



Gender_Diversität Handreichung 2017

DIAGNOSEINSTRUMENTE ZUR GENDER- UND DIVERSITÄTSKOMPETENTEN UNTERRICHTSREFLEXION

1 EINLEITUNG	3
1.1 Begriffsklärungen	5
1.2 Wieso sind Gender und Diversitätskompetenz für Lehrkräfte wichtig?	7
1.3 Dramatisieren und Entdramatisieren von Unterschieden	7
2 GRUNDLAGEN DER UNTERRICHTSREFLEXION	8
3 METHODEN DER UNTERRICHTSREFLEXION	10
3.1 Unterrichtsbeobachtung und Feedback	10
3.1.1 Aspekte der Unterrichtsbeobachtung	10
3.1.2 Kollegiale Unterrichtsbeobachtung	11
3.1.3 Feedback im Rahmen der kollegialen Unterrichtsbeobachtung	11
3.2 Selbstreflexion	12
3.3 3R-Methode	12
3.4 Analyse von Lehr- und Lernunterlagen	12
4 DIAGNOSEINSTRUMENTE ZUR UNTERRICHTSREFLEXION	13
4.1 Unterrichtsbeobachtung und Feedback	14
4.1.1 Diagnoseinstrument „Kollegiale Unterrichtsbeobachtung“	14
4.1.2 Diagnoseinstrument „Feedback als Reflexionsmethode“	16
4.2 Selbstreflexion	17
4.3 3R-Methode	19
4.4 Analyse von Lehr- und Lernunterlagen	21
5 LITERATURVERZEICHNIS	23
6 LEXIKON DER ARBEITSBEGRIFFE	24

Gender_Diversität Handreichung 2017

Impressum:

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

Autorinnen:
 Leiterin: Doris Arztmann
 Heidemarie Amon
 Petra Korenjak
 Christine Oschina
 Ilse Wenzl

Satz: Petra Korenjak & IMST Webteam

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



* Quelle: Kimmelmann, Nicole (2009): Diversity-Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung? In: BWP 38 · Jahrgang, Heft 01/2009, Bonn

Abb. 1: Gender und Diversität im Konferenzzimmer (eigene Darstellung gezeichnet von P. Korenjak)

Gender und Diversität – zwei Schlagworte die jede Pädagogin, jeden Pädagogen im Unterricht, wenn nicht praktisch, aber zumindest theoretisch, begleiten. Wie oft haben Sie sich als Lehrkraft zum Beispiel schon gedacht: „Ich bemühe mich, alle Schüler und Schülerinnen gleich zu behandeln, aber es gibt einfach Unterschiede zwischen Buben und Mädchen!“

Geben Sie sich drei kurze Minuten Zeit, um folgende Übung durchzuführen: Denken Sie an Ihre Schüler und Schülerinnen und überlegen Sie, ob bei den Burschen und Mädchen unter-

schiedliche Interessen und Fähigkeiten festzustellen sind. Gibt es vielleicht unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale? Wenn ja, wie erklären Sie sich diese Unterschiede?

In einem weiteren Schritt überlegen Sie, welche Verhaltensweisen von Mädchen und Burschen von Ihnen erwartet werden und welche Verhaltensmuster Sie durch Ihre Erwartungen gar nicht wahrnehmen können. Auch Sie sind durch Ihre Erfahrungen geprägt; Diversität im Kollegium ist wie in unserem Einstiegscartoon ein Thema.

Sie befinden sich bereits mitten in einer Reflexion Ihres Unterrichts. Genau dieses Ziel verfolgt auch die vorliegende Handreichung. Der Interventionsansatz von IMST zielt auf das Erkennen und Analysieren von gender- und diversitätsspezifischen Aspekten im Unterricht ab und sieht dies als ersten und wichtigsten Schritt zu einem professionellen, pädagogischen Handeln. Erst wenn Sie als Lehrkraft diese Unterschiede erkennen, können Sie etwas im Unterricht verändern und diesen weiterentwickeln. Die nächsten Schritte sind einerseits eine Formulierung konkreter Ziele zur Qualitätsverbesserung und andererseits das Festlegen von Maßnahmen zu deren Erreichung und Überprüfung.

Die Handreichung soll Sie auf Ihrem Weg der Professionalisierung unterstützen, indem sie Ihnen Werkzeuge zur Analyse und Reflexion des Unterrichts in Bezug auf Gender und Diversität zur Verfügung stellt. Dies hilft Ihnen, die eigene Kompetenz für das Unterrichtsgeschehen zu erhöhen.

IMST nimmt sich der Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“¹ an und schließt die Diversitätskompetenz zum Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten mit ein.

Durch diese Erweiterung sollen die gleichen Start- und Rahmenbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler zur Erreichung ihrer schulischen Ziele und ihrer beruflichen Zukunft geschaffen werden – im Sinne von Gleichstellung und Antidiskriminierung.

Diese Handreichung will die IMST-Sichtweise zur reflexiven
1 siehe dazu auch https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.html [5.10.2016]

Unterrichtspraxis beschreiben, die auf das Schaffen einer angenehmen, auf Unterschiede sensibilisierten Lernumgebung abzielt. Eine produktive, schulische Arbeitsatmosphäre ist ein Zustand, der immer wieder erst hergestellt werden muss. Zur Reflexion des Unterrichtsablaufs sowie des Lehr- und Lernprozesses in der Klasse können Lehrkräfte oft nur auf ihr eigenes Erleben zurückgreifen. Um den Unterricht in diversen Lernumgebungen weiterzuentwickeln, vermittelt diese Handreichung Werkzeuge. Sie soll als Unterstützung für Unterrichtende gedacht sein, die mehr darüber wissen wollen, wie ihr Handeln im alltäglichen Schulgeschehen wirkt oder welche konkreten Dynamiken in der Klasse auf die Lernatmosphäre Einfluss nehmen. Nicht zuletzt wollen wir Lehrende darin ermutigen, eine kollegiale Feedbackkultur zu entwickeln und die erworbene Gender- und Diversitätskompetenz verstärkt für den Unterricht zu nutzen.

Kapitel eins der Handreichung beschreibt grundlegende Begriffe zum Thema Gender und Diversität und gibt eine Zusammenschau von Grundlagen für Gender und Diversitätskompetenz in der Schule. Das Kapitel zwei widmet sich dem Thema der Unterrichtsreflexion. Das dritte Kapitel erläutert unterschiedliche Methoden der Unterrichtsreflexion. Kapitel vier stellt diese konkret anhand von Vorlagen für den Unterrichtseinsatz vor. In den letzten beiden Kapiteln finden sich die verwendeten Referenzen und ein Glossar bzw. Lexikon zu den Arbeitsbegriffen.

1.1 BEGRIFFSKLÄRUNGEN

In der Handreichung sind wichtige Begriffsdefinitionen und Erklärungen in Infoboxen zusammengefasst. Weitere Begriffe aus den Wissensfeldern Gender und Diversität finden sich im Kapitel sechs im Lexikon der Arbeitsbegriffe.

In diesem Kapitel werden die Begriffe zu Gender und Diversität, die für das Umfeld Schule und für die Arbeit im Unterricht von großer Bedeutung sind, zusammenfassend dargestellt.

Genderkompetenz bedeutet:

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

(Doblhofer, 2008, S. 122)

Diversitätskompetenz bedeutet:

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

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

„Doing Gender“ bedeutet:

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

„Doing Difference“ bedeutet:

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

Die Diversität, anders formuliert, die Vielfältigkeit oder Heterogenität von Lehrenden und Lernenden bestimmt soziale und strukturelle, aber auch individuelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen und Gruppen in der Schule. Welche Diversitätsdimensionen auf das Schulgeschehen Einfluss nehmen, ist immer situations- und kontextabhängig. Jedoch ist es in der Auseinandersetzung mit Diversität in der Schule wichtig, nicht nur eine Dimension in den Blick zu nehmen, sondern sich mehrerer Dimensionen und ihrer Verbindungen (Intersektionen) anzunehmen. Im Diversitätsrad (nach Gardenswartz und Rowe, 2003) sind wirkmächtige soziale Dimensionen der Diversität dargestellt, die in ihrem Zusammenspiel Einfluss auf Schulsituationen und ihre Bewertung nehmen.

