

Unterrichtsprinzip

Erziehung zur Gleichstellung

von Frauen und Männern



Informationen und Anregungen
zur Umsetzung in der **Volksschule**

Unterrichtsprinzip

„Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“

**Informationen und Anregungen zur
Umsetzung in der Volksschule**

Impressum:

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Abteilung GM/Gender und Schule)

A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

Manuskripterstellung: Claudia Schneider, Renate Tanzberger, Bärbel Traunsteiner (Verein EfEU, 1030 Wien, Untere Weißgerberstraße 41)

Mit Beiträgen von: Lilly Axster, Astrid Jakob, Philipp Leeb, Sylvia Oberauer, Ilse M. Seifried

Auf alle Links wurde am 22.11.2010 zugegriffen.

Wien, 2011

2. überarbeitete Auflage

Alle Rechte vorbehalten. Auszugsweiser Nachdruck nur mit Quellenangabe gestattet.

Umschlaggestaltung: Skibar Grafik Design

ISBN 978-3-85031-154-0

Inhaltsverzeichnis

1	Einblicke in die Volksschulklasse.....	7
2	DAS Kind, neutrum – ?!	11
	Geschlechtsspezifische Sozialisation	11
	Was ist Geschlecht? Geschlecht bewusst gemacht.....	13
	Mädchenwelten – Bubenwelten – Geschlechterwelten	14
3	Lernende und Lehrende in der Volksschule.....	17
	Koedukationsdebatte – der „heimliche Lehrplan“	17
	Kommunikation, Interaktionen und soziale Kompetenzen	18
	Interessen und (vermeintliche) Fähigkeiten – Selbstkonzepte und Selbstbilder	19
	Eltern Erwartungen	21
	... und die Erwartungen von Lehrpersonen	21
	... ergeben das Selbstvertrauen	22
	Körper – Kraft – Raum.....	23
4	Männer als Volksschullehrer	25
5	Gendersensible Pädagogik – Gender Mainstreaming.....	29
	Wege zum Ziel.....	29
	Gender Mainstreaming.....	32
6	Diversität, Heterogenität und Individualisierung in der Volksschule	35
	Individualisierung.....	35
	Diversity-Pädagogik und Diversity Management.....	36
7	Was können Lehrerinnen und Lehrer an der Schule tun?.....	39
	Schulbibliothek und Büchertisch	39
	Pädagogische Konferenz	39
	Klassenübergreifende Projekte	40
	Gendersensible Gestaltung von Schulfreiräumen	41
	Sprache.....	43

8 Schulbuchanalysen – der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung	45
Mathematik	47
Sachunterricht.....	49
9 Kinderbücher. Anregungen, um Bücher und deren Gender-Aspekte differenziert wahr zu nehmen.....	51
10 Von kleinen Fachleuten und dem großen Kichern: Reden über Berührungen und Sexualität in der Volksschulklasse und die Bedeutung für die Vorbeugung von sexuellem Missbrauch.	59
11 Berufsorientierung.....	67
Linktipps:.....	70
12 Buben und Hausarbeit	71
Vorgeschichte des Projektes	71
Die einzelnen Projektschritte.....	71
Besuch von einem Hausmann	74
Beobachtungen und Reflexionen.....	75
13 Digitale (Neue) Medien aus gendersensibler Perspektive	77
Die Rolle der Lehrperson	78
Buben spielen, Mädchen programmieren?.....	79
Buben programmieren, Mädchen spielen?.....	80
Lernspiele	80
Gendersensible Videoarbeit als Ergänzung zum Deutschunterricht – ein Erfahrungsbericht	82
Verwendete Literatur:	86
Links:.....	86
14 Elternarbeit	87
15 Sachunterricht.....	91
Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft:.....	91
Erfahrungs- und Lernbereich Zeit:	95
Erfahrungs- und Lernbereich Zeit:	96

Erfahrungs- und Lernbereich Natur:	97
Erfahrungs- und Lernbereich Technik:	97
16 Deutsch, Lesen, Schreiben	99
Strategien zur Förderung der Lesekompetenzen	102
17 Mathematik	107
18 Musikerziehung und Bildnerische Erziehung	111
Ideen für den Musikunterricht:.....	111
Ideen für den Unterricht in Bildnerischer Erziehung:	112
19 Technisches Werken – Textiles Werken	115
Vielfalt im Werkunterricht.....	116
Zutrauen und Selbstreflexion von Lehrpersonen.....	117
Geschlechtertrennung oder reflexive Koedukation.....	118
Bewertung und Role Models	118
Entscheidung in der Sekundarstufe	119
20 Bewegung und Sport.....	121
21 Literatur.....	127
Für Lehrer/innen	127
Literatur zur Auswahl von Kinderbüchern	136
Literatur für Kinder.....	137
22 Kontakte: Links und Datenbanken	139
23 Statistiken	145
24 Autorinnen und Autor.....	147

1 Einblicke in die Volksschulklasse

Werfen wir einen Blick in eine dritte Klasse Volksschule: Es herrscht rege, konzentrierte Arbeitsstimmung.

Christopher, Max, Abdou, Joshua und Mike führen sorgfältig ihre Hefte, ihre Aufgaben schließen sie oft mit einer zusätzlichen Zierleiste ab. Gerade bei diesen Buben nehmen ihre Väter die nachmittägliche Hausaufgabenbetreuung ernst – sie sind stolz auf ihre Söhne!

Den Mädchen, vor allem Joanna, Miriam und Svetlana scheint das Stillsitzen schwerer zu fallen, und gewissenhaftes und genaues Arbeiten ist ihnen auch nicht so wichtig...

Ganz automatisch bietet der Lehrer solche Themen im Unterricht an, die helfen, die unruhigen und quirligen Mädchen ‚bei der Stange zu halten‘: so hat er für das nächste Projekt wieder Hexen im Mittelpunkt, da kennen sich seine Schülerinnen aus, bringen auch allerhand Vorwissen von zu Hause mit.

Auch die Buben interessieren sich ein bisschen dafür, über das Leben von starken, mächtigen und manchmal auch widerständigen Frauen in früheren Zeiten zu hören. Dafür bekommen sie von ihrem Lehrer beim Läuten zu Schulschluss auch die Anerkennung: „Die Buben waren heute besonders brav!“

Beim Anstellen drängeln Miriam, Anna, Helene und Jennifer darum, welche mit welcher in der ersten Reihe gehen darf. In der Garderobe kommt es öfters zu kleinen Rangeleien. Der Lehrer akzeptiert den Bewegungsdrang seiner Schülerinnen: „Die Mädchen sind halt so!“ Die Buben warten geduldig, bis der Lehrer den Wirbel bändigen kann. Er weiß, dass er sich auf die vernünftigen, selbstständigeren Buben verlassen kann – helfen sie doch auch manchmal den Mädchen beim Schuhe-Zubinden. Wenn es gar zu grob wird, unterstützen er und seine Kollegen die Buben, die sich wirklich zu viel gefallen lassen, mit einem aufmunternden „Wehr dich doch!“

Im Schulhof spielt die Gruppe der dominanten Mädchen Fußball; für Abdou, Petzi und Harald bleibt nur der kleine Fleck am Rand des Hofes, aber fürs Gummihüpfen brauchen sie auch nicht mehr Platz. Ein kleines Grüppchen von Buben hat sich mit seinen Ponys auf die Bank in der Ecke zurückgezogen.

Zum Faschingsfest kommen alle – bis auf zwei – Buben als Prinzen verkleidet, in ihren glänzenden Kostümen schreiten sie anmutig durch den Raum und bewundern gegenseitig ihre Glitzernagellack-geschmückten Hände; ein Mädchen tobt als Piratin mit ihrer Freundin, die als Ritterin mit Schwert und Schild ausgerüstet ist, lautstark durch den Klassenraum...

„Verkehrte Welt!“, werden Sie denken. Manches mag übertrieben sein, manches ist – auch in der Umkehrung – klischeehaft. So ‚zweigeteilt‘ ist die Welt doch gar nicht! Dennoch stellen Pädagoginnen und Pädagogen und andere mit Kindern lebende Erwachsene fest: „Ich bemühe mich, alle Kinder gleich zu behandeln, aber es gibt halt Unterschiede zwischen Mädchen und Buben!“

Überlegen Sie kurz: Haben Buben und Mädchen unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen, haben sie unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale? Wie erklären Sie sich diese Unterschiede? Welche ist Ihre Theorie dazu?

Überdenken Sie dabei aber auch: was sind *Ihre Erwartungen* im Hinblick auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben? Und welche Verhaltensweisen, Emotionen, individuelle Stärken und Schwächen nehme ich gar nicht wahr, übersehe ich durch meine Erwartungshaltung? Kann ich überhaupt mit einem Kind kommunizieren, dessen Geschlechtszugehörigkeit mir nicht bekannt ist – z.B. mit einem Kind namens Renée?

Überlegen Sie, wie sich Ihre Theorie in der Praxis auswirkt. „Wie lobe oder kritisiere ich die Mädchen in meiner Gruppe; was würde ich Anderes von ihnen erwarten, wenn sie Buben wären und umgekehrt?“

Fragen Sie sich, ob und wenn ja, wie Ihre Überzeugungen im Hinblick auf Buben und Mädchen die Entwicklung von Mädchen und Buben fördern oder einschränken.

Die US-amerikanische Autorin Barbara Mackoff formuliert diesbezüglich pointiert: **„Der größte Unterschied zwischen Jungen und Mädchen liegt darin, wie wir mit ihnen umgehen“** (Mackoff 1998, S 41).

Die vorliegende Broschüre lädt Sie ein, ihre beruflichen und persönlichen Erfahrungen, ihre Einstellungen, ihre Ziele, die Art und Weise ihres Zusammenlebens und –arbeitens mit anderen Menschen jeglichen Geschlechts ausdrücklich unter Berücksichtigung der Geschlechtszugehörigkeit wahrzunehmen, zu untersuchen, zu befragen. Sie lädt Sie ein,

- Ihre eigene Wahrnehmung zu schärfen,
- Ihre Annahmen und Erklärungen dafür, warum sich Mädchen und Buben (und Frauen und Männer) in manchen Bereichen geschlechtstypisch verhalten, zu überprüfen,
- sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Konstruktion von Geschlechtern auseinander zu setzen,
- eigene (unbewusste) Erwartungshaltungen zu reflektieren,
- sich Ihrer eigenen Vorbildwirkung bewusster zu werden: „Welches Frauenbild (bzw. Männerbild) lebe ich den Kindern in meiner Klasse, den Kolleginnen und Kollegen, den Eltern vor?“
- Ihr eigenes Reflexions- und Handlungspotenzial als Pädagogin oder Pädagoge stetig zu erweitern,
- den Ablauf des Schulalltages, die Schulkultur und damit die Schule selbst in ihrer Wirkung auf Geschlechterverhältnisse zu analysieren.

Den Texten in dieser Broschüre ist die Annahme grundgelegt, dass Geschlecht – das, was wir jeweils für ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ halten – gesellschaftlich hergestellt, konstruiert, und daher veränderbar ist. Ein ‚Blick über den Tellerrand‘ in andere Kulturen und ein Rückblick in die Geschichte bestätigen die Möglichkeiten der Entwicklung bzw. der Veränderung von Geschlechterrollen – das macht Mut darauf, aktiv an der Umsetzung des **Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“**¹ zu arbeiten.

Dadurch wird ALLEN Kindern in der Volksschule ermöglicht, ein großes Spektrum an Interessen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu entwickeln, das nicht durch geschlechtsspezifische Einschränkungen begrenzt wird. Lehrerinnen und Lehrer müssen Kinder darin unterstützen, alle Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entwickeln, die sie zu kompetenten, fürsorglichen, sich-selbst-bewussten Erwachsenen werden lassen.

¹ Grundsatzverlass zum Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern", Rundschreiben Nr. 77/1995; www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml

2 DAS Kind, neutrum – ?!

Geschlechtsspezifische Sozialisation

Beim Eintritt in die Volksschule mit ihrem ersten Schultag kommen die Erstklässlerinnen und Erstklässler nicht als ‚geschlechtsneutrale Kinder‘ in die Schule – sie sind bereits ausgeprägte Persönlichkeiten und haben eine stabile Geschlechtsidentität erworben. Schon im Kleinkindalter wird die grundlegende Selbstkategorisierung („Ich bin ein Mädchen“ oder „Ich bin ein Bub“) vorgenommen. Sobald Kinder gelernt haben, sich sprachlich verständlich zu machen (bei den meisten Kindern ist das mit ungefähr zwei Jahren), können sie sich richtig als Mädchen oder Bub ‚einordnen‘. Und sie sind sehr bemüht, das Geschlecht einer Person richtig zu benennen. Kinder wollen und brauchen Eindeutigkeit in der Frage der Geschlechtszugehörigkeit, weil die Erwachsenen das wollen – sind wir nicht äußerst irritiert, wenn wir das Geschlecht unseres Gegenübers nicht eindeutig identifizieren können? Menschen, die nicht eindeutig in das zweigeschlechtliche System Frau – Mann eingeordnet werden können oder das nicht wollen, haben es daher auch schwer: es gibt keinen sozialen Raum, in dem sich (junge) Menschen ohne Zwang, sich eindeutig männlich oder weiblich zu zeigen, entwickeln können.

Kinder erkennen schon in den ersten Lebensjahren, dass sie selbst nicht einfach Menschen sind, sondern dass sie auch im sozialen Sinn Mädchen und Buben werden müssen. So übernehmen und zeigen sie zunehmend die Verhaltensweisen, die für ihr Geschlecht als ‚passend‘ gelten. Die Vorstellungen der Kinder darüber, was weiblich und was männlich ist, sind im Kleinkindalter oft sehr rigide und ausschließlich („Buben spielen nicht mit Puppen“, „Mädchen können nicht Pilotin sein“). Um ‚erkannt‘ zu werden, müssen Mädchen und Buben ihr Geschlecht daher auch eindeutig nach außen präsentieren – damit ja keine Verwechslungen passieren, über die andere lachen könnten. Durch diesen Prozess der Selbstsozialisation finden sie zwar Anerkennung bei Erwachsenen und Gleichaltrigen, verzichten aber gleichzeitig darauf, das umfassende Spektrum ihres persönlichen Potenzials zu leben, weil sie vor allem geschlechtstypische Verhaltensweisen und Gefühlsäußerungen einüben – in denen sie dann irgendwann dem anderen Geschlecht tatsächlich überlegen sind.

Wie ‚lernen‘ nun Kinder (und Erwachsene waren auch einmal Kinder), was weiblich und was männlich ist?

Nehmen Sie sich Zeit für ein kleines Gedankenexperiment²:

Stellen Sie sich vor, Sie kämen von einem anderen Planeten und würden das Leben auf der Erde untersuchen – und Sie würden damit zufällig in Österreich beginnen. Bald würden Sie bemerken, dass es nicht egal ist, ob Menschen als Mädchen oder Buben zur Welt kommen. Mädchen bekommen Puppen geschenkt, Buben Lastautos; Frauen benutzen eher bunte und Männer eher schwarze Regenschirme, um nur einige oberflächliche Unterschiedlichkeiten zu erwähnen.

Anhand Ihrer statistischen Analyse würden Sie noch ganz andere strikte Trennlinien zwischen den Geschlechtern feststellen. So gibt es zwar jede Menge Hausfrauen, aber (fast) keine Hausmänner. Kinder werden zum größten Teil von ihren Müttern betreut und nicht von ihren Vätern. Damit im Zusammenhang dürfte stehen, dass weitaus mehr Männer als Frauen des Morgens die Haushalte verlassen, um einer so genannten „Erwerbsarbeit“ nachzugehen. Für diese bekommt man unmittelbar Einkommen, für die Arbeit daheim bekommt die Frau das Geld vom Ehemann.

Als Beobachterin oder Beobachter von einem fremden Stern würden Sie sich weiters darüber wundern, dass die männliche Spezies offensichtlich nicht mit einem Bügeleisen umgehen kann, während die weiblichen Menschen scheinbar keinen Wagenheber handhaben können. Andererseits sehen sie gerade – leichtbekleidete – Frauen auf Plakatwänden Autos bewerben. Überhaupt fällt Ihnen im öffentlichen Raum die unterschiedliche Präsenz von Frauen und Männern auf: kaum finden sie eine berühmte Frau, der ein Denkmal gewidmet ist. Auch durch ihre Körperhaltung nehmen Männer mehr Raum ein – auf Parkbänken oder auf dem Sitzplatz in der U-Bahn.

Sie würden feststellen, dass die Menschen bestimmte Eigenschaften problemlos in männliche und weibliche einteilen könnten (rational, stark, dominant... – emotional, schwach, unterordnend...) und dass die männlich klassifizierten als die höherwertigen, als „die Norm“ eingeschätzt werden. Weiters würde Ihnen auffallen, dass Verhaltensweisen unterschiedlich interpretiert werden, je nachdem, ob sie von einer

Wenn Sie als Wesen von einem anderen Planeten mit offenen Augen durch die Welt gehen – was könnten Sie in Ihrem „Galaktischen Report“ berichten? **Was ,lernen' nun Mädchen und Buben, wenn sie mit offenen Augen durch die Welt gehen, über das Frau-Sein und über das Mann-Sein?** Welche gesellschaftlich vorherrschenden Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit begegnen ihnen, können als Vor-Bilder dienen?

² Der folgende Text ist – bearbeitet und gekürzt – übernommen aus: Laufbahnplanung für Frauen. Arbeitsgruppe für Gleichbehandlungsfragen. Wien o.J.

Was ist Geschlecht? Geschlecht bewusst gemacht

„Geschlecht ist nicht etwas, was wir haben, schon gar nicht etwas, das wir sind. Geschlecht ist etwas, was wir *tun*“, sagt die deutsche Psychologin Gitta Mühlen Achs (1998, 21) in Anlehnung an die us-amerikanische Soziologin Carol Hagemann-White. Sie verdeutlicht damit die sozialkonstruktivistische Theorie, wonach Geschlecht nicht biologisch vorprogrammiert oder kulturell erzwungen ist, sondern ein Produkt von kontinuierlicher – bewusster wie unbewusster – Interaktionsarbeit. Dabei greifen wir auf gelernte gesellschaftliche Muster von Weiblichkeit und Männlichkeit – auf Geschlechterstereotype – zurück. Durch Kleidung, Gang, Körperhaltung, in Diskursen und durch Sprache (Mädchen- und Frauenabwertung z.B. in Blondinenwitzen, homophobe Äußerungen wie „schwule Sau“) werden Weiblichkeit und Männlichkeit permanent dargestellt, hergestellt und manchmal auch verändert. Dabei bedarf es der wechselseitigen Anerkennung. Abweichungen werden als Irritationen wahrgenommen. Buben und Mädchen, Frauen und Männer können also nicht einfach darstellen und konstruieren, wie sie wollen! Dies ist keine Sache der freien Wahl oder der bewussten Entscheidung. Vielmehr handelt es sich hier um komplexe Lernprozesse: die alltagsweltlich gültige Übereinstimmung von SEX (in einem biologischen Sinn männlich oder weiblich) mit GENDER (in männlichen oder weiblichen „Rollen“) und einem sexuellen BEGEHREN, das sich an das jeweils „andere“ Geschlecht richtet, wird als unhinterfragte quasi-natürliche Norm verinnerlicht.

Wichtig ist weiters: Weiblichkeit ist nicht gleich Frau und Männlichkeit ist nicht gleich Mann. Genauso gibt es nicht eine Weiblichkeit und eine Männlichkeit, sondern eine Vielzahl an Weiblichkeiten und Männlichkeiten. Über diese erheben sich allerdings Idealvorstellungen oder gesellschaftlich-vorherrschende Geschlechterbilder, die die Vorstellungen und Erwartungen von und an Frauen und Männer³ prägen. Die unübersehbaren Unterschiede unter Frauen (bzw. Mädchen) und unter Männern (bzw. Buben) gehen dabei allzu leicht unter.

Für die gleichstellungsorientierte Arbeit hat es sich auch im deutschen Sprachraum bewährt, sich englischen Vokabulars zu bedienen: für „Geschlecht“ stellt die englische Sprache zwei Vokabel zur Verfügung: „Sex“ und „Gender“. Gender hat – im Gegensatz zum biologischen Sex – die Bedeutung von sozialem Geschlecht im Sinn einer gesellschaftlich und kulturell geprägten Konstruktion. Das umfasst einerseits bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen, die Frauen und Männern zugeschrieben werden (emotional – rational, beziehungsorientiert – konkurrenzorientiert); bestimmte Verhaltensweisen, Räume und Positionen, die ihnen zugeordnet werden (öffentlich – privat; führen – ausführen); andererseits umfasst der Begriff Gender die Rechte, Pflichten und Verantwortungen, die Menschen auf Grund ihres Geschlechts nach gesellschaftlichem Konsens wahrzunehmen haben.

Wir alle – auch wenn wir uns noch nie bewusst oder wissenschaftlich mit „Gender“ beschäftigt haben – verfügen über alltagsweltliches Geschlechterwissen, über selbst-verständliche und

³ Connell prägte dafür den Begriff der „hegemonialen Männlichkeit“, die andere Männlichkeiten (schwule Männer, ‚ausländische‘ Männer, sozial deklassierte Männer...) auf ihre Plätze verweist (Connell 1999).

unhinterfragte Alltagstheorien über „Geschlecht“ (à la „Buben brauchen mehr Bewegung“ oder „Frauen können schlechter einparken“). Diese Grundüberzeugungen sind uns oft gar nicht bewusst, wirken aber auf unser Handeln – auch in pädagogischen Kontexten. So hören wir z.B.: „Burschen liegen die Fremdsprachen weniger“ oder: „Mädchen sind halt nicht begabt für Mathematik“ (Warum sagt eigentlich niemand: „Du bist nicht begabt für Geschichte“?).

Aufgabe von Pädagoginnen, Pädagogen und Bildungseinrichtungen ist es, 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. Und Schülerinnen und Schüler – wie auch Lehrerinnen und Lehrer – repräsentieren eine große Diversität (oder Vielfalt), die sich nicht nur auf die Geschlechtszugehörigkeit bezieht, sondern auch ethnisch-kulturelle Herkunft, Vorerfahrungen, physische Fähigkeiten, sexuelle Orientierung, Lerntyp oder Freizeitverhalten und viele andere Diversitäten, die relevant sein könnten, beinhaltet.

Mädchenwelten – Bubenwelten – Geschlechterwelten

Auch die kindgerechte Umgebung – Kindergarten, Spielzeug, Bilderbücher, pädagogische Fachkräfte und andere Miterziehende – vermitteln Mädchen und Buben Wesentliches über die Geschlechterwelten. Spielend werden bereits Kleinkinder auf ihre jeweiligen späteren Erwachsenenrollen vorbereitet.

Wiener Kindergarten- und Hortpädagoginnen analysierten das Spielverhalten von Mädchen und Buben und gingen der Frage nach: *Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und sozialen Verhaltensweisen werden durch die Lieblings-Spiele und Spielsachen der Mädchen und Buben gelernt und geübt?* (vgl. Schneider 2005, 2009). Sie kamen zu folgenden Ergebnissen:

Mädchen üben sich – häufiger als Buben – vor allem in folgenden Bereichen:

- Mütterlichkeit, Fürsorglichkeit, Verantwortung übernehmen für das Wohlergehen Anderer, sprachliche Ausdrucksfähigkeit – durch Puppen- und Rollenspiele
- Geduld, Ausdauer, Geschicklichkeit, Feinmotorik, Kreativität, ästhetisches Bewusstsein – durch Spielmaterial wie Steck- und Fädelspiele
- körperliche Geschicklichkeit auf engem Raum, Kooperation in Paaren oder Kleingruppen, gedämpfter Wettstreit – durch Bewegungsspiele wie z.B. Seil drehen, Gummihüpfen

Buben hingegen trainieren bzw. erfahren tendenziell häufiger:

- Dreidimensionalität, Raumerfahrung, physikalische Gesetze, bleibende (!) Werke zu planen und umzusetzen – durch Konstruktionsmaterial und –spiele

- Stärke, Kampfgeist, Siegen, die Heldenrolle – durch Action-Spiele
- sich durchzusetzen, Kräfte messen, eigene Grenzen suchen und ausdehnen/ überschreiten, Kampfverhalten, viel Raum in Anspruch zu nehmen, Dynamik und Konkurrenz in großen Gruppen – durch bubentypische Bewegungsspiele

Überlegen und überprüfen Sie selbst: welches sind die hauptsächlichlichen Spielerfahrungen jedes einzelnen Kindes in ihrer Umgebung, in ihrer Klasse – und was wird dabei gelernt (vgl. Mühlegger 1999)?

- Spiele, die Interesse an Technik und Handwerk wecken
- Spiele, die Interesse an Haushalt und Kindererziehung wecken
- Spiele, in denen der Umgang mit Dingen im Vordergrund steht
- Spiele, in denen die Beziehung zu Personen im Vordergrund steht
- Produktion von Werken, bei denen Funktionalität wichtig ist
- Produktion von Werken, bei denen Ästhetik wichtig ist
- Erfahrungen, die Selbstvertrauen und Unabhängigkeit vom Urteil Anderer ermöglichen
- Erfahrungen, die eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Grenzen ermöglichen
- Aktivitäten, die Durchsetzungsfähigkeit und Abgrenzungsvermögen fördern
- Aktivitäten, die Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen fördern
- Spiele, in denen Körperkraft und grobmotorische Bewegung erlebbar sind
- Spiele, in denen feinmotorische Geschicklichkeit erlebbar ist
- Raumgreifende Spielformen
- Standortgebundene Spielformen
- Spiele, die ermöglichen, aus sich heraus zu gehen, sich lautstark und lustvoll auszudrücken
- Spiele, die ermöglichen, bei sich zu bleiben, Ruhe, Gelassenheit und Entspannung zu erleben
- Spiele mit fantastischen Inhalten, die ermöglichen, sich als unbesiegbare, großartig und omnipotent zu erleben
- Spiele mit realistischen Inhalten, die ermöglichen, sich als fürsorglich, kooperativ und gefühlvoll zu erleben
- Spiele, die eine positive Auseinandersetzung mit Aggression ermöglichen
- Spiele, die eine positive Auseinandersetzung mit Angst und Schwäche ermöglichen

Ein Großteil der Spielbereiche ist geschlechtsspezifisch determiniert und vorbelastet. Die meisten Spielwaren und die mitgelieferten impliziten Botschaften über deren richtigen Gebrauch erschweren ein anderes Spielen jenseits traditioneller Klischees. Kann He-Man auch Vater werden und damit soziales und solidarisches Verhalten, positive Emotionen, Fürsorglichkeit und Verantwortlichkeit (er)leben? Kann Barbie Bildhauerin sein, sich schmutzig machen, schwere körperliche Arbeit erbringen und damit berühmt werden (in Anlehnung an Kämpf-Jansen 1989)?

Aber auch Erzieherinnen und Erzieher (Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen, Mütter, Väter, Großeltern, Verwandte, die Sitznachbarin in der U-Bahn...) bestärken in Interaktionen durch ihre oftmals unbewussten Erwartungshaltungen Geschlechterstereotype – sie ‚machen‘ Mädchen und Buben unterschiedlich. Bewundern wir bei IHR nicht eher den Glitzerhaarreifen oder den neuen Bärenpullover, während SEIN Roller-Scooter oder der von ihm gebaute Lego-Kran unsere Anerkennung bekommen? Wahrscheinlich würde sich in dieser konkreten Szene sogar der Ausdruck in unserer Stimme verändern. Mädchen werden dadurch tendenziell abhängiger von der Beurteilung von außen, für subjektive „Schönheitskriterien“, die nichts mit ihren Fähigkeiten oder ihrem Können zu tun haben. Buben hingegen bekommen Beachtung für ihre unmittelbaren körperlichen Fähigkeiten, sie sind aber in weit geringerem Ausmaß auf die Bestätigung von anderen angewiesen – ein konstruiertes Auto funktioniert auch so.

Mädchen nehmen sich tendenziell stärker zurück, passen sich an, sind kooperativer und personenbezogener. Auf Grund von geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Erwartungshaltungen tragen Erwachsene in Interaktionen mit Mädchen dazu bei, dass diese ihr Gefühls- und Ausdrucksrepertoire differenzieren und erweitern, Angst wird bei ihnen geduldet, unerwünschte Gefühlsäußerungen wie Wut oder Aggression jedoch unterdrückt.

Bei Buben werden mit zunehmendem Alter durch den Einfluss der Eltern und anderer Erwachsener der Ausdruck, die Erfahrung und die Selbstzuschreibung von Gefühlen gehemmt; Eltern dulden noch am ehesten Aggression oder Wut.

Buben zeigen eher dominantes, wettbewerbsorientiertes, auf Selbstdarstellung ausgerichtetes Kommunikationsverhalten (vgl. Bilden u.a. 2006, Fuhr 2007, Paseka 2008).

3 Lernende und Lehrende in der Volksschule

Geschlechtstypisches Verhalten wird bereits in der frühkindlichen Sozialisation erworben. Während der Volksschulzeit wird die Geschlechtsidentität in sozialen Interaktionen weiter erprobt und ausdifferenziert. Studien, die die Auswirkungen der gegenwärtig praktizierten Koedukation – des gemeinsamen Unterrichts von Mädchen und Buben – auf geschlechtsspezifisches Verhalten von Mädchen und Buben, ihre Interessensentwicklung, ihr Fähigkeiten-selbstkonzept, ihre Leistungszuversicht und Ursachenerklärungen für Schulerfolg und –misserfolg untersuchen, kommen zu kritischen differenzierten Ergebnissen⁴. Entgegen den Erwartungen, die an die Einführung der Koedukation geknüpft waren, trägt das Miteinander der Geschlechter nicht ‚automatisch‘ zu einem ‚natürlichen‘, herrschaftsfreien Umgang von Mädchen und Buben bei – im Gegenteil: der herkömmliche gemeinsame Unterricht von Mädchen und Buben kann Geschlechterstereotype verstärken, und unreflektierte Koedukation führt eher zu einer „Einübung in Geschlechterhierarchien“ als zu geschlechterdemokratischen Entwicklungen.

Koedukationsdebatte – der „heimliche Lehrplan“

Zu den geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Vorerfahrungen, mit denen Mädchen und Buben in die Schule eintreten, finden sie ebendort unterschiedliche Erfahrungswelten vor. Für die Analyse geschlechtsspezifischer Sozialisationsprozesse in der Volksschule sind vor allem folgende Bereiche bedeutsam:

- die vermittelten Unterrichtsinhalte und Themen,
- die verwendeten Lehrmittel und Schulbücher,
- die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, aber auch der Mädchen und Buben untereinander und
- die schulischen Strukturen und Organisationsformen.

Auf allen diesen Ebenen gilt es, den „heimlichen Lehrplan“ der Geschlechtererziehung aufzudecken. Gemeint sind damit die impliziten, subtilen Botschaften über Weiblichkeiten und Männ-

⁴ vgl. Ludwig u.a. 2007, Budde 2008a, 2008b, Bacher u.a. 2008, Specht 2009a, 2009b

lichkeiten, die Frauen- und Männerbilder, die herrschende Geschlechterverhältnisse – entgegen dem allseits postulierten Gleichberechtigungsanspruch – zementieren.

Kommunikation, Interaktionen und soziale Kompetenzen

Mona Pripadlo und Cornelia Schmid analysierten vier Morgenkreise einer Wiener Volksschule mit Videoanalysen und Beobachtungsbögen (vgl. Pripadlo u.a. 2009). Sie untersuchten u.a. nach folgenden Kriterien: Erzählt das Kind selbstständig? Wird das Kind zu einer Erzählung aufgefordert? Wird das Kind durch die Lehrperson ermahnt? Stört das Kind durch Zwischenrufe?

Sie kommen zu folgenden Ergebnissen: „Bei den selbständigen Beiträgen der Schüler/innen überwiegen eindeutig die Erzählungen der Buben. In einer Morgenkreissituation musste die Lehrperson jedes Mädchen sogar einzeln bitten, etwas von ihrem Wochenende zu erzählen, bei den Buben gab es hingegen keine aufgeforderten Erzählungen. Die Buben dominierten aber die Morgenkreisgespräche mit ihren freiwilligen Gesprächsbeiträgen nicht nur positiv, sondern fielen besonders negativ durch Störungen auf. Es lässt sich erkennen, dass 73 von insgesamt 127 gezählten Zwischengesprächen auf die Buben entfallen. Obwohl die Schüler im Morgenkreis mit wesentlich mehr Zwischengesprächen negativ auffielen, wurden dennoch die Mädchen öfter ermahnt. (...) Die Mädchen zeigten durch aufmerksames Zuhören Interesse an den Erzählungen der Buben. Durch diese Verhaltensweise seitens der Mädchen lassen sich die geringeren Störungen durch Zwischengespräche erklären“ (ebd., S. 70).

Untersuchungen wie diese zu geschlechtsspezifischem Kommunikations- und Interaktionsverhalten in Klassenzimmern ergeben (vgl. Thies u.a. 2000):

Viele Lehrerinnen und Lehrer erleben **Mädchen** als angenehme und leistungswillige Schülerinnen, sie nehmen sie oft als angepasst wahr. Mädchen leisten durch ihr Arbeits- und Sozialverhalten einen entscheidenden Beitrag zum Klassenklima und zur Unterrichtskultur. Sie erleichtern bzw. ermöglichen dadurch Buben erst das Lernen und entlasten dadurch die Lehrperson.

Denn oft bestimmen (einige dominante) **Buben** den Ton in der Klasse, drängen Mädchen und stille, untypische Buben (auch in der Aufmerksamkeit der Lehrpersonen) zur Seite. Buben sichern sich Beachtung durch auffälliges und störendes Verhalten (Unterbrechen, Rausrufen, Blödeln). Sie werden öfter aufgerufen und erhalten mehr Redezeit. Disziplinprobleme der Buben werden häufig zu Lasten der Mädchen gelöst, wenn diese als so genannte „Hilfslehrerinnen“ eingesetzt werden (indem sie z.B. als „Puffer“ zwischen „schlimme“ Buben gesetzt werden).

So ist einerseits das Kommunikationsverhalten geschlechtstypisch; andererseits ist jedoch die Wahrnehmung – sowohl der Lehrpersonen als auch der Kinder – sonderbar getrübt: dominantes, aufmerksamkeitsheischendes Verhalten von Schülern wird als normal angesehen („Buben sind halt so“) und das geschlechtsspezifische Ungleichgewicht an Redezeit bzw. Beachtung

fällt gar nicht auf, die Buben-Dominanz wird (unbewusst) als der Norm entsprechend empfunden.

Auch wenn Lehrpersonen der Meinung sind, alle Kinder geschlechtsunabhängig gleich zu behandeln, zeigen sich Unterschiede in ihren Reaktionen: Buben werden für auffälliges Verhalten gelobt („er ist originell und eigenständig“), bei Mädchen wird es negativ bewertet („sie stört und ist aggressiv“) (Rüegg 1995). Gute *Leistungen* von Mädchen werden weniger anerkannt als gute Leistungen von Buben; Mädchen werden eher für Fleiß und für sorgfältiges Arbeiten gelobt; schlechtes *Betragen* von Buben wird eher akzeptiert als schlechtes Betragen von Mädchen.

Interessen und (vermeintliche) Fähigkeiten – Selbstkonzepte und Selbstbilder

Auf die Fragen: „Warum ich gern ein Mädchen / Bub bin“ und „Wann / Warum ich nicht gern Mädchen / Bub bin“ antworteten Schüler/innen einer Mehrstufenklasse aus Wien differenziert (Expertinnengespräch mit Karin Diaz):

Mädchen sind gern Mädchen, weil

- ich nicht unbedingt Fußball spielen muss, um dazu zu gehören
- ich Mädchen cool finde
- ich Hosen und Röcke tragen kann
- Mädchen schöner sind
- Mädchen mehr aus sich machen
- Mädchen alles machen können, ohne ausgelacht zu werden
- Mädchen gut zwicken können
- Mädchen keine Mutproben und Wettbewerbe brauchen
- Mädchen lauter schreien können
- sich Mädchen nicht soviel überschätzen.

Mädchen sind nicht gern Mädchen, wenn bzw. weil

- Mädchen schwach sind
- Mädchen von Buben oft beschimpft und abgewertet werden
- Buben glauben, dass Mädchen weniger können
- Buben frech sind
- Frauen Kinder und Haushalt und Arbeit haben

Buben sind gerne Buben, weil

- Buben mutiger sind
- Buben mehr respektiert werden
- Buben coolere Sachen machen
- Buben aktiver und sportlicher sind
- Buben mehr aushalten können
- Buben Mutproben machen
- wenn Buben was Untypisches machen, dann fällt das mehr auf, als wenn Mädchen das tun.

Buben sind manchmal nicht gern ein Bub, weil

- ich keine Mädchenspiele mitspielen kann
- Buben so egoistisch sind
- wenn man was nicht kann, gilt man als Versager
- Buben nicht weinen können, dürfen, sollen
- Buben gegenüber den Mädchen ungerecht behandelt werden
- Buben immer ein Vorbild sein sollen.

Teilweise nehmen diese Kinder also gerade die Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale an sich selbst als Stärken wahr, die dem tradierten Weiblichkeits- bzw. Männlichkeitsklischee entsprechen, teilweise reflektieren sie gerade diese gesellschaftlichen Erwartungshaltungen und kritisieren geschlechterpolitische Schieflagen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf Selbsteinschätzung als fleißige Schülerin bzw. fleißiger Schüler ergab die Untersuchung von Veronika Mies in zwei 4.Klassen Volksschule in Wien⁵ (Mies 2009). 56% der Mädchen stimmten der Aussage „Ich bin eine fleißige Schülerin“ zu (24% mit „eher ja“, 32% mit „ja“), und noch 44% meinten „naja“, keine antwortete mit „eher nein“ oder „nein“. Die Buben präsentierten sich anders: 70% stimmten der Aussage „Ich bin ein fleißiger Schüler“ nicht zu (10% „eher nein“ und 60% „naja“), 25% der Schüler antworteten mit „ja“ (ebd., S. 51f.).

Den Satz „Ich bin am Tag vor einer Schularbeit...“ beendeten 32% der Mädchen mit „nervös“ – im Vergleich zu 15% der Buben; 36% der Mädchen sind hingegen „gar nicht“ oder „wenig nervös“ – im Vergleich zu 55% der Buben (ebd., S. 53).

⁵ insgesamt 45 Kinder aus zwei Volksschulklassen in Wien, Mai 2008

Elternerwartungen ...

