

Der Elefant hat vier Beine oder Ich behandle alle gleich. Zur Bedeutung von Genderkompetenz bei der Individualisierung des Unterrichts

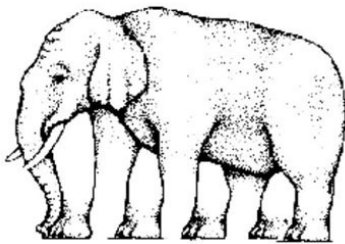
Surur Abdul-Hussain

Spätestens seit 1984, als Carol Hagemann-White einen Überblick zu den Ergebnissen der geschlechtsspezifischen Forschung veröffentlichte, wissen wir, dass es kaum Verhalten gibt, „das ausschließlich bei einem Geschlecht vorkommt. Die Variation innerhalb eines Geschlechts ist größer als die Differenz zwischen den Mittelwerten für jedes Geschlecht“ (S. 12). Die Unterschiede unter Jungen bzw. unter Mädchen sind demnach größer als jene zwischen Mädchen und Jungen.

Für die Aufgabe der Individualisierung des Unterrichts bedeuten diese Ergebnisse, dass Lehrerinnen und Lehrer vor die Herausforderung gestellt sind, mit sehr unterschiedlichen Mädchen und Jungen professionell und kompetent zu arbeiten, und zwar so, dass Mädchen und Jungen ihre Potentiale und Handlungsmöglichkeiten möglichst breit – ohne geschlechtsspezifische Rollenvorgaben – entwickeln.

Wie ist es nun aber möglich, dass die meisten Menschen – sehr überzeichnet formuliert – alle Mädchen als gleich wahrnehmen und alle Jungen als gleich wahrnehmen und davon ausgehen, dass Mädchen und Jungen sich per se voneinander unterscheiden? Was macht es so schwierig, reale Vielfalt und Unterschiedlichkeiten bewusst wahrzunehmen?

Ein berühmtes Bild aus der Beschäftigung mit Wahrnehmung kann hier aufschlussreich sein:



Wie viele Füße hat der Elefant?

Quelle: Roger N. Shepard, "Ansichten und Einblicke"

gefunden auf www.beyer-seminare.de

Auf die Frage, wie viele Füße der links abgebildete Elefant hat, kommt meist die Antwort, dass er vier hätte. Nur wenige geben an, dass er fünf, sieben oder acht Beine hätte. Begründet wird diese Sichtweise damit: „Das ist ein Elefant und Elefanten haben vier Beine.“ Diesem Prozess sehr ähnlich ist der weit verbreitete Umgang mit Gender. Im Laufe ihrer Sozialisation und Enkulturation bilden alle Menschen Vorstellungen über das weibliche und das männliche Geschlecht sowie das Geschlechterverhältnis heraus. So gibt es oft Aussagen wie: „Die Buben sind halt immer laut.“ Oder: „Die Mädchen arbeiten immer so brav mit“ und: „Buben

interessieren sich mehr für Technik und Naturwissenschaften, Mädchen bevorzugen eher soziale Themen.“ usw. Aber sind wirklich alle Buben laut oder kennen Sie auch leise Buben? Sind alle Mädchen „brav“ oder gibt es auch „aufmüpfige“? Gibt es auch Buben, die an sozialen Themen interessiert sind, bzw. Mädchen, die sich mit Naturwissenschaften und Technik beschäftigen?

Jedes Mal, wenn wir ein Kind, eine jugendliche Person oder einen erwachsenen Menschen treffen, so entscheiden wir in kaum wahrnehmbarer Geschwindigkeit, ob es sich um ein Mädchen oder einen Jungen, um eine Frau oder einen Mann handelt. Schließlich beginnt die Geschlechtseinteilung in weiblich und männlich bereits bei der Geburt. Entsprechend werden dann die Farben rosa und blau zugeteilt und die Babys oft auch unterschiedlich auf dieser Welt begrüßt: „Das ist ja ein Prachtkerl!“ Oder: „Was für eine schöne Prinzessin!“ Diese unterschiedlichen Umgangsweisen setzen sich fort und erfolgen meist auch noch im Erwachsenenleben. Erving Goffman fasst diesen Prozess sehr anschaulich zusammen:

„Von Anfang an werden die der männlichen und die der weiblichen Klasse zugeordneten Personen unterschiedlich behandelt, sie machen verschiedene Erfahrungen, dürfen andere Erwartungen stellen und müssen andere erfüllen. Als Folge davon lagert sich eine geschlechtsklassenspezifische Weise der äußeren Erscheinung, des Handelns und Fühlens

objektiv über das biologische Muster, die dieses ausbaut, missachtet oder durchkreuzt“ (1977/1994, S. 109).

