

# **Mädchenschule und Geschlecht**

**Eine fallrekonstruktive Untersuchung der kollektiven  
Orientierungen und Weiblichkeitskonstruktionen von  
Schülerinnen monoedukativer Schulen**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-

Sozialwissenschaftlichen

Fakultät der

Universität Augsburg

vorgelegt von

Wiebke Waburg

aus Lübz

2009

Erstgutachterin: Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Eva Matthes

Tag der mündlichen Prüfung: 22.07.2009

# Dank

Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden für meine wissenschaftliche Förderung und die Erweiterung meines soziologischen Horizontes um erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Meiner Zweitbetreuerin Frau Prof. Dr. Eva Matthes danke ich ebenfalls sehr herzlich für ihre dauerhafte Unterstützung, ihre Offenheit und ihr Interesse. Bei Herrn Prof. Dr. Werner Schneider bedanke ich mich für die kurz entschlossene Bereitschaft, als Drittprüfer an meiner Disputation mitzuwirken.

Ganz besonders danke ich Dr. Verena Schurt für die langjährige produktive und kreative Zusammenarbeit, für bereichernde Diskussionen und umfängliche Unterstützung. Insbesondere für die Hilfe während der letzten Phase des Schreibens und Überarbeitens bedanke ich mich bei Frau Dr. Corinna Steber. Ohne Verena Schurt und Corinna Steber wäre es wohl nie zum Abschluss dieser Arbeit gekommen. Nicht vergessen möchte ich an dieser Stelle Cornelia Braun und Volker Mehringer: Danke für motivierende Gespräche, Denkanregungen und das Korrekturlesen!

Ein großes Dankeschön geht an alle studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräfte, die im DFG-Projekt „Schulkultur, Geschlechtersegregation und Mädchensozialisation“ gearbeitet haben. Namentlich erwähnen möchte ich Astrid Erb, Johanna Heilemann, Anja Kersting und Melanie Oed, die mir bei Durchführung, Transkription und Auswertung des meiner Arbeit zugrundeliegenden Materials sowie durch Literaturrecherchen und -beschaffung eine große Hilfe waren. Ich bedanke mich ebenfalls bei Dominik Ziehr für das Korrekturlesen von Teilen der vorliegenden Arbeit.

Schließlich geht mein Dank an alle Mädchen und jungen Frauen, die an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben, für ihre Bereitschaft, über sich, ihre Schule und ihr Leben zu sprechen.

Last but not least danke ich Alexander Nast und meiner Familie.

Wiebke Waburg

Augsburg im Februar 2010



# Inhalt

<b>Einleitung.....</b>	<b>7</b>
Ausgangspunkte der Studie.....	7
Forschungsinteresse: Geschlechterkonstruktionen in Mädchenschulen.....	9
Zur Bedeutung der Kategorie Ethnizität für die Arbeit.....	11
Aufbau der Arbeit.....	11
<b>I Theorie- und empiriebasierte Annäherungen an den     Forschungsgegenstand: Geschlecht und Mädchenschule.....</b>	<b>14</b>
<b>1 Soziale Konstruktion(en) von Geschlecht .....</b>	<b>14</b>
1.1 Grundannahmen .....	14
1.2 Das Verhältnis von Geschlecht zu anderen sozialen Kategorien.....	17
1.2.1 Doing Difference.....	18
1.2.2 Achsen der Ungleichheit und Intersektionalität .....	19
1.2.3 Geschlecht als interdependente Kategorie .....	22
Exkurs: Hegemoniale Männlichkeit und legitime Weiblichkeit.....	23
1.3 Zum Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht: De-Institutionalisierung, De-Thematisierung und undoing gender.....	25
1.3.1 De-Thematisierung und De-Institutionalisierung .....	26
1.3.2 Undoing gender und Entdramatisierung .....	28
1.3.3 Zwischenfazit: Can we ever not do gender? .....	29
1.4 Geschlecht und Adoleszenz.....	30
1.4.1 Adoleszenz/Jugend als Transition und/oder Moratorium?.....	31
1.4.2 Bedeutungszuwachs der Kategorie Geschlecht während der Adoleszenz.....	32
1.4.3 Weibliche Adoleszenz .....	34
1.4.4 Die Bedeutung der (weiblichen) peer group während der Adoleszenz.....	37
1.4.5 (Weibliche) Adoleszenz, Geschlecht und Ethnizität .....	39
1.5 Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in schulischen Zusammenhängen .....	43
1.5.1 Grundlegende Annahmen zu Schule und Geschlecht.....	43

1.5.2 Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der Schule .....	45
1.5.3 Geschlecht und Schule – konstruktivistische Ansätze .....	46
1.5.4 Zwischenfazit: Schule und Geschlecht .....	49
1.5.5 Schule, Geschlecht und Ethnie.....	50
1.6 Zwischenfazit .....	56
<b>2 Mädchenschule: theoretische und empiriebasierte Annäherungen .</b>	<b>57</b>
2.1 Mädchenschulen als Orte der Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht .....	58
2.2 Monoedukation vs. Koedukation: Forschungsstand.....	60
2.2.1 Allgemeiner Überblick über Studien zur Monoedukation.....	61
2.2.2 Geschlechtsbezogene Selbsttypisierungen und Einstellungen zu Geschlechtsrollen von Schülerinnen monoedukativer vs. koedukativer Schulen .....	62
2.2.3 Schülerinnenperspektiven – qualitative Studien über geschlechtersegregierte Lernumgebungen.....	68
2.3 Zwischenfazit: Die Relevanz der Kategorie Geschlecht in Schülerinnenaussagen zu Vor- und Nachteilen von Monoedukation .....	87
<b>3 Konkretisierung der Forschungsinteressen aufgrund der theoretischen und empirischen Überlegungen.....</b>	<b>91</b>
<b>II Methodisches Vorgehen und methodologische Grundlagen ...</b>	<b>94</b>
<b>4 Gruppendiskussionsverfahren, dokumentarische Methode der Interpretation und empirischer Konstruktivismus.....</b>	<b>94</b>
4.1 Das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode .....	94
4.2 Auswertung der Gruppendiskussionen: Dokumentarische Methode der Interpretation und empirischer Konstruktivismus.....	96
4.2.1 Dokumentarische Methode.....	96
4.2.2 Erweiterung der dokumentarischen Methode um den empirischen Konstruktivismus .....	100
4.3 Die Kategorien Geschlecht und Ethnie im Forschungsprozess .....	101
4.3.1 Das Geschlecht der Forschenden im Erhebungs- und Auswertungsprozess	101
4.3.2 Die Gefahr der Reifizierung von Geschlecht in der Geschlechterforschung..	103
4.3.3 Die Kategorie Ethnie im Erhebungs- und Auswertungsprozess .....	105

<b>III Die Studie: Mädchenschule und Geschlecht. Eine fallrekonstruktive Untersuchung der kollektiven Orientierungen und Weiblichkeitskonstruktionen von Schülerinnen monoedukativer Schulen .....</b>	<b>109</b>
<b>5 Erhebung und Datenmaterial .....</b>	<b>109</b>
<b>6 Fallbeschreibungen.....</b>	<b>112</b>
6.1 Zur Darstellung der Fallbeschreibungen .....	112
6.2 Marien-Gymnasium für Mädchen: Die Gruppen ‚Verunsicherung‘ und ‚Irritation‘ .....	114
6.2.1 Die Gruppe ‚Verunsicherung‘ – „Ja, es ist zwar okay, aber die Jungs fehlen“ .....	114
6.2.2 Die Gruppe ‚Irritation‘ – „es nervt halt einfach, weil man Jungs da, ja wirklich net so als Freunde akzeptieren kann, sondern immer gleich mehr will“.....	136
6.3 Vergleich der Gruppen ‚Verunsicherung‘ und ‚Irritation‘ .....	157
6.4 Theresien-Gymnasium für Mädchen: Die Gruppen ‚Abgrenzung‘ und ‚Zufriedenheit‘ .....	161
6.4.1 Die Gruppe ‚Abgrenzung‘ – „Macht ses voll fertig, Frauenpower“ .....	161
6.4.2 Die Gruppe ‚Zufriedenheit‘ – „jetzt bin ich total glücklich dass ich hier bin dass ich auf ner Mädchenschule bin“ .....	187
6.5 Vergleich der Gruppen von Marien- und Theresien-Gymnasium.....	213
6.6 Elias-Holl-Realschule für Mädchen: Die Gruppen ‚Anspruch‘ und ‚Multikulti‘ .....	218
6.6.1 Die Gruppe ‚Anspruch‘ – „die verliebt sich dann in den und die macht dann mit dem a bissle rum und da is ma einfach nimmer beim Unterricht des kannsch vergessen“ .....	218
6.6.2 Die Gruppe ‚Multikulti‘ – „unsere ganze Klasse is ja so ne besondere Klasse“ .....	243
6.7 Vergleich der Gruppen der Mädchengymnasien und der Mädchenrealschule .....	266
<b>7 Typenbildung .....</b>	<b>269</b>
7.1 Ausgangspunkt: Mädchenschule und Geschlecht .....	269
7.2 Mädchenschultypik .....	270
7.3 Geschlechtstypik.....	272

7.4 Adoleszenztypik .....	278
7.5 Schüler(innen)typik .....	281
7.6 Annäherungen an eine ‚Typik der Schulzweige‘, (Bildungs)Milieutypik und ‚Migrationstypik‘ .....	284
7.6.1 Annäherung an eine ‚Typik der Schulzweige‘ .....	284
7.6.2 Annäherung an eine (Bildungs)Milieutypik: Unterschiede zwischen städtischer Realschule und privaten Gymnasien .....	285
7.6.3 Annäherung an eine ‚Migrationstypik‘ .....	286
7.7 Zwischenfazit: Typenbildung.....	286

**IV Schlussbemerkungen: Mädchenschule und Weiblichkeitskonstruktionen – Grundlagen eines ambivalenten Verhältnisses ..... 288**

Zwischen Legitimationszwang und Erleben von Normalität: „Sind wir eigentlich so arg anders“ .....	288
Fazit und Ausblick.....	292

**Literatur ..... 295**

**Anhang ..... 313**

Anhang 1: Transkriptionsrichtlinien.....	313
Anhang 2: Interviewleitfaden.....	314
Anhang 3: Übersicht Gruppendiskussionen.....	316
Anhang 4: Lebenslauf.....	317



„Natürlich hatte ich schon bemerkt, daß es einen Unterschied zwischen den Geschlechtern gab, aber das hatte mich nie gewundert. Es gab ja so viel Unterschiede auf Erden: zwischen Japanern und Belgiern (ich glaubte, daß alle Weißen Belgier seien, außer mir, denn mich hielt ich für eine Japanerin), zwischen Kleinen und Großen, Netten und Bösen usw. Frau und Mann schien mir nur ein Gegensatz unter vielen zu sein. Zum ersten Mal kam ich nun auf den Gedanken, daß es damit doch verflucht viel auf sich haben könnte.“

*Amélie Nothomb: „Metaphysik der Röhren“ (2004, S. 86)*

## **Einleitung**

### **Ausgangspunkte der Studie**

In wissenschaftlichen Untersuchungen zum Thema ‚Schule und Geschlecht‘ wird und wurde vor allem auf Unterschiede in Leistungen, Interessen und Selbstkonzepten zwischen Mädchen und Jungen fokussiert. Seit der Jahrtausendwende richtet sich das Augenmerk dabei verstärkt und massenmedial unterstützt (bspw. Der Spiegel, 2004; Die Zeit, 2007) auf Benachteiligungen von Jungen. Neben der auf Unterschiede ausgerichteten Forschungstradition hat sich während der vergangenen 15 Jahre in Deutschland eine am Sozialkonstruktivismus orientierte geschlechtsbezogene Schulforschung entwickelt. Diese nimmt die Entstehung von Geschlechterdifferenzen in den Blick, indem sie nicht nach Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen fragt, sondern danach, wie Geschlechter im Schulalltag hergestellt werden. Die meist ethnographisch angelegten Untersuchungen wurden ausschließlich in koedukativen Schulen durchgeführt, teilweise fand dabei monoedukativer Unterricht in bestimmten Fächern Berücksichtigung (bspw. Faulstich-Wieland, 2008). Für komplett segregierte Schulen und die Frage, wie Geschlecht in diesen hergestellt wird, liegen keine deutschsprachigen Studien vor. Auch zu Fragen nach Unterschieden in Leistungen, Interessen, Fach- und Leistungskurswahlen etc. zwischen monoedukativ und koedukativ unterrichteten Schülerinnen und Schülern wurden während der vergangenen Jahre im deutschsprachigen Raum nur wenige Untersuchungen durchgeführt.

Um diese Forschungslücke zu schließen, entwickelte Leonie Herwartz-Emden das Forschungsprojekt „Schulkultur, Geschlechtersegregation und Mädchensozialisation – die Augsburger Mädchenschulen“ (Kurztitel DIAM). Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 2002-2008 geförderte Projekt<sup>1</sup> fragte danach, „was die Mädchenschule zur Mädchenschule macht, welche Merkmale sie auszeichnen und was monoedukative Schulen zur Förderung von Mädchen und für ihre geschlechtliche Sozialisation leisten können“ (Herwartz-Emden, 2007a, S. 30).

---

<sup>1</sup> Das Projekt war assoziiert an das von 2000-2006 laufende Forschungsschwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft „Bildungsqualität von Schule“ (BiQua). Langjährige wissenschaftliche Mitarbeiterinnen des Forschungsprojektes waren Verena Schurt und ich selbst.

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand die Frage nach der Ausrichtung und Qualität der Geschlechtersozialisation in Mädchenschulen, wobei sich der Fokus auf die „schulischen Einschätzungen, Erfahrungen und das Befinden der Mädchen auf Schülerinnenebene, auf die Intentionen und Bildungsziele der einzelnen Schulen, auf den Unterricht und die alltägliche schulische Praxis sowie auf die Ebene der kollektiven Orientierungen der Schülerinnen“ (ebd.) richtete. Das Forschungsdesign des Projektes war in drei sich ergänzenden Forschungslinien angelegt, in denen jeweils spezifische sozialwissenschaftliche Methoden Anwendung fanden (vgl. hierzu und zum Folgenden ebd., S. 30f.):

- Im Zentrum der ersten Forschungslinie standen die immanente Analyse sozialen Geschehens im Kontext der Mädchenschule und die interaktive Ausgestaltung der schulischen Mikroprozesse zwischen den Akteur(inn)en. Empirisch basierte diese Forschungslinie auf teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen im Mathematik- und Physikunterricht.
- Das Forschungsinteresse der zweiten Forschungslinie zielte auf die Erhebung der Einstellungen und Erfahrungen der peer group mittels des Gruppendiskussionsverfahrens nach Bohnsack (2003). Fokussiert wurde auf die kollektiven Orientierungen von Mädchenschulschülerinnen im Zusammenhang mit (1) dem Erleben/den Erfahrungen in der Mädchenschule, (2) der peer group und (3) den Entwicklungen in der weiblichen Adoleszenz.
- In der dritten Forschungslinie wurde der Zugang zum Feld mittels einer breit angelegten schriftlichen Befragung hergestellt. Das Interesse der Fragebogenerhebung zielte vorrangig auf die schulischen Erfahrungen und Einschätzungen der Mädchen sowie ihre psychischen respektive psychosomatischen ‚Dispositionen‘ im monoedukativen Kontext allgemein und speziell in Fächern, wie Deutsch als ‚Mädchenfach‘ und Mathematik sowie insbesondere Physik als ‚Jungenfächern‘. Ebenso wurden Zukunftsvorstellungen in den Bereichen Beruf, Familie und Vereinbarkeit von Familie und Beruf erfasst.

Die Erhebungen für alle drei Forschungslinien wurden an monoedukativen und koedukativen bayerischen Gymnasien und Realschulen in je zwei Klassenstufen (Schüler/innen achter und elfter Klassen) durchgeführt (ebd.). Zur dritten Forschungslinie liegen bereits umfangreiche Veröffentlichungen vor (Herwartz-Emden, 2007a & b; Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2005, 2007a & b; Schurt & Waburg, 2007a & b; Schurt, Waburg & Herwartz-Emden, 2008; Waburg & Schurt, 2007). Der Auswertung der quantitativen Daten zum Vergleich von Acht- und Elftklässlerinnen sowie der Analyse schulischer Mikroprozesse mit Fokus auf den Physik- und Mathematikunterricht (erste Forschungslinie) widmet sich die Doktorarbeit von Verena Schurt (2009). Meine Dissertation ist im Rahmen der zweiten Forschungslinie angesiedelt.

## **Forschungsinteresse: Geschlechterkonstruktionen in Mädchenschulen**

Die vorliegende Doktorarbeit ist thematisch in der Frauen- und Geschlechterforschung und in der empirischen Schulforschung zu verorten. Das Forschungsinteresse der Arbeit richtet sich auf die Rekonstruktionen der Geschlechtskonstruktionen von Schülerinnen aus Mädchenschulen. Untersucht werden die kollektiven (geschlechtsbezogenen) Orientierungen von Mädchen und jungen Frauen im Alter von 13-19 Jahren anhand der Auswertung von Gruppendiskussionen. Die Schülerinnen befinden sich in der kulturell definierten Altersphase der Adoleszenz, in der Prozesse der weiblichen Identitätsfindung von besonderer Relevanz sind. Diese stehen in engem Zusammenhang mit Prozessen des Erwachsenwerdens bzw. Erwachsenseins. Adoleszenz kann als Lebensphase angesehen werden, in der sich das Geschlecht und die Geschlechtsidentität auf eine neue Weise strukturieren, die weiblichen und männlichen Orte der Kindheit psychisch und sozial neu konstruiert werden und Abgrenzungs- und Differenzierungskonzepte eine große Rolle spielen (Breitenbach, 2000).

Prinzipiell gilt, dass für den Themenkomplex ‚Schule und Geschlecht‘ weniger Forschungsarbeiten und theoretische Konzepte vorliegen, als gemeinhin angenommen werden könnte (Faulstich-Wieland, 2004c; Kampshoff, 1996). Der Fokus der vorliegenden Untersuchungen wird insofern auf die Adoleszenz gerichtet, als Schülerinnen und Schüler, die beispielsweise an den PISA-Erhebungen teilnehmen, 15 Jahre alt sind und sich in der Adoleszenz befinden. Allerdings erfährt der besondere Einfluss dieser kulturell definierten Altersphase nur selten explizit Aufmerksamkeit. Dementsprechend ist ein Forschungs- und Theoriesdesiderat für den Themenkomplex ‚Schule – Geschlecht – Adoleszenz‘ zu konstatieren. Diese Lücke soll zumindest ansatzweise durch die vorliegende Arbeit gefüllt werden.

Die für meine Dissertation forschungsleitende Frage nach den Herstellungsprozessen von Geschlecht in der Phase der Adoleszenz erhält besondere Relevanz durch die Fokussierung auf den Einfluss monoedukativer Lernumgebungen auf diese Konstruktionsprozesse. Bereits der Terminus *Mädchenschule* betont die Geschlechtskategorie. Mädchenschulen sind, wie der Name schon sagt, grundlegend an die Geschlechterdifferenz gebunden, denn eine bestimmte Geschlechtszugehörigkeit ist Voraussetzung für die Aufnahme von Lernenden in die Schulgemeinschaft. Die Mädchenschule als Einrichtung beinhaltet insofern die Betonung von Geschlecht und damit das Fortschreiben von Annahmen zu grundsätzlichen Geschlechterunterschieden. Zusätzlich steht die Geschlechtertrennung in Mädchenschulen wirkmächtigen gesellschaftlichen Postulaten zur Gleichbehandlung und Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen in koedukativen Schulen entgegen. Eine getrennte Unterrichtung erscheint gleichsam unnötig. Da die koedukativen Schulen als Ergebnis historischer Entwicklungsprozesse gelten, werden sie leicht in die Nähe von Modernität gerückt, wohingegen Mädchenschulen als überkommen und veraltet gelten.

Wir haben es somit in zwei grundlegenden Punkten mit einer problematischen Ausgangslage für die Geschlechtersozialisation in Mädchenschulen zu tun: (1) Geschlecht und Geschlechterdifferenz werden zunächst durch die Separation an sich betont. (2) Im Zusam-

menhang mit der Wahrnehmung von Mädchenschulen als ‚unmoderne‘ Einrichtungen besteht die Gefahr der Zuschreibung einer unmodernen Weiblichkeit an die Schülerinnen, die für die Entwicklung der weiblichen Identität nachteilig sein könnte.

Dieser problematischen Ausgangslage stehen die Potentiale der Mädchenschule entgegen: Die Segregation bringt die Möglichkeit mit sich, dass Geschlecht und Geschlechterdifferenzen im Schulalltag an Bedeutung verlieren. Da Prozesse der Ver-Zweigeschlechtlichung während der Adoleszenz verstärkt in der Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht stattfinden und dieses im Mädchenschulalltag nicht in der Schüler(innen)schaft präsent ist, können diese Prozesse ruhen gelassen werden. Geschlecht als Merkmal tritt dann in den Hintergrund und Prozesse des *doing pupil*, *doing adolescence*, *doing adult* in den Vordergrund. Dies lässt einen größtmöglichen Spielraum für die Entfaltung von Unterschieden unter Mädchen entstehen (und damit für unterschiedliche Konstruktionen von Weiblichkeit).

Schülerinnen von Mädchenschulen werden also durch die Organisationsform ihrer Schule an sich auf ihr Geschlecht verwiesen, gleichzeitig ergeben sich Möglichkeiten einer Entdramatisierung von Geschlecht im schulischen Alltag. Auszugehen ist davon, dass Geschlecht in Episoden konstruiert wird (Hirschauer, 2004), dass es von Schülerinnen und Lehrkräften betont und auch ruhen gelassen werden kann. In Mädchenschulen finden sich für dieses Ruhenlassen, das auch in anderen sozialen Kontexten prinzipiell eine Option darstellt, möglicherweise ‚andere Orte‘ und ‚andere Zeitpunkte‘ (in Anlehnung an Hirschauer, 1994) – z. B. im naturwissenschaftlichen Unterricht.

Die dargestellten Überlegungen zum Zusammenhang von Mädchenschule und Geschlecht(skonstruktionen) bilden den Ausgangspunkt für die weit gefasste Fragestellung danach, welche Bilder die Mädchen von ihrer Schule entwerfen, welche Zwänge oder auch Freiräume sichtbar werden. Konkreter stellen sich für die Gruppendiskussionsstudie folgende Fragen:

- Wie wird Geschlecht erzählend/kommunikativ konstruiert?
- Welche Vorstellungen von Geschlecht/Geschlechterverhältnis stehen hinter den Aussagen der Schülerinnen? Wie wird etwas gesagt? In welche kollektiv geteilten Rahmen sind die Aussagen eingebettet?
- Wird in Äußerungen der Mädchen und jungen Frauen ein Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht deutlich? Wenn ja: In welchem Erleben ist er verankert?
- Oder zeigt sich, dass Geschlecht an Bedeutung gewinnt?
- Wie wirkt sich die (oben kurz skizzierte) Ambivalenz des Mädchenschulkontextes auf die Weiblichkeitskonstruktionen aus?

## Zur Bedeutung der Kategorie Ethnizität für die Arbeit

Die für die vorliegenden Arbeit grundlegende Analysekategorie Geschlecht wird als interdependente Kategorie und somit als in sich heterogen strukturiert begriffen. Sie steht im Fokus der theoretischen und empirischen Ausführungen. Bedeutung für die Dissertation hat ebenfalls die interdependente Kategorie Ethnizität. Diese wird mit Blick auf Deutschland, das mittlerweile als multikulturelles bzw. Einwanderungsland anzusehen ist, relevant: In Deutschland hatten 2007 mehr als 15 Millionen der amtlich gemeldeten Personen einen Migrationshintergrund, was einem Gesamtbevölkerungsanteil von knapp 19 Prozent entspricht (Statistisches Bundesamt, 2008). In der Gesamtbevölkerung im Alter von bis zu 20 Jahren stammen knapp 29 Prozent der gemeldeten Menschen aus Einwandererfamilien (ebd.; eigene Berechnungen). D. h. Forscherinnen und Forscher werden in aktuellen empirischen Untersuchungen mit großer Wahrscheinlichkeit in der Erhebungssituation auf Menschen mit Migrationshintergrund treffen, was umso wahrscheinlicher ist, je jünger die Forschungsadressant(inn)en sind. In unserer Untersuchung war dies der Fall, einige Diskussionsteilnehmerinnen sind mit ihren Familien nach Deutschland eingewandert. Diese (gesellschaftliche) Ausgangslage wird in der vorliegenden Arbeit insofern berücksichtigt, als vor allem in den Ausführungen zu Geschlecht auf die Interdependenz von Geschlecht und Ethnie eingegangen wird und im Methodenteil die im interkulturellen Forschungsprozess zu beachtenden Besonderheiten bei Erhebungen und Auswertungen in den Blick genommen werden.

## Aufbau der Arbeit

Die Dissertation besteht aus vier Teilen. Im *ersten Teil* wird der theoretische und empirische Analysehorizont für die eigene Studie anhand von drei Kapiteln aufgespannt. Der Überblick über die theoretischen und forschungsbasierten Grundannahmen der Arbeit fokussiert dem Forschungsinteresse entsprechend im ersten Kapitel auf die soziale Konstruktion von Geschlecht und im zweiten Kapitel auf den Sozialisationskontext ‚Mädchenschule‘.

Im *ersten Kapitel* erläutere ich zunächst die grundlegenden theoretischen Annahmen zur sozialen Konstruktion von Geschlecht (1.1). Dann gehe ich auf das Verhältnis von Geschlecht zu anderen sozialen Kategorien ein und diskutierte die Notwendigkeit, Geschlecht konsequent als interdependente Kategorie zu begreifen (1.2). Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierung, inklusive Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen, eröffnet sich beim Schreiben über die Kategorie Geschlecht die Frage nach ihrem Bedeutungsverlust. Mit dieser setze ich mich auseinander (1.3), da sie hinsichtlich der Vermutung, dass Geschlecht im schulischen Alltag an Mädchenschulen an Bedeutung verlieren kann, für meine Arbeit Relevanz besitzt. Die folgenden beiden Punkte widmen sich den Themen ‚Geschlecht und Adoleszenz‘ (1.4) und ‚Schule und Geschlecht‘ (1.5).

Im *zweiten Kapitel* der Arbeit erfolgt eine theorie- und empiriebasierte Annäherung an den Sozialisationskontext ‚Mädchenschule‘. Einleitend wird ein kurzer Überblick über die Anzahl und Verbreitung von aktuell in Deutschland existierenden Mädchenschulen gegeben. In der anschließenden Entfaltung der theoretischen Annahmen widme ich mich eingehender der bereits angesprochenen Thematik der Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht in Mädchenschulen (2.1). Es folgt ein Forschungsüberblick zum Thema ‚Monoedukation vs. Koedukation‘. In diesem werden aufgrund des Forschungsinteresses meiner Arbeit insbesondere internationale sowie deutschsprachige Studien berücksichtigt, in denen Schülerinnen zu ihrem Erleben in Mädchenschulen und -klassen befragt wurden (2.2). Dabei geht es zunächst um Ergebnisse quantitativer Untersuchungen zu geschlechtsbezogenen Selbsttypisierungen von Schülerinnen aus monoedukativen und koedukativen Schulen im Vergleich. In einem zweiten Schritt stelle ich die in qualitativen Untersuchungen erhobenen Schülerinnenperspektiven auf Monoedukation dar. Aufgrund des Überblicks wird ein Zwischenfazit zur Relevanz der Kategorie Geschlecht in Schülerinnenaussagen zu Vor- und Nachteilen von Monoedukation gezogen (2.3).

Das *dritte Kapitel* widmet sich der Konkretisierung der Forschungsinteressen der eigenen Studie auf Grundlage des im ersten und zweiten Kapitel aufgezeigten theoretischen und empiriebasierten Hintergrundes.

Im *zweiten Teil* (und *vierten Kapitel*) der Arbeit wird das methodische Handwerkszeug für die Durchführung der eigenen Studie präsentiert. Dabei gehe ich auf die Erhebungsmethode, das Gruppendiskussionsverfahren, ein. Dieses gilt in der deutschsprachigen Jugend- und Geschlechterforschung als adäquate Erhebungsmethode zur Exploration von kollektiven Orientierungen. Anschließend stelle ich den meiner Studie zugrunde liegenden Auswertungsansatz vor: Die Diskussionen wurden mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack) analysiert, die in Anlehnung an Eva Breitenbach (2000) durch die Perspektive des empirischen Konstruktivismus erweitert wurde. Nach der Darstellung von Erhebungs- und Auswertungsmethode reflektiere ich die Bedeutung der Kategorien Geschlecht und Ethnie im Forschungsprozess.

Im *dritten und umfanglichsten Teil* der Arbeit wird die Studie ‚Mädchenschule und Geschlecht – eine fallrekonstruktive Untersuchung der kollektiven Orientierungen und Weiblichkeitskonstruktionen von Schülerinnen monoedukativer Schulen‘ dargestellt. Im *fünften Kapitel* gehe ich auf die Erhebung der Gruppendiskussionen und das vorliegende Datenmaterial ein.

Die Auswertungsergebnisse werden im *sechsten Kapitel* in detaillierten Fallbeschreibungen präsentiert, in denen unter Berücksichtigung von Originalpassagen auf die je spezifischen Erfahrungs- und Erlebniszusammenhänge in Bezug auf ‚Mädchenschule und Geschlecht‘ eingegangen wird. Die Arbeit beinhaltet sechs Fallbeschreibungen: jeweils zwei Diskussionen aus zwei Mädchengymnasien sowie kontrastierend zwei aus einer Mädchenrealschule. Die Gruppen wurden nach dem Prinzip, ‚den Kontrast in der Gemeinsamkeit‘ zu suchen, ausgewählt.

Im *siebenten Kapitel* werden die aufgrund einer komplexen komparativen Analyse aus dem Material generierten Typiken – Mädchenschultypik, Geschlechtstypik, Adoleszenztypik, Schüler(innen)typik – fallübergreifend dargestellt.

Im bilanzierenden *vierten Teil* der Arbeit stelle ich komprimiert die Ergebnisse der eigenen Studie dar und ordne sie in den Theorie- und Forschungskontext ein. Dabei stehen die Grundlagen des ambivalenten Verhältnisses von Mädchenschule und Weiblichkeitskonstruktionen im Fokus. Abgeschlossen wird die Arbeit durch einen Ausblick und den Verweis auf Forschungsdesiderata.

# ***1 Theorie- und empiriebasierte Annäherungen an den Forschungsgegenstand: Geschlecht und Mädchenschule***

## **1 Soziale Konstruktion(en) von Geschlecht**

Im Folgenden präsentiere ich theoretische Ansätze und z. T. auch empirische Erkenntnisse zum Themenkomplex soziale/interaktive Konstruktion von Geschlecht, Weiblichkeiten und Männlichkeiten. Aufgrund der Fülle an bereits vorliegenden Überblicken zu dieser Thematik werde ich in einem ersten Schritt die grundlegenden Annahmen und Erkenntnisse nur skizzieren (detaillierte Überblicke finden sich bspw. in Faulstich-Wieland, 2006; Gildemeister & Wetterer, 1992). Im zweiten Punkt gehe ich auf die in den vergangenen Jahren in Deutschland relevant(er) gewordene Debatte über das Verhältnis von Geschlecht zu anderen sozialen Kategorien ein (1.2). Drittens stelle ich die wissenschaftliche Diskussion über den Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht dar (1.3). Im Fokus der beiden anschließenden Punkte stehen die Konstruktionsprozesse von Geschlecht während der Adoleszenz (1.4) und in schulischen Zusammenhängen (1.5).

### **1.1 Grundannahmen**

Grundlegende Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung sind, dass die Unterschiede innerhalb der Geschlechter größer sind als die zwischen Mädchen/Frauen und Jungen/Männern im Durchschnitt und dass es mehr Übereinstimmungen als Differenzen zwischen den Geschlechtern gibt (Hagemann-White, 1984). Geschlecht und Geschlechterdifferenz werden im Anschluss an Traditionen der Ethnomethodologie und des symbolischen Interaktionismus in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskussion seit inzwischen mehr als zwei Jahrzehnten als soziale Konstruktionen begriffen<sup>2</sup>. Es gilt die Omnirelevanzannahme in Bezug auf die Geschlechtskategorisierung (Garfinkel, 1967). Geschlecht ist nicht als Personenmerkmal anzusehen, sondern als Form der Klassifizierung von Menschen und sozialen Gruppen sowie als Inszenierung/Darstellung durch Individuen (Faulstich-Wieland, 2001b). Viele empirische und theoretische Arbeiten beschäftigen sich mit der Frage, wie Zweigeschlechtlichkeit konstruiert wird, wie uns dieses Ergebnis von sozialen und gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen als ‚natürliches‘ Phänomen erscheint – diese Prozesse sind in Anlehnung an Erving Goffman (1994) als institutionelle Reflexivität von Geschlecht zu bezeichnen<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Es lassen sich in der Debatte um die soziale Konstruktion von Geschlecht gegenwärtig unterschiedliche theoretische und methodologische Ansätze finden (vgl. dazu Pühl u. a., 2004; Weber, 2004).

<sup>3</sup> In seinem Buch ‚Das Arrangement der Geschlechter‘ (1994) fasst Goffman „Geschlecht als eine Angelegenheit institutioneller Reflexivität. D.h., daß das soziale Geschlecht so institutionalisiert wird, daß es genau die



Als Grundlage der sozialen Konstruktion von Geschlecht gilt die sog. ‚Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit‘ (Kessler & McKenna, 1978), deren Basisannahmen lauten:

1. Es gibt zwei und nur zwei Geschlechter, alle Personen gehören ausnahmslos einem Geschlecht an (das Geschlecht ist *eindeutig*).
2. Diese zwei Geschlechter sind biologisch gegeben (*naturhaft*) und verändern sich im Laufe des Lebens nicht (*unveränderbar*).
3. Die Genitalien gelten als der objektive Beweis eines Geschlechts.

Die Bedeutung biologischer Unterschiede wird in der Geschlechterforschung grundsätzlich in Frage gestellt, erste Belege dafür brachten ethnologische und kulturalanthropologische Studien (vgl. zu detaillierteren Ausführungen Gildemeister & Wetterer, 1992). Diese stellten die ‚Naturgegebenheit‘ der Zweigeschlechtlichkeit in Frage, weil in anderen Kulturen bspw. ein drittes Geschlecht anerkannt wurde/wird oder Geschlechtswechsel möglich waren/sind, ohne die ursprüngliche Geschlechtszuordnung als Irrtum zu kennzeichnen. In wieder anderen Kulturen wurde die Geschlechtszugehörigkeit aufgrund der Ausführung der Geschlechtsrolle und z. T. unabhängig von Körpermerkmalen bestimmt. Auch die Humanbiologie bietet keine zufriedenstellende Definition der Geschlechtszugehörigkeit – nicht für alle Menschen gibt es eine eindeutige Geschlechtsdefinition, wenn auch für die meisten. Nachgewiesen wurden ebenfalls unterschiedliche historische Konstruktionen von Geschlecht in den Naturwissenschaften, bspw. das ‚Ein-Geschlecht-Modell‘ (Laqueur, 1992)<sup>4</sup>.

Auch für moderne westliche Gesellschaften ist die Natürlichkeit der Existenz von zwei und nur zwei Geschlechtern in Frage zu stellen. Mit Carol Hagemann-White (1988) kann von einer ‚Null-Hypothese‘ ausgegangen werden, der zufolge es verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht gibt und keine notwendige, naturhaft vorgegebene Zweigeschlechtlichkeit. Das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit ist höchst voraussetzungsvoll: „Um die – im Vergleich zu allen anderen – geringen biologischen Unterschiede als Ursachen derjenigen sozialen Konsequenzen ansehen zu können, die scheinbar selbstverständlich aus ihnen folgen, bedarf es eines umfassenden, geschlossenen Bündels sozialer Glaubensvorstellungen und Praktiken“ (Goffman, 1994, S. 106).

In Anlehnung an Goffman (vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.) kann von folgenden Prozessen ausgegangen werden: Bei der Geburt findet die Zuordnung zu Geschlechtsklassen aufgrund der Genitalien statt, diese beansprucht lebenslange Geltung. Die anfängliche Zuordnung zu einer Geschlechtsklasse ist der erste Schritt in einem fortwährenden Sortierungsvorgang, in dem Jungen und Mädchen einer geschlechtsbezogenen Sozialisation unterworfen werden: Sie werden unterschiedlich behandelt, machen differierende Erfahrungen, man begegnet ihnen mit je eigenen Erwartungen. In diesem Prozess der geschlechtsbezogenen Sozialisation wird eine eigene Identität entwickelt, ein zentrales

---

Merkmale des Männlichen und Weiblichen entwickelt, welche angeblich die differente Institutionalisierung begründen“ (Kotthoff, 1994, S. 152).

<sup>4</sup> Das zentrale Ergebnis der Arbeiten von Anne Fausto-Sterling (2000, zitiert nach Pühl u. a., 2004, S. 19; Hervorhebung im Original) ist, „dass das Verständnis von sex in der Biologie alles andere als eine ‚gegebene Natur‘ darstellt, sondern in Abhängigkeit von den historisch je spezifischen Wissensbeständen und den gesellschaftlichen Kontexten, in die sie eingebettet sind, hergestellt wird“.

Moment hierfür ist das ‚Geschlecht‘ bzw. die eigene Zuordnung zu einem Geschlecht (vgl. z. B. Faulstich-Wieland, 1999). Konstruktionen von Geschlecht vollziehen sich im Rahmen des ‚kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit‘ (Hagemann-White, 1984). Dabei ist die Zweigeschlechtlichkeit – wie bereits dargestellt – eine soziale Konstruktion, „ein generatives Muster der Herstellung sozialer Ordnung. Angesprochen ist damit die grundlegende Ebene der *interaktiven Herstellung sozialer Wirklichkeit*“ (Gildemeister & Wetterer, 1992, S. 230; Hervorhebung im Original). Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass für die geschlechtliche Identität zum einen lineare langzeitprozessuale Dimensionen biographischer und sozialisatorischer Prägung und zum anderen zirkuläre und situative Prozesse der Inszenierung und Darstellung von Geschlechtszugehörigkeit bedeutsam sind (Breitenbach, 2002). D. h. Geschlecht ist eine biographische Konstruktion und interaktiv erzeugt (Dausien, 1998).

Geschlechtskonstruktionen werden den Individuen nicht lediglich von außen aufgezwungen, Menschen übernehmen (meist unbewusst und selbstverständlich; Hagemann-White, 1993) die Inhalte von Männlichkeits- und Weiblichkeitskonzepten in Selbstdefinitionen und sind an der Reproduktion des Geschlechterverhältnisses aktiv beteiligt (Weber, 2003)<sup>5</sup>. Interaktionen sind formende Prozesse, sie werden als eine „eigene Wirklichkeit der handlungspraktischen Realisierung generativer Muster und Regeln [begriffen]“ (Gildemeister & Wetterer, 1992, S. 230). Für Jungen und Mädchen gilt, dass sie sich in der Geschlechtersozialisation ein generatives Regelsystem aneignen, das es ihnen ermöglicht, sich in Interaktionen als Junge oder Mädchen darzustellen und sich voneinander abzugrenzen (Metz-Göckel, 2000).

Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang Prozesse des „doing gender“. Der Begriff wurde von Candace West und Don H. Zimmerman (1987) geprägt und meint, dass das Geschlechterverhältnis und damit die Geschlechterdifferenz als ‚Naturtatsache‘ (Gildemeister & Wetterer, 1992) in Interaktionen immer wieder neu hergestellt werden. Geschlecht(szugehörigkeit) wird (selbst) dargestellt und erkannt bzw. zugeschrieben. Grundlage dieser Prozesse sind kollektive kulturelle und historische Wissensbestände, d. h. Geschlechtsdarstellungen und -zuschreibungen sind nicht (individuell) beliebig, sondern orientieren sich an einer sozial erwünschten ‚Normalität‘ der Geschlechterverhältnisse<sup>6</sup> (Weber, 2004). Wenngleich die Inszenierungen und Attribuierungen von Geschlecht stör anfällig sind, sorgt unsere Gewissheit über die Existenz von zwei und nur zwei Geschlechtern dafür, dass Störungen und Irritationen stimmig gemacht und geglättet werden

---

<sup>5</sup> Vgl. zur Einbettung der Prozesse geschlechtsbezogener Sozialisation in das Bourdieu'sche Habituskonzept Martina Weber (2003 S. 42; Hervorhebung im Original): „Die soziale Struktur der Zweigeschlechtlichkeit wird als Geschlechtshabitus von Geburt an inkorporiert, d.h. alle Erfahrungswerte der Subjekte werden von ihnen als vergeschlechtlichte und vergeschlechtlichende Subjekte erworben, das Selbstgefühl wie die Selbstdarstellung der Subjekte ist *genderd*. Die binäre Geschlechterdifferenz ist naturalisiert, der vergeschlechtlichte Körper wird nicht als gesellschaftlich konstruiert, sondern als natürlich geschlechtlich betrachtet. [...] die Geschlechterkonstruktion [wird] in Prozessen der geschlechtsspezifischen Sozialisation internalisiert und [...] [d]er Geschlechtshabitus ist die im Individuum materialisierte soziale Struktur des Geschlechterverhältnisses“.

<sup>6</sup> Untersuchungen von Suzanne Kessler und Wendy McKenna (1978) ergaben, dass der Penis als das ausschlaggebende Merkmal für die Geschlechtlichkeit wahrgenommen wird. Wer keinen Penis hat, ist kein Mann. Im Gegensatz dazu gibt es kein positives Merkmal, dessen Fehlen zur Einstufung als Nicht-Frau führen würde. Hierin zeigt sich, dass das ‚Männliche‘ die primäre Konstruktion ist. Gleichzeitig wird der Penis als das Merkmal der Geschlechtsunterscheidung in alltäglichen Situationen so gut wie nie sichtbar, stattdessen unterstellt man/frau sein Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein nur, in diesem Zusammenhang wird von ‚kulturellen Genitalien‘ gesprochen (Gildemeister & Wetterer, 1992).

(Faulstich-Wieland, 2001a). Treten in der Alltagspraxis Erfahrungen auf, die einer Homogenität innerhalb des weiblichen bzw. männlichen Geschlechts widersprechen, ändert das nichts an der Wahrnehmung von Homogenität der geschlechtsbezogenen Muster (Breitenbach, 2002).

Die inhaltliche Bestimmung dessen, was weiblich und männlich ist, ist gegenwärtig nicht mehr so eindeutig und festgelegt wie in früheren Zeiten, allerdings kann immer noch nicht von einer grundsätzlichen Offenheit gesprochen werden (Kampshoff, 1996). Wir haben es weniger mit fixen Inhalten zu tun, als mit der grundlegenden Tatsache einer Differenz zwischen den Geschlechtern an sich, die mit Geschlechterhierarchien verbunden ist (Breitenbach, 2002). „Die Geschlechterdifferenz selbst kann als eines der fundamentalen gesellschaftlichen Glaubenssysteme gelten“ (ebd., S. 157).

Das beschriebene konstruktivistisch-interaktionistische Konzept hat sich für die sozial- und erziehungswissenschaftliche Genderforschung als äußerst produktiv erwiesen (Weber, 2004) und stellt die wesentliche Grundlage für die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte empirische Studie an Mädchenschulen dar (vgl. dazu ausführlicher die Ausführungen zum ‚empirischen Konstruktivismus‘ im vierten Kapitel).

## 1.2 Das Verhältnis von Geschlecht zu anderen sozialen Kategorien

Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung zeigen, dass Konstruktionen von Geschlecht bzw. das interaktive Herstellen des Geschlechterverhältnisses u. a. im Zusammenhang mit ethnischen, altersabhängigen, milieu- bzw. klassenbezogenen<sup>7</sup> Zugehörigkeiten/Konstruktionen betrachtet werden müssen. In Bezug auf die Strukturebene lässt sich formulieren: Da das soziale Geschlecht die gesamte soziale Praxis strukturiert und Beziehungen zwischen den Geschlechtern wesentlicher Bestandteil sozialer Strukturen sind, ist es unweigerlich mit anderen sozialen Strukturmomenten (wie Ethnizität und Klasse) verknüpft. Umgekehrt können Fragen der Ethnie und Klasse nur unter Beachtung des sozialen Geschlechts verstanden werden (Connell, 1999).

Im Folgenden unterscheide ich vier Herangehensweisen, Begrifflichkeiten bzw. theoretische Ansätze, die sich dem Verhältnis von Geschlecht zu anderen Kategorien widmen. Dabei lehne ich mich an die Ausführungen von Katharina Walgenbach (2007) an, die sich auf die Ansätze „doing difference“ (West & Fenstermaker, 1995a), „Achsen der Ungleichheit“ (bspw. Klinger & Knapp, 2007) und „Intersektionalität“ (bspw. Crenshaw, 1995) bezieht. Ich vernachlässige jedoch einige der von Walgenbach vorgestellten Bezüge auf Genealogien der Debatte, da sie zwar ohne Zweifel relevant sind, jedoch zu weit führen würden. Genauer gehe auf den konkreten Vorschlag Walgenbachs ein, „Geschlecht als interdependente Kategorie“ in den Blick zu nehmen, den die Autorin als Weiterführung und Lösung für die Probleme der vorher dargestellten Ansätze ansieht. Ergänzend zu Walgenbachs Ausführungen beziehe ich mich in einem Exkurs auf das Konzept der he-

---

<sup>7</sup> Die Aufzählung relevanter Kategorien muss an dieser Stelle unvollständig bleiben, sie soll jedoch keine Wertung der einzelnen (aufgeführten und nicht erwähnten) Kategorien implizieren.

gemonialen Männlichkeit von Connell (1999), in dem das Verhältnis von Geschlecht und anderen sozialen Kategorien wie Sexualität, Klasse und Ethnizität berücksichtigt wird.

### 1.2.1 *Doing Difference*

Der Ansatz des „doing difference“ wurde 1995 von Candance West und Sarah Fenstermaker (1995a) vorgelegt. In ihm wird analog zum Verständnis des doing gender in Bezug auf eine interaktive Konstruktion von Differenzen von einem doing difference gesprochen, berücksichtigt werden von den Autorinnen neben Geschlecht nun die Kategorien Klasse und Ethnie. In wissenschaftlichen Publikationen kursieren neben den diesbezüglichen Begriffen doing ethnicity und doing class die Wendungen doing adolescence, doing adult etc. Im Ansatz wird davon aufgegangen, dass die je spezifischen Unterscheidungsmerkmale/Differenzierungen (Jugendliche sind anders als Erwachsene, Angehörige einer Klasse anders als die einer anderen) durch Interaktionen hervorgebracht und relevant gemacht werden (vgl. dazu Diehm, Kuhn & Machold, 2007); somit stehen die Herstellungsprozesse von sozialen Kategorien im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Walgenbach, 2007). Im Anschluss an Fenstermaker und West (2001) sollten die (interaktiven) Konstruktionen von Ethnie, Geschlecht und Klasse/Schicht als simultane Prozesse begriffen werden. Erst wenn dies geschieht, entsteht die Möglichkeit zu erkennen, dass je nach Interaktionskontext die Relevanz dieser Kategorien bzw. Ordnungsmuster variieren kann (ebd.). Die voneinander abhängenden Zuschreibungs- und Einübungsprozesse sowie die verschiedenen Konstruktionen treten in den Vorder- resp. den Hintergrund, sind aber immer (noch) existent und ‚verschwinden‘ nicht einfach. Unterschiedliche Konstruktionsprozesse beziehen sich also auf differente Ebenen und können nicht auf einer Stufe nebeneinander gestellt werden. Das heißt, dass bspw. ein doing adult nicht zugleich als un-doing gender verstanden werden kann und dieses quasi ‚ersetzt‘ (Rendtorff, 2005)<sup>8</sup>.

Häufig wird in Bezug auf den doing difference Ansatz kritisiert, dass die Fokussierung im doing gender bzw. doing difference auf eine interaktive Herstellung von Geschlecht bzw. Differenz zu kurz greife, Herrschafts- und Machtverhältnisse zu wenig berücksichtige und strukturelle Faktoren sozialer Ungleichheit ausblende (Bednarz-Braun, 2004; Walgenbach, 2007). Diese Kritik steht im Zusammenhang mit der eher mikrosoziologischen Ausrichtung des Konzepts. West und Fenstermaker (1995b) betonen in ihrer Reaktion auf die Kritik, dass sie Ungleichheit und Unterdrückung als soziale Konstruktionen und somit Ergebnis von interaktiven Herstellungsprozesse begreifen<sup>9</sup>, dabei aber die Bedeutung und den Einfluss historischer Prozesse, von Leid, sozialen Kämpfen und Widerstand nicht verleugnen (Fenstermaker & West, 2001). Gleichsam gehen die Autorinnen davon aus, dass das interaktive Herstellen von Geschlecht immer in institutionelle Praktiken eingebunden und an normativen Erwartungen ausgerichtet ist (Walgenbach, 2007). Sie beto-

---

<sup>8</sup> Wesentlich ist beim und durch den zunehmenden Gebrauch der Wendung ‚doing‘ die Bedeutung von Geschlecht nicht zu nivellieren (Rendtorff, 2005) und auch die Ausgangsfrage der feministischen Theorie, was das Geschlechterverhältnis für Individuen und Gesellschaft so dauerhaft wirkmächtig macht, nicht aus dem Blick zu verlieren (Rendtorff, 2006).

<sup>9</sup> Beim doing gender wird die immanente Hierarchie zwischen Frauen (Unterordnung) und Männern (Dominanz) vollzogen und bestätigt (Hagemann-White, 1993).

nen, dass zwischen dem Herstellen von Ungleichheit und dessen Ergebnis (der faktisch bestehenden Ungleichheit) unterschieden werden muss und dass die Betonung des Herstellungscharakters die Bedeutung der Konsequenzen nicht mindern soll. Walgenbach (ebd.) kritisiert am doing difference Ansatz, dass West und Fenstermaker die interaktive Herstellung von Differenzen als Ursache für Diskriminierungen und Ungleichheiten ansehen. Sie plädiert stattdessen dafür, von einer gegenseitigen Beeinflussung auszugehen, und bezeichnet es als Verdienst des Ansatzes, dass es den Autorinnen gelingt „den Zusammenhang von Interaktionen, sozialen Praktiken, Institutionen und Kategorien herauszuarbeiten“ (ebd., S. 51).

Anknüpfungspunkte für die Erweiterung des doing difference um soziale Strukturen und Produktion von Subjektpositionen bieten soziologisch-strukturalistische Ansätze (ebd.). In Anlehnung an Pierre Bourdieu (vgl. dazu Weber, 2003) strukturiert bspw. die Zugehörigkeit zu einer Klasse die Position von Akteur(inn)en und formt ihren Habitus, hierbei weisen Männer und Frauen klassenspezifische Gemeinsamkeiten auf. Die Vorstellungen und Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit unterscheiden sich und je nach Klassenlage differenzieren sich „Geschlechtshabitus und die geschlechtliche Arbeitsteilung“ (ebd., S. 48). Die aufgezeigten Mechanismen sind auf die Verschränkung mit den Kategorien Ethnizität und Schicht übertragbar, es ist allerdings detaillierter zu untersuchen, wie genau sich vielfältige Zugehörigkeits- und Identitätsstrukturen entwickeln (Gemende, Munsch & Weber-Unger Rotino, 2007).

In Anlehnung an Helga Kelle (2008) bestehen Anknüpfungspunkte zwischen dem eher mikrosoziologischen doing difference mit dem makrosoziologisch orientierten Intersektionalitätsansatz, auf den im Folgenden eingegangen wird. Das Verhältnis der Ansätze muss allerdings noch eingehender diskutiert werden (ebd.).

### *1.2.2 Achsen der Ungleichheit und Intersektionalität*

Die Funktion von Gendering- und Ethnisierungsprozessen ist vor allem darin zu sehen, dass bestehende Herrschaftsansprüche – bspw. von Männern über Frauen und von Einheimischen gegenüber Zugewanderten – durch sie aufrechterhalten werden (Weber, 2003). Diese Perspektive wird bereits in der Reaktion von West und Fenstermaker (1995b) auf die Kritik am doing difference Ansatz eingenommen. Auch in makrosoziologisch und gesellschaftstheoretisch orientierten Herangehensweisen werden Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität und Klasse als fundamentale Kategorien sozialer Ungleichheit angesehen (Weber, 2003), bspw. bezeichnen Cornelia Klinger und Gudrun-Axeli Knapp (2007) diese Kategorien als deren zentrale Achsen, die sich in ihrer Verzahnung verstärken (Gemende, Munsch & Weber-Unger Rotino, 2007). Die Konzentration auf die Triade Klasse/„Rasse“/Geschlecht begründen Klinger und Knapp durch ihre Bezogenheit auf Arbeit – insbesondere im Hinblick auf die „jeweils spezifische Verbindung mit der Strukturierung von Arbeit und der Legitimierung von Ausbeutung dieser Arbeit“ (Ross, 2008, S. 33) – und

die Kennzeichnung durch bestimmte Fremdheitseffekte<sup>10</sup> (Walgenbach, 2007). In den Achsen der Differenz zeigen sich zwei verschiedene Mechanismen sozialer Diskriminierung (Becker-Schmidt, 2007): Einerseits handelt es sich um die Zuschreibung von sozialen Merkmalen an bestimmte Gruppen, die mit einer Ungleichwertigkeit einher geht (Anlagen und Defizite, Fähigkeiten und Unfähigkeiten etc.). Andererseits werden bestimmte soziale Gruppen durch Statuszuweisungen auf unterschiedlichen Ebenen der gesellschaftlichen Rangordnung platziert.

Deutlich wird in diesem Ansatz der Bezug auf geometrische Modelle (Achsen), diese zeigen sich auch im sog. *Intersektionalitätsansatz*, der sich im deutschsprachigen Raum zunehmender Beliebtheit erfreut (bspw. Leiprecht & Lutz, 2005; Weber, 2008). Der Begriff ‚intersection‘ bedeutet Schnittpunkt, Schnittmenge, Kreuzung, er geht zurück auf die amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw (Klinger & Knapp, 2007). Crenshaw selbst bezieht sich in ihren Arbeiten hauptsächlich auf die Kategorien Rasse und Geschlecht und zeigt, wie die Diskriminierung afroamerikanischer Frauen im Schnittpunkt der beiden Kategorien wirksam wird (vgl. hierzu und zum Folgenden Walgenbach, 2007, S. 48ff.), dabei rekurriert sie auf ihre Arbeit als Rechtsanwältin, speziell auf Fälle der Diskriminierung von afroamerikanischen Frauen bei der (Nicht)Einstellung in bestimmten Unternehmen: Nicht wirksam wurde in diesen Fällen der Vorwurf der Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, da weiße Frauen eingestellt wurden; ebenso wenig griff die Annahme der Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe, da farbige Männer eine Arbeitsstelle bekamen. Es zeigte sich, dass die Situation afroamerikanischer Frauen in den Antidiskriminierungsgesetzen nicht berücksichtigt wurde. Bei der Analyse dieser Situation bediente Crenshaw sich des Bildes der Straßenkreuzung: Eine ‚verletzte‘ farbige Frau liegt auf dieser Kreuzung. Es kommen ein Krankenwagen für Frauen und einer für Farbige vorbei, daraufhin entsteht Unsicherheit darüber, welcher der Krankenwagen zuständig ist. Da dieses Problem nicht geklärt wird, fahren beide weiter. Der farbigen Frau wird nicht geholfen.

Gegenwärtig steht Intersektionalität für „das Programm einer integralen Analyse von Achsen strukturierter Ungleichheit und kultureller Differenz“ (Klinger & Knapp, 2007, S. 7), d. h. dass Forschende – und auch im pädagogischen Feld Tätige – Kreuzungen und Verschränkungen der Differenzlinien in den Blick nehmen müssen (Leiprecht & Lutz, 2005). Neben den Kategorien Klasse, Geschlecht, „Rasse“, die Klinger und Knapp als die bedeutendsten Differenz- und Ungleichheitsdimensionen kennzeichnen, werden in der Erziehungswissenschaft weitere Differenzlinien (bspw. Sexualität, Herkunft, Besitz und vor allem Alter) berücksichtigt, wobei jede eine dominante und eine untergeordnete Position enthält (ebd.). Die hierarchische Organisation bedingt, dass Subjekte, je nachdem auf welcher Seite der Differenzlinie sie sich befinden, über mehr oder weniger Handlungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Privilegien verfügen (Riegel, 2005). Die soziale Positionierung prägt demzufolge einerseits die Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen der jeweiligen Personen (hier wird vom ‚objektiven‘ Möglichkeitsraum gesprochen); andererseits entwickeln die Individuen von dort aus ihre subjektiven Denk- und Handlungs-

---

<sup>10</sup> Laut Walgenbach (2007) wird der Ansatz von Klinger und Knapp seinem eigenen Anspruch nach der Fokussierung der Grundmuster gesellschaftlich-politisch relevanter Ungleichheit nicht gerecht, da die Kategorie Behinderung ausgeblendet wird, die ebenfalls durch Arbeit und Fremdheit zu fassen ist.

perspektiven (diese betreffen den sog. ‚subjektiven‘ Möglichkeitsraum) (ebd.). Es wird davon ausgegangen, dass „alle Menschen sozusagen am Schnittpunkt (*intersection*) dieser Kategorien positioniert [sind] und dort ihre Loyalitäten und Präferenzen entwickeln. Die Kategorien sind also nicht nur soziale Platzanweiser, sondern sie generieren auch Identität“ (Leiprecht & Lutz, 2005, S. 220f.; Hervorhebung im Original).

Der Intersektionalitätsansatz erlebt gegenwärtig in Deutschland eine erstaunliche Konjunktur, die mit dem Postulat seines Neuigkeitswerts einher geht. Allerdings findet die Berücksichtigung unterschiedlicher Ungleichheitsdimensionen, der Überkreuzung und Verwobenheit auch in der deutschen Frauen- und Geschlechterforschung schon seit längerem Berücksichtigung, sind Unterschiede zwischen Frauen „von Anfang an interne Kritik und Korrekturperspektive auf der Agenda“ (Knapp, 2008b, S. 34)<sup>11</sup>. Ein Beispiel für die Berücksichtigung der Verschränkungen unterschiedlicher Ungleichheitskategorien stellt das Forschungsprojekt FAFRA dar (Familienorientierung, Frauenbild, Bildungs- und Berufsmotivation von eingewanderten und westdeutschen Frauen und Familien in interkulturell-vergleichender Perspektive), das in den Jahren von 1991 bis 1996 unter Leitung von Leonie Herwartz-Emden an der Universität Osnabrück durchgeführt wurde. Somit ist der Blick auf Überschneidungen zwischen unterschiedlichen Ungleichheitsdimensionen nicht so neu, wie häufig behauptet wird. Neu ist allerdings das stärkere Gewicht, das die Thematik in der Geschlechterforschung bekommen hat und die Erweiterung der Berücksichtigten Ungleichheitskategorien um bspw. Alter und Religion (Knapp, 2008b).

Zusammenfassend ist mit Knapp davon auszugehen, dass man/frau in der Geschlechterforschung nicht um eine Auseinandersetzung mit der intersektionellen Perspektive herum kommt (ebd., S. 48). Die Verdienste von Achsenmodell und Intersektionalitätsansatz sind, dass verschiedene Ungleichheitsdimensionen nicht mehr wie in Modellen der doppelten, Dreifach- oder Mehrfachbenachteiligung einfach addiert werden und damit sich gegenseitig ausschließen (Walgenbach, 2007), sondern der wechselseitige Einfluss berücksichtigt wird. Aber gerade die Nähe zu geometrischen Metaphern, die Bilder der Achsen und des Schnittpunktes beinhalten Kritikpotentiale. In den Knotenpunkten/Kreuzungen entsteht zwar diesen Bildern folgend etwas Neues, aber die Achsen und Unterdrückungsdimensionen an sich scheinen noch immer mit Vorstellungen von einem genuine Kern und der Trennung der Kategorien außerhalb der Kreuzungen einherzugehen (ebd.). Aber: Existieren Machtverhältnisse außerhalb der Kreuzung unbeeinflusst voneinander (Dietze u. a., 2007)? Auch die geschilderten Ansätze bergen die Gefahr der Reifizierung und Essentialisierung. Außerdem bleibt unklar, was sich denn genau in den Schnittpunkten kreuzt (Kelle, 2008) und wie diese Schnittpunkte aussehen. Birgit Rommelspacher (2006) verweist in Anlehnung an Davina Cooper (2004) darauf, dass Achsen nur die Zuordnung auf einer Dimension zulassen und dass Achsen gleichsam polar angeordnet sind. Das ist problematisch, da bspw. die Frage entsteht, wo auf der Achse ‚Ethnizität‘ Juden, Afrodeutsche

<sup>11</sup> Walgenbach (2007) gibt zu bedenken, dass die Entstehung der Debatte über Interdependenzen/Intersektionalität nicht ausschließlich im angloamerikanischen Kontext der 1970er und 1980er Jahre zu verorten ist, sondern eine Vielfalt an Genealogien besteht. Als ein Beispiel für ihre Argumentation führt sie Postulate von Clara Zetkin (Vertreterin der proletarischen Frauenbewegung in Deutschland) an, die an der bürgerlichen Frauenbewegung bereits in den 1920er Jahren kritisierte, dass diese den Zusammenhang von Klasse und Geschlecht leugnen würde.

oder Aussiedlerinnen zugeordnet werden sollten – ähnliches gilt für die anderen Achsen. Offen bleibt ebenfalls die Erklärung des Zusammenhangs von sozialen Kategorien (Walgenbach, 2007). Wie kann man/frau sich Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Überschneidungen vorstellen und ist die Vorstellung von Überschneidungen nur ein Artefakt, das durch die analytische Trennung der Kategorien entsteht (Rommelspacher, 2006)?

Trotz der aufgeführten Kritikpunkte besticht der Intersektionalitätsansatz durch seine Offenheit und dadurch, dass er in einer ersten Annäherung relativ leicht zugänglich ist. Es erscheint logisch und unerlässlich, dass unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen untersucht und deren Verknüpfung berücksichtigt werden müssen, dass sich Ungleichheitsstrukturen nicht anhand singulärer Kategorien erklären lassen. Problematisch wird der Ansatz vor allem beim Blick auf die *methodologischen Implikationen* einer empirischen Intersektionalitätsanalyse (vgl. Kelle, 2008). Wie sollte es möglich sein, alle potentiell relevanten Kategorien in die Analyse einzubeziehen? Ist es nicht auch legitim, sich auf bestimmte Kategorien zu beschränken und das Wissen über andere Kategorien und deren Relevanz im Sinne einer theoretischen Sensibilität (Glaser, 1978) in Untersuchungen einfließen zu lassen?<sup>12</sup>

### 1.2.3 Geschlecht als interdependente Kategorie

Wie bereits aufgezeigt schwingen Vorstellungen über einen ‚genuinen Kern‘ von Kategorien beim Intersektionalitätsansatz mit, das gilt ebenfalls für den Gebrauch des Terminus Interdependenz: Hier wird von Kategorien ausgegangen, die einander gegenseitig beeinflussen – es wird der ‚Kernbestand‘ einer Kategorie angenommen, der ‚nur‘ modifiziert wird. Gleichzeitig reproduziert die Debatte um Interdependenzen und Achsen der Ungleichheit auch Dominanzverhältnisse, indem bestimmte Kategorien relevant gesetzt und andere vernachlässigt oder komplett ausgeblendet werden (Walgenbach, 2007). Welche Prozesse sich genau vollziehen, ist abhängig von theoretischen, forschungslogischen, politischen, historischen und/oder sozial geprägten Entscheidungen (ebd.).

---

<sup>12</sup> Regina Becker-Schmidt sieht aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungskontexte von Achsen der Ungleichheit/Intersektionen ebenfalls die Schwierigkeit, „bei der Analyse ihrer Verflechtungen alle Kombinationen auf einmal in den Blick nehmen zu wollen. Die Gefahr, in ein unentwirrbares Geflecht von Bezügen zu geraten, ist nicht zu übersehen“ (2007, S. 57). Deswegen schlägt sie vor, die einzelnen Kategorien/Achsen zunächst gesondert zu untersuchen (möglichst sogar von unterschiedlichen Forschungsgruppen) und erst im Anschluss und aufbauend auf den separaten Analysen Intersektionen in den Blick zu nehmen. Das grundlegende Problem der (zu) großen Komplexität, die entsteht, wenn in empirischen Untersuchungen multiple Dimensionen des sozialen Lebens und der Analysekatoren berücksichtigt werden, wird ebenfalls von Leslie McCall (2005) aufgegriffen. Die Autorin unterscheidet zwischen drei empirisch-intersektionellen Zugangsweisen: der anti-, intra- und interkategorialen, die der Komplexität begegnen sollen. Der anti-kategoriale Ansatz bezieht sich auf dekonstruktivistische Theorien, die gesellschaftliche Realität wird als zu komplex angesehen, als dass sie sich mittels feststehender Kategorien beschreiben lassen könnte. Der intra-kategoriale Zugang meint die Berücksichtigung von Unterscheidungen und Ungleichheiten innerhalb von Kategorien zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt, in einer je spezifischen Konfiguration. Inter-kategoriale Zugangsweisen fragen nach den Wechselwirkungen von Kategorien, dazu werden Kategorien als (provisorischer) Ausgangspunkt der Analyse genommen, wobei berücksichtigt wird, dass diese Ausgangspunkte eben nicht statisch und unveränderbar sind (vgl. ebd., S. 1773ff.; Klinger & Knapp, 2007, S. 36ff.).



Um diese impliziten Bedeutungen der Begrifflichkeiten Intersektionalität und Interdependenz und die mit ihnen einher gehenden Mechanismen zu umgehen, schlägt Walgenbach (ebd.) vor, konsequent von Geschlecht (Ethnizität, Klasse) als *interdependenter Kategorie* zu sprechen. Das bedeutet (vgl. hierzu und zum Folgenden ebd., S. 61ff.), dass Geschlecht als in sich heterogen strukturiert begriffen wird; es hat keinen genuinen Kern. Die interdependente Kategorie ist gesellschaftlich produziert und muss in Verbindung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen gedacht werden. „Sie ist hervorgebracht durch materielle Strukturen, entwickelt sich abhängig von sozialen und geographischen Kontexten, hat sich im historischen Verlauf herausgebildet und ist das veränderbare Ergebnis von sozialen Kämpfen“ (ebd., S. 62). Analog dazu muss ebenfalls von interdependenten Geschlechterverhältnissen ausgegangen werden, diese sind in westlichen Gesellschaften zudem durch Heteronormativität<sup>13</sup> strukturiert, die fundamental in die Geschlechterordnungen eingeschrieben ist (Hark, 2005), und den Zwang zur Zweigeschlechtlichkeit. Diese theoretischen Setzungen beinhalten, dass die interdependente Kategorie Geschlecht als variabel gefasst werden muss und dass es keine übergreifende und endgültige Definition gibt. Was gender ist, kann in dieser Perspektive nur für spezifische Kontexte beantwortet werden.

Ich schließe mich Walgenbachs Ausführungen an und begreife Geschlecht als interdependente Kategorie. Dieser Zugang ermöglicht es, Geschlecht als wichtige soziale Kategorie anzusehen, die wesentliche Bereiche wie Generations- und Erziehungsverhältnisse, Schule, Arbeit, Familie und Partnerschaft strukturiert (Westphal, 2005). Auch sensibilisiert diese Herangehensweise dafür, nicht durch eine implizite Gewichtung die anderen sozialen Kategorien abzuwerten. M. E. kann die theoretische Setzung dieses Problem allerdings nicht komplett lösen. Es bleibt die Frage, wie Geschlecht (bspw. in empirischen Untersuchungen) fokussiert werden kann, ohne dabei zwangsläufig andere Kategorien in den ‚Hintergrund‘ treten zu lassen. Die diesbezügliche Debatte befindet sich m. E. zurzeit in einem gewissen Schwebezustand.

### *Exkurs: Hegemoniale Männlichkeit und legitime Weiblichkeit*

Viel zitiert wird im Zusammenhang mit der Analyse von Geschlechterverhältnissen das von Raewyn Connell (ehemals Robert W. Connell) vorgeschlagene Konzept der *hegemonialen Männlichkeit*. Dem Konzept liegt ebenfalls – wenngleich unausgesprochen – der Anspruch, Geschlecht als interdependente Kategorie zu fassen, zugrunde. Sinnvoll ergänzt wird es durch die Ausführungen von Martina Weber (2003, 2007b) zur legitimen Weiblichkeit<sup>14</sup>. Dadurch gelingt es bspw. aufzuzeigen, dass askriptive, aber auch gelebte Weiblichkeits- und Männlichkeitskonstruktion von Jugendlichen und Erwachsenen mit

<sup>13</sup> Einen umfassenden Überblick zum Thema Heterogenität bietet ein von Jutta Hartmann u. a. (2007) herausgegebene Sammelband.

<sup>14</sup> Die Erweiterung des Konzepts um den differenzierten Blick auf Weiblichkeitskonstruktionen ist unerlässlich, da mit Willi Walter kritisiert werden muss, dass Connells Konzept zwar Machtkonstellationen zwischen Männern genauer fassen, jedoch die Beteiligung von Frauen an der Produktion und Reproduktion der Geschlechterverhältnisse nicht detailliert darstellen (Walter, 2000) bzw. unterschiedliche Formen von Weiblichkeit nur im Ansatz beschrieben werden.

Migrationshintergrund nicht als Ergebnis von primär kulturellen Unterschieden anzusehen sind.

Wenngleich in der vorliegenden Arbeit Weiblichkeitskonstruktionen analysiert werden, gehe ich im Folgenden auch auf diesen theoretischen Ansatz zu Männlichkeiten ein, da mit der Unterscheidung von Männlichkeiten und Weiblichkeiten auf eine „Differenzierung in den Konstruktionen von Geschlecht durch die Verfügung der jeweiligen sozialen Akteure über gesellschaftlich ungleich verteilte Ressourcen“ verwiesen wird (Weber, 2004, S. 47f.). Männlichkeiten und Weiblichkeiten sind aufeinander bezogen und kontextgebunden zu analysieren (ebd.).

Connell (1999) beschreibt in ihrem Konzept ein doppeltes Dominanzverhältnis: Zum einen wird das Herrschaftsverhältnis von Männern über Frauen und zum anderen ein Verhältnis von Unter- und Überordnung zwischen Männern selbst untersucht<sup>15</sup>. Sie geht davon aus, dass bestimmte Formen von Männlichkeiten (und Weiblichkeiten) zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten entstehen und permanenten Veränderungen unterworfen sind, dass Geschlechtskonstruktionen also historisch sind. Die Autorin unterscheidet vier Formen von Männlichkeit: hegemoniale, Komplizenhafte, untergeordnete und marginalisierte. Die Differenzierung zwischen den verschiedenen Männlichkeiten hat ihre Grundlage in unterschiedlichen Lebensstilen, Beziehungsformen, sexuellen Orientierungen sowie in verschiedenen sozial-strukturell bedeutsamen Zugehörigkeiten wie Klasse, Ethnie und Generation.

*Hegemoniale Männlichkeit* ist eine Form von Männlichkeit, die in einer gegebenen Struktur des Geschlechterverhältnisses die bestimmende Position einnimmt. Connell sieht in modernen westlichen Gesellschaften die hegemoniale Männlichkeit hauptsächlich in der Führungsebene von Wirtschaft, Militär und Politik verwirklicht, da dort über hohes ökonomisches und soziales Kapital verfügt wird, das zur Durchsetzung der hegemonialen Männlichkeit vonnöten ist (Meuser, 1998)<sup>16</sup>. Die ‚anderen‘, alternativen Männlichkeitsmuster lassen sich hinsichtlich ihrer Nähe zum kulturellen Ideal der hegemonialen Männlichkeit betrachten (Meuser, 2000); sie sind generell auf niedrigeren Hierarchieebenen angesiedelt. *Komplizenhafte* Männlichkeit wird von Männern gelebt, die das hegemoniale Männlichkeitsmuster nicht oder nur teilweise realisieren können. Diese Männer profitieren von der „patriarchalen Dividende“ (Connell, 1999, S. 100), die durch die Unterdrückung der Frauen als allgemeiner Vorteil der Männer entsteht. In modernen Gesellschaften ist die wichtigste *Unterordnung* zwischen Männergruppen die der homosexuellen unter die heterosexuellen Männer. ‚Schwulsein‘ wird leicht mit Weiblichkeit gleichgesetzt (ebd.). Neben der schwulen Männlichkeit existieren weitere untergeordnete Männlichkeiten (bspw. Hausmann), die nicht so auffällig sind. Diese untergeordneten Männlichkeiten werden ebenfalls mit weiblichen Attributen assoziiert. Umfassender bedeutet dies, dass untergeordneten Männlichkeiten Eigenschaften zugeschrieben werden, die nicht ins he-

---

<sup>15</sup> Auch Bourdieu konzipiert Männlichkeit in einer doppelten Relation, wobei er bei die Konstruktion von Männlichkeit die Dominanz von Männern über andere Männer stärker gewichtet als Connell. Für ihn bestimmt die „libido dominandi“ den Wunsch des Mannes, „die anderen Männer zu dominieren, und sekundär, als Instrument des symbolischen Kampfes, die Frauen.“ (Bourdieu, 1997, S. 215).

<sup>16</sup> In späteren Arbeiten führt Connell eine spezifische Form hegemonialer Männlichkeit ein: die transnational business masculinity (Connell, 2003, zitiert nach Weber, 2004).

gemoniale Männlichkeitsmuster passen. Anders als hegemoniale, komplizenhafte und untergeordnete Männlichkeiten handelt es sich bei *marginalisierten Männlichkeiten* nicht um eine interne Relation in der Geschlechterordnung, stattdessen wird die Verschränkung von Geschlecht, Ethnizität und Klasse berücksichtigt. Marginalisierte Männlichkeiten sind von Macht und Status ausgeschlossen, sozial unterprivilegiert und randständig, was vor allem für Mitglieder unterer sozialer Klassen und Schichten und (somit) häufig für Männer mit Migrationshintergrund gilt.

Für Martina Weber (2003) ist hegemoniale Männlichkeit die legitime Form männlicher gender-Praktiken, in Anlehnung an diese Setzung gebraucht sie den Begriff der ‚*legitimen Weiblichkeit*‘<sup>17</sup> (es wird nicht von hegemonialer Weiblichkeit gesprochen, da Frauen innerhalb ihrer jeweiligen Klasse bzw. Schicht eine unterlegene Position einnehmen). Diese bezieht sie auf Frauen aus der herrschenden Klasse, deren kulturelles Weiblichkeitsideal beinhaltet qualifizierte Bildungsabschlüsse wie berufliche Tätigkeit, ökonomische Erfolge und damit einhergehend Unabhängigkeit von Männern, erotische Attraktivität und Zugehörigkeit zur ethnisch dominanten Gruppe (ebd.). Diese Ideale können von vielen Frauen nicht erreicht werden, weswegen Weber (ebd.) von *komplizenhafter Weiblichkeit* spricht. Dass zum legitimen Weiblichkeitsideal die Zugehörigkeit zur ethnisch dominanten Gruppe gehört, verweist darauf, dass Frauen mit Migrationshintergrund genau wie männlichen Migranten Positionen in einer *marginalisierten Gruppe* zugeschrieben werden. Da sie im Zuge der Migration häufig in prekären wirtschaftlichen Umständen leben und ihre Bildungs- und Berufsabschlüsse im Zuge der Abwertung des kulturellen Kapitals der Herkunftsgesellschaft als nahezu bedeutungslos angesehen werden (Westphal [2007a] spricht von der beruflichen Dequalifizierung von Migrantinnen in Deutschland), befinden sie sich in denkbar großer Distanz zum kulturellen Ideal von Weiblichkeit der Mehrheitsgesellschaft.

### 1.3 Zum Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht: De-Institutionalisierung, De-Thematisierung und undoing gender

Die wissenschaftliche Hinwendung zur Auffassung von Geschlecht als einer sozial konstruierten Kategorie brachte immer wieder die Thematisierung der Veränderbarkeit von Geschlechtskonstruktionen und die Infragestellung der Omnirelevanzannahme (Garfinkel, 1967) mit sich – bis hin zur missverständlichen Annahme, dass Geschlecht über kurz oder lang ganz zum Verschwinden gebracht werden könne (Wetterer, 2004). Auch wenn ein gänzlich Verschwinden der Kategorie illusorisch ist, so wurden und werden die Fragen nach Veränderungen im Geschlechterverhältnis und nach einem Bedeutungsverlust von Geschlecht und Geschlechterdifferenzen in der Frauen- und Geschlechterforschung während der vergangenen Jahre intensiv diskutiert. Noch ist nicht abschließend geklärt, ob und wenn ja in welcher Hinsicht von einem Verblässen oder Bedeutungsverlust ausgegangen werden kann (Knapp, o. J.).

<sup>17</sup> Dieser Begriff wurde bereits 1997 von Carol Hagemann-White verwendet, sie spricht von einer betonten, legitimen Weiblichkeit.

Dem Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht widmen sich vor allem drei wissenschaftliche Strömungen<sup>18</sup>. Erstens handelt es sich um die Individualisierungsthese bzw. um die in modernisierungstheoretischen Diskussionen angeregten Ansätze der De-Thematisierung und De-Institutionalisierung von Geschlecht, zweitens um die Debatte über Geschlecht als interdependente Kategorie (siehe Punkt 1.2). Drittens wird in interaktionistischer Perspektive auf das sogenannte *undoing gender* bzw. auf die Neutralisierung von Geschlecht Bezug genommen<sup>19</sup>.

### 1.3.1 *De-Thematisierung und De-Institutionalisierung*

Die Thesen zur De-Thematisierung (Pasero, 1995) und De-Institutionalisierung (Heintz & Nadai, 1998; Heintz, 2008) von Geschlecht sind an system- und modernisierungstheoretischen Ansätzen orientiert (Knapp, 2001), sie nehmen ihren Ausgangspunkt in konstatierten Individualisierungs-, Pluralisierungs- und Modernisierungstendenzen. Im Rahmen der De-Thematisierungs-These betont Ursula Pasero, dass Frauen Individualisierungsprozesse und -ansprüche nachholen und die „Kausalkette herkömmlicher weiblicher Statuspassagen“ (1995, S. 60) durchbrochen ist, weil Frauen bspw. in alternativen Lebensformen leben und kinderlos bleiben können, ohne sanktioniert zu werden. Bettina Heintz ist in ihrer Gesellschaftsdiagnose weniger optimistisch als Pasero. Sie geht davon aus, dass sich kein Trend zur geschlechtsindifferenten Sozialordnung finden lässt, dass die Ungleichheit der Geschlechter aber auch nicht allumfassend, sondern eine „Vielfalt von Formen und Intensitätsgraden geschlechtlicher Differenzierung und Ungleichheit“ (Heintz, 2008, S. 231) vorzufinden ist. In bestimmten Bereichen (Recht und Bildungsgrad) seien Unterschiede quasi verschwunden, in anderen Bereichen (Einkommen, berufliche Segregation und Hausarbeit) äußerst persistent, während sich für dritte zeigt, dass Ungleichheiten an bestimmte Konditionen geknüpft sind (Erwerbsverhalten).

Trotz der unterschiedlichen gesellschaftsdiagnostischen Ausgangsannahmen gibt es Parallelen zwischen De-Thematisierungs- und De-Institutionisierungs-These. Beide gehen davon aus, dass im Zuge der Umstellung der gesellschaftlichen Organisation auf eine funktionale Differenzierung (im Sinne von Luhmann) „[z]ahlreiche komplexe soziale Bereiche [...] nicht mehr abhängig von an Personen gebundene Lagen und Befindlichkeiten“ sind (Pasero, 1995, S. 59). Dies erlaubt den systemtheoretischen Rückschluss, dass die Inklusion in die Funktionssysteme der Gesellschaft (Wirtschaft, Politik, Erziehung etc.) nicht anhand zugeschriebener Merkmale (wie Geschlecht oder kulturelle Herkunft) erfolgt – zumindest, wenn diese für die Funktion der Institution keine Bedeutung haben (Heintz, 2008) –, sondern anhand von funktional definierten Sachgesichtspunkten geregelt wird. Diese Inklusionslogik geht einher mit dem normativen Postulat der Chancengleichheit in funktionalen Systemen. Geschlechtliche Zuschreibungen sind normativ nicht mehr abgesichert und werden dementsprechend auf Ebene der funktionalen Systeme illegitim (ebd.).

---

<sup>18</sup> Die Wiedergabe der Diskussion kann an dieser Stelle nur cursorisch geschehen, was zu Verkürzungen und Ungenauigkeiten führt.

<sup>19</sup> Knapp (2001 & 2008a) führt als weitere Strömung in der Diskussion zum Bedeutungsverlust poststrukturalistische bzw. dekonstruktivistische Ansätze an, zeigt jedoch vor allem in der Bezugnahme auf Judith Butler und Donna Haraway auf, dass beide nicht als Gewährsfrauen für den Bedeutungsverlust gelten können.

Mit Luhmann kann die Unterscheidung von Frauen und Männern nicht mehr „in einem asymmetrischen Sinne benutzt werden, um den Männern die Funktion der Repräsentation des Systems im System zu geben. Die entsprechende Semantik muss ersetzt werden durch die Semantik der Gleichheit“ (Luhmann, 1988, S. 47, zitiert in Pasero, 1995, S. 64). Diese Entwicklungen fasst Heintz mit dem Begriff der De-Institutionalisierung von Geschlecht. Pasero spricht von der De-Thematisierung.

Vor allem der sozialoptimistische Ansatz von Pasero wurde vielfach kritisiert. Die Kritik bezieht sich auf die von ihr konstatierten Veränderungen: zum einen weil sie Pluralisierungstendenzen über- und herrschaftsförmige Beharrungstendenzen unterschätze (Knapp, 2001)<sup>20</sup>, zum anderen weil die konstatierten Veränderungen nicht in eine gesellschaftstheoretische Analyse eingebettet sind, die die Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen der Vergesellschaftung von Männern und Frauen in unterschiedlichen funktionalen Bereichen/Systemen in den Blick nimmt (Hoeltje, 1998). Knapp (2008a) bezieht sich in einer ähnlichen Kritik auf das unausgeführte Verhältnis zwischen (De)Thematisierungen von Geschlechterdifferenzen und der gesellschaftlich-strukturellen Organisation des Geschlechterverhältnisses. Des Weiteren wird kritisiert, dass das Begriffspaar Thematisierung/De-Thematisierung zu abstrakt und außerdem eher kognitiv zugeschnitten ist (ebd.) und es damit keinen adäquaten Analyserahmen für Phänomene des sozialen Wandels darstellt (ebd.). Vor allem wird systematisch die Möglichkeit verstellt, „Diskrepanzen und Widersprüche zwischen historisch sedimentierten Organisationsformen von Institutionen und den sich partiell modernisierenden normativen Auffassungen von ‚Geschlechterrollen‘ zu erfassen“ (ebd., S. 309).

Anders als im Ansatz der De-Thematisierung von Geschlecht wird im De-Institutionalisierungs-Ansatz auf die zitierte Widersprüchlichkeit, die sich in Form einer paradoxen Gleichzeitigkeit von gesellschaftsstruktureller Aufhebung und faktischer Fortschreibung von Asymmetrien im Geschlechterverhältnis zeigen, eingegangen (Heintz, 2008; Tacke, 2008). Heintz geht nicht von einem prinzipiellen Bedeutungsverlust der Kategorie aus, sondern von einer Verschiebung der Reproduktionsmechanismen der Geschlechterdifferenz (vgl. Knapp, 2008a): Weil auf Ebene der funktionalen Systeme geschlechtliche Zuschreibungen normativ nicht mehr abgesichert sind und eine Neutralisierung der Geschlechterdifferenz hier wahrscheinlicher als deren Aktualisierung ist (Tacke, 2008)<sup>21</sup>, genügt eine makrosoziologische Erklärung von Geschlechterdifferenzen nicht mehr, diese muss um interaktionstheoretische Erklärungen ergänzt werden (Heintz, 2008). Interaktionssysteme (ich benutze diesen Begriff, um in der systemtheoretischen Terminologie zu bleiben) sind dadurch gekennzeichnet, dass Personen in face-to-face-Interaktionen miteinander kommunizieren, sie beruhen anders als Funktionssysteme auf der Anwesenheit von Teilnehmer(inne)n. In Interaktionen wird Geschlechterdifferenz aktualisiert, weil die Geschlechtszugehörigkeit an den Personen abgelesen werden kann und Geschlecht sich

<sup>20</sup> Die Annahme, dass die „Unterscheidung zwischen Männern und Frauen nicht mehr in einem asymmetrischen Sinne benutzt werden [kann]“ (Pasero, 1994, S. 275, zitiert in Hoeltje, 1998, S. 111), ergibt sich eher aus der Logik der Theoriearchitektur der luhmannschen Systemtheorie als aus empirischen Befunden (Hoeltje, 1998).

<sup>21</sup> Dies beinhaltet, dass Geschlechterdifferenzierungen in funktionalen Systemen *noch* vorkommen, sie sind auf historische Kontinuitäten zurückzuführen und befinden sich im Abbau (Tacke, 2008).

über Aspekte der Körperlichkeit aufdrängt (Tacke, 2008). Eine Aktualisierung erfolgt vor allem dann, wenn Handlungs- und Interpretationsspielräume wenig strukturiert sind: „In solch offenen Situationen bietet sich die Geschlechtszugehörigkeit als eine leicht zugängliche Interpretationskategorie an, über die Geschlechterstereotypen in Interaktionen einfließen und am Ende zu einer Ungleichbehandlung führen können“ (Heintz, 2008, S. 247). Zusammenfassend wird davon ausgegangen, dass die Reproduktion von Geschlechterdifferenzen verstärkt auf der interaktiven Ebene stattfindet und diese damit kontextabhängiger und potentiell fragiler geworden sind (Knapp, 2008a).

Ein wesentlicher Kritikpunkt am Ansatz der De-Institutionalisierung wird meines Erachtens bereits von seinen Vertreterinnen selbst aufgeführt: Das Postulat bzw. die Norm der Gleichheit aller Personen als Kriterium für die Inklusion in funktionale Systeme tritt dann außer Kraft, wenn es funktional, also von Vorteil für dessen Funktionieren ist, zwischen Geschlechtern zu differenzieren. So können Geschlechterdifferenzen über Zurechnungen von Stereotypen, die im Zusammenhang mit Kompetenzen und Erfordernisse stehen, relevant gemacht und verfestigt werden (Tacke, 2008), was dann bspw. eine unterschiedliche Bezahlung rechtfertigt. Knapp (2008a) zu Folge muss der Ansatz empirisch und theoretisch weiter ausdifferenziert werden.

### 1.3.2 *Undoing gender und Entdramatisierung*

Wie die Ausführungen im vorangegangenen Unterpunkt gezeigt haben, wurde im Rahmen der Konstatieren De-Institutionalisierung von Geschlecht und Geschlechterdifferenz darauf verwiesen, dass diese vor allem im Rahmen von Interaktionen vollzogen werden. Ausgangspunkt ist dafür die körperliche Anwesenheit der Interagierenden und die damit einhergehende sich aufdrängende visuelle Omnipräsenz von Geschlecht. Diese Ausgangsannahmen finden sich in dem im Folgenden dargestellten Ansatz des *undoing gender* (Hirschauer, 1994 & 2004) wieder.

Interaktionen sind dadurch gekennzeichnet, dass Geschlecht eine omnirelevante Hintergrundervartung darstellt (ebd.). Zu Beginn der Interaktion erfolgt eine initiale Geschlechterunterscheidung, auch weil Menschen einem geschlechtlichen Ausweiszwang unterliegen (Hirschauer, 2004). Aufgrund ihrer habituellen Darstellung weist die Geschlechtszugehörigkeit eine kulturell geprägte Sichtbarkeit auf (ebd.), sie bleibt deswegen im Verlauf von Interaktionen visuell präsent oder auch „ankonstruiert“ (ebd., S. 24). Im Fortgang der Interaktion muss die Geschlechterzuschreibung jedoch nicht aufgegriffen und damit aktualisiert werden. Ebenso ist es möglich, sie ruhen zu lassen. Sie bleibt in diesem Fall ein „Unterschied, der keinen Unterschied macht“ (ebd.). Das Absehen von Aktualisierungen und Dramatisierungen von Geschlecht bezeichnet Hirschauer als eine aktive Konstruktionsleistung, die er „*undoing gender*“ nennt, er spricht ebenfalls von einer Neutralisierung der Geschlechterunterscheidung (1994 & 2004). Hirschauer verweist darauf, dass es sich bei der Konstruktion von Geschlecht nicht um einen permanent ablaufenden Prozess handelt (wie von Ethnomethodolog(inn)en vermutet; bspw. Garfinkel, 1967), sondern um einen diskontinuierlichen, aus Episoden bestehenden, in dem „Geschlecht in sozialen Situationen auftaucht und verschwindet“ (Hirschauer, 1994, S. 677). Abgesehen von der

Geschlechtsneutralisierung im Anschluss an die Geschlechterunterscheidung zum Beginn von Interaktionen können solche auch später erfolgen (*nachträgliche* Neutralisierung), indem Adressierungen konterkariert oder unterlaufen werden, z. B. durch ein Übergehen geschlechtsbezogener Anspielungen (Hirschauer, 2004). Durch die Wahrung von Distanz, das Absehen der Bezugnahme auf Paarbeziehungen und Geschlechtskollektive kann des Weiteren eine *präventive* Neutralisierung erfolgen.

Zusammengefasst ist die Annahme einer grundsätzlichen Omnirelevanz von Geschlecht für Hirschauer aus zwei Gründen unbefriedigend: Zum einen weil nicht ersichtlich wird, wie, wo und wann Geschlecht aus dem Hintergrund in den Vordergrund tritt und thematisch wird (Hirschauer, 1994). Zum anderen besitzt die Geschlechterunterscheidung teilweise nur eine relative Signifikanz im Vergleich zu anderen Klassifikationen (wie Ethnie oder Alter) bzw. treten Interdependenzen mit diesen Klassifikationen auf. Infolgedessen plädiert Hirschauer für eine Modifikation der Omnirelevanzannahme von Geschlecht:

„In einem elementaren Sinn wird Geschlecht in allen sozialen Interaktionen produziert und lässt sich auch überall zu einer signifikanten Tatsache machen. [...], aber es ist ebenso nötig, ein Kontinuum der ‚saliency‘ (Tajfel 1981) anzunehmen, das durch interaktive Strategien, durch Arrangements sozialer Situationen und auch – wie etwa ethnische Klassifikationen – durch historische Konjunkturen bestimmt wird. Die Geschlechtsneutralität ist kein ‚Naturzustand der Moderne‘, sondern eine äußerst anspruchsvolle und prekäre soziale Konstruktion, die immer wieder durchkreuzt werden kann“ (Hirschauer, 1994, S. 679).

### 1.3.3 Zwischenfazit: *Can we ever not do gender?*<sup>22</sup>

Die Diskussion der auf system- und modernisierungstheoretischen sowie auf interaktionistischen Theorietraditionen beruhenden Ansätze verdeutlicht, dass Geschlecht und Geschlechterdifferenz in westlichen Gesellschaften weiterhin von großer Bedeutung sind und (ungleichheits)relevante soziale Tatsachen darstellen. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass in modernen Gesellschaften das Absehen von Geschlecht(erddifferenzen) ebenfalls eine relevante Option darstellt, und beispielsweise verfassungsrechtliche Garantien zur Geschlechterneutralität bestehen (Hirschauer, 2004). In Bezug auf die interaktive Herstellung von Geschlecht konstatiert Hirschauer für moderne Gesellschaften, dass es in diesen zu alltäglichen Erfahrungen gehört, dass Geschlecht relevant gemacht, zur Kenntnis genommen, aber auch davon abgesehen wird (ebd.).

Folglich ist mit Wetterer (2004) die Modernisierung des Geschlechterverhältnisses vor allem durch Brüche, Widersprüche und Ungleichzeitigkeiten gekennzeichnet. Es gibt Veränderungen in Geschlechternormen und -diskursen, Selbstkonzepten und Deutungsmustern und Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern sind erklärungsbedürftiger geworden (ebd.). Allerdings deutet noch wenig auf einen sozialen Wandel hin, der „das Geschlechterverhältnis als sozialen Strukturzusammenhang und die soziale Praxis der Gesellschaftsmitglieder nachhaltig verändert hätte“ (ebd., S. 61). Explizite Geschlechternormen, über die gesprochen wird, und latente Geschlechternormen, die das Handeln bestimmen, klaffen auseinander (ebd.). Wetterer fasst dies mit dem Begriff der „rhetorischen Modernisierung“. Diese verstellt Akteur(inn)en den Blick darauf, dass sie in bestimmten

<sup>22</sup> West & Zimmermann, 1991, S. 24.

gesellschaftlichen Bereichen (bspw. in vielen Berufsfeldern) immer noch strukturell benachteiligt und daran beteiligt sind, Differenzen zwischen Geschlechtern herzustellen (Wetterer, 2006).

Die aufgezeigten Strömungen der Diskussion darüber, ob ein Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht zu konstatieren ist oder nicht, wurden zum Teil bereits in den vorangegangenen Unterpunkten deutlich, etwa in der Setzung, Geschlecht als interdependente Kategorie zu fassen. Sie werden in den folgenden Punkten wieder aufgegriffen, beispielsweise bei den Ausführungen zu Prozessen der Aktualisierung und Neutralisierung von Geschlecht in schulischen Zusammenhängen<sup>23</sup>. Besondere Relevanz erhalten sie jedoch mit dem Blick auf den geschlechtlichen Alltag in Mädchenschulen und der Frage danach, ob in Mädchenschulen ein Bedeutungsverlust, eine Entdramatisierung zu beobachten ist.

### 1.4 Geschlecht und Adoleszenz

Die Phase der Adoleszenz wurde während der vergangenen Jahre vor allem entwicklungspsychologisch aufgearbeitet (Flammer, 2009; Fend, 2003). Für diese Forschung muss konstatiert werden, dass sie nach wie vor von allgemein gültigen Entwicklungen ausgeht und ‚Zusatzaufgaben‘, die bspw. mit Geschlechts- und ethnischer Zugehörigkeit zusammenhängt, nicht registriert. Dies stellt eine problematische Verkürzung dar. Im Gegensatz dazu gehe ich in diesem Kapitel zunächst auf allgemeine Aussagen zur Phase der Adoleszenz ein, spezifiziere diese aber im Hinblick auf die ‚weibliche Adoleszenz‘ und ‚Adoleszenz, Geschlecht und Ethnie‘.

In den folgenden Ausführungen verzichte ich auf eine Diskussion des sehr uneindeutigen wissenschaftlichen Gehalts der Begriffe Adoleszenz und Jugend. Diese geht, wie Vera King (2002) zusammenfassend beschreibt, mit einem oft hervorgehobenen Theoriedefizit der deutschsprachigen Jugendforschung einher (wenngleich ihr zufolge differenzierte theoretische Modelle vorliegen). Die Autorin geht davon aus, dass die Probleme der Theoriebildung vor allem mit historischen Veränderungen der Jugend zusammenhängen, denn „ein Spezifikum von Jugend oder Adoleszenz in modernisierten Gesellschaften liegt eben gerade in ihrer relativen Unbestimmtheit, was die zugehörigen Altersgruppen, Kontexte, Rahmenbedingungen und Verlaufsformen betrifft“ (ebd., S. 26f.). King betont in diesem Zusammenhang den Konstruktionscharakter von Jugend und Adoleszenz und unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Pluralisierung die Fragwürdigkeit allgemeingültiger Aussagen (an dieser Stelle bezieht sie sich auf Cloos, 1998). Pragmatisch fasse ich für meine Arbeit beide Begriffe in einer ersten Annäherung synonym, sie sollen allgemein „die in dieser Phase vermuteten Entwicklungs- und Bildungsprozesse, Rahmenbedingungen und Anforderungen“ bezeichnen (King, 2002, S. 19).

---

<sup>23</sup> Als Synonyme für das Begriffspaar Aktualisierung/Neutralisierung verwende ich die Begriffe Dramatisierung/Entdramatisierung, sie sind an Goffman (1994) angelehnt und vor allem in der qualitativen Schulforschung gebräuchlich



### 1.4.1 Adoleszenz/Jugend als Transition und/oder Moratorium?

Als wichtige allgemeine Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zum Thema Adoleszenz und Jugend begreife ich den Transitions- und Moratoriumsansatz (vgl. hierzu und zum Folgenden Reinders & Wild, 2003). Wird Adoleszenz als *Transition* angesehen, stellt sie eine Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsenenendasein dar, in der Jugendliche zur Übernahme der Erwachsenenrolle befähigt werden sollen. Zentral für diesen Ansatz ist die Vorstellung der Bewältigung von sozialisatorischen Entwicklungsaufgaben<sup>24</sup>: Im Laufe des Älterwerdens müssen je spezifische Aufgaben bewältigt werden, was zu einer Stabilisierung der Persönlichkeit führt. Solche Aufgaben sind für Jugendliche bspw. die Entwicklung einer familiären und beruflichen Orientierung sowie einer geschlechtlichen Identität, die Integration in die peer group und die Ablösung von den Eltern (Herwartz-Emden, 2003a). Normativer Zielpunkt ist die Ausbildung einer Ich-Identität (ebd.). Hagemann-White (1997) bezeichnet das Konzept der Entwicklungsaufgabe als sozialoptimistisch, da davon ausgegangen wird, dass die Aufgaben bewältigt werden können, weil sich die Bedürfnisse der Jugendlichen und die Anforderungen der Gesellschaft entsprechen, und die Adoleszenz nicht mehr als eine fortwährende Krisensituation aufgefasst wird (siehe unten zur Kritik am Konzept).

Im *Moratoriumsansatz* wird Adoleszenz als ein Entwicklungsabschnitt mit eigenem Wert betrachtet (Reinders & Wild, 2003). Jugendliche haben bzw. nehmen sich in dieser Phase eine sozialstrukturell gewährte Auszeit, in der sie an ihrer (auch geschlechtlichen) Identität arbeiten und sich auf ihr zukünftiges Leben vorbereiten. Heinz Reinders und Elke Wild (ebd., S. 27) betonen, dass das Moratorium „eine subjektive Konstruktion dieser Lebensphase [ist], die durch explizite Gegenwartsorientierung und Peer-Bezug, einer Sozialisation in Eigenregie und dem jugendspezifischen Ausdruck von Lebensstilen gekennzeichnet ist“. Ein wichtiges Kennzeichen des Moratoriums ist die Freistellung der Adoleszenten für Bildung und damit die Vorbereitung auf den späteren Beruf (Bildungsmoratorium).

Die beiden nur kurz skizzierten Ansätze weisen Stärken und Schwächen auf, beim Verständnis von Jugend/Adoleszenz als Transition wird die Subjektperspektive, beim Moratorium die Vergesellschaftungsperspektive nicht genug berücksichtigt, weswegen Reinders und Wild vorschlagen, beide Herangehensweisen zu kombinieren (vgl. ausführlicher dazu ebd., S. 28f.). Diese Kombination ermöglicht einen genaueren Blick auf Jugend/Adoleszenz. Verkürzt formuliert wäre Jugend in der kombinierten Sichtweise gekennzeichnet durch ein eigenständiges und gegenwartsbezogenes Lebensgefühl und eine Zeit der Möglichkeiten, Entscheidungen und Zwänge, die das spätere Leben beeinflussen, womit sich Jugendliche eben in das Leben als Erwachsene hineinarbeiten (Breitenbach, 1997). In diesem Verständnis wird eine Diskussionslinie deutlich, die „die Eigentätigkeit des Subjekts im Prozeß der Individuation und Vergesellschaftung betont“ (Breitenbach, 2000). Wichtige Stichwörter sind in diesem Zusammenhang der Begriff ‚Selbstsozialisation‘ sowie die Setzung, soziale Wirklichkeit als sozial konstruiert (Berger & Luckmann, 1969) zu begreifen. Diese Diskussionslinie ist in Anlehnung an Breitenbach (2000) besonders be-

<sup>24</sup> Der Begriff der Entwicklungsaufgabe geht auf Havighurst (1953) zurück. Zu einer ausführlichen Diskussion der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter vgl. Fend (2003).

deutsam für einen rekonstruktiven Zugang zu jugendlichen Interaktionen und Orientierungen.

### 1.4.2 Bedeutungszuwachs der Kategorie Geschlecht während der Adoleszenz

Im Anschluss an die bislang eher allgemein gehaltenen Aussagen über die Jugendphase/Adoleszenz möchte ich im Folgenden eine geschlechtsbezogene Perspektive darstellen. Ausgangspunkt dafür ist die folgende von Eva Breitenbach vorgeschlagene Definition, in der Adoleszenz

„als eine kulturell definierte Lebensphase [...], in der jeweils angemessene geschlechtliche und jugendliche Orientierungen und Praktiken entwickelt, ausprobiert und verhandelt werden [begriffen wird]. Solche Vorgänge verlaufen bewusst und unbewusst, kollektiv und individuell, nicht als gesellschaftliche Prägungen oder Determinierungen, sondern als höchst aufwendige (Lern-)Prozesse, denen das Subjekt ausgeliefert ist und die es gleichzeitig gestaltet. Eigentätigkeit oder Aktivität des Subjekts bedeutet auch, daß die Subjekte dazu beitragen, den Prozeß der Individuation und Vergesellschaftung als selbstbestimmt oder als ‚natürlich‘ erscheinen zu lassen. Das ‚Gruppenleben‘ von Jugendlichen, die Beziehungen zu Gleichaltrigen, spielen in diesem gesamten Geschehen eine herausragende Rolle“ (Breitenbach, 2000, S. 12).

Diese umfassende Definition verweist stark auf ein ‚doing adolescence‘ im Sinne des doing difference Ansatzes. In der Phase der Adoleszenz, beim doing adolescence, sind u. a. die Auseinandersetzung mit Geschlechts- und ethnischen Zugehörigkeit, peers und älteren Generationen von Bedeutung – die jeweiligen Interdependenzen werden in den folgenden Ausführungen deutlich (in denen aufgrund der Verwobenheit der Kategorien eine getrennte analytische Darstellung schwierig ist und es teilweise zu Wiederholungen kommt). Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt ist, dass Adoleszenz gesellschaftlich organisiert ist und historisch sowie kulturell variiert (Liebsch, 1996). Für Jugendliche hat das Aufzeigen der eigenen (Weiter)Entwicklung eine hohe Bedeutung, es geschieht zum einen über Distinktionen/Abgrenzungen, zum anderen orientieren sich Jugendliche an (imaginierten) Konzepten erwachsener Praxis – in Bezug auf einen freundschaftlichen Umgang der Geschlechter miteinander und einen souveränen Umgang mit Heterosexualität (Breitenbach, 2000).

Insgesamt ist davon auszugehen, dass Geschlecht in der Adoleszenz im Rahmen von Identitätsfindungsprozessen und dem Übergang zum Erwachsenwerden besonders an Relevanz gewinnt<sup>25</sup>, Jugendlich-Sein und Weiblich- bzw. Männlich-Sein sind eng miteinander verknüpft (ebd.), ein geschlechtsbezogener Habitus wird entwickelt, spezifiziert und konturiert (King, 2002). Aktuelle empirische Ergebnisse der Jugendforschung verweisen auf zwei Dimensionen des Umgangs mit der Kategorie Geschlecht: Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechterdifferenz sind wichtige Ressourcen für die Bewältigung des Alltags; Jugendliche greifen auf diese mit einem gewissen spielerischen Vergnügen sowie einer tiefen Selbstverständlichkeit über ihre Geltung zurück (Herwartz-Emden & Schurt, 2004). Das Geschlecht in überzeugender Weise darzustellen, ist für Jugendliche ein äu-

---

<sup>25</sup> Im Widerspruch zu dieser Aussage gehen einige Autor(inn)en davon aus, dass in der Adoleszenz eine Angleichung der Geschlechter(rollen) und ein Trend zur Entpolarisierung festzustellen ist – so z. B. in Anlehnung an die medial inszenierte Androgynität von Stars wie David Beckham und Madonna (bspw. Ferchhoff, 2007): Ferchhoff räumt jedoch ebenfalls einen Gegentrend ein und postuliert für viele Lebensbereiche die Existenz von Geschlechterpolarisierungen.

ßerst komplizierter Vorgang, der als Notwendigkeit und Zwang anzusehen ist (vgl. ebd., die sich auf Breitenbach [2003] beziehen). Mädchen (und Jungen) vollziehen eine Gratwanderung zwischen geschlechterstereotyper Einengung und geschlechtsbezogener Identität (Faulstich-Wieland, 1999). Die Orientierung an bipolaren Geschlechterbildern bietet Sicherheit, Halt und Orientierung in Zeiten von verunsichernder Individualisierung und gesellschaftlicher Pluralisierung (Ferchhoff, 2007).

Geschlechtliche Normen differenzieren sich während der Adoleszenz nach Alter. Beim Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz treten, Birgit Bütow (2006) zufolge, Geschlechterkonstruktionen zeitweilig in den Hintergrund, während die Behauptung als Jugendliche und damit die Abgrenzung von Kindheit und gegenüber Erwachsenen große Bedeutung haben. Für die frühe Adoleszenz belegen empirische Untersuchungen eine erhöhte Relevanz der Kategorie Geschlecht, die sich u. a. in einer verstärkten Abgrenzung vom anderen Geschlecht ausdrückt sowie darin, dass die Selbstbeschreibungen in dieser Phase besonders geschlechtstypisiert ausfallen: Jungen beschreiben sich als maskuliner als Mädchen, Mädchen dagegen als femininer als Jungen (Bierhoff-Alfermann, 1989; Kessels, 2002; Petersen, Leffert & Graham, 1995). In dieser Phase greifen häufig überzeichnete Geschlechterbilder (Hirschauer, 1993). Die Auseinandersetzung mit dem Geschlecht kann u. a. auch in den Mittelpunkt rücken, weil der Status als Jugendliche mittlerweile unbestritten ist (Bütow, 2006). Beim Übergang zum Erwachsensein orientieren sich Weiblichkeits- und Männlichkeitskonstruktionen weniger an rigiden Geschlechterstereotypen, werden offener und individueller (ebd.).

In Anlehnung an die ‚gender-intensification hypothesis‘ (Hill & Lynch, 1983) wird die erhöhte Relevanz der Kategorie Geschlecht in der frühen Adoleszenz zumeist auf eine Kombination verschiedener Einflussfaktoren und deren Wechselwirkungen zurückgeführt. Diese Faktoren sind z. B. das Bedürfnis, „die eigene, noch neue und wenig gefestigte Identität als Frau oder Mann zu erproben, zu demonstrieren und auszubauen“ (Kessels, 2002, S. 101), die an die Jugendlichen gerichteten, in stärkerem Maße als in der Kindheit geschlechtsstereotypisiert ausfallenden Erwartungen von relevanten Bezugspersonen (vgl. ebd.; Galambos, Almeida & Petersen, 1990) sowie die Auseinandersetzung mit während der frühen Adoleszenz auftretenden körperlichen Veränderungen.

Die Bedeutung der sich vollziehenden physischen Veränderungen für die erhöhte Relevanz der Kategorie Geschlecht wird z. T. in Frage gestellt. So konstatiert Eva Breitenbach (2005), dass vor allem in der erziehungswissenschaftlichen Forschung Theoriebestände relevant sind, die eine essentielle biologische oder kulturelle Differenz zwischen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter beinhalten. Breitenbach schlägt vor, diese wesentlichen und stabilen Phänomene als soziale Konstruktionen zu begreifen und damit davon auszugehen, dass „die Geschlechtsidentität nichts [ist], das in Auseinandersetzung mit körperlichen Vorgängen der Pubertät und den gesellschaftlichen Anforderungen ‚angepasst‘ werden muss und auf geheimnisvolle Weise aus den Tiefenschichten der Person destruiert bzw. stabilisiert wird“ (ebd., S. 82)<sup>26</sup>. Auch Carol Hagemann-White (1997) konsta-

<sup>26</sup> Empirische Unterstützung erhält diese Sichtweise durch die Studie von Galambos, Almeida und Peterson (1990), in der in Anlehnung an die ‚gender-intensification hypothesis‘ u. a. untersucht wurde, ob während der frühen Adoleszenz die selbstberichtete Geschlechtstypizität in Abhängigkeit vom puberalen Status variiert (es

tiert, dass entscheidende Umbrüche in weiblichen und männlichen Lebenszusammenhängen (bspw. beim Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz) zu einem Zeitpunkt stattfinden, der keine erkennbare Beziehung zu biologischen Reifeprozessen hat. D. h. Adoleszenz bzw. Jugendphase müssen analog zu Geschlecht und Ethnizität als konstruiert begriffen werden.

### 1.4.3 Weibliche Adoleszenz

In Anlehnung an die wissenschaftliche Diskussion der vergangenen Jahre ist zwischen weiblicher und männlicher Adoleszenz zu unterscheiden. Zwar wird teilweise davon ausgegangen, dass sich die Lebenssituation und Verläufe in der Adoleszenz angeglichen haben – etwa in Bezug auf die Dauer der Adoleszenz und die Bildungsbeteiligung –, andererseits sind nach wie vor unterschiedliche Entwicklungstendenzen aufzuzeigen, z. B. für die berufliche und familiäre Orientierung (King, 2002). Allerdings fehlt es weiterhin an einer stimmigen Theorie der weiblichen Adoleszenz, was Hagemann-White bereits 1996 konstatierte.

Die Diskussion über weibliche und männliche Adoleszenz wird u. a. von Hagemann-White (bspw. 1997) in ihrer Kritik am Konzept der Entwicklungsaufgaben aufgegriffen (siehe unten), des Weiteren führt sie das Konzept der ‚*Beziehungskrise*‘ zu Beginn der weiblichen Adoleszenz in die bundesdeutsche Diskussion ein (Hagemann-White, 1996). Dieses Konzept wurde von einer Forscherinnengruppe um Carol Gilligan entwickelt, es bietet Ansatzpunkte für den in der wissenschaftlichen Literatur belegten Einbruch im Selbstwertgefühl von Mädchen in der Phase der Adoleszenz (vgl. Fend, 1991, zitiert in King, 2002; Geissler & Oechsle, 2000; Horstkemper, 1988, zitiert in Flaake, 2006b). Gilligan und Kolleginnen entwickeln ihr Konzept auf Grundlage einer Längsschnittstudie, in der Interviews mit 7-16 Jahre alten Mädchen durchgeführt wurden (vgl. hierzu und zum Folgenden Hagemann-White, 1996). Bei 7-10-jährigen Mädchen zeigte sich ein hohes Potential an Selbstkompetenzen, sie waren tatkräftig und emotional offen. Im Laufe der verschiedenen Interviews veränderten sich diese Mädchen, ihre ‚authentische‘ Stimme verstummte mehr und mehr, an ihre Stelle trat die moralische Stimme des netten, liebenswerten Mädchens, dessen Dasein durch selbstlose Rücksichtnahme, Empathie, Fürsorglichkeit um jeden Preis und den Verzicht auf Äußerungen, die andere verletzen könnten, geprägt ist. Diese Veränderungen deuten Gilligan und Mitarbeiterinnen als Ergebnis der sog. ‚*Beziehungskrise*‘ zwischen Kindheit und voll entfalteter Adoleszenz. Hiermit ist ein Konflikt gemeint, „der mit der Angst des Verlustes aller Möglichkeiten von Beziehung einher geht, um das Verhältnis zwischen gelingender Verbundenheit mit anderen Menschen und dem eigenen, als authentisch erlebten Selbst“ (ebd., S. 841). Im Ergebnis der Krise

---

wurde zwischen jugendlichen ‚Früh-‘, ‚Normal-‘ und ‚Spätentwicklern‘ unterschieden). Die Autor(inn)en berichten, dass das puberale Timing keinen Einfluss auf die selbstberichtete Femininität, Maskulinität, die Einstellungen zu Geschlechtsrollen und die Entstehung der Differenzen zwischen Jungen und Mädchen hatte. Stattdessen ist davon auszugehen, dass Schüler/innen mit dem Eintritt in bestimmte Klassenstufen unabhängig vom puberalen Status Botschaften zu Geschlechtsrollen vermittelt werden, die sie wahrnehmen und in ihr Selbstkonzept inkorporieren (ebd.). Auch Bierhoff-Alfermann (1989) geht davon aus, dass geschlechtsbezogene Selbstbeschreibungen/Selbstwahrnehmungen eher mit spezifischen Lebenssituationen als dem Alter in Zusammenhang stehen.

werden die Teile des Selbst abgespalten, die nicht zu einem moralischen Bild von Weiblichkeit passen. Hagemann-White führt als Gründe für die Krise normative Erwartungen an Weiblichkeit an, die von einem erweiterten Umfeld vermittelt werden – so wird von Mädchen erwartet, dass sie darauf achten, was andere von ihnen halten, weswegen sozialkommunikative Fähigkeiten für sie sehr wichtig sind (Hagemann-White, 1992). Außerdem konstatiert Hagemann-White (1996) eine mangelhafte Unterstützung in Form von Vertrauen und Stärkung durch wichtige erwachsene Bezugspersonen.

Das besondere Verdienst des Konzeptes ist die beinhaltete Kritik an patriarchalen Gesellschaften, in denen die Stimme von Mädchen zum Verstummen gebracht wird, sowie die Betonung der Einbettung des Subjekts in Beziehungen (Breitenbach, 2000) – hier zeigt sich, dass auch die postulierte Entwicklungsaufgabe der inneren und äußeren Loslösung aus Beziehungen von Eltern für Mädchen nicht per se gilt, bspw. kann die Beziehung zur Mutter gleichbleibend wichtig sein (Hagemann-White, 1992). Zu kritisieren ist am Konzept seine dezidiert differenztheoretische Sicht (Breitenbach, 2000), denn es werden geschlechtsspezifische Entwicklungsverläufe beschrieben. Problematisch ist ebenfalls der Rekurs auf ein ‚authentisches‘ Mädchen, der die Annahme eines essentiellen Kerns von Weiblichkeit beinhaltet (Hagemann-White, 1996). Eva Breitenbach und Sabine Kausträter (1998) kritisieren unter Rückgriff auf eigene empirische Arbeiten an der These von Gilligan und Mitarbeiterinnen über den Selbstverlust und den Mangel an authentischen Beziehungen während der weiblichen Adoleszenz, dass diese einen ‚erwachsenen‘ Blick auf Mädchen beinhaltet und um die Perspektive der Mädchen selbst erweitert werden muss.

Am Konzept der *Entwicklungsaufgaben* als einem Set normativer Anforderungen, das von Jugendlichen während der Adoleszenz zu bewältigen ist, kritisiert Hagemann-White (1997) zwei inhärente Annahmen: Zum einen handelt es sich um ein Gleichheitspostulat, zum anderen um die Entsprechungsannahme (vgl. ebd.). Entsprechungsannahme meint, dass die Aufgaben zu lösen sind und durch die Lösung ein gesundes Selbst entstehen kann. Allerdings sind nicht alle vorgegebenen Aufgaben für alle Jugendlichen zu lösen bzw. streben nicht alle die vorgeschriebene Lösung an. Dies gilt z. B. für die Aufgabe eine heterosexuelle Beziehungen (inklusive Verheiratung und Gründung einer Familie) zu etablieren (vgl. zu dieser Aufgabe Dreher & Dreher, 1985a, zitiert in Fend, 2003)<sup>27</sup>, worauf Jugendliche mit homo-, bi- oder transsexuellen etc. Orientierungen nicht ausgerichtet sind.

Zentraler für meinen Zusammenhang ist das Gleichheitspostulat: In der Art, wie Entwicklungsaufgaben formuliert sind, wird deutlich, dass sie anscheinend für alle Jugendlichen gleichermaßen gestellt werden. Dies erweist sich allerdings als Trugschluss, da aufgrund gesellschaftlicher Benachteiligungen bestimmte Gruppen nicht über die notwendigen Ressourcen zur Lösung der Aufgaben verfügen und/oder sog. ‚Zusatzaufgaben‘ zu bewältigen haben. Solche Gruppen sind zum Beispiel Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund, die sich z. T. mit Diskriminierungen und Ausgrenzungen auseinandersetzen müssen. Aber auch viele (allochthone und autochthone) Mädchen stehen vor unausgesprochenen Zusatzaufgaben, nämlich der Konfrontation mit der Anforderung zur Vereinbar-

<sup>27</sup> Auch im 2003 erschienenen Buch „Entwicklungspsychologie des Jugendalters“ (Fend, 2003) wird im Kapitel über die Entwicklungsaufgabe ‚Umgang mit Sexualität lernen‘ (vgl. ebd., S. 254ff.) vorrangig auf Heterosexualität rekurriert.

keit von Beruf und Familie<sup>28</sup> (Hagemann-White, 1995 & 1998). Es zeigt sich, dass den vermeintlich neutral formulierten Entwicklungsaufgaben ein männlich-westliches Modell zugrunde liegt<sup>29</sup>.

Bei der Bewältigung der Zusatzaufgabe, Konzepte für die Vereinbarung von Beruf und Familie zu entwickeln, erleben Mädchen und junge Frauen auf ihrem Weg zum Erwachsensein Widersprüche zwischen Wünschen und Interessen in Bezug auf berufliche Entfaltungsmöglichkeiten, deren Realisierbarkeit und dem Anspruch, Kompetenzen zur Organisation des familiären Alltags zu entwickeln. Die Doppelorientierung auf Beruf und Familie trifft auf Strukturen des Beschäftigungssystems, „die an der männlichen erwerbsarbeitszentrierten Normalbiographie ausgerichtet sind und den Frauen – um den Preis anspruchsvoller beruflicher Karrieren – die Zuständigkeit für ‚Vereinbarkeitsmodelle‘ zuweist“ (Flaake & King, 1995, S. 17). Häufig sehen Mädchen und junge Frauen für ihre individuelle Entwicklung keine andere Chance, als antizipierend durch die Berufs- und Studienwahl ‚frauentypische‘ Gebiete zu wählen, bzw. Bereiche, die eine Teilzeitbeschäftigung zulassen – ist der Frauenanteil in einem Beruf hoch, erscheint es äußerst plausibel, dass er mit einer Familie zu vereinbaren ist (Hagemann-White, 1995). Aufgrund der geschilderten komplexen zusätzlichen Anforderung stellt sich die Frage, ob für Mädchen in Bezug auf diese Aufgabe überhaupt von Adoleszenz im Sinne eines Schonraumes und Moratoriums gesprochen werden kann (Hagemann-White, 1992).

Insgesamt ist für die Forschung zur weiblichen Adoleszenz zu konstatieren, dass Benachteiligungen, Einschüchterungen und sexuelle Verletzungen stattfinden und berücksichtigt werden müssen, dass diese aber nicht alle wesentlichen Aspekte ausmachen und sich vor allem Mädchen in diesem Bild nicht wiederfinden (Hagemann-White, 1992). „Doch müssen wir, um Veränderungen zu denken, mehr darüber wissen, wie Mädchen die kreativen, narzißtischen, mutigen und lebenshungrigen Anteile ihres Selbst ausdrücken“ (ebd., S. 80). Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass sich in öffentlichen Diskursen gegenwärtig ein anderes Bild von Mädchen etabliert, das im Gegensatz zur Annahme eines Selbstwertverlustes und der Betonung von Benachteiligungen steht: Es wird vom selbstbewussten, starken, modernen Mädchen gesprochen (Flaake, 2006b). Dieses Bild ist insofern positiv, als eine andere Seite von Mädchen hervorgehoben wird und es an Erfahrungen, Bedürfnisse und Wünsche von jungen Frauen anknüpft, gleichzeitig blendet es jedoch Aspekte der Behinderungen sowie Angst und Zweifel aus (ebd.).

---

<sup>28</sup> Partnerschaft, Familienleben und Kindern kommen im weiblichen Biographiekonzept nach wie vor eine große Bedeutung zu (Flaake, 1998), diese wird durch Ergebnisse aktueller Untersuchungen belegt (bspw. Langness, Leven & Hurrelmann, 2006; Schurt, Waburg & Herwartz-Emden, 2008).

<sup>29</sup> Vgl. zur Notwendigkeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der ‚männlichen Adoleszenz‘ King und Flaake (2005). Auch Hagemann-White (1996) weist darauf hin, dass, wenngleich gängige Ansätze eine männlich-allgemeingültige Perspektive einnehmen, diese auf privilegierte Gruppen (weiß, Mittelschicht, heterosexuell) ausgelegt sind und die Berücksichtigung anderer Gruppen noch aussteht.

#### 1.4.4 Die Bedeutung der (weiblichen) peer group während der Adoleszenz

Eine heterosexuelle Orientierung spielt während der Adoleszenz nicht nur in Bezug auf die zukünftige Lebensplanung (Partner- und Elternschaft sowie Vereinbarkeit) eine sehr große Rolle für Mädchen (Stichwort Heteronormativität), während Homosexualität stark abgewertet wird (bspw. Breitenbach, 2000; Faulstich-Wieland, 1999). Die Einarbeitung in heterosexuelle Beziehungen findet für Mädchen vor allem in weiblichen peer groups und Mädchenfreundschaftsbeziehungen statt.

Die peer group ist während der Adoleszenz von herausragender Bedeutung für sehr viele Jugendliche, sie hat während der vergangenen Jahrzehnte enorm an Relevanz gewonnen. Klaus Neumann-Braun (2003) geht sogar davon aus, dass das Leben und die Vergemeinschaftungsprozesse in den peer groups die Jugend ausmachen. Gleichaltrigengruppen sind heute u. a. eine wesentliche Sozialisationsinstanz, Werte und Normen werden von Jugendlichen in ihnen verhandelt, dort bilden sie ihre Handlungsorientierungen aus (bspw. ebd.). In peer groups konstruieren adoleszente Mädchen und Jungen (Gruppen)Identität(en) vor allem durch Kommunikationen (Neumann-Braun & Deppermann, 1998, zitiert in Breidenstein, 2004); diese helfen bei der Bewältigung des jugendlichen Alltags und der damit einher gehenden Anforderungen sowie Probleme (Breitenbach, 2000). Unter Berücksichtigung amerikanischer Studien referiert Georg Breidenstein (2004) je spezifische Kommunikationen im Rahmen einer peer culture für Jungen und Mädchen: Gängige kommunikative Praxen in Jungengruppen seien rituelles Beleidigen und sexualisiertes Ärgern, während in Mädchengruppen viel gelästert wird, vor allem bzgl. des äußeren Erscheinungsbildes. Diese kommunikativen Strategien dienen u. a. zur Konstruktion der eigenen ‚Normalität‘ und sozialen Kompetenz mittels der Ausgrenzung von anderen. Mit zunehmendem Alter und der Entstehung neuer Gruppierungen werden die Ausgrenzungen weniger bedeutsam, so dass auch ehemalige Außenseiter/innen sich als Gruppenmitglieder etablieren können.

Relevanz haben peer groups nicht nur in außerschulischen Bereichen, sondern auch im schulischen Kontext – für beide Bereiche gilt, dass sie insbesondere im deutschsprachigen Raum noch weitgehend unerschlossen sind (vgl. bspw. Breidenstein, 2004). Im Folgenden konzentriere ich mich aufgrund der im empirischen Teil berücksichtigten Untersuchungsgruppe auf die Darstellung von Befunden über weibliche peer groups und Mädchenfreundschaften (zu männlichen peer groups bzw. Jungenfreundschaften vgl. Jösting, 2005).

Eva Breitenbach beschreibt Mädchenfreundschaften als „spezifische Beziehungs- und Kommunikationskultur“ (2000, S. 305), die einen außerordentlich hohen Stellenwert besitzt (Breitenbach & Kausträter, 1998). Geschlechtshomogene weibliche peer groups bzw. Mädchenfreundschaften sind eine wichtige Sozialisationsinstanz im Hinblick auf die Einarbeitung in heterosexuelle Umgangsformen, sie dienen der Darstellung von Geschlecht und der Selbstdefinition als weiblich (Breitenbach, 2000). Neben der Unterstützung, die die Mädchengruppe bei der Konstruktion von Geschlecht und Jugendlichkeit bietet, übernimmt sie diesbezüglich ebenfalls Kontrollfunktion (Breitenbach, 2001). Wie oben bereits für peer groups im Allgemeinen dargestellt, sind Kommunikationen ein wesentliches Ele-

ment des Umgangs der Mädchen miteinander; Voraussetzung für die Gespräche sind Offenheit und Vertrauen darüber, dass das Gesagte in der Gruppe bleibt (Breitenbach, 2000). Mädchenfreundschaften sind des Weiteren durch Humor und auch Streitereien gekennzeichnet (Breitenbach & Kausträter, 1998).

Die Konstruktion der eigenen geschlechtlichen Identität erfolgt in Mädchengruppen durch die Abgrenzung von negativen Mädchenfiguren. Breitenbach und Kausträter (ebd., S. 395ff.) beschreiben unter Rückgriff auf selbst durchgeführte Gruppendiskussionen mit Mädchen drei Figuren. Zum einen das ‚typische Mädchen‘, das eher kindliche Anteile in sich vereint, Gegenpol bildet das ältere Mädchen, das erwachsen und nicht mehr typisch ist. Die zweite Figur ist die ‚Schlampe‘, die bestimmte Normen des angemessenen Verhaltens und der äußeren Erscheinung nicht einhält, bspw. hat sie zu viele (sexuelle) Kontakte zu Jungen. Die ‚Intrigantin‘ schließlich ist auf den eigenen Vorteil bedacht und versucht, Freundschaften unter Mädchen zu zerstören.

„Die drei Mädchenfiguren zeigen einmal die Balanceakte von Weiblichkeit, die die Mädchen vollführen müssen: Mädchen zu sein, aber nicht ‚typisch‘, attraktiv zu sein, aber nicht unangemessen und aufreizend. Zweitens zeigen sie den Druck, unter dem die Mädchen stehen: jedes Mädchen steht sozusagen für ihr ganzes Geschlecht. Ein Mädchen, das die Standards verletzt, schädigt damit die Position aller Mädchen. Auch daraus erklärt sich die Heftigkeit der Abgrenzung.“ (ebd., S. 397)

Die Bedeutungen sowie die jeweils relevanten Konstruktionsprozesse, die sich innerhalb der Adoleszenz in Mädchenfreundschaftsgruppen vollziehen, wandeln sich. In der frühen Adoleszenz stehen Birgit Bütow (2006) zufolge die Abgrenzung von Erwachsenen und damit die Konstruktion von Jugend(lichkeit) im Mittelpunkt, während geschlechtsbezogene Aspekte noch eher nebensächlich sind. Im weiteren Verlauf der Adoleszenz gewinnen die Darstellung von Geschlecht und die Aushandlung von angemessenen Weiblichkeits- und Männlichkeitsdarstellungen an Bedeutung. Zunächst finden sich in Mädchengruppen die Überzeugungen, Jungen überlegen zu sein, über einen Entwicklungsvorsprung zu verfügen (Breitenbach, 2000). Die Mädchen wehren sich gegen Versuche von Jungen, Geschlechterhierarchien aufzubauen. Kompetenz wird in jüngeren Mädchengruppen vor dem negativen Hintergrund der Jungen und damit durch die Betonung von Geschlechterdifferenzen demonstriert (Breitenbach & Kausträter, 1998). Nach und nach werden Jungen zu einem anerkannten und auch erwünschten Gegenüber, weiterhin gehen Mädchen von Geschlechterdifferenzen aus, mit denen angemessen umgegangen werden muss (ebd.). Die Beziehungen zu Jungen sind das zentrale Thema in der geschlechtshomogenen peer group, ein angemessener Umgang mit dem ‚anderen Geschlecht‘ wird in Mädchengruppen erarbeitet (Breitenbach, 2000). Mädchenfreundschaften behalten ihre große Bedeutung, auch nachdem sich erste heterosexuelle Beziehungen etabliert haben (dieses Ergebnis von Breitenbach und Kausträter [1998] steht im Gegensatz zu verbreiteten Auffassungen der deutschsprachigen Mädchenforschung, die von einem Bedeutungsverlust der Mädchenfreundschaften ausgehen, sobald gegengeschlechtliche Partner gefunden wurden). Beim Übergang von der Adoleszenz zum Erwachsensein gestalten sich die Konstruktionsprozesse von Geschlecht (die sich in peer groups vollziehen) uneindeutiger und offener. Bütow (2006) spricht von einer Pluralisierung bei einer gleichzeitigen Individualisierung, die dazu führt, dass Weiblichkeitskonstruktionen vielfältige Facetten aufweisen. Dieser Hinweis ist wertvoll, er gilt auch für die anderen beschriebenen Phasen, denn es ist



falsch davon auszugehen, dass es das adoleszente Mädchen an sich gibt und dass als Mädchen und Mädchengruppen die beschriebenen Phasen im Sinne einer linearen Entwicklung durchlaufen (Breitenbach, 2000).

#### *1.4.5 (Weibliche) Adoleszenz, Geschlecht und Ethnizität*

Bei der Betrachtung von Geschlecht als interdependenter Kategorie während der Adoleszenz ist ebenfalls die kulturelle Herkunft/Ethnizität von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen. Für Leonie Herwartz-Emden (1997) sind Geschlecht und Ethnizität konstituierende Faktoren adoleszenter Identitätsprozesse. In Bezug auf das Zusammenspiel von Adoleszenz und Migrationserfahrungen gibt es nur wenig Forschung (Herwartz-Emden, 2003a; Westphal, 2007b), theoretisch ist das Thema ebenfalls unterbelichtet. Neuere Arbeiten nehmen vor allem die männliche Adoleszenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Blick (siehe King & Flaake, 2005).

Zu beachten ist, dass, wenn von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. mit differenter kultureller Herkunft gesprochen wird, nicht eine homogene, sondern eine äußerst heterogene Gruppe in den Blick genommen wird, die Kinder von Diplomat(inn)en und aus bikulturellen Partnerschaften genauso beinhaltet wie Töchter und Söhne von Arbeitsmigrant(inn)en und Aussiedler(inne)n sowie Asylsuchenden. Es ist somit davon auszugehen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund je nach kultureller Herkunft, Migrationsgeschichte, Erfahrungen im Aufnahmeland, wirtschaftlicher Situation etc. unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, die die Ausgestaltung und den Ablauf der Adoleszenz beeinflussen.

Es sind aber auch Gemeinsamkeiten zu konstatieren: Jugendliche, die aus anderen kulturellen Kontexten migriert sind, haben sich mehreren Anforderungen gleichzeitig zu stellen (Herwartz-Emden, 2003a). Sie entwickeln jugendliche Orientierungen und Handlungspraktiken, die dem eigenen Alter angemessen sind. Dabei müssen sie sich einerseits an den jugendkulturellen Mustern der Aufnahmegesellschaft orientieren, sich mit diesen vertraut machen, sie sich aneignen sowie individuell als auch kollektiv in einen Bezugsrahmen bringen (ebd.). Andererseits sind sie dazu aufgefordert, sich auch hinsichtlich der Erfahrungen der Elterngeneration – die eventuell differierende kulturelle Anforderungen an Jugendliche beinhalten und von Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen (eventuell auch Anerkennung) beeinflusst sind – zu positionieren (Apitzsch, 2005). Eigentätigkeit und gruppenbezogene Aushandlungen spielen in diesem Prozess eine bedeutsame Rolle (Herwartz-Emden, 2003a).

Eine wichtige Dimension bei der Entwicklung jugendlicher Orientierungen ist das Geschlechterverhältnis, sind angemessene Konstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit. Diesbezüglich müssen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund mit den dominanten Geschlechterbildern der Herkunfts- sowie der Aufnahmegesellschaft auseinandersetzen, die insofern in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, als die Geschlechterbilder des Einwanderungslandes den Jugendlichen als leitende Norm präsentiert werden, was häufig eine Abwertung der Geschlechterbilder des Herkunftskontextes beinhaltet:

„Auf der Ebene der Geschlechterbilder ergeben sich scharfe Konfrontationen, hier werden hohe Akkulturationsleistungen erforderlich“ (ebd., S. 34).

Für die weibliche Adoleszenz unter Migrationsbedingungen bedeutet das, dass sich Mädchen zum einen an in der Sozialisation erworbenen Weiblichkeitsbildern des Herkunftskontextes orientieren, die von Müttern und anderen weiblichen Verwandten z. T. noch gelebt werden. Zum anderen sind sie mit dem dominanten Weiblichkeitsbild der deutschen Gesellschaft konfrontiert, in dem Frauen als (sexuell) emanzipiert und selbstständig gelten und das auch über Körperinszenierungen entsprechend westlicher Schönheits- und Schlankheitsidealen öffentlich demonstriert wird (Herwartz-Emden & Steber, 2004). Widersprüche ergeben sich für Mädchen unterschiedlicher kultureller Herkunft auch im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Vereinbarkeitsfrage. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird in Deutschland nach wie vor in die private Sphäre verschoben und liegt vorrangig im Verantwortungsbereich von Frauen, was bspw. Jugendliche mit Aussiedlungshintergrund in dieser Form nicht kennen (Herwartz-Emden & Westphal, 2000). Auch die Abwertung der Bedeutung von Mutterschaft für den weiblichen Lebenszusammenhang, wie sie im bundesdeutschen Geschlechterverhältnis zum Tragen kommt, ist für Mädchen aus anderen kulturellen Kontexten unverständlich (Herwartz-Emden & Steber, 2004).

Doch wie wirkt sich die parallele Orientierung an Geschlechterbildern und -verhältnissen des Herkunfts- und Aufnahmekontextes aus? Wie bereits konstatiert gibt es diesbezüglich nur wenige Forschungsarbeiten. Dies gilt insbesondere für Studien, die konsequent das Geschlechterverhältnis der Herkunftsgesellschaft berücksichtigen, was eine wesentliche Voraussetzung für die Analyse geschlechtsbezogener Orientierungen von Menschen mit Migrationshintergrund ist (ebd.). Eine explorative Untersuchung von jungen Frauen bzw. weiblichen Jugendlichen<sup>30</sup>, in der jeweils zehn weibliche Jugendliche mit Aussiedlungs- und türkischem Migrationshintergrund sowie Mädchen einheimisch deutscher Herkunft im Alter von 14 bis 17 Jahren mittels leitfadensorientierten und teilstandardisierten Interviews befragt wurden, haben Leonie Herwartz-Emden und Manuela Westphal (2000) vorgelegt. Die befragten Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund gehen von einer Geschlechteregalität aus, das heißt, sie sehen keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Diese Gruppe weist ebenfalls eine starke Familienorientierung auf und bejaht die Aussage, dass weibliche Berufstätigkeit einen positiven Einfluss auf eine Ehebeziehung nimmt. Bei Mädchen aus der Aussiedlergruppe zeigt sich ein positiver Bezug auf Geschlechterdifferenzen, sie schätzen sich stärker stereotyp weiblich ein als die Mädchen der anderen Gruppen, postulieren aber gleichzeitig eine Überlegenheit gegenüber Jungen. In diesem Zusammenhang wird eine große Wertschätzung von ‚traditioneller Weiblichkeit‘ deutlich, die auf einer aus dem Herkunftskontext bekannten, positiven Bewertung von Mutterschaft beruht. Gleichzeitig steht das Weiblichkeitskonzept mit einer eindeutigen Berufsorientierung im Einklang.

---

<sup>30</sup> Für meinen Zusammenhang vernachlässige ich die in der Untersuchung ebenfalls berücksichtigten Jungen.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse finden Befunde zu einer „nicht-westlichen Modernität“, die Herwartz-Emden (1995) für erwachsene türkische Arbeitsmigrantinnen und Aussiedlerinnen nachweisen konnte, eine Bestätigung, denn die Befragung der jungen Frauen lässt den Schluss zu, dass ‚traditionelle‘ Einstellungen bei Mädchen mit Migrationshintergrund ebenfalls mit der selbstverständlich(er)en Annahme, Beruf und Familie vereinbaren zu können, einhergehen, da sich für sie die ‚Entweder-oder-Frage‘ so nicht stellt. Dem entsprechen Ergebnisse von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2005, S. 264ff.)<sup>31</sup>: Wirtschaftliche Selbstständigkeit der Frau und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf werden von den befragten Mädchen aus unterschiedlichen Migrationsgruppen grundsätzlich bejaht. Am stärksten lehnen sie die Aussage ab, dass dem Mann der Beruf und der Frau der Haushalt vorbehalten sein sollte. Hierin wird deutlich, dass die Herkunftskultur in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Geschlechterverhältnis der Aufnahmegesellschaft Ressourcen zur Verfügung stellen kann.

Jugendliche unterschiedlicher kultureller Herkunft machen (nicht nur) während der Adoleszenz differierende Erfahrungen mit Ausgrenzung und Diskriminierungen – diese stehen häufig im Zusammenhang mit der Kategorie Geschlecht<sup>32</sup>. Oft werden Mädchen mit Migrationshintergrund diskriminiert, weil sie allein den äußeren Ansprüchen an dominante Weiblichkeitsinszenierungen nicht entsprechen, bspw. werden sie aufgrund ihrer Kleidung und/oder des Tragens eines Kopftuchs als zurückgeblieben, nicht emanzipiert und traditionell klassifiziert (Herwartz-Emden & Steber, 2004). Herwartz-Emden (2003a) zufolge reagieren Mädchen und Jungen unterschiedlich auf Diskriminierungserfahrungen: Mädchen scheinen häufig Einbußen im Selbstwertgefühl zu erleiden, während Jungen mit nach außen gerichteten Aktivitäten (auch Aggressionen und Gewalt) ‚antworten‘. Es ist in diesem Zusammenhang sehr wichtig zu beachten, dass aufgrund von Diskriminierungen häufig Konflikte entstehen, die dann der kulturellen Herkunft zugeschrieben werden (Herwartz-Emden 1997).

Eine wichtige Rolle im Alltag der Jugendlichen mit Migrationshintergrund spielt die peer group. Die bereits zitierte Studie von Herwartz-Emden und Westphal (2000) verweist darauf, dass die peer group von unterschiedlicher Relevanz für Jugendliche mit differierenden Migrationshintergründen sein kann. Für Jugendliche, die selbst oder deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind, scheint es bspw. eine gleichzeitige Orientierung an peer group und Familie zu geben, beide sind ungefähr gleichgewichtig<sup>33</sup>. Die Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund stellen im Vergleich zu den anderen untersuchten Gruppen bzgl. der Zusammensetzung ihrer peer group eine Ausnahme dar, da sie sich vorrangig mit Mädchen treffen. Für die befragten Jugendlichen mit Aussiedlungshintergrund hat

<sup>31</sup> In der Untersuchung wurden insgesamt 950 Mädchen mit griechischem, italienischem, türkischem und jugoslawischem Migrationshintergrund sowie jugendliche Aussiedlerinnen befragt; die Befragten waren 17-21 Jahre alt (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2005).

<sup>32</sup> Leonie Herwartz-Emden (1997) verweist darauf, dass sich anhand von Zitaten aus der Mädchen- bzw. Frauensozialarbeit zeigen lässt, wie groß die Bedeutung traditioneller Geschlechterstereotype und Geschlechterbilder über Migrant(inn)en in diesem Kontext ist. Derartige Leitbilder bestimmen auch heute noch den bundesdeutschen medialen Diskurs (vgl. bspw. die kritische Reflexion von Stecklina, 2007) und sind zum Teil auch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen wiederzufinden (bspw. Pfeiffer & Wetzels, o. J.).

<sup>33</sup> In diesem Zusammenhang verweist Westphal (2007b) darauf, dass die Familienbindung, die häufig in Migrantenfamilien zu finden ist, der Autonomieentwicklung der Töchter nicht im Wege steht, sondern emotionale Handlungssicherheit vermittelt.

die Gleichaltrigengruppe eine ungleich größere Bedeutung als für die türkischen Migrant(inn)en, sie scheinen sich zügig von den Eltern abzulösen und abzugrenzen sowie innerhalb der peer group ihre Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu erproben, da sie hier Unterstützung erhalten.

Oft setzen sich die peer groups vorrangig aus Mitgliedern der eigenethnischen Gruppe zusammen. So werden diese zu einem Ort der Reflexion und Auseinandersetzung mit jugendspezifischen Anforderungen, aber auch Diskriminierungserfahrungen. Dabei ist bzw. wird die Gruppe „Ausdruck und Konstitutionsmoment für Ethnisierungstendenzen“ (Herwartz-Emden & Westphal, 2000, S. 257). Diese sog. Selbstethnisierung kann positiv und nicht ausschließlich im Sinne einer Desintegration interpretiert werden. Versteht man sie als Selbstbehauptung, hat sie die Funktion, „eine eigene Identität zu konstruieren und ein intaktes Selbstbild aufzubauen, das dazu beiträgt, sich selbst zu behaupten und vor den Demütigungen der Mehrheitsgesellschaft zu schützen“ (Akka & Pohlkamp, 2007, S. 328)<sup>34</sup>. Ute Schad (2007) spricht von ‚Ethnizität als Joker‘, diesen nutzen Jugendliche für die Legitimierung und Durchsetzung unterschiedlichster Bedürfnisse und Interessen sowie Formen der Herrschaftsausübung, bspw. greifen sie auf stereotype Bilder über ethnisch kulturelle Unterschiede zurück (z. B. auf Gangster- und Jungfräulichkeitsattitüden), um Einstellungen und Meinungen zu rechtfertigen (ebd.). Dies wirkt für die Einzelne/den Einzelnen komplexitätsreduzierend und entlastend (ebd.).

Die skizzierten Befunde verweisen darauf, dass vorschnelle auf Stereotypen und Annahmen von kultureller Differenz bezogene Diskurse vermieden werden sollten. Dies gilt für Angst vor ‚Ghettobildung‘ und ‚Parallelgesellschaften‘, das große mediale Interesse an Gewaltbereitschaft bei männlichen Migrant\*innen und auch für Opferbilder, wie sie sich häufig für Mädchen mit Migrationshintergrund finden. Diese Diskurse ignorieren die Handlungsfähigkeit der Mädchen und Jungen und erkennen sie nicht in ihrer Subjektivität an (Riegel, 2007). Statt Defizitperspektiven immer weiter zu tragen, sollten die „hohe Akkulturationsleistung und [...] hohe interkulturelle Kompetenz“ (Herwartz-Emden, 2003a) der Jugendlichen gewürdigt werden, genauso wie ihre Fähigkeit, produktive Konzepte aus ihrer sprachlichen und sozialen Diversität heraus zu entwickeln (ebd.).

Ein bislang in meinen Ausführungen nicht berücksichtigter Aspekt ist dabei die Betrachtung von Schulerfolg und -misserfolg, denn die Situation junger Migrantinnen ist

„insbesondere durch eine Vergesellschaftung über das Bildungs- und Beschäftigungssystem und eine Vergemeinschaftung in Gruppen und Milieus – aufgrund selbst gewählter Zugehörigkeit – gekennzeichnet. Daher ist zu unterscheiden, inwiefern junge Migrantinnen im Bildungs- und Beschäftigungssystem ethnische Grenzziehungen erfahren und wie sie sich von sich aus zusammenschließen und organisieren“ (Schittenhelm & Granto, 2003, S. 63.).

Diese Perspektive wird im folgenden Kapitel zum Thema Schule und Geschlecht berücksichtigt.

---

<sup>34</sup> Abousoufiane Akka und Ines Pohlkamp (2007) verdeutlichen ebenfalls, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund zwar für ihre Identitätskonstruktionen auf Elemente der Herkunftskultur beziehen, gleichsam aber auch auf Identitätsmarker aus dem Darstellungsrepertoire der Popkultur (insbesondere Hip-Hop) zurückgegriffen wird. Jugendliche bringen des Weiteren andere Zugehörigkeiten zum Ausdruck, wie etwa die Zugehörigkeit zu einem Stadtteil oder einer Generation, dabei können die Zugehörigkeiten nebeneinander existieren bzw. in unterschiedlichen Kontexten relevant gemacht werden und Ethnizität und Geschlecht müssen nicht immer im Vordergrund stehen (Strahler, 2007).

## 1.5 Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in schulischen Zusammenhängen

### 1.5.1 Grundlegende Annahmen zu Schule und Geschlecht

Schule<sup>35</sup> kann in modernen, westlichen Gesellschaften neben der Familie als bedeutendster Sozialisationsagent angesehen werden (Heyward, 1995; Kampshoff, 1996) – dies gilt unter anderem für die Geschlechtersozialisation und diesbezüglich, wie aktuelle Untersuchungen zeigen, auch im Zusammenhang mit der kulturellen Herkunft der Schülerinnen und Schüler (bspw. Weber, 2003). Z. T. wird im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen (Zunahme alternativer Formen des Zusammenlebens, Erwerbstätigkeit beider Erziehungsberechtigter) ein Bedeutungszuwachs der Institution Schule in Bezug auf die Vermittlung von Werten und Normen konstatiert (Heyward, 1995). Als sozialer Kontext ist Schule für Kinder und Jugendliche wichtig, weil sie hier einen großen Teil ihrer Zeit verbringen, auch deswegen sind Schulen wesentliche Orte für (insbesondere in der Adoleszenz) stattfindende Auseinandersetzungen mit Geschlechterverhältnissen und -bildern (Flaake, 2006b), sie bieten des Weiteren viele Gelegenheiten für das Knüpfen von Kontakten zu Jungen und Mädchen (Kampshoff, 1996). Geschlecht wird in Schulen in Interaktionen und durch institutionelle Praktiken (re)konstruiert: Auf der Makroebene reflektiert das schulische ‚gender-System‘ die Gesellschaft, in der es agiert; auf der Mikroebene wählen Individuen (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler), ob sie Geschlecht aktualisieren oder nicht (Chafetz, 1990, zitiert in Lee, Marks & Byrd, 1994).

