diskurses zur Genderthematik im Bildungswesen.

Krüger (2011) identifiziert drei unterschiedliche Phasen der Debatte um Geschlechter und Erziehung: Die erste Phase beginnt in den 1980er Jahren und steht unter dem Motto „feministische[r] Schulforschung“ (ebenda: 22). Ausgelöst wird die Diskussion um die Benachteiligung von Mädchen und Frauen in der Bildung in den 1970er Jahren mit der zweiten Frauenbewe-

gung (vgl. Kunert-Zier 2005: 22f.) und führt zu einem Infragestellen des Schulsystems und der praktizierten Koedukation. Dieser Diskurs wird dann Anfang der 1990er Jahren im Zuge von Schulstudien weiter verfolgt. „Auf Grundlage von Forschung wird deutlich gemacht, dass eine Rückkehr zur Mädchenschule und damit zur getrennten Bildung der Geschlechter die Gefahr der Überbewertung und Festschreibung von Geschlechterunterschieden in sich birgt und der Biologisierung geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen Vorschub leistet“ (Krüger 2011: 26). Verschiedene Ansätze werden diskutiert, weil sich ebenso zeigt, dass eine unreflektierte Koedukation alleine auch keine Geschlechtergerechtigkeit in die Schule bringt. Die dritte Phase deutet sich seit dem Jahrtausendwechsel an, denn „anders als noch vor zwanzig Jahren stehen Mädchen im Unterschied zu ihren männlichen Altersgefährten gegenwärtig deutlich seltener im Fokus der medialen, öffentlichen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit“ (Herwartz-Emden et al.2012: 11). Nationale wie auch internationale Vergleichsstudien veranschaulichen, dass Jungen als „Bildungsverlierer“ die Schulen verlassen. Gleichzeitig etabliert sich der Diversity-Ansatz, der außer dem Geschlecht weitere Heterogenitätsmomente, die den Bildungserfolg beeinflussen können, beachtet (vgl. ebenda).

„Auf dem Arbeitsmarkt und in der Berufswelt sind Frauen auch heute noch in Bezug auf ihren Beschäftigungsumfang, ihren Verdienst und vor allem ihre Positionen im Nachteil, wie die politische Debatte um die Einführung von Mindestquoten für weibliche Führungskräfte zeigt“ (vgl. ebenda). An dieser Stelle wird deutlich, dass beiden Geschlechtern Aufmerksamkeit zuteilwerden muss, denn noch immer herrschen Ungerechtigkeiten aufgrund der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht.

Dieses Kapitel nimmt das Konzept der Geschlechtergerechtigkeit in den Blick und bringt diese in Zusammenhang mit der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen.

## **1.1 Geschlechtergerechtigkeit**

Die Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit im pädagogischen Kontext setzt ein Verständnis davon voraus, was das Konzept überhaupt ausdrückt. Unabdingbar hierfür ist eine Verständigung über die Bedeutung der jeweils einzelnen Begriffe, die im Ausdruck Geschlechtergerechtigkeit stecken. Zu Beginn dieses Kapitels werden daher einige Überlegungen zur Bedeutung der Geschlechtsidentität und -zugehörigkeit angeführt. Im Anschluss daran folgt eine Annäherung an den Begriff der Gerechtigkeit. Dies soll einleitend eine erste Grundlage auf dem Weg zum Konzept der Geschlechtergerechtigkeit darstellen

### 1.1.1 Geschlecht: eine theoretische Annäherung

Je nach Disziplin existieren verschiedene Theorien darüber, wie sich der Prozess der Geschlechtszugehörigkeit bzw. der Geschlechtsidentität entwickelt. Ein disziplinübergreifender Konsens findet sich jedoch in der Tatsache, dass es in allen Kulturen und Gesellschaften das Prinzip der Zweigeschlechtlichkeit gibt und dass sich die meisten Menschen im Prozess der geschlechtlichen Identitätsentwicklung einem Geschlecht zuordnen. Diese Arbeit möchte Geschlecht in Bezug zu Gerechtigkeit setzen und versuchen zu klären, wie Geschlechtergerechtigkeit in einer gesellschaftlichen Institution wie Schule umgesetzt werden kann. Im Hinblick darauf ist es nötig, aufzuzeigen, welches Begriffsverständnis von Geschlecht der Arbeit zugrunde liegt.

Jede weitere Auseinandersetzung mit dem Terminus Geschlecht folgt der Auffassung, „Geschlecht als ein soziales Konstrukt zu verstehen“ (Sturm 2013: 80). In dieser konstruktivistischen Sichtweise spiegelt sich das Verständnis wider, den deutschen Begriff Geschlecht in die beiden englischen - „sex“ und „gender“ - aufzusplitten. Das biologische Geschlecht (sex) bezieht sich ausschließlich auf (im Alltag) nicht sichtbare Merkmale wie Chromosomen, Hormone oder Genitalien (vgl. ebenda). Gender hingegen beschreibt die „Praxis der Herstellung von Geschlecht“ (ebenda, S. 81). Auch Ihlau (2008) weist darauf hin, „dass der größere Teil der Geschlechterrollen nicht angeboren [...], sondern durch äußere Einflüsse und das eigene Handeln gestaltet wird“ (ebenda: 75). So begreift auch Rebel (2011) *gender* als „ein von sozialen und kulturellen Umständen abhängiges Konstrukt“ (ebenda: 136). Dieser Überlegung folgend, wird Geschlecht abhängig von Kultur also konstruiert und stereotype Erwartungen und Zuschreibungen sind an beide Geschlechter geknüpft.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass eben nicht alle Menschen sich bloß in die eine oder die andere Geschlechtergruppe einordnen können oder wollen. Mittlerweile haben sich dafür die Begriffe Transgender oder auch Queers etabliert. Das Verständnis von Geschlecht, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, schließt also auch alle unterschiedlichen Ausprägungen der geschlechtlichen Identität mit ein. Wenn also im Folgenden von Männern und Frauen, Jungen und Mädchen gesprochen wird, sind alle Formen von Geschlecht gemeint.

Der direkte Bezug von Geschlecht auf die Kultur und Gesellschaft macht deutlich, dass die jeweiligen Zuschreibungen, die an Männlichkeit bzw. Weiblichkeit gekoppelt sind, einer gewissen Flexibilität in dem Sinne unterliegen, dass sich soziale und kulturelle Systeme immer in einem Prozess befinden und so Veränderungen möglich machen. Beispielsweise war es für

Frauen vor circa hundert Jahren noch verpönt, Hosen zu tragen, was in der heutigen Zeit als völlig normal gilt (vgl. Faulstich-Wieland 2010: 17).

Folgt man der konstruktivistischen Theorie vom sozialen Geschlecht, stellt man fest, dass die eigene Geschlechtszugehörigkeit vor allem in Interaktionsprozessen deutlich wird und sich immer zwischen Geschlechtsdarstellung und -wahrnehmung bzw. -zuschreibung befindet (vgl. Breitenbach 2010: 153). So, meint auch Rebel, ginge es darum, „was eine Person sagt oder tut, um sich als Mann bzw. Junge oder Frau bzw. Mädchen auszuweisen“ (Rebel 2011: 136). In Bezug darauf spielen auch Anerkennung und Bestätigung der eigenen Person eine Rolle, was momentan stark daran gebunden ist, was gesellschaftlich erwartet und zugeschrieben wird. Es ist uns wichtig, dass andere unser Geschlecht wahrnehmen, erkennen und auch wertschätzen (vgl. Sturm 2013: 81 f.).

Die dichotome Kategorie von Männlichkeit und Weiblichkeit wird letztlich also zu einem Bewertungsmaßstab in sozialen Interaktionen, in denen die eigene Geschlechtszugehörigkeit möglichst gesellschaftlich adäquat inszeniert wird, „weil das Miteinander-Umgehen in unserer Kultur stark an die Bezugnahme auf Geschlecht gebunden ist [...] Die Bewertung des Verhaltens erfolgt vor der Folie, was gesellschaftlich als ‚angemessen‘ gilt“ (Faulstich-Wieland 2010: 16).

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Geschlechtszugehörigkeit als „soziale Institution und sozialer Platzanweiser“ (Breitenbach 2010:142) dient und der sozialen Kategorie Geschlecht also eine gewisse Orientierungsfunktion zukommt. Ausgangspunkt der nächsten Überlegung, welche Dimensionen von Geschlecht es gibt, ist also die konstruktivistische Sichtweise. Diese betrachtet Geschlecht vor dem Hintergrund kultureller sowie gesellschaftlicher Bedingungen und weist darauf hin, dass wird in Interaktionen ausgehandelt, inszeniert und ist auf Bestätigung angewiesen.

Eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Dimensionen von Geschlecht eröffnet eine analytische Ebene, auf der Geschlecht dann später in Bezug zu Gerechtigkeit und Ungleichheit gesetzt werden kann. Die Unterscheidung der einzelnen Dimensionen ist eine „rein perspektivistische Trennung, welche die verschiedenen Aspekte eines hochkomplexen Phänomens und die damit verknüpften Gerechtigkeitsprobleme besser sichtbar macht“ (Pimminger 2012: 87 f.).

Irene Pimmingers Abhandlung über Geschlecht unterteilt dieses Phänomen in drei unterschiedliche Dimensionen. Geschlecht kann zum einen als strukturelles Moment anhand des-

sen „der Zugang zu gesellschaftlichen Positionen, gesellschaftlichen Arbeitsteilungen usw. geregelt wird“ (Breitenbach 2010: 142), beschrieben werden. Zum anderen bildet Geschlecht vor dem Hintergrund einer sozialen Kategorie eine symbolische Ordnung der Gesellschaft ab und letztlich gilt Geschlecht als Identitätskategorie (vgl. Pimminger 2012: 87).

Hinsichtlich der strukturgebenden Dimension von Geschlecht geht es – wie oben schon angedeutet - hauptsächlich um die gesellschaftliche Organisation der Arbeitsteilung. Ausgehend von einer Gesellschaft, in der einzelne Elemente sowie „soziale Sphären“ (ebenda, S. 94) zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und dieses anschließend bestimmt wird, „erweist sich Gesellschaft als relevante Kategorie distributiver Gerechtigkeit“ (ebenda, S. 90). So wird zwischen der Erwerbsarbeit – dominiert von Männern - und der Reproduktionsarbeit, die als weibliche Domäne gilt unterschieden.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass innerhalb der Gesellschaft eine Arbeitsteilung entlang der Dimension Geschlecht herrscht, die zu geschlechtsbezogenen Ungleichheiten führt. Beispielsweise beschreibt Pimminger sogenannte Frauen- und Männerdomänen in der Arbeitswelt<sup>1</sup>, die sich stark am oben genannten Prinzip der männlichen Produktion und der weiblichen Reproduktion orientieren. Diese werden hinsichtlich des gesellschaftlichen Einflusses, der gesellschaftlichen Anerkennung sowie der Bezahlung ins Verhältnis gesetzt. Die symbolische Geschlechterordnung beschreibt eine Hierarchisierung der Geschlechter, die tief in unseren gesellschaftlichen Strukturen, Erwartungen und Denkmustern verwurzelt ist. So wird erkenntlich, dass die in unserer Gesellschaft männlich konnotierten Bereiche wie etwa Politik oder Wirtschaft bezüglich der drei Merkmale einen höheren Rang einnehmen. Die weiblichen Domänen (zum Beispiel das Gesundheits- und Sozialwesen) schneiden hingegen eher schlecht ab (vgl. ebenda, S. 94).

„Diese Verankerung der Geschlechterhierarchie in der „natürlichen Ordnung der Welt“ und ihre Einprägung in die psychischen und körperlichen Dispositionen ist eine Form von Herrschaft, die Bourdieu als symbolische Herrschaft beschreibt. Sie lässt strukturelle Macht und willkürliche Zuschreibungen als Natur bzw. Identität von Frauen und Männern erscheinen“ (Pimminger 2012: 109).

Auch hier wird die Ungerechtigkeit aufgrund von Geschlecht deutlich. Wichtig ist es an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass beide Geschlechter diesen Zwängen, die jene verinnerlichte Ordnung mit sich bringen, unterliegen und eine mögliche Belastung für Frauen wie für Männer darstellen kann (vgl. ebenda, S. 110).

---

1 Dass den Frauen wie oben angedeutet hauptsächlich die Reproduktionsarbeit zukommt, bedeutet jedoch nicht, dass Frauen aus der Erwerbsarbeit ausgeschlossen werden. Vielmehr erfahren sie dadurch eine „doppelte Benachteiligung“ (Pimminger 2012, S. 93).

Die letzte Dimension, die Geschlecht aus einer weiteren Perspektive betrachtet, bezieht sich auf die identitätsstiftende Funktion, worauf weiter oben schon eingegangen wurde. Obwohl Geschlecht im Sinne des Gender-Gedankens sozial strukturiert ist und als relativ veränderbar gilt, „zeigen konstruktivistische Analysen immer auch, wie tief (in den Subjekten wie im Gesellschaftlichen) verankert Geschlecht und das System der Zweigeschlechtlichkeit ist“ (ebenda, S. 123). Diesen Gedanken führt Breitenbach weiter, indem sie eine Realität ausschließt, in der ein Identitätsentwicklungsprozess auf geschlechtsneutraler Ebene, d.h. ohne geschlechtsbezogene Zuschreibungen oder Erwartungen, stattfindet (vgl. Breitenbach 2010: 142).

### **1.1.2 Zum Verständnis von Gerechtigkeit**

Ziel dieser Annäherung an den sehr komplexen Begriff der Gerechtigkeit ist das Zugrundeliegen eines Gerechtigkeitsverständnisses, welches im Folgenden als Basis für die Ausführungen zur Geschlechtergerechtigkeit dienen kann.

In der griechischen Philosophie haben vor allem Platon und Aristoteles den Ausdruck und das Verständnis von Gerechtigkeit geprägt. Platon sieht Gerechtigkeit als eine der vier grundlegenden Tugenden des Menschen an. Aristoteles identifiziert unterschiedliche Ausprägungen von Gerechtigkeit, nämlich die Verteilungs- und Tauschgerechtigkeit (vgl. Höffe 2015: 39). „Während die Menschheit andere Leitziele im Laufe der Zeit aufgibt, etwa im Zuge von Aufklärung oder wegen ernüchternder Erfahrungen, belässt sie der Gerechtigkeit ihr überragendes Gewicht bis heute“ (ebenda). Höffe bezeichnet Gerechtigkeit also als Leitziel der Menschheit und misst ihr so einen hohen Stellenwert bei.

Andresen et al. (2013) beschäftigen sich im Rahmen der 3. World Vision Kinderstudie mit Gerechtigkeit. Grundsätzlich gehen sie vom „menschlichen Streben nach einer gerechten Ordnung“ (ebenda: 41) aus. Diese Überlegung stellt Gerechtigkeit also als ein gesellschaftsstrukturierendes Moment dar. Der Zusammenhang von Gerechtigkeit und der Ordnung der Gesellschaft bzw. des Zusammenlebens verweist wieder auf die von Aristoteles benannten Gerechtigkeitsausprägungen der Verteilungs- und Tauschgerechtigkeit. Die distributive Gerechtigkeit fokussiert die Verteilung vorhandener Ressourcen, während die kommutative Gerechtigkeit auf ein Gleichgewicht bzw. eine Gleichgewichtigkeit abzielt (vgl. Höffe 2015: 39). An dieser Stelle wird deutlich, dass Gerechtigkeit zur „Gesamtheit der menschlichen Beziehungen [steht], sofern es um Beziehungen konkurrierender Interessen, Ansprüche und Pflichten geht“ (vgl. ebenda).

Pimminger (2012) benennt diesem Gedanken folgend, die Wechselseitigkeit als einen Aspekt zur Bestimmung von Gerechtigkeit und ergänzt weitere drei Bestimmungsmomente, auf Grundlage der Ausführungen von Gosepath: So stellt sie Gerechtigkeit als präskriptiv dar, weil „die Feststellung von Ungerechtigkeit die moralische Verpflichtung zur Veränderung dieses Zustandes impliziert“ (Pimminger 2012: 45). Des Weiteren unterliegt Gerechtigkeit auch immer einer Gerechtfertigkeit auf Grundlage von Moral und fordert außerdem stets eine unparteiliche Verteilung von Pflichten und Rechten (vgl. ebenda).

Die Geschlechtergerechtigkeit lässt sich am ehesten in einer weiteren Kategorie von Gerechtigkeit, die Aristoteles noch nicht benannt hat, einordnen: Die soziale Gerechtigkeit, die den Anspruch hat, auf soziale Probleme eine Antwort zu finden (vgl. Höffe 2015: 47), stellt sich auch der Debatte um Geschlechtergerechtigkeit.

Im Folgenden sollen Freiheit und Gleichheit als relevante Prinzipien für Gerechtigkeit beleuchtet werden. Als unabdingbar gilt hier die Verständigung darüber, was Gleichheit und Freiheit bedeutet. So ist Gleichheit nicht im Sinne von Gleichartigkeit zu verstehen, sondern vielmehr „als gleiches Recht für heterogene Lebensweisen“ (Pimminger 2012: 70). Hier folgt Pimminger den Ausführungen von Prengel, die Differenz im Zusammenhang mit Gleichheit nicht als Andersartigkeit betrachtet, sondern als die Freiheit versteht, die es möglich macht, sich auf unterschiedliche Art und Weise zu entfalten, ohne dadurch benachteiligt zu werden (vgl. ebenda). Das folgende Zitat verdeutlicht, dass die beiden normativen Prinzipien Gleichheit und Freiheit nicht im Gegensatz zueinander stehen, wie man vielleicht grundsätzlich vermuten würde, ginge man von einem Verständnis von Gleichheit aus, welches synonym zu dem der Gleichartigkeit gebraucht wird.

„Gleichheit und Freiheit sind also keine widersprüchlichen Prinzipien, die sich gegenseitig ausschließen, sondern erst durch ihren direkten Bezug aufeinander lässt sich ihr vollständiger normativer Gehalt bestimmen. So wie sich Gleichheit durch die Freiheitsforderung dadurch bestimmen muss, dass sie Freiheit eröffnet und nicht verschließt, muss sich umgekehrt Freiheit durch die Gleichheitsforderung dadurch bestimmen, dass sie auf der Basis von Gleichheit beruht. Gerechtigkeit bedeutet in diesem Sinne Gleichheit und Freiheit. Kurz gesagt: keine Gleichheit ohne Freiheit und keine Freiheit ohne Gleichheit“ (Pimminger o.J.: online).

### 1.1.3 Das Konzept Geschlechtergerechtigkeit

Dieses Kapitel soll mit dem Fortführen der Überlegungen eröffnet werden, die sowohl Geschlecht als auch Gerechtigkeit in unterschiedliche Dimensionen gegliedert haben. Auf der Basis dieser auf analytischer Ebene stattfindenden Annäherung an den Begriff der Geschlechtergerechtigkeit schließt sich dann eine eher praxisnahe Klärung an, die gleichzeitig auch die Ambivalenz des Begriffs aufzeigt. So soll eine Grundlage zum Verständnis von Geschlechtergerechtigkeit entstehen, wie sie in der Institution Schule gelebt werden kann.

Den Überlegungen Pimmingers hinsichtlich der mehrdimensionalen Ebene von Geschlecht folgend, wird es in diesem Teil also um die strukturelle, die symbolische sowie die subjektbezogene Dimension von Geschlechtergerechtigkeit gehen, von denen jede auch immer den Aspekt der Gerechtigkeitsprinzipien *Freiheit und Gleichheit* berücksichtigt.

Angefangen bei der strukturellen Dimension formuliert Pimminger verschiedene Aspekte, die Geschlechtergerechtigkeit ihres Erachtens widerspiegeln. Bei diesen Merkmalen geht es letztendlich fortwährend um die Frage nach den Zusammenhängen zwischen den einzelnen Akteuren, die auf struktureller Ebene relevant sind, nämlich *Familie, Markt und Staat* (Pimminger 2012: 133). So nennt sie dem Gleichheitsprinzip folgend die „Gleichstellung von Frauen und Männern im Erwerbssystem vor allem hinsichtlich Erwerbsbeteiligung, Berufspositionen und Einkommen“ (ebenda: 132) als einen Aspekt. Damit auch dem Freiheitsprinzip im Sinne einer Wahlfreiheit entsprochen werden kann, müsse sichergestellt sein, dass jeder – egal ob Frau oder Mann – auch dann die Möglichkeit hat, aktiver Teil des gesellschaftlichen Lebens zu sein, wenn sich diese Person dazu entscheidet, die sogenannte Reproduktionsarbeit zu leisten. Dies müsse beispielsweise durch eine „materielle Anerkennung“ (ebenda, S. 132) dieser Tätigkeit geschehen. Auch Kahlert (2011) beschreibt Geschlechtergerechtigkeit als mehrdimensionales Konstrukt und spricht unter dem Aspekt der Strukturen ebenfalls von einer „Neuorganisation der Verteilung von Arbeit, Veränderungen in den Besitzstrukturen und Demokratisierung von Investitionsentscheidungen“ (ebenda: 70). Schließlich dürfe „die Entscheidung zur Übernahme familiärer Betreuungs- und Pflegearbeit [...] weder die Chancen einer gleichzeitigen noch einer zukünftigen Erwerbsbeteiligung nachhaltig beeinträchtigen noch umgekehrt“ (Pimminger 2012: 132).

In Bezug auf die symbolische Dimension geht es vorwiegend darum, dass bestehende, inkorporierte Denkweisen, die die Geschlechterordnung betreffen, hinterfragt und reflektiert werden. So soll beispielsweise nicht das Ziel sein, dass Frauen sich „privilegierten, männlich kon-

notierte Eigenschaften, Verhaltensmuster und Lebenswege“ (ebenda: 138) aneignen, sondern vielmehr eine Veränderung der tradierten symbolischen Ordnung und der damit zusammenhängenden Statusdifferenzierungen (vgl. Kahlert: 70).

Zuletzt soll im Hinblick auf die subjektbezogene Dimension, bei der Geschlecht eine identitätsstiftende Funktion zukommt, den dadurch greifenden Zwängen<sup>2</sup> entgegengewirkt werden. Dies kann nur dann geschehen, wenn das System der Zweigeschlechtlichkeit soweit aufgeweicht wird, dass Zwischenräume sowie Abweichungen ohne Negativfolgen für das jeweilige Individuum möglich sind (vgl. Pimminger 2012: 141).

Nach dieser analytischen Heranführung an den Gegenstand dieser Arbeit, der die vorangegangenen Überlegungen zu Geschlecht und Gerechtigkeit fortgeführt hat, soll nun eine eher praxisorientierte Klärung stattfinden.

Ganz allgemein formuliert bedeutet Geschlechtergerechtigkeit erst einmal nichts anderes als das, was auch im Grundgesetz<sup>3</sup> verankert ist: Unabhängig seines Geschlechts sollen jedem Individuum die gleichen Entfaltungsmöglichkeiten zuteilwerden (vgl. Walter 2005: 12).