Deutlich wird, dass die Herausforderung im Umgang mit Mädchen und Jungen (Frauen und Männern) darin besteht, die Vielfalt vorhandener (und auf den ersten Blick nicht erkennbarer) Interessen, Potentiale, Fähigkeiten und Eigenschaften wahrnehmen zu können oder es zu lernen.

Nun könnte dem entgegengehalten werden, dass wir Gender einfach ausblenden können und es dann leichter fällt, die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen. Demgegenüber stehen die in unserer Gesellschaft vorherrschende Einteilung in „weiblich“ und „männlich“ und der darauf basierende gesellschaftliche und soziale Umgang mit Mädchen und Buben bzw. Frauen und Männern in der Zuweisung von Rollen und Möglichkeiten sowie Werten und Normen. Auf diese Weise entstehen reale Disparitäten im gesellschaftlichen Geschlechterverhältnis.

Um nun nicht den klassischen Wahrnehmungsmustern zu unterliegen, sondern die reale Vielfalt von Genderleben bewusst wahrnehmen zu können, benötigen wir Folgendes:

1. Fundiertes Wissen über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse
2. Systematische Selbstreflexion
3. Schulung der Beobachtungs- und Wahrnehmungskompetenz
4. Handlungskompetenz und Umsetzungsfähigkeit

1. Fundiertes Wissen über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse

Um die eigene Wahrnehmungskompetenz zu erweitern, ist es von großer Bedeutung, sich mit verschiedenen gendertheoretischen Sichtweisen auseinanderzusetzen, weil unsere Wahrnehmung stark von unserem Vorwissen geprägt ist. Wie in der pädagogischen Arbeit im Allgemeinen ist es auch in diesem Zusammenhang empfehlenswert, mehrperspektivisch zu arbeiten und sich somit auf möglichst viele Theorien zu beziehen. Vor einem konstruktivistischen Hintergrund lassen sich diese Theorien sehr gut vernetzen und zusammenführen. Im Folgenden werden daher konstruktivistische Überlegungen zu Geschlecht und Geschlechterverhältnissen herausgearbeitet.

Der konstruktivistische Ansatz: Geschlecht ist nicht etwas, das wir haben, sondern etwas, das wir tun.

Dieser Ansatz gründet auf gesellschaftspolitischen Überlegungen Ende der 1960er Jahre, als festgestellt wurde, dass Frauen und Männern bzw. Mädchen und Jungen aufgrund ihres biologischen Geschlechts bestimmte Fähigkeiten und Eigenschaften zugeschrieben und folglich bestimmte Arbeitsbereiche zugewiesen wurden. Das Erwerbsleben war damals vorwiegend Männern und die Hausarbeit vor allem Frauen vorbehalten. In Österreich etwa benötigten Frauen eine beeidigte Erlaubnis ihres Ehemannes, um erwerbstätig sein zu können.

Vor diesem Hintergrund wurde in der feministischen Bewegung die im angloamerikanischen Raum bestehende Unterscheidung von „Sex“, dem biologischen Geschlecht, und „Gender“, dem sozial und kulturell geprägten Geschlecht, übernommen. Feministinnen konzentrierten sich auf die Auseinandersetzung mit Gender und verstanden Geschlecht nicht mehr als biologisch bestimmtes Schicksal. Damit wurde erstmals die Veränderung von Geschlechterrollen, Geschlechtsstereotypen und das Aufbrechen von Einschränkungen in den Blick genommen.