Dimensionen, die individuell schnell gespürt, erlebt oder „gesehen“ werden, wenn sie nicht der jeweiligen gesellschaftlichen Norm entsprechen, sind etwa physische und psychische Fähigkeiten, Hautfarbe, Geschlecht, Alter, Sexualität oder der sozio-ökonomische Hintergrund des Elternhauses. An die Zuordnung zu Dimensionen sind unterschiedliche gesellschaftliche Möglichkeiten geknüpft. Auch in der sozialen Welt „Schule“ werden machtvolle Wert- und Normvorstellungen von Gender und weiteren Diversitätsdimensionen ausgebildet. Diese entfalten Wirkung auf gemeinschaftliche wie auf subjektive Formen des Denkens, Fühlens und Handelns, auf die Körpersprache und auf Begegnungen. In Fachdebatten wird dies mit den Begriffen „Doing Gender“ und „Doing Difference“ beschrieben, mit den Ansätzen des „Undoing Gender“ und „Undoing Difference“ werden Unterschiede kritisch hinterfragt (West und Zimmerman, 1987; West und Fenstermaker, 1995; Waltenberger, 2013).

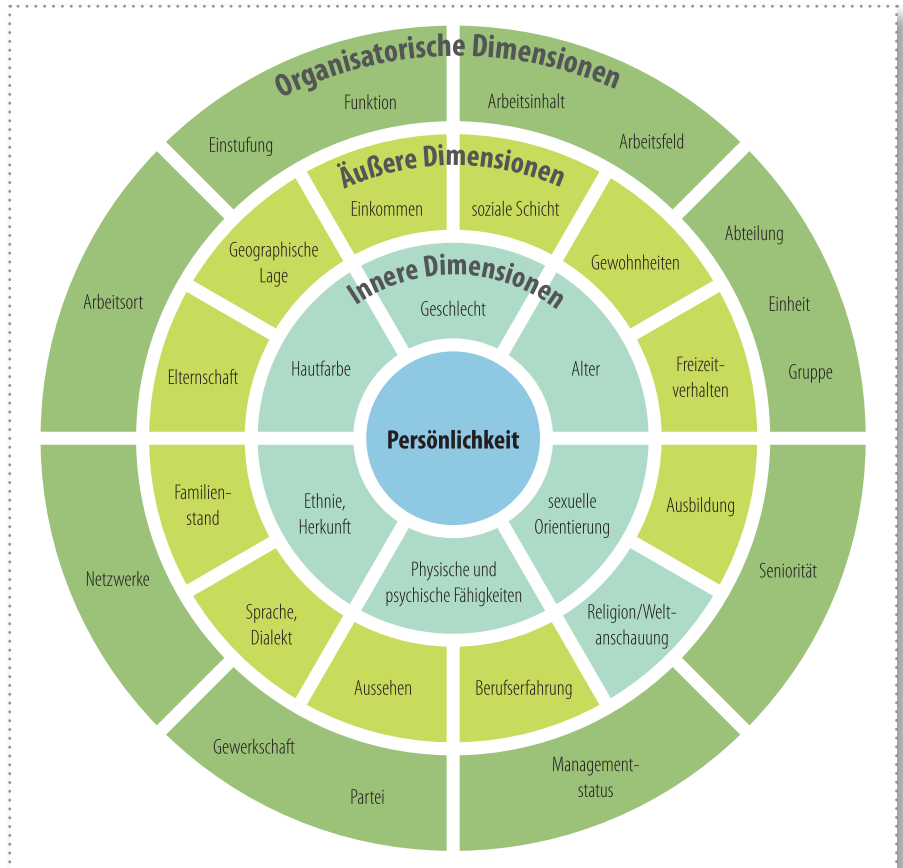


Abb. 2: Dimensionen von Diversität am Diversitätsrad, nach Gardenswartz & Rowe (2003)

„Undoing Gender“ und „Undoing Difference“ bedeutet:

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

1.2 WIESO SIND GENDER UND DIVERSITÄTSKOMPETENZ FÜR LEHRKRÄFTE WICHTIG?

Gender- und Diversitätskompetenz ist eine notwendige pädagogische Fähigkeit, um Schülerinnen und Schülern eine freiere und somit gerechtere Entwicklung zu ermöglichen. Die Kinder und Jugendlichen sollen in ihrer Entwicklung nicht auf starre, vereinfachte und dabei festgelegte Rollen beschränkt werden, es geht vielmehr um Befreiung, Stärkung und Ermutigung. Gender- und Diversitätskompetenz hat auch für den jeweiligen Fachunterricht und seine Fachkulturen einen wichtigen Stellenwert. Um möglichst vielen Schülerinnen und Schülern entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten den Zugang zu Unterrichtsfächern zu erleichtern, sind seitens der Lehrkräfte die Reflexion und das Wissen darüber, welche Geschlechterbilder und welche Bilder der „idealen Lernenden“ die Lehrperson zum jeweiligen Fach transportiert, ein erster Schritt (Bartosch, 2008).

Der Aufbau von Gender- und Diversitätskompetenz unterstützt bei der professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften, indem dieser Prozess Anlass zur Reflexion der Gestaltung des eigenen Unterrichts sowie der eigenen Rolle als Lehrende/r bietet. Ebenso eröffnet die Reflexion des eigenen Unterrichts Möglichkeiten, um das Unterrichtshandeln auf seine Wirkungen

in Bezug auf Gender und Diversität zu untersuchen. Denn alltägliche Wiederholungen von Diskriminierung und Privilegierung im Unterricht erfordern von Lehrerinnen und Lehrern, sich der Ursachen und Formen stereotyper Zuschreibungen bewusst zu werden. Gerade als Lehrkraft ist es notwendig, Beiträge, die starre, begrenzende Rollenklischees verfestigen, zu erkennen (z.B. „... eh klar, immer stören die Buben ...“; „... ihr Mädchen solltet da vernünftiger sein ...“), um den Abbau von geschlechtsspezifischen wie rassistischen, altersbezogenen etc. Vorurteilen zu fördern und gegebenenfalls eigene Verhaltensweisen im Sinne einer Vorbildfunktion zu verändern. Gerade wenn eine Person von Diskriminierungen nicht selbst betroffen ist, fällt es ihr oft schwer, benachteiligende Handlungen und deren Strukturen zu erkennen. Durch das Aneignen von Wissen, die kritische Beobachtung der eigenen Umwelten, die Selbstreflexion und das Stecken neuer Lehr- und Lernziele zur Inklusion möglichst vieler SchülerInnen in den Unterricht geht der Erkenntnisprozess voran. Das Sichtbarmachen von Unterschieden, Gemeinsamkeiten und Potentialen kann so positiv in die Schule hineinwirken.

1.3 DRAMATISIEREN UND ENTDRAMATISIEREN VON UNTERSCHIEDEN

Wenn das kulturelle und soziale Umfeld das Verhalten und die Umgangsweisen prägt, dann ist es notwendig, Gender und weitere Dimensionen von Diversität immer wieder in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu stellen. Oder mit den Worten von Hannelore Faulstich-Wieland (1996): diese zu dramatisieren.

Dabei entsteht jedoch ein Dilemma: Einerseits gilt es, gesellschaftliche und schulische Wirkmächtigkeit von Kategorien wie Gender kritisch zu hinterfragen und so zu verändern, dass Chancen und Perspektiven von Benachteiligten vergrößert werden. Andererseits müssen Lehrende zu diesem Zweck Schief lagen an vielen Stellen erst thematisieren, damit sie sichtbar werden. Es besteht hierbei die Gefahr, den aufgefundenen, bedeutsam werdenden Unterschieden damit zusätzliches Gewicht zu verleihen. Diese Dramatisierung widerspricht potentiell dem pädagogischen Ziel der Förderung individueller Vielfalt.

Daher gilt es gut abzuwägen, wann Unterrichtende Strategien der Dramatisierung einsetzen. Hannelore Faulstich-Wieland

empfiehlt, einer Dramatisierung immer eine Entdramatisierung der gerade noch bearbeiteten Unterschiede folgen zu lassen (ebd.). Also deutlich zu machen, dass die gerade bearbeitete Dimension nicht das einzige oder das wichtigste Unterscheidungsmerkmal in der Klasse ist und dass Situationen das Potential zur Veränderung haben.