Nicht nur professionell pädagogisch arbeitende Erwachsene sind vor unbewussten (und ungewollten) geschlechtsspezifischen Erwartungen und Zuschreibungen nicht gefeit, sondern auch die Eltern. Georg Stöckli, Erziehungswissenschaftler am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, untersuchte u.a. die Erwartungen von Eltern und deren Auswirkungen auf das Selbstbild des Kindes am Anfang der Primarschule: „Bei der Befürchtung, dass ein Sohn ihren Hoffnungen auf schulischen Erfolg nicht entsprechen könnte, zeigten Mütter eine deutliche emotionale Erregung. Bei Mädchen spielte dagegen die Aussicht auf Misserfolg nicht nur keine Rolle, hier war es im Gegenteil die Aussicht auf schulischen Erfolg, die die Mütter emotional belastete. Die nächste Befragung fand am Ende des ersten Schuljahres statt, also nachdem Eltern über die Schulnoten eine Rückmeldung über die reale Leistung ihres Kindes erhalten hatten. Auch hier fiel das Ergebnis markant geschlechtsspezifisch aus. Während nämlich Eltern ihre überhöhten Begabungsvorstellungen im Falle einer Tochter problemlos revidierten und das Urteil der Lehrperson akzeptierten, hielten sie bei Söhnen an ihrem ursprünglichen Begabungsbild fest: Eltern von Buben erwiesen sich immun gegenüber dem realen Notenbild, dieses wurde ganz einfach dem Lehrer oder dem Unterricht angelastet.“

Ebenso geschlechtsspezifisch fällt die Erfolgserklärung von Eltern aus. Während der schulische Erfolg eines Mädchens mehrheitlich auf Anstrengung und Fleiß zurückgeführt wird (von Vätern etwas eindeutiger als von den Müttern), wird derselbe Erfolg beim Sohn der Begabung zugeschrieben. ‚Begabung sieht man nicht, man kann sie nur indirekt erschließen‘, erklärt Georg Stöckli, ‚sehen kann man nur die Anstrengung. Wenn also ein Mädchen fleißig ist, die Aufgaben macht, Angst vor der Prüfung hat – dann wird daraus auf mangelnde Begabung geschlossen. Bei Buben passiert das Gegenteil: Sie geben sich als cool, strengen sich nicht an – und jede Leistung wird mit Begabung erklärt.‘

Derart ausgeprägte Erwartungen und Zuschreibungen haben Wirkung. Schon wenige Wochen nach Schulanfang schätzen Mädchen ihre Fähigkeiten weit tiefer ein als Buben. Gemessen am Urteil der Lehrperson schätzen sich Buben typischerweise weit darüber ein, Mädchen eher darunter“ (Meier-Rust 2004, S. 5f.). Die geschlechtstypischen Erwartungen von Erwachsenen bleiben also nicht ohne Auswirkungen auf die Selbsteinschätzung der Mädchen und Buben. Ein Vergleich der schulischen Kompetenz mit den Noten in Mathematik am Ende des 2.Schuljahres ergab: Knaben überschätzen und Mädchen unterschätzen ihre schulischen Kompetenzen, wobei wegen der stärker überhöhten Selbsteinschätzung der Knaben ihre Fehleinschätzung (...) besonders massiv ausfällt (Stöckli 2002, S. 17).

... und die Erwartungen von Lehrpersonen ...

Entgegen dem allseits formulierten Grundsatz der Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler tragen auch Lehrpersonen in der Volksschule zur geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Entwicklung von Fähigkeiten und Interessen bei. Joachim Tiedemann etwa untersuchte die geschlechtstypischen Erwartungen von Lehrkräften der Grundschule bezüglich des Mathematikunterrichts und kam zu dem Ergebnis, „dass Mädchen, die im Mathematikunterricht im

mittleren oder unteren Leistungsbereich liegen, im Urteil der Lehrkräfte weniger gut logisch denken können als Jungen mit vergleichbaren Leistungen. Die Lehrkräfte erwarten bei Mädchen bei erhöhter Anstrengung geringere Leistungsverbesserungen im Mathematikunterricht als bei Jungen. Die LehrerInnen schätzen Mathematik für die Mädchen im mittleren Leistungsbereich im Vergleich mit den Jungen als ein schwierigeres Fach ein. Erwartungswidrige Leistungseinbrüche werden bei Mädchen eher auf mangelnde Fähigkeiten und weniger auf fehlende Anstrengung zurückgeführt als bei den Jungen. Leistungsschwachen Mädchen wird eine ungünstigere Leistungsprognose gemacht als leistungsschwachen Jungen“ (Tiedemann 1995, S. 153).

... ergeben das Selbstvertrauen

Wenn diese Komponenten zusammen fallen, ergibt sich folgendes: „In Mathematik⁶ erleiden die Mädchen gegenüber den Jungen im Laufe ihrer Schulzeit einen langsamen, aber stetigen Leistungsabfall, wohingegen sie in der Primarstufe noch mit gleichen, teils sogar mit stärkeren Leistungen starten. (...) Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern werden (mit)verursacht durch entsprechende geschlechtsdifferenzielle Leistungserwartungen von Lehrpersonen, Eltern oder den betroffenen Lernenden selbst“ (Ludwig u.a. 2007, S. 18ff.).

Kinder haben allerdings teilweise tatsächlich in einigen Bereichen Vorkenntnisse (z.B. Buben im Umgang mit Baukästen und im Gebrauch von Werkzeug). Über ihre diesbezüglichen Erfahrungen schreibt Daniela Orner, (ehemals) Hortpädagogin in Wien:

„Meine Mädchen bauen deshalb nicht, weil sie es nicht können. Es fehlen ihnen grundlegende Erfahrungen, sie kennen die ‚Legosprache‘ („Geh, schupf mir schnell einen roten Vierer her!“) nicht, sie tun sich extrem schwer, Platten und Steine voneinander zu unterscheiden, ihre räumliche Vorstellung ist der von den Buben weit hinten nach. Die Mädchen, egal welcher Entwicklungsstufe oder sozialen Herkunft, sind kaum in der Lage, Baupläne zu lesen. Der 6-jährige Sam baut in kurzer Zeit kompliziert aussehende Raumschiffe nach Plan. Die 10-jährige Sabine kann nicht einmal wahrnehmen, was auf dem Bauplan abgebildet ist“ (Orner 1998, S. 95).

Die herkömmlichen Inhalte der technischen Elementarbildung, die in der Regel den Interessensgebieten der Buben entsprechen, verstärken ihren Technik-Vorsprung noch (vgl. schulheft 128/2007 (Technik - weiblich!)).

Soziale Kompetenzen, Fürsorge, Beziehungsarbeit, Sich-Kümmern um das Wohlergehen anderer (Menschen, Tiere, Pflanzen), Verantwortung für Reproduktionsarbeiten übernehmen,

⁶ Zu den Leseleistungen siehe Kapitel „Deutsch, Lesen, Schreiben“.

Zeitmanagement, Waschen, Bügeln, Kehren, Kochen und Ernährung,...: All das sind Qualifikationen für Hausarbeit, die die meisten Mädchen und Frauen wie „selbstverständlich“ erlernen und in die Schule mitbringen, die meisten Buben und Männer jedoch nicht. Männliche Sozialisation muss in ihrer Hausarbeitsferne als defizitär bezeichnet werden. Im Sinn einer Erziehung zur Gleichberechtigung müssen diese Fähigkeitsbereiche aufgewertet und auch Buben das Einüben in diese Tätigkeiten ermöglicht und abverlangt werden. „Hausarbeitsdidaktik für Jungen“, wie sie u.a. von der deutschen Schulforscherin Astrid Kaiser entwickelt wurde (Kaiser 1997a, 1997b), ist aber nur ein Bestandteil einer umfassenden sozialen Jungenförderung. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Möglichkeit zur persönlichen Auseinandersetzung mit „Fachmännern“, die jenseits von Stereotypen sich auch emotional engagieren und als Menschen mit Hoffnungen und Ängsten erlebbar werden. Von einer veränderten Bildungstheorie ausgehend fordert Kaiser „Maßnahmen gegen männliche Sozialinkompetenz“ mit dem Ziel, konkrete Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten, um soziale Beziehungskompetenz, Empathiefähigkeit und zwischenmenschliche Konfliktfähigkeit zu entwickeln.

Körper – Kraft – Raum

Ein Blick auf die Pausenhöfe⁷, auf Spielplätze oder in Turnsäle zeigt: Kinder bewegen sich mehr als Jugendliche, Buben aller Alterstufen sind körperlich aktiver als Mädchen. Manche Aktivitäten werden nur von einer bestimmten Gruppe ausgeübt: so ist Gummihüpfen eine exklusive Mädchen-Beschäftigung, während Fußballspielen ein Bubensport ist. In diesen beiden Bewegungsspielen stecken auch unterschiedliche Bewertungen: obwohl beim Gummihüpfen extreme Körperbeherrschung und mitunter artistisches Können unter Beweis gestellt werden, wird es nicht als Sport bezeichnet. Buben nehmen – nicht nur beim Fußballspielen – mehr Raum ein, während Mädchen eher kleinräumig spielen: das Gummiband kann auch in einer Ecke oder am Rand des Spielplatzes gespannt werden.

Auch wenn körperlich-sportliche Aktivitäten mit zunehmendem Alter abnehmen, bleiben (die meisten) Buben doch die aktiveren; auch hier kann das Beispiel Fußballspielen – Gummihüpfen herangezogen werden. Bereits in der Volksschule und verstärkt ab der Adoleszenz entwickeln Mädchen eine „Sportabstinenz“: die im Sport geforderten Verhaltensmuster und die Inszenierung des Körpers als Mädchen / junge Frau passen immer weniger zusammen (Nissen 1998, Sobiech 2002).

Eine weitere Komponente der geschlechtsspezifischen Raumeignung bzw. Raumerfahrung liegt darin, dass Buben mit zunehmendem Alter weniger beaufsichtigt werden als Mädchen und sich öfter ohne Begleitung Erwachsener im öffentlichen Raum aufhalten. Mädchen wird unter dem „Gefahrenaspekt“ weniger räumliche Autonomie zugestanden.

⁷ Zur Gestaltung von Schulfreiräumen aus geschlechtssensibler Perspektive siehe Diketmüller u.a. 2008 sowie das Kapitel „Was können Lehrerinnen und Lehrer an der Schule tun?“

4 Männer als Volksschullehrer

In Österreich betrug im Schuljahr 2008/09 der Anteil von Männern am Lehrpersonal in Volksschulen 10%. Nach alltagsweltlichem Geschlechterwissen, v.a. in öffentlichen Diskussionen über die im Schulsystem „benachteiligten Buben“ wird die „Feminisierung“ der Schule bzw. das Fehlen von Lehrern als eine der Begründungen für die problematische Jungensituation und das Scheitern der Schüler angeführt. Das beinahe Fehlen von männlichen Lehrpersonen wird fast durchwegs als problematisch angesehen, wobei relativ undifferenziert und unbelegt folgende Gründe für den geringen Männeranteil aufgezählt werden:

- Image, Status,
- geringe Lohn im Vergleich zu anderen „Männerberufen“,
- fehlenden Karrieremöglichkeiten,
- der Lehrberuf ist gut mit dem traditionellen Frauen- und Familienbild vereinbar

Gender-theoretisch fundierte erziehungswissenschaftliche Untersuchungen zur Situation von (Grundschul-)Lehrern identifizieren hingegen differenziert folgende hemmende Faktoren und Erklärungsansätze für ihre Unterrepräsentanz (vgl. Schneider u.a. 2005, S. 25ff.):

- der in der Gesellschaft und im Berufsstand weit verbreitete Glaube, dass Männer nicht so fähig sind sich um kleine Kinder zu kümmern bzw. sie zu erziehen; diese Annahmen finden ihren Niederschlag in Anstellungsentscheidungen, in Lehrerausbildungsprogrammen und in der Berufsberatung;
- die sozialen und psychologischen Konflikte, z.B. als role-model gesellschaftlich gewünscht zu sein und gleichzeitig eine „typische Frauenarbeit“ zu verrichten;
- die Angst, als pädophil bezeichnet zu werden;
- individuelle und gesellschaftliche Vorurteile von SchulleiterInnen; schließlich
- die Etikettierung von Grundschullehrern, homosexuell oder „keine richtigen Männer“ zu sein.

Burschen und Männer, die diese vorherrschenden Vorstellungen brechen, werden negativ beurteilt und verdächtig: sie werden stigmatisiert – diese Stigmatisierung ist die Essenz von Heterosexismus. So wirkt Homophobie als soziale Kontrolle. Lehrer müssen permanent aushandeln zwischen „being a real man“ und „being a real teacher“. Richtige Männer machen nichts „Weibliches“. Je niedriger jedoch die Schulstufe, umso „weiblicher“ wird das Unterrichten gedacht (Sargent 2000, S. 417f.).

Männliche Rollenvorbilder werden vor allem in Verbindung mit zunehmenden AlleinerzieherInnen-Familien oder Familien erwartet, in denen Väter wenig Kontakt mit ihren Kindern haben. Jim Allan kommt in seiner Untersuchung aus den USA zu dem Eindruck, dass oft nach der Devise gehandelt werde: „Stellen wir einen Mann ein und vielleicht wird das wunderbarer-

weise dazu beitragen, die Dinge zu verbessern“ (Allan 1993, S. 122) – womit gemeint ist, dass Kinder von Alleinerziehenden ärmer seien, mehr emotionale und mehr Disziplinprobleme in der Schule hätten. Nahezu alle interviewten Lehrer in der Untersuchung von Allan identifizierten „männliches Rollenvorbild“ als ungeschriebene aber ausschlaggebende Komponente ihrer Jobbeschreibung, eine weitgehend verbreitete Erwartung und ein Kriterium für ihren Erfolg. Viele Männer waren unsicher bei der Frage, wie sie männliches Vorbild sind, bis auf „tun, was Männer tun“. Sie fühlten die konfligierenden Definitionen von anderen in Bezug auf das männliche Rollenvorbild: der disziplinierende Ersatzvater, der ausschließlich in unweiblichen Aktivitäten engagiert ist, oder der feminine, fürsorgliche, empathische Begleiter von Kindern. Nach Allan werden bestimmte Konstrukte verwendet, um die vergeschlechtlichte Beschaffenheit von Unterrichten und Lehren zu strukturieren. So wird z.B. durch das Konstrukt „Mutter“ viel von Lernenden-Lehrenden-Interaktion definiert; andere, negative Konstrukte, wie ‚homosexuell‘ und ‚pädophil‘, funktionieren wie ein sozialer Kontrollmechanismus, um die Zahl von Lehrern auf einem Minimum zu halten.

Antworten aus der Sicht von Grundschullehrern auf die Frage: „Warum gibt es so wenige?“ (vgl. zusammenfassend Schneider u.a. 2005, S. 49f.)

- Lehrer stehen unter größerer „Beobachtung“ durch ihre Kolleginnen, was ihren Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern anlangt.
- Es bestehen beträchtliche Unklarheiten bzgl. des „männlichen Vorbilds“ (male role model), das die Lehrer glauben erfüllen zu müssen.
- Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung im Schulsystem verstärkt das Bild von unterschiedlichen weiblichen und männlichen Unterrichtsstilen.
- Vonseiten der Eltern und der Öffentlichkeit wird das Verhältnis Lehrer – Grundschule unterschiedlich konnotiert: mit „Sorge, Fürsorge“, mit „Homophobie“, oder einfach mit Erstaunen.

Eine der Erklärungen für die Bemühungen der westlichen Länder, mehr Grundschullehrer anzuwerben und die Zahl der Lehrer zu erhöhen ist es, der „Feminisierung“ der Grundschule zu begegnen. Die Annahme, die dieser Strategie zugrunde liegt, basiert auf „Sex Role Socialisation Theories“, die von differenzierteren und komplexeren Verständnissen bzgl. Geschlechteridentitäten abgelöst worden sind.

„Die Idee, dass eine Veränderung in der Geschlechterverteilung der ‚feminisierten‘ Natur des Grundschulbereichs beikommt, ist naiv. (...) Ein Hauptproblem für die laufenden Initiativen [Hebung des Männeranteils, C.S.] ist, dass sie nicht auf Forschungsergebnisse aufbauen und ihnen daher eine klare Ausrichtung fehlt“ (Skelton 2003, S. 207).

Auch andere Autoren betonen den gleichen Aspekt:

„Die Diagnose einer ‚weiblichen Schule‘ mit den Knaben als Verlierern des Schulsystems ist (...) wenig ergiebig. Solche Aussagen gehen von essentialistischen und ahistorischen Prämissen aus, sind polarisierend und pauschal. Dadurch werden differenzierte Fragen ausgeblendet und Diskussionen verkürzt, die die tatsächliche Grundproblematik der sozialen Konstruktion

von Geschlecht in schulischen Kontexten und Interaktionen mit den möglichen Auswirkungen auf Schulqualität, Klassenführung und Bildungserfolg in (...) Schulsystemen thematisieren“ (Larcher u.a. 2004).

Es ist problematisch, Strategien für den Umgang mit Problemen und Nachteilen von Grundschullehrern zu entwickeln und zu implementieren, weil die meisten von ihnen ihre Ursache in gesellschaftlichen und medial transportierten Einstellungen haben, denen sehr schwierig entgegen gewirkt werden kann.

Folgende Strategien zur Bearbeitung des Themas „Lehrer in der Grundschule“ könnten hier hilfreich sein:

- ▶ Auf die Erfahrung von Lehrern hören. Qualitative Untersuchungen sind für den deutschen Sprachraum kaum vorhanden.
- ▶ Erarbeiten von klaren Richtlinien, wie Lehrer sich vor der unbegründeten Gefahr, für den Beruf nicht geeignet zu sei, schützen können.
- ▶ Realistischere und differenziertere Berichterstattung über Lehrer in den Medien, vor allem um den Mythos zu entlarven, dass LehrerInnen Ersatzeltern sind.
- ▶ Klarheit darüber erlangen, warum mehr Lehrer gebraucht werden, welche Probleme sie lösen sollen und wie ihre Anwesenheit helfen soll.

In der Forderung nach mehr Männern im Grundschulbereich liegt die große Gefahr, dadurch zu einer Abwertung der pädagogischen Arbeit von Frauen beizutragen⁸. „Trotzdem kann (...) eine Steigerung des Anteils männlicher Pädagogen durchaus sinnvoll sein, wenn die Perspektive dieser Forderung verändert wird. Denn erstens kann eine Erhöhung des Männeranteils in der Schule (und im Kindergarten) dazu führen, dass Jungen mit Mädchen mit männlichen Beschäftigten in Kontakt kommen und dadurch die unterschiedlichen und vielfältigen Seinsweisen von Männern kennen lernen können. Zweitens kann deutlich werden, dass erzieherische Tätigkeiten auch als ‚Männerarbeit‘ angesehen werden können. Zum dritten wird so das Berufswahlspektrum von jungen Männern erweitert und so möglicherweise die Kodierung in ‚Frauenberufe‘ und ‚Männerberufe‘ abgebaut und ‚entdramatisiert‘ (vgl. Krabel 2008a)“ (Budde u.a. 2010, S. 73).

„Meines Erachtens liegt die Lösung weder in der Herstellung des Geschlechterproporz in den Kollegien, noch in der Integration ‚männlicher‘ Themen und Interessen durch männliche Lehrpersonen. Ich sehe sie dagegen in einer professionellen Auseinandersetzung mit unseren geschlechtsstereotypischen Zuschreibungen und unseren eigenen, alltäglichen Weisen, das Handeln der Kinder zuerst ihrem Mädchen-Sein oder Jungen-Sein zuzuschreiben“ (Wiesemann 2009, S. 31).

⁸ Im Gegensatz dazu sieht Astrid Kaiser (in Fischer u.a.1996) einen engen Zusammenhang zwischen dem hohen Frauenanteil und dem Einzug neuer pädagogischer Konzepte im Volksschulbereich.

Folgende Fragen können helfen, die eigenen Vorstellungen und Annahmen über Lehrer zu überprüfen (Cunningham u.a. 2002, S. 11):

- Was glauben Sie ist der Nutzen von Lehrern?
- Was sind die Nachteile davon, dass keine Lehrer für junge Kinder vorhanden sind?
- Welche Einstellungen haben Sie darüber, wie gut Männer die Rolle von Grundschullehrern erfüllen können?
- Wollen Sie alle Arten von Lehrern oder nur ganz bestimmte? Welche? Warum?
- Was glauben Sie wird passieren, wenn Männer das Berufsfeld Kleinkindpädagogik betreten? Werden sie es stärken? Werden sie Frauen Macht wegnehmen? Welche anderen Auswirkungen werden sie bringen? Warum?
- Wie würde Ihre Einrichtung aussehen, wenn die Hälfte der Belegschaft Männer wäre? Wie ermutigen Sie Familien, Männer als Lehrer ihrer jungen Kinder willkommen zu heißen?

5 Gendersensible Pädagogik – Gender Mainstreaming

Gendersensible Pädagogik möchte dazu beitragen, die Handlungsspielräume aller Lernenden, aber auch die der erwachsenen Lehrenden zu erweitern. Gendersensible Pädagogik untersucht schulische Strukturen – Lehrpläne, Schulbücher, Schulhäuser und –räume, schulische Rituale –, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderung fördern.

Gendersensible Pädagogik ist keine neue Methode, bietet keine Patentrezepte und kann auch nicht das Setzen einer Maßnahme bedeuten, um sich dadurch grundlegende Änderungen zu erwarten. Genauso wenig wie es heißen kann, ‚Defizite‘ der Mädchen ausgleichen zu wollen, um sie männlichen Normen anzupassen. Sie will weder Mädchen zu Buben noch Buben zu Mädchen oder beide zu androgynen Wesen machen. Der Verschiedenheit von Menschen soll – unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse – in einem lebendigen pädagogischen Prozess Rechnung getragen werden. Mädchen und Buben sollen nicht nach einem festgelegten Modell geformt werden.

Geschlechtssensibilität ist Teil der alltäglichen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Sie drückt eine persönliche Haltung aus, die davon ausgeht, dass alles menschliche Handeln und Denken geschlechtsspezifisch geprägt ist. Diesen Umstand zu reflektieren bedeutet gendersensibel zu sein.

Wege zum Ziel

Bewusst machen eigener Erfahrungen und Haltungen⁹:

Reflexion der eigenen Erwartungshaltung:

- Welche Heterogenitätsdimensionen habe ich selbst vorrangig im Blick?
- Welche davon nehme ich als Chance, welche als Bereicherung wahr?
- Welche Heterogenitätsmerkmale spielen bei meiner Unterrichtsgestaltung bislang eine besondere Rolle?

⁹ Die folgenden Anregungen 1 – 4 sind (leicht abgeändert) entnommen aus: Blanck u.a. 1997; Wischer 2009

- Und auf welche Dimensionen sollte und könnte ich zukünftig stärker als bislang achten?
- Was erwarte ich von Mädchen?
- Was erwarte ich von Jungen?
- Welche Erfahrungen als Mädchen (oder Bub) haben mich geprägt?
- Welche Rollen haben Frauen und Männer in meinem Arbeitsbereich?

Überprüfungsmöglichkeiten:

- Tonbandaufzeichnungen: Mit wem kommuniziere ich wie oft im Unterricht?
- Gegenseitige Hospitationen (sinnvoll zur Analyse von Störungen und eigener Interaktionsmuster)
- Abwechselndes Aufrufen von Mädchen und Jungen in Gesprächsphasen

Beachtung von Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen:

- Ich nehme zu jeder Diskriminierung Stellung
- Ich sehe nicht mehr weg, wenn Kinder egal welchen Geschlechts nicht zu ihrem Recht kommen
- Ich bestärke Kinder in ihrer Individualität und bei Versuchen, sich Rollenkonformität zu entziehen
- Ich mache spezifische Kommunikationsmuster erfahrbar, artikulierbar und erklärbar (Durchsetzungsstrategien, Selbstdarstellung, Beziehungsgefüge, Kontaktaufnahme)
- Ich stärke Kinder in ihrer Selbstwahrnehmung und Selbstachtung

Leitfragen zur Planung einer Unterrichtseinheit/-stunde, Reflexion didaktischer Entscheidungen – didaktische Differenzierung:

- Welche Routinen müssen von den Kindern beherrscht werden?
- Welche Begriffe müssen verstanden und welche Fakten müssen bekannt sein, damit ein bestimmtes Lernangebot genutzt wird?
- Wie könnte das Wissen aussehen, das manche SchülerInnen bereits mitbringen?
- An welche Art von Wissen kann man anknüpfen?
- Wo liegen Quellen für Missverständnisse?
- Welche Möglichkeiten gibt es, einen bestimmten Sachverhalt auszudrücken?
- Welche Veranschaulichungsformen können angeboten werden?
- Ich mache mir klar, dass in jedem Unterricht Mädchen und Jungen als Geschlechtswesen präsent sind und versuche, sie in ihrer geschlechtlichen Identität

wahrzunehmen und anzusprechen. Das muss in einzelnen Fächern zu unterschiedlichen Fragestellungen führen, z.B.:

- Wie fördere ich Jungen in ihrer Sozialkompetenz, in haushaltsnahen Fertigkeiten?
- Wie ermögliche ich Mädchen, technische Probleme zu meistern?
- Wie ermutige ich Mädchen, bei gemeinschaftlichen Aktivitäten die Regie zu übernehmen?
- Wie vermittele ich Jungen ein ästhetisches Bewusstsein?
- Wie mache ich Mädchen ihre körperliche Leistungsfähigkeit erfahrbar?

Schulorganisatorische Veränderungen:

- sowohl Interessen berücksichtigen als auch erweitern bei:
- Pausenangeboten (Tanzen, Ruhezone, Lesecke, Bewegungsspiele, Toberäume, Box-Ring,...)
- Arbeitsgemeinschaften (Mädchenforscherinnengruppe, Jungentanzgruppe)
- Projekten (Berühmte Frauen, Kochen für Jungen, Sport für Mädchen und Jungen)
- Schulfesten (Mädchen- und Jungenräume)
- sportlichen Aktivitäten (Tischtennis für Mädchen, Fußball für Mädchen, Turnen für Jungen...)

Eine bewährte Möglichkeit der Umsetzung gendersensiblen Arbeitens auf struktureller Ebene ist die (phasenweise) Einrichtung von **geschlechtshomogenen Lern- und Arbeitsgruppen**. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern diesbezüglich sind (vgl. Niemann 1997):

- einzelne Mädchen und Jungen werden anders, neu wahrnehmen
- so genannte auffällige Kinder können besser kennen gelernt werden (manche Auffälligkeiten werden gerade durch die Erwartungshaltung des jeweils anderen Geschlechts hervorgerufen)
- auch die ruhigen, unauffälligen, angepassten Kinder bekommen die Chance, von der Lehrperson und den anderen Kindern wahrgenommen zu werden
- Mädchen und Buben können sich in der gleichgeschlechtlichen Gruppe erleben – häufig eine völlig ungewohnte Erfahrung (z.B. Mädchen und Computer, Buben und Vorlesen)

Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming ist eine EU-weite politische Strategie mit dem Ziel, alle Prozesse und Strukturen in Organisationen und Politikfeldern auf ihre geschlechtsspezifischen Wirkungen hin zu analysieren (also quasi einer „Gender-Verträglichkeitsprüfung“ zu unterziehen). Österreich hat sich mit der Ratifizierung des Vertrages von Amsterdam 1998 und durch nachfolgende Ministerratsbeschlüsse zur Umsetzung von Gender Mainstreaming verpflichtet¹⁰.

Im Fokus von GM stehen weniger Individuen, sondern Routinen und Prozesse, und GM zielt nicht auf Integration in bestehende Strukturen, sondern auf Transformation, also Weiterentwicklung und Veränderung. GM-Prozesse untersuchen also die Ebenen der formalen Organisationsstrukturen und informellen Organisationskulturen – somit ist GM als Organisationsentwicklungsprozess zu verstehen.

Erkennbar sind solche erfolgreich verlaufenen Prozesse u. a. daran, dass Veränderungen bleiben, auch wenn die handelnden Personen gehen sollten, da die Organisation sich als Ganzes verändert.

Im Rahmen der 3R-Methode – einem in Schweden entwickelten Instrumentarium für GM-Verfahren, das Repräsentationen (z. B. Anzahl von Mädchen und Jungen in einem bestimmten Schultyp), Ressourcen (z. B. Wie viel Geld oder Raum wird für welche Aktivitäten zur Verfügung gestellt?) und Realitäten (Warum ist eine Situation so?) untersucht – wurde in einer Schule die Frage nach den finanziellen Ressourcen gestellt: Wie viel der eingesetzten Gelder kommt Mädchen, wie viel Jungen zugute? Das Ergebnis war: Die Jungen erhielten mehr individuelle Fördermaßnahmen als Mädchen. Daraufhin wurde auf struktureller Ebene die Höchstzahl an SchülerInnen pro Klasse reduziert, wovon alle SchülerInnen profitierten (vgl. Seemann 2009, S. 116). Hier bestätigt sich ein zentrales Element in GM-Prozessen – es gibt sie nicht ‚umsonst‘. Diese strukturverändernde Maßnahme wurde erst ermöglicht durch die vorhandenen finanziellen Möglichkeiten der Schule.

In einem zweiten Beispiel aus einer Vorschule führte die Aufmerksamkeit auf die Verteilung der räumlichen Ressourcen zu einer Veränderung: Statt eines Raumes, in dem sich ausschließlich Jungen aufhielten, die Konstruktionsspiele spielten, lärmten und kämpften, wurde die Möglichkeit für Konstruktionsspiele in kleineren Gruppen geschaffen. Dadurch wurde allen Kindern ermöglicht, den Raum zu nutzen und Spielerfahrungen mit Konstruktionsmaterialien zu machen (ebd., S. 179).

Die große Herausforderung an GM-Vorhaben ist, das strategische Potential von Gender zu nützen, das in der Überwindung des Systems der Zwei-Geschlechtlichkeit, in Pluralisierung

¹⁰ vgl. www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_mainstreaming.xml

und Ergebnisoffenheit liegt, ohne erneut in bipolare Deutungsmuster zu verfallen und duale Geschlechterkonzeption zu verfestigen.

Das Herzstück von schulischen Gender Mainstreaming-Prozessen liegt in der Analyse, ob und wie genderspezifische Prägungen, Geschlechterrollen und Rollenzwänge im (koedukativen) Unterricht erst produziert werden; das heißt, die ständige dynamische Herstellung der Geschlechterdifferenz durch Schüler/innen, Lehrer/innen und durch Rahmenbedingungen wie Lehrbücher, Lehrpläne, geschlechtliche Konnotationen von Fachkulturen etc. in den Blick zu nehmen, statt diese als ein vorgängiges Gegebenes zu nehmen.

Tipps:

- ▶ In der Online-Praxisbörse des Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule finden Sie einen Eintrag zum Thema „Erhebung der geschlechtsspezifischen Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrperson im Unterricht“. Darin sind Anregungen zur Analyse des eigenen Unterrichts enthalten. Siehe www.politiklernen.at/content/site/praxisboerse/article/103810.html
- ▶ Im Online-Portal www.gender.schule.at findet sich ein informativer Themenschwerpunkt mit gesammelten Links zu „Gender Mainstreaming“ im schulischen Kontext. Siehe http://gender.schule.at/index.php?modul=themen&top_id=6965

6 Diversität, Heterogenität und Individualisierung in der Volksschule

Die Volksschule ist für Kinder die erste schulische Erfahrung, und diese machen sie in Form der Gesamtschule (ausgenommen sind die 3,8% Kinder in Sonderschulen bzw. Sonderschulklassen¹¹, vgl. BMUKK 2010a). Unterschiedlichste Lernvoraussetzungen, soziale Vorerfahrungen, Begabungsschwerpunkte, usw. kennzeichnen also die Schülerinnen und Schüler einer Volksschulklasse. Auch die Geschlechtszugehörigkeit ist Teil dieser Heterogenität, eine dieser Diversitätsdimensionen.

Diversität – engl. diversity – bedeutet Vielfalt, Verschiedenheit und Gemeinsamkeit.

Heterogenität ist nicht immer positiv besetzt: Heterogenität bedeutet oft „Abweichung“ von einer Norm, Integration bedeutet oft Einbeziehung des „Andersartigen“, Differenzierung bedeutet oft „Sonder“behandlung gegenüber der Normgruppe; und mit all dem ist die Vorstellung verbunden, dass es für die Lehrpersonen mit Mehraufwand verbunden ist – in der Unterrichtsvorbereitung, in den Arbeitsmaterialien, im persönlichen Kontakt etc.

„Verstehen wir unter ‚Normalität‘ dagegen, dass jeder Mensch einzigartig (und in diesem Sinne immer ‚anders‘ ist), dann meint Heterogenität schlicht ‚Unterschiedlichkeit‘, bedeutet Integration ‚Gemeinsamkeit‘ und Differenzierung Raum für die ‚Individualität‘ aller“ (Brügelmann 2001, o.S.).

Eine Schule hat auch die Aufgabe, eine „Haltung des Selbstrespekts und des Respekts vermitteln, also die gleiche Freiheit für alle, die an existentielle Wünsche nach Zugehörigkeit und Anerkennung knüpft“ (Prengel 2007, S. 54). Denn: „Anerkennung und ihr Gegenteil Missachtung und Beschämung sind für das Gelingen oder Misslingen von Sozialisations- und Bildungsprozessen ausschlaggebend. Auf der Ebene pädagogischen Handelns bildet die Vermittlung einer von Selbstachtung und Anerkennung geprägten Haltung einen Kern der Pädagogik der Vielfalt“ (ebd.).

Individualisierung

Der Lehrplan der Volksschule enthält in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen für die Grundschule das Prinzip der Individualisierung: das bedeutet, die Verschiedenartigkeit der

¹¹ Im Vergleich dazu besuchen nur 2,8% aller Mädchen eine Sonderschul(klass)e (ebd.).

kindlichen Persönlichkeiten und ihrer Bedingtheiten ernst zu nehmen und versuchen ihnen zu entsprechen. „Die Unterschiedlichkeiten der Kinder betreffen im Einzelnen ihr Lerntempo, ihre Lernbereitschaft und Lernfähigkeit, ihre Interessen, ihre Vorerfahrungen, ihre Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit, ihre Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kulturkreis, ihre Kommunikationsfähigkeit, ihre Selbstständigkeit und anderes. Diesen Unterschiedlichkeiten der Kinder soll die Lehrerin bzw. der Lehrer durch differenzierende und individualisierende Maßnahmen entsprechen“ (Lehrplan 2008, S. 22).

Die Herausforderung in einer Anerkennung von Vielfalt liegt nun darin, Kinder gerade NICHT auf z.B. eine Herkunftsidentität zu FIXIEREN („Wie macht man das bei euch in der Türkei?“), sie nicht „heraus zu zupfen“ und zu isolieren, weil Kinder dazugehören und nicht anders sein wollen. Die Gefahr liegt darin, ein „du bist anders als wir“ zu vermitteln – „...und musst daher über ein bestimmtes Wissen über deine Differenz verfügen“.

Statt dessen müssen individuelle Ressourcen erkannt und für die Gesamtheit der Klasse genutzt werden, denn jedes Kind kann zum Gemeinsamen etwas beitragen.

„Die Kinder sollen auf Ayse nicht deshalb Rücksicht nehmen, weil sie als Türkin fremd in Deutschland ist, sondern weil sie Heimweh hat nach ihrem Großvater (...) oder weil sie konkrete Schwierigkeiten mit dem Lesen der Arbeitsanweisungen im Wochenplan hat“ (Brügelmann 2001, o.S.). Die Bedeutung sozialer Kategorien sollte möglichst minimiert und die Personalisation von Beziehungen sollte möglichst intensiviert werden.

Dabei müssen strukturell angelegte Ausschlüsse auf z.B. gesetzlicher und baulicher Ebene, in Organisationskulturen und -ritualen, sowie Kulturstandards berücksichtigt werden.

Schule muss die Stärkung der Wahrnehmung von Identität fördern, auch wenn soziale Rollen, Zugehörigkeiten zu Gruppen und strukturelle Ausschlüsse und Einschlüsse von Bedeutung sind.

Diversity-Pädagogik und Diversity Management

Das Konzept und der Ansatz von Diversity-Pädagogik oder Diversity Management in der Schule gehen davon aus, dass wir alle unterschiedliche Identitäten besitzen, als Personen bereits sehr „divers“ sind: wir haben eine individuelle Persönlichkeit, ein bestimmtes Geschlecht, eine Religionszugehörigkeit (oder keine), ein bestimmtes Alter, einen bestimmten kulturellen Hintergrund, werden in eine bestimmte soziale Schicht hineingeboren, haben eine sexuelle Orientierung, eine Staatsangehörigkeit, verfügen über bestimmte physische und psychische Fähigkeiten, Gewohnheiten, sprechen bestimmte Sprachen und Dialekte, verfügen über eine Ausbildung und Berufserfahrung, sind Eltern oder nicht mit einem bestimmten Familienstand, arbeiten in einem bestimmten Arbeitsfeld mit einem bestimmten Einkommen in einer beruflichen Hierarchie, wir bewegen uns in Netzwerken (oder nicht) und sind z.B. Gewerkschafts- und Parteimitglied (oder nicht), und vieles mehr.

Diese unterschiedlichen Diversitätsdimensionen können im schulischen Kontext, also in einer Organisation, unterschiedlich relevant sein. Manche „machen einen Unterschied“, manche nicht. Manche Diversitätsdimensionen erleichtern es, in der Schule Einfluss zu haben oder als Schüler/in „erfolgreicher“ zu lernen.

In der Multidimensionalität des Diversitätskonzepts liegt seine Stärke und Besonderheit: Menschen werden nicht nur von einer Diversitätsdimension geprägt (obwohl eine, zwei oder drei häufig die prägendsten sind), sondern viele Dimensionen mit miteinander verwoben, verstärken oder relativieren sich: Was sind Erkenntnisse aus der gendersensiblen Pädagogik? Wie sind ihre Querverbindungen zu sozialer Schicht, kultureller Herkunft und Lernschwierigkeiten? Welche Bündel von Dimensionen werden in bestimmten Situationen wirksam?

Ausgangspunkt für einen guten, bewussten Umgang mit Vielfalt ist die Analyse von Schule und von schulischen Strukturen, deren Vielfalt häufig durch eine dominante homogene Gruppe bestimmt wird, die die Werte, Normen und Regeln bestimmen, nach denen die Schule (oder jede andere Organisation) funktioniert. Die weiteren Mitglieder gelten in der Logik dieser so strukturierten Organisationen als „anders“, „besonders“ und häufig auch als „defizitär“ (Stroot 2007, S. 58).