Im konstruktivistischen Sinn bezeichnet Gender im Unterschied zum biologischen Geschlecht alle sozialen und kulturellen Aspekte von Geschlecht. Diese beziehen sich darauf, wie wir uns verhalten, wie wir einander wahrnehmen, was wir über Frauen und Männer, Mädchen und Jungen

denken, wie wir aufeinander reagieren usw. Gender spielt demnach in unserem Alltag eine große Rolle. Selbst kleinste alltägliche Handlungen werden in soziokulturellen Gemeinschaften geschlechtlich zugeteilt: Kinder zu füttern ist „weiblich“, das Wechseln von Autoreifen ist „männlich“, Blumen zu gießen ist „weiblich“ und das Beheben von Computerproblemen ist „männlich“, um nur einige klischeehafte Beispiele zur Verdeutlichung anzuführen. Auf diese Weise inszenieren wir uns selbst als Frauen oder Männer, als Mädchen oder Jungen oder aber auch als nicht zuordenbar. Durch gegenseitige Bestätigungen oder Abwertungen beeinflussen wir einander in unseren Genderinszenierungen. Demnach unterstützen oder behindern wir uns gegenseitig im Leben und Erleben von klassischen oder innovativen Genderinszenierungen. Gender stellt somit eine Mischung von Verhaltenserwartungen und Verhaltensentsprechungen dar. Der Prozess der Genderinszenierung wird auch als „Doing Gender“ bezeichnet. Geschlecht ist demnach nicht etwas, was wir haben, sondern etwas, das wir tun (vgl. Garfinkel, 1967). Dieser Ansatz geht also davon aus, dass wir Gender durch unser Handeln herstellen und damit auch verändern können.

Durch Erziehung, schulische, mediale und gesellschaftliche Sozialisation und Enkulturation entstehen individuelle Genderinszenierungen und Geschlechterverhältnisse. Als drastisches Beispiel könnte man sagen: Indem in den Schulbüchern und zu Hause nur Mütter beim Kochen gezeigt werden, Mädchen vorwiegend für ihre Kochkünste gelobt werden und Jungen aus der Küche rausgeschickt werden, die Lehrerinnen am Tag der offenen Tür fürs Buffet zuständig sind, während die Lehrer die Sessel aufbauen, entstehen weibliche und männliche Geschlechterrollen, die in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen: meistens komplementär (alles, was Mann nicht ist, ist Frau) und hierarchisch. Konstruktivistischen Überlegungen und dem Engagement von vielen Frauen und Männern ist es zu verdanken, dass langsam ein gesellschaftliches Umdenken stattfindet. Geschlechterrollen haben Erweiterungen erfahren und so gibt es beispielsweise Maßnahmen, um Mädchen mit technischen Berufen vertraut zu machen und Buben soziale Berufe näherzubringen. Immer mehr Väter wollen ihre gut ausgebildeten Töchter nicht mehr am Herd sehen und immer mehr Paare wollen ihr Leben nicht mehr getrennt in den zwei Welten der Produktion und Reproduktion verbringen, sondern gemeinsam Verantwortung übernehmen. In vielen Kontexten hat sich jedoch diese Herangehensweise noch nicht verbreitet. Dort wird Mädchen von einer naturwissenschaftlichen Studienwahl abgeraten und Buben, die in die Krankenpflege wollen, werden ausgelacht.

Die Konstruktion, also die Herstellung von Gender ist ein komplexer Prozess, weil wir einander nicht in einem luftleeren Raum begegnen, sondern Schulorganisation, Personalbesetzung, Raumgestaltung, Kontext, Bilder usw. unsere Interaktionen einbetten. Lehrerinnen und Lehrern kommt im Zuge der schulischen Sozialisation hier eine besondere Funktion zu. Sie interagieren mit Schülerinnen und Schülern und können klassische/traditionelle oder innovative Genderinszenierungen unterstützen. Sie fungieren gleichzeitig aber auch selbst als Rollenmodelle für Genderleben, konstruieren Gender in ihrer Wissensvermittlung durch die Themen- und Materialauswahl (Stichwort Frauen- und Männerbilder in Schulbüchern) und geben durch die gewählte Methodik/Didaktik und die Gestaltung der Lernumgebung den Rahmen vor, in dem Handlungsspielräume erweitert oder begrenzt werden.

