

Stadler-Altmann, Ulrike [Hrsg.]

Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion

Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2013, 160 S.



Qualifikationsangebots/Reference:

Stadler-Altmann, Ulrike [Hrsg.]: Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2013, 160 S. - URN: urn:nbn:de:hbz:5:1-102544 - DOI: 10.25959/5:1-102544

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-102544>

<https://nbn.org/10.25959/5:1-102544>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen oder Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Urhebers/nachzutragen in der von ihm festgelegten Weise nennen und die dadurch neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen veröffentlichen, die mit denen dieses Lizenzvertrages äquivalent oder besser (kompakter) sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and publicly display the work or its contents in print and other formats, or change this work as long as you attribute the work to the creator specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be licensed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

By using this particular document, you accept the above stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: peDOCS@dipf.de
Internet: www.peDOCS.de



Ulrike Stadler-Altmann
(Hrsg.)

Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion

Verlag Barbara Budrich



Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion

Ulrike Stadler-Altmann (Hrsg.)

Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2013 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84740026>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0026-4 (Paperback)
eISBN 978-3-86649-538-8 (eBook)
DOI 10.3224/84740026

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhalt

Vorwort.....	7
Einleitung.....	9

Genderkompetenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

1. Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts	12
<i>Hannelore Faulstich-Wieland</i>	
2. Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen?	29
<i>Marianne Horstkemper</i>	
3. Genderkompetenz als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung	43
<i>Ulrike Stadler-Altmann/Sebastian Schein</i>	

Ideen für und aus Schule und Unterricht

4. Wie bringt man Gender in den Unterricht ohne die Schülerinnen und Schüler anzuöden?	82
<i>Andrea Abele-Brehm/Ulrike Stadler-Altmann</i>	
5. Gendersensible Berufsorientierung	101
<i>Katharina Iseler</i>	
6. GeMiS – Gender, Migration und Schule: Möglichkeiten schülerorientierter Unterrichtsgestaltung	125
<i>Angela Ittel/Rebecca Lazarides</i>	
7. Jungenkrise und Jungenförderung in der Schule	145
<i>Ulrike Stadler-Altmann</i>	
8. Geschlechterdifferenzierter Unterricht – Erfahrungsbericht aus dem MINT-Projekt der Veit-Stoß-Realschule Nürnberg	171
<i>Kerstin Jonczyk-Buch</i>	

Ausblick

9. Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft – Ein Beitrag in deutsch-norwegischer Perspektive	182
<i>Anna Gstöttner</i>	
AutorInnen	193

Vorwort

In der Schule scheinen die Geschlechterstereotypen klar: Jungs sind rebellisch, laut und unkonzentriert, Mädchen sind fleißig, ordentlich und angepasst, und wenn ein Junge eine schlechte Note hat, dann war er nur faul, wenn ein Mädchen eine schlechte Note hat, dann ist sie dumm. Aber so einfach ist die Schulwirklichkeit natürlich nicht.

Die Frage, wie man Mädchen und Jungen im Unterricht gerecht werden kann, beschäftigt Lehrerinnen und Lehrer seit Langem. Um die oben provokativ genannten stereotypen Zuschreibungen kritisch zu hinterfragen, veranstaltet die FAU die Tagung „Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Lehren und Lernen ‚trotz‘ Geschlecht“ in Kooperation mit den Gleichstellungsbeauftragten der Städte Nürnberg und Erlangen, dem Institut für Pädagogik und Schulpsychologie der Stadt Nürnberg, dem Praktikumsamt für die Realschulen in Mittelfranken, der Regionalen Lehrerfortbildung für die Gymnasien in Mittelfranken und dem Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung der FAU.

Die Tagung und der daraus entstandene Tagungsband nähern sich dem Thema „Genderkompetenz in der Schule“ von wissenschaftlicher und schulischer Seite, um konkrete Handlungsmöglichkeiten für die Schulpraxis aufzuzeigen und den Austausch zwischen universitärer Theorie und unterrichtlicher Praxis weiterzuentwickeln.

Die hohe Anzahl an Anmeldungen von praktizierenden Lehrkräften, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Mitarbeitenden von öffentlichen Einrichtungen und nicht zuletzt Studierenden zeigt die Relevanz des Themas im pädagogischen Alltag und das hohe Interesse daran. Nicht zufällig gilt Genderkompetenz mittlerweile als Schlüsselkompetenz im Schulalltag und auch im universitären Alltag.

Die FAU bildet aktuell über 5.000 Lehramtsstudierende aus. Es ist uns ein Anliegen, dass Gendersensibilisierung bereits im Studium einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Lehrangebote zum Themenkomplex Gender finden sich zunehmend in den wissenschaftlichen Disziplinen unserer Universität. Diese Tagung ist darin ein wesentliches Element und leistet über den universitären Zusammenhang hinaus einen zentralen Beitrag zur Chancengerechtigkeit von Mädchen und Jungen, um bestmögliche Lernbedingungen für alle an der Universität und damit letztlich auch an der Schule zu schaffen.

Die Inhalte der Tagung bieten einen Leitfaden für genderkompetenten Unterricht in allen Fächern und einer damit einhergehenden Verbesserung von unterschiedlichen Lehr-Lern-Gelegenheiten in der Schule. Ein Merkmal für die Bedeutung unserer Tagung ist die Anerkennung als Fortbildung für Lehrkräfte durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Grundlegend für die Diskussionen zur Genderkompetenz sind aktuelle Forschungsergebnisse zur Geschlechterdifferenz und zum gendersensiblen Lehren und Lernen. Die Tagung und der vorliegende Tagungsband spiegeln die ganze Bandbreite des Themas im Spannungsfeld zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und schulpraktischer Expertise. Deutlich wird das an den Vortragenden, den Autorinnen und Autoren: Frau Prof. Faulstich-Wieland thematisiert die implizite Tradierung von Geschlechterdifferenzen, Frau Prof. Horstkemper geht der Frage nach, wie Lehrkräfte Genderkompetenz erreichen können und Frau Prof. Stadler-Altmann recherchiert mit Herrn Schein die bestehenden Lehr-Lernangebote zur Genderkompetenz in der Lehrerbildung. Ergänzt werden diese Ausführungen aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs durch nachvollziehbare Ideen für und aus Schule und Unterricht: Anregungen für geschlechterdifferenzierenden Unterricht, gendersensible Berufsorientierung, das Verhältnis zwischen Schule und Jungs oder geschlechtsdifferenzierter Fachunterricht und Förderperspektiven stehen im Mittelpunkt der Beiträge.

Ich freue mich, dass diese Tagung keine Einzelveranstaltung bleiben soll, sondern den Auftakt zu einer Tagungsreihe im Rahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung in der Region bildet, die in regelmäßigem Turnus an der FAU Erlangen-Nürnberg stattfinden wird.

Erlangen im September 2012

Prof. Dr. Karl-Dieter Gröske
Präsident der FAU Erlangen-Nürnberg

Einleitung

Geschlechterstereotypen werden in Unterricht und Erziehung gewollt oder ungewollt transportiert. Von Jungen erwarten wir eher Stärke und Unkonzentriertheit, von Mädchen eher Fleiß und Anpasstheit. Diese Problematik wird in Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen bereits lange thematisiert. Damit die wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskussion mehr und mehr im schulischen Alltag rezipiert und umgesetzt wird, ist die Theorie-Praxis-Tagung „Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Lehren und Lernen ‚trotz‘ Geschlecht“ durch folgende Kooperationspartner imitiert und durchgeführt worden:

- Frauenbeauftragte der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie FAU Erlangen-Nürnberg
- Frauenbeauftragte der Stadt Nürnberg
- Gleichstellungsbeauftragte der Stadt Erlangen
- Institut für Pädagogik und Schulpsychologie der Stadt Nürnberg
- Praktikumsamt für die Realschulen in Mittelfranken
- Regionale Lehrerfortbildung für die Gymnasien in Mittelfranken
- Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung FAU Erlangen-Nürnberg

Mit dem vorliegenden Tagungsband wird das Ziel verfolgt, die referierten und in den Workshops diskutierten Konzepte zu verschriftlichen und allen am Thema „Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion“ interessierten zugänglich zu machen. Die zugrundeliegenden Fragen der Geschlechtergerechtigkeit und der Geschlechterdifferenzierung in Schule und Unterricht werden anhand aktueller Forschungen dargestellt und Anregungen für die schulische Praxis angeboten.

Mit ausgewählten Fragestellungen zur **Genderkompetenz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs** befassen sich die Beiträge im ersten Abschnitt des Tagungsbandes.

Die implizite und oft ungewollte Weitergabe von Geschlechterstereotypen thematisiert *Hannelore Faulstich-Wieland* in ihrem Beitrag. Ausgehend von der Frage nach einer geschlechtergerechten Schule kann sie in Beispielen aus ihren Studien die subtilen Mechanismen in der Manifestierung und der Weitergabe von Geschlechterdifferenzen zeigen. Daraus begründet sie die Forderung nach Genderkompetenz von Lehrkräften.

Dieser Forderung nach Genderkompetenz bei Lehrkräften unterstreicht *Marianne Horstkemper* in ihrem Artikel und führt aus, dass „gerade die Berücksichtigung der Geschlechterfrage die qualitative Verbesserung der Lehr-Lernprozesse vorantreibt“ (S. 26). Damit kann ihrer Ansicht nach die Schule

zum Ort der Entwicklung von Genderkompetenz bei Lernenden und Lehrenden werden und dadurch die Qualität von Schule verbessern.

Damit Genderkompetenz als selbstverständlicher Teil der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften etabliert und weiterentwickelt werden kann, muss diese Kompetenz erlernt werden. Welche Möglichkeiten haben Studierende während ihres Studiums, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter während ihres Referendariats und Lehrkräfte in der Weiterbildung sich mit der Thematik Gender und Genderkompetenz auseinanderzusetzen? Diese Frage stellen sich *Ulrike Stadler-Altmann* und *Sebastian Schein*. In ihrer explorativen Studie analysieren sie die Lehrangebote in der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung zweier Bundesländer und stellen fest, dass Genderkompetenz zunehmend als Thema in der Lehrerbildung wahrgenommen wird. Allerdings überwiegen zurzeit einzelne Angebote, die lose nebeneinanderstehen.

Im zweiten Abschnitt des Tagungsbandes werden **Ideen für und aus Schule und Unterricht** vorgestellt und mit konkreten Anregungen für den Schulalltag angereichert.

Wenn Schule zum Ort der Entwicklung von Genderkompetenz von Lernenden und Lehrenden werden soll, dann muss der Themenkomplex Gender und Genderkompetenz im Unterricht angesprochen und erfahrbar gemacht werden. *Andrea Abele-Brehm* und *Ulrike Stadler-Altmann* verdeutlichen deshalb in ihrem Beitrag, wie Gender im Unterricht angesprochen werden kann ohne Schülerinnen und Schüler zu langweilen. Sie plädieren dafür Gender als Thema in allen Schulfächern einzubinden.

Konkrete Beispiele für geschlechtersensibilisierenden Unterricht stellt *Katharina Iseler* anhand des Unterrichtsthemas Berufsorientierung vor. Ausgehend von den nach wie vor vorherrschenden Berufsklischees und den sich daran orientierenden Berufswünschen der Schülerinnen und Schüler zeigt sie Möglichkeiten der Reflexion und gezielten Durchbrechung alltäglicher Denkmuster hinsichtlich der Berufswahl für die schulische Praxis.

Ausgehend vom Projekt GeMiS – Gender, Migration und Schule erläutern *Angela Ittel* und *Rebecca Lazarides* Ideen und Umsetzungserfahrungen schülerorientierter Unterrichtsgestaltung. Dabei zeigt sich, dass Genderkompetenz Lehrkräften auch für den Umgang mit anderen Benachteiligungsmustern sensibilisieren und ihnen differenziertes Unterrichten ermöglichen (Stichwort: Diversity Kompetenz).

Der souveräne Umgang mit dem Thema Gender und Genderkompetenz schließt eine explizit getrennte Förderung von Mädchen oder Jungen nicht aus. Mittlerweile scheint ausgehend von der Annahme einer Jungenkrise die Jungenförderung in Schule und Unterricht einen wesentlichen Stellenwert zu erhalten. *Ulrike Stadler-Altmann* erklärt in ihrem Beitrag diese Entwicklung, begründet und nennt Beispiele einer geschlechtsspezifischen Jungenförderung. Ziel aller Bemühungen muss aber schlussendlich die Förderung beider

Geschlechter sein, um Jungen und Mädchen in ihrer jeweiligen Individualität ernst zu nehmen.

Kerstin Jonczyk-Buchs Erfahrungsbericht zum geschlechterdifferenzierten Unterricht in Chemie und Physik rundet den zweiten Abschnitt des Tagungsbandes ab. In ihrem Beitrag wird deutlich, dass eine zeitweise Trennung der Mädchen und Jungen in den naturwissenschaftlichen Fächern erfolgreich sein kann, wenn diese im regelmäßigen Wechsel mit einem gemeinsamen Unterricht erfolgt und die Arbeitsergebnisse der jeweiligen Gruppen wechselseitig anerkannt und gewürdigt werden.

Wenn sich Vertreterinnen und Vertreter der Erziehungswissenschaft mit Genderkompetenz beschäftigen und die Relevanz dieses Themas für Schule und Unterricht betonen, dann kann auch die Frage gestellt werden, wie sich Geschlechtergerechtigkeit in der Disziplin Erziehungswissenschaft etabliert. *Anna Gstöttner* zeichnet in ihrem Artikel Karriereverläufe im Fach Erziehungswissenschaft nach und muss feststellen, dass auch hier Förderbedarf besteht um eine geschlechtergerechte Forschung und Förderung von Frauen und Männern zu ermöglichen.

Alle Beiträge im vorliegenden Tagungsband verbindet, dass Genderkompetenz nicht als wohlklingende Worthölse verwendet wird, sondern dass ausgehend von erziehungswissenschaftlicher Forschung konkrete Umsetzungsidee angeregt werden: Für eine weitere gemeinsame und wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen werden in diesem Tagungsband einige Eckpunkte eines genderkompetenten Lehrens und Lernens verdeutlicht und für die pädagogische Praxis greifbar gemacht.

Koblenz im September 2012

für die Kooperationspartner
Ulrike Stadler-Altman

1. Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts¹

Im Tagungsflyer wird aufmerksam gemacht auf die Tatsache, dass Geschlechterstereotypen auch in Unterricht und Erziehung gewollt oder ungewollt transportiert werden. Ich würde hier eher von einer impliziten, also ungewollten Weitergabe ausgehen. Diese soll in der Regel vermieden werden und die Annahme ist, dass Genderkompetenz hilft, eine geschlechtergerechte Schule zu realisieren. Allerdings besteht keineswegs Einigkeit darüber, was eine „geschlechtergerechte Schule“ überhaupt ausmacht.

Ich will meinen Beitrag deshalb mit der Frage beginnen, was Geschlechtergerechtigkeit meinen kann. Eine mögliche Auffassung betont die Geschlechterdifferenz und an ihr sind in der Regel auch die Maßnahmen orientiert, die in Schule realisiert werden. Hauptsächlich gehört dazu die fachspezifische oder zeitweilige Trennung der Geschlechter. In einem zweiten Schritt möchte ich deshalb die Paradoxien aufzeigen, die mit Geschlechtertrennungen einhergehen. Im dritten Schritt zeige ich an einem konkreten Unterrichtsbeispiel, wie geschlechterdifferenzierender Unterricht zur Herstellung der angenommenen Differenzen beiträgt. Im vierten Schritt will ich verdeutlichen, dass dies möglicherweise nicht zu einer Selbstwertstärkung beider Geschlechter führt, um abschließend kurz auf die Notwendigkeit von Genderkompetenz einzugehen.

1.1. Was ist überhaupt Geschlechtergerechtigkeit?

Ein Mitglied der Schulleitung einer von uns untersuchten österreichischen Schule nannte im Interview zwei zentrale Aspekte einer geschlechtergerechten Schule: Keine erwachsene Person sollte mehr die herkömmlichen Stereotypen transportieren, sondern jede sollte offen sein für die Erweiterung des Rollenspektrums in alle Richtungen. Zudem sollte jedes Kind das Gefühl haben, als Mädchen bzw. als Junge geachtet zu werden (Hassel 9/2005).

1 Die folgenden Ausführungen sind teilweise entnommen aus der ausführlichen Darstellung der Forschungsergebnisse zum Projekt „Chancen und Barrieren einer geschlechtergerechten Schule“ in folgendem Buch:

Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.

Wir danken dem Verlag für die Abdruckgenehmigung.

Diese Beschreibung beinhaltet zwei konträre Verständnismöglichkeiten von Geschlechtergerechtigkeit:

„Den Geschlechtern gerecht werden“ betont die jeweiligen Eigenheiten von Mädchen und Jungen, von Frauen und Männern, will ihrer Geschlechtlichkeit gerecht werden. In diesem Verständnis geht es um eine Gleichwertigkeit, um die Akzeptanz des je Besonderen.

„Gerechtigkeit für die Geschlechter“ zielt dagegen auf die Eröffnung von Möglichkeiten in alle Richtungen. Der Ausgleich steht hier im Vordergrund, die Gleichberechtigung. Gegenüber stehen sich also die offene Formulierung der Zielsetzung „Gleichstellung der Geschlechter“ und ihre Umsetzung in Berücksichtigung von Differenzen.

Es wird hieraus schon deutlich, dass eine Positionierung nicht einfach ist. Ein umgekehrter Weg, nämlich anhand von existierenden Maßnahmen und Aktivitäten zu klären, was geschlechtergerechte Schule meinen könnte, führt auch zu keinem befriedigenden Ergebnis.

Zwar finden sich gerade unter dem Stichwort Geschlechtergerechtigkeit, Geschlechtertrennungen im Unterricht oder besondere Angebote nur für Mädchen oder nur für Jungen – diese sind dann besonders auffällig; sie bestimmen aber keineswegs den Alltag. Das gilt auch für die Schule, in der wir im Rahmen unseres DFG-Forschungsprojektes „Chancen und Blockaden einer geschlechtergerechten Schule“ geforscht haben und anhand der ich im Folgenden gerne aufzeigen möchte, wie ein geschlechterdifferenzierender Unterricht zur Reproduktion von Geschlechterdifferenzen beiträgt. Es handelt sich um ein österreichisches Gymnasium mit einem ausgewiesenen Schulprofil, dessen einer Schwerpunkt Geschlechtergerechtigkeit ist. Wir haben im Schuljahr 2005/06 die vier ersten Klassen, d.h. den fünften Jahrgang, begleitet. Dazu waren wir zu Beginn des Schuljahres im September, in der Mitte im Januar sowie am Ende im Juni jeweils vier Wochen „im Feld“ und haben den Unterricht in verschiedenen Fächern ethnografisch beobachtet. Ergänzend wurden Interviews mit Lehrkräften und Gespräche mit Schülerinnen und Schülern geführt. Dieses Material bildet die Basis für meine folgenden Ausführungen.

Eine der von uns befragten Lehrerinnen thematisiert – um auf die Frage nach möglichen Maßnahmen zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit zurück zu kommen –, es seien in den letzten Jahren mehrere Kolleginnen explizit wegen des Genderschwerpunktes an die Schule gekommen, nun würden sie fragen, wo er denn sei (Gärtner 9/2005). Der ebenfalls im Schulprofil verankerte Umweltschwerpunkt weist sich deutlich sichtbar an den für die Mülltrennung aufgestellten Behältern aus; er bilanziert seine Erfolge z.B. auf Postern, auf denen die Energieeinsparungen grafisch sichtbar gemacht werden oder durch die Preisverleihung eines „Müllmonsters“ an die sauberste Klasse. Was kann ein Genderschwerpunkt dagegen aufweisen?

An dieser Frage scheiden sich die Geister: Während einige fordern, ein Konzept zu erstellen und Ergebnisse zu dokumentieren, glauben andere, dass es sich in erster Linie um eine Einstellungsfrage handele. Gefragt nach zentralen Punkten, die eine geschlechtergerechte Schule ausmachen, stellten sie folgende Überlegungen an – dazu nur zwei Zitatbeispiele:

„Das Thema Gender da hab ich den Eindruck, es fehlt sehr stark an einer Struktur, wo man irgendwie einmal sich ausmacht, wohin will man überhaupt im Gesamtkonzept gehen. ... Also für mich ist da eher im Vordergrund stehend, die praktischen Tus, die sich aus einem theoretischen Konzept entwickeln können, nämlich, ich sag's mal plakativ, einen Anweisungsblock mit 10 Anweisungen, was sind die größten Fehler, die für einen nicht gendergerechten Unterricht passieren können, auf was muss ich achten, muss ich schauen? Das ja! das wäre etwas, was für mich greifbar ist, als Produkt da ist“ (Kreuzer 1/2006).

Eine andere Lehrerin weist den Anspruch, Zahlen o.ä. zum geschlechtergerechten Unterricht zu präsentieren zurück:

„das funktioniert einfach ganz anders, weil es da sehr viel mit persönlichen Einstellungen zusammenhängt, ja? Also, ich kann, wenn ich selber mich nicht mit mir auseinandergesetzt hab, kann ich nicht bewusste Mädchen- oder Bubenarbeit machen“ (Hassel 9/2005).

Ohne Genderkompetenz ist geschlechtergerechtes Handeln nicht möglich, und zur Genderkompetenz gehört sowohl Sensibilität wie Wissen über die Bedeutung von Geschlecht. Genderwissen allerdings erschöpft sich weder in der Kenntnis von Unterschieden zwischen den Geschlechtern noch in einfachen Anleitungen zum Handeln, sondern erfordert eine angemessene Gendertheorie. Wird dies in einem schulischen Genderprofil nicht berücksichtigt, sondern einer diffusen Berücksichtigung von Geschlecht überlassen, dann – so meine zentrale These – steht ein solches eher unreflektiertes Verständnis von Geschlechterdifferenzen in der Gefahr, zur Reproduktion von Ungleichheiten statt zur Geschlechtergerechtigkeit beizutragen. Dies soll im Folgenden verdeutlicht werden. Zur empirischen Veranschaulichung, wie Geschlechterdifferenzen hergestellt werden, beziehe ich mich auf den Werkstattunterricht, der in dem von uns begleiteten Schuljahr so durchgeführt wird, dass die Klassen in zwei gleich große Gruppen geteilt werden. Eine Gruppe erhält Textil-, die andere Technikunterricht. Nach einem halben Jahr wechseln die Gruppen, so dass alle Kinder sowohl Textil- wie Technikunterricht gehabt haben. Da in allen Klassen deutlich mehr Mädchen als Jungen sind, geschieht die Trennung durch die Bildung einer Mädchengruppe sowie einer koedukativen Gruppe. Zunächst skizziere ich, wie dies realisiert und gegenüber den Schülerinnen und Schülern begründet wird. Es wird zu zeigen sein, dass diese **Dramatisierung von Geschlecht** – Geschlecht ist das Kriterium für die Aufteilung der Gruppen – mit unhinterfragten Unterstellungen einhergeht. In

einen weiteren Schritt zeige ich, wie die Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen durch eine Techniklehrerin in ihrem Unterricht zumindest mit hergestellt wird. Abschließend will ich an Plakaten, die von den Kindern zum Thema Mädchen/Jungen erstellt wurden, aufzeigen, wie die impliziten Differenzannahmen nur bedingt zu einer Stärkung beider Geschlechter führen.

1.2. Paradoxien von Geschlechtertrennungen

Es geht aus meiner Sicht in die Geschlechtertrennungen eine Reihe von Unterstellungen ein, was ich am Beispiel des Werkunterrichts verdeutlichen will. Folgende beiden Textauszüge aus den Protokollen der ersten Werkstunde in zwei der Klassen zeigen, wie **Geschlechterdramatisierungen** vorgenommen wurden. Die erste Stunde begann immer mit der ganzen Klasse und beiden Werklehrkräften und diente der Gruppenbildung. In der Klasse A verlief dies folgendermaßen. Die Textillehrerin, Frau Steinhammer war schon da, ihre Kollegin, Frau Lachmann, fehlte noch. Frau Steinhammer begann folglich erst mal allein:

„L²: Ihr seid 19 Mädchen und 7 Buben? Ein Schüler sagt ‚leider‘ - L fragt ‚warum leider‘. Ich kriege die Antwort nicht mit, höre aber, wie ein Junge erklärt, 19 Jungen und 7 Mädchen wäre gut.

L erklärt dann, dass eine Teilung nötig sei ..., sie würden vorschlagen, eine Mädchengruppe und eine gemischte Gruppe zu machen. Auf Protest der Jungen fragt sie, ob diese nicht zusammen bleiben wollten. Sie fragt dann, wer von den Mädchen in die ‚Bubengruppe‘ möchte, es sollten sechs Mädchen sein. Es melden sich sieben. L will dann ein Mädchen überreden, noch in die Mädchengruppe zu gehen und fragt dazu nach Freundschaften. Die hintere Bank hatte sich komplett gemeldet, in der Reihe davor Alice. Sie greift deshalb Alice raus und fragt, ob sie bei den anderen dabei sein müsse. Alice erklärt, sie wolle schon. Schließlich fragt sie, wer von den Mädchen noch ohne Schmerz in die andere Gruppe gehen könnte.

In dem Augenblick kommt Frau Lachmann und Frau Steinhammer will gerade mit ihr besprechen, ob eine Aufteilung von 14 zu 12 auch akzeptabel sei, als sich aus der letzten Reihe jemand bereit erklärt, doch in die Mädchengruppe zu gehen. Frau Steinhammer spricht wieder von der Bubengruppe, korrigiert sich dann aber: ‚gemischte Gruppe, es ist ja nicht so, dass die Buben dominieren sollen‘. Sie fragt dann die Namen derjenigen ab, die in der gemischten Gruppe sein werden“ (A050908WtPH).

2 L = Lehrerin

Während in Klasse A also die Gruppeneinteilung im Prinzip akzeptiert wurde, gab es in Klasse B eine Szene, in der die Trennung deutlich hinterfragt wurde. Es ist wieder die Textillehrerin Frau Steinhammer anwesend, sowie ihre Kollegin, die Techniklehrerin Frau Gärtner:

„L (Frau Steinhammer) erklärt, es würden zwei Gruppen gemacht, eine Mädchengruppe und eine gemischte Gruppe. Vier Mädchen sollten in die gemischte Gruppe, wer will?

Es melden sich fünf Mädchen – Svenja hatte sich allerdings nicht durchgängig gemeldet, so dass sie nicht berücksichtigt wurde.

Während L aufschreiben will, wer nun in der gemischten Gruppe ist, gibt es eine Diskussion vorne an der Wandseite, ausgehend wohl von Pia um die Frage, ob man nicht zwei gemischte Gruppen machen könne. Cornelia schließt sich dieser Meinung an. Frau Steinhammer spricht daraufhin alle an und erklärt, es gäbe jetzt eine Anfrage, ob nicht zwei gemischte Gruppen gemacht werden sollten. Wer ist dafür? Fast alle Mädchen melden sich (Bettina nicht), kein Junge meldet sich. Es gibt dann eine Diskussion darum, bei der L zunächst feststellt, dass sich kein Junge gemeldet habe. Janina sagt dann zu den Jungen, ihr seid sowieso mit Mädchen zusammen. Dieter (?) antwortet, aber nicht mit so vielen.

Frau Steinhammer hat festgestellt, dass sowieso noch zwei Mädchen mehr in der gemischten Gruppe gebraucht würden und konstatiert, da die Jungen keine Aufteilung wollten, dass es bei der ursprünglichen Planung bliebe.

Frau Gärtner greift ein und erklärt, dass sie alle gemeinsam nach unten und wieder rauf gehen würden, außerdem sich in den Pausen sehen könnten, „ist alles nicht so tragisch“ (B050915WtPH).

Folgende **Unterstellungen** lassen sich anhand der Protokollstellen zeigen:

1. Zunächst einmal wird unterstellt, **die Geschlechter wollten jeweils unter sich bleiben**. Im Prinzip stellt diese Auffassung die Basis des getrennten Unterrichts dar, weil die Lehrkräfte davon ausgehen, vor allem Mädchen würden von einem getrennten Unterricht profitieren. Offensichtlich wird aber eine Trennung von den Kindern keineswegs selbstverständlich als wünschenswert angesehen. In Klasse A protestieren Jungen kurz gegen eine Aufteilung nach Geschlecht; in Klasse B protestieren die Mädchen so vehement, dass eine Abstimmung erfolgt; in beiden Klassen melden sich mehr Mädchen für die koedukative Gruppe als benötigt werden.
2. Zum zweiten wird unterstellt, die **koedukative Gruppe sei jungendominant**. Auch dies widerspiegelt die allgemeine Koedukationskritik und liegt letztlich der Annahme zugrunde, nach der vor allem die Mädchen eine Trennung befürworten müssten. In dem ersten Beispiel wird die koedukative Gruppe als „Bubengruppe“ charakterisiert – sie würde zahlenmäßig aus sieben Jungen und sechs Mädchen bestehen. Zwar korrigiert

die Lehrerin beim zweiten Mal die Bezeichnung „Bubengruppe“, aber genau mit dem Hinweis auf jene Jungendominanz, denn deren Annahme war Grund für ihren Versprecher.

3. Schließlich gibt es eine **Paradoxie der Dramatisierung**: Die Trennung wird auf der Basis der genannten Prämissen herbeigeführt – nämlich der Annahmen, Mädchen benötigten Schutz vor Jungen und seien entsprechend froh, in geschlechtshomogenen Gruppen lernen zu dürfen –, zugleich ist den Lehrerinnen offenbar aber klar, dass eine Trennung eben doch problematisch sein kann. Dies spiegelt sich in der Frage im ersten Beispiel, wer noch „ohne Schmerz“ in die Mädchengruppe gehen könne. Es zeigt sich auch in der Formulierung im zweiten Beispiel, es sei alles „nicht so tragisch“.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler ein- bis dreimal Werkunterricht hatten, haben wir sie Ende September während der Nachmittagsbetreuung gefragt, in welcher Gruppe sie sind und warum sie die Gruppe gewählt haben bzw. wie sie die Aufteilung finden. Es gab einerseits überwiegend Zufriedenheit mit der Gruppe, in die man gekommen ist, d.h. es gibt keinen Widerstand seitens der Mädchen gegen die Mädchengruppen. Andererseits gab es wenige Mädchen, die explizit begrüßten, in einer Mädchengruppe zu sein. So äußert nur Johanna: „Also ich find es super, ich wollte gar nicht in die gemischte Gruppe, weil mir gefällt es mit den Mädchen ehrlich gesagt besser, Werken.“ Andere begründen ihre Wahl vor allem mit dem Wunsch, nicht von Freundinnen getrennt zu werden.

Nadine gehört zu denjenigen, die sich explizit gegen eine Mädchengruppe entschieden haben: „Ich mag das nicht so, nur mit den Mädchen zu sein. ... Dass es nicht so fad ist. Und außerdem macht es mehr Spaß mit den Buben und, also ich mag das nicht so, einfach nur mit den Mädchen herumzuhängen.“ Cosima argumentiert auf die Frage, was gut an der Mädchengruppe sei: „Na ja – die Buben hauen sich immer mit einem Stock auf den Schädel.“ Während Nadine eher das Stereotyp der langweiligen Mädchen reproduziert, nimmt Cosima Jungen vor allem als aggressiv wahr.

Von Seiten der Jungen gibt es ausschließlich Zustimmung, da die Aufteilung bedeutete, dass sie zusammen bleiben konnten: Michael fühlt sich der Notwendigkeit enthoben, immer zu überlegen, wohin er muss: „Nee, ich find's gut. Weil bei den Gruppen, alle Buben sind in einer Gruppe, also ... muss man nicht nachdenken, wo man ist.“ Uwe: „Ich bin in der Jungen-gemischt-Gruppe.... Weil ich mein, wir sind nur neun Buben in der Klasse, das ist ja ziemlich wenig, und da haben sich schon alle! Buben irgendwie angefreundet, weil, denn sie wollen ja zusammen bleiben, und das war ja das Beste, wenn eine gemischte und eine nur Mädchen. Das wäre auch für die Mädchen besser so, glaub ich. Also ich weiß nicht, was ein Mädchen fühlt, aber ich glaub, das ist besser.“ Neben der Jungenfreundschaft, auf die Uwe hier rekurriert, unterstellt er, es müsse den Mädchen ohne Jungen besser

gehen. Justus befürwortet die Aufteilung, weil in der koedukativen Gruppe seien „wenig Mädchen, die Buben hassen.“ Gerrit schließlich befürwortet die Aufteilung mit der Begründung: „Ich interessier' mich in den Alter noch nicht so für Mädchen.“ Sowohl für Justus wie für Gerrit werden Mädchen-Jungen-Beziehungen nicht als alltägliches gesehen, Justus betont mehr das Gegeneinander, Gerrit hebt ab auf die erst später relevant werdende Sexualitätsdimension.

Die Aussagen der Kinder machen deutlich, dass für sie das Kriterium Freundschaft am wichtigsten für eine Gruppenaufteilung ist. Solange das gewahrt bleibt, ist eine Geschlechtertrennung oder koedukative Zusammensetzung für die meisten nicht so entscheidend. Dennoch reproduzieren auch sie im Blick auf das andere Geschlecht Stereotype, wenn sie sich positiv auf eine Trennung beziehen.

1.3. Herstellung von Differenzen im getrennten Unterricht

Wir haben die Lehrkräfte in den Interviews u. a. um Einschätzungen der Klassen bzw. Gruppen und auch einzelner Kinder gebeten. Häufiger haben sie sich in dem Kontext auch über Vergleiche von Mädchen und Jungen ausgelassen. Die Differenzen, die sie wahrnehmen, bringen sie jedoch nicht mit ihrem eigenen Verhalten in Zusammenhang. Im Folgenden will ich am Beispiel des Technikunterrichts zeigen, dass sie in den Interaktionen aber sehr wohl im Sinne eines doing gender mitproduziert werden.

Frau Krasnitz unterrichtete in zwei der beobachteten Klassen das Fach Werken als Technikunterricht, und zwar einmal in der Mädchengruppe der Klasse A und zum anderen in der koedukativen Gruppe der Klasse D. Im Interview beschreibt sie das Verhalten der Mädchen und Jungen als doch deutlich unterschiedlich:

„Also jetzt, wenn ich vom Arbeiten her zuschaue, die Mädchen haben ein bisschen langsames Tempo, brauchen beim Aufräumen viel länger, haben, wenn ich den Schnellhefter anschau, wunderschön geschriebene, verzierte, bemalte Mitschriften, Hefte, besonders gestaltet, haben eher so Vorliebe für das kleine im Detail, (--). Ja, wobei die Burschen dann wiederum mehr maschineninteressiert sind, also, die wollen wirklich zur Maschine und an der Maschine arbeiten. Mehr technikinteressiert. ...

Na, die Burschen, beim Verschluss der Box, wollten immer was Komplizierteres machen, was Schwierigeres, was nicht so leicht zu realisieren ist, die musst' ich ein bisschen runterholen, von ihren utopischen Ideen, die waren sehr technikorientiert, (--) und wollten natürlich auch Maschinen, Werkzeuge gleich eher in Beschlag nehmen, da sind die Mädchen noch etwas zurückhaltender... aber

sonst... Natürlich ist halt, ja, Burschen sind ein bisschen lebhafter. ... Ja, eben, das Technikinteresse ist bei den Burschengruppen meistens größer. Auch schon in der ersten. Aber die verstehen dann nicht, warum man nicht auf der Kreissäge sägen darf und nicht diese und jene Maschine benutzen darf, und... ja“ (Krasnitz 9/2005).

Versucht man, anhand der ethnografischen Protokolle den Verlauf des Unterrichts in den beiden Gruppen zu verfolgen, dann bestätigt sich zum einen nicht in dieser Deutlichkeit die Differenz zwischen den Geschlechtern. Zum anderen trägt Frau Krasnitz durch ihr Verhalten mit dazu bei, den Mädchen weniger Zutrauen und Können zu vermitteln. Erste Aufgabe im Technikunterricht ist für beide Gruppen eine Laubsägearbeit, und zwar sollen sie eine Spardose basteln.

Die Werkunterricht in der Mädchengruppe beginnt folgendermaßen: Die Lehrerin zeigt den Schülerinnen die Mustersparbüchse und erklärt, dies sei schon ein bisschen kompliziert, es gäbe eine einfachere Lösung, bei der man erst nach dem Zusammenleimen das obere Teil absägen würde. Die Schülerinnen sollen sich zum nächsten Mal überlegen, was für ein Tier sie machen wollen. Einige entwickeln aber sofort Ideen. So fragt Michiki, ob es auch rund sein könne.

„Frau Krasnitz erklärt, dass sei schwierig, eckig wäre besser. Kurze Zeit später fragt Michiki, ob man auch ein Ding machen könne, z.B. ein Schiff. L sagt ja, sie müsse dann aber überlegen, wie das stehen könne.“ Die Schülerinnen interessiert, „wie lange sie dafür Zeit hätten. L erklärt, solange sie bräuchten, sie hätten Zeit, außer, wenn jemand etwas zu Weihnachten verschenken würde. Eine Schülerin will wissen, wie man den Kopf machen würde. L sagt, mit einer Feile. Man könne es aber auch aus Pappmaché machen. ...

L zeigt anschließend die Räumlichkeiten, d.h. den kleinen Raum hinter dem Werkraum. Als erstes zeigt sie dort das Verbandsmaterial, damit sie wissen, wo Pflaster sind, wenn sie sich verletzen sollten. Dann kommen Stanley-Lineale (zum Schneiden mit einem Messer), Kreissäge - mit der würde wenig gearbeitet - Absauger der Kreissäge, Schleifmaschine und Bandsäge - hier betont L, dass die Schülerinnen daran nur mit ihr gemeinsam arbeiten dürften. Ganz hinten hinter einem Regal befindet sich dann Papier und eine Presse zum Buchbinden. Danach erfragt L einige der Gerätschaften, wie z.B. Schraubstock, Wasserwaage, Akku-bohrer (Bohrmaschine, es sei eine besondere, erklärt sie dann, nämlich ein Akku-bohrer)“ (A050908WiPH).

Eine Woche später beginnt der Unterricht zunächst mit der Besprechung der Werkordnung. Dazu hat Frau Krasnitz einen Lückentext ausgeteilt. Sie lässt immer ein Mädchen vorlesen, nennt manchmal die Ergänzung selbst, erklärt mehrfach, das sei schwierig – wie z.B. bei „ablegen“ oder „material- und werkzeuggerecht“, schreibt jedes Mal das richtige Wort an die Tafel und

wiederholt es mehrfach, indem sie es akzentuiert ausspricht. Nach der Besprechung der Ordnung geht es um die Werkzeuge, die im Technikunterricht benutzt werden.

Die Lehrerin „holt nach einander Gegenstände aus dem Schrank: ‚Und das?‘ Die Mädchen antworten, meistens korrekt, und L lobt dann. ‚Super, sehr gut‘ und wiederholt dann immer laut den Namen des jeweiligen Gegenstandes: ‚Winkel, Gärungslade, L betont, das sei schwierig. Michiki sagt, sie könne erklären, wozu man es braucht - das tut sie dann auch, auf den Namen kamen die Mädchen aber nicht. L weiter: ‚und das, das ist einfach‘ - die Mädchen rufen ‚Hammer!‘ Es geht weiter mit einer Zwinde (für Sperrholz) und L erläutert, dass für das Zusammenhalten von Pappe/Papier Wäscheklammern genügen. Dann werden von L Blechschere, Feilen, Raspeln, runde und flache, hervorgeholt. L: ‚Das ist eine ...‘ ‚Zange!‘ rufen die Mädchen im Chor. L: ‚Kombizange, ja genau, zum Reparieren‘. Karla kommentiert ‚Kombi wie beim Auto‘, L bestätigt ‚Ja, genau‘. Aufregung bei einigen Mädchen, als der LötKolben hervorgeholt wird, aber sie kommen nicht auf den Namen, beschreiben aber, was man damit macht. Die L spricht über die Stimmen der Mädchen hinweg, sagt laut und akzentuiert ‚LötKolben‘.“

Nach dieser Besprechung geht es wieder um das Werkstück, das die Schülerinnen herstellen sollen.

„L, mit Zebra in der Hand, sagt: ‚Gestern in der F gab es Schwierigkeiten, wo es aufgeht, wir werden es einfacher machen, ich werde Euch was vorgeben.‘ Sie demonstriert, wie schwierig der Schubermechanismus beim Zebra ist. ... Dann erläutert sie: ‚Wir machen erst den Körper, dann das andere.‘ Sie nennt ein Beispiel und sagt: ‚Das ist ein bisschen einfacher‘. Weitere Beispiele folgen, sie zeigt, wie Scharniere funktionieren und wo sie eingesetzt werden können. Aus dem Buch zeigt sie Beispiele von einem Krokodil, einem Chamäleon und einem Schwein als Formen mit einfacheren Öffnungen. Auch Scharniere seien ‚sehr einfach‘. ...In den Gesprächen der Mädchen geht es öfter darum, dass etwas ‚schwierig‘ oder ‚zu schwierig‘ ist. Die L argumentiert von der anderen Seite her, sie macht den Mädchen Vorschläge und begründet sie damit, dass es ‚einfacher‘ sei.“

Diese Form von Entmutigung zeigt zumindest bei einigen Schülerinnen schon Wirkung, denn es heißt im Protokoll weiter:

„Ich sehe, dass eine Schülerin sich noch einmal umentschieden hat, erst wollte sie ein Pferd machen (‚zu schwierig‘ fand sie selbst und auch eine Nachbarin), dann eine Kuh, nun hat sie ein Schwein entworfen“.

Michiki gehört zu denen, die sich nicht so leicht entmutigen lassen, obwohl sie mit ihrer Lösung, ein Haus zu machen, auch bereits eine einfachere Variante als ihre ersten Ideen – was Rundes oder ein Schiff – gewählt hat. Sie will nun allerdings wissen,

„ob sie an ihr Haus einen Balkon machen könne und wie. L bejaht, erklärt aber, dass sie erst mal ‚den Körper haben müssten, was und wie wir dann dran und drauf machen, so weit sind wir noch lange nicht.“ (A050914WtPB).

Das von der Lehrerin realisierte Muster, immer wieder auf einfache Lösungen zu dringen, setzt sich auch in der nächsten Werkstunde fort.

„L thematisiert immer wieder, ob eine Lösung kompliziert oder einfach sei und schlägt im Prinzip immer die einfacheren Lösungen vor. Sie sagt mehrfach ‚Ja, das kann man machen (zu Vorschlägen der Mädchen), wird aber ein kleines bisschen komplizierter‘. Auch Michiki, die das Dach als Griff machen soll, weshalb es überstehen müsse, kriegt gesagt, ‚dann kann man überlegen, ob man das Dach aus Pappmaché macht, das ist ein bisschen leichter“ (A050921WTPH).

In der koedukativen Gruppe beginnt der Werkunterricht mit einer Besichtigung des Werksaals:

„Zuerst besichtigen die SuS³ den Werksaal, der sich hinter dem Werkraum befindet. Ich hätte etwas Größeres erwartet, aber eigentlich ist es eher eine Werkzeugkammer, in der auch einige Maschinenarbeitsplätze eingerichtet sind. Es gibt rechts erst Metalllineale, dann eine abgedeckte Kreissäge, eine Schleifmaschine und eine Bandsäge. L erklärt kurz jeweils die einzelnen Geräte. Uwe und einige andere Jungen schauen unter das Abdecktuch für die Kreissäge. L sagt, dass sie diese Werkzeuge erst ab der 4. Klasse benutzen werden. Die Bandsäge führt sie kurz vor, viele Jungen, insbesondere Tisch I+II (I = Oswald, Juvan, Benedikt, Uwe; II = Christoph, Justus, Karlheinz) stellen viele Fragen, Karlheinz hält sich eher abseits, auch Justus macht zwischendurch manchmal Unsinn. Beide kehren aber immer wieder zum Kreis um L zurück.

Die vier Mädchen stehen nicht zusammen. Während Maja und Gerda mit im Kreis stehen und zuhören, hält sich Roswitha abseits. Auch Karin hält sich abseits, die Hälfte der Führung spielt sie mit dem Schloss einer Tür. Fragen stellen die Mädchen keine.“

Anschließend werden die Werkzeuge vorgeführt:

„Danach zeigt die L die Werkzeuge aus den Schränken an der Wand gegenüber von der Tafel. Roswitha springt als erste auf und stellt sich so hin, dass sie gut sehen kann. Benedikt geht auch zum Schrank, Justus und die restlichen Mädchen setzen sich auf ihre Tische. Tisch III (= Leopold, Gregor) zeigt kein Interesse, erst als L sie zu sich ruft.

L holt Rundfeilen aus dem Schrank und geht damit zum Tisch IV (= Maja, Gerda, Karin, Roswitha). Die Sw⁴ sagen etwas. ... Als L einen rechten Winkel aus dem Schrank holt und fragt, was das ist, ruft ein Sm: ‚Eine Pistole!’

Nun engagieren sich die Mädchen mehr. Zuerst nennt Maja den richtigen Namen für den Fuchsschwanz, dann meldet sich Karin bei der Frage nach der Schraubzwinge. Sie weiß richtig, dass es Schraubzwinge heißt. Während ihrer Antwort knetet sie nervös ihre Hände, die Stimme ist ruhig. Als die L sie lobt, stahlt sie und wirkt ein bisschen stolz. Als nächstes ist eine Kabelzange dran. Uwe macht beim Erklären Zangenbewegungen nach. Daraufhin spotten Gregor und Leopold über ihn, indem sie die Bewegungen nachahmen.

Gerda und Tisch III (= Leopold, Gregor) sind gänzlich uninteressiert. Gerda blickt an die Wand, schiebt ihren Unterkiefer vor und knetet die Unterlippe.“

Danach wird der Lückentext zur Werkstattordnung besprochen. Das Protokoll vermerkt dazu:

„Immer ein SuS liest vor und setzt das fehlende Wort ein, oder - wenn er/sie es nicht weiß - sagen es andere. Irgendwann liest Uwe vor. Benedikt liest laut mit. Mir scheint, wie viele andere hat er noch nicht richtig begriffen, was er machen soll. Langsam verstehen die SuS, was sie machen sollen, aber ca. die Hälfte aller Worte sagen sie nicht richtig. ... Mich erinnert die Art, wie mit den Lücken umgegangen wird an unterschiedliches Selbstvertrauen. Die Jungen riskieren eher, was falsch zu beantworten als gar nichts zu sagen. Die Mädchen riskieren lieber, kein Wort zu sagen als etwas Falsches. Sanktioniert wird beides nicht. Die L lobt, wenn was richtig ist. Sonst sagt sie selber das richtige Wort. Sie schreibt alle Wörter an die Tafel.“

Zu Beginn der zweiten Stunde präsentiert Frau Krasnitz den Kindern, wie das Zebra funktioniert. Der Ablauf für diese Besprechung ist folgendermaßen protokolliert:

„L: ‚Ihr könnt überlegen, ich möchte, dass jeder probiert wie dieser Schubser funktioniert.’ Sie erklärt das System und stellt Varianten vor, wo überall der Schubser aufgezogen werden könnte. Die SuS machen auch Vorschläge, ich kriege nicht genau mit, welche, jedenfalls gibt es irgendwann Gekicher. L: ‚Es kann auch ein Phantasie-Viech sein, es muss kein reales Tier sein’. ... Dann zeigt L eine Kuh in einem Buch, die ähnlich gebaut wird. L: ‚die schaut einfacher aus.’ Sie zeigt weitere Modelle aus dem Buch (Nashorn, Maus, Schwein, Kuh, Krokodil). Währenddessen äußern Benedikt, Karlheinz und Uwe bereits laut Ideen, was sie bauen werden.

Uwe: ‚Ich hab eine Idee’ L: ‚Wart ein bisschen’ Uwe sagt drei-, viermal hintereinander: ‚Frau Professor!’ und dann: ‚Wie wär’s wenn ...’ und fängt an zu erklä-

4 Sw = Schülerinnen, Sm = Schüler

ren. L: ‚Wie wär’s, wenn Du es aufzeichnest.‘ Und fährt dann fort: ‚Macht was einfaches, nicht so kompliziert.‘ ..., ‚Zeichnet eins zu eins original, nicht kleiner, nicht größer, ihr könnt mehrere Entwürfe machen. Wenn der Entwurf fertig ist, dann zeigt ihr’s mir, dann schauen wir, was noch verbessert werden kann. Ihr könnt Euch auch Bücher holen vom Lehrertisch. Macht es nicht zu kompliziert und nicht zu klein. Sie zeigt Federmappe als Beispiel für Körper: ‚Das ist eine gute Größe‘... Sie zeigt eine Platte und sagt, dass die für ein Tier reichen soll, was sie auch tut. Für die Füße gäbe es Leisten.

Justus geht L mit seinem Entwurf entgegen, sie erklärt ihm am Zebra, wie er wo Zacken anbringen kann. Dann geht sie von hinten auf Uwe zu und sagt im Draufzugehen: ‚Kopf zu klein und zu kompliziert die Arme.‘ Uwe: ‚Und der Körper?‘ L: ‚Der muss Platz haben, schau mal bei Mickymaus nach, wie ein Panzerknacker aussieht.‘ Uwe: ‚Frau Professor, wie soll ich den Kopf machen?‘ Ich weiß nicht, ob sie dazu etwas sagt, meine nächste Notiz ist, dass L sagt: ‚Beine nicht zu dünn, es muss stehen‘ Uwe: ‚So einen Körper?‘ L weist ihn an, das Blatt ordentlich zu falten und noch mal mit dem Körper anzufangen. Uwe macht schnell eine neue Zeichnung und fragt dann wieder: ‚Frau Professor, ist das gut?‘ ... Benedikt möchte Flügel an sein Tier machen, es soll ein Drache werden. Er diskutiert lebhaft mit seinen Tischnachbarn und z. T. mit L, wie er das bewerkstelligen kann.

Justus und Christoph zeigen mir ihre Entwürfe. Justus will einen Irokesen/Punker machen, Christoph einen Drachen, bei dem die Klappe auf dem Rücken ist. ... L geht rum, gibt Tipps und Anweisungen. ... Die L verkündet, dass die Werkstücke bis Weihnachten fertig sein sollen. Einigen Jungen scheint das sehr viel Zeit. Sie kommentieren mit Sprüchen wie: ‚Bis Weihnachten wird das locker fertig‘“ (D050913WTPJ).

Vergleicht man den Ablauf des Werkunterrichts, dann fallen einige Unterschiede auf: Zunächst einmal wählt Frau Krasnitz in den beiden Gruppen nicht die gleiche Reihenfolge in der Behandlung der Unterrichtsgegenstände – zu bearbeitendes Werkstück, Räumlichkeiten, Werkzeuge, Werkordnung. Vermutlich wichtiger als die unterschiedliche Reihenfolge sind jedoch die Details bei der Bearbeitung der einzelnen Unterrichtsgegenstände:

In der Mädchengruppe hat Frau Krasnitz bei der Vorstellung des Werkstücks mehrfach darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen einfache Varianten wählen sollen, keine schwierigen. Zudem erklärt sie, es gäbe so viel Zeit zur Bearbeitung, wie benötigt würde.

Die Besichtigung der Räumlichkeiten beginnt für die Mädchen mit dem Hinweis auf Pflaster und Verbandsmaterial, danach zeigt und benennt sie die Maschinen. In der koedukativen Gruppe findet sich kein Hinweis auf den Erste-Hilfe-Bereich, stattdessen führt sie jedoch die Bandsäge vor.

Die Vorstellung der Werkzeuge zeigt einerseits keineswegs ein größeres Interesse oder größere Kompetenzen bei den Jungen. In der Mädchengruppe

fällt aber auf, dass Frau Krasnitz auch hier kommentiert, was sie für „schwierig“ und was für „leicht“ zu erkennendes Werkzeug hält.

Beim Lückentest zur Werkordnung ergeben sich ebenfalls keine Kompetenzunterschiede zwischen den Geschlechtern, aber es wird nur für die Mädchengruppe berichtet, dass die Lehrerin jedes der einzufügenden Wörter noch einmal besonders akzentuiert betont und auch hier kommentiert, was sie für schwierige Wörter hält.

In der koedukativen Gruppe wird die Besprechung des zu erstellenden Werkstücks mit dem Ausprobieren des Schubers begonnen, während in der Mädchengruppe diese Variante von vornherein als „schwierige“ charakterisiert wurde. Zwar weist Frau Krasnitz auch in der koedukativen Gruppe zweimal auf „einfache“ Lösungen hin bzw. erklärt, die Kinder sollten es nicht zu kompliziert machen. Dies wird jedoch keineswegs so massiv wiederholt wie in der Mädchengruppe. In der koedukativen Gruppe wird berichtet, dass die Lehrerin die einzelnen Vorschläge der Kinder im Blick auf ihre Realisierungsmöglichkeiten – nicht auf ihre Vereinfachungen – bespricht. Zudem wird der Zeitraum für die Bearbeitung eingeschränkt.

Insgesamt lässt sich an diesem Unterricht zeigen, wie subtil Geschlechterdifferenzen hergestellt werden: Die Wahrnehmung der Lehrerin – Jungen sind an Maschinen und überhaupt an Technik interessierter – lässt sie die Interessen der Mädchen weniger zur Kenntnis nehmen. Zugleich trägt ihre (unbewusste) Demotivierung der Mädchen dazu bei, dass diese sich weniger zutrauen. Auch die Einschätzung, Mädchen seien langsamer, wird u. U. von ihr selbst hergestellt, indem sie der koedukativen Gruppe einen beschränkten Zeitrahmen gibt, den Mädchen einen unbeschränkten.

1.4. Differente Selbsteinschätzungen bei Mädchen und Jungen - Konsequenzen des differenten Umgangs mit ihnen?

In einer der beobachteten Klasse wurden während einer Schulstunde in geschlechtshomogenen Gruppen Plakate über die Selbstsicht von Mädchen bzw. von Jungen angefertigt. Die Plakate tragen die Überschriften „Mädchen sind“, „Buben können“ sowie „Buben sind/ können“. Ordnet man die aufgelisteten Beschreibungen danach, ob sie defizitorientiert, ressourcenorientiert oder explizit geschlechtervergleichend sind, so zeigen sich klare stereotype Einschätzungen.

Beispiele für defizitorientierte Beschreibungen sind: „Mädchen müssen nicht blond und blauäugig sein, um schön zu sein“, „Mädchen sind sehr benachteiligt“ oder „Mädchen sind nicht blöd“. Es handelt sich also um Be-

schreibungen, die entweder explizit auf Nachteile von Mädchen/Frauen verweisen oder die negativ definierend vorgehen, um etwas Positives auszudrücken. Ressourcenorientierte Beschreibungen lauten z.B. „Mädchen sind mutig, nett, stark, schön, usw.“, d.h. also Beschreibungen, die gleich etwas positiv konstatieren. Geschlechtervergleichende Beispiele sind „Die meisten Mädchen sind kleiner als Buben“ oder Mädchen sind „früher reif“.

Auf den beiden Jungenplakaten finden sich keine im definierten Sinne defizitorientierten Beschreibungen. Auf einem der Plakate gibt es nur ressourcenorientierte Beschreibungen – cool taucht dabei ausgesprochen häufig auf, aber auch Politiker sein, bad boys oder „Buben sind wie sie sind“. Auf dem zweiten Jungenplakat finden sich weitere ressourcenorientierte Beschreibungen wie „politisch interessiert“, Fußball spielen, Magic spielen, friedlich sein, schwänzen, usw. Vergleichende Beschreibungen sind z.B. „Buben sind mutiger (in manchen Sachen)“, „können sich besser prügeln“, „Buben können sich mehr Horrorfilme anschauen“.

Vergleicht man die Anzahl der verschiedenen Eigenschaften, so sind auf dem Plakat der Mädchen 21 defizitorientiert, zwölf ressourcenorientiert und vier geschlechtervergleichend. Auf dem einen Jungenplakat gibt es wie gesagt nur ressourcenorientierte Charakterisierungen, und zwar 15, das andere beinhaltet 37 sowie acht geschlechtervergleichende Formulierungen.

Man kann die Eigenschaften der Plakate auch noch einmal anders interpretieren, nämlich sich normativ ihren Inhalt ansehen. Dann finden sich bei den Mädchen keine Beschreibungen, die Mädchen aktiv negativ charakterisieren. Bei den Jungen dagegen gibt es Formulierungen wie neben dem bereits genannten „bad boys“ auch „schwänzen“, „Satan anbeten“, „Buben sind Schweine“, „Playstation zocken“, „an Waffen interessiert“ oder „blöd“. Bei den vergleichenden Beschreibungen heißt es „Wir glotzen mehr fern“, Buben „können sich besser prügeln“, „Wir sind brutaler“ oder „Buben können sich mehr Horrorfilme anschauen“.

Offen bleiben muss an dieser Stelle, ob die negativen Beschreibungen mit Verunsicherungen der Jungen einhergehen oder ob sie – zu dieser Interpretation würde ich eher tendieren – Formen von Ironie und Widerständigkeit sein sollen und damit Demonstrationen von Männlichkeit, von denen die Jungen sehr wohl wissen, dass sie nicht schulkonform sind.

Unter dem Aspekt von Geschlechtergerechtigkeit kann man vermuten, es gelingt dieser Schule zum Teil, Mädchen wie Jungen in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Selbstwahrnehmung zu stärken. Zum Teil aber verbleiben Mädchen in der Opfer- und Jungen in der Täterperspektive. Dies hängt m. E. mit der differenzorientierten Sichtweise zusammen. Gerade im Blick auf die Plakate erklärt uns ein Lehrer, sie hätten ihn gendersensibel gemacht, früher wären ihm Unterschiede nicht aufgefallen, nun hätte er aber einen Blick dafür:

„Ja, wo ich das früher eigentlich kaum wahrgenommen habe, kommt's jetzt von Mädchen, kommt das von Buben, ... ja, und dort jetzt ein bisschen genauer hinschaue beispielsweise. Wenn ich zum Beispiel mir jetzt die beiden Plakate anschau, die die Buben gemacht haben und die Mädchen, die Unterschiede hätte ich früher auch nie so wahrgenommen. (unverst.) der hat ne schöne Schrift, der kritzelt halt irgendwie, und, und jetzt würde ich das schon auch ein bis', dass eben auch von dem Blickwinkel auch so ein bisschen Unterschiede geschlechterspezifisch, geschlechtsspezifische Unterschiede. Also ich würde sagen eine Sensibilisierung auf die Unterschiede hin hat stattgefunden“ (Hufenbach 6/2006).

1.5. Anforderung an Lehrkräfte: Genderkompetenz

Greift man die anfangs zitierte Bestimmung von Geschlechtergerechtigkeit noch einmal auf, nach der keine erwachsene Person mehr die herkömmlichen Stereotypen transportieren, sondern jede offen für die Erweiterung des Rollenspektrums in alle Richtungen sein sollte, dann bedarf es dafür einer Genderkompetenz, die den eigenen Anteil am doing gender reflektieren kann ebenso wie einer Praxis, die an der Heterogenität der Kinder orientiert ist, d.h. sie nicht in erster Linie als Repräsentanten des Geschlechts, sondern als Individuen wahrnimmt. Das ermöglicht, zu erkennen, dass keineswegs alle Mädchen sich „mädchentypisch“ und alle Jungen sich „jungentypisch“ verhalten, sondern das „typische“ Verhalten bestenfalls ein häufigeres Vorkommen bedeutet. Frau Steinhammer, die Werken Textil unterrichtet und hierbei einen sehr individuell ausgerichteten Unterricht praktiziert, beschreibt ihre Sichtweise der Mädchengruppen und der koedukativen Gruppen:

„Es gibt Klassen, da ist es ziemlich egal, da sind beide Gruppen ziemlich ähnlich von ihrer Lautstärke, von ihrer Intensität, von ihrer Freude am Werken. Und es gibt Klassen, wo es ganz extrem unterschiedlich ist zwischen Buben und Mädchen, wo die Mädchen so still vor sich hin werken, kaum irgendwie jetzt so Dynamik aufkommt, und wo die Buben extrem unruhig sind, also..., das ist überhaupt nicht so vereinheitlichend zu sagen, und es gibt auch bei den Buben sehr unterschiedliche, und bei den Mädchen sehr unterschiedliche Charaktere“ (Steinhammer 9/2005).

Ein halbes Jahr später zeigt sich auch in der Beschreibung einzelner Kinder, dass Frau Steinhammer versucht, ihnen jeweils individuell gerecht zu werden. Ihr Kriterium für den Umgang mit den Kindern ist zum einen, was sie individuell brauchen, zum anderen, wieweit man es ihnen gewähren kann, weil es sich ja immer auch um soziale Gruppierungen handelt und man eben jedem Individuum gerecht werden will. Geschlechtergerechtigkeit hat dann –

wie dies mehrere Lehrkräfte explizit äußerten – viel mit gutem Unterricht zu tun.

Damit erhalten wir auch bereits einige Hinweise darauf, wie bei Lehrkräften der Grund gelegt werden kann für einen geschlechtergerechten Unterricht.

Eine solide pädagogische Grundlage für guten Unterricht halte ich für das zentrale Moment. Dennoch gewährleistet diese natürlich nicht per se, dass keine Geschlechterstereotype produziert werden. Hinzukommen muss also dass, was ich zu Beginn als Genderkompetenz bezeichnet habe: Dazu gehört historisches Wissen über die Bildung der Geschlechter, die dieser jeweils zugrunde liegenden Konzepte und ihrer Realisierungen. Die Zielsetzungen für die Ausgestaltung von Bildung sind durch die Geschichte hinweg immer wieder auf die gesellschaftlichen Positionen bezogen worden, die den Geschlechtern zugedacht wurden. Für die Frauen waren diese durchweg brüchig und beinhalteten mit je unterschiedlichen Gewichtungen immer sowohl entwertende Aspekte wie die Errichtung eines „Pantheons“ (Goffman 1994: 119). Die Kontroverse um die Bestimmung von Frauen und insbesondere um die Frage, ob eine solche der Natur geschuldet sei, bestimmt bis heute die Auseinandersetzungen um die Bildung der Geschlechter. Immer wieder – und vor allem von den Medien – wird die „Natur“ der Frau bemüht, um ungleiche Ergebnisse im Bildungsbereich, wie z.B. die Leistungsdifferenzen in den internationalen Leistungsstudien, zu begründen. Die praktische Umsetzung von Mädchen- oder Jungenarbeit baut überwiegend auf Differenzkonzepten auf und die Beispiele aus dem Forschungsprojekt zeigen auch, dass sich Differenzvorstellungen subtil durchsetzen. Insofern gehört zur Genderkompetenz auch die Auseinandersetzung mit gendertheoretischen Konzepten. Zu einem Verständnis von Geschlecht als sozialer Konstruktion, dem Begreifen von Geschlechtszugehörigkeit als *doing gender* ist theoretisches Wissen unabdingbar, es reicht allerdings als abstraktes Wissen nicht aus. Gerade weil *doing gender* routiniert funktioniert und nur bedingt bewusst kontrolliert wird, müssen Methoden vermittelt werden, mit denen Sensibilität für die Herstellungsprozesse von Geschlecht erreicht werden kann. M. E. sind ethnografische Herangehensweisen dafür sehr geeignet: Sowohl der Versuch, einen „fremden Blick“ auf allzu Vertrautes zu richten, wie das genaue Beobachten helfen, nicht schon gleich zu wissen, was „geschlechtsspezifisches“ Verhalten ist, sondern die Interaktionen – und dabei die eigene Beteiligung daran – zu erkennen.