Jedoch sind Unterrichtende selbst oft in einem Ungleichheit produzierenden System verhaftet und sich mancher Verhaltensweisen und Zuschreibungen nicht bewusst, „sodass sich diese immer wieder wiederholen und verfestigen können“ (Oberhöller, 2012b).

Durch den Einsatz von reflexiver Unterrichtspraxis und der Reflexion der Ergebnisse kann vielen Herausforderungen begegnet werden. Beispielsweise kann verhindert werden, dass Mädchen bei Laborübungen mehrheitlich protokollieren, während die Buben den Versuch durchführen, oder dass bei technischen Problemen (z.B. Abspielen einer CD oder Inbetriebnahme eines Computers) die Lehrperson nicht immer ausschließlich Burschen zu Rate zieht und um Hilfe bittet, während Mädchen zum Tafellöschen aufgefordert werden.

2

Das Ziel dieser IMST-Handreichung ist es, die analytischen und selbstreflexiven Kompetenzen in Bezug auf den Unterricht zu stärken und den Unterrichtenden Diagnoseinstrumente zu geben, um herausfordernde Situationen zu meistern. Die vorgestellten Werkzeuge (siehe Kapitel 3) widmen sich in ihrer Mehrheit der Prozessreflexion. Dazu zählen:

- das Erkennen möglicher eigener Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees im Lebensfeld Schule durch Lehrinhalte, Unterrichtsmittel und Verhaltensweisen,
- die Reflexion des eigenen Verhaltens, der Interaktionen im Unterricht, des täglichen Umgangs miteinander, der eigenen Vorstellungen zu Geschlecht und Diversität,
- das Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt, Rassismus und Sexismus etc. in der Schule, am Arbeitsplatz, in den Medien und die Bereitschaft zum Abbau von Vorurteilen und Benachteiligungen, zur Förderung bzw. zum Ausgleich von Defiziten in Bezug auf sozialkooperative Verhaltensweisen und Selbstvertrauen.

Je nach Werkzeug lassen sich „harte“ oder „weiche“ Daten erheben. „Harte“ Daten sind meist quantifizierbar, mit „weichen“ Daten können zu qualitativen Aspekten des Unterrichts Aussagen getroffen werden. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht zu möglichen Daten für die Unterrichtsreflexion:

Evaluationsbereich	„harte Daten“	„weiche Daten“
Lernerfahrungen und Lernergebnisse	Noten, Tests	eigene Einschätzungen des Erfolgs
Lernen	gehaltene Stunden, Anwesenheiten Lehr- und Lernzeit, unterschiedliche Lehr- und Lernformen	Leistungsbereitschaft, Mitarbeit und Redezeiten, wahrgenommene Unterschiede im Unterricht und die möglichen Ursachen
Lebensraum Klasse und Schule	Anzahl der SchülerInnen, sozioökonomischer Status und Bildungsabschlüsse der Eltern, Anzahl der Verletzungen, Mediationseinsätze, Fehlstunden, Schulwechsel etc.	Beteiligung am Unterricht, Zufriedenheit von SchülerInnen, Akzeptanz von SchülerInnen und ihren Positionen durch LehrerInnen und SchülerInnen, wer und was bekommt viel Raum?
Lehren	angewendete Didaktik, Redezeit für den geplanten Stoff, Redezeit für Anleitung und Herstellung der Lernumgebung, bestimmte Wörter zählen, Beobachtungen des Aufmerksamkeitsfokus von Lehrkräften oder SchülerInnen	Reflexion des eigenen Lehrverhaltens, der eigenen Fachkultur, eigene Vorstellungen des/der idealen Lernenden, kollegiale Beobachtung, Beobachtung des unterschiedlichen Umgangs mit SchülerInnen

Abb. 3: eigene Darstellung nach Anregung durch QIBB
<http://old.qibb.at/de/qualitaetskreislauf/evaluieren/daten.html>

Für die Unterrichtsreflexion wird das Erheben von Unterrichtsdaten in einer Reflexionsschleife empfohlen. Im ersten Schritt sind die wichtigsten Fragen zu klären: Wie wirken gender- und diversitätsspezifische Problemlagen im Unterricht? Welche Aspekte des Unterrichts sollen untersucht werden? Im nächsten Schritt gilt es, je nach Erhebungsziel, das passende Diagnoseinstrument einzusetzen, um Daten zu generieren und zu bewerten. Ausgewählte Diagnoseinstrumente zur Datenerhebung finden sich im Kapitel 4.

Das folgende Beispiel beschreibt den Ablauf einer Reflexionsschleife. Nachdem der Wunsch, mehr über die Wirkung des eigenen Unterrichts zu erfahren, geklärt ist, wird zunächst beispielhaft eine Unterrichtsstunde beobachtet. Dies kann entweder durch eine andere Person, (mithilfe des Diagnose-

instruments „kollegiale Unterrichtsbeobachtung“) oder durch Selbstreflexion (eventuell unterstützt durch Video- bzw. Audioaufnahmen), oder auch durch das Diagnoseinstrument der 3R-Methode (siehe Kapitel 4.3.) erfolgen.

Nach der Erhebung werden die gesammelten Daten analysiert. Das kann alleine oder im Austausch mit einem Kollegen/einer Kollegin geschehen. Mit den gewonnenen Erkenntnissen beginnt der nächste Prozessschritt: Was war für Sie als Lehrkraft neu, was überraschend, wo wurden Sie in Ihren Erwartungen bestätigt? Was wollen Sie zukünftig verändern und wie können Sie dieses Ziel erreichen? Die Modifizierung des Unterrichtshandelns schließt die Reflexionsschleife ab. Die folgende Abbildung einer „Reflexionsschleife“ stellt diese mehrstufigen Prozessschritte grafisch dar.

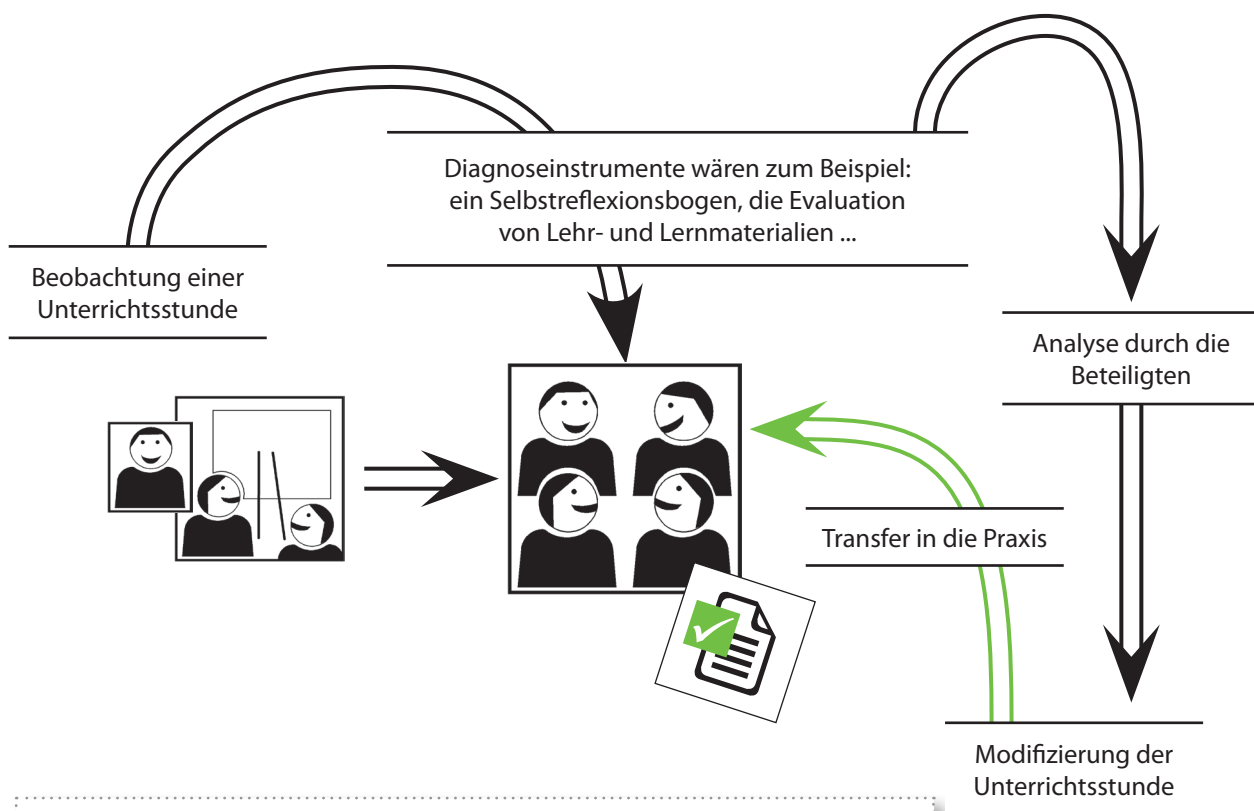


Abb. 4: Reflexionsschleife (eigene Darstellung mit Elementen von 4teachers.de)

3

Dieses Kapitel beschreibt verschiedene Methoden und Aspekte zur Durchführung einer Unterrichtsreflexion. In weiterer Folge werden fünf Methoden der Datenerhebung beschrieben. Diese sind eine Auswahl, weitere methodische Anregungen finden Sie im Literaturverzeichnis (Kapitel 5).

Die hier vorgestellten Zugänge befassen sich mit qualitativen Aspekten des Unterrichtsgeschehens. Dabei geht es um nuanzenreiche Beschreibungen, reflexive Analysen und tiefere Erkenntnisse über Unterrichtshandeln. Wir empfehlen, die Methoden für die jeweiligen Kontexte zu adaptieren.

3.1 UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG UND FEEDBACK

Eines der gängigsten Diagnoseinstrumente zur Unterrichtsreflexion ist die Unterrichtsbeobachtung. Diese Handreichung stellt zwei Zugänge zur Unterrichtsbeobachtung vor: zum einen die kollegiale Unterrichtsbeobachtung, zum anderen die Selbstreflexion.

Das Feedback ist das wichtigste Werkzeug für soziales Lernen. Die Methode kann einerseits im Unterrichtsgeschehen, andererseits in der Analyse der erhobenen Daten eingesetzt werden. Die Rückmeldungen zur kollegialen Unterrichtsbeobachtung sollten durch Feedbackregeln angeleitet sein.

3.1.1 Aspekte der Unterrichtsbeobachtung

Prinzipiell kann gesagt werden, dass Beobachtungen immer subjektiv sind und fehlerhaft sein können. Dennoch ist die Methode der Unterrichtsbeobachtung ein wertvolles Werkzeug, um datenbasiert und reflexiv zu überprüfen, ob im Schulgeschehen Stereotype bedient oder verstärkt werden.

Nach Lamamra bieten sich folgende Bereiche des Unterrichts zur Beobachtung eines „Doing Gender“ und „Doing Difference“ an (Lamamra, 2007):

Sprache

- Sprache ist nie neutral, mit ihr positioniert sich der/die Sprechende und sendet Botschaften an die Umgebung aus.
- Das Nachdenken darüber, wie sich die Lehrperson an die Klasse wendet, gibt Einsichten darüber, was mit der Wortwahl, dem Tonfall, der Sprachgeschwindigkeit oder der Lautstärke ermöglicht oder erschwert wird: Können alle Schülerinnen und Schüler zuhören und folgen?

Unterrichtsmethode

- Modelle und Vorbilder für die Lernenden werden wesentlich über Unterrichtsmethoden gesteuert.
- Die Beobachtung von Unterrichtsmethoden erhöht die Aufmerksamkeit darauf, wer sich in welchen Settings besonders aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt.
- Ein weiterer wichtiger Beobachtungsfokus ist die Aufgabenverteilung zwischen Gruppen von Schülerinnen und Schülern im Bearbeiten von gestellten Aufgaben.

Interaktionen zwischen der Lehrkraft und den Lernenden

- Es macht einen Unterschied, ob die Beteiligten in ihrer Erstsprache oder in einer weiteren Sprache sprechen.
- Es ist ein Unterschied, ob ältere oder jüngere Menschen mit Lernenden arbeiten.
- Die durch die Sozialisation verinnerlichten Vorstellungen zu bestimmten Gruppen zeigen sich bewusst oder unbewusst in den jeweiligen Begegnungen: Wem schenkt eine Person Aufmerksamkeit, wie viel Raum nehmen Beteiligte in Diskussionen ein, welche Handlungen sind möglich und wem wird in der Interaktion wie viel Raum zugestanden?

Themenfelder

- Welche Themengebiete werden bei der Stoffbehandlung angesprochen?
- Sind gender- und diversitätsbezogene Aspekte in den ausgewählten Themen und Inhalten berücksichtigt? Wenn ja, welche und wie werden diese benannt?
- Welche Aspekte werden sichtbar und bearbeitbar – welche sind noch nicht berücksichtigt?
- Welche „Botschaften“ in Bezug auf Gender und Diversität werden durch die Themenwahl vermittelt?
- Können individuelle Interessen und Erfahrungen aller Lernenden eingebracht und aufgegriffen werden?
- Gibt es bei der Bearbeitung der Themen die Möglichkeit zur Selbstreflexion der Lernenden, z.B. hinsichtlich der eigenen Identität, von Gender oder von Tabuisierungen? (Waltenberger, 2013)

3.1.2 Kollegiale Unterrichtsbeobachtung

Hierbei werden das Wissen, das Können und die Fähigkeiten des Kollegiums genutzt, um Aussagen über den Unterricht zu treffen. Der Blick auf Interaktionen im Unterricht von einem/r sonst nicht anwesenden Kollegen/Kollegin und die dadurch gesammelten Daten wie Feedbacks tragen zur Reflexion der eigenen pädagogischen und didaktischen Arbeit bei. Alternativ kann der eigene Unterricht anhand des Selbstreflexionsbogens bewertet und die Ergebnisse durch ein Feedbackgespräch mit einer Person des Vertrauens kontrastiert werden. Beide Diagnoseinstrumente finden sich im Anhang. Diese sollten jedoch vor der Beobachtung mit den Feedbackgebenden und -nehmenden besprochen werden, damit die beobachtete Lehrkraft den Fokus bestimmen kann.

Kollegiale Unterrichtsbeobachtung und Feedback:

- liefern interne Rückmeldungen
- regen zur Weiterentwicklung des Lehrverhaltens an
- führen zu einer Kultur gegenseitiger Unterstützung im Unterricht
- verbessern die Qualität des Lehrens und Lernens

3.1.3 Feedback im Rahmen der kollegialen Unterrichtsbeobachtung

Feedback ist eine Möglichkeit, auf die eigenen Entwicklungsfelder und -potentiale aufmerksam zu werden und die Selbsteinschätzung durch eine Außensicht zu erweitern. Dabei erhält die Lehrperson wichtige Eindrücke zur Qualität des eigenen Tuns. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass persönliche Rückmeldungen besonders dann Positives auslösen, wenn sie von den Empfängerinnen und Empfängern erwünscht sind. Zu beachten gilt es, dass Feedback keine Begutachtung oder Bewertung der Unterrichtsführung darstellen soll, sondern zur Erweiterung des eigenen Blickwinkels dient und die Verbesserung der Unterrichtsgestaltung zum Ziel hat. Kollegiales Feedback zu erhalten, ist an österreichischen Schulen nach wie vor keine gängige Praxis. Die Methode der kollegialen Unterrichtsbeobachtung kann dem entgegenwirken und bezieht sich direkt auf das tatsächliche Unterrichtsgeschehen.

Damit Feedback gelingt, sind folgende Punkte wichtig:

- eine positive und der Situation angemessene Intention
- Offenheit, Vertrauen und Fairness
- Akzeptanz und Verständlichkeit

3.2 SELBSTREFLEXION

**„Bei Diversität geht es nicht um Andere –
es geht um dich!“**

Regine Bendl, (2004)

Selbstreflexion beginnt immer mit einer fundierten Auseinandersetzung der eigenen, professionellen Identität als Lehrkraft sowie mit den eigenen Normvorstellungen. Fragen, wie z.B.: Was sind meine Vorurteile? Was sind meine Annahmen? In welchem sozialen Kontext bin ich aufgewachsen und welchen Einfluss hat dieser auf mein Weltbild?, sind ein guter Beginn, um die eigenen Blickpunkte in Bezug auf Gender- und Diversitätsdimensionen zu klären. Die persönliche Vielfalt/Diversität der Lehrperson ist ein Teil davon (z.B. Frau oder Mann? Alter der Lehrkraft, Lehrerin und Lehrer mit Migrationshintergrund etc.) – schließlich nimmt die Lehrerin bzw. der Lehrer eine zentrale Rolle im Unterricht ein (Oberhöller, 2012b).

Ausgehend von der Auseinandersetzung mit sich selbst können in einem zweiten Schritt die Identitäten und Normvorstellungen der Schülerinnen und Schüler der Klasse wahrgenommen und analysiert werden. Wo wirkt die Klasse homogen, anhand wel-

cher Dimensionen wird sie zu einer heterogenen Gruppe? Das Unterrichtsgeschehen ist bestimmt von den Blickpunkten und der Einstellung der Lehrkraft und der Zusammensetzung der verschiedenen Zugehörigkeiten und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler.

Dabei gibt es wiederum verschiedene Aspekte des Unterrichts, auf die im Rahmen einer Beobachtung oder Reflexion eingegangen werden kann. Diese Aspekte werden im Kapitel 3.1.1 (Aspekte der Unterrichtsbeobachtung) näher erläutert.

Unterstützend für eine reflexive Praxis ist der Einsatz von Videographie, um Szenen des Lehrens und Lernens einzufangen. Helga Stadler und Helga Jungwirth haben im Rahmen von IMST eine CD-ROM entwickelt, die den Nutzen der Methode für eine Sensibilisierung im Bereich Gender und Diversität aufzeigt (Jungwirth und Stadler, 2003).

3.3 3R-METHODE

Die 3R-Methode wurde in den 1990er Jahren in Schweden in den Kommunen der Swedish Association of Local Authorities für Gender-Mainstreaming-Prozesse entwickelt. Sie ist ein gut geeignetes Instrument für die Analyse der Ausgangssituation in Bezug auf das Thema Gender und Diversität in Schulklassen.

Mit dieser Methode lassen sich Unterschiede in den Klassen und Ursachen für mangelnde Gleichstellung erfassen. Dabei werden vor allem drei Ebenen berücksichtigt. Mit dem Buchstaben R sind drei Begriffe abgekürzt: Repräsentation, Ressourcen, Realität (siehe Kapitel 4.3).

3.4 ANALYSE VON LEHR- UND LERNUNTERLAGEN

Lehr- und Lernunterlagen dienen einerseits zur Orientierung der Lehrkraft und zeigen Methoden zur Stoffvermittlung auf. Andererseits dienen diese auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler als Lernhilfe, zur Veranschaulichung von Inhalten und als Übungsmittel. Neben inhaltlichen und lerntechnischen Aspekten von Lehr- und Lernunterlagen transportieren sie immer ein Bild einer sozialen Realität und tragen so auf eine nicht unwesentliche Art und Weise zur sozialen Konstruktion

von Geschlecht und anderen Differenzdimensionen bei. Durch stereotype Darstellungen können traditionelle Rollenbilder aufrechterhalten werden und bei Schülerinnen und Schülern Identifikationsmöglichkeiten einschränken und Hierarchien verfestigen (Paseka, 1997; Hunze, 2003).

Umso wichtiger ist es, bei der Auswahl von Lehr- und Lernunterlagen auf gender- und diversitätsgerechte Kriterien zu achten (siehe Kapitel 4.4).

4

DIAGNOSEINSTRUMENTE ZUR UNTERRICHTSREFLEXION

Kopiervorlagen

Im Kapitel vier finden sich die Kopiervorlagen zu den Reflexionswerkzeugen. Diese können direkt zur Unterstützung der Analyse des Unterrichtsgeschehens eingesetzt werden. Es wird jedoch eine Adaption an den jeweiligen Kontext so-

wie an die spezifischen Reflexionsziele dringend empfohlen. Bevor die Diagnoseinstrumente eingesetzt werden, ist ein Gespräch zwischen den Beteiligten zu den Erhebungszielen sinnvoll.

ÜBERBLICK DIAGNOSEINSTRUMENTE

4 DIAGNOSEINSTRUMENTE ZUR UNTERRICHTSREFLEXION	13
4.1 Unterrichtsbeobachtung und Feedback	14
4.1.1 Diagnoseinstrument „Kollegiale Unterrichtsbeobachtung“	14
4.1.2 Diagnoseinstrument „Feedback als Reflexionsmethode“	16
4.2 Selbstreflexion	17
4.3 3R-Methode	19
4.4 Analyse von Lehr- und Lernunterlagen	21

4.1.1 Diagnoseinstrument „Kollegiale Unterrichtsbeobachtung“

Seite: 1

Datum: 17.3.2017

Klasse: 4b

bei: Herrn Muster

BeobachterIn: Frau Mustermann

Vereinbartes Thema: Einfluss von Gender- und Diversitätsbereichen auf die Klasse

Kriterien und Indikatoren (Wie kann man überprüfen, ob der Indikator erfüllt oder nicht erfüllt wurde?)	Beobachtung	Kommentar
<p>Kriterium 1: Wie beteiligen sich Schülerinnen und Schüler aktiv am Unterricht?</p> <ul style="list-style-type: none"> Indikator 1.1.: Welche Arbeitsteilung ist zwischen den Schülerinnen in Gruppenarbeiten/bei Präsentationen beobachtbar? (Wie verhalten sich diese zu stereotypen männlichen und weiblichen Rollenzuschreibungen?) Indikator 1.2.: Welches Gruppenverhalten ist hier beobachtbar? (Welche Personen planen und konzipieren mehr, welche protokollieren? Welche Personen präsentieren oder referieren häufig, welche sind still und zurückhaltend?) 		
<p>Kriterium 2: Wie agiert die Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern?</p> <ul style="list-style-type: none"> Indikator 2.1.: Welche SchülerInnengruppen adressiert die Lehrkraft oft? Welche sehr wenig? Indikator 2.2.: Wie achtet die Lehrkraft auf eine gender-, wie auf eine diversitätssensible Sprache? Welche Ausdrucksformen und Kommunikationsarten sind gehäuft beobachtbar? Indikator 2.3.: Welche SchülerInnen(gruppen) werden wie für ihre Aktivitäten gelobt? Indikator 2.4.: Welche SchülerInnengruppen werden wie zur Disziplin aufgerufen? Wie erfolgen Einladungen, am Unterricht teilzunehmen? Indikator 2.5.: Welche Diskussionen zwischen Lehrer oder Lehrerin und der Klasse und/oder zwischen den Schülerinnen sind beobachtbar? Welche Positionen in den Diskussionen setzen sich durch, welche werden seltener gehört, welche gehen unter? (Welche Schülerinnen sind zurückhaltend bei Diskussionen, welche haben mehr Redezeit)? 		
<p>Kriterium 3: Können alle Schülerinnen und Schüler dem Unterrichtsgeschehen folgen?</p> <ul style="list-style-type: none"> Indikator 3.1.: Gibt es „Regeln“ der Zusammenarbeit und Interaktion, die eine Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler fördern? Indikator 3.2.: Wie stellt die Lehrkraft bei der Gruppenbildung sicher, dass SchülerInnen abwechselnd Rollen und Fertigkeiten üben? 		

BeobachterIn: _____ **bei:** _____ **Klasse:** _____ **Datum:** _____ **Seite:** _____

Vereinbartes Thema: Einfluss von Gender- und Diversitätsbereichen auf die Klasse

Kriterien und Indikatoren (Wie kann man überprüfen, ob der Indikator erfüllt oder nicht erfüllt wurde?)	Beobachtung	Kommentar

4.1.2 Diagnoseinstrument „Feedback als Reflexionsmethode“

Bedenken Sie bitte:

Damit Feedback gelingt, ist folgende Basis zwischen Feedbacknehmenden und Feedbackgebenden wichtig ...

**eine der Situation angemessene positive Intention
Offenheit, Vertrauen und Fairness
Akzeptanz und Verständlichkeit**

Checkliste: 10 Tipps für das Geben von konstruktivem Feedback

1. Verständigen Sie sich als FeedbackgeberIn mit ihrem/r FeedbacknehmerIn darüber, dass Feedback dazu dienen soll, die Praxis aus einem anderen Blickwinkel zu sehen. Es geht nicht um die Beurteilung in richtig und falsch, sondern um Reflexion und (neue) Entwicklungsperspektiven.
2. Geben Sie Feedback nur in einer wohlwollenden und unterstützenden Atmosphäre. Emotional aufgeladene Situationen sind nicht förderlich, um Rückmeldungen über Verhalten annehmen zu können. Auch die äußeren Rahmenbedingungen sind wichtig, es braucht einen ruhigen Ort und ausreichend Zeit.
3. Eine Person mit Feedback zu überladen, verringert die Wahrscheinlichkeit, dass die Information erfolgreich genutzt wird. Setzen Sie Prioritäten.
4. Heben Sie zunächst Positives hervor und kommen Sie dann auf die negativen Aspekte zu sprechen.
5. Bleiben Sie offen und ehrlich, teilen Sie alle wichtigen Dinge mit.
6. Beschreiben Sie, was Sie beobachtet und erlebt haben. Beziehen Sie sich möglichst auf konkrete Situationen und konkretes Verhalten. Vermeiden Sie Pauschalurteile oder Verallgemeinerungen.
7. Geben Sie „Ich-Botschaften“: „Ich habe ... beobachtet, und das hat bei mir ... ausgelöst.“
8. Unterscheiden Sie zwischen dem, was Sie beobachtet haben, und Ihren Interpretationen. Achten Sie darauf, dass Ihre Interpretationen nachvollziehbar sind. Verwenden Sie eine angemessene und sachliche Sprache, vermeiden Sie Ausdrücke, die man leicht missverstehen kann, Übertreibungen und allzu „starke“ Worte.
9. Lassen Sie den Kollegen bzw. die Kollegin an Informationen teilhaben, anstatt Ratschläge zu geben. Sollten Sie ausdrücklich um Ihren Rat gebeten werden, können Sie dieser Bitte nachkommen.
10. Geben Sie dem Kollegen bzw. der Kollegin Möglichkeiten, Verständnisfragen zu stellen.

Tipps für das Nehmen von konstruktivem Feedback

- Hören Sie bis zum Ende gut zu und lassen Sie das Gesagte auf sich wirken.
- Wenn etwas unklar ist, fragen Sie am Ende des Feedbackgespräches nach. Stellen Sie Verständnisfragen, aber rechtfertigen Sie sich nicht für Ihr Tun.
- Fassen Sie für sich zusammen, was Sie mitnehmen wollen.
- Falls Sie Ratschläge wollen, fordern Sie diese ein.

Quelle:

<http://www.sqa.at/pluginfile.php/1901/course/section/1045/7100.20160314.pdf> [17.11.2016].

4.2 SELBSTREFLEXION

Diagnoseinstrument Selbstreflexion

(abgeändert und angelehnt an Surrur Abduhl-Hussain (2009))

In diesem Bogen finden Sie Fragen, die Ihnen Impulse zur Selbstreflexion ermöglichen und die Sie dazu anregen sollen, die eigene Arbeit unter dem Gesichtspunkt eines gender- und diversitätssensiblen Unterrichts zu bewerten.

Zunächst sollten die Fragen alleine bearbeitet werden, im nächsten Schritt können Sie Ihre Antworten mit einer Person (Kollege/Kollegin) Ihres Vertrauens besprechen. Durch genaues Zuhören und kritisches Nachfragen jener Person können Sie Ihre Selbsteinschätzung vertiefen.

Mit Hilfe der folgenden Frageblöcke können Sie einerseits auf der Ebene der Lehrkraft Ihren persönlichen Bezug zu Kategorien wie Geschlecht, Alter, sozialer Status, Migrationserfahrung, Beeinträchtigung etc. reflektieren. Andererseits können Sie auf der Ebene der SchülerInnen Kategorien wie Arbeitsteilung, dominante Verhaltensweisen etc. innerhalb der Klassengemeinschaft analysieren.

Frageblock zu den Lehrerinnen und Lehrern

Wie agiere ich als Lehrperson in der Klasse im Hinblick auf Gender und Diversität?
Welche Rolle spielt meine Weiblichkeit/Männlichkeit in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern?

Wie adressiere ich die unterschiedlichen Gruppen in der Klasse?

Wie gehe ich mit der Heterogenität im Klassenraum um?

Welche Gesten, Redewendungen und Körperhaltungen verwende ich gerne?

Welche Vorstellungen der „idealen Lernenden“ habe ich als Lehrkraft (auch vielleicht beeinflusst von der Fachkultur)?

Welche gesellschaftlichen Bilder vermittele ich dazu?

Welche Vorstellungen einer „idealen Gesellschaft“ bietet mein verwendetes Unterrichtsmaterial?

Welche Maßnahmen im Hinblick auf die Gestaltung der Lernumgebungen setze ich, damit alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen am Unterricht teilhaben können?

Wem gebe ich wie viel Aufmerksamkeit?

Wem wende ich mich wie lange zu?

Frageblock zu den Schülerinnen und Schülern

Wer nimmt sich wie viel Raum?

Wer ist wann laut?

Wer übernimmt die Führung in Kleingruppen?

Wer löscht die Tafel?

Wer löst technische Probleme im Klassenraum?

Worüber werden Witze gemacht?

Wie wird Akzeptanz in der Gruppe sichtbar?

Wodurch sind AußenseiterInnen in der Klasse charakterisiert?

Was tun Mädchen und Buben, um als solche erkennbar zu sein?

Welche Sprache nutzen Mädchen und Buben, welche Zuschreibungen gibt es (z.B. wer kichert, tratscht, kreischt, sitzt mit überkreuzten Beinen, lackiert sich die Nägel, redet laut, macht aktiv auf sich aufmerksam, wirft Dinge herum, rauft, stößt sich, zeigt körperliche Dominanz etc.)?

Welche Tendenzen in Bezug auf die Inszenierung von Weiblichkeit und Männlichkeit in der Klasse können Sie erkennen?

Wenn Sie an die aktuelle Gruppenzusammensetzung in Ihrer Klasse denken: Welche sichtbaren Merkmale gibt es, welche Stile sind in der Klasse dominant?

Welche Peergroups gibt es in der Klasse und welche Auswirkungen haben diese auf das Klassenklima?

Welche Merkmale verbinden diese Peergroups, welche trennen sie?

Wie werden Schülerinnen und Schüler, die sich nicht zu dominanten Verhaltensweisen zuordnen lassen, von weiteren Schülerinnen und Schülern behandelt? Welche Verhaltensweisen zeigen sie im Vergleich zu den „anderen“?

Quelle:

Abdul-Hussain, S. (2009). (Warum) braucht Individualisierung Genderkompetenz? In BMBF (Hrsg.), Chancengerechtigkeit durch Genderkompetenz. Erfahrungen aus der Schulpraxis und aktuelle Forschungsergebnisse. Dokumentation des 2. Österreichischen Gender Days an Schulen. Online unter <http://www.eduhi.at/dl/dokumentationgenderday2008.pdf> [08.11.2016].

Diagnoseinstrument „3R-Methode“

Diese Vorlage unterstützt bei der Analyse und Bewertung von Situationen in der Schulklasse im Hinblick auf Gender und Diversität anhand der drei Ebenen **Repräsentation**, **Ressourcen** und **Realität**. Sie dient zur Orientierung, welche Arbeitsschritte auf den jeweiligen Ebenen für eine Analyse notwendig sind, und schlägt Beispielfragen vor.

Ebene	Arbeitsschritte	Beispielfragen
Repräsentation	Ermittelt wird, wie die Klasse in Bezug auf Diversitätsdimensionen zusammengesetzt ist (z.B. Schülerinnen/Schüler; SchülerInnen mit oder ohne Migrationshintergrund; Schülerinnen mit oder ohne Erstsprache Deutsch ...), die an einer Aktivität beteiligt sind.	Wie viele Schüler, wie viele Schülerinnen sind in einer Lerngruppe oder bei Gruppenarbeiten beteiligt? Wie viele Schüler und Schülerinnen mit der Erstsprache Deutsch haben sich für ein bestimmtes Schul- oder Klassenprojekt gemeldet? Werden Schülerinnen und Schüler gleichermaßen bei der Erstellung von Arbeitsblättern angesprochen (z.B. durch geschlechtergerechte Sprache, Bildungswahl, lebensnahe Beispiele etc.)?
Ressourcen	Ermittelt wird die Verteilung von Ressourcen wie etwa Zeit und Aufmerksamkeit der Lehrenden zwischen den beteiligten Gruppen (z.B. zwischen Schülerinnen und Schülern; Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund; Schülerinnen mit Erstsprache oder Zweitsprache Deutsch, soziale Herkunft, Bildungsabschlüsse der Erziehungsberechtigten ...)	Wie oft und wie lange sprechen Schülerinnen, wie oft und wie lange sprechen Schüler in der Unterrichtsstunde? Wie viel Aufmerksamkeit bekommen Schülerinnen und Schüler mit der Zweitsprache Deutsch? Wie viel Aufmerksamkeit bekommen stille bzw. zurückhaltende Schülerinnen und Schüler?
Realität	Es geht um eine erste Einschätzung von Ursachen für die festgestellten Benachteiligungen zwischen den einzelnen beobachteten Gruppen und das Entwickeln von Veränderungsstrategien.	Warum ist die Situation so, wie sie ist? Worauf sind die Benachteiligungen zurückzuführen, z.B.: Warum bekommen Schüler mehr Redezeit und damit Aufmerksamkeit? Warum werden Schülerinnen sehr häufig zum Verfassen eines Protokolls oder zur Ergebnissicherung bei Gruppenarbeiten eingeteilt? Etc. Wo gibt es Ansätze zur Veränderung? Welche Methoden schlagen Fachpublikationen vor?

Quelle:
adaptiert nach: Gender Mainstreaming Stelle Rheinland-Pfalz: 3R-Methode. Online unter <https://gender-mainstreaming.rlp.de/de/gender-mainstreaming/instrumente-und-methoden/die-3-r-methode/> [08.11.2016].

Diagnoseinstrument 3R-Methode

Ebene	Arbeitsschritte	Fragen
Repräsentation		
Ressourcen		
Realität		

4.4 ANALYSE VON LEHR- UND LERNUNTERLAGEN

Die folgende Checkliste bietet Anregungen zur Analyse von Lehr- und Lernunterlagen auf Gender- und Diversitätssensibilität (teilweise übernommen und adaptiert nach Ondas (2016) und Strahl, Jaromin und Müller (2014)).

Bei der Analyse von Lehr- und Lernunterlagen kann grundlegend auf zwei Ebenen der Darstellung von Gender- und Diversitätsthemen eingegangen werden. Zum einen kann auf die im Schulbuch verwendeten Bilder und die darauf dargestellten Personen eingegangen werden, zum anderen können die verwendeten Texte und die Sprache näher angeschaut werden.

Menschen in Bildern und Abbildungen

Darstellung von Menschen

In welcher Art und Weise werden Personen auf den Bildern dargestellt?

Werden stereotypische Rollenzuweisungen von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern unterstützt?

Sind wahrnehmbare Eigenschaften der Geschlechter typisiert zugeordnet?

Beispiele für stereotypisch weibliche Darstellungen:

- trägt Kleider, Röcke
- lange Haare (offen oder als Zopf gebunden)
- Farben: rot, rosa, pink, lila
- Hobbys: Pferde, tanzen, malen, lesen, schneidern (Beschäftigungen innerhalb des Hauses)
- Berufe: Krankenschwester, Sekretärin, Friseurin, Verkaufspersonal, Erzieherin, Hausfrau
- übertrieben stereotypisiert auch als dumm, unwissend in technischen und naturwissenschaftlichen Zusammenhängen dargestellt
- „weiblich konnotierte“ Eigenschaften wie passiv, emotional, fürsorglich, aufopferungsbereit, schwach ...

Beispiele für stereotypisch männliche Darstellungen:

- kurze Haare
- Farben: blau, grün
- Hobbys: Sport, Autos, Handwerk, Computer (Beschäftigungen außerhalb des Hauses)
- Berufe: Handwerker, Elektroberufe, Kraftfahrer, Polizei, Ingenieure, Geschäftsführer
- übertriebener Stereotyp wird zudem als besonders schlau in technischen und naturwissenschaftlichen Zusammenhängen dargestellt
- „männlich konnotierte“ Eigenschaften wie aktiv, rational, durchsetzungsfähig, aggressiv, stark ...

Darstellung von Menschen in Gruppen

Wie werden Personen in Gruppen dargestellt?

Achten die AutorInnen bei den Personendarstellungen darauf, ob annähernd gleich viele Frauen wie Männer abgebildet sind?

Sind Frauen und Männer gleich groß abgebildet?

Treten in Texten annähernd gleich viele Frauen wie Männer auf?

Ist es begründet, warum Ungleichheiten (z.B. wenig junge Personen, wenige Frauen, alte Männer ...) sichtbar sind?

Tätigkeit und Berufsgruppe

Sind Männer wie Frauen mit häuslichen/familiären Aufgaben beschäftigt?

Achten die AutorInnen sowohl bei Abbildungen als auch bei Texten darauf, ob z.B. Frauen eher in familiären bzw. häuslichen Umgebungen und Männer eher in Freizeit und Beruf dargestellt sind?

Sind wahrnehmbare Unterschiede bezüglich Besitzverhältnis, Macht, Entscheidungsgewalt entsprechend der realen Verhältnisse verteilt?

Wird, wenn es Berufe betrifft, darauf geachtet, ob Frauen eher in unqualifizierten oder „typisch weiblich konnotierten“ Berufen und Männer eher in qualifizierten oder „typisch männlich konnotierten“ Berufen dargestellt sind?

Sind sowohl Frauen in „männlich konnotierten“ als auch Männer in „weiblich konnotierten“ Bereichen, Kontexten, Aufgaben, Emotionen usw. dargestellt?

Texte in Lehr- und Lernunterlagen

Sind die Aufgabenstellungen gender- und diversitätssensibel verfasst?

Sind in den Büchern viele verschiedene oder nur wenige oder sehr ähnliche Kontexte dargestellt?

Sind diese eventuell „typisch“ männlich oder weiblich konnotiert wie Fußball oder Ballett?

Ist die Sprache durchgehend geschlechts- und diversitätssensibel?

Darstellung von Diversitäten

Sind weitere Differenzmerkmale vorhanden (Ethnie, Behinderungen, Patchworkfamilien usw.) oder wird nur die „Norm“ dargestellt und somit bekräftigt?

Geht das Schulbuch auf gesellschaftliche Hierarchien in Bezug auf sozialen Status, Staatsbürgerschaft, Rassismus-Erfahrung, Behinderung, sexuelle Orientierung etc. ein?

Quellen:

Ondas, S. (2016). Geschlechtsrollen erlernen mit Physikbüchern – eine Analyse ausgewählter österreichischer Physikbücher aus der Gender Perspektive, unveröffentlichte Masterarbeit. Online unter <http://physik.uni-graz.at/de/physikdidaktik/forschen/abgeschlossene-diplomarbeitsprojekte/2016/> [16.01.2017].

Strahl, A., Jaromin, J. & Müller, R. (2014). Gender in Physik-Schulbüchern – Entwicklung eines Codierschemas und Anwendung in 10 Schulbüchern. Conference Paper. Online unter https://www.researchgate.net/publication/281437789_Gender_in_Physik-Schulbuchern-Entwicklung_eines_Codierschemas_und_Anwendung_auf_zehn_Schulbucher [12.01.2017].

