

AOR Mag. Dr. Martina Hoanzl
Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen –
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
in Verbindung mit der Universität Tübingen
Hoanzl@ph-ludwigsburg.de

Vortrag in Eppingen - Kleingartach
am 23.10.2009 im Rahmen der Feier
„10 Jahre Mädchenschule / Christian-Heinrich-Zeller-Schule“

Mädchen, klasse! Mädchenklasse?

Zur gesteigerten Bedeutung der Umgebung in der Pädagogik

1) Problemaufriß

Lassen Sie mich meinen Vortrag mit einer Provokation beginnen. Wie kommt es, dass hier ausgerechnet die Mädchenarbeit hochgehalten wird, während die Jungenarbeit fachlich wie medial nach Unterstützung schreit. Das aktuelle Gutachten des Aktionsrats Bildung (2009) zum Thema „Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem“ belegt nachdrücklich, dass gerade Jungen die eigentlichen Bildungsverlierer sind. „Jungen sind im Gymnasium unterrepräsentiert und in der Hauptschule überrepräsentiert. Hinzu kommt, dass sie zu deutlich höheren Anteilen sogar ohne jeglichen Schulabschluß die Schule verlassen“ (vbw Aktionsrat Bildung 2009, 15). Aktuelle Publikationen wie „Rettet unsere Söhne. Wie den Jungs die Zukunft verbaut wird und was wir dagegen tun können“ (Hoffmann 2009) oder „Jungen in der Krise: das schwache Geschlecht?“ (Damasch u.a. 2008) sowie „Jungen – Sorgenkinder oder Sieger?“ (Koch-Priew 2009) mahnen einen veränderten Blick ein! Klassiker wie „Kleine Helden in Not – Jungen auf der Suche nach Männlichkeit“ (Schnack & Neutzling 1999, 1990¹) fordern seit fast 20 Jahren das Ende der Jungenbenachteiligung.

Und ich stehe hier vor Ihnen und will ausgerechnet die Mädchenarbeit stark machen. Und das noch dazu im Zeitalter der Kooedukation. Ein kurzer Blick zurück. In der Bundesrepublik Deutschland wurde 1958 die Gleichberechtigung der Frauen nach jahrelangen politischen Auseinandersetzungen und Übergangsfristen im Grundgesetz verankert (vgl. Aktionsrat Bildung 2009, 13). Damit einhergehende gesellschaftliche Umbrüche führten dazu, dass Ende der 60er Jahre die gemeinsame Erziehung und Bildung von Mädchen und Jungen im deutschen Schulsystem verankert wurde. Steht diese Errungenschaft nun wieder in Frage? Sollte es nicht gerade Jungenklassen geben, in denen die sogenannten Bildungsverlierer besonders gefördert werden?

2) Kernproblem

Üblicherweise enden Untersuchungen wie die des „Aktionsrat Bildung“ an den Grenzen der Allgemeinen Schule, deren unterster Bildungsgang die Hauptschule ist. Doch wie sieht die Situation in den Sonderschulen – konkret an der Schule für Erziehungshilfe aus?

Gerade in den Sonderschulen sind Jungen überrepräsentativ vertreten. Absoluter Spitzenreiter ist die Schule für Erziehungshilfe. Nur „jeder sechste Schüler (ist hier) weiblich“ (Schwarz-

Jung, Silvia 2006, 23). Im Umkehrschluss bedeutet das, dass zwischen 84% und 85% aller Schüler an den Schulen für Erziehungshilfe männlich sind. Kein Wunder, dass oftmals ein einziges Mädchen unter vielen Jungen in einer E-Schulklasse anzutreffen ist. Pointiert gesagt: Gerade an diesem Schultyp ist die reine Jungenklasse schon längst Realität geworden, weil zunehmend die vereinzelt Mädchen in Mädchenklassen zusammengeführt werden. Oft begleitet von sehr kontroversen und mitunter heftigen Diskussionen in den Lehrerzimmern.

Doch um hinter den verfügbaren Zahlen die eigentlichen Problemlagen zu erkennen, braucht es einen ergänzenden Blick. Schülerinnen und Schüler an E-Schulen wachsen überwiegend in sehr benachteiligten Lebensverhältnissen auf und sind damit vielfältigen finanziellen, sozialen, aber auch emotionalen Belastungen ausgesetzt. Armut, Arbeitslosigkeit, Beziehungsabbrüche, Gewalt u.v.m. sind oftmals alltägliche Bestandteile dieser erschwerten Lebensbedingungen. Und das führt dazu, dass je nach Geschlecht nochmals ganz spezifische Problemlagen damit verbunden sind. Mädchen und Jungen an E-Schulen verbindet, dass sie oftmals ungeschützt den beschriebenen Belastungen ausgesetzt sind. Das Trennende ist jedoch, dass diese Belastungen je nach Geschlecht auch unterschiedliche Gesichter haben! Kurz: Um das allgemein Menschliche in derartigen Notlagen wirklich zu begreifen brauchen wir differenzierte Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Ganz besonders dann, wenn es sich um benachteiligte Jungen und Mädchen handelt. Das hat drei Gründe:

