Arbeitsgruppe 3:

Im Fokus: „Interaktionen zwischen LehrerInnen & SchülerInnen unter dem Gender-Aspekt“

„Geschlechterbewusste LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionen“

Ausschreibungstext

Nach einer interaktiven Vorstellungsrunde und einer Veranschaulichung, mit welchem Vorwissen die TeilnehmerInnen die Arbeitsgruppe zum Thema „Interaktionen“ besuchen, werden folgende Fragestellungen behandelt:

1. Welches sind die jeweiligen Wünsche/Zielvorstellungen als LehrerIn, DirektorIn, ElternvertreterIn,... in Bezug auf: Umgang von LehrerInnen mit Schülerinnen und Schülern (und umgekehrt), Erwartungen von LehrerInnen gegenüber Mädchen und Buben, Vorbild LehrerIn (eigene Rollenvorstellungen, vermittelte Botschaften),...
2. Wie wird der Ist-Zustand von den TeilnehmerInnen erlebt? In wie weit decken sich diese Erfahrungen mit Interaktionsstudien, Forschungsergebnissen,...? (Kurzreferat)
3. Sammeln von Ideen & Konzepten einer geschlechterbewussten LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion und aufzeigen von Schritten, die in diese Richtung weisen.

Die Arbeitsgruppenleiterin versteht sich als Moderatorin, Input-Geberin, Übermittlerin der Arbeitsergebnisse ins Abschlussplenum.

Arbeitsgruppenleitung

Mag.^a Renate Tanzberger

Lehramt (Mathematik, Geschichte), Koordinations- und Unterrichtstätigkeit im 2. Bildungsweg der Volkshochschule Floridsdorf, Mitarbeiterin von EfEU - Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle (1030 Wien, Hetzgasse 42/1, Tel.: 01/9662824, efeu@t0.or.at, <http://www.t0.or.at/~efeu>)

Bericht der Arbeitsgruppe 3

Mag.^a Renate Tanzberger

„Geschlechterbewusste LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionen“

I. Vorweg ein kleiner Exkurs

Bevor ich näher auf das Thema Interaktionen eingehe, möchte ich noch darlegen, dass,

- wenn ich von Mädchen und Buben spreche, Tendenzen innerhalb dieser Geschlechtergruppen gemeint sind, es jedoch oft große Überlappungen zwischen Mädchen und Buben und auch große Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen gibt,
- ich davon ausgehe, dass wir in einer „männlich“ geprägten Gesellschaft leben, wobei „männlich“ nach meinem feministischen Weltbild einen Bedeutungswandel erfahren sollte (ebenso wie weiblich), so dass irgendwann einmal kein „typisch männlich“ bzw. „typisch weiblich“ mehr existiert,
- es geschlechtsspezifische Ungleichheiten und Benachteiligungen gibt (Geschlechter-Machtverhältnisse¹). Ich halte es weiterhin für wichtig, Privilegien von Männer/Buben zu benennen (wissend, dass sie auch „Opfer“ dieser Machtverhältnisse sind).

II. Interaktionen unter einem Genderaspekt

Unter Interaktionen verstehe in Handlungen zwischen Personen, in denen sowohl Inhalts- als auch Beziehungsaspekte eine Rolle spielen.

„Personen interagieren in unserer Gesellschaft nicht unabhängig von Geschlecht beziehungsweise Geschlechtsrollenzuweisung. Sie interagieren auch nicht unabhängig von den geschlechtlich zugeschriebenen gesellschaftlichen Machtverhältnissen.“²

Um diese Zusammenhänge wird es in den weiteren Ausführungen gehen.