2. Systematische Selbstreflexion

„Mit der Genderperspektive zu arbeiten heißt, es zu wagen, unter die Oberfläche der Vorstellungen und der pädagogischen Praktiken zu tauchen. (...) Ich beschreibe Gleichstellung oft mit einem Eisberg: 1/7 ist über der Oberfläche – und das ist das, was wir messen können; die Noten, die Aufmerksamkeitsverteilung, die Gestaltung der Lehrmittel, die Raumnahme der Kinder usw. Aber der größte Teil des Eisbergs besteht aus Verhaltensweisen, Normen und Einstellungen – und liegt unter der Oberfläche“ (Svaleryd 2003, S. 24, zit. n. Schneider 2006, S. 31).

Mit diesem Eintauchen unter die Oberfläche und Erkunden des größten Teils des Eisberges kann systematische Selbstreflexion beschrieben werden. Nur wer sich selbst reflektiert, die eigenen Wahrnehmungsmuster kennt und laufend neu kennenlernt, kann Fehleinschätzungen und Fehlzuschreibungen auf der Genderebene minimieren. Es kommt nicht darauf an, fehlerfrei zu arbeiten, sondern immer schneller zu erkennen, wenn Genderwahrnehmungen einschränkend wirken: Etwa nur Buben dazu aufzufordern die Pinnwände von einem Klassenraum in den anderen zu tragen oder Mädchen im Hauswirtschaftsunterricht zu erklären, dass eines der Ziele das Management der Vereinbarkeit von Beruf und Familie sei.

Wie kann man nun sich selbst reflektieren?

Dies kann auf der persönlichen Ebene erfolgen, indem Frau oder Mann die eigene Lebens- und Berufsgeschichte reflektiert und sich auf die Suche macht, wer oder welche Szenen für die eigene Genderentwicklung prägend waren.

Selbstreflexion kann sehr allgemein erfolgen, indem die eigenen Zuschreibungen gegenüber Männern und Frauen, gegenüber Mädchen und Jungen reflektiert werden. Und schließlich ist es wichtig, eine situationsbezogene Selbstreflexion vorzunehmen, z.B.:

Wie, wie viel, worüber spreche ich mit Mädchen, mit Buben (Inhalt, Art, Tonfall ...)?

Wessen Beiträge bekommen Raum und Aufmerksamkeit in der Gruppe und von mir?

Wer erhält negative Botschaften und kritische Rückmeldungen – wofür?

Wer erhält Lob, Anerkennung, wertschätzende Rückmeldungen – wofür?

Welchen SchülerInnen traue ich was zu? Was traue ich welchen Mädchen bzw. welchen Jungen zu?

Welche Erwartungshaltungen habe ich gegenüber Mädchen / gegenüber Jungen?

Wie wirken sich meine Erwartungshaltungen auf die Lernstandsbeobachtung und Leistungsbeurteilung aus?

Welches Vorbild biete ich im Umgang mit Technik, Werkzeugen, Experimenten, Haushaltstätigkeiten, Versorgungsleistungen, fürsorglichen Tätigkeiten?

(vgl. Schneider o.J., S. 5 ff.)

Welchen Aufforderungscharakter bieten die eingesetzten Unterrichtsmethoden für wen an (Beteiligung aller, Raum für Einzelne, schrittweises Erarbeiten ...)?

Welchen Aufforderungscharakter bietet der strukturelle Rahmen für wen an (Bewegung, Raumnahme, Rückzugsorte ...)?

Hier sind nur einige exemplarische Fragen aufgelistet, die alleine oder aber auch im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen beantwortet und diskutiert werden können.

3. Schulung der Wahrnehmungs- und Beobachtungskompetenz

Die Schulung der Wahrnehmungs- und Beobachtungskompetenz kann im Rahmen von Genderkompetenz-Trainings erfolgen, aber auch im Arbeitsalltag, wenn sich Kolleginnen und Kollegen zusammentun und ihre Arbeit an der Schule und mit den SchülerInnen reflektieren (z.B. durch gegenseitige Hospitationen). Zur situationsbezogenen Selbstreflexion können die Fragen oben herangezogen werden. Folgende weitere exemplarische Fragen mit Blick auf eine Schulklasse könnten hilfreich sein:

Welche SchülerInnen verhalten sich sehr ähnlich, haben ähnliche Wahrnehmungen und Auffassungen und wie sind sie in der Klasse und gesellschaftlich positioniert?