Den eigenen Unterricht zu analysieren kann ein erster Schritt sein. Folgende Leitfragen zur Planung einer Unterrichtseinheit/-stunde können Sie unterstützen, vorhandene Annahmen über das Vorwissen von Schüler/innen zu überprüfen (vgl. Stern 2004):

- ▶ Welche Routinen müssen beherrscht werden?
- ▶ Welche Begriffe müssen verstanden und welche Fakten müssen bekannt sein, damit ein bestimmtes Lernangebot genutzt wird?
- ▶ Wie könnte das Wissen aussehen, das manche SchülerInnen bereits mitbringen?
- ▶ An welche Art von Wissen kann man anknüpfen?
- ▶ Wie liegen Quellen für Missverständnisse?
- ▶ Welche Möglichkeiten gibt es, einen bestimmten Sachverhalt auszudrücken?
- ▶ Welche Veranschaulichungsformen können angeboten werden?

Dies ermöglicht und erzeugt eine Haltung, mit der Vielfalt anregend für die eigene didaktische Phantasie ist.

Diversity Management bezeichnet ein „betriebliches, unternehmens- oder auch gesellschafts-politisches Konzept zur Bewältigung sozialer Unterschiede und damit einhergehender Diskriminierung (...) unter der Voraussetzung, dass es gelingt, dominante, elitäre soziale Kulturen in Systemen zu verändern“ (Bruchhagen u.a. 2009, S. 38).

Was ist der Gewinn im bewussten Umgang mit Verschiedenheit in der Schule?

- Energie wird freigesetzt durch Verringerung von Grundstrukturen, die Individualitäten missachten
- das Leistungspotential steigt, wenn sich Schüler/innen und Lehrer/innen anerkannt fühlen

- die Motivation wird gestärkt durch die Anerkennung der eigenen individuellen Besonderheit
- das schafft Loyalität
- die Innovationsfähigkeit wird gesteigert durch die Nutzung des Erfahrungswissens aller, das in pluralen Kontexten auch plural ausfällt
- die Problemlösungsfähigkeit wird erhöht durch den Einbezug diverser Ideen und Perspektiven
- die Autonomie wird gestärkt durch die Erhöhung der Fähigkeit zur eigenen Selbststeuerung
- Wettbewerbsvorteile erhöhen sich, eine immer größer werdende Herausforderung auch für Schulen
- Entscheidungsprozessen bekommen eine größere Verbindlichkeit und Akzeptanz
- Partizipationschancen und soziale Durchlässigkeit werden erhöht, und schließlich
- setzt der bewusste Umgang mit Verschiedenheit im Sinne des Diversity Managements den rechtlich gegebenen Antidiskriminierungsauftrag um (vgl. Sielert 2006, S. 11).

7 Was können Lehrerinnen und Lehrer an der Schule tun?

Lehrpersonen können in ihrer Klasse viel zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Chancengleichheit von Frauen und Männern“ beitragen. Darüber hinaus gibt es weitere Möglichkeiten, die Geschlechterthematik in der Schule einzubringen.

Schulbibliothek und Büchertisch

Sowohl in der Schulbibliothek als auch bei Buchausstellungen (z.B. vor Weihnachten) sollten Bücher aufliegen, die sich kritisch mit Rollenklischees auseinandersetzen bzw. für Mädchen und Buben ein großes Spektrum an Rollen anbieten (für die Analyse von Bilder- und Kinderbüchern sei auf die Kriterien im Kapitel „Schulbücher“ und im Kapitel von Ilse Seifried „Kinderbücher“ hingewiesen). Folgende Themen sollten dabei vertreten sein: Mädchen und Buben, die aus „ihren Rollen fallen“, Freundinnen/Freunde, verschiedene Formen des Zusammenlebens, Sexualität, Menstruation, Gewalterfahrung/Gewaltprävention, das Leben von Mädchen/Frauen und Buben/Männern mit verschiedenen kulturellen Hintergründen und zu verschiedenen Zeiten (Beispiele dazu siehe im Literaturverzeichnis).

Pädagogische Konferenz

„Mädchen – Buben“ oder „Umsetzung des Unterrichtsprinzips ‚Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern‘“ kann Thema für eine pädagogische Konferenz sein, wobei im Vorfeld erhoben werden kann, welcher Schwerpunkt am meisten Interesse hervorruft. In Frage kämen z.B. (eventuell vermittelt durch eine außerschulische Expertin oder einen außerschulischen Experten):

- ▶ Geschlechtsspezifische Sozialisation von Mädchen und Buben
- ▶ Mädchen- und bubenfreundliche Bilder- und Kinderbücher
- ▶ „Wie ‚emanzipiert‘ sind die aktuellen Schulbücher?“
- ▶ Welche Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder haben mich im Laufe meines Lebens begleitet und welche habe ich für mich entwickelt? Wie wirken sich diese Vorstellungen auf meinen Umgang mit Mädchen und Buben aus?

- ▶ Welche Bedeutung hat für uns der geringe Männeranteil im Lehrberuf?¹²
- ▶ Konkrete Anregungen und Praxisbeispiele, um die Geschlechterthematik in einzelne Unterrichtsfächer zu integrieren
- ▶ Geschlechtssensible Gewaltprävention
- ▶ Geschlechtssensible Berufs- und Lebensplanung

Klassenübergreifende Projekte

Sowohl für die Schüler/innen als auch für die Lehrer/innen bieten sich neue Erfahrungen, wenn die Geschlechterthematik nicht nur im eigenen Unterricht behandelt, sondern in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen in den Mittelpunkt eines klassenübergreifenden Projekts gestellt wird:

- ▶ Ein Vorteil der klassenübergreifenden Projektform ist, dass ohne organisatorischem Zusatzaufwand auch Angebote ausschließlich für Mädchen bzw. Buben stattfinden können. Für die Lehrer/innen, die ja meist in einer gemischten Gruppe unterrichten, sind dadurch Beobachtungen möglich, ob bzw. inwiefern sich Mädchen/Buben in geschlechtshomogenen Gruppen anders verhalten als in koedukativen Gruppen (Werden stille Mädchen, die in der koedukativen Klasse untergehen, sichtbar? Wie reagieren die Buben, wenn sie selbst für den sozialen Bereich zuständig sein müssen? Ändert sich der Tonfall der Lehrperson, je nachdem ob sie mit einer Mädchen- oder Bubengruppe arbeitet? Zeigen sich unterschiedliche Erwartungen an Mädchen und Buben, obwohl am gleichen Thema gearbeitet wird?...).
- ▶ Falls die Kinder an einem Projekttag aus mehreren Angeboten auswählen können, kann im Vorfeld oder nachträglich erhoben werden, ob sich für bestimmte Themen eher (ausschließlich?) Mädchen oder Buben gemeldet haben. Um dem „Automatismus“ entgegenzuwirken, dass eher geschlechtstypische Themen gewählt werden, könnten Angebote einmal ausschließlich zu technisch-handwerklichen Inhalten und ein weiteres Mal ausschließlich zu kreativ-künstlerischen Themen durchgeführt werden. Alle Kinder wären so zielgerichteter in der Bandbreite der Potentiale zu fördern.

¹² War der Lehrberuf über lange Zeit hinweg fast ausschließlich eine Männerdomäne, kam es ab der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend zu einem Anstieg des Frauenanteils in diesem Berufsfeld. In Österreich betrug im Schuljahr 2008/09 der Frauenanteil an Volksschulen 90%, an Sonderschulen 85%, an Hauptschulen 69%, an Polytechnischen Schulen 53% und an Allgemein Bildenden Höheren Schulen 60% (BMUKK 2010a); zum Männeranteil in österreichischen Volksschulen aus gender-theoretisch fundierter erziehungswissenschaftlichen Sicht siehe das Kapitel „Männer als Volksschullehrer“.

Themenvorschläge für einen Projekttag:

- „Pippi Langstrumpf wohnt in der Villa Kunterbunt – wie will ich einmal wohnen?“ als Anregung zum Zeichnen, Formen, Bauen möglicher Wohn- und Lebensformen
- Gesprächsrunde mit Seniorinnen und Senioren/ Erinnerungsprojekt: „Als wir in eurem Alter waren“ (was taten damals Mädchen / Buben, was durften sie nicht tun, Aus/Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und Burschen vor 40 Jahren,...)
- Fahrrad-Geschicklichkeitsparcours
- Selbstverteidigung
- Herstellen von Fotogeschichten oder kurzen Videos zum Thema „Meine Freundin und ich“ bzw. „Mein Freund und ich“
- Spielzeugkataloge anschauen und auf ihre „Botschaften“ analysieren
- Miteinander tanzen
- Kochen – Tisch schmücken – miteinander essen
- „Ich werde, was ich will“ als themenbezogene Möglichkeit Zeichnungen, Collagen oder Aufsätze zur Lebens- und Berufsplanung zu initiieren
- Exkursionen zu Betrieben, um unterschiedliche Berufe/Berufsfelder kennen zu lernen

Gendersensible Gestaltung von Schulfreiräumen

Die Erfahrungen zeigen, dass die Schulfreiraumnutzung als „unverfängliches“ Anlassbeispiel ertragreich genutzt werden kann, um Lehrpersonen für die verschiedenen Dimensionen der Geschlechterthematik zu sensibilisieren und eine Veränderungsprozess im Sinn des Gender Mainstreamings anzugehen (Schulfreiräume 2007).

Untersuchungen in Wiener und Grazer Schulhöfen in Volksschulen belegen, „dass der Schulhof ein Ort ist, an dem geschlechtergerechtes Verhalten ‚erprobt‘ und gefestigt wird und an dem geschlechterrollentypisches Bewegungsverhalten dominiert. (...) Während Buben großflächigeren Bewegungs- und Sportaktivitäten nachgehen, ziehen sich viele Mädchen mit zunehmendem Alter davon zurück und bevorzugen im Hof spazieren zu gehen, auch wenn sie gleichzeitig klare Vorstellungen hinsichtlich einer bewegungsaktiveren Pausenhofnutzung auch jenseits geschlechterstereotyper Muster (z.B. mehr Fußball) und einer attraktiveren Hofgestaltung äußern“ (Diketmüller u.a. 2008, S. 54f.). Die Autorinnen der Studie betonen, dass es zum „Aufbrechen von Geschlechterarrangements im schulischen Kontext“ mehr erfordert als ‚nur‘ die Bereitstellung optimale räumlicher Bedingungen. Dazu gehören – neben Genderbewusstsein von Lehrenden und Schulleitung – ein einheitliches Vorgehen und eine aktive Pausenbetreuung, eine positive und bewegungsfreundliche Haltung Mädchen und Buben gegenüber, ein vielfältiges Bewegungsangebot sowie Transparenz und partizipative Aushandlung von Nutzungsregelungen (z.B. gestaffelte Nutzungszeiten) (ebd., S. 57ff.).

"Die Beobachtungen haben gezeigt, dass das Vorhandensein von für alle gleichermaßen klaren Regelungen und Rahmenbedingungen mit der Option, Nutzungen auszuhandeln und (auf welchem Weg auch immer) zu klären, sich keinesfalls als Nachteil für eine geschlechtergerechtere Nutzung der Schulfreiräume erwiesen hat. An Schulen, an denen es kaum Vorgaben gibt und implizit das Motto der „Stärkeren“ oder „Schnelleren“ gilt, war es häufig für Mädchen - und auch einige Buben/-gruppen - nicht möglich, an den sie besonders interessierenden Bewegungsangeboten zu partizipieren und gleichberechtigt eine Chance der Teilnahme zu haben. Gleichzeitig prägten sich dadurch häufig v.a. auf Seiten der Buben sehr einseitige geschlechertypische Bewegungsmuster (nämlich Fußball zu spielen) aus. (...) In nahezu allen Beobachtungen fiel auf, dass Buben die ersten sind, die auf den Hof eilen, um zielgerichtet noch vor den anderen Kindern ihre bevorzugten Plätze (meist die für das Fußballspiel vorgesehenen Flächen) einzunehmen, diese gegenüber später kommenden Schüler/innen zu verteidigen und meist auch die letzten sind, die diese Räume wieder verlassen. Gerade bei den Spiel- und Sportflächen ist der Nutzungsdruck immer besonders groß." (S. 109 f.)

"Vergleicht man die Aktivitäten der Jungen mit jenen der Mädchen, so zeigt sich, dass das 'Nicht-Fußballspiel' der Mädchen gerade bei den jüngeren Kindern eine Vielfalt an anderen Aktivitäten fördert. Die vereinzelt Fußballverbote rühren von ungünstigen Rahmenbedingungen für das Spiel, wie etwa ein zu kleiner Raum, eigens ausgewiesene Räume oder Zeiten, zu denen Fußball gespielt werden kann, jedoch selten wird dafür das Argument der Bewegungsvielfalt insbesondere für Buben ins Treffen geführt." (S. 112)

Anregungen zur Gestaltung von Freiflächen in Schulen und Horten (Burdewick o.J., Studer 2004):

- Die Gestaltung sollte sowohl großräumige als auch kleinräumige Spiele ermöglichen: Großräumiges Spiel sollte wirksam eingegrenzt werden, z.B. durch lockere Baumbepflanzung oder abgesenkte Flächen. Für kleinräumiges Spiel eignet sich eine Gestaltung mit einfachen, platzsparenden Elementen: Bäume, Büsche, Steine verschiedene Bodenbeläge, Bänke.
- Räume verändern – durch Umbau, neue Möbel und Spielgeräte
- mobiles Material zur Verfügung stellen – Bälle, Seile, Malkreiden
- Zonen von unterschiedlicher Aufenthaltsqualität schaffen
- vielfach nutzbare Spielbereiche, Sand-Matsch-Bereiche, Wasserspielplätze
- Schaukeln, besonders wenn sie zu mehr nutzbar sind, Schwunggeräte, Seilbahnen, Klettertürme zum Klettern und für Rollenspiele, zum Rückzug
- sich treffen, reden, beobachten ermöglichen
- Nischen als Sitzplätze und Rückzugsraum
- "schöne" Sitzbereiche, Orte, die gepflegt sind, wo Blumen wachsen
- aktive Beteiligung Erwachsener (Lehrer/innen, Aufsichtspersonen), Vorleben neuer Regeln, (respektvoller Umgang miteinander, Bewegungsspiele von Frauen und Mädchen)
- Nutzungszeiten ändern, Pausen für Klassen staffeln, Pausenlängen ändern
- bei Konflikten: gemeinsame Lösungen mit Kindern suchen

- bei gewalttätigen Handlungen: eindeutige Stellungnahmen von Seiten der Lehrer/innen
- in der Planung von Vorhaben, Projekten, Um- und Neugestaltungen: Erhebenn der Bedürfnisse und Wünsche aller Beteiligten, geschlechtsspezifisch auswerten; Überprüfung, ob und wie sich geplante Maßnahmen auf unterschiedliche Nutzer/innen auswirken
- gemeinsames Gestalten des Pausenhofes von Mädchen, Buben, Lehrerinnen und Lehrern
- keine geschlechtsspezifisch konnotierten Spielbereiche (kein "Haus", sondern ein "Spieltier")
- weg vom klassischen Gerätespiel – hin zu Naturerfahrungen (Wasser, Dreck, Erde, Körpererfahrungen, Früchte essen,...)
- Nischen, Sträucher zum Zurückziehen
- unterschiedliche Bodenbeläge ermöglichen unterschiedliches Tun
- Schwingen, Klettern, Springen ermöglichen
- auf Veränderbarkeit achten
- Klärung der Fragen: Wer ist für die Erhaltung und laufende Pflege verantwortlich? Sind personelle und finanzielle Ressourcen dafür vorhanden?

Sprache

Achten Sie darauf, dem gesetzlichen Auftrag des geschlechtergerechten Formulierens nicht nur in schriftlicher Sprache nachzukommen, sondern auch in Ihrer gesprochenen Sprache (BMUKK 2010b).

Wenn beim Führen von Schüler/innen-Listen die Buben und die Mädchen jeweils als Gruppe vorkommen, achten Sie auf Abwechslung in deren Reihenfolge.

8 Schulbuchanalysen – der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung

Schulbücher bilden zwar nur einen Teilbereich der schulischen Sozialisation, sie können aber maßgeblich dazu beitragen, Mädchen und Buben rollenerweiternde Identifikationsmöglichkeiten zu bieten oder aber Geschlechterrollen verfestigen. Schließlich vermitteln Schulbücher nicht nur fachliches Wissen (z.B. wie multipliziert wird, wie viele Bundesländer Österreich hat, wie Wörter richtig geschrieben werden,...), sondern es werden explizit oder implizit auch Aussagen über die Geschlechter getroffen. Dass durch Rechnungen der Art „Mutter strickt den Buben Fußballerschals. Peters Schal ist 100cm lang, Antons Schal 82cm. Wie groß ist der Unterschied?“ bzw. durch Abbildungen, auf denen kochende Frauen zu sehen sind, auch Rollenklischees vermittelt werden, wird als „heimlicher Lehrplan“ bezeichnet. Es geht nun nicht darum, in Schulbüchern keine Frauen zu zeigen, die kochen oder keine Männer, die Fußball spielen, sondern um das Aufweichen von Geschlechterrollen, um alternative Rollenbilder und um das Hinterfragen von scheinbar „natürlichen“ Verhältnissen.

In den letzten Jahren lassen sich in Schulbüchern zwar einige Fortschritte verzeichnen (Männer gehen einkaufen, Frauen beim Tanken, Frauen sind nicht mehr nur in Kleidern und Röcken abgebildet, Mädchen betreiben Sport,...), dennoch kann von einer ausgewogenen und emanzipatorischen Darstellung von Mädchen/Frauen und Buben/Männern in den meisten Schulbüchern keine Rede sein.

Angela Pointners diskursanalytische Auswertung von 11 in Österreich approbierten Volksschullehrbüchern für den Sachunterricht (Pointner 2006) ergibt, dass alle analysierte Schulbücher folgendes vermitteln:

- Geschlechterdifferenz: durch Aussehen und Tätigkeiten werden alle Menschen eindeutig in männlich oder weiblich unterteilt; „die Vorstellung von zwei von einander verschiedenen und in sich homogenen Geschlechtern als Ausgangspunkt verhindert ein wirkliches Überwinden von Grenzen“ (ebd., S. 100)
- traditionelle Rollenbilder, die geprägt sind von der Vorstellung von prinzipiell männlichen oder prinzipiell weiblichen Verhaltensmustern. „Das Überwinden dieser Grenzen wird zwar thematisiert und angeregt, allerdings wird dies nur als möglicher Zusatz zum eigentlich ursprünglichen geschlechtsspezifischen Verhalten empfunden, es bleibt beim ‚und auch‘“ (ebd.)
- die Idealfamilie und ihre Arbeitsteilung: Norm der Vater-Mutter-Kind(er)-Familie, „fehlt ein Elternteil, so wird aufgeklärt, wo dieses bleibt“ (ebd., S. 102); Kinderbetreuung ist keine öffentliche, sondern eine private Angelegenheit, ein Elternteil ist immer beim Kind

- normierte Zukunftsvorstellungen, gegengeschlechtliche Partner/innen und Kinder; „den Kindern wird mit den gestellten Fragen ein normiertes und normalisiertes Lebensschema vorgegeben, in das sie sich einpassen müssen. Andere Zukunftsvorstellungen, etwa mit Freundinnen auszuwandern, etc. werden in den Bereich der Phantasie abgedrängt und kommen oft gar nicht zur Sprache“ (ebd., S. 104f.)
- die heterosexuelle Norm: Idealisierung der Vater-Mutter-Kind-Familie (s.o.), direkte Verknüpfung von Liebe mit Heterosexualität und Natur
- typisierte Altersbilder im Stereotyp alter Menschen, die nicht mehr arbeiten, zu Hause sitzen und sich über andere (jüngere) beschweren, sowie im Stereotyp des allein lebenden jungen Mannes; lebenslanges Lernen, mögliche Berufswechsel, eigene Altersbilder werden nicht thematisiert; Eltern werden ausschließlich als in Beruf oder Kinderbetreuung produktiv dargestellt.

Mit folgenden Analysefragen testen Sie die von Ihnen verwendeten Schulbücher und Arbeitsblätter¹³:

- ▶ Werden Mädchen und Frauen sprachlich sichtbar gemacht? Wird durchgängig eine geschlechtssensible Sprache (auch für Berufsbezeichnungen) verwendet: z.B. Profifußballerin und Profifußballer, Krankenpfleger/in, etc. ?
- ▶ Wie oft kommen die unterschiedlichen Geschlechter in Text und Bild vor?
- ▶ In Verbindung mit welchen Tätigkeiten werden sie dargestellt: wer übt welche Freizeitaktivitäten aus, wer hat welche Berufe und beruflichen Positionen inne, wer ist für den Bereich Haushalt, Beziehungen, für das Schaffen einer angenehmen Atmosphäre,... zuständig, wer gibt wofür Geld aus, wie viel (Innen- und Außen-)Raum wird wem zugestanden, wer übt welche politischen Funktionen aus?
- ▶ Wird den Personen ein breites Spektrum an sozialen Handlungsformen zugeschrieben, die auch als veränderbar dargestellt werden: z.B. werden Zuschreibungen wie ängstlich, aufbrausend, brav oder aggressiv für alle Geschlechter verwendet?
- ▶ Verzichtet Text und Illustrationen auf eine klare Differenzierung zwischen Mädchen und Buben (z.B. durch Fragen wie „Typisch Mädchen – typisch Bub?“)? Werden stattdessen allgemeine Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften, die eine nicht-festgelegte Vielfalt beinhalten, behandelt?
- ▶ Steht eine Vielzahl an Körperhaltungen, Mimiken sowie Bekleidung und Ausstattung zur Verfügung: z.B. tragen Kinder unabhängig ihres Geschlechts vielfarbige Kleidung?
- ▶ Werden unterschiedliche Lebens- und Wohnformen (Klein-, Großfamilie, Alleinerzieher/innen, Wohngemeinschaften, gleichgeschlechtliche Partnerschaften, unterschiedliche Familienkulturen,...) dargestellt?

¹³ siehe dazu: BMUKK 2010b, Traunsteiner 2008 sowie BMUK 1999

- ▶ Haben Akteurinnen und Akteure unabhängig ihres Geschlechts eine hohe Vielfalt an sozialen Bindungen: z.B. werden liebevolle, vertraute Beziehungen zwischen Männern gezeigt?
- ▶ Lösen Akteurinnen und Akteure unabhängig ihres Geschlechts Probleme gemeinsam, kommunikativ und mit Zivilcourage?
- ▶ Wenn es um Erfindungen, Kunstwerke, historische Persönlichkeiten, das Leben zu anderen Zeiten oder in anderen Kulturen geht,...: werden ausschließlich Leistungen von Männern sichtbar gemacht oder werden auch Frauen und ihre Leistungen dargestellt?
- ▶ Werden Menschen verschiedener Kulturen, die in Österreich leben, sichtbar gemacht?
- ▶ Verfügen Protagonistinnen und Protagonisten über gleichwertigen Besitz?
- ▶ Werden geschlechtsspezifische Ungleichheiten und Benachteiligungen aufgezeigt sowie deren Ursachen thematisiert? Z.B. Lohn- und Gehaltsunterschiede, unbezahlte Hausarbeit – bezahlte Erwerbsarbeit, Mehrfachbelastung von Frauen, geringer Prozentsatz an Alleinerziehern und Männern in Karenz,...
- ▶ Spiegeln Akteurinnen und Akteure gesellschaftliche Vielfalt wider: z.B. bezüglich ethnischer Herkunft, Alter, Hautfarbe, Religion, physischer Fähigkeiten, sexueller Orientierung etc.?

Nachfolgend wird beispielhaft vorgeführt, wie die im Unterricht verwendeten Schulbücher dahingehend analysiert werden können, welche Bilder sie über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse vermitteln. Darüber hinaus werden bei den Büchern für den Sachunterricht Anregungen gegeben, wie mit Beispielen gearbeitet werden kann, obwohl sie dem Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ nicht entsprechen.

Mathematik

Eva Geyer und Stefanie Linhart (2001) kommen bei ihrer Untersuchung von 10 Mathematikbüchern der Klassen 2 bis 4 zu folgenden Schlüssen:

- Es gibt eine Trennung in Männer- und Frauenberufe, wobei Frauen tendenziell körperlich weniger anstrengende Arbeiten ausführen und kleinere Dinge bzw. geringere Mengen verkaufen.
- Männer/Buben sind tendenziell größer, schwerer und älter als Frauen/Mädchen.
- Frauen kaufen eher Nahrung, Kleidung, etwas für die Innenausstattung der Wohnung und insgesamt eher für die Familie), Männer machen größere Anschaffungen und kaufen auch Dinge für ihren persönlichen Gebrauch oder ihre Hobbys (Pfeifen, Zeitung, Platten).
Männer wie Frauen fahren Autos; Autos werden von Männern verkauft und eher von Männern gekauft, Mopeds werden eher von Burschen gefahren, Fahrräder von Mädchen und Burschen.

- Grundstücke scheinen öfter Männern als Frauen zu gehören. Es finden sich Fragen wie „Wie viel muss der Vater zahlen?“, nicht aber „Wie viel muss die Mutter zahlen?“.
- Mädchen werden oft mit Röcken, Kleidern, Zöpfen und langen Haaren, Burschen mit kurzen Haaren und Hosen dargestellt. Das Spielzeug ist oft noch geschlechtsstereotyp verteilt (Mädchen spielen mit Puppen, Buben mit Autos und Eisenbahnen).
- Buben sind körperlich/sportlich aktiver (Fußball spielen, schwimmen, fischen, Gegenstände heben), Mädchen schwimmen, sie gehen aber auch ins Theater oder Kaffeehaus.
- Alkohol und Jagen sind Männersache.

Bei der Untersuchung von Ines Stoderegger (2001) wird u.a. festgestellt: „Eier sind überhaupt Frauensache, ob sie nun in Schachteln gelegt oder eingekauft werden“, „Mädchen lesen Märchen, spielen mit Puppen, mögen Blumen, flechten und stricken“, „Buben bauen Türme und sammeln Münzen“.

Die Analyse der Reihe „Die Matheprofis“¹⁴ ergibt folgendes Ergebnis: Die fünf Kinder, die am Beginn vorgestellt werden und durch die Bücher führen, sind drei Mädchen und zwei Buben; Rosas Vater ist Italiener und Olgun kommt aus der Türkei (daneben gibt es noch ein Tier namens Fridolin). Neben den sehr ansprechenden Illustrationen wird in den Büchern auch ein breites Rollenspektrum gezeigt: Olguns Bruder Erhan geht einkaufen; die Mutter fährt das Auto, in dem die vierköpfige Familie sitzt; das Mädchen Rosa wird beim Tapezieren gezeigt; der (alleinerziehende?) Vater weckt die Tochter, deckt den Tisch; Rosa berechnet mit ihrer Mutter wie viele Fliesen sie brauchen; Rosas Vater ist mit einer Schürze und Pizza vorm Herd zu sehen; es gibt einen Hinweis auf die mehr als 35 Frauenfußballvereine in Österreich – wobei die Frage gestellt wird, ob diese auch in den großen Stadien spielen.

Was noch verbessert werden könnte: Dass nicht nur Mozart und seine Schwester erwähnt werden, sondern auch ihr Name – Maria Anna – genannt wird; dass bei den Sommerspielen 1896 nicht Sportler/innen (so sehr die Schreibweise ansonsten zu begrüßen ist), sondern Sportler hätte stehen dürfen, da Frauen erst ab 1900 zu Olympischen Spielen zugelassen waren; dass Frauen in mehr Berufen gezeigt würden (gerade bei historischen Bezügen überwiegen die Männer).

Negativ ist, dass wesentlich mehr Künstler als Künstlerinnen genannt wurden; dass nur berühmte männliche Mathematiker vorkommen (Pythagoras, Pascal,...). Hier hätte z.B. beim Rechnen mit natürlichen Zahlen mittels der Berechnung des Alters einer berühmten Mathema-

¹⁴ Schütte, Sybille (Hrsg.) (2006-2008): Die Matheprofis 1-4. Oldenburg: Veritas

tikerin auf Maria Agnesi, Sophie Germain, Ada Lovelace oder Sofia Kovalevskaya hingewiesen werden können.

Bei der Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache finden sich positive Beispiele (es ist von „dein Freund, deine Freundin“, „dein Partner, deine Partnerin“ die Rede), aber es gibt leider keine durchgängige Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache (so finden sich „nur“ Zuschauer, Sieger, Rechnen für Anfänger, Freunde, bei den Alten Ägyptern ist von Sklaven, Pharao und Kriegern die Rede; „die Zahl“ wird als „der König“ bezeichnet,...).

Das Prinzip des Schifferl-Versenkens wird durch die Darstellung einer Schatzkarte eingebracht; neben Kirchen kommen Moscheen vor; die Türkei – ein Land, dem nicht wenige SchülerInnen durch ihre Familie verbunden sind – wird öfters erwähnt wird; auf einem Bild im Band der 1. Klasse ist ein Kind im Rollstuhl abgebildet, manche Wörter in anderen Sprachen vorkommen: der Anspruch auf Heterogenität wird durchgehend eingelöst. Ein Lektorat durch eine gendergeschulte Person hätte noch einige Verbesserungen bringen können.

Sachunterricht

In Büchern für den Sachunterricht ist es noch offensichtlicher als bei den Mathematikbüchern, dass durch die Aufbereitung der Inhalte „Botschaften“ vermittelt werden. Zum Thema „Familie/ Lebensformen“ finden sich Schulbücher, die ausschließlich die traditionelle Kleinfamilie präsentieren, Bücher, bei denen zwar die Kleinfamilie die Norm ist, diese aber zumindest in unterschiedlichen Weisen dargestellt wird (Frauen, die einer Erwerbsarbeit nachgehen, während der Mann das Kind versorgt, Frauen und Männer, die sich Haushalt und Kindererziehung partnerschaftlich teilen,...), aber auch Bücher, die unterschiedliche Lebensrealitäten sichtbar machen.

Kinder sind zwar immer noch eher „Frauensache“, aber auch Männer baden Babys und spielen mit den Kindern. Denkanregungen bietet ein Buch¹⁵, in dem die Schülerinnen und Schüler verschiedene Gegenständen wie Nähzeug, Bügeleisen, Kochlöffel, Bagger, Sportwagen, Säge und andere danach einteilen sollen, ob sie besser zu Frauen oder zu Männern passen. In einem weiteren Arbeitsauftrag sollen die Kinder kontroversiell ihre Meinungen diskutieren. Was hierbei reproduziert wird, ist eine grundsätzliche Geschlechterdifferenz, statt – aus einer anderen Perspektive – von einer Vielfalt auszugehen. So wird es wohl so bleiben, dass die Gegenstände zwar manchmal von beiden benutzt werden oder die Tätigkeiten von beiden ausgeübt werden, aber sie werden doch zu einem Geschlecht besser passen.

Politik liegt oft in den Händen von Männern. Selten wird beim Wort „Bürgermeister“ die weibliche Form ergänzt (und damit die Chance vergeben, Frauen, die dieses Amt ausüben, sichtbar zu machen und Mädchen und Buben zu vermitteln, dass Politik auch „Frauensache“ ist). Beim Thema „Gemeindeverwaltung“ könnte ein kleines Projekt gestartet werden: Mädchen und

¹⁵ Puchta, Herbert / Welsh, Renate (2004): Lilos Sprachbuch 3. Rum: Helbling Verlag

Buben überlegen in Gruppen, wofür sie in ihrer Gemeinde Geld ausgeben würden und präsentieren anschließend die Ergebnisse. Falls die Ergebnisse in geschlechtshomogenen Gruppen erarbeitet wurden und sich die Ergebnisse von Mädchen und Buben unterscheiden, kann dies Ausgangspunkt für die Entwicklung eines gemeinsamen „Budgetplans“ sein. Zusätzlich können die Mädchen und Buben gefragt werden, wo sie die Gründe dafür sehen, dass es so wenige Bürgermeisterinnen gibt und welche Auswirkungen dies auf eine Gemeindepolitik haben könnte.

Weitere Hinweise finden Sie im Kapitel „Deutsch, Lesen, Schreiben“ sowie im Kapitel „Kinderbücher“.

9 Kinderbücher. Anregungen, um Bücher und deren Gender-Aspekte differenziert wahr zu nehmen.

Autorin: Ilse M. Seifried

1996 ergab die Analyse meiner Arbeit „Gesucht und gefunden - mädchenfreundliche Kinderbücher“, in der Kinderbücher für 6- bis 10-jährige, die im Zeitraum 1986-93 in österreichischen Verlagen erschienen waren, dass weniger als 5% als mädchenfreundlich zu bewerten sind, wobei selbst die mädchenfreundlichsten Bücher ihre Schwächen hatten.

2008 untersuchte ich im Auftrag des Büros der Frauenministerin Kindergartensachbücher in Bezug auf Berufsperspektiven und Lebenswelten für Mädchen und Buben. Von den insgesamt 103 analysierten Büchern waren nur 31 % der Bücher im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit empfehlenswert, teilweise empfehlenswert waren 36% und nicht empfehlenswert 33%.

Die größte Defizite liegen in den folgenden Bereichen:

- Es gibt kein Sachbuch, das sich mit geschlechtsrelevanten Themen direkt beschäftigt.
- Es gibt kaum ein Sachbuch, das konsequent geschlechtergerechte Sprache anwendet.
- Es gibt kein Sachbuch, das Mädchen wie Buben gezielt und bewusst Role-Models in atypischen Berufen in großem Spektrum anbietet

Eine Arbeit über bubenfreundliche Kinderbücher bzw. zum Thema „Buben und Lesen“ fehlte lange Zeit. Mit der Broschüre „Gender & Lesen, Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze“ von Margit Böck, die 2007 erschien, liegt nun eine sehr informative und hilfreiche Basisarbeit vor.

Frau Böck schreibt in der Einleitung: „Die Leseforschung bestätigt, was Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Unterrichtspraxis alltäglich erleben. Mädchen und Buben – und Frauen und Männer – verbinden mit „Lesen“ und mit einzelnen Lesemedien Unterschiedliches. Sie geben dem Lesen in ihrem Alltag unterschiedliche Bedeutung und unterschiedliche Funktionen. Mädchen und Frauen stehen insgesamt dem Lesen näher als Buben und Männer und bewerten das Lesen allgemein deutlich positiver. Das gilt vor allem für das Buchlesen, im Besonderen erzählende Literatur. Für das männliche Geschlecht stehen beim Lesen eher informierende Genres und Massenmedien im Vordergrund. Diese Unterschiede sind bereits im Alter von acht bis zehn Jahren deutlich zu beobachten. Diese Broschüre soll einen Beitrag zu einer zeitgemäßen und für Buben und Mädchen attraktiven Leseförderung leisten“ (Böck 2007, S. 5).

Doch das Lesen steht nicht isoliert im Raum und Zeit. Frau Böck weist darauf hin: „doing gender“ muss nicht heißen, die gesellschaftlichen Rollenbilder fortzusetzen, es kann auch bedeuten, diese zu thematisieren, sie zu hinterfragen und langfristig zu verändern – vor allem dort, wo für Mädchen/Frauen und Buben/Männer durch die traditionellen Zuschreibungen Nachteile entstehen.

Kriterien für geschlechtersensible Kinderbücher

Den Kriterien will ich voranstellen, dass ich der Überzeugung bin, dass ein mädchenfreundliches Buch auch ein bubenfreundliches ist und vice versa, da ein solches den Erlebnis- und Erfahrungshorizont vergrößert und das Weltenspektrum erweitert.

Die Kriterien beziehen sich sowohl auf Mädchen als auch Buben. Sie unterstützen, Geschlechtsbezogenes bewusster und differenzierter wahrzunehmen und dienen dem Ziel, Sexismen zu erkennen.

- Die Hauptdarsteller/innen bieten Identifizierungsmöglichkeiten. Ein Mädchen/ein Bub ist Hauptdarsteller/n und die Tätigkeiten von Mädchen und Buben sind nicht ungleich verteilt und bewertet.
- Mütter und Väter, Töchter und Söhne haben gleiche Pflichten und Rechte (Erziehung, Kinderpflege, Technik im Haushalt, Hausarbeit, Entscheidungen über Anschaffungen, Ausgaben, Investitionen, gleiches Spielzeug,...).
- Frauen werden nicht nur als Hausfrauen gezeigt, sondern mit Beruf und eigenen Freizeitaktivitäten. Männer werden nicht nur im Beruf gezeigt sondern auch zu Hause mit ihren sozialen Kompetenzen.
- Rollenuntypisches Verhalten fällt nicht aus dem Rahmen. Männliche und weibliche Personen greifen gleich aktiv (nicht) in die Handlung ein. Autoritäre Handlungsweisen werden kritisch kommentiert.
- Die Kleidung der Mädchen hindert diese nicht daran, aktiv zu sein. Weibliche Personen werden nicht ausschließlich in Röcken und Kleidern gezeigt. Buben erweitern ihr Körperpflege- und Modespektrum.
- Es gibt keine Charakterzuschreibungen, Körperhaltungen oder Mimik, die ausschließlich weiblichen/männlichen Personen/Tieren/anderen Wesen zugeschrieben werden, und daher keine typischen Klischees.
- Eigenschaften wie einfühlsam, kreativ, eigensinnig, mutig, schüchtern, witzig, geschickt werden beiden Geschlechtern gleich zugeordnet. Schwächen/Stärken werden bei Mädchen und Buben gleichermaßen aufgezeigt und bewertet.
- Gefühle wie Traurigkeit, Zorn werden beiden Geschlechtern gleichwertig zugeschrieben.

- Wenn Mädchen/Buben nicht gleich viel Selbstbewusstsein haben, so werden die Ursachen hinterfragt. Mädchen definieren sich nicht über Buben.
- Sexualität wird bei beiden Geschlechtern gleichermaßen thematisiert, ebenso die Beziehungsarbeit in Familie und zu anderen Personen wie auch zur Umwelt.
- Es gibt keine wesentlichen Unterschiede der Geschlechter bei Wünschen und Zukunftsperspektiven.
- Das Buch ermutigt Mädchen/Buben, ihren Weg bzw. neue Wege zu gehen. Positive Gefühle für Mädchen/Buben und ihre eigene Identität werden aufgebaut.
- Formen des Widerstandes gegen Übergriffe werden angeführt und positiv bewertet. Das Buch macht neugierig, gibt Impulse, zeigt Neues auf in Bezug auf das Bild von Buben/Mädchen, macht Spaß. Probleme werden emanzipatorisch, aus eigener Initiative und partnerschaftlich gelöst. Freundschaft zwischen Mädchen wird gleichwertig gezeigt wie die zwischen Buben beziehungsweise jene zwischen Buben und Mädchen.

