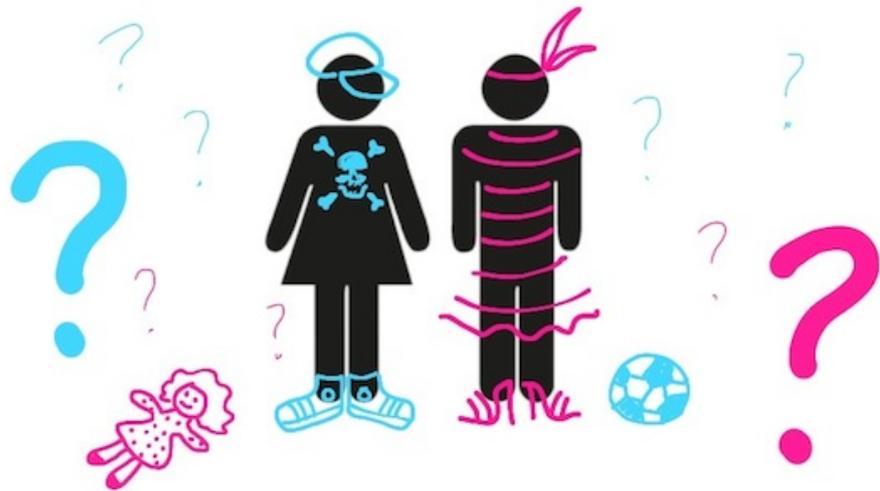


Wilde Mädchen und brave Jungs – geschlechtergerechte Pädagogik

Vertiefungsarbeit zu Standard IV: Heterogenität
Pädagogische Hochschule Zürich
Abteilung Primar



vorgelegt von Andreina Baltensperger
eingereicht bei Dr. Patricia Schär

Zürich, April 2018

Inhaltsverzeichnis

1. Abstract.....	3
2. Einleitung	3
2.1. Fragestellung	5
2.2 Standardbezug.....	5
3. Theoretischer Teil	6
3.1 Klärung der Begriffe Geschlecht und Gender	6
3.2 Entwicklung der Geschlechtskonstanz.....	6
3.2.1 Die frühe Kindheit	7
3.2.2 Die mittlere Kindheit	8
3.2.3 Kritik an der Theorie der Geschlechtskonstanz gemäss Kohlberg	8
3.3 Erweiterung der Geschlechtsidentität	9
3.4 Die Geschlechtsschematheorie.....	10
3.4.1 Geschlechtsstereotypen und deren Überzeugungen in der mittleren Kindheit	11
3.4.2 Kritik an der Geschlechtsschematheorie	12
3.5 Einflüsse auf das Geschlecht	13
3.5.1 Biologische Einflussfaktoren	13
3.5.2 Soziale Einflussfaktoren.....	14
3.6 Einfluss der Schule auf die Bildung von Geschlechtsstereotypen	18
3.6.1 Lesen ist für Mädchen – Mathematik für Jungs	18
3.6.2. Ein Blick zurück in die Vergangenheit - Koedukationsdebatten.....	19
3.6.3. Aktueller Stand betreffend Geschlechtertrennung in der Schule.....	19
3.6.4 Genderbewusste Pädagogik.....	20
3.6.5 Der heimliche Lehrplan	21
3.6.6 Die Dimensionen eines geschlechtsgerechten Unterrichts	22
3.6.7 Geschlechtsunterschiede mittels Strategien wahrnehmen	23
3.6.8 Geschlecht und Rollen im Lehrplan 21	24
3.6.9 Kinder in Bezug auf Geschlechtsstereotypisierungen sensibilisieren	25
4. Schlussteil	27
4.1. Bezug zum Standard	30
5. Quellenverzeichnis	31
6. Abbildungsverzeichnis	33
7. Anhang	34
A) Auszug aus dem Lehrplan 21 aus dem Fachbereich „Natur, Mensch, Gesellschaft“	34
B) Auszug aus dem Lehrplan 21 aus dem Fachbereich „Deutsch“	35
C) Auszug aus Fachstelle für Gleichstellung, Schweizerisches Institut für Kindes- und Jugendmedien und PBZ Pestalozzi-Bibliothek Zürich.	36
D) Vorurteilspiel.....	37
E) Die 10 Qualitätsstandards zur Gleichstellung in der Schule.....	38
F) Urheberschaftsbestätigung.....	39

1. Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem entwicklungspsychologischen Thema der Bildung der Geschlechtsidentität. Sie setzt sich damit auseinander, wie Kinder geschlechtstypisches Verhalten entwickeln und mit welchen Altersabschnitten diese Entwicklungsprozesse einhergehen. Darüber hinaus werden auch die Folgen der Bildung von Geschlechterschemas betrachtet. Divergente Theorien werden kritisch analysiert und auf mögliche Erklärungsnotstände verwiesen. Dabei wird auch auf die Diskussion der Geschlechtstypisierung aufgrund von Anlage und Umwelt eingegangen. Die Grundsätze für einen geschlechtergerechten Unterricht werden untersucht und davon wissensbasierte Praxisvorschläge für Pädagoginnen und Pädagogen abgeleitet.

2. Einleitung

Gender ist in den Medien ein omnipräsentes Thema. Wir werden fast tagtäglich mit Schlagzeilen wie „Geschlecht ist mehr als eine Glaubensfrage (Williams 2018)“ oder „Wenn der Sohn sich den Schulranzen mit dem Einhorn wünscht (Gorelik 2017)“ konfrontiert. Dass Publikationen über Gender kontrovers diskutiert werden, haben wir nicht zuletzt an einem Artikel aus der Studentenzeitung RePHlex gesehen, der es bis in die grossen Printmedien geschafft hatte (Roth 2018). Sogar der Vatikan setzt sich nun mit dem Thema „Gender“ auseinander und plant die Veröffentlichung eines kritischen Dokuments zu Gender-Theorien (katholisches Medienzentrum 2018).

Die Gleichstellung von Mann und Frau ist gesetzlich in der Bundesverfassung verankert. Obschon in den letzten Jahren Schritte zur Gleichstellung stattgefunden haben, kann auch heute noch von keiner solchen gesprochen werden. Noch immer werden Frauen weniger entlohnt als Männer und diese wiederum finden das höhere Pensionsalter diskriminierend. Beide Geschlechter erstreben eine Gleichstellung aufgrund von erfahrenen Nachteilen, halten aber wiederum an lieb gewonnenen Vorteilen fest. Dies erschweren Gender-Diskussionen sowie gemeinsame Bestrebungen für eine Zukunft, in der die beiden Geschlechter als gleichwertig betrachtet und behandelt werden sollen.

Vertreterinnen und Vertreter der Gender Studien bezeichnen die Einteilung in zwei Geschlechter als veraltet und sehen die Lösung in einer Verwässerung der Geschlechter - eine Einteilung in eine Vielzahl von Geschlechtern. Darin sehen sie auch das Patentrezept zur Gleichstellung der Frau und des Mannes, heterosexuellen und homosexuellen Personen (Lyrer 2013, 10). Das Geschlecht als biologisches Merkmal sei zu sehr einschränkend für unsere Geschlechtszugehörigkeit. Darüber hinaus hat das Geschlecht gemäss Pinquart et al. Auswirkungen auf unsere Interessensbildung, die Aktivitäten und der Gestaltung der sozialen Beziehungen (Pinquart et al. 2011, 268).

Davon betroffen sind nicht nur die Erwachsenen. Bereits Kinder und Kleinkinder sind mit Geschlechterrollen konfrontiert. Geschlechtstypisches Verhalten wird vorgelebt und entsprechend bei den Kindern begrüsst. Zwar zeigen sich viele Eltern tolerant, wenn ihr Kind geschlechtsuntypisches Verhalten zeigt. Dennoch fühlen sie sich, durch das von der „Norm“ abweichende Verhalten, herausgefordert. Der gesellschaftliche Druck wirkt auf die Eltern und es stellt sich ein gewisses Unbehagen ein.

Weshalb ist diese Thematik für die Schule relevant? Auch Pädagoginnen und Pädagogen neigen trotz ihrer Sensibilisierung für das Thema dazu, Geschlechtstypisierungen unbewusst vorzunehmen. Ein ruhiges Mädchen wird neben einem temperamentvollen Jungen gesetzt, um diesen ruhigzustellen (Rhyner u. Zumwald 2008, 32). Die Klasse wird in Mädchen und Jungs eingeteilt. Die Knaben bringen den schweren Abfalleimer nach unten, während die Mädchen für Ordnung im Klassenzimmer

sorgen. Wie oft habe ich in meinen Praxissituationen solche geschlechtstypischen Äusserungen mitbekommen oder auch bei mir selber entdeckt. Meinungen darüber, welches typische Frauen- und Männerberufe sind gibt es unzählige und sind bereits fest bei den Primarschülerinnen und Primarschüler verankert. Deutlich wurde dies in einem Video einer 3. Klasse, welches in den sozialen Medien kursierte. Die Lehrperson gab den Schülerinnen und Schülern den Auftrag Personen zu zeichnen, die bei der Polizei und der Feuerwehr arbeiten oder ein Flugzeug fliegen. Von den rund 75 gezeichneten Personen war eine Person weiblichen Geschlechtes. Ein ähnliches Resultat zeigte sich bei einer vergleichbaren Durchführung in England. Die Videos dokumentierten, dass bereits bei den Drittklässlerinnen und Drittklässler Geschlechtsstereotypisierungen in Bezug auf die Berufe vorhanden sind und es an der Zeit ist, mit diesen Klischees aufzuräumen (Izzy 2018).

Verstärkt werden solche Geschlechtstypisierungen durch Äusserungen seitens der Kinder oder der Erwachsenen, denen ich oft auch im privaten Umfeld begegnet bin. Der Junge einer Bekannten durfte sich nicht die Fingernägel lackieren wie seine Schwester, da sich dies für Jungen nicht gehört. Oder vor kurzem kaufte ich ein Geschenk mit einer Sechsjährigen für einen Jungengeburtstag ein. Schon bald machte sie mir deutlich, welche Farben für einen Jungen angemessen sind und welche nicht.

In der Schule bin ich unzähligen solchen Situationen begegnet. In der dritten Klasse befanden sich die Kinder in der starken Phase, in der sie sich vorwiegend mit gleichgeschlechtlichen Kinder abgaben und ihr eigenes Geschlecht als das einzig „Richtige“ erachteten. Gerade deshalb war es beeindruckend, was geschlechtsuntypische Äusserungen bei den Kindern an Erstaunen ausgelöst haben. Wie als ich mit der Klasse über ein vergangenes Fussballspiel gesprochen habe. Eine der zahlreichen Aussagen war: „Aber hä? Sie mögen Fussball? Sie sind doch eine Frau!“, war nur eine der vielen Bemerkungen der Kinder. Es war erstaunlich, wie sehr sich die Jungs gefreut haben, dass die neue Lehrerin sich für Fussball interessiert. Diese Gemeinsamkeit wurde bereits am nächsten Tag mit einem Geschenk in Form von Fussballbildchen quittiert. In der 6. Klasse zeigte sich eine Auflockerung der Geschlechtertrennung und die scheue Annäherung der Geschlechter war auffallend. Auch in diesem Alter zeigten sich die unterschiedlichen Stereotypisierungen deutlich und ich wurde als Modell sehr genau unter die Lupe genommen. So fragte mich ein Mädchen, weshalb ich mir meine Fingernägel nicht lackiere wie ihre Mutter und sie das tun. Ein aktuelles Beispiel erlebe ich gerade im Fachpraktikum des Fachs „Werken“. Dort wünschte sich eine Lehrperson ausdrücklich ein typisches Mädchenthema (ihr Vorschlag: Einhorn) und ein Thema für die Knaben (ihr Vorschlag: Flugobjekt).

Anhand von den Praxissituationen wird der Einfluss der Lehrperson auf geschlechtstypisches Verhalten sichtbar. Es liegt mir am Herzen als Lehrerin, solche Stereotypisierungen nicht zu verstärken und den Kindern bewusst zu machen, dass nicht das Geschlecht ausschlaggebend ist. Vielmehr ist es die Persönlichkeit und nicht ob sie als Mädchen oder Junge geboren sind. Gerade in der Primarschulzeit laufen bedeutende Entwicklungsschritte in Bezug auf das Geschlecht ab. Deshalb sehe ich während dieser Entwicklungsphase beziehungsweise auf dieser Schulstufe die Möglichkeit Perspektiven aufzuzeigen und möchte die Kinder nicht mit geschlechtstypisierenden Äusserungen meinerseits in ihren Entfaltungsmöglichkeiten einschränken (Ryter u. Schafroth 2001, 3). Mit dem Wissen, dass der Sozialisationsdruck die Kinder in der Entwicklung des persönlichen Potentials einschränkt, soll die Schule ein Ort sein, der frei von solchen Geschlechtnormen ist (Rhyner u. Zumwald 2008, 18).

Was gibt es Schöneres als Personen, die nicht den gängigen Geschlechtszuschreibungen entsprechen und sich so frei entfalten können und sich von der Masse abheben.

2.1. Fragestellung

Entwicklungspsychologisch drängt sich die Frage auf, wie und wann sich geschlechtstypisches Verhalten entwickelt und welche Einflüsse eine solche Tendenz begünstigen. Das Thema hat eine nachhaltige Bedeutung im Schulalltag. Als zukünftige Lehrerin werde ich Mädchen und Jungen unterrichten. Oft haben die Knaben die Vorstellung, dass weibliche Lehrpersonen Mädchen bevorzugen. Deshalb will ich mit meinem Unterrichtsstil das übergeordnete Ziel verfolgen alle Kinder unabhängig ihres Geschlechts im gleichen Masse zu behandeln und fördern. Das Potenzial der Kinder soll nicht durch Handlungen oder Botschaften seitens der Lehrperson eingeschränkt werden. Dadurch resultiert folgende Fragestellung:

Wie und wann entwickelt sich geschlechtstypisches Verhalten bei Kindern und worauf kann ich als Lehrperson achten, um die geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen nicht zu verstärken?

2.2 Standardbezug

Diese Vertiefungsarbeit orientiert sich am Kompetenzstrukturmodell der PH Zürich und fokussiert sich auf den Standard 4 „Heterogenität“. Auszug aus dem Kompetenzstrukturmodell:

Standard 4:

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.

3. Theoretischer Teil

Die Entwicklung der Geschlechtsidentität ist ein bedeutsamer Entwicklungsschritt in der Vorschulzeit, mit welchem sich der erste Theorieteil befasst. Somit wird Bezug auf die erste Fragestellung genommen. Dabei wird der Entwicklungsprozess bis hin zur Geschlechterkonstanz anhand von verschiedenen Theorien analysiert. Anschliessend richtet sich der Fokus auf das Entstehen von Geschlechtsstereotypen und Geschlechterrollen. Dieser Prozess läuft intensiv während der Primarschulzeit ab, mit Ausprägungen ins Erwachsenenalter. Die Ausprägungen in der Adoleszenz und des Erwachsenenalters werden bei dieser Arbeit nicht betrachtet (Höhl u. Weigelt 2015, 50). Der zweite Teil untersucht den praktischen Aspekt und liefert Antworten auf die zweite Fragestellung. Dabei werden konkrete Vorschläge für den Lehrberuf genannt. Diese basieren auf den theoretischen Erkenntnissen verknüpft mit der Praxis. Die Ratschläge können auch auf das erzieherische Umfeld adaptiert werden.

In Quellen werden die Begriffe „geschlechtsspezifisch“ und „geschlechtstypisch“ genannt. Vor allem Lawrence Kohlberg stützt seine Befunde auf den erst genannten Begriff ab. Für die Leserfreundlichkeit wird in dieser Arbeit das Synonym „geschlechtstypisch“ verwendet.

3.1 Klärung der Begriffe Geschlecht und Gender

Die englische Sprache unterscheidet zwischen den Begriffen „Sex“ und „Gender“. Während im Deutschen nur der Oberbegriff „Geschlecht“ existiert (Höhl u. Weigelt 2015, 50). Unter „Sex“ wird das biologisch bedingte Geschlecht verstanden. Dieses ist fast immer aufgrund von körperlichen Merkmalen erkennbar (Rhyner u. Zumwald 2008, 10). Die Merkmale umfassen die primären (die Geschlechtssteile) sowie sekundären Geschlechtsunterschiede (z.B. Behaarung). Darunter zusammengefasst werden auch das genetische und chromosomale Geschlecht. Maskuline Personen tragen ein X und Y-Chromosom, beim femininen Geschlecht ist das X-Chromosom in doppelter Ausführung vorhanden (Höhl u. Weigelt 2015, 50). Das kulturelle Geschlecht oder Gender bezeichnet, die von der Gesellschaft definierten Geschlechterrollen, welche durch Kultur und Sozialisation geprägt sind. Dadurch entstehen Rollenbilder, welche von der Gesellschaft an gewisse Funktionen und Verhaltensweisen geknüpft werden. Aufgrund der zeitlich unterschiedlichen Ausprägungen dieser konstruierten Rollen, wird Gender als veränderbare Variable angesehen. Das biologische Geschlecht (Sex) wird als Konstante bezeichnet (Lyrer 2013, 14). In dieser Arbeit wird der Begriff Geschlecht verwendet, welcher das biologische sowie das kulturelle Geschlecht umfasst.