5

- Abdul-Hussain, S. (2009). (Warum) braucht Individualisierung Genderkompetenz? In BMBF (Hrsg.), Chancengerechtigkeit durch Genderkompetenz. Erfahrungen aus der Schulpraxis und aktuelle Forschungsergebnisse. Dokumentation des 2. Österreichischen Gender Days an Schulen. Online unter <http://www.eduhi.at/dl/dokumentationgenderday2008.pdf> [08.11.2016].
- Bartosch, I. (2008). Undoing Gender im MNI-Unterricht. Analyseprojekt Wien. Online unter https://imst.ac.at/imst-wiki/images/d/d2/Kurzfassung_Bartosch2008.pdf [12.01.2017].
- Bendl, R. (2004). Gendermanagement und Gender und Diversitätsmanagement – ein Vergleich der verschiedenen Ansätze. In R. Bendl, E. Hanappi-Egger & R. Hofmann (Hrsg.), Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement (S. 56). Wien: Linde Verlag.
- Doblhofer, D. & Küng, Z. (2008). Gender Mainstreaming: Gleichstellungsmanagement als Erfolgsfaktor – das Praxisbuch (S. 121-128). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (1996). Abschied von der Koedukation? In E. Kleinau & C. Opitz (Hrsg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung (S. 386-400). Frankfurt/Main: Campus.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2003). *Diverse Teams at Work – Capitalizing on the Power of Diversity*. Virginia: Society for Human Resource Management.
- Gender Mainstreaming Stelle Rheinland-Pfalz: 3R Methode. Online unter <https://gender-mainstreaming.rlp.de/de/gender-mainstreaming/instrumente-und-methoden/die-3-r-methode/> [08.11.2016].
- Graphische Elemente der „Prozess Schleife“. Online unter http://media.4teachers.de/images/thumbs/image_thumb.7534.png; http://cdn-7.seton.de/ProduktImages/400px/wa/rz/DMNE_1175_050_SCHWARZ.gif [12.11.2016].
- Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ Online unter https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/1995_77.html [05.10.2016].
- Hunze, A. (2003). Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), Geschlechterverhältnisse in der Schule (S. 49-81). Opladen: Leske+Budrich.
- Jungwirth, H. & Stadler, H. (2003). *Ansichten. Videoanalysen zur Lehrer/-innenbildung*. Innsbruck: Studienverlag CD-Rom.
- Kimmelman, N. (2009). Diversity-Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung? BWP, 38(1), 7-10.
- Kompetenzlandkarte vom BMBF. Online unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/gender_kl_25742.pdf?4dzgm [25.10.2016].
- Lamamra, N. (2007). Integration von Gender in den Unterricht. In Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, BBT, Schweiz (Hrsg.), *Integration von Gender in den Unterricht – ein Leitfaden* zitiert in der Handreichung Förderung von gendersensibler Medienbildung. Didaktische Materialien zum Einsatz in europäischer Lehrerbildung des Projekts G@ME. Gender Awareness in Media Education. Gender Aspekte in der Medienbildung. Online unter https://www.uni-hildesheim.de/media/gleichstellung/gender_lehre/game_handreichung_deutsch.pdf [07.02.2017].
- Paseka, A. (1997). „Alle arbeiten“ – oder nicht? Eine Einführung in die Welt der Schulbücher. In L. Lassnigg & A. Paseka (Hrsg.), *Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen* (S. 130-131). Innsbruck: Studienverlag.
- Oberhöller, K. (2012a). IMST Handreichung Diversität & Intersektionalität – Was hat das mit meinem Unterricht zu tun? Handreichung 03_2012. Online unter https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/handreichung_diversitäten_fertig.pdf [12.01.2017].
- Oberhöller, K. (2012b). IMST Handreichung 02_2012 Unterrichtsbeobachtung/ Gender Analyse – Was ist das? Handreichung 02_2012. Online unter https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/handreichung_diversitäten_fertig.pdf [12.01.2017].
- Ondas, S. (2016). Geschlechtsrollen erlernen mit Physikbüchern – eine Analyse ausgewählter österreichischer Physikbücher aus der Gender Perspektive, unveröffentlichte Masterarbeit. Online unter <http://physik.uni-graz.at/de/physikdidaktik/forschen/abgeschlossene-diplomarbeitsprojekte/2016/> [16.01.2017].
- Strahl, A., Jaromin, J. & Müller, R. (2014). Gender in Physik-Schulbüchern – Entwicklung eines Codierschemas und Anwendung in 10 Schulbüchern. Conference Paper. Online unter https://www.researchgate.net/publication/281437789_Gender_in_Physik-Schulbuchern-Entwicklung_eines_Codierschemas_und_Anwendung_auf_zehn_Schulbuecher [12.01.2017].
- Waltenberger, B. (2013). Gender und Diversity in Lernprozessen. In Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung II/5 (Hrsg.), *Handreichung zum Pflichtschulabschluss*. Online unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/materialien_psa_fuer_rueckmeldung/Gender_Diverstiy.pdf [12.01.2017].
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9(1), 8-37.

6

GENDER

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

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

Quelle:

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

DIVERSITÄT

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

mit Dimensionen wie Kultur (Ethnie), Alter, Geschlecht, Religion, Behinderung etc. benutzt.

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

Quelle:

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

GENDERKOMPETENZ

Genderkompetenz gilt als gesellschaftliche Schlüsselqualifikation: Genderkompetenz ist dabei eine Schlüsselkompetenz für Lernende, aber auch eine Zielvorstellung für das (schulische) geschlechterbewusste Handeln von Lernenden. Sie umfasst das Wissen, in alltäglichen Verhaltensweisen und Einstellungen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen sozio-kulturelle Festlegungen zu erkennen, und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden. Das schulische Erziehungsziel der Entwicklung von Mündigkeit stellt vor diesem Hintergrund die normative Basis für die Vermittlung von Genderkompetenz dar. Marianne Horstkemper nennt drei Strukturelemente, die die Aneignung von Genderkompetenz ermöglichen sollen:

■ Grundwissen über geschlechterbezogene gesellschaftliche Strukturdaten, z.B. Fragen des geschlechtsspezifischen Zugangs zu Bildung und Beruf, zu den geschlechtsspezifischen

Verwertungschancen von Bildung, Fragen der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung etc.,

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

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

Quellen:

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

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

GENDER MAINSTREAMING

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

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

Quellen:

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

Blickhäuser A. (2002). Beispiele zur Umsetzung von Geschlechterdemokratie und Gender Mainstreaming in Organisationen. Bonn: Böll Stiftung. Online unter http://www.gwi-boell.de/de/downloads/Praxisbeispiele_GD_Nr.3.pdf [02.06. 2008].

DOING GENDER

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

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

Quelle:

Kotthoff, H. (2002). Was heißt eigentlich „doing gender“? Zu Interaktion und Geschlecht. In Wiener Slawistischer Almanach. Online unter <http://home.ph-freiburg.de/kotthoff/texte/Doinggender2002.pdf> [04.03.2009].

DOING DIFFERENCE

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

Doing Difference ist beispielsweise in Bildungskontexten im-

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

UNDOING GENDER / UNDOING DIFFERENCE

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

Darum gilt es, die Kategorie Gender kritisch zu hinterfragen und zu dekonstruieren.

Quelle:

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

GENDERSENSIBLE PÄDAGOGIK

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

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

Quelle:

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

UNTERRICHTSPRINZIP „ERZIEHUNG ZUR GLEICHSTELLUNG VON FRAUEN UND MÄNNERN“

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

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

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

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

Quelle:

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

IMST Gender_Diversitäten Netzwerk

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

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

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

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

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

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

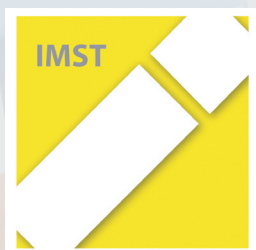
Wir vermitteln ExpertInnen, die Ihren Unterricht beobachten und anschließend Feedback geben.

www.imst.ac.at/gdn



IMST sucht innovative Unterrichts- und Schulprojekte!

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



IMST (Innovationen Machen Schulen Top) fördert und betreut innovative Schul- und Unterrichtsprojekte in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik sowie verwandten Fächern aller Schulstufen und -typen. Im Fokus des kommenden Projektjahrs steht

kompetenzorientiertes Unterrichten.

Reichen Sie dazu Ihr Projekt ein und sichern Sie sich ausgezeichnete Projektbegleitung und **EUR 1.000,-** Projektförderung!

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

Sie können Ihre Ideen bis zum **23. April 2017** unter <http://www.imst.ac.at> einreichen.

Schritte zum Projektantrag:

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

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

BMB

Bundesministerium
für Bildung

Erlasszahl: BMB 10.051/0002-I/5/2017

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung
Sterneckstraße 15, 9010 Klagenfurt, Telefon: +43 463/2700-6138, E-Mail: imst@aau.at