- 1) Immer dann, wenn „Normalität“ nicht mehr funktioniert „greifen Jugendliche zur Bewältigung von Belastungen auf Geschlechterstereotype zurück, die ihnen in ihrer Identitätssuche Sicherheit und die Anerkennung ‚richtig‘ zu sein, vermitteln können – z.B. greifen Jungen auf Gewaltanwendungen zurück, z.B. sexualisieren Mädchen ihre Erscheinung“ (Bitzan 2004, 461).
- 2) Zudem wird immer deutlicher, „dass ein großer Teil vorhandener Konflikte in den Lebenslagen der jungen Menschen aus dem Geschlechterverhältnis selbst herrühren, nicht zuletzt aus Gewalthandlungen an Mädchen und Jungen, die oft sexuell konnotiert sind“ (ebd.).
- 3) Noch dazu ist Geschlechtlichkeit jene Dimension neben Alter, die wir sofort an unserem Gegenüber wahrnehmen und zur eigenen Orientierung heranziehen (vgl. Freud). Das gilt in besonderer Weise auch für die Schule. Lange bevor ich beispielsweise als Martina Hoanzl wahrgenommen werde, werde ich als Frau mittleren Alters wahrgenommen. Und das wird - je nach biographischen und kulturellen Primärerfahrungen - Unterschiedliches in den Schülern, aber auch in den Schülerinnen, auslösen. Es macht also einen Unterschied, ob ich als Lehrerin oder als Lehrer vor einer Klasse stehe!

Eine wissenschaftliche Hausarbeit zum Thema „Aspekte der Weiblichkeit in der Sonderpädagogik - „Vater, wo bist du?“ - Schwierige männliche Jugendliche und ihre Lehrerinnen“, die 2000 von Stefanie Bader an unserer Fakultät geschrieben wurde, greift diese Thematik im Kern auf. Zusammen mit männlichen Jugendlichen am Rande der Beschulbarkeit dreht Frau Bader einen Film, in dem die E-Schüler sich selbst und ihr Bild von Männlichkeit zum Thema machen. Dabei wird der Song der Band „Die 3. Generation“ mit dem Titel „Vater wo bist du“ von den Jungs selbst eingebracht und zum Dreh- und Angelpunkt der Arbeit.

Ich möchte diesen Soundtrack, der ca. dreieinhalb Minuten dauert, hier einspielen, weil er bildhaft und sicher auch ein Stück weit affektiv vermittelt, was ich mit den drei vorangestellten Begründungen verdeutlichen möchte.

Denn er thematisiert auf seine Weise übersteigerte Formen der Männlichkeit und zugleich, wie Konflikte im Geschlechterverhältnis selbst verankert sind. Leicht denkbar, dass derartige

Erfahrungen – ob wir das bewußt wahrnehmen oder nicht – als Projektionen auf Lehrerinnen und Lehrer, aber auch auf Mitschülerinnen und Mitschüler zurückfallen können.

Film: Liedtext im Anhang

Kurz: Nie zuvor wurde ein derart ernstes Thema wie „Gewalterfahrungen in der Familie“ in einem Popsong aufgegriffen. Was die 3. Generation vertont, ist gleichermaßen schrecklich für Jungen wie für Mädchen. „Sowohl bei Mädchen wie bei Jungs müssen die geschlechtsspezifischen Bewältigungsmuster (aber) erst einmal (erkannt und A.d.V.) verstanden werden“ (Bitzan 2004).

Eine geschlechterreflektierende Pädagogik ist demnach Voraussetzung für eine gelingende (Sonder-)Pädagogik. Dabei geht es nicht nur um die Frage, sollen benachteiligte Mädchen und Jungen gemeinsam oder getrennt unterrichtet werden. Das allein wäre zu kurz gegriffen. Entscheidend ist die Frage, was brauchen benachteiligte Jungen und Mädchen, um nicht in völlig übersteigerten Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu verkümmern und was brauchen sie, um die vorhandenen Konflikte, die aus dem Geschlechterverhältnis herrühren, zu bewältigen? Und wie können wir Sie als Lehrerinnen und Lehrer dabei hilfreich unterstützen? Im Rahmen des Vortrages werde ich diese bedeutsamen und komplexen Fragen nur in Ansätzen aufgreifen können. Im Wissen darum, dass noch weitere Vertiefungen notwendig sind.

Erstes Zwischenergebnis: Der Vortrag kann also nicht unter dem Vorzeichen stehen, entweder wir fördern Mädchen oder Jungen. Schon gar nicht vertrete ich die Auffassung, wir fördern die einen auf Kosten der anderen! Deutlich muss werden, dass sowohl Mädchen als auch Jungen an E-Schulen einer besonderen Pädagogik bedürfen, die erst gelingen kann, wenn Geschlechtlichkeit zum Thema wird! Und im Rahmen meines Vortrages und der verfügbaren Zeit konzentriere ich mich nun auf die Mädchenarbeit und auf die Chancen, die im Konzept der Mädchenklassen verankert sind.