Bevor nun jedoch Grundsätze oder konkrete Ziele benannt werden können, muss darauf hingewiesen werden, dass der Begriff eine Ambivalenz enthält. Es gibt zwei Möglichkeiten, Geschlechtergerechtigkeit zu verstehen und entsprechend gibt es unterschiedliche Ziele. So kann Geschlechtergerechtigkeit zum einen *Gerechtigkeit für die Geschlechter* bedeuten oder es geht darum, dass man *den Geschlechtern gerecht* wird:

„Zum einen kann es Gerechtigkeit im Sinne von Gleichheit meinen. Ziel ist es dann, dass alle – Jungen wie Mädchen – gleiche Chancen, Rechte und Möglichkeiten haben sollen. Der Ausgleich steht hier im Vordergrund, die Gleichberechtigung und der Abbau von Stereotypen. Geschlechtergerechtigkeit kann aber auch bedeuten, die Geschlechter in ihren je spezifischen Eigenarten „zu achten“, also ihnen gerecht zu werden. Hier ist die Differenz der Ausgangspunkt, denn Jungen gerecht zu werden, heißt dann etwas anderes, als Mädchen gerecht zu werden.“ (Budde et al. 2008: 11 f.)

Für das Verständnis von Geschlechtergerechtigkeit ist es demnach von höchster Relevanz, welchen Ausgangspunkt man zugrunde legt. Dieser Aspekt dient sodann als Hintergrund für die Frage, mit welcher Strategie das Ziel verfolgt werden soll. Zum einen gibt es die Möglich-

---

2 Die Entfaltung der Persönlichkeit wird dann von Zwängen beschränkt, wenn die eigenen Eigenschaften und Handlungsweisen nicht zu den von der Gesellschaft vorgegebenen Charakteristika von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit passen.

3 Artikel 3 Grundgesetz:

(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

(2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.

(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

keit der Dramatisierung und zum anderen der Entdramatisierung der Geschlechter. Anders als der Begriff Dramatisierung an sich vielleicht glauben macht, geht es dabei nicht darum, dass Geschlecht als Drama verstanden wird, sondern um ein „offensives ‚In-den-Vordergrund-rücken‘ und direktes Thematisieren von Geschlecht in verschiedenen Interaktionsprozessen“ (ebenda: 14). Im Gegensatz dazu rückt die Kategorie Geschlecht bei der Entdramatisierung eher in den Hintergrund, wird aber trotzdem konsequent mitgedacht und vor allem reflektiert. Die Gefahr bei der Strategie der Dramatisierung, die besonders dann zum Tragen kommt, wenn es um eine ausgleichende Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern geht, ist die, dass dadurch Stereotypen und festgefahrene Denkweisen eher noch verstärkt werden, indem diese immer wieder in den Vordergrund gestellt werden (vgl. ebenda: 14).

Im Mittelpunkt der Ziele und Grundsätze von Geschlechtergerechtigkeit stehen die an die Geschlechter geknüpften Stereotypen. Die Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit und das, was die Gesellschaft hierzu vorgibt und welche Beschränkungen damit verbunden sind, sollen kritisch hinterfragt und reflektiert werden. Dies steht immer im Zusammenhang mit den individuellen Potentialen eines Menschen und seinen Möglichkeiten zur persönlichen Entfaltung. Peschl (2005) geht von der „Achtung vor der individuellen Einzigartigkeit eines jeden Menschen - unabhängig von konstruierten Rollenfestlegungen und Rollenzuweisungen“ (ebenda: 20) aus und legt damit einige Grundsätze für Geschlechtergerechtigkeit fest. So soll vor allem ein Bewusstsein für die Stereotypen und deren Konsequenzen entstehen, damit Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht aufgedeckt werden können. Auf diese Weise sollen sich dann festgefahrene und „tradierte Geschlechterhierarchien“ (ebenda: 23) auflösen. Im Hinblick auf Schule zielt Geschlechtergerechtigkeit vor allem darauf ab, alle Potentiale zu erkennen und fördern zu können, ohne dass diese von unbewussten geschlechterdiskriminierenden Denk- und Handlungsmustern überlagert werden.

Die beschriebenen Ziele finden sich in beiden Ansätzen bzw. Ausgangspunkten von Geschlechtergerechtigkeit wider: Zum einen wirkt Geschlechtergerechtigkeit in diesem Sinne als ausgleichende Komponente. So wird versucht, besonders im Hinblick auf Chancengleichheit beiden Geschlechtern dieselben Ausgangslagen zu ermöglichen. Zum anderen kann man auf diese Weise auch den Geschlechtern gerecht werden, wenn man davon ausgeht, dass Junge nicht gleich Junge und Mädchen nicht gleich Mädchen bedeutet. Jedem Individuum wird insofern gerecht, als dass es nicht bloß als Junge oder Mädchen gesehen wird, sondern als Junge oder Mädchen mit gewissen Talenten, Potentialen und Eigenheiten, ohne diese an Stereotypen zu binden.

## 1.2 Geschlechtergerechte Pädagogik

Dieser Teil der Arbeit soll nun aufzeigen, wie Geschlechtergerechtigkeit in der pädagogischen Praxis Einzug halten kann. Auf Grundlage der folgenden Ausführungen zur geschlechtergerechten Pädagogik werden im letzten theoretischen Teil dieser Arbeit Kriterien für eine geschlechtergerechte Schule entlang der Dimensionen pädagogischer Qualität entwickelt.

In der Literatur finden sich unterschiedliche Begriffe, die Geschlecht und Erziehung zueinander in Verbindung bringen. Gemeint ist jedoch meistens dasselbe. Rohrmann (2010) verdeutlicht dies in einer Praxishandreichung für Fachkräfte in Kindertagesstätten:

„Mit geschlechterbewusst, geschlechtersensibel, geschlechterreflektierend und ähnlichen Begriffen wird eine Haltung der Aufmerksamkeit und des bewussten Umgangs mit geschlechterbezogenen Zusammenhängen sowohl bei Kindern als auch bei den Pädagogen selbst bezeichnet. Der Begriff geschlechtergerecht betont mehr den Aspekt der Chancengerechtigkeit, bedeutet in der Praxis aber oft nichts grundlegend anderes“ (Rohrmann 2010, online).

In den folgenden Ausführungen zur geschlechtergerechten Pädagogik werden die genannten Begriffe dementsprechend auch synonym verwendet. Zuerst soll geklärt werden, welche Ziele und Grundsätze unter dem Begriff zu verstehen sind. Anschließend werden zwei wichtige Aspekte in Bezug auf die Umsetzung – die Genderkompetenz sowie Gendermainstreaming - näher betrachtet.

### 1.2.1 Grundsätze und Ziele der geschlechtergerechten Pädagogik

„Was sind die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Förderung der individuellen Potenziale aller Mädchen und Jungen? Und wie kann geschlechtsbezogene Chancengleichheit in Schule und Unterricht hergestellt werden?“ (Herwartz-Emden et al. 2012: 84). Solche und ähnliche Fragestellungen, die alle gemeinsam haben, dass Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit der sozialen Kategorie Geschlecht stehen, werden innerhalb der geschlechtergerechten Pädagogik fokussiert. Jedoch leiten sich aus den Fragen keine festen Modelle oder Konzepte ab, die allgemein gültig sind und immer die Geschlechtergerechtigkeit garantieren. Vielmehr entsteht aus diesem Zugang eine innere Haltung, die in pädagogischen Prozessen zum Tragen kommt (vgl. Focks 2002: 87).

Die geschlechtergerechte Pädagogik versucht im pädagogischen Alltag das umzusetzen, was im Rahmen des Konzepts der Geschlechtergerechtigkeit gefordert wird. Teilweise sind die Ziele dieses Konzepts jedoch mehr mithilfe politischer Maßnahmen durchzusetzen, sodass auf

pädagogischer Ebene die Ziele und Grundsätze weniger großflächig angelegt, sondern eher auf die Individuen selbst bezogen sind. Trotzdem geht es in der geschlechtergerechten Pädagogik darum, den gesellschaftlichen Problemen, die durch bestehende Geschlechterdifferenzen und -hierarchien hervorgerufen werden können, entgegenzuwirken (vgl. ebenda: 85). Focks konstatiert, es sei das Ziel, „die Selbstbilder von Jungen und Mädchen offen zu halten und das Spektrum ihrer Handlungsmöglichkeiten zu erweitern“ (Focks 2002: 87). So sollen den Kindern und Jugendlichen „gleiche Chancen, Rechte und Möglichkeiten“ (Herwartz-Emden 2012: 86) geboten werden. Natürlich geht es ebenfalls um den „Abbau von Stereotypen“ (ebenda), denn dieses „Bündel an Einschränkungen und Unterdrückungsmechanismen“ (Jantz et al. 2001: 40) dient immer wieder als Orientierungsfunktion für Kinder bzw. auch für Erwachsene. Dies zeigt sich besonders in Situationen, in denen eine Unsicherheit darüber herrscht, wie man sich am besten verhalten sollte. Meistens greift man automatisch auf das zurück, was gesellschaftlich bekannt und dadurch auch anerkannt ist (vgl. Focks 2002: 93). Somit werden jedoch oft individuelle Fähigkeiten oder Bedürfnisse unterdrückt und die „Optimierung des Entwicklungspotenzials“ (Herwartz-Emden et al. 2012: 86) nicht gefördert. Hier ist es wichtig zu betonen, dass die geschlechtergerechte Pädagogik ebenfalls dem Konzept von Gender folgt und somit zugrunde legt, „dass das (soziale) Geschlecht kein statisches Faktum ist, sondern in interaktiven Prozessen jeden Tag aufs Neue hergestellt wird“ (Jantz et al.: 2006: 81).

Die Umsetzung dieser Ziele erfordert eine offene Haltung was geschlechtsbezogene Themen angeht, denn nur so kann den Kindern und Jugendlichen vermittelt werden, dass sie als Mädchen und Jungen mit all ihren individuellen Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten ernst genommen werden und im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stehen (vgl. Jantz und Rauw 2001: 36; Herwartz-Emden et al. 2012: 86).

Die Pädagogen und Pädagoginnen nehmen eine zentrale Rolle innerhalb der geschlechtergerechten Pädagogik ein, auf die im nächsten Abschnitt noch weiter eingegangen wird. Ein offener Blick auf die Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen, individuellen Anliegen, Wünschen und Zielen ermöglicht außerdem die Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt auch innerhalb der Geschlechtergruppen (vgl. Herwartz-Emden et al. 2012: 86).

Die Diskussion darüber, welche Strategien sich am besten eignen, ein geschlechtergerechtes Miteinander zu ermöglichen, wurde bereits eingeführt, als das Konzept der Geschlechtergerechtigkeit vorgestellt wurde. Natürlich ist es auch im Falle der geschlechterbewussten Pädagogik wichtig zu überlegen, auf welche Weise die Ziele am ehesten erreicht werden können.

Baut eine Dramatisierung von geschlechtsbezogenen Stereotypen die Differenzen im Sinne von ungleichen Chancen zwischen beiden Geschlechtern weiter aus oder können diese durch die bewusste Betonung und Reflektion vermindert und längerfristig betrachtet sogar abgeschafft werden? Oder stellt man die Kategorie Geschlecht nicht in den öffentlichen Mittelpunkt, sondern behält diesen Aspekt kontinuierlich als Reflektionsfolie im Hinterkopf (vgl. Jantz 2001: 61; Budde et al. 2008: 11)?

Auch die Ambivalenz des Begriffs Geschlechtergerechtigkeit taucht in der geschlechterbewussten Pädagogik auf. Focks sieht darin jedoch kein Dilemma, sondern bezeichnet es als „doppelte Blickrichtung“, in der „Mädchen und Jungen sowohl als Angehörige ihrer Geschlechtergruppe (a) als auch als Individuen (b) in ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten zugleich“ (Focks 2002: 93) gesehen werden.

Unabdingbar ist auf jeden Fall, dass bestehende Stereotypen und Rollenklischees immer wieder bewusst reflektiert und kritisch hinterfragt werden. Die Mädchen und Jungen sollen darin unterstützt werden, ihre eigene Position in der sozialen Umgebung zu erkennen und diese zu verändern, falls sie ihre Lage als nicht zufriedenstellend einschätzen (vgl. Jantz und Rauw 2001: 36).

Aus den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass die Förderung und Entwicklung der individuellen Potentiale der Kinder ein entscheidendes Ziel der geschlechtergerechten Pädagogik darstellt. „Um an verschütteten, möglicherweise ‚unweiblichen‘ und ‚unmännlichen‘ Interessen, Wünschen und Stärken pädagogisch anknüpfen und diese fördern zu können, muss man sie jedoch zuerst wahrnehmen und wertschätzen“ (Focks 2002: 91). Dazu ist es für die Kinder und Jugendlichen wichtig, die Erfahrung machen zu können, dass ihr Handeln nicht vor der Folie geschlechterbezogener Stereotypen bewertet wird.

## **1.2.2 Genderkompetenz**

Voraussetzung für die Umsetzung einer geschlechtergerechten Pädagogik, die sich besonders in der eigenen Haltung ausdrückt, ist die Genderkompetenz. Folgt man dem Verständnis, dass „soziale Kompetenz eine Reihe von Fähigkeiten [umfasst], die den Individuen helfen, ihre persönlichen Ziele in sozialen Interaktionen zu erreichen und gleichzeitig positive Beziehungen zu anderen aufrechtzuerhalten“ (Siegler et al. 2009: 393) und ergänzt dies mit Saarnis Überlegung, „emotionale Kompetenz [äußere] sich als Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen“ (Saarni 2002: 10), wird deutlich, dass die Genderkompetenz

in diese Bereiche einzuordnen ist (vgl. Stadler-Altmann/Schein 2013: 46). Die angesprochenen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im Sinne der Genderkompetenz in Bezug zu geschlechterbezogenen Themen gesetzt, die sich in sozialen Interaktionen sowie persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten zeigen. Es ist möglich, sich Genderkompetenz anzueignen und beispielsweise mit Hilfe von sogenannten Gendertrainings einzuüben.

Inhalte solcher Trainings lassen sich laut Hostkemper (2013) in vier Hauptkomponenten gliedern:

- „Grundwissen über geschlechterbezogene gesellschaftliche Strukturen [...]
- Erkenntnisse über Konstruktionsweisen und Hierarchisierung von Geschlechterverhältnissen[...]
- Prozesswissen über den Umgang mit Individuen und Gruppen, die Dynamik sozialer Situationen, Kommunikations- und Konfliktlösestrategien [...]
- ‚domänenspezifisches‘ Detailwissen (*wie lässt sich solches Wissen in die Gestaltung von Unterricht und Schulleben einbeziehen*)“ (ebenda: 31f.)

Allein das Wissen über genderrelevante Themen wie die bestehenden Strukturen aufgrund der sozialen Dimension von Geschlecht reicht jedoch nicht aus. „Handlungswirksam wird das Wissen über Geschlechterverhältnisse nur vor dem Hintergrund der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle und den normativen Vorstellungen über Geschlechterdemokratie am eigenen Arbeitsplatz [...]“ (Horstkemper 2013: 41). Dieser Überlegung folgt auch Kunert-Zier (2005) und ergänzt sie noch. Sie versteht Genderkompetenz als eine „Verbindung von fachlichem geschlechtsbezogenem Wissen mit persönlichen geschlechtsbezogenen Kompetenzen unter der Zielsetzung einer Erweiterung der Optionen für beide Geschlechter und der Veränderung der Geschlechterbeziehungen hinsichtlich der Gleichstellung von Frauen und Männern“ (ebenda: 284). Aus diesem Verständnis gehen also drei wichtige Bereiche hervor, die die Basis von Genderkompetenz bilden. Erstens ist es unabdingbar, sich ein fundiertes Wissen über genderbezogenen Themen und Tatsachen anzueignen. Zweitens kann eine Genderkompetenz nur dann erreicht werden, wenn eine Bereitschaft zur genderbezogenen Selbstreflexion vorhanden ist und drittens geht es darum, das eigene (pädagogische) Handeln vor dem Hintergrund des angeeigneten Wissens sowie der Selbstreflexion zu gestalten (vgl. ebenda).

Diese drei Aspekte nimmt auch das GenderKompetenzZentrum, das von 2003 bis 2010 als Forschungsinstitut der Humboldt-Universität zu Berlin tätig war, in den Überlegungen zur Genderkompetenz mit auf. In dessen Verständnis werden diese drei Elemente als „Wollen, Wissen und Können“ (ebenda o.J.: online) bezeichnet. *Wollen* spiegelt sich in der Bereitschaft

und Motivation wider, sein Handeln unter Genderaspekten zu gestalten. *Wissen* bezieht sich hier erstens auf ein Verständnis darüber, was Gender im Allgemeinen bedeutet sowie das Wissen um die „Lebensbedingungen von Frauen und Männern bzw. über die Wirkung von Geschlechter-Normen mit dem jeweiligen Fachwissen zu verknüpfen“ (ebenda). Zuletzt meint Können die Gestaltung der Praxis entlang der Strategie des Gender Mainstreaming (welches im nächsten Abschnitt weiter ausgeführt wird). Dies bedeutet, dass vor allem auf Leitungsebene Strukturen und Ressourcen bereitgestellt werden müssen.

Um diese eher allgemein gehaltenen Ausführungen bezüglich der Genderkompetenz noch einmal zum Ausgangspunkt – nämlich, dass Genderkompetenz als die Voraussetzung für die Umsetzung geschlechtergerechter Pädagogik verstanden wird – zurückzubringen, ist es sinnvoll zu überlegen, was das für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet. Um pädagogische Interaktionen und Prozesse geschlechtergerecht gestalten zu können, bedarf es einer Genderkompetenz der Pädagogen und Pädagoginnen, „die den eigenen Anteil am doing gender reflektieren kann, ebenso wie einer Praxis, die an der Heterogenität der Kinder orientiert ist, d.h. die nicht in erster Linie als Repräsentanten des Geschlechts, sondern als Individuen wahrnimmt“ (Faulstich-Wieland 2013: 26). ). Doing gender wird hier verstanden als die eigenen Anteile am Prozess der Herstellung des eigenen Geschlechts.

Grundlage für das Erreichen einer Genderkompetenz ist die Akzeptanz oder vielmehr noch, sind der Zuspruch und die Anerkennung für die Ziele, die die geschlechtergerechte Pädagogik beziehungsweise das Konzept der Geschlechtergerechtigkeit verfolgt. Horstkemper (2013) nennt dies „ein kollektives Klima der Wertschätzung solcher Ziele“ (ebenda: 41), welches jedoch nicht bloß als Ausgangspunkt, sondern gleichzeitig auch als Konsequenz der Genderkompetenz anzusehen ist.

### **1.2.3 Gender Mainstreaming**

Zum Abschluss dieses Kapitels wird Geschlechtergerechtigkeit aus einer eher politischen Perspektive betrachtet. Seit mehr als fünfzehn Jahren ist das Konzept des Gender Mainstreaming fest im EU-Recht verankert. Mit dem Inkrafttreten des Amsterdamer Vertrages vom 1. Mai 1999 wird auf EU-Ebene beschlossen, das Konzept des Gender Mainstreaming in alle Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen. Auch auf der Bundesebene gelten Gesetze, die die Geschlechtergerechtigkeit in Deutschland garantieren sollten (vgl. BMFSFJ 2014: online).

Gender Mainstreaming stellt eine politische Strategie dar, die das Ziel verfolgt, gerechte Bedingungen für Männer wie Frauen zu schaffen. Der Genderaspekt soll in alle politische Beschlüsse und Maßnahmen miteinfließen. Gender Mainstreaming wird als Querschnittsaufgabe gesehen und soll sicherstellen, „dass die Politik, dass aber auch Organisationen und Institutionen jegliche Maßnahmen, die sie ergreifen möchten, hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Gleichstellung von Frauen und von Männern untersuchen und bewerten“ (Bundeszentrale für politische Bildung o.J.: online).

So sollen auch schon bestehende Strukturen dahingehend überprüft werden, ob sie dem Prinzip der Geschlechtergerechtigkeit entsprechen.. Bei neuen Entscheidungen fließt der Genderaspekt konsequent in den Umsetzungsprozess mit ein. „Dies umfasst alle Phasen, also die zugrundeliegenden Analysen, Planung, Durchführung sowie Monitoring und Evaluierung“ (von Hagen/ Willems 2011: online). Ein stetiges Überprüfen und Bewerten neuer sowie bereits bestehender Strukturen ist hierfür Grundlage. Auch auf institutioneller Ebene gilt das Konzept Gender Mainstreaming als adäquate Strategie, um die Einrichtungen im Hinblick auf das Geschlecht gerecht gestalten zu können. Es geht vorrangig darum, besonders auf Leitungsebene eine Sensibilisierung im Hinblick auf genderrelevante Aspekte zu erreichen, damit diese in der Organisation und den Strukturen der Einrichtung berücksichtigt werden können (vgl. Kurnert- Zier 2005: 281).

„Für die pädagogische Praxis mit Heranwachsenden sowohl in Schule als auch in außerschulischen [Einrichtungen der] Bildung und Erziehung lässt sich der Auftrag ableiten, institutionelle Strukturen bereitzustellen, um ihre Entwicklungs- und Lernprozesse so begleiten und gestalten zu können, dass Benachteiligungen zwischen den Geschlechtern beseitigt, Geschlechterstereotype erkannt, relativiert und abgebaut sowie individuelle Entfaltungspotenziale gefördert werden können“ (Westphal/Schulze 2012: 13).

Diese Aussage fasst ziemlich prägnant das zusammen, was bisher ausgeführt wurde und baut zugleich eine Brücke zum nächsten Kapitel, welches sich mit der Gestaltung pädagogischer Qualität auseinandersetzt und anhand der theoretischen Überlegungen zur Geschlechtergerechtigkeit sowie zur geschlechtergerechten Pädagogik Qualitätskriterien herausarbeitet.

## **2 Qualitätskriterien für eine geschlechtergerechte Ausgestaltung von Schule**

Mit der Strategie des Gender Mainstreaming erhalten Organisationen und Einrichtungen also den Auftrag, künftig alle anstehenden Maßnahmen unter dem Aspekt der Geschlechtergerechtigkeit zu planen. Diese Forderung aus der Politik schafft dadurch eine rechtliche Grundlage, die geschlechtergerechte Pädagogik in Bildungseinrichtungen umzusetzen. Gleichzeitig werden die Führungskräfte vor eine große Herausforderung gestellt. Alle Organisationsstrukturen und die weitere Entwicklung zu überprüfen, ob diese geschlechtergerecht ausgestaltet sind, klingt nach einer Aufgabe, die viel zu großflächig erscheint, als dass man sie ohne Weiteres umsetzen könnte. Die Relevanz, die Einrichtungen im Bildungswesen unter dem Aspekt der Geschlechtergerechtigkeit zu gestalten, ist aus den bisherigen Ausführungen im ersten Kapitel deutlich geworden. Dieser Teil der Arbeit stellt Überlegungen an, wie die Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit in der Praxis umgesetzt werden kann.