3.2 Entwicklung der Geschlechtskonstanz

Während der Entwicklung lernen Kinder, dass es zwei Geschlechter gibt und sie entweder dem männlichen oder weiblichen Geschlecht angehören. Sie beginnen zu verstehen, dass die Zugehörigkeit konstant ist und sich somit im Laufe des Lebens nicht ändert. Mit zunehmendem Alter beginnen die Kinder Informationen zu Verhaltensweisen und Rollen wahrzunehmen, diese zu sammeln und zu adaptieren. Aufgrund meiner Ausbildung zur Primarlehrperson wird die Entwicklung der Geschlechtsidentität bis zum Ende der Primarschule, bis hin zur Adoleszenz, betrachtet (Pinquart et al. 2011, 268).

Jede erwachsene Person besitzt eine Geschlechtsidentität. Darunter zusammengefasst ist die Selbstwahrnehmung des eigenen Geschlechts, welche durch weibliche und männliche Persönlichkeitsmerkmale geprägt ist. Sie umfasst die selbst wahrgenommenen geschlechtsbezogenen

Eigenschaften und die Positivität der Zugehörigkeit zum eigenen Geschlecht (Pinquart et al. 2011, 269). Diese Entwicklung der Geschlechtsidentität durchläuft gemäss der kognitiven Entwicklungstheorie von Lawrence Kohlberg drei Stadien. Kohlberg orientiert sich an der Theorie von Jean Piaget und dessen Auffassung der Wissenskonstruktion. Wie auch Piaget nimmt er an, dass die Kinder das Wissen über Geschlechter aktiv und in Interaktion mit Anlage und Umwelt konstruieren (Siegler et al. 2016, 591).

3.2.1 Die frühe Kindheit

Mit etwa 30 Monaten beginnen die Kinder sich dem femininen oder maskulinen Geschlecht zuzuordnen. Sie benennen sich selbst als Mädchen oder Junge (Siegler et al. 2016, 581). Das Erlangen dieser Geschlechtsidentität beruht auf der Erkenntnis, dass es zwei Geschlechter gibt. Sie sind fähig die Begriffe „Mädchen, Junge, Frau und Mann“ zu benutzen. Mit ungefähr drei Jahren sind Kinder im Stande auch andere Personen bei ihrem Geschlecht zu nennen. Allerdings fällt es ihnen bei Erwachsenen wesentlich leichter als bei Kindern. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Geschlechtsunterschiede bei den Erwachsenen markanter und somit für die Kinder einfacher ersichtlich sind. Dabei orientieren sie sich stark an äusserlichen Merkmalen, wie Kleidung oder Haarlänge, und lassen sich von diesen in ihrer Einteilung stark leiten (Pinquart et al. 2011, 269-270). Kinder, die sich in diesem Stadium befinden, sehen das Geschlecht als einen noch nicht konstanten Zustand. Ihrer Meinung nach kann ein Junge mit dem Älterwerden auch zu einer Frau beziehungsweise einer Mutter werden (Siegler et al. 2016, 581). Im Alter von drei bis vier Jahren befinden sich die Kinder in der Stufe der Geschlechtsstabilität. Mit anderen Worten sie sehen das Geschlecht als stabiler zeitüberdauernder Zustand an. Sie nehmen sich selbst als Mädchen oder Junge wahr und glauben auch, dass dies in naher Zukunft so bleiben wird (Höhl u. Weigelt 2015, 51). Dennoch fehlt den Kindern weiterhin das Wissen zur Geschlechtskonstanz. Einige Kinder besitzen die Vorstellung, dass sich das Geschlecht nach Wunsch wechseln lasse. Ausserdem schreiben sie der äusseren Erscheinung, einen wesentlichen Einfluss auf das Geschlecht zu. So gesehen sind sie der Auffassung, dass ein Mädchen mit jungenhaftem Aussehen und einer Begeisterung für Fussball, zu einem Jungen werden kann (Pinquart et al. 2011, 270). Dies entspricht im kognitiven Entwicklungsprozess der Assimilation. Die Kinder passen die Informationen zum Geschlecht an, damit sie in das aktuelle verfügbare Vorverständnis passen. Gemäss ihrem Konzept haben Knaben kurze Haare und spielen gerne Fussball. Treffen sie nun fussballspielende Mädchen mit kurzen Haaren an, passen sie ihre, über das Geschlecht gesammelten, Informationen an. Sie sind der Auffassung, dass Mädchen zu Jungs werden können und andersherum (Siegler et al. 2016, 121). Kinder neigen in diesem Alter dazu, das eigene Geschlecht mit positiven Attributen aufzuwerten, während das andere Geschlecht abgewertet wird (Bischof-Köhler 2011, 80). Die Geschlechtskonstanz – die Erkenntnis über das Geschlecht als biologisch festgelegter und unveränderbarer Zustand - erlangen die Kinder im Kindergarten. Sie sehen nun das Geschlecht als konstant an, welches sich auch durch das äussere Erscheinungsbild, Verhalten und Kleidung nicht verändern lässt (Berk 2011, 371). Kohlberg nimmt an, dass diese Denkfähigkeit auf der gleichen Stufe wie die Piaget'sche Invarianzaufgaben ablaufen. Die Kinder verfügen bei beiden Denkleistungen über das Verständnis des Konstanten. Sie verinnerlichen das Geschlecht als etwas Permanentes, dass sich auch aufgrund von veränderbaren äusserlichen Merkmalen nicht modifizieren lässt. Ein Mädchen, welches sich die Haare kurz schneidet und ein Fussballtrikot trägt, bleibt ein Mädchen und wird nicht zu einem Jungen. In der kognitiven Entwicklung von Piaget befindet sich das Kind in der Akkommodation. Durch neue Erfahrungen wird das eigene Vorverständnis angepasst, um sich von Widersprüchen zu befreien (Siegler et al. 2016, 121). Diese

Denkleistung deckt sich mit dem Experiment zu den Invarianzkonzepten von Piaget. Die Menge einer Masse bleibt erhalten, auch wenn die Form verändert wird. Ein flachgedrückter Knetball besitzt die gleiche Menge an Knet, wie vor dem Flachdrücken (Siegler et al. 2016, 581). Berk befürwortet diesen Vergleich. Die Schwierigkeit, das Geschlecht als konstanten Faktor zu begreifen, schreibt sie der kognitiven Unreife zu und nicht der sozialen Unerfahrenheit. Es gibt Kulturen, in denen die Kinder selten mit beiden Geschlechtern in Kontakt kommen oder diese nackt zu sehen kriegen. Um den Einfluss der sozialen Erfahrung zu testen, wurden Kindergartenkinder über die Geschlechtsteile und deren Unterschiede aufgeklärt. Trotzdem konnten sie im anschließenden Test mit einer Puppe das Geschlecht nicht als permanent begreifen (Berk 2011, 371). Mit dem neuerlangten Wissen über die Geschlechtskonstanz beginnt das Kind nun aktiv sein Verhalten daran zu orientieren (Berk 2011, 371). Kohlberg verweist darauf, dass die Kinder nach gleichgeschlechtlichen Modellen Ausschau halten, um deren Verhaltensweisen zu adaptieren (Siegler et al. 2016, 581). Mit dem Erreichen dieser Stufe nimmt das Kind wahr, welcher Elternteil das gleiche Geschlecht teilt und identifiziert sich mit diesem. Während in vorherigen Stufen sich das Kind auch an gegengeschlechtlichen Verhaltensweisen orientierte, werden jene in diesem Stadium abgestossen und sogar als minderwertig angesehen. Für das Kind sind nur noch die gleichgeschlechtlichen Stereotypen bindend (Bischof-Köhler 2011, 68).

3.2.2 Die mittlere Kindheit

In der Primarschulzeit von der 3. bis zur 6. Klasse identifizieren sich die Jungs stärker mit männlichen Eigenschaften, als die Mädchen mit weiblichen. Bei den Mädchen nimmt die Identifikation mit typisch femininen Eigenschaften sogar ab (Berk 2011, 464). Dieser Trend widerspiegelt sich in der Freizeitgestaltung. Im Alter von 10 Jahren beschäftigen sich Jungs vornehmlich mit maskulin assoziierten Freizeitaktivitäten. Während Mädchen dazu tendieren einen differenzierteren Umgang zu pflegen. Dies führt zu einem flexibleren Umgang in der geschlechtstypischen Freizeitgestaltung (Wicki 2015, 101-102). Sie beginnen sich gelegentlich andersgeschlechtlich zu orientieren, was zu einem Experimentieren mit typisch männlichen sowie weiblichen Freizeitbeschäftigungen führt. Dies ist das Resultat von kognitiven sowie sozialen Einflüssen. Zurückzuführen könnte dies auf das Wissen beider Geschlechter sein, dass männliche Eigenschaften mehr Ansehen in der Gesellschaft geniessen. Aufgrund dessen schreiben sie maskulinen Berufen mehr Macht und ein höherer gesellschaftlicher Status zu, als typisch femininen Berufen. Zusätzlich gesteigert wird dies durch die Verstärkung der Eltern. Vor allem Väter neigen, in Bezug auf andersgeschlechtliche Aktivitäten bei ihren Söhnen, zu einem intoleranten Verhalten. Bei ihren Töchtern sind die Väter duldsamer, falls diese Geschlechtergrenzen übertreten (Berk 2011, 464-465). Gegen Ende der Primarschulzeit offenbart sich ein flexiblerer Umgang bei den Mädchen und Jungs, was die korrekten Verhaltensweisen oder Berufe für das jeweilige Geschlecht betreffen. Dies korreliert mit dem Verständnis der Geschlechterkonstanz. Wer verstanden hat, dass sich das Geschlecht in Zukunft nicht verändert, der wird mutiger im Experimentieren mit nicht geschlechtstypischen Aktivitäten. Mit Übertritt in die Sekundarschule nimmt die Flexibilität vorübergehend weiter zu. Die Ursache dafür sieht Pinquart et al. nicht im Wechsel des schulischen Umfelds, sondern viel mehr mit dem Einsetzen der Pubertät. Die Jugendlichen beginnen individuelle Überzeugungen in Frage zu stellen. Diese Flexibilität nimmt im Verlauf der Pubertät wieder ab (Pinquart et al. 2011, 276).

3.2.3 Kritik an der Theorie der Geschlechtskonstanz gemäss Kohlberg

In der kognitiven Entwicklungstheorie geht die Selbstwahrnehmung des eigenen Geschlechts dem geschlechtstypischen Verhalten voraus. Kohlberg stellt somit die Eigeninitiative des Kindes ins

Zentrum. Diese hat eine Übernahme der Geschlechterrollen zur Folge (Bischof-Köhler 2011, 67). Anders sieht dies die soziale Lerntheorie. Kinder entnehmen geschlechtstypische Reaktionen ihrer Umwelt und adaptieren diese auf sich selbst. Noch bevor sie selbst über eine Vorstellung des eigenen Geschlechts verfügen und diese Verhaltensweisen einordnen können (Berk 2011, 371).

Gemäss Lawrence müssen die Kinder in einem ersten Stadium lernen, dass es zwei Geschlechter gibt und sich Personen in diese zwei Kategorien einordnen lassen.

Die soziale Lerntheorie widerspricht der Hypothese von Kohlberg. Gemäss deren Annahme erfolgt das Verhalten und somit die Nachahmung vor der Selbstwahrnehmung – der Geschlechtsidentität. Diese stützt sich auf das Spielverhalten der Kinder im Kindergarten ab, welches schon früh auftritt. Die Kinder beginnen geschlechtstypische Reaktionen von ihrem Umfeld zu imitieren und zu verstärken. Diese werden später zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen verinnerlicht und angewandt (Berk 2011, 371 ff).

Kohlberg erachtet die Geschlechtskonstanz als relevanten Schritt für die aktive Verhaltensanpassung an geschlechtstypische Rollenbilder. Heutige Studien sind der Meinung, dass die Geschlechtskonstanz einen weniger bedeutsamen Einfluss hat, als wie bisher angenommen. Zwar sind Piquart et al. der Ansicht, dass alle drei Stadien zur Bildung der Geschlechtsidentität zusammenhängen, jedoch weniger eng verknüpft als von Kohlberg angenommen (Piquart et al. 2011, 280). Bischof-Köhler verweist auf markante Altersabweichungen bei durchgeführten Studien. Des Weiteren kritisiert sie die starre Abfolge der drei Stadien im Erlangen der Geschlechtsidentität. Von ihr durchgeführte Untersuchungen zeigten, dass sich bei manchen Kindern die Geschlechtskonstanz vor der Geschlechtsstabilität auftraten. Oftmals gehen die beiden Entwicklungsschritte aber einher. Diese Erkenntnisse stehen in Wechselbeziehung mit der Theory of Mind, bei der die Kinder die kognitive Denkleistung erlangen, sich selbst in der Zukunft als Erwachsene vorstellen zu können. Geschlechtskonstanz kann als kognitive Denkentwicklung angesehen werden und bedarf keine Interaktion seitens der Eltern. Dies würde sich ansonsten in einen weitaus lockeren Zyklus der Stadien zeigen. Die Eltern sieht sie jedoch in der Verantwortung, eine klare Position bezüglich der Geschlechtszugehörigkeit des Kindes einzunehmen und dies dem eigenen Kind zu vermitteln (Bischof-Köhler 2011, 76-77).

Dem Einfluss der Geschlechtskonstanz wird im Bezug zu einem flexibleren Umgang mit Geschlechterrollen, Bedeutung zugeschrieben. Somit lernen die Kinder, dass beispielsweise puppenspielende Jungs weiterhin Jungs bleiben, obwohl sie sich mit einer geschlechtsuntypischen Aktivität beschäftigen (Berk 2011, 371-372).

3.3 Erweiterung der Geschlechtsidentität

In der mittleren Kindheit beginnen die Kinder sich selbst mit ihrer sozialen Umwelt zu vergleichen. Das Verhalten und das Geschlecht werden reflektiert und die persönlichen Ausprägungen mit denen der Peers abgewogen. Dabei kommt es zu einer Erweiterung der Geschlechtsidentität durch folgende Selbsteinschätzungen. Bei der Geschlechtstypizität geht es darum, dass die Kinder analysieren, wie sehr sie dem eigenen Geschlecht ähnlich sind. Ein Kind muss sich dafür nicht ausgeprägt geschlechtstypisch verhalten. Vielmehr geht es um die empfundene Eigenwahrnehmung. Davon hängt das Wohlbefinden des Kindes ab. Darin hinein fließt auch das Empfinden des Kindes, ob es mit seinen gleichgeschlechtlichen Freunden kongruiert (Berk 2011, 465). Siegler beschreibt diesen Zustand als Einklang mit sich selbst, wenn das biologische und die soziale Geschlechtsidentität konvergieren (Siegler et al. 2016, 580). Eine Studie stellte fest, dass von der 3. bis zur 7. Klasse das Selbstwertgefühl geschlechtstypischer und geschlechtszufriedener Kinder gestärkt wird. Die Zufriedenheit mit dem eigenen Geschlecht ist ein wesentlicher Faktor für ein glückliches Leben.

Geschlechterrollenkonformität bezeichnet, die vom Kind empfundenen Reaktionen des sozialen Umfelds, in Bezug auf die geschlechtstypischen Eigenschaften. Das Kind nimmt den Konformitätsdruck wahr, welcher den Drang neugierig Interessen nachzugehen, schmälert. Kinder, die einen starken Konformitätsdruck in Bezug auf das eigene Geschlecht spüren, fühlen sich oft unwohl (Berk 2011, 465). Lehrpersonen sollten sich mit der Frage auseinandersetzen, wie einem Kind geholfen werden kann, das sich als geschlechtsuntypisch fühlt (Focks 2016, 48).

3.4 Die Geschlechtsschematheorie

Der Begriff „Geschlechterschemata“ umfasst alle Auffassungen, Deutungen, Einstellungen und Begrifflichkeiten über Geschlechter sowie Geschlechterrollen (Höhl u. Weigelt 2015, 54). Die Geschlechtsschematheorie von Martin und Halverson vereint die Ansätze aus der Informationsverarbeitungs-Theorie, der sozialen Lerntheorie sowie der Entwicklungstheorie (Berk 2011, 372). Dabei prägen die Bekräftigungstheorie mittels Belohnung und Bestrafung sowie die Theorie des Nachahmungslernens die Entwicklung von Geschlechterrollen (Siegler et al. 2016, 582).

Im Gegensatz zu Kohlberg stützt sich die Geschlechtsschematheorie auf der Annahme ab, dass die Motivation geschlechtstypisches Verhalten zu übernehmen, bereits im Kindergartenalter vorhanden ist (Siegler et al. 2016, 588). Für die Bildung von Geschlechtsschemata reicht die korrekte Geschlechtszuweisung aus (Lohaus u. Vierhaus 2013, 193).