Einen forschenden Habitus im Studium zu erwerben – zu dem eine Verbindung von Theorie und Praxis gehört, welche auf *Reflexion* zielt – dies halte ich für eine notwendige Grundlage sowohl für eine fachlich gute wie für eine geschlechtergerechte Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer.

Literatur

- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Goffman, E. (1994), Interaktion und Geschlecht, Frankfurt a.M.: Campus.

2. Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen?

Dieser Beitrag ist die Verschriftlichung eines Referats im Rahmen einer Tagung, die einen provozierenden Untertitel trug: *Lehren und Lernen „trotz“ Geschlecht*. Provoziert fühlte jedenfalls ich mich durch diese Formulierung und habe in der Anlage meines Referats und damit in der nun folgenden Argumentation auch darauf reagiert. Was steckt eigentlich für eine Sichtweise auf die Kategorie Geschlecht – so habe ich mich gefragt – hinter dieser Formulierung: Zwar wurde das „trotz“ mit Anführungszeichen versehen, was in meinen Augen bereits darauf hindeutet, dass die Erfinder und Erfinderinnen dieses Titels hier Interpretationsbedürftigkeit signalisieren. Meine spontane Lesart dazu war: Das wirkt – vorsichtig formuliert – ausgesprochen defensiv, eher sogar defizitorientiert. Klingt es doch so, als erweise sich die Kategorie Geschlecht als Behinderung, als eine Barriere, der man erfolgreiches Lehren und Lernen im wahrsten Sinne des Wortes ab-trotzen müsse, die Lehr- und Lernprozesse mindestens aber unerwünscht verkompliziere.

Ich möchte in den folgenden Ausführungen einer solchen Lesart eine deutlich stärker ressourcenorientierte gegenüberstellen, die ich vorab als zentrale These formuliere und anschließend in drei Schritten plausibel zu begründen versuche. Sie lautet:

Gerade die Berücksichtigung der Genderfrage vermag die qualitative Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen voranzutreiben. Nach der 1994 erfolgten Grundgesetzänderung ist der Staat verpflichtet, aktiv geschlechterbezogene Chancengleichheit herzustellen. Schulen sind demnach aufgefordert, zum Abbau von Geschlechterhierarchien beizutragen, geschlechterstereotype Zuschreibungen zu vermeiden und damit zu ermöglichen, dass Vielfalt und Differenz gelebt werden kann, ohne durch die Geschlechtszugehörigkeit eingeengt zu werden. Das setzt voraus, dass individuelle Interessen, Präferenzen, Stärken und auch Entwicklungsnotwendigkeiten von Mädchen wie von Jungen stärker als bislang in den Blick kommen und bei der Gestaltung von Lernumgebungen Berücksichtigung finden. Lehren und Lernen, dass dem Rechnung trägt, ist nur in einem Unterricht möglich, der hohe Standards der Unterrichtsqualität erreicht.

Im ersten Schritt erinnere ich kurz an die doppelte Perspektive, unter der bei Lehrkräften der Erwerb von Genderkompetenz steht: Sie sollen nicht nur selbst darüber verfügen, sondern sie darüber hinaus auch noch den Lernenden vermitteln. Dies tun sie – mehr oder weniger bewusst – vor allem im Medium alltäglicher Interaktion und Kommunikation als lebende Modelle. Ich kon-

zentriere mich dabei hier auf die erste Perspektive, also auf die *Lehrkräfte* als Adressaten des Kompetenzerwerbs in diesem Feld. Diese erscheint insofern besonders wichtig, als man von der Annahme ausgehen kann: Je höher die Genderkompetenz von Lehrkräften ausgeprägt ist, desto eher kann auch die Vermittlung eben dieser Kompetenz an die Lernenden gelingen. Es handelt sich um eine notwendige, wenngleich nicht hinreichende Bedingung.

In einem zweiten Schritt umreiße ich kurz die Komplexität der verschiedenen Handlungsdimensionen, in denen Genderkompetenz in der Schule zum Tragen kommt, um mich dann – dem Tagungsthema entsprechend – auf die Handlungsebene der *Wahrnehmung und Gestaltung von Interaktionen* zu konzentrieren. An einem Beispiel möchte ich dabei illustrieren, wie gemeinsame kollegiale Selbstaufklärung eigener Praxis Erwerb und Erweiterung von Geschlechterkompetenz ermöglicht und unterstützt.

Im dritten Schritt schließlich soll verdeutlicht werden, dass man Genderkompetenz von außen nur sehr begrenzt vermitteln kann. Was wir brauchen, sind Lerngelegenheiten, in denen die Lehrkräfte selbst ihre eigenen Erfahrungen reflektieren, ihre Wahrnehmungen, Haltungen, Gewohnheiten überprüfen, erweitern und neues Wissen und Können gemeinsam produzieren. Eben daraus entsteht innovatives Potenzial, das als Ressource zur Verbesserung von Schul- und Unterrichtsqualität erheblich beiträgt.

2.1. Schule als Ort der Entwicklung von Genderkompetenz bei Lernenden und Lehrenden

Nun ist „Genderkompetenz“ ein seit einiger Zeit zwar häufig bemühter, gleichzeitig aber auch ein schillernder Begriff, der definitionsbedürftig ist. Ich benutze ihn hier im Sinne einer Arbeitsdefinition, die von Sigrid Metz-Göckel und Christine Roloff (2003) vorgeschlagen wurde: „Genderkompetenz ist als eine Schlüsselqualifikation für alle Lebensbereiche zu betrachten. Sie umfasst das Wissen, in alltäglichen Verhaltensweisen und Einstellungen Frauen und Männern, Mädchen und Jungen sozio-kulturelle Festlegungen zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden.“

Die beiden Autorinnen ordnen diese Kompetenz dem Bereich der Schlüsselqualifikationen zu, also solchen „Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien und Wissenselementen, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 32). Solche Schlüsselqualifikationen verhelfen den Individuen zu einer Handlungsfähigkeit, die individuelle Bedürfnisse und gesellschaftliche Anforderungen verbinden. Jede und Jeder braucht sie, nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden. Wir haben

es also hier mit einer ganz zentralen Kompetenz zu tun, die eng bezogen ist auf den in unseren Schulgesetzen ausgewiesenen normativen Anspruch auf Erziehung zur Emanzipation und Entwicklung zur Mündigkeit. Einem solchen Auftrag kann sich Schule kaum entziehen. Trotzdem sollte eine solche normative Aussage nicht mit einer von allen Kollegiumsmitgliedern geteilten Sichtweise verwechselt werden. Dass sich darüber hinaus hehre Erziehungsziele in Präambeln und Programmen ganz beträchtlich vom Erziehungsalltag einer Institution unterscheiden können, ist bekannt.

So strittig es also in einem Kollegium sein kann, ob die in der obigen Arbeitsdefinition skizzierte Sicht auf Geschlechterverhältnisse vermittelt werden soll - dass Schule und Lehrkräfte überhaupt Vorstellungen dazu auf den verschiedensten Kanälen transportieren, ist unübersehbar und empirisch vielfach belegt (vgl. z. B. den Überblick von Stürzer et al. 2003). Die Frage ist lediglich, ob sie dies bewusst und reflektiert tun, oder ob sie sich damit begnügen, einen urwüchsig sich durchsetzenden heimlichen Geschlechterlehrplan wirken zu lassen. Im Rahmen der Frauen- und Geschlechterforschung wurde in den vergangenen Jahrzehnten mit guten Gründen für eine bewusste Auseinandersetzung mit dieser Frage plädiert- und damit auch für eine gezielte Lehrerbildung, die sich um den Erwerb der dazu nötigen Qualifikationen durch die Lehrkräfte kümmert (vgl. exemplarisch Biermann/Koch-Priewe 2004). Das sollte über alle Phasen der Berufsausübung geschehen, eine Grundlegung muss schon im Studium erfolgen, aber das ersetzt keineswegs in späteren Phasen Fort- und Weiterbildungsangebote, die auf den dann bereits vorliegenden Berufserfahrungen aufbauen können.

2.2. Genderkompetenz im Lehrberuf

Bevor wir die Frage aufnehmen, wie denn Auf- und Ausbau solcher Kompetenz *im Lehrberuf* stattfinden kann, soll zunächst noch ein kurzer Einblick gegeben werden in das in den letzten Jahren zunehmend breiter werdende berufsübergreifende Angebot auf dem Markt der Gendertrainings: Welche verschiedenen Elemente sind in solchen Curricula in der Regel enthalten? Vier Bereiche lassen sich dabei gewöhnlich identifizieren:

- Grundwissen über geschlechterbezogene gesellschaftliche Strukturdaten (*Gender-Facts*, z. B. *Zugang zu Bildung und Beruf*, *ökonomische Situation*)
- Erkenntnisse über Konstruktionsweisen und Hierarchisierungen von Geschlechterverhältnissen (*theoretische Erklärungsansätze*, z. B. :*Wie werden Geschlechter „gemacht“*, *wie entstehen Dominanz und Macht*)

- Prozesswissen über den Umgang mit Individuen und Gruppen, die Dynamik sozialer Situationen, Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien (z. B. *welche Interessenkonflikte oder Widerstände können auftreten*)
- „domänenspezifisches“ Detailwissen (*wie lässt sich solches Wissen in die Gestaltung von Unterricht und Schulleben einbeziehen – und das in unterschiedlichen Schulstufen, -formen, -fächern*)

Deutlich sichtbar ist dabei ein eher informativer Teil, in der es um kognitive Erarbeitung von Wissen geht (gender-facts) und einen zweiten Teil, der eher auf die Sensibilisierung von Wahrnehmung, Wertvorstellungen und – häufig unbewusster – Verstrickung in stereotype Festlegung zielen.

Inzwischen haben sich eine Reihe von Instituten gegründet, die solche Trainings – in geschlechtergemischten Teams – anbieten. Welche Effekte in solchen zeitlich relativ begrenzten Trainings – zwei Tage sind gewöhnlich die Mindestzeit, mehr als eine Woche dauern sie in aller Regel nicht – zu erzielen sind, scheint mir noch ungeklärt. Langjährige Modellversuchs- und Weiterbildungserfahrung macht mich allerdings eher skeptisch. Die Geschlechterthematik ist eben kein Lerngegenstand wie jeder andere. Sie ist identitätsnah und betrifft berufliche wie private Bereiche, beleuchtet Interessengegensätze und Privilegien. Letztere gibt man nicht leichten Herzens auf, weil man kognitiv die Einsicht gewonnen hat, dass in der Tat Ungleichheiten bestehen. Der Begriff des Trainings suggeriert darüber hinaus, dass es klar definierte zu erreichende Ziele gebe, die bei methodisch durchdachtem Vorgehen und guter Planung sicher zu erreichen seien. Eben das scheint mir aber ein zweifelhaftes Versprechen. Wer sich auf Reflexion von Geschlechterverhältnissen einlässt, hat es immer mit Aushandlungsprozessen zu tun, mit Interaktion, Kooperation und Konflikt. Gewiss kann und muss man auch in diesem Bereich ein breites Wissens- und Verhaltensrepertoire aufbauen und braucht dazu Übungs- und Trainingsphasen. Dennoch geht es vor allen Dingen um Verstehen, Empathie und Bereitschaft zu kommunikativer Verständigung. Das alles ist nicht durch technologische Strategien zu erreichen. Zudem verlangt die Besonderheit pädagogischer Anforderungssituationen im Unterricht nach einer Vermittlung und Ausbalancierung von Kommunikations- und Aneignungssituation: Die Auseinandersetzung mit der Sache und die Gestaltung von Interaktion und Kommunikation müssen beide gelingen, wenn nachhaltige Lernerfolge erzielt werden sollen. Als Auftakt für eigene Erarbeitungsstrategien und als Impuls für kollegialen Austausch können Gendertrainings für Lehrkräfte aber sicherlich anregende Funktion übernehmen, vor allen Dingen dann, wenn sie den Blick schärfen für die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Dimensionen des Lehrerhandelns, die ich im Folgenden analytisch trenne, wohl wissend, dass sie im Unterrichtsalltag eine Einheit bilden.

2.2.1. Die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterricht

Die Auswahl von Lerninhalten ist ein wichtiger didaktischer Schritt, der den Lernenden den Zugang zur Sache erleichtern kann – etwa wenn diese Auswahl sich nicht nur an der Fachsystematik orientiert, sondern auch und gerade an ihrer lebensweltlichen Situation. Nun kommen Lernende aber als Jungen und Mädchen vor, ihre Lebenswelten können sich zu unterschiedlichen Zeiten in ihrer Schullaufbahn mehr oder weniger stark unterscheiden. Darüber geben nicht nur Untersuchungen zu Fächerpräferenzen Auskunft, auch innerhalb der Fächer werden oft so etwas wie „Geschlechterreviere“ beschrieben.

Allerdings erzeugen eigene stereotype Erwartungen und Dramatisierungen von Geschlecht Differenzen häufig selbst erst Unterschiede, die dann quasi zu „gender-facts“ mutieren (vgl. dazu den Beitrag von Hannelore Faulstich-Wieland in diesem Band). Auch feministische Schulforscherinnen haben selbstkritisch darüber nachgedacht, inwieweit sie mit dem Bedürfnis, Geschlechterdifferenzen bei Interessen, Zugangsweisen und Förderbedarfen aufzuzeigen, als unbeabsichtigte Nebenwirkung dazu beigetragen haben, Verallgemeinerungen auf „die“ Mädchen oder „die“ Jungen nahezulegen (Hagemann-White 1993). Das gilt nicht zuletzt für die gelegentlich unterschätzten Effekte von Angeboten in geschlechtergetrennten Lerngruppen (Böhmman/Horstkemper 2006).

Genderkompetenz würde dagegen in meinen Augen heißen: Hohe Aufmerksamkeit solchen Fallstricken gegenüber zu bewahren und statt äußerer Differenzierung Individualisierung von Unterricht durch binnendifferenzierende Maßnahmen vorzunehmen. Wenn *dieses* Mädchen sich für Hebebühnen interessiert, dann sollte es Gelegenheit haben, die Hydraulik exemplarisch an diesem Beispiel zu erarbeiten. Wenn andere sich sehr viel mehr für die Funktion des menschlichen Herzens interessieren, dann sollten sie dieselben Prinzipien in diesem Kontext erarbeiten dürfen – und daran sollten sich unbedingt auch Jungen beteiligen können. Warum sollte man ihnen den „männlicheren“ Zugang überstülpen wollen? Allerdings hat eine solche Individualisierungsforderung weitreichende Konsequenzen: Sie stellt gängige Lernarrangements infrage, erfordert flexiblere Konzepte der Differenzierung – auch hinsichtlich methodischer Variation und erzwingt damit gleichzeitig auch stärkere Investition in kooperative Lernformen. Wenn eine Lehrkraft deutlich weniger in der Instruktionsfunktion für alle zur Verfügung steht, müssen komplementär dazu Formen selbstregulierten Lernens allein und in Gruppen eingesetzt werden. Grob vereinfacht: Genderkompetenz muss einhergehen mit didaktisch-methodischer Vielfalt, anders kann Heterogenität nicht produktiv genutzt werden.

2.2.2. *Die Gestaltung von Schulleben und Lernkultur*

Ebenfalls nur ganz knapp skizzieren möchte ich die Bedeutung der Schule als Lebensort für Kinder und Jugendliche, die ja wesentlich mehr umfasst als Unterricht. Gelebte Geschlechterdemokratie modellhaft zu verwirklichen, dürfte noch weit wirksamer sein als noch so ausgeklügelte methodisch-didaktische Wissensvermittlung. Wenn weibliche Führungskräfte und fürsorgliche Lehrer zum ganz normalen Erfahrungshintergrund von Jugendlichen gehören, dann stützt ein solcher Kontext die Entdramatisierung von Geschlecht und ermutigt dazu, eigene Wege jenseits von Gruppendruck und Geschlechtertypisierung zu gehen. Durch gut gemeinte Impulse zur Anbahnung von „Lernen gegen den Strich“ können dagegen sehr schnell auch Widerstände erzeugt werden. Wenn Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, „missioniert“ zu werden, kann die explizite Thematisierung von gender-facts kontraproduktive Wirkung zeigen. Genderkompetenz erweist sich hier in dem Bemühen um eine vorsichtige Balance. Bei der Begleitung von Projekten, die auf den Aufbau solcher Kompetenz in kollegialer Entwicklungs- und Erprobungsarbeit zielen (vgl. Kraul/Horstkemper 1999), haben wir z.B. heftige Reaktionen darauf erlebt, dass im Naturwissenschaftstrakt einer Schule die Porträts männlicher Naturwissenschaftler eines Tages durch die von Frauen ersetzt wurden. Wenn dies nicht das gemeinsam geplante Ergebnis eines Lernprozesses ist, in dem Schülerinnen und Schüler sich mit den Biographien bisher weitgehend unbekannter aber faszinierender Menschen auseinandergesetzt haben, dann wird dies leicht von Mädchen wie von Jungen als Manipulation und „Umerziehung“ erlebt. Peter Senge (1996, S. 37), einer der kreativsten Vertreter von Organisations- und Schulentwicklung, hat dieses Problem auf die kluge Formel gebracht: „Menschen wehren sich nicht so sehr gegen die Veränderung, sondern vor allem dagegen, verändert zu werden.“

Wenn also Heranwachsende in sämtlichen Unterrichtsfächern, bei der Auswahl von Kurs- und Wahlpflichtangeboten und auch noch in der Gestaltung von Pausen und Freizeitaktivitäten sich unter den Zwang gesetzt fühlen, nur ja nicht „geschlechterkonform“ zu sein, oder auch wenn sie sich gegen ihren Willen in geschlechtshomogene Gruppierungen gedrängt fühlen – dann wird das häufig eben nicht als Erweiterung des eigenen Erfahrungshorizonts und positive Gegenerfahrung zu geschlechtsheterogenen Kontexten erlebt. Die Wünsche der Jugendlichen richten sich – bei aller Kritik am anderen Geschlecht – durchgängig auf gemeinsames Leben und Lernen (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995). Innerhalb dieser Kontexte dann zu eigenen Differenzierungen zu kommen und eigene Räume für „Aktivitäten unter uns“ zu schaffen, kann dann wieder sehr attraktiv sein und sollte unterstützt werden. Aber Genderkompetenz heißt aus meiner Perspektive auch hier: Skepsis gegenüber schlichten Lösungen: Die organisatorische Trennung der

Lernenden allein löst in der Regel noch nicht Förderung aus, sie muss ergänzt werden durch inhaltliche und methodische Innovationen.

2.2.3. *Die Wahrnehmung und Gestaltung von Interaktionen*

Solch veränderte Lernarrangements fordern und erzeugen auch veränderte Interaktionskontexte. Wer auf sinnstiftendes, für die Individuen bedeutungsvolles Lernen abzielt, muss die Lernenden gut kennen, und zwar mit all ihren Interessen, Lernvoraussetzungen, Widerständen. Nur dann können auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnittene Lernaufgaben konzipiert werden, die hinreichende Erfolgsmöglichkeiten bieten, aber auch Herausforderungen darstellen, eigene Grenzen zu überschreiten. Ein wichtiges Merkmal von Unterrichtsqualität ist die Formulierung hoher Anforderungen, um die Lernenden in die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987) zu bringen. Dazu gehört auch, keine Ausweichmöglichkeiten oder „Delegation von unangenehmen Aufgaben“ zuzulassen. Für unser spezifisches Thema hieße das beispielsweise ein waches Auge zu haben auf das Geschick mancher (nicht etwa „der“ oder aller) Jungen, sich der ungeliebten Aufgabe des Protokollierens zu entziehen. Während sie mit großem Eifer Versuchsanordnungen aufbauen, mehr oder weniger hypothesengeleitet probieren, Effekte voraussagen und Prozesse zu beobachten, überlassen sie die Schreibtätigkeiten gelegentlich gern ihren Klassenkameradinnen. Den Wert von Prozessdokumentation und Ergebnissicherung sehen sie gelegentlich weniger ein, die Ausprägung klassischer Arbeitstugenden (Fleiß, Gründlichkeit, Angefangenes zu Ende bringen etc.) ist zuweilen nicht so ausgeprägt. So haben wir es in dem bereits zitierten Modellversuch häufiger beobachtet. Manche Lehrkräfte beziehen das auch in ihre Unterrichtsplanung ganz bewusst mit ein. In einer frühen Phase der wissenschaftlichen Begleitung der oben schon angesprochenen Projektarbeit (Kraul/Horstkemper 1999) stellte uns ein Physiklehrer beispielsweise ein Mädchen als „seine Sekretärin“ vor: Wenn er in ihr Arbeitsheft schaue, wisse er immer sofort, auf welchem Stand man sei. Jürgen Zinnecker (1972) hat das bereits vor mehr als dreißig Jahren als eine Strategie identifiziert, die er als „Verwertung der Geschlechterrolle durch die Schule“ bezeichnet hat. Unter Genderkompetenz-Gesichtspunkten müsste man sich damit nun kritisch auseinandersetzen. Welche Wirkungen hat dies auf Leistung, Lernmotivation und Selbstbild der Lernenden?

Gerade weil diese Dimensionen so wichtig ist, soll diese nun ausführlicher betrachtet werden. Wie können Lehrkräfte eine solche (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit eigenen Verhaltensweisen vornehmen? Im Beitrag von Hannelore Faulstich-Wieland in diesem Band wird dazu gefordert, einen forschenden Habitus einzunehmen und in ethnografischen Beobachtungen den eigenen Schulalltag. An einem Beispiel aus der Laborschule Bielefeld

(vgl. Geist u. a. 2011) möchte ich hier demonstrieren, wie das funktionieren kann und welchen Ertrag dies bringt.

2.2.4. *Erwerb von Geschlechterkompetenz durch Forschendes Lernen von Lehrkräften*

Ausgangspunkt für die hier nur sehr auszugsweise vorgestellte – von fünf Lehrkräften seit nunmehr gut vier Jahren durchgeführte – Projektarbeit war ein verstörendes Ergebnis einer speziellen PISA-Studie, an der mehrere Reformschulen teilgenommen hatten, um sich dem Vergleich mit dem Regelschulsystem zu stellen. Beim ausführlichen Daten-Feedback der Forscher an der Schule stellte sich heraus, dass dieser Vergleich für die Laborschule Bielefeld insgesamt sehr erfreulich ausfiel. Allerdings war dies vor allem auf die guten Leistungen der Mädchen zurückzuführen. Nun war gerade an dieser Schule seit vielen Jahren das Streben nach einer geschlechtersensiblen und -gerechten Pädagogik Schwerpunkt des Schulprogramms. Anfangs war es sehr klar auf die Aufhebung fortdauernder Benachteiligung von Mädchen gerichtet, aber schon sehr früh wurden auch die Jungen in den Blick genommen. Mit anderen Worten: Beide Lesarten von Geschlechtergerechtigkeit wurden in dieser Schule seit langem diskutiert – und trotzdem gab es nun Anzeichen dafür, dass Jungen möglicherweise nicht in der erhofften Weise ihr Potenzial entfalten konnten. Hinter den Mädchen blieben sie jedenfalls häufig zurück.

Natürlich steht die Laborschule nicht allein mit diesem Problem. Die aufgeregte Diskussion um die Jungen als mögliche „neue Bildungsverlierer“ bewegt die Republik ja seit einiger Zeit mächtig. Im Kollegium der Laborschule löste das Ergebnis der von Wissenschaftlern durchgeführten Untersuchung jedenfalls so intensive Diskussionen aus, dass daraus ein eigenes Lehrer-Forschungs-Projekt entstand.⁵ Man begriff es als Herausforderung herauszufinden, wie es zu diesen Unterschieden kommt. Im ersten Anlauf stand dabei die Frage im Vordergrund: *Verhalten sich Jungen und Mädchen in unserem Unterricht möglicherweise stärker unterschiedlich, als wir das bisher bemerkt haben?*

Dabei richtete die Aufmerksamkeit sich vor allem auf die Phasen selbstbestimmten Lernens, die in unterschiedlichen Formen des offenen Unterrichts (Freiarbeit, Wochenplanarbeit) ja inzwischen weit über innovative Schulen hinaus Einzug in unsere Schulen gehalten haben. In der Laborschule firmieren sie unter dem Begriff „Lernzeit“. Hier wollten die beteiligten Lehrkräfte in einer ersten Beobachtungsrunde der Frage nachgehen, ob Jungen und Mädchen diese Lernzeit unterschiedlich effektiv nutzen. Damit knüpften

5 Es würde an dieser Stelle zu weit führen, das Lehrer-Forschungs-Konzept der Laborschule Bielefeld zu erläutern. Ausführlich vorgestellt wird es in Hollenbach/Tillmann 2009.

die Lehrkräfte an ein Ergebnis der Unterrichtsforschung an, das dieses Kriterium aufgabenorientierter Lernzeitnutzung (time on task) als besonders wichtig für Leistungs- und Schulerfolg herausgearbeitet hat. Darin eingeschlossen ist auch die aktuelle Diskussion, ob es möglicherweise eher die schulangepassteren Kinder sind, die von solchen Unterrichtsformen profitieren. Die wiederum vermutet man unter Mädchen stärker als unter den Jungen.

In dieser Phase stand die Beobachtung quantifizierbarer Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern also deutlich im Zentrum, allerdings im Rahmen von *Fallstudien*. Für die Beobachtung wurden gezielt Mädchen und Jungen aus zwei altersgemischten Lerngruppen in der Eingangsstufe der Laborschule (Jahrgänge 3 und 4) ausgewählt, und zwar jeweils zwei mit guten, und zwei mit eher schlechten Leistungen. Die Auswertung der video-grafierten Beobachtungen zeigte nun ein für die Lehrkräfte eher unerwartetes Ergebnis: Es war durchaus nicht so, dass Jungen sich *weniger* mit den Lernaufgaben beschäftigten als Mädchen, allerdings schöpften *beide* Geschlechter die Lernzeit nur sehr unbefriedigend aus. Mehr als die Hälfte der Zeit wurde verbracht mit selbstversunkenen Tätigkeiten wie Träumen, aus dem Fenster schauen, mit Gegenständen spielen oder Streiten. Die größte Kategorie des „Leerlaufs“ aber bildete Warten (auf Beratung, auf Kontrolle und Feedback).

Die gemeinsame Auswertung der aufgezeichneten Video-Aufnahmen mit den Lehrkräften der beiden verschiedenen Lerngruppen richtete sich daher zunehmend stärker auf *qualitative* Aspekte. Die Betrachtung der Gesamtsituation kam in den Blick: die Aufgabenstellung, die Lernumgebung – und vor allem die Interaktionen von Lehrenden und Lernenden. Dies können zwei Szenen veranschaulichen. In beiden Fällen handelt es sich um weniger leistungsstarke Kinder, um ein Mädchen (Alina) und um einen Jungen (Kevin). Beide Namen sind hier selbstverständlich verfremdet.

1. Szene: Alina

Alina nimmt ihren Stift in die Hand und setzt eine Übung in ihrem Rechtschreibheft fort. Die Lehrerin setzt sich neben Alina und fragt: „Ja, was hast du denn bisher so gemacht?“

Alina beginnt in ihrem Schreibheft zu blättern, um die bearbeiteten Aufgaben zu zeigen. Es entwickelt sich das folgende Gespräch:

L: „Hm, das ist von heute.“

Sie blickt auf die Uhr, die an der Wand hängt, und sagt:

L: „Du musst dich aber jetzt noch ein bisschen beeilen. Ich glaub, du hast viel geguckt, was die anderen machen, kann das sein?“

Alina reagiert nicht auf die Frage, sie schreibt weiter an ihren Buchstaben. Die Lehrerin schaut zu und bestätigt Alinas Arbeit mit „genau“ und einem lächelnden Blick. Als Alina die Arbeit nach kurzer Zeit beendet hat, schiebt sie der Lehrerin ihr Arbeitsheft hin. Diese schaut sich das Heft an.

L: „Guck mal, da kommt noch ein t dazu.“ Freundlich zugewandt fährt sie fort: „Das hört man gar nicht, ne?! Ich schreib es dir einfach schon mal dazu, weil du bist ja so schlau, du kannst dir das ja schon mal merken, ne.“

Zweierlei hoben die Lehrkräfte in einer ersten Analyse als in ihren Augen wichtig hervor:

1. Die Lehrerin stellt fest – bei Betrachtung des Videomaterials zutreffend -, dass Alina viel darauf geschaut hat, was andere Kinder während der Lernzeit taten. Die Lehrerin schließt das aus dem geringen Umfang der erledigten Aufgaben. Offenbar ist Alina dabei hinter den Erwartungen der Lehrerin zurück geblieben. Alina allerdings reagiert auf den von der Lehrerin [implizit] geäußerten „Vorwurf“ gar nicht. Sie wendet sich vielmehr sofort ihren Aufgaben zu. Die Lehrerin ihrerseits thematisiert das Verhalten der Schülerin auch nicht weiter, sondern begleitet nun unterstützend und freundlich die Arbeit des Mädchens.
2. Die Lehrerin korrigiert einen Fehler des Mädchens. Offenbar ist sie nicht, überrascht, dass das Wort falsch geschrieben ist, was sie damit begründet, dass man den fehlenden Buchstaben in dem gesprochenen Wort nicht hört und Alina daher nicht wissen kann, wie das Wort geschrieben wird. Es scheint so, als wäre dieses Rechtschreibphänomen für Alina aufgrund ihres Lernalters noch gar nicht relevant. Sie korrigiert den fehlenden Buchstaben dennoch mit den Worten: „Ich schreib es dir einfach schon mal dazu, weil du bist ja so schlau, du kannst dir das ja schon mal merken, ne.“

Konfrontiert wurde diese Interaktionsbeobachtung nun mit der eines Jungen, wobei beide Szenen exemplarisch ausgewählt waren für häufig sehr ähnliches Verhalten der betreuenden Lehrerin bei diesen beiden Kindern:

2. Szene: Kevin

Kevin arbeitet lange Zeit an der Aufgabe, die Zeiger an einer Holzuhr auf 16:45 Uhr einzustellen. Zunächst versucht er es allein, dann hilft ihm die Lehrerin, immer wieder unterbrochen von Zwischenfragen anderer Schülerinnen und Schüler. Gegen Ende der Arbeitszeit hat Kevin die Aufgabe gelöst.

L: „Kevin, wenn du etwas nicht verstehst und wenn du dich an einer Aufgabe so festbeißt, dann kommst du und fragst, weil sonst sitzt du ja ewig. An dieser Seite sitzt du ja schon ganz lange, ne. Und aus lauter Verzweiflung schreibst dann nur und kommst in deinem Mathebuch nicht weiter und das ist blöd.“ Sie nimmt das Heft.

L: „Alles andere war glaube ich fertig, dann können wir das hier abhaken.“

Kevin (zeigt mit dem Finger auf noch fehlende Aufgaben auf der Seite) Hier.

L: „Ah, das musst du ja auch noch. Ach so, du hattest nur die gemacht. Ich dachte, die hättest du neulich schon gemacht. Okay, dann machst du die jetzt noch.“ Sie zeigt auf die Seite und fährt fort

L: „Und dieses Gekritzel im Heft, das möchte ich auch nicht mehr haben, ne“

Kevin nickt.

L: „Also das sieht ganz blöd aus, also da hätte ich auch gar keine Lust drin zu arbeiten.“

Kevin nimmt sich schweigend das Heft und die Holzuhr und versucht sich an der nächsten Aufgabe.

(Während des gesamten Gesprächs haben die Lehrerin und Kevin kaum Blickkontakt.)

L: „21:30 Uhr. Weißt du, wie 21 Uhr auch noch genannt werden kann?“

Kevin (flüstert): „Neun.“

L: „Gut“

Dann wendet sie sich den Aufgaben einer hinter ihr stehenden Schülerin zu. Sie schaut die Aufgaben des Mädchens durch und sagt: „Super, ganz toll!“

Auch hierzu werden in einem ersten Auswertungsgang zwei Aspekte als wichtig hervorgehoben:

1. Kevin hat sich in dieser Stunde offenbar bemüht, die Aufgabe in seinem Rechenheft zu lösen. Er hat intensiv und angestrengt – zumindest weisen die Aufnahmen darauf hin – an der Aufgabe gearbeitet. Die Hilfe, die er immer wieder von der Lehrerin erhalten hat, hat aber offenbar nicht ausgereicht, um in den Augen der Lehrerin hinreichend viel zu schaffen. Sie kritisiert ihn insofern, als er „schon ewig an der Seite sitzt.“ Und sie fordert ihn auf nachzufragen, damit er schneller vorankommt. Im Gegensatz zu vielen Szenen vorher hat er dieses Mal nachgefragt, schafft aber in den Augen der Lehrerin dennoch nicht genug. Er wird sowohl dafür „getadelt“ als auch dafür, dass er sich keine Hilfe geholt habe – und das, obwohl er das gerade in dieser Stunde durchaus getan hat.
2. Die abschließende Frage, die die Lehrerin Kevin stellt, beantwortet er mit ganz leiser Stimme, was die Lehrerin mit „Gut“ kommentiert. Gleich darauf schaut sie sich die Arbeit eines Mädchens an und kommentiert diese Arbeitsergebnisse mit: „Super! Ganz toll.“ Zwar wird Kevin hier – nachdem er zuvor kritisiert wurde, gelobt – allerdings wird dieses Lob gewissermaßen gleich wieder eingeschränkt durch den Kontrast zu der deutlich stärkeren positiven Würdigung der Leistung seiner Mitschülerin.

In einem Vergleich dieser beiden Szenen arbeiten die Lehrkräfte nun heraus, welche Besonderheiten der Lehrer-Schüler-Interaktion hier möglicherweise exemplarisch zutage treten. So zeigt sich bei sorgfältiger Sichtung des Videomaterials, dass bei dieser Lehrkraft weder Kevin noch irgendein anderer Junge eine so „überbordend-positive“ Rückmeldung erhält, wie das in der zweiten Szene am Schluss auftretende Mädchen. Das Forschungsteam hält deshalb als Reflexionsimpuls fest: *„Für uns ergibt sich daraus die Frage, ob wir als Lehrkräfte möglicherweise schon sehr früh in der schulischen „Karriere“ von Kindern unbewusst immer wieder mädchenstypisches schulisches*

Verhalten und auch ihre schulischen Leistungen positiver bewerten als die der Jungen.“

Sie stützen sich dabei auch auf die hohe Wertschätzung von „unbekritizelten“, ordentlich geführten Arbeitsheften und solchen Arbeitstugenden, die zu der schon von Jürgen Zinnecker Anfang der 1970er Jahre herausgearbeiteten „wohlwollenden Wahrnehmung weiblicher Schulleistungen“ führen. Auf der Basis der Interpretation dieser Auswertung durch die „geschlechter-sensible Brille“ kommen nun aber auch die Auseinandersetzung mit weiteren wichtigen Aspekten von Unterrichtsqualität in den Blick:

- Etwa die Frage nach Zielklarheit und Klarheit der Bewertungskriterien: Wissen die Kinder genau genug, was sie tun sollen, worauf es bei dieser Aufgabe ankommt? Wer legt fest, wie viel geschafft werden muss? Die Lehrkraft betont immer wieder, dass *ihr* die Menge nicht genügt – aber werden die Kinder auch angehalten, sich selbst Ziele zu setzen?
- Erhalten sie für selbst organisiertes Lernen hinreichend Hilfe und Unterstützung? Z. B. sich zu vergewissern, die Aufgabe verstanden zu haben, sich Ressourcen zu erschließen durch Einsatz von Hilfsmitteln, Unterstützung bei Lernpartnern oder der Lehrerin zu holen – und auf die dann auch ohne unzumutbare Warteschleifen zu bekommen?
- Werden mit ihnen Techniken des Selbstmonitorings und der Selbstbelohnung eingeübt, die es ihnen ermöglichen, konzentriert an der Aufgabe „dranzubleiben“?

Inzwischen hat sich der Beobachtungsschwerpunkt in diese Richtung auch unter der Geschlechterperspektive ausdifferenziert: Diese Lehrkräfte gehen nicht ungeprüft von der Annahme aus, dass „die“ Mädchen so etwas vermutlich eben besser können als Jungen – und dass „die“ Jungen deshalb von solchen Formen selbstorganisierten Arbeitens weniger profitieren. Sie schauen allerdings schon sehr genau hin, welchen Unterstützungsbedarf die von ihnen beobachteten Kinder – inzwischen schon eher Jugendliche und in der 7./8.Jahrgangsstufe angekommen – haben und wie sich dies individuell unterschiedlich darstellt. Insofern verfügen diese Lehrkräfte in meinen Augen über eine weitaus höhere Geschlechterkompetenz und Professionalität, als ich sie in den Äußerungen mancher Wissenschaftlerkollegen erkennen kann. Gelegentlich kritisieren diese jedenfalls sehr undifferenziert die Schule als „weibliches Biotop“, das Jungen systematisch benachteilige und auf die Verliererstraße schicke. – wogegen nur eine stärker instruktions-, disziplin- und wettbewerbsorientierten Didaktik helfen könne (vgl. z. B. Guggenbühl 2008, Matzner/Tisch 2008).

2.3. Sensibilität und Reflexivität als Voraussetzung kompetenten Verstehens und Handelns

Als Quintessenz aus den hier vorgetragenen Überlegungen zum Erwerb von Genderkompetenz von Lehrkräften scheint mir festhaltenswert: Handlungswirksam wird das Wissen über Geschlechterverhältnisse nur vor dem Hintergrund der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle und den normativen Vorstellungen über Geschlechterdemokratie am eigenen Arbeitsplatz Schule. Der Kern meiner Argumentation zielt darauf ab, dass Genderkompetenz eben nicht durch kurzfristige Trainings aufgebaut werden kann, sondern in kontinuierlicher kollektiver Reflexionsarbeit, die klarer institutioneller Absicherung bedarf. Einzelkämpferinnen – und auch die bislang noch deutlich weniger vertretenen Einzelkämpfer – geraten leicht ins Abseits, werden als Emanzen oder Softies etikettiert und lösen bei Schülerinnen und Schülern gelegentlich eher Erheiterung oder auch Ablehnung aus. Sie repräsentieren jedenfalls nicht unbedingt attraktive Modelle für den Entwurf eigener Lebensplanung jenseits von stereotypen Zuschreibungen. Ein kollektives Klima der Wertschätzung solcher Ziele ist gleichzeitig Voraussetzung und Folge des Aufbaus von Genderkompetenz. Eben deshalb genügt es nicht, auf individuelle Qualifizierung zu setzen, sondern hier ist systematische Schulentwicklung gefragt, die Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung zusammenbringt.

Das heißt nicht, dass man unterhalb solcher Maximalforderungen gar nicht erst anfangen sollte. Im Gegenteil: In der Ausbildung wie auch in der Fort- und Weiterbildung sollte jede Chance genutzt werden, aus einem Kern motivierter Menschen beiderlei Geschlechts Multiplikatoren für die Reflexion in den eigenen Schulen zu machen. Das genau aktiviert die Ressourcen, die ich in meiner Eingangsthese angesprochen habe: Genderkompetenz kann auf diese Weise zum Motor werden, der Professionalität im Lehrberuf antreibt und damit Lehren und Lernen qualitativ verbessert.

Literatur

- Biermann, Ch./Koch-Priewe, B. (2004): Gender in der LehrerInnenbildung und Schulentwicklung. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 523-539.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied.
- Böhmman, M./Horstkemper, M. (2006): Zeitweise geschlechtergetrennter Unterricht? Pro & Contra- In: PÄDAGOGIK Heft 1/06, 50-51.
- Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M. (1995): Trennt uns bitte, bitte nicht! Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen.
- Geist, S./Heidemann, A. W./Hopstädter, U./Schütte, M./Uffmann, G./Wagner, F.-S./Saßmann, St. (2011): Forschungsprojekt: Lernen und Leisten von Jungen und Mädchen in der Laborschule. Zwischenbericht FEP 2009-2011, Bielefeld.
- Guggenbühl, A. (2008): Die Schule – ein weibliches Biotop? Psychologische Hintergründe der Schulprobleme von Jungen. In: Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, S.150-169.
- Hagemann-White, C. (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien 11, H. 2: Kritik der Kategorie „Geschlecht“, S. 68-78.
- Hollenbach, N. /Tillmann, K.-J. (2009) (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn.
- Kraul, M./Horstkemper, M. (1999): Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur Mainz.
- Matzner, M./Tischner, W. (2008): Auf dem Weg zu einer Jungenpädagogik. In: Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, S.381-409.
- Metz-Göckel, S./Rolloff, Chr. (2003): Materialien zum Thema Gender-Mainstreaming. Internes Arbeitspapier des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Dortmund, veröffentlicht im Internet; inzwischen dort leider nicht mehr verfügbar.
- Senge, P. M. (1996): Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett.
- Stürzer, M./Roisch, H./Hunze, A./Cornelißen, W. (2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske+Budrich.
- Wygotski, L. S. (1987): Ausgewählte Schriften, Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen.
- Zinnecker, J. (1972): Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Weinheim: Beltz.

3. Genderkompetenz als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung

Schule ist ein Lernort für das Leben. Hier sollen Kinder und Jugendliche auf die vielfältigen Herausforderungen vorbereitet werden, die in unserer Gesellschaft an einen erwachsenen Menschen gestellt werden. Um diesem Bildungsauftrag gerecht zu werden, müssen die individuellen Bedürfnisse, Neigungen und Begabungen der Lernenden erkannt und gefördert werden. Voraussetzung dafür ist die Befähigung und Motivation von Lehrenden, die Potenziale ihrer Schülerinnen und Schüler zu sehen und auszubauen. In diesem Zusammenhang ist auch das Wissen um und das Verständnis von Geschlechterverhältnissen in der Gesellschaft und im Schulkontext gefragt. Exemplarisch verdeutlichen lässt sich dies an drei Aspekten der schulpädagogischen Fragestellungen im Fokus der Genderforschung:

- *Schulstrukturen:* In Schulen findet sich – wie in anderen Bereichen des Bildungswesens und der Erwerbsarbeit – eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, eine an der Zweigeschlechtlichkeit unserer Gesellschaft orientierte Segregation. Bestimmte Fächer sind weiblich typisiert (z.B. Kunst, Literatur, Fremdsprachen), andere gelten als männlich (z.B. Naturwissenschaften, Mathematik). Diese Typisierung schlägt sich in einseitiger Repräsentanz, also dem Überwiegen nur eines Geschlechts sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden – sobald Wahlangebote bestehen – nieder. Dies trägt wiederum zur Typisierung der Fächer bei, dadurch reproduziert sich eine einseitige Zuweisung selbst. Besonders deutlich wird dies in Untersuchungen zur Studien- und Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden (vgl. Rothland 2011a/2011b). In der Folge findet eine geschlechtstypisierte Zuordnung zu den Schularten statt. Aus der Perspektive der Genderkompetenz ist hier die Frage zu stellen, wie diese Strukturen verändert werden können.
- *Lehrende:* Nicht nur Fächer und Schultypen, sondern auch Lehrende werden in Deutschland geschlechtsbezogen typisiert und zugeordnet. Generell sind weit mehr Frauen als Männer in den Schularten tätig, die von jüngeren Kindern besucht werden (vgl. Gieß-Stüber/Gramespacher 2004). Diese Feminisierung großer Teile des Bildungsbereichs ist das Ergebnis historischer Geschlechterstereotypisierungen (vgl. Enzelberger 2001). Statt diese weiterzutragen, sollte Vielfalt hinsichtlich der Berufswahlmöglichkeiten von Frauen und Männern gefördert werden. Auf Führungs- und Funktionsstellen finden sich überwiegend Männer (vertikale Segregation), und zwar in allen Schularten (vgl. Gieß-Stüber/ Gramespacher 2004). Genderkompetenz soll Lehrkräfte dazu befähigen, gezielt nachzufragen,

warum bestimmte Schultypen für männliche oder weibliche Lehrende weniger oder eher attraktiv sind, welche Maßnahmen diese Attraktivität steuern können und welche Folgen mit segregierten Personalstrukturen verknüpft sind.

- *Heimlicher Lehrplan:* Trotz formal gleicher Ausgangsbedingungen und Lernzielen für Mädchen und für Jungen beeinflusst ein sogenannter heimlicher Lehrplan nach wie vor unseren Schulalltag. Dieser heimliche Lehrplan besteht in der impliziten Vermittlung von Geschlechternormen von „richtigen Jungen“ und „richtigen Mädchen“. Solche stereotypen Vorstellungen schlagen sich auch in der Didaktik nieder, also auch in Inhalten und Methoden der Kompetenzentwicklung. Genderkompetenz ist hier nötig, um Curricula und Lehrmaterialien aus der Gleichstellungsperspektive zu analysieren und Maßnahmen für diskriminierungsfreie und gleichstellungsfördernde Lehrpläne und deren Umsetzung zu entwickeln.

Wenn Lehrkräfte über Genderkompetenz verfügen profitieren Schüler und Schülerinnen gleichermaßen. Genderkompetenz ist klar zu unterscheiden von Strategien, die Mädchen- und Jungenförderung gegeneinander ausspielen, denn dies ist sowohl sachlich unangemessen als auch kontraproduktiv. Eine Abwertung der Mädchenförderung zugunsten der Jungenförderung verkennt die historische Leistung von Mädchenarbeit und feministisch inspirierter Erziehungswissenschaft, die die Perspektive auf Geschlecht im Bildungswesen erstmals systematisch ermöglichten (vgl. Schacherl 2004). Populistische Versuche, die Bildungserfolge von Mädchen gegen die Bildungserfolge von Jungen auszuspielen, sind ideologisch, aber nicht fachlich begründbar (vgl. Horstkemper 2001). Im Mittelpunkt der Bemühungen um genderkompetenten Unterricht steht der Prozess gelingenden gemeinsamen Lernens für Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen sozialen und bildungsrelevanten Hintergründen, Interessen und Verhaltensweisen. Daher ist es erfolgversprechend Genderkompetenz zu erlernen, denn dann erweitern sich die Handlungsspielräume für Lehrende und Lernende. Wer typische Gender-Aspekte in der Schule kennt, kann mit unterschiedlichen Mädchen und mit unterschiedlichen Jungen adäquat umgehen. Dadurch kann eine Unterrichtssituation entstehen, die den individuellen Fähigkeiten und Neigungen der Schülerinnen und Schüler entspricht, so kann sich ernsthaft ein Prinzip der bestmöglichen Förderung durchsetzen.

In allen Unterrichtsfächern kann genderkompetent unterrichtet werden. Viele Lehrkräfte sind sich der Bedeutung des Themas bewusst und auch bereit dieses Thema in ihre Unterrichtsplanung einzubeziehen. Allerdings hat die Frage nach der Bedeutung des Geschlechts für Lehren und Lernen in der bisherigen Lehreraus- und -weiterbildung nur einen Randplatz gefunden: an den wenigsten Hochschulen gibt es sichtbare und verpflichtende Lehrangebote zur Thematik Genderkompetenz und in der zweiten Ausbildungsphase finden sich so gut wie keine regulären, d.h. vorgeschriebenen Seminarange-

bote oder Fachsitzungen zu dieser Fragestellung. Auch scheint Genderkompetenz in der Weiterbildung der Lehrkräfte eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

Deshalb soll im folgenden Beitrag ein knapper Überblick zu Themen und Angeboten der Lehreraus- und -weiterbildung in zwei ausgewählten Bundesländern vergleichend gegenüber gestellt werden und anschließend diskutiert werden, warum Genderkompetenz, als Kompetenz für gendersensiblen Unterricht in den Überlegungen zu wesentlichen Kompetenzen von Lehrkräften kaum Berücksichtigung findet.

3.1. Genderkompetenz

Die Frauen- und Geschlechterforschung hat in der Erziehungswissenschaft den Ausgangspunkt geschaffen für kritische Fragen hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse und deren Konstruktionsmechanismen in Forschungsthemen und in gesellschaftlichen Praxisfeldern (vgl. Schacherl 2004). Im Zuge dieser kritischen Auseinandersetzung rückt auch der Umgang der Geschlechter miteinander in Schule und Unterricht in den Mittelpunkt des Interesses: Schule ist eine Einrichtung der Gesellschaft und spiegelt somit auch die gesellschaftlichen Erwartungen an Frauen und Männer wieder. Dadurch wird Schule und Unterricht zum einen, im Rahmen der Sozialisation des Einzelnen, der Ort an dem die Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen geschieht, zum anderen aber auch der Ort an dem eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Erwartungen an den Einzelnen geschehen kann. Aus diesem Grund liegt die Berücksichtigung der Genderfrage als wesentliche Frage in der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler nahe. Dazu kommt, dass durch das 1994 veränderte Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland geschlechterbezogene Chancengleichheit hergestellt werden muss (vgl. Biermann/Koch-Prieue 2004). Beispielsweise leitet die Bildungskommission NRW (vgl. 1995: 130f.) aus diesem Auftrag Zielformulierungen für den Schulbereich ab:

- Abbau von Geschlechterhierarchien
- Auflösung geschlechterstereotyper Zuweisungen
- Differenzen leben können
- Kulturelle Leistungen von Frauen sichtbar machen
- Orientierung und Fähigkeiten beider Geschlechter unterstützen
(siehe Biermann/Koch-Prieue 2004: 523/524)

Diese Aspekte sollen im schulischen Leben und im Unterricht berücksichtigt und umgesetzt werden. Damit eröffnet sich auch eine relativ neue Forderung an Lehrkräfte: sie sollen Chancengleichheit herstellen sowie Mädchen und

Jungen individuell fördern. Dies kann nur in einem geschlechtersensiblen und damit geschlechterkompetenten Unterricht erfolgen. Deshalb muss in der Lehreraus- und -weiterbildung die Möglichkeit geschaffen werden, sich nicht nur mit Fragen der Frauen- und Geschlechterforschung auseinanderzusetzen, sondern auch die Möglichkeit geschaffen werden handlungswirksame Genderkompetenz zu entwickeln und einzuüben.

3.1.1. Genderkompetenz – ein facettenreicher Begriff

Ganz allgemein ist der Kompetenzbegriff zentral für viele erziehungswissenschaftliche empirische Studien, die sich beispielsweise mit der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, und der Produktivität des Bildungswesens befassen. Die erziehungswissenschaftliche Forschung greift diesen Begriff auf, um veränderte Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt sowie damit zusammenhängende Bildungsziele zu charakterisieren. Nach Klieme und Leutner kann Kompetenz „als *kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen“ (Klieme/Leutner 2006: 879) bestimmt werden.

„Das wesentliche Charakteristikum des hier verwendeten Kompetenzbegriffs ist die *Kontextabhängigkeit*. So wurde der Kompetenzbegriff in der Psychologie als Gegenbegriff zur klassischen Intelligenzforschung eingeführt, die generalisierte, kontextunabhängige ‚nur begrenzt erlernbare kognitive Dispositionen untersucht (z.B. McClelland, 1973; „Testing for competence rather than for ‚intelligence‘“). Kompetenz bezieht sich immer darauf, Anforderungen in spezifischen Situationen bewältigen zu können. So definiert schon White (1959, S. 317) Kompetenz als ‚effective interaction (of the individual) with the environment‘; besonders prägnant bezeichnen Connell et al (2003: 142) Kompetenzen als ‚realized abilities‘“. (Klieme/Leutner 2006: 879).

Infolgedessen kann unter Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen verstanden werden. Damit verbunden sind die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungsstrategien in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (vgl. Weinert 2001: 27f.).

Da Kompetenz eine ganze Palette von Fähigkeiten und Fertigkeiten abbildet, kann Kompetenz nicht in einzelnen, isolierten Leistungen dargestellt, erlernt und abgeprüft werden. Damit eine einzelne Kompetenz erlernt und ausgebildet werden kann, sollte eine ausreichende Breite von Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transfersituationen angeboten werden.

Genderkompetenz ist in den Bereich der sozialen und emotionalen Kompetenzen einzuordnen und bezeichnet Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit genderbezogenen Themen in der pädagogischen Interaktion. Diese Kompetenz kann erlernt und eingeübt werden.

3.1.2. *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*

Kompetenzen entstehen in einem Wechselverhältnis von Wissen und Können, aufgrund dieser Annahme können Konsequenzen für die Gestaltung von Lehrinhalten und Lehrsituation zur Erlangung von Genderkompetenz gezogen werden. Besonders wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass aus dem Wissen um die Geschlechterverhältnisse auch Handlungskompetenzen für die konkrete pädagogische Interaktion, also zum Beispiel auch für den Unterricht abgeleitet werden können. Idealerweise sollte die Verknüpfung von Wissen und Können nicht auf Situationen ‚jenseits der Universität bzw. des Vorbereitungsdienstes‘ verschoben werden. Vielmehr ist bereits beim Wissenserwerb in der Lehreraus- und -weiterbildung die Vielfalt möglicher Anwendungssituationen mit zu bedenken. Erfolgreiche Lernarrangements zum Kompetenzerwerb und damit auch für den Erwerb von Genderkompetenz zeichnen sich durch folgende Punkte aus:

- Die Lernenden machen innerhalb der Genderthematik (Lern-) Erfahrungen, die für sie selbst relevant sind.
- Das Lehr-Lern-Material bildet Genderkompetenz angemessen ab.
- Im Zentrum steht das Lernen und Üben an Fällen, nicht eine isolierte Komponente von Genderkompetenz wie z.B. Faktenwissen über das Geschlechterverhältnis in unserer Gesellschaft.
- Der kulturell-gesellschaftliche Kontext, innerhalb dessen Lernprozesse zur Genderthematik stattfinden, wird bedacht.
- Die Situation, in der der Lernprozess zur Genderkompetenz stattfindet, ist bedeutsam für dessen Ergebnis.

Für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften heißt das, dass der Lerninhalt „Genderkompetenz“ möglichst eng mit den schulpädagogischen, pädagogischen und psychologischen Inhalten verknüpft werden sollte. Dadurch wird dieses quer zu den erziehungswissenschaftlichen Fächern liegende Thema in verschiedenen Fachkontexten bearbeitet und im Kontext von Schule und Unterricht, Bildung und Erziehung sowie der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen erfahrbar. Zusätzlich wäre eine wiederkehrende Behandlung der Genderkompetenz in den unterschiedlichen Ausbildungsphasen der Lehrkräfte wünschenswert.

3.2. Genderkompetenz als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung

Unserer Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, dass Genderkompetenz durch gezielte Schulung und Förderung der Lehrkräfte, wie andere Kompetenzen auch, erworben und ausgebaut werden kann. Dafür sollten in den drei Phasen der Lehrerbildung – Studium, Referendariat, Weiterbildung – entsprechende Angebote gemacht werden. Um einen ersten Einblick in die Vermittlung der Genderkompetenz in den verschiedenen Phasen zu bekommen sind in unserer explorativen Studie die Angebote der FAU Erlangen-Nürnberg, der Universität Koblenz-Landau (1. Phase der Lehrerbildung), der bayerischen Seminarschulen, der rheinland-pfälzischen Studienseminare (2. Phase der Lehrerbildung) und der Weiterbildungsportale in Bayern und Rheinland-Pfalz (3. Phase, Lehrerweiterbildung) von 2008-2012 durchsucht worden. Suchbegriffe waren: Genderkompetenz, Gender, Geschlecht, Geschlechterrolle und Gleichstellung.

3.2.1. *Erste Phase: Studium*

In der ersten Phase der Lehrerbildung soll Wissen über professionelle Kompetenzen für den späteren Lehrberuf vermittelt werden. Dabei steht die Wissensvermittlung im Zentrum der universitären Ausbildungsphase. Allerdings scheint gerade für die Ausbildung von Kompetenzen, die für den späteren Lehrberuf wesentlich erscheinen nicht nur das Wissen über eine Kompetenz, sondern auch die Einübung dieser Kompetenz von Bedeutung zu sein. Traditionell hat auch der Praxisbezug in der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft seinen Platz, aber bevor dieser hergestellt werden kann muss Wissen grundgelegt werden. Die dabei durchscheinende Theorie-Praxis-Problematik scheint besonders im Lehramtsstudium stark ausgeprägt. Vermutlich, weil in der universitären Phase der Lehrerbildung dieser Zusammenhang kaum verdeutlicht wird, sondern als Merkmal der Lehrerbildung als bekannt vorausgesetzt wird. Übereinstimmend wird aber in vielen Studien zum Lehramtsstudium aus der Perspektive der Studierenden

„der defizitäre Praxisbezug des Lehramtsstudiums als zentrale Schwachstelle genannt, die mangelnde Verzahnung der Kernbereiche des Studiums wird vehement kritisiert und laut Befragten besteht ein gravierendes Defizit in der unzureichenden Vermittlung sozialer Kompetenzen für den qualifizierten Umgang mit Klassen, Schülern, Kollegen und Eltern (Flach, Lück & Preuss, 1995; Horst, 1994; Mürmann, 1996; Oesterreich, 1988; Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988; Steltmann, 1986; Ulich, 1996). Als Grundproblem der universitären Lehrerbildung erscheint die Relation von Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug (Flach, Lück & Preuss, 1995; Fried, 1997). „Ausdruck dieses theoretisch und praktisch ungeklärten [...] Verhältnisses ist vor allem die immer wieder als nicht be-

wältigt diskutierte Theorie-Praxis-Relation [...], eine Folge ist der häufig konstatierte ‚Praxisschock‘ der jungen Lehrer‘ (Flach, Lück & Preuss, 1995, S. 59). Die genannten Kritikpunkte sind um weitere zu ergänzen: ein unzulängliches fachdidaktisches Ausbildungsangebot (Flach, Lück & Preuss, 1995; Mürmann, 1996), Koordinationsprobleme zwischen und innerhalb der Fächer, welche die Studierbarkeit beeinträchtigen (Mürmann, 1996), eine mangelnde Transparenz der Studienanforderungen und die starke Aufspaltung des Lehramtsstudiums in eine Vielzahl von Einzeldisziplinen (Horst, 1994), die sich in einem intransparenten, dezentral organisierten Beratungsangebot niederschlagen (Mürmann, 1996). Diese über alle angeführten Studien hinweg konsistente Mängelliste scheint die herrschende Kritik in der Lehrerbildungsdiskussion in vollem Umfang zu bestätigen.

Die neueren und differenzierter angelegten Studien von Blömeke (1999) sowie Seipp und Wittmann (1999) weisen darauf hin, dass sich in der Beurteilung der Lehrerbildung standort-, stufen- und fächerspezifische Unterschiede niederschlagen. Wahrscheinlich spiegeln sich in den positiveren Urteilen (Blömeke, 1999) auch die Verbesserungsbemühungen einzelner Hochschulstandorte in den letzten Jahren. (Schaefers 2002: 69ff.)

Die als mangelhaft wahrgenommene Theorie-Praxis-Relation und die Koordinationsprobleme zwischen universitärem Studium und Praktika im Lehramtsstudium scheinen sich insbesondere bei der Ausbildung und Entwicklung von Kompetenzen im Lehrberuf auszuwirken (vgl. Mayr 2007), da eine Kompetenz nur zum Teil über reine Wissensaneignung erworben werden kann. Damit Kompetenzen auch handlungswirksam werden müssen Übungsgelegenheiten geschaffen und die Übungserfahrungen reflexiv auf das erworbene Wissen bezogen werden. Es sollten also schon im Studium Lernmöglichkeiten angeboten werden Kompetenzen einzüben, zum Beispiel durch eine bessere Passung der geforderten Praktika.

Für den Erwerb und die Ausbildung von Genderkompetenz kann geschlossen werden, dass zum einen Wissen über Genderkompetenz erworben werden und zum anderen Genderkompetenz auch eingeübt werden muss. In der traditionellen Logik der Lehramtsausbildung könnte davon ausgegangen werden, dass Wissen über Genderkompetenz in der ersten Phase der Lehrerbildung erworben werden kann und das Einüben dieser Kompetenz in der zweiten Phase erfolgen soll. Damit aber Genderkompetenz erlernt werden kann müssen also in der ersten Phase der Lehrerbildung Angebote zur Genderkompetenz gemacht und bestenfalls aufeinander bezogen werden. Ob Lehrangebote zur Genderkompetenz bestehen wird im Folgenden geprüft.

Insgesamt sind an den beiden ausgewählten Hochschulstandorten 56 Lehrveranstaltungen gefunden worden, die einen der oben genannten Suchbegriffe im Titel tragen. Im Folgenden werden die einzelnen Ergebnisse der FAU Erlangen-Nürnberg und der Universität Koblenz-Landau dargestellt.

3.2.1.1 Lehrangebote der FAU Erlangen-Nürnberg

Analysiert wurde das „UnivIS – Informationssystem“ der FAU Erlangen-Nürnberg. Insgesamt finden sich 30 Lehrangebote, die einen Bezug zur Genderfrage haben. Dabei wurden alle Veranstaltungen der Lehrerausbildung erfasst.

Auffallend ist, dass nur die Suchbegriffe „Gender“ (14 Lehrveranstaltungen) und „Geschlecht“ (16 Lehrveranstaltungen) zu Suchergebnissen führten und die Angebote über die Semester hinweg kontinuierlich weniger wurden. In Tabelle 1 wird die Verteilung der Angebote über zehn Semester hinweg gezeigt.

Tab. 1: Studienangebote der FAU Erlangen-Nürnberg

	WS 2007/08	SoSe 2008	WS 2008/09	SoSe 2009	WS 2009/10	SoSe 2010	WS 2010/11	SoSe 2011	WS 2011/12	SoSe 2012
Genderkompetenz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gender	1	2	2	-	3	2	1	1	1	1
Geschlecht	3	2	2	2	1	2	1	1	1	1
Geschlechterrolle	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gleichstellung/ Gender Mainstreaming	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lehramt	45	43	47	42	42	37	47	31	42	30
Heterogenität/ Individuelle Förderung	1	-	1	1	4	3	1	3	5	3

(Quelle: eigene Darstellung)

Um die Menge der angebotenen Lehrveranstaltungen zur Genderthematik vergleichend einordnen zu können, sind als Vergleichshorizonte die Suchbegriffe „Lehramt“ und „Heterogenität/Individuelle Förderung“ eingegeben worden. Die Anzahl der zum Suchbegriff „Lehramt“ zu findenden Veranstaltungen bleibt über die untersuchten zehn Semester relativ konstant, nur im Sommersemester 2011 und im Sommersemester 2012 führen weniger Lehrveranstaltung den Suchbegriff „Lehramt“ im Titel⁶. Die Lehrangebote zum Suchbegriff „Heterogenität/Individuelle Förderung“ steigen im Untersuchungszeitraum kontinuierlich an. Allerdings bleibt die Menge des Angebots hinter den Erwartungen zurück. Die Themen Heterogenität und Individuelle Förderung werden in der Erziehungswissenschaft und in ihren Nachbardisziplinen zurzeit diskutiert, deshalb wäre auch ein größeres Angebot zu diesen Themen zu erwarten.