Um dem Vorhaben einer geschlechtergerechten Ausgestaltung von Schule eine Struktur zu geben, sollen Kriterien auf Ebene der Dimensionen pädagogischer Qualität entwickelt werden. Hierzu soll zunächst eine Verständigung darüber stattfinden, was Qualität im Allgemeinen bedeutet, um anschließend auf die Qualität im Bildungskontext einzugehen.

### **2.1 Qualität und ihre Bestimmung**

Bevor sich dieser Teil der Arbeit dem eigentlichen Bezugsthema, sprich dem Handlungsfeld Schule und somit der pädagogischen Qualität, widmen kann, ist es sinnvoll, einleidend ein allgemeines Qualitätsverständnis zugrunde zu legen. Erst dadurch kann eine Eingrenzung auf einen speziellen Bereich von Qualität - im Falle dieser Arbeit auf pädagogische Qualität – stattfinden. Aus den folgenden Ausführungen wird deutlich, dass Qualität ein mehrperspektivistischer Begriff ist und es unterschiedliche Zugänge für ein Qualitätsverständnis gibt. Diese unterschiedlichen Zugangsweisen werden im zweiten Abschnitt dargestellt und beziehen sich bereits auf Qualität im Bildungswesen.

### 2.1.1 Annäherung an den Qualitätsbegriff

Das Schlagwort Qualität hat sich zu einer bedeutsamen Größe in den unterschiedlichsten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens etabliert. So ist Qualität im alltäglichen Gebrauch ebenso Thema wie in wissenschaftlichen Diskursen. Diese Tatsache lässt schon vermuten, dass dem Ausdruck Qualität unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden. Damit ein Bild darüber entstehen kann, welchem Verständnis von Qualität diese Arbeit folgt, wird zuerst beleuchtet, welchen Ursprung der Begriff hat, um im weiteren Verlauf dann darauf einzugehen, wie Qualität traditionell verstanden wird und worauf geachtet werden muss, wenn man von Qualität spricht.

Etymologisch betrachtet, stammt der Begriff aus dem Lateinischen und bedeutet Beschaffenheit. So zielt Qualität im philosophisch-traditionellen Sinn vor allem darauf ab, Eigenschaften oder Beschaffenheiten einer Sache zu beschreiben (vgl. Galiläer 2005: 15). Im Alltag ist der Begriff meist produktorientiert und betrifft die Charakteristika von Gegenständen. Mittlerweile zeigt sich ein Wandel in diesem Verständnis hin zu einer eher prozessorientierten Sichtweise, sodass Qualität nun auch in Verbindung mit Handlungen und Dienstleistungen stehen kann (vgl. Rolff 1999: 21). Schlägt man in Wörterbüchern den Begriff nach, findet man Synonyme wie „Wert, Güte, Maßstab“ (Bünting/Ader 1992: 187). Soweit scheint Qualität also eine Möglichkeit zu sein, Aussagen darüber zu tätigen, wie Gegenstände oder im erweiterten Verständnis auch Prozesse, also Handlungen, beschaffen sind. Terhart (2002) spricht von einem „verabredeten Gütemaßstab“ (ebenda: 51).

An dieser Stelle wird jedoch zugleich deutlich, dass der Begriff Qualität an sich ohne eine Bezugsgröße keinerlei Bedeutung entfaltet und somit immer an einen Kontext gebunden ist. Erst wenn Qualität in Bezug zum Gegenstand gesetzt wird, erhält der Begriff eine Aussagekraft (vgl. Reese 2013: 14; Heid 2000: 41; Gröhlich 2012: 17). Dass Qualität immer nur im „Verwendungszusammenhang“ (Reese 2013: 14) betrachtet werden kann, ist jedoch nur *eine* Bedingung, um Qualität zu bestimmen. Folgend soll dargelegt werden, welche Aspekte außerdem noch eine Rolle in Bezug auf Qualität spielen.

Um nun die Überlegungen weiter auszuführen, soll die Definition von Qualität nach DIN ISO eingeführt werden. Die DIN EN ISO 9000- Familie stellt eine Reihe an Normen zusammen, die es international möglich machen, Qualitätssicherung über sämtliche Branchen hinweg zu gestalten. Die DIN ISO 8402 ist eine Norm, „die Begriffe erläutern und erklären soll“ (Rugor et al. 2003: 14). So wird Qualität dort als „Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten)

einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (DIN ISO 8402) beschrieben. Die Überlegung, dass Qualität erst durch den Kontext eine Bedeutung zukommt, wird hier noch erweitert: Um Qualität zu bestimmen, müssen zuvor Erfordernisse festgelegt werden. Die Definition nach DIN EN ISO 9000:1999-05 verdeutlicht dies: „Qualität ist die Erfüllung von Erfordernissen und Erwartungen“. Bevor man also über die Qualität einer Sache urteilen kann, muss klar sein, woran diese gemessen wird. Im Vorfeld sind also exakte Vereinbarungen darüber zu treffen, welche Erfordernisse und Erwartungen an die Sache geknüpft werden, sprich „eine exakte Zielsetzung und Zielformulierung ist Voraussetzung“ (Rugor et al. 2003: 14).

Die obigen Definitionen liefern damit außerdem den Hinweis, dass das Stichwort Qualität auch stets mit dem Bewerten und Beurteilen einhergeht. „Das Grundmuster dieser Verwendungsweise des Begriffs Qualität ist dabei immer das Messen von Beschaffenheit einer Sache (Gegenstand, Handlung etc.) an einem *Sollen*, i.e. an einer Vorstellung darüber, wofür die beurteilte Sache da ist“ (Galiläer 2005: 15f. [Hervorhebung im Original]). Vorab festgelegte Anforderungen bzw. Kriterien sind also unabdingbar für den Prozess der Beurteilung von Qualität. Galiläer zeigt das Vorgehen der Bewertung von Qualität in drei Schritten: Zuerst muss der Soll-Zustand bestimmt werden, also die „Anforderungen an die Beschaffenheit einer Sache (Produkte, Dienstleistungen, Handlungen)“ (ebenda: 19). Sodann geht es darum, den Ist-Zustand zu klären, indem die Merkmale und Eigenschaften der zu bewertenden Einheit festgestellt werden, um dann im letzten Schritt den Ist- mit dem Soll-Zustand zu vergleichen (vgl. ebenda).

Im Diskurs um Qualität kristallisiert sich jedoch nun die Frage heraus, wie diese Anforderungen zustande kommen. Es gibt mehrere Zugänge und Überlegungen, die versuchen, darauf eine Antwort zu finden. Grundlegend ist die Klärung, ob die Qualitätsurteile objektivistischer oder eher subjektivistischer Natur sind, d.h. ob das Maß in ihnen selbst verankert ist oder ob das Maß vom Subjekt angelegt wird (vgl. ebenda).

Heid (2000) bezieht zu dieser Fragestellung eine klare Position, die im Folgenden näher dargelegt werden soll. Er geht davon aus, dass Qualität kein Konstrukt an sich ist, sondern dass Einheiten wie Produkte, Handlungen oder auch Personen Qualität *haben*. Daraus könnte nun gefolgert werden, dass Qualität eine beobachtbare Eigenschaft darstellt. Heid kritisiert diese Überlegung jedoch und legt ein Verständnis zugrunde, das Qualität immer im Zusammenhang mit subjektiven Wahrnehmungen sieht. So beschreibt er Qualität als „Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes“ (ebenda: 41) und betont damit den subjektiven Ein-

fluss. Seine Auffassung, dass die Qualität einer Sache nicht in der Sache selbst liegt, begründet er damit, dass auch vermeintlich objektive Beschaffenheiten von Sachverhalten als Ergebnis von Entscheidungen hervorgehen. Weiter führt er an, dass die subjektive Wahrnehmung von beobachtbaren Eigenschaften eine große Rolle spiele. So können Merkmale einer Sache vom einen als positiv und vom anderen als eher negativ aufgefasst werden. An dieser Stelle wird deutlich, dass auch die möglichen unterschiedlichen Interessenslagen der jeweiligen an der Sache beteiligten Akteure von hoher Bedeutung sein können. Zuletzt betont Heid, dass die zuvor angelegten Qualitätskriterien ebenfalls immer aus „expliziten oder impliziten Entscheidungen derer, die Qualität zu gewährleisten oder ‚festzustellen‘ beanspruchen“ (ebenda), resultieren.

Das Verständnis von Qualität, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Es ist davon auszugehen, dass Qualität grundsätzlich nicht ohne einen bestimmten Verwendungszusammenhang, sprich nicht ohne ein zu bewertendes Objekt gedacht werden kann. Wichtig ist hier jedoch, dass Qualität im Sinne von Beschaffenheit einer Sache immer vor dem Hintergrund von vorab festgelegten und von den beteiligten Akteuren ausgehandelten Kriterien und Anforderungen betrachtet werden muss und somit von unterschiedlichen subjektiven Wahrnehmungen abhängig ist.

Im Laufe dieser Ausführung ist deutlich geworden, dass unterschiedliche Perspektiven auf Qualität existieren. Diese sowie andere äußere Einflüsse müssen mitgedacht werden. Als Einflussgrößen nennen Rugor et al. (2003) „gesetzliche Vorgaben, Kundenerwartungen, Unternehmensziele und Markt/Wettbewerb“ (ebenda: 15). Im nächsten Abschnitt sollen diverse Bestimmungsmöglichkeiten von Qualität unterschieden werden, denn diese variieren je nach Perspektive.

### **2.1.2 Bestimmungsmöglichkeiten von Qualität**

Aus den bisherigen Überlegungen zu Qualität ist hervorgegangen, dass der Begriff nicht eindeutig bestimmbar ist, sondern unterschiedlichen Perspektiven unterliegt. Qualität als vielschichtiger Ausdruck ändert sich jedoch nicht nur je nach Perspektive. Auch innerhalb einer Perspektive kann Qualität unterschiedlich bestimmt werden. Terhart (2000) beschreibt in seinen Ausführungen vier unterschiedliche Möglichkeiten, Qualität zu bestimmen. Er nennt (a) normative, (b) analytische, (c) empirische Bestimmungsversuche sowie (d) Qualität als operatives Problem (vgl. ebenda: 815). Diese Ausführungen beziehen bereits den pädagogischen

Kontext, sprich das Bildungswesen, mit ein und bilden so schon die Brücke zum nächsten Abschnitt dieser Arbeit, der auf die pädagogische Qualität eingehen wird.

(a) Der Zugang zu normativen Bestimmungen von Qualität geschieht vor allem vor dem Hintergrund von „Wert- und Moralvorstellungen“ (Gerecht 2006: 10). Hier spielen vor allem normative Vorstellungen über das Bildungswesen, wie es sein sollte, eine Rolle. Diese so entstandenen Anforderungen an Qualität bleiben dahingehend unreflektiert, ob Qualität auf Grundlage dieser Bestimmung überhaupt praktisch umgesetzt werden kann, i.e. die Bestimmung von Qualität auf „Basis von normativ gesetzten und begründeten Zwecken und Zielbeschreibungen“ (Terhart 2000: 815) fokussiert grundsätzlich vorerst die höchst möglichen Anforderungen, die durch „Traditionen, allgemein- und sozialpolitische Überzeugungen, sozial- und bildungstheoretische Erwägungen und Entscheidungen, [...] normative Menschenbildannahmen sowie globale Zielvorstellungen über Personen,- Gesellschafts- oder gar Menschheitsentwicklung generell“ (ebenda: 816) entstanden sein können. Dieser Ansatz zur Bestimmung von Qualität liefert im Bildungsdiskurs wichtige Hinweise auf mögliche Qualitätskriterien, die anschließend auf den weiteren Ebenen mitgedacht werden müssen (vgl. ebenda).

(b) Die analytischen Bestimmungsversuche dienen vornehmlich einer Differenzierung des Begriffs. Im Rahmen dieses Zugangs kommt es also zu keiner inhaltlichen Besetzung des Begriffs oder zur Ausarbeitung von Qualitätskriterien (vgl. ebenda). Diese Bestimmungsmöglichkeit nutzen Harvey et al. (2000) in ihren Ausführungen zu unterschiedlichen Verständnissen hinsichtlich Qualität im Bildungsdiskurs. Sie stellen Qualität in verschiedenen Ausprägungen dar: *Qualität als Ausnahme, als Perfektion, als Zweckmäßigkeit, als adäquater Gegenwert sowie als Transformation*. Wichtig ist den beiden Autoren, dass diese Kategorien zwar existieren, jedoch alle miteinander in Beziehung stehen (vgl. ebenda: 18). Qualität als Ausnahme gelte als das intuitive und traditionelle Verständnis von Qualität, das immer im Zusammenhang mit Exzellenz und dem Übertreffen von Standards steht (vgl. ebenda, S. 18ff.). Auch Qualität als Perfektion nimmt die Exzellenz im Sinne einer Fehlerlosigkeit in den Blick und konzentriert sich hierbei hauptsächlich auf die Prozesse, die reibungslos funktionieren müssen, damit am Ende ein perfektes Ergebnis erzielt werden kann (vgl. ebenda: 22). Als Zweckmäßigkeit wird Qualität dann aufgefasst, sobald es darum geht, dass ein Produkt die gesetzten Anforderungen erfüllt. Hierbei spielt besonders der zuvor entweder vom Kunden oder des Produzierenden/Liefernden festgelegte und erwartete Anspruch eine große Rolle und somit wird eher die Funktionalität als die Perfektion oder das Herausragende betont (vgl. ebenda: 23f.). Das Qualitätsverständnis im Sinne von einem adäquaten Gegenwert bezieht sich vor al-

lem auf das Verhältnis von Aufwand und Nutzen und „setzt Qualität mit dem Konzept ‚value for money‘ gleich“ (Gerecht 2006: 13). Schließlich bezieht sich Qualität als Transformation auf eine Weiterentwicklung (enhancing) bzw. eine Ermächtigung (empowerment) der Beteiligten (Konsumenten). Qualität strebt also einen Wandel im Zuge von Bildungsprozessen an (vgl. Harvey et al. 2000: 31). Diese unterschiedlichen Kategorien machen erneut deutlich, dass Qualität keine klar definierte Sache ist.

(c) Eine empirische Begriffsbestimmung widmet sich dem tatsächlichen Wirken der Bildungsprozesse. In diesem Rahmen werden also zum einen „angestrebte Ziele, die eingesetzten Ressourcen, die verwendeten Programme und die eingetretenen Wirkungen“ (Terhart 2000: 817) miteinander ins Verhältnis gesetzt. Im nächsten Schritt geht es außerdem darum, zu überprüfen, in welchem Zusammenhang Aufwand und Ergebnisse stehen. Diese „Wirkungskontrolle“ (ebenda) soll hauptsächlich dabei helfen, wirkungsvolle von wirkungsschwachen Einrichtungen zu unterscheiden. Leistungsvergleichsstudien wie PISA oder TIMSS bilden einen Teil dieser Untersuchungen, sind aber längst nicht ausreichend. Terhart weist außerdem auf die Gefahr hin, dass es durchaus schwierig sein kann, die tatsächliche Wirkung zu messen, was das Risiko birgt, dass lediglich das leicht Erfassbare in den Mittelpunkt der Untersuchungen rückt und alle anderen Faktoren vernachlässigt oder völlig ausgeblendet werden. Zudem weist er darauf hin, dass das direkte Wirken der in den Bildungseinrichtungen vorgenommenen Maßnahmen gar nicht wirklich bestimmt werden kann, da auch immer andere Sozialisationsinstanzen mit einfließen und eine Trennung der einzelnen Wirkungen nicht möglich ist. Schließlich stellt sich die Frage, ob die unterschiedlichen Ausgangslagen ebenfalls berücksichtigt werden müssen bzw. können und weitergedacht, ob unterschiedliche Ausgangslagen trotzdem gleiche Zielvereinbarungen erlauben (vgl. ebenda: 818).

(d) Qualität als operatives Problem zu beschreiben, ist dann gerechtfertigt, wenn es um die Frage der Qualitätsverbesserung geht. In diesem Fall rücken mögliche Strategien sowie Instrumente in den Vordergrund der Diskussion. Terhart weist jedoch darauf hin, dass aus der „Steigerung der durchschnittlichen Qualitätsniveaus“ (ebenda: 819) eine weitere Aufgabe resultiert: Eine durchschnittliche Verbesserung der Qualität darf nicht aus einer starken Verbesserung in einem Bereich herrühren, stattdessen muss ebenfalls gewährleistet werden, dass „die Streubreite der Einzelleistungen“ (ebenda) wenigstens konstant bleiben oder – was wünschenswerter wäre - geringer werden.

Alle beschriebenen Bestimmungsversuche bilden wichtige Zugangsweisen zum Qualitätsdiskurs im Bildungswesen ab. Während der normative Zugang gesellschaftsrelevante Anforder-

rungen einstreut, hilft die analytische Ebene, Missverständnisse zu vermeiden und sich über den Begriff zu verständigen. Ergänzend geben Bestimmungsversuche auf empirischer Ebene Auskunft über die tatsächliche Wirkung der Bildungseinrichtungen.

## **2.2 Pädagogische Qualität**

Um die Ausführungen zum bisher eher allgemein gehaltenen Qualitätsbegriff dahingehend zu ergänzen, dass Qualität konkret im Bildungskontext beleuchtet wird, soll zunächst aufgezeigt werden, wie sich Qualität als Leitkonzept im Bildungsdiskurs durchgesetzt hat. Anschließend wird geklärt, welche Dimensionen von pädagogischer Qualität existieren.

Einleitend dazu ist es sinnvoll, pädagogische Qualität kurz zu umreißen. An erster Stelle fokussiert pädagogische Qualität „die optimale Entwicklung jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen unter Beachtung gesellschaftlich vorgegebener Kompetenz- und Erziehungsziele“ (Bauer et al. 2010: 12 f.), jedoch nicht ohne Ausgangslagen und andere strukturelle Bedingungen mitzudenken. Pädagogische Qualität taucht häufig im Zusammenhang mit Kindertageseinrichtungen auf, ist jedoch auch auf andere Bereiche pädagogischer Arbeit übertragbar. Fthenakis hat in Zusammenarbeit mit dem BMFSFJ (2003) Aspekte identifiziert, die hinsichtlich pädagogischer Qualität immer Teil deren Bestimmung sein sollten; so zum Beispiel „die Sicherheit der Kinder, die Gesundheit der Kinder, normative Prinzipien der Gleichberechtigung und Gleichbehandlung, positive Interaktionen mit Erwachsenen, emotionales Wachstum, positive Beziehungen zu anderen Kindern“ (Fthenakis et al. 2003: 85).

### **2.2.1 Qualität als Schlagwort im Bildungsdiskurs**

„*Qualität* ist zu einem der leitenden Begriffe innerhalb des allgemeinen Bildungsdiskurses geworden und hat mittlerweile eine Prominenz erreicht, die durchaus derjenigen früherer Leitkonzepte wie etwa *Kindgemäßheit*, *Chancengleichheit*, *Emanzipation* oder *Wissenschaftsorientierung* entspricht. Nun sind derartige Leitkonzepte nie als präzise definierte, empirisch operationalisierte oder auch nur operationalisierbare Landmarken innerhalb des Diskursfeldes ‚Bildung‘ zu betrachten, sondern viel eher als begriffliche Verdichtungen breit gefächelter Bündel von Argumentationen, Zielsetzungen, Überzeugungen und Verfahrensvorschlägen [Hervorhebung im Original]“ (Terhart 2000: 809).

In dieser Aussage spricht Terhart verschiedene Aspekte des Qualitätsbegriffs im Kontext der aktuellen Bildungsdebatte an. Er macht deutlich, dass Qualität auch in diesem Bereich noch

keine „begriffliche und inhaltliche Präzisierung“ (Helmke et al. 2000: 10) erfahren hat, dem Begriff nichtsdestotrotz eine große Bedeutung zukommt. So beschreiben Helmke und seine Kollegen Qualität im Bezug zum Bildungsdiskurs als „semantische Klammer für eine Vielzahl von Perspektiven, Interessen, Intentionen und Konzepten“ (ebenda), die sich erst durch die gewisse Offenheit ihrer Bedeutung zu einem Schlagwort innerhalb gesellschaftlich relevanter Themen etablieren kann.

Welche Faktoren dazu geführt haben, dass Qualität einen solchen Stellenwert im Bildungsdiskurs einnimmt, soll zuerst vor historischem Hintergrund aufgezeigt werden und anschließend durch weitere bildungspolitische Aspekte ergänzt werden.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts stand maßgeblich im Vordergrund, das Bildungswesen so zu gestalten, dass möglichst alle daran teilhaben konnten. Es war zum Beispiel ein wichtiges Ziel, das Schulsystem so weit auszubauen, dass alle Zugang zur Bildung erhielten (vgl. Fend 2001: 13). Die 1960er und 1970er Jahre waren besonders gekennzeichnet von einem „Streben nach Gleichheit oder vorsichtiger: Gleich- und Umverteilung von Ressourcen und Chancen auf Milieus und Räume“ (Helmke et al. 2000: 8). Bezüglich der bildungspolitischen Ziele standen zu dieser Zeit – im Gegensatz zu heute - Begriffe wie Quantität und Egalität im Mittelpunkt der Pläne und Maßnahmen. Durch die staatliche Steuerung von Gütern und Ressourcen für das Bildungssystem kam es zu einer Bildungsexpansion, die vornehmlich vor einem quantitativen Hintergrund bewertet wurde. Beispielsweise ging es darum, wie viele höhere Abschlüsse es gab etc. (vgl. ebenda). Die Leitkonzepte Quantität und Egalität wurden ergänzt durch wissenschaftliche Erkenntnisse sowie die staatliche Steuerung des Bildungswesens. Die Diskussion um Bildung nahm also hauptsächlich eine strukturelle Integration in den Blick. Als Beispiel dafür nennt Kuper (2013) den „1970 vom Deutschen Bildungsrat (vgl. 1970) vorgelegten ‚Strukturplan‘“ (ebenda: 203). Dieser sollte durch das Zusammenfassen von Entscheidungsinstanzen gleiche Rahmenbedingungen für alle Einrichtungen ermöglichen. Wie weiter oben bereits erwähnt, spielt die Perspektive auf Qualität bzw. die Güte eine entscheidende Rolle, wenn es um die Bewertung geht. In den 60er und 70er Jahren erschien „die Bewertung der Güte des Bildungssystems als eine Frage der Bereitstellung von Ressourcen und strukturellen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns, weniger als eine Frage der Durchführung des pädagogischen Handelns und seiner Effekte“ (ebenda).

