

Protokoll zur Unterrichtsbeobachtung am BRG Fürstenfeld am 21.06.2011

Erstellt von: Mag.a Sigrid Fischer
Frauenservice/GenderWerkstätte Graz

Unterrichtsbeobachtung zum fächerübergreifenden Projektunterricht (Biologie, Physik, Chemie, Informatik) der 4. Klassen.

Ablauf der Unterrichtsbeobachtung:

Biologie (Bubengruppe), Biologie (gemischte Gruppe), Physik (Gruppe: 2 Mädchen), je eine Unterrichtsstunde, danach gemeinsame Reflexion der Ergebnisse mit den 3 beteiligten Lehrkräften.

Im Rahmen des fächerübergreifenden Projektes wurde zunächst keine Gender Perspektive implementiert. Es gibt demnach keine dem Themenbereich Gender zugeordnete Analyse bzw. These und daher keine Zielvorgaben und keine bewusst gesetzten Maßnahmen.

In der Unterrichtsbeobachtung und der nachfolgenden Reflexion wurden von mir daher grundsätzliche Möglichkeiten zur Implementierung von Genderperspektiven vorgestellt.

Auf der Grundlage der „4 Bausteine für gendergerechte Didaktik“ (Inhalte, Leitungsverhalten, Didaktik, Rahmenbedingungen) und der „4 R Analyse“ (Repräsentanz, Ressourcen, Realitäten, Rechte) wurden innerhalb der gemeinsamen Reflexion einige Beobachtungen und Ansatzmöglichkeiten skizziert.

Szenarien gendersensible Didaktik :

→ Anknüpfungen auf der Inhaltsebene: zB. Besprechung von Geschlechterverhältnissen in den Berufen, die den naturwissenschaftlichen Fächern zugeordnet werden, bzw. Klischees und Geschlechterteilungen am Arbeitsmarkt, Männer und Frauen in der Forschung, historische Hintergründe zur Abwesenheit von Frauen in technische Berufen zB der barriere-

freier Zugang von Frauen zu höherer Bildung und insbesondere naturwissenschaftlicher Bildung...etc.

→ Anknüpfungen Leitung (Lehrkräfte): Rolemodel sein, eigene Vorurteile gegenüber Buben und Mädchen prüfen, eigene Interventionen prüfen (worüber mache ich Witze, wie spreche ich über Geschlechterthemen, wie vertraut ist mir selbst der Gedanke an Frauen in der Technik und Männer in der Pflegearbeit, nehme ich Buben und Mädchen in ihren technischen Fähigkeiten gleich ernst?)

→ Anknüpfung Rahmenbedingungen: zB. werden aktiv Einladungen ausgesprochen, um das jeweils Unvertraute auszuprobieren? Wie werden Lerngruppen gebildet? Gibt es konkrete Interventionen um Handlungsrepertoires von Buben und Mädchen entsprechend zu erweitern? (zB. konkrete Aufträge anderes Verhalten, andere Rollen, etc. auszuprobieren). Werden sowohl soziale wie auch kognitive Kompetenzen bei beiden Geschlechtern gleichermaßen gefördert?)

→ Anknüpfung didaktische Aufbereitung: Lerntypen-analyse, Abwechslung von kognitivem und praktischen Lernen, Interessenanalyse, passen Aufgaben und Beispiele zum Erfahrungshintergrund der Mädchen und Buben, sind Unterrichtsmaterialien, Sprache, Bilder, etc. frei von Klischees und Rollenstereotypen....

Szenarien 4 R Analyse:

R wie Repräsentationen

- Zahlenmäßige Verteilung von Mädchen / Buben in Gruppen, Räumen, Bereichen, Tätigkeiten (Beteiligung)

R wie Ressourcen

- Unter Ressourcen verstehen wir Raum, Zeit, Aufmerksamkeit der Lehrenden, Status in der Gruppe, Redezeit, Aktivitätsmodus, Erfahrungshintergrund, Förderung durch das Elternhaus, gesellschaftliche Zuschreibungen (Zutrauen oder Aberkennung von Fähigkeiten)

R wie Realitäten (Ursachen)

- Wie sind die eigenen Rollenbilder von Mädchen und Buben, welche Normen und Werte verfolgen sie, welche Normen und Werte behindern sie?

R wie Rechte

- Welche informellen Rechte werden unterschiedlich auf die Geschlechter verteilt?
- Wer darf was bzw. wer darf was nicht, weil er/sie ein Mädchen oder Bub ist?

Eindrücke:

Die dem Projektunterricht entsprechende Unterrichtsform der selbstorganisierten Arbeit in Kleingruppen eignet sich augenscheinlich sehr gut den Kontakt der Lehrperson zu den SchülerInnen gleichmäßig zu verteilen. Während in dieser Form die Zuwendungszeit durch das „von Gruppe zu Gruppe gehen“ gut gesteuert werden konnte, kamen im Vortragsmodus

(Plenum) viel eher die typischen Muster zum Tragen (wer schnell, lauter und gewitzt bis charmant ist, ist am Ball und zieht die Aufmerksamkeit und damit die Kommunikation mit der LehrerIn auf sich). In der gemischten Gruppe waren das in diesem kurzen Ausschnitt klassischerweise 2 Buben, für eine Gesamtanalyse wäre aber diese so punktuelle Beobachtung nicht ausreichend.

Das gleiche Muster der Differenzierung und Vordergründigkeit ist natürlich auch in der reinen Bubengruppe merkbar.

Ähnliche Dynamiken wurden an Hand des Arbeitsraumes „Computerplatz“ sichtbar. Dieser scheint einen sehr hohen Status zu haben (es gibt nur einen Platz für alle und es ist ein technisches Gerät). Diesen statushohen Arbeitsplatz konnten sich die scheinbar statushöheren Kinder durch Geschwindigkeit sichern. Es gab keine Intervention die Zeiten am PC zu verteilen, also blieben die ersten auch dort bis zum Schluss.

Diese Dynamik war sowohl in der reinen Bubengruppe wie auch in der gemischten Gruppe sichtbar. In der gemischten Gruppe sicherten sich die auch im Plenum sehr aktiven und „vordergründigen“ Buben den PC Platz zum Recherchieren im Internet, den sie erst 5 Minuten vor Ende an die Mädchengruppe weitergaben, die diesen Platz für ihre Powerpointpräsentation haben wollten. Hier hätte eine aktive Zeitregulation die Ressource PC gerechter verteilen können. In der reinen Bubengruppe gab es keinen Anspruch auf den PC Platz durch eine zweite Bubengruppe, auch hier war die vordergründige Bubengruppe am Zug.

Es zeigt sich, dass Ressourcenverteilung aktiv beobachtet und gesteuert werden muss, wenn man automatische Musterbildungen verändern möchte.

Ein interessante Auflösung des Klischees: „*Mädchen haben eine größere Technikdistanz*“ bot auch die 3. Gruppe mit 2 Mädchen im Physikunterricht. Beide Mädchen lösten alle Aufgaben vollständig richtig und waren am schnellsten fertig so dass sie ein weiteres Arbeitsblatt bekommen mussten. Diese Intervention der Lehrkraft fand ich gut, da die Mädchen bereits von den Buben der Umgebung zur Hilfe herangezogen wurden. Mit dem neuen Arbeitsblatt konnten sie sich wieder in ihre Thematik vertiefen. Es war ja nicht die Erweiterung der Sozialkompetenzen das Lernziel, sondern die Erweiterung der Physikkompetenz.

Zusammenfassend möchte ich aber betonen, dass die Unterrichtsform Praxislabor bereits per se eine gute Möglichkeit ist verschiedenen Lerncharakteren und Lernbedürfnissen entgegen zu kommen. Dass dieses Projekt nur durch das Zusatzengagement der LehrerInnen möglich ist, ist besonders hervorzuheben, ebenso wie die Tatsache, dass eine Unterrichtsbeobachtung nur ein kleiner Ausschnitt einer viel größeren Realität ist, die nur die Lehrkräfte selbst authentisch analysieren und bearbeiten können.