Welche SchülerInnen verhalten sich geschlechtsspezifisch unterschiedlich/different, haben geschlechtsbezogen unterschiedliche Auffassungen und Wahrnehmungen?

Was sind in dieser Klasse typische Mädchen- oder Jungentätigkeiten (Tafel löschen, Informationen weitergeben, Aufgaben für andere machen ...), Mädchen- oder Jungenverhaltensweisen und wie korrespondieren sie mit Geschlechtsstereotypen?

Welche Einstellungen und Gedanken zu Zweigeschlechtlichkeit und Geschlechtsunterschieden sind bei den Mädchen und Jungen erkennbar? Welche Weiblichkeits- und Männlichkeitsvorstellungen prägen diese Klasse?

Wie wird Gender in dieser Klasse verbal und körpersprachlich interaktiv konstruiert? Was tun Mädchen und Jungen, um als solche erkennbar zu sein (Sprache, Zuschreibungen ...), und was tragen die InteraktionspartnerInnen dazu bei? Welche wechselseitigen Attribuierungs- und Annahmeprozesse erfolgen in dieser Klasse?

Analysen dieser Art können auch eine sehr gute Grundlage für die Entwicklung von maßgeschneiderten Interventionen und Maßnahmen darstellen.

4. Handlungs- und Umsetzungsfähigkeit: genderreflektiert individualisieren

Um genderkompetentes Lehren und Unterrichten zu vervollständigen, braucht es neben gendertheoretischem Wissen, einer systematischen Selbstreflexion und der Erweiterung der Wahrnehmungskompetenz auch die Fähigkeit, dieses Wissen und Wahrnehmen im Alltagshandeln umzusetzen. Wenn wir uns der Aufforderung zur Individualisierung des Unterrichts zuwenden, so liegen die Herausforderungen dieser Bemühungen laut Rundschreiben Nr.9/2007 (GZ BMUKK-20.200/0011-I/3b/2007) insbesondere in der Lernstandsbeobachtung, der Unterrichtsplanung, der Aufgabengestaltung und der Leistungsrückmeldung.

Unterrichtsplanung

Bei der Individualisierung der Unterrichtsplanung geht es darum, förderliche Lernumgebungen zu schaffen und einen räumlichen, zeitlichen und methodisch-didaktischen Rahmen zu bieten, um Schülerinnen und Schülern Lernen und Kompetenzerwerb zu ermöglichen. Würde man Gender nicht berücksichtigen, käme es zu einer Unterstützung klassischer Geschlechterrollen und damit zu einer Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen. Aus der genderbezogenen Schulforschung gibt es für die Nichtberücksichtigung von Gender in der Unterrichtsplanung ein anschauliches Beispiel: Es hat sich gezeigt, dass offensichtlich vor allem lehrerzentrierte Unterrichtsformen wie der Frontalunterricht oder der fragend-entwickelnde Unterricht zu einer Benachteiligung der meisten Mädchen *und* Jungen führen (vgl. Kreienbaum 2004, S. 586). Diese Unterrichtsformen nutzen häufiger (einige wenige) Jungen zur Selbstinszenierung und/oder, um ihr Wissen kundzutun. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass sämtliche Formen des selbstgesteuerten und partizipativen Lernens (Offenes Lernen, Lernateliers, Projektunterricht, Wochenpläne ...), die in der Individualisierung des Unterrichts eingesetzt werden, förderlich für die Beteiligungschancen und Lernfortschritte aller Schülerinnen und Schüler sein können. Die Lernarchitektur alleine ist aber nicht ausreichend. Vielmehr ist es auch hier wichtig beispielsweise bei Gruppenbildungen darauf zu achten, wie die Interaktion von Mädchen und Jungen in dieser Klasse ist, bei Präsentationen im Projektunterricht dafür zu sorgen, dass (was meist nicht der Fall ist) auch Mädchen präsentieren oder gemischtgeschlechtliche Teams die Ergebnisse vermitteln. Da klassische Genderstereotype vor allem in Gruppensituationen im Vergleich zwischen Mädchen und Jungen inszeniert werden, sind auch Phasen der Einzelarbeit, des Rückzugs aus der Gruppe oder der Arbeit in kleinen, geschlechtshomogenen Teams empfehlenswert.

