



Universitätslehrgang

Geschlechtersymmetrie in der Schule

UNDOING GENDER IM GESCHICHTSUNTERRICHT

**DIE HISTORISCHE UND GESELLSCHAFTLICHE ENTWICKLUNG
NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG**

MIT GENDERSPEZIFISCHEN SCHWERPUNKTEN

**Mag.^a Verena Pribil-Simoni
BRG ADOLF-PICHLER -PLATZ
INNSBRUCK**

Innsbruck, Januar 2010

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	2
ABSTRACT	4
1 GESCHICHTE DER THEMENFINDUNG	5
1.1 Die Klasse und das schulische Umfeld	5
1.1.1 Die Klasse	5
1.1.2 Die Schule	5
1.2 Meine Erfahrungen aus dem Praktikum	6
2 THEORIEN	8
2.1 Geschlecht und Bildung	8
2.1.1 Historische Rekonstruktion klassischer Bildungskonzepte	8
2.1.2 Geschlechterdifferenzen und pädagogisches Handeln	8
2.1.3 Diskurs über die Begriffe „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“	9
2.2 Sozialisation in Schule und Unterricht	11
3 BEGRÜNDUNG VON INHALTEN UND ZIELEN DES PROJEKTS	15
3.1 Thema und Lehrplan	15
3.2 Die Klasse und ihre Arbeitshaltung	15
3.2.1 Die Leistungsbereitschaft von Burschen und Mädchen	15
3.2.2 Die Motivation der Klasse, historische Kompetenzen zu erwerben	16
3.3 Die Forschungsfrage	16
4 BESCHREIBUNG DES PROJEKTS	17
4.1 Inhalte	17
4.2 Ziele	17
4.3 Methoden	18
4.4 Verlauf	19
4.4.1 Erläuterungen zum Projekt und der Prozess der Themenfindung	19
4.4.2 Recherche in der Gruppe	20
4.4.3 Präsentation und Feedback	21
5 DATEN	25
5.1 Darstellung	25
5.2 Analyse zur geschlechtsspezifischen Auswahl der Themen	42

5.3	Interpretation zur Methodenkompetenz und sozialen Kompetenz	44
6	REFLEXIONEN	45
7	MEIN LERNGEWINN.....	47
8	LITERATURVERZEICHNIS.....	49
ANHANG.....		51

ABSTRACT

Seit mehr als zwanzig Jahren unterrichte ich an einem von mehrheitlich Burschen besuchten naturwissenschaftlichen Gymnasium in Innsbruck. Ich selbst habe drei erwachsene Töchter. Da es für mich immer ein Thema war, Frauen und Mädchen zu „stärken“, wurde ich 2006 als Genderbeauftragte an meiner Schule eingesetzt. Die einschlägigen Veranstaltungen bezüglich Gender unterstützten und verstärkten mein Anliegen, Buben und Mädchen in ihrer Individualität, aber auch in ihrer Sozialisation wahrzunehmen.

Der Besuch einer amerikanischen Highschool 1976/77 vermittelte mir, wie bei relativ freier Wahl der Unterrichtsfächer und durch Projektunterricht eigene Potentiale erkannt und unterstützt werden können. Ich bin davon überzeugt, dass mit gendersensiblen Unterricht Motivation und Selbsterkenntnis der Jugendlichen gefördert werden können.

1 GESCHICHTE DER THEMENFINDUNG

1.1 Die Klasse und das schulische Umfeld

1.1.1 Die Klasse

Das Projekt wurde in der achten Schulstufe im Fach Geschichte und Sozialkunde durchgeführt. Die 30 Schüler/innen, sieben Mädchen und 23 Burschen, wurden drei Jahre lang `gendergerecht` von einer Klassen- vorständin und einem Klassenvorstand geführt. In der achten Schulstufe war der Klassenvorstand aber abwesend. Eine andere Veränderung ergab sich durch einen Repetenten, der sehr stark die Aufmerksamkeit während des Unterrichts durch störendes Verhalten einforderte und auch einige wenige Schüler in seinen Bann zog. Wie im Jahr zuvor war die Klasse sehr inhomogen bezüglich Leistungsbereitschaft und in ihrem Engagement, Inhalte zu erarbeiten, was mir auch von anderen KollegInnen bestätigt wurde.

Die Mädchen waren teilweise sehr ruhig. Sie saßen, wie die Analyse der Sitzpläne aus sämtlichen Fächern zeigt, meist in Zweier- oder Dreiergruppen zwischen den Burschen. Allerdings waren die geschlechtshomogenen Gruppen in unterschiedlichen Sälen bei unterschiedlichen Lehrer/innen verschieden angeordnet. Ambitionierte Mädchen saßen alleine neben Burschen, jedoch nicht immer neben den gleichen Jungs.

Um ihr eigenes stereotypes Verhalten zu erkennen und somit ihre Stärken unabhängig vom Geschlecht besser zu orten, erschien es mir sinnvoll, den Schüler/innen Gegenwartsphänomene über historisches Lernen bewusst zu machen.

1.1.2 Die Schule

Die Schule, an der ich unterrichte und das Projekt durchführte, ist ein rein naturwissenschaftlich orientiertes Bundesrealgymnasium in der Stadtmitte von Innsbruck. In der Unterstufe wird eine Klasse pro Schulstufe als Musikklasse geführt. Innsbruck hat fünf Gymnasien, die vorwiegend den naturwissenschaftlichen, neusprachlichen und wirtschaftlichen Zweig abdecken.

Das Gymnasium Adolf-Pichler-Platz (APP) hat einen sehr guten Ruf, weshalb seit Jahren die Zahl der Anmeldungen viel höher ist als die Zahl der Schüler/innen, die aufgenommen werden können. Es werden Schüler/innen mit nur „Sehr gut“ in der 4. Schulstufe aufgenommen, manche Jahrgänge auch mit einem „Gut“. Ein Zweier in einem Nebenfach ist in der 3. Schulstufe möglich. Das Gymnasium profiliert sich neben seinen

Musikklassen vor allem durch seine Leistungen in Physik- und Chemieolympiaden, in Sport - und Schachwettbewerben sowie durch das gute Arbeitsklima. In der ersten Klasse findet eine Stunde pro Woche „Soziales Lernen“ anstelle eines Pflichtfaches statt.

Das Kollegium der Schule besteht zu 52% aus Frauen und zu 48 % aus Männern. Die Leitung ist weiblich.

Die Schüler und Schülerinnen weisen selten einen Migrationshintergrund auf. Den sozialen Hintergrund bildet zum Großteil die Mittel- bzw. Akademiker/innenschicht. Die Jugendlichen kommen aus Innsbruck und den umliegenden Dörfern oder aus dem mit öffentlichen Verkehrsmitteln leicht erreichbaren Wipptal oder Stubaital.

Im Schuljahr 2008/2009 besuchten 802 Schüler/innen das Realgymnasium, 250 Mädchen (31%) und 552 Burschen (69%).

Davon entfielen auf die Unterstufe 153 Mädchen (32%) und 321 Burschen (68%), auf die Oberstufe 97 Mädchen (30%) und 231 Burschen (70%). Eine Ausnahme bilden die Musikklassen, die einen durchschnittlichen Mädchenanteil von 72% aufweisen. In der als Schulversuch geführten einzigen Musikklasse der Oberstufe beträgt der Anteil der Mädchen 55%. Von der fünften bis zur zwölften Schulstufe schwankt die Anzahl der Mädchen zwischen drei und elf pro Klasse.

Auf Grund dieser Daten ergab sich für mich die Frage:

Wie geht es Mädchen in einer von Burschen dominierten Schule? Können sowohl Mädchen als auch Burschen in einer von Burschen dominierten Schule ihre individuellen Potenziale entwickeln?

1.2 Meine Erfahrungen aus dem Praktikum

Weiters wollte ich in das Projekt die Erfahrungen aus meinem Praktikum in einem technischen Betrieb einfließen lassen, um Buben und Mädchen auf ihrem Weg in Richtung Selbsterkenntnis und Eigenverantwortung sinnvoll zu begleiten.

Aus den Gesprächen mit den Ausbildnern und Betriebsräten der Firma *Getzner Chemie* ging hervor, dass für die technische Berufsausbildung in der Firma neben Eignung und Neigung auch Eigenverantwortlichkeit und Leistungsbereitschaft gefragt sind. Ein Ausbildner und Betriebsrat gab mir für meine Schüler/innen folgendes mit: „Sagen Sie Ihren Schülern, Fehler sind erlaubt, aber Fahrlässigkeiten sind verpönt.“ Schüler/innen sollten also zu Genauigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Verlässlichkeit erzogen werden. Er forderte auch dazu auf, „ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass angewandte Technik interessant sein kann.“ Jugendliche sollen also unabhängig von Geschlechtsrollenstereo-

typen ihre berufliche Ausrichtung entdecken. Seine Aussage „Ein Guter/eine Gute kommt hinauf“ zeigt, dass Leistungsbereitschaft Wege öffnen kann, auch wenn sie für Frauen härter sind. Mädchen sind willkommen in der Firma, nur das geschlechtsstereotype „girliche“-Verhalten oder das Ausspielen sexueller Reize ist unangebracht.

Aus der Abteilung der Personalentwicklung legt eine Akademikerin den Mädchen ans Herz, klar zu argumentieren, sich sehr gut zu präsentieren und zu zeigen, was sie können, denn „beide Seiten schenken sich nichts“.

Gerade auf dieser Ebene muss meines Erachtens Mädchenarbeit geleistet werden. Die oft geschlechtsspezifische Erziehung von Jungen und Mädchen begünstigt Jungen und benachteiligt Mädchen. Sind typisch männliche Erziehungsziele Mut, Stärke und Durchsetzungskraft, so sind typisch weibliche Erziehungsziele eher passives Verhalten, z. B. brav, angepasst und nachgiebig zu sein. Die Schule kann hier eingreifen und Mädchen sowohl in ihrem Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen als auch im Auftreten und sich Präsentieren in neue Bahnen leiten bzw. sie dabei stärken.

Die Empfehlungen von Frauen aus der Firma an die Mädchen haben einen gemeinsamen Tenor: Frauen müssen sich wehren, abgrenzen, ausprobieren und sich trauen. „Selbstbewusst und mutig sein“ lautet die Empfehlung, und damit können Handlungskompetenzen erweitert werden.

2 THEORIEN

2.1 Geschlecht und Bildung

2.1.1 Historische Rekonstruktion klassischer Bildungskonzepte

„Während die Allgemeine Pädagogik zumeist auf >den Menschen< als Bezugsperson ihres Denkens und Handelns verwiesen hat, kommt vor allem Forscherinnen aus dem Bereich der Historischen Bildungsforschung der Verdienst zu, die Einseitigkeit des Selbstverständnisses herausgearbeitet zu haben. (Rang 1999). In diesem Zusammenhang wurde insbesondere an Rousseau und anderen Denkern Kritik geübt, die von einer >natürlichen Bestimmung< der Frau ausgingen und daher konstatierten, Frauen seien dazu geschaffen, dem Mann zu gefallen und sich ihm zu unterwerfen, wobei ihre gesellschaftliche Aufgabe in der Verantwortung für das Familienleben liege.....“ (Hof 2005, S.299)

Das Thema wird auch im Rahmen eines an Faust angelehnten Puppenspiels aufgegriffen, anlässlich der Feier „100 Jahre Frauenstudium“ an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Im Artikel „Späte Erkenntnis: Frauen können auch denken“ (Creative Commons-Lizenz) gibt Mathilda Schäfer Teile des Stücks, das uns ins Jahr 1907 zurückversetzt, wieder:

„Schwachheit, dein Name ist Weib!“ erwidert Kasper zutiefst überzeugt seinem Gretchen, und für ihn scheint das Thema somit ad acta gelegt. Doch in der kleinen, selbstgebauten Theaterbox entbrennt ein Streit zwischen den Puppen ... Gretchen verkauft für den Studienplatz ihre Seele.“

Schäfer zeigt durch ihre Dokumentation die Probleme studienwilliger Frauen aus dem Jahr 1907 auf und stellt anschließend fest, dass 100 Jahre später 58% der Studierenden weiblich sind. Dieses Faktum kommentiert sie: „Gemessen am 450-jährigen Bestehen der Universität gleicht das 100jährige Frauenstudium immer noch einer Errungenschaft.“(www.du-machst.de)

2.1.2 Geschlechterdifferenzen und pädagogisches Handeln

In unserer Zeit, in der der freie Zugang für Frauen zu allgemeinen, mittleren und höheren Bildungseinrichtungen in der Bildungspolitik kein Thema mehr ist, hat nun der *gender*-Diskurs innerhalb der Pädagogik zunehmend Einzug gehalten. Es wird die Frage aufgeworfen, wie Schule heute geschlechtergerecht gestaltet werden kann, welche Rolle die Methoden der Wissensvermittlung und Testverfahren (skills) in der Bildungsarbeit spielen, um beiden Geschlechtern gerecht zu werden.

„Geschlechtergerecht ist m. E. eine Didaktik, in der weder Männer noch Frauen bevorzugt werden, eine Didaktik, die statt dessen ein Lernarrangement hervorbringt, in dem weder Frauen noch Männer in der Entfaltung ihrer Lernbedürfnisse beeinträchtigt werden und die damit einen Beitrag zu Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses leistet.“ (Derichs-Kunstmann 1999, S.128, zit. in: Hof, 2005 307f)

Hof verweist auf das Konzept von Karin Derichs-Kunstmann, die weiters betont, geschlechtergerechte Didaktik impliziere, auf die Inhalte, das Verhalten der Teilnehmenden und Lehrenden, die methodische Gestaltung und die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit zu achten (Hof 2005, S.128 vgl. auch Derichs-Kunstmann/Auszra/Müthing 1999). Derichs-Kunstmanns Ausführungen beziehen sich auf die Geschlechterthematik in der Erwachsenenendidaktik. Ihr Konzept hat jedoch genauso Gültigkeit für die Bildungsarbeit von Jugendlichen. (Hof 2005, S. 307f)

Hof zitiert auch Valentin, um die seit Ende der 1990er Jahre etablierte Perspektive zu untermauern, dass das Lernverhalten nicht als ein „quasi natürliches Persönlichkeitsmerkmal“ angesehen wird, sondern empirisch nachgewiesen wurde, dass die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen insgesamt eher gering sind und dass sie weniger die kognitiven Fähigkeiten, als das Verhalten (prosozial vs. aggressiv) und motivational-emotionale Faktoren wie Interesse, das Selbstkonzept und die Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten betreffen. Dies ist als Folge der subjektiven Verarbeitung kultureller Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit zu sehen, wobei die Tendenz besteht, die mit dem eigenen Geschlecht verbundenen Rollenstereotype zu übernehmen. (Hof, 2005, 313)

2.1.3 Diskurs über die Begriffe „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“

In unserem Kulturkreis und täglichen Leben ist es für uns selbstverständlich, Personen durch ihr Auftreten, ihre Gestik und die Art ihrer Kommunikation eine Geschlechteridentität zuzuordnen, das heißt, ihnen typisch männliche und typisch weibliche Merkmale zuzuschreiben. Aus anderen Kulturen wissen wir, dass es geschlechtsbezogene Einteilungen gibt, die nicht bipolar sind (Hirschhauer 1996, 244).

Butlers Ausgangspunkt ist, dass nicht nur 'gender' sozial konstruiert ist, sondern auch 'sex', das heißt, dass auch das biologische Geschlecht eine soziale Kategorie darstellt. (Butler, 1991)

Andere Wissenschaftler/innen stellen Zusammenhänge zum sozialen, kulturellen Hintergrund oder zur Reproduktionstechnologie her.

Kuhlmann stellt fest, dass Gen- und Reproduktionstechnologien in einer symbiotischen Beziehung zu Frauen und Geschlechterfragen stehen.

„Hierarchische Ordnungsmuster und geschlechtlich konnotierte Interpretationen werden trotz alternativer Deutungsangebote des Fachdiskurses und der feministischen Forschung auch in den neuen Anwendungsfeldern immer wieder reproduziert. „So wird die Eizelle als passiv „as damsel in distress, shielded only by her sacred garments“ und die Samenzelle als aktiv beschrieben, als „heroic warrior to the rescue“ (Martin 1999, S.183). Die modernisierte Variante präsentiert die Zusammenhänge analog der Chancengleichheit als einen „process by which egg and sperm find each other and fuse. (Keller 1995,XII).“ (Kuhlmann 2004, S. 530f)

Connell kommt in der Abhandlung „Herstellung der Männlichkeit in der Entstehung der modernen Geschlechterordnung“ zum Schluss, dass es nicht gelungen ist, „kohärente Wissenschaft von Männlichkeit zu begründen“, obwohl er sich im ersten Kapitel seines Buches mit den wichtigsten Forschungsergebnissen des 20. Jahrhunderts befasst hat. Weiters führt er aus, dass alle Gesellschaften „kulturelle Bewertungen des sozialen Geschlechts“ kennen, aber nicht in allen gibt es das Konzept von „Männlichkeit“, ein Begriff, der in seiner modernen Anwendung beinhaltet, dass „das eigene Verhalten“ bestimmt, was für „ein Typ von Mensch man ist“. „Das hieße, dass sich ein unmännlicher Mensch anders verhalten würde“ und friedliches und versöhnliches Verhalten als unmännlich, gewalttätiges und dominantes als männlich konnotiert wird. Weiters führt er aus: „Ohne den Begriff „Weiblichkeit“ existiert „Männlichkeit“ nicht. Eine Kultur, die Frauen und Männer nicht als Träger und Trägerinnen polarisierter Charaktereigenschaften betrachtet, hat kein Konzept von Männlichkeit im Sinne der modernen westlichen Kultur ... Um überhaupt von „Männlichkeit. sprechen zu können, stellen wir auf kulturell spezifische Weise „Geschlecht“ her.“ (Connell 2000, 87ff)

Auch Judy Wajcman weist in ihrem Artikel über Technik und Männerkultur auf eine „historische und kulturelle Konstruktion des sozialen Geschlechts“ hin. In ihrer Untersuchung ideologischer und kultureller Prozesse stellt sie fest, dass „eine enge Verbindung zwischen Technik und Männlichkeit besteht und diese Beziehung „komplexer “ ist, als allgemein angenommen wird. Es ist die Ideologie der Männlichkeit, die stark mit Technik verknüpft ist. (Wajcman, 1994, 166ff).