- Die Gesamtzahl der für die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge angebotenen Lehrveranstaltungen ist nur mit einem erheblichem Mehraufwand zu erfassen, da die meisten Angebote – gerade in den Fächern – auch für Nicht-Lehramtsstudierende angeboten werden, bzw. Angebote in den Fächern für Lehramtsstudierende offen sind, ohne dass dies aus dem Titel hervorgeht; die Lehrangebote an unterschiedlichen Fakultäten angeboten werden und häufig weder durch den Titel, noch durch die Modulangabe eindeutig zuzuordnen sind.

Interessanter als die Anzahl der Veranstaltungen sind die Inhalte, die in den Lehrveranstaltungen bei denen die Suchbegriffe „Gender“ oder „Geschlecht“ im Titel stehen bearbeitet werden. Thematisch finden sich Angebote aus den Fachgebieten Politologie, Geschichte, Germanistik, Anglistik, Romanistik, Psychologie, Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik (siehe Anhang 1). Schwerpunkte bilden dabei die Auseinandersetzung mit der Rolle bzw. dem Bild der Frau und die Frage nach „typisch Mädchen – typisch Junge?“ in den erziehungswissenschaftlichen Fächern.

Die zentrale Frage, wie Genderkompetenz oder ganz allgemein der Umgang mit der Genderfrage in den Lehrveranstaltungen vermittelt wird (vgl. Horstkemper in diesem Band), lässt sich durch unsere Aufzählung nicht beantworten.

3.2.1.2. Lehrangebote der Universität Koblenz-Landau

Für das Lehrangebot der Universität Koblenz-Landau wurde „KLIPS – Koblenz Landauer Informations-Portal für Studierende“ analysiert. Insgesamt finden sich 26 Lehrangebote, die einen Bezug zur Genderfrage haben. Dabei wurden alle Veranstaltungen der Lehrerbildung erfasst.

Auffallend ist, dass neben den Suchbegriffen „Gender“ (14 Lehrveranstaltungen) und „Geschlecht“ (9 Lehrveranstaltungen) auch „Geschlechterrolle“ (2 Lehrveranstaltungen) und „Gender Mainstreaming“ (1 Lehrveranstaltung) zu Suchergebnissen führen. Die Angebote zur Genderthematik insgesamt nehmen über die Semester hinweg kontinuierlich leicht zu. In Tabelle 2 wird die Verteilung der Angebote über zehn Semester hinweg gezeigt.

Tab. 2: Universität Koblenz-Landau

	WS 2007/08	SoSe 2008	WS 2008/09	SoSe 2009	WS 2009/10	SoSe 2010	WS 2010/11	SoSe 2011	WS 2011/12	SoSe 2012
Genderkompetenz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gender	-	-	2	1	1	-	2	2	3	3
Geschlecht	1	-	-	2	1	3	-	1	-	1
Geschlechterrolle	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
Gleichstellung/ Gender Mainstreaming	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Lehramt	9	12	13	12	19	22	17	32	28	25
Heterogenität/ Individuelle Förderung	4	12	16	20	25	28	22	14	12	11

(Quelle: eigene Darstellung)

Um die Menge der angebotenen Lehrveranstaltungen zur Genderthematik vergleichend einordnen zu können, sind als Vergleichshorizont die Suchbegriffe „Lehramt“ und „Heterogenität/Individuelle Förderung“ eingegeben worden. Die Anzahl der zum Suchbegriff „Lehramt“ zu findenden Veranstaltungen

tungen steigt über die untersuchten zehn Semester relativ konstant, nur im Wintersemester 2011/12 und im Sommersemester 2012 zeigt sich eine leicht rückläufige Tendenz⁷. Die Lehrangebote zum Suchbegriff „Heterogenität/Individuelle Förderung“ steigen im Untersuchungszeitraum zunächst kontinuierlich an. Ab dem Wintersemester 2010/11 ist eine rückläufige Tendenz zu verzeichnen. Hier entspricht die Menge des Angebots den Erwartungen. Die Themen Heterogenität und Individuelle Förderung werden in der Erziehungswissenschaft und in ihren Nachbardisziplinen breit diskutiert, deshalb wäre auch ein größeres Angebot zu diesen Themen zu erwarten. Diese Erwartung scheint die Menge der Lehrangebote an der Universität Koblenz-Landau zu bestätigen.

Interessanter als die Anzahl der Veranstaltungen sind die Inhalte, die in den Lehrveranstaltungen bei denen die Suchbegriffe „Gender“, „Geschlecht“, „Geschlechterrolle“ oder „Gleichstellung/Gender Mainstreaming“ im Titel stehen bearbeitet werden. Thematisch finden sich Angebote aus den Fachgebieten Politologie, Geschichte, Germanistik, Anglistik, Theologie, Psychologie, Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik (siehe Anhang 1). Schwerpunkte bilden dabei die textkritische Auseinandersetzung mit der Rolle bzw. dem Bild der Frau in der Literatur (Germanistik/Anglistik) und die Frage nach „Geschlecht und Schule“ in den erziehungswissenschaftlichen Fächern.

Die zentrale Frage, wie Genderkompetenz oder ganz allgemein der Umgang mit der Genderfrage in den Lehrveranstaltungen vermittelt wird, lässt sich durch unsere Aufzählung nicht beantworten.

Im Vergleich der Lehrangebote der beiden Studienorte zeigt sich, dass an beiden Standorten die Genderthematik durchaus Berücksichtigung findet. An der FAU nimmt das Angebot zu genderspezifischen Lehrveranstaltungen kontinuierlich ab, an der Universität Koblenz-Landau hingegen zu. Aber allein aus den Titeln der Lehrveranstaltung lässt sich noch keine inhaltliche Aussage über die Auseinandersetzung mit Genderfragen bzw. Genderkompetenz in den einzelnen Veranstaltungen treffen. Im Verhältnis zu den sonstigen Lehrangeboten, speziell zu den Veranstaltungen die den Begriff „Lehramt“ im Titel tragen, lässt sich ablesen, dass Angebote zur Genderthematik deutlich seltener angeboten werden. Allein das lässt vermuten, dass die Möglichkeiten für angehende Lehrkräfte sich in der Genderthematik auszubilden und Genderkompetenz zu erlangen, bzw. zumindest Wissen in diesem Bereich aufzubauen eingeschränkt sind.

7 Die Gesamtzahl der für die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge angebotenen Lehrveranstaltungen ist auch hier nur mit einem erheblichen Mehraufwand zu erfassen, aus den in Fußnote 1 genannten Gründen.

3.2.2. Zweite Phase: Vorbereitungsdienst

Die zweite Phase der Lehrerbildung hat für die Ausbildung von professionellen Kompetenzen eine besondere Bedeutung. Das übergeordnete Ziel *professionelle Kompetenz im Lehrberuf* wird dabei in die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten, Innovieren und Evaluieren (KMK 2004: 3) unterteilt. Für diese Kompetenzbereiche hat die KMK einen Katalog von Anforderungen beschrieben:

- Kompetenz 1:* „Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.“
- Kompetenz 2:* „Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.“
- Kompetenz 3:* „Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.“
- Kompetenz 4:* „Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.“
- Kompetenz 5:* „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.“
- Kompetenz 6:* „Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.“
- Kompetenz 7:* „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.“
- Kompetenz 8:* „Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.“
- Kompetenz 9:* „Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.“
- Kompetenz 10:* „Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.“
- Kompetenz 11:* „Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.“

(Übersicht nach Walke 2007: 38/39)

Genderkompetenz wird in diesem allgemein gefassten Anforderungskatalog nicht als eigener Kompetenzbereich gefasst. Vielmehr scheint Genderkompetenz als impliziter Teil aller gelisteten Kompetenzen (1-11) notwendig zu sein, um professionelle Kompetenzen im Lehrberuf ausbilden zu können. Unabhängig von einer detailreichen Beschreibung bzw. einer genauen Auflistung sollen Kompetenzen in der zweiten Phase der Lehrerbildung eingeübt und in der sowie für die Praxis handlungswirksam werden. Letztendlich soll die zweite Phase zur Berufsfähigkeit der angehenden Lehrerinnen und Lehrer führen. Durch den Begriff der Berufsfertigkeit wird ausgedrückt, dass die theoretische und praktische Vorbereitung auf den Beruf abgeschlossen ist, ob jedoch handlungswirksame Kompetenzen erlernt wurden bleibt zumeist

unklar. Deshalb kann durchaus gefragt werden, was das zweite Staatsexamen den Lehrkräften bescheinigt und wie sich Berufsfähigkeit begrifflich fassen lässt bzw. ob Berufsfähigkeit in der Diskussion um professionelle Kompetenzen von Lehrkräften noch ein sinnvoller Begriff sein kann:

„Eine Aufgabe des Paradigmas der *Berufsfertigkeit* sollte jedoch hinsichtlich der Funktionen der ersten und zweiten Phase nicht dazu führen, dass jetzt alle Inhalte virtuell in eine lebenslange Perspektive verschoben werden, vielmehr sollten die beiden Phasen die Aufgabe haben, zur Berufsfähigkeit zu qualifizieren. Dabei ist unter *Berufsfähigkeit* zu verstehen, dass zum Zeitpunkt des zweiten Staatsexamens wiederkehrende Handlungssituationen (Standardsituationen) eigenverantwortlich in Übereinstimmung mit geltenden Vorschriften bewältigt werden können.“ (Döbrich 2007: o. S. nach Walke 2007: 54).

Für die Entwicklung von Genderkompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung können, wie für die Ausbildung anderer Kompetenzen auch folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Wer konstatiert Genderkompetenz und wie wird sie ermittelt?
- Wer macht Ausbildungs-Angebote, um Genderkompetenz für die Lehrkraft in Ausbildung erreichbar zu machen und zu welchem Zeitpunkt werden sie gemacht?
- Was sind Form, Inhalte und Ziele dieser Angebote zur Genderkompetenz?
- Welche Rahmenbedingungen sind nötig, um die Bereitstellung des Lehrangebotes zu sichern?

Deshalb werden im Folgenden die Lehrangebote zur Genderkompetenz der beiden Bundesländer Bayern und Rheinland-Pfalz untersucht. Zunächst um festzustellen, ob das Thema Gender und speziell die damit zusammenhängende Fertigkeit Genderkompetenz Eingang in die Ausbildungsangebote der zweiten Phase gefunden haben und um weiterhin zumindest eine thematische Verknüpfung zur ersten Phase der Ausbildung nachzeichnen zu können.

Die zweite Ausbildungsphase ist in den untersuchten Bundesländern unterschiedlich strukturiert. In Bayern wird die Ausbildung der Studienreferendare und Studienreferendarinnen an Seminarschulen durchgeführt, die für die Ausgestaltung der Ausbildung größtenteils selbst verantwortlich sind. Grundlegende Prinzipien und Inhalte sind durch das Kultusministerium festgelegt. Die entsprechenden Lehrangebote der Seminarschulen sind nicht einheitlich erfasst und deshalb einer einfachen Internetabfrage nicht zugänglich. Aus diesem Grund können keine Aussagen über die bayerischen Lehrangebote zur Genderkompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung gemacht werden.

Anders die Situation in Rheinland-Pfalz. Hier findet die Ausbildung der Studienreferendare und Studienreferendarinnen an Studienseminaren statt. Die Lehrangebote sind zum größten Teil über das Internet zu recherchieren. Die Ergebnisliste zu den einzelnen Studienseminarangeboten entsprechend

unserer Suchbegriffe sind dem Anhang 2 zu entnehmen. In Tabelle 3 werden die Lehrangebote zur Genderkompetenz nach Schularten aufgelistet.

Tab. 3: Lehrangebote der Studienseminare, Rheinland-Pfalz

	Grundschule	Realschule	Gymnasium	Berufsbildende	Förderschulen
	plus		Schulen		
Genderkompetenz	-	-	-	-	-
Gender	1	1	-	-	-
Geschlecht	1	-	2	-	-
Geschlechterrolle	-	-	-	-	-
Gleichstellung/ Gender Mainstreaming	1	-	-	-	-

(Quelle: eigene Darstellung)

Dass sich nur sehr wenige Angebote zu unseren Suchbegriffen finden lassen ist zum einen darin begründet, dass sich die Lehrangebote nach Modulen strukturieren und die meisten Studienseminare ihr Modulangebot mit spezifisierten Titeln auf ihren Homepages veröffentlichen. Die einzelnen Lehrangebote aber nicht näher bestimmt und betitelt werden. Zum anderen überarbeiten einige Studienseminare ihr Angebot bzw. ist der Zugriff auf die Titel der Lehrangebote passwortgeschützt. So lässt sich nur feststellen, dass das Lehrangebot zur Genderkompetenz in den Studienseminaren nicht flächendeckend zu erfassen ist.

Insgesamt lassen sich also mit unserer Suchstrategie keine belastbaren Aussagen über die quantitativen und qualitativen Ausprägungen der Lehrangebote zur Genderkompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung in Bayern und Rheinland-Pfalz machen. Allerdings lassen sich Tendenzen nachzeichnen, die im dritten Abschnitt unseres Beitrags diskutiert werden.

3.2.3. Dritte Phase: Weiterbildung

Bei der Ausbildung und Einübung der professionellen Kompetenzen für Lehrkräfte spielt die eigentliche Berufsphase eine wesentliche Rolle. In dieser Phase entwickelt sich die Lehrerprofessionalität aus dem in den beiden Ausbildungsphasen gewonnenem Wissen und Können sowie den Erfahrungen im Berufsalltag. Dabei kommt der Weiterbildung bei der Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung zu.

„Beiträge der Lehrerforschung zur Kompetenzgenese und handlungsrelevanten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern belegen, dass es durch Interventionen möglich ist, das Defizit einer weniger hohen spezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von jüngeren, unerfahreneren Lehrpersonen innerhalb relativ kurzer Zeit zu beheben (Schmitz, 1998), und dass für die Kompetenzgenese als Ergebnis von Selbstwahrnehmung, -interpretation und -evaluation Rückmeldungen eine zentrale Rolle spielen (Hertrampf & Herrmann, 1999). Ein (institutionalisierter) intensiver Austausch über berufliche Zusam-

menhänge dient «auch der positiven Wahrnehmung eigener Fähigkeiten und der konstruktiven Überprüfung eigenen Handelns» (Hertrampf & Herrmann, 1999, S. 69).“ (Schaefer 2002: 78)

Diese ermutigenden Ergebnisse aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung zeigen, dass Weiterbildungsangebote insgesamt für die Kompetenzentwicklung und damit auch für die Entwicklung von Genderkompetenz erfolgreich sein können. Deshalb werden im Folgenden die Lehrerfortbildungsangebote der Bundesländer Bayern und Rheinland-Pfalz anhand der Angebote in den offiziellen Onlineportalen der jeweiligen Kultusministerien analysiert.

3.2.3.1. Lehrerfortbildungsangebote in Bayern

Insgesamt finden sich 60 Fortbildungsangebote für bayerische Lehrerinnen und Lehrer zur Genderthematik auf dem Onlineportal „FIBS – Fortbildung in Bayern für Schulen“. Alle oben genannten Suchbegriffe haben zu Ergebnissen geführt, an erster Stelle die Begriffe „Gender“ (30 Angebote) und „Geschlecht“ (18 Angebote). Sieben Angebote führen den Suchbegriff „Gleichstellung/Gender Mainstreaming“ im Titel, nur drei bzw. zwei Fortbildungsangebote ergab die Suche nach den Begriffen „Geschlechterrolle“ bzw. „Genderkompetenz“. Die Verteilung der Weiterbildungsangebote kann in Tabelle 4 nachgeprüft werden.

Tab. 4: FIBS – Fortbildung in Bayern Schulen

	2008		2009		2010		2011		2012	
	ein-tägig	mehr-tägig	ein-tägig	mehr-tägig	ein-tägig	mehr-tägig	ein-tägig	mehr-tägig	ein-tägig	mehr-tägig
Genderkompetenz	1								1	
Gender			4	3	4		3	1	10	5
Geschlecht	1		1	1	3		7	1	3	1
Geschlechterrolle					1				1	1
Gleichstellung/ Gender Mainstreaming		1		1	1	1		1	1	1

(Quelle: eigene Darstellung)

Mehrtägige Lehrangebote sind hierbei in der Unterzahl: 17 von 60 Veranstaltungen finden an zwei oder mehr aufeinanderfolgenden Tagen statt.

Auch hier kann – wie bei den Veranstaltungsangeboten in der ersten Phase der Lehrerausbildung – aufgrund der Fortbildungstitel nicht auf die konkreten Inhalte der Fortbildungsveranstaltungen geschlossen werden. Allerdings wurden allein für das Jahr 2012 insgesamt 3734⁸ Weiterbildungen für

8 Recherchiert im FIBS-Onlineportal mit dem Stichwort „Fortbildung“ am 3. August 2012: [www. http://fortbildung.schule.bayern.de/suche/suche_begriff.php](http://fortbildung.schule.bayern.de/suche/suche_begriff.php)

bayerische Lehrkräfte angeboten⁹ und im Vergleich dazu fällt das Angebot zur Genderthematik (24 Weiterbildungsangebote im Jahr 2012) eher schmal aus.

In thematischer Hinsicht decken die Fort- und Weiterbildungsangebote in Bayern die ganze Bandbreite an Genderthemen ab. Eine leichte Tendenz zu Fragen den Jungenförderung und Jungenpädagogik lässt sich erkennen (vgl. Anhang 3). Damit werden Aspekte der aktuellen öffentlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion um den Themenkomplex „Jungen und Schule“ aufgegriffen.

3.2.3.2. Lehrerfortbildungsangebote in Rheinland-Pfalz

168 Fortbildungsangebote für rheinland-pfälzische Lehrerinnen und Lehrer finden sich zur Genderthematik auf dem Onlineportal „FORTBILDUNGonline – Fort- und Weiterbildung des Bildungsservers Rheinland Pfalz“. Fast alle Suchbegriffe haben zu Ergebnissen geführt, an erster Stelle der Begriff „Gleichstellung/Gender Mainstreaming“ mit 69 Angeboten. Die Suchbegriffe „Geschlecht“ (50 Angebote) und „Gender“ (48 Angebote) finden sich in den Titeln von insgesamt 98 Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, nur ein Fortbildungsangebot findet sich zum Begriff „Genderkompetenz“. Der Suchbegriff „Geschlechterrolle“ brachte kein Ergebnis. Die Verteilung der Weiterbildungsangebote kann in Tabelle 5 nachgeprüft werden.

Tab. 5: FORTBILDUNGonline Rheinland Pfalz

	2008		2009		2010		2011		2012	
	ein- tägig	mehr- tägig	ein- tägig	mehr- tägig	ein- tägig	mehr- tägig	ein- tägig	mehr- tägig	ein- tägig	mehr- tägig
Genderkompetenz							1			
Gender	2	6	3	3	1	17	3	6	3	4
Geschlecht	4	6	1	9	2	12	3	7	1	5
Geschlechterrolle										
Gleichstellung/ Gender Mainstreaming	2	10	14	11	2	15	5	2	8	

(Quelle: eigene Darstellung)

Mehrtägige Lehrangebote sind hierbei in der Überzahl: 113 von 168 Veranstaltungen finden an zwei oder mehr aufeinanderfolgenden Tagen statt.

Auch hier kann aufgrund der Fortbildungstitel nicht auf die konkreten Inhalte der Fortbildungsveranstaltungen geschlossen werden. Allerdings wurden allein im Jahr 2012 insgesamt 948¹⁰ Weiterbildungen für rheinland-

9 Erfasst wurden nur die überregionalen Angebote, die in FIBS aufgelistet sind. Angebote im Rahmen der SchILF (schulinterne Lehrerfortbildungen) konnten nicht gezählt werden.

10 Recherchiert in FORTBILDUNGonline Rheinland-Pfalz mit dem Stichwort „Fortbildung“ am 3. August 2012: <https://tis.bildung-rp.de/web/guest/catalog>

pfälzische Lehrkräfte angeboten¹¹ und im Vergleich dazu fällt das Angebot zur Genderthematik (21 Weiterbildungsangebote im Jahr 2012) eher schmal aus.

In thematischer Hinsicht decken die Fort- und Weiterbildungsangebote in Rheinland-Pfalz die ganze Bandbreite an Genderthemen ab. Eine Tendenz zu Fragen des Gender Mainstreaming lässt sich aber erkennen (vgl. Anhang 3). Dieses Thema ist im Rahmen der Umsetzung des Gleichstellungsgesetzes von Bedeutung.

Im Vergleich der beiden Bundesländer zeigt sich, dass sich zum einen die Anzahl der Fortbildungsangebote und zum anderen der thematische Schwerpunkt der Fortbildungsangebote unterscheiden.

3.3. Genderkompetenz – ein vernachlässigtes Thema in der Lehreraus- und –weiterbildung?

Die Auseinandersetzung mit den Fragen der Genderthematik hat, wie ausgeführt, in der Erziehungswissenschaft eine langjährige Tradition und findet zunehmend auch in den Medien und damit im öffentlichen Raum statt. Benachteiligung bzw. Bevorzugung des einen oder des anderen Geschlechts sollten in unserem Bildungssystem erkannt und beseitigt werden. Dabei fällt den Lehrkräften die Aufgabe zu diesen gesellschaftlichen und seit 1994 politischen Konsens im Schulalltag umzusetzen. Dafür benötigen Lehrkräfte Genderkompetenz und diese sollte während des Studiums erlernt, in Ansätzen eingeübt (z.B.: in Praktika) und im Referendariat handlungsfähig gemacht werden. Dabei kann die Ausbildung der Genderkompetenz durch Angebote in der Fort- und Weiterbildung unterstützt werden.

Im vorliegenden Beitrag wurden deshalb die Angebote der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung in zwei ausgewählten Bundesländern untersucht. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Genderthematik an sich durchaus Eingang in die Lehrerbildung gefunden hat, wenn auch mit unterschiedlich starker Ausprägung.

Als erster Diskussionspunkt ist anzumerken, dass obwohl *gender* ein wohl beachteter Aspekt in den erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen ist, diese Thematik im Lehramtsstudium selbst eher schmal vertreten ist. Gründe dafür könnten zum einen darin liegen, dass inhaltliche Schwerpunktsetzungen aufgrund der Modularisierung der Studiengänge kaum noch sichtbar werden: Für die Titel der Lehrveranstaltungen werden zunehmend

11 Erfasst wurden nur die überregionalen Angebote, die Bildungsserver Rheinland-Pfalz aufgelistet sind. Angebote im Rahmen der SchILF (schulinterne Lehrerfortbildungen) konnten nicht gezählt werden.

die Modultitel übernommen. Das gibt zum einen den Studierenden die nötige Sicherheit die richtige Veranstaltung innerhalb ihres Studienmoduls zu wählen, verschleiert aber die Inhalte der Lehrveranstaltung. Dieses Phänomen lässt sich nicht nur für *gender* sondern auch für die Themen *Heterogenität* und *Individuelle Förderung* beschreiben. Zum anderen sind inhaltliche Verschiebungen im Lehrangebot an Universitäten auch durch die Themenwahl der jeweiligen Dozierenden zu begründen. So scheinen die Zu- und Abnahmen der Lehrangebote zur Genderthematik durchaus auch mit dem Wirken der einen oder anderen Hochschullehrerin bzw. des einen oder anderen Hochschullehrers erklärbar zu sein.

Prinzipiell fehlt also eine strukturelle Verankerung der Genderthematik an den untersuchten Hochschulen. Um diese Verankerung zu veranlassen wäre es vermutlich hilfreich das Thema *gender* und damit das Erlernen der Genderkompetenz in den jeweiligen Lehramtsprüfungsordnungen der Länder zu verankern. Eine Sichtung der Lehramtsprüfungsordnungen in Verbindung mit den Lehrangeboten der Hochschulen steht noch aus, könnte aber weitere Anhaltspunkte bieten.

Der zweite Diskussionspunkt, der sich aus unserer Untersuchung ergibt betrifft die zweite Phase der Lehrerbildung. In beiden Bundesländern ist es ausgesprochen schwierig eindeutige Feststellungen zu den Lehrangeboten an den bayerischen Seminarschulen und den rheinland-pfälzischen Studienseminaren zu machen. Insgesamt scheint aber das Thema *gender* weniger beachtet zu werden. Da die Ausbildungsinhalte in dieser Phase der Lehrerbildung durch die jeweiligen Ministerien bestimmt werden, wäre es wünschenswert, wenn das Thema *gender* und Genderkompetenz an dieser Stelle implementiert wird. Dass unsere untersuchte Thematik in den Ministerien durchaus Beachtung findet zeigt eine Eingabe unserer Suchbegriffe (Gender/Genderkompetenz/Geschlecht/Geschlechterrolle/ Gleichstellung/Gender Mainstreaming) in die Suchmaske der ministeriellen Homepages:

Auf der Homepage des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus¹² finden sich insgesamt 16 Einträge zu unseren Suchbegriffen. Neun Einträge werden für den Suchbegriff „Geschlecht“ angezeigt (siehe Anhang 4). Inhaltlicher Schwerpunkt ist bei diesen Einträgen geschlechtsbezogene Förderung, Sexualerziehung und Prävention von Gewalt. Die sieben Einträge zum Suchbegriff „Gleichstellung/Gender Mainstreaming“ beinhalten gesetzliche Verlautbarungen und Umsetzungsbeispiele dazu. In keinem Eintrag findet sich ein Verweis auf die bayerische Lehramtsprüfungsordnung.

Auf der Homepage des Rheinland-Pfälzischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur¹³ finden sich insgesamt 48 Einträge zu unseren Suchbegriffen. In 37 Einträge wird inhaltlich auf Gender Mainstreaming eingegangen und auf Gesetzestexte, aktuelle Entwicklungen

12 www.km.bayern.de/; Aufruf am 5. August 2012.

13 <http://www.mbwk.rlp.de/>, Aufruf am 5. August 2012.

und die strukturelle Verankerung des Gender Mainstreamings, z.B. im Organigramm des Ministeriums verwiesen. In neun Einträge findet sich „Genderkompetenz“. Eine knappe Definition des Begriffs („Genderkompetenz, die Verknüpfung von Erkenntnissen gleichstellungspolitischer Aspekte und die Umsetzung in praktisches Handeln“ (mbwwk 2012)) wird angeboten und Genderkompetenz als erwartete Kompetenz in Stellenausschreibungen eingefügt. In zwei weiteren Beiträgen werden unter dem Suchbegriff „Geschlechterrolle“ Jungenförderung und Stellenanzeigen verlinkt. In keinem Eintrag findet sich ein Verweis auf die rheinland-pfälzische Lehramtsprüfungsordnung.

Durch die vielen Einträge zur Genderthematik und die Erwartung, dass Bewerberinnen und Bewerber über Genderkompetenz (insbesondere in Rheinland-Pfalz) verfügen sollen, wird sichtbar, dass dieser Themenkomplex als wichtig und wesentlich im Zusammenhang mit Schule und Unterricht erachtet wird. Das Thema Gender und Genderkompetenz in die Lehrinhalte der zweiten Ausbildungsphase für Lehrerinnen und Lehrer einzubeziehen und als prüfungsrelevantes Gebiet in die Landesprüfungsordnungen aufzunehmen wäre deshalb nur konsequent.

Die Menge der Angebote zur Weiter- und Fortbildung für Lehrkräfte nehmen in den untersuchten Bundesländern kontinuierlich zu. Dafür lassen sich zwei Gründe vermuten: Zum einen ist durch die bundesdeutsche Gesetzgebung gefordert Chancengleichheit herzustellen und diese Forderung kann nur umgesetzt werden, wenn Lehrkräfte dabei Unterstützung erhalten. Deshalb finden sich auch viele Weiterbildungsangebote in diesem thematischen Bereich. Zum anderen scheint der schulische Alltag Lehrkräfte mit Fragen hinsichtlich der Genderkompetenz zu konfrontieren, die sie mit ihrem in Studium und Referendariat erworbenen Wissen und Können nicht beantworten können. Da sich viele Anbieter von Fort- und Weiterbildungsangeboten nach der Nachfrage richten kann dieser Zusammenhang vermutet werden.

Als dritter Diskussionspunkt sollte bedacht werden, dass viele wesentliche Aspekte im Themenbereich *gender* und Genderkompetenz ein- bis maximal zweitägig angeboten werden. Damit kann die Thematik sicherlich in die Wissensbestände der Fortbildungsbesuchenden Eingang finden, damit das Wissen über *gender* aber zu einer Genderkompetenz werden kann, sollten die Angebot in einem längerfristigen Turnus angeboten werden, damit die Erfahrungen aus dem Unterrichtsalltag reflektiert und mit dem erlernten Wissen kombiniert werden können.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Genderkompetenz durchaus ein Thema der Lehreraus- und -weiterbildung, zumindest in den untersuchten Bundesländern, ist. Allerdings ist die Zahl und die Inhalte der Lehrangebote stark von äußeren Faktoren (Studienstruktur, Dozierende, Prüfungsordnungen etc.) abhängig, die bisher scheinbar nur punktuell das Erlernen und Einüben von Genderkompetenz ermöglichen. Gerade deshalb sind immer wieder auch

Veranstaltungen nötig, die den Teilnehmenden anbietet sich einen Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung zum Thema *gender* und über aktuelle Ideen aus und für die Praxis zu verschaffen.

Literatur

- Biermann, Chr./Koch-Priewe, B. (2004), Gender in der LehrerInnenbildung und Schulentwicklung. In: E. Glaser/D. Klika/A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 523-539.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007) (Hrsg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsforschung Band 1, Bonn, Berlin.
- Enzelberger, Sabina: Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim und München, Juventa 2001.
- Gieß-Stüber, P./Gramespacher, E. (2004): Überwindung geschlechtsbezogener sozialer Ungleichheit an Schulen in Baden-Württemberg durch Gender Mainstreaming? Ein Problemaufriss und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. In: Lehren und Lernen 3, 1, S. 5-10.
- Horstkemper, M. (2001), Jungenförderung als Rolle rückwärts in der Unterrichtsentwicklung? Risiken und Nebenwirkungen einer verkürzten Sicht auf die „Jungenkatastrophe“. In: Pädagogik (3), S. 32-37.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006), Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG, in: Zeitschrift für Pädagogik (52) 6, 876-903. urn:nbn:de:0111-opus-44936.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 04.08.2012].
- Mayr, J. (2007), Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation, Münster: Waxmann, S. 151-168.
- Rothland, M. (2011a), Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In: E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 243-267.
- Rothland, M. (2011b), Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? in: E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 268-295.
- Schacherl, I. (2004), Gender Studies: Feministische Perspektiven in Studium und Lehre. In: E. Glaser/D. Klika/A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 515-523.
- Schaefers, Chr. (2002), Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (24) 1, S. 65-90, urn:nbn:de:0111-opus-37854.

- Walke, J. (2007), Die zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen. Eine Expertise für den Wissenschaftlichen Beirat des Aktionsprogramms „Neue Wege in der Lehrerbildung“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft/Mercator Stiftung. Schriftenreihe zur Lehrerbildung, Bd. III. Essen: Edition Stifterverband.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17–31.

Anhang 1 – Universitäre Ausbildung

ERGEBNISLISTE FAU ERLANGEN-NÜRNBERG
<http://univis.uni-erlangen.de> [9. Juli 2012]

WS 2007/2008

Suchbegriff Gender:

- Gender und führende Politikerinnen im internationalen Vergleich

Suchbegriff Geschlecht:

- Basismodul Konkretion: Histourismus – Stadtrundgänge in geschlechtergeschichtlicher Perspektive [Histourismus]
- Bereich A: Typisch weiblich, typisch männlich. Zur päd. Würdigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. [weibl+männlich i. Erzw.]
- Geschlecht und schulisches Lernen (B,C) [GeschSchuL]

SoSe 2008

Suchbegriff Gender:

- Gender Roles in Victorian Literature and Culture
- Methoden literaturwissenschaftlicher Gender Studies für Romanist(inn)en

Suchbegriff Geschlecht:

- Bereich A: typisch weiblich/typisch männlich. Geschlechterspezifik und Erziehung
- Frauenbilder und Geschlechterrelationen in den Komödien Carlo Goldonis

WS 2008/2009

Suchbegriff Gender:

- Basismodul: Konkretion: Gender und Geschichte [Gender]
- Gender and Sexuality in Victorian Literature and Culture

Suchbegriff Geschlecht:

- Basismodul: Konkretion: Histourismus - Stadtrundgänge in geschlechtergeschichtlicher Perspektive
- Bereich A (päd. Anthropologie): Typisch weiblich/typisch männlich. Zur pädagogischen Würdigung geschlechtstypischer Unterschiede. [Geschlechtertypik]

SoSe 2009

Suchbegriff Geschlecht:

- Aufbaumodul: Methodenkompetenz im Unterricht am Beispiel der Frauen- und Geschlechtergeschichte [Methodenkompetenz]
- Theorien erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung

WS 2009/2010

Suchbegriff Gender:

- Basismodul: Konkreteion: Was sind Frauen? Was sind Männer? Wie sind Mädchen, wie sind Jungs? Gender im Geschichtsunterricht [Gender]
- Gender in Science Fiction
- Gender Studies und Literatur (NDL 2)

Suchbegriff Geschlecht:

- Typisch Männlich? Typisch weiblich? Zur Frage nach Unterschieden zwischen den Geschlechtern

SoSe 2010

Suchbegriff Gender:

- Aufbaumodul: Geschichte unterrichten: Gender im Geschichtsunterricht [Gender]
- Gender Roles in Victorian Poetry and Painting

Suchbegriff Geschlecht:

- Geschlechterverhältnisse in der römischen Kaiserzeit
- Sozialisation und Geschlecht

WS 2010/2011

Suchbegriff Gender:

- Basismodul: Konkreteion: Gender – was ist das? Genderforschung und Geschichtsdidaktik (Gender)

Suchbegriff Geschlecht:

- Literarische Konstruktionen von Geschlechterrollen, Liebe und Familie im 18. Jahrhundert (LitG1) - Nürnberg (LitKonstr18JH)

SoSe 2011

Suchbegriff Gender:

- Aufbaumodul: Geschichte unterrichten: Gender (Gender)

Suchbegriff Geschlecht:

- Geschlechterforschung

WS 2011/2012

Suchbegriff Gender:

- Basismodul: Konkreteion: Gender und Geschichtskultur (Gender)

Suchbegriff Geschlecht:

- Geschlechtergeschichte der Frühen Neuzeit

SoSe 2012

Suchbegriff Geschlecht:

- Lernprozesse und Lernmerkmale: Vertiefung eines ausgewählten Bereichs II: Förderung in MINT-Fächern unter Berücksichtigung von Geschlechtsunterschieden (PSMoB23)

Suchbegriff Gender:

- Lost in Translation? Gender in der internationalen Friedens- und Sicherheitspolitik am Beispiel der UN-Resolution 1325 (IB 2)

WS 2007/2008

Suchbegriff Geschlecht:

- Geschlechterunterschiede im schulischen Kontext

SoSe 2008

Kein Ergebnis

WS 2008/2009

Suchbegriff Gender:

- Eine fruchtbare Allianz zweier eigenartiger Bettgefährten. Erzähltextanalyse u. Gender Studies
- Frauen zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung. Genderrelevantes in den Texten der hebräischen Bibel

SoSe 2009

Suchbegriff Gender:

- Doing Love and Doing Gender. Kultur- und sprachwissenschaftliche Analysen von Konzepten und Kommunikationen.

Suchbegriff Geschlecht:

- Chancen und Risiken geschlechtssensibler Pädagogik (BA Ed. 3.2 Heterogenität und kulturelle Vielfalt)
- Können Mädchen räumlich denken? Geschlechtsunterschiede in der Raumkognition (Übergangsordnung Bildungswissenschaften 010101/02)

WS 2009/2010

Suchbegriff Gender:

- Modul 5: Bettgeflüster - Erzähltextanalyse und Gender Studies

Suchbegriff Geschlecht:

- Modul 4: Geschlechtsabhängiges Kommunikationsverhalten: Sprechen Frauen und Männer eine unterschiedliche Sprache?

SoSe 2010

Suchbegriff Geschlecht:

- Erziehen und bilden im Kontext der Geschlechterfrage (BA Ed. 3.2 Heterogenität und kulturelle Vielfalt)
- Modul 4: Geschlecht und Kommunikation
- Sexualität und Geschlechterrelation im Neuen Testament

WS 2010/2011

Suchbegriff Gender:

- Introduction to Gender Studies, B.Ed. Modul 5
- Modul 4: Sprache und Handeln 2: Geschlecht und Kommunikation: Linguistische Gender-Forschung

SoSe 2011

Suchbegriff Gender:

- Der Schatten Draculas. Zur literarischen und filmischen Rezeption des Vampirmotivs in gendertheoretischer Perspektive. "Gefördert vom Senatsausschuss für Gleichstellungsfragen"
- Introduction to Gender Studies (Modul 5, 5.3)

Suchbegriff Geschlecht:

- Geschlechtergerechte Erziehung (BA Ed. 1.3 Kindheit und Jugend im biographischen Kontext)

Suchbegriff Gleichstellung:

- Der Schatten Draculas. Zur literarischen und filmischen Rezeption des Vampirmotivs in gendertheoretischer Perspektive. "Gefördert vom Senatsausschuss für Gleichstellungsfragen"
- Mittelhochdeutsche Sprachübung am Beispiel frauenmystischer Texte des Hoch- und Spätmittelalters. "Gefördert vom Senatsausschuss für Gleichstellungsfragen"

WS2011/12

Suchbegriff Gender:

- Gender-gerechte Technikerziehung in der Primarstufe (0502 BA GB)
- Gender und Diversity - Ergebnisse und Konsequenzen empirischer Schulforschung (6.2 Schulentwicklung und Schulforschung, Übergangsordnung 0302)
- Interdisziplinäre Vorlesungsreihe "Gender"

SoSe 2012

Suchbegriff Gender:

- Die Inszenierung von Weiblichkeit und Männlichkeit: Tendenzen der neueren Genderlinguistik
- Gender in Popular Culture (Modul 6, 6.3)
- Landauer Vorlesungsreihe "Gender in der Populärkultur" (Interdisziplinär)
Suchbegriff Geschlecht:
- Die diskursive Konstruktion von Geschlecht im politischen Raum (Vertiefungsseminar Wissenschaft, Gesellschaft und Politik)

Suchbegriff Gleichstellung:

- Das Ewig-Weibliche - die Frau im Spiegel der Kunst, M 6.2 (Finanziert vom Senatsausschuss für Gleichstellungsfragen)

Anhang 2 - Vorbereitungsdienst

ERGEBNISLISTE STUDIENSEMINARE RHEINLAND-PFALZ

<http://studienseminar.rlp.de> [Zugriff: 9. Juli 2012]

Lehramt Grundschule

- Kaiserslautern: „Workshop Gender Mainstreaming“ (Geschlechterdemokratie)
- Kusel: k.A.
- Mainz: k.A.
- Neuwied: „Projekt Jungenförderung“/„Geschlechtsspezifische Aspekte von Erziehung und Bildung in der Schule“

- Rohrbach:k.A.
- Simmern:k.A.
- Trier: „Umgang mit Heterogenität II“ (Gender in Unterricht und Schule)
- Westerburg:k.A.

Lehramt Realschule Plus

- Trier: „Modul 8 Diagnose und Differenzierung -Mädchen und Jungen“
- Koblenz: in Überarbeitung
- Mainz: in Überarbeitung
- Kaiserslautern: k.A.

Lehramt Gymnasium

- Bad Kreuznach: kein Internetangebot
- Kaiserslautern: in Überarbeitung
- Koblenz: k.A.
- Altenkirchen: „Jungen lernen anders“
- Landau: „Jungen-, Mädchenpädagogik“
- Mainz: k.A.
- Speyer: Seminarangebot passwortgeschützt
- Trier: k.A.
- Daun: k.A.

Berufsbildende Schulen

- Mainz: k.A.
- Neuwied: k.A.
- Speyer: k.A.
- Kaiserslautern: k.A.
- Trier: Modulportal passwortgeschützt

Förderschulen:

- Kaiserslautern: k.A.
- Neuwied: k.A.

Anhang 3 - Weiterbildung

ERGEBNISLISTE FIBS

<http://fortbildung.schule.bayern.de/> [Zugriff: 9. Juli 2012]

2008

- Genderkompetenz für Frauen, die mit Jungen arbeiten – 1-tägig
- Gleichstellungsarbeit - Gender Mainstreaming - mehrtägig
- Das Geschlecht bestimmt alles? – 1-tägig

2009

- Das Geschlecht bestimmt alles? Fortbildung zur geschlechtsspezifischen Jugendarbeit – 1-tägig
- Gleichstellungsarbeit - Gender Mainstreaming – mehrtägig
- Tagung "Literatur für Jungen - Literatur für Mädchen" – mehrtägig

- Literatur für Jungen - Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Grundschule und in den Sekundarstufen - mehrtägig
- Geschlechtersensible Erziehung - Geschlechterflexible Erziehung – 1-tägig
- Vom kreativen Umgang mit Unterschieden - die "Kunst" der gendersensiblen Elternberatung – 1-tägig
- Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem: Bleiben die Jungs auf der Strecke? – 1-tägig
- Gender hier Gender da...! – 1-tägig
- Liesel Beckmann Symposium 2009 Gender in der Lehre – 1-tägig
- Unterstufenbetreuerntag: Genderpädagogik - Chancen für Jungen und Mädchen – 1-tägig

2010

- Geschlechtersensibler Unterricht in der Grundschule – 1-tägig
- Gleichstellungsarbeit - Gender Mainstreaming - mehrtägig
- TUM Lehrertage, Gendergerechte Unterrichtsgestaltung in Naturwissenschaft und Technik – 1-tägig
- Mittelstufenbetreuerntag Genderpädagogik - Neue Wege für Jungs – 1-tägig
- Jungen als Verlierer in der Schule?! - Perspektiven einer geschlechtersensiblen Pädagogik – 1-tägig
- Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: Aktuelle Befunde und Perspektiven – 1-tägig
- Geschlechtergerechtigkeit in der Schule - Gender Mainstreaming als Basis einer geschlechtergerechten Lehr- und Lernkultur – 1-tägig
- Jungenarbeit an Schulen – 1-tägig
- Päd. Tage/Jungen sind anders und Mädchen auch – 1-tägig
- "Jungen - Pädagogik - wie geht das? Pädagogische Herausforderungen mit Blick auf die Jungen - Ein Dialog zu Praxis und Theorie von Genderpädagogik" - mehrtägig
- Durch unterschiedliche Brillen gleichzeitig schauen – 1-tägig
- Gender im Unterricht – 1-tägig

2011

- Geschlechtergerechte Pädagogik
- Gleichstellungsarbeit - Gender Mainstreaming - mehrtägig
- Geschlechterbewusst erziehen- eine Schlüsselkompetenz im pädagogischen Alltag – 1-tägig
- Jungen als Verlierer im Kindergarten!? – 1-tägig
- Ergebnisse der Jungenpädagogik - und was sie für die schulpsychologische Beratungstätigkeit bedeuten – 1-tägig
- Gender Macht Diskriminierung - mehrtägig
- Gender-E-learning-Redaktionsitzung: "Geschlechtersensibel unterrichten" – mehrtägig
- Jungen in der Schule: Potentiale und Grenzen geschlechtsbezogener Pädagogik und Didaktik – 1-tägig
- Jungen in der Schule: Potentiale und Grenzen geschlechtsbezogener Pädagogik und Didaktik (zweiter Termin) – 1-tägig

- Einzigartigkeit und Vielfalt in der Schule professionell begegnen I: "Jungen und Lehrer aus Rollenzwängen befreien" – 1-tägig
- Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? – 1-tägig
- Workshop: Geschlechter-Kompetenz in der Schule – 1-tägig
- Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsunterschiede (von Jungen) abzubauen? – 1-tägig
- Geschlechtersensibel unterrichten - Vorbereitung auf die Präsenz-Lehrgänge "Geschlechtersensibel unterrichten" – mehrtägig

2012

- Genderpädagogik - Mädchen- und Jungenarbeit in der Schule – 1-tägig
- Allgemeine und geschlechtsspezifische Entwicklungslinien bei Mädchen und Jungen – 1-tägig
- Allgemeine und geschlechtsspezifische Entwicklungslinien bei Mädchen und Jungen unter besonderer Berücksichtigung der Adoleszenz - mehrtägig
- Mädchen und Jungen in der Schule: Monoedukation oder Koedukation? – 1-tägig
- Gendersensible Klassenführung – mehrtägig
- Jungen fördern - Mädchen fördern. Geschlechtersensibel lehren und lernen – mehrtägig
- Unterricht und Schulleben gendersensibel gestalten (LG-Sequenz als fakultative Teile zwischen den beiden Präsenzlehrgängen und als eigenständige E-Learning-LG-Sequenz) – mehrtägig
- Gleichstellungsarbeit - Gender Mainstreaming - mehrtägig
- Böse Buben, nette Mädchen?! – 1-tägig
- Tagung Genderkompetenz – 1-tägig
- Gendersensibel individuell fördern im Lateinunterricht der Unterstufe (Moderiertes Online-Seminar) – mehrtägig
- Jungen und Mädchen in der Schule – 1-tägig
- Unterricht und Schulleben gendersensibel gestalten (LG-Sequenz als fakultative Teile zwischen den beiden Präsenzlehrgängen und als eigenständige E-Learning-LG-Sequenz) – mehrtägig
- Gendersensible Förderung der Lesemotivation mit digitalen Medien – 1-tägig
- Geschlechtersensibler Förderung der Lesemotivation – 1-tägig
- Genderseminar für Lehrkräfte an beruflichen Schulen – mehrtägig
- Workshop: Geschlechter-Kompetenz in der Mittelschule – 1-tägig
- Päd.Tage/Pink or Blue? Girl or Boy? – 1-tägig
- Jungen sind anders, Mädchen auch – 1-tägig
- Führen Frauen anders?! – mehrtägig
- Päd.Tage/Pädagoginnen in der Arbeit mit Jungen - Gender Crossing – 1-tägig
- Diversity Education - Wie hält es die Pädagogik mit der Vielfalt? – 1-tägig
- Lesefreude für Mädchen und Jungen / Individualisierung der Klassenlektüre mit Lesetagebüchern – 1-tägig
- Geschlechtergerechtigkeit - ein Qualitätskriterium für naturwissenschaftlichen Unterricht – 1-tägig
- Geschlechtersensibel unterrichten - Kurs II – mehrtägig
- Geschlechter bilden - Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht – mehrtägig

2008

- Qualifizierung S1: Selbstverständnis von Schulleitung
- PL Millenniumprojekt GRIPS-Theater
- PL Qualifizierung: Modul C: Die eigene Schule weiter entwickeln
- PL Geschlechtergerechte Schule
- PL Qualifizierung S2: Schulentwicklung
- PL Qualifizierung S3: Unterrichtsentwicklung
- PL Qualifizierung N1: Selbstverständnis von Schulleitung
- PL Millenniumprojekt - GRIPS- Theater
- EFWI 'Erwachsen werden I' - Bausteine für die Begleitung von Schüler/innen in der Sek. St. I (Einführungskurs)
- PL Geschlechtergerechte Schule
- PL Biologie und Biochemie der Geschlechtshormone und verwandter Substanzklassen
- Uni Mainz Biologie und Biochemie der Geschlechtshormone und verwandter Substanzklassen
- EFWI Praxisbegleitung 'Erwachsen werden'
- EFWI Erwachsene werden I Bausteine für die Begleitung von Schüler/innen in der Sek. St. I (Einführungskurs)
- EFWI Erwachsene werden Informationstag für Schulleitungen - Orientierungsstufenleitungen - Ansprechpartner/innen
- PL Backlash - Rolle rückwärts in der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen?!
- PL Echt stark?! - Geschlechterrollen, Identität und Erziehungsverhalten
- EFWI Erwachsene werden II - Erfahrungen und Impulse zur pädagogischen Begleitung von Schüler/innen in der Sekundarstufe I (Aufbaukurs)
- EFWI Erwachsene werden I Bausteine für die Begleitung von Schüler/innen in der Sek. St. I (Einführungskurs)
- EFWI Praxisbegleitung Erwachsene werden - 5 regionale Zirkel
- PL Beratungs- und Konfliktgespräche führen - Ein Angebot für Gleichstellungsbeauftragte
- PL Die Hürde nehmen - Das Bewerbungsverfahren für Frauen
- PL Regionaler Arbeitskreis der Gleichstellungsbeauftragten an Förderschulen im Raum Rheinhessen-Pfalz
- PL Regionaler Arbeitskreis der Gleichstellungsbeauftragten an Berufsbildenden Schulen im Bereich der ADD Neustadt
- PL Regionaler Arbeitskreis der Gleichstellungsbeauftragten an Gymnasien im Raum Trier
- PL Regionaler Arbeitskreis der Gleichstellungsbeauftragten an Berufsbildenden Schulen im Raum Koblenz
- PL Regionaler Arbeitskreis der Gleichstellungsbeauftragten an Realschulen und Gymnasien im Raum Worms
- PL Regionaler Arbeitskreis der Gleichstellungsbeauftragten an Grundschulen in Ludwigshafen
- PL Kontaktseminar für Gleichstellungsbeauftragte

- PL Regionaler Arbeitskreis der Gleichstellungsbeauftragten an Berufsbildenden Schulen im Raum der ADD Neustadt
- PL Regionaler Arbeitskreis der Gleichstellungsbeauftragten an Gymnasien im Raum Trier
- PL Regionaler Arbeitskreis der Gleichstellungsbeauftragten an Förderschulen im Raum Rheinhessen-Pfalz
- PL Regionaler Arbeitskreis der Gleichstellungsbeauftragten an Gymnasien im Raum Mayen-Koblenz
- PL Regionaler Arbeitskreis der Gleichstellungsbeauftragten an Realschulen und Gymnasien im Nahe-Raum
- PL Regionaler Arbeitskreis der Gleichstellungsbeauftragten an Berufsbildenden Schulen und Realschulen im Großraum Mainz
- PL Regionaler Arbeitskreis der Gleichstellungsbeauftragten an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen im Raum Kaiserslautern

2009

- PL Gendersensible Arbeit mit Jungen in der (Ganztags)schule: Modul I
- PL Gendersensible Arbeit mit Jungen in der (Ganztags)schule: Modul II
- PL Junge Junge - Bildung macht den Unterschied: 1. Netzwerktreffen
- PL Gendersensible Arbeit mit Jungen in der (Ganztags)schule: Modul III
- PL Junge Junge - Bildung macht den Unterschied: 2. Netzwerktreffen
- PL Junge Junge - Bildung macht den Unterschied: Gendergerechte Pausengestaltung
- EFWI Praxisbegleitung "Erwachsen werden"
- EFWI "Erwachsen werden I" - Bausteine für die Begleitung von Schüler/innen in der Sek. St. I (Einführungskurs)
- Uni Mainz Erziehung im interkulturellen Kontext (T3)
- EFWI "Erwachsen werden I" - Bausteine für die Begleitung von Schüler/innen in der Sek. St. I (Einführungskurs)
- PL Genderspezifische Jugendarbeit
- EFWI "Erwachsen werden I" - Bausteine für die Begleitung von Schüler/innen in der Sek. St. I (Einführungskurs)
- PL Fachtagung - Gender Mainstream in der Berufsorientierung
- PL Sexualerziehung - ein Thema für die Nachhaltigkeit
- EFWI Praxisbegleitung "Erwachsen werden" - 5 regionale Zirkel
- PL Regionale Arbeitsgemeinschaft
- PL Regionale Arbeitsgemeinschaft
- PL an Grund- und Hauptschulen im Raum Ludwigshafen
- PL an Berufsbildenden Schulen im Raum Ludwigshafen
- PL Beratungs- und Konfliktgespräche führen - Ein Angebot für Gleichstellungsbeauftragte und interessierte Lehrerinnen
- PL an Förderschulen im Raum Ludwigshafen
- PL an Berufsbildenden Schulen im Raum Koblenz
- PL Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen im Raum Kaiserslautern
- PL an Grund- und Hauptschulen im Raum Ludwigshafen
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Gymnasien im Raum Mayen-Koblenz

- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Schulen im Raum Bad Neuenahr-Ahrweiler
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Realschulen und Gymnasien im Nahe-Raum
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Gymnasien im Raum Trier
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Realschulen und Gymnasien im Raum Altenkirchen
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Grund- und Hauptschulen und Regionalen Schulen im Raum Trier
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Berufsbildenden Schulen und Realschulen im Raum Mainz
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Schulen im Bereich Südpfalz
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Berufsbildenden Schulen im Raum Ludwigshafen
- PL Regionale Tagung der Gleichstellungsbeauftragten an Schulen in der Region Koblenz
- PL Regionale Tagung für Gleichstellungsbeauftragte in den Regionen Neustadt a.d.Weinstr.
- EFWI Die armen Jungen Die Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem
- PL Regionale Tagung für Gleichstellungsbeauftragte in der Region Trier
- PL Kontaktseminar für Gleichstellungsbeauftragte
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Förderschulen im Raum Ludwigshafen - Pädagogische Fachkräfte -
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Gymnasien im Raum Trier
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Schulen im Raum Bad Neuenahr-Ahrweiler
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Realschulen und Gymnasien im Nahe-Raum
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Berufsbildenden Schulen im Raum Koblenz
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Realschulen und Gymnasien im Raum Altenkirchen
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Grund-, Haupt- und Regionalen Schulen im Raum Trier
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Berufsbildenden Schulen und Realschulen im Raum Mainz
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Grund- und Hauptschulen im Raum Ludwigshafen
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Realschulen und Gymnasien im Raum Worms
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Gymnasien im Raum Mayen-Koblenz
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen im Raum Kaiserslautern
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Schulen im Bereich Südpfalz

2010

- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Gymnasien im Raum Mayen-Koblenz
- EFWI Jungen in den Blick nehmen - Zur Arbeit mit Jungen in der Schule
- PL Geschlechterreflektiertes Arbeiten mit Jungen
- PL Geschlechterreflektiertes Arbeiten mit Jungen
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Schulen im Raum Bad Neuenahr-Ahrweiler
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Realschulen und Gymnasien im Nahe-Raum
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Gymnasien im Raum Trier
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Berufsbildenden Schulen im Raum Koblenz
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Realschulen und Gymnasien im Raum Altenkirchen
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Grund-, Haupt- und Regionalen Schulen im Raum Trier
- PL Jungen - Pädagogik - wie geht das? Pädagogische Herausforderungen mit Blick auf die Jungen - Ein Dialog zu Praxis und Theorie von Genderpädagogik
- PL Heterogenität - Gender
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Gymnasien im Raum Trier
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Schulen im Raum Bad Neuenahr-Ahrweiler
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Realschulen Plus und Gymnasien im Nahe-Raum
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Berufsbildenden Schulen im Raum Koblenz
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Realschulen Plus und Gymnasien im Raum Altenkirchen
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Grund- und Realschulen Plus im Raum Trier
- PL Reg. Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Gymnasien im Raum Mayen-Koblenz
- EFWI "Erwachsen werden I" - Bausteine für die Begleitung von Schüler/innen in der Sek. St. I (Einführungskurs)
- Uni Mainz EUROMIR: Erziehung im interkulturellen Kontext
- Uni Mainz EUROMIR: Erziehung im interkulturellen Kontext (T3)
- Uni Mainz EUROMIR: Erziehung im interkulturellen Kontext (T3)
- PL Geschlechterreflektiertes Arbeiten mit Jungen
- PL Geschlechterreflektiertes Arbeiten mit Jungen
- EFWI "Erwachsen werden II" - Erfahrungen und Impulse zur pädagogischen Begleitung von Schüler/innen in der Sek. St. I (Aufbaukurs)
- PL Große Klappe und nichts dahinter!?Jungen und ihre Auftritte - verstehen und nicht bekämpfen
- ILF Sexualerziehung in der Grundschule Chancen und Herausforderungen
- EFWI Umgang mit Heterogenität. Differenzierte Leistungsmessung im RU
- PL Geschlechterreflektiertes Arbeiten mit Jungen: Modul 3

- EFWI Erwachsen werden I - Bausteine für die Begleitung von Schüler/innen in der Sek. St. I (Einführungskurs)
- PL Geschlechterreflektiertes Arbeiten mit Jungen: Modul 4
- PL Die geschlechtsbewusste Schule - Fachtagung zum Modellprojekt "Jungenförderung an der Ganztagschule"
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen im Raum Kaiserslautern
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Grund- und Hauptschulen im Raum Ludwigshafen
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Gymnasien im Raum Mayen-Koblenz
- PL Kommunikation für Gleichstellungsbeauftragte
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Schulen im Raum Bad Neuenahr-Ahrweiler
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Realschulen und Gymnasien im Nahe-Raum
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Gymnasien im Raum Trier
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Berufsbildenden Schulen im Raum Koblenz
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Realschulen und Gymnasien im Raum Altenkirchen
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Grund-, Haupt- und Regionalen Schulen im Raum Trier
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Berufsbildenden Schulen im Raum Ludwigshafen
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Förderschulen im Raum Ludwigshafen
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Berufsbildenden Schulen und Realschulen im Raum Mainz
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Realschulen und Gymnasien im Raum Worms
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Schulen im Bereich Südpfalz
- PL Informationsveranstaltungen für Gleichstellungsbeauftragte an Schulen im Raum Mainz: "Typische Lehrerinnenkarrieren und ihre Auswirkungen auf die Altersversorgung"
- PL Regionale Tagung für Gleichstellungsbeauftragte in der Region Neustadt/W.: Rechte und Pflichten angestellter Lehrerinnen und Fragen der Teilzeitarbeit im Schuldienst

2011

- PL Genderkompetenz und Jungenförderung
- PL Jungen und ihre Sexualität
- PL Genderkompetenz und Jungenförderung
- PL Jungen in der (Ganztags)schule: Impulse zur genderbezogenen Förderung.
- PL Methodenmarathon
- PL Regionaler Arbeitskreis an Berufsbildenden Schulen im Raum Koblenz

- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Berufsbildenden Schulen im Raum Koblenz
- EFWI Schulseelsorge
- PL Gendersensible Arbeit mit Jungen in der Ganztagschule: Modul I
- PL Gendersensible Arbeit mit Jungen in der (Ganztags)schule: Modul I
- EFWI Erwachsene werden I - Bausteine für die Begleitung von Schüler/innen in der Sek. St. I (Einführungskurs)
- Uni Mainz Erziehung im interkulturellen Kontext (T3)
- PL Baustein IV: Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Ganztagschule
- EFWI Was mache ich nur mit den Jungs? Jungenförderung in der Schule
- EFWI Erwachsene werden II - Erfahrungen und Impulse zur pädagogischen Begleitung von Schüler/innen in der Sek. St. I (Aufbaukurs)
- PL Erlebnisorientierte und geschlechtsbewusste Ansätze in der Ganztagschule
- PL Qualifizierung der Beraterinnen und Berater für Grundschulen - Geschlechter-sensible Grundschule
- ILF Sexualerziehung in der Sekundarstufe I
- PL Geschlechterreflektiertes Arbeiten mit Jungen- Modul B 2
- PL Geschlechterreflektiertes Arbeiten mit Jungen- Modul B 3
- PL Regionale Tagung für Gleichstellungsbeauftragte in der Region Saarburg - Trier: Thema: Rechte und Pflichten angestellter Lehrerinnen
- PL Strategie-Workshop für Gleichstellungsbeauftragte
- PL Kontaktseminar für neu ernannte Gleichstellungsbeauftragte
- PL Regionaler Arbeitskreis für Gleichstellungsbeauftragte an Berufsbildenden Schulen im Raum Koblenz
- PL Regionale Tagung für Gleichstellungsbeauftragte im Schulaufsichtsbezirk Koblenz
- PL Regionale Tagung für Gleichstellungsbeauftragte im Schulaufsichtsbezirk Trier
- PL Regionale Tagung für Gleichstellungsbeauftragte im Schulaufsichtsbezirk Neustadt
- PL Strategie-Workshop für Gleichstellungsbeauftragte

2012

- PL Gendersensible Arbeit mit Jungen in der (Ganztags)schule: Modul I
- PL Gendersensible Arbeit mit Jungen in der (Ganztags)schule: Modul II
- PL Junge Junge - Bildung macht den Unterschied: 1. Netzwerktreffen
- PL Gendersensible Arbeit mit Jungen in der (Ganztags)schule: Modul III
- PL Junge Junge - Bildung macht den Unterschied: 2. Netzwerktreffen
- PL Junge Junge - Bildung macht den Unterschied: Gendergerechte Pausengestaltung
- Uni Mainz Interkulturelle Kompetenz in der Beratung
- EFWI Erwachsene werden I - Bausteine für die Begleitung von Schüler/innen in der Sek. St. I (Einführungskurs)
- EFWI Erwachsene werden I - Bausteine für die Begleitung von Schüler/innen in der Sek. St. I (Einführungskurs)
- PL Geschlechtssensible Arbeit mit jungen Menschen: Das Variablenmodell
- ILF Schon wieder Zoff? Zickenalarm und Machtkämpfe in der Kita

- ILF Brauchen wir die Quote für die Kita? Geschlechtssensible Pädagogik in einem weiblich besetzten Arbeitsfeld
- PL Regionaltagung für Gleichstellungsbeauftragte im Schulaufsichtsbezirk Neustadt
- PL Regionaltagung für Gleichstellungsbeauftragte
- PL an Schulen im Raum Bad Neuenahr-Ahrweiler
- PL Kontaktseminar für neu ernannte Gleichstellungsbeauftragte
- PL Regionaltagung für Gleichstellungsbeauftragte im Schulaufsichtsbezirk Trier
- PL an Realschulen Plus und Gymnasien im Raum Worms
- PL Regionaltagung für Gleichstellungsbeauftragte im Schulaufsichtsbezirk Koblenz

Anhang 4 – Ministerien

ERGEBNISLISTE BAYERISCHE STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS
<http://www.km.bayern.de/> [Zugriff: 5. August 2012]

Suchbegriff: Geschlecht

- Förderung für Mädchen und Buben
 ... Auftrag entsprechend gerecht werden zu können, ist es erforderlich, bereits im Schulalter auf eine geschlechtersensible Förderung von Mädchen und Buben zu achten. Daher...
- Lehrerinfo 1/09: Geschlechtergerechte Lehrmethoden: Prima Mädchen - Klasse Jungs
- Gewalt ist niemals eine Lösung
 ... Art von Gewalthandlung liegt ein Ungleichgewicht der Kräfte vor. Unterschiedliches Geschlechterverhalten Heranwachsende nehmen - und dies ist geschlechterunspezifisch...
- HIV keine Chance
 ... allem im südlichen Afrika. www.aids-stiftung.de Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen der Landeshauptstadt München
www.muenchen.de/Koordinierungsstelle Fachtag...
- Sexualität und Schule
 ... Feld überlässt". Abgeschwächtes Inzest-Tabu in der Stiefvater-Stieftochter-Konstellation. Geschlechtsrollen-Sozialisation der Männer, die dahin wirken kann, dass...
- Informationen zur Erhebung der Amtlichen Schuldaten (ASD)
 ... durch das Bundesverwaltungsamt. Für diese Lehrkräfte sind nur Personenkennzahl, Name, Vorname, Geschlecht, Beschäftigungsverhältnis (Schlüssel WB) und ehemaliger...
- Konflikte, Gewalt, Gewaltprävention
 ... Art von Gewalthandlung liegt ein Ungleichgewicht der Kräfte vor. Unterschiedliches Geschlechterverhalten Heranwachsende nehmen - und dies ist geschlechterunspezifisch...
- Für junge Menschen in Bayern
 ... Interessen der jungen Menschen und für die gemeinsamen Belange der Mit-

gliedsorganisationen Abbau geschlechtsspezifischer Benachteiligungen Aufgaben Förderung der...