Bereits im Alter von zwei Jahren tendieren Kinder dazu geschlechtstypische Spielzeuge zu bevorzugen. Diese Tendenz verstärkt sich in der Vorschulzeit bei den meisten Kindern. Während Mädchen sich lieber mit Puppen und Haushaltsgegenständen beschäftigen, bevorzugen die Knaben Spielzeuge wie Bauklötze und Baumaschinen. Dieses Verhalten kommt auch in den Fantasiespielen zum Zuge. Jungs verwandeln sich hierbei in Superhelden und Mädchen sehen sich gerne in der Rolle der Mutter, die sich um ihr Kind kümmert.

Ein weiteres Phänomen, das sich während dem Kindergartenalter abspielt, ist die Geschlechtertrennung. Kinder bevorzugen gleichgeschlechtliche Kinder als Spielpartner und meiden das andere Geschlecht. Dieses Verhalten verstärkt sich stetig bis zum sechsten Lebensjahr und bleibt in der Kindheit bestehen (Siegler et al. 2016, 588).

Kinder beginnen mit rund 4 Jahren ihr gesamtes erlerntes Wissen in konstruierten Geschlechterschemata zusammenzufassen (Siegler et al. 2016, 582). Der wesentlichste Teil dieses Wissen wird nicht durch angeleitetes Lernen erlangt, sondern durch erfahrene Verhaltensweisen von männlichen und weiblichen Menschen und Figuren in Büchern, Liedern oder im Fernsehen (Höhl u. Weigelt 2015, 54). Informationen wie „Mädchen sind brav“ oder „Jungs spielen gerne Fussball“, die von Erwachsenen oder gleichaltrigen Peers vermittelt werden, speichern die Kindern in Geschlechtsschemata ab (Siegler et al. 2016, 582). Geschlechtsschemata dienen auch dazu, neugewonnene Fakten einzuordnen. Dabei werden die Informationen gefiltert. Entsprechen diese nicht dem bereits gesammelten Wissen, werden diese in die adäquate Richtung angepasst oder weggelassen (Bischof-Köhler 2011, 83). Deutlich wird dies bei der Wahrnehmung von geschlechtsuntypischem Verhalten. Kinder neigen dazu, geschlechtsuntypisches Verhalten unbewusst zu korrigieren. Obschon ihnen ein Mädchen beim Spielen mit Baumaschinen gezeigt wird, tendieren die Kinder beim Nacherzählen dazu, einen Jungen an Stelle des Mädchens zu erwähnen (Höhl u. Weigelt 2015, 54). Gemäss Bischof neigen Kinder dazu, auf die Frage nach den Freizeitbeschäftigungen des Mädchens, typische Verhaltensweisen aus ihren Geschlechterschemata aufzuzählen. Entgegen der Botschaft des Mädchens, dass sie gerne mit Actionfiguren spielt, wird diese

Information aufgrund der Widersprüche mit den konstruierten Geschlechterschemata, weggelassen (Bischof-Köhler 2011, 83).

Mit dem Benennen des eigenen Geschlechts beginnen Kinder die Erkenntnisse in männliche und weibliche Klassifikationen einzuordnen. Berufe werden früh mit Geschlechter verknüpft, beispielsweise nur Mädchen können Krankenschwestern werden (Berk 2011, 372). Alle Reaktionen und Verhaltensweisen werden nach dem Prinzip „wie ich“ oder „nicht wie ich“ eingeteilt. Die Identität mit dem eigenen Ich führt dazu, Modelle des eigenen Geschlechts fokussiert zu betrachten und treibt eine intensivere Auseinandersetzung an. Diese Modelle werden verinnerlicht und in einem eigengeschlechtlichen Schema gebündelt. Darin enthalten sind detailgetreues Wissen, wie bestimmte Tätigkeiten ausgeübt werden müssen, um dem eigenen Geschlecht zu genügen (Siegler et al. 2016, 581). Dies zeigt sich auch bei der Wahl des Spielzeuges. Ein neutrales Spielzeug wird als Spielzeug für Mädchen und Jungen vorgestellt. Somit wählen die Mädchen und Jungs, das für das eigene Geschlecht hergestellte Spielzeug. Sie sind auch der Auffassung, dass dieses auch von den gleichgeschlechtlichen Kindern gewählt wird (Höhl u. Weigelt 2015, 54). Die Kinder wenden zwei Filter an, um Geschlechtsschemata zu konstruieren. Bekommen die Kinder ein unbekanntes neutrales Spielzeug vorgelegt, entscheiden sie sich, ob es sich um ein Spielzeug für Mädchen oder Jungs handelt. Mit dieser Entscheidung wurde der Grundstein gelegt, ob sie mit dem Spielzeug agieren oder nicht. Wenden die Kinder den Interessenfilter an, so tendieren sie dazu, individuelle Neigungen oder Vorlieben auf das eigene Geschlecht zu übertragen (Siegler et al. 2016, 583). So wird auch das Nichtmögen eines Lebensmittels auf das eigene Geschlecht übertragen und fließt in die Bildung von Geschlechtsschemata ein. So neigt ein Junge, der keine Erbsen mag dazu, seine Abneigung auf das persönliche Geschlecht zu übertragen. Ohne jemals diese Information zu erhalten, die diesen Stereotyp bestätigen. Er schliesst somit darauf, dass nur Mädchen gerne Erbsen essen (Berk 2011, 373).

3.4.1 Geschlechtsstereotypen und deren Überzeugungen in der mittleren Kindheit

Die Geschlechtsstereotypisierungen verstärken sich mit dem Älterwerden der Kinder und entsprechen im Alter von 11 Jahren dem Stand der Erwachsenen. Charaktereigenschaften wie „aggressiv“, „vernünftig“ und „hart“ werden Knaben zugeschrieben. Beschreibungen wie „empathisch“ und „brav“ werden als treffende Mädcheneigenschaften erachtet (Berk 2011, 463). Diese Eigenschaften treten erneut in der Peergroup auf. Dominanz und Unverletzlichkeit gelten als Norm der Jungs, Kooperation und Nähe für die Mädchen (Siegler et al. 2016, 590). Die Zuschreibungen und Adaptionen nehmen die Kinder aufgrund von beobachteten Verhaltensweisen vor und der Verstärkung durch die Eltern. Gerade Väter wenden bei der Erziehung ihrer Söhne höhere Massstäbe an. Sie erziehen diese konzept- und fähigkeitsorientierter besonders in gleichgeschlechtlichen Aktivitäten oder Schulfächern. Während bei Jungs das Lob hauptsächlich Fähigkeiten anspricht, werden Mädchen für ihr Verhalten beziehungsweise ihre Gehorsamkeit gelobt. Durch die Erziehung der Eltern werden auch die schulischen Themenbereiche in feminine und maskuline Fächer eingeteilt. Sport und Mathematik gelten eher als Fächer für die Jungen, Kunst und Musik als Mädchenfächer. Diese Attributionen beeinflussen auch die Vorlieben und die Kompetenzerfahrung in den entsprechenden Fächern. Dies geht soweit, dass sich Jungs kompetenter als Mädchen wahrnehmen, auch wenn sie sich auf einem vergleichbaren Leistungsniveau befinden.

Obwohl die Kinder im mittleren Alter viele Stereotypisierungen wahrnehmen und verinnerlichen, werden sie aufgeschlossener (Berk 2011, 463-464). Auch Siegler weist darauf hin, dass die Kinder im

Vergleich zur früheren Kindheit flexibler im Umgang mit Stereotypen sind. Jedoch definieren Siegler et al. das Ausmass als geringfügig (Siegler et al. 2016, 589). Die Kinder im mittleren Alter führen Geschlechterrollen auf die soziale Umwelt und deren Einflüsse und weniger auf biologische Tatsachen zurück. Sie nehmen individuelle Geschlechtsausprägungen wahr und gehen flexibler damit um (Berk 2011, 464). Geschlechtsübergreifendes Verhalten wird verstanden und soll gemäss den Kindern auch erlaubt sein. Die Kinder machen sich für das Ausleben von nicht geschlechtstypischem Verhalten stark. Nichtsdestotrotz sind sie sich bewusst, dass dies Hänseleien mit sich ziehen kann und sie es vermeiden würden mit einem solchen Kind zu spielen (Siegler et al. 2016, 590). Berk hebt hervor, dass gewisse Abweichungen des geschlechtstypischen Verhaltens äusserst missbilligt werden. Auf Jungs, die mit anders geschlechtlichen Aktivitäten oder Verhalten auffallen (Bsp. Puppenspielen), reagieren beide Geschlechter besonders intolerant. Diese geschlechtsuntypischen Verhaltensweisen sind für sie beinahe so verwerflich wie moralische Übertretungen (Berk 2011, 464). Siegler et al. beziehen sich in ihren Aussagen, nicht wie Berk auf das geschlechtsübergreifende Verhalten der Jungs, sondern auf deren starren Umgang mit Geschlechtsstereotypen. Dieser könnte auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass männliche Aktivitäten in der Gesellschaft mehr Prestige geniessen als typisch weibliche Beschäftigungen. Mädchen zeigen sich im Umgang flexibler und üben auch Sportaktivitäten aus, die als eher maskulin gelten (Siegler et al. 2016, 590-592). Jungs nehmen den gesellschaftlichen Druck, sich der Norm entsprechend zu verhalten, stärker wahr. Gerade in Peergroups der Jungen wird auf geschlechtstypisches Verhalten geachtet. Mädchen empfinden, die an sie gestellten Ansprüche als geringer und können so flexibler interagieren (Vierhaus u. Lohaus 2014, 194).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder bereits im frühen Alter Geschlechtsstereotypen bilden. Diese orientieren sich zuerst an den Erwachsenen und anschliessend an den Gleichaltrigen. Die Konstruktion von Wissen basiert auf äusserlichen Erscheinungen sowie beobachteten Verhaltensweisen. Physische Geschlechtsunterschiede werden in diesem Stadium ignoriert und erst später in der Mittelstufe differenziert (Bischof-Köhler 2011, 83). Mit dem Älterwerden festigen sich auch die Geschlechterrollen. Die Kinder werden jedoch im Umgang flexibler und aufgeschlossener. Sie begreifen die Geschlechtsschemata als soziale Konventionen. Dadurch steigert sich ihre Toleranz für nichtgeschlechtstypische Verhaltensweisen anderer. Dennoch gibt es gewisse Übertretungen, die stark missbilligt werden. Weiterhin interagieren die Kinder mit dem eigenen Geschlecht. Im Gegensatz zur frühen Kindheit nimmt der Umgang mit dem anderen Geschlecht zu (Siegler et al. 2016, 591). Abschliessend stellt sich deshalb die Frage, inwiefern diese konstruierten Rollenbilder aktiv beeinflusst werden können (Höhl u. Weigelt 2015, 54). Dazu wurden in Sieglers Ausführungen verschiedene Interventionen vorgenommen, um diese Stereotypen zu korrigieren. Die Kinder wiesen dadurch weniger stereotypisches Verhalten auf, diese Veränderungen waren allerdings nur kurzlebig. Schnell fielen die Kinder in alte Geschlechtermuster zurück. Um eine nachhaltige Veränderung zu bewirken, müssen die Interventionen über einen länger anhaltenden Zeitraum erfolgen (Siegler et al. 2016, 583).

3.4.2 Kritik an der Geschlechtsschematheorie

Die Geschlechterrollen, die in den 70er Jahren noch als traditionell galten, haben sich mit der Gleichstellung der Frau verändert. Die stereotypische Rollenverteilung passte sich der Gegenwart an und geniesst heutzutage einen flexibleren Umgang. Der Umgang und die Stereotypisierungen von Männern und Frauen rückten immer mehr zusammen und glichen sich an. Die Geschlechtsschematheorie zeigt das Kind als autonom, welches sich seine Geschlechtsidentität aktiv

und somit auf Eigeninitiative erlangt. Dem widerspricht die Philosophin Judith Butler. Vielmehr sieht sie das soziale Umfeld als Hauptakteur, die mögliche Ausprägung von Geschlechtsidentitäten einschränkt. Somit werden hauptsächlich von der Gesellschaft und Kultur akzeptierte und gebilligte feminine und maskuline Rollen vorgelebt und von den Kindern durch stetige Nachahmung gefestigt (Vogel 2018, 365-366).

3.5 Einflüsse auf das Geschlecht

Nachdem nun die kognitive Entwicklungstheorie nach Lawrence Kohlberg sowie die lerntheoretische Theorie von Martin und Halverson vorgestellt wurden, zielt der folgende Abschnitt darauf ab, die drei wesentlichen Einflussfaktoren auf geschlechtstypisches Verhalten zu erläutern.

3.5.1 Biologische Einflussfaktoren

Biologische Einflüsse sind ein Erklärungsversuch für Geschlechtsunterschiede bei Mann und Frau. Darunter haben sich drei verschiedene Ansätze herauskristallisiert. Zwei der Ansätze greifen die Evolution als Erklärungsgrundlage auf, um Geschlechtsunterschiede zu begründen.

Der evolutionstheoretische Ansatz stützt sich darauf ab, dass der Mann und die Frau selektiv mit Eigenschaften ausgestattet wurden, die das Überleben beider Geschlechter sichern soll. Somit ist die Frau für die Fortpflanzung und die Erhaltung der Spezies verantwortlich. Während der Mann dazu neigt sich körperlich mit anderen Männern zu messen, um sich Vorteile bei der Frau und somit Fortpflanzungsmöglichkeiten schafft. Dies widerspiegelt sich im Spielverhalten der Kinder. Jungs geben sich lieber mit aktiven und körperlichen Spielen ab, während Mädchen die Fürsorge der Mutter an Puppen ausleben.

Ein Ansatz, der im Gegensatz zur evolutionstheoretischen Erklärung, die Flexibilität des Verhaltens oder zumindest das Potenzial dafür zeigt, ist die biosoziale Theorie. Diese setzt sich mit den körperlichen Divergenzen und deren Wirkung auf die sozialen Verhaltensweisen auseinander. Die evolutionsbedingten Unterschiede betreffen die Körpergrösse, Kraft und Geschwindigkeit, welche dem maskulinen Geschlecht Vorteile beim Jagen ermöglichen. Der zweite markante Unterschied ist die Fähigkeit zum Entbinden und Stillen des Kindes, welcher Frauen vorbehalten ist. Dadurch wurden sie in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt und waren beim Jagen auf die Männer angewiesen (Siegler et al. 2016, 578-579). Der dritte biologisch orientierte Ansatz konzentriert sich vorwiegend auf die biologischen Faktoren. Geschlechtstypische Eigenschaften und Verhaltensweisen werden auf den Einfluss der Chromosomen und deren Gene sowie der Geschlechtshormone zurückgeführt (Pinquart et al. 2011, 280). Dieser Einfluss der Chromosomen auf die Weitergabe von psychologischen Geschlechtsunterschiede wurde in verschiedenen Studien wieder revidiert. Nachgewiesen, dass zumindest ein kleiner Teil der Unterschiede der Geschlechter auf den Einfluss von Hormonen zugeordnet wird (Vierhaus u. Lohaus 2014, 188). Geschlechtstypische Unterschiede mit Fokus auf Kognition und Motorik werden mit dem Unterschied der Gehirnstrukturen von Mann und Frau erklärt (Pinquart et al. 2011, 280). Diese Unterschiede der Gehirnlateralisation werden wiederum auf die Hormone deduziert (Vierhaus u. Lohaus 2014, 189).

Abschliessend lässt sich sagen, dass Hormone eine Auswirkung auf die Geschlechtsunterschiede haben können. Geschlechtstypische Verhaltensweisen oder Einstellungen nur auf die Biologie zurückzuführen und die Soziologie ausser Acht zu lassen, wäre einen Trugschluss. Gemäss Rhyner und Zumwald macht eine strikte Trennung zwischen Natur und der Soziologie keinen Sinn. Denn auch Biologen und Biologinnen sind der Meinung, dass es keine Lebewesen gibt, welche nicht auch durch

den Einfluss ihrer Umwelt geprägt werden. Somit wird festgehalten, dass gewisse Handlungen oder Aufgaben dem einen Geschlecht etwas besser liegen. Dennoch bedeutet dies nicht, dass es keine geschlechtsübergreifende Alternativen gibt (Rhyner u. Zumwald 2008, 20ff). Geschlechtsunterschiede anhand von biologisch und somit für uns unveränderbaren Tatsachen festzumachen, würde unser Handlungsspektrum massiv einschränken, wenn nicht sogar untauglich machen.