Sie bezieht sich auf zeitgenössische Feministinnen, die eine Beziehung zwischen „Männlichkeit und Krieg“, „Kriegsführung“ und „körperlicher Gewalt“ sehen. „Kriegswaffen, wie z. B. Marschflugkörper, sind zum „Symbol männlicher Macht, zum Phallus“ geworden. Die Ideologie der

Männlichkeit sieht sie eng mit der Technik verknüpft und bezieht sich dabei auch auf Brian Easleas Theorie des „Gebärmutterneids.“ „Männer „gebären“ Wissenschaft und Waffen, um ihren Mangel an der „magischen Macht“, Kinder zu gebären, zu kompensieren.“ Im Kapitel „Formen der Männlichkeit“ betont sie allerdings, dass „die Behauptung, die Technikkultur sei „männlich“, nicht voraussetzt, dass „es für alle Männer ein einheitliches Verhaltensmuster gibt.“ Ihrer Meinung nach spiegeln die voneinander abweichenden Formen unterschiedliche Klassen, Generationen und ethnische Unterschiede wider. (Wajcman, S. 173).

Prengel greift auf Perspektivitätstheorien zurück und fordert zur Anerkennung der Vielfalt auf.

„Es gibt nicht eine richtige und die falsche Sicht auf das Geschlechterverhältnis, sondern verschiedene Perspektiven ermöglichen verschiedene Deutungen der Welt der Geschlechter.“ (vgl. Hof, 2005, S.311)

2.2 Sozialisation in Schule und Unterricht

Ausgehend davon, dass Geschlecht ein zentrales Kriterium für das soziale Ordnungssystem in unserem Kulturkreis ist, möchte ich nun die Sozialisation in der Schule in den Vordergrund rücken.

Rhyner/Zumwald beginnen ihr Kapitel „Gender-Wissen fachdidaktisch nutzen“ wie folgt: „Für die Vermittlung von Lehrinhalten spielt die Gender-Kompetenz der Lehrpersonen eine wichtige Rolle.“ Sie weisen darauf hin, dass die „Strategie der Gleichheit“ fächerspezifische Stereotypen entschärft und naturwissenschaftliche Fächer immer noch „primär als männliche Domäne“ gelten, was „für den Zugang für Mädchen“ hinderlich sein kann. Die sozialisationstheoretische Sichtweise kritisiert Ungleichheit. Diese Bilder müssen bei der Vermittlung von Sachkompetenzen „aufgeweicht werden“, damit „beide Geschlechter die Chance haben, erfolgreich zu lernen“ und „geschlechterspezifische Stärken und Vorlieben“ genutzt werden können. Die Anpassung von „Methoden, Aufgabenstellungen oder des Lernmaterials“ erhöhen die „Motivation und verfolgt das Ziel, einen größeren Lernzuwachs zu erreichen.“ (Rhyner/Zumwald, 2008, S.121)

Hamann und Linsinger stellen fest, dass „karriere-orientierten jungen Frauen die Role-Models in Wirtschaft, Politik und Wissenschaft fehlen“ und den Burschen Vorbilder im Bereich Erziehung.

„Mangels verfügbarer männlicher Vorbilder suchen sich Buben realitätsfernen Ersatz: Krieger, Fantasiehelden, Computerspielkämpfer, Rapmusiker, Film-Rambos. Die Normen der Männlichkeit stehen mit den schulischen Normen in Konflikt. Geschlechtersensibler Unterricht könnte das

Problem mildern – oder zumindest dabei helfen, was im Klassenzimmer geschieht, besser zu verstehen.“ (Hamann/ Linsinger 2008, S. 251)

Wie der Titel von Schnack und Neutzling, „Kleine Helden in Not“, schon ausdrückt, ist die Problematik der Jungensozialisation sehr ernst zu nehmen. Die beiden Autoren haben als erste die Geschlechterproblematik aus der Position der Jungen diskutiert. Sie decken die Diskrepanz zwischen männlichen Überlegenheitsansprüchen und den faktischen Defiziten in der körperlichen und seelischen Entwicklung auf. Probleme entstehen nicht durch die „Konkurrenz der Geschlechter“, denn für die Jungen steht fest: „Wir sind besser“. (Schnack/Neutzling, 2006, S. 38ff)

„Feministisch orientierte Arbeiten zur Geschlechtersozialisation in der Schule kommen regelmäßig zum Ergebnis, dass sich die Jungen im Unterrichtsgeschehen eindeutig in den Vordergrund drängen. Sie werden häufiger drangenommen, reden länger und öfter und erhalten mehr Aufmerksamkeit und Blickkontakt. Gegenüber den Mädchen verhalten sich Jungen schon im Grundschulalter herablassend und uninteressiert. Wenn ein Mädchen spricht, hören sie weniger aufmerksam zu.“ Schnack und Neutzling stellen auch fest, dass Buben wesentlich mehr Störungen provozieren. Ihr Unterrichtsverhalten ist weniger „gruppendienlich als das der Mädchen“, jedoch profitieren die Schule und die Jungen von den unterrichtsfördernden und sozial kompetenten Verhalten der Mädchen.

Schnack und Neutzling greifen einen Unterrichtsversuch an der Laborschule Bielefeld auf, in dem der Frage nachgegangen wird, welche non-verbale Kommunikations- und Interaktionsebenen dazu führen, dass sich Jungen immer wieder den „Raum sichern“. Dabei wurde die Körpersprache untersucht. Die Körperhaltungen der Jungen und Mädchen entsprachen den „geschlechtsspezifischen Körperhaltungen, die in einer Bildbandstudie von Marianne Wex nachgewiesen wurden. Anhand von 5000 Fotos beschreibt sie, „wie sich in den Körperhaltungen der Männer und Frauen 'das patriarchalische Geschlechtsverhältnis vergegenständlicht'“. (Schnack/Neutzling 2006, S. 162ff)

Nach anderen Interaktionsstudien kann als gesichert gelten, dass „Jungen im Unterricht mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung erhalten als Mädchen. Jungen werden häufiger aufgerufen, sowohl in Hinsicht auf Leistung als auch bezogen auf ihr Arbeitsverhalten und ihre Disziplin. Sie werden häufiger getadelt und gelobt als Mädchen und genießen damit mehr positive als auch negative Aufmerksamkeit. (Frisch/Wagner, 1982). Auch negatives Angesprochenensein vermittelt Jungen das Gefühl, wahrgenommen und beachtet zu werden.“ (Thies/Rhöner, 2000, S. 35)

„Eltern und andere Bezugspersonen verhalten sich Jungen und Mädchen gegenüber unterschiedlich. Werden Jungen ermuntert, hart zu sein

gegen sich selbst und sich zu wehren und durchzusetzen, wird Mädchen ein eher passives Verhalten anezogen. (...) es braucht sich nicht unbedingt zu wehren und sich anderen gegenüber zu behaupten. Nachgiebigkeit, Weichheit und Anpassungsfähigkeit sind Eigenschaften, die erwartet werden. (Kasten, 2003, S. 38) Nach diesen Geschlechterrollenkli-schees erzogene, vom Temperament her ruhige Mädchen verhalten sich zurückgezogen und unauffällig im Unterricht. Deshalb ist es die Aufgabe der Lehrer/innen, diese geschlechtsspezifische Stereotype wahrzunehmen und diese Mädchen zu stärken. Eine Grundschullehrerin erzählt, dass sie es den Lehrern und Lehrerinnen verdanke, als stilles und unauf-fälliges Mädchen überhaupt wahrgenommen worden zu sein - und zwar wahrgenommen in den Stärken, die sie selbst nicht sehen konnte. Das ihr entgegengebrachte Zutrauen ermutigte sie so, dass sie dann tatsäch-lich die entsprechenden Leistungen erbringen konnte.“ (Faulstich-Wieland 2002, S. 65)

Steins erforschte geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich Fächerpräferenzen. Im 4. Schuljahr stellt sie fest, dass „die Jungen Sport den Mädchen gegenüber leicht bevorzugen, während sich das Fach „Kunst“ bei den Mädchen größerer Beliebtheit erfreut.“ (Steins 2008, S.98)

In der Laborschule in Bielefeld wurden „Großraumstrukturen geschaffen, um Kommunikation zu ermöglichen“. Der Leiter Hartmunt von Hentig wollte damit Bedingungen schaffen, die „für Kinder und für das ge-wünschte Lernen bekömmlich“ sind (Hentig 1997, S. 121, zit. in: Faulstich-Wieland (2002) S. 30ff.). „Im alten Klassenraum herrscht die Stim-me des Lehrers buchstäblich; im Großraum müssen sich die Lehrenden die Zuwendung der Schüler mit Blick und Gestik, Bewegung und Tonfall zuziehen.“ Die Großraumstrukturen kommentiert Faulstich-Wieland wie folgt: „Somit begünstigt der Großraum tatsächlich offene Arbeitsformen, Gruppen- und Einzelunterricht statt Frontalunterricht. Daher ist anzu-nehmen, dass man auch im Klassenraum bei der Auflösung der her-kömmlichen Sitzordnung durch die Veränderung des Schulmobiliars eine bessere Lernatmosphäre schafft und Lerngruppen ermöglicht, unge-stört zu arbeiten.“ (Faulstich-Wieland, 2002, S. 48)

Die Rahmenbedingungen unseres Bildungssystems erweisen sich als hinderlich, jeden Schüler und jede Schülerin in seiner/ihrer Individualität zu fördern. Das Anforderungsprofil für Lehrpersonen beinhaltet hohe Er-wartungen. Jene (Hamann/ Linsinger 2008, S. 251) sollten neben Sach-kompetenz sowohl eine didaktische, pädagogische als auch eine diag-nostische Kompetenz erfüllen (Rhymer/Zumwald 2008, S. 191). Nach ei-ner Befragung aus dem Jahr 1998 von 222 Schüler/innen in Dortmund wünschen sich 63% der Befragten mehr Empathie, nur 18% erfahren

diese. Diese Zahlen decken sich mit der Shell-Studie 2000, in der Lehrpersonen nicht als „biographische Berater“ vorkommen. (ebd. S. 63f).

Die Belastung von Lehrkräften spielt ebenfalls eine Rolle. Sie ist nicht allein ein Altersphänomen, „sondern betrifft den Lehrberuf insgesamt.“ (Faulstich-Wieland 2002, S. 60) Zum Stress im Lehrberuf trägt sicherlich auch bei, dass die Art und Weise, wie der Unterricht verläuft, weder so ist, wie Lehrkräfte, noch wie Schülerinnen und Schüler sie sich wünschen. Dies betrifft zum einen die Einschätzung der Unterrichtsformen, bei denen Realität und Wunsch auseinander klaffen. Zum anderen betrifft es die erlebten und erwünschten Eigenschaften der Lehrkräfte. (Faulstich-Wieland 2003, S. 63).

Die in den Lehrplänen festgehaltenen Inhalte werden in den Stundenplänen „kleingearbeitet.“ Durch die Organisation des Lernens ergeben sich „Probleme schulischer Sozialisation.“ Einerseits wird das Wissen fragmentiert und eine tiefgreifende Beschäftigung mit Inhalten verhindert, andererseits „festigen die kommunikativen Formen des Unterrichts die Widersprüche schulischen Lernens. (...) Wenn Wissen überwiegend in abstrakter Form erscheint, dann kommt es unweigerlich zu Widersprüchen zwischen dem sprachlich vermittelten Wissen in der Schule und den praktischen Erfahrungen des Alltags.“ (ebd. S. 76ff)

Auf Grund der „Vielfältigkeit und Heterogenität der Adressaten und Wissensinhalte, der organisatorischen Rahmenbedingungen und professionellen Voraussetzungen“ räumt Hof der „Aufgabe der Beratung einen zunehmenden Stellenwert - nicht nur in sozialpädagogischen Einrichtungen - ein.“ (Hof 2005, S. 297).

3 BEGRÜNDUNG VON INHALTEN UND ZIELEN DES PROJEKTS

3.1 Thema und Lehrplan

Die Nachkriegszeit und die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts sind im Lehrplan der achten Schulstufe zu behandeln. Das Projekt wird einer weiteren Forderung des Lehrplans der Unterstufe insofern gerecht, dass sich die Schüler/innen „mit Feldern wie Autorität und Macht, privat und öffentlich, Gemeinwohl und Gerechtigkeit, Krieg-Frieden als auch mit gesellschaftlichen Phänomenen und Geschlechtergeschichte“ auseinandersetzen. Weiters verhilft der genauere Einblick in diesen Zeitabschnitt zu einer „Orientierung der Schüler und Schülerinnen in Zeit und Raum.“ Schüler/innen können einen direkten historischen Bezug herstellen, da anzunehmen ist, dass ihre Großeltern oder andere ältere Personen in ihrem Umfeld Zeitzeugen des zu behandelnden Zeitabschnittes sind. Daraus ergab sich auch mein Schluss, dass das Interesse bei den Schüler/innen gegeben ist beziehungsweise geweckt werden kann. Ebenfalls entspricht das Projekt der Bildungs- und Lehraufgabe des Lehrplans, dass der Geschichtsunterricht einen wichtigen Beitrag zur „Identitätsfindung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft sowie zur Entwicklung selbständigen Denkens und Handelns leistet“. (Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/politische Bildung, Unterstufe AHS).

3.2 Die Klasse und ihre Arbeitshaltung

3.2.1 Die Leistungsbereitschaft von Burschen und Mädchen

Die Klasse, in der ich das Projekt angesetzt hatte, war sehr inhomogen bezüglich Leistung, Motivation und sozialer Integration. Der Lärmpegel war oft recht hoch. Die Analyse der Sitzpläne (siehe auch 1.1.1.) zeigt, dass die Kleingruppen unterschiedliche Sitzordnungen gewohnt waren, also keine starre Ordnung vorherrschend war. Die Klasse war für Projekte auch in anderen Fächern motivierbar.

Am Ende des Schuljahres schlossen vier Schüler (17%) mit sehr gutem Erfolg und vier Schüler (17%) mit gutem Erfolg ab. Darunter waren keine Schülerinnen, was atypisch für die Schule ist. In Geschichte erhielten 10 Burschen (43%) und zwei Mädchen (28%) ein Sehr gut. Vier Schüler (17%) und zwei Schülerinnen (28%) wurden mit Genügend beurteilt (die Prozentzahlen beziehen sich jeweils auf die Anzahl der Burschen bzw. Mädchen).

3.2.2 Die Motivation der Klasse, historische Kompetenzen zu erwerben

Das Interesse, sich geschichtliche Inhalte anzueignen, war sehr unterschiedlich. Es gab an Geschichte und Sozialkunde äußerst interessierte Schülerinnen und Schüler, aber auch unbeteiligte, schwer zu motivierende Buben und Mädchen. Vor allem für einige Burschen war die Pflege von sozialen Kontakten wichtiger, als sich an Diskussionen oder dem Erarbeiten von Inhalten zu beteiligen. Zwei Drittel der Mädchen nahmen am Unterricht mehr oder weniger regen Anteil, das letzte Drittel konnte nicht bzw. nur schwer für das Reflektieren geschichtlicher Inhalte motiviert werden. Die Einordnung geschichtlicher Daten widerstrebte zwei von ihnen besonders. Das Interesse, sich mit geschichtlichen Inhalten zu beschäftigen, konnte durch Rollenspiele oder eine andere Form der Dramatisierung von Inhalten geweckt werden, worauf mich die Mädchen in Gesprächen hinwiesen. An Rollenspielen nahmen die Buben teil, wenn diese Teilnahme auch bei manchen eingemahnt werden musste.

3.3 Die Forschungsfrage

Aus den Rahmenbedingungen und Analysen hat sich für mein Projekt folgende Forschungsfrage ergeben:

Können Mädchen ihre individuellen Potentiale in einem naturwissenschaftlich ausgerichteten und von Burschen dominierten Gymnasium in einer ebenso zusammengesetzten Klasse entwickeln, und inwiefern zeigen sich im Fach Geschichte genderspezifische Differenzen?

Welche Faktoren begünstigen die Entwicklung der Potentiale von Mädchen, aber auch der von Burschen?

Welche Faktoren sind hemmend?

4 BESCHREIBUNG DES PROJEKTS

4.1 Inhalte

In diesem Projekt sollen politische, soziale, gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, vor allem der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts, reflektiert werden. Der Fokus lag vorwiegend auf Österreich. Die politischen Inhalte erstreckten sich von der Zeit der Besetzung Österreichs bzw. Tirols als regionalen Aspekt bis zum Staatsvertrag mit einem Blick auf die heimgekehrten Kriegsgefangenen und Vermissten und den Eisernen Vorhang. Eine Schülerin wollte auch die Lage in Berlin beleuchten, ein Schüler die Konzentrationslager und ein anderer die Kriegsverbrechen der Besatzungsmächte.