- Das wurde bereits gefördert
... inhaltlichen Schwerpunkt Jugendarbeit wird folgendes Projekt gefördert: „Jugendarbeit und geschlechtsreflektierte Arbeit mit Jungen“ Der Bayerische...

Suchbegriff: Gleichstellung

- Die wichtigsten Gesetze rund um das Thema Schule
... Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) Jugendschutzgesetz (JuSchG)
Bayerisches Gesetz zur Gleichstellung, Integration und Teilhabe von Menschen mit Behinderung (Bayerisches...)
- Förderung für Mädchen und Buben
Die Gleichstellung von Frauen und Männern ist ein Verfassungsauftrag. Um diesem Auftrag entsprechend gerecht werden zu können, ist es erforderlich, bereits im Schulalter auf eine geschlechtersensible Förderung von Mädchen und Buben zu achten. Daher setzt...
- Gleichstellungskonzept für das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus sowie nachgeordnete Bereiche
- Schule - nicht nur für Kinder und Jugendliche
... Bereichen an, z. B. in der Seniorenbildung, der Familienbildung, der beruflichen Weiterbildung, der Gleichstellung von Frauen und Männern sowie in der Bildung für...
- Unter besonderem Schutz
... dieser Vorbehaltsstellen setzt den unverzüglichen Nachweis der Schwerbehinderung bzw. der Gleichstellung voraus. Berufsausübung Schwerbehinderten Lehrkräften...
- Männer und Frauen sind gleichberechtigt
... den verfassungsrechtlichen Auftrag zu erfüllen, hat der Freistaat Bayern das Bayerische Gleichstellungsgesetz (BayGlG) erlassen, das zum 1. Juli 1996 in Kraft getreten...
- Schule - nicht nur für Kinder und Jugendliche
... Bereichen an, z. B. in der Seniorenbildung, der Familienbildung, der beruflichen Weiterbildung, der Gleichstellung von Frauen und Männern sowie in der Bildung für...

ERGEBNISLISTE MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ

<http://www.mbwjk.rlp.de/> [Zugriff: 5. August 2012]

Suchbegriff: Gender

- Minister Zöllner: 200.000 Euro pro Jahr f...
in der Qualitätsentwicklung zu kooperieren und somit in einen abgestimmten Prozess der Qualitätssicherung einzutreten." Parallel dazu wird seitens des Ministeriums auch ein Projekt zum Thema "Gender Mainstreaming in der Qualitätssicherung" gefördert. Gender Mainstreaming steht für die konsequente Durchsetzung der Geschlechterperspektive und ist? genau wie die Qualitätssicherung ? als Quer-

schnittsziel in sämtlichen Arbeitsprozessen bzw. Arbeitsbereichen zu verstehen.
"Damit Gender Mainstreaming...

- Härtel: Gleichberechtigung von Frau und M...
Die Gleichberechtigung von Frau und Mann ist für Roland Härtel, Staatssekretär für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur, eine der zentralen Verpflichtungen der Gegenwart. Nach wie vor gehört Gender Mainstreaming zu den wichtigsten Aufgaben unserer Zeit. Obwohl wir bereits viel erreicht haben, müssen wir auch weiter verstärkt dafür Sorge tragen, dass die Chancen von Frauen in Beruf
- Hofmann-Göttig: Jungen und Mädchen bei Pl...
Mädchen(t)räume + Jungen(t)räume = Zukunfts(t)räume? aufgreift und beantwortet. Wenn die Projektleitungen in der Spielleitplanung Gender-Mainstreaming-Kompetenz haben und nutzen, dann haben die Mädchen und Jungen
- Neues Internetangebot informiert über Wei...
und machen die Professionalität und das Engagement der Weiterbildungsträger deutlich. Die Bandbreite der Projektthemen reicht dabei von Maßnahmen zu Gender Mainstreaming, Qualitätsentwicklung, Netzwerkbildung, Kompetenzentwicklung
- Hofmann-Göttig: Preisverleihung der beste...
konnten alle pädagogischen Serviceeinrichtungen des Landes, die sich besonders intensiv um die Umsetzung von Gender-Mainstreaming bemühen und so Zeichen für mehr Chancengleichheit von Männern und Frauen setzen. Das Institut
- Beck/Ahnen: Gleichstellung von Frauen ist...
„Das Ziel, Frauen und Männern wirklich gleiche Chancen zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben auf allen Feldern zu eröffnen, ist und bleibt eine Aufgabe, der sich die Politik aber auch alle gesellschaftlichen Gruppierungen stellen müssen.“ Ministerpräsident Kurt Beck und Frauenministerin Doris Ahnen unterstrichen aus Anlass des Internationalen Frauentages 2005 am 8. März, die Landesregierung insgesamt nehme diese Aufgabe sehr ernst.
- Ahnen: Neue Informationsstelle ?Innovativ...
die einzige Institution, die die Frage der Arbeitszeitgestaltung mit der Strategie des Gender-Mainstreaming verknüpft und damit Frauen und Männer mit ihren Wünschen und ihren unterschiedlichen Lebenssituationen
- Staatssekretär Härtel: 14.000 Euro für Qualität
ist, dass dies auch unter besonderer Berücksichtigung des Grundsatzes von Gender Mainstreaming geschehen wird. Das Weiterbildungsministerium stellt für dieses Modellprojekt 5.000 Euro zur Verfügung.
- Ahnen: Landesgleichstellungsgesetz bracht...
verpflichtet haben, alle Planungen und Maßnahmen mit dem Ansatz des ?Gender-Mainstreaming?, also der Berücksichtigung der unterschiedlichen Betroffenheit von Frauen und Männern, durchzuführen. An Bedeutung
- Ahnen: Girls' Day 2005 unterstützt Mädchen.
- Beck/Ahnen: Gleichstellung von Frauen ist
Das Ziel, Frauen und Männern wirklich gleiche Chancen zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben auf allen Feldern zu eröffnen, ist und bleibt eine Aufgabe, der sich die Politik aber auch alle gesellschaftlichen Gruppierungen stellen müssen. Ministerpräsident Kurt Beck und Frauenministerin Doris Ahnen unterstrichen

aus Anlass des Internationalen Frauentages 2005 am 8. März, die Landesregierung insgesamt nehme diese Aufgabe sehr ernst.

- Ahnen: Neue Informationsstelle ?Innovativ...
die einzige Institution, die die Frage der Arbeitszeitgestaltung mit der Strategie des Gender-Mainstreaming verknüpft und damit Frauen und Männer mit ihren Wünschen und ihren unterschiedlichen Lebenssituationen
- Staatssekretär Härtel: 14.000 Euro für Qualität
ist, dass dies auch unter besonderer Berücksichtigung des Grundsatzes von Gender-Mainstreaming geschehen wird. Das Weiterbildungsministerium stellt für dieses Modellprojekt 5.000 Euro zur Verfügung.
- Ahnen: Landesgleichstellungsgesetz bracht...
verpflichtet haben, alle Planungen und Maßnahmen mit dem Ansatz des ?Gender-Mainstreaming?, also der Berücksichtigung der unterschiedlichen Betroffenheit von Frauen und Männern, durchzuführen. An Bedeutung
- Ahnen: Girls' Day 2005 unterstützt Mädchen
- Beck/Ahnen: Gleichstellung von Frauen ist...
„Das Ziel, Frauen und Männern wirklich gleiche Chancen zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben auf allen Feldern zu eröffnen, ist und bleibt eine Aufgabe, der sich die Politik aber auch alle gesellschaftlichen Gruppierungen stellen müssen.“ Ministerpräsident Kurt Beck und Frauenministerin Doris Ahnen unterstrichen aus Anlass des Internationalen Frauentages 2005 am 8. März, die Landesregierung insgesamt nehme diese Aufgabe sehr ernst.
- Ahnen: Neue Informationsstelle ?Innovativ...
die einzige Institution, die die Frage der Arbeitszeitgestaltung mit der Strategie des Gender-Mainstreaming verknüpft und damit Frauen und Männer mit ihren Wünschen und ihren unterschiedlichen Lebenssituationen
- Staatssekretär Härtel: 14.000 Euro für Qu...
ist, dass dies auch unter besonderer Berücksichtigung des Grundsatzes von Gender-Mainstreaming geschehen wird. Das Weiterbildungsministerium stellt für dieses Modellprojekt 5.000 Euro zur Verfügung.
- Ahnen: Landesgleichstellungsgesetz bracht...
verpflichtet haben, alle Planungen und Maßnahmen mit dem Ansatz des ?Gender-Mainstreaming?, also der Berücksichtigung der unterschiedlichen Betroffenheit von Frauen und Männern, durchzuführen. An Bedeutung
- Ahnen: Girls' Day 2005 unterstützt Mädchen...
angeboten würden. ?Unter dem Aspekt, dass in der Gleichstellungspolitik das Gender-Mainstreaming die Leitlinie ist, begrüße ich diese Projekte für Jungen sehr?, sagte Doris Ahnen. Mehr Informationen
- Universität Trier
in Wissenschaft und Forschung“ erreicht die Universität Trier einen zweiten Platz gemeinsam mit drei weiteren Universitäten. Dieser Platz soll gehalten werden. Das schon angebotene Gender
- Allgemeine Bewerberinformationen_01.pdf
hältst mit einem Beschäftigungsumfang von jeweils mindestens der Hälfte des Regelstundenmaßes) bewerben. Querschnittsaufgabe für alle Funktionsstellen ist die Umsetzung des Prinzips des Gender
- Investitionen in Bildung sichern die Zuku...
Voraussetzungen zu bieten für eine erfolgreiche Lebensgestaltung.? Nachdem die

Frauenpolitik mittlerweile insbesondere durch das Gender Mainstreaming als Strategie zur Verwirklichung von Chancengleichheit

- Ahnen: Gleichstellung von Frauen in Arbei...
des Gender Mainstreaming verknüpfe und damit Frauen und Männer mit ihren Wünschen und ihren unterschiedlichen Lebenssituationen in den Blick nehme. Träger der neuen Servicestelle, die zum 1. Mai 2005
- Ahnen/Härtel: Premiere im gemeinsamen Hau...
Politik-Mentoring-Projekt, ergänzte die Frauenministerin. Gleichstellungspolitik und Gender-Mainstreaming seien die Aufgabe der gesamten Landesregierung, ...
- QM-MPG-_M-06-0_Augentonometer.pdf
Applanations-, Non-Contact-Tonometern und Augentonometern zur Grenzwertprüfung, ein Bestandsverzeichnis zu führen, in welches für jedes Medizinprodukt unter anderem folgendes einzutragen ist: • Bezeichnung,
- Ahnen / Härtel: Premiere im Haus des Frau...
Politik-Mentoring-Projekt, ergänzte die Frauenministerin. Gleichstellungspolitik und Gender-Mainstreaming seien die Aufgabe der gesamten Landesregierung, so Doris Ahnen. In dieses Gesamtkonzept passe
- beruf_und_familie_2010.pdf
in den letzten Jahren bereits viel erreichen. Nicht erst seit der Einführung des Gender Mainstreaming- Prinzips wird im Bereich des LSJV darauf geachtet, dass beispielsweise bei Auswahlverfahren Frauen und Männer
- Organigramm_Stand_01_09_2011.pdf
Politische Partizipation, Gender Mainstreaming, Publikationen, Poststelle und Versand, Schüler- und Jugendwettbewerbe, Mainzer Landtagsseminare, Messen und Ausstellungen, Grafik, Bibliothek,
- Organigramm_MBWWK_01_12_2011.pdf
2971/2973 Referat 1 Verwaltung, Politische Ordnung, Wahlen, Politische Partizipation, Gender Mainstreaming, Publikationen, Poststelle und Versand, Schüler- und Jugendwettbewerbe, Mainzer
- Organigramm_MBWWK_01_12_2011_01.pdf
2971/2973 Referat 1 Verwaltung, Politische Ordnung, Wahlen, Politische Partizipation, Gender Mainstreaming, Publikationen, Poststelle und Versand, Schüler- und Jugendwettbewerbe, Mainzer
- Organigramm_MBWWK_April12.pdf
2971/2973 Referat 1 Verwaltung, Politische Ordnung, Wahlen, Politische Partizipation, Gender Mainstreaming, Publikationen, Poststelle und Versand, Schüler- und Jugendwettbewerbe, Mainzer
- Organigramm_MBWWK_Mai12.pdf
2971/2973 Referat 1 Verwaltung, Politische Ordnung, Wahlen, Politische Partizipation, Gender Mainstreaming, Publikationen, Poststelle und Versand, Schüler- und Jugendwettbewerbe, Mainzer
- Organigramm_MBWWK-14.05.2012.pdf
2971/2973 Referat 1 Verwaltung, Politische Ordnung, Wahlen, Politische Partizipation, Gender Mainstreaming, Publikationen, Poststelle und Versand, Schüler- und Jugendwettbewerbe, Mainzer
- PKW-EnVKV_Bericht_2007.pdf
wie bei den Werbeschriften. Zusätzlich muss folgendes beachtet werden: Werbe-

material, das in elektronischer Form verbreitet wird, muss den folgenden Hinweis enthalten: „Weitere Informationen zum offiziellen

- LVP2000_kapitel7.pdf
dort die Straßenverkehrsinfrastruktur von herausragender Bedeutung ist. Bis zum Jahr 2010 muss zudem davon ausgegangen werden, dass auch den Ost-West-Beziehungen verstärkte Bedeutung zukommen wird. Die Verkehrsinfrastruktur
- Leitfaden_Eigenüberwachung_2007_01.pdf
für betriebstechnische Zwecke und behördlich festgelegten Probeanahmestellen als Bezugspunkt für wasserrechtlich festgelegte Anforderungen für biologische Abwasserbehandlungsanlagen folgende Probeanahmeorte geeignet:
- LVP2000_Kapitel3.pdf
je Einwohner und Jahr liegt. 3.2.4 Auswirkungen der Konversion Rheinland-Pfalz war nach dem Ende des Kalten Krieges in erheblichem Maße von dem nachfolgenden Truppenabbau sowohl bei den alliierten
- LVP2000_kapitel8.pdf
116 8.1 Vorbemerkung 8.2.1 Überblick In Rheinland-Pfalz mit seinem großen Anteil ländlicher Räume an der Landesfläche hat der Straßenverkehr auch zukünftig einen herausragenden Stellenwert.
- Hochschulgesetz_gueltig_ab_01072012.pdf
fördern den wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchs. Bei allen Vorschlägen und Entscheidungen sind die geschlechtsspezifischen Auswirkungen zu beachten (Gender Mainstreaming). (2) Die Hochschulen
- Hochschulgesetz_gueltig_ab_01072012.pdf
fördern den wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchs. Bei allen Vorschlägen und Entscheidungen sind die geschlechtsspezifischen Auswirkungen zu beachten (Gender Mainstreaming). (2) Die Hochschulen
- JB-2007-Kap-IV-Tiergesundheit.pdf
mit dem Nationalen Referenzlabor für Geflügelpest am Friedrich-Loeffler-Institut in folgende Subtypen eingeordnet: H2N3, H3N8, H4N6, H6N8, H7 (ohne N-Typisierung) und H10N7. Die für Menschen gefährliche Variante
- Jahresbericht_2008.pdf
Damit fand eine grundlegende Systemumstellung in Bezug auf die Herstellerverantwortung sowie das Inverkehrbringen von Messgeräten statt. Was früher die behördliche Ersteichung bzw. EWG-Ersteichung war,
- Broschuere_Forschungsinitiative_RP.pdf
MBWJK_Bro_rz.inddwww.technologie.rlp.de Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Forschung schafft Wissen Wissen schafft Zukunft Forschungsinitiative 2008-2011 des Landes Rheinland-P
- broschuere_orientierungsrahmen_08.pdf
Inhalte, die Bereiche Schulentwicklung und individuelle Förderung sowie Gender Mainstreaming und Medienbildung. Die Nutzung außerschulischer Lerngelegenheiten (z.B. Praktika in der Wirtschaft,
- LVP2000_Kapitel4.pdf
1991 folgende verkehrsbehördliche Anordnungen getroffen: a) Überholverbot für Lkws über 3,5 t und Pkws mit Anhänger in der Zeit von 6.00 Uhr bis 19.00 Uhr in beiden Fahrtrichtungen auf folgenden
- LVP2000_kapitel08_2.pdf
145 8 8.3.1 Überblick Es ist Ziel der Landesregierung, im Schienenpersonenver-

kehr mit dem Ausbau der Infrastruktur und der Verbesserung der Verkehrsangebote weitere erhebliche Nachfragezuwächse zu

Suchbegriff: Genderkompetenz

- ASAP_11_01.pdf
in den Bereichen der informations- und kommunikationstechnologischen Anwendungen und Unterrichtssoftware). • Genderkompetenz (die Verknüpfung von Erkenntnissen gleichstellungspolitischer Aspekte
- Allgemeine_Bewerberinformationen_01.pdf
Mainstreaming in der Schule. Voraussetzung für die sachgerechte Wahrnehmung dieser Aufgabe ist Genderkompetenz. Bewerberinnen und Bewerber müssen Geschlechterrollen und –stereotypen und ihre Wirkungen erkennen
- ASAP_12_01.pdf Genderkompetenz (die Verknüpfung von Erkenntnissen gleichstellungspolitischer Aspekte und die Umsetzung in praktisches Handeln)
- Organigramm_Stand_01_09_2011.pdf
A Ganztagsbetreuung im schulischen Bereich Gender-Kompetenz, Projekt „Keine/r ohne Abschluss“ Johannes Jung 2819 Elke
- Organigramm_MBWWK_01_12_2011.pdf
2923 . Referat 9421 B Ganztagsbetreuung im schulischen Bereich Grundsatzfragen Inklusion Gender-Kompetenz Johannes Jung
- Organigramm_MBWWK_01_12_2011_01.pdf
2923 . Referat 9421 B Ganztagsbetreuung im schulischen Bereich Grundsatzfragen Inklusion Gender-Kompetenz Johannes Jung
- Organigramm_MBWWK_April12.pdf
Ganztagsbetreuung im schulischen Bereich Grundsatzfragen Inklusion Gender-Kompetenz Johannes Jung 2819 Elke Gödickemeier 5002 Referat 9411 B Rechts- und Verwaltungsangelegenheiten
- Organigramm_MBWWK_Mai12.pdf
Bereich Grundsatzfragen Inklusion Gender-Kompetenz Johannes Jung 2819 Elke Gödickemeier 5002 Referat 9411 B Rechts- und Verwaltungsangelegenheiten der Referats- gruppe
- Organigramm_MBWWK-14.05.2012.pdf
Referat 9421 B Ganztagsbetreuung im schulischen Bereich Grundsatzfragen Inklusion Gender-Kompetenz Johannes Jung 2819 Elke Gödickemeier 5002 Referat 9411 B Rechts-

Suchbegriff: Geschlechterrolle

- Ahnen: Mehr Chancen für Jungen durch gezi...
erwerben, ihr eigenes pädagogisches Handeln hinsichtlich der Stereotype von Geschlechterrollen zu analysieren und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen.? Nachgewiesenermaßen hätten Jungen einen ausgeprägteren
- Allgemeine_Bewerberinformationen_01.pdf
Mainstreaming in der Schule. Voraussetzung für die sachgerechte Wahrnehmung dieser Aufgabe ist Genderkompetenz. Bewerberinnen und Bewerber müssen Geschlechterrollen und –stereotypen und ihre Wirkungen erkennen

4. Wie bringt man *gender* in den Unterricht ohne Schülerinnen und Schüler anzuöden?

Die Zweigeschlechtlichkeit bestimmt unseren Alltag so umfassend, dass dieser Umstand für unsere Schülerinnen und Schüler nicht besonders bemerkenswert zu sein scheint. Zudem scheint sie die Betonung der Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Unterricht zu verunsichern bzw. zu langweilen. Aus Schülerperspektive stellt sich also die Frage, warum ein offensichtlicher Normalzustand thematisiert werden muss. Diese Frage wird in unserem Beitrag ernstgenommen.

Die ständige Präsenz der Zweigeschlechtlichkeit und die zunehmende Verwendung des Begriffs *gender* im Alltag, in der gesellschaftspolitischen Diskussion und in der Schule suggeriert darüber hinaus, dass alle Möglichkeiten der Benachteiligung des einen oder anderen Geschlechts längst aus dem Weg geräumt sind.

Im Grunde wird sowohl im alltäglichen Unterricht, als auch in den Medien mit diffusen Begriffen von *gender*/*Geschlecht* gearbeitet, deren Bedeutung in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler unklar und deshalb auch überflüssig ist. Warum sollten Lehrkräfte dennoch die Thematik der Geschlechterunterschiede im Unterricht ansprechen? Wie kann es Lehrkräften gelingen, *gender* in den Unterricht einzubinden ohne Schülerinnen und Schüler anzuöden? Beiden Fragen soll im nachfolgenden Artikel nachgegangen und sowohl Antworten aus der Perspektive der Psychologie und der Erziehungswissenschaft als auch Anregungen für Schule und Unterricht gegeben werden.

Zunächst sind die begriffliche Klärung, sowie die Erklärung zu den gesellschaftlichen Implikationen zu *gender* nötig, um besonders Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe einen souveränen Umgang mit den Fragen der Geschlechterrolle in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Um diesem langfristigen Ziel nahezukommen, sollte zunächst das Interesse der Schülerinnen und Schüler an der Geschlechterfrage geweckt, anschließend der Begriff *Geschlecht* in Frage gestellt und diskutiert werden. Ein kurzer Einblick in die historische Entwicklung der Geschlechterrollen kann das neu geweckte Interesse der Schülerinnen und Schüler an der eigenen Geschlechterrolle vertiefen und die Diskussion in Bezug auf die eigene Person der Schülerinnen und Schüler anregen.

4.1. Interesse wecken

Als provokanter Einstieg empfiehlt es sich, die gängigen, klischeehaften Bilder von Frauen und Männern zu zitieren: „Warum Männer nie zuhören und Frauen nicht einparken können; Frauen kommen von der Venus, Männer vom Mars“ usw. Ein Blick in die einschlägigen Publikationen – z.B.: Deborah Tannen (2012), Du kannst mich nicht verstehen: Kommunikation von Frauen und Männern, oder John Gray (2002), Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus – bietet genügend Stoff. Viele der dort zu lesenden Aussagen suggerieren, dass Frauen und Männer grundlegend und naturgegeben verschieden sind. Deborah Tannen (2012) beispielsweise schreibt Männern und Frauen unterschiedliche Kommunikationskulturen zu, die einer Verständigung und einem gegenseitigen Verstehen der Geschlechter im Wege stehen. Gerade in populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen wird der biologische Unterschied zwischen den Geschlechtern überbetont und daraus Schlussfolgerungen für das Verhalten und die Psyche von Frauen und Männern gezogen. Diese Darstellungen der Geschlechterunterschiede werden meist unhinterfragt von Kindern und Jugendlichen übernommen und spiegeln sich in deren Verhalten und in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Dabei ist es ein wesentlicher Aspekt in der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, dass sie sich Rollenvorbilder und gerade Rollenvorbilder ihres eigenen Geschlechts suchen und sich auch vom jeweils anderen Geschlecht abgrenzen. Die Frage ist allerdings, ob diese Entwicklung sich anhand von fragwürdigen Geschlechterklischees vollziehen soll, oder ob nicht eine differenzierte Sicht auf das eigene und das andere Geschlecht günstiger ist. Eine Überbetonung der Geschlechterdifferenz, wie sie momentan in unserer Gesellschaft vorherrscht ist aus psychologischen (vgl. Hyde 2005) und erziehungswissenschaftlichen (vgl. Popp 2004) Studien als singuläre Kausalvariable nicht zu belegen. Deshalb dürfen die Fragen, wie diese Beschreibung der Unterschiede zustande kommen und ob diese beschriebenen Unterschiede begründet, bzw. wirklich so groß sind wie vermutet, ebenso wie die Zusammenhänge, in denen diese Unterschiede sichtbar werden, nicht vernachlässigt werden.

An dieser Stelle lohnt sich ein Blick in die aktuellere psychologische Forschung: Insgesamt muss festgehalten werden, dass die Unterschiede kleiner sind als angenommen. Janet Hyde (2005) hat in ihrer großangelegten Metastudie die typischen Bereiche, in denen Geschlechterunterschiede untersucht und festgestellt wurden unter die Lupe genommen:

- *Leistungsfähigkeit* in verschiedenen Bereichen, besonders in Mathematik und in den Sprachen,
- *sprachliches Ausdrucksverhalten*,
- *soziales Verhalten*,

- *Persönlichkeit*,
- *Stimmung und Wohlbefinden*.

Insgesamt kann Hyde zeigen, dass in 78% der untersuchten Bereiche keine bzw. nur kleine Unterschiede, mittelgroße Unterschiede in 15% und große Unterschiede in 8% der untersuchten Bereiche bestehen (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Effektgrößen psychologischer Geschlechterdifferenzen

Effect Sizes (n=124) for Psychological Gender Differences, Based on Meta-Analyses, Categorized by Range of Magnitude					
Effect sizes	Effect size range				
	0-0.10	0.11-0.35	0.36-0.65	0.66-1.00	>1.00
Number	37	59	19	7	2
% of total	30	48	15	6	2

(Hyde 2005: 586)

Bedeutsame Unterschiede zeigen sich hinsichtlich des Interesses, so gilt das Interesse der Frauen eher Menschen und das Interesse der Männer eher Gegenständen.

Große Unterschiede zeigen sich ebenfalls hinsichtlich der:

- *physische Aggression*, die bei Männern größer ausgeprägt sein kann, als bei Frauen. Hyde (2005) betont in diesem Zusammenhang, dass „the significant gender difference in aggression disappeared when gender norms were removed“ (Hyde 2005: 589). Die Frage nach physischer Aggression muss also auch aufgrund der Datenlage differenzierter betrachtet werden.
- *Verträglichkeit*, die bei Frauen stärker ausgeprägt ist als bei Männern.
- *räumliche Wahrnehmung*, die bei Männern besser ist als bei Frauen.
- *Körperwahrnehmung*, wobei Frauen sowohl kritischer als auch sensibler mit ihrem Körper und körperlichen Wohlbefinden umgehen als Männer.

Darüber hinaus finden sich keine signifikanten und praktisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Ergänzend zu diesen Befunden zeigt Hyde, dass sich die Geschlechterdifferenzen über die Zeit, also mit dem steigenden Lebensalter und durch das soziale Umfeld verändern. Die gezeigten Unterschiede müssen also im Kontext des Lebensalters und des sozialen Umfelds gesehen und interpretiert werden. Die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler wird durchaus von Erwartungen und Stereotypen beeinflusst, beispielsweise im Bereich der mathematischen Kompetenz. Das Stereotype, dass Jungen in Mathematik besser sind als Mädchen wird in den Massenmedien immer wieder verbreitet und verfestigt sich so auch in der Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung der Mädchen und Jungen, wie Hedges & Nowell (1995) nachweisen konnten. Zudem erzeugt dieses Stereotyp auch einen blinden Fleck in der Wahrnehmung der Lehrkräfte und Eltern hinsichtlich der Leis-

tung ihrer Söhne und Töchter im Fach Mathematik: die Tendenz die Leistungen der Jungen höher einzuschätzen und mathematisch begabte Mädchen zu übersehen ist durchaus nachzuweisen (vgl. Frome & Eccles 1998). Ebenso werden in der öffentlichen Meinung, transportiert über die Massenmedien, die Probleme der Jungen hinsichtlich ihres Selbstbewusstseins in der Adoleszenz unterschätzt, vielmehr scheinen es die Mädchen zu sein, die in dieser Zeit ein mangelndes Selbstbewusstsein haben. Die Ergebnisse der psychologischen Forschung zeigen aber, dass eher die Jungen in der Adoleszenz ein schwach ausgeprägtes Selbstbewusstsein haben (vgl. Major, Barr, Zubeck & Babey 1999).

Diese stereotypen Bilder und Erwartungen zu hinterfragen und dadurch aufzubrechen ist eine Aufgabe im schulischen Unterricht, unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach. Damit dies aber gelingen kann, muss mit den Schülerinnen und Schülern aber auch geklärt werden, was sich hinter dem Begriff *Geschlecht* verbirgt.

4.2. Geschlecht – was heißt überhaupt *gender*?

Geschlecht wird in unterschiedlichen wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Zusammenhängen verwendet um zwischen Männern und Frauen unterscheiden zu können. Drei inhaltlich sehr differierende Begrifflichkeiten sind deshalb in den Disziplinen Biologie, Psychologie und Soziologie entstanden.

In der *Biologie* scheint die Verwendung des Begriffs *Geschlecht* einfach und eindeutig zu sein: Der Körper von Frauen und Männern unterscheidet sich auf den ersten Blick in anatomisch-physiologischer Hinsicht. Diese biologische Unterscheidung hat keinen normativ-bewertenden Charakter, sondern beschreibt äußere und innere Merkmale, die einen Menschen als Frau oder Mann ausmachen. Schwieriger wird es, wenn aus den biologischen Unterschieden zwischen Mann und Frau auf psychologische Dispositionen geschlossen wird, bzw. wenn aus biologischen Merkmalen soziale Konstrukte und Rollenzuschreibungen abgeleitet und geschlechtsspezifische Verhaltensmuster erwartet werden.

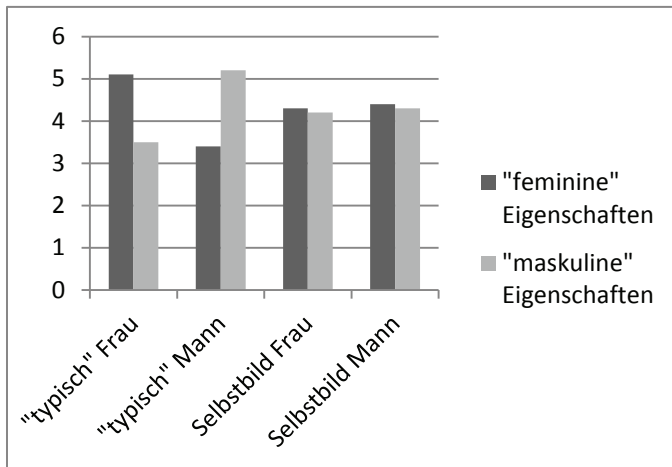
Geschlecht kann als *psychologisches Merkmal* zur Beschreibung von Menschen herangezogen werden. In dieser Hinsicht können eher maskuline und eher feminine Eigenschaften unterschieden werden, die dann auch eher Männern bzw. Frauen zu geschrieben werden: Von unserer Erwartung geprägte *maskuline* Eigenschaften sind z.B.: aggressiv, unabhängig, objektiv, dominant, aktiv, abenteuerlustig, entscheidungsfreudig, unabhängig und beschreiben damit ein „instrumentelles“ Bild des Mannes.

Von unserer Erwartung geprägt *feminine* Eigenschaften sind z.B.: emotional, weich, sanft, einfühlsam, gefühlsbetont, abhängig, unterordnend, verständnisvoll, herzlich und beschreiben dadurch ein „expressives“ Bild der Frau.

Alle genannten Eigenschaften können aber sowohl bei weiblichen, als auch bei männlichen Personen auftreten, nur unsere Erwartungen wie eine typische Frau, wie ein typischer Mann zu sein hat, bewerten diese Eigenschaften und beeinflussen auch das jeweilige Selbstbild von Frauen und Männern.

Andrea Abele (1995) zeigt, dass sich typische Eigenschaften bei Frauen und Männer finden, dass die erwartungsgemäßen untypischen Eigenschaften aber ebenfalls ähnlich stark ausgeprägt sind (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: „typisch“ im Vergleich zum Selbstbild



(Quelle: Abele 1997: 126)

Aus der Grafik wird ersichtlich, dass alle oben genannten Merkmale sowohl bei Frauen als auch Männern zu finden sind und diese Eigenschaften in der Selbstbeschreibung auch ähnlich stark ausgeprägt sind. In der Psychologie der Geschlechter-Selbstbilder kann also kein fundamentaler Unterschied zwischen Frauen und Männern beschrieben werden.

Eine dritte Beschreibungs- und Unterscheidungskategorie findet sich in der *Soziologie*. Als soziales Merkmal ist *Geschlecht* und die Zuschreibung einer Person zu einem bestimmten Geschlecht zeit- und kulturabhängig. Dabei besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem nach außen sichtbaren

Geschlecht, der damit verknüpften *Geschlechterrolle* und der im sozialen Umfeld konstruierten *Geschlechterrollenerwartung*.

Geschlechterrollenerwartungen werden durch die soziale Umwelt an eine Person gestellt und sind Erwartungen darüber, welche Rollen Männer und Frauen in der Gesellschaft einnehmen sollen, welche Verhaltensweisen Frauen und Männer entsprechend zeigen sollten und welche Eigenschaften sie dementsprechend haben sollten. Diese Erwartungen beeinflussen die Wahrnehmung anderer Menschen und die Interpretation ihres Verhaltens oft unbewusst und nachhaltig. Dabei ist eine Geschlechterrollenerwartung an sich kein negatives Kriterium, sondern zunächst ein Hilfsmittel, um sich in einer komplexen Gesellschaft zurechtzufinden. Allerdings darf die soziale Formung von Geschlecht nicht vernachlässigt werden: Sobald man eine Person sieht, wird sie *klassifiziert* und als weiblich oder männlich wahrgenommen. Diese Wahrnehmung wird sofort mit dem Verhalten der jeweiligen Person in Verbindung gebracht und mit den sozial konotierten Erwartungen an eine Frau, einen Mann abgeglichen. Dabei fallen besonders die Eigenschaften einer Person auf, die nicht dem sozial geprägten Bild ihres Geschlechts entsprechen (vgl. Abele 2002). Deshalb stellt sich, gerade in der Unterrichtssituation und in der Diskussion mit Schülerinnen und Schülern, die Frage: Was ist günstig, was kann ungünstig sein an solchen auf das Geschlecht bezogenen Erwartungen?

Zum einen benötigen Menschen diese Erwartungen:

- sie erleichtern die Informationsverarbeitung im Alltag,
- sie vermitteln Sicherheit,
- sie beschleunigen die Meinungsbildung und die Bewertung.

Zum anderen können diese Erwartungen auch ungünstige Wirkung haben:

- man sieht das, was man sehen will („sich selbst erfüllende Prophezeiung“),
- man verallgemeinert zu stark.

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff *Gender* aus der Perspektive der Disziplinen Biologie, Psychologie und Soziologie sollen Schülerinnen und Schüler ein Verständnis davon entwickeln, dass die Klassifikation einer Person als Frau oder Mann immer im fachlichen Zusammenhang gesehen werden sollte und diese Zuordnung dann auch einen jeweils anderen Bedeutungshorizont impliziert. Dabei stellt sich für die Schülerinnen und Schüler auch die Lernaufgabe, die Diskussion um die Geschlechter auf der Folie der jeweiligen Gesellschaft und der gesellschaftlichen Veränderungen zu führen. Gerade im Bereich der gesellschaftlichen Teilhabe von Frauen und Männern bietet es sich an, historische Aspekte und deren Nachwirkungen in unserer Zeit im individuellen Leben der Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen. Dafür müssen die wesentlichen gesellschaftlichen Hintergründe bekannt ge-

macht und deren noch zu erkennenden Auswirkungen auf unser heutiges Leben verdeutlicht werden.

4.3. Gesellschaftliche Hintergründe

Die gesellschaftlichen Hintergründe von Geschlechterrollen und geschlechtsbezogenen Erwartungen haben sich im Laufe der letzten 100 Jahre für Frauen und Männer stark gewandelt (im Überblick: Abele 1994), besonders hinsichtlich der rechtlichen Stellung von Frau und Mann, der Bildungsbeteiligung, im Erwerbsleben und im Privatleben.

Die Veränderungen im rechtlichen Verständnis der Geschlechter zeigen sich besonders deutlich, wenn die Rolle der Frau in historischer Perspektive beschrieben und dabei zunächst einschlägige Gesetzesänderungen betrachtet werden. Für die Diskussion mit Schülerinnen und Schülern interessante Ansatzpunkte sind z.B.:

- 1900 findet sich im Bürgerlichen Gesetzbuch der Begriff *Hausfrauen-Ehe* (BGB § 1363 alte Fassung)¹⁴. Dadurch wird ein zeittypischer und gesellschaftlicher Normalzustand gespiegelt. Ob die Wirklichkeit um 1900 dieser rechtlichen Beschreibung eines gesellschaftlichen Phänomens entspricht, sei an dieser Stelle dahin gestellt.
- Erst 1918 ist es Frauen in Deutschland möglich, sich an Wahlen zu beteiligen. Im Vergleich zu unseren europäischen Nachbarn erhalten deutsche Frauen relativ spät die Möglichkeit der gesellschaftlichen Partizipation.
- Im Grundgesetz von 1949 findet sich das Gleichberechtigungsgebot (GG Art. 3 Abs. 2), eine Betonung der rechtlichen Gleichstellung von Frauen und Männern, die unser heutiges Verständnis zum Verhältnis der Geschlechter nachhaltig prägt und in seinem Grundsatz nicht mehr in Frage gestellt wird.
- Erst seit 1977 ist die Haushaltsführung in gegenseitigem Einverständnis der Ehegatten auch gesetzlich geregelt (BGB § 1356). Bis dahin hatte der Ehemann das vorrangige Verfügungsrecht in den Fragen der Haushalts-

14 „Die damaligen Regelungen im BGB um 1900 bestimmten als gesetzlichen Güterstand der Eheleute die Verwaltungsgemeinschaft. Der damalige Gesetzestext (§ 1363 alte Fassung) lautete: ‚Das Vermögen der Frau wird durch die Eheschließung der Verwaltung und Nutznießung des Mannes unterworfen (eingebrachtes Gut). Zum eingebrachten Gut gehört auch das Vermögen, das die Frau während der Ehe erwirbt.‘ Die Verwaltung und Nutznießung des ursprünglichen Vermögens der Frau oder des später hinzu erworbenen Vermögens lag damals beim Ehemann. Die Ehefrau durfte ohne die Einwilligung des Mannes keine Rechtsgeschäfte abschließen; alle Geschäfte z.B. auch der Kauf eines Herdes waren unwirksam. Jedoch konnte die Ehefrau durch Scheidung die Befugnis zur Verwaltung ihres Vermögens zurückerlangen.“ (Synnik 2009).

führung, aber auch hinsichtlich der Wahl des Wohnortes und der Berufstätigkeit seiner Ehefrau.

- Diverse Gleichstellungsgesetze finden sich seit den 90er Jahren.
- Seit 2007 gibt es das staatlich garantierte Elterngeld, wenn sich Männer an der Betreuung ihrer Kinder beteiligen und zeitweise aus dem Berufsleben ausscheiden. Aktuell dominiert die Diskussion um das sogenannte Betreuungsgeld und das Antidiskriminierungsgesetz die gesellschaftliche und politische Öffentlichkeit.

An diesen Beispielen wird zunächst sichtbar, dass in unserer Gesellschaft die Bereiche des öffentlichen und des privaten Lebens eine Zuschreibung aufweisen, die von der Sicht auf die Geschlechter geprägt ist: das öffentliche Leben wird der Sphäre des Mannes zugeschrieben und das private Leben der Sphäre der Frau. Diese Zuschreibungen unterliegen einem historischen Wandel und an den wenigen genannten Beispielen wird deutlich, dass es zum einen den Frauen erleichtert wird, sich am öffentlichen Leben zu beteiligen und zum anderen die Beteiligung der Männer am privaten Leben, besonders in den Bereichen der Kinderbetreuung und -erziehung selbstverständlicher wird.

Für den Unterricht empfiehlt es sich diese Faktenauswahl durch anschauliche Episoden einzuführen und zu diskutieren. Beispielsweise hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend einen Medienkoffer zum Thema „Frauen und Männer, gleich geht’s weiter“ (2008)¹⁵ zusammengestellt, der eindrucksvolle Beispiele zu dieser Thematik enthält und an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpft, wenn z.B. gezeigt wird, wie Jugendliche vor 25, 50 und 100 Jahren lebten und welchen gesellschaftlichen Zwängen sie unterworfen waren.

4.3.1. *Bildung = Männersache?*

Unseren heutigen Schülerinnen und Schülern ist häufig nicht bewusst, dass ein gemeinsamer Unterricht von Mädchen und Jungen historisch gesehen ein relativ junges Phänomen ist und sich Mädchen und Frauen ihren Zugang zur Bildung erst erstreiten mussten. Bis um 1900 waren das Gymnasium und die Universität noch fast ausschließlich Jungen vorbehalten. Die zunehmende Beteiligung der Frauen am öffentlichen Leben geht aber auch mit einer zunehmenden Beteiligung der Mädchen und Frauen an den Bildungsprozessen einher.

Die zunehmende Beteiligung der Mädchen an Bildungsprozessen an weiterführenden Schulen ließe sich im Unterricht beispielsweise durch Fotos aus dem Schularchiv verdeutlichen: So finden sich um die Jahrhundertwende

15 Verfügbar über die Landesmedienstellen.

vermutlich viele Fotografien von Abiturienten (vgl. Abb. 2), die mit aktuellen Aufnahmen von Abiturientinnen und Abiturienten (vgl. Abb. 3) verglichen werden können.

Abb. 2: Eutiner Abiturienten um 1911



(Quelle: www.bg-eutin.de)

Abb. 3: Eutiner Abiturientinnen und Abiturienten 2012



(Quelle: www.bs-eutin.de)

Den langen Weg der Mädchen ans Gymnasium und an die Universität hat Max Liedtke (1999) ausführlich beschrieben. Einige wenige historische Daten können diesen Weg verdeutlichen und zeigen Schülerinnen und Schülern, dass die Selbstverständlichkeit des gemeinsamen Lernens in der Schule bis vor gut 100 Jahren noch undenkbar war:

- 1896: Erstes Abitur einer Frau, als externe Schülerin und mit einer Sondergenehmigung.

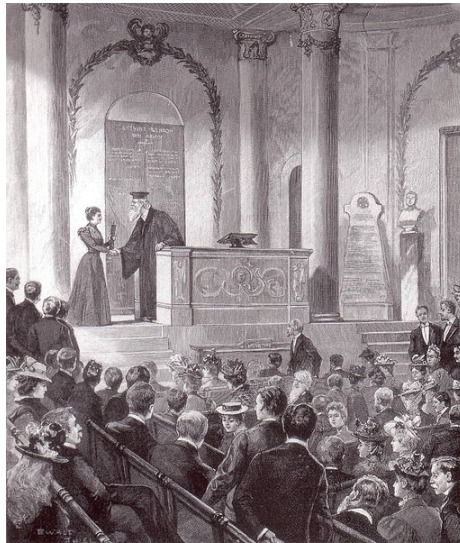
- 1900: Erste offizielle Zulassung von Frauen zum Studium.

Zugleich zeigen aktuelle Zahlen (vgl. Bundesamt für Statistik 2012), dass der Weg der Mädchen in die Schule und an die Universitäten ausgesprochen erfolgreich ist:

- 2000: 54% aller Abiturienten sind weiblich,
- 2002: 51% aller Studienanfänger sind weiblich,
- 2002: 47% aller Hochschulabschlussprüfungen werden von Frauen abgelegt.

Für die Diskussion mit Schülerinnen und Schülern kann es anregend sein, das historische Phänomen der ersten Promotion einer Frau (Abb. 4) mit den aktuellen Daten der Bildungsabschlüsse zu analysieren und zu vergleichen.

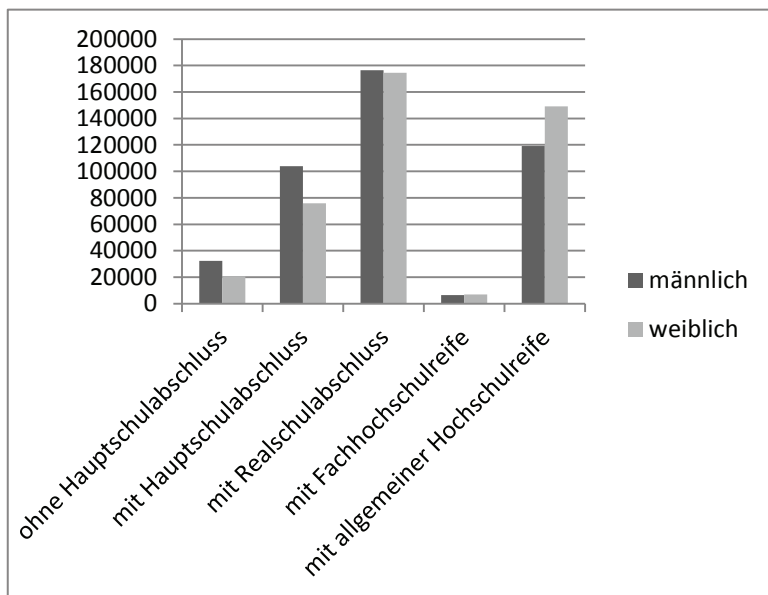
Abb. 4: Erste Promotion einer Frau (Elsa Neumann, 1872–1902) an der Berliner Universität 1899



(Quelle: Rainer A. Müller, *Geschichte der Universität*, 1990: 160)

In der zeitgenössischen Darstellung wird ersichtlich wie neu und aufregend die Tatsache der Verleihung der Doktorwürde an eine Frau war. Im Unterscheid dazu wird durch die Gegenüberstellung mit den statistischen Daten der Bildungsabschlüsse von jungen Frauen die heutige Normalität der gemeinsamen Bildung und Ausbildung von Mädchen und Jungen deutlich.

Abb. 5: Absolventinnen/Absolventen und Abgängerinnen/Abgänger im Jahr 2010



(Quelle: Statistisches Bundesamt 2010/11 – eigene Grafik)

Ausgehend von der Bildungsbeteiligung von Mädchen in den weiterführenden Schulen lassen sich auch die Wege der Mädchen und Frauen in neue, bzw. traditionell Jungen und Männern vorbehaltene Berufsbereiche aufzeigen.

4.3.2. Beruf und Karriere

Für Schülerinnen und Schüler gleichermaßen relevant ist die Frage nach ihrem zukünftigen Beruf und ihrer zukünftigen Karriere. Die aktuelle Shell Jugendstudie (2012) zeigt, dass Mädchen und Jungen durchaus unterschiedliche Vorstellungen von ihrer Zukunft haben, in beruflicher Hinsicht möchten aber alle erfolgreich sein. Die Relevanz dieses Themas ist ein erfolgversprechender Anknüpfungspunkt, wenn das Thema *gender* Eingang in den Unterricht finden soll.

Warum sind Berufslaufbahnen in psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Hinsicht so wichtig?

„Berufslaufbahn ist die Entwicklung der Erwerbspositionen und Berufsrollen einer Person über die Zeit, die alle berufsbezogenen Erfahrungen und auch berufsrelevante vor-, außer- und nachberufliche Entwicklungen umfasst und sich sowohl auf das Handeln, als auch auf die Veränderung von Einstellungen, Werthaltungen, Motivationen, Zielen und vom Selbstkonzept bezieht (vgl. Seifert 1988). Dieser Prozess ist Ergebnis einer Interaktion von individuellen Faktoren und Kontextbedingungen und wird vom Individuum aktiv beeinflusst (vgl. Ospinow & Fitzgerald 1996). Er hängt mit den Rollen, die eine Person im Verlauf ihres Lebens einnimmt, zusammen (vgl. Super 1980).“ (Abele 2003: 148).

Für die eigene Persönlichkeitsentwicklung ist es also zentral sich mit Berufsperspektiven und –möglichkeiten frühzeitig auseinander zusetzen. Schülerinnen und Schüler suchen nach Vorbildern und stoßen dabei auf gesellschaftlich konnotierte Berufsrollenbilder, die hinterfragt und aufgebrochen werden sollten. Die historische Perspektive auf die Berufstätigkeit der Frau kann hier einen interessanten Ansatzpunkt bieten und Mädchen Mut machen sich entsprechende Rollenvorbilder zu suchen. Interessante Beispiel und Diskussionsanlässe könnten sein:

- Frauen haben in allen Bereichen des beruflichen Lebens stark aufgeholt (belegbar durch Daten, die das Statistische Bundesamt zur Verfügung stellt),
- Angela Merkel, erste Bundeskanzlerin in Deutschland,
- Frauen sind Ärztinnen, Rechtsanwältinnen, Professorinnen,
- Nobelpreisträgerinnen (in Deutschland, z.B.: Nüsslein-Vollhardt).

Es ist also nicht mehr in erster Linie das Geschlecht, das den beruflichen Werdegang bestimmt, sondern es sind vielmehr komplexe Zusammenhänge zwischen Geschlecht, berufsrelevanten Faktoren und beruflicher Entwicklung (vgl. Abele 2003: 150). Diese Perspektive sollte in Schule und Unterricht beiden Geschlechtern, Jungen und Mädchen zugänglich gemacht werden. Denn die berufliche Entwicklung von Mädchen und Jungen wird nach dem Modell von Betz und Fitzgerald (1987) in erster Linie von der elterlichen Unterstützung, Rollenmodellen, Schulerfolg und bisherigen Erfahrungen im Arbeitsleben beeinflusst. In zweiter Linie beeinflussen die Geschlechtsrolleneinstellung, das Selbstkonzept und berufsbezogene Einstellungen das Interesse für eine bestimmte Berufslaufbahn. Als dritten Aspekt spielen für Berufslaufbahnentscheidungen allgemeine Vorstellungen darüber, wie man sein Leben führen möchte eine wesentliche Rolle. Alle drei genannten Bereiche der Berufswahl- und der Berufslaufbahnentscheidung werden frühzeitig angelegt und beeinflusst. Schule und Unterricht können hier die nötigen Voraussetzungen schaffen Mädchen und Jungen so in ihrer Entwicklung zu unterstützen, dass sie freier mit ihren beruflichen Wünschen experimentieren und sich nicht durch allzu sehr von stereotypen Vorstellungen leiten lassen.

Diese Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung hätte zusätzlich einen positiven Effekt hinsichtlich des

schulischen Selbstkonzepts und des Schulerfolgs (vgl. Stadler-Altman 2010) von Mädchen und Jungen.

Hinsichtlich der Berufstätigkeit der Frau lässt sich ergänzen, dass die völlig freie Wahl des Berufs und der Berufsaussichten bis in die 50er Jahre hinein stark beschränkt war. Diese Tatsache ist bei den meisten Schülerinnen und Schülern so gut wie unbekannt und lässt sich deshalb im Unterricht gut diskutieren. Als Beispiel kann die Voraussetzung Lehrerin sein zu können, das Lehrerinnenzölibats¹⁶, also die Ehe- und Kinderlosigkeit einer Lehrerin, das – in verschiedenen Varianten - bis 1951 Geltung hatte, genutzt werden.

Ebenso einschränkend waren die Bestimmungen der Hausfrauenehe. Aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen konnte der Mann noch bis 1977 entscheiden, ob und in welchem Umfang seine Frau berufstätig war. Entsprechend dem Mittelschichtsideal der für die Familie und die Kindererziehung zuständigen Frau und Mutter sowie dem die Familie unterhaltenden, berufstätigen Mann wurde die Berufstätigkeit der Frau als wirtschaftlicher Notbehelf gesehen und Frauen, die arbeiten „mussten“, in der Meinung der breiten Öffentlichkeit bedauert.

Mit dem starken Anstieg der Berufstätigkeit in den 70er Jahren hat sich diese Perspektive gewandelt, allerdings arbeiten viele Frauen nach wie vor in Teilzeit und es finden sich wenige Frauen in Führungspositionen. Auch daran lässt sich ablesen, dass eine volle Gleichberechtigung noch nicht erreicht ist und die überlieferten Einstellungen zur Berufstätigkeit der Frau noch nachwirken.

Hinsichtlich der Berufstätigkeit der Frau ist nach wie vor die Frage nach der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zentral, die sich für Männer nicht in dieser Schärfe stellt. Hier scheint das romantisch-verklärte Bild der Mutter als alleinig für die Kinder sorgende Person in der Familie noch stark nachzuwirken. Dieser Aspekt kann im Unterricht z.B. durch die Diskussion um die veränderten historischen Bedingungen zur Mutterschaft und zur Familienarbeit für Schülerinnen und Schüler interessant werden.

16 „1880 war das Lehrerinnenzölibat im Deutschen Reich per Ministererlass eingeführt worden. Es untersagte Lehrerinnen zu heiraten; auf eine Missachtung folgte die Kündigung. Man traute der Lehrerin die Doppelbelastung von Familie und Beruf nicht zu. Abgeschafft wurde das Lehrerinnenzölibat (zunächst) in der Weimarer Reichsverfassung (Art. 128 II), sowie alle Ausnahmebestimmungen gegen weibliche Beamte. Schon im Oktober 1923 wurde das Lehrerinnenzölibat aus arbeitsmarktpolitischen Gründen wieder eingeführt: Die „Personalabbauverordnung“ erlaubte die Entlassung verheirateter Beamtinnen, um in wirtschaftlich schwierigen Zeiten Stellen für Männer zu sichern. Unverheiratete Lehrerinnen mussten eine „Ledigensteuer“ –einen zehnprozentigen Lohnsteueraufschlag– bezahlen. Erst 1951 wurde die Personalabbauverordnung aufgehoben. Im Dienstrecht des Landes Baden-Württemberg bestand bis 1956 die Regelung, dass eine Lehrerin den Dienst zu quittieren hatte, wenn sie heiratete. Gleichwohl blieben viele Lehrerinnen freiwillig ledig.“ (Burschel 2011)

4.3.3. Mutterschaft

Tiefgreifende Veränderungen haben sich in den letzten 100 Jahren auch im Privatleben von Frauen und Männern ergeben. Sichtbar wird ein veränderter Umgang mit der Sexualität und der Familienplanung an Zahlen aus dem Bereich Generativität/Mutterschaft:

- 1900: eine Frau hat zwischen 6 und 7 Kinder, 4 sterben sehr früh wieder
- 1950: eine Frau hat durchschnittlich 2 Kinder, von denen keines früh stirbt
- Bessere Möglichkeiten der Geburtenkontrolle – die „Pille“
- 2010: eine Frau hat durchschnittlich 1,3 Kinder
- 1900: Erstgebärendenalter unter 23 Jahren
- 2010: Erstgebärendenalter über 30 Jahre

Allein durch die Anzahl der Schwangerschaften und der Anzahl der zu versorgenden Kinder verändern sich die Möglichkeiten der Teilhabe der Frau am Berufsleben. Ebenso verändert sich die Einstellungen zu den Fragen der Kindererziehung und der damit verknüpften Frage welcher Elternteil dabei welche Anteile übernehmen soll. Thematisiert werden können im Unterricht dabei auch Veränderungen in der Familienerziehung:

„[...] das Modell der bürgerlichen Familie, wie es vor allem in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts weitgehend realisiert war, [hat] an Verbindlichkeit verloren. Stattdessen geht man heute von einer Pluralisierung von Familien- und Haushaltsformen aus.

Hinter der Bezeichnung ‚Familie‘ verbergen sich Kernfamilie, Mutter-Kind-Familien, Vater-Kind-Familien, Stiefmutterfamilien, Stiefvaterfamilien, zusammengesetzte Stieffamilien ohne oder mit gemeinsamem Kind, Familien mit gleichgeschlechtlichen Partnerinnen und Partnern, Pflegefamilien, Adoptionsfamilien und andere Familienformen.

Diese Ausdifferenzierung von Familienformen bedeutet nicht – wie manchmal vermutet wird – den Zerfall der Familie, schließlich wachsen 86,2% der Kinder in West- und 74,9% in Ostdeutschland bis zu ihrem 18. Lebensjahr nach wie vor bei ihren miteinander verheirateten leiblichen Eltern auf (vgl. Engstler 2001). Gleichwohl deutet sich in der Tendenz mit dieser Vielfalt von Familienformen eine Abwendung von tradierten Konventionen familialen Zusammenleben an, die nicht zuletzt durch eine geschlechterbezogene Funktionsteilung konstituiert wurden (und werden).“ (Micus-Loos/Schütze 2004: 354-355).

Mit dieser Thematisierung der Veränderungen in Familien und Partnerschaften wird eine Nähe der *gender*-Fragen zur persönlichen Lebensplanung der Schülerinnen und Schüler hergestellt. Dadurch wird der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle eine Zukunftsperspektive an die Seite gestellt, die private und berufliche Aspekte umfasst. Ergänzend dazu sollte in der unterrichtlichen Diskussion über historische und gesellschaftliche Veränderungen im Verhältnis der Geschlechter zueinander die veränderte Situation der Jungen und Männer und der daraus resultierenden Erwartungen an Jungen und Männer in den Blick genommen werden.

4.3.4. Was hat sich bei Männern verändert?

Parallel zu den gesellschaftlichen Veränderungen und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Erwartungen an Mädchen und Frauen, haben sich auch die Möglichkeiten für und die Erwartungen an Jungen und Männer entwickelt. Stichpunktartig sei auf die folgenden Bereiche hingewiesen:

- Recht: z.B. Eherecht, Unterhaltsrecht
- Bildung: "Konkurrenz" mit Frauen
- Familie: Vaterrolle – vom strengen *Übervater* zum liebevollen *Gefährten*

Dabei muss in der Unterrichtssituation aber deutlich werden, dass diese Veränderungen keine Einschränkung oder Benachteiligung beinhalten, sondern den Jungen und Männern neue Perspektiven und Freiheiten in der Gestaltung ihres Lebens ermöglichen. Dieser Ansatz wird ebenfalls im schon genannten Medienkoffer „Frauen und Männer – gleich geht's weiter“ (2008) verdeutlicht.

Ein aktueller Dauerbrenner in der gesellschaftlichen Diskussion ist dabei die Frage nach der Bildungsbenachteiligung von Jungen, die sich in den Zahlen des Statistischen Bundesamtes (2010/11) folgendermaßen finden:

- 55 % Anteil der Hauptschüler männlich
- 69 % Anteil der Sonderschüler männlich
- Jungen zeigen im Durchschnitt etwas schlechtere Schulleistungen

Sind Jungen und Männer tatsächlich Bildungsverlierer im Vergleich zu Mädchen und Frauen? Auf den ersten Blick scheinen die Zahlen dies zu belegen, bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass auch die Frage nach dem sozialen Hintergrund in Bezug auf Bildungsbeteiligung von Jungen und Mädchen eine Rolle spielt. Welche Aspekte hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Jungen und Schule relevant sind und wie mit dieser Thematik im Unterricht umgegangen werden kann, zeigt der Beitrag von Ulrike Stadler-Altmann in diesem Band.

4.4. *gender* – bedeutsam für die eigene Person?

Alle genannten Aspekte öden Schülerinnen und Schüler nur dann nicht an, wenn sie im Bezug zur eigenen Person und zur ihrer Lebenssituation gebracht werden.

Vielfältiges Unterrichtsmaterial gibt es zu den Fragen der Geschlechtsrollen, der Lebensvorstellungen, den Zielen in Berufs- und Privatleben sowie zu Partnerschaftsvorstellungen. Besonders leicht zugänglich sind Unterrichtsmaterialien im Internet, die oft aus einschlägigen Projekten zu *gender*-

kompetenten Unterricht stammen und für den eigenen Unterricht adaptiert werden können. Das Projekt „gender und schule“ wurde bis Ende 2003 in Niedersachsen durchgeführt und gefördert vom Niedersächsischen Kultusministerium im Rahmen von „n-21: Schulen in Niedersachsen online“. Auf der gleichnamigen Internetseite (www.genderundschule.de) findet sich Unterrichtsmaterial, das auf die in unserem Beitrag angesprochenen Aspekte eingeht, z.B. hinsichtlich der Geschlechterrollen und der historisch bedingten Bewertung der unterschiedlichen Aufgaben von Frauen und Männern in unserer Gesellschaft:

„In der Generation unserer Großeltern gab es sehr klare und feste Vorstellungen vom Unterschied zwischen Mädchen und Jungen bzw. zwischen Frauen und Männern, von ihren Aufgaben und wie sie sich zu verhalten hatten. Der Mann holte die Frau zum Tanzen ab, bezahlte die Getränke, hielt um ihre Hand an und wenn sie verheiratet waren, sorgte er für das Familieneinkommen, und sie war allein für die Kinder und den Haushalt zuständig. Heute haben sich die Rollen verändert. Frauen und Männer sind gleichberechtigt, aber dennoch ist der Umgang zwischen den Geschlechtern geprägt von Vorstellungen, die Klischees und tradierte Rollenbilder enthalten. Rollenzuschreibungen, wie sie uns in den Medien täglich begegnen, lassen sich im Unterricht gut am Beispiel von Musikvideos, Fernsehserien oder Werbung kritisch reflektieren.

- **So sind Mädchen - so sind Jungen**
Bevor sich die Schülerinnen und Schüler mit Rollenbildern in Medien, Musik und Schulbüchern auseinandersetzen, ist es sinnvoll, dass sie sich zunächst ihre eigenen Rollenbilder bewusst machen. (ab Klasse 5)
- **Weiblichkeit und Männlichkeit**
Eine andere Möglichkeit, sich mit Geschlechterrollenvorstellungen auseinander zu setzen, bietet die Beschäftigung mit Tierbildern. (ab Klasse 5)
- **"Sie singt - er tanzt. Oder umgekehrt?"**
Durch die Analyse einiger Musikvideos können die Schülerinnen und Schüler die Rollenzuschreibungen, die ihnen täglich im Fernsehen begegnen, kritisch reflektieren. (ab Klasse 7)
- **Frauen und Männer - filmreif**
TV-Serien aus dem Nachmittags- und Vorabendprogramm eignen sich ebenfalls gut, um Geschlechterrollen zu thematisieren und zu analysieren. (ab Klasse 7)
- **"Kaufen" - Frauen und Männer in der Werbung**
Geschlechterrollenstereotype lassen sich sehr leicht anhand der Werbung erarbeiten, da die dort vermittelten Frauen- und Männerbilder in hohem Maße unbewusst unsere Vorstellungen beeinflussen. Eine differenzierte Analyse kann diese Stereotype deutlich werden lassen und ermöglicht es, die "geheime Absicht" der Werbestrategie leichter zu durchschauen. (ab Klasse 7)
- **Mädchen und Jungen im Schulbuch**
Heute sind zwar in den meisten Schulbüchern Frauen und Männer als gleichberechtigte Partner dargestellt, dennoch bietet sich eine Überprüfung an, um Geschlechterrollen im Unterricht zu thematisieren. Nach Möglichkeit sollten zuvor die eigenen Rollenvorstellungen erarbeitet werden (siehe Thema: So sind Mädchen - so sind Jungen). (ab Klasse 5) (gender und schule 2012).“

Ein guter Anlass sich mit *gender* sind die alljährlich im April stattfindenden Girls und Boys day, die unterschiedliche Lebensvorstellungen anhand unterschiedlicher Berufsgruppen erlebbar machen.

