

Claudia Schneider**Vom „heimlichen Lehrplan“ zu gender-fairen Unterrichtsmaterialien: über Eisberge, Haltungen, pädagogische Standards und good practice**

Guten Tag, sehr geehrte Damen und Herren und alle anderen Geschlechter! Herzlich willkommen!

Ich bedanke mich für die Einladung und freue mich, Ihnen heute etwas zu geschlechtssensibler Pädagogik, pädagogischen Standards, von Eisbergen, Haltungen und Erfolgen in der geschlechtssensiblen Pädagogik erzählen zu können. Die Chancengleichheit der Geschlechter ist nicht bloß Anliegen der heute Anwesenden, sie ist auch ein gesetzlicher Auftrag an alle Lehrkräfte, verankert im Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (BMBWK 1995), im Prinzip des Gender Mainstreaming und im Lehrplan (als „Bewusste Koedukation“ in den Allgemeinen didaktischen Grundsätzen); und es gibt das Rundschreiben zum „Geschlechtergerechten Formulieren“ (BMBWK 2002), das den Status einer Rechtsvorschrift trägt.

Mit unserem alltagsweltlichen Geschlechterwissen passiert immer wieder eine „Sortierung der Menschen in zwei soziale Gruppen, die als verschieden gelten, für die unterschiedliche Positionen vorgesehen sind, die Verschiedenes tun und können, die unterschiedliche Potentiale haben und unterschiedliche Orientierungen“ (Wetterer 2005, 10). Diese Alltagstheorien müssen jedoch nicht immer mit wissenschaftlichen Ergebnissen der Genderforschungen übereinstimmen. Manche stützen sich eher auf archaische Erklärungsmuster, was noch unterstützt wird durch populärwissenschaftliche Ratgeberliteratur à la „Frauen können nicht einparken“.

„Geschlecht ist nicht etwas, was wir haben, schon gar nicht etwas, was wir sind. Geschlecht ist etwas, was wir tun“, sagt Gitta Mühlen Achs (1998, 21), Psychologin an der Universität München. Sie meint damit, dass wir alle durch die Körpersprache, durch die Ausbildung von bestimmten Interessen unsere Geschlechtszugehörigkeit darstellen und herstellen, und das immer wieder, damit wir für unsere Umwelt eindeutig als für unser Geschlecht passend erkannt werden. Judith Butler nennt das die „heterosexuelle Matrix“ (1992). Dafür haben wir zahlreiche Vorbilder – z. B. in den Frauen- und Männerbildern, die uns die Werbung präsentiert. Andererseits können wir aber sehen: Männlichkeit ist weniger eine Sache von Männern als von gekonnter Darstellung.

Wir können diese Geschlechterrollen auch nicht nach eigenen persönlichen Vorlieben anlegen und ausgestalten, denn wir sind zusätzlich mit wirksamen gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen konfrontiert. Nehmen wir die österreichische (Familien- und Finanz-)Politik der Zweiten Republik mit ihren „geschlechterpolitischen Korsettstangen“ als Beispiel: Wussten Sie, dass erst seit 1976 mit der Reform des Eherechts verheiratete Frauen nicht mehr der Zustimmung des Ehemannes zu ihrer Berufstätigkeit bedürfen und der Mann nicht mehr Familienoberhaupt, die Frau ihm nicht mehr Untertanin ist? Wussten Sie, dass erst im Jahr 1983 das „Heiratsverbot“ für geschiedene Frauen fiel?

Noch im Jahr 2006 zwingt die Art und Weise der Gestaltung des Kinderbetreuungsgeldes, die sowohl auf der sozialen Differenz der Geschlechter fußt als auch zugleich auf diese abzielt, das Verhalten vieler Menschen in eine andere Richtung, als sie es tatsächlich wollen.

Nur wer für diese Strukturen, vor allem für die des eigenen Arbeitsbereichs, einen geschärften Blick entwickelt, wird vermeiden, dass scheinbar neutrale Maßnahmen faktisch zu Benachteiligungen führen.

Ich komme zurück in diesen Workshop und betrachte Schule und Unterricht aus der Genderperspektive.