Die grundagentheoretische Literatur zum Thema ‚Schule und Geschlecht‘ ist gegenwärtig bestenfalls als dürftig zu beschreiben. Für die geschlechtsbezogene Sozialisation in der Schule liegt kein umfassendes theoretisches Konzept vor (Kampshoff, 1996). Es finden sich weniger empirische Studien, als zu vermuten wäre (Faulstich-Wieland, 2004c). Hinzu kommt, dass die geschlechtsbezogene Schulforschung, wie die Geschlechterforschung im Allgemeinen, mit dem Problem konfrontiert ist, empirisch auf Differenzen zwischen Geschlechtern, zwischen Schülerinnen und Schülern, zu blicken, deren Herstellungsmechanismen nicht hinreichend geklärt sind und die durch den Blick auf zwei Gruppen möglicherweise reifiziert werden (Breitenbach, 2002). Diese beiden Aspekte müssen bei der Lektüre der folgenden Ausführungen immer berücksichtigt werden.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Schule und Geschlecht‘ bezog sich seit Ende der 1970er und Beginn der 1980er Jahre vorrangig auf die Frage nach der Wirkung von koedukativer Unterrichtung auf Mädchen (und später Jungen). Angestoßen wurde die Debatte durch die Wahrnehmung einer (subtilen) Benachteiligung von Mädchen in koedukativen Schulen. Frauenforschung und feministische Lehrerinnen konstatierten, dass die gemeinsame Unterrichtung mittels eines ‚heimlichen Lehrplans‘<sup>36</sup> dazu führe, dass Mädchen zur Anpassung und Jungen zur Dominanz erzogen werden (Defizit-

<sup>35</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf koedukative Schulen. Der Frage nach der Bedeutung der Kategorie Geschlecht in Mädchenschulen wird im zweiten Kapitel nachgegangen.

<sup>36</sup> Renate Valtin (2001, S. 346, zitiert in Nyssen, 2004, S. 391) versteht unter dem heimlichen Lehrplan „die nicht beabsichtigten Folgen und Funktionen der Institution Schule (...) [, die sich] quasi hinter dem Rücken der Beteiligten und zumeist unbemerkt von ihnen auswirken (...) Der heimliche Lehrplan transportiert Geschlechtsrollenstereotype, kulturelle Wertungen und Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit“.

perspektive; vgl. Rendtorff, 2006). An Interaktionsprozessen wurde kritisiert, dass Jungen in Schule und Unterricht mehr Aufmerksamkeit bekommen und dass Sozialkompetenzen der Mädchen, die förderlich für das Unterrichtsgeschehen sind, nicht genug gewürdigt werden, obwohl Lehrkräfte sich darauf verlassen (Breitenbach, 2002). Kritikerinnen führten weiter an, dass Eigenarten, Interessen und Bedürfnisse von Mädchen in koedukativen Schulen nicht berücksichtigt werden und Mädchen so zur Anpassung an männliche Normen gebracht würden. Dies offenbare sich beispielsweise in der Unterpräsenz und subtil abwertenden Darstellung von Frauen in Schulbüchern (Weber, 2008). Es wurde gefordert, die Bedürfnisse der Mädchen stärker in den Blick zu nehmen (Differenzperspektive; Rendtorff, 2006). Dementsprechend setzten die Forschungen in dieser Zeit vor allem an der Erforschung von Geschlechterdifferenzen an, um den Defiziten entgegen zu wirken (Kreienbaum & Urbaniak, 2006). Im Zuge der Weiterentwicklung von Forschungsmethoden und theoretischen Vorannahmen wurden in der Folgezeit empirische Studien durchgeführt, die sich vorrangig auf eine Geschlechtergruppe konzentrierten und somit die Vielfalt innerhalb der Gruppe der Mädchen (später auch von Jungen) und Unterschiede zwischen Mädchen in den Blick nahmen (ebd.). Beeinflusst durch die Etablierung sozialkonstruktivistischer Ansätze in der Frauen- und Geschlechterforschung wurden seit Anfang der 1990er Jahre (vor allem ethnographische) Forschungsprojekte entwickelt und durchgeführt, die nicht mehr nach Unterschieden zwischen Geschlechtern fahndeten, sondern die Herstellung von Geschlechterdifferenzen in den Blick nahmen (ebd.). In den Fokus der Aufmerksamkeit rückt in diesem Zusammenhang die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler, diese werden als Akteurinnen und Akteure der Gestaltung der schulischen Geschlechterverhältnisse begriffen und nicht ausschließlich als Opfer der schulischen Verhältnisse (Kampshoff, 2000). Im Zuge einer konstatierten Benachteiligung von Jungen gewannen Defizit- und Differenzperspektive während der vergangenen Jahre – allerdings mit umgekehrten Vorzeichen – erneut an Bedeutung.

Seit Mitte der 1990 Jahre wird die Analyse von Geschlechterverhältnissen in der Schule einerseits durch die sozialkonstruktivistische Forschungsperspektive dominiert, andererseits sind es die großen internationalen und nationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen (wie IGLU, PISA, LAU), die sehr umfassende Daten zur Leistungsentwicklung von Jungen und Mädchen liefern (Nyssen, 2004). D. h. dass gegenwärtig die Herstellung von Geschlechterunterschieden *und* die Resultate der Herstellungsprozesse im Fokus des wissenschaftlichen Interesses stehen. Im Folgenden gehe ich auf beide Perspektiven ein. Zunächst werden allgemeine Erkenntnisse zur Bildungssituation von Jungen und Mädchen im deutschen Schulsystem dargestellt. Anschließend gebe ich einen kurzen Überblick über Studien, die in der Tradition des Sozialkonstruktivismus stehen. Nach einer kurzen Zusammenfassung wird der Zusammengang von Schule, Geschlecht und Ethnie dargestellt.

### 1.5.2 Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der Schule

In der aktuellen Diskussion um Chancengleichheit in der Schule in Deutschland gelten Mädchen als ‚Gewinnerinnen‘ und Jungen als ‚Verlierer‘. Im Zuge der Bildungsexpansion der 1960/1970er Jahre hat sich die Situation der Schülerinnen in deutschen Schulen deutlich verbessert, von einer pauschalen Benachteiligung kann – auf formaler Ebene – nicht mehr gesprochen werden. Auch und vor allem in öffentlichen Diskursen wird gegenwärtig davon ausgegangen, dass Schule inzwischen insbesondere Jungen benachteilige. Die Daten zeigen: Mädchen sind insgesamt in der Schule erfolgreicher, sie besuchen zu einem größeren Anteil prestigehöhere Schulformen und zu einem geringeren prestigieniedrigere, sie wiederholen seltener eine Klasse, wechseln eher in prestigehöhere Schulen. Jungen sind insgesamt weniger erfolgreich (vgl. Faulstich-Wieland, 2004c, die sich auf Bellenberg, 1999 bezieht; siehe ausführlicher dazu den Überblick von Budde, 2008).

Allerdings sind die allgemeinen Aussagen, auf die sich die aktuelle Diskussion größtenteils stützt, zu hinterfragen – so darf zum einen nicht übersehen werden, dass nicht alle Jungen benachteiligt sind, sondern dies vor allem für jene aus bildungsfernen Schichten und Familien mit Migrationshintergrund gilt (wenngleich auch hier Differenzierungen notwendig sind; vgl. Siegert, 2008), gleichsam gibt es ebenfalls Mädchen mit ungünstigen Chancen (vgl. Cornelißen, 2004). Beispielsweise zeigen PISA, IGLU und LAU, dass Geschlechtsunterschiede im Kompetenzerwerb von der Schulformzugehörigkeit und Schichtzugehörigkeit überlagert werden (Nyssen, 2004). Andererseits finden sich nach wie vor Leistungs-, Interessens- und Selbstkonzeptunterschiede zwischen einem großen Teil der Jungen und Mädchen. Bereits in den Grundschuljahren bilden sich geschlechtsspezifische Leistungsprofile heraus (vgl. den Überblick in Herwartz-Emden u. a., 2008a): In Bezug auf die Entwicklung der Rechtschreibleistung deutet sich eine durchgehende Überlegenheit der Mädchen an (in der Leseleistung treten allerdings nur geringfügige Unterschiede auf). Bezüglich der Mathematikleistung zeigt sich zumeist eine im Zeitverlauf zunehmende Überlegenheit der Jungen. In den Sekundarschulen verschärfen sich die Tendenzen: Mädchen erzielen in bestimmten Bereichen der Mathematik und insbesondere Physik schlechtere Leistungen, interessieren sich weniger für diese Fächer und entwickeln ein niedrigeres diesbezügliches Selbstkonzept. In den weiblich konnotierten Fächern setzen sich die Leistungsvorsprünge der Mädchen fort bzw. vergrößern sich sogar<sup>37</sup> (vgl. PISA-Konsortium Deutschland, 2007, 2004 & 2001; Bos u. a., 2007).

Bei differenzierter Betrachtungsweise kann somit von einer durchgängigen, pauschalen Benachteiligung des einen oder anderen Geschlechtes in schulischen Zusammenhängen nicht (mehr) die Rede sein. Nach wie vor Bestand hat jedoch ein bereichsspezifisches Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern. Die aufgeführten Fakten verdeutlichen für den Zusammenhang von Schule und Geschlecht, dass Mädchen und Jungen im Durchschnitt stark differierende Entwicklungen durchlaufen – auch wenn es immer Jungen und Mädchen gibt, bei denen Abweichungen auftreten (Faulstich-Wieland, 2004c). Die unterschiedlichen Entwicklungen führen in Anlehnung an die Bourdieu'sche Habitustheorie zu

<sup>37</sup> Vgl. zu Erklärungsansätzen für die fachbezogenen Unterschiede in Leistungen, Selbstkonzepten und Interessen Ludwig, 2007; Schurt 2009.

einer unterschiedlichen Ausstattung mit im schulischen Feld relevanten Kapitalien (vgl. dazu bspw. Budde, 2003): Mädchen verfügen (durchschnittlich) über ‚mehr‘ kulturelles Kapital in Form von Noten, Schulabschlüssen und Wissen. Soziales Kapital in Form von Prestige in der Klasse und Anerkennung von Lehrkräften findet sich eher bzw. ‚mehr‘ bei Jungen. Es zeigen sich Bildungsnachteile und Verhaltensvorteile für Jungen. Um das Verhältnis dieser zu analysieren, muss die gesamte symbolische Ordnung der Schule berücksichtigt werden. D. h. „[s]olange Mädchen zwar bessere Noten bekommen, diese aber nicht mit der gleichen symbolischen Bedeutung versehen sind wie die ihrer Mitschüler, kann von einem eindeutigen Bildungsnachteil ihrer Mitschüler nicht die Rede sein“ (ebd., S. 96). Offensichtlich birgt der ‚heimliche Lehrplan‘ weiterhin Diskriminierungen, die „als geschlechtsbezogene Verhaltenserwartungen an Mädchen und Jungen wirken. Dies hängt mit Zuschreibungsprozessen zusammen, die mittlerweile subtil und kaum bewusst an Geschlechterstereotypen orientiert sind. Solche Zuschreibungen betreffen zum einen die Leistungs- und zum anderen die Verhaltensebene“ (Weber & Faulstich-Wieland, 2003).

Problematisch ist für viele Mädchen, dass sie die schulischen Leistungserfolge nicht in gleichem Ausmaß wie Jungen in ihr Selbstbild integrieren können und vor allem die Diskrepanz zwischen den guten Schulabschlüssen und den sich anschließenden Ausbildungsplatz- sowie Studienwahlen und den daraus resultierenden beruflichen Positionen (Nyssen, 2004). Durch eine einseitige Ausrichtung der Bildungsinhalte auf den Erwerbsbereich wird Mädchen in Schulen vermittelt, dass „ein ausgeprägter persönlicher Bildungswille und gute Schulabschlüsse Chancengleichheit mit den Männern garantieren“ (Meier, 2003, S. 362). Allerdings verdecken diese Gleichheitsdiskurse, dass viele Mädchen aufgrund in der Schule ausgebildeter Interessensprofile, die bspw. die Wahl von weiblich konnotierten Schulzweigen und Leistungskursen zu Folge hat<sup>38</sup>, für sich viele Berufsbereiche ausschließen (müssen). Dies korrespondiert mit einem stark hierarchisch strukturierten Arbeitsmarkt, der noch immer durch eine Gliederung in traditionelle Frauen- und – sowohl ökonomisch als auch sozial höher bewertete – Männerdomänen charakterisiert wird und geschlechtsspezifische Restriktionen in den Berufssituationen (mit)bedingt. D. h. Mädchen können häufig das in der Schule erworbene kulturelle Kapital (in Form von Schulabschlüssen) nicht erfolgreich einsetzen bzw. entspricht ‚ihr‘ akkumuliertes Kapital nicht demjenigen, das im Ausbildungsmarkt am meisten wertgeschätzt wird (im Sinne des symbolischen Kapitals).

### 1.5.3 *Geschlecht und Schule – konstruktivistische Ansätze*

Während der vergangenen 15 Jahre wurden in geschlechtsbezogenen Schulforschungen Mechanismen und Regeln von doing gender Prozessen auf der Mikroebene von Schule in den Blick genommen. Dies geschah vor allem in ethnographisch angelegte Untersuchungen (Thorne, 1993; Breidenstein & Kelle, 1998; Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2004) und Gruppendiskussionsstudien (Düro, 2008; Michalek, 2006), die auf die Untersuchung der Konstruktionsprozesse von Geschlecht und damit auf die interaktive Hervorb-

---

<sup>38</sup> Vgl. zur Erklärung der Entwicklung schulischer Interessen von Mädchen und Jungen bspw. den von Bettina Hannover und Ursula Kessels vorgelegten Ansatz ‚Entwicklung schulischer Interessen als Identitätsregulation‘ (Kessels & Hannover, 2004; Kessels, 2007).



ringung von Differenzen abzielten (Michalek, 2006)<sup>39</sup>. An dieser Konstruktion sind Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer aktiv beteiligt, sie können Geschlecht in den Vorder- oder Hintergrund treten lassen (ebd.).

Gekennzeichnet sind die ethnographischen Untersuchungen – wie bereits geschildert – dadurch, dass sie nicht mehr Unterschiede zwischen Geschlechtern untersuchen, sondern auf die Herstellung von Geschlechterdifferenzen fokussieren. Dabei werden unterschiedliche Fokusse zu Grunde gelegt (vgl. den Überblick bei Kreienbaum & Urbaniak, 2006; zur detaillierten Darstellung der ethnographischen Untersuchungen zum Thema ‚Schule und Geschlecht‘ siehe Schurt, 2009). Barrie Thorne (1993) wollte herausarbeiten, in welchen Situationen Geschlecht dramatisiert bzw. betont wird und in welchen Situationen es unbedeutend ist. Breidenstein und Kelle (1998) fokussierten auf die Praxis der Geschlechterunterscheidung in den Interaktionen der Schüler/innen untereinander. Faulstich-Wieland u. a. (2004) ging es um Prozesse des *undoing gender*, die Neutralisierung/das Ruhenlassen von Geschlechterdifferenzen in den Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften<sup>40</sup>. Einhelliges Ergebnis der Untersuchungen ist, dass der Geschlechtszugehörigkeit große Relevanz sowohl für die Identität der Schülerinnen und Schüler als auch für soziale Situationen zukommt. Breidenstein und Kelle (1998) schildern, dass der Gebrauchswert der Geschlechtszugehörigkeit hoch ist und sie eine Ressource für Identifikation und Abgrenzung darstellt, die jederzeit aktivierbar ist. Durch ihre Eindeutigkeit (sie erscheint natürlich und ist nicht erworben) übt sie für die Schüler/innen einen besonderen Reiz zur Polarisierung aus, sie ist eine „unproblematische und manchmal sogar recht vergnügliche Zugehörigkeit“ (ebd., S. 270).

Faulstich-Wieland und Mitarbeiter/innen (2004; vgl. auch Budde, 2005) verweisen ebenfalls auf eine grundlegende Omnirelevanz der Geschlechtszugehörigkeit (in einem elementaren Sinne ist sie immer von Bedeutung), arbeiten aber verstärkt heraus, dass im schulischen Alltag auch Entdramatisierungen von Geschlecht eine wichtige Rolle spielen, dass Geschlecht nicht in jeder Situation zum bedeutendsten Unterscheidungsmerkmal gemacht wird. Es kann z. B. von Alter, sozialer Schicht und Ethnie überlagert werden bzw. kann eine enge Kopplung von bspw. Geschlecht und Ethnizität bestehen (siehe 1.5.5). Andere Prozesse wie das *doing adult* (im Zusammenhang mit Inszenierungen als erwachsene Frauen und Männer durch bestimmte Kleidung und Make-up; vgl. Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2004) oder das *doing pupil*<sup>41</sup>/*doing student* treten in den Vordergrund. Gerade die Übernahme der Rolle als Schüler oder Schülerin wird durch den sozialen Kontext der Schule definiert, sie erscheint in bestimmten Situationen angemessen bzw. erfolgversprechend (Budde, 2003). Formelles *doing student* beinhaltet Anpas-

<sup>39</sup> Die qualitativ angelegten Forschungsstrategien bringen es mit sich, dass große Mengen an Daten (Beobachtungsprotokolle, Feldnotizen, Transkripte, Sammlungen schulischer Schriften) produziert und vielschichtige Ergebnisberichte geliefert werden. Diese können im Rahmen meiner Arbeit nicht ausführlich dargestellt werden, deswegen beschränke ich mich stark verkürzend auf nur wenige Aspekte. Dabei berücksichtige ich zum einen die Ebene der Schülerinnen und Schüler und zum anderen die der Interaktionen zwischen Schüler(inne)n und Lehrkräften.

<sup>40</sup> Ich verzichte an dieser Stelle auf eine Beschreibung der beobachteten Gruppen bzw. Klassen und Beobachtungsstrategien, die sich z. T. unterscheiden.

<sup>41</sup> *Doing pupil* meint zum einen, dass Schüler/innen aktiv auf die Institution Schule und deren Anforderungen einwirken und zum anderen die Ausgestaltung der eigenen Identität; es ist historisch wandelbar und kontextabhängig (Kampshoff, 2000).

sung an Formen der Hierarchie (es besteht ein hierarchisches Verhältnis zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen; Kampshoff, 1996), der Mitarbeit etc. Informelles doing student bezieht sich auf eine ‚angepasste Subversion‘. Dies meint, dass versucht wird, dem Unterricht durch unterschiedliche Strategien zu entgehen (etwa Briefchenschreiben, mit offenen Augen schlafen, reden). Die Unterrichtssituation wird formell anerkannt, informell sind jedoch alternative Handlungen wichtiger (Budde, 2003). Dass die Geschlechtskategorie nicht permanent aktualisiert werden muss, zeigt sich beispielsweise am Abschreiben (als informeller Praktik des doing student): Beide Geschlechter praktizieren das Abschreiben, für dessen Erfolg es wichtig ist, neben einer guten Schülerin/einem guten Schüler mit lesbaren Handschrift und der Bereitschaft, abschreiben zu lassen, zu sitzen (ebd.). In den Vordergrund rückt in diesen Situationen die schulische Anforderung, gute Leistungen zu erbringen, die die Anforderung zur Darstellung von Geschlecht überlagert (ebd.). In Bezug auf die Beziehung zwischen geschlechtlichen und schulbezogenen Anforderungen schreibt Budde (ebd., S. 99): „Das Spannungsfeld zwischen doing gender und doing student durchzieht das gesamte Forschungsmaterial und jede Schnittstelle von Schule und Geschlecht“. Gerade in diesem Spannungsfeld eröffnen sich Optionen zur Entdramatisierung von Geschlecht. D. h. es müssen immer die sozialen Kontexte, in denen Interaktionen stattfinden, berücksichtigt werden, da diese mitbestimmen, welche Zugehörigkeiten ausschlaggebend sind bzw. in den Vordergrund treten (Budde, 2006; Breitenbach, 2002). Auch finden die Interaktionen je in einem spezifischen sozialen und regionalen Umfeld und zu einer bestimmten Zeit statt (Kampshoff, 2000).

Dass auch Lehrkräfte an den vorherrschenden Geschlechterverhältnissen partizipieren und in Geschlechterstereotypen gefangen sind, führt dazu, dass Geschlechterdifferenzen auch in den Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler(inne)n aktualisiert werden (Faulstich-Wieland, 2001b). In der alltäglichen schulischen Praxis zeigt sich z. B., dass Lehrer/innen auf Geschlechterunterscheidungen zurückgreifen (bspw. Jungen und Mädchen abwechselnd aufrufen), um Auswahlprozesse zu entpersonalisieren und (zumindest Geschlechter)Gerechtigkeit herzustellen (Kelle, 1999). Aktualisiert werden Geschlechtergrenzen ebenfalls, wenn Lehrpersonen mittels Anrede (als bspw. Damen und Herren) die Schüler/innen den beiden Genusgruppen zuweisen (Michalek, 2006) oder auf geschlechtlich konnotierte Praxen der Schülerinnen und Schüler – wie etwa das Schminken – verweisen (Faulstich-Wieland, 2008). Auch finden sich Defizitzuschreibungen für Jungen und Mädchen: Jungen werden als dominierend und Mädchen als schutzbedürftig wahrgenommen (Budde, 2006). Die Beispiele zeigen, dass Lehrkräfte in einem geschlechtsbezogenen Differenzmodell verhaftet sind, das mit bestimmten Rollenerwartungen und Hierarchisierungen verbunden ist. Dies tritt in einer von Nicola Düro (2008) durchgeführte Gruppendiskussionsstudie mit Lehrkräften aufs Deutlichste zu Tage: Lehrer beschreiben einen „Männerbonus“ (ebd., S. 206) bei adoleszenten Mädchen, die eher bereit sind, sich unterzuordnen und z. T. auch kokettieren bzw. flirten. In diesen Situationen ist die schulische Hierarchie deckungsgleich mit der geschlechtlichen. Bei einem Flirt zwischen Lehrerin und Schüler entsteht dagegen eine andersartige Brisanz, weil die schulische Hierarchie von der geschlechtlichen ausgehebelt wird. Das ist ebenfalls der Fall, wenn das Stereotyp der technisch nicht versierten Frau von Lehrerinnen aktualisiert wird und Jungen die tech-

nischen Probleme lösen (ebd., S. 224f.). Düro schlussfolgert, dass in der Schule die klassischen Stereotype nach wie vor eine große Bedeutung haben. Das hängt möglicherweise auch damit zusammen, dass die (Bildungs)Politik die Verankerung geschlechtersensibler Pädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern nach wie vor nicht für nötig befindet (Flaake, 2006b).

#### 1.5.4 Zwischenfazit: Schule und Geschlecht

In Anlehnung an Eva Breitenbach (2002, S. 161) kann zusammenfassend davon ausgegangen werden, dass Geschlecht in der Schule folgende grundlegende Funktionen ausübt bzw. dass Geschlecht/die Geschlechtszugehörigkeit in den folgenden drei Bereichen auszudifferenzieren ist:

1. Geschlecht als Kategorie ist in Interaktionen bedeutsam, wobei es für das Funktionieren des schulischen Systems häufig Ordnungs- und Klassifikationsfunktion einnimmt. Indem die Kategorie Geschlecht zur Einteilung in Gruppen oder zur vordergründigen Etablierung von Gerechtigkeit genutzt wird, erfolgt eine Dramatisierung. Diese entsteht auf Ebene der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, aber auch in den Interaktionen der Schüler/innen untereinander (Einteilungen nach Geschlecht werden auf Schüler(innen)ebene bspw. in Sitzordnungen deutlich<sup>42</sup>, vgl. Faulstich-Wieland, 2001a).
2. Geschlecht muss von den Subjekten für sich selbst und für andere überzeugend dargestellt und repräsentiert werden. Dies ist bedeutsam für die Geschlechtsidentität, die entscheidend zu einem persönlichen biographischen Kontinuitätsgefühl beiträgt – was gerade in der Schulzeit wichtig ist.
3. Geschlecht ist in der Schule – wie in der gesamten Gesellschaft – als Strukturkategorie und sozialer Platzanweiser zu verstehen.

Insgesamt ist mit Breitenbach (2002) davon auszugehen, dass der sozialen Praxis der Geschlechterunterscheidungen eine wichtige Funktion für die Strukturierung und Bewältigung des schulischen Alltags zukommt. Geschlecht ist allgegenwärtig und in einer grundlegenden Art und Weise omnipräsent, allerdings wird es nicht permanent aktualisiert bzw. in jeder Situation zu einem handlungsleitenden Muster (Budde, 2003; Hirschauer, 1994). Die oben beschriebenen Unterschiede in Leistungen, Interessen, Selbstkonzepten von Mädchen und Jungen resultieren (unter anderem) aus den Aktualisierungen und Dramatisierungen von Geschlecht im Schulalltag.

Folgendes Zitat von Eva Breitenbach soll noch einmal verdeutlichen, mit welchen Problemen schulische Geschlechterforschung und schulische Praxis beim Blick auf Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Schule konfrontiert sind:

---

<sup>42</sup> Die Sitzpläne der im ethnographischen Projekt von Faulstich-Wieland und Mitarbeiterinnen beobachteten Klassen weisen eine deutliche Trennung der Geschlechter auf. Mädchen und Jungen sitzen meist nur nebeneinander, wenn ihre Sitzbänke aneinander stoßen. Abweichungen werden sofort auf heterosexuelle Kontakte bezogen (Faulstich-Wieland, 2001a).

„Der grundlegenden Paradoxie, die Geschlechtszugehörigkeit in den Mittelpunkt stellen zu müssen, um ihre negativen Implikationen für die Mädchen und Jungen aushebeln zu können und sie letztendlich unwichtiger zu machen, kann die Koedukationsdebatte ebenso wenig wie die schulische Praxis entkommen. Sie kann nur versuchen, immer wieder eine Balance zwischen diesen beiden Polen zu erarbeiten und zu halten“ (Breitenbach, 2002, S. 161).

### 1.5.5 Schule, Geschlecht und Ethnie<sup>43</sup>

Kulturelle Heterogenität der Schülerschaft stellt mittlerweile den Normalfall im Schulalltag dar, wengleich sich diesbezüglich in Deutschland deutliche regionale Unterschiede zeigen (bspw. zwischen städtischen und ländlichen Regionen oder Ost- und West-Deutschland) und die heterogene Ausgangslage dem ‚Grundbedürfnis‘ des Systems Schule nach Herstellung von Homogenität zuwider läuft (Leiprecht & Lutz, 2005). In stärkerem Ausmaß als bei der Diskussion über Schule und Geschlecht geht es beim Blick auf das deutsche Bildungssystem unter Berücksichtigung der Kategorien Ethnie, Geschlecht (und Klasse bzw. Schicht) um Benachteiligungen und Diskriminierungen, denn soziale Ungleichheit etabliert sich in den Einrichtungen des Bildungssystems vor allem entlang dieser Kategorien (in Anlehnung an Herwartz-Emden & Steber, 2004). Dies läuft den Betonungen der formalen Chancengleichheit und der Wirkmächtigkeit des meritokratischen Prinzips zuwider, denen zufolge alle Kinder und Jugendlichen die gleichen Chancen auf eine Bildungskarriere haben sollen, die ihren individuellen Leistungen und Fähigkeiten entspricht (Geißler & Weber-Menges, 2008). Dieses Postulat verdeckt die systematische Benachteiligung von Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund und aus unteren sozialen Schichten. Die Benachteiligung hängt unter anderem damit zusammen, dass die Wert- und Leistungsmaßstäbe weiterführender Schulen denen der „Familien privilegierter Klassen entsprechen, die ihr kulturelles Kapital über die Vermittlung des Habitus an ihre Kinder vererbten“ (Weber [2008], die sich auf Bourdieu & Passeron [1971] sowie Rolff [1973] bezieht). Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten und Einwandererfamilien erfordert deswegen besondere Anstrengungen und Akkulturationsleistungen (ebd.). Der hier skizzierte Erklärungsansatz ist nur einer unter vielen<sup>44</sup>, der jedoch insofern bedeutsam ist, als Unterschiede zwischen autochthonen und allochthonen Schüler(inne)n in der Leistungsentwicklung respektive Bildungsbeteiligung auf klassen- bzw. schicht- *und* migrationsspezifische Ursachen zurückgeführt werden<sup>45</sup> (Geißler & Weber-Menges, 2008). Diese Sichtweise verweist auf die Berücksichtigung von Interdependenzen, vernachlässigt jedoch noch die Kategorie Geschlecht, auf die ich im Folgenden stärker fokussiere.

---

<sup>43</sup> Detailliertere Ausführungen zu diesem Thema unter besonderer Berücksichtigung von Mädchen aus Einwandererfamilien finden sich in Herwartz-Emden u. a. (2010).

<sup>44</sup> Für Überblicke vgl. Allemann-Ghionda, 2006; Diefenbach, 2007.

<sup>45</sup> Zu den migrationsspezifischen Ursachen zählen Kenntnisse der deutschen Sprache bzw. die Verwendung von Deutsch als Familiensprache, schulische und schulstrukturelle Faktoren (z. B. der Anteil von Schüler[inne]n aus Einwandererfamilien pro Schule/Klasse) sowie familiäre Faktoren (wie der Einreisezeitpunkt). Diese Ursachen sind – unabhängig von der Schichtzugehörigkeit – in der Zuwanderung bzw. der damit verbundenen individuellen und schulischen Situation begründet (Geißler & Weber-Menges, 2008).

Geschlecht muss auch in der empirischen Bildungsforschung als interdependente Kategorie untersucht werden. Eine entsprechende theoretische Berücksichtigung spiegelt sich in der ‚Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Land‘ (Klasse, Geschlecht, Religion, Region) und der Definition der neuen Problemgruppe der ‚Jungen mit Migrationshintergrund‘ (Geschlecht, kulturelle Herkunft) wider (vgl. Kelle, 2008). ‚Empirische‘ Berücksichtigung findet die Forderung vor allem in qualitativen Untersuchungen, die sich dem Thema hauptsächlich unter dem Bezug auf ‚Intersektionalitätsanalysen‘ (siehe 1.2.2) widmen (Leiprecht & Lutz, 2005; Weber, 2008). In quantitativen Untersuchungen wird der Zugang noch kaum aufgegriffen. So verweisen international vergleichende Untersuchungen wie PISA und IGLU zwar auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund, nicht jedoch auf geschlechtsspezifische Unterschiede in Migrant(inn)engruppen. Es gibt einen eklatanten Mangel an Untersuchungen, die die Kategorien Geschlecht, Ethnizität und soziale Herkunft gleichzeitig berücksichtigen (vgl. dazu die Einschätzung in Herwartz-Enden u. a., 2010; Diefenbach, 2010).

Ich gebe im Anschluss einen kurzen Überblick über die Datenlage zum Thema ‚Schule, Geschlecht und Ethnie‘. Dabei berücksichtige ich nur die Darstellung der Verläufe von Schulkarrieren, da zu Leistungen und Kompetenzen unter der Berücksichtigung einer herkunfts- und geschlechtsspezifischen Perspektive so gut wie keine Studien vorliegen und die vorhandenen Resultate kaum verallgemeinert werden können bzw. keine Interpretationen für sie vorliegen. Anschließend gehe ich auf die Ergebnisse (vorrangig qualitativer) Untersuchungen ein, die sich der Bedeutung von Unterstützung und Diskriminierung im schulischen Kontext unter Berücksichtigung von Geschlecht und Ethnie widmen.

### **Verläufe von Schulkarrieren**

Im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern durchlaufen Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung das Schulsystem häufig mit einer zeitlichen Verzögerung<sup>46</sup>. Diese resultieren aus Rückstellungen in einen (Schul)Kinderarten oder Überweisungen in Vorbereitungsklassen (aufgrund der Diagnose mangelhafter Deutschkenntnisse) und Klassenwiederholungen (Gomolla & Radtke, 2007). Die betroffenen Schüler/innen verlassen das Schulsystem zu einem späteren Zeitpunkt und haben oftmals Leistungsnachteile gegenüber den Nicht-Sitzengebliebenen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Anhand von PISA-Daten zeigt sich, dass 15-jährige Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer Schullaufbahn einem fast dreimal so großen Sitzenbleiberrisiko ausgesetzt sind wie Mitschüler/innen aus nicht gewanderten Familien (Krohne & Meier, 2004). Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund fällt in den Wiederholungsquoten relativ gering aus (ebd.). Insgesamt besteht für Mädchen aus Einwandererfamilien im Vergleich mit nicht gewanderten Schülerinnen ein mehr als dreimal so hohes

<sup>46</sup> Eine Schwierigkeit der Darstellung der Verläufe der Schulkarrieren von Schüler/innen aus Einwandererfamilien liegt darin, dass sich die meisten vorliegende Angaben, wie die der Schulstatistik, nur auf die Staatsangehörigkeit, jedoch nicht auf den Migrationshintergrund beziehen, weswegen ein erheblicher Teil der Schüler/innen aus zugewanderten Familien (wie Aussiedler/innen und Eingebürgerte) nicht erfasst wird. Dies birgt die Gefahr, Integrationsprobleme und/oder Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien zu unterschätzen (Herwartz-Emden, 2005).

Risiko, während der Schulzeit eine Klasse wiederholen zu müssen. Bei Jungen mit Migrationshintergrund ist dieses Risiko geringer, nämlich 2,4-mal so groß wie bei Jungen einheimisch deutscher Herkunft. Offensichtlich überlagert der Migrationsstatus den Geschlechterstatus, der bei einheimisch deutschen Mädchen das Risiko einer Klassenwiederholung deutlich verringert (ebd.).

(Übergangs)Empfehlungen von der Grundschule in die weiterführenden Sekundarschulen gelten als Barriere, an der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oftmals scheitern, da sie häufig eine niedrigere Empfehlung als einheimische Grundschulkinder bekommen (Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005) und folglich weniger Chancen für einen Übertritt an das Gymnasium haben (Allemann-Ghionda u. a., 2006; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Bezüglich des Übertritts zeigen Daten des Sozioökonomischen Panels für die Jahre 1985 bis 1995 eine positive Entwicklung, da ausländische Schüler/innen im Zeitverlauf seltener auf eine Hauptschule und häufiger auf eine Realschule wechselten; in anderen Schultypen (Gymnasium, Sonderschule, integrierte Gesamtschule) ergaben sich allerdings nur geringfügige Veränderungen (Diefenbach, 2007). Im betrachteten Zeitraum traten laut Diefenbach (ebd.) bei den Übergängen ausländischer Kinder kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf. Mit den Übertrittsempfehlungen korrespondieren die Verteilungen von der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf die Schularten der Sekundarstufe I, an Hauptschulen sind sie über- und an Gymnasien unterrepräsentiert, allerdings treten hier sehr große Unterschiede in Abhängigkeit vom Herkunftsland bzw. der Herkunftsregion auf (vgl. ausführlicher Herwartz-Emden u. a., 2010). Die Nachteile, die sich für Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien beim Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich zeigen, resultieren teilweise aus der bei Lehrkräften bestehenden Annahme, dass für den Gymnasialbesuch perfekte Deutschkenntnisse erforderlich sind (Gomolla & Radtke, 2007).

Heike Diefenbach (2008) nimmt die in der Sekundarstufe erworbenen Bildungsabschlüsse unter einer migrations- und geschlechtsspezifischen Betrachtungsweise in den Blick und zeigt, dass ausländische Schülerinnen und Schüler viele Nachteile gegenüber deutschen Schüler(inne)n haben, wobei bspw. die ausländischen Jungen stärker als die ausländischen Mädchen benachteiligt sind, sie verlassen die Schule häufiger ohne Hauptschulabschluss (Diefenbach, 2007). Dass die Mädchen bessere Schulabschlüsse erreichen, führt Manuela Westphal (2007b) darauf zurück, dass junge Migrantinnen (der zweiten und dritten Generation) insgesamt flexibler auf Bedingungen der Migration und Anforderungen der Aufnahmegesellschaft zu reagieren scheinen. Beim Wechsel der Perspektive hin zu einem ‚geschlechtsinternen‘ Vergleich (bei dem ausländische und deutsche Jungen verglichen werden bzw. ausländische und deutsche Mädchen), „zeigt sich, dass ausländische Schulabsolventinnen gegenüber deutschen Schulabsolventinnen noch etwas größere Nachteile haben als ausländische Schulabsolventen gegenüber deutschen Schulabsolventen“ (Diefenbach, 2008, S. 100; Hervorhebungen W.W.).

Eine besondere Problematik stellt für Jugendliche aus Einwandererfamilien der Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung dar. An dieser Selektionsschwelle zeigt sich, dass auch bei gleichem Leistungsniveau ihre Chance auf eine qualifizierende schulische oder berufliche Ausbildung deutlich geringer ist als bei Jugendlichen ohne Migrationshin-

tergrund. Junge Migrantinnen werden an dieser Selektionsschwelle noch stärker als männliche Migranten benachteiligt (Granato, 2005; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Auch im Hochschulbereich zeigen sich Nachteile, denn unter den Studienberechtigten sind Schülerinnen und Schüler aus Einwandererfamilien stark unterrepräsentiert (Stanat, 2008), Zahlen zu Unterschieden bezüglich Immatrikulation, Studienabbruch und -abschluss zwischen Studentinnen und Studentinnen aus Migrationsfamilien liegen m. W. nicht vor.

### **Schulische Diskriminierungs- und Unterstützungserfahrungen von Schülerinnen aus Einwandererfamilien**<sup>47</sup>

Beim Blick auf das Zusammenspiel von Schule, Geschlecht und Ethnie sind nicht nur Daten und Fakten von Bedeutung, auch ihr Erleben in der Schule muss berücksichtigt werden. Zu diesem wurden adoleszente Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund von Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakaşoğlu (2005) befragt. Es zeigt sich, dass Mädchen aus Einwandererfamilien Unterschiedliches in der Schule als belastend erleben. Dazu gehören vor allem Klassenwiederholungen sowie Diskriminierung, ebenso später die Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche. Die Autorinnen arbeiten heraus, dass Diskriminierungserfahrungen für den Antrieb zum Bildungsaufstieg bei jungen Migrantinnen von besonderer Relevanz sind – ein Resultat, das sich mit den Ergebnissen aktueller biographieanalytischer Studien mit bildungserfolgreichen Migrantinnen deckt (bspw. Gültekin, 2003; Ofner, 2003; Riegel, 2004; Ruhland, 2009). Wichtige Ergebnisse dieser Studien sind im Weiteren, dass die jungen Frauen ihre Bildungsabschlüsse häufig erst nach langen Wegen und Umwegen durch das Schulsystem und mit einem hohen persönlichen Engagement erreichen. Übereinstimmend wird die besondere Bedeutung einer intensivierte familiären Bindung als Ressource für die Lebens- und Bildungswege im Kontext von Migration hervorgehoben.

In den meisten Einwandererfamilien herrscht eine starke Bildungs- und Aufstiegsorientierung vor, die jedoch heterogen ausgeprägt ist (die sich also zwischen und innerhalb verschiedener Migrationsgruppen unterscheidet) und die sich bspw. in türkischen Einwandererfamilien als hohe Bildungserwartung in gleichem Maße an weibliche und männliche Nachkommen richtet (Nauck, 2000). Zugunsten einer guten Schulbildung verzichten (türkische) Eltern nicht selten auf Mithilfe im Haushalt (Pfänder & Turhan, 1990). Familie ist die wichtigste Unterstützungsressource in Bezug auf Bildung und Schule (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2005). Aber auch wenn der Wille zur Unterstützung bei Eltern vorhanden ist, fehlen oftmals notwendige Kenntnisse über das deutsche Schul- und Bildungssystem, ‚deutsche‘ Karrieren sowie in der Schulsprache, was eine adäquate Hilfe erschwert (Herwartz-Emden u. a., 2008b; Westphal & Behrensen, 2008). Dennoch ist der multisprachliche Kontext der Familie eine wichtige Ressource auf dem Bildungsweg für Schülerinnen (Ruhland, 2009). Dass Mädchen aus Einwandererfamilien in der Herkunftsfamilie oft Verantwortung für jüngere Geschwister, den Haushalt und die Vertretung der Familie (bspw.

<sup>47</sup> Ich konzentriere mich in diesem Unterkapitel wieder auf Mädchen aus Einwandererfamilien und vernachlässige Jungen. Vgl. zu diesen King, 2005; Nohl, 2001; Weber, 2007b & 2008.

durch Übersetzungstätigkeiten in Behörden) übernehmen, kann sich ebenfalls positiv auf den Bildungsweg auswirken: In der Familie lernen die Mädchen Disziplin und die Übernahme von Verantwortung, diese Verhaltensweisen können sie auf ihrem Weg durch die Schule gewinnbringend einsetzen (Westphal & Behrens, 2008).

Förderlich für Bildungs- und Berufserfolg sind neben der Familie Hilfe und Unterstützung von Lehrkräften bei Übergangentscheidungen, Kurswahlen, Empfehlung von und Unterstützung der Beantragung von Stipendien sowie Einbindung der Eltern (ebd.). Leider ist es oftmals nur vom Zufall abhängig, ob die Schülerinnen auf eine Lehrkraft treffen, die „das Potential an Leistungsfähigkeit der Schülerin wahrnimmt“ (ebd., S. 131). Für die Mehrzahl der Schülerinnen findet sich eine solche Lehrkraft nicht und die Anerkennung der von den Mädchen erbrachten Leistungen sowie alltägliche Unterstützung bleibt oftmals aus (Aпитzsch, 2005; Nohl, 2001). Viele Schülerinnen erfahren im Gegenteil Herabsetzungen – auch und vor allem von Lehrkräften. Dass Mädchen und junge Frauen aufgrund ihrer Herkunft in der Schule Diskriminierungen ausgesetzt sind, zeigt sich nicht nur in Deutschland, sondern auch für die Schweiz (Juhász & Mey, 2003).

Martina Weber nimmt in ihrer Untersuchung die diskursive Verknüpfung der Kategorien Geschlecht und Ethnie am Beispiel der Konstruktion des „türkische Mädchens“ und die mit dieser verbundenen Marginalisierungstendenzen in den Blick (2003, 2006, 2007a & 2008). Dabei arbeitet sie – für den gymnasialen Schulkontext – die bei Lehrkräften bestehenden stereotypen Leitbilder und den Umgang der betroffenen Schülerinnen mit diesen Bildern heraus. Häufig beziehen sich Lehrkräfte auf das Tragen von Kopftüchern, das sie mit der Zuschreibung starker familiärer Kontrolle und eingeschränkter Bewegungsfreiheit im Allgemeinen verbinden (Weber, 2007a). Spezifischere mit kopftuchtragenden Schülerinnen einhergehende Annahmen sind, dass diese nicht an der Schule interessiert sind, diese besuchen, um eine Verheiratung zu vermeiden oder dass sie in traditionellen Geschlechterverhältnissen verhaftet sind. Häufig findet sich auch die Zuschreibung von mangelnder Intelligenz. Es zeigt sich, dass „ethnisch-kulturell begründete Befremdung [...] in hohem Maße durch die Markierung differenter Geschlechterkonzepte und Genderpraxen konstruiert“ wird (Weber, 2008, S. 51), dabei werden vor allem Vorstellungen von archaischen Geschlechterverhältnissen bemüht, die auf eine Unterdrückung der Frauen und Mädchen sowie unterdrückende und dominierende Männer und Jungen verweisen. Diese Bilder sind mit der Teilhabe an höherer Bildung nur schwer vereinbar, sie sind an geringere Leistungserwartungen seitens der Lehrkräfte gebunden und legitimieren somit die Zuweisung niedriger sozialer Positionen (ebd.). Allerdings können die negativen herkunfts- und geschlechtsbezogenen Zuschreibungen auch durchbrochen werden, wenn bekannt ist, dass die Eltern der Schülerinnen über hohe Bildungsabschlüsse verfügen. In diesen Fällen kommt es zu einer symbolischen ethnischen und geschlechtlichen Neutralisierung aufgrund der Wahrnehmung des kulturellen Kapitals (Weber & Faulstich-Wieland, 2003). Des Weiteren zeigt sich, dass Entdramatisierungen ethnischer und geschlechtlicher Differenzen durch Lehrkräfte möglich sind, indem eben nicht auf diese sozialen Klassifikationen eingegangen wird, sie quasi ‚übersehen‘ werden (Weber, 2006).



Weber gibt in ihren Beiträgen Hinweise darauf, dass die ethnisierten und ethnisierenden Wahrnehmungen der Lehrerinnen und Lehrer z. T. wenig mit den Selbstwahrnehmungen der Schülerinnen aus Einwandererfamilien zu tun haben. Die ethnische Zugehörigkeit spielt für die Mädchen eine deutlich geringere Rolle, als die Lehrkräfte vermuten. Sie nehmen sich eher allgemein als Schülerin (doing student) und/oder Mädchen (doing gender) wahr, verspüren aber einen gewissen Druck, sich ethnisch zu verorten. Das bedingt Prozesse der Selbstethnisierung (doing ethnicity) oder eine starke Abgrenzung von anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Weber, 2005), letztere lässt sich am ehesten mit dem Terminus undoing ethnicity beschreiben.

Abschließend ist es wichtig, darauf zu verweisen, dass Lehrkräfte die beschriebenen Diskriminierungen (zumeist) nicht absichtlich oder böswillig vollziehen, sie sind ihnen nicht bewusst und in den Alltagstheorien der Aufnahmegesellschaft verankert (Weber, 2008). Trotzdem sind die negativen Konsequenzen evident: „Die Dramatisierung geschlechtlicher und ethnischer Differenzen fixiert sozialstrukturelle Klassifizierungen und leistet einen subtilen Beitrag zur Bildungsbeteiligung allochthoner Schüler/innen.“ (Weber, 2006, S. 205). Der Blick auf vermeintliche Defizite der Schülerinnen mit Migrationshintergrund und die damit einhergehende Ethnisierung der Mädchen führt dazu, dass die zugrundeliegenden gesellschaftlichen Strukturen der Ausgrenzung, die sozioökonomische Ungleichheit de-thematisiert werden (Gemende, Munsch & Weber-Unger Rotino, 2007; Weber, 2008).

Im Unterschied zu ihren männlichen Altersgefährten steht die schulische Situation von Mädchen mit Migrationshintergrund deutlich weniger im Fokus der medialen und öffentlichen Aufmerksamkeit. Die fehlende Beachtung spiegelt sich vor allem im Mangel an wissenschaftlichen Untersuchungen, die die Verschränkung der Kategorien Geschlecht und Herkunft fokussieren und die dabei unterschiedliche Herkunftskontexte, Zuwanderungserfahrungen, Aufenthaltsdauer, Migrationsmotive und Migrationsgeschichten berücksichtigen. Zu bemängeln ist vor allem die Datenlage zu Bildungsbeteiligungen, Kompetenzen und Leistungen. Die Studie von Martina Weber liefert Anhaltspunkte für die interdependenten Konstruktionsprozesse von Geschlecht und Ethnizität in schulischen Zusammenhängen, allerdings bezieht sie sich ausschließlich auf das gymnasiale Umfeld. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass die Annahmen der Lehrkräfte, soweit sie sich auf den deutschsprachigen Diskurs über Geschlechterverhältnisse in Migrationsgruppen beziehen, auch bei Lehrkräften anderer Schularten zu finden sind, aber möglicherweise haben sie dort andere Funktionen (Weber, 2006). Hier besteht Forschungsbedarf. Insgesamt muss der Situation der Schülerinnen mit Migrationshintergrund mehr Aufmerksamkeit zuteil werden, denn sie erleben im deutschen Bildungssystem (offene und verdeckte) Diskriminierungen. Zwar schafft es ein Teil der Mädchen trotzdem, die Schule erfolgreich abzuschließen, und zudem verlassen die Schülerinnen die Schule durchschnittlich mit besseren Abschlüssen als die Schüler aus Einwandererfamilien, doch sind für einen Großteil der allochthonen Mädchen Benachteiligungen zu konstatieren, die sich vor allem im Vergleich mit autochthonen Mädchen zeigen.

## 1.6 Zwischenfazit

Die vorangegangenen Ausführungen haben verdeutlicht, dass es im Rahmen der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit Geschlecht im schulischen Kontext sehr wichtig ist, Adoleszenz/Jugendphase, peer group, schulische Besonderheiten, Ethnizität etc. zu berücksichtigen. Sicherlich spielen auch andere Gruppenzugehörigkeiten für die Analyse von Geschlechtskonstruktionen (bspw. Fangruppe, politisches Engagement, Sexualität) eine wichtige Rolle, diese konnten im vorliegenden Kapitel jedoch nicht berücksichtigt werden. Das Kapitel sollte zeigen, dass und wie die aufgeführten Kategorien mit Geschlecht im Zusammenhang stehen. Es ist jedoch auch deutlich geworden, dass es sich jeweils um interdependente Kategorien handelt.

Geschlecht als interdependente Kategorie zu fassen, besitzt für meine Arbeit Relevanz, indem dies als theoretisch und methodisch sensibilisierende Größe in die Analyse der Gruppendiskussionen einfließt. Da es jedoch method(olog)isch noch wenig konkrete Hinweise für die empirische Arbeit gibt, wie mit der Analyse interdependenter Kategorien umzugehen ist (siehe Fußnote 12), stütze ich mich in meiner Arbeit auf die dokumentarische Methode. Ich gehe davon aus, dass diese geeignet ist, Geschlecht als interdependente Kategorie adäquat in den Blick zu nehmen (vgl. Kapitel 4).

Wie bereits aufgeführt, spannt der theoretische und empirische Hintergrund einen sehr breiten Analyserahmen für die Auswertung der vorliegenden Gruppendiskussionen: In den Blick zu nehmen sind Konstruktionen von Geschlecht im Rahmen der weiblichen peer group in der Schule, da diese als ein wichtiger Ort des Einübens in heterosexuelle Beziehungen angesehen wird. Berücksichtigt werden muss ebenfalls, welchen Einfluss der Besuch einer Mädchenschule und das Lernen in einem geschlechtersegregierten Kontext auf die Konstruktionen nehmen. Dem Themenkomplex Mädchenschule nähere ich mich im folgenden Kapitel zunächst anhand theoretischer und empiriebasierter Ausführungen an.

## 2 Mädchenschule: theoretische und empiriebasierte Annäherungen

Gegenwärtig ist die Koedukation in Deutschland eine kulturelle Selbstverständlichkeit<sup>48</sup>. Monoedukative Schulen – Mädchenschulen und vor allem Jungenschulen – bilden in der deutschen Bildungslandschaft die Ausnahme, die Rückkehr zu einem Schulsystem von Mädchen- und Jungenschulen (inklusive der Neugründung) steht gegenwärtig nicht zur Debatte (Breitenbach, 2002). Im Schuljahr 2005/2006 existierten in der Bundesrepublik (noch) insgesamt 160 allgemein bildende Mädchenschulen, dies entspricht 0,5% der ca. 35.000 Schulen (Schurt, Waburg & Herwartz-Emden, 2008). Mädchenschulen werden im Alltagsdiskurs eher belächelt, denn als eine besondere Form zur übergreifenden Förderung von Mädchen gewürdigt. Dies geht einher mit dem allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs darüber, dass (Chancen)Gleichheit und Gleichberechtigung von Frauen und Männern zumindest in der eigenen Wahrnehmung vom Großteil der Bevölkerung gesellschaftliche Wirklichkeit geworden ist. In diesem Zusammenhang galt und gilt Koedukation ihren Befürwortern und Befürworterinnen als Alternative zur Polarisierung der Geschlechtscharaktere (Hagemann-White, 1988).

Wie bereits ausgeführt stellen Mädchenschulen gesamtdeutsch betrachtet eher die Ausnahme dar<sup>49</sup>. In vielen Bundesländern gibt es keine monoedukativ organisierten Schulen (mehr). Eine andere Relation zeigt sich im süddeutschen Raum; bspw. werden in Bayern von den 349 Realschulen 61 (17,5%) und von den 405 Gymnasien 25 (6,2%) monoedukativ geführt. In den süddeutschen Großstädten ist das Verhältnis noch ausgeprägter: In der drittgrößten Stadt Bayerns finden sich unter den insgesamt 14 Realschulen fünf Schulen, die nur Mädchen offen stehen; von den 16 Gymnasien werden 3 ausschließlich von Schülerinnen besucht (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2006a und 2006b). Im Süden Deutschlands stellen Mädchenschulen – was Anzahl und Verteilung betrifft – einen regulären Teil der Schullandschaft und eine nachgefragte Alternative zu koedukativen Schulen dar (Schurt, Waburg & Herwartz-Emden, 2008). Dies stellte den Ausgangspunkt für die Durchführung des DIAM-Projektes und damit die Entwicklung meines Forschungsvorhabens über die Konstruktionsprozesse von Geschlecht von Mädchenschülerinnen dar (vgl. ausführlicher dazu die Einleitung der Arbeit; Herwartz-Emden, 2007a).

Im Folgenden werde ich mich dem Forschungsgegenstand Mädchenschule zunächst theoretisch annähern und erläutern, dass Mädchenschulen Orte der Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht darstellen können (2.1). Es schließt sich ein umfassender Überblick über deutschsprachige und internationale Studien, die monoedukative Schulen in den Blick nehmen, an (2.2). Anschließend ziehe ich ein forschungsbasiertes Fazit zur Relevanz der Kategorie Geschlecht in Schülerinnenaussagen zur Monoedukation (2.3).

<sup>48</sup> Die pädagogische und bildungspolitische Debatte über die Koedukation ist mittlerweile über 100 Jahre alt. Vgl. dazu bspw. Apel (1997); Faulstich-Wieland (1987); Zinnecker (1978).

<sup>49</sup> Ähnliches gilt für deutschsprachige europäische Nachbarländer (Schurt, Waburg & Herwartz-Emden, 2008).

## 2.1 Mädchenschulen als Orte der Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht

Monoedukative Schulen existieren, wie koedukative Schulen auch, nicht in einem sozialen Vakuum und demzufolge nicht unbeeinflusst von gesamtgesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen und dominanten Geschlechterdiskursen, diese können im schulischen Alltag nicht komplett ausgeblendet werden und kommen verschiedentlich zum Tragen. Dennoch kann angenommen werden, dass die kulturellen geschlechtsbezogenen Realitäten in Mädchenschulen sich (zumindest graduell) anders gestalten als in koedukativen. In Anlehnung an Angelika Wetterers Ausführungen zu Frauenuniversitäten (1996, S. 272) sind Mädchenschulen als „paradoxe Intervention“ zu bezeichnen, in denen zunächst die Geschlechtertrennung betont, dann jedoch die Option geschaffen wird, diese durch eine Minimierung der Bedeutung der Geschlechtskategorie aufzulösen. Letzteres kann nur durch die Abwesenheit von Männern und Jungen erreicht werden, da diese als „Gegenpol“ (ebd.) für die Ver-Zweigeschlechtlichung unbedingt notwendig sind. Erst die Abwesenheit von Jungen „könnte am nachhaltigsten von dem Zwang befreien, so zu sein, wie eine Frau zu sein hat: ‚weiblich‘“ (ebd.). Es stellt sich die Frage nach einer Dramatisierung vs. Entdramatisierung von Geschlecht in geschlechtshomogen organisierten Institutionen.

Die Betonung der Kategorie Geschlecht in Mädchenschulen wird bzw. wurde insbesondere in der *traditionellen Konzeption* von Mädchenschulen als ‚Schule der Frauen‘ deutlich, in der die klassischen weiblichen Lebensentwürfe und Tugenden im Zentrum des Curriculums standen (Herwartz-Emden, 2007a)<sup>50</sup>. Liegt einer Mädchenschule ein traditionelles Rollenverständnis zugrunde und ist es auch heute noch erklärtes Ziel, die Mädchen darauf vorzubereiten, später vorrangig soziale und familiäre Pflichten auszuüben, kann mit einer Verstärkung der stereotypen Vorstellungen von Frauen und Männern gerechnet werden. *Moderne Mädchenschulen* können dagegen auf die Förderung von Leistungen setzen, auf das Ziel, eine gute Schule zu sein; Mädchenförderung ist dann primär intellektuelle Förderung (ebd.). Im Mädchenschulkontext bestehen Potentiale, die eine Schulkultur ermöglichen könnten, die unterstützend im Sinne der weiblichen Identitätsentwicklung, der auszubildenden Interessen und der Entwicklungsaufgaben wirkt. Möglicherweise ist gerade in monoedukativen Schulen „die Chance gegeben, adoleszente Entwicklungsprozesse auf eine Weise zu begleiten und zu unterstützen, die zur Verflüssigung traditioneller Geschlechterbilder und Geschlechterverhältnisse beitragen kann“ (Flaake, 2006a, S. 4).

Auch ohne die Unterscheidung in traditionelle und moderne Konzeptionen von Mädchenschulen stellt sich die Frage, wie sich die Geschlechtersegregation als radikalste Form der sozialen Konstruktion von Geschlechterdifferenz (Wetterer, 1996) auswirkt. Gerade institutionell begründete Trennungen der Geschlechter – wie sie für Mädchenschulen aber auch öffentliche Toiletten<sup>51</sup> typisch sind – aktualisieren und betonen die Geschlechterdiffe-

---

<sup>50</sup> Vgl. zur historischen Entwicklung der Mädchen(schul)bildung bspw. Matthes (1997), Rendtorff (2006), Schurt (2001).

<sup>51</sup> Der Vergleich von Mädchenschulen mit Toiletten erstaunt zunächst, bietet sich jedoch an, da es sich bei Damen- und Herrentoiletten um die in modernen westlichen Gesellschaften gegenwärtig wohl gebräuchlichste Form der Geschlechterseparation handelt. Diese Form der Trennung ist häufig Gegenstand wissenschaftlicher Diskussionen über die Herstellung von Geschlecht(er)differenzen) (bspw. Goffmann, 1994; Hirschauer, 2004).

renz nach außen. Auch nach innen kann es zur verstärkten Fokussierung auf ‚typische‘ Frauenbereiche kommen, so wird in Toiletten das Geschlechterthema durch weiblich konnotierte Handlungen – wie Schminken und Frauengespräche – aktualisiert (Hirschauer, 2004). Für ähnliche Tätigkeiten wird die Mädchengemeinschaft in Mädchenschulen genutzt (vgl. Schurt, 2009), so dass auch hier Aktualisierungen der Geschlechtskategorie möglich und wahrscheinlich sind. Präsent sind Geschlechterverhältnisse in der Mädchenschule, wenn Mädchen über Jungen nachdenken und sich wünschen, diese wären anwesend, wenn sie über Begegnungen mit diesen sprechen (Kreienbaum, 1999). Da die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen in monoedukativen Schulen nicht alltäglich erfahren werden, spielen Annahmen über Geschlechterstereotypen hier eine bedeutendere Rolle als in koedukativen Schulen (Liebsch & Mansfeld, 2002; Breitenbach, 2002). Beide Punkte hängen damit zusammen, dass die geschlechterstereotypen Realitäten der die Schule umgebenden Welt den Schulalltag und das Denken der Schülerinnen beeinflussen (Heyward, 1995). Die gesellschaftlich dominanten Geschlechterverhältnisse kommen in monoedukativen Schulen ebenfalls im Umgang zwischen Schülerinnen und männlichen Lehrkräften zum Tragen (Kreienbaum, 1999), da Männer den Gegenpol für die Verzweigung darstellend (können) (Wetterer, 1996; siehe zur Relevanz von Geschlecht in Lehrer-Schülerinnen-Beziehungen Düro, 2008). Bei Lehrerinnen, die als Geschlechtergleiches von den Mädchen erkannt werden können, besteht (eher) die Möglichkeit, dass die Kategorie in den Hintergrund tritt. Gleiches gilt für den Umgang mit männlichen und weiblichen Lehrpersonen, wenn deren Funktion als Lehrende die schulischen Interaktionen bestimmt.

Neben der Option bzw. Gefahr der Dramatisierung von Geschlecht besteht also die Möglichkeit, dass die Kategorie (und mit ihr Geschlechterverhältnisse) trotz ihrer initialen Betonung durch die Separation in den Hintergrund treten bzw. weniger dominant sein kann (können), dass Mädchen zumindest teilweise/temporär vom Anspruch entlastet werden, so zu sein, wie es qua Geschlecht von ihnen erwartet wird – nämlich typisch ‚weiblich‘ (Kreienbaum, 1999; Wetterer, 1996). Stefan Hirschauer schreibt dazu „Wo die Geschlechtergrenze architektonisch gewährleistet wird, werden Interaktionen vom Bezug aufs andere Geschlecht entlastet“ (2004, S. 31). Es kann angenommen werden, dass Freiräume zum Experimentieren mit Geschlechterrollen und Geschlechterarrangements schon allein dadurch entstehen, dass die Aufteilung in Männer- und Frauenbereiche z. T. entfällt (Metz-Göckel, 1997a). Potentielle Zugewinne von Handlungsoptionen der Schülerinnen im monoedukativen schulischen Feld entstehen, wie bereits angedeutet, bezüglich der Besetzung von gemeinhin als männlich konnotierten Fachbereichen (insbesondere Physik), aber auch bei der Übernahme aller offiziellen Positionen im Bereich der schulischen Mitverwaltung, etwa als Klassen- oder Schulsprecherin (siehe für Mädchengruppen bspw. Datnow, Hubbard & Woody, 2001; Nyssen, 1996, für Frauen Colleges in den USA Metz-Göckel, 1997b<sup>52</sup>). Gleiches gilt für ‚informelle Rollen‘, für die ebenfalls eine große Band-

<sup>52</sup> Metz-Göckel (1997b) schlussfolgert aufgrund einer selbst durchgeführten Ethnographie im Wellesley-Colleges, dass dieses Frauencollege einen Raum mit vielfältigen Möglichkeiten zur Übernahme männlich attribuierten Rollen, zum Rollentausch und Überschreiten der Geschlechtergrenzen bietet; bspw. übernehmen die Studentinnen in institutionalisierter studentischer Collegepolitik, Wohnheimen, politischen Organisationen, Zeitschriften, Radiosendungen Führungsrollen. Auch Faulstich-Wieland (2004a) erlebte in ihrer Beobachtung das Smith-College für Frauen als entdramatisiert hinsichtlich der Geschlechterfrage.

breite des Verhaltens der Schülerinnen im Unterricht angenommen werden kann, so ist es eher möglich, die männlich konnotierte Rolle des Klassenclowns, den Part der Meinungsführerin oder der Kritikerin zu übernehmen (Kreienbaum, 1999). Das heißt zusammengefasst und in Anlehnung an Metz-Göckels (1999, S. 64) Ausführungen über Frauenuniversitäten, dass eine monoedukative Lernumgebung für Mädchen nicht zu einer „Fixierung auf traditionelle Frauenreservate und Positionen führen“ muss, sondern dass sie „vielmehr innere und äußere ‚Räume‘ mitliefert, in denen Geschlechtergrenzen überschritten werden können“. Demzufolge wäre „die spitze These, dass Geschlechtsrollenstereotypisierungen in einer ausschließlich weiblichen Umgebung nicht nur nicht verstärkt, sondern sogar aufgelöst werden können und zwar eher als in naiv koedukativen“ (ebd.). Die Segregation kann also einen Raum für die Entfaltung von Unterschieden zwischen Mädchen bereitstellen (Wetterer, 1996).

Die vorangegangenen Reflexionen verdeutlichen, dass in monoedukativen Kontexten Dramatisierung und Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht möglich sind. Es existieren Potentiale für die Entlastung von Weiblichkeitsdarstellungen und -inszenierungen. In bestimmten Bereichen können jedoch stereotype Wahrnehmungen und Verhaltensweisen gefördert werden. Letztlich ist für jeden einzelnen Schulkontext und die dort wirksame Schulkultur jeweils spezifisch einzuschätzen, ob Ressourcen, Unterstützungsangebote, Bewegungsmöglichkeiten für Mädchen und junge Frauen und ihr ‚Weiblich-Sein‘ jenseits familiärer und gesellschaftlicher Zwänge angeboten werden (Herwartz-Emden, 2007a).

Die vorangegangenen Ausführungen verweisen auf Ambivalenzen und Potentiale von Mädchenschulen. Der Frage, ob bzw. inwieweit sich diese in aktuellen Forschungsergebnissen zur Monoedukation widerspiegeln, wird im Folgenden nachgegangen.

### **2.2 Monoedukation vs. Koedukation: Forschungsstand**

Die vergleichende Untersuchung geschlechtshomogener und -heterogener Lernumgebungen ist international nach wie vor ein wichtiges Forschungsthema – dies zeigen insbesondere die während der vergangenen Jahre erschienenen Überblicksartikel (Mael u. a., 2005; Riordan, 2002; Smithers & Robinson, 2006; Thompson & Ungerleider, 2004). Smithers und Robinson (2006, S. 1) bezeichnen die Frage danach, ob Jungen und Mädchen gemeinsam oder getrennt unterrichtet werden sollen als „one of the most researched topics in education“. Im deutschsprachigen Raum hat der wissenschaftliche Diskurs über die Potentiale monoedukativer Unterrichtung für die Förderung von Mädchen nach einer seit Ende der 1970er bis zum Ende der 1990er Jahren intensiv geführten Debatte zur Frage der gemeinsamen oder getrennten Unterrichtung in den vergangenen Jahren nur noch vereinzelt Berücksichtigung gefunden (Böhmman & Horstkemper, 2006; Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2005, 2007a; Kampshoff, 2006, Ludwig, 2003). Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass Mädchen gegenwärtig in manchen Bereichen bessere Leistungen zu verbuchen haben als Jungen (Metz-Göckel, 2004). Im Zuge der Diskussionen über die Benachteiligung von Jungen könnte die Frage nach Vorteilen der getrennten Unterrichtung wieder stärker in den Mittelpunkt des Interesses rücken.

Nachfolgend präsentiere ich erstens eine kurze bilanzierende Darstellung über die während der vergangenen zwei Dekaden verwirklichten Forschungsvorhaben zur Monoedukation (insbesondere zu Mädchenschulen). Zweitens werden quantitativ-empirische Untersuchungen, die explizit auf die Kategorie Geschlecht rekurrieren – in Bezug auf geschlechtstypisierte Selbstbewertungen und Einstellungen zu Geschlechtsrollen –, vorgestellt, da diese in Bezug auf die Frage nach der Geschlechtersozialisation in Mädchenschulen bzw. nach Weiblichkeitskonstruktionen relevant sind. Drittens bespreche ich Studien zu geschlechtersegregiertem Unterricht in Mädchenschulen und Mädchenklassen, die sich dem Forschungsgegenstand mittels qualitativer Verfahren annähern und die dabei auf unterschiedliche Befragungstechniken zurückgreifen – wie etwa auf Einzelinterviews, Gruppendiskussionen und schriftliche Reflexionen von monoedukativ unterrichteten Schüler(inne)n. Inhaltlich fokussieren diese Untersuchungen vor allem auf die Einschätzung/Bewertung von monoedukativen Lernumgebungen inklusive wahrgenommener Vor- und Nachteile (zur detaillierten Aufarbeitung des gesamten Forschungsstandes siehe Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2007a; zur auf Beobachtungsverfahren fokussierten Betrachtung Schurt, 2009).

### *2.2.1 Allgemeiner Überblick über Studien zur Monoedukation*

Die Forschung bezüglich der Vor- und Nachteile des geschlechtersegregierten Unterrichts (für Mädchen) wurde während der letzten Jahre in verschiedensten Reviews taxiert (z. B. Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2005, 2007a; Kampshoff, 2006; Mael u. a., 2005; Smithers & Robinson, 2006; Thompson & Ungerleider, 2004). Wenngleich einige dieser Reviews sich pro bzw. contra Monoedukation positionieren, verbietet sich ein übergreifendes und bewertendes Fazit jedoch aufgrund der Heterogenität der einzelnen Fragestellungen, Untersuchungsdesigns und auch der Ergebnisse der durchgeführten Studien. Unterschiede zeigten sich erstens, da ganz unterschiedliche schulische Akteure beteiligt waren: Schülerinnen, Studierende, Lehrkräfte, aber auch Absolventinnen. Zweitens fokussierten die Studien auf die unterschiedlichsten Bereiche des schulischen und universitären Lebens sowie auf Individualmerkmale der partizipierenden Individuen: Bereiche wie der Einfluss der Schulorganisationsform auf Leistungen, Karriereaspirationen, Fachwahlen, das Selbstkonzept bezüglich bestimmter Fächer, die schulische Integration insgesamt, Unterstützungsleistungen, soziales Engagement, Einstellungen zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, Problemlösestrategien, Denkvermögen bis hin zu Körperbildern (d. h. Vorstellungen von der Idealfigur und Essstörungen) sowie Einstellungen zur Frauenbewegung wurden untersucht. Drittens sind die Untersuchungen in unterschiedlichen Ländern und somit differierenden kulturellen Kontexten und Bildungssystemen durchgeführt worden. Viertens gab es Unterschiede in der Stichprobengröße, die zwischen einzelnen und mehreren tausend Teilnehmerinnen und Teilnehmern variierte.

Auch wenn sich ein bewertendes Fazit verbietet, ist in Anlehnung an Shmurak (1998) festzustellen, dass die Ergebnisse der durchgeführten Studien in drei unterschiedliche Richtungen weisen: Ein Teil der Studien kommt zu dem Schluss, dass es für Mädchen positive Effekte hat, in einer monoedukativen Lernumgebung unterrichtet zu werden, an-

dere verweisen auf Vorteile koedukativer Schulen/Klassen und weitere finden keinen Unterschied zwischen den Unterrichtsformen. Der Forschungsstand ist also als widersprüchlich zu kennzeichnen, wenngleich insgesamt Studien überwiegen, die über positive und/oder keine Effekte der Monoedukation berichten (Mael u. a., 2005).

### *2.2.2 Geschlechtsbezogene Selbsttypisierungen und Einstellungen zu Geschlechtsrollen von Schülerinnen monoedukativer vs. koedukativer Schulen*

Im Folgenden stelle ich die vorliegenden Untersuchungen zu geschlechtsbezogenen Selbsttypisierungen sowie Geschlechtsrollenorientierungen von Schüler(inne)n monoedukativer Schulen dar. Die Ergebnisse dieser Studien liefern im Rahmen meiner Forschungsfrage nach den Geschlechtskonstruktionen von Schülerinnen aus Mädchenschulen erste wichtige Hinweise darüber, ob sich die Konstruktionen von denen der in koedukativen Schulen unterrichteten Mädchen unterscheiden.

Die Frage nach geschlechtsbezogenen Selbsttypisierungen und Einstellungen zu Geschlechtsrollen stellt einen eher vernachlässigten Zweig der Forschungsaktivität in Bezug auf die Wirkungsweise von Mädchenschulen dar. Mit Brutsaert (1999, S. 350) ist diesbezüglich zu konstatieren:

„Although it has already been demonstrated that single-sex school girls tend to display less gender-typed behaviour and attitudes, there is as yet little research addressing itself to the specific question of the pupils' self-perceived gender roles in coeducational versus segregated schools.”

Wenn vom Besuch der Mädchenschule abgesehen wird, kann allgemein davon ausgegangen werden, dass geschlechtsbezogene Selbstbeschreibungen während der Pubertät besonders geschlechtstypisiert ausfallen: Jungen beschreiben sich als maskuliner, Mädchen dagegen als femininer (Bierhoff-Alfermann, 1989; Kessels, 2002; Petersen, Leffert & Graham, 1995). Bezüglich der Einstellungen zu Geschlechtsrollen stimmen weibliche Jugendliche Vorstellungen zu einer partnerschaftlichen Beziehung der Geschlechter stärker und Aussagen zur traditionellen Aufgabenteilung in geringerem Ausmaß zu als männliche Jugendliche (Bierhoff-Alfermann, 1989; Brutsaert, 1999; Gille u. a., 2006; Ittel, Kuhl & Werner, 2005; Valtin & Wagner, 2004; Wagner & Valtin, 2007). Geschlechtstypizität und Einstellungen zu Geschlechtsrollen variieren des Weiteren in Abhängigkeit von Alter, Geschlechtszugehörigkeit, Bildungsniveau, Zusammensetzung der Herkunftsfamilie, Unterstützungsleistungen der Eltern und Religionszugehörigkeit (bspw. Athenstaedt, 2000, vgl. ausführlicher dazu Waburg & Schurt, 2007).

Aufgrund dieser Variationen bei Berücksichtigung verschiedener Sozialisationskontexte ist ebenfalls anzunehmen, dass Selbstbeschreibungen von adolescenten Mädchen, die in geschlechtshomogenen Schulen unterrichtet werden, sich von denen der Mädchen, die koedukative Schulen besuchen, unterscheiden können. Die Schule stellt einen bedeutenden Sozialisationsagenten auch für die Geschlechtersozialisation dar (bspw. Heyward, 1995); für Mädchen (und Jungen) ist die spezifische Form der Geschlechtsidentität nicht nur das Produkt früher Sozialisation, sondern zu einem bestimmten Teil auch von der Geschlechterzusammensetzung der besuchten Schule abhängig (Brutsaert, 1999). Es ist davon auszugehen, dass Mädchen in gemischten Schulen stärker mit der adolescenten



Subkultur (in Form von Ansprüchen an Attraktivität und Popularität) konfrontiert und in größerem Ausmaß für die Berücksichtigung der Wahrnehmung anderer sensibilisiert werden, sie neigen dazu, sich den Erwartungen der Jungen anzupassen (ebd.) und sich dementsprechend in stärkerem Ausmaß ‚geschlechtstypisch‘ wahrzunehmen und zu verhalten. Der Untersuchung dieser Annahme gingen verschiedene Wissenschaftlerinnen nach; in der anschließenden Darstellung der vorliegenden Arbeiten<sup>53</sup> unterscheidet ich zwischen Studien, die die selbstberichtete Geschlechtstypisierung untersuchen, und solchen, die sich auf Einstellungen zu Geschlechtsrollen konzentrieren.

### Selbstberichtete Geschlechtstypisierungen

Zur Erfassung der Geschlechtstypisierung von Schülerinnen monoedukativer Schulen wurden unterschiedliche Messinstrumente eingesetzt: *Internationale Studien* stützten sich auf verschiedene Versionen des Bem Sex-Role Inventory (kurz BSRI, auch BEM-Skala genannt)<sup>54</sup>. Die diesbezüglich aktuellste Untersuchung legten *Katsurada und Sugihara*<sup>55</sup> (2002) vor. Die Autoren untersuchten die Geschlechtsrollenorientierung japanischer Student(inn)en (Durchschnittsalter 19.5 Jahre) mit Hilfe einer für die japanische Kultur validierten Version des ursprünglich von Bem entwickelten Messinstruments. Diese besteht aus zwölf maskulinen (z. B. ‚self-reliant‘) und sieben femininen (z. B. ‚tender‘) Items, die von Japaner(inne)n als geschlechtstypische Eigenschaften eingestuft wurden. Katsurada und Sugihara kommen zu dem Ergebnis, dass Studentinnen mit Mädchenschulhintergrund signifikant höhere Maskulinitätswerte sowie tendenziell (jedoch nicht signifikant) höhere Femininitätswerte aufweisen. Die wohl wichtigste Kritik an der Studie betrifft die fehlenden statistischen Kontrollen.

Auch *Brutsaert* (1999) untersuchte unter Rückgriff auf von Bem vorgeschlagene Items (je sieben feminine [z. B. ‚tender‘] und sieben maskuline [z. B. ‚competitive‘]), ob die geschlechtsbezogenen Selbstbeschreibungen von durchschnittlich 14 bis 15 Jahre alten belgischen Schüler(inne)n in Abhängigkeit vom Geschlechterkontext der Schule variieren. Zusätzlich wurde das selbst wahrgenommene Verhalten im Klassenzimmer erhoben und dem Zusammenhang von Geschlechtstypizität und Verhalten nachgegangen. Die Erhebungen fanden an 68 weiterführenden belgischen Schulen statt (25 koedukativ, 21 nur für Mädchen und 22 nur für Jungen). Schülerinnen monoedukativer Schulen identifizierten sich weniger stark mit Eigenschaften, die weiblich konnotiert sind und zeigten in geringerem Ausmaß zurückhaltendes Verhalten im Klassenzimmer. Bezüglich der Maskulinitätswerte traten keine signifikanten Unterschiede auf, in der Tendenz scheinen sich koedukativ unterrichtete Schülerinnen jedoch stärker mit Maskulinitätswerten zu identifizieren. Sozioökonomischer Status der Schulen und Eltern sowie Leistungen hatten in dieser Untersuchung keinen Einfluss auf die selbstberichteten Geschlechtstypisierungen.

<sup>53</sup> Ich verzichte in diesem Punkt auf die Darstellung der Untersuchungen zum Einfluss von zeitweilig getrenntem Unterricht (siehe dazu bspw. Kessels, 2002).

<sup>54</sup> Vgl. zur Beschreibung und kritischen Einschätzung des Bem Sex-Role Inventory Waburg und Schurt (2007).

<sup>55</sup> Da im Forschungsüberblick sehr viele Studien berücksichtigt werden, sind als Orientierungshilfe die Namen von Autorinnen immer dann kursiv gedruckt, wenn die Darstellung einer neuen Untersuchung beginnt. Wird über Studien aus unterschiedlichen Staaten berichtet, sind diese bei ihrer ersten Erwähnung fett gedruckt.

Von eher eingeschränkter Relevanz ist die Studie von *Kirwin (1992)* aufgrund der sehr kleinen Stichprobe und der Schwerpunktsetzung: Die Autorin begleitete die Umwandlung einer amerikanischen Jungenschule in eine koedukative Schule. 18 der 29 an der Untersuchung teilnehmenden Schülerinnen (im Alter von 13-17 Jahren) hatten vor dem Wechsel an die ehemalige Jungenschule, die nunmehr koedukativ organisiert ist, eine Mädchenschule besucht. Die Untersuchung wurde im Jahr der Einführung der Koedukation im Herbst 1991 und im Frühling 1992 durchgeführt. Die Wissenschaftlerin setzte die Vollversion des BSRI ein; die Schülerinnen wurden dazu aufgefordert, die Einschätzung der Items für sich selbst, eine ‚ideale Frau‘ und einen ‚idealen Mann‘ vorzunehmen. Zu beiden Untersuchungszeitpunkten gab es keine signifikanten Unterschiede in der Selbstbeschreibung mit feminin stereotypisierten Eigenschaften. In Bezug auf die erste Erhebung trat ein signifikanter Effekt auf: Schülerinnen aus Mädchenschulen bewerteten sich, die ‚ideale Frau‘ und den ‚idealen Mann‘ als maskuliner als Schülerinnen, die in der Vergangenheit eine koedukative Schule besucht hatten. Dieser Unterschied bestand zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht mehr. Mädchen aus koedukativen Schulen schätzten sich selbst und die ‚ideale Frau‘ als weniger maskulin ein als den ‚idealen Mann‘ (die Unterschiede waren allerdings nicht signifikant), während es bei Schülerinnen monoedukativer Schulen keine diesbezüglichen Unterschiede gab.

Dass es bei ehemaligen Mädchenschulschülerinnen keine Unterschiede in der Einschätzung der eigenen Person, der ‚idealen Frau‘ und des ‚idealen Mannes‘ mittels maskuliner Items gab, wird damit begründet, dass Mädchenschulen einen positiven Einfluss auf Mädchen haben – hier werden in geringerem Maße stereotypisierte Wahrnehmungen von geschlechtlich konnotierten Eigenschaften evoziert. Dahingegen lässt die unterschiedliche Zuschreibung von Maskulinität für sich selbst und die ‚ideale Frau‘ im Gegensatz zum ‚idealen Mann‘ bei Schülerinnen mit koedukativer Schulvergangenheit darauf schließen, dass koedukative Schulen stereotypisierte Wahrnehmungen verstärken (ebd.).

Es liegen lediglich drei *deutschsprachige Untersuchungen* zur Geschlechtstypisierung von Mädchenschulschülerinnen vor, in zweien von diesen wird die BEM-Skala nicht benutzt. *Rost und Pruiskien (2000)* setzten eine aus zwölf Items bestehende Kurzversion des Fragebogens zur Erfassung der Geschlechtsrollenorientierung Jugendlicher ein (der GRO-K-J wurde im Rahmen des Marburger Hochbegabtenprojektes entwickelt; ebd.). Ein Beispielitem der Femininitätsskala lautet „Ich bin ein liebenswerter und fürsorglicher Mensch“, eines der Maskulinitätsskala „In meinem Freundeskreis habe ich das Sagen“ (ebd., S. 182). Der Autor und die Autorin verglichen Schülerinnen aus Mädchenschulen mit Schülerinnen koedukativer Schulen, die in koedukativen oder monoedukativen Klassen unterrichtet wurden. Es traten weder bezüglich der Femininitätsskala noch der Maskulinitätsskala Unterschiede zwischen den Mädchengruppen auf. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass es sich bei den teilnehmenden Schüler(inne)n zum Zeitpunkt der Untersuchung um Fünft- bzw. Sechstklässler/innen handelte, die sich noch nicht in der Adoleszenz befanden, mit deren Beginn erst mit einer zunehmend geschlechtsstereotypen Selbsteinschätzung zu rechnen ist (vgl. Galambos, Almeida & Petersen, 1990).

*Holz-Ebeling und Hansel (1993)* setzten in ihrer Studie den aus sechs Skalen bestehenden German Extended Personal Attribute Questionnaire (GEPAQ; Runge u. a., 1981) zur Erfassung des Geschlechtsrollenselbstbildes von Schüler(inne)n 12. Klassen aus vier vergleichbaren staatlich anerkannten hessischen Privatschulen, die sich in katholischer Trägerschaft befanden, ein. Nur bei einer der beiden negativ feminin typisierten Skalen<sup>56</sup> zeichnete sich ein Unterschied zwischen den beiden Schülerinnengruppen ab. Die Schülerinnen aus Mädchenschulen wiesen sich selbst (signifikant) weniger verbal-passive Aggressivität zu als das Schülerinnen koedukativer Schulen taten. Der Wert lag zwischen denen der Gruppen der Jungen und der Mädchen aus gemischten Schulen.

In einer eigenen Fragebogenstudie untersuchten wir die geschlechtsbezogene Selbsttypisierung von Mädchenschulschülerinnen mittels der kompletten deutschsprachigen Version des BSRI (*Waburg & Schurt, 2007*)<sup>57</sup>. Die Erhebung wurde in achten und elften Gymnasialklassen in süddeutschen Städten durchgeführt, einbezogen wurden drei konfessionell getragene Mädchenschulen sowie drei koedukative Schulen, von denen sich zwei Schulen in kirchlicher Trägerschaft befanden und die dritte Schule in städtischer. Es zeigten sich unterschiedliche Effekte des Mädchenschulbesuchs in Abhängigkeit vom Alter der befragten Schülerinnen und der damit zusammenhängenden Dauer der Erfahrung mit einem monoedukativen Schulkontext. Bei Achtklässlerinnen aus Mädchenschulen wurden signifikant niedrigere Femininitäts- und Maskulinitätswerte nachgewiesen als bei gleichaltrigen Schülerinnen der koedukativen Schulen, diese verweisen auf eine Abschwächung der bei Jugendlichen insbesondere in der frühen Phase der Adoleszenz verstärkten Bedeutung der Kategorie Geschlecht. In der Teilstichprobe der Elftklässlerinnen waren die Maskulinitätswerte der Schülerinnen aus Mädchenschulen signifikant höher als die der Mädchen aus gemischten Schulen. Bezüglich der Mittelwerte auf der Femininitätsskala fanden sich keine statistisch signifikanten Differenzen. Soziökonomische Hintergrundmerkmale der beiden Untersuchungsgruppen wiesen keine signifikanten Unterschiede auf (vgl. ausführlicher dazu *Herwartz-Emden, 2007b*). Die Ergebnisse werden wie folgt eingeschätzt: Mädchenschulen scheinen Schülerinnen einen ‚Schutzraum‘ zu bieten,

„der es ihnen ermöglicht, (graduell) entlastet von den Zwängen und Beschränkungen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit ausgebildet zu werden. Ein solches ‚Moratorium von den Anforderungen der weiblichen Sozialisation‘ findet sich in den achten Klassen in Bezug auf die adoleszenzspezifische Anforderung, eine geschlechtsbezogene Identität aufzubauen. Bei Elftklässlerinnen manifestieren sich die Auswirkungen des Moratoriums in einer tendenziell ‚androgyneren‘ Selbstbeschreibung. Offensichtlich empfindet diese Altersgruppe breiter gefasste Entwicklungsmöglichkeiten, die nicht auf die vorrangige Ausbildung typisch weiblicher Aspekte reduziert sind“ (*Waburg & Schurt, 2007, S. 225*).

<sup>56</sup> Die beiden negativ feminin typisierten Skalen beinhalten Items, die als ‚typisch‘ für Frauen angesehen werden, jedoch weder für Frauen noch für Männer sozial erwünscht sind. Eine Skala enthält Eigenschaften zur ‚exzessiven Selbstlosigkeit‘ (‘excessive selflessness’), die andere zu ‚verbal-passiver Aggressivität‘ (‘verbal passive-aggressiveness’; Runge u. a., 1981).

<sup>57</sup> Die Fragebogenuntersuchung wurde im Rahmen des von Leonie Herwartz-Emden geleiteten DFG-Projektes ‚Schulkultur, Geschlechtersegregation und Mädchensozialisation‘ (DIAM) durchgeführt.

### **Einstellungen zu Geschlechtsrollen/Geschlechtsrollenorientierungen**

Einige der vorliegenden Untersuchungen fokussieren auf die Einstellungen zu Geschlechtsrollen. *Katsurada und Sugihara (2002)* erhoben in ihrer oben vorgestellten Studie mit japanischen Student(inn)en Einstellungen zur Ehe (Heiratsabsicht, Vorstellungen zur Erwerbstätigkeit von verheirateten Frauen und Einstellungen gegenüber ‚Hausmännern‘). Die Ergebnisse bezüglich der Ausgestaltung der persönlichen Zukunft waren widersprüchlich: Frauen mit Mädchenschulhintergrund waren weniger traditionell in Bezug auf das Heiratsalter eingestellt (sie wollten signifikant später heiraten), aber traditioneller in der größeren Ablehnung der Idee des Hausmannes. Die Einstellungen zur Erwerbstätigkeit nach einer Hochzeit differierten nicht zwischen den Gruppen. Die Widersprüchlichkeit führt die Autoren zur Schlussfolgerung, dass geschlechtersegregierte Lernumgebungen unterschiedliche Effekte auf die Einstellungen zu weiblichen und männlichen Geschlechtsrollen haben.

In einer weiteren schulformvergleichenden Untersuchung von *Shmurak (1998)* wurden Aspekte der Einstellung zu Frauen erhoben. Shmurak führte eine Längsschnittstudie an vier Schulen, jeweils zwei monoedukativ und koedukativ organisierten, durch. Die erste Fragebogenerhebung fand im Herbst 1992 statt. Erneut erhoben wurde 1994, 1995 und 1996. Das eingesetzte Instrument enthielt die Attitudes Toward Women Scale (AWS; Spence & Helmreich, 1972). Es traten in keinem Erhebungsjahr signifikante Unterschiede zwischen den Schülerinnen der koedukativen und monoedukativen Schulen in den AWS-Scores und damit in Bezug auf die Ausprägung traditioneller bzw. egalitärer Orientierungen auf. Zu kritisieren sind an Shmuraks Untersuchung Stichprobengröße (insgesamt nahmen nur 56 Schülerinnen teil) und fehlende Kontrolle der sozioökonomischen Hintergrundvariablen.

Teil der oben bereits dargestellten Fragebogenuntersuchung des DIAM-Projektes waren ebenfalls Fragen zu Kinderwunsch, Heiratsabsicht und partnerschaftlichen Vereinbarkeitsarrangements (*Schurt, Waburg & Roth, 2007*). Bei der Beantwortung der Frage danach, ob die Mädchen später heiraten wollen, zeigen sich signifikante Unterschiede (mit nur kleinen Effektstärken) in der Verteilung auf die drei möglichen Antwortalternativen (ja, nein, weiß ich noch nicht). Insgesamt bejahten ca. 70% der Mädchen die Frage, koedukativ unterrichtete Mädchen taten dies häufiger, während Mädchenschulschülerinnen sich öfter unsicher waren. Die Verteilung der Antworten auf die Fragen, ob die Mädchen später Kinder bekommen wollen (die mehr als 70% bejahten) bzw. bezüglich der egalitären Vereinbarkeitsarrangements<sup>58</sup> (die eher wenig Unterstützung fanden) unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den Gruppen. Insgesamt ist zu konstatieren, dass sich bei den auf Partnerschaft und Familie ausgerichteten Zukunftsvorstellungen nur geringfügige Differenzen zwischen Mädchen aus ein- und gemischtgeschlechtlichen Lernumgebungen offenbaren.

---

<sup>58</sup> Die Zustimmung zu verschiedenen Vereinbarkeitsarrangements wurde mit der Frage „Stell dir vor, du bist verheiratet und bekommst Kinder. Wie wirkt sich das auf deine Berufstätigkeit aus?“ erhoben; im Fragebogen fokussierten zwei der insgesamt sechs Antwortmöglichkeiten auf partnerschaftlich-egalitäre Arrangements: „Ich bleibe berufstätig und suche mir eine Tagesmutter oder eine andere Person/Institution für die Kinderbetreuung“; „Mein Mann/Partner und ich arbeiten weniger“ (*Schurt, Waburg & Roth, 2007*).

## **Zusammenfassung: Geschlechtstypisierung und Einstellungen zu Geschlechtsrollen**

Eine Verallgemeinerung der dargestellten Ergebnisse ist – wie schon im Punkt 2.2.1 für den gesamten Forschungsbereich zu monoedukativer Unterrichtung konstatiert – auch für die geschlechtsbezogene Sozialisation in Mädchenschulen schwierig, denn in diesem Bereich zeigen sich ebenfalls Unterschiede und zum Teil Mängel in den Forschungsdesigns der Studien. So basieren einige Untersuchungen auf sehr kleinen Stichproben und wurden teilweise weder sozioökonomischer Hintergrund noch Persönlichkeitsmerkmale kontrolliert, die wie oben gezeigt Einfluss auf geschlechtsbezogene Selbsttypisierung und Einstellungen zu Geschlechtsrollen haben können. In Anlehnung an Katsurada und Sugihara (2002) ist zu bedenken, dass die in den Veröffentlichungen gezogenen Schlussfolgerungen insbesondere über die Einstellungen zur weiblichen und männlichen Geschlechtsrolle auf heterosexuellen Normen basieren<sup>59</sup>, alternative sexuelle Orientierungen, Lebensentwürfe und Geschlechtskonstruktionen meist nicht gedacht werden<sup>60</sup>. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass es äußerst schwierig bzw. voraussetzungsvoll ist, Jugendliche nach ihrer sexuellen Orientierung zu fragen und vor allem bei adoleszenten Schüler(inne)n kaum erwartet werden kann, dass sie sich anders als heterosexuell beschreiben.

Trotz der aufgeführten Einschränkungen deutet sich bei der Erhebung mit am BSRI angelehnten Instrumenten unabhängig von kulturellem Kontext und Stichprobengröße an, dass Mädchenschulen eine breite geschlechtsatypische Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen: In jeder der referierten Studien wird in zumindest einer der untersuchten Dimensionen ein signifikanter Unterschied berichtet – Maskulinitätswerte der Mädchenschulschülerinnen sind höher/niedriger und/oder Femininitätswerte höher/niedriger. Unterstützung erhält diese Interpretation durch Studien, die geschlechtsuntypischere Fachwahlen sowie eine im geringen Maße geschlechterstereotypisierte Wahrnehmung fachspezifischer Begabungen von Mädchenschulschülerinnen belegen (vgl. zu Fachwahlen: Giesen, Gold, Hummer & Weck, 1992; Holz-Ebeling & Hansel, 1993; Spielhofer, Benton & Schagen, 2004; vgl. zur Untersuchung selbstberichteter fachspezifischer Begabungen/Selbstkonzepte unter Berücksichtigung des Geschlechtskontextes der Schule: Bornholt, 2000; Cipriani-Sklar, 1996).

Einen eher geringen Einfluss scheint die Schulorganisationsform auf Einstellungen zu Geschlechtsrollen zu haben. Wenngleich der Forschungsstand in Bezug auf diese Frage als äußerst lückenhaft zu kennzeichnen ist, lässt sich vermuten, dass diese Einstellungen offenbar stärker von einer Reihe von (außerschulischen) Faktoren beeinflusst werden und weniger durch den schulischen Kontext. Geschlechtsrollenorientierungen betreffende normative Vorgaben der Gesellschaft und strukturelle wie institutionelle Bedingungen lassen sich in den Schulen nicht ausblenden (Schurt, Waburg & Roth, 2007).

<sup>59</sup> Bei homosexuellen Teilnehmer(inne)n könnte z. B. die Einstellung zur Ehe nicht den Grad der Akzeptanz von traditionellen Geschlechtsrollen repräsentieren (Katsurada & Sugihara, 2002).

<sup>60</sup> Das gilt auch für die im Rahmen des DIAM-Projekts eingesetzten Fragen (Schurt, Waburg & Roth, 2007).

### 2.2.3 Schülerinnenperspektiven – qualitative Studien über geschlechtersegregierte Lernumgebungen

Im Überblick über die Studien zu geschlechtstypisierten Selbstbeschreibungen und Einstellungen zu Geschlechtsrollen kann – wenngleich kaum ohne normative Implikationen und unter Vorbehalten – von einem potentiell positiven Effekt der Mädchenschulen gesprochen werden, da sie den Schülerinnen anscheinend weiter gefasste Optionen für ihre Persönlichkeitsentwicklung zur Verfügung stellen. Auf die bestehenden qualitativen Untersuchungen, lässt sich das bereits vorgestellte von Shmurak (1998) vorgeschlagene Muster der Unterscheidung von Studien, die positive, negative und keine Effekte nachweisen, jedoch nicht mehr übertragen. Denn qualitativ-rekonstruktive Forschung fokussiert nicht auf die Einschätzung der Effektivität monoedukativer Einrichtungen im Vergleich mit koedukativen (Woody, 2002, S. 282)<sup>61</sup>, sondern darauf, wie die Erscheinungsformen sozialer Wirklichkeit zu erklären und in ihrer Genese nachzuzeichnen sind. Es geht darum, zu eruieren, in welcher Weise die Erzählungen, Berichte und Argumentationen über den Besuch einer Mädchenschule und auch außerschulische Erfahrungen präsentiert werden.

Die meisten der nachfolgend besprochenen Studien basieren auf einem Forschungsdesign, das qualitative und quantitative Zugänge in sich vereint. Wie eingangs angesprochen, konzentriere ich mich im folgenden Überblick – vor dem Hintergrund des meiner Arbeit zugrunde liegenden Datenmaterials, also der transkribierten Gruppendiskussionen – auf die im Rahmen verschiedener Untersuchungen gewonnen Aussagen von Mädchen<sup>62</sup>. Die diesbezüglichen Forschungsergebnisse sollen Anschlusspunkte für die Konkretisierung der eigenen Fragestellung und somit für die Auswertung der im DIAM-Projekt erhobenen Gruppendiskussionen liefern. Ich differenziere zwischen Studien, die an Mädchen- bzw. koedukativen Schulen, Single Gender Academies und an gemischten Schulen, in denen nur in bestimmten Fächern getrennter Unterricht stattfand, durchgeführt wurden.

#### **Komplette Monoedukation – internationale Untersuchungen**

Qualitative Studien, die auf die Schülerinnenperspektive zu monoedukativen und koedukativen Schulen fokussieren, liegen aus verschiedenen Ländern vor. Zunächst wird auf die internationalen, anschließend auf die deutschsprachigen Untersuchungen eingegangen. Die internationalen Studien nehmen den Forschungsgegenstand mittels qualitativer Interviews und focus-group-discussions in den Blick.

*Taylor (2002)* führte ihre Untersuchung an insgesamt neun Schulen einer Erzdiözese im Süden der **USA** durch, davon waren drei Mädchen-, drei Jungen- und drei koedukative Schulen. Im qualitativen Part der Studie wurden Leitfadenterviews mit 45 Schüler(inne)n, zehn Lehrkräften, sieben Schulleiter(inne)n sowie zwölf Elternteilen durchge-

---

<sup>61</sup> Woody (2002) gibt zu bedenken, dass die Untersuchungen, die mittels standardisierter Tests, Noten usw. bestimmte ‚Outcome-Variablen‘ berücksichtigen und somit die Effektivität prüfen, zwar bedeutsam sind, jedoch die Komplexität der Schüler(innen)erfahrungen zu wenig Aufmerksamkeit widmen.

<sup>62</sup> Ich vernachlässige die Ergebnisse qualitativer Beobachtungen und quantitativer Ansätze.

führt. Die Autorin kategorisierte die gegebenen Antworten. In Bezug auf die Schulwahl gaben viele Schüler/innen an, die Schule gewählt zu haben, weil Familienmitglieder diese ebenfalls besucht hatten. Insgesamt spielte der gute Ruf der Schulen eine wichtige Rolle. Als Vorteile monoedukativer Einrichtungen wurden die Konzentration auf Lerninhalte, ein störungsfreies Lernumfeld und die Entlastung davon, sich um das Aussehen Gedanken machen zu müssen, genannt. Koedukative Schulen wurden wegen der sozialen Aspekte wertgeschätzt, in ihnen könnten Erfahrungen, die den in der ‚wirklichen Welt‘ gemachten entsprechen, gesammelt werden, z. B. indem mit Mitgliedern des anderen Geschlechts zusammen gearbeitet wird. Bei Berücksichtigung aller Interviews schlussfolgert Taylor, dass an Mädchenschulen die hohen akademischen Standards, die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Bedürfnisse und die Stärkung des Selbstbewusstseins geschätzt wurden, während bei der Beurteilung koedukativer Schulen insbesondere soziale Vorteile (Einüben des Umgangs mit dem anderen Geschlecht etc.) hervorgehoben wurden.

Die Studie von *Schlosberg (1999)* vergleicht Schüler/innen zweier auf das College vorbereitender **kalifornischer** Schulen (eine koedukative und eine monoedukative). Die Autorin führte u. a. neun focus-group-discussions durch. An den Diskussionen nahmen jeweils zwischen 6 und 14 Schüler/innen aus siebten, neunten und elften Klassen teil. Sie wurden in geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt. Die Mädchen aus der Mädchenschule betonten vor allem ihr Gefühl, in der Schule frei und ganz sie selbst sein zu können. Das bezogen sie u. a. darauf, nicht auf ihr Aussehen achten sowie sich keine Gedanken über Jungen machen zu müssen und die Möglichkeit zu haben, sich frei äußern zu können. Die Schülerinnen gingen von positiven Effekten auf ihr Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl aus. Die Anwesenheit von Jungen antizipierten sie als störend und einschüchternd, während die Mädchengemeinschaft sehr positiv evaluiert wurde. Schülerinnen aus koedukativen Schulen schätzten diese, weil sie im Gegensatz zur Mädchenschule eher der ‚realen Welt‘ bzw. dem ‚wirklichen Leben‘ entsprechen würden. Sie nahmen an, Mädchenschülerinnen hätten Probleme im Umgang mit Jungen und wären ‚boy crazy‘. Gleichzeitig wurde gesagt, dass eine monoedukative Schule für bestimmte Mädchen besser sei, z. B. für schüchterne, wenig kontaktfreudige, und dass sich dort bessere Möglichkeiten ergeben, Führungskompetenzen zu entwickeln.

Schlosberg konkludiert, dass beide Mädchengruppen die gleichen Werte schätzten: Selbstvertrauen, Wohlbefinden, kollektive ‚Mädchen-Power‘. Also ähnelten sich die Mädchen beider Schulen stärker, als sie dachten. Das zeigte sich auch darin, dass alle befragten Gruppen großen Wert auf kompetente, gute Lehrkräfte, ein unterstützendes schulisches Umfeld und positive Beziehungen zu Klassenkamerad(inn)en legten und eine starke Verbundenheit mit der Schule verspürten.

In einer umfangreichen zweijährigen Untersuchung widmeten sich *Brody und Mitarbeiterinnen (1998, 2000)* den Fragen, wie Schüler/innen aus drei unterschiedlichen **amerikanischen** High Schools (eine Mädchenschule, eine ursprüngliche Jungenschule, die sich gerade für Mädchen öffnete, sowie eine koedukative Schule, die ursprünglich eine Mädchenschule gewesen war – alle in katholischer Trägerschaft) die Schulkultur erleben, wie über geschlechtsbezogenes Verhalten gesprochen wird und welche Rolle Geschlecht in verschiedenen Aspekten der Schulkultur zugeschrieben wird. Die Autorinnen setzten ei-

nen Fragebogen ein, führten Interviews und ca. ein Mal im Monat focus-group-discussions in feststehenden Gruppen, deren Mitglieder unterschiedlichen Jahrgangsstufen angehörten, durch. Die Diskussionen hatten jeweils spezifische thematische Schwerpunkte, Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert, über ihre Schule, die Beziehungen zu peers und Lehrkräften zu sprechen.

Die Autorinnen präsentieren ihre Ergebnisse entlang inhaltlicher Schwerpunkte und untermauern sie mit Zitaten der befragten Jugendlichen (Aussagen zum Auswertungsverfahren werden nicht gemacht). Gefragt nach potentiellen Veränderung bei einem Wechsel zu koedukativer Unterrichtung gingen die Mädchen davon aus, dass sie von Jungen eingeschüchtert und abgelenkt werden, diese den Unterricht stören würden. Außerdem nahmen sie an, dass Mädchen sich in koedukativen Schulen stärker auf ihr Aussehen konzentrieren und sich seltener äußern würden. Ein Vorteil gemeinsamen Lernens war den Schülerinnen zufolge, dass dies als der ‚realen Welt‘ entsprechend angesehen werden kann. Nach der Umwandlung sagten die Schülerinnen der nunmehr koedukativen Schulen, dass sich die Interaktionen mit Lehrkräften verändert hatten: Zum Teil wurden gegenüber den Mädchen erniedrigende Kommentare abgegeben, Mädchen und Jungen gingen von einer Bevorzugung des jeweils anderen Geschlechts aus und beschrieben dessen Verhalten mit stereotypen Begriffen – bspw. wurde gesagt, dass Mädchen nun viel mehr ‚kicherten‘ und dem eigenen Aussehen eine größere Bedeutung beigemessen würde. Generell wurde ein Verlust der gegenseitigen Rücksichtnahme und des Gemeinschaftssinnes durch die Aufnahme von Jungen respektive Mädchen in die Schulgemeinschaft beklagt. Die Schülerinnen der Mädchenschule dagegen brachten einen starken Gemeinschaftssinn zum Ausdruck, beschrieben eine entspannte und behagliche Atmosphäre. Mädchen aus dieser Schule berichteten über einen höheren Grad an Selbstwirksamkeitserwartung und an wahrgenommener individueller Freiheit. Trotzdem sprachen einige davon, Angst vor abwertenden Kommentaren zu haben, wenn sie etwas Falsches oder Dummes sagen. Allerdings nahmen sie gleichzeitig an, dass sie sich in koedukativen settings seltener äußern würden.

Zusammenfassend zeigte sich, dass die Schüler/innen unterschiedliche ‚kulturelle Realitäten‘ erlebten, je nachdem, ob sie in mono- oder koedukativen Schulen unterrichtet wurden. Die Schüler/innen erfuhren an der Mädchenschule eine größere Wertschätzung. Frau zu sein, war hier ein expliziter Teil der Kultur. Zur Kultur der koedukativen Einrichtungen gehörte dagegen ein Mangel an Anerkennung der Schülerinnen, der bis hin zur Abwertung dieser reichte. Die Autorinnen gehen davon aus, dass das Konzept des männlichen Primats Schulpraxis und -politik der koedukativen Schulen beeinflusste: Schüler stellen die Norm und Schülerinnen die Abweichung dar. So wurde in der ehemaligen Jungenschule nach der Öffnung für Mädchen der Lehrplan nicht geändert, dies geschah jedoch in der ehemaligen Mädchenschule mit der Begründung, dass das, was für Mädchen gut ist, nicht unbedingt für Jungen gut sein muss.

*Cipriani-Sklar (1996)* führte u. a. je zwölf Leitfadeninterviews mit Schülerinnen aus einer koedukativen und einer monoedukativen **amerikanischen** Schule durch, ergänzend wurden in jeder Schule eine Gruppe mit vier der interviewten Mädchen gebildet, die sich zwei Mal zu focus-group-discussions traf. Die Auswertung des erhobenen Materials belegt Un-



terschiede zwischen den in der koedukativen und monoedukativen Schule lernenden Mädchen. Die *Wahl der Schule* wurde bei den koedukativ unterrichteten Schülerinnen zumeist von den Eltern getroffen aufgrund der Nähe zum Wohnort und der sozialen Kontakte zu Jungen. Dagegen schilderte die Hälfte der Schülerinnen der Mädchenschule die Wahl als selbstbestimmt, die meisten wählten die Schule aufgrund der Reputation und der Annahme, dort besser ausgebildet zu werden. *Naturwissenschaftlicher Unterricht* (insbesondere in Physik und Chemie) wurde von Schülerinnen der gemischten Schule als jugenorientiert wahrgenommen, von der Mehrzahl der Mädchen aus der geschlechtshomogenen Schule jedoch nicht. Die Schülerinnen beider Schulen nahmen an, dass sie sich bei *Kontakten mit Jungen* anders verhalten als bei Interaktionen untereinander. Dementsprechend sagte die Mehrzahl der koedukativ unterrichteten Schülerinnen, dass sie sich so kleiden und stylen, wie es ihrer Meinung nach Jungen gefällt und sich auch dementsprechend verhalten (so hielten sie sich bspw. im naturwissenschaftlichen Unterricht zurück, sagten z. T. nichts, auch wenn sie den Stoff beherrschten, damit die Jungen, die sie mögen, sie nicht für zu intelligent hielten). Die Mädchenschulschülerinnen dagegen kleideten und stylten sich eigenen Aussagen zufolge für die Schule nicht besonders und nahmen aktiv am (naturwissenschaftlichen) Unterricht teil, sie glaubten, Jungen würden den Unterricht stören. In Bezug auf die *wahrgenommene Konkurrenz und das Selbstvertrauen* untereinander zeigen sich wiederum gegenläufige Tendenzen. Die Schülerinnen aus der Mädchenschule waren selbstsicher, beantworteten gerne Fragen im Unterricht und glaubten, im naturwissenschaftlichen Unterricht genauso gut wie Jungen zu sein – wenn nicht sogar besser. Schülerinnen aus der koedukativen Schule machte die Anwesenheit von Jungen in Physik nervös, sie hatten Angst, falsche Antworten zu geben und glaubten, dass Jungen wertgeschätzt werden, wenn sie schnell auf Fragen reagieren. Der letzte Themenkomplex widmete sich der expliziten *Einschätzung monoedukativer vs. koedukativer Lernumgebungen*. Die Mädchenschulschülerinnen, die alle im Zuge ihrer schulischen Ausbildung Erfahrung mit koedukativem Unterricht gemacht hatten, hoben die größere Ruhe und Behaglichkeit in einem Schulhaus ohne Jungen hervor und sprachen von einem großen Gemeinschaftssinn bzw. Teamgeist. Sie nahmen an, dass in der Schule gewonnene Fähigkeiten und gewonnenes Selbstvertrauen es ihnen ermöglichen würde, sowohl mit Männern als auch mit Frauen zurecht zu kommen. Die befragten Mädchen aus koedukativen Schulen sagten, sie würden sich ohne Jungen langweilen und glaubten, dass sie deutlich mehr Dates hätten als Mädchenschulschülerinnen, außerdem empfanden sie in ihrer Schule eine größere Nähe zur ‚wirklichen Welt‘, aufgrund der Anwesenheit von Jungen und Mädchen.

Zusammenfassend scheint die untersuchte Mädchenschule im Gegensatz zur gemischten Schule den Schülerinnen eine Entwicklung zu ermöglichen, die weniger stark an stereotyp weiblichen Verhaltensweisen und Eigenschaften orientiert ist. Die Schülerinnen der Mädchenschule fokussierten auf Lerninhalte, während für diejenigen, die die koedukative Schule besuchten, die Beziehungen zu Jungen im Vordergrund standen, diesen ordneten sie sich unter und versuchten ihnen zu gefallen. M. E. sind diese Unterschiede nicht allein auf die Schulorganisationsform zurückzuführen. Einen wichtigen Einfluss scheinen die Einstellungen der Eltern zu haben, z. B. wurde die koedukative Schule oft gewählt, weil Eltern annahmen, hier würden ihre Töchter Kontakte zu Jungen besser etablieren können

und später häufiger Dates haben – diese Prioritäten spiegeln sich in den Aussagen der Mädchen wider. Im Gegensatz dazu spielte für die Mädchenschülerinnen bereits bei der Wahl der Schule der Leistungsgedanke eine wichtige Rolle. Cipriani-Sklar reflektiert diesen Punkt jedoch nicht. Insgesamt ist zu kritisieren, dass die Autorin die Aussagen der Mädchen lediglich als Beleg für bereits existierende Erkenntnisse der Schul- und Unterrichtsforschung präsentiert, sie zudem relativ unreflektiert und – zugespitzt formuliert – als ‚die Wahrheit‘ über die Mädchen- bzw. koedukative Schule wiedergibt.

*Gallagher (2002)* berichtet über eine ethnographische Untersuchung, die sie selbst in einer **kanadischen** katholischen Mädchenschule durchgeführt hat und in der sie sich auf den Schauspielunterricht konzentrierte. Im Verlauf eines Schuljahres videographierte Gallagher den Schauspielunterricht in fünf 10. Klassen; ergänzend wurden 19 Mädchen aus den beobachteten Klassen, ältere Schülerinnen sowie Absolventinnen im Alter von 20-25 Jahren, die als Künstlerinnen arbeiteten, interviewt. An den Interviewaussagen fällt besonders auf, dass die Schülerinnen bzgl. gemischtgeschlechtlicher Lerngruppen über Gefühle der Einschüchterung und der ständigen Beurteilung sprachen, die entweder eigenen Erfahrungen in koedukativen settings entsprachen oder lediglich angenommen wurden. Des Weiteren gingen die Mädchen davon aus, in single-sex settings größeren Einfluss auf ihre Lernumgebung nehmen zu können. Die Absolventinnen berichten von einer störungsfreien Lernatmosphäre, wenig Konkurrenz, hohem Selbstbewusstsein und nahmen ihre gegenwärtig wahrgenommene Kompetenz als Resultat der monoedukativen Unterrichtung wahr. Von negativen Beurteilungen der Abwesenheit von Jungen wird in dieser Studie nicht berichtet. Generell schlussfolgert Gallagher, dass aufgrund eines Bedeutungsverlustes der Kategorie Geschlecht im single-gender Kontext andere Differenzierungen (wie Ethnie, klassenbasierte Erfahrungen oder sprachliche Identitäten) prononciert werden.

Der Studie von *Carroll (2002)* liegen 36 focus-group-interviews mit insgesamt 216 Mädchen aus zwei privaten koedukativen, zwei öffentlichen monoedukativen und zwei privaten monoedukativen **australischen** Schulen zu Grunde. Die halb-strukturierten Interviews wurden mit 13, 14 und 16 Jahre alten Schülerinnen durchgeführt. Die transkribierten Äußerungen wurden codiert, geclustert und zusammengefasst. Auf die Schulorganisationsform bezogene Auswertungen verdeutlichten z. B. Unterschiede bei Zukunftszielen: Mädchen aus gemischten Schulen sprachen vom Zusammenleben mit einem Partner und in diesem Zusammenhang über Sexualität, Ehe, Geschlechtergerechtigkeit. Die Ziele der Mädchenschülerinnen waren stärker fokussiert auf ihr Bildungs- und Karriereaspirationen. Sie sprachen ausführlicher über ihre Unabhängigkeit als über das Zusammenleben mit einem Partner. Die Wünsche, zu erreichen, was sie sich vorgenommen hatten und Erfolg zu haben, spielten eine größere Rolle. Differierende Tendenzen zeigten sich auch in der Einschätzung von Jungen bzw. deren Position: Koedukativ unterrichtete Mädchen schrieben Jungen bessere Ausgangsbedingungen zu, sie hätten eine Machtposition, ihnen stünden attraktivere Möglichkeiten zur Verfügung und sie müssten weniger Hürden bewältigen, um die eigenen Ziele zu verwirklichen. Außerdem sprachen diese Schülerinnen von einer alltäglichen Konkurrenz zwischen sich selbst und Jungen; trotzdem nahmen sie an, selbst genauso viel wie oder mehr als Jungen erreichen zu können. Mädchenschülerinnen betonten, dass das Erreichen von Zielen stärker von eigenen Fähigkeiten

ten und dem betriebenen Aufwand abhängt als von den sich bietenden Gelegenheiten, auch setzten sie sich spezifischere und erreichbare Ziele. Ein weiterer Unterschied war, dass die gemeinsam mit Jungen unterrichteten Mädchen sich größere Sorgen um ihre äußere Erscheinung und ihr Image machten.

*Robinson und Smithers (1999)* legten eine Untersuchung vor, in der sie in-depth-interviews analysierten. Diese Untersuchung unterscheidet sich von den vorangegangenen, da die Interviews nicht mit aktuell an Schulen lernenden Jugendlichen, sondern mit 100 *Absolvent(inn)en* monoedukativer und koedukativer **britischer** Schulen durchgeführt worden waren. Die Befragten studierten an einer hochrangigen Universität. Eine grobe Analyse der Aussagen (diese wurden Kategorien zugeordnet) lässt den Schluss zu, Mädchenschulen hätten auf die Ausbildung und koedukative auf die Entwicklung bezogene Vorteile. Weitere Analysen zeigen jedoch, dass alle privaten Schulen (koedukative und monoedukative) als förderlich für die akademische Zukunft angesehen wurden und dass die sich zeigenden Muster nicht einfach auf den Besuch einer gemischt- oder getrenntgeschlechtlichen Schule zurück zu führen waren. Demzufolge waren die gemachten Angaben z. T. widersprüchlich. In den Interviews mit Absolventinnen von Mädchenschulen wurde öfter, aber nicht durchgängig, von einem übermäßigen Konkurrenzdenken und – auch wenn es hier widersprüchliche Aussagen gibt – von einer ‚gehässigeren‘ Atmosphäre berichtet. Positiv beurteilt wurden die ‚Wettbewerbsfähigkeit‘ von Mädchenschulen, die dort im Vergleich zu anderen Schulen erzielten guten Ergebnisse, die Abwesenheit von möglicherweise störenden Jungen bzw. deren Dominanz im Klassenraum. Mädchen aus mono- und koedukativen Schulen war es wichtig, im Unterricht auch ‚männliche‘ Meinungen zu hören. Viele Absolventinnen monoedukativer Einrichtungen sagten, dass der Übergang zu einer gemischten Universität wohl von einer koedukativen Schule aus leichter gewesen wäre – allerdings offenbarte sich gerade in diesbezüglichen Aussagen, dass viele andere Faktoren einen Einfluss auf die Eingewöhnung in der Universität nahmen, wie etwa der Umzug in eine große Stadt, der Partner/die Partnerin, das Tragen der Verantwortung für das eigene Leben. Fast alle Absolvent(inn)en koedukativer Schulen wollten für die eigenen Kinder ebenfalls eine koedukative Schule wählen, dagegen planten nur ein Drittel der Mädchenschulabsolventinnen, ihre Kinder auf eine monoedukative Schule zu schicken. Insgesamt weisen die Autor(inn)en darauf hin, dass es mehr eine individuelle Angelegenheit zu sein scheint, ob die Schüler/innen von der Mono- oder Koedukation profitierten.

### **Komplette Monoedukation – deutschsprachige Untersuchungen**

Im Gegensatz zu den in den vorangegangenen Absätzen besprochenen internationalen Untersuchungen basieren zwei der drei vorliegenden deutschsprachigen Studien auf einer anderen methodischen Herangehensweise. Die Schülerinnen wurden nicht in Interviews bzw. Diskussionen befragt, sondern darum gebeten, Aufsätze zu schreiben (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995; Blastik, 1997). Die dritte Studie beruht zwar auf der Auswertung von Gruppendiskussionen, ihr primärer Fokus war aber auf die Nutzung Neuer Medien und nicht auf die Schulorganisationsform gerichtet (Buchen, 2004; Buchen & Straub, 2006).

In ihrer Untersuchung erfassten *Faulstich-Wieland und Horstkemper (1995)* die Meinungen von Mädchen und Jungen über getrenntgeschlechtlichen Unterricht mittels ausführlicher schriftlicher Aufzeichnungen. An den koedukativen und monoedukativen Schulen entstanden insgesamt 1734 Aufsätze<sup>63</sup> von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen drei bis 13, die von den Autorinnen ausgewertet wurden. Die Schüler/innen der unterschiedlichen Schulen wurden dazu aufgefordert, im ersten Teil ihrer Aufsätze die aktuelle schulische (monoedukative oder koedukative) Situation zu schildern. Im zweiten Teil sollten sie ihre Vorstellungen zur jeweils anderen Schulorganisationsform entfalten. Die Auswertung orientierte sich an Mayring (bspw. 2007). Drei Forscherinnen kodierten das vorliegende Material in zwei Schritten. Ein großes Verdienst der Studie ist es, das umfangreiche Material nach Alter, Schulorganisationsform und Geschlecht geordnet und die unterschiedlichen Argumente für bzw. wider die Ko-/Monoedukation kategorisiert zu haben.

*Zum einen* wurden die Aufsätze einer von drei Kategorien zur Einschätzung von Koedukation und Monoedukation zugeordnet: Befürwortung von Koedukation, Befürwortung temporärer oder völliger Trennung, ambivalent/unentschieden. Diese Kategorisierung führte zu folgenden quantifizierenden Aussagen: Die Hälfte der Befragten sprach sich für die Koedukation aus, ein Viertel dagegen, ein weiteres Viertel äußerte sich ambivalent. Die Verteilung veränderte sich unter Berücksichtigung der besuchten Schulorganisationsform. In koedukativen Schulen sprachen sich 67% der Mädchen und 73% der Jungen für die gemeinsame Unterrichtung aus, während eine Trennung von 19% der Mädchen und 10% der Jungen befürwortet wurde. Im Gegensatz dazu wurde eine Trennung von 45% der Mädchenschülerinnen bejaht, 9% plädierten für eine koedukative Schule und 46% waren unentschieden. Unter Berücksichtigung der verschiedenen Altersgruppen ergab sich eine etwas andere Relation: Bei den gemeinsam unterrichteten Schülerinnen und Schülern trat die höchste Präferenz für Koedukation zu Beginn und am Ende ihrer Schulzeit (Grundschule bzw. Oberstufe) auf; bei Mädchen aus segregierten Gymnasien stimmte der kleinste Teil an den Eckpunkten der Schulzeit (5./6. Jahrgang bzw. Oberstufe) dafür. Wurden nur Mädchen miteinander verglichen, fiel die Befürwortung koedukativen Unterrichts in der neunten und zehnten Jahrgangsstufe bei den Schülerinnen aus gemischtgeschlechtlich organisierten Schulen auf ein Minimum ab, während sie bei jenen aus monoedukativ geführten Schulen ihren höchsten Punkt erreichte. Bei den getrennt unterrichteten Jungen blieb der Vorzug der Koedukation mit 40% in den ersten vier Jahren, 30% im 9./10. Jahrgang und 32% in der Oberstufe relativ stabil; die Zustimmung zur Segregation stieg von 18% (9./10. Klasse) auf 30% (in den Jahrgängen 11 bis 13).

*Zweitens* wurden die relevanten Passagen einem oder mehreren von 18 Schlagwörtern zugeordnet, die sich auf unterschiedliche Aspekte des Schullebens, des Unterrichts und der Einschätzung von Jungen und Mädchen bezogen. Beispiele für diese Kategorien sind: lebendiger oder interessanter Unterricht eher oder weniger möglich; größere vs. geringere Disziplin; Gleichberechtigung braucht Disziplin; Trennung ist ein Rückschritt (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995, S. 24). Schülerinnen aus Mädchenschulen sprachen vor

---

<sup>63</sup> 1031 Aufsätze entstanden in koedukativen Schulen (zwei Grundschulen; je eine Orientierungsstufe, Hauptschule, Realschule und ein Gymnasium), die Schüler/innen besuchten die Klassenstufen drei bis 13. 439 Aufsätze stammen von Schülerinnen eines Mädchengymnasiums und 264 von Schülern eines Jungengymnasiums.

allem „die Vor- und Nachteile ihrer Schule als Schonraum vor Geschlechterkonkurrenz“ (ebd., S. 129) an. Viele Aussagen drehten sich um Kontakte zu Jungen, zum einen wurde gesagt, dass diese durch die Abwesenheit von Jungen im schulischen setting erschwert werden oder einige Schülerinnen sich unnormal entwickelten, andere Mädchen betonten, in ihrer Freizeit genug Kontakte aufgebaut zu haben. Oft sagten Schülerinnen, dass Jungen sie ablenken würden, andere vermissten auflockernde Elemente der Präsenz von Jungen. Häufig wurde die Klassengemeinschaft positiv präsentiert und betont, dass sich der Unterricht in nichts von dem in gemischten Schulen unterscheidet etc.

Auch wenn an dieser Stelle nicht alle Aspekte wiedergegeben werden können, ist folgendes Fazit zu ziehen: Es zeigen sich in den Aussagen häufig ambivalente Tendenzen. Wie Faulstich-Wieland und Horstkemper selbst schreiben, ging es ihnen in ihrer Arbeit darum, die Interpretationen der Jugendlichen zu rekonstruieren (S. 126). Dies ist ohne Frage gelungen, jedoch bleibt die Untersuchung auf eben dieser Stufe stehen<sup>64</sup>. Oft müssen sich Leser/innen folgende Fragen stellen: Was bedeutet es, dass Schüler/innen koedukativer und monoedukativer Schulen die besuchte bzw. nicht besuchte Schulform auf Grundlage der wiedergegebenen, je spezifischen Argumente zum einen befürworten, zum anderen ablehnen? Welche Orientierungen liegen den Aussagen zu Grunde? In welchem Erleben sind sie verankert? Häufig lässt das präsentierte Material (Textpassagen aus den verfassten Aufsätzen) solche Rückschlüsse nicht zu – was auf eine mangelnde Reichweite des gewählten empirischen Zugangs verweist. Zum Teil drängt sich jedoch vor allem in Bezug auf die Mädchenschulschülerinnen die Erkenntnis auf, dass die empfundene Ambivalenz gegenüber der eigenen Schule oder deren Ablehnung auf Stigmatisierungserfahrungen bzw. darauf, dass die Mädchen eine Schule besuchen, die von der koedukativen Norm abweicht, zurück zu führen sind, was in dieser Deutlichkeit jedoch nicht heraus gearbeitet wird (allerdings verweisen die Autorinnen darauf, dass die Schülerinnen von derartigen Erfahrungen sprechen, bspw. S. 129).

Ein weiterer Kritikpunkt an der Studie ergibt sich durch den Rückgriff auf Kessels, Hannover und Janetzke (2002), die annehmen, dass die Befürwortung der Koedukation auf die Formulierung der Schreibaufforderung<sup>65</sup> zurück gehen könnte. Die Autorinnen geben zu bedenken, dass die Jugendlichen eventuell „ihre Aufsätze genutzt haben, um einer vielleicht drohenden Trennung der Schulen möglichst viele Argumente entgegen zu stellen“ (ebd., S. 20). Möglicherweise hat die Schreibaufforderung den Eindruck erweckt, dass koedukative Unterrichtung fortschrittlicher sei, während die Monoedukation als anachronistisch erscheint (so z. B. durch den Verweis auf die Großeltern). Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang ebenfalls der Hinweis von Metz-Göckel (1998) auf die methodische Schwierigkeit bei der Erhebung von Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zur Be-

<sup>64</sup> Ausnahme bildet die Einordnung von alterstypischen Veränderungen (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995).

<sup>65</sup> Teile der Schreibaufforderung für Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe, der Realschule und des Gymnasiums lauteten: „Mädchen und Jungen besuchen heutzutage gemeinsam die Schule – das war nicht immer so. In der letzten Zeit hat es Diskussionen darüber gegeben, ob man nicht wieder getrennten Unterricht einführen sollte.“ (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995, S. 262). Als Einstieg konnte von den Lehrkräften ein Text vorgelesen werden, in dem Großeltern und Eltern von ihren Erfahrungen in monoedukativen Schulen berichten.

wertung von Monoedukation: Wenn Erfahrungen mit gleichwertigen Alternativen fehlen, wird „damit vor allem die Sensibilität für herrschende Meinungen abgefragt“ (ebd., S. 56f.).

Zusammenfassend bleibt zu konstatieren, dass die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler für eine gemeinsame Unterrichtung plädierten. Trotzdem sollte nicht übersehen werden, dass sich erstens eine doch beachtliche Minderheit der Mädchen für Monoedukation aussprach bzw. zweitens nicht geklärt wurde, welche Mechanismen der z. T. deutlichen Ablehnung von Monoedukation zu Grunde lagen. Metz-Göckel und Sattari bezeichnen den ersten Punkt als „eine Tatsache, die von den Autorinnen jedoch missachtet wurde, da sie nicht in ihr Konzept passte“ (Metz-Göckel & Sattari, 2002, S. 15). Ob die von Faulstich-Wieland und Horstkemper konstatierte Bestätigung ihrer Hypothese, dass die Stereotypisierungstendenz bei Schüler(inne)n aus geschlechtshomogenen Schulen bzw. bei Befürworter(inne)n der Trennung stärker ausgeprägt sei (1995, S. 128), ebenfalls auf vorgefertigte Erwartungshaltungen der Autorinnen oder aber auf Verallgemeinerungen und Informationsverlust aufgrund der Kategorisierungen zurück zu führen ist, bleibt an dieser Stelle ungeklärt. In diesem Zusammenhang wird konstatiert, dass bei Monoedukationsbefürworter(inne)n die Fremd- und Selbsteinschätzungen stärker geschlechtsbezogenen Stereotypen entsprechen und auch in stärkerem Maße polarisierend sind – was ein ohne Zweifel bedenklicher Befund ist, der sich jedoch nicht in allen Aussagen der Mädchenschülerinnen widerspiegelt<sup>66</sup>. Dagegen gehen Befürworter/innen der Koedukation von einer prinzipiellen Gleichheit von Jungen und Mädchen aus – dies ist jedoch nicht uneingeschränkt positiv zu bewerten und vor allem nicht unhinterfragt hinzunehmen, da Diskurse zur Geschlechtergleichheit (vgl. dazu bspw. Hagemann-White, 2006) oft lediglich bestehende Geschlechterhierarchien verdecken.

In ihrer qualitativen Untersuchung stützt sich *Blastik (1997)* wie Faulstich-Wieland und Horstkemper (1995) auf geschriebene Reflexionen von Schülerinnen, sie berücksichtigt Erinnerungsgeschichten aus einer konfessionell gebundenen Mädchenschule (20 Mädchen), einem koedukativen Gymnasium sowie einer koedukativen Gesamtschule (zusammen ebenfalls 20 Mädchen). Die Schülerinnen besuchten jeweils zehnte Klassen. Anhand der Erinnerungsgeschichten arbeitet Blastik Komponenten der Selbstbilder der Mädchen heraus, sie fragt, inwieweit sich die Mädchen als handelnde Subjekte oder Objekte beschreiben und ob sich eher eine Beziehungs- oder Gegenstandsorientierung zeigt – beide Variablen sind Dimensionen der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit. Die Autorin nimmt an, dass sich in koedukativen Schulen das Selbstbild der Schülerinnen in größerem Ausmaß an stereotypen Weiblichkeitsvorstellungen orientiert und damit Objekthaftigkeit und Beziehungsorientierung stärker ausgeprägt sind.

Konkret wurden die Schülerinnen dazu aufgefordert, über ein eigenes Erlebnis zu schreiben, über das sie lange nachgedacht hatten, das nicht länger als ein Jahr zurück lag, in dem sie selbst vorkamen und das im Freizeitbereich zu verorten war. Für Autorin und Methode war es wichtig, die Frage so zu formulieren, dass keine Stereotypen und Vorurteile

---

<sup>66</sup> Ein Gegenbeispiel gibt eine Mädchenschülerin aus der Sekundarstufe II, die schreibt, dass es sich bei den Mädchen „nicht um unfähige, desinteressierte ‚Mädel‘ vom Lande [handelt], sondern um ganz normale, schlaue Frauen [...] die sich meiner Meinung nach auch oder ganz besonders im naturwissenschaftlichen Bereich nicht dümmer anstellen als Männer (oder Jungen, wie Sie wollen)“ (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995, S. 157).

abgefragt wurden, stattdessen sollten möglichst ideologiekritische Erkenntnisse ermöglicht werden. Dies beinhaltete, dass in der Aufforderung weder Geschlecht noch besuchte Schulorganisationsform angesprochen wurden. Ein Freizeiterlebnis sollte geschildert werden, weil die Autorin die Auswirkungen des Schulbesuchs auf das Selbstbild in den Dimensionen Subjekt/Objekt bzw. Beziehungs-/Gegenstandsorientierung untersuchte, die – so die Hypothese – über den konkreten schulischen Alltag hinaus gehen. Im Anschluss an das Verfassen der Erlebnisgeschichte wurden die Mädchen gebeten, einen Kurzfragebogen auszufüllen. Dieser enthielt Fragen zum sozioökonomischen Hintergrund, zu Lieblings- und Hassfächern und zum Stellenwert der Schule im eigenen Leben. Außerdem wurden die Mädchen gefragt, ob sie erneut vor die Wahl gestellt, lieber die jeweils andere Schulorganisationsform gewählt hätten (sich also lieber für eine Mädchen- oder koedukative Schule entschieden hätten), warum sie das beschriebene Erlebnis gewählt hatten und ob sie sich in der erinnerten Situation gerne anders verhalten hätten.

Die Auswertung der Erinnerungsgeschichten erfolgte anhand einer Grob- und einer Feinanalyse. Bei der Grobanalyse wurden die Erinnerungsgeschichten auf den Dimensionen Subjekt/Objekt und Beziehungs-/Gegenstandsorientierung jeweils einer von sechs Kategorien zugeordnet (diese reichten von ‚prototypisch ausgeprägter Subjektstatus‘ bis zu ‚prototypisch ausgeprägter Objektstatus‘ bzw. von ‚prototypisch ausgeprägte Beziehungsorientierung‘ bis zu ‚prototypisch ausgeprägte Gegenstandsorientierung‘). Die Feinanalyse erfolgte mittels der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967). Unter Berücksichtigung aller erhobener Daten schlussfolgert Blastik, dass koedukative Schulen stärker geschlechtsspezifisch polarisieren, was sich zum einen in den überwiegend beziehungsorientierten und objekthaften Selbstbildern der koedukativ unterrichteten Mädchen, aber auch in der stärkeren Ablehnung mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer zeigt. In Mädchenschulen erstreckt sich das Spektrum der Selbstbilder und des Lieblingfaches über das gesamte Untersuchungsfeld:

„Dieses Ergebnis spricht für die eingangs formulierte Hypothese, daß die Logik kultureller Zweigeschlechtlichkeit den Schulalltag reiner Mädchenschulen weniger durchdringt. Die Mädchen erfahren offenbar eine Lebenspraxis, welche die größtmögliche Unterschiedlichkeit innerhalb einer ‚weiblichen‘ Geschlechtsidentität ermöglicht. Das Resultat solcher Erfahrungen deutet keinesfalls auf die so häufig gefürchtete Angleichung der Geschlechter, sondern bewirkt eine Verschiedenheit jenseits der Kategorie Geschlecht“ (Blastik, 1997, S. 121).

Trotz dieser positiven Einschätzung zeigt sich, dass sieben der befragten Mädchenschülerinnen aber nur zwei der Schülerinnen aus den koedukativen Schulen lieber auf eine geschlechtlich anders organisierte Schule wechseln würde. D. h. dass koedukative Schulen hier wie auch in anderen Untersuchungen größere Zustimmung von den Schülerinnen erfahren<sup>67</sup>. Blastik führt das auf den Status koedukativer Schulen als ‚normale Schulen‘ zurück, einen Einfluss kann ebenfalls das altersbedingt steigende Interesse an Jungen haben.

<sup>67</sup> Vgl. Herwartz-Emden, Schurt und Waburg (2007a) zur ausführlichen Darstellung von Studien, die Einstellungen zur (partiellen und vollständigen) Monoedukation untersuchen und zur kritischen Diskussionen der oberflächlichen Schlussfolgerung, dass die prinzipiell geschlechtshomogene Unterrichtung überproportional häufig von Kindern und Jugendlichen kategorisch abgelehnt wird.

Beim Vergleich der beiden bisher dargestellten deutschsprachigen Studien fallen Unterschiede auf: Die Untersuchung von Faulstich-Wieland und Horstkemper (1995) belegte eher ambivalente Positionen gegenüber der Mädchenschule auch von den Mädchen, die selbst eine besuchten, während Blastik von positiven Effekten auf das Selbstbild berichtet. Ein Vergleich ist schwierig, weil unterschiedliche Aspekte untersucht wurden. Trotzdem stellt sich die Frage, ob die differierenden Ausrichtungen der Ergebnisse darauf zurück zu führen sind, dass durch Faulstich-Wieland und Horstkemper während der Erhebung die Mädchenschule explizit thematisiert wurde und diese in den Erzählaufforderungen rückwärtsgewandt erscheinen (siehe oben), von Blastik dagegen der Schulkontext in der Schreibaufforderung gar nicht, sondern erst im Fragebogen angesprochen wurde. Mit Blastik (1997, S. 58, die sich auf Haug [1990] bezieht) ist in diesem Zusammenhang davon auszugehen, dass Fragen so zu stellen sind,

„daß die zu ihr geschriebenen Geschichten ideologiekritische Erkenntnisse ermöglichen, denn jede Frage liefert bereits eine erste Antwort auf die vermuteten Zusammenhänge. Fragestellungen, die ohne Theoriearbeit quasi ‚auf der Straße herum liegen‘ besitzen selbst die Festigkeit von kollektiven Vorurteilen und verhindern eher Entdeckungen, als daß sie sie ermöglichen“.

*Buchen (2004)* sowie *Buchen und Straub (2006)* berichten im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse einer umfangreichen qualitativen Untersuchung zum Thema ‚PC/Internet-erfahrungen und Habitusformen Jugendlicher unterschiedlicher Schulformen‘ über eine Gruppendiskussion, die in einer katholischen Mädchenrealschule mit Schülerinnen einer neunten Klasse durchgeführt worden war. Wie bereits angesprochen unterscheidet sich das Projekt sowohl von den bislang dargestellten internationalen wie deutschsprachigen Studien, da es nicht primär auf die Untersuchung von Mädchenschulen ausgerichtet war. Die Studienergebnisse werden trotzdem dargestellt, da sie mittels dokumentarischer Methode gewonnen wurden und der der Methode inhärente Vergleich mit Gruppen anderer Schul(organisations)formen über die Mediennutzung hinaus gehende Schlüsse auf Geschlechts- und Bildungsmilieutypik sowie schulspezifische Erfahrungsräume zulässt.

Auf der inhaltlichen Ebene stellten die Mädchen sich in der Studie als kompetente Nutzerinnen Neuer Medien dar, die sie im Gegensatz zu vorangegangenen Jahren nicht mehr zum Spielen (Praxis der Kindheit) sondern für (schulische) Recherchen und Belange (z. B. Textverarbeitung) nutzten. Hier dokumentiert sich die Konstruktion eines Erwachsenen-Habitus. Dieser wird gleichzeitig im Aufzeigen einer weiteren Entwicklung deutlich: So sprachen die Mädchen in einer Passage über das gemeinsame Nutzen von Computern mit Jungen und thematisierten dabei auch geschlechtshomogenen Unterricht (dieser wurde während der Erhebung ähnlich wie in der Studie von Blastik [1997] nicht explizit angesprochen). In diesem Teil der Diskussion (vgl. Buchen, 2004, S. 69ff.) verwiesen die Mädchen auf Verhaltensmuster von Jungen, die am Stereotyp des technikbegeisterten, spielbesessenen männlichen Computer-Nutzers orientiert sind; dieses Bild beinhaltet die Abwertung von Weiblichkeit und einen auf Mädchen ausgeübten Druck nach Selbstbehauptung (sie müssen beweisen, dass sie den PC kompetent nutzen können). Vor diesem Hintergrund plädierte eine Schülerin (plausibel) für monoedukativen Unterricht, da dieser weiter gefasste Entwicklungs- und Entfaltungspotentiale biete. Allerdings bleibt diese Ansicht nicht unwidersprochen, einer anderen Schülerin würde die Anwesenheit von Jungen nichts ausmachen (im vermeintlichen Gegensatz zu den ersten Jahren in der Mädchen-



schule) – hierbei handelt es sich laut Buchen (2004) um einen relativ emotionslosen Verweis auf die Mädchenschule, der beinhaltet, dass das Mädchen mit der schulischen Situation nicht unzufrieden war. Diese und die folgenden Aussage/n zeigen neben dem Verweis auf einen Entwicklungsprozess und das Erwachsenwerden (früher wurde die Abwesenheit von Jungen begrüßt, jetzt nicht mehr), dass die Mädchen einerseits zwar Stereotype für die Beschreibung von Jungen und Mädchen nutzten. Andererseits meinten sie aber, Jungen Paroli bieten zu können bzw. größere Computerkompetenz zu besitzen als bestimmte Jungen, die sie kennen.

Die Konzentration auf den Geschlechteraspekt offenbart zusammengefasst, dass die Mädchen zum einen Differenzen zwischen Jungen und Mädchen betonten, wobei sie sich ebenfalls des Erwachsenen-Habitus bedienten, um sich von den ‚spielenden Jungen‘ abzugrenzen. Zum anderen wurde der Differenzannahme aber auch widersprochen. Ein „Denken in Essentialismen“ (Buchen, 2004, S. 78) ist Buchen zufolge brüchig geworden<sup>68</sup>. Diese Schlussfolgerung ist sicherlich nicht auf die Schülerinnen der untersuchten Mädchenrealschule beschränkt, dennoch zeigen sich relevante Unterschiede zu anderen Realschuldiskussionen des Samples und Gemeinsamkeiten mit Gymnasialgruppen. Andere Realschülerinnen gleichen Alters gaben sehr wohl an, wie Jungen den Computer zur Freizeitgestaltung zu nutzen, während Gymnasiastinnen eher den nützlichen Aspekt betonten (Buchen & Straub, 2006). Erwachsenenhabitus (und damit die zweckrationale Nutzung des PCs) sowie Leistungsorientierung der Mädchenrealschülerinnen sind auf den besonderen Status der Schule zurück zu führen. Diese wird überwiegend von Töchtern aus der Mittelschicht besucht, sie hat einen sehr guten Ruf und enge Kontakte zu einem Gymnasium, die den relativ leichten Übergang der Realschülerinnen zum Gymnasium bei guten Leistungen ermöglichen.

„Es liegt die Vermutung nahe, dass insbesondere jene Herkunftsfamilien für ihre Töchter eine katholische Mädchenrealschule wählen, die mit der Schule Aufstiegschancen verbinden. Geschlechtshomogener Unterricht [...] bietet sich als Ausgangsbasis für den Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses an“ (Buchen, 2004, S. 73).

Wenngleich in der vorliegenden qualitativen Untersuchung nicht die besonderen Erfahrungen der Mädchenrealschülerinnen im Zentrum des Interesses standen, ermöglichte das methodische Vorgehen einen weitaus tieferen Einblick in die Erfahrungen der Schülerinnen von Mädchenschulen und ihre Verstrickung ins kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit als viele der bislang zitierten Studien.

---

<sup>68</sup> Die Analyse der Diskussion in Bezug auf die Nutzung Neuer Medien verdeutlichte, dass die Mädchen in ihrer Freizeit (gemeinsam mit Jungen) Computerspiele spielen. Das Spielen wurde als außergelenkt dargestellt, als von den Jungen initiiert und als notwendiges Übel bei der Kontaktpflege. Buchen (2004, S. 78) geht davon aus, dass „die Mediennutzungsbereiche bei weitem nicht so vergeschlechtlicht sind, wie dies durch reifizierende Untersuchungsergebnisse suggeriert wird. Der Diskurs zeigt [...] eine motivationale Geschlechterdifferenz im Nutzungsbereich Computerspiele, nicht jedoch die Exklusion der Mädchen aus diesem Bereich“. Gleiches wird für Jungen in Bezug auf Chatterfahrungen heraus gearbeitet, Jungen geben an, Chattern nicht zu frequentieren, tun dies aber. D. h. nicht in der faktischen Nutzung des PCs, sondern in der unterschiedlichen Bewertung dieser ist eine Geschlechterdifferenz anzunehmen (Buchen, 2004).

### **Komplett geschlechtersegregierte Unterrichtung in prinzipiell koedukativ organisierten Schulen**

Im Folgenden wird eine Studie dargestellt, die sich auf prinzipiell geschlechtshomogenen Unterricht in eigentlich koedukativ organisierten Schulen bezieht. Die Schüler/innen dieser Schulen lernen im selben Gebäude und werden von den gleichen Lehrkräften unterrichtet. Berücksichtigt wird diese Art der Schulorganisation, da ein derartiger Unterricht gegenwärtig in den USA (vgl. NASSPE, 2006) und in England (vgl. Kampshoff, 2006) zunehmend praktiziert wird und sich in diesen Ländern immer größerer Beliebtheit erfreut. In Bezug auf die Kategorie Geschlecht und deren Relevanz könnten sich bei dieser Art Schulen andere kulturelle Realitäten zeigen als in Mädchenschulen, da sich in ihnen Schülerinnen und Schüler in den Pausen, vor Beginn oder nach Beendigung des Unterrichts begegnen und demzufolge die Separation im Klassenzimmer möglicherweise immer aufs Neue betont wird.

*Datnow und Mitarbeiter/innen* berichten über Ergebnisse ihrer drei Jahre andauernden Untersuchung, die sie an in Kalifornien gegründeten Single Gender Academies durchführten (Datnow, Hubbard & Conchas, 2001; Datnow, Hubbard & Woody, 2001; Woody, 2002)<sup>69</sup>. Die Schulen waren eingerichtet worden, weil die kalifornische Regierung 1997 finanzielle Mittel für ein Pilotprogramm zur Gründung und Etablierung öffentlicher monoedukativer Schulen zur Verfügung gestellt hatte. Im Rahmen dieses Programms entstanden in sechs Regierungsbezirken je eine Mädchen- und eine Jungenakademie (High Schools bzw. Middle Schools), beide waren jeweils auf dem gleichen Schulcampus angesiedelt. Nach zwei Jahren wurde die Förderung eingestellt und die meisten Schulen wurden wieder geschlossen. Die Fallstudien von Datnow und Mitarbeiter(inne)n stützen sich auf eine umfangreiche Sammlung qualitativer Daten. Insgesamt wurden alle zwölf Schulen während der drei Schuljahre von 1997-2000 von zwei bis drei Wissenschaftlerinnen für jeweils zwei bis drei Tage besucht; die Forschungsvisiten wurden im dritten Jahr auch nach der Schließung bestimmter Akademien fortgesetzt, um die Erfahrungen bei der Umwandlung zu erneut koedukativer Unterrichtung zu erforschen. Bei den Besuchen führten die Wissenschaftler/innen in ausgewählten Schulstunden Unterrichtsbeobachtungen, mehr als 300 halbstrukturierte Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften, Lokalpolitiker(inne)n, Eltern und Schüler(inne)n sowie focus-group-discussions in geschlechtshomogenen Gruppen durch.

Die Auswertungen der Schüler(innen)angaben zeigen, dass die Schule zum Großteil aufgrund der Initiative der Eltern (vor allem der Mutter) besucht wurde. Ausschlaggebend für die Wahl waren die gute Ausstattung der Schule, die Antizipation einer störungsfreien Atmosphäre sowie einer Steigerung des Wohlbefindens von Mädchen. Nur selten wurde gesagt, dass die Schule aufgrund der monoedukativen Unterrichtung gewählt worden war. Bei Mädchen zeigten sich unterschiedliche Aspekte in der Bewertung der Monoedukation: Zum einen begrüßten sie die Abwesenheit von Jungen und eine damit einher gehende störungsfreie Lernatmosphäre aufgrund der Entlastung vom Geärgert-Werden durch Jun-

---

<sup>69</sup> Auch Herr und Arms (2002 & 2004) untersuchten eine amerikanische Single Gender Academy ethnographisch. Explizite Aussagen zu den mit Schüler(inne)n durchgeführten Interviews wurden in den vorliegenden Beiträgen jedoch nicht gemacht und meines Wissens auch an anderer Stelle nicht veröffentlicht.

gen, von sexueller Belästigung durch diese und Anstrengungen, die Aufmerksamkeit des anderen Geschlechtes zu erregen. Zum zweiten vermissten sie Jungen und deren ‚auflockernde‘ Gegenwart (z. B. ihren Humor). Drittens kritisierten die Schülerinnen an den von ihnen besuchten geschlechterhomogenen Klassen, ein z. T. sehr geräuschvolles Auftreten bestimmter Mädchen (die Autorinnen sprechen hier von einer Übernahme der ‚Jungenrolle‘) und größere Konkurrenz um Popularität. Viertens gingen sie davon aus, dass reduzierte Klassengröße und verstärkte Aufmerksamkeit der Lehrpersonen einen größeren Einfluss auf die Lernerfahrungen hatten als die geschlechterseparierte Unterrichtung. Bei Begegnungen mit peers, die keine Single Gender Academy besuchten, wurden die Jugendlichen mit Vorurteilen konfrontiert, z. B. mit der Vermutung, sie seien homosexuell. In Bezug auf Konstruktionen von Geschlecht wies vor allem Woody (2002) nach, dass Mädchen größere Freiheiten und ein breiteres Spektrum zur Darstellung und Inszenierung von Weiblichkeit zur Verfügung stand, während Jungen enger an die Normen traditioneller Männlichkeit gebunden blieben.