4.5. *gender* – ein Thema für den Unterricht?

Die Auseinandersetzung mit dem Thema *gender* im Unterricht soll Schülerinnen und Schüler letztendlich dazu befähigen die gesellschaftlich angebotenen Entwürfe von Weiblichkeit und auf unterschiedlichen Ebenen und in der ganzen begrifflichen Breite kritisch zu reflektieren. Die Aufgaben der Lehrkraft liegen darin, die Jugendlichen in dieser Auseinandersetzung zu unterstützen und ihnen die Möglichkeit zu geben einen selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Umgang mit ihrer Geschlechtlichkeit im Rahmen ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu erlernen. Dabei geht es nicht immer um die explizite Auseinandersetzung mit dem Thema, sondern auch der Umgang zwischen Lehrkräften und Schülerinnen sowie Schülern kann in der Konstruktion bzw. in der Dekonstruktion von *gender*-Erwartungen und Selbstbildern eine Rolle spielen. Deshalb sind neben der thematischen Bearbeitung die Person und das Verhalten der Lehrerin und des Lehrers von Bedeutung. Voraussetzung für einen genderkompetenten und gendersensiblen Unterricht ist das Bewusstsein über die eigene Geschlechtlichkeit, um nicht im alltäglichen Unterricht nebenbei geschlechtstypisches Verhalten zu reproduzieren. Eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler ist dabei genauso hilfreich, wie ein Wissen darüber, dass und inwieweit das eigene Geschlecht in der Auseinandersetzung mit dem Thema *gender* und den Schülerinnen und Schülern zum Tragen kommt.

Gender ist also nicht nur ein Thema für besonders geeignete Fächer, wie z.B. Biologie, Geschichte oder Ethik, sondern ein Thema das quer zu allen Fächern den Unterrichtsalltag durchdringt. Diese Normalität der Zweigeschlechtlichkeit in allen Fächern und in unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder zu hinterfragen ermöglicht Schülerinnen und Schülern ein Blick auf ihre eigene Persönlichkeit und eröffnet ihnen Zukunftsperspektiven über die geschlechtsspezifischen Erwartungen hinaus. Deshalb ist *gender* ein Thema für den Unterricht in allen Fächern.

Literatur

- Abele, A.E. (2003). Beruf – kein Problem, Karriere schon schwieriger: Berufslaufbahnen von Akademikerinnen und Akademikern im Vergleich, in Abele, A.E., Hoff, E. & Hohner, H.-U. (Hrsg.), *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg*, Heidelberg: Asanger, S. 157-182.
- Abele, A.E. (2002). Psychologie der Geschlechtsunterschiede – Theorien und Befunde. In: Wanke, G. (Hrsg.), *Über das Verhältnis der Geschlechter. Fünf Vorträge*, Erlanger Universitätstage Ansbach, 2001. Erlanger Forschungen, Reihe A, Geisteswissenschaften, Bd. 100, S. 9-19.
- Abele, A.E. (1997) Geschlechtsrollen, Geschlechtsrollenorientierungen und Geschlechterstereotype im Wandel. In E. Liebau (Hrsg.), *Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft*, Weinheim: Juventa, S. 123-140.
- Abele, A. E. (1994). 100 Jahre akademische Frauenbildung in Bayern und Erlangen – Rückblick und Perspektiven. Erlanger Universitätsreden, 64, 3. Folge.
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G., (2012), 16. Shell Jugend-Studie. Jugend 2010, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Betz, N. F./Fitzgerald, L.F. (1987), *The Career Psychology of Woman*, Orlando, Florida: Academic Press Inc.
- Bundesamt für Statistik (2012), Bildungsbeteiligung und Bildungsabschlüsse. URL: <https://www-genesis.destatis.de/> [Zugriff: 17. Juli 2012]
- BM Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008), *Frauen und Männer – gleich geht's weiter*. Medienkoffer; Berlin: Hoffmann & Woitschig Film GbR
- Burschel, H.-O. (2011), Kennen Sie auch noch das Fräulein Lehrerin? URL: <http://blog.beck.de/2011/08/17/rechtsgeschichtliche-fundstuecke-im-familienrecht-das-fraulein-lehrerin> [Zugriff: 21. Juni 2012]
- Frome, P. M./Eccles, J. S. (1998), Parents' influence on children's achievement-related perceptions, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, S. 435-452.
- Gleichberechtigung und Vernetzung e.V. (2003), *Gender in der Schule*. URL: <http://www.genderundschule.de/index.cfm?EC951DC3B5BF4BB1B2015A83600E9B53> [Zugriff: 17. Juli 2012].
- Gray, J. (2002), *Männer sind anders. Frauen auch. Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus*. 2. Aufl. München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Hedges, L. V./Nowell, A. (1995), Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals, in: *Science*, 269, S. 41-45.
- Hyde, J. (2005) The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60, S. 581-592.
- Liedtke, M. (1999), Der weite Schulweg der Mädchen – Historische und systematische Aspekte einer Benachteiligung, in: Prinz von Hohenzollern, J. G./Liedtke, M. (Hrsg.), *Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25-44.
- Major, B./Barr, L. /Zubeck, J./Babey, S. H. (1999), Gender and self-esteem: A meta-analysis, in: W. B. Swann/J. H. Langlois/L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence*, Washington DC: American Psychological Association, S. 223-253.

- Micus, Chr./Schütze, Y. (2004), Gender in der Familienerziehung, in: Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 349-361.
- Müller, R. A. (1990), Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universität zur deutschen Hochschule. München 1990.
- Ospinow, S. H./Fitzgerald, L. F. (1996), Theories of career development (4. ed), Boston: Allyn & Bacon.
- Popp, U. (2004), Quantitative Zugänge, in: Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 663-679.
- Seifert, K. H. (1988), Berufswahl und Laufbahnentwicklung, in: D. Frey/C. Graf Hoyos/D. Stahlberg (Hrsg.), Angewandte Psychologie – Ein Lehrbuch, Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 188-204.
- Stadler-Altman, U. (2010), Das Schülerselbstkonzept. Eine empirische Annäherung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Super, D. E. (1980), A life-span, life-space to career development, in: Journal of Vocational Behavior, 16, S. 282-298.
- Symnik, S. (2009), Recht: historisch, in: Langendreerer Dorfpostille, 28 (112); <http://www.dopo-online.de/index.php/ausgaben/ausgabe-112/38/82-recht-historisch> [Zugriff: 21. Juni 2012].
- Statistisches Bundesamt (2010/11), Absolventen/Abgänger 1992 bis 2010 nach Abschlussarten (einschl. Externe), in: Fachserie 11, Reihe 1, 279 und 282.
- Tannen, D. (2012), Du kannst mich nicht verstehen: Kommunikation von Frauen und Männern. 6. Aufl. München: Wilhelm Goldmann Verlag.

5. Gendersensible Berufsorientierung

„Der Unfall

Am späten Abend ereignete sich ein schwerer Verkehrsunfall, bei dem zwei Personen verletzt wurden. Die Rettungsmannschaft, die nach wenigen Minuten am Unfallort eintraf, konnte anhand der Papiere feststellen, dass es sich um Vater und Sohn handelt. Der Vater hatte nur leichte Verletzungen und wurde in das ortsansässige Krankenhaus gebracht.

Der Sohn hatte eine schwere Kopfverletzung und wurde in das nächstgelegene LKH überstellt, wo glücklicherweise eine Kapazität auf dem Gebiet der Gehirnchirurgie die Abteilung leitet. Diese wurde per Funk informiert, so dass bereits bei Eintreffen des Verletzten alle notwendigen Vorkehrungen für eine Notoperation getroffen waren.

Beim Betreten des OP stellte die Kapazität der Gehirnchirurgie fest: „Ich kann nicht operieren, das ist mein Sohn.“

Wie erklären Sie sich diese Begebenheit?“ (mafalda 2006: 5)

Haben Sie – wie die meisten Workshop-TeilnehmerInnen – zuerst über komplexe Familienverhältnisse oder Wegstrecken zwischen Krankenhäusern nachgedacht? Wir sind es nicht gewohnt, uns unter einer „Kapazität für Gehirnchirurgie“ eine Frau und Mutter vorzustellen. Die meisten Menschen haben selbst zu neutralen Berufsbezeichnungen gleich einen Mann oder eine Frau vor Augen, diese Vorstellungen folgen gängigen Klischees. Das ist gewissermaßen berechtigt – die Arbeitswelt in Deutschland ist in hohem Maße geschlechtersegregiert.

Der folgende Artikel befasst sich damit, was das für die Berufsorientierung in der Schule bedeutet. Nach einigen Informationen zur Datenlage (1) und theoretischen Überlegungen (2) stellt er Strategien für die Praxis gendersensibler Berufsorientierung dar (3). Dem Resümee (4) folgt eine kleine Materialsammlung.

5.1. Zahlen und Fakten

5.1.1. Arbeitsmarkt

Im Statistischen Jahrbuch 2011 finden sich etliche Belege für die Trennung der Geschlechter in der Arbeitswelt – z.B. sind nur 22,5% der Erwerbstätigen im produzierenden Gewerbe Frauen, im Baugewerbe sogar nur 12,8% – hingegen sind 80,2% der Beschäftigten im Gesundheits- und Sozialwesen sowie 70,9% derer im Einzelhandel Frauen (vgl. Statistisches Bundesamt 2011: 95).

In Diskussionen um Frauenförderung oder Quoten wird immer wieder angeführt, es habe sich ja schon viel verändert, und es wird die Annahme

nahegelegt, solche Zahlen wie die oben genannten basierten vorwiegend auf den älteren Generationen – die jungen Menschen heute wären doch nicht mehr „so“. Das ist ein Irrtum: Auch heute noch treffen Mädchen und Jungen ihre Entscheidungen über den angestrebten Beruf nach ganz traditionellem Muster.

Die zehn meistgewählten Ausbildungsberufe von Jungen sind im Jahr 2009:

1. Kraftfahrzeugmechatroniker
2. Industriemechaniker
3. Elektroniker
4. Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik
5. Kaufmann im Einzelhandel
6. Koch
7. Metallbauer
8. Mechatroniker
9. Zerspanungsmechaniker
10. Fachinformatiker

36% der männlichen Auszubildenden lernen einen dieser zehn Berufe.

Die zehn meistgewählten Ausbildungsberufe von Mädchen sind im Jahr 2009:

1. Kauffrau im Einzelhandel
2. Bürokauffrau
3. Medizinische Fachangestellte
4. Friseurin
5. Industriekauffrau
6. Verkäuferin
7. Zahnmedizinische Fachangestellte
8. Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk
9. Kauffrau für Bürokommunikation
10. Hotelfachfrau

53% der weiblichen Auszubildenden lernen einen dieser zehn Berufe (Statistisches Bundesamt 2011: 142).

Nur Kaufleute im Einzelhandel sind also ein von Jungen und Mädchen ähnlich häufig angesteuertes Berufsziel. Zusätzlich zur Segregation nach Geschlechtern ist die geringe Auswahlbreite insbesondere bei den Mädchen zu bemerken - mehr als die Hälfte von ihnen bleiben im Bereich der Top 10. Dabei gibt es 344 staatlich anerkannte Ausbildungsberufe von Änderungsschneider bis Zweiradmechanikerin, etliche davon haben auch noch verschiedene Fachrichtungen – eine Vielfalt, die den meisten bei der Berufsorientierung nicht bewusst ist.

Auch die Studienwahl erfolgt nach wie vor geschlechtertypisch – Sprach- und Kulturwissenschaften werden zu 70,3% von Frauen studiert, Ingenieurwissenschaften zu 79,1% von Männern. Allerdings ist die Geschlechterdifferenz in Bezug auf die Top 10 nicht so ausgeprägt wie bei den Ausbildungsberufen: Betriebswirtschaft, Wirtschaftswissenschaft, Jura und Medizin sind bei Männern und Frauen unter den zehn am häufigsten gewählten Studienfächern. Bei den Frauen kommen Germanistik, Erziehungswissenschaften, Psychologie, Anglistik, Biologie und Mathematik dazu, bei den Männern Maschinenbau, Informatik, Elektrotechnik, Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaftsinformatik und Bauingenieurwesen (vgl. HMWK/Bundesagentur für Arbeit o.J.).

5.1.2. Zeitverwendung/Work-Life-Balance

Die Berufswahl ist ein Element der Lebensplanung, das eng verknüpft ist mit anderen Aspekten – z.B. der Frage nach Lebensformen, Familiengestaltung etc. Hier zeigt eine niederösterreichische Pilotstudie, dass Jungen zu einem größeren Anteil als Mädchen vorhaben, mit 30 Jahren Kinder zu haben. Mädchen sind sehr berufsorientiert und stehen unter einem stärkeren Druck der Prioritätensetzung zwischen Beruf und Familie, während Jungen weniger Vereinbarkeitsprobleme sehen (vgl. mut! 2008a: 9).

Diese Haltung reflektiert die tatsächlichen Probleme sehr gut: In der Erhebung zur Zeitverwendung des Statistischen Bundesamtes wird deutlich, dass zurzeit nur wenige Paare mit Kindern in der Konstellation von Erwerbs- und Familienverantwortung leben, die sie sich wünschen würden (BMFSFJ 2005: Kap 5.5). Vor allem Frauen geraten häufig in die Situation der nicht erwerbstätigen Mutter und Hausfrau, ohne dass sie das gewollt hätten. Die konventionelle Rollenverteilung stellt sich also auch entgegen den Wünschen der Beteiligten immer wieder ein. Möglicherweise bedarf es bei der Familiengründung einer deutlicheren Entschlossenheit und Bewusstheit bei der Aushandlung von Verantwortlichkeiten – sowohl innerhalb der Partnerschaft als auch in der Umgebung und insbesondere bei Verhandlungen mit ArbeitgeberInnen über familienfreundlichen Arbeitsbedingungen und Unterstützungsmaßnahmen.

5.1.3. Unterschiede zwischen den Geschlechtern

Zahllose oft populärwissenschaftlich dargestellte Studien scheinen große Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, zwischen Frauen und Männern zu belegen. Bei näherer Betrachtung stellt sich allerdings heraus, dass die wenigsten dieser Unterschiede tatsächlich etwas mit dem Geschlecht zu tun haben. Vielmehr sind sie erst Produkt der Arbeitsteilung und der Rollenzu-

schreibungen, die diese Unterschiede im Zirkelschluss wieder legitimieren sollen. Das oft angeführte banale Beispiel vom Einparken ist dafür ganz typisch: Wer häufig in enge Parklücken rangieren muss, kann es am besten. Das hat mit dem Geschlecht nichts zu tun. Allerdings ist unsere Gesellschaft so organisiert, dass Männer mehr mit dem Auto unterwegs sind als Frauen. Deshalb sind unter den geübten FahrerInnen und guten EinparkerInnen mehr Männer als Frauen. Die angeblich geringere Unfallquote von Frauen basiert übrigens auf demselben Fehler – werden gefahrene Kilometer pro Person betrachtet, verschwindet der Geschlechterunterschied.

Mit anderen, eventuell ernster zu nehmenden angeblichen Geschlechterunterschieden sieht es nicht anders aus, wie ein Blick in entsprechende Lehrbücher und Studien zeigt: Zwischen Geschlecht und Persönlichkeit besteht kein enger Zusammenhang – Gender ist nur einer von vielen Faktoren und gehört nicht einmal zur Gruppe derjenigen fünf Merkmale, die in der Persönlichkeitspsychologie als die „big five“ bezeichnet und für besonders wichtig erachtet werden. Diese fünf Merkmale sind Offenheit für neue Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus - und weitgehend geschlechtsunabhängig (vgl. Raad 2000).

In mathematischen Fähigkeiten sind Jungen im unteren und im oberen Extrembereich überdurchschnittlich vertreten – auf die gesamte Breite betrachtet sind sie weder besser noch schlechter als Mädchen. Ihr teilweise besseres Abschneiden bei schwierigen Aufgaben hat vor allem damit zu tun, wer sich wie viel zutraut. Selbst der relativ hieb- und stichfeste Unterschied in einem Teilbereich der räumlichen Vorstellung, der mentalen Rotation, erweist sich als deutlich kulturabhängig. Und die größeren verbalen Fähigkeiten von Frauen? Bestehen auch nur im unteren Extrembereich (vgl. Asendorpf 2007: 399-407).

Trotz all dieser Befunde ist die Geschlechtszugehörigkeit in unserer Gesellschaft von enormer sozialer Bedeutung – und die Konsequenzen sind „bekanntlich zuungunsten der Frauen verteilt. Als Begründung für die Benachteiligung von Frauen müssen vermeintliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen herhalten, die regelrecht zugunsten der Männer inszeniert werden“ (Laux 2008: 302). Teil dieser Inszenierung sind auch die Veröffentlichungen über Studien, die Unterschiede zu belegen scheinen – Studien, die andere Ergebnisse zeigen, werden kaum wahrgenommen: „Ein ‚Nicht-Unterschied‘, also Befunde zur Geschlechtergleichheit scheinen dagegen weniger zu interessieren, auch wenn diese aufgrund höherer Versuchspersonenzahlen statistisch valider sind“ (Schmitz 2006: 218).

Der Blick auf beispielhafte Daten und Fakten zeigt also: Mädchen und Jungen sind gleich begabt, beide Geschlechter sind im Jugendalter stark berufsorientiert – und trotz dieser Gemeinsamkeiten/Gleichheit setzen sich die enorme Segregation des Arbeitsmarktes und die konventionelle Rollenverteilung bei der Vereinbarung von Beruf und Familie immer wieder durch.

5.2. Theoretische Überlegungen

Die hier angestellten theoretischen Überlegungen teilen sich in drei Abschnitte – zunächst wird grundsätzlich geklärt, was mit *gendersensibel* gemeint ist, dies geschieht im Kontext der Frage nach Unterschieden oder Unterscheidungen zwischen den Geschlechtern. Anschließend gehe ich auf die Notwendigkeit einer *gendersensiblen* Berufsorientierung ein, ehe ich Anforderungen an diese formuliere.

5.2.1. *Was heißt hier „gendersensibel“? Unterschiede versus Unterscheidungen*

Die international inzwischen anerkannte Aufgabe des Gender Mainstreaming hat den Begriff Gender modern gemacht. Viele Organisationen, auch Schulen „gendern“, messen und bewerten Unterschiede zwischen den Geschlechtern und ziehen daraus Konsequenzen. Es könnte also sein, dass „gendersensibel“ eine Beschreibung ist für Konzepte und Handlungen, die sich der Unterschiede zwischen Frauen und Männern bewusst sind und diese konstruktiv nutzen. Eine solche Vorgehensweise muss sich aber fragen lassen, wie sie sich mit den Befunden zu den letztlich geringen Unterschieden zwischen den Geschlechtern und der Inszenierung von vermeintlichen Differenzen vereinbaren lässt: „Wo vermeintlich geschlechtsspezifische Fähigkeiten als quasi natürliches Vermögen ‚entdeckt‘ werden, mutiert Gleichstellung zum cleveren Management angenommener Differenzen“ (Gender Forum und genderbüro 2006: 1).

Differenz-affirmative Ansätze verschließen sich der Frage, „wie Frauen und Männer zu verschiedenen und voneinander unterscheidbaren Gesellschaftsmitgliedern werden“ (Wetterer 2010: 127) und stellen die sozial konstruierte Selbstverständlichkeit und angebliche Natürlichkeit dieser Unterscheidung nicht zur Diskussion.

Gerade im Bereich der Gender Trainings, Beratungen etc. sind solche differenz-affirmativen Konzepte sehr verbreitet, die die konventionelle Geschlechterordnung letztlich verstärken und fortführen. Die AutorInnen des GenderManifests „plädieren demgegenüber für eine kritisch reflektierende Arbeit in diesem Feld, die dualisierende Konzepte von Geschlecht hinterfragt statt sie zu verstärken, die Stereotype analysiert und als solche sichtbar macht statt sie zu reproduzieren“ (Gender Forum und genderbüro 2006: 1)

Hier findet ein Perspektivwechsel statt: Die Frage ist nicht mehr die nach den Unterschieden, sondern es wird nach Mechanismen und Auswirkungen von Unterscheidungen gefragt: „Unseres Erachtens geht es nicht darum, identifizierte Geschlechtsunterschiede zu managen, sondern die unserer Wahrnehmung immanenten Geschlechtsunterscheidungen zu identifizieren.

Dies bedeutet, die Herstellung dieser vermeintlichen Unterschiede als Normalisierungsprozess zu erkennen“ (Gender Forum und genderbüro 2006: 3).

Diese Erkenntnis könnte zu der Konsequenz führen, sich um geschlechtsneutrale Herangehensweisen zu bemühen, um sich nicht dem Vorwurf der Fortschreibung der traditionellen Ungerechtigkeit ausgesetzt zu sehen. Das greift jedoch zu kurz – die Unterscheidungen sind ein derart elementarer und alles durchdringender Aspekt unserer Wahrnehmung, dass wir zu echter Neutralität schlicht nicht fähig sind. Die Folgen solch vermeintlicher Neutralität wurden schon zu Beginn der zweiten Frauenbewegung sehr deutlich gemacht: Als normaler Mensch gilt der Mann, während die Frau eben das „andere“ Geschlecht darstellt (vgl. Beauvoir 1951). Das geht bis zu unterschiedlichen Vorstellungen von geistiger Gesundheit von Frauen und Menschen (vgl. Chesler 1974) und verstärkt die Spaltung und Hierarchisierung letztlich, indem Frauen zur Abweichung von der Norm gemacht und teilweise gar nicht mehr beachtet werden.

Deshalb muss es darum gehen, Genderfragen weder zu dramatisieren, noch zu banalisieren. Genau dieses heikle Gleichgewicht bzw. der verantwortungsbewusste Umgang mit diesen beiden Polen ist, was hier mit „gendersensibel“ gemeint ist. Eine solche Vorgehensweise bemüht sich um „die genauere Wahrnehmung individueller Interessen und Fähigkeiten jenseits geschlechtsgebundener Zuweisungen, ohne dabei die gesellschaftlich wirkende hierarchische Geschlechterordnung aus dem Blick zu verlieren“ (Gender Forum und genderbüro 2006: 5).

5.2.2. Warum gendersensible Berufsorientierung?

Nach den anlassunabhängigen Überlegungen zur Frage der Gendersensibilität geht es in diesem Abschnitt um die Anwendung auf das Feld der Berufsorientierung.

Ausgangspunkt einer gendersensiblen Berufsorientierung ist die Erkenntnis, dass Berufsorientierung und -wahl in ihrer gegenwärtigen Ausprägung nicht geschlechtsneutral stattfindet (s. Zahlen und Fakten, Kap 1).

Wer der konventionellen Rollenverteilung sowie der Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt entgegenarbeiten will, muss sich nach den Gründen fragen lassen – warum soll sich etwas ändern? Warum ist es nicht in Ordnung, dass Frauen und Männer in unterschiedlichen Branchen arbeiten? Warum sollen Mädchen Mechatronikerinnen und Ingenieurinnen werden, warum sollen Jungen Erzieher, Pfleger und Pädagogen werden, wenn es sie doch nicht interessiert?

Es geht bei gendersensibler Berufsorientierung nicht darum, Mädchen und Jungen umzustimmen, die sich ihrer Wahl sicher sind. Sondern es geht darum, denen, die sich noch nicht sicher sind, Möglichkeiten zu eröffnen.

Und denen, die eine ungewöhnliche Wahl treffen, Mut zu machen. Eine gendersensible Berufsorientierung ist eine Berufsorientierung, die sich der genderbezogenen Zuweisungen an Mädchen und Jungen bewusst ist.

Die ausgeprägte Segregation in der tatsächlichen Berufs- und Studienwahl entspricht nicht dem Potenzial von Jungen und Mädchen – sie hat mit unterschiedlicher Begabung nichts zu tun. Im Gegenteil müssen wir davon ausgehen, dass vor allem Mädchen, aber auch Jungen durch die vorgelebte Geschlechtertrennung im Berufsleben eine Einschränkung ihrer Möglichkeiten erleben, die bei vielen dazu beitragen dürfte, dass sie letztlich nicht entfalten können, was in ihnen steckt. Das „normative Genderkorsett“ (Gender Forum und genderbüro 2006: 3) ist sehr rigide und behindert die Entfaltung von individuellen Interessen, Kompetenzen und Möglichkeiten. Deshalb ist es wichtig, ihm entgegenzuwirken.

Zu bedenken ist des Weiteren, dass Berufsorientierung für die Jugendlichen in einer spezifischen Phase der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung stattfindet: Im Alter von 14, 15 Jahren ist die Zugehörigkeit zum einen oder anderen Geschlecht ein besonders wichtiger Bestandteil der sich entwickelnden Identität, die entsprechenden Zuschreibungen werden als Orientierungshilfe auf dem unübersichtlichen Feld der möglichen Berufe erlebt. Die Entwicklung der eigenen Geschlechterrolle gilt als eine der Kernaufgaben der Adoleszenz (vgl. Erikson). So stellen sich auch viele die Frage, was zu ‚mir als Mädchen‘ oder ‚mir als Junge‘ passen könnte. Das eigene Geschlecht scheint bei aller Unsicherheit über die eigene Person doch festzustehen und gibt so einen ‚Anhaltspunkt‘ bei der Suche nach der Identität, zu der auch die Berufswahl gehört.

Neben der Entfaltung des je individuellen Potenzials gibt es weitere Argumente gegen die Fortsetzung genderrollenkonformer Berufswahl. Später im Berufsleben bewähren sich nämlich die geschlechtshomogenen Berufsgruppen in mancherlei Hinsicht nicht: Die geringe Zahl von Männern im Sozial- und Erziehungsbereich wird immer wieder beklagt. Die unterschiedlichen Verdienste von Männern und Frauen haben auch etwas mit Branchenzugehörigkeit zu tun. Zwischenmenschlich fühlen sich die meisten erwachsenen Menschen in geschlechtsgemischten Gruppen (Teams) am wohlsten. Und sogar ökonomisch ist die Arbeitsteilung nachteilig, denn nach Geschlecht (sowie auch in weiteren Dimensionen) gemischte Teams sind kreativer und produktiver (vgl. BMFSFJ o.J.).

5.2.3. Anforderungen an eine gendersensible Berufsorientierung

Nach der Klärung des Begriffs gendersensibel und der Begründung der Notwendigkeit seiner Anwendung auf die Berufsorientierung soll in diesem Abschnitt geklärt werden, welche Anforderungen aus genderkritischer Per-

spektive und vor dem Hintergrund der im ersten Kapitel kurz angerissenen sozialstatistischen Daten zu stellen sind.

Eine gendersensible Berufsorientierung muss die sachlich gebotenen Kriterien der Berufswahl – Stärken und Interessen – stark machen und darauf hinweisen, dass der Zusammenhang von Geschlechtszugehörigkeit und Berufswahl konstruiert ist. Die Ausprägung von Frauen- und Männerbereichen in der Arbeitswelt kann nach den obigen Ausführungen als Institutionalisierung von Unterscheidungen interpretiert werden – Rubin sieht dahinter ein „sameness taboo“, das durch genderbezogene Arbeitsteilung erst die Verschiedenheit schafft (vgl. Wetterer 2010: 132).

Auf die vielen Gemeinsamkeiten von Frauen und Männern als Menschen sowie die vielen Unterschiede innerhalb der Gruppe der Frauen/Mädchen und innerhalb der Gruppe der Männer/Jungen sollte in der Schule explizit hingewiesen werden, um die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit für die Berufswahl angemessen einzuordnen.

Es geht in der gendersensiblen Berufsorientierung auch darum, gedankliche Freiräume zu schaffen, um sich zumindest in der Phantasie vom Genderkorsett befreien zu können.

Die schon erwähnte niederösterreichische Pilotstudie zeigt, das vor allem Mädchen sich Unterstützung bei der Entscheidungsfindung wünschen: „Vom BO[Berufsorientierung]-Unterricht erwarten Burschen eher Information, Mädchen hoffen eher auf Entscheidungshilfe - bei den Mädchen wird also ein Ruf nach Unterstützung viel deutlicher als bei Burschen“ (mut! 2008a: 9). Es ist also wichtig, nicht allein Informationen weiterzugeben oder zugänglich zu machen - auch Entscheidungskriterien und Prioritätensetzungen sollten gemeldet und erörtert werden.

Die in derselben Publikation erwähnten Unterschiede in der Berufswahlmotivation können im Sinne des weder dramatisierenden noch banalisierenden Umgangs zunächst analytisch festgehalten werden: „Burschen ist die Höhe des Gehalts wichtiger, Mädchen der Wissenserwerb, die Unabhängigkeit, Spaß und Interesse am Beruf (mut! 2008a: 9).“ Alle genannten Kriterien sind objektiv für Mädchen und Jungen von Bedeutung, es ist wichtig, sie alle auch der jeweils anderen Gruppe ans Herz zu legen – und es lohnt sich, die Hintergründe und Zusammenhänge der Unterscheidung zu beachten. So werden Jungen von der Geschlechterrolle her auf die Notwendigkeit hin orientiert, eine Familie ernähren zu können, das Geldverdienen ist also eine sehr wichtige Funktion ihrer Berufstätigkeit – Mädchen haben im konventionellen Bild eine Alternative (Hausfrau und Mutter zu werden), wünschen sich also vom Beruf, dass er die bessere Wahl von zwei Möglichkeiten sei. Diese Situation, die den Mädchen die größere Freiheit zu geben scheint, wendet sich dann im Erwachsenenalter dahin, dass es die Frauen sind, die auf berufliche Karriere verzichten, weil ihr Einkommen allein die Familie nicht ernähren kann – und dass Männer diese Wahl aus demselben Grund nicht haben.

Selbstverständlich werden familiäre Traditionen und Empfehlungen sowie die unterschiedliche Sichtbarkeit einzelner Berufe in der jeweiligen Umgebung weiterhin wesentlich zur Berufswahl von Jugendlichen beitragen. Auch das „Genderkorsett“ wird durch gelungene Unterrichtseinheiten nicht abgelegt. Dennoch erscheint es wichtig und sinnvoll, zunächst eine größere Palette an Möglichkeiten zu entfalten, die tatsächlich eine Wahl, eine Entscheidung ermöglicht und so weniger Verlegenheitslösungen der Berufswahl entstehen lässt.

5.3. Strategien für die Praxis

Die in der Mittelstufe stattfindenden pflichtgemäßen Besuche in Berufsinformationszentren allein können der Reproduktion konventioneller Arbeits- und Lebenssituationen offenbar nicht viel entgegensetzen – werden sie doch von den Jugendlichen oft nur dazu genutzt, eine schon vorher getroffene Wahl einzuschränken oder zu bestätigen.

Schon wesentlich ergebnisoffener sind qualitativ hochwertige Online-Angebote. Da ist zum Beispiel das online-Berufswahl-Programm „planet-beruf“ von der Bundesagentur für Arbeit, das Interessen und Stärken von SchülerInnen erfragt (teilweise auch testet) und daraus eine Liste empfehlenswerter Berufe ableitet. Dieses Angebot ist sicher eine wertvolle Ergänzung für den Unterricht zum Thema Berufsorientierung an Haupt-, Mittel- und Realschulen. Auch für (angehende) AbiturientInnen gibt es ein solches Online-Angebot der Bundesagentur für Arbeit, das nicht nur für diejenigen interessant ist, die im Anschluss an das Abitur eine Ausbildung anstreben, sondern auch für die Studienwahl. Der österreichische Berufskompass richtet sich an Jugendliche und Erwachsene aller Alters- und Qualifikationsstufen. Er beinhaltet keine Tests, geht dafür aber intensiver auf Interessen und Selbsteinschätzung ein (Links siehe unten, 4.6).

Doch was kann die Schule leisten? Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung zeigt im Hinblick auf die Unterstützung der Schule im Prozess der Berufswahl ein sehr uneinheitliches Bild. Dabei spielen neben den Schultypen auch Unterschiede der Einzelschulen eine Rolle. Insgesamt schneiden die Realschulen im Hinblick auf die Unterstützung bei der Berufswahl am besten ab – Mängel zeigen sich jedoch im Bereich der individuellen Förderung, die ausgebaut werden sollte (Prager/Wieland 2005: 11).

Im Schulgeschehen kristallisieren sich vier Aufgaben einer gendersensiblen Berufsorientierung heraus, die hier genannt und im Folgenden begründet und ausgeführt werden: Geschlechtsneutrale Kriterien für die Berufswahl stark machen, über Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt und ihre Vor- und Nachteile informieren und diskutieren, an Aktionen wie Girls‘ Day und

Boys' Day teilnehmen, Mädchen und Jungen mit untypischen Berufswünschen unterstützen.

5.3.1. Geschlechtsneutrale Kriterien für die Berufswahl stark machen

Die Wahl eines Berufes ist eine weit in die Zukunft wirksame Entscheidung, für die etliche Faktoren von Bedeutung sind. In Tests zur Berufsorientierung werden z.B. Interessen und Stärken abgefragt. Weitere Argumente sind die Arbeitsmarktlage, ggf. örtliche Besonderheiten, Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung, zu erwartendes Einkommen und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. All diese Argumente sind geschlechtsunabhängig und sollten auch so eingeführt werden. Mädchen-Sein/Junge-Sein ist zwar teilweise mit bestimmten Erwartungen verbunden, tatsächlich haben aber „die Mädchen“ ganz unterschiedliche Interessen, Stärken und Zukunftsvorstellungen, die im Gesamtüberblick dasselbe Spektrum abdecken wie die ebenfalls unterschiedlichen Interessen, Stärken und Zukunftsvorstellungen „der Jungen“.

Besondere Beachtung verdient die Frage der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Die Erfordernisse an Zeit und Geld für ein Leben mit Kindern werden mehrheitlich nach wie vor konventionell verteilt, indem Frauen sich Zeit nehmen, im Beruf zurücktreten und sich dem Familienleben zuwenden, während Männer sich in der Pflicht sehen, so viel Geld zu verdienen, dass sie auch allein für den Lebensunterhalt von drei und mehr Personen aufkommen können. Dabei ist die Verteilung der Aufgaben nur in Bezug auf Schwangerschaft und Stillen festgelegt, und es erscheint dringend geboten, Mädchen und Jungen auch auf die jeweils andere Seite der konventionellen Rollenverteilung hinzuweisen: Mädchen sollten sich überlegen, ob sie wirklich auf eine finanzielle Abhängigkeit vom Mann zusteuern wollen, indem sie mit langen Phasen der Teilzeitarbeit planen und ihr zukünftiges Einkommen für nicht so wichtig halten. Und Jungen sollten sich überlegen, ob sie wirklich allein für die finanzielle Sicherheit der Familie verantwortlich sein wollen und ob sie dafür bereit sind, auf eine intensivere Beteiligung am Aufwachsen ihrer Kinder zu verzichten.

5.3.2. Über Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt und ihre Vor- und Nachteile informieren und diskutieren

Bei aller Betonung der geschlechtsunabhängigen Kriterien für die eigene Berufswahl kann jedoch nicht über die tatsächliche Segregation der Geschlechter am Arbeitsmarkt hinweggesehen werden. Ein Unterricht, der diese

verleugnet, wird für die SchülerInnen unglaublich und bereitet sie schlecht auf ihre berufliche Zukunft vor.

Gendersensible Berufsorientierung sollte sich jedoch nicht auf die Information über den Status quo der Geschlechterunterscheidung in der Arbeitswelt beschränken, sondern betonen, dass diese Verteilung aufgrund bestimmter Vorstellungen entstanden und also auch veränderbar ist. Vor- und Nachteile eines segregierten und segregierenden Arbeitsmarktes sollten erörtert und auch mit den Jugendlichen diskutiert werden. Dabei könnten z.B. folgende Aspekte zur Sprache kommen: Ein Arbeitsplatz, an dem in großer Mehrheit Menschen desselben Geschlechts tätig sind, hat den Vorteil, dass die homogene Gruppe ein Gefühl gemeinsamer Werte und geteilter Zugehörigkeit gibt (auch wenn sich das nur aus der Inszenierung von Unterschieden zwischen den Geschlechtern und der daraus abgeleiteten Ähnlichkeit von Menschen gleichen Geschlechts speist). Die Arbeit in der genderhomogenen Gruppe bedeutet auch eine Auszeit von der Bühne der (hetero-)sexuellen Beziehungen und Inszenierungen. Leider ist auch der Vorteil noch erwähnenswert, dass für Frauen und Mädchen das Risiko sexueller Gewalt am Arbeitsplatz in geschlechtshomogener Umgebung viel geringer ist als in gemischten Arbeitsgruppen.

Dem stehen zum Beispiel folgende Vorteile einer stärkeren Mischung der Geschlechter gegenüber: Die angenommenen Unterschiede zwischen Frauen und Männern machen gemischte Gruppen interessanter – die meisten Menschen fühlen sich in solchen Gruppen wohler. Durch unterschiedliche Lebensumstände von Männern und Frauen bringen sie auch verschiedene Aspekte für die Lösung von Problemen im Erwerbsbereich ein und wirken so wechselseitig bereichernd. Gemischte Teams sind ökonomisch leistungsfähiger. Eine größere Mischung würde die ungleiche Bezahlung von Frauen und Männern viel sichtbarer machen und ihr damit entgegenwirken. Schließlich: Wenn überall Frauen und Männer arbeiten würden, gäbe es das Problem nicht mehr, im Wunschberuf vielleicht das einzige Mädchen oder der einzige Junge weit und breit zu sein.

Der Unterricht sollte den Jugendlichen Zeit zur Diskussion und Selbstreflexion zu geben, welche Aspekte ihnen wie wichtig sind. Dabei muss auch auf entwicklungstypische Veränderungen hingewiesen werden – dass z.B. die Selbstbeschreibung als Frau oder Mann bei den meisten Menschen an Bedeutung verliert in dem Sinne, dass sie kein vorrangig wahrgenommenes Identitätsmerkmal mehr ist, sondern ‚nur noch‘ einer von etlichen Aspekten der eigenen Persönlichkeit.

5.3.3. An Aktionen wie Girls‘ Day und Boys‘ Day teilnehmen

Seit 2001 gibt es jährlich im April Aktivitäten zum „Girls‘ Day“, um Mädchen an für sie untypische Berufe und Arbeitsbereiche heranzuführen. Schwerpunkte liegen dabei auf den sogenannten „MINT-Fächern“. Seit einigen Jahren finden zeitgleich auch „Boys‘ Day“- Aktionen statt, bei denen Jungen soziale Berufe erkunden können. Örtliche Ausbildungsstätten und Hochschulen öffnen ihre Tore gezielt für das in ihrem jeweiligen Bereich unterrepräsentierte Geschlecht. Damit erhalten die Jugendlichen einen Einblick in Arbeitsfelder, die ihnen anderenfalls eventuell gar nicht in den Sinn gekommen wären und können so das Spektrum ihrer Möglichkeiten vollständiger wahrnehmen. Wegen der bestehenden Segregation des Arbeitsmarktes und der im Jugendalter oft rigiden Vorstellungen von Geschlechterrollen ist es sinnvoll, sich nicht auf die geschlechtsneutrale Erkundung von individuellen Interessen und Stärken zu beschränken, sondern gezielt darauf hinzuwirken, dass sich Mädchen und Jungen auch in Branchen umschaun, die sie zunächst nicht in Betracht gezogen haben. Der Girls‘ und Boys‘ Day stellt also eine „Schnuppermöglichkeit“ in sonst vielleicht nicht beachteten Bereichen dar und kann helfen, die Selbstbeschränkung der Jugendlichen zu reduzieren.

Jugendliche wünschen sich von der Schule mehr Unterstützung bei der Berufswahl – vor allem in Form von Zugangsmöglichkeiten zu Personen und Betrieben (vgl. Prager/Wieland 2005: 11-12). Von größter Bedeutung sind bei der Berufswahl nämlich eigene Erlebnisse und persönliche Gespräche der Jugendlichen – gerade diese sind z.B. beim Girls Day und Jungen-zukunftstag möglich.

5.3.4. Mädchen und Jungen mit untypischen Berufswünschen unterstützen

Nach den vorangegangenen Ausführungen erklärt sich dieser Punkt eigentlich von selbst: Mädchen und Jungen, die sich für Berufe interessieren, in denen ihr Geschlecht stark unterrepräsentiert ist, brauchen für diese Berufswahl ein überdurchschnittliches Maß an Mut und Standfestigkeit.

Eine wichtige Aufgabe könnte es in Anbetracht der großen Bedeutung von persönlichen Erlebnissen und Gesprächen für die Berufswahl sein, Kontakte zwischen Jugendlichen mit ungewöhnlichen Berufswünschen und solchen Personen herzustellen, die eben diese Wahl getroffen haben. Das geschieht in organisierter Form z.B. bei den besagten Days, kann aber auch individuell-informell von LehrerInnen angeregt werden, die vielleicht im eigenen Bekanntenkreis oder durch Empfehlung von KollegInnen o.ä. ent-

sprechende GesprächspartnerInnen kennen und einen Kontakt herstellen können.

5.4. Resümee

Abschließend werden hier wesentliche Ergebnisse zusammengefasst: Die Berufswahl von Jugendlichen folgt auch heute überkommenen Klischeevorstellungen von Männer- und Frauenberufen. Dies ist ein Produkt des Doing Gender und nicht mit unterschiedlichen Begabungen oder Stärken der Geschlechter zu begründen. Diese Fortschreibung der Geschlechterrollen in der Berufsorientierung bedeutet für die Jugendlichen eine enorme Einschränkung der wahrgenommenen Möglichkeiten, die ihnen den Weg zu einem ihren Neigungen und Stärken entsprechenden Berufsleben mindestens erschwert, wenn nicht gar verstellt.

Auch wenn der Einfluss der Schule auf die Berufswahl nur begrenzt ist, muss sie es sich zur Aufgabe machen, dieser Beschränkung entgegenzuwirken. Dafür wurden vier Strategien für die Praxis dargestellt. Diesen Strategien ist gemeinsam, dass sie für einzelne LehrerInnen Handlungsmöglichkeiten bieten. Das soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass keine Einzelperson das tiefliegende und ubiquitär wirksame „Genderkorsett“ aushebeln kann. Das kann auch keine ganze Schule, kein Team und kein Netzwerk von Schulen, ArbeitgeberInnen etc. – aber diese größeren Zusammenhänge können mehr in Bewegung setzen, wenn es darum geht, Jugendlichen Möglichkeiten aufzuzeigen und zu eröffnen. Deshalb ist es von großer Bedeutung, Gender-sensibilität z.B. auch in Schulentwicklungsprozessen und in der Zusammenarbeit mit verschiedenen KooperationspartnerInnen als wichtiges Ziel zu benennen und anzustreben.

Wo solche größeren Entwicklungen nicht zustande kommen, haben aber auch einzelne LehrerInnen die Möglichkeit, zu einer die Geschlechterordnung kritisch reflektierenden Praxis beizutragen. Die im Folgenden angeführten Übungen und Hinweise sollen dabei helfen.

5.5. Materialsammlung

Etliche Ratgeber und Praxishilfen zum Geschlechterthema in der Berufsorientierung machen auf genderbezogene Unterschiede und Ungerechtigkeiten aufmerksam. In den Anfängen der feministischen Mädchenarbeit war es wichtig, die den Mädchen zugeschriebenen Eigenschaften aufzuwerten, um so der gesellschaftlichen Geringschätzung der weiblichen Rolle etwas entgegen zu setzen (vgl. Klees u.a. 1989: 33). Je mehr sich diese Herangehensweise etabliert, umso klarer wird, dass sie trotz deutlicher Erfolge im Sinne der höheren Wertschätzung sogenannter weiblicher Eigenschaften letztlich nichts an der Einschränkung der persönlichen Freiheit von Mädchen – und Jungen – durch das Doing Gender ändert. Die vorhandenen Materialien und Konzepte müssen also daraufhin kritisch überprüft werden, ob sie eher Differenz-affirmativ oder eher an Offenheit und Gerechtigkeit orientiert sind.

Vor diesem Hintergrund wurden für diesen Artikel schon länger im Umlauf befindliche Materialsammlungen daraufhin durchgegangen, welche der dort vorgeschlagenen Übungen auch dann Bestand haben, wenn einer Reifizierung und Verstärkung von Gender-Klischees bewusst kein Raum gegeben werden soll. Ein Beispiel ist das eingangs angeführte Rätsel „Der Unfall“, weitere Übungen und Hinweise sind im Folgenden dargestellt. Dem schließt sich eine kurze Liste hilfreicher Links an.

Die 24-Stunden-Uhr

Für wen?: ab 11 Jahre

Wozu ist es gut?: um Visionen und Vorstellungen für die Zukunft zu entwickeln und das Thema Work-Life-Balance zu thematisieren.

Anhand der Uhren der TeilnehmerInnen können auch geschlechtsspezifisch unterschiedliche Vorstellungen von Lebensplanung festgemacht und diskutiert werden.

Wie lang dauert's?: ca. 45 Minuten

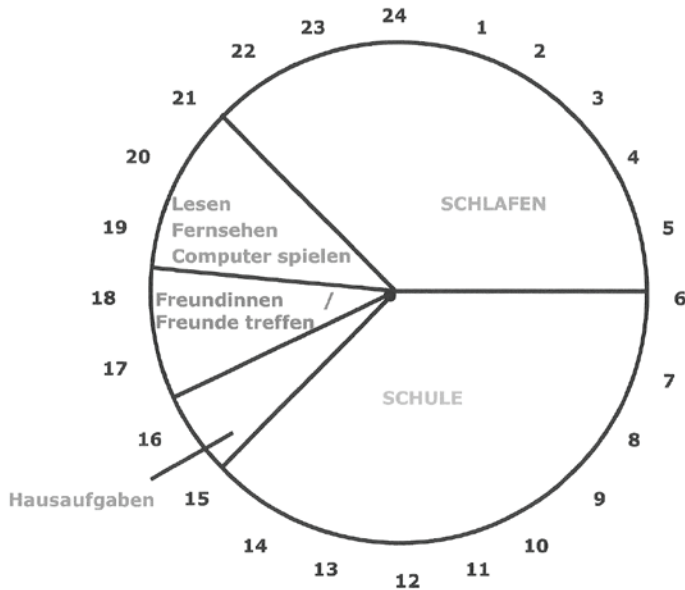
Was brauch ich?: Vorlage 24-Stunden-Uhr für alle TeilnehmerInnen, Beispiellblatt, Flipchartpapier, Stifte

Wie funktioniert's?:

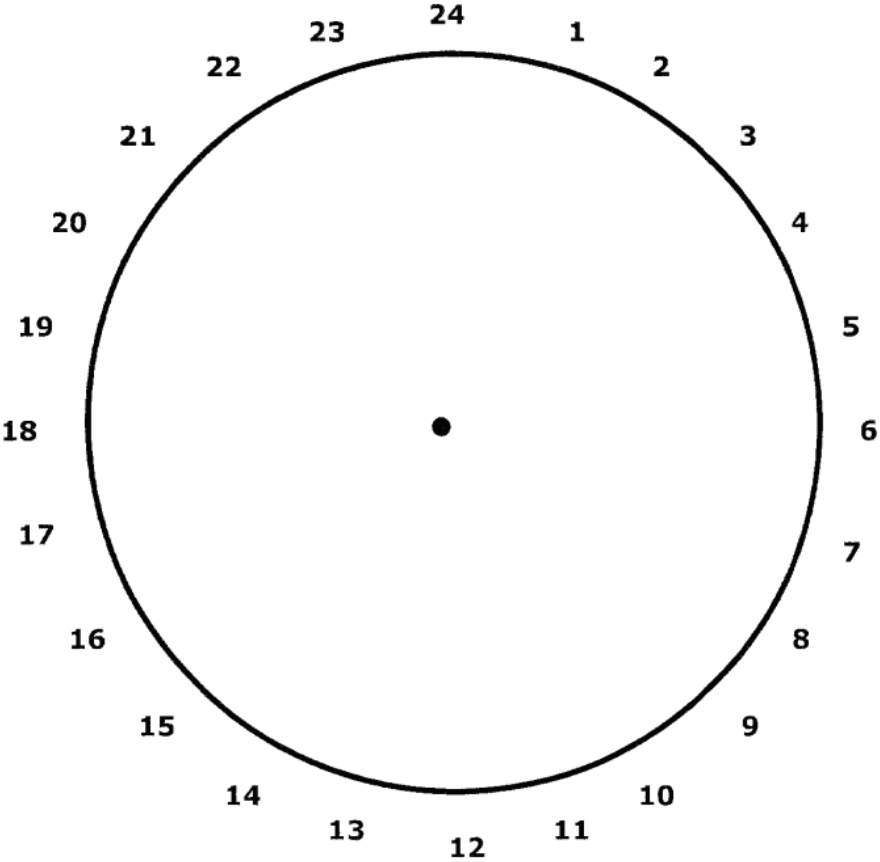
1. Teilen Sie an alle TeilnehmerInnen ein Blatt mit der 24-Stunden-Uhr aus.
2. Die TeilnehmerInnen sollen nun auf dem Blatt einzeichnen, wie Sie sich einen typischen Arbeitstag vorstellen, wenn sie 30 Jahre alt sind (zeigen Sie zur Illustration das Beispiel des Tagesablaufs einer Schülerin – Beispiele von 30-Jährigen sollten nicht verwendet werden, um die SchülerInnen in ihrer Vorstellung nicht zu beeinflussen). (10 Minuten Einzelarbeit).

3. Danach bilden Sie Kleingruppen (4-6 TeilnehmerInnen pro Gruppe) und verteilen Sie an die Gruppen Flipchartpapier und Stifte.
4. In den Gruppen (möglichst sowohl geschlechtshomogen als auch -heterogen zusammengesetzte Gruppen) sollen die TeilnehmerInnen nun auf Flipchart-Papier eine „Gruppenuhr“ aufzeichnen. Es sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Uhren diskutiert werden – die Gemeinsamkeiten werden in der Gruppenuhr festgehalten. Die Unterschiede können neben der Uhr am Flipchartpapier dokumentiert werden. (Gruppenarbeit 15 Minuten)
5. Jede Gruppe präsentiert nun ihre Uhr.

Unterlagen zur Umsetzung: Beispielblatt + Arbeitsblatt 24-Stunden-Uhr – siehe folgende Seite (mut! 2008a: 41–43, Modifikation KI)



Meine 24-Stunden-Uhr



Prioritätenspiel

Für wen?: ab 12 Jahre

Wozu ist es gut?: Um zu erkennen, welche Ansprüche an und Vorstellungen von Arbeit bestehen. Geschlechtsspezifisch unterschiedliche Vorstellungen werden thematisiert. Außerdem können die Jugendlichen abgleichen, ob ihre Vorstellungen von Arbeitsleben in den Berufsfeldern die sie anstreben realisierbar sind.

Wie lang dauert's?: mindestens 1 Stunde

Was brauch ich?: das Arbeitsblatt für jede/n TeilnehmerIn, etwas zum Schreiben, 2 Packpapierbögen, Stifte, Tixo oder ähnliches zum Befestigen der fertigen Plakate

Wie funktioniert's?:

1. Verteilen Sie die Arbeitsblätter an die TeilnehmerInnen.
2. Zunächst soll jedeR für sich die Äußerungen am Arbeitsblatt in eine Rangfolge bringen, je nachdem wie wichtig sie im zukünftigen Beruf ist. Die Eigenschaft, die bei der zukünftigen Arbeit am wichtigsten ist erhält eine 1, die zweitwichtigste eine 2, und so fort. Die Rangfolge wird in die Spalte eingetragen.
3. Wenn alle Gruppenmitglieder ihre Bögen ausgefüllt haben, werden Kleingruppen gebildet – möglichst sowohl geschlechtshomogene als auch -heterogene Gruppen. In jeder Gruppe soll nun gemeinsam eine Rangfolge erstellt werden.
4. Jede Gruppe fertigt ein Plakat mit ihrer Rangfolge an.
5. Die Plakate der Gruppen werden einander gegenübergestellt, verglichen und Unterschiede diskutiert. Versuchen Sie in der Diskussion auch zu hinterfragen, wie realistisch die Prioritäten der Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer Berufswünsche sind.

Unterlagen zur Umsetzung: Arbeitsblatt Prioritätenspiel siehe nächste Seite

Quelle: Sprünge in die Zukunft. Methoden- und Materialienmappe, modifiziert von gendernow (mut! 2008a: 46–47, Modifikation KI)

Prioritätenspiel

Was ist mir bei meinem zukünftigen Beruf wichtig?

Bei meinem zukünftigen Beruf ist mir wichtig:	Eigenes Urteil	Gruppenurteil
dass ich viel Geld verdiene		
dass ich bei meiner Arbeit nicht schmutzig werde		
dass es sich um eine interessante Tätigkeit handelt		
dass meine Arbeitszeit geregelt ist		
dass ich beruflich vorankommen kann		
dass ich einen sicheren Arbeitsplatz habe		
dass ich eine gute Ausbildung habe		
dass mein Beruf bei anderen Ansehen genießt		
dass ich viel in der Welt herumkomme		
dass ich mit Menschen zu tun habe		
dass ich nette Kollegen und Kolleginnen habe		
dass ich selbständig arbeiten kann		
dass ich neben dem Beruf noch viel Zeit für die Familie habe		
dass ich meine Familie allein erhalten kann		
dass ich in meinem Beruf meine Fähigkeiten verwirklichen kann		
dass ich viel am Computer arbeiten kann		
dass ich Zeit und Geld für Weiterbildung zur Verfügung habe		

Einsetzen für den Berufswunsch (Rollenspiel)

Für wen?: ab 14 Jahre

Wozu ist es gut?: Jugendliche können durch das Rollenspiel üben, sich für ihren Berufswunsch – auch gegen Widerstände – durchzusetzen.

Wie lang dauert's?: ca. 1-1,5 Stunden

Was brauch ich?: Flipchart/Tafel, Stifte/Kreide, Schreibpapier und Stifte für die TeilnehmerInnen

Wie funktioniert's?: Rollenspiel Familie:

Situation: Ein Mädchen / ein Bursch hat einen ungewöhnlichen Berufswunsch. Beim Abendessen erzählt sie / er der Familie zum ersten Mal von diesem Wunsch. Die Familie ist skeptisch.

1. Die TeilnehmerInnen sollen sich diese Situation vor Augen führen und gemeinsam festlegen, welche Personen und Rollen im Spiel mitwirken sollen. Schreiben Sie die verschiedenen Rollen an die Tafel/Flipchart.
2. Nun werden die Rollen verteilt und es muss ein Berufswunsch ausgewählt werden. (Achten Sie darauf, dass nicht immer dieselben TeilnehmerInnen „SchauspielerInnen“ sind.)
3. Danach werden verschiedene Gruppen anhand der unterschiedlichen Rollen gebildet, also z.B. die Gruppe der/des Jugendlichen (inkl. der ausgewählten SchauspielerIn), die Vatergruppe, die Muttergruppe, etc.
4. Die Gruppen sollen jetzt in ca. 15 Minuten für die Rolle Pro- und Contra-Argumente sammeln, formulieren und aufschreiben.
5. Danach wird die Situation mit den ausgewählten „SchauspielerInnen“ durchgespielt. Die vorher gesammelten Argumente sollen verwendet werden. Man kann die Situation auch öfter durchspielen, evtl. mit anderen Berufswünschen.
6. Nachbearbeitung: Diskutieren Sie in der Gesamtgruppe: Welche Argumente konnten verwendet werden, welche nicht und warum? Wie haben sich die TeilnehmerInnen in ihren Rollen gefühlt? Was war angenehm, was unangenehm? Was hilft Mädchen / Burschen, sich in solchen Situationen zu behaupten?

Varianten: Sie können auch andere Situationen durchspielen, z.B. die Situation im Freundeskreis.

Quelle: Dr. Hans-Jürgen Smula: Bausteine zur Berufswahlorientierung II, Schroedel Verlag, 19, modifiziert von gendernow (mut! 2008b: 21 Modifikation KI)

Traumberufe

Für wen?: LehrerInnen und solche, die es werden wollen.

Wozu ist es gut?: Über eine Reflexion der eigenen Berufswünsche in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsstereotyper Berufswahlprozesse sollen (angehende) LehrerInnen für gendergerechte Berufsorientierung sensibilisiert werden.

Wie lang dauert's?: ca. 1 Stunde

Was brauch ich?: Flipchartbögen und Stifte

Wie funktioniert's?:

1. Fassen Sie die TeilnehmerInnen in Kleingruppen zu ca. 3-4 Personen zusammen.
2. Die TeilnehmerInnen sollen sich nun in den Gruppen erinnern, welche Traumberufe sie in ihrer Kindheit und Jugend hatten, die sie aber nicht weiter verfolgt oder verwirklicht haben. Sie sollen darüber nachdenken, weshalb gerade diese Berufe Traumberufe waren und welche Gründe sie davon abgehalten haben, diese Laufbahn einzuschlagen (Gruppenarbeit ca. 15-20 Minuten).
3. Danach sollen die Gruppen diese Traumberufe samt den Begründungen als auch den Hindernissen bei der Verwirklichung, auf Flipchart zusammenfassen.
4. Lassen Sie danach jede Gruppe ihr Flipchart präsentieren und diskutieren Sie dann in der Großgruppe anhand folgender Fragen:
5. Was waren die Gründe, warum diese Berufe als Traumberufe gesehen wurden? Welche Vorstellungen bestanden von den Berufen?
6. Welche Hemmnisse werden angeführt?
7. Beruhen die Hindernisse auf „gerechtfertigten“ Tatsachen oder vielleicht auch auf stereotypen Vorstellungen, was Frauen und Männer können, sollen, dürfen, etc.?
8. Gab es Personen, die Argumente gegen diese Berufswünsche vorgebracht haben? Wer war das und welche Begründungen wurden angeführt?
9. Wie werden die Traumberufe heute gesehen?
10. Wie können LehrerInnen in der Berufsorientierung Kinder und Jugendliche bei ähnlichen Traumberufen unterstützen und fördern?

(mut! 2008c: 47)

Berufe der Eltern

Für wen?: (BO-) LehrerInnen und solche, die es werden wollen [Der erste Teil der Übung von Punkt 1-3 kann mit SchülerInnen durchgeführt werden. Die Punkte 4-8 dienen dazu, LehrerInnen dafür vorzubereiten.]

Wozu ist es gut?: Segregation am Arbeitsmarkt sichtbar machen und zu üben wie man mit Vorurteilen von SchülerInnen bezüglich Fähigkeiten von Frauen und Männern umgeht.

Wie lang dauert's?: ca. 1 Stunde

Was brauch ich?: für jeden TeilnehmerIn eine gelbe und eine grüne Karte, eine Pinnwand, Nadeln, Flipchart-Papier, Stifte, Arbeitsblätter „SchülerInnenaussagen“

Wie funktioniert's?:

1. Verteilen Sie gelbe und grüne Karten. Die TeilnehmerInnen sollen auf die gelbe Karte den Beruf des Vaters und auf die grüne Karte den Beruf der Mutter schreiben. (Falls die Mutter Hausfrau ist, soll ggf. der erlernte Beruf dazugeschrieben werden).
2. Sammeln Sie die Karten ein und gruppieren Sie sie auf der Pinnwand nach Berufsgruppen (z.B. Handwerksberufe, erziehende & lehrende Berufe, Büroberufe, Berufe im öffentlichen Dienst...). Erfahrungsgemäß werden einfarbige und gemischte Gruppen entstehen. (Falls es Hausfrauen gibt, für sie eine eigene Gruppe bilden).
3. Diskutieren Sie nun kurz, welches Bild auf der Pinnwand entstanden ist (einfarbige/gemischte Gruppen) und warum Gruppen einfarbig und andere gemischt sind. (ca. 10 Minuten)
4. Danach sollen die TeilnehmerInnen Gruppen bilden (4-6 Personen pro Gruppe). Jede Gruppe bekommt ein Flipchart-Papier, Stifte und ein Papier mit SchülerInnenaussagen.
5. Jede Gruppe hat nun die Aufgabe, auf dem Flipchart-Papier festzuhalten, wie sie in einer Diskussion mit SchülerInnen auf die SchülerInnenaussagen reagieren würden. (15-20 Minuten Gruppenarbeit)
6. Jede Gruppe präsentiert danach ihr Plakat.
7. Die Reaktionsmöglichkeiten werden in der Großgruppe diskutiert und die besten Varianten auf Flipchart festgehalten.
8. Fassen Sie das Ergebnis in einem Protokoll zusammen und versenden Sie es an die TeilnehmerInnen, damit diese es in ihrer Arbeit mit SchülerInnen verwenden können.

Falls sich Ihre TeilnehmerInnen noch nicht mit geschlechtsspezifischer Segregation am Arbeitsmarkt auseinandergesetzt haben, sollten Sie für die Diskussion des Pinnwand-Bildes mehr Zeit aufwenden und gegebenenfalls auftretende Vorurteile besprechen und hinterfragen.

Betonen Sie beim Arbeitsauftrag an die Kleingruppen, dass es darum geht, zu überlegen, wie man in der Diskussion mit SchülerInnen auf die

SchülerInnenaussagen reagiert. Es passiert sonst nämlich leicht, dass allgemein über die SchülerInnenaussagen diskutiert wird und nicht überlegt wird, wie man mit ihnen im Unterricht umgehen könnte.

Unterlagen zur Umsetzung: Arbeitsblätter mit SchülerInnenaussagen

SchülerInnenaussagen I

- Kindergärtnerin und Krankenschwester sein sind Frauenarbeit, weil Frauen sozialer sind.
- Mechaniker, Tischler, Maurer und Schlosser sein sind Männerarbeit, weil Männer stärker sind.
- Frauen machen die Hausarbeit, weil sie die Kinder bekommen.
- Mehr Männer als Frauen interessieren sich für Mechanik und Elektrik.
- Männer sind technisch begabter.
- Frauen sind besser in Berufen mit Buchhaltung.

SchülerInnenaussagen II

- Männer sind geschickter in handwerklichen Dingen.
- Männer haben lieber technische Berufe.
- Frauen haben lieber Berufe mit Kindern.
- Frauen können nichts Schweres heben, sie sind zu schwach für handwerkliche Berufe.
- Männer sind geldgieriger.
- Frauen sind geduldiger und feinfühlicher als Männer.

SchülerInnenaussagen III

- Frauen machen nicht gerne handwerkliche Berufe.
- Die meisten Männer interessieren sich für Autos.
- Frauen kennen sich besser mit Mode aus.
- Frauen wollen mehr mit Kindern zu tun haben.
- Männer sind stärker als Frauen.
- Frauen verstehen nicht viel von Technik.

SchülerInnenaussagen IV

- Frauen sind sozial engagierter als Männer.
- Männer wollen keine Hausarbeit machen.
- Männer sind besser in körperlichen Berufen.
- Frauen sind zu dumm für handwerkliche Berufe.
- Männer können nicht mit Kindern umgehen.
- Frauen sind besser im Haushalt.