Aufgabe von PädagogInnen und Bildungseinrichtungen ist es, „alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin [zu] durchleuchten, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderung fördern“ (Faulstich-Wieland, Horstkemper 1996, 583), und für die Herstellung gleicher Lernchancen für alle Lernenden zu sorgen. Dabei kann „gleich“ je nach Person etwas sehr Unterschiedliches bedeuten. Denn: Gleiche schulische Ausgangs- und Rahmenbedingungen gewährleisten nicht automatisch die gleichen Möglichkeiten zu Beteiligung, Partizipation und Lernen. Auch repräsentieren Schülerinnen und Schüler sowie Studierende eine große Diversität, die sich nicht nur auf die Geschlechtszugehörigkeit bezieht, sondern auch ethnisch-kulturelle Herkunft, Vorerfahrungen, physische Fähigkeiten, sexuelle Orientierung oder Freizeitverhalten und viele andere Diversitäten, die relevant sein könnten, umfasst. Das Ziel von gleichstellungsorientierter Pädagogik ist nicht, alle Kinder und Jugendlichen gleich zu behandeln. Denn in einer vorschnellen Gleichbehandlung von Ungleichen liegt die Gefahr, Ungleichheit zu verstärken. Ebenso wenig soll die Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht (Gender) der Festlegung dessen dienen, was Mädchen von Jungen unterscheidet oder wie Mädchen und Jungen „eigentlich“ sind (um damit „geschlechtsspezifische“ oder „geschlechtstypische“ Verhaltensweisen nachzuweisen). Denn Ansätze von Pädagogik, die die Differenz der Geschlechter hervorheben, ohne ihre strukturellen Ursachen zu berücksichtigen, unterliegen der Gefahr, Geschlechterstereotype fortzuschreiben, indem die gefundenen Unterschiede als Eigenschaften der Geschlechter gesehen und essentialisiert werden. Die deutsche Soziologin Gudrun-Axeli Knapp (2004) spricht von der Gefahr der „Vereignschaftung“ von Geschlechterdifferenz.

Die Herausforderung im alltäglichen pädagogischen Handeln liegt in der Beantwortung der Fragen: Wie und wodurch findet meine aktive Beteiligung an der Produktion von Geschlechtsunterschieden statt, die sich auf ein dualistisches Geschlechterkonzept beziehen? Was tun Menschen, damit sie als Frau/Mädchen oder Mann/Bub erkennbar sind, was tragen sie zum „Doing Gender“ bei? Wie wird männlich und weiblich hergestellt? Und was tragen die Strukturen und Rahmenbedingungen zur „Fabrikation von Unterschieden“ bei (Beispiel „Mädchen“- und „Buben“-Sportplatz)? Wo gibt es Veränderungspotentiale und wie kann ich sie nützen?

Was könnte für mich als Lehrerin oder Lehrer und meine Unterrichtspraxis relevant sein?

Auf der Ebene des Unterrichts hat geschlechtssensible Pädagogik das Ziel, den „heimlichen Lehrplan“, wie ihn die koedukationskritische Forschung bezeichnet, zu verhindern, der explizit oder implizit auch Aussagen über die Geschlechter vermittelt und die Platzanweisung der Geschlechter fortsetzt.

- Lehrinhalte, Unterrichtsmaterialien, Schulbücher, Curricula
- Interaktions- und Kommunikationsgeschehen, Didaktik
- Organisation von Schule und Unterricht
- Institution Schule: formale Organisationsstrukturen und informelle Organisationskulturen, „Mit der Genderperspektive zu arbeiten heißt, es zu wagen, unter die Oberfläche der Vorstellungen und der pädagogischen Praktiken zu tauchen“, formuliert die schwedische Bildungsforscherin Kajsa Svaleryd und veranschaulicht:

„Ich beschreibe Gleichstellung oft mit einem Eisberg: 1/7 ist über der Oberfläche – und das ist das, was wir messen können; die Noten, die Aufmerksamkeitsverteilung, die Gestaltung der Lehrmittel, die Raumnahme der Kinder usw. Aber der größte Teil des Eisberges besteht aus Verhaltensweisen, Normen und Einstellungen – und liegt unter der Oberfläche“ (Svaleryd 2003, 24, Übersetzung: Anna Schneider).

Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien kommt bei der Analyse des heimlichen Lehrplans eine vorrangige Rolle zu. Sie stellen ein wichtiges Medium schulischer Sozialisation dar. Durch das fachliche Wissen, das sie präsentieren, vermitteln sie, was als gesellschaftlich relevant erachtet wird. Sie stellen bestimmte Realitätsbereiche in der Schule dar (und andere nicht) und konstruieren somit Wirklichkeit. Darüber hinaus transportieren sie auch Werte und Normen. Durch diese Bildungsinhalte, die nach den Erfahrungen der Mehrheitsgesellschaft geprägt sind, werden explizit oder implizit Aussagen über die Geschlechter getroffen.

Bei der Analyse von Lehrmaterialien, Texten und Bildern können wir folgende Fragen stellen:

- Wie oft kommen die verschiedenen Geschlechter in Text und Bild vor?
- Werden Frauen sprachlich sichtbar gemacht?
- Gibt es sprachliche Bezeichnungen für jeweils nur ein Geschlecht (z. B. Karrierefrau, Staatsmann, Wiedereinsteigerin ...)?
- Aus welcher Perspektive wird gedacht bei Begriffen wie „Doppelverdienerin“, „Frauenstimmrecht“? Wer wird hier als Norm angenommen?
- Wie oft werden die verschiedenen Geschlechter bei welchen Tätigkeiten dargestellt: Wer übt welche Freizeitaktivitäten aus, wer hat welche Berufe und beruflichen Positionen inne, wer ist für den Bereich Haushalt, Beziehungen usw. zuständig, wer gibt wofür Geld aus? Werden Frauen wie Männer im Wirtschaftsleben, in Leitungsfunktionen, als erfolgreiche VerhandlerInnen, technisch kompetent usw. gezeigt?

Eines der größten Hindernisse für tatsächliche Gleichberechtigung in Schulen ist – bestätigt durch wissenschaftliche Untersuchungen – die unreflektierte alltägliche Konstruktion von sozialem Geschlecht durch Interaktionen von Lehrerinnen, Lehrern, Schülerinnen und Schülern.

Nach zahlreichen Interaktionsstudien bestehen massive geschlechtsspezifische Unterschiede im Verhalten von Lehrenden gegenüber Lernenden. Mädchen und Burschen werden unterschiedlich wahrgenommen und behandelt, sie bekommen unterschiedliche Rückmeldungen auf ihr schulisches Verhalten. Ein Beispiel ist das Ergebnis einer Erhebung in Deutschland unter Mathematik- und Physiklehrkräften, die überzeugt waren von Begabungsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen. Was sich wiederum auf deren Leistungsselbstkonzept und Erfolgszuversicht auswirkte – bei Mädchen besonders ungünstig (Ziegler u. a. 1998; vgl. Schneider 2002).

Die Einstellungen von Mädchen und Burschen zur **Mathematik** maß auch die letzte PISA-Studie: Mit Freude und Interesse an Mathematik meint PISA, dass sich SchülerInnen etwa auf Mathematikstunden freuen, sich für Mathematik interessieren und behaupten, sich gern mit Mathematik zu beschäftigen.

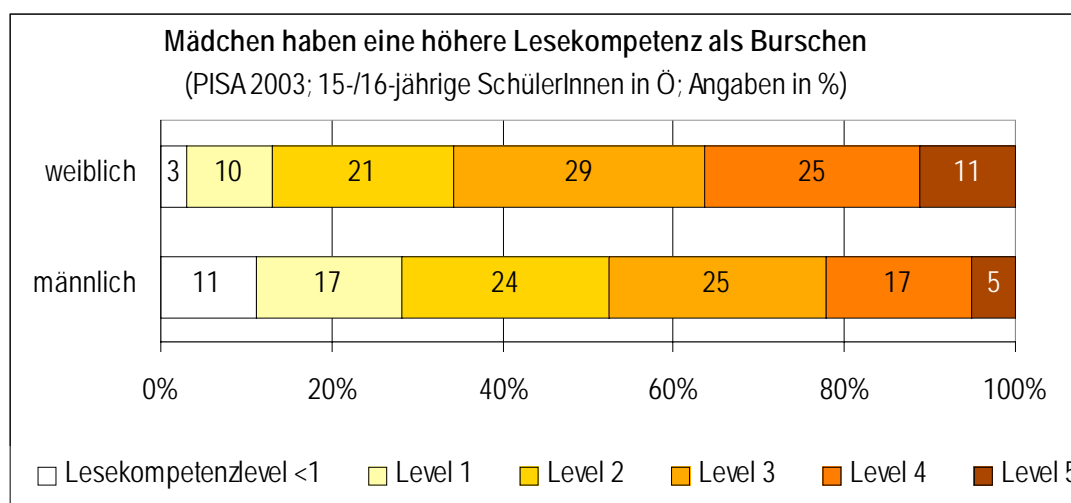
Vergleichen wir die SchülerInnen verschiedener Länder, so zeigen Österreichs 15-/16-Jährige sehr geringe Freude und niedriges Interesse an Mathematik – im Gegensatz etwa zu ihren AlterskollegInnen aus Dänemark, die verhältnismäßig viel Interesse und Freude äußern. Auffallend ist auch der große Unterschied zwischen Mädchen und Burschen – Mädchen zeigen deutlich noch weniger Interesse und Freude an Mathematik als ihre männlichen Alterskollegen. Die Burschen liegen aber im Mittel trotzdem noch knapp unter dem OECD-Durchschnitt.