Die Buch-Themenauswahl von Buben bzw. das Buchangebot für Buben ist in der Realität überwiegend jungenspezifisch mit Abenteuer-, Fantasy- und Kriminalgeschichten. Bewusst sollten daher auch jungentypische Themen wie z.B. Kochen und Backen zur Verfügung stehen. Ich weise explizit darauf hin, dass typisch *weiblich/männliche* Eigenschaften nicht abgelehnt werden. Eigenschaften wie Empathie und Emotionalität sind im Gegenteil Eigenschaften, die auch für Männer und Buben positiv zu bewerten und wünschenswert sind. So wie für Mädchen mehr Mut, Kraft, Durchsetzungsvermögen, Entschiedenheit, Konfliktbereitschaft und Selbstbewusstsein wünschenswert sind. **Es gilt, die Enge der Verhaltensmöglichkeiten für Mädchen und Buben aufzubrechen** und die kulturellen Entwicklungen und Veränderungspotentiale aufzuzeigen. Problematisch sind nicht die Verhaltensunterschiede an sich, sondern, dass diese geschlechtsbedingt dargestellt und bewertet werden. Das Männliche (wie es allgemein verstanden wird und mit Assoziationen wie Stärke, erobern, beschützen, alles im Griff haben, Abenteuer, Aktivität, Mut, etc.) soll nicht weiterhin für Mädchen und Frauen als Vorbild und Norm angesehen werden, es geht um das Suchen und Finden von eigenen, individuellen Verhaltens- und Ausdrucksweisen bzw. um Vorbilder.

Sprachliche Kriterien

- Berufs- und andere **Bezeichnungen** sind dem Geschlecht angepasst (z. B. Schüler und Schülerin, Kollege, Kollegin, Lehrer, Lehrerin, usw.).
- Im **Buchtitel** wie auch im Text sind Mädchen/Buben miteinbezogen.
- Die Sprache wird **nicht sexistisch** verwendet (z. B. statt Hausfrauenpflicht: Hausarbeit; das schwache Geschlecht: das weibliche Geschlecht; Karrierefrau: erfolgreiche Frau, um Abwertungen zu vermeiden), d. h. emotional gefärbte **Wortwahl** sowie bestimmte Phra-

sen, Zurechtweisungen, Konflikte, innere Monologe und Ähnliches sind nicht nur einem Geschlecht zugeordnet, **Dialoge** zeigen keine Klischees wie z. B. unvollendete Sätze und kürzere **Redezeiten** hauptsächlich bei Frauen, Frauen **unterbrechen** Männer genauso oft wie umgekehrt.

- Zu Strategien und Umsetzungsformen zu geschlechtergerechtem Formulieren siehe auch die 2010 aktualisierte Broschüre des Unterrichtsministeriums (BMUKK 2010b; Download unter <http://pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=179>).

Exemplarisch möchte ich nun 4 Kindergarten(-Sach)bücher beschreiben:

Mein erstes Experimentierbuch – Naturwissenschaft spielerisch entdecken

Ravensburger 2008

Die Experimente zu den Themen: Luft und Wasser, Auf der Kippe, Wasser und Eis, Alles mit Sand sowie Flieger und Kreisel werden sachbezogen beschrieben und abgebildet.

Die Sprache bezieht sich auf die Experimente und ist so sachneutral, da es keine Hinweise auf Menschen (weder Forscher noch Forscherinnen etc.) gibt.

7 Fotos zeigen Mädchen und 7 Buben, wobei das eine Mädchenfoto das Titelbild ist. Durchs Buch führen 2 Mädchen und 2 Buben. Aus der Balance kippt nur der männliche Mäuseprofessor. Wäre dieser ohne Krawatte und geschlechtsneutral, wäre dieses Buch perfekt!

Ich entdecke die Welt! Tierkinder

Coppenrath 2007

Das Titelbild zeigt eine Katze und einen Hund. Die Illustration im Buch zeigt vor allem die vielen verschiedenen Tiere und all die anderen Male die Kinder (Mädchen und Buben) ausgewogen und in den Aktivitäten ausgeglichen.

Die Kinder Lina, Tom, Maja und Ben beobachten die jungen Katzen des Nachbarn.

Dann spielen sie mit anderen Haustieren. Später besuchen sie einen Stall. Die Bäuerin zeigt ihnen ein Kalb. Dann folgt Information über Vogelkinder, Tierkinder im Garten, im Zoo und Wald und Feld. Auffallend ist, dass in diesem Sachzusammenhang die Tierväter nie vorkommen. Auf der letzten Seite heißt es: „Manche Tiereltern tragen ihre Kinder, wenn Gefahr droht.“

Die Sprache ist neutral und tradiert keine Klischees.

Frag doch mal die Maus - Flugzeuge

Cbj 2007

Finden sich im Text „Pilot“ so an anderer Stelle doch auch „Pilotin“. Beide Formen stehen auch im Register. An einer Stelle heißt es: „ Wer Pilot oder Pilotin werden will,...“ Also ein erfreulicher Ansatz in Bezug auf Gender, der aber nicht konsequent durchgezogen wird. Auch sind auffällig viele „man“- Sätze zu lesen (z.B. Seite 35: Von 15 Sätzen wird in 7 Sätzen „man“ verwendet.)

Inhaltlich fehlen berühmte Pilotinnen.

Die Illustration ist männlich dominiert, teils aufgrund der historischen Bezüge aber auch unnötiger Weise. So wird z.B. ein Modellflugzeug von einem Mann gehalten, der Aufbau des Ohrs an zwei Bubengesichtern gezeigt, zwei Buben bei einem Schleudersitz und beim Fliegerbasteln dargestellt.

Das Potential der Geschlechtersensibilität ist hier noch auszubauen!

Doris Dörrie: Lotte langweilt sich

Ill.: Julia Kaergel / 32 Seiten, ab 3 J / Ravensburger 2009

Lottes Mutter zieht sich für eine Stunde in ihr Arbeitszimmer zurück und Lotte darf nicht fernsehen. Was soll sie tun? Ihr ist langweilig! Sie probiert dies und das, aber nichts hilft. Sie ist wütend. Doch dann, gänzlich unerwartet, nimmt der Drache am chinesischen Schrank Kontakt mit ihr auf und zu schnell kommt ihre Mutter wieder aus dem Zimmer. Gemeinsam trinken sie eine Tasse Kakao und unterhalten sich über chinesische Drachen.

Mit der bewährt ansprechenden Illustration von Kaergel ist diese einfache und alltägliche Geschichte ein anregendes und positiv stimmendes kindgerechtes Bilderbuch geworden, das die notwendigen Freiräume der Mutter respektieren hilft.

Für die Primarstufe empfehle ich vorbehaltlos:

Marianne Musgrove: Jules Traumzauberbaum

Ill.: Eva Schöffmann-Davidov / Aus dem austral. Englisch: Gabriele Haefs / 136 Seiten, ab 8 J, Beltz&Gelberg

Jules Alltag ist kein leichter. Ihre jüngere Schwester stoppt ihre Klozeiten und nervt auch anderwertig. Ihr Mitschüler David sekkiert sie. Konkurrenz zwischen ihren Freundinnen bringt sie unter Druck. Immer wieder bricht unter all dem Stress ihr Hautausschlag hervor. Per Zufall entdeckt sie den Traumzauberbaum in ihrem neuen Zimmer und ihre Großmutter Nana erklärt ihr, was es mit diesem auf sich hat.

Am Ende hat Jule gelernt, dass nicht jedes Problem ihr Problem ist und sie eine fähige Person ist, die Krisen meistern kann.

Mit klaren Sätzen, Dialogen, nachvollziehbaren Handlungen und psychologisch wirksamen Ritualen gelingt es der Autorin in ihrem ersten Buch konzentriert und einfühlsam die positive Entwicklung Jules packend zu vermitteln. Eine bestärkende und lesenswerte Geschichte.

Brian Selznick: Die Entdeckung des Hugo Cabret

Ill.: Der Autor / Aus dem Amerikan.: Uwe-Michael Gutzschhahn / 543 Seiten, ab 10 J / cbj

Inhalt und Aufmachung dieses Buch sind von außergewöhnlicher Qualität: Schwarz umrandet jede Seite, ganzseitige Bleistiftzeichnungen, die an Filmaufnahmen erinnern, illustrieren die Handlung bzw. erzählen an Stelle der Worte, wo es passend ist. Aspekte des Beginns der Filmgeschichte werden ganz nebenbei vermittelt.

Die Geschichte spielt im Jahr 1931 in Paris. Hugo, 12 Jahre alt, lebt am Bahnhof und wird beim Diebstahl einer kleinen Aufziehmaus erwischt. Doch als der alte Ladenbesitzer das kleine Buch mit den technischen Zeichnungen sieht, das Hugo in seiner Hosentasche hatte, lässt er diesen gehen, ohne ihm jedoch das Buch zu geben. So beginnt die spannende, mit einfachen und klaren Worten geschriebene Geschichte, die bis zur letzten Seite in Bann zieht. Nur sehr langsam klärt sich alles auf. Hugos Vater war Uhrmacher gewesen, der auch im Uhrenmuseum die Uhren betreute und dort den wunderbaren Schreib-Automaten fand, der von Méliés stammt. Bei einem Feuer kam Hugos Vater ums Leben. Hugo wurde von seinem alkoholkranken Onkel Claude aufgenommen und versorgt nun alle 27 Bahnhofsuhren, wie er es von diesem gelernt hat, seit dieser eines Tages nicht wiederkam. Die Beziehung zwischen dem alten Mann, dessen Pflgetochter Isabelle und Hugo ist eine komplizierte und der Zufall hilft nach, dass alles ein gutes Ende nimmt. Der alte Mann ist der für tot gehaltene früher berühmte Filmemacher Georges Méliés, der seine Vergangenheit vergessen wollte. Isabelle ist die Tochter seines Kameramanns, der mit seiner Frau bei einem Unfall ums Leben kam. Sie spielt eine ebenso bedeutende Rolle wie Hugo bei der Aufdeckung der Wahrheit. Im Anhang Hinweise auf den realen Méliés.

Dem Autor ist es gelungen, die faszinierende Welt des Films, des Zaubern, des Lebens selbst entstehen zu lassen, in die jugendliche wie erwachsene Leser/innen mit Genuss und Faszination eintauchen.

Jörg Juretzka: Der Sommer der Fliegenden Zucchini

Ill.: Papan / 160 Seiten, ab 10 J / Gerstenberg

Ein Autor, der die Probleme des pubertierenden Pascal (albtraumhaftes Dasein des letzten ungeknutschten auf dem gesamten blauen Planeten...) aufnimmt und den richtigen tragikomischen Ton und Stil findet, der Leser/innen voll Anteilnahme das Sommerschicksal mit ihm teilen lässt. Ein Illustrator, der Grauen und Freude szenisch (leider in schwarz/weiß) so umzusetzen weiß, dass damit eine zusätzliche Lebensdimension integriert wird. Mitfühlen und Mitleben, Wieder erkennen und Neusehen - Machoklischees werden aufgenommen und wohltuend umdefiniert. Maila, in die Pascal verliebt ist, ist ein selbstsicheres und zielsicheres Mädchen und das sind Agathe, Lukretia, Cliare und alle anderen auch. Dass Pascal nach all den Aufregungen (inklusive Vampirbiss aber immer noch ungeknutscht) nicht um Aufnahme ins Priester-

seminar ansucht, sondern dem überraschenden Angebot folgt, womit eine Wende in eine ganz unerwartete Richtung folgt. Eine leichte Sommerlektüre auch für sonstige Leseverweigerer/innen.

Schulbibliothek und Büchertisch

Sowohl in der Schulbibliothek als auch bei Buchausstellungen (z.B. vor Weihnachten) sollten Bücher aufliegen, die sich kritisch mit Rollenklischees auseinandersetzen bzw. für Mädchen und Buben ein großes Spektrum an Rollen anbieten.

Nicht nur Abenteuer und Tiergeschichten sollten vertreten sein, auch die Themen:

Mädchen und Buben, die aus „ihren Rollen fallen“, Freundinnen/Freunde, verschiedene Formen des Zusammenlebens, Sexualität, Menstruation, Gewalterfahrung/ Gewaltprävention, das Leben von Mädchen/Frauen und Buben/Männern mit verschiedenen kulturellen Hintergründen und zu verschiedenen Zeiten sollten bewusst berücksichtigt sein.

10 Von kleinen Fachleuten und dem großen Kichern: Reden über Berührungen und Sexualität in der Volksschulklasse und die Bedeutung für die Vorbeugung von sexuellem Missbrauch.

Autorin: Lilly Axster¹⁶ – Verein SELBSTLAUT gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen

„Gab es schwule Dinosaurier?“

„Müssen oder wollen Erwachsene DAS miteinander machen? „

„Wenn zwei miteinander schlafen, schlafen die wirklich?“

„Wieso ritzen Verliebte immer Bäume an?“

„Wer hat eigentlich Sex erfunden?“

Diese und ähnliche Fragen haben Kinder in Volksschulklassen gestellt. Sie wollen viel wissen, wenn es den Raum und die Atmosphäre dafür gibt. Und sie stellen in der Regel kluge Fragen.

Bei der Beschäftigung mit Aufklärung und Sexualität in der Volksschule stellt sich häufig ein Gefühl ein von „Das ist jetzt dran. Das muss jetzt sein.“ Nicht zuletzt auch, weil es im Lehrplan steht und die Mädchen und Buben schließlich aufgeklärt werden sollten. Bezeichnend ist das Gefühl der Ausnahmesituation, des besonderen Themas. Dabei ist für die Kinder die Beschäftigung mit dem eigenen Körper und ihrer Sexualität keineswegs neu. Im Gegenteil. Sexualität ist eine Lebensenergie, die jedes Mädchen, jeden Buben von der Geburt an begleitet, „belustigt“, beschäftigt und speist. Der Wunsch nach Zärtlichkeit, Wohlbefinden, Erregung und Befriedigung, nach Wissen um körperlich-seelische Vorgänge und Befindlichkeiten setzt nicht erst mit dem soundsovielten Lebensjahr ein, sondern ist in unterschiedlichsten Ausprägungen immer da, wo Babys, Kinder oder Erwachsene sind. Also auch in Schulklassen. Das heißt,

¹⁶ Dank an Angelika M. Trabe, Christine Klimt und Araba Johnston-Arthur

jede Lehrerin/ jeder Lehrer, die /der mit dem Thema Sexualerziehung in die Klasse kommt, trifft auf viele kleine Fachfrauen- und männer.

Das, was wir diesen jungen „ExpertInnen“ als Erwachsene anbieten können und sollten, sind Zusatzinformation, Benennungshilfen und die Stärkung der Intuition und Gefühle.

Da Sexualität und das darüber sprechen immer auch eine Gefühlssache ist, mehr als das Lernen von Hauptstädten oder Rechnen, bietet sich ein möglichst bewertungsfreier Raum dafür an, soweit das im System Schule überhaupt möglich ist.

Der Einstieg ist sicher das Schwierigste. Weil die Kinder genau wissen und spüren, dass es nicht alltäglich ist, in der Öffentlichkeit, in der Schule über „so etwas“ zu reden. Das macht es künstlich, leicht peinlich und aber auch spannend. Jedenfalls ungewohnt. Genau wie im Gespräch unter Erwachsenen. Wer spricht schon so ungezwungen über sexuelle Belange wie über andere Alltäglichkeiten.

„Wie kommen Babies in den Bauch?“

Der bekannteste Zugang zu Sexualerziehung in der Schule ist die Frage nach dem, wie ein Kind entsteht. Dazu gibt es inzwischen erfreulicherweise eine große Auswahl an Büchern. Die Frage nach dem Kinderkriegen beschäftigt viele Kinder, besonders natürlich die, die ein Geschwisterchen bekommen und da ist der Aufhänger für ein Gespräch in der Klasse sehr leicht gegeben. Häufig aber bleibt Sexualerziehung in der Schule dabei stehen. Und kindliche Sexualität, ein umfassenderes Sprechen über Sexualität fällt unter den Tisch.

Gute Erfahrungen gibt es mit folgendem Einstieg: „Wenn du deine Mutter oder deinen Vater oder andere Erwachsene etwas über Sexualität fragst, was für ein Gesicht würden sie machen?“ Da bieten sich eigene Zeichnungen der Kinder an oder mitgebrachte Bilder. So finden die Gefühle, die sowieso im Raum sind, wenn das Wort Sex oder Sexualität fällt, ihre direkte Berücksichtigung. Die angesprochenen Erwachsenen könnten freudig schauen oder ängstlich, peinlich berührt oder ärgerlich; vielleicht lachen sie oder laufen davon. Es macht Spaß, sich die Reaktionen auszudenken und zu überlegen, warum die so oder so sein könnten.

„Bin ich schön?“

Andere Lehrerinnen und Lehrer steigen gern über so genannte Körperbücher oder Ich-Bücher ein. Jedes Kind macht sich ein eigenes Büchlein mit Fotos, Babyfotos, Zeichnungen des eigenen Körpers, der eigenen Stärken und Schwächen, (körperlichen) Besonder- und Gewohnheiten. Für ein gemeinsames Sprechen über Körperliches bietet sich auch immer wieder die Trennung von Mädchen und Buben für einige Zeit an. Gerade, wenn es um Benennungen geht, um Begriffe für Geschlechtsteile. In jedem Haushalt werden eigene Worte verwendet für Scheide, Klitoris, Penis, Hoden; auch für Busen und Brustwarzen. Es macht Spaß, diese und andere Worte zu sammeln, einmal auszusprechen und zu überlegen, warum manche Wörter unangenehm klingen oder ungute Gefühle machen. Die Information, dass die Genitalien,

Geschlechtsteile genau wie alle anderen Körperstellen sich so oder so oder so anfühlen, ist für Mädchen und Buben nichts Neues; lediglich die Information über die Bezeichnungen und vor allem die Erfahrung, dass darüber öffentlich geredet werden kann, ist häufig neu.

Es gibt kein Patentrezept für Sexualerziehung, für Aufklärung und das Reden über den eigenen Körper. Am besten geht sicher immer ein Weg, der zu einer/einem selbst passt. Die eine Lehrerin wird Fragen zu Aids beantworten, die andere wird Wert drauf legen, den SchülerInnen zu vermitteln, dass Onanieren/Masturbieren nicht schädlich ist, ein anderer Lehrer wird das Sperma-„Wettrennen“ zum Ei anschaulich darstellen und wieder ein anderer wird lieber darüber sprechen wollen und können, dass es die verschiedensten Arten von Familien und Liebespaaren gibt ...

„Tut Sex weh?“

„Warum gibt es Vergewaltigung?“

Viele PädagogInnen befürchten Vorwürfe, durch das Thematisieren von Sexualität mögliche schlechte Erfahrungen erst benennbar zu machen und damit quasi „herauszufordern“.

Das trifft nicht zu. Missbrauch und Übergriffe sind keine Form von Sexualität, sondern Gewalt. Sexualerziehungsprojekte können SchülerInnen helfen, eine Sprache und Vertrauen zu finden, sich mitzuteilen. Das ist positiv. Niemals sind das konstruktive Sprechen über Sexualität und entsprechende Informationen der Grund für Missbrauch und Gewalt. Im Gegenteil.

Gute Aufklärung und ein möglichst selbstverständliches Sprechen über kindliche Sexualität sind ein wichtiger Teil von Vorbeugung und Schutz vor sexueller Ausbeutung. Warum?

Täter/innen suchen den Zugang zu denen, die sie missbrauchen, häufig über deren sexuelle Neugierde. Gerade große Tabuisierung von allem, was mit Sexualität zu tun hat, wird von Täterinnen und Tätern ausgenutzt und sie bieten sich entsprechend wissenshungrigen aber mit ihren Fragen allein gelassenen Mädchen oder Burschen als ältere Vertrauensperson an, die „das alles mit ihnen bespricht oder ihnen zeigt, wie das geht.“

Wenn Sie also Sexualerziehung in Ihrer Klasse anbieten, ist das ein wertvoller Beitrag zur Prävention von sexualisierter Gewalt, weiters ein Angebot an die SchülerInnen, richtige Informationen in einem geschützten Rahmen zu erhalten und einen positiven Zugang zu Sexualität ermöglicht zu bekommen. Die Verbindung von Information und Gefühlen, Worten und Empfindungen ist etwas, das in der Schule angeboten werden kann und sich vom sonstigen öffentlichen Umgang mit Sexualität und insbesondere fundamental von Pornografie und anderen grenzverletzenden Darstellungen unterscheidet. Viele Kinder im Volksschulalter verbinden Sexualität in ihrer Vorstellung automatisch mit Gewalt. Das ist erschreckend und bitter. Jeder Versuch, hier andere Information und Bilder anzubieten, ist hilfreich.

„Wessen Hautfarbe ist eigentlich Hautfarbe?“

Die Scham- und Sprachgrenzen des von zuhause Gewohnten und Erlaubten variieren stark. Es empfiehlt sich bei Spielen und Arbeiten zu diesem Bereich dazu zu sagen, dass in verschiedenen Lebenszusammenhängen sehr unterschiedlich über Sexualität/en gesprochen oder geschwiegen wird. Sehr hilfreich ist es unserer Erfahrung nach auch, anzusprechen, dass wir selber, die Pädagogin/ der Pädagoge womöglich wenig Übung damit haben, über Sexualität und die Gefühle dazu zu sprechen. Sei es, weil wir katholisch, islamisch, jüdisch, atheistisch, streng oder nervenaufreibend offen erzogen wurden oder aus vielen anderen Gründen. Erzählungen aus der eigenen Kindheit/Jugend darüber, mit wem und wie ein Reden über (kindliche) Sexualität (un)möglich war, erleichtern häufig den Einstieg und stellen Vertrauen her.

Reden über Sexualität ist immer ein Strapazieren, wenn nicht Überschreiten manch individueller Schamgrenzen; sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen. Es ist hilfreich, sich diese Tatsache bewusst zu machen und auszusprechen. Konkret heißt das, zu kommunizieren, dass Kichern ganz normal und erlaubt ist, ebenso Schweigen, Neugierde, unbeholfene Fragen, große Spannung oder auch ein Unbehagen.

Es kann Mädchen oder Buben geben, deren Schamgrenzen es nicht erlauben, an einem Sexualerziehungsprojekt aktiv teilzunehmen. Ist das der Fall oder ist das spürbar, so brauchen diese Kinder/Jugendlichen sich nicht zu beteiligen. Vielleicht kann ein anderer, kleinerer Rahmen gefunden werden, auch diese SchülerInnen mit einzubeziehen (z.B. Kinderbücher zu Sexualität in mehreren Sprache zur Verfügung stellen, so sie erhältlich sind. Häufig wirkt es erleichternd, tabuisierte Inhalte in der eigenen Sprache aufbereitet zu sehen).

Jede Pädagogin und jeder Pädagoge bringt eine eigene Geschichte mit. Auch Eltern oder Erziehungsberechtigte haben meist höchst unterschiedliche Ansichten über die richtige und zeitgerechte Sexualerziehung ihrer Kinder. Und in den verschiedenen Institutionen und/ oder pädagogischen Teams sind erst Recht unterschiedliche Regeln, Normen und Erwartungshaltungen zu dem Thema zu finden. Das Wissen darum, dass Sexualerziehung ein wesentlicher Baustein zur Prävention von sexuellen Übergriffen und sexueller Gewalt ist, macht aber die Auseinandersetzung mit dem Thema und damit auch mit dem Spannungsfeld, in dem es sich befindet, unverzichtbar.

Je mehr die Eltern und Erziehungsberechtigten eingebunden und informiert werden, desto umfassender kann Sexualerziehung stattfinden und gerade auch als Vorbeugung von sexualisierter Gewalt wirken. Es geht nicht darum, die Erlaubnis der Eltern einzuholen und auch nicht darum, erzieherische Konzepte und Ideologien gegeneinander zu stellen oder gar auszuspielen. Es geht um Sexualerziehung als Vorbeugung von sexuellem Kindesmissbrauch und von sexualisierten Übergriffen unter Kindern und als Orientierungshilfe in einer Welt der medialen Übersexualisierung und Pornografisierung.

Wenn xx Mädchen bedeutet und xy Bub, ist dann jeder halbe Bub ein Mädchen?

Stellen Sie sich vor, Sie sind ein Kind mit uneindeutigen Geschlechtsmerkmalen, das heißt, Sie sind im medizinischen Sinn weder Mädchen noch Bub. Sie gehen als dieses Kind einen Tag lang durch die Welt. Wo gehen Sie aufs WC? Bei wem turnen Sie in der Schule mit? Wie werden Sie von anderen angesprochen? Was lernen Sie über Mädchen und Buben, Frauen und Männer und über sich selbst? (in Anlehnung an eine Reflexion von EfeU, www.efeu.or.at)

Kinder kennen viele verschiedene Angriffsflächen, an denen andere Kinder oder auch Erwachsene sie treffen können, z.B. schlechte Noten, ein nicht repräsentatives Elternhaus, schlechte materielle Ausstattung, Unsportlichkeit, Körpernormen, Sprache u.v.a.m. Eine Besonderheit stellt die Angriffsfläche der sexuellen Integrität dar, weil Kinder diese oft nicht kennen bzw. keine Worte dafür haben. Am besten kann hier positive Sexualerziehung den Kindern helfen, Gefühle zu benennen und eine Sprache für dieses Gut ihrer Persönlichkeit – die sexuelle Integrität – zu finden.

Statistisch gesehen sind in jeder Klasse Kinder, die sich zum gleichen Geschlecht hingezogen fühlen. Sie werden nicht den Mehrheitslebensweg wählen und eine heterosexuelle Familie gründen. In Lehrmitteln steht dazu fast nichts geschrieben, ihr Gefühlsleben bildet sich nirgends ab und auch in alltäglichen Bemerkungen durch Erwachsene lernen sie, dass sie keinen Platz haben.

“So wirst du nie eine Frau/einen Mann finden” oder “Du wärst ein guter Papa/eine gute Mama” oder “Wenn du einmal heiratest und Kinder hast“... Solche Zuschreibungen verweisen alle Kinder auf Plätze, die sie sich vielleicht aussuchen würden, vielleicht aber auch nicht. Je mehr sie fest geschrieben werden, desto schwerer ist es, sich außerhalb dieser Bilder selbst zu imaginieren und selbstbewusst zu wachsen.

Ebenfalls in vielen Klassen, jedenfalls statistisch gesehen in jeder Schule, sitzen intersexuelle Kinder oder/und Kinder, die sich im falschen Geschlecht fühlen. Sie alle lernen jeden Tag auf zigfache Weise, dass sie „falsch“ sind, dass sie sich zuordnen müssen, dass es ein Zweigeschlechtersystem gibt, in dem sie nicht vorkommen oder nach ihrem Empfinden „falsch zugeordnet“ sind. Also bekommen sie, ohne dass es direkt ausgesprochen wird, eine Außenseiter_innenrolle zugewiesen oder sogar eine Nicht-Existenz mit dem, was sie fühlen und ausmacht.

“Bist du jetzt ein Mädchen oder ein Bub?”

“So macht sich ein Mädchen nicht zurecht.”

“Du bist selber schuld, wenn du dich aufführst wie ein Bub.”

“Wenn du nicht willst, dass die Leute dich für ein Mädchen halten, darfst du nicht so eitel sein mit deinen langen Haaren.”

Es geht mit diesen beispielhaften Anmerkungen darum, das Potential von Diskriminierung und die Wucht der Zuschreibungen spürbar zu machen, die wir Erwachsene ständig bewusst und unbewusst an Kinder herantragen und die diese natürlich untereinander weitergeben. Wie sollen sie miteinander üben, nicht übergriffig und abwertend zu sein, wenn sie es ständig von uns Erwachsenen hören.

„Was soll ich tun, wenn andere Kinder peinliche Sachen zu mir sagen?“

Mit Sexualerziehungsprojekten setzen Sie auch Schritte gegen ein sexuell übergriffiges Verhalten unter Kindern, das es in der einen oder anderen Form in jeder Klasse gab oder gibt. Es gibt viele Materialien und Methoden, um einem übergriffigen Klima vorzubeugen. Das gelingt oft, aber nicht immer. Manchmal sind Mobbingstrukturen oder sonstige Gewaltachsen zu fest in einer Klasse bereits verankert, um einen geschützten Raum für das Reden über Sexualitäten auch nur im Ansatz herstellen zu können. In dem Fall ist es sicher besser, wenn möglich, zunächst an bestehenden Klassenstrukturen zu arbeiten. Oder aber außerschulische Gäste, die manchmal kurz eine Art Auszeit in bestehende Machtgefälle einbauen können, zum Thema einzuladen. Oder aber, wenn es der Schulalltag zulässt, in kleineren Gruppen zu arbeiten.

Meistens aber ist Sexualpädagogik in der Klasse möglich und erwünscht. Wenn der Rahmen für ein Sexualerziehungsprojekt gut abgesteckt ist und klar kommuniziert wird, tut sich in der Regel viel Raum auf und es macht großen Spaß. Gibt Energie. Macht neugierig.

Kompetent und sicher. All das, was Sexualpädagogik bieten und sein kann.

„Kann man sich verlieben, egal als wer? Und in wie viele Personen gleichzeitig? Und müssen die alle dasselbe Geschlecht haben? Gibt es nur Männer und Frauen oder auch andere? Wer wäre dann alles in wen verliebt? Sprechen wir morgen weiter über diese Sachen?“

Links und Literatur ...

... für Kinder:

Blank, Joani / Quackenbush, Marcia (1983): A Playbook For Kids About Sex. San Francisco: Yes Press (Ein Arbeitsbuch für Kinder über Sex. Übersetzt von gender&alia / Johanna Schaffer, Lilly Axster, übersetzt nur bei Selbstlaut in Kopieform erhältlich)

Brüggler, Brigitte (Hrsg.) (1992): So geht das! Ein Buch von Kindern für Kinder. Wien: Eigenverlag

Cole, Babette (1993): Mami hat ein Ei gelegt. Aarau, Frankfurt/Main, Salzburg: Sauerländer.

De Haan, Linda / Nijland, Stern (2008): König & König. Neuauflage. Hildesheim: Gerstenberg.

Erlbruch, Wolf (2001): Das Bärenwunder. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

Fragerström, Grethe / Hansson, Gunilla (1987): Peter, Ida und Minimum. Ravensburg: Ravensburger.

Harris, Robie H. / Emberley, Michael (1999): Einfach irre! Liebe, Sex und Kinderkriegen. Frankfurt/Main: Alibaba.

Löffel, Heike / Manske, Christa (1996): Ein Dino zeigt Gefühle. Ruhmark: Donna Vita

Moost, Nele / Schober, Michael (2001): Knuffel wächst in Mamas Bauch. Stuttgart, Wien: Thienemann.

Stalfelt, Pernilla (2005): So ein Kack! Das Kinderbuch von eben dem. Frankfurt/Main: Moritz.

Thiele, Jens (2004): Jo im roten Kleid. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

... für Erwachsene:

Freund, Ulli / Riedel-Breidenstein, Dagmar (2005): Sexuelle Übergriffe unter Kindern. Handbuch zur Prävention und Intervention. Köln: Mebes&Noack.

Kleinschmidt, Lothar / Martin, Beate / Seibel, Andreas (1994): Lieben, kuscheln, schmuse. Hilfen für den Umgang mit kindlicher Sexualität im Vorschulalter. Münster: Ökotoxia Verlag.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), Köln: diverse Materialien; www.bzga.de

Praktische Präventionsmaterialien machen Lust auf Projekte und spannen den Bogen vom Reden über „Wie schauen Erwachsene drein, wenn ich eine Frage zu Sexualität stelle“ bis zum „Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat“, von verschiedenen Vorstellungen davon, was privat bedeutet und wo Nacktheit un/angenehm ist bis zum Wörter sammeln für Geschlechtsorgane, vom „Hotel Eisprung“ bis zu Babyfotos, von Lebens- und Liebesformen, Schmetterlingen im Bauch bis zur Entmachtung von sexualisierten Schimpfworten u.v.a.m., je nach Alter der Kinder und möglichem Rahmen. www.selbstlaut.org (unter Menüpunkt Leitfäden und Präventionsmaterialien; auch Anregungen und Arbeitsbögen zur Selbst- und Teamreflexion)

Konkrete Präventionsübungen für die Arbeit mit den Kindern:

Körperschema:

Jedes Kind bekommt ein Körperschema (Vorder- und Rückseite eines nackten Mädchens bzw. Bubens) und malt es mit verschiedenen Farben z. B. zu folgenden Fragestellungen aus: Für welche Körperteile kennst du einen oder mehrere Begriffe? Wo werde ich gerne berührt? Wo werde ich nicht gerne berührt? Wo sitzt welches Gefühl und welche Farbe hat es?

Collage: wie sieht mein Geschlecht aus

Da viele Kinder und Jugendliche nicht wissen, wie ihre inneren (und äußeren) Geschlechtsorgane aussehen und wo sie liegen, werden ihnen in dieser Übung einfache Abbildungen der weiblichen und männlichen Geschlechtsteile zur Verfügung gestellt bzw. werden sie aufgefordert, diese selber einfach zu „bauen“. Zwei Kleingruppen (am besten geschlechtshomogen) bekommen einen großen Bogen Papier, eine Vorlage der weiblichen bzw. männlichen Ge-

schlechtsteile (z.B. aus einem Aufklärungsbuch) und kreative Materialien zur Verfügung gestellt (Tücher, Murmeln, Kordeln, Watte, buntes Papier, Papprollen etc.).

Jede Gruppe gestaltet nun ein schönes Bild der eigenen Geschlechtsorgane. Die Werke der Gruppen zu fotografieren und eine kleine Ausstellung in der Klasse zu machen, gibt Anregung für weitere Gespräche.

In dieser Übung soll eine wertschätzende Haltung zu den Geschlechtsorganen und damit zu dem eigenen Geschlecht vermittelt werden. Ein anderer Zugang zu diesen meist tabuisierten und/oder entwerteten Bereichen des Körpers ist damit möglich.

11 Berufsorientierung

Manche Kinder haben bereits in der Volksschule genaue Vorstellungen darüber, welchen Beruf sie später ausüben wollen. Andere Kinder haben oft wechselnde Berufswünsche und wieder andere machen sich scheinbar keine Gedanken zu diesem Thema. Allen gemeinsam ist jedoch, dass die Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Beruf von der Umgebung mitbeeinflusst ist. Kinder erfahren von klein auf – je nachdem welches Geschlecht sie haben – tendenziell eine unterschiedliche Sozialisation (durch Eltern, aber auch durch Spielzeug, Bücher, Werbung, Fernsehen,...). Die Heranwachsenden haben unterschiedliche Identifikationsmöglichkeiten zur Verfügung (welcher Bub ist schon von einem Kindergärtner betreut worden¹⁷, welches Mädchen sieht in einem Bilderbuch oder in der Realität eine Tischlerin?) und sind mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert.

„Allgemein ist zu beobachten, dass jüngere Mädchen ein wesentlich breiteres Spektrum an Wunschberufen aufweisen als junge Frauen kurz vor der konkreten Berufswahl. Eine aktuelle Erhebung zeigt, dass Mädchen und Burschen auf die Frage nach dem Traum-beruf in der Kindheit beinahe gleich viele Berufe angaben und bei Mädchen immerhin 31% der Nennungen nicht-traditionelle Berufe betrafen. Bei der Frage nach dem konkret angestrebten Beruf nach der Pflichtschule nannten jedoch nur mehr 7% der Mädchen einen nicht-traditionellen Beruf. Bezeichnend ist auch, dass bei Mädchen eine höhere Diskrepanz zwischen Berufswunsch und tatsächlicher Berufsausbildung zu beobachten ist.“ (Mafalda o.J., S. 17)

Während in Zeiten der gesetzlichen Gleichstellung suggeriert wird, dass Mädchen und Buben die gleichen Berufsmöglichkeiten offen stehen, zeigt die Realität, dass Berufe nach wie vor sehr geschlechtstypisch gewählt werden:

48,1% aller weiblichen Lehrlinge in Österreich machten 2009 eine Lehre als Einzelhandelskauffrau, Bürokauffrau oder Friseurin. Die drei von Burschen am meisten gewählten Lehrberufe sind Kfz-Techniker, Installations- und Gebäudetechniker sowie Elektroinstallationstechniker,

¹⁷ Kindergartenpädagoginnen bzw. -pädagogen stehen Mädchen wie Buben natürlich gleichermaßen stark bzw. wenig stark als Identifikationsfigur zur Verfügung. Wenn wir jedoch davon ausgehen, dass Kinder im Volksschulalter ihre Geschlechtsidentität bereits entwickelt haben, ist der Schluss naheliegend, als Bub einen Beruf, in dem ich noch nie einen Mann gesehen habe, weniger stark in Erwägung zu ziehen als ein Mädchen, das Frauen in diesem Beruf erlebt.

wobei die Konzentration auf diese drei Berufe mit 20,5% weniger stark ist als bei den Mädchen¹⁸.

Zwar bedarf es auf verschiedensten Ebenen Veränderungen, um eine „Geschlechtergerechtigkeit“ am Arbeitsmarkt zu schaffen¹⁹, aber auch die Volksschule muss einen Beitrag dazu leisten, dass alle Kinder unabhängig ihres Geschlechts ein breiteres Berufswahlspektrum für sich entwickeln können:

- Mädchen und Buben sollen die Möglichkeit haben, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, die ihnen auf Grund ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisationserfahrungen weniger vertraut sind. Durch praktisches Erfahrungslernen sollen sie so ihr eigenes Stärken- und Fähigkeitsspektrum besser kennen lernen und erweitern.
- Mädchen und Buben soll eine Auseinandersetzung mit Berufen ermöglicht werden, die es ihnen später erlaubt, auch „untypische“ Berufe in Erwägung zu ziehen. Dies soll einerseits mittels der Vermittlung von Inhalten und Wissen zu nichttraditionellen Berufen und andererseits durch konkrete Personen – Role Models – ermöglicht werden.
- Kindern soll Berufsorientierung als Teil der Lebensplanung vermittelt werden und dementsprechend muss auch Reproduktions- und Hausarbeit in diesem Zusammenhang thematisiert werden. Eine Sensibilisierung vor allem von Buben für den Bereich „Haushalt“ ist notwendig, um ihnen als erwachsene Männer ein eigenständiges Leben zu ermöglichen und ihnen entgegen dem Motto „Hausarbeit ist Frauensache“ Verantwortung zuzusprechen und damit auch der Mehrfachbelastung von Frauen entgegenzuwirken.
- Das soziale Umfeld – insbesondere die Eltern und Erziehungsberechtigten – stellen wichtige Einflussfaktoren auf dem Weg der Berufsorientierung von Kindern dar. Daher gilt es diese auch in den Prozess der Bearbeitung und Thematisierung von Beruf- und Lebensplanung mit einzubeziehen und ihr Bewusstseinspektrum bezüglich traditioneller und nicht-traditioneller Berufsmöglichkeiten zu erweitern.