3) Gender - oder – Identitätssuche am Schauplatz „Körper“

Geschlechtlichkeit beruht neben der leiblichen Dimension (sex) immer auch auf gesellschaftlichen Zuschreibungen (gender). „Der kleine Unterschied“ muß demnach in großem Maße als „soziale Kategorie“ (Bilden 1985) verstanden werden. „In einem kulturellen System, das nur Zweigeschlechtlichkeit und keine Zwischenformen anerkennt, muß jedes Individuum jeweils eindeutig nur dem einen oder anderen Geschlecht zuzuordnen sein. Unsere Kultur scheint es nicht auszuhalten, hier Offenheit und Vielfalt gelten zu lassen“ (Metz-Göckel 1988, 92). Die Identitätsentwicklung von Kindern zirkelt demnach immer auch um die Pole „männlich“ und „weiblich“. Diese bedeutsame und sehr komplexe Entwicklungsaufgabe, die – wenn sie gelingen soll – Widersprüche wahrnehmen und in das Selbstbild integrieren muss, wird gerade dann, wenn wenig Ressourcen verfügbar sind - unter hohem gesellschaftlichem Druck – auf einfache und zugleich übersteigerte Muster von männlich und weiblich reduziert. Wichtig dabei ist, eindeutig als Mädchen oder als Junge „wiedererkannt“ zu werden. Dadurch wird der Körper zum „Schauplatz“. Für Mädchen bedeutet das: Blicke und Kommentare von Jungen und Männern gewinnen eine besondere Bedeutung. Was die Mädchen sind, wird dadurch gesteigert, was sie für die Jungen sind.

„Wenn es kein eigenes Gefühl für den Wert des Körpers gibt und das vorgegebene Schönheitsideal ein prinzipiell unerreichbares ist, kann weibliches Selbstgefühl in starkem Maße abhängig werden von entsprechenden Bestätigungen seitens der Männer. Somit ist es

primär der fremde Blick, der Blick des anderen Geschlechts, der Weiblichem seine Bedeutung verleiht, und nicht der mit dem eigenen Geschlecht geteilte Stolz auf den Körper“ (Flaake 1996, 39 - zitiert in Bitzan & Daigeler 2001, 31)

Die Mädchen gieren nach den Blicken der Jungs, sie sind diesen nicht nur ausgesetzt. Wichtig dabei ist jedoch, dass das nicht als bloß persönliches oder gar als charakterliches Problem der Mädchen gesehen werden darf, sondern als gesellschaftlich bedingte Entwicklungserschweris. „Wie komme ich bei den Jungs an?“ ist wichtiger als die Frage, „Wie kann ich werden, was ich bin?“.

Wenn man sich nun noch vor Augen hält, dass die „Emotionen die Architekten des Geistes sind“ (vgl. Greenspan, Benderly 2001) wird deutlich, worin eine erste große Chance der Mädchenklasse liegt. Die Abhängigkeit von Jungenblicken kann vermindert werden, wenn Lernen in einem Rahmen stattfindet, in dem die Mädchen unter sich und damit potentiell bei sich sind. Dadurch wird die „Dynamik des fremden Blicks“ entschärft und zugleich wird deren Thematisierung erst möglich. Die Aufmerksamkeit der Mädchen kann gelingender auf den Lernstoff und sich selbst gerichtet werden.

4) Trauma – ein geschlechterdifferenzierender Blick

Möchte man sich der Lebenswelt von benachteiligten Mädchen annähern, geht das nicht, ohne sich zugleich auch mit dem Thema „Trauma“ zu beschäftigen. In einer aktuellen Publikation mit dem Titel „Gender-Trauma-Sucht“ wird überaus deutlich, dass Mädchen und Jungen gerade in benachteiligten Lebenssituationen in besonders hohem Maße mit Gewalterfahrungen und damit ggf. einhergehenden Traumata konfrontiert sind. Aber Mädchen und Jungen erleben unterschiedliche Formen der Traumatisierung und reagieren auch unterschiedlich darauf.

„Jungen und Männer erleben mehr ‚Kampftraumata‘: Sie werden häufiger geschlagen, sind häufiger Opfer von Raub, versuchtem Totschlag und Körperverletzung. Sie berichten insgesamt über eine höhere Anzahl von Gewalterfahrungen, die seltsamerweise mehr ichsynthion erscheinen (gehört einfach dazu, wenn man ein Mann wird/ist). Sie werden weit häufiger mit Waffen bedroht, haben eine aktivere Beteiligung bei körperlichen Auseinandersetzungen, einschließlich Krieg und Gefangenschaft. Sie setzen häufiger die erlittene Gewalt umgekehrt ein, also viktimisieren Schwächere (Kinder, Partnerin, Frauen, Behinderte, Anders-Aussehende ...) in weitaus höherem Maße als es das weibliche Geschlecht macht.