Die kulturellen, gesellschaftlichen bzw. geschlechtsbezogenen Inhalte konzentrierten sich auf Musik, Werbung, Mode, die Rolle der Frau und des Mannes, Sport gekoppelt mit wirtschaftlichen Aspekten, wie zum Beispiel Arbeitszeit, Wohnsituation und sonstigen Lebensumständen. Fahrzeuge und Verkehr, Rundfunk und Fernsehen als technische Inhalte rundeten das Thema ab ([siehe Anhang](#)).

4.2 Ziele

1995 wurde die Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern zum Unterrichtsprinzip erklärt. (Grundsatzterlass des bm:ukk vom 15. November 1995). Dies ist als eine Maßnahme im Sinne der Konvention der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau zu verstehen, die Österreich 1982 ratifizierte. Damit verpflichtete sich Österreich zur „Beseitigung jeglicher Art stereotyper Rollenauffassung von Mann und Frau auf allen Erziehungsebenen und in allen Unterrichtsformen.“(BGBl:NR.443/1982 vom 7. September 1982)

Im Einklang mit dem Unterrichtsprinzip ergaben sich folgende Ziele für mein Projekt:

- Sensibilisierung von Mädchen und Burschen in Bezug auf Geschlechterrollen bzw. geschlechtsrollentypisches Verhalten.
- Stärkung ihrer Eigenverantwortung durch Individualisierung.
- Meine eigene Sensibilisierung als Lehrerin in Bezug auf Interaktion und Rollenzuschreibung.
- Gewinn eigener Erkenntnisse, ob - und falls ja, welche - geschlechtsrollentypischen Unterschiede sich bezüglich Themenwahl und Motivation herauskristallisieren.

- Ein unerlässliches Feinziel war, dass Schüler/innen nicht nur Spezialwissen, sondern auch Methodenkompetenz erwerben. Das hieß, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung einzufordern und zu fördern, indem die Jugendlichen selbst entschieden, welche Methoden sie einsetzen wollten, um Inhalte zu erwerben und zu präsentieren.

4.3 Methoden

Um Wissen zu erwerben und dieses zu präsentieren, bot sich bei diesem Projekt eine breite Palette unterschiedlicher Techniken an.

Von meiner Seite gab es **Frontalunterricht** einzig und allein, um das Projekt zu erklären. Mit Hilfe von **Folien** erläuterte ich die Möglichkeiten und Methoden, die Themen zu erarbeiten und zu präsentieren. Weiters diente ein von mir entworfenes Themenblatt jedem/jeder einzelnen zur Themenfindung (siehe Anhang). Ansonsten war ich in diesem Projekt Moderatorin, Organisatorin und Beraterin.

Zwei Feedbackbögen(siehe Anhang) gaben mir als Lehrende Rückmeldungen. Der erste Feedbackbogen „Meine Gruppe und ich“ sollte mir Rückmeldung bezüglich persönlicher Kooperation und Interaktion in der Gruppe geben. Der zweite Feedbackbogen „Motivation und Erkenntnisse“ sollte mir Aufschluss geben, ob Projektarbeit für historisches Lernen und zum besseren Verstehen der Gegenwart für Schüler und Schülerinnen mehr geeignet ist als mein bisher gehaltener Unterricht. Außerdem sollte er mir darüber Auskunft geben, ob es eine jeweilige Schwerpunktsetzung für Mädchen und Burschen gibt.

Anhand einer Skala konnten die Schüler/innen beurteilen, wieviel Einsicht sie in die 50er Jahre bekommen hatten und dann notieren, was allgemein interessant bzw. befremdend war. Damit spannte ich den Bogen zum Feedback bezüglich der Lage der Frau und des Mannes in den 50er Jahren. Die letzte Frage ermöglichte es ihnen, die gegenwärtige Situation ihrer Geschlechterrolle zu reflektieren.

Der **dritte Feedbackbogen** (siehe Anhang), bestand aus zwölf leeren Quadraten. Je zwei wurden von den Schüler/innen unmittelbar nach einer Präsentation ausgefüllt, um den Präsentierenden gleich danach

Feedback zu geben, was bei ihnen inhaltlich am meisten angekommen ist. Dies lief nach folgender Methode ab: Jeder Schüler und jede Schülerin wurde aufgefordert, nach eigenem Impuls einen Satz aus ihrem Feedbackbogen in die Gruppe einzubringen. Diese Methode, einem eigenen Impuls folgend einen kurzen Kommentar in die Klasse zu werfen, hatten sie schon im Geschichtsunterricht davor gelernt. Sie waren so geübt, dass selten zwei Jugendliche gleichzeitig das Wort ergriffen.

Um an Informationen für ihr Thema heranzukommen, wählten die Jugendlichen meist das Internet und nicht die räumlich angrenzende Bibliothek. Weitere **Informationsquellen** waren aufliegende Geschichtsbücher, Interviews mit Zeitzeugen aus ihrem privaten Umfeld und von mir zur Verfügung gestellte Kurzgeschichten.

Für die **Präsentationen** mussten sich die Schüler/innen ebenfalls selbst für eine Methode entscheiden. Vorgeschlagen wurden Rollenspiele, Interviews, Musikdarbietungen, Einzelauftritte mit Erzählungen, Präsentationen mit Hilfe von Plakaten oder Powerpoint, Folien und Tafelbildern sowie Lückentexte zur Überprüfung des Vortrags.

4.4 Verlauf

4.4.1 Erläuterungen zum Projekt und der Prozess der Themenfindung

Am Montag, dem 22. Juni 2009 erklärte ich den Schülern und Schülerinnen während des regulären Geschichtsunterrichts, dass ich mit ihnen ein Projekt zur Nachkriegszeit durchführen werde, mit dem Ziel, neue Erkenntnisse bezüglich motivierender Unterrichtsformen und Themen im Geschichtsunterricht zu ergründen. Ich wies auch darauf hin, dass es mir bei diesem Projekt darum ginge, herauszufinden, ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen gebe und, wenn ja, welche. Darauf erklärte ich die Sozialformen, Recherchemöglichkeiten und die von mir erwarteten Methoden der Präsentation. Meine Ausführungen wurden von den Schülerinnen und Schülern durchaus positiv aufgenommen.

Darauf erhielten die Schüler und Schülerinnen die Themenliste zur Nachkriegszeit, die sowohl soziale, wirtschaftliche, politische, gesellschaftspolitische Inhalte als auch den Bereich der technischen Entwicklungen abdeckte (siehe Anhang). Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler war, sich zu jedem Thema, das sie interessierte, namentlich einzutragen. Vier verhaltensunauffällige Schüler, die über die Jahre an Ge-

schichte zum Großteil sehr interessiert waren, gaben ihre persönliche Themenliste nicht ab. Je zwei von ihnen saßen nebeneinander, alle vier in der Türreihe.

Zu Hause fasste ich die gewählten Themen zu sechs inhaltlich miteinander verwandten Kerngruppen zusammen und ordnete der jeweiligen Themengruppe die Schüler und Schülerinnen zu. Dabei entstanden sowohl männlich dominierte geschlechtshomogene Gruppen, da Jungs in der Mehrzahl waren, als auch heterogene Gruppen. (siehe Anhang). Am Mittwoch, dem 24. Juni 2009 erarbeiteten wir das Thema Antisemitismus fertig, wobei ich einen Schüler, der sich neben anderen Jugendlichen freiwillig gemeldet hatte, aufzeichnen ließ, wie häufig ich Jungen und Mädchen aufrief bzw. diese aufzeigten und ich sie nicht aufgerufen hatte. Dann gab ich den Schülerinnen und Schülern die Themen- und Gruppeneinteilung bekannt. Die Einteilung wurde ohne Einspruch akzeptiert.

4.4.2 Recherche in der Gruppe

Am Donnerstag, dem 25. Juni 2009 hatte ich die erste und fünfte Stunde zur Verfügung, weil zwei Kolleginnen bei der Matura eingeteilt waren.

Diese Zeit diente der Recherche. Dazu konnten der Computerraum, die Bibliothek und die von mir aufgelegten Geschichtsbücher benutzt werden. Die Kurzgeschichten „Das Dorf an der Grenze“ von Jutta Treiber und „Die Hochzeitsnacht“ von Sigrid Laube lagen ebenfalls auf. Die Jugendlichen wurden aufgefordert, auch ihre Eltern bzw. Großeltern zu befragen. Kein Schüler, keine Schülerin benutzte die Bibliothek. Für die meisten diente das Internet als Quelle für ihre Recherchen.

Im Großen und Ganzen recherchierten die Jugendlichen mit großem Eifer. Ich leistete manchen Hilfe, damit sie sich nicht in der Informationsflut verlieren, sondern aus der Fülle der Informationen die für sie wesentlichen erkennen. Nur bei dem schon erwähnten verhaltensauffälligen Schüler und seinem Freund entdeckte ich, dass sie im Internet auf der Suche nach Sex-Seiten waren und sie sich auch in weiterer Folge schwer auf das Thema konzentrieren konnten. Trotz Hilfestellung hatten sie Schwierigkeiten, ein System für eine grundlegende Systematik bzw. Schrittfolge zu finden.

Manche Gruppen arbeiten selbstständig und ruhig. Sie teilten sich die Themen innerhalb der Gruppe eigenständig auf. Dabei bildeten sich geschlechtshomogene Gruppen. Ich beobachte, wie ein selbstbewusstes, stets an Geschichte interessiertes Mädchen die Leitung in seiner Gruppe übernahm, die außer ihm nur aus Burschen bestand. Die Gruppe um das Thema Schule war ebenfalls heterogen.

In einer homogenen und einer heterogenen Gruppe kam es zu den gleichen Schwierigkeiten, die dadurch nicht als geschlechtstypisch eingestuft werden können. Zwei Mädchen beklagten sich, dass ihre beiden Kollegen nicht oder wenig arbeiten würden und forderten deren Einsatz ein. Nach meiner Intervention war das Problem behoben. Zwei sozial sehr kompetente Burschen aus einer Fünfergruppe weigerten sich, mit zwei ihrer Kollegen zusammenzuarbeiten, weil deren Verhalten und Arbeitsweise nicht zielführend sei. Dabei handelte es sich um den verhaltensauffälligen Schüler und dessen Freund. Ich gestattete getrenntes Erarbeiten der Präsentation. Die zwei Außenseiter spalteten sich ab, die zwei sozial Kompetenten arbeiteten miteinander. Der fünfte aus dieser Gruppe arbeitete allein auf einem Computer, was ihn, wie er mir versicherte, nicht zu stören schien. Zeitweise bat ich einen Schüler aus einer anderen Gruppe, ihm zu helfen. Die Hilfestellung erfolgte bereitwillig. Doch am Ende stellte sich heraus, dass der hilfsbereite Schüler wenig produktiv war.

Ab und zu musste ich einzelne Schüler zur Arbeit oder zur besseren Zusammenarbeit ermahnen, nie jedoch Schülerinnen.

4.4.3 Präsentation und Feedback

4.4.3.1 Ausarbeiten der Präsentationen

Am Montag, dem 29. Juni 2009 sollten sich die einzelnen Kerngruppen wieder zusammensetzen, um die Präsentationen vorzubereiten. Wieder gab ich dafür einige Anregungen. Allerdings waren manche Burschen mit der Recherche nicht fertig oder hatten Informationen nur im Internet gespeichert, weshalb ich sie alleine in den Computerraum gehen ließ. Dadurch teilte sich die Klasse räumlich auf. Im Klassenzimmer wurde das Lernumfeld neu gestaltet. Jede Kerngruppe schob zwei oder drei Tische zusammen. Dort konnten sie ihre Informationen zusammentragen und sich gemeinsam Präsentationstechniken überlegen und ausarbeiten. Die Sozialform, sich um die Tische zu gruppieren, wurde meist angenommen. Die „Schulgruppe“ formierte sich in einem Sitzkreis. Ich beobachtete, wie eine Schülerin in ihrer Bubengruppe die Aufmerksamkeit auf die Arbeit einforderte. Nachdem ich sah, dass die Gruppen kooperativ arbeiteten, ging ich in den Computerraum drei Stockwerke tiefer, um meine Schüler zu kontrollieren. Ich war angenehm überrascht, dass dort noch recherchiert und ausgedruckt, also gearbeitet wurde. Sie hatten mein Vorschussvertrauen nicht missbraucht. Am Ende der Stunde legten wir gemeinsam fest, an welchem Tag jede Gruppe ihr Projekt vorstellen sollte. Es standen am Mittwoch eine und am Freitag, dem letzten Schul-

tag, zwei Stunden zur Verfügung, die mir von Kollegen „geschenkt“ wurden.

Am Mittwoch, dem 1. Juni, einen Tag vor der Schlusskonferenz, standen mir die vierte und die fünfte Stunde zur Verfügung. Diese wurden für die Fertigstellung der Präsentationen genutzt, das Ausfüllen des ersten Feedbackbogens bzw. fanden die ersten Präsentationen statt.

Zu Beginn der Stunde erhielten die Schülerinnen und Schüler den ersten Fragebogen „Meine Gruppe und ich - Selbstbeurteilung“, die Interaktion und Kooperation in der Gruppe betreffend. Der Fragebogen war anonym, nur das Geschlecht sollte angegeben werden. Er wurde gleich beantwortet. Wie später eruiert werden konnte, waren es vier Burschen, die ihr Geschlecht auf dem Fragebogen nicht bekannt gegeben hatten.

Einige Jugendliche warteten schon darauf, mit ihren Präsentationen beginnen zu können. Nachdem ich die Feedbackbögen zu den Präsentationen ausgeteilt und erklärt hatte, konnten diese beginnen.

4.4.3.2 Die Präsentationen

Die zeitliche Vorgabe war zehn Minuten pro Präsentation. Im Vorfeld war schon abgeklärt worden, dass innerhalb einer Kerngruppe ein bis drei Präsentationen geboten werden sollten.

Gruppe vier, fünf und sechs hatten sich für die Präsentationen am Mittwoch gemeldet. Gruppe vier begann. Zwei Burschen hielten abwechselnd ein Referat über Werbung und Mode, das inhaltlich und sprachlich sehr gut vorbereitet war und mit offener Körperhaltung überzeugend, vor allem von einem der Jungs, präsentiert wurde. Der Partner ließ sich sehr leicht durch das Publikum ablenken. Zur Überprüfung, wie die MitschülerInnen aufgepasst hatten, teilten die beiden einen Lückentext aus ([siehe Anhang](#)), den sie ohne meiner Anregung verfasst hatten. Er wurde auch bearbeitet, wobei aber der Lärmpegel anstieg. Ruhe wurde von mir eingefordert, und die Vortragenden konnten den Lückentext mit ihren Mitschüler/innen kontrollieren.

Die erste Präsentation wurde durch einige wenige Zwischenrufe gestört, und der verhaltensauffällige Schüler ging von hinten zum Waschbecken vor und wusch sich provokativ die Hände. Die folgenden Präsentationen wurden selten gestört, nachdem ich Achtung und Respekt vor den Vortragenden eingefordert hatte und zwischendurch daran erinnerte.

Die Präsentationen erfolgten vor der Tafel. Die traditionelle Reihung der Schulbänke war aufgelöst.

In der nächsten Präsentation der Gruppe sechs führten zwei an Geschichte immer sehr interessierte Schüler ein Rollenpiel vor. Ein Schüler

spielte einen Mann, der andere eine schwangere Frau, die am Küchentisch saß. Dazu hatte sich der Schüler einen Polster unter den Pullover gesteckt. In diesem Rollenpiel wurden in Form eines Dialoges die tristen Lebensumstände besprochen und beklagt. Offensichtlich waren dazu auch Inhalte aus der Kurzgeschichte „Die Hochzeitsnacht“ von Sigrid Laube herangezogen worden.

Nun hätte die Präsentation über die Rolle der Frau erfolgen sollen, eines der zwei Mädchen hatte aber die Unterlagen vergessen. Es war mir immer im Unterricht als sehr schüchtern aufgefallen, das andere Mädchen war immer sehr aufgeschlossen. Dass eine Präsentation erarbeitet worden war, hatte ich gesehen. Am Freitag waren beide Mädchen nicht anwesend, da sie in ihrer Mediationsgruppe, überraschend angesetzt, eine Abschlussveranstaltung hatten, an der sie teilnahmen. Am Feedbackbogen zwei äußerten sich die Mädchen positiv über das Projekt.

Die nächste Präsentation aus der Kerngruppe sechs umfasste Rundfunk und Musik und wurde von zwei Mädchen vorgetragen. Auffallend war, dass sich ursprünglich beim Thema Rundfunk und TV nur Buben eingetragen hatten, dieses Thema aber dann die Mädchen aufgegriffen hatten. Beide Mädchen fühlten sich von dem Projekt sehr angesprochen, obwohl eines der Mädchen bis zu diesem Zeitpunkt nicht sehr am Fach Geschichte interessiert war. Beide hatten ein Plakat gestaltet ([siehe Anhang](#)) und Musikbeispiele vorbereitet sowie Textvorlagen auf Folie. Ein guter Einstieg in das Thema war das Bild eines Radios aus den 50er Jahren, das auf einer Folie gezeigt wurde. Beide präsentierten ihr Thema sehr selbstsicher und inhaltsreich. Nur ein Schüler störte die Vorträge. Im Vorfeld war das von einem der Mädchen gestaltete Plakat angerissen und leicht zerknittert worden, sodass das Mädchen es ursprünglich nicht verwenden wollte. Leider meldete sich der Täter nicht, um sich zu entschuldigen, was in ähnlichen Situationen schon gelungen war.

