



Geschlechtergerechte Koedukation

Vertiefungsarbeit zu Standard IV:
Heterogenität

Pädagogische Hochschule Zürich
Abteilung Eingangsstufe

vorgelegt von Romina Grolimund

eingereicht bei Regina Scherrer, lic phil I

Zürich, April 2014

Inhaltsverzeichnis

1. Zusammenfassung	S. 5
2. Einleitung	S. 5
3. Fragestellung	S. 7
4. Bezug zum Standard IV: Heterogenität	S. 7
5. Historischer Überblick: Von der Seedukation zur Koedukation	S. 8
5.1 Die drei Koedukationsdebatten	S. 8
5.2 Neuere Entwicklungen: Ein Wandel in drei Phasen	S.10
5.3 Empfehlungen der EDK zur Gleichstellung von Mann und Frau	S.11
6. Aktueller Stand der Chancengerechtigkeit in der Schule	S.12
6.1 Betroffene Bereiche der Ungleichbehandlung von Mädchen und Knaben	S.12
6.2 Der heimliche Lehrplan	S.14
6.3 Bildungsnachteile der Knaben	S.15
7. Soll Geschlecht eine pädagogische Grösse sein?	S.16
7.1 Anlage vs. Umwelt - ‚Sex‘ vs. ‚Gender‘	S.17
7.2 Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben	S.17
7.3 Konsequenzen der Diskussion	S.18
8. Reflexive Koedukation	S.19

9. 2 Empfehlungen, 5 Qualitätsstandards und 4 Dimensionen für einen geschlechtergerechten Unterricht	S.20
9.1 Empfehlungen der EDK bezüglich geschlechtergerechten Unterrichts	S.20
9.2 Qualitätsstandards der FFG Kanton Zürich bezüglich geschlechtergerechten Unterrichts	S.21
9.3 Vier Dimensionen geschlechtergerechten Unterrichts	S.22
9.4 Eine Gegenüberstellung der Qualitätsstandard und der Dimensionen geschlechtergerechten Unterrichts	S.23
10. Konkrete Massnahmen für eine geschlechtergerechte Koedukation	S.25
10.1 Sprache, Texte, Bilder	S.25
10.2 Lernumgebung	S.26
10.3 Implizite und explizite Thematisierung von Geschlechterverhältnissen	S.26
10.4 Aufmerksamkeitsverteilung	S.27
10.5 Gezielte, spezifische Förderung von Mädchen und Knaben	S.27
10.5.1 Partielle Seedukation	S.27
10.5.2 Weitere Mittel der spezifischen Mädchen- und Knabenförderung	S.29
10.5.3 Selbstbehauptung	S.30
10.5.4 Drei Strategien zum Umgang mit Geschlecht	S.30
10.6 Reflexion der Lehrperson	S.32
11. Schlussteil: Beantwortung der Fragestellung und Ausblick	S.33
12. Literaturverzeichnis	S.36

Anhang

A: Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen	S.38
B: Die 10 Qualitätsstandards zur Gleichstellung in der Schule	S.39
C: Interaktionsverhalten der Lehrerin, des Lehrers. Checkliste für Selbst- oder Fremdbeobachtung	S.40
D: Anregungen und Fragen für persönliche Selbstreflexion in Bezug auf die eigene Biografie	S.41
Beilage: Schriftliche Erklärung zur Eigenleistung	S.45

1. Zusammenfassung

Diese Arbeit befasst sich mit der Umsetzung geschlechtergerechter Koedukation im Unterricht. Ein Rückblick auf die Entstehung dieser Unterrichtsmethode, Mädchen und Knaben zusammen zu unterrichten, soll zeigen, wie sich die Schule im Hinblick auf die Geschlechterfrage entwickelt hat und wo sie heute steht. Das Ziel zeitgemässen Unterrichts ist eine geschlechtergerechte reflexive Koedukation, in der Realität ist er aber weiterhin geprägt durch den sog. ‚heimlichen Lehrplan‘ und die ungleiche Behandlung der Mädchen und Knaben durch die Lehrpersonen. Anhand von Empfehlungen der EDK sowie Qualitätsstandards des Kantons Zürich zur Gleichstellung in der Schule beschreibe ich Massnahmen, anhand deren ich als Lehrperson konkret dazu beitragen kann, Mädchen und Knaben durch meinen Unterricht eine Entwicklung möglichst frei von Geschlechterstereotypen- und Vorurteilen zu ermöglichen – eine Entwicklung zu starken selbstbestimmten Kindern.

2. Einleitung

Dies hätte eine Arbeit über die Benachteiligung von Knaben durch das heutige Schulsystem werden sollen:

- *„Schlaue Mädchen – dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule.“*
(Der Spiegel, 2004)

- *„Schule: Buben sind die Dummen.“* (Beobachter, 2009)

- *„Weshalb die Schule die Jungen benachteiligt.“* (Tages-Anzeiger, 2011)

Die Thematik der sog. ‚Bubenkrise‘ wurde in letzter Zeit medial sehr pointiert aufgegriffen und drang so auch in mein Bewusstsein. Die Artikel trumphen mit erschreckenden Inhalten auf: Knaben erbringen in der Schule schlechtere Leistungen als Mädchen, stören häufiger den Unterricht und prügeln sich auf dem Pausenhof. Knaben müssen öfter als Mädchen Klassen repetieren oder werden von der Schule ausgeschlossen, zwei von drei SonderschülerInnen sind männlich und zwei von drei MaturandInnen weiblich. Kurzum, Mädchen haben Knaben im Bereich der Bildung überholt; sie sind die Gewinnerinnen und die Knaben die Verlierer des heutigen Schulsystems (Meier und Ruchti, 2009).

Als Grund dafür wird immer wieder das Schlagwort der ‚Feminisierung des Lehrerberufs‘ genannt. An der Schule unterrichten stets mehr Frauen, und das natürlich mit ihrem ‚weiblichen Stil‘. Dies bringe folglich auch eine ‚Feminisierung der Pädagogik‘ mit sich, in der ‚typische Mädchenqualitäten‘, – braves Verhalten, kommunikative Fähigkeiten und Fleiss gefordert seien, wobei die Knaben mit ihrem „Bewegungsdrang, Ehrgeiz und Wettbewerb(sgeist)“ das Einsehen hätten (Meier-Rust, 2004, S. 4). Des weiteren werde durch die Förderung der Sozialkompetenz als wichtiges Ziel in der heutigen Pädagogik ein ‚Harmonieterror‘ aufgebaut, der gar nicht den Fähigkeiten und Bedürfnissen von Knaben entspreche (Guggenbühl, Allan, 2006).

Auf den ersten Blick mag die Argumentation der ‚Feminisierung der Schule‘ und der damit einhergehenden Benachteiligung der Knaben stimmig sein. Mich auf jeden Fall hat sie anfänglich so überzeugt, dass ich mich in meiner Vertiefungsarbeit mit der Thematik dieser ‚Bubenkrise‘ auseinandersetzen wollte.

Einem zweiten, eingehenden Blick vermag die Gleichung „Feminisierung des Lehrberufs = erfolgreiche Mädchen bzw. = scheiternde Knaben“ (Larcher & Schafroth, 2004, S. 57) aber nicht standhalten. Je mehr ich mich mit der Thematik auseinandersetzte, desto klarer wurde mir, dass ich mich von den „polarisierenden und pauschalen“ (Larcher & Schafroth, 2004, S. 57), oftmals auch reisserischen Titeln und Artikel in den Medien habe blenden lassen. In der Realität sieht es laut Katharina Kellerhans, Autorin der Dissertation ‚Der gute Schüler war auch schon früher ein Mädchen‘, ganz anders aus: Die Mädchen überholen die Knaben schulisch zwar tatsächlich, doch nicht etwa, weil sie bevorteilt, sondern weil sie endlich nicht mehr benachteiligt würden. Die Bubenkrise sei also ein Trugschluss (Schmid, 2011).

Des weiteren wurde inzwischen belegt, dass SchülerInnen von Lehrpersonen zwar tatsächlich unterschiedlich wahrgenommen und behandelt werden, dies aber gar nicht mit dem Geschlecht der Lehrenden, sondern demjenigen der Lernenden zusammenhängt. Will heissen, sowohl Lehrerinnen wie auch Lehrer verhalten sich Schülern gegenüber anders als Schülerinnen (Meier-Rust, 2004, S. 5). Damit wäre das ‚Problem‘ der ‚Feminisierung‘ relativiert.

Ein Grossteil der Literatur, welche ich für diese Vertiefungsarbeit konsultiert habe, bestätigt, dass zwar eine Betrachtung der Geschlechterverhältnisse in der Schule nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig ist. Dabei zeigt sie aber ein breiteres Spektrum des Themas ‚Knaben und Mädchen in der Schule‘ auf, nämlich wie es möglich ist, geschlechtergerechten Unterricht zu gestalten, der allen Kindern gleiche Chancen auf eine positive Entwicklung und Bildung bietet. Diese globalere Sicht ist meiner Meinung nach in Hinblick auf die bisher erwähnte Diskussion dringend nötig. Die eingangs festgehaltenen Schlagzeilen bauen eine Konkurrenz der Geschlechter auf – auf der einen Seite stehen die männlichen Verlierer und auf der anderen die weiblichen Gewinnerinnen. Diese Sichtweise sollte überwunden werden zugunsten der Frage, wie man beide Geschlechter, Mädchen und Knaben, in der Schule optimal unterrichtet und fördert. Natürlich kann und sollte man dabei die aktuelle Situation nicht ausser Acht lassen, es ist wichtig zu wissen, wo die Schule diesbezüglich steht. So lässt sich erst erkennen, wo man mit Massnahmen anknüpfen kann und was sich ändern muss, damit die Geschlechterthematik nicht mehr für solchen Zündstoff sorgt, sondern professionell im Schulalltag integriert wird.

Genau dies ist auch das Ziel meiner Arbeit. Als Lehrperson werde ich naturgemäss täglich mit dem Unterrichten von Mädchen und Knaben konfrontiert. Welche Rolle dabei die Kategorie ‚Geschlecht‘ überhaupt einnehmen soll und muss, ohne dabei wieder eine Konkurrenzsituation herzustellen und die Geschlechter auf stereotype Rollen festzuschreiben, wird mich in dieser Arbeit beschäftigen.

3. Fragestellung

Die in der Einleitung beschriebene Kontroverse der ‚Knabenkrise‘ haben mich auf die Geschlechterthematik in der Schule sensibilisiert. Es wurde mir bewusst, dass ich nicht einfach als neutrale Lehrperson Kinder unterrichte, sondern als Lehrerin mit Mädchen und Knaben arbeite. Dies ist zwar keine neue Erkenntnis, doch plötzlich merkte ich, dass die Chancengleichheit der Geschlechter in der Schule leider (noch) eine Illusion ist und sich auch nicht von selbst einstellen wird. Deshalb wollte ich im Rahmen dieser Arbeit herausfinden, was geschlechtergerechten Unterricht überhaupt ausmacht und wie ich direkt darauf Einfluss nehmen kann. Da die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) empfiehlt, dass der Unterricht koedukativ durchgeführt, jedoch mit seedukativen Elementen ergänzt wird, wenn dies die Gleichstellung der Geschlechter fördert, habe ich mich für folgende Fragestellung entschieden:

Wie kann geschlechtergerechter koedukativer Unterricht (mit seedukativen Elementen) konkret umgesetzt werden?

4. Bezug zum Standard IV: Heterogenität

Diese Arbeit bezieht sich auf folgenden Standard des Kompetenzstrukturmodells der Pädagogischen Hochschule Zürich PHZH:

Standard IV:

Heterogenität

Die Lehrperson anerkennt die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich sozialer Herkunft, Kultur, Bedingungen des Aufwachsens, Sprache, Gender, Alter und Lernvoraussetzungen. Sie berücksichtigt Heterogenität im Unterricht und im Schulleben und trägt damit zur Chancengerechtigkeit bei.

Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht nur durch ihr biologisches Geschlecht (‚sex‘), sondern auch durch ihr soziales Geschlecht (‚gender‘). Diese Verschiedenheit muss ich gemäss dem Standard IV als Lehrperson berücksichtigen. Dazu gehört, dass ich Kenntnis davon habe, worin diese Unterschiedlichkeit genau besteht und wie man sie im Unterricht berücksichtigen kann. Geschlecht ist eine von vielen sozialen Kategorien, welche die Heterogenität der heutigen Schulklassen ausmacht. Und genau um diese Kategorie geht es mir hier, ich will herausfinden, was ich konkret tun kann, um mit meinem Unterricht zur Chancengerechtigkeit von Mädchen und Knaben beizutragen.

5. Historischer Überblick: Von der Seedukation zur Koedukation

Um in die Thematik der Koedukation einzusteigen, möchte ich einen Abstecher in deren Geschichte machen. Erst so wird klar, weshalb wir heute an einem Punkt angelangt sind, an dem die reine Koedukation nicht mehr länger als Ende der Weisheit gilt und nach neuen, geschlechtergerechteren Variationen der Koedukation gesucht wird.

In der heutigen Schule ist die Koedukation (von lateinisch co-educare = zusammen erziehen) die normale Unterrichtsform. Mädchen und Knaben werden zusammen unterrichtet, sie haben die gleichen Studentafeln, denselben Lehrplan und alle Schulstufen- und typen sind beiden Geschlechtern zugänglich (Grossenbacher, 2006, S.8).

Was für meine Generation wohl als selbstverständlich angesehen wird, war aber bei weitem nicht immer so. Lange Zeit war die Seedukation (auch Monoedukation genannt) gang und gäbe, Mädchen wurden (wenn überhaupt) getrennt von den Knaben geschult. Dies brachte vor allem für die Mädchen viele Nachteile mit sich, wie wir später noch sehen werden. Mit der Einführung der Koedukation geschah dann vermeintlich der Schritt zur Gleichberechtigung und Chancengerechtigkeit. Betrachten wir jedoch die heutige Situation von Mädchen und Knaben in der Schule, die immer noch geprägt ist von Rollenzuschreibungen, Stereotypisierungen und einer Ungleichbehandlung der Geschlechter, dann wird offensichtlich, dass die Koedukation alleine nicht die Lösung aller Probleme sein kann. Dieser Abschnitt soll aufzeigen, wie sich das Schulsystem über die Jahrhunderte verändert hat und weshalb die Geschlechterfrage in Bezug auf die Schule (wieder) so aktuell geworden ist.

5.1 Die drei Koedukationsdebatten

Wenn wir in der Geschichte ganz weit zurückblicken, waren Mädchen und Frauen stets das benachteiligte Geschlecht, wenn es um Bildung geht. So gab es im antiken Griechenland nur private Schulen, die lediglich den Knaben freier Familien offen standen. Auch im alten Rom bestimmte nicht nur das Geschlecht, sondern auch die gesellschaftliche Stellung das Anrecht auf Bildung, nur der männlichen Oberschicht war das Erlernen von Kulturtechniken erlaubt. Im Mittelalter dann war Bildung sowieso nur dem Klerus, also wieder den Männern, vorbehalten. Mit der Zeit der Aufklärung im 18. Jahrhundert begann die Vorherrschaft der Männer im Bereich der Bildung erstmals zu bröckeln. Nicht mehr an der Kirche sollte sich die Gesellschaft orientieren, sondern an der Vernunft, und diese setzt die Gleichheit aller Menschen voraus. Deshalb kam der Gedanke auf, dass auch Mädchen an der Bildung teilhaben sollen.

Trotzdem dauerte es noch bis in Jahr 1874, dass in der Schweiz die Primarschulpflicht für alle Kinder in der Bundesverfassung festgehalten wurde (höhere Schulen blieben indes vorläufig ein Privileg für Knaben) (Rhyner & Zumwald, 2002, S. 14f.).