Lernstandsbeobachtungen und Leistungsrückmeldungen

Bei der Individualisierung des Unterrichts ist die Beratung die eigentliche Form der Lehre (vgl. Bräu 2006, S. 7). Demnach diagnostizieren LehrerInnen den Lernstand und die damit verbundenen Aspekte wie Vorgangsweise beim Lernen, psychosoziale Dynamik oder Art und Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung, beraten SchülerInnen in der Bewältigung der Aufgaben und geben Rückmeldungen (vgl. Bräu 2006, S. 6). Bei der Individualisierung werden oft auch Selbsteinschätzungen und wechselseitige Einschätzungen unter den SchülerInnen angeregt und begleitet. Gemäß der konstruktivistischen Theorie von „Doing Gender“ ist das ein Bereich, wo Verhaltenserwartungen und Verhaltensentsprechungen eine große Rolle spielen. Lehrerinnen und Lehrer sind in diesem Zusammenhang gefordert, sich selbst in Bezug auf ihre Erwartungen an Mädchen und Jungen und ihre Interaktionsprozesse mit den SchülerInnen zu reflektieren. Oft werden von Mädchen keine guten Leistungen in naturwissenschaftlichen Fächern erwartet und von Jungen in sprachlichen Fächern oder in Bezug auf Sozialkompetenz. Bleiben diese Erwartungen unreflektiert, werden die entsprechenden Leistungen auch nicht wahrgenommen.

Neben den oben formulierten Hilfsfragen für Reflexionsprozesse zu den eigenen Erwartungen kann auch ein imaginierter Geschlechtertausch helfen: Dazu halten Sie ein Feedback an ein Mädchen oder einen Jungen fest und tauschen in Gedanken das Geschlecht. Wenn die Rückmeldung dann nicht mehr angemessen klingt (Formulierung), weil sie nicht auf Mädchen und Jungen gleichermaßen anwendbar ist, ist zu einer Umformulierung zu raten. Die Erfahrung und die Forschung zeigen, dass Mädchen vor allem dafür gelobt werden, dass sie etwas schön machen und Jungen für ihre Leistungen. So klingt es meistens seltsam, wenn einem Jungen gesagt wird, dass er etwas schön macht. Bei Mädchen sollte besonders gut darauf geachtet werden, die Leistungen in den Vordergrund zu stellen. Darüber hinaus können Genderaspekte bei der wechselseitigen Rückmeldung von Mädchen und Jungen mitreflektiert werden und auf diese Weise Selbstreflexionsprozesse bei den SchülerInnen anregen.

Dort, wo auf Tests und das Fünf-Noten-System für Lernstandsbeobachtungen und Leistungsrückmeldungen zurückgegriffen wird, könnten zur Selbstreflexion, die anonymisierten Testarbeiten der SchülerInnen mit einer Kollegin oder einem Kollegen des Vertrauens ausgetauscht werden und es könnte geprüft werden, welche Benotungen vor welchem Hintergrund zustande gekommen sind.

Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung ist ein besonders sensibler Bereich für „Doing Gender“. Mit Aufgaben werden Geschlechterrollen transportiert, Interesse geweckt oder Abneigungen ausgelöst und damit Lernerfolge ermöglicht oder verhindert. Wenn in Rechenaufgaben Mütter die Produkte der Haushaltseinkaufsliste zusammenzählen und Männer ausrechnen, wie schnell sie mit dem Auto im Ort X ankommen, wenn sie Y km/h fahren, werden klassische Geschlechtsstereotype vermittelt. Da könnte doch auch ein Vater ausrechnen, wie viele Windeln sein Baby benötigt, wenn es pro Tag X Windeln braucht, oder eine Frau damit beschäftigt sein, Reifen zu wechseln, und die Frage ist, wie lange sie für vier Reifen braucht, wenn sie für einen X Minuten benötigt. Es geht dabei nicht darum, ausschließlich Gegenrollen zu entwickeln, sondern eine Vielfalt von Geschlechterrollen zu vermitteln, um Mädchen und Buben nicht in nur eine Richtung zu drängen.