Mädchen und Frauen andererseits erleben mehr „Bindungsverrat“ (nicht geschützt, sondern der Gewalt ausgeliefert werden) und Traumatisierungen durch enge Bindungspersonen; sie erleben deutlich mehr sexualisierte Gewalt. Von letzterer wissen wir, wie zerstörerisch sie ist für die Identitätsentwicklung, für das Selbstbild und das Selbstwertgefühl“ (Huber 2009, 7)

„Das Trauma“ hat neben dem verallgemeinerbaren Kernerleben von totalem Ausgeliefertsein und Ohnmacht, der man sich weder durch Flucht noch durch Kampf widersetzen kann, auch ein je spezifisch männliches und ein spezifisch weibliches Gesicht. Aufgabe einer geschlechter-reflektierenden (Sonder-)Pädagogik muss es demnach verstärkt sein, sowohl das Verbindende als auch das Trennende in den Blick zu nehmen. Deshalb möchte ich nun vor dem Hintergrund der aktuellen Forschung detaillierter auf die Gewalterfahrungen von Frauen und Mädchen eingehen.

„Jede vierte Frau lebt heute in einer Partnerschaft, in der körperliche oder sexuelle Gewalt herrschen, oder sie lebte früher in einer solchen Partnerschaft. Insgesamt erlebt jede dritte

Frau im Laufe ihres Lebens mindestens einmal sexualisierte Gewalt. Von Erfahrungen mit Stalking bzw. sexueller Belästigung berichten zwei Drittel der Frauen. Drei Viertel der körperlichen Gewalt und 99 Prozent der sexualisierten Gewalt erleben die Mädchen und Frauen durch das andere Geschlecht, aber mehr als die Hälfte der Erfahrungen seelischer Gewalt durch das eigene, also durch andere Mädchen/Frauen“ (Huber 2009, 8).“

Körperliche und sexualisierte Gewalt ist also überwiegend männlich, während seelische Gewalt auch in hohem Maße von Frauen und Mädchen ausgeübt wird. Das soll nicht heißen, dass es keine gewaltbereiten und gewalttätigen Mädchen gibt (vgl. Bruhns & Wittmann 2002). Aktuelle Entwicklungen in diesem Bereich zeigen: Die Zahl tatverdächtiger Mädchen ist seit 1980 mit 2,1% bis zum Jahr 2006 auf 3,7 % angestiegen (vgl. Krotschek & Theiling 2008, 10). „Man geht davon aus, dass offensichtlich 20 Prozent der Mädchen auf der Suche nach neuen Rollen sind: Diese Entwicklung hat zwei Seiten: Einerseits nehmen Selbstbewusstsein und Eigenständigkeit zu – andererseits gibt es auch negative Aspekte: Aggressives Verhalten gegenüber anderen, Vandalismus, körperliche Auseinandersetzungen und vulgäre Sprache treten häufiger auf“ (Krotschek & Theiling 2008, 10).

Im Sommer hatte ich wieder die Gelegenheit, meinen lange bestehenden Austausch mit dem Wiener Stadtschulrat zu intensivieren. Dabei wurde deutlich, dass auch in Wien die Zahl der gewalttätigen Mädchen zugenommen hat. Für diese Mädchen, die im Jargon auch selbstbewußt die „Flintenweiber“ genannt werden, wurde mittlerweile ein neues Sonderpädagogisches Zentrum eingerichtet, das das speziell entwickelte Know-How auch an die allgemeinen Schulen weitergibt. Dennoch: Der weitaus größte Teil der benachteiligten Mädchen erfährt körperliche und sexualisierte Gewalt durch das andere Geschlecht.

Einblicke in unterschiedliche Mädchenklassen zeigen, dass Mädchen häufig extremen Gewalterfahrungen - auch sexuellen Gewalterfahrungen - durch Väter, aber auch durch ältere Brüder ausgesetzt sind, bei gleichzeitiger Erfahrung, dass die Mutter nicht hilft, sondern das Haus verlässt. „In den Erziehungshilfen wird laut Baur u.a. (1998, S. 27, 354) bei jedem vierten untergebrachten Mädchen sexueller Missbrauch vermutet, die Dunkelziffer dürfte noch deutlich höher liegen“ (zitiert nach Bronner & Boehnisch 2007, 17). Bitzan weist zudem darauf hin, „dass Mädchen in 43% der Fälle eigenverantwortlich die Erziehungshilfe initiieren, während bei Jungen die Initiative in 54,9% der Fälle bei Mutter oder Vater lag und in je weiteren 20% bei der Schule oder dem Jugendamt (...)“ (Bitzan 2004, 469).

Kurz: Bei Mädchen, die die Erziehungshilfe aufsuchen, steht meist im Vordergrund, dass sie ein Problem haben, während bei Jungen im Vordergrund steht, dass sie Probleme machen.