Zusammenfassend zeigt sich in Österreich – wie in ähnlicher Form auch in den anderen deutschsprachigen Ländern, dass sich in Mathematik die Leistungen von Mädchen und Burschen kaum unterscheiden, sehr wohl aber ihre Einstellungen zu diesem Fach (Schreiner 2006). Diese Befunde können um Untersuchungsergebnisse ergänzt werden, die belegen, dass vor allem in der Sekundarstufe 1 – also bei den 10- bis 14-Jährigen – eine Auseinanderentwicklung von Mädchen und Buben stattfindet, und zwar betrifft diese ihr Selbstvertrauen und ihre Leistungsmotivation und verläuft zuungunsten der Schülerinnen.

Auch hier bietet die gendersensible Pädagogik Hilfestellungen: z. B. mit sogenannten Reattributionstrainings, mit denen Lehrkräfte dazu befähigt werden, ihren Schülerinnen und Schülern einen realistischen Attributionsstil zu vermitteln, also ihre subjektiven Erklärungen für die Ursachen von Handlungsergebnissen so zu verändern, dass sie die Ursachen ihrer schulischen Leistungen erkennen und realistisch einschätzen können (vgl. Ziegler, Schober 2001).

Ein weiteres Ergebnis von PISA betrifft die **Lesekompetenz**. Viel Aufmerksamkeit in den Medien erhielt der Befund der Studie, dass die Burschen eine signifikant geringere Lesekompetenz haben als die Mädchen. Lediglich 5 % der Burschen erreichen den höchsten Kompetenzlevel 5, bei den Mädchen sind das mit 11 % doppelt so viele. 13 % der Mädchen, aber 28 % der Burschen werden der „Risikogruppe Lesen“ (Kompetenzstufe 1 und darunter) zugeordnet. Dass die österreichischen Jugendlichen 2003 eine niedrigere Lesekompetenz erzielen als 2000, geht in erster Linie auf die Burschen zurück.

Abbildung: Lesekompetenz der 15-/16-Jährigen (Böck 2006, 23)



Geschlechtersensible Leseförderung muss im Besonderen Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit, die Lesemedien, Genres, Themen und Lesestrategien eingeschrieben sind, im Blick behalten (Böck 2006).

Mit dem Lernziel **Einüben ungewohnter Aufgaben** müssen Möglichkeiten geschaffen werden, mit denen die traditionellen Rollen – z. B. dass in Kleingruppenarbeiten Schüler die Leitungsfunktion ausüben und Schülerinnen die Aufgabe der Schriftführung übernehmen – überwunden werden können. Dafür muss vorerst offengelegt werden, wem diese Rollen ungewohnt sind und wer sie vielleicht einmal einüben will. Wird die Frage, wer die Diskussionsleitung übernehmen soll, nicht diskutiert, so begünstigt dies, dass sich sowohl Ernennungen als auch Selbsternennungen ungehindert durchsetzen können. Beide Varianten sind typische Entscheidungsformen, bei denen zum einen die Entscheidungsgrundlage im Verborgenen bleibt und mit denen zum anderen eine geschlechtsspezifische Aufgabenteilung wirksam wird. Ohne weitere stützende Maßnahmen kann das Lernziel „Einüben ungewohnter Aufgaben“ nicht verankert werden. Lernende sollten gezielt ermutigt werden, Aufgaben zu übernehmen, die nicht der Erwartung an ihr Geschlecht entsprechen, z. B. Diskussionsleitung und Vorstellung von Kleingruppenergebnissen oder Prozessbeobachtung auf der Metaebene.