(mut! 2008c: 41–46)

Hilfreiche Links

- www.planet-beruf.de (Dort: Berufe-Universum, online-Angebot der deutschen Bundesagentur für Arbeit zur Berufsorientierung für Haupt-, Real- und MittelschülerInnen)
- www.abi.de (Dort: abi>powertest, online-Angebot der deutschen Bundesagentur für Arbeit zur Studien- und Berufswahl von AbiturientInnen)
- www.berufskompass.at (Online-Angebot des österreichischen Arbeitsmarktservice zur Berufsorientierung für SchülerInnen aller Schultypen, auch für Erwachsene)
- www.girls-day.de (Bundesweite Vernetzung der Aktivitäten von Schulen, Firmen, Arbeitskreisen zum Mädchen-Zukunftstag, mit Unterrichtstipps und Materialdownload)
- www.boys-day.de (Bundesweite Vernetzung der Aktivitäten von Schulen, Firmen, Arbeitskreisen zum Jungen-Zukunftstag, mit Unterrichtstipps und Materialdownload)

Literatur

- Asendorpf, J. (2007): Psychologie der Persönlichkeit. 4., überarb. Aufl. Berlin: Springer Berlin
- Beauvoir, S. de (1951): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Hamburg: Rowohlt
- BMFSFJ (o.J.): Gender Mainstreaming. Wissensnetz. <http://www.gender-mainstreaming.net/gm/Wissensnetz/ziele,did=16586.html> [Zugriff: 26.07.2012]
- BMFSFJ (2005): Gender Datenreport <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/5-Vereinbarkeit-von-familie-und-beruf/5-5/5-5-2-gewuenschte-erwerbsmuster.html> [Zugriff: 23.07.2012]
- Chesler, Ph. (1974): Frauen – das verrückte Geschlecht? Hamburg: Rowohlt
- Gender Forum und genderbüro (2006): Gender-Manifest. Plädoyer für eine kritisch reflektierende Praxis in der genderorientierten Bildung und Beratung. gender-mainstreaming.org/manifest [Zugriff: 24.07.2012]
- Gildemeister, R. (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R.; Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV), S. 137–145.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kultus (HMWK)/ Bundesagentur für Arbeit (o.J.): Studienfachwahl - typisch Frau, typisch Mann? <http://www.studienwahl.de/de/orientieren/frau-im-studium.html> [Zugriff: 24.07.2012]
- Klees, R./ Marburger, H./ Schumacher, M. (1989): Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 1. Weinheim und München: Juventa
- Laux, L. (2008): Persönlichkeitspsychologie. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer

- mafalda - Verein zur Förderung und Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen (Hg.) (2006): Methodensammlung. http://www.eduhi.at/dl/Methodensammlung_Mafalda.pdf [Zugriff: 19.07.2012]
- mut! Mädchen und Technik (Hrsg.) (2008a): Der virtuelle geseBo Koffer. Materialien für die 7. und 8. Schulstufe. <http://www.gendernow.at/gesebo> [Zugriff: 24.07.2012]
- mut! Mädchen und Technik (Hrsg.) (2008b): Der virtuelle geseBo Koffer. Materialien für die Berufsberatung. <http://www.gendernow.at/gesebo> [Zugriff: 24.07.2012]
- mut! Mädchen und Technik (Hrsg.) (2008c): Der virtuelle geseBo Koffer. Materialien für die LehrerInnenaus- und -weiterbildung. <http://www.gendernow.at/gesebo> [Zugriff: 24.07.2012]
- Prager, J./Wieland, C. (2005): Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. Herausgegeben von der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/Studie_Jugend_und_Beruf.pdf [Zugriff: 25.07.2012]
- Raad, B. de (2000): The big five personality factors. The psycholexical approach to personality. Seattle: Hogrefe & Huber
- Schmitz, S. (2006): Frauen- und Männergehirne. Mythos oder Wirklichkeit? In: Ebeling, S.; Schmitz, S. (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211–234.
- Statistisches Bundesamt (2011): Statistisches Jahrbuch 2011. Wiesbaden
- Wetterer, A. (2010): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, R.; Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV), S. 126–136.

6. GeMiS – Gender, Migration und Schule: Möglichkeiten schülerorientierter Unterrichtsgestaltung

- *Welche Aspekte des Unterrichts fördern effektiv die individuellen kognitiven, motivationalen und sozialen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler?*
- *Welche gender- und kulturspezifischen Ungleichheiten bestehen hinsichtlich affektiv-motivationaler und kognitiver Lernmerkmale im Fachunterricht?*
- *Welche besonderen Anforderungen an Lehrerprofessionalität stellen sich angesichts derzeit vor dem Hintergrund bestehender heterogenitätsbezogener Herausforderungen weitläufig diskutierter Konzepte von „Differenzierung“ und „Individualisierung“ im Unterricht?*

Mit diesen und ähnlichen Fragen zur adäquaten Gestaltung von Fachunterricht befassen sich sowohl aktuelle Forschungsarbeiten der Fachdidaktik (Leuders/Prediger 2012; Bruder/Reibold 2012) als auch der empirischen Unterrichtsforschung und der Pädagogischen Psychologie (Clausen 2002; Kunter 2005; Klieme/Rakoczy 2008). Ausgangspunkte sind unter anderem die von einer Vielzahl empirischer Studien aufgezeigten gravierenden genderspezifischen Unterschiede in den durchschnittlichen Kompetenzwerten (Eccles 1984; Klieme/Jude/Baumert/Prenzel 2010; OECD 2010; OECD 2012). Weiterhin wird seit zwei Jahrzehnten immer wieder auf das besonders im Verlauf der Sekundarstufe I sinkende Interesse von Schülerinnen und Schülern am Unterricht allgemein und in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften im Besonderen hingewiesen. Schülerinnen weisen hier im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich im Vergleich zu ihren Mitschülern ein besonders geringes Interesse auf (Köller/Baumert/Schnabel 2001; Watt et al. 2012). Insbesondere im deutschen Schulsystem steht mangelnder Bildungserfolg in engem Zusammenhang zu soziokulturellen Faktoren wie dem Migrationshintergrund oder einer nicht-deutschen Familiensprache (vgl. Hirschauer/Kullmann 2010). Diese und ähnliche empirische Befunde verweisen auf den Bedarf der genaueren Analyse allgemeiner Faktoren des Unterrichts, die die Entwicklung motivationaler und kognitiver Lernmerkmale von Schülerinnen und Schülern fördern (Rakoczy 2008) sowie gender- und kulturspezifischer Aspekte innerhalb dieser Zusammenhänge. Es stellt sich die Frage, entlang welcher inhaltlichen Kompetenzbereiche empirische Befunde zu Unterrichtsqualität und Heterogenität im Unterricht in Zusammenhang zur Lehrerprofessionalität gesetzt werden können.

Die geschilderte Problemstellung bildet die Grundlage einer Lehrerfortbildung zu individueller Förderung und Differenzierung im Mathematikunterricht, die am Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Technischen Universität Berlin unterstützt vom Europäischen Sozialfonds entwickelt und durchgeführt wurde. Ziel dieser Fortbildung war es, theoretisch und empirisch fundierte Kenntnisse zur Gestaltung eines alltagsbezogenen, sinnstiftenden und schülerorientierten Unterrichts zu vermitteln, sowie Möglichkeiten einer gender- und kultursensiblen Unterrichtsführung zu explorieren. Die Relevanz dieser Schwerpunktsetzung wird durch aktuelle Forschungsarbeiten sowie schulpolitische Diskussionen hervorgehoben, die verdeutlichen, dass eine zeitgemäße Unterrichtsgestaltung nicht nur den Erwerb von fachspezifischen Fertigkeiten unterstützen, sondern auch der Vermittlung von fachübergreifenden Fähigkeiten und der individuellen Persönlichkeitsentfaltung dienen sollte, zu der die Herausbildung individueller Fachinteressen gehört (Kunter 2005). In Folge der Resultate internationaler Schulleistungstudien wie PISA (Programm for International Student Assessment) und TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) wurde deutlich, dass der adäquate Umgang mit Heterogenität eine der dringlichsten Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer darstellt. Genderunterschiede in Kompetenzen (OECD 2010; 2012), affektiv-motivationalen Lernmerkmalen (Frenzel/Goetz/Pekrun/Watt 2010; Häussler/Hoffmann 1998), aber auch Fachwahlintentionen (Nagy/Trautwein/Maaz 2012) sowie die im Vergleich zu von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund geringeren Kompetenzwerte im Bereich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den PISA-Erhebungen 2000, 2003 und 2006 (Stanat/Rauch/Segeritz 2010) führen zu Fragen nach einer effektiven differenziellen Berücksichtigung der Kategorien Gender und kultureller Hintergrund im Unterricht.

Im Folgenden skizzieren wir einleitend den theoretischen Bezugsrahmen und aktuellen Stand der Forschung, der uns als Grundlage für die Konzeption der im Jahr 2010 an Berliner Schulen verschiedener Schultypen durchgeführten Lehrerfortbildung diente. Die Konzeption, Durchführung und Ergebnisse der Fortbildung werden dargestellt und erörtert, Implikationen für aufbauende Lehrerfortbildungen, sowie praktische Implikationen auf der Basis unserer eigenen Forschungsarbeiten werden abschließend diskutiert.

6.1. Theoretischer Hintergrund

6.1.1. *Gendersensibler Unterricht- Herausforderungen im Umgang mit Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I*

6.1.1.1. Eigene Forschungsergebnisse

Die Ergebnisse unserer eigenen empirischen Forschungsarbeit zu Interessen von Schülerinnen und Schülern im MINT Bereich verweisen auf die saliente Bedeutung gendersensibler Unterrichtsgestaltung für die Motivations- und Interessenförderung Lernender. Dabei können die Ergebnisse anhand dreier Dimensionen strukturiert werden:

- *Gestaltung des Lehrer-Schüler Verhältnisses und Fächerstereotypisierung durch die Lehrkraft:* Zentrale Aspekte für die interessengeleitete Teilnahme der Lernenden am Unterricht sind unter anderem ein wertschätzendes und stabiles Lehrer-Schüler-Verhältnis, Unterstützung durch die Lehrkraft sowie eine positive Lernatmosphäre (Ittel/Raufelder 2008, 2009; Raufelder/Mohr 2011). Schülerinnen, die den Eindruck haben, ihre Lehrkraft sei davon überzeugt, dass Jungen begabter in Mathematik seien als Mädchen, berichten signifikant geringere Interessen und Fähigkeitsselbsteinschätzungen als Schülerinnen, die ihre Lehrkraft weniger stereotypisierend einschätzten (Lazarides/Ittel 2012a).
- *Gestaltungsmerkmale des Unterrichts:* Wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie die Strukturiertheit des Unterrichts zeigten sich in unseren Studien als bedeutsame Faktoren des Unterrichts, die den Zusammenhang zwischen einem sozial unterstützenden Lehrer-Schüler-Verhältnis und dem Unterrichtsinteresse in Mathematik teilweise aufklären konnten (Lazarides/Ittel 2012b). Dabei scheinen für Schüler die wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten besonders relevant zu sein (Bürger/Lazarides 2011).
- *Familiäre Unterstützung:* Der familiären Wertschätzung des Faches Mathematik kommt eine zentrale Bedeutung für die Interessenförderung zu, die wiederum eine positive Wahrnehmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses begünstigt (Lazarides/Ittel 2011). Für das mathematische Fachinteresse von Schülerinnen scheint die Unterstützung durch die Eltern besonders bedeutsam zu sein. Unsere Ergebnisse zeigen, dass das Interesse von Schülerinnen an Mathematik mit dem Ausmaß stieg, in dem Schülerinnen ihre Eltern als interessiert am eigenen Lernfortschritt erleben, sich bei den Hausaufgaben unterstützt fühlten und davon berichteten, von den Eltern zu guten Leistungen ermuntert zu werden. Für das Mathematikinteresse der Jungen spielte das Unterstützungsverhalten der Eltern hingegen keine herausragende Rolle (Lazarides/Ittel 2012a).

Basierend auf diesen Resultaten wurden in der vom Arbeitsbereich für Pädagogische Psychologie an der Technischen Universität Berlin durchgeführten Lehrerfortbildung verstärkt Fragen nach Möglichkeiten gender- und kultursensibler Unterrichtsgestaltung berücksichtigt. Im Zuge der Diskussion um gender- und kultursensiblen Unterricht in den MINT¹⁷-Fächern haben wir hierfür besonders Lehrkräfte aus dem Bereich Mathematik einbezogen. Durch die Fachspezifik der Lehrerfortbildung entstand für die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer ein gemeinsamer Bezugsrahmen (Unterrichtsinhalte nach Vorgabe der Mathematiklehrpläne). Unsere Forschungsergebnisse, die die empirische Grundlage der konzipierten Lehrerfortbildung bilden, orientieren sich an dem gegenwärtigen Forschungsstand zur Interessen- und Motivationsentwicklung in den MINT-Fächern. Dieser aktuelle Forschungsstand wird im Folgenden kurz skizziert dabei werden insbesondere Faktoren des Unterrichts und Lehrerhandelns fokussiert.

6.1.1.2. Empirischer Forschungsstand: Motivationsfördernde Unterrichtsmerkmale, Gender und Kultureller Herkunftskontext

Lehrinnen und Lehrern kommt bei der motivationsfördernden Gestaltung des Lehrer-Schüler Verhältnis und des Unterrichtsgeschehens eine einflussreiche Rolle zu (Bergin 1999; Frenzel et al. 2010; Wentzel 1998). So belegt beispielsweise eine Studie von Skinner und Belmont (1993), dass Lernende, deren Lehrkräfte die ihre Schülerinnen und Schüler unterstützen, engagiert und interessiert an Schülerbelangen sind, mehr Freude an Aktivitäten und ein größeres Interesse an Unterrichtsinhalten aufzeigen, als Schülerinnen und Schüler, die ihre Lehrkraft als wenig engagiert und desinteressiert wahrnehmen. Weiterhin wurde von Skinner/Belmont aufgezeigt, dass eine klare, nachvollziehbare Strukturierung sowie ein positiv wahrgenommenes Lehrerverhalten eine fördernde Komponente für das Interesse und die Lernaktivität bei Schülerinnen und Schülern darstellen. Bezogen auf die Genderspezifität dieser Zusammenhänge zeigt sich allerdings eine uneinheitliche Befundlage. So wird beispielsweise angenommen, dass auf Grund der Stereotypisierung mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer als typisch männlich die soziale Unterstützung in diesem Fachbereich wichtiger für den Lernprozess weiblicher als männlicher Lernender ist (Liu 2009; Riegle-Crumb 2006). Wall, Covell und MacIntyre (1999) verdeutlichen dementsprechend, dass die soziale Unterstützung der Lehrkraft nur bei weiblichen Lernenden einen Effekt auf die Wahrnehmung von Entwicklungsmöglichkeiten in Schule und Beruf hat. Furrer und Skinner (2003) zeigen aber, dass eine als unterstützend und akzeptierend wahrgenommene Lehrer-Schüler-Beziehung für das schulische Engagement von Jungen im Geschlechtervergleich statistisch bedeutsamer ist.

17 MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik

Bezogen auf Interesse zeigten sich bei Wentzel (2002) keine signifikanten Geschlechterunterschiede in den Zusammenhängen zwischen verschiedenen Aspekten einer unterstützenden Lehrer-Schüler-Beziehung (e.g. Feedback; Leistungserwartungen) und dem Interesse der Lernenden am Unterricht. Hinsichtlich der Unterstützung durch die Lehrkraft als wichtigem Faktor für die Entwicklung affektiv-motivationaler Lernmerkmale verweisen verschiedene Publikationen auf negative Erwartungshaltungen und Stereotype von Lehrkräften gegenüber Lernenden mit multikulturellem und multilinguaem Hintergrund (Allemann-Ghionda/Auernheimer/Grabbe/Krämer 2006; Marburger/Helbig/Kienast 1997).

Bezüglich einzelner Faktoren der allgemeinen Unterrichtsgestaltung zeigt Lipowsky (2009) die fächerübergreifende Relevanz verschiedener Merkmale und Merkmalskonfigurationen der Unterrichtsgestaltung für die positive Entwicklung motivational-affektive Lernmerkmale von Schülerinnen und Schülern auf. Dazu gehören Strukturiertheit der Unterrichtsführung, Klarheit und Kohärenz der inhaltlichen Präsentation, Feedbackstrategien, Kooperatives Lernen, Übungsgestaltung, Kognitive Aktivierung und ein unterstützendes Unterrichtsklima. Im Kontext der TIMSS-Video-Studie wurde die Subsummierung dieser empirisch fundierten Faktoren unter drei „Basisdimensionen guten Unterrichts“ vorgeschlagen (z.B. Klieme/Lipowsky/Rakoczy/Ratzka 2006; Waldis/Pauli/Grob/Reusser 2010). Genderspezifische Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen Unterrichtsmerkmalen und Interessen wurden durch zahlreichen Studien nahegelegt – so verdeutlichen die Ergebnisse der Studie von Zohar und Sela (2003), dass eine verständnisorientierte und inhaltlich klare Präsentation besonders für die Lernfreude und das Interesse von Mädchen an naturwissenschaftlichem Unterricht wichtig ist. Verschiedene Studien deuten des Weiteren darauf hin, dass männliche Lernende eher Lernkontexte bevorzugen, die autonomiefördernd gestaltet sind (La Londe/Leedy/ Runk 2003; Mittelberg/ Rozner / Forgasz 2011).

6.1.2 Lehrerfortbildung im Fokus von Wissenschaft und Praxis

Basierend auf der geschilderten Ausgangslage ist die Frage danach, inwieweit die gegenwärtige Lehreraus- und weiterbildung die differenten individuellen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern aufgreift sowohl zum Thema wissenschaftlicher, politischer als auch öffentlicher Diskurse geworden. Oser und Oelkers (2001) zeigten in ihrer Schweizer Studie große Mängel in der Wirksamkeit der damals noch praktizierten Lehreraus- und -weiterbildung auf. In Deutschland formulierte Terhart (2002) vor diesem Hintergrund in einer Expertise für die Kultusministerkonferenz Standards für die Lehrerbildung. Die Kultusministerkonferenz (KMK) reagierte 2004 mit der Formulierung von Bildungsstandards, Kompetenzbereichen und Kompe-

tenzen für die drei Phasen der Lehrerbildung (1 – Erstausbildung, 2 – Referendariat, 3 – Fort- und Weiterbildung): „Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt. Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und Berufspraxis“ (KMK 2005: 281). Gegenwärtig wird auf internationaler Ebene insbesondere die Gestaltung der dritten Phase der Lehrerbildung (Fortbildung) diskutiert (vgl. Müller/Eichenberger/Lüders/Mayr 2010). Hierbei stehen vor allem Untersuchungen zur Wirksamkeit und die Integration neuer handlungspolitischen Leitlinien zur Gestaltung von und Teilnahme an Fortbildungen im Vordergrund. Mayr und Neuweg (2009) weisen beispielsweise darauf hin, dass die Förderung des lebenslangen Lernens bei Lehrkräften in allen Kompetenzbereichen eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Lehrerausbildung und –rekrutierung sei und betonen damit die Bedeutung der dritten Phase der Lehrerbildung. Auch Müller/Eichenberger/Lüders und Mayr (2010) setzen sich dafür ein, dass die Ausformung beruflicher Expertise bei Lehrerinnen und Lehrern einen über die Ausbildung hinausreichenden, mehrjährigen Prozess bildet. Sie verweisen darauf, dass sich Lehrerinnen und Lehrer basierend auf gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen kontinuierlich neue Kompetenzen aneignen müssen, um den sich ständig verändernden Anforderungen (Umgang mit Heterogenität, Erfüllung von Bildungsstandards, Erziehungsaufgabe) gerecht zu werden.

Wenngleich die Gefahr besteht, dass Fortbildungsveranstaltungen häufig im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern als eine zusätzliche Belastung wahrgenommen werden, gewinnen derartige Maßnahmen zunehmend auch als Präventions- oder Interventionsstrategien an Bedeutung. Ittel und Raufelder (2009) verweisen darauf, dass immer wieder neu zu gestaltender Unterrichtsinhalte und der Notwendigkeit des Aufrechterhaltens positiver Lehrer-Schüler-Beziehungen Stressfaktoren darstellen, die häufig zu einem Gefühl der Belastung und Überforderung führen können. Hier können Fortbildungsmaßnahmen explizit Hilfestellung leisten.

6.2. GeMiS-Fortbildung für Lehrkräfte: Umgang mit differenten individuellen Schülervoraussetzungen

Im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin wurde im Kontext der skizzierten bildungspolitischen Entwicklungen und empirischen Ergebnisse sowie vor dem Hintergrund der gegenwärtigen strukturellen Veränderungen des Berliner Schulsystems¹⁸ im Rahmen des ESF-Forschungsprojekts „GeMiS¹⁹“ eine Lehrerfortbildung für Mathematikfachkräfte, um heterogenitätsbezogene Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag, speziell im Mathematikunterricht, aufzugreifen entwickelt.

6.2.1 *Durchführung der Fortbildung*

An der Fortbildungsreihe nahmen insgesamt 17 Lehrerinnen und 13 Lehrer zehn Berliner Schulen verschiedener Schultypen teil. Die Fortbildung bestand aus sechs Inhaltseinheiten à zwei Stunden. Das Konzept umfasste neben der Präsenzzeit auch Vor- und Nachbereitungszeiten. Darüber hinaus hatten die teilnehmenden Lehrkräfte die Möglichkeit an einer individuellen Unterrichtsberatung durch die Leiterinnen der Fortbildung teilzunehmen.

In den einzelnen Inhaltseinheiten wurden Umsetzungsmöglichkeiten und Methoden zur Entwicklung eines sinnstiftenden, alltagsbezogenen und schülerorientierten Unterrichts gemeinsam mit den Mathematiklehrkräften erarbeitet und erprobt. In der Veranstaltung besprochene Unterrichtsmethoden wurden von den teilnehmenden Lehrkräften in ihrem eigenen Unterricht abhängig von ihren jeweiligen zeitlichen Kapazitäten durchgeführt. Die Umsetzung und Erfahrungen mit den erlernten Fortbildungsinhalten wurden in der darauf folgenden Fortbildungseinheit innerhalb der jeweiligen Gruppen berichtet und reflektiert.

6.2.2 *Kompetenzförderung: Lehrkräfte*

Eine Zielstellung der Fortbildung war die Förderung der Kompetenzen von Lehrkräften in verschiedenen Bereichen (vgl. Abschnitt 6.2.3). Dabei gilt als Grundlage eine Förderung der im Kompetenzbereich „Erziehen“ (KMK 2004) formulierten „Kompetenz 4“ „Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern

18 In Berlin wurden im Schuljahr 2010/2011 in einer Pilotphase Hauptschulen und Realschulen in sogenannte Gemeinschaftsschulen zusammengeführt

19 GeMiS (Gender, Migration und Schule): vom ESF gefördertes Forschungsprojekt

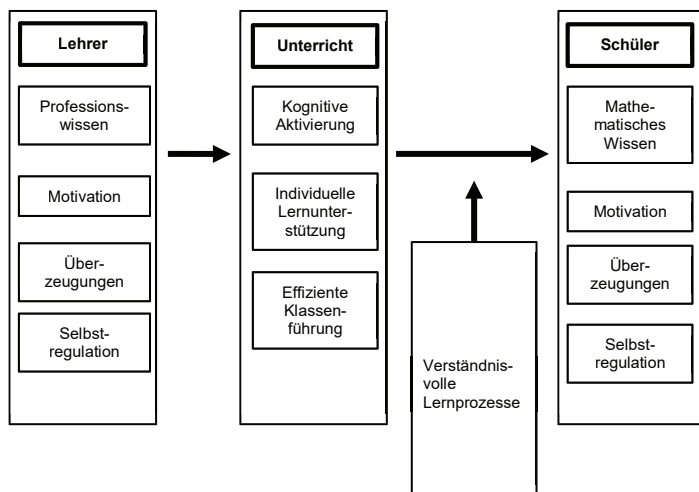
und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf die individuelle Entwicklung“ (KMK 2004: 9), zu der auch Wissen um genderspezifische Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse gehören. Hierbei wird besonders die Schwerpunktsetzung der Fortbildung in Bezug auf eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für die individuellen Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler deutlich, die eine gender- und kultursensible sowie allgemein schülerorientierte Unterrichtsführung zum Ziel hat.

Lehrerkompetenzen werden hier nach Brunner et. al (2006) als ein dynamisches Geflecht aus Professionswissen, Überzeugungen, Motivation und selbstregulativen Fähigkeiten, das die Basis für professionelles und erfolgreiches Lehrerhandeln darstellt definiert. Blömeke (2012) differenziert ebenfalls, angelehnt an Weinert (1999), Lehrerkompetenzen im Rahmen der internationalen Vergleichsstudie Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics (TEDS-M) zur Wirksamkeit der Lehrerbildung in 17 Ländern in motivational-affektive und kognitive Aspekte aus. Während affektiv-motivationale Charakteristika Aspekte wie fachbezogene Überzeugungen aufgreifen, erfassen kognitive Aspekte das Professionswissen (Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen und Pädagogisches Wissen) der Lehrkräfte. Basierend auf diesem Kompetenzverständnis wurde die Fortbildung konzipiert und durchgeführt, deren Grundgedanken wir im Folgenden vorstellen.

2.3 *Kompetenzförderung: Schülerinnen und Schüler*

Eine zweite Zielkategorie der Fortbildung war die indirekte Interessenförderung der Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik durch Vermittlung von Kenntnissen zu sinnstiftendem, alltagsbezogenem, schülerorientiertem Unterricht. Helmke (2003) beschreibt im Rahmen seines Angebot-Nutzungs-Modells, dass Lernprozesse nicht direkt durch äußere Faktoren beeinflusst werden können. Er konzipiert Unterricht als Angebotsstruktur, die von Lernenden abhängig von individuellen Charakteristika und Lernvoraussetzungen, genutzt werden können. Brunner und Kollegen (2006) beschreiben in diesem Kontext im Rahmen der Studie „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz“ (COACTIV 2006) ein Modell zur Dynamik des Zusammenwirkens von Lehrermerkmalen, Klassenkontext, Unterrichtsprozessen, den individuellen Lernvoraussetzungen und Verarbeitungsprozessen von Schülerinnen und Schülern sowie den Zielkriterien des Unterrichts, zu denen auch domänenspezifische Motivationsmerkmale wie mathematisches Fachinteresse gehören (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Vereinfachtes Modell des Zusammenwirkens von Lehrerkompetenz, Unterrichtsgestaltung und Entwicklung mathematischer Kompetenz der Schülerinnen und Schüler



(Quelle: Brunner et al. 2006)

Brunner et al. (2006) verweisen darauf, dass durch den Prozess des verständnisvollen Lernens neben dem Aufbau von konzeptuellem fachlichem Wissen auch insbesondere motivationale Merkmale wie das Fachinteresse gefördert werden. Für Lehrkräfte stellt sich daher im Schulalltag immer wieder die Frage, wie verständnisvolle Lernprozesse geschaffen und angeregt werden können. Dabei interagieren verschiedene Komponenten (vgl. Brunner et al. 2006; Lipowsky 2009; Klieme et al. 2006): Neben einem optimalen Anforderungsniveau durch kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen sind unter anderem die optimale Nutzung der Lernzeit sowie positive Lehrer-Schüler-Interaktionen wichtige Aspekte effektiven Unterrichtens. Entsprechend den multiplen Zielbereichen des Unterrichts, zu denen die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, aber auch die Persönlichkeitsbildung und Vermittlung fachübergreifender Fähigkeiten gehören (Kunter 2005), besteht die Anforderung an Lehrerinnen und Lehrer, eine kognitiv aktivierende und gleichzeitig wertschätzend-unterstützende Lernumgebung schaffen, in der Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt agieren können. In Anlehnung an die in der motivationspsychologischen Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) konzipierten drei intrinsischen psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben und dem Gefühl sozialer Eingebundenheit unterstützt Unterricht die Entwicklung und Veränderung

motivationaler Dispositionen, wenn Lernende das Gefühl haben, innerhalb eines unterstützenden Kontextes Aufgaben mit hinreichender Wahrscheinlichkeit erfolgreich und selbstständig bewältigen zu können (Krapp 1998; Lewalter et al. 1998; Waldis/Grob/Pauli/Reusser 2010).

6.2.4 Fortbildungsbereiche in der GeMiS-Fortbildung

Auf der Basis des Modells von Brunner et al. (2006) zum Zusammenwirken von Lehrerkompetenz, Unterrichtsgestaltung und Zielkriterien des Unterrichts wurden im Rahmen der Lehrerfortbildung die Kompetenzbereiche Professionswissen, Motivation, Überzeugungen/Werthaltungen und Selbstregulative Fähigkeiten seitens der Lehrkräfte fokussiert.

Im Rahmen des GeMiS-Projekts wurden den übergeordneten Bereichen der Lehrerkompetenz und damit verbundenen einzelnen Kompetenzfacetten (Baumert/Kunter 2006) einzelne Fortbildungsschwerpunkte zugeordnet.

- 1) Kompetenzbereich: Professionswissen – Mathematisches Fachwissen, Fachdidaktisches und Pädagogisches Wissen (vgl. Baumert/Kunter 2006)
Fortbildungsschwerpunkt: Unterrichtsgestaltung - Alltagsbezogene Aufgaben; Differenzierung I und II
- 2) Kompetenzbereich: Professionswissen/Motivation
Fortbildungsschwerpunkt: Diagnostische Fähigkeiten
- 3) Kompetenzbereich: Überzeugungen – Subjektive Theorien und gesammelte Erfahrungen im beruflichen Werdegang
Fortbildungsschwerpunkt: Gender- und kultursensibler Unterricht
- 4) Kompetenzbereich: Selbstregulation – Umgang mit Belastungen, ausgewogener Umgang mit Ressourcen
Fortbildungsschwerpunkt: Effektives Klassenmanagement

Die einzelnen Kompetenzbereiche wirken dynamisch zusammen, interagieren miteinander und bilden dadurch die Grundlage professionellen Lehrerhandelns (Brunner et al. 2006). Im Rahmen der Fortbildung wurde das Zusammenwirken dieser Bereiche mit den individuellen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern, zu denen Gender und kultureller Hintergrund gehören, differenziert und handlungspraktisch diskutiert.

6.2.4.1 Kompetenzbereich: Professionswissen

Der Bereich Professionswissen setzt sich aus multiplen „Wissensbereichen“ (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, allgemeines pädagogisches Wissen) zusammen, die in ihrer Vernetzung für einen sinnstiftenden und auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht zentral sind (Baumert/Kunter 2006). Die GeMiS-Fortbildung verknüpft unter Punkt Unterrichtsgestaltung

die Vermittlung fachdidaktischen und allgemein pädagogischen Wissens. Mit den teilnehmenden Lehrkräften wurden nach einer wissenschaftstheoretischen Einführung zu Beginn jeder Sitzung verschiedene fachdidaktisch relevante Themenbereiche diskutiert und in Kleingruppen oder Einzelnen in die Unterrichtspraxis transferiert. Dabei nahmen die einzelnen Fortbildungseinheiten stets Bezug zum Vorwissen und vorhandenen Kenntnissen und Erfahrungen der Lehrkräfte. Beispielhaft soll dieses Vorgehen am Themenkomplex alltagsbezogene Aufgaben erläutert werden:

Nach einer kurzen Vorstellung des aktuellen Forschungsstandes zur Alltagsbezogenheit des Mathematikunterrichts wurde mit den Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in Kleingruppenarbeit aus aktuellen Zeitungsartikeln Aufgaben formuliert, um wiederkehrende curriculare Inhalte alltagsbezogen im Unterricht darstellen zu können. Nach der Erarbeitungsphase stellte jede Kleingruppe kurz zusammenfassend den Artikel und ihre selbst konstruierte Aufgabe vor. Darauf aufbauend wurde mit der gesamten Fortbildungsgruppe diskutiert, inwiefern sich die Lehrerinnen und Lehrer eine Verwendung dieser Methode im Unterricht vorstellen könnten, zu welchen mathematischen Themen diese Methode passen würde und wie das Verhältnis zwischen Vorbereitungszeit und Nutzen zu bewerten ist. Zwischen den Fortbildungsterminen sollten die Teilnehmenden mit den erstellten Aufgaben im Unterricht arbeiten. Einige Lehrkräfte erweiterten die Aufgabenstellung, indem sie Schülerinnen und Schüler selbständig aus aktuellen Zeitungsartikeln Aufgaben formulieren ließen.

Diesem Vorgehen entsprechend wurden im Verlauf der Fortbildung weitere unterrichtsgestalterische Methoden diskutiert und erprobt. Aspekte zur Differenzierung nach Gender und Leistung wurden aufgegriffen und in verschiedene Methoden (z.B. Gruppenpuzzle, Kleingruppenarbeit, „Mathekoffer“²⁰) eingebettet.

6.2.4.2. Kompetenzbereich: Professionswissen/Motivation

In der GeMiS-Lehrerfortbildung wurde insbesondere der Aspekt Diagnostischer Fähigkeiten bei Lehrkräften fokussiert, die als zentrale Komponente des professionellen Wissens und Könnens von Lehrkräften gilt (Baumert/Kunter 2006). Das Wissen um die korrekte Beurteilung von Schülerinnen und Schüler (Schrader 1989) umfasst verschiedene fachspezifische, fachübergreifende, prozedurale und deklarative Aspekte (Kunter/Pohlmann 2009). Einzelne Komponenten diagnostischen Wissens bzw. diagnostischer Kompetenz (Niveau-, Rang- und Differenzierungskomponente) stehen dabei teils kaum miteinander in Zusammenhang (Spinath 2005), weshalb gegen-

20 Der „Mathekoffer“ ist eine Materialien- und Ideensammlung für die Sekundarstufe I. Nähere Informationen siehe www.mathekoffer.mnu.de

wärtig davon ausgegangen wird, dass diagnostische Kompetenz nicht als einzelne, homogene Kompetenz betrachtet werden kann (Kunter/Pohlmann 2009). Paradies, Linser und Greving (2007) begründen die Wichtigkeit von Diagnostik mit den Ergebnissen internationaler Schulvergleichsstudien, die aufzeigen, dass Schulsysteme, die eine differenzierte Diagnostik und darauf aufbauend eine individuelle Förderung praktizieren, auch aus diesem Grund im internationalen Vergleich besonders gute Schülerkompetenzwerte erzielen. Diagnostische Kompetenz bei Lehrkräften bezieht sich nicht nur auf die Beurteilung von Leistungen sondern auch auf die Einschätzung von Lern- und Leistungsvoraussetzungen wie Intelligenz, Fähigkeitsselbstwahrnehmung, Leistungsängstlichkeit oder Lernmotivation, die eine wichtige Grundlage für die Empfehlung möglicher geeigneter Fördermaßnahmen bilden (Spinath 2005). Die Förderung der diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften wurde durch Fragen zu methodischen Möglichkeiten der Einschätzung von Schülermerkmalen, Urteilstendenzen und Urteilsfehler sowie der Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen, Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsgestaltung thematisiert (Praetorius/Lipowsky/Karst 2012). Im Rahmen der GeMiS-Fortbildung hatte die Vermittlung neuer Methoden der Diagnostik im Unterrichtsalltag auch die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte zum Ziel. Querschnittsstudien verweisen auf Zusammenhänge zwischen positiven Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften und dem Einsatz innovativer Unterrichtsmethoden (Tschannen-Moran/Hoy 2001; Wolters/Daugherty 2007).

Allerdings ist unklar, ob sich der Einsatz neuer Methoden im Unterricht positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartungen auswirkt oder ob Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen verstärkt neue Methoden anwenden. Bei der Einschätzung von Lern- und Leistungsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht nehmen subjektive Einstellungen und Überzeugungen eine bedeutsame Rolle ein. Die Reflexion dieser subjektiven Überzeugungen bildete einen weiteren Bestandteil der GeMiS-Fortbildung.

6.2.4.3 Kompetenzbereich: Überzeugungen

Kunter und Baumert (2006) fassen unter dem Kompetenzbereich Überzeugungen individuelle Wertbindungen (Berufsmoral von Lehrkräften), epistemologische Überzeugungen (Vorstellungen und Theorien über Wissen und Wissenserwerb allgemein und fachspezifisch), subjektive Theorien über Lernen und Lehren sowie Zielsysteme (Unterrichtsziele) zusammen. Dabei gehen die Autorin und der Autor davon aus, dass besonders die Ausprägung der Berufsmoral, die Verpflichtungsaspekte wie Fürsorge und Gerechtigkeit beinhaltet, für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht und für die Gestaltung einer unterstützenden Lernumgebung eine wichtige Rolle zukommt.

Als wesentliche Basis für die GeMiS-Fortbildung bei der Thematisierung dieses Kompetenzbereiches wurde eine Leitvorstellung von Korthagen und Kessels (1999) aufgegriffen, demzufolge der Lern- und Veränderungsprozess (in der Lehrerfortbildung) bei den Erfahrungen und Erlebnissen der Lehrkräfte ansetzen muss. Der Fokus unserer Fortbildung in diesem Kompetenzbereich lag entsprechend dem eigenen Forschungsschwerpunkten auf gender- und kulturbezogenen Überzeugungen, Einstellungen und Stereotypen und ist dementsprechend mit den individuellen Wertbindungen assoziiert. Theoretisch beschreibt das mittlerweile empirisch in zahlreichen Studien validierte erweiterte Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Kollegen (Eccles/Adler/Meece 1984; Eccles/Barber/Updegraff/O'Brien 1998), dass die subjektiven, kultur- und genderspezifischen Überzeugungen, Einstellungen und Stereotypen von Lehrkräften die selbstbezogenen fachspezifischen Fähigkeitsüberzeugungen von Schülerinnen und Schülern prägen, die sich auf affektiv-motivationale und kognitive Lernmerkmale sowie schließlich auf das individuelle Kurswahlverhalten von Mädchen und Jungen auswirken. In diesem Zusammenhang verweisen Kuhl und Hannover (2012) beispielsweise auf eine differentielle Benotung von Schülerinnen und Schülern in den Fächern Deutsch und Mathematik, die mit genderspezifischen Erwartungen der Lehrkräfte an die Selbststeuerung ihrer Schülerinnen und Schüler assoziiert ist. So konnte verdeutlicht werden, dass bessere Noten von Mädchen in Deutsch teilweise durch die bessere von der Lehrkraft wahrgenommene Selbststeuerung im Lernen erklärt werden konnte. In Mathematik wurden die Jungen besser bewertet als die Mädchen. In einer Studie von Tiedemann (1995) im Bereich der Grundschule wurde deutlich, dass die teilnehmenden Mathematiklehrkräfte auch bei vergleichbarer Leistung davon ausgingen, Mädchen wären weniger begabt im Bereich des logischen Denkens als Jungen. Ziegler, Kuhn und Heller (1998) untersuchten die impliziten Theorien von Mathematik- und Physiklehrkräften im Gymnasialbereich und verdeutlichten implizite Annahmen der Lehrkräfte über genderspezifische Begabungsunterschiede zu Gunsten der Jungen. Marburger, Helbig und Kienast (1997) verdeutlichten in einer Untersuchung mit 40 Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer kulturell ethnozentristische Äußerungen der Lehrkräfte, die mit der Abwertung von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunft einhergingen. Allemann-Ghionda, Auernheimer, Grabbe und Krämer (2006) zeigten in einer qualitativen Studie stereotype, vorwiegend negative Vorstellungen über Kinder mit multilinguaalem und multikulturellem Hintergrund.

Basierend auf dieser empirischen Befundlage wurden in der GeMiS-Fortbildung gender- und kulturspezifische Überzeugungen und Einstellungen thematisiert und diskutiert. In Gesprächsrunden wurde diskutiert, inwieweit gender- und kulturspezifische Unterschiede im Mathematikunterricht im Unterricht der Lehrkräfte für die Lehrkräfte eine Rolle spielen. Die Verbalisi-

sierung impliziter, subjektiver Theorie diene der Initiierung reflexiver Prozesse bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Die verschiedenen Aussagen wurden im Rahmen der Fortbildungseinheit gesammelt und bei späteren Fortbildungseinheiten aufgegriffen bzw. in verschiedene methodische Ansätze eingearbeitet. Diskutiert wurden auch der Zweck von Stereotypisierungen und eigene diesbezügliche Erfahrungen der Lehrkräfte. Die selbstreflexiven Prozesse und die Reflexionen in der Gruppe, die von Beginn an initiiert und kontinuierlich innerhalb der Fortbildung etabliert wurden, waren auch in Hinblick auf den Kompetenzbereich Selbstregulation zentral.

6.2.4.4. Kompetenzbereich: Selbstregulation

Im Kompetenzbereich der Selbstregulation konzentrierte sich die Fortbildung vor allem auf den Aspekt des Umgangs mit beruflichen Belastungen.

Eine wichtige Herausforderung an Lehrkräfte bildet die Fähigkeit, sich realisierbare Ziele zu setzen, sich selbst zu motivieren und zu engagieren sowie funktionale Strategien im Umgang mit Belastungen längerfristig umzusetzen (Brunner et al. 2006). Diese Selbstregulationsfähigkeit von Lehrkräften steht in engem Zusammenhang mit ihrem Belastungserleben im beruflichen Alltag und der Fähigkeit zur Bewältigung beruflicher Probleme (Hallstein 1993). Ein weiterer damit verbundener Aspekt sind die Selbstwirksamkeitserwartungen. Lehrkräfte mit ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartungen sind enthusiastischer, stärker normativ an ihre Unterrichtstätigkeit gebunden und zeigen ein stärkeres konstruktives Unterstützungsverhalten im Unterricht (Baumert/Kunter 2006).

Im Rahmen der GeMiS-Fortbildung wurde in den Gesprächen während und auch außerhalb der Fortbildungstermine deutlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer erhöhte Anforderungen sowohl in der Wissensvermittlung als auch in ihrem erzieherischen Auftrag wahrnehmen. In der Reflexion wurde deutlich, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine bessere Kommunikation innerhalb der Fachteams und mit der Schulleitung wünschen. Dabei machten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung auf das Bedürfnis aufmerksam, sich auch über mathematikspezifische, inhaltliche und methodische Ansätze auszutauschen bzw. neue Unterrichtskonzepte in Rücksprache mit der Schulleitung zu erproben. Des Weiteren äußerten die Lehrkräfte den Wunsch auch fächerübergreifend über individuelle Fälle zu diskutieren und gemeinsam methodische Strategien zu entwickeln, die der bestmöglichen Förderung der Schülerinnen und Schüler zu Gute kommen. Gerade bei schwierigen Schülerinnen und Schülern wird dies als sinnvoll erachtet. Im Sinne einer schülerorientierten Unterrichtsführung war die Thematisierung dieses Kompetenzbereiches besonders wichtig für die Erarbeitung effektiver Strategien zum Umgang mit beruflichen Belastungen sowie zur Exploration möglicher Lösungsansätze für die Arbeit im Team.

6.3. Diskussion

Der eingangs dargestellte Forschungsstand zu motivationsrelevanten Faktoren des Unterrichtens verdeutlicht einzelne Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in der gendergerechten und kultursensiblen Gestaltung ihres Unterrichts: Die im ersten Teil des Textes aufgezeigten genderspezifischen Varianzen im Fachinteresse von Schülerinnen und Schülern sowie die kulturbedingten Kompetenzunterschiede müssen von Lehrkräften im Schulalltag auf unterschiedlichen Ebenen aufgegriffen werden. Die einzelnen Handlungsebenen, auf denen ein schülerorientierter, differenzierender, gender- und kultursensibler Unterricht stattfinden könnte, wurden in der hier vorgestellten GeMiS-Lehrerfortbildung in Form einzelner Kompetenzbereiche aufgegriffen. Zielsetzung der Fortbildung war es, Lehrkräfte im Umgang mit den sich verändernden heterogenitätsbezogenen Anforderungen der gegenwärtigen Unterrichtspraxis zu unterstützen. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf der Verknüpfung theoretischer Wissensvermittlung und der Umsetzung forschungs- und theoriebasierter Impulse in die konkrete Unterrichtspraxis. Dabei hatte die Fortbildung Supervisionscharakter, da verschiedene Problemstellungen bei der Umsetzung neu erprobter Anwendungsmethoden im eigenen Unterricht zu Beginn jeder Seminareinheit ausführlich besprochen wurden. Zusammenfassend zeigte sich die Anforderung an Lehrkräfte, eigene fachbezogene Stereotypen zu hinterfragen, autonomiefördernde Lerngelegenheiten und eine positive Lernatmosphäre zu schaffen und dabei zu berücksichtigen, dass diese Faktoren auf unterschiedliche Art und Weise auf die Schülerinnen und Schüler wirken können. Die GeMiS-Fortbildung strukturiert diese Anforderungen an Lehrerprofessionalität entlang der Kompetenzbereiche Professionswissen, Motivation, Überzeugungen und Selbstregulation. In diesem Kontext wurden verschiedene handlungsrelevante Anforderungsbereiche an Lehrkräfte im Unterrichtsalltag ausdifferenziert und in sechs Inhaltsbereiche untergliedert (Unterrichtsgestaltung: Alltagsbezogene Aufgaben/Differenzierung I und II/Klassenmanagement; Diagnostische Kompetenz; Gender- und kultursensibler Unterricht).

Im Verlauf der Fortbildung wurde das starke Bedürfnis der Lehrkräfte nach einer fächerübergreifenden Thematisierung einzelner Aspekte der gender- und kultursensiblen Unterrichtsführung deutlich. Dafür notwendig ist unter anderem eine stärkere Vernetzung auf Schulebene zwischen einzelnen Lehrkräften und der Schulleitung. Als zentrale inhaltliche Themenkomplexe einer solchen Vernetzung wurden unter anderem der Austausch über verschiedene Unterrichtsmethoden, die Lernvoraussetzungen einzelner Schülerinnen und Schüler sowie übergeordnete Prinzipien der Unterrichtsqualität genannt.

Die im Rahmen der Fortbildungsreihe generierten Vorschläge für unterrichts- und schulpraktisches Handeln stellen erste Impulse für die Strukturierung von Umsetzungsmöglichkeiten einer schülerorientierten Unterrichtsgestaltung entlang einzelner Kompetenzbereiche dar. Von besonderer Wichtigkeit erscheint dabei entsprechend aktueller Wirkmodelle der empirischen Unterrichtsforschung zur Wirksamkeit von Unterricht (Brunner et al 2006; Waldis/Grob/Pauli/Reusser 2010) die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen wie Gender und kulturellem Hintergrund sowie damit verbundene Bildungsungleichheiten auf Schülerseite sowie das Einbeziehen von Kompetenz- und Anforderungsbereichen seitens der Lehrkräfte, die eine geeignete Struktur bieten, um erstgenannte Bildungsungleichheiten im Sinne eines gender- und kultursensiblen sowie allgemein schülerorientierten Unterrichts aufzugreifen.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Chr./Auernheimer, G./Grabbe, H./ Krämer, A. (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz, S. 250-266.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 4, S. 469-520.
- Bergin, D. A. (1999): Influences on Classroom Interest. *Educational Psychologist*, 34, 2, S. 87-98
- Blömeke, S. (2012): Curriculare Strukturen und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung. Eine internationale Vergleichsstudie in 15 Ländern. In: Hascher, T./Neuweg, G. H. (Hrsg.): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innenbildung. Wien: LIT, S. 45-64.
- Bruder, R./Reibold, J. (2012): Erfahrungen mit Elementen offener Differenzierung im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I im niedersächsischen Modellprojekt MABIKOM. In Lazarides, R./Ittel, A. (Hrsg.): Differenzierung im mathematisch naturwissenschaftlichen Unterricht - Implikationen für Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 66-92
- Brunner, M./Kunter, M./Krauss, St./Klusmann, U./Baumert, J./ Blum, W./ Neubrand, M./ Dubberke, Th./Jordan, A./Löwen, K./Tsai, Y.-M. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, M. / Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Münster: Waxmann, S. 54-82.
- Bünger S./Lazarides, R. (2011): Die Bedeutung familiärer und unterrichtsbezogener Lernbedingungen für das mathematische Fachinteresse – eine Frage des Geschlechts? Unveröffentlichtes Manuskript.
- Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster: Waxmann.

- Deci, Ed. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum.
- Eccles, J. S. (1984): Sex differences in achievement patterns. In T. Sonderegger (Ed.), Nebraska symposium on motivation (Vol. 32). Lincoln: University of Nebraska Press. S. 97-132.
- Eccles, J. S./Adler, T./Meece, J. L. (1984): Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, S. 26-43.
- Eccles, J. S./Barber, B. L./Updegraff, K./O'Brien, K. M. (1998): An Expectancy-Value Model of Achievement Choices: The Role of Ability Self-Concepts, Perceived task Utility and Interest in Predicting Activity choice and Course Enrollment. In L. Hoffmann/A. Krapp/K.A. Renninger/J. Baumert (Eds.), *Interest and Learning. Proceedings of the Secon Conference on Interest and Gender*. Institute for Science Education at the University of Kiel (IPN), S. 267-279.
- Frenzel, A. C./Goetz, Th./Pekrun, R./Watt, H. M. G. (2010): Development of Mathematics Interest in Adolescence: Influences of Gender, Family, and School Context. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 2, S. 507-537.
- Furrer, C./Skinner, E. (2003): Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 1, S. 148-162.
- Hallstein, L. (1993): Burning Out: A framework. In: Schaufeli, W., Maslach, C. / Marek, T. (Hrsg.): *Professional Burnout. Recent developments in theory and research*. Philadelphia, S. 95-113.
- Häussler, P./Hoffmann, L. (1998): Qualitative Differences in Students' Interest in Physics, and the Dependence on Gender and Age. In: Hoffmann, L./Krapp, A./Renninger K. A./J. Baumert (Eds.), *Interest and Learning. Proceedings of the Secon Conference on Interest and Gender*. Institute for Science Education at the University of Kiel (IPN), S. 280-289.
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Hirschauer, M.; Kullmann, H. (2010), *Lehrerprofessionalität im Zeichen von heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung*, in: Hagedorn, J. (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule.*, Wiesbaden : VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 351-374.
- Ittel, A./Raufelder, D. (2008): *Lehrer und Schüler als Bildungspartner*. Göttingen: Vandenhoeck / Ruprecht.
- Ittel, A./Raufelder, D. (2009): *Lehrerrolle – Schülerrolle. Wie Interaktion gelingen kann*. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht.
- Klieme, E./Lipowsky, F./Rakoczy, K./Ratzka, N. (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. In Prenzel, M. / Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule, Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann, S. 127-146.
- Klieme, E./Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts, *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 2, S. 222-237
- Klieme, E./Jude, N./Baumert, J./Prenzel, M. (2010): PISA 2000 – 2009. Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In Klieme, E. et al. (Hrsg.): *PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster. Waxmann, S. 277-300.

- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 04.08. 2012].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz 16.12.2004. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2, S. 280-290.
- Köller, O., Baumert, J., Schnabel, K. (2000). Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik: Längsschnittanalysen in den Sekundarstufen I und II, in: Schiefele, U. & Wild, K. (Hrsg.), Interesse und Lernmotivation – Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung, Münster: Waxmann, S. 163-183.
- Korthagen, F. A. J./Kessels, J. P. M. (1999): Linking Theory and Practice. Changing the Pedagogy of Teacher Education. Educational Researcher, 28, 4, S. 4-17.
- Krapp, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, S. 185-201.
- Kuhl, P./Hannover, B. (2012). Differentielle Benotung von Mädchen und Jungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 44, 3, S. 153-162.
- Kunter, M. (2005): Multiple Ziele im Mathematikunterricht. Waxmann: Münster.
- Kunter, M./Pohlmann, B. (2009): Lehrer. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie Heidelberg: Springer, S. 261–282.
- Lazarides, R./Ittel, A. (2011): Soziale und Individuelle Bedeutungsfaktoren für mathematisches Fachinteresse und geschlechtsspezifische Varianzen In: Hadjar, A. (Hrsg.): Geschlechts-spezifische Bildungsungleichheiten Wiesbaden: VS Verlag, S. 309-330.
- Lazarides, R./Ittel, A. (2012a): Mathe und Mädchen: Eine Frage der Erziehung. Unterricht und Familie prägen fachspezifische Geschlechterunterschiede, Schule im Blickpunkt, 45, S. 13-15.
- Lazarides, R./Ittel, A. (2012b): Unterrichtsmerkmale, mathematisches Fähigkeits-selbstkonzept und individuelles Unterrichtsinteresse In Lazarides, R./Ittel, A. (Hrsg.): Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht: Implikationen für Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 167-186
- La Londe, D./Leedy, Gail/Runk, Kristen (2003). Gender equity in mathematicsematics: Beliefs of students, parents, and teachers. Social Science and Mathematics, 103, 6, S. 285–293.
- Leuders, T./Prediger, S. (2012). „Differenziert Differenzieren“ – Mit Heterogenität in verschiedenen Phasen des Mathematikunterrichts umgehen. In Lazarides, R./Ittel, A. (Hrsg.): Differenzierung im mathematischnaturwissenschaftlichen Unterricht - Implikationen für Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35-65.
- Lewalter, D./Krapp, A./Schreyer, I./Wild, K.-P. (1998): Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14, Stuttgart: Steiner, S. 143-168.
- Lipowsky, F. (2009): Unterricht. In: E. Wild/J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer, S. 73-102.

- Liu, O. L. (2009): An Investigation of Factors Affecting Gender Differences in Standardized Math Performance: Results from U.S. and Hong Kong 15 Year Olds. *International Journal of Testing*, 9, S. 215–237.
- Marburger, H./Helbig, G./Kienast, E. (1997): Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In: Heintze, A./Helbig, G./Jungbluth, P./Kienast, E./Marburger, H. (Hrsg.): *Schule und multiethnische Schülerschaft*. Frankfurt a. M.: IKO, S. 4-62.
- Mayr, J./Neuweg, G. H. (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* Graz: Leykam, S. 99-119.
- Mittelberg, D./Rozner, O./Forgasz, H. (2011): Mathematics and Gender Stereotypes in One Jewish and One Druze Grade 5 Classroom in Israel. *Education Research International*. <http://www.hindawi.com/journals/edu/2011/545010/abs/> [Zugriff: 20.06. 2012].
- Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (2010): Die Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung. Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 9-16
- Nagy, G./Trautwein, U./Maaz, K. (2012): Fähigkeits- und Interessenprofile am Ende der Sekundarstufe I: Struktur, Spezifikation und der Zusammenhang mit Gymnasialzweigwahlen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 2, S. 79–99.
- OECD (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. <http://www.oecd.org/dataoecd/34/19/46619755.pdf> [Zugriff: 10.07. 2012].
- OECD (2012): Meeting of the OECD Council at Ministerial Level. Gender equality in education, employment and entrepreneurship: final report to the MCM 2012. <http://www.oecd.org/dataoecd/20/5/50423364.pdf> [Zugriff: 12.07. 2012].
- Oser, F./Oelkers, J. (2001): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Paradies, L./ Linser, H. J./Greving, J. (2007): *Diagnostizieren, Fordern und Fördern*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Praetorius, A.-K./Lipowsky, F./Karst, K. (2012): Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Aktueller Forschungsstand, unterrichtspraktische Umsetzbarkeit und Bedeutung für den Unterricht. In: Lazarides, R./Ittel, A. (Hrsg.): *Differenzierung im mathematischnaturwissenschaftlichen Unterricht - Implikationen für Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 115-146.
- Rakoczy, K. (2008), *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.K
- Raufelder, D./Mohr, S. (2011): Zur Bedeutung sozio-emotionaler Faktoren im Kontext Schule unter Berücksichtigung neurowissenschaftlicher Aspekte. In: Ittel, A./Merkens, H./Stecher, L./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 74-96.
- Riegle-Crumb, C. (2006): The path through math: Course sequences and academic performance at the intersection of race/ethnicity and gender. *American Journal of Education*, 113, 1, S. 101–122.
- Schrader, Fr.-W. (1989): *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Skinner, E. A./Belmont, M. J. (1993): Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 4, S. 571-581.
- Spinath, B. (2005): Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*, 19, 1/2, S. 85–95.
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 200-230.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Westfälischen Wilhelms-Universität.
- Tiedemann, J. (1995): Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, S. 153-161.
- Tschannen-Moran, M./Hoy, A. W. (2001): Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, S. 783–805.
- Waldis, M./Grob, U./Pauli, Chr./Reusser, K. (2010): Der schweizerische Mathematikunterricht aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und in der Perspektive hochinferenter Beobachterurteile. In: Reusser, K./Pauli, C. /Waldis, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität–Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Münster: Waxmann, S. 171–208.
- Wall, J./Covell, K./MacIntyre, P. D. (1999): Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31, 2, S. 63-71.
- Watt, H. M. G./Shapka, J. D./Morris, Z. A./Durik, A. M./Keating, D. P./Eccles, Jacquelynne S. (2012): Gendered Motivational Processes Affecting High School Mathematics Participation, Educational Aspirations, and Career Plans: A Comparison of Samples From Australia, Canada, and the United States. *Developmental Psychology*. Advanced online publication. http://users.monash.edu.au/~hwatt/articles/Watt_etal_DP2012publishedonline.pdf [Zugriff: 11.07. 2012].
- Wentzel, K. R. (1998): Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 2, S. 202-209.
- Wentzel, K. R. (2002): Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.
- Wolters, Chr. A.; Daugherty, St. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, S. 181–193.
- Ziegler, A./Kuhn, Cornelia / Heller, Kurt (1998): Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. In: *Psychologische Beiträge* 40, S. 271-287.
- Zohar, A./Sela, D. (2003): Her physics, his physics: Gender issues in Israeli advanced placement physics classes. *International Journal of Science Education*, 25,2, S. 245-268.

7. Jungenkrise und Jungenförderung in der Schule

„Jungen und Schule“ – dieser Themenkomplex scheint sich in den letzten zehn Jahren auf die Stichworte Bildungsbeteiligung und Schulerfolg von Jungen zu reduzieren. In wissenschaftlichen wie nicht wissenschaftlichen Diskussionen stehen die schulischen Probleme der Jungen im Mittelpunkt, besonders seitdem sich anhand statistischen Materials nachweisen lässt, dass Jungen zum Beispiel in Bezug auf ihre Bildungsabschlüsse einen deutlichen Nachteil gegenüber den Mädchen haben (Diefenbach/Klein 2002). In den neueren bilanzierenden Überblickswerken zu den PISA-Erhebungen (vgl. Klieme u.a. 2010) zeigt sich, dass die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland hinsichtlich ihres Kompetenzzuwachses zum Durchschnitt der anderen OECD-Staaten aufschließen konnten, die Differenz zwischen den Kompetenzzuwächsen und den schulischen Leistungen der Jungen und der Mädchen in Deutschland aber bestehen bleiben. Aufgrund dieser Befunde scheint sich ein neues Krisenszenario, bzw. eine breite Diskussion zu einem Krisenszenario im deutschen Bildungssystem zu entwickeln, das besonders in den Medien als *Jungenkrise* bezeichnet wird. Unbestritten ist, dass Jungen in der Schule weniger erfolgreich sind als Mädchen und um dieser Entwicklung zu begegnen setzt vor ca. zehn Jahren eine dezidierte *Jungenförderung* in der Schule und in außerschulischen Bildungseinrichtungen (vgl. Forster 2004) ein. Seitdem verändert sich der Blick auf die Jungenkrise, es werden nicht mehr ausschließlich die Symptome der Jungenkrise beschrieben, sondern vermehrt nach Ursachen für das schlechtere Abschneiden der Jungen in der Schule gesucht. Dabei kann eine zunehmende Ausdifferenzierung der Erklärungsansätze beobachtet werden. Die dabei erzielten Erkenntnisse können dann die konkreten Maßnahmen zur Jungenförderung in Schule und Unterricht anregen.

In diesem Beitrag werden deshalb zunächst die Symptome der Jungenkrise benannt und Erklärungsansätze aus dem Kontext der erziehungswissenschaftlichen Forschung angeboten. Im zweiten Abschnitt des vorliegenden Textes steht die Jungenförderung im Mittelpunkt. Hier werden Herausforderungen und Strategien vorgestellt und entsprechenden Forschungsergebnissen gegenübergestellt. Beispiele und Ideen zu einer genderkompetenten Förderung von Jungen und Mädchen runden den Beitrag ab.

7.1 *Jungenkrise – Fakten und Hintergründe*

In vielen Diskussionen um die Bildungsbenachteiligung der Jungen werden Fakten aus erziehungswissenschaftlichen Studien zitiert. Dabei werden häufig einzelne Ergebnisse aus den größeren Zusammenhängen genommen und verallgemeinert. Im folgenden Abschnitt sollen die in der öffentlichen Diskussion immer wieder kehrenden Aspekte – Einschulungspraxis, schulische Leistungen, Wiederholerquote und Übertrittsempfehlungen – genannt und im Kontext von Schule und Unterricht betrachtet werden.

7.1.1. *Bildungsbeteiligung – Fakten zur Jungenkrise*

Heike Diefenbach (2010) kann in ihren Berechnungen aus der amtlichen Bildungsstatistik und in Bezugnahme auf die umfangreichen Schulleistungstudien die statistisch fassbaren schulischen Probleme der Jungen zeigen. Bedeutende Nachteile für Jungen sieht sie bei der Einschulungspraxis, der Leseleistungen, der Wiederholerquote in der Grundschule und der Sekundarstufe sowie der geringeren Empfehlung für weiterführende Schulen (vgl. Diefenbach 2010):

Einschulungspraxis – „von allen im Schuljahr 2006/2007 im Bundesgebiet eingeschulten Jungen [wurden] 87,3 Prozent fristgemäß, 5,7 Prozent vorzeitig und 6 Prozent verspätet eingeschult. Unter den eingeschulten Mädchen betrugen die entsprechenden prozentualen Anteile 87 Prozent, 8,7 Prozent und 3,5 Prozent. [...] Unter Jungen sind nämlich ein höherer Anteil verspätet Eingeschulter und gleichzeitig ein niedrigerer Anteil vorzeitig Eingeschulter zu beobachten als unter Mädchen.“ (Diefenbach 2010: 92f.) Dieser Befund wird häufig mit Unterschieden in der biologischen Reifung der Jungen und Mädchen erklärt, allerdings dürfte dann nicht die überwiegende Mehrheit der Jungen und Mädchen im gleichen Alter eingeschult werden. Das für beide Geschlechter vermutlich ungünstige Konzept der Schulfähigkeit spielt hier eine größere Rolle und Jungen scheinen den Erwartungen, die an schulfähige Kinder gestellt werden, häufiger weniger gut gerecht zu werden. Dabei handelt es sich um ein Passungsproblem, da scheinbar ein beachtlicher Teil der fünf- bis sechsjährigen Kinder – immerhin rund 9,5 Prozent nach den Berechnungen von Diefenbach (2010) der Mädchen und Jungen – in Deutschland nicht schulfähig sind. Zu hinterfragen ist also das Konzept der Schulfähigkeit und die gängige Einschulungspraxis, die zu Benachteiligungen führen kann.