Wenn man sich nun vor Augen hält, dass Mädchen häufig mit erlebten körperlichen und sexuellen Gewalterfahrungen an die Schule für Erziehungshilfe kommen und dort zugleich auf eine extreme Überzahl benachteiligter Jungen treffen, die wiederum dazu neigen, Gewalterfahrungen ihrerseits an Schwächere weiterzugeben, ist nur *ein Teil* einer äußerst problematischen Dynamik benannt. Der *zweite Teil* liegt darin verborgen, dass gerade benachteiligte Mädchen in der Entwicklung der eigenen weiblichen Identität von den Blicken der Jungen abhängig sind, weil das Wegbrechen von „Normalität“ in den Primärerfahrungen zu einem überzogenen Bild der Weiblichkeit führt, in dem die Sexualisierung des Körpers eine bedeutende Rolle spielt. Getreu dem Motto: Je besser ich bei den Jungs ankomme, umso wertvoller kann ich mich als Mädchen erleben. Was auf der individuellen Ebene in Erscheinung tritt, hat aber tiefe gesellschaftliche Wurzeln. Der Eigenwert der Mädchen - der gerade auch durch Traumatisierungen in höchstem Maße verletzt ist - wird im eigenen Erleben paradoxer Weise wieder von den Kommentaren und Blicken der Jungen abhängig. So greifen die gesellschaftlich geformten Bewältigungsdynamiken von gewaltbereiten Jungen und sexualisierten Mädchen ineinander - die eine Bewältigungsdynamik schlägt genau in die

Kerbe der anderen. Damit wächst die Gefahr potentieller weiterer Übergriffe. Mädchen geraten demnach in „unsichere Grauzonen zwischen Wunsch nach und Zwang zu sexuellen Kontakten und der Frage nach Erleben-Wollen und Sich-Schützen-Müssen. Solange diese Konflikte weder als Bewältigungsaufgaben noch als Reaktion auf mangelnde Unterstützung, Liebe und Fürsorge im häuslichen Alltag erkannt werden und auf triebhafte und verführungswillige Charaktere zurückgeführt werden, solange haben Mädchen keine Chance, in den erzieherischen Hilfen andere Unterstützungen zu bekommen, die ihre wirklichen Probleme wahrnehmen“ (Bitzan 2004, 466).

Wenn Mädchen und Jungen an Schulen für Erziehungshilfe ohne spezielle Kenntnisse und geschlechterreflektierte Konzepte einfach nach dem Prinzip der Jahrgangsklassen zusammengefasst werden, laufen beide Geschlechter Gefahr, in ihrer Identitätssuche auf übersteigerte männliche und weibliche Verhaltensweisen zurückgeworfen und darin zementiert zu werden. Die zweite große Chance der Mädchenklasse ist es also, den Widerspruch zwischen dem Erleben-Wollen der eigenen Weiblichkeit und der damit verbundenen Identitätssuche bzw. dem sich-Schützen-müssen vor ungewollten sexuellen Kontakten in einen potentiellen Schonraum zu verlagern. Dass Mädchen ihren Selbstwert gefahrloser steigern können ist eine Entwicklungsnotwendigkeit, die an E-Schulen nur in Mädchenklassen gelingen kann. Mädchen werden dort nicht nur unterrichtet, sondern auch aufgerichtet. Getreu dem Motto: Mädchen, klasse! Mädchenklasse!

5) Zur gesteigerten Bedeutung der Umgebung in der Pädagogik

Solche geschlechterreflektierten Erkenntnisse treffen zugleich auf eine Entwicklung in der Pädagogik, die bereits seit der Reformpädagogik eingefordert wird. Gemeint ist der Ruf nach einer gestalteten Umgebung, in der Entwicklung gelingen kann! Der Raum als 3. Pädagoge ist eine unüberhörbare Devise in Skandinavien geworden. Längst ist bekannt, dass das, was uns umgibt in höchstem Maße prägend ist. Schule ist gefordert, aus blanken Zweckbauten und zufälligen Zwangsgemeinschaften „Orte des Lernens und des Lebens“ (vgl. v. Hentig) zu machen. Gestärkt wird diese Forderung nun durch die neueren Forschungsergebnisse im Feld der Neurowissenschaften. Gerald Hüther hat den Begriff des „Betriebsklimas“ gewählt. Er geht davon aus, dass das, was sich neurobiologisch gesehen in uns abspielt, wesentlich von dem abhängt, was sich um uns herum abspielt. Deshalb endet er bei der Beschreibung des Gehirnaufbaus nicht an der anatomisch äußersten Schicht – dem Cortex – sondern legt darüber eine weitere Schicht – das Betriebsklima.

„Zu diesem Betriebsklima gehört schon das Milieu im Mutterleib während der Schwangerschaft. Während der Kindheit ist es das Familienklima, das Klima im Kindergarten und in der Schule, später kommt noch das Klima am Arbeitsplatz hinzu. Immer ist es das dort herrschende Betriebsklima, das darüber entscheidet, welche Erfahrungen ein Kind oder später ein Erwachsener überhaupt machen kann. Weil dieses Klima einen sehr prägenden Einfluss auf die Entwicklung des Gehirns hat, sollten wir sehr darauf achten, in welchem Klima und unter welchen Bedingungen Kinder aufwachsen und Erwachsene ihr Zusammenleben gestalten“ (Hüther & Michels 2009, 50).