Die Schule in den 50er Jahren war aus Zeitgründen die letzte Präsentation an diesem Tag. Die beiden Mädchen stellten das Thema vor, dann wurde das Schulleben in dieser Zeit in Form eines Rollenspiels dargestellt. Ein Mädchen war Lehrerin, das andere saß mit drei Burschen an Tischen. Politische und soziale Themen aus dieser Zeit wurden abgefragt und der autoritäre Führungsstil einer Lehrperson aus der damaligen Zeit gespielt. Schüler beklagten sich über ihre schlechte soziale Lage anhand konkreter Beispiele.

Am nächsten Tag fand die Notenkonferenz statt, bei der das Verhalten von drei Schülern mit Wenig zufriedenstellend beurteilt wurde. Zwei davon fehlten am Freitag, dem 3. Juli 2009. Gruppe eins, zwei und drei sollten präsentieren.

Der Schüler, der isoliert an seinem Thema gearbeitet hatte, fehlte. Die Fahrzeuge und Sport konnten auch nicht wie vorbereitet präsentiert werden, da ein Schüler fehlte, der die Unterlagen hatte.

Die Präsentation über den Staatsvertrag konnte stattfinden, obwohl in dieser Gruppe ebenfalls ein Schüler fehlte. Die Vortragenden verwendeten Interviews und Erzählungen, Berichte und Zitate aus Peter Handkes Kurzgeschichten für ihren Auftritt.

Leider hatten die beiden hochmotivierten Schüler, die sich ein eigenes Thema gewünscht hatten, Probleme mit dem Computer, der offensichtlich mit ihrem System auf dem Stick nicht kompatibel war. Auch bei der Schülerin, die auf ihrem Stick einen Einblick in die Teilung Berlins, ein gewünschtes Thema, vorbereitet hatte, öffnete sich die Datei nicht. Nur die Präsentation über den Eisernen Vorhang konnte über den Computer problemlos durchgeführt werden.

Die technischen Pannen hielten jedoch die Schüler und Schülerinnen nicht davon ab, kurz Informationen zusammenzuschreiben und durch lebhaft erzählte Geschichten das Interesse ihres Publikums zu gewinnen.

Nachdem der letzten Gruppe Feedback gegeben worden war, erhielten die Schüler und Schülerinnen Schokolade und trockene Kekse, symbolisch für die 50er Jahre, in denen die amerikanischen Soldaten Schokolade ins Land gebracht hatten, die Einheimischen auf Grund der Lebensmittelknappheit aber vorwiegend trockene Kekse hatten. Ich bat, den letzten Feedbackbogen zu beantworten, was auch durch die anwesenden Schülerinnen und Schüler geschah. Zufrieden verabschiedeten wir uns, denn die Woche darauf waren die Schülerinnen und Schüler auf einer Projektwoche in Wien. Die Aufzeichnungen in den Quadraten sammelte ich nicht ab, doch einzelne Schüler gaben mir ihre dennoch mit. (Ein Beispiel [im Anhang](#)) Als Feedback wollten manche wissen, ob ihre Präsentation auch wirklich gut gewesen war, was ich bestätigen konnte.

5 DATEN

5.1 Darstellung

Der erste Fragebogen wurde vor Beginn der Präsentationen ausgeteilt. 22 von 23 Schüler/innen haben ihn ausgefüllt, davon alle sieben Mädchen.

MEINE GRUPPE UND ICH

Selbstbeurteilung

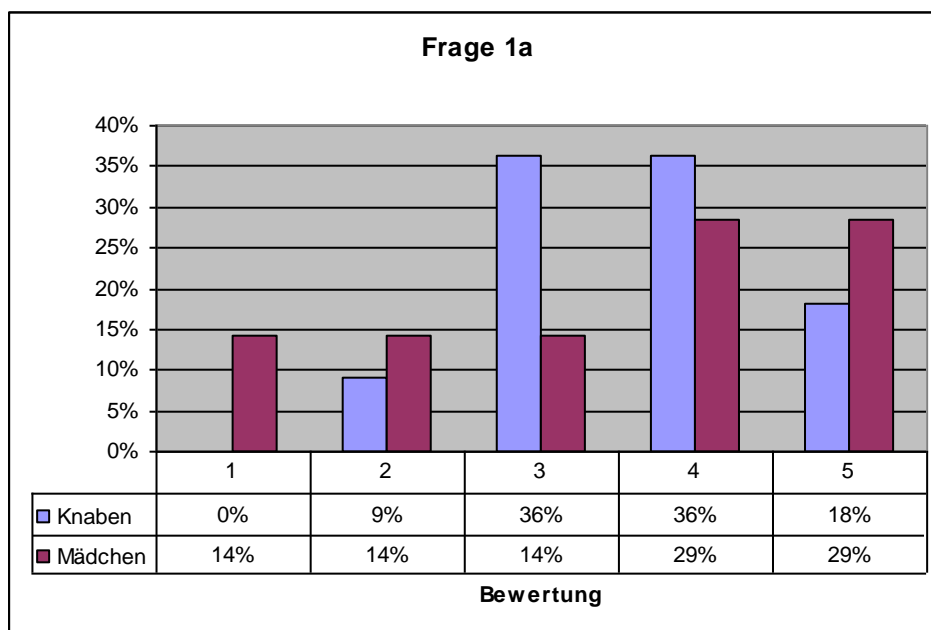
Angaben in relativen Zahlen, ab 0,5% wurde aufgerundet.

Skala: trifft nicht zu (1) - trifft völlig zu (5)

blaue Balken: Burschen, violette Balken: Mädchen

1. In welchem Maß haben die anderen Gruppenmitglieder dir zugehört und dich verstanden bei

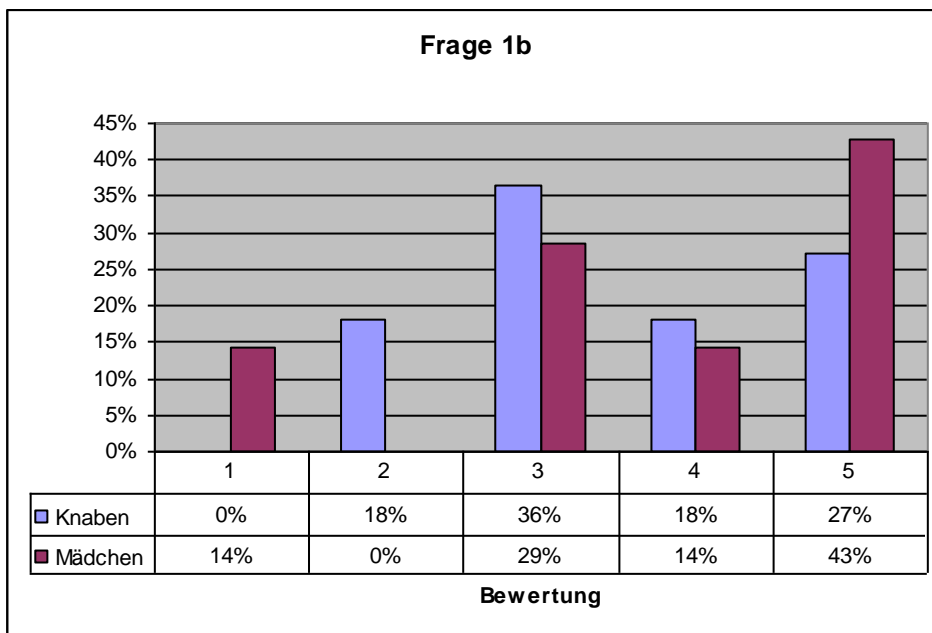
a) der Erarbeitung des Stoffes?



Die Mädchen und Burschen haben sich gehört und verstanden gefühlt, fast 30% der Mädchen sogar sehr gut. Nur auf einen geringen Prozent-

satz der Mädchen trifft dies nicht zu. Das Ergebnis lässt den Schluss zu, dass sich die Jugendlichen wohl gefühlt haben und die Gruppen bei der Erarbeitung der Themen produktiv sein konnten.

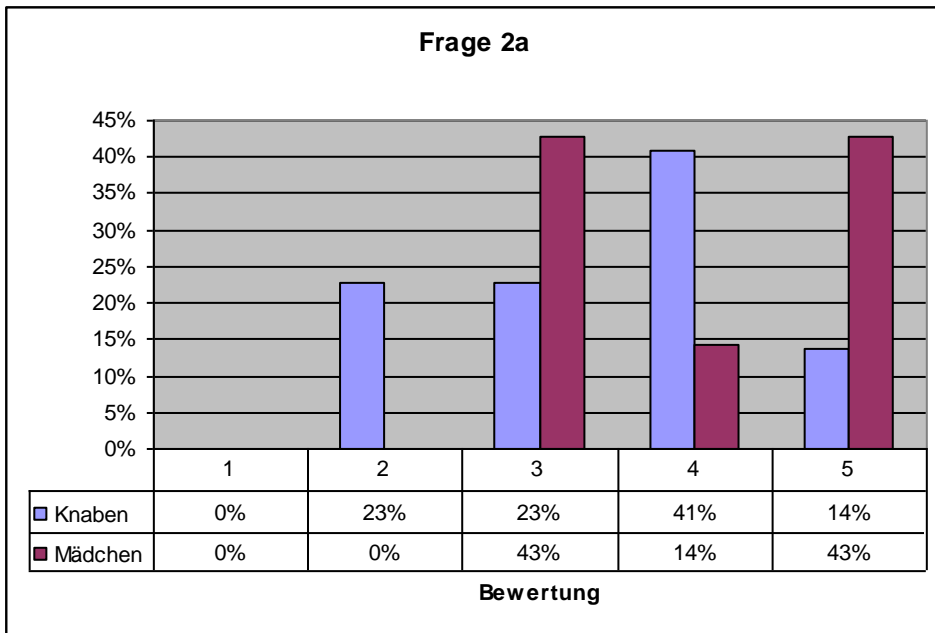
b) der Präsentationsmethoden?



Bei der Erarbeitung der Präsentationen ist der Anteil der Mädchen, die sich zufriedenstellend bis sehr gut einbringen konnten, deutlich höher als bei den Burschen. Die Mädchen weisen die höchste Zufriedenheitsquote auf. Allerdings konnte sich der gleich geringe Prozentsatz an Mädchen, die sich nicht gehört und verstanden fühlten, nicht in die Gruppe einbringen.

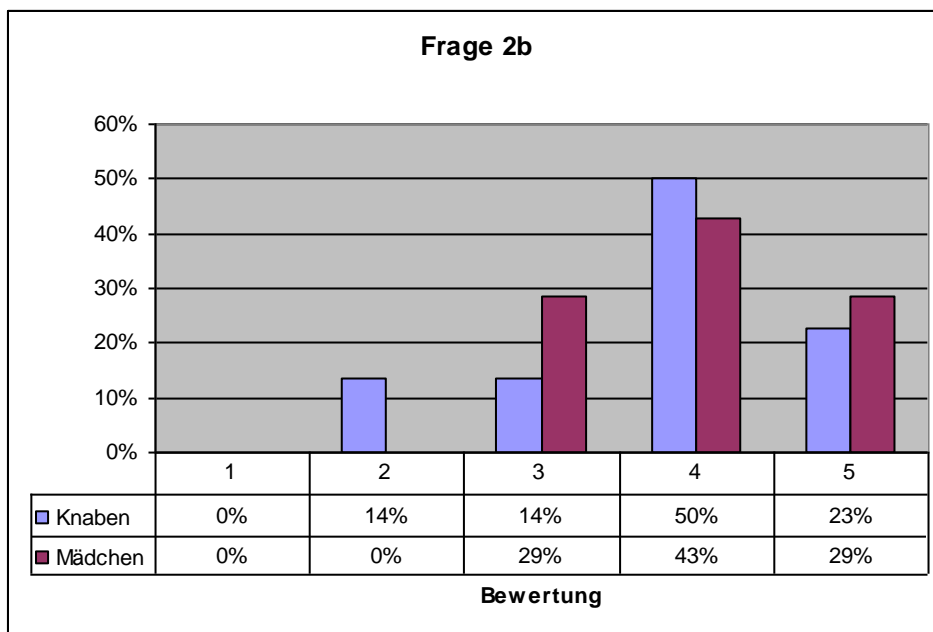
2. Wie viel Einfluss hatte ich bei der Entscheidung der Gruppe bei

a) der Erarbeitung des Stoffes?



Das Diagramm macht sichtbar, dass die Mädchen bei der Entscheidung, wie die Inhalte erarbeitet werden sollten, dominanter waren als die Burschen. Keine Person fühlte sich vollkommen diskriminiert.

b) der Wahl der Präsentationsmethoden?

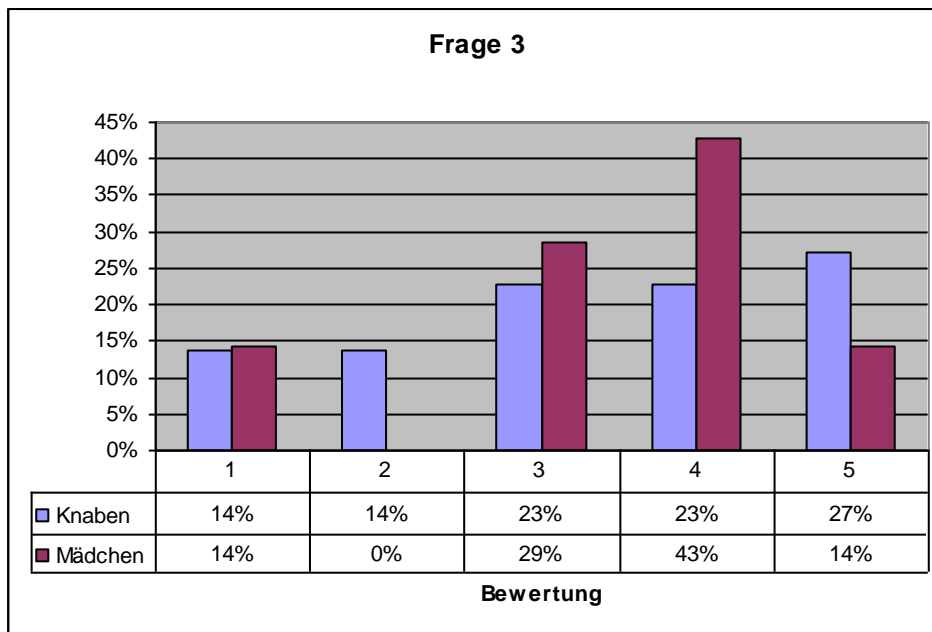


nicht

gar

Der Einfluss der Mädchen bei der Entscheidung über die Präsentationsmethoden geht deutlich zurück, der der Burschen steigt deutlich an.

3. Wir haben zielstrebig miteinander gearbeitet und diskutiert

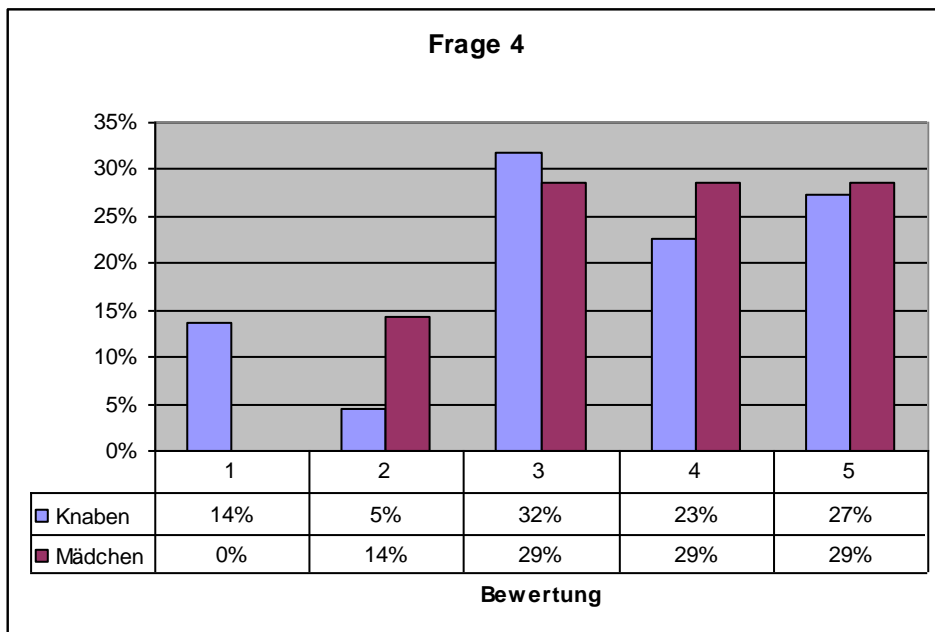


gar nichts

Es ist zu erkennen, dass sich insgesamt mehr Burschen als Mädchen als sehr zielstrebig einstuften, sich jedoch doppelt so viele Mädchen wie Burschen als „ziemlich zielstrebig“ einordneten. Das Diagramm macht sichtbar, dass der Großteil der Klasse die Produktivität in der Gruppe als zufriedenstellend bis sehr gut einstuft.

