



Gender_Diversität Handreichung 2018

GENDER- UND DIVERSITÄTS- KOMPETENTES HANDELN IM UNTERRICHT

1 EINLEITUNG	3
1.1 Begriffsklärungen	5
2 STRATEGIEN FÜR GENDER- UND DIVERSITÄTSKOMPETENTES HANDELN	6
2.1 Gender- und diversitätssensible Handlungsstrategien im Unterricht	6
2.1.1 Handeln gegen ungleiche Bildungschancen	7
2.1.2 Haltungen: Fehlerfreundlichkeit für gender- und diversitätskompetentes Handeln	8
2.1.3 Prozessschritte : von der Situationsanalyse zum gender- und diversitätskompetenten Handeln	8
2.1.4 Auswahl von Handlungsstrategien	9
2.1.5 Wirkungen von Handlungsstrategien	10
3 PRAXISBEISPIELE	11
3.1 Fallbeispiel 1: Darstellungen von Diversitäten in Lehr- und Lernunterlagen in einer AHS	11
3.2 Fallbeispiel 2: Geschlechterheterogene Kleingruppenarbeit in einer NMS	14
3.3 Fallbeispiel 3: Soziales Lernen und Konflikthandeln in einer VS	18
4. CHECKLISTEN FÜR GENDER- UND DIVERSITÄTSKOMPETENTES UNTERRICHTSHANDELN	22
4.1 Haltungen und Handlungsanleitungen für diskriminierungssensibles Lehren	23
4.2 Checkliste für die Unterrichtsgestaltung	24
4.3 Methoden der Auseinandersetzung zu Formen von Diskriminierung	25
4.4 Regeln für ein erfolgreiches Klassengespräch nach Konfliktsituationen	26
4.5 Hinweise für ein erfolgreiches Eltern-Lehrkräfte-Gespräch	28
5 LITERATURVERZEICHNIS	30
6 GLOSSAR	32

Gender_Diversität Handreichung 2018

Impressum:

Redaktion:
 IMST Gender_Diversitäten Netzwerk
 Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
 Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung
 Schottenfeldgasse 29 | 1070 Wien
www.imst.ac.at/gdn

Autorinnen:
 Leiterin: Doris Arztmann
 Heidemarie Amon
 Petra Korenjak
 Bernhard Müllner
 Christine Oschina

Satz: Petra Korenjak & IMST Webteam

Druck: druck.at Druck- und Handelsgesellschaft mbH, Leobersdorf

1 EINLEITUNG



Abb. 1: Veränderte Handlungsstrategien im Chemieunterricht (eigene Darstellung gezeichnet von P. Korenjak)

„Obwohl sie ein Mädchen ist, ist sie gar nicht schlecht in Technik“

„Solche Interessen sind für eine Schülerin, die Kopftuch trägt, aber unerwartet“

„Obwohl sie Mädchen sind, sind sie gut in Mathematik“

„Ein Bub eben, er bekommt kein ordentliches Protokoll zusammen“

Solche oder ähnliche Kommentare sind Ihnen bestimmt schon einmal in Ihrer pädagogischen Arbeit im Unterricht bzw. im Umfeld Schule begegnet. Vielleicht haben Sie genau solche Sequenzen in Ihren Unterrichtsbeobachtungen festgehalten – möglicherweise mit Unterstützung unserer ersten Handreichung (2017) zur gender- und diversitätskompetenten Unterrichtsreflexion (https://imst.ac.at/app/webroot/files/GD_Handreichung_web_final.pdf). Allen vier genannten Aussagen ist gemein, dass sie vordergründig eine positive Intention transportieren. Jedoch schwingen in diesen Sätzen unterschwellig ganz andere Botschaften mit, die keine Anerkennung für die Adressat_innen bedeuten. Vielmehr betonen sie vor allem ihre Fremdheit im jeweiligen Lernkontext. Sei es, weil die Lernenden



ein anderes Geschlecht als die Mehrheit der Klasse haben oder weil diese als fremd – oder anders ausgedrückt – als nicht idealtypische Lernende in der Fachkultur wahrgenommen werden. Was diese Kommentare dennoch befördern: Sie hemmen die Lernmotivation und formen benachteiligende Selbstkonzepte der Lernenden. So kann es sein, dass Schüler_innen auf Grund der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht oder einer sozialen Schicht sich selbst weniger Talent oder weniger Neugierde an einem Fach zuschreiben. Gemeinsam mit diesen Botschaften von außen formieren sich Botschaften von innen zu einem ungünstigen Demotivationskreislauf. So belegen etwa mehrere Studien für Österreich, dass Mädchen sich schon in der Grundschule weniger in Mathematik zutrauen (Nagy, 2009).

Wie können Lehrkräfte nun „doing gender“- und „doing difference“-Prozessen mit ihren unterschiedlichen Auswirkungen auf Fachkompetenzen, Interessen und Selbstkonzepte der Kinder und Jugendlichen entgegenwirken? Wie kann eine sozialisationsbedingte Abwahl von MINT-Fächern verhindert werden? Wie kann ich als Lehrkraft die Lebenswelten aller meiner Schüler_innen durch die Wahl meines Unterrichtsmaterials ansprechen? Und wie manage ich einen demokratischen Umgang mit Konflikten und helfe bei der Entwicklung von sozialen Kompetenzen in meinen Klassen? Die Intention dieses Readers ist, das „doing gender“ sowie das „doing difference“ im eigenen Handeln und im Handeln der Schüler_innen besser wahrnehmbar zu machen.

Ein Startpunkt, um diesen Problemlagen zu begegnen, ist die Reflexion des eigenen Handelns im Unterricht. Wie in unserem Eingangscartoon dargestellt, ist es wichtig, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Stärken der Schüler_innen einzugehen und einen gleichberechtigten Zugang zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zu schaffen. Gemeinsam mit dem ersten Teil der Handreichung, der Anleitungen zu Unter-

richtsdiagnosen gibt, will diese Broschüre dazu beitragen, dass Sie Ihren Unterricht weiterentwickeln und gezielt gender- und diversitätskompetente Handlungen in der Unterrichts- und pädagogischen Arbeit einsetzen können. In diesem Sinne versteht sich die Broschüre als Werkzeug, um Wissen, Methoden sowie Handlungsstrategien zu diesem Themenfeld zu vermitteln.

Um die pädagogisch-fachdidaktische Handlungsfähigkeit zu erweitern, sehen wir es als grundlegend an, den eigenen Wissensstand zu vertiefen, sich eigener Haltungen und Handlungen bewusster zu werden und Veränderungen in kleinen (und größeren) Schritten herbeizuführen. Wir wollen damit Ihre Professionalisierung als Lehrkraft unterstützen. Für die Erweiterung von Handlungsstrategien gibt die vorliegende Handreichung Inspirationen, die adaptiert an die jeweilige Unterrichtssituation und die Ziele der Lehrkraft Veränderungen bewirken kann. Was diese Broschüre nicht liefert, sind Erfolgsrezepte oder Patentlösungen. Aber wir ermuntern dazu, Neues auszuprobieren, aus gemachten Erfahrungen zu lernen und noch ungewohnte Wege einzuschlagen.

Kapitel eins der Handreichung führt in grundlegende Begriffe im Themenfeld Gender und Diversität ein. Ausgerüstet mit diesen Perspektiven widmet sich Kapitel zwei dem Thema des gender- und diversitätskompetenten Unterrichtshandelns, indem es Grundlagen, Haltungen und Zugänge umreißt und ein Wissensreservoir zur Verfügung stellt. Das dritte Kapitel führt anhand dreier Fallbeispiele unterschiedliche gender- und diversitätskompetente Handlungsstrategien aus. Die Fallbeispiele wollen Anregungen und Impulse geben, stellen aber keine Patentlösungen dar. Kapitel vier gibt daher Anregungen, wie Sie Handlungsstrategien für Ihren Unterricht entwickeln können. In den letzten beiden Kapiteln finden sich die verwendeten Referenzen und ein ausführlicheres Glossar zu den angewendeten Arbeitsbegriffen.

1.1 BEGRIFFSKLÄRUNGEN

Wie schon in der ersten Handreichung (2017), skizzieren wir an dieser Stelle ausgewählte, grundlegende Begriffe der Gender- und Diversitätstheorien. Die Begriffserklärungen sollen einen ersten Überblick über die Thematik geben und die dahinter-

liegenden Konzepte hinter den Begriffen erläutern. Weitere Ausführungen sind dem Glossar oder der ersten Handreichung (2017) zu entnehmen.

Genderkompetenz bedeutet:

- in Genderfragen über aktuelles Wissen verfügen
- dieses Wissen spiegelt sich in den aktuellen Tätigkeiten wider
- als Person in der Geschlechterfrage eine bewusste und positive Rolle spielen
- Chancengleichheit und Inklusion fördern

(Doblhofer, 2008, S. 122)

Diversitätskompetenz bedeutet:

- die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Menschen
- die theoriegeleitete Reflexion der eigenen Vielfältigkeit
- die Reflexion angelernter Denksysteme, des eigenen Handelns in der aktuellen sozialen Situation und der Schulstrukturen im Allgemeinen
- das Schaffen von inklusiven und partizipativen Lernräumen und -atmosphären
- ein Vorbild für Gleichstellung in der Sprache, im Auftreten, im Bearbeiten von gesellschaftlichen Machtasymmetrien sein

(verändert nach: Surur Abdul-Hussain & Roswitha Hofmann, 2013)

„doing Gender“ bedeutet:

- das aktive Darstellen der eigenen Männlichkeiten/ Weiblichkeiten im Alltag – Geschlecht ist also kein „vorgegebenes“, unveränderliches Personenmerkmal
- die soziale Konstruktion („typisch männlich/typisch weiblich“) von Geschlechterrollen
- die historische und soziale Konstruktion von Frauen-/ Männerbildern
- das Schaffen, Erhalten und Verschieben von Geschlechterrollen (z.B. über Sprache, Handlungen, Mimik, Gestik, Auftreten ...)

„doing Difference“ bedeutet:

- die Herstellung sozialer Differenzen (z.B. die soziale Klasse, Alter oder Behinderungen im alltäglichen Tun)
- dass Herkunft und die Zugehörigkeiten auf den Bildungsweg eines Schülers/einer Schülerin Einfluss haben, in sozialen Gruppen immer wieder hergestellt werden und zur Bevorteilung oder Benachteiligung führen können

„undoing Gender“ und „undoing Difference“ bedeutet:

- Stereotype werden nicht unterstützt, sondern kritisch hinterfragt (z.B. typisch Lehrer/Lehrerin ...)
- dass jede Zuteilung zu bestimmten Gruppen (z.B. zu den Braven ...) eine durch uns selbst bewusst oder unbewusst gesetzte Konstruktion ist
- den Blick für Mehrfachzugehörigkeiten erweitern (z.B. Haltungen, sexuelle Vorlieben oder Lebensstile, die sich im Laufe eines Menschenlebens verändern ...)

2

STRATEGIEN FÜR GENDER- UND DIVERSITÄTSKOMPETENTES HANDELN

Kapitel zwei vermittelt Grundlagen und Bezugspunkte von gender- und diversitätskompetentem Handeln im Unterricht. Es beschreibt, warum diese Blickpunkte gerade in den

MINT-Fächern notwendig sind, geht auf Haltungsfragen ein und führt gut erprobte Prozessschritte aus.

2.1 GENDER- UND DIVERSITÄTSSENSIBLE HANDLUNGSSTRATEGIEN IM UNTERRICHT

Ganz allgemein beeinflussen die Dimensionen Gender und Diversität gewollt wie ungewollt die Handlungen im Unterricht. Im Hinblick auf die Entwicklung von Gender- und Diversitätskompetenz braucht es ebenso das Wissen um Grundlagen von pädagogischem Handeln. Im Folgenden findet sich eine Übersicht der Definition von Handlungsstrategien im Unterricht nach Altrichter und Posch (1994). Sie bietet einen Überblick zu Formen und Reichweiten von Handlungen, die in einem zweiten Schritt in einen Kontext für gender- und diversitätskompetentes Handeln gesetzt werden:

- Handlungsstrategien sind Handlungen, welche die Lehrkraft plant und setzt, um die Situation oder deren Rahmenbedingungen zu verändern.
- Sie orientieren sich an den Zielen der Lehrkraft.
- Komplexe Situationen sind nicht nur durch eine einzige Tat der Lehrkraft veränderbar, sondern in der Regel durch eine Vielzahl an gesetzten Handlungen. Veränderung ist immer ein längerfristiger Prozess. Sofortige Lösungen einer schwierigen Situation sind Ausnahmefälle und sollten nicht erwartet werden.
- Handlungsstrategien sind auf unterschiedlich große Handlungsveränderungen ausgerichtet. Diese reichen etwa von einer Atempause der Lehrkraft bei Unsicherheit in der Interaktion bis hin zur Umstellung des gesamten Unterrichtsstils.
- Handlungen müssen sich in einigen Fällen nicht vordergründig ändern. Vielmehr geht es um die veränderten Sichtweisen und Einstellungen auf schwierige Unterrichtssituationen.
- Wichtige Ursachen für die nicht zufriedenstellende Situation können auch jenseits der Einflussmöglichkeiten der Lehrkraft liegen. In so einem Fall ist es ratsam, die Einstellung zum Problem zu überdenken, Veränderungen an der Situation kleinteilig wahrzunehmen.

- Im Unterricht hat jede intendierte Handlung Nebenwirkungen, die u.U. nicht abgeschätzt werden konnten. Daher ist eine Prüfung in der jeweiligen Situation notwendig, ob die ausgelösten Nebenwirkungen auch vertretbar sind (Altrichter & Posch, 1994, S. 199f.).

Diese Überlegungen umreißen die Grundlagen von unterrichtlichem Handeln. Die Sozialwissenschaftlerin Hannelore Faulstich-Wieland stellt darüber hinaus fest, dass Gender und weitere Dimensionen von Diversität immer wieder Mittelpunkt des pädagogischen Handelns sein sollten. Denn Lehrkräfte beeinflussen bewusst oder unbewusst durch ihre Überzeugungen und ihre Vorstellungen zu den jeweils „Anderen“ die Rahmenbedingungen für schulische Lernmöglichkeiten. Dies zeigt sich in stereotypen Interaktionen im Unterricht, aber auch in Fachkulturen. Beispielsweise praktizieren Lehrkräfte im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in stärkerem Ausmaß „doing gender“ und „doing difference“ und stereotypisieren damit Fächer wie Mathematik, Physik und Chemie als männliche, bildungsbürgerliche Domänen (Bartosch, 2014). Dies zeigt deutlich: Gesellschaftliche Machtverhältnisse wirken in den Unterricht hinein und gesellschaftliche Ungleichheiten können nicht losgelöst von Alltagshandlungen gesehen werden. Niemand kann sich außerhalb der Machtverhältnisse positionieren; wir alle sind in sie verstrickt und müssen mit ihnen umgehen. Ungleiche Möglichkeiten und Chancen können sich durch entsprechende Alltagshandlungen, beispielsweise im tagtäglichen Wiederholen von offenen wie subtilen Stereotypen im Unterricht, einerseits verstärken. Andererseits besteht aber auch ein Potential, diese durch gezielte entgegensteuernde Handlungen zu verschieben. Daher gilt es nach Faulstich-Wieland, die Reproduktion eines „doing gender“ wie eines „doing difference“ zu erfassen und professionell zu reflektieren. Dabei entsteht jedoch ein Dilemma: Einerseits gilt es,

die gesellschaftliche und schulische Wirkung von Kategorien wie Gender kritisch zu hinterfragen und so zu verändern, dass Chancen und Perspektiven von Lernenden vergrößert werden. Andererseits müssen Lehrende zu diesem Zweck Schieflagen an vielen Stellen erst thematisieren, damit sie sichtbar werden. Es besteht hierbei die Gefahr, den aufgefundenen, bedeutsam werdenden Unterschieden damit zusätzliches Gewicht zu verleihen. Diese Dramatisierung widerspricht potentiell dem pädagogischen Ziel der Förderung individueller Vielfalt. Daher gilt es gut abzuwägen, wann Unterrichtende Strategien

der Dramatisierung einsetzen. Hannelore Faulstich-Wieland empfiehlt, einer Dramatisierung immer eine Entdramatisierung der gerade noch bearbeiteten, gewichtigen Hervorhebung der Unterschiede folgen zu lassen. Das bedeutet, stärker nach Verbindendem und nach Gemeinsamkeiten zu suchen. Lehrkräfte machen damit deutlich, dass die gerade bearbeitete Dimension nicht das einzige oder das wichtigste Unterscheidungsmerkmal in der Klasse ist und dass Situationen das Potential zur Veränderung haben (Faulstich-Wieland, 2008).