Konkret bezogen auf die Mädchenklasse bedeutet das, dass es einen Unterschied macht, ob ich als Mädchen in einem potentiellen Schutz- und Schonraum lerne, mit realen Bedrohungen und eigenen brüchigen Bewältigungsstrategien umzugehen, oder ob ich innerlich ständig auf der Hut bin. Wenn alle Energien gebunden sind, weil alles in mir in Alarmbereitschaft ist, wird Lernen verunmöglicht.

Neben der Neurowissenschaft hat nun auch das Kabarett die Bedeutung der Umgebung erkannt. Vielleicht gelingt es ja Dr. Hirschhausen etwas in der Pädagogik bewußtseins- und

tragfähig zu machen, was eigentlich vor langer Zeit von ihr selbst ausgegangen ist. Sehen Sie dazu den kurzen Film:

Film ca. 3,5 Minuten

Lassen Sie mich ausgewählte Blickwinkel aus dem Film aufgreifen und für die Mädchenklasse übersetzen.

Hirschhausen (im Trailer „Pinguin“) sagt: „Der Pinguin erinnert mich an zwei Dinge:

- 1) Wie schnell ich Urteile fälle und damit komplett daneben liegen kann, gerade wenn ich Menschen nur in einer Situation gesehen habe.
- 2) Wie wichtig die Umgebung ist, ob das, was Du kannst auch zum Vorschein kommt.
Weiter:
- 3) Stärken zu stärken ist soviel wichtiger, als an seinen Schwächen herum zu doktern.“

Lassen Sie mich erst an den Punkten 3) und 2) anknüpfen. Gerade aus der Traumaforschung wissen wir, wie unbeschreiblich wichtig es ist, traumatisierte Menschen mit ihren Ressourcen und Potentialen in Kontakt zu bringen (vgl. Reddemann 2001). Stabilisierung und damit verbundene Stärkung ist der Dreh- und Angelpunkt für gelingende Bewältigungsstrategien. Mädchen müssen also das aufrichtige Erleben „Mädchen, klasse!“ verinnerlichen können. Wenn wir Mädchen auf ihre brüchigen Bewältigungsstrategien aufmerksam machen wollen, die in der Sexualisierung ihrer Körper und der Abhängigkeit von fremden männlichen Blicken gipfeln, braucht es einen potentiell sicheren Ort und hilfreiche Begleiter. Aber auch das Gefühl, „ich kann was!“ –, ich habe etwas in mir und an mir, das wertvoll und liebenswert ist“.

Gerade weil körperliche und besonders sexualisierte Gewalt immer noch im höchsten Maße männlich „eingefärbt“ ist, wird es an dieser Stelle auch wichtig, ob ich als Frau oder als Mann, als Lehrerin oder als Lehrer vor den Mädchen stehe. Das hat mit der eingangs vorgestellten Verortungsdynamik zu tun: Bevor ich als Person mit meinen Absichten und auch hilfreichen Angeboten wahrgenommen werde, werde ich nach den Dimensionen „Geschlecht“ und „Alter“ in Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse eingebunden. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrerinnen in Mädchenklassen arbeiten. Wer derart viel „Beziehungsverrat“ wie benachteiligte Mädchen erlebt hat, braucht Ansprechpartnerinnen, die **keine** potentielle Bedrohung – wohl gemerkt hier geht es nicht um reale Bedrohung! – im subjektiven Erleben aufflammen lassen.

Nun noch zu der Überlegung: Wie schnell man Urteile fällt und damit komplett daneben liegen kann, gerade wenn man Menschen nur in einer Situation erlebt hat. Übertragen auf die Mädchenklasse bedeutet das. Was im „Nukleus“ des „potentiell sicheren Ortes“, dem Schon- und Schutzraum der Mädchenklasse durch die Begleitung von Lehrerinnen erkennbar und besprechbar wird, braucht auch die Erprobung in anderen Situationen. Gerade weil Mädchen auch lernen müssen, mit Jungen und männlichen Attributen umzugehen - und das nicht nur ungeschützt auf diversen Umschlagplätzen und Szenetreffs -, braucht es zusätzliche begleitete Situationen bzw. Lernumgebungen. Ob es gemeinsam gestaltete Schulfreizeiten oder punktuell ergänzender gemeinsamer Unterricht mit Lehrern und männlichen Schülern ist, benachteiligte Mädchen brauchen Gegenerfahrungen zu den bisherigen traumatisierenden Erfahrungen. Und das geht nicht ohne ein verändertes Bild von Männlichkeit. Ganz im Sinne Erich Frieds: „Es gibt nur ein Gegengewicht gegen Unglück ... und das ist Glück“ (Fried zitiert nach Reddemann 2001, 14).

6) Fazit: Einblicke und Ausblicke

Mädchenarbeit und Mädchenklassen sind ein wesentlicher Entwicklungsmotor an Schulen für Erziehungshilfe. Sie belegen die „Not-Wendigkeit“ (und das im wahrsten Wortsinn) einer geschlechterreflektierten (Sonder-)Pädagogik, damit Mädchen und Jungen nicht auf übersteigerte Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit festgezurt werden.