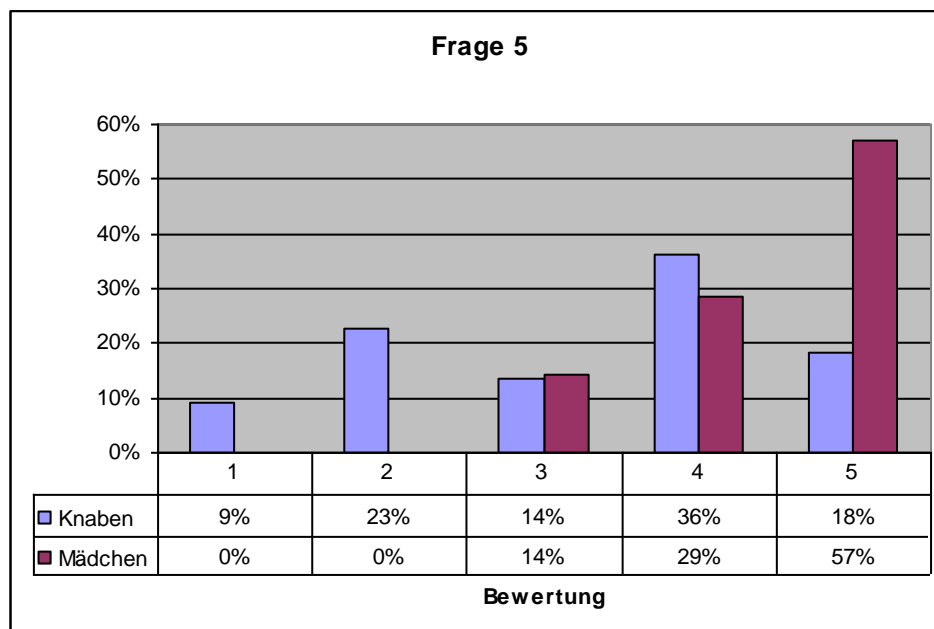
4. In welchem Ausmaß fühltest du dich der Gruppe (Zusammenarbeit /

Ergebnis der Gruppenarbeit) verpflichtet?



Der prozentuelle Anteil der Mädchen, die sich der Gruppe verpflichtet fühlte, ist mit Ausnahme des Mittelwertes höher als der der Burschen. Jedes einzelne Mädchen fühlte sich der Gruppe verpflichtet bis sehr verpflichtet.

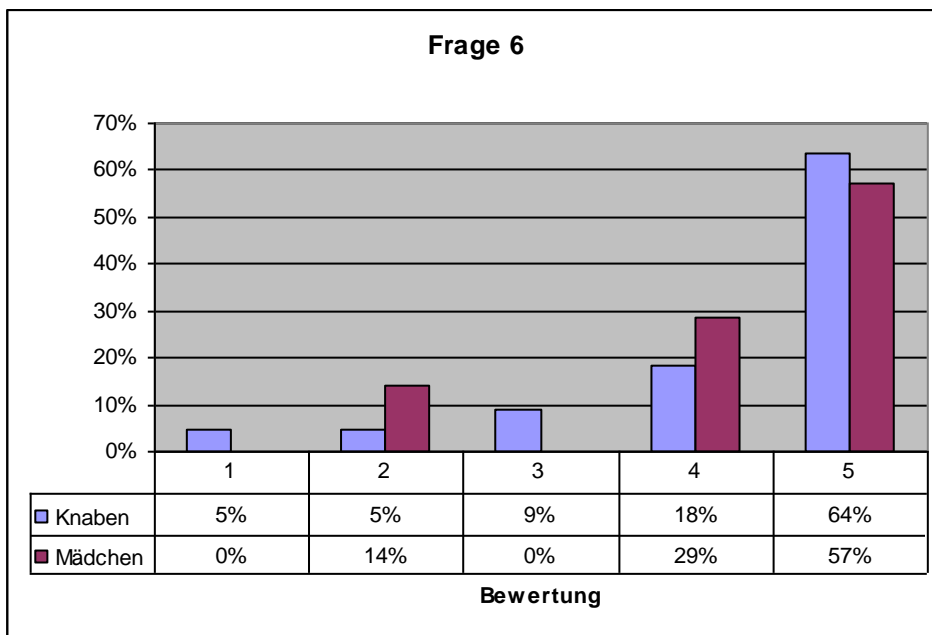
5. Wie bist du mit dem Arbeitsergebnis zufrieden?



Hier werden geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich sichtbar. Über die Hälfte der Mädchen ist mit dem Arbeitsergebnis sehr zufrieden, doch nur weniger als ein Fünftel der Burschen. Vergleicht man dieses Ergeb-

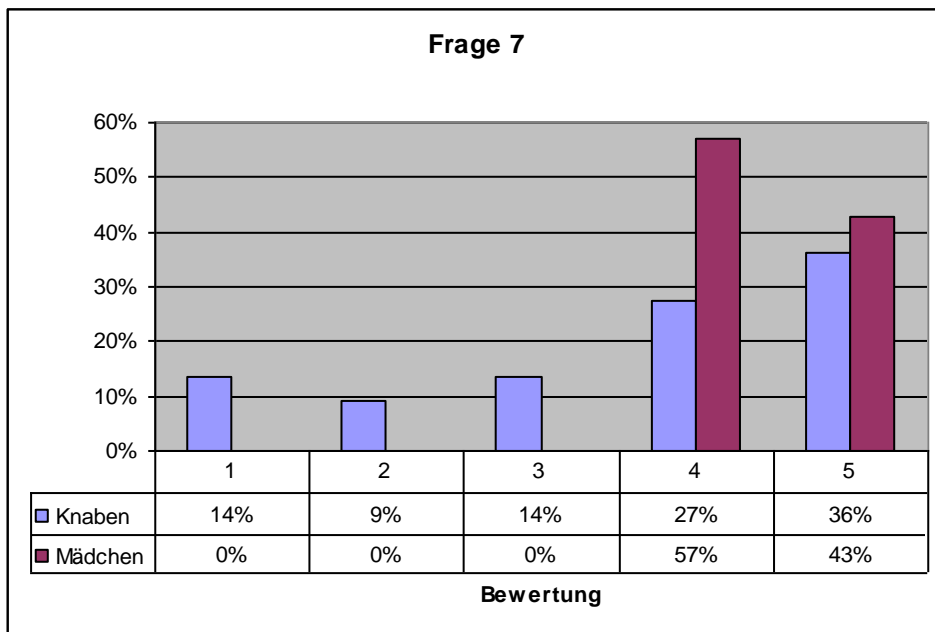
nis mit den Antworten zur dritten Frage, so hielten sich dort mehr Burschen für sehr zielstrebig, viel weniger von ihnen sind aber mit dem Arbeitsergebnis zufrieden. Bei den Mädchen verhält es sich umgekehrt.

6. Ich habe mich in meiner Gruppe wohlgefühlt



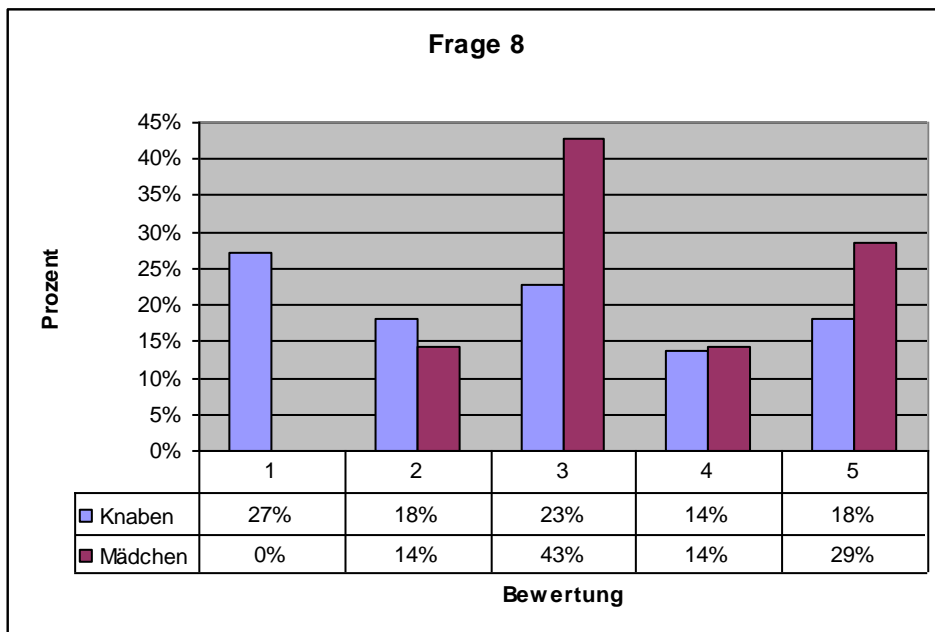
Hier ist der Anteil der Burschen ein wenig höher als der der Mädchen, doch es fällt auf, dass sich ein hoher Prozentsatz bei beiden Geschlechtern sehr wohl in der jeweiligen Gruppe gefühlt hat.

7) Ich fühlte mich beachtet und ernst genommen



Der gleiche Anteil an Mädchen, der sich in der Gruppe sehr wohlfühlte (siehe 6), fühlte sich nicht vollständig ernst genommen. Doch alle Mädchen befanden sich über dem Mittelwert, und über 40% davon fühlten sich sehr ernst genommen, immer noch um etwas mehr als die Burschen. Das Wohlfühl war allerdings in der Gruppe der Buben (siehe Frage 6) dominanter als bei den Mädchen. Aus dem Vergleich der beiden letzten Ergebnisse wird sichtbar, dass das Wohlfühlen in einer Gruppe nicht zwingend damit zusammenhängt, dass man sich beachtet und angenommen fühlt. Es mag vielmehr damit zusammenhängen, dass sich die Jugendlichen größtenteils seit vier Jahren vertraut sind.

8) Die Aufgabe war reizvoll und hat uns etwas gebracht



Mädchen bevorzugen offensichtlich die Projektarbeit. Fast ein Drittel der Burschen findet diese Arbeitsform allerdings nicht reizvoll. Dieses Ergebnis bestätigt wiederum, dass unterschiedliche Lehrformen angewendet werden sollten, um geschlechtergerecht historische Inhalte zu vermitteln.

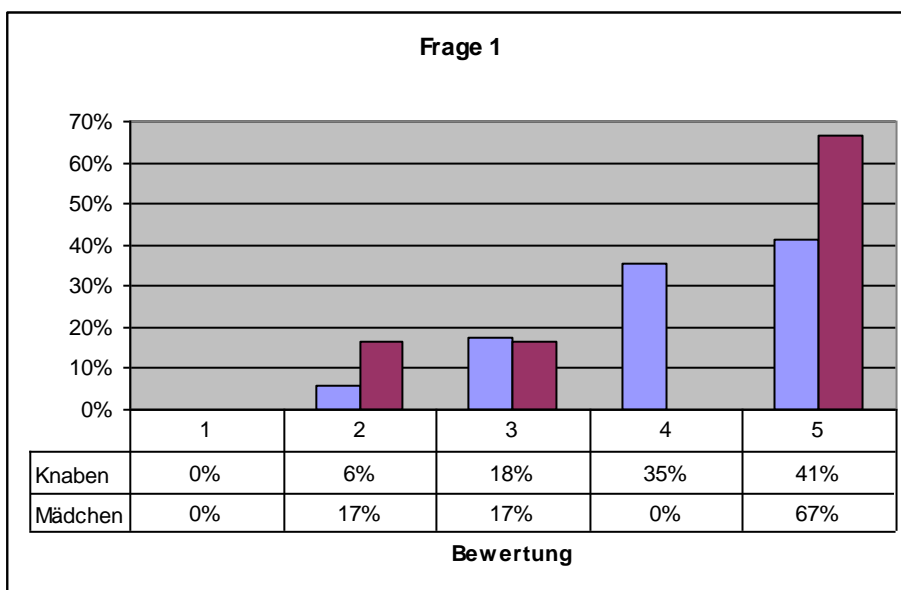
Der zweite Fragebogen wurde in der letzten Stunde des Projekts, am Tag nach der Schlusskonferenz, der gleichzeitig der letzte Schultag für die Klasse 4b war, ausgeteilt. Es fehlten vier Schüler und eine Schülerin. 17 von 23 Burschen und sechs von sieben Mädchen füllten den Fragebogen aus.

MOTIVATION und ERKENNTNISSE

Selbstbeurteilung

Skala: trifft ... gar nicht (1), wenig (2), ziemlich (3), genau (4), sehr (5) zu
blaue Balken: Burschen, violette Balken: Mädchen

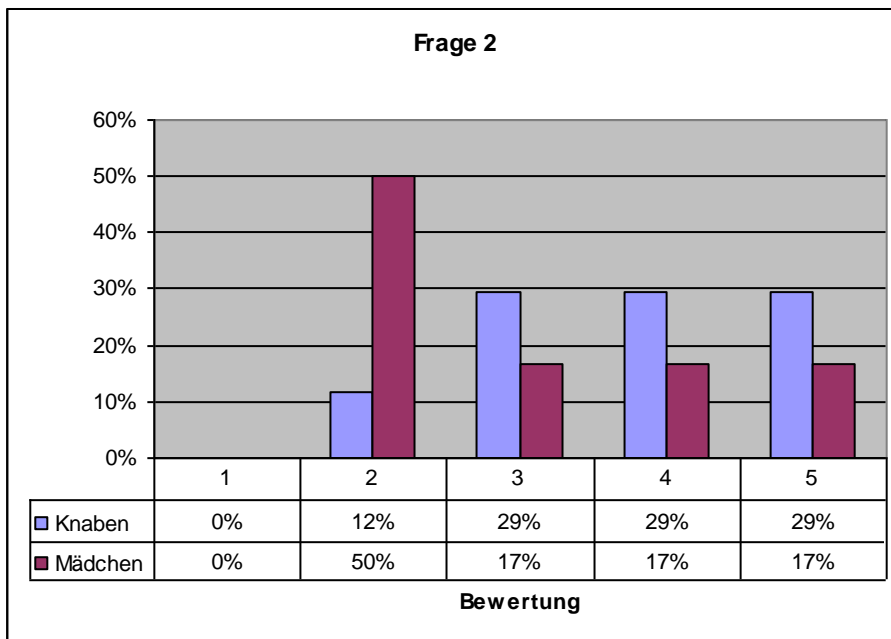
1. Wie sehr fühlte ich mich von der Projektarbeit angesprochen?



Die prozentmäßige Verteilung zeigt einen deutlichen geschlechtsspezifischen Unterschied. Zwei Drittel der Mädchen fühlten sich von der Projektarbeit sehr angesprochen. Dann scheinen die Mädchen erst wieder bei den Mittelwerten auf. Die Burschen reihen sich hingegen bei den Werten 2 – 5 ein. 41% von ihnen fühlten sich sehr angesprochen.

Um Mädchen historische Inhalte zu vermitteln, scheint der Projektunterricht sehr geeignet zu sein. Von Burschen wird er überwiegend gut akzeptiert. Niemand zeigte eine klare Abneigung.

2. Wie sehr fühlte ich mich vom herkömmlichen Geschichtsunterricht angesprochen?



Die Hälfte der Mädchen fühlte sich vom herkömmlichen Geschichtsunterricht eher nicht angesprochen. Fast 90% der Burschen aber bewerteten den traditionellen Unterricht als ansprechend bis sehr ansprechend.

Diese Auswertung zeigt deutlich, dass der durchgeführte Projektunterricht mit autonomer Wahl der Themen, selbstständiger Recherche sowie eigenem Zeitmanagement und damit einem höheren Maß an Eigenverantwortung den Mädchen viel besser historisches Wissen und Zusammenhänge vermittelte als der traditionelle Geschichtsunterricht.

Dieser bestand aus Frontalunterricht, Diskussionen und gemeinsamem Erarbeiten von Themen, aus dem Lesen und Eruiern ansprechender Inhalte aus Texten, aus Wiederholungen, Prüfungen und Tests, selten Rollenspielen und selbstständigem oder geleitetem Erarbeiten von Texten. Inhaltlich deckte er nur zu einem Drittel wirtschafts- und sozialgeschichtliche Aspekte ab. Für männliche Jugendliche schien der traditionelle Unterricht besser dazu geeignet, Ursachen und Verläufe historischer Ereignisse und Phänomene bewusst zu machen.

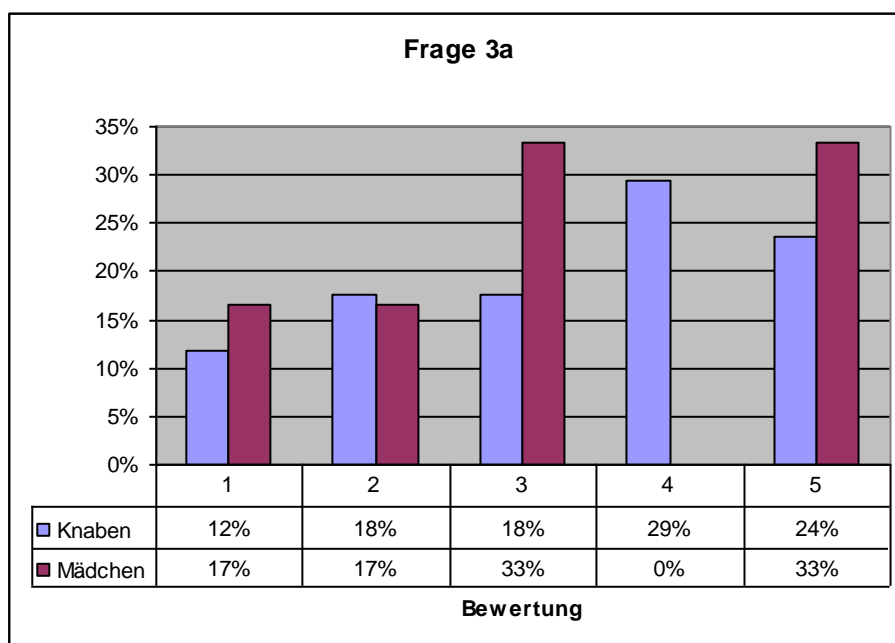
Aus den oben abgebildeten Diagrammen wird deutlich sichtbar, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Unterrichtsmethoden gibt, wenn es darum geht, Mädchen und Burschen zu motivieren, sich für historische Inhalte zu interessieren, zu begeistern und diese zu verinnerlichen. Mir hat das Ergebnis der Befragung gezeigt, wie wichtig eine

Kombination aus unterschiedlichen Unterrichtsmethoden ist, damit sowohl Mädchen als auch Burschen ihr jeweiliges Potential jenseits stereotyper Rollenvorstellungen entwickeln können.