Im Laufe der 1980er Jahre und besonders Anfang der 1990er Jahre rückten Forderungen nach „Qualität und Exzellenz“ (Helmke et al. 2000: 8) in den Vordergrund des Bildungsdiskurses. In Untersuchungen (Fend 1982) wurde deutlich: „Auch eine zentrale Variable makro-struktu-

reller Steuerung wie die materielle Ausstattung kann nicht zu einer Homogenisierung auf der Ebene pädagogischer Einrichtungen führen“ (Kuper 2013: 204). Im Zuge dessen wurden die tatsächlichen Wirkungen des pädagogischen Handelns in den Blick genommen und bewertet, um zu ermitteln, inwiefern diese im Verhältnis zum Aufwand stehen (vgl. Helmke et al. 2000: 9). Als Stichworte sind mittlerweile *Effektivität* sowie *Effizienz* zu nennen (vgl. ebenda). Die Erkenntnisse, dass allein die Gleichverteilung von Gütern und eine quantitative Expansion des Bildungswesens noch keine bessere Ergebnisse erzielen und Differenzen durch eine staatliche Steuerung nicht ausgeglichen werden können, führen also zu einer Fokussierung einer optimalen Gestaltung der pädagogischen Prozesse, wobei natürlich strukturelle Rahmenbedingungen nicht gänzlich außer Acht gelassen werden (vgl. Terhart 2000: 810).

Neben die Erkenntnisse, die auf Ebene der Forschung stattfinden, treten auch Aspekte, die eher wirtschaftlicher Natur sind. So steuert auch ein enger werdender Finanzrahmen für das Bildungswesen dazu bei, dass Verbesserungen nicht mehr über finanzielle Mittel erreicht werden können, sondern Strategien entwickelt werden müssen, wie die vorhandenen Ressourcen optimal genutzt werden können (vgl. ebenda: 811). Im Zuge dessen werden Modelle, die eher aus dem betriebswirtschaftlichen Kontext stammen, für den Bildungszweig zugänglich gemacht und adaptiert. Die Relevanz von Qualität und besonders von deren Sicherung erhält somit Einzug im Bewusstsein der pädagogischen Praxis, was vorerst nicht unproblematisch geschieht. Immerhin werden Denk- und Handlungsstrategien aus dem privatwirtschaftlichen Kontext übernommen und in einem Bereich etabliert, der weitestgehend in öffentlicher Hand liegt und dessen Finanzierung über Steuern läuft (vgl. ebenda: 812).

Fend (2000) hat weitere Faktoren identifiziert, die maßgeblich zu einer neuen Perspektive im Bildungsdiskurs beigetragen haben. Die Gründe, die er aufzählt, gehen hauptsächlich auf einen gesellschaftlichen Wandel zurück und berücksichtigen den neuen Zeitgeist, der damit einhergeht. Seinen Überlegungen zufolge, spiele pädagogische Qualität vor allem eine große Rolle, weil diese die Wettbewerbsfähigkeit innerhalb des *Globalisierungsprozesses* sichere. Außerdem diene diese als Basis zur Sicherung des wirtschaftlichen Vermögens in unserer heutigen *Wissensgesellschaft*. Es sei zudem zu beobachten, dass sich die Gesellschaft dahingehend entwickeln würde, *individuelle Initiative* zu bevorzugen, woran Strukturen innerhalb von Organisationen angepasst würden und letztlich sei eine *stärkere Orientierung an Bürgerbedürfnissen* zu verzeichnen, die ebenfalls berücksichtigt werden müsse (vgl. Fend 2000: 55).

Der letzte und wohl aktuellste Aspekt, der die Qualitätsorientierung im Bildungswesen begründet, bezieht sich auf die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder

TIMSS. Anders als eigentlich erwartet, liegt Deutschland eher im durchschnittlichen oder sogar unterdurchschnittlichen Bereich (vgl. OECD 2001). Die deutschen Ergebnisse, die in den Medien hierzulande zum Beispiel als „PISA-Schock“ bezeichnet werden, führen ebenfalls zu einer Forderung nach besseren Leistungen der SchülerInnen, sprich nach höherer Wirksamkeit pädagogischen Handelns.

Zusammenfassend steht Qualität im Kontext des Bildungswesens vor dem Hintergrund dieser Ausführungen also erstens im Zusammenhang mit einer „kritische[n] Begutachtung der Leistungen und Effekte im Verhältnis zu den dafür aufgewandten Kosten“ (Galiläer 2005: 9). Zweitens spiegelt Qualität im Kontext von Bildung – besonders nach dem Öffentlichwerden der PISA- und TIMSS-Ergebnisse – auch immer die Forderung nach besseren Leistungen wider und drittens zielt pädagogische Qualität in Bezug auf strukturelle Rahmenbedingungen auf Selbststeuerung ab (vgl. ebenda: 9 f.).

### **2.2.2 Dimensionen pädagogischer Qualität**

Um Kriterien entwickeln zu können, anhand derer es möglich ist, Schule auf Ebene von Qualität geschlechtergerecht zu gestalten, ist es sinnvoll, ein Modell zum Betrachten von Qualität heranzuziehen. Dadurch kann Qualität auf verschiedenen analytischen Ebenen unterschieden werden und einzelne Handlungsbereiche werden deutlicher. Im Rahmen von pädagogischer Qualität hat sich besonders das „Drei-Säulen-Modell der Qualitätsanalyse“ von Donabedian etabliert und findet breite Anwendung (vgl. Gröhlich 2012: 19)

Pädagogische Qualität wird in drei Bereiche gegliedert: Strukturqualität, Prozessqualität sowie Ergebnisqualität. Ein weiteres viertes Feld – die Orientierungsqualität - ist im Laufe der Zeit hinzukommen und stellt in Bezug auf den Gegenstand dieser Arbeit einen relevanten Analysebereich dar. Im Folgenden soll auf die vier einzelnen Qualitätsdimensionen näher eingegangen werden und Merkmale dieser herausgearbeitet werden, auf deren Grundlage später Kriterien für eine geschlechtergerechte Schule entwickelt werden können.

Unter **Strukturqualität** werden alle Rahmenbedingungen gefasst, die Einfluss auf die pädagogischen Prozesse innerhalb einer Einrichtung haben. Merkmale der Strukturqualität stellen die Ausgangslage der pädagogischen Arbeit dar. Betrachtet werden entlang dieser Dimension Aspekte wie

- strukturelle und materielle Bedingungen

- kognitive und sozialökonomische Ausgangsbedingungen der Lernenden
- Ausstattung der Schule
- Lehrpläne
- Voraussetzungen des Lehrpersonals (z.B. Qualifikation der Mitarbeiterinnen)  
(vgl. Gröhlich 2012: 20)

Miteinbezogen werden auf dieser Ebene also Faktoren, die direkt die pädagogische Arbeit betreffen und teilweise wenig beeinflussbar sind. Hees (2005) setzt Strukturqualität mit dem Begriff „Potentialqualität“ (ebenda: 16) gleich. Zur Strukturqualität zählen also „rechtliche, organisatorische und soziale Rahmenbedingungen ebenso wie finanzielle, personelle und materielle Ausstattungsmerkmale“ (Viernickel 2006: 36).

Die **Orientierungsqualität** bezieht sich auf ein „System von Leitvorstellungen, Überzeugungen und Werten, die sich auf das Bild vom Kind, seine Entwicklung und Erziehung richten und die das pädagogische Handeln beeinflussen“ (ebenda: 45). Besonders betont wird hier die Frage nach Erziehungszielen, Erziehungsverhalten und der Wirkung pädagogischer Maßnahmen. Außerdem wird vor dem Hintergrund der Orientierungsqualität deutlich, dass innere Überzeugungen sich in Handlungsmuster niederschlagen, die dann durch pädagogische Prozesse von den Kindern ebenfalls verinnerlicht werden (vgl. ebenda).

Die **Prozessqualität** betrachtet die direkten Interaktionen zwischen dem Lehrpersonal und den Lernenden. Merkmale dieser Qualitätsdimension orientieren sich an der pädagogischen Praxis und nehmen Aspekte wie das „Lehrerverhalten, die Unterrichtsgestaltung, die Schulkultur“ (Gröhlich 2012: 20) in den Blick. Es geht vornehmlich um „die Art und Weise, in der die Fachkräfte den Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag umsetzen“ (Viernickel 2006: 39). Neben angemessenem und professionellem Handeln in unterschiedlichen Interaktionssituationen gehört auch „die Auswahl und Bereitstellung von entwicklungsangemessenen Materialien und die Planung und die Realisierung von Bildungsinhalten“ (ebenda) zu relevanten Aspekten dieser Qualitätsdimension.

Die **Ergebnisqualität** fokussiert „die Differenz zwischen Eingangs- und Ausgangszustand“ (Gröhlich 2012: 20) und nimmt somit Bezug auf die tatsächliche Wirkung der pädagogischen Prozesse innerhalb der Einrichtung. Die Definition von Ergebnisqualität hängt immer von den individuellen Zielen einer Einrichtung sowie von den rechtlich vorgeschriebenen Anforderungen ab (vgl. Viernickel 2006: 42).

## 2.3 Geschlechtergerechtigkeit entlang der Dimensionen pädagogischer Qualität

„Die Schule, so zeigen Diskussionen und Forschungsergebnisse, ist aufgefordert, sich in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit in ihren Strukturen, Prozessen und ihrer Kultur zu verändern, um beiden Geschlechtern optimale Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten, sie optimal zu fördern und so einen Beitrag zur Herstellung zu Chancengleichheit zu leisten (Kalhert 2011: 69).

Wie in der Institution Schule eine geschlechtergerechte Ausgestaltung erfolgreich umgesetzt werden kann, damit Schülerinnen und Schülern wie auch Lehrerinnen und Lehrern an einem Ort lernen bzw. lehren können, wo ihren individuellen Bedürfnissen und Potentialen Beachtung geschenkt wird, soll im Folgenden nachgegangen werden. Als Grundlage dienen die vorangegangenen Ausführungen zu pädagogischer Qualität und zur geschlechtergerechten Pädagogik, die nun zusammengeführt werden, um daraus Kriterien auf der Ebene der einzelnen Qualitätsdimensionen herauszufiltern. Im Anschluss werden die erarbeiteten Qualitätskriterien mit Hinweisen von Schülerinnen und Schülern verglichen und eventuell ergänzt.

### 2.3.1 Kriterien auf Ebene der Strukturqualität

Folgende Aspekte sind auf Ebene der Strukturqualität besonders zu beachten:

- rechtliche Grundlagen
- strukturelle Bedingungen
- finanzielle Ressourcenverteilung
- materielle Ausstattung
- Personal
- Lehrpläne

Eine Gleichberechtigung der Geschlechter ist im SGB VIII §9<sup>4</sup>, also auf *rechtlicher Ebene*, bereits geregelt, was bedeutet, dass vor allem die Umsetzung dessen in den Blick genommen werden muss.

Als Grundlage für die Kriterien im Hinblick auf den Aspekt der *strukturellen Bedingungen* kann die Strategie des Gender Mainstreaming genannt werden. Wie bereits ausgeführt, soll in diesem Rahmen ein ständiges Überprüfen der bestehenden und neu organisierten Strukturen

---

<sup>4</sup> SGB VIII § 9:

Bei der Ausgestaltung der Leistungen und Erfüllung der Aufgabe sind die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern

und Rahmenbedingungen stattfinden. Bei allen Entscheidungen ist dafür Sorge zu tragen, dass diese weder die Mädchen noch die Jungen benachteiligen bzw. bevorzugen. Dasselbe gilt für die angestellten Fachkräfte. Auch die Lehrerinnen und Lehrer müssen gleiche Ausgangslagen erfahren. Gerade dies erscheint vor dem Hintergrund, dass sie als Lehrpersonal auf Ebene der Prozess- und Orientierungsqualität maßgeblich zum Gelingen einer geschlechtergerecht ausgestalteten Schule beitragen, wichtig. Um die Strukturen im Sinne von Gender Mainstreaming gestalten zu können, ist es von großer Bedeutung, dass es „klare Zuständigkeiten für den damit verbundenen Organisationsentwicklungsprozess [Hervorhebung im Original]“ (Kahlert 2011: 78) gibt.

Ein wichtiger Aspekt der geschlechtergerechten Pädagogik ist der individuelle Blick auf das Kind mit all seinen Interessen und Bedürfnissen. In Verbindung mit der Verteilung von Geldern bedeutet das, darauf zu achten, dass die *finanziellen Mittel* nicht zugunsten einer speziellen Gruppe ausgegeben werden. Stattdessen muss unbedingt überprüft werden, ob die Verteilung der finanziellen Ressourcen ebenfalls unter der geschlechterbewussten Perspektive geschieht.

Die *materielle Ausstattung* der Schule hängt mit der Vergabe der Gelder natürlich eng zusammen. „Die baulichen Gegebenheiten (Schulhof, Pausenhof- und -halle, Flure, Verfügungsräume, Toiletten, Klassenraum) werden daraufhin überprüft, inwiefern sie Mädchen oder Jungen in besonderem Maße fördern und begrenzen. Etwaige Missstände werden behoben“ (Jantz et al. 2006: 179). Um besagte Missstände identifizieren zu können, ist es hilfreich, das Verhalten der Kinder auf dem Schulgelände und im Schulgebäude zu beobachten sowie die Kinder gezielt zu befragen.

Auch der Auswahl des *Personals* kommt eine zentrale Rolle bei der geschlechtergerechten Ausgestaltung der Schule zu. Um vorherrschenden Stereotypen entgegenzuwirken, die zu Einschränkungen der persönlichen Entfaltung führen können, wäre eine mögliche Strategie, positive Gegenbeispiele zu bringen: eine Frau als Schulleitung, eine Frau als Hausmeisterin und auch männliche Reinigungskräfte. So würden die Kinder in ihrem Alltag feststellen, dass die Berufswahl nicht ans Geschlecht geknüpft ist. Im Hinblick auf das Lehrpersonal ist es wünschenswert, dass das Kollegium aus Männern und Frauen besteht – unabhängig von der Schulart. Zudem ist unter diesem Aspekt die Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildungen zu beachten (vgl. Kahlert 2011: 76).

„Sämtliche Lehrmittel werden daraufhin überprüft, inwiefern sie den Blick der SchülerInnen verengen. Die fehlenden Beispiele werden durch die Lehrerin bzw. den Lehrer ergänzt (Jantz et al. 2006: 179). Gleiches gilt für die *Lehrpläne* im Allgemeinen. An dieser Stelle liegt der Fokus erneut auf den individuellen Interessen der Kinder sowie dem Entgegenwirken von Stereotypen.

Es ist deutlich geworden, dass Gender Mainstreaming eine top-down-Strategie ist und somit besonders die Bereitschaft der Einrichtungsleitung zur geschlechtergerechten Ausgestaltung der Schule voraussetzt. Neben der Motivation, Veränderungen in Angriff zu nehmen ist ebenso eine sensible Wahrnehmung für genderbezogene Missstände auf Leitungsebene unabdingbar.

### **2.3.2 Kriterien auf Ebene der Orientierungsqualität**

Die Orientierungsqualität hängt eng mit der inneren Haltung sowie den Werten zusammen, die an der Schule vertreten und vermittelt werden. Kriterien auf dieser Ebene beinhalten Aspekte wie

- Schulkonzept/ Leitvorstellungen
- Erziehungsziele der Pädagogen
- Menschenbild
- das Verständnis von Geschlecht

Wichtig ist, dass ein transparentes *Schulkonzept* existiert, das deutlich macht, dass die Schule dem Konzept der Geschlechtergerechtigkeit folgt.

Eine herausragende Rolle nehmen auf dieser Qualitätsebene die Lehrkräfte ein. Sie dienen den Kindern und Jugendlichen als Vorbilder und tragen so eine große Verantwortung in Bezug auf ihr Handeln und auf ihr Verhalten den Schülern und Schülerinnen gegenüber. Mittlerweile „[zeigt] die Forschung eindeutig, wie bedeutsam die Erwartungshaltung von Lehrerinnen und Lehrern für die Herausbildung von Selbstwertgefühl und Stereotypen sind“ (Kaiser et al. 2002: 17). Diese Tatsache belegt, dass eine Genderkompetenz bei den Lehrkräften unabdingbar ist. Wichtig ist, dass jeder und jede im Team eine Bereitschaft zur Selbstreflexion mitbringt. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Konzept zur Genderthematik, den eigenen Denk- und Verhaltensmustern und der Erwartungshaltung den Kindern und Jugendlichen gegenüber (vgl. ebenda: 22) ist ein Aspekt, der die Lehrkräfte darin unterstützt, eine ge-

festigte innere Haltung zu erlangen, die mit der geschlechtergerechten Pädagogik einhergehen.

So gehört zum Beispiel auch zum Leitbild, einen ressourcenorientierten Umgang mit Differenz zu finden; Differenz nicht als Defizit, sondern als Bereicherung anerkennen ist ein Zugang, der im pädagogischen Alltag von Bedeutung ist (vgl. ebenda). Außerdem verlangt die geschlechtergerechte Pädagogik einen differenzierten Blick auf jedes Kind und alle Jugendlichen. Peschl verbindet beide Überlegungen zu dem Motto: „Achtung vor der individuellen Einzigartigkeit eines jeden Menschen – unabhängig von konstruierten Rollenfestlegungen und Rollenzuweisungen“ (Peschl 2005: 21).

### 2.3.3 Qualitätskriterien auf Ebene der Prozessqualität

Die Dimension der Prozessqualität spiegelt sich in allen Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden wider. Folgende Kriterien sind bei einer geschlechtergerechten Ausgestaltung von Schule also zu beachten:

- Lehrerverhalten
- Unterrichtsgestaltung
- Schulkultur/-atmosphäre

Das *Lehrerverhalten* steht eng im Zusammenhang mit der Haltung der Lehrkräfte. Denn die eigenen Werte, Überzeugungen und Normen schlagen sich in den Handlungen nieder. Im Zentrum dieses Kriteriums stehen Aspekte wie die Bewertungs- und Beurteilungsmaßstäbe der Pädagogen und Pädagoginnen, die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen, die Förderung von Neigungen und selbstbewusstseinsstärkende Verhaltensweisen, die nicht den stereotypen Mustern von Männlichkeit und Weiblichkeit entsprechen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW o.J.: online).

Die Bewertungen der Lehrkräfte sollen sich lediglich auf die individuellen Leistungen der Schüler und SchülerInnen konzentrieren und somit nicht vor der der Folie von Stereotypen geschehen und auch das Verhalten, das von den Kindern und Jugendlichen an den Tag gelegt wird, muss frei von Rollenerwartungen und Geschlechterstereotypen betrachtet und beurteilt werden. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (o.J.) hat im Zuge des Gender Mainsreaming-Konzepts einige Leitfragen formuliert, die diese Aspekte aufgreifen. Bezüglich der Beurteilung von Schülern und Schülerinnen sind folgende Fragen hilfreich: „*Werden geschlechtsrollentypische Verhaltensweisen als Leistung honoriert (nicht als Wesenseigenart für*

*selbstverständlich genommen)?*“ oder *„Werden Leistungen frei von mädchen-/jungentypischen Verhaltenszuschreibungen gewertet? (z.B. Sorgfalt, Ordnungssinn, soziales Verhalten, Fleiß) [Hervorhebung im Original]“* (ebenda). Außerdem ist es wichtig, dass die Lehrkräfte darauf achten, wann ihre Aufmerksamkeit wem gilt: In welchen Situationen brauchen vielleicht bestimmte Mädchen oder bestimmte Jungen mehr Raum oder Unterstützung?

Hinsichtlich der *Unterrichtsgestaltung* findet besonders die methodische Aufbereitung des Unterrichts große Beachtung. Grundsätzlich können Leitfragen wie *„Kennen die Lehrkräfte die individuellen Lebenslagen der Mädchen und Jungen (u.U. Mehrfachbenachteiligung [...]?)“* und *„Gibt es geschlechtersensible Angebote, mit denen Unterschiede in der Lernausgangslage ausgeglichen werden können?“* (ebenda [Hervorhebung im Original]) dabei unterstützen, den Unterricht zu gestalten. Eine vieldiskutierte Frage in der Schulforschung beschäftigt sich mit der Form des Unterrichts: Mono- oder Koedukation? In der Literatur ist man sich weitestgehend einig, dass der *„geschlechtsreflektierende, koedukative Alltag [...] so oft wie möglich durch geschlechtshomogene Gruppenarbeit in Mädchen- und Jungengruppen bereichert“* (Jantz et al. 2006: 179) werden soll (vgl. auch Focks 2002: 102). Die Form der reflexiven Koedukation zielt darauf ab, dass das Verhalten beider Geschlechtergruppen vor allem im Bezug aufeinander in den Blick genommen wird (vgl. Jantz et al. 2006: 161). Wichtig bei der Gestaltung des Unterrichts ist außerdem die gezielte Förderung der individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler, besonders dann, wenn diese nicht den Geschlechterstereotypen entsprechen. In diesem Rahmen ist es also ebenso von Bedeutung, dass für alle die Möglichkeit existiert, sich auszuprobieren und Neues zu entdecken.

Bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien ist darauf zu achten, dass diese eine möglichst große Bandbreite an Lebenswelten abbilden und geschlechtergerecht aufarbeitet sind. Die Schulbuchforschung in den letzten Jahrzehnten zeigt zwar eine Verbesserung in der Darstellung der Lerninhalte, trotzdem werden Frauen und Männer noch häufig genug darin stigmatisiert, wie folgendes Zitat verdeutlicht: *„Die Berufstätigen [sic!] Frauen werden überwiegend in frauenstereotypen Berufen dargestellt! Auch in der Darstellung von Männern im Bereich der Familie werden vielfach männerstereotype Bilder nachgezeichnet“* (ebenda: 24). Auch die Verwendung geschlechtergerechter Sprache in den Lehrmitteln wie auch die Selbstverständlichkeit, diese im pädagogischen Alltag zu nutzen sind Teil der Kriterien auf der Ebene der Prozessqualität.

Die Schulkultur steuert ebenfalls zur geschlechtlichen Sozialisation der Schüler und Schülerinnen bei. An dieser Stelle sind Aspekte wie die Partizipation von Mädchen und Jungen, die

Auswahl außerschulischer Kooperationseinrichtungen und -organisationen sowie geschlechterbezogene Elternarbeit von Bedeutung (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW o.J.: online).

### **2.3.4 Qualitätskriterien auf Ebene der Ergebnisqualität**

Diese Dimension pädagogischer Qualität bezieht sich vor allem auf die konkrete Wirkung der pädagogischen Maßnahmen im Schulalltag. Hierzu werden die Eingangs- und Ausgangslagen der Kinder vor dem Hintergrund der Ziele der Schule verglichen. Für eine geschlechtergerechte Ausgestaltung von Schule sind folgende Kriterien interessant:

- Verhältnis der erreichten Abschlüsse zwischen Mädchen und Jungen
- Regelmäßige qualitative/quantitative Erhebungen bezüglich der Geschlechtergerechtigkeit
- Konsequenzen (vgl. ebenda)

Quantitative wie auch qualitative Erhebungen in der Schule müssen genutzt werden, um die Wirksamkeit der pädagogischen Angebote zu überprüfen. Letztlich können so wiederum Rückschlüsse zu den anderen Qualitätsdimensionen gezogen werden und Überlegungen stattfinden, welche Kriterien bisher ausreichend erfüllt werden und an welchen Stellen Veränderungsbedarf gesehen wird. Die Kriterien der Ergebnisqualität garantieren somit ein ständiges Überprüfen und Reflektieren der Schulentwicklung, solange Evaluationen einen selbstverständlichen Teil der Schulstruktur bilden.