3.5.2 Soziale Einflussfaktoren

Als Gegenmodell zur Annahme, dass biologische Unterschiede Geschlechterrollen manifestieren, dienen die Einflussfaktoren des sozialen Umfelds (Vierhaus u. Lohaus 2014, 190). Auch die Theorie von Bussey und Bandura bestärkt die Bedeutsamkeit der sozialen Einflüsse auf die Kinder bei der Ausbildung von Geschlechterrollen. Bandura und Bussey vereinen ihre Ansätze in der sozial-kognitiven Theorie. In einer Triade stellen sie die Umwelt, Verhaltensmuster sowie individuelle Faktoren gegenüber, welche sich in einem wechselwirkenden System beeinflussen. Kognitive, motivationale und biologische Prozesse zählen zu den individuellen Faktoren, wobei sich die Theorie vor allem auf die Kognition und die Motivation abstützt. Bussey und Bandura sehen das Beobachtungslernen und die Selbstregulation als wichtige Faktoren bei der Bildung von Geschlechtsstereotypen (Siegler et al. 2016, 584). Vierhaus und Lohaus gehen sogar noch einen Schritt weiter, in dem sie den biologischen Unterschieden keinen Einfluss auf die Geschlechtsunterschiede gewähren. Würden die Kinder kein geschlechtstypisches Verhalten bei ihren Peers und/oder den Eltern sehen, käme es zu keiner Geschlechtstypisierung im Entwicklungsprozess. Im Zusammenhang mit deren Einflüssen wurde vor allem die elterliche Bekräftigungstheorie sowie der Einfluss von Gleichaltrigen empirisch untersucht. Dabei manifestieren sich die folgenden Lernverhaltensweisen: das operante Konditionieren und das Modelllernen (Vierhaus u. Lohaus 2014, 190).

3.5.2.1 Modelllernen – Nachahmungslernen

Der Effekt des Nachahmungslernen durch Modelle wird als Theorie des sozialen Lernens benannt (Bischof-Köhler 2011, 52).

Damit Kinder Erwachsene oder ihre Peers nachahmen können, müssen sie diese Fähigkeit zuerst entwickeln. Diese Fähigkeit tritt in zwei verschiedenen Formen auf. Die *prozessorientierte Nachahmung* zielt auf eine detailgetreue Abbildung einer bestimmten Bewegung ab. Dies kommt zum Vorschein, wenn Kinder lernen Fahrrad zu fahren oder gewisse Spielbewegungen nachzuahmen. Dieser Prozess tritt erstmals mit ungefähr zehn Monaten auf. Die *ergebnisorientierte Nachahmung* bildet sich im zweiten Lebensjahr aus, da die Strategie Vorstellungskraft und Problemlösestrategien voraussetzt. Dabei geht es nicht nur um die exakte Abbildung eines Bewegungsablaufes, sondern vielmehr um das Verständnis. Die Erkenntnis des Kindes, weshalb das Modell diese Verhaltensweise anwendet. Ein kleines Kind ahmt seine Mutter nach, die Gabel an Stelle der Finger zum Essen zu verwenden. Für die Nachahmung von Geschlechterrollen ist die ergebnisorientierte Nachahmung massgebend. Wird somit geschlechtstypisches Verhalten vor dem zweiten Lebensjahr auf das Nachahmungslernen zurückgeführt, ist dies strittig (Bischof-Köhler 2011, 62).

Im Gegensatz zur Konditionierung hat beim Modelllernen der Einsatz von Belohnung und Bestrafung kein Gewicht. Verhaltensweisen werden bei der Umwelt abgeschaut und nachgeahmt (Vierhaus u. Lohaus 2014, 191). Das Lernen anhand von Modellen erfordert die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis, die Produktion und die Motivation der Kinder. Die gewonnene Information über das Modell wird im Gedächtnis gespeichert. Die Geschlechtsschematheorie hat gezeigt, dass Kinder dazu tendieren

Informationen bei den Modellen zu beobachten, die mit ihren konstruierten Schemata korrelieren. Sind die Kinder befähigt die beobachtete Verhaltensweise zu imitieren, erfolgt die Nachahmung. Die erneute Ausführung dieses Verhalten hängt stark von der Resonanz ihrer Mitmenschen ab (Siegler et al. 2016, 584). Das Ausmass der Reaktionen beeinflusst den Lernprozess. Heisst das soziale Umfeld das Verhalten gut, wird das Kind mit grosser Wahrscheinlichkeit das gezeigte Verhalten wiederholen. Bei einer Ablehnung durch das Umfeld, wird sich das Kind am Modell neu orientieren und die beobachteten Verhaltensweisen kopieren. Vorbehalte gegenüber dem Nachahmungslernen werden in Bezug auf die Modellwahl geäussert. Nachahmungslernen als Erklärung für Geschlechtsunterschiede kundzutun ist deshalb mit Problemen verbunden, da in den ersten Lebensjahren Kinder vorwiegend mit femininen Modellen in Kontakt kommen. In westlichen Ländern ist es üblich, dass Frauen die Kinder zu Hause erziehen und die Männer meist ausserhalb des Haushaltes arbeiten. Im Kindergarten sowie in der Schule treffen Kinder tendenziell vermehrt weibliche Modelle an. Trotzdem tendieren die Jungs zeitlich früher als die Mädchen zu einem geschlechtstypischen Verhalten (Vierhaus u. Lohaus 2014, 191).

Auf die Frage, wie ein Kind das Modell für das Nachahmungslernen aussucht, gibt es zahlreiche Erklärungsversuche. Gemäss Bischof-Köhler (Bischof-Köhler 2011, 62-63) sind Faktoren wie Status, Macht und Fürsorglichkeit Eigenschaften, mit welchen sich die Kinder mit dem Modell identifizieren. Diese drei Merkmale sind bei beiden Elternteilen unabhängig des Geschlechts vorhanden und sind deshalb nicht ausschlaggebend, weshalb sich das Kind am gleichgeschlechtlichen Modell orientiert. Gemäss Bischof tendiert die soziale Lerntheorie dazu, die geschlechtstypische Verstärkung als Lösung anzusehen. Gegner dieses Ansatzes kritisieren, dass geschlechtstypisches Verhalten selten eine Verstärkung durch die Erziehungsberechtigten einbringt. Lerntheoretiker entgegnen, dass Kinder gelernt haben, sich selbst zu bestärken (Bischof-Köhler 2011, 62-63). Lohaus und Bischof sehen eine weitere Möglichkeit in der Theorie der Ähnlichkeit. Kinder suchen sich Personen aus, denen sie sich am ähnlichsten fühlen. Dies erfordert die Identifizierung mit dem eigenen Geschlecht. Dieser Prozess verlangt eine kognitive Reife beim Kind (Vierhaus u. Lohaus 2014, 191). Des Weiteren stellt sich die Frage, ab wann und ob ein Kind die kognitive Fähigkeit besitzt, diese Ähnlichkeit festzustellen. Gerade dessen, da sich das Auftreten der Erwachsenen grundlegend von dem der Kinder unterscheidet. In Studien setzt diese Kompetenz später als die beobachtenden Verhaltensunterschiede bei Kindern ein (Bischof-Köhler 2011, 64).

3.5.2.2 Die Bekräftigungstheorie – Konditionierung

Die Bildung von geschlechtstypischem Verhalten wird auf den Einfluss der Umwelteinwirkung zurückgeführt. Angesichts welcher die Kinder in die Rolle des Mannes respektive der Frau unterwiesen werden. Neben dem Modelllernen tritt dabei eine weitere Form, die der Bekräftigung, auf. Der Grundgedanke dieser Theorie liegt auf der Bekräftigung von kulturell bedingten Geschlechterrollen, welche auch als Wunschbild für das Erziehungsverhalten verwendet werden. Gezeigtes geschlechtsspezifisches Verhalten wird mittels Belohnung und Bestrafung in die gewünschte Bahn gelenkt. Oft wird hier auch der Begriff „shaping“ herangezogen. Verhalten wird konditioniert, in dem in kleinen Schritten Verhalten in die Richtung des gewünschten Geschlechtsstereotypen belohnt wird. Abweichendes Verhalten wird ignoriert oder missbilligt (Bischof-Köhler 2011, 52). Die Grundlage der Bekräftigungstheorie liegt in der Annahme, dass gewisse Personen des Umfelds entsprechendes Verhalten erwarten. Gewünschte Verhaltensweisen werden belohnt und unangemessenes Verhalten missbilligt beziehungsweise bestraft. Somit wird das belohnte und erwünschte Verhalten häufiger vom Kind gezeigt. Nun stellt sich die Frage, ob die Erwartungen geknüpft an Geschlechterrollen sich auch

bei der Erziehung niederschlagen. Dafür gibt es Anzeichen gerade in Bezug auf aggressives Verhalten. Dies wird je nach Geschlecht des Kindes oder der Eltern unterschiedlich aufgenommen und quittiert. Dennoch besitzt die Bekräftigungstheorie in der Erziehung nicht die Relevanz wie angenommen (Vierhaus u. Lohaus 2014, 190). Lytton und Romney zufolge treten differenzielle Bekräftigungen seitens der Eltern mit geschlechtstypischem Verhalten einher. Diese sind jedoch derart minim, dass von keinem differenzierten Erziehungsverhalten gesprochen werden kann (Pinquart et al. 2011, 283). Bei der Behandlung gibt es feine Tendenzen, die auf ein ungleiches Behandeln von Knaben und Mädchen hinweisen. Bemerkbare Unterschiede machen sich einzig im Spielverhalten erkennbar. Väter fördern das geschlechtstypische Verhalten durch Bekräftigung (Vierhaus u. Lohaus 2014, 190).

3.5.2.3 Einfluss der Eltern auf die Geschlechtsstereotypen der Kinder

Die folgenden vier Interaktionsmuster der Eltern tragen gemäss Pinquart et al. (Pinquart et al. 2011, 283) zu Geschlechtsstereotypisierungen bei Kindern bei:

- Die Eltern kanalisieren ihre Kinder in typische Geschlechterrollen, indem sie geschlechtstypischer Kleidung und Spielsachen kaufen. Auch das Auswählen von Hobbies, die typisch für Mädchen oder Jungs sind, tragen zur Kanalisierung bei.
- Knaben und Mädchen werden von den Eltern unterschiedlich behandelt. Verhalten bei den Jungen werden differenzierter bekräftigt oder missbilligt als bei den Mädchen.
- Eltern geben direkte Anweisungen, welche Verhaltensweisen für das Geschlecht passend sind.
- Eltern dienen bewusst und unbewusst als Rollenmodelle und werden von ihren Kindern imitiert (Pinquart et al. 2011, 283).

Eltern zeigen Tendenzen auf, gewisse Verhaltensmuster je nach Geschlecht unterschiedlich zu handhaben. Jungs werden oft als selbstbewusst und wettbewerbsorientiert beschrieben. Diese Charakterzuschreibungen widerspiegeln sich in der Tendenz, Jungs für Leistungen leicht stärker zu ermutigen als Mädchen. Sie sind aber im Gegensatz zu Mädchen vermehrt disziplinierenden Strafen ausgesetzt inklusive körperlicher Bestrafungen. Mädchen hingegen erfahren herzlichere Zuneigung und werden von den Eltern zu mehr Abhängigkeit als die Jungs erzogen (Bischof-Köhler 2011, 53). Von ihnen wird damenhaftes Verhalten eingefordert. Diese stereotypischen Geschlechtszuschreibungen festigen sich zusätzlich durch das zur Verfügung gestellte Spielzeug der Eltern. Jungs werden durch Baumaschinen und Bällen zu Bewegung und wettbewerbsorientiertes Verhalten aufgefordert. Mädchen sollen ihre fürsorglichen Charaktereigenschaften festigen und das körperliche Aussehen hervorheben, indem die Eltern sie mit Puppen und Schmuck beschenken (Berk 2011, 376). Eine geschlechtsbezogene Sozialisation wird durch die traditionellen Rollen bei der Hausarbeit vermittelt. Durch die Rollenverteilung innerhalb des Haushalts vermitteln die Eltern geschlechtstypische Botschaften. Obwohl sich viele Familien gemeinsam um den Haushalt kümmern, übernimmt das feminine Geschlecht die Verantwortung und die Koordination. Diese traditionellen Rollen werden auch bei der Ämtchenverteilung übergeben. Die Aufgaben der Jungs spielen sich meist ausserhalb des Haushalts ab. Sie müssen den Müll nach draussen bringen, da sie das „stärkere“ Geschlecht sind. Mädchen sind fürsorglich und finden ihre Aufgaben im Haushalt und bei der Betreuung kleinerer Geschwister (Siegler et al. 2011, 585). Die Verteilung der Rollen im Haushalt hat eine Wirkung auf die Bildung von Geschlechtsstereotypen. Studien ergaben, dass ab dem 5. Lebensjahr eine positive Auswirkung auf die Geschlechterrollenbildung stattfand, wenn sich Väter verstärkt im Haushalt beteiligten (Pinquart et al. 2011, 284).

Grossen Einfluss auf die geschlechtsbezogene Einstellung der Kinder üben Eltern durch teilweise unterschwellige Mitteilungen über die Geschlechter aus. Solche essentialistischen Botschaften werden im Präsens formuliert, um eine zeitlose Bedeutung zu erreichen: „Mädchen spielen gerne mit Puppen“ oder „Knaben spielen gerne mit Bauklötzen“. Solche Botschaften vermitteln eine allgemeingültige Präferenz. Kommentare in Vorlesesituationen wurden in über 95% in essentialistischer Sprache verfasst und durch Fragen zu stereotypischer Denkweise unterstrichen: „Ist dieser Gegenstand oder dieser Beruf für Mädchen oder für Jungs?“ (Siegler et al. 2016, 583). Solche Fragen oder Botschaften vermitteln bei den Kindern die Überzeugung, dass solche Merkmale nicht änderbar sind und auf alle Frauen oder Männer zutreffen, ohne Ausnahmen. Im Alter von 6 Jahren neigen Kinder häufiger dazu solche verallgemeinernden Botschaften zu äussern als ihre Eltern. Dies schliesst darauf hin, dass die Kinder diese von den Eltern übernommen haben (Berk 2011, 369).

3.5.2.4 Einfluss der Peers auf das geschlechtsspezifische Verhalten

Im sozialen Umfeld üben neben den Eltern die Gleichaltrigen einen erheblichen Einfluss auf das geschlechtstypische Verhalten der Kinder aus. Dieser nimmt vor allem ab der ersten Klasse erheblich zu (Vierhaus u. Lohaus 2014, 191).

Kinder tendieren dazu, sich bis zum Ende der Primarschulzeit mit gleichgeschlechtlichen Peers zu umgeben. Durch die Bestätigung beziehungsweise Missbilligung der Peers, kommt es zu einer Zunahme von geschlechtstypischem Verhalten (Pinquart et al. 2011, 284). Analysen ergaben, dass im Gegensatz zu Mädchen Jungs weniger auf Erwachsene hören. Einen markanten Einfluss üben bei ihnen die gleichgeschlechtlichen Peers aus. Durch die gegenseitige Verstärkung festigt sich das geschlechtstypische Verhalten (Bischof-Köhler 2011, 56). Gleichaltrige lehnen Kinder aufgrund eines geschlechtsuntypischen Verhalten oft ab (Pinquart et al. 2011, 283). Dies führt zu einer Assimilation in der Peergroup. Die eigenen Normvorstellungen werden der Gruppe angepasst. Es entsteht ein Wir-Gefühl. Die Gruppenteilnehmerinnen und Gruppenteilnehmer identifizieren sich mit den Besonderheiten, die sie als Gruppe definieren und zeigen diese Verhaltensweisen bzw. Werte (Siegler et al. 2016, 584). Der Sozialisationsdruck der Peers ein geschlechtsadequates Verhalten zu zeigen, besteht oder wird zumindest von den Kindern wahrgenommen. Die Kinder spüren diesen Druck ausgelöst durch die Gleichaltrigen intensiver und stärker als durch die Erziehungspersonen. Jungs neigen dazu den Druck ausgeprägter wahrzunehmen als die Mädchen (Vierhaus u. Lohaus 2014, 191).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Peers sowie die Eltern einen erheblichen Einfluss zur Bildung von Geschlechterrollen beitragen. Kinder orientieren sich an dessen Verhalten und imitieren die beobachteten Verhaltensweisen. Neben dem Einfluss als Modell nehmen sie direkten Einfluss auf die Bildung von Geschlechtsstereotypen, indem sie geschlechtsorientiertes Verhalten belohnen oder bestrafen. Aufgrund von Charakterzuschreibungen resultieren dezente Erziehungsunterschiede, die sich auch bei der Mithilfe bei der Haushaltarbeit bemerkbar machen. Im Laufe der Schulzeit nehmen die Kinder den Sozialisationsdruck der Gleichaltrigen für gleichgeschlechtliches Verhalten stärker wahr und beginnen eigene Verhaltensmuster entsprechend anzupassen. An dieser Stelle anzumerken sind auch die, durch den TV oder durch Bücher, vermittelten Geschlechterrollen. Lieblingsfiguren in Kinderbüchern oder der Lieblingsserie sind oft in Stereotypen dargestellt, mit welchen sich die Kinder identifizieren (Siegler et al. 2016, 686).

3.6 Einfluss der Schule auf die Bildung von Geschlechtsstereotypen

Häufig fördern ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen durch ihr Verhalten oder ihre Anweisungen geschlechtstypisches Verhalten bei den Schülerinnen und Schülern. Diese wiederum machen sich in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Mathematik und des Deutschs bemerkbar. Diese Fächer weisen klare Leistungsunterschiede auf, welche durch Geschlechtstypisierungen geprägt sind. Somit konnte das Ziel der Gleichstellung in der Institution Schule nicht erreicht werden. Zwar haben beide Geschlechter Zugang zur Bildung, dennoch sieht ihr Schulverlauf unterschiedlich aus. Der Schulerfolg der Mädchen ist gemessen an der Anzahl Repetentinnen und Repetenten, den Noten und am Anteil der Sonderschülerinnen und Sonderschüler höher. Gerade in Bezug auf die Beruf- bzw. Studienwahl werden beide Geschlechter von Geschlechtszuschreibungen geleitet und schlagen unterschiedliche Ausbildungswege ein (Ryter u. Schafroth 2001, 3). Dies wirkt sich auch auf das Einkommen aus, welches sich bei den Frauen nur gering verbessert hat – wie auch der Anteil von weiblichen Führungskräfte im Bereich der Wirtschaft und Politik (Schweiger u. Hascher 2009, 7).