3. Meinem Interesse für Geschichte kamen vor dem Projekt entgegen

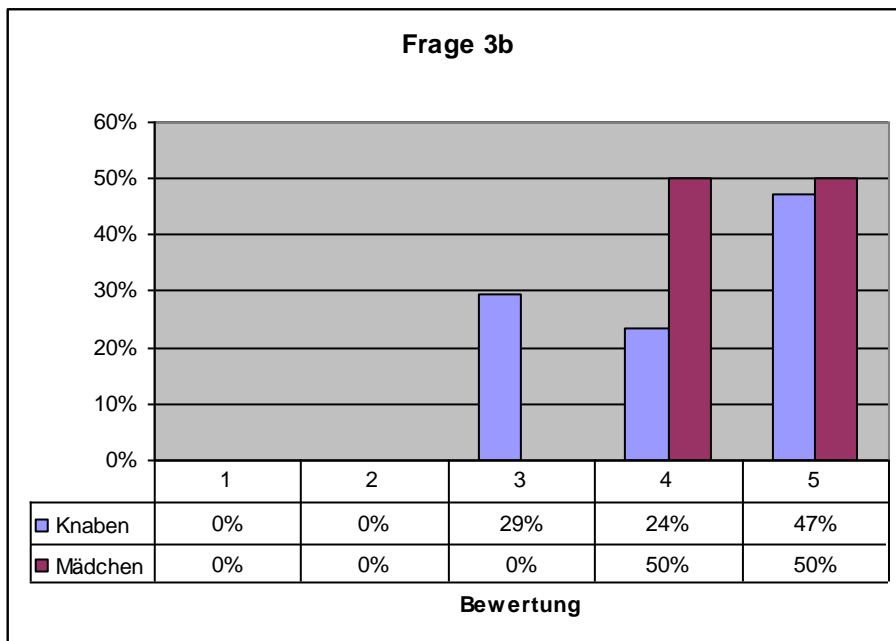
Gefragt wird in der Folge nach geschlechtsspezifischen förderlichen und hinderlichen Lernsituationen im traditionellen Geschichtsunterricht.

a) Lesen im Geschichtsbuch



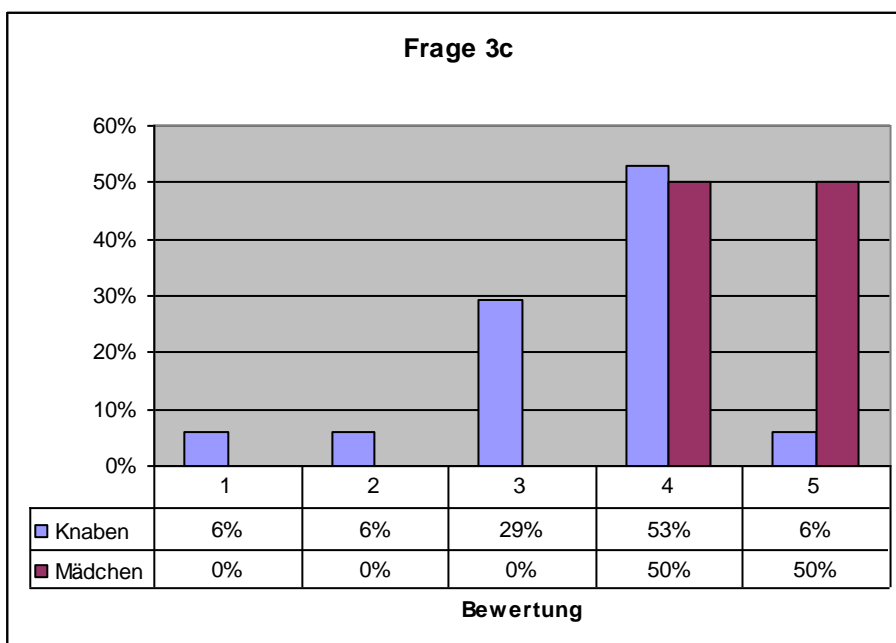
Das Lesen im Lehrbuch wird von den Burschen als ansprechender eingestuft als von den Mädchen. Dies dürfte mit der Tatsache zusammenhängen, dass in den Geschichtsbüchern vorrangig politische und wirtschaftliche Themen und Zusammenhänge behandelt werden. Dabei werden keine bis fast keine Unterlagen für Projektarbeiten angeboten. „Eigenständiges Arbeiten“ heißt großteils nur, Fragen zu einzelnen Kapiteln oder zu beigelegtem Bildmaterial zu beantworten. (siehe: Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4, Michael Lemberger, 2007)

b) Diskussionen



Die Diskussionen während des Unterrichts wurden von beiden Geschlechtern als ziemlich bis sehr förderlich eingestuft. Niemand verlor dabei das Interesse an den aktuellen historischen Themen. Nur ein Drittel der Mädchen stimmte für den Mittelwert.

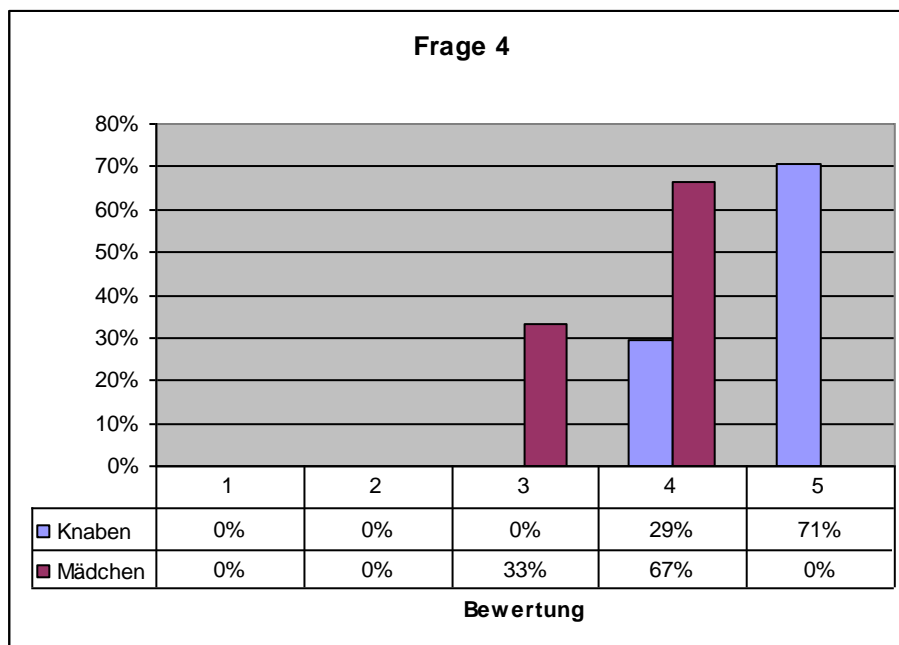
c) Mündliches Erarbeiten eines geschichtlichen Inhalts



Die mündliche Erarbeitung eines neuen Lernstoffes beinhaltet auch das Wiederholen geschichtlicher Ereignisse und Zusammenhänge. Daraus und vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen versuchte ich die Jugendlichen dazu motivieren, ihre eigenen Schlussfolgerungen zu ziehen. Diese Methode wurde bei mehr als der Hälfte der Jugendlichen beider Geschlechter als positiv bewertet. Das Balkendiagramm macht sichtbar, dass 50% der Mädchen sehr interessiert sind, aber nur ein sehr geringer Anteil der Burschen diese Methode als sehr förderlich für ihr Interesse bezeichnete. Letzteres erlebte ich im Geschichtsunterricht allerdings nicht so.

d) Sonstiges:keine Einträge

4. Wie viel Einblick hast du in die 50er Jahre bekommen?



Auffallend ist, dass hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Themenschwerpunkten der geschlechtsspezifische Unterschied groß ist. Es zeigt

sich, dass die inhaltliche Bearbeitung der Nachkriegszeit für die männlichen Jugendlichen fast bis sehr zufriedenstellend war, für die Mädchen verschob sich der Zufriedenheitsgrad um einen Wert nach hinten. Für die Mädchen scheint das Thema nicht erschöpfend behandelt, für die Mehrheit der Burschen war die Bandbreite der Themen groß genug.

5. Ich fand interessant / befremdend, dass ...

Vorab: Alle Mädchen beantworteten die frei zu formulierenden Antworten. Zwei Burschen machten das nicht.

Für die Mädchen standen die Arbeit an ihren eigenen Projekten, das Thema ihrer Projektgruppe bzw. eine historische Person im Mittelpunkt des Interesses.

Bei den Themen handelte es sich um die Person Hitlers und Musik, Rundfunk und Mode. Ein Mädchen beantwortete die Frage nicht. Zwei Mädchen deklarierten sich namentlich und nannten ihre Themen „Berlin“ und „Die Rolle der Frau“.

Letzteres ist besonders erfreulich, da es sich um das schüchterne Mädchen handelt, das die Unterlagen vergessen und sich vom herkömmlichen Geschichtsunterricht der vergangenen Jahre wenig angesprochen gefühlt hatte. Aus ihrem Interesse an der Rolle der Frau schließe ich, dass das Thema und die Projektarbeit für sie sinnvoll waren bzw. ihr historisches Interesse geweckt haben.

Bei den Buben standen vor allem politische Themen im Mittelpunkt ihres Interesses. Sie waren teilweise sogar erstaunt darüber, dass der gewählte Zeitabschnitt eine große Themenvielfalt geboten hat.

Für fünf Burschen war die Themenvielfalt interessant, zwei schätzten besonders die politischen Inhalte, einer erwähnte, dass ihn die Grausamkeit des Menschen interessiert hatte, einen befremdete es, dass es in diesem Schuljahr so viele Projekte in den verschiedensten Fächern gab, und einer fand den gut gestalteten Unterricht erwähnenswert.

6. Über Männer und Frauen in den 50er Jahren konnte ich erfahren, dass...

Den Mädchen war klar geworden, dass es eine eindeutige Rollenverteilung gegeben hatte und Frauen nicht gleichberechtigt waren. Sie erkannten, dass deren Lage als schlechter als heute war, vorwiegend wegen der vielen Kinder. Männer sahen sie in ihrer Rolle im Arbeitsprozess oder als Soldaten. Dies zeigen folgende Äußerungen:

- „Weniger Männer - Frauen benachteiligt“
- „Männer - Soldaten, Frauen - Hausfrauen“
- „Männer arbeiten - Frauen haben Kinder“
- „Viele Kinder - schlechte Situation für die Frau“

Sechs Burschen beschrieben die Lage der Männer und Frauen als schlecht, ohne eine geschlechtstypische Zuordnung zu machen:

- „Es ging ihnen am Anfang schlecht, dann besser.“
- „Sie hatten viele Probleme.“
- „Sie hatten ein schweres Leben.“

Fünf Schüler/innen differenzierten zwischen den Geschlechtern, erkannten die Rollenverteilung, die sexuelle Gewalt gegen Frauen, die Ausbeutung der Männer und die Unterordnung der Frau. Besonders beeindruckte zwei Schüler, „dass es 30% mehr Frauen gab.“ Und ein letzter meinte, er habe etwas gelernt.

- „Frauen werden vergewaltigt, Männer benutzt (Arbeit).“
- „Es gab nur Hausfrauen und Arbeitsmänner.“
- „Die Männer knapp waren – 30% mehr Frauen.“
- „Die Frau war dem Mann unterstellt.“

7. Wie sehe ich meine Situation als Frau / Mann heute? Ich bin froh, dass ...

Die Mädchen schrieben:

- „ ... ich bin, was ich bin.“
- „ ... es Gleichberechtigung heute gibt“

„ ... wir Frauen alleine leben dürfen und machen dürfen, was wir wollen.“

„ ... dass der Krieg vorbei ist, weil das für Frauen damals sehr hart war.“

„Ich bin froh, dass es bei uns keinen Krieg, sondern Frieden gibt.“

Die Unabhängigkeit und Gleichberechtigung scheint für die Mädchen im Vordergrund zu stehen. Neben diesem genderspezifischen Bezug zur Gegenwart wurde die schlechte Lage der Frau in der Nachkriegszeit auch mit dem Krieg in Zusammenhang gebracht.

Die Buben hatten für ihre Situation eine unterschiedliche Wahrnehmung:

„ ... ich nicht damals lebte.“

„ ... ich in einer neutralen Welt lebe, wo weder Mann noch Frau bevorzugt werden.“

„ ... dass jeder gleiche Chancen im Beruf hat.“

„ ... dass es uns so gut geht.“ (2x)

„ ... dass heute die Lebensumstände besser sind.“

Alle diese Aussagen (manche wiederholen sich) beziehen sich auf beide Geschlechter, obwohl nur nach dem individuellen Befinden gefragt war.

Die männlichen Jugendlichen legten teilweise auch den Fokus auf geschlechtstypische Zuordnung:

„ ... die Emanzipation (auf ein erträgliches Maß) fortgeschritten ist.“

„Als Frau sind die Arbeitsrechte immer noch nicht gerecht.“

Es gab, wie bei den Mädchen, Aussagen, die sich auf den Krieg bezogen, geschlechtsspezifisch männlich waren aber politische Themen.

„ ... kein Krieg ist.“

„ ... dass man ohne Kontrolle durch Österreich reisen kann.“

(2x)

Den Jugendlichen gelang es, vor allem gesellschaftliche Phänomene zu verstehen und einen Gegenwartsbezug zu schaffen.

Das Projekt hat offensichtlich zur Bewusstseinsbildung bezüglich der Geschlechtergeschichte bei den Schülerinnen und Schülern beigetragen. Vor allem erkannten sie, dass Frauen wegen der vielen Kinder nicht autonom waren beziehungsweise die Männer, und damit auch Väter, nach dem Krieg fehlten. Die Männer wurden als Soldaten oder in der Arbeit ausgebeutet. Das historische Lernen führte bei beiden Geschlechtern zur Erkenntnis, dass die Zeit, in der sie leben, eine bessere ist. Den Mädchen fiel es dabei offensichtlich leichter, ihre eigene Position zu artikulieren. Unterschiedliche Standpunkte wurden hinsichtlich der wirtschaftlichen und sozialen Situation von Mann und Frau bezogen.

In weiterer Folge wäre es daher wichtig, folgende geschlechterspezifische Themen der Gegenwart aufzugreifen:

Wo und warum fühlen sich Männer heute benachteiligt und warum?

Wo und warum fühlen sich Frauen heute benachteiligt und warum?

Welche Vor- und Nachteile hat die Emanzipationsbewegung gebracht? (aus

der Sicht des Schülers / der Schülerin)

Haben Frauen und Männer wirklich gleiche Chancen im Berufsleben?

Wo haben Frauen arbeitsrechtliche Nachteile und wie steht es mit der

Entlohnung?

Vereinbarkeit von Familien- und Berufsarbeit - wie sind die Aufgabenbereiche verteilt und welche Konsequenzen ergeben sich daraus? (Vor- und Nachteile usw.)

Berufs- und Lebensplanung für Schüler und Schülerinnen

Um beim Erwerb historischer Kompetenzen Buben und Mädchen ge-

recht zu werden, sollte bei der Erarbeitung und Wiederholung historischer Lernstoffe auf eine ausgewogenen, methodisch vielseitige Gestaltung des Unterrichts geachtet werden (Themenauswahl, Eigenrecherche, Recherche in Gruppen, Rollenspiele, Kurzpräsentationen). Die Sicherung des Unterrichtsertrages muss dabei nicht immer nur durch Prüfen erfolgen.

Die Analyse des Beobachtungsbogens bezüglich der Erarbeitung eines geschichtlichen Inhaltes im herkömmlichen Unterrichtsstil sollte mir Feedback darüber geben, wie häufig ich Mädchen und Burschen aufrief, wenn sie sich meldeten bzw. ob sie sich überhaupt durch Handzeichen bemerkbar machten. Sie zeigt, dass es keine gravierenden Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt. Dies scheint damit zusammenzuhängen, dass sich auch die wenigen sonst fast teilnahmslosen Mädchen beobachtet und gesehen fühlten. Ich selbst konnte immer wieder feststellen, dass ich sehr wohl Jungen häufiger aufrufe als Mädchen, sowohl wegen ihrer Leistung als auch wegen ihres Arbeitsverhaltens - diese Beobachtungen entsprechen den bekannten Untersuchungen.

5.2 Analyse zur geschlechtsspezifischen Auswahl der Themen

Bei den Prozentangaben wurde bei 0,5% aufgerundet.