Mit diesem Schritt war die **erste Koedukationsdebatte** lanciert. Die eine Seite argumentierte, eine geschlechtshomogene Schulung sei entgegen der gottgewollten Geschlechtergrenzen (Knust, 2011, S. 31) und aus sittlichen Gründen sei sie abzulehnen (Rhyner & Zumwald, 2002, S. 15f.). Zudem hatte man Angst, das Schulniveau würde wegen der geringeren Intelligenz der Mädchen(!) absinken (Knust, 2011, S. 31). Die andere Seite jedoch

argumentierte folgendermassen, was ein damaliges Plädoyer für die Koedukation eindrücklich zeigt:

In einer gutgehaltenen gemischten Schule ist der Wetteifer viel lebhafter als in einer getrennten. ... Die gemischte Schule bietet auch den Vortheil, dass die Disziplin leichter zu handhaben ist. Die Mädchen sind ein gutes Beispiel für die Knaben durch ihre Sanftmuth, Folgsamkeit, Ordnungsliebe und Reinlichkeit. ... Im Unterricht erhalten die Knaben durch die Mädchen den Antrieb, hinter diesen nicht zurückbleiben zu wollen.

(Dula, 1873, zitiert nach Mantovani, 1991, zitiert nach Drehscheibe Basel, 1995, S.21)

Ganz offensichtlich stand bei der schliesslichen Durchsetzung der Koedukation nicht das Recht auf gleiche Bildungschancen für alle im Zentrum, sondern man erhoffte sich soziale Vorteile aus dem Verhalten der Mädchen auf die Knaben (Drehscheibe Basel, 1995, S.22) (das Phänomen, dass Mädchen gemäss Scholz (1990) als sog. ‚Sozialschmiere‘ dienen sollen, wird uns im Laufe dieser Arbeit wiederholt begegnen (Scholz, 1990, S. 18.) Wer im Unterricht schon mal einen störenden Knaben neben ein ruhiges Mädchen gesetzt hat, um ihn damit zur Ruhe zu bringen – und da kann ich mich leider nicht ausschliessen – sollte sich hier angesprochen fühlen...).

Zu der Zeit galt zudem die Meinung, dass Knaben in gemischten Schulen mehr und bessere Leistungen erbringen würden als in seedukativem Unterricht, von den Mädchen jedoch nahm man genau das Gegenteil an, nämlich dass für ihre Leistungen eine seedukative Schulung von Vorteil wäre. Trotz dieser damaligen Meinung wurde die Koedukation ohne Rücksicht auf Verluste für die Mädchen eingeführt (Drehscheibe Basel, 1995, S.22) (jedoch noch nicht flächendeckend, da sich die Kirchen weiterhin für getrennte Schulen stark machten (Rhyner & Zumwald, 2002, S. 16).

Damals ging man auch noch ganz klar von verschiedenen Charakteren und Aufgabenbereichen weiblicher und männlicher Personen aus (Rendtorff, 2011, S. 105). Männer waren für das Denken und die wirtschaftliche Sicherung der Familie zuständig, Frauen für das Fühlen und die Versorgung von Kindern und Haushalt (Knust, 2011, S. 31). Dementsprechend war auch der Unterricht gestaltet, Knaben wurden auf die Berufswelt vorbereitet, Mädchen auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter (Rhyner & Zumwald, 2002, S. 16). Das spiegelte sich im Fächerkanon wider: Knaben wurden eine höhere Stundenanzahl in Promotionsfächern unterrichtet, während Mädchen Abstriche zugunsten von Mädchenhandarbeit und Hauswirtschaftsunterricht machen mussten (Grossenbacher, 2006, S.7).

Als in den 1960er Jahre die **zweiten Koedukationsdebatte** eingeläutet wurde, geschah dies abermals nicht aus emanzipatorischen Bestrebungen (Rendtorff, 2011, S. 109). Vielmehr machte man sich in Anbetracht des sog. Sputnikschocks in den westeuropäischen Ländern Gedanken, wie man die Begabungsreserven der Bevölkerung voll ausschöpfen könnte. Dazu wollte man besonders bei jenen Regionen und Bevölkerungsgruppen ansetzen, die bisher am meisten vernachlässigt wurden. Unter dem Kürzel ‚das katholische Arbeiter-Mädchen vom Land‘ hatte man in Deutschland diese Gruppe ausgemacht, und da setzte folglich das ökonomisch-bildungspolitische Interesse mit der Förderung an (Grossenbacher, 2006, S.7).

Der Koedukation wurde somit wieder Aufschub verliehen und sie wurde auch als Regelform in weiterführenden Schulen eingeführt. Obwohl jedoch weder die Lehrpläne irgendwie angepasst oder die Lehrpersonen durch Weiterbildungen

bezüglich der neuen Unterrichtsgegebenheiten unterstützt wurden, glaubte man, mit der Koedukation seien die gleichen Chancen und Rechte für alle erreicht (Knust, 2011, S.33).

In Wirklichkeit aber hatte man nur die organisatorisch einfachste Variante gewählt, beiden Geschlechtern die gleiche Bildung zu ermöglichen. Damit hatten Mädchen zwar offiziell Zugang zur gleichen Bildung wie die Knaben, wobei „das System selbst jedoch geschlechterdiskriminierende Strukturen und Interaktionsformen aufzeigte“ (Rhyner & Zumwald, 2002, S. 17).

Ein weiterer wichtiger Schritt zur Chancengerechtigkeit wurde erst 1981 mit der Aufnahme des Gleichstellungsartikels in die Bundesverfassung getan. Er brachte die **dritte Koedukationsdebatte** ins Rollen (Rhyner & Zumwald, 2002, S.17). Auf dem Hintergrund der Frauenbewegung rückten Bildungsforscherinnen erneut ins Bewusstsein, dass in den Schulen mit der Einführung der Koedukation zwar eine formale Gleichheit beider Geschlechter geschaffen wurde, in der Realität aber die Mädchen weiterhin einer ‚diskreten Diskriminierung‘ ausgesetzt waren (Knust, 2011, S.33).

Eine grosse Thematik war und ist dabei immer noch der ‚heimliche Lehrplan‘ (→ vgl. Kap. 6.2) Dabei stiessen die Bildungsforscherinnen auf starke Widerstände und Ablehnung, denn man wollte zuerst nicht wahrhaben, dass mit dem Schritt zur Koedukation leider nicht wie angenommen gleiche Chancen für beide Geschlechter geschaffen wurden, sondern dass die alten Verhältnisse einfach weiterbestanden und sich somit noch verfestigten (Drehscheibe Basel, 1995, 22f.). Doch dies war eigentlich nur logisch, vielmehr erstaunt die Verdrängung der Tatsache, die Reiner Scholz in seinem Beitrag ‚SIEziehung statt Erziehung?‘ so treffend beschreibt:

Keine Bildungsreform der letzten Jahrzehnte betraf so viele Schülerinnen und Schüler so unmittelbar wie die Einführung der Koedukation gegen Ende der sechziger Jahre. Und keine hat eine so geringe wissenschaftliche Begleitung erfahren.

(Scholz, 1990, S. 17)

5.2 Neuere Entwicklungen: Ein Wandel in drei Phasen

Dank des erneuten Fokus auf die Geschlechterthematik in der Schule wurde aber laut Rhyner & Zumwald (2002) ein Wandel in drei Phasen eingeläutet:

- *Primäre /rechtliche Phase (1970 – 1990)*: Rechtliche und organisatorische Gleichberechtigung von Mädchen und Knaben durch den Versuch einer Einführung des gleichen Fächerkatalogs und der gleichen Stundenzahl
 - *Sekundäre / kompensatorische Phase (ab 1985)*: Überprüfung der alltäglichen Interaktionen im Unterricht auf Benachteiligung der Mädchen und Bevorzugung der Knaben sowie daran angelehnte Vorschläge für kompensatorische Massnahmen
 - *Tertiäre / geschlechterbewusste Phase (ab 1993)*: Bewusstsein, dass das Geschlecht in der Sozialisation von Mädchen und Knaben eine zentrale Rolle spielt und diese Tatsache in koeduzierten Schulen berücksichtigt werden muss. Daraus ergaben sich weitere Studien und die Suche nach konkreten Ansätzen einer geschlechtergerechten Bildung.
- (Rhyner & Zumwald, 2002, S. 17f.)

Die erneut aufgenommene Diskussion über eine Chancengerechtigkeit für beide Geschlechter sollte nun endlich nicht mehr versanden. Vor allem die Thematik des ‚geheimen Lehrplans‘, eine erstmals grössere Beteiligung der Männer an der Koedukationsdebatte (ausgelöst im Jahre 1990 durch die Publikation ‚Kleine Helden in Not‘ von Dieter Schnack und Rainer Neutzling) und viele Schulversuche und Projekte haben die Diskussion im Bewusstsein gehalten und vorangetrieben (Rhyner & Zumwald, 2002, S. 19).

5.3 Empfehlungen der EDK zur Gleichstellung von Mann und Frau

Basierend auf diesen Entwicklungen hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Jahr 1993 letztmals ‚Empfehlungen zur Gleichstellung von Mann und Frau‘ herausgegeben – Leitlinien, die also heute noch gelten. Auf einige werde ich später (→ vgl. Kap. 9.1, S.18) noch genauer zurückkommen, hier zur Übersicht eine kurze Zusammenstellung nach Grossenbacher (2006):

1. Grundsätze: gleicher Zugang sowie gleiche Ziele und Inhalte von Ausbildungsgängen für beide Geschlechter; anzustrebendes ausgewogenes Geschlechterverhältnis in Unterrichtsberufen und Verwaltung.
2. Koedukation: Unterricht grundsätzlich koedukativ, Seedukation im Dienste der Gleichstellung aber möglich.
3. Gleichwertigkeit: Lebens- und Berufswelt beider Geschlechter werden in Unterricht und Lehrmitteln offen und vielfältig behandelt, Gleichwertigkeit auch in Kommunikation und Sprachgebrauch.
4. Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte: Gleichstellung obligatorisches Thema, Lehrpersonen sind zu befähigen, Benachteiligung zu erkennen und zu korrigieren.
5. Berufs- und Studienberatung: Jugendliche so beraten, dass Berufswahl unabhängig von Geschlechterstereotypen möglich wird.
6. Schulorganisation: Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch Blockzeiten, Tagesstrukturen usw.
7. Schulentwicklung und Forschung: Kantone fördern Studien und Projekte zur Gleichstellung. (Grossenbacher, 2006, S. 16)

Anhand dieser Zusammenstellung kann man einerseits gut erkennen, was die aktuellen Idealvorstellungen einer geschlechtergerechten Schule sind, andererseits aber auch, welche Teilbereiche des Bildungssystems angesprochen sind. Nun könnte man meinen, dass heute, 20 Jahre später, diese Empfehlungen ihre Umsetzung erfahren haben. Dass eine tiefgreifende und umfängliche Veränderung von festgefahrenen Mustern aber nicht so schnell geschieht und dieser Prozess „Kontinuität, Beharrlichkeit und zeitlichen Einsatz fordert“ (Drehscheibe Basel, 1995, S. 6), zeigt ein Blick auf den aktuellen Stand der Gleichstellungsdebatte im Schulsystem.

6. Aktueller Stand der Chancengerechtigkeit in der Schule

Auch wenn die in der Einleitung genannten Medien-Schlagzeilen unreflektiert und einseitig daherkommen, beinhalten sie einen wahren Kern. Leider ist es bis heute nicht so, dass in der Schule eine Gleichstellung der Geschlechter erreicht wäre. Zwar haben mit der Einführung der Koedukation alle Kinder den gleichen Zugang zu schulischer und beruflicher Ausbildung erlangt, jedoch ist der Schulerfolg der Mädchen (in Bezug auf Noten, Anzahl RepetentInnen und Anteil an SchülerInnen in Sonderschulen) eindeutig grösser als jener der Knaben (Larcher & Schaefroth, 2004, S. 57). Berufs- und Studienfächerwahl sind stark beeinflusst durch das Geschlecht der SchülerInnen, und trotz des höheren Schulerfolgs können Frauen diesen nicht in bessere Positionen in der Berufswelt ummünzen (Ryter & Schaefroth, 2001, S. 9). Die Koedukation verstärkt also in der heute praktizierten Form aus mehreren Gründen gesellschaftliche Rollennormen, und zwar auf Seiten der SchülerInnen genauso wie unter den Lehrpersonen. Erstere durchlaufen eine stereotypenkonforme Interessensentwicklung und Verhaltensprägung und werden in ihrer Entwicklung des Selbstwertes behindert, während bei letzteren eine geschlechtsspezifische Verzerrung in der Beurteilung vorliegt (Grossenbacher, 2006, S. 11).

6.1 Betroffene Bereiche der Ungleichbehandlung von Mädchen und Knaben

Die Schule reproduziert dauernd gesellschaftliche Ordnungsmodi und verfestigt sie damit unwillentlich. Die folgende Zusammenstellung soll aufzeigen, in welchen Bereichen dies geschieht, um darauf aufbauend nach Lösungen für eine geschlechtergerechte Schule zu suchen:

- Im Bereich der **Schulstrukturen** herrscht eine ‚formale Koedukation ohne Reflexion‘. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lebensperspektiven von Mädchen und Knaben werden nicht berücksichtigt (Grossenbacher, 2006, S.11).
- **Lerninhalte** und **Didaktik** sind einseitig auf die Lebenswelt der Knaben, ihre Interessen und Prioritäten ausgerichtet. Sowohl Aufgabenstellungen als auch – kontexte orientieren sich männlichen Präferenzen (Ryter & Schaefroth, 2001, S.7). Dale Spender, eine Pionierin der Neuen Schulforschung, konstatiert nach ihren Untersuchungen eine vollkommen androzentrische Perspektive: „... gleiche Bildungschancen [bedeuten] bis heute nichts weiter ... als eine gerechte Verteilung patriarchaler Bildungsinhalte“ (Spender, 1985, zitiert in Drehscheibe Basel, 1995, S. 26). „Was Männer machten, war Männern wichtig, es wurde von Männern für Männer über Männer geschrieben. Männer hörten und hören auf das, was andere Männer zu sagen haben“ (Smith , 1985, zitiert in Drehscheibe Basel, 1995, S.25).
- In **Lehrmitteln** sind männliche Repräsentanten in Text und Bild noch immer in der Überzahl. Meist werden weibliche Lebenswelten und Erfolge gar nicht gezeigt, und wenn, dann unvorteilhaft. Beide Geschlechter werden oft in traditionellen Rollen und Arbeiten dargestellt (Ryter & Schaefroth, 2001, S. 7).
- Unter dem Titel **‚Schulfächer haben ein Geschlecht‘** wird zusammengefasst, was sozialisationstheoretische Ansätze belegen: Mathematisch-naturwissenschaftliche Schulfächer wie Mathematik oder Physik werden als Männderdomänen angesehen, wodurch Knaben in diesen Fächern auch bessere Leistungen zugetraut werden. Sogar bei gleichen Leistungen haben Mädchen in diesen Fächern weniger Selbstvertrauen und dadurch sinkt ihr Leistungsniveau

stetig. Im Gegensatz dazu haben Mädchen mit Lehrpersonen, von denen sie eine hohe Erwartungshaltung spüren, mehr Selbstvertrauen und Interesse in diesen Fächern (Ryter & Schafroth, 2001, S. 5f.) (Interessant: Mädchen, welche aus seedukativen Unterrichtssettings kommen, wählen viel öfters mathematisch-naturwissenschaftliche Studienfächer als ihre Kolleginnen aus koeduzierten Schulen!) (Scholz, 1990, S. 17).

Als weibliche Domäne gelten vorwiegend sprachliche Fächer. Obwohl dies den Knaben eine Identifikation damit erschwert, hat es nur eine geringe Wirkung auf ihr Selbstvertrauen und die Leistungen in den Sprachfächern (Ryter & Schafroth, 2001, S. 5).

- Die **Unterrichtssprache** trägt einen grossen Teil zur Ungleichheit der Geschlechter bei, denn meist wird nur die maskuline Form gebraucht (Grossenbacher, 2006, S.11).

- Die **Interaktion zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen** ist geprägt durch quantitative und qualitative Ungleichbehandlung der Geschlechter (Grossenbacher, 2006, S.11). Lehrpersonen erwarten im Unterricht weniger von Mädchen, sie werden weniger aufgerufen und gelobt (Ryter & Schafroth, 2001, S. 7). Mädchen bekommen gerade mal 38% der Aufmerksamkeit von Lehrpersonen (Drehscheibe Basel, 1995, S. 25). Dies ist sogar dann der Fall, wenn die Lehrpersonen sich bewusst darauf achten, beiden Geschlechtern die gleiche Aufmerksamkeit zukommen zu lassen (Ryter & Schafroth, 2001, S.7). Zudem werden Schulleistungen unterschiedlich attribuiert, bei Knaben auf Intelligenz und Begabung, bei Mädchen hingegen auf Fleiss und Anstrengung (Grossenbacher, 2006, S.11).