Einblicke:

Zuallererst machen benachteiligte Mädchen und Jungen in ihren Familien und in ihrem nahen Umfeld die primäre Erfahrung, dass bedrohliche Konflikte im Geschlechterverhältnis selbst verankert sind.

Zweitens greifen sie gerade in ihrer Identitätssuche auf scheinbare Eindeutigkeiten und Geschlechterstereotypen zurück, weil neben vielschichtigen Belastungen zusätzlich innere Widersprüche zu bedrohlich werden. In dem Bedürfnis, „richtig“ zu sein, werden Gewaltanwendungen potentiell als „wirklich männlich“ erlebt, während „richtige Mädchen“ ihre Erscheinung potentiell sexualisieren. Hinzu kommen häufig geteilte Gewalterfahrungen, die bei Mädchen und Jungen, jedoch unterschiedlich gelagert sind und auch unterschiedlich verarbeitet werden. „Überspitzt könnte man sagen: (...) Jungen bzw. Männer liegen mit anderen im Krieg, Mädchen und Frauen mit sich selbst und untereinander“ (Huber 2009, 8). Vor diesem Hintergrund bekommt der sprichwörtliche „Zickenalarm“ einen veränderten Verstehenshintergrund. Mädchen sind nicht weniger aggressiv als Jungs, sie tragen Konflikte und Aggressionen nur mit anderen Mitteln aus.

Ausblicke:

Damit steht am Ende eine neue Aufgabe, die zeigt, dass noch viele Aspekte der Mädchenklassenarbeit unbenannt blieben. Auch die Frage nach reflektierten Lehr- und Lerninhalten der Mädchenarbeit gehört dazu. Susanne Götze-Mattmüller hat in ihrer praktischen, aber auch in ihrer wissenschaftlichen Arbeit aufgezeigt, dass es längst nicht mehr ausreicht, benachteiligte Mädchen auf eine klassische Erwerbstätigkeit vorzubereiten. „Die Lebenswege führen in nur seltenen Fällen in eine befriedigende Berufstätigkeit, sondern sind bereits in den ersten Jahren nach der Schule von Brüchen gekennzeichnet. Schwangerschaften, fehlende Ausbildungsstellen, Drogenmissbrauch, Ausbildungsabbrüche sowie Vereinzelung“ (Götze-Mattmüller 2005, 4) gehören dazu.

Festzuhalten bleibt, dass mit der Gründung von Mädchenklassen ein Thema in der Bildungspolitik Baden-Württembergs mit aller Wucht aufgebrochen ist, das davon zeugt, dass es für Mädchen wie für Jungen unumgänglich geworden ist, auf Lehrerinnen wie auf Lehrer zu treffen, die Geschlechtlichkeit als Herausforderung und schulische Aufgabe erkannt haben. Diesen Lehrerinnen und Lehrern sei an dieser Stelle aufrichtig gedankt. Denn es rückt zunehmend ins Bewusstsein:

Mädchen, klasse! Mädchenklasse!!!!

7) Literaturverzeichnis:

Bader, Stefanie (2000): Aspekte der Weiblichkeit in der Sonderpädagogik - „Vater, wo bist du?“ - Schwierige männliche Jugendliche und ihre Lehrerinnen. Wissenschaftliche Hausarbeit an der Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Verbindung mit der Universität Tübingen. unveröffentlicht

Bilden, Helga (1985): Sozialisation und Geschlecht. In: Valtin, Regine & Warm, Uta (Hrsg.) Frauen machen Schule. Frankfurt

Bitzan, Maria (2004): Gender in der Kinder- und Jugendhilfe. Seite 461-476 In: Glaser, Edith & Klika, Dorle & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Klinkhardt Bad Heilbrunn

Bitzan, Maria & Daigler, Claudia (2004): Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit. Juventa Weinheim / München. 2001¹

Bronner, Kerstin & Behnisch, Michael (2007): Mädchen und Jungenarbeit in den Erziehungshilfen. Einführung in die Praxis einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. Juventa Weinheim München

Bruhns, Kirsten & Wittmann, Sevendy (2002): „Ich meine, mit Gewalt kannst du die Respekt verschaffen“. Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen. Verlag Leske und Budrich Opladen

Dammasch, Frank & Charlier, Mahrohkh (2008): Jungen in der Krise: das schwache Geschlecht? Bandes & Apsel. Frankfurt am Main

Flaake, Karin (1996): Weibliche Adoleszenz – Wege in ein eigenes Leben und Verführung zur Selbstbeschränkung. Seite 35-43 In: Niedersächsisches Modellprojekt „Mädchen in der Jungenarbeit“ (Hrsg.): Die eigene Stimme wiedergewinnen. Mädchen und Identität. Hannover

Götze-Mattmüller, Susanne (2005): Konzept zur Erweiterung von Handlungsspielräumen in außerschulischen Lebenswelten für Mädchen an Schulen für Erziehungshilfe. Wissenschaftliche Hausarbeit an der Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Verbindung mit der Universität Tübingen. Unveröffentlicht

Greenspan, Stanley I. & Benderly, Beryl L. (2001): Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. Goldmann Verlag. München