## **3 Methodenteil: Hinweise aus der SchülerInnenperspektive**

### **3.1 Methode**

Um Hinweise zur Thematik dieser Arbeit aus SchülerInnenperspektive zu sammeln, wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Im Falle der Fragestellung, der im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen wird, eignete sich das problemzentrierte Interview. Im Folgenden sollen kurz die theoretischen Grundlagen dessen umrissen werden.

### 3.1.1 Theoretische Grundlagen zum problemzentrierten Interview

Geprägt wurde das problemzentrierte Interview von Witzel Anfang der 1980er Jahre. Diese Interviewtechnik verbindet teilstrukturierte Elemente wie zum Beispiel die Leitfadenorientierung sowie offene (vgl. Friebertshäuser 1997: 379). Die Methode des problemzentrierten Interviews folgt drei Kriterien: der Problemzentrierung, der Gegenstandsorientierung sowie der Prozessorientierung.

Problemzentrierung „kennzeichnet die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (Witzel 2000: online), zu der der Forschende bzw. die Forschende bereits im Vorfeld theoretische Überlegungen angestellt hat. Bei einer Befragung geht es dann darum, die individuellen und subjektiven Empfindungen und Sichtweisen der Interviewten herauszufiltern.

Die Gegenstandsorientierung bedeutet eine gewisse „Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands“ (ebenda). Im problemzentrierten Interview werden unterschiedliche Methoden zusammengefasst, unter denen das Interview immer die bedeutendste Rolle einnimmt, die jedoch so kombiniert werden können, dass die gewünschte Fokussierung auf den Forschungsgegenstand erfolgen kann (vgl. ebenda; Friebertshäuser 1997: 379).

Das Kriterium der Prozessorientierung weist auf den gesamten Forschungsverlauf sowie auf die Relevanz der ständigen Reflektion des Erkenntnisgewinns hin. Dadurch soll eine Integration neuer Erkenntnisse in den Forschungsprozess garantiert werden (vgl. Schmidt-Grunert 2004: 42).

### 3.1.2 Datenerhebung

Das methodische Vorgehen beinhaltet vier Instrumente: „Kurzfragebogen, Interviewleitfaden, Tonaufzeichnung des Gesprächs und Postskriptum“ (Witzel, 2000: online). Begonnen wird mit dem Kurzfragebogen, der dazu dient, Hintergrundinformationen des Befragten bzw. der Befragten zu erhalten, die für die spätere Auswertung wie auch für den Verlauf des Gesprächs interessant sein könnten. Im Rahmen dieser Arbeit wurden unter anderem *das Alter, die Schulform, und die familiäre Situation* (Eltern zusammen/getrennt lebend, Geschwister) erfasst..

Anschließend erfolgt das Interview vor dem Hintergrund eines zuvor erstellten und auf den bereits erarbeiteten theoretischen Überlegungen basierenden Leitfadens (vgl. Schmidt-Grunert 2004: 43). Der Leitfaden für diesen Forschungsprozess orientiert sich an den gesammelten Qualitätskriterien. Eine relativ offen gehaltene Eingangsfrage („*Ich habe nun schon öfter gehört, dass sich Kinder in der Schule ungerecht behandelt fühlen. Wie empfindest du das in deiner Schule? Gibt es dort Sachen, die du ungerecht findest oder wurdest du auch schon ungerecht behandelt? Erzähle mir einfach alles, was dir dazu einfällt und wie du damit umgehst.*“) leitet das Gespräch ein und lädt den Befragten bzw. die Befragte dazu ein, einen Zugang zum Thema zu finden.

Die Aufzeichnung des Interviews ist Voraussetzung für die Transkription des Gesprächs, anhand derer die Auswertung erfolgen kann (vgl. ebenda).

An das Gespräch schließt sich das sogenannte Postskriptum an, das Anmerkungen zum Gespräch beinhaltet. Interessant für die Postskripte sind beispielsweise „Anmerkungen zu den [...] situativen und nonverbalen Aspekten sowie zu Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners. Außerdem werden spontane thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen notiert, die Anregungen für die Auswertung geben können“ (Witzel 2000: online).

### **3.2 Feldzugang**

Aus der Fragestellung dieser Arbeit geht hervor, dass die Perspektive von Schülerinnen und Schülern eingefangen werden soll. Deshalb wurden ein Mädchen und ein Junge eines Hamburger Gymnasiums befragt. Dem Verständnis von Geschlecht folgend, wäre es – um ein umfassendes Bild der Ansichten der Kinder zu erhalten – nötig gewesen, auch ein Kind zu interviewen, das sich selbst in der sozialen Kategorie Transgender sieht. Es wird jedoch auf diese Perspektive verzichtet, da es sich im Rahmen dieser Arbeit zu aufwändig gestaltet hätte, einen solchen Interviewpartner besonders im Alter der anderen befragten Kinder zu finden. Aus forschungspragmatischen Gründen werden also die Sichtweisen eines Jungen und eines Mädchens kontrastiert. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse aus diesen Interviews lediglich einen exemplarischen Charakter besitzen. Es sollen also nur beispielhaft Hinweise aus der Schülerschaft geliefert werden.

Die Auswahl der Kinder erfolgte relativ zufällig über die Lehrerin einer fünften Klasse eines Hamburger Gymnasiums. Es wurde eine Mail an alle Eltern gesendet, die sich bei Einverständnis und Interesse ihrer Kinder melden konnten. Für die Auswertung der Daten bedeutet

dies eine gute Vergleichbarkeit der Aussagen, gleichzeitig jedoch auch die Fokussierung auf nur eine Schule und Klasse. Wie oben schon angedeutet, besteht also kein Anspruch darauf, dass die Ergebnisse repräsentativen Charakter besitzen. Sie sollen nur mögliche Sichtweisen der Kinder widerspiegeln.

### **3.3 Durchführung**

Die beiden Interviews fanden bei den Kindern zu Hause statt. Der Junge schien sehr entspannt zu sein und sich in seiner Rolle als „Experte für Schule“ wohl zu fühlen. Im Gegensatz dazu war das Mädchen eher aufgeregt und leicht angespannt. Diese unterschiedlichen Ausgangslagen der Interviewten schlugen sich auch im Gespräch nieder. Während der Junge ohne zu zögern anfängt, zu erzählen, kommen von dem Mädchen immer wieder Nachfragen, die deutlich machen, dass sie sich in dieser Situation wohl unsicher fühlt, obwohl ihr vor Beginn des Interviews – wie auch dem Jungen versichert wurde, dass alles, was sie erzählen würde, interessant und wichtig sei und dass es auf keinen Fall falsche Antworten gäbe. Auch während des Interviews versuchte die Interviewerin immer wieder eine Offenheit in das Gespräch zu bringen, was allerdings kaum gelang. Obwohl der Junge der Interview-Situation deutlich entspannter entgegentrat, gestaltete sich dieses Gespräch auch sehr leitfaden-orientiert. Unter Berücksichtigung der fehlenden Erfahrung der Interviewerin mit Interviews im Allgemeinen wie auch mit dem problemzentrierten Interview im Speziellen scheint diese Tatsache jedoch nicht verwunderlich.

### **3.4 Auswertungsmethode**

Um wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden, ist es wichtig, dass alle Interviews unter Beachtung derselben Regeln verschriftlicht werden. Da im Rahmen der angelegten Auswertungsmethode besonders der Inhalt des Gesprochenen von Bedeutung ist, erfolgte die Transkription nach den Regeln, die Kuckartz et al. (vgl. 2008: 27 f.) aufgestellt haben. Die Transkriptionsweise fokussiert dabei zum einen den Inhalt der Interviews wie auch die gute Lesbarkeit des verschriftlichten Gesprächs. So wurden beispielsweise die „Sprache und Interpunktion leicht geglättet [...]. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) [wurden] nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht [unterbrechen]“ (ebenda). Längere Pausen wurden mit (...) gekennzeichnet und unvollendete Sätze wurden mit drei Punkten angezeigt, wobei die Länge der Pause in Sekun-

den nicht berücksichtigt, sondern ausschließlich nach subjektivem Empfinden gekennzeichnet wurde.

Die transkribierten Interviews wurden dann auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Diese Methode wurde in den 1980er Jahren besonders von Philipp Mayring geprägt und zielt darauf ab, das Datenmaterial anhand von Analysekriterien zu strukturieren (vgl. Mayring 2002: 114). Die qualitative Inhaltsanalyse gliedert sich in drei verschiedene Formen, mit jeweils unterschiedlichen Ausgangslagen und Zielen. Für die vorliegende Arbeit wurde die Form der inhaltlichen Strukturierung gewählt. Die Intention dieser Methode ist es, das Material anhand von Kriterien zu strukturieren, die zuvor auf Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen entwickelt wurden (vgl. Mayring 2015: 103). Die Wahl der Analysemethode lässt sich insofern begründen, als dass bereits Kriterien erarbeitet wurden, mithilfe derer die Interviews der Kinder eingeschätzt werden sollten. Die Qualitätskriterien für eine geschlechtergerechte Ausgestaltung von Schule verteilen sich auf vier Hauptkategorien: *Struktur-, Orientierungs-, Prozess- und Ergebnisqualität* sowie insgesamt fünfzehn Unterkategorien, die als Kodierleitfaden dienten. Das Material wurde daraufhin unter Berücksichtigung dieses Leitfadens gesichtet. Passende Textpassagen wurden markiert, kategorisiert und anschließend paraphrasiert. Wichtig bei der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass einheitliche Regeln angewandt werden, die sich zum einen auf die Kategorien selbst beziehen und zum anderen auch auf das Paraphrasieren. Nachdem die Kategorien entworfen wurden, müssen diese genau definiert werden, sogenannte „Ankerbeispiele“ (ebenda: 98) werden aus dem Text herausgefiltert und gelten als Orientierungshilfe und schließlich müssen Regeln aufgestellt werden, die es ermöglichen, die Textpassagen einzuordnen, wenn das Gefühl entsteht, dass mehrere Kategorien als Alternativen in Frage kommen (vgl. ebenda). Beim Paraphrasieren wurde wie folgt vorgegangen: Zuerst wurden alle Textstellen einer einzuordnenden Passage, die keinen inhaltlichen Charakter hatten, weggestrichen. Die Stellen, die dann übrig blieben, wurden gekürzt zusammengefasst, sodass eine prägnante Aussage das Ergebnis war (vgl. ebenda: 72). Der Vorgehensweise von Mayring folgend müsste dies zuerst für die Unterkategorien geschehen, um dann – sich somit einer Verallgemeinerung nähernd – dasselbe auf der Stufe der Hauptkategorien durchzuführen. Im Falle dieser Arbeit wurde jedoch auf diese letzte Stufe verzichtet, da zum einen die einzelnen Aussagen bezüglich der ausdifferenzierten Kriterien von Interesse sind. Zum anderen es ist schwierig und gleichzeitig nicht repräsentativ auf Grundlage von zwei Interviews verallgemeinernde Statements zu formulieren. Das folgende Schema verbildlicht den Vorgang der qualitativen Inhaltsanalyse.

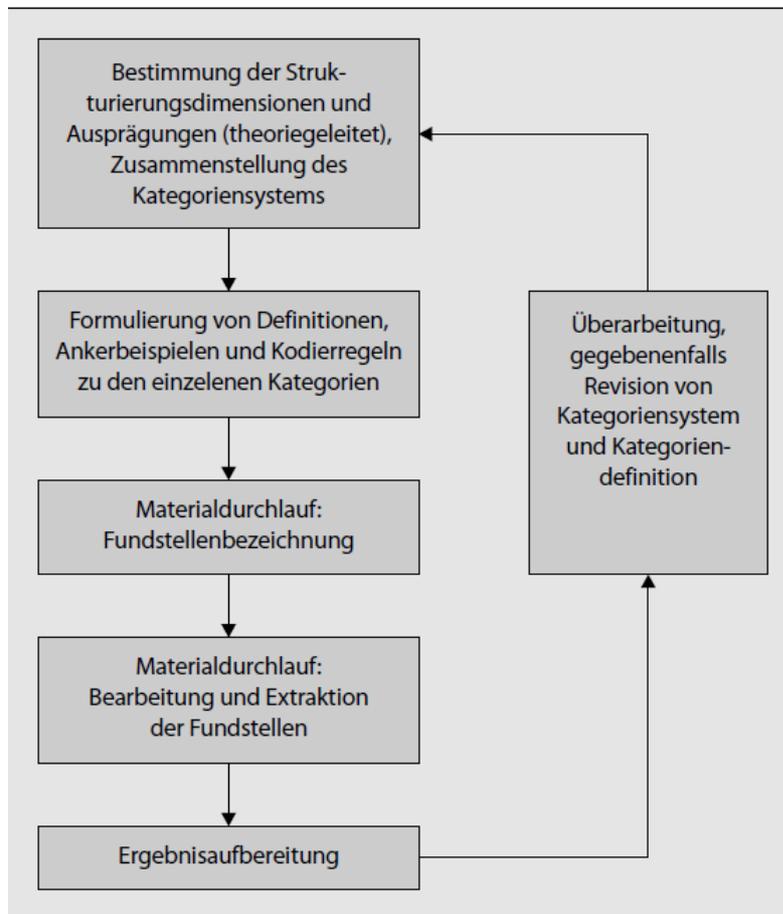


Abb. 1 Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (aus Mayring 2002: 120)

Durch das beschriebene Vorgehen entstand eine hilfreiche Übersicht über die Aussagen der interviewten Kinder, die im nächsten Abschnitt vorgestellt werden soll.

### 3.5 Darstellung der Ergebnisse

Der Reihenfolge der Datenerhebung folgend, werden zunächst die Fragebögen betrachtet. Beide Kinder sind zehn Jahre alt und leben gemeinsam mit ihren Eltern und Geschwistern zusammen. Das Mädchen hat drei Geschwister (zwei Brüder, eine Schwester) und der Junge eine Schwester. Die Eltern des Jungen sind beide im eher kreativen Bereich berufstätig. Der Vater des Mädchens hat eine leitende Stelle im Managements eines großen Unternehmens, während die Mutter nicht mehr ihrem gelernten Beruf nachgeht, sondern sich als Hausfrau um die vier Kinder kümmert.

Beide Kinder zählen zu ihren drei besten Freunden oder Freundinnen nur Kinder des eigenen Geschlechts auf. Die Frage, ob sie es gut fänden, dass in ihrer Klasse Jungen und Mädchen unterrichtet werden, bejahen beide.

	Definition	Ankerbeispiele	Regel
1	Es existieren <b>rechtliche Grundlagen</b> , die Mädchen und Jungen sowie Männer und Frauen gleichberechtigten		Es werden alle Anmerkungen aufgelistet, die rechtliche Grundlagen betreffen
2	Bestehende <b>Strukturen</b> ermöglichen Mädchen und Jungen dieselben Möglichkeiten		Unter Strukturen ist zu verstehen: Organisation des Schulalltags, Zuständigkeiten, Entscheidungsprozesse auf Leitungsebene
3	Bei der <b>Verteilung von Geldern</b> wird darauf geachtet, dass sowohl Mädchen und Frauen als auch Jungen und Männer davon profitieren.	a) Neue Anschaffungen entweder für alle nutzbar und zugänglich machen oder für alle individuell besorgen	Alle Aussagen zur Nutzung finanzieller Ressourcen werden hier aufgelistet
4	Die <b>materielle Ausstattung</b> regt Mädchen wie Jungen dazu an, ihren Interessen nachzugehen und neue zu entdecken	a) Auswahl an Spielgeräten erweitern b) Beschwerde über desolaten Zustand der Toiletten c) Beschwerde über kaputte Möbel (Sofa) und schmutzige Räume d) Schule und Räume ansprechender gestalten e) Technische Ausstattung aufrüsten f) Materialien flexibel auswählen, damit niemand diskriminiert wird g) Räumlichkeiten müssen groß genug sein, damit alle dort einen Platz finden können und für alle zugänglich gemacht werden.	Zu materieller Ausstattung zählen das Schulgebäude mit allen dort befindlichen Räumen, der Schulhof, die Sporthalle, der Sportplatz und die gesamte Ausstattung der Schule
5	Die <b>Auswahl des Personals</b> orientiert sich an Grundsätzen der Geschlechtergerechtigkeit		Hierunter werden zum einen eine paritätische Zusammensetzung des Kollegiums sowie der Leitungspositionen verstanden. Auch die Qualifikation des Teams und die Möglichkeit zu Fort- und Weiterbildungen zählen hierzu.
6	Die <b>Lehrpläne</b> berücksichtigen die unterschiedlichen Ausgangslagen der Kinder und lassen Spielräume für die unterschiedlichen Interessen der Schüler und Schülerinnen		Anmerkungen zu Unterrichtsthemen lassen sich hier einordnen
7	Die Schule hat ein transparentes <b>Schulkonzept</b> , in dem Geschlechtergerechtigkeit thematisiert wird	a) Partizipation als Aspekt von Gerechtigkeit b) Frei von Vorurteilen, damit niemand diskriminiert werden kann	Werte, Überzeugungen, Leitbilder, Normen, die in der Schule von allen vertreten werden
8	Die <b>Erziehungsziele</b> der Lehrer und Lehrerinnen zielen unter anderem auf die persönliche Entfaltung der Mädchen und Jungen ab und ignorieren tradierte Rollenerwartungen	a) Werte und Überzeugungen vor den Kindern vertreten, die zur Geschlechtergerechtigkeit beitragen	Hier werden Aussagen aufgelistet, die die Erwartungen der Lehrer und Lehrerinnen an die Kinder betreffen
9	Welches <b>Bild vom Kind</b> haben die Lehrkräfte?	a) Rollenzuschreibungen überdenken	Anmerkungen dazu, wie die Kinder sich gesehen fühlen
10	Die Lehrer und Lehrerinnen behandeln die Schüler und Schülerinnen gerecht, fördern und unterstützen sie in ihrer Entwicklung – Stichwort: <b>Lehrerverhalten</b>	a) Durchsetzungsvermögen der Lehrer und Lehrerinnen erweitern b) Angenehme und entspannte Lernatmosphäre schaffen c) Lehrkräfte müssen authentisch sein d) Wertschätzender Umgang mit den Kindern e) Kinder individuell behandeln, nicht nach Geschlecht beurteilen f) Die Lehrkräfte überwinden eigene Einschränkungen, um den Kindern gerecht werden zu können. g) Dem Verhalten der Kinder untereinander wird Beachtung geschenkt und es gibt Maßnahmen, die einen wertschätzenden Umgang der Kinder untereinander unterstützen	Hierzu gehören alle Aussagen, die den Umgang mit den Kindern seitens der Lehrer und Lehrerinnen betreffen.
11	Der <b>Unterricht</b> orientiert sich an den Interessen der Schüler und Schülerinnen und ist methodisch vielseitig aufgebaut	a) Neue Methoden ausprobieren, um Kinder zu unterstützen b) Praktisch orientierte Lerninhalte kommen besser an als Monologe der Lehrkräfte c) Klassenrat wird als wichtig erachtet d) Lehrinhalte müssen so aufbereitet sein, dass die unterschiedlichen Lebenslagen der Kinder berücksichtigt werden	Alle Aussagen bezüglich der Unterrichtsgestaltung, der Auswahl der Methoden und Materialien gehören zu dieser Kategorie
12	Es herrscht eine angenehme <b>Atmosphäre in der Schule</b> , die die Kinder bei ihrer persönlichen Entfaltung unterstützt.	a) Einbezug der Eltern ist wichtig b) Freundschaften sind wichtig zum Wohlfühlen an der Schule c) Erscheinungsbild der Schule ist wichtig für die Atmosphäre	Aspekte wie die Auswahl von Kooperationspartnern der Schule, der Einbezug der Eltern und das Schulklima zählen hierzu, auch ob sich die Kinder wohlfühlen an der Schule
13	Das Verhältnis der <b>erreichten Abschlüsse</b> zwischen Mädchen und Jungen ist ausgeglichen		
14	Es werden regelmäßig qualitative wie auch quantitative <b>Erhebungen</b> durchgeführt, um die Wirksamkeit der pädagogischen Angebote zu überprüfen		
15	Aus Gesprächen mit den Schülern und Schülerinnen bzw. Alltagsbeobachtungen und Evaluationen werden <b>Konsequenzen</b> abgeleitet und umgesetzt	a) Verschönerung der Klassenräume	Anmerkungen zu stattgefundenen oder geplanten Veränderungen in der Schule

Tab. 1: Kodierleitfaden

Bevor die Ergebnisse der Interview-Analyse interpretiert werden können, sollen diese zuerst aufgezeigt werden. Hierzu eignet sich, um einen ersten Eindruck zu erhalten, die Darstellung in Form einer Tabelle (Tab. 1). Sie zeigt den angewandten Kodierleitfaden, in den die bereits zusammengefassten Aussagen eingefügt wurden.

Es fällt auf, dass zu einigen Kriterien keine Aussagen gemacht wurden, wohingegen sich eine Häufung von Aussagen andere Kategorien betreffend finden lässt. Diese Tatsache lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass einigen Kriterien im Leitfaden wenig bis gar keine Beachtung geschenkt wurde und die Kinder somit nicht in diese Richtung geführt wurden, während wiederum andere Aspekte konkreter im Leitfaden aufgetaucht sind.

So finden sich keine Aussagen zu den Unterkategorien, die auf die rechtlichen Grundlagen, das Personal, die Lehrpläne, die Abschlussquoten oder Schulevaluationen abzielen. Besonders viele Anmerkungen ließen sich unter den Kategorien bezüglich des Lehrerverhaltens, der Unterrichtsgestaltung und der materiellen Ausstattung einordnen.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Reihenfolge der Tabelle entsprechend präsentiert werden. Beim Zitieren wurden die Aussagen oder Fragen der Interviewerin – sofern diese zum Verständnis nötig waren – kursiv dargestellt. Die Angaben, die sich in Klammern an das Zitat anschließen, zeigen an, in welchem Transkript und in welcher Zeile die Aussage zu finden ist. M1 ist das Kürzel für das Interview mit dem Mädchen, J1 steht für das Gespräch mit dem Jungen.