- Diese unterschiedlichen Zuschreibungen von Leistungen wirken sich auch auf das **schulische Selbstbild von Mädchen und Knaben** aus. Während erstere ihre schulischen Fähigkeiten in der Regel unterschätzen und misserfolgsorientiert attribuieren, überschätzen sich Knaben eher (Grünwald-Huber, Gysin & Braun, 2011, S. 207).

- Mädchen und Knaben werden **verschiedene Rollen und Aufgaben** zuteil, die Mädchen werden oft als ‚soziale Puffer‘ oder Sozialschmiere zur ‚Zivilisierung von wilden Knaben‘ gebraucht (Ryter & Schafroth, 2001, S. 7).

- In **Interaktionen zwischen den SchülerInnen** selbst zeigen Mädchen mehr Kooperation, wohingegen Knaben den Wettbewerb suchen (Grossenbacher, 2006, S. 11).

- **Gewalt und Aggression in der Schule** gehen vermehrt von Knaben aus. Erwiesenermassen gründet dieses Verhalten auf einem Unterlegenheitsgefühl der Knaben gegenüber den besseren Schulleistungen und angepassteren Verhalten der Mädchen (Grossenbacher, 2006, S.11).

- Im Gesamtsystem Schule gibt es die **‚Lehrerinnen für die Kleinen‘ und Lehrer für die Grossen**. Gemeint ist damit die ungleiche Verteilung von männlichen und weiblichen Lehrpersonen über die gesamte Schulzeit. Knaben fehlen in Kindergarten und Unterstufe männliche Vorbilder und Mädchen müssen spätestens ab der Oberstufe auf weibliche Vorbilder grösstenteils verzichten. Auch auf höheren Posten im Schulwesen (z.B. Schulleitungen) sind Frauen (noch) untervertreten und fehlen somit als Vorbilder (Larcher & Schafroth, 2004, S. 57).

Diese Bestandesaufnahme der heutigen koeduzierten Schule zeigt klar auf, dass in vielen Bereichen noch grosse Defizite in Hinblick auf eine Chancengleichheit der Geschlechter bestehen. Die Schule und damit auch die Lehrpersonen tragen ungewollt zu der problematischen Stereotypisierung und Verfestigung von Geschlechterrollen bei. Ein Schlagwort, das in diesem Zusammenhang häufig

genannt wird, ist der sog ‚heimliche Lehrplan‘. Im nächsten Abschnitt werde ich darauf eingehen, was damit genau gemeint ist und weshalb ich mir als zukünftige Lehrperson dieser Thematik bewusst sein muss, um einen geschlechtergerechten Unterricht zu gestalten.

6.2 Der heimliche Lehrplan

Der Begriff des heimlichen Lehrplanes („hidden curriculum“) bezeichnet die Tatsache, dass neben den im offiziellen Lehrplan festgehaltenen Unterrichtsinhalten und -zielen in der Schule auch nicht-intendierte Inhalte weitergegeben werden, die den Unterricht sogar stärker bestimmen können als die erklärten Unterrichtsziele. (Ryter & Schafroth, 2001, S. 6)

Da wir als Lehrpersonen als Frau oder Mann sozialisiert wurden und von gesellschaftlichen Rollenvorstellungen und Stereotypen geprägt sind, geben wir diese in der Schule oft unbewusst und ungewollt an unsere SchülerInnen weiter und tragen damit zu deren Verfestigung und sogar Verstärkung bei. Genau dies besagt auch obenstehende Definition des heimlichen Lehrplans.

Die Schule ist ein wichtiger Sozialisationsort (Drehscheibe Basel, 1995, S. 26) mit einem grossen Einfluss auf Mädchen und Knaben, schon alleine durch die Tatsache, dass sie so viel Zeit dort verbringen (Knust, 2011, S. 27).

Die Inhalte des heimlichen Lehrplans lassen sich gut mit den in Kapitel 6.1 genannten Bereichen der Ungleichbehandlung von Mädchen und Knaben vergleichen. Sie werden gemäss Ryter & Schafroth (2001) in drei Kategorien unterteilt (Ryter & Schafroth, 2001, S. 7):

Inhalte und Interaktionsmuster

- alltäglicher Sprachgebrauch
- unterschiedliche Aufmerksamkeitsverteilung
- geschlechtsspezifische Erwartungen und Zuschreibungen (u.a. halten Lehrpersonen Knaben als interessanter und leistungsfähiger als Mädchen!) (Drehscheibe Basel, 1995, S. 30)
- unterschiedliche Attribuierung von Leistungen
- unterschiedliche Rollen und Aufgaben (vgl. Kap. 6.1)

Unterrichtsthemen und Medien

Wie vielfach belegt wurde, sind die durch Lehrmittel vermittelten Rollenbilder sehr geschlechterstereotyp und damit ein wesentlicher Inhalt des ‚heimlichen Lehrplans‘

Rahmenbedingungen der Institution Schule

Durch die Untervertretung von männlichen (weiblichen) Lehrpersonen auf den unteren (oberen) Schulstufen fehlen zuerst den Knaben und später den Mädchen wichtige Rollenvorbilder. Auch die hauptsächlich männliche Besetzung von höheren Posten im Schulsystem (z.B. männliche Schulleitungen) lässt ein Bild männlicher Überlegenheit entstehen. (vgl. Kap. 6.1)

Wenn ich an meinen eigenen Unterricht denke, kann ich mir im ersten Moment nicht vorstellen, dass ich Mädchen und Knaben ungleich behandeln soll. Laut Ryter & Schafroth (2001) geht dies aber den meisten Lehrpersonen so. In der Realität lassen sich durch Beobachtungen und intensive Reflexionsprozesse jedoch grosse Unterschiede in der Behandlung von Mädchen und Knaben ausmachen (Ryter & Schafroth, 2001, S. 7).

Dies wirkt sich natürlich unmittelbar auf die Kinder aus, und es mag so tönen, wie wenn die Knaben Gewinner dieser ungleichen Behandlung wären und nur den Mädchen daraus Nachteile entstehen würden. Dass dies aber mitnichten so ist (die Nachteile für die Mädchen sind meiner Meinung nach einfach offensichtlicher), beschreiben Grünewald, Gysin & Braun (2011) folgendermassen:

Für die Schülerinnen lässt sich zusammenfassen, dass sie zwar primär unter dieser Geschlechterordnung zu leiden haben (Beschneidung von Chancen), dass sie aber in der momentanen historischen Passage zwei Vorteile haben: Es stehen ihnen dank des emanzipatorischen Wandels der letzten Jahrzehnte seitens der Frauen verschiedene akzeptierte Formen von Weiblichkeit und weiblichen Lebensformen zur Verfügung. Und diese stehen allesamt nicht im Widerspruch zu schulischen Erfolg bzw. guten schulischen Leistungen. (Grünewald, Gysin & Braun, 2011 S. 211f.)

Heutige Männlichkeitsvorstellungen wirken sich also anscheinend negativ auf den Schulerfolg von Knaben aus. Weshalb das so ist und welche Nachteile sich aus dem heutigen koeduzierten Schulsystem für die Knaben ergeben, soll der folgende Abschnitt kurz aufzeigen.

6.3 Bildungsnachteile der Knaben

Seit noch nicht allzu langer Zeit richtet sich die Aufmerksamkeit von BildungsforscherInnen vermehrt auf die Situation der Knaben in der Schule. Auf diese Forschung beziehen sich auch die in der Einleitung erwähnten Schlagzeilen. Fachleute wie der Kinderarzt Remo Largo oder der Kinderpsychologe Allan Guggenbühl (Autor der Buches ‚Kleine Machos in der Krise‘) halten fest, dass Knaben in der Schule vernachlässigt würden (Schmid, 2011). Und obwohl dies natürlich nur die eine Seite der Realität beleuchtet, da Mädchen auch vernachlässigt werden, einfach in einer anderen Form, hält auch Budde (2003) fest, „dass der Verhaltensvorteil der Jungen sich zu einem Bildungsnachteil entwickelt hat“ (Budde, 2003, S.93, zitiert in Grünewald, Gysin & Braun, 2011, S. 209).

Man könnte also sagen, dass sich die Knaben mit ihrem Verhalten, das in der Schule ungewollt noch gefördert wird, zunehmend selber im Weg stehen. Es ist ein Teufelskreis, der sich entwickelt: Knaben dominieren den Unterricht, sie ziehen einen grossen Teil der (negativen) Aufmerksamkeit der Lehrperson durch Unterrichtsstörungen auf sich, halten sich oft nicht an Regeln und soziale Umgangsformen und neigen zu verbaler oder körperlicher Gewaltanwendung. Auch ihr Selbstbild ist problematisch, sie erleben sich als statushöher als die Mädchen und werten deren Leistungen und Denken oft ab. Dieses Verhalten scheint den Knaben so stark zugeschrieben zu werden, dass Lehrpersonen es sogar fast schon erwarten und davon ausgehen, dass es die Knaben sind, welche sich aggressiver und unruhiger verhalten. Daraufhin passen sie die Unterrichtsinhalte und Didaktik mehr den Knaben an (→ vgl. Kapitel 6.1, S.11f.),

um deren Bedürfnissen nachzukommen, womit diese in ihren männlichen Überlegenheitsansprüchen bestätigt werden und ihr Verhalten gestärkt wird – der Teufelskreis schliesst sich (Ryter & Schafroth, 2001, S. 9f.).

Die Kehrseite und somit der Nachteil, den die Knaben daraus ziehen, ist folgender: Je mehr den Knaben deviantes Verhalten zugeschrieben wird, desto weniger werden von ihnen soziale und kommunikative Kompetenzen erwartet. Diese werden naturgemäss den Mädchen zugeordnet, daher wird von ihnen oft verlangt, dass sie Knaben im Unterricht unterstützen, wodurch sie in dem Bereich wieder indirekt gefördert werden (Rhyner & Schafroth, 2001, S. 10). Die Knaben werden so quasi übergangen: Indem ihnen Sozialkompetenz nicht zugeschrieben wird, werden sie aus deren allgemeinen Verbindlichkeit enthoben und schon gar nicht gefördert. Dies wirkt sich auch auf ihr inneres Männlichkeitskonzept aus, denn grundsätzlich menschliche Fähigkeiten wie gegenseitige Achtung, Rücksichtnahme, Einfühlungsvermögen, Fleiss etc. bekommen für die Knaben einen ‚weibischen‘ Touch und sind deshalb nicht mehr attraktiv für sie. Zusätzlich stehen die Knaben unter Druck, den an sie gerichteten höheren Leistungserwartungen zu entsprechen. Ihre tatsächliche schulische Bilanz kann dem aber nicht standhalten, was Frustration bis Aggression auslösen kann (Drehscheibe Basel, 1995, S. 33).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass in der heutigen koeduzierten Schule weder Mädchen noch Knaben ideale Verhältnisse für ihr Lernen und ihre Entwicklung vorfinden. Doch bevor wir uns dem Kapitel zuwenden wollen, das beschreibt, wie eine geschlechtergerechte koedukative Schule heute aussehen könnte, möchte ich noch auf ein anderes, mir aber sehr wichtiges Thema eingehen.

7. Soll Geschlecht eine pädagogische Grösse sein?

Beim Literaturstudium ist mir wiederholt aufgefallen, wie explizit zum Teil zwischen Mädchen und Knaben unterschieden wird. Dies ist einerseits sicher notwendig, denn um Unterschiede beschreiben zu können, braucht es diese Kategorisierung. Jedoch besteht dabei die Gefahr einer starken Verallgemeinerung, wie *die* Mädchen und *die* Knaben denken, fühlen, sich verhalten etc. Dabei werden Kinder, die sich in vielen verschiedenen sozialen Kategorien unterscheiden, nach ihrem Geschlecht in zwei grosse anscheinend je homogene Gruppen unterteilt. Dabei wird ausser acht gelassen, dass zwischen den Geschlechtern ein Kontinuum an Verhaltensweisen und Bedürfnissen besteht – es gibt Kinder in der grossen Mädchengruppe, welche in ihrer Art Kindern der grossen Knabengruppe ähnlicher sind als ihren eigenen ‚Geschlechtsgenossinnen‘ und umgekehrt (Rhyner & Zumwald, 2008, S.33). Indem man also je *alle* Mädchen und *alle* Knaben gleichschaltet, wird man ihren ganz individuellen menschlichen Bedürfnissen und Eigenschaften nicht gerecht. Zudem werden durch solche fixen Zuschreibungen Rollenbilder und Geschlechterstereotypen reproduziert und somit wieder verfestigt. Dies sollte man stets im Hinterkopf behalten, wenn man von *den* Mädchen und *den* Knaben spricht. Herzog (2001) nennt das Geschlecht daher eine „antipädagogische Grösse“ (Herzog, 2001, S. 339, zitiert in Rendtorff, 2011, S.104). Bei Knust (2011) hingegen lese ich, man könne Mädchen und Knaben nicht gleich machen, da sie nicht gleich seien; weil sie unterschiedliche Voraussetzungen, Interessen mitbringen und sogar unterschiedlich lernen (Knust, 2011, S. 34f.).

Damit befinden wir uns mitten in der alten Kontroverse, wie stark unsere Anlagen (Gene) oder unsere Umwelt uns beeinflussen, und uns zu den Menschen machen, die wir sind. Diese Diskussion ist und bleibt wahrscheinlich unerschöpflich, trotzdem erachte ich es als sinnvoll, kurz darauf einzugehen.

7.1 Anlage vs. Umwelt - ‚Sex‘ vs. ‚Gender‘

Rendtorff (2011) setzt sich sehr für die These ein, dass Menschen zwar in ihrem biologischen Geschlecht (‚sex‘ genannt) unterschiedlich sind. Ihr geschlechtstypisches Verhalten jedoch ist nicht eine Folge dieser biologischen Geschlechtszugehörigkeit, sondern „das Ereignis eines komplexen Prozesses, der die Individuen an die Ausdrucksformen (und Empfindungsformen) ihrer ‚Geschlechtsklasse‘ gewöhnt hat“ (Rendtorff, 2011, S. 114f.). Diese Vorstellung wird mit dem Schlagwort ‚soziales Geschlecht‘ oder ‚gender‘ bezeichnet. Eng damit zusammenhängend ist der Ausdruck des ‚doing gender‘:

Wir wählen aus den zur Verfügung stehenden Verhaltensmöglichkeiten diejenigen aus, von denen wir meinen, dass sie zu unserem Geschlecht ‚passen‘ und in Einklang stehen mit den Erwartungen an uns als Zugehörige einer Geschlechtsgruppe, und die zugleich unsere individuelle Nuance dieser geschlechtlichen Darstellung zum Ausdruck bringen könnte. (Rendtorff, 2011, S. 115)

Mädchen/Frauen und Knaben/Männer verhalten sich also je so, wie sie denken, dass es von Personen ihres Geschlechts erwartet wird. Damit wollen sie auch ihre Zugehörigkeit zu ihrem biologischen Geschlecht gegen aussen zeigen. Gender-Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen also im Gegensatz zu den biologischen nicht von Natur aus, sondern werden durch gesellschaftliche Konventionen immer wieder unhinterfragt gefestigt. Laut Rendtorff (2011) ist aber heute vor allem in den Populärmedien (ich denke da zum Beispiel an die in der Einleitung erwähnten Schlagzeilen) eine sogenannte ‚Re-Naturalisierung‘ von Geschlecht im Gange. Das will meinen, unterschiedliches Verhalten von Frauen und Männern gehe auf tatsächliche wesensmässige Unterschiede und je kollektive Besonderheiten zurück. Da selbst die pädagogische Literatur dieser ‚falschen Fährte‘ folge, würden sich auch pädagogische Konzepte nach Mädchen- und Knabenbedürfnissen und –interessen richten – etwas, das es schlichtweg nicht gebe, so Rendtorff (2006). Das Problem dabei sei, dass Mädchen und Knaben sich so (unbewusst) gedrängt fühlen, ihrem Geschlecht zugeordnete Wesensarten und Verhaltensweisen zu zeigen, anstatt ihren wirklichen Neigungen folgen zu können und so ihr wirkliches Wesen frei zu entfalten (Rendtorff, 2006, S. 116ff.).