In einem ersten Schritt wird analysiert wie sich geschlechtstypisches Verhalten konkret auf die Schule auswirkt. Mit dem neugewonnenen Wissen und der Sensibilisierung auf die Missstände werden konkrete wissensbasierte Vorschläge für Lehrpersonen genannt.

3.6.1 Lesen ist für Mädchen – Mathematik für Jungs

Von der Geschlechtstypisierung betroffen sind auch die Schulfächer. Diese gehen mit den Charaktertypisierungen der Kinder einher. Somit tendieren die Jungs zu Fächern wie Sport, Mathematik, Werken und naturwissenschaftlichen Fächern. Die Mädchen mögen lieber Kunst, Deutsch insbesondere Schrift und Musik. Mit dieser Überzeugung für männliche und weibliche Fächer wird auch das Kompetenzerleben der Kinder geleitet (Berk 2011, 464). Untersuchungen ergaben, dass sich in der Schweiz vor allem in mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Fächern deutliche Geschlechtsunterschiede zu Gunsten der Jungen herauskristallisiert haben (Lehmann 2003, 50-51). Diese erfahren wiederum Nachteile in Bezug auf die Sprach- und Lesekompetenz. In diesen Fächern sind Mädchen leistungsfähiger als Knaben. Anzumerken ist, dass sich die Leistungsunterschiede der Sprach- und Lesekompetenz im Verlauf der Schulzeit relativieren (Lehmann 2003, 53). Schreibt ein Mädchen der Mathematik männliche Eigenschaften zu, hat dies direkten Einfluss auf ihr Interesse und ihr Selbstvertrauen in diesem Fach. Somit ist das Kind weniger bereit mit Problemlösestrategien zu experimentieren. Das Geschlecht des Fachs nimmt auch Einfluss auf die Geschlechtsidentität. So nimmt meist in der Adoleszenz das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten in diesem betreffenden Fach ab. Ausserdem wird das Fach aufgrund der anderen Geschlechtszuordnung als eine Gefährdung der eigenen Geschlechtsidentität angesehen (Ryter u. Schafroth 2001, 5). Der Einfluss der Eltern bezüglich Haltung und Überzeugungen der Fähigkeiten bei den Kindern ist wesentlich. Dies unterstreicht eine Untersuchung, bei der die Auswirkung der elterlichen Überzeugung auf deren Kinder gemessen wurde. So zeigten Mädchen, deren Eltern der Auffassung waren, dass Jungs in Naturwissenschaft begabter und kompetenter sind als Mädchen, ein schlechteres Selbstkonzept in den besagten Fächern. Obwohl es aufgrund der Begabung zu keinen Unterschieden zwischen den Geschlechtern kam. Ein ähnliches Phänomen zeigte sich auch bei den Hausaufgaben. So halfen die Väter bei den naturwissenschaftlichen oder mathematischen Aufgaben und die Mütter kümmerten sich um die restlichen Hausaufgaben (Rhyner u. Zumwald 2008, 44). Wie sehr Geschlechterstereotypen das Kompetenzerleben der Kinder beeinflussen, zeigt sich in PISA-Studien in Deutschland. Mädchen trauen sich in mathematischen Fächern wesentlich weniger zu als die Knaben, obschon beide gleich

abschneiden. Deutlich wird dies auch bei der Sprache, vor allem beim Lesen. Weniger als zehn Prozent der Kinder berichten, dass die Väter ihnen vorlesen. Somit verdeutlicht sich eine Beeinträchtigung in der Lesesozialisation, allen voran bei den Knaben (Focks 2016, 16-171).

3.6.2. Ein Blick zurück in die Vergangenheit - Koedukationsdebatten

1896 fanden die ersten öffentlichen Diskussionen statt, die sich für die Koedukation – ein gemeinsamer Unterricht für Mädchen und Jungs, stark machten. Bestrebungen der Gleichstellung von Mann und Frau durch eine gleichgestaltete Schule waren dabei Kerngedanken. Viele forderten eine Differenzierung und Spezialisierung innerhalb der Schule aufgrund des Geschlechts. So verlangten sie den Hauswirtschaftsunterricht als Pflichtfach für die Mädchen, um diese auf ihre spätere Rolle als Hausfrau vorzubereiten. Befürwortet wurde der Einbezug beider Geschlechter in einem Unterricht vor allem durch die erzieherische Funktion der Mädchen. So sollen Jungs durch die Mädchen ruhiger werden und den richtigen Weg einschlagen (Lehmann 2003, 40-43). Mit dem Zugang zu weiterführenden Schulen wurde die formale Gleichheit erreicht. Obwohl Mädchen die Anforderungen der Schule eher besser meistern als die Knaben, lassen sie sich stark von Geschlechterrollen leiten. Deutlich wird dies in der Berufsbildung sowie der Studienwahl. Auch heute entscheiden sich viele Frauen für die typischen „Frauenberufe“, welche meist eine schlechtere Entlohnung und Entwicklungschancen mit sich ziehen (Lehmann 2003, 44).

3.6.3. Aktueller Stand betreffend Geschlechtertrennung in der Schule

Geschlechtersegregation kann als didaktische Methode im Unterricht eingesetzt werden, um Jungen oder Mädchen in einem Fach gezielt zu fördern oder auf Interessen einzugehen. Dazu wählt die Lehrperson pro Semester ein spezifisches Fach aus, das nach Geschlecht aufgeteilt wird. Kritisiert wird diese didaktische Methode, weil dadurch die Geschlechtsstereotypen der Jungen und Mädchen verstärkt werden. Ausserdem sollte das Geschlecht kein Massstab zur Sortierung sein, vor allem nicht in Bezug auf Förderungsunterricht. So werden die beiden Geschlechter in Geschlechterrollen gepresst, die es zu verhindern gilt (Kampshoff u. Wiepcke 2012, 444-445). Eine Forscherin sieht die Lösung in der Trennung der Geschlechter in einzelnen Fächern, um die erfahrenen Benachteiligungen durch die koedukative Schule zu korrigieren. Dadurch kann das geschlechtsuntypische Interesse beider Geschlechter begünstigt und die Entfaltung des eigenen Ichs gefördert werden (Kampshoff u. Wiepcke 2012, 447). Studien zeigten keine oder minime Auswirkungen der Geschlechtersegregation auf das Selbstkonzept. Somit lässt sich feststellen, dass die Geschlechtertrennung zumindest keine Nachteile oder Schäden mit sich bringt. Der Versuch monoedukative Lerngruppen in naturwissenschaftlichen Fächern zu bilden, wurde als erfolgreich bewertet. Die Lehrpersonen sowie auch die Schülerinnen und Schüler werteten diese Segregation als positiv. Diese Erkenntnisse konnten weder in anderen Fächern noch als generelle Strategie belegt werden (Kampshoff u. Wiepcke 2012, 447-452). Schweiger schliesst sich diesen Befunden an, verweist aber darauf, dass es nur bei den Mädchen zu einer Verbesserung des Selbstkonzeptes gekommen ist. Diese sind nicht nur auf die Unterrichtssegregation zurückzuführen, sondern vielmehr eine Kombination derer und der Unterrichtsgestaltung. Auswirkungen auf die Leistungen der Geschlechter zeigte sich auch hier nur bei den Mädchen. Diese Veränderungen sind auf die Unterrichtsgestaltung und nicht auf die monoedukative Lernumgebung zurückzuführen (Schweiger u. Hascher 2009, 45). Die Einführungen solcher Segregationen bedürfen einer bewussten und gut dargelegten Begründung. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die monodukativen Lerngruppen die Geschlechtsstereotypen der Jungen sowie der Mädchen verstärkt (Kampshoff u. Wiepcke 2012, 451-452).

3.6.3.1 Persönlicher Nachtrag zur Geschlechtersegregation in der Schule

Einzelne Fächer monoedukativ zu unterrichten und die Trennung anhand des Geschlechts vorzunehmen, erachte ich persönlich als strittig. In Bezug auf die gezielte Förderung eines Geschlechts, sehe ich es problematisch, dass es dadurch zu einer Verstärkung der gängigen Geschlechtsstereotypen kommt und nicht zu dessen Reduzierung. Wie auch die Autorin sehe ich die Gefahr, dass sich die Kinder in der Annahme gestärkt fühlen, Schulfächern einem Geschlecht zuzuteilen. Der zweite Anstoss Fächer seedukativ zu unterrichten, unabhängig von Förderpotential, verfehlt auch hier das Hauptziel des geschlechtsgerechten Unterrichts aus den Augen und führt zu einer Dramatisierung des Geschlechts. Meinen Unterricht geschlechtsneutral zu führen widerspricht dem Vorstoss der Segregation. Der Ansatz damit geschlechtsuntypische Interessen zu fördern wird meiner Meinung nach erst dann erfüllt, wenn sich Jungen und Mädchen gegenseitig für andere Interessen anstecken. Mit dem Einsatz von Segregation vermittele ich den Kindern das Bild der Selbstüberzeugung, dass es Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Schulfächer gibt. Feststeht, dass nicht alle Mädchen und alle Jungen die gleichen Interessen teilen, somit wird mit diesen didaktischen Methoden das Geschlecht generalisiert und somit stereotypisiert.

3.6.4 Genderbewusste Pädagogik

Geschlechtsgerechter Unterricht beruht auf der persönlichen Haltung und der Wertschätzung der Vielfaltigkeit. Darüber hinaus muss die Lehrperson auf die Heterogenität achten und in einem inklusiven Bildungssystem zur Chancengleichheit beitragen. Die Interessen und Fähigkeiten der Kinder, unabhängig ihres Geschlechtes, zu fördern und in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Die, von der Gesellschaft geprägten Geschlechterrollen, finden im Schulzimmer keinen Platz und sollen die Kinder in ihrer Entwicklung der Geschlechtsidentitäten nicht eingrenzen (Focks 2016, 97).

Der genderbewusste Unterricht beginnt bei der Lehrperson. Bei der Bildung von Geschlechtsstereotypen orientieren sich Kinder stark an Modellen. Als zukünftige Lehrperson werde auch ich als Modell dienen und mein Unterricht wird ein Ebenbild meines eigenen Bewusstseins, der Einstellungen und meiner Überzeugung über die Geschlechter sein (Schweiger u. Hascher 2009, 15). Darüber hinaus braucht es das Verständnis, dass sich Geschlechter laufend weiterentwickeln und verändern (Lehmann 2003, 59). Dies bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit Geschlechter- und Gleichstellungsfragen (Schweiger u. Hascher 2009, 15).

Studien haben leider ein anderes Bild gezeigt. Lehrpersonen beeinflussen durch Anweisungen und Verhaltensweisen die Geschlechtsidentitätsentwicklung von Kindern. Dabei kommt es darauf an, wie die Kinder angesprochen und Verhaltensweisen bestärkt oder betrafft werden. Auch die eigene Rolle in der Konfliktlösung spielt in die Entwicklung von Geschlechterrollen hinein. Dabei resultierten die folgenden doing-gender Muster (Focks 2016, 46):

- Mädchen werden von der Lehrperson häufiger unterbrochen, während Jungen mehr aufgerufen und gefordert werden.
- Mädchen erfahren in der Schule grundsätzlich weniger Lob und bekommen weniger Aufmerksamkeit.
- Jungs werden ermutigt Durchhaltewillen zu zeigen, um die Aufgabe erfolgreich abzuschliessen.
- Beide Geschlechter werden nicht aktiv zu geschlechtsuntypischen Spielen ermutigt. Beschäftigen sich die Kinder mit diesen Spielen, werden sie dabei nicht von Erwachsenen begleitet.

- Intervenieren Pädagoginnen und Pädagogen in Konfliktsituationen, lautet ihr Lösungsvorschlag an die Mädchen oft sich zu versöhnen (Focks 2016, 46).

Diese Beispiele verdeutlichen, dass sich Lehrpersonen in solchen Situationen oft von eigenen Überzeugungen leiten lassen (Focks 2016, 47). Um den ungleichen Umgang mit Geschlechtern zu beheben, bedarf es ein reflektiertes Bewusstsein der eigenen Geschlechtsstereotypen (Kampshoff u. Wiepcke 2012, 26).

3.6.5 Der heimliche Lehrplan

Nicht nur Schülerinnen und Schüler neigen dazu Fächern ein Geschlecht zu verleihen, sondern auch bei Lehrpersonen wird dieses Phänomen erkennbar. Durch Geschlechtsstereotypisierungen bilden Pädagoginnen und Pädagogen verschiedene Erwartungen gegenüber beiden Geschlechtern. Diese Annahmen werden von den Kindern mit entsprechendem Verhalten quittiert. So besitzen Mädchen, welche von der Lehrperson hohe Erwartungen spüren, ein Selbstvertrauen und grösseres Interesse an Mathematik. Wiederrum sinkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten der Mädchen, je mehr die Lehrperson das Fach Mathematik mit männlichen Eigenschaften stereotypisiert.

Aus diesem Grund sprechen Fachpersonen von einem heimlichen Lehrplan. Heimlich aufgrund des Aspekts, dass neben dem offiziellen Lehrplan mit Unterrichtszielen, auch unbewusst Inhalte durch Lehrpersonen vermittelt werden. Dadurch werden Stereotypen in Bezug auf Geschlechterrollen produziert und verstärkt (Ryter u. Schafroth 2001, 5).

Die Hauptthemen und die Wirkung dieses heimlichen Lehrplanes sind die Folgenden:

- Interaktionen und Interaktionsmuster
Lehrpersonen beeinflussen die Bildung und Verstärkung von Geschlechtsstereotypen durch den alltäglichen Sprachgebrauch, in dem sie den Jungen mehr Aufmerksamkeit als den Mädchen schenken (Ryter u. Schafroth 2001, 7). Der Fakt, dass Lehrpersonen Jungen häufiger aufrufen bestätigt dies. Zurückzuführen könnte dies auf den Umstand sein, dass die Mädchen im Durchschnitt bessere Leistungen erbringen und die Lehrpersonen sich deshalb den leistungsschwächeren Schülern widmen. Jungen neigen aber auch dazu, sich nachdrücklicher zu melden und Antworten spontaner zu geben (Siegler et al. 2016, 600). Verstärkt werden die Interaktionsmuster durch geschlechtsspezifische Erwartungen und Zuschreibungen der Lehrperson. Diese geschlechtsstereotypischen Annahmen führen dazu, dass die Lehrperson von den Jungen beispielshalber im Fach Mathematik höhere Leistungen erwartet als von den Mädchen (Ryter u. Schafroth 2001, 7). Auch wegen der Attribuierung kommt es zu Geschlechtstypisierungen von Erfolg und Misserfolg, in dem Pädagoginnen und Pädagogen Mädchen für ihr fleissiges Verhalten und Jungs für ihre Intelligenz loben (Ryter u. Schafroth 2001, 7-11). Bei den Aufgaben werden die Rollenverteilungen aufgrund des Geschlechts vorgenommen. Mädchen dienen dazu oft als soziale Puffer, um die „temperamentvollen“ Jungs zu beruhigen (Ryter u. Schafroth 2001, 7).
- Unterrichtsthemen und –medien
Die Pflicht der Lehrpersonen ist es Schul- und Kinderbücher auf deren Rollenvermittlung zu inspizieren. Oft weisen auch diese geschlechtsstereotypischen Darstellungen auf. Das weibliche Geschlecht kommt im Vergleich zum männlichen Geschlecht seltener und weniger vielfältig vor. Ausserdem werden diese einseitig und mit Vorurteilen gepaart dargestellt (Ryter

u. Schafroth 2001, 7). Die stupid vorhandenen Darstellungen der Geschlechter können Lehrpersonen mittels frauenuntypischen Berufen oder männeruntypischen Versorgungsarbeiten ergänzen, um die Geschlechtsstereotypen „abzuschwächen“ (Jantz u. Brandes 2006, 179). Viele Schulbücher weisen gerade in Bezug auf den gleichberechtigten Sprachgebrauch massive Mängel auf. Allem voran im Plural wird nur die männliche Form genannt und das weibliche Geschlecht aussenvorgelassen (Jantz u. Brandes 2006, 23-24).

- Rahmenbedingungen der Institution Schule
Bei den Lehrpersonen lässt sich eine geschlechtsspezifische Tendenz feststellen. Bis zum Ende der Primarstufe treffen Kinder vor allem weibliche Lehrpersonen an (Ryter u. Schafroth 2001, 7). Im Bereich der Therapie und des besonderen Unterrichts weist der Frauenanteil einen hohen Wert auf auf. 2002 war der Anteil der Frauen in der integrativen Förderung im Kanton Luzern bei 92.1%. Ähnliche Zahlen zeichnen sich auch im Kanton Zürich ab. In der Sekundarschule besonders im Bereich der Realschule, sind Männer vermehrt anzutreffen (Amt für Volksschulbildung 2004, 22). Auf höheren Stufen des Schulwesens wie zum Beispiel der Schulleitung, sind Frauen weniger vertreten (Ryter u. Schafroth 2001, 7). Der Frauenanteil ist jedoch in den letzten Jahren gestiegen (Amt für Volksschulbildung 2004, 22).