1. Eine wichtige Ebene der Interaktionen bildet die Person der Lehrerin/des Lehrers. Die eigenen Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder tragen mit dazu bei, wie (unterschiedlich) ich mit Mädchen bzw. Buben interagiere. Daher wird in der feministischen Pädagogik auch immer wieder betont, dass es weniger um Methoden geht, sondern um Haltungen. In einem Hägar-Cartoon sind Mutter und Vater zu sehen während ihr Sohn an ihnen vorbeigeht. Die Frau sagt: „Hamlet ist so ein lieber Junge ... nie fängt er Streit an ... nie schleppt er Mädchen ab ... nie kommt er in irgendwelche Schwierigkeiten“, worauf der Vater meint: „Ich weiß ... ich mache mir auch die größten Vorwürfe!“ Auf die Ebene der Schule umgelegt, heißt das, dass wir Vorstellungen davon haben, wie Mädchen bzw. Buben sein sollen. Während ein ruhiges Mädchen vielleicht als angenehm erlebt wird, wird bei einem ruhigen Buben

¹ Ich unterstütze GM als eine Strategie zur Erreichung einer de-facto-Gleichstellung der Geschlechter, sehe aber auch die Gefahr, dass GM missbraucht werden kann, um gegen Initiativen vorzugehen, die (aus Gründen der de-facto-Ungleichstellung der Geschlechter) Mädchen/Frauen in den Mittelpunkt stellen.

² Enders-Drägässer, Fuchs 1989, S. 50.

schon überlegt, was „mit ihm los ist“. Während 14jährige Buben, die miteinander raufen als „typische Buben“ gelten, fallen zwei Mädchen, die raufen, seltsam auf. Und in beiden Fällen kommt es wahrscheinlich zu unterschiedlichen Interaktionen von LehrerInnen-Seite.

Aber auch auf einer anderen Ebene spielt die Person der Lehrkraft eine Rolle. Sie steht als Frau oder Mann³ vor den SchülerInnen und übt damit eine bestimmte Vorbildwirkung aus. Wie anders wirkt es, ob ein Lehrer bei einem sexistischen Witz eines Buben mitlacht, ihn ignoriert oder klar dagegen Stellung bezieht und damit verdeutlicht, dass Mann-Sein nicht automatisch Frauenabwertung bedeutet. Wie anders wirkt es, ob eine Lehrerin akzeptiert, wenn Mädchen „wegen der Regel“ nicht mitturnen oder mit ihnen darüber ins Gespräch kommt, welche Zuschreibungen in unserer Gesellschaft mit der Menstruation verbunden sind. Aber auch ein männlicher Direktor bei einem großteils weiblichen Lehrkörper vermittelt den SchülerInnen ein Bild bzgl. der Verteilung von Macht zwischen den Geschlechtern.

2. Auf der Ebene der Aufmerksamkeitsverteilung zeigen sich Unterschiede.

Quantitativ kann danach gefragt werden, wie viel Aufmerksamkeit bekommen Mädchen von der Lehrerin/dem Lehrer, wie viel Buben? In diesem Zusammenhang wird vom sog. 2/3-Gesetz gesprochen: Bei 50% Buben und 50% Mädchen in der Klasse erhalten Buben in der Regel 2/3 der Aufmerksamkeit der Lehrperson, Mädchen 1/3. Es kann durchaus Sinn machen, dies für die eigenen Klassen (z.B. durch Hospitationen) überprüfen zu lassen. Ist doch bekannt, dass selbst LehrerInnen, die glauben, ohnehin die Mädchen zu bevorzugen, überrascht sind, wenn die Stunden ausgewertet werden und sich herausstellt, dass auch sie das 2/3-Gesetz erfüllen. Die Dominanz von Buben scheint so selbstverständlich zu sein, dass sowohl Mädchen als auch Buben und LehrerInnen das Gefühl haben, die Buben würden benachteiligt sobald diese etwas weniger als die „ihnen zustehenden“ 2/3 der Aufmerksamkeit erhalten.⁴

Aber auch qualitativ werden Unterschiede aufgezeigt: Buben erhalten Lob eher für Leistung, Tadel stärker für Disziplinprobleme. Bei Mädchen bezieht sich der Tadel eher auf die Leistung, Lob eher auf Wohlverhalten. Buben wird eher vermittelt, dass sie etwas, das ihnen schwer fällt durchaus leisten könnten, wenn sie sich nur anstrengen. Mädchen hingegen, von denen schnelles Eingewöhnen in die Schule und gute Leistungen eher erwartet werden, gelten bei Misserfolg schneller als weniger begabt.