Im Bezug auf die Verteilung von Geldern und der materiellen Ausstattung der Schule wünscht sich das Mädchen zum Beispiel ein Smartboard (M1: 48 ff.) und beklagt, dass sie in der Grundschule, die einzige Klasse waren, die kein solches Medium besaßen. Diese Tatsache fand das Mädchen ungerecht. Der Junge hingegen betont den schlechten Zustand der Toiletten:

„Also die Klos, die stinken und da liegt dann immer was herum, also nicht so leckere Sachen. Manchmal liegt auch Essen in den Pissoirs. Also (lacht), die Klos sind nicht so lecker, die müssten mal gemacht werden. Und – das erzählen ganz viele Mädchen (lacht) – da ist ein riesiges Loch in ihren Türen immer. In jeder Tür ist so ein Loch, das wurde da rein geschnitten oder so. Bei uns gehen die Türen nicht mehr richtig zu und also das ist nicht so gut da. Die Toiletten sollten nochmal neu gemacht werden“ (J1: 86-91).

Auch beklagt er die Situation im Klassensaal, wo es ihm etwas zu schmutzig und unordentlich ist. Scheinbar kann der Nebenraum des Klassenzimmers auch nicht so genutzt werden, wie es gewünscht wäre:

„Also unter den Tischen klebt überall Kaugummi, das finde ich nicht so lecker“ (J1: 85 f.).

„Und bei den Klassenzimmern, da ist halt manchmal, dass da halt... Da ist es halt ein bisschen dreckiger, aber.. Und der Gruppenraum. Da stand die ganze Zeit ein Sofa (lacht), das ist irgendwie eingekracht“ (J1: 91 ff.).

In puncto Schulgestaltung sind sich Junge und Mädchen einig: Beide wünschen sich eine schönere Schule, wobei beim Jungen das Hauptaugenmerk vor allen Dingen auf Sauberkeit und Funktionstüchtigkeit der Ausstattung geht. Das Mädchen fokussiert eher den ästhetischen Aspekt:

„Also es soll ein bisschen bunter werden. Auch die Klassenräume, die sind so mit roten Steinen als Wände und so und das ist ja grottenhässlich. Und halt auch die eine Turnhalle ein bisschen größer und auch bunter. Halt, das ist alles mit den roten Steinen. Nicht das Schönste“ (M1: 43 ff.).

Zudem findet das Mädchen die Aula wie auch den großen Fußballplatz sehr ansprechend. Jedoch wird im Gespräch deutlich, dass die Aula nicht immer genügend Kapazität bietet, um alle Schülern und Schülerinnen zum Essen unterzubringen, sodass das Mädchen manchmal gezwungen ist, einen anderen Platz zum Mittagessen zu finden, was sie selbst auch als „doof“ bezeichnet (M1: 57 ff.). Zum Fußballplatz haben die Mädchen scheinbar nur im Rahmen des Sportunterrichts im Sommer Zugang, da in den Pausen die Jungs den Platz dominieren, und das Mädchen sich dann nicht traut:

„Nee, wir spielen da eher nicht so drauf. Nur im Sommer, wenn wir da Sport haben. Sonst sind da immer die Jungs und dann trauen wir uns auch nicht so richtig, weil die so hart schießen und die Tore auch zu groß sind (lacht).

*Okay, und würdest du dir wünschen, dass ihr da auch die Möglichkeit hättet?*

Ja, bisschen mehr, auch ein bisschen Fußballspielen..“ (M1: 80-84).

Aktuell scheint besonders ein Junge den Unterricht regelmäßig und vehement zu unterbrechen, wodurch sich der interviewte Junge gestört fühlt. Dies wiederholt er mehrfach und scheint enttäuscht darüber zu sein, dass sich die Lehrer nicht durchsetzen können, um das unangemessene Verhalten des besagten Jungen zu unterbinden:

„Also wir haben jetzt zwei Lehrer: Frau X und Herr Y. Und die sagen auch, dem einen Kind sagen die immer, er soll halt (...) er soll es lassen, so laut zu sein und die ganzen Schimpfwörter zu sagen und so, aber es hilft bei ihm irgendwie nicht so viel“ (J1: 22 ff.).

Der Interviewte scheint sichtlich genervt von der Situation und betont, dass der Unterricht viel angenehmer ist, wenn der „Störenfried“ nicht anwesend ist. Wichtig ist ihm außer einer guten und ruhigen Lernumgebung auch, dass die Lehrer den Kindern zwar freundlich gegenüber treten, dabei jedoch unbedingt authentisch sein müssen (vgl. J1: 178-184). Das Mädchen fand außerdem die Smartboard-Situation in ihrer alten Schule ungerecht. Grund dafür, dass ihre

Klasse kein solches Medium bekam, war die Klassenlehrerin, die kein Smartboard benutzen wollte (vgl. M1: 49-54).

Der Junge hat das Gefühl, dass eine seiner Lehrerinnen die Mädchen ab und zu bevorzugt. Vor allem in Situationen, in denen es darum geht, wer gestört hat:

„Ja, die Mädchen stören zwar nicht so häufig wie die Jungs, aber wenn sie stören, dann sagen die auch nicht wirklich so „Sei leise“ oder so. Das ist eher bei den Jungs so“ (J1: 200 f.).

Beide befragten Kinder genießen Unterricht, der vielseitig und anschaulich ist. Auf neue Methoden im Unterricht lassen sich beide gern ein, solange es nicht „langweilig“ oder nur Schriftliches ist. Das Mädchen beschreibt es wie folgt:

„Zum Beispiel unser einer Lehrer, der macht dann zwischendurch auch mal ein paar Witze[...] Zum Beispiel eine Matheaufgabe und er fragt nach dem Ergebnis. Und wenn man sich dann so richtig verrechnet hat, dann sagt er so „What?!“ (lacht). Sowa halt. Also nicht so... nicht so langweilig machen“ (M1: 97-100).

„Herr S. [macht] mehr Späße und manchmal auch so Häuser baut mit Ausrechnen und so und bei Deutsch macht sie halt so normalen Unterricht. So richtig langweiligen Unterricht“ (M1: 103 f.).

Dem Mädchen ist außerdem wichtig, dass die Lehrinhalte den Ausgangslagen der Kinder entsprechend gestaltet werden und dass auf Besonderheiten wie zum Beispiel die Größe (Bsp. Sportunterricht) berücksichtigt wird:

„Ja mit meiner Größe halt auch. Das ist ein bisschen doof beim Sport. Wir machen zum Beispiel gerade Basketball beim Sport und dann ist es ein bisschen doof. Mit meiner Größe schaffe ich es eher nicht so, einen Korb zu werfen. Aber es kommt jetzt auch ein anderes Thema“ (M1: 64 ff.).

Dem Jungen scheint der Einbezug der Eltern recht wichtig zu sein, denn in zwei Textpassagen stellt er einen Bezug zwischen dem störenden Verhalten der Kinder und dem Wissen der Eltern darum her. Er findet es gut, wenn die Eltern darüber informiert sind, welches Verhalten die Kinder in der Schule an den Tag legen und sieht darin wohl auch die Möglichkeit, dass sich störendes Verhalten dann bessert:

„Weil seine Mutter, also die Mutter von dem Jungen kriegt, glaube ich, nicht so viel mit davon. Weil jetzt bei Freunden und so ist der immer so total nett, aber in der Schule ist er immer so ein bisschen total laut und so und ich glaub, die Mutter bekommt da nichts mit und deswegen spricht er das zu Hause irgendwie nie an“ (J1: 24-27).

Auf die Frage, ob die Kinder sich wohl in ihrer Schule fühlen, antwortet der Junge mit einem klaren Ja und macht sich eher Gedanken darüber, wie es anderen Kindern in der Schule geht (vgl. J1: 63-69). Das Mädchen hingegen ist sich nicht ganz sicher, wie sie die Frage beantworten soll. Auch nach Umformulieren der Frage, ist sie sich scheinbar noch unsicher und antwortet mit einem zögerlichen „Eher ja“ (vgl. 34-38). Sie kann jedoch nicht erklären, was sie zögern lässt. Sie unterscheidet zwischen der Pausen- und der Unterrichtssituation, wobei sie

sich im Unterricht wohler fühlt, auch wenn es manchmal etwas anstrengend ist und begründet dies mit dem Argument, dass man dort nicht beleidigt werde. Ergänzt aber sogleich, dass sie selbst eigentlich auch in der Pause nicht beleidigt werde (ebenda).

#### **4 Interpretation der Ergebnisse**

Der letzte Abschnitt hat nun einen Überblick darüber gegeben, welche Aspekte den interviewten Kindern in der Schule, im Unterricht und an den Lehrern wichtig erscheinen. Diese Ergebnisse sollen im weiteren Verlauf interpretiert und diskutiert werden. Die Aussagen der beiden wurden mit den erstellten Kriterien verglichen und können dazu genutzt werden, mögliche Konsequenzen für eine geschlechtergerechte Ausgestaltung von Schule zu ziehen.

Insgesamt ließen sich die meisten Aussagen der Befragten eindeutig in die bestehenden Kategorien einordnen. In der Darstellung der Ergebnisse wurde bereits darauf hingewiesen, dass einige Kategorien „leer“ blieben und dass dies vor allem darauf zurückzuführen ist, dass die Interviewerin diese Kategorien in ihrem Leitfaden nicht berücksichtigt hatte.

Gleichsam sprachen beide Befragten oft ein Thema an, was sich eher schwierig zuordnen ließ und in der Darstellung der Ergebnisse keine Beachtung erhielt. In der Klasse der beiden Kinder scheint es aktuell das Problem zu geben, dass einige Kinder eine Außenseiterposition einnehmen und von anderen Kindern oft beleidigt werden. Dies sprachen die befragten Kinder hauptsächlich im Kontext von Gerechtigkeit bzw. ungerechter Behandlung an. Das Mädchen äußerte sich wie folgt dazu:

„Also es gibt einen Jungen in meiner Klasse, der wird gemobbt, weil er auch so dick ist und er kommt aus [einem anderen Land] und so. Und deswegen wird er ziemlich viel gemobbt. Das finde ich ziemlich unfair, dass sie ihn nur wegen Aussehen und Herkunft (...) halt beleidigen“ (M1: 9-12).

Auch der Junge äußert sich zu dieser Situation:

„Die ganzen Jungs aus unserer Klasse sind alle so zusammen, aber die sind halt manchmal so ein bisschen zerstritten. Da herrscht eine angespanntere Atmosphäre als bei den Mädchen. Und da gibt es halt einen Jungen, der ist – finde ich und das hab ich ihm auch schön öfters gesagt - dass er... Also zu den anderen Kindern, diesen eher Außenseitern, ist er total unfreundlich irgendwie. Es ist nicht richtig... Also Mobben ist es jetzt nicht richtig, aber es geht schon in die Richtung. Und das hab ich dem auch schon ganz oft gesagt, dass er das lassen soll“ (J1: 51-57)

Hier wird also deutlich, dass beide Kinder die aktuelle Situation nicht akzeptieren. Im Gespräch nach dem Interview mit dem Mädchen hat die Interviewerin noch erfahren, dass sich das Mädchen auch sehr dafür einsetzt, dass solche Ungerechtigkeiten unterbunden werden und dass ihr Lehrer dies auch im Lernentwicklungsgespräch wertschätzend erwähnt hat. Bei-

de Kinder sind also sensibel für Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit. Weniger ist den beiden scheinbar bewusst, inwiefern sie selbst als Mädchen oder als Junge Ungerechtigkeit erfahren.

Das Mädchen spricht ganz selbstverständlich davon, dass im Sportunterricht klare Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen herrschen. Zwar betont sie, dass das Verhältnis eigentlich ausgeglichen sei, jedoch fällt ihr kein Beispiel dafür ein, was Mädchen besser können als Jungs:

„[E]igentlich ist das ja ein bisschen gleich aufgeteilt, oder? Mädchen können besser (...) keine Ahnung, was machen und die Jungs können dafür besser Fußball spielen. Also eigentlich ist das ja aufgeteilt“ (M1: 75 ff.).

Im weiteren Gespräch gruppiert sie Jungs und Mädchen sogar nach gut und schlecht ein, wobei die Jungen das Prädikat *gut* erhalten. Zwar scheint ihr diese Aussage etwas unangenehm zu sein, da sie diese etwas zögerlich ausspricht und versucht, abzumildern. Dennoch vertritt sie diese Meinung wohl und sieht dies auch als gegebene Tatsache an, die zwar ungerecht, aber unveränderlich ist:

„Also ich finde das, also ich als Mädchen, finde das ein bisschen unfair bei Sport. Ich mach gerne Sport, aber ich bin nicht sooo gut. Und da haben die Jungs schon einen Vorteil, finde ich. Die sind meistens größer und kräftiger (lacht). Bisschen stärker. Zum Beispiel bei Basketball, muss man den Ball ja auch mal hoch kriegen.

*Und hast du eine Idee, wie es besser werden könnte?*

Naja, ich bin ja jetzt ein Mädchen. Das kann ich ja nicht mehr ändern (lacht). Ich weiß nicht, was man da machen könnte.

*Und wie fändest du es, wenn die Jungs und die Mädchen getrennt Sport hätten?*

Nee, das finde ich doof. Weil dann sind ja... Jetzt nicht so richtig gesagt, aber dann sind ja die Guten und die Schlechten...“ (M1: 127-136)

Hieraus lassen sich schon erste Konsequenzen ableiten, die auf die Genderkompetenz der Lehrkräfte abzielen. Zum einen müssen die Lehrer und Lehrerinnen solche Einstellungen der Kinder wahrnehmen und anschließend adäquat darauf reagieren. Das bedeutet, dahingehend sensibilisiert zu sein, dass solche Einstellungen bewusst aufgedeckt werden, um dann beispielsweise alternative Perspektiven aufzuzeigen. Zum anderen wäre es förderlich, den (in diesem Fall Sport-) Unterricht methodisch so zu gestalten, dass die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen berücksichtigt werden und Lehrinhalte nicht zu Diskriminierung führen. Aus der Mädchenperspektive wurde deutlich, dass das sportliche Selbstbewusstsein von dem Gedanken untergraben wird, dass Jungs ohnehin die besseren Sportler seien. An dieser Stelle kann der Sportlehrer bzw. die Sportlehrerin tätig werden und den Unterricht methodisch so aufbauen, dass alle Kinder eigene Talente – fernab von geschlechtstypischen Zuschreibungen

– erkennen und Neues ausprobieren können, ohne vorab das Gefühl zu haben, ohnehin versagen zu werden.

Dem Jungen fällt nach längerem Überlegen auf, dass eine Lehrerin störendes Verhalten bei Mädchen eher toleriert als bei Jungen. Auch er versucht diese Tatsache etwas zu beschwichtigen und meint, dass man dies kaum bemerke:

„Ja, da können die Lehrer auch was dazu schreiben. Das steht dann bei Bemerkungen. Da kann man was hinschreiben. Und da können die Lehrer auch was hinschreiben, wenn die Kinder zu laut sind. Das macht die Frau V., die Deutschlehrerin, die macht das bei (...) Also die ist ein bisschen eher so... Mädchen... Aber auch nicht doll.

*Nicht doll. Aber in manchen Situationen merkst du das schon ein bisschen?*

Ja, die Mädchen stören zwar nicht so häufig wie die Jungs, aber wenn sie stören, dann sagen die auch nicht wirklich so „Sei leise“ oder so. Das ist eher bei den Jungs so. Aber auch nicht richtig doll. Dann hat sie bei zwei Jungs, die waren auch wirklich die ganze Zeit laut und haben miteinander geredet, obwohl die relativ weit auseinander saßen. Das fand ich eigentlich auch okay, aber die ist schon manchmal mit den Jungs... Aber das bemerkt man eigentlich fast gar nicht“ (J1: 194-204)

Da beide Aussagen unterschiedliche Ausgangspunkte von Ungerechtigkeit innehaben (die des Mädchens die scheinbar natürlich gegebene - also gesellschaftlich tradierte - und die des Jungen auf unterschiedlichem Verhalten der Lehrkräfte beruhende), ist es natürlich schwierig, diese miteinander zu vergleichen. Es fällt jedoch auf, dass sich beide beim Aufdecken der genannten Ungerechtigkeiten etwas unwohl fühlen und ihre Aussagen möglichst aufweichen. Dies erweckt den Eindruck, als wäre es ihnen unangenehm, die benannten Situationen als ungerecht zu definieren.

Hieraus lassen sich weitere Konsequenzen für das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer ziehen. Ganz davon abgesehen, dass es wichtig ist, dass jeder einzelne Lehrer und jede einzelne Lehrerin das eigene Verhalten und den Umgang mit Mädchen und Jungen reflektiert, muss es als selbstverständlich angesehen werden, dass auf Missstände oder Ungerechtigkeiten aufmerksam gemacht werden kann und soll. Dies kann jedoch nur geschehen, wenn die Lehrkräfte selbst eine solche Einstellung vertreten und eine solche Haltung auch in der ganzen Schule auf allen Ebenen gelebt wird. Dieser Aspekt betrifft vor allem die Dimension der Orientierungsqualität. Ausgeweitet werden kann dieser Aspekt dann auf Ebene der Prozessqualität, wo die konkreten Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden, genauso auch innerhalb der einzelnen Akteur-Gruppen selbst, geprägt sein müssen von den Werten und Überzeugungen im Sinne der geschlechtergerechten Pädagogik.

An die verinnerlichten Normen, Werte und Haltungen knüpft die Anmerkung des Mädchens bezüglich des Smartboards an. Sie findet es ungerecht, dass in ihrer damaligen Grundschule

alle Klassen außer ihre eigene über ein Smartboard verfügten. Grund dafür war scheinbar, dass ihre Klassenlehrerin nicht mit einem solchen Medium arbeiten wollte. Neben der Tatsache, dass dadurch die gesamte Klasse im Vergleich zu den anderen Klassen benachteiligt wurde, ist ein weiterer Aspekt interessant. Zwar hat das Mädchen nichts in diese Richtung angesprochen, denkbar wäre es trotzdem, dass einige Kinder diese Abwehrhaltung der Lehrerin gegenüber neuen Medien und moderner Technik im Rahmen ihrer bisherigen Sozialisationserfahrungen in das mitunter noch existierende Schema „Frauen können nichts mit Technik anfangen“ einordnen. Somit wäre dies ein weiterer Beleg dafür und entsprechende stereotype Denkmuster wären nicht gebrochen sondern untermauert. Natürlich ist dieser Schritt recht weit gedacht, dennoch sind es genau solche Aneinanderreihungen von bestehenden Sozialisationserfahrungen und stereotyp geprägten Denkweisen, die das Ungleichgewicht je nach Situation zugunsten der Frauen oder der Männer weiter ausbauen.

Auf der Ebene der Strukturqualität und den dafür erarbeiteten Kriterien gehen die Meinungen der befragten Kinder in dieselbe Richtung. Beide finden, dass die Räumlichkeiten der Schule erneuert werden müssten. Dem Jungen ist besonders – wie auch bereits schon erwähnt – die Funktionalität der Einrichtungsgegenstände und die Sauberkeit der Räume wichtig. Er bemängelt zum Beispiel das Sofa, welches nicht mehr genutzt werden kann, weil es kaputt gegangen ist (vgl. J1: 91ff.). Dies könnte darauf hinweisen, dass ihm als Jungen auch Rückzugsorte wichtig sind. An dieser Stelle kann der Wunsch des Mädchens, auch den Fußballplatz nutzen zu können (vgl. M1: 80-84), als Gegenbeispiel angeführt werden. Diese Bedürfnisse müssen erkannt werden und entsprechende Strukturen müssen geschaffen werden. Im Falle des Sofas würde eine Neuanschaffung oder gegebenenfalls die Reparatur des alten Möbelstücks genügen, wohingegen für die Nutzung des Fußballplatzes eventuell neue Regeln oder Ähnliches aufgestellt werden müssten, damit auch all jene Kinder, die sich bisher nicht trautes, die Möglichkeit hätten, den Platz zu nutzen.

Die ausgewählten Textpassagen erschienen am besten geeignet, um der Fragestellung der Arbeit nachzugehen und Hinweise zu extrahieren, die Aufschluss darüber geben können, wie Schule geschlechtergerecht gestaltet werden kann. Aus der Interpretation der Ergebnisse geht deutlich hervor, dass es durchaus wichtig ist, nach der Perspektive der Kinder zu fragen. So werden eventuell Ungerechtigkeiten aufgedeckt, die auf festgefahrenen Strukturen basieren. Als abschließende Betrachtung der Ergebnisse lässt sich sagen, dass es also sinnvoll ist, qualitative wie auch quantitative Erhebungen an der Schule durchzuführen.

## Fazit

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Geschlechtergerechtigkeit im Kontext der Erziehung und Bildung im Sinne der geschlechtergerechten Pädagogik hat an verschiedenen Stellen deutlich gemacht, welche Einschränkungen sich mitunter an die Zugehörigkeit einer Geschlechtergruppe knüpfen. Mögliche Potentiale, Talente und Interessen gehen viel zu oft in einem Meer von Rollenzuschreibungen, stereotypem Anpassungsverhalten und geschlechtstypischen Denkweisen unter.

Um bei dieser Metapher zu bleiben, kann die geschlechtergerechte Pädagogik nun als ein Rettungsboot betrachtet werden, welches mit einer genderkompetenten Besatzung versucht, all das einzufangen und zu angeln, was über Bord gegangen ist. Die Pädagogen und Pädagoginnen haben verschiedene Möglichkeiten, den Kindern Handlungsspielräume und Alternativen zu tradierten Lebensformen zu eröffnen. Ob sie das Geschlecht nun dramatisieren oder ob sie eher auf eine Entdramatisierung von Geschlecht setzen, kann ihnen überlassen werden. Wichtig ist, dass sie selbst einen Handlungsbedarf sehen. Die eigenen Überzeugungen, Werte und Normen spielen eine besonders große Rolle. Denn diese äußern sich letztlich in ihren Handlungen, die wiederum die Sozialisation der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Wichtig ist also das bewusste Reflektieren der eigenen Haltung. Es kann somit konstatiert werden, dass die Lehrkräfte einen bedeutsamen Teil zum erfolgreichen Umsetzen der geschlechtergerechten Pädagogik beitragen.

An dieser Stelle werden auch die ersten Grenzen einer geschlechtergerechten Ausgestaltung von Schule deutlich: Nur, wenn die Pädagogen und Pädagoginnen erkennen, welche Möglichkeiten die geschlechtergerechte Pädagogik eröffnet und sich selbst darauf einlassen, kann das Boot in See stechen. Die Besatzung muss einen hohen Grad an Reflektions- sowie Veränderungsbereitschaft mitbringen, um auf dem richtigen Kurs zu bleiben.