Schulische Leistungen im Lesen, Naturwissenschaften und Mathematik – „so hat die IGLU-Studie gezeigt, dass Mädchen etwas bessere Leistungen im

Lesen erzielen als Jungen (Bos et al 2003: 114f), während Jungen bessere Leistungen in den Naturwissenschaften und in Mathematik (Prenzel et al 2003, 205) erbringen“ (Diefenbach 2010: 93). Diese Leistungsdifferenz zwischen Jungen und Mädchen aus der Grundschule verändert sich in der Sekundarstufe. Hier können die Mädchen ihren Vorsprung im Lesen über die Schulzeit kontinuierlich ausbauen (Diefenbach 2007: 103f.). Der Vorsprung der Jungen in den Naturwissenschaften gegenüber den Mädchen bleibt ungefähr konstant (Prenzel u.a. 2003: 167), ihren Vorsprung in Mathematik können die Jungen nicht halten (Avenarius u.a. 2003: 226). Es ist also durchaus möglich im deutschen Schulsystem Differenzen zwischen den Geschlechtern abzubauen. Offen bleibt die Frage warum dies für die Gruppe der Mädchen besser gelingt, als für die Gruppe der Jungen. Erklärungsansätze dafür finden sich z.B. in der Überlegung, dass Mädchen in der Schule mehr Erfolg haben, weil sie in der Schule ein angepassteres Verhalten zeigen. Unterschiedliche Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen entsprechen unterschiedlich gut den Erfordernissen des Schulalltags und der Unterrichtssituation. Auch scheinen sich die Erwartungen von Lehrkräften und Eltern an Mädchen und Jungen in der Schule und die daran sich orientierende Bewertungspraxis sehr zu unterscheiden. Claudia Schultheis (2010) klassifiziert dies als geschlechterstereotype Wahrnehmungen und Erwartungen von Lehrkräften. „Infolge dieser stereotyp-negativen Erwartungen an männliche Schüler stufen Lehrkräfte Jungen weitaus häufiger als unterdurchschnittlich ein als Mädchen, deren schlechte Schulleistungen oftmals unregistriert bleiben bzw. ignoriert werden. [...] Während schlechte Schulleistungen von Jungen mit negativem Unterrichtsverhalten und schulischer Demotivation in Verbindung gebracht werden, beklagen Lehrkräfte unterdurchschnittliche Schulleistungen von Mädchen tendenziell als Folge fehlenden Selbstvertrauens (vgl. Jones/Myhill 2004a).“ (Schultheis 2010: 368f.). Fragen nach den Entwicklungen der Verhaltensstile der Kinder und den Erwartungen der Lehrkräfte und Eltern an Jungen und Mädchen können hier neue Ansatzpunkte bieten dieser unterschiedlichen Wahrnehmung und Bewertungspraxis zu begegnen.

Wiederholerquoten – sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe ist die Wiederholerquote der Jungen größer, als die der Mädchen (vgl. Diefenbach 2010). „Während der Wiederholeranteil im Schuljahr 2003/2004 bezogen auf alle Schüler in diesem Schuljahr 2,9 Prozent betrug, ergibt die geschlechtsspezifische Betrachtung Wiederholerquoten von 3,4 Prozent für Jungen und 2,5 Prozent für Mädchen (Statistisches Bundesamt 2004)“ (Diefenbach 2010: 95). Erklärungsansätze dafür finden sich häufig in mangelnder Leistungsbereitschaft und fehlender schulischer Motivation auf der Seite der Jungen. Allerdings spielen auch hier die Erwartungen der Lehrkräfte an Jungen eine Rolle, da deren negatives schulisches Verhalten erwartet, anders registriert und bewertet wird, als das der Mädchen.

Grundschulempfehlungen für weiterführende Schulen – In der Grundschule zeigen Jungen etwas bessere Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften, Mädchen zeigen etwas besser Leistungen im Lesen. Heike Diefenbach (2010) verweist darauf, dass Leistungen in diesen Fachbereichen für eine Übertrittsempfehlung ausschlaggebend sind, also müssten die Empfehlungen für Mädchen und Jungen eigentlich vergleichbar sein, denn bei beiden Geschlechtern sind fachliche Stärken und Defizite zu beschreiben. Dem ist aber nicht so. „Während 40 bis 41 Prozent der Mädchen in der Sekundarstufe in den Jahren 1992 bis 2003 ein Gymnasium besuchten, waren es nur 34 bis 35 Prozent der Jungen. In den Jahren danach ist der Anteil der Jungen, die ein Gymnasium besuchten auf knapp 40 Prozent angestiegen, aber der Anteil der Mädchen, die ein Gymnasium besuchten ist ebenfalls angestiegen, und zwar auf knapp 46 Prozent, sodass auch für die 2000er Jahre nicht von einer Annäherung des Anteils der Jungen, die ein Gymnasium besuchen, an den entsprechenden Anteil von Mädchen gesprochen werden kann. Gleiches gilt für die Anteile von Jungen und Mädchen, die eine Hauptschule besuchten: Beide sind im beobachteten Zeitraum leicht gesunken, und zwar von 18 auf 14,5 Prozent bei den Mädchen und von 22 auf 19 Prozent bei den Jungen. Etwa gleiche Anteile von Jungen und Mädchen in der Sekundarstufe besuchen über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg Realschulen (20 bis 22 Prozent) oder Integrierte Gesamtschulen (8 bis 9 Prozent). Insgesamt gesehen ist die Verteilung von Jungen und Mädchen auf verschiedene Schulformen der Sekundarstufe über den betrachteten Zeitraum hinweg also ziemlich konstant.“ (Diefenbach 2010: 95). Die Gründe, warum mehr Mädchen eine Übertrittsempfehlung für das Gymnasium bekommen, die Jungen aber nicht in dem Maße sind vielfältig: geschlechterstereotype Wahrnehmung und Erwartungen der Lehrkräfte und Eltern, in schulischer Hinsicht unangepasstes Verhalten und außerschulische Einflüsse, um nur einige Gründe zu nennen. Häufig findet sich auch das Argument, dass Jungen durch die zunehmende Feminisierung der Schule in Nachteil geraten. Beklagt werden fehlende männliche Bezugspersonen und Vorbilder im Schulalltag. Dabei ist aber nicht davon auszugehen, dass mehr männliche Lehrkräfte in Schule und Unterricht automatisch auch verbesserte Lehr-Lernbedingungen für Jungen nach sich ziehen. Ebenfalls als Grund für das schlechtere Abschneiden der Jungen in der Schule und der damit einhergehenden Übertrittsempfehlung bzw. dem schulischen Erfolg insgesamt wird die Notenvergabe weiblicher Lehrkräfte vermutet. Damit wird unterstellt, dass Lehrkräfte insgesamt und insgeheim dazu neigen geschlechterstereotyp zu bewerten und unbewusst das eigene Geschlecht bevorzugen. Untersuchungen zur Notenvergabe weiblicher Lehrkräfte zeigen aber, dass sie durchweg wohlwollender bewerten als ihre männlichen Kollegen und zwar Schüler und Schülerinnen (vgl. Younger/Warrington/Williams 1999; Valtin/Wagner/Schwippert 2005). Damit wird dem Vorurteil, weibliche Lehrkräfte benachteiligen Jungen in ihrer Notengebung, an sich wider-

sprochen. Klein (2004) zeigt, dass weibliche Lehrkräfte ihre Notenvergabe in erster Linie an der Erledigung von Hausaufgaben, Sorgfältigkeit und schulischem Fleiß orientieren: „Tatsächlich [...] unterliegen weibliche Klassenlehrer bei ihrer Notenvergabe in geringerem Maße Verzerrungen. Besonders das Schülgengeschlecht scheint diesbezüglich keine Rolle zu spielen. Anders als ihre männlichen Kollegen versuchen weibliche Lehrkräfte in stärkerem Maße, ihre Notenvergabe nicht von disziplinarischen Wahrnehmungen des schülerischen Unterrichtsverhaltens beeinflussen zu lassen“ (Schultheis 2004: 370). Allerdings muss hier ebenfalls nachgefragt werden, ob und warum Jungen mit den dieser beschriebenen Bewertungspraxis zugrunde gelegten Anforderungen – Erledigung von Hausaufgaben, Sorgfalt, schulischer Fleiß – weniger gut zurechtkommen als Mädchen.

7.1.2. Erklärungsansätze – Hintergründe zur Jungenkrise

Einschulungspraxis, schulische Leistungen, Wiederholerquote und Übertrittsempfehlungen sind Themenbereiche im Kontext Schule und Jungen, die in letzter Zeit im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses stehen. Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Faktoren lassen sich durchaus sachlich begründete Erklärungen und Lösungsansätze finden, dennoch ist „die derzeitige Debatte über Jungen und ihre Problem [...] gekennzeichnet von einer dramatisierenden, alarmierenden Tonlage und vor allem von starken Vereinfachungen, die die Komplexität der Problematik eher verdecken als sie aufklären helfen.“ (Forster/Rendtroff 2011: 7). Aus vielen erziehungswissenschaftlichen Studien wissen wir, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen in der Schule schlechter abschneiden (vgl. PISA, IGLU), häufiger den Unterricht stören und von Lehrkräften häufig dem Typ ‚frecher und fauler Schüler‘ zugeordnet werden (vgl. Fend 1997, Millhofer 2000, Dannböck & Meidinger 2003) und dadurch häufiger auch schlechter bewertet werden.

Gesellschaftlich tradierte Vorstellungen über die Stärken und Schwächen der Geschlechter in der Schule und in den einzelnen Fächern finden sich in der Sicht der Jungen auf Schule und Unterricht (vgl. Thurn 2009). Die Vorurteile zur Schule und zum jeweiligen Fach haben wesentlichen Einfluss auf den Erfolg – in der Schule insgesamt und im jeweiligen Schulfach. So kann je nach fachspezifischem Selbstkonzept positives bzw. negatives Lern- und Leistungsverhalten entstehen (vgl. Stadler-Altman 2010). Überzeugend ist der Befund aus den PISA-Daten 2000, dass bei vergleichbarer Lesefreude keine signifikanten Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Jungen und Mädchen zu finden sind. „Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Geschlechterdifferenzen im Bereich Lesen zumindest zum Teil durch Unterschiede in motivationalen Merkmalen vermittelt sind.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2003: 265).

Edgar Forster und Barbara Rendtroff betonen, dass es in der Frage nach den Jungen in der Schule bzw. nach Schule und Jungen besonders zwei Aspekte sind, die die sachgerechte Interpretation der aktuellen Daten aus den medienwirksamen, großen Schulleistungsstudien erschweren: „einmal die Konzentration der Betrachtung auf den Leistungsaspekt, den *Output*, [Hervorheb. im Original] und zweitens wird jetzt offensichtlich, wie wenig Pädagogik über Jungen und Männer weiß. Der erste Aspekt führt vor allem dazu, dass die Fakten wegen der Verkürzung des Blicks unterkomplex interpretiert werden, weil durch die Konzentration auf messbaren Erfolg die Komplexität der Probleme auf dem Weg dorthin übersehen wird. Der zweite Aspekt trägt ebenfalls zur Unterkomplexität der Debatte bei, weil unbegriffene und unhinterfragte Denkgewohnungen und –begrenzungen die Sicht auf die Thematik einfärben. Beide Aspekte führen dazu, dass Fakten und Daten in einer „Gender-only“-Perspektive vereindeutigend unter dem Blickwinkel des Vergleichs mit „den“ Mädchen interpretiert werden, wobei aufschlussreiche Differenzierungen innerhalb der Geschlechtergruppen außer Acht gelassen werden.“ (Forster/Rendtorff 2011: 8).

Der Blick auf die Jungen in der Schule und in den Bildungsinstitutionen insgesamt hat sich in den letzten zehn Jahren intensiviert. In Deutschland können die PISA-Ergebnisse der Jungen als Ausgangspunkt einer zum Teil einseitigen Diskussion über den Bildungserfolg der Jungen und ihres schulischen Verhalten angenommen werden. Die Tatsache aber, dass auch Jungen als Jungen und damit als geschlechtliche Wesen mit ihren Spezifika in ihrer schulischen und persönlichen Entwicklung wahrgenommen werden, beinhaltet ein großes Potential für die Frage nach individueller Förderung in Schule und Unterricht. Wenn Jungen neben den Mädchen als Adressaten der Genderforschung gesehen werden, dann ist ein erster Erfolg erzielt, da Geschlechterfragen nicht mehr ausschließlich als Frauenfragen betrachtet werden. Gezielt kann nun nach Geschlechterrelationen gefragt werden und damit nach Veränderungsperspektiven für Mädchen und Jungen.

Der Diskurs um Jungen und Schule und die pointierte Diskussion über die Jungenkrise transportiert nach Jürgen Budde (2009) zwei Aspekte: Jungen als Bildungsverlierer und Homogenisierung in der Beschäftigung mit Jungen und Mädchen. Früher galten Jungen entweder als Gewinner des Bildungssystems oder sie wurden als geschlechtliche Wesen schlicht ignoriert. Heute ist aus dem so genannten „Katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ (Ralf Dahrendorf) der „Migrantensohn aus der Großstadt“ geworden.

Zusätzlich findet sich in der Auseinandersetzung mit ‚den Jungen‘ und ‚den Mädchen‘ eine starke Tendenz zur Homogenisierung. Angenommen wird, dass sich alle Jungen ähnlich sind, weil sie Jungen sind und dass sie deswegen grundlegend anders sind als Mädchen. Ungesagt mitgedacht wird, dass sich alle Mädchen ähnlich sind, weil sie Mädchen sind und dass sie deswegen grundsätzlich anders sind als Jungen. Diese Pauschalierungen

müssen kritisch hinterfragt werden: Wer sind „die Jungen“/„die Mädchen“? Welche Schule/Schulform, welchen Fächer/Fächergruppen werden betrachtet? Woran wird Erfolg in der Bildung/in der Schule/im Unterricht gemessen? Wird der Erfolg an früheren Leistungen der Jungen gemessen? Geht es um den Zuwachs von Kompetenzen und von welchen Kompetenzen? Sind Schulnoten das messbare Erfolgskriterium? (vgl. Budde 2009) Denkbar wäre auch den Bildungserfolg der Geschlechter danach zu beurteilen, was die Jungen später aus den erworbenen Abschlüssen machen. Hier scheinen Männer Frauen deutlich überlegen zu sein (vgl. BMFSFJ Gender-Datenreport 1, 2005).

„Wenn man auf Jungen schaut, lautet eine zentrale Erkenntnis, dass Jungen nicht nur Probleme machen, sondern auch Probleme haben. Und – möchte ich hinzufügen, dass es auch Jungen ohne Probleme gibt. Die Probleme, die Jungen haben, die Probleme, die andere Kinder und Jugendlichen mit Jungen haben, sowie die Probleme, die wir mit Jungen haben, sind zu großen Teilen durch eindimensionale Konzepte von Männlichkeit gekennzeichnet. [...] Wir müssen feststellen, dass jenseits von Metrosexualität und Rollenveränderungen noch immer gesellschaftliche Rollenbilder vom Junge-Sein vorherrschen. Das beginnt mit dem ‚jungentypischen‘ blauen Schnuller, geht über geschlechtsspezifisches Spielzeug bis hin zu normierenden Vorstellungen über Männlichkeit oder die bekannte Anforderung, ‚seinen Mann zu stehen‘. Und das gilt nicht nur für Bauarbeiter oder Stahlkocher, sondern beispielsweise auch für Computerjobs, die keinen Feierabend oder Freizeit kennen. Das heißt weiter, dass es nicht – oder nicht nur – um das Verhalten einzelner Jungen geht, sondern auch um gesellschaftliche Vorstellungen von Junge-Sein und Männlichkeit. Damit ist auch gemeint, dass wir nicht von einem ‚naturegebenen‘ Unterschied ausgehen können.

Männlichkeit ist keine angeborene Qualifikation, sondern eine in sog. ‚doing-gender-Prozessen‘ aktiv hergestellte Frage der Zugehörigkeit. Geschlechternormen entstehen in dem Wechselspiel zwischen alltäglichen Interaktionen und institutioneller Reflexivität (Goffmann). Geschlechterbilder sind [...] sozial konstruiert und wandelbar. Auf Mädchenseite lässt sich dies seit einiger Zeit [...] gut beobachten. Männlichkeit meint dabei vor allem zweierlei: Zum einen die Abgrenzung von allem, was nicht männlich ist. Dazu kann vor allem die Abwertung von Homosexualität gezählt werden. Zum zweiten ist damit die Höherwertigkeit von Männlichkeit gegenüber Weiblichkeit gemeint. Das bedeutet auch, dass Jungenförderung nicht in einem quasi ‚luftleerem Raum‘ stattfindet, sondern eingebettet ist in gesellschaftliche Normen und Machtverhältnisse.“ (Budde 2009)

Die gesellschaftlichen Konnotationen in der Geschlechterfrage, ebenso wie die tatsächlichen Benachteiligungen von Jungen in Schule und Unterricht sollen als Hintergrundfolie für die nun nachfolgenden Überlegungen zur Jungenförderung dienen.

7.2. Jungenförderung – Jungen in der Schule

Schule sollte der Ort sein, an dem es Jungen und Mädchen ermöglicht wird, vergleichbar gute und vor allem die ihren individuellen Voraussetzungen entsprechenden Leistungen zu erreichen. Lernen als Grundlage für Schulleistung ist abhängig von vielen Faktoren: Lernabsichten, Selbstwirksamkeit, Arbeitsgewohnheiten, Aufmerksamkeit, Anstrengung, Handlungsstrategien, Vorwissen, Selbstkontrollfähigkeiten, Familie, Freundeskreis etc. (vgl. Helmke/Weinert 1997: 105). Das Geschlecht gehört dabei zu den Dingen, die für den Lernenden immer anwesend, d.h. „omnipräsent“ sind. Durch diese Omnipräsenz mischt sich die Geschlechterkategorie in vielfacher Weise unter die Faktoren, die das Lernen beeinflussen.

Ein wesentlicher Faktor für erfolgreiches Lernen in der Schule ist die Lehrkraft (vgl. Hattie 2009). Lehrkräfte brauchen einen Zugang, der den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin sieht und wertschätzt, damit ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden kann. Dabei ist auch das Geschlecht der Lehrkraft von Bedeutung und die Rolle die sie als Frau oder Mann für die Schülerinnen und Schüler spielt (vgl. Roth 2004: 501).

Einige dieser sehr unterschiedlichen Aspekte, die auf die Jungen in der Schule bzw. auf ihr Verhalten in der Schule Einfluss haben soll im Folgenden dargestellt und in ihrer Bedeutung für das Lehren und Lernen in einem genderkompetenten Unterricht diskutiert und mit Unterrichtsbeispielen illustriert werden.

Dabei stehen die aktuellen Überlegungen zur Förderung von Jungen im Kontext der Gender- und Frauenforschung, die sich von Anfang an mit der Förderung von Mädchen, aber auch der Förderung von Jungen auseinandergesetzt hat, denn „Jungenarbeit in der Schule ist keine Erfindung von Männern, auch wenn die seit Mitte der 1990er Jahre beobachtbare Tendenz, Jungenarbeit unabhängig von feministischen Traditionen ‚neu‘ zu etablieren, diesen Eindruck zuweilen vermittelt.“ (Forster 2004: 483). Deshalb ähneln zum Teil die Ideen und Ansätze der Förderideen der aktuellen Diskussion zur Jungenförderung denen der Mädchenförderung.

Ein wesentlicher Zugang zur Jungenförderung in der Schule ist die *sozialpädagogische Jungenarbeit* die häufig von externen Fachkräften an Schulen durchgeführt wird. München und Erlangen beispielsweise können auf diesem Gebiet eine Reihe von Aktivitäten vorweisen (vgl. www.netzwerk-jungenarbeit.de und Hofer/Hoeschele-Frank/Rast/Olbrich 2005). Unterrichtsspezifisch wird über eine *jungengerechte Didaktik* nachgedacht, vorzugsweise im Deutschunterricht und gefordert, mehr jungentypische Texte zu lesen und in den Naturwissenschaften mehr explorativ und an der Lebenswelt der Jungen orientierte Experimente durchzuführen. Dabei ist ein abwechslungsreicher Unterricht für beide Geschlechter von Vorteil und entspricht der

Grundannahme, dass alle Menschen unterschiedlich und in vielfältiger Art und Weise lernen.

Zwei weitere Förderstrategien werden derzeit breit diskutiert, aber auch in konkreten Schulprojekten umgesetzt, der verstärkte Einsatz männlicher Lehrkräfte sowie mono-educative Angebote. Deshalb sollen diese beiden Punkte im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt werden.

7.2.1. Männliche Lehrkräfte

In der Förderung nach mehr Männern in der Schule, besonders in der Grundschule verdichtet sich das klischeehafte Vorurteil, dass weibliche Lehrkräfte Jungen in Schule und Unterricht prinzipiell benachteiligen. Gerade hinsichtlich der Notenvergabe von Lehrerinnen konnte weiter oben im Text dieses Vorurteil entkräftet werden.

Umgekehrt muss aber auch gefragt werden, ob mehr männliche Lehrkräfte in den Schulen automatisch jugengerechteren Unterricht bedeuten. Jürgen Budde (2009) hinterfragt diesen als kausal angenommenen Zusammenhang anhand zweier Beispiele:

Das erste Beispiel ist eine Beobachtung aus einer 5. Klasse im Deutschunterricht.

„Uwe spielt mit seinen Magic-Karten. Der Lehrer sagt, er soll sie verschwinden lassen. Er steht auf und verkündet: ‚Ich zeige einen Trick.‘ Viele Schülerinnen und Schüler sind genervt, auch der Lehrer sagt, er soll die Karten sofort wegpacken. Uwe steckt die Karten wie ein großer Zauberer in seine Hosentasche, streckt die Hände nach vorne und ruft: ‚Ich habe sie verschwinden lassen.‘ Lehrer lobt ihn für den Trick“ (F060530DePJ).

Der Lehrer vermittelt hier unklare Botschaften, denn erst wird die Aktion verboten, dann jedoch die „Cleverness“ honoriert. Im Endeffekt erhält Uwe Anerkennung für die Störung. Das nächste Beispiel stammt auch der Biologieunterricht aus der Jahrgangsstufe 8.

Die Stunde geht dem Ende zu und Knut erkundigt sich, ob es eine Pause zwischen der 6. und 7. Stunde geben wird. Der Lehrer: „Nein.“ Knut fragt noch mal nach und Herr Bartoldi sagt: „Schon, aber nicht zur offiziellen Pausenzeit.“ Knut ist unzufrieden und mault. Nun fragt/ sagt der Lehrer belustigt / argwöhnisch: „Wieso? Nur weil Du ’ne kleine Süße von nebenan treffen willst, soll die ganze Klasse warten?“ Knut schweigt, die ganze Klasse schweigt, bevor viele SchülerInnen (bis auf Knut und Mark und einige andere) anfangen zu lachen und Knut necken.

Knut bewegt sich nicht, Mark rückt sichtbar ein Stück näher an Knut ran und sieht ihn nicht an. Knut errötet. [...] Jemand ruft: „Klein? Die ist größer als er.“ Der Lehrer belustigt und extrem ironisch: „Auch das noch. Eine größere?“

Herr Bartoldi grinst und sagt entschuldigend: „Nein...“ Er geht hinten herum an Knut vorbei, greift ihm kameradschaftlich an die Schulter und geht wortlos wieder nach vorne. (By81111n)

Die Frage nach der Pause von Knut wird vom Lehrer für einen ironischen Kommentar genutzt, indem er ihm unterstellt, er wolle sich mit einer Freundin treffen. Die Klasse greift

dies begeistert auf und setzt es neckend fort. Bei der Diskussion über die Körpergröße der Freundin führt der Lehrer die Ironie durch die Kommentierung einer vermeintlichen „Unnormalität“ fort: Wenn man als Junge mit einem Mädchen geht, dann muss dieses natürlich kleiner sein. Anschließend versucht er, die Situation durch eine Entschuldigung zu entschärfen. Durch die Ironie behält der Kommentar des Lehrers zwar formal eine spaßhafte Ebene bei, gegen die sich Knut allerdings nur als ‚Spaßverderber‘ positionieren könnte. Dies würde einen Bruch mit der komplizierten Frauenabwertung von Herrn Bartoldi bedeuten, der versucht, über Begriffe wie „Kleine Süße“ männersolidarische Strukturen zu etablieren. Damit jedoch würde Knut seinen männlichen Status infrage stellen. Gleichzeitig würde er dann gegen einen hierarchiehöheren Lehrer protestieren.

Möglicherweise merkt der Lehrer, dass er mit seinem Kommentar den schulüblichen Rahmen verlassen hat, denn später „greift er ihm kameradschaftlich an die Schulter“, als eine Art entschuldigende Geste. Er rekurriert auch damit auf tradierte männliche Interaktionsformen. Die kumpelhafte Geste ist allerdings im Rahmen der Schule und der Hierarchie zwischen den beiden unangebracht.

Der Lehrer konstruiert somit verdeckte geschlechtliche Stereotype. Hier handelt es sich um eine Art Doppelstruktur: Zum einen interagiert er mit den Schülern auf einer männersolidarischen Ebene durch die Ausgrenzung von Knut. Zum anderen etabliert er Konkurrenz und Hierarchie als Auseinandersetzungsform, die wiederum anschlussfähig an Männlichkeit ist. (Budde 2009: 9-11)

Beispielhaft zeigen diese Interaktionen zwischen männlichen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, dass tradierte Geschlechterstereotype zum einen nicht leicht zu durchschauen und im alltäglichen Unterricht ohne Hilfestellung nicht ohne weiteres abzubauen sind. Wie würden diese Unterrichtssituationen beurteilt werden, wenn statt des Lehrers eine Lehrerin agieren würde?

Der Frage des Geschlechts ihrer Lehrkraft messen weder Jungen noch Mädchen viel Bedeutung bei. Mehr als die Hälfte der befragten Jungen geben an, dass es ihnen egal sei, ob sie von Männern oder Frauen unterrichtet würden. Die zweitgrößte Gruppe findet mit 18%, dass die Antwort vom Fach abhängt. 17% möchten generell lieber von Frauen und 6% lieber von Männern unterrichtet werden (vgl. Zimmermann 2006). Wahrscheinlich kommt es weniger auf das Geschlecht der Lehrkraft an, sondern mehr darauf, ob die Lehrkraft sich der Omnipräsenz der Kategorie Geschlecht bewusst ist und genderkompetent unterrichten kann. Ob und wie Genderkompetenz in der derzeitigen Lehrerausbildung und –weiterbildung erlernt werden kann diskutieren Stadler-Altman/Schein in diesem Band.

7.2.2. Monoedukative Angebote

Die Forderung nach getrenntem Unterricht oder getrennten Projekten findet sich häufiger (vgl. Jonczyk-Buch in diesem Band). Hier sind die wissenschaftlichen Ergebnisse nicht einheitlich (vgl. Kessels 2002). Viele erziehungswissenschaftliche Studien befassen sich mit den Vor- und Nachteilen

monoedukativem Unterrichts in den MINT-Fächern. Hier zeigt sich, dass hinsichtlich des Leistungszuwachses besonders die Mädchen profitieren. Studien zu geschlechtergetrenntem Unterricht in den sprachlichen Fächern finden sich kaum. Dabei würde es sich aus der Perspektive der Jungenförderung empfehlen gerade hier anzusetzen.

Sicher ist, dass es ein hoher organisatorischer Aufwand ist, Jungen und Mädchen innerhalb des laufenden Schulbetriebs zu trennen. Neben den positiven Effekten riskiert man – ähnlich wie bei der geschlechtshomogenen Jungen- bzw. Mädchenförderung – Abgrenzung der Geschlechter untereinander und die Unterstellung von Defiziten und die Entstehung von Stereotypen (vgl. Faulstich-Wieland in diesem Band) in der Wahrnehmung der Geschlechter untereinander.

7.3. Förderung konkret

Der Unterricht und das Leben in der Schule sollen die nachwachsende Generation auf ihr zukünftiges Leben in der Gesellschaft vorbereiten. Damit spiegeln sich im Unterricht und im Schulleben zum einen die gesellschaftlichen Verhältnisse und damit auch die bestehenden Geschlechtertypisierungen. Zum anderen soll in Unterricht und im gemeinsamen Schulleben im Zug der Persönlichkeitsentwicklung der Jungen und Mädchen die Grundlage zur kritischen Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen gelegt werden. Um diesem Auftrag gerecht zu werden müssen im Unterricht und im Schulleben Jungen und Mädchen in ihrer Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, in ihrer Sozialisation auch in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Geschlechterrollen Hilfestellung geben. Dafür sollten beide Geschlechter mit ihren Bedürfnissen akzeptiert und ihre durch Sozialisierung erworbenen Handlungs- und Deutungsmuster beim Lernprozess berücksichtigt werden. Beim Einsatz von Angeboten und Materialien im genderkompetenten Unterricht kann es ein erstes Ziel sein, Mädchen und Jungen zu stärken. Das übergeordnete Ziel sollte aber eine geschlechtsreflektierende Arbeit der schulischen Akteure mit beiden Geschlechtern sein.

In den folgenden Abschnitten werden in erster Linie Ideen und Beispiele für eine Jungenförderung, bzw. Maßnahmen durch die beide Geschlechter gefördert werden können vorgestellt. Dabei werden drei Bereiche der Förderungsmöglichkeiten unterschieden: Im Schulleben – im Unterricht – im schulischen Umfeld²¹.

21 Die folgenden Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten zur Jungenförderung sind modifiziert entnommen aus: Kotz, J./Vogel, J./Weide, D./Zöllner, H. (2008), M 25 Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle – Angebote für den Unterricht und die erweiterten Lern-

Alle im Folgenden vorgestellten Anregungen und Maßnahmen sind, dem Titel des Beitrags folgende für Jungen und aus der Perspektive der Jungenförderung beschrieben. Selbstverständlich können Mädchen in gleicher Weise gefördert und in die Maßnahmen einbezogen werden.

7.3.1. Im Schulleben

Das alltägliche Miteinander prägt nicht nur die Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander, sondern zeigt auch wie mit Jungen und Mädchen in der jeweiligen Schule umgegangen wird. Unterschiedliche Bedürfnisse von Jungen und Mädchen treffen hier aufeinander. Diesen Bedürfnissen kann zum Beispiel durch eine entsprechende Raumplanung entgegengekommen werden. Zusätzlich kann durch das verpflichtende Angebot zur sozialen Verantwortungsübernahme und durch Jungenstunden die Atmosphäre in der Schule positiv beeinflusst werden und so Jungen und Mädchen das Leben und Lernen in der Schule sowie die Identifikation mit ihrer Schule ermöglicht werden.

7.3.1.1. Räumlichkeiten

Wird zum Beispiel das Pausenverhalten von Jungen und Mädchen verglichen, fallen Jungen häufiger durch aggressives und als störend empfundenen Verhalten auf. Meist sind sie öfter in körperliche Auseinandersetzungen mit anderen Kindern verwickelt als Mädchen. Bei Konflikten in den Zeiten zwischen den Unterrichtsstunden, oder auch im Unterrichtsgeschehen selbst kann eine Deeskalation durch Lehrkräfte kaum parallel zum Unterricht geleistet werden. Die Bereitstellung zusätzlicher Räumlichkeiten kann hier Entlastung schaffen: Ein Toberaum, ein Schülerclub oder eine Schulstation sollten zur Verfügung stehen, in die die betreffenden Schüler auch aus dem Unterricht entlassen werden können. Dort steht dem Jungen – nach Möglichkeit ein Mann – ein Gesprächs- bzw. ein Spielpartner (bei jüngeren Schülern) zur Verfügung.

Zusätzlich kann in den Räumlichkeiten der Schule mit gezielten Sport- oder Werkstattangeboten dem Bewegungsdrang der Jungen entsprochen und Möglichkeiten für den Energieabbau der Jungen geschaffen werden. Hier sollten allerdings nicht nur einseitige Angebote zur Verfügung gestellt werden, wie beispielsweise Fußball, Kraftangebote, Klettern etc., bei denen es

angebote, in: Verbundprojekt „Lernen für den Ganztag“ (Hrsg.), Modul 07 – Erweiterte Lernangebote an Ganztagsschulen, Lisum: Berlin-Brandenburg, <http://ganztags-bk.de/ganztags-box/cms/upload/erw.Lernangebote/baustein3/25M25AngeboteUnterrichtELA.pdf> [Zugriff: 20. Aug. 2012].

überwiegend um Stärke, Leistung und Aktivität geht, sondern auch Angebote zur Entspannung und kreativen Förderung der Jungen.

7.3.1.2. Soziale Verantwortungsübernahme

Wenn es Jungen ermöglicht wird soziale Verantwortung im Schulleben zu übernehmen, dann können sie neue Erfahrungen im Umgang mit anderen und mit sich selbst sammeln. So können Jungen zum Beispiel verstärkt für Streitschlichterprogramme ausgebildet werden, Partner-/bzw. Patenschaften für jüngere Schüler übernehmen, sich als Lesepaten für ältere Menschen zur Verfügung stellen und andere ehrenamtliche außerschulische Tätigkeiten übernehmen.

Damit das gelingen kann sollte schon bei kleineren und zeitlich überschaubaren Projekten in der Schule, zum Beispiel bei schulischen Veranstaltungen darauf geachtet werden, dass jeder Jungen offiziell einen Auftrag erhält und mit einem konkreten Durchführungsplan für seine Aufgabe verantwortlich ist. Dadurch müssen die Schüler einen konkreten Verantwortungsbereich übernehmen und können sich dadurch als Teil der Gemeinschaft erfahren. Allerdings sollten die Aufgaben nicht von oben nach unten delegiert werden, sondern wann immer möglich die Schüler in die Planung miteinbezogen werden.

Verantwortung kann auch gelernt werden, wenn Klassentiere versorgen werden müssen, wenn Schüler in die Fürsorge verletzter Kinder einbezogen werden (z. B. kann die Kühlakku- und Pflastervergabe in die Hand der Schüler gegeben werden) oder wenn Jungen bspw. Fahrradreparaturen auf dem Schulgelände anbieten dürfen.

7.3.1.3. Jungengruppen/-stunden/-konferenzen

Jungengruppen/-stunden/-Konferenzen sind keine neuen Strategien im Kontext der Jungenförderung in der Schule. Zu dieser Idee gibt es vielfältige Forschung und Tipps zur Durchführung. Auf der Fachtagung „Jungs brauchen mehr als Schule“ (9. Dezember 2004) hat Uli Boldt das Modell der Jungenkonzferenzen der Martin-Niemöller-Gesamtschule Bielefeld vorgestellt, das hier exemplarisch vorgestellt wird:

Zur Bildung der Jungenkonzferenzen wird der Klassenverband aufgelöst [...]. Parallel zu den Jungen treffen sich die Mädchen der Klasse in der Mädchengruppe. Die Arbeit mit den Jungen wird von Männern geleitet. Die Treffen finden regelmäßig statt (alle 14 Tage), und die Teilnahme aller Jungen ist Pflicht. Die Arbeit in den Jungengruppen wird natürlich nicht benotet. Für die weiterführenden Schulen bietet es sich an, diese Arbeit in dem Jahrgang 5 zu verankern, da die meisten Jungen sich zu diesem Zeitpunkt neu kennen lernen.

Sinn der Jungenkonferenzen

Der Sinn und die Ziele dieser Konferenzen lassen sich wie folgt beschreiben [...]. Die Mädchen und Jungenkonferenzen ...

- bieten Intimität und schaffen damit die Möglichkeit, Themen anzusprechen und Übungen durchzuführen, die in einer gemischten Gruppe so nicht möglich wären;
- erlauben, ohne die Anwesenheit des anderen Geschlechts und ohne die eingrenzende Geschlechterspannung, das Artikulieren „eigener Interessen“;
- dienen der Selbstfindung der eigenen Person und damit auch der Stärkung der Person;
- können dazu verhelfen, Missstände (auch „geschlechtsspezifische“) zu diskutieren und Lösungsvorschläge zu erarbeiten;
- können Potentiale wecken (z.B. emphatisches Verhalten bei Jungen), die in der gemischten Gruppe aufgrund des vorherrschenden Gruppendrucks und der unausgesprochen im Raum stehenden Normen nicht so leicht gezeigt werden können;
- bieten bei Konflikten in der gesamten Klasse Lösungsansätze, die beim Zusammentreffen beider Geschlechter verfolgt und überprüft werden können.
- wirken vielleicht nachhaltiger als andere Angebote wie Projekttag oder Arbeitsgemeinschaften, da sie nicht einmalig, sondern regelmäßiger stattfinden und alle Jugendlichen einer Klasse erreichen.

Prinzipien bei der Arbeit mit Jungen

Bei der Arbeit in den Jungengruppen sollte man einige wichtige Grundprinzipien beachten. Hierzu gehören u.a. die im Folgenden kurz beschriebenen Regeln, die im Einzelfall (Prinzip der Verschwiegenheit; Prinzip der Freiwilligkeit) den Jugendlichen immer wieder erklärt werden sollten. Werden diese Regeln nicht beachtet, dann gefährdet man die erfolgreiche Arbeit in der Jungengruppe. Jungenarbeit wird umso erfolgreicher sein, wie man diese Prinzipien für sich selber, aber auch den Jungen gegenüber immer wieder thematisiert.

- *Das Prinzip des geschützten Raumes:* Jungenarbeit sollte im ‚geschützten Raum‘ stattfinden. In ihm fehlen die Mädchen. Im geschützten Raum entfällt der Druck zur übertriebenen Selbstdarstellung. Dieser ‚geschützte Raum‘, in dem sich die Jungen untereinander solidarisch vergewissern können, hilft den Jungen, Dinge zu erfahren und zu lernen, die danach im Umgang zwischen den beiden Geschlechtern angewandt und überprüft werden können.
- *Das Prinzip der Verschwiegenheit:* Die Arbeit im ‚geschützten Raum‘ bietet auch die Möglichkeit, das Prinzip der Verschwiegenheit zu realisieren. Bei der Arbeit mit Jungengruppen sollten auf jeden Fall Verabredungen in der Richtung getroffen werden, dass einzelne Äußerungen nicht an andere Personen weitergegeben werden. Die Mitschülerinnen, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie Freundinnen und Freunde sollen von dem, was in der Gruppe von einzelnen Jungen gesagt worden ist, nichts erfahren.
- Werden diese Absprachen nicht getroffen, wird diese Vertrauensebene nicht thematisiert, wächst die Gefahr der Verunsicherung auf Seiten der Jungen. Die Thematisierung vieler Fragestellungen wird nicht gelingen, wenn man dieses Prinzip nicht beachtet.
- *Das Prinzip der männlichen Leitung:* Jungenarbeit sollte von Männern durchgeführt werden. Nimmt man die Ergebnisse der Sozialisationsforschung ernst, dann sollte es der Normalfall sein, dass Jungenarbeit von Männern durchgeführt wird. In der Jungen-erziehung braucht es ‚mehr Mann‘ und ‚weniger Frau‘ (Winter 1991, S. 185). Frauen, die mit Jungen arbeiten, müssen sich der Rolle, die sie einnehmen, bewusst sein. Wenn Frauen mit Jungen arbeiten, werden einzelne Inhalte (z. B. der Bereich der Sexualerziehung) ausgeklammert werden müssen.

- *Das Prinzip der Klarheit:* Moralische Vorwürfe in Richtung der heranwachsenden Jungen sollten weitestgehend vermieden werden. Die Jungenarbeiter haben deshalb den Jungen mit einer fürsorglichen, solidarischen Haltung entgegenzutreten, ohne in eine unkritische Haltung zu verfallen. In Bereichen, wo einzelne Jungen eindeutig Grenzen übertreten (z. B. sexuelle Belästigung), gilt es allerdings, diese Überschreitungen zu hinterfragen und zu thematisieren.
- *Das Prinzip der Subjektorientierung:* Jungen darf nicht das Gefühl vermittelt werden, dass lediglich über sie und nicht mit ihnen diskutiert wird. Zwingt man ihnen Themen auf, könnte dies eher zu ablehnendem Verhalten und zu Verweigerungen führen. Wenn Geschlechterfragen allzu ‚missionarisch‘ in der Schule thematisiert werden, besteht oftmals die Gefahr der Ablehnung auf Seiten der Jugendlichen. Intendierte Ziele würden damit schwerer erreicht werden.
- *Das Prinzip der Freiwilligkeit:* Jungen sind nicht gleich – Jungen sind vielfältig! Diese Aussage bezieht sich nicht nur auf das von den einzelnen Jungen gezeigte Verhalten, sondern ebenso auf die Bereitschaft, das Interesse und die Fähigkeiten der Jungen, sich auf bestimmte Methoden einzulassen. Einige Jungen werden gar keine Schwierigkeiten haben, sich allen Methoden zu öffnen, andere werden durch den Zwang ‚Mitmachen zu müssen‘ eher eine Abwehrhaltung entwickeln, wiederum andere werden das Prinzip der Freiwilligkeit eher zum Ausprobieren nutzen, und es wird auch Jungen geben, die erst einmal nur beobachten wollen, was im Raum passiert. Auch hierdurch werden diese Jungen für ihre eigene Weiterentwicklung wichtige Dinge beobachten und sich dabei Fragen zu ihrer Person stellen.

Positionierungen

Für die Entwicklung und Umsetzung der Jungenarbeit in der Schule ist es hilfreich, sich vorher mit einigen Grundpositionen auseinander zu setzen. Hierzu gehört unter anderem, dass die eigene persönliche Sichtweise, der eigene Zugang zur Jungenarbeit geklärt werden sollte.

Sichtweise klären:

Wer davon ausgeht, dass Jungenarbeit vor allem eine Frage neuer Methoden ist, liegt leider falsch. Es geht bei der Planung und Umsetzung von Jungenarbeit in erster Linie um die Klärung der Sichtweise. Erst wenn die Sichtweise ansatzweise geklärt ist, kann man sich an die Erarbeitung schulischer Konzepte begeben. Für die Arbeit mit den Jungen haben die Methoden immer „nur eine unterstützende Funktion“ (Sielert 1993, S. 93). Es kommt stärker darauf an, dass die Lehrer ein Gefühl für die Situation der Jungen und für die eigenen Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Die Pädagogen, die mit Jungen arbeiten, müssen so z.B. die Frage klären, ob es ihnen auf der Grundlage bestimmter zu beobachtender Verhaltensweisen der Jungen darauf ankommt, lediglich das Gewaltverhalten zu reduzieren und dabei eventuell auch präventiv zu arbeiten oder ob es auch darum geht, die einzelnen Persönlichkeiten umfassend zu stärken. Dabei sollte immer wieder die Frage gestellt werden, worin denn die persönliche Gewinne der Jungen bestehen können.

Fortbildungen anbieten:

Die Klärung dieser persönlichen Sichtweise ist sicherlich leichter möglich, wenn zu diesem Themenbereich umfassend Fortbildungen angeboten werden und diese auch von den Männern besucht werden. Inhalte dieser Fortbildungen sollten die Vermittlung von allgemeinen Gender-Kompetenzen, die Auseinandersetzung mit Fragen des Geschlechterverhältnisses, die Beschäftigung mit Fragen der Konstruktion von Geschlecht (des „doing gender“) usw. sein. Fortbildungen sollten die Kollegen aber vor allem dazu befähigen, die sicherlich schwierige und notwendige Selbstreflexion der eigenen Person zu erreichen. Diese not-

wendige persönliche Verortung innerhalb des Geschlechterverhältnisses ist sicherlich leichter möglich, wenn den Männern hierfür Hilfe angeboten wird.

Die Reflexion der eigenen Person, das Nachdenken über die eigene Biografie, die Zielsetzungen der Politik von Gender Mainstreaming, das Kennenlernen von Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Konzept der „Reflexiven Koedukation“ (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1996) und die Analyse bereits bestehender Konzepte geschlechterbewusster Bildungsarbeit sollten Bestandteile dieser Fortbildungsangebote sein. Zur Erhöhung der Gender-Kompetenz gehört dabei auch, dass eine reduzierte und verkürzte Sichtweise auf die Geschlechter, die von Hannelore Faulstich-Wieland genannte Dramatisierung der Geschlechter vermieden wird (Faulstich-Wieland 2004).

Vermeidung der Verfestigung von Stereotypen:

Die Kollegen sollten sich folglich auch mit der Frage beschäftigen, ob nicht bestimmte schulische Konzepte eher die vorhandenen Geschlechterstereotype aufgreifen und verstärken. [...] Lehrkräfte sollten u. a. durch den schon erwähnten Fortbildungsbereich dafür kompetent gemacht werden, begründete und (auch für die Schüler/-innen) nachvollziehbare Antworten auf die Frage zu treffen, wann die Trennung in einem Fach sinnvoll ist.

Vielfalt beachten:

Für das Gelingen der Arbeit mit Jungen ist es wichtig, die Differenzen innerhalb der Jungen zu beachten. Nur wenn man die Vielfalt der Jungen beachtet und diese in pädagogische, didaktisch-methodische Konzepte umsetzt, kann die Jungenarbeit erfolgreich sein. Liest man Artikel zu dem Verhalten und Auftreten der Jungen in der Schule, dann ist schnell die Rede von dem „verdächtigen Geschlecht“ (Keil 2004), von Problemfällen (Böhmman 2003), von den armen Jungs (Focus 2002), von den „bösen Buben“ und „kranken Knaben“ (Spiegel online 2002), vom „schwachen Geschlecht“ (Neue Westfälische vom 11.3 2004) und den „Bildungsverlierern“ (Röhner 2003). Jungen sollen das Leben versäumt haben (Neue Westfälische vom 12. 3. 2004), sie traktieren und quälen andere Schüler, sie belästigen Mädchen, behaupten von sich, dass gute Noten uncool sind (Schwering 2004) und provozieren ihre schulische Umwelt häufig trotz schlechter Schulleistungen mit einer großen Klappe (Ott 2004). Diese Beschreibungen mögen durchaus im Einzelfall zutreffen. Beispiele sind hierfür sicherlich in fast jeder bundesdeutschen Schule anzutreffen. Die Arbeit mit Jungen kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn man die Vielfalt der von Jungen gezeigten Verhaltensweisen und ihre Stärken erkennt und diese pädagogisch nutzt.

Vermeidung des Defizitansatzes:

Nur diese Sichtweise wird es ermöglichen, in der Arbeit mit Jungen Konzepte zu entwickeln, die sich endgültig von dem sog. Defizitansatz verabschieden. Es gilt, nicht nur immer wieder die Defizite zu thematisieren, sondern es kommt darauf an, zusammen mit den Jungen Gesprächsanlässe zu schaffen, ihnen Denkanstöße zu geben, ihnen neue Sichtweisen zu vermitteln. Und wenn dann ein Junge irgendwann mal äußert „Darüber habe ich noch nicht nachgedacht!“, dann hat er vielleicht schon angefangen, sich ein wenig zu öffnen, nachzudenken, sich preiszugeben, über sich zu reden. Der „Männlichkeitspanzer“ (Schwering 2004), den sich viele Jungen angelegt haben, ist damit vielleicht von ihnen selber ein kleines Stück weit aufgebrochen worden.

Jungenarbeit als Element eines Konzepts zur „Reflexiven Koedukation“:

Jungenarbeit in der Schule wird nur dann erfolgreich sein, wenn sie sich als Bestandteil des nach dem von Marianne Horstkemper und Marianne Faulstich-Wieland geprägten Begriffes und Konzeptes der ‚Reflexiven Koedukation‘ versteht. Die beiden Wissenschaftlerinnen verstehen unter diesem Begriff folgendes: „Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehen-

den Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderungen fördern.“ Es ist also notwendig, die koedukative Praxis zu reflektieren, weiterzuentwickeln und neu zu gestalten. Diesem Reflexionsprozess sollten die folgenden schulischen Handlungsebenen unterzogen werden:

- die Ebene des „Bewusstsein der Lehrkräfte“,
- die Ebene des „Alltäglichen Umgangs“ miteinander,
- die Ebene des „Curricularen Angebotes aller Fächer“ und
- die Ebene der „Institutionellen, organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen der Schule“.

Alle Kollegen/-innen sollten die Inhalte einzelner Fächer, die angewandten Methoden, die außerunterrichtlichen Vorhaben, aber auch die Interaktionsstrukturen an den Schulen einem permanenten Reflexionsprozess unterwerfen und die Frage prüfen, ob einzelne Maßnahmen beiden Geschlechtern gut tun oder vielleicht eher den Mädchen oder eher den Jungen. Und stellt man dabei zum Beispiel fest, dass die positiven Ergebnisse und Erkenntnisse eines Sexualerziehungsunterrichts unter koedukativen Bedingungen eher gering sind, dann stellt sich die Frage, ob man nicht einen Teil dieses Unterrichts eher auf der Basis der Trennung von Mädchen und Jungen durchführen sollte. Und stellt man zum Beispiel fest, dass Jungen ein Mitglied ihrer Jungengemeinschaft ausgrenzen, dann kann man mit dem Ziel einer Verhaltensveränderung zu dieser Thematik wahrscheinlich eher in einer reinen Jungengruppe arbeiten.

Ziele der Jungenarbeit:

Die Frage, welche Ziele man in der Arbeit mit den Jungen erreichen möchte, muss natürlich auch geklärt werden. Es darf nicht darum gehen, Jungen ihre Unzulänglichkeiten widerzuspiegeln. Defizite der Jungen müssen erkannt werden, und in einigen Punkten wie zum Beispiel beim übergriffigem Verhalten muss von Seiten des Jungenarbeiters eine deutliche Positionierung erfolgen.

Darüber hinaus geht es aber in erster Linie um eine Förderung der sozialen und der sprachlichen Kompetenzen. Dabei zielt die Arbeit auch darauf ab, dass Jungen sich in koedukativen Zusammenhängen nicht so häufig auf der Performanceebene bewegen, seltener ihre Auftritte als Clowns erleben müssen und als Konsequenz einer möglichen Verhaltensveränderung sich selber, aber auch die Mitschüler/-innen weniger beim Lernen stören und hindern.

Früh beginnen:

Startet man mit der Jungenarbeit erst dann, wenn die Jungen schon in der Pubertät sind und ihr Rollenverhalten bereits stärker festgelegt ist, dann wird man beobachten, dass diese Arbeit auf viele Vorbehalte und Widerstände stößt. Wenn man nachhaltige Verhaltensveränderungen erreichen will und das Ziel des präventiven Arbeitens verfolgt, dann sollte in den weiterführenden Schulen spätestens in den Jahrgangsstufen 5 und 6 mit dieser Arbeit begonnen werden.

Praxisbeispiele

Durch die grobe Skizzierung von sechs Jungenstunden soll verdeutlicht werden, mit welchen Übungen, Themen, Inhalten und konkreten Zielen mit Jungen gearbeitet werden kann.

1. Treffen:

Einstiegsspiel	Übung zum Kennlernen: • Plätze tauschen
Gespräch	Themen: • Habe ich schon einmal Angst gehabt? • Wem vertraue ich in der Gruppe?
Praktische Übung	Übung: • Vertrauensübung „PSST“
Reflexion und Ausblick	Themen: • Wie war es? • Haben wir uns vertrauen können? • Was wollen wir das nächste Mal machen?

2. Treffen:

Einstiegsspiel	Spielerische Übung: • Buchstabensalat
Gespräch	Themen: • Mein bester Freund • Was wünsche ich mir von Freunden?
Praktische Übung	Übung: Adjektive sortieren nach Kriterien • Das wünsche ich mir von meinem besten Freund! • Das wünsche ich mir nicht von meinem besten Freund! • Diese Adjektive kenne ich nicht!
Reflexion und Ausblick	Themen: • Wie war es? • Was wollen wir das nächste Mal machen?

3. Treffen:

Einstiegsspiel	Spielerische Übung mit kleinem Körperkontakt: • „Kreuz, Pik; Herz, Karo“
Gespräch	Themen: • Aufgreifen der Übung vom letzten Mal • Gespräch über die drei Aspekte, nach denen sortiert wurde
Praktische Übung	Übung: • Körpermitrisse in Kleingruppen mit wichtigen positiven Eigenschaften • Auswertungsgespräch
Reflexion und Ausblick	Themen: • Wie war es? • Was wollen wir das nächste Mal machen?

4. Treffen:

Einstiegsspiel	Spielerische Übung: • Energizer: „Zwanzig Zwerge“
Gespräch	Gespräch zum Thema „Mein Körper“: • Wer darf mich wo berühren, anpacken? • Wo sind mir Berührungen unangenehm? • Gegenüber unterschiedlichen Menschen – unterschiedliche Grenzziehungen
Praktische Übung	Körperumrisse ausmalen: • jeder Schüler malt einen Körperumriss in zwei Farben aus: rot = verbotene Zone für Mitschüler und grün = erlaubte Zonen für Mitschüler • Auswertungsgespräch
Reflexion und Ausblick	Themen: • Wie war es? • Was wollen wir das nächste Mal machen?

5. Treffen:

Einstiegsspiel	Spielerische Übung: • Pferderennen
Gespräch	Themen: • Wie gut kenne ich die anderen? • Woran kann ich die anderen erraten (Stimme, Gang, Kleidung ...)?
Praktische Übung	Massage: • einfache Massageübung zum Erraten anderer Personen • Gespräch über die Massagen
Reflexion und Ausblick	Themen: • Wie war es? • Was wollen wir das nächste Mal machen?

6. Treffen:

Einstiegsspiel	Spielerische Übung: • Energizer „Ich bin der Hannes“
Gespräch	Gespräch: • Was haben wir bisher gemacht? • Was möchtet ihr heute machen?
Praktische Übung	Diverse Übung sind möglich: • Wiederholung spielerische Übungen • Massagen • Vertrauensübungen
Reflexion und Ausblick	Themen: • Wie war es? • Was wollen wir das nächste Mal machen?

Für die Arbeit mit Jungen gibt es sicherlich nicht das „richtige Modell“ oder den „Königsweg“. Die einzelne Schule und die dort arbeitenden Lehrer/-innen müssen aufgrund der Schulstruktur, der vorhandenen Ressourcen und vor dem Hintergrund vielleicht schon bestehender Netzwerke ein für die jeweilige Institution passendes Modell entwickeln.

Arbeitet man aber in einer Schule z.B. mit dem Modell der Jungenkonferenzen, dann hat man auf jeden Fall erreicht, dass Fragen der geschlechterbewussten Bildungsarbeit und der geschlechtergerechten Erziehung wahrscheinlich auch in vielen anderen Zusammenhängen ständig diskutiert werden. Jungenarbeit wäre somit Teil eines Konzeptes des Modells „Reflexive Koedukation“ und auch ein Element innerhalb der schulischen Politik des Gender Mainstreaming.

7.3.2. *Im Unterricht*

Die Durchführung der oben beschriebenen Jungenstunden/-konferenzen kann auch das Unterrichtsgeschehen positiv beeinflussen und dadurch das Lernen für Jungen erleichtern und auch das Lehren für Lehrkräfte vereinfachen. Weitere Anregungen zur Jungenförderung im Unterricht werden im Folgenden ausgeführt.

7.3.2.1 Bewegungsphasen

Die Forderung nach mehr Bewegung im Unterricht ist keine aktueller Trend, sondern eine Idee, die seit langem vom deutschen Sportbund vertreten und seit der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (1956) im Schul- und Unterrichtsalltag durch unterschiedlich ausgerichtete Umsetzungen zum Tragen kommt. Zunächst stand die Etablierung einer täglichen Turnstunde im Vordergrund, jetzt soll die Integration von Bewegung in allen Unterrichtsfächern und -stunden der Gesundheitsförderung dienen (vgl. Klupsch-Sahlmann 1995). Davon profitieren Mädchen und Jungen, wobei Lehrkräfte dem scheinbar höheren Bewegungsdrang der Jungen hier entgegenkommen können. In allen, besonders in den fast ausschließlich kognitiv ausgerichteten Fächern sollten Bewegungs- und Aktivitätsphasen (vgl. <http://www.mehrbewegung-in-die-schule.de/05000.htm>) berücksichtigt werden.

Ebenfalls scheint ein handlungsorientierter Unterricht eher dem Interesse der Jungen nach Aktivität zu entsprechen. Da Jungen und Mädchen in längeren Unterrichtsphasen unterschiedlich leicht überfordert sind, ist es wichtig, Phasen der Anspannung zu verkürzen und einen Wechsel von Konzentration und Entspannung im Unterrichtsverlauf einzuplanen – davon können Jungen und Mädchen profitieren.

7.3.2.2 Fachliche Förderung

Die konkrete fachbezogene Förderung der Jungen kann nur in den entsprechenden Fachdidaktiken sinnvoll geklärt und mit Unterrichtsbeispielen erarbeitet werden (vgl. Ittel/Lazarides und Jonczyk-Buch in diesem Band). Darüber hinaus können Jungen aber in jedem Fachunterricht in ihrem fachlichen Tun unterstützt werden:

- Lehrkräfte sollten Jungen nicht ausschließlich für richtige Aufgaben und schnelles Arbeiten loben, sondern genauso für Fleißarbeiten, für das Eingestehen von Fehlern oder dafür, dass sie Mitschülern und Mitschülerinnen bei der Bearbeitung der Aufgaben helfen. Das fachliche und überfachliche Selbstbewusstsein soll nicht durch die Abgrenzung zu anderen, sondern durch das Miteinander aufgebaut werden.
- Grundsätzlich steht das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch im Widerspruch zu alltäglichen Kommunikationssituationen. Deshalb sollte die Lehrkraft wann immer möglich als Gesprächsleitung agieren, die Interaktionen zwischen unterschiedlichen Partnern anstrebt. Abwechslungsreiche Sozialformen im Unterricht können das erleichtern.
- Bei der Aufgabenauswahl sollte beachtet werden, dass keine Geschlechterrollenklischees bedient werden. Alle Aufgaben können regelmäßig zur Diskussion gestellt werden. Wenn dennoch eine geschlechtsspezifische Aufgabenstellung gewählt wird, muss diese Aufgabenstellung zumindest rückblickend diskutiert und reflektiert werden.
- Sinnliche Erfahrungen mit dem Unterrichtsgegenstand ermöglichen.
- Handlungsorientierter Unterricht fordert die Beteiligung von Jungen und Mädchen gleichermaßen heraus.

7.3.2.3 Männer- und Frauenrollen überdenken

Damit Rollenstereotype und -klischees nicht verfestigt werden, sollten diese in allen Unterrichtsfächern immer wieder zum Thema gemacht werden. Ziel ist es, Jungen und Mädchen Alternativen zu Geschlechterrollenstereotypen aufzuzeigen. Vielfältiges Material bietet dazu zum Beispiel die Bundeszentrale zur politischen Bildung an, aus den „Themenblättern für Unterricht 19: Familien und Frauenrollen“ stammt folgende Karikatur, die sich in verschiedensten Fächern und Zusammenhängen einsetzen lässt:



(Zeichnung: Dagmar Geisler Aus: Themenblätter für den Unterricht, Herbst 2002, Nr. 19:4)

Themen wie Familie, Karriereplanung, Homosexualität und Umgang mit Mehrheits- und Minderheitsbildern von Männlichkeit in verschiedenen Kultu-

ren sollte zum Gegenstand von Unterrichtsdiskussionen werden, da die multi-kulturelle Realität vieler Schulen ein unmittelbares Konflikt- und Lernfeld im Unterricht und im Schulleben sind.

7.3.3. Im schulischen Umfeld

Neben Schulalltag und Unterrichtsalltag kann im schulischen Umfeld nach Möglichkeiten der Jungenförderung Ausschau gehalten werden.

7.3.3.1. Männliche Kooperationspartner

Außerschulische Kooperationspartner bereichern das Schulleben und weiten das Angebot der einzelnen Schule. Bei der schulinternen Suche nach Kooperationspartnern kann zur Förderung von Jungen vermehrt darauf geachtet werden männliche Kooperationspartner zu finden. Jungen, wie auch Mädchen brauchen männliche Personen in ihrem Umfeld, mit denen sie sich auseinander setzen und an denen sie sich orientieren können. Da an manchen Schulen und Schulformen mehr Frauen als Männer unterrichten, kann es sinnvoll sein gerade bei über den Unterricht hinausgehenden Angeboten auf männliche Kooperationspartner zurückzugreifen.

7.3.3.2. Väterarbeit

In vielen Schulen wird die Elternarbeit überwiegend von den Müttern getragen (vgl. Sacher 2008). Dieser Befund sollte aber nicht dazu verleiten Vätern Desinteresse an ihren Kindern zu unterstellen, vielmehr bedarf es einer gezielten „Einforderung“ der Kompetenzen der Väter direkt zum Beispiel für Projektarbeit und AG's (z.B. eine Fußball- oder Fahrrad-AG). Diese zunächst typisch männlich konnotierten Aktivitäten, in denen sich vermutlich die meisten Väter fachkundig fühlen, können als Ausgangsbasis für weitergehende Väterarbeit dienen.

Damit Elternarbeit auch für die Väter interessant wird, können thematische Elternabende (z.B. „Wie kann ich meinem Kind als Vater den Einstieg in die Schule erleichtern?“; „Was wünschen sich Söhne in der Freizeit von ihren Vätern?“; „Wie lassen sich Vaterschaft und Berufstätigkeit vereinen?“) oder Väterabende (hier konsequenterweise von einem Mann geleitet) organisiert werden. Hierzu können auch außerschulische Kooperationspartner als kompetente Ansprechpartner für Themen wie „Sexualerziehung“, „Jungensozialisation“ usw. gesucht werden. Väterabende sollen eine Möglichkeit des Austauschs bieten. Dabei kann der Dialog zwischen Vätern über die besondere Situation von Mädchen und Jungen im Mittelpunkt stehen.

7.4. Jungenkrise – Jungenförderung – individuelle Förderung

Im Nachdenken über Jungen und Schule zeigt sich, dass in vielfältigen Aktivitäten in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und in der Schulpraxis die Jungenförderung und die Unterstützung von Jungen in ihren unterschiedlichen Lebensphasen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Es werden also nicht mehr nur Defizite beschrieben, sondern aktiv nach Lösungsmöglichkeiten gesucht. Dabei stellt sich heraus, dass eine Jungenförderung, um erfolgreich zu sein, sich immer mehr zu einer Förderung von Individuen entwickeln sollte.

Zum Weiterlesen

- bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2002) (Hrsg.), Themenblätter für den Unterricht, Nr. 19 Familie und Frauen-Rollen; <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36791/familie-und-frauen-rollen> [Zugriff: 17. August 2012]
- BJK (2009), Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. 4. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums, www.bundesjugendkuratorium.de
- Heinzl, F.; Henze, R.; Klomfaß, S. (2007), Eine Schule für Mädchen und Jungen. Praxishilfe mit Unterrichtsentwürfen für eine geschlechtergerechte Bildung. GEW-Shop Art. 1199.
- Forster, E.; Rendtorff, B.; Mahs, C. (Hrsg.) (2011), Jungenpädagogik im Widerstreit, Kohlhammer.
- Koch-Priewe, B. (2002), Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule, Juventa.