Nachfolgend konkrete Vorschläge, in welcher Form eine geschlechtssensible Berufsorientierung bereits in der Volksschule stattfinden könnte sowie anschließend ein Beitrag zum Thema „Buben und Hausarbeit“.

¹⁸ Quelle: Lehrlingsstatistik 2009 der Wirtschaftskammern Österreichs <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Lehrling6.pdf>

¹⁹ Beispielsweise die Lohnschere zwischen Frauen und Männern zu verkleinern; zu bewirken, dass die „gläserne Decke“ durchbrochen wird und Frauen in allen beruflichen Positionen vertreten sind; dass Frauen und Männer gleichermaßen in allen Berufen vertreten sind und sogenannte Frauenberufe nicht schlechter bezahlt werden als sogenannte Männerberufe; dass die beruflichen Handicaps, die Frauen dadurch erfahren, dass sie nach wie vor stärker als Männer für Haushalt und Kindererziehung verantwortlich erklärt werden, aufgehoben werden; dass die Haus- und Reproduktionsarbeit entgeschlechtlicht wird und gleichberechtigt zwischen den Geschlechtern aufgeteilt wird.

- ▶ Erstellen Sie zusammen mit den Kindern einen Fragebogen für Berufsinterviews. Sammeln Sie die Fragen der Kinder auf einem Blatt Papier. Fragen könnten z.B. sein: In welchem Beruf arbeitest du? Was ist in diesem Beruf zu tun? Was gefällt dir an diesem Beruf? Was gefällt dir weniger? Wann musst du arbeiten? Was muss ich tun um diesen Beruf zu lernen? Wie viel Geld kann in diesem Beruf verdient werden? Was wolltest du für einen Beruf haben als du so alt warst wie ich? Etc. Anschließend bekommt jedes Kind so viele Kopien des Fragebogens wie es möchte und befragt sowohl erwachsene Frauen als auch Männer in seinem sozialen Umfeld. Die Kinder stellen die Berufe laufend in der Klasse vor. Als Variante können die Interviewbögen auch als Galerie in der Klasse aufgehängt werden. Nach einer Klärung, ob sich alle Kinder unter den einzelnen Berufen etwas vorstellen können, kann besprochen werden, ob jeder dieser Berufe von Frauen und Männern ausgeübt werden kann, ob die erwähnten Berufe schon immer für Frauen und Männer zugänglich waren,... Wenn Interviewte angeben keinen Beruf auszuüben (z.B. nach dem Motto „meine Mutter arbeitet nicht“), kann besprochen werden, ob Hausfrau/Mutter-Sein ein Beruf ist und wo die Unterschiede zur Erwerbsarbeit liegen (keine Bezahlung, schlechte soziale Absicherung, kein Anspruch auf Urlaub, Freizeit,...).
- ▶ Im Zusammenhang mit Berufstraditionen sei auf das Buch „Bedeutende Frauen und ungewöhnliche Männer. Ein Lexikon für Schulkinder“ (Spitta u.a. 2002) und „Lexikon der Rebellinnen“ (Hervé u.a. 1999) verwiesen, die viel Hintergrundinformationen liefern. So könnte den Kindern beispielsweise von Lise Meitner (1878-1968) erzählt werden, der als Mädchen der Besuch eines Gymnasiums nicht erlaubt war und die es trotzdem schaffte als zweite Frau an der Universität Wien im Hauptfach Physik zu promovieren.
- ▶ Bücher danach auswählen, dass Frauen und Männer auch in untypischen Berufen vorkommen. Dort, wo Berufsbezeichnungen sehr traditionell verwendet werden, männliche bzw. weibliche Berufsbezeichnungen ergänzen.
- ▶ Es könnte ein Memory-Spiel mit Kärtchen hergestellt werden, auf denen jeweils zu einem Beruf eine weibliche und eine männliche Person, die den Beruf ausübt, abgebildet ist²⁰.
- ▶ Frauen und Männer aus „untypischen“ Berufen einladen und erzählen lassen, was sie in ihrem Beruf machen, wie sie auf die Idee gekommen sind, diesen Beruf zu ergreifen,... In diesem Rahmen könnten auch Eltern und Erziehungsberechtigte, die solche Berufe ausüben, als Role-Models vorgestellt werden.
- ▶ Die Kinder zum Thema „Was möchtest du einmal werden?“ einen Text schreiben oder ein Bild zeichnen lassen. Auswertung der Texte/Bilder: Welche Berufe kommen wie oft vor? Gibt es geschlechtstypische Unterschiede? Weitere Fragestellungen könnten sein: Welche Tätigkeiten verbinden die Schüler/innen mit den jeweiligen Berufen, welche Fähigkeiten werden in diesem Beruf benötigt?
- ▶ Schreibwerkstatt oder Zeichnungen zum Thema „Ein Tag in meinem Leben in 15 Jahren“. Auswertung der Texte bzw. Bilder u.a. daraufhin, wie weit das Berufsleben im

²⁰ Ein Berufe-Memoryspiel mit dem Namen „Berufe-Doppelspiel“ ist beziehbar unter ffg@fkf.bl.ch; Infos dazu finden Sie unter: www.genderundschule.de/index.cfm?02E797F7650811D7B43B0080AD795D93

Vordergrund steht, welche Rolle eine Beziehung, Haushalt, Kinder, Freizeit,... dabei spielen.

- ▶ Laden sie die Kinder dazu ein, ein Haus mit vielen verschiedenen eingerichteten Zimmern – aber ohne Menschen – zu zeichnen²¹. Anschließend ermutigen Sie die Kinder jeweils entweder einen Mann oder eine Frau in ihrem Haus zu zeichnen, der/die folgende Tätigkeit verrichtet: kochen, Zeitung lesen, mit einem Hammer einen Nagel in die Wand schlagen, Staub saugen, einen Wäschekorb tragen, ein Blumenbeet harken. Insgesamt sollten sich dann Abbildungen von jeweils 6 beschäftigten Personen in jedem Haus befinden. Dann können alle Bilder in der Klasse aufgehängt werden und geschlechertypische bzw. –untypische Rollenverteilungen besprochen werden. Fragen für ein weiterführende Bearbeitung können sein: Welche Arbeiten werden vor allem von Frauen, welche von Männern gemacht? Warum ist das so? Wer kennt Männer/Frauen die untypische Tätigkeiten verrichten? Was müssen die Kinder selber zuhause erledigen? Gibt es auch hier eher Mädchen- oder Jungenarbeiten? Muss das so sein? Welche Tätigkeiten haben die Kinder bisher z.B. noch nicht gemacht?

Linktipps:

- www.schule.at → Themen → Berufe in der Volksschule
- www.schule.at/gegenstand/ibobb/
- www.genderundschule.de → Gender im Unterricht – Praxis → Berufswahl
- www.neue-wege-fuer-jungs.de

²¹ Methode leicht abgewandelt aus: Schader u.a. 2008, S. 12

12 Buben und Hausarbeit²²

Autorin: Sylvia Oberauer

Vorgeschichte des Projektes

Ausgehend von der Beobachtung, dass sich die fünf- bis sechsjährigen Buben vor alltäglichen Arbeiten wie Abwaschen, Tische decken oder Blumen gießen drückten, setzte ich es mir zum Ziel, ihnen einen Zugang zur Hausarbeit zu ermöglichen. Da es in unserem Kindergarten Tradition ist, mit den älteren Kindern Projekte durchzuführen, bot sich das Thema „Buben und Hausarbeit“ geradezu an. Parallel dazu gab es für die Mädchen ein Projekt „Werken mit Holz“.

Schon bei der Planung des Projektes war mir klar, dass ich die Eltern – vor allem die Mütter, da Väter leider kaum Kontakt zum Kindergarten pflegen – einbeziehen wollte. In einem ersten Elternbrief informierte ich sie darüber, dass wir zum Thema „Hausarbeit“ ein Projekt durchführen würden und bat sie um ihre Mithilfe, damit die Buben zu Hause üben konnten.

Auf den Elternbrief reagierten die Mütter vorerst nicht sonderlich interessiert, aber positiv zustimmend und akzeptierend. Erst im Laufe des Projektes, als das Engagement der Buben auch zu Hause spürbar wurde, erzählten mir einzelne Mütter beim Bringen und Abholen der Kinder immer wieder von Gesprächen zu Hause. Mir wurde klar, dass sie von den Buben genauestens auf dem Laufenden gehalten wurden, welche Arbeiten diese im Kindergarten gerade lernten.

Die einzelnen Projektschritte

Als Einstieg wählte ich das Bilderbuch „Es waren einmal eine Mama und ein Papa“²³. Ich las es den Buben vor, um ihr Interesse an dem Thema zu wecken. Sie reagierten belustigt auf die Rollenumkehr zwischen Eltern und Kindern und waren von den Illustrationen sehr angetan.

²² Der Beitrag ist eine Zusammenfassung des gleichnamigen Artikels der Autorin, der in „Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten“, hg. vom Frauenministerium Luxemburg (2000) erschienen ist. Sie beschreibt dabei ein Projekt im Kindergarten, der Inhalt und die Ausführung sind jedoch sehr gut auch für die Volksschule geeignet.

²³ Mamas und Papas, die ihre Zähne nicht putzen, ihr Müsli nicht essen, auf dem Weg zur Arbeit trödeln und ohne nach links und rechts zu gucken über die Straße rennen – gibt's die? Klar gibt's die, und Pella und Tim haben ihre liebe Not mit ihnen. Denn es ist wirklich nicht lustig, eine Mama und einen Papa zu haben, die nie das tun wollen, was sie tun sollen. Oder etwa doch? Ein originelles und witziges Bilderbuch von Siv Widerberg für alle,

Nach der relativ langen Geschichte bat ich die Kinder, kurz zu erzählen, wie denn in ihren Familien die Haushalts- und Familienarbeit aufgeteilt wird. Ihre Statements ließ ich vorerst ohne Kommentar stehen. Im Anschluss an das kurze Gespräch informierte ich die Buben über mein Vorhaben. Ich sagte ihnen, dass wir bis zu den Sommerferien ein gemeinsames Projekt machen würden, bei dem sie im Kindergarten und auch daheim „richtige“ Hausarbeit lernen und üben konnten. Die Buben nannten sich ab nun die „Hausarbeitsgruppe“.

Zunächst besprachen wir, welche Arbeitsbereiche zur Hausarbeit gehören. Mit meiner Unterstützung durch gezieltes Nachfragen konnten sie alle wesentlichen Bereiche nennen. Anhand von Symbolkärtchen differenzierten wir sechs Hausarbeitsbereiche, die die Buben im Kindergarten erlernen und üben wollten; diese waren wiederum drei Oberbereichen zugeordnet:

„Rund ums Essen“

- ▶ Jausentische decken, abräumen und sauber machen, Geschirr abwaschen, abtrocknen, wegräumen
- ▶ Einkaufen und kochen

„Zum Thema Putzen“

- ▶ Staub wischen und saugen

„Arbeiten mit der Wäsche“

- ▶ Wäsche sortieren, waschen und aufhängen
- ▶ Bügeln
- ▶ Knöpfe annähen

Die Buben konnten entscheiden, in welcher Reihenfolge sie die verschiedenen Tätigkeiten lernen und üben wollten. Der Haushaltsplan blieb während der gesamten Projektdauer im Gruppenraum hängen. Laufend wurde eingetragen, welche Tätigkeiten welche Buben schon erlernt und geübt hatten, so hatten die Kinder selbst einen Überblick, welche Arbeiten sie noch lernen würden und was sie schon konnten.

Exemplarisch seien zwei der Bereiche vorgestellt:

Einkaufen und Kochen

Ein Schwerpunkt war das Besorgen und Zubereiten von Speisen. In unserem Kindergarten ist eine voll ausgerüstete Küche vorhanden, in der auch das Mittagessen für die Ganztagskinder

die Spaß an verrückten Geschichten haben. Zum Anschauen und Vorlesen und vielleicht sogar zum Nachspielen.

von unserer Kindergartenköchin zubereitet wird. In diesem optimalen Rahmen war das Kochen wirklich ein Vergnügen.

Jedem Kochen ging ein Gespräch voraus, welche Zutaten für das Gericht gebraucht werden. Die Buben erkundigten sich zuerst mit meiner Hilfe, später selbstständig bei unserer Köchin, welche Zutaten vorhanden waren und welche sie einkaufen mussten. Anschließend wurde ein Einkaufszettel geschrieben und gezeichnet.

Das Einkaufen im nahe gelegenen Geschäft war jedes Mal ein Erlebnis. Vor unserem ersten Einkauf dachte ich, dass es den Kindern wohl vertraut sein würde, wie man zu den gewünschten Lebensmitteln kommt – und war erstaunt, wie wenig sie eigentlich von dieser alltäglichen Tätigkeit wussten! Offenbar hatten sie bisher nie bewusst registriert, wo was zu finden ist. Wir besprachen daher vor dem zweiten Einkauf, in welche „Gruppen“ die Lebensmittel eingeteilt werden und wo sie zu finden sind. Durch ein Spiel vertieften die Buben das neu Gelernte: dazu zeichnete ich Symbolkärtchen mit den Lebensmitteln, um sie danach von den Buben in den Regalen suchen zu lassen. Nach einem Rundgang im Geschäft schickte ich die Buben schließlich los, um die Zutaten zu bringen. Das war eine spannende Sache. Bei den nächsten Einkäufen besprachen wir unter anderem, wie man preisbewusst einkauft. Ich zeigte den Buben z.B. die Schilder, durch die Aktionen gekennzeichnet waren und erklärte ihnen den Unterschied zwischen einstelligen und zweistelligen Zahlen – wodurch sich auch ihr Zahlenbegriff erweiterte.

Von Mal zu Mal wurden die Buben beim Einkaufen routinierter und selbstständiger. Bei unseren letzten Einkäufen genügte es, wenn wir vorher besprachen, welche Zutaten wir brauchten, das Einkaufen erledigten die Buben dann ohne meine Hilfe. Die Anerkennung, die sie von den Angestellten im Geschäft erhielten, war eine zusätzliche Bestärkung.

Über den Zeitraum des gesamten Projektes hinweg bereiteten die Buben (mit meiner immer seltener gebrauchten Hilfe) mehrere Gerichte zu. Zu Beginn machten wir etwas Einfaches wie Brote mit Topfenkäseaufstrich oder Obstsalat. Etwas schwieriger war schon die Zubereitung einer Gemüsesuppe, eines Apfelstrudels (wobei wir einen fertigen Teig verwendeten) und der Eierspeise. Den krönenden Abschluss bildete der Kuchen für die gemeinsame Kaffeepause mit den Müttern der Buben.

Zum Teil kochten die Buben nur für sich, zum Beispiel machte jeder seine eigene Eierspeise und aß sie dann zur Jause. Manchmal wurde aber auch für die ganze Gruppe gekocht oder gebacken, wie beim Obstsalat oder dem Apfelstrudel. Wenn die anderen Kinder dann begeistert speisten und auch mit Lob nicht sparten, strahlten die sechs Buben und waren sehr stolz auf ihre Produkte.

Mir war wichtig, dass die Buben tatsächlich alle Arbeitsschritte bis zum fertigen Gericht selbst durchführten und nicht nur die Handlangerdienste wie z.B. Gemüse schneiden. So probierten wir aus, wie heiß die Herdplatte sein musste, damit die Gemüsesuppe kochte, aber nicht überging. Die Kinder verwendeten den Mixer, würzten ihre Gerichte selbst und stellten den Backofen richtig ein.

Während ich bei den ersten Kochversuchen aus eigener Unsicherheit noch viel „mitkochte“, merkte ich bald, dass dies nicht notwendig war. Die Buben waren außerordentlich konzentriert bei der Sache und wünschten sich, alleine tätig zu sein. So beschränkte ich mich gegen Ende des Projektes darauf, neue Arbeitsschritte vorher zu erklären, dann setzte ich mich abseits und ließ die Gruppe arbeiten. Ich war erstaunt darüber, wie sich die Buben die Arbeit einteilten, wie sie sich gegenseitig unterstützten und mich nur dann holten, wenn sie ein Problem auch gemeinsam nicht lösen konnten.

„Arbeiten rund um die Wäsche“

Die Kinder bekamen den Auftrag, eigene schmutzige Wäschestücke von zu Hause mitzunehmen. Außerdem sammelten wir Wäsche, die im Kindergarten gebraucht wurde. Zunächst sortierten wir in Weiß- und Buntwäsche sowie in empfindlichere Wäsche, die mit 30 Grad gewaschen werden muss und in solche, die mit 60 Grad gewaschen wird. Ich erklärte den Kindern die Zeichen auf den Etiketten und sie sortierten weit gehend selbstständig. Auch das Einstellen der Waschmaschine und das Aufhängen ließ ich die Buben so weit wie möglich alleine machen. Beim Bügeln fiel mir auf, dass die Buben derart sorgsam und ordentlich die Wäsche falteten und glätteten, wie ich es nicht für möglich gehalten hätte. Das Knöpfe Annähen war eine schwierige Sache. Die Buben bemühten sich zwar sehr, es richtig zu machen, waren feinmotorisch aber noch nicht in der Lage, eine so genaue Arbeit durchzuführen. Hier brauchten alle Buben meine Hilfe.

Besuch von einem Hausmann

Ein besonderes Ereignis war der Besuch des Vaters von einem jüngeren Kind aus unserer Gruppe. Auf die Idee, Herrn H. einzuladen und zu bitten, von seinen Erfahrungen während seiner Zeit als Hausmann und „Vollzeitvater“ zu erzählen, war ich gekommen, weil viele Buben kaum diesbezügliche männliche Vorbilder haben. Immer wieder hatte sich in den Gesprächen mit den Buben herausgestellt, dass sie sich zwar mit der Durchführung der Hausarbeit im Kindergarten identifizierten, dass sie aber von keinen Männern „draußen“ wussten, die mehr als unter dem Motto „mithelfen“ in der Hausarbeit tätig sind. Besonders gut gefielen den Buben die Erzählungen über die Erlebnisse mit dem Baby: Wie Herr H. seinen Sohn in den ersten Wochen so viel wie möglich in einem Tragetuch vor dem Bauch trug und sich schon fühlte, als sei er schwanger. Oder wie ihn häufig ältere Frauen ansprachen und lobten, dass er ein so vorbildlicher Vater sei. Er erzählte aber auch von seinen Problemen, wenn das Baby nicht aufhörte zu schreien und er nicht mehr wusste, was er noch tun könnte. Oder von der Schwierigkeit, dass er oft, wenn er sich eine Arbeit im Haushalt vorgenommen hatte, unterbrechen musste, weil sein Sohn genau dann munter wurde und ihn brauchte. Die Buben hörten jedenfalls gespannt zu und stellten unzählige Fragen.

Um die intensive Auseinandersetzung noch zu vertiefen, las ich den Buben am nächsten Tag das Bilderbuch „Die Pinguinfamilie“²⁴ vor. Im Anschluss daran ergab sich ein Gespräch, in dem sich die Buben darüber unterhielten, dass sie selbst ebenfalls einmal für ihre Babys da sein wollen.

Zum Abschluss des Projekts wurden die Mütter der Buben zu Kaffee und Kuchen eingeladen, wobei die Buben erzählten, was sie alles gelernt hatten und die Mütter von ihrer Skepsis und den Erfolgen der Buben erzählten.

Beobachtungen und Reflexionen

Im Rückblick fällt mir auf, dass ich mich selbst und mein Verhältnis zu den Buben sehr verändert habe. Ich hätte ihnen diese Entwicklungen schlichtweg nicht zugetraut. Ich hatte vor Beginn des Projektes geglaubt, sie würden ungeschickt sein und eher gelangweilt reagieren. Jetzt sind die Buben seit mehr als vier Monaten dabei und es ist bisher kein Abflauen des Interesses bemerkbar. Es hat zwar jeder Bub seine speziellen Vorlieben, aber es möchte auch jeder die verschiedenen Arbeitsschritte zumindest ein Mal ausprobieren.

Meine Haltung den Buben, aber auch den anderen Kindern in der Gruppe gegenüber hat sich im Laufe des Jahres ziemlich geändert. Ich nehme mich jetzt viel stärker zurück, lasse die Kinder machen und greife erst dann ein, wenn ich darum gebeten werde oder wenn es wirklich nicht anders geht. Vor dem Projekt war ich viel eher bereit, gerade den Buben Arbeiten abzunehmen oder zu erleichtern. Jetzt achte ich bewusst darauf, dies nicht zu tun.

Ich nehme die Buben, die ich im Laufe des Projektes auch sehr gut kennen gelernt habe, auch anders wahr: viel mehr als selbstständige und kompetente Persönlichkeiten mit individuellen Stärken und Schwächen.

Die Buben konnten meiner Meinung nach von dem Projekt sehr viel profitieren. Abgesehen davon, dass ihr Interesse an Hausarbeit geweckt wurde und sie nun in der Lage sind, einfache Tätigkeiten selbstständig und routiniert durchzuführen, wurden sie in vielen Bereichen gefördert. Ich möchte nur ein paar Aspekte herausgreifen:

Ich bin überzeugt, dass ich während des Projektes einen wesentlichen Beitrag zur Schulvorbereitung geleistet habe. In allen diesen Haushalts-Arbeiten steckte so viel an Denkförderung, Konzentration, Ausdauer, Feinmotorik und Mengenlehre. Durch diverse Arbeitsblätter hätte ich eine derartige Förderung niemals erreichen können.

²⁴ Kaiserpinguine leben in der Antarktis. Hier ist es eisig kalt. Nur wenn die Pinguinelterne fest zusammenhalten und sich die Aufgaben teilen, können sie es schaffen, ihre Jungen großzuziehen. Vom ungewöhnlichen Familienleben der Kaiserpinguine erzählt dieses Bilderbuch von Ria Gersmeier (1994).

Auch im sozialen Bereich konnten sich die Buben durch die Impulse des Projektes positiv weiterentwickeln. Aus meinen bisherigen Erfahrungen als Kindergärtnerin weiß ich, dass gerade die Gruppe der älteren Buben oft durch eine Gruppendynamik geprägt ist, die eher negative Aspekte hat. Meist gibt es einen Chef, der das alleinige Sagen hat; um seine Gunst konkurrieren einige Buben, andere ordnen sich – ohne eine Möglichkeit, ihre Ideen und Wünsche einzubringen – unter. Am beeindruckendsten war daher für mich, dass die sechs Buben dieser Gruppe völlig anders miteinander umgingen. Es herrschte eine Atmosphäre des gleichberechtigten Miteinander und der Kooperation. Die Buben organisierten sich ihre Aufgabenteilung selbstständig und weitgehend konfliktfrei. Wenn es einen der Buben einmal nicht freute – was allerdings sehr selten vorkam – übernahmen andere aus der Gruppe seine Aufgaben. Ich habe den Eindruck, dass sie sich untereinander sehr gut kennen gelernt haben; sie vertragen sich auch im Spiel besser als im Vorjahr.

Aufgefallen ist mir auch, dass die Buben, die an dem Projekt teilgenommen haben, mit Sprache anders umgehen. Sie drücken sich differenzierter aus und reden überhaupt häufiger miteinander. Ihre Gespräche während der Spiele beschränken sich nicht nur auf knappe Aufforderungen, sondern sie verhandeln über Spielinhalt und Rollenverteilung, wie ich es sonst eigentlich nur von den älteren Mädchen kenne.

Im Laufe der beiden Projekte entwickelte sich ein reger Austausch zwischen den Buben und den Mädchen. Beide Gruppen waren jeweils neugierig, was die anderen lernten und übten. Sie redeten häufig über ihre Erfahrungen und Erlebnisse mit dem Handwerken und Hausarbeiten. Sowohl die Mädchen als auch die Buben waren stolz auf ihre Fähigkeiten, die sie im Laufe der Zeit erwarben und empfanden gerade „ihr Projekt“ als besonders interessant.

Nach und nach wurde eine Änderung in der Gesamtgruppe spürbar. Durch die häufigen Gespräche stieg das Verständnis der Mädchen für die Buben und umgekehrt. Gemeinsame Aufgaben wurden partnerschaftlicher bewältigt, das Zusammenleben wurde harmonischer. Mir fiel auf, dass sich die älteren Mädchen und Buben zunehmend als eine Gruppe empfanden. Dies drückte sich zum Beispiel im häufigen gemeinsamen Spiel (vorzugsweise im Turnsaal) aus. Aber auch die sonst eher geschlechtstypischen Spielbereiche, wie etwa der Bauplatz, wurden viel öfter als im Vorjahr von gemischten Gruppen genutzt.

Meine anfängliche Befürchtung, dass sich die Geschlechtertrennung durch das Angebot eines Mädchen- und eines Bubenprojektes verstärken würde, ist jedenfalls nicht eingetroffen. Mädchen und Buben reagierten amüsiert darauf, dass die Projekte „verkehrt“ aufgeteilt wären. Hausarbeit wäre doch Mädchensache und Handwerken eine der Buben. Ich erklärte, dass ich ihnen im Kindergarten eben die Möglichkeit geben möchte, genau das auszuprobieren, was Mädchen bzw. Buben sonst nicht so zugetraut und erlaubt wird. Dieses Argument war für die Kinder einleuchtend. Ich konnte auch im Laufe der beiden Projekte keinerlei Eifersüchteleien oder Unzufriedenheiten der Kinder registrieren. Im Gegenteil, sowohl Mädchen als auch Buben fanden „ihr“ Projekt jeweils am spannendsten und tauschten sich auch häufig gegenseitig aus.

Meine Erfahrung in diesem Jahr zeigt auch, dass es nötig ist, für Mädchen- und Bubengruppen parallel spezielle Vorhaben anzubieten. Ich glaube, dass es nicht so gut gegangen wäre, hätte ich die beiden Schwerpunkte nacheinander umgesetzt.

13 Digitale (Neue) Medien aus gendersensibler Perspektive

Autor: Philipp Leeb

„Computer tun nicht nur Dinge für uns, sondern auch mit uns, und dies betrifft auch unsere Sicht von uns und anderen.“ (Sherry Turkle, 1999)

Szene aus dem Schulalltag: „Wo hast du deine Informationen her: aus dem Internet oder einer CD-ROM?“ – „Das habe ich in einem Buch gelesen.“

Medien werden seit vielen Jahren im Unterricht eingesetzt und die Vielzahl an Angeboten erweitert die Palette an Möglichkeiten und die Chance auf Differenzierung immer mehr. Im folgenden möchte ich auf die Auswahl, den Einsatz, die Möglichkeiten und Stolpersteine von Digitalen (Neuen) Medien aus Genderperspektive eingehen und von Erfahrungen aus meiner Arbeit in der Klasse berichten.

Beginnen möchte ich mit der Frage: wie können wir Mädchen und Buben gleichermaßen medienorientiert unterrichten? Conni Kastel und Bettina Jansen-Schulz²⁵ geben als gute Grundvoraussetzung folgenden Tipp: „Alternativ oder ergänzend zu einem Computerraum (Medienraum) befinden sich in jedem Klassenzimmer ein oder mehrere Computer. Die Verantwortung dafür wird an ein Mädchen – die „Computerchefin“ – und einen Junge – den „Computerchef“ übertragen. (...) Sie werden zunächst von der Lehrkraft eingewiesen und bilden später ihrerseits neue Chefinnen und Chefs aus.“ Um eine gleichberechtigte Nutzung des Computers zu gewährleisten, kann weiters mittels einer Liste ermittelt werden, wer wie lange gearbeitet hat, um etwaigen Ungerechtigkeitsgefühlen entgegenzuwirken.

Die Autorinnen empfehlen weitere wichtige Faktoren, wie die Wahrnehmung und Unterstützung der geschlechtsspezifischen Technik- und Computererfahrungen und die Möglichkeit, neue geschlechteruntypische Erfahrungen zu sammeln. Buben sollen am PC schreiben und malen, um einen kreativen Umgang zu erlernen. Mädchen dagegen sollten in der Schule Möglichkeiten erhalten, Mathematikprogramme durchzuarbeiten oder Computerspiele zu spielen.

Empfehlenswert ist, auf die technischen und die Computerinteressen sowie die Leistungen beider Geschlechter gleichermaßen zu achten, abwertende Verhaltensweisen zu vermeiden

²⁵ Kastel, Conni und Jansen-Schulz Bettina: Medieneinsatz und Genderorientierung in der Grundschule. Zum Downloaden auf <http://www.rpi-Loccum.de>

und ihnen entgegensteuern: Dazu ist es nötig, die eigene Einstellung als Lehrkraft in Bezug auf die vermuteten Mehrkompetenzen bei Jungen zu überprüfen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Chance haben, ihre spezifischen Handlungskonzepte zu erproben, und sich darüber hinaus neue Erfahrungsräume erschließen. Dabei sollten gemeinsam Regeln aufgestellt und beachtet werden. Die Partner/innenarbeit und Gruppenwahl sollte konstruktiv sein, wenn z.B. ein Mädchen und ein Bub zusammenarbeiten, so soll darauf geachtet werden, dass sich beide gleichermaßen einbringen können und die Tastatur und die Maus von beiden bedient werden.

Indem einer reinen Mädchengruppe Techniken wie Scannen oder ein Programm erklärt werden, können diese dann ihr Wissen als Expertinnen weitervermitteln. Damit wird dem Klischee der technikfernen Mädchen entgegengewirkt und somit fühlen sich diese Mädchen in ihrer Kompetenz fähig, da sie mit dem Computer umgehen und dies auch anderen zeigen können.

Der Rechner wird durch regelmäßige und kontinuierliche Nutzung im Unterricht entzaubert und die Kinder wenden sich gerne auch wieder anderen Tätigkeiten zu. Die situations- und problemorientierte Nutzung hilft den Kindern, den Computer und das Internet sinnvoll einzusetzen. Informationen sollten darüber hinaus auch mittels Büchern beschafft werden, um eine adäquate Nutzung von Medien sichtbar zu machen.

Die Rolle der Lehrperson

Medienpädagogik als Prinzip im Unterricht wird nach wie vor von vielen vernachlässigt, da oft die Infrastruktur und/oder die Ausbildung fehlen. Lehrerinnen trauen sich den Umgang mit dem Computer oft nicht zu oder misstrauen den neuen Technologien. Oft passiert es, dass - wenn vorhanden - männliche Kollegen für solche Tätigkeiten als kompetent erachtet werden und ihnen das Computerkustodiat zugewiesen wird. Gibt es Probleme mit dem Computer wird dieser geholt, ohne darauf zu achten, ob er die entsprechenden Kompetenzen mitbringt.

Glücklicherweise finden sich immer mehr Kolleginnen, die einen selbstverständlichen Umgang mit Technik pflegen und somit als Role Models für Mädchen dienen. Schüler benötigen in diesem Bereich keine schulischen Vorbilder, da Technik nach wie vor als männliche Domäne dargestellt und gesehen wird. Im angewandten Umgang mit Computer jedoch findet sich hier eine Chance zu einem kreativen Zugang: wenn beispielsweise ein Lehrer den Buben kommunikative und gestalterische Zugänge (Schulzeitung, soziale Netzwerke, Zeichenprogramme) aufzeigt, sowie im spielerischen Bereich andere Spiele als Schießspiele (Shooter), Geschwindigkeitsspiele (Jump&Run) und Autorennen anbietet.

Im Bereich der Sonderpädagogik kann der Computer ein unterstützendes Werkzeug sein. Wenn Kinder gemeinsam am Computer arbeiten kann die gegenseitige Unterstützung sehr fruchtbar sein, auf jeden Fall soll jedes Kind für sich alleine auch Erfahrungen mit dem Computer machen können.

Buben spielen, Mädchen programmieren?

Der deutsche Jungenarbeiter Olaf Jantz referierte 2006 bei einer Tagung in Linz über das Verhältnis von Computern und Burschen: „Jungen könnten Video- und Computerspiele sinnvoll für ihre Entwicklung einsetzen. Doch selten, so scheint es, tun sie dies. Dass Jungen die Erfahrungen mit virtuellen Spielwelten so oft nicht produktiv verarbeiten, liegt weniger an ihrer Lernunlust als vielmehr an der Vernachlässigung durch ihre erwachsenen Begleiter/innen: Eltern sind oft zu beschäftigt, um die Nöte und Wünsche ihrer Söhne wahrzunehmen. Väter sind kaum vorhanden, Mütter fühlen sich mit pubertierenden Jungen oftmals nicht nur in Hinsicht auf deren Umgang mit neuen Medien überfordert. Viele Pädagog(inn)en zeigen sich technikfeindlich oder überarbeitet. Das bietet ein gutes Terrain für alte neue Heldengeschichten der Jungen.“

Tatsächlich empfehle ich als Lehrer den Eltern in so einer Situation, sich einmal die Zeit zu nehmen und die Spiele ihrer Kinder zumindestens anzuspielen, damit sie sehen, welche Inhalte diese Spiele haben und wie diese auf ihre Kinder wirken. Die Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen (BuPP) bietet Seminare für Eltern und Lehrkräfte an, wo diese die Möglichkeit bekommen, Computerspiele zu testen und sich mit ExpertInnen darüber austauschen können.

Der Umgang mit dem Internet birgt nicht wenige Gefahren, aber auch Chancen. Persönliche Daten und Fotos kommen via soziale Netzwerke wie z.B. Facebook recht einfach in den virtuellen Umlauf. Gerade hier ist es wichtig, alle Möglichkeiten der Privatsphäre zu wahren. Je früher Mädchen und Buben das lernen, desto geringer ist der Missbrauch ihrer Daten. Der Verein Safer Internet ist beispielsweise eine wichtige Anlaufstelle um über produktives Nutzungsverhalten zu informieren.

„Videospiele per Computer und Konsole bieten Jungen eine Ausflucht aus realen Überforderungen. Konflikte werden umgangen, zwischenmenschlicher Kontakt wird auch in Netzwerken vermieden. Jungen überwinden im Computerspiel Langeweile und sie können hiermit völlig unbekümmert ihrer Bequemlichkeit nachgehen. 'Wozu soll ich den Müll runterbringen, wenn ich doch gerade Wichtigeres tue?' Darüber hinaus bieten die computeranimierten Szenarien einen Parcours zum Einüben von männlichem Macht- und Gewalthandeln: Überlegenheit lässt Töten – Ängstlichkeit verlieren. Gerade dadurch gewinnen Jungen spielerisch an traditioneller Männlichkeit.

Auf der anderen Seite werden im Spiel große Teile der Intelligenz trainiert und ausgebaut. Je mehr ein Junge kompetent spielt, desto mehr werden auch Frustrationstoleranz und Selbstbewusstsein erarbeitet und gefestigt. Mithilfe gezielter Lernspiele können Jungen sogar zur sozialen Verantwortung erzogen werden. Im Umfeld einer gezielten Jungenarbeit werden einengende Selbstbilder kreativ erweitert. Überaktive Aggressivität wandelt sich zu produktiver Anteilnahme,“ betrachtet der Experte Olaf Jantz ein drastisches Szenario trotzdem positiv.

Buben programmieren, Mädchen spielen?

Durch Doppelan- und -überforderung gedeihen neue alte Bilder von Männlichkeit, die ihre Überlegenheitsansprüche machtvoll durchzusetzen versuchen und dies notfalls auch mit gewalttätigen Mitteln. Während die Darstellung von Gewalt in Computerspielen tagtäglich diskutiert wird, sind fragwürdige Geschlechterbilder kaum Thema des öffentlichen Diskurses. Dabei vermitteln Spiele jungen Spielerinnen und Spielern durch ihre einseitige klischeehafte Darstellung von Frauen und Männern ein krudes Bild.

Eine pinkfarbene Spielumgebung, eine hübsche Frau mit Topmaßen und der Schriftzug „Hier dreht sich alles um dich: Deine Mode, deine Frisuren, dein Make-Up und vieles mehr“. Auch die Reit- und Pferdespiele arbeiten mit Geschlechtsstereotypen, mit der Absicht gezielt den Markt für Mädchen zu erobern. Als Super Mario soll versucht werden, die schwache Prinzessin aus den Klauen eines Bösewichts (und keine Bösewichtin) zu befreien (vgl. auch die Spielberichte von www.spielbar.de). Lara Croft wiederum mimt die starke Frau, wird jedoch als Sexobjekt stilisiert: extrem schlanke Taille, lange Beine, riesige Oberweite, entsprechend freizügige Kleidung, um die weiblichen „Reize“ noch mehr hervorzuheben.

In einer Studie der belgischen Universität Gent wurde erhoben, was die zunehmende Zahl an Spielerinnen im Vergleich der schon enormen Zahl an Spielern anspricht. Dazu wurden 1000 Testpersonen befragt: „Demnach werden Mädchen, entgegen aller Vorurteile, nicht durch zu viel Action und Gewalt in Computerspielen abgeschreckt, solange ein humorvoller Unterton erhalten bleibt. Realistische Kampfszenarien gehören damit nicht zu den Präferenzen weiblicher Gamer. Was Mädchen ebenfalls ablehnen sind Spiele, in denen weibliche Spielfiguren lediglich als Sexobjekt dargestellt werden. (...) Nichtsdestotrotz schlüpfen weibliche Gamer bevorzugt in die Rolle starker, schöner und femininer Charaktere ohne Sexualisierung. Zudem bevorzugen Mädchen Spiele mit klaren Regeln und einfacher Bedienung. Ziele müssen erreichbar sein und Fortschritte sichtbar. Ist ein Spiel zu undurchsichtig beziehungsweise zu schwer oder tauchen gar komplizierte Tastenkombinationen auf, so die Studie, dann neigen Mädchen schnell zur Kapitulation. Der Grund: Sie seien weniger motiviert als Jungs, Zeit zu investieren, um den Umgang mit einem Spiel zu erlernen,“ resümiert die Spieleexpertin Anne Sauer auf dem Webportal www.spielbar.de und findet außerdem, dass eine gendersensible Vorauswahl von Lernspielen ein wichtiges Kriterium für den Unterricht ist.