Auch wenn das metaphorische Rettungsboot gut besetzt ist, gibt es natürlich immer noch andere Einflüsse, die das Boot kentern lassen können. Solche Faktoren machen sich in den Ausführungen zu Qualität bemerkbar. Um möglichst alle Aspekte auf schulischer Ebene zu berücksichtigen, die in irgendeiner Weise Einfluss auf die geschlechtergerechte Gestaltung des pädagogischen Alltags nehmen können, wurden zahlreiche Kriterien auf den verschiedenen Dimensionen pädagogischer Qualität entwickelt. Der Kodierleitfaden, der auf Grundlage dieser Kriterien für die Auswertung der beiden Interviews erarbeitet wurde, stellt eine gute Orientierung für all jene dar, die sich dem Projekt einer geschlechtergerechten Gestaltung von

Schule annehmen möchten. Jedoch besteht bei diesem Leitfaden keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Die SchülerInnenperspektive hat einige Hinweise geben können, an welchen Stellen noch keine Geschlechtergerechtigkeit erreicht ist. Dies weist darauf hin, dass qualitative wie auch quantitative Erhebungen durchaus wichtige Aspekte ans Licht bringen und somit nötige Veränderungsprozesse anstoßen können.

Letztlich bleibt festzuhalten, dass perspektivisch gesehen die geschlechtergerechte Pädagogik nicht mehr bloß als Rettungsboot betrachtet, sondern als tägliches Transportmittel genutzt werden sollte. Die geschlechtergerechte Pädagogik stellt im institutionellen Kontext von Bildung und Erziehung eine Möglichkeit dar, die Jungen und Mädchen bei ihrer Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen, damit diese die Freiheit haben, sich gemäß ihrer persönlichen Bedürfnisse und fernab von Rollenzuschreibungen zu entfalten. Natürlich erfolgt die Sozialisation von Kindern nicht nur in einer pädagogischen Einrichtung; auch andere Faktoren nehmen Einfluss auf die Identitätsentwicklung der Kinder – so zum Beispiel die Familie oder die Medien. Schule ist also nur eine von unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen. Eine geschlechtergerechte Ausgestaltung von Schule stellt folglich lediglich einen Teil des Weges dar, auf dem sich die Gesellschaft in Richtung Geschlechtergerechtigkeit befindet und somit das besagte Meer von Rollenzuschreibungen, stereotypem Anpassungsverhalten und geschlechtstypischen Denkweisen zu befreien versucht.

## Literaturverzeichnis

- Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2013): Wie gerecht ist unsere Welt?. Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Bauer, Karl-Oswald et al. (2010): Pädagogische Qualität messen. Ein Handbuch. Münster: Waxmann Verlag GmbH
- BMFSFJ (2014): Strategie „Gender Mainstreaming“ [online] URL: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung,did=192702.html> [Zugriff: 5.3.2015]
- Breitenbach, Eva 2010: Zur Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für die Arbeit im Elementarbereich. In: Hagedorn, Jörg et al. (Hrsg.) 2010: Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bundeszentrale für politische Bildung o.J.: Gender Mainstreaming [online] URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/gender/gender-mainstreaming/> [Zugriff: 5.3.2015]
- Budde, Jürgen/ Scholand, Barbara/ Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Buholzer, Alois (Hrsg.)/ Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.) (2010): Alle gleich – alle unterschiedlich!. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer; Zug: Klett und Balmer
- Büntig, Karl-Dieter/ Ader, Dorothea (1992): Fremdwörter-Lexikon. Chur: Isis Verlagsgesellschaft AG
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2010): Mädchen und Jungen im Unterricht. In: Buholzer, Alois (Hrsg.)/Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.) (2010): Alle gleich – alle unterschiedlich!. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer; Zug: Klett und Balmer, 16-27
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2013): Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts. In: tadler-Altman, Ulrike (Hrsg.) (2013): Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 12-28
- Fend, Helmut (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulvergleichs. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag
- Fend, Helmut (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, Andreas (Hrsg.)/ Hornstein, Walter (Hrsg.)/ Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 55-72
- Fend, Helmut (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder

- Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.)/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 371-395
- Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.)/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft
- Fthenakis, Vassilios et al./ BMBF (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsforschung Band 16. Berlin
- Galiläer, Lutz (2005): Pädagogische Qualität. Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag
- GenderKompetenzZentrum (o.J): Gender Kompetenz [online] URL: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gender/genderkompetenz.html> [Zugriff: 4.3.2015]
- Gerecht, Marius (2006): Schulqualität und Schulevaluation. Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der pädagogischen Entwicklungsbilanzen. Frankfurt a.M.: GFPPF; Frankfurt a.M.: DIPF
- Gröhlich, Carola (2012): Bildungsqualität. Strukturen und Prozesse in Schule und Unterricht und ihre Bedeutung für den Kompetenzerwerb. Münster: Waxmann Verlag GmbH
- Hagen, Markéta von/ Willems, Johanna (2011): Gender – Schlüsselthema für Entwicklung sowie Bildung für Nachhaltige Entwicklung [online] URL: <urn:nbn:de:0111-opus-94359> [Zugriff: 5.3.2015]
- Harvey, Lee/ Green, Diana (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, Andreas (Hrsg.)/ Hornstein, Walter (Hrsg.)/ Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 17-39
- Hees, Sonja (2005): Grundlagen des Qualitätsmanagements. Studienbuch 5 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen: ibus-Verlag
- Heid, Helmut (2000): Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, Andreas (Hrsg.)/ Hornstein, Walter (Hrsg.)/ Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 41-51
- Helmke, Andreas (Hrsg.)/ Hornstein, Walter (Hrsg.)/ Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Helmke, Andreas/ Hornstein, Walter/ Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In: Helmke, Andreas (Hrsg.)/ Hornstein, Walter (Hrsg.)/ Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 7-14
- Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2012): Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Horstkämper, Marianne (2013): Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrerberuf erwerben und ausbauen?. In: Stadler-Altman, Ulrike (Hrsg.) (2013): Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 29-42

- Höffe, Otfried (2015): Gerechtigkeit. In: Krell, Christian/Mörschel, Tobias (Hrsg.) (2015): Werte und Politik. Wiesbaden: Springer VS, 37-50
- Ihlau, Uwe (2008): Gender Parcours «mischen is possible». In: Kunert-Zier, Margitta/Krannich, Margret (Hrsg.) (2008): Vom Geschlechterquatsch zum Genderparcours. Geschlechtergerechte Bildung und Erziehung vom Kindergarten bis zum Jugendtreff. Essen: Klartext-Verlag, 75-86
- Jantz, Olaf/ Rauw, Regina (2001): Alles bleibt anders!. Standortbestimmung geschlechtsbezogener Pädagogik. In: Rauw, Regina/ Ottermeier-Glücks, Franz Gerd (2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen: Leske + Budrich, 17-41
- Jantz, Olaf/ Brandes, Susanne (2006): Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kahlert, Heike (2011): Gender Mainstreaming: ein Konzept für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule?. In: Krüger, Dorothea (Hrsg.) (2011): Genderkompetenz und Schulwelten: alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69-86
- Kaiser, Astrid/ Nacken, Karola/ Pech, Detlef (Hrsg.) (2002): Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule. Abschlussbericht zum niedersächsischen Schulversuch. Münster; Hamburg; London: LIT Verlag
- Krell, Christian/Mörschel, Tobias (Hrsg.) (2015): Werte und Politik. Wiesbaden: Springer VS
- Krüger, Dorothea (2011): Drei Jahrzehnte Forschung zu „Geschlecht und Schule“. Eine Einleitung. In: Krüger, Dorothea (Hrsg.) (2011): Genderkompetenz und Schulwelten: alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21-40
- Krüger, Dorothea (Hrsg.) (2011): Genderkompetenz und Schulwelten: alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kuckartz, Udo et al. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kunert-Zier, Margitta/Krannich, Margret (Hrsg.) (2008): Vom Geschlechterquatsch zum Genderparcours. Geschlechtergerechte Bildung und Erziehung vom Kindergarten bis zum Jugendtreff. Essen: Klartext-Verlag
- Kuper, Harm (2013): Qualität im Bildungssystem. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) (2013): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (o.J.): Gender-Mainstreaming in der Qualitätsanalyse – Qualitätstableau mit Leitfragen [online] URL: [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Grundlagen/Gender-Mainstreaming/Gender\\_in\\_der\\_QA.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Grundlagen/Gender-Mainstreaming/Gender_in_der_QA.pdf) [Zugriff: 7.3.2015]

- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD Publishing
- Peschl, Bärbel (2005): Geschlechtergerechte Schule. Achtung vor der individuellen Einzigartigkeit eines jeden Menschen. o.O: VAS Verlag für Akademische Schriften
- Pimminger, Irene (2012): Was bedeutet Geschlechtergerechtigkeit. Normative Klärung und soziologische Konkretisierung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Pimminger, Irene (o.J.): Geschlechtergerechtigkeit. Ein Orientierungsrahmen für emanzipatorische Geschlechterpolitik [online] URL: [http://www.defactoforschung.eu/sites/default/files/pdf/publikationen/expertisen/broschuere-geschlechtergerechtigkeit\\_2014.pdf](http://www.defactoforschung.eu/sites/default/files/pdf/publikationen/expertisen/broschuere-geschlechtergerechtigkeit_2014.pdf) [Zugriff: 4.3.2015]
- Rauw, Regina/ Ottermeier-Glücks, Franz Gerd (2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen: Leske + Budrich
- Rebel, Karlheinz (2011): Heterogenität als Chance nutzen lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Reese, Maike (2013): Grundkurs Schulmanagement IV. Basiswissen zum schulinternen Qualitätsmanagement. Kronach: Link
- Rohrmann, Tim (2010): Starke Mädchen – starke Jungen!. Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita [online] URL: [http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Starke%20M%C3%A4dchen,Starke%20Jungen\\_Geschlechterbewusste%20P%C3%A4dagogik%20als%20Schl%C3%BCssel%20f%C3%BCr%20Bildungsprozesse%20in%20der%20Kita.pdf](http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Starke%20M%C3%A4dchen,Starke%20Jungen_Geschlechterbewusste%20P%C3%A4dagogik%20als%20Schl%C3%BCssel%20f%C3%BCr%20Bildungsprozesse%20in%20der%20Kita.pdf) [Zugriff: 4.3.2015]
- Rolff, Hans-Günter (1999): Pädagogisches Qualitätsmanagement: Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung vor neuen Herausforderungen. In: Rösner, Ernst (Hrsg.) (1999): Schulentwicklung und Schulqualität. Kongressdokumentation 1. und 2. Oktober 1998. Dortmund: IFS Verlag, 15-34
- Rösner, Ernst (Hrsg.) (1999): Schulentwicklung und Schulqualität. Kongressdokumentation 1. und 2. Oktober 1998. Dortmund: IFS Verlag
- Rugor, Regina/ Studzinski, Gundula, von (2003): Qualitätsmanagement nach der ISO Norm. Eine Praxisanleitung für MitarbeiterInnen in sozialen Einrichtungen. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa
- Saarni, Carolyn (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, Maria v. (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S. 3-30
- Salisch, Maria v. (Hrsg.) (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Schmidt-Grunert, Marianne (2004): Grundlagen. In: Schmidt-Grunert, Marianne (Hrsg.) (2004): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 11-68
- Schmidt-Grunert, Marianne (Hrsg.) (2004): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Siegler, Robert et al./ Pauen, Sabina (Hrsg.) (2011): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 3. Auflage. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag

- Stadler-Altman, Ulrike (Hrsg.) (2013): Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich
- Stadler-Altman, Ulrike/ Schein, Sebastian (2013): Genderkompetenz als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung. In: Stadler-Altman, Ulrike (Hrsg.) (2013): Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 43-81
- Statistisches Bundesamt (2015): Bevölkerung (ab 15 Jahren): Deutschland, Jahre, Geschlecht, Altersgruppen, Allgemeine Schulausbildung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Sturm, Tanja (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 2000: 46. Jahrgang, Nr. 6, 809-829
- Terhart, Ewald (2002): Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt
- Viernickel, Susanne (2006): Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch 11 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen: ibus-Verlag
- Walter, Melitta (2005): Jungen sind anders – Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München: Kösel-Verlag GmbH & Co
- Westphal, Manuel/ Schulze, Nora (2012): Gender lernen?. Genderkompetenzen für Schülerinnen und Schüler. Opladen [u.a]: Budrich
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [online] URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519> [Zugriff: 2.3.2015]

## Anhang

### Interviewleitfaden

#### *Eröffnungsfrage:*

Ich habe schon öfters gehört, dass sich Kinder in der Schule ungerecht behandelt fühlen. Wie empfindest du das in deiner Schule? Gibt es dort Sachen, die du ungerecht findest oder wurdest du auch schon ungerecht behandelt? Erzähle mir einfach mal alles, was dir dazu einfällt und wie du damit umgehst.

- Versuch bitte, mir zu erklären, was für dich Gerechtigkeit ist.
- Ich würde gerne wissen, ob du dich in deiner Schule und Klasse wohlfühlst. Bitte erzähle mir auch, wieso oder wieso nicht.
- Stell dir vor, du könntest deine Schule ganz neu gestalten, also alles: das Schulgebäude, die Klassenräume, den Schulhof, die Turnhalle und alles was dir selbst einfällt. Die Schule soll so werden, damit du dort alles hast, was du brauchst, damit es dir gut geht. Beschreibe mir bitte, wie deine Schule aussehen würde und was es dort alles geben würde.
- Gibt es Sachen, die so bleiben würden, wie sie jetzt in deiner echten Schule sind? Welche wären das denn?
- Mich interessiert, ob du meinst, dass du in deiner Schule irgendwelche Nachteile hast. Wenn dir dazu etwas einfällt, erzähl mir bitte davon.
- Hast du schon einmal überlegt, ob das bei Mädchen/Jungen anders ist oder haben die dieselben Nachteile? Was denkst du darüber?
- Vielleicht hast du auch auch das Gefühl, manchmal bevorzugt zu werden? Das interessiert mich auch. Was meinst du, welche Vorteile hast du vielleicht gegenüber anderen Schülern oder Schülerinnen?
- Was meinst du, haben auch andere Mädchen/Jungen diese Vorteile?
- Wie findest du es, wie eure Lehrer und Lehrerinnen mit euch umgehen?
- Fallen dir vielleicht Situationen ein, in denen Mädchen und Jungen unterschiedlich von den Lehrerinnen und Lehrern behandelt werden? Erzähl mir bitte davon und wie du das findest.
- Was müssen deine Lehrer und Lehrerinnen tun, damit du gerne bei ihnen im Unterricht mitmachst und Spaß hast?
- Langweilst du dich manchmal im Unterricht? Woran liegt das dann?
- Erzähle mir doch mal, was dein eigenes Ziel in der Schule ist und was dir dort für dich selbst wichtig ist.
- Fallen dir noch Sachen ein, nach denen ich noch nicht gefragt habe, was du gerne erzählen würdest? Das kann alles Mögliche sein, alles ist wichtig für mich.

## Transkription J1

I: Ich habe schon öfters gehört, dass sich Kinder in der Schule ungerecht behandelt fühlen und ich würde einfach gerne mal wissen, wie ist das bei dir so in der Schule? Hast du auch das Gefühl, dass es da manchmal ungerecht zugeht? Gibt es Sachen, die da ungerecht sind, oder wurdest du auch schon ungerecht behandelt?

5 J1: Also, ja es gibt bei uns gibt es ein paar Jungs und bei den Mädchen weiß ich nicht so  
genau (...) Aber bei den Jungs ist es so, da gibt es halt drei, ja, drei Jungs und die, halt der  
eine, der eine ist (...) wirklich - also bei den Mädchen ist er total unbeliebt und bei den Jungs  
ist er auch nicht gerade beliebt. Aber der macht sich auch nicht so beliebt, weil er immer  
irgendwie (...) Er (...) ist immer so laut und sagt dann immer Schimpfwörter und schubst und  
10 so. Und dann gibt es noch einen, der (...) der ist irgendwie, er hängt halt immer irgendwie  
(...) Also es ist so, wenn man was alleine machen will, dann kommt er immer und halt der ist  
auch nicht so beliebt und dann gibt es noch einen. Der ist, also eigentlich ist der total nett,  
aber er ist manchmal, er wird manchmal so ein bisschen brutal, wenn man ein Spiel spielt  
oder so, z.B. Fangen oder so, dann wird er manchmal (...) dann rastet er manchmal so ein  
15 bisschen aus, dann wird er so ... dann treibt er es halt ein bisschen zu weit. Und ja, die sind  
halt wirklich, die sind halt drei und dann gibt es halt noch einen und der ist aber ... also der ist  
so ein bisschen merkwürdig. Der [kommt aus einem anderen Land], der ist so ein bisschen  
merkwürdig, aber er ist jetzt nicht schlimm. Also ich finde sie alle drei nicht schlimm. Also  
einen, also die beiden, die am schlimmsten sind, die nerven manchmal richtig. Die sind halt  
20 einfach total laut immer und rufen die ganze Zeit rein. Der eine nicht, aber es gibt einen  
Jungen und der ist das.

I: Und hast du das Gefühl ... oder wie gehen die Lehrer damit um? Tun die was dagegen oder ...

J1: Also wir haben jetzt zwei Lehrer: Frau X und Herr Y. Und die sagen auch, dem einen Kind  
25 sagen die immer, er soll halt (...) er soll es lassen, so laut zu sein und die ganzen  
Schimpfwörter zu sagen und so, aber es hilft bei ihm irgendwie nicht so viel. Weil seine  
Mutter, also die Mutter von dem Jungen kriegt, glaube ich, nicht so viel mit davon. Weil jetzt  
bei Freunden und so ist der immer so total nett, aber in der Schule ist er immer so ein bisschen  
total laut und so und ich glaub, die Mutter bekommt da nichts mit und deswegen spricht er das  
30 zu Hause irgendwie nie an. Und ja....

I: Okay, und hast du das Gefühl, dass sich alle von ihm gestört fühlen?

J1: Ja! Auf jeden Fall. Das ist so. Also die ganzen Jungs aus der Klasse sind immer so... Die  
sagen immer: „Oh Mann, das nervt echt!“ und so.

I: Und findest du das auch ein bisschen ungerecht, dass ihr da quasi drunter leidet?

35 J1: Also ich finde es manchmal ... Zum Beispiel bei Theater... Wir hatten heute auch, haben  
wir immer die letzten beiden Stunden Theaterunterricht und da denken irgendwie aber alle  
Jungs, außer halt so zwei, drei, denken das wäre irgendwie Freizeit und sind total laut, rennen  
da herum und das nervt mich halt immer total, weil wir haben auch eine neue Theaterlehrerin.  
Die ist ganz neu, erst seit diesem Halbjahr und die kennt den Namen von dem Jungen schon  
40 auswendig, weil sie ihn so oft aufruft, dass er leise sein soll. Also das nervt manchmal echt

schon und dann hat er, ist er jetzt auch ... Da hatten wir Vertretung und da sind wir in die Bibliothek bei uns gegangen und sollten da halt Musikvertretung haben und da war der halt so laut, dass ihn die Aufpasserin hat ihn dann zum vertretenden Schulleiter geschickt und da war es halt deutlich leiser.

45 I: Und das war angenehmer für euch? Das glaube ich. Und ich gehe jetzt mal so ein bisschen meine Fragen hier durch... Meine Arbeit schreibe ich ja über Gerechtigkeit, das ist ein Thema. Jetzt würde ich gerne wissen, was verstehst du denn unter Gerechtigkeit?

J1: Also Gerechtigkeit ist halt irgendwie, dass man... Man darf zwar manchmal laut sein und Spaß haben, aber man sollte jetzt nicht übertreiben und irgendwie die ganze Zeit rumplärren und die anderen total stören. Das so zum Lautsein die Gerechtigkeit. Zur Schule... Und man sollte halt nicht (...) (lacht)

I: Lass dir ruhig Zeit. Du kannst auch mit Beispielen versuchen, es zu erklären, so wie du es gerade gemacht hast. Das war doch gut.

J1: Und dann ist Gerechtigkeit auch... Es gibt einen Jungen, der ist nett halt. Der macht was mit den Jungs aus unserer Klasse. Das machen aber alle. Die ganzen Jungs aus unserer Klasse sind alle so zusammen, aber die sind halt manchmal so ein bisschen zerstritten. Da herrscht eine angespanntere Atmosphäre als bei den Mädchen. Und da gibt es halt einen Jungen, der ist – finde ich und das hab ich ihm auch schön öfters gesagt - dass er... Also zu den anderen Kindern, diesen eher Außenseitern, ist er total unfreundlich irgendwie. Es ist nicht richtig...  
60 Also Mobben ist es jetzt nicht richtig, aber es geht schon in die Richtung. Und das hab ich dem auch schon ganz oft gesagt, dass er das lassen soll, weil der sagt irgendwie... Und vor allem, das sagt er auch zu seinem besten Freund mit dem er schon in der alten Klasse war, er wäre so dick und würde zur Schule rollen, obwohl der überhaupt nicht dick ist. Der ist ein bisschen pummeliger, aber er ist auf jeden Fall nicht dick. Und (...) das versteh ich auch unter  
65 Gerechtigkeit, dass man nicht so gemein sein darf. Und (.....)

I: Wenn dir nichts mehr einfällt dazu, ist das okay. Ich würde auch noch gerne wissen, ob du dich in deiner Klasse und Schule wohlfühlst.

J1: Also ich fühle mich, ich fühle mich sehr wohl. Aber ich finde halt, dass sich die anderen manchmal nicht so richtig wohl fühlen. Und (...) ein Junge, der heißt P., der findet sich auch ungerecht behandelt.  
70

I: Aber so insgesamt fühlst du dich also wohl. Woran liegt das wohl? Also was findest du besonders gut zum Beispiel?

J1: Ich hab einfach viele Freunde und die sind auch manchmal nett zu mir also die sind imm... also meine guten Freunde sind immer nett zu mir. Und die, die so ein bisschen halt unbeliebt sind, mit denen mach ich auch manchmal was und dann sind die auch total lustig. Aber  
75 manchmal nerven die mich auch, weil sie dann ständig... Die rennen mir dann die ganze Zeit hinterher und wollen irgendwie... Das nervt dann manchmal so ein bisschen. Oder die rennen einem hinterher und dann sagt man irgendwas wie: „Können wir nicht mal grade was alleine besprechen?“ oder irgendwie sowas und dann sind sie gleich beleidigt und gehen weg und das  
80 nervt mich dann schon manchmal, aber sonst fühle ich mich total wohl.

I: Stell dir vor, du könntest deine Schule ganz neu gestalten, also das Gebäude, den Schulhof, Klassenräume, alles was dir einfällt... Wie würde die denn dann aussehen, was würde es dort geben? So, dass du dich wohlfühlst, also dass es dir gut geht.

J1: Also ich spiele jetzt selber nicht so gerne Fußball, aber...

85 I: Sprich ruhig erst mal von dir, wie deine Schule aussehen soll.

J1: Achso, okay, ja. An sich finde ich die Schule eigentlich ganz gut. Also das ist ja ein Gymnasium und die fünften Klassen, ich weiß nicht... Das geht, also das geht mir jetzt nicht so. Vielleicht... Da gibt es jetzt nicht so viele Spielgeräte, aber das stört mich jetzt auch nicht so wirklich. (.....)