7.2 Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben

Die Vorstellung, dass Mädchen und Knaben unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, welche nicht allein auf ‚Gender-Aspekten‘ beruhen, wird bei weitem nicht nur von Populärmedien vertreten. Knust (2011) plädiert dafür, im Unterricht wenigstens die Komponente ‚Geschlecht‘ zu berücksichtigen. So werde man den Kindern wenigstens in einer sozialen Kategorie gerecht, da man nicht auf jedes einzelne Individuum eingehen könne. Diese Aussage begründet sie wie folgt: Mädchen und Knaben besitzen angeborene Geschlechtsunterschiede in

ihren kognitiven Strukturen. So gibt es erwiesenermassen Unterschiede in visuell-räumlichen und mathematischen Fähigkeiten sowie in der Auge-Hand-Koordination. Während bei Mädchen die linke und die rechte Hirnhälfte stärker verknüpft sind und ihr Gehirn einen grösseren Sprachbereich aufweist (Mädchen können daher eher sprechen und lesen, sich länger konzentrieren und werden weniger mit Legasthenie diagnostiziert), verfügen Knaben über stärkere Verknüpfungen zwischen der linken und rechten Hirnhälfte. Ihre Stärken in mathematischen und räumlichen Aufgaben verdanken sie der dafür genutzten visuelleren rechten Hirnhälfte.

In der Schule würden Mädchen und Knaben daher von je unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Lernstrategien profitieren.

Auch das bei Knaben höhere Aggressionspotential wird auf eine biologische Ebene zurückgeführt, da Knaben im Mutterleib mehr Testosteron ausgesetzt sind (Knust, 2011, S. 35f.).

7.3 Konsequenzen der Diskussion

Wie ich mich in dieser Kontroverse positionieren soll, finde ich schwierig. Ich bin weder eine Expertin für Biologie, noch für Soziologie, und da sich sogar die ExpertInnen der jeweiligen Disziplinen anscheinend nicht einigen können, versuche ich mich gar nicht auf eine Seite zu schlagen. Trotzdem finde ich es wertvoll, die zwei Ansätze zu kennen, denn beide sind wahrscheinlich ein Teil der Wahrheit und geben neue Denkanstösse. Schliesslich aber halte ich es mit Larcher & Schafroth (2004), welche die sensible Thematik treffend zusammenfassen und dabei Geschlechterunterschiede nicht verneinen, vor einer Versteifung darauf aber warnen und eine Handlungsalternative anbieten:

Förderung von Knaben (etwa in Bezug auf sprachliche und soziale Kompetenzen) und von Mädchen (in Bezug auf die Berufswahl und den Verlust an Selbstvertrauen) ist weiterhin nötig, stellt aber immer einen Balanceakt dar. Denn die Bildungsfrage kann durch stereotype Rollenbilder rasch zu einer Geschlechterfrage werden. ... die Fixierung auf die Kategorie Geschlecht im Schulalltag [verwischt] wesentliche Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten ... Guter Unterricht pflegt einen reflexiven Umgang mit allen sozialen Kategorien. (Larcher & Schafroth, 2004, S. 57)

Diesem reflexiven Umgang mit allen sozialen Kategorien sollte man sich als Lehrperson immer wieder verpflichten. Ziel dieser Arbeit ist aber nicht, auf all diese einzugehen, sondern wie man den Unterricht geschlechtergerecht gestalten kann. Daher befasst sich der folgende Abschnitt mit dem Konzept der ‚reflexiven Koedukation‘, einem Lösungsansatz, wie man die Koedukation so gestalten kann, dass die Gefahr einer weiteren Verfestigung der Rollenzuschreibungen und Stereotypisierungen möglichst gering gehalten wird.

8. Reflexive Koedukation

In unserem Schulsystem wird weiterhin an der Koedukation festgehalten. Daher gilt es herauszufinden, wie der Unterricht gestaltet werden kann, damit er weder Mädchen noch Knaben diskriminiert. Ein wichtiges Prinzip dabei ist die ‚Reflexive Koedukation‘, einer Weiterentwicklung der koedukativen Praxis. Damit ist gemäss Rendtorff (2011) gemeint, „alle pädagogischen Aktivitäten grundsätzlich darauf hin zu prüfen, ob sie dazu beitragen, Geschlechterstereotype zu verstärken und/oder Kinder auf vermeintlich geschlechtstypische Ausschnitte ihres Handlungsspektrums festzulegen – mit der Massgabe, in diesem Fall die Handlung zu unterlassen oder zu modifizieren“ (Rendtorff, 2011, S. 118). Einmal mehr geht es also in erster Linie um einen bewussten Umgang mit Unterschiedlichkeiten bis zu der Entwicklung eines positiven gegengeschlechtlichen Verständnisses. Ohne dabei ein Geschlecht zu beachteiligen, sollen Unterschiede erlebbar gemacht werden und so den Aufbau von Respekt gegenüber Verhaltensweisen und Erfahrungen des jeweils anderen Geschlechts fördern. Die Orientierung an Potentialen, daran, was Mädchen und Knaben an Fähigkeiten und Kenntnissen mitbringen, ist dabei zentral. In einem gelungenen reflexiven Koedukations-Setting können Geschlechterhierarchien abgebaut werden, was sich positiv auf selbstbestimmte Lebens- und Berufsentwürfe auswirken soll (Knust, 2011, S. 28f.).

Die ‚reflexive Koedukation‘ greift also auf zwei Ebenen:

- auf der Bewusstheits-Ebene (z.B. durch das Überdenken von geschlechtstypischen Aspekten in Bewertungen)
- auf der Handlungs-Ebene (z.B. Geschlechtstypisierungen durch paradoxe Interventionen irritieren) (Rendtorff, 2011, S. 18).

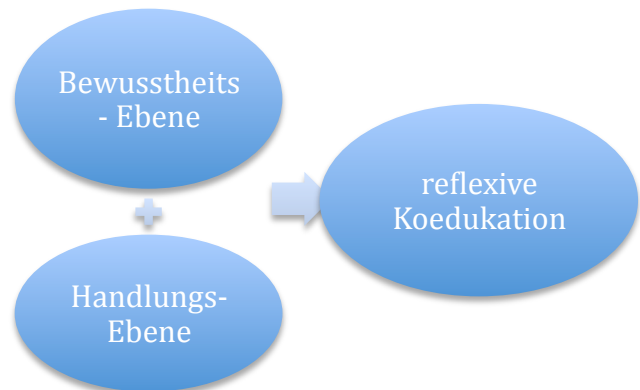


Abb.1: Die zwei Ebenen der reflexiven Koedukation.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Rendtorff, 2011, S.18.

Dabei finde ich noch wichtig, dass die Gleichstellung von Mädchen und Knaben als eine Querschnittsaufgabe in der Schule gesehen wird und sich durch verschiedene Ebenen wie Rahmenvorgaben, Strukturen, Methoden und Inhalte zieht (sog. Prinzip des Gender Mainstreaming) (Knust, 2011, S. 29).

9. 2 Empfehlungen, 5 Qualitätsstandards und 4 Dimensionen für einen geschlechtergerechten Unterricht

In diesem Kapitel möchte ich nun konkret auf die Fragestellung meiner Arbeit zurückkommen. Dabei möchte ich festhalten, dass die bis jetzt geschilderten Inhalte zwar nicht direkt darauf Bezug nehmen, doch laut Rendtorff ist der einzige Weg, stereotypes Denken zu verändern, sich diesem bewusst zu werden (Rendtorff, 2011, S. 124).

Und genau dafür war es mir so wichtig, einen Überblick über die Koedukationsdebatte und den aktuellen Diskurs zu erhalten. Da ich als Schülerin selber in diesem Schulsystem sozialisiert wurde und nun mit meiner Tätigkeit als Lehrerin aktiv an dessen Gestaltung mitarbeite, ist es für einen Prozess der Selbsterkenntnis und Selbstreflexion unerlässlich, die Hintergründe der Geschlechterthematik in der Schule zu kennen. Doch ebenso wichtig ist natürlich zu wissen, was dies nun genau bedeutet für mich als Lehrperson. Wie gestalte ich meinen Unterricht, dass er Mädchen und Knaben gerecht wird, ohne aber alten Rollenmustern zu verfallen und die Kinder unbewusst in ihrer freien Entwicklung negativ zu beeinflussen, indem ich diese Rollebilder und Stereotype reproduziere und so an sie weitergebe?

Als Lehrperson bin ich nicht nur ein Vorbild, sondern auch ein ‚Lernobjekt‘, nicht nur mein Verhalten hat einen Einfluss auf die Kinder, sondern auch meine Erwartungen an deren Verhalten (Knust, 2011, S. 57).

9.1 Empfehlungen der EDK bezüglich geschlechtergerechten Unterrichts

Hilfe und Leitlinie in diesem komplexen Feld bieten die bereits kurz erwähnten sieben ‚Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen‘ der EDK (→ vgl. Kapitel 5.3, S. 10). Sie beziehen sich auf das gesamte Schulsystem und sind in ihrem Wortlaut im Anhang A nachzulesen. Da sich diese Arbeit aber nur den Massnahmen widmen soll, die ich als Lehrperson direkt mit meinem Unterricht beeinflussen kann, beziehe ich mich auf die dafür relevanten Punkte 2. und 3.:

2. Koedukation

Der Unterricht ist koedukativ. Seedukativer Unterricht ist möglich, soweit er die Gleichstellung der Geschlechter fördert.

3. Gleichwertigkeit im Unterricht

Im Unterricht und in den Unterrichtsmitteln ist die Lebens- und Berufswelt beider Geschlechter offen und in ihrer Vielfalt zu behandeln.

Lehrerinnen und Lehrer beachten die Gleichwertigkeit der Geschlechter in den Kommunikationsformen und im Sprachgebrauch.

(Empfehlungen übernommen aus Grossenbacher, 2006, S. 85)

Diese beiden Empfehlungen sagen vor allem aus, dass Koedukation die Regelform des Unterrichts ist, dass der Einbezug von geschlechtshomogenen Einheiten aber unter Umständen Sinn macht. Des weiteren beziehen sie sich auf Unterrichtsmittel, Kommunikationsformen und den Sprachgebrauch. Das sind zwar schon einmal wichtige Anhaltspunkte, doch wie ich diese in der Praxis genau umsetzen soll, ist mir bis jetzt noch nicht klar.

9.2 Qualitätsstandards der FFG Kanton Zürich bezüglich geschlechtergerechten Unterrichts

Schon viel konkreter in der Frage nach einer gleichwertigen Förderung von Knaben und Mädchen in der Volksschule wird ein Bericht der Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen (FFG) des Kantons Zürich zu ebendieser Thematik. Der Bericht ist entstanden, da sich der Bildungsrat des Kantons Zürich in Hinblick auf die Qualitätssicherung des Zürcher Schulwesens für die Ausarbeitung von Massnahmen für eine geschlechtergerechte Schule einsetzte. Zusammen mit Verantwortlichen aus der Bildungsdirektion und der Pädagogischen Hochschule Zürich PHZH hat die FFG 10 Qualitätsstandards zur Gleichstellung in der Schule ausgearbeitet. Jeder der 10 Standards wird zusätzlich anhand von Beispielen konkretisiert. Wiederum betreffen nicht alle 10 Standards die konkrete Unterrichtsgestaltung, ich möchte mich daher auch hier nur auf diejenigen beziehen, welche der Beantwortung meiner Fragestellung dienen (alle 10 Standards sind im Anhang B nachzulesen):

A Lerninhalte

- 1. In Sprache, Texten und Bildern werden beide Geschlechter gleichwertig behandelt.*
- 2. Lehrpläne, Lehrmittel und Lerninhalte orientieren sich an den Interessen beider Geschlechter und zeigen Frauen und Männer, Mädchen und Knaben in zeitgemässen, vielfältigen Rollen.*
- 3. Lehrpersonen sensibilisieren Schülerinnen und Schüler dafür, geschlechtsspezifische Stereotypen und Diskriminierungen zu erkennen und aufzubrechen.*

B Unterricht

- 4. Mädchen und Knaben kommen im Unterricht quantitativ und qualitativ ausgewogen zum Zug.*
- 5. Lehrpersonen fördern Mädchen und Knaben geschlechterbewusst und methodisch gezielt.*

(Standards übernommen aus Ryter & Schafroth, 2001, S. 29)

(Anmerkung zu Punkt 2: Ich kann zwar weder Lehrplan noch Lehrmittel direkt beeinflussen, für den Unterricht kann ich jedoch durch meine Auswahl von zu behandelnden Inhalten steuern, ob stereotype Darstellungen überhaupt vorkommen oder diese gerade mit den SchülerInnen thematisieren und reflektieren.)

Für die Gestaltung eines geschlechtergerechten Unterrichts sind die Punkte 1-5 also mein Referenzrahmen, an dem ich mich orientieren kann und soll.

9.3 Vier Dimensionen geschlechtergerechten Unterrichts

Grossenbacher betont, dass die Geschlechtergleichstellung auf allen Ebenen des Schulsystems verankert sein sollte, damit sie tatsächlich greifen kann. Den Kern bildet dabei die Unterrichtsgestaltung, welche in 4 Dimensionen unterteilt werden kann (Lehmann, 2003, S. 63 ff., zitiert nach Grossenbacher, 2006, S. 82).

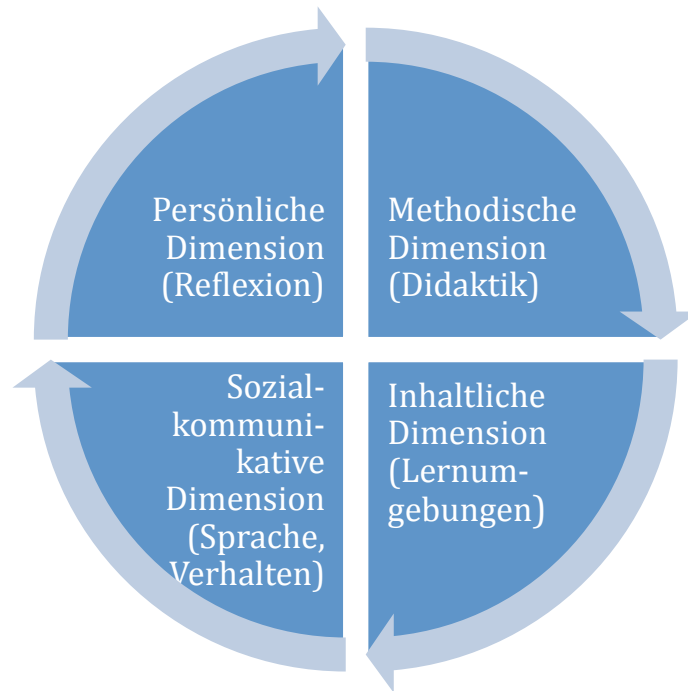


Abb. 2: Die 4 Dimensionen geschlechtergerechten Unterrichts.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Grossenbacher, 2006, S. 81.