3.6.6 Die Dimensionen eines geschlechtsgerechten Unterrichts

Die vier Dimensionen, die zu einem geschlechtsgerechten Unterricht führen sollen, legen den Fokus auf die Lehrperson. Diese konzentrieren sich auf die bewusst ausgewählten Faktoren, welche von der Lehrperson unmittelbar kontrolliert werden können. Im Zentrum **der methodischen Dimension** steht der Grundgedanke einer Pädagogik, welche weder Frauen noch Männer bevorzugt und beide Geschlechter in gleichem Masse unterstützt. Lehrpersonen gebrauchen didaktische Methoden, welche unterschiedliche Lern- und Lösungswege berücksichtigen. Der Unterricht wird durch vielfältige Lehr-Lern-Methoden abwechslungsreich gestaltet und zeigt ein Repertoire an Unterrichtsformen auf, welche von Einzelarbeit über kooperative Lernformen bis hin zu Projektarbeiten reichen (Lehmann 2003, 62-64.) **Die inhaltliche Dimension** richtet sich nach der Lebenswelt der Mädchen und Knaben. Somit soll diese im Unterricht in einem Gleichgewicht behandelt werden. Das Hauptziel dieser Dimension bildet die direkte und indirekte Behandlung von Geschlechterrollen bei der Bearbeitung des Unterrichtsstoffes (Lehmann 2003, 65). Die Lehrperson ermutigt die Kinder sich mit geschlechtsuntypischen Aktivitäten auseinanderzusetzen und bestärkt sie in ihrem Verhalten. Kinder können dazu angeregt werden, sich zu überlegen, was fair ist und gemeinsam für Gerechtigkeit zu kämpfen (Focks 2016, 49). Wie zu erfahren war, werden Jungen von der Lehrperson öfters aufgerufen und gelobt, erhalten aber im Gegensatz zu den Mädchen auch häufiger Tadel. **Die sozial kommunikative Dimension** stellt die Sprache ins Zentrum. Diese Dimension appelliert an die ausgewogene Berücksichtigung beider Geschlechter im Unterricht und plädiert für einen gendergerechten Sprachgebrauch (Lehmann 2003, 66). Dabei sollten die Pädagoginnen und Pädagogen auf Sprachmuster wie: „Ich brauche zwei starke Jungs“ oder „Für ein Mädchen spielst du gut Unihockey“ verzichten. Derartige Botschaften sollten neutral formuliert werden (Focks 2016, 49). Darunter fällt auch die Intoleranz bezüglich sexistischen und anders diskriminierenden Sprüche der Schülerinnen und Schüler (Häseli 2007, 102). Die vierte Dimension **die persönliche Dimension** handelt von der persönlichen Reflexion. Wer seine eigene Einstellung gegenüber den Geschlechtern und deren Stereotypen nie reflektiert hat, kann auch Mädchen und Jungs in ihrer Entwicklung nicht vollumfänglich unterstützen und sie von der Gesellschaft geprägten Geschlechterrollen befreien

(Lehmann 2003, 66-68). Dank der Reflexion während des Unterrichts oder im Anschluss daran, erlangt die Lehrperson Informationen über vernehmbares Geschlechterwissen. Routinen werden auf Geschlechtsstereotypisierungen geprüft und die Lehrperson entwickelt einen neuen geschlechtsneutralen Blick (Lehmann 2003, 80). Focks (Focks 2016, 48) rät hierzu, sich mit seiner eigenen Biographie auseinanderzusetzen.

Mögliche Fragen, die mit denen sich die Lehrperson auseinandersetzen kann (Focks 2016, 48):

- Wie habe ich mich in meinem eigenen Geschlecht gefühlt?
- Habe ich Nachteile oder Vorteile erfahren aufgrund meines Geschlechtes?
- Wie war ich als Kind?
- War es mir wichtig als Mädchen bzw. als Junge gesehen zu werden?

Kooperative und dialogische Lernformen begünstigen Reflexionsprozesse gewinnbringend (Lehmann 2003, 82). Zu zweit oder in kleineren Gruppen kann zusammengearbeitet werden, um die Entwicklung eines geschlechtsgerechten Unterrichts weiterzuverfolgen. Dabei bieten sich gegenseitige Unterrichtsbesuche an, bei denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den jeweiligen Unterricht auf Geschlechtsstereotypen untersuchen (Lehmann 2003, 96). Dadurch erwerben die Pädagogin und der Pädagoge die Erkenntnis über einen allfälligen „blinden Fleck“, welcher der Lehrperson bisher unbemerkt blieb. Durch die Fremdbeurteilung und der Gedanken und Erfahrungen aus der Selbstbeurteilung ergibt sich für die Lehrperson ein umfassenderes Bild ihres Unterrichts in Bezug auf Geschlechtsstereotypen (Lehmann 2003, 97).

3.6.7 Geschlechtsunterschiede mittels Strategien wahrnehmen

Die Lehrperson muss sich bewusst sein, anhand von welchen Theorien sie Geschlechtsunterschiede bei Kindern festmacht. Begründet sich geschlechtstypisches Verhalten aufgrund von biologischen Unterschieden, so sieht sie die Unterschiede als unveränderbar an und dies führt zu einer einseitigen Förderung der geschlechtstypischen Stärken. Führt die Pädagogin und der Pädagoge geschlechtstypisches Verhalten auf die Sozialisation zurück, so lässt sie/er den Kindern Raum um ihre Interessen und Fähigkeiten in allen Bereichen zu entfalten. Die Jungen sollten in ihrer Sozialkompetenz gestärkt und das Interesse der Mädchen für technische Angelegenheiten geweckt werden (Rhyner u. Zumwald 2008, 29). Dabei dient die Lehrperson als Rollenmodell. Sie kann das Interesse an Naturwissenschaften und am Lesen durch feminine beziehungsweise maskuline Vorbilder stärken und fördern (Siegler et al. 2016, 600).

Strategie I: Gleichheit herstellen

Diese Strategie hat das Ziel Geschlechtsunterschiede bewusst wahrzunehmen, um Gleichheit zu schaffen. Knaben haben nicht von Geburt an eine geringere Lesekompetenz als die Mädchen. Sie zeigen jedoch im Vergleich ein geringeres Interesse für das Lesen von Büchern als Mädchen. Dies kann auf die Erziehung zurückgeführt werden und der Untersuchungsergebnisse, dass Väter ihren Kindern seltener vorlesen als Mütter. Das gleiche Phänomen lässt sich auch bei den Mädchen in Bezug auf ihre naturwissenschaftlichen Fähigkeiten feststellen.

Dadurch lässt sich der Geschlechterunterschied nicht biologisch begründen, sondern vielmehr als Folgeerscheinung der Sozialisation. Das Prinzip der Gleichheit beabsichtigt Kompetenzen zu fördern, die zur Gleichheit führen. Den Unterricht demzufolge so zu gestalten, dass sich Knaben mehr mit dem Lesen und die Mädchen mit naturwissenschaftlichen Themen auseinandersetzen (Rhyner u. Zumwald 2008, 29-31). Darüber hinaus sollte das eigene Verhalten und Denken reflektiert werden. Mit dem Ziel

das unbewusste Leiten aufgrund von geschlechtsbezogenen Stereotypen zu vermeiden. Dadurch können geschlechtsspezifische Attribuierungen, dass Jungen in Naturwissenschaft und Mädchen besser im Lesen sind, verhindert werden. Solche Annahmen können bekanntlich dazu führen, dass Geschlechter differenziert bewertet und ermutigt werden (Siegler et al. 2016, 600). Bei den Unterrichtsmaterialien und Lerninhalten wird darauf geachtet, dass die Interessen der Mädchen und der Jungen abgedeckt werden. Dies soll sich bei der Auswahl der Lesebücher widerspiegeln, die auch die Lebenswelt der Knaben abdeckt. Thematisiert die Lehrperson Themen bei denen ein Geschlecht im Fokus steht, sollen diese nicht als Frauen- bzw. Männerthemen betitelt, sondern als allgemeine Themen unterstrichen werden (Häseli 2007, 101-102).

Strategie II: Differenz produktiv nutzen

Bei dieser Strategie geht es darum, die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen wahr- und besonders auch ernst zu nehmen. Beide Geschlechter haben Gründe, weshalb sie sich entsprechend verhalten. Sie möchten damit ausdrücken, was ihnen persönlich wichtig ist. Lehrpersonen sollten diese Unterschiede kreativ für die Unterrichtsgestaltung nutzen (Rhyner u. Zumwald 2008, 31-33). Damit ist sicherlich nicht der Einsatz der Mädchen als „Sozialschmiere“ gemeint. Dabei werden Mädchen zwischen Jungen gesetzt, um dadurch Ruhe herzustellen (Jantz u. Brandes 2006, 165). Vielmehr sollten die Unterschiede genutzt werden. Möglicherweise als Experten in naturwissenschaftlichen Fächern oder als Lesepartner. Durch die Erklärungen erweitern und festigen beide Geschlechter ihre Wissenskompetenz und stärken zugleich die Sozialkompetenzen. Unterschiede bestehen allerdings nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Geschlechter. Statistisch gesehen sind diese Unterschiede grösser als zwischen Mädchen und Knaben (Rhyner u. Zumwald 2008, 29-40). Demzufolge sollte ein Blickwechsel erfolgen. Weg von der Differenz der gesamten Mädchengruppe zu der Jungengruppen, hinzu der Verschiedenheit innerhalb der Mädchen- und Jungengruppe (Jantz u. Brandes 2006, 179).

Strategie III: Dekonstruktion ermöglichen

Diese Strategie vertritt den Gedanken, dass wenn Geschlechtsunterschiede konstruiert werden, können diese auch dekonstruiert werden. Dazu bedarf es auch der eigenen Reflexion über das eigene vermittelte Bild von Weiblichkeit und Männlichkeit (Rhyner u. Zumwald 2008, 33-38). Dafür eignet sich das Vorurteilsspiel, welches im Anhang abgebildet ist. Dabei erfahren die Kinder, dass es letztendlich bedeutend weniger Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern gibt, wie zuvor angenommen (Häseli 2007, 79). Es geht darum die Entstehung der Geschlechterstereotypen im Alltag zu lokalisieren. Vielmehr zielt es darauf ab, wo diese durchbrochen werden. Um Interessen und Präferenzen ausbilden zu können, müssen sich beide Geschlechter auch auf das Unbekannte einlassen und dieses kennenlernen (Rhyner u. Zumwald 2008, 33-38). Deshalb sollte die Lehrperson bewusst Figuren und Vorbilder mit den Kindern besprechen, welche nicht den Geschlechtsstereotypen entsprechen (Häseli 2007, 101). Für die Lehrperson gilt es, spannende Gelegenheiten und Anregungen zu schaffen, den Schülerinnen und Schüler Handlungsspielräume anzubieten und individuelle Wege ermöglichen und zu fördern (Rhyner u. Zumwald 2008, 33-38).

3.6.8 Geschlecht und Rollen im Lehrplan 21

Die vorherigen Passagen nahmen insbesondere die Lehrpersonen mit ihrer Unterrichtsgestaltung und Reflexion in den Fokus. Sprich worauf als Lehrperson geachtet werden kann, damit geschlechtsstereotypisches Verhalten nicht verstärkt wird. Mit dem Lehrplan 21, der mit dem

kommenden Schuljahr in Kraft tritt, wird das Thema „Geschlechter und Gleichstellung“ als eines der sieben Themen von BNE (Bildung für Nachhaltige Entwicklung) aufgegriffen. Mit dem Ziel einen Beitrag zur rechtlichen Gleichstellung der beiden Geschlechter in der Gesellschaft zu leisten. Die Schülerinnen und Schüler sollen sensibilisiert werden, Geschlechter und Rollen in ihrem Umfeld wahrzunehmen. Der Lehrplan sieht vor, die Geschlechterthematik fächerübergreifend zu behandeln. Im Bereich der Primarschule im Zyklus 1 und 2 wird in „Natur, Mensch, Gesellschaft“ die bewusste Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen gefördert. Darüber hinaus geht es um die Arbeit von Frauen und Männern zu vergleichen, zu unterscheiden und die Chancengleichheit sowie Ungerechtigkeit zu diskutieren. Dies fördert zugleich auch den gegenseitigen Respekt durch eine geschlechterbewusste Sprache. In der Primarschule wird der Grundstein zur Gleichstellung beider Geschlechter mit der Wahrnehmung für Geschlechtsstereotypen gesetzt. Auszüge aus dem Lehrplan befinden sich im Anhang A und B (D-EDK 2016).



NMG.1 | Identität, Körper, Gesundheit - sich kennen und sich Sorge tragen

6. Die Schülerinnen und Schüler können Geschlecht und Rollen reflektieren.		Querverweise EZ - Lernen und Reflexion [7] BNE - Geschlechter und Gleichstellung
<i>Geschlecht und Rollen</i>		
NMG.1.6 Die Schülerinnen und Schüler ...		
1	a	» können anhand von Beispielen Rollenverhalten beschreiben und vergleichen (z.B. Wer hat welche Aufgaben und Befugnisse? Wer trägt welche Kleidung? Wer pflegt welche Hobbys?).
	b	» können vielfältige Geschlechterrollen beschreiben (z.B. in Beruf, Familie, Sport) und wissen, dass Mädchen/Frauen und Jungen/Männer dieselben Rechte haben.
2	c	» verwenden im Zusammenhang mit Geschlecht und Rollen eine sachliche und wertschätzende Sprache.
	d	» können Geschlechterrollen (z.B. Merkmale, Stereotypen, Verhalten) beschreiben und hinterfragen sowie Vorurteile und Klischees in Alltag und Medien erkennen.
		Ml.1.2.e
▶ Nachfolgende Kompetenz: RKE.5.2, RKE.5.3		

Abbildung 2: Auszug aus dem Lehrplan 21

3.6.9 Kinder in Bezug auf Geschlechtsstereotypisierungen sensibilisieren

Erfahrungen haben gezeigt, dass der Begriff „Gender“ in der Gesellschaft polarisiert. Die Aufnahme des Begriffes im Lehrplan hat für viel Gesprächsstoff auf politischer Ebene bis hin zu einer Petition „Kein Gender im Lehrplan 21“ geführt. Die Initianten fordern die Streichung verschiedener Formulierungen, welchen eine Relation zum sozialwissenschaftlichen Gender-Konzept nachgesagt wird. Demzufolge hat sich die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz dazu entschieden, bei der Überarbeitung des Lehrplans auf den Begriff „Gender“ und diverse beanstandete Passagen zu verzichten (D-EDK 2014, 1). Mit dem Einbezug dieses Beispiels möchte ich die Bedeutung für einen sensiblen Umgang mit der Geschlechterthematik hervorheben. Bei der Bevölkerung löst das Thema Verunsicherung aus. Es darf weder bei den Kindern noch bei den Erziehungsberechtigten die Auffassung entstehen, dass die Lehrperson die Kinder mit ihren persönlichen Überzeugungen

bekehren möchte. Um die Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und den Eltern zu fördern, kann die Lehrperson die Erziehungsberechtigten im Rahmen eines Elternabends über das Thema informieren oder mittels schriftlicher Information. Der Elternabend hätte den Vorteil, dass er als Gefäß für den Austausch von Erfahrungen, Ängste und Einstellung dient (Häseli 2007, 14). Die Aufbereitung des Themas oder eines Gespräches über Geschlechter und Rollen muss didaktisch gut durchdacht sein. Ein passender Einstieg in eine Diskussion mit den Kindern, kann exemplarisch über Kinder- und Jugendbücher, die sich dem Thema widmen, erfolgen. Das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) hat in Kooperation mit der Fachstelle für Gleichstellung und der Pestalozzi Bibliothek Zürich (pbz) eine Broschüre mit Kinder- und Jugendbücher herausgegeben. Diese greift vielfältige Geschlechterrollen auf. Im Anhang befindet sich die Liste mit Kinder- und Jugendbücher, welche als Einstieg für eine Thematisierung der Geschlechterrollen mit Kindern dienen kann (D-EDK 2014, 1).

4. Schlussteil

Durch die intensive Auseinandersetzung mit divergenten Theorien zur Geschlechtsentwicklung konnte ich für meine zukünftige Berufstätigkeit als Lehrperson reichlich Erkenntnisse gewinnen, durch welche ich einen reflektierten Umgang mit beiden Geschlechtern anstrebe. Ich komme nun auf die eingangs formulierte Fragestellung zurück:

Wie und wann entwickelt sich geschlechtstypisches Verhalten bei Kindern und worauf kann ich als Lehrperson achten, um die geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen nicht zu verstärken?