Lernspiele

Der Einsatz von Lernspielen im Unterricht ist für viele selbstverständlich geworden. Einige Schulbuchverlage bieten zu ihren Schulbüchern Online-Aufgaben an, wie z.B. Veritas. Außerdem gibt es CD-ROMs mit zusätzlichem Angebot im Netz. Aber auch im Web gibt es viele Lernportale, wie schlaue-kids.net gut illustriert. Die Lehrperson legt einen Account für die ganze Klasse an und die einzelnen SchülerInnen bekommen jeweils ein eigenes Konto. Es gibt Beispiele mit Übungsaufgaben für alle Fächer und alle Schulstufen der Volksschule. In einem eigenem Bereich kann die Lehrperson eine Zusammenfassung der Lernergebnisse abrufen und auch die Schüler/innen haben die Möglichkeit, sich einen Überblick über ihre Leistungen

zu verschaffen. Erfahrungen zeigen, dass jedoch auch „normale“ Spiele durchaus im Unterricht eingesetzt werden können. Vor allem in der Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf gibt es eine Reihe von Spielen, die die Auge-Hand-Koordination fördern, da die Anforderungen sich an die spielende Person anpassen, also nicht auf Geschwindigkeit aufbauen.

Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten bekommen die Möglichkeit mittels Auswahl- und Suchspielen ihre Frustrationstoleranz zu erhöhen. Gerade bei Burschen konnte ich in meiner Praxis diesbezüglich positive Erfolge erleben.

Es gibt einige tolle Lernspiele oder -plattformen, deren Aktualität sich recht schnell ändert. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation machte ich in der Volksschule sehr gute Erfahrungen mit folgenden Lernspielen:

- ▶ Bei „Apselut Spunk“ (oetinger Verlag) werden einige Figuren (Pippi, Michel, Madita, u.a.) aus den Erzählungen der schwedischen Schriftstellerin Astrid Lindgren durch die spielende Person begleitet und es sollen Aufgaben erfüllt werden.
- ▶ Die „Max“-Spielserie (Tivola) ist sehr spannend und fördert die Konzentration. Die Spielfigur muss in verschiedenen Szenarien eine Geheimformel finden, ein Schlossgespenst jagen oder trifft auf Piraten. Für Buben eine schöne Sache, da Max sich auch mit Ängsten beschäftigt und ein durchaus positives Männlichkeitsbild entwirft.
- ▶ Nach einem ähnlichen Prinzip funktioniert „Lauras Sternenreise“, wo Laura sich mit einem Stern anfreundet und einige Abenteuer mit ihm erlebt. Die Spielmodi sind recht abwechslungsreich.
- ▶ Bei den Minigames wie z.B. miniclip.com empfiehlt sich eine Vorauswahl, da einige Spiele nicht kindergerecht sind. Andere dagegen sind sehr unterhaltsam und leicht zu bedienen, sie sind allerdings meistens auf Geschwindigkeit ausgerichtet. So beispielsweise „Sushi Go Round“, wo Schüler/innen sich als Sushi-Zubereiter/innen erleben können.
- ▶ Viele recht einfache und niederschwellige Lernspiele, die fachbezogen sind, können sie auf vs-material.wegerer.at sowie schule.at finden

Generell empfehle ich, alle Spiele vorher selbst auszuprobieren, um die Gewissheit zu haben, dass keine problematischen Inhalte zu finden sind.

Gendersensible Videoarbeit als Ergänzung zum Deutschunterricht – ein Erfahrungsbericht

In den Schuljahren 2006/07, 2007/08 und 2009/2010 führte ich im Rahmen von Mädchen- und Bubenstunden Videoprojekte durch. Die Klassen waren integrativ geführte Mehrstufenklassen und eine zweite Klasse Integration in zwei Volksschulen. Jeweils sechs Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchten die Klassen. Es gab Kinder mit leichten bis schweren Sprachbeeinträchtigungen, körperlichen Handicaps, mit autistischen Störungsbildern, sowie Kinder mit schwierigen sozialen Voraussetzungen. Das Hauptziel des Videoprojekts war die Zusammenführung der unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen der Kinder durch gendersensible Medienarbeit. Die Mädchen- und Bubenstunden dienten vor allem der Erfüllung eines gendersensiblen Unterrichtsprinzips. Die Dynamik der jeweiligen Projekte waren beeindruckend, die Themen der Gruppen waren sehr spannend.

Qualität der Diversitäten mittels Crosswork (geschlechterüberkreuzte Arbeit)

Zurück zum Anfang. Ich suchte beim kulturkontakt austria um Förderung an, um die begleitende Künstlerin in einem gewissen Rahmen zu finanzieren. Die technische und inhaltliche Begleitung war dadurch professionell gewährleistet. Ich wählte bewusst eine Frau, um die Begegnung mit Technik ebenso gendersensibel zu gestalten. Im Schulbetrieb unterstützten mich außerdem meine Kolleginnen, die einerseits die Mädchen betreuten, während ich mit den Buben an der Umsetzung arbeitete und umgekehrt. Diese Mischung und der Wechsel der geschlechtshomogenen Gruppen während des Schuljahres boten eine zusätzliche Qualität für alle Beteiligten. Wöchentlich standen uns an einem Tag jeweils zwischen 60 und 90 Minuten zur Verfügung. Intensive Dreharbeiten und Außenaufnahmen wurden in Form eines Lehrausgangs auf bis zu drei Stunden ausgeweitet.

Ablauf und Durchführung

In der ersten Phase widmeten wir uns der Idee und dem Entwurf eines Drehbuchs sowie eines Zeit- und Drehortplans. Inhalt der zweiten Phase war die Erstellung von Requisiten und Kostümen im Vordergrund bzw. beim Trickfilmprojekt das Zeichnen und Bereitstellen von Figuren und Kulissen.

Die dritte Phase war das intensive Aufnehmen der Video- bzw. Fotosequenzen, die dann in der letzten Phase nachbearbeitet wurden. Manche Kinder arbeiteten lieber im Hintergrund und zogen eher das technische Arbeiten (Kamera, Schnitt, Ton) vor, andere wiederum wollten sich in Szene setzen und spielen oder inszenieren. Treatment, Drehbuch und dergleichen konnten in Schreibwerkstätten entworfen werden, Kulissen und Kostüme in technischer und textiler

Werkerziehung. Durch freie Arbeit sollten sich alle gegenseitig eine Stütze sein²⁶. Die öffentlichen Präsentationen krönten das künstlerische Schaffen der Schülerinnen und Schüler.

Girls just wanna have fun?

In einer Mädchengruppe wurde beispielsweise ein Theaterstück erarbeitet, das letztendlich den Weg auf die Leinwand fand. Nachdem der Film der Bubengruppe mehr oder minder vollendet war, befanden die Mädchen, dass das Medium Film auch für ihre Arbeit geeignet sei. In zwei Nachmittagen, besser gesagt in 4 (!) Stunden entstand eine 15-minütige Filmarbeit, bei der die Mädchen unter Beweis stellten, wie flexibel sie sich darstellen konnten. Das Erstaunliche war, wie schnell die Mädchen auf dramaturgische Hinweise reagierten und dadurch eine sehr dynamische Bildfolge entwarfen. Auch dem Sprachlichen, das oft eine Hürde für Kinder vor der Kamera darstellt, begegneten sie gekonnt. Mit reduzierten Mitteln konnte den Kindern aus beiden Gruppen gezeigt werden, dass das Filmemachen gar keine einfache Aufgabe war und trotzdem viel Spielraum beinhaltet.

Die Mädchengruppen konnten sich im Vergleich zu den Buben schnell auf ein gemeinsames Thema einigen, benötigten dafür sehr viel Zeit, um gleichberechtigte Rollen zu entwerfen. Ein weiterer wesentlicher Unterschied war, dass bei den Filmen der Mädchen auch Männerrollen entwickelt wurden, die dann von einigen Mädchen gespielt wurden – im Gegensatz zu den Buben, die mit Ausnahme einer Frauenfigur (eine Geheimagentin!) sämtliche Rollen männlich besetzten. Die von den Mädchen entworfenen Figuren entsprachen den Protagonistinnen und Protagonisten einer märchenhaften Fantasiewelt: Feen, Elfen, Prinzessinnen, ... erstaunlich war jedoch die Ausprägung der einzelnen Charaktere. Eine Figur konnte sogar eine Kampfsportart, zwei Figuren waren bewaffnete Wächterinnen. In Diskussionen über die Figuren stand auch hier das Thema „Freundinnenschaft“ im Vordergrund, wobei die Vielfalt der Inhalte größer war: Geheimnis, Verrat, Versöhnung, ...

Boys don't cry?

Die Bubengruppe hat mit den Entwürfen von fünf kurzen Geschichten begonnen, die dann von mir zusammengeführt wurden. Alle fünf Geschichten hatten eins gemein: Gewalt. In mehreren Gesprächen wurden die Inhalte abgeändert, der Spaß am Filmen bekam Vorrang. Tatsächlich zeigt der Film wie absurd eigentlich die Filmvorbilder der Kinder waren. Sie waren eben voll von Gewaltbildern, die sie unreflektiert übernommen und dann spielerisch imitiert haben. Durch die (Selbst-)Inszenierung bekommen die beteiligten Buben die Möglichkeit Gesehenes in Quasi-Erlebtes umzusetzen. Dadurch wurde das Absurde auch greifbar.

²⁶ In geschlechtsheterogenen Gruppen sollte selbstverständlich das Verhältnis zwischen technischen und künstlerischen Tätigkeiten berücksichtigt werden. Kostüme sollten nicht nur von Mädchen gestaltet und die Kamera soll nicht nur von einem Bub betätigt werden.

Die Bubengruppe arbeitete insgesamt etwa 20 Stunden über mehrere Wochen an dem Film. Sie lernten den Umgang mit der Kamera, mit Licht und mit Trickeffekten. Über allen stand aber immer der soziale Aspekt. Sie mussten bei den Aufnahmen äußerst still und bei den Vorbereitungen einer Szene sehr konzentriert sein.

Sichtbar bei den Trickfilmprojekten wurde, dass sich die Kernthemen der Buben immer um Freundschaft und ihre (männliche) Konfliktbewältigung bewegten. In einer Animation kämpften zuerst zwei Actionfiguren gegeneinander, dann entschuldigten sie sich, um schließlich gemeinsam weiterzuziehen. Die Buben inszenierten ein häufiges Motiv aus männlichen Handlungen in Filmen und japanische Kinderserien (Mangas wie „Dragonball“ und „Pokemon“). In der Klasse selbst sind die selben Muster in der Interaktion zwischen einigen Buben zu beobachten. Sie verarbeiten in ihren Spielen oft das im Fernsehen Gesehene. In Gesprächen über ihre Lieblingsserien äußerten sie oft den Wunsch, die Inhalte näher zu beleuchten. Das Naheliegendste war also gemeinsam mit ihnen diese Filme zu sehen und sie mit Fragen zu erörtern. Einige Fragen waren:

- ▶ Sind die Hauptfiguren Freundinnen und Freunde (erstaunlicherweise gibt es ja immer mehr weibliche Actionfiguren)?
- ▶ Wie lernen sie sich kennen (meistens kämpfen sie zuerst, dann befreunden sie sich, eine Art moderner Missionierung)?
- ▶ Sprechen die Hauptfiguren über ihre Gefühle (die Figuren sind oft sehr eindimensional und ohne Tiefgang, so dass Gefühle nur sehr reduziert behandelt werden, zumeist sind es Aggressionen)?

In einer solchen Medienanalyse mit Kindern und Jugendlichen können Medieneinflüsse erkannt und aufgearbeitet werden. Mögliche Fragestellungen zur Fernsehanalyse sind:

- Erzeugte Gefühle von Spaß und Freude bis zu Angst und Schrecken:

Was bringt mich zum Lachen und Weinen? Wovon bekomme ich Alpträume?

- Vorstellungen von realitätsangemessen bis hin zur Irreführung:

Gibt es solche Menschen wirklich? Wo passiert dies tatsächlich?

- Verhaltensorientierung von prosozial bis asozial (aggressive Verhaltensmuster):

Welche Vorbilder habe ich aus dem Fernsehen? Inwieweit imitiere ich sie?

- Alltagsgeschehen: mediale Abhängigkeit oder selbstbestimmtes Alltagshandeln:

Wie oft und wie lange schaue ich täglich fern? Was sehe ich mir an?

Methode: Die Animationstechnik

Am besten eignet sich zum Filmen von Animationen eine Digital-Foto-Kamera. Bei der Aufnahme wird ein Bild mindestens einmal erfasst, kann aber auch öfters fotografiert werden, je nach Geschwindigkeitswunsch. Je öfter ein Bild fotografiert wird, desto langsamer wird die Bewegung, also ähnlich dem Effekt der Zeitlupe; umgekehrt wäre es der Zeitraffer. 24 Bilder ergeben in Realzeit eine Sekunde, was ebenfalls zu beachten wäre. Empfehlenswerte Programme zur Nachbearbeitung am Computer sind iMovie (Mac) und Movie Maker (Windows).

Hier einige Möglichkeiten der Animation:

- Zeichentrick: Hierzu wird sehr dünnes Papier oder Folie verwendet, das bezeichnet oder bemalt wird, sodass die einzelnen Bilder verbunden eine Bewegung ergeben; das Daumenkino wäre eine gute Einführung bzw. Anschauungsmöglichkeit für diese Technik. Die fertigen Bilder werden sodann auf ein Overheadgerät gelegt und die Kamera, die auf einem Stativ befestigt und mit der Linse senkrecht nach unten auf den Overheadapparat gerichtet wird, filmt die einzelnen Bilder ab. Wichtig ist hierbei, dass die Kamera ihren Fixpunkt nicht verändern darf, sonst kommt es zu einem unregelmäßigen Bilderfluss.
- Legetrick (Scherenschnittanimation): Dabei werden zweidimensionale Objekte (z.B. Fotos, Scherenschnitte) wie beim Zeichentrick aufgelegt und im Einzelbildverfahren bewegt.
- Sachtrick (Objektanimation): Dreidimensionale Objekte (z.B. Gegenstände, Puppen), Plastilinfiguren) werden im Trickverfahren animiert. Die Bewegung kann vor einer Kulisse durchgeführt werden, wodurch der räumliche Aspekt mehr betont wird.
- Pixilation: Menschen können durch die Einzelbildtechnik trickmäßig dargestellt werden. Die Bewegungen werden gerafft oder zerlegt, um den Trickeffekt zu erzielen.

Diese unterschiedlichen Verfahren können auch in Gruppen oder Klassen angewendet werden. Beim Zeichentrickfilm kann beispielsweise eine geometrische Fläche (Kreis, Quadrat, Dreieck, etc.) als Ausgangs- und Endpunkt jeder einzelnen Bilderserie der SchülerInnen fungieren und dann einfach aneinandergereiht abgefilmt werden. Die relativ schnell verlaufende Pixilationstechnik kann z.B. auch einfach nur als auflockerndes Element des Unterrichts dienen.

Mögliche Arbeitsschritte:

1. Idee ausformulieren
2. Konzept und Plan entwerfen
3. Herstellen der Zeichnungen bzw. Objekte
4. Einzelnes Abfilmen der Bilder
5. Nachbearbeitung (Schnitt, Ton)
6. Präsentation

Verwendete Literatur:

Jantz, Olaf (2006): Endlich wirklich wirksam! Jungen und die Welt der Computerspiele – (k)eine Gewaltfalle? Begleitartikel zum Vortrag „Faszination Kontrolle: Jungen und Computerspiele – eine Frage der Gewalt“ am 16. September 2006 im Rahmen des Symposiums „Cyberspace in Schule und Kinderzimmer“ in Linz.

Kastel, Conni / Jansen-Schulz Bettina (o.J.): Medieneinsatz und Genderorientierung in der Grundschule. Zum Downloaden auf www.rpi-Loccum.de

Schelhowe, Heidi (2003): Digitale Medien in der Schule – Doing Gender. Beitrag für die Fachtagung „Schwimmen lernen im Netz“. Hamburg, April 2003.

Tulodziecki, Gerhard / Schlingmann, Andrea / Mose, Katja u.a. (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschule und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Turkle, Sherry (1999): Leben im Netz. Hamburg: Rowohlt.

Winkler, Philipp (1997): Aktive Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit dem Schwerpunkt Film und Video. Hausarbeit für das Lehramt für Sonderschule an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. Wien.

Links:

Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen

www.bupp.at

Interaktive Plattform der Bundeszentrale für politische Bildung (D) zum Thema Computerspiele

www.spielbar.de

Die österreichische Informations- und Koordinierungsstelle unterstützt InternetnutzerInnen bei der sicheren Nutzung von Internet, Handy und Computerspielen

www.saferinternet.at

Lernmaterial von Lehrerinnen für Lehrerinnen

<http://vs-material.wegerer.at>

Österreichisches Schulportal des BMUKK in Kooperation mit education highway

www.schule.at

14 Elternarbeit

Mütter und Väter, Großeltern, Bekannte, Freundinnen und Freunde der Familie haben einen wesentlichen Einfluss auf die Geschlechtsrollenentwicklung der Mädchen und Buben: durch ihre (unbewusste) Erwartungshaltung, durch die Wahl des Spielzeugs, das Angebot an Bilderbüchern, das sie ihren Kindern zur Verfügung stellen, ihre Vorbildwirkung z.B. bei der Übernahme von Haushaltstätigkeiten usw.

Wenn es in der schulischen Arbeit um die Erweiterung von Handlungsspielräumen geht, müssen das außerschulische Umfeld von Schülerinnen und Schülern und die Sozialisierungseinflüsse im Elternhaus miteinbezogen werden. Dazu kann es sinnvoll sein, einen **Elternabend** unter das Thema „Gendersensible Pädagogik – Schöne Mädchen, starke Buben?“ zu stellen.

Den meisten Eltern ist es ein Anliegen, ihre Kinder gleichberechtigt zu erziehen. Viele wissen aber nicht so genau Bescheid über die Wirkmächtigkeit von herrschenden Geschlechterbildern (die sich auch im Kinderfernsehen oder beim rosa Mädchenlego manifestieren). Folgende Anregungsfragen bieten eine Möglichkeit, ins Thema geschlechtsspezifische Sozialisation einzusteigen:

- „Was prägt mein Kind als Bub oder Mädchen?“
- „Was hat mich selbst geprägt?“

Ebenso könnte in Kleingruppen – geteilt nach Mädcheneltern und Bubeneltern – gesammelt werden:

- „Welche Erziehungsziele habe ich für meine Tochter?“
- „Welche Erziehungsziele habe ich für meinen Sohn?“

In der Gegenüberstellung der Gruppenpräsentationen können gesellschaftliche Erwartungen an Mädchen/Frauen und Buben/Männer deutlich werden, die dann vertiefend diskutiert werden können.

Vielen Volksschullehrerinnen und –lehrern ist es ein Anliegen, bei der Elternarbeit gezielt die Väter anzusprechen. Sie machen häufig die Erfahrung, dass Väter zum Elternabend kommen, sich zum Elternvertreter wählen lassen, aber für die kontinuierliche Arbeit, von der die Kooperation lebt, oftmals nicht zur Verfügung stehen. Manche Väter würden sich auch gern mehr im Schulalltag engagieren, fühlen sich aber dann im „Frauenraum“ Schule deplaziert. Klärend kann in diesem Fall sein, wenn die Lehrperson gleich beim ersten Elternabend ihr Anliegen

darbringt, auch die Männer in die aktive Kinderarbeit mit einbinden zu wollen. Dafür müssen vielleicht einzelne Väter gezielt angesprochen werden²⁷.

Wichtig ist bei der Planung von schulischen Aktivitäten auch zu berücksichtigen, dass sie zeitlich so gelegt werden, dass neben den berufstätigen Müttern auch die berufstätigen Väter teilnehmen können.

Durch einen positiven lebendigen Kontakt mit den Eltern können viele Volksschullehrerinnen und –lehrer mit der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus rechnen. Oft sind es ja gerade die Mütter, die schulische Aktivitäten wie z.B. Faschingsfeste (Kuchenbacken!) oder Exkursionen wie Eislaufen-Gehen (durch ihre Begleitung als Aufsichtspersonen) ermöglichen.

Nur wenig im Bewusstsein von Lehrpersonen verankert ist jedoch das Ausmaß an außerschulischer Unterstützung und Mithilfe in Form von **Hausaufgabenbetreuung**. Viele Mütter oder ihre Stellvertreterinnen und Stellvertreter erfüllen hier die Rolle von „Hilfslehrerinnen“. An sie ist die Verantwortung für das Erledigen der Hausaufgaben delegiert. Hausaufgaben müssen als schulische Arbeitsaufträge während der unterrichtsfreien Zeit außerhalb der Schule in Einzelarbeit angefertigt werden; ihre Resultate werden wiederum in der Schule kontrolliert und bewertet. Der Erfolg von Schule hängt also unter Umständen von der Qualität der außerschulischen Stoffvermittlung und des häuslichen Übens ab.

Kindern, deren Mütter diese Arbeit – aus welchen Gründen auch immer – nicht leisten können, fehlen nicht nur die ordentlich gemachten Hausaufgaben, „sie haben konkret weniger Schule und weniger Unterricht“ (Enders-Drägässer 1996, S. 53). Hier stellt sich auch die Frage nach der Chancengleichheit neu!

Mütter müssen zu Hause mit ihren Kindern für die Schule arbeiten und sich für deren Lernmotivation verantwortlich fühlen – was die meisten Mütter auch gewissenhaft erfüllen. Kritisch zu fragen ist jedoch, welches Frauen- bzw. Mutterbild hierdurch vermittelt wird: „Die frauenfeindliche schulische Praxis liefert Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen beiderlei Geschlechts am lebenden Modell der Mütter immer wieder neu und höchst anschaulich die Vorstellung davon, wie eine ‚normale‘, ‚gute‘ Mutter *eigentlich* zu sein und welchen Ansprüchen sie zu genügen hat“ (ebd., S. 54).

Gendersensible Pädagogik möchte ALLEN Kindern ermöglichen, überkommene Geschlechter-Rollenbilder zu hinterfragen und sie ermutigen, Neues und (bislang) Ungewohntes als konkrete Handlungsoptionen zu wählen. Sie kann sich nicht auf den Klassenraum beschränken. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern muss darauf hin überdacht werden, inwieweit hier struktu-

²⁷ Vgl. im Praxisbeispiel „Buben und Hausarbeit“ in diesem Band die Erfahrungen mit einem eingeladenen Karenzvater.

relle Ungleichbehandlungen, geschlechtsspezifische Arbeitsteilungen und Geschlechterrollenklišees zementiert werden. Im Rahmen der Pädagogischen Konferenz kann z.B. schulintern gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen überlegt werden, wie am Beispiel der Hausaufgabenpraxis strukturelle Vorgaben der Institution Schule verändert werden könnten. Im Rahmen eines Elternabends können Lehrpersonen ihre Ansicht und Bewertung der Hausaufgaben mit den Eltern thematisieren.

Ein weiterer Schwerpunkt in der Elternarbeit liegt in der bewussten und gewollten Einbeziehung von Eltern aus bildungsbenachteiligten Schichten sowie von Eltern mit Migrationshintergrund. Informationsfolder in mehreren Sprachen zur Information über das österreichische Bildungssystem und die Bedeutung von Erziehung und Schule, mehrsprachige Ansprachen sowie Übersetzungsleistungen von muttersprachlichen LehrerInnen unterstützen hier.

Tipps:

- ▶ In Elterngesprächen, an Elternabenden sollte gezielt über schulische Veranstaltungen wie Landschulwochen gesprochen werden, um Ängste und Unklarheiten vor allem auf Seiten der Eltern von Mädchen aufzulösen.
- ▶ Die Broschüre „Chancen-Check“ gibt Eltern, Schülerinnen und Schülern Unterstützung für die Laufbahnentscheidung nach der Volksschule und ist in den Sprachen Deutsch, Englisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch verfasst (hier der Literaturhinweis für die deutsche Fassung: Sedlak 2008).
- ▶ Die Broschüre „Sprich mit mir und hör mir zu!“ gibt Anregungen, wie Kleinkinder beim Sprechenlernen unterstützt werden können und ist erhältlich in jeweils zweisprachigen Ausgaben: Deutsch-Türkisch, Deutsch-Russisch, Deutsch-Spanisch und Deutsch-Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (okay.zusammen leben 2008).
- ▶ Einbeziehung von Eltern mit ihren Sprachkenntnissen, z.B. im Rahmen des Projekts „Sprachenkarussell“²⁸ in Form von Sprachkursen, die von Müttern als Native Speakers mitgestaltet werden²⁹.
- ▶ Angebot eines „Elterncafés“³⁰: einmal wöchentlich sind alle Eltern in die Schule eingeladen zu Kaffee und Tee. Ziel ist es, die Hemmschwelle vor der Institution Schule abzubauen, die Eltern zu vernetzen, unterschiedliche Kulturen zu verbinden aber auch inhaltliche Inputs vonseiten der Schule zu vermitteln (z.B. von der Türkisch-Sprachlehrerin zum Einstieg ins Internet).

²⁸ GTVS Europaschule Wien 20 (www.europaschule-wien.com).

²⁹ „Es handelt sich bei diesen Sprachkursen ausdrücklich nicht um Muttersprachenunterricht: d.h. die Kinder besuchen Kurse, in denen sie eine neue Sprache lernen, nicht die Muttersprache vertiefen (das geschieht ja im Muttersprachenunterricht ohnehin)“ (Weißbuch Migration o.J. (2010), S. 168).

³⁰ Volksschule „Bunte Schule“, Wien 20; siehe: Weißbuch Migration o.J. (2010), S. 156f.

- ▶ Da bei Angeboten wie den eben beschriebenen eher Mütter als Väter in die Schule kommen, führte eine Volksschule das Projekt „Mixed Matches“³¹ durch, um verstärkt Väter anzusprechen: sie wurden, nach einem einführenden Elternabend zu Schulbeginn, ersucht, das ganze Schuljahr über mit ihren Kindern Fußball zu trainieren, sie zu motivieren und die wichtigsten Regeln erklären. Im Frühsommer fanden die Matches statt, unter der ehrenamtlichen Leitung von Profi-Schiedsrichtern.
- ▶ Außerschulische Aktivitäten planen: z.B. „Sonntagswanderung – Internationale Elternschule“³²: Die Schule organisiert einen Ausflug (Bus) mit dem Ziel, die Schulgemeinschaft zu fördern, aber auch Anregungen für Freizeitgestaltung von Eltern und Kindern zu geben.

³¹ Volksschule „Bunte Schule“, Wien 20; siehe: Weißbuch Migration o.J. (2010), S. 158f.

³² Volksschule „Bunte Schule“, Wien 20; siehe: Weißbuch Migration o.J. (2010), S. 162f.

15 Sachunterricht

Der Sachunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, innerhalb der Erfahrungs- und Lernbereiche „Gemeinschaft“, „Natur“, „Raum“, „Zeit“, „Wirtschaft“ und „Technik“ zu einer Rollenerweiterung für Mädchen und Buben beizutragen. Dies sei nachfolgend an Hand einiger konkreter Beispiele dargestellt:

Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft:

Zum Thema „Familie als Lebensgemeinschaft“ (Grundstufe I) gibt es vielfältige Anlässe, um die Vielfalt von Lebensweisen aufzugreifen. Etwa durch die Einstiegsfrage „Wie lebe ich, wie leben andere?“, die die Vielfalt selbst als Ausgangspunkt nimmt, das bedeutet, „dass die Auseinandersetzung eben nicht im Spektrum der Anwesenden verharrt, sondern dass dieses selbstverständlich erweitert wird durch Lebensformen, von denen die Kinder schon einmal gehört haben oder sie sich in ihrer Phantasie sonst noch vorstellen könnten“ (Pointner 2006, S. 43).

Der pädagogische Ansatz liegt darin, vermeintliche Selbstverständlichkeiten zu irritieren und eigene Identitätszwänge vor allem in Hinblick auf das Geschlecht zu hinterfragen. Um Vielfalt aushalten und produktiv nutzen zu können bedarf es – sowohl für Lehrende als auch für Kinder – der Ambiguitätstoleranz: das bedeutet die Fähigkeit, Abweichungen von gewohnter Normalität, unerwartete Reaktionen und Handlungen, unterschiedliche Menschen und Haltungen zu akzeptieren, zu erkunden (statt als Bedrohung zu empfinden oder als nur gut oder böse zu beurteilen) und dadurch handlungsfähig zu bleiben.

Beim Thema „Familie als Lebensgemeinschaft“ (Grundstufe I) kann das Buch „Alles Familie“ (Hamann u.a. 1997) gelesen werden: Elsa, die mit ihrem Vater zusammen wohnt, sucht eine „richtige Familie“. Dabei lernt sie unterschiedliche Formen des Zusammenlebens kennen (ein kinderloses Paar, ein Männerpaar, Wohngemeinschaften, Patchworkfamilien, einen Hausmann,...). Zum Abschluss des Buches antwortet sie auf die Frage ihres Vaters „Hast du denn eine richtige Familie gefunden?“ „Eine? Elf! – Wir zwei sind übrigens auch eine“³³.

Das Buch „Unsa Haus“ (Böttger u.a. 2010) zeigt in sechs Geschichten von Fredi, Liam, Dani, Alex und Fatma ein breites Spektrum von Familienkonstellationen, Lebenssituationen und -entwürfen, Identitäten, Hintergründen und Orientierungen als gleichwertige Normalität. „Dieses Buch will Kinder ermutigen, Umgebungen zu finden, in denen sie so sein können, wie sie sind,

³³ Diese selbstbewusste Aussage diskreditiert auch die Bezeichnung „unvollständige Familie“, wie es im VS-Lehrplan heißt (S. 82).

anstatt sich auf eine Weise anzupassen, die ihrem Selbst widerspricht. Darum nimmt es utopisch vorweg, was es anstrebt: die selbstverständliche Wertschätzung unterschiedlicher Lebensentwürfe, Hintergründe und Identitäten.“ (<http://nono-verlag.de>)

Ideen zum Weiterarbeiten:

- ▶ Die Kinder zeichnen ihre eigene Lebenssituation und/oder, wie sie sich ihr Leben in 20 Jahren vorstellen.
- ▶ Es werden Väter in Karenz eingeladen, die darüber berichten, wieso sie zu Hause geblieben sind und wie sie ihre Zeit mit Kind verbringen, welche Reaktionen von ihrer Umgebung gekommen sind,...³⁴ Als Einstieg ins Thema Karenzväter eignet sich der Film: „Echte Männer gehen in Karenz“ des österreichischen Frauenministeriums (www.maennerinkarenz.at/video.html).

Beim Thema „die Schulklasse als neue Gemeinschaft erleben“ (Grundstufe I) oder „Das Zusammenleben in der Schule verstehen und mitgestalten: Gemeinsame Erlebnisse vorbereiten – gemeinsam tätig sein – Klassenkonflikte aufgreifen – Aufgaben im Rahmen der Schulgemeinschaft übernehmen ...“ (Grundstufe II) bieten sich viele Möglichkeiten:

Achten Sie darauf, dass sich nicht mehrheitlich Mädchen bzw. Buben für bestimmte Tätigkeiten und Aufgaben verantwortlich fühlen. Gerade die Klasse bietet den Kindern eine Chance untypische Verhaltensweisen auszuprobieren. Wenn nur gefragt wird: „Wer möchte für's Tafellöschen / Blumengießen / technische Geräte / jüngere Schüler/innen zuständig sein?“, kann es passieren, dass sich die Mädchen und Buben zu ihnen gewohnten Tätigkeiten melden. Um ein Einüben in ungewohnte Aufgaben zu ermöglichen, können Sie das Reißverschlussprinzip einführen (abwechselnd Mädchen und Bub). Das kann auch bei Wortmeldungen sinnvoll sein, beim Sitzen neben der Lehrperson usw.

Es gibt im Lehrplan explizite Hinweise darauf, sich mit Rollen auseinander zu setzen, z.B.: Rollen in der Familie erkennen, andere Rollenverteilung überlegen (Grundstufe I) oder: Erkennen, dass Rollenverhalten von Kindern und Erwachsenen auch Ergebnis von Lernprozessen ist (Grundstufe II). Geschlechterrollen können mit den Kindern z.B. folgenderweise thematisiert werden:

- ▶ Der „Fit-für's-Leben“-Pass (Kaiser u.a. 2000): Die nachfolgende Vorlage ist nur als Anregung gedacht. Der Pass „soll die Kinder anregen, Selbsteinschätzung an konkret nachvollziehbaren Leistungen zu üben und den Lernprozess auch selbstverantwortlich mitzugestalten. ... Dabei sind bei der Arbeit mit dem Pass individuelle Absprachen mit dem Kind zu treffen. Während für das eine Kind ein erhöhter Bedarf für das Einüben rücksichtsvoller Fähigkeiten besteht, verfügt das andere vielleicht über ein Übermaß an Rücksichtnahme und sollte ermuntert werden, Übungsmöglichkeiten zur Durchset-

³⁴ Siehe dazu auch den Artikel „Buben und Hausarbeit“ in dieser Broschüre, in dem eine Kindergartenpädagogin die positiven Erfahrungen beschreibt, die sie mit dem Besuch eines Hausmannes gemacht hat.

zungsfähigkeit wahrzunehmen.“ Ob ein Lernziel erreicht wurde, kann von der Lehrperson, aber auch von der Klasse bestätigt werden.

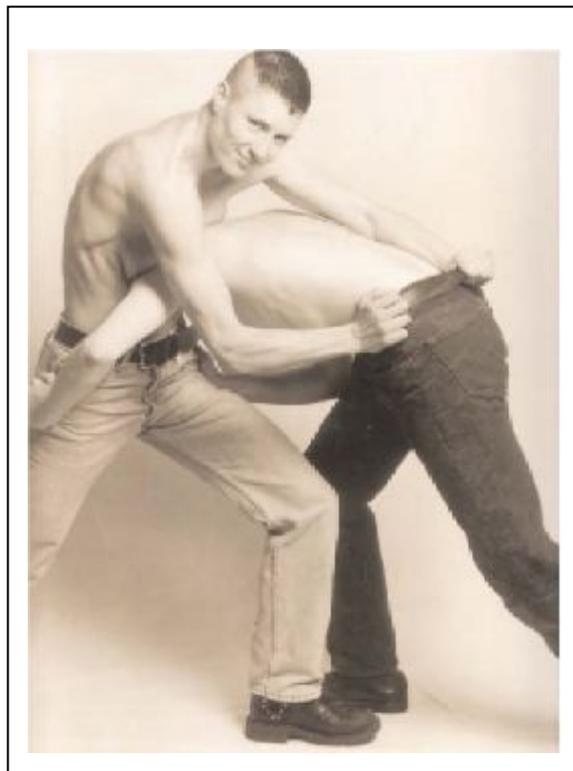
„**Fit-für's-Leben**“-Pass (Kaiser u.a. 2000)

	Zusammen in der Klasse	Für mich und andere sorgen	Für mich und andere sorgen	Ich kenne mich mit Natur und Technik aus	Das kann ich auch noch
Fit- für's- Leben- PASS	Geschenkgutschein für eine Massage schenken	Einen Knopf annähen	Sicher mit Küchenmaschinen (z.B. Mixer) umgehen	Sägen, nageln, schrauben	
	Behutsam eine Übung mit Partner/in durchführen	Ein Bett beziehen	Abwaschen und abtrocknen	Einen Zauberstock sägen und schnitzen	
Von:	Ich traue mich vor Publikum einen Vortrag zu halten, ein Gedicht vorzutragen, ein Lied zu singen, etc.	Ein T-Shirt bügeln	Tisch nach einer Mahlzeit reinigen	Sicher mit drei verschiedenen Werkzeugen umgehen	
Klasse:	Gesprächsleitung im Kreis	Servietten kunstvoll falten	Kleine Wäsche händisch waschen	Ein Regal nach Anleitung zusammenbauen	
	Rücksicht nehmen	Einen Esstisch schön dekorieren	Schuhe putzen und pflegen	Einen Fahrradschlauch flicken	
Schule:	Ich kann mich bemerkbar machen	Ein kleines Essen zubereiten	Das Waschbecken in der Klasse reinigen	Einen Computer anstellen und daran arbeiten	
	Selbstständig einen Besuch vorbereiten, Termine vereinbaren	Einkaufslisten schreiben, einkaufen und abrechnen	Saugen, fegen, aufwischen	Ein Kartentelefon bedienen	
Unterschrift:	Informationen zu Klassenthemen besorgen	Brot selber schneiden und schmieren	Pate/Patin für ein kleineres Kind in der Schule sein	Im Garten aussäen, pflanzen, bearbeiten und ernten	
				Allein mit Bus oder Bahn fahren	

Weitere Ideen für einen Fit-für's-Leben-Pass in: Kaiser 1998.

- ▶ „Genderperformance“³⁵: Die Schüler/innen sollen das Bild von Del LaGrace Volcano auf sich wirken lassen und anschließend die Frage beantworten: „Was sehe ich auf dem Bild?“ Die Antworten werden gesammelt.

Anschließend werden Fragen diskutiert wie: „Wodurch erkenne ich das Geschlecht der Personen auf dem Bild?“ „Wie stellen die Personen auf dem Bild ihr Geschlecht dar?“ „Wieso ist es für mich wichtig, die Geschlechtszugehörigkeit meines Gegenübers benennen zu können?“ „Was passiert, wenn ich mich nicht richtig, typisch verhalte?“



³⁵ aus: Leeb u.a. 2007, S. 23f., dort weiterführende Hinweise

Erfahrungs- und Lernbereich Zeit:

Beim Thema „Kulturdenkmäler als Zeugnisse der Vergangenheit“ (Grundstufe I) bewusst darauf achten, ob sich auch „Frauengedenkstätten“ finden. Wenn dies nicht der Fall ist, kann in der Klasse thematisiert werden, warum es weniger Erinnerungen an Frauen gibt. Die Lehrperson kann berühmte Frauen der näheren oder fernerer Umgebung vorstellen, die Kinder nach „wichtigen Frauen“ in der eigenen Familie fragen³⁶ und von diesen erzählen lassen, oder es können von den Kindern Denkmäler für Frauen/Männer, die für sie wichtig sind, gestaltet werden. Oder die Kinder wählen sich jeweils eine Frau und einen Mann aus, die sie besonders toll finden (das können ebenso Personen aus ihrer Umgebung wie aus den Medien oder aus mitgebrachten Büchern, die sich die Kinder anschauen, sein) und erzählen spielerisch über deren Leben (die Person kann auch erraten werden).