Eine weitere Ebene ist die Interessensebene. Mit Aufgabenstellungen sollte an den Interessen der SchülerInnen angesetzt werden. Will man nicht auf die eigenen Vorurteile setzen, kann man zu Interessenserhebungen greifen und analysieren, wo Mädchen und Jungen gemeinsame Interessen haben und wo es klare Trends bei Mädchen oder Jungen gibt. Sind die Interessen allzu stereotyp verteilt, kann vorsichtig auch an der Anregung von neuen Interessensbereichen gearbeitet werden. Vor allem für eine spätere Berufswahl, die derzeit im Übrigen noch sehr

geschlechtsstereotyp getroffen wird, obwohl der Arbeitsmarkt andere Erfordernisse hat (etwa Krankenpfleger), ist dieses Arbeiten an den Interessen von Bedeutung. Auf diese Weise wird Berufswahl später zu einer echten Wahl.

Darüber hinaus ist es wichtig auf Basis einer genderreflektierten Lernstandsbeobachtung Aufgaben für Mädchen und Jungen zu entwickeln, die bisher aufgrund der geschlechtsstereotypen Erwartungen nicht gestellt wurden, und auf diese Weise neue Lernpotentiale zu erschließen.

Schlussfolgerungen

Die Individualisierung des Unterrichts und die in diesem Rahmen vorgeschlagenen Methoden und Konzepte wie selbstgesteuertes und partizipatives Lernen, eine differenzierte Diagnostik, eine Vielfalt an Methoden in der Leistungsfeststellung und -rückmeldung, flexibilisierte Unterrichtsorganisation, Team Teaching und die Erhöhung von Eigenverantwortlichkeit bilden eine zentrale Basis für ein geschlechterdemokratisches Miteinander in Schulen sowohl im Klassenzimmer wie auch im Kollegium. Zusätzlich jedoch ist Genderkompetenz bei den Lehrenden erforderlich, um (verdeckte) Potentiale und Handlungsspielräume bei den Mädchen und Jungen erweitern zu helfen und eine Auseinandersetzung mit Gender bei den SchülerInnen und in der Schule anzuregen. Eine reflektierte und fundierte Auseinandersetzung mit den Strukturkategorien der Ethnie, der Hautfarbe, der Behinderung, der sexuellen Orientierung und der Religion ist zu empfehlen, weil sie ebenso grundlegend für ein geschlechterdemokratisches Miteinander in Schule und Gesellschaft sind.

Literatur

Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hg.) (2004): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bräu, Karin (2006): Lehrerhandeln im individualisierenden Unterricht. Vortrag auf der Konferenz „Vielfalt in der Schule: Heterogenität nutzen – individuell fördern“ in Dortmund am 22. September 2006. http://www.eu-mail.info/events/2006_09/d_braeu.pdf [21.05.08]

Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs N.J.

Goffman, Erving (1994) [1977]: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – Männlich? Opladen: Leske + Budrich.

Kreienbaum, Maria Anna (2004): Schule: Zur reflexiven Koedukation. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 582–589.

Karl-Franzens-Universität Graz (Hg.): geschlecht + didaktik. Graz: Eigenverlag der Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz, S. 62–76.

Schneider, Claudia (o. J.): Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter bis zu 10 Jahren im Rahmen einer geschlechtssensiblen Education Box der MA57 der Stadt Wien.

Schneider, Claudia (2006): Vom „heimlichen Lehrplan“ zu gender-fairen Unterrichtsmaterialien: über Eisberge, Haltungen, pädagogische Standards und good practice. In: Mörth, Anita P. / Hey, Barbara / Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz (Hg.): geschlecht + didaktik. Graz: Eigenverlag der Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz, S. 28–37.

Autorin

Mag^a. Surur Abdul-Hussain MSc.,

Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin, Trainerin, Supervisorin, Coach und Organisationsentwicklerin (ÖVS), Lehrbeauftragte an der Karl-Franzens-Universität Graz und der Universität Wien für Gender Mainstreaming und interne Organisationskommunikation, Train the Trainer und zertifizierte Fachtrainerin, Expertin für Gender und Diversity Management, interkulturelle Kompetenz, Teamentwicklung und Kommunikation, langjährige Beratungs- und Trainingserfahrung im Profit- und Non-Profit-Bereich

Kontakt: surur.abdul-hussain@aon.at