Interessante Möglichkeiten gendersensibler Pädagogik bieten sich auch im **Fremdsprachenunterricht**. In einer Fremdsprache fällt die Übernahme bislang ungewohnter kommunikativer Verhaltensweisen zuweilen leichter, da sich die Sprecherin/der Sprecher durch die fremdsprachliche Distanz quasi in einer Rolle bewegt und dadurch mehr Risiko eingehen kann, einmal Neues, Ungewohntes auszuprobieren. Der Fremdsprachenunterricht kann einen wichtigen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Geschlechterrollenerwartungen liefern.

Literatur

- BMBWK (Hg.) (1995). Grundsatzlerlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, Wien. Online im Internet: URL: <http://www.bmbwk.gv.at/ministerium/rs/1995-77.xml> [Stand: 15. 11. 2006].
- BMBWK (Hg.) [2002]. Geschlechtergerechtes Formulieren, Wien. Online im Internet: URL: <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/7108/PDFzuPubID403.pdf> [Stand: 15. 11. 2006].
- BMBWK (Hg.) (2003). Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln, Wien. Online im Internet: URL: <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/10336/PDFzuPubID290.pdf> [Stand: 15. 11. 2006].
- BMBWK (Hg.) (2004). SCHUG. Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung, Nr. 14, Wien. Online im Internet: URL: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11393/schug_14.pdf [Stand: 15. 11. 2006].
- BMBWK (Hg.) / EfEU (Verf.) (²2003). Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe, Wien. Online im Internet: URL: <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/10634/PDFzuPubID76.pdf> [Stand: 15. 11. 2006].
- Böck, Margit (2006). Gender und Lesen. Anknüpfungspunkte für eine geschlechtersensible Leseförderung in der Schule, in: EfEU (Verf.). Symposium Schulqualität & Gender Mainstreaming. Dokumentation der Tagung in Hallein, 23. November 2005, Wien, 19–26. Online im Internet: URL: http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/hallein_doku.pdf [Stand: 15. 11. 2006].
- Butler, Judith (1992). Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main. [Ersterscheinung: 1989]
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Horstkemper, Marianne (1996). 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende. Hauptartikel und Replik, in: Ethik und Sozialwissenschaften 7. Jg., H. 4, 509–520, 578–585.
- Knapp, Gudrun-Axeli (⁴2004). Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion. Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis, in: Krell, Gertraude (Hg.). Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen, Wiesbaden 2004, 151–159.
- Mühlen Achs, Gitta (1998). Geschlecht bewusst gemacht, München.
- Schneider, Claudia (2002). *Die Schule ist männlich?! Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung*, in: SWS-Rundschau, 42. Jg., H. 4, 464–488. Online im Internet: URL: http://www.efeu.or.at/seiten/artikel/schule_ist_maennlich_schneider.pdf [Stand: 15. 11. 2006].
- Schreiner, Claudia (2006). PISA und Schulqualität. Grundkompetenzen von Schülern und Schülerinnen in Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Problemlösen, in: EfEU (Verf.). Symposium Schulqualität & Gender Mainstreaming. Dokumentation der Tagung in Hallein, 23. November 2005, Wien, 3–7. Online im Internet: URL: http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/hallein_doku.pdf [Stand: 15. 11. 2006].
- Svaleryd, Kajsa (2003). Genuspedagogik, Stockholm.
- Wetterer, Angelika (2005). Gleichstellungspolitik und Geschlechterwissen – Facetten schwieriger Vermittlungen. Vortrag im GenderKompetenzZentrum am 14. 02. 2005, in: GenderKompetenzZentrum an der Humboldt Universität zu Berlin, <http://www.genderkompetenz.info>, Berlin. Online im Internet: URL: http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gl_wetterer_gleichstellungspolitik_und_geschlechterwissen_140205.pdf [Stand: 15. 11. 2006].
- Ziegler, Albert / Kuhn, Cornelia / Heller, Kurt (1998). Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation, in: Psychologische Beiträge, 40. Jg., H. 3–4, 271–287.

Ziegler, Albert / Schober, Barbara (2001). Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung von Reattributionstrainings, Regensburg.

gefördert aus Mitteln des bm:bwk und des esf

DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM

bm:bwk