Zusammengefasst kann von einer temporären Lösung einiger Probleme koedukativen Unterrichts gesprochen werden, allerdings hatten die Strukturen der Akademien, vor allem die separate Unterrichtung auf je einem Campus und stetige Vergleiche der Jungen- und Mädchenklassen durch Lehrkräfte, in denen die Mädchen als ‚gut‘ bzw. ‚artig‘ und die Jungen als ‚böse‘ bzw. ‚ungezogen‘ dargestellt wurden, zur Folge, dass die Schüler/innen sich und andere verstärkt unter dem Geschlechteraspekt und die Gruppen von Jungen und Mädchen als different, aber in sich eher einheitlich wahrnahmen. Geschlecht als Kategorie erfuhr einen Bedeutungszuwachs. Die Autor(inn)en schlussfolgern, dass Single Gender Academies gleichzeitig zu größerer Geschlechtergerechtigkeit, stärkerer Konzentration auf Lerninhalte und zur Perpetuierung von stereotypen Eigenschaften führen können. Abschließend stellen sie die Gründung von eingeschlechtlichen Schulen in Frage, wenn sie – wie in den untersuchten Einrichtungen – ohne adäquate konzeptionelle Grundlage und ohne inhaltliche Unterstützung durch Bildungspolitiker/innen durchgeführt wird<sup>70</sup>.

### Partielle Monoedukation internationale Untersuchungen

Wieder anders als in Mädchenschulen und in Single Gender Academies stellt sich die Situation bei partieller Monoedukation dar. Auch diesbezüglich liegen Untersuchungen vor, in denen Schülerinnen und Schüler zu ihren Erfahrungen und Einstellung mit monoedukativem Unterricht befragt wurden. Zunächst präsentiere ich in diesem Punkt internationale, in einem zweiten Schritt deutschsprachige Studien

*Gillibrand, Robinson, Brawn und Osborn (1999)* führten eine dreijährige Längsschnittuntersuchung an einer koedukativen **britischen** Schule durch. Hier wurden 58 Mädchen je nach eigenem Wunsch in monoedukativen (51) oder koedukativen (7) Physikkursen un-

<sup>70</sup> Zu berücksichtigen ist in Bezug auf die Einschätzung der Ergebnisse dieser Studie, dass für die meisten Beteiligten die Einrichtung von geschlechtersegregierten Schulen und deren Potentiale nachrangig waren, die Gründung der Schulen erfolgte vor allem aufgrund der finanziellen staatlichen Zuwendungen, die vorrangig dazu genutzt wurden, ‚Problemschüler/innen‘ zu unterstützen und die Ausstattung der Schulen zu verbessern. Dies zeigte sich nicht nur in den Interviews mit allen Beteiligten, sondern auch in der Tatsache, dass die meisten Einrichtungen wieder geschlossen wurden bzw. zur koedukativen Unterrichtung zurück kehrten, nachdem die staatliche Unterstützung für das Projekt gestrichen worden war.

terrichtet<sup>71</sup>. Es wurden u. a. qualitative Daten erhoben (teilstrukturierte Einzel- und Gruppeninterviews, Beobachtungen). Die Wissenschaftler/innen führten die Interviews zu Beginn und zum Ende des Physikkurses durch. Die Mädchen, die sich für einen gemischten Kurs entschieden hatten, sagten in den Interviews, sie empfänden die Separation als unnötig, Jungen würden ihnen im Unterricht helfen und dass es herabsetzend wäre anzunehmen, Mädchen würden in geschlechtsheterogenen Klassen nicht zurecht kommen. Die Schülerinnen des Mädchenkurses hatten sich für diesen entschieden, da sie annahmen, in ihm bessere Leistungen erbringen zu können. Sie gingen davon aus, vom störenden und ablenkenden Verhalten von Jungen entlastet zu werden, wollten mit Freundinnen zusammen sein und etwas Neues kennen lernen. Im zweiten Interview gaben dieselben Mädchen an, im monoedukativen Unterricht entspannter, freier, offener und mutiger sein zu können. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Schülerinnen sich großteils freiwillig für den monoedukativen Kurs entschieden hatten.

*Streitmatter (1998)* berichtet ebenfalls über eine nur auf das Fach Physik bezogene Einrichtung monoedukativer Klassen. Die Autorin führte in einer öffentlichen koedukativen Schule im Westen der **USA** eine ethnographische Untersuchung durch. Sie beobachtete eine (jeweils vom gleichen Lehrer unterrichtete) Mädchen- und eine gemischte Klasse eines Jahrgangs beim Physikunterricht<sup>72</sup> und interviewte zwölf Mädchen der Mädchenklasse zu Beginn und gegen Ende des Schuljahres. Die Mädchen sagten bei den Zweitinterviews, dass sie es anderen Schülerinnen empfehlen würden, monoedukativen Physikunterricht zu besuchen. Sie hatten es genossen, unter sich zu sein und keinen Druck zu verspüren, sich so zu verhalten, wie Jungen es von ihnen erwarten. Der Physikunterricht machte laut ihren Aussagen mehr Spaß und war einfacher als in gemischten Klassen, sie konnten den Anforderungen ohne Jungen besser und schneller gerecht werden, außerdem waren die Mädchen in stärkerem Ausmaß davon überzeugt, Physik als Fach bewältigen zu können. Das gesamte qualitative Material veranschaulicht, dass die monoedukativ unterrichteten Mädchen beträchtliche Vorteile in den Leistungen und in der Wahrnehmung als kompetente Lernende im naturwissenschaftlichen Unterricht aufwiesen. Zu beachten ist, dass die Schülerinnen selbst wählen konnten, ob sie eine monoedukativen oder koedukativen Kurs belegen; dies hatte möglicherweise Einfluss auf die positive Bewertung der Monoedukation.

Eine umfassendere Darstellung der Bewertung von monoedukativem Unterricht in koedukativen Schulen findet sich im von *Streitmatter (1999)* veröffentlichten Buch „For Girls Only: Making a Case for Single-Sex Schooling“. Neben der oben bereits beschriebenen Ethnographie des Physikunterrichts in einer High School, wurde der getrennte Mathematik- und/oder naturwissenschaftliche Unterricht an einer Middle School und einer High School berücksichtigt<sup>73</sup>. Die Schulen unterschieden sich deutlich in sozioökonomischem

---

<sup>71</sup> Einige Mädchen, die einen koedukativen Kurs besuchen wollten, konnten dies aus organisatorischen Gründen nicht tun.

<sup>72</sup> Die Beobachtungen wurden einmal pro Woche durchgeführt; *Streitmatter* fokussierte auf Klassenklima, Interaktionen zwischen Schüler(inne)n, Interaktionen zwischen Schüler(inne)n und Lehrer, pädagogische Strategien.

<sup>73</sup> Im Buch wird ebenfalls über eine private Mädchenschule berichtet. Diese tritt im Vergleich mit der Darstellung des geschlechtersegregierten Unterrichts in koedukativen Schulen allerdings in den Hintergrund. So wurden nur zwei Schülerinnen interviewt. Diese glaubten, sie würden von der Abwesenheit von Jungen profi-

Hintergrund der Klientel und der Art und Weise, wie die Kurse zustande gekommen waren. Zum Teil wurden sie auf Initiative von Schulleiter/innen zum anderen Teil von Lehrkräften implementiert. Teils durften die Mädchen zwischen koedukativen und monoedukativen Kursen wählen, teils wurden sie den Mädchenkursen zugewiesen. Streitmatter beobachtete den Unterricht und/oder interviewte Schülerinnen. Übergreifend und unabhängig von den Unterschieden zwischen Schulen und Schülerinnen nahmen die befragten Mädchen an, durch die Monoedukation bessere Leistungen zu erbringen. Sie verspürten ein größeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten. Jungen wurden als störend und unangenehm/lästig beschrieben und ihre Abwesenheit begrüßt, da die Mädchen sich stärker auf Lerninhalte konzentrieren könnten, nicht um die Aufmerksamkeit von Lehrkräften kämpfen müssten. Stattdessen erlebten sie gegenseitige Unterstützung in der Mädchengruppe, mussten sich auch für falsche Antworten nicht schämen und wurden so geschätzt, wie sie waren. In den Aussagen der Mädchen spiegeln sich die ebenfalls erhobenen Einschätzungen des Unterrichts durch die beteiligte Lehrkräfte in erstaunlichem Ausmaß wider. Diese hatten die Einführung des getrennten Unterrichts als bedeutsam und einzigartig wahrgenommen und glaubten, dass Mädchen in Mädchenklassen bessere Leistungen zeigten, dass das Klima positiver sei und die Mädchen eher sie selbst sein konnten<sup>74</sup>.

*Martino, Mills und Lingard (2005)* berichten über die Einführung getrenntgeschlechtlichen Unterrichts in einer koedukativen **australischen** Grundschule. Die zwischen 10 und 12 Jahre alten Schüler/innen wurden in den Klassen 6 und 7 in allen Fächern monoedukativ unterrichtet – der Terminus ‚partielle Monoedukation‘ bezieht sich in diesem Fall also eher auf die zeitliche Begrenzung der geschlechtshomogenen Unterrichtung und nicht wie in den oben beschriebenen Untersuchungen auf eine Trennung in bestimmten Fächern. Die Separation wurde eingeführt, um vor allem den Bildungsbedürfnissen der Jungen gerecht zu werden. Die Autoren befragten Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern zur schulischen Erfahrung und insbesondere zur single-sex Strategie. Jungen und Mädchen waren prinzipiell mit ihren monoedukativen Klassen zufrieden; Jungen vor allem, weil ihr Lehrer den Unterricht ‚männlichen Bedürfnissen‘ entsprechend gestaltete, wodurch traditionelle Geschlechterstereotype nicht in Frage gestellt, sondern verstärkt wurden. Mädchen schätzten den getrennten Unterricht, weil sie sich besser auf ihre Aufgaben konzentrieren und ihre Meinung äußern konnten. Letzteres ohne befürchten zu müssen, von Jungen ausgelacht zu werden. Allerdings meinten sie gleichzeitig, dass es mit Jungen lustiger wäre. In den Mädchenklassen gelang es der Lehrerin, die Mädchen hinsichtlich der einschränkenden Wirkungsweise bestimmter geschlechtsbezogener Verhaltensweisen zu sensibilisieren.

Die Autoren gehen davon aus, dass eine unreflektierte Einführung monoedukativen Unterrichts in ansonsten koedukativen Schulen als alleinige Strategie nicht notwendigerweise positive Folgen hat. Stattdessen haben das spezifischen Wissen von Lehrkräften, ihre

---

tieren, weil sie weniger auf ihr Aussehen achten müssten, weniger beim Lernen gestört und Lehrkräfte ihnen die gesamte Aufmerksamkeit widmen würden.

<sup>74</sup> Die Beobachtungen zeigten Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter der Mädchen, diejenigen aus der Middle School waren stark mit dem eigenen Aussehen beschäftigt, kicherten, flüsterten und schrieben sich während des Unterrichts Briefe. Die High School Schülerinnen waren ruhiger, gelassener, sie schminkten sich seltener im Unterricht und zeigten weniger Stimmungsschwankungen.

Annahmen zur Kategorie Geschlecht, zum Geschlechterverhältnis und die angewandten Lehrstrategien einen größeren Einfluss auf den Erfolg von monoedukativem Unterricht (vgl. auch Martino & Meyenn, 2002) – was die Fallbetrachtungen belegen.

Der Beitrag von *Warrington und Younger (2001)* reflektiert die Fallstudie einer **britischen** High School, in der seit ca. 30 Jahren Mädchen und Jungen in den Klassen 7-9 durchgängig und den Klassen 10 bis 11 in Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften getrennt unterrichtet werden. Die Autorin und der Autor befragten Eltern (Fragebogenuntersuchung), Schüler/innen (focus-group-interviews) und Lehrkräfte (Intensivinterviews) bezüglich ihrer Einstellungen zu getrennter Unterrichtung. Fokussierte Gruppeninterviews wurden in geschlechtshomogenen Gruppen mit jeweils drei freiwilligen Teilnehmer(inne)n durchgeführt, die miteinander befreundet waren. Der Auswertung lagen je sechs Diskussionen mit Neuntklässler(inne)n und Zehntklässler(inne)n zugrunde. Die Schüler/innen gaben an, dass sie die monoedukative Unterrichtung beim Wechsel vom Primarbereich zur weiterführenden Schule als nur einen Aspekt wahrgenommen haben, an den sie sich gewöhnen mussten. Zu Beginn wurde der getrenntgeschlechtliche Unterricht zwar als fremd und eigenartig erlebt, allerdings gewöhnten sich die Schüler/innen schnell daran. Als vorteilhaft wurde von Mädchen und Jungen aufgeführt, dass man sich bei getrennter Unterrichtung besser konzentrieren und ein stärkeres Selbstvertrauen entwickeln kann, das sich z. B. in häufigen Unterrichtsbeiträgen manifestierte. Wortmeldungen wurden, so die Befragten, erleichtert, da man sich nicht vor spöttischen Kommentaren des anderen Geschlechts fürchten musste. Außerdem berichteten die Befragten von besseren Noten, größeren Fortschritten beim Lernen und einem gestiegenen Wohlbefinden. Bei Konzentration auf die Aussagen der Mädchen zeigen sich weitere wahrgenommen Vorteile; die Schülerinnen sagen, dass die schulische Arbeit für sie an Bedeutung gewonnen hatte, sie stolzer auf ihre Resultate sein konnten und bessere Noten bekamen. Außerdem schätzen sie die Abwesenheit von Jungen, weil sie einfacher mit hormonalen Veränderungen klar kommen könnten (Menstruation). Einige Schülerinnen sprachen soziale Nachteile der single-sex Klassen an, sie empfanden diese als zu ruhig und weniger lustig und glaubten, Defizite in der Entwicklung sozialer Kompetenzen aufzuweisen. Als Vorteil gemeinsamer Unterrichtung wurde angesehen, dass Jungen Diskussionen durch unterschiedliche Meinungen und differierende Perspektiven bereichern.

Warrington und Younger fassen zusammen: Jugendliche waren der Auffassung, dass die Vorteile größer sind als die eventuell auftretenden Nachteile im sozialen Bereich, dies galt ebenfalls für Eltern. Die Lehrenden waren zwar davon überzeugt, dass die Mädchen von der getrennten Unterrichtung profitieren, glaubten jedoch, Jungen hätten weniger bzw. keine Vorteile dadurch. Die Autorin und der Autor verweisen darauf, dass die in ihrer Studie nachgewiesene große Zustimmung zur Monoedukation der Schüler/innen sich deutlich von in anderen Untersuchungen berichteten Resultaten unterscheidet (vorherrschend war in diesen die Zustimmung zur Koedukation). Dies wird in Verbindung gebracht mit der Tatsache, dass in der untersuchten Schule im Gegensatz zu anderen Schulen, die getrennte Unterrichtung in den meisten Fächern eine lange Tradition hatte, unangefochten und ein integraler Bestandteil des Schulethos war.

### Partielle Monoedukation – deutschsprachige Untersuchungen

Die beiden im Folgenden besprochenen deutschsprachigen Untersuchungen (Liebsch & Mansfeld, 2002; Faulstich-Wieland, 2004b & d) unterscheiden sich von den internationalen in der Anlage der Intervention. Es wird jeweils die Einrichtung einer Mädchenklasse an ansonsten koedukativen Gymnasien wissenschaftlich begleitet. Die Schülerinnen dieser Klassen wurden über mehrere Jahre hinweg in allen Unterrichtsfächern monoedukativ unterrichtet, die Unterrichtung war jedoch zeitlich begrenzt ca. bis zum Eintritt in die Abiturstufe. Die Einrichtung der Mädchenklassen wurde jeweils von den Schülerinnen eher negativ beurteilt, was m. E. zumindest teilweise darauf zurück zu führen ist, dass die Einrichtung der Mädchenklasse in den Schulen keine Tradition hatte (im Gegensatz zu der von Warrington und Younger [2001] untersuchten Schule) und die Klassen des Weiteren in ihrem Jahrgang und in ihrer Schule die jeweils einzigen monoedukativ organisierten waren (bei Warrington und Younger [ebd.] und Martino, Mills und Lingard [2005] erfolgte der monoedukative Unterricht jeweils im gesamten Jahrgang) und somit deutlich als ‚Abweichung‘ wahrgenommen wurden bzw. sich selbst als solche wahrnahmen.

In einer qualitativen Studie untersuchten *Liebsch und Mansfeld (2002)* die Auswirkungen der Einrichtung einer Mädchenklasse an einem koedukativen hessischen Gymnasium. Die Mädchenklasse wurde zum 7. Schuljahr ohne vorbereitende Maßnahmen, ohne Konsens über Zielvorstellungen sowie zum Teil ohne Information der unterrichtenden Lehrkräfte, Schülerinnen und Eltern eingerichtet; dies geschah zudem aus kaum nachzuvollziehenden schulorganisatorischen Gründen und stellte sich insbesondere für die Mädchen selbst als äußerst problematisch dar. Liebsch und Mansfeld führten jeweils eine Diskussion mit Schülerinnen und Lehrkräften der Klasse sowie Eltern der Mädchen durch. Die Mädchen besuchten zum Zeitpunkt der Datenerhebung die neunte Klasse und das Schuljahr neigte sich dem Ende entgegen. Das Material werteten die Autorinnen mittels rekonstruktiver und hermeneutischer Verfahren aus. Die Diskussion mit den Schülerinnen verdeutlicht, dass diese zu Beginn der Intervention mit der Monoedukation zufrieden waren, sich dies aber drastisch geändert hatte. Zum Zeitpunkt der Diskussion war der Umgang der Mädchen miteinander durch Konflikte und Spannungen zwischen den Schülerinnen gekennzeichnet, die sich in einer Aufspaltung in Gruppen und dem Auseinanderbrechen der Klassengemeinschaft manifestierten, die Mädchenklasse wurde abgelehnt. Diese Veränderung wurde teilweise bedauert. Die Analyse der Diskussionen mit allen drei Gruppen zeigte, dass die Veränderung mit einem Lehrer(innen)wechsel zusammen hingen. Zunächst wurde die Mädchenklasse von motivierten Lehrerinnen unterrichtet, die die Mädchen herausforderten, vom positiven Effekt der Monoedukation überzeugt waren und dies den Schülerinnen auch vermittelten. Nach dem Austausch bestimmter Lehrkräfte vermittelte man den Mädchen zwiespältige Botschaften: Zum einen sollten sie beweisen, dass Monoedukation zu besonderen Leistungen führt, zum anderen durften aufgrund des modernen Gleichheitsdiskurses nicht überdurchschnittliche Leistungen erbracht werden. Immer häufiger wurden die Schülerinnen von Lehrpersonen unterrichtet, die nicht von den Vorteilen der Monoedukation überzeugt waren; in diesen Unterrichtsstunden, in den Pausen und auch im außerschulischen Bereich wurde der ‚weibliche Raum‘ „durch manche Lehrer und andere Schülerinnen und Schüler [sowie Eltern; W.W.] entwertet und kann

deshalb kaum positiv besetzt werden“ (ebd., S. 181)<sup>75</sup>. Vor dem Hintergrund dieser problematischen Situation, der Konfrontation mit Vorurteilen, dem ständigen Vergleich mit anderen Klassen durch bestimmte Lehrkräfte und der damit einhergehenden Betonung der Kategorie Geschlecht und der Erfahrung von ‚Anormalität‘ ist es nicht verwunderlich, dass die Mädchen die in der Klasse auftretenden Konflikte im Umgang miteinander einzig auf die getrenntgeschlechtliche Unterrichtung zurückführten. Sie nahmen an, Jungen würden die bestehenden Probleme lösen können, sie würden also in einer koedukativen Klasse eine bessere Klassengemeinschaft erleben.

Zusammenfassend konstatieren Liebsch und Mansfeld (ebd., S. 199), dass die Einrichtung einer Mädchenklasse eine bewusste Klassifizierung nach Geschlecht darstellt, die die Frage nach Differenzen zwischen Jungen und Mädchen aufwirft, da „der Unterschied nicht alltäglich erfahren wird, spielen Stereotypen, Fantasien und normative Erwartungen eine viel offensichtlichere Rolle als in koedukativen Schulklassen“. Die Diskussion zeigte jedoch auch, und das sollte nicht vergessen werden, dass die Mädchenklasse den Mädchen die Möglichkeit bot, über Sexualität relativ geschützt zu sprechen und sich im Unterricht auszuprobieren, ohne dabei ausgelacht zu werden – und das auch in der erlebten Krisensituation zum Zeitpunkt der Datenerhebung. Die Autorinnen empfehlen für die Einrichtung von Mädchenklassen das zeitweilige Zurückstellen der Gleichheitsannahmen zugunsten einer systematischen Mädchenförderung als Elitenbildung, außerdem sollte monoedukativer Unterricht in koedukativen Schulen u. a. in der Vorbereitungsphase aber auch während der Implementierung stetig reflektiert, seine Vorteile aufgezeigt und thematisch relevante Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer angeboten werden.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Einrichtung einer Mädchenklasse an einem österreichischen koedukativen Gymnasium erhob *Faulstich-Wieland (2004b & d)* u. a. die Bewertung und Wahrnehmung der geschlechtshomogenen Klasse durch die Schüler/innen, indem sie Interviews durchführte und in Befragungen zu Beginn und zum Ende des Schuljahres verschiedene vorgegebene Satzanfänge ergänzen ließ (bspw. „Am besten gefällt mir zur Zeit...“). Die Satzanfänge waren ohne Bezugnahme auf Geschlecht und Geschlechtertrennung formuliert worden, um diese nicht bereits durch die Fragen bedeutsam zu machen und Reifizierungstendenzen zu vermeiden. Die Antworten wurden codiert, kategorisiert und ausgewertet. Befragt wurde der komplette 7. Jahrgang des Gymnasiums, dieser bestand aus einer Mädchenklasse, einer Klasse mit Mädchendominanz und einer weiteren mit ausgeglichenem Geschlechterproporz. Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurde in allen Gruppen am häufigsten vom Leistungsdruck und der Angst, den Anforderungen nicht gerecht werden zu können, gesprochen. In der ersten Erhebung, die kurz nach Implementation der segregierten Lerngruppe stattfand, nahmen in der Mädchenklasse 20 von 22 Mädchen Bezug auf das Thema ‚Geschlecht‘. Diese Aussagen wurden bei acht Schülerinnen einer positiven, bei einem Mädchen einer ambivalenten und bei elf Schülerinnen einer ablehnenden Haltung zugeordnet. In der Klasse mit Mädchendominanz nahmen acht der 23 befragten Jugendlichen Bezug auf Geschlecht, in der ausgewogen-koedukativen zwei von zwölf. Im Zuge der zweiten Befra-

---

<sup>75</sup> Zwar befürwortete ein Teil der Eltern die Einrichtung der Mädchenklasse, ein anderer Teil ging jedoch von Nachteilen im Sozialverhalten aus.



gung gegen Ende des Schuljahres äußerten sich 14 von 27 Schülerinnen der Mädchenklasse explizit in Bezug auf die getrennte Unterrichtung – vier waren positiv, drei ambivalent und sieben negativ eingestellt. Vier Mädchen und drei Jungen der mädchendominierten Klasse thematisierten Geschlecht, in der Klasse mit ausgewogenem Jungen-Mädchenanteil tat dies lediglich eine Schülerin.

Die interviewten Schülerinnen der Mädchenklasse begrüßten die Abwesenheit von abwertenden Kommentaren durch Jungen, die Möglichkeit, über ‚Frauthemen‘ sprechen zu können sowie die Entlastung vom ‚Sich-Schön-Machen‘ für Jungen. Auf der anderen Seite befürchteten sie soziale Nachteile beim Umgang mit Jungen, fanden die Klasse ohne Jungen langweilig und lehnten außerdem den wahrgenommenen Status als ‚Versuchskaninchen‘ sowie die Erfahrung, nicht ‚normal‘ behandelt zu werden, ab. Einige Mädchen sprachen von einer guten Klassengemeinschaft, andere von einer schlechten – beide Gruppen führen ihre Einschätzung auf die Monoedukation zurück.

Faulstich-Wieland sieht die Ergebnisse als Beleg dafür an, dass in der Mädchenklasse die Geschlechterzusammensetzung „zentrales Thema ist“ und „die Schülerinnen in wenige Befürworterinnen und eine größere Anzahl von Gegnerinnen“ (2004b, S. 246) aufspalte. Folglich ließe sich die Annahme, dass mit der Abwesenheit gegengeschlechtlicher peers eine Entdramatisierung von Geschlecht verbunden ist, nicht nachweisen – vielmehr komme es eher zu seiner Dramatisierung, die sich auch darin zeigte, dass „grundlegende Differenzen zwischen den Geschlechtern als selbstverständlich akzeptiert [wurden]“ (2004b, S. 48). Allerdings nahmen nach einem knappen Jahr Monoedukation bedeutend weniger Mädchen der Mädchenklasse Bezug auf Geschlecht als während der ersten Befragung, was eben doch auf eine Entdramatisierung zumindest bei einem Teil der Klasse hindeutet und darauf schließen lässt, dass sich positive Effekte erst langfristig etablieren müssen. Laut Faulstich-Wieland (2004d) kann die partielle Ablehnung nicht wie von Liebsch und Mansfeld (2002) in Bezug auf die eigene Untersuchung vorschlagen, auf Ablehnung und Stigmatisierung durch Lehrkräfte zurück geführt werden, da die Einrichtung der Mädchenklasse im österreichischen Gymnasium von Schulleitung und einigen Lehrkräften in einem positiven Licht gesehen wurde. Stattdessen zweifelt sie an, dass die Einrichtung einer Mädchenklasse ein geeignetes Instrument zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit sein kann. Einschränkend gibt Faulstich-Wieland (2004b) aber auch zu bedenken, dass andere schulische Belange bedeutsamer werden können als Geschlecht, etwa der Leistungsdruck.

### **2.3 Zwischenfazit: Die Relevanz der Kategorie Geschlecht in Schülerinnenaussagen zu Vor- und Nachteilen von Monoedukation**

Die dargestellten *quantitativen Studien* (vgl. 2.2.2) geben Hinweise darauf, dass unterschiedliche sowie äquivalente Prozesse der Konstruktion von Geschlecht, des doing gender in monoedukativen und koedukativen Schulen stattfinden. Diese Aussage bezieht sich allerdings eher auf eine ‚Ergebnisebene‘, denn es bleibt nur zu konstatieren, dass die untersuchten Schülerinnen sich in geschlechtstypisierten Selbstbeschreibungen unterschei-

den, ihre Einstellungen zu Geschlechtsrollen jedoch ähnlich sind. Die *Qualitativen Untersuchungen* ermöglichen es dagegen, Prozesse der Konstruktion von Weiblichkeiten und Geschlechterdifferenzen anhand der Schülerinnenaussagen zu rekonstruieren bzw. liefern sie Dokumente der zwar alltäglichen aber doch besonderen doing-gender-Prozesse (im Kontext der Datenerhebung). Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass die vorliegenden Arbeiten die rekonstruktiver Forschung inhärenten Potentiale oft nicht ausschöpfen. Stattdessen beinhaltet die Ergebnisdarstellung einiger Studien z. T. nur eine Aneinanderreihung der Aussagen von Mädchenschulschülerinnen zu ihrem Erleben bzw. deren Zuordnung zu unterschiedlichen Kategorien.

Im Zusammenhang mit der Konstruktion von Geschlecht werden in den besprochenen Studien zur Schülerinnenperspektive, unabhängig davon ob die Monoedukation in gesamten Schulen oder nur in speziellen Klassen realisiert wird, die folgenden lernbezogenen und sozialen *Vorteile der getrennten Unterrichtung* aufgeführt:

- Viele Aussagen beziehen sich auf die hohen leistungsbezogenen Standards und den Fokus auf Bildungs- und Karriereaspekte in monoedukativen Lernumgebungen.
- Die Mädchen sprechen von einer störungs- und ablenkungsfreien Atmosphäre ohne Jungen und sagen, dass sie sich besser auf Lerninhalte konzentrieren können, aktiver mitarbeiten und ein (auf den Unterricht bezogenes) größeres Selbstvertrauen entwickeln. Dies gilt insbesondere für Fächer und Kompetenzen aus dem MINT-Bereich.
- Schülerinnen erleben eine Entlastung von der Konkurrenz mit Jungen und glauben, diesen in den MINT-Fächern ebenbürtig zu sein.
- Größtenteils wird die Mädchengemeinschaft positiv evaluiert; die Schülerinnen beschreiben ein starkes Gemeinschaftsgefühl sowie gegenseitige Unterstützung und sagen, dass sie in einer entspannten Atmosphäre Spaß miteinander haben können.
- Ein weiterer Topos, der immer wieder auftaucht, betrifft die empfundene ‚Freiheit‘. Diese bezieht sich übergreifend auf die Annahme, im ‚weiblichen Raum‘ so sein zu können, wie frau wirklich ist. Die Mädchen sprechen in diesem Zusammenhang an, dass sie sich keine Gedanken um Jungen machen und sich nicht so verhalten müssen, wie Jungen es von ihnen erwarten. Auch ist es in monoedukativen Kontexten nicht nötig, auf das Aussehen zu achten. Insgesamt können sich die Mädchen ‚freier‘ äußern, ohne Sanktionen von Jungen erwarten zu müssen, insbesondere ‚Frauthemen‘ (bspw. Menstruation) können den Schülerinnen zufolge leichter besprochen werden.

Den positiven Aussagen stehen jedoch auch empfundene *Nachteile der Monoedukation* gegenüber:

- Z. T. vermissen die Mädchen eine lustige, auflockernde Komponente im Unterricht, die sie Jungen zuschreiben.

- Am schwerwiegendsten ist die Annahme, aufgrund der getrennten Unterrichtung Probleme im Umgang mit dem anderen Geschlecht zu entwickeln und schon allein bei der Kontaktabahnung im Hintertreffen zu sein.
- Des Weiteren wird auch davon gesprochen, dass es Konkurrenz unter den Mädchen gibt und Mädchen den Unterricht stören.
- Als belastend erleben die Schülerinnen die Konfrontation mit Vorurteilen, so unterstellen Außenstehende ihnen etwa Homosexualität.

*Vorteile koedukativer Lernumgebungen* werden vor allem in sozialen Aspekten gesehen:

- Besonders häufig wird gesagt, dass die gemeinsame Unterrichtung dem wirklichen Leben eher entspreche.
- Die Schülerinnen nehmen an, dass in koedukativen Kontexten der Umgang mit Jungen eingeübt werden kann,
- dass Jungen im Unterricht helfen und bestehende Probleme der Mädchengruppe lösen würden.
- Äußerungen von Jungen gelten als Bereicherung für den Unterricht.

Als *nachteilig an gemischten Kontexten* wird angesehen, dass

- Jungen den Unterricht dominieren – insbesondere in den MINT-Fächern.
- Mädchen schildern Probleme im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, haben in diesem Angst, sich zu äußern, und lehnen ihn stärker ab.
- Die Schülerinnen gehen von einer Bevorzugung der Jungen durch Lehrkräfte aus.
- Es wird gesagt, dass es in koedukativen Gruppen weniger Gemeinschaftssinn gibt und
- Mädchen in diesen einen starken Druck verspüren, sich für Jungen ‚schön zu machen‘ oder sich so zu verhalten, wie diese es von ihnen erwarten.

Die Aussagen zu Vor- und Nachteilen verweisen insgesamt auf ein eher ambivalentes Bild in Bezug auf die Bewertung von Monoedukation und Koedukation und damit zusammenhängende geschlechtsbezogene Annahmen. Es dokumentieren sich Differenzkonstruktionen zwischen Jungen und Mädchen – egal, ob davon gesprochen wird, dass der monoedukative Unterricht störungsfreier und stärker auf Lerninhalte fokussiert ist oder der koedukative als lustiger, aufregender und durch unterschiedliche Meinungen bereichert beschrieben wird. Offensichtlich ist es wichtig, Unterschiede zu machen, wobei die Inhalte variieren können. Nur äußerst selten finden sich in den dargestellten Untersuchungen Hinweise darauf, dass sich gemischt- und getrenntgeschlechtlicher Unterricht nicht voneinander unterscheiden. Die Differenzkonstruktionen beinhalten positive und negative Jungen- sowie Mädchenbilder, was auf widersprüchliche Tendenzen der Geschlechtersozialisation in monoedukativen Kontexten verweist.

Diese Ambivalenzen können wie im Punkt 2.1 dargestellt mit unterschiedlichen schulischen Konzeptionen, dem Einfluss des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit auf innerschulische Interaktionsprozesse und die geschlechtsbezogenen Selbst- und Fremdpositionierung der Schülerinnen sowie den Optionen zur Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht zusammen hängen. Einfluss üben ebenso an die Schulen gestellte Forderungen unterschiedlicher Interessensgruppen aus<sup>76</sup>, aufgrund derer Schülerinnen mit verwirrenden Geschlechtsrolleneinstellungen konfrontiert werden. Bspw. berichtet Mensinger (2001) über die folgenden konfligierenden Ansprüche: Einerseits wird die Monoedukation als Chance wahrgenommen, Mädchen gesondert zu fördern und zu stärken; andererseits werden der traditionelle Hintergrund, die Möglichkeit zur Etablierung ‚weiblicher Tugenden‘ und ein konservatives und beschützendes Umfeld an geschlechtshomogenen Einrichtungen wertgeschätzt. Die Schulleitungen und Träger befinden sich in einem Dilemma, da sie den traditionellen Ansprüchen gerecht werden wollen und gleichzeitig beweisen müssen, dass tatsächlich für Mädchen vorteilhafte Lernumgebungen bereitgestellt werden. Eine andersartige Antinomie belegt die Untersuchung von Lee, Marks und Byrd (1994), die sich auf Unterrichtsbeobachtungen in koedukativen und monoedukativen Schulen stützt. Die Autorinnen zeigen, dass Feminismus und Sexismus in Mädchenschulen teilweise parallel auftreten, so werden (vor allem durch Lehrkräfte) widersprüchliche Botschaften übermittelt (vgl. dazu ebenfalls Datnow, Hubbard & Woody, 2001). Widersprüche ergeben sich des Weiteren aus der (natürlich auch in koedukativen Schulen vorhandenen) ‚Zusatzaufgabe‘ von Mädchen, Vereinbarkeitsmodelle für Beruf und Familie zu entwickeln (Brody u. a., 1998), für die in Mädchenschulen ebenfalls häufig keine Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Auch Trägerschaft und vor allem Intentionen, das Ausmaß an Geschlechtersensibilität und die Schulkultur der einzelnen Schule nehmen Einfluss.

In einigen empirischen Untersuchungen finden sich Hinweise darauf, dass die Kategorie Geschlecht und Prozesse des *doing gender* in getrenntgeschlechtlichen Lerngruppen in den Hintergrund treten und bestimmte Aspekte, wie etwa eine Leistungsorientierung oder schulischer Stress (bspw. Faulstich-Wieland, 2004b; Gallagher, 2002), aber auch andere Differenzkonstruktionen, etwa die kulturelle und soziale Herkunft (Martino, Mills & Lingard, 2005), bedeutsamer werden können. Ferner ist zu berücksichtigen, dass das Erleben monoedukativen und koedukativen Unterrichts nicht per se abgelehnt oder befürwortet wird, sondern Lehrkräfte, Eltern und peers diese Einschätzung stark beeinflussen. Gleichzeitig gibt es viele Gemeinsamkeiten zwischen monoedukativem und koedukativem Unterricht: Schüler/innen wünschen sich übergreifend gute und kompetente Lehrkräfte, Unterstützung und ein positives Klassen- wie Schulklima. In zukünftigen empirischen Untersuchungen müssen Einflüsse der Lehrer- und Elternschaft, Intentionen der Einzelschule, peers etc. einbezogen und reflektiert werden.

---

<sup>76</sup> Die unterschiedlichen Ansprüche werden zwar hauptsächlich für die USA berichtet, sie sind unter Umständen und mit Einschränkungen aber zumindest auf private, konfessionell gebundene deutsche Mädchenschulen zu übertragen.

### 3 Konkretisierung der Forschungsinteressen aufgrund der theoretischen und empirischen Überlegungen

Vor dem Hintergrund des Überblicks über qualitative Studien zur Schülerinnenperspektive auf Mädchenschulen und -klassen sowie den länderübergreifenden Gemeinsamkeiten, gehe ich für meinen Forschungszusammenhang davon aus, **dass sich in den von uns durchgeführten Gruppendiskussionen die gleichen oder ähnliche Argumente für und gegen Mädchenschulen finden werden wie in den bislang vorliegenden Studien und dass sich in diesen ebenfalls ein ambivalentes Verhältnis zur Mädchenschule dokumentiert.** Wenn diese Annahmen den Ausgangspunkt bilden, so stellt sich die Frage, warum eine weitere Analyse der Schülerinnenperspektive zu Mädchenschule anhand qualitativen Materials durchgeführt wird.

- Dies ist nötig, weil die bereits vorhandenen Studien zumeist durch die bloße Auflistung der Argumente auf einer deskriptiven Ebene stehen bleiben und es somit zum Großteil nicht gelingt, die den Äußerungen zugrunde liegenden Erfahrungen zu rekonstruieren. Nur mit diesem – im Vergleich zu den bestehenden Studien – anders gelagerten Forschungsinteresse kann ein tieferes Verständnis der Entstehungsbedingungen herausgearbeitet werden und es kann geklärt werden, welche strukturellen Voraussetzungen und Zusammenhänge die vielfach benannten Argumente generieren.
- Die Auswertung mittels dokumentarischer Methode, wie ich sie durchführe, wird diese Forschungslücke schließen – und das nicht nur für den deutschsprachigen Raum. Auch für die internationale Mädchenschullandschaft sind begründete Hinweise abzuleiten, da, wie der Forschungsüberblick gezeigt hat, die Argumente pro und kontra Monoedukation große Übereinstimmungen aufweisen.
- Mit der Verbindung des oben benannten, durch empirisch-rekonstruktive Forschung getragenes Erkenntnisinteresses und der beschriebenen theoretischen Ausgangssituation, wird ein Beitrag zur geschlechtsbezogenen Schulforschung/schulischen Geschlechterforschung geleistet. Auch ergeben sich theoretische Anschlusspunkte für das Thema ‚Schule und Geschlecht‘ – insbesondere unter Berücksichtigung der Konstruktionsprozesse von Geschlecht von Schülerinnen.

In den theoretischen Ausführungen sowie einigen der dargestellten Untersuchungen wurde von der Ambivalenz der Schülerinnen gegenüber monoedukativen Kontexten ausgegangen und es wurden Anhaltspunkte für die Erklärung dieser mehrfach konstatierten Widersprüchlichkeit aufgeführt (siehe 2.3). Es ist ein **Ziel dieser Arbeit** zu eruieren, wie diese Ambivalenz sich in den kollektiven Orientierungen von Mädchenschulschülerinnen niederschlägt und welche Erfahrungen diesen zugrunde liegen. Vor allem muss herausgearbeitet werden, in welchem Zusammenhang die Ambivalenz mit den Geschlechtskonstruktionen der Schülerinnen steht. Diese Zielorientierung macht einen konsequent rekonstruktiven Beitrag notwendig (vgl. ausführlicher dazu Kapitel 4).

Des Weiteren wird in diesem Zusammenhang untersucht, auf welche Weise die Konstruktionsprozesse von weiblicher Jugendlichkeit verlaufen und inwiefern Differenzkonstruktionen qua Geschlecht positive oder auch negative Effekte für das Erleben von Kompetenz in der Schule mit sich bringen. In den Blick genommen werden muss in diesem Zusammenhang der Aspekt der Hierarchisierung von Geschlechterverhältnissen, der für die bereits mehrfach festgestellte Ambivalenz eine Ursachenerklärung bieten könnte. Ergeben sollten sich ebenfalls Anschlüsse zum Ausbau bzw. einer Etablierung einer Theorie ‚weiblicher Adoleszenz‘.

Ein weiteres Ziel der Studie ist es zu klären, inwieweit peers und Lehrende eine Rolle für die Konstruktion von Weiblichkeit spielen. Zuletzt wird gefragt, welche Verknüpfungen zwischen Geschlecht und anderen Strukturfaktoren wie kultureller und/oder sozialer Herkunft im Kontext von Mädchenschule bestehen.

Aus dem Forschungsstand, den formulierten theoretischen Ausgangspunkten und den angesprochenen Forschungsinteressen resultieren nun für die weitere Arbeit folgende forschungsleitende Hypothesen:

1. Die Kategorie Geschlecht wird im Mädchenschulkontext sowohl dramatisiert als auch entdramatisiert.
2. Die Orientierungen an Leistungen und schulischem Erfolg ist *das* (eventuell einzige) legitime Argument zur Rechtfertigung des Besuchs der Mädchenschule.
3. Die in Mädchenschulen auftretenden Differenzkonstruktionen verweisen auf ein hierarchisch ausgeprägtes Geschlechterverhältnis, in dem zumeist Jungen die dominante Position zugeschrieben wird.
4. Es existieren in Mädchenschulen Differenzkonstruktionen, die auf eine Überlegenheit des weiblichen Geschlechts schließen lassen und die mit dem Erleben der Kompetenz von Mädchen zusammenhängen.
5. Der Rekurs auf Jungen und Geschlechterdifferenzen dient der Konstruktion von jugendlich-weiblicher Normalität. Er ist notwendig, weil die Abwesenheit von Jungen im schulischen setting darauf verweist, dass etwas nicht ‚normal‘ ist (Stichwort: Heteronormativität).
6. Differenzziehungen zwischen Mädchen sind wesentliches Element der Geschlechtskonstruktionen von Schülerinnen aus Mädchenschulen. Gerade Mädchen aus koedukativen Schulen stellen negative oder positive Gegenhorizonte für Weiblichkeitskonstruktionen dar.
7. Neben der Geschlechtszugehörigkeit werden andere in der Schule relevante Zugehörigkeiten, wie die zur Gruppe der Jugendlichen oder Erwachsenen, der Schülerinnen, zu einer peer group oder zu einer Ethnie, einem spezifischen Milieu, ebenfalls aktualisiert/dramatisiert.
8. Die Konstruktion von (weiblicher) Jugendlichkeit bzw. eines Erwachsenenstatus geschieht durch die Abarbeitung an Lehrkräften.

Bevor ich den Hypothesen anhand meines empirischen Materials weiter nachgehe, stelle ich im folgenden Kapitel die von mir angewendeten Erhebungs- und Auswertungsverfahren vor, die den Grundstein für die angestrebte Rekonstruktion der kollektiven Orientierungen und Geschlechtskonstruktionen von Mädchenschülerinnen bilden.

## ***II Methodisches Vorgehen und methodologische Grundlagen***

### **4 Gruppendiskussionsverfahren, dokumentarische Methode der Interpretation und empirischer Konstruktivismus**

#### **4.1 Das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode**

Als adäquate Erhebungsmethode zur Exploration von kollektiven Orientierungen hat sich in der deutschsprachigen Jugend- und Geschlechterforschung die Durchführung von Gruppendiskussionen<sup>77</sup> etabliert (bspw. Bohnsack, 1989; Breitenbach, 2000; Fritzsche, 2003; Jösting, 2005; Meuser, 1998; Nohl, 2001)<sup>78</sup>. Kollektive Orientierungen sind Orientierungen, „durch die Menschen in einer Art und Weise miteinander verbunden sind, die es rechtfertigt, von (der Zugehörigkeit zu) einem Milieu, einer Generation, einem Geschlecht zu reden“ (Bohnsack, 2004, S. 11).

Das Kollektive zeigt sich Bohnsack zufolge dort, wo diejenigen, die einen gemeinsamen Erlebnishintergrund teilen (in der vorliegenden Untersuchung: das Lernen an einer Mädchenschule), „in ein darauf gerichtetes oder darauf aufbauendes kommunikatives Miteinander eintreten“ (Bohnsack, 1989, S. 21) – wenn sie also miteinander kommunizieren. In den Kommunikationen schlagen sich Gruppenmeinungen nieder, die sich bereits ausgebildet haben, sie werden in diesen ‚nur‘ aktualisiert (Bohnsack, 2000). Die Gruppenmeinungen sind mehr als die Summe von Einzelmeinungen – nämlich das Produkt kollektiver Interaktionen, sie werden in den Diskussionen arbeitsteilig artikuliert, wobei die einzelnen Sprecher/innen einander berichtigen, bestätigen, ergänzen. Teilweise entsteht beim Lesen eines Transkriptes der Eindruck, es würde nur eine Person sprechen, weil die Redebeiträge so gut zueinander passen (vgl. Bohnsack 1989, der sich auf Mangold [1960] bezieht).

Vor dem Hintergrund der methodologischen und methodischen Überlegungen Bohnsacks werden in meiner Untersuchung mit Hilfe der Gruppendiskussionen kollektive Orientierungen von Mädchengruppen und die Gemeinsamkeiten des Erlebens, auf denen die Orientierungen basieren, eruiert. Die Gruppendiskussionen wurden mit Mädchen aus jeweils einer Klasse durchgeführt – also in Gleichaltrigengruppen und damit dort, wo die kollekti-

---

<sup>77</sup> Zur Entwicklung des Gruppenexperiments und -diskussionsverfahrens in Deutschland bzw. von ‚focus groups‘ und ‚group discussions‘ im angelsächsischen Raum vgl. Bohnsack (2000 & 2002) sowie Loos und Schäffer (2001).

<sup>78</sup> Bohnsack und Schäffer (2001, S. 324) führen den Bedeutungszuwachs des Gruppendiskussionsverfahrens darauf zurück, dass mit dem Einsatz des Verfahrens die Erwartung verbunden wird, „interaktive und kollektive Phänomene in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Feldern adäquater als mit herkömmlichen – individualisierenden – Verfahren erfassen zu können. Dahinter steht oft die Einsicht, dass Sinn- und Bedeutungszuschreibungen [...] sowie Lebensorientierungen [...] sich primär sozial oder interaktiv konstituieren“.



ven Orientierungen entstehen und „am umfassendsten zur *Artikulation* gebracht [werden]“ (Bohnsack, 1995, S. 262; Hervorhebung im Original). Das Gruppendiskussionsverfahren bietet ein ideales Forum der Kommunikation für die Mädchen – selbst im schwierigen Umfeld der Schule. Die Erhebungsmethode ist ebenfalls für die der Erkundung der kollektiven Orientierungen von Schülerinnen aus monoedukativen Schulen und der Konstruktion von Geschlecht die geeignete Methode, denn Gruppen Gleichaltriger sind „der Ort jugendspezifischer Erfahrungsbildung und Selbstverortung [...] in bezug auf institutionelle Integration [...] wie auch in bezug auf die Adoleszenzentwicklung“ (Bohnsack, 1989, S. 11). Mit Breitenbach (2010) nehme ich an, dass rekonstruktive Verfahren im Allgemeinen (und die dokumentarische Methode im Besonderen) nahe liegende Verbindungen zur Geschlechterforschung aufweisen, da sie dazu anregen, das dem Anschein nach Selbstverständliche (Geschlecht) neu und als unbekannt zu beleuchten.

Die Durchführung der Diskussionen wurde von der Prämisse geleitet, ein möglichst selbstläufiges Gespräch der Mädchen untereinander anzuregen, in dem sie ihre eigenen Relevanzsysteme kommunikativ entfalten können. Der Diskurs der Gruppe sollte sich im Verlauf der Diskussion auf die Erlebniszentren einpendeln und die Gruppe somit ihre Themen selbst bestimmen. Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang von einer paradoxen Aufgabe der Diskussionsleiterin/des Diskussionsleiters, da von ihr/ihm ein Diskurs initiiert werden soll, ohne dass sie/er diesen dabei tiefgreifend strukturiert (2007). In Diskussionen finden sich zwei ineinander verschränkte Diskurse, zum einen jener der Forschungsadressat(inn)en untereinander und zum anderen jener zwischen Forscher(inne)n und Erforschten; wie beschrieben soll der erste im Verlauf der Diskussion in den Vordergrund treten (Bohnsack & Schäffer, 2001).

Um eine Diskussion dementsprechend zu gestalten, orientierten wir uns im DIAM-Projekt an den von Bohnsack formulierten reflexiven Prinzipien der Durchführung von Diskussionen (Bohnsack, 2002 & 2007; Loos & Schäffer, 2001):

- Bei Interventionen wird immer die gesamte Gruppe angesprochen.
- Die Fragen werden demonstrativ vage, unpräzise gestellt, Fragen aneinander gereiht und so Fremdheit und Unkenntnis der Forscher/innen demonstriert, dadurch wird den Teilnehmer(inne)n ermöglicht, für ihre Beiträge zu den eigenen Relevanzsetzungen passende thematische oder orientierungsbezogene Aspekte der Fragen auszuwählen.
- Die Diskussionsleitung greift nicht in die Verteilung der Redebeiträge ein.
- Detaillierte Darstellungen, möglichst in Form von Erzählungen und Beschreibungen, sollen generiert werden.
- Zunächst werden nur immanente Nachfragen gestellt, Fragen also, die sich auf bereits eingeführte Themen und dazu gehörende Aussagen der Teilnehmer/innen beziehen. Sie dienen der Wiederherstellung von Selbstläufigkeit, wenn die Diskussion ins Stocken gekommen ist.

- Exmanente Fragen, die neue für das Forschungsvorhaben jedoch relevante Themen initiieren, werden erst gestellt, wenn die Forscher/innen den Eindruck gewonnen haben, dass das immanente Potential der Gruppe erschöpft ist – dies ist der Fall, wenn in der Diskussion bereits sich dramaturgisch steigernde, besonders dichte Phasen vorgekommen sind und somit davon auszugehen ist, dass die zentralen Themen der Gruppe besprochen wurden. Die exmanenten Nachfragen werden vor Beginn der Diskussionen vorbereitet und fokussieren auf Bereiche, die theoretisch von Interesse sind und/oder die Vergleichbarkeit mit anderen Gruppen garantieren sollen.
- Abgeschlossen werden kann die Diskussion mit einer direktiven Phase (nun werden Widersprüche oder andere Auffälligkeiten angesprochen) und/oder mit der Frage an die Diskussionsteilnehmer/innen, ob etwas offen geblieben ist, sie sich zu bestimmten, bislang nicht angesprochenen Themenbereichen äußern wollen.

Alle beschriebenen Prinzipien (mit Ausnahme der exmanenten Nachfragen und direktiven Phase) sind darauf ausgerichtet, eine selbstläufige Diskussion zu initiieren, dies ist wichtig, „weil erst im Zusammenspiel der wechselseitigen Reaktionen der Beteiligten aufeinander der kollektive Sinngehalt sich konstituiert und in dieser Weise dann auch für den Forscher interpretativ zugänglich wird“ (Bohnsack, 2002, S. 315). Eine Standardisierung der Diskussionen erfolgt durch die Ausgangsfragestellung – diese ist Grundlage für die später erfolgende komparative Analyse (ebd.). Der in den von uns durchgeführten Diskussionen gewählte Erzählimpuls richtete sich auf das Erleben der Mädchen in ihrer (Mädchen)Schule ganz allgemein, den Unterricht, die Lehrkräfte aber auch das private Erleben der Mädchen. Eine Erzählaufforderung lautete z. B. *„Und wir wollen eben dass ihr, äh oder wir würden gerne dass ihr euch untereinander unterhaltet und alles erzählt was euch wichtig ist in, in Bezug auf die Schule, den Unterricht, die Lehrer, eure eure Freizeit alles Mögliche“* (Gruppe ‚Abgrenzung‘, S. 1/10-12).

## 4.2 Auswertung der Gruppendiskussionen: Dokumentarische Methode der Interpretation und empirischer Konstruktivismus

### 4.2.1 Dokumentarische Methode

Die Auswertung der Diskussionen erfolgte mit Hilfe der dokumentarischen Methode<sup>79</sup> (Bohnsack), die in Folge einer kritischen Auseinandersetzung mit Harold Garfinkel (1967) und der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964 & 1980) zu einem Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung entwickelt wurde, das forschungspraktisch sowie methodologisch fundiert ist (Nohl, 2006b)<sup>80</sup>. Der Orientierungsrahmen bzw. Habitus einer Gruppe ist zentraler Gegenstand dokumentarischer Interpretation (Bohnsack, 2007), es soll der Zugang zum handlungsleitenden, je milieuspezifischen Orientierungswissen er-

---

<sup>79</sup> Das Gruppendiskussionsverfahren und die dokumentarische Methode der Auswertung sind dem Bereich der rekonstruktiven Sozialforschung zuzuordnen (ausführlicher dazu Bohnsack, 2007).

<sup>80</sup> Zur detaillierten Aufarbeitung der wissenssoziologischen Grundlagen der dokumentarischen Methode vgl. bspw. Bohnsack (1997), Nentwig-Gesemann (1999), Nohl (2006b). Zur Abgrenzung von sozialwissenschaftlicher und objektiver Hermeneutik sowie phänomenologischer Sozialwissenschaft siehe Bohnsack (2003).

geschlossen werden (Nentwig-Gesemann & Bohnsack, 2005); bedeutsam sind hierfür folgende Annahmen:

„Diejenigen, die durch Gemeinsamkeiten der erlebnismäßigen Herstellung von Wirklichkeit, durch Gemeinsamkeiten des Erlebens miteinander verbunden sind, gehören zu demselben konjunktiven Erlebnisraum, zum selben Milieu. Gemeinsamkeiten des Erlebens sind in wesentlicher Hinsicht in Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte fundiert“ (Bohnsack, 2003, S. 562).

Grundlegend ist in diesem Zusammenhang die auf der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980) basierende Unterscheidung von reflexivem und atheoretischem Wissen. Atheoretisches Wissen ist handlungsleitend, jedoch den Befragten reflexiv nicht zugänglich bzw. können sie es nicht explizieren (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2001), da es für sie so selbstverständlich ist (Bohnsack, 2002). Dieses Wissen ermöglicht unmittelbares Verstehen derjenigen, die miteinander interagieren, weil es einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituiert (Bohnsack, 2003). Forschungsadressat(inn)en wie Forscher/innen verfügen über je spezifische milieu-, geschlechts-, generationsgebundene (etc.) Wissensbestände und für beide Gruppen gilt die Bindung an die Erfahrung. Erfahrungen und Interpretationen der Beforschten und der Forscher/innen werden nicht als grundsätzlich verschieden gedacht (Breitenbach, 2009). Wissenschaftler/innen glauben nicht, mehr zu wissen als die Beforschten, sie explizieren nur, was diese wissen, ohne dass sie es wissen; auch verfügen Wissenschaftler/innen nicht über einen privilegierten Zugang zur Wirklichkeit (Thon, 2006, S. 181). Zusammenfassend konstatiert Bohnsack (2002, S. 313):

„Der Forscher als dokumentarischer Interpret leistet also die begrifflich-theoretische Explikation der wechselseitigen (intuitiven) Verstehensleistungen der Erforschten. Erst wenn ihm dies gelingt, wird es ihm möglich, jenes Sinnmuster bzw. jene Problemstellung zu identifizieren, welche durch wechselseitige Themen hindurch immer wieder bearbeitet und aktualisiert wird.“

Das Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode basiert auf der methodologischen Unterscheidung zwischen immanentem Sinngehalt einer Äußerung und deren Dokumentsinn (die der Differenzierung zwischen reflexivem und atheoretischen Wissen entspricht). Der Terminus immanenter Sinngehalt rekurriert auf das wörtlich Gesagte, vom Sprechenden Gemeinte. Dagegen wird beim dokumentarischen Sinngehalt „die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert, die die geschilderte Erfahrung strukturiert“ (Nohl, 2006b, S. 8). Die Unterscheidung zwischen den beiden Sinngehalten führt zu einem Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie (Bohnsack, 2005). Die Frage nach dem Was (gesellschaftliche Realität ist) fokussiert auf den immanenten Sinngehalt, die nach dem Wie (gesellschaftliche Realität hergestellt wird) auf den Dokumentsinn einer Äußerung (Bohnsack, 2002). Die Fragen finden ihre Entsprechung in den ersten beiden Analyseschritten der dokumentarischen Methode: der formulierenden und reflektierenden Interpretation (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2001); diese bewegen sich vorrangig auf der Ebene der Analyse des Einzelfalls bzw. der einzelnen Gruppendiskussion, sprich auf der Ebene der Herausarbeitung der Gesamtgestalt eines Falles (Bohnsack, 1989).

In der *formulierenden Interpretation* wird – wie oben bereits geschildert – darauf fokussiert, welchen immanenten Sinngehalt Äußerungen haben. Man gibt einen Überblick über den Verlauf der Diskussion, wobei die angesprochenen Themen, Gegenstände, Inhalte

und Fragen herausgearbeitet werden. Während dieses Schrittes wird der thematische Gehalt des Gesagten, dessen, was von den Akteurinnen und Akteuren selbst interpretiert und ausgesprochen wurde (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2001), neuformuliert zusammengefasst. Ergebnis dieses Interpretationsschrittes ist die Rekonstruktion der thematischen Gliederung<sup>81</sup>, die in unterschiedlicher Ausführlichkeit vollzogen werden kann – von der Feingliederung der gesamten Diskussion, über die detaillierte Beschreibung einzelner relevanter Passagen, hin zu einer einfachen Themenübersicht (Breitenbach, 2000). Die thematische Gliederung ist Voraussetzung für die Auswahl der Textsegmente, die Gegenstand der reflektierenden Interpretation werden. Diese müssen sich durch eine hohe Dichte der Kommunikation auszeichnen (hierbei handelt es sich um sog. Fokussierungsmetaphern), im Hinblick auf den Forschungsgegenstand Bedeutung haben oder mit Passagen aus anderen Diskussionen vergleichbar sein (ebd.).

Zentrales Interesse der *reflektierenden Interpretation* ist, wie ein Thema bearbeitet wird, also das Herausarbeiten des Orientierungsrahmens (Habitus) der einzelnen Gruppe (ebd.). Die Äußerungen der Diskutierenden werden als Dokument für den kollektiven Orientierungsrahmen betrachtet. Dieser offenbart sich immer wieder neu in unterschiedlichen Äußerungen, in denen über verschiedene Themen gesprochen wird (Breitenbach, 2000). Przyborski (2004) verweist darauf, dass der interpretative Zugang zu den Orientierungen dadurch eröffnet wird, dass Interpret(inn)en versuchen, drei prinzipielle Rahmenkomponenten zu identifizieren: positive Horizonte (auch positive Ideale), negative Gegenhorizonte und das Enaktierungspotential (die Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten der Orientierungen)<sup>82</sup>. Zwischen diesen Komponenten sind die Orientierungsfiguren einer Gruppe aufgespannt (Bohnsack, 1989).

Das Identifizieren der drei Strukturmerkmale ist Teil der Rekonstruktion des Diskursverlaufes<sup>83</sup>. Diese Rekonstruktion meint *zum einen* die Herausarbeitung der Diskursorganisation<sup>84</sup>: also die Darstellung der Art und Weise der Bezugnahme der Beteiligten aufeinander (Bohnsack, 2002) entsprechend der sequenziellen Aufeinanderfolge der Redebeiträge (Przyborski, 2004) – berücksichtigt werden an erster Stelle der Diskurs zwischen den Erforschten und an zweiter Stelle jener zwischen Forschungsadressat(inn)en und For-

---

<sup>81</sup> Die thematische Gliederung bildet ebenfalls die Grundlage für einen Perspektivwechsel hin zur Frage, was von den einzelnen Gruppen nicht thematisiert wird, denn „Für die Analyse ist es auch aufschlussreich, was nicht zu den fokussierten Erlebniszentren gehört, welche Themen bzw. Erfahrungsbereiche warum fremd sind oder gemieden werden“ (Bohnsack, 2002, S. 315).

<sup>82</sup> Das Verhältnis des Auftretens der drei grundlegenden Strukturmerkmale zeigt an, ob sich die Gruppe bspw. in einer Krise befindet (es existieren nur negative Gegenhorizonte, die Gruppe weiß nicht in welche ideale positive Richtung sie sich entwickeln könnte), ein Orientierungsdilemma besteht (der positive Horizont lässt sich nicht verwirklichen) oder es keine Handlungsgrundlage gibt (es besteht nur ein positiver Horizont, Gegenhorizonte werden nicht entfaltet) (Przyborski, 2004).

<sup>83</sup> Die Rekonstruktion des Diskursverlaufes hat zwei Funktionen: (1) Fremden Sinngehalt, in systematischer und (intersubjektiv) kontrollierter Weise zugänglich zu machen. (2) Das Abheben auf die Verschränkung der Redebeiträge und damit das Fokussieren auf das Kollektive, auf Prozessverläufe und nicht auf Einzeläußerungen (Bohnsack, 1989).

<sup>84</sup> Zum Begriffsinventar und den Modi der Diskursorganisation, die für die Analyse der Gruppendiskussionen relevant sind, deren Darstellung jedoch den Rahmen der Arbeit sprengen würde, sei auf die Ausführungen von Bohnsack und Schäffer (2001) und ausführlicher auf Przyborski (2004) verwiesen. Die wichtigsten Begriffe sind Proposition (Aussage, durch die ein Thema eingeführt wird), Elaboration (Äußerung, die zur Weiterentwicklung eines Themas führt), Validierung (Bestätigung) oder Exemplifizierung (Beispiel zur Verdeutlichung) und Konklusion (eine zusammenfassende Aussage, die das Thema beendet; siehe auch Behnke & Meuser, 1999). In Bezug auf die Modi der Diskursorganisation unterscheidet man zwischen oppositionellem, konkurrierendem (auch antithetischem) und parallelisierendem Diskurs (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008).

scher(inne)n. *Zum anderen* wird die Dramaturgie des Diskurses (inklusive dramaturgischer Höhepunkte) nachgezeichnet. Die dramaturgischen Höhepunkte sind für das Erschließen des Rahmens von besonderer Bedeutung, da dieser hier „in seinen zentralen Komponenten besonders dicht zum Ausdruck gebracht wird“ (Bohnsack, 1989, S. 348).

In der reflektierenden Interpretation steht ein komparatives Vorgehen im Mittelpunkt. Zunächst werden hierzu die Vergleichshorizonte aus dem Erfahrungshintergrund der Interpret(inn)en herangezogen (die Interpretation ist also erst einmal abhängig vom Standort der Forschenden), diese werden im Voranschreiten der Auswertung durch empirisch gewonnene Horizonte ersetzt (Loos & Schäffer, 2001). Zum einen sind fallimmanente (zwischen einzelnen Textpassagen einer Diskussion) und zum anderen fallübergreifende Vergleiche zu ziehen. Fallübergreifende Vergleiche ermöglichen es, den Orientierungsrahmen in empirisch überprüfbarer Weise zu explizieren (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2001).

Die Ergebnisse der ersten beiden Interpretationsschritte werden in einer *Fallbeschreibung* (im Zusammenhang mit Gruppendiskussionen auch: Diskursbeschreibung) vorgestellt. Hierbei wird der einzelne Fall in seiner Besonderheit präsentiert, dies bezieht sich auf die Darstellung der sich im Diskurs dokumentierenden kollektiven Orientierungen anhand ausgewählter Diskussionspassagen sowie der Beschreibung der Diskursorganisation und der dramaturgischen Entwicklung der berücksichtigten Passagen (Bohnsack, 1989 & 2007).

„Eine Diskursbeschreibung wird umso runder und dichter, je umfassender es gelingt, die Beschreibung der Orientierungsmuster und Rahmenkomponenten („Inhalt“) einerseits und die Beschreibung von Dramaturgie und Diskursorganisation andererseits („Form“) in einer Gesamtcharakteristik des Falles verschmelzen zu lassen“ (Bohnsack, 2007, S. 140).

In aktuellen Untersuchungen, in denen das erhobene Datenmaterial mittels der dokumentarischen Methode analysiert wurde, sind Fallbeschreibungen zugunsten der Typenbildung in den Hintergrund getreten, was mit der stärkeren Orientierung an generalisierungsfähigen Ergebnissen im Zuge der komparativen Analyse im Zusammenhang steht (ebd.). Trotzdem wird in der vorliegenden Studie nicht auf die Fallbeschreibungen verzichtet, weil gerade in diesen die Mechanismen der kollektiven Konstruktion [...] von Geschlecht deutlich werden und die „Darstellung und Inszenierung von Geschlecht [...] erzählerischen Raum [benötigen]“ (Breitenbach, 2001, S. 167f.).

Den abschließenden Auswertungsschritt der dokumentarischen Methode bildet die *Generalisierung von Typen*:

„Typen bilden wir dann, wenn wir behaupten, dass eine spezifische Orientierung, ein spezifischer Habitus, *typisch* für einen Erfahrungsraum ist [...] Für die dokumentarische Methode bedeutet dies konkret, dass wir – sobald ein spezifischer Habitus, eine spezifische Orientierung an einem Fall [...] rekonstruiert worden ist – [...] die Frage stellen, wo, d.h. in welchem Erfahrungsraum, die *Genese* dieses Habitus zu suchen ist“ (Bohnsack, 2003, S. 566; Hervorhebungen im Original).

Die Typenbildung erfolgt in einem zweistufigen Prozess, in dem der komparativen Analyse eine herausragende Bedeutung zukommt (ebd.). In der *sinngenetischen Interpretation* werden zentrale Orientierungen der Gruppen herausgearbeitet und im fallübergreifenden wie fallinternen Vergleich abstrahiert bzw. spezifiziert. Die *soziogenetische Interpretation* fokussiert auf die Rekonstruktion der Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge, aus de-

nen sich die spezifischen Orientierungen entwickelt haben. Dabei wird angestrebt, Typiken zu generieren, die nicht einzelne Fälle, sondern Erfahrungsdimensionen bzw. -räume voneinander unterscheiden und es damit ermöglichen, die Soziogenese von Orientierungen zu beschreiben und zu erklären (Nentwig-Gesemann, 2001). Solche Typiken sind z. B.: Geschlechtstypik, Bildungsmilieutypik, Entwicklungstypik, Generationstypik, Typik sozialräumlicher Milieus, Organisationstypik (Bohnsack, 2007; Breitenbach & Kausträter, 1998; Nentwig-Gesemann, 1999). In Abhängigkeit vom Forschungsgegenstand sind einige dieser Typiken nicht relevant und/oder muss die Typologie um andere Typiken erweitert werden.

Ein im Zuge der Analyse erarbeiteter Typus wird in einer Typologie verortet, hierzu werden seine Bezüge zu und die Abgrenzungen von anderen möglichen Typen oder Typiken bestimmt (Bohnsack, 2001). Dies ist notwendig, da sich in jedem Fall unterschiedliche Typiken rekonstruieren lassen, die sich z. T. überlagern. Das heißt z. B., dass die Ausgestaltung der Geschlechtstypik in Abhängigkeit von herkunftstypischen Erfahrungen variiert. Diesbezüglich wird wiederum vom Kontrast in der Gemeinsamkeit gesprochen, der „fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und [...] zugleich Klammer [ist], die eine ganze Typologie zusammenhält“ (Bohnsack, 2007, S. 143). Unterschiede in der Gemeinsamkeit zeigen sich etwa, wenn gleiche Themen in unterschiedlichen Rahmen behandelt werden oder sich in Bezug auf unterschiedliche Themen die gleiche Bearbeitungsweise dokumentiert (Nohl, 2001). Die Rekonstruktion unterschiedlicher Typen führt zur Mehrdimensionalität der Typenbildung der dokumentarischen Methode (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2003). Je umfassender der Fall in einer Typologie verortet werden kann, umso valider ist die Typenbildung (Bohnsack, 2000, S. 382). Bohnsack (2007) zu Folge ist es ein zentrales Problem, dass die Ebene der Typenbildung in der aktuellen qualitativen Forschung selten erreicht wird, was dazu führt, dass kaum Generalisierungspotentiale ausgeschöpft werden.

### *4.2.2 Erweiterung der dokumentarischen Methode um den empirischen Konstruktivismus*

In Anlehnung an Breitenbach (2000 & 2001) und Jösting (2005) wird meine Auswertung mittels der dokumentarischen Methode durch den *empirischen Konstruktivismus* (Knorr-Cetina, 1989) erweitert; diese Verbindung wurde im Rahmen des von Eva Breitenbach geleiteten DFG-Projektes „Ausgestaltung und Bedeutung der Beziehungen zu Gleichaltrigen des eigenen und des anderen Geschlechts in der Adoleszenz“ entwickelt. Grundgedanke des empirischen Konstruktivismus ist der Wechsel der Analyseeinstellung von der Frage nach dem, ‚Was gesellschaftliche Realität ist‘ zur Frage danach ‚Wie diese konstruiert wird‘ – dieser Wechsel wurde oben als ebenfalls charakteristisch für die rekonstruktive Forschung und damit die dokumentarische Methode gekennzeichnet und kann als gemeinsamer Nenner der Ansätze betrachtet werden<sup>85</sup>. Auch gehen beide Ansätze von „der Standortgebundenheit von Wissen und einer immer schon interpretierten Realität“

---

<sup>85</sup> Knorr-Cetina hat diese Verbindung in Bezug auf konstruktivistische Vorstellungen und Wissenssoziologie bereits 1989 gezogen.

(Breitenbach, 2000, S. 47) aus, d. h. auch das, was die Forschungsadressat(inn)en sagen, ist bereits eine Interpretation der Wirklichkeit; Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl (2001) sprechen diesbezüglich von Common-Sense-Theorien.

Unterschiede der beiden Ansätze zeigen sich in der Ausrichtung der Rekonstruktionsleistungen: Die dokumentarische Methode fokussiert auf biographische, in der Sozialisation erworbene Orientierungen und ihre Verankerung im geteilten Erfahrungshintergrund der Forschungsadressat(inn)en, während der Konstruktivismus die interaktive Komponente, das *doing gender* bzw. *doing difference*, betont. Mit Breitenbach ist davon auszugehen, dass beide Prozesse miteinander verknüpft sind und sich Geschlecht in der Kombination der Ansätze als Darstellungs- und Existenzweise betrachten lässt (2001). Breitenbach (2000) betont zwar, dass die Zugänge – durch die einerseits angestrebte Generierung einer Typologie und die andererseits im Zentrum stehende Rekonstruktion von Prozessen der Geschlechtskonstruktion – quer zueinander liegen, jedoch die Gemeinsamkeit besitzen, Geschlecht (und andere Kategorien wie Ethnizität und Jugend) als Prozess und Praxis zu betrachten. Die Kombination von dokumentarischer Methode und empirischem Konstruktivismus, als einer Forschungsperspektive, trägt aufgrund der Erweiterung des Analysespektrums (Jösting, 2005) zu einem Erkenntnisgewinn bei. Dies gilt insbesondere für die Anwendung beider Ansätze in Bezug auf die Analyse von Gruppendiskussionen: In diesen dokumentieren sich einerseits in Erfahrungen und Handlungspraxis verankerte kollektive Orientierungen, andererseits können sie als Interaktionsprotokolle angesehen werden, als „Dokument eines aktuell in Gegenwart der Diskussionsleitung stattfindenden Konstruktionsprozesses mit einer hohen Eigendynamik. Damit ist der interaktive Prozess zugänglich z.B. in wechselseitigen Zuschreibungen oder Aberkennungen von Geschlechterpositionen“ (Helfferich, 2004, S. 94; Hervorhebung im Original).

Aus den Überlegungen zum methodischen Vorgehen ergibt sich für die vorliegende Arbeit, dass im ersten Teil der Darstellung der Interpretationsergebnisse in Fallbeschreibungen die für die einzelnen Gruppen zentralen kollektiven Orientierungen nachgezeichnet werden und der Fokus auf Geschlechtskonstruktionen gerichtet ist (vgl. Kapitel 6). Anschließend gehe ich in Bezug auf die Typenbildung der Frage nach, welche sich in den Diskussionen dokumentierenden Orientierungsrahmen im spezifischen Erfahrungshintergrund des Mädchenschulbesuchs zu verorten – also mädchenschultypisch – sind (vgl. Kapitel 7).

### **4.3 Die Kategorien Geschlecht und Ethnie im Forschungsprozess**

#### *4.3.1 Das Geschlecht der Forschenden im Erhebungs- und Auswertungsprozess*

Dem Geschlecht der Forschenden kommt sowohl bei der Erhebung als auch in der der Auswertung eine Bedeutung zu, sie wird in sozialen Interaktionen und somit während der Interviews/der Beobachtungen etc., aber auch in Teamsitzungen im *doing gender* hergestellt (Behnke & Meuser, 1999). Demzufolge geht Breitenbach (2010) davon aus, dass diese Bedeutung im gesamten Forschungsprozess analysiert werden muss.

In Bezug auf die Erhebungssituation werden in der Forschungsliteratur unterschiedliche Effekte beschreiben, je nachdem ob Interviewende und Erforschte weiblich oder männlich sind. Männer schätzen weibliche Interviewerinnen oft als harmlos, nicht bedrohlich, außer Konkurrenz stehend ein. Diese herabsetzende Einschätzung kann gleichzeitig eine größere Offenheit in Bezug auf persönliche Themen im Gespräch ermöglichen (Abels, 1997; Behnke & Meuser, 1999). Interviewen Frauen Frauen wird z. T. eine Ähnlichkeit vermutet, z. B. aufgrund ihrer Sozialisation oder Kommunikationsstile, die zur Unterstellung einer einfachen Verständigung führt. Andererseits kann es bei dieser Konstellation um das Ausloten von Differenzen zwischen den Frauen gehen (Breitenbach, 2009). Männliche Interviewer regen dagegen interviewte Männer teilweise zur Herstellung einer männlichen Gemeinschaft durch das Erzählen bestimmter (Abenteuer)Geschichten usw. an oder aber zur detaillierten Beschreibung der eigenen Positionen, die der Differenzherstellung dienen (Scholz, 2004).

Allerdings dürfen diese Unterschiede nicht überbewertet werden, denn zum Teil zeigen sich die beschriebenen Effekte auch in anderen Konstellationen. So berichtet bspw. Breitenbach (2010), dass sich im von ihr geleiteten Projekt über Freundschaften entgegen der Erwartungen ein männlicher Interviewer als ungeeignet für das Interviewen bestimmter Jungengruppen erwies, weil er eine distanzierte Haltung gegenüber Fußball und Computerspielen einnahm. Eine weibliche Interviewerin, die über diese Bereiche kompetent sprechen konnte, gelang es dagegen, selbstläufige Gespräche auch unter Jungen zu initiieren. D. h. nicht allein das Geschlecht der Interviewer/innen hat einen Einfluss auf die Erhebungssituation, zu beachten sind auch andere Kategorien wie das Alter, die Milieu- oder ethnische Zugehörigkeit.

„Die Zuschreibungen, die die Erforschten vornehmen, knüpfen sich nicht einfach an das Geschlecht der Forschenden, sondern sind an Erwartungen orientiert, die sich darauf richten, was Frauen oder Männer eines bestimmten Alters, sozialen Milieus in bestimmten sozialen Situationen, bei bestimmten Anlässen typischerweise tun oder nicht tun“ (Behnke & Meuser, 1999, S. 79).

Dass Forschende und Forschungsadressat(inn)en als geschlechtskategorisiert wahrgenommen werden, ist immanenter Bestandteil der Erhebungssituation (Behnke & Meuser, 1999). Die Geschlechtszugehörigkeit (bzw. jede andere Zugehörigkeit) muss sich aber in Bezug auf die wesentliche Prämisse der Durchführung von Gruppendiskussionen nicht immer als relevant erweisen; sie kann irrelevant sein, wenn es den Diskussionsleiter(inne)n gelingt, ein selbstläufiges Gespräch zu erzeugen (ebd., S. 83), in dem die Befragten ihre eigenen Relevanzsysteme entfalten können. Dies zeigen z. B. die Ergebnisse von Behnke und Meuser (ebd.) in Bezug auf die beforschten Männergruppen. Gleiches sollte für die von uns (ausschließlich weiblichen Interviewerinnen) durchgeführten Diskussionen mit Mädchengruppen gelten. Geschlechtereffekte können zwar aufgrund der oben beschriebenen auf der Geschlechtszugehörigkeit basierenden Zuschreibungen und Erwartungshaltungen (ebd.) auftreten (so werden von den Mädchen vielleicht andere Themen bearbeitet, als in Diskussionen, die von Männern geleitet werden), diese sind für die (Re)Konstruktion der kollektiven Orientierungen jedoch von untergeordneter Bedeutung, solange es selbstläufige Passagen mit Beschreibungen und Erzählungen gibt.



Nichtsdestotrotz sollten mögliche Effekte von Geschlechts- und anderen Zugehörigkeiten der Forscher/innen im Auswertungsprozess kontrolliert werden<sup>86</sup>. Möglichkeiten dafür eröffnet das methodische Handwerkszeug der dokumentarischen Methode, in diesem Fall die im Zuge der Rekonstruktion der Diskursorganisation erfolgende Berücksichtigung des Diskurses zwischen Diskutantinnen und Diskussionsleiterinnen.

Breitenbach (2010) folgend müssen im Prozess der Auswertung ebenfalls die Beziehungen der Teammitglieder untereinander berücksichtigt werden; sie konstatiert gleichzeitig, dass dieses Thema in der Methodendiskussion kaum berücksichtigt wird. Die Auswertung im Team ist wesentlicher Bestandteil des Umgangs mit qualitativem Material. Auch die Teambeziehung bzw. -sitzungen sind bspw. durch doing-gender-Prozesse gekennzeichnet, in ihnen bestehen Hierarchien, diese werden aktualisiert und nehmen dann z. B. Einfluss auf die Definition von Ergebnissen. Breitenbach fordert, dass die unterschiedlichen Positionen und deren Effekte im Team diskutiert werden müssen.

#### *4.3.2 Die Gefahr der Reifizierung von Geschlecht in der Geschlechterforschung*

Im Zusammenhang mit der Erforschung von Geschlechtskonstruktionen, dem Fahnden nach der Bedeutung der Kategorie Geschlecht in sozialen Praxen, tritt das Problem der Reifizierung von Geschlecht und Geschlechterdifferenzen in den Vordergrund. Geschlecht zu erforschen (und dies in einer Mädchenschule) heißt die Kategorie bereits im Forschungsdesign relevant zu machen (bzw. eine Institution zu beforschen, in der die Schülerinnen per definitionem einem Geschlecht anzugehören scheinen). Es ergibt sich im Forschungsprozess daraus die Gefahr, Geschlechterdifferenzen, also Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, immer wieder neu zu bestätigen und die Alltagsbedeutungen von Geschlecht in eine Untersuchung hinein zu tragen (Degele & Schirmer, 2004).

Einigkeit besteht in der wissenschaftlichen Literatur zum Thema darüber, dass die Forscher/innen der Verstrickung in das System der Zweigeschlechtlichkeit nicht entkommen können (Güting, 2004), dass das alltagstheoretische Wissen über Geschlechter nicht ohne Weiteres suspendiert werden kann (Thon, 2006) und es kaum zu vermeiden ist, eine Geschlechterdifferenz zu essentialisieren (Breitenbach, 2010). Diese Postulate lassen sich durch die für die dokumentarische Methode relevante Setzung, der Standortgebundenheit von Wissen untermauern: Auch das Wissen und die Erkenntnis von Wissenschaftler/innen zu Geschlecht sind verankert in den von ihnen gemachten Erfahrungen, Forscher/innen verfügen nicht über einen Zugang zur Realität, der nicht standortgebunden ist (ebd.).

Ein produktiver Umgang mit der Gefahr der Reifizierung von Geschlecht im Forschungsprozess liegt darin, das eigene Vorgehen, die eigenen Annahmen immer wieder zu reflektieren, den eigenen Standort in die Analyse einzubeziehen, die Subjektivität der Forscher/innen konsequent zu berücksichtigen (ebd.) – diese übergreifende Reflexivität wird

<sup>86</sup> Reflektiert werden muss in der vorliegenden Untersuchung bspw., dass die Diskussionen von unterschiedlichen Diskussionsleiterinnen, mit je spezifischen biographischen Erfahrungen und Kommunikationsstilen durchgeführt wurden (einige hatten selbst eine Mädchenschule besucht, andere nicht; einige haben ihre Schullaufbahn in Bayern absolviert, andere in anderen Bundesländern).

als wesentliche Voraussetzung bzw. Grundprinzip von nicht-reifizierender Geschlechterforschung angesehen (bspw. Helfferich, 2004). Sie impliziert ein In-Frage-Stellen wissenschaftlicher Sicherheiten und Gewissheiten (Buchen, 2004) und dass theoretische Konzepte/Vorannahmen bei der Konstitution eines Forschungsgegenstandes berücksichtigt werden müssen (Thon, 2006).

Zur Vermeidung der Reifizierung von Geschlecht wird weiterhin vorgeschlagen, gedankenexperimentell auf die Annahme einer Geschlechterdifferenz zu verzichten (Althoff, Bereswill & Riegraf, 2001). Eine verwandte Strategie ist das Suspendieren des Alltagswissens, soweit das möglich ist (Degele & Schirmer, 2004). Hagemann-White (1994, S. 314) führt das Vorgehen der „Desexualisierung“ ein; im Zuge der Desexualisierung werden aus dem Material – in Vorbereitung von Interpretationssitzungen – alle Hinweise auf das Geschlecht der sprechenden Personen entfernt<sup>87</sup>. Des Weiteren wird empfohlen, neben Geschlecht auf andere relevante Unterscheidungskategorien (Ethnie, Milieu etc.) zu fokussieren, die Kategorie Geschlecht somit zu *kontextualisieren* und dadurch ihren Stellenwert herauszuarbeiten bzw. Relationierungen zu vollziehen (Güting, 2004; Thon, 2006). Auch ein komparatives Vorgehen ermöglicht es, Konstruktionen von Geschlecht aufzudecken; hier unterscheidet man den komparativen Vergleich von Passagen, in denen (1) innerhalb eines Falles Widersprüche in Geschlechterkonstruktionen auftreten und (2) zwischen Aussagen zur Kategorie Geschlecht, die in verschiedenen Fällen gleichermaßen gemacht, die aber unterschiedlich untermauert werden (Degele & Schirmer, 2004).

Buchen (2004; vgl. hierzu und zum Folgenden S. 84f.) verweist darauf, dass rekonstruktive Verfahren im Allgemeinen und die dokumentarische Methode im Besonderen für ein reifizierungssensibles Forschungsvorgehen prädestiniert sind. Die Differenzierung der Analyseebenen (zwischen dem, was gesagt wird, und dem, wie etwas gesagt wird) ist Voraussetzung dafür, nicht den Wirklichkeitsinszenierungen und -konstruktionen der Erforschten ‚aufzusitzen‘, in ihnen verhaftet zu bleiben. Denn diese sind nur im Auswertungsschritt der formulierenden Interpretation relevant. In der reflektierenden Interpretation eruieren die Forschenden dagegen, in welchem Erleben die Interpretationen der Handlungspraxis verankert sind und welche (Prozess)Struktur der Praxis zugrunde liegt. Bei einer Betrachtung der Kategorie Geschlecht als soziale Konstruktion sollte durch dieses zweischrittige Vorgehen die Verankerung der Herstellung von Geschlecht in alltäglichen Handlungspraxen nachvollziehbar gemacht werden können.

Des Weiteren zeichnet sich die dokumentarische Methode durch eine „methodische Fremdheitshaltung“ gegenüber wissenschaftlichen und Common-Sense-Theorien“ (Buchen, 2004, S. 84), ein komparatives Vorgehen, aber auch ein In-Beziehung-Setzen verschiedener Kategorien (hier Typiken) aus – diese Punkte wurden oben als wesentliche Strategien für die Vermeidung von Reifikationen aufgezeigt. Abschließend ist mit Breitenbach und Thon davon auszugehen, dass es einen Preis hat, reifikationssensibel und mit

---

<sup>87</sup> Hierbei handelt es sich um eine Strategie, die in einem Forschungsvorhaben, in dem ausschließlich Mädchen, die zum Großteil Mädchenschulen besuchen, interviewt wurden, leider nicht in Frage kommt. Wir bedienen uns dem Verfahren jedoch in abgewandelter Form, indem in bestimmten Transkriptpassagen Hinweise auf die besuchte Schulorganisationsform (monoedukativ vs. koedukativ) entfernt wurden. So konnten wir uns zumindest von Vorannahmen darüber, was typisch für Mädchenschulschülerinnen ist, distanzieren.

Offenheit zu forschen, denn Forschung, die ergebnisoffen ist, „hat immer ein unkontrollierbares Moment“ (Breitenbach, 2009, S. 26) oder beinhaltet Irritationen bzw. führt diese selbst herbei (Thon, 2006).

#### 4.3.3 Die Kategorie Ethnie im Erhebungs- und Auswertungsprozess

Im qualitativen Forschungsprojekt spielt die Gefahr der Reifizierung von Ethnie bzw. von Vorstellungen zu kulturellen Unterschieden eine ähnliche Rolle wie in Bezug auf Geschlecht – wenngleich mit etwas anderen Akzentuierungen. In der interkulturellen und Migrationsforschung finden wir noch immer häufig die Konstellation: autochthone Wissenschaftler/innen befragen allochthone Forschungsadressat/innen. Die Erhebungssituation ist in diesen Fällen auf einer allgemeinen Ebene dadurch gekennzeichnet, dass Forscher/innen, die Angehörige der Mehrheitsgesellschaft sind und keinen Migrationshintergrund haben, andere Erfahrungen und Erlebnisse gemacht haben als Befragte aus Einwandererfamilien. Beide sind in je spezifischen gesellschaftlichen Hintergründen verwurzelt, wodurch in die Interviewsituation Annahmen, Vorstellungen und Vorurteile zur ‚eigenen‘ Gruppe bzw. zu jener der/des Gegenüber einfließen (Spohn, 2002). Aus den gesellschaftlichen Positionen der Interviewteilnehmer/innen resultiert im interkulturellen Interview eine spezifische Machtasymmetrie.

Leonie Herwartz-Emden (2000a, S. 59ff.) beschreibt folgende Hürden bzw. Effekte, die in interkulturellen Interviews zum Tragen kommen (können). Der *Paternalismuseffekt* ist im Zusammengang mit Traditions-Modernitätsparadigma zu erklären. Interviewer/innen nehmen aufgrund der Auffassung, einer höher entwickelten, moderneren Gesellschaft anzugehören, gegenüber den Interviewten eine mitleidsvolle Helferhaltung ein, da diese aus vermeintlich rückständigen, unmodernen (und somit defizitären) Gesellschaften stammen. *Ethnisierungs- und Kultureffekt* rekurrieren auf die Herstellung und Bestätigung von Ethnizität und kulturellen Unterschieden im Interview selbst, an der beide Interviewpartner/innen beteiligt sind und die mit Stereotypen und Klischees über die jeweils andere Gruppe zusammen hängen. Es zeigen sich Fremd- und Selbstethnisierungstendenzen, allochthone Interviewte reproduzieren in ihren Ausführungen bspw. Stereotypen über die eigene Gruppe, um den eigenen Standpunkt zu stärken. Der *Gender-Effekt* resultiert draus, dass ethnische Unterschiede oftmals an vermeintlich ‚fremden‘ Geschlechterverhältnis und stereotypen Männer- und Frauenbildern festgemacht werden. Die am interkulturellen Interview Beteiligten sind an ihr Geschlecht sowie ihre ethnische Herkunft gebunden und interagieren innerhalb dieses spezifischen Geschlechterverhältnisses. Dadurch werden die Auswahl der angesprochenen Themen sowie der Gesamtverlauf des Interviews beeinflusst. Der *Tabuisierungseffekt* liegt quer zu den anderen Effekten, er bezieht sich auf die psychodynamische Ebene. Der Effekt impliziert, dass in der Kommunikation bestimmte Themen und Bereiche ausgegrenzt werden, weil in „Beziehungen zwischen verschiedenen Ethnien [...] unbewusste Reaktionen aktiviert [werden], die Abwehrmechanismen zur Folge haben können“ (ebd., S. 64). Alle beschriebenen Effekte wirken zusammen bzw. beeinflussen einander. Gegenseitiges Verständnis wird des Weiteren durch eventuell fehlende Sprachkenntnisse erschwert. Beantworten die Forschungsteilneh-

mer/innen Fragen nicht in ihrer Muttersprache, kann es zu besonderen Schwierigkeiten kommen, wenn die berichteten Erlebnisse und Erfahrungen in einem anderen Land und in einer anderen Sprache gemacht wurden (Menz, 2008)<sup>88</sup>.

Studien zeigen, dass die Fremdheit im Forschungsprozess auch von Vorteil sein kann, weil die Befragten bestimmte Positionen, Lebensbereiche genauer erklären, als sie es bei Interviewenden mit der gleichen kulturellen Herkunft tun würden (Spohn, 2002). Außerdem nutzen Befragte die Interviewsituation eher um politische und gesellschaftliche Verhältnisse im Herkunftsland zu kritisieren, ihre Haltung zu religiösen Fragen sowie Wertvorstellungen und Verhaltensnormen zu erörtern; teilweise stellt die autochthone Interviewerin/der Interviewer eine Reibungsfläche für die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensverhältnissen in Deutschland dar (Riegel, 2004). Riegel (ebd.) weist in Anlehnung an Maja Nadig darauf hin, dass das bewusste Thematisieren von Fremdheit und Differenzen das Reflexionsniveau erhöhen und Normalitätsvorstellungen dekonstruieren können.

Auch bei Interviews zwischen Interviewpartner/innen mit dem gleichen kulturellen Hintergrund kann es zu Machtasymmetrien kommen, je nach behandeltem Thema, Distanzierungen und Gemeinsamkeiten (Herwartz-Emden, 2000a), bspw. wenn Universitätsangehörige auf Interviewte aus unteren sozialen Schichten treffen. Positiv wirkt sich in manchen Fällen aus, dass allochthone Forscher/innen über das gleiche Erfahrungs- bzw. Kontextwissen verfügen wie die Befragten und demzufolge ein unmittelbares Verstehen erleichtert wird. Eine gewisse Vertrautheit besteht bspw., wenn Forschende selbst über eine Migrationserfahrung verfügen oder von Diskriminierungen betroffen waren (Riegel, 2004). Von Vorteil sind ebenfalls Sprachkenntnisse (ebd.; Spohn, 2002). Auch in dieser Konstellation – allochthone/r Forscher/in befragt allochthone/n Interviewte/n – können spezifische Effekte auftreten, bspw. der Fraternalisierungseffekt (Barros & Reetz, 2002).

Aus den dargestellten Befunden geht hervor, dass es „weder eine hinreichende noch eine notwendige Voraussetzung“ (Riegel, 2004, S. 178) ist, dass Interviewer/innen und Interviewte aus demselben Herkunftskontext stammen. Bei allochthonen wie autochthonen Forscher/innen können in der Interviewsituation bestimmte Machtasymmetrien wirksam werden. Des Weiteren kann es von Vor- und Nachteil sein, über das gleiche oder ein anderes gesellschaftliches Hintergrund- und Erfahrungswissen zu verfügen, weil je spezifische Themen angesprochen werden. Wesentlich ist, dass Wissenschaftler/innen sich der Machtasymmetrien während der Erhebung bewusst sein müssen, selbstreflexiv die Bedingungen und Benachteiligungen in der Einwanderungsgesellschaft in den Blick nehmen (Riegel, 2004) sowie in die Auswertung einbeziehen. Beachtet werden sollte ebenfalls, dass die Interviews durch bestimmte Vorannahmen und Vorurteile strukturiert werden/wurden. Als Strategie, die Vorteile beider Konstellationen zu nutzen, gilt der Einsatz eines interkulturellen Teams.

---

<sup>88</sup> Eine weitere sprachbezogene Problematik betrifft das Übersetzen von Transkriptpassagen, die sich nicht nur auf eine wörtliche Ebene beziehen kann, sondern Kontextwissen berücksichtigen muss (Menz, 2008; Spohn, 2002). Bestimmte Begriffe können nicht wirklich von einer Sprache in eine andere übertragen werden (Beck-Gernsheim, 2007). Zum Umgang mit diesen methodischen Problemen gibt es kaum wissenschaftliche Publikationen (ebd.).

Herwartz-Emden (2000a) benennt die Gruppendiskussion als methodischen Ausweg dafür, die Machtasymmetrie im Interview zu umgehen, weil in der Gruppe andere Kommunikationserfahrungen möglich sind. Die/der Einzelne steht nicht mehr im Zugzwang, ist der/dem Interviewenden weniger ausgeliefert. Stattdessen steht ein Kollektiv einem/einer Forschenden gegenüber, der/die für das Geschehen weniger wichtig wird, weswegen Interviewereinflüsse auch an Bedeutung verlieren. Die Gruppe konstituiert ein machtvolleres Gegenüber als eine Einzelperson, sie bestimmt über den Inhalt des Gesagten und die Möglichkeiten, bestimmte Fragen nicht zu beantworten, was für den/die Einzelne schwieriger ist. Griese (2007) schlägt aufgrund eigener Forschungsarbeiten vor, Gruppendiskussionen mit Angehörigen von Minderheiten in der Sprache des Aufnahme- und Herkunftslandes durchzuführen, wobei es zwei Erhebungszeitpunkte geben sollte – einen für eine deutschsprachige und einen für die Diskussion in der Muttersprache. Von Vorteil ist es laut Griese ebenfalls, wenn das Forschungsteam aus Mitgliedern mit unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft zusammengesetzt ist, dies erleichtert den Umgang mit sprachlichen Problemen. Allerdings ist es unter forschungspraktischen Gesichtspunkten schwierig, den geschilderten Anforderungen gerecht zu werden, da es – zumindest in Deutschland – nicht genügend Wissenschaftler/innen mit eigener Migrationserfahrung gibt. Auch führt die Arbeit in einem interkulturellen Team teilweise zu spezifischen Problemen – bspw. im Übersetzungsprozess –, was jedoch in der Methodendiskussion weitgehend ignoriert wird (Spohn, 2002).

Im Auswertungsprozess kann die Arbeit in einem interkulturellen Team dazu beitragen, vorschnelle, kulturalisierende Interpretationen zu vermeiden (Griese, 2007; vgl. auch Spohn, 2002). Dies ist nötig, da gängige Auswertungsverfahren bei unreflektierter Anwendung in interkulturellen Forschungsprojekten schnell an ihre Grenzen stoßen (Herwartz-Emden, 2000b; Baros & Reetz, 2002): Bei der Erfassung manifester Kommunikation sinhalte (wie bspw. in der qualitativen Inhaltsanalyse) wird unterstellt, dass Sprache und Weltanschauung einander entsprechen, was dazu führt, dass eventuell bestehende Differenzen zwischen Sprache und veränderter Lebenspraxis infolge der Migration nicht erfasst werden (Auernheimer, 1994, zitiert in Baros & Reetz, 2002). Bei der Anwendung der objektiven Hermeneutik im interkulturellen Kontext wird häufig mit impliziten Universalien operiert oder werden gemeinsam geteilte Interpretationshorizonte unterstellt. Diese Punkte verdeutlichen, dass nicht von der Transkulturalität von Methoden und ihrer raumzeitlichen Unabhängigkeit ausgegangen werden darf (Matthes, 1999).

Es fehlen Methoden, die speziell für die Auswertung von Texten, die in interkulturellen Forschungsprojekten entstehen, entwickelt wurden. Allerdings scheint das reifizierungssensible Vorgehen der dokumentarischen Methode in besonderer Weise für die Analyse von Diskussionen, an denen allochthone Jugendliche beteiligt sind, geeignet zu sein. Die dokumentarische Methode hat sich bereits in der interkulturellen Forschung bewährt (Nohl, 2006a); sie wurde in diesem Forschungsfeld vor allem zur Auswertung von Diskussionen mit autochthonen und allochthonen Jugendlichen genutzt (bspw. Nohl, 2001; Schittenhelm, 2005). Die Methode beinhaltet eine tiefgehende Reflexion der Perspektiven und Kontexte der Forschenden und Beforschten, des Geschehens während der Erhebung

sowie der Interviewprotokolle – diese Punkte werden in der interkulturellen und Migrationsforschung unisono als grundlegend vorausgesetzt (bspw. Herwartz-Emden, 2000b).

„Doch nicht nur das Gruppendiskussionsverfahren bietet – bislang wenig genutzte – Potentiale für die gleichzeitige Rekonstruktion von interkultureller Kommunikation und deren milieuspezifischer Rahmung. Auch die dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren (nicht nur) für Gruppendiskussionen ist für die Interkulturalität jeglicher empirischer Forschung sensibel“ (Nohl, 2006a, S. 263).

Die vorangegangenen Ausführungen belegen, dass Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode das geeignete methodische ‚Handwerkszeug‘ für die Untersuchung der Geschlechtskonstruktionen von Mädchenschülerinnen sind. Gleichsam sind sie geeignet neben der geschlechtlichen auch andere sozialstrukturell und schulbezogen bedeutsamen Zugehörigkeiten (Ethnizität, Status als Schülerin) in den Blick zu nehmen und dabei reifikationssensibel vorzugehen.

### ***III Die Studie: Mädchenschule und Geschlecht. Eine fallrekonstruktive Untersuchung der kollektiven Orientierungen und Weiblichkeitskonstruktionen von Schülerinnen monoedukativer Schulen***

## **5 Erhebung und Datenmaterial**

Im Rahmen des Projekts wurden stellvertretend für Schülerinnen, die in süddeutschen Mädchenschulen lernen, zehn Diskussionen an drei privaten katholischen Mädchengymnasien und zwei an einer städtischen Mädchenrealschule durchgeführt<sup>89</sup>. In der vorliegenden Arbeit werden sechs dieser Diskussionen in ausführlichen Fallbeschreibungen diskutiert: jeweils zwei aus zwei Mädchengymnasien und kontrastierend zwei aus der Mädchenrealschule.

- *Gruppe Verunsicherung*: 8. Klasse Marien-Gymnasium<sup>90</sup>; sprachlicher Zweig
- *Gruppe Irritation*: 11. Klasse Marien-Gymnasium; sprachlicher Zweig
- *Gruppe Abgrenzung*: 8. Klasse Theresien-Gymnasium; naturwissenschaftlich-technologischer Zweig
- *Gruppe Zufriedenheit*: 11. Klasse Theresien-Gymnasium; naturwissenschaftlich-technologischer Zweig
- *Gruppe Anspruch*: 8. Klasse Elias-Holl-Realschule; mathematisch-technischer Bereich
- *Gruppe Multikulti*: 10. Klasse Elias-Holl-Realschule; mathematisch-technischer Bereich

Die in die Auswertung einbezogenen Gruppen wurden nach dem Prinzip, „den Kontrast in der Gemeinsamkeit zu suchen“ (Nentwig-Gesemann, 1999, S. 69), ausgewählt (auch ‚theoretical sampling‘; Glaser & Strauss, 1967). Das Lernen in einer monoedukativen Schule kann als gemeinsame Erfahrung aller Gruppen betrachtet werden. Den *ersten Kontrast* bildet die Untersuchung der Schülerinnen unterschiedlicher Klassenstufen (8., 10. oder 11. Klasse). Es handelt sich um Jugendliche, die sich in verschiedenen Phasen der Adoleszenz befinden und unterschiedlich lange Erfahrung mit dem monoedukativen Kontext haben. Grundlage dieser Auswahl bildet zum einen die Annahme, dass die Geschlechtszugehörigkeit im Vergleich zu anderen Lebensphasen während der Adoleszenz von herausragender Relevanz ist (Hill & Lynch, 1983; Kessels, 2002). Zum anderen ist davon auszugehen, dass die Zeitspanne der Erfahrung mit Monoedukation Einfluss auf

<sup>89</sup> Vgl. dazu die Übersicht im Anhang 3.

<sup>90</sup> Die Schulnamen sind anonymisiert.

das Erleben und die Wahrnehmung der monoedukativen Schule sowie die entwickelten kollektiven Orientierungen – insbesondere mit Blick auf Konstruktionsprozesse von Geschlecht in geschlechtshomogenen Lerngruppen – hat.

*Zweitens* unterscheiden sich die Schulen in der Schulform (Gymnasium vs. Realschule), *drittens* in der Trägerschaft (kirchlich vs. städtisch), *viertens* im besuchten Zweig. *Fünftens* wurde in den Diskussionen durch die Diskussionsleiterinnen in der Erzählaufforderung und in den Nachfragen zum einen stärker auf den Mädchenschulkontext fokussiert, zum anderen versucht, diesen nicht explizit zu thematisieren bzw. erst in der Phase der exmanenten Nachfragen darauf einzugehen. *Sechstens* unterscheiden sich die Gruppen in ihrer Bezugnahme auf den Mädchenschulkontext: Teilweise wird fast ausschließlich der Besuch einer Mädchenschule behandelt, in anderen Diskussionen tritt dieser in den Hintergrund.

In Anlehnung an Bohnsack (1989) wäre es im Zuge der Auswertung – vor allem in Bezug auf die Typenbildung – wünschenswert, maximale Kontraste zwischen den Fällen durch das Einbeziehen weiterer Gruppen in die Untersuchung zu ermöglichen: etwa von Mädchengruppen aus privaten monoedukativen Realschulen oder öffentlichen monoedukativen Gymnasien, Mädchengruppen aus koedukativen (privaten und öffentlich getragen) Realschulen und Gymnasien, Jungengruppen (aus monoedukativen und koedukativen Schulen). Die maximalen Kontraste sind für die Typenbildung förderlich, erleichtern diese. Bohnsack gibt jedoch zu bedenken, dass der Aufwand der intensiven Auswertung von Diskussionen enorm hoch ist und sich Interpret(inn)en demzufolge nur einer begrenzten Auswahl von Gruppen widmen können – daraus folgte auch für die vorliegende Untersuchung, dass in einigen Dimensionen (Geschlecht, Trägerschaft) „auf eine Streuung über die vermutete maximale Kontrastbreite verzichtet werden muß“ (Bohnsack, 1989, S. 18)<sup>91</sup>.

Alle Diskussionen wurden in Räumlichkeiten der in unsere Untersuchung einbezogenen Schulen durchgeführt, am häufigsten in Klassenzimmern, aber z. T. auch in Räumen, die eigentlich Lehrkräften vorbehalten sind (z. B. Lehrerkonferenzraum). Die Gruppen setzten sich aus vier bis sechs Mädchen zusammen, die von jeweils zwei Interviewerinnen befragt wurden. Während der ersten Erhebungsphase (2003) wurden die Diskussionen hauptverantwortlich von Andrea Reiter und Verena Schurt durchgeführt. In der zweiten und dritten Erhebungsphase (2004 und 2005) leitete ich selbst die Gespräche. Unterstützt wurden wir bei der Durchführung der Diskussionen durch jeweils eine im Projekt angestellte studentische Hilfskraft. Diese war vor allem für die Bedienung des Aufnahmeapparates verantwortlich, z. T. partizipierte sie aktiv durch das Stellen von Fragen an der Diskussion. Die Diskussionsteilnehmerinnen nahmen freiwillig an der Untersuchung teil, die Erziehungsberechtigten hatten der Teilnahme an der Diskussion schriftlich zugestimmt. Auf die Zusammenstellung der Gruppen hatten wir nicht immer Einfluss, wenngleich darum gebeten worden war, möglichst eine Gruppe von Mädchen, die miteinander befreundet sind, an den Diskussionen teilnehmen zu lassen. Dieser Wunsch lag darin begründet, dass davon

---

<sup>91</sup> Die Auswertung von Gruppendiskussionen, die während der Projektlaufzeit mit Schülerinnen eines koedukativen Gymnasiums durchgeführt wurden, wird im Rahmen weiterer Veröffentlichungen des DFG-Projektes erfolgen.



ausgegangen werden kann, dass in einer Realgruppe – hier einer existierenden Mädchenfreundschaftsgruppe – ein selbstläufiger Diskurs leicht anzuregen ist.

Alle Diskussionen waren nämlich von der wichtigsten Prämisse des Gruppendiskussionsverfahrens geleitet, ein selbstläufiges Gespräch der Mädchen untereinander entstehen zu lassen (Bohnsack, 2007). Die Schülerinnen wurden dazu animiert, sich möglichst so zu unterhalten, als wären die Interviewerinnen nicht anwesend – auch wenn diese natürlich nicht vollständig ausgeblendet werden können (Loos & Schäffer, 2001; vgl. die Darstellung der Prinzipien der Durchführung von Gruppendiskussion unter Punkt 4.1). Die von uns untersuchten Gruppen waren in unterschiedlichem Ausmaß bereit, uns tiefe Einblicke in ihr schulisches und privates Erleben zu geben. Daraus folgte, dass sich unterschiedlich viele selbstläufige Passagen in den Diskussionen finden und die Fragen des vorbereiteten Leitfadens in unterschiedlichem Ausmaß von den Diskussionsleiterinnen angebracht wurden. Meist waren die Gespräche mit Elftklässlerinnen ergiebiger als jene mit Achtklässlerinnen. Ob das daran liegt, dass die älteren Mädchen den Diskussionsleiterinnen biographisch nahe fühlten (insbesondere den studentischen Hilfskräften), während sie für die jüngeren bereits einer anderen Generation angehörten und/oder sie in der Interviewsituation eine Hierarchie wahrnahmen, kann an dieser Stelle nur vermutet werden<sup>92</sup>. Im Anschluss an Erfahrungen von Martina Weber (2003) ist ebenfalls zu vermuten, dass die älteren Schülerinnen offener waren, weil sie zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Diskussionsergebnisse die Schule schon verlassen haben würden, während die jüngeren Schülerinnen eventuell noch mit Repressionen durch Lehrende rechneten. Dass sich die Diskussionen im Anteil an selbstläufigen Passagen unterscheiden, kann ebenfalls auf die Gruppenkonstellationen (unterschiedliche Interviewerinnen, von denen einige selbst eine Mädchenschule besucht hatten und demzufolge möglicherweise ähnlich gelagerte biographische Erfahrungen gemacht hatten wie die untersuchten Mädchen; Zusammensetzung der Gruppen – z. T. handelte es sich um Freundinnengruppen, z. T. war das nicht der Fall) zurückgeführt werden.

Der offene Diskussionsleitfaden (vgl. Anhang 2) war entsprechend des Anspruchs der Studie, die kollektiven Orientierungen von Mädchenschulschülerinnen zu erheben, konzipiert worden und enthielt Fragen zu den folgenden Komplexen:

- (1) Erleben und Erfahrungen in der Mädchenschule an sich (bezogen auf den Unterricht, die Klassengemeinschaft, Beziehungen untereinander und zu den Lehrkräften etc.),
- (2) peer group,
- (3) Entwicklungen in der weiblichen Adoleszenz.

Während der Durchführung der Diskussionen wurde angestrebt, vorrangig erzählgenerierende Fragen zu stellen. Reflexionen, Argumentationen wurden meist in der direktiven Phase der Diskussion angeregt.

<sup>92</sup> In Anlehnung an bspw. Breitenbach (2010) betrachte ich Forschung (auch die Datenerhebung) als Interaktionsprozess, der von diversen Aspekten beeinflusst wird – Alter und Geschlecht sind nur zwei davon. Zur Hierarchie qua Generation (also zwischen jugendlichen Interviewten und erwachsenen Interviewer(inne)n) gibt es m. E. keine wissenschaftlich fundierten Aussagen (siehe auch Jösting, 2005).

## 6 Fallbeschreibungen

### 6.1 Zur Darstellung der Fallbeschreibungen

Die im Folgenden vorgestellten Interpretationen sind von der übergreifenden Fragestellung danach geleitet, wie Mädchenschülerinnen Geschlecht konstruieren, in welche Themenbereiche die Konstruktionen eingebettet sind, welche Differenzen in Abhängigkeit vom Alter, der besuchten Schule, den Erfahrungen mit Lehrkräften etc. auftreten. Es wird ermittelt, welche kollektiven Orientierungen für Schülerinnen aus Mädchenschulen typisch, welche adoleszenz- und welche typisch für Schülerinnen und Schüler allgemein sind. Zeichnen sich Unterschiede in den Orientierungsmustern der Gruppen aus den einzelnen Mädchenschulen ab? Auf welchen Unterschieden im Erleben, in der Erfahrungsaufschichtung beruhen die Orientierungsmuster?

Die sechs ausgewählten Fallbeschreibungen werden in ‚Zweierpaaren‘ vorgestellt. Die Paare setzen sich aus je zwei in einer Schule geführten Diskussionen mit Acht- und Elftklässlerinnen (bzw. bei der Realschule mit Acht- und Zehntklässlerinnen) zusammen. In einem ersten Schritt werden in ausführlichen Fallbeschreibungen erst die jüngere und dann die ältere Gruppe des Marien-Gymnasiums vorgestellt. Anschließend präsentiere ich die Ergebnisse der komparativen Analyse unter Berücksichtigung der beiden Fälle. Diese fließen z. T. in die Fallbeschreibungen der Gruppen des Theresien-Gymnasiums ein, die wiederum zunächst fallbezogen dargestellt und dann unter expliziter Bezugnahme auf die Vergleichshorizonte der bis zu diesem Punkt analysierten Fälle betrachtet werden. In einem dritten Schritt werden analog zum bisherigen Vorgehen die Diskussionen der Elias-Holl-Mädchenrealschule einbezogen. Diese Art der Darstellung ermöglicht es, zum einen auf die Besonderheit der einzelnen Fälle einzugehen und zum anderen durch den sukzessiven Vergleich mit den bereits dargestellten Gruppen Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Behandlung vergleichbarer Themen herauszuarbeiten (Nentwig-Gesemann, 1999).

Einleitend stelle ich zu Beginn jeder Fallbeschreibung die Gruppe kurz vor und erläutere den Gesprächsverlauf. Dem schließt sich eine detaillierte Analyse der zentralen Passagen der jeweiligen Diskussion an. Da das ergiebige Material nicht in seiner ganzen Ausführlichkeit wiedergegeben werden kann, wird die Darstellung durch die folgenden inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Untersuchung strukturiert:

- Zugang zur/Auswahl der Mädchenschule
- Aussagen zur Mädchenschule
- Klassengemeinschaft
- Beziehungen zu Jungen
- negative/positive Mädchenfiguren
- Lehrkräfte

- Außensicht auf die Mädchenschule
- Zukunftsvorstellungen<sup>93</sup>

Ergänzend finden Diskussionspassagen Berücksichtigung, in denen sich zentrale Orientierungsmuster der jeweiligen Gruppe dokumentieren und die durch eine hohe metaphorische Dichte gekennzeichnet sind (Fokussierungsmetaphern). Trotz der verdichteten Darstellung der Fälle entlang der für die Untersuchung zentralen Themenbereiche orientieren sich die Fallbeschreibungen grundsätzlich am Ablauf der Gruppendiskussionen – der sequentielle Ablauf wird nur z. T. außer acht gelassen, um bestimmte Themenbereiche umfassend und ohne Brüche darstellen zu können. Abschließend werden die kollektiven Orientierungen des einzelnen Falles zusammenfassend dargestellt.

An dieser Stelle möchte ich noch einmal betonen, dass den im Folgenden dargestellten Fallbeschreibungen eine Analyseinstellung zugrunde liegt, die zwar auf Geschlecht fokussiert, Geschlecht dabei aber als interdependente Kategorie fasst und somit die Verschränkung mit anderen Kategorien berücksichtigt.

---

<sup>93</sup> Es wurden ebenfalls Fragen zur Freizeitgestaltung der Mädchen gestellt, allerdings zeigte sich gruppenübergreifend die Tendenz, dass im schulischen setting wenig über die Freizeit gesprochen wird. Das scheint für die Mädchen nicht angemessen zu sein, sie schützen ihren privaten Bereich.

## 6.2 Marien-Gymnasium für Mädchen: Die Gruppen ‚Verunsicherung‘ und ‚Irritation‘

Die Gruppendiskussionen am Marien-Gymnasium für Mädchen wurden in der ersten Erhebungsphase des DIAM-Projektes Ende des Jahres 2002 durchgeführt. In dieser Phase wurde während der Erhebung stark auf das Erleben in der Mädchenschule fokussiert, das (dementsprechend) in den Diskussionen eine große Rolle spielt. Es handelt sich um ein sprachliches und wirtschaftswissenschaftliches Gymnasium in kirchlicher Trägerschaft, in dem ca. 850 Schülerinnen unterrichtet werden. Die Schule befindet sich in einer der acht bayerischen Großstädte<sup>94</sup>.

### 6.2.1 Die Gruppe ‚Verunsicherung‘ – „Ja, es ist zwar okay, aber die Jungs fehlen“

#### Allgemeine Aussagen über die Diskussion

Die Gruppendiskussion wurde mit sechs Schülerinnen (Alexandra, Annette, Lea, Ornella, Tanja, Susanne)<sup>95</sup> einer achten des Marien-Gymnasiums im Schulgebäude durchgeführt und dauerte ca. 45 Minuten. Die Mädchen sind zwischen 13 und 15 Jahren alt, sie fanden sich nach Aufforderung der Interviewerinnen freiwillig zusammen. Ihr Umgang miteinander beschränkt sich auf den schulischen Bereich, die Freizeit verbringen sie aufgrund der räumlichen Trennung der Wohnorte nicht miteinander. Ornella steuerte die meisten Redebeiträge bei und führte im Vergleich zu den anderen auch am häufigsten ein neues Thema ein. Nur ein Mädchen (Lea) beteiligte sich kaum an der Unterhaltung, zwischen den übrigen Schülerinnen waren die Gesprächsanteile ungefähr gleich verteilt. Zentrale Themen sind die Probleme mit der Lehrerschaft, der Umgang mit Jungen und die Mono-education.

Die Gruppendiskussion ist zweigeteilt: Im ersten Teil bedurfte das Gespräch verstärkt der Anleitung der Diskussionsleiterinnen. Die Schülerinnen antworteten auf Fragen nach dem Mädchenschulbesuch und zu Zukunftsvorstellungen; in dieser Phase kam es nur selten zu selbstläufigen Passagen. Erst im zweiten Teil (der begann, nachdem die Diskussion bereits ‚offiziell‘ von den Interviewerinnen beendet worden war) entwickelte sich ein selbstläufiges Gespräch, das durch die umfassende Kritik an der Lehrerschaft gekennzeichnet war.

---

<sup>94</sup> Die Klassifizierung als Großstadt beruht auf einer Mindesteinwohnerzahl von 100.000 (vgl. <http://gkh2000.de/bayern/inhalt/grossstaedte.htm>; Zugriff am 28.01.2010).

<sup>95</sup> Die Namen der Diskussionsteilnehmerinnen wurden anonymisiert. Eine Diskussionsleiterin hatte in der Diskussion immer einen aktiveren Part (I1), die zweite hielt sich eher zurück, stellte z. T. aber ebenfalls Fragen (I2).

## Wahl der Schule

Wie in allen durchgeführten Gruppendiskussionen beginnt das Gespräch mit einer Vorstellungsrunde. Jede Schülerin nennt ihren Namen und ihr Alter. Die erste konkrete Frage zielt auf die Schulwahl ab<sup>96</sup>:

- I1:** **Mhm, schön, und wie seid ihr hier ans Marien-Gymnasium gekommen**  
 Lea: Meine Schwester ist hier auf der Realschule, die wollt, dass ich auch komm.  
 Alexandra: Ich wollte als erste Fremdsprache Französisch haben und es war die einzige Schule, die mit Französisch beginnt und dann bin ich hier her.  
 Ornella: Also, eine Lehrerin aus meiner alten Schule hat's meinen Eltern empfohlen, also ihre Tochter ist hier, und sie hat gemeint, des is so eine tolle Schule.  
 Tanja: Meine Mama hat die Schule ausgesucht. [Gekicher]  
**I1:** **Und wie kam sie drauf**  
 Tanja: Wegen Französisch, damit ich net Latein nehmen muss, sondern mit Französisch anfangen kann, des is sympathischer.  
**I1:** **Hat das eine Rolle gespielt, dass es eine Mädchenschule ist [Gekicher]**  
 Tanja: Nee, gar nicht. [Lachen].  
 Annette: Meine Schwester is auch hier auf der Schule.  
 Susanne: Meine Mutter wollt, dass ich wegen Französisch her komm. (S. 1/31-2/10)

Auffällig ist, dass bei fünf der sechs Mädchen die Eltern und/oder die Schwester die Entscheidung der Mädchen beeinflusst bzw. bestimmt haben. Die Mädchen stellen die Wahl der Schule mehrheitlich als fremdbestimmt dar. Es fällt auf, dass die Entscheidung der Eltern nicht kritisiert wird. Die Darstellung könnte mit dem Alter der Mädchen zusammenhängen, in dem sich noch keine oder nur sehr eingeschränkte Abgrenzungsbestrebungen von den Eltern zeigen und die Familie noch selbstverständliche Grundlage des Lebens ist (Breitenbach, 2000). Allenfalls das protokollierte Gelächter verweist darauf, dass der starke Elterneinfluss möglicherweise unangemessen (für Jugendliche) ist. Alexandra ist die einzige Schülerin, die die Wahl als selbstbestimmt und sich somit als unabhängig von ihren Eltern darstellt. Diese abweichende Aussage kann als Dokument für eine Verortung der Gruppe in der Phase des Übergangs in die Adoleszenz gelesen werden.

In der Darstellung spielt die Geschlechtertrennung weder für die Mädchen noch für ihre Eltern eine erkennbare Rolle bei der Schulwahl. Die Mädchen geben an, dass die Schule aufgrund ihrer sprachlichen Ausrichtung ausgesucht wurde: „*damit ich net Latein nehmen muss, sondern mit Französisch anfangen kann, des is sympathischer*“. Dass die Mädchen sich selbst nicht aktiv auf die Monoedukation beziehen, kann damit zusammenhängen, dass die Interviewerinnen in den protokollierten einleitenden Sätzen der Diskussion nicht auf die Segregation eingehen und auch in der Frage zur Schulwahl den Namen der Schule verwenden, aus dem nicht hervorgeht, dass es sich um eine Mädchenschule handelt.

Der Kontext wird erst in der direkten Nachfrage der Interviewerin 1 („*Hat das eine Rolle gespielt, dass es eine Mädchenschule ist?*“) dramatisiert. Die Mädchen beantworten diese mit Gekicher, einem „*Nee, gar nicht*“ und Lachen. Was können die kurze verneinende Antwort sowie das Lachen als Reaktionen bedeuten? Die Frage verweist die Mädchen auf die Besonderheit ihrer Schule und gleichzeitig auf das Interesse der Interviewerinnen gerade an dieser Besonderheit – verbunden damit werden die Schülerinnen auf ihr Geschlecht und ihre geschlechtliche Identität hingewiesen, die in der Phase der Adoleszenz enorm an Bedeutung gewinnen und gleichzeitig prekär werden, woraus das Gekicher re-

<sup>96</sup> Die Transkriptionsrichtlinien sind im Anhang 1 aufgeführt.

sultieren könnte. Lachen als Antwort auf eine Frage kann aber auch ein Ausdruck der allgemeinen Verunsicherung (aufgrund der ungewohnten Situation) und Peinlichkeit sein. Dass die Mädchen nicht ausführen, warum die Geschlechtertrennung für die Wahl der Schule keine Bedeutung hatte, weist darauf hin, dass sie nicht über die Mädchenschule sprechen wollen – eventuell weil damit starke (geschlechtsbezogene) Verunsicherungen für sie einhergehen. Vorstellbar ist ebenfalls, dass das Thema ‚Mädchenschule‘ für die Gruppe von untergeordneter Bedeutung ist und die Erzählaufforderung deswegen an den relevanten Themen und Orientierungen der Gruppe vorbei geht.

### Allgemeine Einschätzung des Mädchenschulbesuchs

Der folgende Abschnitt wird eingeleitet durch die Frage der Interviewerin danach, wie die Mädchen es an ihrer Schule finden. Susanne antwortet als erste; ohne auf das Schulleben, den Unterricht oder die Lehrer einzugehen – alles erwartbare Antwortalternativen – bringt sie sofort die Kategorie Geschlecht in die Diskussion ein: Ihr fehlen die Jungen. Diese Fokussierung hängt wahrscheinlich mit der vorangegangenen Frage der Interviewerin 1 zusammen, in der gefragt wurde, ob die Monoedukation bei der Schulwahl eine Rolle gespielt hat:

- I1:** **Und wie findet ihr hier (2) ihr könnt einfach erzählen**  
Susanne: Ja, es ist zwar okay, aber die Jungs fehlen.  
Ornella: Ja, also, so in der fünften ham wir noch gesagt, ja mei die Jungs sind blöd und so, aber jetzt, halt mit der Zeit.  
Lea: Denke ich auch, ja.  
**I1:** **Denkst du auch**  
Lea: Mhm.  
**I1:** **Wie meinst du des**  
Lea: Weil halt keine Jungs da sind.  
**I1:** **Und bei euch [zu Tanja, Annette und Alexandra gewandt]**  
Tanja: Ja vielleicht is es vom Lernen hier besser, aber so (2) weiß nicht, anders is es halt, ohne Jungs is es halt so langweilig.  
Annette: Ich weiß net, ich find es net so schlimm, is doch bloß Schule und ich find's gar net so schlimm, dass keine Jungs da sin, vielleicht wär's lustiger, aber (2) vielleicht wird man da ja auch mehr abgelenkt, ich weiß nicht, aber mein Gott.  
Alexandra: Ja, es passt, ich mein [Gelächter] ich fänd es halt besser, wenn Jungs da wärn. (S. 2/12-27)

Susanne zeichnet mit ihrer Proposition („*Ja, es ist zwar okay, aber die Jungs fehlen*“) den weiteren Gesprächsverlauf vor. Bestimmend ist der Gegensatz bzw. das Hin und Her im Diskurs zwischen dem sich eigentlich Wohlfühlen („*Ja, es ist zwar okay*“) an der Schule und dem Fehlen der Jungen („*aber die Jungs fehlen*“). Dabei verweisen die Schülerinnen zunächst auf eine Entwicklung, denn das Thema ‚Jungen‘ wird bzw. wurde erst allmählich aktuell: „*Ja, also, so in der fünften ham wir noch gesagt, ja mei die Jungs sind blöd und so, aber jetzt, halt mit der Zeit*“. Mittlerweile finden die Schülerinnen Jungen nicht mehr blöd, sondern gut. Dieser Wandel der Einschätzungen ist eng mit Prozessen des Erwachsenwerdens und der Adoleszenz verbunden, wobei das Desinteresse in der fünften Klasse und das beginnende Interesse als Darstellung eines ‚normalen‘ Entwicklungsverlaufs interpretiert werden können. Die Mädchen stellen sich als adäquate weibliche Jugendliche dar, da sie entsprechend (angenommener) altersspezifischer Normen mittlerweile an Jungen interessiert sind.

Im zweiten Teil der Passage wird nicht mehr allgemein über die Jungen gesprochen, sondern in Bezug auf Schule und speziell die Lernatmosphäre. Zunächst sagt Tanja: „*Ja vielleicht is es vom Lernen hier besser*“. Allerdings ist das Mädchen sich, wie das Zitat zeigt, in Bezug auf die lernbezogenen Vorteile nicht ganz sicher („*vielleicht*“). Bei ihr überwiegt die Wahrnehmung der Langeweile: „*ohne Jungs is es halt so langweilig*“. Annette schränkt diese Behauptung jedoch im Anschluss ein: „*Ich weiß net, ich find es net so schlimm, is doch bloß Schule und ich find's gar net so schlimm, dass keine Jungs da sin, vielleicht wär's lustiger, aber (2) vielleicht wird man da ja auch mehr abgelenkt, ich weiß nicht, aber mein Gott*“. In dieser Aussage dokumentiert sich die Annahme einer Sphärentrennung zwischen Schule und dem Leben außerhalb der Schule („*is doch bloß Schule*“). Da es in der Schule primär ums Lernen geht, kann die An- bzw. Abwesenheit von Jungen in den Hintergrund treten. Die Vorrangigkeit der schulischen Anforderungen rechtfertigt (wie die Annahme einer Sphärentrennung) den Besuch einer Mädchenschule. An Tanjas und Annettes Aussagen fällt auf, dass die Aussagen pro und kontra Mädchenschule jeweils relativieren: Nur „*vielleicht*“ kann besser gelernt werden und „*vielleicht*“ wäre es mit Jungen lustiger. Darin zeigt sich zum einen, dass es in der Gruppe nur mit Einschränkungen möglich ist, die Mädchenschule und die ihre Besonderheit konstituierende Geschlechtssegregation positiv zu evaluieren. Gleiches gilt jedoch für die Einschätzung koedukativer settings. In der Passage dokumentieren sich somit Unsicherheit sowie eine nicht aufzulösende Ambivalenz, die in der Zwischenkonklusion von Alexandra noch einmal aufgegriffen wird: „*Ja, es passt, ich mein [Gelächter] ich fänd es halt besser, wenn Jungs da wärn*“.

### Auswirkungen der Anwesenheit von Jungen

Im zweiten Teil der Diskussion über die Vor- und Nachteile der Abwesenheit von Jungen explizieren die Mädchen aufgrund der Nachfrage der Interviewerin deutlicher, inwiefern sich die Anwesenheit von Jungen auswirken würde:

**I1: Was glaubt ihr denn, was anders wär, wenn hier auch Jungen wären**

Alexandra: Ja, dann wären wir nicht so in Grüppchen aufgeteilt, ich glaub, wir wären, wir sin jetzt mehr in Cliquen aufgeteilt

Susanne: Das gibt's auch bei Jungen

Alexandra: Natürlich, aber nicht so stark, wie wir das jetzt sind.

Tanja: Du würdest dich nicht so benehmen, ich glaub, die würden des voll Scheiße finden.

Ornella: Aber es wär witziger mit Jungs [allgemeine Zustimmung] ja ich mein, man würde da dann auch nicht, wenn ein Junge vorbeiläuft, schreien oh Gott sieh her ein Junge, da wären wir eher normaler, weil wir sin schon ziemlich bescheuert.

**I1: Was heißt bescheuert [Gekicher]**

Susanne: Ich weiß nicht (2) s wär halt dann anders, wenn auch Jungen an der Schule wären, irgendwie (2) hm, besser [Gekicher]

**I1: Besser, was meinst du**

Susanne: Ja, wie man sich dann mit denen abgibt, oder so weil

Annette: Man lernt sie halt auch schneller kennen.

Alexandra: Ja also, ich bin in einem Schützenverein und da sind halt Jungs und dort sind die halt, aber ansonsten, so befreundet, bin ich eigentlich net

Ornella: Aber bei uns in der Kirche, beim Ministrieren, da sin Jungs [Gelächter] (S. 2/28-3/12)

In der Frage der Interviewerin zeigt sich die Vermutung, dass sich das schulische Leben in Mädchenschulen von dem in koedukativen unterscheidet. Dieser Annahme entsprechend führen die Mädchen Unterschiede in der Gruppen- und Cliquenbildung auf. Jungen kommt den Mädchen zufolge die Funktion eines Verhaltenskorrektivs zu: Sie nehmen an,

die Klassengemeinschaft wäre beim Lernen mit Jungen besser, da sie aus weniger Grüppchen bestehen würde. Susannes Einwand, es gäbe auch bei Jungen Gruppen/Cliquen relativiert Alexandra, indem sie sagt, „*aber nicht so stark, wie wir das jetzt sind*“. Es dokumentieren sich die Annahmen, dass die Aufteilung einer Klasse in Gruppen negativ ist und dass diese durch Jungen aufgehoben werden könnte. Jungen hätten insgesamt Einfluss auf das Verhalten der Mädchen, Tanja nimmt an: „*Du würdest dich nicht so benehmen, ich glaub, die [Jungen; W.W.] würden des voll Scheiße finden.*“ Deutlich wird die Annahme der Mädchen, sich bei Anwesenheit von Jungen anders verhalten zu müssen, nämlich so, wie Jungen es für angemessen halten, um von diesen akzeptiert zu werden. Dies impliziert zum einen „eine Einbuße an Freiheit“ (Breitenbach, 2010, S. 18). Zum anderen glauben die Mädchen, sie brauchen Jungen, um sich „normal“ und nicht „bescheuert“ zu benehmen. Sie nehmen also an, Umgang mit Jungen ist etwas, was man erlernen kann und muss – nicht zuletzt, um ein ‚normales‘ Mädchen zu sein. Den Umgang haben sie (noch) nicht erlernt und behandeln die Jungen deswegen als etwas sehr Außergewöhnliches („*wenn ein Junge vorbeiläuft, schreien oh Gott sieh her ein Junge*“). Dies wird kritisiert, da es einem souveränen Umgang mit gegengeschlechtlichen Anderen widerspricht, gleichzeitig jedoch angenommen wird, dieser sollte Teil der adoleszenten Praxis sein. Insgesamt weisen sich die Schülerinnen mit den Äußerungen einen defizitären Status zu, der Kern des Problems ist, dass sie Kontakt zum anderen Geschlecht haben wollen und annehmen, solche Kontakte sind in koedukativen Schulen leichter zu etablieren (ebd.). In der Mädchenschule wird ihnen dagegen nicht ermöglicht, sich ‚normal‘ zu entwickeln, weil keine Jungen anwesend sind und sie diese im schulischen setting nicht kennen lernen können.

Fraglich ist, warum die Mädchen der Ansicht sind, dass die Schule der richtige oder doch einer der wichtigsten Orte für das Erlernen des Umgangs mit Jungen ist. Was machen sie in ihrer Freizeit? Haben sie hier keine oder ebenfalls nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten, Zeit mit Jungen zu verbringen? Auf diese Interpretation deutet die Aussage von Alexandra hin: „*Ja also, ich bin in einem Schützenverein und da sind halt Jungs und dort sind die halt, aber ansonsten, so befreundet, bin ich eigentlich net*“. An dieser Stelle greift die anhand der vorher bearbeiteten Passage herausgearbeitete Orientierung einer Sphärentrennung nicht mehr, da der Anspruch, Jungen in der Freizeit zu treffen, nicht realisiert werden kann. Dies verweist darauf, dass sich die Gruppe in einem Orientierungsdilemma (siehe Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008) befindet.

Es dokumentieren sich Annahmen vom Geschlechterverhältnis, die von einem gegenseitigen Ergänzen der Geschlechter ausgehen, d. h. die Mädchen könnten nur ‚vollständig‘ sein, wenn Jungen anwesend wären. Es ist davon auszugehen, dass auch ein Teil der Mädchen, die koedukativ unterrichtet werden, in der Adoleszenz Unsicherheit beim Kontakt mit Jungen erleben und teilweise nicht wissen, wie sie sich adäquat verhalten sollen (ebd.). Die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion verorten ihre diesbezüglichen Probleme im Besuch der monoedukativen Schule. Es wird deutlich,

„dass das Problem nicht nur darin besteht, dass es schwieriger ist, Jungen kennen zu lernen, sondern dass die Mädchen sehr unsicher darüber sind, ob sie, da sie in einer ausschließlich weiblichen – und religiös geprägten – Gemeinschaft leben, als normale moderne junge Frauen gelten können. [...] die jungen Frauen [werden] hier damit konfrontiert, dass weibliche Lebenszusammenhänge eine Abweichung von der Norm



darstellen, dass die beiden Sorten ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ sich nicht in getrennten Kontexten aufhalten, sondern sich stets mischen sollten, wenn auch nach bestimmten Regeln. Möglicherweise gilt das Gebot noch stärker für das weibliche Geschlecht“ (Breitenbach, 2010, S. 19).

### Einstellungen von außenstehenden Freunden und Freundinnen zur Mädchenschule

Gefragt nach der Einstellung ihrer Freunde und Freundinnen zu ihrer Schule – oder besser nach ihrer Wahrnehmung dieser Einstellung – geben die Mädchen einhellig an, dass diese negativ ist:

**I1:** Was sagen denn eure Freunde oder Freundinnen dazu, dass ihr auf dieser Schule seid

Susanne: Nix Positives, eigentlich

Ornella: Nee, wir haben nichts zu lachen

Susanne: Nee, weil die alle sagen, Mädchenschule, wie kannst da hingehen, und so

Tanja: Klosterschule

Ornella: Ja, genau, Klosterschule

Annette: Das is was für Nonnen

Ornella: Zukünftige Nonnen [Lachen]

Susanne: Und da muss man sich oft rechtfertigen.

**I1:** Wie rechtfertigen

Susanne: Ja, da kommt dann wieso bist net auf einer normalen Schule und so (2).

**I1:** Was is denn ne normale Schule

Susanne: Ja, so wie's Schöll [koedukatives Gymnasium] halt oder so (2).

**I1:** Du meinst eine gemischte Schule

Susanne: Mhm. (S. 3/14-29)

Dass die Mädchen sich in einem von der Norm abweichenden Kontext befinden, spiegelt sich in den Antworten auf die Frage, was Freunde und Freundinnen zum Besuch der Schule sagen, wider. Sie müssen sich vor diesen für den Besuch der Mädchenschule rechtfertigen, denn die peers haben „[n]ix Positives, eigentlich“ zur Mädchenschule zu sagen. Sie entsprechen den Vorstellungen der peer group über ein ‚normales‘ Leben nicht. Eine Mädchenschule und deren Schülerinnen haben in deren Vorstellungen anachronistische Züge, was in den Vergleichen mit Nonnen und Klosterschulen offenbar wird. Diese Gleichsetzung dürfte Jugendliche heute in besonderem Maße treffen, da ein wesentlicher Bestandteil der Jugendkultur das ‚Mithalten‘ mit Trends und das Darstellen bestimmter Modeerscheinungen (über den eigenen Körper, Kleidung, Musikgeschmack) ist. Das Erscheinungsbild von Ordensschwwestern hat sich während der vergangenen Jahre jedoch kaum verändert. Durch den Vergleich wird den Mädchen möglicherweise suggeriert, dass ihre Bemühungen ‚mitzuhalten‘ nicht ausreichen<sup>97</sup>. Die Unterstellung, „zukünftige Nonnen“ zu sein, wird durch die Mädchen, indem sie lachen, als absurd zurück gewiesen.

Zu berücksichtigen ist die Wortwahl der Mädchen bzw. die ihrer Freundinnen und Freunde: Selbstverständlich und unreflektiert wird hier der Terminus „normale Schule“ mit einer koedukativen Schule gleichgesetzt, was im Umkehrschluss bedeutet, dass Monoedukation – wie die Mädchen sie erleben – ‚nicht normal‘ ist. Durch das Einbeziehen der Diskussion über die Einstellungen der peers zur Mädchenschule werden die bislang erarbeiteten

<sup>97</sup> Vor dem Hintergrund dieser Interpretation ist es denkbar, dass an Mädchenschulen teilweise ein starker Trend zum Tragen modischer Kleidung als Reaktion auf die Zuweisung des Status einer ‚anormalen‘ Person zu beobachten ist (was die im DIAM-Projekt durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen vor allem für Achtklässlerinnen belegen; Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2006) – diesem Status wird eine betont weibliche Geschlechterdarstellung (und damit Dramatisierung von Geschlecht) entgegengesetzt, um als ‚normales‘ Mädchen erkannt zu werden.

Lesarten wahrscheinlicher: Die Mädchen haben – beeinflusst durch ihre Umwelt – das Gefühl, eine nicht normale Schule zu besuchen, wobei das ‚Abnorme‘ in der Abwesenheit von Jungen besteht. Das drücken sie auch verbal aus: „*es ist zwar okay, aber die Jungs fehlen*“ (S. 2/13). In der Antwort zeigt sich, dass die Mädchen sich in einem Zwiespalt zwischen einem grundsätzlich positiven Erleben und der negativen zu bewertenden Tatsache der Abwesenheit von Jungen befinden.

### Wechsel an eine koedukative Schule

Dieser Abschnitt schließt direkt an den über die Vorurteile Außenstehender bezüglich des Mädchenschulbesuchs an.

**I1: Was is denn ne normale Schule**

Susanne: Ja, so wie's Scholl [koedukatives Gymnasium] halt oder so (2).

**I1: Du meinst eine gemischte Schule**

Susanne: Mhm.

**I1: Könntet ihr euch vorstellen, auf einer gemischten Schule zu sein**

[Allgemeine Zustimmung]

**I1: Wärt ihr dann lieber auf einer gemischten Schule, habt ihr schon mal überlegt, zu wechseln**

[Allgemeine Zustimmung]

**I1: Ehrlich also, ich mein ernsthaft**

[Allgemeine Zustimmung]

Susanne: Aufs Scholl [koedukatives Gymnasium].

Ornella: Doch wirklich, ja also, meine Eltern flippen da aus, die können des nicht verstehen

Alexandra: Ja, meine Eltern wollen einfach nicht, dass ich die Schule wechsel, weil wenn man jetzt in eine neue Klasse kommt, dann hat man noch keine Freunde, bis man sich eingewöhnt

Susanne: Also auf ner gemischten Schule is es ganz anders, also die wo ich jetzt kenn, also die machen alle die Lehrer fertig und also, weiß nicht, da is überhaupt keiner so, dass jeder sagt, er kann was oder wenn er lernt, kann er was oder (2)

Annette: Ich weiß net, aber ich kann se ja auch danach treffen und während der Schulzeit hab ich ja nicht soviel mit denen zu tun, und nur wegen den Jungen die Schule zu wechseln, ich weiß net, und weil wir mit Französisch angefangen haben, ist des auch ziemlich schwer

Alexandra: Meine Eltern würden das nicht verstehen, wenn ich von hier weggehen würde, sie sind sehr froh, dass ich hier bin, dass hier keine Jungs sind, dass ich nicht abgelenkt werde [Gelächter] und äh, es ist auch wichtig, dass ich auf dem Gymnasium bleib, und wenn ich dann wechsel, kann des ja passieren, dass ich dann irgendwie mich ablenke und so, und dann werde ich schlechter, und dann kann des halt passieren, dass ich abgehen muss und so weiter.

Annette: Ich weiß net, vielleicht wär's schon lustiger, aber hier in der Schule, in ein paar Jahren bin ich eh fertig und dann is doch egal

Susanne: Ich mein und des is ja, ich weiß, in der Elften oder Zehnten da kommen ja die Michaeler [Schüler eines koedukativen Gymnasiums] und dann geht des eigentlich au wieder

Ornella: Genau

**I2: Da kommen Jungs**

Ornella: Ja, also bei uns is des immer, also, die Elften, Zwölften und Dreizehnten, da werden St. Michael und Marien dann zusammen gemacht, da is dann halt so ne riesige Klasse, und da sind dann auch Jungs dabei

Annette: Ich mein, man kann ja so in der, außerhalb was mit Jungs machen, deshalb muss man ja jetzt nicht in der Schule unbedingt

Susanne: Ja, ich hab a ältere Schwester, und die hat auch gemeint, dass ist nicht so schlimm, weil ich glaub so Fünfte, ein bisschen Sechste, sagt man, mir es des egal, Jungs sind eh blöd, dann Siebte, Achte, Neunte, dann wollen alle Jungs und wollen glauben, der is es, und dann kommen sie ja eh von selber (S. 3/26-4/32)

Konfrontiert mit dem Gedankenspiel des Schulwechsels ergreifen die Schülerinnen die Möglichkeit zu erklären, was sie an gemischten Schulen kritisieren, was sie an ihrer Schule gut finden und dass ein Wechsel nicht in Frage kommt. An die anfängliche Beteuerung, sich vorstellen zu können, eine gemischte Schule zu besuchen (wobei sogar eine konkrete Schule ins Auge gefasst wird, um die Ernsthaftigkeit dieser Aussage zu untermauern),

schließt sich der Rekurs auf die Unmöglichkeit eines Wechsels aufgrund der Einstellungen der Eltern an: *„meine Eltern flippen da aus“*. Es dokumentiert sich, wie schon in der Passage über den Zugang zur Schule, dass die Familie im Leben der Mädchen (noch) eine sehr bedeutsame Rolle spielt und in der Gruppe kein Anspruch besteht, sich umfassend von den Eltern (als Erwachsenen) abzugrenzen.

Im Verlauf der Passage berufen sich die Mädchen jedoch nicht nur auf ihre Eltern als Rechtfertigung für den nicht stattfindenden Schulwechsel, sie verweisen auch auf koedukative Schulen, die Susanne wie folgt beschreibt: *„Also auf ner gemischten Schule is es ganz anders, also die wo ich jetzt kenn, also die machen alle die Lehrer fertig und also, weiß nicht, da is überhaupt keiner so, dass jeder sagt, er kann was oder wenn er lernt, kann er was oder“*. Die koedukative Schule wird als negativer Gegenhorizont in Bezug auf die Lehrer-Schüler/innen-Beziehung und auch die Möglichkeit, sich zu konzentrieren und damit eine positive Leistungsentwicklung zu gewährleisten, angeführt. So sagt Alexandra: *„wenn ich dann wechsel, kann des ja passieren, dass ich dann irgendwie mich ablenke und so, und dann werde ich schlechter, und dann kann des halt passieren, dass ich abgehen muss“*. Sie (und/oder ihre Eltern) verbindet mit dem Wechsel an eine koedukative Schule die Vorstellung, durch die Anwesenheit von Jungen abgelenkt zu werden und aufgrund der Ablenkung den Anschluss zu verlieren und das Gymnasium verlassen zu müssen. Es dokumentiert sich die Orientierung, dass Kontakte zu Jungen, die Pflege der Beziehungen zu ihnen alle schulischen Belange in den Hintergrund treten lassen und sie in gemischten Schulen das einzig Wichtige sind. Das wäre insofern problematisch, als in den Aussagen der Mädchen eine gewisse (von den Eltern vermittelte) Leistungsorientierung sichtbar wird und der Bewältigung des Gymnasiums eine hohe Bedeutung zukommt. Die Konzentration auf formelle schulische Anforderungen (im Sinne eines *doing pupil*; Budde, 2003) gewinnt in dieser Passage größere Bedeutung als die koedukative Unterrichtung. Die Mädchen halten die Schul- und Lernatmosphäre in der Mädchenschule für besser und förderlicher als die an einer gemischten Schule.

Ein weiteres Argument gegen den Schulwechsel ist die gemeinsame Unterrichtung (und damit die teilweise Aufhebung der Monoedukation) in der Kollegstufe. In der diesbezüglichen Argumentation zeigt sich, dass die einzige Begründung für die Äußerung des Wunsches, an eine koedukative Schule zu wechseln, die (von Außenstehenden) negativ bewertete Abwesenheit von Jungen ist. Da es in den kommenden Jahren jedoch teilweise koedukativen Unterricht geben wird, ist diese Begründung außer Kraft gesetzt und gleichzeitig wird ein Bild von ‚normalem‘ Unterricht und einer ‚normalen‘ Schule gezeichnet. Der Monoedukation wird ein temporärer Status zugewiesen, der auch wegen seines vorübergehenden Charakters und der angenommenen Lernvorteile in Kauf genommen werden kann.

Die Passage ist von Aussagen gekennzeichnet, die die Abwesenheit von Jungen als eher wenig dramatische Einschränkung kennzeichnen. Die Mädchen greifen zum einen das Argument, dass sie Jungen auch nach der Schule treffen können, wieder auf. Zum anderen schildern sie die von anderen (z. B. einer Schwester) gehörte Aussage, dass Jungen zwar in der siebten, achten, neunten Klasse vermisst werden, aber *„dann kommen sie ja eh von selber“*. Hier dokumentiert sich erneut die Annahme einer Sphärentrennung zwi-

schen Schule und restlichem Leben, die auf Erfahrungen anderer (positive Horizonte) und der teilweisen Aufhebung der Monoedukation in der Kollegstufe basiert. Aufgrund dieser können die Mädchen annehmen, dass Kontakte zu Jungen in der Freizeit und in der Schule schon bald etabliert werden können und das gegenwärtige Vermissen von Jungen Teil einer Entwicklung ist. Ein Wechsel an eine koedukative Schule wird aufgrund dieser Argumente aber auch im Hinblick auf die Gefahr einer Verschlechterung der schulischen Leistungen abgelehnt.

In dieser Passage positionieren sich die Mädchen stärker als in den vorangegangenen Abschnitten pro Mädchenschule und evaluieren ihre Schule implizit positiv – was allerdings erst möglich wird, nachdem die Schülerinnen zu Beginn der Passage einen Wechsel prinzipiell befürwortet haben und aufgezeigt haben, dass der Kontakt zu Jungen schon bald etabliert werden wird.

Die Passagen über die Bewertung der Mädchenschule durch die Schülerinnen und von Außenstehenden sind vor allem durch ihre Ambivalenz gekennzeichnet. Die Abwesenheit von Jungen ist das quasi einzige, jedoch schlagkräftige Argument gegen die Mädchenschule. Die koedukative Norm, also die Orientierung, dass es normal ist, in der Schule mit Jungen zusammen zu sein, ist bei den Mädchen stark verankert. Konträr zu diesen Vorstellungen sind die abwertenden Aussagen über koedukative Schulen und eine bessere Lernatmosphäre in der eigenen Schule – sprich die Wertschätzung der Mädchenschule anhand von Sachargumenten. Beide Argumentationsstränge gewinnen im Laufe des Diskurses immer im Wechsel an Relevanz. Es zeigt sich, dass für die Gruppe zum einen Beziehungen zu Jungen von grundlegender Bedeutung sind, parallel wird eine starke Orientierung an schulischem Erfolg deutlich.