Mehr als ein Viertel der Themen (5 von 18) hatten geschlechtsspezifische Merkmale. Dabei handelt es sich um die Themengruppen „Rundfunk und TV“, „Fahrzeuge und Verkehr“, „Vermisste und Rückkehr der Gefangenen“, „Fahndung nach Kriegsverbrechern“ und „Wien unter den Besatzungsmächten und vorherrschende Lebensumstände“, die jeweils nur von Burschen gewählt wurden. Beim Thema „Rundfunk und TV“ meldeten sich nur sieben, bei den anderen zwei Themengruppen je zwölf Burschen. Interessant ist, dass nach der Gruppeneinteilung das Thema „Rundfunk und Musik“ von Mädchen bearbeitet wurde.

Auffallend war, dass es sich beim Thema „Wohnsituation und Lebensumstände in Wien“, wo es um das Gemeinwohl geht, auch nur Burschen eintrugen, sich jedoch für das wirtschaftlich und sozial relevante Thema „Alltag: Lebensmittelrationen und Arbeitszeit“ zwei Mädchen (29%) und zwei Burschen (9%) eintrugen.

Sozialkundlichen Fragen wie „Die Rolle der Frau und des Mannes“ wurden von beiden Geschlechtern gewählt. Geschlechterspezifische Differenzen zeigten sich insofern, dass sich fünf Burschen (21%) und ein

Mädchen (14%) für die Rolle des Mannes sowie vier Mädchen (57%) und zwei Burschen (9%) für die Rolle der Frau interessierten, das heißt, jeweils die Mehrheit eines Geschlechts interessierte sich für die Rolle des eigenen Geschlechts in der Nachkriegszeit.

Die Themen Sport, Mode und Musik erfreuten sich bei den Schülerinnen und Schülern größter Beliebtheit. Sport wählten von 17 Jugendlichen ein Mädchen (14% der Mädchen) und 16 Burschen (74% der Burschen). Mode wählten von 15 Jugendlichen fünf Mädchen (71% der Mädchen) und sieben Burschen (30% der Burschen). Musik wählten von 19 Jugendlichen 5 Mädchen (71 % der Mädchen) und zwölf Burschen (52% der Burschen), wobei ein Junge Musik als das für ihn einzig relevante Thema markierte. Für das Thema Werbung zeigten ebenfalls ein Mädchen (14% der Mädchen) und zwei Jungs (9% der Burschen) Interesse. „Der eiserne Vorhang an der österreichischen Grenze“ und „Wien unter der Besatzungsmacht“ - es ging auch um die Lebensumstände zu dieser Zeit - waren politisch-historische Themen, für die sich ausschließlich Burschen interessierten. Das erste dieser beiden Themen wurde auch von einem Mädchen gewählt.

Nur ein Mädchen entschied sich ausschließlich für ein Thema, nämlich „Schule in den 50ern: Lehrerautorität und Schulklassen“, das auch von fünf Burschen (21% der Burschen) und einem anderen Mädchen gewählt wurde. Ein geschichtlich interessierter und sozial sehr kompetenter Schüler wählte ein eigenes Thema: „Verbrecher der Besatzungsmächte“, drei Burschen wollten sich mit den Konzentrationslagern und ein Mädchen mit der Aufteilung Berlins beschäftigen.

Damit ist offensichtlich, dass Themen, die mit Macht, Krieg und Frieden zusammenhängen, großes Interesse bei den männlichen Jugendlichen hervorgerufen haben.

Es zeigt sich, dass Sport für Jungs das beliebteste Thema ist, Mode und Musik für die Mädchen. Doch immerhin interessierte sich die Hälfte der Burschen für Musik und 30% von ihnen für Mode. Dass das Thema Werbung wenig ins Blickfeld geriet, könnte mit einer noch nicht erfolgten Bewusstseinsbildung bezüglich dieses Themas zusammenhängen.

Außer beim Thema Fahrzeuge/Verkehr, einem technisch-männlich dominierten Aufgabengebiet (vgl. Wajcman), konnten keine auffallend geschlechtsspezifischen Differenzierung bei der Wahl der Themen festgestellt werden. Ein interessanter Aspekt ist, dass nach einer Gruppendiskussion das ursprünglich nur von Burschen gewählte Thema Rundfunk und Fernsehen von den Mädchen bearbeitet wurde, folglich der Gendergap aufgehoben wurde. Daraus ziehe ich den Schluss, je größer das Angebot ist, je mehr Diskussionen es gibt und je weniger kontrolliert die

Vorgänge sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass geschlechtsbezogene Implikationen von Entscheidungen stattfinden.

5.3 Interpretation zur Methodenkompetenz und sozialen Kompetenz

Die eingeforderte Erarbeitung und Präsentation des zu erarbeitenden Themas in einer Gruppe schulte sowohl die Gesprächs- und Kooperationstechniken, als auch die Gestaltungskraft und Handlungskompetenz, die nicht nur bei den selbstbewussten Schülern und Schülerinnen, sondern auch bei ansonsten eher zurückgezogenen Schülern und Schülerinnen Wirkung zeigten. Die Auflösung der klassischen Anordnung der Tische und Stühle brachte zwar manchmal eine erhöhte Lärmentwicklung, doch konnte die jeweilige Gruppe ungestört von anderen arbeiten und wurde auch in Ruhe gelassen (vgl. Laborschule Bielefeld, Faulstich-Wieland (2000), S. 30-33). Auch das geschlechterspezifische Verhalten, dass sich Burschen im Unterrichtsgeschehen eindeutig in den Vordergrund schieben, konnte nicht beobachtet werden (vgl. Schnack/Neutzling). Einzig bei einer Präsentation von Mädchen drängten sich vereinzelt Burschen in den Vordergrund und störten, was bei den äußerst selbstbewussten oder später in heterogenen Gruppen auftretenden Mädchen nicht der Fall war. Mir drängt sich die Frage auf, ob das damit zusammenhing, dass „nur“ zwei Mädchen präsentierten oder weil sich ihre Körpersprache von der der Jungen unterschied ...

Auffallend war, dass vereinzelt nur Burschen Probleme dabei hatten, konstant am Thema - sowohl im Computerraum als auch in der offenen Lernform in der Klasse - zu arbeiten. Offensichtlich lassen sich männliche Jugendliche leichter ablenken als weibliche, was auch bei den Präsentationen ein geschlechtsspezifisches Merkmal war.

Ebenfalls geschlechtsspezifisch kann die wiederholte Nachfrage einiger Burschen nach einer Powerpointpräsentation eingestuft werden. Dass Rollenspiele nicht geschlechtsspezifisch sind, zeigte sich allerdings deutlich bei den Präsentationen.

Die unmittelbaren Feedbacks nach den Präsentationen wurden von keinem/keiner der Zuhörer/innen verweigert. Einige Burschen und Mädchen wollten sogar einen neuen Bogen, wenn der erste aufgefüllt war. (Beispiele im Anhang). Die soziale Kompetenz, sich im richtigen Augenblick einzubringen und nicht mit Partner/innen zugleich zu Wort zu melden, hatte ich schon öfters im Geschichtsunterricht gelehrt, und sie wurde auch hier erfolgreich praktiziert.

6 REFLEXIONEN

In Bezug auf Dauer

In meinen genderbezogenen Reflexionen möchte ich vorab bemerken, dass das Projekt, das neun Stunden umfasste, in diesem Ausmaß nur durchgeführt werden konnte, weil mir Kollegen und eine Kollegin Stunden zur Verfügung gestellt hatten. Das Schuljahr neigte sich dem Ende zu bzw. war Maturazeit, und ich bat die Administration, in der Klasse supplieren zu dürfen. Während des Jahres hätte das Projekt den zeitlichen Rahmen gesprengt, da der Lehrplan in Geschichte zu umfangreich ist. Mehrere Projekte sind in einem Schuljahr in Geschichte undurchführbar, aber das ist auch in den meisten anderen Fächern so.

In Bezug auf Inhalt und Prozess

Das Projekt erwies sich als geeignete Methode, den Jugendlichen - unabhängig vom Geschlecht - Einblick in einen historischen Zeitabschnitt zu geben. Es hatte auf Grund der zeitlichen Dimension Gegenwartsbezug und diente zu einem besseren Verständnis für frühere Generationen. Das Interesse der Jugendlichen konnte durch Selbstbestimmung geweckt und aufrechterhalten werden. Unabhängig vom Geschlecht konnten die Jugendlichen unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten nachkommen. Mein Anliegen war es, zu eruieren und zu beweisen, dass es nicht Themen primär für DIE Mädchen und DIE Jungen gibt, sondern das Geschlecht bei der Wahl der Themen keine Rolle spielt. Das einzige Thema, das sich als „männliche Domäne“ erwies, war das im Zusammenhang mit technischen Errungenschaften gestellte Thema „Fahrzeuge und Verkehr“. Die Themenwahl führte ich im Dezember 2010 in der vierten Klasse, die ich in Geschichte unterrichtete, durch. Dabei stellte sich heraus, dass nur Burschen das technische Thema Fahrzeuge/Verkehr wählten und sich noch niemand für die Rolle der Frau und des Mannes interessierte. Das heißt, dass die Jugendlichen für dieses Thema sensibilisiert werden mussten.

Es stellte sich heraus, dass die freie Themenwahl die Jugendlichen motivierte, ihr Thema nach ihren individuellen Methoden zu erforschen, zu bearbeiten und zu präsentieren. Die Arbeit war für sie ansprechend, und sie erklärten sich mit dem Ergebnis zufrieden.

Die Erfahrungen aus meinem Praktikum in einem technischen Betrieb ergänzen die Erkenntnis, dass eine Wahl nach Eignung und Neigung (dort die Berufswahl) die Zufriedenheit und Leistungsbereitschaft am Arbeitsplatz erhöht. Ich erfuhr auch, dass Frauen, die einen Beruf mit technischer Ausrichtung wählten, vor ihrer Berufswahl ihre Neigungen und Stärken erkennen konnten, meist durch ein familiäres, gesellschaftliches

und schulisches Umfeld, das Geschlecht nicht dramatisierte und stereotypisierte, sondern ihre Anlagen individuell förderte.

Die stellvertretende Personalchefin der Firma *Getzner Chemie* bedauerte, dass sich wenig Mädchen für technische Berufe bewerben. Daraus ziehe ich den Schluss, dass noch viel mehr die individuelle Förderung und der geschlechtssensible Unterricht in der Schule im Vordergrund stehen sollten. Mädchen und Burschen sollte Mut gemacht werden bzw. sollte in ihnen primär das Bedürfnis geweckt werden, dort ihren Platz in der Gesellschaft zu finden, wo sie ihre Stärken haben, auch wenn bestimmte Tätigkeiten und Berufsfelder eine geschlechtstypische Verteilung aufweisen bzw. noch männliche oder weibliche Domänen sind.

In Bezug auf Arbeitsklima

Ein gewisses Zusammengehörigkeitsgefühl durch eine vier Jahre bestehende Klassengemeinschaft, in der es einen Klassenvorstand und eine Klassenvorständin gab, erwies sich als förderlich für das Arbeitsklima, sowohl innerhalb der homogenen als auch in der heterogenen Gruppen. Die Zufriedenheit und Produktivität führe ich auch auf den koedukativen Unterricht zurück (vgl. auch Schnacks/Neutzling). Auch in meinem Praktikum wurde mir wiederholt bestätigt, dass die Präsenz beider Geschlechter zur Verbesserung des Arbeitsklimas beiträgt, solange die Frauen kein „girlie“-Verhalten zeigen und sich abgrenzen können bzw. keine Mimosen sind.

Es gilt für mich als Lehrperson, in Zukunft darauf zu achten, dass jede Schülerin und jeder Schüler in eine Gruppe involviert ist, da die Arbeit an einem gemeinsamen Projekt offensichtlich sehr motiviert hat. Weiters ist darauf zu achten, dass alle technischen Bedürfnisse eruiert und auf ihre Funktionalität überprüft werden.

Bemerkenswert ist, dass jede/r einzelne mit mehr oder weniger Einsatz an seinen /ihren Zielen arbeitete, obwohl es keinen Notendruck mehr gab. Nur die disziplinierten Verweise nach der Klassenkonferenz und das unfreiwillige Einzelgängertum eines Schülers bei der Erarbeitung des Stoffes hielten vielleicht einzelne Schüler ab, ihre Präsentationen am letzten Schultag zu halten. Ansonsten nahmen die Schüler/innen bis zum Ende der Präsentationen regen Anteil am Projekt.

7 MEIN LERNGEWINN

Für mich persönlich war dieses Projekt höchst wertvoll, um mehr Einblicke in die „Entdeckung des Geschlechts“ als Grundlage für pädagogisch-praktische Handlungsweisen sowie für theoretische und vor Ort stattfindende Diskussionen zu erhalten. Dass durch die Sozialisation Burschen und Mädchen teilweise unterschiedliche Vorstellungen, Wahrnehmungen und Handlungsweisen haben, bestätigte sich, und meine Wahrnehmung wurde diesbezüglich geschärft.

Die Ergebnisse des Projekts, waren für mich höchst befriedigend und bestärkten mich in meiner Überzeugung, wie wichtig es ist, Menschen individuell und nicht geschlechtsspezifisch zu fördern. Bei den Methoden und Zugängen zum Wissenserwerb gibt es sehr wohl geschlechtsspezifische Unterschiede, wie die Auswertung der Fragebögen zeigt. Die Erfahrungen und Ergebnisse werden in meine Unterrichtstätigkeit Eingang finden mit dem Ziel, die Motivation bei den Jugendlichen zu erhöhen und damit die Freude am Tun. Freude und positive Einstellung tragen erwie-senermaßen auch zum Erfolg bei.

Die für mich definierte Aufgabe, Mädchen in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Intuition zu stärken, ließ mich nicht zögern, das Angebot der Direktorin anzunehmen, gemeinsam mit ihr und der Schulärztin einen Workshop für 16jährige Mädchen an unserer Schule zu entwickeln und zu gestalten. Darin ging es um Sensibilisierungsprozesse bezüglich ihrer Lebenssituation, ihres Geschlechts und ihrer weiblichen Intuition sowie um die Frage der Abgrenzung. Der Workshop wurde von den Mädchen sehr positiv angenommen.

Ein weiteres Bedürfnis ist es mir, vor allem Mädchen in der Präsentation und Körperhaltung zu schulen. Dass rhetorische Fähigkeiten und Übung im Präsentieren für die berufliche Zukunft für Burschen und Mädchen wichtig sind und geübt werden sollten, wurde mir auch von den Interviewpartner/innen im Praktikum bestätigt. Um Jugendliche und vor allem Mädchen in ihrem Auftreten zu fördern, ist es von Bedeutung, ihnen mehr Möglichkeiten zu schaffen, sich rhetorisch und im Präsentieren zu schulen. Nach Absprache mit der Direktorin biete ich diesbezüglich im Herbst an unserer Schule eine unverbindliche Übung für die sechsten und siebten Klassen an.

Abschließende Bemerkung

Das Projekt und das Praktikum zeigten mir, wie umfangreich das Thema Geschlechtersymmetrie in der Schule ist und wie viele Fragen es noch offen lässt. Somit bin ich angeregt, weiter auf diesem Gebiet zu for-

schen. Die Thematik kommt meinem Grundanliegen entgegen, Jugendliche und Menschen generell zu ihrem Potential zu führen und sie zu lehren, sich gegenseitig mit Respekt, Achtung und Anerkennung zu begegnen. Vom Staat wünsche ich mir, dass bessere Rahmenbedingungen wie kleinere Gruppen, Werteinheiten für fächerübergreifenden Unterricht und eine vermehrte Bewusstseinsbildung bezüglich gendersensiblen Unterricht und Genderkompetenz geschaffen werden.

Meine Arbeit möchte ich mit den Worten von Karl Pilsl abschließen, einem in Amerika lebenden Österreicher, der als Wirtschaftsjournalist tätig ist und zahlreiche Vorträge und Seminare in Europa hält. Sein Ausgangspunkt ist die Einzigartigkeit des Menschen und die damit verbundenen Chancen im Leben und in der Wirtschaft:

Sie sind als ein
ORIGINAL geboren,
sterben Sie doch nicht
als die Kopie eines
anderen Menschen.

Darin liegt die Power
der Einzigartigkeit.

Karl Pilsl

8 LITERATURVERZEICHNIS

CONNELL, R. (2000). Der gemachte Mann, Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske und Budrich.

FAULSTICH - WIELAND, H. (2002). Sozialisation in Schule und Unterricht. In: Eiko Jürgens (Hrsg.). Studententexte für das Lehramt, Band 15. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

HAMANN, S./LINSINGER E. (2008). Weißbuch Frauen Schwarzbuch Männer. Warum wir einen neuen Geschlechtervertrag brauchen. Ulm: Deutke.

BUTLER, J. (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt: Suhrkamp.

BUSSMANN, H. & HOF, R. (2005). Genus. Geschlechterforschung/Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Handbuch. Stuttgart: Kröner.

HIRSCHHAUER, S. (1996). Wie sind Frauen, wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem. In: Eifert, C. & Epple, A. (Hrsg.) (1996). Was sind Frauen, was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

KASTEN, H. (2003). Weiblich-Männlich. Geschlechterrollen durchschauen. München: Reinhardt.

KLIPPERT, H. (2002). Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz.

KUHLMANN, E. (2004). Gen- und Reproduktionstechnologien: Ein feministischer Kompass für die Bewertung. In: Becker R./Kortendiek B. (Hrsg.). Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

LEMBERGER, M. (2007). Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4. Linz: Veritas.

PILSL, K. (2006). Die 10 Haupttrends der aus den USA kommenden Wirtschaftsrevolution und die damit verbundenen Konsequenzen und Chancen. Vorderschmieding: Gute Nachricht.