Hoffmann, Arne (2009): Rettet unsere Söhne. Wie den Jungs die Zukunft verbaut wird und was wir dagegen tun können. Pendo Verlag München

Huber, Michaela (2004): Geleitwort. Seite 7-10 In: Gahleitner, Silke Brigitta & Gunderson, Connie, Lee (Hrsg.): Gender-Trauma-Sucht. Neues aus Forschung, Diagnostik und Praxis. Asanger Verlag Kröning

Hüther, Gerald & Michels, Inge (2009): Gehirnforschung für Kinder. Felix und Feline entdecken das Gehirn, Kösel-Verlag München

Koch-Priew, Barbara (2009): Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden

Krowatschek, Dieter & Theiling Uta (2008): Wenn mir eine dumm kommt schlage ich zu. Gewalt und Aggression bei Mädchen. Kreuz Verlag Stuttgart

Metz-Göckel, Sigrid (1988): Geschlechterverhältnisse, Geschlechtersozialisation und Geschlechtsidentität. Ein Trendbericht. In: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie 2 (1988)

Reddemann, Luise (2001): Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Pfeiffer bei Klett-Cotta Stuttgart

Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (1999): Kleine Helden in Not – Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Rowohlt Reinbek bei Hamburg. 1990¹

Schwarz-Jung, Silvia (2006): Wenn besondere Förderung notwendig ist: Sonderschulen und sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg. Seite 22- 25. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 7/2006 - download als pdf am 19.10.2009: http://www.statistik-bw.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag06_07_04.pdf

vbw-Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg) (2009): Jahresgutachten 2009. Aktionsrat Bildung: Hans-Peter Blossfeld, Wielfried Bos, Bettina Hannover, Dieter Lenzen, Detlef Müller-Böling, Manfred Prenzel, Ludger Wößmann. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden - download als pdf am 19.10.2009: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Geschlechterdifferenzen_im_Bildungssystem_Jahresgutachten_2009.pdf

VATER WO BIST DU?

* * Vater nie warst Du für mich da * * Mein VATER, Du bist weg * Weiß nicht wo Du bist und das ist auch egal * Ich kann nicht mehr länger schweigen - Hab´ keine Wahl * Du hast mir meine Kindheit versaut, geklaut und genommen * Doch jetzt ist die Zeit gekommen, * Dir die Wahrheit zu sagen VATER, ich kann´s nicht ertragen * Warum mußt Du Mama schlagen * Mit den Fäusten in den Magen - sie betrügen und belügen * Warum kannst Du sie nicht lieben? * Warum liebst Du nur die Nutten, die an der Ecke stehen? * Hast Du Mama schon mal weinen gesehen? * Die Schreie - die Tränen - davon träum´ ich jede Nacht * Jede Nacht hab´ ich Angst, daß es wieder kracht nach Acht * Meine Seele ist zerrissen, kaputt und ich frage Dich nun * Mein VATER wie konntest Du mir das antun? * *
(Refrain:) * Immer wenn ich Dich gebraucht hab´ * Wenn ich einsam war * VATER * Du warst nie für mich da... * Immer hast Du mich vergessen doch ich kann Dich nicht hassen * VATER * Du warst nie für mich da... * (Nie warst Du für mich da - Nie warst Du da...)

VATER Du bist voller Schmerz, voll Gewalt * Kalt bis zum Erbrechen * Ich hab´ immer Angst, es knallt * Wütend wirst Du zum Verbrecher * Wenn Du zu viel gesoffen hast * Kommt Dein Haß * Der noch größer ist als Dein Gestank * VATER, Du machst mich krank * Ich weiß, Du hast ein hartes Leben * Ohne Job und ohne Freunde, die Dir Liebe geben und Vertrauen - Deswegen mußt Du um Dich hau´n * Deinen Frust abbau´n - Unser Leben versau´n * Du kannst niemandem trau´n * Nicht mal Mama und mir - Wenn Du nicht überlegst * Was nicht tötet, härtet ab - Sagst Du mir, wenn Du mich schlägst * Auf den Boden legst * Mit dem Gürtel ins Gesicht * Das hältst Du für Deine Pflicht * Bitte Papa, bitte, tu´das nicht... * * (Refrain...)

VATER wo bist Du? * Warum meldest Du Dich nie? * Du weißt doch genau, daß es mich gibt * Hast Du mich jemals geliebt? * Weißt Du, wer ich bin, was ich denke, was ich fühle? * Ob ich eine Freundin hab` - Ob ich gut bin in der Schule? * Du warst niemals mein Freund - Du hast Fehler gemacht * Ich hab´ viel wegen Dir geweint, aber nie mit Dir gelacht * Ich vermisse Dich, mein VATER - Denk´ nicht ich bin ein Schwein * VATER, es ist nicht einfach Dein Sohn zu sein... * * (Refrain...)

Text und Musik: Thorsten Brötzmann, Tim Brettschneider, Alex Geringas
© 1998 Telemedia Placing GmbH Medienmarketing - weltweit

Quelle: <http://www.pappa.com/vater/3generation.htm> - download am 22.Oktober 2009