### Zukunftsvorstellungen

Die Passagen zu beruflichen und familiären Zukunftsvorstellungen fallen sehr kurz aus. Über ihre berufliche Zukunft haben die Mädchen gar keine oder sehr abstrakte Vorstellungen. Die Notwendigkeit, sich für einen Beruf zu entscheiden, scheint für sie nicht gegeben zu sein, denn „*das is ja noch ein weiter Weg*“, bis es soweit ist. Auf die Frage nach Zukunftsvorstellungen hinsichtlich einer eigenen Familie antworten die Mädchen wiederum wortkarg:

**I1:** **Möchtet ihr dann au eine Familie, Ehemann und Kinder und so [Gelächter]**

Susanne: Ja, genau

[Allgemeine Zustimmung]

**I1:** **Und wie viele Kinder (3) nur eines oder mehrere**

Alexandra: Ich, ich möchte schon, aber ich, ich finde des, des ähm, des Kinderbekommen, finde ich net so toll [Gelächter] ja, wenn sie dann da sind, is es okay (S. 5/19-24)

Als erste Antwort auf die Frage, ob sie Familie, Kinder, einen Ehemann haben wollen, ertönt Gelächter. Das kann heißen, dass die Mädchen sich über diese Problematik noch keine Gedanken gemacht haben, aber auch nicht die Notwendigkeit besteht, sich welche zu machen. In Anlehnung an Breitenbach (2010) taucht Gelächter in Diskussionen mit jungen Mädchen/Frauen häufig dann auf, wenn es um sexuelle Inhalte geht. In diesem

Fall werden die Mädchen durch die Frage nach Partnern und Kindern auf ihre eigene Sexualität verwiesen.

Die folgende Antwort („Ja, genau“) kann alles Mögliche heißen, z. B. dass sich den Schülerinnen die Frage danach, ob sie Kinder haben wollen, deswegen nicht stellt, weil Kinder zu ihren Vorstellungen fraglos dazugehören. Diese Interpretation wird gestützt durch die in einer Passage über Geschwister (S. 5/25-S. 6/21) gegebenen Hintergrundinformationen darüber, dass die Mädchen alle und zum Teil sogar sehr viele Geschwister haben. Ihnen werden also keine alternativen Lebensformen in Bezug auf die Familiengröße vorgelebt, gleichzeitig ziehen die Schülerinnen die Option einer von der der Eltern abweichenden Lebensplanung noch nicht in Betracht. Auf eine weitere Nachfrage der Interviewerin („und wie viele Kinder“) reagiert zunächst keine Teilnehmerin, was entweder erneut auf eine Selbstverständlichkeit des Kinderkriegens hinweist oder aber auf einen Mangel an Vorstellungen zur Familienplanung. Beide Lesarten zeigen, dass die Gruppe eher kindlich als jugendlich oder erwachsen ist. Diese Deutung wird durch die Antwort auf die nächste Nachfrage „Nur eins oder mehrere“ bestätigt. Alexandra antwortet: „Ich, ich möchte schön, aber ich, ich finde des, des ähm, des Kinderbekommen, finde ich net so toll“. In Bezug auf Pläne, ein Leben mit Kindern zu verbringen, ist vorrangig der Schmerz bei der Geburt von Bedeutung. Es geht für das Mädchen nicht darum, darüber zu reflektieren, wie unterschiedlich sich ihr Leben entwickeln wird, je nachdem ob sie sich für oder gegen Kinder entscheidet, sondern um die Angst vor der Geburt und den damit verbundenen als unangenehm für sie selbst antizipierten Empfindungen. Die Mädchen sind also ganz mit sich selbst und ihrem momentanen Erleben beschäftigt.

Aussagen zu Vereinbarkeitsvorstellungen werden als Antwort auf die Frage der Interviewerin im Anschluss an die Schilderung der Arbeitsteilung in der Herkunftsfamilie expliziert<sup>98</sup>:

**I1: Wie stellt ihr euch des selber mal vor, wenn ihr eine Familie habt**

Ornella: Also, schon arbeiten gehen, nicht jetzt so vom Mann abhängen oder so, es gibt ja auch Leute, die wollen halt ja, also es is halt so, der Mann geht arbeiten und die Frau also, steht also zu Hause und kocht und so was, also so nicht.

Tanja: Ich möchte schon selber arbeiten, also selbstständig sein und nicht von meinem Mann Geld kriegen.

Susanne: Ich möchte auch arbeiten, aber dann mittags zu Hause, wenn des dann aus der Schule heimkommt, ich möchte auch nicht, dass des dann alleine (2)

**I1: Dass du auch Zeit für deine Kinder hast**

Susanne: Mhm.

Ornella: Aber eben au net zuviel arbeiten [Gelächter] so als Lehrer wär des scho gut, oder der Mann bleibt daheim.

**I1: Käme das in Frage für die anderen**

Alexandra: Hm, glaub net, mehr Arbeitsteilung.

Ornella: Genau, man kann es sich ja teilen, er spült, sie saugt oder so.

Annette: Wir haben eine Putzfrau

<sup>98</sup> In der Passage (S. 8/32-9/24) werden drei unterschiedliche Arrangements der Arbeitsteilung der Eltern vorgestellt. Bei Tanja werden dem Vater zwar eher handwerkliche Fähigkeiten zugesprochen, aber trotzdem helfen die anderen Familienmitglieder bei handwerklichen Tätigkeiten. Die zweite Variante wird von Annette geschildert. Sie erlebt Frauen als von Männern unabhängig und handlungsfähig in Bezug auf handwerkliche Tätigkeiten, auch wenn sich dieses erst aus der Abwesenheit des im Ausland arbeitenden Vaters ergibt. In den Familien von Lea und Ornella wird dagegen eine traditionelle Arbeitsteilung praktiziert, in der die Mutter für männlich konnotierte Arbeiten (wie etwa dem Möbelaufbau) nicht zuständig ist und diese ausschließlich vom Vater durchgeführt werden.

Alexandra: Wir ham a Spülmaschine.  
Ornella: Dann geht's halt einkaufen.  
Tanja: Klar, des passt, Shoppen gehen (S. 9/25-10/9)

In den anfänglichen Aussagen der Mädchen ist die Tendenz erkennbar, ein selbstbestimmtes und unabhängiges Leben führen zu wollen, z. T. planen sie, wie ihre Partner zu arbeiten und Geld zu verdienen, also nicht von diesen abhängig zu sein. Das traditionelle Arrangement der Hausfrauenehe wird abgelehnt. Anschließend zeigt sich jedoch, dass eher eine Position als Zuverdienerin angestrebt wird. In diesem Arrangement kommt dem Mann die Funktion des Familienernährers zu, während die Frauen vorrangig für die Betreuung der Kinder zuständig sind. Die Erwerbsarbeit ist für die Frauen in derartigen Beziehungen von nachrangiger Bedeutung, wie Ornellas Aussage zeigt „*Aber eben au net zuviel arbeiten*“. Stattdessen ist es wichtiger, für die Kinder zu sorgen, z. B. wenn sie aus der Schule nach Hause kommen. In Bezug auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird die Arbeit als Lehrerin erwähnt, der gemeinhin als leicht mit der Betreuung von Kindern zu vereinbaren gilt.

Ornellas Bemerkung „*oder der Mann bleibt daheim*“ ist ebenfalls bemerkenswert, da sie diese Alternative der Familienorganisation von sich aus in die Diskussion einbringt und im Elternhaus dafür aber keine Vorbilder hat. Mit ihrer Aussage bleibt sie in der Gruppe jedoch allein. Die anderen Mädchen können sich ein derartiges Arrangement für die eigenen Beziehungen nicht vorstellen. Sie plädieren eher für ein gleichberechtigtes Zusammenleben und nicht für einen ‚Rollentausch‘. Es erstaunt, dass die Mädchen, obwohl sie noch keine ernsthaften Pläne für die berufliche Zukunft und in Bezug auf das Kinderkriegen entwickelt haben, Vereinbarkeitsleistungen antizipieren. Allerdings wirken die diesbezüglich die Aussagen wenig ernsthaft und elaboriert sowie erneut eher kindlich, auch weil es insgesamt leichter erscheint zu antizipieren, dass die Pflichten delegiert werden, z. B. an eine Putzfrau oder eine Spülmaschine. Es zeigt sich, dass die Mädchen wissen, dass der Haushalt ‚funktionieren‘ muss und dass dafür vorrangig Frauen zuständig sind (es wird von einer Putzfrau und nicht einer Putzhilfe oder einem ‚Putzmann‘ gesprochen). Die Mädchen dagegen wollen nicht auf diese ‚Funktion‘ reduziert werden, sondern lieber Spaß haben (beim Shoppen) – gerade Letzteres verweist auf eine starke Orientierung am gegenwärtigen Erleben.

### Physikunterricht/geschlechtsspezifische Begabungen

In der Gruppendiskussion ist die Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Lehrer und Lehrerinnen‘ von großer Bedeutung, es wird bereits im ersten Teil des Gesprächs angesprochen:

Ornella: Den Diehl haben wir auch in Physik.  
**I1: Wie steht's mit Physik**  
Alexandra: Äh, wie  
**I1: Gefällt euch des Fach oder eher net so**  
Alexandra: Ja, mir schon, aber  
Annette: Nee, mir nicht ganz so, es ist einfach, keine Ahnung.  
Alexandra: Es is ziemlich schwierig.  
**I1: Schwierig**  
[Allgemeine Zustimmung]

- Ornella: Ja, ich weiß net, letztes Mal hat er was durchgenommen, mit nem, äh, so nem langen Satz, keiner hat's verstanden
- Tanja: Was in der 10. aber vorkommen is.
- Ornella: Was in der 10. aber vorkommt, und dann hat er gsagt, ja, er wollte uns des eigentlich gar net so beibringen, er wollte bloß ähm
- Tanja: Dass wir's gehört ham.
- Ornella: Dass wir's gehört ham, genau weil
- Tanja: Ja, weil wir des daheim lernen und kein Schwanz versteht's, und er, ja des sollt's ihr gar net lernen, so nach dem Motto
- Annette: Es ist halt, dass man des verstehen muss, des, äh, des logische Denken und so und dass man des verstehen muss, wie des geht und so, und das ist, mein Problem
- I1: Was meinst du mit logisches Denken**
- Annette: Ja, ich mein, die Zusammenhänge halt und des alles.
- Ornella: Da tun's sich die Jungen leichter [Gekicher]
- I1: Wie leichter**
- Ornella: Die tun sich leichter, glaub ich, weil oft
- Tanja: Aber so sprachenmäßig sind die Mädchen besser
- Alexandra: Ja, richtig.
- Ornella: Also, die ganzen Wissenschaftler und so, sind eher die Jungen, also, da is die Mehrheit besser, die können einfach technisch denken
- Annette: Aber ich glaub net, dass des stimmt
- Ornella: Doch.
- Annette: Trotzdem, des is genauso, wenn man sagt, Jungs sind so handwerklich und ich glaub echt net, dass des stimmt
- Susanne: Doch, weil die des öfter machen als wir.
- Annette: Ja, na und zu haus muss ich des au machen und ich bin au ein Mädchen, früher ham halt die Jungs was gemacht und deswegen denkt man halt immer noch, dass die besser so sind, aber mittlerweile ist des doch egal, ob des a Junge oder Mädchen is.
- I1: Also, machst du auch handwerkliche Sachen, erzähl mal.**
- Annette: Ja, also auch im Haushalt und so zusammenbauen oder so, ich weiß es noch, beim Schrank, hat meine Mutter gesagt, mach du lieber und
- Ornella: Echt
- Annette: Scho, ich kann des au (S. 7/25-31)

Zuerst berichten die Mädchen über eine Begebenheit aus dem Physikunterricht: Ihr Lehrer konfrontiert sie mit Stoff, den sie erst in der zehnten Klasse lernen werden. Die Mädchen verstehen nichts von dem, was der Lehrer erklärt, und kommen sich deswegen dumm vor. Mit dieser Art und Weise der Unterrichtsgestaltung vermittelt der Lehrer ihnen, dass sie dem männlich konnotierten Fach und seinen Anforderungen nicht gewachsen sind. Er sagt den Mädchen, dass er sie vor Konfusion schützen will, wie die folgende Diskussionspassage zeigt *„und dann hat er gsagt, ja, er wollte uns des eigentlich gar net so beibringen, er wollte bloß ähm [...] Dass wir's gehört ham. [...] Dass wir's gehört ham, genau weil [...] Ja, weil wir des daheim lernen und kein Schwanz versteht's, und er, ja des sollt's ihr gar net lernen“*. Dass die Mädchen sich jedoch eher als ‚dumme Schülerinnen‘ angesprochen fühlen, zeigen die dieser Sequenz vorangegangenen und folgenden Aussagen der Mädchen (in denen die Schülerinnen aufführen, dass sie keine Ahnung von Physik haben und dass es sich um ein schwieriges Fach handelt). So sagt Annette: *„Es ist halt, dass man des verstehen muss, des, äh, des logische Denken und so und dass man des verstehen muss, wie des geht und so, und das ist, mein Problem“*. Sie geht davon aus, dass sie nicht logisch denken kann und den fachlichen Input des Lehrers nicht versteht. Es ist möglich, dass sie durch die abwertende Praxis ein negatives Selbstkonzept hinsichtlich mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer entwickelt hat. In einer zweiten Lesart ist die geschlechtsbezogene Abwertung der geschilderten Unterrichtseinheit von nachrangiger Bedeutung. Es könnte sich stattdessen in den Schilderungen über den Unterricht eher das Orientierungsmuster einer unangemessenen Behandlung durch Lehrkräfte an sich dokumentieren.

Ornella und Tanja reproduzieren im Anschluss an die Wiedergabe des konkreten Unterrichtsgeschehens und die Aussage von Annette geschlechterstereotype Bilder: Jungen können besser logisch denken und Mädchen sind sprachbegabter. Durch die Gegenüberstellung wird „ein drohendes Kompetenzgefälle zwischen den Geschlechtern wieder ausgeglichen“ (Breitenbach, 2010, S. 16). Ornella äußert sich im Folgenden mit geringerer Sicherheit: „während vorher noch von ‚den Jungen‘ die Rede war, spricht sie jetzt abschwächend von ‚eher‘ und der ‚Mehrheit‘. Sie nimmt ‚die ganzen Wissenschaftler‘ zu Hilfe: Diese seien mehrheitlich ‚Jungen‘“ (ebd.). Diesen Annahmen widerspricht Annette, die zu Hause viele handwerkliche Tätigkeiten ausübt, sie wehrt sich als einzige gegen die Pauschalaussagen ihrer Mitschülerinnen: „*des is genauso, wenn man sagt, Jungs sind so handwerklich und ich glaub echt net, dass des stimmt*“. Sie stellt die Vorstellungen von besonderen Begabungen/Fähigkeiten von Männern und Frauen als veraltet und nicht mehr angemessen dar („*aber mittlerweile ist des doch egal, ob des a Junge oder Mädchen is*“). Annettes vorangegangene Aussage, nicht logisch denken zu können, ist vor dem Hintergrund dieser Interpretation nicht auf ihr Geschlecht zurückzuführen. Für sie (aber nicht für ihre Mitschülerinnen) ist es beispielsweise selbstverständlich, einen Schrank aufzubauen. Die Mädchen reproduzieren zunächst Geschlechterstereotypen, wehren sich jedoch

„gegen den Verdacht männlicher Überlegenheit, aber noch innerhalb eines, wenn auch egalitären, Differenzdiskurses. Am Ende der Passage scheint die Gleichheit der Geschlechter als modernes, zeitgemäßes Erziehungs- und Handlungskonzept auf, wobei Annette – unwidersprochen – mit der eigenen Erfahrung und eigenen Person argumentiert. Dieses Argument ist offenkundig wirkungsvoll. Beides, Gleichheit wie auch egalitäre Differenz sind moderne Diskurse, für die Argumente zur Verfügung stehen, mit denen die Mädchen vermutlich konfrontiert werden und auf die sie zurückgreifen. Die Vorstellung männlicher Überlegenheit wird dagegen entschieden zurückgewiesen“ (Breitenbach, 2010, S. 17).

## Geschichtslehrer

Der zweite selbstläufige Teil der Gruppendiskussion beginnt mit Aussagen der Mädchen, die besagen, dass sie lieber weiter diskutieren wollen, als zum Geschichtsunterricht zu gehen. Die Interpretation der folgenden Textpassage zeigt, dass dies nicht im Fach selbst begründet ist, sondern am Lehrer liegt:

- Ornella: Also, eigentlich mag ich Geschichte, aber der Lehrer is so doof, der is so komisch, also, der macht Unterricht, dann plötzlich nimmt er ein Buch, haut auf den Tisch, alle schrecken auf (2) und bei ihm, manchmal is es lustig, aber manchmal, da, weil ich das Gefühl krieg ~
- Alexandra: Der is so ko-  
misch, so eigenartig
- Ornella: ~ ich krieg nen  
Herzinfarkt, weil da kommt plötzlich huhu oder Krachen oder, ja, du Witzbold, du oder.
- Susanne: Aber des is besser, als wenn man dann einschläft, also ich find des so.
- Tanja: Ja, okay, mache Lehrer sind so langweilig
- Annette: In der ersten Stunde ist der reinkommen, und hat gesagt, dass Lehrer ein scheiß Beruf ist und dass er den hasst und
- Ornella: Ja, genau, und für weniger Geld würde er jeden Beruf annehmen
- Annette: Und wir sollen ja net Lehrer werden und jedes Mal, wenn wir ihm irgendwas sagen, mit Exen, dass was nicht stimmt, äh, dann geht er immer, ich weiß net, wie des heißt
- Ornella: Dann kommt er immer mit seinem Ministerium.
- Annette: Genau
- Susanne: Des sagt er jede Stunde, is voll peinlich.
- I1:** **Was sagt er jede Stunde**
- Tanja: Ähm, da hat er gesagt, dass er bestimmt, ob wir die Exen mit nach Hause nehmen, und ähm, des hat er eben irgendwo nachgelesen, und das kann er uns mitbringen und ähm, und



- Susanne: Er sagt, des stimmt gar nicht, was die anderen Lehrer sagen, des entscheidet er  
 Tanja: Genau  
 Ornella: Der hat immer seine tollen Mappen dabei, bei der Ex [Gelächter] und seine geilen Kaugummis, immer
- I1: Mappen**
- Ornella: Ja, des sind so Mappen  
 Susanne: Wo man normalerweise eigentlich was reinlegt  
 Ornella: Und er nimmt's als Trennwände, bei der Ex.  
 Alexandra: Bei Exen macht der sich keine Mühe, sondern der schreibt die Fragen, die er grad im Kopf hat, an die Tafel  
 Ornella: Ja, genau, dann schaut er im Heft nach, was wir durchgenommen ham, und sagt ah ja, okay, Ludwig der XIV., was war mit dem.  
 Ornella: Ja, erzähl mal die Geschichte, mit dem XIV. dann schreibt's mer halt den Eintrag [unverständliche Passage]  
 Ornella: Den wir auswendig gelernt haben  
 Tanja: Bei ihm macht Geschichte einfach kei Lust.  
 Ornella: Und des mit den Exen.
- I1: Was ist mit den Exen**
- Susanne: Also es ist so, die, die Ex mit nach Hause nehmen, die müssen ihm des sagen, weil, äh, die korrigiert er noch mal extra, ob's wirklich stimmt, und du darfst manche Fehler dann noch mal extra machen, weil er  
 Ornella: Genau  
 Susanne: Bei den anderen macht er's net so genau, des sagt er uns au  
 Tanja: Da war einmal des Edikt von Nantes oder was weiß ich, und einer hat Nantes geschrieben, und das hat er jetzt net, äh, nich als Fehler gelten lassen, aber wenn's, wenn mers mit nach Hause nehmen, dann muss er das als Fehler anstreichen, weil sonst die Eltern sich beschweren und sagen  
 Susanne: Der isst die ganze Zeit Nikotinkaugummis, hihi.  
 [Allgemeine Zustimmung]  
 Tanja: Und sein Busfahrer-Outfit da.  
 [Allgemeine Zustimmung] [Lachen]  
 Ornella: Ja, genau, wie ein Busfahrer, graue Hose, stahlblaues Hemd, und dunkelblauer Pulli, halt so ein Busfahrer-Outfit. [Gelächter]
- Susanne: Aber des mit der Ex, und mit nach Hause
- I1: Wann dürft ihr denn die Exen mit heim nehmen**
- Annette: Wenn wir nen Zettel abgegeben haben.  
 Ornella: Ja, ne, bei ihm net, des entscheidet er, weil er hat ja  
 Tanja: Aber er hat ja nachgelesen, und hat gesagt, dass jeder einzelne Lehrer des bestimmen kann, ob  
 Susanne: Man's mitnehmen darf  
 Ornella: Genau  
 Tanja: Weil bei allen anderen Lehrern is es so, äh, man muss einen Zettel abgeben, und dann ham se uns gfragt, ob wir so nen Zettel abgegeben ham, da ham mer ja gesagt und dann durft mer se mit nach Haus nehmen, und bei ihm (2) er hat da nachgelesen, er darf des selber entscheiden.  
 Ornella: Eben  
 Tanja: Äh, ja genau, und die Note darf mer verbessern, äh, verschlechtern  
 Susanne: Verschlechtern, also wenn  
 Tanja: Wenn du einen Fehler, halt bei deiner Schulaufgabe oder so, dann no entdeckst, und des sagst du, des darf er dann nimmer anstreichen, aber er hat da hingeschrieben [Gelächter] und Antwort gekriegt, ähm dass, ja  
 Susanne: Dass er des machen darf.  
 Tanja: Ja, dass er's machen darf, er darf dann die Note noch verschlechtern. (S. 11/31-13/35)

Es zeigt sich, dass die Mädchen den Lehrer aus mehreren Gründen nicht mögen<sup>99</sup>: Zum ersten ist er für sie unberechenbar. Seine Willkür zeigt sich in seinem kommunikativen Verhalten (mal brüllt er oder erschreckt die Mädchen auf irgendeine Art). Zweitens setzt dieser Lehrer die sonst in der Schule geltenden Regeln außer Kraft (bezüglich der Regularien der Mitnahme von Klassenarbeiten von den Mädchen und der Veränderung der Note, wenn nach Rückgabe noch ein Fehler gefunden wird). Dabei bezieht er sich auf eine höher gestellte Instanz (Ministerium) und vermittelt somit die Botschaft, dass jeder Widerstand zwecklos ist. Dieses Lehrerverhalten verunsichert die Mädchen stark und

<sup>99</sup> Dass die Schülerinnen trotzdem auch positive Aussagen über den Lehrer und seinen Unterricht treffen (es ist lustig und nicht so langweilig wie bei anderen) verweist auf eine generelle Unsicherheit/Ambivalenz.

setzt sie zudem einem großen psychischen Stress aus; es macht sie krank oder zumindest nahezu, wie Ornellas Aussage zeigt: „*ich krieg nen Herzinfarkt*“. Sie wissen nicht, was sie von ihrem Lehrer erwarten können und dürfen, außerdem werden sie durch das Außerkraftsetzen der schulüblichen Vorgehensweise ihres Einspruchsrechts beraubt. Sie stehen dem Lehrer und seinem Vorgehen auf der fachlichen Ebene und der Unterrichtsseite völlig machtlos gegenüber.

Dies macht auch die Interpretation von zwei weiteren Aussagen deutlich. In der ersten rekapitulieren die Mädchen die erste Unterrichtsstunde mit ihrem Lehrer: „*In der ersten Stunde ist der reinkommen, und hat gesagt, dass Lehrer ein scheiß Beruf ist und das er den hasst und [...] für weniger Geld würde er jeden Beruf annehmen*“. Bezeichnend ist, dass diese Botschaft bereits in der ersten Unterrichtsstunde vermittelt wurde. Sie wird so zu einer Initiation für die Mädchen. Aber wie interpretieren die Mädchen eine solche Äußerung? Der Lehrer hat in der Mädchenschule hauptsächlich mit Schülerinnen zu tun, also muss es an diesen liegen (die Mädchen selbst müssen schrecklich sein), dass die Lehrkraft ihren Beruf so negativ evaluiert. Die Mädchen werden von ihrem Lehrer durch seine Äußerung also herabgesetzt.

In der zweiten relevanten Aussage beklagen die Schülerinnen, dass sich der Lehrer bei der Vorbereitung von Leistungskontrollen (Exen = Extemporalen) „*keine Mühe*“ gibt. Dies wird von den Mädchen wiederum als Abwertung erlebt: Sie sind es nicht wert, dass ihr Lehrer sich vor der eigentlichen Unterrichtsstunde Gedanken über die zu stellenden Fragen macht. Außerdem verlangt er von ihnen in den Arbeiten ausschließlich eine Wiedergabe des Merkstoffs, aber keine Auseinandersetzung damit. Somit fordert und fördert er die Mädchen nicht. Insgesamt entsteht in der gesamten Passage über den Geschichtslehrer das Bild eines hierarchisch ausgeprägten Verhältnisses zwischen Lehrer und Schülerinnen, in dem die Interessen/Bedürfnisse der Schülerinnen nicht berücksichtigt werden – zumindest nicht in der Art und Weise, wie diese es möglicherweise erwarten.

Obwohl die Mädchen dem Unterrichtsstil ihres Geschichtslehrers hilf- und machtlos gegenüberstehen, zeigt sich in ihren Aussagen auch Widerstand. Dieser wird jedoch auf die persönliche Ebene verlagert: Sie machen sich über das Aussehen und die Gewohnheiten oder Marotten ihres Lehrers lustig. Z. B. beschreiben sie seine Kleidung als „*Busfahrer-Outfit*“. Hier erfolgt eine Herabsetzung des Lehrers durch den Rückgriff auf einen geringer qualifizierten Beruf. Die Schülerinnen erwähnen aber auch die Benutzung von Nikotinkaugummis, wodurch eine ‚Schwäche‘ des Lehrers (das Rauchen) thematisiert wird. So versuchen die Mädchen, ihm seine Macht zu nehmen. Der Lehrer wird als Persönlichkeit von seinen Schülerinnen weder respektiert noch geachtet. Bezeichnend für die Diskursorganisation in dieser Textpassage ist ein Wechselspiel von Beschreibungen des Lehrerverhaltens und den kritischen Anmerkungen der Mädchen.

## Vertretungslehrerin

Einzige Ausnahme unter den Lehrkräften, von denen die Mädchen berichten, bildet eine Vertretungslehrerin:

- Tanja: Aber die Ritter war ganz gut  
 Ornella: Ja, also des war so, die Niederhammer war ja grad schwanger und so, und dann ham se uns für ein halbes Jahr eine Lehrerin von einer anderen Schule, gegeben, also, äh, keine Ahnung.  
**I1:** **Mhm**  
 Ornella: Geliehen, und ja die war so nett, also bei der des war toll  
 Alexandra: Des war so toll  
 Ornella: Des war so toll, Geschichte, des war toll mit der  
 Alexandra: Dann kam die Niederhammer wieder, so ne Schlaftablette.  
 Ornella: Aber die sah gut, die war, äh  
 Tanja: Aber, wenn die jemanden ausgefragt hat, also mich zum Beispiel, dann sag ich so was, und sie (2) schaut mich so an [Tanja imitiert einen fragenden Blick] dann sag ich is das nicht richtig [Gelächter] *doch* (S. 14/26-15/3)

In der Passage wird der Vertretungslehrerin ein undifferenziertes aber sehr starkes Lob ausgesprochen. Die Teilnehmerinnen beschreiben nicht genauer, wodurch das positive Urteil ausgelöst wird. Allerdings ist es bemerkenswert, dass die Mädchen vier Mal sagen, die Lehrerin sei „so toll“ gewesen. Hieraus kann geschlossen werden, wie zufrieden die Mädchen mit der Vertretungslehrerin waren. Besonders auffällig ist, dass die einzige kollektiv und ausschließlich positiv beurteilte Lehrerin nicht Teil des Lehrerkollegiums des Marien-Gymnasiums war, sondern nur für beschränkte Zeit den Unterricht übernommen hatte. Die Berichte über das herabsetzende Verhalten der Lehrkräfte könnten also im Zusammenhang mit schulspezifischen Umgangsweisen der Lehrkräfte mit den Schülerinnen stehen bzw. mit einem Orientierungsmuster der Gruppe, einen (großen) Teil der Lehrerschaft der Schule als negativ, herabsetzend und vor allem verunsichernd wahrzunehmen und darzustellen. Diese Lesart wird durch die Interpretation weiterer Passagen über Lehrkräfte gestützt. Auf der anderen Seite gibt es aber auch Lehrerinnen und Lehrer, in deren Unterricht sich die Mädchen langweilen: „so ne Schlaftablette“, was ebenfalls nicht ihren Ansprüchen genügt.

## Schullandheim

Durch hohe metaphorische Dichte gekennzeichnet sind die Erzählungen über einen Aufenthalt in einem Schullandheim, die wiederum dem Muster der Darstellung der Herabsetzung der Mädchen durch Lehrkräfte folgen:

- Alexandra: Ja, im Schullandheim, wo wir waren  
 Ornella: Wir ham nicht gestritten  
 Alexandra: Ham die sich gestritten, bis alle geheult ham  
 Ornella: Es war ein Zimmer mit zehn Leuten, und alle oh und oh je (3) [Gelächter]  
 Annette: Ich hab aber nicht angefangen, damit  
 Susanne: Ich hab angefangen, nur weil ich wollte, dass die zwei wieder miteinander reden [nickt in Richtung Ornella]  
 Annette: Eben.  
 Ornella: Ja, und dann sin wir beide reingekommen, alle heulen, stehen unsere Klassenleiterin mit unseren Französischlehrer da, und nur Heulen, ihr seid's ja wie im Kindergarten und wenn ihr jetzt nicht sofort aufhört's, kriegt ihr einen Verweis und so und bla bla bla.  
 Annette: Ja, aber das is doch kein Grund, wenn er sagt wir sollen  
 [Unverständliche Passage]  
 Ornella: Wir ham uns wirklich Scheiße aufgeführt  
 Alexandra: Ja aber, es war heftig, scho heftig  
 Ornella: Das muss man sagen

- Alexandra: Es war heftig, es war heftig, es war länger als eine Stunde, wo ihr überall zusammen saßt und geheult habt
- Tanja: Das war nur die Alina, die dann ihre Probleme, die dann ihre Probleme ausgeschüttet hat. [Gelächter]
- Ornella: Wir waren alle ruhig, und dann hat sie angefangen [Gelächter]
- Tanja: Sie hat ja plötzlich angefangen zu heulen und
- Ornella: Ja kein Wunder
- Tanja: Und keiner mag sie
- Alexandra: Ihr hättet ja nicht im Zimmer sein müssen  
[unverständliche Passage]
- I1: Was ist denn passiert**
- Annette: Eine aus unserer Klasse saß aufm Flur und hat geheult und die ganze Klasse war um sie rum und sie hat geheult, weil sie meint, sie kann nicht tanzen und da hat unser [Gelächter] da hat unser Lehrer gesagt, wir sind äh, wir verhalten uns wie, äh, wir benehmen uns wie in einer Soap und
- Ornella: Das war auch so
- Annette: Und unsere Klassenleiterin hat des au gemeint, und die hat uns so zsamgeschissen
- Tanja: Jeder in der Klasse hat geheult und (S. 16/15-17/13)

Der Bericht über den Schullandheimaufenthalt ist für Außenstehende äußerst verworren (auch für die Interviewerinnen, wie die Nachfrage zeigt). Es zeigt sich, dass der Ausgangspunkt für die Entwicklung der Geschichte, in der es um Aufregung, Angst und Androhung von Strafen geht, ein Mädchen mit Selbstwertproblemen war. Dieses meinte, es würde von niemandem gemocht und es könne nicht tanzen. Das scheint für dieses Mädchen äußerst problematisch zu sein und wird durch ungeklärte Weise auch für die anderen Mädchen zum Problem, so dass alle Mädchen weinen. Der Lehrer ignoriert die Ursachen für das Verhalten der Mädchen, fragt nicht danach, was geschehen ist und wertet die Mädchengruppe ab, indem er sie mit Kleinkindern und Figuren aus einer Seifenoper vergleicht. Da eine Soap mit Zuschreibungen wie ‚nicht das wirkliche Leben‘, ‚künstliche Geschichten‘, ‚schlechter Ruf‘, ‚nicht ernst zu nehmen‘ assoziiert wird, deutet sich schon in diesem Vergleich an, dass der Lehrer die Gefühle der Mädchen und ihre spezifischen Bedürfnisse nicht ernst nimmt: *„Da hat unser Lehrer gesagt, wir sind äh, wir verhalten uns wie, äh, wir benehmen uns wie in einer Soap und [...] unsere Klassenleiterin hat des au gemeint, und die hat uns so zsamgeschissen“*. Die Androhung eines Verweises für den Fall, dass die Mädchen nicht mit dem Weinen aufhören, erscheint als ungerechte Bestrafung. Wahrscheinlich führen die unangemessenen Reaktionen der Lehrpersonen zum ‚Zusammenbruch‘ aller Mädchen, die mit Angst, Hilflosigkeit, Verzweiflung reagieren und diese durch Weinen ausdrücken. Zu beachten ist bei der Interpretation, dass die Androhung eines Verweises oder die Vergleiche mit der Seifenoper nicht schwerwiegend erscheinen, von den Mädchen jedoch als sehr dramatisch wahrgenommen wurden, wie ihre Reaktionen zeigen.

Die Passage über das Schullandheim wird mit einer Erzählung über Kontakte mit Jungen fortgesetzt:

- Ornella: Ja, und dann sin auch irgendwelche Jungs immer gekommen, zum äh, zum äh, Balkon, wir hatten da so nen Balkon, und da sin immer welche Jungs gekommen und ja, die, äh, ein paar Mädchen, die ham sich mit denen getroffen und die sin dann nach 8 Uhr äh sind die Jungs gekommen, und des war halt so, ein Mädchen hat des mir gesagt, und ich bin gleich zur Lea hingernnt, ja, unsere Jungs sin da [Gelächter] und dann bin ich, wir hatten so ein Zimmer, und da war ein allgemeines Bad-Zeug, also unser eigenes Bad und so, und dann bin ich zu der Lea, die hat sich gerade geschminkt ja, Lea, die Jungs sin da, komm schnell, und hinter der Tür stand halt unsere Lehrerin [Gelächter] und sie, ja, jetzt reicht's, jetzt kriegen sie alle einen Verweis, und ich war halt die Schuldige, hinterher, ja, weil ich hätte vielleicht [Gelächter] weil ich nicht zu den Lehrern gegangen bin, sondern zu den Schülern. [Gelächter]

- Susanne: Das war, die Lehrer wollten nicht, dass die Kontakt zu den Jungs ham, was ich eigentlich, aber warum nicht, die ham sich immer voll aufgeführt, wenn die bei den Jungs warn, obwohl da am helllichten Tag ja nix passiert.
- I1:** **Eure Lehrer**
- Susanne: Ja, die ham
- Annette: Die ham aber von Anfang an gesagt, wir dürfen se nicht ins Haus mitbringen und ähm, wir dürfen sie nicht ab 8 Uhr oder so treffen, und die ham mir au draußen kennen gelernt und warn draußen mit ihnen, obwohl wir dürfen da sein und ham sie nicht mit rein gebracht, und dann kam, dann bin ich rein gegangen, dann kam der Lehrer und hat gemeint, ja, ich sollte sofort weg von denen, und ich, ja, ich hab se nicht ins Haus gebracht und so, draußen kann ich ja mit denen reden und da ham mer scho voll nen Anschiss bekommen, deswegen und ähm, ich weiß net.
- Ornella: Ja, ich hab Anschiss bekommen, weil ich das nicht der Lehrerin gesagt hab
- Annette: Der hat gesagt, ja, wir sollen uns nix drauf einbilden, und die wollen doch sowieso nix von uns, aber des is ja net, dass wir was von denen wollten, des war, wir ham uns bloß mit denen unterhalten, und er, ja, bildet's euch nix ein, ihr hörts eh nie mehr was von denen und
- Ornella: Und ich hab dann voll die Krise bekommen, hab angefangen zu heulen und hab meine tollen CDs rumgeschmissen, alle CDs und [Gelächter] und dann hat er gesagt, ich bin schuld und ich hab nicht mehr aufgehört zu heulen (2) und dann hat mir sie [zu Alexandra] eine gescheuert, damit ich aufhör zu heulen, weil ich war wirklich, ich hätte beinah einen Nervenzusammen-, äh, Nerven, äh
- Susanne: Nervenzusammenbruch.
- Ornella: Genau, weil ich hab, des war so schlimm für mich, weil ich hätte ja einen Direktorsverweis vielleicht bekommen, weil ich war ja schuld, weil ich hab, wir ham so nen Kassettenrekorder im Zimmer gehabt und ham den auf volle Lautstärke gemacht und dann is die Lehrerin rauf gekommen, weil sonst wär die ja gar nicht in unserem Zimmer, also, des war halt.
- Alexandra: Furchtbar (S. 17/14-18/19)

Eine weitere Verschärfung der Situation erfolgt, da die Mädchen von ihren Lehrer(inne)n dabei erwischt werden, wie sie sich verbotenerweise mit Jungen treffen. An dieser Stelle der Diskussion wird das der Aufregung zugrunde liegende Problem zum einen konkretisiert (es geht um Kontakt zu Jungen), zum anderen wird ein weiterer Auslöser für die beschriebene ‚Hysterie‘ der Mädchen deutlich: nämlich das Verbot, Jungen zu treffen, gegen das verstoßen wird, was geahndet werden soll. Problematisch ist an diesem Verbot, dass der Kontakt den Mädchen wichtig ist, ja so bedeutsam, dass sie gegen die Autorität der Lehrkräfte rebellieren. Dabei werden sie prompt erwischt. Der geschilderte emotionale Zusammenbruch kann zwei mögliche Ursachen haben.

(1) Den Mädchen wurde die Chance, Jungen kennen zu lernen, durch die Lehrkräfte genommen. Hierbei handelt es sich um ein ernsthaftes Problem, da das Kennenlernen von Jungen bzw. die Kontaktaufnahme mit diesen von den Mädchen in vorangegangenen Passagen als schwierig beschrieben wurde. Im Schullandheim (und damit in einem Bereich außerhalb der Schule, der entsprechend der Orientierung an einer Sphärentrennung für das Treffen mit Jungen vorgesehen ist) haben sich nun Kontaktmöglichkeiten eröffnet, die auch genutzt wurden. Wie wichtig diese den Schülerinnen waren, zeigt sich in Ornellas Aussage *„und ich bin gleich zur Lea hingerannt, ja, unsere Jungs sin da“*. Zu beachten ist hierbei vor allem der Terminus *„unsere Jungs“*, der mit Besitzansprüchen und Zugehörigkeitsgefühlen verbunden ist. Die wiedergegebene Aussage des Lehrers, der behauptet, dass die Mädchen den Jungen egal sind, vermittelt jedoch die Botschaft, dass sie es nicht wert sind, dass der Kontakt zu ihnen aufrechterhalten wird. Diese Äußerung kann im Zusammenhang mit der großen Bedeutung des Kontakts für die Mädchen und ihre jugendlich-weiblichen Identitäten als äußerst problematisch angesehen werden. Mit seiner Aussage macht er die Mädchen klein und reduziert sie gleichzeitig auf den Objektstatus und weist ihre Ansprüche, als adäquate weibliche Jugendliche angesehen werden zu wollen, zurück – dies war bereits beim Vergleich mit der Seifenoper der Fall. Gegen diese Ein-

schätzung wehren sich die Mädchen, stellen den Kontakt auf einer anderen Ebene als der Lehrer dar: zwischenmenschlich und nicht unbedingt sexuiert.

(2) Eine zweite mögliche Ursache für den Zusammenbruch ist die Angst vor der Bestrafung durch die Lehrkräfte. Das anhand anderer Textpassagen aufgedeckte stark hierarchische Verhältnis zwischen Lehrer(inne)n und Schülerinnen greift auch in der besonderen Situation ‚Schullandheim‘, selbst wenn hier eine Aufweichung zu erwarten gewesen wäre. Die Reaktion Ornellas auf das Erwischt-Werden und die Schuldzuweisung durch die Lehrerinnen richtet sich gegen ihr Privateigentum: „*hab meine tollen CDs rumgeschmissen*“. In diesem Verhalten manifestieren sich gleichzeitig Wut und Hilflosigkeit wegen der Verbote und Botschaften des Lehrers. Die relative Freiheit des außerschulischen settings geht durch Restriktionen verloren, die Mädchen werden durch autoritäre Vorschriften und verbale Aussagen herabgesetzt. Lehrkräfte kreieren in der Wahrnehmung der Mädchen ein Klima der Angst, Einschüchterung und Verzweiflung. Ornella glaubt, fast einen Nervenzusammenbruch zu erleiden, wegen des enormen psychischen Stresses, der auf sie ausgeübt wird, dem sie nicht gewachsen ist. Durch die Beschreibung von Krankheitssymptomen („*ich hätte beinah einen Nervenzusammen-, äh, Nerven, äh [...] Nervenzusammenbruch*“) wird noch einmal deutlich, dass die Mädchen der Situation vollkommen hilflos gegenüber stehen. In diesem Zusammenhang steht ebenfalls die das Thema abschließende, evaluierende und konkludierende Aussage von Alexandra: „*furchtbar*“.

Kollektiv wird von den Mädchen berichtet, dass ihre Klasse in der Lehrerschaft unbeliebt ist, was im Zusammenhang mit Abwertungen und Herabsetzungen stehen kann, die sich in fast allen aufgeführten (sowie in weiteren nicht dargestellten) Passagen über Lehrkräfte und Unterricht zeigen. In diesen Erfahrungen liegt die große Verunsicherung der Mädchen begründet. Es dokumentieren sich Kritik an und Unzufriedenheit mit Schule und Lehrerschaft. In der Schule und durch die Lehrkräfte werden die Bedürfnisse und Interessen der Mädchen nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt – so die kollektiv geteilte Orientierung. Dies bezieht sich zum einen auf die Kontakte zu Jungen, die durch die Schulorganisationsform und die Intervention der Lehrerschaft reduziert werden (z. B. Schullandheim). Zum anderen betrifft das den Wunsch nach einem anerkennenden und weniger abwertenden Umgang der Lehrer/innen mit ihnen, dem einzig eine Lehrerin aus einer anderen Schule gerecht werden konnte. Z. T. wird den Bedürfnissen der Mädchen sogar zuwider gehandelt, was sich z. B. darin zeigt, dass die Schülerinnen in homologer Weise auf Lehreraktionen mit krankheitsnahen Symptomen reagieren (bei der Klassenfahrt mit Andeutungen eines Nervenzusammenbruchs, beim Geschichtslehrer fühlen sie sich einem Herzinfarkt nahe).

Die Herabsetzungen stehen z. T. mit dem Geschlecht der Schülerinnen im Zusammenhang – im Physikunterricht wird ihnen vermittelt, dass sie dem Fach nicht gewachsen sind, während der Klassenfahrt wird ihre Attraktivität für Jungen, ja ihr gesamter Weiblichkeitsentwurf in Frage gestellt. Möglicherweise verstärken sich die aufgrund der Abwesenheit von Jungen wahrgenommenen Verunsicherungen bezüglich der Weiblichkeitskonstruktionen und die von Lehrkräften ausgelösten gegenseitig.

## Klassengemeinschaft

In der Diskussion findet sich direkt im Anschluss an die Ausführungen zum Schullandheim eine kurze, abschließende Passage, in der die Schülerinnen über sich selbst reflektieren:

**I1: Wie findet ihr euch selber**

Susanne: Net schlimm.

Annette: Echt net, nein.

Ornella: Wir sin eigentlich, außer den Achten, sin wir die Besten

Annette: Also nicht im Sinne von den Noten und so, von den Leistungen sin wir die besten, sondern einfach, weil wir vertrauen uns einfach viel mehr

Ornella: Wir vertrauen uns manchmal viel mehr.

Susanne: Ja, weil ich war ja, ich bin in der sechsten Klasse durchgefallen und die alte Klasse, die is viel schlimmer als wir, ich kenn da viele noch, und wenn die erzählen, also, mit den Lehrern, des is ganz anders, wie bei uns, wir sin alle noch so brav, so, kann man so sagen, aber die führn sich alle total auf

**I1: Und trotzdem heißt's, ihr seid ne schlimme Klasse**

Susanne: Ja

Ornella: Ja, ja.

Annette: Das sagen aber, die anderen Klassen au, als meine Klasse in Frankreich war, da war ich hier und musste in die, also in die Parallelklasse, und was da halt für Mädchen drin sin, die warn halt sehr Tussis und so

Ornella: Ja, ja, die wollten mal bei einer Klassensprecherversammlung, ham se ihre Klassensprecher hingeschickt und wollten einen menschengroßen Spiegel

Tanja: Einen menschengroßen Spiegel.

Ornella: Einen menschengroßen Spiegel fürs Klassenzimmer.

Alexandra: Das war ein Spaß

Ornella: Das war kein Spaß

**I1: Was sind Tussis**

Susanne: Die dackeln sich immer so auf, und dann immer so Arschwackeln und so und die schminken sich halt echt, die schauen aus, wie, äh, voll Puppen, so im Gesicht

Annette: Das machen eigentlich alle, aber da war so eine Ecke, so zehn Mädchen oder so, und alle total blond, oder wenn se braune Haare ham, ham se blonde Strähnchen und also, und fett Kajal und, ehrlich, da sieht man gar nix mehr von der Gesichtsform.

**I1: Wie ist das in eurer Klasse**

Ornella: Ja, also bei uns, da is, da is die Klasse halt, wir sin ziemlich verschieden, also es gibt halt so Leute, denen des wichtig is

Susanne: Des gibt's aber überall

Ornella: Ja, bei uns gibt's viel kleine Mädchen, also so ganz niedliche.

Susanne: Des is der Hammer, ich weiß nicht, die sin total, ich weiß nicht, so kindisch, also

Annette: Die, die ein bisschen älter sin, oder die zu uns durchgeflogen sin, sozusagen, und die sin halt älter und denen is des halt wichtig (S. 18/20-19/23)

In den Aussagen wird eine positive Wahrnehmung der eigenen Klasse deutlich, die schwer mit der die übrige Diskussion prägenden Verunsicherung in Zusammenhang gebracht werden kann. Die Selbsteinschätzung als „die Besten“ im Vergleich mit anderen Klassen bezieht sich nicht auf das Lehrer-Schülerinnen-Verhältnis (das vor allem durch Verunsicherungen geprägt ist) oder auf gute Leistungen, sondern auf einen guten Zusammenhalt in der Klasse. Dieser zeigt sich vor allem im gegenseitigen Vertrauen: „*wir vertrauen uns manchmal viel mehr*“. Gegenhorizonte bilden andere Klassen der Schule. Susanne, die eine Klasse wiederholen musste, berichtet über ihre alte Klasse, die „*viel schlimmer*“ war und im Vergleich mit der die gegenwärtige Klasse als „*brav*“ eingeschätzt wird. Es erfolgt eine Aufwertung des eigenen Erlebens, der eigenen Praxis. Entscheidende Grundlage der positiven Bewertung ist das besagte gegenseitige Vertrauen, das Basis eines Umgangs miteinander bildet, den sich die Schülerinnen möglicherweise auch von ihren Lehrkräften wünschen, da ein vertrauensvolles Verhältnis Wertschätzung, Respekt und zum Teil auch Geborgenheit impliziert.

Einen zweiten negativen Gegenhorizont bildet eine Parallelklasse voller ‚Tussis‘. Bei der Tussi handelt es sich um eine negative Mädchenfigur<sup>100</sup>. In der Gruppe beziehen sich die Mädchen dabei auf den Gebrauch von zu viel Schminke, das Färben der Haare und be-  
anstanden, dass durch diese Verschönerungspraktiken die „*Gesichtsform*“ der „*Tussi*“ nicht mehr zu erkennen ist – diese Mädchen sind nicht mehr authentisch, sehen wie „*Puppen*“ aus. Kritisiert wird die Fokussierung auf Äußerlichkeiten, die im Bild der angeblich von einer Parallelklasse formulierten Forderung nach einem „*menschengroßen Spiegel*“ vermittelt wird. Eine eigene weniger auf Äußerlichkeiten fokussierte Weiblichkeit wird aufgewertet, indem die Mädchen dem Oberflächlichen der Tussi das Tiefsinnige der eigenen Gruppe entgegensetzen (zu dem vor allem das gegenseitige Vertrauen gehört).

Bezüglich der weiblichkeitsbezogenen Selbst- und Gruppenverortung wird eine weitere negative Mädchenfigur, das „*kleine Mädchen*“, relevant. Diese ist in der eigenen Klasse noch zu finden, die Gruppenmitglieder sind im Vergleich zu ihr bereits weibliche Jugendliche bzw. erwachsener. Eine Verortung zwischen diesen beiden Mädchenfiguren entspricht den Vorstellungen von weiblicher Normalität im Jugendalter. Insgesamt wird in der vorliegenden Passage das einzige Mal eine starke Selbstsicherheit der Gruppe deutlich. Dass die Mädchen (hinsichtlich der eigenen Weiblichkeitskonstruktion) weniger verunsichert erscheinen, kann damit zusammenhängen, dass sie sich im Diskurs gegenseitig die eigene Normalität und Angemessenheit in Abgrenzung von den beiden negativen Mädchenfiguren versichern<sup>101</sup>. Die Selbstsicherheit kann ebenfalls mit der wahrgenommenen und positiv gedeuteten Vielfalt in der Klasse („*wir sind ziemlich verschieden*“) zusammenhängen. In der Klasse gibt es bedingt durch Klassenwiederholungen Mädchen, die bereits älter sind und denen es wie den Mädchen aus anderen Klassen wichtig ist, sich zu schminken. Diese Praxis wird allerdings in Bezug auf die eigenen Klassenkameradinnen nicht abgewertet.

Erstaunlich erscheint die positive Evaluation der Klasse beim Vergleich mit den Passagen über Jungen als Verhaltensregulativ, in der kritisiert wurde, dass die Klasse aus Grüppchen besteht. Dass es Gruppen gibt, wird durch die Abgrenzung von den negativen Mädchenfiguren deutlich – allerdings wird die Klasse nicht wie in der ‚Jungen-Passage‘ durch die Antizipation koedukativen Unterrichts abgewertet, sondern durch das Heranziehen negativer Gegenhorizonte, die reine Mädchenklassen darstellen, positiv hervor gehoben. Gleichzeitig lässt die Wahrnehmung von Vielfalt unter Mädchen („*also bei uns, da ist, da ist die Klasse halt, wir sind ziemlich verschieden*“) die Bedeutung der gleichgeschlechtlichen Zusammensetzung der Klasse in den Hintergrund treten, Geschlecht wird neutralisiert.

---

<sup>100</sup> Eine negative Mädchenfigur ist ein negativer Gegenhorizont, „an dem sich Standards angemessener Weiblichkeit ablesen lassen“ (Breitenbach, 2000, S. 68; vgl. zu ‚negativen Mädchenfiguren‘ auch Breitenbach & Kausträter, 1998).

<sup>101</sup> Gleiche Muster der weiblichen Selbstverortung finden sich in biographischen Interviews mit Mädchenschulabsolventinnen, die im Rahmen des DIAM-Projektes durchgeführt wurden. Einige der Absolventinnen grenzen sich ebenfalls von den ‚zurückgebliebenen‘ und ‚promiskuitiven‘ Mädchen ab, um sich selbst als ‚normale‘ junge Frauen zu präsentieren, die wissen, welchen Standards sie hätten entsprechen sollen.



### Zusammenfassung: Kollektive Orientierungen

Als erste Reaktion der Schülerinnen auf den Erzählimpuls („Ähm genau, wir würden heute gerne ein Gruppengespräch mit euch machen, und zwar einfach über eure Schule, wie ihr sie findet“ [S.1/10f.]) sagt eine Schülerin „Scheiße“ (S. 1/12). Dies verweist auf ein problematisches Erleben in der Schule, welches sich im ersten Teil der Diskussion durch eine geringe Selbstläufigkeit des Diskurses widerspiegelt. Die Mädchen sind stark verunsichert, sie wissen offensichtlich nicht, was von Seiten der Interviewerinnen von ihnen erwartet wird und scheinen dem Anliegen der Forscherinnen zunächst misstrauisch gegenüber zu stehen. Dadurch dass die Mädchen oft direkt angesprochen werden (müssen), verstärkt sich ihre Verweigerungshaltung noch. Sie ‚mauern‘, in dem sie nur sehr kurz, z. T. gar nicht antworten. Die durch die Interviewerinnen angesprochenen Themen sind für die Mädchen von untergeordneter Bedeutung, gehen an ihrer zentralen Orientierung zumeist vorbei.

Da der Diskurs wenig ergiebig ist, kündigen die Diskussionsleiterinnen nach relativ kurzer Zeit das Ende der Diskussion an. Durch diese Ankündigung wird der Druck von den Mädchen genommen, fühlen sie sich nicht mehr ‚ausgefragt‘, sondern beginnen eine selbstläufige Diskussion über die Themen, die für sie relevant sind. Dabei handelt es sich primär um die Beziehungen zu Lehrkräften. In den Diskussionspassagen selbst dokumentiert sich eine tiefe Verunsicherung der Mädchen, die aus Interaktionen mit wenig rücksichtsvollen, z. T. autoritären Lehrkräften und fehlender Berücksichtigung der Interessen, Bedürfnisse und Gefühle der Schülerinnen durch die Lehrerschaft resultiert. Verunsicherungen entstehen ebenfalls durch den Besuch einer Mädchenschule und Gefühle der Unzulänglichkeit im Bereich der Beziehungen zu Jungen. Die Schülerinnen fragen sich, ob ihre Weiblichkeitskonstruktionen jugendlichen Standards entsprechen. Die Verunsicherung zeigt sich auch darin, dass die Bewertung der Mädchenschule ambivalent bleibt, denn die Abwesenheit von Jungen wird zwar zum einen stark bedauert, zum anderen werden die Vorteile der Abwesenheit (bessere Lernumgebung, besseres Sozialklima) hervorgehoben. Die Zweiteilung der Diskussion verdeutlicht, dass die Probleme bezüglich der Lehrkräfte für die Gruppe relevanter sind als die in Bezug auf die Monoedukation. Es gibt jedoch auch Kreuzungen zwischen den Bereich, was sich vor allem in der Passage über den Aufenthalt im Schullandheim zeigt: Hier vermitteln die Lehrkräfte den Mädchen, dass sie für Jungen nicht von dauerhaftem Interesse sind.

Zum Ende der Diskussion wird in Bezug auf die Klassengemeinschaft deutlich, dass diese als besonders und geprägt durch gegenseitiges Vertrauen wahrgenommen wird. Dies steht im Gegensatz zu Passagen, in denen die Gruppenbildung in der Klasse kritisiert und imaginiert worden war, dass Jungen diese Gruppenbildung aufheben würden und somit eine bessere Klassengemeinschaft bestehen würde. Diese Widersprüchlichkeit entlarvt Konstruktionsprozesse von Heteronormativität (Schirmer, 2005), die offensichtlich beim Bezug auf den Besuch der Mädchenschule nötig werden. Das heißt für den vorliegenden Fall, dass die Klassengemeinschaft ohne Jungen abgewertet wird, obwohl die Gruppe sie als vertrauensvolle (Lern)Umgebung wertschätzt.

Die Gruppe ist teilweise noch im kindlichen Bereich zu verorten, was vor allem in den Passagen über die Bedeutung der Eltern (als für die Schulwahl Verantwortliche, und als Ausschlaggebende dafür, die Schule nicht zu verlassen) deutlich wird. Tendenzen des Übergangs von Kindheit zur Jugend zeichnen sich in Passagen über das Vermissen von Jungen im Schulalltag, bei der Abgrenzung der Mädchen von den negativen Mädchenfiguren der ‚Tussi‘ und des ‚kleinen Mädchens‘ ab. Hier verorten sie sich als adäquate weibliche Jugendliche, die weder ihr Geschlecht zu sehr noch gar nicht betonen, die trotz des Mädchenschulbesuchs ‚normal‘ sind und sich für Jungen interessieren. Dass sich die Gruppe in einer Übergangsphase befindet wird ebenfalls in der Abgrenzung von den Lehrkräften deutlich, speziell in den abwertenden Äußerungen, im Lustigmachen über Marotten und Aussehen und in der Beschwerde über Langeweile im Unterricht. Die Lehrer/innen dienen als Projektionsfläche für die Abgrenzung von Erwachsenen, die in der Adoleszenz für Jugendliche zunächst an Bedeutung gewinnt. Allerdings gelingt die Abgrenzung nur teilweise und sind die Schülerinnen stark auf die schulische Hierarchie verwiesen, derzufolge Lehrer/innen sich in der machtvolleren Position befinden. Die abwertenden Äußerungen der Mädchen können auch als Reaktion auf die Herabsetzungen von Seiten der Lehrkräfte interpretiert werden, sie zeigen sich vor allem in den Passagen über den Geschichtslehrer, der besonders willkürlich und verunsichernd unterrichtet.

*6.2.2 Die Gruppe ‚Irritation‘ – „es nervt halt einfach, weil man Jungs da, ja wirklich net so als Freunde akzeptieren kann, sondern immer gleich mehr will“*

### **Allgemeine Aussagen über die Diskussion**

Die Gruppendiskussion wurde mit sechs Schülerinnen (Almut, Sandra, Iris, Daniela, Barbara, Eleanor) einer elften Klasse durchgeführt, die Mädchen sind 16 und 17 Jahre alt. Die Gruppe formierte sich aufgrund der Aufforderung der Gesprächsleiterinnen an die Klasse, es mögen sich vier bis sechs Mädchen zu einer Gruppendiskussion bereit erklären, die untereinander befreundet sind. Das Gespräch verlief weitgehend selbstläufig und dauerte ca. 35 Minuten. Den größten Gesprächsanteil hatte Almut, die zusammen mit Eleanor die meisten Themen initiierte. Am wenigsten trugen Sandra, Iris und Barbara zu dem Gespräch bei. Die die Gruppendiskussion bestimmenden Themen sind die Auseinandersetzung mit der Monoedukation und damit zusammenhängend der Umgang mit Jungen.

### **Wahl der Schule**

Das Gespräch beginnt wie üblich mit einer Vorstellungsrunde. Jede Schülerin nennt ihren Namen und ihr Alter. Die Eingangsfrage befasst sich mit den Gründen für die Wahl einer Mädchenschule:

**I1: Dann schauen wir mal, wie seid ihr hier auf die Mädchenschule gekommen habt ihr das selber entsch- äh entschlossen oder**

Almut: Ja, also ich zum Beispiel war mal am Tag der offenen Tür hier und es hat mir halt gut gefallen, besser als an den staatlichen Schulen und meine Mutter war selber auch an ner Mädchenschule und die hat dann gesagt, des is da ganz toll [Lachen] und des is viel besser als auf ner gemischten Schule.

- Iris: Also bei mir ist es halt, meine beiden Schwestern sind auch auf die selbe Schule gegangen und ähm also meine Schwestern haben gute Erfahrungen gemacht und dann wollten meine Eltern natürlich auch, dass ich auf diese Schule geh.
- I1: **Aha.**
- Sandra: Ja, ich hab's meiner Mutter nachgemacht, die war auch schon hier auf der Marien-Schule, und ja eben auch an dem Informationsabend hat's mir hier eigentlich am besten gefallen, weil halt alles sauberer war als an den anderen Schulen, also des liegt jetzt wahrscheinlich net an den Jungs [Gelächter] ja und dann hab ich mich da entschieden, also ich hätt aufs Scholl [koedukatives Gymnasium] gehen können.
- Eleanor: Bei mir war's auch so, dass ich meiner Schwester nacheifern wollt, weil die eben auch hier gewesen is und dann war ich hier auf dem Informationsabend und auf dem Mittelbacher [koedukatives Gymnasium am Stadtrand], und hier des war jetzt also wirklich mit Probeunterricht, also ganz witzig, und am Mittelbacher, des war so richtig langweilig, der hat wirklich drei Stunden gelabert und dann hab ich beschlossen, da will ich nicht hin. [Gelächter]
- Barbara: Also mir hat eigentlich des Latein am besten gefallen, an dem Informationsabend, da war ich voll begeistert von dem Latein und wollt dann unbedingt mit Latein anfangen und des geht halt nur hier, es war also nur so Nebensache, dass es ne Mädchenschule is, aber mich stört's aber auch net.
- Daniela: Ja des war bei mir so, ich war ja hier auf der Grundschule, die war ja gemischt und dann ja jetzt gehsch halt aufs Marien ich hab des gar nicht gecheckt, dass es ne Mädchenschule is. [Gelächter]
- I1: **Aber inzwischen**
- Daniela: Ja, jetzt hab ich's schon. [Gelächter]
- I1: **Und bist du froh, oder**
- Daniela: Ja mai, es is halt bissl langweilig.
- I1: **Mhm.**
- Daniela: Ich hab des schon mitgekriegt, dass es Mädchenschule is, aber des hat net so'ne große Rolle gespielt, dass ich mir gedacht hab oh Gott (S. 2/16-3/17)

Die Entscheidung für das Marien-Gymnasium fiel auf Anraten der Eltern, weil eine Schwester oder Mutter bereits die Schule besucht bzw. besuchte, weil ein Mädchen in der Marien-Grundschule gelernt hatte oder aufgrund der (neu)sprachlichen Ausrichtung des Gymnasiums. Der Zugang zum Marien-Gymnasium wird als eine aktive selbstbestimmte Wahl von fünf der Schülerinnen beschrieben. Diese Mädchen haben sich aufgrund des positiven Eindrucks auf den Informationsabenden für das Gymnasium entschieden (wegen der Sauberkeit, weil der Probeunterricht interessanter war oder weil nur hier Latein angeboten wurde). Im Vergleich zu anderen Schulen hat dabei das Mädchengymnasium besser abgeschnitten, dies wird allerdings nicht auf den geschlechtersegregierten Kontext zurückgeführt. Iris stellt als einzige die Wahl der Schule als von ihren Eltern bestimmt dar. Deren Entscheidung wird durch die positiven Erfahrungen der Schwestern von Iris gerechtfertigt und auch nicht in Frage gestellt.

Die Geschlechtertrennung wird zwar mehrmals thematisiert (möglicherweise weil die Frage der Interviewerin bereits darauf ausgerichtet war), ihr kam laut Darstellung als Einflussfaktor auf die Schulwahl für die Mädchen selbst keine Bedeutung zu. Nur in Almut's Beantwortung der Frage nach den Gründen für die Schulwahl, erscheint die Mädchenschule unter einem positiven Licht – allerdings mittelbar über die Mutter, die aufgrund eigener Erfahrungen mit der Geschlechtertrennung die Mädchenschule besser findet als koedukative Schulen. Almut selbst bezieht dazu keine Stellung. Ihre Wortwahl „ganz toll“ und „viel besser“ und das Lachen lassen jedoch vermuten, dass die Mutter nicht ihre volle Zustimmung erhält und dass Almut an einer Mädchenschule auch Nachteiliges entdeckt bzw. die Einstellung der Mutter nicht teilen kann. An dieser Stelle grenzt sie sich von der Mädchenschule und/oder der Mutter ab. In den abschließenden Äußerungen wird die Monoedukation zunächst von Barbara als „Nebensache“ bezeichnet, die nicht weiter störend sei, aber anscheinend auch keiner positiven Erwähnung bedarf. Diese Bewertung war

zunächst auf die Vergangenheit bezogen, anschließend nimmt die Schülerin auch Bezug auf die Gegenwart: Es „stört's aber auch net“, dass eine Mädchenschule besucht wird. Daniela hatte beim Übertritt von der Grundschule ins Gymnasium nicht gemerkt, dass sie auf eine monoedukative Schule wechselt. Dies unterstützt die Darstellung der Segregation als Nebensache; in einer zweiten Lesart rechtfertigt die Aussage die Wahl einer Mädchenschule, weil sie in Unkenntnis geschah. Daniela relativiert die positive Einschätzung von Barbara leicht, indem sie sagt, es ist höchstens „bissl langweilig“ an einer Mädchenschule, allerdings „hat net so'ne große Rolle gspielt, dass ich mir gedacht hab oh Gott“. Hier dokumentiert sich zum einen eine relative Zufriedenheit mit der schulischen Situation, zum anderen wird deutlich, dass im Alltag in der Schule möglicherweise etwas fehlt.

Bei der Gruppe ‚Irritation‘ wird die Wahl der Schule mit einer positiven Bewertung aufgrund eigener oder familiärer Erfahrungen in und mit der Schule begründet – dies ist ebenfalls bei der Gruppe ‚Verunsicherung‘ der Fall. Im Vergleich mit den Achtklässlerinnen fällt auf, dass die Mädchen ihre Wahl durch diese Begründung als (zumindest Großteils) selbstbestimmt darstellen, auch wenn die Wünsche der Eltern dabei z. T. berücksichtigt wurden.

### Entwicklung hin zu einem normalen Umgang mit Jungen

Nachdem bereits in der einführenden Passage über den Zugang zur Schule auf die Abwesenheit von Jungen verwiesen wurde, wird diese anschließend weiter diskutiert. Es scheint sich dabei um ein für die Gruppe relevantes Thema zu handeln:

- Eleanor: Des war au anfangs wirklich so, weil in der Fünften, Sechsten, Siebten is es gar net vorstellbar, dass Jungs dabei sind, aber ähm da realisiert man des net so wirklich und später denkt man sich dann irgendwann boh, ich kenn da gar keinen, meine Freundinnen auf der anderen Schule, die kennen da viel mehr als ich.
- I1:** **Viel mehr Jungen**
- Eleanor: Ja.
- I1:** **Aha**
- S:<sup>102</sup> ( ) [Gelächter]
- Almut: Des muss ich auch sagen, so bis zur neunten Klasse, Anfang neunte Klasse, da war des halt so boh, ein Junge, oh Gott [Gelächter] wie so von nem anderen Planeten, aber dann irgendwie so mit Tanzkursbeginn hat sich des dann geändert und da hat man dann ne viel lockerere Einstellung.
- I1:** **Mhm** [Gelächter]
- S: Ich war am Anfang ziemlich froh, dass keine Jungs da sin, weil die mich alle ziemlich genervt ham in der Grundschule und dann ja irgendwann kommt's dann, dass man sich denkt oh ja, mit Jungs des wär ja eigentlich total gut und mittlerweile hat man sich so ne Clique aufgebaut, eben au so mit Tanzkurs und alles mögliche, also des macht jetzt net so viel aus in der Schule ähm, da kommt's mir halt immer so vor, da red ich halt mit meinen Freundinnen au über Jungs oder so, also, also ich vermiss des jetzt net wirklich. (S. 3/18-4/4)

Im Hinblick auf das beschriebene Verhalten Jungen gegenüber konstruieren die Mädchen in einem parallelisierenden Diskurs eine Entwicklung der Wahrnehmung und Bedeutung von Jungen (eine solche wird auch von der Gruppe ‚Verunsicherung‘ aufgezeigt). Eine Schülerin berichtet über die ersten drei Jahre am Gymnasium, in denen die Geschlechtertrennung als Vorzug empfunden wurde: „Des war au anfangs wirklich so, weil in der Fünften, Sechsten, Siebten is es gar net vorstellbar, dass Jungs dabei sind“. Die Entlastung

---

<sup>102</sup> Das Kürzel „S“ steht in der Transkription für Schülerin. Es wird benutzt, wenn die Äußerung keine Schülerin namentlich zugeordnet werden konnte.

durch die Abwesenheit von Jungen in der ersten Zeit auf dem Gymnasium kann in dieser Sequenz anscheinend thematisiert werden, weil diese auf den ‚Anfang‘ des Mädchenschulbesuchs beschränkt und im direkten Anschluss gesagt wird, dass Jungen später vermisst wurden – was zum Prozess des Älterwerdens gehört. Zeitlich ordnen die Mädchen ihr beginnendes Interesse an Jungen der achten Klasse zu. Gleichsam wird geschildert, wie mit dem wachsenden Interesse für das männliche Geschlecht das Bedauern aufkam, als Schülerin einer Mädchenschule eingeschränkte Kontaktmöglichkeiten zu Jungen zu haben. Kontakte zum anderen Geschlecht zu unterhalten, gilt als entscheidendes Kriterium für die Entwicklung vom Kind zur Jugendlichen. Erwachsensein ist an eine kompetente heterosexuelle Praxis geknüpft (Breitenbach, 2000) und um diese Praxis zu erwerben, scheinen Schülerinnen von koedukativen Schulen in der Wahrnehmung der Diskussionsteilnehmerinnen entscheidend im Vorteil zu sein, da diese eine größere Anzahl an Jungen kennen. Problematisch ist der fehlende Kontakt also vor allem im Vergleich mit Freundinnen (positive Horizonte), die koedukative Schulen besuchen. Eleanor dachte z. B. „*meine Freundinnen auf der anderen Schule, die kennen da viel mehr als ich*“.

Die Mädchen nahmen sich als ‚anders‘ wahr und meinten, sie wären den Umgang mit Jungen weniger gewöhnt. Jungen erschienen wie Wesen „*von nem anderen Planeten*“, deren Anwesenheit löste ein Gefühl des Erschreckens aus: „*boh, ein Junge, oh Gott!*“<sup>103</sup>. Das Fremde und Ungewöhnliche in der Wahrnehmung von Jungen wird besonders deutlich im Vergleich mit Außerirdischen. Die Mädchen imaginierten Jungen als etwas ganz anderes, das unbedingt kennen gelernt, erforscht werden muss. An dieser Stelle wird eine – zumindest temporäre – Dramatisierung der Geschlechterdifferenz im monoedukativen setting deutlich.

Die Mädchen stimmen darin überein, dass sich der Umgang mit Jungen mittlerweile normalisiert hätte und auch regelmäßige Kontakte zu Jungen bestünden. Als Ursache wird der Tanzkurs<sup>104</sup> angegeben. Hier hatten die Schülerinnen Gelegenheit, Jungen kennen zu lernen und den Umgang mit ihnen zu üben. Z. B. sagt Almut: „*man hat dann ne viel lockere Einstellung*“. Auffällig ist, dass die Schülerinnen ihr Verhältnis zum männlichen Geschlecht als inzwischen ‚normal‘ darstellen. Mittlerweile unterscheiden sie sich ihren Aussagen zufolge in nichts mehr von weiblichen Jugendlichen koedukativer Schulen. Sie entsprechen genau wie diese den Kriterien, die erfüllt sein müssen, um als adäquate Jugendliche bzw. junge Erwachsene zu gelten, da sie im außerschulischen Bereich Kontakte zu Jungen haben (Sphärentrennung). Die Konstruktion von Normalität im Umgang mit den Jungen als Ergebnis des Entwicklungsprozesses, ist dann wiederum Voraussetzung dafür, sagen zu können, dass sie gegenwärtig in der Schule nicht vermisst werden. Stattdessen wird der homosoziale Raum genutzt, um mit Freundinnen über Jungen zu sprechen, d. h. er erfährt eine Aufwertung indem der ‚weibliche Raum‘ für das Ausleben von Mädchenfreundschaften genutzt wird: „*des macht jetzt net so viel aus in der Schule ähm,*

<sup>103</sup> In diesem Zitat zeigt sich sogar, dass die Mädchen beider Gruppen die gleichen Wörter wählen, um die Fremdheit von Jungen zu beschreiben. In der Gruppe Verunsicherung sagte ein Mädchen „*oh Gott sieh her ein Junge*“.

<sup>104</sup> Kurse für Schülerinnen und Schüler werden meist für die Altersgruppe 14-18 angeboten. Teilweise werden die Kurse in den Räumlichkeiten von Schulen durchgeführt.

da kommt's mir halt immer so vor, da red ich halt mit meinen Freundinnen au über Jungs oder so, also, also ich vermiss des jetzt net wirklich". Die Einschränkungen („macht jetzt net so viel aus“ und „vermiss des jetzt net wirklich“) verweisen jedoch immer noch darauf, dass Jungen in der Schule fehlen, allerdings wird dies als – mittlerweile – weniger dramatisch wahrgenommen.

### Problematischer Umgang mit Jungen

Der Schilderung einer inzwischen erreichten Normalität im Umgang mit Jungen stehen Aussagen darüber gegenüber, dass Freundschaften mit Jungen nach anderen Gesetzmäßigkeiten zu funktionieren scheinen als Freundschaften mit Mädchen:

- Iris: Ähm also ich glaub, des ähm ist ein Phänomen der Mädchenschule, dass man die Jungs nicht so ganz als Kumpel begreifen kann, weil man, in der Grundschule hatte man Mädchen und Jungs und die waren, da war kein großer Geschlechtsunterschied, des waren halt alles Freunde und des, des erfährt man jetzt hier nich so Jungs sind halt Sexualobjekte [Gelächter], ich weiß nicht, aber des Kumpelhafte, des sieht man nich so, man hat halt seine Freundinnen in der Schule und mit denen ist man befreundet und ähm andere Jungs, die sind halt dann **der** Freund.
- I1:** **Mhm, meinst du es wäre anders wenn du auf ner gemischten Schule wärst**
- Iris: Ja ja, weil man, da be-  
kommt man die Jungs auch immer ganz normal mit, im Unterricht und die ganzen Verhaltensweisen und, ja.
- I1:** **Mhm.**
- Almut: Des is halt ganz normal.
- Daniela: Des stimmt, weil wenn man irgendwie bloß so erzählt ich hab mich mit nem Jungen ganz gut unterhalten oder so, oder ich treff mich mal mit einem, dann ja, is da net mehr dahinter und so und Liebesbeziehung und so.
- Eleanor: Ja wenn man in ner Gruppe ist, mit so fünf Jungs, ich glaub, man schaut immer so, mhm, welcher ist da so der Netteste, irgendwie, ich weiß net, ja, teilweise ist es schon ganz witzig, wenn man sich schneller kennen lernt, aber es nervt halt einfach, weil man Jungs da, ja wirklich net so als Freunde akzeptieren kann, sondern immer gleich mehr will.
- Almut: Also ich weiß net, mir persönlich geht's da halt so, ich denk mir halt öfters ja, der is ja ein netter Kumpel [Lachen] und aus dem wird ja sicherlich nicht mehr und so weiter, aber dann versteh ich mich mit dem **super** gut und dann vergeht halt ein Monat, zwei Monate, drei Monate und dann is schon ja spätestens vorbei mit Kumpel. [Gelächter]
- Eleanor: Ich denk mir da auch immer, dass ich irgendwas überlegen muss, was ich sag, was jetzt wirklich gut klingt und net einfach irgendwas daher laber wie jetzt bei normalen Freundinnen.
- I1:** **Aha.**
- Eleanor: Ja so was wie Small Talk klappt da irgendwie nedder, des muss dann immer irgendwie geistreich sein.
- I2:** **Aha.**
- Almut: Nee, ich weiß net.
- Sandra: Aber des stimmt schon, man ist voll auf Jungs fixiert, wenn man die jetzt net so dauernd um sich hat.
- Sandra: Hö, sag scho komm, hat der mich jetzt anschaut [Gelächter] ja, des hört sich vielleicht jetzt blöd an, aber des, aber da ist man dann immer noch oh Gott, ein Junge, also des gibt sich mit der Zeit, aber am Anfang
- Almut: Ja des stimmt.
- Sandra: Achte Klasse, voll schlimm
- Almut: Ja, richtig. (S. 4/6-5/16)

Die Mädchen gehen davon aus, dass Jungen von Mädchenschülerinnen letztendlich unter dem Aspekt des „Sexualobjektes“ gesehen werden, wie Iris es überspitzt formuliert. Beziehungen zu Jungen sind für die Mädchen nach einer gewissen Zeit immer nur als Liebesbeziehungen vorstellbar, in diesem Punkt sind sich die Mädchen einig (wie die parallelisierende Diskursorganisation zeigt). Z. B. sagt Eleanor „aber es nervt halt einfach, weil man Jungs da, ja wirklich net so als Freunde akzeptieren kann, sondern immer gleich mehr will“. Es ist für die Schülerinnen problematisch, in jedem Jungen einen potentiellen

Partner zu sehen, da dies einen unbeschwerten Umgang mit Jungen im Weg steht und die eigene Souveränität einschränkt, sie erleben sich in dieser Beziehung als defizitär. Hinzu kommt, dass hinter platonischen Beziehungen von Freundinnen gleich ‚mehr‘ vermutet wird (*„man irgendwie bloß so erzählt ich hab mich mit nem Jungen ganz gut unterhalten oder so, oder ich treff mich mal mit einem, dann ja, is da net mehr dahinter und so und Liebesbeziehung“*). Auch aufgrund der Sexuierung der Beziehungen zu Jungen verspüren die Mädchen in Bezug auf Kommunikationen mit diesen den Anspruch, „geistreich“ sein zu müssen, beeindrucken zu wollen und können nicht wie mit ihren Freundinnen *„irgendwas daher laber[n]“*; einfache, entspannte Gespräche erscheinen unmöglich. Es zeigt sich die Vorstellung, in Gegenwart von Jungen nicht so sein zu können, wie Mädchen wirklich sind. Wollen sie Jungen gefallen, müssen sie sich anders verhalten. Authentisch können sich die Schülerinnen nur in der homosozialen Gruppe geben.

In dieser Passage dokumentiert sich erneut die Annahme, dass Jungen grundsätzlich anders sind als Mädchen, dass sie auch anders behandelt werden müssen. Diese Setzung wird wie im vorangegangenen Transkriptausschnitt als Ergebnis einer Entwicklung angesehen: In der Grundschule waren Jungen und Mädchen gleich, es existierte *„kein großer Geschlechtsunterschied“*. Mittlerweile sind die Mädchen jedoch keine Kinder mehr, so dass nunmehr große Geschlechtsunterschiede bestehen. Die Schülerinnen sind unsicher, wie sie mit diesen umgehen sollen. Offenbar haben die Mädchen das in der vorangegangenen Passage aufgezeigte Ergebnis eines Entwicklungsverlaufs hin zu einem souveränen, ‚erwachsenen‘ Umgang mit dem anderen Geschlecht noch nicht erreicht. Das wird vor allem darin deutlich, dass sie von Problemen in der Interaktion mit Jungen im Präsens berichten und nicht im Präteritum wie in den vorangegangenen Aussagen. Zum Abschluss der Passage verorten sie die Fixierung auf Jungen dann jedoch wieder in der Vergangenheit und betonen somit den Aspekt der Weiterentwicklung.

Auch wenn die Irritationen in Bezug auf den Umgang mit Jungen auf die Monoedukation zurückgeführt werden, handelt es sich nicht primär um eine Mädchenschultypische Orientierung, denn auch die von Breitenbach (2000) interviewten Mädchen (die keine Mädchenschule besuchten) sprachen von einer Sexuierung der Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen und den Vermutungen Außenstehender, dass diese nicht platonisch sein können. Ebenso ist bekannt, dass auch Mädchen, die keine Mädchenschule besuchen, von Geschlechterunterschieden ausgehen (Breitenbach & Kausträter, 1998) und annehmen, sie müssten sich in der Gegenwart von Jungen anders verhalten als in Mädchengruppen. Möglicherweise ist es für die Schülerinnen von Mädchenschulen selbstwertdienlich, die Fixierung auf Jungen dem äußeren Kontext zuschreiben zu können. Auf der anderen Seite ist es problematisch, dass ein an sich mädchentypisches Verhalten, als nicht-normal erlebt wird.

### **Bewertung der Mädchenschule**

Nach einer kurzen Passage, in der Almut bedauert, dass sie nicht weiß, wie es auf koedukativen Schulen ist und Eleanor anmerkt, es wäre an sich kein Nachteil, dass sich auf ihrer Schule keine Jungen befänden, da sich in ihrem Leben noch genug Gelegenheiten

bieten würden, Jungen zu treffen – hierbei handelt es sich um die Annahme einer Sphärentrennung, die sich bereits in der Passage über die Entwicklung zu einem normalen Umgang mit Jungen und bei den Achtklässlerinnen dokumentierte – greift die Interviewerin Eleanors Meinung auf und fragt nach, ob die Mädchen die Jungen im Unterricht nicht so sehr vermissen würden.

**I2: Also im Unterricht fehlen die jetzt euch nicht so**

Almut: Des kann man net sagen, also ich glaub mit Jungs is es halt schon mehr aufgelockert, des erzählt mir halt meine Freundin, die hat auf ne gemischte Schule gewechselt, aber so im Allgemeinen könnten einen, glaub ich, die Jungs au ablenken. [Gelächter]

Eleanor: Die blöden Kommentare kommen von uns genauso. [Gelächter]

Daniela: Ich glaub au, jede Klasse hat so ihren Klassenclown, des is hier au, ich denk des is an gemischten Schulen so und bei uns eben au, da is halt so eine, die is halt eher so der Junge in der Klasse und [Gelächter]

Sen<sup>105</sup>: Ja

Daniela: Und die sorgt dann für Spannung.

**I2: Inwiefern Junge in der Klasse**

Daniela: Na ja ich weiß net, die geht halt gleich total lustig auf die Lehrer zu, während die anderen noch schüchtern da sitzen und erst mal schauen, und ja also.

[unverständliche Passage]

**I1: Des is auch eher typisch für Jungen, dass die eher auf die Lehrer zugehen**

Daniela: Ja ja, eigentlich schon, Mädchen sind eher zurückhaltend.

[Allgemeine Zustimmung]

**I1: Mhm.**

Daniela: Also des glaub ich.

**I1: Mhm.**

S: Des stellt man sich halt immer so vor, dass in gemischten Klassen halt eher luschtiger is, weil die da dauernd irgendwelche Scheiße bauen. [Gelächter]

Almut: Ja, genau, des stimmt au, aber mir is des au wirklich bestätigt worden [Lachen] muss ich sagen.

Eleanor: Ich glaub net, dass es da lustiger is als bei uns in Latein. [Lautes Gelächter]

**I2: Wie is es bei euch in Latein**

Eleanor: Ja, des is eigentlich schon langweilig, weil wir Donnerstag immer Doppelstunde ham und ja

Barbara: Da wird gebastelt und Papierflieger [Gelächter]

Almut: Zettelchen geschrieben, Lachanfälle.

Sandra: Donnerstag, da sind wir immer total überdreht, weil da hammer bis halb fünf Schule und ich weiß net, also mir geht des so, da macht man dann noch mehr Scheiße, wie sonst.

[Allgemeine Zustimmung] (S. 5/25-6/26)

Almut antwortet als erste auf die Frage und bezieht sich auf ihre Freundin, an der sie sich orientiert, weil diese eine ‚normale‘ (sprich koedukative) Schule besucht. Vor dem Hintergrund des Wissens darüber, was ‚normal‘ ist, antwortet Almut auf die Frage der Interviewerin: Sie kann nicht sagen, dass Jungen den Mädchen nicht fehlen, denn dort, wo nur Mädchen unterrichtet werden, vermissen sie das ‚auflockernde‘ Element in Form von Jungen – abgeschwächt wird diese Aussage jedoch durch die Annahme, dass Jungen ablenken würden. Nach- und Vorteile der monoedukativen Unterrichtung werden in dieser Proposition gegenübergestellt und somit auf die zugrunde liegende Ambivalenz im Erleben der Monoedukation verwiesen. Diese wird im Folgenden durch elaborierende Statements für die eine oder andere Argumentationslinie bestätigt. Ein Bedauern der Abwesenheit von Jungen wird mit dem Argument untermauert, dass Unterricht mit ihnen „*luschtiger is, weil die da dauernd irgendwelche Scheiße bauen*“. Die zweite Argumentationslinie wird durch die Beschreibung konkreter Erfahrungen der Mädchen mit der getrenntgeschlechtlichen Unterrichtung elaboriert – z. B. in der Aussage, „*Die blöden Kommentare kommen von uns genauso*“ und in den Schilderungen des Lateinunterrichts, in dem es den Mäd-

<sup>105</sup> Das Kürzel „Sen“ steht in der Transkription für Schülerinnen. Es wird benutzt, wenn mehrere Mädchen gleichzeitig sprechen und die Äußerung nicht namentlich zugeordnet werden konnte.



chen nicht an Spaß zu fehlen scheint, denn ihr Ablauf wird als „aufgelockert“ und „lustig“ beschreiben.

In der Passage zeigt sich also folgendes Schema: Ein Mädchen sagt, dass der koedukative Unterricht in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal (hier Lockerheit) besser ist. Diese Äußerung bildet den Auslöser für andere Mädchen zu sagen, dass ihr Unterricht sich genauso gestaltet, wie sie sich den koedukativen Unterricht vorstellen, da bestimmte Mädchen die Rollen übernehmen, die männlich stereotypisiert sind (Clown, Störenfried). Aus dieser Rollenübernahme resultiert die Annahme, dass der monoedukative Unterricht als ganz ‚normal‘ angesehen werden kann, da die gesamte Bandbreite des Schüler(innen)-handelns (die normativ als die Summe der in koedukativen Schulen zu findenden Handlungsmöglichkeiten zu verstehen ist) zu finden ist. In den die Passage abschließenden Aussagen über den Lateinunterricht überwiegt die Annahme einer Äquivalenz des eigenen Unterrichts mit dem in koedukativen Schulen, z. B. sagt Sandra: „*also mir geht des so, da macht man dann noch mehr Scheiße, wie sonst*“. Es erfolgt zunächst eine Dramatisierung von Geschlecht im Bezug auf die Annahme von Differenzen, im Anschluss wird durch den Verweis auf informelle Formen des doing pupil (in Form von schuldeviantem Verhalten) Geschlecht neutralisiert.

Bemerkenswert ist, dass derjenigen Schülerin, die die Rolle des Klassenclowns einnimmt, eine männliche Geschlechtszugehörigkeit zugewiesen wird: „*Da is halt so eine, die is halt eher so der Junge in der Klasse*“. Auf die Nachfrage der Interviewerinnen, was Daniela mit dieser Formulierung meint, erklärt sie: „*die geht halt gleich total lustig auf die Lehrer zu, während die anderen noch schüchtern da sitzen*“. Mit ‚die anderen‘ sind folglich die Mädchen gemeint. Ein mädchen-typisches Verhalten zeichnet sich dadurch aus, „*eher zurückhaltend*“ zu sein, wie Daniela auf nochmaliges Nachfragen der Interviewerin sagt. Die Gruppe stimmt ihr zu. In Bezug auf die Evaluation des Verhaltens scheint das jungentypische Verhalten positiver bewertet zu werden. Es zeigt sich, dass bei der Konstruktion von Normalität explizit auf Geschlechterrollen und deren ‚angemessenes‘ Ausfüllen eingegangen wird.

Interessant und brisant ist an dieser Passage der Gegensatz zwischen der z. T. defizitär eingeschätzten eigenen Umgebung (für die die Monoedukation als ursächlich betrachtet wird) und dem eigenen Erleben, das dieser Einschätzung nicht entspricht. Obwohl die Schülerinnen selbst die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Persönlichkeiten der Mädchengruppe erleben, greifen sie in ihrer Diskussion auf verzweigeschlechtliche Deutungs- und Ordnungsmuster bzw. Kategoriensysteme zurück (der Klassenclown wird als Junge beschrieben). Den Mädchen fehlen quasi die passenden Wörter zur Darstellung der eigenen Erfahrungen – dadurch scheint die Kategorie Geschlecht bzw. die Geschlechterdifferenz vordergründig immer relevant zu bleiben.

Die Ambivalenz des Mädchenschulkontextes zeigt sich also auf zwei Ebenen. Erstens kann – vor dem Hintergrund der von Freundinnen in koedukativen Schulen gemachten Erfahrungen – nicht widerspruchlos ausgesprochen werden, dass Jungen *nicht* fehlen, obwohl das Erleben von Vielfalt darauf hindeutet. Zweitens scheinen in Bezug auf Geschlechterbilder stereotype Vorstellungen über das ‚Wesen‘ und Eigenschaften von Jun-

gen und Mädchen verstärkt zu werden (mit Jungen ist es aufgelockerter). Im Schullalltag werden jedoch gerade diese Stereotype (auch) aufgeweicht (im Unterricht zeigen die Mädchen viele Verhaltensweisen), was allerdings sprachlich nicht gefasst werden kann. Dies hängt möglicherweise mit den Anforderungen, sich geschlechtsbezogen eindeutig verorten zu müssen und keinen Zweifel an der weiblichen Normalität aufkommen zu lassen, zusammen, die im Mädchenschulkontext (aufgrund der Anforderungen der außerschulischen peer group) z. T. verstärkt werden.

### Einstellungen von Freund(inn)en zur Mädchenschule/Vorurteile

An die Diskussion über den monoedukativen Unterricht schließt sich eine Textstelle zur Einstellung von Freundinnen und Freunden zur Mädchenschule an:

**I2:** Was sagen da eure Freunde und Freundinnen dazu, dass ihr auf ner Mädchenschule seid  
S: Hohoho.

Almut: Ja genau, des wollt ich au schon sagen [Gelächter] die fragen halt alle auf welcher Schule bisch denn ja, Marien-Schule, was um Gottes Willen Marien-Schule, is des net ne Mädchenschule ja, doch, was ne Mädchenschule, wie konntest du bloß auf ne Mädchenschule gehen, und ich mein, des kommt halt drauf an, was für Freunde des sin, ich würd mal sagen, wenn's gescheite Freunde sin, dann akzeptieren die des au, bloß die ham halt au den Eindruck, dass wir halt, ja wir sin immer unsere Weiberrunde, wir sind alle total feministisch, ja [Gelächter] ja, ich mein, die ham net immer unrecht. [Gelächter]

**I1:** Womit ham se net immer unrecht

Almut: Ja, ich mein des stimmt scho, wir sind halt teilweise wirklich so [Gelächter], also manche von uns sind halt, glaub ich, wirklich so, ja mhm Scheißkerl, ja wir machen lieber ne Frauenrunde [Gelächter].

S: [unverständlich]

Almut: Ja, nein ich hab ja gsagt, manche von uns. [Gelächter]

**I1:** Ihr seid also emanzipiert

Almut: Ja, doch schon, ich mein es is ja irgendwie gut, so.

**I1:** Aber

Almut: Ja manchmal is es halt au schlecht [Gelächter] weil, wenn des dann zu extrem dann is.

Eleanor: Ja, man muss sich halt auch viel mehr beweisen, oder so, weil wenn jetzt sagsch, auf welcher Schule du bisch, ja auf der Marien-Schule was is des net a Mädchenschule, ja, des is a Mädchenschule *ah ja* und dann musch denen zeigen, dass du trotzdem noch normal bisch und des is dann wieder

Almut: Des stimmt.

**I1:** Aha.

Almut: Des is schwierig, weil des is auch irgendwie, des wirkt hemmend einfach, weil die schau dich dann so an mhm, bisch du vielleicht a bissl unterbelichtet, um auf ne Mädchenschule gegangen zu sein [Gelächter]

Eleanor: Für viele wirkt's schon hemmend, wenn man sagt, man is aufm Gymnasium, wenn man dann au no sagt, man is auf ner Mädchenschule.

**I1:** Auch noch katholisch. [Gelächter]

Eleanor: Ja genau.

Almut: Des stimmt, des is so voll des Klischee.

Eleanor: Ja.

Iris: Aber ich find's gar net, des Klischee ist net so, dass man unterbelichtet ist, sondern eigentlich.

Sandra: Lesbisch. [Gelächter]

**I2:** Lesbisch

Sandra: Ja, wenn man des denkt schon, manche denken des scho, entweder sie is total blöd, dass se da hin will, oder sie is eben lesbisch oder irgendwas stimmt net [Gelächter] oder manche, des is auch echt komisch, einmal sogar, ich bin auf ner Mädchenschule, oh, des is ja cool, die kann man alle in Strapse stecken. [entrüstetes Gelächter]

Almut: Oh Gott

[unverständliche Passage]

Almut: Ja die Jungs, die lassen da immer so doofe Kommentare ab oh, ne Mädchenschule, hey, des is ja cool, kann man da auch Schüler werden, so als Junge, dann würd ich da hingehen, da sind lauter Mädels, des is gigantisch [Gelächter]

Eleanor: Des erste is glaub immer, oh, is des langweilig (S. 6/27-8/12)

Wie schon bei der Gruppe ‚Verunsicherung‘ zeigt sich, dass den Mädchen mit Vorurteilen begegnet wird. Auf die Frage der Interviewerin nach Reaktionen von Freund(inn)en auf den Besuch der Mädchenschule reagiert jemand mit einem „Hohoho“. Das zeigt, dass die Mädchen auf ihre Eröffnung Reaktionen bekommen, die sie lieber nicht wiedergeben wollen und/oder die nicht auf die leichte Schulter zu nehmen sind. Beispielhaft wird ein Dialog wiedergegeben, der anscheinend oft in ähnlicher Art und Weise geführt wurde, so dass Almut ihn nachspielen kann. Die erste Reaktion ist ein „*um Gottes willen*“, das die Unmöglichkeit und negative Tragweite der Eröffnung vergegenwärtigen soll. Obwohl der/die Gegenüber schon weiß, dass es sich um eine Mädchenschule handelt, fragt er/sie noch einmal nach, ob dem so ist, um das Befremden darüber auszudrücken, dass es so etwas ‚Veraltetes‘ wie Mädchenschulen noch gibt und die Gesprächspartnerin noch dazu eine besucht. Dass dies eine oft erlebte Reaktion ist, zeigt sich im weiteren Verlauf der Passage in den Aussagen von Eleanor, die quasi die gleiche Geschichte erzählt. Bei ihr endet sie mit einem beredeten „*Ah ja*“, als Reaktion auf die Bestätigung des Besuchs einer Mädchenschule von Außenstehenden, das genauso verletzend und abwertend wie eine wörtliche Beleidigung ist. Die Schülerinnen verspüren aufgrund der mangelnden Akzeptanz in ihrem Freundeskreis einen großen Druck, sich als ‚normal‘ zu geben und gegen die mit einer Mädchenschule verbundenen Vorurteile anzukämpfen („*dann musch denen zeigen, dass du trotzdem noch normal bisch*“).

Neben der allgemeinen Abwertung der monoedukativen Schule werden die Schülerinnen mit weiteren Vorurteilen konfrontiert: Sie werden als altmodisch-emanzipiert begriffen, als Lesben beschimpft, für nicht normal und blöd befunden, auch weil sie in einer katholisch geprägten Umgebung lernen. Das letzte Argument wird von einer Interviewerin eingebracht und von den Mädchen bestätigt. Es verweist auf den geteilten Erfahrungshintergrund von Schülerinnen und Interviewerin, die selbst eine katholische Mädchenschule besucht hatte. Die religiöse Prägung des schulischen Umfeldes, scheint Vorstellungen von mangelnder weiblicher Modernität mit sich zu bringen.

Diese Annahme wird ebenfalls im Bezug auf eine feministische Haltung der Mädchen deutlich, gilt es doch mittlerweile als eher altmodisch-feministisch, Geschlechterhierarchien zu thematisieren (Bilden, 2006). Almut nimmt auf den Zuweisung, feministisch zu sein, direkt Bezug und sagt, dass die Mädchen zum Teil tatsächlich feministisch sind, Männer abwerten („*Scheißkerl*“) und lieber in einer „*Frauenrunde*“ bleiben. Diese Aussagen sind von starkem Gelächter und unverständlichen Gegenpositionen begleitet, aufgrund derer Almut einschränkend sagt, dass nur „*manche*“ der Schülerinnen feministische Einstellungen teilen. Sie schätzt die Emanzipation als gut und schlecht ein. Die Einschränkungen hängen wahrscheinlich mit den unverständlichen Einwänden anderer Schülerinnen zusammen und sind ebenso dadurch bedingt, dass es nicht normal zu sein scheint, ausschließlich mit Mädchen zusammen zu sein bzw. zusammen sein zu wollen (siehe Gruppe ‚Verunsicherung‘). Allerdings zeigt sich im positiven Urteil, dass die Mädchengemeinschaft auch wertgeschätzt wird.

Der Zuweisung von mangelnder Intelligenz („*bisch du vielleicht a bissl unterbelichtet*“) kann eine Gleichsetzung der Mädchenschulen mit Sonderschulen für lernbehinderte Schüler/innen bedeuten. Auf diesen wird auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler-

schaft eingegangen, die den in Real- und Hauptschulen vermittelten Stoff nicht bewältigen können. Eine Mädchenschule scheint bei Außenstehenden teilweise gleiche Assoziationen zu wecken, weil es sich eben nur um die Unterrichtung von Mädchen handelt, die Jungen unterlegen sind und deswegen einer speziellen Förderung auf einer Sonderschule bedürfen. Dies heißt implizit: Auf einer koedukativen Schule hätten sie es nicht geschafft.

Die Mädchen schätzen die Beurteilungen als Klischees ein. Dieser Abwehrmechanismus schützt sie nur bedingt vor der Entrüstung und Verunsicherung wegen der Vorurteile. Allerdings versuchen sie dadurch, die Vorwürfe von sich und der Mädchenschule zu weisen. Im Anschluss an die offensichtliche Abwehr des Gesagten bringen die Mädchen Beispiele für Reaktionen auf den Mädchenschulbesuch, die immer abstruser werden. So wird von Jungen die Mädchenschule als ‚Paradies‘ imaginiert, in das sie Eingang finden möchten. Dadurch weisen sie den Mädchen einen Objektstatus zu, denn geschätzt werden sie nur in der Masse und einzig und allein aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Durch die Schilderung der abwegigen Annahmen über Mädchenschulen („*des is ja cool, die kann man alle in Strapse stecken*“), werden die vorangegangenen Vorurteile ebenfalls in Frage gestellt und zumindest für sie selbst relativiert.

Gerade die Vorurteile und Abwertungen zeigen, in welchem Spannungsverhältnis sich die Mädchen aufgrund des Mädchenschulbesuchs befinden. Dieses entsteht vor allem durch die Reaktionen und Einstellungen der peer group-Mitglieder, die keine Mädchenschule besuchen. Bei der Konfrontation mit starken Vorurteilen, die auf eine Andersartigkeit, Abartigkeit hindeuten (geistig, sexuell, Freak), erscheint es unvermeidlich, dass in den Diskursen die oben beschriebenen Normalisierungsstrategien greifen und die Mädchen die Mädchenschule nur eingeschränkt positiv bewerten können. Die Interpretation führt zur Entwicklung der Lesart, dass die Ambivalenz in der Beurteilung der Mädchenschule in Unterschieden in der Fremdwahrnehmung (Aussagen von Freundinnen über die Überlegenheit von koedukativen Schulen) und die Eigenwahrnehmung (Erleben in der Mädchenschule entspricht dem in anderen Schulen) begründet liegt. Diese Unterschiede führen bei den Mädchen zu Irritationen.

### **Der Einfluss monoedukativen Unterrichts auf Eigenschaften und Verhalten**

Im folgenden Interviewausschnitt mutmaßen die Mädchen über Geschlechterunterschiede und besprechen ihre Annahmen darüber, inwiefern es Unterschiede in Bezug auf das äußere Erscheinungsbild zwischen Mädchen aus monoedukativen und koedukativen Schulen gibt. Erneut zeigt sich das bereits aufgezeigte Muster, negative Einschätzungen (Langeweile) zu widerlegen und auf Geschlechterstereotypen zu rekurrieren:

Eleanor: Des erste is glaub immer, oh, is des langweilig, aber des find ich jetzt absolut net, also ich glaub die Mädchen, die reden halt mehr miteinander, also ernster, also Jungs sind da viel oberflächlicher und ich glaub aber auch, also ich mein, wir machen, wir sind ja auch ziemlich luschtig, also, Mädchen können trotzdem auch durchdrehen, auch wenn's net die ganze Zeit so is.

Almut: Also ich find sogar, dass die Mädchen zu sehr durchdrehen, also, wirklich, ich glaub, an Mädchenschulen, da is glaub ich schon mehr Hysterie als an anderen Schulen, da wird alles so hochgepuscht.

Eleanor: Ich glaub, des einzig Schlimme is der Neuntklässler, weil die lernen gerade die Jungs kennen, des is des Schlimmste.

[unverständliche Passage]

- I1:** **Und inwiefern können die Jungs des ändern, wenn die Mädchen hysterisch sind**
- Almut: Des kann ich net beschreiben [Gelächter] nee, ich weiß net, ich glaub, des is einfach aufgelo-ckerter, und da macht man sich keine Sorgen mehr um Figur, vielleicht.
- I1:** **In ner gemischten Schule**
- S: Grad da.
- S: Grad da.
- Almut: Nee, des stimmt net, des is genau umgekehrt, des denkt man immer, aber ich glaub
- Eleanor: Ich glaub schon.
- Almut: Nein.
- I1:** **Warum glaubst du des net**
- Almut: Ähm, erstens ham mir des au scho Leute gsagt und zweitens glaub ich, da is es halt net so wie bei uns, dass man sagt **hoch, ich hab schon wieder a Kilo zugenommen und ich muss jetzt abnehmen und Hilfe und schau mich an, oh nein, ich bin noch viel schlimmer** [mit hoher Stimme gesprochen] ich glaub, an gemischten Schulen, da is des gar net so, weil ich glaub, da würd man sich auch lächerlich machen, wenn man dann schau mich mal an, boh und ich und hmm.
- Eleanor: Na ja, die erledigen des halt dann am Nachmittag mit ihrer besten Freundin statt in der Schule. [Gelächter]
- Almut: Nee, nee, ich glaub wirklich.
- Eleanor: Ich denk auch, in ner gemischten Schule, da achten die viel mehr drauf, wie se aussehen. An ner gemischten Schule, wo du dauernd Jungs siehsch, ich denk, da achten die viel mehr drauf, ob die jetzt perfekt geschminkt sind oder sonscht was.
- Almut: Ich find, hier an ner Mädchenschule, da stacheln sich die Mädchen gegenseitig an.
- Sandra: Ja ich weiß net, aber ich glaub, da sind Jungs ziemlich hilfreich, weil die machen des ja, so Streitereien eigentlich ganz offen, oder so ja, du bisch ja blöd oder so, aber nein, aber bei uns is es jetzt so, oder war's so, dass alles Streitereien hintenum gegangen sind so gstichelt und hier n bisschen und Gerüchte und so und halt immer schlecht gemacht, ich glaub, da wär's hilfreich, dass man halt offener aufeinander ähm, des klärt. (S. 8/12-9/21)

Bezeichnend ist für den Beginn der Passage die Reproduktion von Stereotypen und somit Annahmen von grundlegenden Geschlechterdifferenzen. Diese werden unterschiedlich gefüllt, zum einen geht Eleanor von eher positivem Besondersein in der Mädchengruppe aus („also ich glaub die Mädchen, die reden halt mehr miteinander, also ernster, also Jungs sind da viel oberflächlicher“) und zum anderen macht Almut eine negativ gewendete Besonderheit aus („ich glaub, an Mädchenschulen, da is glaub ich schon mehr Hysterie als an anderen Schulen“). Die Annahmen vom positiven vs. negativen Effekt der Mono- edukation finden ihre Entsprechung im anschließend geführten Diskurs darüber, ob der Druck bezüglich des eigenen Aussehens in der Mädchenschule oder bei Anwesenheit von Jungen größer ist. Einerseits wird angenommen, dass in „ner gemischten Schule, da achten die viel mehr drauf, wie se aussehen“, während andere sagen, man macht „sich keine Sorgen mehr um Figur“ in koedukativen Kontexten. Einige Schülerinnen nehmen also an, dass Mädchen aus koedukativen Schulen Jungen gefallen und dementsprechend geltenden Schönheitsidealen und Modetrends gerecht werden wollen. Zum anderen wird diese Kontrolle auch und gerade Mädchenschulen zugeschrieben: Die Mädchen kontrollieren gegenseitig, ob sie den (Gruppen)Standards entsprechen oder sich dieser zumindest bewusst sind und animieren sich untereinander dazu, zu versuchen diese zu befolgen („hoch, ich hab schon wieder a Kilo zugenommen und ich muss jetzt abnehmen und Hilfe und schau mich an, oh nein, ich bin noch viel schlimmer“). Eleanor gibt zu bedenken, dass ähnliche Gespräche über die Figur von Schülerinnen koedukativer Schulen am Nachmittag zusammen mit Freundinnen geführt werden. In diesem Argument zeigt sich erneut, dass die Mädchen die homosoziale Schulgemeinschaft in die Nähe von Mädchenfreundschaften rücken.

Abschließend geht Sandra davon aus, dass Jungen die bestehenden kommunikativen Probleme der Mädchen untereinander klären könnten, weil sie offener und ehrlicher kommunizieren – und greift somit auf die Annahme der Korrektivfunktion von Jungen zurück. Die sich anschließende Passage über die Klassengemeinschaft (S. 9/26-11/3) zeigt, dass die Klasse in Gruppen aufgeteilt ist, die Mädchen hinter dem Rücken der anderen miteinander reden und annehmen, dass dieser negativ bewertete Umgang miteinander auf die geschlechtshomogene Zusammensetzung der Klasse zurückzuführen ist – Teil der eigenen kommunikativen Praxis ist das Tratschen, das negativ bewertet wird<sup>106</sup>.

In der zitierten Passage zum Verhalten in monoedukativen vs. koedukativen Schulen wird erneut die Ambivalenz in Bezug auf die Wahrnehmung und Einschätzung des schulischen Kontextes deutlich – dies bezieht sich an dieser Stelle auf die Gruppe selbst und die unterschiedlichen Auffassungen darüber, wie sich Jungen von Mädchen unterscheiden sowie darüber, in welcher Schulorganisationsform die soziale Kontrolle der peers stärker ist. In dieser Passage zeigt sich eine antithetische bzw. konkurrierende Diskursorganisation. Gemeinsam ist den Aussagen jedoch, dass grundlegende Differenzen zwischen den Geschlechtern angenommen werden und in unterschiedlichen Kontexten soziale Kontrolle bezüglich des Erscheinungsbildes wirksam wird. Bedeutsam ist die Abwertung des Drucks, Schönheitsidealen zu entsprechen, in beiden Argumentationslinien. Einem solchen wollen die Schülerinnen nicht ausgesetzt sein, was heißen kann, dass sie nicht gängigen Idealen entsprechen und auch äußerlich eine alternative Weiblichkeit verkörpern wollen, sich dem Druck in bestimmten Kontexten aber einfach nicht entziehen können. Für die Mädchen ist derjenige schulische Ort besser, in dem sie eher sie selbst sein können.

### Ein Wechsel an eine koedukative Schule ist nicht mehr geplant

In einer das Thema Mädchenschule abschließenden Passage diskutieren die Mädchen die Option eines Wechsels an eine koedukative Schule:

- I1:** **Aber ihr würdet wieder auf ne Mädchenschule gehen**  
Almut: Nee, beim Wechseln auf keinen Fall.  
Daniela: Ich hab's mir schon irgendwie überlegt, öfters, aber jetzt sowieso nimmer, weil jetzt hab ich mir in der Klasse schon irgendwie so'nen Freundeskreis aufgebaut und dann kennt man sich schon wahnsinnig gut und ich glaub, des is einfach, wenn man sich schon, seit man zehn ist, kennt, dann wächst man einfach so zusammen, und ich mein, ja.  
Barbara: Ich tät's auch einfach wegs der Schule net, weil weil, wenn ich jetzt irgendwie wollen tät, dass ich jetzt Jungs hab, *äh*, weil ich jetzt keine Mädla mehr will und einfach *äh*, ich weiß net, es ist einfach, einfach, einfach nur die Schule, Lehrer, Schulklima uns so.  
Almut: Des is au so, weil ich find, hier is des so kei öffentliche Anstalt, wo die Toiletten voll ekelhaft sind [Gelächter] ja zu mir hat schon mal jemand gsagt wechsel halt au aufs Scholl [städtisches koedukatives Gymnasium] und so und des wär doch cool und komm doch zu uns, aber dann bin ich neulich mal ins Scholl reingangen und dann mhm **wie is es dann da** [entrüstet] (S. 11/17-33)

---

<sup>106</sup> Verwoben mit den Aussagen über die schlechte Klassengemeinschaft (vgl. S. 9/26-11/3) arbeiten sich die Schülerinnen an einer negative Mädchenfigur, der ‚Intrigantin‘, ab. Dabei handelt es sich allerdings nicht um ein konkretes Mädchen, sondern um mehrere Mitschülerinnen. Wie Breitenbach und Kausträter (1998) in ihrer Arbeit zeigen, steht auch in der vorliegenden Gruppe der Vertrauensbruch innerhalb der Mädchengruppe im Zentrum der Auseinandersetzung mit dieser negativen Mädchenfigur. Sie verrät ihre Freundinnen oder andere Mädchen, indem sie über diese lästert. Das Lästern beinhaltet Aussagen bezüglich des Aussehens und Verhaltens.

Die Gruppe argumentiert ähnlich wie die der Achtklässlerinnen: Almut lehnt stellvertretend für die anderen eine erneute Entscheidung für die Mädchenschule kategorisch ab<sup>107</sup>. Ihre Äußerung „auf keinen Fall“ betont, dass so etwas nicht infrage kommen würde. Auch Danielas Antwort geht in die gleiche Richtung: „*Ich hab's mir schon irgendwie überlegt, öfters*“. Wenn ein Mädchen ‚normal‘ ist oder als solches angesehen werden will, muss ein Wechsel zumindest erwogen werden. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Diskussion besuchen die Mädchen seit Längerem die Mädchenschule und werden in absehbarer Zeit einen Abschluss erlangen, so dass ein Wechsel ausgeschlossen erscheint, weil er den Abschluss gefährden könnte. Nachdem das rationale Zeitargument gebracht wurde, kommen bei Daniela auch andere Vorteile zur Sprache, diese werden aber nicht auf die Mädchenschule, sondern die Klasse und den in dieser bestehenden Freundeskreis zurückgeführt („*jetzt hab ich mir in der Klasse schon irgendwie so'nen Freundeskreis aufgebaut und dann kennt man sich schon wahnsinnig gut*“). Die Schülerinnen vollziehen eine positive Bewertung des gegenwärtigen Umfelds, in dem Freundschaftsbeziehungen bestehen, solche müssten in einer neuen Schule/Klasse erst wieder aufgebaut werden. Barbara hat im anschließenden Redebeitrag große Schwierigkeiten, auf den Punkt zu kommen. Sie will die Schule nicht wechseln, findet jedoch nur schwer Wörter, um dies auszudrücken. Ihre Unsicherheit, diesen Wunsch zu äußern, ohne vorher ihre Vorbehalte gegen die Mädchenschule thematisiert zu haben, spiegelt sich in den abgehackten unklaren Sätzen und den „*ähs*“ wieder. Schließlich sagt sie, dass sie „*Schule, Lehrer, Schulklima*“ wertschätzt. Almut stimmt Barbara zu, wobei sie ihre Zustimmung nicht auf den monoedukativen Kontext bezieht, sondern auf Unterschiede zwischen privaten und öffentlichen Schulen: Private Schulen sind ihrer Meinung nach gepflegter: „*hier is des so kei öffentliche Anstalt, wo die Toiletten voll ekelhaft sind*“.

Keines der Mädchen will zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Schule wechseln. Zusammen genommen wird der weitere Besuch der Schule mit Sachargumenten begründet – hier zeigt sich ein homologes Muster wie in der Passage über die Wahl der Schule. Die Gruppe bezieht sich in Argumenten nicht explizit auf die Vorteile des monoedukativen settings; dass das positive Erleben mit der Abwesenheit von Jungen zusammen hängen könnte, wird nicht gedacht bzw. ausgesprochen.

### Das Verhältnis zwischen Lehrerinnen, Lehrern und Schülerinnen

Während des Interviews widmen die Mädchen dem Verhältnis zu ihren Lehrer(inne)n im Gegensatz zur Diskussion mit den Achtklässlerinnen nur wenig Zeit und Raum. Tenor der Äußerungen ist nach einer positiven anfänglichen Bewertung der Lehrerschaft, dass vor allem männliche Lehrer die Mädchen in ihrer Unterrichtspraxis abwerten, wobei sie sich auf das Geschlecht der Mädchen beziehen:

- Eleanor: [...] also die Lehrer, die kommen hier auch so total freundschaftlich rüber, also net alle.  
 Almut: Aber einige.  
 Eleanor: Ja.  
 Almut: Ich mein, es gibt au hier voll schlimme Lehrer [Gelächter] die sin halt unmöglich und die ham halt überhaupt keinen Einblick in die weibliche Psyche. [Gelächter]

<sup>107</sup> Almut's Ablehnung passt auch zu ihrer Einschätzung, dass Mädchen in koedukativen Schulen weniger auf ihr Äußeres achten müssen.

- I1: Männer dann oder**  
Almut: Ja, es gibt auch dumme Lehrerinnen, aber ich würd mal sagen, die meisten schlechten Lehrer sind schon Lehrer [Gelächter] männliche Lehrer.  
Sandra: Des Beste is ja, wenn se dann kommen, dazu seid ihr eh zu dumm.  
Almut: Ja, so Mathe und Physik grad.  
**I1: Echt**  
S: Ja, hat er glei gsagt.  
**I1: Und stimmt des**  
Eleanor: Bissi stimmt's scho.  
Sen: Ja.  
Daniela: Aber es gibt bei uns in Mathe aber auch Leute, die wahnsinnig gut sind.  
**I1: Mhm.**  
Almut: Aber es gibt auch wahnsinnig schlechte [Lachen].  
Eleanor: Ja, aber wir sind auch ne neusprachliche Schule.  
Almut: Ja, des stimmt, aber des is ja des Problem und ich find, des sollte man auch berücksichtigen, hier gibt's halt echt a paar Lehrer, die halt diese Fächer unterrichten, die machen halt ganz gemeine Sachen, also [Gelächter] ja ich weiß net, ich find des Wahnsinn, was die halt abverlangen, ich mein, da lernt man drei Fremdsprachen, ist extra auf ner neusprachlichen Schule und die lassen einen dann halt voll reinsausen.  
Eleanor: Aber die Lehrer ( )  
Almut: Doch, es gibt hier welche, die hatten wir no net.  
Eleanor: Gut, aber ich denk, dass die jetzt so viel Stoff durchmachen müssen, des liegt jetzt net an den Lehrern, sondern am Lehrplan.  
S: Ja.  
S: [unverständlich]  
Almut: Ja.  
S: Ja  
Almut: Ja, würd ich schon sagen.  
Sandra: Wer macht des, also  
Eleanor: Sag den Namen halt net  
**I2: Ich kenn sowieso keine Namen von euren Lehrern.**  
Almut: Dann nenn ich ihn mal Peter [Gelächter]  
**I1: Der Peter**  
Barbara: Des kannsch jetzt au net so beurteilen.  
Almut: Ja doch, weil mei Schwester, die hat ihn schon des zweite Mal und da gab's schon hin und wieder mal.  
S: Was  
Almut: Ich mein, wenn jemand auf ne Matheschulaufgabe 25 Punkte gibt und überhaupt keine Teilpunkte und die Schulaufgabe total schwer ist, nur aus Geometrie besteht, dann tut mir leid, tut's mir leid, aber des is, na ja, unmöglich.  
S: Stimmt.  
Eleanor: Ja aber gegen so was kannsch nix machen, da findsch die a Jahr lang damit ab und dann sagsch leck mich am Arsch, ich hab nen neuen Lehrer  
Almut: Ja, du findest dich damit ab, oder du falsch durch, dann kannsch der denken, ja super, jetzt bin i noch mal in der Klasse.  
Barbara: Ja am Scholl [koedukatives Gymnasium], da gab's zum Beispiel au schon mal nen Lehrer, wegen dem sind die Schüler massenweise auf ne andere Schule gegangen.  
Almut: Ja, ich mein, des gibt's bei allen, des is kei Laster der Mädchenschule. (S. 12/5-13/28)

Mit der Aussage, dass männliche Lehrer nichts von der weiblichen Psyche verstehen, bewegen sich die Schülerinnen auf der Ebene der Geschlechterbeziehungen. Sie fühlen sich von einigen ihrer Lehrer nicht verstanden, weil diese Männer sind und als solche keine Innenperspektive haben. Allerdings gibt es ebenfalls „*dumme Lehrerinnen*“. Bei der Einschätzung von Lehrkräften wird also nicht nur das Geschlecht dieser berücksichtigt.

In der pauschalen Unterscheidung von männlichen und weiblichen Lehrkräften tritt die Annahme von grundlegenden Geschlechterdifferenzen hervor. Generiert bzw. gestützt wird diese Annahme möglicherweise durch das Erleben im naturwissenschaftlichen Unterricht, wie die Wiedergabe einer Äußerung eines Mathematik- oder Physiklehrers zeigt: „*dazu seid ihr eh zu dumm*“. Es besteht die Möglichkeit, dass die Mädchen diese Äußerung mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit assoziieren, da alle angesprochen waren und sie sich in einem monoedukativen Kontext befinden. Außerdem hat der Lehrer sich zu Beginn



des gemeinsamen Unterrichts derartig geäußert, also ohne die Schülerinnen und ihre Fähigkeiten zu kennen oder einschätzen zu können („*hat er gleich gesagt*“).

Die Differenzierung zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen kann damit zusammenhängen, dass Geschlechteraspekte beim Unterricht mit männlichen Lehrkräften stärker wirksam werden als bei der Unterrichtung durch Frauen. Auf Nachfrage der Interviewerin, ob die Einschätzung des Lehrers korrekt ist, stimmt Eleanor zu: „*jedenfalls ein bisschen*“. Allerdings wehrt Daniela sich gegen das Urteil des Lehrers und gegen die Zustimmung von Eleanor, sie will anerkannt haben, dass nicht alle Schülerinnen gleich sind und damit die Leistungsunterschiede nicht auf das Geschlecht zurück gehen: „*Aber es gibt bei uns in Mathe aber auch Leute, die wahnsinnig gut sind*“. Hier wird auf die Heterogenität der Mädchengruppe verwiesen und zurückgewiesen, dass alle Mädchen zu dumm für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht sind: Es gibt sehr gute und sehr schlechte Schülerinnen.

Die eher negative Bewertung der Lehrkräfte und des unterrichtlichen Erlebens ist in der Passage nicht eindeutig oder ungebrochen, indem erstens auf Lehrer verwiesen wird, mit denen die Mädchen noch keinen Unterricht hatten und die vielleicht besser sind, und zweitens die Gestaltung des Unterrichts auf den Lehrplan zurück geführt wird. Drittens verweisen die Diskutantinnen auf koedukative Schulen, die einige Schüler/innen wegen bestimmten Lehrkräften verlassen haben. Die Mädchen kommen in diesem Zusammenhang zu der Konklusion, dass die Beanstandungen nicht auf den monoedukativen Kontext zurück zu führen, sondern auch in anderen Schulen zu finden sind – somit werden die Normalität der Schule kommunikativ konstruiert und die geäußerte Kritik gemildert. Die Orientierung, selbst eine gute Schule zu besuchen, die koedukativen Einrichtungen in nichts nachsteht oder ihnen sogar überlegen ist, hatte sich bereits in der vorangegangenen Interpretation angedeutet.

Die Mädchen verteidigen die zum Teil bestehenden schlechten Leistungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht vor allem über die sprachliche Ausrichtung ihrer Schulbildung („*da lernt man drei Fremdsprachen, ist extra auf ner neusprachlichen Schule und die lassen einen dann halt voll reinsausen*“). Man (der Lehrer) darf nicht zu viel von ihnen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich verlangen, weil ihre Begabung im Sprachbereich liegt, weswegen auch die (neu)sprachliche Schule gewählt worden war. Hier wird eine differierende Wahrnehmung der Bedeutung verschiedener Fächer zwischen Lehrenden und Schülerinnen deutlich. Letztere fühlen sich ungerecht behandelt. Thematisch wird also der Anspruch auf Gerechtigkeit bzw. die Bedeutung des Wertes ‚Gerechtigkeit‘. Um ungerechte Behandlung bzw. die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit ging es ebenfalls in der Reaktion auf die Lehreraussage zur Dummheit der Mädchen.

### **Berufsbezogene Zukunftsvorstellungen**

Als das Gespräch im Anschluss an die Einschätzung der Lehrkräfte auf das Thema ‚Berufswünsche‘ wechselt, büßt es zunächst – wie bei der Gruppe der Achtklässlerinnen – an Selbstläufigkeit ein, das kann damit zusammenhängen, dass die Schülerinnen durch die

Frage nach ihren Berufswünschen als Individuen und nicht mehr als Gruppe angesprochen werden:

**I1: Habt ihr schon irgendwelche Berufswünsche (2)**

Eleanor: Ich wär ja schon froh, wenn ich mal wüßte, welche Leistungskurse ich nehm.

Sen: [zustimmend] Ja. [Gelächter]

Barbara: Des stimmt.

**I1: So die Richtung, in etwa**

Eleanor: Sprachen.

S: Ja.

**I1: Sprachen**

Eleanor: Sprachen, ja da ham wir Latein, Spanisch und Englisch und ja. (3) [Gelächter]

**I1: Schweigen**

Almut: Ja, eigentlich, ich hab mehrere Ideen, aber noch nichts Konkretes.

**I1: Mhm, was zum Beispiel**

Almut: Ja, auch Sprachen, oder Musik oder Lehramt oder (2) (Psychologie) (2)

**I2: Und bei euch**

Daniela: Also ich wollt auch irgendwie was mit Menschen, eigentlich, also ich denk, dass ich so was machen werd, also auf jeden Fall nicht Chemiker oder so was [Lachen], vielleicht eben auch ja Lehramt, gut, des weiß ich jetzt noch net, des kann sich auch total noch ändern, mit Sprachen glaub ich jetzt, ja, weiß au net, also aber jedenfalls bei mir steht's fest, dass ich nichts Wissenschaftliches so Naturwissenschaftliches mach.

Almut: Des steht bei mir auch fest. [Gelächter]

Daniela: Des zieht man halt jetzt noch irgendwie durch, so Mathe, Physik und Chemie ( ), ich weiß net, des mach ich halt, weil es sein muss.

Sandra: Ich weiß net, ich hab mit Sprachen jetzt net so grad ne Begabung, ( ) ich hab überhaupt keine Ahnung.

Barbara: Öh, des klingt voll blöd, wenn ich des jetzt so erzähl, aber irgendwie was [lacht], was was Sinnvolles, es klingt wirklich blöd, aber halt irgendwie, dass man merkt, so was, was jetzt grad so in der Gesellschaft jetzt kommt, so mhm, *Medienzeug* oder so äußerliche Sachen halt irgendwie ja zum Beispiel Lehrer oder so oder gut Arzt, wobei ich jetzt net Medizin will, ähm oder so *Missionszeug*, also schon hier, wo ich also andere weiterbringen kann, net so, so, weil manche manche Berufe find ich irgendwie total sinnlos. (3)

Iris: Ich will Jura studieren.

**I1: Mhm.**

**I2: Mhm (3) einfach so oder hast du da irgendwelche Vorbilder**

Iris: Nee, nein, ich will auf Familienrecht studieren, für Ehescheidungen.

**I2: Oh. [Gelächter]**

**I1: Und selber auch ne Familie haben [Lachen], oder [Gelächter]**

Iris: Ja, ja schon [Gelächter] also mich selber scheiden will ich nicht unbedingt [Lachen; Gelächter] (S. 13/29-14/34)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Mädchen außer Iris sehr unklare Berufsvorstellungen haben. Das Thema ‚spätere Berufstätigkeit‘ scheint (noch) keine große Relevanz im Leben der Mädchen zu besitzen oder von Orientierungslosigkeit geprägt zu sein, worauf der zähe Gesprächsfluss schließen lässt, der anfangs nur durch beharrliches Nachfragen der Interviewerinnen in Gang zu bringen ist. Die Berufsfelder, die letztlich von den Mädchen in Erwägung gezogen werden, erfüllen geradezu klassisch das Klischee typischer weiblicher Berufsvorstellungen: „*irgendwie was mit Menschen, Lehramt, was mit Sprachen, was Sinnvolles*“ und „*jedenfalls [...] nichts Naturwissenschaftliches*“. Nur Iris nimmt eine Ausnahmeposition ein. Sie will Jura studieren, wobei es sich zumindest nicht um ein typisch weibliches Studienfach handelt. Allerdings tendiert sie durch die beabsichtigte Studienrichtung (Familienrecht) wieder in einen von Frauen präferierten Bereich innerhalb der Rechtswissenschaften.

Zu hinterfragen ist die kategorische Ablehnung einer naturwissenschaftlichen Berufsausrichtung durch eines der Mädchen. Diese kann einerseits mit der sprachlichen Ausrichtung des Gymnasiums und der damit einhergehenden Zugangsselektion zusammenhängen. Auf der anderen Seite sind ebenso andere Auslöser denkbar, z. B. das Herabsetzen-

de Verhalten bestimmter Lehrer im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht oder aber eine Funktion der Mädchenschule als ‚hohe Schule der Weiblichkeit‘ (Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2007a), in der eher eine Ausrichtung entlang weiblich konnotierter Fähigkeiten und Fächer erfolgt. Die Passage könnte ebenfalls aus einer Gruppe von koedukativ unterrichteten Mädchen stammen, dies lässt die Interpretation zu, dass die Berufswünsche vom Besuch der Mädchenschule nicht tiefgreifend beeinflusst werden, sondern eher von anderen Sozialisationskontexten.

### Familienplanung/Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Direkt im Anschluss an die Aussagen über die beruflichen Vorstellungen folgt eine Passage über die Vereinbarkeitsvorstellungen der Mädchen von Beruf und Familie:

**I2: Wie is es bei den anderen mit Familie, könnt ihr euch des vorstellen, oder**

Daniela: Ja, aber ich will eigentlich nicht zu Hause bleiben als Hausfrau, ich denk, des ist schon wichtig, dass man unabhängig vom Mann bleibt, also irgendwie muss man des unter einen Hut bringen, dass man zwei Kinder hat, aber dann auch arbeitet, also wahrscheinlich net so viel, wie'n Mann arbeitet, aber wenigstens, dass man sich selber was kaufen kann vom eigenen Geld.

Almut: Ja, des stimmt auch, ich find's auch, aber des is halt schwierig für ne Frau, des unter einen Hut zu bringen, also ich persönlich will halt schon Kinder, aber halt zwei oder so und keine vier und dann nebenbei noch meinen Beruf ausüben.

Eleanor: Also ich möcht mal drei oder vier Kinder, aber ich weiß nicht, ob ich hier in der Stadt oder Deutschland bleiben will, sondern ich möcht ins Ausland gehen, und da dann vielleicht Übersetzerin oder so, ähm ja.

Barbara: Also mei Mutter, die hat erst studiert und dann hat se, ich glaub zwei Jahr oder so, als Lehrerin hat se dann eben unterrichtet und dann bin ich kommen und dann hat se Pause gmacht und dann is mei Schwester kommen, immer no, und jetzt, wo die jetzt so in der vierten oder fünften Klasse war, hat se dann eben wieder anfangen zu arbeiten, und so will ich's au Pause machen, so lange die Kinder no klein sind und dann.

Almut: Ich find au, des is scho richtig, dass die Kinder auch ne Mutter haben.

**I1: Und was ist mit dem Vater, kann der auch zu Hause bleiben**

Almut: Nee, des möcht i net [Gelächter] nein.

Daniela: Nein also ich find des schon ganz gut, dass Männer da auch mal mehr machen, aber ich glaub des, ich weiß net, des kann man irgendwie vergessen, also [Gelächter] also klar, ich mein, es gibt schon so Männer, aber ich glaub, die sind ziemlich selten, also wenn jetzt mein Mann sagen würd, ja des würd er gern machen, dann würd ich des natürlich auch akzeptieren, aber ich glaub daran net wirklich, dass des funktioniert, also, wenn, wenn man ihn dann zwingt.

Eleanor: Ich glaub schon, dass so was funktioniert und also ich find, des hängt auch irgendwie vom Beruf ab, wenn jetzt einer nen Beruf hat, bei dem man überhaupt net fehlen soll, weil man sonst nimmer weiter kommt am Schluss und der andere hat halt nen Beruf, wo's jetzt nichts macht, wenn man drei Jahre Pause hat oder so was oder fünf Jahre Pause hat, dann find ich, is es einfach klar, dass der dann zu Hause bleibt, der den Beruf hat, wo er Pause machen kann, weil er leichter wieder rein kommt.

Almut: Ja, des stimmt dann schon

Eleanor: Und ich denk, da is der Mann auch damit einverstanden, wenn er ne eigene Familie hat.

Almut: Aber ich find's halt wichtig, dass man's dann, also ganz meinem Mann überlassen würd ich's nicht wollen, und ich find's auch wichtig halt, dass sich der Vater auch um die Kinder kümmert, weil ich hab jetzt zum Beispiel noch ganz kleine Geschwister und mein Papa, der, also mei Mutter ging halt früher ins Geschäft, weil die ham halt ne eigene Firma, da arbeiten beide meine Eltern, meine Mutter geht halt früher ins Geschäft und kommt halt so früh wieder heim, dass se halt da is, wenn der Kleine aus'm Kindergarten kommt und ja der bisschen ältere aus der Schule und mein Vater bringt halt dann den Kleinen in den Kindergarten in der Früh und, des find ich schon richtig, und bringt ihn abends ins Bett, dann hat er auch nen Bezug zu dem Kind und den anderen Kindern.

Daniela: Ich denk, des wird net darauf hinauslaufen, dass der Mann dann bloß mit dem Kind spielt oder mal kurz mit ihm weggeht, dass die Mutter auch mal ne Stunde für sich hat, aber ich glaub, so ganz allein, also dem Mann das Kind allein zu Haus lassen, des is noch selten, vielleicht ist des dann später mal, in ein paar Jahren, dass sich des so einbürgert in der Gesellschaft, aber

Iris: Aber wenn man des von vornherein schon ausschließt, dann wird sich des nie einbürgern.

Daniela: Des is klar.

Almut: Ich weiß net, es is ja net so, dass wir des ausschließen, aber ich persönlich werde des halt ausschließen. [Gelächter]

- Iris: Nein, also ich wollt des schon mehr an meinen Mann, ich seh des außerdem auch so, der, der weniger Geld verdient, der bleibt daheim.
- I2:** **Also würdest du es gar nicht vom Geschlecht abhängig machen, sondern einfach vom Verdienst.**
- Iris: Ja, ich denk, eh so ein Jahr oder so was, sollte die Mutter schon daheim bleiben, damit dann einfach eine Mutter-Kind-Beziehung entsteht, aber dann ist es, denk ich, kann des der Vater genauso übernehmen.
- Almut: Ja, des stimmt auch, aber ich find halt grad am Anfang ist es wichtig, weil dann stillt man des Kind und des ist einfach und es ist einfach noch klein und glaub, bei der Mutter fühlt sich des einfach wohler als beim Vater [Lachen].
- Eleanor: Genau des is es ja.
- Almut: Ja.
- Eleanor: Weil sich des Kind bei der Mutter wohler fühlt als beim Vater.
- Almut: Ja, des is so.
- Eleanor: Aber so was kann man ja durch Gewöhnung ändern, also ob des gut ist, wenn man des ändert, des is die zwote Frage, aber man kann.
- [...]
- Barbara: Ich denk, dass der Mann jetzt nur arbeitet und die Frau nur zu Hause ist, des geht au net gut irgendwie, also es soll jeder dran beteiligt sein.
- Almut: Ich find, des is au genauso, wenn Ehen auseinandergehen, ich find des voll schade, wenn nur die Mutter irgendwie die Erziehungsberechtigte is. (S. 15/1-17/23)

Zum Teil wird deutlich, dass die Mädchen einen Beruf ausüben wollen, um finanziell unabhängig zu sein, allerdings deutet Danielas Äußerung („*dass man sich selbst was kaufen kann vom eigenen Geld*“) darauf hin, dass diese Unabhängigkeit eher durch einen Zuverdienst als durch Vollzeiterwerbstätigkeit gekennzeichnet ist. Auch Almut sagt, dass der Beruf „*nebenbei*“ ausgeübt werden soll. Die Vorstellungen über die Arbeitsteilung bei der Betreuung kleiner Kinder sind geprägt von westlich geprägten Anforderungen an die ‚gute Mutter‘ (vgl. zum Mutterbild Herwartz-Emden & Waburg, 2008). Dies zeigt sich in der Aussage von Almut „*Ich find au, des is scho richtig, dass die Kinder auch ne Mutter haben.*“ Der Umkehrschluss dieser Äußerung ist, dass Säuglinge, deren Mütter arbeiten gehen, keine Mutter haben. Diese Frauen kann man nicht mal mehr als ‚Rabenmutter‘ bezeichnen, ihnen wird sogar der Status einer Mutter abgesprochen, da Muttersein in modernen westlichen Gesellschaften bedeutet, sich um die Kinder zu kümmern und dabei die eigenen beruflichen Bedürfnisse zurück zu stellen. Es finden sich eher starre Vorstellungen von der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im Bereich der Kinderbetreuung, denen zufolge die Mütter die Hauptverantwortung in diesem Bereich tragen müssen – zumindest in den ersten Lebensmonaten bzw. -jahren.

Die Beteiligung des Vaters an der Kinderbetreuung wird anders als bei der Gruppe ‚Verunsicherung‘ erst aufgrund der Frage einer Interviewerin Thema der Gruppendiskussion, es entspinnt sich jedoch eine angeregte Diskussion: Die Positionen von Almut und Daniela sind eher ablehnend: Die erste möchte nicht, dass ihr zukünftiger Partner mit dem Kind zu Hause bleibt. Daniela wirkt eher resigniert und glaubt, dass der Großteil der Männer gegenwärtig nicht bereit ist, die Verantwortung für die Betreuung des Kindes zu übernehmen. Eine zukünftige Veränderung der Rahmenbedingungen ist für sie jedoch denkbar. Eleanor vertritt eine konträre Meinung: Sie geht davon aus, dass derjenige für die Betreuung der Kinder zuständig ist, der eine berufliche Pause mit den geringsten Problemen für den Wiedereinstieg verkraften kann, das Geschlecht soll für sie keine Rolle spielen. Iris geht mit einem ähnlichen Argument davon aus, dass derjenige, der weniger verdient, zu Hause bleibt. Bei den letzten beiden Aussagen handelt es sich gesellschaftlich gebräuchliche Argumente, die die Gleichberechtigung von Männern und Frauen suggerieren und

den Fakt überdecken, dass es immer noch eher Frauen sind, die in weniger prestigeträchtigen, schlechter bezahlten Berufsfeldern arbeiten und demzufolge zwangsläufig die Kinderbetreuung übernehmen.

Die verschiedenen Positionen stehen sich im weiteren Verlauf der Passage nicht als unvereinbare Annahmen gegenüber, stattdessen bewegen sich die Mädchen in ihren Aussagen aufeinander zu, wie die Aussagen von Almut („*Aber ich find's halt wichtig, dass man's dann, also ganz meinem Mann überlassen würd ich's nicht wollen, und ich find's auch wichtig halt, dass sich der Vater auch um die Kinder kümmert*“) und Iris zeigen („*Ja, ich denk, eh so ein Jahr oder so was, sollte die Mutter schon daheim bleiben, damit dann einfach eine Mutter-Kind-Beziehung entsteht, aber dann ist es, denk ich, kann des der Vater genauso übernehmen.*“). Einigkeit besteht also darüber, dass die Mutter vor allem im ersten Lebensjahr des Kindes für dessen Betreuung verantwortlich ist, dies wird mit der Notwendigkeit des Stillens begründet. Dabei wird nicht reflektiert, dass manche Frauen ihre Babys gar nicht oder kein volles Jahr stillen. Die Notwendigkeit der Anwesenheit der Mutter ist durch dieses Argument also nur dem Anschein nach begründet. Die folgende Aussage von Eleanor „*Weil sich des Kind bei der Mutter wohler fühlt als beim Vater*“ verweist erneut auf geteilte Orientierungen bzgl. des Bestehens von grundlegenden Geschlechterdifferenzen. Die sich anschließende Aussage von Eleanor zeigt zwar, dass sie weiß, dass die Vorrangigkeit der Mutter-Kind-Beziehung verändert werden kann, ob dies tatsächlich erfolgen sollte, bezweifelt sie jedoch. Sie geht also nicht von der Naturgegebenheit der praktizierten Arrangements aus, meint jedoch, dass deren Berechtigung, da sie von vielen Menschen gelebt werden, nicht in Zweifel gezogen werden muss. Die Passage wird beendet, indem Barbara und Almut betonen, dass Frauen und Männer sich um die Kinder kümmern sollten, dies verweist auf grundlegende Annahmen der Komplementarität der Geschlechter.

Wiederum wird die Ambivalenz der Gruppe deutlich – einerseits wollen die Mädchen selbst zu Hause bleiben und ihre beruflichen Ambitionen einschränken, um ihre Kinder zu betreuen. Andererseits soll dieses Arrangement nur zeitweilig sein und der zukünftige Vater auch helfen. Mit zunehmendem Alter der Kinder wollen zumindest zwei der Mädchen die gleichberechtigte und mit gleichen Pflichten einhergehende Beteiligung ihres Partners einfordern. Die Mädchen wissen um alternative Arrangements, problematisch ist nur, dass diese sich noch nicht verbreitet haben und so keine weitgehende Akzeptanz finden.

### **Zusammenfassung: Kollektive Orientierungen**

Aus dem weitgehend positiven Erleben des schulischen Alltags in der Mädchengruppe – die Beschreibungen verweisen auf Parallelen zu Mädchenfreundschaften – und dem Wissen über starke Vorurteile gegenüber der Monoedukation sowie dem ebenfalls bestehenden Zweifel, ob die eigenen Weiblichkeitskonstruktionen jugendlichen Standards entsprechen, resultiert bei den Mädchen eine ambivalente Haltung gegenüber der Mädchenschule. Die Disparitäten führen zu Irritationen, die beispielhaft in einer Frage von Almut deutlich werden, die sie gegen Ende der Diskussion stellt: „*Sind wir eigentlich so arg anders*“.

Die Frage zeigt: Die Mädchen nehmen sich zumindest teilweise selbst als kompetente weibliche Jugendliche wahr, was aber mit der Fremdwahrnehmung nicht übereinstimmt. Das Zitat stellt die auf den Punkt gebrachte Orientierung der Gruppe dar, in der über die eigene Normalität bzw. Irritationen bei der Selbstwahrnehmung als ‚normal‘ diskutiert wird. Dabei fällt es der Gruppe schwer, sich eindeutig zu positionieren; oft werden gegensätzliche Argumente gebraucht, diese führen jedoch nie zu einer offenen Auseinandersetzung zwischen den Mädchen.

Problematisch an den Vorurteilen Außenstehender, mit denen die Mädchen aufgrund des Besuchs einer Mädchenschule konfrontiert werden, ist vor allem, dass sie die Schülerinnen darauf verweisen, dass sie angemessenen jugendlichen Weiblichkeitsdarstellungen möglicherweise nicht entsprechen. In Passagen über den Umgang mit dem anderen Geschlecht ringen die Mädchen dementsprechend um eine Selbstpräsentation als kompetente weibliche und heterosexuelle Jugendliche. Diese gelingt aber nur z. T., weil die Schülerinnen auf der einen Seite von einer stufenweisen Entwicklung der Kontakte zu Jungen sprechen und sagen, dass diese mittlerweile normal sind, auf der anderen Seite selbstwahrgenommene Defizite angesprochen werden. Brüche in der Wahrnehmung der Gruppe zeigen sich auch in Aussagen dazu, dass Jungen (vielleicht) in der Schule fehlen und der Schilderung der eigenen Unterrichtserfahrungen, die sich den Mädchen zufolge nicht bzw. kaum von denen koedukativ unterrichteter Schüler/innen unterscheiden. Mit der Präferenz von weiblich stereotypisierten Berufsfeldern und eher traditioneller Vereinbarkeitsarrangements konstruieren die Schülerinnen ebenfalls Weiblichkeit. In diesem Punkt treten keine Zweifel in Bezug auf die Angemessenheit der Konstruktionen auf, die Mädchen beziehen sich bei diesen auf gängige Modelle, in denen Differenzen zwischen den Geschlechtern und Gleichberechtigung beim individuellen Aushandeln von Vereinbarkeitsarrangements parallel auftauchen

Zusammengefasst ist die Diskussion gekennzeichnet vom Widerspruch zwischen der Betonung der eigenen Normalität und der Befürchtung, eben nicht normal zu sein. Es zeigen sich in der Gruppe verfestigte Annahmen über Geschlechterdifferenzen und spezifische weiblich bzw. männlich konnotierte Eigenschaften und Verhaltensweisen, die Voraussetzung für und gleichzeitig Ergebnis der Konstruktion einer jugendangemessenen heterosexuellen Weiblichkeit sind. Die Annahmen werden nur eingeschränkt dadurch aufgeweicht, dass die Schülerinnen im Schulalltag erleben, wie Klassenkameradinnen die homosoziale Gruppe zum Überschreiten der Geschlechtergrenzen nutzen.

### 6.3 Vergleich der Gruppen ‚Verunsicherung‘ und ‚Irritation‘

#### *Mädchenschule: Schulwahl und Wechsel an eine andere Schule*

In beiden Gruppen wird die Wahl der Schule mit einer positiven Bewertung dieser aufgrund eigener oder familiärer Erfahrungen in und mit der Schule begründet. Dabei beziehen sich die Mädchen vorrangig auf Argumente, die nicht direkt mit der Monoedukation zu tun haben (wie bspw. interessanten Probeunterricht). Ein Wechsel an eine koedukative Schule wird, wie die Acht- und Elftklässlerinnen versichern, in Betracht gezogen. Eine Mädchenschule kann offensichtlich nicht besucht werden, ohne dass darüber nachgedacht wird, an eine koedukative Einrichtung zu wechseln. In den Äußerungen dokumentiert sich, dass koedukative Schulen als Norm und monoedukative als Abweichung von dieser begriffen werden. Wie diese ‚koedukative Norm‘ (mit)vermittelt wird, zeigt sich beim Einbezug der Reaktionen von Freund(inn)en und Bekannten, die nicht an einer Mädchenschule lernen. Mädchenschulen werden von diesen als veraltet und konservativ wahrgenommen, wohingegen es ‚normal‘ und modern ist, eine koedukative Schule zu besuchen. Abweichungen von dieser Normalität werden erklärungsbedürftig, anerkennungswürdige Argumente sind Lernvorteile, Freundeskreise und die bessere Ausstattung der Schule im Vergleich mit öffentlichen Einrichtungen.

Es fällt auf, dass die Elftklässlerinnen die Wahl der Schule als (zumindest größtenteils) selbstbestimmt darstellen, während die Achtklässlerinnen von einem Vorrang der Eltern bei der Entscheidung berichten. Ähnliche altersbedingte Unterschiede treten in Bezug auf die Begründung der Unmöglichkeit eines Wechsels auf: Die jüngeren Mädchen führen diese auf ihre Eltern zurück, denen sie sich fügen müssen, diese Begründung wird von den älteren Mädchen nicht angeführt. Beide Gruppen geben Vorzüge der eigenen Schule an, dabei sprechen sie über gute Beziehungen zwischen Lehrerschaft und Schülerinnen sowie der Schülerinnen untereinander, eine ungestörte(re) Lernatmosphäre ohne Jungen und die gute Ausstattung der Schule im Vergleich mit öffentlichen Schulen. Die Schülerinnen gehen davon aus, dass ein Wechsel sich negativ auf Leistungen und Beziehungen zu Freundinnen auswirken könnte. D. h. der Besuch der Mädchenschule erscheint in Bezug auf schulischen Erfolg und Freundschaftsbeziehungen unter Mädchen angemessen zu sein.

#### *Abwesenheit von Jungen und Kontakte zu Jungen*

In homologen Darstellungen präsentieren die Gruppen eine Entwicklung der Bewertung der Abwesenheit von Jungen: Deren Fehlen wird zu Beginn der Mädchenschullaufbahn, wenn die Mädchen sich noch in einem kindlichen Stadium befinden, begrüßt, später werden Jungen vermisst, schließlich ist die Abwesenheit wieder zu tolerieren, da außerschulische Kontakte bestehen (werden).

In beiden Gruppen dokumentiert sich der Orientierungsrahmen einer Sphärentrennung zwischen dem Schulalltag ohne Jungen und der Freizeit mit Jungen. Die Sphärentrennung wird zum Teil auch für das gegenwärtige Erleben in der Schule und die Zeit nach der Beendigung der Sekundarstufe I angenommen, die Trennung ist in diesem Fall weiter

gefasst (Gruppe ‚Verunsicherung‘). Die Sphärentrennung beinhaltet, dass es in der Schule primär um Lerninhalte geht und hier (Mädchen)Freundschaften gelebt werden (siehe vorangegangenen Punkt). Aufgrund dieser Orientierung sagen die Mädchen, dass Jungen in der Schule gegenwärtig nicht vermisst werden. Allerdings wird in beiden Diskussionen ebenfalls gesagt, dass Jungen im Schulalltag fehlen. Diese Widersprüche stehen im Zusammenhang mit Konstruktionsprozessen von Heteronormativität (Schirmer, 2005).

Beide Gruppen betonen die geschlechtsbezogene Normalität, machen aber ebenfalls Aussagen über von der Normalität abweichendes Erleben in Bezug auf den Umgang mit Jungen. Die Mädchen wollen als normale junge Frauen gelten, sind sich aber nicht sicher, ob sie das wirklich sind. Ihre Zweifel führen die Schülerinnen auf den Besuch der Mädchenschule zurück. Die Auswertung zeigt, dass die Verunsicherungen z. T. aus mangelnden Kontakten zu Jungen resultieren, aber auch Ergebnis der Konfrontation mit negativen Vorurteilen gegenüber der Mädchenschule sind. Teilweise werden sie von Lehrkräften vermittelt (insbesondere in der achten Klasse). Des Weiteren kann ein Zusammenhang mit dem religiös geprägten Kontext angenommen werden.