Diese teile ich in zwei Teile auf. Die Entwicklung der persönlichen Geschlechtsidentität und der Geschlechtsschemata anhand von Alterszahlen festzumachen gelingt nicht. Vielmehr wird festgestellt, dass dieser komplexe entwicklungspsychologische Prozess intensiv auf der Kindergartenstufe sowie der Primarstufe abläuft (Höhl u. Weigelt 2015, 50). Prominente Diskussionen beschäftigen sich weiterhin mit der Frage, ob die Geschlechtsstereotypisierungen aufgrund der Biologie oder der Sozialisation zu Stande kommen. Geschlechtstypische Verhaltensweisen nur der Biologie ohne den Einfluss von Sozialisation zuzuschreiben, wäre gewagt. Auch Biologen sehen die Biologie und seine Lebenswesen, in einer stetigen Wechselwirkung mit der Umwelt (Ryhner u. Zumwald 2008, 20-22). Dies deckt sich mit den Befunden von Vogel. Dieser sieht das soziale Umfeld als Hauptakteur, welches die Entfaltung der Geschlechtsidentitäten der Kinder einschränkt. Sowie den Fakt, dass sich die Geschlechterrollen über die Zeit verändert und sich je nach Kultur unterscheiden können (Vogel 2018, 365-366).

Kohlbergs Theorie zur Geschlechtsidentität sieht ein Durchlaufen von drei Stadien bis hin zur Geschlechtskonstanz vor. Die Kinder begreifen, dass die Geschlechtszugehörigkeit biologisch festgelegt und unveränderbar ist. Diese lässt sich auch mit Modifikation des Aussehens nicht wechseln (Berk 2011, 371). Diese neugewonnene Erkenntnis der Konstante deckt sich gemäss Kohlberg mit den Piaget'sche Invarianzaufgaben, welche ähnliche Denkleistungen der Kinder erfordert (Siegler et al. 2016, 121). Mit diesem neu erlangtem Wissen gewinnen sie Flexibilität im Umgang mit den starren Geschlechterrollen und beginnen auch mit geschlechtsuntypischen Spielen oder Hobbies zu experimentieren (Pinquart et al. 2011, 276).

Mit Erreichen der persönlichen Geschlechtsidentität beginnt das Kind aktiv seine Umwelt auf Geschlechtsstereotypisierungen zu erforschen und diese zu adaptieren. Kohlberg sieht somit die Eigeninitiative des Kindes als treibende Kraft (Bischof-Köhler 2011, 67). Diesem Befund widerspricht die soziale Lerntheorie. Sie weist darauf hin, dass die Nachahmung vor der Selbstwahrnehmung der Geschlechtsidentität erfolgt. Diese Erklärung wird durch das Beobachten von geschlechtstypischem Verhalten bei sehr kleinen Kindern unterstützt (Berk 2011, 371-373).

Die Geschlechtsschematheorie vereint verschiedene Ansätze aus der Informationsverarbeitungstheorie, der Entwicklungstheorie sowie der sozialen Lerntheorie (Berk 2011, 372). Diese sehen eine Prägung der Geschlechterrollen durch Nachahmungslernen sowie der Bekräftigung (Siegler et al. 2016, 582). Kulturell bedingte Geschlechterrollen dienen als Wunschbild und steuern somit das Erziehungsverhalten. Von der Kultur und der Gesellschaft akzeptierte Verhaltensweisen werden vorgelebt und die Nachahmung durch die Kinder wird seitens der Eltern durch Bekräftigung beziehungsweise Bestrafung gefestigt (Vogel 2018, 365 ff). Durch das Modelllernen anhand der Eltern, Lehrpersonen und des gleichaltrigen Umfelds, übernimmt das Kind beobachtetes geschlechtstypisches Verhalten und ahmt dieses nach (Vierhaus u. Lohaus 2014, 191). Miteinher tritt die Diskussion über die Feminisierung im Lehrberuf auf und das Fehlen von männlichen Vorbildern. Da Jungs sich geschlechtstypischer als Mädchen verhalten und orientieren, kann diese Verweiblichung revidiert

werden. Vielmehr kann an dieser Stelle die Sozialisation auf den Einfluss von Peergroups zurückgeführt werden (Vierhaus u. Lohaus 2014, 191). Nicht vergessen sollte der Einfluss durch erfahrene Verhaltensweisen der männlichen und weiblichen Figuren aus Büchern, Liedern oder im Fernsehen (Höhl u. Weigelt 2015, 54). An dieser Stelle finde ich es empfehlenswert, als Erziehungsberechtigte und Erziehungsberechtigter wie auch als Lehrperson Kinder- und Schulbücher auf deren Geschlechtsstereotypisierungen zu untersuchen. Bücher sollten nicht verboten werden. Mit ergänzenden geschlechtsuntypischen Aussagen können diese einseitigen Geschlechtsstereotypen angeglichen werden (Jantz u. Brandes 2006, 179).

Der Sprachgebrauch übt einen enormen Einfluss auf die Bildung von Geschlechterstereotypen bei Kindern aus. Der Einsatz von essenzialistischer Sprache, welche die Eltern oft bei kleinen Kindern anwenden, geschieht unbewusst (Siegler et al. 2016, 583). Bei den Kindern erweckt diese Form der Sprache den Eindruck des Geschlechts als unveränderbare Konstante (Berk 2011, 369). Mitunter dieser essenzialistischer Sprache resultieren Geschlechtsstereotypisierungen, die sich im Älterwerden verstärken und im Alter von 11 Jahren auf dem Niveau der Erwachsenen sind (Berk 2011, 463). Gerade hier sehe ich die Eltern in der Verantwortung sich des Einsatzes eines solchen Sprachgebrauchs bewusst zu werden. Wenn ich an meine eigene Kindheit zurückdenke, so wurden meine Schwester und ich nicht besonders geschlechtstypisch erzogen. Obschon wir beide mit Puppen spielten, legten meine Eltern Wert darauf, dass wir uns auch mit „männlichen“ Spielzeugen abgaben und geschlechtsuntypische Kleidung trugen. Heutzutage tendieren einige Eltern zu einer neutralen Kindererziehung. Ich finde eine geschlechtsneutrale Erziehung ein guter Ansatz, dennoch darf er nicht erzwungen werden. Manche Eltern gehen dabei sogar noch einen Schritt weiter und versuchen das Kind so lange es geht, nicht mit einem Geschlecht zu benennen. Eltern sollten aber stets eine klare Position bezüglich der Geschlechtszugehörigkeit des Kindes einnehmen und diese dem Kind vermitteln (Bischof-Köhler 2011, 76-77).

Die Zufriedenheit und das Empfinden des eigenen Geschlechts wirkt sich stark auf die Selbstwirksamkeit des Kindes aus. Geht die soziale mit der biologischen Geschlechtsidentität einher, befindet sich das Kind im Zustand des Einklangs (Siegler et al. 2016, 580). Starker Konformitätsdruck schmälert den Drang ihren Interessen nachzugehen. Kinder, welche einen starken Konformitätsdruck verspüren, fühlen sich oft unwohl (Berk 2011, 465).

An dieser Stelle möchte ich mich auf den zweiten Teil der Fragestellung fokussieren und Geschlechterstereotypen in der Organisation Schule wahrnehmen und Handlungsmaßnahmen erläutern. Geschlechtsgerechter Unterricht beginnt bei der Lehrperson selbst. Lehrpersonen dienen als Modelle und die Kinder orientieren sich daran. Sie nehmen meine Einstellung und mein Verhalten in Bezug auf Geschlechtsstereotypen wahr. Aus diesen Gründen bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit den Geschlechterfragen, eigenen Geschlechtsstereotypen und Gleichstellungsfragen (Schweiger u. Hascher 2009, 15). Oft lassen sich Pädagoginnen und Pädagogen von eigenen Vorstellungen und Überzeugungen leiten (Focks 2016, 47). Um bestehende Ungleichheiten der Geschlechter zu beseitigen, bedarf es einer gründlichen Selbstreflexion (Kampshoff u. Wiepcke 2012, 26).

Mit dem Einsatz des heimlichen Lehrplans und die damit verbundenen Nachteile seitens beider Geschlechter ist es an der Zeit zu handeln. Diese Bedeutsamkeit untermauert auch der neue Lehrplan 21 (Anhang A und B). Dank diesem sollen die Schülerinnen und Schüler sich kritisch mit Geschlechterrollen, erfahrenen Chancen sowie Nachteile aufgrund des Geschlechts und der geschlechtergerechten Sprache auseinandersetzen. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden gefördert und ein weiterer Schritt Richtung Gleichberechtigung unternommen (D-EDK 2016).

Der Einstieg in dieses Thema kann über Kinder- und Jugendbücher erfolgen. Dafür eignen sich die Vorschläge, die das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) in Kooperation mit der Fachstelle für Gleichstellung und der Pestalozzi Bibliothek Zürich (pbz) herausgegeben hat (Anhang C). Diese Broschüre stellt Kinder- und Jugendbücher vor, welche vielfältige Geschlechterrollen aufgreifen. Eine weitere Möglichkeit stellt das Vorurteilsspiel (Anhang D) dar. Wie es der Name bereits erraten lässt, setzen sich die Kinder mit Vorurteilen auseinander und lernen, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtern geringer sind als angenommen (Häseli 2007, 79).

Als angehende Lehrperson ist es mein Ziel, eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern zu pflegen, welche durch Offenheit geprägt ist. Bei einer Behandlung dieses Themas tendiere ich dazu, die Eltern an einem Elternabend darüber zu informieren. Dies eröffnet allen die Möglichkeit sich über Ängste, Vorstellungen und Meinungen auszutauschen und somit voneinander zu lernen (Häseli 2007, 14). Gerade als Erziehungsberechtigte und Erziehungsberechtigter gibt es viele unbewusste Handlungsweisen, die geschlechtstypisches Verhalten stärken. In Bezug auf die Schule möchte ich die Eltern darauf hinweisen, Schulfächer nicht Geschlechtern zuzuteilen. Damit beeinflussen sie die Einstellung der Kinder zum spezifischen Fach und beeinträchtigen sogar das Kompetenzerleben (Pinquart et al. 2011, 284). Durch diese offene Kommunikation und der Abstützung des Lehrplanes bin ich zuversichtlich, die Eltern auf meiner Seite zu haben und allfällige „Bekehrungsgänge“ zu beseitigen.

Obwohl ich mich anfangs an den Diskussionen über eine geschlechtergerechte Sprache gestört habe, wurde mir beim Verfassen bewusst, welchen Einfluss diese auf die Geschlechterbildung ausübt (Lehmann 2003, 66). Ich habe unbewusst Äusserungen gegenüber den Kindern gemacht, die eine Verstärkung der typischen Geschlechterrollen zu Folge haben können. In meiner Schulbiografie sind mir Geschlechtsstereotypisierungen aufgefallen. Obwohl ich zu den kommunikativeren Kindern gehörte, wurde ich im Gegensatz zu meinem Banknachbar viel weniger von der Lehrperson gerügt. Oder in Bezug auf meine aktuelle Situation als angehende Lehrperson, wie ich bewusst „ruhige“ Mädchen als „Sozialschmiere“ benutzt habe und sie in Gruppen mit den „wilden“ Jungs eingeteilt habe, um Unruhe zu vermeiden. Gerade in Sitzordnungen ist dieses Prinzip (fast) in jeder Klasse anzutreffen (Jantz u. Brandes 2006, 165).

Meine Absicht ist es, das neu gewonnene Gender Wissen fachdidaktisch optimal einzusetzen und mich an den 10 Qualitätsstandards zur Gleichstellung in der Schule zu halten (Anhang E). Als Lehrperson ist es mein Ziel, spannende Möglichkeiten und Handlungsspielräume zu schaffen, welche den Schülerinnen und Schüler individuelle Wege ermöglichen und fördern (Rhyner u. Zumwald 2008, 33-38). Um genau diese Stereotypisierungen, welche sich auch in der Aufmerksamkeit und dem Einbezug der Geschlechter bemerkbar machen, zu umgehen. Vielmehr geht es mir aber darum, sich gegenseitig besser kennenzulernen und allfällige Unterschiede kreativ für die Unterrichtsgestaltung zu nutzen. Von den vermeintlichen Stärken des anderen Geschlechts zu profitieren. Sei dies im Einsatz von Expertengruppen oder die Möglichkeit seinen persönlichen Horizont zu erweitern (Rhyner u. Zumwald 2008, 31-33). Es sollte in der Gesellschaft insbesondere in der Schule ein Blickwechsel stattfinden. Der Fokus sollte auf die Verschiedenheit innerhalb von Mädchen- und Jungengruppen gelegt werden. Hier sind die Unterschiede bekanntlich grösser als bei Mädchen und Jungen (Jantz u. Brandes 2006, 179).

Durch die intensive Beschäftigung mit geschlechtstypischen Verhalten bei Kindern, wurde ich sensibler für Geschlechtsstereotypen im Alltag. Es ist immer noch beängstigend, wie Kinder durch von der Gesellschaft in Geschlechtsrollen gepresst werden. Dieser Konformitätsdruck erschwert das Leben geschlechtsuntypischer beziehungsweise geschlechtsunzufriedener Kinder sehr (Berk 2011, 465). Je länger ich mich mit dem Thema auseinandergesetzt habe, desto mehr stimme ich Lyrer in der Annahme zu, dass eine Einteilung der Geschlechter in Frau und Mann veraltet ist. Es ist an der Zeit

eine Vielzahl der Geschlechter anzuerkennen, um dadurch Kindern und Erwachsenen, die sich nicht einem starren Geschlecht zuordnen können und wollen, das Leben zu erleichtern. Zusätzlich ist es eine Anerkennung dessen, was schon lange in der Gesellschaft vorhanden ist (Lyrer 2013, 10). Wenn ich den Bogen zu den am Anfang erwähnten Praxisbeispielen spanne, ärgere ich mich im Nachhinein über mein versäumtes Handeln. In Zukunft gehe ich bewusst auf geschlechtstypische Äusserungen ein und spreche das Kind oder der Erwachsene auf ihre beziehungsweise seine Aussage an. Ich habe meine Bekannte auf das Verbot des Lackierens der Fingernägel angesprochen. Wie vermutet hatte sie Angst, dass ihr Sohn von den anderen Kindern verspottet werden würde. Schade, dass der gesellschaftliche Druck den typischen Geschlechterrollen zu entsprechen, uns derart in der Vielfalt und im Ausleben unserer Interessen einschränkt. Solche Auseinandersetzungen braucht es, um die Ängste oder Bedenken wahrzunehmen und nachzuvollziehen. In meiner eigenen Klasse werde ich solche Äusserungen als Anlass für Klassendiskussionen über Geschlechtsstereotypen (oder Vorbilder), welche nicht den Geschlechtsstereotypen entsprechen (Häseli 2007, 101). In Zukunft achte ich sehr darauf, geschlechtsstereotypische Aussagen zu vermeiden. Es ist nicht nötig, die Klasse in Mädchen und Knaben aufzuteilen, genau so wenig wie die Ämtchenvergabe oder Gruppeneinteilung nach Geschlecht vorzunehmen. Ich werde darauf achten, mehr geschlechtsuntypische Aussagen zu verwenden. Es muss kein Mädchen sein, dass die Tafel putzt genau so wenig zwingend ein Junge den schweren Abfalleimer nach unten zu bringen.

Betreffend Gendergerechtigkeit möchte ich weiter anmerken, dass mir beim Lesen der Quellen und Studien aufgefallen ist, dass meist von den erfahrenen Nachteilen der Mädchen berichtet wird. Gemäss meiner Erkenntnis erleiden beide Geschlechter Nachteile aufgrund ihres Geschlechts. Diese mehrheitlich auf die Mädchen herunter zu brechen, fördert meiner Meinung nach nicht die Gleichstellung der Geschlechter.

4.1. Bezug zum Standard

Geschlechtertypisierungen sind ein durch die Sozialisation konstruiertes Rollenverständnis, welches es zu durchbrechen gilt. Als Lehrperson ist es in meiner Verantwortung alle Kinder unabhängig ihres Geschlechts, ihrer Herkunft oder Religion, im gleichem Masse zu respektieren, fördern und zu unterstützen und so zur Chancengleichheit beizutragen (Focks 2016, 97). Als persönliches Ziel füge ich hinzu die Offenheit für Vielfalt (nicht nur auf das Geschlecht bezogen) zu fördern und den Schülerinnen und Schülern die dadurch verbundenen Vorteile und Chancen näherzubringen.

Für eine optimale Auseinandersetzung und im Sinne einer erfolgreichen Inklusion, betrachte ich die Vorgehensweisen im Falle von geschlechtsunzufriedenen und geschlechtsuntypischen Kindern als persönlicher Entwicklungsbereich.

Viele äussern sich gegenüber dem Thema kritisch und verweisen darauf, dass die Schule wichtigere Bildungsaufträge habe, denen die Beachtung geschenkt werden soll. Mit dem Wissen, dass genau diese geschlechtstypischen Rollen die Kinder in ihrer Entwicklung und ihrem persönlichen Potential einschränken, muss die Schule ein Ort sein, der frei von solchen Zwängen und Normen ist (Rhyner u. Zumwald 2008, 18).