3. Interaktionsbeiträge von Mädchen und Buben unterscheiden sich.

Viele LehrerInnen beschreiben ihre Schülerinnen als angenehm, lernwillig, aber auch als angepasst. Sie würden eher zurückstecken, aufpassen, auch wenn sie ein Thema nicht so sehr interessiert, stark zum Klassenklima und zur Unterrichtskultur

³ Wobei hier unberücksichtigt bleibt, dass manche AutorInnen, ForscherInnen,... von mindestens zwei Geschlechtern und von einem Zwang sich der Kategorie „Frau“ oder „Mann“ zuzuordnen sprechen (so werden Kinder, deren Geschlecht bei der Geburt nicht eindeutig ist, meist durch Operation zum Mädchen bzw. Buben gemacht).

⁴ Dass Buben subjektiv trotzdem den Eindruck haben, die Mädchen würden von den LehrerInnen bevorzugt, kann auch daran liegen, dass diese mit den Mädchen freundlicher umgehen, weil sie das schulische Geschehen weniger stören. Eine andere Erklärung besagt, dass Buben wissen, dass sie qua gesellschaftlicher Rollenzuschreibung eigentlich die Überlegenen sein müssten. Dass sie es oftmals nicht sind, führen sie dann darauf zurück, dass die LehrerInnen die Mädchen bevorzugen.

beitragen. Sie entlasten dadurch die Lehrperson, werden aber oft auch weniger wahrgenommen.

In Thies (2000, S. 132) wird in einer Grundschule eine Werkstunde beobachtet und dabei festgestellt: *„Die größere Selbständigkeit der Mädchen [...] trägt nicht unerheblich zur Durchführung des Unterrichts bei und ermöglicht der Lehrerin insbesondere auf die stärker fordernden Buben einzugehen. Diese Unterstützung der Mädchen wird mit Selbstverständlichkeit in Anspruch genommen, während auf der anderen Seite die Jungen ein größeres Maß an persönlichen Dienstleistungen durch die Lehrerin erfahren.“*

Buben werden stärker als Mädchen als undiszipliniert erlebt, aber auch als interessanter wahrgenommen. Sie werden immer wieder aufgerufen, um ihr Interesse zu wecken und damit Störungen zu verhindern. Nicht selten werden Mädchen als „Puffer“ zwischen „schlimme“ Buben gesetzt. Eine bestimmte Form des „Schlimmseins“ wird teilweise aber auch von den Mädchen an die Buben delegiert. So sagten befragte Schülerinnen, die in koedukativen und geschlechtshomogenen Gruppen unterrichtet worden waren, öfters, dass das Lernklima in der Mädchengruppe wesentlich besser gewesen wäre, aber der „Spaß“, das „Blödeln“ der Buben gefehlt hätte.

4. Wie wird durch Interaktionen In/Kompetenz hergestellt?

Dazu noch ein Mal das bereits angeführte Beispiel der Werkunterrichtsstunde (Thies 2000): *„Auf den ersten Blick ist Jan [ein Schüler] beim Sägen der Beste. Eine Schülerin bestätigt seine Kompetenz: ‚Ich kann das nicht so gut, oh Mann, wie der Jan.‘ Die Lehrerin unterstützt dieses Bild, indem sie eine pädagogisch schwierige Situation umfunktioniert. Als sie die Handhabung der Säge erklären möchte, arbeiten die Kinder schon. Insbesondere Jan ist nicht zum Aufhören zu bewegen. Sie lässt ihn daraufhin vormachen, d.h. er darf einfach weitersägen. Zum einen wird er dadurch für die anderen zum Vorbild, andererseits werden die zahlreichen Störungen, die in dieser Unterrichtsstunde von ihm ausgehen, durch das Verhalten der Lehrerin nicht gebremst.“* (S. 128) Im Gegensatz zu Jan erhält eine Schülerin, Sandra, weder eine (noch dazu öffentliche) Wertschätzung ihrer Fähigkeiten noch eine Korrektur ihres falschen Selbstbildes bezüglich technischer Kompetenzen. Sie hatte ihre Laubsägearbeit ohne Hilfe durch die Lehrerin erfolgreich beendet, parallel dazu aber Äußerungen des Nichtkönnens von sich gegeben. Diese waren von der Lehrerin wahrgenommen worden und hatten deren Bild von Sandra als „typisches Mädchen“ bestärkt. Dass Sandra noch dazu viel Zeit für das Bemalen des Werkstücks verwendet hatte, wird von der Lehrerin eher abgewertet *„Sandra hat gemalt bis zum Geht-nicht-mehr.“* (S. 127) An dieser Stelle wäre auch der Frage nachzugehen, in wie weit Fähigkeiten, die eher Mädchen/Frauen zugeschrieben werden, als weniger wertvoll erachtet werden als jene, die eher Buben/Männern zugeschrieben werden.⁵