Wie bereits dargestellt, sind die Mädchen aus beiden Gruppen unsicher, ob ihre Weiblichkeitskonstruktionen modernen jugendlichen Standards entsprechen oder nicht. Diese Unsicherheit wird auf die Abwesenheit von Jungen zurückgeführt. Die Schülerinnen nehmen an, dass sie in koedukativen Schulen lernen würden, souverän mit Jungen umzugehen und sie nicht wie etwas Außergewöhnliches anzusehen. Dass die Mädchen mit Jungen nicht normal umgehen können, wird in der Gruppe Irritation dadurch belegt, dass Beziehungen zu Jungen nur als ‚Paarbeziehungen‘ bzw. sexuiert gedacht werden können. Es dokumentiert sich die Orientierung, dass in gemischten Kontexten Beziehungen im Vordergrund stehen. Diese Orientierung bildet die Grundlage dafür anzunehmen, dass Mädchen sich in koedukativen Schulen weniger auf Lerninhalte konzentrieren können, weil Beziehungsaspekte im Vordergrund stehen. Dies hängt wiederum mit der übergreifenden adoleszenzbezogenen Bedeutung der Etablierung von heterosexuellen Beziehungen zusammen.

In beiden Gruppen erfolgt eine Abwertung der Mädchengemeinschaft bzw. der dort zu findenden ‚typisch-weiblichen‘ Interaktionen und Kommunikationen. Die Schülerinnen glauben, dass Jungen einen positiven Einfluss auf die als defizitär dargestellte und empfundene Mädchengruppe haben (in Bezug auf das Schönheitshandeln, Hysterie, Cliquenbildung, Spaß). Diesem Orientierungsmuster der Komplementarität der Geschlechter steht eine ebenfalls vorhandene Wertschätzung der Mädchenschule und des monoedukativen Unterrichts gegenüber.

Beide Gruppen lehnen eine auf Äußerlichkeiten reduzierte Weiblichkeitskonstruktion ab, die Schülerinnen konstruieren Weiblichkeit in Abgrenzung von oberflächlichen, zickigen Mädchen (und auch oberflächlichen Jungen) sowie kleinen, kindlichen Mädchen.



### *Lehrkräfte*

In den Diskussionen wird ein Anspruch auf gerechte Behandlung durch Lehrkräfte deutlich. Ein Gefühl von Machtlosigkeit im Lehrer/innen-Schülerinnen-Verhältnis zeigt sich insbesondere in der Gruppe ‚Verunsicherung‘, in der Gruppe ‚Irritation‘ wird es nur angedeutet im Hinblick auf die mangelnde Berücksichtigung der neusprachlichen Ausrichtung der Schule von Lehrkräften aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Die Erzählungen über Unterricht in diesem Bereich belegen, dass Lehrer die Botschaft vermitteln, MINT-Fächer sind nichts für die Mädchen bzw. sie seien für deren Inhalte zu dumm. Es dokumentiert sich die Dramatisierung von Geschlecht durch die Lehrkräfte, die mit der geschlechtlichen Konnotation bestimmter Fächer im Zusammenhang steht. Als *doing gender* der Schülerinnen (und deren Eltern) ist in Anlehnung an Hirschauer (2004)<sup>108</sup> bereits die Wahl eines Gymnasiums mit neusprachlicher und damit weiblich konnotierter Ausrichtung zu verstehen.

Schülerinnen rekurren wie einige Lehrkräfte auf geschlechterstereotype Vorstellungen von Begabungen und Leistungen. (Andere) Schülerinnen weisen derartige Stereotypen zurück, bspw. mit dem Verweis darauf, dass Annahmen von geschlechtsspezifischen Unterschieden veraltet sind (vor allem in der Gruppe ‚Verunsicherung‘) und es eine Vielfalt an Begabungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen unter Mädchen gibt. In diesem Zusammenhang dokumentiert sich in beiden Gruppen, dass es im monoedukativen Unterricht (aber auch im Privatbereich) Optionen zum Überschreiten von Geschlechtergrenzen bzw. Aushebeln von Geschlechterstereotypen gibt und diese genutzt werden.

In der Gruppe der älteren Mädchen werden Vorstellungen von Geschlechterdifferenzen aktualisiert, indem auf Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrern verwiesen und dabei betont wird, dass die Schülerinnen sich qua Geschlecht von Lehrern unterscheiden und diese sie deswegen nicht verstehen.

### *Zukunftsvorstellungen*

Die Aussagen über die weitere Lebensplanung zeigen für beide Gruppen sehr unklare Vorstellungen in Bezug auf die berufliche Zukunft. Während bei den Achtklässlerinnen so gut wie keine Aussagen gemacht werden, führen die Elftklässlerinnen zumindest Bereiche auf, die für sie interessant sind. Diese sind weiblich konnotiert. Beide Gruppen stellen in homologer Weise dar, dass sie das traditionelle Modell der Hausfrauenehe ablehnen und nicht von einem Mann/Partner abhängig sein wollen. Die Verantwortung für die Kinderbetreuung verorten sie trotzdem vorrangig im Zuständigkeitsbereich der Mutter (in diesem Punkt werden Geschlechterstereotypen aktualisiert), weswegen die beruflichen Ambitionen eingeschränkt werden sollen. Trotz des Rekurses auf gesellschaftliche Gleichheitsdiskurse bleiben Vorstellungen von einer konkreten Beteiligung der zukünftigen Partner eher nebulös. Allerdings ist es den Mädchen wichtig, dass Väter sich an der Erziehung

---

<sup>108</sup> Hirschauer (2004) beschreibt die Wahl eines geschlechtsatypischen Berufs als eine Form des *undoing gender*.

der Kinder beteiligen, dies steht im Zusammenhang mit geschlechterstereotypen Differenzannahmen.

## 6.4 Theresien-Gymnasium für Mädchen: Die Gruppen ‚Abgrenzung‘ und ‚Zufriedenheit‘

Die Diskussionen mit Schülerinnen des katholischen Theresien-Gymnasiums, die im Folgenden analysiert werden, wurden zu Beginn der zweiten Hälfte des Schuljahres 2003/2004 in der zweiten Erhebungsphase des DIAM-Projektes durchgeführt. Das Gymnasium befindet sich in einer der acht bayerischen Großstädte, in ihm lernen ca. 800 Schülerinnen. Nachdem in den Diskussionen, die am Marien-Gymnasium durchgeführt worden waren, stark auf die Mädchenschule fokussiert worden war, galt für die Durchführung der Diskussionen der zweiten Erhebungsphase, dass zunächst in der Erzählaufforderung und den ersten erzählgenerierenden Fragen bewusst auf eine explizite Thematisierung der Monoedukation verzichtet wurde. Den Mädchen sollte so die Möglichkeit gegeben werden, selbst zu entscheiden, ob das Sprechen über die Mädchenschule für sie relevant ist oder nicht. Die Gruppen stehen in einem weiteren Kontrast zu denen des Marien-Gymnasiums, da alle Diskussionsteilnehmerinnen den naturwissenschaftlich-technologischen Zweig des Theresien-Gymnasiums besuchten.

Bei den Fallbeschreibungen der Gruppen ‚Abgrenzung‘ und ‚Zufriedenheit‘ wird in einer komparativen Analyse Bezug auf die bereits dargestellten Gruppen ‚Verunsicherung‘ und ‚Irritation‘ genommen.

### 6.4.1 Die Gruppe ‚Abgrenzung‘ – „Macht ses voll fertig, Frauenpower“

#### Allgemeine Aussagen über die Diskussion

Die vorliegende Diskussion wurde mit vier 14 bzw. 15 Jahre alten Mädchen einer achten Klasse durchgeführt, sie dauerte ca. 55 Minuten. Die Mädchen waren z. T. miteinander befreundet, Babsi und Kathi scheinen beste Freundinnen zu sein; sie stehen mit ihren Aussagen füreinander ein und unterstützen sich gegenseitig. Auch haben beide die größten Gesprächsanteile und führen am häufigsten neue Themen ein. Lisa stellt mit ihren Aussagen an einigen Stellen ironische Distanz zu Babsi und Kathi her, was aber von diesen als angemessen (und Teil der Freundschaftsbeziehung) toleriert wird. Sie gehört ebenfalls zur Freundinnengruppe und äußert sich relativ häufig. Nadja sagt nur wenig, ihre Position in der Gruppe erscheint ambivalent: Einerseits versucht sie, sich mit Kathi und Babsi zu solidarisieren, andererseits hebt sie sich von diesen ab. Die Differenzen können mit den unterschiedlichen Leistungen der Schülerinnen in Zusammenhang stehen. Während Lisa und Nadja (zumindest in einigen Fächern) gute bis sehr gute Leistungen erbringen, sind Kathi und Babsi schlechte Schülerinnen; Babsi wird zum kommenden Schuljahr auf eine Realschule wechseln. Thematisch fokussieren die Schülerinnen in der sehr selbstläufigen Diskussion auf Lehrkräfte und Unterricht sowie deviantes Verhalten (in der Schule und im Elternhaus). Über die Mädchenschule wird erst auf Nachfrage der Interviewerinnen gesprochen.

### Wahl der Schule

Die Diskussion beginnt im Anschluss an die Vorstellungsrunde mit der Frage nach dem Zugang zur Mädchenschule. In der Frage erfolgt eine eindeutige Fokussierung auf die Entscheidungssituation und die Gründe für die Wahl der Schule. Auch die Frage, „wie das so war“, bezieht sich auf die Entscheidung und nicht darauf, wie es zu Beginn der Schulzeit auf der Mädchenschule gewesen ist. Aufgrund dieser Fragestellung ist es unwahrscheinlich, dass die Mädchen darüber hinausgehen und über etwas anderes sprechen werden.

- I1:** Okay und ähm am am einfachsten ist vielleicht, wenn wir jetzt erst mal wenn ihr erzählt wer entschieden hat dass ihr hier auf die Schule geht und welche Gründe es dafür gab und wie das so war, wenn ihr euch erinnert. [Gelächter]
- Kathi: Soll ich, mach du doch. [lacht].
- Lisa: (Ja), ich hab mich selbst entschieden weil, eigentlich weil ne Freundin von mir wollt hier hin, und dann, ähm wollt ich mit der in eine Klasse aber, die hat's halt nicht geschafft [lacht] dann bin ich alleine gekommen. [Den Rest des Satzes sagt Lisa lachend]
- I1:** Mhm.
- Babsi: Ja ich hab mich auch freiwillig entschieden (ähm) meine Eltern ham da nix dazu gesagt meine Schwester ist auch hier.
- Nadja: Ich bin eigentlich auch hier her gegangen weil meine Schwester da ist und die fand des immer ganz toll.
- Kathi: Ja ich wollt eigentlich, ähm eigentlich nur aufs Gymnasium, und und ich wohn ja in Waldhofen [Stadtteil] und, da, war mein Bruder und da is n bisschen strenger und weil meine Mama gemeint hat des hier is ganz gut und, na da bin ich hier auch her gekommen. [lacht] [Gelächter] Es war die Idee von meiner Mutter [ergänzt Kathi lachend und mit lauter Stimme] [Babsi lacht] (S. 1/21-2/8)

In allen vorliegenden Aussagen versuchen die Schülerinnen in unterschiedlichem Ausmaß, sich als selbstbestimmt in Bezug auf die Wahl der Schule darzustellen. Nur bei Kathi muss diese Aussage eingeschränkt werden, sie sagt im Gegensatz zu den andern Schülerinnen, dass ihre Mutter Einfluss auf ihre Entscheidung gehabt hat. Auf diese Äußerung reagieren die Mitschülerinnen mit Gelächter, was darauf hindeutet, dass die Mitbestimmung der Mutter nicht gutgeheißen wird, dass die Entscheidung hätte alleine getroffen werden müssen. Der Einfluss der Mutter wird auch von Kathi in der Retrospektive belächelt, wodurch sie die Gruppenmeinung anerkennt. Entscheidendes Element aller Aussagen und der jeweiligen Reaktionen auf diese ist, dass sich die Gruppe durch die Darstellung von Selbstbestimmung und Unabhängigkeit von den Eltern und ihrem Einfluss distanzieren. Hierin können sich Prozesse des Erwachsenwerdens bzw. eine adoleszente Praxis dokumentieren, in denen/in der Grenzziehungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen vollzogen werden. Die Aussagen darüber, dass die Entscheidung alleine getroffen wurde, korrespondiert mit Schilderungen über den Einfluss einer Freundin oder von Geschwistern. Dieser kann im Gegensatz zu dem der Eltern offenbart und zugelassen werden, der Distanzierung von Erwachsenen wird eine ‚jugendliche Gemeinsamkeit‘ gegenüber gestellt.

Thematisch wird in der Passage ebenfalls, dass es eine besondere Leistung ist, ein Gymnasium zu besuchen und dass die Mädchen diese erbracht haben. Bei Lisa zeigt sich dies, da ihr im Gegensatz zu ihrer Freundin der Sprung auf das Gymnasium gelungen ist. Kathi betont, dass der Wechsel auf ein Gymnasium von großer Bedeutung und gleichzeitig nicht selbstverständlich für sie gewesen ist. Welches Gymnasium sie besuchen würde,

war ihr egal, es ging nur darum, den Wechsel auf eine höhere Bildungseinrichtung zu vollziehen („*Ja ich wollt eigentlich, ähm eigentlich nur aufs Gymnasium*“).

Der Besuch einer Mädchenschule wird in keiner Äußerung thematisiert. Dies führt zur These, dass die Monoedukation in der vorliegenden Diskussion keine oder eine untergeordnete Rolle spielt. Anscheinend gibt es andere Aspekte des schulischen Erlebens, die zum Zeitpunkt der Diskussion bedeutender waren. Nach Interpretation der Passage deuteten sich folgende mögliche Themen für die weitere Diskussion an: (1) Der Konflikt zwischen Erwachsenen und Jugendlichen bzw. die Distanzierung von Erwachsenen, (2) eine besondere Bedeutung des Besuchs des Gymnasiums.

### Der Latein- und Klassenlehrer

Das Sprechen über den Lateinlehrer nimmt in der Diskussion – wahrscheinlich aber auch im Schulalltag der Mädchen – sehr viel Raum ein. Der Lehrer und sein Unterricht sind vor allem für Babsi und Kathi von herausragender Bedeutung, dies zeigt sich bereits darin, dass Babsi sofort, nachdem die Schülerinnen gefragt werden, wie es ihnen momentan in der Schule gefällt, auf diesen zu sprechen kommt:

- I1:** **Mhm, und wie is es jetzt so**  
 Babsi: (Na ja) stressig schon mit den Lehrern also ich wechsel jetzt auch, auf die Realschule runter.  
**I1:** **Aha.**  
 Babsi: ( ) zu viele Latein gemacht. [lacht] [Gelächter] unaufhaltbar. [lacht]  
**I1:** **Warum, was is'n da**  
 Babsi: Ähm ja der macht die ganzen Schüler immer *fertig*, und  
 S: Zu streng  
 Sen: Ja.  
 Babsi: Ja, zu streng.  
**I2:** **Darf ich noch mal nachfragen wer is des**  
 Sen: [murmeln etwas Unverständliches durcheinander]  
 S: Der Herr Kaiser  
 Kathi: Also der is n bisschen, streng und der macht auch immer, der hat seine Lieblingsschüler auch, die guten und die weniger **guten** die macht der auch meistens so'n bisschen runter auch.  
**I1 & I2:** **Mhm.**  
 Sen: Ja. [murmeln durcheinander]  
 Kathi: [lacht] Nicht so ganz unser Fall  
**I1:** **Mhm.**  
 Babsi: Viel zu streng.  
 Kathi: Mhm, keiner war begeistert (dass) wir den bekommen haben also [lacht] (S. 2/9-32)

Babsi, die als erste und ohne zu zögern auf die Frage antwortet, sagt: „(Na ja) stressig schon mit den Lehrern“. Hierbei bezieht sie sich auf die aktuelle schulische Situation. Mit dieser Aussage deutet sie an, dass Konflikte oder zumindest Spannungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bestehen. Die Evaluation der Lehrpersonen ist deutlich negativ, sie wird nicht durch ein ‚eigentlich‘ oder ähnliche Wörter gemildert. Dies kann damit zusammen hängen, dass Babsi „auf die Realschule runter“ wechseln wird. ‚Runterwechseln‘ verweist auf einen Abstieg, darauf, dass es weniger wert ist, die Realschule zu besuchen. Erneut dokumentiert sich die besondere Bedeutung des Besuchs des Gymnasiums – hier verhandelt durch das Scheitern von Babsi. Da Babsi zuerst Probleme mit Lehrkräften auführt und dann von ihrem Wechsel zur Realschule spricht, positioniert sie sich eindeutig: Sie geht davon aus, dass die Lehrer/innen die Schuld daran tragen, dass sie die Schule verlassen muss, da der Lateinunterricht den üblichen schulischen Anforderungen oder

Standards nicht entspricht. Das Gelächter der anderen Schülerinnen deutet darauf hin, dass diese ebenfalls der Meinung sind, mit dem Fach sei etwas nicht in Ordnung oder es sei gerechtfertigt, sich darüber zu beschweren. In einer zweiten Lesart kann das Lachen auch ein Zeichen der Verlegenheit sein, weil die Mädchen nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen, dass eine Freundin sie bald verlassen wird oder wie sie auf die starke Kritik reagieren können.

Aufgrund der Nachfrage der Interviewerin wird konkretisiert, was am Lateinunterricht problematisch ist, der Lehrer Herr Kaiser „*macht die ganzen Schüler immer fertig*“. Der Lehrer behandelt die Schülerinnen also schlecht, dies kann sich auf die fachliche und/oder auf die persönliche Ebene beziehen. Babsi rückt mit ihrer Äußerung die Aufmerksamkeit weg von sich selbst und hin zu den anderen Schülerinnen, da der Lehrer „*die ganzen Schüler*“ fertig macht. Somit konstruiert sie eine Gemeinschaft von schlecht behandelten Mädchen, die stark vom Lehrer abgegrenzt wird. Nachdem Babsi bis zu diesem Zeitpunkt alleine gesprochen hat, stimmt ihr an dieser Stelle eine andere Schülerin zu, indem diese sagt, der Lehrer sei zu streng. Strenge wird von den Mädchen negativ bewertet, vielleicht weil Strenge beinhaltet, dass über sie bestimmt wird und wenig Spielraum für eigene Entscheidungen oder für die Ausgestaltung des SchülerInnenhandelns (doing pupil) bleibt.

Anschließend relativiert Kathi die Kritik am Lehrer. Sie stimmt zwar zu, dass der Lehrer streng ist, seine Lieblingsschüler hat und die „*weniger guten die macht der auch meistens so'n bisschen runter*“. Sein Vorgehen wird als nur ein ‚bisschen‘ negativ evaluiert. Diese Abschwächung deutet darauf hin, dass Kathi sich nicht in gleichem Umfang negativ über die Schule/den Lehrer äußern kann wie Babsi – wahrscheinlich weil sie die Schule nicht verlassen wird. Trotz der abschwächenden Äußerung solidarisiert sie sich jedoch mit ihrer Freundin: Diese könnte Probleme in Latein haben, weil sie zu den weniger guten Schülerinnen gehört und demzufolge vom Lehrer schlechter behandelt wird. Die Mädchen nehmen den Lehrer als ungerecht wahr. Die anderen Schülerinnen stimmen Kathis Aussage zu.

### Angst vor dem Lateinlehrer

Im Anschluss an Aussagen über Schülerinnen, die vom Lateinlehrer gemocht werden (die als ein weiterer Beleg für die Ungerechtigkeit des Lehrerhandelns interpretiert werden können; S. 12/12-29), unterhalten sich die Mädchen über Langeweile und Angst im Unterricht:

- (Nadja): Der Unterricht is scho langweilig.  
Kathi: Mhm [fragend]  
(Nadja): Der Unterricht is scho langweilig.  
Kathi: Ja.  
Babsi: Ich tu immer nur so als ob ich total interessiert wäre ~  
Kathi: Ja [lacht] ( )  
Babsi: ~ und völlig bei der Sache aber ansonsten  
bin ich irgendwo  
Kathi: Ja, Hauptsache nicht aufgerufen werden.  
Babsi: [lacht] Ja.  
Kathi: Ja da sitzen alle **so**, so zitternd drin so, bloß nicht mich [lacht] so versteckt sitzen bei dem alle im Unterricht drin.  
**I1:** **Und wieso**  
Kathi: Ja weil wir **Angst** vor dem auch haben also der also ~

I1:

Kathi:

sitzt einfach am längeren Hebel also

Babsi: Wenn du da was falsch hast der meckert *sofort* und soKathi: Weil also der schmeißt sein **Buch aufn Tisch** und fängt dann an **rum zu schreien** wenn du mal irgendwie ne Deklination oder so was falsch hasch, also dann fängt er gleich an zu schreien (S.13/8-29)

Mhm

~ weil der is halt so streng *und*, na ja der

Babsi traut sich nur ein angepasstes deviantes Verhalten zu zeigen, indem sie vortäuscht aufzupassen (es handelt sich um informelles doing pupil), sie rebelliert nicht offen gegen den Lehrer, weil sie Angst vor den Konsequenzen hat (die sie als ‚Heruntermachen‘ der schlechten Schülerinnen antizipiert). Dass die Mädchen teilweise Angst vor dem Lehrer haben, wird anschließend deutlich, sie wollen „*bloß nicht*“ von ihm aufgerufen werden. Kathi beschreibt das Verhalten der Schülerinnen wie folgt: „*Ja da sitzen alle so, so zitternd drin so, bloß nicht mich [lacht] so versteckt sitzen bei dem alle im Unterricht drin*“. Die Schülerinnen täuschen Interesse am Stoff vor, um nicht die Aufmerksamkeit des Lehrers zu erregen. Wahrscheinlich befürchten sie, für ihr mangelhaftes Wissen bestraft zu werden. Die Angst vor dem Lehrer wird im Bild, der zitternd im Unterricht sitzenden Schülerin, deutlich; die Schülerinnen zeigen sogar körperliche Reaktionen (vgl. zu ähnlichen physischen Reaktionen auf Handlungen von Lehrkräften die Gruppe ‚Verunsicherung‘). Auf Nachfrage der Interviewerin führen die Mädchen genauer aus, wieso sie Angst vor dem Lehrer haben: Er ist streng und sitzt am längeren Hebel, außerdem meckert er viel. Abgeschlossen wird Passage mit folgender Aussage: „*Weil also der schmeißt sein Buch aufn Tisch und fängt dann an rum zu schreien wenn du mal irgendwie ne Deklination oder so was falsch hasch, also dann fängt er gleich an zu schreien*“. Wenn die Schülerinnen Fehler machen, werden sie mit unangemessenen Reaktionen (z. B. Schreien) bestraft. Durch dieses Vorgehen verbreitet der Lehrer eine Atmosphäre von Angst und Schrecken (siehe wiederum Gruppe ‚Verunsicherung‘). Für die weitere Analyse der Diskussion stellt sich die Frage, ob das Lehrerverhalten zu ähnlichen Verunsicherungen führt wie in der Gruppe ‚Verunsicherung‘.

Im Laufe der Diskussion kommen Babsi und Kathi sieben Mal z. T. ausführlich auf Herrn Kaiser zu sprechen. Übergeordnetes Thema der Passagen ist das konflikthafte Verhältnis zwischen Schülerinnen und Lateinlehrer. Die Mädchen fühlen sich im Unterricht überfordert, bekommen nicht genügend Hilfestellungen, der Unterrichtsstil des Lehrers wird als ungerecht beschrieben (durch Berichte über Lieblingsschülerinnen und ungerechte Benotung von mündlichen Leistungskontrollen, vgl. S. 55/12-23). In weiteren Passagen sprechen die Mädchen über den widersprüchlichen und verunsichernden Unterrichtsstil des Lehrers (S. 13/30-14/25) sowie über kaum zu bewältigende Lateinhausaufgaben (S. 14/25-15/19). Der Unterrichtsstil und die Praktiken im Umgang mit den Schülerinnen werden als Ursache für das bereits erfolgte Scheitern von Babsi angesehen sowie für die Angst Kathis, ebenfalls das Gymnasium verlassen zu müssen. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass es in der Gruppe wichtig ist, das Gymnasium zu besuchen. Das Gehen-Müssen könnte für Babsi (und Kathi) aufgrund dieser Grundeinstellung besonders problematisch sein. Schwierig erscheint es ebenfalls vor dem Hintergrund der Gruppenzusammensetzung: Nadja und Lisa haben im Lateinunterricht keine Leistungsprobleme oder Schwierigkeiten mit ihrem Lehrer.

Deutlich wird das Orientierungsmuster der Annahme eine strikten Trennung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, das in den vorliegenden Passagen von Babsi und Kathi vertreten wird, für die beiden anderen Mädchen jedoch ebenfalls relevant ist. Das Orientierungsmuster zeigt sich besonders pointiert in einer Passage über die Familie des Lateinlehrers (S. 48/26-49/2): In dieser wird der schlechte Ruf des Lehrers auf seine Frau übertragen, die an einer anderen Schule unterrichtet. Abweichend davon schätzen die Mädchen den gemeinsamen Sohn des Lehrerehepaares aufgrund der Aussage einer Freundin als „ganz okay“ ein. Die Schülerinnen gehen davon aus, dass zwar die schlechten Seiten des Lehrers bei der Konstitution der Paarbeziehung eine Rolle gespielt haben, dass der Sohn im Gegensatz dazu von der familiären Atmosphäre unbeschadet geblieben sei, weil er sich dadurch von seinem Vater unterscheidet, dass er jugendlich und nicht erwachsen ist. Ihm wird die Verwandtschaft nicht vorgeworfen, stattdessen wird eher eine Gemeinsamkeit mit den Schülerinnen aufgrund des Alters unterstellt.

### Der Physiklehrer

Die ebenfalls ausführliche Passage über den Physiklehrer wird durch die Aufforderung einer Interviewerin eingeleitet, sich noch einmal explizit über den Lehrer zu äußern:

- I2:** **Und was habt ihr vorhin mit euerm Physiklehrer gesagt des hab ich irgendwie auch nicht so ganz mitgekriegt**
- Kathi: Ähm [lacht]
- Babsi: Ja der is auch ziemlich blöd irgendwie
- Kathi: Ja, der sagt meistens so *ja ähm*, aber des könnts ihr ja sowieso net also lass ma des no weil wenn er dann irgendwie wieder sagt so, **des kommt erst später** und deswegen erklär ich des euch jetzt auch nich weil des sagt er des könnts ihr noch gar nicht so Art **dafür seids ihr no zu blöd** so in der Art sagt der's dann immer.
- Babsi: Ja des is auch immer so er fängt mit was an, bei der Erklärung (lässt uns dann machen) und dann ach so, des könnt ihr ja noch gar nicht des kommt ja erst viel später und so wir ham wir wissen immer noch nich weiter.
- Kathi: Eben. (S. 23/30-24/8)

Kathi reagiert als erste auf die Erzählaufforderung mit einem „*ähm*“ und anschließendem Lachen. Diese Reaktion deutet auf Unsicherheit hin, anscheinend weiß sie nicht, wie sie sich positionieren soll. Oder aber sie lacht, weil es erneut nichts Positives über einen Lehrer zu sagen gibt. Babsi führt daraufhin folgende Proposition an: „*Ja der is auch ziemlich blöd irgendwie*“. Sie bezieht wiederum als erste Stellung – wenn auch nicht so eindeutig wie im Zusammenhang mit dem Lateinlehrer (er ist nur „*irgendwie*“, also auf eine nicht genau zu erfassende Art, und „*ziemlich*“ blöd). Kathi und Babsi schildern im Folgenden gemeinsam den verunsichernden Unterrichtsstil des Lehrers, der z. B. folgende Botschaften vermittelt: „*des könnts ihr ja sowieso net*“, „*des könnts ihr noch gar nicht so Art dafür seids ihr no zu blöd*“ oder „*er fängt mit was an, bei der Erklärung (lässt uns dann machen) und dann ach so, des könnt ihr ja noch gar nicht des kommt ja erst viel später*“. Indem der Lehrer die Schülerinnen z. B. mit Stoff konfrontiert, der ihrem derzeitigen Wissenstand nicht entspricht, verweist er sie auf ihre Unwissenheit, zeigt dass das Fach Physik schwierig ist und die Mädchen schweren Stoff zu bewältigen haben werden. Der Lehrer berücksichtigt die Vorraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen nicht, unterrichtet quasi



an diesen vorbei<sup>109</sup>. Ähnliche Schilderungen des Verhaltens einer männlichen Physiklehrkraft finden sich in beiden Gruppen des Marien-Gymnasiums. Erstaunlich ist vor allem die starke Ähnlichkeit zur Passage über Äußerungen eines Lehrers der Gruppe ‚Irritation‘, der sagt „*dazu seid ihr eh zu dumm*“. Allerdings unterscheiden sich die zugrundeliegenden Orientierungen, denn nur in der Gruppe ‚Abgrenzung‘ wird die Abwertung auf das Alter der Mädchen zurück geführt (indem sie die Lehreraussage wie folgt wiedergeben „*dafür seids no zu blöd*“). Es dokumentiert sich die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Schülerinnen und Lehrkräften – stellvertretend für die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Dies könnte dazu führen, dass die Gruppe möglicherweise in Bezug auf die Geschlechtskonstruktionen weniger verunsichert ist, als es die anderen Gruppen sind.

### Experimentieren

Gleich im Anschluss an die vorangegangenen Aussagen setzten sich die Mädchen in einer längeren Passage mit dem Experimentieren im Physikunterricht auseinander:

- Lisa: Und der probiert immer lauter so Sachen aus und der spielt irgendwie voll gern rum hat der so ne so'ne komische Waage hat er ghabt ( )
- Babsi: *Wha, des is schrecklich.*
- Kathi: Des hätt eigentlich gereicht wenn er da ä bissi was gmacht hätt nein er muss des haargenau da (immer machen)
- Lisa: Ja ja
- Babsi: Ja
- Lisa: Von hinten hast es sowieso nicht gesehen
- Babsi: (Und dieser Sicherheitsabstand da die ganze Zeit)
- Nadja: Des fand ich eigentlich ganz gut, da ging viel Zeit
- Kathi: Ja schon aber
- Lisa: Ja ja **klar aber** [lacht]
- Babsi: Aber der ( ) glaub ich schon.
- Kathi: Lala [sie summt das fast] [lacht]
- Lisa: *Jedes Mal* wieder.
- (Kathi): *Jedes Mal*
- Babsi: *Jede Stunde*
- Lisa: Und vor allem weißte ( ) dann geht's net
- Kathi: Des is so'n komisches Teil- des is so'n komisches Teil keine Ahnung des des
- Babsi: Newton, des misst diese Newton
- Lisa: Ja so
- Kathi: **Ja genau** des is n Newton-Messer da muss ma irgendwie so mim kleinen Finger rein- ~
- Lisa: Kräftemesser oder so
- Kathi: ~ und
- dann so Kräftemesser und dann zieht ma und dann sind da so Balken dort und dann muss ma die abzählen und des sind dann so und soviel Newton und so ~
- Babsi: Ja
- Kathi: ~ also und des kommt fast jede
- Stunde [lacht] kommt des dran [Gelächter] und dann immer die erste Reihe also die erste Reihe hat's viel besser dann immer weil die kommt dann immer die Versuche au immer mit ein(werfen) und die wo hinten hocken **mei** die wern nie ( )
- Babsi: Ja ( )
- Kathi: Ja, und dann stellt er sich irgendwie so hin, dass ä Kopf von den ersten Reihen dazwischen is oder er des so sieht weil er stand neulich so vorne hin [sie demonstriert die Haltung] dass er's gesehn hat und die erschte Reihe hat's au gesehn aber wir hinten ham's net gesehn weil des war genau vor **einer** ~
- Babsi: Eben.

<sup>109</sup> Zu beachten ist, dass wieder Kathi und Babsi die Überforderung schildern, während Nadja und Lisa sich nicht äußern. Dies kann wiederum mit den unterschiedlichen Leistungen der Schülerinnen in Zusammenhang stehen.

Kathi ~ und dann ham wir eeee [dazu reckt sie ihren Hals, um die Situation zu imitieren] ham's nich gesehn (2) ham versucht zu schau'n aber ging nich.  
Babsi: Also (3) des schrecklich. (S. 24/9-25/21)

Zu Beginn der Passage beschreiben die Mädchen, dass der Lehrer gerne experimentiert und dabei alles perfekt und „*haargenau*“ machen möchte. Sir unterstellen ihm eine kindliche Freude am praktischen Teil seines Unterrichtsfaches: „*der spielt irgendwie voll gern rum*“. Das Vorgehen des Lehrers ist für die Schülerinnen insofern unangemessen, da sie sich selbst nicht mehr als so verspielt zu betrachten scheinen. In ihrer Wahrnehmung behandelt er sie zu sehr wie kleine Kinder und setzt sie damit herab – wie auch durch die Vermittlung der Botschaft, die Mädchen seien für bestimmten Stoff noch zu „*blöd*“ (siehe vorangegangene Passage). Für die Mädchen verhält sich jedoch der Lehrer wie ein Kind. Somit konterkarieren sie die Zuweisung des kindlichen Status'. Der Eindruck der Unangemessenheit des Lehrerhandelns wird gesteigert, indem die Mädchen darauf verweisen, dass der Unterricht sie langweilt, weil der Lehrer „*jedes Mal*“, „*jede Stunde*“ das Gleiche macht. Die Mädchen weisen des Weiteren darauf hin, dass die Experimente zum Teil nicht funktionieren, womit eine gewisse Unfähigkeit des Lehrers aufgezeigt wird, der scheitert, obwohl er sich in seinen Stunden wiederholt. Kontrastiert wird diese Aussage mit der anschließenden Beschreibung des Kräftemessers und seiner Handhabung, durch die die Mädchen zeigen, dass sie wissen und verstehen, was der Lehrer macht und wie die physikalischen Apparaturen zu bedienen sind. Somit stellen sie sich als kompetent(er) dar. An dieser Darstellung sind alle Mädchen (auch Babsi und Kathi) beteiligt.

In der Passage wird deutlich, dass der Lehrer nicht auf ihre Wissensvoraussetzungen und Interessen achtet (weil er den Stoff zu oft wiederholt). Dies zeigt sich erneut in der Erzählung über die Durchführung von Lehrerexperimenten, die nur von Schülerinnen aus der ersten Reihe richtig beobachtet werden können, während die hinten sitzenden nichts sehen. Würde der Lehrer die Interessen der Schülerinnen beachten, könnte er alle nach vorne holen. Das Vorgehen des Lehrers wird zum Abschluss der Passage als „*schrecklich*“ eingestuft – hiermit evaluieren die Mädchen die Lehrerexperimente und damit die Strategie zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten als unangemessen.

Positiv bewerten die Mädchen die Experimente, weil dabei viel Zeit vergeht. Mit dieser Aussage verweisen sie auf ihren Status als jugendliche Schülerinnen, für die es gut ist, im Unterricht selbst nichts leisten zu müssen, sich eventuell nebenbei unterhalten zu können und die sich in Situationen befinden, in denen der Unterricht an sich in den Hintergrund rückt.

Zum Abschluss der Aussagen über den Physiklehrer kommt Kathi zu folgender Konklusion: „*Ja, passt schon, aber ich hab mir des n bisschen besser vorgestellt also ich hab mich am Anfang voll drauf gefreut und so und dann*“ (S. 28/9f.). Durch das „*passt schon*“ gibt die Schülerin zu verstehen, dass der Physikunterricht nicht vollkommen abgelehnt wird, die Mädchen einigermaßen zufrieden, aber auch nicht vollkommen begeistert sind. Im folgenden Satzteil schwingt Enttäuschung mit, weil Kathi sich das Fach besser vorgestellt und sich sogar „*voll drauf gefreut*“ hatte. Dem Lehrer ist es nicht gelungen, diese Erwartungen zu erfüllen. Dies kann z. B. auf die fehlende Berücksichtigung der Interessen der

Schülerinnen zurückgeführt werden und/oder als Ergebnis der Lehrstrategien angesehen werden, die Distanz zum jungentypischen Fach evoziert haben.

Insgesamt schwanken die Darstellungen des Physikunterrichts zwischen Über- und Unterforderung der Schülerinnen. Es dokumentiert sich in den Aussagen, dass die Mädchen das Gefühl haben, sie selbst und ihre Bedürfnisse werden nicht angemessen berücksichtigt und dass es in der Behandlung der Mädchen keine Gerechtigkeit gibt. Dies zeigt sich auch in der Auswahl der Kandidatinnen für mündliche Leistungskontrollen, bei der der Lehrer nicht berücksichtigt, wer schon getestet wurde und wer nicht (S. 25/26-27/1).

### Abwertung des Aussehens von Lehrkräften

Im Folgenden werden zwei Beispiele für Äußerungen über das Aussehen von Lehrkräften analysiert. Das erste betrifft die Deutschlehrerin der Mädchen:

- Lisa: Die ( ) hat auch so'n T-Shirt.  
 Kathi: *Wah, ih*  
**I2: Wer**  
 Kathi, Lisa: Unsre Deutschlehrerin.  
 Kathi: *Ih*  
 Lisa: Die is, auch so'n bisschen rundlich und dann hat die immer so T-Shirts  
 Kathi: Bisschen  
 Lisa: Ja richtig, so'n bisschen [lacht] [...] Und dann hat sie noch so kurze **T-Shirts** an und so Röcke  
 Kathi: T-Shirts die gehen wirklich bis dahin und der Rescht füllt die Hose ab nur wenn sie dann mal so hoch mit den Armen geht, dann rutscht des Ding da so hoch und man sieht ihren ganzen Bauch **wäh** des is so eklig und dann steh die genau vor dir und so und dann **uh**  
 Babsi: Irgendwie immer wenn sie sich dann streckt immer dann quellt dann alles so raus **wäh**  
 Lisa: Ja  
 Kathi: Lauter so Wellen, (Seegang), na ja schon n bisschen, na ja [sie räuspert sich] diese Frau is auch ( ) (S. 36/33-37/29)

In der Passage drücken die Schülerinnen Ekel vor dem Aussehen ihrer Deutschlehrerin aus und werten dieses damit deutlich ab. Sie sind davon angeekelt, dass die Lehrerin dick ist und dass sie ihren Körper nicht verbirgt, sondern die Schülerinnen ihn mit ansehen müssen. Der Körper wird von den Mädchen als eine Naturgewalt („*Wellen*“) beschrieben und damit als unentrinnbar (weil der Anblick ihnen quasi aufgedrängt wird). Sie kritisieren mit dieser Darstellung, dass die Lehrerin durch ihre Körperfülle gängigen Schönheitsidealen nicht entspricht. Es wird allerdings nicht (nur) das Dicksein an sich problematisiert, sondern die Schülerinnen nehmen auch die Kleidung der Lehrerin als unangemessen wahr. Sie verweisen mit ihrer Aussage zum einen darauf, dass die Lehrerin ihren Körper unter weiter Kleidung verstecken sollte (dieser Lesart entsprechend würde der Verstoß gegen Schönheitsideale und daraus resultierenden Konsequenzen thematisch sein). Zum anderen zeigen die Mädchen, dass sich die Lehrerin unangemessen kleidet, gerade weil sie kurze, körperbetonte Kleidung trägt und damit gegen die ‚Kleidungs Vorschriften‘ für Erwachsene verstößt. Einen derartigen Kleidungsstil könnten die Mädchen als eher jungentypisch verorten.

In einer weiteren Passage diskutieren die Schülerinnen über ihren Mathematiklehrer. Lisa beschreibt diesen wie folgt: „*der is zugekifft der sieht immer so irgendwie immer so ( ) aus, so (Schleim) in den Haaren, (was weiß ich) Gel, des is*“ (S. 29/17-22). Die Schülerinnen werden den Lehrer z. B. durch Gleichsetzen von Schleim und Gel ab und indem sie

unterstellen, dass er unter Drogeneinfluss unterrichtet. Mit den Aussagen zum Kiffen und Stylen der Haare verweisen die Schülerinnen auf eher jugendtypische Praktiken, die ihrer Wahrnehmung für einen Lehrer nicht angemessen sind.

In beiden Passagen zeigt sich, dass sich die Schülerinnen von den Lehrkräften abgrenzen wollen, dies wird durch die erfolgenden Verstöße gegen die Normen der Mädchen erschwert, worauf diese mit einer (extremen) Abwertung des Aussehens der Lehrkräfte reagieren. Thematisch wird damit ein Konflikt zwischen Erwachsenen und Jugendlichen im Allgemeinen. Dieser wird in der Einschätzung der Mitschülerin Gabi (S. 50/1-25) als „*komisch*“ und „*eigenartig*“ in homologer Weise aufgegriffen. Die Einschätzung impliziert, dass die Schülerin anders als die anwesenden Mädchen ist. In dem die Aussage, Gabi sei die beste Sportschülerin, abschließenden Laut („*wah*“) wird Ekel vor der Mitschülerin deutlich. Die Emotion des Ekels stellt das Mädchen auf eine Stufe mit den Lehrkräften (Deutschlehrerin und Mathelehrer waren für die Schülerinnen ebenfalls eklig). Diese Lesart wird durch den Einbezug der weiteren Aussagen bestätigt: Die Gruppe problematisiert Gabis Verhalten im Sportunterricht, spricht dass sie als erste in der Turnhalle ist. Durch dieses strebsame Verhalten grenzt Gabi sich von ihren Mitschülerinnen ab, sie stellt die anderen in den Schatten und erweckt selbst einen positiven Eindruck („*dann ist die immer als erstes in der Kabine zieht si- reißt sich halber die Kleider vom Leib*“). Damit bricht sie aus der Klassengemeinschaft, aber auch aus der strikten Trennung zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen, aus. Indem Gabi zum „*Liebling*“ einer Lehrerin wird, geht sie in der Wahrnehmung der Mädchen ein Bündnis mit dieser ein, was von den Schülerinnen nicht akzeptiert werden kann, weil es den geteilten Rahmen verletzt.

### Deviantes Verhalten im Deutschunterricht

Über die Deutschlehrerin Frau Neumann äußern sich die Schülerinnen in zwei langen Passagen. In den Erzählungen über sie wird deutlich, dass sie den Mädchen nicht genug Beachtung schenkt bzw. dass die Schülerinnen glauben, die Lehrerin ist egoistisch, weil sie die eigenen Belange mehr beachtet als die der Mädchen. Dies zeigt sich z. B. darin, dass sie den Mädchen die Schuld dafür gibt, dass sie nicht von ihren Lasten (Süßigkeiten) loskommt oder ihre Probleme im Privatleben als Ursache für lange Korrekturzeiten für Schulaufgaben etc. anführt (S. 37/7-19). Hier werden Privatleben und der Einfluss, den sie Schülerinnen darauf haben, sehr stark verquickt. Problematisch wird auch bei dieser Lehrerin eine Ungerechtigkeit in der Benotung der Leistungen von Schülerinnen (hier in Bezug auf Vorträge und Aufsätze), dieser scheinen keine objektiven Maßstäbe zugrunde zu liegen (S. 44/29-45/12).

Eingebettet in die Passagen über die Deutschlehrerin finden sich mehrere Aussagen über schuldeviantes Verhalten, beispielhaft dafür steht der folgende Auszug.

- Babsi: (Drei) Aufsätze hab ich jetzt schon nich abgegeben. [Gelächter]  
Lisa: Wieso ich hab ich hab fast gar keinen abgegeben  
Babsi: Ich hab die noch nich ä Mal geschrieben.  
Lisa: Ich hab die ersten zwei hab ich abgegeben und dann glaub ich gar nich mehr.  
Kathi: Ja aber des wenn se's korrigiert dann macht ( )  
Babsi: (Ich hab glaub ich) nur die Reportage mit diesem ( ), die ham ma gemeinsam geschrieben die (dürre)

- Nadja: Wo ma die Vier bis Fünf hatten.  
 Babsi: Ja.  
 Kathi: **Vier bis Fünf** [sie hebt ihre Stimme an]  
 Nadja: Ja, Vier bis Fünf.  
 Babsi: (Die ham wir) gemeinsam geschrieben [Kathi lacht] ja die war viel zu gut, die war ja ( ) [lacht]  
 Kathi: Ich hab ne Zwei bis Drei gekriegt des hab ich mit der, Moni eigentlich geschrieben aber wir ham keinen Plan gehabt wie wir des machen sollen und wir ham uns dann hingestellt wer jetzt anfängt des zum zu (basteln) da ham ma die Einleitung bei der Lisa abgeschrieben und  
 Lisa: Und den Rest bei der  
 Kathi: Und den Rest von der Kathi, und wir ham ne Zwei bis Drei drauf gekriegt [lacht].  
 Babsi: Und die die die Distanzschule, hab ich auch (noch) zusammengefasst das Streiflicht hab ich (nich) zusammengefasst  
 Kathi: Eben (2), nö ich auch nich.  
 Nadja: Distanzschule hab ich noch nie gemacht.  
 Kathi: Ich au net.  
 Babsi: Distanzschule, doch die hattest du doch, die hast du doch abgegeben mit.  
 Nadja: Echt  
 Babsi: Mhm, ich hab des nich abgegeben.  
 Kathi: Ach du warst des.  
**I1:** **Und und wie is das wenn ihr nich abgebt**  
 Babsi: Ja  
 Lisa: Des merkt die gar net  
 Nadja: Des schnallt die gar net.  
 Lisa: Des merkt die net.  
 Babsi: Die hat des überhaupt nich gemerkt dass ich mein Heft überhaupt nich abgegeben hab.  
 Kathi: Die merkt des nich, nee.  
 Lisa: Ich weiß nich also es warn jetzt voll viele die hatten überhaupt kein Heft mehr und ich hatte noch **beide**  
 S: Ich auch  
 Kathi: Nee, ich hab kein Heft mehr gehabt [lacht]  
 Lisa: ( ) [sie sprechen durcheinander]  
 Babsi: Nee die hat gar nich gemerkt die ham, die einen, die die hatten keine Hefte mehr konnten nix aufschreiben weil sie hatte ja beide Hefte, also irgendwie (S. 43/17-44/28)

Die Mädchen versuchen, sich bei der Schilderung ihres widerständigen Verhaltens zu übertreffen, indem sie zuerst sagen, dass sie ihre Aufsätze nicht abgegeben haben und diese noch zur Aussage steigern, dass die Arbeiten gar nicht erst geschrieben wurden. Die Schülerinnen geben mit dieser Passage zu verstehen, dass es ihnen gelingt, die Planlosigkeit der Lehrerin auszunutzen, da diese nicht bemerkt, dass die Schülerinnen ihre Hefte behalten. Deutlich wird gleichzeitig, dass eine Art Lernvorgang stattgefunden hat. Anfänglich haben die Mädchen die Aufforderungen der Lehrerin ernst genommen, dann aber nicht mehr. Dass sie gemeinsam Aufsätze schreiben, ist ebenfalls ein Beleg dafür, wie leicht die Lehrerin zu hintergehen ist. Bestätigt wird diese Annahme durch die Antworten der Mädchen auf die Frage der Interviewerin „*Und und wie is das wenn ihr nich abgebt*“. Die Mädchen sind sich sicher, dass ihr Verhalten keine negativen Konsequenzen haben wird, da die Lehrerin das Fehlen der Hefte von bestimmten Schülerinnen nicht bemerken wird.

Das Sprechen über Verstöße gegen Schul- und Unterrichtsregeln ist für die Mädchen bedeutsam. Dies zeigt sich auch in anderen Passagen, z. B. tauschen sich die Schülerinnen darüber aus, wie sie bei Physikausfragen (mündlichen Leistungskontrollen) betrügen können (S. 25/26-27/1). In diesen Passagen demonstrieren die Mädchen ihre überlegene Stellung in den Beziehungen zwischen Lehrer(inne)n und Schülerinnen. Sie verweisen auf Praktiken des *doing pupil*, die darauf ausgerichtet sind, mit relativ wenig Aufwand möglichst gute Leistungen zu erbringen.

In der Diskussion werden Parallelen zwischen den Aussagen über die Deutschlehrerin, Latein- und Physiklehrer deutlich. Alle drei Lehrkräfte benoten ungerecht, berücksichtigen die Schülerinnen und deren Bedürfnisse im Unterricht nicht angemessen und achten im Gegensatz dazu stark auf sich selbst. Die Aussagen über die fehlende Berücksichtigung der Schülerinnen durch Lehrer/innen entsprechen einem Muster des Erzählens über Lehrkräfte, das sich bereits in den Diskussionen am Marien-Gymnasium gezeigt hat. Eine weitere Gemeinsamkeit der Aussagen über Deutsch- und Physikunterricht sind Beschreibungen schuldevianten Verhaltens. In diesen Passagen beteiligen alle vier Schülerinnen am Diskurs, während Überforderung und mangelnde Rücksicht hauptsächlich von Babsi und Kathi geschildert werden – hier dokumentiert sich ein z. T. unterschiedliches Erleben der Diskussionsteilnehmerinnen, dass wahrscheinlich mit bestehenden Leistungsunterschieden zusammen hängt. Das übergreifende Orientierungsmuster ist die Wahrnehmung einer grundlegenden Differenz zwischen Erwachsenen und Jugendlichen am Beispiel von Lehrkräften und Schülerinnen, dabei werden die Lehrkräfte als defizitär konstruiert und die Jugendlichen als ihnen überlegen.

### Babsi Wechsel an die Realschule

Die folgende Passage soll analysiert werden, um zu eruieren, welche Bedeutung Babsi Wechsel an die Realschule für die Gruppe hat. Das Thema wird im Anschluss an Aussagen über den Physiklehrer expliziert:

- Babsi: Nee ich hab ( ) ich hab da kein Physik da kein **Physik** ich hab da kein Mathe ich hab **kein Latein** ja ich hab nur in der ( ) Mathe und danach *nie wieder Mathe*.
- Kathi: Ich geh mit.
- (Nadja): Ja du hast Wirtschaftszweig oder
- Babsi: Ja H-Zweig, da hab ich aber nur in der Achten Wirtschaftsmathe dann kein Mathe mehr, okay ich kann's als Wahlpflichtfach nehmen aber des werd ich nich. [lacht] [Gelächter] da nehm i glaub eher Übungsfirma. (2)
- Kathi: Aber *ähm* wenn du dann zum Beispiel auf'd FOS gehen willsch tuscht der n bisschen schwer.
- Babsi: Ja du kannst aber nur mit Mathe
- Kathi: Aber da gibt's jetz glaub i au n Weg
- Babsi: Da kannst du nur mit Mathe (glaub) hin.
- Kathi: M m [widerspricht ihr] eine Fr-
- Babsi: Hat der Direktor gesagt
- Kathi: Nein ne Freundin von mir die is jetz au auf der Realschul und die geht au auf'd FOS und die hat au Wirtschaftszweig eigentlich die hat kein Mathe.
- Babsi: Na des is sowieso ne Wirtschaftsschule [lacht].
- Kathi: Ja, aber da kann i au Mathe eben haben, mhm ( ) aber die wird trotzdem glaub ich genommen, glaub ich [lacht], ich bin mir nich sicher, na ja aber sie war auf jeden Fall mal dorten, die hat die hat die ham da jetz so extra no eingefügt nur für die Wirtschaft, Leute da.
- Babsi: Ich will auf alle Fälle **bloß weg von Mathe**. [Gelächter]
- Kathi: [lacht] Und Latein. [Babsi lacht] (S. 28/11-29/4)

In der Darstellung von Babsi erscheint die Realschule als Traum bzw. als paradiesisch, weil alle Fächer, die sie nicht mag, in denen sie schlecht ist, dort nicht unterrichtet werden bzw. nur in einer bestimmten Klassenstufe. Die neue Schule bildet einen positiven Horizont, Babsi sieht voraus, dass sie dort erfolgreich sein wird. Eventuell stellen die Vorstellungen einen Schutzmechanismus dar, um den Wechsel zu rechtfertigen. Aufgrund der Schilderung der Schulorganisation will Kathi mit Babsi gehen („*Ich geh mit!*“) und solidarisiert sich so mit dieser.

Anschließend sprechen die Freundinnen darüber, ob es problematisch sein wird, keinen Mathematikunterricht zu haben, wenn man im Anschluss an die Realschule die Fachoberschule besuchen will. Hier scheint es für Babsi weniger relevant zu sein, ob sie an die FOS wechseln können wird. Im Moment sind der Wechsel zur Realschule und das Bewältigen der neuen Anforderungen dort wichtiger. Trotzdem weist Kathi sie auf mögliche Probleme hin, die auftreten könnten, wenn Babsi das Fach Mathematik nicht belegt. Nach dieser impliziten Kritik sagt sie jedoch, dass es einer Freundin auch ohne Mathe möglich war, auf die FOS zu gehen. Anscheinend will sie die Euphorie von Babsi nicht trüben. Auf der anderen Seite ist es jedoch für sie kaum vorstellbar, dass Babsi sich mit einem Realschulabschluss zufrieden geben könnte. Kathi würde zumindest einen Fachoberschulabschluss anstreben, dies ist auch ein Grund dafür, der Freundin zu sagen, dass es möglich ist, von der Wirtschaftsschule an die FOS zu wechseln. Die Hochschulzugangsberechtigung ist ein erstrebenswertes Statussymbol. Abschließend sagt Babsi: „*Ich will auf alle Fälle bloß weg von Mathe*“ und gibt damit zu verstehen, dass die Probleme, die hinsichtlich des Besuchs der FOS entstehen könnten, für sie im Moment von untergeordneter Bedeutung sind. Stattdessen ist nur das momentane Erleben wichtig und dass sie von dem Fach wekommt, in dem sie besonders schlecht ist.

In der Passage dokumentiert sich eine unterschiedliche Bewertung des Wechsels zur Realschule. Babsi stellt diesen als Erfüllung ihrer Wünsche dar, während Kathi ihn als Abstieg bewertet und zumindest erwartet, dass Babsi versuchen wird, durch den Besuch der FOS ein Abitur abzulegen. Hier wird deutlich, dass es eine besondere Leistung ist, auf dem Gymnasium sein zu können, sowie dass das Abitur eine bestimmte Elite produziert, zu der die Mädchen gehören wollen/sollen. Diese Orientierung hatte sich bereits in der Passage über die Wahl der Schule gezeigt. Babsi ist von dieser Annahme ausgenommen, sie lebt gegenwärtig nur im Augenblick, bleibt in der momentan problematischen Situation verhaftet, der sie sich entziehen möchte.

### Der äußere Eindruck der Schule

Wie in anderen Diskussionen mit Mädchenschülerinnen thematisieren die Mädchen die gute Ausstattung der Schule. Die Schülerinnen der Gruppe ‚Abgrenzung‘ kommen aufgrund der Fragen der Interviewerin danach, wie es den Mädchen an der Schule gefällt, auf dieses Thema zu sprechen:

**I1: Und wie is das insgesamt gefällt's euch an der Schule, hier, seid ihr gerne hier**

Kathi: Ja

Babsi: Ja. [Kathi lacht]

Lisa: Ja.

Nadja: Ja.

**I1: Und was, was ist gut**

Lisa: [lacht]

Kathi: [lacht] (5) [lacht] (4)

(Kathi): Des Gebäude is zum Beispiel schön.

S: (Weil es ist ( ) grün)

Babsi: Ja nicht so langweilig wie die anderen

(Kathi): Ja

Babsi: weil alle anderen ( )

Nadja: Und des *ganze Gelände*

(Kathi): Es ist auch recht, ja es ist groß, Gelände und wenn ma ähm im Unterricht zum Beispiel schlecht is dann kann ma auch im Park spazieren gehen, und des is eigentlich ganz gut

- (Kathi): Und um des (Tagesheim) is eigentlich auch, recht schön also ich find des Gebäude voll cool.  
[lacht]
- (Babsi): Mhm.
- Kathi: Ja doch.
- Babsi: Des is nich so langweilig wie die andern ~
- S: Ja
- Babsi: ~ weil ja immer in grau, so langweilig
- Kathi: Ja und es gibt manche Schulen da sind auch die Toile- Toiletten total ekelig und ~
- Babsi: Ja.
- Kathi: ~ aber die sind hier eigentlich auch relativ sauber
- Babsi: Ja die Hauptschule bei mir in der Nähe die is schrecklich
- Kathi: Ja.
- Lisa: Ja aber mit Hauptschule kannst des au net vergleichen [Kathi und Babsi lachen]
- (Kathi): Ja am andern Gymnasium zum Beispiel da ähm da war da hab ich ja immer Querflöte [lacht] da sind die Toiletten **so eklig, wääh**.
- Lisa: In der **Turnhalle**, da da is die **Decke** is voll tief und alles so so mit diesen Backsteinen noch, nix verputzt [lacht], *oahh*
- Kathi: Ich weiß mir gefällt die Schule net also die hier is viel schöner find ich.
- Babsi: Ja.
- Lisa: Richtig cool.
- Kathi: Ich bin so richtig froh, dass ma hier is.
- Babsi: Ja (wir) auch, die Schulleiterin is ja auch voll nett.
- Nadja: Ja die is auch nett.
- Babsi: Nich so streng und nur so, ich glaub der Rektor
- Kathi: Doch die kann schon streng streng
- Nadja: Im Unterricht schon.
- Kathi, Babsi: Ja.
- Babsi: Ich glaub der Rektor wo ich ( ) auf der (Realschule) der is schon n bisschen strenger (2)
- (Nadja): Weiß ich nich. [Kathi lacht]
- Babsi: Ich glaub schon. [lacht]
- Kathi: (Weiß ich nich) kann ich ja meine Freundinnen fragen.
- Babsi: Ja also kam er mir jetzt mal ( ) so vor bei diesem Infoabend (2) keine Ahnung.
- [...]
- Kathi: Die [Rektorin] is eigentlich ganz nett **also**, einmal war sie **nett** und einmal war sie wieder n bisschen strenger, ich glaub da hat se n schlechten Tag ghabt, [lacht] oder so keine Ahnung, aber
- Babsi: Aber mit ihr drinnen sind die Lehrer netter. (4)
- Kathi: Ja, des stimmt [lacht] ~
- Babsi: [lacht]
- Kathi: Siehe Kaiser.
- Babsi: [lacht]
- S: ( )
- I1:** **Also sie hospitiert öfter mal oder wie ~**
- Kathi: Ja *ähm* irgendwie sitzt sie manchmal hinten im Unterricht drin und, keine Ahnung kontrolliert die Lehrer oder so, keine Ahnung, was die macht [lacht]
- I1:** **Und dann wie, dann verhalten die sich anders, wie ~**
- Kathi: Ja dann sind die **viel netter** auf einmal und ~ (S. 7/7-9/20)

Alle Mädchen beantworten die Frage, ob es ihnen an der Schule gefällt mit einem einfachen „ja“ und zeigen damit, dass die Zufriedenheit mit dem schulischen setting in ihrer Wahrnehmung überwiegt. Allerdings erklären sie nicht, warum es ihnen an der Schule gefällt. Auch auf die Nachfrage der Interviewerin danach, was denn gut ist, reagieren die Mädchen mit Gelächter und einem mehrere Sekunden andauernden Schweigen. Dies deutet auf Unsicherheit darüber hin, wie sie ihre Stellungnahme ausschmücken sollen. Keine will als erste etwas Positives über die Schule sagen, eine solche Äußerung passt eventuell nicht zum Rahmen, der, wie sich in der vorangegangenen Interpretation gezeigt hat, durch kritisches Hinterfragen (zumindest der Lehrer/innen) und die Annahme einer ungenügenden Berücksichtigung der Schülerinnenbedürfnisse geprägt ist. Im Anschluss an Lachen und Schweigen finden die Mädchen eine Gemeinsamkeit, die positiv zu bewerten ist: Die Zufriedenheit wird auf den äußeren Eindruck der Schule zurück geführt. Kathi sagt: „*Des Gebäude is zum Beispiel schön*“. Mit dieser Aussage befindet sie sich auf si-



cherem Terrain, da niemand abstreiten kann, dass es sich um ein schönes Bauwerk handelt. Die anderen Mädchen führen in ihren sich anschließenden Äußerungen die Zustände an anderen Schulen als negative Gegenhorizonte auf: „*es gibt manche Schulen da sind auch die Toile- Toiletten total ekelig*“ und berufen sich damit auf eines der von den Schülerinnen des Marien-Gymnasiums ebenfalls aufgeführten Sachargumente. Ein weiterer Punkt zugunsten der eigenen Schule ist die Schulleiterin, die im Vergleich mit dem Rektor der zukünftigen Schule von Babsi besser abschneidet.

Über die unterrichtenden Lehrkräfte gibt es weiterhin nichts Gutes zu sagen, sie verhalten sich anders, wenn die Rektorin hospitiert: „*Ja dann sind die viel netter auf einmal*“. Die Schulleiterin hat einen positiven Einfluss auf die anderen Lehrer/innen, sie steht für die eigentlichen Standards an der Schule. Wenn sie nicht mehr anwesend ist, werden die Lehrpersonen wieder „*normal*“, was heißt, dass sie „*motzen*“ und „*meckern*“, und somit den Ansprüchen von Schulleitung und Schülerinnen nicht mehr entsprechen. Mit den Äußerungen wird die Annahme belegt, dass die Schulleiterin die Repräsentantin der positiven Werte der Schule ist – sie will, dass die Mädchen gut behandelt werden, was Lehrer/innen tun, während die Direktorin hospitiert, aber nicht praktizieren, wenn sie unkontrolliert unterrichten.

In der Passage wird deutlich, dass es einen Widerspruch zwischen dem äußeren Erscheinungsbild und dem inneren Erleben der Schule gibt: Von außen ist alles schön, von innen nur bedingt. Die Schule erscheint vor allem im Vergleich mit anderen positiv. Die Vorteile führen zur positiven Konklusion Kathis: „*ich bin so richtig froh dass ma hier is*“. Wie schon in der Eingangspassage über die Schulwahl fällt auf, dass die geschlechtshomogene Unterrichtung nicht thematisiert wird; es kann angenommen werden, dass sie von untergeordneter Bedeutung ist – eventuell tritt sie in den Hintergrund, weil die Schülerinnen mit der Schule an sich (unabhängig von den speziellen Lehrkräften, über die berichtet wird) zufrieden sind, wie z. B. die bereits zitierte Konklusion zeigt. Überlagert wird sie auf der anderen Seite von den Problemen mit den Lehrkräften und dem starken Bedürfnis nach Abgrenzung von Lehrerinnen und Lehrern. Mittelbar ist die Monoedukation möglicherweise präsent, da die Schülerinnen der Gruppe ‚Abgrenzung‘ sehr ähnliche Vorzüge ihrer Schule aufführen wie die Gruppen des Marien-Gymnasiums und anfangs ihre positive Bewertung inhaltlich nicht füllen können. Andererseits stehen die Vorzüge beider Schulen im Zusammenhang mit der privaten Trägerschaft. Distinktionsbedarf<sup>110</sup> besteht vor allem in der Abgrenzung von Hauptschulen, mit denen Lisa zu Folge das eigene Gymnasium gar nicht verglichen werden darf.

<sup>110</sup> In Anlehnung an Bourdieu (1999, zitiert in Riedel, 2001) sind Akteure und Akteurinnen darum bemüht, sich in Interaktionssituationen zu distinguieren, also symbolische Gewinne zu erzielen. Gewinne können durch eine interaktive Nutzung von Überlegenheit im Hinblick auf bestimmte Dimensionen sozialer Ungleichheit erzielt werden, im vorliegenden Fallbeispiel durch die Abgrenzung von Hauptschulen.

### Klassengemeinschaft

Die Klassengemeinschaft spielt in der vorliegenden Diskussion eine untergeordnete Rolle. Der Zusammenhalt der Klasse wird jedoch an einigen Stellen relevant, z. B. als die Mädchen darüber sprechen, wie sie zusammen arbeiten sollten, um den Physiklehrer bei mündlichen Leistungskontrollen zu hintergehen. An einer anderen Stelle fragt die Interviewerin nach der Güte der Klassengemeinschaft:

- I1:** Und wie sieht's mit eurer Klasse so aus, wie versteht ihr euch so untereinander  
**S:** Gut.  
**Babsi:** Eigentlich gut.  
**Kathi:** Eigentlich ganz gut, ja  
**Babsi:** Wir ham ( ) (keine extreme) Zickenbildungen.  
**Kathi:** Nee, des war in meiner alten Klasse schlimmer. (1)  
**Lisa:** Und es halten auch irgendwie alle voll zusammen auch wenn es so irgendwelche Streitigkeiten gibt, keine Ahnung der hat was gemacht *und* des petzt keiner, wobei jetzt ham wir ja grad des mit Maria und K- ähm, Julia und Gabi. [Während Lisa dies sagt, blickt sie zu Kathi]  
**S:** Mhm, wieso  
**Lisa:** Mit ihrer Aussage von wegen Ausländern, die am Montag in Sport.  
**S:** Ach so, mhm.  
**Lisa:** Da is die Maria so sauer, und die Miri auch.  
**Kathi:** Mhm, des glaub ich des wär ich auch an der ihrer Stelle. (S. 10/15-30)

Die Klassengemeinschaft wird mit Einschränkungen positiv erlebt („*Eigentlich ganz gut, ja*“). Es bestehen Probleme, allerdings nur in abgeschwächter Form: So gibt es Zicken aber keine „(extremen) Zickenbildungen“. Kathis alte Klasse bildet einen negativen Gegenhorizont, hier war die Zickenbildung stärker. Von dieser negativen Mädchenfigur grenzen sich die Schülerinnen ab. Als entscheidender Vorteil wird der Zusammenhalt aufgeführt, zu diesem gehört, dass keine Schülerin eine andere ‚verpetzt‘. Die Schülerinnen bilden eine Gruppe, die sich von anderen – Klassen oder Lehrkräften – abgrenzt. Besonders der Verweis darauf, dass man einander nicht verrät, betont den Zusammenhalt gegenüber Lehrer(inne)n. Hier zeigen sich Parallelen zur Darstellung der Klassengemeinschaft in der Gruppe ‚Verunsicherung‘ – für diese sind gegenseitiges Vertrauen und die Abgrenzung von ‚Tussis‘ bedeutsam.

Im Anschluss an die Darstellung des guten Zusammenhalts werden von Lisa Probleme thematisiert (dass es welche gibt, war bereits in den ersten Stellungnahmen deutlich geworden). Diese Probleme betreffen Vorurteile gegenüber Ausländer(inne)n und die Tatsache, dass einige Schülerinnen der Klasse einen Migrationshintergrund haben, und stehen in keinem Zusammenhang mit der Monoedukation – die in der Passage wiederum nicht thematisch ist. Hier zeigt sich ein Unterschied zu den Diskussionen mit beiden Gruppen des Marien-Gymnasiums, in denen die wahrgenommenen Probleme (wie Cliquenbildung) auf die Abwesenheit von Jungen zurück geführt werden.

### Zukunftsvorstellungen

Insgesamt spielen Zukunftsvorstellungen bzw. Gedanken an die Zukunft, die über das aktuelle Schuljahr oder den Wechsel zur Realschule hinausgehen, für die Mädchen nur eine untergeordnete Rolle. Die geäußerten beruflichen Vorstellungen von Nadja, Babsi und Kathi bleiben vage und gehen über die Nennung einer Berufsbezeichnung nicht hinaus (S. 17/19-18/20). Die Mädchen haben sich bislang anscheinend nur in geringem

Umfang Gedanken über die berufliche Zukunft gemacht. Die geäußerten Vorstellungen sind z. T. weiblich konnotiert (Grundschullehrerin, Bank oder Büro). Lisa hat im Gegensatz zu den anderen „*nur diesen einen Traum der WNBA*“<sup>111</sup> und damit sehr konkrete Vorstellungen über ihre berufliche Zukunft; sie will in der etabliertesten Frauenbasketballliga der Welt spielen. Ihr Berufswunsch ist geprägt von der Wahrnehmung der eigenen Begabung und der Tatsache, dass der Sport eine sehr große Rolle in ihrem Leben spielt: Sie trainiert sehr häufig und nimmt an vielen Wettkämpfen teil. Dass Lisa in diesem Zusammenhang von einem „*Traum*“ spricht, verweist jedoch darauf, dass das Mädchen nicht sicher ist, ob dieser realisiert werden kann.

Für die Mädchen ist es noch schwieriger, Vorstellungen über die Gründung einer Familie als über die berufliche Zukunft zu äußern (S. 18/21-33). Die angegebenen Ansichten beziehen sich auf das Geschlecht der Kinder sowie eine wünschenswerte Reihenfolge und sind stark geprägt von eigenen Erfahrungen. Weil z. B. Kathi sich mit dem älteren Bruder nicht versteht, soll die Geschwisterfolge ‚erst-Junge-dann-Mädchen‘ vermieden werden. Die Mädchen stellen sich vor, welche Geschwisterkonstellationen für sie selbst gut/wünschenswert wären, denken also dabei nicht daran, wie sie als Erwachsene mit Kindern zusammen leben, sondern wie sich die Beziehung der Kinder untereinander gestaltet. Fragen und Antworten zum Thema familiäre Zukunftsvorstellungen sind – darauf deutet das fortwährende Gelächter der Mädchen hin – mit Unsicherheit, Peinlichkeit verbunden (das war auch bei den Achtklässlerinnen des Marien-Gymnasiums der Fall).

### Bewertung der eigenen Geschwister

Im Anschluss an die Aussagen über die Vorstellungen über eine eigene Familie werden die Beziehungen zu den eigenen Geschwistern beschrieben:

- Lisa: Ja ich hab ne kleine Schwester und des is  
 Babsi: Ich hab ne alte Schwester  
 Lisa: Die is so- [Babsi lacht]  
 Nadja: Ich hab ne ältere Schwester und die is nett mit der war ich letzte Woche Shopping  
 Babsi: Meine is gestört, meine is gestört.  
 Kathi: Mein großer Bruder is eigentlich au ganz okay also früher ham wir uns total viel gezofft und fast nur geschlägert [lacht] aber *ähm* inzwischen versteh ma uns ganz gut also wir ham au viele Geheimnisse [lacht] vor unserer Mutter also.
- I1:** **Mhm**  
 Babsi: Nee meine Schwester und ich verstehen uns nich wirklich gut  
 Kathi: Mhm doch, ich schon [lacht]  
 Lisa: Bei meinem Bruder is des auch so, also wir schlägern uns schon öfters [Gelächter]  
 Kathi: (Im Garten )  
 Lisa: *Haha* [lacht] aber also so im großen und ganzen versteh ich mich mit meinem Bruder viel besser als mit meiner Schwester weil, die ich weiß nich, die is irgendwie, komisch die is voll zickig und so, und dann immer voll korrekt und so und dann
- Babsi: Passt zu dir  
 Lisa: [seufzt kurz] Will se immer alles besser machen [Babsi lacht] aber ansonsten, mein Bruder is eigentlich cool, mit dem kann ma auch so reden, manchmal [Babsi und Kathi lachen]  
 Nadja: Also eher nich. [Babsi und Kathi lachen]  
 Lisa: *Doch* eher schon.  
 Babsi: Ja gell deine Schwester is eigentlich ganz gut [Babsi wendet sich an Nadja]  
 Nadja: Mhm [fragend]  
 Babsi: Deine Schwester is ganz gut, die hat auch die gleichen Interessen wie du, (4) [Gelächter] so ungefähr.  
 Nadja: Mhm, doch ja.

<sup>111</sup> Die WNBA ist die Women's National Basketball Association.

Babsi: Shoppen, Disco [Babsi und Kathi lachen]  
Nadja: Ja. (S. 19/4-20/13)

In den Aussagen wird die Qualität der Beziehung zu den Schwestern unterschiedlich eingeschätzt: Nadjas ist gut, Babsi sagt, ihre Schwester sei „gestört“ und Lisa hat ebenfalls Probleme mit ihrer Schwester, die immer alles besser machen will. Gerade das Wort „gestört“ deutet auf ein wahrgenommenes Defizit der Schwester hin, diese bildet den negativen Gegenhorizont, vor dem Babsi als ‚normal‘ erscheint. In den Schilderungen deutet sich an, dass es in den Kommunikationen mit Schwestern um die Aushandlung dessen geht, was adäquate weibliche Jugendliche sind, darum, welcher der differierenden Weiblichkeitsentwürfe der angemessene ist. Diese Lesart wird unter Berücksichtigung von Nadjas Aussagen wahrscheinlicher: Diese hat eine gute Beziehung zur Schwester, weil gleiche Interessen und Neigungen bestehen. Dies verweist auf ähnliche Weiblichkeitskonzepte, hier sind Aushandlungsprozesse obsolet.

Die Beziehungen zu den Brüdern werden relativ positiv bewertet, so sagt Lisa: „*im großen und ganzen versteh ich mich mit meinem Bruder viel besser als mit meiner Schwester*“. Lisa führt weiter aus, ihr Bruder sei „cool“ und man könne mit ihm reden. Kathi hat mit ihrem Bruder Geheimnisse vor der Mutter. Hier werden Gemeinsamkeiten mit den Brüdern aufgezeigt, während die Schwestern eher als gegensätzlich wahrgenommen werden. Die Unterschiede können in der Annahme begründet sein, dass Jungen sich qua Geschlecht von ihren Schwestern unterscheiden, dass die Unterschiede als ‚natürliche‘ angenommen werden, über die nicht verhandelt werden muss.

In Kathis Schilderung des gemeinsamen Agierens gegen die Mutter rückt die Sphären-trennung zwischen erwachsenen und jugendlichen Bereichen in den Mittelpunkt. Unter Berücksichtigung dieser Interpretation, erhalten die Konflikte zwischen den Schwestern eine neue Bedeutung, es müssen sich nicht ausschließlich differierende Weiblichkeitskonstruktionen dokumentieren, ebenso ist möglich, dass Konflikte darauf beruhen, dass das Verhalten der Schwester als Anbiederung an Erwachsene abgelehnt wird („*die is irgendwie, komisch die is voll zickig und so, und dann immer voll korrekt*“). Beide Lesarten führen zu einer Unvereinbarkeit der Positionen.

### Vereinbarkeitsvorstellungen

Nachdem die Mädchen sich über ihre Geschwister unterhalten haben, greift die Interviewerin das Thema Zukunftsvorstellungen erneut auf:

**I1: Wie stellt ihr euch das vor denn später Beruf und Kinder oder nur eins oder zusammen oder irgendwie habt ihr euch da schon mal Gedanken**

Babsi: **Beides.**

Kathi: Doch schon.

Babsi: Doch Kinder und Beruf.

Kathi: Ja.

Babsi: Muss irgendwie gehen [Kathi lacht] (Halbtagsberuf) [Gelächter]

Kathi: Ja Schule is ja nur halbtags, vor allem Grundschule is net so viel is net so lang und da geht des. [lacht]

Babsi: Und danach sind se ja eigentlich alt genug, dann is es sowieso besser wenn die Eltern nich da sind. [Babsi und Kathi lachen]

Kathi: *Des stimmt.* [I1 lacht] kamma sie vorn Fernseher setzen.

Babsi: [lacht] Ja Fernseher durchzappen keiner kontrolliert (S. 20/14-33)

In der Frage verweist die Interviewerin selbst darauf, dass die Gedanken über Vereinbarkeit eine ferne Zukunft betreffen. Dementsprechend sind die Antworten kurz; nur Babsi und Kathi äußern sich. Sie gehen davon aus, Kinder und Beruf vereinbaren zu wollen. Es zeigt sich das Konzept der doppelten Lebensführung (Geissler & Oechsle, 1996). Gleichzeitig antizipieren die Mädchen Schwierigkeiten bezüglich der Vereinbarkeit, aber auch dass diese Schwierigkeiten bewältigt werden können („*Muss irgendwie gehen*“). Eventuell müssen beide Bereiche unter dem jeweils anderen leiden. Die Mädchen führen im Weiteren auf, wie es gehen wird/muss: Sie wollen ihr berufliches Engagement zugunsten der Familie einschränken, indem sie halbtags arbeiten. Demzufolge werden familienbezogene Aufgaben höher bewertet, da die Schülerinnen für diese Einschnitte im beruflichen Bereich hinnehmen wollen. Der Verweis auf die Grundschule hat in dieser Passage eine doppelte Bedeutung („*Schule is ja nur halbtags, vor allem Grundschule is net so viel is net so lang und da geht des*“): Zum einen wird die Arbeit als Grundschullehrerin als eine imaginiert, in der nur vormittags gearbeitet wird und die demzufolge ideal mit der Betreuung von Kindern zu vereinbaren ist – dies ist möglicherweise auch ein Grund dafür, warum Kathi Grundschullehrerin werden möchte. Andererseits soll, während die Kinder die Grundschule besuchen, nur halbtags gearbeitet werden, weil die Kinder in dieser Zeit umfangreiche Betreuung benötigen. Männer (Väter) bleiben eine Leerstelle hinsichtlich der Kinderbetreuung.

Kathi und Babsi nehmen an, dass Kinder nach Beendigung der Grundschule alt genug sein werden, um nicht mehr von den Eltern betreut werden zu müssen („*dann is es sowieso besser wenn die Eltern nich da sind*“). Die Aussagen zeigen wiederum, wie wenig die Mädchen dazu in der Lage sind, sich selbst als erwachsene Frauen vorzustellen. Stattdessen rücken Komponenten des ‚doing adolescence‘ (wie der Wunsch nach geringer Kontrolle durch die Eltern; S. 21/1-32) ins Zentrum des Interesses, Punkte also, die für die Mädchen selbst wichtig und wünschenswert sind. Sie werden ihrer Meinung nach zu stark von den Eltern reglementiert (wie die sich im Transkript anschließende Passage zeigt, in der die Mädchen über die Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern sprechen). In den Vorstellungen wird nicht die Position als zukünftige Eltern berücksichtigt, stattdessen geht es darum, wie die Eltern arbeiten müssen, damit die Kinder ab einem gewissen Alter möglichst unbehelligt von einschränkenden elterlichen Regeln aufwachsen können. Hierbei wird thematisch, wie sich die Mädchen die Beziehung zu den eigenen Eltern vorstellen. Es zeigt sich das gleiche Muster wie bei der Schilderung der Vorstellungen über eine eigene Familie: Die Mädchen explizieren sehr kurz ihre Ansichten, kommen dann umgehend auf das eigene gegenwärtige Erleben in der Herkunftsfamilie zu sprechen. Die Schülerinnen übernehmen die Erwachsenenperspektive nicht, dies gilt für den gesamten Bereich der Zukunftsvorstellungen. In den Äußerungen dokumentieren sich eine Unvereinbarkeit der Positionen von Erwachsenen und Jugendlichen und eine starke Verankerung im aktuellen Erleben.

### Bewertung der Abwesenheit von Jungen im schulischen setting

Die Bewertung bzw. Einstellung zum Besuch der Mädchenschule wird wie in anderen Diskussionen im Zusammenhang mit Aussagen über Jungen, Kontakten zu diesen und Vorstellungen über die Ausgestaltung des Geschlechterverhältnisses verhandelt. Das Thema wird von den Schülerinnen jedoch selbst nicht angesprochen, was bedeutet, dass die monoedukative Unterrichtung für die Mädchen zum Zeitpunkt der Diskussion unbedeutend ist:

- I1: **Ich würd jetzt mal noch was ganz andres fragen, weil ihr seid ja hier auch auf ner Mädchenschule ne würdet ihr denn wenn ihr jetzt noch mal wählen würdet noch mal auf ne Mädchenschule gehen oder lieber auf ne gemischte.**
- Babsi: Gemischte, ich geh ja jetzt auch rüber auf ne gemischte.
- Nadja: Gemischte.
- Babsi: Mhm, gemischte.
- Kathi: Die Schule ist ja gut, wenn dann no n paar Jungs da wärn dann wär's besser
- Babsi: Ja dann wär's besser
- Lisa: Ja es is eigentlich ganz lustig aber mit Jungs ist es halt interessanter
- Kathi: Ma hat halt (mit Mädels anders Spaß) ma hat halt dann wieder- aber wir ham uns jetzt neulich mal vorgestellt so mit'm Vorsingen in Musik [lacht] [Gelächter]
- Lisa: Oh Gott, okay des wär dann noch peinlicher aber
- Kathi: Oder so, ja oder **Gedichte** aufsagen ( )
- Babsi: Die Jungs die können des doch überhaupt gar nicht, singen.
- Kathi: Ja [lacht]
- Lisa: Ja im Stimmbruch
- Kathi: Im Stimmbruch so huuu [sie variiert ihre Stimme um den Stimmbruch nachzumachen]
- Nadja: ( ) [Kathi lacht]
- Babsi: Ja eben die ( ) in der Sechsten.
- Kathi: Ja, also es hat schon seine Vorteile sicher au irgendwo, und aber es hat auch Nachteile denk ich mal, teilweise is schon ganz gut aber, [Gelächter] manchmal fehlen se einem dann halt doch, gell (S. 33/10-34/3)

Die Schülerinnen antworten auf die Frage der Interviewerin, dass sie erneut vor die Wahl gestellt, auf eine koedukative Schule gehen würden. Die Aussagen wirken wie eine unreflektierte Selbstverständlichkeit, es zeigt sich die Wirkung der koedukativen Norm (sowohl in der Frage als auch in der Antwort). Im Anschluss wird die erste Stellungnahme durch die Aussage von Kathi geschwächt „*Die Schule ist ja gut, wenn dann no n paar Jungs da wärn dann wär's besser*“. Babsi und Lisa bestätigen diese Aussage: Jetzt ist es „*eigentlich ganz lustig aber mit Jungs ist es halt interessanter*“. Entsprechend der Passage zum angestrebten Wechsel an eine koedukative Schule in der Gruppe ‚Verunsicherung‘ ist trotz der Zufriedenheit mit der eigenen Lernumgebung keine eindeutig positive Einschätzung möglich und die Abwesenheit von Jungen ein Aspekt, der immer kritisiert werden muss. Diese Orientierung wird möglicherweise durch die Frage der Interviewerin aktualisiert, die sich darauf bezieht, dass die Monoedukation bislang in der Diskussion nicht angesprochen wurde, jedoch so bedeutsam ist, dass unbedingt noch darüber gesprochen werden muss. Dadurch werden die Schülerinnen darauf verwiesen, dass ihre Schule anders und/oder defizitär ist. Es werden gesamtgesellschaftliche Annahmen zur koedukativen Norm aktualisiert, die die Mädchen ebenfalls bestätigen und anerkennen.

Die Aussagen zur Abwesenheit von Jungen bleiben ambivalent. Auffällig ist, dass in jeder Äußerung zuerst über die positiven Seiten der eigenen Schule gesprochen wird und erst danach über Nachteile der Abwesenheit von Jungen. Durch den Verweis auf den gemeinsamen Spaß in Mädchengruppen („*Ma hat halt (mit Mädels anders Spaß)*“) wird ein we-

sentliches Ziel jugendlicher Aktivitäten (Breitenbach & Kausträter, 1998) angesprochen und die homosoziale Gemeinschaft aufgewertet. Dies setzt sich fort in den Überlegungen über konkrete Unterrichtssituationen – das Vorsingen und Gedichtaufsagen –, die mit Jungen „noch *peinlicher*“ wären. Die gesteigerte Peinlichkeit kann zum einen auf angemessene Formen der Darstellung von Weiblichkeit bezogen werden, zum anderen auf die Angst, sich durch schlechte Leistungen zu blamieren bzw. durch zu gute Ziel von Sanktionen durch die Schülerinnengruppe zu werden (Strebevorfwurf). Dieser Lesart entsprechend müssten die Mädchen in stärkerem Ausmaß darauf achten, wie und ob sie sich angemessen (weiblich) präsentieren, wenn Jungen anwesend wären. Möglicherweise zeigt sich auch, dass die Mädchen von Jungen bei schulangepasstem Verhalten (z. B. einem empathischen Gedichtvortrag) stärkere Sanktionen erwarten oder aber eine deutlichere Kritik bei einem schlechten Vortrag.

In Anschluss verweisen die Mädchen mit der Aussage, dass Jungen „*überhaupt gar nicht, singen*“ können, weil sie sich im Stimmbruch befinden, auf bestehende Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Dieser Redebeitrag könnte eine Abwertung und damit die Darstellung eigener Überlegenheit beinhalten. Die Mädchen machen sich darüber lustig, dass Jungen in der Pubertät nicht singen können – deswegen könnte es für Jungen ebenfalls peinlich sein, ein Gedicht oder Lied vorzutragen, nicht nur für die Mädchen selbst. Auf der anderen Seite zeigen sich in die Aussagen begleitenden Gelächter und im spielerisch erscheinenden Gedankenspiel zur Anwesenheit von Jungen, dass das Nachdenken über das andere Geschlecht einen gewissen Reiz auf die Mädchen ausübt, dass Interesse an Jungen besteht und ein Zusammensein eventuell als spannend und erotisch aufgeladen antizipiert wird. Allerdings wird gerade durch die spielerischen Antizipationen deutlich, dass die Abwesenheit von Jungen im schulischen Alltag für die Mädchen nicht zu dramatischen Verlustgefühlen oder Verunsicherungen führt.

In der Passage dokumentiert sich durchgängig die Annahme von Unterschieden zwischen den Geschlechtern (die zum einen egalitär zum anderen aber auch ungleichgewichtig sein können) und zwischen geschlechtshomogenen und gemischten Gruppen. Dennoch scheinen sowohl gemischte als auch segregierte Versammlungsformen für die Mädchen ihre Berechtigung zu haben. Das wird noch einmal in der abschließenden Konklusion von Kathi deutlich, die davon ausgeht, dass monoedukative Unterrichtung Vor- und Nachteile hat: „*Ja, also es hat schon seine Vorteile sicher au irgendwo, und aber es hat auch Nachteile denk ich mal, teilweise is schon ganz gut aber, [Gelächter] manchmal fehlen se eiem dann halt doch, gell*“.

### Kontakte zu Jungen

Dass die Abwesenheit von Jungen weniger dramatisch als in der Gruppe der Achtklässlerinnen des Marien-Gymnasiums erlebt wird, hängt möglicherweise mit dem Bestehen von Kontakten in der Freizeit zusammen, über die die Mädchen in der sich anschließenden Passage sprechen:

- Lisa: Ja im ( ) sin immer noch genug von dene.  
 Kathi: Na ja, die sin ja blöd, des sin dann diese kleinen mhm ja  
 Lisa: Ja früher waren auch größere da, hasch die gsehn mi'm Patrick und so haschd nich gsehn

- Kathi: Nee hab ich nich, aber es gibt ä paar die da bei der Arzberger [Stadtteil] einsteigen, die schau net schlecht aus.
- Lisa: Ja ja so'n paar, gell. [schmunzelt während sie spricht]
- Kathi: Aber bloß ä paar.
- Lisa: Aber die meisten sin sin der eine, hast du den einen da gesehn dieser, der mit den schwarzen Haaren der, der hat immer so hoch gestellte ~
- Kathi: Keine Ahnung.
- Lisa: ~ der guckt immer so [schneidet Grimasse], voll gelangweilt. [Babsi und Kathi lachen]
- Babsi: Ja die Schule is langweilig.
- Kathi: Eben
- I2:** **Und in eurer Freizeit, habt ihr also seid ihr nur mit Mädchen also aus der Mädchenschule oder auch Jungs, oder**
- Kathi: M m [sie verneint], schon auch Jungs, doch. [lacht]
- Nadja: ( )
- Babsi: Bei uns in der Gegend die sin alle *total bescheuert*.
- Kathi: Mh [fragend]
- Babsi: Die bei uns in der Gegend die sin alle bescheuert.
- Kathi: Ja also bei mir in der Gegend scho au aber, ich bin halt mit der Wasserwacht da ist des ganz gut, da trifft ma se dann au meisten
- Babsi: Ja also ich hab ( )
- Kathi: Ja also [lacht] super (4) des is ja au bescheuert [lacht].
- Babsi: Ja (2) bisschen scho.
- Lisa: Wir spielen immer gegen Jungs des is lustig. [Babsi und Kathi lachen] (S. 34/4-34)

Die Mädchen verweisen auf bestehende Kontakte zu Jungen und Orte, an denen derartige Kontakte stattfinden; dies geschieht im Anschluss an die Diskussion über das Fehlen von Jungen im schulischen setting und kann wie in den Gruppen ‚Verunsicherung‘ und ‚Irritation‘ auf die Orientierung einer Sphärentrennung zwischen Schule und Freizeit als Orte ohne bzw. mit Jungen interpretiert werden. Die Mädchen sprechen über bestimmte Jungen, grenzen sich von einigen ab „*die sin ja blöd, des sin dann diese kleineren*“ und bekunden ihr Interesse an anderen, die sie beobachten „*die schau net schlecht aus*“. Auf die Frage der Interviewerin, ob die Mädchen nur mit Mädchen oder auch mit Jungen befreundet sind, antwortet Kathi „*schon auch Jungs, doch*“ und lacht danach. Im Weiteren berichten Kathi und Lisa über Kontakte im Rahmen ihrer Freizeitaktivitäten (Wasserwacht und Basketballspiel). In Babsis Aussage, die Jungen in ihrer Gegend seien alle „*total bescheuert*“, dokumentiert sich, dass Jungen bestimmten Standards entsprechen müssen, um den Ansprüchen der Mädchen zu genügen.

Die Schülerinnen stellen sich als ganz ‚normale‘ weibliche Jugendliche dar. Der Mädchenschulbesuch hat keine negativen Auswirkungen auf ihren Freizeitbereich, sie sind nicht ausschließlich auf Freundschaftsbeziehungen aus der Mädchenschule angewiesen. Durch die Bewertung von bestimmten Jungen als „*blöd*“ oder zu klein/kindisch bzw. anderer hinsichtlich ihres Aussehens geben sich die Schülerinnen als Expertinnen zu erkennen, die einschätzen können, wie ein Junge zu sein und auszusehen hat. Im Gegensatz zu den Diskussionen mit Schülerinnen des Marien-Gymnasiums wird nicht jeder Junge zum „*Sexualobjekt*“ (Gruppe ‚Irritation‘), es dokumentieren sich in den Passagen über den Umgang mit Jungen bislang weder Verunsicherungen noch Zweifel daran, einer normalen modernen Weiblichkeit zu entsprechen. Kontakte zu Jungen scheinen denen von Schülerinnen aus koedukativen Schulen zu entsprechen, demzufolge wird das implizite Vorurteil der Interviewerin (sie hätten keinen Kontakt) zurück gewiesen.



**(Sport)Wettkämpfe gegen Jungen**

Dass Kontakte bestehen, wird in folgenden Belegerzählungen deutlich:

- Lisa: Wir spielen immer gegen Jungs des is lustig. [Babsi und Kathi lachen]  
 Kathi: Macht ses voll fertig, Frauenpower.  
 Lisa: Nee die machen uns fertig.  
 Kathi: Oh.  
 Babsi: Oh.  
 Lisa: Ja **komm** was willst du U16 von den Jungs gegen unsere U16 des is, des is wenn unsere keine Ahnung U20 weiblich gegen unsere U14 spielt, des is voll der Unterschied.  
 Babsi: Mhm.  
 Lisa: Die spielen halt viel härter und so.  
 (Kathi): Ja okay aber du bist des  
 S: ( )  
 Babsi: Wir ham ma bei uns im Park gespielt ich glaub wir waren sechs Mädchen gegen zwei Jungs, die ham **haushoch** gewonnen, ja okay die warn ja mindestens vier Köpfe größer als ich [lacht].  
 Lisa: In was denn  
 Babsi: Basketball, die warn vier Köpfe größer als ich da kann ich schlecht spielen. [Gelächter]  
 Kathi: Ach des passt schon.  
 Babsi: Aber die ham sich nicht getraut alleine mir den Ball abzunehmen mussten immer zu zwot kommen, obwohl sie eigentlich  
 Kathi: Wieso hasch deine tollen Schuhe anghabt mit den Absätzen oder  
 Babsi: **Nein**, ich hatte ganz normale Turnschuhe.  
 Lisa: ( )  
 Babsi: **Ganz normale Turnschuhe.**  
 Kathi: Dann ham die Angst ghabt, cool.  
 Babsi: Ja. (S. 34/33-35/26)

Nachdem das Thema von Lisa eingeführt wurde („*Wir spielen immer gegen Jungs des is lustig*“), sagt Kathi: „*Macht ses voll fertig, Frauenpower*“. Sie bringt mit Lisas Aussage in Verbindung, dass die Spiele Spaß machen, wozu für sie das Gewinnen gehört. Besonderen Wert erhält das Gewinnen durch den Sieg über Jungen, mit dem Frauen Männern ihre Überlegenheit demonstrieren können („*Frauenpower*“). Kathi geht in ihrer Aussage selbstverständlich davon aus, dass Lisa und deren Mannschaft den Jungen überlegen sind. Allerdings antwortet Lisa wider Erwarten: „*Nee die machen uns fertig*“. Babsi und Kathi reagieren nur mit einem „*Oh*“ auf diese Aussage, wodurch Lisa sich angegriffen fühlt: „*Ja komm was willst du U16 von den Jungs gegen unsere U16 des is, des is wenn unsere keine Ahnung U20 weiblich gegen unsere U14 spielt, des is voll der Unterschied*“. Lisa weist die Kritik als unangemessen zurück, indem sie aufzeigt, wie groß die Unterschiede zwischen der Jungenmannschaft und der eigenen Mannschaft sind. Damit verdeutlicht sie, dass sie selbst nicht schlecht spielt, weil bei der Bewertung des Verlierens der Maßstab berücksichtigt werden muss. Trotz dieser engagierten Verteidigung fällt es vor allem Kathi schwer, die Niederlage hinzunehmen („*Ja okay aber du bist des*“), da Lisa in der Wahrnehmung so gut ist, bleibt es unvorstellbar, dass sie überhaupt verliert.

Babsi verteidigt Lisa, indem sie zeigt, dass es andere Beispiele dafür gibt, dass Mädchen Jungen sportlich unterlegen sind: „*Wir ham ma bei uns im Park gespielt ich glaub wir waren sechs Mädchen gegen zwei Jungs, die ham haushoch gewonnen, ja okay die warn ja mindestens vier Köpfe größer als ich*“. Durch die zahlenmäßige Unterlegenheit der Jungen wird die Aussage zu einem prägnanten Beispiel dafür, dass die unterschiedlichen Leistungen nicht auf die eigenen Fähigkeiten zurück geführt werden müssen, sondern darauf, dass es eine quasi ‚natürliche Überlegenheit‘ der Jungen gibt. Der körperlichen Überlegenheit der Jungen stellt Babsi in der folgenden Aussage die eigene Superiorität gegenüber: „*Aber die ham sich nicht getraut alleine mir den Ball abzunehmen mussten*

*immer zu zwot kommen*“. Bei einem spielerischen Herantasten von Jungen und Mädchen aneinander (in Anlehnung an Breitenbach kann von einem Einüben in heterosexuelle Umgangsformen gesprochen werden) ist es anscheinend schwierig, wenn nur ein Mädchen und ein Junge Körperkontakt haben, weil dieser immer falsch (als Anbahnung einer Beziehung oder nicht erlaubter Übergriff) interpretiert werden könnte. Wenn die Jungen einem Mädchen allerdings zu zweit nahe kommen, kann dies als Teil des Spieles begriffen werden. Kathi führt die beschriebene Scheu der Jungen auf die Weiblichkeitsdarstellung von Babsi zurück: „*Wieso hasch deine tollen Schuhe anghabt mit den Absätzen*“. Wenn das Spielen an sich zentral gewesen wäre, hätten die Jungen vor Babsi nur Angst haben müssen, wenn sie hochhakige Schuhe (ein ‚weibliches‘ und potentiell gefährliches Kleidungsstück) getragen hätte. Ansonsten ist es entsprechend der zu Grunde liegenden Vorstellungen von Geschlechterstereotypen und Geschlechterdifferenzen nicht vorstellbar, dass Jungen vor Mädchen Angst haben, stattdessen müssten Mädchen sich vor Jungen fürchten. Babsi antwortet, sie habe ganz normale Turnschuhe getragen und weist damit die Andeutung, sie habe unlautere Mittel eingesetzt, zurück. Sie hat es nicht nötig, auf diese Art und Weise zu gewinnen und wirkt gleichzeitig auch ohne derartige Attribute auf Jungen. Es fällt auf, dass die Mädchen an Stellen lachen, an denen auf die körperliche Überlegenheit von Jungen verwiesen wird; in Anlehnung an Breitenbach (2010) kann davon ausgegangen werden, dass an dieser Stelle sexuelle Aspekte tangiert werden.

In dieser Passage zeigt sich, wie wichtig es für die Mädchen ist, gegen Jungen zu gewinnen und/oder Überlegenheit zu demonstrieren. Dabei ist es nicht entscheidend, selbst einen Sieg zu erringen, es genügt, wenn dies einer Vertreterin der Geschlechtsklasse gelingt, oder wenn die Dominanz – wie im Fall von Kathi – auf andere Art und Weise demonstriert werden kann. Die homosoziale Mädchengemeinschaft hat eine große Bedeutung, sie ist eine wichtige Ressource für die Selbstsicherheit der Mädchen. Anders-Sein heißt in dieser Gruppe, anders als Jungen sein und nicht anders als andere Mädchen, die in koedukativen Schulen unterrichtet werden. Dass sich die Schülerinnen von Jungen unterscheiden, könnte somit wesentlicher Bestandteil der Weiblichkeitskonstruktion sein und Grundlage dafür, dass sie sich in dieser Hinsicht nicht verunsichert fühlen.

### Vorteile der Abwesenheit von Jungen

Im Anschluss an die Aussagen über die Treffen mit Jungen macht die Interviewerin die Mädchenschule erneut zum Thema, indem sie sich auf die von den Schülerinnen erwähnten Vorteile der Monoedukation bezieht:

- I1: Und ihr habt ja gesagt es hat auch Vorteile ohne Jungs zu sein, was denkt ihr denn was sind denn die Vorteile (2)**
- Sen: [zuerst durcheinander]
- Lisa: Man kann halt, weiß nich über alles Mögliche reden da sieht ma's halt nich so eng, und bei Jungs da denksch immer [jetzt geht sie mit ihrer Stimmlage hoch] *ah nee*, des brauchen sie jetzt net zu wissen und so.
- Kathi: Ja und manche sin halt vielleicht auch n bisschen chaotisch und so Kasper und so und die ziehen halt einen auch gern auf und so also ich glaub des is schon besser ich mein wir ziehn uns schon auch gegenseitig auf [Gelächter] aber, des is n bisschen was anderes dann noch ~
- Lisa: Ja.
- Kathi: ~ also,
- (Lisa): da weiß ma ja von wem des kommt, gell (Lisa)
- (Lisa): Ja.

- I1: Und abgesehen vom Musikunterricht, was wär anders wenn Jungs da wärn**  
 Kathi: Gedichte aufsagen, ich glaub des wär auch *schrecklich*. [lacht]  
 Babsi: Ja. [lacht]  
 Kathi: Vor allem  
 Babsi: ( )  
 Kathi: Vor allem mit den tollen Gedichten von der ( ).  
 Babsi: Oh Gott.  
 Lisa: Aber sonst müsst ma sich ja immer auch aufbrezeln, ich kenn des jetzt von ner Freundin die is jetzt auf *ähm* des Waldhofener [koedukatives Gymnasium eines Stadtteils], die muss die die ähm überlegt **jeden Tag ne halbe Stunde** was se am nächsten Tag anziehen soll und des wär mir **echt zu viel** des, wär voll schrecklich.  
 Babsi: Ich weiß nicht, ich würde auch so zu zur (Realschule) gehen. (S. 35/27-36/22)

Nach einer kurzen unverständlichen Passage im Anschluss an die Frage ergreift Lisa das Wort: „*Man kann halt, weiß nich über alles Mögliche reden*“. In ihrer Äußerung geht die Schülerin davon aus, dass sie mit den anderen nicht über alles reden kann, wenn Jungen anwesend sind, weil diese mache Dinge nichts angehen. Die Gruppe grenzt sich wiederum von Jungen ab. In diesem Zusammenhang sagt Kathi, dass es ohne Jungen „*schon besser*“ ist, was auch auf die herrschende Vertrautheit unter den Mädchen zurückgeführt wird: „*ich mein wir ziehn uns schon auch gegenseitig auf [Gelächter] aber, des is n bisschen was anderes dann noch*“. Die Schülerin geht davon aus, dass sie in ihrer Gruppe die an Jungen kritisierten Tätigkeiten (im Beispiel das Aufziehen) ebenfalls ausüben. Jedoch in einer Art und Weise, in der die Mädchen wissen, wie es gemeint ist. Hier werden zum einen Annahmen darüber deutlich, dass sich die Mädchenklassen nicht von koedukativen Klassen unterscheiden, weil man einander ebenfalls aufzieht (vgl. zur Darstellung der eigenen Normalität in Mädchenschulklassen die Gruppe ‚Irritation‘). Zum anderen werde Unterschiede beim Aufziehen aufgezeigt. Wenn die Mädchen untereinander sind, wissen sie, wie das von den anderen Gesagte gemeint ist, Äußerungen von Jungen wären im Gegensatz dazu, schwer zu deuten. Durch die Darstellung der Vertrautheit rückt die Klasse in die Nähe von Mädchenfreundschaften.

Es dokumentieren sich erneut Annahmen von grundsätzlichen Differenzen zwischen Jungen und Mädchen. Diese werden ebenfalls in der Reproduktion stereotyper Annahmen über Jungen deutlich (Kasper und Chaoten). Der Verweis auf die Figur des Kaspers ist mit der Konnotation kindischen Verhaltens verbunden und damit eventuell mit der Annahme, dass gleichaltrige Jungen als potentielle (Interaktions)Partner nicht attraktiv sind. Diese Annahme könnte dazu beitragen, dass die Mädchen Jungen in ihrer Schule nur zum Teil vermissen und dass das eigene Erleben positiver als das in koedukativen Klassen erscheint.

Im zweiten Teil der Passage führen die Mädchen einen aus der Diskussion der Gruppe ‚Irritation‘ bekannten Vorteil der monoedukativen Unterrichtung an: „*Aber sonst müsst ma sich ja immer auch aufbrezeln, ich kenn des jetzt von ner Freundin die is jetzt auf ähm des Waldhofener [koedukatives Gymnasium eines Stadtteils], die muss die die ähm überlegt jeden Tag ne halbe Stunde was se am nächsten Tag anziehen soll und des wär mir echt zu viel des, wär voll schrecklich*“. Lisa geht davon aus, dass bei Anwesenheit von Jungen eine Verpflichtung bestehen würde, sich für diese ‚schön zu machen‘. Die Mädchenschule stellt hier eine Entlastung dar, weil diese Anforderung entfällt. Die Mädchen nehmen an, dass sie sich in der Gegenwart von Jungen anderes verhalten müssen, um deren Ansprüchen gerecht bzw. als weibliche Jugendliche anerkannt zu werden, aber auch um be-

stimmte weiblich konnotierte Bereiche ihres Lebens vor diesen geheim zu halten. In der Mädchengruppe gibt es dagegen Authentizität im Umgang miteinander und bezüglich der Selbstdarstellung (vgl. Gruppen des Marien-Gymnasiums). Nur Babsi widerspricht, indem sie sagt, dass sie sich für den Besuch der koedukativen Realschule nicht anders ‚zurecht machen‘ würde. Möglicherweise will sie darauf verweisen, dass sie sich durch den bevorstehenden Wechsel nicht verändern wird und zeigt auf, dass sie auch in einer gemischten Schule authentisch bleiben wird.

### **Zusammenfassung: Kollektive Orientierungen**

In der Diskussion offenbart sich eine starke Verankerung der Gruppe im aktuellen jugendlichen Erleben: Es wird über gegenwärtig relevante Themen und nur kurz über zurückliegende Ereignisse gesprochen, eine Zukunft als Erwachsene wird kaum antizipiert. Zentral für die Gruppe ist, dass sie sich selbst und Erwachsene als grundsätzlich verschieden wahrnimmt und die eigenen Praxen in dieser Unterscheidung deutlich höher bewertet. Lehrkräfte, ihr Unterrichtsstil, aber auch ihr Aussehen werden dagegen häufig massiv abgewertet. Im Vordergrund der Diskussion stehen Abgrenzungsprozesse von Erwachsenen und damit die Konstruktion von Jugendlichkeit, zu der auch das *doing/undoing pupil* und *doing/undoing gender* gehören. Es dokumentiert sich ein Orientierungsmuster der Sphärentrennung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Die Abgrenzungsprozesse stehen im Zusammenhang mit dem Älterwerden der Mädchen, aber auch mit den schulischen Problemen von vor allem Babsi, für die Lehrkräfte verantwortlich gemacht werden. Dass Babsi auf eine Realschule wechseln muss, ist problematisch, da es für die Gruppe wichtig ist, auf dem Gymnasium zu sein und das Abitur zu machen. Diese Bedeutung des Gymnasialbesuchs zeigt sich z. B. in der Eingangspassage und in der Abgrenzung von anderen Schulformen insbesondere Hauptschulen.

Der Besuch der Mädchenschule wird als Thema erst durch die Diskussionsleiterin eingeführt, was auf die Nachrangigkeit der Monoedukation gegenüber den aktuellen Abgrenzungsbestrebungen von Erwachsenen hinweist. Altersspezifische Verortungsprozesse scheinen geschlechtsbezogene zu überwiegen, sind teilweise auch mit diesen verwoben. Dies zeigt sich bspw. auch in einem kurzen Statement zu Lisas Größe: *„Du bist einfach n bisschen zu groß, für’s Basketball bist du gut“* (S. 29/28-33/9). Die Größe könnte bezogen auf das Alter (Abgrenzung von Erwachsenen) aber auch auf die Geschlechtsklasse (hier bezogen auf die Partnersuche entsprechend der heterosexuellen Normen und Regeln zur Paarbildung<sup>112</sup>) als problematisch empfunden werden. Allerdings gibt es durch den Querverweis auf die Eignung zum Basketballspielen auch Gutes über die Größe von Lisa zu sagen. Durch die aktuelle Relevanz des Basketballspielens (am Tag der Durchführung des Interviews findet ein Schulturnier in Basketball statt) tritt das ‚unangemessene‘ Aussehen in den Hintergrund, es wird überlagert und positiv bewertet.

---

<sup>112</sup> Vgl. zu Regeln bei der Paarbildung Goffman (1994).

Geschlecht wird in den Passagen zur Mädchenschule und zum Umgang mit Jungen relevant. In diesen zeigt sich, dass der Gruppe Kontakt zu Jungen wichtig ist, die Mädchen an Jungen interessiert sind und sie auch treffen. Es dokumentieren sich Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen, die mit Gegensätzlichkeit und/oder dem Kampf gegeneinander verbunden sind. Es ist wichtig, sich als Mädchengruppe gegenüber Jungen zu behaupten. Die homosoziale Gemeinschaft hat eine große Bedeutung und wird wertgeschätzt. Das Bestehen einer Geschlechterdifferenz setzten die Mädchen als gegeben voraus, allerdings wollen die Schülerinnen als zumindest gleichwertig anerkannt werden, sie stellen sich in mehreren Passagen sogar als Jungen überlegen dar. Der Gebrauch des Wortes „*Frauenpower*“ deutet auf den Stolz auf das Frausein und die damit verbundenen Potentiale hin.

Wie in anderen Diskussionen werden Jungen zwar z. T. im Schulalltag vermisst, dies führt jedoch nicht zur Unzufriedenheit mit der Mädchenschule. Es zeigt sich, dass die Jungenfrage nicht mit großer Aufregung und dem Gefühl, etwas zu verpassen, verbunden ist. Die Mädchen können offen sagen, dass es in manchen Situationen gut ist, ohne Jungen zu sein. Entscheidender Unterschied zu den beiden Diskussionen mit Schülerinnen des Marien-Gymnasiums ist, dass sich keine Zweifel daran zeigen, über eine normale moderne Weiblichkeit zu verfügen. Dies hängt möglicherweise mit dem tatsächlichen Bestehen von Kontakten zu Jungen im Freizeitbereich zusammen und/oder mit dem sich dokumentierenden hohen Selbstbewusstsein der Mädchen. Diese denken, dass das, was sie tun und sagen, richtig und wichtig ist, dies zeigt sich vor allem in den selbstwertdienlichen Schuldzuweisungen an andere, z. B. in den sehr dichten Erzählungen über den Lateinlehrer.

#### *6.4.2 Die Gruppe ‚Zufriedenheit‘ – „jetzt bin ich total glücklich dass ich hier bin dass ich auf ner Mädchenschule bin“*

##### **Allgemeine Aussagen über die Diskussion**

Die Gruppendiskussion wurde mit fünf Schülerinnen der elften Klassenstufe durchgeführt, die 16 bzw. 17 Jahre alt waren. Peggy und Marti sind mit den meisten Redebeiträgen vertreten, auch Anne äußert sich häufig, Jana und insbesondere Sophia sagen nur selten etwas. Es fällt auf, dass Anne am häufigsten neue Themen einführt und sich oft als Erste zu einem Thema äußert. Insgesamt handelt es sich nicht um eine Freundinnengruppe, nur zwei Schülerinnen (Anne und Marti) scheinen ‚beste‘ Freundinnen zu sein, Jana ist zumindest lose mit diesen beiden Schülerinnen befreundet. Der Status von Peggy ist nicht eindeutig bestimmbar, durch viele ihre Äußerungen erscheint sie des Öfteren wie Sophia als Außenseiterin, andererseits gelingt es ihr teilweise, sich als Gruppenmitglied zu präsentieren und die Gruppenmeinung zum Ausdruck zu bringen. Die Diskussion dauerte ca. 45 Minuten, sie verlief z. T. sehr selbstläufig, wurde aber auch durch die Leitfragen vorstrukturiert. Insgesamt kreist die Diskussion stark um den schulischen Alltag, wobei Passagen über die Lehrerschaft einen breiten Raum einnehmen. In den von den Interviewerinnen angeregten Passagen über Zukunftsvorstellungen und vor allem die Freizeit verliert die Diskussion an Selbstläufigkeit.

## Wahl der Schule

Nach der Vorstellungsrunde stellt die Interviewerin eine umfassende Frage, die verschiedene Aspekte des Zugangs zur Schule anspricht:

- I1:** **Ja und vielleicht fangen wir einfach an wies wenn dass ihr euch zurück erinnert wie's war als ihr an die Schule gekommen seid wer das entschieden hat, und äh, wie das so gewesen ist und warum. (3)**
- Anne: Also ich bin in der Fünften hergekommen, weil ich hab in Tiefenhalden [Ortsteil der Stadt] gewohnt, das ist, sechs siebenhundert Meter weg gewesen von hier und meine Eltern wollten dass ich hierher komm und ich wollte auf ne Mädchenschule weil ich Jungs damals nicht ausstehen konnte [lacht] das ist aber normal nach der Vierten und [lacht] und ja das war das Naheliegendste und meine Mutter wollte aber dass ich auf ne gemischte Schule gehe, weil sie's nicht wollte, ich weiß nicht warum sie's nicht wollte aber sie wollte es eben nicht aber mein Vater, ja wollte halt dass ich hierher komm darum war ich dann bin ich hierher gekommen mir hat's gleich gut gefallen aber in der Siebten Achten gab's halt dann so, Gott ich will doch Jungs [lacht] glaub dass ist auch normal und ja aber jetzt bin ich total glücklich dass ich hier bin dass ich auf ner Mädchenschule bin auch vor allem und ich glaub dass hat mich ziemlich so geprägt auch so, meine ganzen Freundinnen hier, und ich glaub wenn ich nicht hier wär wär ich ganz anders.
- I1:** **Mhm**
- Anne: Ja. (4)
- Jana: Bei uns war's auch so dass wir halt gsagt haben wir schau halt Schul- Schulen an und, ja Theresien ham wir dann denk ich gewählt beziehungsweise meine Eltern [lacht] weil's von der Schule her schön war weil's auch vom Weg einigermaßen okay war und (2) jetzt bin ich hier [lacht]
- I1:** **Mhm**
- Peggy: Bei mir hams auch meine Eltern entschieden obwohl ich auf ne gemischte Schule wollte, ich wollte eigentlich aufs Brecht [koedukatives Gymnasium] und dann ist meine Mutter dorthin gegangen hat sich's angeschaut und, war entsetzt von der Schule, vor also ist ja voll der Altbau und so und dann warn wir zusammen hier und hier hat's mir halt schon gefallen obwohl's ne Mädchenschule war und deswegen bin ich halt jetzt hier.
- Marti: Es war bei uns genauso weil wir hatten uns also wir kommen wir zwei [deutet auf Jana] kommen jetzt zum Beispiel von der Grundschule in Siesalen [Kleinstadt] und ähm wir hatten uns halt die Schulen angeschaut unter anderem auch das äh die Schule in Häuslersleitern [Kleinstadt in der Umgebung] und als wir uns das angeschaut haben [lacht] äh war sofort klar dass wir da nicht hinwollen weil es da ~
- Jana: Wie so'n Bunker
- Marti: ~ im Vergleich zu wie im Bunker im Vergleich zu dieser Schule also das ist echt die schönste Schule eigentlich wo wo wir sein können auch im Vergleich zu St. Michael [koedukatives Gymnasium] oder so jetzt alles sauber und neu und alles auch von draußen wenn man das schon sieht find ich also dieses schöne Gebäude [...] also optimale Lage und so also es war scho, beste Entscheidung glaub i.
- Sophia: Und bei mir war's dass so meine Mutter wollte eigentlich dass ich, nicht Latein nehm also nicht mit Latein beginne und, ja die war hier in der Nähe und ich wollt halt hier hin irgendwie ich weiß auch nicht warum oder so, und, ja meine Mutter war auch skeptisch ja ob das gut ist oder so was aber wenn man hier ist hat man halt keine. (S. 1/26-3/2)

An der Eingangspassage der Diskussion fällt auf, dass Anne ohne explizites Thematisieren des Mädchenschulkontextes von Seiten der Interviewerinnen, sofort auf diesen zu sprechen kommt<sup>113</sup>. Anne konstruiert es als normal, dass sie nach der Grundschule Jungen nicht mochte und deswegen auf eine Mädchenschule ging. Den Wunsch der Mutter, eine koedukative Schule zu wählen, kann sie nicht nachvollziehen. Hiermit sowie durch die Aussage, es habe ihr gleich gut gefallen, bewertet sie die Monoedukation positiv und weist Kritik an dieser zurück. Zwar gab es Phasen, in denen Jungen vermisst wurden, „*aber jetzt bin ich total glücklich dass ich hier bin dass ich auf ner Mädchenschule bin auch vor allem und ich glaub dass hat mich ziemlich so geprägt auch so, meine ganzen Freundinnen hier, und ich glaub wenn ich nicht hier wär wär ich ganz anders*“. Im Rede-

---

<sup>113</sup> Zu bedenken ist bei der Interpretation, dass die Teilnehmerinnen wissen, dass unser Projekt auf Mädchenschulen fokussiert und eventuell aus diesem Grund gleich auf dieses Thema zu sprechen kommen. Andererseits ist es möglich, dass sie im Alltag oft auf die Besonderheit des Besuchs einer Mädchenschule verwiesen werden und diese deswegen sogleich zu einem wichtigen Bezugspunkt wird.

beitrag wird wie in den Gruppen des Marien-Gymnasiums eine Entwicklung in Bezug auf die Bewertung der Abwesenheit von Jungen vollzogen. Trotz dieser Homologie ist die sehr positive Einschätzung der eigenen Zufriedenheit an der Mädchenschule („*total glücklich*“) in den vorliegenden Gruppendiskussionen einmalig. Indem Anne abschließend sagt, dass sie anders wäre, wenn sie eine koedukative Schule besucht hätte, davor aber davon spricht, wie glücklich sie auf einer Mädchenschule ist, wendet sie die Andersartigkeit positiv für sich selbst. Dies geschieht, indem ‚Anders-Sein‘ hier im Sinne von ‚Besonders-Sein‘ verstanden werden kann und nicht wie in Gruppen ‚Verunsicherung‘ und ‚Irritation‘ als Abweichung von modernen jugendlichen Weiblichkeitsentwürfen dargestellt wird. Die Darstellung positiver Aspekte erfolgt in der vorliegenden Diskussion wie in den anderen Gruppen im Zusammenhang mit der Betonung der Normalität im Umgang mit Jungen. Indem Anne sagt, dass ihre „*ganzen Freundinnen*“ an der Schule sind, wird diese zu einem Ort des (Er)Lebens von Mädchenfreundschaften.

Die anderen Schülerinnen gehen jedoch nicht direkt auf die Zufriedenheitsäußerung von Anne ein. Stattdessen erfolgt eine kurze Pause und Jana rekurriert in ihrer Aussage auf praktische Gründe (Schulweg, schöne Schule), die die Wahl bestimmt haben. Im Anschluss spricht Peggy davon, dass sie lieber auf eine koedukative Schule gegangen wäre, relativiert diesen Wunsch jedoch, indem sie sagt „*und hier hat's mir halt schon gefallen obwohl's ne Mädchenschule war*“. Es zeigt sich einerseits eine gewisse Distanz zur positiven Darstellung von Anne und andererseits Zustimmung zu dieser, indem Peggy sagt, dass es ihr auch gefallen hat. Eine Stellungnahme zur aktuellen Einschätzung bleibt aus.

Die anderen Mädchen referieren im Anschluss wiederum pragmatische Aspekte der Schulwahl, z. B. sagt Marti, dass das Theresien-Gymnasium „*die schönste Schule*“ ist. D. h. sie bewerten die eigene Schule zwar ebenfalls positiv – wodurch ein positiver Gesamteindruck erhalten bleibt und das Gymnasium als ‚gute Schule‘ eingestuft wird –, bewegen sich dabei aber im Gegensatz zu Anne auf der Ebene von Sachargumenten, die eher mit den Vorzügen einer Privatschule als mit der Geschlechtertrennung zu tun haben. Negative Gegenhorizonte bilden zwei koedukative Schulen der Stadt, eine befindet sich in städtischer und eine in staatlicher Trägerschaft. Im Vergleich mit diesen Schulen war die Wahl des Theresien-Gymnasiums die „*beste Entscheidung*“. Möglicherweise deuten die Unterschiede im Antwortverhalten auf eine Rahmeninkongruenz der Gruppe in Bezug auf die Mädchenschule hin.

In allen Antworten wird reflektiert, wer die Schule gewählt hat und welche ausschlaggebenden Gründe es für die Wahl gab. Dabei geben die Schülerinnen aus bislang analysierten Diskussionen bekannte Argumente für die Schulwahl an: eine gute Ausstattung im Vergleich mit anderen Schulen, die Entscheidung der Eltern für die Schule, eine gute Erreichbarkeit vom Wohnsitz aus sowie die angebotene Fächerkombination. Zwei der fünf Mädchen sagen, dass sie sich selbst für den Besuch der Mädchenschule entschieden haben, wobei sie sich teilweise auch gegen den Wunsch eines Elternteils (in beiden Fällen die Mutter) durchsetzten (Anne und Sophia), wodurch sie sich selbst die Verantwortung für den Mädchenschulbesuch zuschreiben. Im Gegensatz zu anderen Gruppen (‚Irritation‘ und ‚Abgrenzung‘) nutzen die Schülerinnen die Zugangssequenz nicht für eine ein-

deutige Abgrenzung von ihren Eltern, stattdessen wird deren Einfluss durchaus berücksichtigt.

### Eine ‚freiere‘ Entwicklung als Vorteil eines Schulalltags ohne Jungen

Im Anschluss an die Passage über die Wahl der Schule bezieht sich die Interviewerin auf die positive Aussage von Anne und fragt die anderen Mädchen, wie sie sich an der Schule fühlen (wiederum ohne dabei auf die Mädchenschule zu verweisen):

- I1:** **Aha (3) und jetzt, also du [deutet auf Anne] hast ja schon gesagt du bist zufrieden und wie siehst's bei den andern aus**
- Jana: Also ich find's schon okay weil man kennt ja auch Jungs so, von sonst vom Sportverein oder so
- I1:** **Mhm**
- Jana: Also die vermiss ich hier nicht.
- Peggy: Ich glaub man kann sich dadurch dass man irgendwie auch in der Schule nicht mit Jungs zamm is auch irgendwie besser freier entwickeln, und ähm [Gelächter] ich mein mir hat's glaub ich echt geholfen weil ich mein in der siebten Klasse oder so war ich voll schüchtern was Jungs be- also anging wenn irgendwie ein- einer an mir vorbei gegangen is ich konnt ihm echt nicht in die Augen schau ~
- Anne: Um Gottes willen
- Peggy: ~ weil's mir irgendwie so peinlich und, echt aber das hat sich jetzt mittlerweile drastisch geändert, ich glaub dass kam einfach auch vom Alter. (5)
- Marti: Ich glaub auch dass von anderen immer immer erwartet wird ja die fragen halt immer nach ja das is gar keine gemischte Schule wie kannst du das nur aushalten und [Gelächter] und natürlich gibt's da wenn (fünfhundert) oder was weiß ich tausendzweihundert Mädlers auf einem Haufen sind ist es klar dass immer, irgendwelche Streitigkeiten oder so gibt aber, im Vergleich echt auch im Unterricht oder so ich denk wenn auch Jungs da wären zum Beispiel in Fächern wie Chemie oder Physik oder so dann dass wir uns da ganz anders verhalten würden eher im Hintergrund glaub ich dann und dass, ja dass es so einfach besser ist dass jeder einfach ~
- I1:** **Mhm**
- Marti: ~ sich so wie sie's halt schon gsagt hat so das sagen kann was er möchte und so.
- I1:** **Mhm, und es ist auch äh so im Unterricht da fehlen euch denn die Jungs da nicht so oder.**
- Sen: Nö überhaupt net.
- Anne: Ja ich find aber auch wenn wir jetzt hier Jungs hätten dann wärn wir auch so ganz anders, also in der Pause spacken wir halt meistens wirklich so rum, wahnsinnig dass könnten wir irgendwie überhaupt nicht, wenn Jungs da wärn weil, da würden sich alle ganz anders verhalten schätz ich mal [allgemeine Zustimmung] also so wenn wir jetzt weggehn und Jungs dabei ist dann spackt man auch nicht so rum wie auf der Schule irgendwie, und es ist viel besser du kannst so (assig) kommen wie du willst, interessiert keinen, und (2) viel lockerer find ich. (4)
- Sophia: (Man kann einfach man selbst sein) egal was die anderen ( ). (S. 3/3-4/1)

Auch in diesem Abschnitt fällt auf, dass die Mädchen in ihrer Reaktion auf die Frage sofort die Verbindung zur monoedukativen Unterrichtung herstellen. Dies kann in der vorliegenden Passage damit zusammenhängen, dass die Interviewerin auf die Äußerung von Anne Bezug nimmt, in der sich diese vor allem positiv zur Mädchenschule geäußert hatte. Zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass die Monoedukation für die Gruppe ein äußerst relevantes und präsent Thema darstellt – das in dieser Diskussion eher positiv konnotiert zu sein scheint. Die Einschätzung der Schule wird nun nur noch im Hinblick auf die Abwesenheit der Jungen verhandelt.

Für Jana ist es vor dem Hintergrund bestehender Kontakte zu Jungen nicht von Belang, dass keine Jungen an der Schule sind: „also die vermiss ich hier nicht“. Es dokumentiert sich auch in dieser Gruppe das Orientierungsmuster einer Sphärentrennung von Schule und Freizeit, weil darauf verwiesen wird, dass Jungen bspw. im Sportverein getroffen werden. Zwei der Mädchen (Peggy und Marti) gehen anschließend auf Vorteile der Abwesenheit von Jungen ein; sie validieren die Proposition von Jana durch Bekräftigung und



Beispiele. Beide repräsentieren die Meinung, dass ohne Jungen eine ‚freihere Entwicklung‘ möglich ist. Das bezieht Peggy auf das Überwinden von Schüchternheit gegenüber Jungen, die sie in der siebten Klasse empfunden hat. Die Mädchenschule wurde somit für sie zu einem Ort des Rückzuges. Annes Reaktion auf Peggys Aussagen bzgl. der Schüchternheit gegenüber Jungen („*um Gottes willen*“) ist in zwei Richtungen zu interpretieren: Zum einen wird dadurch Solidarität geäußert: Anne könnte meinen, dass auch sie keinem Jungen in die Augen schauen konnte und es sich dabei um eine schlimme Phase in ihrem Leben gehandelt hat. Zum anderen könnte es sich um eine sanktionierende Aussage handeln, mit der Anne darauf verweist, dass die von Peggy beschriebene Schüchternheit für Mädchenschülerinnen allgemein (oder die anderen Mitglieder der Gruppe) untypisch ist. Die Schüchternheit entspricht nicht der Selbstwahrnehmung von Anne, die sich als kompetent im Umgang mit Jungen erlebt. Die zweite entwickelte Lesart ist wahrscheinlicher, sie wird durch die Reaktion von Peggy gestützt, die von ‚drastischen Veränderungen‘ in Bezug auf ihren Umgang mit Jungen spricht und damit zu erkennen gibt, dass sie diesen gegenüber nicht mehr gehemmt ist. Ihre Probleme werden abschließend auf ihr Alter zurück geführt, womit sie verdeutlicht, dass sie auf keinen Fall mit der Mädchenschule zusammenhängen. Außerdem wird damit eine Entwicklung aufgezeigt.

Marti wendet sich in ihrer Aussage zunächst gegen negative Vorurteile anderer gegenüber der Mädchenschule, z. B. wird gesagt: „*ja das is gar keine gemischte Schule wie kannst du das nur aushalten*“. Dieser Annahme hält sie als Vorteil der Monoedukation bessere Entwicklungsmöglichkeiten im Chemie- und Physikunterricht entgegen. Die Aussagen des Mädchens zeigen, dass es über mögliche Vorteile der Monoedukation (vor allem im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich) informiert ist und sie als Argumente zur Verteidigung des Besuchs einer Mädchenschule einsetzt. Allerdings wird in der Aussage von Marti ebenfalls eine Unsicherheit in Bezug auf die eigene Äußerung deutlich, die sie mit Phrasen wie „*ich denk*“, „*ich glaub*“ abschwächt und die dadurch keinen ‚Tatsachenstatus‘ erhält, sondern auf Ebene von Vermutungen bleibt. In der Diskussion schließt sich eine immanente Frage der Interviewerin an. Diese Frage bezieht darauf, ob den Mädchen Jungen im Unterricht fehlen. Sie wird mit „*Nö überhaupt nicht*“ beantwortet, was die Zufriedenheit mit der Schulform in Bezug auf den Unterricht bestätigt, die bereits durch Marti signalisiert worden war.

Anschließend führt Anne einen weiteren Vorteil der Abwesenheit von Jungen auf, sie geht davon aus, dass Schülerinnen in ihrer Mädchenschule die Freiheit haben, so herumzulaufen, sich so zu verhalten, wie sie gerne möchten und sich nicht durch Jungen eingeengt fühlen müssen. Bei Anwesenheit von Jungen „*würden sich alle ganz anders verhalten schätz ich mal*“. In diesem Punkt stimmen die restlichen Mädchen Anne zu. Allerdings ist sie selbst sich ihrer Behauptung nicht ganz sicher, weil sie nur ‚schätzt‘, dass alle ganz anders wären. Der Hinweis auf einen entspannten Umgang mit dem eigenen Aussehen („*du kannst so (assig) kommen wie du willst*“), lässt Rückschlüsse auf die Praktiken der Darstellung von Geschlecht zu, diese verlieren in der Mädchenschule an Bedeutung, sind beim Zusammensein mit Jungen in der Freizeit jedoch von großer Relevanz. In allen Äußerungen dokumentiert sich die Vorstellung, Mädchen können nur, wenn sie sich in gleichgeschlechtlichen Gruppen bewegen, so sein, wie sie ‚wirklich‘ sind, das sagen, was

sie sagen möchten. Dahinter steckt ein Bild vom Geschlechterverhältnis, in dem die Mädchen sich bei Anwesenheit von Jungen verstellen, eine Rolle spielen (müssen) und nicht sie selbst sein können. Dieses Muster tritt auch in den anderen Gruppen auf. Die Passage belegt die Orientierung an einer Sphärentrennung zwischen Mädchenschulbesuch und Freizeit. Eventuell ist diese sogar weiter gefasst als eine Trennung zwischen Mädchen-gemeinschaften und gemischtgeschlechtlichen Gruppen (diese Orientierung könnte geschlechtstypisch sein).

Dass man sich (in gemischten Schulen) anders geben muss, wird eher negativ bewertet, weil sich die Mädchen weniger am naturwissenschaftlichen Unterricht beteiligen würden. Dagegen ist die eigene Schule „*viel besser*“ oder „*viel lockerer*“. Auch die abschließende Aussage von Sophia deutet auf einen Vorteil der Mädchenschule hin: „*(Man kann einfach man selbst sein) egal was die anderen ( )*“. Allerdings wird auch von dieser Gruppe nicht in Frage gestellt, dass Mädchen sich anders geben, wenn Jungen anwesend sind. Dies scheint selbstverständliche Praktik des doing gender zu sein, der entsprochen wird, auch wenn die mit Gefühlen der Einschränkung verbunden ist.

In der in diesem Abschnitt analysierten Passage zeigt sich wiederum eine weitgehend positive Bewertung der Mädchenschule, die in den anderen Diskussionen so offen nicht erfolgt. Auch wenn alle Mädchen der Gruppe ‚Zufriedenheit‘ Vorteile der Monoedukation anführen, wird trotzdem deutlich, dass es Unterschiede in der Wahrnehmung der Auswirkungen des Mädchenschulbesuchs und demzufolge möglicherweise eine Rahmeninkongruenz gibt. Einige Mädchen sind im Gegensatz zu Anne (und auch Jana und Sophia) hinsichtlich ihrer Normalität bzw. der Angemessenheit ihrer Weiblichkeitskonstruktionen leicht verunsichert, was eventuell im Zusammenhang mit den geschilderten Äußerungen über die getrennte Unterrichtung von Freund(inn)en und Bekanntschaften, die keine Mädchenschule besuchen, steht.

### Schulwechsel an eine koedukative Schule

Im Anschluss fragt die Interviewerin, ob sich die Mädchen, erneut vor die Wahl gestellt, wiederum für eine Mädchenschule entscheiden würden:

**I1:** **Mhm, und wenn ihr euch jetzt noch mal wenn ihr noch mal wählen müsstet würdet ihr euch dann wieder entscheiden hier her zu gehen oder würdet ihr lieber auf ne gemischte Schule gehn**

Jana: Also ich würd schon noch mal hier her gehen weil von der Schule her und den Lehrern ist das echt das Beste oder das beste Gymnasium was ich jetzt so mitkriegt hab und, man kennt ja Jungs wirklich au von sonst irgendwo her und hier in der Schule denk ich ist wirklich besser wenn im Unterricht keine Jungs sind ~

**I1:** **Mhm**

Jana: ~ ich kenns net andersch. [lacht]

Sen: Ähm ja

Anne: Ich ess noch [Gelächter]

Marti: Ich glaub, ich würd schon auf jeden Fall wieder hierher gehen, aber ich würd auch gern mal die andere Seite äh also des würd mal ich würd das gern mal testen wie's auf ner gemischten Schule is weil wir's halt gar nicht wissen in unsrem Alter jetzt wie's da so abgeht und so und da würd ich halt schon mal irgendwie ne Zeit lang vielleicht so nen Monat oder so was ausprobieren und dann aber dann wahrscheinlich doch wieder hier her kommen glaub i scho ja

**I1:** **Mhm, und und wie stellt ihr euch das so vor auf ner anderen Schule oder was wär anders**

Peggy: Ich glaub des kann man gar nicht so beurteilen ~

**I1:** **Mhm**

- Peggy: ~ weil äh wir sind jetzt des gewöhnt dass wir nur von Mädels umgeben sind und wenn wir jetzt zum Beispiel die ganze Zeit auf ner gemischten Schule und dann auf ne Mädchenschule kommen würden wir glaub ich echt die Krise kriegen, weil, ich glaub einfach das des so is wenn man weil man sich an Jungs gewöhnt hat und die sin dann auf einmal nich mehr da und lauter Zicken ~
- I1:** **Mhm**
- Peggy: ~ ich weiß net ich glaub man kann's gar nicht so vergleichen. (S. 4/5-27)

Jana und Marti sagen, dass sie sich, noch einmal vor die Wahl gestellt, wiederum dafür entscheiden würden, auf ihre Schule zu gehen. In keiner der bislang analysierten Gruppen wird diese Frage ähnlich positiv beantwortet, alle anderen lehnen die erneute Wahl der Mädchenschule zuerst ab, um in einem zweiten Schritt zu zeigen, warum ein Wechsel nicht (mehr) möglich oder doch nicht notwendig ist. Insofern dokumentiert sich in der Gruppe ‚Zufriedenheit‘ ein anderer Typus des Umgangs mit der Monoedukation.

Für Jana, die zuerst auf die Frage antwortet, ist eine sehr positive Evaluation der Schule („weil von der Schule her und den Lehrern ist das echt das Beste oder das beste Gymnasium“) der ausschlaggebende Grund dafür, sich erneut für das Theresien-Gymnasium zu entscheiden. Sie bezieht sich dabei auf die Lehr-Lern-Situation, die die Geschlechtersegregation in den Hintergrund treten lässt. Es ist offenbar wichtiger, eine gute Schule zu besuchen, die eine gute Ausbildung garantiert. Enthusiastisch betont Jana wiederum, dass ihr Jungen nicht fehlen, weil sie sie außerhalb der Schule treffen kann (Orientierungsmuster der Sphärentrennung). Die Aussagen von Marti gehen in die gleiche Richtung, wirken aber weniger überzeugt: „Ich glaub, ich würd schon auf jeden Fall wieder hierher gehen“. Sie spricht davon, dass sie gerne eine koedukative Schule als ‚andere Seite‘ ausprobieren würde. In der Wortwahl zeigt sich eine Gegenüberstellung von Koedukation und Monoedukation, wobei (wie z. B. in einem Sportwettkampf) zwei gegeneinander kämpfende, miteinander konkurrierende Alternativen gemeint sein können und das Außergewöhnliche der Mädchenschule betont wird. Auch wenn Marti nach dem ‚Test‘ wahrscheinlich wieder an das Theresien-Gymnasium zurückkehren würde, offenbart sich in ihrer Aussage die Frage, ob der Besuch einer koedukativen Schule nicht doch als anders und eventuell besser empfunden werden könnte. Für diese Lesart spricht ihr Verweis auf das eigene Alter, in dem der Kontakt zu Jungen bzw. das Finden eines festen Freundes (Heteronormativität) von entscheidender Bedeutung ist und in dem die Angst, an der Mädchenschule etwas zu verpassen, mitschwingt: „weil wir's halt gar nicht wissen in unsrem Alter jetzt wie's da so abgeht“. An Martis Aussage schließt sich die Frage der Interviewerin an, was an einer anderen Schule anders wäre. Peggy antwortet: „Ich glaub des kann man gar nicht so beurteilen“. Frage und Antwort implizieren wiederum, dass koedukative Schulen als potentiell anders wahrgenommen werden (müssen). Martis und Peggys verweisen auf eine gewisse Unsicherheit, da die Mädchen nicht wissen, was anders ist.

Anschließend führt Peggy an, dass sie die Mädchenschule gewöhnt sind und dass es für Schülerinnen aus gemischten Schulen schwer wäre, auf eine Mädchenschule zu wechseln – diese würden „echt die Krise kriegen“, weil Jungen fehlen und sie von „lauter Zicken“ umgeben wären. In Peggys Aussage erscheint der Besuch der Mädchenschule als Härtestes und als nur durch Gewöhnung zu ertragen – die Schulorganisationsform ist eher

negativ besetzt, während das Durchhalten als besondere Leistung interpretiert werden kann. Es dokumentiert sich die Annahme einer Überlegenheit koedukativer Schulen sowie die Abwertung der homosozialen Mädchengemeinschaft, die aus vielen Zicken besteht. Die Äußerung impliziert ein positives Bild von Jungen als nicht-zickig.

Eine eher negative Bewertung der Monoedukation wurde bei Peggy bereits in der Aussage über die Entscheidung für das Theresien-Gymnasium deutlich, als sie sagte, dass sie lieber auf eine gemischte Schule gegangen wäre. Da die anderen Schülerinnen in der Passage über einen möglichen Schulwechsel nicht widersprechen und sich auch in den Aussagen von Marti eine leichte Unsicherheit in Bezug auf die Einschätzung gemischter Schulen zeigt, dokumentiert sich auch in dieser Gruppe die Orientierung an der koedukativen Norm und damit zusammenhängend Zweifel an der Angemessenheit des Besuchs einer Mädchenschule. Wie in den Gruppen des Marien-Gymnasiums wird ein ambivalenter Bezug zur Mädchenschule deutlich, der jedoch eher – wie auch in der Gruppe ‚Abgrenzung‘ – in Richtung Zufriedenheit tendiert (denn auch Peggy schildert ja Vorteile für die persönliche Entwicklung), während in den beiden Gruppen des Marien-Gymnasiums Unzufriedenheit und Verunsicherung ausgeprägter sind.

### Einschätzung der Schule durch Freunde und Freundinnen

In der folgenden Passage geht es darum, wie Freundinnen und Freunde der Schülerinnen den Besuch einer Mädchenschule bewerten:

- I1:** **Ja (3) und was sagen was sagen eure Freunde so dazu dass ihr [Gekicher] hier auf ner Mädchenschule seid, also die die ni- die von außerhalb die Freunde so**
- Anne: Ach so, also bei mir is es so dass mir viele sagen dass ich anders bin als andere Mädchen die auf also dass ich anders bin als die Mädchen auf ner gemischten Schule, das sagen sie auch zu meinen Freundinnen also dass sie finden dass meine Freundinnen von der Schule anders sind als die auf gemischten Schulen, ~
- I1:** **Mhm**
- Anne: ~ ich weiß nicht woran's liegt ja doch ich weiß woran's liegt dass wir wir sind halt einfach anders [Gelächter] wir sind zum Beispiel nicht so dass wir weiß nicht, ich weiß nicht wie ich das jetzt sagen soll aber, die finden des eigentlich ganz gut, schätzt ich mal, sonst würden sie mich ja nicht mögen [lacht] ja.
- Sophia: Bei mir gab's schon, irgendwie so ja du bist auf ner Mädchenschule ja das sind ja nur Zicken, aber irgendwie haben sie dann halt doch eingesehen dass ja ich weiß nicht, ich weiß nicht, ich tret einfach ganz anders gegenüber die auf ich ähm, ich tu jetzt nicht irgendwie so ich weiß nicht bin halt irgendwie anders dann als die andern verhalt mich halt auch ganz anders gegenüber denen und, also ich weiß es von Freundinnen die, oder mehrere wenn da jetzt Jungs sind oder so dann versuchen die halt immer irgendwie aufzufallen und auffallen das mag ich irgendwie gar nicht oder (gut aussehen), ~
- I1:** **Mhm**
- Sophia: ~ aber sonst, die haben sich dran gewöhnt und ja.
- I1:** **(2) Und es is ja denn wahrscheinlich auch so dass ihr dann nach der Schule oft mit Jungs zusammen kommt und wie is'n das so**
- S: Ganz normal [lacht]
- I1:** **Ganz normal [Gelächter] ja, was macht ihr so**
- Jana: Ja wir gehn halt abends weg in irgendwelche Diskos oder Bars oder so (3) wie andere Mädchen auch. [Gelächter]
- I1:** **Ja klar mhm.**
- Anne: Also ich kenn halt ganz ganz viele also ich kenn eigentlich die meisten Jungs die ich kenn kenn ich vom Sport her, oder von meinen Freundinnen und, ja ich hab halt schon immer Sport gemacht seit der dritten und daher kenn ich auch komm ich da auch immer mit Jungs zusammen im Training jeden Tag, und Wettkämpfe Trainingslager, darum fehlt's mir überhaupt nicht also, ja. [lacht]
- Marti: (5) Und bei uns is zum Beispiel so wir gehen oft zusammen weg in größeren Gruppen und so eigentlich seit wir öfter weggehen jedes Wochenende oder so [Gekicher] da wird unsere Gruppe

- irgendwie immer größer und dadurch kommen wir auch mit anderen Jungs in Kontakt irgendwie also hauptsächlich durch des das wir weggehen oder so und des is auch gar kein Problem sonst, also
- Jana: Viele meinen ja auch immer wenn se hörn von ner Mädchenschule dass, ähm die Mädchen dann überhaupt nichts mit Jungs zu tun haben und total schüchtern sind und verklemmt aber das stimmt überhaupt net, also.
- I1: **Mhm**
- S: (4) (Spaß) muss sein [Gelächter] ( ). (S. 4/28-6/1)

Die Frage nach dem Urteil der Freunde der Schülerinnen löst zunächst Gekicher aus, was darauf hindeutet, dass sie als Frage nach der Meinung von ‚festen Freunden‘ (Partnern) interpretiert wird. (Liebes)Beziehungen zu Jungen/jungen Männern sind für die Schülerinnen ein relevantes und präsent Thema. In den Antworten von Anne und Sophia werden keine eindeutig positiven Aussagen von Freunden und Freundinnen wiedergegeben, aber es wird auch wenig von Vorurteilen berichtet bzw. werden die aufgeführten zurückgewiesen (Zicke). Stattdessen sprechen die Mädchen von einem unspezifischen ‚Anders-Sein‘, das jedoch feststeht: *„ich weiß nicht woran's liegt ja doch ich weiß woran's liegt dass wir wir sind halt einfach anders“*. Inwieweit die Mädchen anders sind, kann Anne nicht sagen. Sie bezieht im Gegensatz zu anderen Gruppen und einigen Schülerinnen der eigenen Gruppe das Anders-Sein nicht auf Zweifel daran, ob die Weiblichkeitskonstruktionen modernen Standards entsprechen. Der Unsicherheit im Inhalt des Anders-Sein setzt die Wahrnehmung der Freunde entgegen: *„die finden des eigentlich ganz gut, schätzt ich mal, sonst würden sie mich ja nicht mögen“*. Der positive Bezug auf die Freunde scheint zu garantieren, dass die eigene Weiblichkeit angemessen ist.

Sophia weiß etwas genauer, inwiefern sie anders ist und beschreibt sich als ‚unauffällig‘, wobei sie als Gegenhorizont andere Mädchen anführt: *„die, oder mehrere wenn da jetzt Jungs sind oder so dann versuchen die halt immer irgendwie aufzufallen und auffallen das mag ich irgendwie gar nicht“*. Mit ihrer Äußerung verweist sie darauf, dass bestimmte Mädchen bei Anwesenheit von Jungen zu auffälligen Geschlechterdarstellungen neigen, dass es dann wichtig wird, als attraktive potentielle Partnerin erkannt zu werden (Geschlechtsattribution). Indem Sophia sagt, dass sie selbst das nicht mag, distanziert sie sich von dieser Form des doing gender – dass diese Art der Konstruktion von Geschlecht in der Mädchenschule nicht notwendig zu sein scheint, wurde bereits an anderer Stelle positiv evaluiert. Abschließend sagt Sophia: *„aber sonst, die haben sich dran gewöhnt“* und verweist damit wie zu Beginn ihrer Äußerung (*„aber irgendwie haben sie dann halt doch eingesehn“*) und wie Anne darauf, dass sie von den Freunden (und Freundinnen) anerkannt wird. Die angenommene und dargestellte Andersartigkeit der beiden Schülerinnen kann als Betonung von Besonderheit im Rahmen von heterosexueller Normalität gedeutet werden. Allerdings dokumentiert sich die Orientierung, dass die Mädchenschule an sich und die Entwicklung in ihr anders sind als (in) koedukative Schulen

Auf die Frage nach dem Umgang mit Jungen antwortet eine Schülerin, diese ist *„ganz normal“*. An diesem Punkt rückt die Selbstzuschreibung einer unbestimmten Andersartigkeit von Mädchenschulschülerinnen in den Hintergrund und die Schilderung jugendlicher Normalität wird zentral. In Bezug auf gemischtgeschlechtliche Beziehungen ist es den Mädchen wie denen anderer Gruppen wichtig zu betonen, dass sie ‚normal‘ sind und demzufolge genau *„wie andere Mädchen auch“* Jungen z. B. im Sportverein oder beim

Weggehen treffen. Die Schilderungen verweisen auf sexuelle Aspekte, wie das begleitende Gelächter zeigt. Zur Normalität gehört ebenfalls das Zurückweisen des Vorurteils, dass Mädchenschülerinnen schüchtern und verklemmt sind; Jana sagt: „*aber das stimmt überhaupt net*“. Dies korrespondiert mit der vorne entwickelten Lesart, dass es gegen den Rahmen der Gruppe verstößt, Mädchenschülerinnen im Sinne defizitärer Weiblichkeitskonstruktionen darzustellen. In dieser Passage zeigt sich, dass die Mädchen Vorurteile relativ souverän, fast spielerisch von sich weisen. Die darin deutlich werdende Selbstsicherheit ist möglicherweise im Bestehen von Beziehungen zu Jungen verankert – diese zeigte sich ebenfalls in der Gruppe ‚Abgrenzung‘.