PRENGEL, A. (2000). Perpektiventheoretische Fragen und die (De-) Konstruktionsdebatte. In: Lemmermöhle, D./ Fischer, D./ Klika, D./Schlüter, A. (Hrsg.). Lesarten des Geschlechts. Zur De- Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

RHYNER, T./ZUMWALD, B. (2008). Coole Mädchen, starke Jungs, Impulse und Praxistipps für eine geschlechtergerechte Schule. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

SCHÄFER, Maria. Creative Commons –Lizenz online unter http://www.du-machst.de/index.php?id_415 (29.08.2008).

SCHNACK, D./ NEUTZLING, R. (2006). Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbeck bei Hamburg: Rororo.

STEINS, G. (2008). Geschlechterstereotype in der Schule – Realität oder Mythos. Anregungen aus oder für die schulische Praxis. Lengerich: Pabst.

THIES, W./Röhner, Ch. (2000). Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. München. Juventa.

WAJCAM, J. (1994). Technik und Geschlecht. Die feministische Technikdebatte. Frankfurt am Main, New York.

ANHANG

THEMENLISTE zur NACHKRIEGSZEIT bzw. zu den 50er Jahren des 20. Jh.

Der Staatsvertrag und seine Folgen	
literarische Aufbereitung des Staatsvertrags durch: Peter Handke: Persönliche Bemerkungen zum Jubiläum der Republik	
Rundfunk und TV	
Fahrzeuge/Verkehr	
Sport	
Mode	
Musik	
Rolle der Frau /Frauenbild in den 50er Jahren	
Rolle des Mannes	
literarische Aufbereitung der Lebenslage der Menschen in zwei Kurzgeschichten	
Die Rückkehr der Gefangenen/ Vermisste	
Der eiserne Vorhang an der öster-	

reichischen Grenze	
Fahndung nach Kriegsverbrechern	
Tirol unter der Besatzungsmacht der Franzosen	
Alltag: Lebensmittelrationen, Arbeitszeit	
Wohnsituation	
Werbung in den 50er Jahren	
Schule in den 50er Jahren: Lehrer- autorität, Schulklassen	
Wien unter der Besatzungsmacht: Lebensumstände	
<i>hier könnte ihr ein anderes Thema eintragen, das euch interessiert</i>	

WAHL DER THEMEN

B steht für Burschen, M für Mädchen

Die Jugendlichen konnten mehrere Themen wählen.

Der Staatsvertrag	B B B (den Burschen, die sich nicht
-------------------	-------------------------------------

und seine Folgen: politischer Abriss	<i>eingetragen hatte, zugeodnet)</i>
literarische Aufbereitung des Staatsvertrags durch: Peter Handke: Persönliche Bemerkungen zum Jubiläum der Republik	<i>B B B (den Burschen, die sich nicht eingetragen hatte, zugeodnet) da von niemandem gewählt, außerdem das obige Thema</i>
Rundfunk und TV	B B B B B B
Fahrzeuge/Verkehr	B B B B B B
Sport	B B B B B B B B B B B B B B M
Mode	M M M M M, B B B B B B
Musik	B B B B B B B B B B B B M M M M M
Rolle der Frau /Frauenbild in den 50er Jahren	M M M M B B
Rolle des Mannes	B B B B B M
literarische Aufbereitung der Lebenslage der Menschen in zwei Kurzgeschichten	
Die Rückkehr der Gefangenen/ Vermisste	B B B B B B B B B B
Der eiserne Vorhang an der österreichischen Grenze	B B B B B B B M
Fahndung nach Kriegsverbrechern	B B B B B B B B B B
Tirol unter der Besatzungsmacht der Franzosen	B B M

Wohnsituation	B B B B
Werbung in den 50er Jahren	M B B
Schule in den 50er Jahren: Lehrer- autorität, Schulklassen ...	B B B B B M M
Wien unter der Besatzungsmacht: Lebensumstände	B B B B B
<i>hier könnt ihr ein anderes Thema eintragen, das euch interessiert</i>	
Verbrecher der Besatzungs- mächte Aufteilung Berlins Konzentrationslager	B M B B

GRUPPIERUNG DER EINZELNEN THEMEN IN SECHS BEREICHE

<p>1 Der Staatsvertrag und seine Folgen</p> <p>1 literarische Aufbereitung des Staatsvertrags durch Peter Handke: Erinnerungen aus sei- ner Sicht</p>	<p>B B B B</p> <p>,</p>
<p>2 Wien unter der Besatzungs- macht: Lebensumstände; Wohnsituation</p> <p>2 Der eiserne Vorhang an der ös- terreichischen Grenze</p> <p>2 Die Aufteilung Berlins</p>	<p>M B B B</p>

<p>6 Rundfunk und TV</p> <p>6 Sport</p> <p>6 Fahrzeuge/Verkehr</p> <p>6 Musik</p>	<p>B B B</p> <p>M M</p>
<p>4 Werbung in den 50er Jahren</p> <p>4 Mode</p> <p>4 Rolle der Frau/Frauenbild in den 50er Jahren</p> <p>4 Rolle des Mannes</p> <p>4 Alltag: Lebensmittelrationen, Arbeitszeit</p> <p>4 literarische Aufbereitung der Lage der Menschen in der Kurzgeschichte: Laube S. Die Hochzeitsnacht.??</p>	<p>B B B B</p> <p>M M</p>
<p>3 Die Rückkehr der Gefangenen/Vermisste</p> <p>3 Verbrecher der Besatzungsmächte</p>	<p>B B B B B</p>
<p>5 Tirol unter der Besatzungsmacht der Franzosen</p> <p>5 Schule in den 50er Jahren: Lehrerautorität, Schulklassen ...</p>	<p>M M</p> <p>B B B</p>

Anmerkung zu Thema 6: Rundfunk/TV und Musik wurde von den Mädchen gewählt, Fahrzeuge/ Verkehr und Sport von den Burschen.

Anmerkung zu Thema 4: Die Rolle des Mannes wurde von zwei Burschen gewählt, die Rolle der Frau von zwei Mädchen, Werbung und Mode von zwei Burschen.

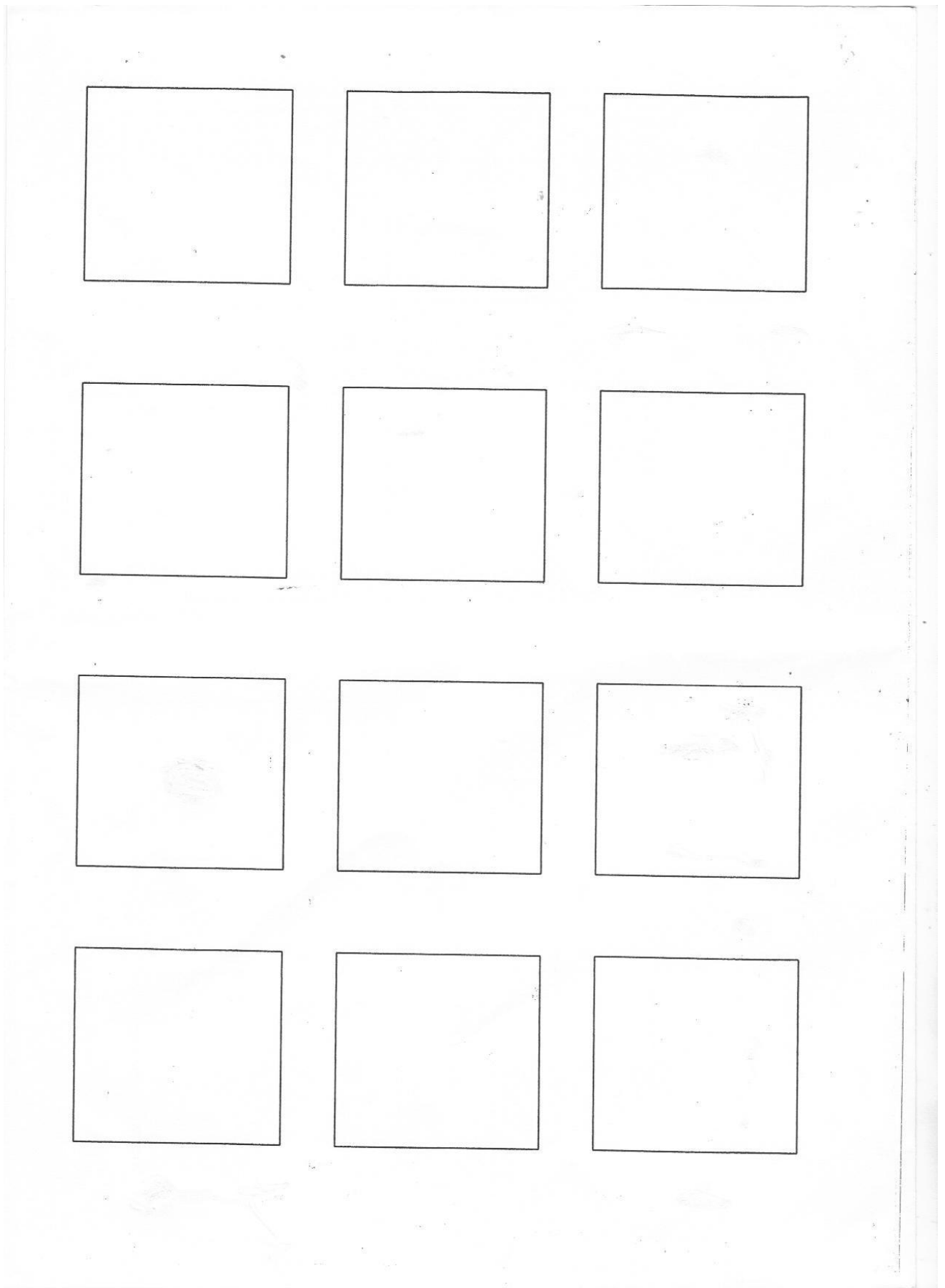


Abbildung 1



Abbildung 2

RUNDFUNK + MUSIK

(nach dem 2. Weltkrieg)

Rundfunk:

- 1945 jeglicher Rundfunk verboten
- 21.11.1947: Militärregierung formuliert die Grundlage des deutschen Rundfunks
- nach der Wiedervereinigung gab es 2 wichtige Gesetze

1947 über den Rundfunk, vom 21. November 1947, 5. Artikel wird durch den Vertrag zwischen der DDR und der BRD vom 23. September 1990 aufgehoben, entsprechend dem Grundgesetz der DDR, 100. Artikel des Grundgesetzes, und durch das Grundgesetz der BRD, 90. Artikel des Grundgesetzes.

1990 über den Rundfunk, vom 23. September 1990, 1. Absatz wird durch den Vertrag zwischen der DDR und der BRD vom 23. September 1990 aufgehoben, entsprechend dem Grundgesetz der DDR, 100. Artikel des Grundgesetzes, und durch das Grundgesetz der BRD, 90. Artikel des Grundgesetzes.

- ! am 31.08.1991 wurde der Rundfunkstaatsvertrag definiert !!

Musik:

- Musik von den Nationalsozialisten wurde zum Instrument der Politik gemacht
- Beethovens Oper "Fidelio" wurde als völkisch-nationaler Aufbruch interpretiert
- beliebte Stücke von den "großen Deutschen" wie z.B. J.S. Bach, W.A. Mozart, J. Haydn, Anton Bruckner, Johannes Brahms, Werner Egk, Carl Orff ("Carmina Burana")

H¹ 2

Abbildung 3

Lückentext: Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg Mode der Nachkriegszeit

Die Mode der Nachkriegsjahre wurde vom so genannten _____ bestimmt. Da es nach dem Krieg an allem fehlte, wurde wie überall auch in der Mode _____, nach dem Prinzip aus Altem Neues zu machen. Decken, Gardinen, Handtücher, Kissenbezüge, Anzüge der Gefallenen, alle verwendbaren Stoffe wurden zu tragbarer Kleidung umgearbeitet. Auch aus militärischen Textilien wie Wehrmachtsmäntel, Fahnen oder Fallschirmseiden schneiderten die Frauen neue Bekleidung, es galt die Anweisung des Alliierten Kontrollrats, dass alle militärischen Stoffe umgefärbt werden mussten. Der „_____“, den Modeschöpfer Christian ____ 1947 präsentierte, wurde von den deutschen Frauen zunächst abgelehnt. Angesichts der Materialknappheit war es überaus schwierig genügend Stoff für die „Neue Linie“ zu besorgen. In den 50er Jahren erfreute sich die _____ Mode dann doch großer Beliebtheit und die deutsche Frau fand in den wieder erscheinenden Illustrierten und Modemagazinen Ideen zur Fertigung von modischen Kleidern.

Werbung der Nachkriegszeit

Ein früher Werbeboom

In der _____ Hälfte des 19. Jahrhunderts veränderte sich die Werbung in Anzahl und Inhalt. Waren die ersten Werben nach der Freigabe des Anzeigenwesens lediglich _____, wurde der Ton ab 1870 immer sensationslüsterner. In den folgenden Jahren richtete sich die Werbung erstmals an spezielle _____. Heute spricht man dabei von Zielgruppenwerbung. Der Boom in der Werbebranche führte dazu, dass der redaktionelle Anteil in den Zeitungen, zum Beispiel aktuelle Berichte oder Nachrichten, immer kleiner wurde und der Platz statt dessen für Werbung genutzt wurde. Gegen _____ waren viele Tageszeitungen zu Anzeigenblättern verkommen. In einigen Großstädten bestanden die Zeitungen bis zu ____ Prozent aus Werbung.

Werbung unter dem Hakenkreuz

Unter der Herrschaft der _____ wurde die Werbung, genau wie andere Medien, ideologisch instrumentalisiert. Selbst auf den ersten Blick unpolitische Produkte wie ein Bausparvertrag bekamen einen nationalsozialistischen Anstrich: "Wenn man so mit seiner Familie und mit seinem Grund und Boden fest verwachsen ist, da weiß man schon, wo man seine Heimat hat", hieß es damals in einer _____werbung. Die Werben aus dieser Zeit waren geradlinig, scheinbar auf die Information des Verbrauchers fokussiert und frei von jeglichem _____. Spätestens nach Ausbruch des Krieges verschwand die Trennung zwischen Werbung und Propaganda gänzlich: "Geld horten", so hieß es in einer späteren Sparkassenwerbung, sei etwas für Vaterlandsverräter und sparen solle man nicht mehr für das Eigenheim, sondern nur noch "für den Sieg". Ab _____ war im _____ jegliche Produktwerbung verboten – ausgenommen die Spots aus dem Propagandaministerium.

Lösung:

Mode: Dior, Pariser Mode, improvisiert, Trümmerlook

Werbeboom: 80, Soziale Schichten, 1900, Produkthinweise, zweiten

Werbung unter dem Hakenkreuz: Sparkassen, 1941, Kino, Nationalsozialisten, künstlerischen Anspruch

Abbildung 4

MEINE GRUPPE UND ICH

Selbstbeurteilung

1. In welchem Maße haben die anderen Gruppenmitglieder dir zugehört und dich verstanden bei

a) der Erarbeitung des Stoffes?

gar nicht 1 2 3 4 5 *völlig*

b) den Präsentationsmethoden?

gar nicht 1 2 3 4 5 *völlig*

2. Wie viel Einfluss hatte ich bei der Entscheidung der Gruppe bei

a) der Erarbeitung des Stoffes?

gar nicht 1 2 3 4 5 *völlig*

b) der Wahl der Präsentationsmethoden?

gar nicht 1 2 3 4 5 *völlig*

3. Wir haben zielstrebig miteinander gearbeitet und diskutiert:

gar nicht 1 2 3 4 5 *viel*

**4. In welchem Ausmaß fühltest du dich der Gruppe (Zusammenarbeit/
Ergebnis der Gruppenarbeit) verpflichtet?**

gar nicht 1 2 3 4 5 *sehr*

5. Wie bist du mit dem Arbeitsergebnis zufrieden?

gar nicht 1 2 3 4 5 *sehr*

6. Ich habe mich in meiner Gruppe wohl gefühlt:

gar nicht 1 2 3 4 5 *sehr*

7. Ich fühlte mich beachtet und ernst genommen:

gar nicht 1 2 3 4 5 *sehr*

8. Die Aufgabe war reizvoll und hat uns etwas gebracht:

gar nichts 1 2 3 4 5 *viel*

MOTIVATION und ERKENNTNISSE

Selbstbeurteilung

NAME: _____

1. Wie sehr fühlte ich mich von der Projektarbeit angesprochen?

gar nicht 1 2 3 4 5 *sehr*

2. Wie sehr fühlte ich mich vom herkömmlichen Geschichtsunterricht angesprochen?

gar nicht 1 2 3 4 5 *sehr*

3. Meinem Interesse für Geschichte kamen vor dem Projekt entgegen:

a) Lesen im Geschichtsbuch

gar nicht 1 2 3 4 5 *sehr*

b) Diskussionen

gar nicht 1 2 3 4 5 *sehr*

c) Mündliches Erarbeiten eines geschichtlichen Inhalts

gar nicht 1 2 3 4 5 *sehr*

d) Sonstiges:

.....

4. Wie viel Einblick hast du in die 50er Jahre bekommen?

gar nichts 1 2 3 4 5 6 7 8 10 *viel*

5. Ich fand interessant / befremdend, dass...

.....
.....

6. Über Männer und Frauen in den 50er Jahren konnte ich erfahren, dass...

.....
.....
.....
.....

7. Wie sehe ich meine Situation als Frau/Mann heute? Ich bin froh, dass...

.....
.....
.....