2.1.1 Handeln gegen ungleiche Bildungschancen

Ungleiche Bildungsmöglichkeiten äußern sich beispielsweise in den Vorstellungen der Lehrkraft zu den idealen Lernenden (Günther, 2016), die durch gesellschaftliche Normen geprägt sind, aus denen für Lernende passend scheinende Interessen und Talente zugeschrieben/abgeleitet werden. Schon 1980 beschreibt dies Fend als den heimlichen Lehrplan von Schulen. Bestimmte Verhaltensweisen, Vorstellungen und Fertigkeiten, die ein Ausdruck von gesellschaftlichen Machtungleichheiten sind, werden durch die Institution Schule reproduziert. Lehrkräfte agieren in einem Bildungssystem, das einerseits dem Auftrag zur Gleichbehandlung von Lernenden verpflichtet ist, zur selben Zeit aber große Ungleichheiten produziert, wie etwa im Nationalen Bildungsbericht 2015 eindrücklich nachzulesen ist (Steiner, Pressl & Bruneforth, 2016). Insofern ist der Anspruch, inklusiv zu denken, zu sprechen und zu handeln, notwendig, um Menschen nicht fortlaufend im eigenen Unterricht an den Rand zu drängen, abzuwerten, zu verletzen und Bildungsmöglichkeiten zu beschneiden. Gleichzeitig kann ich aber als Lehrkraft nie ausschließen, dass es im Unterricht zu diskriminierenden Äußerungen oder Handlungen kommt – mitunter von mir selbst. Wie kann man nun als Lehrkraft mit diesem Spannungsfeld im Unterricht professionell umgehen?

Das eigene Handlungsrepertoire reflektieren und weiterentwickeln, ist eine mögliche Antwort. Dieser selbstgewählte Auftrag verfolgt auch die Fragen: Was weiß ich von meinen Handlungsstrategien bislang? Welches Wissen brauche ich noch, damit ich öfter gender- und diversitätskompetente Handlungen setzen kann? Dies kann etwa das Wissen darüber sein, wie Benachteiligung im MINT-Unterricht erzeugt wird und sich im Schulverlauf durch Handlungen im Unterricht festigt.

Mit der Beantwortung dieser Frage beschäftigt sich unter anderem die Physikerin Ilse Bartosch. Anhand der Beobachtung und Analyse von Handlungsmustern stellt die Forscherin fest, dass Benachteiligungstendenzen entlang der Kategorien Geschlecht, Klasse und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit verlaufen (Bartosch, 2014, S. 4f.).

Das im familiären Umfeld geprägte Vorwissen der Lernenden wie die Zuordnung zu einem Geschlecht werden von der Lehr-

kraft – oft auch unbewusst – für die Steuerung der Unterrichtsinteraktion verwendet. Das ist eine Tendenz, der auch nicht durch Individualisierung des Unterrichts entgangen werden kann, wenn die ungleichen Ausgangslagen nicht mitbedacht werden. Ilse Bartosch plädiert daher dafür, alle pädagogischen Handlungen zu durchleuchten, „ob sie die bestehenden Ungleichheitsverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern“ (ebd.). Ilse Bartosch identifiziert vor allem zwei Bereiche, durch die ungleiche Bildungschancen verstärkt werden: Das sind beispielsweise Schulkulturen, die nicht zu den lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden passen. Ein „fremd sein“ in der Schulkultur erleben beispielsweise oft Schüler_innen aus Arbeiterfamilien in der AHS (Erler, 2007). In dieser Schulform steht das Vorwissen der Lernenden aus dieser sozialen Schicht nicht in Passung mit dem anerkannten Wissen des an bürgerliche Normen orientierten Schultyps. Eine niedrigere AHS-Übertrittsquote sowie proportional höhere Drop-out-Raten sind die Folge (Biedermann et al., 2016). Die Ergebnisse einer Studie zur schulischen Segregation in den österreichischen Klassenzimmern zeigen, dass österreichweit 66 % der interschulischen sozialen Segregation durch Segregation zwischen der AHS und der HS/NMS erklärt werden können. Die Segregation innerhalb der Schultypen (d.h. ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit geringem Sozialstatus zwischen Schulen des gleichen Typs) macht nach Biedermann und Kolleg_innen dementsprechend nur 33 % der gesamten sozialen Segregation aus (ebd., S. 151).

Aber auch Fachkulturen produzieren Ein- und Ausschlüsse. Ilse Bartosch beschreibt etwa, dass fachliche Traditionen des Physikunterrichts selektiv den Nachwuchs heranziehen. Eine Erwartungshaltung der Fachkultur ist es, dass Kinder und Jugendliche bereits Vorwissen wie Interesse für den Fachunterricht in Physik mitbringen. Das macht eine bestimmte Gruppe von Kindern und Jugendlichen zu idealen Lernenden. Darüber hinaus sollten diese Kinder und Jugendlichen mit und durch abstrakte Erklärungsmodelle bevorzugt lernen. Die Fachkultur beispielsweise in der Physik ist daher ebenfalls Bestandteil des heimlichen Lehrplans und wirkt sich zu Ungunsten weiblich Sozialisierter aus:

Es werden ihnen niedrigere Kompetenzen zugeschrieben und angebotene Themen orientieren sich stärker an den Lebenswelten von männlich Sozialisierten (Nagy, 2009, S. 7). Durch diese gesellschaftlichen Zuschreibungen wird der Wechsel von Alltagskulturen in Fachkulturen für die Lernenden besonders schwierig, die nicht (oder kaum) dem/der „idealen Lernenden“ eines Fachs entsprechen. Eine enge Vorstellung von kompetenten

Lernenden beschneidet jedoch Beteiligungsmöglichkeiten am Unterricht (Günther, 2016). Dies zeigt sich auch im Selbstbild. Fehlt den Schüler_innen die Sicherheit und Selbstverständlichkeit, sich in den „fremden“ Schul- wie Fachkulturen zu bewegen, verstärkt das in krisenhaften Lernmomenten die Zweifel an den eigenen Fähigkeiten.

2.1.2 Haltungen: Fehlerfreundlichkeit für gender- und diversitätskompetentes Handeln

Grundsätzlich geht es im Unterricht darum, Lernprozesse für alle Schüler_innen zu ermöglichen. Den Lehrenden kommt damit die Aufgabe zu, Lernende an ihren jeweiligen Ausgangspunkten abzuholen. Urmila Goel betont in Anlehnung an Paul Mecheril die Wichtigkeit des Konzepts der Fehlerfreundlichkeit für das gemeinsame Lernen (Goel, 2016). Fehlerfreundlichkeit bedeutet, „dass niemand perfekt ist und dies auch von niemandem gefordert wird. Es weist darauf hin, dass immer davon auszugehen ist, dass es zu problematischen Handlungen und Äußerungen kommen wird und dass dann mit diesen umgegangen werden muss. Es heißt auch, dass ‚Fehler‘ dazu genutzt werden können, den Lernprozess voran zu bringen [sic]“ (ebd., S. 42).

Dieses Konzept widerspricht allerdings der schulischen Norm. Oft gilt: Fehler sind im Unterricht zu vermeiden. Auch die schulische Norm, dass es Lernende und Lehrende gibt, die Perfektion anstreben, steht quer zum Konzept der Fehlerfreundlichkeit. Vor dem Hintergrund dieser Norm ist es schwierig, sich Fehler einzugestehen oder die produktiven Aspekte des Fehlermachens zu erkennen und wertzuschätzen.

Das Konzept der Fehlerfreundlichkeit findet einen Umgang damit, dass es zu Reproduktionen von Machtverhältnissen kommt. Es weiß, dass bestimmte Personen mehr Ausgrenzungs- bzw. Gewalterfahrungen in ihrem Alltag machen, weil sie gesellschaftliche Normen nicht erfüllen. Das langfristige Ziel des Konzepts der Fehlerfreundlichkeit ist es dennoch, dass das Reproduzieren von ungleichen Machtverhältnissen möglichst wenig negative Konsequenzen hat und im Prozessverlauf immer weniger wiederholt wird. Das gelingt, indem diejenigen, die durch die Reproduktionen von Machtverhältnissen ausgegrenzt wurden, mit diesen nicht allein gelassen werden. Gerade Betroffene sollten erleben, dass die Reproduktion von Gewaltverhältnissen thematisiert und bearbeitet wird, ohne dass dies von den Betroffenen erst eingefordert werden muss. Gleichzeitig ist es das Ziel von fehlerfreundlichen Unterrichtssettings, dass diejenigen, die nicht verstehen, wo das Problem liegt, auch dazulernen können, indem ihnen die Konsequenzen deutlich gemacht und andere Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden (ebd., S. 43f.).

2.1.3 Prozessschritte: von der Situationsanalyse zum gender- und diversitätskompetenten Handeln

Das Wissen um Machtverhältnisse im Klassenraum und das Arbeiten an der eigenen Haltung sind wichtige Schritte zum Erkennen von Problemlagen. Nach Altrichter und Posch (1994) steht **die Diagnose der Situation und die eigene Position in ihr** am Anfang aller Handlungsstrategien. Denn dies führt zu einer erweiterten Problemeinschätzung. Einen Sachverhalt – beispielsweise die sehr ungleich verteilte aktive Beteiligung von Schüler_innen – in seine Teilaspekte aufzugliedern, bietet die Chance, neue Einsichten zu gewinnen. Diese Arbeit kann das Problembewusstsein erweitern und zu einer Veränderung der eigenen Einstellung gegenüber der jeweiligen Situation führen.

Ein zweiter, wichtiger Zugang ist die **Datensammlung**, die idealerweise mit der Situationsdiagnose Hand in Hand geht. So kann beispielsweise eine Schüler_innengruppe zu ihrer Sicht auf die Situation befragt werden, eine Unterrichtssequenz auf

Tonband oder Video aufgenommen werden oder eine Lehrkraft eine kollegiale Unterrichtsbeobachtung durchführen (siehe Gender_Diversität Handreichung 2017: Diagnoseinstrumente zur gender- und diversitätskompetenten Unterrichtsreflexion). Auf diese Weise können mehr Daten zur jeweiligen Situation gesammelt werden. Die jeweilige Situation wird damit in ihrer Komplexität besser durchleuchtet.

Ein dritter, wichtiger Ansatz ist es, sich der eigenen **Zielvorstellungen** als Lehrkraft bewusst(er) zu werden: Was soll sich aus meiner Sicht an der Situation ändern? Wie müssten die Lehr-Lernbeziehungen aussehen, damit ich und die Schüler_innen einen aufnahmebereiten, motivationsfördernden Unterricht erleben? Ein Nachdenken und Ausbuchstabieren der konkreten Veränderungswünsche ist ein weiteres Element der Situationsklärung. Die Situationsklärung und die Datensammlung sind



notwendig, um die Zielvorstellungen zur Situation konkreter und realistischer zu formulieren.

Ein vierter Ansatzpunkt sind **Anregungen von außen** (Kollegium, Literatur, Gespräche mit kritischen Freund_innen). Auch diese Quelle ist dann besonders wertvoll, wenn schon eine breite Situationsdiagnose und Datensammlung die Situationsbeschreibung bereichern (Altrichter & Posch, 1994, S. 200ff.).

Die Erstellung von Unterrichtsdiagnosen (siehe Gender_Diversität Handreichung 2017: Diagnoseinstrumente zur gender- und diversitätskompetenten Unterrichtsreflexion) unterstützt dabei, mehr Klarheit und Wissen über aktuelle Dynamiken in der Klasse zu sammeln. Ausgerüstet mit diesem Wissen geht es wesentlich

darum, eine Veränderung des Lehrens und des Lernens in der jeweiligen Schulklasse zu bewirken. Die Adaption von Handlungsstrategien kann Chancen eröffnen, schwierige Situationen zu verändern. Der Erfolg oder der Misserfolg von Handlungen durch **Evaluation** unseres Handelns zeigt uns auf, ob die Problemanalyse treffend war oder ob sie noch nach Adjustierung verlangt. Es geht schließlich darum, zwischen Wissenserweiterung, Aktion und Reflexion die eigene Professionalität weiterzuentwickeln. Als Lehrkraft bedeutet das, ein besseres Verständnis für schwierige Situationen zu bekommen, ein breiteres Handlungsrepertoire zu gewinnen und Souveränität im eigenen Handeln zu entwickeln. Was sich nach einem großen Unterfangen liest, beginnt in und mit kleinen Schritten.

2.1.4 Auswahl von Handlungsstrategien

Die Entwicklung von Handlungsstrategien ist eine alltägliche, konstruktive und kreative Leistung der Lehrkraft, die eng mit ihrer Persönlichkeit und dem Kontext, in dem diese lehrt, verbunden ist. Wege zu Handlungsstrategien verlaufen sehr unterschiedlich (Altrichter & Posch, 1994, S. 201). Altrichter und Posch geben daher nur Anregungen, die unterschiedliche Richtungen einschlagen: Wichtig ist es, sich nicht nur mit einer Idee zu begnügen, sondern mehrere Handlungswege durchzudenken. Wenn die Lehrperson möglichst viele alternative Handlungsmöglichkeiten zusammenträgt, ist die Chance größer, aus den üblichen Mustern herauszutreten und neue Bewegung in die Situation zu bringen. Beim Sammeln der alternativen Handlungsstrategien sollte daher nicht die Durchführbarkeit der Handlungsstrategien an der ersten Stelle im Brainstorming stehen. Eine solche, pragmatische Orientierung behindert in dieser Phase oft kreative Potentiale. Gedanken über das, was eine Handlungsstrate-

gie leisten kann und welche Möglichkeiten in ihr stecken, sind in dieser Phase wichtiger. Die Betonung von Stärken und ohnehin schon gut im System ablaufenden Prozessen kann in schwierigen Situationen insgesamt unterstützen. Welche Ressourcen gibt es in der vorliegenden Situation? Welche Prozesse laufen bereits in der Institution, die in Richtung Verbesserung der Situation gehen? Manchmal drängen sich Handlungsstrategien bei der Situationsanalyse auf, manchmal stockt das Brainstorming. In solchen Fällen ist das Brainstorming im Kollegium ein möglicher Weg aus der Ideenlosigkeit. Das Diskutieren und Sammeln von Handlungsmöglichkeiten zu einem Problem kann etwas sein, dass nicht nur der betroffenen Lehrkraft hilft, auch das beteiligte Kollegium kann davon profitieren. Besonders wertvoll sind hier Ratschläge aus dem Kollegium, die auf einem eigenen Erfahrungswissen durch persönliche Betroffenheit basieren (Altrichter & Posch, 1994, S. 203).