Laut Grossenbacher, 2006, S. 82, lassen sich die Dimensionen folgendermassen konkretisieren:

Methodische Dimension (Didaktik):

- Didaktik entsprechend den Lernstilen von Mädchen und Knaben
- Einbezug derer Vorerfahrungen
- Berücksichtigung kompetitiver sowie kooperativer Arbeitsformen

Inhaltliche Dimension (Lernumgebungen):

- implizite und explizite Thematisierung von Geschlechterverhältnissen (z.B. historische Entwicklungen, Gesellschaftsstrukturen, unterschiedliche Lebenspläne und Fragen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf)
- Stoffauswahl unter Einbezug attraktiver nicht stereotyper Vorbilder sowie Mitentscheidungsrecht für SchülerInnen

Sozial-kommunikative Dimension (Sprache, Verhalten):

- Gesprächskultur, welche sich durch eine geschlechtergerechte Sprache sowie ausgeglichene Redezeit für Mädchen und Knaben auszeichnet
- Lehrpersonen hinterfragen geschlechterstereotypes Verhalten / machen Alternativen erlebbar

Persönliche Dimension (Reflexion):

- Kern der reflexiven Koedukation!
- Lehrperson setzt sich mit Geschlechterfragen, Entwicklung und Wandel von Geschlechterverhältnissen auseinander / Bewusstsein, dass sie selber Teil davon ist: Auseinandersetzung mit geschlechterrelevanten Forschungsergebnissen / Reflexion der eigenen Biografie

9.4 Eine Gegenüberstellung der Qualitätsstandard und der Dimensionen geschlechtergerechten Unterrichts

Nun stehe ich mit den Qualitätsstandards und den vier Dimensionen geschlechtergerechten Unterrichts zwei ‚Konzepten‘ gegenüber, welche ich nun für einen persönlichen Überblick miteinander vereinbaren möchte. Dazu habe ich die für mich relevanten Standards den 4 Dimensionen zugeordnet und in einer Übersichtstabelle dargestellt.

Wie in meiner Darstellung ersichtlich wird, lässt sich die Zuordnung nicht eins zu eins durchführen. Dies zeigt die Komplexität des Themenbereichs; Massnahmen und Inhalte überschneiden sich oder lassen sich erst durch ihre Konkretisierung überhaupt einem Bereich zuteilen. Dennoch war es mir wichtig, mir mit dieser Darstellung einen Überblick zu verschaffen und Ordnung in zwei zusammenhängende Konzepte zu bringen. Beide bieten wichtige Anhaltspunkte für eine geschlechtergerechte Koedukation, beleuchten die Thematik jedoch von einer anderen Warte aus. Um die zwei Konzepte zusammenzubringen, habe ich je den zwei einander zugeordneten Standards und Dimensionen ein vereinendes Stichwort zugeordnet.

(Aus Gründen der Übersichtlichkeit befindet sich die ganze Tabelle auf der nächsten Seite).

Qualitätsstandards FFG	Vier Dimensionen geschlechtergerechten Unterrichts
1. In Sprache, Texten und Bildern werden beide Geschlechter gleichwertig behandelt.	(Sozial)- kommunikative Dimension (Sprache, Verhalten) → die Entsprechung liegt in der kommunikativen Dimension / Sprache)
→ Stichwort: Sprache, Texte, Bilder	
2. Lehrpläne, Lehrmittel und Lerninhalte orientieren sich an den Interessen beider Geschlechter und zeigen Frauen und Männer, Mädchen und Knaben in zeitgemässen, vielfältigen Rollen.	Inhaltliche Dimension (Lernumgebungen) → die Entsprechung liegt in der Konkretisierung ‚Stoffauswahl unter Einbezug attraktiver nicht stereotyper Vorbilder sowie Mitentscheidungsrecht für SchülerInnen‘
→ Stichwort: Lernumgebung	
3. Lehrpersonen sensibilisieren Schülerinnen und Schüler dafür, geschlechtsspezifische Stereotypen und Diskriminierungen zu erkennen und aufzubrechen.	Inhaltliche Dimension (Lernumgebungen) → die Entsprechung liegt in der Konkretisierung ‚implizite und explizite Thematisierung von Geschlechterverhältnissen‘
→ Stichwort: implizite und explizite Thematisierung von Geschlechterverhältnissen	
4. Mädchen und Knaben kommen im Unterricht quantitativ und qualitativ ausgewogen zum Zug	Sozial-(kommunikative) Dimension (Sprache, Verhalten) → die Entsprechung liegt in der sozialen Dimension / Verhalten
→ Stichwort: Aufmerksamkeitsverteilung	
5. Lehrpersonen fördern Mädchen und Knaben geschlechterbewusst und methodisch gezielt .	- Methodische Dimension (Didaktik) → Entsprechung ‚Reflexion der koedukativen Lernsituation, gezielte Arbeit mit geschlechtshomogenen Lerngruppen, gezielte spezifische Förderung von Mädchen und Knaben - Persönliche Dimension (Reflexion) → Entsprechung ‚Bewusstsein der Lehrperson für eigene Erwartungshaltungen und Stereotypen‘
→ Stichwort: gezielte spezifische Förderung von Mädchen und Knaben → Stichwort: Reflexion der Lehrperson	

Abb.3: Gegenüberstellung der Qualitätsstandards und der Dimensionen geschlechtergerechten Unterrichts unter Einbezug vereinigender Stichworte. Eigene Darstellung in Anlehnung an Grossenbacher, 2006, S. 81f. / Ryter & Schaftroth, 2001, S. 29.

10. Konkrete Massnahmen für eine geschlechtergerechte Koedukation

In Hinblick auf die oben genannten Dimensionen und Qualitätsstandards habe ich die einschlägige Literatur daraufhin durchforscht, wie man diesen Anforderungen im Unterricht nachkommen kann. Nun soll eine Zusammenstellung von konkreten Massnahmen erfolgen, auf die ich für die Gestaltung eines geschlechtergerechten koedukativen Unterrichts mit seeldukativen Elementen zurückgreifen kann. Die Massnahmen beziehen sich auf die Stichworte in der Tabelle ‚Gegenüberstellung...‘, S.23.

10.1 Sprache, Texte, Bilder

Auf der sprachlichen Ebene geht es vor allem darum, nicht das sog. ‚generische Maskulin‘ (maskuline Personenbezeichnung für beide Geschlechter) zu verwenden (Pädagogische Hochschule Zürich, 2014). Oft wird der Einfachheit halber behauptet, im Begriff ‚Schüler‘ seien die SchülerInnen doch mitgemeint. Linguistische Untersuchungen beweisen aber, dass was nach einer rein grammatikalischen Gegebenheit aussieht, starke Auswirkungen auf der inhaltlichen Ebene hat, nämlich ein „Nicht-angesprochen-Fühlen des nicht-genannten Geschlechts (meist Frauen)“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2014). Stattdessen sollten beide Geschlechter explizit genannt oder auf neutrale Bezeichnungen (z.B. ‚Lehrpersonen‘) zurückgegriffen werden (Ryter & Schaefroth, 2001, S. 30). Brauchbare konkrete Anleitungen zu einer nichtsexistischen Unterrichtssprache gibt die Drehscheibe Basel, 1995, S. 16f.:

- um der „allgegenwärtigen sprachlichen und inhaltlichen Zweitrangigkeit der Schülerinnen in sämtlichen Lehrbüchern“ (Drehscheibe Basel, 1995, S. 16) ein wenig entgegenzuwirken, könnte man jeweils zuerst die weibliche Form nennen
- das vermeintlich ‚geschlechtsneutrale‘ Pronomen ‚jeder‘ durch ‚alle‘ ersetzen oder im Dialekt ‚jede‘ und ‚jeden‘ nennen
- man sollte den Mut haben, sich über ‚festgeschriebene‘ Grammatikregeln hinwegzusetzen. Zum Beispiel werden oft grammatikalisch falsche Sätze wie „Wer hat seine Brille in der Mädchengarderobe vergessen?“ anstatt „Wer hat ihre Brille...“ gebildet (Drehscheibe Basel, 1995, S. 17). (Dafür muss man diese aber zuerst einmal erkennen!)
- Wem dies zu weit geht, dem sei die Verwendung des umfassenden Femininum empfohlen, in dem Männer und Knaben sogar grammatikalisch ‚mitenthalten‘ sind: „Die Schwundform (z.B. Schüler) ist in der Grundform (Schülerinnen) enthalten“ (Drehscheibe Basel, 1995, S. 17).

Neben dieser eher offensichtlichen Art, sprachlich auf eine Gleichstellung der Geschlechter hinzuwirken, gilt es noch weitere Punkte zu berücksichtigen (Ryter & Schaefroth, 2001, S. 30):

- Eine ausgewogene Wahl der Texte von Autorinnen und Autoren
- Texte und Bilder wählen, in denen Mädchen und Knaben / Frauen und Männer ausgeglichen in Haupt- und Nebenrollen vorkommen
- Bewusste Vermeidung der Konstruktion / Rekonstruktion von Stereotypen: „Es gibt also Mädchen wie Knaben, die das Abenteuer suchen, Streit schlichten oder ängstlich sind“ (Ryter & Schaefroth, 2001, S. 30).

10.2 Lernumgebung

Obwohl ich als Lehrperson den Lehrplan und die Lehrmittel nicht direkt beeinflussen oder ändern kann, leiste ich mit meiner Auswahl der Themen einen wichtigen Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit im Unterricht. Ryter & Schafroth (2001) schlagen zum Beispiel vor, nach einer Sequenz zum Thema ‚Ritter‘ eine Sequenz zum Thema ‚Hexen‘ einzuplanen, um sowohl eine männliche wie eine weibliche Welt einmal im Zentrum stehen zu lassen. Auf einen Ausgleich zwischen sozialen und integrativen sowie technischen Themen sollte Wert gelegt und die Vorerfahrungen der SchülerInnen bewusst miteinbezogen und genützt werden (Ryter und Schafroth, 2001, S. 30).

Zur Berücksichtigung geschlechterspezifischer Interessen gehört zudem, die SchülerInnen so weit wie möglich mitbestimmen zu lassen. (Grossenbacher, 2006, S. 82). Dies empfinde ich als sehr sinnvoll, denn so können neben vermeintlich geschlechterspezifischen Themata wie ‚Ritter‘ oder ‚Hexen‘ Interessensgebiete berücksichtigt werden, die vielleicht gar nicht in diese Kategorisierung von ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ fallen.

Bevor man Lernmaterial im Unterricht einbezieht, sollte man es auf stereotype Rollenbilder überprüfen. Sind solche vorhanden, sollte man entweder darauf verzichten oder das Material abändern. Auf höheren Schulstufen kann man diese im Sinne einer Reflexion auch gleich zum Thema machen und die vorgegebenen Rollenbilder mit den SchülerInnen diskutieren. Auch atypische Rollenbilder in Lerninhalten (z.B. ein Kindergärtner oder eine Computerspezialistin) regen zur Hinterfragung eigener Stereotype und damit einer Perspektivenerweiterung an (Ryter und Schafroth, 2001, S. 30).

10.3 Implizite und explizite Thematisierung von Geschlechterverhältnissen

Mit dem Schluss des letzten Punktes sind wir mittendrin in diesem neuen: Dort war in Bezug auf stereotype Lerninhalte eigentlich bereits von einer expliziten Thematisierung von Geschlechterverhältnissen die Rede.

Die SchülerInnen sollen für Stereotype und Diskriminierungen sensibilisiert werden. Es braucht zum Teil Mut, Rollenbilder zu hinterfragen oder neu zu entwerfen, und daher sollten wir Lehrpersonen den Kindern den Rücken stärken und sie dabei unterstützen (Ryter & Schafroth, 2001, S. 31).

Der Abbau von traditionellen Geschlechterbildern ist laut Grünewald, Gysin & Braun (2011) besonders für Knaben wichtig, da sie einerseits stärker als die Mädchen darin verhaftet sind und andererseits das oft vorherrschende Verständnis von Männlichkeit dem Schulerfolg abträglich ist (Grünewald, Gysin & Braun, 2011, S. 442). Grundsätzlich können sich durch den Abbau von traditionellen Geschlechterrollen aber sowohl Mädchen als auch Knaben freier nach ihren individuellen Bedürfnissen entwickeln.

Je nach Schulstufe ist das Vorgehen natürlich unterschiedlich – während auf den unteren Stufen zum Beispiel mit Märchen gearbeitet werden kann (man denke an *die böse Stiefmutter*, *die schöne Prinzessin*, *den mutigen Prinzen* oder *den mächtigen König*), werden auf oberen Stufen historische, literarische oder biografische Texte sowie das Durchleuchten von Werbung oder Spielfilmen aktuell, um die Aufmerksamkeit auf geschlechtsspezifische Prägungen zu lenken. Kommunikation und Konflikte in der Klasse sollten immer wieder unter dem Gender-Aspekt beleuchtet werden. Es ist Pflicht der Lehrperson, auf sexistische Äusserungen zu reagieren, denn ein diskriminierungsfreies Klima ist absolut zentral für das Wohlbefinden in der Klasse. Gemeinsam mit den Kindern kann

man dafür Regeln aufstellen und deren Einhaltung auch gemeinsam überprüfen (Ryter & Schafroth, 2001, S. 31).

10.4 Aufmerksamkeitsverteilung

Dieser Punkt beinhaltet, Mädchen und Knaben quantitativ und qualitativ die gleiche Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Dabei geht es unter anderem um die **Redezeit** und wie oft welche Kinder aufgerufen werden. Gerade solche messbaren Grössen könnte man zum Beispiel durch eine videografische Aufnahme des Unterrichts gut festhalten, denn meist hat man als Lehrperson ein verzerrtes Bild davon und meint, automatisch beide Geschlechter ausgewogen zu berücksichtigen. Eine Variante, die Aufmerksamkeit möglichst gerecht zu verteilen, besteht nach Knust (2011) in einer **Quotierung beim Aufrufen**, wobei man abwechselungsweise ein Mädchen und einen Knaben zu Wort kommen lässt (Knust, 2011, S. 56f.) (dies ist aber auch nur dann gerecht, wenn die Klasse aus etwa gleich vielen Mädchen wie Knaben besteht. Ansonsten muss man das Aufruf-Verhältnis dementsprechend anpassen!). Gemäss Jantz & Brandes (2006) ist die Anwendung dieser Quotierung aber mit Vorsicht einzusetzen, denn bei einem dauerhaften Einsatz würde dem Unterricht viel Lebendigkeit abhanden kommen (Jantz & Brandes, 2006, S. 167).

Ein weiterer Punkt ist die **Verteilung von ‚Ämtli‘, Funktionen und Rollen in Gruppenarbeiten** - sie alle sollten nicht geschlechtsspezifisch vergeben werden. Nicht nur die ‚starken Jungs‘ stellen die Stühle auf die Tische und die Mädchen wässern Pflanzen oder übernehmen freiwillig alle Arbeiten; eine Klassensprecherin und ein Klassensprecher sind gleichzeitig im Einsatz und bei Gruppenarbeiten präsentieren Mädchen ebenso Ergebnisse wie die Knaben Protokoll schreiben (Jantz & Brandes, 2006, S. 168).

Um dem Einsatz von Mädchen (und ruhigen Knaben) als ‚Sozialschmiere‘ entgegenzuwirken, wählen die Lehrpersonen zwischendurch methodische Settings, in welchen eine ‚Pause‘ von disziplinarisch anspruchsvollen Kindern möglich ist (Ryter & Schafroth, 2001, S. 31).

10.5 Gezielte, spezifische Förderung von Mädchen und Knaben

10.5.1 Partielle Seedukation

Zu diesem Punkt gehört für mich die Thematik, wie der koedukative Unterricht mit seedukativen Elementen sinnvoll ergänzt werden kann, denn die sog. partielle Seedukation verfolgt gemäss Rhyner & Zumwald (2002) das Ziel, „den heranwachsenden Mädchen und Jungen Angebote zur Reflexion der eigenen Geschlechterrolle zu machen oder ‚einfach unter sich zu sein‘“ (Rhyner & Zumwald, 2002, S. 42).

Gemäss den Richtlinien der EDK ist dies der aktuelle Königsweg des Unterrichtens: „Der Unterricht ist koedukativ. Seedukativer Unterricht ist möglich, soweit er die Gleichstellung der Geschlechter fördert“ (Grossenbacher, 2006, S. 58). Leider macht die EDK keine genaueren Angaben dazu, wann genau seedukativer Unterricht die Gleichstellung der Geschlechter fördert, doch diese lassen sich in der weiteren Literatur finden.