### Unterstützung durch Lehrkräfte

Im Anschluss an eine Passage über Kleidungs Vorschriften an der eigenen und anderen Schulen fragt die Interviewerin:

- I1:** **Aber ihr fühlt jetzt nicht irgendwie dass ihr euch jetzt in eurem in eurer persönlichen Freiheit hier irgendwie.**
- S: Nö um Gottes Willen.
- Sen: Gar net.
- Anne: Ich find, ich weiß nicht aber ich find wir wurden auch dazu (2) weiß nicht so bestärkt im Laufe der Zeit so dass jeder Lehrer hat uns auch immer gesagt wir solln unsere Meinung sagen und und die Lehrer helfen uns auch immer also wenn jemand in Schwierigkeit ist jetzt von den Noten her oder so dann ja mach halt noch n Referat oder kein Ahnung ich hab halt das Gefühl dass die viel mehr auf uns achten wie auf gemischten Schulen, dass sie sich auch viel mehr um uns kümmern, also gibt's halt eine aus unserer Klasse die hatte Probleme, zum Beispiel, auch von zu Hause her wurde da rausgeschmissen, und dann hat ein Lehrerpaar, die sind aus unsrer Schule gewesen, ham sie denn aufgenommen und die wohnt jetzt immer noch bei denen und das ist jetzt so wie als Zieheltern [allgemeine Zustimmung] ich find das halt voll heftig.
- S: Wer denn
- Marti: Die Frau die Lena, hascht du das net.
- S: Bei wem wohnt die
- Marti: Bei Meier und bei Hansen, weil die Frau Hansen war doch Vertrauenslehrer ~
- S: Ja genau
- Marti: ~ deswegen ging das  
danach los dass ähm sie sich halt in die in der Klasse eben in der Zeit mit dem Problem halt zu- erst an die Vertrauenslehrerin gewandt hat und die ist eben mit dem Lehrer zusammen der hier an der Schule war ~
- I1:** **Mhm**
- Marti: ~ so hat sich das dann glaub i entwickelt und ja.
- Anne: Und ich weiß nicht (3) da denk ich mir dann halt auch, ja das ist gut zu wissen dass, dass man wenn mal wirklich was sein sollte dass man hier halt auch jemanden finden würde der dann auch hilft ~
- I1:** **Mhm**
- Anne: ~ und ich glaub nicht dass das auf den anderen Schule überall so sein würde.
- Sophia: Ich glaub auf manchen anderen Schulen da wissen sie auch überhaupt nicht wer jetzt überhaupt die Vertrauenslehrer sind also ich kenn jetzt auch n paar von mir, die bei mir so wohnen die wissen gar nicht an wenn sie sich dann wenden solln oder so was ( ). (S. 7/11-8/8)

Die Schülerinnen fühlen sich in ihrer persönlichen Freiheit „*gar net*“ eingeschränkt, im Folgenden beziehen sie den Passus ‚persönliche Freiheit‘ auf freie Meinungsäußerung und Unterstützungs- bzw. Bestärkungsleistungen der Lehrer/innen. Als Beispiele für die Freiheit und Unterstützung werden das Helfen der Lehrkräfte bei Zensurproblemen, die Aufforderung zum Äußern der eigenen Meinung sowie die Fürsorge durch die Lehrkräfte angeführt. Die Unterstützung geht soweit, dass eine Schülerin von einer Lehrerin und einem Lehrer aufgenommen wurde. Dies wird von Anne als „*voll heftig*“ eingestuft. Diese Evaluation beinhaltet, dass es sich um etwas ‚Ungeheuerliches‘ handelt, das vielleicht

über das normale Maß hinausgeht, etwas, das sehr positiv, teilweise aber auch übertrieben wirken kann, denn niemand würde von Lehrpersonen erwarten, dass sie eine Schülerin bei sich aufnehmen. Die positive Evaluation wird durch den Vergleich mit anderen Schulen gestützt: *„Ich glaub auf manchen anderen Schulen da wissen sie auch überhaupt nicht wer jetzt überhaupt die Vertrauenslehrer sind“*. Die anderen Schulen bilden negative Gegenhorizonte, in diesen kümmern sich Lehrer/innen nicht um Schüler/innen, fühlen diese sich allein gelassen, was am Bild der unwissenden Schülerinnen, die nicht benennen können, wer die Vertrauenslehrerin/der Vertrauenslehrer ist, verdeutlicht wird. Insgesamt zeigt sich in diesem Abschnitt die Tendenz, vermehrt Positives zu berichten. Wobei die von Anne und Marti beschriebene Fürsorge der Lehrer/innen als Beleg für die Qualität der Schule herangezogen wird. Die von Anne gegebene Konklusion lautet: *„ja das ist gut zu wissen dass, dass man wenn mal wirklich was sein sollte dass man hier halt auch jemanden finden würde der dann auch hilft“*.

An dieser Stelle zeigt sich, dass in der vorliegenden Diskussion die Vergleiche mit anderen Schulen nicht nur auf Ebene der Sachargumente bzw. der Ausstattung stattfinden. Die Darstellung der Schule als geschützter oder beschützender Raum tritt in den Vordergrund (wenngleich die Ausstattungsargumente auch vorgebracht werden). Es finden sich Beschreibungen eines familienähnlichen Zusammenhalts („Zieheltern“), eines Gemeinschaftssinns, der eventuell in den Augen der Mädchen die Besonderheit der Schule ausmacht. Dieser hängt möglicherweise mit der Präsenz kirchlicher Werte und Normen zusammen.

## Religionslehrer

In der Diskussion wird über die Lehrkräfte in vier Fächern berichtet – die unterschiedliche Bewertung der Lehrerinnen und Lehrer sowie die darin enthaltenen Inkonsistenzen, die Hinweise auf das zugrunde liegende Orientierungsmuster geben, werden im Folgenden beschrieben. Aufgrund der immanenten Nachfrage der Interviewerin, die auf die bislang positive Schilderung des Lehrerhandelns rekurriert und fragt, ob es auch nicht-unterstützende Lehrkräfte gibt oder solche, die nicht gemocht werden, beginnen die Schülerinnen über den Lehrer für katholische Religion zu sprechen:

- I1:** **Und mit mit den Lehrern gibt's irgendwie Lieblingslehrer Lehrer die ihr gar nicht mögt und oder irgendwie so was, die euch nicht unterstützen**
- S:** Ja Herr Peters [Gelächter]
- Marti:** Wir ham halt [Gelächter] soll i's jetzt sagen
- Anne:** Ja hört ja eh niemand
- Marti:** Okay [Gelächter] also die Katholischen haben halt ähm, letztes Jahr in Reli hatten wir die Frau Hennings und die ist halt echt Traumlehrerin die war mit uns auf Besinnungstagen, die ist halt eine Lehrerin die halt so'n modernen Glauben vermittelt also, überhaupt net so streng katholisch und über- also so ganz modern und die hat halt mit uns diskutiert und auf Probleme eingegangen und sie war wie so Vertrauenslehrerin eigentlich und jetzt hamer halt den Pfarrer Peters [lacht, eine weitere Schülerin lacht auch] und der ist halt Pfarrer des sagt eigentlich schon ziemlich viel, na ja, der versucht halt immer der predigt halt die Bibel rauf und runter, und frägt dann irgendwie ich weiß net im Unterricht ja was passiert in Jesaja sieben oder was weiß ich, keiner weiß es halt und, dann flippt er halt immer aus, ja ihr müsst das wissen und wer war letzte Sonntag in der Kirche, alles ist still [lacht] das ist halt echt mit dem war's echt, wir warn auch auf Besinnungstage und, des war gar net gut.
- Anne:** Ja wir sind halt katholisch und evangelisch ungefähr sechzehn sechzehn also fifty fifty und wir ham halt ne evangelische Lehrerin die ist halt voll locker, [Gelächter] und Unterricht ist halt so (Außenunterricht) Exen gehen ne Dreiviertelstunde lang halt, so ja so ist sie drauf und [lacht] und

- halt krasses Gegenteil von diesem Pfarrer und wir warn halt zusammen auf Besinnungstage mit den beiden, das war so krass, also [lacht] sie hat halt immer zu uns gehalten und halt immer ja macht was ihr wollt, und ja geht raus fünf Stunden Pause [Gelächter] der Pfarrer war bloß so heftig also
- Jana: Und er ist halt überhaupt net auf uns eingegangen er hat uns rumkommandiert wir sollen den Müll trennen und, also wirklich extrem schon das ja kein Apfel mit ner Banane zusammen ist so ähnlich, das war echt heftig
- Sen: [unverständlich]
- Marti: Der hat sich bedienen, also wir hatten halt so Abräumdienst und Spüldienst wir hatten das halt alles perfekt geplant und da war überhaupt kein Problem und er hat sich halt immer an Tisch hingsetzt hat erstmal n Stunde lang gessen so ungefähr und wir warn schon alle fertig und wollten halt im Programm oder was weiß ich und da sitzt der da und lässt halt alles abräumen und kommandiert umeinander obwohl scho jeder was zu tun hat so ungefähr und das war halt echt.
- Peggy: Am Schluss am Schluss hat er dann noch gemeint ja was ist denn das bitte für ne Sache dass man irgendwie schon den Tisch abräumt wenn noch nicht jeder fertig ist.
- Marti: Er war der Einzige
- Peggy: Also das heißt wir solln alle wir, zweiunddreißig Leute dran sitzen und warten bis er fertig bis er fertig mit'm Essen ist bis wir aufstehn können und das Zeug wegräumen können
- Anne: Wenn der uns helfen würde wär's ja okay, aber
- Sen: [unverständlich]
- Peggy: Der hat keinen Finger krumm gemacht die ganze Zeit
- Anne: Und die Frau Beimer also die Lehrerin hat uns immer geholfen hat gekehrt hat was halt noch übrig war auch mit weggeräumt, ja den mögen wir halt net [Gelächter]
- S: Die Katholischen trifft's halt schlimmer
- Anne: Ja die ham den halt, wir nicht.
- Peggy: Könnt's euch glücklich schätzen.
- Sen: Mhm. (3) (S. 10/4-11/20)

Auf die explizite Frage nach einer negativen Lehrerfigur, fällt allen Schülerinnen als erstes Herr Peters ein, was ein Zeichen dafür sein kann, dass er kollektiv als schlecht eingeschätzt wird. Das folgende Gelächter sowie der Abbruch des Satzes „*Wir ham halt*“, das wiederum einsetzende Gelächter und die Frage „*soll i's jetzt sagen*“ deuten darauf hin, dass die Schülerinnen nicht sicher sind, ob sie über den Lehrer sprechen sollen. Die Schülerinnen entscheiden sich trotzdem dafür, weil „*es niemand hört*“, den eine derartige Äußerung wie auch immer betreffen könnte. Es ergeben sich folgende Lesarten aus Marti's Frage danach, ob sie über den Lehrer sprechen darf/soll: Einerseits könnten an der katholischen Schule ungeschriebene Regeln bestehen, die es nicht gestatten, sich über Lehrkräfte (und besonders über einen Pfarrer) zu beschweren. Andererseits passt der Bericht über einen schlechten Lehrer nicht zur kollektiven Orientierung der Mädchen, Positives darzustellen. Da derartige Passagen auch in den anderen Diskussionen vorkommen, zeigt sich in dieser Frage eine allgemeine Angst vor Sanktionen, die erfolgen würden, falls die Lehrkräfte doch erfahren, was während der Diskussion gesagt wurde.

Die Mädchen beginnen, ein Bild vom Pfarrer zu zeichnen, indem sie einen positiven Gegenhorizont konstruieren. Diesen bildet die Lehrerin aus dem vorangegangenen Jahr, die als „*Traumlehrerin*“ bezeichnet wird, einen „*modernen Glauben*“ vertritt und mit den Schülerinnen über Probleme spricht. Das Gegenstück dieser sehr positiven Evaluation müsste ein ‚Alptraumlehrer‘ sein, einer der einen unmodernen Glauben vertritt, nicht mit den Mädchen diskutiert. In der weiteren Argumentation von Marti bestätigen sich diese Annahmen. Die eigentliche Beschreibung des Lehrers beginnt sie mit der Präposition: „*der ist halt Pfarrer des sagt eigentlich schon ziemlich viel*“. Diese Aussage wird weiter ausgeführt: Herr Peters ist ein streng katholischer Lehrer, der von den Mädchen Bibelkenntnis und Kirchgänge verlangt. Die Unterrichtsgestaltung wird inhaltlich negativ bewertet, ebenso der Stil (Ausflippen). Marti führt das darauf zurück, dass es sich beim Lehrer um einen



Pfarrer handelt, eventuell wird hier die Kirche mit dem Begriff ‚unmodern‘ gleichgesetzt. Um die Einschätzung von Herrn Peters weiter zu untermauern, führt Anne als zweiten Gegenhorizont die Lehrerin für evangelische Religion ein, die als „voll locker“ und somit als „krasses Gegenteil“ vom Pfarrer beschrieben wird. Diese Bewertung könnte neben dem sich dokumentierendem Anspruch auf Modernität mit Annahmen zu Angemessenheit bestimmten fachspezifischen Unterrichts zu tun haben (Religion ist kein Hauptfach und für die Schülerinnen von untergeordneter Bedeutung, deswegen erwarten sie einen weniger anspruchsvollen, lockeren Unterricht).

Die Behauptung/Proposition, dass der Pfarrer nicht so mit den Mädchen umgeht, wie sie es erwarten, wird mit Hilfe einer Erzählung über die Besinnungstage belegt. Die Elaboration beginnt mit der Anschlussproposition: „das war so krass“. Diese Einschätzung könnte sich auf das insgesamt Erlebte beziehen oder auf die Unterschiede zwischen den Lehrkräften. Auf Letzteres deutet der Verweis auf das positive Beispiel der Lehrerin Frau Beimer und den starken Gegensatz zwischen ihr und Pfarrer Peters hin. Das Verhalten der Lehrerin wird erneut positiv bewertet, denn: „sie hat halt immer zu uns gehalten und halt immer ja macht was ihr wollt“. Der Pfarrer war dagegen „bloß so heftig“<sup>114</sup>. Dies wird durch die Aufzählung der von den Mädchen zu beanstandenden Handlungen untermauert: Sie sagen, dass er „rumkommandiert“, „sich bedienen“ lässt, unsinnige Tätigkeiten von ihnen verlangt: „wir sollen den Müll trennen und, also wirklich extrem schon das ja kein Apfel mit ner Banane zusammen“. Der Pfarrer wird von den Mädchen als eine Art Patriarch dargestellt: Die Besinnungstage sind von ihm bis ins Kleinste hinein reglementiert, er ist bedeutender als die geplanten Aktivitäten auf den Besinnungstagen, wie das folgende Zitat zeigt: „hat erstmal n Stunde lang gessen so ungefähr und wir warn schon alle fertig und wollten halt im Programm“. Auf der anderen Seite zeigt sich kein Gefälle zwischen den Mädchen und der Lehrerin, diese gilt als quasi gleichberechtigt.

Die Schülerinnen schließen das Thema mit den Konklusionen: „ja den mögen wir halt net“ sowie „Die Katholischen trifft's halt schlimmer“ ab. Wobei diese Aussagen noch einmal die Bewertung des Pfarrers auf den Punkt bringen, gleichzeitig aber eine Verharmlosung des vorher Gesagten darstellen. Mit dieser Abschlussbewertung nehmen die Schülerinnen ihrer Einschätzung die Schärfe, trotzdem deuten die Ausführungen darauf hin, dass zumindest Teile des schulischen settings kritisiert werden können. In einer Lesart könnte die Kritik möglich sein, weil der Pfarrer von außerhalb in die Schule kommt, deswegen die Schulregeln (Fürsorge und Gerechtigkeit) nicht kennt, sich aber an diesen orientieren sollte. Die Aussagen deuten auf einen zugrunde liegender Orientierungsrahmen, der den Anspruch an eine Schule, fürsorglich und unterstützend zu sein, beinhaltet, dem vom Pfarrer jedoch nicht entsprochen wird („er ist halt überhaupt net auf uns eingegangen“).

Gerade in den Beschreibungen der willkürlichen Praktiken (alle müssen auf den Pfarrer warten, seinen Kommandos folgen, während er nicht hilft) werden Vorstellungen vom Geschlechterverhältnis deutlich, die als antiquiert zurückgewiesen werden. Die Schülerinnen streben im Gegensatz dazu ein gleichberechtigtes Neben- oder Miteinander an und prä-

<sup>114</sup> Die negative Konnotation könnte darauf hindeuten, dass auch beim Gebrauch des Wortes ‚heftig‘ in Bezug auf die Fürsorglichkeit der Lehrkräfte (vgl. dazu den vorangegangenen Punkt) Kritik in der Aussage enthalten war.

sentieren sich als junge und moderne Frauen. Diese Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung ist nicht nur auf das Geschlechterverhältnis bezogen, die Mädchen streben sie im Umgang mit allen Lehrkräften an.

### Der strenge gute Englischlehrer

Aufgrund einer Frage der Interviewerin nach anderen Lehrern beginnen die Schülerinnen über ihren Lehrer für Englisch, Wirtschaft und Recht zu berichten:

**I1: Und sonst die anderen Lehrer sind.**

Peggy: Letztes Jahr gab's nen Lehrer der war so, ich möchte sagen wirklich verdammt streng also vor dem hat wirklich jede Schülerin Respekt gehabt

S: Angst

Peggy: Aber [Gelächter] der war wenn man ihn, wenn man ihm entgegengekommen ist sozusagen halt wenn man irgendwie sich mit ihm verstanden hat dann war er ganz okay und ganz nett und der ist jetzt dieses Jahr nicht mehr da, und ich find's ehrlich gesagt schade weil er hat den

S: Wir vermissen den auch alle

Peggy: Er hat den Unterricht eigentlich super gestaltet der war kein bisschen langweilig voll interessant, natürlich brüllt der auch mal rum oder so, aber ich mein das ist klar wenn die Klasse dann irgendwie laut ist.

Jana: Aber das kam sehr selten vor das die Klasse laut war [Gelächter] nein wirklich.

Sophia: Der Unterricht hat halt auch Spaß gemacht zum Teil.

Sen: Mhm ja.

Marti: Das war schon von Anfang an klar, das war die erste Stunde das weiß ich noch genau, wir sitzen halt wir warn hatten grad Zwischenpause und da kam er halt das erste Mal rein äh, dann hat er die z- Tür zughaun, alle warn still die Tafel ist noch nicht geputzt putzen und dann alles so ( ) [Gelächter] Gott was'n das für'n Lehrer da warn wir glaub ich in der ersten Zeit (haben wir echt jeder) nur Respekt vor dem (wenn einer was gsagt hat) lieber Gott frag mich heute nicht aus [Gelächter] also das war echt perfekt weil der hat halt seinen Unterricht ganz, äh

Peggy: Geplant

Marti: Geplant immer, also da war interessanter Unterrichtsablauf und alles also.

Jana: Und wenn der gut gelaunt war dann war's auch richtig luschtig mal.

Sen: Lustig, ja.

Peggy: Witze hat der auch gerissen.

Sen: Ja.

Peggy: Über die Katter [lacht] das war damals so geil. [Gekicher]

Anne: Ja ich weiß nicht der war zwar voll streng und so aber da hat man halt wirklich gemerkt dass es uns auch gut getan hat weil das war halt immer Ordnung und so, aber wir haben auch wirklich was gelernt bei dem, wir haben das auch zu schätzen gewusst zum Schluss dann auch, weil wir waren auch wirklich voll vorbereitet und wir haben auch voll die Fortschritte auch alle gemacht und ja.

Marti: Ja, drum wär's auch gut gwesen wenn wir den dieses Jahr noch ghabt hätten weil dann wär's gnauso weitergegangen und dann den Stoff gut durchgezogen

Anne: Nächstes Jahr Englisch-LK

Marti: Mhm

Anne: Wenn wir den nächstes Jahr im Englisch-LK hätten das wär gut.

**I1: Euer Englischlehrer war der also voriges Jahr**

Sen: Mhm ja und Wirtschaft und Rechtslehrer.

Peggy: Ich mein er hat auch wirklich alles so erklärt dass irgendwie ein sechsjähriges Kind das geschnallt hat, und das find ich gut, das macht sonst keiner außer der Heinz vielleicht in Mathe, aber sonst macht's eigentlich keiner so extrem gut sag ich mal. (S. 11/21-12/31)

Die Diskussion über den Lehrer ist zweigeteilt. Im ersten Abschnitt beschreiben die Schülerinnen den Lehrer, seine Unterrichtspraktiken und deren Auswirkungen auf sie selbst. Der Lehrer war „*wirklich verdammt streng also vor dem hat wirklich jede Schülerin Respekt gehabt*“, wie Peggy sagt. Im Folgenden bringen die Schülerinnen arbeitsteilig zum Ausdruck, dass sie Angst vor dem Lehrer hatten, was sie mit einer Belegerzählung über die erste Unterrichtsstunde untermauern, in der sie davon berichten, dass er zu Beginn dieser Stunde die Tür zuschlug und in sehr lautem Tonfall bemängelte, dass die Tafel noch nicht geputzt worden war. Worauf Marti mit dem Gedanken „*Gott was'n das für'n*“

*Lehrer*“ reagiert. (Dieses Segment liest sich wie die Beschreibung der ersten Unterrichtsstunde beim Geschichtslehrer in der Gruppe ‚Verunsicherung‘ als eine Art ‚Initiation‘ in die spezifische Art der Unterrichtung durch den Lehrer.) Die Schülerinnen drücken aus, dass sie vom Verhalten des Lehrers befremdet sind. Verwoben mit den Aussagen über Angst, Respekt und Befremden sind positive Evaluationen des Lehrers und seines Verhaltens, so sagen die Mädchen zum Beispiel: „*wenn man ihm entgegengekommen ist sozusagen halt wenn man irgendwie sich mit ihm verstanden hat dann war er ganz okay und ganz nett*“ oder „*er hat den Unterricht eigentlich super gestaltet der war kein bisschen langweilig voll interessant, natürlich brüllt der auch mal rum*“ oder „*Der Unterricht hat halt auch Spaß gemacht zum Teil*“. Kennzeichnend für diese Aussagen sind jedoch die Einschränkungen: Der Lehrer war „*ganz okay*“ oder der Unterricht hat „*zum Teil*“ Spaß gemacht. Dieses Verbinden von Aussagen über einen negativ konnotierten Lehrstil und den positiv Evaluationen des Unterrichts macht deutlich, dass den Mädchen eine eindeutige Kritik an schulischen Zusammenhängen im Rahmen der Beschreibung dieses Lehrers nicht möglich ist – obwohl das Verhalten des Lehrers durchaus als kritikwürdig erlebt wird.

Allerdings stufen die Schülerinnen das befremdliche Verhalten im zweiten Teil der Passage durch eine positive Konklusion als nebensächlich ein. Anne sagt: „*wir haben auch wirklich was gelernt bei dem*“. Die Ergebnisse des Lehrerverhaltens (guter Unterricht, gute Leistungen, Fortschritte) sind das eigentliche Kriterium für die positive Evaluierung des Lehrers. Dahinter steckt die Annahme, dass es vorrangig darauf ankommt, gute Leistungen zu erreichen und Unterrichtsinhalte zu verinnerlichen, was z. B. dadurch möglich wurde, dass der Lehrer „*wirklich alles so erklärt dass irgendwie ein sechsjähriges Kind das geschnallt hat*“. Die vom Lehrer aufgezeigten Grenzen und Regeln erleichtern es den Mädchen – so zumindest in deren Vorstellung –, Leistungen zu erbringen, da die Strenge dazu führt, dass sie sich anstrengen. Die Darstellung kann dem Rahmen der Mädchen (dem Anspruch an eine unterstützende Schule) gerecht werden, da der Lehrer fürsorglich ist, indem er sie dazu bringt, gut zu sein. Diese Tatsache und der Fakt, dass der Unterricht z. T. auch lustig und interessant gewesen ist, genügen als Rechtfertigung des Unterrichtstils. Gleichzeitig dokumentiert sich wie auch schon in einigen Aussagen über die Mädchenschule, dass aufgrund einer Orientierung an guten Leistungen und schulischem Vorankommen bestimmte ‚Einschränkungen‘ (Strenge und Geschlechtertrennung) in Kauf genommen werden

### **Der hübsche Deutschlehrer**

An einer anderen Stelle der Diskussion sprechen die Mädchen über ihren ehemaligen Deutschlehrer. Interessant ist die Einbettung dieser Passage: Über den Lehrer wird nach der ausführlichen Schilderung der außergewöhnlichen Vorbereitung eines Deutsch-Referats und separat von den Abschnitten über andere Lehrkräfte gesprochen, was auf seinen besonderen Status verweist.

- Anne: Es gibt aber auch diese, wegen dem Deutsch-Referat da hatten wir den Herrn Grillhiesl und das ist halt voll der Hübsche. [Gelächter]  
 S: Finden wir alle glaub ich.

- Anne: Finden wir alle, und es gibt halt auch diese Lehrer die halt so, denkt man sich schon oh mein Gott [Gelächter] Wahnsinn, ja, die mag man dann auch besonders weil se halt so gut ausschaun und so, ja solchen haben wir auch.
- I2:** **Ja wie ist der so**
- Marti: I weiß net der der strahlt [Gelächter] immer und der hat so'ne Ausstrahlung also
- Peggy: Sunnyboy immer gut drauf
- Marti: Ja genau
- Anne: Der ist schon älter wie alt wirkt der, 45
- Peggy: Nein wirklich immer so braungebrannt weiße Zähne [Gelächter] enge Hosen trägt er ja immer.
- Anne: Immer Jeans, Lederjacke, einfach voll gutaussehend, 40, 43 so was schon älter aber der sieht trotzdem so gut aus [lacht] Wahnsinn ja.
- I1:** **Wie ist der im Unterricht so**
- Anne: Gut.
- Peggy: Locker.
- Anne: Voll locker, und immer ja heute jetzt haben wir keine Zeit mehr, ach reden wir [Gelächter] so weiß nicht ganz ganz locker, cool.
- Peggy: Ja, und Schulaufgaben warn so geil bei ihm, irgendwie wenn wir wie hieß das wenn wir so inner Schulaufgabe so in nem Buch geschrieben haben.
- Anne: Da durften wir alles rein schreiben.
- Marti: Wir durften echt alles rein schreiben ins Buch, ich hatte schon die Gliederung vorne drin. [Gelächter]
- Peggy: Nee und des ist einfach heftig wenn wir jetzt beim Herrn Walter sind da, der der kopiert uns die Seiten noch mal neu damit wir irgendwie nichts draufstehn haben ist ätzend irgendwie voll ungewohnt. (S. 20/1-28)

Zu Beginn der Passage beziehen sich die Mädchen auf das hübsche Aussehen ihres ehemaligen Deutschlehrers, das für alle Schülerinnen bedeutsam ist. Es steht im Gegensatz zum schlechten Aussehen anderer Lehrkräfte, die aufgrund ihres Erscheinungsbildes nicht gemocht werden. Auch in den Antworten auf eine erste Nachfrage einer Interviewerin stehen bei der Beschreibung des Lehrers sein Äußeres und seine Ausstrahlung im Mittelpunkt. Er wird als locker und sympathisch beschrieben, während sein Unterrichtsstil zuerst nicht thematisiert wird. Vor allem die Äußerung von Peggy („*immer so braungebrannt weiße Zähne [Gelächter] enge Hosen trägt er ja immer*“) deutet darauf hin, dass der Lehrer für die Mädchen vorrangig ein attraktiver Mann ist und erst in zweiter Linie ihr Lehrer.

Eine Fokussierung auf das Äußere von Lehrkräften (und Schülerinnen) hat sich auch bei der Gruppe ‚Abgrenzung‘ gezeigt – was möglicherweise auf eine große Bedeutung von Äußerlichkeiten in der gesamten Schule schließen lässt. Auch die Gruppe ‚Verunsicherung‘ wertete ihren Lateinlehrer in Bezug auf seine Kleidung (Busfahreroutfit ab). Allerdings nimmt die Gruppe ‚Zufriedenheit‘ in positiver Weise Bezug auf das Äußere des Lehrers. Auch weist die Schilderung der Interaktionen Ähnlichkeiten mit einem Flirt auf, was auf eine weitgehend gleichrangige Beziehung zwischen Schülerinnen und Lehrer verweist (abgesehen von der allgemeinen Geschlechterhierarchie). Es dokumentieren sich Unterschiede in den Orientierungsrahmen der Gruppen: Bei den jüngere Mädchen geht es um eine strikte Abgrenzung von Lehrkräften und Erwachsenen. Für die älteren ist die Gleichrangigkeit mit (relativ) jungen Lehrkräften bedeutender, sie nehmen sich eher als erwachsen wahr.

Auf eine weitere Nachfrage der Interviewerin nach dem Unterricht des Deutschlehrers wird deutlich, dass sich der Lehrer dadurch auszeichnet, dass Zwischenmenschliches bei ihm in den Vordergrund tritt. So redet er (wie die ehemalige Religionslehrerin) mit den Schülerinnen über Probleme und stellt dagegen nur geringe Anforderungen (im Vergleich zum gegenwärtigen Fachlehrer). Dass die Qualität des Unterrichts an Bedeutung verliert

und es für die Mädchen unwesentlich ist, ob etwas gelernt wird oder nicht (was im Gegensatz zur Passage über den Englischlehrer steht), kann darauf zurückgeführt werden, dass der Deutschlehrer die Schülerinnen offensichtlich als moderne junge gleichberechtigte Frauen anerkennt. Dies steht, wie auch das anhaltende Gelächter zeigt, mit einer Sexuierung des Kontextes im Zusammenhang. Doing-gender-Prozesse treten in den Vordergrund, während das doing pupil an Bedeutung verliert – was auch die Aussagen über den gegenwärtigen Deutschunterricht (negativer Gegenhorizont), in dem schulische Belange wieder wichtiger geworden sind, verdeutlichen. Diese Unterrichtsgestaltung ist „*ätzend irgendwie voll ungewohnt*“.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die sehr unterschiedliche Bewertung der Lehrkräfte und ihrer Unterrichtsstile auffällt. Z. B. ist fraglich, warum das strenge Auftreten von Pfarrer Peters und vom Englischlehrer so gegensätzlich bewertet werden und die Schülerinnen gleichzeitig den laissez-faire-Stil des hübschen Deutschlehrers wertschätzen. Die Unterschiede sind in einer ersten Lesart darauf zurückzuführen, dass für die Mädchen im Umgang mit Religions- und Deutschlehrer ihr Mädchen- bzw. Frausein angesprochen wird und im Vordergrund steht, während der Englischlehrer sie als Schülerinnen fordert und demzufolge geschlechtsbezogene Aspekte in den Hintergrund treten, während die Leistungsorientierung in den Vordergrund tritt. Eine wichtige Rolle spielt vor diesem Hintergrund die Art und Weise, in der die Mädchen von den Lehrern in ihrer Weiblichkeit adressiert werden. Der Deutschlehrer bewegt sich auf einer ‚peer-Ebene‘, die durch die Sexuierung des settings dazu beiträgt, dass sich die Mädchen als ‚angemessen‘ weiblich erleben. Der Pfarrer rekurriert dagegen auf ein altmodisches Frauenbild, in dem sich Frauen Männern unterordnen. Ein derartiges Bild wird von den Mädchen zurückgewiesen (vgl. dazu auch die Passagen zur Mädchenschule).

In einer zweiten Lesart könnte die Fachspezifik einen Einfluss auf die unterschiedliche Bewertung haben: Religion wird als Fach weniger Bedeutung beigemessen, womit ein autoritäres Verhalten durch den Pfarrer nicht gerechtfertigt ist und auch nicht den Erwartungen entspricht (zumal die Erfahrung mit der vorherigen Lehrerin und der für evangelische Religion zeigen, dass Religionsunterricht auch anders sein kann). Damit zusammenhängend dokumentiert sich ein Orientierungsmuster des Anspruchs auf gerechte Behandlung. Dieser wird in einer weiteren Passage deutlich, in der die Schülerinnen über eine wahrgenommene Bevorzugung der Schülerinnen des zweiten Schulzweiges sprechen (S. 23/28-25/5). Ungerechtigkeiten im Umgang der Lehrkräfte mit den Schülerinnen dürfen also kritisiert werden. Drittens spiegelt sich die in vorangegangenen Passagen herausgearbeitete kollektive Orientierung, Zufriedenheit mit der (Mädchen)Schule zu signalisieren, auch in der Lehrerbeurteilung wider, denn auch den negativen Beschreibungen von Lehrkräften wird meist etwas Positives entgegengesetzt. Das zeigt sich bspw. im Aufzeigen der positiven Effekte der Strenge des Englischlehrers, oder in einer Passage über den Physiklehrer, die in der vorliegenden Fallbeschreibung nicht berücksichtigt wurde (S. 12/32-13/22)<sup>115</sup>. Die einzige Ausnahme bildet der Pfarrer, dieser wird möglicherweise vor-

<sup>115</sup> Der Physiklehrer ist nicht streng genug und kann sich nicht durchsetzen, außerdem ist sein Unterricht langweilig. Dies entspricht nicht den Anforderungen, die die Schülerinnen an Lehrkräfte stellen. Auf der anderen Seite wird aber gesagt, dass der Lehrer in bestimmten Bereichen auf die Schülerinnen achtet und dass sie selbst schuld sind, wenn sie nicht aufpassen.

rangig als Kirchenvertreter und damit als jemand, der außerhalb der Schulgemeinschaft steht, wahrgenommen. Alternativ sind seine Verstöße gegen die ungeschriebenen Schulregeln zu eklatant, um sie zumindest teilweise zu tolerieren.

### Allgemeine Einschätzung der Klassengemeinschaft

Die Interviewerin greift eine von Anne in einem vorangegangenen Abschnitt angesprochene Sicht der Lehrkräfte auf und fragt danach, ob die Klassengemeinschaft gespalten ist, worauf die Schülerinnen wie folgt reagieren:

**I1: Und wie ist das nun mit eurer Klasse Klassengemeinschaft ist sie wirklich gespalten oder was sagt ihr so über den**

Marti: Es war früher mal extremer also also ich weiß nicht achte ~

Peggy: Sehr extrem

Marti: Achte Klasse

Peggy: Achte neunte

Marti: Da war's so richtig ich glaub so drei Gruppen

Peggy: In der siebten auch noch

Marti : Ja ich glaub so da war's wirklich extrem und da ich glaub zwei Gruppen gab's die sich überhaupt net abhaben können und, konnten und das war ganz extrem da hatten wir dann immer versucht ja mit Diskussionen und ich glaub deswegen sagen die Lehrer auch jetzt noch ob's irgendwas gibt aber mittlerweile sind wir scho alle also des ist viel viel besser und wir haben eigentlich da keine großen Probleme mehr in der Klasse

Peggy: Nee überhaupt net, ab nächstem Jahr sind wir eh nimmer zsammen

Marti: Eben eben.

Anne: Es gibt halt immer noch diese kleinen Gruppen aber das ist ja normal.

Marti: Das sind halt die Freundeskreise

Anne: Ja genau

Marti: Es ist ganz normal

Jana: Allgemein wenn da mal ein Problem da ist dann halten wieder alle zusammen also.

Sen: Mhm ja (3) scho. (4) (S. 9/13-10/1)

Die Schülerinnen berichten arbeitsteilig in einem parallelisierenden Diskurs davon, dass die Klassengemeinschaft in vorangegangenen Jahren „*sehr extrem*“ gespalten war, sich der Zusammenhalt mit zunehmendem Alter verbesserte, so dass es mittlerweile „*eigentlich da keine großen Probleme mehr in der Klasse [gibt]*“. Zwar bestehen in der Klasse kleinere Gruppen bzw. Freundeskreise, dies wird aber als „*ganz normal*“ eingeschätzt. Die Passage wird mit der Konklusion von Jana („*Allgemein wenn da mal ein Problem da ist dann halten wieder alle zusammen also.*“) beendet. Dieser Interviewabschnitt reiht sich in den Rahmen ‚unsere Schule ist gut‘ oder ‚an unserer Schule ist alles gut‘ ein. Die Konklusion bleibt eindeutig positiv: Da die Mädchen bei Problemen zusammenhalten, ist die Klassengemeinschaft nicht gespalten. Dieser Zusammenhalt hat anscheinend eine übergeordnete Bedeutung, er ist auf jeden Fall wichtiger als die Kleingruppenbildung im Schulalltag. Die eigene Klasse in früheren Jahren stellt einen negativen Gegenhorizont dar: Die Existenz von zwei rivalisierenden Gruppen lässt auf eine grundsätzliche Spaltung schließen, die jedoch als Teil der Entwicklung hin zu jungen Erwachsenen überwunden wurde. Ein kompetentes, tolerantes Umgehen miteinander ist ein Zeichen der Darstellung von Jugendlichkeit oder Erwachsensein.

Im Vergleich mit den Gruppen des Marien-Gymnasiums fällt auf, dass die Mädchen die Gruppenbildung in der Klasse nicht in Zusammenhang mit der Monoedukation bringen und auch nicht annehmen, Jungen würde diese ‚Fehlentwicklung‘ korrigieren können (und müssen). Die Unterschiede verdeutlichen die differierenden Orientierungsrahmen der

Gruppen. Die Gruppe ‚Zufriedenheit‘ weist im Gegensatz zu denen des Marien-Gymnasiums keine grundsätzlichen Zweifel an der Normalität des Erlebens in der Mädchenschule auf.

Die Klassengemeinschaft wird im Laufe der Diskussion erneut angesprochen. Durch die Äußerung der Annahme, dass zukünftig viele Gruppen- oder Klassenmitglieder nach der Schule am See zusammenkommen werden, wird ein Bericht über einen an einem See verbrachten Wandertag induziert (S. 18/22-19/6). Die Passage beginnt mit einer Proposition von Peggy: *„Apropos See der letzte Wandertag war arschgeil“*. In der nachfolgenden Elaboration wird davon berichtet, dass die Mädchen schwimmen gegangen sind, obwohl sie es nicht durften, einige ins Wasser geworfen wurden und letztendlich alle baden waren. Die abschließende Konklusion lautet: *„Ich glaub das hat uns auch so zusamm- so'n bissl zusammengeschweiß“*. Der Wandertag wird äußerst positiv bewertet. Die Geschichte des Badengehens (erst eine dann alle) wird übertragen auf die Klassengemeinschaft, die durch das gemeinsame Erlebnis quasi gefestigt wurde. Es zeigen sich Parallelen zu Freundschaften.

### Berufswünsche

Aussagen zu den beruflichen Vorstellungen der Schülerinnen werden aufgrund der Nachfrage der Interviewerin geäußert:

- I1:** **Und wie sieht's aus so äh mit Zukunftsvorstellungen was wollt ihr mal welche welche berufliche Richtung wollt ihr einschlagen wisst ihr das schon**
- Anne: Ich will seit der Neunten Polizistin werden und ich schau's mir an in den Pfingstferien, ich will das machen und das ist auch schon so geplant bei mir dass ich dann die Einstellungsprüfung nächstes Jahr Oktober mach, und, da will ich hin und das will ich schaffen, ganz lang schon [lacht]
- I1:** **Aha.**
- Sophia: Also ich will eher was im chemischen Bereich was, wahrscheinlich so chemisch-technische Assistentin oder so was, halt Chemie machen, weil mir das so'n Spaß macht ( ).
- I1:** **Mhm.**
- Jana: Ich mach wahrscheinlich so Graphikdesign irgendwas mit Malen weil ich mach des scho so gern und so lang scho seit der ersten Klasse malen malen malen. [Gelächter].
- I1:** **Mhm**
- Marti: Du kannst des ja auch gut. (3)
- Peggy: Ich weiß es nicht, nee ich ich wollte eigentlich nach'm Abi erstmal ein Jahr nach Amerika als Au-pair oder so, mal schau'n wie des so ist und einfach bissl Englisch-Kenntnisse auffrischen oder verbessern eher gesagt, und dann eventuell irgendwas mit, Hotelmanagement im Ausland oder so, das wär was für mich.
- Marti: Ja also ich wird wahrscheinlich so äh wenn ich mein Abi hab dann möchte ich wahrscheinlich n Praktikum beim Fernsehsender machen irgendwie so Sat1 oder so weil wir von meiner Mama die Arbeitskollegin der Sohn hat n Praktikum [lacht] bei Sat1 gmacht und da könnten wir dann irgendwie über den bla bla [lacht] ja das möchte ich mal probiern und dann vielleicht irgendwie so in die Richtung Touristik oder so mal also auch so ähnlich nicht nicht Hotelfachfrau Frau aber so Reiseunternehmen oder so was in der Art mehr weiß i au noch net [lacht] (13/26-14/21)

Anne beginnt mit der Darstellung ihres Berufswunsches: Sie *„will seit der Neunten Polizistin werden“*. Ihre Aussage verdeutlicht, dass sie diesen Berufswunsch bereit seit zwei Jahren verfolgt und kontinuierlich an ihm festgehalten hat. Durch den Verweis auf ein in Kürze zu absolvierendes Praktikum zeigt sie, dass sie ihr Ziel klar vor Augen hat und bestens über die Modalitäten der Bewerbung und Einstellung informiert ist (*„das ist auch schon so geplant bei mir dass ich dann die Einstellungsprüfung nächstes Jahr Oktober mach“*). Ihre Vorstellungen erscheinen unverrückbar und alternativlos. Anschließend spricht Sophia

über ihre Pläne, die ebenfalls relativ konkret sind: Sie möchte im chemisch-technischen Bereich als Assistentin arbeiten: „*weil mir das so'n Spaß macht*“. Der Wunsch ist im Vergleich mit den bislang geäußerten Berufswünschen in den Gruppendiskussionen ungewöhnlich – dies kann in Beziehung gesetzt werden zu einer vorangegangenen Aussage von Sophia, in der sie sich als ‚anders‘ als andere Mädchen beschreibt, was dieser Berufswunsch wiederum verdeutlichen würde. Diese Interpretation gilt ebenfalls für den Wunsch von Anne, zur Polizei zu gehen<sup>116</sup> – wobei sich hier das Anderssein in der Wahl eines eher männlich konnotierten Berufs bzw. eines Berufs aus dem naturwissenschaftlich-technologischen Bereich zeigt.

Janas Berufswunsch („*etwas mit Graphikdesign*“) entspricht einer selbst und von den anderen wahrgenommenen Begabung, trotzdem bleibt die Aussage im Vergleich zu denen von Anne und Sophia vage, was durch die Wortwahl („*irgendwas mit Malen*“) ausgelöst wird, allerdings gibt die Begabung ein Gefühl von Sicherheit wegen einer späteren selbstverständlichen Entscheidung. Noch ungenauer sind die beruflichen Zukunftsvorstellungen von Peggy. Sie beginnt ihren Beitrag mit der Aussage „*Ich weiß es nicht*“, entwickelt dann jedoch ihre Pläne (Au-pair und Hotelmanagement im Ausland). Bezeichnend ist, dass beide geplanten Schritte mit dem Verlassen der Heimatstadt und des Heimatlandes verbunden sind und eventuell durch die Vorstellung, dass ein Leben im Ausland spannender, besser usw. sein könnte, induziert werden. Die Pläne von Marti sind ebenfalls vage, über ein Praktikum möchte sie Einblicke in die Arbeit bei einem Fernsehsender bekommen. Danach möchte sie „*so in die Richtung Touristik oder so*“. Das Praktikum wird sie über Beziehungen bekommen, was für sie anscheinend anrühlich oder peinlich ist (worauf ihr Lachen und der Ausdruck „*bla bla*“ hindeuten), dies hängt damit zusammen, dass beim Nutzen von Beziehungen Gerechtigkeitsaspekte in den Hintergrund treten, diese aber für die Gruppe bedeutsam sind.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass Anne die einzige Schülerin ist, die sehr genau über das Prozedere der Bewerbung und Auswahl informiert ist. Bei den anderen Schülerinnen sind die Aussagen vage, wobei sie umso ungenauer werden, je mehr Schülerinnen sprechen – darauf deutet vor allem der Abschluss Passage durch Marti („*mehr weiß i au noch net*“). Jedoch äußert jede Schülerin zumindest einen ungefähren Berufswunsch, was nicht allen Diskussionen (vor allem nicht in 8. Klassen) der Fall ist.

### Laufbahn bei der Polizei

Im Folgenden übernimmt es Anne, noch einmal ausführlich über ihre beruflichen Pläne und das damit zusammenhängende anvisierte Studium bei der Polizei zu sprechen:

Anne: Und bei der Polizei ist es so da gibt's gehobenen Dienst und mittleren Dienst, mittleren Dienst muss man nicht studieren aber gehobenen Di- Dienst kommen nur sechzig aus ganz Bayern und da kommen halt immer die Alten Berufserfahrenen ausm mittleren Dienst melden sich halt da auch meistens an und lernen halt drei Jahre auf diese Scheiß-Prüfung [lacht] und die werden

---

<sup>116</sup> Eine im DIAM-Projekt durchgeführte Untersuchung zeigt, dass ca. 2% aller befragten Schülerinnen aus koedukativen und monoedukativen bayerischen Gymnasien Polizistin als Berufswunsch bzw. Traumberuf angeben. Es bestehen in Bezug auf diesen Wunsch keine signifikanten Unterschiede zwischen Schülerinnen aus geschlechtshomogenen und -heterogenen Schulen (vgl. ausführlicher dazu Schurt, Waburg & Roth, 2007).



dann auch meistens genommen und da hat man eigentlich unter nem Schnitt von, äh über nem Schnitt von 1,8 im Abi keine Chance, und ich will halt auf jeden Fall versuchen in den gehobenen Dienst zu kommen da muss ich auch drei Jahre studieren, und das interessiert mich halt auch voll was was man da studiert so'n Mischmasch aus Sport und, Psychologie Recht Wirtschaft Politikwissenschaften und halt auch Sport [lacht] und wenn ich's nicht schaff dann geh ich halt in mittleren Dienst und versuch mich halt dann hochzuarbeiten da muss ich halt nicht studieren aber, es ist mir halt ganz wichtig was mit Sport zu machen aber ich will nicht Sport studieren weil wenn ich da kaputt bin, was mach ich dann [lacht]

**I1: Mhm**

Anne: Und so als Polizistin hab ich dann immer noch Möglichkeiten, und mein Traum wär halt SEK aber, also Sondereinsatzkommando, aber das ist hart. [lacht]

Jana: Kann ich mir gar net vorstellen [Gelächter] so mit Maske. [Gelächter]

Marti: Da kann sie aber keiner davon abbringen gäh Anne [englisch ausgesprochen]

Sen: [unverständlich]

Marti: Anne was das kannst du nicht machen

Anne: Grundschullehrerin [Gelächter] bestimmt nicht. [Gelächter] (4) (S. 14/32-15/19)

Anne präsentiert sich in diesem Redebeitrag als ‚Insiderin‘ bezüglich der Polizeiausbildung, indem sie über den mittleren und gehobenen Dienst und die Möglichkeit, sich durch ein dreijähriges Studium für den gehobenen Dienst zu qualifizieren, spricht. Sie selbst ist an diesem Studium interessiert, weiß aber auch, dass es andere Möglichkeiten gibt, sich ‚hochzuarbeiten‘. Sie liefert mit ihren Ausführungen einen erneuten Beleg dafür, dass sie ihre berufliche Zukunft sehr genau geplant hat. Die Aussagen belegen des Weiteren eine Karriereorientierung.

Anne schließt ihren Redebeitrag mit dem Satz, *„mein Traum wär halt SEK aber, also Sondereinsatzkommando, aber das ist hart“*, ab. Im Anschluss an ihre Äußerung lacht die Schülerin, das kann darauf hin deuten, dass sie unsicher ist, ob sie ihr Ziel erreichen kann oder nicht sicher ist, ob die anderen Teilnehmerinnen ihre Ziele akzeptieren. Jana sagt daraufhin: *„Kann ich mir gar net vorstellen [Gelächter] so mit Maske“*. Für Jana scheint es unvorstellbar zu sein, dass sie selbst oder Anne in einem SEK arbeitet. Dieser Beruf und die damit assoziierten Tätigkeiten und Eigenschaften (Aktivität, Gewaltbereitschaft, Gefahr, Anonymität etc.) sind nicht mit dem Bild der Freundin zu vereinbaren. Anne müsste sich bis zur Unkenntlichkeit (Maske) verkleiden, um dem Bild einer Ermittlerin eines SEK zu entsprechen. Die angesprochene unvorstellbare Veränderung steht wahrscheinlich im Zusammenhang mit der geschlechtlichen Identität von Anne. Durch Maske und Uniform wird sie Teil der SEK-Gruppe. Die Zugehörigkeit zu dieser ist männlich konnotiert, worin das Problem liegt. Auf diese Lesart deuten auch die mit dem Beruf assoziierten, männlich konnotierten Eigenschaften hin. Für Jana ist es unvorstellbar, dass gerade dieser Männerberuf von ihrer Freundin (einer Frau!) ausgeübt wird.

Aufgrund der Darstellung (Jana sagt, dass sie sich ihre Freundin nicht als Trägerin einer Maske ausmalen kann und verweist eben gerade nicht auf die Gefährlichkeit dieser Tätigkeit oder den Gebrauch einer Schusswaffe) wird deutlich, dass in der Freundinnengruppe eine explizite Thematisierung der Unvorstellbarkeit des Ausübens eines Männerberufs nicht möglich ist, dass Konsens darüber besteht, die Pläne einer Freundin zu akzeptieren, auch wenn sie in eigene bestehende (Geschlechtsrollen)Vorstellungen nicht zu integrieren sind. Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt ist hier, dass Anne die einzige der Schülerinnen dieser Gruppe ist, die sich ausführlich über ihren Berufswunsch informiert hat, was sicherlich in der Schule und von verschiedenen Eltern positiv bewertet wird. Dadurch wird es noch schwieriger, gegen den Berufswunsch zu argumentieren.

Die folgenden Aussagen von Marti, die sagt, dass niemand Anne von ihren Plänen abbringen kann, implizieren die Annahme, dass viele Personen dies zu tun versuchen, dass es also für Menschen aus dem Umfeld der Schülerinnen nicht möglich ist, sich Anne als SEK-Frau vorzustellen. Anne kommt jedoch zu dem Schluss: „*Grundschullehrerin [Gelächter] bestimmt nicht*“. Diese Aussage macht deutlich, dass sich Anne bewusst für einen männertypischen Beruf entscheidet – da sie sich explizit gegen die Frauendomäne Grundschullehramt ausspricht. Sie praktiziert aktives undoing gender.

### Vorstellungen zur Familie und zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Das Segment über Vorstellungen zur zukünftigen Familie wird von der Interviewerin mit einer vagen Frage nach Vorstellungen über eine eigene Familie eingeleitet:

- I1:** **Und habt ihr auch schon euch irgendwann mal Gedanken gemacht wie's aussieht später mal mit ner Familie ob ob ihr eine wollt oder nicht oder. [Gelächter]**
- Jana: Ich weiß net ich hätt schon später mal gern Kinder aber ich kann mir das jetzt noch gar nicht vorstellen mal so'n festen Mann und zwei Kinder [Gelächter]
- Sen: [unverständlich]
- Jana: Na mit jemand da weiß ich, dass man (stur) zusammenlebt des kann ich mir überhaupt net vorstellen.
- Peggy: Ich glaub das kann sich irgendwie keiner so vorstellen (3) die ewige Liebe huh.
- S: Nee.
- Anne: Also ich will schon Kinder aber ich will mir ganz lang Zeit lassen ich will erst mal das schaffen was oder des erreichen was ich mir vorgenommen hab und, da brauch ich Zeit für [lacht] und ja mal schau wie das auch mit Leichtathletik und alles wird und ja, dann muss halt mein Mann sich danach richten [Gelächter] mein zukünftiger. [Gelächter]
- I1:** **Also schon so wenn ihr dann jemanden habt wollt ihr auch wie- wollt ihr dann weiter arbeiten und und das alles wie stellt ihr euch das so vor**
- Peggy: Ich fänd's eigentlich cool wenn der Mann irgendwie daheim sitzen würde [lacht] weil i mein es ist jetzt ja eh so dass irgendwie mehr Frauen erst den Job machen und dann die Karrier- äh äh erst die Karriere beachten und dann die Familie irgendwie, ich mein ich glaub es würd auch darauf ankommen wer jetzt mehr verdient von beiden ~
- I1:** **Mhm**
- Peggy: ~ weil ich glaub das Einkommen wenn man ein Kind hat ist schon, ziemlich wichtig.
- Anne: Oder zwei. [Gelächter] (6)
- I2:** **Und alle der gleichen Meinung.**
- S: Mhm.
- Anne: Ich würd ich könnt mir vorstellen drei drei oder vier Jahre aus meinem Beruf rauszukommen aber dann will ich auf jeden Fall wieder arb- anfangen aber ich weiß nicht ob das geht weil ich glaub wenn man drei Jahre daheim ist dann denkt man sich ja, jetzt bringt's eh nicht mehr und darum, weiß ich [lacht]
- Peggy: Der Doll war daheim
- Anne: Echt
- Peggy: Ja, den ham wir in der Siebten ghabt glaub ich und da war er daheim gessen die zwei Jahre davor wegs dem Kleinen, und seine Frau ist zur Arbeit gegangen, ich fand's auch cool dass das irgendwie so'n Lehrer von der Schule hier gemacht hat, fand's echt (2) verantwortungsvoll irgendwie, [Gelächter] nee weil man traut Männern ja meistens irgendwie nicht so zu so aufn Baby aufzupassen oder irgendwie so Windeln wechseln äh [angeekelt].
- Sophia: Der Vater von der Manuela also ( ) die der war auch Hausmann also der ist daheim geblieben ( ). (S. 15/20-16/26)

Für zwei der Schülerinnen ist es schwer sich vorzustellen, Kinder zu haben und das Leben mit einem bestimmten Mann zu verbringen. Das kann mit jugendlichen Praxen des Ausprobierens zusammenhängen. Partnerschaften sind gegenwärtig nur für den Augenblick oder eine begrenzte Zeitspanne vorstellbar. Hinter dem Begriff Familie verbirgt sich dagegen die Vorstellung vom Festlegen auf eine andauernde Gemeinschaft von Mann-Frau-Kindern, die auch Einschränkungen mit sich bringt. Voraussetzung für die Erfüllung

bzw. Realisierung des Familienmodells ist die „ewige Liebe“ (oder eine andauernde Partnerschaft), die als einzige angemessene ‚Gegenleistung‘ für die Aufgabe von Freiheiten zu gelten scheint, die aber im Moment ebenso wenig imaginiert werden kann wie eine langjährige Beziehung.

Im Gegensatz dazu berichtet Anne wiederum von konkreten Vorstellungen in Bezug auf eine Familiengründung. In ihrer Aussage geht der Aspekt, dass erst der richtige Mann gefunden werden muss, verloren. An dessen Stelle rückt die Überzeugung, später einen Mann zu haben („dann muss halt mein Mann sich danach richten“). Diese Gewissheit wird jedoch mit einem Lachen der anderen Schülerinnen quittiert, was eventuell darauf hindeutet, dass diesen die antizipierte Selbstverständlichkeit fehlt oder sie sich nicht vorstellen können, dem Partner gegenüber derartig bestimmt aufzutreten. Für Anne steht die berufliche Selbstverwirklichung im Vordergrund; der Kinderwunsch wird dafür aufgeschoben. Selbstbewusst weist sie darauf hin, dass auch ein zukünftiger Partner sich in diesem Punkt nach ihr richten muss. Bei ihr wird wie bei den beiden anderen Schülerinnen deutlich, dass die Gründung einer Familie in der fernen Zukunft verortet wird.

In der sich anschließenden Frage der Interviewerin („Also schon so wenn ihr dann jemanden habt wollt ihr auch wie- wollt ihr dann weiter arbeiten und und das alles wie stellt ihr euch das so vor“) wird implizit davon ausgegangen, dass die Mädchen eine Normalfamilie und in dieser eine gleichberechtigte Arbeitsteilung anstreben. Die Antwort von Peggy fokussiert auch auf diesen Aspekt. Sie sagt, dass es schön wäre, wenn der Mann zu Hause bleibt. Sie gibt somit die von der Interviewerin gewünschte Antwort, bleibt in dieser jedoch auf der Ebene des Wünschenswerten aber gleichzeitig kaum Vorstellbaren. So sagt sie: „Ich fänd's eigentlich cool wenn der Mann irgendwie daheim sitzen würde“. Dabei setzt sie das Zuhausebleiben (also die Betreuung der Kinder) mit Rumsitzen gleich, es verliert damit den Status einer qualifizierten Tätigkeit und wirkt eher wie verschwendete Zeit. Dass die Option angesprochen wird, der Vater könne zu Hause bleiben, steht im Zusammenhang mit folgender Wahrnehmung: „es ist jetzt ja eh so dass irgendwie mehr Frauen erst den Job machen und dann die Karrier- äh äh erst die Karriere beachten und dann die Familie irgendwie“. Peggy erkennt eine Karriere als eine Option für die Lebensplanung von Frauen an, allerdings geht sie von einer Aufeinanderfolge von Karriere und Familie aus und bezieht die Möglichkeit einer Parallelisierung nicht ein. Abschließend bringt sie ein zweckrationales Argument, das erneut auf die nominelle Gleichberechtigung beider Partner verweist: Es bleibt derjenige/diejenige zu Hause, der/die am wenigsten verdient. Dabei reflektiert Peggy – wie auch die Schülerinnen der Gruppe ‚Irritation‘ – nicht, dass Männer häufig in prestigeträchtigeren und besser bezahlten Bereichen arbeiten. Vorderründig wird es in der Entscheidung nicht um tradierte Vorstellungen vom Geschlechterverhältnis gehen: Die Frau bleibt nicht zu Hause, weil sie eine Frau ist, sondern weil sie weniger verdient. Somit werden persönliche Ursachen zum ausschlaggebenden Moment. Moderne Diskurse zur Gleichberechtigung der Geschlechter liegen den Aussagen zugrunde.

Es folgt eine längere Pause, die darauf schließen lässt, dass Peggy die Meinung aller umfassend zum Ausdruck gebracht hat. Anschließend sagt Anne, dass es für sie vorstellbar ist, eine 3-4-jährige Erziehungszeit in Anspruch zu nehmen, sie danach aber auf jeden

Fall wieder arbeiten möchte. Vor dem Hintergrund der bisherigen Äußerungen von Anne ist davon auszugehen, dass sie ebenfalls auf ein Modell rekurriert, in dem sie erst Karriere machen, sich beruflich selbst verwirklichen möchte, nach dem Erreichen einer bestimmten Stufe auf der Karriereleiter jedoch die Familie in den Vordergrund treten wird. Denn auch wenn sie „auf jeden Fall“ wieder anfangen möchte, gibt es dazu Vorbehalte: „*aber ich weiß nicht ob das geht weil ich glaub wenn man drei Jahre daheim ist dann denkt man sich ja, jetzt bringt's eh nicht mehr und darum, weiß ich net*“. Diese Aussage verweist darauf, dass sie Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie antizipiert, für deren Lösung sie auf der beruflichen Seite Kompromisse eingehen will. Annes und Peggys Aussagen beinhalten die Vorstellung, dass Karriere und Familie schwer zu vereinbaren sind. Die Gründe werden jedoch auch bei Anne internalisiert. Sie selbst wird es nicht mehr als sinnvoll einschätzen, wieder beim SEK zu arbeiten („*dann denkt man sich*“). Da sie sich dafür entschieden hat und nicht durch Umstände dazu gezwungen wird, Mutter zu sein, folgt aus dieser Entscheidung nicht das Antizipieren von Unzufriedenheit.

Ein alternatives Arrangement (der Mann übernimmt die Kinderbetreuung) ist für Anne kaum vorstellbar: „*ich glaub auch nicht dass der Mann daheim bleiben wird, ist ja nie so oder*“. Vor allem in dieser Aussage wird eine große Unsicherheit darüber deutlich, welche Vereinbarkeitslösungen möglich sind und welche sie vielleicht auch für sich einfordern kann. Problematisch erscheint an ihrer Aussage, dass implizit dem Mann die alleinige Entscheidungsmacht in Bezug auf die familiäre Arbeitsteilung zugesprochen wird und Anne selbst keine Möglichkeit zur Mitsprache hat – dies steht im Gegensatz zu ihrer selbstbewussten Annahme, der Mann müsste sich in Bezug auf den Zeitpunkt der Verwirklichung eines Kinderwunsches nach ihr richten, und deutet darauf hin, dass ein ‚Traditionalisierungseffekt‘ in Partnerschaften mit der Geburt des ersten Kindes bereits von weiblichen Teenagern antizipiert wird!

Im Gegensatz zu Anne kennen die anderen Schülerinnen Männer, die die Elternzeit in Anspruch genommen haben (ein Lehrer und der Vater einer Mitschülerin werden genannt), sodass ein derartiges Modell eine durchaus denkbare Alternative darstellt. Peggy bewertet das Zuhausebleiben eines Lehrers als „*cool*“ und spricht dem Lehrer eine fortschrittliche und vorbildliche Funktion zu. Die Aussagen sind insofern in den Kontext der übrigen Diskussion einzuordnen, als das Beispiel des Lehrers wiederum angeführt worden sein könnte, um zu zeigen, wie gut die eigene Schule ist.

Es lässt sich zusammenfassen, dass es den Schülerinnen schwer fällt, sich hinsichtlich der Vereinbarkeitsvorstellungen zu positionieren. Zunächst geben sie erwünschte Antworten: Sie wollen sich Zeit lassen, um ihre beruflichen Ambitionen zu realisieren, der Mann muss Rücksicht nehmen, derjenige bleibt zu Hause, der weniger Geld verdient. Diese Bilder entsprechen zwar dem von der Gruppe vertretenen modernen Frauenbild (vgl. dazu die Passage über den Pfarrer), es wird aber trotzdem deutlich, dass es z. T. unvorstellbar ist, dass der Mann tatsächlich zu Hause bleibt. Auch wenn die Schülerinnen von zwei Hausmännern berichten können, bleibt die eindeutige und vor allem ausgesprochene Schlussfolgerung, dass es sich dabei um eine Vereinbarkeitsvorstellung handelt, die sie selbst anstreben, aus. Die Mädchen wollen eine Beteiligung einfordern, wissen jedoch aufgrund ihrer Erfahrungen (es gibt zwar Hausmänner, aber wenige und diese sind wahr-

scheinlich etwas Besonderes) nicht, inwieweit sich dieses Vereinbarkeitsarrangement realisieren lassen wird. Die Ambivalenz hängt auch mit stereotypen Vorstellungen über Männer und Frauen zusammen: *„weil man traut Männern ja meistens irgendwie nicht so zu so aufn Baby aufzupassen oder irgendwie so Windeln wechseln äh“*.

### **Klassenfahrt nach Paris**

Die letzte Passage der Diskussion betrifft eine Klassenfahrt nach Paris (S. 20/29-23/23), sie wird im Folgenden nur kurz dargestellt. Die Mädchen kommen zur Konklusion, dass es sich um eine ‚krasse‘ und ‚extreme‘ Klassenfahrt gehandelt hat. Die Erzählung beginnt damit, dass Marti sagt, der eigentlich geplante Schülerinnenaustausch wäre nicht zu Stande gekommen, woraufhin ein Jugendhotel aufgesucht wurde. Dieses Hotel wird als „krass“ eingestuft, womit auf eine heruntergekommene Einrichtung (z. B. Schimmel in den Badezimmern), aber auch das Eindringen des Hotelpersonals in die Privatsphäre der Mädchen (Betreten der Zimmer, wahrscheinlich Entwenden von Geld) und die sexuelle Belästigung eines der Mädchen auf der Toilette rekurriert wird: *„[...] und ich bin dann mal aufs Klo gegangen und dann, hab ich noch irgendjemanden gehört und dann geh ich halt wieder raus und dann steht da die Tür so'n Spalt weit offen und er holt sich halt einen runter, dann [...] und dann meint er so ja, auf Französisch irgendwie willst du mir vielleicht helfen [...]“*. Auf die Belästigung reagiert der begleitende Lehrer wie folgt: *„der hat mich dann halt auch drauf angesprochen wollt den Typen halt auch irgendwie schlagen sag ich mal“*. Er will sich also um die Mädchen kümmern, sie verteidigen und wird somit als „sehr guter Lehrer“ eingestuft.

Doch welche Orientierungen dokumentieren sich in dieser Geschichte? Es erscheinen zumindest drei Lesarten möglich. (1) Für die Mädchen ist die Klassenfahrt ein Heraustreten aus der behüteten Welt der Mädchenschule, das machen sie eventuell mit dem Verweis auf den geplanten und geplatzten Schülerinnenaustausch deutlich. Dass eigentlich ein solcher geplant war, verweist darauf, dass von der Schulleitung eben auch bei Klassenfahrten angestrebt wird, die Mädchen in einem familiären, beschützenden Raum zu platzieren. Die Beschützerfunktion wird auch in der Reaktion des Lehrers auf die Belästigung deutlich. Die Mädchen bewegen sich im Rahmen der Orientierung, eine gute Schule zu besuchen.

(2) Möglicherweise enthält die Geschichte den impliziten Vorwurf an die Schule, die Mädchen nicht auf das wirkliche Leben (in dem es sexuelle Belästigung, Diebstahl usw. gibt) vorzubereiten. Hierin würde sich eine Widersprüchlichkeit des konkreten Mädchenschulkontextes zeigen: Einerseits sind das Schulklima unterstützend und behütend, was positiv zu bewerten ist, andererseits könnte genau dieses Klima Nachteile für die Mädchen haben (wenn sie zu sehr behütet werden). Es handelt sich um ein weit verbreitetes Vorurteil über Mädchenschulen. Dass die Fürsorge durch Schule und bestimmte Lehrkräfte als übertrieben wahrgenommen wird, hatte sich bereits in der Passage über die ein Lehrerpaar angedeutet, das eine in Not geratene Schülerin aufgenommen hat. Diese Wahrnehmung hängt mit der Orientierung, selbst erwachsen zu sein, zusammen.

(3) Die Geschichte könnte ebenfalls erzählt werden, um zu zeigen, dass die Mädchen auch und gerade als weibliche Personen wahrgenommen werden und als solche ‚attraktiv‘ für Männer sind (also belästigt werden wegen ihrer Attraktivität) bzw. als Frauen vom Lehrer beschützt werden müssen. Somit würden sie sich selbst als normalen Ansprüchen entsprechende junge Frauen präsentieren.

### **Zusammenfassung: Kollektive Orientierungen**

Die Diskussionsteilnehmerinnen artikulieren eine positive Grundeinstellung gegenüber ihrer Mädchenschule und bringen dabei ihre Zufriedenheit zum Ausdruck. Hierin dokumentiert sich eine kollektive Orientierung, die positive Äußerungen über die Mädchenschule evoziert und negative eher unterbindet. Dieses Orientierungsmuster ist eingebettet in einen kollektiven Rahmen, in dem Schule als ein Ort angesehen wird, der fürsorglich sein muss und an dem die Bedürfnisse der Mädchen berücksichtigt werden: Die Schilderungen der Schulgemeinschaft bzw. der Ansprüche an diese erinnern z. T. an Familienverbände. Trotz der positiven Darstellung wird die Ambivalenz des Mädchenschulkontextes auch in dieser Gruppe deutlich, da es den Schülerinnen nicht immer gelingt, nur Positives zu berichten und die Schule z. T. auch als ‚überbehütend‘ wahrgenommen wird. Die Ambivalenz in der Bewertung und Wahrnehmung der Mädchenschule ist schwächer und anders ausgeprägt als z. B. in den Gruppen ‚Verunsicherung‘ und ‚Irritation‘, d. h. sie ist nicht gekoppelt an eine offene negative Bewertung der Mädchenschule. Außerdem wird sie zumeist nur in den Aussagen eines Mädchens deutlich. Zwischen ihr und der restlichen Gruppe scheint es bzgl. der Mädchenschule Rahmeninkongruenzen zu geben. Der positive Umgang der meisten Gruppenmitglieder mit der Monoedukation kann auf die Annahme einer Sphärentrennung von Schule und Freizeit zurückgeführt werden. Jungen fehlen in der Schule nicht, weil sie und Beziehungen zu ihnen im außerschulischen Bereich verortet werden und dort auch zu finden sind, während die Schule ein Ort ist, an dem die Mädchen durch die Abwesenheit von Jungen authentisch sein sowie gute Leistungen erbringen können – auch in den MINT-Fächern.

Die Konstruktion von ‚normaler‘ Weiblichkeit (über die Darstellung von Kontakten zu Jungen und den ‚normalen‘ Umgang mit diesen), die sich bereits in den anderen Diskussionen gezeigt hatte, wird ergänzt durch die Konstruktion einer positiven Besonderheit der eigenen Weiblichkeit – im Vergleich zu Mädchen von koedukativen Schulen oder aus anderen Klassen der eigenen Schule. Diese wird positiv bewertet und auf den Mädchenschulkontext zurückgeführt. Allerdings werden dadurch Annahmen vom Anderssein der Schülerinnen aus Mädchenschulen bestätigt. Die Betonung der eigenen Besonderheit erfolgt eher durch Anne und Sophia, den anderen ist es dagegen wichtiger, auf die eigene Normalität zu verweisen (vor allem Jana und auch Marti), während bei Peggy sogar Zweifel an dieser aufkommen. Insgesamt wollen die Mädchen nicht nur als weibliche Jugendliche, sondern vorrangig bereits als jungen Frauen wahrgenommen werden, die anderen Erwachsenen als gleichberechtigt/gleichwertig gegenüber stehen. Hieraus resultiert eventuell die teilweise Ablehnung der oben geschilderten überbehütenden Fürsorge.

## 6.5 Vergleich der Gruppen von Marien- und Theresien-Gymnasium

### *Mädchenschule*

Die komparative Analyse zeigt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den vier Gruppen auf, offensichtlichste Differenz ist die abweichende Bezugnahme auf die Mädchenschule. In den Gruppen des Marien-Gymnasiums weist sie negative Komponenten auf. Im Gegensatz dazu spricht die Gruppe ‚Zufriedenheit‘ viel über die Mädchenschule und evaluiert diese dabei in erster Linie positiv. Die Gruppe ‚Abgrenzung‘ kommt nicht von selbst auf den Besuch einer monoedukativen Schule zu sprechen (er wird von der Diskussionsleitung gegen Ende der Diskussion eingeführt), was mit dem momentanen kritischen Erleben in der Schule zusammenhängt: Eines der Mädchen wird die Schule verlassen und an eine Realschule wechseln, das Scheitern führen die Schülerinnen auf Lehrkräfte zurück.

Der Vergleich der Passagen über die Schulwahl spiegelt den Stellenwert des Besuchs der Mädchenschule für die jeweilige weitere Diskussion wider: Die Achtklässlerinnen beider Schulen sprechen das Thema nicht von selbst an. Für beide Gruppen sind die Probleme mit Lehrkräften bedeutsamer als die Monoedukation (auch wenn sich Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen). Allerdings dokumentiert sich in den Gruppen eine jeweils andere Form der Abgrenzung von Erwachsenen. Die Gruppe ‚Abgrenzung‘ distanziert sich von allen Erwachsenen, inklusive den eigenen Eltern, im Rahmen der Konstruktionen von Jugendlichkeit. Dies zeigt sich bereits in der Passage über die Schulwahl, die die Mädchen als selbstbestimmt darstellen. In der Gruppe ‚Verunsicherung‘ werden Eltern und Lehrkräfte z. T. (noch oder wieder) als Autoritäten angesehen und anerkannt. Die Elftklässlerinnen grenzen sich in ihren Aussagen zur Schulwahl nicht so stark von den Eltern ab wie die Gruppe ‚Abgrenzung‘. Es deutet sich eher die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten mit diesen an, vor allem bei der Gruppe ‚Zufriedenheit‘.

In beiden Gruppen des Theresien-Gymnasiums sagen die Schülerinnen offen, dass es ihnen an ihrer (Mädchen)Schule gefällt. Dabei wird nicht nur auf die gute Ausstattung der Schule oder Vorteile in Bezug auf eine ungestörte Lernatmosphäre verwiesen, die Mädchen schätzen das Erleben in der homosozialen Gruppe und die Vorteile in Bezug auf die Lernatmosphäre in größerem Ausmaß als die Gruppen des Marien-Gymnasiums. So sagen die Schülerinnen der Gruppe ‚Zufriedenheit‘, sie würden sich, erneut vor die Wahl gestellt, wieder für eine Mädchenschule entscheiden. In keiner der bislang analysierten Gruppen wird diese Frage ähnlich positiv beantwortet. Alle anderen lehnen die erneute Wahl der Mädchenschule zuerst ab, um in einem zweiten Schritt zu zeigen, warum sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt weiterhin in diesen bleiben wollen. Dies ist auch bei der Gruppe ‚Abgrenzung‘ der Fall. Hier wird in keiner Passage zur Schule deutlich, dass die Mädchen mit der Monoedukation unzufrieden sind. Es entsteht zum Teil sogar der Eindruck, die Mädchen würden eine koedukative Schule besuchen, weil sie die Mädchenschule nicht direkt ansprechen. Die direkte Frage danach, ob sie sich wieder für eine Mädchenschule entscheiden würden, verneinen die Mädchen aber dennoch. Trotz offenkundiger Zufriedenheit mit der monoedukativen Lernumgebung wird deutlich, dass zumindest die Abwesenheit von Jungen immer kritisiert werden muss oder ein relevantes The-

ma ist. Dies ist implizit ebenfalls bei der Gruppe ‚Zufriedenheit‘ der Fall. D. h. die ‚koedukative Norm‘ dokumentiert sich in allen Diskussionen. In den drei Gruppen, in denen einem Wechsel prinzipiell zugestimmt wird, begründen die Mädchen diesen mit der Annahme, es wäre mit Jungen lustiger und interessanter.

### *Entwicklung der Kontakte zu Jungen*

Dem bereits bekannten Muster entsprechend verweisen die Schülerinnen der Gruppe ‚Zufriedenheit‘ auf eine ‚normale‘ Entwicklung in Bezug auf die Bewertung der Abwesenheit von Jungen, die zunächst befürwortet, dann bemängelt und schließlich als eher unwichtig empfunden wird.

Erzählungen und Berichte über bestehende Kontakte zu Jungen werden von beiden Gruppen aus dem Theresien-Gymnasium zur kommunikativen Konstruktion von Weiblichkeit genutzt. Der entscheidende Unterschied zu den beiden Diskussionen mit Schülerinnen des Marien-Gymnasiums ist, dass die Zweifel daran, über eine normale moderne Weiblichkeit zu verfügen, in den Gruppen des Theresien-Gymnasiums gering sind. Zusätzlich erfolgt die Betonung der eigenen Besonderheit im Rahmen heterosexueller Normalität. Bei den Achtklässlerinnen wird diese als Überlegenheit gegenüber Jungen dargestellt, bei einigen der Elftklässlerinnen beinhaltet sie eine positiv gewendete Differenz zu koedukativ unterrichteten Mädchen. Die Unterschiede liegen möglicherweise darin begründet, dass Freunde und Freundinnen von außerhalb der Schule nicht im gleichen Ausmaß negativ auf die Mädchenschule Bezug nehmen.

In allen vier Gruppen wird angenommen, dass Mädchen in gemischtgeschlechtlichen Gruppierungen nicht authentisch sein können (in Bezug auf Verhalten und Aussehen). In den diesbezüglichen Aussagen dokumentiert sich die Annahme einer Geschlechterdifferenz. Diese beinhaltet ein Bild vom Geschlechterverhältnis, in dem die Mädchen sich bei Anwesenheit von Jungen verstellen. Im Gegensatz dazu wird die eigene Schule als Schonraum und Bereich der Entlastung empfunden. Allerdings wird z. T. kontrovers darüber diskutiert, ob die Schülerinnen in monoedukativen oder koedukativen Schulen stärker auf ihr Aussehen achten (Gruppe ‚Irritation‘).

### *Klassengemeinschaft/Mädchengemeinschaft*

In Passagen zur Klassengemeinschaft fällt auf, dass diese in den Gruppen ‚Verunsicherung‘, ‚Abgrenzung‘ und ‚Zufriedenheit‘ vorrangig positiv evaluiert und als tatsächliche Gemeinschaft präsentiert wird, auch betonen die Schülerinnen den Zusammenhalt (in der Gruppe ‚Irritation‘ wird auf diesen nicht eingegangen). Ein markanter Unterschied zu beiden Gruppen des Marien-Gymnasiums ist, dass Probleme (wie Cliquenbildung, von der auch gesprochen wird) in den Gruppen vom Theresien-Gymnasium nicht auf die Abwesenheit von Jungen zurückgeführt werden und nicht darüber gesprochen wird, wie Jungen diese Probleme lösen könnten. Hierin dokumentiert sich ebenfalls, dass die befragten Schülerinnen des Theresien-Gymnasiums wenig(er) verunsichert sind in Bezug auf das eigene Erleben in der Mädchenschule. Das führt dann dazu, dass sie vor allem die Mäd-



chengemeinschaft, aber auch die Mädchenschule, prinzipiell positiv bewerten. Die Unterschiede können in der Qualität und Quantität der Kontakte zu Jungen begründet sein.

### *Lehrkräfte*

In Bezug auf Lehrkräfte wird deutlich, dass diese den Bedürfnissen und Ansprüchen der Mädchen häufig nicht gerecht werden. Die Mädchen erfahren Herabsetzungen, besonders auffällig ist, dass in drei Diskussionen (‚Verunsicherung‘, ‚Irritation‘, ‚Abgrenzung‘) Äußerungen von männlichen Lehrern aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich wiedergeben werden, in denen die Mädchen als dumm bezeichnet bzw. ihnen Überforderung und Unkenntnis unterstellt werden. Zum Teil übernehmen die Schülerinnen diese Zuschreibungen, teilweise widersprechen sie ihnen und postulieren eine Vielfalt an Begabungen unter Mädchen.

In den Passagen über Lehrkräfte fällt auf, dass die Achtklässlerinnen sich stark von diesen abgrenzen – dabei werden Ohnmacht und Überlegenheitskonstruktionen deutlich. Die Abgrenzung geschieht vor dem Hintergrund einer Trennung zwischen jugendlichen und erwachsenen ‚Welten‘ und kann als doing adolescence beschrieben werden. Die Gruppe ‚Abgrenzung‘ zeigt stärker ausgeprägte Abgrenzungsbestrebungen als die Gruppe ‚Verunsicherung‘. Vor allem grenzen sich die Mitglieder dieser Gruppe ‚Verunsicherung‘ im Gegensatz zu denen der Gruppe ‚Abgrenzung‘ nicht von den eigenen Eltern ab. Auch die Konstruktionen von Jugendlichkeit in Bezug auf das Verhalten im Unterricht sind in der Gruppe ‚Abgrenzung‘ pointierter. Es wird viel über informelle Formen des doing pupil (Betrügen, mit offenen Augen schlafen) gesprochen. Die Gruppe ‚Verunsicherung‘ thematisiert diese Formen ebenfalls, aber in deutlich geringerem Umfang.

Die elften Klassen grenzen sich kaum von Lehrkräften (und damit Erwachsenen ab). Die Gruppe ‚Zufriedenheit‘ konstruiert vorrangig Gleichwertigkeit in den Passagen über Lehrkräfte; die Trennung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen ist nicht mehr relevant. In den Passagen über männliche Lehrkräfte wird Geschlecht zum Teil dramatisiert. Das geschieht ebenfalls in der Gruppe ‚Irritation‘, in der bei der Einschätzung der Lehrkräfte Geschlechterdifferenzen aktualisiert werden. Diese Gruppe spricht allerdings relativ wenig über Lehrer/innen.

### *Zukunftsvorstellungen*

Berufliche Zukunftsvorstellungen sind in allen vier Gruppen zum großen Teil vage (in 8. in stärkerem Ausmaß als in 11. Klassen) und im weiblich konnotierten Berufsspektrum zu verorten. Ausnahme bilden zwei Schülerinnen der Gruppe ‚Zufriedenheit‘, die in (eher) männlich konnotierten Berufsbereichen arbeiten wollen. Es zeigt sich, dass die Wahl eines ‚männertypischen‘ Berufes zu Irritationen bei den anderen Gruppenmitgliedern führen kann, weil die mit dem Beruf assoziierten Eigenschaften (im Beispiel Ermittlerin eines SEK) schwer mit dem Bild der Freundin (als Frau) in Einklang zu bringen sind. Weiblich konnotierte Berufswünsche werden dagegen nicht hinterfragt. Die aufgeführten Berufswünsche stehen zum Teil in Verbindung mit Begabungen der Mädchen.

Die Unsicherheit in Bezug auf Vorstellungen über die private Zukunft drückt sich bei Achtklässlerinnen vor allem darin aus, dass sie zu diesen relativ wenig sagen und dabei ihr eigenes Befinden bzw. ihre gegenwärtige familiäre Situation in den Vordergrund rücken, indem sie z. B. anfangen, über eigene Geschwister oder Eltern zu sprechen. Kommen die Schülerinnen (der 8. und 11. Klassen) auf die Beteiligung der zukünftigen Partner an der Familienarbeit zu sprechen, wird dagegen in allen Gruppen gelacht. Im Lachen und in den Äußerungen zeigt sich, wie ambivalent die Forderungen nach gleichberechtigter Teilhabe an der Kindererziehung sind. Dass Männer z. B. Elternzeit in Anspruch nehmen, können sich die Schülerinnen kaum vorstellen, stattdessen wird angenommen, dass sie selbst zu Hause bleiben werden, die beruflichen Ambitionen vor der Geburt von Kindern verwirklicht werden müssen und diese nach der Geburt zumindest temporär in den Hintergrund treten. Dies gilt auch für die Mädchen mit männlich konnotierten Berufswünschen. Die Elftklässlerinnen beider Schulen verweisen darauf, dass das Elternteil zu Hause bleibt, das weniger verdient. Hierbei reflektieren die Schülerinnen nicht, dass Männer häufig in prestigeträchtigeren und besser bezahlten Bereichen arbeiten. Vordergründig greifen Gleichheitsdiskurse, die Betreuung der Kinder durch die Mädchen selbst erscheint als Ergebnis eines eigenständigen Wahlprozesses.

### *Geschwister*

Neu hinzugekommen in Bezug auf die Konstruktion von Geschlecht ist der Verweis auf Geschwister (dieser erfolgt nur bei den Achtklässlerinnen). Hinweise auf Probleme mit Schwestern stehen im Zusammenhang mit Aushandlungsprozessen darüber, was angemessenes weibliches und jugendliches Verhalten ist. Der Umgang mit Brüdern erscheint weniger problematisch, wahrscheinlich weil eine grundlegende Differenz aufgrund angenommener biologischer Unterschiede vorausgesetzt wird und die Kategorie Geschlecht demzufolge nicht Teil der Aushandlungsprozesse mit Brüdern ist. Stattdessen verweisen die Schülerinnen auf Praktiken des gemeinsamen *doing adolescence* (in Abgrenzung zu den Eltern).

### *In welchen Erfahrungen sind die Unterschiede zwischen den Schulen begründet?*

Wie bereits angesprochen, ist der Bezug auf die Mädchenschule und die Angemessenheit der Weiblichkeitskonstruktionen in den Gruppen des Marien-Gymnasiums eher negativ, während er im Theresien-Gymnasium weniger problematisch ist. Da sich beide Schulen in kirchlicher Trägerschaft befinden, ist es unwahrscheinlich, dass die Unterschiede mit der Trägerschaft zusammenhängen. Sie könnten auf das Bestehen bzw. Nicht-Bestehen von Kontakten zu Jungen zurückzuführen sein. Die Aussagen der Gruppen des Theresien-Gymnasiums belegen, dass Kontakte in größerem Umfang bestehen als in denen des Marien-Gymnasiums. Außerdem wird deutlich, dass die Schülerinnen der Gruppen ‚Abgrenzung‘ und ‚Zufriedenheit‘ im Rahmen der bestehenden Kontakte (in ihrer Weiblichkeit als angemessen) anerkannt werden. Möglicherweise hängen sie mit den unterschiedlichen, weiblich bzw. männlich konnotierten, schulischen Ausbildungsrichtungen (neusprachlich vs. naturwissenschaftlich-technologisch) zusammen. Auch die sich dokumentie-

rende unterschiedliche Bedeutung der Schülerinnen innerhalb der jeweiligen Schulkultur kann einen Einfluss haben: Dass es den Schülerinnen in der Schul(gemeinschaft) gut geht, scheint im Theresien-Gymnasium eine größere Rolle zu spielen als im Marien-Gymnasium. Eine andere Erklärung betrifft die Lage der Schulen. Das Marien-Gymnasium liegt im Stadtzentrum, in räumlicher Nähe zu (koedukativen) Schulen, sodass die Schülerinnen auf dem Schulweg und beim Kontakt mit anderen Schüler/innen möglicherweise häufig auf die Besonderheit ihrer Schule verwiesen und mit Vorurteilen konfrontiert werden. Das Theresien-Gymnasium liegt dagegen eher dezentral und Vergleiche mit Schüler/innen koedukativer Schulen kommen deswegen eventuell seltener vor.

## 6.6 Elias-Holl-Realschule für Mädchen: Die Gruppen ‚Anspruch‘ und ‚Multikulti‘

Die Elias-Holl-Schule ist eine städtische Realschule für Mädchen, an der ca. 600 Schülerinnen lernen. Die Schule befindet sich in einer der acht bayerischen Großstädte. Die Diskussionen an dieser Schule wurden im Schuljahr 2002/2003 während der ersten Erhebungsphase des DIAM-Projektes durchgeführt (Februar 2003). Die Diskussionsteilnehmerinnen beider Gruppen lernten im mathematisch-technischen Bereich. Erzählaufforderung und Fragen fokussieren stärker auf den Mädchenschulkontext als bei den Diskussionen im Theresien-Gymnasium. Die Diskussionen werden in die Analyse einbezogen, weil sie in Bezug auf die städtische Trägerschaft und Schulform (Realschule) mit den bereits dargestellten Gruppendiskussionen kontrastieren und weil sich in beiden Gruppen eine z. T. deutliche Fokussierung auf schulischen Erfolg (inklusive des Wechsels an die weiterführende Fachoberschule) zeigt. In der Gruppe der Zehntklässlerinnen verfügen alle bis auf eine Diskussionsteilnehmerin/nen über einen Migrationshintergrund.

In den Fallbeschreibungen der Gruppen ‚Anspruch‘ und ‚Multikulti‘ wird im Rahmen der komparativen Analyse Bezug auf die bereits dargestellten Gruppen der Mädchengymnasien genommen.

### 6.6.1 Die Gruppe ‚Anspruch‘ – „die verliebt sich dann in den und die macht dann mit dem a bissle rum und da is ma einfach nimmer beim Unterricht des kannsch vergessen“

An der Diskussion nahmen sechs Schülerinnen teil, sie besuchten die achte Klassenstufe und waren 14 bis 16 Jahre alt. Die Diskussion dauerte 45 Minuten und verlief zum Teil selbstläufig, die Fragen der Interviewerinnen strukturierten jedoch weite Teile des Diskurses. Bei den Teilnehmenden handelt es sich um eine lose Verbindung von Mädchen, die die gleiche Klasse besuchen, jedoch nicht alle miteinander befreundet sind. Anke und Mona dominieren einen Großteil der Unterhaltung. Sie antworten oft als erste auf Fragen der Interviewerinnen und haben auf den ersten Blick zu allen Themen etwas zu sagen. Oft ist Mona anderer Meinung als die restliche Gruppe (z. B. befürwortet sie eine Heirat und möchte mehrere Kinder haben, während die anderen eher kinder- und/oder partnerlos bleiben wollen) – es zeigen sich Rahmeninkongruenzen. Gesprochen wird über die Schule an sich, die Mädchenschule, die Herkunftsfamilien sowie berufs- und familienbezogene Zukunftspläne.

### Wahl der Schule

Im Anschluss an einleitende Ausführungen über das Projekt und die Zusicherung der Anonymität fragt die Interviewerin, wie die Mädchen an ihre Schule gekommen sind:

I1: **Schön, okay dann erst mal ne Frage ehm Eingangsfrage, wie seid ihr denn auf ne Mädchenschule gekommen, habt ihr des selber entschieden oder eure Eltern**

Beate: Also bei mir hat's mei Mutter entschieden, weil die auch auf der Schule war.

I1: **Die war auch hier an der Schule**

Beate: Ja.

- I1:** **Ach so.**  
 Anke: Meine Mutter war zwar hier aber ich bin eigentlich nur hier her weil ich von der Hauptschule also ich war auf'm Gymnasium da hat meine Mutter mich auf die Hauptschule geschickt wieder und von da aus ja, bin ich dann zu meinem Vater **gzogen**
- I1:** **Mhm**  
 Anke: Und der hat dann gemeint, ich sollt auf ne Realschule gehen, des war aber schon mitten in den Sommerferien und die Elias-Holl war die einzige Schule, die no Aufnahmeprüfungen gmacht hat drum bin ich hier.
- I1:** **Echt**  
 Anke: Mhm.  
 Mona: Ja also ich bin eigentlich hier ja mehr oder weniger [Lachen] eigentlich wollt ich auf ner gemischten Schule, mit Jungs und so aber da gibt's ja eigentlich in in der Stadt kei gscheite [Lachen] und deswegen bin ich halt hier gelandet aber es gfällt mir doch schon ganz gut.
- I1:** **Mhm.**  
 Mona: Schöner als ich's mir vorgstellt hab. [Lachen]  
 Emma: Ich bin einfach so hier glandet. [Gelächter]
- I1:** **Durch Zufall**  
 Anke: Zufallsgenerator.  
 Emma: Ja, nein also von der Hauptschule hat mei Lehrerin einfach den Antrag gemeint ich soll hier her, und dann haben meine Eltern gsagt, ja okay, und dann war ich hier. [Gelächter]
- Jette: Also ich bin wegs meiner Cousine auch hierher, sie war scho drauf und hat gemeint, ich soll auch gleich kommen.
- I1:** **Mhm.**  
 Marlies: Ich weiß es gar nicht mehr warum [Gelächter] nein, ich wollt ei- eigentlich auf ne gemischte auf die Anne-Frank-Realschule, aber die war da noch nicht gemischt.
- S: Da wollt ich auch hin. (S. 2/2-3/3)

In der Darstellung des Zugangs zur Schule unterscheiden sich die Aussagen der Mädchen. Drei stellen ihn als fremdbestimmt dar – vor allem durch Eltern und Lehrkräfte oder einen Sachzwang. Bei den drei anderen rückt der eigene Einfluss bzw. der von peers in den Vordergrund: Jette ließ sich von einer Cousine beeinflussen, Mona und Marlies haben sich selbst entschieden, auch wenn beide lieber auf eine koedukative Schule gegangen wären. Marlies wählte die Mädchenschule, weil die Schule ihrer Wahl (noch) eine Jungenschule war. Mona führt die Wahl einer Mädchenschule nicht auf den monoedukativen Kontext zurück, sondern begründet sie mit dem guten Ruf der Schule bzw. damit, dass es keine „*gscheite*“ gemischte Schule in der Stadt gibt. Hier zeigt sich, dass für Mona das Niveau der Ausbildung bedeutend ist und andere Merkmale der Schule, wie der monoedukative Unterricht, im Vergleich dazu in den Hintergrund rücken. Homologe Darstellungen finden sich in den Diskussionen mit Schülerinnen der privaten Mädchengymnasien – es handelt sich um eine Mädchenschultypische Begründung der Schulwahl und nicht um eine Besonderheit, die auf die (private) Trägerschaft zurück zu führen ist, wie vermutet worden war.

Monas Begründung für den Zugang zur Schule schließt sich folgender Satz an: „*aber es gfällt mir doch schon ganz gut*“. Dadurch signalisiert sie, dass ihre Wahl rückblickend richtig war und sie mit dem Unterricht und dem monoedukativen setting zufrieden ist, auch wenn sie ursprünglich an eine koedukative Schule gehen wollte. Es handelt sich um die erste positive Bewertung der Mädchenschule in dieser Gruppe. Möglicherweise dokumentiert sich in der Passage die Ambivalenz des Mädchenschulkontextes, in der auf der einen Seite erfolgender Anerkennung der koedukativen Norm (die Mädchen wollten ursprünglich eine koedukative Schule besuchen) und der im Gegensatz dazu stehenden Zufriedenheit mit der Monoedukation.

## Allgemeine Einschätzung der Schule im Vergleich mit einer koedukativen Realschule

Im Anschluss an die Zugangspassage setzen sich die Schülerinnen weiterhin mit ihrer Schule auseinander. Eingeleitet von der Äußerung von Marlies darüber, dass sie eigentlich auf eine bestimmte koedukative Realschule hatte gehen wollen, beginnen die Schülerinnen mit einer Diskussion über Vor- und Nachteile dieser Schule:

- Marlies: Ich weiß es gar nicht mehr warum [Gelächter] nein, ich wollt ei- eigentlich auf ne gemischte auf die Anne-Frank -Realschule, aber die war da noch nicht gemischt.
- S: Da wollt ich auch hin.
- Mona: Mein Bruder war da.
- Anke: Da is meine Schwester, die sagt, des is gar net so verkehrt, die Simmi is da jetzt, ge
- Mona: Ja, ja, da sind lauter [Mona räuspert sich vielsagend, Gelächter]
- S: Ja.
- Anke: Des mag wohl stimmen.
- Mona: Des is net ganz so des Ideale da drüben.
- I1: **Wo, auf der** Werner-von-Siemens
- Mona: Ja.
- Anke: Meine Schwester hat Probleme mit der Schule da, sie hat eigentlich nie so Probleme ghabt aber jetzt mit den Noten hat se glaub ich, nur noch Vierer oder Fünfer, also es ist net so toll, scheint's
- Mona: Und auch von den Lehrern her, also was mein Bruder erzählt hat, äh mein Bruder war ja da, die ganze Zeit, der hat erzählt dass die, Physiklehrer oder was, die ham vorher noch a Bier trinken und Bierkaschl im Physikraum ghabt
- Anke: Des hat meine Schwester au mal erzählt [Gelächter] dass der Physiklehrer ab und zu besoffen in den Unterricht kommt.
- S: Ja ja [Gelächter]
- Mona: Und dann mit dem Sportlehrer zusammen hat der dann zerscht no a Dragel Bier trinken und so, da hat au niemand was gsagt die ham des alle gwisst ham den Bierkaschten stehn sehen der war immer voll und dann leer und so des ham die alles mitkriegt.
- I1: **Aber hier is es net so, oder**
- S: Nee.
- Mona: Nee, es gibt aber halt schon Gerüchte.
- Emma: Ja, Gerüchte.
- I1: **Hier gibt's Gerüchte**
- Sen: Ja [Gelächter] sehr viele
- I1: **Zum Beispiel**
- Emma: Ja, dass die Frau Reb [Schulleiterin] zum Beispiel a Schnapsnase is. [Gelächter]
- Mona: Sonst von sons von keinem mehr.
- Jette: Doch vom Kuhnert
- Emma: Ja, vom Kuhnert, aber da hab i nix ghört.
- Jette: Aber i mein, der schaut doch so aus [Gelächter]
- S: Hohoho. (S. 3/1-4/5)

Die Realschule, die Marlies und eine andere Schülerin ursprünglich besuchen wollten, stellt den Gegenhorizont für die Gruppe dar, über den die Schülerinnen urteilen können, weil Geschwister diese Schule besuchen. Die Passage beginnt mit einer positiven Evaluation, die sich auf eine Aussage von Ankes Schwester stützt, die sagt, es sei „*gar net so verkehrt*“ auf der anderen Schule. Dies bezieht sich möglicherweise auf das allgemeine Klima. Eventuell spielen die Diskussionsteilnehmerinnen mit dieser Aussage darauf an, dass das Beisammensein mit Jungen ein Pluspunkt koedukativer Schulen ist. Das vielsagende Räuspern von Mona deutet auf eine sexuierte Komponente hin oder auf andere, irgendwie ‚anrühige‘ Probleme der Schule. Die zweite Lesart wird durch Monas anschließende Äußerung bestätigt: „*Des is net ganz so des Ideale da drüben*“.

Im Anschluss erfolgt eine Distanzierung von der Realschule. Diese bezieht sich auf die Leistungsebene: Ankes Schwester erbringt schlechte Leistungen, der Unterricht ist möglicherweise nicht angemessen, weil Lehrkräfte z. T. betrunken unterrichten. Durch diese

Argumente greifen die Schülerinnen Monas Aussage aus der vorangegangenen Passage (es gibt keine guten koedukativen Schulen in der Stadt) auf. Die Wahl der eigenen Schule wird gerechtfertigt, weil es hier höchstens Gerüchte über Lehrkräfte mit Alkoholproblemen gibt, es fehlen die für die andere Schule vorliegenden stichhaltigen Beweise („*die ham vorher noch a Bier trinken und Bierkaschl im Physikraum ghabt*“). Vor dem Hintergrund des negativen Gegenhorizonts wird die eigene Schule positiv evaluiert. Dies dient der Rechtfertigung des Besuchs der Mädchenschule. Die Abwesenheit von Jungen wird durch die (für die berufliche Zukunft) wichtige Güte der Ausbildung aufgewogen. Die Monoedukation tritt deswegen in den Hintergrund.

### Kritik an und Verteidigung der eigenen Schule

Auch in der sich anschließenden Passage fällt auf, dass die Mädchen bei der Einschätzung ihrer Schule die Geschlechterseparation nicht explizit ansprechen.

- I1:** **Aber sonst gefällt's euch hier in der Schule, abgesehen von den Alkoholikern**  
 Anke: Ich find, es is einfach bissle wenig los hier.
- I1:** **Aha.**  
 Anke: Weil ich mein wir ham jetzt so eigentlich wenn man an andere Schulen schaut Gymnasium oder an an Hauptschulen die ham meistens so so Anbietendinger für Sport so was weiß ich Volleyball ~
- I1:** **Mhm**  
 Anke: ~ Club oder irgendwie so was, aber bei uns gib't's so was net also des gib't's einfach net und des  
 S: Des  
 Theater
- Mona: Wir ham dafür einen Haufen andere Wahlfächer schau mal an wosch kostenlos Gitarre kriegsch und des alles Spanisch Französisch das alles  
 Anke: Des kriegsch an den anderen Schulen aber au  
 Mona: Aber net kostenlos.  
 Anke: Doch.  
 Mona: Gitarre net echt net egal  
 Anke: Ich find einfach hier ist zu wenig so, im sportlichen Bereich ist einfach zu wenig wird zu wenig angeboten weil ich würd gern bei so was mitmachen aber wenn ich jetzt wo andersch hingeh dann entweder is es sauteuer auf gut Deutsch gsagt [Anke räuspert sich laut] ja oder es is einfach es is zu weit weg oder an Tagen, wo ich keine Zeit hab und wenn man's in der Schule macht dann kann man ja immer darüber sprechen, wer wann wo Zeit hat und so.
- Emma: Ja aber hier sind auch zu wenig Sportlehrer dafür da.  
 Mona: Ja.  
 Anke: Ich mein des is des Kleinschte  
 Mona: Das sind ja nur drei.  
 S: Vier  
 Emma: Nein weil die meisten des is net des kleinschte Problem schau mal her weil die meisten die machen jetzt scho die äh Nachmittagsunterricht wo ja die anderen noch haben.
- [...]  
 Mona: Ja wir ham ja au längere Pausen jetzt  
 Jette: Ja aber trotzdem des is ja au blöd dann ham mer gessen  
 Emma: Früher war's besser  
 Jette: Und sitzen die ganze Zeit rum, voll langweilig.  
 Anke: Fünf Minuten länger schlafen  
 Jette: Und wir ham's eigentlich nur wegen den Kleinen gemacht dass die a längere Pause bekommen.
- I1:** **Mhm.**  
 Anke: Damit sie genug Zeit für Schneeballschlacht ham. [Gelächter]  
 Mona: Ah ja und Tischtennis und was die da alles machen.  
 Sen: Ah, ja. [leicht genervt]  
 Mona: Baby [Lachen].  
 S: Mei.  
 S: Solange es Spaß macht.  
 Anke: Schade ist dass dass wir so wenig Klassenzimmer haben find ich des is wenig Platz.
- I2:** **Mhm.**  
 Anke: Und dass immer so viel **ausfällt** wenn mal irgendwas is **jetzt** zum Beispiel.  
 Jette: Oh sei doch froh. [Gelächter]

- Anke: Ja schau mal wenn wir den Unterrichtsstoff net durchkriegen ich brauch den fürs nächste Jahr und ich brauch den fürs übernächste Jahr wenn ich den net hab is des einfach dumm, weil ich den **brauch** sonst komm ich nie weiter.
- Mona: Ja Chemie oder Physik zum Beispiel. (S. 4/6-6/22)

Die Passage ist vor allem zu Beginn dadurch gekennzeichnet, dass eine Schülerin die Schule kritisiert und zwei zur Verteidigung antreten: Anke bemängelt, dass an der Schule zu wenig los ist, was sie auf die Sportangebote bezieht. Mona rechtfertigt das schlechte Sportkursangebot durch ein großes Angebot in anderen Fächern. Emma dagegen führt die Überlastung der Sportlehrer/innen als Grund an. Offensichtlich wollen beide Schülerinnen nicht, dass ihre Schule kritisiert und in ein schlechtes Licht gerückt wird. Auch Anke, das Mädchen, das ursprünglich kritisiert hatte, kann im Anschluss positive Seiten aufzeigen, wie etwa die Pausenregelung, die im Vergleich zu anderen Schulen als besser bewertet wird (S. 5/11-30; der Teil der Passage ist nicht abgedruckt). Die Gruppe verhandelt die Bewertung der Lernumgebung weiterhin im Orientierungsrahmen der ‚guten Schule‘ (vgl. auch Gruppe ‚Zufriedenheit‘).

Anschließend führen die Mädchen neue Kritikpunkte auf: bemängelt werden der veränderte Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns und an dieser Stelle die Pausenregelung, die im Vergleich zu früher schlechter geworden ist. Nun rückt die Konstruktion von Jugendlichkeit in den Vordergrund, wenn die Mädchen sich scherzhaft von „den Kleinen“ („Baby“) und ihren kindlichen Aktivitäten (Schneeballschlachten, Tischtennis spielen) distanzieren, wobei geschlechtsbezogene Aspekte allerdings nicht thematisiert werden. Die nächsten Kritikpunkte betreffen die Anzahl der Klassenzimmer und Unterrichtsausfall. In der Kritik am Unterrichtsausfall wird eine Facette des *doing pupil* thematisch, die für Anke mit Ansprüchen an sich selbst und die Ausbildung durch andere verbunden ist, während Jette in einer anderen jugendtypischen Umgangsweise anmerkt: „*Oh sei doch froh*“. Es dokumentieren sich möglicherweise Rahmeninkongruenzen in der Leistungsorientierung der Gruppe.

Auffällig und entscheidend ist in dieser Passage, dass die Mädchen, selbst wenn sie ihre Schule kritisieren, dabei nicht den monoedukativen Unterricht bemängeln, sondern andere organisatorische und Ausstattungsthemen verhandeln. Die Schulorganisationsform ist weiterhin von untergeordneter Relevanz. Dass sich die Schülerinnen mit ihrer Schule auseinandersetzen, ohne die Geschlechterseparation zu thematisieren, verweist möglicherweise darauf, dass sie die Schule an sich als ‚normale‘ Schule erleben. Auch die zu kritisierenden Komponenten scheinen im schulischen Alltag eher weniger wichtig zu sein. Es deutet sich an, dass geschlechtsbezogene Belange in der Gruppe ‚Anspruch‘ (noch) von untergeordneter Relevanz sind und/oder von anderen Themen überlagert werden (wie in den Gruppen ‚Verunsicherung‘ und ‚Abgrenzung‘). Für die weitere Analyse könnte wichtig sein, dass Mona und Anke in der Diskussion über außerunterrichtliche Angebote auf deren Kosten rekurrieren. Möglicherweise leben die Schülerinnen in wirtschaftlich prekären Verhältnissen. Derartige Hinweise sind in den Gymnasialgruppen nicht aufgetaucht.



## Unterschiedliche Lehrkräfte

Das Thema ‚Lehrkräfte‘ wird von den Schülerinnen selbst eingeführt, nachdem sie einzelne Aspekte der Schule kritisiert haben. Sie beginnen das Thema mit einer Charakterisierung des Englischunterrichts und der Englischlehrerin:

- Jette: Englisch ist voll langweilig echt.  
 Anke: Ja langweilig is es scho  
 Jette: Ja nein nein die die die kann überhaupt gar nichts machen echt die is voll unordentlich, also ~  
 Anke: Ja  
 Jette: ~ also ( ) und voll tollpatschig (und der Schulz) da hat's da ham wir auch so bissl so, was ham wir da ghabt so Zettel  
 Mona: Hat se versucht, des heimlich da hin zu spulen  
 Jette: Ja und dann hat se des net hinbekommen, dann hat's oft zehn Minuten lang gedauert  
 Anke: Dann kam erst mal irgendwas von Britney Spears oder so.  
 Jette: Ja.  
 S: Ja. [Gelächter]  
 Jette: Und so voll langweilig im Unterricht so und dann mussten wir halt immer aufpassen und wir hatten überhaupt keine Lust überhaupt keine Lust so aufzupassen. [Gelächter]  
 Mona: Irgendwie macht sie so'n nervösen Eindruck hab ich immer des Gefühl.  
 Jette: Ja, ja.  
 Anke: Die hat immer Angst ( )  
 Mona: Die kann sich net durchsetzen  
 Anke: Die hat immer Angst dass se was falsch macht.  
 Mona: Des können viele Lehrer hab i des Gefühl net s gibt einige bei uns.  
 Anke: Herr Gundelfinger.  
 Jette: Ja. [Gelächter]  
 Mona: Den hatten wir letztes Jahr in Physik wir ham bei dem alles gmacht.  
 Anke: Wir ham Ball gspielt  
 [unverständliche Passage (2)]  
 Emma: Wir ham telefoniert [Gelächter]  
 Anke: Und wir ham immer Einser kriegt  
 Mona: Ja wenn wir ausgefragt worden sind wir ham eigentlich nie gelernt ich hab halt dann so a bissl erzählt was mir eingfallen is ja gut und eigentlich hätt mich Physik interessiert  
 Anke: ( )  
 Mona: Ja er hat erzählt wir ham's uns anghört und ham ne Eins drauf kriegt. [Gelächter]  
 Anke: Ja vom Zuhören ne Eins.  
 Mona: Ja des is in Englisch halt jetzt au so.  
 Emma: Ja aber dafür ham mer jetzt den Salat.  
 S: Ja.  
 Emma: Weil dieses Jahr ham wir nen normalen Lehrer in Physik  
 Sen: Ja.  
 S: Der ist streng  
 Emma: Und da braucht man also des Zeug vom letzten Jahr und des ham mer alles net  
 Anke: Und da kommt man nimmer weit. (S. 6/26-8/3)

In den Aussagen über den Englischunterricht wird die Lehrerin als unordentlich, tollpatschig und inkompetent dargestellt und betont, dass sie sich nicht durchsetzen kann, denn sie „hat immer Angst dass se was falsch macht“. Auch gelingt es ihr nicht, das Interesse der Schülerinnen zu wecken, diese langweilen sich und haben keine Lust aufzupassen. Monas Zwischenkonklusion („Des [sich durchsetzen] können viele Lehrer hab i des Gefühl net s gibt einige bei uns“) verweist darauf, dass nicht nur die Englischlehrerin, sondern auch viele andere Lehrende, sich nicht durchsetzen können. In der sich anschließenden Darstellung des Physiklehrers wird Monas Äußerung elaboriert. Als Beispiele für das mangelnde Durchsetzungsvermögen schildern die Schülerinnen ihr schuldeviantes Verhalten bzw. unterrichtsfremde Aktivitäten im Physikunterricht. Sie nutzen die Freiräume, die ihnen durch ihren Lehrer gegeben werden, um Ball zu spielen und zu telefonieren.

Aspekte des doing adolescence treten in den Vordergrund und solche des (formellen) doing pupil in den Hintergrund. Wie in den Aussagen über die Deutschlehrerin dokumentiert sich die Wahrnehmung der eigenen Überlegenheit gegenüber Erwachsenen (hier stellvertretend gegenüber Lehrkräften), diese zeigt sich auch in anderen Gruppen von Achtklässlerinnen vorrangig in abwertenden Aussagen über Lehrkräfte und der Beschreibung schuldevianten Verhaltens (vgl. Gruppe ‚Abgrenzung‘). Gleichzeitig erwarten die Schülerinnen quasi Strenge und Durchsetzungsvermögen, um zum Lernen motiviert bzw. eher gezwungen zu werden (vgl. Gruppe ‚Zufriedenheit‘).

Diesen Erwartungen wird der Physiklehrer nicht gerecht. So konstatieren die Mädchen, dass sie (zu) einfach gute Noten bekommen haben. Dies scheint nicht ihren Annahmen über Standards der Notengebung zu entsprechen, was vor allem in Ankes Aussage deutlich wird: *„vom Zuhören ne Eins“*. Die Mädchen müssen quasi nichts für eine gute Note tun, was insgesamt nicht gerechtfertigt ist. Hier wird erneut ein gewisser Anspruch der Mädchen an sich und ihre schulischen Leistungen deutlich. Der Unterricht entspricht den Ansprüchen der Mädchen nicht, Monas Aussage *„und eigentlich hätt mich Physik interessiert“* deutet auf enttäuschte Erwartungen und auch ein Gefühl des Missverständen-Werdens hin. An einer zweiten Stelle des Transkripts kritisiert Mona, dass es langweilig ist, im Religionsunterricht nur Einsen zu bekommen (S. 10/2ff.) und verdeutlicht so wiederum eine Leistungsorientierung. Andere Schülerinnen rechtfertigen die guten Noten im Religionsunterricht dagegen durch ihr Interesse. Wird dieses geweckt, ist es angemessen, gut benotet zu werden. Die Darstellung als interessierte junge Menschen ist in der Gruppe zentral. Demzufolge kritisieren die Schülerinnen, dass der beschriebene Physikunterricht vom Lehrer so gestaltet wird, als würden sie sich nicht dafür interessieren. Dies kann als Hinweis auf subtile Mechanismen der (Re)Konstruktion der geschlechtsspezifischen Konnotation des Fachs Physik interpretiert werden. Nichtsdestotrotz deutet sich bis zu dieser Stelle der Diskussion keine ‚typisch‘ weiblich-distanzierte Einstellung gegenüber Physik an, jedoch hat die Unterrichtung des Lehrers dazu geführt, dass die Mädchen sich nicht angestrengt haben: *„Ja wenn wir ausgefragt worden sind wir ham eigentlich nie gelernt ich hab halt dann so a bissl erzählt was mir eingfallen is“*.

Die Beurteilung des alten Physiklehrers stellt sich vor dem Hintergrund des Unterrichts mit einem neuen *„normalen“* Lehrer für die Mädchen als richtig heraus (dies gilt auch für die Ansprüche der Mädchen). Der neue Lehrer behandelt die Mädchen entsprechend ihrer Position als Schülerinnen, orientiert sich am Lehrplan und benotet aufgrund der erbrachten Leistungen. Allerdings haben die Schülerinnen noch unter den Auswirkungen des schlechten Lehrers zu leiden, da durch die mangelnden Vorkenntnisse Probleme mit dem neuen Stoff auftreten. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Bezeichnung des neuen Lehrers als ‚normal‘. Dieser scheint Anforderungen zu stellen, die die Mädchen gerechtfertigt finden. In den Passagen über Lehrkräfte tritt das Geschlecht der Mädchen, wie schon im Diskurs über die Schule in den Hintergrund; stattdessen werden in den Passagen unterschiedliche Facetten des doing pupil und doing adolescence sowie die Verschränkung der Kategorien Schülerin und Jugendliche deutlich.

## Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht

Die folgende Passage schließt sich direkt an die Schilderung der Probleme im gegenwärtigen Physikunterricht an:

- Mona: Gut du musscht halt nachlernen ich hab's au gmacht mir macht des nix, gut wenn man sich dafür interessiert, dann is des wieder was anderes.
- Anke: Ja, du, du bisch ja eh ( )
- Mona: [[lacht]
- Anke: Überlerntier sie is der Überflieger.
- Mona: Nein Lisa bin ich net, von den Noten her is es Lisa.
- Anke: Echt, in jeder ( ) ne Eins he.
- Mona: Stimmt net.
- Anke: **Sicher** und in Physik
- S: ( ) hat nur Einser und Zweier
- Jette: Sie kriegt in Mathe ne Zwei ins Zeugnis
- S: **Oh** [ironisch bedauernd]
- S: Ja in Mathe
- S: Ja
- S: Ich auch
- S: **Oh**
- Mona: Ich find's net so schlimm es wird ja auch schwerer.
- I2:** **Was wird schwerer**
- Mona: Ja alles
- Anke: Ja aber wir werden auch älter
- Mona: Alles des merkt man schon.
- Jette: Ja dieses Jahr müssen wir schon voll viel lernen Physik vom Stundenplan her.
- Anke: Wir rechnen die ganze Zeit nur in Physik
- S: Formeln umstellen und so
- Mona: Ja letztes Jahr ham mer ja gar nichts gmacht.
- I1:** **Macht euch Physik Spaß**
- Jette: Ja.
- Emma: Ja eigentlich schon.
- Mona: Ja Mathe, Physik und Chemie sind meine Lieblingsfächer
- Anke: **Chemie** is gut.
- Mona: Ja und Religion kommt au no dazu. [Gelächter]
- I1:** **Mathe, Physik und Chemie des is eigentlich net so gar net mal so typisch für Mädchen oder**
- Mona: Ehm ja des sagt jeder also für mich trifft des **überhaupt** net zu.
- I1:** **Aha.**
- Mona: Also ich stell mich da sofort quer.
- Anke: Ja ge Mona.
- Mona: Ja mei Bruder also au glei
- Anke: Wir sin mit Franziska eigentlich
- Mona: Ja Franziska au.
- Anke: In Physik sitzen ehm also die Franziska aus unserer Klasse und wir zwei zusammen wir sind als des Dreamteam bekannt. [Gelächter]
- Mona: Uns macht des halt Spaß, ich hab da
- Anke: Interessant is es scho.
- Mona: Die da **stöhnen** über Mathe also ich versteh des überhaupt net
- Anke: Ja
- Mona: Mir macht des Spaß.
- I2:** **[I1 zu Jette, Emma und Marlies] Stöhnt ihr über Mathe [Gelächter]**
- Alle drei: Ja.
- I1:** **Physik au**
- Emma: Ja.
- I2:** **Was sind eure Lieblingsfächer**
- Emma: Pause [Gelächter] (S. 8/4-9/22)

Mona schildert, dass sie die Wissenslücken durch Eigeninitiative behoben hat, und stellt sich so als eigenverantwortliche, strebsame Schülerin dar, die den Mehraufwand nicht scheut und nicht nur ihren (Physik)Lehrkräften die Verantwortung für ihre Ausbildung zuweist. Gleichzeitig betont Mona ihr Interesse am Physikunterricht und rechtfertigt mit diesem ihr Nachlernen (vgl. zur Bedeutung des Interesses die Interpretation der vorange-

gangenen Passage). Die Betonung der eigenen Besonderheit (in Form der Mehrarbeit für die Schule) scheint den Gruppenrahmen jedoch zu durchbrechen, was sich in Ankes Klassifizierung Monas als „Überlerntier“ und „Überflieger“ zeigt. Ihr Engagement wird als übertrieben wahrgenommen. Mona verteidigt sich, indem sie sagt, eine andere Schülerin hätte bessere Noten als sie selbst und dass der Unterricht schwieriger bzw. anspruchsvoller wird. Hiermit will sie auf ein gemeinsames Erleben mit den anderen Schülerinnen verweisen und sich vor dem Strebervorwurf schützen<sup>117</sup>. Die Mitschülerinnen weisen dies jedoch ironisierend zurück, indem sie Mona für die Benotung ihrer Leistungen mit einer Zwei bedauern. D. h. es wird in der Gruppe sanktioniert, wenn sich eine Schülerin als besonders darstellt und/oder eine zu starke Leistungsbereitschaft zeigt (vgl. ebenfalls Breidenstein & Meier, 2004).

Unabhängig von der Distanzierung gegenüber Mona aufgrund ihrer Leistungen, sagen Jette und Emma ebenfalls, dass ihnen der Physikunterricht Spaß macht. Vier der sechs Mädchen interessieren sich für das männlich konnotierte Fach Physik bzw. haben am Unterricht Freude, dies erscheint ungewöhnlich und kann im Zusammenhang mit der Schulorganisationsform stehen. Die Abwesenheit von Jungen gibt einigen Mädchen eventuell die Möglichkeit, positivere Einstellungen zu Physik zu entwickeln<sup>118</sup>. Besonders auffällig ist die Aussage von Mona, die Mathe, Physik und Chemie als ihre Lieblingsfächer bezeichnet, sie orientiert sich also komplett in eine mädchenuntypische Fachrichtung. Diese Orientierung ist für sie jedoch selbstverständlich, auch wenn viele Menschen mit ähnlich stereotypen Annahmen darauf reagieren, wie sie in der Frage der Interviewerin deutlich werden („*Mathe, Physik und Chemie des is eigentlich net so gar net mal so typisch für Mädchen oder*“). Mona zeigt mit ihrer anschließenden Aussage, „*Also für mich trifft des überhaupt net zu*“, dass sie die Einteilung in typisch weibliche und typisch männliche Fächer zumindest für sich selbst ablehnt. Damit gibt sie zu verstehen, dass sie ein Mädchen ist und gleichzeitig Physik, Mathematik und Chemie ihre Lieblingsfächer sind. Möglicherweise nutzt sie ihre Vorliebe für diese Fächer, um sich als positiv besonders darzustellen. Dies geschieht anschließend im Dialog mit Anke, in dem sich die beiden zusammen mit einer dritten Schülerin als „*Dreamteam*“ in Physik bezeichnen. An dieser Stelle wird die Betonung der Besonderheit von der Gruppe nicht sanktioniert, wahrscheinlich weil diese nunmehr zwei Mädchen vollziehen.

In einer anderen Passage schätzt Mona ihr Verhältnis zu Mathe und Physik fast überschwänglich positiv ein und besetzt sie mit dem sehr starken Gefühl der Liebe: „*Ich bin halt hier, weil ich Mathe über alles liebe, Mathe und Physik*“ (S. 13/29). Durch diese Aussage verweist sie erneut auf ihre positiv empfundene Andersartigkeit, die sie auf ihre ‚mädchenuntypischen‘ Interessen zurückführt, die sie aber gleichzeitig nicht zu einem

---

<sup>117</sup> Warum ein derartiger Schutz notwendig ist, macht folgende Aussage von Breidenstein und Meier deutlich: „Das Streber-Etikett markiert eine dezidierte Orientierung an schulischer Leistung innerhalb der Peer-Kultur von Schülerinnen und Schülern als illegitim. Der Vorwurf des Strebertums kann mit weitreichender Stigmatisierung verbunden sein und für die Betroffenen eine ernsthafte Bedrohung darstellen“ (2004, S. 550). Dass Schüler/innen deutscher Schulen gute Leistungen von peers negativ sanktionieren, ist nach Pelkner und Boehnke (2003, S. 108) ein „Kulturspezifikum“.

<sup>118</sup> Dass bspw. die physikspezifische Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen aus Mädchenschulen und ihr Interesse am Fach signifikant über der der Schülerinnen aus koedukativen Schulen und auf einem vergleichbaren Niveau wie das der Jungen liegt, zeigen die Ergebnisse einer im DIAM-Projekt durchgeführten Fragebogenerhebung (Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2007b; Schurt & Waburg, 2007).

untypischen Mädchen macht. Diese Besonderheit wird durch die spezielle Aufmerksamkeit, die die Interviewerin ihren Aussagen widmet, bestätigt. Möglicherweise soll durch den Verweis einer emotionalen Bindung an die Fächer weiterhin der Strebervorwurf entkräftet werden, da das Mädchen seinen Gefühlen quasi ausgeliefert ist. Ein analoges Muster der Reaktion auf das Gefühl Liebe zeigt sich bei der Einbettung der Aussage in eine andere ‚Geschichte‘ (Hierbei handelt es sich um einen Auswertungsschritt der objektiven Hermeneutik; bspw. Wernet, 2006). Z. B. sagt ein Mädchen, dass es einen Jungen liebt; eine Möglichkeit des Umgangs mit dieser Verliebtheit besteht darin, einen großen Aufwand zu betreiben, um Aufmerksamkeit des Jungen zu erregen – was meist von peers als gerechtfertigt angesehen wird.

Die Mädchen konstruieren während der Gruppendiskussion unterschiedliche Schülerinnenrollen. Entscheidend ist die bei allen zumindest passagenweise erfolgende Darstellung als interessierte und engagierte Schülerinnen, die vor allem durch Mona und Anke erfolgt. Die anderen Schülerinnen (Jette, Emma und Marlies) konstruieren ihre Schülerinnenrolle in diesem Abschnitt nicht über ihr Können in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, denn sie „stöhnen“ über Mathe. Sie zeigen Tendenzen jugendtypischer Ablehnung des schulischen settings – etwa in Emmas Äußerung ihr Lieblingsfach sei die „Pause“. Diese Orientierung zeigt sich, wie vorne bereits aufgeführt, ebenfalls in der Beschreibung unterrichtsfremder Aktivitäten<sup>119</sup>.

### Bewertung der Abwesenheit von Jungen

Nachdem die Monoedukation und vor allem die Abwesenheit von Jungen in den Passagen über Lehrkräfte und Unterricht von den Mädchen weiterhin nicht angesprochen wird (es zeigt sich ein ähnliches Muster wie in der Gruppe ‚Abgrenzung‘), führt eine Interviewerin dieses Thema zu einem späteren Zeitpunkt ein:

- I1:** **Seid ihr eigentlich froh, dass ihr auf ner Mädchenschule seid**  
 Anke: **Nee** [Gelächter] sag mer mal so man kann sich besser auf den Unterricht konzentrieren.  
**I2:** **Aha.**  
 S: Ja.  
 S: Ja  
 Anke: Weil außen rum net so viel abgeht. [Gelächter]  
**I1:** **Also wenn Jungen da wären, würde mehr abgehen**  
 [Sen sprechen durcheinander]  
 Sen: Ja nein gar nicht  
 S: Nein des find ich gar nicht.  
 S: Absolut nicht.  
 Anke: ( ) des muss ma einfach sehen.  
 Jette: Wir streiten au ohne Jungs.  
 Anke: **Ja ja ne es geht net ums Streiten** es geht einfach drum, die verliebt sich dann in **den** und die macht dann mit **dem** a bissle rum und da is ma einfach nimmer beim Unterricht des kannsch vergessen.  
 Emma: Ja, du  
 sollsch ja net während'm Unterricht des machsch in der Pause wenn dann [Gelächter]  
 Mona: Aber komm des nervt doch au wenn vor dir ein Junge sitzt oder hinter dir die können doch au net still sein.  
 Anke: Wobei des stimmt jetzt au net. [Gelächter]

<sup>119</sup> Die Orientierung steht im Zusammenhang mit einer allgemeinen adoleszenzbezogenen Entwicklung in Bezug auf die Schule, in deren Verlauf sich das Verhältnis von Mädchen und Jungen zur Schule immer mehr verschlechtert, die Leistungsbereitschaft und Schulfreude nachlassen sowie Disziplinprobleme und Distanz tendenziell ansteigen (Faulstich-Wieland, 2004).

- Emma: Des macht doch keinen Unterschied schau mal stell dir jetzt vor statt, was weiß ich paar aus unserer Klasse wären jetzt Jungs zum Beispiel Simone und Corinna, da wären jetzt zwei Jungs da ~
- S: Ja
- Emma: ~ wär doch au kei großer Unterschied.
- S: Nö.
- S: Nö kei großer Unterschied
- Mona: Des wär mir sogar lieber muss ich ehrlich sagen.
- S: Hohoho
- Anke: Wieso
- I2:** **Wenn die beiden Jungs wären**
- Mona: *Nein.*
- S: Wenn Jungs an der Schule wären.
- Jette: Wir ham ja schon mal welche ghabt
- Emma: Ja zwei Stück
- Jette: Ja schon mehrere
- Anke: Ja schau mal wie die Schule abgeflippt hat mit diesen zwei Typen, die dran waren, da ham dann auf einmal ehm ab da ham dann alle Tischtennis gespielt und alle sind ( )
- S: Nein, nein
- Jette: Die konnten kein Deutsch
- S: ( ) im Sommer sonst immer Tischtennis.
- Anke: Ja es steht nur die ganze Schule außen rum und applaudiert wenn einer nen Ball trifft. [Gelächter]
- Emma: Ja mei.
- Mona: Aber ich hab des echt gmacht nur um den Ball ehm ihm den **Ball** in die Hand zu geben. [Gelächter] (2)
- [...]
- Jette: Und dann waren auch eine voll ( )
- Anke: In der Fünften war ich noch nicht hier
- I1:** **[Jette gewandt] Voll die**
- Jette: Voll in die Jungs verknallt ~ [Gelächter]
- I1:** **Ach so**
- Jette: ~ aber die waren voll scheiße. [Gelächter]
- Mona: Ja aber des war halt was Besonderes weißsch.
- Emma: Ja.
- Jette: Und die ham sich auch so toll gefühlt so
- Anke: Ja genau
- S: ( ) wie der (Seppi)
- Mona: Ungefähr.
- Anke: Ja stell dir vor du kommsch in die Schule und um dich rum sind nur Jungs die dich alle bewundern und anhimmeln [Gelächter] ich mein ist doch eigentlich net schlecht oder [Gelächter] (2) (S.10/20-13/5)

Die erste Reaktion auf die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Besuch der Mädchenschule ist ein eindeutiges „Nee“. Das kann heißen, dass es in der Gruppe nicht legitim ist, den Besuch der Mädchenschule positiv zu evaluieren. Dies ist vor allen Dingen der Fall, wenn die Schülerinnen direkt darauf angesprochen werden. Allerdings relativiert Anke ihre Verneinung im direkten Anschluss, indem sie darauf hinweist, dass man ohne Jungen weniger vom Unterricht abgelenkt wird. Dann sagt eine Schülerin, dass mehr „abgeht“, wenn Jungs da sind. Mit diesen Aussagen wird nicht auf Unterrichtsinhalte abgezielt, sondern auf paraunterrichtliche Aktivitäten, die wahrscheinlich auf Beziehungen zu Jungen fokussieren. Auf die Frage der Interviewerin, ob mehr abgehen würde, wenn Jungen da wären, reagieren die Schülerinnen mit „Ja nein gar nicht“. Dies entspricht dem vorangegangenen Diskurs: Zunächst wird die Anwesenheit von Jungen positiv bewertet („ja“), was dann jedoch wieder und dieses mal vehement verneint wird („absolut nicht“). Mit der Aussage: „Wir streiten au ohne Jungs“ verweisen die Mädchen darauf, dass die Klasse koedukativen Klassen (in denen Streits zwischen Jungen und Mädchen stattfinden) gleicht oder dass sie besser ist, weil die Mädchen nicht mit bzw. um Jungen streiten müssen. Monas anschließende Aussage bewegt sich eher auf Ebene der zweiten Lesart: „die ver-

*liebt sich dann in den und die macht dann mit dem a bissle rum und da is ma einfach nimmer beim Unterricht des kannsch vergessen“.* In koedukativen settings werden die Kontakte zu Jungen, wie sich oben bereits angedeutet hatte, auf der Beziehungsebene verortet (Liebe). Sie haben Vorrang vor schulischen Belangen, was unhinterfragt bleibt und gleichzeitig als Rechtfertigung für die Monoedukation dient.

Anschließend verlässt Mona die Ebene der Beziehungen und verweist auf ‚jungentypische‘ Eigenschaften, diese können nicht still sein. Hier wird von grundlegenden Geschlechterdifferenzen ausgegangen. Dem widersprechen Emma und andere Schülerinnen, denn es mache keinen großen Unterschied mehr, ob bestimmte Mitschüler/innen nun Jungen oder Mädchen sind. Mona lässt sich auf diese Argumentation nicht ein, sie sagt, es wäre ihr lieber, wenn es an der Schule Jungen gäbe. Hier dokumentiert sich die Annahme, dass ohne Jungen etwas fehlt. Dass dem so ist, wird durch die Belegerzählung über die Anwesenheit von Jungen in der Mädchenschule und die Unangemessenheit der Reaktionen der Mädchen darauf untermauert: Die Schule ist „*abgeflipp*“, die Mädchen verfolgen Tischtennisspiele der Jungen: „*Ja es steht nur die ganze Schule außen rum und applaudiert wenn einer nen Ball trifft*“. Und Mona sagt: „*Aber ich hab des echt gmacht nur um den Ball ehm ihm den Ball in die Hand zu geben*“. In der Darstellungen wirkt die Mädchenschulgemeinschaft durch die Anwesenheit von Jungen wie paralysiert, es gab nur noch dieses eine Thema, alle wollten die Aufmerksamkeit der Jungen erregen, manche sind „*verknallt*“. Die Erzählung wird von Anke initiiert und kann auch als Beleg gegen Monas Argument, dass Jungen in der Schule fehlen, interpretiert werden, weil eine derartige Fixierung auf Jungen unangebracht ist. Es bestätigt sich die Lesart, dass das Zusammensein mit Jungen vorrangig unter dem Beziehungsaspekt verhandelt wird. Die Erzählung weist Parallelen zu Darstellungen der Gruppen des Marien-Gymnasiums auf. Allerdings spricht die Gruppe ‚Anspruch‘ vorrangig im Präteritum und distanziert sich von den Jungen: „*aber die waren voll scheiße*“. So zeigen die Mädchen (anders als die Gruppen des Marien-Gymnasiums), dass es doch keine grundlegende Fixierung auf die Jungen gegeben hat und/oder diese zumindest überwunden wurde.

Interessant ist auch der weitere Diskurs: Anke sagt, dass die Jungen sich zwar aufgrund des Interesses an ihnen toll fühlen, allerdings geht sie davon aus, dass es Mädchen genauso gehen würde, wenn sie an eine Jungenschule kommen würden. Sie zeigt damit auf, dass auch Jungen auf Mädchen fixiert wären, wenn diese die Ausnahme im schulischen setting bilden. Hier dokumentiert sich, dass das geschilderte Verhalten nicht als ‚mädchentypisch‘ eingeordnet wird.

### Vorteile der Mädchenschule

Kurz vor Ende der Diskussion spricht Anke das Thema Schule erneut und von selbst an:

Anke: [...] ich **bin** eigentlich bis ich auf die Schule kommen bin hab ich nie Freunde ghabt weil ich immer verarscht worden bin von allen.

**I2:** **Wirklich und hier is es anders also hier hast du Freunde**

Anke: Ja Mona ist meine Freundin und aus der anderen Achten hab ich Freundinnen.

**I1:** **Aha.**

Anke: Die Kathi und die Clique außen rum, und eine aus meiner Hauptschule mit der bin ich jetzt au gut befreundet.

- Emma: Ich glaub des liegt jetzt auch wieder da dran dass wir ne reine Mädchenschule sin weil ich mein hier wird keiner so richtig verarscht oder so
- [...]
- Emma: Ja weil, die Jungs die ham eher die weil wir verstehen uns irgendwie **mehr** untereinander als wenn jetzt die Jungs uns verstehen weil ich mein wir sehen jeder hat was an sich auszusetzen und ich mein
- Mona: Und wir verstehen des wenn ( )
- Emma: Ja und ich mein ich und Anke wir sin keine so **super** so wie ich jetzt mit Jette und Mimi aber wir machen uns au net gegenseitig fertig oder so
- Anke: Wir sin einfach andere Menschen.
- Emma: Ja wir sin einfach normal zueinander.
- I2:** **Mhm.**
- Emma: So wie man jetzt jeden auf der Straße ich mein wenn Jungs jetzt hier wären oder so die täten des eigentlich schon einige hier verarschen
- Anke: Wobei man des net so sagen kann auf der Hauptschule des war eigentlich au ne Klasse die war ganz in Ordnung da waren wir ja gemischt und des war eigentlich des war net so dass wir uns da gegenseitig verarscht ham, wir sin gut miteinander auskommen okay wir ham uns au net alle gmocht aber wir ham uns deswegen net verarscht gegenseitig des kann aber sein dass es an der Lehrerin lag. (S. 26/25-28/25)

Die Schülerinnen bringen zunächst arbeitsteilig die Vorteile der Mädchenschule zum Ausdruck. Tenor der Äußerungen ist, dass sie ihre Schule als Schutzraum wahrnehmen: Sie bietet die Möglichkeit für das Entstehen und Pflegen von freundschaftlichen Kontakten zu anderen Mädchen, es handelt sich um eine Gemeinschaft von qua Geschlecht Gleichen: „weil wir verstehen uns irgendwie mehr untereinander als wenn jetzt die Jungs uns verstehen“. Im Gegensatz dazu verstehen Jungen die Mädchen nicht, würden sie „verarschen“ und möglicherweise „fertig“ machen. Die homosoziale Mädchengemeinschaft stellt dagegen einen geschützten Ort dar. Es wird von grundsätzlichen Geschlechterdifferenzen ausgegangen. „Wir sin einfach andere Menschen“. Durch die Differenzbildung erfährt die Mädchengruppe eine Aufwertung und die Jungengruppe zumindest zum Teil eine Abwertung (vgl. auch Gruppe ‚Abgrenzung‘). In den Gruppen des Marien-Gymnasiums steht dagegen die Annahme von Differenzen zwischen den Geschlechtern im Zusammenhang mit der Abwertung der eigenen homosozialen Gruppe.

Abschließend wendet Anke ein, dass sie in einer koedukativen Hauptschulklasse ebenfalls positive Erfahrungen mit der Klassengemeinschaft gemacht hat, führt dies aber einschränkend auf den Einfluss der Klassenlehrerin zurück. Das Erleben stellt sie so als Ausnahme dar bzw. lag es nicht in der gemischten Gemeinschaft an sich begründet, sondern wurde durch die Lehrerin geschaffen. Allerdings dokumentiert sich wie im vorangegangenen Abschnitt auch, dass Zweifel an grundlegenden Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen bestehen. Somit bestehen Widersprüche zwischen Differenz- und Gleichheitskonstruktionen.

### Reaktionen von Außenstehenden auf den Mädchenschulbesuch

Das Thema ‚Reaktionen von Außenstehenden‘ wird wie in den anderen Diskussionen auch von einer Interviewerin eingeführt:

- I2:** **Und wenn ihr jemanden kennenlernt und ihr sagt ihr seid auf ner Mädchenschule was kommt dann da was kommen für Reaktionen**
- Jette: Also ich find's unterschiedlich
- Anke: Lachen.
- Jette: Also die Jungs ich glaub, die Jungs finden des besser also wenn man jetzt einen Freund hat und ich glaub der findet des besser wenn man auf einer Mädchenschule is.



- Emma: Ja.  
 S: Ja.  
 Emma: Des is aber auch so.  
 Jette: Okay manche Weiber sagen ja scheiß Lesben oder so aber des is total bescheuert.  
 Emma: Aber des kommt auch so scheiß Lesben bloß von den Mädchen aus von den Jungs eigentlich gar nicht.  
 Jette: Mhm.  
 Anke: Ja wieso auch ja ich mein  
 Emma: Ich mein wenn man nen Freund hat der is ja froh dass man auf ner Mädchenschule ist. [Gelächter]  
 Mona: Hat er einen besser unter Kontrolle.  
 Anke: Bei manchen is es vielleicht net schlecht wenn se auf ner Mädchenschule sin.  
 S: Manche verarschen die dann au voll. (S. 30/26-31/11)

Gefragt nach den Reaktionen von anderen darauf, dass sie eine Mädchenschule besuchen, schildern die Mädchen zwei Reaktionsweisen, die sie jeweils Jungen und Mädchen zuordnen. Die beschriebenen Äußerungen der Jungen sind eine Bestätigung für den Besuch der Mädchenschule: „*Ich mein wenn man nen Freund hat der is ja froh dass man auf ner Mädchenschule ist*“. Die Mädchen nehmen eine Wertschätzung der Jungen von Mädchenschulen wahr, die darauf zurückgeführt wird, dass die Jungen in diesem Kontext keine Konkurrenz zu befürchten haben, sie müssen nicht annehmen, dass ihre Freundinnen im schulischen setting andere Jungen kennenlernen und haben sie so besser „*unter Kontrolle*“. Über diese Wahrnehmung der Jungenmeinung können die Mädchen sich einen Vorteil gegenüber Schülerinnen von koedukativen Schulen in Bezug auf ihre Attraktivität als Partnerin konstruieren. Dies verweist erneut auf das grundlegenden Orientierungsmuster: Beziehungen zu Jungen stehen in koedukativen settings im Mittelpunkt. Außerdem wird die unhinterfragte Normalität einer heterosexuellen Orientierung deutlich.

Im Gegensatz zu Jungen reagieren Mädchen negativ auf den Besuch einer geschlechts-homogenen Schule. Manche bezeichnen die Schülerinnen als Lesben. Diese Zuordnung wird von Jette als „*bescheuert*“ zurückgewiesen. In ihrer Aussage wertet sie diejenigen Mädchen/Frauen, die ihr und ihren Mitschülerinnen eine homosexuelle Orientierung zuweisen, verbal als „*Weiber*“ ab. Somit wird die Beschimpfung als Lesben einer bestimmten Art von Frau (möglicherweise typischen oder aber auch gewöhnlichen) zugeschrieben, mit der man nicht unbedingt etwas zu tun haben möchte, deren Meinung nicht wirklich relevant ist. Sie ist auch von untergeordneter Relevanz, weil durch die positiven Reaktionen von Jungen betont wird, dass sie Mädchen für diese interessant sind und sie demzufolge heterosexuellen Standards entsprechen. In den Aussagen dokumentiert sich die Konstruktion angemessen-jugendlicher Weiblichkeit. Die Schülerinnen konkurrieren um eine solche mit Mädchen von koedukativen Schulen und nehmen eine Anerkennung ihres Weiblichkeitsentwurfs durch Jungen wahr. Sie unterscheiden sich nicht im negativen, sondern nur im positiven Sinn von anderen Mädchen. Ein ähnliches Muster der Darstellung findet sich in der Gruppe ‚Zufriedenheit‘, die eigene positive Besonderheit wird auf den Mädchenschulbesuch zurückgeführt. In beiden Gruppen schildern die Schülerinnen positive Reaktionen von Jungen oder Freunden auf die Mädchenschule bzw. die Schülerinnen, die eine solche besuchen.

### Die negative Mädchenfigur der ‚Schlampe‘

Die Mädchen sprechen in der Diskussion zweimal über eine ehemalige Mitschülerin, das Mädchen wird Flenschi genannt, es entspricht dem Typus der negativen Mädchenfigur der ‚Schlampe‘ (Breitenbach & Kausträter, 1998). Die erste Passage ist eingebettet in die positive Evaluation der Mädchenschule (S. 27/16-28/3), an Flenschi wird hauptsächlich kritisiert, dass sie sich an öffentlichen Plätzen häufig mit Jungen trifft und sich in der Schule als Mädchen mit vielen sexuellen Kontakten und als Expertin auf diesem Gebiet darstellt(e). Die beschriebenen Kontakte zu Jungen sowie das Sprechen über diese werden von den Schülerinnen abgelehnt und mit dem Schulversagen von Flenschi in Zusammenhang gebracht. Die Mädchen gehen davon aus, dass Leistungsdefizite aufgrund der vielen mit Jungen verbrachten Zeit bestehen („des is ja auch keine Wunder dass se durchgefallen ist hier“) und beschreiben Flenschi als „unkompetent“. Es dokumentiert sich in diesen Zuschreibungen erneut die Bedeutung von schulischem Erfolg sprich eine Leistungsorientierung und die Annahme, Kontakte zu Jungen würden von schulischen Belangen ablenken. In dieser Passage wird diese Orientierung über den schulischen Rahmen hinaus in den Freizeitbereich übertragen. Gleichzeitig lehnt es die Gruppe ab, dass sich ein Mädchen in den Vordergrund spielt und somit aus der Gruppe heraustritt, ihren Expertenstatus betont, da dies die anderen abwertet (vgl. dazu auch die Passage über Monas Betonung der eigenen Besonderheit; siehe auch Gruppe ‚Abgrenzung‘).

Die zweite Passage über die negative Mädchenfigur beginnt mit der Annahme, dass es für Flenschi nicht gut gewesen ist, eine Mädchenschule zu besuchen:

- Anke: Für manche is es vielleicht net gut für d Flenschi war's net gut ich glaub Flenschi wär auf ner Gemischten besser aufgehoben gwesen.
- I1: Warum des**
- Anke: Die Mutter mhm [fragend]
- I1: Warum wär die besser auf ner Gemischten**
- Anke: Ja nee wenn sie eh se ich glaub dass se Probleme hat mit sich selber dass sie andauernd so Bestätigung braucht von außen, dann sollt se einfach mal lernen damit umzugehen und wenn sie jetzt auf ne Mädchenschule geworfen wird da hat se ja den da hat se des ja wieder net.
- I2: Mhm.**
- Emma: Ja ich glaub die wird die Bestätigung denk ich mal kriegen weil ich mein du hasch se ja letztes Mal kennen gelernt oder du kennsch se scho länger und ich mein wir ham ja gsehen wie se alle is de is immer auftakelt jeden Tag und ich mein, bei ihr des war kei Gsicht mehr des war einfach nur Make-up drauf und ich mein
- Jette: Ja des sah schon eklig aus.
- Emma: Ja nein weil die hat sich da irgendwie so Bleiche ins Gsicht und dann se ihr Augenbraun wegätzt und dann hat se immer so Striche gmalt und dann wenn's gregnet hat natürlich sind die Striche wieder verlaufen dann war des ganz Gsicht schwarz [Gelächter] und
- Jette: Also ich glaub, die Lehrer konnten sie eigentlich auch nicht leiden
- [unverständliche Passage]
- Mona: Ja die hat sich dann im Unterricht gschminkt und lauter solche Sachen gmacht ja gut dagegen sag i ja noch nichts
- Anke: So auffällig.
- Emma: Des hat jeder gerochen sie [Emma zeigt auf Jette] hat sogar mal an ihr gerochen
- [unverständliche Passage]
- Emma: Die stinkt echt so schlimm des is extrem, besonders wenn se ihre Tage hatte.
- Jette: Ja ich weiß net weil wenn man schon sieht dass se so rumläuft und dass ihre Mutter gar nichts sagt weil meine Mutter würd mir des sagen wenn ich scheiße ausschauen würd.
- Emma: Kennsch du ihre Mutter
- Anke: Ja ihre Mutter ist fast genauso wie sie.
- Jette: Echt
- Anke: Die is auch so ja die is auch so aufgetakelt und die is eigentlich
- Mona: Die lauft ihr hinterher die fährt sie überall hin, überall.
- Jette: Ja, des is mir au scho auf gefallen.

Emma: Aber ihr Vater der hat scho was *davon* gesagt dass se sich net so viel schminken soll und so.  
 Jette: Ich weiß nicht des sieht man doch gleich des war echt voll übertrieben so wie sie rumgelaufen is.  
 (2)  
 Mona: Aber ihr Bruder der is in Ordnung der is in Ordnung. [Gelächter]  
 Anke: Den hab i net kennengmacht.  
 Mona: Ja ich seh den ja au bloß immer im Sport weisch die sin da beide gestern war sie au wieder da.  
 Anke: Ach, och mal  
 Mona: Ja ja.  
 Jette: Irgendwie der schaut scho süß aus.  
 Emma: Aber auch wie sie sich so rüber gibt da denkt man sich auch sie ist die Größte.  
 Sen: Mhm  
 Anke: Ja aber sie will dass man des denkt verstehsch  
 Emma: Ja aber ich mein was haschn du für nen Ruf den überall weil Flenschi die kennt fascht jeder hier  
 jetzt geh und au ich mein auch wenn man jetzt so Phanti [Diskothek] oder so ~  
 S: Da is sie oft  
 Emma: ~ ja da oben is scho  
 wieder äh Flenschi gäh und alle so wie ich jetzt kenn gehen alle von ihr weg oder so weil  
 S: Und die Jungs gehen zu ihr hin  
 Emma: Und die Jungs gehen zu ihr hin weil man weiß, bei ihr komm i rein  
 [Gelächter] (S. 31/12-33/5)

Die Darstellung der negativen Mädchenfigur wird in dieser Passage weiter ausgeschmückt. Dies beginnt mit Ankes Aussage, dass es für Flenschi nicht gut war, eine Mädchenschule zu besuchen, weil sie Probleme mit sich selbst hat und „*Bestätigung braucht von außen*“. Durch diese Darstellung konstruiert Anke für sich und die anderen einen normalen Status: Sie haben keine Probleme mit sich selbst und benötigen deswegen auch keine Bestätigung von außen (sprich von Jungen). Damit wird gesagt, dass der Besuch der Mädchenschule für ‚normale‘ Mädchen unproblematisch ist. Emma glaubt, dass Flenschi die benötigte Bestätigung in gemischtgeschlechtlichen Kontexten auch bekommt und führt das darauf zurück, dass das andere Mädchen jeden Tag „*aufgetakelt*“ ist. D. h. sie macht sich so zurecht, dass sie Aufsehen erregt. Im gleichen Satz wird die Art und Weise des Zurechtmachens stark abgewertet: „*bei ihr des war kei Gsicht mehr des war einfach nur Make-up drauf*“, Jette findet es sogar „*eklig*“. Kritisiert wird, dass sich Flenschi durch ihr Make-up so stark verändert, dass sie nicht mehr zu erkennen ist. Hier zeigt sich wie in den anderen Gruppen der Wunsch der Mädchen, selbst einer authentischen Weiblichkeit zu entsprechen.