2.1.5 Wirkungen von Handlungsstrategien

Prinzipiell gilt: Das Erreichen von Erfolgskriterien zeigt, ob eine Handlungsstrategie erfolgreich war. Das geschieht, wenn eine Situation eintritt, die zu einer Verbesserung der Unterrichtssituation geführt hat und in der die von der Handlungsstrategie hervorgerufenen Begleiterscheinungen dem Erfolg nicht entgegenwirken.

Die Ziele und Werthaltungen, die etwas als Verbesserung erleben lassen, können implizit oder explizit sein. Eine explizite Strategie war dann erfolgreich, wenn ein zuvor klar formuliertes Ziel erreicht wurde. Eine implizite Verbesserung wurde dann erreicht, wenn keine angestrebte Veränderung eingetreten ist, die eingetretene Veränderung aber dennoch positive Auswirkungen auf die Lehr-Lernbeziehungen hat. Manche Verbesserungen können prozesshaft sein, manche haben einen produkthaften Charakter. Andere Verbesserungen beziehen sich auf die emotionale Situation der Lehrkraft oder der Lernenden. Was vielen Verbesserungen gemein ist: sie haben keinen spektakulären Charakter, sondern sind vielmehr graduelle Verbesserungen der Unterrichtssituation (Altrichter & Posch, 1994, S. 200ff.). In Anlehnung an die beiden Autoren möchten wir betonen, dass sich

diskriminierungssensibles Unterrichten an den konkreten Möglichkeiten orientiert. Es führt nicht direkt zu einem vordefinierten Idealzustand. Lehrkräfte, die guten, motivierenden Unterricht ermöglichen, arbeiten immer mit den eigenen Haltungen als Lehrende. Wen spreche ich wie mit meiner Art des Unterrichts an? Welche Fachzugänge bringe ich mit und wie transportiere ich diese? Welche Prinzipien des Unterrichtens stehen mir nahe und wie wirken sich diese auf unterschiedliche Lernende aus? Auf diese großen Fragen kann kleinteilig eingegangen werden. Für die Umsetzung ist es wichtig, Handlungsstrategien zu realisieren, die Möglichkeiten für Lernende und Lehrende vergrößern. Für ihr Gelingen ist die Reflexion der momentanen Wertvorstellungen und Unterrichtshandlungen notwendig. Bislang noch Unbekanntes (fehlendes Wissen über Möglichkeiten und Beschränkungen in der Schule für Lernendengruppen oder unbewusstes, eigenes Adressieren von wenigen Lernenden) aktiv in das eigene Unterrichtshandeln einzubeziehen, ist ein Weg zur Veränderung. Auch das Scheitern von Handlungsstrategien liefert wertvolle Hinweise zur Situation. Eine fehlerfreundliche Einstellung kann einen wichtigen Ansporn geben, um Veränderungen mit langem Atem herbeizuführen.

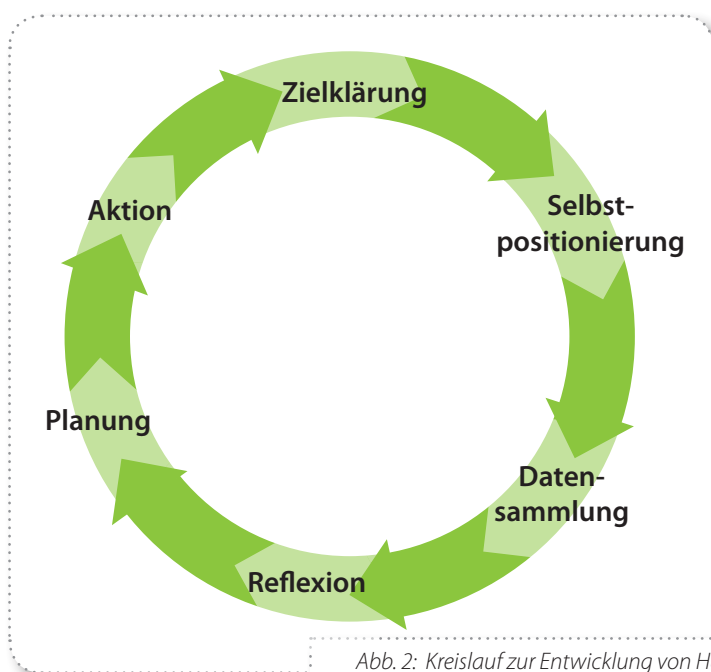


Abb. 2: Kreislauf zur Entwicklung von Handlungsstrategien

3 PRAXISBEISPIELE

In diesem Kapitel werden drei Praxisbeispiele aus dem Unterricht aus der 10. Schulstufe einer AHS, der 8. Schulstufe einer NMS und der 1. Schulstufe einer VS dargestellt. Inhalt dieser Beispiele sind die jeweiligen Fallbeschreibungen aus der Sicht von Lehrer_innen. Ergänzt werden diese durch Forschungsperspektiven und Ausführungen zu Reflexionsschritten, um die Handlungsstrategien der Lehrkräfte neu aufzurollen und zu erweitern. Bei den

Handlungsstrategien in den Fallbeispielen handelt es sich um Vorschläge, die in den jeweiligen Situationen genutzt wurden. Wir empfehlen dringend, die Handlungen dem jeweiligen Kontext anzupassen und die je unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lehrkraft und der Schüler_innen in die Planung wie Reflexion einzubeziehen.

3.1 FALLBEISPIEL 1: DARSTELLUNGEN VON DIVERSITÄTEN IN LEHR- UND LERNUNTERLAGEN, AHS (10. SCHULSTUFE)

Fallbeschreibung

Eine sechste Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule in Wien bearbeitet das Thema Sexualität im Biologieunterricht. Der Lehrkraft ist es ein Anliegen, den Schüler_innen die „Multifunktionalität der Sexualität“ (Beier et al., 2011, S.12) näherzubringen, und beschließt für die kommenden Stunden, neben der Fortpflanzungsdimension auch die Lust- und Beziehungsdimension der menschlichen Sexualität zu bearbeiten. Während der Unterrichtsplanung bemerkt die Lehrkraft, dass im Schulbuch das Kapitel über Liebe und Beziehungen heteronormativ (siehe Kapitel 3.1.3. (3)) geprägt ist und keine Diversität im Bereich natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit sowie körperlicher bzw. geistiger Beeinträchtigungen aufweist. Diese Problemlage manifestiert sich vor allem in den Abbildungen (siehe Abbildung 3), die in diesem Schulbuchkapitel zu finden sind. Der Lehrkraft ist es ein Anliegen, mit den Schüler_innen offen über unterschiedliche Beziehungsformen zu sprechen. Der Wunsch nach einer Thematisierung speist sich aus Beobachtungen, die die Lehrkraft in den Pausen und im Rahmen von Lehrausgängen gemacht hat: Ein Schüler wird von seinen Klassenkolleg_innen gehänselt, da er von seinem leiblichen Vater und dessen Partner großgezogen wird. Die Lehrkraft beschließt, eigene Materialien zu diesem Thema zusammenzustellen, damit die Schüler_innen nicht in ihrem heteronormativen Denken bestärkt werden, wenn sie auf die Abbildung im Schulbuch stoßen. Während ihrer Arbeit an einem geeigneten Arbeitsblatt kommt die Lehrkraft mit einer Kollegin ins Gespräch, die in Schulbüchern für das Fach Deutsch ähnliche Beobachtungen gemacht hat: Es werden für gewöhnlich Pärchen abgebildet, die „auffallend schön, attraktiv, körperbetont, jung, sportlich, dynamisch, gesund, wohlhabend und „sexy““ (Bogensperger et al., 2018, S. 21) sind und zusätzlich der heterosexuellen Norm entsprechen. Die Kollegin erzählt, dass ihrer Erfahrung nach ein Umgehen solch stereotyper Darstellungen die Verfestigung von Klischees nicht verhindere. Nachhaltiger sei es, die Schulbuchabbildungen zu analysieren und zusammen mit den Schüler_innen zu diskutieren. Die Biologielehrkraft findet die Idee ihrer Kollegin interessant und möchte sie auch in ihrem Unterricht umsetzen.

Ungleichheitsdimensionen und Schulbuch – Perspektiven aus der Forschung

Die Lehrkraft ist sich der unterschiedlichen Dimensionen von Sexualität bewusst und will in ihrem Unterricht der „umfassende[n] Sicht der Sexualität des Menschen“ (Kattmann, 2015) Raum bieten. Sie sieht darin die Chance, einer Beschränkung auf eine der drei Dimensionen der Sexualität – Fortpflanzung, Lust, Beziehung (Beier et al., 2011) – entgegenzuwirken (Kattmann, 2015). Während der Unterrichtsplanung wird ihr jedoch bewusst, dass im Schulbuchkapitel über Liebe und Beziehungen Sexualität außerhalb der heterosexuellen Norm insbesondere in den Abbildungen gar nicht thematisiert wird. Dies hätte zur Folge, dass Schüler_innen, die aus diesem von der Gesellschaft als Norm erhobenen Bild ausgeschlossen werden, sich nicht angesprochen und somit nicht „normal“ fühlen (Snyder et al., 2004). Des Weiteren werden Klischees verfestigt (z.B. Liebe zwischen Mann und Frau ist das Ideal) und es wird der Vielfalt – wie sie auch in der Klasse zu finden ist – kein Platz geboten. Der Lehrkraft wird ebenfalls bewusst, dass in den Abbildungen ausschließlich Menschen mit heller Hautfarbe abgebildet sind, die weder körperlich noch geistig sichtbar beeinträchtigt sind, bzw. gesellschaftlich geprägte Schönheitsideale verkörpern. Daraus ergibt sich der Wunsch nach einer Dekonstruktion der drei Ungleichheitsdimensionen (1) Ableismus, (2) Migrationshintergrund und (3) Heteronormativität. Was steckt hinter diesen drei Begriffen?

1. Der Begriff Ableismus leitet sich vom englischen Verb „to be able“ ab und wird ins Deutsche mit „fähig sein zu“ übersetzt. Der Begriff kommt aus der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung, einem politischen, internationalen Zusammenschluss von behinderten Menschen. Er benennt ein Diskriminierungssystem, das Menschen aufgrund ihrer körperlichen und geistigen Fähigkeiten in „Behinderte“ und „Nichtbehinderte“ einteilt. Die Beurteilung wird an einer gesellschaftlich definierten Norm von Fähigkeiten festgemacht, die festlegt, welche Fähigkeiten gesellschaftlich anerkannt und welche als „anormal“, min-

derwertig oder irrelevant abgewertet werden. Ableismus betrifft allerdings auch alle anderen Menschen, die ständig dem Zwang ausgesetzt sind, Normen und deren Erfüllung überbieten zu müssen (<https://wahnsinnigverflochten.wordpress.com/theoretisches/ableism>, 29.01.2018).

2. Paul Mecheril (2010) zeigt auf, dass eine klare, zeitlich stabile Unterscheidung von Migrant_innen und Nichtmigrant_innen nicht möglich ist. Der Begriff Migrationshintergrund werde somit in Bildungsdebatten häufig sehr ungenau eingesetzt. Für Deutschland stellt Mecheril vielmehr unterschiedliche natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten fest. In diesem Kunstwort vereinen sich Bezüge auf das Konzept der Nation, der Ethnie und der Kultur. Gemein ist den drei Konzepten, dass sie ein Bezugspunkt für „vorgestellte Gemeinschaften“ (Anderson, 1983) sind. Weder Nation noch Ethnie oder Kultur sind in sich geschlossene, naturhafte wie stabile Bezugsgrößen, sie sind vielmehr eine wirkmächtige Imagination, die Gemeinschaft schafft. Nationengrenzen, kulturelle Praktiken und Konzeptionen sowie Gruppenzugehörigkeiten sind einem steten Wandel unterworfen.
3. Als Heteronormativität bezeichnet man die für natürlich gehaltene, ausschließliche binäre Geschlechterteilung in Männer und Frauen. Dazu wird die Geschlechtsrolle sowie das soziale Begehren als heterosexuell bestimmt. Die heteronormative Ordnung der Vielfalt des menschlichen Lebens wird dem allerdings nicht gerecht. Diejenigen, die sich der Norm entsprechend verhalten, haben Privilegien und Akzeptanz, alle anderen – wie beispielsweise Intersex- und Transgender-Personen – werden je nach Gesellschaft unterschiedlich stark diskriminiert, ausgegrenzt, verfolgt, bestraft und sogar getötet (Degele, 2005).

Handlungsstrategien

Da Kommunikation nicht nur über unsere Sprache erfolgt, sondern auch über Bilder (siehe Gender_Diversität Handreichung 2017: Diagnoseinstrumente zur gender- und diversitätskompetenten Unterrichtsreflexion), ist es wichtig, „bei der Auswahl von Abbildungen gender- und diversitysensibel zu sein“ (Knoll et al., 2012, S. 26). Diese Anforderung ist vor allem dann sehr gut umsetzbar, wenn Arbeitsmaterialien von der Lehrkraft zusammengestellt werden und sie somit einen direkten Einfluss auf die Auswahl der Bilder hat. Welche lernförderlichen Möglichkeiten bieten jedoch Abbildungen im Schulbuch, auf die Lehrperson – wie im Fallbeispiel gezeigt – keinen direkten Einfluss hat?

Eine mögliche Handlungsstrategie ist eine aktive Thematisierung stereotyper Darstellungen. Markom und Weinhäupl (2007) sehen gerade in den unreflektiertesten Schulbuchstellen Potential, den Unterricht interessant zu machen, indem „genau diese Inhalte gemeinsam analysiert werden, um das kritische Potential in den Schüler_innen zu wecken und auszubauen“ (S. 239). Eine Möglichkeit, dieser Forderung im Rahmen des oben genannten Fallbeispiels gerecht zu werden, ist eine durch Arbeitsaufträge angeleitete Analyse, Interpretation und Diskussion von bildlichen Darstellungsformen heterosexueller, weißer Paare ohne Beeinträchtigung:



Abb. 3: Exemplarische Abbildung aus dem Biologieschulbuch. Quelle: fotolia

1. Beschreibe die Menschen, die in den Bildern dargestellt werden, hinsichtlich ihres Geschlechts, ihrer Hautfarbe und weiterer körperlicher Merkmale.
2. Untersuche die Bilder im Hinblick auf die Beziehung der beiden Menschen zueinander.
3. Stelle mit Hilfe deiner Ergebnisse aus Punkt 1 und 2 Vermutungen auf, welche Menschen und ihre Beziehungen in den Abbildungen nicht berücksichtigt werden.