In einer etwas älteren Studie hat Helga Jungwirth den Mathematikunterricht untersucht (Jungwirth 1990) und dabei festgestellt, dass z.B. im fragend-

⁵ Um nur ein Beispiel zu nennen: Textiles und Technisches Werken wird von Mädchen und Buben unterschiedlich gewählt: Wählen Mädchen und Buben in erster Linie geschlechtstypisch (d.h. Mädchen eher Textiles und Buben eher Technisches Werken), so ist es dennoch so, dass Mädchen in einem wesentlich größeren Ausmaß Technisches als Buben Textiles Werken wählen. Neben verschiedenen anderen Ursachen spielt hier auch eine Rolle, dass Buben es als Abwertung erleben können sich für den mädchentypischen Bereich zu interessieren während Mädchen ihr Interesse für einen bubentypischen Bereich eher als Aufwertung erfahren.

entwickelnden Unterricht die Buben dadurch, dass sie schneller und eher antworteten als die beobachteten Mädchen und dadurch, dass sie ihre Fehler und ihr Nichtwissen besser kaschieren konnten, den Eindruck erzeugten, sie seien kompetenter in Mathematik als die Mädchen. Wenn im (Mathematik)Unterricht die Kompetenz beider Geschlechter sichtbar werden soll, ist es notwendig, etwaige unterschiedliche Zugänge von Mädchen und Buben zu berücksichtigen – sowohl in bezug auf die Unterrichtsmethodik als auch auf die Unterrichtsinhalte.

5. An wen werden die Unterrichtsinhalte ausgerichtet?

Beispiel Nr. 1: In einer 7. Schulstufe wird die Ballade „Die Brücke am Tay“ von Theodor Fontane behandelt. Um einen Buben zu einer Beteiligung am Unterricht zu bewegen, sagt die Lehrerin zu ihm „*Jetzt machen wir Mathe. Wie lang ist die Brücke?*“ (Thies 2000, S. 108) Im Anschluss an die Stunde wird ein Gespräch mit der Lehrerin geführt und sie sagt zu dieser Intervention, „dass diese Aufforderung als Bestärkung gedacht war, nach dem Motto: ‚*Wenn dich das Gedicht nicht interessiert, kannst du wenigstens rechnen.*‘“ (S. 110)

Um nicht missverstanden zu werden: Hier soll nicht gegen einen interdisziplinären Unterricht oder das Abholen der SchülerInnen von dort, wo sie gerade sind, Stellung bezogen werden! Das Beispiel soll lediglich verdeutlichen, dass LehrerInnen wie selbstverständlich im Unterricht mitdenken, wie sie Buben in das Unterrichtsgeschehen miteinbeziehen können, um ihnen möglichst wenig Gelegenheit zu geben, den Unterricht zu stören.

Beispiel Nr. 2: Eine deutsche Untersuchung zum Thema Lesen/Schreiben in der Grundschule (Richter 1996) hat gezeigt, dass die verwendeten Schulbücher 70% „Mädchenwörter“, 20% „Bubenwörter“ und 10% „neutrale“ Wörter enthielten. Diese Kategorisierung ergab sich aus einer Voruntersuchung, bei der Mädchen und Buben im Alter zwischen 7 und 10 Jahren nach ihren Lieblingswörtern gefragt und dabei deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern sichtbar wurden. Es wäre sicher zu einfach, dadurch gleich einen Zusammenhang zu den etwas schlechteren Leistungen von Buben im Lesen/Schreiben herzustellen, aber dennoch: Kann es nicht sein, dass Buben etwas stärker zum Lesen/Schreiben motiviert werden könnten, wenn sie ihre Interessen stärker in den Texten wiederfinden?

Widersprechen sich die Schlussfolgerungen am Ende der beiden Beispiele? Sollen die Interessen der Buben nun weniger oder mehr in den Unterricht miteinbezogen werden? Für mich leiten sich aus den Beispielen zwei Forderungen ab: Einerseits ist darauf zu achten, dass bei der Unterrichtsvorbereitung und im Unterricht gleichermaßen an Mädchen wie an Buben gedacht wird. Und das kann heißen, für Mädchen anderes zu denken als für Buben. Andererseits müsste – um nicht zu einer Verfestigung von Rollenklischees beizutragen – parallel dazu daran gearbeitet werden, dass Buben und Mädchen die Möglichkeit haben, sich ihnen fernere „Welten“ zu eröffnen. Womit auch wieder ein Zusammenhang mit dem vorangegangenen Punkt hergestellt wäre.

6. Zusammenhang zwischen Geschlecht und Selbstvertrauen, Leistungszuversicht, Attributionsmuster

Dass Mädchen in der Schule oftmals erfolgreicher sind als Buben zeigt sich an den Noten, den Aufstiegsquoten und dem geringeren Mädchenanteil in den allgemeinen Sonderschulen. Dennoch haben Mädchen oft ein geringeres Selbstvertrauen und

eine geringere Leistungszuversicht⁶. Mädchen haben auch ein ungünstiges Attributionsmuster⁷ in bezug auf Erfolg und Misserfolg: Buben führen Erfolg eher auf eigenes Wissen oder Begabung zurück, Misserfolg eher auf äußere Umstände („ich hab' die falschen Fragen bekommen“, „die Technik ist Schuld“,...). Mädchen schreiben Erfolge eher dem Zufall zu („ich hab' zufällig genau die Fragen bekommen, die ich gelernt habe“), bei Misserfolgen werden eher die eigenen Fähigkeiten in Zweifel gezogen („ich bin zu blöd dafür“). Dies kann einerseits mit dem immer noch vorhandenen Klischee erklärt werden, wonach eine selbstbewusste und erfolgreiche Frau keine „richtige“ Frau ist während im Unterschied dazu Buben/Männer immer die besseren sein müssen (er muss größer, erfolgreicher sein, mehr verdienen und wissen als sie,..., dann ist die patriarchale Welt noch in Ordnung). Die unterschiedliche Einschätzung von Mädchen und Buben kann aber auch damit zu tun haben, wofür LehrerInnen Schülerinnen bzw. Schüler loben und ermahnen. Wenn z.B. ein Lehrer zu einem Burschen nach einer schlechten Schularbeitsnote sagt: „G'scheit bist du ja! Wenn du nicht so faul wärst, hättest du besser abschneiden können!“ wird dem Schüler vermittelt, dass sein Erfolg von ihm abhängt. Es gilt also darauf zu achten, ob durch möglicherweise sehr subtile Botschaften die Attributionsmuster verstärkt werden.

7. Werden in den Interaktionen Mädchen/Frauen sprachlich sichtbar gemacht?

Durch die Verwendung einer „männlichen“ Sprache werden Buben/Männer explizit angesprochen, Mädchen müssen/sollen sich mitgemeint fühlen. Leider ist die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache immer noch nicht selbstverständlich. Buben fällt sofort auf, wenn ausschließlich weibliche Endungen verwendet werden und sie setzen sich dagegen schnell zu Wehr. Mädchen und Frauen sind es gewohnt, keine explizite Erwähnung zu finden und haben diesbezüglich oft kein „Unrechtsbewusstsein“. Wertschätzung kann auch über das Raumgeben ausgedrückt werden. Zu sagen, „Welche Schülerin, welcher Schüler möchte das nächste Beispiel an der Tafel rechnen?“ oder „Überleg' dir mit deiner Nachbarin, deinem Nachbar Fragen für ein Interview“ kostet ein bisschen mehr Zeit, aber dafür wird deutlich, dass die Mädchen nicht vergessen wurden. Eine geschlechtergerechte Sprache führt nicht automatisch zu einer allgemeinen Geschlechtergerechtigkeit, aber sie ist ein Teil eines Puzzles von Maßnahmen, die dieses Ziel vor Augen haben.

8. Bedeutung von geschlechthomogenen Gruppen

Ursula Kessels (2002) untersucht in einer empirischen Studie, wie sich monoedukativer Anfangsunterricht in Physik auf die Begabungsüberzeugung, die Leistung und das Interesse auswirkt – bei Mädchen und bei Buben. Die These dahinter: für Mädchen wirkt er sich positiv aus, weil es durch den geschlechthomogenen Unterricht zu einer „geschlechtlichen Entspannung“ kommt. Trotz der – oder genauer gerade durch die – Teilung aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit (also einem institutionellen Genderismus) kommt es anschließend zu einem „undoing gender“, da das Geschlecht in homogenen Gruppen weniger im Vordergrund steht als in geschlechtsheterogenen Gruppen. Bezüglich Begabungs-, Leistungseinschätzung und Motivation, Beteiligung am Unterricht bewahrheitete sich die These für die Mädchen während bei den Burschen keine Unterschiede je nachdem, ob sie eine gemischte oder Burschengruppe besucht hatten, feststellbar

⁶ Für Österreich z.B. nachzulesen in: Eder Ferdinand (Hg.): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Studienverlag, Wien/Innsbruck 1995.

⁷ Attribuierung = Zuschreibung

waren. Die Zuversicht Beispiele erfolgreich zu lösen, war bei den Burschen höher als bei den Mädchen (unabhängig, ob diese in eine gemischte oder Mädchengruppe gegangen waren). Interessant wäre eine ähnliche Studie für den Sprachenunterricht, um zu sehen, ob sich ähnliche Effekte – in diesem Fall für die Burschen – einstellen. Geschlechtshomogene Lern- und Arbeitsgruppen können sowohl für die SchülerInnen als auch für die LehrerInnen eine interessante Erfahrung darstellen. Nicht nur in Bezug darauf, ob sich Leistungen verbessern (dies bedürfte einer längeren Teilung), sondern auch in Hinblick darauf:

- ob sich der Tonfall/die „Sprache“ einer Lehrperson ändert, je nachdem ob sie vor einer Buben-, einer Mädchen- oder einer gemischten Gruppe steht (es gibt die These der Mitdisziplinierung der Mädchen – und ruhigen Buben – in Klassen mit ein paar „schlimmen“ Kindern – und dies sind meist Buben)
- ob Mädchen bzw. Buben, die sonst nicht auffallen, plötzlich stärker wahrgenommen werden⁸,
- wie sich das Lernklima, die Unterrichtsbeteiligung verändert,
- in wie weit Rollen und Aufgaben, die sonst eher von einem Geschlecht übernommen werden, nun neu verteilt werden (z.B. immer alles mitzubringen – und herzubringen, der „Klassenkasperl“⁹ zu sein, sich „bei der Technik“ auszukennen, etc.),...

Interessant wäre es auch festzustellen, welche Wünsche die Mädchen und Buben aneinander, an die LehrerInnen und an den gemeinsamen Unterricht haben, wenn sie nach der Erfahrung der Teilung wieder zusammen sind.

III. Notwendige Maßnahmen zur Verwirklichung eines GM-Ansatzes

Allen voran bedarf es meines Erachtens dringend einer Senkung der SchülerInnenhöchstzahlen. TrainerInnen arbeiten selten mit Gruppen von über 30 Personen, da hier kaum mehr eine face-to-face-Kommunikation möglich ist und sich alle Beteiligten sehr zurücknehmen müssten, um in dieser großen Gruppe ein Miteinander-Arbeiten zu ermöglichen. In der Schule, wo Kinder/Jugendliche mit einem – hoffentlich noch – großen Bewegungsbedürfnis zusammen kommen, wo SchülerInnen stundenlang etwas lernen sollen, das sie nicht gleichermaßen interessiert bzw. wo Themen die SchülerInnen beschäftigen, die nicht am Lehrplan stehen ... da wird erwartet, dass LehrerInnen in einer Klasse mit über 30 SchülerInnen zufriedenstellend unterrichten können.

Dass dies immer noch funktioniert, hängt auch mit der Bereitschaft von (v.a.) Mädchen zusammen, sich zurückzunehmen, ihre Bedürfnisse hintanzustellen und zu einem sozialen und Lernklima beizutragen. Leider oft auf Kosten der Schülerinnen.

Ziel eines GM im Bereich Interaktionen muss es sein,

- 1. zu analysieren, wie LehrerInnen mit Mädchen/Buben interagieren (und umgekehrt),**

⁸ Zu den positiven Auswirkungen der Mädchen-KoKoKo-Stunden siehe z.B. den Bericht von Gerda Sengstratl (1999). Auch die anderen Schulprojekte, die in der Reihe „Schulqualität und geschlechtersensible Lernkultur“ dokumentiert sind, geben Erfahrungen mit geschlechtshomogenem Unterricht wieder. Gemeinsam ist ihnen, dass die Mädchen die zeitweise Teilung für sich selbst sehr schnell als positiv erlebten während die Buben diese Einschätzung erst nach und nach teilten.

⁹ Wie würde die weibliche Form dazu wohl heißen?

- 2. zu analysieren, welche Auswirkungen das auf Mädchen / auf Buben hat,**
- 3. Maßnahmen zu setzen, die zu einer tatsächlichen Gleichstellung der Geschlechter beitragen.**

Dazu zählen insbesondere:

- Eine Analyse des LehrerInnen-Verhaltens mittels Hospitationen (durch KollegInnen, UnterrichtspraktikantInnen) oder durch SchülerInnen¹⁰.
- Eine Ausrichtung der Fachinhalte an den Interessen von Buben und Mädchen (Anknüpfen an vorhandenem Wissen / an den jeweiligen Stärken mit dem Ziel der Erweiterung des Repertoires).
- Im Bereich der LehrerInnen-Aus- und Fortbildung eine Auseinandersetzung mit den eigenen Weiblichkeits- und Männlichkeitsbildern sowie den Auswirkungen dieser auf das eigene Interaktionsverhalten.
- Geschlechtshomogener Unterricht (z.B. in KoKoKo-Stunden, in einzelnen Fächern, bei Projekten)¹¹.
- Gezielte Maßnahmen in der Klasse (Kommunikationsregeln aufstellen; Mädchen und Buben relativ zu ihrer Anzahl drannehmen; Stunden einführen, wo ausgemachterweise nur die Mädchen bzw. nur die Buben „drankommen“ während die andere Gruppe sich entspannen, beobachten ... darf)
- Auf Schulebene gezielte Maßnahmen setzen (Mädchen- und Bubenbeauftragte, in Schriftstücken Mädchen und Frauen explizit sichtbar machen,...)