Knust (2011) plädiert für einen Unterricht, der aus verschiedenen Elementen zusammengesetzt ist, die in der Durchführung entweder geschlechtshomogen oder –heterogen sind. Die Entscheidung, wann es eine temporäre Seedukation

Sinn macht, gründet „sich auf der Basis, wenn die geschlechtsspezifischen Rollen- und Kompetenzzuweisungen im Unterricht zu Benachteiligungen eines bestimmten Geschlechts führen“ (Knust, 2011, S. 59). Dies ist jeweils in den Fachbereichen der Fall, welche einem bestimmten Geschlecht zugeordnet werden, also zum Beispiel Sport oder naturwissenschaftliche Fächer den Knaben und sprachliche Bereiche den Mädchen. Koedukative Sequenzen sollen den Kindern einen geschützten Rahmen bieten, innerhalb dessen sie unbeobachtet und in ihrem eigenen Tempo Erfahrungen machen und lernen können. Ganz wichtig ist dabei, dass kein Fach rein seedukativ unterrichtet wird, da dies wieder Vorverurteilungen und Zuschreibungen von Fächern zu einem Geschlecht (re-) produzieren würde. Daher sind Sequenzen in geschlechtsheterogenen Gruppen zentral, während derer die Kinder ihr Wissen und ihre Erfahrungen austauschen können (Knust, 2011, S. 59f.). Die Autorin beschreibt dies folgendermassen: „Die Kinder erleben sich gegenseitig als Experten. Sie unterstützen das in dem Lernbereich ‚schwächere Geschlecht‘. Das Augenmerk ist nicht darauf gerichtet, sich über die Schwächen des anderen lustig zu machen, sondern diese im Lernerfolg zu unterstützen“ (Knust, 2011, S.60).¹

Konkrete Hinweise darauf, in welchen unterschiedlichen Formen man die partielle Seedukation im Unterricht einsetzen kann, machen Rhyner & Zumwald (2002): Seeduzierte Einheiten können *sporadisch* stattfinden, sie haben dann Projektcharakter und werden in Zeitgefässen durchgeführt, die sich aus Umlagerungen von Lektionen ergeben. Daneben lassen sie sich auch *regelmässig* in einem fixen Zeitgefäss einplanen, zum Beispiel in seeduziertem Halbklassenunterricht. Die Geschlechterthematik kann in diesen Unterrichtseinheiten wiederum auf zwei verschiedene Arten eingebracht werden. Ist sie von *implizitem* Charakter, ist sie nicht direkt Unterrichtsgegenstand (zum Beispiel, wenn im Mathematikunterricht je nur Mädchen / nur Knaben anwesend sind). Von einer *explizit* eingesetzten Einheit spricht man, wenn das Thema ‚Geschlecht‘ auch als solches behandelt wird, also wenn es einen direkten Bezug zu der Lebenssituation, dem Entwicklungsstadium, aktuellen Themen etc. von Mädchen (hier sind Themen wie Selbstreflexion, Körperbewusstsein, Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung zentral) und Knaben (zentrale Themen sind hier Selbstreflexion, Rollenbewusstsein, Gewalt und Sexualität) hat (Rhyner & Zumwald, 2002, S.42).

Wie schon Knust (2011) betonen auch Rhyner und Zumwald (2002), dass jegliche seeduzierte Einheiten mit koeduzierten Rahmenlektionen verbunden

¹ Diese konkrete Passage habe ich aufgenommen, da ich der Aussage gegenüber sehr skeptisch bin. Sowieso finde ich es schwierig, den Kindern die Enteilung nach Geschlechtern in bestimmten Fächern verständlich zu machen, ohne deren Stereotype damit noch zu verstärken. Ich weiss nicht, welche Erklärung dem entgegenwirken könnte, oder ob eine Erklärung überhaupt das Bewusstsein so auf die Thematik lenkt, dass sie den Kindern erst recht bewusst wird. In einem folgendem Austausch aber das ‚schwächere Geschlecht‘, wie Knust es beschreibt, zu Experten zu machen, finde ich nur kontraproduktiv. Wenn Mädchen wirklich mit einem geringeren Selbstwertgefühl zu kämpfen haben und Knaben sich als überlegen wahrnehmen, empfinde ich eine Konstellation, in der jeweils das eine Geschlecht als Experte auftritt, sehr problematisch. Unter Umständen kann sich dies, wie von Knust aufgeführt, positiv auf Sozialverhalten und Kooperationsbereitschaft der Jungen und das Selbstbewusstsein der Mädchen auswirken, doch dies ist meiner Meinung nach der Idealfall. Genau so gut, und das habe ich selber schon erlebt (als Schülerin und als Lehrperson) könnte folgendes passieren: Der Junge als Experte wird in seiner Überlegenheit bestärkt und wird bei einem Mädchen als Expertin allenfalls ihre Aussagen nicht ernst nehmen. Daher schliesse ich einen solchen Gruppenaustausch zwar nicht aus, er braucht meiner Meinung nach aber vor allem bei der Einführung dieser Methode eine enge Unterstützung, Begleitung und Beobachtung der Lehrperson!

werden sollten. Dies dient dem gegenseitigen Austausch von Mädchen und Knaben, jedoch nicht im Sinne von ‚Expertengesprächen‘, wie Knust sie beschreibt. Viel mehr kommt ihnen eine informative Klärfunktion zu, welche Mutmassungen oder Ängsten („Haben sie sich etwa über uns lustig gemacht?“) vorbeugen soll (Rhyner & Zumwald, 2002, S. 43 f.).

In dieser Form macht für mich die Einbettung der seedukativen Einheiten in den koeduzierten Rahmen auch Sinn.

Eine weitere wünschenswerte Eigenschaft der partiellen Seedukation liegt darin, dass sowohl männliche als auch weibliche Lehrpersonen mit der Klasse arbeiten. Gerade bei explizit eingesetzten Einheiten ist es von Vorteil, wenn Knaben mit einem Lehrer und Mädchen mit einer Lehrerin zusammenarbeiten können. Da meist auf unteren Stufen die männlichen Lehrpersonen und auf oberen die weiblichen untervertreten sind, schlagen Rhyner und Zumwald (2002) vor, auf kreative Lösungen zurückzugreifen: Einsatz von Fachlehrpersonen, schulischen HeilpädagogInnen, PraktikantInnen, ev. Elternteilen; Anfrage von Fachpersonen verschiedener Beratungsstellen; Nutzung von Spezialwochen (Projektwochen, besondere Unterrichtswochen oder Sonderwochen) für einen Austausch von Lehrpersonen (Rhyner & Zumwald, 2002, S. 44f.).

10.5.2 Weitere Mittel der spezifischen Mädchen- und Knabenförderung

Ausser dem Einbezug von seedukativen Elementen in die koedukative Praxis gibt es noch andere Mittel, Mädchen und Knaben spezifisch zu fördern. Eines davon ist die Berücksichtigung der Tatsache, dass Mädchen und Knaben unterschiedliche Zugangsweisen zu verschiedenen Themen haben. So arbeiten erstere vor allem analytisch, system- und anwendungsbezogen und kooperative Lernformen liegen ihnen eher, während letztere oft nach ‚trial and error‘ (also Versuch und Irrtum) vorgehen, technisch orientiert sind und auf kompetitive Arbeitsformen ansprechen. Diese verschiedenen Zugänge sollten alle im Unterricht Platz haben und auch gefördert werden (Ryter & Schafroth, 2001, S.31). Wie wir im Kapitel 6.1 (S.11f.) gesehen haben, wirken sich auch unterschiedliche Attribuierungsstile von Lehrpersonen in Bezug auf die Leistungen von Mädchen und Knaben unvorteilhaft aus. Grünewald (2011) konstatiert, dass Knaben am meisten von einer ‚realistisch-kritischen‘ Rückmeldepraxis profitieren, die klar zeigt, welche Bedeutung Anstrengung für den Schulerfolg hat. Mädchen hingegen sollte man öfters ermutigen und ihre schulischen (Miss)Erfolge reattribuieren, vor allem in den ‚männlichen‘ Fächern. Wenn man ihnen mehr Gelassenheit vermitteln könnte, würden sie die gleichen Leistungen mit geringerem Aufwand erreichen (Grünewald, 2011, S. 442ff.). Ähnliches beschreibt auch Knust (2011). Wenn man es schafft, dass Mädchen sich als gleichwertige Interaktionspartner erleben, wird ihr Selbstbewusstsein gestärkt, wodurch sie wiederum mehr Vertrauen ihr Wissen und Können gewinnen und Lernerfolge auch selber auf ihre Fähigkeiten und nicht mehr länger auf äussere Einflüsse zurückführen. So wird eine Aufwärtsspirale in Gang gesetzt, an deren Ende Mädchen idealerweise auch im Berufsleben ihre Gleichberechtigung einfordern und ausleben (Knust, 2011, S. 58). Knaben hingegen sollten durch die Förderung ihrer individuellen Person erfahren können, dass sie nicht per se zu der grossen Masse des ‚starken Geschlechts‘ gehören müssen. Wenn ihre Leistungen endlich aufgrund realistischer Einschätzungen gewürdigt werden, bekommen diese eine ganz andere, stärkere Bedeutung. Sind Knaben einmal vom Druck befreit, ständig besser sein zu müssen als die Mädchen, können sie sich aus dieser überfordernden Situation lösen. Zuvor daraus resultierende aggressive Verhaltensmuster können im Idealfall abgebaut werden. Sowieso sollte Knaben Handlungsalternativen zu

gewaltgeprägter Konfliktlösung aufgezeigt sowie ihre sozialen Kompetenzen gestärkt werden (Grünwald, 2011, S. 442).

10.5.3 Selbstbehauptung

Da gemäss Jantz & Brandes (2006) schulisches Verhalten und die damit zusammenhängende Lernleistung extrem von der Fähigkeit eines Kindes zur Selbstbehauptung abhängt, ist ihr ein kurzes Kapitel gewidmet. Diese Form der selbststärkenden Pädagogik soll sowohl Mädchen als auch Knaben alternative Handlungsmöglichkeiten zu den „als ‚mädchenhaft‘ und feige abgewerteten oder als ‚jungenhaft‘ und dominant“ (Jantz & Brandes, 2006, S.172) geltenden aufzeigen und erleben lassen. Selbstbehauptungsübungen bedienen sich aus Methoden der Gestalt- und Erlebnispädagogik; eine nicht abschliessende Auswahl findet sich bei Jantz und Brandes (2006). Zentrale Themenbereiche sind:

- Wahrnehmung und Akzeptanz eigener und fremder Grenzen
- Achtung vor sich selbst und anderen
- Körper-, Sinnes- und Gefühlswahrnehmung
- Umgang mit Angst
- Selbstfürsorge
- alternative Konfliktlösemuster
- angemessene Behauptung eigener Interessen
- eigene Stärken und Kompetenzen erfahren
- Verständnis für das eigene Geworden-Sein (biografisch, familiengeschichtlich) (Jantz & Brandes, 2006, S. 174f.)

Für Übungen zur Selbstbehauptung sollten seedukative Einheiten genutzt werden und wenn möglich für beide Gruppen eine gleichgeschlechtliche Lehrperson organisiert. Die Auswirkungen solcher Übungen sind sehr vielversprechend:

[Wir können] festhalten, dass vielen Kindern eine sensibilisierende, begrenzende und zugleich selbstwertstärkende Selbstbehauptungsarbeit gut tut. Sie scheinen viel eher bereit zu sein, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen. Auch können einige alltägliche Konflikte leichter und nachhaltiger gelöst werden. Das Schulklima gewinnt deutlich an positiven Aspekten. (Jantz & Brandes, 2006, S. 175)

10.5.4 Drei Strategien zum Umgang mit Geschlecht

Eine von Rhyner & Zumwald (2008) entwickelte Massnahme, welche die Thematik der Förderung von Mädchen und Knaben von einer etwas anderen Richtung aus angeht, ist der Einsatz der drei Strategien *Gleichheit herstellen / Differenz produktiv nutzen / Dekonstruktion ermöglichen*. Sie alle sind Werkzeuge, um in der Schule mit der Geschlechterthematik umzugehen, und ergänzen sich dabei gegenseitig. Es ist nicht das Ziel, nur eine der Strategien zu verwenden, sondern erst aus dem flexiblen Einsatz aller drei ergibt sich eine sinnvolle ganzheitliche Intervention (Rhyner & Zumwald, 2008, S. Kap. 2). Ich werde nun der Reihe nach auf die drei Strategien eingehen und Umsetzungsbeispiele aufzeigen.

- Strategie 1: Gleichheit herstellen

Diese Strategie beabsichtigt, *Gleichheit und Gleichberechtigung der Geschlechter herzustellen*. Sie basiert auf der Annahme, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht von Natur aus (in denen Genen festgeschrieben) bestehen, sondern sich aus den Lebensbedingungen und der Sozialisation ergeben haben (vgl. Kapitel 7.1, S.16). Dies gilt folglich auch für unterschiedliche Interessen.

Deshalb setzen gezielte Massnahmen bei der Suche nach Möglichkeiten an, ‚Mädchenbereiche‘ für Knaben und ‚Knabenbereiche‘ für Mädchen attraktiv zu machen. Dafür kann kurzfristig der Blick auf die Differenz gelenkt werden, indem man sich fragt, ob dies über mädchen- resp. knabenspezifische Zugänge zu erreichen ist. Mädchen zum Beispiel schätzen es, wenn Aufgaben in einem nahen Zusammenhang zu ihrer Lebenswelt stehen, und so könnte man technische Aufgaben entsprechend gestalten. Daher plädieren die Autoren auch für eine partielle Seedukation (Rhyner & Zumwald, 2008, S. 31).

Ein Beispiel, das für mich sehr genau veranschaulicht, wie eine konkrete Umsetzung dieser Strategie aussehen kann, habe ich von Rhyner & Zumwald übernommen. Als Kind habe ich die dargestellte Ausgangssituation selber erlebt und auch als Lehrperson habe ich sie schon beobachten können, daher finde sie so passend:

Beobachtungen auf dem Pausenplatz: Die Jungen machen Spiele, die viel Platz brauchen, und dominieren so den Raum. Die Mädchen suchen sich eher ruhige Ecken, spielen Gummitwist und reden viel miteinander. Aufgrund einiger Vorkommnisse mit Jungen, die andere bedrohen und ihre Präsenz im Raum auffällig markieren, beschliessen die Lehrpersonen zu intervenieren. (Rhyner & Zumwald, 2008, S. 35)

Als Kind habe ich erlebt, dass die Lehrerschaft als Reaktion auf diese Situation an zwei Wochentagen den Fussballplatz und damit die grösste Fläche des Pausenplatzes für uns Mädchen reserviert hat. Eine solche gleichberechtigte Nutzung durch die Reservation bestimmter Pausenplatzareale schlagen auch Rhyner und Zumwald (2008) vor. Ergänzend machen sie auf die Möglichkeit von seeduziertem Turnunterricht aufmerksam, in welchem Mädchen in Selbstbehauptungsstrategien trainiert werden. Gleichzeitig werden den Knaben ruhigere und soziale Spiele nähergebracht, und die Unterrichtszeit wird für deren Einführung oder im Werkunterricht für die Herstellung von Spielmaterial genutzt (Rhyner & Zumwald, 2008, S. 35).

- Strategie 2: Differenz produktiv nutzen

Bei dieser Strategie geht es darum, *Motive ernst zu nehmen, Stärken zu fördern und Unterschiede produktiv zu machen*. Dass Mädchen und Knaben sich unterscheiden, ist eine Tatsache, die man auf die Gene oder Sozialisationsprozesse zurückführen kann, die aber ungeachtet dessen besteht und ernst genommen werden sollte. Es geht darum, dass man das Handeln der Kinder würdigt und ihre individuellen Stärken schätzt. Auch hier kann eine phasenweise durchgeführte Seedukation Sinn machen, um Mädchen und Knaben ihre eigenen Stärken (weiter)entwickeln zu lassen (Rhyner & Zumwald, 2008, S. 31f.).

In Bezug auf das Pausenplatzbeispiel sähe hier die Umsetzung der Strategie so aus: Den Lehrpersonen fallen die unterschiedlichen Bedürfnisse der Mädchen und Knaben auf. Knaben scheinen einen grossen Bewegungsdrang zu haben, während für die Mädchen der soziale Austausch und die Kommunikation während der Pausen sehr wichtig zu sein scheinen. Um beide Bedürfnisse ernst zu nehmen, wird in den jeweiligen Bereichen nach Verbesserungsmöglichkeiten gesucht. Mit den Knaben werden Regeln und Sanktionen ausgearbeitet und ihrem Bewegungsbedürfnis könnte mit der Anschaffung von zusätzlichen Geräten nachgekommen werden. Mit den Mädchen werden Möglichkeiten diskutiert, wie man die ruhigen Nischen gemütlich gestalten könnte (Rhyner & Zumwald, 2008, S. 35f.).