90 I: Wie sind denn zum Beispiel die Klassenzimmer so?

J1: Achso ja, die Klassenzimmer! Also unter den Tischen klebt überall Kaugummi, das finde ich nicht so lecker und (...) Also die Klos, die stinken und da liegt dann immer was herum, also nicht so leckere Sachen. Manchmal liegt auch Essen in den Pissuirs. Also (lacht), die Klos sind nicht so lecker, die müssten mal gemacht werden. Und – das erzählen ganz viele Mädchen (lacht) – da ist ein riesiges Loch in ihren Türen immer. In jeder Tür ist so ein Loch, das wurde da reingeschnitten oder so. Bei uns gehen die Türen nicht mehr richtig zu und also das ist nicht so gut da. Die Toiletten sollten nochmal neu gemacht werden. Die Kaugummis... Und bei den Klassenzimmern, da ist halt manchmal, dass da halt... Da ist es halt ein bisschen dreckiger, aber.. Und der Gruppenraum. Da stand die ganze Zeit ein Sofa (lacht), das ist irgendwie eingekracht. Aber unseren Klassenraum wollen wir auch nochmal verschönern. Und da sprechen wir auch immer im Klassenrat, da ist das auch immer ein Thema.

95  
100

[Unterbrechung: Mutter kommt kurz rein und stellt sich vor]

I: Also dir ist es aber schon wichtig, dass es schön aussieht da?

J1: Ja, ein bisschen ordentlicher, aber sonst finde ich das alles schon okay. Für eine Schule. Da gibt es halt einen Hausmeister und den Gehilfen vom Hausmeister, um die große Schule da zu säubern, da brauchen die schon ziemlich viel... Das ist ziemlich viel Arbeit. Da kommen auch ganz oft Kinder zu denen und fragen sie, ob sie irgendwas reparieren können. Meistens sind das nur so Kleinigkeiten. Die Tür klemmt oder so.

105

I: Muss ja aber auch gemacht werden. Glaubst du, dass du irgendwelche Nachteile hast? Im Unterricht oder in der Schule insgesamt. Gibt es was, was für dich blöd ist, was für andere nicht so ist?

110

J1: (...)

I: Oder dass vielleicht ein Lehrer oder eine Lehrerin anders mit dir umgegangen ist...

J1: Also wir hatten jetzt so einen Vertretungslehrer, aber ich glaube, den mag keiner so richtig. Herrn M. Aber den hatten wir nur eine Stunde – der war zwar sehr doof, aber den hatten wir ja nicht richtig im Unterricht. Aber sonst komme ich gut zurecht in der Schule.

115

I: Und hast du das Gefühl, dass Manche Kinder bevorzugt werden von Lehrern? Du kannst auch selbst auslegen, was du unter bevorzugen verstehst.

J1: (...)

120 I: Vielleicht gibt es ja auch einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungs?

J1: Es ist ein bisschen so, dass die Jungs und Mädchen nicht so viel miteinander machen, aber das wird sich bestimmt noch ändern.

I: Ja, bestimmt. Und glaubst du, dass die Lehrer da was ändern könnten, dass die euch ein bisschen unterstützen könnten?

125 J1: Ich glaube nicht, weil Kinder können sich ja auch aussuchen, mit wem sie was zusammen machen wollen. Also manche Jungs... Oder manche Mädchen haben auch Probleme, mit Jungs zusammen zu arbeiten. Also ich hab das überhaupt nicht, aber manche haben das halt und deswegen üben wir das auch gerade. Machen zum Beispiel immer Junge-Mädchen-Partnerarbeit. Das machen wir ganz oft

130 I: Und wie findest du das?

J1: Ich hatte ja noch nie ein Problem, mit Mädchen zu arbeiten. Aber ich finde das eigentlich ganz gut.

I: Und wie ist eure Sitzordnung so?

J1: Auch Junge-Mädchen.

135 I: Und wie findest du das?

J1: Das finde ich okay. Manchmal sitzen auch Jungs nebeneinander oder die Mädchen sitzen zu zweit, ja aber (...)

I: Würdest du dir lieber aussuchen können, neben wem du sitzt?

140 J1: Das gibt es auch. Wir machen drei oder vier mal hintereinander Junge-Mädchen, dann dürfen wir halt einmal aussuchen. Oder auch mal für zwei Wochen aussuchen.

I: Jetzt geht es um den Unterricht. Was müssen denn die Lehrer tun, damit du Spaß hast am Unterricht und gerne mitmachst?

145 J1: Also am Anfang mochte ich Natur und Technik. Das heißt bei uns NUT. Das ist Bio, Physik und alles. Das ist dann so zusammengemixt. Das hat man halt in der fünften und sechsten, glaube ich. Und da finde ich... Das hat mir am Anfang total Spaß gemacht, aber jetzt macht mir das irgendwie nicht mehr so viel Spaß. Wir machen da jetzt irgendwie nur noch schriftliche Sachen und vorher haben wir dann irgendwie... hat der Lehrer... Das war so eine Maschine, da kann man an so einem Rad drehen und dann erzeugt das so Blitze, die so zwischen zwei Metallkugeln... Also am Anfang haben wir so ein paar Experimente gemacht  
150 und haben auch immer... Aber das war dann zum Thema Wasser, haben wir richtig viele Versuche gemacht und zum Thema Luft haben wir so einen Holzgleiter gebaut, das hat auch

richtig Spaß gemacht. Aber da machen wir nicht so viele Ver.... Also doch! Da haben wir auch schon Versuche gemacht. Also eigentlich... Ich mag halt das Schriftliche nicht so gerne.

155 I: Du magst es also lieber, wenn der Unterricht eher praktisch ist, mit Experimenten, Versuchen, wo man auch selbst mal was machen kann?

J1: Ja genau, das auf jeden Fall.

I: Und das gilt auch für alle Fächer? Deutsch, Englisch....?

160 J1: Ja. Mir fällt auch kein Fach ein, was ich nicht mag. Englisch finde ich im Moment zwar ein bisschen langweilig, weil wir da Grammatik machen, aber das ist ja... Das muss man ja auch machen. Und Deutsch das macht gerade total Spaß. Da lesen wir gerade eine Buchlektüre und machen dazu ein Lesetagebuch über „Hexen hexen“. Das macht total Spaß. Und Mathe macht auch total Spaß

I: Was ist dein eigenes Ziel in der Schule? Also was ist für dich selbst in der Schule wichtig?

165 J1: Ich will natürlich was lernen (lacht), aber das ist... Also alle sagen ja immer, sie wollen nicht in die Schule gehen. Aber ich glaube, wenn sie irgendwie die ganze Zeit zu Hause bleiben würden, fänden sie das auch nicht mehr so cool, weil dann würde denen total langweilig werden. Und also ich finde Schule jetzt nicht schlimm. Und (.....)

I: Möchtest du denn mal Abitur machen?

J1: Ja, genau, das natürlich auch.

170 I: Jetzt würde ich nochmal an diese Jungs anknüpfen, über die du vorhin gesprochen hast. Wie gehen eure Lehrer denn damit um? Hast du das Gefühl, dass sie alle Jungs dann verallgemeinern, zum Beispiel sagen: „Ach, die Jungs schon wieder...“?

J1: Nein, das sind dann nur die drei Jungs. Und das Lautsein bezieht sich auf zwei Jungs. Es gibt halt insgesamt vier Jungs, die halt nicht so... Aber, ich kann ja mal die Namen nennen?

175 I: Ja, die erfährt auch niemand. Ich anonymisiere die.

180 J1: Die heißen F., D., T. Und P. Und der F. Ist halt immer total laut immer und T. Hängt immer wie eine Klette an einem und geht einem hinterher und ist danach beleidigt. Und D., das ist der Koreaner, mit dem verstehe ich mich im Moment eigentlich total gut und den finde ich auch lustig. Nur manchmal ist das dann so ein bisschen komisch irgendwie (lacht), aber es ist auch nicht schlimm jetzt.

I: Okay und gibt es sonst noch irgendetwas, was du noch loswerden möchtest. Für mich ist alles wichtig.

185 J1: Obwohl, doch! Nochmal zu dem, was Lehrer halt... Also das Fach Musik, das finde ich eigentlich nicht schlimm, aber die Lehrerin, die mag keiner. Und die versucht immer total nett zu sein, ist sie aber gar nicht. Die gibt uns immer einen Haufen Hausaufgaben auf. Dann sollten wir mal eine ganze Seite mit so einer Notenschrift vollschreiben und dann sollten wir noch Arbeitsblätter machen und das irgendwie... Okay, dafür ist es aber... Wir haben da schon

viel Zeit, das ist jetzt nicht so viel. Das kommt einem nur so viel vor. Aber die ist halt irgendwie so ein bisschen unfreundlich.

190 I: Kannst du dazu mal noch andere konkrete Beispiele nennen? Was meinst du mit unfreundlich?

J1: Wenn man einmal eine Sache vergisst, gibt es halt gleich einen Strich. Und andere Lehrer, die sagen dann: „Ja, beim nächsten Mal gibt es einen Strich.“. Und wir haben jetzt auch so ein... Am Freitag gibt man immer die Hausaufgabenhefte ab, da haben wir extra so eins von unserer Schule bekommen. Da kriegen wir dann immer so ein kleines Zettelchen reingeklebt, da steht dann jedes Fach drauf und „Störung, Zuspätkommen“ und das alles. Und da kann man da alles eintragen. Und bei der Lehrerin, da hatten wir das noch gar nicht eingeführt, obwohl... doch... Aber die hat noch nichts eingetragen. Also aber da trägt halt jeder Lehrer... Aber das finde ich eigentlich ganz gut, weil die Kinder, die halt irgendwie... Halt ein paar Kinder, da sehen die Eltern auch mal (...)

I: Also das ist ein Zettel für die Eltern?

J1: Ja, da können die Lehrer auch was dazu schreiben. Das steht dann bei Bemerkungen. Da kann man was hinschreiben. Und da können die Lehrer auch was hinschreiben, wenn die Kinder zu laut sind. Das macht die Frau V., die Deutschlehrerin, die macht das bei (...) Also die ist ein bisschen eher so... Mädchen... Aber auch nicht doll.

I: Nicht doll. Aber in manchen Situationen merkst du das schon ein bisschen?

J1: Ja, die Mädchen stören zwar nicht so häufig wie die Jungs, aber wenn sie stören, dann sagen die auch nicht wirklich so „Sei leise“ oder so. Das ist eher bei den Jungs so. Aber auch nicht richtig doll. Dann hat sie bei zwei Jungs, die waren auch wirklich die ganze Zeit laut und haben miteinander geredet, obwohl die relativ weit auseinander saßen. Das fand ich eigentlich auch okay, aber die ist schon manchmal mit den Jungs... Aber das bemerkt man eigentlich fast gar nicht.

I: Wahrscheinlich nur, wenn man genau drüber nachdenkt. Ich bin soweit jetzt mit meinen Fragen durch und sage schon mal Danke, dass du so ganz offen, mit mir über alles gesprochen hast, das war toll.

## Transkription M1

I: Ich habe jetzt schön öfter gehört, dass es in der Schule ein bisschen ungerecht zugeht. Das hat mir zum Beispiel mein Cousin erzählt, dass er sich ungerecht behandelt fühlt. Von dir würde ich jetzt gerne wissen, wie du das in deiner Schule empfindest. Gibt es dort Sachen, die du ungerecht findest, oder wurdest du selbst auch schon ungerecht behandelt?

5 M1: Von den Lehrern...?

I: Du kannst mir alles erzählen was dir einfällt. Von Lehrern, von Schülern, irgendwas am Schulgebäude. Es können auch Sachen aus der Grundschule sein. Erzähl mir einfach mal, was dir dazu einfällt.

10 M1: Also, dass jemand schlecht behandelt wird? Ja zum Beispiel, wenn jemand gemobbt wird? Also es gibt einen Jungen in meiner Klasse, der wird gemobbt, weil er auch so dick ist und er kommt aus [einem anderen Land] und so. Und deswegen wird er ziemlich viel gemobbt. Das finde ich ziemlich unfair, dass sie ihn nur wegen Aussehen und Herkunft (...) halt beleidigen.

I: Okay, das ist gerade aktuell bei euch? Und wie gehen die Lehrer damit um?

15 M1: Ja die Lehrer... Wir besprechen das dann immer im Klassenrat. Also, dass das nicht geht, aber... Es gibt auch so einen Raum, wo... also so ein Streitschlichterraum, wo die das dann besprechen können und ja... (...) Ich wurde eigentlich noch nicht schlecht behandelt.

I: Weder von Schülern noch von Lehrern? Du kannst dir so viel Zeit zum Überlegen nehmen, wie du brauchst.

20 M1: (...) Achso, ich bin ja ein bisschen kleiner als die anderen. Und dann wurde ich auch oft beleidigt. So „Zwerg“ oder so was.

I: Okay. Und kannst du mal versuchen, mir zu erklären, was Gerechtigkeit für dich bedeutet?

M1: In der Schule jetzt?

I: Alles, was dir dazu einfällt.

25 M1: Also, dass alle sagen dürfen, was sie wollen und zum Beispiel wählen dürfen und dass keiner so schlecht behandelt wird und ja...

I: Okay. Und jetzt würde ich gerne wissen, ob du dich in deiner Schule oder deiner Klasse wohl fühlst. Erzähle mir bitte auch, wieso oder wieso nicht.

M1: Ob ich mich wohlfühle?

30 I: Ja, ob es dir gut geht in der Schule.

M1: (...) Ja. Eigentlich (...)

I: Lass dir Zeit zum Überlegen. Wo oder wann geht es dir gut oder nicht so gut?

M1: So in dem Unterricht oder auch in den Pausen?

I: Ja, alles.

35 M1: (...) Also im Unterricht (...) da fühle ich mich wohl. Der ist auch mal anstrengend, aber da wird man nicht beleidigt oder so. Aber in den Pausen...ja, eigentlich werde ich auch nicht so oft beleidigt oder so... keine Ahnung (...)

I: Schwierige Frage? Wir können auch erst mal noch über etwas anderes reden.

M1: Also eher ja. Also ich fühle mich eher wohl.

40 I: Stell dir vor, du könntest deine Schule ganz neu gestalten. Also alles: das Schulgebäude, die Klassenräume, den Schulhof, die Turnhalle, die Toiletten, alles was dir einfällt. Die Schule soll so werden, dass du dort alles hast, was du brauchst, damit es dir gut geht. Beschreibe mir bitte, wie deine Schule aussehen würde und was es dort alles geben würde.

M1: Also es soll ein bisschen bunter werden. Auch die Klassenräume, die sind so mit roten  
45 Steinen als Wände und so und das ist ja grottenhässlich. Und halt auch die eine Turnhalle ein bisschen größer und auch bunter. Halt, das ist alles mit den roten Steinen. Nicht das Schönste. Und (...) Für den Unterricht jetzt auch so Sachen? (...) Oder auch so bei Sport?

I: Ja, alles, was du verändern würdest.

M1: Okay, ein bisschen kleinere Basketballkörbe und (...) Zum Beispiel ein Smartboard wäre  
50 toll. Weil das hatten in der Grundschule auch alle Klassen, nur unsere nicht. Das war ganz schön doof (lacht).

I: Wieso hattet ihr das nicht?

M1: Ja, unsere Lehrerin wollte das nicht.

I: War das vielleicht etwas, was du ungerecht fandest?

55 M1: Ja! Und halt alles ein bisschen größer und schöner.

I: Und gibt es auch Sachen, die so bleiben würden, wie sie jetzt in deiner echten Schule sind? Welche wären das?

M1: Fußballplatz. Weil der ist auch riesig! Total cool... Die Aula. Oder- die könnte auch ein  
60 bisschen größer sein, weil wir essen da ja immer und da gibt es nicht so oft einen Platz für uns. Manchmal im Sommer müssen wir uns dann raus setzen. Das ist dann immer ein bisschen doof. Und die große Sporthalle, die ist halt in so drei Teile gemacht und die ist wirklich riesig. Die ist auch für die Grundschule und für das Gymnasium. Mehr fällt mir eigentlich nicht ein.

I: Und mich interessiert noch, ob du meinst, dass du in deiner Schule oder Klasse  
65 irgendwelche Nachteile hast.

M1: Ja mit meiner Größe halt auch. Das ist ein bisschen doof beim Sport. Wir machen zum Beispiel gerade Basketball beim Sport und dann ist es ein bisschen doof: Mit meiner Größe schaffe ich es eher nicht so, einen Korb zu werfen. Aber es kommt jetzt auch ein anderes Thema.

70 I: Okay, und hast du das Gefühl, dass dein Sportlehrer oder deine Sportlehrerin auch Rücksicht darauf nimmt.

M1: Ja, das macht sie. Manchmal machen wir auch ein paar einfachere Aufgaben. Zum Beispiel Dribbeln oder Hochwerfen, paar Mal klatschen oder sowas. Also sie mischt dann auch.

75 I: Und hast du schon mal darüber nachgedacht, wenn man jetzt so an Mädchen und Jungen denkt, ob bestimmte Mädchen oder bestimmte Jungen irgendwelche Nachteile haben? Gibt es da auch Unterschiede? Dass die zum Beispiel unterschiedlich behandelt werden oder die eine oder andere Gruppe andere Möglichkeiten hat.

80 M1: Nee, eigentlich ist das ja ein bisschen gleich aufgeteilt, oder? Mädchen können besser (...) keine Ahnung, was machen und die Jungs können dafür besser Fußball spielen. Also eigentlich ist das ja aufgeteilt.

I: Da fällt mir gerade ein: Stichwort Fußballspielen. Du hast ja gesagt, den Fußballplatz findest du gut, der soll auch so bleiben. Könnt ihr als Mädchen den auch benutzen?

85 M1: Nee, wir spielen da eher nicht so drauf. Nur im Sommer, wenn wir da Sport haben. Sonst sind da immer die Jungs und dann trauen wir uns auch nicht so richtig, weil die so hart schießen und die Tore auch zu groß sind (lacht).

I: Okay, und würdest du dir wünschen, dass ihr da auch die Möglichkeit hättet?

M1: Ja, bisschen mehr, auch ein bisschen Fußballspielen...Aber manchmal haben ja auch die Jungs ein Nachteil. Mir fällt jetzt zwar kein Beispiel ein... Aber (...)

90 I: Und hast du manchmal auch das Gefühl, bevorzugt zu werden. Also welche Vorteile hast du vielleicht gegenüber anderen Schülern?

M1: Nee, das ist alles eher gleich.

I: Wie findest du es, wie eure Lehrer mit euch umgehen? Du kannst auch konkrete Beispiele nennen

95 M1: Also eigentlich behandeln die uns gut. Ich glaube, da muss ich mal nachdenken (.....)

I: Gibt es eine Situation, die dir einfällt, in der du richtig gut fandest, wie der Lehrer oder die Lehrerin mit euch umgegangen ist? Und eine Situation, in der die Lehrerin oder der Lehrer eher blöd reagiert hat.

M1: (.....) Da fällt mir wirklich gerade nichts ein.

100 I: Das macht nichts. Erzähl mir doch aber mal, was deine Lehrer und Lehrerinnen tun müssen, damit du Spaß am Unterricht hast und gerne mitmachst.

M1: Zum Beispiel unser einer Lehrer, der macht dann zwischendurch auch mal ein paar Witze. Zum Beispiel, wenn man dann so... Zum Beispiel eine Matheaufgabe und er fragt nach dem Ergebnis. Und wenn man sich dann so richtig verrechnet hat, dann sagt er so  
105 „What?!“ (lacht). Sowas halt. Also nicht so... nicht so langweilig machen. Es gibt halt einen großen Unterschied zwischen meinem Lehrer und meiner Lehrerin.

I: Was ist da der Unterschied?

M1: Ja, dass Herr S. mehr Späße macht und manchmal auch so Häuser baut mit Ausrechnen und so und bei Deutsch macht sie halt so normalen Unterricht. So richtig langweiligen  
110 Unterricht.

I: Okay, hast du ja jetzt schon angedeutet, aber ich frage trotzdem nochmal. Langweilst du dich manchmal im Unterricht und falls ja, woran liegt das dann? Erzähl es ruhig nochmal.

M1: Ja, wenn die Lehrer so langweiligen Unterricht machen und keine Späße machen und ja, das ist dann langweilig, wenn die nur drauf loslabern.

115 I: Und jetzt kommen wir schon zum Ende. Erzähl mir doch mal, was dein eigenes Ziel in der Schule ist. Wieso gehst du zur Schule? Was ist dir wichtig?

M1: (lacht) Ja, was lernen. Das hört sich, finde ich, ein bisschen strebermäßig an, wenn man so sagt „Ja, ich will was lernen“.

I: Ist das so? Hast du das Gefühl, die anderen würden dich dann auslachen?

120 M1: Naja, wenn man so in die Schule kommt, nicht mal Hallo sagt, sondern nur sagt „Ich will was lernen“, dann ist das schon ganz schön strebermäßig.

I: Okay, aber du willst schon was lernen in der Schule?

M1: Ja. Halt bei Mathe.... Jetzt kann ich ja rechnen, mehr brauch ich ja nicht. Wenn man als Erwachsener dann arbeitet, zum Beispiel, wenn man (...) keine Ahnung, Physiker wird, dann  
125 muss man mehr Physik lernen (lacht).

I: Okay, was willst du mal werden? Weißt du das schon?

M1: Ja, Schauspielerin.

I: Was musst du dafür besonders gut lernen?

M1: Ja, halt gut sprechen. Also deutlich und laut sprechen können und ja....

130 I: Und fällt dir sonst noch irgendwas ein? Alles ist für mich wichtig. Ich habe ja jetzt immer so ein bisschen nach Mädchen, Jungs und Gerechtigkeit gefragt. Vielleicht fällt dir dazu noch was ein. Oder was anderes, was du noch gerne loswerden möchtest?

135 M1: Also ich finde das, also ich als Mädchen, finde das ein bisschen unfair bei Sport. Ich mach gerne Sport, aber ich bin nicht sooo gut. Und da haben die Jungs schon einen Vorteil, finde ich. Die sind meistens größer und kräftiger (lacht). Bisschen stärker. Zum Beispiel bei Basketball, muss man den Ball ja auch mal hoch kriegen.

I: Und hast du eine Idee, wie es besser werden könnte?

M1: Naja, ich bin ja jetzt ein Mädchen. Das kann ich ja nicht mehr ändern (lacht). Ich weiß nicht, was man da machen könnte.

140 I: Und wie fändest du es, wenn die Jungs und die Mädchen getrennt Sport hätten?

M1: Nee, das finde ich doof. Weil dann sind ja... Jetzt nicht so richtig gesagt, aber dann sind ja die Guten und die Schlechten... Also ein bisschen gemischer... Das macht viel mehr Spaß. Also das macht auch Spaß, wenn auch Jungs dabei sind.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift