

Gender_Diversität

IMST

IMST NEWSLETTER

2 Diversität und Intersektionalität

14 Gender

21 Herkunft, Sprache, Vielfalt

EDITORIAL

Unsere Welt ist geprägt von einer wachsenden Komplexität, zunehmender Vielfalt und Verschiedenartigkeit unserer Lebensrealitäten. Unterschiedliche Einstellungen, Werte und Bedürfnisse der Menschen, aber auch geschlechtsspezifische, kulturelle oder altersbedingte Merkmale beeinflussen das Miteinander.

Besonders Schulen sind Orte, an denen Kinder, Jugendliche und Lehrkräfte mit verschiedenen Hintergründen zusammenkommen, voneinander lernen, aber auch in Konflikt geraten. Die Fülle an Erfahrungen, Fähigkeiten und Kompetenzen, welche oft erst bewusst wahrgenommen werden müssen, bergen unbekannte Potentiale für die gesamte Klasse.

Das IMST Gender_Diversitäten Netzwerk hat sich daher zur Aufgabe gesetzt, Impulse und Unterstützungsmaßnahmen von Lehrkräften rund um das Thema Gender und Diversität in der Schule bzw. im Unterricht zu verbreiten. Wichtig dabei ist es zu sensibilisieren, Gender- und Diversitätskompetenzen zu fördern und gleichberechtigte Bildungschancen voranzutreiben.

Neben geschlechtersensiblen Themen widmet sich das IMST Gender_Diversitäten Netzwerk seit 2013 auch verstärkt um relevante Diversitätsdimensionen im Bildungsbereich, wie ethno-nationale Herkunft und Migrationserfahrungen, sozioökonomischer Status, physische Fähigkeiten, Sprache, sexuelle Orientierung, Bildung der Eltern u.v.m. Auch die Verschränkung (Intersektionalität) dieser Dimensionen steht im Fokus.

Dieser IMST-Newsletter konzentriert sich hauptsächlich auf die Themenbereiche Geschlecht, Herkunft und Sprache. Anfänglich wird ein Überblick über den Ansatz

des Managing Diversity – also den Umgang mit Vielfalt (in der Schule) – und den intersektionalen Zugang anhand von theoretischen Ausführungen und praxisbezogenen Projekten vorgestellt.

Des Weiteren wird ein neues theoretisches Genderkonzept jenseits des dualen Mann-Frau-Systems diskutiert und als Chance für den Bildungsbereich dargestellt. Der Artikel „Zum unnormalen Umgang mit der Normalität von Diversität“ mit Fokus auf Migrant_innen leitet den letzten Teil des Newsletters ein, eine Reihe von Praxisbeispielen auf der Unterrichtsebene runden diesen Newsletter ab.

Wir wünschen Ihnen eine interessante, anregende und perspektivenerweiternde Lektüre!

Katrin Oberhöller und Otmar Knoll

Österreichische Post AG / Sponsoring_Post
1020384215



von Ilse Bartosch

Schule als Chancenraum, um mit einer Vielfalt an Lebensentwürfen zu spielen

Diversität und Intersektionalität



Viktorija, Marion und Daniel besuchen eine zweite Klasse einer AHS. Sie arbeiten mit Begeisterung im Physikunterricht mit. Allerdings haben Viktorija und Marion im Gegensatz zu Daniel wenig Gelegenheit, zu Wort zu kommen. Während die Lehrerin zu Daniels oft unrichtigen Antworten sehr differenzierte Rückmeldungen gibt und Viktorija für richtige Antworten lobt, erhält Marion kaum Feedback zu ihren Wortmeldungen. Sie wird weder gelobt noch korrigiert. Im Rahmen eines Interviews ordnet die Lehrerin Marion und Daniel in die Gruppe der Leistungsschwächeren dieser Klasse ein. Allerdings beschreibt die Lehrkraft diese Klasse als überdurchschnittlich gut im Vergleich mit anderen Klassen dieser Schule. Viktorija ist für sie die beste Schülerin in dieser Gruppe. Viktorija weiß so viel, dass die Lehrerin sie zu Schulbeginn „einbremsen musste“. Da sie auf die Fragen der Lehrenden immer richtig antworten kann, wird sie „für die schwierigsten Fragen aufbewahrt“. Im Interview stellt die Lehrerin einen Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen schulischen Leistungen der beiden Mädchen und deren familiären Hintergrund her: Viktorija kommt aus einer Familie, in der Bildung und Schule wichtig sind. Sie geht z.B. mit ihrem Vater jedes zweite Wochenende ins technische Museum. Marion kommt hingegen aus einer eingewanderten Familie, in der Familie und gemeinsames Feiern am Wochenende einen hohen Stellenwert haben.

Diese kurze Fallbeschreibung basiert auf Unterrichtsbeobachtungen und Interviews, die Lehramtsstudierende im Rahmen eines Seminars zu „Geschlecht und Diversität im Physikunterricht“



an der Universität Wien durchgeführt haben. Sie beleuchtet die unterschiedlichen Interaktionen zwischen einer Physiklehrerin und drei Lernenden. Marion, Daniel und Viktoria sind am Physikunterricht interessiert, bringen aber aufgrund unterschiedlicher außerschulischer Förderung ungleiches Vorwissen in den Physikunterricht mit. Das führt dazu, dass Viktoria bereits in der zweiten Klasse fähig ist, Antworten und Erklärungen zu geben, die der physikalischen Sicht auf die Welt (auf Schulniveau) entsprechen. Das Denken von Marion und Daniel steht hingegen oft in einem widersprüchlichen Verhältnis zur physikalischen Beschreibung.

Lernen als Grenzgang zwischen schulischer Fachkultur und Alltagskultur

Fast man im Anschluss an Glen Aikenhead (2001) Physik lernen als Grenzgang zwischen zwei Kulturen auf, der Alltagskultur und der (schul-)physikalischen Fachkultur¹, so gelingt dieser Grenzgang Viktoria mühelos, weil Familienkultur und physikalische Fachkultur gut zueinander passen. Für Daniel jedenfalls, aber auch für Marion ist aus Sicht der Lehrerin diese kulturelle Passung nicht gegeben. Während die Lehrkraft in den beobachteten Interaktionen mit Daniel als ‚Fremdenführerin‘ agiert und ihn unterstützt, sich in der neuen und fremden Kultur der Physik zurechtzufinden, wird Marion diese Unterstützung nicht zuteil. In den Beobachtungsprotokollen lässt sich allerdings nachlesen, dass Marion vor Beginn und nach Ende der Physikstunde Gelegenheit sucht und findet, der Lehrerin jene Fragen zu stellen, zu denen sie während des Unterrichts keine Möglichkeit fand.

Doing Difference – Doing Inequity: Verschränkung von sozialen Benachteiligungskategorien

Aus der Analyse von vier Beobachtungen und einem Interview lassen sich zwar keine generalisierenden Schlüsse ziehen. Sie können jedoch als Illustration und Hinweis gesehen werden, wie Benachteiligung im Unterricht ‚erzeugt‘ wird (doing inequity). Obwohl die Lehrerin im Interview Marion, Viktoria und Daniel durchaus als Lernende mit einer unverwechselbaren individuellen (Lern-)Biographie begreift, weisen die beobachteten Interaktionsmuster auf

Benachteiligungstendenzen längs der klassischen sozialen Differenzkategorien *„Gender, Race, Class“* (vgl. Degele & Winker, 2009) – also Geschlecht, Ethnie/Herkunft, Klasse – hin: Das Vorwissen der Lernenden, das im familiären Kontext angeeignet wurde, sowie das Geschlecht werden von der Lehrerin (zum Teil unbewusst) für die Steuerung der Interaktionen verwendet. Daraus wird zum einen ersichtlich, dass der Kategorie Geschlecht in der Planung und Gestaltung von Unterricht nach wie vor Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

Zum anderen wird aber auch deutlich, dass nicht nur das Geschlecht Anlass für *„doing difference“* ist: Je nach Konstellation von Geschlecht mit anderen sozialen Kategorien – insbesondere dem Herkunftsmilieu sowie der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit – beeinflussen gesellschaftliche Diskriminierungsdiskurse durch subtile Mechanismen das Geschehen in den Klassenzimmern. Die Hoffnung, dass durch eine individualisierte Gestaltung von Bildungsprozessen ein konstruktiver Umgang mit der Heterogenität in den Klassenzimmern möglich wird, geht daher nur dann auf, wenn alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Ungleichheitsverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern.²

Schulische Fachkulturen: Konnotationen von Geschlecht und Exklusivität

Bei Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben ist es daher lohnend, die Charakteristika der Schul- bzw. Fachkulturen zu durchleuchten und ihre Passung zu den Herkunftskulturen der Lernenden zu reflektieren. In den Traditionen fachlicher Unterrichtsgestaltung liegt der Schlüssel dafür, warum es in manchen Fachkulturen für Kinder und Jugendliche besonders schwierig wird, heimisch zu werden. Darüber hinaus haben Fächer eine mehr oder weniger ausgeprägte geschlechtliche Konnotation – Sprachen und humanwissenschaftliche Fächer werden mit Weiblichkeit assoziiert; Mathematik, Physik, Chemie mit Männlichkeit.

Insbesondere dem Fach Physik haftet dazu oft der Mythos des Exklusiven an: Physik ist ein schwieriges Fach, ein Fach,



Geschlechtergerechter Sprachgebrauch soll Geschlechtervielfalt und Chancengleichheit zum Ausdruck bringen. Hierfür gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten – Doppelnennung, Splitting, Binnen-I, Unterstrich oder Sternvariante, geschlechterneutrale Formulierung. Das Team des IMST Gender_Diversitäten Netzwerks hat sich bewusst entschieden, zwei unterschiedliche geschlechtersensible Schreibweisen im IMST Newsletter zu verwenden – das Binnen-I und den Unterstrich (Gender-Gap). Das Binnen-I signalisiert, dass sich die Bezeichnung auf Frauen und Männer gleichzeitig bezieht. Die Unterstrich-Variante möchte Geschlechtervielfalt aufzeigen und Personen ansprechen, welche im dualen Geschlechtersystem kaum oder wenig benannt werden.

¹ Der hier verwendete Kulturbegriff meint die Wertvorstellungen, Verhaltensnormen, Grundannahmen und Denk- und Handlungsweisen, die von einer bestimmten *„community of practice“* (Lave & Wenger, 1991) hervorgebracht, weitergegeben und -entwickelt werden. Die Aneignung dieser Wertvorstellungen und Verhaltensweisen sind aber auch Voraussetzung dafür, dass Personen als Mitglieder einer bestimmten *„community of practice“* anerkannt werden (vgl. auch Helsper, 2008).

² Vergleiche hierzu das Konzept der „Reflexiven Koedukation“ von Hannelore Faulstich-Wieland und Hannelore Horstkemper (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1996).

in dem, wenn überhaupt, nur gute Schüler und Schülerinnen reüssieren können. Nimmt man traditionellen Unterricht unter die Lupe, wird deutlich, warum der Grenzgang in die schulische Kultur des Physikunterrichts für viele Lernende besonders schwierig ist: Physikunterricht ist oft auf zukünftige Expert_innen ausgerichtet. Er setzt voraus, dass Jugendliche Fachinteresse in den Unterricht bereits mitbringen, dass sie an abstrakten idealisierten Erklärungsmodellen der Welt Interesse haben, dass sie Zugang zu einschlägigen außerschulischen Erfahrungsräumen haben und diese auch nützen. Das Ziel ist ein tiefes Verständnis physikalischer Konzepte, wofür aber die vorhandene Unterrichtszeit oft nicht ausreicht.

Grenzgänge zwischen Kulturen erfordern ‚Identitätsarbeit‘

Der Wechsel aus der lebensweltlichen Kultur in fremde Fachkulturen gestaltet sich für Kinder und Jugendliche dann als besonders schwierig, wenn prototypischen Vertreter_innen eines Fachs Eigenschaften zugeschrieben werden, die sozial nicht besonders attraktiv sind (Kessels, 2012). Wollen Kinder und Jugendliche eine fachbezogene Identität entwickeln, müssen sie diese prototypischen Eigenschaften von Lernenden, die in einem Fach gut sind, mit ihren eigenen Selbstentwürfen ausbalancieren. Da dieses Spiel mit Selbstentwürfen laufend von den bedeutsamen Anderen – den Eltern, den Peers, den Lehrkräften – bewertet wird, steht den Jugendlichen jedoch nur eine begrenzte Bandbreite an milieuabhängigen weiblichen und männlichen Identitäten zur Verfügung. Louise Archer (2012) weist darauf hin, dass insbesondere mit der Konstruktion von Physik als elitärem männlichem Feld nur eine begrenzte Bandbreite von weiblichen Selbstentwürfen möglich ist, die sie als „*feminine scientists*“ und „*bluestocking scientists*“ bezeichnet.

„*Feminine scientists*“ versuchen ihre physikalischen Ambitionen mit konventionellen weiblichen Selbstentwürfen auszubalancieren. Sie können mit der (begrenzten) Anerkennung durch die weiblichen und männlichen Peers rechnen.

„*Bluestockings scientists*“ verzichten meist auf Attribute konventioneller Weiblichkeit, laufen aber häufig Gefahr, als Außenseiterinnen von ihren Peers wenig geschätzt zu werden.

Des Weiteren macht Archer darauf aufmerksam, dass beide weiblichen Selbstbilder eher mit westlichen mittelständischen Entwürfen von Weiblichkeit verknüpft sind. Für Mädchen aus bildungsfernen Milieus, aber auch für viele Mädchen aus gewanderten Familien sind diese weiblichen Identitätsentwürfe oft wenig attraktiv, wobei je nach natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit wiederum Unterschiede auftreten.



Erfolgreiche Bildungskarrieren trotz schwieriger Grenzgänge

Da Lernen stets von der Schwierigkeit begleitet ist, den geforderten Leistungen auch tatsächlich zu genügen, sind Bildungskarrieren immer wieder mit Krisen verbunden. Fehlt den Lernenden dann die Sicherheit und Selbstverständlichkeit, sich in den fremden schulischen (Fach-)Kulturen zu bewegen, führen die Zweifel an den eigenen Fähigkeiten verbunden mit dem Gefühl, nicht dazu zu gehören, dann oft dazu, dass Jugendliche das angestrebte Bildungsziel frühzeitig aufgeben. Vera King (2009) weist darauf hin, dass diskriminierende Differenzenerfahrungen jedoch nicht notwendigerweise zu Problemkonstellationen führen müssen, sondern in Abhängigkeit von den individuellen und familialen Ressourcen auch zur Erweiterung innerer Spielräume führen können, die es jungen Menschen ermöglichen, mit äußeren Schwierigkeiten offensiv umzugehen. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass Bildungsaufsteiger_innen ähnlich wie Frauen in männlich dominierten beruflichen Feldern selten in die Position der ‚Etablierten‘ gelangen. Sie bleiben offen oder subtil die Anderen.

Fazit: Schule als Chancenraum, um mit einer Vielfalt an Lebensentwürfen zu spielen

Inwiefern es Schulen gelingt, Kindern und Jugendlichen untypische Bildungskarrieren zu ermöglichen, hängt von den expliziten und gelebten Werten der Schule ab, die sich in der Anerkennung der spezifischen Werte und des Habitus der Schüler_innen, aber auch in den Zuschreibungen im Schulalltag widerspiegeln: Etikettierungen wie: „*Sprichst du aber gut Deutsch*“, „*Solch gute Leistungen sind für eine Schülerin, die Kopftuch trägt, unerwartet*“ oder „*Obwohl sie das einzige Mädchen der Klasse ist, schlägt sie sich in den technischen Fächern sehr gut*“ sind weniger Ausdruck der Anerkennung, sondern Betonung der Fremdheit im schulischen Milieu.



Setzt sich eine Schule soziale Durchlässigkeit zum Ziel, dann eröffnet sie Jugendlichen einen Chanceraum, in dem mit einer Vielfalt von Lebensentwürfen gespielt werden kann. Sie hilft den Jugendlichen jene Ressourcen aufzubauen, die nötig sind, um die erforderlichen Transformationsprozesse zu bewältigen. Gerade die Zeit der Adoleszenz, die durch die widersprüchliche Gleichzeitigkeit der Forderung charakterisiert ist, sich an die Werte der Erwachsenenengesellschaft anzupassen und gleichzeitig Neues zu entwickeln, das die Bewältigung zukünftiger Herausforderung ermöglicht, ist dafür eine ideale Lebensphase. Die Bewältigung dieser ambivalenten Lebenssituation ist allerdings prinzipiell ein krisenhafter Prozess – mit ungewissem Ausgang.

■ **Ilse Bartosch** ist Fachdidaktikerin für Physik an der Universität Wien und Lehrerin an einem Gymnasium. Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktische Forschung und Lehre, Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, Gender und Diversität im Unterricht, Experimentieren im Unterricht, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Literatur

- Aikenhead, G. S. (2001). Students' Ease in Crossing Cultural Borders into School Science. *Science Education*, 85(2), 180-188.
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B. & Wong, B. (2012). "Balancing Acts": Elementary School Girls' Negotiations of Femininity, Achievement, and Science. *Science Education*, 96(6), 967-989.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1996). 100 Jahre Koedukationsdebatte - und kein Ende. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 7(4), 509-518.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63-80.
- Kessels, U. (2012). Selbstkonzept: Geschlechtsunterschiede und Interventionsmöglichkeiten. In H. Stöger, A. Ziegler & M. Heilemann (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten* (S. 163-192). Berlin: LIT.
- King, V. (2009). Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In V. King & H.-Ch. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (S. 27-46). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.

Diversitätsorientierte Öffnung von Schule



von **Claudia Schneider**

Diversity bedeutet wörtlich übersetzt Vielfalt, Verschiedenheit, Mannigfaltigkeit und bezeichnet den Ausdruck personeller Vielfalt und Heterogenität in Organisationen. Vielfalt als Normalität – allerdings nicht im Sinne einer Normsetzung, sondern im Sinne einer Wahrnehmung und Beschreibung des Alltags – kann ein Potential sein, ein Anlass für Konflikte und Spannungen, aber auch ein Anlass für Auseinandersetzung und Bildung.

Diversity Management als Organisationsentwicklung ist eine Strategie zur Wahrnehmung, Förderung und Nutzung von Unterschieden in einer Organisation. Es rückt die Wirkung von Unterschieden in den Vordergrund und beschäftigt sich mit den Fragen, wie Norm und Abweichung konstruiert werden, wer Einfluss hat und wer nicht, was als positiv oder negativ bewertet wird.

Es gilt zu beachten, dass es Differenzsetzungen auf der individuellen Ebene gibt und strukturelle Formen von Konstruktion von Norm und Abweichung – Marginalisierung, Diskriminierung.

„Chancenungleichheit in der Schule entsteht weitgehend (...) dadurch, dass die Zugänge, Lehrpläne, Lerninhalte und Lehrmittel systematisch auf die Bestände, Techniken und Sprache der privilegierten und dominierenden Gruppen ausgerichtet sind, von dort aus die Messlatte einer vorgestellten Normalität errichtet wird und damit aber kaum noch einen Bezug zum Lebensalltag eines großen Teils der Schülerinnen und Schüler [besteht].“ (Leiprecht, 2008, S. 105)

Schule als Organisation arbeitet tagtäglich mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Menschen, Potentialen, Vorerfahrungen,

Hintergründen. Eine Reihe von Gründen sprechen dafür, dass sich Bildungsorganisationen mit Diversitätsmanagement beschäftigen, um Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit zu gewährleisten:

- Vielfalt ist in der Schule der Normalfall – der bewusste Umgang mit Diversitäten ist eine Grundvoraussetzung erfolgreicher pädagogischer Intervention.
- Individualisierung als „Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen“ zielt auf bestmögliche Förderung und Forderung aller Schüler_innen gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potentiale ab (BMUKK: Individualisierung, 2007).
- Schule hat die Aufgabe, „das Zusammenleben immer größer werdender Heterogenität im Sinne sozialer Bildung und Integration zu gestalten“ (Schratz, o.J.).
- Österreichische Ergebnisse bei internationalen Leistungstests – PISA, TIMMS, PIRLS – belegen, dass trotz formal gleicher Zugänge zu Bildung insbesondere die Differenzlinien Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft wirksam sind und gleiche Bildungschancen nicht realisiert werden.
- Das Leistungspotential und die Motivation steigen, wenn sich Lehrende und Lernende anerkannt fühlen. Die Anerkennung der eigenen individuellen Besonderheit schafft Loyalität.
- Neben Grund- und Fachkompetenzen sollen gesellschaftliche Entwicklungen – Internationalisierung, Migrationsbewegungen, Gleichstellungsforderungen – und Anforderungen der Arbeitswelt vermittelt werden. Schule muss ihre Schüler_innen auf ein Leben in diesen gesellschaftlichen Verhältnissen vorbereiten.
- Diversitätsmanagement hilft Schulen und Schulleiter_innen, bewusste und unbewusste, unmittelbare und mittelbare Diskriminierungen abzubauen.

Welcher Unterschied macht einen Unterschied?

Vielfalt bezieht sich sowohl auf sichtbare Unterschiede (Hautfarben, Alter, ...) als auch auf unsichtbare Unterschiede (Arbeitsweisen, Wertvorstellungen, ...), sowohl auf gesellschaftlich/rechtlich „anerkannte“ Merkmale von diskriminierten Gruppen (Ethnie/Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung, ...) als auch in einer weiten Definition auf alle Individuen in-

rer Unterschiedlichkeit. Einerseits betont Diversity auch Gemeinsamkeiten von Individuen.

Die Frage ist nun: Welche Unterschiede sind sozial bedeutsam?

Aus der Fülle von Definitionen (vgl. Engel, 2007) wähle ich die folgende, um „diejenigen Unterschiede zwischen Menschen (zu bearbeiten), die ihre Akzeptanz und Anerkennung, ihre Arbeitsleistung, ihre Zufriedenheit und ihre Entwicklung und Fortschritte in einer Organisation betreffen“ (Hays-Thomas, 2004).

Mit dieser Definition können wir gut an das Kerngeschäft von Schule anschließen. Die deutsche Pädagogin Annedore Prengel, die das Konzept der Pädagogik der Vielfalt formulierte, betont:

„Anerkennung und ihr Gegenteil Missachtung und Beschämung sind für das Gelingen oder Misslingen von Sozialisations- und Bildungsprozessen ausschlaggebend. Auf der Ebene pädagogischen Handelns bildet die Vermittlung einer von Selbstachtung und Anerkennung geprägten Haltung einen Kern der Pädagogik der Vielfalt.“ (Prengel, 2007, S. 54f.)

Je nach Organisation können die Dimensionen im Diversity-Rad um organisationsrelevante Dimensionen ergänzt werden. Für Schule und Unterricht können dies kognitive Lernvoraussetzungen, -stil, Leistung, Motivation, didaktisches Setting, Lehr- und Lernformen, Umgang mit Medien/Kulturtechniken („digital natives“ – „digital immigrants“), Klassengröße, Ausstattung u.v.m. sein.

In verschiedenen Kontexten nehmen wir als Personen unterschiedliche soziale Positionen ein, und die Zugehörigkeit zur (dominanten) In-Group oder Out-Group kann situationsabhängig wechseln. Jene Personen, die nicht Teil der In-Group sind, müssen Anpassungsleistungen erbringen. Diese Energien, die laufend in solche Anpassungsleistung investiert werden, fehlen als Ressource und können im Fall der Schule nicht als Lern- und Gestaltungsressource genutzt werden.

Intersektionalität

Stellen Sie sich vor, Sie fahren eine Straße entlang und gelangen an eine Kreuzung (engl.: intersection; siehe Crenshaw, 1989):

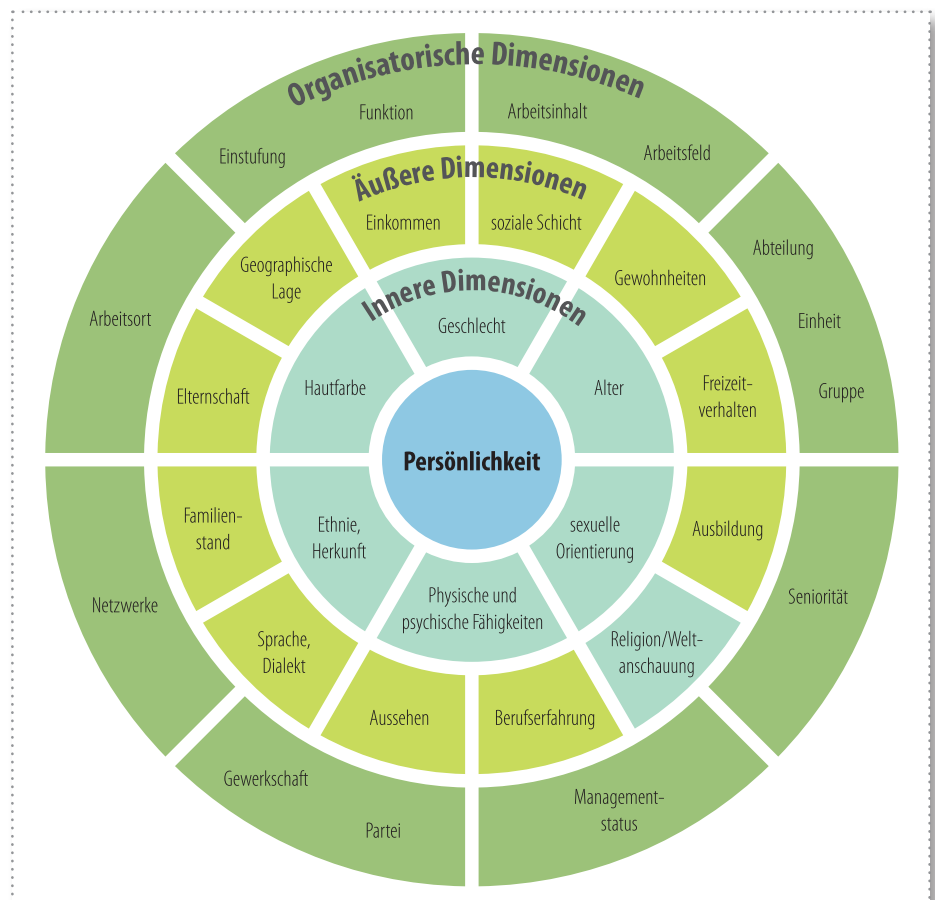


Abb. 1: Dimensionen von Diversität am Diversity-Rad, nach Gardenzwart & Rowe (2002)



Mehrere unterschiedlich breite Straßenzüge kommen zusammen, mit Spuren zum Geradeausfahren und Links- und Rechtsabbiegen, Straßenbahnschienen, unübersichtliche Stellen, ...

Auf den ersten Blick ist die Situation unklar, vor allem in Bezug auf die Vorrangregelung – eine gefährliche Kreuzung!

An diesem Punkt merken wir die Begrenztheit in der Fokussierung auf ausschließlich eine Identitätsdimension, z.B. Gender. Mit dem Bild der Kreuzung kann der Einfluss sich überschneidender Systeme (intersektionale Erfahrungen) beschrieben werden.

Zuweisungen von „Anders-Sein“ führen oft zu gesellschaftlicher Unsichtbarkeit. Deshalb sind marginalisierte Gruppen – z.B. Fahrradfahrer_innen im Straßenverkehr oder Lesben und Schwule im alltäglichen Leben – auf dieser Kreuzung besonders gefährdet. Auf dieser „Kreuzung der Kategorien“ kommt es auch zu Unfällen, bei denen immer mehr als nur eine Kategorie involviert ist.

Der intersektionale Ansatz geht davon aus, dass verschiedene Kategorien nie als isoliert voneinander verstanden werden können, und hilft dabei – insbesondere im Umfeld Schule –, der Gefahr der homogenisierenden Gruppenzuschreibungen zu entgehen, und versucht eine eindimensionale Sichtweise aufzubrechen: Es gibt nicht „die“ Mädchen, nicht „die“ Migrantinnen“, nicht „die“ Musliminnen.

In der mehrdimensionalen Verschränkung mit anderen sozialen Kategorien können die individuellen Umgangsweisen erkannt werden; so haben auch nicht alle muslimischen Schülerinnen mit Migrationshintergrund die gleichen Erfahrungen und Bewältigungsstrategien – ebenso wenig wie alle katholischen autochthonen Schülerinnen.

Ein im schulischen Kontext von Lehrkräften oft gebrachtes Fallbeispiel ist die Herausforderung, als (österreichische) Lehrerin von einem männlichen muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihrer Autorität als Lehrerin nicht anerkannt zu werden. Dies äußert sich u.a., dass der Schüler Aufträgen der Lehrerin nicht nachkommt, keine Hausübung abliefern und keine Anweisungen dieser Lehrperson akzeptiert.

Auf den ersten Blick ergeben sich als Differenzlinien Geschlecht, Migrations-

hintergrund („Kultur“) und religiöse Zugehörigkeit als Begründung für das Nichtanerkennen der Autorität der Lehrerin.

Bei genauem Ausarbeiten der Situation mithilfe des intersektionalen Ansatzes entsteht eine differenziertere Analyse der Konfliktlinien. Privilegierungen aufgrund von sozialen Positionierungen spielen hierbei eine Rolle (soziale Schicht), weiters Habitus und Bildungsaffinität der Herkunftsfamilie. Bestimmte Männlichkeitsressourcen werden dadurch umso stärker aktiviert, um die eigene Position als junger Mann zu resouveränisieren. Ebenso ist Umgang mit Autorität zwischen Generationen ein Faktor.

Herausfordernde (schulische Situationen) werden manchmal lediglich eindimensional (z.B. „Migrationshintergrund“) erklärt, andere wichtige Dominanzstrukturen (z.B. soziale Schicht bzw. Armut) werden dabei ausgeblendet.

Überlegen Sie: (Wie) würde die oben beschriebene Szene von Beginn an anders interpretiert werden, wenn nicht ein Schüler mit Migrationserfahrungen der Protagonist wäre, sondern ein österreichischer Schüler aus einer Akademiker_innenfamilie?

Wenn die pädagogische Arbeit mit einer intersektionalen Perspektive angereichert wird, können soziale Kategorien, die bisher nicht wahrgenommen werden oder von anderen Kategorien überlagert sind, sichtbar gemacht und in die Arbeit integriert werden. Weiters kann erkannt werden, wie Kategorien instrumentalisiert werden, um andere unsichtbar zu machen (Handbuch 2011, S. 35). Aus dieser intersektionalen Perspektive können andere Bewältigungsstrategien gesetzt werden.

Veränderungen auf persönlicher und struktureller Ebene

Welche (unbewussten) Vorstellungen von „Normalität“ wirken sich in welcher Weise auf die Strukturen und Abläufe in meiner Schule bzw. meinem Unterricht aus? Sind

diese im Hinblick auf derzeitige und zukünftige schulische Zielsetzungen angemessen, hinderlich oder förderlich?

Das Reflektieren und Aufbrechen der Normalität kann zum Beispiel bedeuten, dass in der Schule parallel zum Elternsprechtag mit den individualisierten Kontakten zwischen Lehrperson und Eltern eine Form von Gruppengesprächen, unterstützt durch Übersetzungsdienste, ermöglicht wird, um Eltern die Möglichkeit zur Beteiligung zu geben.

Für Lehrpersonen, die ihren Unterricht diversitysensibler gestalten wollen, eignen sich folgende Fragen zur Wahrnehmungsschärfung:

- Welche Diversitätsdimensionen habe ich selbst vorrangig im Blick?
- Welche spielen bislang bei meiner Unterrichtsgestaltung (k)eine besondere Rolle?
- Wie werden Kategorien thematisiert – eindimensional oder aus verschiedenen Perspektiven?
- Verallgemeinere ich eine bestimmte Gruppe in meinem Unterricht, während ich andere spezifiziere? Usw.





Leitfragen zur Planung des Unterrichts, welche das Vorwissen und die Lebenssituation von Lernenden berücksichtigen und überprüfen:

- Welche Begriffe und Routinen müssen verstanden und welche Fakten müssen bekannt sein, damit ein bestimmtes Lernangebot genutzt wird?
- Welches Wissen bringen Schüler_innen bereits mit? Woran kann angeknüpft werden?
- Welche Möglichkeiten und Veranschaulichungsformen gibt es, einen bestimmten Sachverhalt auszudrücken? (Stern, 2004)
- Welche Unterstützungsstrukturen haben Lernende außerhalb der Schule? U.v.m.

Produktive Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung einer diversitätsorientierten Schule ergeben sich aus der Perspektive normativitätskritischer Pädagogik (Hartmann, 2011): Sie denkt Vielfalt von der Vielfalt aus und sensibilisiert für Differenzen, ohne sie dabei zu fixieren; nicht um der Differenz willen, sondern um Machtverhältnisse zu reflektieren, indem die Macht im Hervorbringungsprozess des Differenten analysiert wird.

Bessere Lernergebnisse aber lassen sich nicht allein durch Heterogenität erzielen. Es bedarf vielmehr eines bewussten Umgangs mit Vielfalt, wie ihn Diversity Management bereitstellt.

Diversity Management kann als bildungspolitische Aufgabe, Strategie oder Perspektive verstanden werden, als Bezugspunkt für eine Politik der Chancengleichheit und als Gegenentwurf zu defizitorientierten Annahmen und statischen Vorstellungen kultureller Identität im weitesten Sinn.

Die Mehrdimensionalität im Konzept der diversitätsorientierten Öffnung von Schule spricht alle Menschen an, da es viele Identifikationen ermöglicht. Der Abschied von der Utopie der Homogenität kann entlastend wirken. Konfliktmanagement- und Diversitätskompetenz als Schlüsselkompetenzen im bewussten und kompetenten Umgang mit Vielfalt unterstützen sozialen Zusammenhalt und individuelle sowie institutionelle Potentialent-

wicklung. Nicht zuletzt wird damit rechtlichen Grundlagen bzgl. Chancengerechtigkeit, Antidiskriminierung und Gleichbehandlung Rechnung getragen.

■ **Claudia Schneider** ist Kulturwissenschaftlerin, Gründungs- und Vorstandsmitglied der ASD – Austrian Society for Diversity, Vorstandsmitglied des Vereins EFEU und Lektorin an der Universität für angewandte Kunst Wien und der Universität Wien.

Literatur

- BMUKK (2007). *Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts*. Rundschreiben Nr. 9/2007, GZ: BMUKK-20.200/0011-I/3b/2007. Online unter http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2007_09.xml [07.01.2014].
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* 1989, 139-67.
- Engel, R. (2007). Die Vielfalt der Diversity Management Ansätze. In I. Koall, V. Bruchhagen & F. Höher (Hrsg.), *Diversity Outlooks* (S. 97-110). Münster: LIT.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2002). *Diverse Teams at Work: Capitalizing on the Power of Diversity*. Alexandria: Society for Human Resource Management.
- Handbuch intersektionale Gewaltprävention (2011). Online unter http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/igiv-handbuch_intersektionalitaet.pdf [07.01.2014].
- Hartmann, J. (2011). Familie weiter denken – Impulse für eine inklusive Pädagogik. In Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (ZtG) der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.), „School is out?!“ – Strategien für eine Schule ohne Ausgrenzungen. Internationale Fachkonferenz am 2.12.2011 (S. 5-18). Online unter http://www.gender.hu-berlin.de/rainbowchildren/konferenz/dokumentation/at_download/file [07.01.2014].
- Hays-Thomas, R. (2004). The Contemporary Focus on Managing Diversity. In M. S. Stockdale & F. J. Crosby (Eds.), *The psychology and management of workplace diversity* (pp. 3-30). Malden, MA: Blackwell.
- Leiprecht, R. (2008). Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity. *forum Lehrerfortbildung*, 42, 8-15.
- Prenzel, A. (2007). Diversity Education. In G. Krell, F. Riedmüller, F. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies* (S. 49-67). Frankfurt am Main: Campus.
- Schratz, M. (o.J.). *Individualisierung. Annäherung an ein komplexes Begriffsfeld*. Online unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15595/mat_in_divid_schratz.pdf [07.01.2014].
- Stern, E. (2004). Schubladendenken, Intelligenz und Lerntypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. *Friedrich Jahresheft XXII* (Heterogenität – Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken), 36-39.

Diversität willkommen heißen im naturwissenschaftlichen Unterricht

Empfehlungen für die Praxis abgeleitet aus Analysen geeigneter Lernumgebungen

von **Simone Abels**

Seit 2013 kooperiert das Austrian Educational Competence Centre (AECC) Chemie mit der Inklusiven Wiener Mittelschule „Lernwerkstatt Donaustadt“¹. Es wird beforscht, welche Lernumgebungen besonders geeignet sind, um erfolgreich mit heterogenen Lernvoraussetzungen von SchülerInnen im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I umzugehen. Die Schule wurde ausgewählt, weil sie viele der Kriterien, welche die Industriellenvereinigung in ihrem Bericht „MINT 2020“ als Vision formuliert, bereits erfüllt

¹ Danksagung: Für die wertvolle Zusammenarbeit danke ich den beteiligten Lehrerinnen Lisa Minnerop-Haeler und Marion Gutscher. Mein Dank gilt außerdem OSR. Dir. Patschka für die Ermöglichung der Kooperation.



(vgl. Industriellenvereinigung, 2013), z.B. Handlungsorientierung, Einsatz forschenden Lernens, differenzierte Förderkultur, neue Prüfungskultur, fächerübergreifender Projektunterricht u.v.m.

Theoretische Ausgangslage

Alle Schulen sind laut Lehrplan explizit dazu aufgefordert, sich den Herausforderungen bezüglich Gleichstellung und Chancengleichheit vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zu stellen. Weiters sollen alle SchülerInnen einen uneingeschränkten Zugang zu Bildung haben, und zwar unabhängig vom Migrationshintergrund, sozialen Hintergrund oder von einer Beeinträchtigung. In der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die von Österreich 2008 ratifiziert wurde (www.un.org/disabilities/countries), wird festgehalten: *“States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels”* (United Nations, 2006).

Die Initiative *„Inklusion Österreich“* (2010) fordert entsprechend die Umsetzung der inklusiven Schule. SchülerInnen sollen in ihrem Alltag den respektvollen und konstruktiven Umgang mit Diversität lernen, damit eine demokratische Kultur möglich ist.

Selbstständiges Urteilen und Handeln zu ermöglichen, ist dabei Aufgabe in jedem Fachunterricht (Lembens & Rehm, 2010). Entsprechende Lernumgebungen und Unterstützung müssen auch im naturwissenschaftlichen Unterricht angeboten werden, damit jedes Kind – gleich welchen Leistungsstandes – bestmöglich gefördert wird. Jede/r soll die Chance haben, eine naturwissenschaftliche Grundbildung zu erwerben, die in unserer modernen und technologischen Welt notwendig ist, um an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen als mündige/r BürgerIn zu partizipieren.

Insbesondere die Unterschiedlichkeit der individuellen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen und den produktiven Umgang damit im Fachunterricht sehen viele LehrerInnen als Herausforderung und oft auch als Erschwernis des Berufs (Baumert et al., 1997).

Viele LehrerInnen an Regelschulen empfinden außerdem, dass *„die Heterogenität der Schüler/innen in den Klassen immer größer wurde“* (Altrichter et al., 2009).

Die Zahlen aus dem aktuellen Bildungsbe-

BEGRIFFSKLÄRUNG

nach Abels & Markic (2013)

Diversität: Unterschiede werden anerkannt und als Gewinn bzw. Bildungsressource gesehen.²

Heterogenität: Die Lernenden werden als unterschiedlich betrachtet, aber die Unterschiedlichkeit wird als Problem gesehen.

Homogenität: Die Lernenden einer Klasse werden als vergleichbar angesehen und erhalten dieselbe Behandlung. Unterschiede werden nicht anerkannt.

Inklusion: Alle Kinder haben besondere pädagogische Bedürfnisse und besuchen Regelschulen, wo die Vielfalt der Schüler und Schülerinnen geschätzt und im Unterricht fruchtbar gemacht wird.

Integration: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen mit sonderpädagogischer Unterstützung Regelschulen.

Separation: Kinder mit Behinderung besuchen eigene abgetrennte Bildungseinrichtungen.

richt zeigen, dass der Einsatz individualisierender und differenzierender Maßnahmen steigt, hier aber noch Entwicklungsbedarf besteht (Bruneforth & Lassnigg, 2012). Der Umgang mit Unterschiedlichkeit bzw. Diversität ist eine der größten Herausforderungen in europäischen Schulen. Insbesondere ab der Sekundarstufe I gibt es großen Handlungsbedarf (Meijer, 2010).

Das Forschungsprojekt

Um LehrerInnen in dieser Hinsicht Unterstützung anzubieten, ist das vorliegende Forschungsprojekt als explorative Studie angelegt. Das Ziel ist, Lernumgebungen im naturwissenschaftlichen Unterricht zu beobachten und zu analysieren, in denen die Diversität der SchülerInnen willkommen geheißen und mehr als Gewinn denn als Problem betrachtet wird. In der Lernwerkstatt Donaustadt dienen der Chemieunterricht der 4. Klassen sowie die Lernwerkstatt der 1.–4. Klassen als Forschungsfeld.

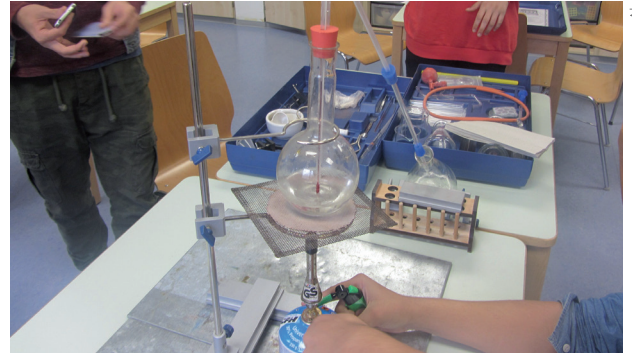
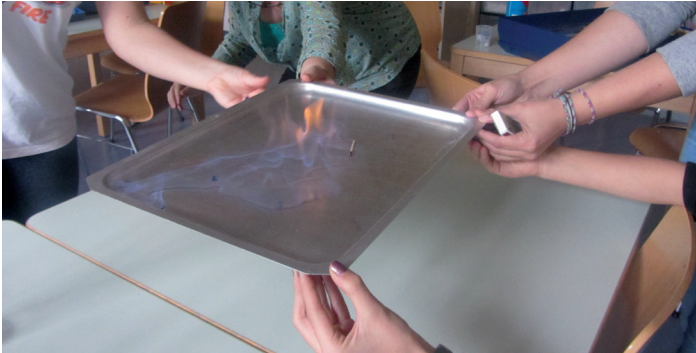
Lernwerkstatt

„In unserer Lernwerkstatt finden die Schüler/innen einen Raum mit anregenden Materialien, Objekten und Phänomenen. Zum Wahrnehmen und Staunen angeregt durch eine ‚Lernlandschaft‘, kommen die Schüler/innen zu eigenen Fragestellungen, Hypothesen, Untersuchungen und Experimenten. Der Prozess und die Ergebnisse werden von jedem Kind im Forschertagebuch dokumentiert. Die Leistungen der Schüler/innen werden am Ende einer Lernwerkstatt in einer Präsentationsfeier zelebriert und dadurch ihr Selbstbewusstsein gestärkt. Einmal im Jahr gibt es eine dreitägige Lernwerkstatt für jede Klasse.“

<http://lws22.schule.wien.at/besonderes/lernwerkstatt> [14.12.2013]

Das Forschungsdesign stützt sich vorrangig auf qualitative Forschungsmethoden. Das heißt, es werden von der wissenschaftlichen Leitung vor allem Teilneh-

2 Der Begriff der Diversität wird hier bevorzugt verwendet, da er im Gegensatz zu Heterogenität eine Vielfalt von willkommen heißen und als Gewinn betrachtenden Sichtweisen impliziert (Sliwka, 2010). Diversitätsdimensionen können Motivation, kognitive und sprachliche Leistungen, Interesse, Vorwissen, Lernstile etc. beeinflussen (Bohl et al., 2012; Krell et al., 2007). Siehe auch Diversity-Rad in Abbildung 1 auf S. 6.



Abels

Abb. 1: Die SchülerInnen haben im Chemieunterricht eine Aufgabenstellung im Sinne von guided Inquiry bearbeitet. Nur die Fragestellung zur Trennung von Alkohol und Wasser war vorgegeben. Den Versuch sollten die SchülerInnen selbst planen, durchführen und auswerten.

mende Beobachtungen – unterstützt durch Videoaufnahmen – gemacht. Im Chemieunterricht sowie in der Lernwerkstatt wird beobachtet, wie die Lehrerinnen die Lernumgebungen strukturieren, begleiten und gewinnbringend für alle SchülerInnen gestalten. Als zusätzliche

Datenquelle dienen Interviews mit den Lehrerinnen und einigen SchülerInnen. Auf eigenen Wunsch der Lehrerinnen werden die Videoaufnahmen verwendet, um ihr Handeln zu reflektieren und den Unterricht in Richtung Inklusion weiterzuentwickeln. Die wissenschaftliche Projektleitung

evaluiert gemeinsam mit den beiden am Projekt beteiligten Lehrerinnen, welche Unterrichtssettings sich laut der empirischen Daten im Umgang mit Diversität bewähren und welche Handlungsalternativen umsetzbar wären. Solche alternativen Vorgehensweisen wurden für die Lernwerkstatt in einem ersten reflexiven Treffen bereits entwickelt, und für die nächste Klasse wird die Lernwerkstatt entsprechend adaptiert. Nach der Umsetzung findet eine erneute Reflexion statt.

Zusammenfassung

Durch die Beobachtungen während des Unterrichts sowie den Einsatz von Interviews soll ein besonders umfassendes Bild von geeigneten Lernumgebungen bezüglich des Umgangs mit Diversität im naturwissenschaftlichen Unterricht gezeichnet werden, um empirisch basierte Empfehlungen für die Unterrichtspraxis zu geben und die Forschung zu diesem Thema in Österreich voranzutreiben. Es sollen Gelingensbedingungen und „next practice“-Beispiele herausgearbeitet werden, die anderen LehrerInnen und auch bildungspolitisch Orientierung bieten bei der Gestaltung des Unterrichts in heterogenen Schulklassen. Eine detaillierte Datenanalyse durch die wissenschaftliche Leitung ist in Bearbeitung.

■ **Simone Abels** ist seit 2011 Universitätsassistentin (post-doc) am AECC Chemie der Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Forschendes Lernen, Diversität und Inklusion sowie LehrerInnenbildung und Reflexionskompetenz.

Literatur

- Abels, S. & Markic, S. (2013). Umgang mit Vielfalt – Neue Perspektiven im Chemieunterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 135, 2-6.
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 341-360). Graz: Leykam.
- Baumert, J., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I. & Köller, O. (1997). *TIMSS. Mathematischnaturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bohl, T., Bönsch, M., Trautmann, M. & Wischer, B. (2012). *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. Vol. 17. Immenhausen: Prolog.
- Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Industriellenvereinigung (Vereinigung der Österreichischen Industrie) (2013). MINT 2020. Der Unterricht von Morgen. Auf dem Weg zu mehr Zukunftsqualifikationen für Österreich. Online unter http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_609.pdf [20.02.2014].
- Initiative Inklusion Österreich [Initiative Inclusion Austria]. (2010). Inklusiv Bildung. Gesetzlich verankern – Qualität sichern – weiterentwickeln. Online unter http://www.betrifftintegration.at/files/Manifest_Oesterreich.pdf [20.2.2012]
- Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B. & Vinz, D. (2007). Einleitung – Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 7-16). Frankfurt am Main: Campus.
- Lembens, A. & Rehm, M. (2010). Chemie und Demokratielernen – zwei unvereinbare Welten? In H. Ammerer, R. Krammer & U. Tanzer (Hrsg.), *Politisches Lernen: Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung*. Vol. 5 (S. 281-302). Innsbruck: Studienverlag.
- Meijer, C. J. W. (2010). Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices. *Zeitschrift für Inklusion*. Online unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/56/60> [17.6.2011].
- Sliwka, A. (2010). From homogeneity to diversity in German education. In OECD (Ed.), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* (pp. 205-217). Paris: OECD Publishing.
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online unter <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [21.2.2012].



Judy van der Velden, flickr.com

„Diversity Compass“ für Kärntner Schulen

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF)

Fast jedes 10. Schulkind in Kärnten hatte im Schuljahr 2011/12 eine andere Umgangssprache als Deutsch. Im Pflichtschulbereich war der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit 15,4 Prozent besonders hoch. Für Lehrerinnen und Lehrer stellt die zunehmende Diversität in den Klassen eine besondere Herausforderung dar, bietet aber auch zahlreiche Chancen.

Um Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit kulturell heterogenen Klassen zu stärken, startete der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) ein neues Fortbildungsangebot: Der Workshop „Diversity Compass“ sensibilisiert Lehrerinnen und Lehrer für das Potenzial kultureller Diversität, bietet Konfliktlösungsstrategien und schafft ein neues Bewusstsein für Vielfalt an Schulen mit hohem MigrantInnen-Anteil.

Diversität in Bildungspraxis gezielt nutzen

Im Auftrag des ÖIF entwickelte Univ.-Prof. Dr. Erol Yildiz vom Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt gemeinsam mit Mag. Rosalia Krautzer vom Carinthian International Club (CIC) das Konzept der neuen LehrerInnen-Fortbildung. In mehreren Modulen werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer „diversity fit“ gemacht. „Besonderer Schwerpunkt der Weiterbildung ist es, Diversität im Bildungskontext sichtbar zu machen“, betont Martin Häusl, Projektverantwortlicher beim ÖIF. „Wir möchten aufzeigen, wie man Diversität als Ressource in der schulischen Bildungspraxis gezielt nutzen kann.“

Maßgeschneidertes Angebot für Schulen

Über ein Vorgespräch werden in jeder teilnehmenden Schule die Ausgangslage sowie die Herausforderungen, mit denen sich die Pädagoginnen und Pädagogen konfrontiert sehen, analysiert. Anhand der gesammelten Eindrücke stellen die Vortragenden maßgeschneiderte Module für die jeweilige

Schulsituation zusammen. Der ÖIF organisiert die Workshops als schulinterne Weiterbildung in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Kärnten für das gesamte LehrerInnen-Kollegium. Seit 2012 nahmen mehrere Schulen das Angebot des ÖIF in Anspruch.

Bildung als Schlüssel zur Integration

Der Nationale Aktionsplan für Integration (NAPI) hat Sprache und Bildung als ein zentrales Handlungsfeld für die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund definiert. Der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) engagiert sich bewusst im Bildungsbereich und bietet verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund sowie für Schulen mit hohem MigrantInnen-Anteil an. So unterstützen die ÖIF-Lerntreffs Volksschulkinder mit Migrationshintergrund neben dem Schulalltag beim Erledigen ihrer Hausaufgaben und fördern ihre sprachliche Kompetenz. Projekte zur Elternbildung an verschiedenen Schulen österreichweit informieren MigrantInnen über die Chancen ihrer Kinder im österreichischen Bildungssystem und sensibilisieren für den Wert von Ausbildung.

Diversität, insbesondere das Thema kulturelle Vielfalt, ist an Ihrer Schule ein wichtiges Thema, dem Sie sich verstärkt widmen möchten? Dann informieren Sie sich über die Lehrer/innen-Fortbildung „Diversity Compass“ des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF).

Information und Kontakt:

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF)
Ansprechpartner: Martin Häusl
E-Mail: martin.haeusl@integrationsfonds.at
www.integrationsfonds.at

Burschen Trouble

Die intersektionale Dimension im Klassenzimmer

von Michael Kurzmann

Der Umgang mit sozialer Heterogenität wird heute zunehmend auf die Tagesordnung theoretischer und praxisbezogener Fachdebatten gesetzt. Dabei werden vermehrt theoretische Konzepte und empirische Forschungen diskutiert, die sich positiv auf das Paradigma *Intersektionalität* beziehen (siehe Artikel Schneider, S. 5). Doch was bedeutet dieser Begriff? Wie wird eine intersektionale Perspektive im Kontext von Schule verständlich?

Basierend auf Arbeiten von US-amerikanischen schwarzen Feministinnen gehen Intersektionalitäts-Analysen davon aus, dass es notwendig und möglich ist, soziale Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse, sexuelle Orientierung, Nationalität usw. in ihrem Zusammenspiel und in Bezug auf die Gleichzeitigkeit ihrer Wirkungen zu untersuchen. Ausgangspunkt dieser Analysen ist die Feststellung, dass jeder Mensch am Schnittpunkt verschiedener sozialer Kategorien positioniert ist. Diese Kategorien fungieren nicht nur als soziale Platzanweiser, sondern generieren auch Identität/en (vgl. Leiprecht & Lutz, 2006).

Burschen als Bildungsverlierer?

Buben werden in der Schule benachteiligt – diese These wird wiederholt in verschiedenen Medien diskutiert. Aber entspricht die medial vermittelte Eindeutigkeit der empirischen Befundlage? Eine intersektionale Perspektive hilft uns, die Zielgruppe zu differenzieren, wenn wir Probleme von Burschen im Bildungssystem in den Blick nehmen. Als eigentliche Frage erweist sich:

Welche Burschen (und Mädchen) haben Schwierigkeiten? Am ehesten sind es junge Männer aus bildungsfernen Familien, die wenig Ermutigung zur schulischen Bildung erhalten, sowie Burschen mit Rassismus-Erfahrungen.

Ergebnisse der EU-Studie *The Role of Men in Gender Equality* (vgl. Scambor et al., 2012) machen am Beispiel der Early School Leavers (ESL, Schulabbrecher_innen) deutlich, dass sich die ESL-Raten von Burschen und Mädchen in Österreich kaum unterscheiden (2010: 8,4 % bei Burschen, 8,2 % bei Mädchen). Jedoch lag die ESL-Rate 2009 in Österreich bei Burschen mit Migrationshintergrund mit 22,4 % knapp viermal höher als bei Burschen ohne Migrationshintergrund mit 6,0 % (Mädchen: 22,6 % vs. 5,6 %). Im Hinblick auf den Indikator ESL sind also Unterschiede zwischen Burschen deutlicher als jene zwischen Burschen und Mädchen (vgl. Scambor, 2013).

Wenn Lebensthemen in den Klassenraum schwappen

Qualitative Studien weisen darauf hin, dass das Phänomen des frühzeitigen Bildungsausstiegs erst im Zusammenhang mit Praktiken der Aushandlung und Darstellung von Männlichkeit verstanden werden kann. Corinna Voigt-Kehlenbeck (2007) betont, dass die Problemlagen vieler männlicher Schüler nicht in einem Lern-, sondern in ihrem Lebenskontext begründet sind.

Die Lebensproblematik einer kleinen Gruppe von Burschen, beeinflusst durch Gewaltverhältnisse in der Familie, Ausgrenzungsdynamiken und soziale Diffamierungsprozesse, schwappt in den Klassenraum hinein bzw. artikuliert sich in der Schule: Diese Burschen ergreifen Darstellungsformen männlicher Macht bzw. nutzen angsterzeugende Gesten *hegemonialer* Männlichkeit, um die eigene Angst vor Ausgrenzung zu kompensieren (Voigt-Kehlenbeck, 2007) bzw. in den Grenzen der gegebenen sozialen Verhältnisse eine Distanz zu anderen Schichten und Milieus sowie den dort dominierenden Männlich-



keiten zu markieren (Schröder zit. n. Sauter, 2010). Diese Gesten laden den Klassenraum auf und versetzen andere (Burschen) in einen Zustand der Furcht. Was Lehrkräfte oft als massive Störung des Unterrichts erleben, die auf die Hinterbühne verbannt werden soll, ist für zahlreiche männliche Jugendliche die Hauptbühne ihres Lebens, auf der sich zentrale Lebensthemen wiederfinden. Diese Hinterbühne angemessen zu lokalisieren bedeutet auch, dass Lehrkräfte die Grenzen eigener Interventions- und Fördermöglichkeiten anerkennen.

Bedarfsangemessene Lösungswege können nur gefunden werden, wenn Schule ihre eigene Öffnung betreibt, Kooperationen mit Fachkräften der Sozialen Arbeit eingeht und Ressourcen der jeweiligen Sozialräume nutzt: Schulsozialarbeit, Beratungsstellen, Jugendamt, Burschenarbeit, offene Jugendarbeit, eigenethnische Communities etc. Ziel der Kooperationen ist, dass die Lebensthemen der Kinder angemessen in flankierenden Beratungs- und Bildungskontexten beheimatet werden (vgl. Voigt-Kehlenbeck, 2007).

BORN THIS WAY?

Praktische Beispiele aus der schulischen Bubenarbeit

von **Philipp Leeb**

In der Studie „Burschenarbeit Steiermark“ (vgl. Schroffenegger, Schweighofer-Brauer & Gnaiger, 2013) werden Ziele der Burschen/Jungenarbeit formuliert. Ich möchte daran anknüpfend gleich konkrete Beispiele nennen, die ich alle selbst in der Praxis anwende.

- **Burschen entwickeln eine eigenständige Geschlechtsidentität und ihre eigene sexuelle Orientierung sowie Toleranz gegenüber den Orientierungen anderer.**

Hier liegt gleich eine der größten Herausforderungen in der Arbeit vor allem mit Jugendlichen. Besonders Haltung und Offenheit der erwachsenen Bezugspersonen sind hier wichtig. Eine einfache Diskussion kann mit dem Bild „*Genderbread Person*“ (<http://tinyurl.com/pr88dob>) durchgeführt werden. Hier wird sichtbar, wie uneindeutig biologische, soziale, expressive und sexuelle Identität sein kann und wie der Raum für eine vielfältige Lebensweise geöffnet werden kann.

- **Burschen entwickeln ein Selbstbewusstsein, ein -bild und ein -wertgefühl, das nicht auf die Abwertung anderer angewiesen ist.**

Für viele Burschen ist ein konstruktives und positives Feedback nicht so selbstverständlich. Eine wunderbare Übung dazu hat White Ribbon in ihrer Publikation „*Stark! Aber wie?*“ (<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7653/starkaberwie.pdf>) auf Seite 47 entwickelt. Hier sollen durch gegenseitige Rückmeldungen Ressourcen aktiviert werden.

- **Burschen erweitern ihre Kommunikationsfähigkeit, insbesondere ihre Wahrnehmungs- und Kooperationsfähigkeit.**

Ein Klassiker zur Entwicklung und Reflexion dieser Fähigkeiten ist das Spiel „*Moorpfad*“. In diesem Zeitungsartikel (<http://tinyurl.com/og92ge3>) wird der durchaus herausfordernde Ablauf schön dokumentiert.

- **Burschen entwickeln ihre Fähigkeit zur eigenständigen materiellen und sozial-emotionalen Reproduktion.**

In der Materialiensammlung von „*Zusammenreden macht Schule*“ (<http://tinyurl.com/ohn4gam>) findet sich auf Seite 43 das interessante Spiel „*Barnga*“, das den Effekt von kulturellen Unterschieden in menschlichem Handeln simuliert.

- **Burschen übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Handeln in jeder Hinsicht (insbesondere in Bezug auf ihre natürliche und soziale Umgebung).**

Der österreichische *Boys Day* ist dafür ein guter Beitrag, Burschen für soziale Tätigkeiten zu gewinnen. Bei diversen Realbegegnungen bekommen sie die Möglichkeit, neue Berufsfelder kennenzulernen. Begleitend dazu bieten die regionalen Männerberatungsstellen Workshops an, und Unterrichtsmaterialien (<http://tinyurl.com/kp9czma>) sollen Lehrpersonen dabei unterstützen.

- **Burschen nehmen eigene und fremde Grenzen wahr und achten sie.**

Angenehmes und Unangenehmes kann durch Körperarbeit mit Burschen sichtbar gemacht werden. Berührungen können durch gegenseitige Massage mit Materialien in unterschiedlichen Qualitäten erkennbar gemacht werden. Im „*Startpaket*“ (<http://tinyurl.com/ow7wd44>) von Stachel-Astleithner & Henschl (2004) gibt es auf Seite 44 eine gute Beschreibung der Wettermassage.

- **Burschen finden gewaltfreie Problemlösungen.**

Auf Seite 11 der Handreichung für Lehrkräfte im Rahmen des Projekts „*MÄGI – Mädchengesundheit inspiriert!*“ (<http://tinyurl.com/n25wfhm>) wird die reflexive Methode „Hemmschwelle der Gewalt“ erklärt. Dabei lernen Burschen Mechanismen und Gegenstrategien von Gewalt kennen und reflektieren.

- **Burschen entwickeln ein selbstkritisches Reflexionsvermögen und erweitern ihre Handlungskompetenz.**

Der Hit „*Männer*“ von Herbert Grönemeyer bietet eine Fülle von Gedanken über Männlichkeit. In der Broschüre „*Gender – Gleichstellung – Geschlechtergerechtigkeit*“ (<http://tinyurl.com/p597hyk>) wird der Umgang mit dem Liedtext im Unterricht auf Seite 38 beschrieben.

- **Burschen lernen, sich mit Mädchen(-welten) auseinanderzusetzen und entwickeln Verständigungsmöglichkeiten.**

Der Blick auf den eigenen Körper wird für Jugendliche immer schwieriger. Was lange ein Mädchensthema war, wird zunehmend auch für Burschen sichtbar. In „*Let's talk about porno*“

(<http://tinyurl.com/ljahbsa>) finden sich im Baustein „Schönheitsideale in unserer Gesellschaft“ tolle Übungen zum Austausch zwischen den Geschlechtern.

- **Burschen setzen sich reflektiert mit patriarchalischen Strukturen auseinander.**

In der „Toolbox“ (<http://tinyurl.com/pmnfczy>) der Bundesjugendvertretung auf Seite 37 gibt es eine Anleitung zur Übung „Vom Sein und Werden des Geschlechts“, wo Burschen Männlichkeitsentwürfe und ihre Implikationen entdecken können.

- **Burschen entwickeln Einfühlsamkeit und sensibilisieren ihre Sinne.**

Der spielerische Zugang der Theaterarbeit senkt die Schwelle zur Gefühlsarbeit. Im Spiel „Viele Gefühle“ auf Seite 14 der Broschüre „Ganz schön intim“ (<http://tinyurl.com/omucwl7>) werden Gefühle gespielt, erraten, gezeichnet und diskutiert.

■ **Michael M. Kurzmann** ist Sozialarbeiter, Psychoanalytiker i.A.u.S., Fachstelle für Burschenarbeit im Verein für Männer- und Geschlechterthemen Steiermark (<http://www.burschenarbeit.at>).

■ **Philipp Leeb** ist Obmann von poika – Verein für gendersensible Bubenarbeit (www.poika.at) und arbeitet u.a. als Genderexperte für das BMUKK.

Literatur

Schroffenegger, G., Schweighofer-Brauer, A. & Gnaiger, A. (2013). *Burschenarbeit in der Steiermark. Bestandsaufnahme, nationaler und internationaler Vergleich, Empfehlungen zur Weiterentwicklung*. Online unter http://www.dv-jugend.at/fileadmin/user_upload/Pdfs/FBI_FINAL.pdf [20.02.2014].

Leiprecht, R. & Lutz, H. (2006). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Zweite Auflage (S. 218-234). Schwalbach: Wochenschau.

Sauter, S. (2010). Männliche Jugendliche aus Migrantenfamilien – gefangen zwischen Bildungsrisiko und Gewalt? In H. Prömper, M. Jansen, A. Ruffing & H. Nagel (Hrsg.), *Was macht Migration mit Männlichkeit? Kontexte und Erfahrungen zur Bildung und zur Sozialen Arbeit mit Migranten* (S. 91-101). Opladen: Barbara Budrich.

Scambor, E. (2013). Sind Burschen Bildungsverlierer? Eine Diskussion am Beispiel der Early School Leavers. *Jugend Inside*, 3/2013. Online unter http://www.dv-jugend.at/fileadmin/user_upload/Pdfs/jugend_inside_sept_13.pdf [05.02.2014].

Scambor, E., Wojnicka, K. & Bergmann, N. (Eds.) (2012). *The Role of Men in Gender Equality – European strategies & insights*. Vienna: Justice. Online unter http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/gender_pay_gap/130424_final_report_role_of_men_en.pdf [05.02.2014].

Voigt-Kehlenbeck, C. (2007). *Die Sozialpädagogische Dimension im Klassenzimmer – oder: wenn Jungen scheitern offenbart sich die strukturelle Überforderung von Schule*. Vortragstext. Online unter <http://www.neue-wege-fuer-jungs.de/content/download/3964/32548/file> [05.02.2014].

Gender



Von der Beharrlichkeit dualer Geschlechterkonzepte Kritische Zugänge und produktive Anwendungen im Bildungssystem

Europaweit thematisieren Expert_innen neben einer mangelnden genderspezifischen Reflexion von pädagogischen Prozessen vor allem auch den Mangel an forschungsgestütztem geschlechtertheoretischem Wissen bei Lehrkräften:

“The majority of participating countries reported an absence of reflection on gender issues in teaching processes together with a lack of research-based knowledge, two factors that were felt to account for why in most countries educational structures are so resistant to changes favouring a more gender equal system.” (European Commission, 2012, S. 7)

In einem geschlechtersensibel qualifizierten Bildungswesen wären jedoch eine theoriegeleitete Beschäftigung sowie eine konstante geschlechterbewusste und selbstreflexive Auseinandersetzung mit neuen theoretischen Ansätzen und Methoden strukturell implementiert.

Zur Frage der theoretischen Zugangsweise: das „biologische“ Geschlecht sex als soziale Konstruktion verstehen

In der bisherigen Genderforschung wurden die Existenz und Relevanz von Geschlecht als natürliche Strukturkategorie (sex) in gesellschaftlichen Ungleichheitssystemen sowie deren soziale Reproduktion in Sozialisationsprozessen (gender) weitreichend konstatiert.

Zeitgenössische Genderforschung bezieht sich neuerdings grundlegend auf einen diskursiven Konstruktionscharakter der Kategorien *sex* und *gender*, und aktuelle feministische Wissenschaftsanalysen¹ setzen an dieser dekonstruktivistischen gendertheoretischen Basis an.

„In sozial-, de- und auch poststrukturalistischer Perspektive sind die Konstruktionsprozesse von Geschlecht und Geschlechtlichkeit rekonstruiert und nach ihren sozialen Implikationen befragt worden.“ (Bühmann, 2009, S. 29)

von **Claudia Schneider**
und **Bärbel Traunsteiner**

¹ Z.B. Butler, 2003; hinsichtlich der Erweiterung um den Aspekt der Heteronormativität z.B. Hark, 2009; in Bezug auf Intersektionalität z.B. Smykalla & Vinz, 2011 und aus der Perspektive der Biologie Voß, 2010.



Mittlerweile wird die Kategorie *sex* nicht mehr als festgeschriebenes biologisches Geschlecht innerhalb eines dualen Mann-Frau-Systems verstanden, sondern als „Geburtsklassifikation aufgrund sozial vereinbarter biologischer Kriterien“ (Sutterlüti, 2010, S. 49).

Dies bedeutet, „durch (...) die Möglichkeit, das biologische Geschlecht als kulturell gedeutete Konstruktion zu begreifen, kommt es anders als bei der bloßen *sex-gender-Differenzierung* nicht mehr zu dem Missverständnis, *Geschlecht* sei etwas in einer Person verankertes, das lediglich im alltäglichen Handeln Ausdruck findet“ (ebd., S. 50).

Der prozesshafte Charakter, die Aktivität der beteiligten Personen und die Wirkmächtigkeit von Strukturen wie rechtliche und bauliche Rahmenbedingungen und symbolische Systeme (z.B. Sprache) sind für die geschlechtliche Zuschreibung relevant: Im *doing gender* wird Geschlecht(szugehörigkeit) nicht als Eigenschaft von Individuen betrachtet, sondern es werden „jene sozialen Prozesse in den Blick (genommen), in denen ‚Geschlecht‘ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird“ (Gildemeister, 2004, S. 133).

In aktuellen gleichstellungsorientierten schulischen Diskursen wird kaum auf diesen neuen theoretischen Ansatz eingegangen, obgleich das Verstehen des „biologischen“ Geschlechts (*sex*) als soziale Konstruktion produktiv für die Analyse gesellschaftlicher Geschlechterordnung – auch im Bildungsbe- reich – sein kann.

Fokus Vermittlung in der Aus- und Fortbildung

Die Herausforderung in der geschlechtersensiblen Aus- und Fortbildung von Pädagog_innen liegt im Umgang mit dieser „Provokation für das Alltagsdenken“ (Gildemeister, 2005, S. 71), da die Analyse von Geschlecht und „Geschlechtsunterschieden“ als Konstrukte dem Alltagsdenken der meisten Men-

schen und dem Denken in zwei Geschlechtern widerspricht.

„(D)er Herstellungsprozess von *Geschlecht* und *Geschlechterdifferenzen* (wird) unsichtbar, da *Handlungen* und *Symbole* als *Selbstverständlichkeit* erscheinen.“ (Sutterlüti, 2010, S. 47)

Rahmenbedingungen wie zeitliche Einschränkung, verpflichtende Anwesenheit, hohe Teilnehmer_innenzahlen und unterschiedliche Expertisen der Teilnehmenden zum Thema *Geschlecht* fördern diese komplexe Auseinandersetzung und neuen Denkperspektiven nicht. Weiters kann die Beschäftigung mit Geschlecht nicht distanziert stattfinden, da dieses Thema immer mit dem persönlichen Selbstverständnis und der eigenen Identität zu tun hat. Das Hinterfragen von subjektiven geschlechtlichen Konstruktionen und Inszenierungen beinhaltet immer auch das Potential individueller Destabilisierung. Diese kann sich neben der individuellen auch auf gruppenspezifischer Ebene auswirken, z.B. in Form von Verunsicherung oder auch Widerstand im Kollektiv bzw. in Teilen davon.

In Bezug auf die konkrete Bearbeitung in Aus- und Fortbildungen gilt:

Viele – von interessierten Pädagog_innen – besuchte Genderfortbildungen und einzelne strukturell darauf fokussierende Schulen können nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine grundlegende Integration von Geschlechtersensibilität im österreichischen Schulwesen nicht existiert. So fehlt z.B. die substanzielle Implementierung von Geschlecht als Querschnittsmaterie in der Lehrer_innen-Aus- und -Fortbildung.

Auf inhaltlich-methodischer Ebene ist eine dekonstruktivistische Bearbeitung von Geschlecht möglich, indem zuallererst folgende Fragen *unterlassen* werden: „Was ist typisch Frau/Mann?“, „Welche Unterrichtsgegenstände sind eher Jungen- bzw. Mädchenfächer?“; indem Fortbildungen nicht betitelt werden



mit: „Mädchen lesen anders – Jungen auch“; indem Abbildungen über das menschliche Gehirn *nicht überschrieben* werden mit: „Die Suche nach dem Unterschied“.

Indem also nicht nach Unterschieden, sondern nach Prozessen von Unterscheidungen gefragt wird; indem das Unterscheiden als Ausgangspunkt eines Prozesses verstanden wird, der Unterschied als dessen Folge (vgl. Gildemeister & Robert, 2008, S. 9).

In der praktischen Umsetzung bedarf es eines Bewusstseins über die eigenen Geschlechterbilder und -vorstellungen, eine Reflexion der eigenen Alltagstheorien. Ein vielfältiger Medieneinsatz von (audio)visuellen und Print-Medien ist aus unserer Erfahrung eine stimulierende Methode, um vielfältige Sichtweisen auf Geschlecht zu ermöglichen, zu analysieren und/oder zu provozieren. Die Verknüpfung von zeitgenössischen gendertheoretischen Grundlagen mit alltagsweltlichen *Anwendungen* (z.B. Lego-Bausätze) in Verbindung mit Analysefragen kann dazu dienen, einen Transfer zu ermöglichen. Das Befragen der eigenen Biografie nach Brüchen, Normierungen oder Irritationen² kann das Erkennen von Prozessen der (Re-)Produktion von (Zwei-)Geschlechtlichkeit ermöglichen. Grundlegend für das Gelingen theoriegeleiteter Lernprozesse ist die Bereitschaft, eigene alltagsweltliche wie auch wissenschaftliche Annahmen³ aus einer neuen Perspektive zu betrachten, zu „befremden“ (Amann & Hirschauer, 1997, S. 12). Eine reflektierende pädagogische Professionalität kann so im Austausch mit anderen entwickelt werden.

Macht Geschlecht einen Unterschied?

Wie kann z.B. der Forderung nach mehr Männern in Frühpädagogik und Schule begegnet werden? Diesbezüglich kann auf aktuelle wissenschaftliche Analysen wie die Ergebnisse von Leitgöb u.a. hingewiesen werden, wonach der geringere Bildungserfolg von Jungen in keinem Zusammenhang mit der Überzahl weiblicher Lehrkräfte im Schulsystem steht (vgl. Leitgöb et al., 2011), oder auf die genderpolitischen wie professionalisierungstheoretischen Implikationen dieser Debatten sowie ihrer Praxisauswirkungen⁴.

Darf es noch exklusive Angebote für Mädchen/Jungen oder Fragebögen geben, in denen das Geschlecht angegeben werden soll?

Gemäß Faulstich-Wieland et al. (2008, S. 11) gilt es einem *Dreischritt* zu folgen, um zum *Ziel eines geschlechtersensiblen Unterrichts* zu kommen:

1. **Dramatisierung von Geschlecht:** durch Sichtbarmachung von Stereotypen und Vermittlung von Genderwissen;
2. **Reflexion zu Geschlecht:** eigene Geschlechterbilder und darauffolgendes Verhalten bewusst machen;
3. **Entdramatisierung von Geschlecht:** in Form der Gestaltung eines geschlechterreflexiven Unterrichts.

Wie können strukturbedingte Ungerechtigkeiten, die Menschen aufgrund ihres Geschlechts widerfahren, offen gelegt werden, wenn nicht mehr in Kategorien Frau – Mann, Mädchen – Junge unterschieden wird? Wie kann der Anspruch einer intersektionalen Pädagogik gleichzeitig die Dekonstruktion von Kategorien fordern?

Die Adaption aller pädagogischen Handlungen auf Basis dekonstruktivistischer Gendertheorien zu fordern, scheint auf den ersten Blick im Widerspruch zur Benennung und Berufung auf die Existenz sozialer Kategorien zu stehen.

Eine *Kontextualisierung* stellt eine Antwort auf dieses vordergründige Dilemma dar. Denn eine situative Einbettung ermöglicht die Hervorhebung (Dramatisierung) von Strukturkategorien, um z.B. geschlechterspezifische Diskriminierungsmechanismen aufzeigen zu können. Gleichzeitig schafft die Offenlegung existierender Bezugsrahmen auch die Voraussetzung, Stereotype und Zuschreibungen sichtbar und dekonstruierbar zu machen. In beiden Fällen geht es darum, den aktiven Prozess der Herstellung struktureller Positionierungen und daran anknüpfender Auswirkungen analysierbar zu machen sowie als konstruiert und veränderbar zu dekurvieren.

„Es geht nicht darum, Kategorien aufzulegen (Frau/Mann, Homo-/Heterosexualität),

² Vgl. dazu die umfangreiche Methoden-Sammlung des EU-Projekts „Intersektionale Gewaltprävention“. Online unter: http://www.intersect-violence.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=4&lang=de [04.11.2013].

³ Vgl. Fine (2012) mit ihrer Kritik an den Neurowissenschaften bzw. an der (wissenschafts-)journalistischen Verfälschung ihrer Ergebnisse.

⁴ Vgl. dazu das Themenheft „Hat Professionalisierung ein Geschlecht? Zur Debatte um mehr Männer in Erziehung und Bildung.“ (Betrifft Mädchen, H.1/2012).



sondern darum, ihnen die Selbstverständlichkeit zu nehmen. Identität wird aus einer intersektionalen Perspektive nicht als gegeben oder fix gesehen, als ‚widerspruchsfreie Wahrheit‘ (PeerThink 2009, 134), sondern als strategische Option – also gerade identitätskritisch – verwendet, da wir sonst Gefahr laufen, Stereotype zu reproduzieren.“ (Schneider, Meschnigg & Mercnik, 2012, S. 26).

■ **Claudia Schneider** ist Kulturwissenschaftlerin; Vorstandsmitglied des Vereins EFEU, Gründungsmitglied der ASD – Austrian Society for Diversity; Lektorin an der Universität für angewandte Kunst Wien und der Universität Wien; Beratung, Aus- und Fortbildung sowie Forschung zu Gender und Diversity, vorwiegend in Bildungsorganisationen; www.efeu.or.at.

■ **Bärbel Traunsteiner** ist Sozialwissenschaftlerin, Vorstandsmitglied des Vereins EFEU und Lektorin an der FH Campus Wien; Forschungstätigkeit im Bereich Diversität und Intersektionalität; www.efeu.or.at.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2003). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bühmann, A. D. (2009). Intersectionality – ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? Tendenzen, Herausforderungen und Perspektiven der Forschung über Intersektionalität. *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 2, 28-44.
- European Commission (2012). *Exchange of good practices on gender equality. Summary Report*. Online unter http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/tools/summary_report_pt2012_en.pdf [2013-11-04].
- Faulstich-Wieland, H., Willems, K., Feltz, N., Freese, U. & Läger, K. (2008). *Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fine, C. (2012). *Die Geschlechterlüge*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gildemeister, R. (2005). Gleichheitssemantik und die Praxis der Differenzierung. Wann und Wie aus Unterscheidungen Unterschiede werden. In U. Vogel (Hrsg.), *Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften* (S. 71-88). Bielefeld: Kleine.
- Gildemeister, R. (2004). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 132-141). Frankfurt am Main: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gildemeister, R. & Robert, G. (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie*. Wiesbaden.

- Hark, S. (2009). Heteronormativität revisited. Komplexität und Grenzen einer Kategorie. In A. Kraß (Hrsg.), *Queer Studies in Deutschland. Interdisziplinäre Beiträge zur kritischen Heteronormativitätsforschung* (S. 23-40). Berlin: trafo.
- Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW e.V. (Hrsg.) (2012). *Hat Professionalisierung ein Geschlecht? Zur Debatte um mehr Männer in Erziehung und Bildung [Themenheft]. Betrifft Mädchen*, 25(1).
- Leitgöb, H., Bacher, J. & Lachmayer, N. (2011). Ursachen der geschlechtsspezifischen Benachteiligung von Jungen im österreichischen Schulsystem. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 149-176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PeerThink (2009). Ein Handbuch für intersektionale Gewaltprävention mit Peers. Daphne II Projekt "PEERTHINK – TOOLS AND RESOURCES FOR AN INTERSEKTIONAL PREVENTION OF PEER VIOLENCE"; Online unter http://www.peertink.eu/peertink/images/stories/090709_manual_deutsch_sb.pdf [04.11.2013].
- Schneider, C., Meschnigg, G. & Mercnik, M. (2012). Gendersensible Gewaltprävention. Erstellt im Auftrag des BMUKK im Rahmen der Gender-Analyse der „Weißen Feder“.
- Smykalla, S. & Vinz, D. (Hrsg.) (2011). *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Sutterlüti, E. (2010). *Gender am Werk. Herstellungs- und Reproduktionsmechanismen von Geschlecht in den Unterrichtsfächern Technisches und Textiles Werken*. Diplomarbeit, Universität für Angewandte Kunst Wien.
- Voß, H.-J. (2010). *Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive*. Bielefeld: Transcript.

SCIENCE4GIRLS – Ein Mentoringprogramm für Mädchen und Frauen in den Naturwissenschaften

von **Andrea Holzinger**

„Es ist schwer, Mädchen für Naturwissenschaften zu begeistern“, meint Chemielehrerin Beate Bulfon vom BG/BRG St. Veit an der Glan und gibt hier wohl einer weitverbreiteten Meinung in Lehrendenkreisen Ausdruck. Ihr ist es ein Anliegen, dass sich Mädchen ohne Scheu an naturwissenschaftliche Themen nähern. Deswegen ist es wichtig, die Neugier und das Interesse bei Mädchen in diesem Bereich möglichst früh zu wecken.

Das Projekt SCIENCE4GIRLS, das ausschließlich für Mädchen entwickelt wurde, ist ihrer Meinung nach sehr gut geeignet, um bei Mädchen neue Rollenmodelle für bisher männerdominierte Berufe und Ausbildungen zu etablieren und um das Selbstvertrauen der Schülerinnen in diesem Bereich zu stärken. In den meisten Fällen übernehmen Mädchen



Abb. 1: Mentoring in Aktion: (ältere) Schülerinnen arbeiten mit (jüngeren) Schülerinnen

Beteiligte Bildungseinrichtungen im Schuljahr 2013/14:

NMS Althofen, NMS Landskron, BG/BRG St. Veit/Glan, BG/BRG Villach, BRG/BORG Wolfsberg, BG/BRG Spittal/Drau, BG/BRG Feldkirchen



SCIENCE4GIRLS wurde 2013 mit dem IMST-Award in der Kategorie Schul- und institutionsübergreifende Projekte und Netzwerkprojekte ausgezeichnet.

in technisch-naturwissenschaftlichen Workshops eher eine passive Rolle – sie sehen zu, assistieren, protokollieren – während Bur-schen eher aktiv arbeiten.

In geschlechterhomogenen Mädchen-Workshops, gibt es diese Rollenaufteilung nicht, was für das Selbstbewusstsein der Mädchen von großem Vorteil ist, da sie nun auch in Bereiche einarbeiten, die sie sich in gemischten Arbeitsgruppen nicht zugetraut oder ausgesucht hätten.

Ziel des Projektes SCIENCE4GIRLS ist es, Strukturen für Mädchen und Frauen im Bildungsbereich für Naturwissenschaft/Technik zu schaffen, die es ihnen ermöglichen, nachhaltige Erfahrungen im Bereich der Naturwissenschaften zu sammeln, sich gegenseitig – auch längerfristig – zu unterstützen. Dadurch soll es gelingen, den Anteil von Frauen in technisch-naturwissenschaftlichen Berufen zu erhöhen.

Die Grundidee von SCIENCE4GIRLS ist das Prinzip ‚Mentoring‘ und basiert auf drei Säulen:

1. Start-up für Mentorinnen
2. Workshops für Mentees
3. Seminare für Pädagoginnen

Die Kontaktaufnahme zu den Pädagoginnen, die mindestens eines der Fächer Physik, Chemie oder Biologie unterrichten, erfolgte einerseits über interessierte Schulleiter und Schulleiterinnen und andererseits über persönliche Kontakte. Die Fachlehrerinnen stellen in ihren Klassen das Projekt vor und wählen für die Workshops jeweils vier bis sieben interessierte Mädchen aus.

„Ich habe mich für das Projekt gemeldet, weil ich neugierig war, wie es ist, jemandem was beizubringen“, begründet eine Mentorin ihre Teilnahme im letzten Jahr und stellt fest, dass es ihr wichtig ist, Naturwissenschaften an die nächste Generation weiterzugeben.

Für die Mentorinnen begann das Projekt mit dem Informationstag, der im Februar 2013 in Villach bei Infineon Technologies AG durchgeführt wurde. Am Programm stand neben der Betriebsbesichtigung auch eine Einführung zu *Mentoring* durch die Erziehungswissenschaftlerin Christiana Weidel. Sie moderierte das Kennenlernen und den Erfahrungsaustausch der Mädchen, stand in beratender Funktion, aber auch den Pädagoginnen zur Verfügung. Zusätzlich kamen Expertinnen und Mentorinnen aus verschie-

den Bereichen der Wirtschaft, Industrie und Forschung zu Wort, damit die Schülerinnen einen praktischen Bezug zu den Naturwissenschaften/zur Technik aus unterschiedlichen Perspektiven kennenlernen konnten.

Im Fachunterricht bereiteten die Mentorinnen in Zusammenarbeit mit den Pädagoginnen einfache Experimente für Volksschülerinnen vor. Eine Mentorin betreut dabei idealerweise eine Gruppe von vier bis fünf Mädchen. Die Aufgabe der Mentorinnen war es, die Workshops als Expertinnen didaktisch und methodisch zu leiten. Die Erfahrungen, die sie dabei machten, schilderten Mentorinnen übereinstimmend folgendermaßen:

- „Ich habe nicht gewusst, dass Unterrichten so anstrengend ist.“
- „Ich finde es super, dass wir nur mit Mädchen arbeiten.“
- „Ich kann mir vorstellen, später beruflich etwas mit Naturwissenschaften zu machen.“
- „Nächstes Mal möchte ich wieder mitmachen.“
- „Beim zweiten Workshop ist es für uns schon leichter, weil wir den Ablauf bereits kennen und uns im Umgang mit den Mädchen sicherer fühlen als im letzten Jahr.“

Den Mentees gefiel das Experimentieren mit Mentorinnen, sie fanden das Arbeiten im Labor einfach „cool und lustig“. Die Mentorinnen freuten sich nach den Workshops über die Anerkennung durch ihre Lehrerin und über ein kleines Honorar als Wertschätzung für ihre Mitarbeit.

Für die Pädagoginnen gab es vor und nach den Workshops jeweils ein Seminar an der Pädagogischen Hochschule Kärnten, um neue Kolleginnen kennenzulernen, Erfahrungen auszutauschen und eigene Ideen und Anregungen in das Projekt einzubringen. Auf diese Weise ist jede Teilnehmerin in Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden.

SCIENCE4GIRLS entwickelt sich in Kärnten zu einem ‚naturwissenschaftlichen‘ Frauen-Netzwerk und bietet den teilnehmenden Mentorinnen, Pädagoginnen und Expertinnen die Möglichkeit, interessante Informationen miteinander zu teilen, indem sie u.a. auf Twitter dem Account @science4girls folgen. Das Projekt soll sich noch weiterentwickeln und bis 2015 in ganz Kärnten umgesetzt werden.

■ **Andrea Holzinger** arbeitet am Fachdidaktikzentrum für Naturwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Kärnten.

Interessierte Pädagoginnen, Expertinnen und Betriebe, aber auch Sponsoren und Expertinnen, die das Projekt in irgendeiner Form unterstützen wollen, wenden sich bitte an die Projektleiterin Andrea Holzinger.

Hertha goes Science: Gender Mainstreaming im Crossover

von **Ulrike Zwinger**

Ein IMST-Projekt zur Förderung der MINT-Kompetenzen

„Wir durchlaufen am Firnbergplatz ein fünfjähriges Gender-Sensibilisierungs-Programm und wissen deshalb so einiges auf diesem Gebiet. Aber dieses Wissen bleibt innerhalb unserer Schule. Wie können wir Gender-Know-how nach außen tragen, damit auch andere davon profitieren?“

Diese Frage stellten Maturant_innen der Hertha-Firnberg-Schulen im Mai 2012 anlässlich einer Diskussionsrunde zum Thema Gender Mainstreaming. Die Debatte war Anstoß zu einem größeren Projekt zwischen den Hertha-Firnberg-Schulen und zwei Wiener Kindergärten¹. Passend zum neuen Ausbildungsprogramm „Kommunikations- und Mediendesign“² entwickelten die Sprachen- und die Science-Klasse der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe ein Projekt, frei nach dem Motto: „Hertha goes Science: Wenn die Mädchen nicht zur Technik kommen, kommt eben die Technik zu den Mädchen (und Burschen).“

Wie funktioniert gendergerechter MINT-Unterricht für die Kleinsten?

Im Oktober 2013 konzipierten die Schüler_innen gemeinsam mit ihren Lehrkräften Unterrichtseinheiten für 5-jährige Kindergartenkinder: Science, Mathematik und Informatik standen auf der Tagesordnung.

Ziel war es, drei begeisternde Unterrichtseinheiten zu entwickeln, die allen Kindern – unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder Bildungsstand – Spaß machen und sie aus der geschlechterstereotypen „Puppen-, Mal- und Bauecke“ herausholen sollten.

Ein Aspekt des Projekts war, dass die Schüler_innen den Kindergartenkindern über ihre Interessen und Berufswünsche berichten und so als Rollenvorbilder dienen.

Unterstützt durch das Feedback der Kindergartenpädagog_innen kam ein abwechslungsreiches und anspruchsvolles Programm zu Stande. Die Unterrichtseinheiten wurden von den Schüler_innen der Hertha-Firnberg-Schulen selbst durchgeführt und durch ein Filmteam des BMUKK dokumentiert.

Die Unterrichtseinheiten³

In *Mathematik* lag der Fokus auf dem Zählen und dem gleichmäßigen Verteilen einer Anzahl von Nüssen in mehrere Nester. Dabei wurde versucht, das Thema möglichst vielseitig zu behandeln, um unterschiedliche Lerntypen anzusprechen (Klatschen, Springen, Einbettung in eine genderneutrale Geschichte, praktische Anwendung des Aufteilens einer Menge). Bei der Durchführung der Unterrichtseinheit wurde darauf geachtet, dass Mädchen und Buben gleichermaßen aktiv und gleichermaßen ermutigt waren, sich auch schwierigere Fragen zuzutrauen.

In der *Science-Einheit* wurde der Stabilitätsbegriff erarbeitet. Auch hier wurde wieder auf eine ganzheitliche und möglichst vielseitige Didaktisierung der Intervention geachtet (gruppenspezifische Übung zum Stabilitätsbegriff, Falten einer Papierbrücke, Testen der Stabilität der Brücke mit Bausteinen). Hierbei wurden vor allem Mädchen ermutigt, die Brücken wieder einstürzen zu lassen – was sie nach anfänglichem Zögern auch mit großer Begeisterung machten.

In *Informatik* sollten die Kinder einen Bee-bot (Bienen-Roboter) programmieren (vorwärts, rückwärts, links, rechts, stop) – eine große Herausforderung! Zu Beginn „spielte“ ein Schüler den Roboter – mit Vergnügen „programmierten“ sie ihn. Danach versuchten sie sich am Bee-bot selbst. Um die Aufmerksamkeit der Kinder zu halten, wurde das für sie sehr anstrengende und anspruchsvolle Programmieren in eine genderneutrale Geschichte eingebettet.

Die Kinder waren alle mit Begeisterung dabei – spielerisch nahmen sie mit Unterstützung der Peers jede Hürde. Je nach Vorwissen, Selbstsicherheit und Geschicklichkeit war die Beteiligung unterschiedlich hoch. Bei entsprechender gendersensibler Begleitung kann keine eindeutige Aussage gemacht werden, ob Mädchen oder Buben sich intensiver am Geschehen beteiligten. Wichtig war



¹ Kinderfreunde, Doningasse 16, 1220 Wien und Kindergarten „Fun & Care“, Brunhildengasse 1 A, 1150 Wien.

² Ein von Schüler_innen produziertes Video beschreibt das innovative KoMd-Ausbildungsprogramm, das die Vorteile einer humanberuflichen Bildung mit einer technisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung vereint (siehe www.firnbergschulen.at/Startseite).

³ Die genaue Beschreibung der Unterrichtseinheiten kann bei Interesse an der Schule angefordert werden. Projektleitung: ulrike.zwinger@firnbergschulen.at

nach Aussage der Schüler_innen jedenfalls der abwechslungsreiche Ablauf aller Übungen, der verschiedene Lerntypen und Persönlichkeiten ansprach.

Eine Zeitreise in die eigene Kindheit: Reflexion des Projekts

Nach Abschluss der Arbeit im Kindergarten wurden die Einheiten mit den Schüler_innen evaluiert und anhand ihrer eigenen Genderbiographie reflektiert. In verschiedenen Gesprächsrunden analysierten sie ihre eigene Kindergarten- und Schulzeit sowie die Rollenaufteilung in ihren Familien. Diese Analyse wurde mit den Erkenntnissen aus dem Volkswirtschaftsunterricht zum Thema Gender Gap verknüpft (z.B. Ursachen für den geringen Frauenanteil im MINT-Bereich und dessen volkswirtschaftliche Konsequenzen) und führte zu interessanten Diskussionen mit den Schüler_innen.

Ein paar Monate danach ...

Die Erhöhung von Genderkompetenz ist sehr schwierig zu messen, aber nach eigenen Aussagen der Schüler_innen hat sich ihre Sensibilität und ihr Verständnis für das Thema gendergerechter Unterricht erhöht und sie haben wertvolle Einblicke in die Thematik gewonnen.

Vor kurzer Zeit gaben die Schüler_innen der Sprachenklasse an, in welchen Fächern sie im Juni maturieren werden: Ein großer Teil der Schülerinnen tritt mündlich in Mathematik (nicht verpflichtend in der HLW), Informatik oder Naturwissenschaften an, was für die Sprachenklassen bis dato keine Selbstverständlichkeit war. Zufall oder Resultat einer intensiven 5-jährigen Genderschulung? Die Schülerinnen meinen jedenfalls, das sei alles „*eh normal*“ und „*gar nicht der Rede wert*“ ...

■ **Ulrike Zwinger** ist Genderbeauftragte und Schulqualitätsprozessmanagerin der Hertha-Firnberg-Schulen.

Gender macht Schule – *mach es gleich!*-Mappe

von **Olivia Mair**

Das länderübergreifende Interreg-IV-Projekt **mach es gleich: gender & schule** zwischen Österreich und Deutschland setzt sich für mehr Chancengleichheit für Mädchen und Jungen, für den Abbau von Geschlechterrollenstereotypen und für die Förderung von Selbstbestimmung ohne geschlechtsspezifischer Einschränkungen ein. In der Schule oder in Jugendeinrichtungen bedeutet die Genderperspektive, Mädchen und Jungen in ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Kompetenzen wahrzunehmen, um ihre individuellen Potenziale zu fördern und so der Gleichstellung ein Stück näherzukommen.

mach es gleich!-Mappe

Im Rahmen des Projekts entwickelte der Verein Amazone im Auftrag des Referates für Frauen und Gleichstellung der Vorarlberger Landesregierung Methoden zur Gleichstellung von Mädchen und Jungen im Unterricht, welche in fünf Modellschulen (SchülerInnen ab zwölf Jahren) in Österreich und Deutschland erprobt wurden. Diese Methoden wurden neben Fachbeiträgen rund um das Thema Gender und Schule in der *mach es gleich!*-Mappe

übersichtlich gestaltet. Die Mappe regt ansprechend, fantasievoll und kreativ zum lebhaften Mitgestalten des Genderprozesses an und unterstützt Pädagoginnen und Pädagogen in der gendersensiblen Arbeit mit Jugendlichen ab zwölf Jahren.

Diese Mappe trägt dazu bei, Lehrpersonen

- für Geschlechterfragen zu sensibilisieren, ihr Interesse an der Genderthematik zu wecken und ihnen Genderkompetenz zu vermitteln;
- beim geschlechtergerechten Unterrichten zu unterstützen, sodass sich Schülerinnen und Schüler jenseits von Geschlechternormen frei entfalten können;
- zu bestärken, schulische Rahmenbedingungen zu schaffen, um das Thema Gender im
- Sinne von Gender Mainstreaming in allen Planungs- und Entscheidungsprozessen zu berücksichtigen.

Die Methoden der Mappe umfassen dabei nicht nur die direkte Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, sondern auch der Umgang mit dem Themen Gender, Rollenbilder und Gleichberechtigung und somit die Umsetzungen der Methoden





nicht zuletzt von den eigenen Geschlechterbildern der Lehrpersonen geprägt sind, enthält die Mappe auch Übungen zur Selbstreflexion für Lehrpersonen sowie genderspezifische Organisationsentwicklungsmethoden für Schulen.

Die *mach es gleich!*-Mappe kann beim Referat für Frauen und Gleichstellung Vorarlberg und beim Verein Amazone kostenlos bestellt werden.



Kostenloser Download der mach es gleich!-Mappe:

http://www.vorarlberg.at/pdf/machesgleich_-mappe.pdf

***mach es gleich!*-Workshops**

Um dem Gender-Prozess Nachhaltigkeit zu verleihen und Interessierte von den gewonnenen Erkenntnissen profitieren

zu lassen, wird die Mappe in der Weiterführung des Projekts im Bildungs- und Jugendbereich implementiert. Ab Jänner 2014 stellt der Verein Amazone anhand von erlebnisorientierten Workshops die *mach es gleich!*-Mappe Lehrpersonen, Jugendarbeitenden und Interessierten vor und gibt ihnen Tipps zur gendergerechten Unterrichtsgestaltung.

■ **Olivia Mair** ist derzeitige Geschäftsführerin des Vereins Amazone, Leiterin des Projekt *mach es gleich: gender & schule*, Medienpädagogin, Referentin und Workshopleiterin; Themenfelder: Mädchen und Technik, Multimedia und soziale Netzwerke, Mädchen- und Genderarbeit.



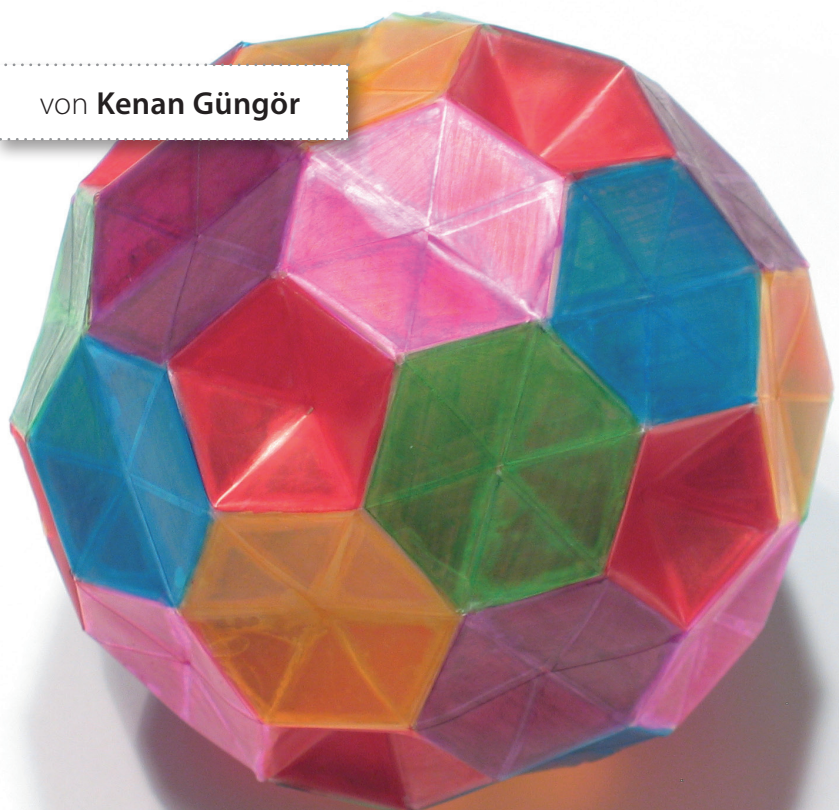
Herkunft • Sprache • Vielfalt

Zum unnormalen Umgang mit der Normalität der Diversität – Jedes Kind ist anders anders und ähnlich zugleich!

Vielfalt ist in unserer Gesellschaft Normalität geworden. Wir leben in einer von Zuwanderung und Pluralität geprägten Gesellschaft. Wir unterscheiden uns durch Lebensform, Bildungsniveau, politische Haltung, Herkunft, Religiosität, Sprache etc., wobei je nach Situation der eine oder andere Anteil mehr ins Gewicht fällt. Unsere Identitäten sind multipel, kumulativ und kommen in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich stark zum Vorschein.

Während die gesellschaftliche Vielfalt längst schon Alltagsrealität ist, ist unser Umgang damit jedoch alles andere als normal. Die Gegebenheit dieser zuwanderungsgeprägten Diversität wird sehr oft – sowohl in der Gesellschaft als auch in den Klassenzimmern – immer noch als eine Art „Ausnahmerecheinung“ wahrgenommen, als etwas, das nun mal da ist, aber

von **Kenan Güngör**



irgendwann auch wieder vorbeigeht. Nichts muss umgedacht werden, alles kann so bleiben, wie es „früher“ war. Somit wird die Vergangenheit in die Gegenwart projiziert und eine Haltung zementiert, in der die sozio-kulturelle Pluralität der Klassenzimmer nicht als Regel, sondern als Sonderfall betrachtet wird.

Ausgrenzende und einbindende Stadien des Umgangs mit Vielfalt

Der Umgang der Gesellschaft und ihrer Institutionen mit Vielfalt ist aber nicht statisch, sondern kennt nach Bennet sechs idealtypische Phasen – beginnend mit den ausgrenzenden Phasen der Ausblendung/Leugnung der Vielfalt. Nur so war es beispielsweise möglich, dass auch nach 20 Jahren der „GastarbeiterInnenzuwanderung“, diese Menschen in der öffentlichen Arena nirgends sichtbar waren. Als die Leugnung nicht mehr möglich war, ging es in der 2. Phase um das Durchsetzen bzw. Verteidigen der Vorrechte der Etablierten gegenüber den zugewanderten AußenseiterInnen. Dafür mussten die Bedürfnisse und Anliegen der Zugewanderten zugleich auch heruntergespielt werden (Phase 3). In den folgenden einbindenden Stadien ging es zuerst um das Akzeptieren dieser migrationsgeprägten Vielfalt, um dann, in einem weiteren Schritt, erste Anpassungsstrategien vorzunehmen. Während diese Anpassungen eher als „Sonderprogramme“ für SchülerInnen mit Migrationshintergrund galten und der Regelbetrieb davon nicht berührt wurde, geht es in der letzten Phase um das Hinterfragen und das diversitätsgerechte Weiterentwickeln des Regelbetriebes.

Wenn Gleichbehandlung zur Ungleichheit führt

Verschiedene Studien belegen, dass das Schulsystem mit seinen Konzepten und Zugängen stark mittelschichtsbezogen ist und implizit von einer/einem imaginären StandardschülerIn ausgeht. Durch explizite und implizite Orientierung an einem, an der/dem StandardschülerIn, wird die Pluralität weniger als Selbstverständlichkeit verstanden denn als Abweichung bzw. Störung des „normalen“ Unterrichts. Darüber hinaus hat dieses Homogenitätsideal zur Folge, dass im Sinne eines „one size fits all“ alle in dieses mittelschichtsbezogene Ideal gezwungen werden und hier gleichbehandelt werden. Doch der Ansatz der Gleichbehandlung führt bei ungleichen Voraussetzungen zu unfairen Folgen! Dass

damit bestimmte SchülerInnen bevorzugt und andere benachteiligt werden, liegt auf der Hand. Aus diesem Grunde muss der Gleichbehandlungsgrundsatz in einer pluralitätsgeprägten Gesellschaft von der Gleichbehandlung zur *gleichwertigen Behandlung* weiterentwickelt werden, welche Voraussetzungen und Folgen immer mitbedenkt.

Welche diversitätsbezogenen Kompetenzen braucht die Schule?

Um unsere Kinder fit für die Zukunft zu machen, brauchen wir einen dreistufigen Ansatz, der den Blick a) auf das Individuum, b) auf die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem und c) auch auf den Lebenskontext des Kindes richtet.

a) Individueller Zugang: d.h. keine Kulturalisierungen

Der individuelle Zugang begegnet dem Kind nicht zuerst als Produkt seiner Eltern oder als MuslimIn, TürkIn oder MigrantIn, sondern als Individuum mit seinen eigenen Stärken, Schwächen, Talenten und Eigenheiten, die es optimal und individuell zu fördern gilt. Denn jedes Kind ist anders und ähnlich zugleich. Kulturalisierungen, egal ob sie gut oder schlecht gemeint sind, konstruieren hingegen, bestärken und schreiben Differenzen fest und verstärken dadurch trennende, ausgrenzende Semantiken. Die primäre Wahrnehmung der Kinder als „Türke“, „Serbe“, „Muslim“ etc. überlagert und verzerrt die individuelle Persönlichkeit des Kindes und reduziert sie zu Platzhaltern kultureller Stereotype.

b) Beziehungskompetenz: denn Beziehung ist nicht alles, aber ohne Beziehung ist alles nichts

Es gibt wenige Berufe, wo so viel Beziehungsfähigkeit, Großmut, Engagement und Begeisterung gebraucht wird, wie bei Lehrerinnen und Lehrern. Denn Beziehungen sind wichtiger als Inhalte, und SchülerInnen lernen nur, wenn sie die LehrerInnen mögen. Entgegen der gängigen Selbsteinschätzung der LehrerInnen wurde umfassend belegt, dass für den Lernerfolg der SchülerInnen in erster Linie der/die LehrerIn selbst ausschlaggebend ist. Doch diese Sozialkompetenz und Beziehungsfähigkeit ist in der pädagogischen Ausbildung der LehrerInnen kaum gefragt. Prekärer wird es, wenn man bedenkt, dass



sich die Gruppe der LehrerInnen gegenwärtig noch sehr homogen darstellt. Sie hat kaum mehr sozialisationsbezogene Berührung- und Überschneidungspunkte mit den pluralisierten Lebenswelten und Identitäten ihrer SchülerInnen. Die meisten LehrerInnen sind ÖsterreicherInnen, haben keine Migrationsgeschichte und auch nicht die Erfahrung des Minderheitendaseins hier oder anderswo. Wenn aber Lebenswelten so unterschiedlich sind und kaum Berührungspunkte haben, ist auch Beziehungskompetenz schwerlich zu gewährleisten. Deshalb ist eine Heterogenisierung der LehrerInnenschaft – die dann eben nicht mehr Parallelkosmos, sondern Abbild der Gesellschaft wäre – ein wichtiger Schritt hin zu besseren Beziehungen und größeren Lernerfolgen.

c) Sozio-kulturelles Kontextwissen: Wer nichts weiß, muss alles glauben

Indem man auf das Kind primär als Individuum eingeht und versucht, hier eine vertrauensvolle und motivierende Beziehung aufzubauen, gilt es auch ein besseres Gespür für die unterschiedlichen Lebenswelten der Kinder zu entwickeln. Denn die SchülerInnen sind in sehr verschiedene soziale, sprachliche, milieubezogene, kulturelle Lebenswelten und Lebenszusammenhänge eingebunden, und das in unterschiedlicher Weise. Dafür muss weniger eine „interkulturelle Kompetenz“ als vielmehr ein sozio-kulturelles Kontextwissen über die realen und nicht imaginierten Lebenswelten der Kinder entwickelt werden. Ohne dieses Gespür und Wissen werden viele gut gemeinte Ratschläge an der Lebensrealität der Kinder vorbeigehen. Hierfür brauchen wir eine interessierte, reflektierte Haltung der Lehrenden, die um die hybriden sozialen und kulturellen Lebenswelten der SchülerInnen weiß, ohne diese festzuschreiben. Dies beinhaltet auch die hinterfragende Beobachtung und Veränderung eigener Deutungs-, Erklärungs- und Behandlungsmuster.

Einbindung der Eltern in den Bildungsauftrag verschärft die soziale Ungleichheit!

Wie sehr die Mittelschichtorientierung und das Ignorieren der unterschiedlichen sozio-kulturellen Lebensverhältnisse der Kinder

dazu führen kann, dass die Schule die unterschiedlichen Bildungschancen der Kinder nicht austariert, sondern verfestigt, lässt sich am Beispiel der zunehmenden Einbindung der Eltern in den schulischen Bildungsauftrag aufzeigen. Durch die partielle Auslagerung des Bildungsauftrags an die Familien, in der Eltern gefordert werden, über Hausaufgabenhilfe, Übungen etc. ihr Kind bei schulischen Erfolg proaktiv und beharrlich zu unterstützen, werden bildungsstarke Familien gefordert/gestärkt und Kinder aus bildungsschwachen Familien massiv benachteiligt. Denn während Bildungsmittelschichten zumeist mit einem Kind dies (oft mühsam) bewerkstelligen können, können es bildungsschwache Familien kaum, zumal wenn sie mehrere Kinder haben oder die deutsche Sprache nicht hinreichend beherrschen und die entsprechenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen fehlen. Dies bedeutet, dass nicht die Potenziale der Kinder, sondern das Bildungskapital der Eltern durchschlägt und dadurch die soziale Vererbung der Bildungschancen nicht kompensiert, sondern verschärft wird! Denn Hausaufgaben und Übungen wirken immer mehr als sozialer Selektions- und Ausgrenzungsmechanismus!

Wollen wir dieser verfestigenden Ungleichheit – für die nicht die Kinder, sondern wir verantwortlich sind, weil wir dies, nicht beabsichtigen aber doch billigen, und somit die Kinder ihrer Bildungs- und damit stückweit Lebenschancen berauben – entgegenzutreten, müssen wir den Bildungsauftrag von den Familien stärker in die Schule bringen. Dafür erscheint mir die Ganztagschule, in der die Kinder alle ihre Aufgaben und Übungen machen können und damit adäquat unterstützt werden, als ein sehr gewichtiger Schritt.

■ **Kenan Güngör** ist Inhaber des Büros für Gesellschafts- und Organisationsentwicklung [think.difference] in Wien. Als Organisationsberater und internationaler Experte für Integrations- und Diversitätsfragen berät und begleitet er staatliche und nichtstaatliche Organisationen auf Bundes-, Landes- und Gemeindeebene. Darüber hinaus ist er Mitglied des unabhängigen Expertenrates der österreichischen Bundesregierung wie auch des Forums „wien.welt.offen“.

Sprachliche Vielfalt im Spiegel einer Bildungsinstitution und ihres Umfelds am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Steiermark

von **Martina Huber-Kriegler** und **Katharina Lanzmaier-Ugri**

Lernen und Lehren findet heute in einem Schulumfeld statt, das von sprachlicher und kultureller Diversität sowie hoher Dynamik gekennzeichnet ist. Ein traditionell monolingual geprägter Habitus im schulischen Bildungssystem sowie Lehrende, die für eine einsprachig konzipierte Schule ausgebildet wurden, treffen zunehmend auf Lernende, die mehrsprachig sind, unterschiedliche soziale und kulturelle Erfahrungen sowie komplexe Biografien und Identitäten mitbringen. Um die Bildungschancen für alle Lernenden maximal zu fördern, braucht es eine diversitätsorientierte Öffnung auf allen Systemebenen. Die Pädagogische Hochschule Steiermark setzt einen ihrer Schwerpunkte im Bereich Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Der folgende Beitrag fokussiert in seiner Darstellung auf die Aktivitäten der Pädagogischen Hochschule Steiermark in den Themenbereichen Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Pädagogik sowie Migrationspädagogik.

Mit dem 2013 eingerichteten Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) unterstützt die Pädagogische Hochschule Steiermark Entwicklungen in den oben genannten Themenfeldern PH-übergreifend und österreichweit. Dazu wurde 2013 der Schwerpunkt auf den Aufbau einer Vernetzungsstruktur zwischen den österreichischen Pädagogischen Hochschulen und dort tätigen Expert_innen sowie auf den Aufbau eines Pools an PH-externen Partner_innen des BIMM, österreichweit wie international, gelegt. Chancengleichheit in der Bildung soll über folgende Tätigkeiten unterstützt werden:

- Fachlicher Diskurs zum aktuellen Forschungsstand in den Themenfeldern des BIMM
- Austausch und Abstimmung von Definitionen und Begrifflichkeiten
- Austausch über aktuelle Entwicklungen an den Pädagogischen Hochschulen (aktuell: Curriculaentwicklung im Zuge der Pädagog_innenbildung neu)

Die Pädagogische Hochschule Steiermark

entwickelt und betreut innovative Projekte zur Unterrichts- und Schulentwicklung in den oben genannten Themenbereichen, unterstützt eine Vielzahl diesbezüglicher Aktivitäten im Bundesland und arbeitet vernetzt mit anderen Institutionen im Sinne gemeinsamer Qualitätsentwicklung. Im Folgenden eine Auswahl an konkreten Projektinitiativen:

Ziel des Projekts **„zusammen.lernen – Umgang mit Vielfalt an steirischen Pflichtschulen“** der steirischen Landesregierung war, aufbauend auf den Zielsetzungen der steirischen „Charta des Zusammenlebens in Vielfalt“, die Weiterentwicklung des Systems Schule, um der Heterogenität der Schüler_innen gerecht zu werden bzw. um Chancengleichheit und gerechte Teilhabe aller im System zu ermöglichen. Zielgruppen waren Pflichtschulen unter Einbeziehung des weiteren Umfeldes, wobei die PH Steiermark auf Ebene der Schulentwicklung tätig wurde. Im Rahmen von **„ZUSAMMENreden“** wurden vom Integrationsressort der Landesregierung in Zusammenarbeit mit der Akademie Graz und dem *treffpunkt sprachen/plurilingualismus* der Karl Franzens Universität Graz Forschungs- und Spielstationen, Weiterbildungsworkshops

und Kunstprojekte an zehn steirischen Volksschulen zur Wanderausstellung „Sprachenlandschaft Deluxe“ finanziert, die von PHSt-Mitarbeiter_innen durchgeführt wurden. Ziel war die gemeinsame Entwicklung guter Beispiele für das Zusammenleben mit vielen Sprachen.

„voXmi – Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben“ ist ein bundesweites Schulnetzwerk zur Qualitätsentwicklung für Schulstandorte, die Mehrsprachigkeit fördern und dabei verstärkt digitale Medien im Unterricht einsetzen. Begleitend erfolgt der Aufbau eines adressatengerechten Pools an praktischen Beispielen für Individualisierung und sprachenübergreifende Vernetzung beim Sprachenlernen. voXmi-Schulen werden derzeit durch die Pädagogischen Hochschulen Steiermark und Wien betreut, arbeiten vernetzt und dokumentieren ihre Projekte und Unterrichtsideen online. voXmi-Schulen können sich nach mehrjähriger erfolgreicher Projektteilnahme zertifizieren lassen, was sie als „sprachenfreundliche, interkulturelle Schule“ ausweist. Das Projekt voXmi wurde 2013 mit dem Europäischen Sprachinnovationsiegel (ESIS) ausgezeichnet: www.voxmi.at,





Das **SPRACHENINNOVATIONENNETZWERK (SPIN)** wurde ursprünglich vom Österreichischen Sprachenkompetenzzentrum (ÖSZ) initiiert, um vorhandene Innovationen im Sprachenunterricht sichtbar zu machen und zu disseminieren. Vier Regionen im Burgenland und in der Steiermark haben sich im Sinne des Sprachenlernens vernetzt und werden von der Schulaufsicht aktiv bei ihren Aktivitäten unterstützt. Den Fokus legen die schulübergreifenden Teams auf die Glättung der Übergänge zwischen den Schultypen und auf die bessere Abstimmung des Sprachangebots innerhalb der eigenen Region. Die SPIN-Region Weiz wird derzeit inhaltlich und organisatorisch von der PHSt betreut und hat sich den Schwerpunkt gesetzt, bei den Schüler_innen einen positiven Zugang zum Fremdsprachenunterricht und zur Mehrsprachigkeit zu fördern, die Nahtstelle Englisch zu entschärfen und einen Native-Speaker-Pool aufzubauen.

Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt **„Lernraum Schule sprach(en)förderlich gestalten. Sinnkonstruierende Verortung von Lernenden zwischen Raumerfahrung und sprachlichem Handeln“** begleitet ein Team von Schulentwicklerinnen aller Pflichtschulen im Bezirk Deutschlandsberg in Form von SchILFs und SchÜLFs und bindet auch relevante PartnerInnen der Region mit ein. Ziel ist die Schaffung einer sprachenfreundlichen Lernumgebung an jeder Schule, in der die Beteiligten den am jeweiligen Standort mitgebrachten und schulisch gelernten Sprachen wertschätzend begegnen, sich intensiv mit ihnen auseinandersetzen, bestehende sprachliche Ressourcen genützt und die Kommunikation im Allgemeinen unterstützt werden.

■ **Martina Huber-Kriegler**, Lehramt Deutsch, Englisch; Lehrerbildnerin mit den Arbeitsschwerpunkten Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, im Rahmen verschiedener Institutionen (Pädagogische Hochschule Steiermark, Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum, European Center for Modern Languages, Universität Graz); seit 2010 Fokus auf sprachpolitische Arbeit an der PH Steiermark, seit 2013 im Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit tätig.

■ **Katharina Lanzmaier-Ugri**, langjährige IKL-Lehrerin in Graz, NLP-Trainerin, zertifizierte Erwachsenenbildnerin, Mitarbeit in Arbeitsgruppen des ÖSZ, Mitarbeiterin an der PH Steiermark mit Schwerpunkten Didaktik DaZ und Interkulturelle Pädagogik, MA am LSR für Steiermark.



Migration(en) und kulturelle Diversität in österreichischen Schulbüchern

Das Projekt

Migration und Vielfalt sind in den österreichischen Schulklassen allgegenwärtig – schließlich ist fast ein Fünftel der Wohnbevölkerung Österreichs entweder selbst oder in der Elterngeneration zugewandert. Doch wie steht es mit den Schulbüchern? Wie wird dort Migration erzählt, welche Teile werden „vergessen“? Und wie werden MigrantInnen und deren Familien in Schulbüchern reprä-

von **Christiane Hintermann**,
Christa Markom und **Heidi Weinhäupl**

sentiert? Diesen Fragen gingen Wissenschaftlerinnen in dem vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung geförderten Sparkling Science Projekt „Migration(en) im Schulbuch“ (www.migrationen-im-schulbuch.at) nach. Involviert waren dabei auch SchülerInnen aus acht Klassen (Sekundarstufe I + II) in Wien und Salzburg sowie acht LehrerInnen. In den insgesamt 24 Workshops mit den Lernenden waren diese nicht nur wichtige Auskunftspersonen bezüglich ihrer Ansichten zu Migration und ihren eigenen Schulbüchern, sondern wurden auch selbst zu Forschenden, die in Kleingruppen Text- und Bildanalysen durchführten und kritisches Denken gegenüber ihren eigenen Unterrichtsmaterialien übten. Insgesamt wurden 50 Schulbücher verschiedener Fächer, die in den beteiligten Klassen während der Projektlaufzeit verwendet wurden, einer Globalauswertung unterzogen. Die Detailanalyse beruht auf 22 Schulbüchern der Fächer Geografie und Wirtschaftskunde bzw. Geschichte und Sozialkunde.

Ausgewählte Ergebnisse

Zusammenfassend kann formuliert werden, dass der Themenbereich Migration und kulturelle Diversität in den österreichischen Schulbüchern der beiden Fächer angekommen ist. Abhängig von den Lehrplaninhalten der jeweiligen Schulstufen und differenziert nach Schulbuchreihen wird dem Thema in unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Qualität Raum gewidmet. Migration wird dabei vor allem im Rahmen von Schwerpunktseiten behandelt, als Querschnittsthema jedoch nur selten berücksichtigt, was u.a. im Hinblick auf das Unterrichtsprinzip der „Interkulturellen Bildung“ als problematisch zu bewerten ist.

Migration = Problem: Migration bzw. die Auswirkungen von Migrationsprozessen werden nicht nur in öffentlichen Debatten in Österreich, sondern auch in Schulbüchern häufig als Problem für Wirtschaft und Gesellschaft, Politik und Kultur interpretiert. Dies ist ein deutliches Indiz dafür, dass Schulbuchinhalte generell nicht losgelöst von gesamtgesellschaftlichen Diskursen gesehen werden können. Die im Zusammenhang mit Migration verwendeten Sprachbilder erzeugen in vielen Schulbüchern das Bild von Bedrohung und Gefahr. Häufig verwendet wird z.B.

die Metapher von der Flüchtlingswelle bzw. dem Migrationsstrom. Diese Wahrnehmung von Migration und kultureller Vielfalt (z.B. Mehrsprachigkeit) als Problem zeigte sich auch in den Workshops mit den teilnehmenden Jugendlichen.

Geschichten, die nicht erzählt werden:

Die Darstellung von Migration in Schulbüchern lässt viele Aspekte außer Acht, die dazu beitragen könnten, eine informierte und vielperspektivische Diskussion zu fördern. Rückwanderung und Weiterwanderung sind solche Themen, die kaum erwähnt werden. Tendenziell unterbewertet wurde in den vorliegenden Büchern zudem Auswanderung aus Österreich bzw. der Habsburger-Monarchie. Wenig Aufmerksamkeit wird z.B. auch der rechtlichen Situation geschenkt.

Ein zentrales Manko fast aller Schulbücher besteht schließlich darin, dass Migration nur in Ausnahmefällen aus der Sicht von MigrantInnen selbst dargestellt wird. Es wird über sie gesprochen. Dass diese selbst zu Wort kommen, als AkteurInnen in den Vordergrund treten, wird selten realisiert. Diese Selbstrepräsentation wurde von den SchülerInnen stark eingefordert, da damit auch Lebenswirklichkeiten und unterschiedliche Perspektiven stärker präsent wären.

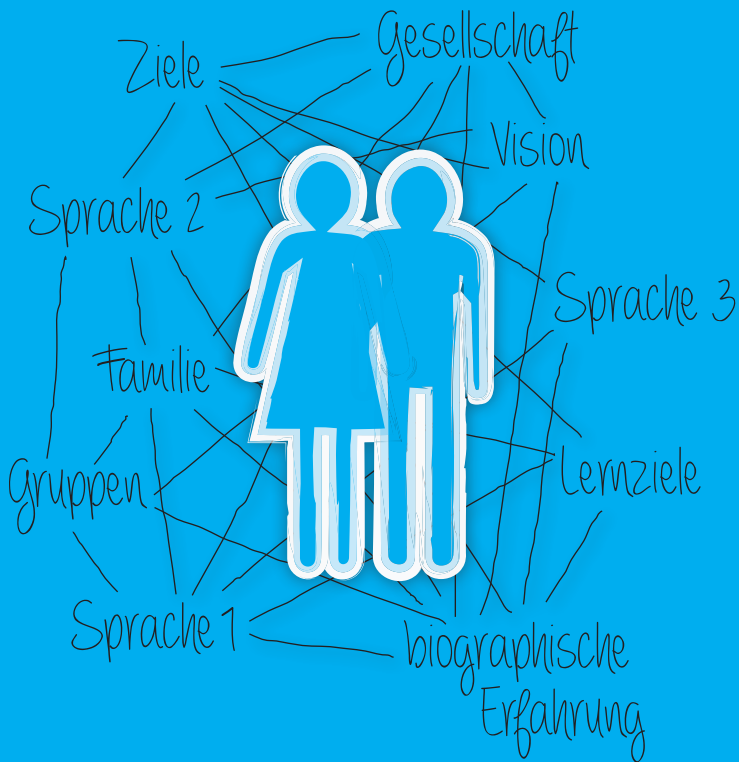
Gezeigt hat sich auch, wie sehr es die Jugendlichen schätzen, dass in den Workshops offen, wertschätzend und ohne Notendruck diskutiert werden konnte. Diese Möglichkeit wird von den SchülerInnen im Schulalltag oft vermisst. Besonderer Wert muss dabei jedoch darauf gelegt werden, dass SchülerInnen mit Migrationsbiographien nicht auf diese Position festgeschrieben werden, sondern ihnen offengelassen wird, ob bzw. in welcher Rolle sie sich bei migrationsspezifischen Themen einbringen wollen.

■ **Christiane Hintermann** ist Geographin und Migrationsforscherin und arbeitet zurzeit an ihrem Elise-Richter-Projekt „Erinnerungsorte der Migration in Wien“ am Institut für Stadt- und Regionalforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

■ **Christa Markom** unterrichtet und forscht im Bereich Migrations- und Bildungsanthropologie am Institut für Sozial- und Kulturanthropologie, Universität Wien.

■ **Heidemarie Weinhäupl** lehrt und forscht am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien zu den Themen Medien, Bildung und Tourismus.

Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit



Der Lehrgang bietet eine fundierte Ausbildung zu zentralen aktuellen Bildungsanliegen mit Relevanz für alle Fächer:

- durchgängige sprachliche Bildung
- Konzepte einer Mehrsprachigkeitsdidaktik
- Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht
- Sprache im Sachfach

Ziel des Lehrgangs ist es, Lehrende aller Fächer auf der Ebene des (Fach-)Unterrichts, auf pädagogischer und organisatorischer Ebene sowie im Bereich der kollegialen Vernetzung und Beratung zu professionalisieren.

Der Lehrgang dauert vier Semester und umfasst vier Seminare und fünf Arbeitsgemeinschaften, ein Praxisprojekt an der eigenen Institution sowie schriftliche Arbeiten. AbsolventInnen erhalten ein Abschlusszeugnis der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (40 ECTS).

Weitere Informationen & Anmeldung (bis 31. Mai 2014) unter:
<http://pfl.aau.at>

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 Mathematik 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 über 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 Experten.

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

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

www.imst.ac.at/gdn



IMST sucht innovative Unterrichts- und Schulprojekte!

Sie sind Lehrerin oder Lehrer egal welcher Schulstufe oder Schultyps und haben Lust Ihren Unterricht noch kreativer und interessanter zu gestalten?



IMST (Innovationen Machen Schulen Top) fördert und betreut innovative Schul- und Unterrichtsprojekte in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Deutsch sowie verwandten Fächern aller Schulstufen und -typen.

Im Fokus des kommenden Projektjahrs steht

kompetenzorientiertes Unterrichten.

Reichen Sie dazu Ihr Projekt ein und sichern Sie sich ausgezeichnete Projektbegleitung und **EUR 1.500,-** Projektförderung!

Jede/r ProjektnehmerIn bzw. jedes Projektteam wird während der Projektlaufzeit von ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis inhaltlich begleitet und betreut.

Sie können Ihre Ideen bis zum **4. Mai 2014** unter <http://www.imst.ac.at> einreichen.

Schritte zum Projektantrag:

1. Auf www.imst.ac.at registrieren
2. Antragsformular ausfüllen (Hilfestellung durch Ch. Oschina oder Themenprogramm-Teams)
3. Abschicken

Sollten Sie Unterstützung bei der Antragstellung benötigen, nehmen Sie bitte mit Frau Mag. Christine Oschina (bevorzugt per Mail unter christine.oschina@aau.at oder unter 0463/2700-6140) oder mit VertreterInnen der Themenprogramme (Kontaktadressen siehe Homepage) Kontakt auf.