- Strategie 3: Dekonstruktion ermöglichen

Diese Strategie möchte *Handlungsräume offen halten und individuelle Wege ermöglichen*. Sie basiert auf der Annahme, dass wenn Geschlechterunterschiede konstruiert worden sind, diese auch wieder de-konstruiert, also verändert oder abgebaut werden können. Im Unterricht umgesetzt bedeutet es, dass sowohl Mädchen als auch Knaben an Mädchen- und Knabenthemen arbeiten und Geschlecht dabei keine Rolle spielt. Damit man dies erreicht, muss man vielleicht „einen Umweg über die Strategie der Gleichheit nehmen: Damit die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt entscheiden können, ob sie sich lieber mit technischen Fragen oder mit Tieren auseinandersetzen, müssen sie zuerst das ihnen Unbekannte kennen lernen können – das heisst, es müssen entsprechende Gelegenheiten geschaffen werden“ (Rhyner & Zumwald, 2008, S. 34). Die Lehrperson sollte dabei den Fokus immer wieder bewusst vom Geschlecht weg hin zum einzelnen Individuum mit seinen ganz persönlichen Lebensbewältigungsstrategien und Ressourcen lenken (Rhyner & Zumwald, 2008, S. 33f.).

Wenn wir nochmals das Pausenplatzbeispiel betrachten, ginge es nun darum, jedem Kind zu ermöglichen, dass es frei wählen kann, was es von sich aus gerne machen würde. Damit die Kinder dies herausfinden, könnte man einen Projektmorgen planen, an dem alle Kinder stufenübergreifende Angebote zur Neugestaltung des Pausenplatzes (z.B. Herstellung neuer Spielgeräte oder Planung eines Pausenkiosk) wählen können. Da auch hier wieder die ‚Gefahr‘ besteht, dass die Kinder Angebote wählen, die ihren stereotypen Vorstellungen entsprechen, ist möglicherweise ein ‚Umweg‘ über die Gleichheitsstrategie nötig. Wenn die Kinder auch das ‚Geschlechtsuntypische‘ kennen lernen, können sie sich eher frei für ein Angebot entscheiden (Rhyner & Zumwald, 2008, S. 36).

10.6 Reflexion der Lehrperson

Wiederholt kann man lesen, dass der erste Schritt zu einem geschlechtergerechten Unterricht die Reflexion der Lehrperson über ihre eigenen geschlechtbezogenen Wertungen, Haltungen und Erwartungen ist (Knust, 2011, S. 58). Rendtorff (2011) geht sogar so weit zu sagen, dass alle anderen Massnahmen umstritten seien und nur der Prozess der Selbsterkenntnis und die Fähigkeit zur Selbstreflexion zum Ziel führen: „Die einzige Möglichkeit, stereotypes Denken zu verändern, besteht also darin, sich der Stereotype bewusst zu werden – was wiederum voraussetzt, dass man sich an den Gedanken gewöhnt, selber auch stereotyp und vorurteilsgeleitet zu denken und zu handeln“ Rendtorff (2011, S. 124).

Der Grossteil der von mir konsultierten Literatur vertritt keine so extreme Haltung, sonst würden die von mir in diesem Kapitel zusammengetragenen Massnahmen ja keinen Sinn machen. Trotzdem hat Rendtorffs Sichtweise sicherlich einen wahren Kern. Lehrpersonen sind Vorbilder und ‚Lernobjekte‘ für ihre SchülerInnen und geben durch ihr Verhalten unvermeidlich auch ihre Wertvorstellungen und Haltungen an die Kinder weiter (vgl. Kapitel 6.2, S.12). Obwohl die meisten wohl von sich behaupten würden, frei von Stereotypen und Vorurteilen zu unterrichten, haben wir früher im Text gesehen, dass dies trotz guter Absichten leider oft nicht der Fall ist. Ein wichtiger Aspekt der Selbstreflexion ist daher die Selbstbeobachtung. Hierzu gibt es mehrere Möglichkeiten, aufgeführt von Jantz & Brandes (2006):

- Hospitationen von KollegInnen im Unterricht, ev. verbunden mit dem Ausfüllen eines Beobachtungsbogens (die Drehscheibe Basel (1995) bildet einen solchen ab; siehe Anhang C)
- kollegiale Intervisionsgruppen
- Videoaufzeichnungen von Lektionen
- Führen eines Prozesstagebuches (tägliches Notieren von Schüsselszenen in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit im Unterricht)
- Supervision durch externe BegleiterInnen (Jantz & Brandes, 2006, S. 164 f.)

Dazu kommt, dass Lehrpersonen nun mal unbestritten Männer und Frauen sind und daher für die Kinder Modelle gelebten Mann- bzw. Frauseins (Rhyner & Zumwald, 2002, S.39).

Die EDK empfiehlt, sich in Hinblick darauf mit der eigenen Biografie zu beschäftigen (Grossenbacher, 2006, S. 82). Sehr interessante und konkrete Fragen, mit denen ich mich auch selber auseinandersetzen möchte, finden sich je separat aufgeführt für Lehrerinnen und Lehrer im Werk von Rhyner & Zumwald (2008) (die Version für Lehrerinnen ist im Anhang D nachzulesen). Ausserdem betont die EDK, die Entwicklung und den Wandel der Geschlechterverhältnisse durch die Konsultation entsprechender Forschungsergebnisse nachvollziehen zu können, sei ein weiterer wichtiger Bestandteil der persönlichen Dimension (Grossenbacher, 2006, S. 82). Abschliessend ist zu sagen, dass Selbstreflexion nicht eine einmalige Bestandesaufnahme meint, sondern als Prozess verstanden werden sollte, der mal stärker bearbeitet wird und mal weniger präsent ist. Sicher sollte sich jede Lehrperson persönlich darüber im Klaren sein, wie sie zu der Geschlechterfrage steht und sich immer wieder Rechenschaft über ihre Unterrichtsgestaltung ablegen (Rhyner & Zumwald, 2002, S. 39).

11. Schlussteil: Beantwortung der Fragestellung und Ausblick

Nun, da ich mich vertieft mit der Geschlechterthematik in der Schule auseinandergesetzt habe, komme ich zum Schluss nochmals auf meine Fragestellung zurück.

Wie kann geschlechtergerechter koedukativer Unterricht (mit seedukativen Elementen) konkret umgesetzt werden?

Offensichtlich lässt sich diese Frage nicht in einem Satz beantworten. Ich könnte hier nun nochmals zusammenfassen, wie sich die Qualitätsstandards für eine geschlechtergerechte Schule im Unterricht konkret umsetzen lassen, doch dies finde ich wenig sinnvoll – eine Übersicht findet sich schon in der Tabelle auf S. 23. Unbestritten ist aber, dass ich mir mit den in Kapitel 10 beschriebenen Massnahmen sehr wichtige Werkzeuge erarbeitet habe, auf die ich bei meiner künftigen Unterrichtsplanung direkt zurückgreifen kann.

Es geht mir mehr darum, was ich nebst den Massnahmen (deren Kenntnis sehr wertvoll ist!) aus dieser Arbeit an Einsichten mitnehmen kann, um meinen Unterricht geschlechtergerecht zu gestalten:

Dass der Unterricht weiterhin koedukativ durchgeführt werden soll, finde ich genau richtig. Auch wenn dies Nachteile mit sich bringen kann, entspricht es am ehesten der Realität. Spätestens ausserhalb der Schule, zum Beispiel in der Familie oder im Berufsleben, wäre die Geschlechtertrennung wieder aufgehoben und die Chance, die Schule als ein Übungsfeld des Zusammenlebens- und arbeitens zu erfahren, würde in der Seedukation ungenutzt verstreichen (seeduzierte Einheiten machen aber durchaus Sinn, davon bin ich nun überzeugt). Die Schule soll meiner Meinung nach möglichst alle Menschen, egal welcher Herkunft, Religion, Gesellschaftsschicht, oder eben auch welchem Geschlecht sie angehören, zusammenbringen – nur so kann der Umgang mit Andersartigkeit und der Respekt davor geübt werden.

Die zentrale Erkenntnis ist für mich jedoch, dass alles mit dem Bewusstsein der aktuellen Situation der Geschlechtergerechtigkeit in der Schule beginnt. Ich habe gelernt, dass diese heute bei weitem noch nicht erreicht ist, sondern dass Mädchen noch in vielen Bereichen benachteiligt und Knaben bevorzugt behandelt werden, was ihnen indirekt auch wieder Nachteile verschafft. Zu wissen, wie dies historisch begründet ist und dass die heutige Situation beide Geschlechter an ihrer freien Entwicklung hindert, ist für mich der erste Schritt zu einem geschlechtergerechten Unterricht. Denn ohne diese Erkenntnis gäbe es gar keinen Grund, sich darum zu bemühen und nach Massnahmen zu suchen.

Meine erste konkrete Massnahme, die ich jetzt schon für meinen Unterricht treffen konnte, findet sich in der persönlichen Dimension. Diese beinhaltet zum einen, sich mit Forschungsergebnissen zur Geschlechtergerechtigkeit auseinander zu setzen. Durch das Verfassen dieser Arbeit habe ich mich wirklich intensiv damit beschäftigt, das Thema ist sehr spannend und seine tiefgreifende Bedeutung wurde mir durch das Literaturstudium viel stärker bewusst. Der andere Teil der persönlichen Dimension liegt in der Reflexion der eigenen Biografie. Ich habe mir viele Gedanken über meine eigene Sozialisation in der Schule gemacht: Ich erinnerte mich an meinen Kindergärtner, der sehr viel mit uns musizierte und handwerklich arbeitete, der aber leider kurz darauf in die Oberstufe wechselte. Ich erinnerte mich an meine Unterstufenlehrerin, bei der die ‚braven‘ Kinder, wie ich eins war, untergingen, da sie so beschäftigt bis überfordert war mit der Disziplinierung der ‚wilden Knaben‘. Ich erinnerte mich an einen Oberstufenlehrer, bei dem mir oft ein wenig unwohl war, weil er mit uns pubertierenden Kindern zum Teil sexuell aufgeladene Lieder sang. Ich erinnerte mich an eine Kantonsschullehrerin, die ich wegen ihres enormen Wissens und ihres humorvollen Umgangs mit uns SchülerInnen bewunderte. All diese Lehrpersonen haben mich geprägt, auch wenn ich nicht mehr genau rekonstruieren kann, wie sich diese Prägung nun auf mein Bild von Geschlechtlichkeit und meinen eigenen Umgang als Lehrperson damit auswirkt. Deshalb möchte ich mich zu einem späteren Zeitpunkt nochmals damit auseinandersetzen, zum Beispiel anhand der Anregungen zur Selbstreflexion in Rhyner & Zumwald (2002) (Anhang D).

Je näher ich mich mit der Thematik befasste, desto mehr Begebenheiten sind mir eingefallen, die sonst wohl kaum in mein Bewusstsein gedrungen wären. Zum Teil stammten sie aus beobachteten Unterrichtssequenzen, vor allem aber aus dem eigenen Unterricht. Ich denke da zum Beispiel an den auch von mir schon praktizierten Einsatz der Mädchen als ‚Sozialschmiere‘, als ich laute Knaben neben ruhige Mädchen setzte. Mir fällt auch eine Situation ein, in der ich einem ungestümen Knaben Temperament zuschrieb, einem in der Art ähnlichen

Mädchen aber unangebrachte Wildheit. Trotzdem meinte auch ich bisher, wie die meisten Lehrpersonen, sicherlich nicht einer Ungleichbehandlung von Mädchen und Knaben zu verfallen. Da diese aber noch an der Tagesordnung ist, in den allermeisten Fällen unbewusst geschieht und mir eben auch persönliche Beispiele dazu einfallen, muss ich wohl akzeptieren, dass ich leider nicht gefeit bin davor. Schon diese Erkenntnis ist aber extrem wichtig, denn darauf kann ich aufbauen.

Für meine Zukunft als Lehrperson nehme ich mir vor, die kennen gelernten Massnahmen für einen geschlechtergerechten Unterricht immer wieder in die Tat umzusetzen. Anfangen möchte ich dabei mit einer geschlechtergerechten Sprache. Lange Zeit kam mir dies ziemlich kleinlich und unnötig vor, ich dachte, wer Geschlechtergerechtigkeit anhand von ein paar angepassten Pronomen erreichen will, hat das ‚grosse Ganze‘ aus den Augen verloren. Doch wahrscheinlich muss jede und jeder genau so beginnen: bei sich und im Kleinen. Dazu möchte ich zum Schluss noch einmal Jantz & Brandes (2006) zitieren, die dazu eine sehr schöne Aussage machen:

Abschliessend möchten wir Mut machen, die Praxis einfach zu beginnen. Geschlechtsbezogene Pädagogik erlernt sich ... im reflektierten Handeln: Sie ... bieten den SchülerInnen eine Methode an, die Sie für geeignet halten. Dann beobachten Sie, ob sie gut funktioniert. Etwaige Fehler können Sie nachfolgend in neuen Methoden beheben, die Erfolge mit sich anschliessenden Übungen ausbauen. (Jantz & Brandes, 2006, S. 180f.)

Mit viel Einsatz und Ausdauer kann das grosse Ziel Realität werden: Eine Schule, die beiden Geschlechtern gleiche Chancen für ihre individuelle Entwicklung bietet - eine Schule, in der Mädchen und Knaben frei von Stereotypen, festgeschriebenen Rollenbildern und Vorurteilen ihr ganz persönliches Wesen entfalten können.

Nachtrag aus aktuellem Anlass

Am 12. April 2014, zwei Tage vor Abgabetermin dieser Arbeit, war im ‚Tages-Anzeiger‘ folgendes zu lesen:

Lehrplan 21 gekürzt und entschärft

Die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren reagieren auf die Kritik am Lehrplan 21. Das 550-seitige Werk wird ... gekürzt. Zudem soll der Lehrplan vom Ideologieverdacht befreit werden: Unter anderem wird der umstrittene Begriff ‚Gender‘, der die Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern beschreibt, gestrichen. „Wir wollen den Schülern keine Werte eintrichtern“, sagte die Regierungsrätin Regine Aeppli (SP) gestern vor den Medien. ... Das Wort habe zu sehr provoziert. (Burri, 2014, S. 1+5)

Die Geschlechterthematik polarisiert also immer noch stark. Und obwohl ich nicht verstehe, warum der Begriff ‚Gender‘ nun trotz seiner wichtigen Bedeutung für einen geschlechtergerechten Unterricht den Kritikern zum Opfer fallen musste, zeigt mir dieser Beitrag, dass die Diskussion sich weiterbewegt. Dies ist gut so, denn die Gesellschaft entwickelt sich stetig weiter, und die Schule wird sich mit ihr verändern müssen. Hoffen wir, hin zu einer Schule, die allen Kindern so weit als möglich gerecht werden kann.

12. Literaturverzeichnis

- Burri, Anja (2014, 12. April). Lehrplan 21 gekürzt und entschärft. Weniger Moral für den Lehrplan. Tages-Anzeiger, 86, S. 1+5.
- Der Spiegel (2004). Schlaue Mädchen, dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule. Der Spiegel, 21. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/index-2004-21.html> [Datum des Zugriffs: 10.04.2014].
- Drehscheibe Basel (Hrsg.) (1995): 1+1= einerlei? Ein Beitrag zum Thema Mädchen und Buben, Frauen und Männer in der Schule. Basel: Gleichstellungsbüro.
- Grossenbacher, Silvia (2006). Unterwegs zur geschlechtergerechten Schule. Massnahmen der Kantone zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen. Trendbericht SKBF Nr. 10. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Grünewald-Huber (2011). Was können wir aus den Befunden lernen? Empfehlungen für Lehrpersonen, Lehrpersonenausgebildete und die Bildungspolitik. In: Hadjar, Andreas (Hrsg.). Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten (S. 441-447). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grünewald-Huber Elisabeth, Gysin Stefanie & Braun, Dominique (2011). Wie inszenieren sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht? Ergebnisse aus den qualitativen Daten einer Berner Studie. In: Hadjar, Andreas (Hrsg.). Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten (S. 203-234). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Guggenbühl, Allan (2006). Kleine Machos in der Krise. Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Jantz, Olaf & Brandes, Susanne (2006). Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knust, Nadine (2011). Geschlechtergerechte Bildung in der Schule. Von Chancen und Risiken der Koedukation unter Anerkennung der Bedeutung von Sex und Gender. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller GmbH & Co. KG.
- Larcher, Sabina & Schafroth, Kathrin (2004, 20. Januar). Die Bildungsfrage – auch eine Geschlechterfrage. Neue Zürcher Zeitung, 15, S. 57.
- Meier, Peter Johannes & Ruchti, Balz (2009). Schule. Buben sind die Dummen. Beobachter, 9, S. 1-7. Verfügbar unter: http://www.beobachter.ch/arbeitsbildung/schule/artikel/schule_buben-sind-die-dummen/ [Datum des Zugriffs: 10.04.2014].