Literatur

- Beckmann-Schulz, P. (2002), Familie und Frauen-Rollen, in: bpb (Hrsg.), Themenblätter im Unterricht (19), Herbst 2002, Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005) (Hrsg.), Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland, München, November 2005.2. Fassung; <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/Service/impressum.html> [Zugriff: 17. August 2012]
- Boldt, U. (2009), Jungenkonferenz in der Schule – Partizipation geschlechtsspezifisch gestalten, in: Landschaftsverband Rheinland, Dez. 4 „Schulen, Jugend“ (Hrsg.), Praxis der Jungenarbeit 5. Dokumentation der fünften Konferenz Praxis der Jungenarbeit. Jungs brauchen mehr als Schule. Jungen in der Schule – Konsequenzen für die (außerschulische) Jungenarbeit, S. 59-76.
- Budde, J. (2009), Bildungs(miss)erfolge von Jungen und männlichen Jugendlichen. <http://www.primamaedchen-klassejungs.de/userfiles/Bildungs-misserfolge.pdf> [Zugriff: 16. Feb. 2012].
- Dannböck, K.; Meidinger H.-P. (2003), Geraten Jungen in unserem Bildungssystem immer mehr ins Abseits? In: Magazin für Gymnasium und Gesellschaft 3, S. 8-14.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003); PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland: Opladen.
- Diefenbach, H. (2008), Jungen und schulische Bildung, in: M. Matzner/W. Tischner (Hrsg.), Handbuch Jungen-Pädagogik, Weinheim, Basel: Beltz, S. 92-108.
- Diefenbach, H. (2007), Die schulische Bildung von Jungen und jungen Männern in Deutschland, in: W. Hollstein/M. Matzner (Hrsg.), Soziale Arbeit mit Jungen und Männern, München: Ernst Reinhardt, S. 101-115.
- Diefenbach, H./Klein, M. (2002), „Bringing Boys Back“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarstufenabschlüsse, in: Zeitschrift für Pädagogik 48 (6), S. 938-958.
- Fend, H. (1997), Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie: Bern.
- Forster, E. (2004), Jungen- und Männerarbeit, in: E. Glaser/D. Klika/A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 477-491.
- Forster, E./ Rendtorff, B. (2011), Einleitung: Jungenpädagogik im Widerstreit. In: E. Forster/B. Rendtorff/C. Mahs (Hrsg.), Jungenpädagogik im Widerstreit: Stuttgart: Kohlhammer, S. 7-24.
- Forster, E.; Rendtorff, B.; Mahs, C. (Hrsg.) (2011), Jungenpädagogik im Widerstreit: Stuttgart.
- Geist, S. (2011), Das Problem der Jungen ist, dass sie Jungen sind. Überlegungen zur schulischen Förderung von Jungen, in: Pädagogik 63 (3), S. 6-9.
- Hattie, J. (2009): Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. Routledge, London.
- Heinzel, F.; Henze, R.; Klomfaß, S. (2007), Eine Schule für Mädchen und Jungen. Praxishilfe mit Unterrichtsentwürfen für eine geschlechtergerechte Bildung: Frankfurt a.M.

- Helmke, A.; Weinert, F. (1997), Bedingungsfaktoren schulischer Leistung, in: Weinert, F. (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, S. 71-176.
- Hofer T./Hoeschele-Frank, C./Rast, C./Olbrich, A. (2005), Wege aus dem Labyrinth. Literatur und Materialien für die pädagogische Arbeit mit Mädchen und die geschlechterreflektierte Arbeit mit Mädchen und Jungen, http://www.erlangen.de/Portaldata/1/Resourcen/080_stadtverwaltung/dokumente/infoblaetter/Wege_aus_dem_Labyrinth_-_Stand_Februar_2005.pdf [Zugriff: 20. Aug. 2012]
- Kessels, U. (2002), *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*, Weinheim: Juventa.
- Klein, J. (2004), Who is most responsible for gender differences in scholastic achievements: pupils or teachers? In: *Educational Research* 46 (2), S. 183-193.
- Klieme, E.; Artelt, C.; Hartig, J.; Jude, N.; Köller, O.; Prenzel, M.; Schneider, W.; Stanat, P. (2010) (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, Münster: Waxmann.
- Klupsch-Sahlmann, R. (1995), *Bewegte Schule*, in *Sportpädagogik* 19 (6), S. 14-22.
- Klupsch-Sahlmann, R. (o.J.), *Mehr Bewegung in die Schule - Anregungen für eine Bewegte Schulkultur*; www.mehr-bewegung-in-die-schule.de [Zugriff: 17. August 2012]
- Kotz, J./Vogel, J./Weide, D./Zöllner, H. (2008), M 25 Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle. Angebote für den Unterricht und die erweiterten Lernangebote, in: Verbundprojekt „Lernen für den Ganzttag“ (Hrsg.), Modul 07 – Erweiterte Lernangebote an Ganztagschulen, Lisum: Berlin-Brandenburg, <http://ganzttag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/erw.Lernangebote/baustein3/25M25AngeboteUnterrichtELA.pdf> [Zugriff: 20. Aug. 2012].
- Millenhofer, P. (2000), Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät: Weinheim.
- Thurn, S. (2009), „Macht und Geld regiert die Welt – und Männer sind anfällig dafür!“ Sechzehnjährige Mädchen und Jungen über Macht und Geschlecht. In: Löw, M. (Hrsg.), *Geschlecht und Macht. Analysen zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie*: Wiesbaden.
- Roth, Gerhard (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, S. 496 – 506.
- Sacher, W. (2008), *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schultheis, K. (2010), *Jungenforschung. Aktuelle Ergebnisse, Desiderate, Probleme*, in: M. Matzner/W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz, 366-380.
- Stadler-Altmann, U. (2010), *Das Schülerselbstkonzept. Eine empirische Annäherung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Valtin, R./Wagner, C./Schwippert, K. (2005): *Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen*. In: Bos, W. et al (Hrsg.): *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*, Münster: Waxmann.
- Verbundprojekt „Lernen für den Ganzttag“ (Hrsg.) (2008), Modul 07 – Erweiterte Lernangebote an Ganztagschulen, Lisum: Berlin-Brandenburg,

http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/berlin/Modul_07.pdf [Zugriff: 20. Aug. 2012].

Younger, M./Warrington, M./Williams, J. (1999): The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric? In: British Journal of Sociology of Education 20 (3), S. 325-341.

8. Geschlechterdifferenzierter Unterricht – Erfahrungsbericht aus dem MINT-Projekt der Veit-Stoß-Realschule Nürnberg

„Der im Schulgesetz mehrerer Bundesländer verankerten Möglichkeit, Fächer naturwissenschaftlich-technischer Richtung zeitweise in monoedukativen Klassen anzubieten, steht die breite Ablehnung einer getrennten Unterrichtung durch Schülerinnen und Schüler sowie durch repräsentative Teile der deutschen Bevölkerung entgegen. [...] diese Ablehnung [...] besteht [...] vor allem bei solchen Personen, die mit der getrenntgeschlechtlichen Unterrichtung in naturwissenschaftlichen Fächern keine eigenen Erfahrungen gemacht und entsprechend keine Vorstellung davon haben, worin der Nutzen bestehen könnte [...]. Eine Befragung von Mädchen koedukativer Schulen, die während der achten Klasse den Physik- und Chemieunterricht in monoedukativen Lerngruppen erhalten hatten, ergab erwartungsgemäß, dass diese einer zeitweiligen Trennung in diesen Fächern signifikant positiver gegenüberstanden als Mädchen aus koedukativen Kontrollgruppen.“ (Kessels, 2005: 161)

Ermutigt durch die Ergebnisse aus den Untersuchungen von Ursula Kessels und anderer erziehungswissenschaftlichen Studien haben sich die Lehrkräfte der Fachschaften Chemie und Physik der Veit-Stoß-Realschule Nürnberg entschieden in einigen Klassen getrenntgeschlechtlichen Unterricht durchzuführen. Unter dem Titel „Gemeinsam Leben – Getrennt Lernen“ wurde diese Idee zunächst als Projekt des Ministerialbeauftragten für Realschulen in Mittelfranken zur Jungenförderung im Schuljahr 2007/2008 in vier Realschulen mit jeweils einer 9. Klasse gestartet. Jeweils eine zweite 9. Klasse wurde an den vier ausgewählten Realschulen als Vergleichsklasse im herkömmlichen Klassenverband unterrichtet. Der Chemie- und der Physikunterricht wurden nach Geschlechtern getrennt. Während die Mädchen Chemie hatten, hatten die Jungen Physik und umgekehrt. Beide Gruppen wurden von derselben Fachlehrkraft unterrichtet.

Zusammenfassend kann aus den schulinternen Befragungen der Schülerinnen und Schüler und den Rückmeldungen der Lehrkräfte geschlossen werden, dass zum einen die Jungen begeistert sind und zum anderen die Mädchen mehr Lernfreude für die Fächer Physik und Chemie entwickeln. Im Schuljahr 2007/08 fällt der Leistungsunterschied zwischen den befragten Klassen besonders deutlich aus. Die Versuchsklassen mit dem geschlechtergetrennten Unterricht in Physik und Chemie sind in beiden Fächern deutlich besser, allen voran die Mädchengruppe. Die Mädchen in den Vergleichsklassen dagegen erzielten die schlechtesten Leistungen, gemessen an den erreichten Schulnoten. Die Befragung nach dem ersten Schulhalbjahr ergibt in den Vergleichsklassen, dass sie mit einer Trennung nach Geschlechtern nicht einverstanden wären. Im Gegensatz dazu ergab die Befragung in der geteilten Versuchsklasse ein hohes Maß an Zufriedenheit mit der Geschlechtertren-

nung (siehe Abschnitt 2) obwohl sich die Schülerinnen und Schüler der Versuchs- und Kontrollklassen zu Beginn des Projektes durchaus skeptisch äußerten.

Bestätigt durch diese Erfahrung wird in den folgenden beiden Schuljahren (2008/09 und 2009/10) das Projekt auf einige 9. und 10. Klassen ausgedehnt. Pro Klasse fallen vier zusätzliche Lehrerwochenstunden an, die für die staatlichen Realschulen aus Mitteln des Ministerialbeauftragten für die Realschulen in Mittelfranken finanziert werden, für die städtische Veit-Stoß-Realschule trägt die Stadt Nürnberg die Kosten. Ab dem zweiten Jahr kommen weitere Projektmittel aus dem gesamtstädtischen Schulprojekt „Mehr Schulerfolg an Nürnberger Realschulen und Gymnasien“ der Stadt Nürnberg hinzu, die erst die Ausdehnung des Projektes auf mehrere Klassen ermöglichen. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler in diesen Schuljahren ergibt, dass den Jungen vor allem die kleine Gruppe gefällt und knapp die Hälfte der Jungen bevorzugt die Trennung von den Mädchen in den Fächern Physik und Chemie. Beiden Schülergruppen – Mädchen und Jungen – kommt die kleinere Gruppengröße zugute: es können deutlich mehr Schülerexperimente durchgeführt werden, die Schülerinnen und Schüler erhalten eine intensivere Betreuung durch die Lehrkraft bei ihrer selbstständigen experimentellen Tätigkeit und unter anderem auch dadurch bessere Versuchsergebnisse.

Im Rückblick auf das nun schon gut fünf Jahre lang erfolgreich durchgeführte Unterrichtsprojekt kann gesagt werden, dass es durch die stundenweise Trennung in den Fächern Physik und Chemie gelingt die unterschiedliche Arbeitsweise und die zum Teil unterschiedliche Lebenswelt von Jungen und Mädchen zu berücksichtigen: Die Fachlehrkräfte berichten nahezu übereinstimmend, dass sich die Mädchen nun viel mehr zutrauen, ihr Selbstbewusstsein im Umgang mit den Fachinhalten ist in beiden Fächern gestiegen und auch ein Zuwachs in ihrem Wissen über physikalische bzw. chemische Zusammenhänge kann beschrieben werden. Die Vorteile für die Jungen liegen für viele vor allem in der halben Klassenstärke.

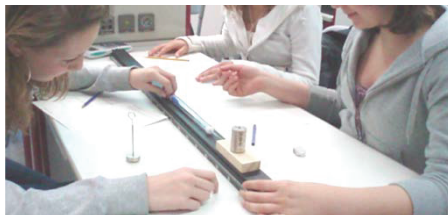
Die Fachlehrkräfte berichten überwiegend von einer verbesserten Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler in den geschlechtergetrennten Klassen, von besseren Förderungsmöglichkeiten, von geringeren Disziplinproblemen und auch von besseren Lern- und Leistungsbedingungen für leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Ob diese Effekte tatsächlich auf die Geschlechtertrennung zurückgeführt werden können oder ob sie zum Beispiel (auch) aus den kleineren Unterrichtsgruppen resultieren, müsste genauer untersucht werden.

8.1. Eine Stunde getrennt, eine Stunde gemeinsam - Projektbeschreibung

8.1.1. Veränderungen für Schülerinnen und Schüler

Seit dem Schuljahr 2010/11 wird das oben beschriebene Unterrichtsprojekts „Gemeinsam Leben – Getrennt Lernen“ in einer modifizierten Form an der Veit-Stoß-Realschule durchgeführt. Jetzt sind alle Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen und der 8. Klassen des naturwissenschaftlich-technischen Zweiges beteiligt. Getrennt wird nur noch eine Stunde, die zweite Unterrichtsstunde der Fächer Physik und Chemie werden gemeinsam unterrichtet. So kommen nicht nur einzelne sondern alle Klassen eines Jahrgangs in den Genuss des Projektes der getrennten Gruppen. In der nach Geschlechtern getrennten Stunde überwiegen schüleraktivierende Lernarrangements und Schülerexperimente. Die Schülerinnen und Schüler erfahren wie im ursprünglichen Modell eine intensivere Unterstützung durch die Fachlehrkraft aber auch durch ihre Mitschülerinnen bzw. Mitschüler als im regulären Klassenverband. In relativ kurzer Zeit gewinnen die Schülerinnen und genauso die Schüler ein hohes Maß an Sicherheit im selbstständigen Experimentieren und entwickeln zusätzlich ein stärkeres Verantwortungsbewusstsein sowohl für die experimentellen Materialien als auch für ihre Partner beim Experimentieren. Mädchen und Jungen sind aktiv gefordert und besonders bei den Mädchen ist zu beobachten, dass sie ein großes, mitunter zumindest größeres Interesse an beiden Fächern entwickeln. In der gemeinsamen Unterrichtsstunde werden die Ergebnisse aus dem geschlechtergetrennten Unterricht zusammengetragen, oft in kurzen vorbereiteten Schülerpräsentationen. Das bedingt einen hohen schüleraktiven Anteil auch in der gemeinsamen Stunde. Auch zeigt sich, dass die Lehrerexperimente und -vorträge mit erhöhter Aufmerksamkeit verfolgt werden, da das Interesse bei vielen zugenommen hat und die Schülerinnen und Schüler wissen, dass sie in der nächsten Stunde selbst wieder aktiv gefordert sind (vgl. Abschnitt 2).

Abb. 1: Schülerexperimente



(Quelle: Veit-Stoß-Realschule, Nürnberg)

Viele Fachlehrkräfte berichten, dass die Mädchen ihr erworbenes Wissen in der gemeinsamen Stunde durch aktive Mitarbeit zeigen und den Jungen mit mehr Selbstvertrauen gegenüber treten. Die Leistungen beider Geschlechter haben sich durchschnittlich zwar nur geringfügig verbessert, aber die Noten fünf und sechs mussten seit Projektbeginn kaum vergeben werden. Vor allem aber verfügen die Schüler und Schülerinnen im Laufe des Jahres über ein fundierteres Grundwissen und eine positivere Arbeitshaltung, das belegen sowohl die schulinternen Schülerbefragungen, als auch die Rückmeldungen der Lehrkräfte: Mädchen und Jungen schreiben die gleichen Leistungsnachweise, die auch gleich bewertet werden. In den meisten Fällen sind die Ergebnisse und Noten der Mädchen etwas besser, in manchen Klassen sogar deutlich besser.

Leider kann diese aus Schülersicht sehr erfolgreiche Maßnahme aus Kostengründen nicht auf weitere Jahrgangsstufen ausgedehnt werden.

8.1.2. Anforderungen an die Fachlehrkräfte

Die beteiligten Fachlehrkräfte treffen sich fünf bis sechs Mal im Laufe eines Schuljahres zu einer Besprechung, in der das Unterrichtsprojekt reflektiert, evaluiert und weiterentwickelt wird: Die Sitzungen beginnen immer mit einem Erfahrungsaustausch, in denen erfreuliche Entwicklungen, aber auch Kritisches kollegial ausgetauscht werden. Mittlerweile ist die gesamte Chemie- und Physikfachschaft der Veit-Stoß-Realschule involviert. Im Laufe der vergangenen Schuljahre haben alle Fachlehrkräfte in mindestens einer geschlechtsdifferenzierten Klasse unterrichtet. Sie wünschen sich aus folgenden Gründen eine Verstetigung des Projektes:

- Zuwachs der persönlichen Arbeitszufriedenheit
- größeres Interesse der Schüler und Schülerinnen an ihren Fächern
- verbesserte Arbeitshaltung
- individuellere Betreuungsmöglichkeit bei den Schülerversuchen

Immer wieder besonders hervorgehoben wird in den gemeinsamen Sitzungen, dass sich in den geschlechtergetrennten Unterrichtsstunden vielfach fachlich orientierte Lehrer-Schülergespräche ergeben. Die Schülerinnen und Schüler kommen mit konkreten, inhaltlichen Fragen auf die Lehrkräfte zu, die dann oft im Einzelgespräch bearbeitet werden können, da alle anderen der Unterrichtsgruppe beschäftigt sind und niemand dadurch in seiner Arbeit gestört wird.

Hinsichtlich ihrer Arbeitsbelastung berichten die Kollegen, dass sich ihre Vorbereitung in inhaltlicher Hinsicht kaum unterscheidet, hinsichtlich der Unterrichtsmethodik ergeben sich aber Unterschiede, je nachdem ob eine

Jungen- oder eine Mädchenklasse unterrichtet werden soll, wie im Folgenden dargestellt wird.

8.1.3. Veränderte Unterrichtssituation und -methodik

8.1.3.1 Besonderheiten in den Jungengruppen

Manche Jungengruppe erweist sich in den geschlechtergetrennten Unterrichtsstunden hin und wieder in disziplinarischer Hinsicht als schwierig. Das äußert sich durch zeitweise auftretende Unaufmerksamkeit, eine gewisse Oberflächlichkeit in der Bearbeitung der Aufgaben, mitunter schlechterer Vorbereitung für die einzelne Unterrichtsstunde und kleineren Aggressionen untereinander.

In den gemeinsamen Besprechungen der Fachlehrkräfte wird dies thematisiert und nach Lösungsmöglichkeiten gesucht. Dabei stellt sich heraus, dass die Jungen in den getrennten Klassen eine klare Struktur und eine transparente Leistungserwartung benötigen. Die Fachlehrkräfte haben sich darauf geeinigt zu Stundenbeginn einen kurzen Überblick über den Stundenverlauf, verbunden mit klaren Arbeitsanweisungen zu geben und keinen Spielraum für Alternativen anzubieten. Unterstützt wird diese Klarheit und Strukturiertheit durch möglichst konsequentes Lehrerverhalten.

Unseren Erfahrungen nach wird Unterricht im „Plauderton“ von Jungen nicht ernst genommen und sollte deshalb vermieden werden. Ebenso haben wir beobachtet, dass die meisten Jungen sehr gerne Schülerexperimente durchführen, oft nach eigenen Ideen und dabei die zugehörigen Arbeitsblätter eher für überflüssig halten. Dem kann in den getrenntgeschlechtlichen Stunden durchaus Raum gegeben und so die Kreativität und der Forscherdrang gefördert werden. Hilfreiche Struktur im Unterricht kann zum Beispiel erreicht werden, wenn die Arbeitsblätter zuerst ausgeteilt, gemeinsam gelesen und erst dann die Experimentierkästen zur Verfügung gestellt werden. Dann experimentieren auch unsere Jungen sehr sorgfältig und zielorientiert.

Spektakuläre Lehrerversuche sind eine gute Grundlage für die gemeinsame Erarbeitung eines Themas. Beide Fächer – Physik und Chemie – eignen sich dafür sehr gut und das Interesse der Jungen ist in den meisten Fällen sehr groß.

8.1.3.2. Besonderheiten in den Mädchengruppen

Unserer Erfahrung nach arbeiten sich Mädchen schneller in ein Thema ein, wenn die dargebotenen Versuche zunächst anschaulich und übersichtlich dargestellt und sie Schritt für Schritt an das Thema herangeführt werden. Dann fällt es ihnen im Allgemeinen nicht schwer, sich anschließend mit

komplexen Sachverhalten zu beschäftigen und ihr Interesse ist meist groß, unübersichtlich wirkende Versuchsaufbauten zu analysieren.

Bei Schülerexperimenten lesen unsere Mädchen zunächst sehr sorgfältig die Arbeitsanweisung, dann werden Fragen gestellt und erst wenn sie sich sicher sind, beginnen die Schülerinnen mit dem Aufbau des Experiments. Im Anschluss daran vergewissern sich die Mädchen gerne vor Versuchsdurchführung noch einmal bei der Lehrkraft, ob der Aufbau so korrekt ist. Dann wird das Experiment durchgeführt und fundiert ausgewertet. Das gibt den Schülerinnen ein hohes Maß an Sicherheit, so dass die aktive Beteiligung in der darauffolgenden gemeinsamen Stunde selbstverständlich wird. Kreativität und Freude am forschenden Lernen lassen sich bei fast allen Schülerinnen und Schülern beobachten.

Die Schülerinnen wissen aber auch die größere Ruhe sehr zu schätzen und sehen weitere Vorteile, wie folgende Stellungnahmen einzelner Schülerinnen zeigen: „Ich finde die Teilung total gut, weil ich mich viel besser auf meine Aufgaben konzentrieren kann und die Jungs sich nicht mehr mit ihrem Wissen vordrängeln können. Sonst hab ich mich selber immer nur auf die Jungs verlassen und die alles machen lassen. ... Nachteile gibt es eigentlich keine.“

8.1.3.3. Beispiel für eine geschlechtsdifferenzierte Unterrichtsstunde

Zur Verdeutlichung unseres Unterrichtsprojekts werden zwei Arbeitsaufträge und die Umsetzung in den getrenntgeschlechtlichen Stunden dargestellt. Dabei haben wir uns ausdrücklich dafür entschieden ganz unterschiedliche Zugänge zum Thema zu suchen, um Schüler und Schülerinnen für die Problemstellung zu interessieren und zur Mitarbeit zu motivieren. Die Gefahr der Stereotypisierung muss dann in den folgenden gemeinsamen Stunden begegnet werden.

Kernidee – Jungenstunde:

Wie funktioniert ein Polprüfer?

Warum ist er ein unentbehrliches Werkzeug für jeden Elektriker?

Beantworte beide Fragen mit physikalischen Fakten so präzise wie möglich. Verwende ein DIN A3 Blatt.

Kernidee – Mädchenstunde:

Warum ist es dringend erforderlich, wenn Kleinkinder im Haus wohnen, die Steckdosen mit so genannten „Kindersicherungen“ zu verschließen?

Erkläre einem völlig unwissenden Menschen, warum dies unbedingt notwendig ist und überzeuge ihn, im Bedarfsfall sofort welche zu kaufen.

Überzeuge durch physikalisches Wissen und anschauliche Darstellung, verwende dazu ein DIN-A3 Blatt.

Die Arbeitsaufträge werden in Dreier- oder Vierergruppen (Zufallsgruppen) bearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler erhalten dafür eine Arbeitszeit von 30 Minuten und zusätzlich zehn Minuten für die anschließende Plakatgestaltung auf einem DIN A3-Blatt.

In der folgenden gemeinsamen Unterrichtsstunde findet eine Galeriepräsentation statt. Dafür werden die DIN A3-Plakate auf den Tischen im Raum verteilt ausgelegt. Zu jedem Plakat wird ein leeres Blatt gelegt. Die Gruppen gehen reihum, können über das Plakat diskutieren, Fehlendes oder Fehlerhaftes auf dem leeren Blatt notieren. Zum Schluss kann die Gruppe die Anmerkungen auf ihr eigenes Plakat übertragen, wenn es ihnen sinnvoll und richtig erscheint. Die Plakate werden anschließend – wenn möglich – im Klassenzimmer oder Physikraum aufgehängt. Dabei zeigt sich, dass sich auch die Jungenteams mit dem Thema Sicherheit für Kleinkinder interessiert auseinandergesetzt haben.

8.2. Schulinterne Befragung

Das Projekt wurde bisher ein bis zwei Mal im Schuljahr mit Hilfe eines schulinternen Schülerfragebogens evaluiert, den die Fachlehrkräfte gemeinsam in einer Teambesprechung erstellt haben. Neben geschlossenen Fragen enthält der Fragebogen auch zwei offene Fragen, die eine individuelle Beantwortung zulassen. Die Auswertung ergab bis jetzt bei allen Klassen eine positive Einschätzung der Stunde und bestätigte immer wieder die positive Erfahrung der Lehrkräfte in den Unterrichtsstunden.

Abb. 4: Der schulinterne Fragebogen für Schülerinnen und Schüler:

Der folgende Fragebogen soll den Einfluss des geschlechtergetrennten Unterrichts in Chemie und Physik untersuchen. Alle Vergleiche beziehen sich auf den Unterricht in der ganzen Klasse					
Fragebogen zum GL-Projekt in Ch / Ph an der VSR im SJ #####					
Chemie / Physik		Klasse: <input type="text"/>			
		<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich		
		trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
1.	Nach Geschlechtern getrennter Unterricht in Chemie gefällt mir besser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	die Inhalte verstehe ich gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	es fällt mir leichter zu lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	ich traue mir mehr zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	ich passe besser auf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	ich traue mich aktiver zu beteiligen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	ich bin mit meinen bisherigen Noten zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	ich finde den Unterricht interessanter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	das Lehrerverhalten ist entspannter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	ich habe vermehrt Kontakt zur Lehrkraft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	ich möchte die Trennung im nächsten Jahr beibehalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	das Lernklima ist produktiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	eine Halbierung in gemischte Gruppen fände ich besser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	das gefällt mir besonders gut:	<input type="text"/>			
		<input type="text"/>			
		<input type="text"/>			
15.	das sollte sich ändern:	<input type="text"/>			
		<input type="text"/>			
		<input type="text"/>			

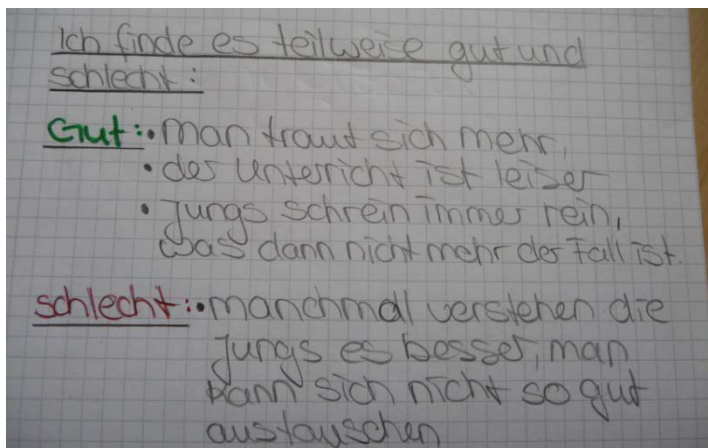
(Quelle: Veit-Stoß-Realschule, Nürnberg)

Zusammenfassung: Schülerfeedback der Schülerinnen und Schüler, 9. Klasse:

Alle Mädchen der im Schuljahr 2010/11 befragten neunten Klasse sehen den geschlechtsdifferenzierten Unterricht in Chemie und Physik durchwegs positiv und möchten die Teilung unbedingt im nächsten Schuljahr beibehalten. Ihre Begründungen:

- „es ist ruhiger, so dass man mehr versteht“
- „bessere Konzentration möglich“
- „man fühlt sich aufgefordert, mitzumachen“
- „versteht den Lernstoff besser“
- „traut sich mehr zu“
- „erhöhte Mitarbeit der Einzelnen“
- „man meldet sich mehr, weil man mehr Chancen hat, aufgerufen zu werden“
- „man verlässt sich nicht auf die Jungs“
- „Mädchen bringen sich mehr in den Unterricht ein, wenn sie unter sich sind“

Abb. 2: Meinungsbild einer Schülerin



(Quelle: Veit-Stoß-Realschule)

Die meisten Jungen der im Schuljahr 2010/11 befragten neunten Klasse bevorzugten die Trennung, wobei ungefähr die Hälfte auch mit einer gemischten halben Klasse zufrieden wäre. Ihre Begründungen:

- „mir ist es egal, ob große oder kleine Gruppe“ (vier Nennungen)
- „bessere Beteiligung, weil man öfter drankommt“
- „Lehrer kann besser auf Einzelne eingehen“

- „Trennung in J/M nicht nötig, aber halbe Klasse“ (sechs Nennungen)
- „jeder Schüler kommt besser zur Geltung“
- „Ich finde es besser, da die Schüchternheit wegfällt“

Die Lehrkräfte wurden mit Hilfe eines Reflexionsbogens in Form einer Vier-Felder-Tafel befragt:

Abb. 3: Vier-Felder-Reflexionsbogen

<p><i>Das fällt positiv auf/hat sich bewährt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Unterrichtsgespräche laufen homogener und effektiver • Pubertär bedingte Störungen finden viel seltener statt • Schülerversuche lassen sich einfacher durchführen • Bessere Aufmerksamkeit der Schüler • Viel bessere Disziplin im Unterricht • Kleine Gruppen ermöglichen öfter Schülerexperimente und individuelles Eingehen auf Schülerfragen • Mädchen lernen entspannter bringen sich öfter in den Unterricht ein, Spaß am Fach geweckt • Eigene Lust am Unterricht ist größer • Unterrichtsatmosphäre entspannter • Schülerinnen viel kommunikationsbereiter • Es können mehr Fragen(am Rande stehende Fragen) beantwortet werden 	<p><i>Das erscheint mir problematisch/sollte verbessert werden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hier fällt mir im Moment nichts ein • Die Anzahl der Schüler in den einzelnen Gruppen ist teilweise sehr unterschiedlich • Gleicher Stand in GL- und gemeinsamen Stunden, Jungen arbeiten oft chaotisch, so dass mehr Zeit erforderlich ist • Derzeit ungünstiges Verhältnis von M und J(18:9) • Widerspruch der Schüler zwischen einerseits entspanntem Lernen und dem Wunsch nach gemischter Gruppe • Pubertäre Entwicklung der Schüler schlägt sich nieder, so dass Schule und damit verbundene Pflichten dann oft keine tragende Rolle spielen
<p><i>Das ist mir besonders wichtig:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Den Schülern zu vermitteln, dass die Chemie zu unserem Umfeld gehört, keine Wissenschaft nur für Eingeweihte • Mehr Kontakt zwischen Schüler und Lehrer durch kleinere Gruppen • Einzelne Schüler bekommen mehr Aufmerksamkeit • Gegenseitige Unterstützung der Schüler durch gemeinsame Aufgaben • Motivation der Schüler • Überwindung von Ängsten und Unsicherheiten in Naturwissenschaften durch Arbeit in kleineren Gruppen • Physik nicht als lästiges Nebenfach – Experimente ermöglichen das Begreifen (Hand/Kopf) von Gesetzmäßigkeiten • 1h GL, 1h gemeinsame in Ordnung • Gruppe I muss auf anspruchsvolle AP vorbereitet werden, das gelingt nicht nur über Schülerexperimente. Hier ist auch Erfahrung und Geschick der Lehrkraft erforderlich 	<p><i>So könnten wir vorgehen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die jetzige Unterrichtsverteilung dauerhaft einrichten und am Ausbau arbeiten • Unterschiedliche Schwerpunkte für Mädchen- und Jungengruppen setzen • Schülerübungen und Gruppenarbeiten durchführen • Geschlechtsspezifische Interessen und Stärken/Schwächen der Schüler berücksichtigen • Gemischte Gruppe ausprobieren, auch wenn das eigentliche Ziel damit verfehlt wird(?) • Halbierung der Gruppen sollte angedacht werden, bringt mehr als GL, Jede/r Schüler/in braucht mehr Zuwendung, das wäre dadurch besser erreichbar, als durch GL mit z.B. 9:23 (8l)

8.3. Ausblick

Das dargestellte Unterrichtsprojekt wird in seiner neuen Form – eine Stunde getrennt, eine Stunde gemeinsam – im kommenden Schuljahr und vermutlich auch in weiteren Schuljahren fortgesetzt. Es werden wieder alle 9. Klassen und die 8. Klasse des naturwissenschaftlich-technischen Zweiges der Veit-Stoß-Realschule beteiligt sein. Aufgrund der bisherigen Erfahrungen haben die Lehrkräfte der Fachschaften Physik und Chemie einen *Laborführerschein* für die Klassen ausgearbeitet und werden diesen gemeinsam in einer Doppelstunde mit den Schülerinnen und Schülern besprechen und Grundkenntnisse für das Experimentieren einüben, so dass diese in beiden Fächern von Anfang an mehr Sicherheiten im Experimentieren erhalten. Als Vorlage dient der Laborführerschein aus dem Schülerlabor der Chemiedidaktik der Universität Erlangen-Nürnberg „NESSI-Lab“.

Literatur

- Kessels, U. (2005). Zeitweilige Geschlechtertrennung im Unterricht – warum? In L. Glacho-Schicha (Hrsg.). *Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven*, Soest: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, S. 161 ff.
- Kometz, A. (o.J.), *Laborführerschein. Nessi-Lab – Nürnberg-Erlanger-Schüler- und Schülerinnen-Labor*, www.nessi-lab.de [Zugriff: 12. Aug. 2012]

9. Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft – Ein Beitrag in deutsch- norwegischer Perspektive

9.1. Ausgangspunkt

9.1.1 Forschungslage

Lehrerinnen und Lehrern begegnen Genderaspekten nicht nur in ihrer beruflichen Tätigkeit, sondern diese Aspekte sind auch Teil ihrer universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: Zum einen sollen ihnen in der ersten und zweiten Phase ihrer Ausbildung didaktischen Fähigkeiten zum gendersensiblen Unterricht vermittelt werden (vgl. Stadler-Altmann in diesem Band). Zum anderen unterliegen ihre Karriereläufe als Lehrerinnen und Lehrern, sowie die von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern einer geschlechtsdifferenzierten Realität: während im Studium und im Schuldienst der Frauenanteil oftmals deutlich über 50% liegt und gar von einer problematischen »Feminisierung« der Schule gesprochen wird (vgl. kritisch Helbig 2010; Eckert 2006), sinkt der prozentuale Anteil der Frauen auf Funktions- und Führungspositionen deutlich ab (vgl. Gieß-Stüber/Gramespacher 2004). Zum geringen Frauenanteil auf Schulleitungspositionen wurden bereits umfangreiche Untersuchungen durchgeführt (vgl. Hobeck 2004; Steber 2008; von Lutzau 2008).

Ebenso wie im sekundären nimmt auch im tertiären Bildungssystem der Anteil der Frauen vom Studium bis zur Professur stark ab. Es gibt einige Untersuchungen zum meist außeruniversitären Werdegang von Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Gruber/Kuss 1999; Metz-Göckel et. al 2001; Otto/Rauschenbach/Vogel 2002; Wischmeier 2004; Kerst et. al 2012), zu Erziehungswissenschaftlerinnen in Ostdeutschland (Macha et. al 1994) sowie zu Autobiographien von Professorinnen der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft (vgl. Schlüter 2008). Die Wege des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Erziehungswissenschaft wurden mittels Internetrecherchen von Röbbken (2009) untersucht. Daneben gibt es Studien zu Karriereverläufen in der Wissenschaft, in denen die Erziehungswissenschaft eine von mehreren untersuchten Fachdisziplinen ist (vgl. Schultz 1991). Die Karrieren von Erziehungswissenschaftlerinnen im Hochschulsystem wurden vor dem Hintergrund der absinkenden Frauenanteile bisher aber kaum systematisch untersucht. In meinem Beitrag setze ich mich

daher mit dem sinkenden Frauenanteil vom Studium bis zur Professur in der Erziehungswissenschaft auseinander, um das Feld zu sondieren. Dabei soll der Fokus auf die Erziehungswissenschaft in Deutschland mit einer norwegischen Perspektive erweitert werden. Der Blick nach Norwegen bietet sich im Zusammenhang mit der Analyse von Frauenanteilen an, da die skandinavischen Länder als Vorreiterländer hinsichtlich der Geschlechtergleichstellung (Burkhardt 2003: 108; WEF 2011) gelten und insbesondere in Norwegen die Gleichstellungssituation weltweit als vorbildhaft erscheint.

9.1.2 Relevanz

Im europäischen Kontext werden die C4- bzw. W3-Professuren als sogenannte A-grade-Professuren bezeichnet und als höchste Positionen in der Wissenschaft charakterisiert: „The single highest grade/post at which research is normally conducted“ (European Commission²²). Das deutsche Wissenschaftssystem ist dabei stark von einem hierarchischen Aufbau geprägt. Die Differenz zwischen wissenschaftlichem Mittelbau und Professorinnen bzw. Professoren ist nach Sørensen (1990) sehr hoch. Diese Struktur führt zu einer hohen Machtkonzentration bei den Professorinnen und Professoren (vgl. Hornung 2000). Formale Rahmenbedingungen wie Prüfungsformalitäten oder Entscheidungen über Forschung, Lehre und Nachwuchsrekrutierung werden hier getroffen. Der hohe Autonomiegrad der Universitäten spiegelt sich demnach in der herausragenden Position der Professorinnen und Professoren im deutschen Wissenschaftssystem (Oehler 1998; Zimmer/Krimmer/Stallmann 2007: 92), weshalb strukturell der Anteil von Frauen an Professuren von Bedeutung ist. Im Folgenden werden nun die Frauenanteile in Deutschland und Norwegen betrachtet.

9.2. Erziehungswissenschaft in Deutschland

Die Erziehungswissenschaft in Deutschland ist ein breit gefächertes Studienfach, das in verschiedenen Kontexten studiert werden kann. Zum einen gibt es die Hauptfachstudierenden, die einen Bachelor- oder Mastergrad anstreben. Die Diplom- und Magisterstudiengänge sind aktuell im Zuge der Bologna-Reform²³ am Auslaufen. Darüber hinaus ist es möglich, einen Hochschul-

22 http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf: 131, [14.07.2012].

23 Bologna-Reform: Ziel des 1999 in der italienischen Universitätsstadt Bologna angestoßenen Hochschulreformprozesses ist es, international akzeptierte Abschlüsse zu schaffen, die Qua-

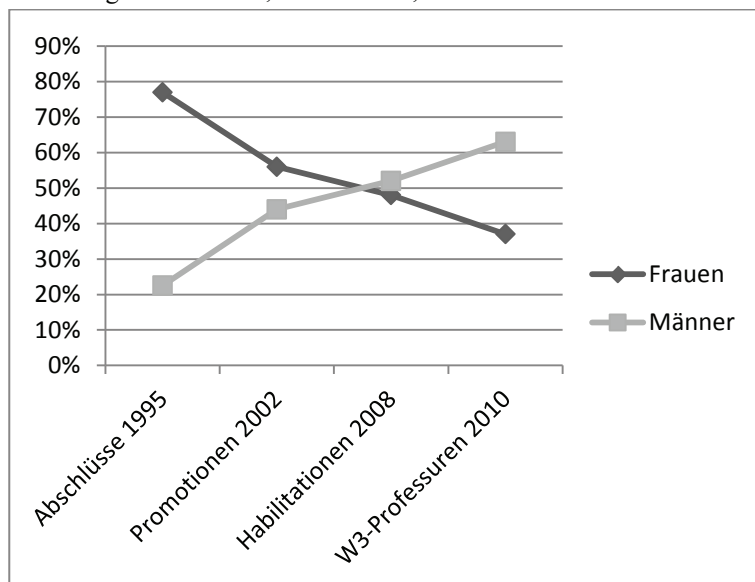
abschluss in der Erziehungswissenschaft in einem Kombinationsstudiengang wie etwa der Medienpädagogik oder der Erwachsenenbildung zu erwerben, die in der Regel der Erziehungswissenschaft zugeordnet werden (Stisser et. al 2012: 24). Die größte Anzahl an Studierenden der Erziehungswissenschaft stellen aber die Lehramtsstudierenden, die neben den Fachwissenschaften auch das Staatsexamen in der Erziehungswissenschaft und der jeweiligen Fachdidaktik absolvieren. Im Jahr 2010 schlossen ca. 37.000 Studierende ein Lehramtsstudium und ca. 8.500 ein erziehungswissenschaftliches Studium mit einem Magister, Diplom, Bachelor oder Master ab (Kerst et. al 2012b: 101ff). Ganz eindeutig ist die statistische Zuordnung zu einem erziehungswissenschaftlichen Studium aber nicht (Kerst 2012a: 76f) und erschwert eine genaue Übersicht über die Anzahl der Studierenden, Promovierenden, Habilitierenden und Professuren in der deutschen Erziehungswissenschaft.

Der Blick auf das Geschlechterverhältnis in der Hochschulerziehungswissenschaft zeigt einen Frauenanteil bei den Studienabschlüssen von ca. 83% im Jahr 2009. Nach dem Studienabschluss verändert sich dieses Verhältnis. Im weiteren idealtypischen Qualifikationsweg im Hochschulsystem über Promotion und Habilitation zum Ruf auf eine Professur, dreht sich dieses bis zur höchsten beamtenrechtlichen Besoldung im Wissenschaftssystem C4 bzw. W3 beinahe um: 64,8% dieser Stellen sind im Jahr 2009 mit Männern besetzt (Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012: 193).

Graphisch wird der abnehmende Frauenanteil in nachfolgender Abbildung deutlich. Hier wird kein zeitlicher Querschnitt durch den Status quo gezeigt, also wie hoch der Frauenanteil im Studium, bei der Promotion, bei der Habilitation und bei den W3-Professuren in der Erziehungswissenschaft im Jahr 2009 ist. Hier soll vielmehr der Werdegang eines idealtypischen Karriereverlaufs über Studium, Promotion, Habilitation und Ruf auf eine Professur mit einer Mindestdauer von 15 Jahren dargestellt werden. Im Jahr 1995 lag der Anteil der Erziehungswissenschaftsabsolvierenden bei 22,5% (Tillmann et al. 2008: 142). Nur auf dieser Grundlage kann der sich verändernde Frauenanteil vom Studium zur Professur unter in der deutschen Erziehungswissenschaft im Jahr 2009 aussagekräftig dargestellt werden.

lität von Studienangeboten zu verbessern und mehr Beschäftigungsfähigkeit zu vermitteln. (<http://www.bmbf.de/de/3336.php> [14.07.2012]).

Abb. 1: Frauen- und Männeranteil nach Qualifikation, universitäre Erziehungswissenschaft, Deutschland, 2009.



(Quelle: eigene Darstellung nach Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012: 198ff; Tillmann et al. 2008: 142)

Betrachtet man andere Studienfächer neben der Erziehungswissenschaft, zeigt, dass der Anteil der Frauen im Hochschulsystem bei der Allokation von Professuren in Studienfächern mit einem hohen Studentinnenanteil sich mit jedem Qualifikations- und Statusschritt noch deutlicher verringert als in Fächern mit geringeren Studentinnenanteilen (Lind/Löther 2007: 264). Das am häufigsten von Frauen gewählte Fach in Deutschland ist das Fach Wirtschaftswissenschaften mit 33.031 Studienanfängerinnen (Frauenanteil, gesamt 48,8%), gefolgt von der Germanistik mit 14.820 (Frauenanteil, gesamt 79,0%), der Erziehungswissenschaft mit 10.658 (Frauenanteil, gesamt 78,8%), Jura mit 10.584 (Frauenanteil, gesamt 56,5%) und der Psychologie mit 9.329 (Frauenanteil, gesamt 76,7%) Studienanfängerinnen im Wintersemester 2010/11 (Faulstich-Wieland 2012: 195).

Von diesen fünf am häufigsten gewählten Fächern unter Studienanfängerinnen ist die Erziehungswissenschaft nach der Germanistik das Fach mit dem höchsten prozentualen Frauenanteil unter den Studienanfängerinnen und -anfängern. Faulstich-Wieland/Horstkemper (2008: 141) sprechen bei der Erziehungswissenschaft von einem überproportional von Frauen gewählten Studienfach.

Die Frauentile in der Erziehungswissenschaft zeigen sich darüber hinaus im Jahresverlauf als leicht ansteigend. Im Jahr 2009 lag der Studienanfängerinnenanteil in der Erziehungswissenschaft bei 78,8%, im Jahr 2002 lag er bei 75,1% und im Jahr 1997 bei 73,3% (Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012: 193ff). Daraus kann geschlossen werden, dass der geringe Anteil an Professorinnen in der Erziehungswissenschaft nicht auf niedrigere Studentinnenanteile in der Vergangenheit und damit auf einen geringeren Pool an potentiellen Kandidatinnen für eine Professur zurückgeführt werden kann.

9.3. Erziehungswissenschaft in Norwegen

In weltweiten Vergleichen zur Geschlechtergleichstellung belegt Norwegen Spitzenplätze. Das *World Economic Forum* (WEF²⁴) rankt in seinem *International Gender Gap Index* 134 Länder jährlich hinsichtlich der ökonomischen Beteiligung, des Ausbildungsniveaus, der Gesundheit, der Lebenserwartung und der politischen Bevollmächtigung von Frauen (WEF 2011). Norwegen lag im Fünfjahresvergleich in den Jahren 2007 bis 2011 stets auf einem der ersten drei Plätzen des Rankings. Im Schnitt der Jahre 2007 bis 2011 liegt Norwegen damit mit einem durchschnittlichen Rangplatz von 2,0 auf Rang 1, Island auf Rang 2 mit einem Schnitt von 2,2, Finnland und Schweden liegen mit 2,6 gleichauf auf Rang 3. Die ersten vier Plätze nehmen damit nordische Länder ein. Deutschland liegt mit einem Schnitt von 10,8 deutlich dahinter, aber mit großem Abstand vor den USA mit einem durchschnittlichen Rangplatz von 25,0. Diese Platzierungen können der Tabelle 1 entnommen werden. Als außereuropäische Länder liegen Neuseeland (5.), Lesotho (8.), die Philippinen (9.) und Südafrika (12.) vor Deutschland (WEF 2011).

24 World Economic Forum (WEF), 1971 als European Management Symposium gegründete gemeinnützige Stiftung, die von ca. 1000 Mitgliedsunternehmen finanziert wird. (<http://www.weforum.org/> [14.07.2012]).

Tab. 1: Das Global Gender Gap Ranking 2007-2011 – die Top 4 samt Deutschland und USA.

Rangplatz Land/Jahr	2011	2010	2009	2008	2007	Durchschnittlicher Rangplatz
Island	1	1	1	4	4	2,2
Norwegen	2	2	3	1	2	2,0
Finnland	3	2	2	3	3	2,6
Schweden	4	4	3	1	1	2,6
Deutschland	13	12	11	7	5	10,8
USA	19	31	27	31	23	25,0

(Quelle: eigene Darstellung und Berechnung nach WEF, 2011.²⁵)

Im Zuge der dargestellten Gleichstellungssituation in Norwegen könnte man auf eine höhere Anzahl an Professorinnen als in Deutschland schließen. Die Zahlen zu den Frauenanteilen, dargestellt in Tabelle 2 zeigen aber, dass der Prozentsatz von C4/W3-Professorinnen bzw. *full professors* aller universitären Fächer im Schnitt (European Commission 2009: 140²⁶) zwar höher (18% zu 12%) als in Deutschland ist, aber 2009 unter dem EU-27-Schnitt (19%) liegt.

Tab. 2: Prozentualer Anteil von Frauen an C4/W3-Positionen, EU-27, 2009.

Frauenanteile	Rang	C4/W3-Professuren in %
Rumänien	1	32
Litauen	2	29
Türkei	3	28
Ungarn	4	26
Norwegen	16	18
Deutschland	26	12
EU-27		19

(Quelle: eigene Darstellung nach European Commission, 2009.²⁷)

25 http://www3.weforum.org/docs/GGGR11/GGGR11_Rankings-Scores.pdf [14.07.2012].

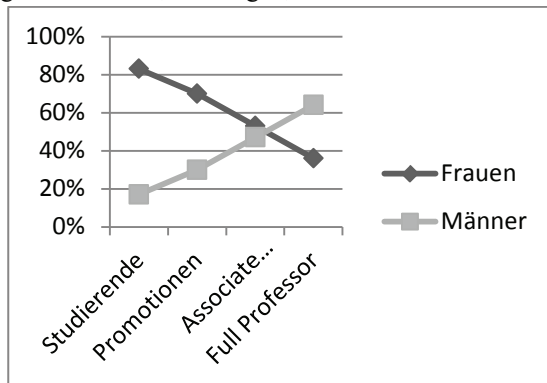
26 http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf [14.07.2012].

27 http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf [14.07.2012].

In osteuropäischen Ländern ist der Frauenanteil auf W3-Professuren auffällig höher als in den meisten übrigen europäischen Staaten. Die Forschungsbedingungen sind nach Burkhardt (2003) jedoch häufig schlechter. Es stehen weniger finanzielle Ressourcen für Forschung und Gehälter zur Verfügung, und das Prestige einer Professur ist geringer als in den übrigen europäischen Ländern (Bradatsch 1996).

Hier zeigt sich die paradoxe Gleichstellungssituation in Norwegen: Zum einen belegt das Land stets die Toppositionen bei Rankings zur Gleichstellung, zum anderen zeichnet sich an den Hochschulen aber ein ähnliches Bild wie in Deutschland ab: knapp 80% aller Hochschulprofessuren sind mit Männern besetzt (Gunnes 2011²⁸). Im dort ebenfalls frauendominierten Studienfach Erziehungswissenschaft findet man mit 36% einen nur knapp höheren prozentualen Professorinnenanteil im Institutssektor als in Deutschland (Gunnes/Vabø: 2011 56f; European Commission 2009: 79²⁹). Die Stellung der bzw. des *Associate Professors* steht dabei in etwa einer W1-Professur und die Full Professor-Stelle entspricht der W3-Position in Deutschland und damit der A-grade-Position im Wissenschaftssystem. Abbildung 2 zeigt dem abnehmenden Frauenanteil in der Erziehungswissenschaft über Studium bis zur Professur.

Abb. 2: Frauen- und Männeranteil nach Qualifikation, universitäre Erziehungswissenschaft, Norwegen, 2009.



(Quelle: eigene Darstellung nach Gunnes/Vabø 2011: 56f)

28 <http://www.nifu.no/Norway/Documents/STATISTIKK/FoU-STATISTIKK/Kvinner%20i%20forskning/Kvinner%20i%20forskning%20-%20des%202011.pdf> [17.07.2012]

29 http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf [14.07.2012].

Betrachtet man die rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen in Norwegen im Vergleich zu Deutschland zeigen sich sehr ähnliche Voraussetzungen für Wissenschaftskarrieren in den beiden Ländern. Die deutlichsten Unterschiede der Länder finden sich bei den Wissenschaftsstrukturen. In diesem Zusammenhang ist zum Beispiel die »Aufrückregelung« (nor. *professoropprykk*) zu nennen, die seit den 90er Jahren eine Ernennung zur Professorin bzw. zum Professorin ohne Konkurrenz und ohne Beschränkung der Stellenanzahl mittels der Begutachtung der wissenschaftlichen Leistungen ermöglicht. Damit wird die Ernennung zur Professorin bzw. zum Professor unabhängig von Stellenvakanzen, und die Anzahl der Professuren ist nicht begrenzt. Alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler können in der Theorie bei entsprechenden Leistungen eine Professur erlangen (vgl. Vabø 2002; Jacob 2011: 180). Neben dieser Regelung gibt es Norwegen auch das Konkurrenzverfahren wie in Deutschland mit der Ausschreibung vakanter Professuren.

Evaluationen zeigen aber deutliche Geschlechterdifferenzen bei der Anzahl der Bewerbungen um ein »Aufrücken« zur Professur. 19% der Bewerbungen auf ein solches Verfahren wurden von Wissenschaftlerinnen gestellt. In den Sozialwissenschaften, zu denen die Erziehungswissenschaft gehört, lag der Frauenanteil bei 25% (Kyvik et al. 2003).

9.4. Fazit

Zusammenfassend ist die geringe Beteiligung von Wissenschaftlerinnen insbesondere in den Führungspositionen der Hochschulen und Universitäten ein Phänomen, auf das man in allen Fächergruppen stößt. In gehäuft von Frauen studierten Fächern wie der Erziehungswissenschaft ist aber der Wegfall von Frauen auf dem Weg zur Führungsspitze besonders ausgeprägt. Eine Analyse dieses Phänomens und der im Verhältnis zu den Männern geringeren Aufstiegschancen für Frauen in der Wissenschaft ist nicht nur für die betroffenen Nachwuchswissenschaftlerinnen relevant, sondern auch für die Hochschullandschaft als Ganzes. Gemäß der Annahme der repräsentativen Chancengleichheit in der Gesellschaft nach Metz-Göckel/Nyssen (1990: 120) müsste der prozentuale Anteil der Studentinnen und der Studenten der Erziehungswissenschaft dem der Professorinnen und Professoren und damit dem Kaskadenmodell entsprechen, wonach der Frauenanteil einer Beschäftigungsgruppe den aktuellen Frauenanteil der darunter liegenden Qualifikationsstufe erreichen sollte³⁰. Dies ist eindeutig nicht der Fall. Interessanterweise ist der Professorinnenanteil in der Erziehungswissenschaft im Ver-

30 <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/058/1605898.pdf> [14.07.2012].

gleich zum Studentinnenanteil nicht nur in Deutschland gering, auch in Ländern mit fortgeschrittener Gleichstellungspolitik und anderen Wissenschaftsstrukturen. So nimmt beispielsweise in Norwegen der Frauenanteil hin zu Führungspositionen in der Wissenschaft ebenfalls stark ab. Professorinnen und Professorinnen der Erziehungswissenschaft haben darüber hinaus eine Vorbildfunktion für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer und setzen sich in ihren Forschungsfeldern u.a. mit Genderfragen und gendersensiblen Unterricht auseinander, was auch eine Beschäftigung mit Geschlechterverhältnissen nahelegt.

Literatur

- Bradatsch, Chr. (1996): Wissenschaftliche Karrieren von Frauen an türkischen Universitäten. S. 117-136 In: B. Kehm/U. Teichler, Ulrich (Hrsg.): Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Gesamthochschule Kassel (Werkstattberichte, 50). Kassel
- Burkhardt, A. (2003): Gegen den Strich gebürstet – Gleichstellungspolitische Rückschlüsse in Skandinavien und Mittel- und Osteuropa. S. 108-130 In: Die Hochschule. Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich, Band 12
- Eckert, Th. (2006): Die Feminisierung der Lehrerschaft als Kohortenphänomen - Entwicklungen der Lehrerschaft an allgemein bildenden Schulen Baden-Württembergs. In: Bildungsforschung, 3, 1. <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/29>. [16.07.2012].
- European Commission (2009): She figures 2009 – Statistics and Indicator on Gender Equality in Science. http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf. [17.07.2012].
- Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M. (2008): Geschlechterverhältnisse. S. 139-152 In: Tillmann, K.-J./Rauschenbach, Th./Tippelt, R./Weishaupt, H. (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen
- Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M. (2012): Geschlechterverhältnisse. S. 193-214 In: Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen
- Gieß-Stüber, P./Gramespacher, E. (2004): Überwindung geschlechtsbezogener sozialer Ungleichheit an Schulen in Baden-Württemberg durch Gender Mainstreaming? Ein Problemaufriss und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. S. 5-10 In: Lehren und lernen 3, 1
- Gruber, E./Kuss, S. (1999): Karriere nach dem Studium. PflegeakademikerInnen im Beruf. Wien
- Gunnes, H. (2011): Kvinner i forskning – Informasjon fra FoU-statistikken. NIFU STEP, <http://www.nifu.no/Norway/Documents/STATISTIKK/FoU-STATISTIKK/Kvinner%20i%20forskning/Kvinner%20i%20forskning%20-%20des%202011.pdf> [17.07.2012]

- Gunnes, H./Vabø, A. (2011): Ressursinnsatsen innenfor utdanningsforskning 2009, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Oslo
- Helbig, M. (2010): Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? S. 93-111 In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62, 1
- Hobeck, D. (2004): Die Unterrepräsentanz von Frauen in Schulleitungen – Mögliche Ursachen aus naturwissenschaftlich-anthropologischer Perspektive. Erlangen: Dissertation
- Hornung, M. (2000): Auf der Höhe der Zeit? Eine Evaluation der Doktorandenausbildung in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Graduiertenkollegs. München: Diplomarbeit
- Jacob, A. Kath. (2011): Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen – Ein problemorientierter Ländervergleich Deutschland und Norwegen. Flensburg: Diss.
- Kerst, Chr./Rauschenbach, Th./Ortenberger, A./Wolter A./Züchner, I. (2012a): Studierende. S. 71-98 In: Thole, Werner/Faulstich-Wieland, Hannelore/Horn, Klaus-Peter/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hg): Datenreport Erziehungs-wissenschaft 2012. Opladen
- Kerst, Chr./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H./Wolter A./Züchner, I. (2012b): Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. S. 99-136 In: Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Weishaupt, H./Züchner, I.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen
- Kyvik, S. / Olsen, T. B. / Hovdhaugen, E. (2003a): Opprykk til professor. Kompetanse eller konkurranse? Oslo: NIFU STEP Rapport 4/2003.
- Lind, I./Löther, A. (2007): Chancen für Frauen in der Wissenschaft – eine Frage der Fachkultur? – Retrospektive Verlaufsanalysen und aktuelle Forschungsergebnisse. In: *Revue suisse des sciences de l'éducation/Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29, 2, S. 249-272.
- Lutzau, M. von (2008): Schulleiterinnen – Zusammenhänge von Biographie, Aufstiegsbereitschaft und Leitungshandeln. Opladen: Dissertation
- Macha, H./Klinkhammer, M./Hildebrandt, K. (1994): Zur Lage der Erziehungswissenschaftlerinnen an den Universitäten der neuen Bundesländer. S. 222-276 In: *Erziehungswissenschaft im Aufbruch? Arbeitsberichte*. Weinheim
- Metz-Göckel, S./Nyssen, E. (1990): Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung. Weinheim/Basel
- Metz-Göckel, S./Auferkorte, N./Honvehlmann, B./ Prochnow-Karl, K. (2001): Diplom-Pädagoginnen unterwegs. Riskante Wege auf dem Arbeitsmarkt. Dortmund
- Oehler, Ch. (1998): Hochschulen. In: Berg, C./Buck, A./Führ, Ch./Furch, C.-L.(Hg): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band (IV). München.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (2002) (Hg): *Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf*. Opladen
- Röbken, H. (2009): Karrierepfade von Nachwuchswissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft. S. 430-451 In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, 3
- Schlüter, A. (2008) (Hg): *Erziehungswissenschaftlerinnen in der Frauen- und Geschlechterforschung*. Opladen
- Schultz, D. (1991): Das Geschlecht läuft immer mit. Die Arbeitswelt von Professorinnen und Professoren. Pfaffenweiler

- Sørensen, A. (1990): Unterschiede im Lebenslauf von Männern und Frauen. S. 304-321 In: Mayer, K.U. (Hg): Lebensverläufe und sozialer Wandel (Sonderheft 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Opladen
- Steber, C. (2008): Die Konstruktion von Bildungs- und Berufsbiographien. Eine empirische Untersuchung zu Karrieren von Schulleiterinnen. Augsburg: Dissertation
- Stisser, A./Horn, K.-P./Züchner, I./Ruberg, C./Wigger, L. (2012): Studiengänge und Studienort. S. 17-70 In: Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Weishaupt, Horst/Züchner, I.: Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen
- Teigen, M. (2006): Die norwegische Gender-Politik: Quoten und aktive Förderung. S. 138-143 In: WSI-Mitteilungen 03/2006
- Tillmann, K.-J./Rauschenbach, Th./Tippelt, R./Weishaupt, H. (Hg.) (2008): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen.
- Vabø, A. (2002): Mytedannelser i endringsprosesser i akademiske institusjoner. Bergen: Dissertation
- Wischmeier, I. (2004): Beruflicher Verbleib Augsburger Diplom-Pädagogen/-innen - Ergebnisse einer Absolventen/-innenbefragung. S. 168-176 In: Der pädagogische Blick, 12 (2004) 3
- World Economic Forum (2011): Gender Gap Index. <http://www.weforum.org/issues/global-gender-gap>, [10.03.2011].
- Zimmer, A./Krimmer, H./Stallmann, F.(2007): Frauen an Hochschulen: Winners among Losers – Zur Feminisierung der deutschen Universität. Opladen.

AutorInnen

Andrea Abele-Brehm

Prof. Dr., Lehrstuhl für Sozialpsychologie an der FAU Erlangen-Nürnberg

Hannelore Faulstich-Wieland

Prof. Dr., Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialisationsforschung an der Universität Hamburg.

Anna Gstöttner

M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Büro für Gender und Diversity, Promovendin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft I an der FAU Erlangen-Nürnberg

Marianne Horstkemper

Prof. Dr., bis zur Emeritierung im Jahr 2009 Universität Potsdam, Lehrstuhl für Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik und empirische Schulforschung

Katharina Iseler

Dr., Akad. Rätin am Lehrstuhl für Pädagogik I, Institut für Pädagogik an der FAU Erlangen-Nürnberg

Angela Ittel

Prof. Dr., Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie, Institut für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Berlin

Kerstin Jonczyk-Buch

Lehrkraft an der Veit-Stoß-Realschule in Nürnberg (Mathematik/Physik), Fachbetreuerin für Physik/Naturwissenschaften, Pädagogische Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik und Schulpsychologie der Stadt Nürnberg

Rebecca Lazarides

Dipl. Päd., Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie, Institut für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Berlin

Sebastian Schein

Student im lehramtsbezogenen Masterstudiengang für die Fächer Bildungswissenschaften, Biologie und Anglistik an der Universität Koblenz-Landau

Ulrike Stadler-Altmann

Prof. Dr., Lehrstuhl für Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung an der Universität Koblenz-Landau
Leiterin des Zentrums für Lehrerbildung Campus Koblenz

Eigene Notizen

Neuerscheinungen GENDER

Barbara Holland-Cunz
Gefährdete Freiheit.
Über Hannah Arendt
und Simone de Beauvoir

2012. 149 Seiten. Kart.
19,90 € (D), 20,50 € (A), 28,90 SFr
ISBN 978-3-86649-457-2

Ideengeschichtliche
Klassikerinnen
der Politischen Theorie



Katharina Walgenbach
Gabriele Dietze
Lann Hornscheidt
Kerstin Palm
Gender als
interdependente Kategorie

2., durchgesehene Auflage
2012. 192 Seiten. Kart.
19,90 € (D), 20,50 € (A), 28,90 SFr
ISBN 978-3-86649-496-1

Neue Perspektiven auf
Intersektionalität, Diversität
und Heterogenität

Bestellen Sie jetzt in Ihrer Buchhandlung oder einfach bei:

Verlag Barbara Budrich



Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich.de

www.budrich-verlag.de • www.budrich-journals.de

Unsere Fachzeitschriften auf www.budrich-journals.de

- Einzelbeiträge im Download (Micropayment)
- Kombi-Abos für AbonnentInnen
- IP- und Domain-Zugänge (Mehrplatzlizenzen)
- Großer *open access*-Bereich



Wir haben unsere Fachzeitschriften für Sie online gestellt. Als AbonnentIn z.B. mit Kombi-Abo bekommen Sie weiterhin Ihr Heft wie gewohnt bequem nach Hause geliefert und Sie haben Zugriff auf das gesamte online-Archiv.



Zu günstigen Preisen. Fragen Sie uns!



Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de • www.budrich-journals.de