Tipps:

- ▶ Auf der Internetseite „Pionierinnen der Frauenbewegung - Frauen in der Politik“ werden Frauen portraitiert, die sich für die Rechte der Frauen und deren Umsetzung in der Politik engagiert haben und/ oder die "gläserne Decke" durchstoßen haben bzw. erstmals ein politisches Amt ausgeübt haben, das bis dato nur von Männern bekleidet worden war. Jede Frau wird mit einer Kurzbiographie, einem Foto und weiteren Hintergrundinformationen vorgestellt. Zusammen ergeben die einzelnen Portraits, die in einer Gallery gesammelt werden, einen biografischen Einblick in die jüngere Frauengeschichte. Z.B.: Olympe de Gouges, Marianne Hainisch, Hildegard Burjan, Zenzi Hölzl (erste Bürgermeisterin Österreichs im niederösterreichischen Gloggnitz), Vigdís Finnbogadóttir (erstes demokratisch gewähltes weibliches Staatsoberhaupt)
www.demokratiezentrum.org/de/themen/genderperspektiven/pionierinnen/pionierinnen-gallery.html
- ▶ Die Abteilung für Politische Bildung im bm:ukk hat einen informativen Themenschwerpunkt mit dem Titel „Frauen- und Mädchenrechte“ zusammengestellt. Darin sind eine Vielzahl von Links- und Materialtipps sowie Veranstaltungshinweise zusammengefasst. Siehe www.politische-bildung.at > Themendossiers > Frauen- und Mädchenrechte
- ▶ Kalenderblätter „ErfinderInnen, ForscherInnen und EntdeckerInnen“: 24 farbige Kalenderblätter mit je 12 Frauen und Männern zum Ausdrucken, erstellt von Philipp Leeb. Sie können als Adventkalender oder für Themenschwerpunkte verwendet werden. Die Texte sind unterschiedlich schwer und können entsprechend adaptiert und erweitert werden. Z.B.: Grace Murray Hopper, Pionierin in der Informatik, Erfinderin des Computer-Compilers und der Programmiersprache COBOL; Kate Gleason: Erfinderin des Fertighauses, Bauunternehmerin; Melitta Bentz: Erfinderin des Kaffeefilters; Marion

³⁶ Passend auch zu „Erinnerungen und Erfahrungen anderer Personen aus der Umwelt des Kindes erfragen und darüber berichten“ (Erfahrungs- und Lernbereich Zeit in der Grundstufe I) sowie zu „Die Vergangenheit des Heimatortes an einigen ausgewählten Beispielen historischer Zeitbilder zurückverfolgen (Friedenszeiten, Notzeiten, bedeutsame Ereignisse aus der frühen lokalen Geschichte; berühmte Persönlichkeiten)“ (Erfahrungs- und Lernbereich Zeit in der Grundstufe II).

Donovan: Erfinderin der Wegwerfwindel, Architektin; Alexander Graham Bell: Sprechtherapeut und Erfinder des Telefons; Louis Braille): Erfinder der Blindenschrift; Joseph Priestley: Philosoph, Chemiker, Physiker und Erfinder des Sodawassers; www.eduhi.at/go/loading.php?artikel_id=114482&id=248764 (Leeb o.J.)

- ▶ Achten Sie darauf, bei der Vorstellung von Personen als „Beispiele aus dem Kulturschaffen des Landes“ (Grundstufe II) darauf, dass Männer und Frauen in ausgewogenem Verhältnis präsentiert werden. Dass die Spurensuche nach Frauen sich oft schwieriger gestaltet als die nach Männern kann thematisiert werden. Erstellen Sie gemeinsam mit den SchülerInnen ein eigenes Frauen-Lexikon.

Insgesamt lässt sich auch für den Sachkundeunterricht festhalten, dass es sowohl wichtig ist, an den für die Mädchen und Buben bekannten Bereichen anzusetzen als auch ihnen Gebiete zu eröffnen, die ihnen noch nicht so vertraut sind. Außerdem ist es gerade im Sachunterricht wichtig, nicht zum „Verschwinden der Frauen“ beizutragen, sondern ihr Leben in vergangenen Zeiten und in der Gegenwart ebenso zu thematisieren wie jenes von Männern, ihre Leistungen und ihre Kämpfe (u.a. gegen Rollenvorgaben) sichtbar zu machen. Auch unkonventionelle Männer gehören hierzu. Gerade durch die Darstellung von Frauen und Männern zu anderen Zeiten oder in anderen Kulturen lässt sich gut aufzeigen, dass die meisten der Annahmen, wie Mädchen/Frauen bzw. Buben/Männer sind, keine Allgemeingültigkeit haben. Dadurch wird den Mädchen und Buben ebenso ein neues Bild eröffnet wie dadurch, dass sie erleben, etwas zu können, das ihnen von der Umgebung nicht zugetraut wird.

Erfahrungs- und Lernbereich Natur:

Der Mensch: Körper und Gesundheit: Untersuchungen zu geschlechtsspezifischem Essverhalten belegen, dass Mädchen mehr Obst und Gemüse und weniger Fleisch bzw. Fleischwaren und klassisches warmes Fast-Food als Burschen bevorzugen und auch essen; weiters trinken Burschen häufiger Softdrinks und Energydrinks als Mädchen (vgl. Esskultur 2009). Im Sinne einer nachhaltigen Etablierung von Esskultur aus Genderperspektive sollen Vorlieben und Konsum von Speisen und Getränken bereits in der Volksschule thematisiert werden – beim gemeinsamen Jause-Zubereiten, beim Kochen und Essen in der Klasse/ Schulküche: „Richtige Männer essen Gemüseauflauf – Richtige Frauen brauchen Kraft“ kann ein Projektthema sein.

Erfahrungs- und Lernbereich Technik:

Um erfahrungsorientiertes Lernen zu unterstützen, bieten sich für den technischen und naturwissenschaftlichen Bereich Experimente an, die die Kinder (mit unterstützender Anleitung) selbsttätig durchführen können. „Schwimmen und Sinken“, „wasserfeste Kleidung“, „Nachweis von Stärke – Eiweiß – Fett – Zucker – Vitamin C“, „chemisch Konservieren mit Zitronensaft“, „Die Gummibärchentaucher“, „Säure oder Lauge – finde es heraus“, „Filtern“ sind nur einige Experimente, die im Buch von Kaiser u.a. (2004) mit Anleitungen auf Karteikarten (incl. CD mit Dateien als Kopiervorlagen) versammelt sind.

Weitere Themen, die behandelt werden können, sind in folgenden Kapiteln bearbeitet:

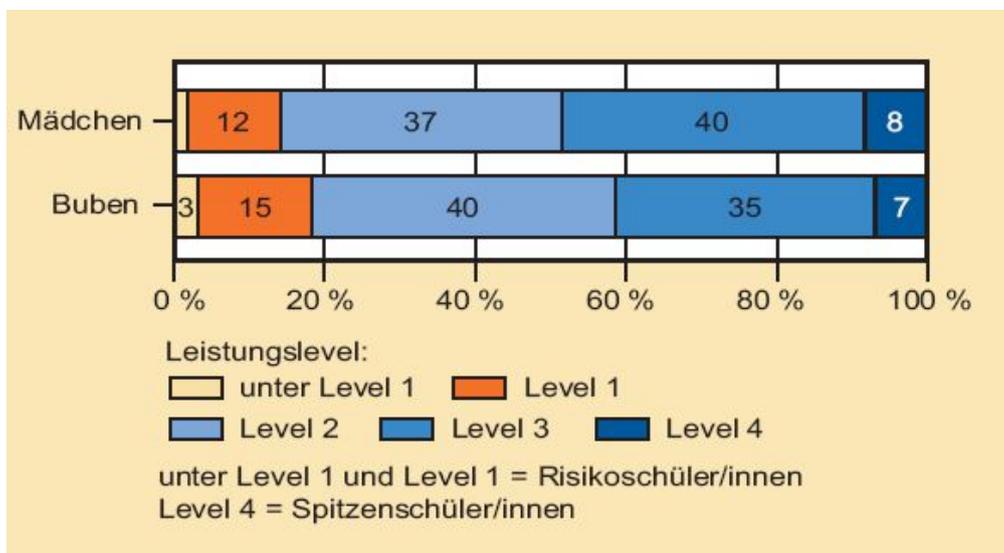
- Zum Thema Körper und Gesundheit à siehe Kapitel „Von kleinen Fachleuten...“
- Zum Thema Berufsorientierung (Grundstufe I: Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft: Kenntnisse über einige Berufe; Grundstufe II: Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft: Öffentliche Einrichtungen – Feuerwehr, Rettung, Polizei, Bürgermeisterin, Bürgermeister, Post,...); Berufsarbeit, Verschiedene Berufe besprechen; erkennen, dass sie unterschiedliche Ausbildung erfordern) à siehe Kapitel „Berufsorientierung“
- Zum Thema Hausarbeit à siehe Kapitel „Buben und Hausarbeit“
- Zum Erfahrungs- und Lernbereich Technik à siehe Kapitel „Technisches Werken, Textiles Werken“

16 Deutsch, Lesen, Schreiben

Die Studie PIRLS 2006 – Lesen in der Grundschule ergab für Österreich (wie für fast alle anderen teilnehmenden Länder) in der 4.Schulstufe eine geringe, aber dennoch signifikante Differenz in den Leseleistungen von Mädchen und Buben zugunsten der Mädchen (vgl. Suchań u.a. 2007, S. 18ff.). Die Unterschiede betreffen vor allem drei Dimensionen: Mädchen und Frauen lesen mehr als Buben und Männer (Leseintensität), Mädchen und Frauen lesen anders und Anderes als Buben und Männer (Lesestoff) und Mädchen und Frauen bedeutet das Lesen mehr als den Buben und Männern (Lese Freude) (Garbe 2003).

Bezüglich der Leistungsstufen lässt sich feststellen, dass sich in der ersten (niedrigen) Kompetenzstufe etwa doppelt so viele Buben wie Mädchen befinden (3,1 vs. 1,6%). In der Risikogruppe (Level 1 und darunter) befinden sich 14% der Mädchen und 18% der Buben. Die Geschlechterunterschiede in der Spitzengruppe – Level 4 – sind noch geringer: dort befinden sich 8% der Schülerinnen und 7% der Schüler.

Abb.: Lese-Kompetenzstufen in Österreich nach Geschlecht (Suchań u.a. 2007, S. 19)



Wenn wir also genauer hinsehen, lässt sich feststellen, dass beim Lesen und Schreiben Mädchen bei den guten und Buben bei den schlechten Leistungen überrepräsentiert sind, es aber ein breites, überlappendes, von beiden Geschlechtern besetztes Mittelfeld gibt. Beim Lesen von Texten ließ sich feststellen, dass Buben beim Lesen von Gebrauchs- und Sachtexten besser abschneiden, Mädchen beim Lesen von Erzählungen. Für das Schreiben zeigte sich, dass Buben Wörter, die inhaltlich eher aus dem Bereich des traditionell männlichen Interessensspektrums kommen (wie Computer, Schiedsrichter) häufiger richtig schreiben als andere Wörter.

In diesem Zusammenhang ist eine ältere Untersuchung aus Deutschland sehr aufschlussreich (Richter 1996). Sie soll hier näher beschrieben werden, weil sie gleichzeitig eine Anregung für den eigenen Deutschunterricht bieten kann: 442 Kinder der 2. bis 4. Klassen wurden nach „Jungen- und Mädchenwörtern“, nach individuellen Lieblingswörtern und nach Wörtern, die für sie wichtig, aber schwer zu schreiben sind befragt.

Die am häufigsten genannte Jungenwörter kamen aus den Wortfeldern Sport, Technik, Tabu-Wörter; die am häufigsten genannten Mädchenwörter kamen aus den Wortfeldern nichttechnisches Spielzeug, Sport, musische Hobbys, Tiere, Kleidung. Die genauere Aufschlüsselung beim Thema „Sport“ zeigte noch deutlichere Unterschiede: nur Mädchen nannten Reiten, Seilspringen und Gummihüpfen, nur Buben Fuß-, Basket-, Handball, Tischtennis, Judo, Karate; Spielen, Tennis und Schwimmen wurden von allen Kindern genannt.

Diese Tendenzen, dass Mädchen und Buben Wörter aus unterschiedlichen (eher geschlechtstypischen) Wortfeldern wählten, fanden sich auch bei der Befragung „Schreibe Wörter auf, die für dich beim Geschichtschreiben besonders wichtig sind“ sowie der Befragung nach „wichtigen und schwierigen Wörtern“.

Interessant ist nun, dass die Analyse von Schulbüchern ergab, dass diese 70% „Mädchenwörter“, 20% „Jungenwörter“ und 10% „neutrale Wörter“ enthielten.

Als Folgerung für den Unterricht wird nicht ein geschlechtsgetrennter Sprachunterricht vorgeschlagen, sondern empfohlen an den subjektiven Interessen der Kinder anzusetzen. Wichtig ist hier der Schritt dahin, Mädchen und Buben nicht als Mitglieder von Gruppen (hier: Geschlechtergruppen) wahrzunehmen, sondern als Personen mit individuellen Stärken und Schwächen. Es ist also aus dieser Perspektive nicht die Lösung, eine Fibel mit Pferdegeschichten für Mädchen oder eine Rechtschreibkartei mit Fußballwörtern für Buben zu erstellen – darin liegt die Gefahr der Essentialisierung³⁷ –, sondern auf individueller Ebene weiterzudenken, Raum zu geben für die besonderen Erfahrungen des einzelnen Kindes – z.B. durch das Aufnehmen eigener Wörter in den Übungswortschatz.

Einen wichtigen Beleg liefert PIRLS 2006 über den Zusammenhang von Bildungsressourcen bzw. Schulbildung der Eltern und Leseleistungen der SchülerInnen. Unter Bildungsressourcen des Elternhauses werden die Variablen „Anzahl der (Kinder-)Bücher zu Hause“, „Vorhandensein von Lernhilfen wie Computer, Schreibtisch, eigene Bücher, Tageszeitung“ sowie der „erreichte Bildungsabschluss der Eltern“ zusammenfasst. „Analysen zeigen, dass das Ausmaß an leserelevanten Ressourcen erheblich von der Bildung der Eltern abhängt. (...) Schüler/innen mit sehr vielen Bildungsressourcen lesen (in allen Vergleichsländern) deutlich besser als jene, die nur ein Mittelmaß an Bildungsressourcen zur Verfügung haben. (...) Österreich weist mit einem Unterschied von 54 Punkten eine eher große Leistungsdifferenz in Lesen zwischen

³⁷ Empirisch vorgefundene Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden demnach nicht auf die sozialen Strukturzusammenhänge zurückgeführt, die sie hervorbringen, sondern statt dessen verstanden werden als Ausdruck einer Verschiedenheit, die in den Frauen, Mädchen, Jungen, Männern selbst begründet liegt.

diesen beiden Kategorien auf“ (Suchań u.a. 2007, S. 29). Weiters zeigt sich über alle Vergleichsländer hinweg: Je höher die Bildung der Eltern, umso höher die Leseleistung der Kinder. „Wenn mindestens ein Elternteil über einen postsekundären Abschluss verfügt, sind die Schüler/innen um mehr als eine Kompetenzstufe besser (...) als Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben. So lesen Kinder, deren Eltern ein Universitätsstudium abgeschlossen haben, im Durchschnitt um mehr als eine Kompetenzstufe besser als Kinder, deren Eltern die Pflichtschule nicht abgeschlossen haben. In Österreich ist dieser Zusammenhang zwischen Bildung und Leseleistung besonders groß. Die Differenzen sind jedoch unterschiedlich groß, da es offenbar in manchen Ländern besser als in anderen gelingt, die unterschiedlichen Voraussetzungen des Elternhauses zu kompensieren. So sind die Unterschiede in den Werten für die Lesekompetenz je nach Bildungsniveau der Eltern in Italien, Dänemark und den Niederlanden relativ niedrig, während sie in Österreich wesentlich größer sind (ebd., S. 29ff.)³⁸.

Über den Zusammenhang von Leseleistung und vorhandenem oder nicht vorhandenem Migrationshintergrund gibt PIRLS 2006 Auskunft: Es zeigt sich, dass in Österreich Kinder ohne Migrationshintergrund deutlich besser in Lesen abschneiden als Kinder mit Migrationshintergrund, wobei der spezielle Migrationsstatus (Migranten 1. Generation versus Migranten 2. Generation) in Österreich kaum Einfluss auf die Leseleistung hat. (ebd., S. 34ff.)

³⁸ „Aber nicht nur auf die Leistung selbst, sondern auch auf die weitere Schullaufbahn hat die Bildung der Eltern einen starken Einfluss. So hat z. B. Lang (2006) für PISA gezeigt, dass Schüler/innen, deren Eltern über ein abgeschlossenes Universitätsstudium verfügen, sehr viel häufiger nach der Volksschule in eine AHS-Unterstufe wechseln. (...) Verfügen die Eltern maximal über eine Berufsausbildung, so geben 28 % an, ihr Kind im nächsten Jahr in einer AHS angemeldet zu haben; 72 % geben an, ihr Kind in einer Hauptschule anzumelden. Ein gegenläufiges Bild zeigt sich, wenn ein Elternteil über einen Universitätsabschluss verfügt. So sind 71 % der Kinder von Eltern mit einem Universitätsabschluss in einem Gymnasium und nur 28 % in einer Hauptschule angemeldet“ (ebd., S. 33).

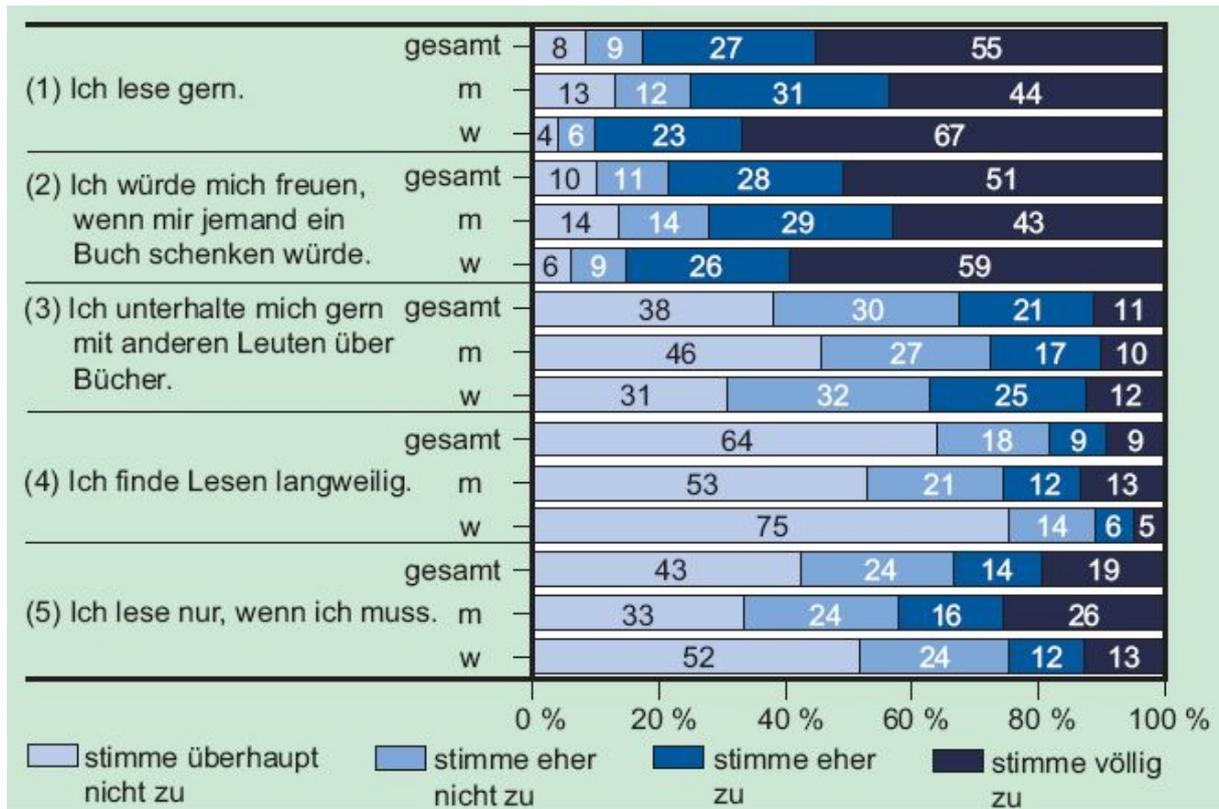


Abb.: LeseEinstellungen in Österreich nach Geschlecht (Suchań 2007, S. 50)

Neben dem Schreiben und Lesen kommt dem Sprechen im Deutschunterricht eine bedeutende Rolle zu. Im Lehrplan wird darauf hingewiesen, dass auf eine ausgewogene Gesprächsbeteiligung aller Kinder zu achten ist. Da im Deutschunterricht immer wieder die Möglichkeit besteht, aktuelle Themen zu behandeln, kann der Unterricht für das Bearbeiten von Konflikten verwendet werden, können unterschiedliche Bedürfnisse sichtbar gemacht, das Miteinander der Schülerinnen und Schüler thematisiert werden und besteht die Möglichkeit, das Mädchen-/Bubsein in verschiedensten Formen zu bearbeiten.

Strategien zur Förderung der Lesekompetenzen

Die folgenden Strategien zur Förderung der Lesekompetenzen stammen aus den Broschüren „Praxismappe Lesen“ (BMUKK 2009a) sowie „Förderung der Lesekompetenz“ (Böck 2008) der Salzburger Kommunikationswissenschaftlerin Margit Böck:

Außerschulisches und schulisches Lesen vernetzen:

Bereits Volksschulkinder lesen außerhalb der Schule ganz Unterschiedliches: neben klassischer (Kinder-)Literatur z.B. Fernsehprogramm, Texte vom Bildschirm, sms, Kataloge. Vieles lesen sie absichtlich, manches aber auch unabsichtlich – manches gewollt, manches weil die müssen. Den wenigsten Kindern und LehrerInnen sind diese Leseerfahrungen bewusst.

Tipps:

- ▶ Hausübung: Von der Schule bis zur Haustür: Wie oft finden wir lesbare Texte auf unserem täglichen Schulweg? Notiere (beginnend vom Schulportal) auf deinem Schulweg alle Texte, die du lesen kannst, auf einem Blatt Papier (BMUKK 2009a, S. 37)
- ▶ Die SchülerInnen führen ein Lesetagebuch, in das eine Woche lang alle Leseaktivitäten eingetragen werden mit ergänzenden Stichworten: was, warum, wo? (Böck 2008, S. 26)
- ▶ „Mein Buch/Film/Comic/Computerspiel/Song/ Gedicht/meine Webseite/Zeitschrift der Woche“: „Jede Woche präsentiert ein Schüler/eine Schülerin ein Medienangebot, das ihm/ihr besonders gut gefällt. Neben Lesemedien haben auch audiovisuelle und auditive Angebote ihren Platz“ (ebd., S. 28).

Bei diesen Unterrichtsbeispielen wird die Heterogenität der Schulklasse für didaktische Ziele genutzt. Die Schüler/innen lernen von Gleichaltrigen, der Lehrer/die Lehrerin haben eine Moderationsfunktion.

Das Lesen in das Alltagsleben der Schüler/innen integrieren – der Gebrauchswert der Schrift:

Tipps:

- ▶ Gestaltung einer Einladung zur Geburtstagsparty oder eines T-Shirt-Drucks
- ▶ Die Kinder bearbeiten Texte nicht nach Analysefragen der Lehrperson, sondern nach eigenen Fragestellungen: „Durch die Aufgabe, selbst Fragen an einen Text zu stellen, z.B. an dessen ProtagonistInnen oder an die Autorin/ den Autor, verändert sich die Position der SchülerInnen in Bezug auf den Text: Von LeserInnen, die den Text „richtig“ verstehen sollen, werden sie zu LeserInnen, die ihre eigenen Erfahrungen und Interessen mit dem Text in Beziehung setzen und deren subjektive Interpretation des Textes ernst zu nehmen ist“ (ebd., S. 34).
- ▶ Ein Publikum für die Ergebnisse des Arbeitens mit Texten schaffen, z.B. durch Sammeln in einer Mappe, Präsentation im Schulhaus, im Internet. „In Schulprojekten in London (5. Schulstufe; 10-/11-jährige) hat sich gezeigt, dass es besonders für Buben sehr motivierend ist, wenn ihre Arbeiten präsentiert werden“ (ebd., S. 35).

Die soziokulturellen Kontexte der Schüler/innen berücksichtigen:

„Als nach innen gerichtete Tätigkeit steht Lesen im Kontrast zu Aktivitäten, bei denen Dinge (sichtbar) verändert werden. Vor allem in bildungsfernen Kontexten wird ‚Lesen‘ nach wie vor häufig als ‚Nichts-Tun‘ und Zeitvergeudung bewertet“ (ebd., S. 36). Lesen soll daher den SchülerInnen und vor allem auch deren Eltern als aktives Tun vermittelt werden, dessen Effekte sich indirekt und auf vielen Ebenen äußern (vgl. BMUKK 2009a, S. 65).

Tipp:

- ▶ Titel und Cover eines Buches erfinden: Buchtitel werden vorgegeben – z.B. „Das Geheimnis der Burg Finsterbach“, „Drei Freundinnen verschollen im All“, „Kaan weht sich“, „5:0 für Nadja“; zu den Titeln gestalten die SchülerInnen Buchcovers und schreiben eine kurze Geschichte dazu. Oder sie erfinden selbst einen Buchtitel und schreiben die Geschichte dazu (BMUKK 2009a, S. 79).

Unterschiedliche Präferenzen beim Lesen und Schreiben beachten:

Das Lesen(lernen) und die Lesemotivation v.a. der Buben können unterstützen werden mit Texten am Bildschirm, die häufig interaktiv, auf alle Fälle multimodal sind (Kombination von Schrift, Bild, gesprochene Sprache, Musik etc.) (Böck 2008, S. 44).

Tipps:

- ▶ Gendersensible Auswahl von Lesestoffen und Reflexion sozialer Zuschreibungen: „Eine Vielfalt an Rollenmodellen ermöglicht es Schülerinnen und Schülern eher, für sie attraktive Rollenmodelle zu finden, mit denen sie sich in ihrem Lesen identifizieren können. Dies bedeutet nicht, dass dadurch bestehende Rollenzuweisungen unreflektiert fortgeschrieben werden. Es gilt vielmehr, die Palette an unterschiedlichen Männer- und Frauenfiguren, die uns die Medien anbieten, wahrzunehmen und zu fragen, was diese für uns und für gesellschaftliche Veränderungspotentiale bedeuten“ (ebd., S. 47). Hinweise für Kinderliteratur finden Sie im Kapitel „Kinderbücher“.
- ▶ Ein Buch der Klassenrekorde, vergleichbar mit dem Guinness Buch der Rekorde: Wer ist die größte Schülerin/ der größte Schüler? Wer wohnt am nächsten zur Schule? Wer hat die längsten Haare? Wer hat die leichteste Schultasche? usw. Aufgegriffen wird bei diesem Tipp die Motivation durch Wettbewerbe und deren Faszination v.a. bei Buben. „Lesen und Schreiben sind auch bei diesem Beispiel wichtige Elemente, stehen allerdings nicht als das eigentliche Ziel im Blickpunkt, was besonders für schwächere Leser und Leserinnen ein wichtiger Aspekt ist, nämlich Anreize zum Lesen und Schreiben zu liefern, ohne Abwehrhaltungen zu provozieren. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass die Mädchen und Buben die ‚Rekorde‘ sowohl schriftlich als auch in irgendeiner Form visuell darstellen. Dies bietet z. B. die Gelegenheit, bei einzelnen Beispielen zu diskutieren, was man wie jeweils am besten vermitteln kann: entweder als Bild, Zeichnung, Foto etc. oder in sprachlicher Form“ (BMUKK 2009a, S. 88).
- ▶ Rollenwechsel: Vor allem für Buben ist es oft schwierig, über ihre Gefühle zu sprechen. Hier hilft es, dass sie die Rolle einer Figur, eines Autors übernehmen und mit deren Stimme sprechen (ebd., S. 81).

Das (soziale) Alter der Schüler/innen berücksichtigen:

Tipp:

- ▶ Lesebingo: Vergleichbar dem Zahlenbingo wird mit Wörtern gespielt: „Diese Wörter stammen aus einem zusammenhängenden Text oder vorzugsweise aus den ersten

Kapiteln eines Kinderbuches. Der Wettbewerbscharakter motiviert auch die schwächeren Leser/innen sich zu beteiligen“ (BMUKK 2009a, S. 92). Die Lehrperson wählt Worte aus der Geschichte aus und verteilt sie auf vorbereiteten laminierten Kärtchen (fünf pro Schüler/in). Die Lehrperson liest die Geschichte vor, hört ein Kind ein Wort, das vor ihm liegt, legt es dieses an den Rand. Das erste Kind, das alle Wörter am Rand liegen hat, ruft laut BINGO! Anschließend können Vermutungen angestellt werden, wie die Geschichte weitergeht; es können mit den verbleibenden Worten Sätze gebildet werden (weitere Ideen und genauere Anweisungen zur Durchführung sowie eine ausgearbeitete Wörter-Sammlung zum Kinderbuch „An der Arche um Acht“ finden Sie in: BMUKK 2009a, S. 92ff.).

Mit Texten handlungsorientiert arbeiten:

In Form von Rollenspielen oder Standbildern können Inhalte von Texten bearbeitet werden. Eine andere Möglichkeit besteht darin, Quiz-Fragen zu Erarbeitung zu formulieren (vgl. den Astrid-Lindgren-Quiz und den Harry-Potter-Quiz in BMUKK 2009a, S. 121ff.).

Multimodalität und Multimedialität von Texten einsetzen:

„SchülerInnen zeichnen bzw. malen zu Episoden einer Geschichte, eines Gedichtes Bilder. Mit Sprechblasen können sie Dialoge der Figuren in ihre Bilder integrieren oder Ausschnitte des Textes neben die Bilder schreiben. (...) Besonders Buben, die offensichtlich eine größere Affinität zum visuellen als zum schriftlichen Modus haben, können möglicherweise bei der Rekonstruktion von Texten unterstützt werden, indem sie den Inhalte und die Struktur von Texten visuell darstellen (Böck 2008, S. 71). Eine weitere Strategie ist das Vorlesen, um Lust auf Texte zu machen, also ein Zugang zu Texten über das Hören

Tipp:

- ▶ Papierflieger basteln nach schriftlicher und gezeichneter Anleitung (siehe BMUKK 2009a, S. 140ff.)

Die Vielfalt der Lesestoffe nutzen:

Integrieren Sie Gebrauchstexten in den Unterricht (Kataloge, Prospekte, Produktbeschreibungen, Fernsehprogramme, aber auch Teletext und Webseiten verwenden).

Schätzen Sie SMS und E-Mail als Genres schriftlicher Kommunikation. Die Vertrautheit mit diesen Medien kann als Ansatzpunkt für eigenes Schreiben und für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Genres dienen.

Siehe auch die Tipps im Kapitel „Digitale (Neue) Medien“.

Informationsorientiertes Lesen integrieren:

„Sachliteratur, seien es Sachbücher, (Kinder-)Lexika oder Zeitschriften, sollten bereits in der Volksschule – von der ersten Klasse an – selbstverständlicher Bestandteil der Leseumwelt sein und auch regelmäßig neu angeschafft werden, um keinen „verstaubten“ Eindruck zu machen“ (Böck 2008, S. 87).

17 Mathematik

TIMSS³⁹ (Trends in International Mathematics and Science Study) erhebt unter anderem die Mathematikkompetenz von Schülerinnen und Schülern in der 4. Schulstufe. An der TIMSS 2007 beteiligten sich 37 Länder (darunter 14 EU-Länder). In Österreich nahmen 196 Schulen, 325 Klassen und 4859 Schülerinnen und Schülern teil. Bezüglich der mathematischen Kompetenzen liegen die österreichischen Schüler/innen mit einem Mittelwert von 505 Punkten signifikant unter dem EU-Mittel von 514 Punkten. Während es 1995 nur bei einem der sieben teilnehmenden Ländern (= 14%) signifikante Geschlechterunterschiede in Mathematik gab, traf dies 2007 auf 64% der teilnehmenden EU-Länder zu. Umgekehrt heißt dies aber auch, dass in 36% der teilnehmenden EU-Länder keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt wurden. In der TIMSS 2007 liegen die österreichischen Buben mit durchschnittlich 14 Punkten signifikant vor den Mädchen, wobei es sich um einen kleinen Unterschied handelt⁴⁰. Allerdings weist Österreich gemeinsam mit Italien die größte Differenz unter den bei TIMSS 2007 teilnehmenden EU-Ländern auf.

Die österreichischen Buben haben ein signifikant höheres Selbstkonzept in Mathematik⁴¹ und dies gilt auch, wenn die tatsächliche Mathematikleistung statistisch kontrolliert wird. Dies bedeutet, dass die Buben, auch wenn sie die gleiche Leistung haben wie die Mädchen, ein höheres Selbstkonzept aufweisen. Ebenso zeigen die Buben deutlich mehr Freude an Mathematik als die Mädchen⁴². Selbstkonzept und Freude am Fach sind insofern bedeutsam, als davon die Bereitschaft sich auf Mathematik einzulassen beeinflusst wird und durch Lernerfolge wiederum die Motivation sich mit Mathematik zu beschäftigen steigt.

Ein interessanter Zusammenhang besteht in Hinblick auf Bildungsnähe und sozialem Status⁴³. Die Leistungsunterschiede zwischen österreichischen Buben und Mädchen aus bildungsfernen Haushalten sind größer als jene aus bildungsnahen Haushalten, während die Geschlechterunterschiede zu Gunsten der Buben in bildungsnäheren Elternhäusern deutlich geringer ausfallen. Dass die österreichischen Buben mehr Freude an Mathematik haben als die Mädchen ist allerdings unabhängig vom Bildungshintergrund der Kinder. Die TIMSS-Daten zeigen auch,

³⁹ Die Zusammenfassung der TIMSS-Ergebnisse wurde – soweit nicht anders angegeben – entnommen aus Wallner-Paschon 2010.

⁴⁰ Der Leistungsunterschied zu Ungunsten der Mädchen könnte allerdings auch dadurch begründet sein, dass Mädchen mit dem Zeitdruck und dem Testverfahren (teilweise wurden Multiple-Choice-Fragen gestellt) weniger gut zurecht kommen als Buben.

⁴¹ Folgende vier Items wurden abgefragt: Normalerweise bin ich gut in Mathematik. Ich lerne schnell in Mathematik. Ich bin einfach nicht gut in Mathematik. Mathematik fällt mir schwerer als vielen Mitschülern von mir.

⁴² Folgende vier Items wurden abgefragt: Ich hätte gerne mehr Mathematik in der Schule. Ich lerne gerne Mathematik. Ich mag Mathematik. Mathematik ist langweilig.

⁴³ Die Bildungsnähe bzw. der soziale Status der Familie wird indirekt über den Buchbesitz zu Hause ermittelt.

dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu jenen ohne Migrationshintergrund schlechtere Leistungen in Mathematik erbringen. Allerdings: "Die geringeren Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund können als Phänomen entlang sozialer Linien und nicht als Phänomen entlang ethnischer Linien beschrieben werden." (vgl. Breit u.a. 2010)

Für Österreich konnte TIMSS 2007 zeigen, dass die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben unabhängig vom Geschlecht und Alter der Lehrkräfte sind. Dies ist insofern interessant, da im Zusammenhang mit der "Feminisierung" des Lehrberufes die Befürchtung geäußert wurde, dass die Tatsache, dass in der Volksschule vor allem Frauen unterrichten, sich negativ auf die Leistungen der Buben auswirken könnte.

Weitere Studien⁴⁴ belegen, dass die Leistungsunterschiede von Mädchen und Buben sich zwar mit zunehmendem Alter leicht vergrößern, vor allem aber das Interesse an Mathematik bei den Mädchen stärker nachlässt als bei den Buben und sie auch weniger davon überzeugt sind, gute Leistungen zu bringen und Mathematik später beruflich zu brauchen. Buben werden von Buben, aber auch von Mädchen Eltern und Lehrpersonen in Mathematik oft für kompetenter als Mädchen gehalten⁴⁵. Dazu kommt, dass das Fach Mathematik männlich konnotiert ist.

Es gibt also verschiedene Faktoren, die dafür verantwortlich gemacht werden können, dass sich Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben in Mathematik feststellen lassen. Wichtig ist, dass Lehrer/innen Mädchen und Buben vermitteln, dass sie für Mathematik gleich begabt sind und das Fach so gestalten, dass es beiden Geschlechtern ermöglicht wird, einen Zugang dazu zu finden.

Ideen für den Unterricht:

- ▶ Textaufgaben stellen, die aus den Erfahrungsbereichen und Interessen von Buben und Mädchen kommen. Dadurch an Bekanntes anknüpfen und Zugänge zu Neuem eröffnen. Das Spektrum kann von Haushalt über Tiere, Natur, Autos bis zu Sport, Kunst, Politik reichen – überall lassen sich Beispiele⁴⁶ er/finden.
- ▶ Das Leben berühmter Mathematiker (Pythagoras, Lewis Carroll, Srinivasa Ramanujan) und Mathematikerinnen (z.B. Hypatia von Alexandria, Sonja Kovalevskaya, Emmy Noether) präsentieren⁴⁷. Dabei kann auch sichtbar gemacht werden, welche Hindernisse manche von ihnen zu überwinden hatten, um Mathematik zu betreiben.

⁴⁴ Vgl. Budde 2008b

⁴⁵ Vgl. Rustemeyer u.a. 2007 sowie Dresel u.a. 2007

⁴⁶ z.B. in der Erstellung einer Textrechenkartei: neben dem Foto eines Kindes in der Schulgarderobe steht die Fragestellung: „In den Garderoben der Schule ist Platz für 370 Paar Schuhe. In die Schule gehen 311 Kinder. Wie viele Kinder können ein zweites Paar Schuhe in die Garderobe stellen?“ (Anregung von Karin Diaz)

⁴⁷ Auf www.matherockt.de/ (→ Menschen) finden sich Mathematikerinnen und Mathematiker aus verschiedensten Ländern und Zeiten.