- Meier-Rust, Kathrin (2004). Coole Typen lernen nicht. In: Amt für Volksschulbildung Kanton Luzern (Hrsg.), Coole Mädchen – nette Jungs. Ein Themenheft zur geschlechterbezogenen Pädagogik (S. 4-6). Luzern: Bildungs- und Kulturdepartement.
- Pädagogische Hochschule Zürich (Hrsg.) (2014). Leitfaden zur geschlechtergerechten Sprachregelung. Verfügbar unter: http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Ueber_uns/Organisation/Kommission_Gleichstellung/leitfaden_sprachregelung.pdf [Datum des Zugriffs: 10.04.2014].
- Rendtorff, Barbara (2011). Bildung der Geschlechter. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Rhyner, Thomas & Zumwald, Bea (Hrsg.) (2002). Coole Mädchen – starke Jungs. Ratgeber für eine geschlechterspezifische Pädagogik. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Rhyner, Thomas & Zumwald, Bea (Hrsg.) (2008). Coole Mädchen – starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule. Bern: Haupt.
- Ryter, Annamarie & Schafroth, Kathrin (2001). Gleichwertige Förderung von Mädchen und Knaben in der Volksschule des Kantons Zürich. Bericht der Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen des Kantons Zürich FFG zuhanden des Bildungsrates des Kantons Zürich. Zürich: Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen (FFG).
- Schmid, Conny (2011). Buben in der Schule. Bevorzugte Mädchen? Beobachter, 3, S. 1-2. Verfügbar unter: http://www.beobachter.ch/arbeitsbildung/schule/artikel/buben-in-der-schule_bevorzugte-maedchen/ [Datum des Zugriffs: 10.04.2014].
- Scholz, Reiner (1990, 6. April). SIEziehung statt Erziehung? Die Zeit, 15, S. 17-20. Verfügbar unter: <http://pdfarchiv.zeit.de/1990/15/sieziehung-statt-erziehung.pdf> [Datum des Zugriffs: 10.04.2014].
- Tages-Anzeiger (2011, 11. März). Weshalb die Schule Jungen benachteiligt. Verfügbar unter: <http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Weshalb-die-Schule-Jungen-benachteiligt/story/18069818> [Datum des Zugriffs: 10.04.2014].

Titelbild:

Verfügbar unter: <http://www.vbe.de/angebote/be-online/ausgabe-42011-maenner-und-frauen/koedukativ-oder-monoedukativ-unterrachten.html> [Datum des Zugriffs: 10.04.2014].

**Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen
vom 28. Oktober 1993**

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

- gestützt auf Art. 3 des Konkordats über die Schulkoordination
- nach Kenntnisnahme des Berichts «Mädchen – Frauen – Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung»
- in Weiterentwicklung der Beschlüsse vom 2. November 1972 und 30. Oktober 1981

erlässt die folgenden Empfehlungen:

1. Grundsätze

Frau und Mann haben gleichen Zugang zu allen schulischen und beruflichen Ausbildungsgängen.

Die Ziele und Inhalte der Ausbildungsgänge sind für beide Geschlechter gleich.

Auf allen Stufen der Unterrichtsberufe und der Bildungsverwaltung ist ein ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter anzustreben.

2. Koedukation

Der Unterricht ist koedukativ. Seedukativer Unterricht ist möglich, soweit er die Gleichstellung der Geschlechter fördert.

3. Gleichwertigkeit im Unterricht

Im Unterricht und in den Unterrichtsmitteln ist die Lebens- und Berufswelt beider Geschlechter offen und in ihrer Vielfalt zu behandeln.

Lehrerinnen und Lehrer beachten die Gleichwertigkeit der Geschlechter in den Kommunikationsformen und im Sprachgebrauch. *

4. Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte

Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein verpflichtendes Thema in der Lehrerbildung. Lehrerinnen und Lehrer sind zu befähigen, Benachteiligungen zu erkennen und zu korrigieren.

5. Berufs- und Studienberatung

Die Jugendlichen sind so zu informieren und zu beraten, dass sie ihre Schul- und Berufswahl unabhängig von geschlechtsspezifischen Vorurteilen treffen können.

6. Schulorganisation

Die Schulorganisation nimmt in flexibler Weise auf gleiche Berufsmöglichkeiten von Müttern und Vätern Rücksicht. Als Massnahmen kommen etwa Blockzeiten, Mittagsverpflegung, Hausaufgabenhilfe, gleitende Aufnahmezeiten, Tagesschulen und flexible Anstellungsbedingungen für die Lehrpersonen in Frage.

7. Schulentwicklung und Forschung

Die Kantone fördern Studien und Projekte, die zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen beitragen.

Anhang B (aus Rhyner & Schaefroth, 2001, S.29)

3.4. Die 10 Qualitätsstandards zur Gleichstellung in der Schule

**Gleichwertige Förderung von Mädchen und Knaben:
Qualitätsstandards zur Gleichstellung in der Schule**

A Lerninhalte

1. In Sprache, Texten und Bildern werden beide Geschlechter gleichwertig behandelt.
2. Lehrpläne, Lehrmittel und Lerninhalte orientieren sich an den Interessen beider Geschlechter und zeigen Frauen und Männer, Mädchen und Knaben in zeitgemässen, vielfältigen Rollen.
3. Lehrpersonen sensibilisieren Schülerinnen und Schüler dafür, geschlechtsspezifische Stereotypen und Diskriminierungen zu erkennen und aufzubrechen.

B Unterricht

4. Mädchen und Knaben kommen im Unterricht quantitativ und qualitativ ausgewogen zum Zug.
5. Lehrpersonen fördern Mädchen und Knaben geschlechterbewusst und methodisch gezielt.

C Schulentwicklung und Bildungsperspektiven

6. Bildungsverantwortliche nehmen Gleichstellung als Querschnittaufgabe wahr.
7. Frauen und Männer sind auf allen Hierarchiestufen und in allen Gremien möglichst ausgewogen vertreten.
8. Der Stand der Gleichstellung wird regelmässig in der Qualitätssicherung überprüft.

D Aus- und Weiterbildung

9. In der Ausbildung ist sicher gestellt, dass alle Lehrpersonen Genderkompetenzen erwerben und diese vermitteln können.
10. In der Weiterbildung ist der Umgang mit Heterogenität und Geschlechterdifferenz fester Bestandteil des Angebots und als Querschnittsthema etabliert.

Anhang C (aus Drehscheibe Basel, 1995, S. 18)

INTERAKTIONSVERHALTEN DER LEHRERIN, DES LEHRERS
Checkliste für Selbst- oder Fremdbeobachtung

Lehrerin/Lehrer	Mädchen	Jungen	Klasse	Gruppe
spricht zu				
unterbricht				
bestätigt				
ruft auf				
weist zurück				
korrigiert				
hilft nach				
weist zurecht				
tadelt Leistung				
tadelt Verhalten				
lobt Leistung				
lobt Verhalten				
berät individuell				
ruft zur Tafel				
gibt indirekt Auftrag				
berührt				
tröstet				
auffordernder Blick				
schaut über die Schulter (unterstützt ohne Worte)				
nimmt sich zurück				
zwiespältiges Verhalten (verbal/Körpersprache)				

Es empfiehlt sich, sich jeweils auf einige wenige Punkte zu beschränken.

Aus dem Bericht «Gleichstellung der Geschlechter in der Schule»
 Basel 1990, Anhang

18

19

**Anregungen und Fragen für persönliche Selbstreflexion
in Bezug auf die eigene Biografie**

Ich nehme ein Zeichnungsblatt und Farbstifte. Mit der Hand, mit der ich normalerweise nicht zeichne, zeichne ich mich selbst als 2- bis 3-jähriges Kind, als 6- bis 7-jähriges Kind, als 11- bis 13-jähriges Kind, als 15- bis 17-jährige Jugendliche, als etwa 25-jährige Erwachsene usw. bis zum jetzigen Alter (nur skizzenhaft zeichnen, mit der «falschen Hand», damit nicht zuviel Kontrolle da ist).

Zu jedem Alter schreibe ich einen kurzen Text mit folgendem Inhalt: Lieblingsspiel, Lieblingsgeschichten, Identifikationsfiguren, Vorbilder, Idole, Lieblingskleider, Ängste, Zukunftswünsche, Frauenbild, Männerbild.

**Anregung zur Selbstreflexion in Bezug auf Hausarbeit und Umfeld
(Familie, Freundeskreis, Nachbarschaft)**

Ich mache eine Liste.

- Was habe ich gestern vor und nach dem Schulunterricht getan (mit Ausnahme von Arbeiten für die Schule, Essen, Schlafen)?
- Ich wiederhole an anderen Schultagen diese Rückerinnerungen.

Fragen:

- Ist die Geschlechterthematik für mich wichtig?
- Glaube ich, dass es geschlechterspezifisches Verhalten gibt, das angeboren ist, oder wird dieses ausschließlich durch die Sozialisation bestimmt?
- Welches waren meine Idole als ich ein Kind, ein jugendliches Mädchen, eine junge Erwachsene war?
- Habe ich jetzt noch Vorbilder? Welche? Warum?

- Wie weit orientierte ich mich als Kind oder Jugendliche an der Mutter, am Vater?
- Wie stehe ich heute zu Mutterschaft, Muttersein und Beruf?
- Wann und wo spüre ich mich deutlich als Frau?
- Was gefällt mir an mir?
- Wem und wann habe ich Angst zu missfallen?
- Gibt es in nahen Beziehungen zu Männern Verhaltensweisen von mir und ihnen, die ich als «typisch weiblich», «typisch männlich» empfinde? Erhalte ich dafür ab und zu Komplimente oder Vorwürfe? Mache ich deshalb Komplimente und Vorwürfe?
- Wie habe ich Sexualität, den Umgang damit zu Hause erfahren? Was bejahe ich, was lehne ich ab?
- Was gehört für mich zur Sexualität? Was nicht?
- Welche angenehmen, welche unangenehmen Körperempfindungen kenne ich?
- Wo fühle ich mich stark und gut, wo schwach?
- Welches Verhalten von Männern schätze ich?
- Wie und wo fühle ich mich durch Männer eingeschränkt?
- Was heißt für mich sexualisierte, körperliche und psychische Gewalt?
- Welche Erfahrungen hatte ich als Kind mit Gewalt? Welche Gefühle lösten und lösen diese Situationen aus?
- Wie habe ich mich als Erwachsene verhalten, wenn in einer Situation Gewalt angewendet wurde?
- Welche Einstellung habe ich selber zur Anwendung von Gewalt? Lehne ich sie grundsätzlich ab?

Anregungen und Fragen zur Selbstreflexion in Bezug auf den Schulalltag

- Wie nehme ich mich im Schulalltag als Frau wahr?
- Gibt es Situationen, in denen mein weibliches Geschlecht eine bedeutende Rolle spielt?
- Von welchen verbalen Ausdrücken, welchem Verhalten fühle ich mich als Lehrerin abgewertet, bedroht oder beleidigt?
- Wo beobachte ich einen Zusammenhang zwischen Rollenerwartungen an Jungen, an Mädchen und ihrem Verhalten?

- Nehme ich die Verschiedenartigkeit der einzelnen Mädchen wahr?
- Welche Verhaltensweisen sind für mich typisch für Mädchen, für Jungen?
- Wie oft rede ich außerhalb des Unterrichts persönlich mit Mädchen, mit Jungen?
- Was weiß ich über die Probleme der Mädchen/der Jungen innerhalb meiner Klasse?
- Gibt es intensive Freundschaften oder auch Feindschaften unter den Mädchen, unter den Jungen, zwischen den Geschlechtern?
- Was gefällt mir am Verhalten der Mädchen, der Jungen?
- Was wünsche ich mir von den Mädchen in Bezug auf Unterrichtsbeteiligung und Sozialverhalten im Unterricht und in der Pause?
- Gebrauche ich weibliche Sprachformen im Unterricht?
- Achte ich darauf, Mädchen und Jungen gleich oft zu berücksichtigen?
- Fällt es mir leichter oder schwerer mit den Schülerinnen umzugehen?
- Wie lobe oder tadle ich Mädchen, Jungen? Unterschiedlich, gleich?
- Helfe ich bei Lernschwierigkeiten eher Mädchen oder Jungen, beiden gleich?
- Bin ich bereit, Bedürfnisse der Mädchen in Lernformen einzubeziehen?
- Spreche ich Mädchen und Jungen gleich oft mit ihren persönlichen Namen an?
- Was erwarte ich von Schülerinnen, das ich von Schülern nicht erwarte? Und umgekehrt?
- Wie reagiere ich auf sexistische Äußerungen im Schulbereich? (zum Beispiel «Die Weiber können nicht rechnen!»)
- Wie reagiere ich, wenn ein Mädchen, ein Junge weint?
- Wie reagiere ich, wenn ein Mädchen, ein Junge zuschlägt?
- Hat die Tatsache, dass sich ein Kind mit anderen prügelt, einen Einfluss auf meine Beurteilung des Kindes in punkto Schulleistungen?
- Überlege ich mir, warum eine Schülerin, ein Schüler Gewalt anwendet?
- Wie verhalte ich mich in Konflikten zwischen Mädchen, zwischen Jungen, zwischen Jungen und Mädchen?
- Wie reagiere ich auf Jungen, die sich in den Vordergrund drängen, wie auf dasselbe Verhalten der Mädchen?

- Wie gehe ich mit Selbständigkeit oder Unselbständigkeit von Mädchen, von Jungen um?
- Benötige ich einzelne Mädchen, um die Jungen zur Ruhe zu bringen?
- Wie wähle ich Geschichten, Bücher, Texte aus? Welche Hauptfiguren kommen vor? Gibt es Figuren, Handlungen, Umfeldler in diesen Texten, die nicht den gängigen Klischees entsprechen?
- Bringe ich Themen, Inhalte in den Unterricht, in denen deutlich weibliche Leistungen und Beiträge zu unserer Kultur sichtbar gemacht werden?
- Kenne und berücksichtige ich die Interessen der Mädchen bei der Auswahl von Lerninhalten? Bin ich bereit, sie danach zu fragen?
- Bemühe ich mich aktiv darum, Mädchen und Jungen für den Lernstoff zu interessieren?
- Kann ich das Thema Geschlechterverhältnisse in der Klasse einbringen und vertreten?
- Gibt es Themen bezüglich Mädchen/Jungen, Frauen/Männer, die ich persönlich in der Schule nicht ansprechen kann oder will? (Auf solche Gefühle ist zu achten, damit die Lehrerin sich nicht überfordert.)
- Was ist mir beim Thema Freundschaft – Liebe – Sexualität wichtig?
- Kann ich zugeben, nicht über alles Bescheid zu wissen, und bin ich bereit, Fachpersonen für bestimmte Themen beizuziehen?

Beilage: Schriftliche Erklärung zur Eigenleistung

Urheberschaftsbestätigung

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,

- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als „nicht bestanden“ bewertet und ungültig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinar massnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Grolimund Romina

Name Vorname

Winterthur, 13. April 2014, R. Grolimund

Ort, Datum, Unterschrift

Überprüfung der Arbeit mit einer Plagiatssoftware

Einwilligung

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass die vorliegende Arbeit mit einer Plagiatserkennungssoftware überprüft werden darf.

Grolimund Romina

Name Vorname

Winterthur, 13. April 2014, R. Grolimund

Ort, Datum, Unterschrift