Die Abwertung als eklig wird gesteigert, indem die Mädchen auf den Körpergeruch von Flenschi verweisen. Dies passt zur vorangegangenen und später erneut erfolgenden Darstellung der (zu) vielen (sexuellen) Kontakte zu Jungen. Diese scheinen sie zu ‚beschmutzen‘, während die Mädchen als sauber (unberührt?) wahrgenommen werden wollen. Diese eher kindlich-jugendliche Weiblichkeitskonstruktion wird erneut im Verweis auf den fehlenden oder ohnmächtigen Einfluss der Eltern von Flenschi deutlich: „*dass ihre Mutter gar nichts sagt weil meine Mutter würd mir des sagen wenn ich scheiße ausschauen würd*“. Die Schülerinnen gehen davon aus, dass Eltern einen Einfluss nehmen müssen und auch können und stellen sich so eher als kindlich-jugendlich denn als erwachsen dar. Der Vergleich mit den in anderen achten Klassen geführten Diskussionen zeigt: Einflussmöglichkeiten der Eltern werden auch in der Gruppe ‚Verunsicherung‘ wahrgenommen bzw. dann aufgeführt, wenn es opportun erscheint. Die Gruppe ‚Abgrenzung‘ lehnt den Einfluss der Eltern dagegen ab.

Letztlich scheint Flenschi nahezu alle an Mädchen abzulehnenden Verhaltensweisen in sich zu vereinen: Sie ist sehr selbstbewusst („*wie sie sich so rüber gibt da denkt man sich auch sie ist die Größte*“), schminkt sich zu stark, hat zu viele Kontakte zu Jungen, erbringt nur schlechte Leistungen in der Schule etc. Gleichzeitig ist Flenschi für Jungen und deren sexuellen Bedürfnisse interessant: „*die Jungs gehen zu ihr hin weil man weiß, bei ihr komm i rein*“. Diese Art von ausschließlichem Interesse der Jungen an einem Mädchen, weil es offen für sexuelle Kontakte ist, wird von den Schülerinnen abgelehnt. Dass die Diskussionsteilnehmerinnen dennoch eine heterosexuelle Orientierung präsentieren und auch ihrem Alter entsprechend an Jungen interessiert sind, zeigt sich im kurzen Verweis auf Flenschis Bruder. Dieser „*is in Ordnung*“ und „*schaut scho süß aus*“. Die Mädchen unterscheiden sich jedoch von Flenschi, weil sie an einem speziellen Jungen und nicht an einer breiten Masse interessiert sind. Auch in der Gruppe ‚Abgrenzung‘ ist das ‚Reden über Jungen‘ Teil der Darstellung als ‚normale‘ heterosexuelle Mädchen.

### Kontakte zu Jungen

Das Thema des Kontakts zu Jungen in der Freizeit wird von den Mädchen nicht von allein angesprochen. Das heißt, sie thematisieren nicht, dass sie sich mit Jungen treffen, aber auch nicht, dass sie es nicht tun. Das Thema wird von einer Interviewerin eingeführt:

- I1:** **Mhm habt ihr eigentlich auch so Kontakte zu Jungen in eurer Freizeit**  
 Anke: Ja [Gelächter]  
 Emma: Ja.  
 S: Ja  
**I1:** **Blöde Frage**  
 Emma: Ja.  
 Anke: Ich bin Pfadfinder mehr sag ich nicht.  
**I1:** **Aha.**  
 Anke: Ich bin da des einzige Mädchen. [Gelächter]  
**I1:** **Also es ist kein Problem Jungen irgendwo kennen zu lernen auch wenn man auf ner Mädchenschule ist**  
 Anke: ( ) die sin alle jünger als ich, die sin alle zehn oder elf.  
 Jette: Vor allem wenn man am Jahrmarkt is [Lachen]  
**I1:** **Vor allem wenn man (2)**  
 Jette: Am Jahrmarkt  
**I1:** **Ach so.**  
 Anke: Boh ich hass des Ding, des stinkt bis zu uns ich wohn hier.  
**I1:** **Ach so.**  
 Anke: Ich krieg hier alles mit Jahrmarkt riecht man hört man die Besoffenen singen wenn se heimgehen [Gelächter] Eishockey hört ma die Besoffenen singen man weiß nie ob die gwonnen oder verloren ham weil die Besoffenen singen immer [Gelächter] ja des is wirklich so, und aufm Jahrmarkt lernt man ja sowieso niemanden kennen.  
 Mona: Niemand Gscheiten  
 Jette: Ja des stimmt  
 Anke: Niemand mit dem man ne richtige Freundschaft aufbauen will ja die baggern dich dann an die kommen her, wüwüwü erzählen dir irgendeinen Scheiß du weisch net mal wie se heißen kommen die Kumpels vorbei des is meine neue Freundin, und du denksch dir äh toll  
 Mona: Toll.  
**I2:** **Wo kann man dann noch Jungs kennen lernen**  
 Emma: Zum Beispiel bei uns jetzt in Altbrunn da gibt's so'n Jugendhaus Holztiegel heißt des und dort ist eigentlich so gut wie  
 Marlies: Jeder.  
 Emma: Jeder.  
 Mona: Von Altbrunn.  
**I1:** **Mhm.**  
 Emma: Und da kennt man halt in Altbrunn is es auch so dass fascht jeder jeden kennt kann man sagen  
 ge  
 Marlies: Mhm [zustimmend].

- Emma: Und, des halt find ich gut so wie's bei uns jetzt in Altbrunn is weil wenn ich's jetzt so seh in Tilledorfen oder so da kennt nicht jeder jeden ~
- S: Ja stimmt
- Emma: ~ und bei uns hier in Altbrunn da kennt echt jeder jeden und da kann ma auch, immer wieder mit jemandem andersch was machen oder so und da hat man au irgendwie weiß net des is so wie ich weiß net wie man des sagen soll, so ne bessere Bindung, irgendwie.
- I1: **Mhm.**
- Emma: Zu den Freunden und so, die sin halt einem au wichtiger dann.
- I2: **Mhm. (2)**
- Emma: Ja. (2)
- Anke: Ich weiß net, Jungs kennenlernen is schwierig also in ner Diskothek oder so glaub ich kann man's eh vergessen Jahrmarkt kann man vergessen, ich mein
- Mona: Ich lern se über meinen Bruder kennen
- Anke: Da hasch du Vorteile ich hab nur Schwestern wenn die nen Typen kennenlernt dann schleppt s'n ab [Gelächter] nee des is wirklich so.
- S: Was
- Anke: Dann schleppt s'n ab.
- S: Ach so.
- Anke: Die schleppt den glei ab. [Gelächter]
- Mona: In die nächste Ecke.
- Anke: Zimmertür zu und nette Musik an. [Gelächter]
- S: Ja ja
- Marlies: Wie alt is die
- Anke: 16.
- Marlies: Na ja.
- Anke: Ich sag doch, sie ist gerade sehr pubertär. [Gelächter] (28/26-30/25)

Auf die Frage nach dem Kontakt mit Jungen in der Freizeit durch die Interviewerin reagieren die Mädchen zunächst einsilbig, der Nachfrage „*Blöde Frage*“ wird zugestimmt. Der Tenor der dann folgenden Aussagen weist darauf hin, dass die Mädchen keine Probleme beim Kennenlernen wahrnehmen. Sie haben z. B. bei den Pfadfindern oder auf dem Jahrmarkt die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme, wobei sie nicht die Initiative übernehmen müssen, sondern angesprochen werden. Allerdings sind die Jungen an beiden Orten nicht wirklich den Ansprüchen an eine „*richtige Freundschaft*“ gewachsen. Bei den Pfadfindern sind die Jungen zu jung und der Jahrmarkt ist ein Ort, an dem sich die Mädchen nicht gerne aufhalten und Jungen sich zu viele Freiheiten herausnehmen. Es zeigt sich: Die Mädchen geben sich nicht mit dem erstbesten Jungen zufrieden, sondern haben, was eine Freundschaft betrifft, gewisse Ansprüche (vgl. dazu auch die Gruppe ‚Abgrenzung‘).

Die Schilderungen (auch jene über Kontaktmöglichkeiten zu Jungen in einem Jugendclub) verweisen insgesamt auf eher freundschaftliche, (noch) nicht Paarbeziehungen ausgerichtete Kontakte zu Jungen, auf ein Herantasten an diese. Die aufgeführten negativen Beispiele, wie besitzergreifende Jungen auf dem Jahrmarkt und die intime Kontakte zu Jungen von Ankes Schwester, belegen eine distanzierte, vorsichtige Haltung Jungen und Beziehungen gegenüber. Dass die eigene ältere Schwester als „*pubertär*“ beschrieben wird, verweist im vorliegenden Diskurs darauf, dass sich die Mädchen als ‚vorpubertär‘ begreifen. Dementsprechend ist das Thema ‚Jungen‘ für die Gruppe weniger wichtig. Das Konstatieren von Kontakten genügt, um sich und anderen der eigenen Normalität zu versichern. Es bestehen diesbezüglich keine Verunsicherungen.

Anke bildet mit ihrer Einschätzung eine Ausnahme; sie sagt: „*Ich weiß net, Jungs kennenlernen is schwierig also in ner Diskothek oder so glaub ich kann man's eh vergessen Jahrmarkt kann man vergessen*“. Die Schwierigkeiten bezieht die Schülerin jedoch auf Diskobesuche und Jahrmarkt. Dann spricht Mona und sagt, dass bei ihr Kontakte über

ihren Bruder entstehen, woraufhin Anke bedauert, nur eine Schwester zu haben, die „*schleppt den glei ab*“. Eine Lesart dieser kurzen Unterhaltung ist, dass eben nicht die Mädchenschule, sondern andere Einflussfaktoren (wie der nicht vorhandene Bruder) es schwer für Anke machen, Jungen kennen zu lernen. Diese Ursachenattribution unterscheidet sich von denen der Schülerinnen des Marien-Gymnasiums, die ihre Probleme im Umgang mit dem anderen Geschlecht dem Mädchenschulkontext zuschreiben. Dieser Unterschied ist möglicherweise darauf zurück zu führen, dass die Mädchen der Gruppe ‚Anspruch‘ ohne eigene Bemühungen von Jungen angesprochen werden oder darauf, dass der Kontakt zu Jungen von (noch) untergeordneter Relevanz ist.

### **Berufliche Zukunftsvorstellungen**

In den Lebensentwürfen der Schülerinnen spielt eine qualifizierte Erwerbstätigkeit eine große Rolle (vgl. S. 15/33-17/12). Die geäußerten Vorstellungen der Mädchen unterscheiden sich im Grad der Genauigkeit. Teilweise haben sie bereits spezifische Vorstellungen für ihre berufliche Zukunft, wie etwa Innenarchitektin oder Bankkauffrau, Andere geben Bereiche an, in denen sie gerne arbeiten wollen: „*irgendwas mit IT mit technisch Zeichnen*“, „*irgendwas mit Computern*“. Aus den geäußerten Berufswünschen geht hervor, dass die Mädchen nicht auf frauentypische Bereiche festgelegt sind. Die Schülerinnen, die noch keine Pläne haben, wissen jedoch, dass sie sich darum kümmern und welche entwickeln müssen (Mona: „*Ich weiß nicht ich hab so viele verschiedene Interessen (vom Prinzip her) bei mir is ne ganze Latte zur Auswahl da [Lachen] und da weiß ich eben net was ich machen soll ( ) also aber dieses Jahr hab ich schon angefangen alles nachzuschauen zu lesen und so*“ (S. 16/11-14).

Z. T. sind Pläne vorhanden, nach Beendigung der Realschule auf die FOS zu wechseln. Dieser Wechsel verspricht die Möglichkeit, den Zugang zu Studienplätzen und somit einer prestigehöheren Ausbildung zu erlangen. Er wird bspw. von Anke vorbereitet, indem sie freiwillig eine zweite Fremdsprache lernt. Die sich dokumentierende Zielstrebigkeit und Leistungs- bzw. Aufstiegsorientierung stehen in engem Zusammenhang mit dem Anspruch, in der Schule etwas lernen zu wollen, denn wenn die Schülerinnen in der Schule viel Wissen erwerben, erhöhen sich damit ihre Chancen auf dem Schul- und Ausbildungsmarkt. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang die Sicherheit, mit der Anke davon ausgeht, an die FOS wechseln und das (Fach)Abitur machen zu können („*Ja da mussch auf die FOS gehen ja drum lern i Spanisch schau*“). Das Absolvieren der Fachoberschule kommt jedoch nicht für alle Mädchen in Frage. Einige präferieren eine Ausbildung, für sie wird die FOS nur zur Alternative, wenn die Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz erfolglos bleiben sollten. In dieser unterschiedlichen Orientierung auf die ausbildungsbezogene Zukunft liegen wahrscheinlich die unterschiedlichen Bezüge auf die Schule begründet: zum einen eine starke Fokussierung auf formelles doing pupil und zum anderen deutliche Komponenten des doing adolescence in der Schule.

## Kinderwunsch

Im Anschluss an Aussagen über berufliche Zukunftsvorstellungen fragt die Interviewerin nach familienbezogenen Plänen. Zwei Schülerinnen sagen, dass sie eine Familie haben wollen, anschließend spricht die Gruppe über die geplante Kinderzahl, dann werden Vorbehalte gegen das Kinderkriegen deutlich:

**I1:** **Mhm willst du auch mal Familie haben**

Anke: Ich weiß es net, so viel Verantwortung, ja ne ich mein ich muss des Kind erziehen und wenn ich da irgendwas falsch mach

Mona: Des denk ich auch oft aber da hab ich mei Mama, die kann des

Anke: Ja und wenn ich wenn ich was falsch mach dann dann ich weiß net dann versau ich dem Kind eventuell das ganze Leben und des will ich eigentlich net und außerdem wenn ich mich draußen so umschau was die da alles für Dreck ins, sonst wohin schleudern dann will ich eigentlich net, dass ich nen Menschen in die Welt setz der dann damit umgehen muss des kann man eigentlich von keinem verlangen.

**I2:** **Was für einen Dreck meinst du da**

Anke: Ja jetzt äh wer weiß das Tschernobyl zum Beispiel des Atomding wenn se da wieder was irgendwas irgendwie Müll bauen, oder so überhaupt jetzt den ganzen Müll was se alles machen ich find zum Beispiel

Mona: Und die hohe Kriminalität des steigt ja au alles.

Anke: Ja des aber au so allgemein den Müll jetzt schau doch mal an wenn du irgendwo in nen Einkaufsladen gehsch du kaufsch was und des is vier mal verpackt ich mein des is vielleicht ein bisschen viel ja.

S: Ich hab eigentlich noch keine Ahnung ( ) [Gelächter]

**I1:** **[zu Beate] Willst du mal Familie haben**

Beate: Nee.

**I1:** **Und Kinder**

Beate: Nee ich denk nicht.

**I1:** **Nicht**

Beate: Nee [Gelächter] meine Geschwister haben mich zu sehr genervt.

Mona: Des kannsch aber bei deinen Kindern andersch machen.

Anke: Geschwister sind doch immer ( )

Beate: I hab ne ältere Schwester und nen jüngeren Bruder [eine Schülerin lacht] die sin die die sin die Hölle.

Mona: Also die Melli ist doch gar net so schlimm, zumindest ist sie zu mir nicht schlimm.

S: ( ) reden [Gelächter]

Beate: Ab und zu is se schon sehr pubertär. [Gelächter]

Anke: Aber wart mal ein Jahr

[...]

Emma: Ja also ich ich will überhaupt nicht heiraten aber ich will schon mal ein Kind haben also eins.

**I2:** **Aha.**

Emma: Aber dann scho so wie d Anke gsagt hat wegs dem Dreck geht's mer gar net so aber wenn man jetzt so jetzt sieht weil ich mein die Erwachsenen die kriegen des gar net mit wie's so unter den Jugendlichen jetzt draußen **abgeht** und so die können nur sagen ja da is net so viel los oder so aber ich mein wir sehen's ja **selber** wie des hier alles schon versaut is und wer weiß wie's in zehn Jahren is, ich mein jetzt fangen schon kleine Kinder mit neun Jahren an zu rauchen.

[Allgemeine Zustimmung]

Emma: Und ich mein des sehen die Eltern ~

S: Oder früher

Emma: ~ des sehen die Erwachsenen net

S: Oder alkoholabhängig.

Emma: Des sehen bloß wir irgendwie so und da denk ich mir au wenn ich da in zehn Jahren oder no länger irgendwann vielleicht mal ein Kind hab oder so was geht dann mit dem des is dann vielleicht schon mit **sechs** Alkoholiker oder was weiß ich. [Gelächter]

Mona: Da kannsch ja du au was dagegen tun.

Emma: **Du kannsch nix dagegen tun** schau mal

Anke: Gruppenzwang

Emma: Schau mal meine Mutter hat au immer zu mir gsagt ja mach des nich mach des nich und dann machsch es erst recht weil's verboten is

Mona: Ja ich weiß, ich kenn des.

Anke: Kannsch ja sagen mach's mach's ~

Emma: Ja

Anke: ~ und hoffen dass des Kind des net macht. [Gelächter]

S: Die machen dann eh was es was se wollen.

S: Eben.

- Emma: Und schau mal genauso wie mim Rauchen oder so da sagen die Eltern nein mach's nich und dann gehsch ums Eck und machsch des Kind trotzdem und ich mein, ich find's halt nicht okay dass des so is weil ich mein man erlaubt's net wenn man schon weiß dass sein Kind raucht dann soll ma net sagen ja du kannsch rauchen aber ich will's net sehen. [Gelächter]
- Anke: Im Gegenteil ich würd sagen wenn d rauchsch dann trau's dich wenigstens sagen.
- Mona: Ja gut des bringt aber au nix ich erleb des grad daheim mit, bei meinem Bruder. (S. 18/14-20/24)

Mona plant als einzige, mehrere Kinder zu haben und zu heiraten. Die anderen Mädchen wollen ein Kind oder gar keine Kinder bekommen. Sie begründen ihre Entscheidung gegen Kinder bzw. ihre Unsicherheit darüber, ob sie überhaupt Kinder bekommen sollten, mit verschiedenen Argumenten. Als erstes führt Anke die Verantwortung gegenüber Kindern auf. Sie geht davon aus, dass bei der Erziehung viel falsch gemacht werden kann, und will dem durch einen Verzicht auf Kinder vorbeugen. Ein zweiter Argumentationsstrang bezieht sich auf das ökologische Umfeld, das man einem Kind nicht zumuten kann. Drittens grenzen sich die Mädchen von ihren Geschwistern ab, die „zu sehr genervt“ haben und die „Hölle“ sind. Viertens wird eine Ohnmacht gegenüber jugendlichen Praktiken (frühes Rauchen, früher Alkoholmissbrauch usw.) konstatiert, denen Eltern ahnungs- und hilflos gegenüberstehen.

In den Aussagen über Geschwister und jugendliche Praktiken dokumentiert sich die Verankerung der Schülerinnen in der Gegenwart: Es werden eigene Probleme angesprochen, was heißt, dass die Ansichten im gegenwärtigen konflikträchtigen Erleben verankert sind. Die Probleme mit den Geschwistern können noch auf die ‚leichte Schulter‘ genommen werden als etwas, was nur temporär relevant ist („wart mal ein Jahr“). Bei den schwammigen Schilderungen dessen, was unter Jugendlichen „abgeht“, der Umweltverschmutzung und der Wahrnehmung einer großen Verantwortung bei der Erziehung von Kindern, zeigen sich dagegen Unsicherheiten und vielleicht sogar Angst vor dem eigenen gegenwärtigen und zukünftigen Erleben. Da dieses für die Mädchen selbst schon problematisch ist bzw. antizipiert wird, ist es unvorstellbar, für weitere Menschen die Verantwortung zu übernehmen. Die Schülerinnen konstatieren die Ohnmacht der eigenen Eltern, deren Unwissen; sie antizipieren eine ähnliche Ohnmacht für sich.

Einerseits ist es ‚jugendtypisch‘ gegen Vorschriften der Eltern zu verstoßen (sie rauchen auch und gerade, weil es verboten ist), andererseits würden die Mädchen der Gruppe sich der Autorität der Eltern z. T. auch in anderen Bereichen beugen, um sich selbst (vor jugendlichem Risikoverhalten) zu schützen. Die Verantwortung, die sie als Jugendliche für sich (und andere) übernehmen müssen, erscheint den Schülerinnen zu hoch, sie fühlen sich allein gelassen. Dies dokumentiert sich ebenfalls in Passagen, in denen die Mädchen über Scheidungsverfahren sprechen (S. 24/20ff.): Hier wurden sie selbst oder andere als kleine Kinder gefragt, bei welchem Elternteil sie leben wollen; die Schülerinnen gehen davon aus, dass Kinder nicht in der Lage sind zu wissen, was das Richtige für sie ist, und somit diese große Verantwortung noch nicht tragen können. Es zeigen sich des Weiteren Parallelen zu Ansprüchen an Lehrkräfte, denen ebenfalls eine Verantwortung für die Schülerinnen und deren Ausbildung zugeschrieben wird, der sie jedoch nicht gerecht werden, weil sie bspw. nicht über genügend Durchsetzungsvermögen verfügen.



Die Passage kann den vorangegangenen Ausführungen entsprechend als Beleg für die Annahme einer großen Differenz zwischen Jugendlichen und Erwachsenen interpretiert werden. Ein Miteinander ist nicht vorstellbar. Die Sphären sind getrennt – zumindest haben die Eltern keinen Einblick in die jugendliche und diese erscheint als potentiell bedrohlich. Nur Mona artikuliert keine Angst und auch keine Distanz zu ihrer Mutter, sie ist der Meinung, selbst etwas verändern zu können. Sie stellt sich als aktiv handelnd dar, während die anderen eher passiv erdulend erscheinen („*Du kannsch nix dagegen tun*“). Es besteht eine Rahmeninkongruenz.

## Heirat und Partner

Eine Heirat und Ehe werden von fast allen Mädchen ebenfalls nicht angestrebt bzw. sehr kritisch gesehen – Ausnahme bildet wieder Mona:

- I2:** **Mhm und du hast vorhin gesagt du willst net heiraten wieso des**  
 Emma: Weil weil wenn ma jetzt  
 Jette: Scheidung ersparen.  
 Emma: Ja. [Gelächter]
- I1:** **Die Scheidung ersparen**  
 Emma: Ja doch, weil wenn man des jetzt au so sieht, fast jeder zwote wo ich jetzt kenn is jetzt gschieden oder so.
- I2:** **Mhm.**  
 Emma: Und ich weiß nicht dann heiratet man doch lieber überhaupts nedder hat ma bloß nen Partner mit dem man zam äh zusammenlebt und, ob man jetzt heiratet oder net ich mein des is eh bloß n Papier worauf des steht dann is doch au wurscht.
- I1:** **Mhm.**  
 Anke: Heiraten des is die eine Sache ich würd aber niemanden heiraten in den ich grad verliebt bin, weil wenn du jemanden heiratescht mit dem du einfach gut klar kommsch und so dann is es glaub ich einfacher weil die Liebe die wenn die vergeht dann bisch gearscht. [Gelächter]
- S: Ja das is so.  
 Emma: Ich will überhaupts net heiraten dann kann's mir ja wurscht sein. [Gelächter]  
 Mona: Aber wensch scho genau weisch dass jede zweite Ehe geschieden is dann hasch ja nen Grund des genau andersch zu machen, so würds ich jetzt sehen.
- Anke: Mona kämpft dagegen an [Gelächter]  
 Mona: Ja, ich mein ja nur also (2)  
 Emma: Ja und, aber was willsch du da andersch machen, ich mein manche sagen dann  
 Mona: Wenn du den Richtigen findsch ja warum net.  
 Emma: Ja aber was willsch da anders machen wenn der was weiß ich ne anderer Ansicht hat wie du  
 S: Dann einigen dann entweder müsst ihr euch einigen des müsst ihr vorher  
 Mona: Einen Kompromiss finden.  
 S: Des müssts ihr wollen. [Gelächter]  
 Emma: Ja, aber ich mein wer  
 Mona: Ja aber wenn ihr beide so unnachgiebig seids ja mei dann würd ich des vielleicht geht des net des wirsch dann scho vorher wissen bevor ihr heiratet, du lernsch ja net jemand kennen und a Woch drauf heiratsch n.
- Emma: Ja, des mein i jetzt au net ja und dann für was und dann, irgendwann sagt der dann nein ich will des jetzt net und ich will des net und, dann sagsch du ja warum soll ich's dann machen wenn du mir nicht entgegen kommsch, weil ich mein einer davon is immer stur von beiden und der andere sieht's auf Dauer au net ein, is jetzt meine Meinung. (2)
- I1:** **Also des is ausgeschlossen für dich**  
 Emma: Ja.  
**I1:** **[I1 zu Jette gewandt] Und bei Dir**  
 Jette: Mhm ich will eigentlich auch nicht heiraten, ich wollt auch eigentlich auch gar keine Kinder ich kauf mir lieber einen Hund [Gelächter] na ja, vielleicht **eins** wenn dann so, aber (S. 21/5-22/14)

Auch in Bezug auf eine Partnerschaft antizipieren die meisten Mädchen Probleme: Sie nehmen an, dass diese scheitern wird bzw. muss. Indem sie nicht heiraten, „ersparen“ sie sich eine Scheidung bzw. aussichtslose Streitereien. In der die Passage abschließenden Aussage Jettes wird deutlich, dass das Zusammenleben mit einem Hund als stressfrei

Alternative erscheint. Es existieren kaum positive Vorstellungen über die Ehe, dies wird auch in Ankes Aussage deutlich, niemanden heiraten zu wollen, den sie liebt. Denn die Liebe wird vergehen und dann ist man „*gearscht*“. Attraktiver erscheint es, mit jemandem zusammen zu leben, mit dem man sich versteht, weil Konflikte und Enttäuschungen in einer solchen Partnerschaft unwahrscheinlicher sind. In den Aussagen dokumentieren sich an dieser Stelle keine Annahmen von der Überlegenheit des anderen Geschlechts. Das Scheitern und Streiten wird auf die Probleme beider Partner, auf ihre mangelnde Kompromissbereitschaft zurückgeführt.

In der Passage bilden Monas Äußerungen erneut eine Ausnahme. Sie geht davon aus, dass etwas anders gemacht werden kann, wenn man den „*Richtigen*“ findet. Wiederum zeigt sich die bei ihr verankerte Orientierung, aktiv Veränderungen herbei führen bzw. etwas anders machen zu können („*Aber wennsch scho genau weisch dass jede zweite Ehe geschieden is dann hasch ja nen Grund des genau andersch zu machen*“), während sich für die anderen das Scheitern einer Ehe als unabwendbare Konsequenz darstellt, die im eigenen Erleben verankert ist („*fast jeder zwote wo ich jetzt kenn is jetzt gschieden*“). Diesbezüglich bestehen in der Gruppe Rahmeninkongruenzen.

In den Passagen fällt auf, dass die Interviewerin die Aussagen der Mädchen, die nicht einer Orientierung auf einen familienzentrierten Lebenslauf enthalten, immer wieder hinterfragt und von den Mädchen Gründe für ihre Einstellungen erfahren will. Für Mädchen und junge Frauen scheinen diese in unserer Gesellschaft begründungsbedürftig zu sein. Doch die Mädchen weichen auch durch das Nachfragen nicht oder nur schwach von ihren Positionen ab. Es zeichnen sich hinsichtlich der Familienplanung alternative Entwürfe ab. Diese scheinen nicht in der prinzipiellen Ablehnung ‚traditioneller‘ weiblicher Lebensformen begründet zu liegen, sondern im (Mit)Erleben des Scheiterns von Partnerschaften – ein Teil der Eltern lebt getrennt, ein Mädchen wünscht sich, dass ihre Eltern sich trennen würden<sup>120</sup>. Die meisten Schülerinnen sind nicht bereit, die Verantwortung für eine möglicherweise ähnlich verlaufende Entwicklung zu tragen und dabei ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden. Es dokumentiert sich eine kollektive Orientierung – die von Mona nicht geteilt wird. Es ist davon auszugehen, dass diese nicht ‚mädchenschultypisch‘ ist, sondern mit den Familienbiographien der Schülerinnen zusammenhängt.

Die Mädchen haben in Bezug auf Familie und Beruf relativ genaue Vorstellungen. Allerdings gestalten sich die auf Erwerbstätigkeit bezogenen deutlich optimistischer, sie sind sicher, dass sie einen Beruf erlernen und ausüben werden. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen) werden nur einmal erwähnt, als Jette sagt, sie wolle zur FOS gehen, wenn sie keinen Ausbildungsplatz findet. Die Aussagen über eine familienbezogene Zukunft sind dagegen von Pessimismus geprägt, in viel stärkerem Ausmaß wird auf negative Rahmenbedingungen Bezug genommen (Umweltverschmutzung, Alkohol- und Zigarettenkonsum, Scheidungsraten). Diese Unterschiede liegen möglicherweise darin begründet, dass die Mädchen wissen, sie werden bei einigermaßen guten Leistungen (also durch eigene Anstrengungen) ihre berufli-

---

<sup>120</sup> So antwortet Marlies auf die Frage der Interviewerin, ob ihre Eltern getrennt sind: „*Nein*“ und „*Leider*“ (S. 24/12ff.).

chen Ziele verwirklichen können, während sie für die antizipierten privaten Probleme keine Lösungsmöglichkeiten parat haben.

### Vereinbarkeitsvorstellungen

Auch nach Vorstellungen über Vereinbarkeitsarrangements fragt eine Interviewerin:

**I2:** Und wer soll dann die Kinder erziehen falls falls welche kommen sollten

Mona: Ich.

S: Ich.

Mona: Beide.

S: Beide.

S: Ja beide. [Gelächter]

S: Sonst wird's noch ( ) [Gelächter] das war nur n Scherz [lacht]

Anke: Mm [verneinend] ich find des sollten beide machen Mutter allein ist vielleicht net so gut weil ich glaub des liegt an den Hormonen dass die dann doch so bissle immer mehr verziehen oder so die Kinder

S: Ja

**I1:** Mhm

Anke: Ja nee es is einfach so, weil die Freundin von meinem Vater die is Hebamme und die sagt immer wenn sie so'n Kind sieht denkt sie sich eigentlich kann nur die Mutter so was lieben weil wenn des so käsig verschmiert kommt

Mona: Ja [Lachen]

Anke: Des is ja doch ziemlich appetitlich, nee und der Vater der ich denk, die sehen des oft au anderscht also net mit so viel Getüdel außenrum armes liebes kleines Ding [ab „armes“ hoch gesprochen] ( ) mein Vater net, mein Stiefvater net.

Mona: Aber des is au manchmal net so gut des is au nachteilig.

Anke: Ja nee wenn's beide machen dann dann hasch den Ausgleich mehr.

Mona: Mhm ja des stimmt.

Anke: Ich will ich sag au net dass der Vater der Buhmann sein soll. [eine Schülerin lacht] (S. 22/33-23/33)

Zuerst antworten zwei Schülerinnen mit einem „*Ich*“ auf die Frage, wer die Kinder erziehen soll. Dies lässt darauf schließen, dass die Mädchen die Verantwortung für die Kindererziehung an erster Stelle bei sich selbst, als den zukünftigen Müttern, verorten. Allerdings wird die Antwort im unmittelbaren Anschluss durch ein „*beide*“ korrigiert, das auch von anderen Schülerinnen bestätigt wird. Sie verweisen auf gleichberechtigte und gleichverpflichtete Teilhabe an der Erziehung und Betreuung der Kinder. Bei der Begründung der Beteiligung beider Partner reproduzieren die Mädchen Geschlechterstereotype. Zu erkennen ist vor allem der Rückzug auf Biologismen (Hormone) und das Bild der Komplementarität von Männern und Frauen: Dort wo die Frauen Kinder zu sehr verziehen, müssen Männer bremsend in die Erziehung eingreifen, wenngleich sie auch nicht zum „*Buhmann*“ werden sollen.

### Zusammenfassung: Kollektive Orientierungen

Der Besuch der Mädchenschule spielt in der Gruppe ‚Anspruch‘ eine eher untergeordnete Rolle, er scheint die Mädchen zumindest nicht zu verunsichern. Sie sprechen über Vor- und Nachteile der Monoedukation, erleben ihre Schule als normale Schule. Diese unterscheidet sich nicht im negativen Sinne von koedukativen Realschulen, sondern sticht eher positiv heraus, da sie eine bessere Lernumgebung bereitstellt. Dies ist im Zusammenhang mit der bei einem Teil der Mädchen zu konstatierenden Leistungsorientierung sehr positiv

einzuschätzen. In Bezug auf die Orientierung an schulischen Anforderungen zeigen sich Rahmeninkongruenzen zwischen Leistungs- und ‚Spaß‘-Orientierung.

Bezüglich der Bewertung der An- bzw. Abwesenheit von Jungen in der Schule dokumentiert sich die Annahme, dass in koedukativen settings vorrangig Beziehungsinhalte in den Vordergrund und schulische Belange in den Hintergrund rücken, während sich in Mädchenschulen ein gegenläufiger Trend zeigt. Gleichzeitig stellen diese Orte dar, an denen die Mädchen vor negativem Verhalten von Jungen ‚geschützt‘ sind. Deutlich wird die Orientierung an Geschlechterdifferenzen, die beinhaltet, dass die homosoziale Mädchen-gemeinschaft eine starke Aufwertung erfährt, indem sie in die Nähe von Mädchenfreundschaften gerückt wird. Der Orientierung an Geschlechterdifferenzen wird z. T. widersprochen, indem gesagt wird, dass sich das Erleben in der eigenen Schule nicht von dem in koedukativen Schulen unterscheidet und dass es eigentlich doch kaum Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt.

In der Diskussion zeigen sich Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Erfahrungsräumen, die teilweise miteinander verquickt sind. Eher *kindlich-jugendliche* Konstruktionen dokumentieren sich z. B. in der abwertenden Abgrenzung von der negativen Mädchenfigur der Schlampe, die zu viele Kontakte zu Jungen hat, nur an Sex interessiert ist, und von einer pubertierenden, älteren Schwester. Sie zeigen sich ebenfalls in der Angst davor, in Zukunft Verantwortung für eigene Kinder zu übernehmen und der Beunruhigung über die Gefahren adoleszenter Verhaltensweisen, denen die Mädchen selbst eher hilflos ausgeliefert zu sein scheinen. Eher *jugendliche* Konstruktionen (die nicht zwangsläufig mit geschlechtsbezogenen Aspekten verschränkt sind) werden in Passagen über die Abgrenzung von jüngeren Schülerinnen, über schuldeviantes Verhalten sowie die Darstellung von Überlegenheit gegenüber (einigen) Lehrpersonen deutlich. Wie in anderen Diskussionen auch wird jugendliche Weiblichkeit durch den Verweis auf das Bestehen von Kontakten zu Jungen konstruiert. In den diesbezüglichen Abschnitten dokumentiert sich (ebenso wie in den Passagen über Lehrkräfte und Eltern) eine Anspruchshaltung der Mädchen: Jungen, die als Freunde in Frage kommen, müssen bestimmten Standards entsprechen (wie bei der Gruppe ‚Abgrenzung‘). *Jugendlich-erwachsene* Elemente zeigen sich im Anspruch, für das eigene Leben/den schulischen Werdegang (mit)verantwortlich zu sein. Dass sich die einzelnen Orientierungen z. T. widersprechen deutet darauf hin, dass sich die Mädchen in einer Phase des Suchens, des Übergangs befinden.

Wie bereits angesprochen, verweisen viele Aussagen der Gruppenmitglieder (mit Ausnahme von Mona) auf eine gefühlte Hilflosigkeit gegenüber adoleszenzbezogenen Anforderungen (Alkohol-, Zigarettenkonsum etc.). In einigen Passagen wird die Annahme, bereits im gegenwärtigen Leben zu viel Verantwortung übernehmen zu müssen, deutlich. In diesem Zusammenhang rekurrieren die Mädchen in der Diskussion auf die Notwendigkeit elterlicher Einflussnahme, die sie (noch) erwarten bzw. erhoffen. Es zeigt sich, dass das Thema der Gruppe nicht der Besuch der Mädchenschule ist, sondern die Probleme in Freizeit und Familienleben. In der Schule läuft dagegen alles seinen gewohnten Gang, geschlechtsbezogene Aspekte können wie in der Gruppe ‚Abgrenzung‘ in den Hintergrund treten. Ähnliche Probleme mit einem als bedrohlich empfundenen (jugendkulturellen) Umfeld dokumentieren sich in einer Diskussion mit Mädchen, die Haupt- und Realschulen

besuchen und einen Aussiedlungshintergrund haben (Heilemann, 2006). Dies verweist möglicherweise auf milieutypische Erfahrungen: Mädchen, die in Großstädten leben und nicht zum Gymnasium gehen, deren Familien in prekären, finanziellen Verhältnisse leben, werden eventuell verstärkt mit derartigen Problemen konfrontiert.

### 6.6.2 Die Gruppe ‚Multikulti‘ – „unsere ganze Klasse is ja so ne besondere Klasse“

#### Allgemeine Aussagen über die Diskussion

Die Diskussion wurde mit sechs Schülerinnen einer zehnten Klasse durchgeführt; sie dauerte ca. 45 Minuten. Fünf der Teilnehmerinnen haben einen Migrationshintergrund, sie lebten die ersten Jahre ihres Lebens in unterschiedlichen Ländern Osteuropas bzw. in Italien. Nur eine Teilnehmerin wurde in Deutschland geboren. Die Schülerinnen sind 15 bis 19 Jahre alt. Die Diskussion gestaltet sich sehr selbstläufig, die Mädchen müssen selten zum Sprechen animiert werden. Sie haben viel zu sagen und halten sich anscheinend genau an die Eingangsanweisung der Interviewerin, die besagte, dass sie sich untereinander unterhalten sollen, als ob die Diskussionsleiterinnen nicht anwesend wären. Bernadette und Renate sind an der Diskussion mit den meisten Redebeiträgen beteiligt, sie antworten häufig als erste auf Fragen und führen neue Themen am häufigsten ein. Valeria und Elsa äußern sich seltener aber immer noch relativ häufig, während Angelina und vor allem Verena kaum zur Diskussion beitragen. Die Mädchen diskutieren ausführlich über die Abwesenheit von Jungen im schulischen setting aber auch über andere schulbezogene Themen, wie den Umgang mit bestimmten Lehrkräften und Schulregeln. Berufliche und familiäre Zukunftsvorstellungen werden dagegen nicht angesprochen.

#### Wahl der Mädchenschule

Die Diskussion beginnt mit der Frage nach der Wahl der Schule

**I1:** **Dann fang mer mal an wie seid ihr auf die Mädchenschule hier gekommen ham des eure Eltern entschieden habt ihr des selber entschlossen**

Valeria: Selber

Angelina: [spricht mit leichtem Akzent] Weil das war so ich musste Aufnahmeprüfung machen und dann hab ich sie halt hier bestanden und dann also wurde mir gefragt äh mich.

S: Richtig, Bobby.

Angelina: Ja und äh ob ich hier bleiben wollte oder andere Schule und da ich hier schon war hab ich gedacht jetzt bleibst au da, also.

**I1:** **Mhm.**

Elsa: Also bei mir war's ein bisschen komplizierter, also ich wusste überhaupt nicht dass es eine Aufnahmeprüfung hier gibt [lacht] ich war schon 16 und ich musste sowieso in die siebte Klasse wegen Deutsch und meine Lehrerin aus der Hauptschule Übergangsklasse wollte keine Gutachten zur Schule schicken, deswegen bin ich selber halt rumgerannt ohne Aufnahmeprüfung.

**I1:** **Und bist dann irgendwie hierher gekommen dann**

Elsa: Ja, ich hab dann äh die äh, also, Frau Reb [Schulleiterin] hat äh extra angerufen in meine letzte Schule hat sie ihr gebeten das Gutachten zu schicken und dann haben sie mich genommen.

**I1:** **Mhm.**

Valeria: Ich ähm ich bin auf diese Schule gekommen, weil meine Cousine da war und ich fand sie damals so toll und ich wollte auch in die Schule gehen, wo sie damals war ja dann bin ich (eigentlich) ich ging die St. Peter Hauptschule ähm fünfte sechste Klasse und dann äh ohne Aufnahmeprüfung bin ich also gleich hergeschickt worden also ohne Probleme.

**I1:** **Mhm.**

Valeria: Und jetzt bin ich immer noch da seit der Siebten.

Bernadette: Also ich hab mich auch für diese Schule entschieden weil meine Cousine auch schon da war also ich wollte ursprünglich aufs Gymnasium gehen aber ich hab dort die Aufnahmeprüfung äh knapp verpasst oder äh, und dann äh, hab ich halt eine Realschule gesucht und äh es ich hab sie eigentlich nur vom Namen gekannt, und weil dann meine Cousine gesagt hat sie war hier schon sie kennt sie und äh ich hab sie auch also ich war schon hier ich hab sie besucht und es hat mir gefallen und deshalb bin ich dann auch hierher gekommen.

I1: **Mhm.**

I2: **Mhm.**

Renate: Also meine Eltern ham mich verdonnert aufs Marien-Gymnasium zu gehen [I1 lacht] da hab ich dann nach der Hal- Hälfte der neunten Klasse das Handtuch geschmissen und bin aufs Sybillen [Mädchengymnasium in kirchlicher Trägerschaft] gegangen weil ich nicht mehr wollte ~

I1: **Mhm**

Renate: ~ mit Latein

und Spanisch und Englisch und dann bin ich aufs Sybillen gegangen, Mathe-Zweig und da hatte ich dann ein halbes Jahr kein Latein damit einen Latein-Sechser und dann hab ich gesagt okay bevor ich durchfall geh ich Realschule

I1: **Mhm**

Renate: Und da des alles vorher eh schon Mädchenschulen waren, hat der Vertrauenslehrer von drüben hier angerufen und hat gemeint ja ich schick euch eine, Mathe-Zweig, schaut's euch an wenn er se behalten wollt behaltet se und der Herr Strehle hat gemeint ich behalt se.

I1: **Mhm.**

Verena: Also ich bin mit 13 nach Deutschland gekommen ~

I2: **Mhm**

Verena: ~ und bin in die Hauptschule gegangen und danach nach einem Jahr also hatte ich passende Noten haben sie mich auf die Realschule geschickt aber ich musste auf eine besondere Schule gehen also es gibt so eine besondere siebte Klasse ~

I2: **Mhm**

Verena: ~ gab's nur für Kinder, also die nicht lange in Deutschland leben also die noch Schwierigkeiten mit Deutsch haben und drum haben sie mich dann hergeschickt. (S. 3/4-4/30)

Valeria antwortet als erste auf die Frage der Interviewerin, sie hat „selber“ entschieden, auf eine Mädchenschule zu gehen. Im Zusammenhang mit der Frage deutet sich an, dass sie sich als selbstbestimmt und unabhängig von den Eltern darstellen will. Ob die Monoedukation einen Einfluss hatte, bleibt noch unklar. Angelina blieb an der Schule, weil sie die Aufnahmeprüfung bestanden hatte, also eher aus pragmatischen Gründen. Die Geschlechtersegregation wurde möglicherweise einfach in Kauf genommen. Darauf deutet auch Renates Aussage hin. Sie hatte vor dem Besuch der Realschule in zwei Mädchengymnasien gelernt, weswegen ein Wechsel zur Mädchenrealschule quasi selbstverständlich war. In den übrigen Aussagen sprechen zwei Mädchen davon, dass sie sich für die Schule entschieden haben, weil sie sich an einer Cousine, die ebenfalls auf die Schule ging, orientierten. Thematisiert wird dabei nicht explizit, dass es sich um eine Mädchenschule handelt, bedeutend ist bei der Wahl eher die Betonung einer aktiven Beteiligung und Selbstbestimmung. Der Einfluss von Eltern wird nur in der Äußerung von Renate angesprochen („Also meine Eltern ham mich verdonnert aufs Marien-Gymnasium zu gehen“) und hatte hier einen negativen Effekt, da diese Schule für Renate nicht das Richtige gewesen war. Die Mädchen wollen sich als unabhängig von ihren Eltern darstellen. Dieser Darstellung kann entweder ein Bestreben nach Abgrenzung von Erwachsenen zugrunde liegen (Gruppe ‚Abgrenzung‘) oder aber die Wahrnehmung, selbst schon erwachsen zu sein (Gruppe ‚Zufriedenheit‘). Allerdings zeigen sich in den Äußerungen auch fremdbestimmte Komponenten: Für eine Schülerin wurde der Schulwechsel von einem Lehrer organisiert, eine weitere wurde wegen der Sprachklasse geschickt.

In mehreren Aussagen steht der lange Weg bis zur Aufnahme an der Elias-Holl-Realschule im Mittelpunkt, der bei den meisten Mädchen den Besuch diverser anderer Schulen beinhaltet. Elsa, Valeria und Verena haben zunächst eine Hauptschule besucht, was mit den Migrationserfahrungen der Mädchen zusammenhängt. Sie waren aus Russland, der Ukraine und Kasachstan immigriert und hatten bereits in den jeweiligen Herkunftsländern die Schule besucht. Aufgrund der mangelhaften Deutschkenntnisse lernten sie zunächst in Hauptschulen. Auch zwei der anderen Mädchen haben einen Migrationshintergrund: Angelina kommt ursprünglich aus Italien. Bernadette wurde in Rumänien geboren und ist bereits im Alter von zweieinhalb Jahren eingewandert. Renate ist die einzige Schülerin der Gruppe ohne Migrationshintergrund und fühlt sich in der Gruppe deswegen als „Sonderfall“ (S. 5/29). Bernadette bedauert, dass ihre Eltern ihr kein Rumänisch beigebracht haben. Dies deutet darauf hin, dass Migrationshintergrund und Bi- bzw. Multilingualität in der Gruppe positiv besetzt sind. Dass bereits zu Beginn der Diskussion auf die unterschiedliche Herkunft der Diskussionsteilnehmerinnen eingegangen wird, verweist darauf, dass diese eine große Bedeutung für die Gruppe hat.

Auch Renate, das einzige Mädchen ohne Migrationserfahrung, hat vor dem Wechsel an die Elias-Holl-Realschule zwei unterschiedliche Gymnasien besucht. Im Grunde genommen verfügen also alle Mädchen über ‚Wanderungserfahrungen‘ (in einem weit gefassten Sinn). Daraus folgt, dass das ‚Ankommen‘ in der Schule in der ganzen Gruppe positiv besetzt ist. Dies hängt auch mit dem Engagement der Schule für die Belange der Schülerinnen zusammen, so hat sich die Schulleiterin für eines der Mädchen eingesetzt, damit in ihrer alten Schule das benötigte Gutachten für den Übertritt geschrieben wurde. Valeria konnte die Schule besuchen, ohne vorher eine Aufnahmeprüfung zu machen, und die Schule entschied sich von Renates Vertrauenslehrer vor die Wahl gestellt dafür, sie aufzunehmen. In den Aussagen zeigt sich, dass die Mädchen sich willkommen und ‚gewollt‘ gefühlt haben, möglicherweise annehmen, wichtig für die Schule zu sein. Dort sind sie (in Deutschland) angekommen. Eventuell ist die Schule deswegen sehr positiv besetzt.

### Vor- und Nachteile der Mädchenschule

Im Anschluss an Erläuterungen über die Herkunft der Diskussionsteilnehmerinnen spricht die Interviewerin die Mädchenschulthematik an:

**I1:** Seid ihr froh dass ihr auf ner Mädchenschule seid

Sen: Äh äh

S: ( )

Bernadette: Das is eine schwierige Frage [Gelächter] es hat Vor- und Nachteile

Renate: Ja doch.

Valeria: Also ein Vorteil ein Vorteil ist auf jeden Fall dass man offener über äh

S: Jungs sprechen kann

Valeria: Gewisse Probleme

sprechen kann also wie mein Gott was jedes Mädchen hat und so halt ja und die Lehrer ham da auch mehr Verständnis dafür [paralleles Gelächter], wenn man zum Beispiel jetzt ganz schnell aufs Klo rennen muss oder so [Gelächter] offenere Diskussionen kann man führen, also, kann man sich irgendwo ähm besser verstehen, weil einfach das Mädchenklima das is einfach ganz anders als mit Jungs in der Klasse zu sein.

[Allgemeine Zustimmung seitens der Sen]

**I1:** Mhm.

**I2:** Mhm.

- Valeria: Das hat natürlich auch seine Nachteile weil einfach die Entwicklung irgendwo gehemmt wird dass man erst aus der Schule rauskommt ah Freiheit Jungs. [Gelächter]
- Bernadette: Aber ich finde ich finde es auch besser weil besonders wir wir sind ja auf dem technischen Zweig und da sind ja auch die Jungs äh meistens sehr gut oder besser und ich finde das gut dass wir äh wie soll ich sagen unsere Ruhe haben und das äh auch lernen können nich das wir dann irgendwie so in Konkurrenz stehen zu den Jungs.
- Elsa: Ich hatte mehr Angst weil ich nich so gut Deutsch konnte
- I1:** **Mhm.**
- Elsa: Also früher und ich ich hab halt gedacht die lachen mich einfach aus und über äh, also zwischen Mädchen kann man über alles reden eigentlich, des is kein Problem für mich.
- Valeria: Und ein paar Schüler werden auch natürlich äh so ~
- Bernadette: So übersehen (S. 6/13-7/10)

Zunächst sind die Mädchen sprachlos und wissen nicht, wie sie sich äußern sollen. Bernadette strukturiert die weitere Auseinandersetzung über das Thema mit der Proposition, dass es Vor- und Nachteile in Bezug auf die Monoedukation gibt – wobei schon die Reihung (zuerst Vorteile) darauf verweist, dass die positiven Elemente überwiegen. Dementsprechend geht Valeria im Folgenden zunächst auf einen Vorzug ein: Sie schildert die Offenheit der Mädchenklasse, das Verständnis für einander und die Möglichkeit für eine gewisse Intimität in Bezug auf die Gemeinsamkeit der Menstruation, von der Jungen qua Geschlecht ausgeschlossen sind<sup>121</sup>. Hier beziehen sich die Mädchen zunächst auf körperliche Besonderheiten bzw. Differenzen im Geschlechtervergleich. Das „Mädchenklima“ unterscheidet sich grundlegend vom Klima in gemischten Gruppen, das implizit abgewertet wird. Jungen scheinen Störenfriede in der Mädchengemeinschaft zu sein, bei ihrer Anwesenheit würden die Mädchen vor allem die Menstruation verbergen müssen, könnten sie weniger offen sein. Die Äußerungen rücken die Mädchenklasse in die Nähe von Mädchenfreundschaften, die als Orte angesehen werden können, an denen Beziehungen zu Jungen detailliert besprochen werden. Sie bieten jedoch übergreifend die Möglichkeit, über *alles* sprechen zu können (Breitenbach & Kausträter, 1998): „*ein Vorteil [von Mädchenschulen] ist auf jeden Fall dass man offener über äh [...] Jungs sprechen kann*“.

Ihrer positiven Anfangsevaluation setzt Valeria selbst den Nachteil in Bezug auf soziale Entwicklungen entgegen, diese seien „*gehemmt*“. Hier dokumentiert sich, der aus den Gruppen des Marien-Gymnasiums bekannte entscheidende Nachteil der Mädchenschule: Die Schülerinnen nehmen an, Nachteile im Umgang mit Jungen aufzuweisen (quasi der ‚normalen‘ Entwicklung hinterher zu hinken) und führen diese auf mangelnde Kontakte zu Jungen aufgrund des Mädchenschulbesuchs zurück. Beziehungen zu Jungen werden auf eine Zeit nach dem Schulabschluss verschoben, die mit dem Begriff „*Freiheit Jungs*“ assoziiert ist. Dies impliziert, dass die Schülerinnen ohne Jungs ‚unfrei‘ sind, quasi eingesperrt in ihrer Schule und dass sie auf ihre Schulentlassung warten müssen, um wieder ‚frei‘ zu sein. Dass die Sphärentrennung nicht auf die Trennung zwischen dem Unterricht ohne Jungen und die Freizeit mit Jungen bezogen ist, wird vor allem durch den Verweis auf Entwicklungsnachteile deutlich.

Die Beziehungsebene wird im Folgenden verlassen: Den sozialen Nachteilen hält Bernadette Vorteile im mathematisch-technischen Zweig entgegen. Sie meint, Jungen seien in diesem „*sehr gut oder besser*“ und geht somit von Begabungsunterschieden aus, die je-

---

<sup>121</sup> Vgl. dazu auch Breitenbach (2010), die sich auf eine gymnasiale Mädchenschulgruppe bezieht, in der ebenfalls auf die Menstruation als Gemeinsamkeit verwiesen wird. Diese Diskussion wird in der vorliegenden Arbeit nicht in Form einer Fallbeschreibung berücksichtigt.



doch an Bedeutung verlieren bzw. die Mädchen nicht einschränken, wenn keine Jungen anwesend sind. Denn in diesen Situationen gibt es weniger Konkurrenz – diese wäre möglicherweise in Bezug auf die Anerkennung als normale Mädchen durch die Jungen gerade im männlich konnotierten mathematisch-technischer Bereich problematisch<sup>122</sup>. Auch entfallen herabsetzende Kommentare hinsichtlich der Sprachschwierigkeiten von z. B. Elsa. Die monoedukative Klasse wird im Anschluss an die Kritik erneut als Schonraum wahrgenommen, der sich positiv für das Lernklima auswirkt. Dem möglicherweise verletzenden Verhalten von Jungen setzt die Gruppe noch einmal die Vertrautheit und Geborgenheit der Mädchengruppe im Sinne einer Mädchenfreundschaft entgegen: „*also zwischen Mädchen kann man über alles reden eigentlich, des is kein Problem für mich*“.

### Die Besonderheit der Klasse und der Besuch der Mädchenschule

Im Anschluss an das Aufführen von Vor- und Nachteilen der Monoedukation sprechen die Mädchen über die Besonderheit der eigenen Klasse:

- Valeria: [...] aber unsere ganze Klasse is ja so ne besondere Klasse es sind glaube ich zwei Deutsche also
- Renate: Muttersprachlich. [Gelächter]
- Valeria: Und der Rest ist natürlich auch also nicht alle sind äh haben einen deutschen Pass, aber das is jetzt auch egal einfach von der Muttersprache her
- I1:** **Ja**
- Valeria: Und also das is umso interessanter finde ich also
- I1:** **Das stimmt, ja**
- Elsa: Total gemixt.
- Renate: Wir können auch über jedes Thema reden, über jede Religion weil wir sie glaub ich alle Religionen drin ham.
- Valeria: Und nicht alle sind auf der gleichen also äh ursprünglichen Muttersprache sprechen weil nicht alle vom gleichen Land kommen also muss man praktisch auf Deutsch sprechen aber das kommt auch von uns automatisch das is also (nicht der Fall wär).
- I1:** **Des is ja toll**
- Sen: Ja
- Valeria: Also von Anfang an kennen wir uns und Verena kenn ich jetzt schon seit, seit der siebten Klasse und äh da gibt's viele noch in unserer Klasse die ich von der siebten Klasse kenne und also und irgendwo hat sich des alles so festgemacht festgebunden, und der Kontakt bei uns im allgemeinen
- Renate: Die Klasse is auch ne erstaunliche Klasse als ich des letzte Jahr ans Sybillen [privates Mädchengymnasium] gekommen bin die Klasse hat total abgeriegelt so die kommt vom Marien [privates Mädchengymnasium] mit der reden wir nich und hier bin ich in die Klasse reingekommen, die sowieso so Patchwork is und dann **boah** ja die waren eigentlich alle sofort nett und da kam auch keiner irgendwie so nach dem Motto ja was is denn das jetzt für eine sondern die ganze Klasse die war eigentlich **sofort** offen und das einzige Problem, das ich hin und wieder hab is wenn dann zwischen den Personen aus den verschiedenen Ländern ähm früh was ausgetauscht wird eben dann doch noch mal auf Muttersprache, dann steh ich immer daneben mein Gott würde jemand mit mir reden ich versteh das halt leider nich. [Gelächter]
- Bernadette: Aber meine Mutter um jetzt wieder auf des ursprüngliche Thema zurückzukommen meine Mutter ist der Ansicht äh Mädchenschulen sind nicht gut weil sie meint oder sie sagt des immer sie findet in Mädchenschulen ist so ein **zickiges** Klima
- Alle: Nö.
- Bernadette: Und dann sag ich dann sag ich ihr immer äh es is eigentlich stimmt des nicht weil ich vielleicht is des auch unsere Klasse ich habe manchmal des Gefühl ~
- Renate: Was Besonderes
- Bernadette: ~ wir sind ja was wir sind so abgeschottet ja was Beson- wir sind so abgeschottet also wir sind nicht, ich möchte nicht dass sich des jetzt irgendwie eitel anhört aber wie der Rest der Schule wir sind einfach anders und **mag sein** dass im Rest ähm oder dass der Rest mehr oder weniger zickig is ich weiß nicht aber wir haben auch

<sup>122</sup> Vgl. zum theoretischen Hintergrund die Darstellung zur Bezugsgruppentheorie und dem ‚Modell des dynamischen Selbst‘ in Schurt & Waburg, 2007b.

- schon Schülerinnen gehabt die wir äh, als zickig empfunden ham aber ich finde nicht dass man das so pauschal sagen kann nur weil es eine Mädchenschule is sind alle **zickig**.
- Valeria: Nein aber jeder hat mal seine Launen jeder hat mal seine Tage
- Bernadette: Ja aber
- Renate: Das leben wir dann auch alle voll aus [Gelächter]
- Bernadette: Nein aber das hätten doch Jungs **auch** oder also ich weiß nicht ja gut vielleicht ihre Tage nich [Gelächter] aber ihre **Launen** doch auch oder.
- Elsa: Sicher
- Valeria: Ja schon.
- Bernadette: Ich ich denke jetzt würde ich weiß nicht irgendwie ich glaub es wäre viel **schwieriger** ähm sich au- auseinander zu setzten mit Jungs wenn sie so so Launen haben.
- Valeria: Ja jetzt haben wir aber doch schon fast vier Jahre Erfahrung damit.
- Elsa: Mädchen verstehen sich einfach auch besser ja.
- Verena: Eben.
- Elsa: Zwischen einander die Jungs is irgendwie nebenbei [Gelächter] das stört auch
- Renate: Ja des stimmt des lenkt vom Unterricht ab.
- Elsa: Ja genau.
- S: ( )
- Valeria: Alle sind gleich vom Bau und alle ham also das Gleiche
- Verena: Alle alle [Gelächter] (S. 7/11-9/12)

Dem Fehlen der Jungen bzw. der Geschlechtshomogenität wird in dieser Passage zunächst die Heterogenität der eigenen Klasse in Bezug auf die Herkunft entgegen gesetzt, die „total gemixt“ und „interessanter“ ist. D. h. den Mädchen fehlt es an nichts, es besteht eine Pluralität an Meinungen, gerade weil die Hintergründe so unterschiedlich sind. In einer Lesart wird die eigene Gruppe damit koedukativen gleichgesetzt. Möglicherweise entspricht diese Darstellung aber auch einer Relativierung des Lobs der Mädchenschule, da die eigene Klasse – unabhängig vom Mädchenschulkontext und auch in Abgrenzung von anderen Mädchenschulklassen – an Bedeutung gewinnt. Diese Interpretation wird durch den Blick auf die negativen Gegenhorizonte wahrscheinlicher: Einen stellt eine von Renate besuchte Klasse des Sybillen-Gymnasiums für Mädchen dar, in der sie Ausgrenzungserfahrungen gemacht hat. Im Gegensatz dazu wurde sie in der offenen neuen Klassengemeinschaft sofort aufgenommen. Den zweiten negativen Gegenhorizont bilden andere Klassen der eigenen Schule. Auf diese kommen die Mädchen in Abgrenzung von den Vorurteilen von Bernadettes Mutter gegenüber Mädchenschulen zu sprechen, die meint „in Mädchenschulen ist so ein zickiges Klima“. Dies wird von allen Schülerinnen zurückgewiesen („Nö“), was sie mit der Besonderheit der eigenen Klasse begründen. In dieser bestehen intensive Beziehungen zwischen den Mädchen („festgemacht festgebunden“) und gleichsam sind sie gegenüber anderen „abgeschottet“. Die Mädchen zeichnen das Bild einer eingeschworenen, fest miteinander verbunden Gemeinschaft, das Freundschaftsthema ist wiederum präsent. Es zeigt sich auch in Renates Aussage, manchmal neben Klassenkameradinnen zu stehen, die in ihrer Muttersprache miteinander reden, weswegen sie dann nichts versteht und sich ausgeschlossen fühlt – dies sollte in der Freundinnengruppe nicht vorkommen.

Durch den Einbezug der Textstelle zeigt sich deutlicher, dass die positive Evaluation der schulischen Situation mit der Besonderheit der eigenen Klasse zusammenhängt. Diese bezieht sich erstens auf den multikulturellen Kontext (der sehr bedeutsam ist und der es für Renate als Schülerin ohne Migrationshintergrund manchmal schwer macht, sich zugehörig zu fühlen) und zweitens auf die Definition der Mädchenklasse als Ort von Mädchenfreundschaften.

Abschließend gehen die Schülerinnen davon aus, dass sie selbst zwar (aufgrund der Menstruation) Launen haben, dass Jungen aber (ohne Menstruation) auch welche hätten und dass der Umgang mit diesen Launen schwieriger wäre. Einerseits konstruiert die Gruppe auch in diesen Bezügen Normalität im Vergleich mit gemischten Gruppen/Klassen. Andererseits wird dann doch wieder auf bestehende Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen verwiesen, dabei schneiden die Jungen schlechter ab. Neben ihren Launen würden sie vom Unterricht ablenken. Es dokumentiert sich wie in anderen Gruppen die Annahme, dass in koedukativen Gruppen der Beziehungsaspekt in den Vordergrund und der Unterrichtsaspekt in den Hintergrund rücken würde. Der abschließende Satz bezieht sich auf die Gemeinsamkeiten der Mädchen untereinander, bei denen die Mädchen – wie auch beim Verweis auf die Menstruation – stark auf biologische Gemeinsamkeiten rekurren: „*Alle sind gleich vom Bau und alle ham also das Gleiche*“.

### Unterschiede zwischen gemischt- und getrenntgeschlechtlichen Gruppen

Die Mädchen kommen anschließend auf weitere Vorteile der Monoedukation in Bezug auf Kleidung zu sprechen und verhandeln dann, ob es tatsächlich Unterschiede gibt zwischen Kontexten, in den Jungen anwesend sind, und solchen, in denen sie es nicht sind:

- Renate: Ja und wir sin auch anders angezogen wenn wir uns vergleichen mit den Realschulen wo Jungs sind, ich mein wir kämen im Sommer nie auf die Mini auf die Idee mit nem **Minirock** zu kommen  
~
- S: Ja
- Renate: ~ kämen wir gar nicht weil wir sagen is unpraktisch kann man nicht anständig mit sitzen is sowieso keiner da der sich für interessiert [l1 lacht] das is wurscht.
- S: Ja.
- Renate: Wir sin auch warm angezogen habts ihr schon mal verglichen mit den anderen [Gelächter] wenn die so aus der Werner-von-Siemens-Realschule kommen mit diesen dünnen Jeansjacken und ich steh immer so da und denk mir mein Gott die müssen doch so frieren [l1 lacht] nur weil's gut ausschaut is doch wurscht.
- Valeria: Ja, schon.
- Bernadette: [sehr leise] Des hätte ich nicht gemacht.
- Renate: Was eine dünne Jeansjacke angezogen.
- Bernadette: Oh nee nie.
- Valeria: Ich au net.
- Bernadette: Aber ich denke das passiert ganz unbewusst also vielleicht jetzt der Klei- die Kleidung schon bewusst aber das Verhalten irgendwo das man sich ganz **anders** verhält wenn Jungs dabei sind  
~
- Valeria: Ja aber ( )
- Bernadette: ~ und aber es ist ich finde es ist dann nicht mehr so **natürlich** weil dann muss man ja [Gelächter] **ja** dann muss man sich irgendwo **oh da is n Junge dabei** und dann kann man auch nicht mehr so, sich aufnehmen den Lernstoff und so also ich finde es **nicht** schlecht.
- S: Also ich was ich super finde ähm muss ich wieder auf die ( ) zurück greifen [Gelächter] nein zum Beispiel also diese Utensilien was man halt braucht, man muss dann net tuscheln hast du vielleicht oder irgendwie und des is dann, des is dann einem überhaupt nicht peinlich gar nicht
- I1:**  
**Ja.**
- Renate: Wenn Jungs dabei sin schon.
- Valeria: Also äh also mir is des überhaupt nicht peinlich also
- Renate: *Na ja*
- Valeria: In der Klasse bin ich ja nicht die einzige.
- Renate: Aber im Unterricht dieses Jahr der wär doch dieses Jahr gar nicht so gelaufen wenn Jungs dabei gewesen wärn ich glaub nicht dass die sich den Film mit angeguckt hätten ich glaub
- Bernadette: Welchen Film.
- Renate: Ja den Film Wie kriege ich ein Kind den mit dem [Unterbrechung durch Gelächter]
- Bernadette: Oh Gott
- Renate: Wo wir wir sin ja schon alle blass geworden ich mein den hätten wir uns nich angeschaut.
- Bernadette: **Glaubst du.**
- Renate: Die Frau Fink hätt uns den nicht gezeigt ne.

Angelina: Warum.  
Renate: Glaub ich nicht.  
Angelina: Die Jungs hams an der Fridtjof-Nansen-Realschule angeschaut  
Bernadette: Denkst du die hätten das nicht **vertragen**.  
Renate: Nein nicht wegen dem Vertragen aber ich mein mit dieser mit dieser Klassenkonstellation wenn jetzt davon die Hälfte Jungs gewesen wären ich glaub nicht dass wir uns den angeschaut hätten  
Angelina: In den anderen Schulen haben die sich den  
( ) (S. 9/13-10/32)

Die Gruppe ‚Multikulti‘ führt wie andere Gruppen auch das Argument der Entlastung in Bezug auf Kleidungsfragen als Vorteil der Mädchenschule an. Schülerinnen koedukativer Schulen tragen Miniröcke und im Winter viel zu dünne Kleidung. Miniröcke sind in den Augen der Mädchen unpraktisch, in den zu dünnen Sachen friert man. D. h. die Mädchenschule ist insofern von Vorteil, als dass die Schülerinnen nicht entgegen der eigenen Bedürfnisse Kleidung tragen müssen, die unbequem ist oder den Witterungsverhältnissen nicht entspricht. Diese Darstellung ist Teil der Präsentation als vernünftige, erwachsene junge Frauen und kann als Abgrenzung von auf das Aussehen reduzierten Weiblichkeitskonstruktionen interpretiert werden („*nur weil's gut aussieht is doch wurscht*“). Der Orientierung der Mädchen folgend verliert die Geschlechtsdarstellung mit und am ‚weiblichen‘ Körper in der Mädchenschule an Bedeutung, während sie in der koedukativen durch die Anwesenheit von Jungen bedeutsam gemacht wird. Die wesentliche Orientierung ist, dass Mädchen sich für Jungen schön machen, sie wird grundlegend nicht in Frage gestellt. Allerdings wird das Sich-Schön-Machen in der Elias-Holl-Realschule überflüssig: „*is sowieso keiner da der sich für interessiert*“.

Als nächstes wird aufgeführt, dass man sich in Gegenwart von Jungen unbewusst anders verhält, was „*dann nicht mehr so natürlich*“ ist. Auch hier wiederholt sich ein aus anderen Gruppen bekanntes Argument – authentisch können Mädchen nur in homosozialen Gruppen sein. Außerdem wird erneut deutlich, dass die Schülerinnen annehmen, sie wären in koedukativen Lerngruppen vor allem auf Jungen (sowie Beziehungen zu diesen) und weniger auf das Lernen fixiert, in monoedukativen dagegen primär auf Lerninhalte (dass Jungen ablenken, wird auch in der Gruppen ‚Irritation‘ und ‚Anspruch‘ gesagt).

Anschließend kommen die Mädchen auf weitere Vorteile der Monoedukation zu sprechen. Eine Schülerin betont erneut die Intimität der Mädchengruppe in Bezug auf die Menstruation, das Tauschen von „*Utensilien was man halt braucht*“ ist überhaupt „*nicht peinlich*“. Alle Mädchen menstruieren, es ist in der Mädchenklasse nichts Besonderes, während es in der koedukativen Gruppe nur für einen Teil der Klasse relevant ist, wodurch körperliche Unterschiede hervorgehoben werden. Diese Betonung der Unterschiedlichkeit und der Austausch von Hygieneartikeln wäre einem Teil der Mädchen in gemischten Gruppen peinlich, Valeria jedoch nicht. Sie vertritt möglicherweise einen ‚erwachseneren‘ Standpunkt.

Im Anschluss verweist Renate auf einen Film über das Kinderkriegen. Einige Mädchen sind der Meinung, dass dieser Film in koedukativen Klassen nicht angeschaut worden wäre, während andere wissen, dass Klassen aus gemischtgeschlechtlichen Schulen ihn angesehen haben. Kinderbekommen, Gebärfähigkeit (und Menstruation) werden als genuin weibliche Bereiche angesehen, die auf den ‚weiblichen‘ Körper bezogen sind. Ein Teil der Gruppe geht davon aus, dass dieser Jungen (noch) nichts angeht und vor ihnen

verborgen werden soll (siehe die Passagen zur körperbetonten Kleidung). Dies stellt eine Anforderung dar, die auch von Lehrerinnen gestützt wird: „*Die Frau Fink hätt uns den nicht gezeigt ne*“, wenn es sich um eine gemischtgeschlechtliche Klasse gehandelt hätte. Interessant ist in der Passage der Verweis darauf, dass Jungen den Geburtsfilm vielleicht schlechter „*vertragen*“ hätten – hier konstruieren die Mädchen spielerisch Geschlechterdifferenzen, in denen sie sich als ‚härter‘ und damit den Jungen überlegen darstellen.

An dieser Stelle kann (in Anlehnung an die objektive Hermeneutik) eine gewagte Fallstrukturhypothese aufgestellt werden: Für die (oder einige der) Schülerinnen ist (bzw. war<sup>123</sup>) es wichtig, ihren Körper vor Jungen zu ‚verbergen‘, keine intimen Beziehungen mit ihnen einzugehen. Dies gelingt nur in der Mädchenschule, da körperliche Belange hier an Relevanz verlieren, während für koedukative Schulen eine Omnipräsenz dieser angenommen wird. Für die Diskussionsteilnehmerinnen ist (war) es wichtig, zunächst ungestört (von Jungen) die Realschule erfolgreich zu beenden. Der Topos der Ungestörtheit ist, wie oben bereits aufgezeigt, in anderen Gruppen ebenfalls präsent: Die Abwesenheit von Jungen wird begrüßt, weil sie so nicht von schulischen Belangen ablenken können. In den anderen Gruppen (mit Ausnahme der Gruppe ‚Verunsicherung‘) ist dieser Vorteil jedoch zumeist auf den Unterricht an sich begrenzt und nicht auf das Leben bis hin zum (Real)Schulabschluss. In der Gruppe ‚Multikulti‘ werden intime Beziehungen im Gegensatz dazu anscheinend erst auf die Zeit nach der Realschule und den Wechsel an die FOS verschoben.

### Abgrenzung von unteren Klassen

Anschließend werden in Bezug auf Distinktionsbemühungen andere Gegenhorizonte relevant gemacht:

- Valeria: Ich meine schau mal äh in unserer Klasse wir verstehen uns super also klassengemeinschaftlich ähm wir helfen uns soweit es geht also wenn wir nach Hilfe bieten natürlich geht des also ~
- S: Ja
- Valeria: ~ is ja kein Problem und in den anderen Klassen is ja auch Mädchen ähm Klassen, was is da die hassen sich gegenseitig.
- Bernadette: **Ja aber** wenn ne Klasse
- Renate: Christina Aguilera das sagt doch alles oder.
- [Allgemeine Zustimmung]
- I1: Was sagt alles**
- Renate: Die siebten sechsten und fünften Klassen haben sich jetzt eingebildet sie müssten zu Dirty von Christina Aguilera tanzen [andere Sen sprechen parallel] und wir müssen uns des anschauen weil die immer im Keller tanzen und ich mein ich weiß nicht ob das jetzt irgendwie vermessen is von mir aber ob 13-Jährige wirklich zu **dem Lied mit dem Outfit tanzen sollten**
- Valeria: Und ob sie überhaupt tanzen können das is das andere
- Renate: Und ob sie tanzen können das is die andere Frage richtig.
- Bernadette: Aber die die die machen sich des doch gar nicht **klar**, die denken nicht dran dass des lächerlich wirken **könnte**.
- Elsa: [zweifelnd] Die (würden) sich sowieso nicht so so anziehen wie Christina Aguilera
- Renate: Ja und nein sicher
- nicht aber weißt du wenn sie dann rumrennen mit ähm (Wonderbras)
- Elsa: Aber des macht doch denen Spaß die sind ja noch klein [Gelächter]

<sup>123</sup> Eine Formulierung im Präteritum ist möglich: Da die Mädchen bald über einen Realschulabschluss verfügen werden, kann diese Orientierung nun in den Hintergrund treten.

- Bernadette: **Ja** aber aber sie wissen es also wenn ich jetzt sag sie wissen nicht ich dachte mit **zwölf Jahren ich bin erwachsen** und dann hab ich mich geschminkt und dann ham se mich ausgelacht [Gelächter] und seitdem überlege ich es mir zweimal [lacht] aber sie denken auch weißt du so und und dann kommt so etwas
- Valeria: Natürlich
- Renate: Ja aber nicht so weit aber nicht so weit
- Elsa: Ach Gott.
- Bernadette: Ja es ist so sie haben niemanden der sie auslacht und der eben ( ) du bist irgendwie also ich denke.
- Valeria: [lachend] Außer uns.
- Elsa: Wenn du jetzt die siebten Klassen anschaust die sind **so** geschminkt ich würde sagen **brutal** [Gelächter] aber so hab ich auch mich mit 13 geschminkt das is kein Thema aber ich mein es is bloß diese Alter Teenage-Alter das is doch ganz normal
- Renate: Ja ich weiß nicht des wär vielleicht noch okay
- Bernadette: [scherzend zu Angelina] Das kennst du auch in deinem Alter gell.
- Angelina: Mhm.
- Bernadette: [leise zu Angelina] Tut mit leid Angelina.
- Renate: Aber dieses Extrem ich mein so extrem is des ja noch gar nicht da is es auf den gemischten Schulen ja teilweise noch schlimmer.
- [unverständliche Passage]
- Bernadette: Da sind auch Jungs im Teenageralter.
- Renate: Ja ich mein aber äh ja genau wo die Jungs dann noch so rumrennen so ha ich bin der Größte und die Mädels hinterher den Größten hätt ich gerne und auch wirklich mit äh also teilweise sehen die ja **wirklich schlimm aus**, das bei uns is es eigentlich noch annehmbar. (S. 11/23-13/8)

Zu Beginn der Passage wird erneut die gute Klassengemeinschaft hervorgehoben, die wie in den Gruppen ‚Abgrenzung‘, ‚Verunsicherung‘ und ‚Zufriedenheit‘ von gegenseitigem Vertrauen und Unterstützung geprägt ist. In anderen Klassen hassen sich die Mädchen dagegen. D. h. die Abgrenzungsbestrebungen und die Darstellung der eigenen Besonderheit sind für die Gruppe nicht unbedingt auf die Mädchenschule an sich zurückzuführen (die vorne aufgestellte Lesart bestätigt sich). Beim Rekurs auf die eigene und andere Klassen wird deutlich, dass es um die Konstruktion von Weiblichkeit geht. Die Mädchen grenzen sich von anderen, die einander hassen, ab. Das Wort ‚hassen‘ weckt Assoziation in Richtung von Kämpfen der Mädchen gegeneinander, wohingegen die Schülerinnen der Gruppe ‚Multikulti‘ miteinander befreundet sind.

Dass die Mädchen sich auf der Ebene der Konstruktion von Geschlecht bewegen und ‚typische‘ Weiblichkeitsentwürfe ablehnen (vgl. auch Breitenbach & Kausträter, 1998), zeigt auch der anschließende Verweis auf jüngere Klassen, die zum Song ‚Dirty‘ von Christina Aguilera tanzen. Dazu meint Renate: „*ich mein ich weiß nicht ob das jetzt irgendwie vermessen is von mir aber ob 13-Jährige wirklich zu dem Lied mit dem Outfit tanzen sollten*“. Christina Aguilera trägt im Video zum Lied körperbetonte, sehr knappe Kleidung, in der Choreographie werden u. a. Sex-Bewegungen nachempfunden. Die 13-Jährigen orientieren sich insgesamt stark an einer betonten Weiblichkeit, tragen Wonderbras, schminken sich auffällig. Diese Form der Weiblichkeitsdarstellung wird von den älteren Mädchen der Gruppe ‚Multikulti‘ als übertrieben abgelehnt. Sie präferieren dezentere Formen, können sich jedoch daran erinnern, in jüngerem Alter selbst stark geschminkt gewesen zu sein. Durch den spöttischen Bezug auf die jüngeren Mädchen und die eigenen Praxen in unteren Klassen konstruieren die Schülerinnen einen eher erwachsenen Status für sich. Sie werden auch ohne zu viel Schminke und auffällige Kleidung als junge Frauen erkannt, wobei die Aspekte des Geschlechts und des Erwachsenseins angesprochen werden. Dies entspricht den Ergebnissen von Breitenbach und Kausträter:

„Das nicht-typische oder nicht-mehr-typische Mädchen ist das ältere Mädchen, das über das ‚typische‘ hinausgewachsen, erwachsen ist. Es scheint sich negativ auf das Selbst- und Fremdbild auszuwirken, in zu großem Maße als das zu erscheinen, was die Mädchen sind: Mädchen.“ (1998, S. 396).

Die Abgrenzung von jüngeren Mädchen gelingt ungebrochen. Anschließend kommen die Schülerinnen wiederum auf Unterschiede zwischen mono- und koedukativem Unterricht zu sprechen, in letztere führen sich die Mädchen „*teilweise noch schlimmer*“ auf, weil sie um Jungen kämpfen würden. Im Vergleich dazu ist es in der eigenen Schule „*eigentlich noch annehmbar*“. Wiederum wird die Annahme einer Entlastung von bestimmten geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen im monoedukativen setting deutlich. Diesbezüglich zeigt sich in den bislang analysierten Passagen eine deutliche Konzentration auf körperliche (biologische) Belange. Es dokumentiert sich in den ständigen Verweisen auf den weiblichen Körper möglicherweise, dass die Schülerinnen ein sehr (stark sexualisiertes) Interesse an Jungen haben.

### Jungen in der weiterführenden Schule

Anschließend sprechen die Schülerinnen über mögliche Kontakte zu Jungen in einer weiterführenden Schule:

- Bernadette: Ich denke wenn wir jetzt wenn wir jetzt nach der Zehnten also auf eine andere Schule gehen wenn dort Jungs sind das wäre ich denke das wäre sehr gut
- Valeria: Das wäre gut das wäre sehr gut
- Bernadette: Weil dann ham wir so ein Abschnitt beendet und dann ham wir ein gewisses Alter vielleicht drüber vielleicht drunter is ja auch egal aber trotzdem denk ich, dass wir es geschafft haben eine gewisse **geistige Reife** zu erlangen. [Gelächter]
- Renate: Genau.
- Bernadette: Und dann sind wir praktisch bereit für Jungs [Gelächter] aber
- Elsa: Außerdem macht es hier auch sehr viel Spaß wir ham ja keine Jungs in der Schule und wenn irgendeine männliche Person durch die Tür kommt **ah oh juhu** [Gelächter] die meisten ~
- S: Das ist natürlich ( ) übertrieben
- Elsa: ~ die meisten von uns haben schon Freunde und Bekannte und so was aber trotzdem wenn irgendein **egal hübsch nicht hübsch** egal
- Bernadette: Sieh mal es gibt Jungen hier
- Renate: Es wird drüber geredet das stimmt also wenn einer durch die Schule läuft die Handwerker neulich
- Sen: Ja ja [Gelächter]
- Bernadette: Die waren Gesprächsthema Nummer 1. [unverständliche Passage]
- Valeria: Wobei die gar net so gut ausgesehen haben. [Gelächter]
- Renate: Aber ich denke es is was anderes wenn wir mit ähm, 17 18 20 auf die FOS oder aufs Gymnasium kommen und **da Jungs sind** weil die Jungs sind ja dann auch schon weiter ~
- Sen: Ja ja
- Renate: ~ die rennen dann auch nicht mehr rum so bescheuert.
- Valeria: Ja ja klar.
- Bernadette: Manche man darf nicht alle
- Renate: Ja aber is schon meistens des trennt es trennt sich dann auch wieder
- Bernadette: Es stimmt die Mehrzahl is dann
- Renate: Normal.
- Bernadette: Meine Mutter meinte sowieso ich würde erst einen Freund finden wenn ich auf der Universität wäre [Gelächter] na ja ähm also es ist aber ich denke schon dass des des zeigt äh, was was doch eigentlich viele glauben also ich mein dass man erst ein ein gewisses Alter weil es ich weiß nicht ich hat ich war in der Hauptschule mit Jungs und **äh da hab ich mir doch keine Gedanken gemacht** wer könnte jetzt eventuell mein Freund sein es war ich weiß nicht man is doch da noch viel zu jung
- Renate: Und jetzt is diese Phase wo sich diese Gedanken macht und es sind keine da. [Gelächter]
- Bernadette: Aber trotzdem. (S. 13/29-15/3)

Zu ihrer schulischen Ausbildung an der Realschule gehört es, dass Jungen abwesend sind, in der weiterführenden Ausbildung ist deren Anwesenheit dagegen erwünscht. Die Mädchen sprechen in diesem Abschnitt davon, dass sie „*praktisch bereit*“ für Jungen sind und eine „*gewisse geistige Reife*“ erreicht haben. Deswegen ist es mittlerweile z. T. problematisch, dass eben keine Jungen anwesend sind („*jetzt is diese Phase wo sich diese Gedanken macht und es sin keine da*“). Es dokumentiert sich wie in der Passage über die kleinen Mädchen der Schule eine Präsentation der Gruppe als quasi erwachsen, zumindest sind die Schülerinnen den Kinderschuhen entwachsen. Auch weil Jungen nun nicht mehr „*so bescheuert*“ herumlaufen, sich also weniger kindlich benehmen, sind ernsthafte Kontakte zu ihnen erwünscht (das war noch nicht der Falle, als Bernadette die Hauptschule besuchte). Diese Kontakte werden offenbar dem Erwachsenenbereich zugeschrieben und nicht dem Jugendalter, worauf der Terminus ‚geistige Reife‘ verweist. Es wird auch in Bernadettes Äußerung deutlich: „*ich denke schon dass des dass des zeigt äh, was was doch eigentlich viele glauben also ich mein dass man erst ein ein gewisses Alter*“. Diese Aussage impliziert, dass sich die Mädchen und ihre Kontakte zu Jungen gängigen Modellen entsprechend entwickeln, was aber gleichzeitig mit Zweifeln verbunden ist, wie die vielen Abbrüche und Korrekturen im Zitat zeigen. Handelt es sich tatsächlich um einen verbreiteten Glauben? Haben die Mädchen dieses Alter vielleicht schon erreicht?

Bernadettes Aussage, dass ihre Mutter glaubt, sie werde erst, wenn sie studiert, einen Freund haben, verweist auf besondere Erwartungen der Eltern (aus Einwandererfamilien) in Bezug auf die Konzentration auf schulischen Erfolg – Abitur und Studium werden als selbstverständlich vorausgesetzt – und das dafür notwendige Zurückstellen von Partnerschaften<sup>124</sup>. Diese Erwartungen können Einfluss darauf haben, dass die Mädchen der Gruppe ‚Multikulti‘ die Sphärentrennung in Bezug auf die Abwesenheit von Jungen weiter fassen als andere Gruppen. Die Konzentration auf Anforderungen der Schule ist für Mädchen in der Mädchenschule leichter und ermöglicht somit, dass sie den (familiären) Erwartungen entsprechen. Der erfolgreiche Realschulabschluss und der Wechsel an eine Fachoberschule, die von den Mädchen als selbstverständlich angesehen werden („*wenn wir jetzt wenn wir jetzt nach der Zehnten also auf eine andere Schule gehen*“), gelten als ‚Erfüllung‘ dieser Erwartungen. Dementsprechend sagen die Schülerinnen, dass die Mädchen mittlerweile für Jungen bereit sind und gemeinsam mit diesen unterrichtet werden wollen. Hier dokumentiert sich der adoleszenztypische Wunsch, eine intime heterosexuelle Beziehung aufzubauen bzw. einzugehen.

---

<sup>124</sup> Von ähnlichen Anforderungen berichtet Johanna Heilemann (2006) aufgrund der Auswertung von Gruppendiskussionen mit jugendlichen Spätaussiedlerinnen, die allerdings keine Mädchenschule besuchen. Die interviewten Mädchen wissen, dass ihre Eltern Liebesbeziehungen und Sexualität in relativ ferner Zukunft verorten, wobei nicht unbedingt bis zur Ehe gewartet werden soll, aber bis die Schule fertig ist! Es wird bspw. gesagt „*Ich will, erst, ähm, meine Schule fertig machen so, und dann will ich schon ein, halt ein Freund zu haben*“ (ebd., S. 100). Laut Herwartz-Emden (2003b) ist das schulische Vorankommen von Spätaussiedler(inne)n besonders schwierig, da diese die Anfänge ihrer schulischen Ausbildung in ihren Herkunftsländern absolvierten und die dort begonnenen Schullaufbahnen nicht mit den deutschen kompatibel sind – was für ein Teil der Gruppe ‚Multikulti‘ zutrifft. Außerdem werden von der Familie durch die Migration häufig Statusverbesserungen durch Bildungsaufstiege angestrebt und die Jugendlichen nehmen aufgrund ausgesprochener oder nicht ausgesprochener Erwartungen an, auch für die Eltern erfolgreich sein zu müssen (bspw. King, 2006). Beide Punkte deuten darauf hin, dass schulische Belange für erfolgsorientierte Mädchen mit Migrationshintergrund stärker im Vordergrund stehen als für Schülerinnen ohne Migrationshintergrund.



Dieser Wunsch wird ebenfalls in der positiven Evaluation der Monoedukation deutlich, die die Schülerinnen mit Schilderungen der Reaktionen auf Jungen/Männer (z. B. Handwerker), die in die Schule kommen, untermauern. Diese erregen die Aufmerksamkeit der Mädchen und werden zu einem wichtigen Gesprächsthema. Der Verweis auf die Handwerker erinnert an einen Werbespot für Diätcola, in dem ein junger, gut aussehender Bauarbeiter Cola trinkt und alle weiblichen Büroangestellten ihn dabei beobachten. In diesem Beispiel überwiegt wie bei den Mädchen die erotische Komponente der Situation, sie stellen sich selbst als an Männern interessierte junge Frauen dar, die Spaß an Kontakten zu diesen haben. In gewisser Weise betrachten sie die Männer wie die Mädchen der Gruppe ‚Irritation‘ dabei als Sexobjekt. Es dokumentiert sich jedoch ein anderer Umgang mit der geschilderten Ausnahmesituation ‚Anwesenheit von Jungen/Männern in der Mädchenschule‘ als in den Gruppen des Marien-Gymnasiums und auch als in der Gruppe ‚Anspruch‘, weil die Spaß-Komponente die der Defizite überwiegt. Die Mädchen empfinden ihr Verhalten nicht als defizitär, sondern als angemessen. Indem Jungen/Männer als Objekte dargestellt werden, konstruieren die Schülerinnen Überlegenheit – was auch schon bei der Passage über den Geburtsfilm deutlich wurde (vgl. dazu ebenfalls die Gruppe ‚Abgrenzung‘). Diese Konstruktionen hängen möglicherweise mit dem Migrationshintergrund eines Teils der Gruppe zusammen. Herwartz-Emden und Westphal (2000) konnten zeigen, dass sich weibliche Jugendliche (mit Aussiedlungshintergrund) auf ein Konzept der positiven Geschlechterdifferenz beziehen, sich stärker stereotyp weiblich sowie Jungen überlegen beschreiben.

In der Passage verweisen die Mädchen darauf, dass sie männliche Bekannte haben und dass die Schilderung der Fixierung auf in Mädchenschulen präsente Männer übertrieben ist. Jedoch wird das Thema der außerschulischen Kontakte zu Jungen nicht ausführlich behandelt. Auf die Frage, ob die Mädchen auch so Jungen kennen lernen, antworten sie zunächst zurückhaltend „*Ah des kommt darauf an*“. Es wird nicht klar, worauf es ankommt, aber dass unter bestimmten Voraussetzungen Jungen getroffen werden können, wenn die Mädchen bspw. gemeinsam ausgehen (vgl. S. 15/4-15).

### Schullandheim

Nach der sehr kurzen Passage über die Kontakte zu Jungen kommen die Mädchen wieder auf die Anwesenheit dieser in bestimmten Zusammenhängen zu sprechen – dieses Mal in Bezug auf den Aufenthalt im Schullandheim:

- Bernadette: Mir is jetzt eingefallen des Schullandheim weil weil ( )  
 Sen: Au ja  
 Valeria: [irritiert] Was.  
 Bernadette: Aber bei Schullandheim wär's doch auch nett wenn Jungs dabei wärn, ich finde, da **fehlen sie am meisten**. [Gelächter]  
 Elsa: Das is der Reiz des Verbotenen.  
 Bernadette: Ja, genau. [Gelächter]  
 S: Auf Wiedersehen ab zehn.  
 S: Ja ja und tschüss um zehn sin se wieder weg  
 Bernadette: Ich meine nicht die Zehn-Uhr-Regel ich meine dieses überhaupt äh **am Tag** okay ähm dieses ich also ich war ja auch ähm im Schullandheim mit Jungs in der Hauptschule und da da war des **großartig** da hat es mir gefallen weil irgendwie dann is man nich mehr so in der Schule und dann is nich mehr man muss den Stoff aufnehmen und man muss sich konzentrieren sondern es is ir-

gendwie **frei**, es is wie Urlaub es is wie länger weggehen und ähm [Gelächter] ja aber da sagst du dann also da find ich, wär es nicht schlecht.

Valeria: Ja ja das Klima ist auch ganz anders da is auch viel mehr *Spaßfaktor*.

Bernadette: Ja. [Gelächter]

Valeria: Jetzt nicht äh so

[Unterbrechung durch Gelächter]

Elsa: Wie Mann und Frau. [Gelächter] (S. 15/21-16/9)

Beim Aufenthalt im Schullandheim fehlen den Mädchen Jungen „*am meisten*“, hier würden sie deren Anwesenheit begrüßen. Dies beziehen einige Schülerinnen vor allem auf den Reiz verbotener Kontakte während der Nachtruhe und fokussieren damit auf Beziehungsaspekte. Bernadette meint aber auch die Anwesenheit von Jungen während des Tages. Positiven Horizont bilden für sie Erfahrungen mit ihrer koedukativen Hauptschulklasse, deren Schullandheimfahrt „*großartig*“ war. Dies hängt damit zusammen, dass das Schullandheim als außerschulischer Bereich wahrgenommen wird. Dort geht es nicht mehr darum, „*den Stoff*“ aufzunehmen und „*sich zu konzentrieren*“, stattdessen wird er wie „*Urlaub*“ erlebt. D. h. die (z. T. vielleicht selbst auferlegten) Einschränkungen verlieren an Relevanz, als Belohnung für diese steht nun der „*Spaßfaktor*“ im Mittelpunkt, der den Umgang mit Jungen beinhaltet. Die Mädchen schränken jedoch ein, dass es dabei nicht um sexuelle Inhalte geht, worauf das Gelächter hingedeutet hatte (Valeria: „*jetzt nicht äh so*“; Elsa: „*Wie Mann und Frau*“) – diese werden im außerschulischen setting (noch) ausgeschlossen. (Dass Kontakte zu Jungen während eines Schullandheimes [für Schülerinnen aus Mädchenschulen] wichtig sind, wurde ebenfalls in der Gruppe ‚Verunsicherung‘ deutlich.)

Unter Berücksichtigung der vorangegangenen Passagen zur Mädchenschule zeigt sich, dass die Annahme einer Sphärentrennung die Kontakte zu Jungen nicht auf die Zeit nach dem Schulabschluss beschränkt, solche sind auch im urlaubsnahen setting des Schullandheimes erlaubt und erwünscht. Deutlich wird jedoch, dass die Schule an sich ein Ort ist, an dem gelernt wird, weswegen es gut ist, dass Jungen nicht anwesend sind, da sie nur ablenken würden. Jungen sollen nur im Urlaub präsent sein und nicht während des Schul- und somit Arbeitsalltages der Mädchen. Erneut wird das Zusammensein mit Jungen mit dem Begriff ‚Freiheit‘ assoziiert und das Ohne-Jungen-Sein damit als extreme Einschränkung dieser gekennzeichnet.

### Schuluniform

Im Anschluss an die Passage über das Schullandheim berichtet Elsa über ihre Schulzeit in Russland, sie erzählt, dass einem Mädchen von einem Jungen ein Zopf abgeschnitten wurde. Dies nehmen allen anderen mit Empörung und Mitleid auf. Gleichsam wird wiederum ein möglicher Nachteil der Anwesenheit von Jungen thematisiert. Anschließend sprechen die Mädchen darüber, dass in Russland Schuluniformen getragen wurden und die Uniformen werden zum Thema:

Bernadette: Aber das is so aber würdest denkst du wär das so schlimm, wenn Mädchen hier auch Uniformen tragen müssten auch so in der Fünften und Sechsten.

Renate: Nö find ich jetzt eigentlich nich schlimm

Elsa: Ich würde auch jetzt eine Uniform tragen

Bernadette: Nein nein aber denkst du, wär das dann auch so schlimm, mit ähm

Renate: Zöpfen [Gelächter] Das is voll die Horrorvorstellung irgendwie.

- Bernadette: Ähm mit diesem mit diesem ähm dem Verhalten den Jungs gegenüber (weißt du) dann dann dann fällt die Kla- dann fallen die Klamotten schon mal weg dann kannst du dich nicht mehr aufbrezeln dann ( )
- Renate: Dann kannst du dich nur noch schminken.
- Bernadette: Ja und deine Haare machen.
- S: Ja dann dann ( ) mit der Schminke [lacht]
- Elsa: Ich finde Schuluniform is eigentlich eine gute Sache finde ich ich würde jetzt bis jetzt auch zehnte Klasse würde ich eine Schuluniform tragen
- Renate: Ja, ich auch.
- Elsa: Also ich find diese Röcke oder Kleidchen äh
- Renate: Oder Hosen gehen ja auch Hosen
- Elsa: Oder au Hosen äh Hosenanzüge das sieht einfach schick aus
- Renate: Und ordentlich aus.
- Bernadette: In England war des auch als wir in England waren ~
- Elsa: In England is des aber (anders)
- Bernadette: ~ als wir in England waren also als wir in England waren ich weiß nicht wir sind dann so mit dem Bus gefahren ~
- S: Ja
- Bernadette: ~ und dann sind die dann so gelaufen und ich fand des sah **so gut aus**.
- Elsa: Ja [l1 lacht] und in England ist doch auch so dass die alle sogar im Winter kurze Röcke anhaben aber
- Bernadette: Nein ich hab die gesehen (mit Hosen) sogar noch im März wann waren wir im März.
- Elsa: Weiß ich nich, aber es is trotzdem zu kalt finde ich aber wenn
- Renate: Aber ich mein es gibt ja Hosenanzüge.
- Bernadette: ( ) ja man muss es doch nicht so streng machen ich mein dass wir unbedingt Röcke an oder die Mädchen man kann ihnen doch auch erlauben Hosen anzuziehen ich mein heutzutage ist des doch nicht mehr so und dann halt also nen Blazer halt (S. 17/26-18/30)

Die Schülerinnen würden Uniformen für sich und für andere begrüßen. Das scheint eine für Teenager ungewöhnliche Einstellung zu sein, da durch das Tragen von Uniformen individuelle Spielräume zur Selbstpräsentation verloren gehen. Auf der anderen Seite können Uniformen von den Ansprüchen an moderner Kleidung orientierte Darstellung von jugendlicher Weiblichkeit entlasten. Diese wurden bereits in vorangegangenen Passagen abgelehnt. Bei Uniformen entfallen ein Zurechtmachen mittels der Bekleidung und damit eine auf Äußerlichkeiten beschränkte Weiblichkeitsdarstellung. Zwar bleiben als Ressourcen das Schminken und das Stylen der Haare, aber diese sind nur auf Teile des Körpers bezogen. Uniformen erscheinen der Gruppe möglicherweise als probates Mittel dafür, den Umgang mit Jungen zu ‚entschärfen‘: *„aber denkst du, wär das dann auch so schlimm, mit ähm [...] mit diesem mit diesem ähm dem Verhalten den Jungs gegenüber (weißt du) dann dann dann fällt die Kla- dann fallen die Klamotten schon mal weg“*. Unter diesen Bedingungen ist eine koedukative Unterrichtung vorstellbar.

Im weiteren Verlauf der Passage wird durch die Einschätzung von Uniformen als *„schick“* und die Beschreibung gut aussehender Uniformen in England deutlich, dass die Mädchen die Uniformen auch nutzen wollen, um sich über Äußerlichkeiten als weiblich zu präsentieren. Gleichzeitig kommt es aber nicht zu einer Konkurrenz unter Mädchen. Möglicherweise dokumentiert sich hier ein Anspruch auf Gerechtigkeit, dem nicht entsprochen werden kann, wenn sich die Mädchen individuell kleiden, da sie möglicherweise über unterschiedliche finanzielle Ressourcen zum Kauf von Kleidung verfügen.

Ein wichtiger Aspekt in Bezug auf Uniformen ist, dass ihnen ein Hauch von Altmodischem anhaftet, diesem begegnen die Schülerinnen, indem sie auf Großbritannien verweisen. Es handelt sich um ein modernes, westliches Land, in dem die Praxis des Tragens von Schuluniformen weit verbreitet ist. Außerdem wollen die Mädchen, wenn sie Uniformen

tragen, nicht auf ‚weibliche‘ Kleidungsstücke (wie Röcke) reduziert werden, denn „*heutzutage ist das doch nicht mehr so*“. Vorstellungen von spezifischer Kleidung für Frauen gelten als altmodisch und überholt, sie werden somit zurückgewiesen und auch die Schuluniform als nicht altmodisch gekennzeichnet.

### Blumen im Klassenzimmer/Küchengeräte

Nach dem Diskurs über Uniformen kommen die Mädchen auf eine weitere Veränderung des schulischen settings zu sprechen, sie wollen Blumen aufstellen:

- Bernadette: Das würde doch hinten voll schön ausschauen wenn auf der Waschmaschine so ein Blumenstrauß  
Renate: Da würden wir aber bloß Ärger mit der Hauswirtschaftsklasse kriegen.  
Bernadette: Ach Gott die sollen uns mal was zugestehen nein ich finde dass könnte man regeln, was würden was würden Jungs dazu sagen  
Renate: Oh.  
Bernadette: Wenn wir Blumen ins Klassenzimmer stellen.  
Valeria: Mit Waschmaschine.  
Renate: Uh mit Waschmaschine die würden sagen dann leg mal los.  
Elsa: Wir haben sogar zwei Waschmaschinen und drei Spülbecken.  
Bernadette: Wir ham sogar nen **Trockner**.  
Renate: Den Trockner ham mer und Waschbecken und eine Mangel [Gelächter] ne Mangel  
Angelina: Also die perfekte Ausstattung für jede angehende Hausfrau.  
Bernadette: Hey wir ham einiges.  
Valeria: Und Reis eine Tafel mit 34 Sorten Reis  
Angelina: Noch perfekter für Frauen  
Elsa: Angelina du klingst wie ein Mann so typisch so äh (S. 20/22-21/6)

Die Schülerinnen wollen ihr Klassenzimmer mittels Blumen schön und gemütlich gestalten. Möglicherweise dient das dem Bemühen, sich auch in der Schule wohl zu fühlen, fast wie zu Hause. Derartige Anstrengungen zeigen sich in keiner anderen Diskussion.

Wiederum beziehen sich die Schülerinnen auf Jungen, sie fragen sich, was diese dazu sagen würden, dass sich die Mädchen über Blumen im Klassenzimmer unterhalten. Bereits in einer vorangegangenen Passage hatte Renate gesagt: „*Voll des Frauenthema wir diskutieren über Blumen im Klassenzimmer*“ (S. 19/30) und damit auf die geschlechtliche Konnotation von Blumen und das Dekorieren des Zimmers verwiesen. Diese wird noch einmal gesteigert durch das Aufzählen der vorhandenen Hauswirtschaftsgeräte. Die antizipierten Kommentare von Jungen reichen von der Annahme, Jungen würden in Bezug auf die Waschmaschine sagen, „*dann leg mal los*“, hin zur Aussage, es handle sich um eine „*perfekte Ausstattung für jede angehende Hausfrau*“. Die Mädchen wollen sich von diesem veralteten Frauenbild distanzieren, z. B. durch den Verweis auf eine Mangel (ein Haushaltsgerät, das heutzutage nicht mehr benutzt wird) und das anschließende Gelächter. Dieses Frauenbild ist jedoch symbolisch präsent in der Ausstattung (mit Haushaltsgeräten) und möglicherweise auch im Wunsch nach Blumen im Klassenzimmer. Indem sich die Mädchen fragen, was Jungen dazu sagen würden, werden Zweifel an der Angemessenheit eigener Wünsche und Weiblichkeitskonstruktionen deutlich, die mit der getrennten Unterrichtung zusammenhängen, die ja ebenfalls etwas Altmodisches anhaftet. Allerdings bleibt die implizite Abwertung von ‚Frauentätigkeiten‘ und des Wunsches nach Blumen im Klassenzimmer ambivalent, wie sich in Elsas Reaktion auf die Äußerungen von Angelina zeigt: „*Angelina du klingst wie ein Mann so typisch so äh*“. Niemand lacht an dieser Stelle,

d. h. Elsa ist tatsächlich irritiert. Das hängt wahrscheinlich mit der Frage zusammen, was daran falsch sein soll, ein Zimmer schön zu dekorieren (und Waschmaschinen zu benutzen). Denn auch wenn dies weiblich konnotierte Tätigkeiten sind, sind sie wichtig und wertvoll.

### Schultoiletten

Im Anschluss an eine weitere Passage, in der die Mädchen darüber sprechen, ihr Klassenzimmer durch Blumen zu verschönern, aber nicht wissen, ob eine bestimmte Lehrerin ihnen dies erlauben wird, beginnen sie über die Toiletten der Schule zu sprechen. Hierbei geht es zunächst darum, dass die Schülerinnen aus unteren Klassen im WC rauchen:

Renate: Aber man muss ja nicht aufm Klo rauchen oder.  
 Elsa: Ja genau und das  
 Bernadette: Wie des stinkt.  
 Elsa: Geht doch so auch.  
 Valeria: [an I2 und I1 gewandt] Letztes Jahr haben wir diese Aktion gemacht also dass unsere Klasse sich freiwillig gemeldet hat um Kloaufsicht zu machen in dem zweiten Stockwerk was denken Sie hat es geholfen.  
 Renate: [kopfschüttelnd] Mmmh.  
 Elsa: [kopfschüttelnd] Mmmh.  
 Valeria: Wir rein in die Ding äh Kabine halt hauch mich an **nein** hauch mich an **nein** ich hab nich geraucht okay toll keine Toleranzunterstützung gäh gar nichts nichts was hat das gebracht nichts.  
**I1:** **Wart ihr in den Klos und habt geguckt ob da jemand raucht oder wie**  
 Valeria: Sie haben die Kabinen zugesperrt und natürlich muss man dann ~  
 Elsa: Die stehn zu dritt  
 Valeria: ~ also von oben runter schauen  
 das mach ich aber nicht weil hm. [Gelächter]  
 Bernadette: Es wäre sehr peinlich wenn dann gerade jemand eben nicht äh raucht dann oh Entschuldigung du rauchst ja gar nicht aber ich wollte mal gucken.  
 Valeria: Aber wenn sie zu dritt schon stehen wenn sie schon in einer Kabine zu dritt stehen man sieht ja so sechs  
 Bernadette: Oder zehn Füße.  
 Elsa: Und Rauch qualmt.  
 Valeria: Dann machen sie die Tür auf und nein nein wir ham nicht geraucht.  
 Elsa: Ja genau die Türe auf und es qualmt.  
 Bernadette: Vor allem man sieht es dann ja noch in der Toilette weil sie schmeißen das dann ja rein und dann versuchen sie zu spülen das fand ich auch immer witzig weil sie tun und machen und die Spülung geht schon nicht mehr  
 Elsa: Die versuchen das zu spülen und schmeißen ein Kilo Papier rein und die Toilette is immer verstopft.  
 Renate: Genau deswegen wollten wir die Toilette im Keller haben und wir haben sie nicht gekriegt.  
 Elsa: Das ist das Problem an unserer Schule.  
 Bernadette: Das is das Problem an unserer Schule die Toilette alles dreht sich um diese Toilette ich kann  
 Valeria: [aufgebracht] Keine Mülleimer weil alles verschmutzt wurde alles Mögliche kaputt und  
 Bernadette: Au keine Seifenspender. [Gelächter]  
 Elsa: [leise zu Valeria] Valeria Stopp.  
 Valeria: [aufgebracht] Da krieg ich voll den Hass [Gelächter] Sorry. (S. 22/30-24/2)

Die Mädchen sind mit der Nutzung der Toiletten durch andere Schülerinnen nicht einverstanden, sie wollen bspw. nicht, dass diese im WC rauchen. Weil sie der Rauchgeruch stört, ernennen sie sich selbst zur „Kloaufsicht“ und überprüfen, ob geraucht wird. Mit dieser Kontrolle von unangemessenem Verhalten präsentiert sich die Gruppe erneut als der vernünftige und erwachsene Part in der Schule. Das wird auch in den Schilderungen der kindischen Versuche von jüngeren Schülerinnen, Zigarettenkippen in der Toilette herunter zu spülen, deutlich. Derartige Dummheiten wären den Mädchen selbst nicht passiert, sie sind den ‚Kleinen‘ überlegen. Erstens zeigt sich also wieder die Abgrenzung von kindli-

chem Verhalten. Zweitens geht es wie in der Diskussion über Blumen im Klassenzimmer darum, die Schule zu einem Ort zu machen, in dem man sich wohl fühlen kann. Dies gilt insbesondere für die Toiletten, die in Anlehnung an Goffmann (1994) als Rückzugsort und Schonraum begriffen werden können<sup>125</sup>. Allerdings sind die Schultoiletten dafür nicht zu gebrauchen, weil es unangenehm riecht und auch vieles defekt ist. In diesen kann man sich dann nicht wie zu Hause fühlen. D. h den Mädchen steht kein Ort zum Zurückziehen zur Verfügung, an dem sie mal in kleinen Gruppen ‚unter sich‘ sein könnten, was eindeutig problematisch ist: „*Da krieg ich voll den Hass*“. Es bestätigt sich, dass die Schule an sich für die Gruppe ein sehr bedeutsamer Ort ist und dass sie eben deswegen versuchen, diese so schön wie möglich zu gestalten.

Anschließend fokussieren die Schülerinnen auf eine von ihnen angestrebte Nutzung der Lehrertoilette, die anders als die Schülerinnetoilette sauber ist:

Renate: [zu Valeria] Aber weißt du eigentlich geht's ja da drum dass wir des Klo im Keller haben wollen wir sin ne zehnte Klasse ehm

Valeria: Und wir sin die einzige Klasse im Keller

Bernadette: Ja und wir sin geistig so reif

Renate: Ja, eben

Bernadette: Die haben das noch nicht kapiert dass wir

Renate: Wir könnten sogar nen Schlüssel nehmen und ne Liste führen wer wann gegangen is.

Bernadette: Natürlich aber ich glaube dass ~

Valeria: Aber des is ja eigentlich ne Lehrertoilette

Bernadette: ~ wir dass wir äh **gerade** unsere Klasse es durchaus schaffen würde diese Toilette sauber zu halten.

[Allgemeine Zustimmung]

Bernadette: Und vor allem sofort es wäre doch klar is es verschmutzt wer war es **wir** das is doch dann **klar** also man kann das doch nachvollziehen oder

Renate: Dann müssen wir halt zum Putzen gehen.

Elsa: Wir haben ja sowieso schon vorgeschlagen dass die Lehrer uns einen eigenen Schlüssel halt im Klassenzimmer mitgeben

Bernadette: Oh aber

Valeria: Wer gibt uns schon einen Schlüssel.

Elsa: Ja des mein ich ja auch ja dann können wir halt praktisch den Schlüssel nehmen [Gelächter] aufsperrern dann wieder zusperren.

Bernadette: Kann man ja alles regeln oder. (S. 25/2-24)

In diesem Abschnitt wird deutlich, dass sich die Mädchen in Bezug auf die Konstruktion eines Erwachsenen-Status nicht nur von jüngeren Klassen abgrenzen, gleichzeitig wollen sie von Lehrkräften als gleichwertig und vernünftig anerkannt werden (vgl. Gruppe ‚Zufriedenheit‘). Dieser Anspruch manifestiert sich in der Forderung, die Lehrertoilette benutzen zu dürfen, aber auch im schon ausgeklügelten Plan dazu, wie eine solche Nutzung organisiert werden könnte. Wiederum ist davon die Rede, dass die Schülerinnen „*geistig so reif*“ sind, dass man ihnen die Nutzung, inklusive eines Schlüssels, anvertrauen kann. Die Gruppe nimmt sich als mit Lehrkräften auf einer Stufe stehend wahr und grenzt sich auch in dieser Passage von anderen Klassen ab, weil diese eben noch nicht so „*reif*“ sind und ihnen ein Schlüssel für die Lehrertoilette nicht zusteht. Problematisch ist für die Mädchen allerdings, dass die Lehrkräfte ihrem Anspruch nach Gleichbehandlung nicht nachkommen, ihnen nicht vertrauen: „*Wer gibt uns schon einen Schlüssel*“. Sie fühlen sich eher wie Kinder behandelt. Das zeigt sich auch in der anschließenden Passage über das ritua-

---

<sup>125</sup> Jedoch nicht im Sinne eines Rückzugs aus gemischtgeschlechtlichen Kontexten, in Rahmen dessen getrenntgeschlechtliche Toiletten als rein kulturelle Phänomene und Fälle institutioneller Reflexivität verstanden werden können (Goffmann, 1994).

lisierte Verlassen der Klassenzimmer nach Unterrichtschluss (Stühle hochstellen etc.) und den Umgang mit Schulbüchern (die Mädchen dürfen ihre Bücher nicht auf der Ablage unter ihren Tischen lassen, weil sie verloren gehen könnten).

### Vergleiche mit Privatschulen

Nachdem die Schülerinnen ausführlich über ihre veralteten Schulbücher gesprochen haben, beginnen sie mit einem Vergleich öffentlicher und privater Schulen:

- Renate: Aber des is wirklich da gibt es Unterschied staatliche Schulen Privatschulen, auf Privatschulen sind die Bücher re- äh **relativ** sind neuer wie bei euch.
- Bernadette: Wie sind Jungen auf Privatschulen. [Gelächter]
- Renate: Soll ich dir des jetzt echt erzählen.
- Bernadette: Ja jetzt wirklich.
- Renate: **Langweilig** ich weiß nich äh
- Bernadette: Also für meine Verhältnisse gut.
- Renate: *Ja nein* die wärn dir zu langweilig die wärn dir einfach zu langweilig wir hatten eine eine Partnergruppe mit denen hatten wir immer Religion einmal die **Woche** die waren *so langweilig*.
- Bernadette: Jetzt führ das doch mal genauer aus.
- Renate: Ja die waren ich mein schon Mal erste zweite Reihe gesessen ja.
- Bernadette: Hey ich sitz **immer** in der ersten Reihe.
- Renate: Ja **aber** wenn ich weiß nich wenn wenn Jungs in der achten Klasse erste Reihe sitzen gibt einem schon zu denken wenn sie dann **hey die hatten immer ihre Hefte dabei, immer ihre Bücher dabei** immer ihre Hausaufgaben gemacht immer anständig angezogen immer alles dabei ~
- Bernadette: Ehrlich.
- Renate: ~ ja und [lacht] und bei uns die Klasse ja mhm ham mer mal Hausaufgaben ham mer mal nich Hausaufgaben schreib mers mal auf schreib mers nich auf mal hat mers vergessen und die hey geschniegelt und gebügelt ich hab gedacht ich spinne (als ich die das erste Mal gesehen hab)
- Bernadette: Also gibt es nur Extreme.
- Renate: Ja.
- Bernadette: **Mist** [Gelächter] nein weil ich weiß nich aber das is also wenn ich mir jetzt so natürlich is des höchst subjektiv aber äh dieses Prozedere der Jungs gefällt mir sehr besser ~
- Valeria: Ja schon.
- Bernadette: ~ als das was ich gesehen habe und was wir vorhin diskutiert haben also ich meine natürlich äh
- Renate: Stimmt die sind sehr hand- äh, handzahn.
- Bernadette: *Ja* es geht jetzt auch nicht so sehr ums handzahn es geht um die Einstellung.
- Renate: Keine Ahnung was die für ne Einstellung ham.
- Bernadette: Ja aber wie sind denn wie sind denn die Mädchen auf der Privatschule sind sie auch handzahn.
- Renate: Nee. [lacht]
- Bernadette: Auf welcher warst du.
- Renate: Aufm Marien allerdings gab's dann Disziplinarmaßnahmen Oberteilregelungen Rockregelungen und dann irgendwann ganz extrem geworden is [eine Schülerin stöhnt] weil es is aus dem Ufer es is dann echt ausgefert dann ging's halt los Rock nur so und so lang und im Sommer keine Spaghettiträger ~
- S: ( )
- Renate: ~ ganz krass wir mussten uns hinstellen.
- Bernadette: Ihr musstet, tatsächlich.
- Renate: Hinstellen ja Rocklänge messen und dann gab's gab's dann
- Elsa: Das war in Russland auch.
- Renate: Ja weil weil irgendwann kamen sie wirklich mit Rücken das kann man schon nicht mehr als Rock bezeichnen des is ein breiterer Gürtel.
- Valeria: Ich kann's mir schon vorstellen Mini-Mini.
- Renate: Und im Sommer das Spaghettiträgeroberteil war ja ganz gut aber überhaupt keine Träger.
- Bernadette: Aber in der Liebfrauen [katholische Mädchenrealschule] dürfen sie das auch nicht ~
- Renate: Ja aber ich mein
- Bernadette: ~ keine Spaghettiträger (hab ich gehört) als ich das gehört hab ich fand des ich fand des schrecklich.
- Elsa: Spricht auch schon für sich **Liebfrauen** [Gelächter]
- Bernadette: Ja gell. (S. 29/29-31/21)

Die Mädchen beklagen sich über veraltete Schulbücher und kommen dadurch darauf zu sprechen, dass Bücher in Privatschulen aktueller sind. Anschließend fragt Bernadette, wie Jungen auf Privatschulen sind. Es zeigt sich erneut, dass die Mädchen sehr starkes Interesse an Jungen haben. Renate lehnt die Privatschuljungen, mit denen sie in gemeinsamem Unterricht Erfahrungen sammeln konnte, ab, da diese „handzahn“ und „langweilig“ waren, „die hatten immer ihre Hefte dabei, immer ihre Bücher dabei immer ihre Hausaufgaben gemacht immer anständig angezogen immer alles dabei“. Es dokumentiert sich eine gewisse Bedeutung widerständigen Verhaltens im Unterricht, dem die Schüler entgegen der stereotypen Annahmen Renates über Jungen nicht gerecht werden, da sie ‚schulangepasst‘ agieren. Für Renate sind die Jungen deswegen uninteressant. Allerdings wird das Verhalten der Jungen nur von einem Teil der Diskussionsteilnehmerinnen abgelehnt, für Bernadette scheinen diese Jungen (als potentielle Partner) attraktiv zu sein, weil sie Ähnlichkeiten zu sich selbst feststellt („Hey ich sitz **immer** in der ersten Reihe“).

Gegenhorizont zu den zahmen Jungen bilden die Schülerinnen von Privatschulen, die diszipliniert werden mussten aufgrund der von ihnen getragenen Kleidung. Das Tragen von Röcken einer bestimmten Länge (Kürze) und von Tops mit Spaghetti-Trägern war im Marien-Gymnasium verboten und das Einhalten des Verbotes wurde kontrolliert. Renate gibt zu bedenken, dass die Röcke auch in ihrer Wahrnehmung zu kurz waren („breiterer Gürtel“) und die Oberteile quasi ohne Träger. Hierin dokumentiert sich erneut eine Abgrenzung von zu stark körperbetonten bzw. typischen Weiblichkeitsdarstellungen. Parallel dazu grenzt sich die Gruppe in dieser Passage ebenfalls von kirchlich getragenen Mädchenschulen ab, weil in diesen die Schülerinnen nicht die Freiheit haben, die Kleidung anzuziehen, die sie anziehen wollen. Dies wird als Hinweis auf altmodische und einschränkende Prinzipien von den Mädchen abgelehnt: „keine Spaghettiträger (hab ich gehört) als ich das gehört hab ich fand des ich fand des schrecklich“ und mit der kirchlichen Trägerschaft der Schule in Verbindung gebracht „Spricht auch schon für sich Liebfrauen“ (vgl. zu einer ähnlichen Verbindung zwischen Kirche und mangelnder Modernität die Gruppen ‚Verunsicherung‘ und ‚Zufriedenheit‘). Durch die negativen Gegenhorizonte wird die eigene Schule, die sich in städtischer Trägerschaft befindet, aufgewertet.

## Lehrkräfte

Am Ende der Diskussion kommen die Schülerinnen auf bestimmte Lehrer/innen und den Unterricht zu sprechen. Die Interviewerin lenkt die Aufmerksamkeit auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich:

**I2:** In Mathe habt ihr die Frau Fassl.

[Allgemeine Zustimmung]

Renate: Ja und in Musik.

**I2:** Die is doch

Elsa: Die is klasse ja das wollt ich ja auch sagen.

Valeria: Die bemüht sich wirklich also, die versucht des uns alles so äh so genau wie möglich darzustellen so äh, kinder- äh also wirklich äh Kindergarten

Renate: **Ja wie im Kindergarten.**

[Gelächter]

Elsa: So richtig durchkauen und dann in den Mund reinlegen

Valeria: Des is scho irgendwo lächerlich also teils vielleicht mag's komisch aussehen

Elsa: Aber trotzdem

Bernadette: Du musst es halt auch schlucken.



**I2: Ich bin ja sowieso so begeistert von Euch weil in Mathe ihr meldet euch laufend alle machen mit jeder weiß etwas**

Elsa: Aber bei der Frau Fassl versteht verstehen fast alle auch was oder bei Herr Jäger des is *oh*

Renate: Herr Jäger im Unterricht des is so krass *oh ja* genauso wie Herr Schnappauf.

Elsa: Bei dem kann man labern bei dem kann man auch in Physik

**I1: Da versteht keiner was oder.**

Elsa: Doch, doch doch des is ein super Lehrer.

[Unterbrechung durch Gong]

Valeria: Des is ein super Lehrer.

Elsa: Ein super Lehrer.

Bernadette: Aber äh ich weiß nicht manchmal kommt es mir so vor gerade im naturwissenschaftlichen Feld wo ich jetzt nicht allzu gut bin ähm fällt es mir immer schwer mich zu melden aber ich finde bei Frau Fassl ich weiß nicht, ich ich äh ich hab so das Gefühl man kann sich immer melden und sie sagt des **zehn Mal** und dann dann irgendwann bis es bis es ich weiß es nicht

Elsa: Die is wirklich sehr gut in Mathe.

Bernadette: Aber die muss es nicht zehnmal sagen weißt.

Valeria: Sie erklärt vielleicht alles alles nach dem gleichen

Schema nämlich alles so genau und so leicht wie möglich zu erklären ~

Bernadette: Und, äh

Valeria: ~ egal ob des jetzt wirklich

sehr leicht is oder sehr schwer.

Bernadette: Und man kann sich man kann sich so so Schemas im Kopf machen des is grad für mich wichtig weißt du wenn man es nicht versteht irgendso Gesetzmäßigkeiten

Valeria: Die Schubladen.

Bernadette: Genau die Schubladen. (S. 36/23-37/29)

Die Passage beginnt mit einer positiven Evaluation der Mathematiklehrerin Frau Fassl. Diese hängt damit zusammen, dass die Lehrerin den Mädchen den Stoff so vermittelt, dass alle Schülerinnen ihn verstehen. Dabei erklärt sie alles so genau, als wäre man im „Kindergarten“. Die Mädchen werden also im Unterricht nicht wie Erwachsene, sondern wie Kinder adressiert. Diese Art und Weise der Wissensvermittlung ziehen sie ins Lächerliche, indem sie im Rahmen des Vergleichs mit Kindergartenpraktiken bleiben: „So richtig durchkauen und dann in den Mund reinlegen“. Es zeigt sich die bereits herausgearbeitete Orientierung, nicht wie Kinder behandelt werden zu wollen. Allerdings können sie diese Behandlung im Unterricht tolerieren, weil es positive Konsequenzen hat, wenn das ‚Vorgekaute‘ ‚geschluckt‘ wird: „bei der Frau Fassl versteht verstehen fast alle auch was“. D. h. dass Thema wird zwar im Rahmen der kollektiven Orientierung des Erwachsenseins der Schülerinnen verhandelt, doing adult und doing pupil sind jedoch kopräsent. Dies wird im weiteren Verlauf der Passage wiederum deutlich. Zum einen wird gesagt, dass Mitarbeit und Nachfragen auch im männlich konnotierten Fach ermöglicht werden: „gerade im naturwissenschaftlichen Feld wo ich jetzt nicht allzu gut bin ähm fällt es mir immer schwer mich zu melden aber ich finde bei Frau Fassl ich weiß nicht, ich ich äh ich hab so das Gefühl man kann sich immer melden“. Zum anderen wird erneut darauf hingewiesen, dass die Lehrerin zu oft wiederholt.

Dass auch andere Lehrer (bspw. der für Physik) gelobt werden, verweist darauf, dass den Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht ungeachtet ihrer Geschlechtszugehörigkeit Wissen vermittelt wird. In diesem Punkt unterscheiden sich die Erzählungen von denen der anderen Gruppen über den Unterricht in männlich konnotierten Fächern.

### **Zusammenfassung: Kollektive Orientierungen**

In vielen Passagen der Diskussion dokumentiert sich eine Auseinandersetzung der Mädchen mit dem Prozess des Erwachsenwerdens und der Anerkennung als vernünftig handelnde und vertrauenswürdige Gruppe. Hierbei geht es im schulischen setting um die Abgrenzung von jüngeren Schülerinnen und den Wunsch, von Lehrkräften wie (gleichwertige) Erwachsene behandelt zu werden, die Schule zu verändern und Mitspracherechte zu haben. Damit zusammenhängend konstruieren die Mädchen für sich eine erwachsene, vernünftige Weiblichkeit. Dies geschieht auch in Abgrenzung von auf Äußerlichkeiten beschränkten Weiblichkeitsdarstellungen, diese werden mit jüngeren Schülerinnen und gemischtgeschlechtlichen Gruppen in Verbindung gebracht. Die zweite Annahme hängt damit zusammen, dass die Mädchen glauben, diese seien primär auf sexuell-körperliche Aspekte ausgerichtet.

Im alltäglichen Erleben (in der Schule) finden die Ansprüche auf Anerkennung als Erwachsene nicht immer eine Entsprechung. Die Mädchen werden bspw. von Lehrkräften wie die anderen Schülerinnen der Schule behandelt und bekommen keine Sonderrechte zugestanden (wie etwa die Benutzung der Lehrertoilette). Dies wird allerdings toleriert, wenn es Lernvorteile mit sich bringt (wie z. B. im Mathematikunterricht). Problematisch sind die Ansprüche eines Teils der Eltern auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn, die intime Beziehungen zum anderen Geschlecht während der Schulzeit ausschließen und den Schülerinnen somit einen kindlichen und nicht-jugendlichen bzw. nicht-erwachsenen Status zuweisen. Die Mädchen wollen jedoch in Bezug auf den Umgang mit Jungen als erwachsen (geistig reif) und selbstbestimmt angesehen werden.

Es dokumentiert sich in der Gruppe ein Reibungspunkt zwischen jugendspezifischen Ansprüchen darüber, erste (sexuelle) Kontakte zu etablieren und der Erwartung, darauf bis zur erfolgreichen Beendigung der Schule zu verzichten. Die Lösung des Konflikts liegt für die Mädchen darin, sich als erwachsene junge Frauen zu präsentieren (geistig und körperlich reif) und auf den bald vorliegenden Realschulabschluss zu verweisen. Somit können sie den Orientierungen der Eltern (die Mädchen sollen mit Beziehungen warten, bis sie erwachsen sind und/oder Bildungserfolge vorweisen können) und denen von Jugendlichen (zum Jugendlich-Sein gehören heterosexuelle Beziehungen) gerecht werden. Die diesbezüglichen Hoffnungen richten sich auf die Zeit nach dem Absolvieren des Realschulabschlusses und auf die Fachoberschule, in der sie gemeinsam mit Jungen unterrichtet werden. Gerade weil selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass ein Wechsel zu FOS gelingt, gewinnen Jungen eine so große Bedeutung für die Mädchen.

Der beschriebene Konflikt hat insofern mit der Mädchenschule zu tun, als diese quasi garantiert, dass die Schülerinnen keine Jungen kennenlernen und sich die Gruppe permanent fragt, wie es mit Jungen wäre. Zwar werden diese Passagen meist mit einer Einschätzung pro Mädchenschule abgeschlossen, die Ambivalenz wird jedoch deutlich, da das Thema immer wieder aufgegriffen wird. Wie in anderen Gruppen fragen sich die Mädchen, ob sie einem modernen Mädchenbild entsprechen. Zweifel daran zeigen sich bspw. bei Verweisen auf die Ausstattung der Klassenräume, die auf die Ausbildung von ,traditio-

nellen weiblichen Tugenden‘ hindeutet, sowie das Aufschieben der Etablierung heterosexueller Beziehungen.

Die Mädchen gehen oft davon aus, dass eine nur aus Mädchen bestehende Gemeinschaft viele Vorteile hat. Genannt werden Lernvorteile. Die Gruppe assoziiert mit ihrer Klasse aber auch die Merkmale und Vorzüge von Mädchenfreundschaften. Sehr bedeutsam ist die heterogene ethnische Zusammensetzung der Schulklasse. Im Zusammenspiel gelten Gemeinschaft und Heterogenität als Zeichen der eigenen positiv gewendeten Besonderheit, auf die die Mädchen sehr stolz sind und durch die sie sich von anderen Klassen abgrenzen. Durch die Vielfalt der Herkunft<sup>126</sup> und die Wahrnehmung der Klasse im Rahmen von Mädchenfreundschaften verliert die Abwesenheit von Jungen an Relevanz und kann die Monoedukation positiv wahrgenommen werden. Anerkennung der eigenen Weiblichkeit wird im Rahmen der Gruppe also erlangt, es fehlt jedoch die Anerkennung durch Jungen/junge Männer.

In Bezug auf das Geschlechterverhältnis herrscht in der Gruppe die Betonung von Differenzen zwischen Mädchen und Jungen vor. Vor allem wird dabei auf körperliche Unterschiede und deren Auswirkungen/Bedeutungen verwiesen. Die Verbundenheit innerhalb der Mädchengruppe wird auf körperliche Gemeinsamkeiten zurückgeführt. Die Schülerinnen konstruieren z. T. eine Überlegenheit gegenüber dem anderen Geschlecht. Auch wenn die Gruppe sich fragt, was mit Jungen anders wäre, werten sie die Mädchengemeinschaft an sich nicht ab und rekurrieren auch nicht darauf, dass Jungen Fehler der eigenen Gemeinschaft ausbügeln könnten (was bei den Gruppen ‚Verunsicherung‘ und ‚Irritation‘ der Fall ist). Das andere Geschlecht ist in der Gruppe ein omnipräsenter Bezugspunkt, was auf die adoleszenzbezogene Anforderung zurückzuführen ist, insbesondere auf die Notwendigkeit des Anerkannt-Werdens als normale heterosexuelle Frauen durch Jungen bzw. junge Männer.

---

<sup>126</sup> Ethnizität wird hier als Joker benutzt, wie es Ute Schad (2007) formuliert. Es zeigt sich, dass durch den Bedeutungsverlustes der Kategorie Geschlecht im single-gender Kontext andere Differenzierungen (in diesem Fall Ethnie und sprachliche Identitäten) prononciert werden (Gallagher, 2002).

## 6.7 Vergleich der Gruppen der Mädchengymnasien und der Mädchenrealschule

Der gruppenübergreifende Vergleich in diesem Unterkapitel beinhaltet lediglich kurze Verweise auf Facetten der Realschuldiskussionen, die denen in den Gymnasialgruppen ähneln, sowie Ausführungen zu neu hinzugekommenen Aspekten. Eine umfassende komparative Darstellung erfolgt im Rahmen der Typenbildung (vgl. Kapitel 7)

### *Mädchenschule*

In Bezug auf die Thematisierung der Mädchenschule zeigen sich in den Realschulgruppen bereits bekannte Tendenzen: Bei den Achtklässlerinnen spielt die Monoedukation eine untergeordnete Rolle. Die Gruppe ‚Multikulti‘ bezieht sich (wie die Gymnasialgruppen aus den 11. Klassen) sehr häufig auf die Mädchenschule, das schulische Erleben hat für die Gruppe insgesamt eine große Bedeutung.

Die Abwesenheit des ‚anderen Geschlechts‘ im Schulalltag wird in den Realschulgruppen geschätzt, weil sich in beiden Gruppen stark ausgeprägte Leistungsorientierungen zeigen: Gute Leistungen sind für viele Mädchen (jedoch nicht alle) zentral, weil sie z. T. Abitur machen wollen. Dies ist für sie als Realschülerinnen weniger selbstverständlich als für die Gymnasiastinnen.

Anhand der Diskussionen mit Realschülerinnen konnte (noch einmal) deutlich herausgearbeitet werden, dass meist der Beziehungsaspekt eine Rolle spielt, wenn die Mädchen darauf verweisen, dass Jungen im Unterricht ablenken würden. Ein grundlegendes Orientierungsmuster beider Gruppen lautet: Beziehungen zu Jungen stehen in koedukativen settings immer im Mittelpunkt (vgl. auch die Gruppen ‚Verunsicherung‘, ‚Irritation‘). Dass das der Fall sein könnte, wird in der Gruppe ‚Zufriedenheit‘ ebenfalls in Betracht gezogen. In der Gruppe ‚Abgrenzung‘ findet sich diese Orientierung nicht.

Das Orientierungsmuster der Sphärentrennung zwischen Schule ohne Jungen und Freizeit mit dem anderen Geschlecht dokumentiert sich in beiden Realschulgruppen. Bei den Zehntklässlerinnen ist die Sphärentrennung zeitlich weiter gefasst: Während der Zeit des Besuchs der Realschule treten Kontakte zu Jungen in den Hintergrund (sie werden maximal im urlaubsnahen setting ‚Schullandheim‘ gelebt, aber auch hier ohne sexualisierte Inhalte). Ist der Schulabschluss geschafft, sollen Beziehungen etabliert werden. Diese Form der Sphärentrennung hängt möglicherweise mit den Wanderungserfahrungen der meisten Mitglieder dieser Gruppe zusammen. Migrationsbedingt wird von den Mädchen erwartet, dass sie sich hauptsächlich dem Bildungserfolg widmen und dass sie, erst nachdem dieser erreicht ist, heterosexuelle (Paar)Beziehungen etablieren.

Beide Gruppen nehmen die (Mädchen)Klasse grundlegend positiv wahr (wie auch die aus dem Theresien-Gymnasium), das hängt damit zusammen, dass sie in die Nähe von Mädchenfreundschaften gerückt wird, in denen ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen den Mädchen existiert. Die Realschulgruppen sprechen ebenso wie die Gymnasialgruppen darüber, dass sie nur in Mädchengruppen authentisch sein können, in gemischten müssten sie sich zumindest anders kleiden. Diese Orientierung steht im Zusammenhang mit

der Ablehnung von zu sehr auf Äußerlichkeiten bzw. den Körper bezogenen Weiblichkeitskonstruktionen.

In beiden Realschulgruppen verweisen die Mädchen auf ihre Besonderheit. Dabei rekurren die Schülerinnen der Gruppe ‚Anspruch‘ auf den Mädchenschulbesuch: Sie seien für Jungen attraktivere Partnerinnen als koedukativ unterrichtete Schülerinnen, weil Jungen keine Angst vor Konkurrenten haben müssen. Die ältere Gruppe führt ihre Besonderheit auf die multiethnische Herkunft der Schülerinnen zurück, die Monoedukation und Geschlecht rücken hier in den Hintergrund.

Die Achtklässlerinnen grenzen sich von jüngeren, eher kindlichen Mitschülerinnen und der negativen Mädchenfigur der Schlampe ab. Die Mädchen aus der 10. Klasse distanzieren sich ebenfalls von jüngeren Schülerinnen der Schule und deren körperbetonten Weiblichkeitsdarstellungen. Indem sie darauf eingehen, dass sie sich, als sie im gleichen Alter waren, ebenfalls stark geschminkt haben, das jetzt aber nicht mehr tun, verweisen sie auf eine Entwicklung.

### *Schülerinnen und Lehrkräfte*

Neben der Leistungsorientierung sprechen vor allem die Schülerinnen der achten Realschulklasse über Formen des informellen doing pupil und grenzen sich von Lehrkräften ab, indem sie die eigene Überlegenheit präsentieren (vgl. ebenfalls Gruppe ‚Abgrenzung‘). Der Gruppe ‚Multikulti‘ geht es in den Passagen über Lehrkräfte eher um die Anerkennung als gleichberechtigte Erwachsene (vgl. Gruppe ‚Zufriedenheit‘).

### *Geschwister*

Auf Geschwister gehen wiederum nur die jüngeren Mädchen ein. Zum einen bieten deren Erfahrungen in anderen Schulen die Grundlage für die Aufwertung der eigenen. Zum anderen grenzt sich ein Mädchen von einer Schwester mit (zu vielen) intimen Kontakten zu Jungen ab. Durch Brüder und deren Freundeskreise sind Jungen im Freizeitbereich präsent.

### *Zukunftsvorstellungen*

Aussagen zu Zukunftsvorstellungen machen nur die Achtklässlerinnen aus der Mädchenrealschule. Die diesbezüglichen Passagen unterscheiden sich von denen der anderen (achten) Klassen. Zum einen liegen berufliche Pläne vor, die relativ genau sind, was auf den Besuch der Realschule zurückzugehen scheint. Es zeigt sich wie in der Gruppe ‚Zufriedenheit‘, dass die Mädchen nicht auf frauentypische Bereiche festgelegt sind. Zum anderen äußern sich die Mädchen der Gruppe ‚Anspruch‘ im Gegensatz zu den anderen Achtklässlerinnen relativ ausführlich zur Familienplanung. Dabei werden eigene Kinder und Ehe eher abgelehnt. Beides hängt mit dem konflikthaften Erleben in Freizeit und Familien zusammen, das sich so in den Gruppen der Gymnasien nicht gezeigt hatte – es deutet sich eine Milieutypik an.

In der Gruppe der älteren Mädchen beziehen sich die Zukunftsvorstellungen vor allem auf die Zeit nach dem Realschulabschluss und dem Wechsel an eine Fachoberschule. Es ist ihnen wichtig, in dieser zusammen mit Jungen unterrichtet zu werden und heterosexuelle Beziehungen zu etablieren.

*In welchen Erfahrungen sind die Unterschiede zwischen den Schulen begründet?*

Insgesamt zeigen sich starke Parallelen zwischen Theresien-Gymnasium und der Realschule. Da die Elias-Holl-Schule im unmittelbaren Stadtgebiet, nicht weit entfernt vom Marien-Gymnasium liegt, ist davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Umgangsweisen nicht – wie bei dem Vergleich der beiden Gymnasien vermutet – auf die unterschiedliche Lage, sondern auf andere schulspezifische Besonderheiten zurückzuführen sind. Möglicherweise hängt das mit der selbst wahrgenommenen Bedeutung der Schülerinnen für die Schule zusammen. Die Schülerinnen in der Realschule und im Theresien-Gymnasium erleben sich als wichtig für die Schulgemeinschaft, dies ist im Marien-Gymnasium nicht der Fall. Da die Gruppen aus dem Theresien-Gymnasium und der Elias-Holl-Realschule sich im mathematisch-technologischen Bereich spezialisieren, sind die Gemeinsamkeiten möglicherweise auch auf den besuchten Schulzweig zurückzuführen.

## 7 Typenbildung

Im vorangegangenen Kapitel standen die Fallbeschreibungen von in Mädchenschulen durchgeführten Diskussionen im Mittelpunkt des Interesses. In diesen wurde anhand der wiedergegebenen Originalpassagen auf die je spezifischen Erfahrungs- und Erlebniszusammenhänge in Bezug auf Mädchenschule und Geschlecht der einzelnen Gruppen eingegangen. Durch die detaillierte Darstellung der Interpretationen soll die Nachvollziehbarkeit dieser für Leserinnen und Leser sichergestellt bzw. gegebenenfalls Raum für eigene Interpretationen offen gelassen werden (Nentwig-Gesemann, 1999).

In den Fallbeschreibungen erfolgte die Typenbildung zunächst vorrangig fallbezogen, indem der Fall an sich im Mittelpunkt stand und sukzessive die bereits dargestellten Fälle als empirische Vergleichshorizonte zur Herausarbeitung der Orientierungsmuster der einzelnen Gruppen herangezogen wurden. Im vorliegenden Kapitel werden im Rahmen einer komplexeren komparativen Analyse die Ergebnisse fallübergreifend dargestellt. Entsprechend meiner methodischen Ausrichtung an einer Kombination von dokumentarischer Methode und empirischem Konstruktivismus (vgl. Kapitel 4) wird in der Darstellung der Typiken eingegangen auf

- kollektive Orientierungen – vorrangig in Bezug auf Mädchenschule, Geschlecht und Adoleszenz – und ihre Verankerung im geteilten Erfahrungshintergrund der Forschungsadressatinnen und
- die interaktive Komponente, das *doing gender* bzw. *doing difference* (*doing pupil*, *doing adolescence*, *doing adult*, *doing ethnicity*).

Die Typenbildung beinhaltet die Frage danach, welche sich dokumentierenden Orientierungsrahmen im spezifischen Erfahrungshintergrund des Mädchenschulbesuchs zu verorten, also mädchenschultypisch, und welche geschlechtstypisch sind. Diese beiden Basistypiken (im Folgenden: ‚Mädchenschultypik‘ und ‚Geschlechtstypik‘), die durch das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit vorgegeben sind, werden in eine umfassende Typologie eingebunden, d. h. von anderen Typiken und damit verbundenen relevanten Erfahrungsdimensionen (Alter, Schule, Herkunft) abgegrenzt und ihre Verschränkung mit diesen herausgearbeitet (Bohnsack, 2001).

Der Bezug zum Theorie- und Forschungsüberblick wird im Folgenden durch den Rekurs auf die in der Konkretisierung des Forschungsinteresses (Kapitel 3) formulierten Hypothesen hergestellt.

### 7.1 Ausgangspunkt: Mädchenschule und Geschlecht

**Hypothese 1:** Die Kategorie Geschlecht wird im Mädchenschulkontext sowohl dramatisiert als auch entdramatisiert.

Wenn die Schülerinnen aller Gruppen über die *Mädchenschule* sprechen, wird Geschlecht dramatisiert, geht es immer um Geschlechtskonstruktionen. Wir haben es mit einer star-

ken Betonung der Kategorie allein durch das Wort ‚Mädchenschule‘ zu tun. Das Gleiche gilt für das Sprechen über Jungen und die sich in diesen Passagen dokumentierende Relevanz von Beziehungen zum anderen Geschlecht.

Sprechen die Schülerinnen dagegen über *Schule an sich*, d. h. über Lehrkräfte und das Lernen, Aktivitäten im Unterricht, die mit dem Unterricht zu tun haben oder auch nicht, rücken Geschlechtskonstruktionen in den Hintergrund. Die Kategorie wird – im Sinne Hirschauers (1994 & 2004) – nicht permanent aktualisiert. In den Vordergrund treten formelles und informelles *doing pupil*, *doing adolescence*, *doing adult* sowie *doing ethnicity*. Im Rahmen dieser Konstruktionsprozesse kann Geschlecht wiederum dramatisiert werden, bspw. in den Erzählungen über Interaktionen mit Lehrkräften. Diese Dramatisierungen sind jedoch nicht mädchenstypisch.

### 7.2 Mädchenschultypik

In allen Gruppendiskussionen mit Schülerinnen aus Mädchenschulen zeigt sich eine ambivalente Einschätzung des monoedukativen Kontextes. Allerdings ist die Ambivalenz unterschiedlich ausgeprägt: Der Mädchenschulbesuch wird in einer Diskussion (‚Zufriedenheit‘) stark befürwortet, in einer anderen eher abgelehnt (‚Irritation‘). Diese Einschätzungen werden innerhalb der Diskussionen jedoch in Frage gestellt. Es zeigt sich, dass von den Mädchen anscheinend aufgrund der normativen Präsenz der Koedukation eine Positionierung bzgl. der Monoedukation verlangt wird. Aber egal, ob sehr positiv oder eher negativ auf die Mädchenschule Bezug genommen wird, eine eindeutige Positionierung ist nicht im inkorporierten Wissen verankert. Das wird auch in den Diskussionen mit Achtklässlerinnen deutlich, in denen eine Auseinandersetzung mit dem monoedukativen Kontext in den Hintergrund tritt und die Geschlechtersegregation aufgrund von aktuellen schulbezogenen oder außerschulischen Problemen (bspw. Leistungen, Herabsetzungen von Lehrpersonen, problematische adoleszenzbezogene Anforderungen) an Bedeutung verliert. In diesen Diskussionen sprechen die Schülerinnen zwar meist nur wenig ambitioniert über Vor- und Nachteile der Monoedukation, die Ambivalenz des Kontextes tritt aber trotzdem deutlich hervor. Dies ist ebenfalls in der Gruppe ‚Multikulti‘ der Fall, in der die Segregation momentan aufgrund einer starken Orientierung an schulischem Erfolg befürwortet wird, deren Mitglieder aber in weiterführenden Schulen unbedingt zusammen mit Jungen lernen wollen.

Hintergrund der Ambivalenz ist eine gesellschaftlich vorgegebene ‚koedukative Norm‘: Es ist ‚normal‘ und modern, eine koedukative Schule zu besuchen. In diesem Zusammenhang ist die Anmerkung von Metz-Göckel (1998) erhellend, die auf die methodische Schwierigkeit bei der Erhebung von Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zur Bewertung von Monoedukation hinweist, in der „vor allem die Sensibilität für herrschende Meinungen abgefragt“ (ebd., S. 56f.) wird. Wenn die Schülerinnen also sagen, sie würden lieber auf koedukative Schulen gehen bzw. zumindest ausprobieren wollen, wie es an solchen Schulen ist, erkennen sie die gesamtgesellschaftliche Annahme an, dass eine Äußerung pro Mädchenschulen hieße, „einem Anachronismus das Wort zu reden“ (Holz-



Ebeling, 2001, S. 334). D. h. die Befürwortung der Mädchenschule birgt die Gefahr, in die Nähe eines unmodernen Frauen- und/oder Jugendbildes gerückt zu werden.

Die Mädchen bewegen sich in ihrer Schule in einem Spannungsfeld: Sie fühlen sich im monoedukativen setting wohl bzw. glauben sie, dass es sich nicht von koedukativen Einrichtungen unterscheidet. Dies können sie aber gegenüber der überwältigenden Realität der Koedukation und der damit verbundenen Vorstellung von ‚Normalität‘ und ‚Modern-Sein‘ meist nur in Verbindung mit dem Verweis, dass Jungen fehlen, verbalisieren. Abweichungen von der koedukativen Normalität sind erklärungsbedürftig. Anerkennenswürdige Argumente für den Besuch einer Mädchenschule stellen vor allem Lernvorteile und Freundesbeziehungen (unter Mädchen) in der Schule dar. Auf diese Argumente beziehen sich alle sechs Gruppen. Das zugrunde liegende Orientierungsmuster wird im Folgenden dargestellt, es steht in engem Zusammenhang mit der Konstruktion einer weiblich-jugendlichen Normalität.

### **Orientierungsmuster: Sphärentrennung zwischen Schule ohne und Freizeit mit Jungen**

**Hypothese 2:** Die Orientierungen an Leistungen und schulischem Erfolg ist *das* (eventuell einzige) legitime Argument zur Rechtfertigung des Besuchs der Mädchenschule.

Für Schülerinnen von Mädchenschulen besteht eine Sphärentrennung zwischen ihrem schulischen Erleben (also der Schule als einem Ort, an dem gelernt wird) und den Kontakten zu Jungen, die sich in der Freizeit abspielen. Diese Trennung wird befürwortet, weil für Mädchenschulen eine positiv eingeschätzte, von akademischen Werten geprägte Atmosphäre angenommen wird. Das Lernen ohne Ablenkung von Jungen stellt die Voraussetzung für schulischen Erfolg dar. Angenommen wird, dass in koedukativen settings die Kontakte zu Jungen zuallererst auf der Beziehungsebene zu verorten sind (Liebe) und dass schulische Belange im Vergleich dazu in den Hintergrund rücken. Aus der Tatsache, dass das Etablieren (heterosexueller) Beziehungen während der Adoleszenz eine große Bedeutung hat, folgt, dass die Mädchen quasi sagen müssen, dass in der Freizeit Kontakte zu Jungen bestehen und/oder dass sie gerne auf koedukativen Schulen lernen würden, weil auf diesen diese Beziehungen angebahnt und gelebt werden können (und sogar Vorrang vor schulischen Anforderungen haben).