Literatur zum Thema Interaktionen:

Eder Ferdinand (Hg.): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Studienverlag, Wien/Innsbruck 1995

Enders-Dragässer Uta, Fuchs Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Juventa Verlag, Weinheim und München 1989

Faulstich-Wieland Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1995

Gehring Gisela, Marbot Madeleine: Wir lassen Rollen rollen. Thema Berufs- und Geschlechterrollen in Kindergarten und Unterstufe. Zytglogge Verlag, Bern 1997

Goffman Erving: Interaktion und Geschlecht. Campus Verlag, Frankfurt und New York ²2001

Hoose Daniela, Vorholt Dagmar: „Schule dreht da ganz schön mit“. Berufs- und Lebensplanung von Mädchen. Wuppertal 1997

Horstkemper Marianne: Schule, Geschlecht, Selbstvertrauen. Juventa Verlag, Weinheim und München ²1991

¹⁰ Anleitungen zur Beobachtung bzw. Beobachtungs-Checklisten in: Hoose (1997, S. MAT 21); Merz (2001, S. 159f, 183); Gehring (1997, S. 107f)

¹¹ Dies ist durch Verkürzung der 50-Minuten-"Stunden" auf 45 Minuten sogar kostenneutral machbar (s. Sengstbratl, 1999)

Jungwirth Helga: Mädchen und Buben im Mathematikunterricht. Eine Studie über geschlechtsspezifische Modifikationen der Interaktionsstrukturen. Reihe Frauenforschung Band 1. Hg. vom BMUK Abt. für Mädchen- und Frauenbildung, Wien 1990

Kessels Ursula: Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Juventa Verlag, Weinheim und München 2002

Lasnigg Lorenz, Paseka Angelika (Hg.): Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Studienverlag, Innsbruck-Wien 1997

Merz Veronika: Salto, Rolle, Pflicht und Kür: Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung. Verlag Pestalozzianum, Zürich 2001

Richter Sigrun: Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftsprachenerwerbs im Rahmen einer ökologischen Grundschuldidaktik. In: Hempel Marlies (Hg.): Grundschulreform und Koedukation. Juventa, Weinheim, München 1996, S. 219-229

Schneider Claudia, Tanzberger Renate u.a.: Unterrichtsprinzip 'Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern – Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule. Hg. vom BMBWK – Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen, Wien 2001

Thies Wiltrud, Röhner Charlotte: Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Juventa Verlag, Weinheim und München 2000

Reihe "Schulqualität und geschlechtssensible Lernkultur". Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation":

Parnigoni Brigitte, Schritteser Ilse: Geschlechtsdifferenzierender Unterricht und Koedukation. Gymnasium Rahlgasse/ Wien VI. Hg. BMUK, Wien 1997

Hackl Bernhard u.a.: Geschlechtshomogen geteilter Unterricht, Teil 1. Realgymnasium Schopenhauerstraße/Wien XVIII. Hg. BMUK, Wien 1997

Tschenett Roswitha u.a.: Geschlechtshomogen geteilter Unterricht, Teil 2. Realgymnasium Schopenhauerstraße/Wien XVIII. Hg. BMUK, Wien 1997

Besenbäck Irene, Schneider Claudia, Urban Egon: Geschlechtssensible Koedukation. Schulverbund Mittelschule Anton Kriegergasse/ Wien XXIII. Hg. BMUK, Wien 1997 (Teil1), 1999 (Teil 2)

Sengstbratl Gerda: Die Mädchen-KoKoKo-Stunden. Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung. Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Schulschiff Bertha von Suttner/Wien XXI. Hg. BMUK, Wien 1999

Schneider Claudia, Kaltenecker Siegfried, Sodl Michaela, Henschl Martin, Monka Veronika: PAIS – Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule. Hauptschule mit musisch-kreativem Schwerpunkt Johann Hoffmann-Platz 19, 1120 Wien. Teil I + II. Hg. BMBWK, Wien 2002 (Teil I 2001)

[Bestellung der BMUK- bzw. BMBWK-Broschüren: amedia – 1141 Wien, Sturzg. 1A, tel + fax: 01/9821322, mail: amedia@csco.co.at]

Dieser Artikel ist erschienen in: Tagungsbericht „Schulqualität & Gender Mainstreaming: eine Herausforderung für die Schule der Zukunft!“ Hg. von E. Kainz-Kazda, Keppelmüller J., Linz 2003.

Die Tagungsdokumentation ist als Download verfügbar unter www.sozialkompetenzzentrum.at → Gendermainstreaming → Veranstaltungen → Tagungsbericht