Die in Punkt 3 aufgestellten Vermutungen werden im Plenum gesammelt und anschließend in der Klasse diskutiert. Ziel dieser Diskussion ist es, zusammen mit den Schüler_innen nicht nur

die abgedruckten Bilder, sondern auch „die eigenen Bilder im Kopf zu reflektieren“ (Knoll et al., 2012, S. 15), um die Diversität zu unterstützen und zu nutzen (ebd.).

Mit Hilfe der Leitfragen hat die Lehrkraft die heteronormativ geprägten Abbildungen im Schulbuch zum Thema ihrer Stunde über Liebe und Beziehungen gemacht. Das Fehlen der Diversität der dargestellten Menschen hat es erst möglich gemacht, dass die Schüler_innen unterschiedliche Dimensionen der Diversität herausarbeiten konnten.

3.2 FALLBEISPIEL 2: GESCHLECHTERHETEROGENE KLEINGRUPPENARBEIT IN EINER NMS (8. SCHULSTUFE)

Fallbeschreibung

Sini experimentiert gemeinsam mit Frida und Rasmus in einer Kleingruppe zum Thema Säuren und Basen. Während Rasmus beim Versuchsaufbau die führende Rolle übernimmt, holt Sini die für die Versuchsdurchführung nötigen Utensilien aus dem Kasten. Frida unterstützt Rasmus und bringt ihre Ideen ein. Alle drei notieren ihre Beobachtungen in ihren Heften. Die Lehrerin fordert die Schüler_innen auf, Protokolle zu schreiben – pro Gruppe ist ein Protokoll zu verfassen. Sini übernimmt das dafür vorgesehene Blatt von der Lehrerin und beginnt mit der Überschrift, die sie auch farbig gestaltet. Die beiden Mädchen überlegen sich auf der Basis ihrer Aufzeichnungen den Text für das Protokoll und Rasmus zeichnet die Versuchsanordnung. Rasmus ist mit dem Text der beiden Mädchen nicht zufrieden und bringt seine Vorschläge ein. Frida möchte nichts ändern und beharrt auf ihren Text. Rasmus argumentiert, warum seine Formulierungen besser sind, und Sini versucht zu vermitteln. Rasmus setzt sich schließlich durch und bestimmt auch die weiteren Formulierungen, indem er Sini seine Vorschläge diktiert.



Die Lehrkraft nützt die Gruppenarbeit, um die Zusammenarbeit innerhalb der Kleingruppen zu beobachten. Durch die Beobachtung kann sie nicht zufriedenstellende Situationen bzw. auftretende Probleme erkennen und wenn nötig durch

gezielte Handlungen gegensteuern. Als Lehrkraft ist man legitimiert zu beobachten, und es wirkt auf die Schüler_innen nicht weiter irritierend. In diesem Fall setzt die Lehrkraft diese Methode zur Unterrichtsreflexion ein, um mehr über die Bearbeitung des Stoffs und die Lernprozesse der Schüler_innen zu erfahren. Da eine offene Beobachtung zu unfokussiert ist, sollten Ziele für die Beobachtung festgelegt werden z.B. die Aufgabenverteilung innerhalb einer Kleingruppe (Welche Aufgaben übernehmen die Buben, welche die Mädchen? Wer bringt sich in welchen Arbeitsschritten ein, wer hält sich wo zurück? Wie werden unterschiedliche Meinungen, Zugänge ausverhandelt? Welchen Einfluss hat meine Aufgabenstellung und meine Arbeitszuweisung als Lehrkraft auf die Bearbeitung der Aufgaben in der Kleingruppe?).

Erkenntnis aus der Unterrichtsbeobachtung – Interpretation der Lehrkraft

Rasmus hat beim Experimentieren die Führungsrolle. Er bestimmt den Versuchsaufbau und setzt sich mit seinen Formulierungen durch. Frida widersetzt sich vorerst Rasmus' Textvorschlägen, gibt jedoch auf, nachdem sie in dem Konflikt keine Unterstützung von Sini erhält. Sini scheint in der Gruppe als kompetente Protokollschreiberin anerkannt zu sein, da es keinerlei Einwände von den beiden anderen gibt, als sie das Protokollblatt übernimmt. Die Gestaltung der Überschrift deutet darauf hin, dass sie wegen ihrer Handschrift oder ihrer kreativen Gestaltung geschätzt wird. Vielleicht will auch niemand anderer

diese Aufgabe übernehmen. Die Arbeitsaufteilung innerhalb der Gruppe erfolgt ohne große Diskussionen. Die beiden Mädchen arbeiten am Text und Rasmus zeichnet die Versuchsanordnung. Möglicherweise ist diese Aufgabenteilung schon etabliert, die Schüler_innen in ihren jeweiligen Arbeitsbereichen geübt und die Mädchen trauen sich andere Aufgaben auch weniger zu. Die Aufgabenstellung eines gemeinsamen Gruppenprotokolls könnte hier die geschlechterstereotype Arbeitsteilung unterstützt haben.

Das sagt die Forschung

Ein- und Ausschlüsse in Fachkulturen

Das Fallbeispiel zeigt, dass Schüler_innen bestimmte Einstellungen zu einem Fach haben.

Die Physikdidaktikerin Ilse Bartosch beschreibt, dass fachliche Traditionen des naturwissenschaftlichen Unterrichts Auswirkungen auf die Einstellungen der Schüler_innen zum jeweiligen Fach haben. Viele Kinder und Jugendliche sind der Meinung, dass sie Physik sowieso nicht verstehen können, und fühlen sich durch abstrakte Erklärungsmodelle bestätigt, während andere bevorzugt mit und durch solche abstrakte Erklärungsmodelle lernen. Fachkulturen haben darüber hinaus eine geschlechtliche Konnotation: Geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer werden mehr mit Weiblichkeit assoziiert, Mathematik, Physik oder Chemie eher mit Männlichkeit (Bartosch, 2016). Durch diese gesellschaftlichen Zuschreibungen wird der Wechsel von Alltagskulturen in Fachkulturen für die Lernenden besonders schwierig, wenn sie nicht (oder kaum) dem/der „idealen Lernenden“ eines Fachs entsprechen. Jedoch limitieren enge Vorstellungen von kompetenten Lernenden Beteiligungsmöglichkeiten am Unterricht (Günther, 2016). Dies zeigt sich auch im Selbstbild. Fehlt den Schüler_innen die Sicherheit und Selbstverständlichkeit, sich in den „fremden“ Schul- wie Fachkulturen zu bewegen, verstärkt das in krisenhaften Lernmomenten die Zweifel an den eigenen Fähigkeiten.

Attributionstheorie

Diese Theorie befasst sich mit den Wirkungen dieser Zuschreibungen von Erfolg und Misserfolg (Attribution) und deren Effekten auf die Lernmotivation (Schlag, 2005). So haben Studien ausgeführt, dass Schülerinnen im deutschsprachigen Raum öfter mangelnde Begabung als Ursache für schlechte Noten in MINT-Fächern anführen (Ertl et al., 2017), während ihre männlich sozialisierten Mitschüler den eigenen Misserfolg auf externe Faktoren wie z.B. Pech oder Zufall zurückführen. Diese unterschiedliche Bedeutung von Misserfolg auf das Selbstbild ist ein Effekt von Genderstereotypen. Sätze wie „Buben sind technisch begabt“ oder „Mädchen haben soziale Kompetenzen“ werden aus dem soziokulturellen Umfeld, dem Elternhaus, der Peergroup oder dem Schulumfeld übernommen und von den Jugendlichen verinnerlicht. Die in diesen Sätzen mitschwingenden naturhaften Erklärungen zu vorgeblichen Interessen und Talenten haben direkte Auswirkungen auf die Lernstrategien. Das Zweifeln an den eigenen Fähigkeiten im jeweiligen geschlechtsuntypischen Fachbereich bei einem Misserfolg setzt einen Demotivationskreislauf in Gang (Abbildung 4), aus dem es auszubrechen gilt:

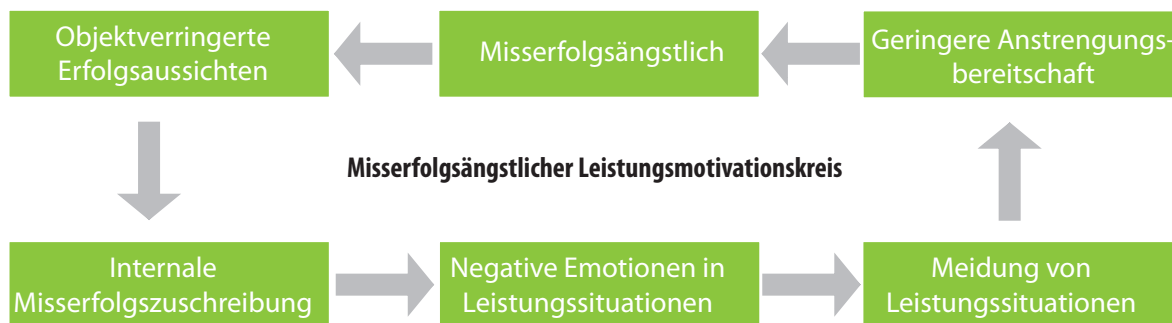


Abb. 4: Demotivationskreislauf nach Schlag (2005)

Der Bildungsforscher Bernhard Ertl betont, dass sich die Unterstützung von Schüler_innen unabhängig von der Gestaltung der Lernprozesse auch mit Interpretationshilfen und mit einer Kontextualisierung der Lernerfahrungen befassen muss, damit Lernen über Stereotypen hinweg gelingen kann. Lernprozesse haben somit neben den inhaltlichen Aspekten immer auch ei-

nen strategischen, die Lernumgebung berücksichtigenden Aspekt (Ertl et al. 2017). Besonders die Auswirkungen der Lernumgebung auf Selbstkonzepte sollen dabei im Blick der Lehrkraft bleiben und deren Handlungen leiten, unterschiedliche Lern-typen zu berücksichtigen.

Handlungsstrategie

Die beschriebene Szene weist darauf hin, dass der Gruppenprozess von der Lehrperson betreut werden sollte. Diese könnte zum Beispiel die Rollenverteilung vorgeben, um einer geschlechterstereotypen Arbeitsteilung entgegenzuwirken. Die sozialen Prozesse in der Gruppe müssen reflektiert werden. Die Lehrkraft könnte im Anschluss an die Gruppenarbeit die Grup-

penmitglieder schriftlich Fragen zur Reflexion beantworten lassen, die sie dann gemeinsam mit ihnen bespricht. Statt des gemeinsamen Gruppenprotokolls könnte jeder/jede Schüler_in ein eigenes Protokoll abgeben, um die Arbeiten innerhalb der Gruppe fair zu verteilen.

Beantworte folgende Fragen zur Reflexion der Gruppenarbeit:

Wie wurden die Aufgaben unter den Gruppenmitgliedern verteilt?

Wie gut konnte ich mich mit meinen Standpunkten, Ideen und Bedürfnissen einbringen?

Wie zufrieden bin ich mit meiner Aufgabe in der Gruppe?

Wie zufrieden bin ich mit den Ergebnissen der gemeinsamen Arbeit?

Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten? Wie sind wir damit umgegangen?

Gab es Entscheidungen, die umstritten waren?

Erkenntnis aus der Unterrichtsbeobachtung – Interpretation der Lehrkraft

Als Sini zu schreiben beginnt, fordert Rasmus seine Formulierungen mit Erfolg ein. Er spricht damit indirekt Sini und Frida die Kompetenz ab, naturwissenschaftliche Sachverhalte sprachlich adäquat wiedergeben zu können. Um seine Formulierungen durchzusetzen, steht er auf, spricht zunehmend schneller und

lauter. Es geht zwar vordergründig um das Durchsetzen der eigenen Sichtweisen in der Gruppe, aber ein Klassenraum ist auch ein Spiegel der Gesellschaft. Anerkannte gesellschaftliche Normen können sich auch hier öfter durchsetzen.

Handlungsstrategie

Die Rollenverteilung innerhalb der Gruppe sollte besprochen und hinterfragt werden. Wer übernimmt warum welche Aufgabe? Wer setzt sich wie durch? Wer hat Übung im Argumentieren? Und mit welchen Körperstilen und welchem Stimmeinsatz wird das Argumentieren begleitet?

Geschlechterstereotype Körperstile können mit Rollenspielen bewusst gemacht und bearbeitet werden, z.B. durch die Übung „Gegenpole wahrnehmen und spüren“ oder durch die Übung

„Genderperformances“¹. Auch das fachliche Argumentieren sollte von allen geübt werden. Dazu gibt es verschiedene Methoden, z.B. das Argumentationspuzzle: Dabei können vorgegebene Aussagen miteinander zu einfachen Argumentationen verbunden werden, um eine These zu begründen².

Eine andere Möglichkeit sind Concept Cartoons, die unterschiedliche Positionen vorgeben und somit von den Personen der Gruppe getrennt sind.³

Das sagt die Forschung

Das Fallbeispiel deutet auf eine oft auftretende Problematik in geschlechterheterogenen Kleingruppen hin. Die für diese Altersstufe typische Unsicherheit im Umgang mit dem anderen Geschlecht kann die Aktivierung von Geschlechterklischees fördern. In der geschlechterheterogenen Gruppe drängt sich unbewusst das Klischee von der höheren naturwissenschaftlichen Kompetenz der männlichen Mitschüler auf. Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurden reflexive, monoedukative Unterrichtskonzepte entwickelt, damit Schülerinnen ihre Fähigkeiten ungehindert von Rollenklischees entfalten können (Kahlert & Mischau 2000). Nach einigen Dekaden gelebter Praxis stehen die Vor- und Nachteile dieses Zugangs in Diskussion. Die Vorteile von monoedukativem Unterricht sind durch verschiedene Studien (vgl. Halpern, 2011; Faulstich-Wieland et al., 2004) in Frage gestellt. Außerdem lehnen viele Schüler_innen geschlechterhomogenen Unterricht ab. Dem steht das Zitat von Jahnke-Klein (2013) gegenüber: „Speziell für den MINT-Unterricht würde ich daher die Diskussion als längst noch nicht abgeschlossen betrachten. Ein Anfang besteht darin, zumindest beim Experimentieren im Naturwissenschaftsunterricht darauf zu achten, dass monoedukative Gruppen gebildet und den Mädchen damit Erfolgserlebnisse ermöglicht werden.“ (ebd., S. 13)

Diskriminierungssensibles Unterrichten

Die Kulturwissenschaftlerin und Lehrende Urmila Goel hat sich mit dem Thema der diskriminierungskritischen Lehre auseinandergesetzt und kommt zu dem Schluss, dass es keine Option ist, Unterricht vor allem auf die Vermeidung der Reproduktion von Machtverhältnissen auszurichten. Ein solches Vorgehen scheitert zwangsläufig und kann nicht zu einem produktiven Lernprozess führen. Aber es gibt die Möglichkeit, die Konsequenzen ungleicher Machtverhältnisse abzuschwächen – etwa durch das Schaffen getrennter Lernräume (Goel, 2016, S. 40), wie beispielsweise im geschlechterhomogenen Mathematikunterricht. In Bezug auf ein spezifisches Machtverhältnis, wie z.B. den Geschlechterstereotypen im Naturwissenschaftsunterricht, wurde dieser Ansatz durch die reflexive Monoedukation verfolgt (Faulstich-Wieland, 1997). Hier zeigte sich aber auch, dass in den geschlechtergetrennten Lernräumen die Verflechtung anderer Machtverhältnisse (Rassismus, Ableismus, Klassismus etc.) dennoch da ist: „Geschlechterhomogene Gruppen sind nicht der Königsweg der Weiterentwicklung der Koedukation. Heterogene Sozialisationskontexte und eine reflexive Gestaltung sozialer Praktiken können eher zu Entdramatisierungen führen und den Schüler_innen die Aneignung erweiterter Formen von Handlungswissen und Handlungsfähigkeiten bieten“ (ebd., S. 18).

Handlungsstrategie

Die Geschlechterklischees dieser Situation sollten bewusst reflektiert werden. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Bedeutung von geschlechterhomogenen bzw. geschlechterheterogenen Gruppen⁴ und mögliche Geschlechterklischees können mit den Schüler_innen bearbeitet werden. Eine Möglichkeit des spielerischen Entdeckens und Diskutierens von Rollenstereotypen wird in der Dokumentation eines Unterrichtsbeispiels von Kaiser⁵ beschrieben. In diesem Unterrichtsbeispiel beschreibt Kaiser verschiedene Rollenzwänge, denen Buben und Mädchen ausgesetzt sind, z.B. das Nett- oder Schönsein bei Mädchen und der Zwang zum coolen Superhelden bei Buben (Unterrichtsbeispiel GEW Broschüre Schule für Mädchen und Jungs, S. 32).

Durch ihre Beobachtungen angeregt, entschied sich die Lehrkraft, die Fragen zur Reflexion der Gruppenarbeit am Ende der Schulstunde von allen Schülern und Schülerinnen ausfüllen zu lassen und anschließend im Plenum zu diskutieren. In weiterer Folge wurde gemeinsam entschieden, in Zukunft die Aufgaben innerhalb der Kleingruppe bewusst zu verteilen und auch immer wieder zu rotieren.

Übungen und Ansätze zu den in diesem Kapitel erwähnten Handlungsstrategien:

¹ „Gegenpole wahrnehmen und spüren“ & Genderperformances:

http://www.politik-lernen.at/dl/KsnLJMJKomLKMJqx4KJK/edpol_gender_2014_web.pdf S.23-25 [20.01.2018]

² Argumentationspuzzle:

<https://www.dropbox.com/s/v2acoyjjkxz5ds2/arg%20einfache%20argumentation%20aussagen%20verbinden%20eg%200ER.docx?dl=0> [11.01.2018]

³ Concept Cartoons:

https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/gender_nawi.pdf S.45-52 [11.01.2018]

⁴ Bedeutung von geschlechterhomogenen bzw. geschlechterheterogenen Gruppen

Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995, S. 255 und Faulstich-Wieland, 1989

⁵ Rollenstereotypen anhand einer Unterrichtsdokumentation von Kaiser

Kaiser, 2001, S. 193-196

3.3 FALLBEISPIEL 3: SOZIALES LERNEN UND KONFLIKTHANDELN IN EINER VS (1. SCHULSTUFE)

Fallbeschreibung

Ein Schüler, sieben Jahre alt, besucht die 1. Klasse einer städtischen Volksschule mit 13 Schülerinnen und 11 Schülern. Der Zusammenhalt der Schüler_innen dieser Klasse ist hervorragend, zeigt keine Auffälligkeiten – im Gegenteil: die Klassengemeinschaft ist im Vergleich mit anderen Klassen dieser Schule überdurchschnittlich gut. Das Verhältnis der Schüler_innen zur Lehrkraft ist ebenfalls sehr gut. Der Lehrerin ist ein kollegiales, rücksichtsvolles Verhalten in der Klasse wichtig. Der beobachtete Schüler ist in der Klassengemeinschaft akzeptiert, fällt aber durch äußerst aggressives und ablehnendes Verhalten gegenüber den Mitschüler_innen auf. Der Großteil der Mitschüler_innen hingegen bemüht sich trotzdem, den Schüler in die Gemeinschaft zu integrieren und einen Zugang zu ihm zu finden. Leistungsmäßig ist die Klasse durchschnittlich, der besagte Schüler ist einer der besten dieser Klasse. Der Lehrerin ist es ein großes Anliegen, auf die sozialen und leistungsmäßigen Bedürfnisse der einzelnen Schüler_innen gleichermaßen einzugehen, bei diesem einen Schüler jedoch stößt sie an ihre Grenzen. Sein Sozialverhalten wird von Woche zu Woche eine größere Herausforderung, er wird immer aggressiver bis hin zu körperlichen Attacken gegenüber seinen Mitschüler_innen. Auch der Lehrkraft gegenüber zeigt er sich distanzierter und ablehnender und missachtet die mit der Klasse zu Beginn des Schuljahrs vereinbarten Regeln eines kollegialen Miteinanders.

Diese Fallbeschreibung basiert auf einem Interview mit einer Lehrerin an einer österreichischen Volksschule. Diese hat die schwierigen Dynamiken in der Klasse anhand einer über ein Schuljahr dauernden Selbstreflexion ihres Unterrichts analysiert und sich zusätzlich mit Kolleg_innen diesbezüglich ausgetauscht (kollegialer Austausch).

Die Struktur des Fallbeispiels folgt in der Beschreibung daher dem Zyklus der Bearbeitung: der Aktion folgt eine Reflexion, immer wieder angereichert durch Erkenntnisse der Forschung. Die Fallgeschichte, Reflexionen und Handlungsstrategien werden in ihrem Prozessverlauf erzählt, sie sind mit den jeweiligen Überschriften gekennzeichnet.

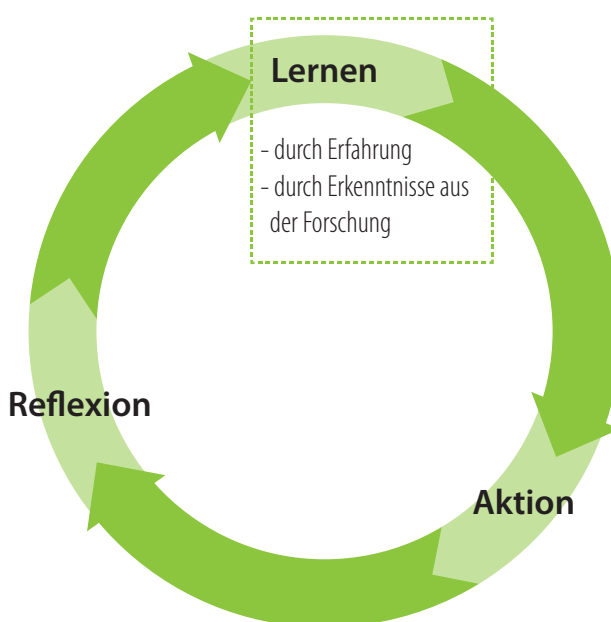


Abb. 5: Kreislauf Aktion – Reflexion

Analyse

Der beschriebene Schüler ist der Älteste von fünf Kindern, seine Mutter ist relativ jung (28). Sein Vater (38) hat ein technisches Studium absolviert, ist gegenüber Bildung und generell gegenüber der Institution Schule äußerst positiv eingestellt. Die Gesprächsbasis seitens des Vaters mit der Lehrkraft ist vorbildlich, er ist stets für ein Elterngespräch bereit, ist Vorschlägen seitens der Lehrerin offen und unterstützt diese. Die Lehrkraft selbst ist eine 57-jährige, erfahrene Pädagogin, die bereits 37 Dienstjahre nachweisen kann. Aufgrund negativer Erfahrungen in ihrer Kindheit war und ist es ihr immer wichtig, dass den Kindern bzw. Schüler_innen von Anbeginn die Regeln und der Weg des Miteinanders in der Klasse bekannt sind. Sie teilt ihren Schüler_innen von Anfang an mit, welches Verhalten für sie in Ordnung ist und welches nicht akzeptiert wird. Die Lehrkraft achtet immer darauf,

dass jeder/jede Schüler_in gleichermaßen für sein/ihr soziales Verhalten und auch für die erbrachten Lernerfolge eine angemessene Rückmeldung erfährt. Sie versucht explizit das Bild der „schlimmen Buben“ aufzubrechen und vermeidet es, negative Aktionen des Schülers mit Aufmerksamkeit zu erwidern. Wichtig ist ihr auch, dass die Schüler_innen von ihr immer Rückhalt bekommen und keine Sanktionen folgen, wenn sie einmal etwas falsch gemacht haben. Fairness und Wertschätzung sind hier im Umgang mit den Schüler_innen von großer Bedeutung. Sie versteht Verhaltensweisen auch als Ausdruck von inneren Konflikten und Problemen. Jeder Vorfall wird zuerst mit dem Schüler selbst in einem Zwiegespräch, dann mit dem gesamten Klassenverband und auch mit dem Vater besprochen.

Das sagt die Forschung

Folgende Perspektiven aus der Forschung waren ausschlaggebend für die Handlungsstrategien der Lehrkraft:

Geschlechterreflektierende Bubenarbeit

Mehrere Studien belegen, dass es in der Bewertung von Schüler_innen einen Bias gibt. Lehrkräfte unterstellen Mädchen oft pauschal positives Sozialverhalten, das Jungenbild der Lehrkräfte wird von unangepassten Schülern dominiert und dieses Verhalten als normal eingeschätzt (Nagy, 2009).

Dabei handelt es sich jedoch um Zuschreibungen, die in einer Unterrichtssituation zur Realität werden, wenn Lehrkräfte nicht gegensteuern. Denn Buben lernen, dass das Stören des Unterrichts oder das offensive Nach außen Tragen von raumgreifendem Verhalten die Aufmerksamkeit der Lehrkraft bindet – auch wenn diese negativ besetzt ist. Die geschlechtsbezogene Bubenarbeit hat daher zum Ziel, Buben an Stelle der herkömmlichen Männerstereotype ein lebensfreudiges und lebensstüchtiges Selbstbild zu vermitteln. Dabei stehen zuerst die Ressourcen und Fähigkeiten der männlichen Jugendlichen im Zentrum und dann erst die Probleme, in die sie verstrickt sind. Geschlechterreflektierende Bubenarbeit will Buben vor allem ermöglichen, ihre Einstellungen, Wahrnehmungs- und Verhaltensmöglichkeiten zu erweitern (Leeb, 2014). Ebenso notwendig ist es, nicht von den Buben verallgemeinernd zu sprechen, sondern die Vielschichtigkeit unterschiedlicher Bubenerfahrungen wahrzunehmen. Um diesem Phänomen entgegenzuwirken, ist es das Ziel der Lehrkraft, die Einstellungen, Wahrnehmungs- und Verhaltensmöglichkeiten der Schüler_innen zu erweitern (Leeb, o.J.). In diesem Sinne baut die Lehrkraft eine demokratische Klassenkultur auf und bietet jedem Kind gleichermaßen Raum seine Bedürfnisse und Probleme zu thematisieren.

Konzept der erfolgreichen Kommunikation

Kommunikation spielt in dem beschriebenen Fall auf den unterschiedlichsten Ebenen eine ganz wesentliche Rolle. Damit diese gut funktioniert und zwischenmenschlich nachhaltig verbessert werden kann – egal ob mit Schüler_innen, Eltern oder Kolleg_innen –, achtet die Lehrkraft auf ein paar wenige Regeln, die sie immer einhält.

Durch Wertschätzung und Höflichkeit wird eine gute Basis für jedes Gespräch geschaffen und ein angenehmes zwischenmenschliches Verhältnis erreicht. Ein großer Vorteil davon ist, dass Inhalte dadurch leichter auf der Sachebene besprochen werden können. Emotionen überwiegen in kritischen Situationen. Darum ist es wichtig, Sach- und Beziehungsebene immer getrennt voneinander wahrzunehmen und diese Ebenen auseinanderzuhalten. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Beziehungsebene nicht Gegenstand der Diskussion werden kann. Vor allem dann, wenn die Beziehungsebene zum Gegenstand wird, ist es besonders wichtig, die Problematik für sich zu reflektieren, aus der eigenen Perspektive in ICH-Botschaften zu beschreiben und zu erklären, warum „ICH selbst“ mit der Situation ein Problem habe. Dadurch werden Bewertungen der Situation bzw. des Gegenübers vermieden. Durch Du-Botschaften werden meist ungewollt Zuschreibungen erreicht, die zu Abwehrreaktionen führen und das Gespräch negativ belasten. Aktives Zuhören ergänzt die Liste, indem die Lehrkraft auf die Gefühle (wie zum Beispiel Angst, Zorn, Wut, Unsicherheit ...) und Erwartungen (auf bestimmte Weise zum Ziel zu kommen) des Gegenübers hört und sich vergewissert, ob sie die Gefühle und Standpunkte der Schülerin/des Schülers richtig wahrgenommen hat (Lehrerfreund-Newsletter, 2015 und Hissnauer, o.J.).

Handlungsstrategie

Die Lehrkraft bespricht jeden Vorfall zuerst mit dem Schüler im Zwiegespräch. Auch mit dem Vater wird regelmäßig ein Gespräch gesucht.

Die meisten Konflikte mit dem Schüler betreffen die ganze Klasse, daher werden sie auch mit dem gesamten Klassenverband besprochen, um an einer gemeinsamen, zufriedenstellenden Lösung zu arbeiten. Die Konflikte werden aufgearbeitet und die vereinbarten Regeln für ein zufriedenstellendes, angenehmes Miteinander immer wieder betont. Den „richtigen“ Zeitpunkt für ein Klassengespräch bestimmt die Lehrkraft aufgrund der Dringlichkeit der Konfliktlösung und der jeweiligen Situation. In manchen Fällen bespricht sie die Vorfälle mit der Klassengemeinschaft unmittelbar nach dem Auftreten, manches Mal legt sie für die Aufarbeitung auch eine „Aussprachestunde“ fest. So wird für jedes Kind ein geeigneter Raum für seine Bedürfnisse geschaffen. Es wird immer wieder an die am Beginn des Schuljahrs vereinbarten Regeln erinnert, diese werden gemeinsam gefestigt und bei Bedarf angepasst. Trotzdem tritt bei diesem einen Schüler keine positive Verhaltensänderung ein. Durch die Gespräche mit dem Vater stellt

sich heraus, dass für die Erziehung des Schülers zuhause autoritäre Methoden angewendet und Fehlverhalten Sanktionen oder Bestrafung zur Folge hat. Der Vater gibt auch zu, dass hin und wieder körperliche Gewalt seinerseits angewendet wird. Körperliche Gewalt gehört für den Schüler im Zusammenhang mit frustrierenden Situationen zum Alltag. Er lernt nicht, wie man mit negativen Gefühlen oder unerfüllten Erwartungen produktiv umgeht.

Unterstützende Regeln bzw. Tipps für eine Konfliktbewältigung im Klassenverband finden sich im Kapitel 4.4 (vgl. Regeln für ein erfolgreiches Klassengespräch nach Konfliktsituationen).

Ein Leitfaden für ein erfolgreiches Eltern-Lehrkräfte-Gespräch findet sich im Kapitel 4.5 (vgl. Hinweise für ein erfolgreiches Eltern-Lehrkräfte-Gespräch).



Das sagt die Forschung

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Klassendynamik hat die Lehrerin ihre eigene pädagogische Haltung reflektiert und einen klareren Blick auf diese gewonnen. Im Laufe des Schuljahrs wurden der Lehrkraft die bevorzugten Erziehungsstile und Lernmodelle in ihrer eigenen Praxis bewusster. Diese überprüfte sie auf ihre Möglichkeiten in ihrem Unterricht und baute sie aus.

Autoritativer Erziehungsstil

Der autoritative Erziehungsstil kann als „gesundes Mittelmaß“ zwischen autoritärer und permissiver Erziehung gesehen werden. Charakteristisch für diesen Erziehungsstil ist die Balance zwischen elterlicher Macht und Vernunft zugunsten des Kinds. Der autoritative Erziehungsstil ist gekennzeichnet durch klare Vermittlung kompetenzfördernder Verhaltenserwartungen, Beobachtung entsprechender Verhaltensweisen, Unterstützung von Selbstständigkeit, erkennbares emotionales Engagement und offene Kommunikation, die auch die Position des Kinds berücksichtigt (Baumrind, 1991).

Modell Lernen am Erfolg

Der Lerntyp „Lernen am Erfolg“ basiert auf dem Prinzip Versuch und Irrtum (Großmann & Wieland-Neckenich, 2006). Je öfter eine Handlung erfolgreich ist und zu einer positiven Konsequenz führt, desto wahrscheinlicher ist es, dass das Kind sie anwendet. Der Lerntyp „Lernen am Modell“ ist dem Modell „Lernen am Erfolg“ zuzuordnen und sehr ähnlich. In diesem Fall orientiert sich das Kind an Erfolgen derjenigen, die es beobachtet (Modell). Erfährt das Modell für sein Verhalten eine positive Rückmeldung oder Konsequenz, wird das Kind versuchen, sein Modell nachzuahmen. Somit wird durch diesen Lerntyp belegt, dass das Lernen von Sozialverhalten auch durch die Beobachtung von sozialen Interaktionen der Mitschüler_innen erfolgen kann (Großmann & Wieland-Neckenich, 2006).

Handlungsstrategie

Auch wenn sich der gewünschte Erfolg nicht gleich einstellt, so lehnt die Lehrkraft die Form des autoritären Umgangs ab und hält an der autoritativen Form der Erziehung fest. Ihr Ziel ist es, durch diesen Erziehungsstil dem Schüler näherzubringen, wie

man konstruktiv und auch produktiv mit Problemlagen und negativen Gefühlen umgeht. Sie geht davon aus, dass das aggressive Verhalten des Schülers einerseits ein Ruf nach Zuwendung ist und dadurch Bestrafungen oder Sanktionen keinen

gewünschten Effekt auf das Fehlverhalten haben. Andererseits geht die Lehrkraft davon aus, dass er das Männlichkeitsbild seines Vaters imitiert und ein Ventil für seine Gewalterfahrungen sucht.

Ihr ist es wichtiger, die im Verband aufgestellten Regeln immer wieder in den Fokus zu holen, diese zu festigen, das vorbildhafte Verhalten der Mitschüler_innen als Beispiel zu nehmen („Lernen am Modell“) und dem besagten Schüler das Gefühl zu vermitteln, Teil der Gemeinschaft zu sein. Auch positives Verhalten seitens des Schülers wird von der Lehrkraft immer wahrgenommen und auch bewusst positiv rückgemeldet. Das Verhalten des Schülers zeigt im Verlauf des Schuljahrs jedoch keine deutliche Besserung, eine positive Entwicklung ist nur in kleinen Schritten zu bemerken. Die Lehrkraft nimmt wahr, dass sie mit ihren bisherigen Handlungsstrategien an ihre Grenzen stößt.

Die Lehrkraft sucht eines Tags wiederum das Gespräch mit

dem Schüler und stellt ihn vor eine Entscheidung: entweder er berücksichtigt die Regeln, handelt danach und unterlässt körperliche Attacken jeglicher Art oder er kann langfristig dieser Klassengemeinschaft nicht mehr beiwohnen. Dabei betont sie, dass es ihr sehr leidtun würde, wenn er sich gegen die Klassengemeinschaft entscheidet, da er ein sehr liebenswerter Schüler sein kann, sie ihn ins Herz geschlossen hat und er ein wichtiger Teil der Gemeinschaft ist. Sie bittet ihn auch, sein Verhalten in der Klasse nochmals für sich zu reflektieren. Ab dem Zeitpunkt des klaren Aufzeigens der Grenzen seitens der Lehrkraft ist im Verlauf des Schuljahrs eine deutliche Verhaltensänderung zu spüren. Die Regeln werden vom Schüler größtenteils eingehalten, er fühlt sich auch deutlich als Teil der Gemeinschaft, öffnet sich der Lehrerin gegenüber, die zunehmend seine Vertrauensperson innerhalb der Schule wird. In den nächsten drei Jahren ist er ein in der Gemeinschaft gut integrierter Schüler.

Zusammenfassung

Die Kombination aus Gesprächsführung auf allen Ebenen – mit dem Schüler, der Klassengemeinschaft und dem Vater –, Vertrauen durch die Lehrkraft, das Lernen von den Mitschüler_innen und das Ziehen von klaren (persönlichen) Grenzen führt dazu, dass sich das Verhalten des Schülers bis zum Ende des Schuljahrs bessert. Trotz der angespannten Situation gibt die Lehrkraft ihm immer das Gefühl, ein sehr liebenswerter Schüler zu sein, der ein wichtiger Teil der Gemeinschaft ist. Sie gewährt ihm so das Gefühl von Achtung, Wertschätzung und Zuwendung und

bewirkt auf diese Art und Weise, dass sich das Selbstkonzept des Schülers wesentlich zum Positiven verändert und seine soziale Entwicklung unterstützt.

Bei der Situationsanalyse in der Klasse ist es immer wichtig, auf mehreren Ebenen und in verschiedenen Dimensionen nachzuforschen, um ihre vielfältigen Gründe zu finden. Der intersektionale Ansatz geht davon aus, dass verschiedene Dimensionen (z.B. Geschlecht, Herkunft, Religion, Weltanschauung, Gewohnheiten) nie isoliert voneinander betrachtet werden sollen, und versucht eine eindimensionale Sichtweise aufzubrechen.

Zu beachten ist auch, dass nicht alle Dimensionen auf den ersten Blick sichtbar sind (z.B. Gewohnheiten wie autoritärer Erziehungsstil der Eltern, Machtverhältnisse, Rollenvorbilder ...). Es wirken immer unterschiedliche Einflüsse auf das Selbstbild der Schüler_innen ein, die sich aus den bisherigen Erfahrungen und Bewältigungsstrategien zusammensetzen. Einen Überblick über die unterschiedlichsten Dimensionen gibt das Diversitätsrad von Gardenswartz und Rowe.

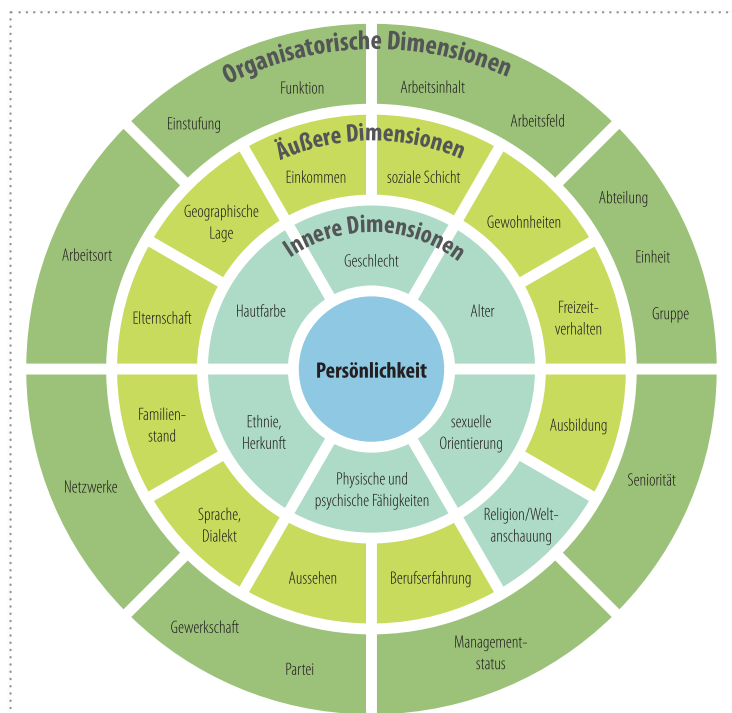


Abb. 6: Dimensionen von Diversität am Diversitätsrad nach Gardenswartz und Rowe (2003)

4

CHECKLISTEN FÜR GENDER- UND DIVERSITÄTSKOMPETENTES UNTERRICHTSHANDELN

Ausgehend von den hier vorgestellten Fallbeispielen und den Ausführungen zu Handlungsstrategien bietet der folgende Abschnitt konkrete Handlungsmöglichkeiten. Diese Checklisten beziehen sich einerseits auf pädagogische Hal-

tungsfragen, andererseits auf konkrete Einsatzbereiche in der Unterrichtsgestaltung. Abschließend sammelt der Abschnitt Kommunikationsregeln für eine produktive Konfliktkultur.

ÜBERBLICK CHECKLISTEN

4. CHECKLISTEN FÜR GENDER- UND DIVERSITÄTSKOMPETENTES UNTERRICHTSHANDELN	22
4.1 Haltungen und Handlungsanleitungen für diskriminierungssensibles Lehren	23
4.2 Checkliste für die Unterrichtsgestaltung	24
4.3 Methoden der Auseinandersetzung zu Formen von Diskriminierung	25
4.4 Regeln für ein erfolgreiches Klassengespräch nach Konfliktsituationen	26
4.5 Hinweise für ein erfolgreiches Eltern-Lehrkräfte-Gespräch	28

4.1 HALTUNGEN UND HANDLUNGSANLEITUNGEN FÜR DISKRIMINIERUNGSENSIBLES LEHREN

Ihnen ist ein diskriminierungssensibles Lehren und Lernen ein Anliegen.

Sie wissen, welche Auswirkungen Ungleichheiten auf Bildung in unserer Gesellschaft haben und erkennen privilegierende wie diskriminierende Effekte. Sie hinterfragen evidenzbasiert gesellschaftliche Zuschreibungen und Normen. Ihnen ist die Wahrnehmung und Unterstützung von Minderheiten ein Anliegen.

Die Förderung von Sensibilität für Diskriminierung fängt bei Ihnen selbst an und Sie vermitteln die Wichtigkeit dieses Anliegens auch im Unterricht.

Sie entkoppeln Geschlecht von stereotypen Bildern und thematisieren diese, wann immer Ihnen ein stereotyper Bezug auffällt.

Sie befragen die Schulkultur mit ihren heimlichen Lehrplänen.

Sie denken sich Geschlecht und andere Differenzkategorien (Alter, Behinderung, Herkunft) als ein Konstrukt, das in den Alltagssituationen ständig neu inszeniert wird.

Sie setzen sich mit reflexiver Koedukation auseinander und gehen von den unterschiedlichen Vorerfahrungen, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden aus.

Sie sehen ein wichtiges Ziel in der Veränderung von Motivation, Interessen und Selbstkonzepten für alle Lernenden.

Sie sehen den Auftrag an die MINT-Fächer, ihre jeweilige Fachkultur zu erweitern und sich für nicht idealtypische Lernende zu öffnen.

Sie wollen allen Lernenden die Gelegenheit geben, fachliche Kompetenz zu erwerben und fachliche Selbstkonzepte zu stärken.

Regelmäßige Reflexion Ihres Unterrichts ist Ihnen ein Anliegen.

Sie wissen um die Wichtigkeit des sozialen Lernens. Im Sinne des demokratischen Auftrags von Schule üben Sie das Aushandeln von Konflikten mit den Schüler_innen. Die gemeinsame Reflexion von Konfliktlösungsmustern ist Ihnen ein Anliegen.

4.2 CHECKLISTE FÜR DIE UNTERRICHTSGESTALTUNG

Sie erkennen das fachdidaktische Anliegen in der gender- und diversitätskompetenten Unterrichtsentwicklung. Daher setzen Sie Ihre Handlungen auf mehreren Ebene an, indem Sie Inhalte, die Unterrichtsgestaltung und die Interaktionen in der Klasse berücksichtigen.

Sie fördern die Vielfalt in Ihrem Unterricht und betonen die positiven Aspekte der Vielfalt, ohne zu Diskriminierung und ungleich verteilten Voraussetzungen und Chancen zu schweigen.

Sie thematisieren die Probleme der einzelnen Schüler_innen respektvoll und ermöglichen ihnen einen Schulraum, wo sie über ihre Ängste und Sorgen sprechen können.

Sie ermöglichen Diskussion zu asymmetrischen Rollenverteilungen in Ihrer Schulklasse, zum Beispiel bei Kleingruppenarbeiten.

Sie ermöglichen und anerkennen Identitätskonstruktionen, die konventionelle Geschlechtergrenzen zwischen Mann und Frau überschreiten.

Sie etablieren eine Fehlerkultur, die den Abbau von Ungleichheit erleichtert.

Sie nutzen Fragen, Irritationsmomente und Diskriminierungserfahrungen für Diskussionen, mit dem Ziel, Stereotype und Diskriminierung zu erkennen und aufzudecken.

Sie sehen Identität als vielschichtig, mehrdimensional und widersprüchlich. Sie beziehen aktiv die Alltagserfahrungen der Lernenden dazu ein.

Auch wenn die Erfahrungen der Lernenden in Ihrem Unterricht verschieden sind, orientieren Sie sich nach Gemeinsamkeiten.

In Ihrem Unterricht verbinden und thematisieren Sie unterschiedliche Ausgangslagen wie Herkunft, Geschlecht, sozialer Hintergrund, Alter, Rassismuserfahrung etc.

Sie stellen keine Gruppe zu häufig in „die Auslage“. Sie versuchen, niemanden „zu oft“ zu fragen, ob alles verstanden wurde oder ob alles in Ordnung ist. Denn Sie wissen, zu viel an Nachfrage bedeutet zu viel an Besonderheit.

Sie unterrichten methodisch vielfältig und fördern selbständiges wie kooperatives Arbeiten.

Sie vermeiden sprachliche Verkleinerungen, Verniedlichungen und Abwertungen.

Sie gestalten Ihre Vorlagen für Protokolle oder Berichte, ohne Beteiligte und Adressat_innen unsichtbar zu machen oder abzuwerten. Seien Sie ein Vorbild für Ihre Lernenden.

Sie achten bei der Verwendung von Bildern auf folgende Punkte: Welche Rollenbilder und Botschaften vermitteln Sie? Wer wird hier angesprochen? Wer fehlt?

4.3 METHODEN DER AUSEINANDERSETZUNG ZU FORMEN VON DISKRIMINIERUNG

Machen Sie das Thema durch Sprechen über das eigene Alltagswissen und Alltagsverständnis zugänglich.

Thematisieren und diskutieren Sie Alltagssituationen, in denen Zugehörigkeiten in Frage gestellt werden/nicht eindeutig sind.

Diskutieren Sie Alltagssituationen, in denen Unterschiede und Schief lagen wahrgenommen werden.

Lesen und diskutieren Sie gemeinsam mit den Lernenden Texte zum Thema Diskriminierung und Stereotypisierung.

Planen Sie aktiv Projekte und Übungen zu den Themenfeldern (z.B. eine Analyse von Musikvideos).

Mehr in:

Mörth, A. P. (2010). Handlungsvorschläge für einen nicht-binären Umgang mit Geschlecht. In A. Mörth & B. Hey (Hrsg.), *Geschlecht und Didaktik*. Graz: Leykam.
Knoll, B. & Szalai, E. (2012). Umsetzungsempfehlung Gender- und diversitysensibles Unterrichten. Für Lehrkräfte im fachpraktischen Unterricht an HTLs. Online unter http://www.htl.at/fileadmin/content/maedchen/Dateien/Umsetzungsempfehlung_Diversityhe_Unterricht_20-03-2012-komplett_2.pdf [06.02.2018].

4.4 REGELN FÜR EIN ERFOLGREICHES KLASSENGESPRÄCH NACH KONFLIKTSITUATIONEN

Werden Sie sich schon im Vorfeld klar, welches Ziel Sie mit dem Gespräch erreichen möchten.

Sorgen Sie dafür, dass das Problem/der Konflikt für alle klar ist. Skizzieren Sie ggf. noch einmal auf einer Sachebene den Vorfall/das Problem.

Welche unterschiedlichen Erwartungen und welche Stereotypen und Klischees wirken in die Situation hinein?

Stellen Sie dem Klassenverband zielgerichtete und konkrete Fragen zur Situation.

Überlegen Sie sich ein geeignetes Setting (Partner_innenarbeit, Kleingruppen ...) zur Beantwortung der Fragen, um von möglichst vielen Schüler_innen Antworten zu erhalten. Sprechen Sie auch Lernende an, die sich noch nicht geäußert haben.

Lenken Sie das Klassengespräch verstärkt durch Impulse: „Wie hast du das erlebt?“

Beziehen Sie sich immer wieder auf bereits gemeinsam vereinbarte Regeln bzw. adaptieren Sie diese bei Bedarf in einem gemeinsamen Ausverhandlungsprozess.

Sprechen Sie immer den gesamten Klassenverband an.

Bewerten Sie Lösungsvorschläge oder Aussagen von Lernenden nicht sofort.

Achten Sie darauf, dass keine Schuldzuweisungen und kein Rechtfertigungsdruck entstehen.



CHECKLISTEN

Trennen Sie immer zwischen Person und Verhalten (Zuversicht, positive Seiten der Person ...). Machen Sie deutlich, dass die Handlungen in Diskussionen einen zeitlichen Rahmen haben. Vermeiden Sie verallgemeinernde Aussagen.

Beantworten Sie die gestellten Fragen nicht selbst. Geben Sie den Schüler_innen Zeit zum Nachdenken.

Trauen Sie den Lernenden Verantwortungsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft zu.

Die Liste ist angelehnt an: Orth, P. (2009). *Gesprächsformen und ihre Gelingensbedingungen*. sowie Kessler, D. & Strohmeier, D. (2009). *Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen*. Online unter http://www.oezepts.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Gewaltpraevention.pdf [08.02.2018].

4.5 HINWEISE FÜR EIN ERFOLGREICHES ELTERN-LEHRKRÄFTE- GESPRÄCH

Vor dem Gespräch

Klären Sie ab, ob auch das Kind am Gespräch teilnehmen sollte.

Sammeln Sie Informationen über die/den Lernende/n. Dokumentieren und reflektieren Sie Ihre Beobachtungen und holen Sie eventuell auch bei Kolleg_innen Eindrücke ein.

Planen Sie den Gesprächsablauf:
Legen Sie Zeitrahmen wie Gesprächsschwerpunkte fest. Vereinbaren Sie mit allen Gesprächspartner_innen Regeln der gemeinsamen Kommunikation.

Reflektieren Sie Ihre eigenen Einstellungen und Haltungen vor dem Gespräch: Wie erleben Sie den Konflikt? Welche Stereotypen können in Ihre Bewertung der Situation hineinwirken? Was konkret stört Sie? Welche Beziehung haben Sie zum Kind/Jugendlichen?

Klären Sie Ihre Zielsetzung des Gesprächs und formulieren Sie diese aus.

Während des Gesprächs

Grundsätzlich gelten auch beim Gespräch zwischen Eltern und Lehrkräften Grundregeln für eine erfolgreiche Kommunikation:

- Bleiben Sie immer wertschätzend.
- Trennen Sie Sach- und Beziehungsebene.
- Verwenden Sie ICH-Botschaften.
- Hören Sie aktiv zu.

Für ein produktives Gespräch zwischen Eltern und Lehrkräften können auch folgende Regeln hilfreich sein (nach Hissnauer, o.J.):

Lassen Sie sich auf Perspektivenwechsel ein! Diese ermöglichen eine andere Sichtweise in der Wahrnehmung, eine andere Bewertung des Sachverhalts und führen zur Erweiterung der eigenen Sichtweise.

Denken Sie daran: Emotionskontrolle in Konfliktsituationen heißt, Emotionen zu erkennen, zu verbalisieren und daraus Konsequenzen zu ziehen. Es ist wichtig, Emotionen nicht nur rational zu bearbeiten oder zu bewerten.

Vermeiden Sie störendes Verhalten und Situationen, die wenig Wertschätzung ausdrücken wie auf die Uhr schauen, abgelenkt sein, ablehnende Körperhaltung, die Ansichten des Gegenübers nicht akzeptieren etc.

Fassen Sie Gesprächsergebnisse immer wieder zusammen, um einen Überblick und eine gemeinsame Basis zu schaffen.

Halten Sie ausgemachte Schritte und Ergebnisse fest.

Nach dem Gespräch

Treffen Sie schriftliche Zielvereinbarungen und legen Sie Maßnahmen und Unterstützungsangebote fest.

Suchen Sie Unterstützung durch Supervision oder Mediation, sollten Sie im Prozess nicht weiterkommen.

Bei Bedarf können Sie weitere Gesprächstermine zur Überprüfung der vereinbarten Ziele festlegen.

Mehr dazu in: Hissnauer, W. (o.J.). *Professionell Gespräche mit Eltern führen. Ein Leitfaden zur Kommunikation für Lehrerinnen und Lehrer*. Online unter <http://gewaltpraevention.tsn.at/sites/gewaltpraevention.tsn.at/files/documents/elterngespraech.pdf> [10.01.2018].

5 LITERATURVERZEICHNIS

- Alcoff, L. (2008). The Problem of Speaking for Others. In A. M. Jaggar (Hrsg.), *Just Methods. An Interdisciplinary Feminist Reader* (S. 484-495). Boulder: Paradigm Publishers.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (2. durchgesehene Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Bartosch, I. (2014). Schule als Chancenraum, um mit einer Vielfalt an Lebensentwürfen zu spielen. Diversität und Intersektionalität. *IMST Newsletter*, 13(41), 2-5.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of early adolescence*, 11(1), 56-95.
- Beier, K. M. & Loewit, K. K. (2011). *Praxisleitfaden Sexualmedizin. Von der Theorie zur Therapie*. Berlin: Springer.
- Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In M. Bruneforth et al. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 133-174). Graz: Leykam.
- Bogensperger, M. & Brunbauer, C. (2018). „Wenn uns nix einfällt, nehmen wir eine Nackte“. Sexismus in der Werbung. In S. Arzt, C. Brunbauer & B. Schartner (Hrsg.), *Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* (S. 21-34). Wiesbaden: Springer.
- Degele, N. (2005). *Heteronormativität entselbstverständlichen. Zum verunsichernden Potential von Queer Studies*. *Freiburger Frauen Studien*, 17, 109-133.
- Erl, I. (Hrsg.). (2007). *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum.
- Ertl, B., Luttenberger, S. & Paechter, M. (2017). The Impact of Gender Stereotypes on the Self-Concept of Female Students in STEM Subjects with an Under-Representation of Females. *Frontiers in Psychology*, 8(703). doi:10.3389/fpsyg.2017.00703
- Faulstich-Wieland, H. (1989). Koedukation und Utopie. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie II* (S. 560-579). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (1997). *Mädchen und Koedukation*. Manuskript eines Vortrags an der FernUniversität – Gesamthochschule in Hagen. Online unter http://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/gleichstellung/heft18faul_wiel.pdf [10.01.2018].
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1995). *Trennt uns bitte, bitte nicht! Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing Gender im Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Goel, U. (2016). Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen. In AG Lehre (Hrsg.), *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies*. Online unter <https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies> [10.01.2018].
- Günther, E. (2016). *The ideal student. Intersectional interferences in teaching STEM at universities*. Dissertation an der Technischen Universität Wien.
- Halpern, D. (2011). The Pseudoscience of Single-Sex Schooling. *Science*, 333, 1706-1707.
- Hissnacher, W. (o.J.). *Professionell Gespräche mit Eltern führen. Ein Leitfaden zur Kommunikation für Lehrerinnen und Lehrer*. Online unter <http://gewaltpraevention.tsn.at/sites/gewaltpraevention.tsn.at/files/documents/elterngespraeche.pdf> [10.01.2018].
- Hofmann, F. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende* (S. 42-43). Wien: ÖZEPS.
- Jahnke-Klein, S. (2013). Benötigen wir eine geschlechtsspezifische Pädagogik in den MINT-Fächern? Ein Überblick über die Debatte und den Forschungsstand. *Schulpädagogik heute*, 4(8), 1-19.
- Kahlert, H. & Mischau, A. (2000). *Neue Bildungswege für Frauen*. Frankfurt/New York: Campus.
- Kaiser, A. (Hrsg.). (2001). *Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kattmann, U. (2015). *Schüler besser verstehen. Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht*. Hallbergmoos: Aulis.
- Knoll, B. & Szalai, E. (2012). *Umsetzungsempfehlung Gender- und diversitätsensibles Unterrichten. Für Lehrkräfte im fachpraktischen Unterricht an HTLs*. Online unter http://www.htl.at/fileadmin/content/maedchen/Dateien/Umsetzungsempfehlung_Diversityhe_Unterricht_20-03-2012-komplett_2.pdf [06.02.2018].
- Leeb, P., Tanzberger, R. & Traunsteiner, B. (2014). *Gender, Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit – Texte, Unterrichtsbeispiele, Projekte*. Online unter http://www.politik-lernen.at/dl/KsnLJMJKomLKMJqx4KJK/edpol_gender_2014_web.pdf [20.01.2018].
- Lorde, A. (1994). Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference. In A. Lorde (Hrsg.), *Sister Outsider: Essays and Speeches* (S. 114-123). California: Crossing Press.
- Markom, C. & Weinhäupl, H. (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.

- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7-22). Weinheim: Beltz.
- Nagy, G. (2009). *Forschungsprojekt „Geschlechteraspekte in der schulischen Leistungsbewertung“*. Teil I: Bericht. Online unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/vs_fb_t1_21126.pdf?61ecim [17.02.2018].
- Orth, P. (2009). Gesprächsformen und ihre Gelingensbedingungen. *Pädagogik*, 61(1), 30-33.
- Schermeier, A., Weisl, H. & Dagmar, M. (2015). *bio@school 6*. Linz: Veritas.
- Schlag, B. (2006). *Lern- und Leistungsmotivation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, C. (2014). Diversitätsorientierte Öffnung von Schule. *IMST Gender_Diversitäten Newsletter*, 13(41), 5-8.
- Schönwiese, V. & Flieger, P. (2015). Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Eine Herausforderung für die Integrations- und Inklusionsforschung. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 27-38). Frankfurt/New York: Campus.
- Snyder, V. L. & Broadway, F. S. (2004). Queering high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 617-636.
- Steiner, M., Pessl, G. & Bruneforth, M. (2016). Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In M. Bruneforth et al. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 175-220). Graz: Leykam.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9(1), 8-37.
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Columbia: University Press.
- Wöhler, V., Wintersteller, T., Schneider, K., Harrasser, D. & Arzmann, D. (2015). *Handbuch Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen*. Online unter https://www.sparklingscience.at/_Resources/Persistent/922b71dc5faad32768369238a6552ca5e5dbc5ff/301200431-Handbuch-Sozialwissenschaftlich-Forschen.pdf [18.01.2018].
- 3 Regeln für erfolgreiche Kommunikation mit Schüler/innen. (2015). *Lehrerfreund-Newsletter*. Online unter <https://www.lehrerfreund.de/schule/1s/lehrer-schueler-kommunikation-3-regeln/4648> [11.01.2018].

ABLEISMUS

Der Begriff Ableismus (sprich Ey-be-lis-mus) leitet sich vom englischen Verb „to be able“ ab und wird ins Deutsche mit „fähig sein zu“ übersetzt. Der Begriff kommt aus der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung, einem politischen, internationalen Zusammenschluss von behinderten Menschen, und benennt ein Diskriminierungssystem, das Menschen aufgrund ihrer körperlichen und geistigen Fähigkeiten in behinderte und nichtbehinderte Menschen einteilt. Die Beurteilung wird an einer gesellschaftlich definierten Norm von Fähigkeiten festgemacht, die festlegt, welche Fähigkeiten als wichtig gelten und gesellschaftlich anerkannt werden und welche als „anormal“, minderwertig oder irrelevant abgewertet werden. Dies führt dazu, dass Personen, die an „normal“ geltenden Leistungen immer wieder scheitern, dis-

kriminieren und strukturell benachteiligt werden. Schlussendlich betrifft Ableismus alle Menschen, auch jene, die die Norm sogar überbieten. Oder anders formuliert, ständig dem Zwang ausgesetzt sind, Normen und deren Erfüllung überbieten zu müssen. „Dass jemand wegen seines für attraktiv befundenen Aussehens oft auch im Verdacht steht, äußerst nett, schlau und charmant zu sein, ist im Grunde genauso „ableistisch“, wie die Annahme, blinde Menschen seien von Natur aus musikalisch und mit einem Spitzengehör ausgestattet.“

Quellen:

<https://wahnsinnigverflochten.wordpress.com/theoretisches/ableism/> [29.01.2018].

<http://arranca.org/43/was-heisst-ableism> [01.02.2018].

ATTRIBUTIONSTHEORIE

Die Attributionstheorie ist eine kognitive Verhaltenstheorie. Grundlage ist die Annahme, dass Menschen zur Erklärung und zur weiteren Vorhersage von Handlungsergebnissen Ursachenzuschreibung betreiben. Pädagogisch-psychologische Attributionstheorien behandeln die Frage, welche Ursachen Lehrende und Lernende für die Erklärung von Erfolg und Misserfolg in Leistungssituationen heranziehen, welche Emotionen mit diesen

Zuschreibungen verbunden sind und wie sie sich auf das Lernverhalten auswirken. Ursachenzuschreibungen können danach unterschieden werden, ob für die Erklärung des Verhaltens interne (persönliche) oder externe (umweltbezogene) Faktoren angewendet werden. Dimensionen dieser Ursachenfaktoren können als stabil oder variabel eingeschätzt werden.

		Lokalitätsdimension	
		Internal	External
Stabilitätsdimension	Stabil	Fähigkeit/Begabung	Aufgabenschwierigkeit
	Variabel	Anstrengung/Motivation	Zufall

Abb. 7: Attributionstheorie angelehnt an Krapp (2014)

Dabei sind Personenattributionen wahrscheinlicher, da die Wahrnehmung der Fähigkeiten einer Person größer ist als die Schwierigkeit der Aufgabe. Tendenziell wird Misserfolg (Nichtbestehen einer Prüfung) eher dem Zufall und Erfolg den eigenen Fähigkeiten zugeordnet.

Quellen:

Krapp, A., Geyer, C. & Lewalter, D. (2014). Motivation und Emotion. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. (S. 200f.). Weinheim, Basel: Beltz

Schlag, B. (2013). Lern- und Leistungsmotivation. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Online unter <http://lexikon.stangl.eu/5835/attributionstheorie/>. [01.02.2018]

DIVERSITÄT

Diversität ist ein Begriff aus dem Bereich der Soziologie, der für die Unterscheidung und Anerkennung von Gruppen und individuellen Merkmalen verwendet wird. Häufig wird anstelle des Begriffs Diversität auch der Begriff Vielfalt oder Vielfältigkeit verwendet und bezieht sich auf die Heterogenität einer Gruppe. Der Begriff wird klassischerweise in Zusammenhang mit Dimensionen wie Kultur (Ethnie), Alter, Geschlecht, Religion,

Behinderung etc. benutzt.

Unterschiede werden in Bezug auf Diversität anerkannt und als Gewinn bzw. Bildungsressource gesehen.

Quelle:

[https://de.wikipedia.org/wiki/Diversit%C3%A4t_\(Soziologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Diversit%C3%A4t_(Soziologie)) [07.02.2017].

DOING DIFFERENCE

Der Begriff „Doing Difference“ (West & Fenstermaker, 1995) beschreibt die soziale Herstellung weiterer sozialer Differenzkategorien wie soziale Klasse oder Ethnizität. Wesentlich dabei ist, dass Differenzkategorien in sozialen Prozessen gleichzeitig hergestellt werden.

Doing Difference ist beispielsweise in Bildungskontexten immer

wirkmächtig, da Unterschiede stets im sozialen Tun hergestellt werden. Die Frage bleibt, ab wann die Herkunft einer Schülerin/eines Schülers Einfluss auf deren/dessen Bildungszugang und Bildungskarriere hat und zu Diskriminierung oder Privilegierung führt.

DOING GENDER

„Doing Gender“ verweist auf die soziale Konstruktion („typisch männlich/typisch weiblich“) der Geschlechterrollen. Diese Rollentypisierungen werden in alltäglichen Interaktionen immer neu hergestellt. Der Begriff des „Doing Gender“ verweist dabei auf die historische und soziale Konstruktion der Kategorien und Differenzen von „männlich“ und „weiblich“, die nicht natürlich gegeben sind. Die Unterscheidung von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ (als historisch fest verankerte Form sozialer Differenzierung) steht dabei nicht nur für die Trennung von weiblichem und

männlichem Körper, sondern auch für die Teilung von sozialen und beruflichen Positionen, die Besetzung von Räumen oder sprachlichen Ausdrucksmitteln.

Quelle:

Kotthoff, H. (2002). Was heißt eigentlich „doing gender“? Zu Interaktion und Geschlecht. In J. van Leeuwen-Turnovcová et al. (Hrsg.), Wiener Slawistischer Almanach. Online unter <http://home.ph-freiburg.de/kotthoff/texte/Doingggender2002.pdf> [04.03.2009].

GENDER

Der Begriff Gender stammt aus dem Englischen und bezeichnet zunächst, analog zum deutschen Begriff Genus, das grammatikalische Geschlecht. In den 70er Jahren wurde der Begriff Gender vom US-amerikanischen Feminismus adaptiert und anschließend in den deutschsprachigen Feminismus eingeführt. Das feministische Ziel bestand darin, eine biologisch determinierte Vorstellung von Geschlecht zu widerlegen. In der Regel wird der Begriff Gender mit „das soziale Geschlecht“ übersetzt. Gender

ist ein sozioökonomisches und kulturelles Konstrukt, welches Frauen und Männern in bestimmten Zusammenhängen unterschiedliche und ungleiche Rollen, Verantwortlichkeiten, Grenzen, Erwartungen, Möglichkeiten und Bedürfnisse zuschreibt.

Quelle:

http://www.eubuoero.de/arbeitsbereiche/fraueneuforschung/gendermainstreaming/gm_allg [03.06.2008].

GENDERKOMPETENZ

Genderkompetenz gilt als gesellschaftliche Schlüsselqualifikation: Genderkompetenz ist dabei eine Schlüsselkompetenz für Lernende, aber auch eine Zielvorstellung für das (schulische) geschlechterbewusste Handeln von Lernenden. Sie umfasst das Wissen, in alltäglichen Verhaltensweisen und Einstellungen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen soziokulturelle Festlegungen zu erkennen, und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden. Marianne Horstkemper nennt drei Strukturelemente, die die Aneignung von Genderkompetenz ermöglichen sollen:

- Grundwissen über geschlechterbezogene gesellschaftliche Strukturdaten, z.B. Fragen des geschlechtsspezifischen Zugangs zu Bildung und Beruf, zu den geschlechtsspezifischen Verwertungschancen von Bildung, Fragen der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung etc.,

- Erkenntnisse zur Entstehung von Geschlechtsunterschieden, Wahrnehmung der sozialen Konstruktion der Kategorie Geschlecht,

- Prozesswissen über den Umgang der Geschlechter miteinander, über Selbst- und Fremdbilder, hier geht es auch um Alltagserfahrungen und deren Reflexion.

Quellen:

Horstkemper, M. (2006). Genderkompetenz entfalten und entwickeln. In W. Plöger (Hrsg.), Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung (S. 225-234). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kamphans, M., Metz-Göckel, S. & Selent, P. (2009). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Lehre. In C. Robertson-Trotha (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen an Technischen Universitäten (Bd. 14). Karlsruhe: Universitätsverlag.

GENDER MAINSTREAMING

Gender Mainstreaming bezeichnet die geschlechterpolitische Strategie der Europäischen Union zur Verwirklichung von Gleichstellung und Chancengleichheit von Frauen und Männern. Gender Mainstreaming bezieht sich auf die (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung von Entscheidungsprozessen in allen Politik- sowie in allen Arbeitsbereichen einer Organisation. Es bedeutet, die Anerkennung von Geschlecht als Strukturkategorie und diese im Vorfeld in alle politischen Konzepte und Maßnahmen systematisch einzubeziehen und für die Gleichstellung von Frauen und Männern nutzbar zu machen. Gender Mainstreaming ist als eine Doppelstrategie konzipiert, d.h., neben Maßnahmen, die sich auf beide Geschlechter beziehen, werden auch Instrumente der Frauenförderung ange-

wandt. Im Rahmen des Gender Mainstreamings und anderer geschlechterbezogenen Gleichstellungsstrategien wird Gender als Analysekategorie genutzt und damit auch als strukturbildende Kategorie anerkannt. Bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterricht ist die Wirkung auf beide Geschlechter mit dem Ziel zu berücksichtigen, die individuellen Voraussetzungen in den Fokus zu nehmen.

Quellen:

<http://www.gender-mainstreaming.net/bmfsfj/generator/gm/Wissensnetz/was-ist-gm.html> [06.05.2008].

Blickhäuser, A. (2002). Beispiele zur Umsetzung von Geschlechterdemokratie und Gender Mainstreaming in Organisationen. Bonn: Böll Stiftung. Online unter http://www.gwi-boell.de/de/downloads/Praxisbeispiele_GD_Nr.3.pdf [02.06.2008].

GENDERSENSIBLE PÄDAGOGIK

Gendersensible Pädagogik drückt aus der Perspektive von Lehrkräften eine Haltung und Bereitschaft aus, subjektive geschlechtsspezifische Verhaltensmuster, Stereotypen und Orientierungen kritisch in pädagogischen Prozessen zu reflektieren. Eine gendersensible Pädagogik hinterfragt, ob bestehende Geschlechterverhältnisse stabilisiert oder eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderungen im Geschlechterverhältnis möglich werden. Mit der Genderperspektive konstruktiv im Unterricht umzugehen, bedeutet vor diesem Hintergrund nicht, geschlechtsstereotype Dispositionen und Einstellungen von Jungen und Mädchen zu bestärken. Es bedeutet viel mehr, „pädagogische Räume“ für die Reflexion und Dekonstruktion von Normen und Wertorientierungen und für kreative Entwicklungs- und Veränderungspotentiale zu öffnen. Das Ziel ist, die Handlungskompetenzen der Schüler_innen zu erweitern (Konzeptwechsel). Auf-

gabe von Lehrenden ist es, für die Herstellung gleichberechtigter Lernchancen für alle Lernenden zu sorgen und ein Lernklima zu schaffen, das es allen Teilnehmenden ermöglicht, sich ihren Lernbedürfnissen entsprechend in der Schule einzubringen. Behinderungen von Lernprozessen entstehen dann, wenn vorgefertigte Verhaltensweisen unreflektiert übertragen werden, nicht durchbrochen werden können und einer Auseinandersetzung mit „Neuem“ entgegenstehen. Mit dem Lernziel „Einüben ungewohnter Aufgaben“ müssen Möglichkeiten geschaffen werden, mit denen die traditionellen Rollen (dass z.B. in Kleingruppenarbeiten Schüler die Leitungsfunktion ausüben und Schülerinnen die Aufgabe der Schriftführung übernehmen) überwunden werden können.

Quelle:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_lehrplaene.xml [20.08.2008].

INTERSEKTIONALITÄT

Intersektionalität leitet sich vom Englischen „intersections“, auf Deutsch „Straßenkreuzungen“ ab und ist ein metaphorischer Begriff. Geprägt wurde er in den 80er Jahren von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw, die eine Analyse der US-amerikanischen Antidiskriminierungsgesetze und -erfahrungen durchführte, denen schwarze Frauen des Konzerns General Motors ausgesetzt waren. In einer ökonomischen Krise wurden beinahe alle schwarzen Frauen entlassen. Da weiße Arbeiterinnen und schwarze Arbeiter von Kündigungen nicht betroffen waren, konnte weder mit rassistischer noch mit geschlechtsspezifischer Diskriminierung geklagt werden. In diesem juristischen Fall betraf die Diskriminierung die Gruppe von schwarzen Frauen, die in der Verbindung von Sexismus und Rassismus besonders verwundbar wurde. Das in der Folge entwickelte Konzept der Intersektionalität beschreibt die integrative Analyse des Zusammenwirkens unterschiedlicher Formen und Dimensionen von Ungleichheit. Es handelt sich hier um spezifische Diskriminierungslagen, die nicht in Kategorien wie „Frauen“ oder „Schwarze“ aufgehen, sondern an „Kreuzungen“ verschiedener Herrschaftssysteme wie Ko-

lonialismus/Rassismus, Patriarchat/Sexismus und Kapitalismus/Klassenzugehörigkeit wirken. Die anfänglichen drei Differenzkategorien Rasse, Klasse und Geschlecht des Combahee River Collective Statements wurden in der Diskussion der Intersektionalitätsforschung mittlerweile auf bis zu zehn Differenzkategorien erweitert, unter anderem um die Kategorien Sexualität, Religionszugehörigkeit, Nationalität und Alter.

Quellen:

Althof M. et al. (2017). *Feministische Methodologien und Methoden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Yuval-Davis, N. (2013). *Jenseits der Dichotomie von Anerkennung und Umverteilung: Intersektionalität und soziale Schichtung*. In H. Lutz et al. (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität*, (S. 203–220). Wiesbaden: Springer Fachmedien

The Combahee River Collective Statement (1977). Online unter <http://circuitous.org/scraps/combahee.html> [04.02.2018].

Projektgruppe Genderportal. Uni Bielefeld Online unter <https://www.uni-bielefeld.de/gendertexte/intersektionalitaet.html> [04.02.2018].

UNDOING GENDER / UNDOING DIFFERENCE

Hirschauer (2001) verweist mit Undoing Gender darauf, dass Geschlecht in sozialen Situationen zwar registriert wird, aber nicht immer die gleiche Relevanz besitzt. Die Diversitätskategorie „Geschlecht“ wird damit in verschiedenen Situationen und Umfeldern unterschiedlich wahrgenommen. Sie wird je nach Kontext mit unterschiedlicher Bedeutung aufgeladen. Ähnliches ist

auch in Bezug auf andere Diversitäten der Fall. Darum gilt es, die Kategorie Gender kritisch zu hinterfragen und zu dekonstruieren.

Quelle:

http://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/theoretische_grundlagen/soziale_konstruktion.php#doing_difference [24.02.2017].

UNTERRICHTSPRINZIP „ERZIEHUNG ZUR GLEICHSTELLUNG VON FRAUEN UND MÄNNERN“

Im Erlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ hat das Bundesministerium für Bildung Folgendes festgehalten:

„Das Unterrichtsprinzip ‚Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern‘ soll dazu beitragen, alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne, im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren.“

„Das Unterrichtsprinzip soll zu einem Verhalten im täglichen Umgang mit den Mitmenschen, das vom Grundsatz der gleichran-

gigen Partnerschaft von Frauen und Männern getragen ist, erziehen. Weiters sollen die Schüler_innen zur Bereitschaft hingeführt werden, Ursachen und Auswirkungen tradiert geschlechtsspezifischer Benachteiligungen zu reflektieren und aus der gewonnenen Erkenntnis ein Verhalten zu entwickeln, mit dem ein Beitrag zur Gleichstellung von Frauen und Männern geleistet werden kann.“

Quelle:

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.html [05.10.2016].



www.imst.ac.at/app

Lesefreiheit mit der kostenlosen IMST-App genießen!



BMBWF
BUNDESMINISTERIUM
FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT
UND FORSCHUNG

INNOVATIONEN MACHEN SCHULEN TOP



IMST Gender_Diversitäten Netzwerk

Sie suchen Literatur oder Anregungen zum Thema? Sie möchten mehr über Gender und die Verschränkung mit Diversitätskategorien im Unterricht wissen?

Unter www.imst.ac.at/gdn finden Sie Literaturtipps, weiterführende Links, Materialien, Studien, Handreichungen und Leitfäden sowie einen Expertinnen- und Expertenpool.

Die IMST Handreichungen zu Genderkompetenz im Mathematikunterricht und Gender- und Diversity-Kompetenz im Naturwissenschaftsunterricht versuchen theoretische Grundlagen und Konzepte mit praxisnahen Anregungen für Ihren Unterricht aufzubereiten. Der IMST Gender_Diversitäten Newsletter informiert Sie über Fortbildungsveranstaltungen, Neuerscheinungen, Studien und interessante Websites und Plattformen.

Sie wollen einen Workshop an Ihrer Schule abhalten, Sie benötigen Anregungen für Ihre Zielformulierung oder wollen Unterstützung für die Erstellung Ihrer Evaluationsfragen?

Wir stimmen mit Ihnen Ihre individuellen Bedürfnisse ab und vermitteln eine entsprechende Expertin oder einen Experten.

Sie wollen wissen, ob Ihr Unterricht geschlechtergerecht und diversitätssensibel ist?

Wir vermitteln Expert_innen, die Ihren Unterricht beobachten und anschließend Feedback geben.

www.imst.ac.at/gdn