Das Orientierungsmuster der Sphärentrennung wird prekär, wenn Kontakte zu Jungen schon sehr wichtig sind, in der Freizeit aber keine oder nur wenige bestehen. In diesen Fällen (‚Verunsicherung‘ und ‚Multikulti‘) greift eine weiter gefasste Sphärentrennung zwischen der gesamten Schulzeit und der Zeit nach dem Schulabschluss. (Intime) Beziehungen zu Jungen werden in der Gruppe ‚Multikulti‘ auf die Zeit nach dem Realschulbesuch verschoben, in der Gruppe ‚Verunsicherung‘ bis zum gemeinsamen Unterricht mit Jungen in der Sekundarstufe II. Dies wird in beiden Gruppen mit der großen Bedeutung des schulischen Erfolgs für die Schülerinnen und ihre Eltern begründet. Für die Mitglieder der Gruppe ‚Verunsicherung‘ wird den eigenen Eltern und ihren Leistungsanforderungen eine wichtige Rolle in Bezug auf den Mädchenschulbesuch zugeschrieben. In der Gruppe ‚Mul-

tikulti' existiert ebenfalls eine starke (familiär vorgegebene) Fokussierung auf schulischen Erfolg, die im Zusammenhang mit dem Besuch einer Realschule und dem geplanten Wechsel auf die Fachoberschule steht. Die Fokussierung auf einen Bildungserfolg scheint im Migrationshintergrund eines Teils der Gruppe begründet zu sein.

Wenn Mädchenschule und Abwesenheit von Jungen positiv bewertet werden, nehmen die Mädchen nicht nur Lernvorteile in den Blick, sie rücken die Mädchenklassengemeinschaft auch in die Nähe von Mädchenfreundschaften. In Anlehnung an Breitenbach (2000) können diese als Orte angesehen werden, an denen Beziehungen zu Jungen detailliert besprochen werden, sie bieten jedoch übergreifend die Möglichkeit, über alles sprechen zu können (Breitenbach & Kausträter, 1998). Da Mädchenfreundschaften ein wichtiger Ort für adoleszente Mädchen sind, erfährt der Besuch einer Mädchenschule durch diese Gleichsetzung eine enorme Aufwertung. Gleichzeitig kann die Abwesenheit von Jungen vor dem Hintergrund dieser Orientierung begrüßt werden, da nur, wenn Jungen nicht anwesend sind, die Möglichkeit besteht, über sie zu sprechen.

Die Hypothese 2 wird insofern bestätigt, als die Betonung des Leistungsaspektes ein wichtiges Argument für den Besuch der Mädchenschule ist, das im Rahmen der Orientierung einer Sphärentrennung wirksam wird. Da Jungen nicht anwesend sind, ist eine Konzentration auf Lerninhalte möglich. Allerdings ist der Leistungsaspekt nicht das einzige und auch nicht das vorrangige Argument, sondern nur das am häufigsten genannte und somit augenfälligste. Die Sphärentrennung schließt die Differenzierung zwischen Mädchenfreundschaften, die in der Mädchenschule gelebt werden und gemischten Freundeskreisen, die im Freizeitbereich bestehen, ein. Auch diese Trennung rechtfertigt den Besuch der Mädchenschule.

### **7.3 Geschlechtstypik**

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, gibt es eine enge Verknüpfung zwischen Mädchenschule und Geschlechtskonstruktionen. Wollen die Mädchen als ‚normal‘ im Rahmen heterosexueller Vorgaben gelten, müssen sie den ‚unnormalen‘ Besuch einer Mädchenschule legitimieren. Im Folgenden wird die Verankerung der Geschlechtskonstruktionen der Schülerinnen aus Mädchenschulen in gesamtgesellschaftlichen Geschlechterdiskursen herausgearbeitet und damit auf die Geschlechtstypik eingegangen.

#### **Orientierungsmuster: Geschlechterdifferenz und Geschlechtergleichheit**

Einerseits dokumentieren sich in allen Gruppen Annahmen von Geschlechterdifferenzen, andererseits werden diese immer wieder in Frage gestellt, indem die Mädchen z. B. sagen, dass sich beide Geschlechter doch ähneln. Ein Beispiel dafür ist die Vermutung, mit Jungen wäre der Unterricht anders, der dann doch widersprochen wird. Auch werden Annahmen über geschlechtsspezifische Begabungen deutlich, denen zufolge die Potentiale von Jungen im technisch-mathematisch-naturwissenschaftlichen, die der Mädchen im Sprachbereich liegen. Allerdings werden auch diese stereotypen Annahmen teilweise

angezweifelt. Diese Aussagen spiegeln gesamtgesellschaftlich dominante Geschlechterdiskurse wieder, denn mit Breitenbach (2002) ist die Geschlechterdifferenz weiterhin eines der wichtigsten Glaubenssysteme, während parallel das Postulat der Geschlechtergleichheit wirkt.

Annahmen über Unterschiede zwischen den Geschlechtern dokumentieren sich in allen Gruppen. Dabei zeigen sich teilweise innerhalb einer Gruppen zwei Orientierungen: Zum einen werden Jungen, zum anderen Mädchen positiver eingeschätzt.

**Hypothese 3:** Die in Mädchenschulen auftretenden Differenzkonstruktionen verweisen auf ein hierarchisch ausgeprägtes Geschlechterverhältnis, in dem zumeist Jungen die dominante Position zugeschrieben wird.

Im Rahmen der positiven Einschätzung von Jungen wird die eigene homosoziale Gruppe z. T. abgewertet. Dabei greifen die Schülerinnen auf folgende Argumente zurück: Jungen seien offener und direkter, während die Mädchen sich als scheinheilig darstellen. Dem anderen Geschlecht wird eine ‚Korrekturfunktion‘ für die als unangemessen empfundenen Facetten eigener Charakteristika und Praktiken zugewiesen (‚Verunsicherung‘ und ‚Irritation‘). Die Annahme einer Korrekturfunktion wird auch deutlich, wenn Gruppen nur kurz darauf eingehen, dass es mit Jungen irgendwie ‚interessanter‘ und ‚besser‘ wäre (Gruppen ‚Abgrenzung‘ und ‚Anspruch‘).

Die sich dokumentierende Orientierung an Geschlechterdifferenzen beinhaltet häufig den Aspekt der Komplementarität der Geschlechter. Diese wird in den Äußerungen darüber deutlich, dass es mit Jungen lustiger und interessanter wäre, und die Probleme der Mädchengruppen gelöst werden würden. Die Komplementaritätsannahme dokumentiert sich in allen Gruppen mit Ausnahme der Gruppe ‚Abgrenzung‘. Für diese Gruppe ist die Grenzziehung zu Jungen und nicht die Anerkennung durch diese zentral (vgl. Adoleszenztypik).

Geschlechterdifferenzen werden ebenfalls in den in allen Diskussionen erfolgenden Verweisen auf die entlastende Wirkung der Geschlechterseparation aktualisiert. Dabei beziehen sich die Mädchen (neben den Lernvorteilen) zum einen darauf, dass sie in Mädchenschulen weniger Aufmerksamkeit auf ihre äußere Erscheinung richten müssen. Zum anderen zeigt sich die Annahme, nur in monoedukativen Gruppen authentisch sein zu können (vgl. zu ähnlichen Aussagen in Diskussionen mit Mädchengruppen Bütow, 2006). Die Mädchen glauben, sie müssen sich im Umgang mit Jungen verstellen, um diesen zu gefallen. Dementsprechend orientiert sich ein angemessenes Verhalten in gemischtgeschlechtlichen Gruppen vor allem an körperbezogenen Präsentationen von Weiblichkeit und an stereotypen Weiblichkeitsbildern. Auch wenn diese Anforderungen kritisiert werden, stellt keine Gruppe die Notwendigkeit ihres Einhaltens in gemischtgeschlechtlichen Kontexten in Frage.

In den aufgeführten Aussagen, die die Abwesenheit von Jungen begrüßen, zeigt sich ein grundlegend hierarchisch strukturiertes Verhältnis zwischen den Geschlechtern. Dass die Mädchen sich von den Anforderungen gemischtgeschlechtlicher Kontexte entlastet fühlen, in denen Jungen sie verletzen können, sich über sie lustig machen und den Unterricht

dominieren, verweist darauf, dass die Jungen die Macht haben bzw. ihnen diese zugeschrieben wird, die Mädchen einzuschätzen, zu bewerten und zu verletzen. In den Gruppen ‚Zufriedenheit‘ und ‚Anspruch‘ wird dieser Machtaspekt deutlich, weil die positiven Reaktionen von Jungen auf die Mädchenschule oder deren Schülerinnen, über die diese Gruppen sprechen, eine positive Bewertung der Monoedukation begünstigt. Jungen stellen einen sehr wichtigen Bewertungsmaßstab für die Selbsteinschätzungen der Mädchen dar. Das weibliche Geschlecht ist vom männlichen abhängig, Jungen und Männer befinden sich in einer übergeordneten Position.

**Hypothese 4:** Es existieren in Mädchenschulen Differenzkonstruktionen, die auf eine Überlegenheit des weiblichen Geschlechts schließen lassen und die mit dem Erleben der Kompetenz von Mädchen zusammenhängen.

In den Differenzkonstruktionen wird nicht nur weibliche Unterlegenheit konstruiert, es zeigt sich auch ein gegenteiliges Muster: Einige Gruppen stellen sich als Jungen überlegen dar (hauptsächlich ‚Abgrenzung‘ und ‚Multikulti‘). In der Gruppe ‚Abgrenzung‘ können die Überlegenheitsdiskurse darauf zurückgeführt werden, dass die Mädchen sich in einer frühen Phase der Adoleszenz befinden, in der die Abgrenzung von Erwachsenen und dem anderen Geschlecht wichtig ist. In eingeschränkter Form findet sich dieses Muster auch in der Gruppe ‚Anspruch‘. Bei der Gruppe ‚Multikulti‘ hängen die Überlegenheitsdiskurse wahrscheinlich mit dem Migrationshintergrund eines Teils der Mädchen zusammen. Herwartz-Emden und Westphal (2000) arbeiteten für weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund (die Autorinnen beziehen sich auf Aussiedlerinnen) heraus, dass sie sich auf ein Konzept der positiven Geschlechterdifferenz beziehen und sich als Jungen überlegen beschreiben.

Auch in den Überlegenheitsannahmen wird deutlich, dass Jungen für Mädchen wichtige Bezugspunkte darstellen. Durch die Rückbindung der Diskurse auf bestimmte adoleszenz- bzw. herkunftsspezifische Erfahrungshintergründe zeigt sich, dass sie nicht im Mädchenschulbesuch begründet sind, wie in der Hypothese angenommen worden war.

### **Orientierungsmuster: Heterosexuelle Normalität**

**Hypothese 5:** Der Rekurs auf Jungen und Geschlechterdifferenzen dient der Konstruktion von jugendlich-weiblicher Normalität. Dieser ist notwendig, weil die Abwesenheit von Jungen im schulischen setting darauf verweist, dass etwas nicht ‚normal‘ ist (Stichwort: Heteronormativität).

In den Diskussionen mit Schülerinnen aus Mädchenschulen werden gerade durch Fragen der Interviewerinnen nach der Normalität in Bezug auf Beziehungen zu Jungen und nach Kontakten in der Freizeit Normalisierungsdiskurse evoziert. Die diesbezüglichen Passagen zeigen auf, dass diese Fragen die Mädchen fast beleidigen. Möglicherweise hat dies etwas damit zu tun, dass im schulischen setting nur ungern über den Freizeitbereich gesprochen wird bzw. über etwas so Intimes wie Beziehungen, zumal die Interviewerinnen

kaum bekannt waren. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass die Fragen implizieren, dass etwas nicht in Ordnung ist, die Mädchen eben nicht den Ansprüchen heterosexueller Normalität entsprechen. Dies muss im Rahmen der Konstruktion als normale weibliche Jugendliche jedoch zurückgewiesen werden. D. h. in der Interviewsituation wird der Legitimationszwang, dem die Mädchen aufgrund des Mädchenschulbesuchs sowieso unterliegen (siehe Mädchenschultypik), aktualisiert.

Die Wirksamkeit von Heteronormativität dokumentiert sich ebenfalls in den Passagen über die Einschätzung der Mädchenschule. Sie offenbart sich in den Widersprüchen (Schirmer, 2005) zwischen Äußerungen, denen zufolge Jungen einerseits in der Schule nicht vermisst werden und andererseits der Unterricht mit ihnen interessanter und lustiger wäre.

**Hypothese 6:** Differenzziehungen zwischen Mädchen sind wesentliches Element der Geschlechtskonstruktionen von Schülerinnen aus Mädchenschulen. Gerade Mädchen aus koedukativen Schulen stellen negative oder positive Gegenhorizonte für Weiblichkeitskonstruktionen dar.

Die Konstruktion von Geschlecht erfolgt in einigen Gruppen durch die Abgrenzung von negativen Mädchenfiguren (vgl. zu ‚negativen Mädchenfiguren‘ Breitenbach & Kausträter, 1998; siehe auch die Darstellung in Punkt 1.4.4). D. h. Differenzziehungen zwischen Mädchen sind tatsächlich ein wesentliches Element der Geschlechtskonstruktionen von Schülerinnen aus Mädchenschulen. Allerdings stellen Mädchen aus koedukativen Schulen nicht die einzigen oder primären negativen oder positiven Gegenhorizonte für Weiblichkeitskonstruktionen dar. In den Diskussionen werden folgende Mädchenfiguren angesprochen: ‚typische Mädchen‘, ‚Zicken‘, ‚Tussis‘ und ‚Schlampen‘.

Bei der Abgrenzung vom ‚typischen Mädchen‘ wird zum einen auf das ‚kleine Mädchen‘ Bezug genommen, das noch eher kindlich und weniger jugendlich ist. Grenzen sich die Gruppen von dieser Mädchenfigur ab, steht bei ihnen die Darstellung jugendangemessener Weiblichkeit im Mittelpunkt (Gruppe: ‚Verunsicherung‘). Zum anderen beziehen sich die Schülerinnen auf überzeichnete Geschlechtsdarstellungen von jüngeren Mädchen (Gruppe ‚Multikulti‘). In diesem Fall grenzt sich die Gruppe von jugendlichen Weiblichkeitsdarstellungen ab und konstruiert für sich eine erwachsene Position. In beiden Fällen dient die Bezugnahme auf die Mädchenfiguren dem Aufzeigen einer eigenen Entwicklung.

Die Mädchenfiguren der ‚Tussi‘ und ‚Schlampe‘ beinhalten ebenfalls eine Abwertung der Weiblichkeitsdarstellungen anderer Mädchen. Die Tussi ist nur auf ihr äußeres Erscheinungsbild bedacht und demzufolge oberflächlich (Gruppe ‚Verunsicherung‘). Auch die ‚Schlampe‘ fällt durch ihr stark auf den Körper ausgerichtete Weiblichkeitskonstruktion auf. An ihr wird des Weiteren abgelehnt, dass sie zu stark auf Jungen fixiert ist und zu viele sexuelle Kontakte mit diesen hat (Gruppe ‚Anspruch‘).

Die Abgrenzung von negativen Mädchenfiguren ist mädchentypisch, wie die Auswertung der Diskussionen mit Mädchen zeigt, die Breitenbach und Kausträter (1998) vorgelegt haben. Typisch für den Mädchenschulkontext ist, dass die Schülerinnen die auf Äußer-

lichkeiten fixierte Mädchenfigur der ‚Tussi‘ eher in koedukativen Schulen vermuten und sagen, dass die Abwesenheit von Jungen es ihnen selbst erlaubt, weniger auf ihr Äußeres zu achten. Allerdings wird in den vorliegenden Passagen in diesem Zusammenhang nicht auf konkrete Beispiele für die Abgrenzung von Mädchen aus koedukativen Schulen eingegangen.

Die Mädchenfigur der ‚Zicke‘ ist weniger auf Äußeres bezogen, sondern besonders stark mit typisch weiblichem Verhalten assoziiert. Diese Figur nimmt in den Diskussionen eine Sonderstellung ein. Sie ist zunächst eher in Zuschreibungen an die Mädchen (aufgrund des Mädchenschulbesuchs) präsent (Gruppen ‚Zufriedenheit‘ und ‚Multikulti‘), d. h. in der Annahme, Mädchenschulen produzieren typische Mädchen. Diese Zuschreibung wird jedoch mit dem Verweis auf die Besonderheit der eigenen Klasse und die Vielfalt an Mädchen in diesen zurückgewiesen und bspw. auf andere Klassen der Schule projiziert (auch Gruppe ‚Abgrenzung‘<sup>127</sup>). Hier erfolgen Konstruktionen einer ‚besonderen‘ Weiblichkeit.

‚Adoleszenztypisch‘ ist es den befragten Mädchen wichtig, zu einer Gruppe (der modernen heterosexuellen Mädchen) zu gehören und gleichzeitig individuell-besonders zu sein. D. h. sie wollen selbst einer alternativen, einzigartigen, jedoch im Rahmen heterosexueller Normalität verankerten Weiblichkeit entsprechen. Gerade in der Abarbeitung an den Mädchenfiguren wird laut Breitenbach und Kausträter (1998) der diesbezügliche Balanceakt deutlich, den die Mädchen vollführen müssen, denn sie sollen und wollen ein Mädchen sein, aber kein ‚typisches Mädchen‘; sie wollen attraktiv sein, aber nicht unangemessen und aufreizend. Dies gilt, um es noch einmal zu betonen, für adoleszente Mädchen allgemein (Breitenbach, 2000; Bütow, 2006; Heilemann, 2006).

Mädchenschultypisch ist, dass einige Mädchen und Gruppen den Besuch der Mädchenschule nutzen, um ihre Besonderheit darzustellen (‚Zufriedenheit‘ und ‚Anspruch‘). Für andere Mädchen und Gruppen wird der Besuch der Mädchenschule dagegen zur Bedrohung der heterosexuellen Normalität, da sie mit veralteten Frauenbildern und/oder Homosexualität in Verbindung gebracht werden. Prinzipiell ist problematisch, dass Außenstehende eine Verbindung zwischen Mädchenschule und Vorstellungen von ‚typischem‘ Mädchenverhalten ziehen und dieses den Schülerinnen zugeschrieben wird.

Es ist davon auszugehen, dass die Konstruktionen von positiv gewerteter besonderer Weiblichkeit im Rahmen des Mädchenschulbesuchs mit dem tatsächlichen Bestehen von Kontakten zu Jungen im Freizeitbereich zusammenhängen, in denen die Schülerinnen (und ihre Weiblichkeitskonstruktionen) anerkannt werden und in denen es kaum negative Stellungnahmen zur Mädchenschule gibt. Von Beziehungen und/oder Zusammenkünften mit Jungen auf einer informellen Basis wird in den Gruppen des Theresien-Gymnasium und der Gruppe ‚Anspruch‘ eindeutig berichtet, während die Schülerinnen des Marien-Gymnasiums auf institutionalisierte Zusammenkünfte verweisen (in Vereinen, im Tanzkurs, als Ministrantinnen), die nicht primär der Kontaktanbahnung dienen. Auch berichten beide Gruppen von verbalen Abwertungen aufgrund des Mädchenschulbesuchs. Ausnahme bildet die Gruppe ‚Multikulti‘, in der die Mädchenschule positiv eingeschätzt wird,

---

<sup>127</sup> In der Gruppe ‚Abgrenzung‘ sind die Bezugnahmen auf negative Mädchenfiguren eher auf der Ebene der Abgrenzung von Kindern und Erwachsenen, also im Rahmen der Konstruktion von Jugendlichkeit verankert. Geschlechtsbezogene Aspekte treten in den Hintergrund.

sich aber abzeichnet, dass die Mädchen höchstens eingeschränkte Kontakte zu Jungen haben. Die positive Einschätzung geht in dieser Gruppe mit der wahrgenommenen Heterogenität jenseits der Kategorie Geschlecht einher.

### **Zukunftsvorstellungen: Heterosexuelle Beziehungen, Geschlechterdifferenz und -gleichheit**

Für die Analyse der Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterdifferenzen sind vor allem die Passagen über familienbezogenen Zukunftsvorstellungen relevant. Weder von den Schülerinnen noch von den Interviewerinnen wird in Frage gestellt, dass die Mädchen in Zukunft heterosexuelle Beziehungen eingehen werden, zumeist wird explizit nach Ehemännern und Kindern gefragt. Diese tiefgreifende Selbstverständlichkeit bestätigt heterosexuelle Paarbildungsnormen und aktualisiert Geschlecht.

Ob die Schülerinnen heiraten wollen oder nicht, ob und wenn ja wie viele Kinder sie bekommen möchten, unterscheidet sich. Gruppenübergreifend fällt jedoch auf, dass, selbst wenn die Mädchen angeben, keine Kinder bekommen zu wollen, alle Gruppen etwas zur Vereinbarkeit von Arbeit und Beruf sagen. Allerdings sind die Ausführungen der Achtklässlerinnen weniger ausführlich als die der älteren Mädchen. (In der Diskussion mit der Gruppe ‚Multikulti‘ wurden keine Fragen zu Zukunftsvorstellungen gestellt.) Wie die Aussagen zeigen, gehen die Schülerinnen davon aus, dass sie es sein werden, die ihre beruflichen Ambitionen einschränken und sich in den ersten Monaten nach der Geburt um die Kinder kümmern. Z. T. planen die Befragten eine Unterbrechung der Erwerbstätigkeit für mehrere Jahre bzw. die Rückkehr in einen Beruf, der für Teilzeitarbeit geeignet ist. Eine Arbeit nach der Geburt von Kindern wird eher im Sinne eines Zuverdienstes antizipiert, der die eigene finanzielle Unabhängigkeit garantiert. Es dokumentieren sich Vorstellungen einer geschlechtsspezifischen Rollenverteilung in zukünftigen Familien. Allerdings soll die Beteiligung der Väter an Erziehung und Hausarbeit eingefordert werden. Dass die zukünftigen Väter an der Erziehung beteiligt sein sollen, ist für einige Mädchen notwendig, weil sich Mütter und Väter gegenseitig ergänzen (‚Irritation‘ und ‚Anspruch‘). Diese Aussagen verweisen auf Geschlechterdifferenzen und die Annahme der Komplementarität der Geschlechter.

Vor allem in den elften Klassen greifen bekannte Gleichberechtigungsargumente: Es bleibt diejenige/derjenige bei Kindern, die/der weniger verdient. Dass dies zumeist die Frauen sind, wird nicht reflektiert. Die Aushandlung der Arbeitsteilung wird vor dem Hintergrund dieser Logik als individuelle Entscheidungsfindung wahrgenommen. Einige Schülerinnen sagen, dass Väter in Elternzeit gehen könnten und sie sich dies auch wünschen würden. Allerdings bestehen Zweifel an der Umsetzbarkeit dieses Arrangements (‚Zufriedenheit‘). In anderen Gruppen wird abgelehnt, dass Väter die primäre Kinderbetreuung übernehmen (‚Verunsicherung‘ und ‚Irritation‘).

Die Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist für Schülerinnen aus Mädchenschulen ebenso präsent wie für koedukativ unterrichtete. Der Besuch der Mädchenschule hat anscheinend keinen Einfluss darauf, wie sich die Vereinbarkeitsvorstellungen entwickeln bzw. führt er nicht per se zu einer atypischeren Entwicklung dieser. Gesamt-

gesellschaftliche Geschlechterdiskurse besitzen eine starke Wirkmächtigkeit. Hierbei handelt es sich um einen Befund, der mit Ergebnissen der im DIAM-Projekt durchgeführten Fragebogenuntersuchung korrespondiert (Schurt, Waburg & Roth, 2007).

### 7.4 Adoleszenztypik

**Hypothese 7a:** Neben der Geschlechtszugehörigkeit werden andere in der Schule relevante Zugehörigkeiten, wie die zur Gruppe der **Jugendlichen oder Erwachsenen**, der Schülerinnen, zu einer peer group oder zu einer Ethnie, einem spezifischen Milieu, ebenfalls aktualisiert/dramatisiert.

Das Herausarbeiten und Darstellen einer Adoleszenz- bzw. Entwicklungstypik ist kompliziert. Zum Teil gibt es deutliche Hinweise auf Unterschiede zwischen Acht- und Elftklässlerinnen (bzw. Zehntklässlerinnen), zum Teil kann jedoch nicht deutlich entlang der Altersgrenze differenziert werden. Im Folgenden werde ich die Gruppen zunächst drei groben adoleszenzbezogenen Orientierungsmustern zuordnen, anschließend auf Formen des doing adolescence in der Mädchenschule eingehen und zum Abschluss Unterschiede zwischen Acht- und Elft- bzw. Zehntklässlerinnen aufzeigen.

#### **Orientierungsmuster: Trennung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen**

Die Mädchen der Gruppe ‚Abgrenzung‘ befinden sich in einer Phase der Adoleszenz, in der sie sich deutlich von Erwachsenen abgrenzen wollen und in der die jugendliche Besonderheit im Mittelpunkt steht. Relevante Anerkennungsleistungen kann nur die peer group erbringen. In der Gruppe ‚Anspruch‘ gehen die Mädchen ebenfalls von einer Trennung zwischen jugendlichen und erwachsenen Welten aus. Sie wünschen sich jedoch eine stärkere Einflussnahme ihrer Eltern auf ihr Leben, weil sie mit problematischen Aspekten des ‚Jugendlich-Seins‘ (Drogen, Alkohol) überfordert sind.

Geschlechtbezogene Verortungen sind in beiden Gruppen von eher untergeordneter Bedeutung. Die Mädchen verweisen aber trotzdem auf ihr Interesse an Jungen und Treffen mit diesen. Bezeichnend ist, dass die Mädchen sich von Jungen und Jungengruppen abgrenzen, sie nehmen sich als überlegen wahr. Diese Tendenz ist in der Gruppe ‚Abgrenzung‘ stärker ausgeprägt als in der Gruppe ‚Anspruch‘.

Jugendlichkeit wird in beiden Gruppen durch die Abgrenzung von Lehrkräften und die Konstruktion von Überlegenheit gegenüber diesen konstruiert. In diesem Zusammenhang verweisen die Schülerinnen auf Praxen wie Betrügen, Aufmerksamkeit vortäuschen, offen den Unterricht stören etc.



### **Orientierungsmuster: Gleichwertigkeit mit Erwachsenen/Erwachsensein**

Die Elftklässlerinnen der Gruppe ‚Zufriedenheit‘ und die Zehntklässlerinnen der Gruppe ‚Multikulti‘ streben die Anerkennung als gleichwertige Erwachsene an. In beiden Gruppen wird das bereits in der Passage über die Schulwahl deutlich. Die Gruppe ‚Zufriedenheit‘ grenzt sich in dieser nicht von ihren Eltern als Erwachsenen ab, deren Mitwirkung an der Schulwahl kann im Rahmen der Orientierung von Gleichwertigkeit thematisiert werden. In der Gruppe ‚Multikulti‘ steht die Darstellung der selbständigen Entscheidung für die Schule im Mittelpunkt, dabei geht es aber nicht, wie bei den Achtklässlerinnen der Gruppe ‚Abgrenzung‘, um die Betonung der Trennung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, sondern um den Wunsch, von diesen als gleichwertig anerkannt zu werden. In den Gruppen ‚Zufriedenheit‘ und ‚Multikulti‘ zeichnet sich ab, dass es vor allem eine bedeutende Rolle spielt, von Lehrkräften als gleichwertige Erwachsene bzw. erwachsene Frauen anerkannt zu werden (siehe 7.5).

### **Orientierungsmuster: Geschlecht gewinnt an Relevanz/Geschlecht hat eine herausragende Bedeutung**

Die Gruppen ‚Verunsicherung‘ und ‚Irritation‘ sind den beiden bislang formulierten adoleszenztypischen Orientierungsmustern nicht eindeutig zuzuordnen. Besonders widersprüchlich ist die Gruppe ‚Verunsicherung‘. In dieser beziehen sich die Mädchen auf die Autorität der Eltern, wenn es opportun erscheint: Vor allem wird ihnen die Verantwortung für die Wahl der Mädchenschule und dafür, dass die Mädchen nicht an eine koedukative Schule wechseln, zugeschrieben. Hier dokumentiert sich ein eher kindlicher Status. Dieser zeigt sich ebenfalls in vielen Passagen über Lehrkräfte, die verdeutlichen, dass die Mädchen diesen relativ machtlos ausgeliefert sind. Z. T. werden Lehrkräfte aber auch abgewertet, womit Überlegenheitsdiskurse greifen (wie in den Gruppen ‚Abgrenzung‘ und ‚Anspruch‘). In diesen Passagen treten Elemente der Konstruktion von Jugendlichkeit in den Vordergrund. Dies ist ebenfalls in Bezug auf Auseinandersetzungen über die Angemessenheit der eigenen Weiblichkeit der Fall, diese sind für diese Gruppe ‚Verunsicherung‘ bereits bedeutender als für die der beiden anderen Gruppen von Achtklässlerinnen.

Für die Gruppe ‚Irritation‘ ist die Abgrenzung von Erwachsenen, Eltern und Lehrkräften von untergeordneter Bedeutung. Allerdings wird auch kein Anspruch auf die Anerkennung als gleichberechtigte Erwachsene erhoben. Der Status als Jugendliche an sich scheint gesichert. Innerhalb dieser Orientierung dreht es sich in der Gruppe primär um die Konstruktion von angemessener jugendlicher Weiblichkeit.

In beiden Gruppen werden Zweifel an der Angemessenheit der eigenen Weiblichkeitskonstruktionen deutlich. Dem anderen Geschlecht wird im Geschlechterverhältnis eine übergeordnete Position zugeschrieben.

### **Doing adolescence in der Mädchenschule**

Durch eine Rückbindung an Forschungsergebnisse aus anderen Studien ergeben sich in Hinblick auf das in Mädchenschulen erfolgende doing adolescence folgende Schlussfolgerungen. Die Konstruktion von Jugendlichkeit/Erwachsenensein geschieht bei Nicht-Mädchenschulschülerinnen durch den Verweis auf eine gewisse ‚Normalität‘ biographischer Verläufe und entsprechender Entwicklungsbedürfnisse der Geschlechter. Hierbei verweisen sie auf das Bestehen einer Geschlechtertrennung während der Kindheit und die Aufhebung dieser in der Jugend (Breitenbach, 2000). Bei Schülerinnen aus Mädchenschulen zeigt sich ein homologes Muster in Passagen über die Entwicklung der Bewertung der Abwesenheit von Jungen in ihren Schulen: Direkt im Anschluss an die Grundschule wird die Abwesenheit von Jungen begrüßt, in späteren Klassen werden Jungen dann vermisst, schließlich sprechen die Mädchen davon, dass mittlerweile ‚normale‘ Kontakte bestehen (‚Irritation‘ und ‚Zufriedenheit‘) oder bald bestehen werden (‚Verunsicherung‘ und ‚Multikulti‘).

Die Gruppen ‚Abgrenzung‘ und ‚Anspruch‘, bei denen die Konsolidierung des Status als Jugendliche bzw. Probleme mit dem jugendlichen Alltag im Mittelpunkt stehen, verweisen nicht auf derartige Entwicklungen. Es dokumentiert sich, dass sie sich in einer frühen Phase der Adoleszenz befinden, in der Geschlechterkonstruktionen zeitweilig in den Hintergrund treten, während die Behauptung als Jugendliche und damit die Abgrenzung von Kindheit und gegenüber Erwachsenen große Bedeutung haben (so Bütow, 2006).

### **Unterschiede zwischen Acht- und Elftklässlerinnen**

In allen drei Gruppen mit Achtklässlerinnen zeigt sich eine deutliche Gegenwartsorientierung. Die Mädchen sind stark im aktuellen Erleben gefangen. Auch Breitenbach (2000, S. 165) konstatiert in Fallbeschreibungen von Diskussionen mit 14- bis 15-jährigen Mädchen, dass „das Lebensgefühl der Mädchen ganz auf die Gegenwart bezogen“ ist. Hier zeigt sich also eine adoleszenztypische Entwicklung bei Mädchenschulschülerinnen. Aufgrund dieser Fokussierung steht in den Diskussionen zum einen das schulische Erleben an sich im Mittelpunkt – etwa Probleme mit Lehrkräften oder das Unterrichtsgeschehen (siehe 7.5). Zum anderen wird das Leben in der Herkunftsfamilie und peer group angesprochen. Doing adolescence rückt in den Vordergrund, Geschlecht wird nur zum Teil aktualisiert.

Die Gegenwartsorientierung der Achtklässlerinnen zeigt sich auch darin, dass ihre Zukunftsvorstellungen weniger genau als die der Elftklässlerinnen sind. Diese Differenzierung gilt allerdings nicht für die Realschulgruppen. Die Passagen zum Thema familiäre Zukunftsvorstellungen sind gruppenübergreifend von Gelächter begleitet, was auf Unsicherheit, Peinlichkeit und der Sexuierung des Themas hindeutet. Dies tritt bei den Achtklässlerinnen stärker hervor, aber auch bei den Elftklässlerinnen werden Verunsicherungen deutlich.

Die Bezugnahme auf Geschwister als negative/positive Gegenhorizonte erfolgt ausschließlich in 8. Klassen<sup>128</sup>. Schwestern bilden für Achtklässlerinnen relevante Andere, von denen sie sich in Bezug auf Weiblichkeitskonstruktionen einerseits abgrenzen, weil sie schon zu erwachsen oder zu sehr auf intime heterosexuelle Beziehungen ausgerichtet sind. Andererseits gibt es Schwestern, die nicht miteinander konkurrieren, sondern sich aneinander orientieren. Brüder werden relevant, da sie die Weiblichkeitsentwürfe nicht gefährden und in Interaktionen mit gleichaltrigen Brüdern Abgrenzungsbemühungen von den Eltern in den Vordergrund rücken (doing adolescence). Es kann positiv sein, einen Bruder zu haben, weil über diesen Kontakte zu Jungen (den Freunden der Brüder) zustande kommen. Die drei Gruppen mit älteren Schülerinnen rekurrieren nicht auf ihre Geschwister, für sie haben diese bezüglich der Konstruktion von Geschlecht an Bedeutung verloren.

Beim Vergleich der Gruppen mit jüngeren und älteren Schülerinnen fällt auf, dass sich die älteren deutlich häufiger und ausführlicher auf die Mädchenschule beziehen und damit auch Geschlecht öfter aktualisieren. Diese Unterschiede zeigen sich ebenfalls in den Ergebnissen der im DIAM-Projekt durchgeführten Untersuchung zur geschlechtsbezogenen Selbsttypisierung mittels des Bem Sex Role Inventory (Waburg & Schurt, 2007): Achtklässlerinnen aus Mädchenschulen nehmen sich kindlicher oder jugendlicher als Elftklässlerinnen wahr und halten deswegen Eigenschaften, die als typisch für Frauen gelten – was auf die Items des Erhebungsinstruments (Bem Sex Role Inventory, siehe 2.2.2) zutrifft –, in geringerem Ausmaße für selbstbeschreibend.

Die aufgezeigten Unterschiede im doing adolescence in Mädchenschulen und zwischen Acht- und Elftklässlerinnen verweisen auf die bereits herausgearbeiteten adoleszenztypischen Orientierungsmuster der Gruppen. Berücksichtigt werden muss jedoch, dass die Bezugnahme auf Geschlecht und Mädchenschule innerhalb der Altersgruppen variiert. Dies verdeutlicht, dass adoleszenzbezogene Entwicklungen stattfinden, die durch die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen (etwa Schule oder peer group) unterschiedlich ausgestaltet werden.

## 7.5 Schüler(innen)typik

**Hypothese 8:** Die Konstruktion von (weiblicher) Jugendlichkeit bzw. eines Erwachsenenstatus geschieht durch die Abarbeitung an Lehrkräften.

Schulen bzw. die Interaktionen zwischen Schülerinnen und Lehrkräften sind grundsätzlich durch ein hierarchisches Verhältnis gekennzeichnet (Kampshoff, 1996): Die Lehrpersonen besitzen die Macht, die Leistungen der Lernenden einzuschätzen und zu benoten. Allerdings haben sie ebenso den Auftrag zur Wissensvermittlung und Erziehung, außerdem wird erwartet, dass sie Beziehungsarbeit leisten (Düro, 2008). Diese Anforderungen an Lehrkräfte spiegeln sich in den Aussagen der Schülerinnen wider. Sie sind meines Erachtens nicht nur für Schülerinnen von Mädchenschulen typisch.

<sup>128</sup> Die diesbezügliche Passage aus der Gruppe ‚Verunsicherung‘ wurde in der Fallbeschreibung nicht berücksichtigt (vgl. S. 5/25-6/21).

### **Orientierungsmuster: Schule als unterstützendes Umfeld**

Die grundlegende Orientierung aller Gruppen ist, dass Schule ein unterstützendes Umfeld sein muss, in dem Rücksicht auf die Belange der Schülerinnen genommen wird und in dem ihrer Meinungen und Perspektiven wertgeschätzt werden (siehe auch Martino & Pallotta-Chiarolli, 2005). Die Schülerinnen wollen von ihren Lehrkräften gerecht behandelt werden. Dem Wunsch nach Rücksichtnahme und Gerechtigkeit wird von Seiten der Lehrer/innen in der Wahrnehmung der Schülerinnen nicht immer entsprochen. Z. T. fühlen sich die Schülerinnen den Lehrkräften machtlos ausgeliefert. Allerdings muss wiederum zwischen den Gruppen differenziert werden.

Die Machtlosigkeit im Verhältnis zu Lehrkräften wird vor allem in der Gruppe ‚Verunsicherung‘ angesprochen. In der Gruppe ‚Irritation‘ wird sie nur angedeutet, z. B. in der Kritik an der mangelnden Berücksichtigung der neusprachlichen Ausrichtung der Schule. Bei der Gruppe ‚Abgrenzung‘ ist die Machtlosigkeit im Bild der zitternd im Latein-Unterricht sitzenden Schülerinnen präsent. Dass ein hierarchisches Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen besteht, wird in der Gruppe ‚Multikulti‘ deutlich, da die Schülerinnen von Lehrkräften nicht als gleichwertige Gegenüber anerkannt werden.

Das hierarchische Lehrer/innen-Schülerinnen-Verhältnis kann aber auch als Ressource oder Grundlage für Lernbemühungen angesehen werden. Dies wird darin deutlich, dass Lehrkräfte kritisiert werden, die sich nicht durchsetzen können. D. h. die Schülerinnen erwarten, dass Lehrkräfte ihren prinzipiell vorhandenen Machtanspruch aktualisieren. Diese Erwartung greift vor allem in Bezug auf Strenge und interessanten Unterricht, die ein verstärktes Engagement für die Schule rechtfertigen und möglicherweise dem Strebertwurf vorbeugt. Können sich Lehrkräfte nicht durchsetzen und ist ihr Unterricht langweilig, greifen adoleszenztypische Strategien, die darauf zielen, mit möglichst geringem Aufwand zu guten Ergebnissen zu kommen oder in der Schule Spaß zu haben (Gruppen ‚Zufriedenheit‘, ‚Abgrenzung‘, ‚Anspruch‘).

Der teilweise erlebten Machtlosigkeit werden unterschiedlich ausgeprägte Überlegenheitsdiskurse entgegengesetzt. Diese sind in der Gruppe ‚Abgrenzung‘ besonders stark ausgeprägt, aber auch in den Gruppen ‚Anspruch‘ und ‚Verunsicherung‘ zu finden. Sie sind eher typisch für die Achtklässlerinnen. Die Mädchen machen sich in diesem Zusammenhang über Marotten und das Aussehen von Lehrkräften lustig. Herablassende Kommentare über Lehrkräfte und somit Überlegenheitsdiskurse werden auch in den älteren Gruppen deutlich, sie nehmen in den Diskussionen jedoch weniger Raum ein und sind nicht im gleichen Ausmaß abwertend.

In einigen Gruppen wird deutlich, dass den Ansprüchen auf Beachtung der Bedürfnisse der Schülerinnen in ihren Schulen entsprochen wird. Die Mädchen erleben sich als wichtig für die Schule und von Lehrkräften ernst genommen. Das fällt besonders in der Gruppendiskussion ‚Zufriedenheit‘ auf. In dieser sagen die Mädchen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer um sie kümmern. Auch fühlen sich die Schülerinnen größtenteils als junge gleichberechtigte Frauen anerkannt. In der Gruppe ‚Abgrenzung‘ wird das Interesse am Wohlergehen der Schülerinnen durch die Hospitationen der Schulleiterin deutlich, während derer Lehrerinnen und Lehrer die Mädchen besser behandeln und damit die Schulnormen aner-

kennen. Der Gruppe ‚Multikulti‘ erfährt Anerkennung, indem Schulleitung und Lehrkräfte sie beim Wechsel auf die Schule unterstützen.

### **Orientierungsmuster: Schülerin- und Jugendlich-Sein: formelles und informelles doing pupil**

**Hypothese 7b:** Neben der Geschlechtszugehörigkeit werden andere in der Schule relevante Zugehörigkeiten, wie die zur Gruppe der **Jugendlichen** oder Erwachsenen, der **Schülerinnen**, zu einer **peer group** oder zu einer Ethnie, einem spezifischen Milieu, ebenfalls aktualisiert/dramatisiert.

In der Mädchenschultypik wurde herausgearbeitet, dass eines der zentralen Argumente zur Rechtfertigung des Besuchs der Mädchenschule die lernbezogenen Vorteile sind. Dieses Argument kann greifen, weil es eine basale Aufgabe von Schülerinnen und Schülern ist, in der Schule etwas zu lernen, einen (guten) Schulabschluss zu machen. Gerade in Zeiten von Lehrstellen- und Arbeitsplatzmangel gewinnt diese Aufgabe an Bedeutung.

Allerdingst steht der Konzentration auf schulische Leistungen vor allem in den Gruppen der Achtklässlerinnen, die Anforderung auch in Schule und Unterricht Jugendlichkeit zu konstruieren, quasi im Weg. Informelle Formen des doing pupil, wie Betrügen und Ignorieren der Forderungen von Lehrkräften oder Beschäftigungen, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben, wie Erzählen, Telefonieren, Spielen, gewinnen in diesem Alter an Bedeutung. Teilweise sind diese auch für die älteren Mädchen relevant (insbesondere in der Gruppe ‚Irritation‘, aber auch in der Gruppe ‚Zufriedenheit‘). Welche Formen des doing pupil stattfinden ist wiederum abhängig davon, wie sich die Mädchen in der Schule bzw. im Verhältnis zu Lehrkräften erleben, also als machtlos, überlegen oder anerkannt.

Zu gute Leistungen bzw. eine dezidierte Orientierung an diesen können als Verstoß gegen Normen der schulischen peer group und des doing adolescence angesehen und mit dem Strebervorwurf geahndet werden (Breidenstein & Meier, 2004; Pelkner & Böhnke, 2003). Dies wird bspw. in der Gruppe ‚Anspruch‘ deutlich, wenn ein Teil der Gruppe ironisch auf die guten Leistungen einer der Diskutierenden Bezug nimmt. Auch die Gruppe ‚Abgrenzung‘ lehnt strebsames Verhalten ab. Engagement in Schule und Unterricht ist allerdings gerechtfertigt, wenn bei den Schülerinnen Interesse am Fach besteht, sie sich also nicht explizit auf den Leistungsaspekt beziehen. Lernen und Anstrengungen für die Schule werden ebenfalls toleriert, wenn Lehrkräfte diese mit Strenge und Durchsetzungsvermögen einfordern (‚Zufriedenheit‘), oder wie in der Gruppe ‚Multikulti‘ die Leistungsorientierung für die gesamte Gruppe gilt. Dass es in dieser Gruppe keine Sanktionen gegen die strebsame Orientierung gibt, kann auch mit der multikulturellen Zusammensetzung der Schulklasse zusammenhängen: Negative Sanktionen aufgrund guter Leistungen werden nicht evoziert, weil es sich dabei um ein kulturelles Spezifikum an deutschen Schulen handelt (Pelkner & Böhnke, 2003), das aufgrund der vorangegangenen Lernerfahrungen in Schulkontexten anderer Länder nicht im Erfahrungswissen inkorporiert ist.

## 7.6 Annäherungen an eine ‚Typik der Schulzweige‘, (Bildungs)Milieutypik und ‚Migrationstypik‘

**Hypothese 7c:** Neben der Geschlechtszugehörigkeit werden andere in der Schule relevante Zugehörigkeiten, wie die zur Gruppe der Jugendlichen oder Erwachsenen, der Schülerinnen, zu einer peer group oder zu einer **Ethnie**, einem **spezifischen Milieu**, ebenfalls aktualisiert/dramatisiert.

Im Rahmen dieses Unterkapitels werden aufgrund des vorliegenden Datenmaterials Annäherungen an die Erfahrungsräume ‚Schulzweig‘, ‚(Bildungs)milieu‘ und ‚kulturelle Herkunft‘ dargestellt. Es handelt sich um erste Hinweise auf die jeweiligen Typiken, die jedoch aufgrund der der vorliegenden Diskussionen nicht detaillierter ausgearbeitet werden konnten.

### 7.6.1 Annäherung an eine ‚Typik der Schulzweige‘

In Bezug auf Unterschiede zwischen neusprachlichem und naturwissenschaftlich-technologischem Schulzweig lassen sich nur erste Hinweise auf Unterschiede im Erleben aufzeigen. Diese treten vor allem im Umgang mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern hervor. Die Fächer sind in den Gruppen des Marien-Gymnasiums, die ein neusprachliches Gymnasium besuchen, deutlich negativer besetzt als in denen des Theresien-Gymnasiums und der Elias-Holl-Realschule, in denen die Schülerinnen im naturwissenschaftlich-technologischen Zweig lernen. In diesen beiden Schulen werden ‚Jungenfächer‘ nicht von kompletten Gruppen, sondern nur einzelnen Schülerinnen abgelehnt.

Die Schülerinnen sprechen über Unterricht, in dem ihnen die Botschaft vermittelt wird, sie seien dumm. Die Erzählungen über diese Botschaften beziehen sich auffällig häufig auf den Unterricht in männlich konnotierten Fächern, insbesondere auf Physik. Derartige Passagen finden sich in den Gruppen ‚Verunsicherung‘, ‚Irritation‘ und ‚Abgrenzung‘. Es zeigt sich ebenfalls, dass die Schülerinnen den Unterricht in Mathe und Physik häufig als langweilig, uninteressant und zum Teil auch zu einfach erleben (Gruppen ‚Anspruch‘, ‚Abgrenzung‘ und ‚Zufriedenheit‘). In diesen Passagen deutet sich an, dass Geschlecht implizit durch die Lehrkräfte dramatisiert wird, was mit der geschlechtlichen Konnotation bestimmter Fächer im Zusammenhang steht (dieser Hypothese muss allerdings weiter nachgegangen werden). Gegenteilend zeigen sich vor allem in der Realschule: Die Gruppe ‚Multikulti‘ berichtet über guten Mathematikunterricht und für einige Schülerinnen der Gruppe ‚Anspruch‘ sind Mathe, Physik und Chemie ihre Lieblingsfächer. Auch in den Gruppen ‚Abgrenzung‘ und ‚Zufriedenheit‘ wird keine prinzipielle Distanz zu Fächern aus dem MINT-Bereich hergestellt.

Neben der größeren Distanz zu männlich konnotierten Fächern zeigt sich bei den Schülerinnen, die im neusprachlichen und damit weiblich konnotierten Zweig lernen, eine stärkere Verunsicherung aufgrund des Mädchenschulbesuchs. Für sie bestehen größere Zweifel an der Angemessenheit ihrer Weiblichkeitskonstruktionen als für die Schülerinnen, die sich im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich spezialisieren. Aufgrund dieses Unterschieds kann die Hypothese aufgestellt werden, dass es eher gerechtfertigt ist, eine

Mädchenschule zu besuchen, wenn eine Konzentration auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich erfolgt, weil Mädchen in diesem in koedukativen Schulen benachteiligt sind. Gleichsam wirkt die männliche Konnotation möglicherweise der Wahrnehmung einer zu typischen Weiblichkeit entgegen. Diese Hypothese muss weiter untersucht werden.

### *7.6.2 Annäherung an eine (Bildungs)Milieutypik: Unterschiede zwischen städtischer Realschule und privaten Gymnasien*

Die folgenden Ausführungen können nur als erste Hinweise auf eine (Bildungs)Milieutypik verstanden werden, sie sind auf der Ebene erster Auffälligkeiten zu verorten. Für ein fundiertes Herausarbeiten der (bildungs)milieutypischen Orientierungen müssen weitere Real-, Gymnasial- und auch Hauptschulgruppen analysiert werden.

Für viele Mädchen (jedoch nicht alle) aus den Realschulgruppen sind gute Leistungen zentral, weil sie Abitur machen wollen. Dies ist für sie als Realschülerinnen weniger selbstverständlich als für die Gymnasiastinnen und wird deswegen umfassender thematisiert. In den Gymnasialgruppen wird die Bedeutung des Abiturs vor allem dann deutlich, wenn eine Schülerin an den Anforderungen scheitert und es nicht selbstverständlich war, auf das Gymnasium zu gehen (wie in der Gruppe ‚Abgrenzung‘) oder ein Scheitern durch einen möglichen Schulwechsel plausibel erscheint (‚Verunsicherung‘ und ‚Irritation‘).

Differenzen zwischen privaten Gymnasien und städtischer Realschule treten im Bezug auf die Ausstattung auf. Die Gymnasiastinnen berufen sich auf diese, um ihre Schulen sehr positiv darzustellen, da Gebäude (vor allem Toiletten) und Umgebung jeden Vergleich mit öffentlichen Schulen gewinnen. Dies dient implizit ebenfalls der Rechtfertigung für den Besuch der Mädchenschule. Die Realschülerinnen können sich nicht auf diese Argumente beziehen. Sie kritisieren dagegen einen Mangel an kostenlosen außerschulischen Angeboten (‚Anspruch‘) sowie die Lehrbücher und Toiletten (‚Multikulti‘). Vor allem der Verweis auf den Mangel an kostenlosen Angeboten lässt auf milieutypisch geringe finanzielle Spielräume in den Herkunftsfamilien schließen. Diese könnten bei einigen Zehntklässlerinnen aufgrund der Migration ebenfalls eingeschränkt sein.

Auffällig ist, dass die jüngere Realschulgruppe auf Probleme im Freizeitbereich und Zukunftsvorstellungen eingeht. Ähnliche Bezüge auf ein als bedrohlich empfundenenes (jugendkulturelles) Umfeld dokumentieren sich in einer Diskussion mit Mädchen, die Haupt- und Realschulen besuchen und einen Aussiedlungshintergrund haben (Heilemann, 2006). Dies verweist möglicherweise wiederum auf milieutypische Erfahrungen: Mädchen, die in Großstädten leben und nicht zum Gymnasium gehen, deren Familien in prekären, finanziellen Verhältnisse leben, werden eventuell verstärkt mit derartigen Problemen konfrontiert. In den Gymnasialgruppen aus den Mädchenschulen und der Gruppe ‚Multikulti‘ dokumentieren sich diese Orientierungen nicht.

### 7.6.3 Annäherung an eine ‚Migrationstypik‘

Die folgenden Ausführungen können ebenfalls nur als erste Hinweise auf eine ‚Migrations-typik‘ verstanden werden und sind auf der Ebene von Auffälligkeiten zu verorten. Für ein fundiertes Herausarbeiten der migrationstypischen Orientierungen müssen weitere Gruppen mit Schülerinnen mit Migrationserfahrungen analysiert werden. Alternativ oder ergänzend können vorliegende Forschungsergebnisse aus qualitativen Interviewstudien (auf die an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen werden kann) als empirische Vergleichshorizonte einbezogen werden.

Ethnie, kulturelle Herkunft bzw. Migrationshintergrund der Schülerinnen spielen nur in der Gruppe ‚Multikulti‘ eine Rolle. In dieser Gruppe beziehen sich die Schülerinnen aktiv auf die multikulturelle Herkunft und aktualisieren diese somit. Sie dient als Ressource oder Joker (Schad, 2007) für die Konstruktion der Besonderheit im Rahmen heterosexueller Normalität. Im Rahmen des Besuchs einer Mädchenschule wird der Homogenität qua Geschlecht eine Heterogenität qua Herkunft entgegen gesetzt. Dass dies möglich ist, hängt mit Anerkennungserfahrungen in der spezifischen Schule zusammen, in der es spezielle Förderklassen und -programme für Schülerinnen, die während ihrer Schulzeit migriert sind, gibt.

In der Diskussion finden sich Hinweise darauf, dass die Leistungsorientierung und der intendierte Wechsel an eine Fachoberschule nach Beendigung der Schule in engem Zusammenhang mit dem in Migrationsfamilien häufig bestehenden elterlichen Bildungsauftrag an die Kinder und Jugendlichen (bspw. Westphal & Behrens, 2008) stehen. Um den Auftrag zu erfüllen, eignet sich der Besuch einer Mädchenschule. Denn den Schülerinnen zufolge können sie sich hier auf das Lernen konzentrieren, während in koedukativen Schulen Beziehungen zu Jungen im Mittelpunkt stehen würden. Dass sich die Schülerinnen als erwachsen und (geistig) reif für intime Beziehungen mit Jungen präsentieren, resultiert wahrscheinlich aus dem Zusammenspiel der adoleszenzbezogenen Anforderung, Erfahrungen in heterosexuellen Partnerschaften zu sammeln, und der in der Herkunftsfamilie vermittelten Botschaft, diese Anforderung zugunsten schulischer Bemühungen zurückzustellen. Die Konstruktion weiblicher Überlegenheit kann ebenfalls im Zusammenhang mit der kulturellen Herkunft stehen, eine homologe Orientierung zeigte sich in einer Untersuchung von Herwartz-Emden und Westphal (2000) bei jugendlichen (Spät)Aussiedlerinnen.

## 7.7 Zwischenfazit: Typenbildung

Die vorliegende mehrdimensionale Typenbildung zeigt für Schülerinnen, die eine Mädchenschule besuchen, auf, in welchem komplizierten Geflecht unterschiedlicher Zugehörigkeiten und Anforderungen Geschlecht konstruiert wird. Gesellschaftlich dominante Geschlechterbilder, der Besuch der Mädchenschule, ‚Entwicklungsaufgaben‘ der Adoleszenz sowie Ansprüche und Merkmale der Institution Schule bilden die Erfahrungshintergründe, die anhand des Materials konturiert herausgearbeitet werden konnten. Auch die Überlagerungen zwischen den einzelnen Typiken sind deutlich geworden. Die Typiken des (Bildungs)Milieus, der Migration und der Schulzweige konnten nur ansatzweise in die Typo-



logie eingebunden werden. Für eine vollständige Integration müssen weitere Fälle analysiert werden.

Die vorliegende Studie zeigt, dass die dokumentarische Methode (hier insbesondere die Typenbildung) eine geeignete methodische Herangehensweise für eine Analyse ist, die Geschlecht konsequent als interdependente Kategorie fasst. Denn beim Herausarbeiten der Geschlechtstypik können Unterschiede innerhalb dieser identifiziert werden, die in spezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen verankert sind. Übertragen auf die vorliegende Typenbildung heißt das, dass sich in der Mädchenschul- und Geschlechtstypik zeigt, wie die Weiblichkeitskonstruktionen von Schülerinnen aus Mädchenschulen von den anderen in der Schule relevanten Zugehörigkeiten beeinflusst werden. Eine bedeutende Rolle spielt die Phase der Adoleszenz, in der sich die Mädchen befinden. Die wiederum nimmt Einfluss auf die Ausgestaltung der Schülerinnenrolle und das doing pupil. Wahrnehmung der Mädchenschule und Geschlechtskonstruktionen sind außerdem eng an Prozesse der Anerkennung der gruppenübergreifenden oder gruppenspezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen durch Lehrerinnen und Lehrern gebunden. Gleiches gilt für die Anerkennung der Weiblichkeitskonstruktionen durch die außerschulische peer group (hier insbesondere durch Jungen).

## ***IV Schlussbemerkungen: Mädchenschule und Weiblichkeitskonstruktionen – Grundlagen eines ambivalenten Verhältnisses***

### **Zwischen Legitimationszwang und Erleben von Normalität: „Sind wir eigentlich so arg anders“**

Wie der Forschungsstand zu Schülerinnenperspektiven auf Monoedukation belegt, zeigen sich länderübergreifend in den Aussagen der Mädchenschülerinnen erstaunliche Parallelen. Homologe Äußerungen wurden von den für die vorliegende Arbeit interviewten Schülerinnen aus Mädchenschulen gemacht. Die wichtigsten Argumente für den Mädchenschulbesuch sind die Fokussierung auf schulischen Erfolg und das starke Gemeinschaftsgefühl in der Mädchengruppe. Die Lernumgebung ohne Jungen wird als störungsfreier beschrieben. Das Lernen in koedukativen settings ist dagegen von Störungen und Ablenkungen geprägt. Die Mädchen gehen davon aus, dass die Interaktionen in koedukativen Schulen vorrangig auf der Beziehungsebene ablaufen, also latent sexuiert sind. Die Mädchenschule ist von derartigen Ablenkungen entlastet. Die Schülerinnen geben an, im ‚weiblichen Raum‘ so sein zu können, wie sie wirklich sind. In diesem Zusammenhang wird gesagt, dass sich die Mädchen keine Gedanken über Jungen machen und sich nicht so verhalten müssen, wie Jungen es von ihnen erwarten. Stattdessen haben die Schülerinnen zusammen Spaß und vertrauen einander. Auf der anderen Seite fehlen Jungen im Unterricht und es wird angenommen, dass es mit diesen lustiger und interessanter, kurzum ‚normaler‘ wäre. Zusammenfassend belegen die bereits vorliegenden Untersuchungen und die eigene Studie, dass die Bewertung von Mädchenschulen an sich sehr widersprüchlich ist. Es gibt kein eindeutiges Pro oder Kontra.

Die länderübergreifenden Parallelen in den Aussagen zur Monoedukation und das ambivalente Verhältnis zur Monoedukation verweisen für westliche Gesellschaften auf Gemeinsamkeiten im Erleben von Mädchenschülerinnen unabhängig von länderspezifischen Kontexten. Es dokumentiert sich die Wirkmächtigkeit des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit (Hagemann-White, 1984) für den ‚kulturellen Ort‘ (Nadig, 1989a & 1998b) Mädchenschule. Dementsprechend werden in den Äußerungen Differenzkonstruktionen zwischen Jungen und Mädchen, Frauen und Männern aktualisiert. Z. T. wird Jungen der dominante Part zugeschrieben, teilweise rekurrieren Mädchenschülerinnen jedoch auf Unterschiede, um die eigene Überlegenheit zu betonen. Dies ist in meiner Untersuchung und in anderen der Fall (bspw. Buchen, 2004). Zumeist gehen die Mädchen parallel davon aus, dass es keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt: „*Mittlerweile ist des doch egal, ob es ein Junge oder Mädchen is*“<sup>129</sup>, sagt eine Diskussionsteilnehmerin beispielsweise. Ein „Denken in Essentialismen“ (ebd., S. 78) ist brüchig geworden. Diese Schlussfolgerung ist nicht auf Schülerinnen von Mädchenschulen beschränkt,

---

<sup>129</sup> Vgl. Diskussion mit der Gruppe ‚Irritation‘.

sie tritt in ihren Äußerungen aber deutlich hervor (vgl. auch ebd.). Es spiegeln sich gesamtgesellschaftliche Geschlechterdiskurse zu Differenz und Gleichheit wider (Breitenbach, 2002).

Die Wirkmächtigkeit des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit ist in der Untersuchungsgruppe besonders ausgeprägt, da sich die befragten Mädchen in der Adoleszenz befinden und Geschlecht in dieser im Rahmen von Identitätsfindungsprozessen und dem Übergang zum Erwachsenwerden besonders an Relevanz gewinnt (Breitenbach, 2000). Zur weiblichen Adoleszenz und somit zur Ausbildung einer weiblichen Identität gehört es, viel Zeit in gemischtgeschlechtlichen Kontexten – insbesondere peer groups – zu verbringen. In den Gleichaltrigengruppen konstruieren adoleszente Mädchen geschlechtliche Identitäten (siehe auch Bütow, 2006). Für diese Konstruktionsprozesse stellen Jungen (und andere Mädchen) sowie jugendliche Standards wesentliche Bezugspunkte dar.

Verschärft wird diese adoleszenzbezogene Konstellation durch den Ort ‚Mädchenschule‘ an sich, der allein durch seine Existenz Entwicklungen im Bildungssystem, die zur flächendeckenden Einführung der Koedukation geführt haben, entgegenläuft. Mädchenschulen gehören in bayerischen Großstädten zwar (noch) nahezu selbstverständlich zur Schullandschaft, aber die Unmodernität haftet ihnen auch hier an: einerseits durch das (häufig) religiös geprägte Umfeld der Schulen, andererseits dadurch, dass nur noch sehr wenige Jungenschulen existieren. Gäbe es Jungenschulen als ‚Gegenpole‘ wäre die Legitimität von Mädchenschulen eher gewährleistet. Doch: wenn Jungen keine eigenen Schulen mehr brauchen, warum sollten dann Mädchen welche benötigen – vor allem da sie es doch sind, die beim oberflächlichen Blick auf Schulstatistiken mittlerweile als die ‚Gewinnerinnen‘ im Bildungssystem gelten? Koedukative Schulen sind vor diesem Hintergrund für jugendliche Mädchen per se monoedukativen vorzuziehen, wenn sie nicht den Verdacht der ‚Unmodernität‘ oder Unangemessenheit ihrer jugendlichen Weiblichkeitskonstruktionen erwecken wollen.

In einem gesellschaftlichen System, das durch bestehende Geschlechterhierarchien geprägt ist<sup>130</sup>, die durch Diskurse zur Geschlechtergleichheit verdeckt werden (Hagemann-White, 2006), haben segregierte Orte wie Mädchenschulen keine gesellschaftliche Legitimität. Sie stellen eine Abweichung von der Norm dar, die besagt, „dass die beiden Sorten ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ sich nicht in getrennten Kontexten aufhalten, sondern sich stets mischen sollten, wenn auch nach bestimmten Regeln“ (Breitenbach, 2010, S. 19). Gerade ‚weibliche Orte‘ werden in unserer Gesellschaft nicht anerkannt und häufig abgewertet: So bezeichnet man die Schülerinnen von Mädchenschulen als zickig<sup>131</sup> und es wird unterstellt, dass in Frauenrunden vorrangig getratscht und geklatscht wird etc. Homosoziale Männergruppen sind im Gegensatz dazu stärker angesehen. Homosozialität ist eine Beziehungs- und Gesellungsform, die traditionell stärker von Männern als von Frauen praktiziert wird; sie ist in diesem Ungleichgewicht Ausdruck männlicher Dominanz und unters-

<sup>130</sup> An dieser Stelle sei nur kurz auf die aktuelle öffentliche Diskussion über die Unterschiede in den Gehältern von Frauen und Männern verwiesen.

<sup>131</sup> Dieses Vorurteil wird auch Studentinnen des ersten ingenieurwissenschaftlichen Frauenstudiengangs in der Bundesrepublik an der Fachhochschule Wilhelmshaven entgegen gebracht (Knapp & Gransee, 2003).

tützt männliche Vorherrschaft (Meuser, 2001). Die homosozialen Männergruppen dienen der Konstruktion angemessener Männlichkeit und männlicher Selbstversicherung (Meuser, 1999). Sie haben die Funktionen, Solidarität zu stiften und so die Grenzen zwischen den Geschlechtern zu verstärken, denen sie ihre Existenz erst verdankt (Meuser, 1998). Homosoziale Mädchen- und Frauengemeinschaften funktionieren ähnlich. Sie dienen ebenfalls der weiblichen Selbstvergewisserung (Breitenbach, 2000), dennoch gelingt eine solche nicht im gleichen Ausmaß wie in Jungen- und Männergruppen. Das hängt damit zusammen, dass Weiblichkeitskonstruktionen nicht in gleichem Umfang durch die Abwertung des anderen Geschlechts gekennzeichnet sind wie Männlichkeitskonstruktionen (bspw. Mühlen-Achs, 2003).

Wie die Gruppendiskussionen der vorliegenden Studie zeigen, bringen Mädchengruppen der eigenen Gemeinschaft – neben einer Wertschätzung – Gefühle des Unvollständig-Seins (ohne das andere Geschlecht) hervor. Frauen können nur mit Männern vollständig sein (Annahme der Komplementarität der Geschlechter), wodurch Jungen für die Mädchen wichtig sind und von ihnen wertgeschätzt werden. Durch das männliche Primat gelten die Annahmen der gegenseitigen Vervollständigung eher für Frauen als für Männer, weil ersteren ja der ‚wichtigere‘ Teil der Gemeinschaft fehlt, erleben sie sich als defizitär oder sind sich zumindest unsicher, ob sie ‚normalen‘ Ansprüchen gerecht werden. Komplementarität der Geschlechter und männliches Primat werden in den analysierten Gruppendiskussionen ebenso darin deutlich, dass Jungen eine wirkmächtige Instanz für die Mädchen sind, auf die sie sich beziehen, wenn sie sich und ihre Weiblichkeitskonstruktion positiv oder defizitär erleben.

Es zeigt sich: Die beschriebene Abwertung von homosozialen Mädchen- und Frauengruppen (Zicken, Tratschtanten), die für Mädchenschülerinnen häufig in außerschulischen peer groups aktualisiert wird, steht im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung der männlichen Vorherrschaft, an der Jungen und Mädchen, Männer und Frauen beteiligt sind. Würden in Frauengruppen ähnliche Mechanismen wie in homosozialen Männergruppen wirksam werden, könnten sie ‚starke‘ Frauen und Mädchen hervorbringen, die mit Jungen und Männern um Machtpositionen konkurrieren, dabei auf Frauennetzwerke zurückgreifen können und damit ‚gefährliche(re) Gegenspielerinnen‘ wären. Es bestünde quasi die Gefahr der Aufhebung des Komplementaritätsmodells, das bereits von Goffman (1994) als konkurrenzvermeidend beschrieben wurde (zitiert in Pasero, 1995, S. 57). Bei der Abwertung der Mädchenschule und der Reaktionen der Schülerinnen auf diese haben wir es also mit Konstruktionen von Heteronormativität zu tun. Es handelt sich um „Konstruktion und Reifizierung der Zwei-Geschlechter-Ordnung mit dem Hervorbringen von Beweisen und Bestätigungen für die Unterschiedlichkeit bzw. Gegensätzlichkeit ‚der‘ Frauen und ‚der‘ Männer“ (Schirmer, 2005, S. 102) und ihrer gegenseitigen Bezogenheit aufeinander.

Diese geschilderte gesellschaftliche Ausgangskonstellation – in Form der Wirkmächtigkeit des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit insbesondere während der Adoleszenz – führt zu einem sehr großen Legitimationsdruck für Schülerinnen, die Mädchenschulen besuchen. Dieser zeigt sich in den im Forschungsüberblick (Kapitel 2.2) dargestellten nationalen wie internationalen Untersuchungen und der eigenen Studie deutlich.

Der Zwang emergiert allerdings erst mit Beginn der Adoleszenz, vorher wird die Abwesenheit von Jungen durchaus wertgeschätzt, was die Mädchen im Rückblick betonen und was sich auch in den Überlegenheitskonstruktionen vor allem jüngerer Schülerinnen zeigt. Deutlich wird außerdem, dass diejenigen Mädchen weniger Legitimationsargumente anführen, die während der Freizeit Kontakte zu Jungen haben, oder die heterosexuelle Beziehungen durch die große Bedeutung des schulischen Erfolgs (bspw. für Eltern und Mädchen aus Einwandererfamilien) in die Zukunft verschieben.

Der Legitimationszwang wird in qualitativen Untersuchungen in Interviewsituationen vielfach aktualisiert: zum einen durch das Interesse an den Schülerinnen, die in einer Mädchenschule lernen, an sich und zum anderen durch die direkten Fragen zur Mädchenschule und zu Kontakten mit Jungen. Mit dem ersten Punkt beziehe ich mich darauf, dass einige im DIAM-Projekt befragte Gruppen auf Monoedukation zu sprechen kamen, ohne dass sie direkt von den Diskussionsleiterinnen darauf angesprochen wurden. Die Interviewsituation entsprach alltäglichen Situationen insofern, als die Schülerinnen das Gefühl bekamen, sich für den Besuch der Mädchenschule rechtfertigen zu müssen. Sie mussten beweisen, dass sie einer normalen jugendlichen Weiblichkeit entsprechen. Die in westlichen Gesellschaften dominanten Geschlechterdiskurse zur Zweigeschlechtlichkeit wurden von den Befragten und den Wissenschaftlerinnen reproduziert. Dies geschah in einem Prozess der gemeinsamen Reifizierung und Verfestigung von geschlechtsbezogenen Annahmen zur Mädchenschule und vor allem auch beim Sprechen über Zukunftsvorstellungen der Mädchen, in dem selbstverständlich heterosexuelle Paarbeziehungen antizipiert wurden (von Schülerinnen und Interviewerinnen).

Dem Legitimationszwang und der Annahme, in Mädchenschulen sei etwas nicht in Ordnung, steht, wie die analysierten Gruppendiskussionen zeigen, ein positives Erleben auch von geschlechtlicher und schulischer Normalität gegenüber. Dieses kann zumeist nicht mit der Monoedukation an sich begründet werden, sondern indem auf Mädchenfreundschaften Bezug genommen wird. Freundschaftsbeziehungen unter Mädchen besitzen in der weiblichen Adoleszenz einen hohen Stellenwert, in ihnen findet ein Einarbeiten in heterosexuelle Umgangsformen statt und sie können als zentrale weibliche Beziehungspraxis angesehen werden (Breitenbach, 2000). Mädchenfreundschaften stellen somit einen ‚normalen‘ und anerkannten Ort für Mädchen dar und können der Unnormalität der monoedukativen Lernumgebungen entgegengehalten werden. Aber auch in diesem Deutungsmuster ist es wichtig, dass es neben den Mädchenfreundschaften außerhalb der Schule gemischtgeschlechtliche Freundeskreise gibt.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass sich monoedukative und koedukative Schulen in vielen Aspekten nicht unterscheiden (siehe auch Schlosberg, 1999), worauf vor allem die Aussagen über Unterricht und Schulleben hindeuten: Die Schülerinnen sprechen über identische Praxen des formellen und informelles doing pupil wie koedukativ unterrichtete Schülerinnen und Schüler (bspw. Budde, 2003). Wie in der Studie von Schlosberg (1999) zeigte sich in der eigenen Untersuchung, dass die Mädchen großen Wert auf kompetente, gute Lehrkräfte, ein unterstützendes schulisches Umfeld und positive Beziehungen zu Klassenkameradinnen legen und eine starke Verbundenheit mit der Schule verspüren.

Der Schulalltag wird also nicht grundlegend anders als von Schülerinnen aus koedukativen Schulen erlebt.

Aus dem im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit begründeten Legitimationszwang und dem zum großen Teil ‚normalen‘ und positivem Erleben in der Schule resultiert die bereits konstatierte Ambivalenz in Bezug auf die Mädchenschulen. Die Analyse der sechs Diskussionen in der vorliegenden Arbeit verweist darauf, dass die Ambivalenz unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Das hängt damit zusammen, dass die Mädchen und jungen Frauen sich in unterschiedlichen Phasen der Adoleszenz befinden und damit einhergehend je spezifische Anerkennungsbedürfnisse haben, denen wiederum in unterschiedlicher Art und Weise vom sozialen Umfeld entsprochen wird. So ist es wichtig anerkannt zu werden als Mädchen oder junge Frau (Geschlecht), als Jugendliche oder Erwachsene (Alter), als Schülerin (von Lehrkräften und Mitschülerinnen), als peer group-Mitglied (von peers innerhalb und außerhalb der Schule). Anerkannt-Werden heißt in diesem Zusammenhang, dass bspw. Weiblichkeit und Jugendlichkeit so überzeugend dargestellt werden, dass sie von anderen ‚erkannt‘ werden. Im Zusammenspiel der Darstellungs- und (An)Erkennungsprozesse können weibliche Jugendliche *erfolgreich* Mädchen und Jugendliche sein (siehe auch Breitenbach, 2000). Je nach Phase der Adoleszenz gewinnen unterschiedliche Anerkennungsbereiche an Relevanz und werden spezifische Formen der Darstellung und Bestätigung bedeutsamer oder weniger wichtig. Aufgrund des interdependenten Charakters der Kategorie Geschlecht bestehen wechselseitige Abhängigkeiten zwischen unterschiedlichen Zugehörigkeiten.

An dieser Stelle ergibt sich aus der vorliegenden Studie ein wichtiger Anschlusspunkt für eine Theorie der (weiblichen) Adoleszenz: Adoleszente Entwicklungen verlaufen in unterschiedlichen Bereichen zeitversetzt. Die Adoleszenz folgt keinem eindeutig linearen Verlauf (siehe ebd.), sondern ist durch Verwerfungen und Brüche in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen gekennzeichnet. Dies dokumentiert sich in der vorliegenden Untersuchung darin, dass die Diskussionsgruppen z. T. schwer adoleszenztypischen Orientierungsmustern zugeordnet werden konnten (vgl. Punkt 7.4).

### **Fazit und Ausblick**

Die Geschlechterverhältnisse der umgebenden Gesellschaft und die kollektiven Orientierungsmuster zu Entwicklungsprozessen während der (weiblichen) Adoleszenz lassen sich aus einer geschlechtshomogen organisierten Schulwelt nicht entfernen (Herwartz-Emden & Schurt, 2004). Dies führt zur Schlussfolgerung, dass das grundsätzliche Dilemma der Monoedukation solange nicht aufzulösen sein wird, „wie wir in einer zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft leben und auf sie als Ausgangsbedingung wissenschaftlicher Analysen und politischen Handelns Bezug nehmen müssen“ (Wetterer, 1996, S. 270).

Das Dilemma der Mädchenschule kann allerdings in den Hintergrund treten. Die vorliegende Studie zeigt, wie wichtig das Ernstnehmen der Bedürfnisse der Schülerinnen für diese ist und welche große Bedeutung Gerechtigkeit in schulischen Zusammenhängen

zukommt. Die Identifikation der Jugendlichen mit der eigenen Schule spielt für diese eine wichtige Rolle. In ihr verbringen sie viel Zeit, folglich ist es wichtig, sich hier auch wohl und anerkannt zu fühlen. Wenn Belange der Schülerinnen in der Schule ernst genommen werden, erleben die Mädchen neben geschlechtlichen Verunsicherungen – die während der Adoleszenz nicht nur bei Schülerinnen aus Mädchenschulen auftreten (Breitenbach & Kausträter, 1998) – sich und die Gruppe als kompetente weibliche Jugendliche, denen es gelingt die weibliche Besonderheit im Rahmen heterosexueller Normalität auf den Besuch der Mädchenschule zurückzuführen. Gerade für Mädchen, die sich in der Adoleszenz befinden, konstatiert Hagemann-White (1996) eine mangelhafte Unterstützung in Form von Vertrauen und Stärkung durch wichtige erwachsene Bezugspersonen. Eine derartige Unterstützung kann von Lehrkräften gewährleistet werden. Die Forderung nach dem Ernstnehmen von Schülerinnen (und Schülern) in (monoedukativen und koedukativen) Schulen mag zunächst banal klingen. Wie die vorliegende Untersuchung gezeigt hat, wird ihr aber in bestimmten Schulen und von bestimmten Lehrkräften nicht nachgekommen. Die Studie verweist darauf, wie positiv es sich für die Mädchen und ihre weibliche Identität auswirkt, wenn sie in ihrer Belangen anerkannt werden und sich als wichtig für die Schulgemeinschaft erleben. Schülerinnen aus Mädchenschulen sind stark auf Anerkennung ihrer Weiblichkeitskonstruktionen und damit ihrer jugendlichen oder erwachsenen Konstruktionen angewiesen. Erfolgt die Anerkennung in den für die jeweilige Gruppe wichtigen Bereichen, ist es – trotz der beschriebenen schwierigen Stellung, die Mädchenschulen im Rahmen des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit zukommt – unproblematisch, eine Mädchenschule zu besuchen.

Die vorliegende Untersuchung konnte einen wichtigen Beitrag zur Rekonstruktion der Konstruktionsprozesse von Geschlecht und Jugend in Mädchenschulen leisten, indem anhand von Gruppendiskussionen mit Schülerinnen aus Mädchenschulen in Fallbeschreibungen und Typenbildung detailliert herausgearbeitet wurde, welche Erfahrungen in Mädchenschulen und außerschulischen peer groups, mit Lehrkräften, Schülerinnen sowie Freunden und Freundinnen den kollektiven Orientierungen zugrunde liegen und wie sie durch gesamtgesellschaftliche Geschlechterdiskurse (vor)strukturiert werden. Es wurde ein tiefgreifendes Verständnis für die Entstehungsbedingungen der in nationalen und internationalen Studien protokollierten Schülerinnenaussagen zu Monoedukation ermöglicht. Auch konnte geklärt werden, welche strukturellen Voraussetzungen und Zusammenhänge die vielfach benannten Argumente generieren. Durch den Einbezug empirischer Vergleichshorizonte aus anderen Untersuchungen liegen außerdem begründete Hinweise dafür vor, welches Erleben mädchenschultypisch ist und welches nicht.

Da es sich bei den einbezogenen Daten fremder Studien entweder gar nicht um Material aus Gruppendiskussion oder um Diskussionen, die nicht mit Fokus auf die schulische Situation erhoben wurden, handelt, ergibt sich die Notwendigkeit, durch den Einbezug von weiteren Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern aus koedukativen Schulen, die Erkenntnisse der Mädchenschulstudie zu bestätigen und zu vertiefen. Klärungsbedarf besteht in dieser Hinsicht vor allem im Bezug auf die Frage, ob sich bei Schülerinnen und Schülern koedukativer Schulen, die sich in der Adoleszenz befinden, auch Verunsicherungen hinsichtlich der Weiblichkeits- und Männlichkeitskonstruktionen zeigen. Wenn das

der Fall ist, muss eruiert werden, in welchem Erleben sie verankert sind und welche geschlechtsspezifischen Orientierungsmuster mit dem Erleben zusammenhängen.

Die gemeinsam vorgetragenen Aussagen der Schülerinnen aus Mädchenschulen über Interaktionen mit Lehrkräften haben begründete Hinweise für die Herstellungsprozesse von Geschlecht im Unterrichtskontext der Mädchenschule geliefert. Zu untersuchen, wie diese Prozesse ablaufen, war nicht Gegenstand der Gruppendiskussionsstudie, darauf ist der Analysefokus der ersten Forschungslinie des DIAM-Projektes gerichtet (Schurt, 2009). Die noch zu realisierende Zusammenführung der Analyseergebnisse beider Forschungslinien im Rahmen einer Triangulation, die vor dem Hintergrund der leitenden theoretischen Annahmen und des Forschungsinteresses erfolgt, verspricht für den Forschungsgegenstand ‚Mädchenschule und Geschlecht‘ eine Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten (Flick, 2004) und sollte unbedingt zeitnah realisiert werden.

Für Folgeprojekte verweisen die Ergebnisse der Gruppendiskussionsstudie darauf, dass eine Ethnographie, die sich auf Schulpausen und Schulwege sowie das Freizeiterleben von Schülerinnen aus Mädchenschulen konzentriert, weitergehende Erkenntnisse zum Zusammenspiel von Mädchenschule und Geschlechtskonstruktionen liefern sollte. Denn die Schülerinnen leben nicht in einem sozialen Vakuum. Nicht herausgearbeitet werden konnte in der vorliegenden Studie, welchen Einfluss unterschiedlichen Interessengruppen (Elternverbände, Träger etc.) auf die Prozesse der Geschlechtersozialisation nehmen. Eine Analyse schulischer Schriften, die im Projekt DIAM angedacht war, aber nicht umfassend realisiert werden konnte, kann die an dieser Stelle notwendigen empirischen und theoretischen Anschlüsse liefern.

Für die Untersuchung des Themenkomplexes ‚Schule – Geschlecht – Adoleszenz‘ und die Entwicklung theoretischer Anschlüsse zu diesem Thema stellt die Ausweitung der vorliegenden Gruppendiskussionsstudie auf andere Schulformen und -arten (koedukative Schulen, Hauptschulen, Gesamtschulen, Fachoberschulen und -gymnasien, berufsbildende Schulen), mit anderer Klientel, differierenden Schulkulturen etc. eine erfolgversprechende Perspektive dar. Eine solche Erweiterung der empirischen Basis wird die mehrdimensionale Typenbildung deutlich voranbringen – besonders im Hinblick auf die Typiken, die bislang nicht konturiert herausgearbeitet werden konnten ((Bildungs)Milieutypik, Migrationstypik und Typik der Schulzweige). Dieses Vorgehen wird vor allem zu (über den Mädchenschulkontext hinausreichenden) generalisierungsfähigen Ergebnissen führen, denn:

„Eine generalisierungsfähige Typenbildung setzt voraus, dass sie in der Überlagerung bzw. Spezifizierung durch andere Typiken bestätigt wird und somit immer wieder und dabei auch immer konturierter und auf immer abstrakteren Ebenen sichtbar gemacht werden kann“ (Bohnsack, 2001, S. 249).



## Literatur

- Abels, Gabriele (1997): Hat der Experte ein Geschlecht? Reflexionen zur sozialen Interaktion im ExpertInnen-Interview. *Femina politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 6 (1), S. 79-88.
- Akka, Abousoufiane; Pohlkamp, Ines (2007): Pädagogik der Oberfläche. Gender und Ethnizität in der antirassistischen Jugendarbeit. In: Christine Riegel; Thomas Geisen (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 323-342.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2006): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (3), S. 350-362.
- Allemann-Ghionda, Cristina; Auernheimer, Georg; Grabbe, Helga; Krämer, Angelika (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Cristina Allemann-Ghionda; Ewald Terhart (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim: Beltz, S. 250-266.
- Althoff, Martina; Bereswill, Mechthild; Riegraf, Birgit (2001): *Feministische Methodologien und Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Apel, Hans-Jürgen (1997): Die Mädchenerziehung. In: Max Liedke (Hrsg.): *Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens. Viertes Band*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 13-70.
- Apitzsch, Ursula (2005): Migration und Adoleszenz. *Kind Jugend Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendschutz*, S. 12-18.
- Athenstaedt, Ursula (1999): Geschlechtsidentität als mehrfaktorielles Konzept. Ein kritischer Beitrag zur Androgynieforschung. In: Ulla Bock; Dorothee Alfermann (Hrsg.): *Androgynie. Vielfalt der Möglichkeiten*. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler, S. 183-199.
- Baros, Wassilios; Reetz, Klaus-Dieter (2002): Sozialpsychologische Rekonstruktion und empirische Migrationsforschung. *Conflict & communication online* 1 (2). Zugriff am 28.01.2010 unter [http://www.cco.regener-online.de/2002\\_2/pdf\\_2002\\_2/baros.pdf](http://www.cco.regener-online.de/2002_2/pdf_2002_2/baros.pdf).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2006a): *Schule und Bildung in Bayern 2006. Zahlen und Fakten*. Donauwörth: ohne Verlag.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2006b): *Schulverzeichnis 2005/06*. München: ohne Verlag.
- Becker-Schmidt, Regina (2007): „Class“, „gender“, „ethnicity“, „race“: Logiken der Differenzierung, Verschränkung von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In: Cornelia Klinger; Gudrun-Axeli Knapp; Birgit Sauer (Hrsg.): *Achsen der Ungleichheit*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 56-83.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2007): *Wir und die anderen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bednarz-Braun, Iris (2004): Entwicklung von Theorieansätzen im Schnittpunkt von Ethnie, Migration und Geschlecht. In: Iris Bednarz-Braun; Ulrike Heß-Meining: *Migration, Ethnie und Geschlecht*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19-94.
- Behnke, Cornelia; Meuser, Michael (1999): *Geschlechterforschung und qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bierhoff-Alfermann, Dorothee (1989): *Androgynie. Möglichkeiten und Grenzen der Geschlechterrollen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bilden, Helga (2006): Sozialisation in der Dynamik von Geschlechter- und anderen Machtverhältnissen. In: Helga Bilden; Bettina Dausien (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen: Barbara Budrich, S. 45-70.

- Blastik, Anita (1997): Selbstbilder von Mädchen im Zerrspiegel kultureller Zweigeschlechtlichkeit. Eine vergleichende Studie zum Einfluß von Mädchenschule und koedukativer Schule. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Böhmman, Marc; Horstkemper, Marianne (2006): Zeitweise geschlechtergetrennter Unterricht? Pro und Contra. *Pädagogik* 58 (1), S. 50-51.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1995): Auf der Suche nach habitueller Übereinstimmung. In: Heinz-Hermann Krüger, Winfried Marotzki (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 258-275.
- Bohnsack, Ralf (1997): Dokumentarische Methode. In: Ronald Hitzler; Anne Honer (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 191-212.
- Bohnsack, Ralf (2000): Gruppendiskussion. In: Uwe Flick; Ernst von Kardorff; Ines Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 369-384.
- Bohnsack, Ralf (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack; Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen: Leske + Budrich, S. 225-252.
- Bohnsack, Ralf (2002): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Doris Schaeffer, Gabriele Müller-Mundt (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Verlag Hans Huber, S. 305-325.
- Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4), S. 550-570.
- Bohnsack, Ralf (2004): Vorwort. In: Aglaja Przyborski: *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 11-12.
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Ingrid Gogolin; Heinz-Hermann Krüger; Dieter Lenzen; Thomas Rauschenbach (Hrsg.): *Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 4*, S. 63-81.
- Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 6. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris (2003): Typenbildung. In: Ralf Bohnsack; Winfried Marotzki; Michael Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 162-166.
- Bohnsack, Ralf; Schäffer, Burkhard (2001): Gruppendiskussionsverfahren. In: Theo Hug (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen. Band 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 324-341.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2001): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin (2005): *Viele Welten leben*. Münster: Waxmann.
- Bornholt, Laurel J. (2000): The gendered nature of competence: Specific and general aspects of self-knowledge in social contexts. *Journal of Applied Social Psychology* 30, 2, pp. 350-370.
- Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1997): Männliche Herrschaft. In: Irene Dölling; Beate Kraus (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 153-217.
- Breidenstein, Georg (2004): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Werner Helsper, Janette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 921-940.

- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, Georg; Meier, Michael (2004): „Streber“ – Zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. *Pädagogische Rundschau* 58, S. 549-563.
- Breitenbach, Eva (1997): *Freundinnen und Mütter in der weiblichen Adoleszenz*. *Diskurs* (1), S. 24-30.
- Breitenbach, Eva (2000): *Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Breitenbach, Eva (2001): *Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Konstruktivismus und dokumentarische Methode*. In: Ralf Bohnsack; Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen: Leske + Budrich, S. 165-178.
- Breitenbach, Eva (2002): *Geschlecht im schulischen Kontext. Theoretische und empirische Fragen an die Koedukationsdebatte*. In: Eva Breitenbach; Ilse Bürmann; Katharina Liebsch; Cornelia Mansfeld; Christiane Micus-Loos (Hrsg.): *Geschlechterforschung als Kritik*. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 149-163.
- Breitenbach, Eva (2005): *Vom Subjekt zur Kategorie. Veränderte Denkfiguren*. In: Rita Casale; Barbara Rendtorff; Sabine Andresen; Vera Moser; Annedore. Prengel (Hrsg.): *Geschlechterforschung in der Kritik*. Opladen: Barbara Budrich, S. 73-86.
- Breitenbach, Eva (2010): „Mittlerweile ist es doch egal, ob es ein Junge oder Mädchen ist ...“. *Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der rekonstruktiven Forschung*. In: Leonie Herwartz-Emden; Verena Schurt; Wiebke Waburg (Hrsg.): *Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten*. Opladen: Barbara Budrich. (in Vorbereitung).
- Breitenbach, Eva; Kausträter, Sabine (1998): „Ich finde man braucht irgendwie eine Freundin“ – Beziehungen zu Gleichaltrigen in der weiblichen Adoleszenz. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 18 (4), S. 389-402.
- Brody, Celeste M.; Fuller, Kasi Allen; Gosetti, Penny Poplin; Moscato, Susan Randles; Nagel, Nancy G.; Pace, Glennellen; Schmuck, Patricia (1998): *Gender and the culture of schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, USA, April 13-17.
- Brody, Celeste M.; Fuller, Kasi Allen; Gosetti, Penny Poplin; Moscato, Susan Randles; Nagel, Nancy G.; Pace, Glennellen; Schmuck, Patricia (2000): *Gender Consciousness and Privilege*. London: Falmer Press.
- Brutsaert, Herman (1999): *Coeducation and gender identity formation: a comparative analysis of secondary schools in Belgium*. *British Journal of Sociology of Education* 20 (3), pp. 343-353.
- Buchen, Sylvia (2004): *PC/Interneterfahrungen von Schülerinnen einer katholischen Mädchenrealschule. Die Nutzungspraxis als funktionales Äquivalent für andere Handlungsmodi*. In: Sylvia Buchen; Cornelia Helfferich; Maja S. Maier (Hrsg.): *Gender methodologisch*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 67-87.
- Buchen, Sylvia; Straub, Ingo (2006): *Die Bedeutung des Hacker-Topos für Hauptschüler in der Adoleszenz*. In: Annette Treibel; Maja S. Maier; Sven Kommer; Manuela Welzel (Hrsg.): *Gender medienkompetent*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 93-110.
- Budde, Jürgen (2003): *Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule*. *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien* 21 (1), S. 91-101.
- Budde, Jürgen (2005): *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Männlichkeit im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: Transcript.
- Budde, Jürgen (2006): *Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess*. In Sabine Jösting; Malwine Seemann (Hrsg.): *Gender und Schule*. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 45-60.
- Budde, Jürgen (2008): *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Bütow, Birgit (2006): *Mädchen in Cliques. Sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz*. Weinheim: Juventa.

- Carroll, Annmaree (2002): At-risk and not at-risk adolescent girls in single-sex and mixed-sex school settings: An examination of their goals and reputations. *Westminster Studies in Education* 25, pp. 147-162.
- Cipriani-Sklar, R. (1996): A quantitative and qualitative examination of the influence of the normative and perceived school environments of a coeducational public school vs. a single-sex catholic school on ninth-grade girls' science self-concept and anxiety in the area of science education. *Dissertation Abstracts International*. (UMI No. 9706808).
- Cloos, Peter (1998): Jugend als Avantgarde ihrer eigenen Abschaffung? *Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau* 21 (36), S. 37-55,
- Connell, Robert W. (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Cooper, Davina (2004): *Challenging diversity: Rethinking equality and the value of difference*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.
- Cornelißen, Waltraud (2004): Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. Zugriff am 28.01.2009 unter [http://www.dji.de/bibs/161\\_2150CornelissenLMU.pdf](http://www.dji.de/bibs/161_2150CornelissenLMU.pdf).
- Crenshaw, Kimberlé (1995): Race, reform, and retrenchment: transformation and legitimation in antidiscrimination law. In: Kimberlé Crenshaw; Kendall Thomas; Garry Peller (Eds.): *Critical race theory*. New York: The New Press, pp. 103-122.
- Datnow, Amanda; Hubbard, Lea; Conchas, Gilberto Q. (2001): How context mediates policy: The implementation of single gender public schooling in California. *Teachers College Record* 103, (2), pp. 184-206.
- Datnow, Amanda; Hubbard, Lea; Woody, Elisabeth (2001): Is single gender schooling viable in the public sector? Lessons from California's pilot program. Final Report. Zugriff am 28.01.2010 unter [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/98/46.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/98/46.pdf).
- Dausien, Bettina (1998): Die biographische Konstruktion von Geschlecht. In: Notker Schneider; Ram Adhar Mall; Dietmar Lothar (Hrsg.): *Einheit und Vielfalt*. Amsterdam: Rodopi, S. 256-275.
- Degele, Nina; Schirmer, Dominique (2004): Selbstverständlich heteronormativ: zum Problem der Reifizierung in der Geschlechterforschung. In: Sylvia Buchen; Cornelia Helfferich; Maja S. Maier (Hrsg.): *Gender methodologisch*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107-122.
- Der Spiegel (2004): Angeknackste Helden. 58 (21), S. 62-95.
- Diefenbach, Heike (2007): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Diefenbach, Heike (2008): Jungen und schulische Bildung. In: Michael Matzner; Wolfgang Tischner (Hrsg.): *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 92-108.
- Diefenbach, Heike (2010): Die Nachteile von Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Jugendlichen bezüglich ihres schulischen Erfolgs – eine geschlechtsspezifische Betrachtung. In: Rolf Becker; Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag. (im Druck).
- Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (2007): Der Umgang mit ethnischer Heterogenität im Anfangsunterricht. Prämissen und Implikationen Interkultureller Pädagogik und ihr anhaltendes Empiriedefizit. In: Eva Gläser (Hrsg.): *Sachunterricht im Anfangsunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 177-191.
- Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje; Palm, Kerstin; Walgenbach, Katharina (2007): Einleitung. In: Katharina Walgenbach; Gabriele Dietze; Antje Hornscheidt; Kerstin Palm: *Gender als interdependente Kategorie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 7-22.
- Die Zeit (2007): Die Krise der kleinen Männer. 62 (24), S. 37.
- Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan; Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (2), S. 285-304.

- Düro, Nicola (2008): *Lehrerin – Lehrer: Welche Rolle spielt das Geschlecht im Schulalltag*. Opladen: Barbara Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1987): Einleitung: Koedukation – ein erledigtes Thema? In: Hannelore Faulstich-Wieland (Hrsg.): *Abschied von der Koedukation?* Frankfurt a. M.: Fachhochschule Frankfurt am Main, S. 7-19.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1999): Weibliche Sozialisation zwischen geschlechterstereotyper Einengung und geschlechterbezogener Identität. In: Horst, Scarbath; Heike Schlottau; Veronika Straub; Klaus Waldmann (Hrsg.): *Geschlechter*. Opladen: Leske + Budrich, S. 47-62.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001a): Das Arrangement der Geschlechter im schulischen Feld – jugendliche Akteure und die „institutionelle Reflexivität“ von Sitzordnungen. In: Hans Merckens; Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Band 1/2001. Opladen: Leske + Budrich, S. 163-183.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001b): Mädchen werden (nicht nur) im Umgang mit Computern unterschätzt – Der heimliche Lehrplan der Geschlechterungleichheit setzt sich fort. In: Bettina Hoeltje; Bettina Jansen-Schulz; Katharina Liebsch (Hrsg.): *Stationen des Wandels*. Berlin: LIT-Verlag. S. 225-241.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004a): Contradictions in Women's Education: Women Colleges – Smith College als Beispiel. *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudie* 22 (2 + 3), S. 133-146.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004b): Das Geschlechterthema an einem österreichischen Gymnasium mit monoedukativer Tradition. Erste Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung. In: Sylvia Buchen; Cornelia Helfferich; Maja S. Maier (Hrsg.): *Gender methodologisch*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 231-246.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004c): Schule und Geschlecht. In: Werner Helsper; Janette Böhme (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 647-669.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004d): Wem nützt die Einrichtung einer Mädchenklasse? *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien* 22 (4), S. 39-57.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2006): *Einführung in Gender-Studien*. 2. durchgesehene Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht – Unterrichtsszenen. In: Hannelore Faulstich-Wieland; Katharina Willems; Nina Feltz; Urte Freese; Katrin Luise Läzer: *Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-60.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag*. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa.
- Fend, Helmut (2003): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fenstermaker, Sarah; West, Candace (2001): ‚Doing difference‘ revisited. Probleme, Ausichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Bettina Heintz (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 41. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 236-249.
- Ferchhoff, Wilfried (2007): *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Flaake, Karin (1998): Weibliche Adoleszenz – Neue Möglichkeiten, alte Fallen? Widersprüche und Ambivalenzen in der Lebenssituation und den Orientierungen junger Frauen. In: Mechthild Oechsle; Birgit Geissler (Hrsg.): *Die ungleiche Gleichheit*. Opladen: Leske + Budrich, S. 43-65.
- Flaake, Karin (2006a): Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien* 24 (1), S. 3-13.

- Flaake, Karin (2006b): Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. In Sabine Jösting; Malwine Seemann (Hrsg.): Gender und Schule. Oldenburg: Bis-Verlag, S. 27-44.
- Flaake, Karin; King, Vera (1995): Psychosexuelle Entwicklung, Lebenssituation und Lebensentwürfe junger Frauen. Zur weiblichen Adoleszenz in soziologischen und psychoanalytischen Theorien. In: Karin Flaake; Vera King (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Frankfurt a. M.: Campus, S. 13-39.
- Flammer, August (2009): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Bern: Huber.
- Flick, Uwe (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fritzsche, Bettina (2003): Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur. Opladen: Leske + Budrich.
- Galambos, Nancy L.; Almeida, David M.; Petersen, Anne C. (1990): Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification. *Child development* 61 (6), pp. 1905-1914.
- Gallagher, Kathleen (2002): Girls in the company of girls: Social relations and gender construction in single-sex drama education. In: Amanda Datnow; Lea Hubbard (Eds.): Gender in policy and practice. New York: RoutledgeFalmer, pp. 264-279.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, New Jersey: Polity Press.
- Geissler, Birgit; Oechsle, Mechthild (1996): Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Geissler, Birgit; Oechsle, Mechthild (2000): Die Modernisierung weiblicher Lebenslagen. Aus Politik und Zeitgeschichte (31-32), S. 11-17.
- Geißler, Rainer; Weber-Menges, Sonja (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. Aus Politik und Zeitgeschichte (49), S. 14-22.
- Gemende, Marion; Munsch, Chantal; Weber-Unger Rotino, Steffi (2007): Migration und Geschlecht – zwischen Zuschreibung, Abgrenzung und Lebensbewältigung. In: Chantal Munsch; Marion Gemende; Steffi Weber-Unger Rotino (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Weinheim: Juventa, S. 7-48.
- Giesen, Heinz; Gold, Andreas; Hummer, Annelie; Weck, Michael (1992): Die Bedeutung der Koedukation für die Genese der Studienfachwahl. *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1), S. 65-81.
- Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp; Angelika Wetterer (Hrsg.): TraditionenBrüche. Freiburg i. Br.: Kore, S. 201-254.
- Gille, Martina; Sardei-Biermann, Sabine; Gaiser, Wolfgang; Rijke, Johann de (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gillibrand, Eileen; Robinson, Peter; Brawn, Richard; Osborn, Albert (1999): Girls' participation in physics in single sex classes in mixed schools in relation to confidence and achievement. *International Journal of Science Education* 21, pp. 349-362.
- Glaser, Barney G. (1978). *Theoretical Sensivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L (1967): *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goffman, Erving (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Granato, Mona (2005): *Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: Ausbildung adé? Zugriff am 28.01.2010 unter: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24\\_veranstaltung\\_migranten-kompetenzen-staerken\\_inbas-mig-2005.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_veranstaltung_migranten-kompetenzen-staerken_inbas-mig-2005.pdf)*.

- Griese; Hartmut M. (2007): Kriterien und Standards interkultureller Forschung - Methodologische Reflexionen nach einem deutsch-türkischen Projekt. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, S. 72-78.
- Gültekin, Nevâl (2003): Bildung, Autonomie, Tradition und Migration. Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen: Leske + Budrich.
- Güting, Damaris (2004): Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich: Opladen: Leske + Budrich.
- Hagemann-White, Carol (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ... In: Carol Hagemann-White; Maria Rerrich (Hrsg.): FrauenMännerBilder. Bielefeld: AJZ, S. 224-235.
- Hagemann-White, Carol (1992): Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz. In: Karin Flaake; Vera King (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Frankfurt a. M.: Campus, S. 64-83.
- Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. Feministische Studien 12 (2), S. 68-78.
- Hagemann-White, Carol (1994): Der Umgang mit Zweigeschlechtlichkeit als Forschungsaufgabe. In: Angelika Diezinger; Hedwig Kitzer; Ingrid Anker; Irma Bingel; Erika Haas; Simone Odierna (Hrsg.): Erfahrung mit Methode. Freiburg i. Br.: Kore, S. 301-318.
- Hagemann-White, Carol (1995): Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz. In: Karin Flaake; Vera King (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Frankfurt a. M.: Campus, S. 64-83.
- Hagemann-White, Carol (1996): Stimme und Schweigen – Spaltungen und Scheinheiligkeit in der weiblichen Adoleszenz. In: Lars Clausen (Hrsg.): Gesellschaften im Umbruch. Frankfurt a. M.: Campus, S. 837-846.
- Hagemann-White, Carol (1997): Adoleszenz und Identitätszwang in der weiblichen und männlichen Sozialisation. In: Heinz Krebs; Annelinde Eggert-Schmid Noerr; Helene Messer; Hildegard Freudenberger (Hrsg.): Lebensphase Adoleszenz. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, S. 67-79.
- Hagemann-White, Carol (1998): Identität – Beruf – Geschlecht. In: Mechthild Oechsle; Birgit Geissler (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Opladen: Leske + Budrich, S. 27-41.
- Hagemann-White, Carol (2006): Sozialisation – zur Wiedergewinnung des Sozialen im Gestrüpp individualisierter Geschlechterbeziehungen. In: Helga Bilden; Bettina Dausien (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Opladen: Barbara Budrich, S. 71-88.
- Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hartmann, Jutta; Kleese, Christian; Wagenknecht, Peter; Fritsche, Bettina; Hackmann, Kristina (Hrsg.) (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag.
- Havighurst, Robert J. (1953): Developmental tasks and education. New York: McKay Publishing.
- Heilemann, Johanna (2006): Die Adoleszenz junger Aussiedlerinnen. Eine Studie anhand von Gruppendiskussionen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Heintz, Bettina (2008): Ohne Ansehen der Person? De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung. In: Sylvia Marlene Wilz (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 231-251.
- Heintz; Bettina; Nadai, Eva (1998): Geschlecht und Kontext. De-Institutionalisierungsprozesse und Geschlechtliche Differenzierung. Zeitschrift für Soziologie 27 (2), S. 75-93.

- Helfferrich, Cornelia (2004): Gender-Positionierungen in Gruppendiskussionen. In: Sylvia Buchen; Cornelia Helfferrich; Maja S. Maier (Hrsg.): Gender methodologisch. Wiesbaden: VS Verlag, S. 89-106.
- Herr, Kathryn; Arms, Emily (2002): The intersection of educational reforms: Single-gender academies in a public middle school. In: Amanda Datnow; Lea Hubbard (Eds.): Gender in policy and practice. New York: RoutledgeFalmer, pp. 74-89.
- Herr, Kathryn; Arms, Emily (2004): Accountability and single-sex schooling: A collision of reform agendas. *American Educational Research Journal* 41, pp. 527-555.
- Herwartz-Emden, Leonie (1995): Mutterschaft und weibliches Selbstkonzept. Eine interkulturell-vergleichende Untersuchung. Weinheim: Juventa.
- Herwartz-Emden, Leonie (1997): Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung. *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (6), S. 895-913.
- Herwartz-Emden, Leonie (2000a): Adressatenspezifität bei Interviews und Gruppeninterviews in der interkulturellen Forschung. In: Jean-Luc Patry; Franz Riffert (Hrsg.): Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern. Innsbruck: STUDIEN-Verlag, S. 55-80.
- Herwartz-Emden, Leonie (2000b): Datenerhebung und Datenanalyse: das Forschungsprojekt FAFRA. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Einwandererfamilien. Osnabrück: Rasch Verlag, 53-83.
- Herwartz-Emden, Leonie (2003a): Adoleszenz, Geschlechtsidentität und kulturelle Differenz. *Schulverwaltung spezial* (3), S. 32-35.
- Herwartz-Emden, Leonie (2003b): Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Kai S. Cortina; Jürgen Baumert; Achim Leschinsky; Karl Ulrich Mayer; Luitgard Trommer (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 661-709.
- Herwartz-Emden, Leonie (2005): Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn/Berlin: BMBF, S. 7-24.
- Herwartz-Emden, Leonie (2007a): Einleitung: Mädchen in der (Mädchen)Schule. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen: Barbara Budrich, S. 11-24.
- Herwartz-Emden, Leonie (2007b): „Schulkultur, Geschlechtersegregation und Mädchensozialisation“ – eine Studie über Mädchenschulen. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen: Barbara Budrich, S. 27-39.
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena (2004): Die Darstellung von Geschlecht im Alltag einer Mädchenschule – Werkstattbericht aus einem Forschungsprojekt in Bayern. In: Wilfried Bos; Eva-Maria Lanke; Nike Plassmeier; Knut Schwippert (Hrsg.): Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 141-162.
- Herwartz-Emden, Leonie; Steber, Corinna (2004): Migration, Ethnizität und Geschlecht. In: Ulrike Richter (Hrsg.): Jugendsozialarbeit im Gender Mainstream. Band 4. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 137-151.
- Herwartz-Emden, Leonie; Waburg, Wiebke (2008): Mutterschaft und Mutterbilder: Migrantinnen im Spannungsfeld der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. *FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung* (3), 11-16.
- Herwartz-Emden, Leonie; Westphal, Manuela (2000): Akkulturationsstrategien im Generationen- und Geschlechtervergleich bei eingewanderten Familien. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 229-271.
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2005): Mädchenschulen zwischen Traditionalismus und Emanzipationsanspruch – Forschungsstand und Forschungsdesiderata. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 342-362.



- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2006): Schulkultur, Geschlechtersegregation und Mädchensozialisation – die Ambivalenz des Mädchenschulkontextes. Bericht über ein Forschungsprojekt in Bayern. In: Manfred Prenzel; Lars Allolio-Näcke (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Münster: Waxmann, S. 333-349.
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2007a): Geschlechtersegregierter Unterricht in monoedukativen Schulen und Klassen – Forschungsstand und Forschungsdesiderata. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen: Barbara Budrich, S. 41-112.
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2007b): Interest, self-efficacy, and achievement evaluations in physics: A study of the effects of single-sex education in German schools. In: Manfred Prenzel (Ed.): Studies on the educational quality of schools. Münster: Waxmann, pp. 265-281.
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke; Ruhland, Mandy (2008b): Interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren. Expertise für die Enquêtekommission des Landtages von Nordrhein-Westfalen: „Chancen für Kinder“. Zugriff 28.01.2010 unter [http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB\\_I/I.1/EK/14\\_EK2/Gutachten/ExpertiseHerwartz-Emden.pdf](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/EK/14_EK2/Gutachten/ExpertiseHerwartz-Emden.pdf).
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke, Ruhland, Mandy (2010): Mädchen aus Einwandererfamilien in der Schule. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten. Opladen: Barbara Budrich. (im Druck).
- Herwartz-Emden, Leonie; Braun, Cornelia; Heinze, Aiso; Rudolph-Albert, Franziska; Reiss, Kristina (2008a): Geschlechtsspezifische Leistungsentwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im frühen Grundschulalter. Zeitschrift für Grundschulforschung (2), S. 13-28.
- Heyward, Candace B. (1995): Catching up: gender values at a Canadian independent school for girls, 1978-93. Gender and Education 7, pp. 189-203.
- Hill, John P.; Lynch, Mary Ellen (1983): The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In: Jeanne Brooks-Gunn; Anne Petersen (Eds.): Girls at Puberty. New York: Plenum, pp. 201-228.
- Hirschauer, Stefan (1993): Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel: Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 668-692.
- Hirschauer, Stefan (2004): Zwischen ungeschlechtlichen Personen und geschlechtlichen Unpersonen. Geschlechterdifferenz als soziale Praxis. In: Hertha Richter-Appelt; Andreas Hill (Hrsg.): Geschlecht zwischen Spiel und Zwang. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 11-39.
- Hoeltje, Bettina (1998): Stop doing gender? Plädoyer gegen eine voreilige „Dethematisierung“. In: Bettina Jansen-Schulz (Hrsg.): Schule und Arbeitswelt. Bielefeld: Kleine, S. 95-155.
- Holz-Ebeling, Friedericke; Hansel, Sabine. (1993): Gibt es Unterschiede zwischen Schülerinnen in Mädchenschulen und koedukativen Schulen? Psychologie in Erziehung und Unterricht 40, S. 21-33.
- Iltel, Angela; Kuhl, Poldi; Werner, Nicole (2005): Familienbeziehungen, Geschlechterrollenorientierung und relationale Gewalt im Jugendalter. In: Angela Iltel; Maria von Salisch (Hrsg.): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135-151.
- Jösting, Sabine (2005): Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden: VS Verlag.
- Juhasz, Anne; Mey, Eva (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Kampshoff, Marita (1996): *Jugend – Schule – Identität. 12- und 16jährige Schülerinnen und Schüler im Vergleich*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Kampshoff, Marita (2000): *Doing gender und doing pupil – erste Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang. Oder: Welche Erträge bieten sozialkonstruktivistische Ansätze für die feministische Schulforschung?* In: Doris Lemmermöhle; Dietlind Fischer; Dorle Klika; Anne Schlüter (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts*. Opladen: Leske + Budrich, S. 189-204.
- Kampshoff, Marita (2006): *Geschlechtertrennung und Schulleistungen. Ein Blick auf deutsche und englische Studien*. *Die Deutsche Schule* 98 (3), S. 322-336.
- Katurada, Emiko; Sugihara, Yoko (2002): *Gender-role identity, attitudes toward marriage, and gender-segregated school backgrounds*. *Sex Roles* 47, pp. 249-258.
- Kelle, Helga (1999): *Mädchen und Jungen in Aktion. Ethnographische Ansätze in der schulischen peer culture Forschung*. In: Marianne Horstkemper; Margret Kraul (Hrsg.): *Koedukation. Erbe und Chancen*. Weinheim: Beltz, S. 157-183.
- Kelle, Helga (2008): *Kommentar zum Beitrag: „Intersectionality“ – ein neues Paradigma in der Geschlechterforschung?* In: Rita Casale; Barbara Rendtorff (Hrsg.): *Was kommt nach der Genderforschung?* Bielefeld: Transcript, S. 55-58.
- Kessels, Ursula (2002): *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim: Juventa.
- Kessels, Ursula (2007): *Identifikation mit naturwissenschaftlichen Fächern: Ein Vergleich von Schülerinnen einer monoedukativen und einer koedukativen Schule*. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): *Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 161-180.
- Kessels, Ursula; Hannover, Bettina (2004): *Entwicklung schulischer Interessen als Identitätsregulation*. In: Jörg Doll; Jürgen Prenzel (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule*. Münster: Waxmann, S. 398-412.
- Kessels, Ursula; Hannover, Bettina; Janetzke, Hanna (2002): *Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zur Monoedukation im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 49, S. 17-30.
- Kessler, Suzanne J.; McKenna, Wendy (1978): *Gender. An ethnomethodological approach*. Chicago: Wiley.
- King, Vera (2002): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- King, Vera (2005): *Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien*. In: Vera King; Karin Flaake (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 57-76.
- King, Vera; Flaake, Karin (2005): *Sozialisations- und Bildungsprozesse in der männlichen Adoleszenz: Einleitung*. In: Vera King; Karin Flaake (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 9-16.
- Kirwin, P. M. C. (1992): *Sex role perceptions of adolescent males and females: The effects of a transition from a single sex to coeducational school environment*. Dissertation Abstracts International. (UMI No. 9238206).
- Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli (2007): *Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität*. In: Cornelia Klinger; Gudrun-Axeli Knapp; Birgit Sauer (Hrsg.): *Achsen der Ungleichheit*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 19-41.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2001): *Dezentriert und viel riskiert: Anmerkungen zur These vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht*. In: Gudrun-Axeli Knapp; Angelika Wetterer (Hrsg.): *Soziale Verortung der Geschlechter*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 15-62.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2008a): *Achsen der Differenz – Aspekte und Perspektiven feministischer Grundlagenkritik*. In: Sylvia Marlene Wilz (Hrsg.): *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 291-322.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2008b): *„Intersectionality“ – ein neues Paradigma in der Geschlechterforschung?* In: Rita Casale; Barbara Rendtorff (Hrsg.): *Was kommt nach der Genderforschung?* Bielefeld: Transcript, S. 33-53.

- Knapp, Gudrun-Axeli (o.J.): „Intersectionality“: Feministische Perspektiven auf Ungleichheit und Differenz im gesellschaftlichen Transformationsprozess. Zugriff am 28.01.2010 unter [www.univie.ac.at/gender/fileadmin/user\\_upload/gender/abstracts\\_ringvorlesung/Knapp.doc](http://www.univie.ac.at/gender/fileadmin/user_upload/gender/abstracts_ringvorlesung/Knapp.doc).
- Knapp, Gudrun-Axeli; Gransee, Carmen (2003): Experiment bei Gegenwind. Der erste Frauenstudiengang in einer Männerdomäne. Ein Forschungsbericht. Opladen: Leske + Budrich.
- Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. *Soziale Welt* 40 (1), S. 89-96.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kotthoff, Helga (1994): Geschlecht als Interaktionsritual? Nachwort. In: Erving Goffman: *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 159-194.
- Kreienbaum, Maria Anna (1999): Wie geht's den Mädchen? Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: SPI Berlin. Bundesmodell „Mädchen in der Jugendhilfe“ (Hrsg.): *Geschlechtersequenzen. Dokumentation des Diskussionsforums zur geschlechtsspezifischen Jugendforschung*. Berlin: SPI Berlin, S. 79-95.
- Kreienbaum, Maria Anna; Urbaniak, Tamina (2006): Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Berlin: Cornelsen.
- Krohne, Julia Ann; Meier, Ulrich (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Gundel Schümer; Klaus-Jürgen Tillmann; Manfred Weiß (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 117-147.
- Langness, Anja; Leven, Ingo; Hurrelmann, Klaus (2006): Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule und Freizeit. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2006*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 49-102.
- Laqueur, Thomas (1992): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt a. M.: Campus.
- Lee, Valerie E.; Marks, Helen M.; Byrd, Tina (1994): Sexism in single-sex and coeducational independent secondary school classrooms. *Sociology of Education* 67, pp. 92-120.
- Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2003): Generationen- und Geschlechterverhältnisse in interkulturellen Ansätzen. *Neue Praxis* 33 (2), S. 199-208.
- Leiprecht, Rudolf; Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Rudolf Leiprecht; Anne Kerber (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 218-234.
- Levit, Nancy (1999): Separating equals: Educational research and the long-term consequences of sex segregation. *George Washington Law Review* 67, pp. 451-526.
- Liebsch, Katharina (1996): Gibt es die „zweite Chance“ auch für Mädchen? *Psychosozial* 19 (1), S. 115-129
- Liebsch, Katharina; Mansfeld, Cornelia (2002): Von einer innovativen Idee zur paradoxen Intervention. Bedingungen, Kontexte und Erfahrungen mit einer Mädchenklasse in der koedukativen Schule. In: Eva Breitenbach; Ilse Bürmann; Katharina Liebsch; Cornelia Mansfeld; Christiane Micus-Loos (Hrsg.): *Geschlechterforschung als Kritik*. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 165-202.
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Ludwig, Peter H. (2003): Partielle Geschlechtertrennung – enttäuschte Hoffnungen? Monoedukative Lernumgebungen zum Chancenausgleich auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 640-656.
- Ludwig, Peter H. (2007): Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In: Peter H. Ludwig; Heidrun Ludwig (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot*. Weinheim: Juventa, S. 17-59.

- Mael, Fred; Alonso, Alex; Gibson, Doug; Rogers, Kelly; Smith, Marc (2005): Single-sex versus coeducational schooling: A systematic review. Prepared for: U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation and Policy and Program Studies Service. Zugriff am 28.01.2010 unter <http://www.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/single-sex.pdf>.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt a. M.: Europäische Verlags-Anstalt.
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Karl Mannheim: Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand, S. 91-154.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martino, Wayne; Meyenn Bob (2002): 'War, guns and cool, tough things': Interrogating single-sex classes as a strategy for boys in English. *Cambridge Journal of Education* 32, pp. 303-324.
- Martino, Wayne; Pallotta-Chiarolli, Maria (2005): Being normal is the only way to be. Adolescent perspectives on gender and school. Sydney: UNSW Press.
- Martino, Wayne; Mills, Martin; Lingard, Bob (2005): Interrogating single-sex classes as a strategy for addressing boys' educational and social needs. *Oxford Review of Education* 31 (2), pp. 237-257.
- Matthes, Eva (1997): „Kampfzeiten“. Der Weg der Mädchen zur gymnasialen Bildung. In: Eckart Liebau; Wolfgang Mack; Christoph Scheilke (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim: Juventa, S. 203-217.
- Matthes, Joachim (1999): Interkulturelle Kompetenz – Ein Konzept, sein Kontext und sein Potential. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 47 (3), S. 411-426.
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- McCall, Leslie (2005): The complexity of intersectionality. *Signs. Journal of women in cultures and society* 30 (3), pp. 1771-1800.
- Meier, Uta (2003): Der tiefgreifende Strukturwandel von Familie und Kindheit – oder: Warum die Analyse von Geschlechterverhältnissen ins Zentrum der Jugendforschung gehört. In: Sabine Andresen; Karin Bock; Micha Brumlik; Hans-Uwe Otto; Mathias Schmidt; Dietmar Sturzbecher (Hrsg.): Vereintes Deutschland – geteilte Jugend. Opladen: Leske + Budrich, S. 361-374.
- Mensing, Janell (2001): Conflicting gender role prescriptions and disordered eating in single-sex and coeducational school environments. *Gender and Education* 13 (4), pp. 417-429.
- Menz, Margarete (2008): Biographische Wechselwirkungen. Geschlechtskonstruktionen und „kulturelle Differenz“ in den Lebensentwürfen binationaler Paare. Bielefeld: transcript.
- Metz-Göckel, Sigrid (1997a): Einleitung. Eine internationale Frauenuniversität in Deutschland. In: Sigrid Metz-Göckel; Felicitas Steck (Hrsg.): Frauenuniversitäten. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-14.
- Metz-Göckel, Sigrid (1997b): Perlen oder Sand im Getriebe? Women's Colleges in der USA. Eine ethnographische Analyse am Beispiel von Wellesley. *Zeitschrift für Frauenforschung* 15 (3), S. 52-72.
- Metz-Göckel, Sigrid (1998): Geschlechterkulturen in den Schulen und das Tabu der Überlegenheit der Mädchen. In: Mechthild von Lutzau (Hrsg.): Frauenkreativität Macht Schule. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 50-58.
- Metz-Göckel, Sigrid (1999): Was lernen Mädchen/junge Frauen an women's colleges (in den USA)? Chancen einer frauenzentrierten pädagogischen Kultur. In: Maria Anna Kreienbaum (Hrsg.): Schule lebendig gestalten. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 62-71.
- Metz-Göckel, Sigrid (2000): Sozialisation der Geschlechter: Von der Geschlechterdifferenz zur Dekonstruktion der Geschlechterdualität. In: Andrea Bührmann; Angelika Diezinger; Sigrid Metz-Göckel (Hrsg.): Arbeit, Sozialisation, Sexualität. Opladen: Leske + Budrich, S. 103-192.
- Metz-Göckel, Sigrid (2004): Exzellenz und Elite im amerikanischen Hochschulsystem. Portrait eines Women's College. Wiesbaden: VS Verlag.

- Metz-Göckel, Sigrid; Sattari, Sanaz (2002): Gender Mainstreaming: Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe in NRW. In: Cäcilia Debbing; Marita Ingenfel; Michael Cremers; Michael Drogand-Strud (Hrsg.): Gender-Mainstreaming. Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe in NRW. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Ohne Ort: ohne Verlag, S. 7-22.
- Meuser, Michael (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen: Leske + Budrich.
- Meuser, Michael (1999): Gewalt, hegemoniale Männlichkeit und „doing masculinity“. In: Gabi Löschper; Gerlinda Schmaus (Hrsg.). Das Patriarchat und die Kriminologie. Kriminologisches Journal. Beiheft 7. Weinheim: Juventa Verlag, S. 49-65.
- Meuser, Michael (2000): Perspektiven einer Soziologie der Männlichkeit. In: Doris Janshen (Hrsg.): Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung. Frankfurt a. M.: Campus, S. 47-78.
- Meuser, Michael (2001): Männerwelten: Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung Zugriff am 28.01.2010 unter [http://www.uni-duisburg-essen.de/imperia/md/content/ekfg/michael\\_meuser\\_maennerwelten.pdf](http://www.uni-duisburg-essen.de/imperia/md/content/ekfg/michael_meuser_maennerwelten.pdf).
- Michalek, Ruth (2006): „Also, wir Jungs sind ...“. Geschlechtervorstellungen von Grundschulern. Münster: Waxmann.
- Mühlen Achs, Gitta (2003): Frauenbilder: Konstruktionen des anderen Geschlechts. In: Gitta Mühlen Achs; Bernd Schorb (Hrsg.): Geschlecht und Medien. 2. Auflage. München: Verlag Kopäd, S. 13-37.
- Nadig, Maya (1989a): Die gespaltene Frau – Mutterschaft und öffentliche Kultur. In: Karola Brede (Hrsg.): Was will das Weib in mir? Freiburg i. Br.: Kore, S. 141-161.
- Nadig, Maya (1989b): Frauen in der Kultur – Macht und Ohnmacht. Zehn ethnopsychanalytische Thesen. In: Brigitte Kossek; Dorothea Langer; Gerti Seiser (Hrsg.): Verkehren der Geschlechter. Wien: Wiener, S. 264-271.
- NASSPE (2006) = National Association For Single-Sex Public Education (2006): Single-sex public schools in the United States. Zugriff am 24.11.2006 unter <http://www.singlesexschools.org/schools-schools.htm>.
- Nauck, Bernhard (2000): Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien. Ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Band 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 347-392.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen: Leske + Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2001): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack; Iris Nentwig-Gesemann, Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen: Leske + Budrich, S. 275-300.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Bohnsack, Ralf (2005): Peer-Mediation in der Schule. Eine qualitative Evaluationsstudie zu einem Mediationsprojekt am Beispiel einer Berliner Oberschule. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (Hrsg.): Jung. Talentierte. Chancenreich? Opladen: Barbara Budrich, S. 143-175.
- Neumann-Braun, Klaus (2003): Jugendliche und ihre Peer-Group-Kommunikationen. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Hans Merckens; Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Band 3/2003. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-24.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenz Erfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2006a): Interkulturelle Kommunikation in Gruppendiskussionen. Propositionalität und Performanz in dokumentarischer Interpretation. In: Ralf Bohnsack; Aglaja Przyborski; Burkhard Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 249-265.
- Nohl, Arnd-Michael (2006b): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.

- Nothomb, Amélie (2004): *Metaphysik der Röhren*. Zürich: Diogenes.
- Nyssen, Elke (1996): *Mädchenförderung in der Schule. Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch*. Weinheim: Juventa.
- Nyssen, Elke (2004): *Gender in den Sekundarstufen*. In: Edith Glaser; Dorle Klika; Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 389-409.
- Ofner, Ulrike Selma (2003): *Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien*. Berlin: Weißensee Verlag.
- Pasero, Ursula (1995): *Dethematisierung von Geschlecht*. In: Ursula Pasero; Friederike Braun (Hrsg.): *Konstruktion von Geschlecht*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, S. 50-66.
- Pelkner, Anna-Katharina; Boehnke, Klaus (2003): *Streber als Leistungsverweigerer? Projektidee und erstes Datenmaterial einer Studie zu mathematischen Schulleistungen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (1), S. 106-125.
- Petersen, Anne C.; Leffert, Nancy; Graham, Barbara L. (1995): *Adolescent development and the emergence of sexuality. Suicide and Life-Threatening Behavior* 25, Supplement, pp. 4-17.
- Pfeiffer, Christian; Wetzels, Peter (o.J.): *Junge Türken als Täter und Opfer von Gewalt*. Zugriff am 28.01.2010 unter [http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/junge\\_tuerken.pdf](http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/junge_tuerken.pdf).
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Gesprächen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Pühl, Katharina; Paulitz, Tanja; Marx, Daniela; Helduser, Urte (2004): *Under construction? Konstruktivistische Perspektiven in feministischer Theorie und Forschungspraxis – zur Einführung*. In: Urte Hedluser, Daniela Marx; Tanja Paulitz; Katharina Pühl (Hrsg.): *under construction?* Frankfurt a. M.: Campus, S. 11-30.
- Reinders, Heinz; Wild, Elke (2003): *Adoleszenz als Transition und Moratorium*. Heinz Reinders; Elke Wild (Hrsg.): *Jugendzeit – Time Out?*. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-36.
- Rendtorff, Barbara (2005): *Strukturprobleme der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. In: Rita Casale; Barbara Rendtorff; Sabine Andresen; Vera Moser; Annedore Prengel (Hrsg.): *Geschlechterforschung in der Kritik*. Opladen: Barbara Budrich, S. 19-39.
- Rendtorff, Barbara (2006): *Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Riedel, Almut (2001): *Ethnische Zuordnung und soziale Ungleichheit in Face-to-face-Interaktionen. Drei Fallbeispiele aus sprachsoziologischer Perspektive*. In: Anja Weiß; Cornelia Koppetsch; Albert Scharenberg; Oliver Schmidtke (Hrsg.): *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 221-242.
- Riegel, Christine (2004): *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung*. Frankfurt a. M.: IKO.
- Riegel, Christine (2005). *Migrante Positionierungen: Dynamische Mehrfachverortungen und die Orientierung am Lokalen*. In: Wolf-Dietrich Bukow; Claudia Nikodem; Erika

- Schultze; Erol Yildiz (Hrsg.). Was heißt hier Parallelgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 247-256.
- Riegel, Christine (2007): Zwischen Kämpfen und Leiden. Handlungsfähigkeit im Spannungsfeld ungleicher Geschlechter-, Generationen- und Ethnizitätsverhältnisse. In: Christine Riegel; Thomas Geisen (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Wiesbaden: VS Verlag, S. 247-271.
- Riordan, Cornelius (2002): What do we know about the effects of single-sex schools in the private sector? Implications for public schools. In: Amanda Datnow; Lea Hubbard (Eds.): Gender in policy and practice. New York: RoutledgeFalmer, pp. 10-30.
- Robinson, Pamela; Smithers, Alan (1999): Should the sexes be separated for secondary education – comparisons of single-sex and co-educational schools. *Research Papers in Education* 14, pp. 23-49.
- Rommelspacher, Birgit (2006): Interdependenzen – Geschlecht Klasse und Ethnizität. Beitrag zum virtuellen Seminar „Interdependenzen – Geschlecht, Klasse und Ethnizität“. Zugriff am 28.01.2010 unter <http://www.telse.kiel-ist-meine-jacke.de/uploads/Birgit%20Rommelspacher.pdf>.
- Ross, Bettina (2008): Intersektionale Perspektiven auf Internationale Arbeitsteilung. *Femina Politica* 17 (1), S. 29-40.
- Rost, Detlef H.; Pruiskens, Christiane (2000): Vereint schwach? Getrennt stark? Mädchen und Koedukation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14, S. 177-193.
- Ruhland, Mandy (2009): Lebensgeschichten studierender Aussiedlerinnen. Migration, Adoleszenz und Bildungserfolg im biographischen Erfahrungs- und Lernzusammenhang junger Frauen. Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Runge, Thomas E.; Frey, Dieter; Gollwitzer, Peter M.; Helmreich, Robert L.; Spence, Janet T. (1981): Masculine (instrumental) and feminine (expressive) traits. A comparison between students in the united states and west germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 12 (2), pp. 142-162.
- Schad, Ute (2007): „Anders anders“. Geschlecht und Ethnizität in einer Pädagogik der kulturellen Vielfalt. In: Chantal Munsch; Marion Gemende; Steffi Weber-Unger Rottino (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmert ist ein Macho. Weinheim: Juventa, S. 193-206.
- Schirmer, Dominique (2005): Konstruktive Widersprüche. Inkonsistenzen als qualitatives Analysewerkzeug am Beispiel von Gruppendiskussionen. In: Nina Degele (Hrsg.): Queering gender – queering society. *Freiburger Studien* 17. Freiburg i. Br.: Fritz, S. 93-113.
- Schittenhelm, Karin (2005): Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimisch zwischen Schule und Berufsausbildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schittenhelm, Karin; Granato, Mona (2003): „Geschlecht“ und „Ethnizität“ als Kategorien der Jugendforschung. Junge Migrantinnen heute und die Differenzierung einer Lebensphase. *Diskurs* 13 (2), S. 59-66.
- Schlosberg, K. J. (1999): A Comparison of girls' attitudes toward mathematics in single-sex and coeducational independent schools. *Dissertation Abstracts International*. (UMI No. 9905526).
- Scholz, Sylka (2004): Männlichkeit erzählen. Lebensgeschichtliche Identitätskonstruktionen ostdeutscher Männer. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Schurt, Verena (2001): Mädchenbildung: Die Augsburger Mädchenschulen in Schulportraits. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Schurt, Verena (2009): Mädchenschulen – Dramatisierung oder Entdramatisierung von Geschlecht? Eine verschränkende Darstellung vertiefter quantitativer und qualitativer empirischer Analysen zur ‚Wirkungsweise‘ der Monoedukation. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2007a): Formal erfolgreich – aber wie wohl fühlen sich Mädchen in ihren Schulen? Zum Befinden von Schülerinnen monoedukativer und

- koedukativer Gymnasien in Bayern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2), S. 250-270.
- Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2007b): Geschlechtsspezifisch und/oder Fachtypisch – Selbstwirksamkeit, Interesse, Stimmung und körperliches (Wohl)Befinden. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen: Barbara Budrich, S. 115-160.
- Schurt, Verena; Waburg, Wiebke; Herwartz-Emden, Leonie (2008): Ärztin, Lehrerin oder Informatikerin? Eine empirische Untersuchung zum Einfluss des Besuchs einer Mädchenschule auf die Zukunftsvorstellungen von Gymnasiastinnen. In: Teresa Schweiger; Tina Hascher (Hrsg.): Geschlecht, Bildung und Kunst. Wiesbaden: VS Verlag, S. 121-154.
- Schurt, Verena; Waburg, Wiebke; Roth, Sabine (2007): Mädchen und Beruf. Berufswünsche, Traumberufe, Heiratsabsicht und Kinderwunsch. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen: Barbara Budrich, S. 257-284.
- Shmurak, Carol B. (1998): Voices of hope. Adolescent girls at single sex and coeducational schools. New York: Peter Lang Publishing.
- Siebert, Manuel (2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Nürnberg: BAMF.
- Smithers, Alan; Robinson, Pamela (2006): The paradox of single-sex and co-educational schooling. Buckingham: Carmichael Press. Zugriff am 28.01.2010 unter <http://www.buckingham.ac.uk/education/research/ceer/pdfs/hmcscsd.pdf>.
- Spence, Janet T.; Helmreich, Robert L. (1972): The Attitudes toward Women Scale: An objective instrument to measure attitudes toward the rights and roles of women in contemporary society. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology 2, p. 66.
- Spielhofer, Thomas; Benton, Tom; Schagen, Sandie (2004): A study of the effects of school size and single-sex education in English schools. Research Papers in Education 19 (2), pp. 133-159.
- Spohn, Margret (2002): Forschen im interkulturellen Bereich. In: Margret Spohn: Türkische Männer in Deutschland. Bielefeld: Transkript, S. 175-190.
- Stanat, Petra (2008): Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. In: Kai S. Cortina; Jürgen Baumert; Achim Leschinsky; Karl Ulrich Mayer; Luitgard Trommer (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 685-743.
- Statistisches Bundesamt (2008): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2007. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stecklina, Gerd (2007): „Kleine Jungs mit zu großen Eiern“. Männlichkeitsstereotype über männliche Migranten. In: Chantal Munsch; Marion Gemende; Steffi Weber-Unger Rotino (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Weinheim: Juventa, S. 74-90.
- Strahler, Sandra (2007): Aussiedlerjugendliche: Jungen und Mädchen zwischen Migration und Adoleszenz. In: Offen für Anderes. Handbuch zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Aussiedlerfamilien in der evangelischen Jugendarbeit, S. 30-33. Zugriff am 28.01.2010 unter [http://www.ekd.de/offenfuerandere\\_endfassung.pdf](http://www.ekd.de/offenfuerandere_endfassung.pdf).
- Streitmatter, Janice (1998): Single-sex classes: Female physics students state their case. School Science and Mathematics 98 (7), pp. 369-375.
- Streitmatter, Janice (1999): For girls only: Making a case for single-sex schooling. New York: State University of New York Press
- Tacke, Veronika (2008): Neutralisierung, Aktualisierung, Invisibilisierung. Zur Relevanz von Geschlecht in Systemen und Netzwerken. In: Sylvia Marlene Wilz (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 253-289.



- Taylor, L. (2002): A comparison of academic and non-academic self-concept of 11<sup>th</sup> graders within and between single gender and coeducational schools. Dissertation Abstracts International. (UMI No. 3063654).
- Thompson, Terri; Ungerleider, Charles (2004): Single sex schooling. Final Report. Zugriff am 28.01.2010 unter <http://www.cckm.ca/pdf/SSS%20Final%20Report.pdf>.
- Thon, Christine (2006): Rekonstruktive Geschlechterforschung und die zögerliche Konstitution ihres Gegenstands. Überlegungen aus einem Forschungsprojekt zu intergenerationalen Wandlungsprozessen in Frauenbiographien. In: Helga Bilden; Bettina Dausien (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Opladen: Barbara Budrich, S. 179-197.
- Thorne, Barrie (1993): Gender Play: Girls and Boys in School. Berkshire: Open University Press.
- Valtin, Renate; Wagner, Christine (2004): Geschlechtsrollenorientierungen und ihre Beziehungen zu Maßen der Ich-Stärke bei Jugendlichen aus Ost- und Westberlin. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (1), S. 103-120.
- Waburg, Wiebke; Schurt, Verena (2007): Entlastet der Besuch einer Mädchenschule von ‚geschlechtstypisierten‘ Selbstbeschreibungen? Persönlichkeitseigenschaften von Schülerinnen im Vergleich. In: Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen: Barbara Budrich, S. 205-230.
- Wagner, Christine; Valtin, Renate (2007): Egalitäre oder traditionelle Orientierung? Längsschnittliche und kausale Analysen zu Geschlechtsrollenkonzepten im Jugendalter und ihrem Zusammenhang mit schulleistungsbezogenen Persönlichkeitseigenschaften. Unveröffentlichtes Manuskript. Humboldt Universität zu Berlin.
- Walgenbach, Katharina (2007): Geschlecht als interdependente Kategorie. In: Katharina Walgenbach; Gabriele Dietze; Antje Hornscheidt; Kerstin Palm: Gender als interdependente Kategorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 23-64.
- Walter, Willi (2000): Gender, Geschlecht und Männerforschung. In: Christina v. Braun; Inge Stephan (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, S. 97-115.
- Warrington, Molly; Younger, Mike (2001): Single-sex classes and equal opportunities for girls and boys: Perspectives through time from a mixed comprehensive school in England. Oxford Review of Education 27, pp. 339-356.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, Martina (2004): Soziale Konstruktion von Geschlecht. Entwicklung einer Debatte. In: Hertha Richter-Appelt; Andreas Hill (Hrsg.): Geschlecht zwischen Spiel und Zwang. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 41-52.
- Weber, Martina (2005): Apartheid im Schulhaus? Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Grenzen im Schulalltag. In: Anke Spies; Gerd Stecklina (Hrsg.): Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149-171.
- Weber, Martina (2006): Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Identitäten im Schulalltag. In: Vera King; Hans-Christoph Koller (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 195-206.
- Weber, Martina (2007a): „Das sind Welten“. Intrageschlechtliche Differenzierungen im Schulalltag. In: Chantal Munsch; Marion Gemende; Steffi Weber-Unger Rotino (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmert ist ein Macho. Weinheim: Juventa, S. 91-101.
- Weber, Martina (2007b): Ethnisierung und Männlichkeitsinszenierungen. Symbolische Kämpfe von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. In: Christine Riegel; Thomas Geisen (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Wiesbaden: VS Verlag, S. 307-321.
- Weber, Martina (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Malwine Seemann (Hrsg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 41-59.

- Weber, Martina; Faulstich-Wieland, Hannelore (2003): Handlungsräume von Mädchen im Gymnasium. *Bildungsexpansion und soziale Positionierungen. Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien* 21 (1), S. 76-90.
- Wernet, Andreas (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- West, Candace; Fenstermaker, Sarah (1995a): Doing difference. *Gender & Society* 9, pp. 8-37.
- West, Candace; Fenstermaker, Sarah (1995b): Reply: (Re)doing difference. *Gender & Society* 9, pp. 506-513.
- West, Candace; Zimmermann, Don H. (1987): Doing gender. *Gender & Society* 1 (2), pp. 125-151.
- West, Candace; Zimmermann, Don H. (1991): Doing gender. In: Judith Lorber; Susan A. Farrell (Eds.): *The social construction of gender*. Newbury Park: Sage, pp. 13-37.
- Westphal, Manuela (2005): Geschlechtergerechtigkeit als Problem der Bildung und des Bildungssystems. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 81 (1), S. 21-37.
- Westphal, Manuela (2007a): Interkulturelle Kompetenzen – ein widersprüchliches Konzept als Schlüsselqualifikation. In: Hans-Rüdiger Müller; Wassilos Stravoravdis (Hrsg.): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 85-111.
- Westphal, Manuela (2007b): Migration und Gender-Aspekte. *Migration und soziale Arbeit* 19 (1), S. 4-15.
- Westphal, Manuela; Behrensen, Birgit (2008): Wege zum beruflichen Erfolg bei Frauen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation und Ursachen für die gelungene Positionierung im Erwerbsleben. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Zugriff am 28.01.2010 unter [http://www.bamf.de/clin\\_101/nn\\_442016/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/Forschung/Expertisen/erfolgsbiographien,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/erfolgsbiographien.pdf](http://www.bamf.de/clin_101/nn_442016/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/Forschung/Expertisen/erfolgsbiographien,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/erfolgsbiographien.pdf).
- Wetterer, Angelika (1996): Die Frauenuniversität als paradoxe Intervention. Theoretische Überlegungen zur Problematik und zu den Chancen der Geschlechter-Separation. In: Sigrid Metz-Göckel; Angelika Wetterer (Hrsg.): *Vorausdenken – Querdenken – Nachdenken*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 263-278.
- Wetterer, Angelika (2004): Widersprüche zwischen Diskurs und Praxis. Gegenstandsbezug und Erkenntnispotentiale einer sozialkonstruktivistischen Perspektive. In: Urte Helduser; Daniela Marx; Tanja Paulitz; Katharina Pühl (Hrsg.): *under construction?* Frankfurt a. M.: Campus, S. 58-67.
- Wetterer, Angelika (2006): Ordentlich in Unordnung? Widersprüche im sozialen Wandel der Geschlechterverhältnisse. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 31 (4), S. 5-22.
- Woody, Elisabeth L. (2002): Constructions of masculinity in California's single-gender academies. In: Amanda Datnow; Lea Hubbard (Eds.): *Gender in policy and practice*. New York: RoutledgeFalmer, pp. 280-303.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Weinheim: Beltz.

## Anhang

### Anhang 1: Transkriptionsrichtlinien

[Kommentar]:	erklärende Bemerkung
z. B. [lacht]:	Sprecherin lacht
(wahrscheinlich):	unsichere Transkription
(            ):	leere Klammern bei unverständlichen Wörtern, Länge entsprechend der unverständlichen Passage
,	kurze Pause
[...]	Auslassung im Transkript
(7)	längere Pause mit Sekundenzahl
Abbru-	Abbruch innerhalb einer Wortgrenze
Punkt am Satzende:	Sprecherin spricht aus
S:	Stimme der Schülerin kann nicht zugeordnet werden
Sen:	mehrere Schülerinnen sprechen
<b>Fett:</b>	Schülerinnen sprechen mit besonderer Betonung oder Hervorhebung der Fragen/Äußerungen der Interviewerinnen (zwecks Abgrenzung von den Äußerungen der Schülerinnen)
<i>Kursiv:</i>	gedehnt gesprochen
(Name Sprecherin)	wahrscheinlich diese Sprecherin
Ja so war	Gleichzeitiges sprechen ab „war“
Na ja	
~	eingefügt zu Beginn und Ende gleichzeitigen Sprechens (kann teilweise nötig sein, wenn die Unterbrechende nur kurz spricht)
z. B.:	
Kathi:	Es ist auch recht, ja es ist groß, Gelände und wenn ma ähm im Unterricht zum Beispiel ~
Sabs:	Und um des (Tagesheim) is eigentlich auch, recht schön
Kathi:	~ schlecht is dann kann ma auch im Park spazieren gehen, und des is eigentlich ganz gut

## **Anhang 2: Interviewleitfaden**

### **Einführung, Impuls**

- Danke, dass ihr teilnehmt!
- Alles, was euch wichtig erscheint, in Bezug auf die Schule, den Unterricht, die Freizeit, ihre Freunde, alltägliche Leben, was ihr macht, wie ihr lebt.
- Möglichst miteinander unterhalten, wir sind eher Zuhörer, es geht um das, was ihr zu sagen habt.
- Keine Aussage ist falsch.
  
- Wir nehmen auf, weil wir nicht alles behalten können und bestimmte Aussagen verloren gehen.
- Wird anonym behandelt, niemand kann später nachvollziehen, wer was gesagt hat.
- Gibt es noch Fragen?
  
- Vorstellungsrunde, damit später die Stimmen zugeordnet werden können.

### **Schulklima/Atmosphäre**

- Könnt ihr noch mehr über eure Lehrer uns Lehrerinnen erzählen?
- Wie ist das Verhältnis zu den Lehrern und Lehrerinnen?
- Gibt es Lieblingslehrerinnen, warum sind sie es?
- Lieblingsfächer?
  
- Unterstützung in der Klasse, in der Schule, durch die Lehrer, Eltern?
- Wie ist der Umgang zwischen den Schülerinnen der Klasse?

### **Zukunftsvorstellungen**

- Beruf – was, wie, wo?
- Familie – Kinder, Partner (wie stellt ihr euch euren Partner vor)?
- Beruf und Familie?

### **Mädchenschule**

- Würdet ihr wieder auf eine Mädchenschule gehen, wenn ihr euch noch einmal entscheiden könntet?

→ Wie stellt ihr es euch vor, auf eine gemischte Schule zu gehen? Gibt es Besonderheiten an der Mädchenschule?

→ Wie ist es ohne Jungen? Hat es irgendeinen Einfluss, dass Jungen nicht da sind?

### **Peer group und Freizeit**

→ Wir sind schon ein bisschen älter und wissen nicht, was Jugendliche in ihrer Freizeit machen.

→ Leben besteht ja nicht nur aus Schule, was macht ihr am Nachmittag am Wochenende?

→ Wer ist euch da wichtig, mit wem trefft ihr euch?

→ Kontakt zu Jungen in Freizeit?

→ Was sagen eure Freunde dazu, dass ihr auf einer Mädchenschule seid?

### **Geschlechterbilder**

→ Was denkt ihr: Gibt es Unterschiede zwischen Frauen und Männern, Mädchen und Jungen?

→ Wenn ja welche, warum gibt es die Unterschiede?

### **Körper/Aussehen**

→ Gibt es bestimmte Schönheitsideale, nach denen ihr euch richtet in Bezug auf die Figur, Kleidung, Haare?

→ Wie wichtig ist es, „gut auszusehen“?

→ Was heißt „gut aussehen“?

### Anhang 3: Übersicht Gruppendiskussionen

Nr.	Name der Gruppe	Schule	Zweig	Klassenstufe	Anzahl Teilnehmerinnen	Erhebungsjahr	Intervier/innen
1	Irritation	Marien-Gymnasium	sprachlich	11	6	2002	I1: Andrea Reiter I2: Verena Schurt
2	Balance	Marien-Gymnasium	sprachlich	11	6	2002	I1: Andrea Reiter I2: Johanna Heilemann
3	Verunsicherung	Marien-Gymnasium	sprachlich	8	6	2002	I1: Verena Schurt I2: Melanie Oed
4	Anspruch	Elias-Holl-Realschule	mathematisch-technisch	8	6	2003	I1: Andrea Reiter I2: Verena Schurt
5	Multikulti	Elias-Holl-Realschule	mathematisch-technisch	10	6	2003	I1: Andrea Reiter I2: Verena Schurt
6	Zufriedenheit	Theresien-Gymnasium	naturwissenschaftlich-technologisch	11	5	2004	I1: Wiebke Waburg I2: Johanna Heilemann
7	Abgrenzung	Theresien-Gymnasium	naturwissenschaftlich-technologisch	8	4	2004	I1: Wiebke Waburg I2: Johanna Heilemann
8		Sybillen-Gymnasium (Vorstudie)		11	5	2001	I1: Andrea Reiter I2: Verena Schurt
9		Sybillen-Gymnasium (Vorstudie)	naturwissenschaftlich-technologisch	11	5	2001	I1: Stefanie Lud I2: Michael Bader
10		Sybillen-Gymnasium (Vorstudie)		9	5	2000	I1: Andrea Reiter I2: Verena Schurt
11	Gleichheit	Theresien-Gymnasium	musisch	8	6	2004	I1: Wiebke Waburg I2: Johanna Heilemann
12	Kritik	Theresien-Gymnasium	musisch	11	6	2004	I1: Wiebke Waburg I2: Johanna Heilemann

#### **Anhang 4: Lebenslauf**

- 1996 – 2002 Studium der Diplom-Soziologie an der Universität Potsdam
- 2003 – 2008 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Schulkultur, Geschlechtersegregation und Mädchensozialisation“ (Leitung Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden) an der Universität Augsburg
- Seit 2008 Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Lehre) an der Professur für Pädagogik der Kindheit und Jugend (Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden) Universität Augsburg (Schwerpunkt: Interkulturelle Pädagogik)