5. Quellenverzeichnis

- Amt für Volksschulbildung (AVS). 2004. *Cooler Mädchen – nette Jungs. Ein Themenheft zur geschlechterbezogenen Pädagogik*. Luzern: Kanton Luzern. Bildungs- und Kulturdepartement.
- Berk, Laura E. 2011. *Entwicklungspsychologie*. 5. Aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, (Hrsg.) 2017. „Deutsch.“ *In Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich: Gesamtausgabe*. Auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen, 29. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Verfügbar unter: http://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Fachbereich_SPR.pdf
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, (Hrsg.) 2017. „Natur, Mensch, Gesellschaft.“ *In Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich: Gesamtausgabe*. Auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen, 29. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Verfügbar unter: http://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Fachbereich_NMG.pdf
- Bischof-Köhler, Doris. 2011. *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. 4. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), Hrsg. 2016. «Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Leitidee Nachhaltige Entwicklung.» In Lehrplan 21: Gesamtausgabe. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage, bereinigte Fassung vom 29.2.2016. Zugriff 10.4.2018. Luzern: D-EDK-Geschäftsstelle. <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C4>
- D-EDK. 2014. *Petition „Kein Gender im Lehrplan 21“*. Luzern, 10.11.2014. Zugriff 29.03.2018. https://www.d-edk.ch/sites/default/files/2014-11-10_br_f_ZukunftCH-Antwort.pdf
- Focks, Petra. 2016. *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder GmbH
- Gorelik, Lena. 2017. „Wenn der Sohn sich den Schulranzen mit dem Einhorn wünscht“. *Zeit Online*. 16. Jun. Zugriff 10.03.2018. <http://www.zeit.de/freitext/2017/06/16/erziehung-gender-rosa-blau-gorelik/>
- Häseli Helene. 2007. *Eine Reise zu den starken Kindern. Zum kreativen Umgang mit Mädchen- und Knabenrollen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Höhl, Stefanie und Sarah Weigelt. 2015. *Entwicklung in der Kindheit (4-6 Jahre)*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag.
- Izzy. 2018. „Ein Branded Video widerlegt Gender-Klischees.“ *Persönlich Verlags AG*. 22. März. Zugriff 04.04.2018. <http://www.persoendlich.com/marketing/ein-branded-video-widerlegt-gender-klischees>

- Jantz, Olaf und Susanne Brandes. 2006. *Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen*. 1. Auflage. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- Kampshoff, Marita und Claudia Wiepcke (Hrsg.). 2012. *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien
- Katholisches Medienzentrum. 2018. „Vatikan plant kritisches Dokument zur Gender-Theorie.“ *kath.ch katholisches medienzentrum*. 14. März. Zugriff 01.04.2018. <https://www.kath.ch/newsd/vatikan-plant-kritisches-dokument-zur-gender-theorie/>
- Kinder- und Jugendmedien mit vielfältigen Geschlechterrollen*. Herausgeben von Stadt Zürich Fachstelle für Gleichstellung, Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien und Pestalozzi Bibliothek Zürich (pbz)
- Lehmann Helen M. 2003. *Geschlechtergerechter Unterricht. Praxisreflexion von Sprachlehrpersonen*. Band 8. Bern: Haupt Verlag.
- Lohaus, Prof. Dr. Arnold und Dr. Marc Vierhaus. 2013. *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. 2. Auflage. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Lyrer Rolf. 2013. *Ergänzend Geschlechter oder ideologische Gender. Ergänzung als Bereicherung*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG.
- Pinquart, Martin. 2011. „Entwicklung der Geschlechtsidentität, geschlechtstypischer Einstellung und geschlechtstypischer Verhaltensweisen“ In *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter*, hrsg. v. Pinquart, Martin, Gudrun Schwarzer und Peter Zimmermann, 268-286. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
- Rhyner, Thomas und Bea Zumwald (Hrsg.). 2008. *Cooler Mädchen – starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule*. 1. Auflage. Bern: Haupt Verlag.
- Roth, Raffaella. 2018. „Angehende Lehrer werben mit „Geld und Huren“ für Studienzeitung.“ *Tages Anzeiger*. 08. Jan. Zugriff 30.03.2018. <https://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/stadt/Angehende-Lehrer-werben-mit-Geld-und-Huren-fuer-Studizeitung/story/12414883>
- Ryter, Annamaria und Kathrin Schafroth. 2001. *Gleichwertige Förderung von Mädchen und Knaben in der Volksschule im Kanton Zürich*. Zürich: Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen des Kantons Zürich (FFG)
- Schweiger, Teresa und Tina Hascher (Hrsg.). 2009. *Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule*. Wiesbaden: GWV Fachverlag GmbH.
- Siegler, Robert, Nancy Eisenberg, Judy De Loache und Jenny Saffran. 2016. *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. 4. Auflage. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

Vogel, Ines C. 2018. „Kommunikation und Gender“. In *Kommunikation in der Schule. Online Bereich*, hrsg. v. Vogel, Ines C. (353-375) *Stuttgart: utb GmbH*. Zugriff 20.03.2018. http://www.utb-shop.de/downloads/dl/file/id/508/das_online_material_erganz_t_das_b

Werner, Wicki. 2015. *Entwicklungspsychologie*. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG

Williams, Joanna. 2018. „Geschlecht ist mehr als eine Glaubensfrage“. *Neue Zürcher Zeitung*, 16. Feb. Zugriff 11.05.2018. <https://www.nzz.ch/feuilleton/geschlecht-ist-mehr-als-eine-glaubensfrage-ld.1345306>

6. Abbildungsverzeichnis

Titelbild:

Kinder nicht in alte Rollenvorstellungen pressen! Zugriff 12.04.2018. Verfügbar unter: <https://www.tollabea.de/kinder-nicht-in-alte-rollenvorstellungen-pressen/>

Abbildung 2:

Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. «Natur, Mensch, Gesellschaft.» In *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich: Gesamtausgabe*. Auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen, 29. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Verfügbar unter: http://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Fachbereich_NMG.pdf

7. Anhang

A) Auszug aus dem Lehrplan 21 aus dem Fachbereich „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017)

NMG.6 | Arbeit, Produktion und Konsum - Situationen erschliessen

<p>1. Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Arbeitsformen und Arbeitsplätze erkunden.</p> <p><i>Bedeutung der Arbeit, Arbeitswelten</i></p> <p>NMG.6.1 Die Schülerinnen und Schüler ...</p>		<p>Querverweise EZ - Lernen und Reflexion (7) BNE - Wirtschaft und Konsum</p>
1	<p>↓</p>	
	<p>a » können verschiedene Arbeitsorte in der Umgebung erkunden und über Tätigkeiten, typische Arbeitsgeräte, Arbeitskleidung berichten.</p>	
	<p>b » können Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Hausarbeit, Erwerbsarbeit und Freiwilligenarbeit beschreiben (z.B. Leistung, Lohn).</p>	
2	<p>c » können Arbeitsteilung angeleitet organisieren sowie über das Resultat und die Verteilung der Arbeit nachdenken (z.B. Schulfest, Verkaufsstand).</p>	
	<p>d » können Arbeiten von Frauen und Männern vergleichen, Unterschiede benennen und Überlegungen zur Beseitigung von Ungerechtigkeiten diskutieren (z.B. ungleiche Wahlmöglichkeiten und Chancen).</p>	<p>BNE - Geschlechter und Gleichstellung</p>
	<p>e » können Arbeitsformen und Arbeitszeitmodelle an ausgewählten Arbeitsplätzen erkunden und Unterschiede beschreiben (z.B. Hand-, Kopf-, Maschinenarbeit, Dienstleistung bzw. Voll-, Teilzeitarbeit, Arbeit auf Abruf). <small>☒ Arbeit als Tätigkeit, Arbeit als Ergebnis</small></p>	
	<p>f » kennen Gründe für Erwerbslosigkeit und mögliche Folgen für den Einzelnen und die Familie (z.B. Veränderungen beruflicher Anforderungen).</p>	
<p>▶ Nachfolgende Kompetenz: WAH.1.1, WAH.1.2</p>		

B) Auszug aus dem Lehrplan 21 aus dem Fachbereich „Deutsch“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017)

D.5 Sprache(n) im Fokus B Sprachgebrauch untersuchen

1. Die Schülerinnen und Schüler können den Gebrauch und die Wirkung von Sprache untersuchen.		Querverweise EZ - Lernen und Reflexion (7) BNE - Geschlechter und Gleichstellung BNE - Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung	
D.5.B.1 Die Schülerinnen und Schüler ...			
1	a	<ul style="list-style-type: none"> » können Erfahrungen mit Gesprächsverhalten und Gesprächsregeln in der Grossgruppe sammeln (z.B. Sprecherwechsel, Klassengespräch) und über deren Nutzen nachdenken. » können erste Erfahrungen mit der Sprachenvielfalt in der Klasse sammeln (z.B. Begrüssungsrituale, Sprachmelodie, Lieblingswörter). 	
	b	<ul style="list-style-type: none"> » können sich über Erfahrungen mit verschiedenen Formen von Gesprächsverhalten austauschen (z.B. Grussformeln, Gesprächsregeln und Gebrauch Mundart/Standardsprache in verschiedenen Situationen). » können sich über Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen austauschen (z.B. Sprachmelodie; Wörter, die etwas bezeichnen, das man riechen kann; erfundene Wörter). 	NMG.11.3.b
2	c	<ul style="list-style-type: none"> » können untersuchen, in welchen Situationen Mundart und Standardsprache verwendet werden. Sie denken dabei auch über Funktion und Wirkung dieser beiden Sprachformen nach. » können untersuchen, wie sich die sprachlichen Mittel je nach Adressat/in ändern können (z.B. Gesprächsverhalten mit Freunden vs. mit Erwachsenen). » können verschiedene Sprachen untersuchen (z.B. in Bezug auf Grussformeln, auf politische Bildung, auf geschlechterbewusste Sprache, auf Gesprächsregeln in vergleichbaren Situationen, in Bezug auf Übersetzungsprobleme). » können sich unter Anleitung mit verschiedenen sprachlichen Themen auseinandersetzen (z.B. Spracherwerb, Verständlichkeit/Internationalität von Piktogrammen, Geheimsprachen/-schriften). 	BNE - Politik, Demokratie und Menschenrechte FS1E.5.A.2.a FS1E.5.A.1.b FS2F.5.A.1.b FS2F.5.A.2.a
3	d	<ul style="list-style-type: none"> » können den Gebrauch von sprachlichen Mitteln untersuchen (z.B. Chat eher mündlich, Präsentation eher schriftlich, Bewerbungsschreiben und -gespräch sehr formell, kulturelle Prägung). » können unter Anleitung verschiedene sprachliche Themen auch in Bezug auf mehrere Sprachen entlang von vorgegebenen Fragen untersuchen (z.B. Entwicklung der Schrift/Rechtschreibung, Sprachwandel in Bezug auf Verwendung in verschiedenen Medien). » können die Vor- und Nachteile verschiedener Medien (z.B. Brief vs. Telefonat vs. SMS, Zeitungsartikel) für unterschiedliche kommunikative Funktionen reflektieren (z.B. Manipulation, technische Abhängigkeit, Medien als vierte Gewalt). 	BNE - Politik, Demokratie und Menschenrechte MI.1.1.g ERG.4.1.b

C) Auszug aus Fachstelle für Gleichstellung, Schweizerisches Institut für Kindes- und Jugendmedien und PBZ Pestalozzi-Bibliothek Zürich.

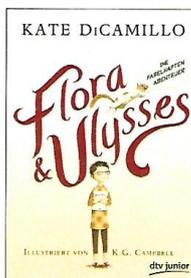
Bilderbuch 2-6 Jahre



Tabea Reusser/Emmanuelle Houlmann/Hans Kühne (Hrsg.)
Ich heisse Himbeere, ich heisse Wolke
Dreisprachig (Deutsch, Französisch, Italienisch).
Küssnacht: Edition Hü&Hott 2017; 56 S.

Himbeere spielt Fussball im Rock, Wolke spielt gern Geschichten mit seinen Puppen nach. Das Buch, in dem zwei normale Kinder fernab von typischen Geschlechterklischees porträtiert werden, lässt sich sowohl von der Vorder- als auch der Rückseite her lesen.

Kinderbuch 7-12 Jahre

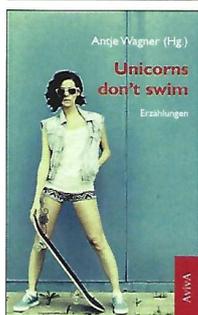


Kate di Camillo (Text)/K.G. Campell (Illustration)
Flora und Ulysses – Die fabelhaften Abenteuer
Aus dem Englischen von Sabine Ludwig.
München: dtv 2014; 239 S.

Nachdem die zehnjährige Flora mittels Mund-zu-Mund-Beatmung ein Eichhörnchen vom Tod durch einen Monsterstaubsauger gerettet hat, verfügt dieses über Superkräfte und kann mit den Menschen kommunizieren. Nun ist die Comic-Närrin Flora ziemlich intensiv mit ihm beschäftigt. In Comicpassagen und Text wird die actionreiche Handlung erzählt, die traditionelle Genderzuschreibungen über den Haufen wirft.

10

Jugendbuch 12-17 Jahre



Antje Wagner (Hrsg.)
Unicorns don't swim
Berlin: Aviva 2016; 250 S.

Zwanzig Geschichten verschiedener Autorinnen und Autoren sind in dieser Anthologie versammelt. Sie alle erzählen aus verschiedenen Perspektiven gegen festgefahrene Genderbilder.

18

D) Vorurteilsspiel (Häseli 2007, 79)



Vorurteilsspiel

Anleitung Dieses Spiel spielt mit der Konkurrenz zwischen Mädchen und Knaben. Ziel des Spieles ist es, dass die Mädchen möglichst viele Vorurteile darüber, was Knaben nicht können, zusammentragen – und die Knaben möglichst viele Vorurteile darüber, was Mädchen nicht können.

Dazu werden 2 Gruppen gebildet, eine Mädchengruppe und eine Knabengruppe. Beide Gruppen erhalten ein grosses Blatt und einen Stift und haben 10 Minuten Zeit, möglichst viele Eigenschaften und Dinge aufzuschreiben, welche das andere Geschlecht nicht kann. Das heisst, Mädchen schreiben auf, was die Knaben angeblich nicht können, die Knaben schreiben auf, was die Mädchen angeblich nicht können.

Es ist darauf zu achten, dass dies möglichst ohne lange Diskussion gemacht wird. In einer ersten Runde hat diejenige Gruppe gewonnen, welche die meisten Dinge aufgeschrieben hat.

Jetzt gibt es aber noch eine zweite Runde. Dabei arbeiten die beiden Gruppen nicht mehr für sich alleine, sondern sie spielen direkt gegeneinander.

Abwechslungsweise darf eine Gruppe bei der anderen Gruppe einen Punkt streichen, sofern sie dieses Vorurteil widerlegen kann. Dies kann zum Beispiel dadurch geschehen, dass jemand ein Mädchen oder einen Knaben kennt, die oder der das vermeintliche Vorurteil nicht bestätigt. Oder wenn die Gruppe erklären kann, weshalb das Vorurteil nicht stimmen kann.

Absicht Anhand dieses Spiels erkennen die Kinder, dass es gar nicht so viele Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben gibt. Ausser den klaren biologischen Unterschieden bleibt meistens nichts übrig.

Material Grosse Plakate, dicke Filzstifte.

Gruppengrösse Dies ist ein Spiel, das in geschlechtergetrennten Gruppen gespielt werden soll: Mädchengruppe, Knabengruppe.

Zeitdauer 45 Minuten.

Hinweise Im Kindergarten empfiehlt es sich, dass die ganze Gruppe die Aufgabe zusammen löst. Die Gruppe listet Dinge auf, die Mädchen oder Knaben nicht können, jedes Beispiel wird sofort diskutiert und/oder widerlegt. Es können auch abwechselnd Vorurteile über Mädchen und solche über Knaben gesucht werden.

Falls die Kindergartengruppe gerne zeichnet, können anstelle der geschriebenen Plakate auch Plakate gezeichnet werden.

3.4. Die 10 Qualitätsstandards zur Gleichstellung in der Schule

<p>Gleichwertige Förderung von Mädchen und Knaben: Qualitätsstandards zur Gleichstellung in der Schule</p>

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.

F) Urheberschaftsbestätigung

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH



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 ungütig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinarmassnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Baltensperger, Andreina

Name, Vorname

Nürensdorf, 11.4.18

Ort, Datum, Unterschrift

[Handwritten Signature]

Überprüfung der Arbeit mit einer Plagiatssoftware

Einwilligung

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass die vorliegende Arbeit mit einer Plagiats-erkennungssoftware überprüft werden darf. Dazu wird meine Arbeit auf einem externen Server gespeichert, um mit anderen Datensätzen verglichen zu werden. Zu Identifikationszwecken werden Name und PH-Email-Adresse übermittelt. Diese Daten sind nur für Systemadministratoren der PH Zürich und des Softwareherstellers einsehbar.

Baltensperger, Andreina

Name Vorname

Nürensdorf, 11.4.18

Ort, Datum, Unterschrift

[Handwritten Signature]