- ▶ Männer und insbesondere Frauen einladen, die in ihrem Beruf mit Mathematik zu tun haben und sie von ihrem Werdegang (wie hat ihnen Mathematik in der Schule gefallen,...) und ihrem Arbeitsfeld erzählen lassen.
- ▶ Unterschiedlichste Unterrichtsformen und -methoden wählen: Einzel-, Gruppenarbeit, Arbeit mit Partner/in, fragend-entwickelnder Unterricht, konkurrenzorientierte Spiele wie Rechenkönig/in – für die, die wollen; aber auch Kooperationsspiele, Aufgaben, die keine eindeutige Lösung haben, Stationenbetrieb, usw.
- ▶ Mathematik mit Sprache verbinden: Die Schüler/innen erzählen bzw. aufschreiben lassen, wie sie eine Aufgabe gelöst haben; warum sie bei einer Aufgabe nicht weiter kommen, was für sie Begriffe wie unendlich, Null, Zeit,... bedeuten. Eine Schülerin mit einem Lego-Bausatz etwas bauen lassen, das sie einer anderen Schülerin, die das Bauwerk nicht sieht, so erklärt, dass diese es mit einem identischen Bausatz nachzubauen versucht. Danach die beiden Objekte vergleichen und besprechen, was das Arbeiten leicht/schwer gemacht hat.
- ▶ Einzelne Seiten des Mathematikbuchs können auf die Schüler/innen aufgeteilt und gezählt werden, wie viele und welche Berufsbezeichnungen sich darin für Frauen bzw. für Männer finden. Die Schüler/innen können die Ergebnisse anschließend grafisch darstellen und diskutieren⁴⁸.
- ▶ Roberta-Trainerinnen für einen Workshop einladen. Die Mädchen bauen dabei aus Legosteinen Roboter-Tiere: Affen, Vögel, Löwen oder Krokodile. Dann programmieren sie die Tiere, so dass diese verschiedene Geräusche machen, wenn sie fressen oder mit den Flügeln schlagen. Nähere Informationen: www.zimd.at/roberta
- ▶ Bei einem Elternabend thematisieren, dass Mathematik für Mädchen und Buben bedeutsam ist und beide gleich geeignet für dieses Fach sind.

⁴⁸ Weitere Anregungen dazu im Kapitel „Berufsorientierung“.

18 Musikerziehung und Bildnerische Erziehung

Es gilt darauf zu achten, dass in der Klasse eine Atmosphäre des gegenseitigen Respekts besteht, sodass einzelne Kinder auch rollenunkonformes Verhalten zeigen können ohne dafür sanktioniert zu werden. Mädchen und Buben sollen die gleiche Möglichkeit haben sich in den Unterricht einzubringen, ihre Interessen sollen gleichermaßen als Ausgangspunkt für den Unterricht genommen werden. Das kann z.B. heißen, dass Lieder, die mehrheitlich Mädchen gefallen, gesungen werden, auch wenn Buben diese „blöd“ finden. Oder, dass Buben unterstützt werden, wenn sie grazile Bewegungen machen und ein paar Kinder das „mädchenhaft“ finden.

Zusätzlich bedarf es auch hier nicht nur eines Anknüpfens an den bereits vorhandenen Interessen von Mädchen und Buben, sondern auch einer Erweiterung ihres Handlungsspektrums. Wenn Mädchen beispielsweise eher kleinflächig und „sauber“ malen, könnten sie animiert und unterstützt werden, ein Riesenplakat möglichst wild zu bemalen.

Ideen für den Musikunterricht:

- ▶ Die Kinder fragen, welche Personen, die mit Musik zu tun haben (Komponist/inn/en, Sänger/innen) sie aus der Vergangenheit und der Gegenwart kennen. Dabei ist zu vermuten, dass ihnen für die Vergangenheit (fast) nur berühmte Musiker einfallen, während ihnen aus der Gegenwart auch Frauen namentlich bekannt sind. Dies und die Schwierigkeiten, denen Frauen auch heute noch im Musikbetrieb gegenüber stehen (Vorurteile Frauen gegenüber, Männerbünde im Musikbetrieb, Ausschluss von Frauen aus Ensembles,...), können anschließend thematisiert werden. Eine andere Möglichkeit wäre, über berühmte Musikerinnen (z.B. über die Komponistin und Pianistin Clara Schumann, geb. Wieck oder Maria Anna Mozart) zu erzählen.
- ▶ Die Kinder hören einen Ausschnitt aus den Liedern „O gravis labor“ und „Sed heu“ von Hildegard von Bingen⁴⁹. Anschließend sollen die Kinder kleine Theaterstücke den Musikbeispielen nachempfinden: in 3 Gruppen geteilt (die Seelen, die Gotteskräfte und die Teufel) versuchen sie das Gehörte nachzuspielen. Ein Kind aus der Seelengruppe fängt an und trägt sein Bedürfnis eine Sünde zu begehen vor. Ein Kind der Gruppe der Teufel versucht als nächstes dieses Bedürfnis mittels Zuspruch zu forcieren. Zum Schluss motiviert ein Kind aus der Gruppe der Gotteskräfte das Kind der Seelengruppe

⁴⁹ Aus: Komponistinnen entdecken. 2006, S.28

die Sünde nicht zu begehen. Anschließend beginnt der Reigen mit anderen Kindern wieder von vorne. Die Darstellungen sollen möglichst unterschiedlich und vielfältig gestaltet werden. Zu beachten gilt, dass sowohl Buben als auch Mädchen die Möglichkeit erhalten unterschiedliche Rollen – von Seelen bis zu Teufeln – auszuprobieren.

- ▶ Texte von Kinderliedern oder Kreisspielen verändern, wenn sie Rollenklischees transportieren oder einseitig nur ein Geschlecht benennen. So kann das Kreisspiel
„Da steht *der Zauberer* Schrappelschrupp mit *seinem* neuen Zauberhut.
Er überlegt – schau *ihn* nur an – was *er* wohl wieder zaubern kann.“

auch gespielt und gesprochen werden mit folgendem abgewandeltem Text:

„Da steht die Zauberin Schrappelschrupp mit ihrem neuen Zauberhut.
Sie überlegt – schau sie nur an – was sie wohl wieder zaubern kann.“

Ideen für den Unterricht in Bildnerischer Erziehung:

- ▶ Die Kinder fragen, welche Maler/innen, Bildhauer/innen sie kennen. Bilder von bildenden Künstler/innen zeigen und etwas zu ihrem Leben erzählen. Oder: Bilder auf den Boden legen, Kärtchen mit Namen der bildenden Künstler/innen und ein paar Zeilen zu ihrer Person vorlesen (dabei darauf achten, dass auch bildende Künstlerinnen vorkommen). Die Kinder raten lassen, welches Bild zu welcher Person gehört.
- ▶ Erstellen Sie zusammen mit den Kindern einen etwas anderen Adventkalender: Stellen Sie den Kindern verschiedene bildende Künstlerinnen und Künstler vor. Einige Kalenderblätter können z.B. ein Foto der Künstler/innen und einige biographische Daten zeigen. Auf anderen Kalenderblättern können z.B. die Kinder versuchen Bilder der Künstlerinnen und Künstler selber nachzuzeichnen. Andere Kalenderblätter wiederum können Arbeiten der Kinder sein, welche durch einzelne Künstlerinnen und deren Werke inspiriert wurde. Beispielsweise durch die Verwendung bestimmter Materialien oder Techniken. Achten Sie darauf, dass ein ausgewogenes Verhältnis in der Repräsentanz und der Bearbeitung sowohl von Künstlerinnen als auch von Künstlern entsteht.
- ▶ Auf dem Bild „Das Schachspiel“⁵⁰ von Sofonisba Anguissola – 1555 gemalt – sind 3 Schwestern von Sofonisba Anguissola beim Schachspielen sowie eine ältere Frau in Hintergrund zu sehen⁵¹. Bauen Sie mit den Kindern das Bild real nach, wenn möglich sogar mit Verkleidungsmöglichkeiten. Überlegen Sie auch gemeinsam wo wohl die Künstlerin gestanden haben mag, um das Bild zu malen. In einem weiteren Schritt können die Kinder eine Geschichte über eine fiktive Begegnung mit den Mädchen auf dem Bild schreiben: Die Kinder sollen sich vorstellen auf einmal zusammen mit den Mädchen im selben Raum zu sein. Was haben die Mädchen gemacht, bevor sie zu

⁵⁰ Das Bild ist online verfügbar in „Künstlerinnen entdecken. Unterrichtsmappe für Lehrerinnen und Lehrer der Vor- und Primärschulen.“, S. 22; Download unter www.men.public.lu/publications/periodiques/cen_numeros_speciaux/081030_cen_sp_kek/081030_kek.pdf

⁵¹ Leicht abgewandelt aus: Künstlerinnen entdecken. 2008, S.23

spielen begonnen haben? Worüber lachen die 3 Kinder auf dem Bild gerade? Wer ist wohl die Frau im Hintergrund? Was würden sie alle nun gemeinsam tun?

- ▶ Die Dino-Gefühlsuhr (Löffel 1996) als Kopie verteilen, von den Kindern bemalen lassen und gut sichtbar aufhängen. Jedes Kind stellt die Uhr zu Stundenbeginn und am Stundenende (bzw. wenn krasse Gefühlsschwankungen auftreten auch zwischendurch). Dadurch wird für die Lehrerin sichtbar, ob sich die Stimmung des Kindes während des Unterrichts verändert hat. Statt die Dino-Gefühlsuhr zu verwenden, kann jedes Kind auch Gefühlsbilder aus Aiki: „Gefühle sind wie Farben“ (Aiki 1999, S. 31) verwenden oder sich selbst in verschiedenen Stimmungen zeichnen und diese Bilder aufhängen oder bestimmte Zustände (fröhlich, müde, traurig, fad, ärgerlich, übermütig,...) durch Farben ausdrücken und die Wörter ins Bild schreiben.

19 Technisches Werken – Textiles Werken

Autorin: Astrid Jakob

Die Bildungsinhalte des Werkunterrichtes in der Volksschule helfen Kindern bei der Bewältigung ihres Alltages, sie unterstützen das forschende und experimentierende Lernen und ermöglichen ihnen Fertigkeiten zu erlangen, die sie in ihrem Lebensalltag vielfach nur noch selten üben oder überhaupt erlernen.

Im Lehrplan der Volksschule wird aber bereits inhaltlich zwischen textilem und technischen Werken getrennt. Wie oft und in welcher Weise technische oder textile Inhalte in der Grundstufe I eingebracht werden und wie Schülerinnen und Schüler sowie Eltern darauf reagieren, hat viel mit den handelnden Personen zu tun.

Ab der Grundstufe II findet der Unterricht normalerweise in zwei Gruppen im Wechsel zwischen textilem und technischem Werken statt. Die inhaltliche Trennung in textiles und technisches Werken führt dabei leicht zu einer „Vergeschlechtlichung“ – technisches Werken wird eher männlich, textiles Werken eher weiblich konnotiert.

Durch die unterschiedliche Sozialisation von Mädchen und Buben, beispielsweise im Bereich der Erziehungsziele von Eltern, der Auswahl von Spielzeug oder der Zuschreibung von Interessen, haben Kinder beim Eintritt in die Volksschule oft verschiedene Vorerfahrungen und Interessen. Auch wenn wir heute davon ausgehen, dass Mädchen und Buben in beiden Bereichen – textilem und technischem Arbeiten – grundsätzlich gleich begabt sind, so sehen Kinder in ihrer Umwelt nach wie vor mehr Männer im technischen Bereich und mehr Frauen im textilen Bereich arbeiten. Auch die Spielzeugindustrie achtet vielfach auf eine klare Zuteilung – bei vielen Spielzeugwerbungen wird kein Zweifel daran gelassen, für welches Geschlecht welches Spielzeug gedacht ist. Die Farbgebung und der Lebensweltbezug machen auch aus vermeintlich neutralem Spielzeug ein Spielzeug für Mädchen oder Buben. Denken wir an rosa und lila Legosteine, aus denen sich Prinzessinnenschlösser oder Puppenhäuser bauen lassen oder pastellfarbene Rutschautos, bei denen der Puppenanhängern gleich mit beworben wird. Gleichzeitig finden wir Playmobil Ritterburgen oder Piratenschiffe in dunklen Farben und Lego-Bausätze, aus denen sich nur Rennautos, Raumschiffe oder Baufahrzeuge herstellen lassen. Vor diesem Hintergrund teilen Kinder im Volksschulalter auch selbst oft technische Bereiche eher Buben und textile eher den Mädchen zu, was sich wiederum auf ihr Zutrauen in verschiedenen Fertigkeiten auswirken kann. Aus einer Fragebogenuntersuchung, die von Josef Seiter im Rahmen des Projektes „Update“ an 3 Wiener Volksschulen durchgeführt wurde, wird erkennbar, dass Mädchen technisches Werken kaum als Lieblingsfach angeben, dies bei Buben jedoch schon vorkommt. Allerdings trauen sich Mädchen im technischen Werken durchaus etwas zu und schätzen ihre Kompetenzen vielfach hoch ein, dies reicht scheinbar aber nicht,

um Werken zum Lieblingsfach zu machen, was mit einer Anpassung an gesellschaftlich zugeschriebene Geschlechterrolle zu tun haben könnte (vgl. Seiter 2009).

Vielfalt im Werkunterricht

In einem zeitgemäßen Werkunterricht in der Volksschule ist es wichtig, technischen und textilen Inhalten gleichermaßen Raum zu geben und Kindern zu vermitteln, dass sämtliche Fertigkeiten wichtig für die Bewältigung des Alltags sein können. Hier sind Pädagoginnen und Pädagogen gefragt, die die Kinder ermutigen ihre individuellen Fähigkeiten kennen zu lernen und ein breites Spektrum an Interessen auch innerhalb der Geschlechtergruppe auszubilden. Vielfalt in der Arbeitsform (Gruppen-, Zweier- und Einzelarbeit) sowie im Angebot von Materialien und Werkzeugen kommt den unterschiedlichen Bedürfnissen und Neigungen von Schülerinnen und Schülern sicher sehr zu gute. Um das Bild von Technik grundsätzlich zu erweitern ist es von Vorteil, prozessorientiert zu arbeiten, wobei der Planung, der Besprechung von Inhalten oder der Problemstellung, dem Entwerfen und Zeichnen gleich viel Bedeutung zukommen sollte, wie dem Bauen und Werken.

Im Rahmen des Projektes „mut – Mädchen und Technik“ konnte ich eine Volksschullehrerin erleben, die ein Projekt im technischen Werkunterricht durchführte mit dem Titel: „Ein Platte fahrbar machen!“ Den Kindern stand als Material in erster Linie Holz zur Verfügung. Das Projekt begann mit Gesprächen über Fahrzeuge, den Vor- und Nachteilen ihrer Nutzung, Verbesserungsideen der Kinder oder dem Entwurf eines „Traumfahrzeuges“. In weiterer Folge ging es um die technische Problemlösung: Wie schaffe ich es, dass die Räder sich drehen? Wie befestige ich eine Achse, wie kann ich mein Fahrzeug lenkbar machen? Als die technischen Probleme gelöst waren, ging es ans Bauen, Schleifen, Bohren, Sägen, Leimen und Schrauben. Am Ende des Projektes beschäftigten sich die Kinder dann mit dem Design, der „Verschönerung“ ihres Fahrzeuges. Das Projekt war nach den Berichten der Lehrerin unter anderem deshalb so erfolgreich, da für jedes Kind etwas dabei war. Es war ganz unterschiedlich, was den Kindern an ihrem Werkprojekt am besten gefiel, aber jede Schülerin und jeder Schüler konnte von etwas berichten, dass sie oder ihn besonders begeistert hatte.⁵²

Nicht zu unterschätzen für die Aufwertung des Werkunterrichtes sind auch Rahmenbedingungen wie Ausstattung und Vorhandensein eines Werkraumes und dessen Atmosphäre.

Die Inhalte des technischen und textilen Werkunterrichtes gemäß dem Lehrplan 2007 lassen sich gut miteinander kombinieren und ermöglichen ein vielfältiges Programm, das verschiedenste Lebenswelten berücksichtigt und unterschiedliche Kompetenzen trainiert. Einige Pädagogische Hochschulen bieten in ihrem Fortbildungsprogramm auch Inhalte zum Techni-

⁵² In Zusammenarbeit mit der Landesarbeitsgemeinschaft „Kreativwerkstatt Werken“ unter der Leitung der FI Lydia Maier entstanden 2007 Fortbildungen für Volksschullehrer/innen zum technischen Werken in der Volksschule nach dem neuen Lehrplan. Mein besonderer Dank gilt den engagierten Werklehrerinnen im Bundesland Salzburg und für dieses Beispiel Frau WEOL Marianne Jessner.

schen und Textilen Werken in der Volksschule an, in denen LehrerInnen die Möglichkeit bekommen, das Fach neu zu entdecken und selber einen neuen Zugang zu schaffen.⁵³

Zutrauen und Selbstreflexion von Lehrpersonen

Wichtig ist der Zeitrahmen, der dem Werkunterricht eingeräumt werden kann und das Zutrauen der Lehrer/innen in ihre eigenen Fähigkeiten. Der Werkunterricht in der Volksschule wird hauptsächlich von Lehrerinnen abgehalten. Die Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Zugang zur "Technik", ihr Zutrauen in ihre technischen Kompetenzen sind eine wichtige Voraussetzung, um technische Inhalte auch gut vermitteln zu können. Dies bedeutet nicht, dass jede Volksschullehrerin zur „perfekten Technikerin“ werden muss, sondern vielmehr, sich den Inhalten des technischen Werkunterrichtes mit einer gewissen Neugier zu nähern und Freude am Ausprobieren zu haben. Das forschende und entdeckende Lernen steht im technischen Werken im Vordergrund und sollte auch Lehrerinnen ermöglichen, einen neuen Zugang zu diesem Thema zu bekommen. Vielfach lassen sich die Inhalte gut mit dem Sachunterricht kombinieren und geben Kindern und Lehrpersonen die Möglichkeit, sich Alltagsthemen auf spannende Weise zu nähern.

Kinder wachsen heutzutage in einer immer komplexeren hochtechnisierten Welt auf, sie erlangen häufig sehr früh technische Kompetenzen, zumindest was die Nutzung technischer Geräte betrifft. Der Werkunterricht in der Volksschule kann dies zum Anlass nehmen, sich auch einmal näher mit dem Innenleben beispielweise eines Mobiltelefons zu beschäftigen. Lehrerinnen sollten sich von den Inhalten nicht überfordert fühlen, es hat durchaus auch eine Berechtigung, im Werkunterricht mit Bausteinen einen Turm zu bauen oder sich an Papierfliegern zu versuchen. Mittlerweise gibt es viele Bücher über technische Experimente oder Techniklexika für Kinder, die Anregungen bieten und auch für Lehrer/innen eine gute Möglichkeit sein können in die Welt der Technik einzusteigen.

Ein geschlechtersensibler Zugang zum Werkunterricht beinhaltet des weiteren die kritische Auseinandersetzung mit den Erwartungen, die Lehrpersonen an die Kompetenzen von Mädchen und Buben im technischen und textilen Bereich haben. Auch wenn es oft nicht bewusst ist, kommen hier gesellschaftliche Rollenvorstellungen zum tragen. Dies zeigt sich oft an Erwartungen von Eltern oder Lehrpersonen, die Buben im handwerklichen Bereich und Mädchen im textilen Bereich mehr zutrauen.

⁵³ z.B. Fortbildungsprogramm APS 2010/2011 PH Salzburg: „Technisches Werken neu entdecken“ oder „Das Theater mit dem Textilen“.

Geschlechtertrennung oder reflexive Koedukation

Meine Erfahrungen beim Bauen und Programmieren von Legorobotern im Rahmen des technischen Werkunterrichts einer 3. Klasse Volksschule haben gezeigt, dass es wichtig ist als Pädagogin genau zu beobachten und Kinder, die sich weniger zutrauen, zu bestärken.

Gerade beim Bauen mit Lego in Zweiergruppen konnte ich feststellen, dass Buben sich oft kompetenter fühlen und mehr als einmal war beobachtbar, dass Buben Mädchen Bausteine aus der Hand nahmen oder die Vorlage an sich rissen. Mädchen, die Erfahrung mit Lego hatten und ihre Kompetenzen hoch einschätzten, wehrten sich dagegen, Mädchen die sich selbst weniger zutrauten, ließen die Buben gewähren.

Bei der Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen zeigte sich, dass manche Mädchen sich gegenseitig motivierten konnten und auch jene, die sich beim Legobauen wenig zutrauten, gestärkt hervorgingen. Deutlich wurde aber auch, dass es unter Mädchen genauso vorkam, dass jene, die mehr Erfahrung mit Lego hatten und sich mehr zutrauten jene verdrängten, die an ihren Kompetenzen zweifeln oder weniger Vorerfahrung hatten.

So ist in beiden Fällen das Eingreifen der Pädagogin gefragt, damit alle die Möglichkeiten haben, ihre Fähigkeiten im Bauen zu erproben und an unterschiedliche Erfahrungen anzuknüpfen. Abwertende Bemerkungen über die Fähigkeiten von Buben und Mädchen („Mädchen können ja nicht mal einen Hammer halten“ oder „Buben haben zu dicke Finger zum Nähen“) sollten nicht überhört, sondern aufgegriffen und thematisiert werden.

Geschlechtertrennung ist sicher kein Allheilmittel, kann aber manchmal Mädchen wie Buben einen geschützteren Rahmen bieten, vor allem wenn es um Inhalte geht, die besonders stark geschlechtlich konnotiert sind. Die Arbeit mit technischen Geräten wie Bohrmaschine, Akkuschauber oder LötKolben sowie freies Bauen und Konstruieren oder „Erfinden“ wird häufig männlich konnotiert, dagegen finden wir beim Stricken oder Sticken sowie dem Ausgestalten und „Verschönern“ von Werkstücken häufiger weibliche Zuschreibungen.

Bewertung und Role Models

Um einen gleichberechtigten Zugang von Mädchen und Buben für alle Bereiche des Werkunterrichtes zu gewährleisten ist es notwendig, beide Bereiche auch als gleichermaßen wichtig anzusehen. Technische und textile Inhalte sollten sich abwechseln oder miteinander kombiniert werden und immer ein Bezug zum kindlichen Alltag und zur Arbeitswelt hergestellt werden können.

Nachdem Mädchen und Buben in ihrer Umwelt oft noch wenige Vorbilder finden, kann es helfen, ungewöhnliche Role Models aus unterschiedlichen Berufssparten in die Klasse einzuladen oder über diese zu berichten. Das können beispielsweise Männer sein, die mit Textilien zu tun haben (Tapezierer, Modefachleute, Stoffdesigner für Industriestoffe, ...) oder Frauen, die im technischen Bereich tätig sind (Kfz-Technikerin, Elektronikerin, Architektin, ...). Dabei kön-

nen beispielsweise auch Kurzfilme über Berufe helfen, die über den Berufsinformcomputer abrufbar sind (www.bic.at).

Entscheidung in der Sekundarstufe

Ein weiterer wichtiger Grund für einen vielfältigen Werkunterricht in der Volksschule und das Aufbrechen von Rollenklischees und Zuschreibung ist die Tatsache, dass sich die meisten Kinder im österreichischen Schulsystem ab der Sekundarstufe I für einen Werkbereich entscheiden müssen.

Diese Entscheidung wird oftmals noch nach gängigen Geschlechterrollenvorstellungen getroffen⁵⁴, viele Kinder sind mit der Entscheidung überfordert, die oftmals schon bei der Anmeldung an die höhere Schule, meist jedoch in der ersten Schulwoche für die nächsten Jahre getroffen werden muss. Es zeigt sich, dass diese Entscheidung von großer Relevanz ist. Denn Mädchen, die den technischen Werkunterricht besuchen, trauen sich oft im technischen Bereich mehr zu (vgl. Mafalda o.J.).

Als Grundlage dieser Entscheidung kann der Werkunterricht in der Volksschule gesehen werden. Wenn im Unterricht auch Mädchen die Möglichkeit bekommen, sich im technischen und textilen Bereich zu erproben und Mädchen sowie Buben eine große Vielfalt an Fertigkeiten vermittelt wird und sie so angeregt werden, Neues auszuprobieren, dann ist eine gute Basis für spätere Entscheidungen unabhängig von Geschlechternormierungen gelegt.

Literatur:

Jakob, Astrid / Gschwandtner, Helga / Mischak, Ursula (2009): Technischer Werkunterricht an österreichischen Schulen – Positionspapier. Erstellt im Rahmen der bundesländerübergreifenden Themen - AG 'Werkunterricht' des Projekts mut! – Mädchen und Technik. Download unter www.bmukk.gv.at/medienpool/18269/werkenppmutkf.pdf

Mafalda (Hrsg.) (o.J.): Elternratgeber Textiles oder technisches Werken. Graz, Download unter www.mafalda.at/pics/fdd74994d1759c81207548d1f5ce4eca.pdf

Seiter, Josef (2009): Die Einstellung österreichischer Schülerinnen und Schüler zur technischen Bildung und zu technischen Berufen. Eine Befragung an Wiener Schulen im Rahmen des Projektes UPDATE, Wien. Unveröffentlichter Bericht.

Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.) (2007): Technik – weiblich! Analysen zu mädchen- und frauenzentrierten Fördermaßnahmen im Bereich von Technik und Naturwissenschaft. schulheft 128/2007, Innsbruck, Wien: Studienverlag.

⁵⁴ So haben im Schuljahr 2008/09 in der 5.-8. Schulstufe der AHS nur 3% der Buben Textiles Werken besucht und nur 14% der Mädchen Technisches Werken (vgl. Matkovits 2010).

Buchtipps für Kinder und Lehrer/innen

Ardley, Neil (2001): *Spannendes Wissen über Technik im Alltag. Experimentieren und Kopieren*. Kaleidoskop Buch, München.

Ardley Neil (2002): *101 spannende Experimente aus Wissenschaft und Technik*. Loewe.

Klitting, Lars (1997): *Kasimir näht*. Oetinger.

Wieso, Weshalb Warum. *Technik bei uns zu Hause*. Ravensburger, 2003.

Witte, Philipp / Sohr, Daniel (2002): *Meine erste Holzwerkstatt*. Coppenrath, Münster.

20 Bewegung und Sport

Sind Mädchen und Buben in ihren ersten Lebensjahren noch gleich bewegungshungrig, lernen die meisten mit der Zeit doch, dass für Mädchen und Buben in der Gesellschaft tendenziell unterschiedlich viel Raum⁵⁵ zur Verfügung steht bzw. gestellt wird⁵⁶:

- Typische Mädchenkleidung ist nach wie vor tendenziell bewegungshemmend.
- Mädchen werden eher zu körperlicher Zurückhaltung und zu grazilen, rhythmischen, sprechenden und kooperierenden Spielen animiert, Buben mehr zu raumergreifenden, an Konkurrenz orientierten Spielen.
- Mädchen werden mehr behütet als Buben, sie sollen sich stärker in der näheren Umgebung von Erwachsenen aufhalten als Buben, denen mehr Freiraum zugestanden wird.
- Mädchen werden weniger ermutigt als Buben, beim Spielen Risiken einzugehen.
- Mädchen und Buben bekommen unterschiedliches Spielzeug und unterschiedliche Sportgeräte geschenkt.
- Buben und Mädchen haben gerade im Sportbereich sehr unterschiedliche Vorbilder bzw. erleben sie mittels Medien, dass „Sport vielfach Männersache ist“ (Fußball, Schispringen, Formel 1,...).

Gerade im sportlichen Bereich machen sich Rollenklischees nach wie vor stark bemerkbar. Mädchen befinden sich (zumindest ab einem bestimmten Alter) in einer Double-bind-Situation: Benehmen sie sich so wie „richtige“ Buben es tun (raufen, stark sein, schnell sein, sich viel Raum nehmen, laut sein,...), nehmen sie zwar eine „höherwertige“ Rolle ein, laufen aber gleichzeitig Gefahr, dass ihnen ihre Geschlechtsidentität abgesprochen wird (wer hat noch nicht erlebt, dass ein Mädchen bewundernd als „Lausbub“ bezeichnet wird, wodurch gleichzeitig suggeriert wird, dass eine Handlung, die das Mädchen gesetzt hat bzw. ein Verhalten ihrerseits als nicht selbstverständlich für ihr Geschlecht betrachtet wird). Auf einer ähnlichen Ebene ist es anzuedeln, wenn ein Verhalten, das bei einem Mädchen noch für völlig normal empfunden wird (dass sie eher still ist, nicht raufen will, lieber Gummi hüpfert als Fußball spielt,...), bei einem Buben bereits zu Verunsicherung führt. „Unsportliche“ Buben werden nicht selten zu Außenseitern.

⁵⁵ Zur Gestaltung von Schulfreiräumen aus geschlechtssensibler Perspektive siehe Diketmüller u.a. 2008 sowie die Kapitel „Was können Lehrerinnen und Lehrer an der Schule tun?“ und „Lernende und Lehrende in der Volksschule“.

⁵⁶ Angelehnt an: Frauenbüro (1997): Verspielte Chancen?

Ein gendergerechter Sportunterricht hat das Ziel „die Entwicklung von Mädchen und Jungen umfassend und gleichwertig über die Grenzen der einengenden Geschlechterstereotype in der Vielfalt der Körper-, Bewegungs- und Sportkultur zu fördern“ (Mädchen und Jungen im Sportunterricht 2001, S. 14). Zur Erreichung dieses Ziels ist es notwendig

- Bewusstsein für die Gleichwertigkeit aller körper-, bewegungs- und sportbezogenen Inhaltsbereiche jenseits von Geschlechtergrenzen zu erreichen,
- das nach hierarchischen Maßstäben in männlich und weiblich differenzierte Sportartenverständnis aufzuheben,
- individuelle Unterschiede von Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem Geschlecht in ihren Körper-, Bewegungs- und Sportpraxen zuzulassen und zu fördern,
- Mädchen und Jungen gleichermaßen die ganze Vielfalt der Körper-, Bewegungs- und Sportkultur zu vermitteln,
- den tendenziellen Dominanzanspruch von Jungen(gruppen) abzubauen zugunsten eines gleichberechtigten Sporttreibens und Sich-Bewegens,
- der Tendenz zur Selbstbeschränkung und Anpassung bei Mädchen entgegen zu wirken und Mädchen zur Durchsetzung individueller Interessen zu ermutigen.⁵⁷

Insofern ist der Turnunterricht in mehrfacher Hinsicht herausgefordert:

Zum einen sollte so weit wie möglich versucht werden, Wertungen („das ist nichts für Buben“, „das machen nur Mädchen“,...) entgegenzutreten und Sportarten bzw. Bewegungsformen, die eher dem männlichen oder weiblichen Bereich zugerechnet werden, gleichwertig und offen für alle Geschlechter zu präsentieren.

Zum anderen gilt es auch, Möglichkeiten für körperliche Erfahrungen zu schaffen, die Mädchen bzw. Burschen auf Grund ihrer Sozialisation und der vorhandenen Rollenklischees schwerer machen konnten als das jeweils andere Geschlecht. Zwar sind jüngere Kinder noch leichter für Neues zu gewinnen. Wenn jedoch zu befürchten ist, dass Mädchen oder Buben sich durch die Anwesenheit von Kindern des anderen Geschlechts schwerer auf das Ungewohnte einlassen können (aus Angst beobachtet oder ausgelacht zu werden), kann es sinnvoll sein, zeitweise Angebote ausschließlich für Mädchen oder für Burschen zu installieren. Wenn die Kinder sicherer sind und dies wollen, können sie der anderen Gruppe vorzeigen, was sie gelernt / entwickelt haben.

Insgesamt gilt es, darauf zu achten, dass der Unterricht nicht zu sehr auf die Bedürfnisse einer Gruppe (meist der Buben) ausgerichtet ist:

⁵⁷ Leicht abgewandelt aus: Mädchen und Jungen im Sportunterricht 2001, S. 14

Dazu kann eruiert werden, welche Spiele Viele der Mädchen, welche vor allem Buben gerne spielen und beide in den Unterricht eingebaut werden. Dabei sollte es vermieden werden, dies durch Sätze wie „Heute haben wir eine Mädchenstunde“ einzuleiten, da dies den Einstieg für die Buben erschweren würde (und umgekehrt).

Es können einander kooperative und konkurrenzorientierte Spiele abwechseln, wobei gerade bei zweitem Spiele gewählt werden sollten, in denen Mädchen und Buben gleich geübt sind bzw. abwechselnd Spiele ausgesucht werden, in denen die Mädchen bzw. die Buben der Klasse besser sind. Bei Sportfesten oder Wettkämpfen gilt dies ebenso (z.B. einen Fünfkampf veranstalten, bei dem es um Springschnurspringen, Toreschießen, Gummihüpfen, Reifengymnastik und Radparcoursfahren geht).

Der Unterricht soll Elemente des „Auspowerns“ ebenso beinhalten wie Zeiten des Zur-Ruhe-Kommens (Entspannungsübungen, Fantasiereisen,...).

Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht können beispielsweise sein:

- ▶ Die eigene Stärke spüren⁵⁸: Zwei SchülerInnen stehen sich gegenüber mit den Händen gegeneinander, beide versuchen sich über eine Linie zu schieben. Die Lehrkraft sollte Schülerinnen und Schüler ermutigen unterschiedliche Strategien auszuprobieren. Anschließend kann besprochen werden wer sich in welcher Situation und mit welchen Mitteln durchsetzen kann.
- ▶ Die Thematisierung von Geschlechterstereotypen im Sportunterricht⁵⁹: Lesen Sie den Kindern folgenden Text vor und führen Sie anschließend mit ihnen ein Klassengespräch darüber.

„Heute ist Sporttag. Die ganze Schule macht mit. Die Kinder können bei verschiedenen Spielen und Wettbewerben teilnehmen. Susanna hat sich zum Fußball angemeldet. Sie spielt ausgezeichnet und schießt drei Goals. Am Schluss erhält sie sogar einen Pokal, weil kein anderes Kind besser Fußball gespielt hat als sie. Niki ist sehr wütend darüber. Er findet es nicht recht, dass ein Mädchen diesen Pokal bekommt.“

Impulsfragen zur Bearbeitung in der Klasse können sein:

War es recht, dass Susanna sich zum Fußball angemeldet hat? Hatte sie recht, dass sie dort auch gewinnen wollte? Was dachte sie wohl, als sie den Pokal bekommen hat? Warum ist Niki so wütend geworden? Was dachte er? Hat er sich zu recht enttäuscht gefühlt? Ist es in Ordnung, dass er sich dar-

⁵⁸ Aus: Mädchen und Jungen im Sportunterricht 2001, S. 22

⁵⁹ Aus: Schader u.a. 2008, S. 34

über aufregt, dass ein Mädchen den Pokal gewonnen hat? Wie könnte Niki seine Enttäuschung auf eine bessere Art ausdrücken?

Falls im Turnsaal Poster von Sportlerinnen und Sportlern aufgehängt sind, sollten Frauen in gleicher Zahl wie Männer vertreten sein, um nicht den Eindruck zu verstärken, dass „Sport Männersache ist“.

Mit den Mädchen der Klasse sollte im Unterricht auf jeden Fall das Thema Pubertät ausführlich behandelt werden⁶⁰. Nach wie vor ist das Thema „Menstruation“ stark tabuisiert und mit negativen Assoziationen behaftet. Nachdem die Pubertät immer früher eintritt, ist davon auszugehen, dass bereits Mädchen in der Volksschule menstruieren oder zumindest Fragen dazu haben. Hier ist es auf jeden Fall günstig, zunächst in einer Mädchengruppe zu arbeiten. Nach Herstellen einer entspannten Atmosphäre können die Mädchen erzählen, was sie von der „Periode“ gehört haben und welche Fragen sie dazu haben. Wichtig ist es, Vorstellungen, dass die Regel etwas Peinliches/Schmutziges sei, dass sie Mädchen/Frauen körperlich einschränkt,... durch positive Bilder zu ersetzen. Die Mädchen sollen erleben, dass in der Klasse / in der Schule ein offener Umgang mit dem Thema „Menstruation“ besteht. Um auch den Buben einen praktischen Zugang zum Thema – über den Biologieunterricht hinaus – zu ermöglichen, sollte „Menstruation“ auch mit ihnen bearbeitet werden. Beispielsweise können in einer Unterrichtsstunde nur mit der Gruppe der Buben Materialien wie Binden, Tampons und Kondome vorgestellt, durchgegeben und auch praktisch ausprobiert werden⁶¹. So kann die Reißfestigkeit von Binden und Tampons getestet werden oder die Funktion eines Tampons in einem Wasserglas veranschaulicht werden.

⁶⁰ Die Thematisierung der Pubertät/Menstruation muss natürlich nicht im Fach Bewegung und Sport erfolgen. Sie sollte jedoch so zeitgerecht stattfinden, dass Mädchen sich nicht „genieren“, ihre Menstruation anzusprechen, wenn sie dies beim Turnen für notwendig erachten.

⁶¹ Aus: Höfinger-Hampel u.a. 2010, S. 13

Literaturtipps:

- „Der Mondring. Feste und Geschenke zur ersten Menstruation“ von Margaret Minker.
- Bauer-Pauderer, Gabriele u.a. (Hrsg.) (2003): „Menstruation. Unterrichtsbehelf für Leibes-
erzieherinnen, die Mädchen unterrichten“ vom FrauenForum Leibeserziehung.
- „’Sturm im Wasserglas’ – Menstruation und Buben“ von Liesl Höfinger-Hampel und Gerti
Gratz.
- Eine breite Palette von Anregungen zu unterschiedlichen Themenbereichen finden sich in
den weiteren Themenheften der Schriftenreihe des FrauenForum Leibeserziehung bzw.
Bewegung und Sport (zu bestellen unter <http://www.ffl.at/html/schrift/schrifta.htm>):
 - ▶ Heft 1/2002: Mädchen stärken – selbst verteidigen
 - ▶ Heft 2/2003: Menstruation
 - ▶ Heft 3/2004: Wilde Spiele
 - ▶ Heft 4/2005: Essstörungen
 - ▶ Heft 5/2006: Auf den Punkt gebracht
 - ▶ Heft 6/2007: An die Grenzen gehen...
 - ▶ Heft 7/2008: Räume erkunden, erweitern, nutzen
 - ▶ Heft 8/2009: Gerne Mädchen sein
 - ▶ Heft 9/2010: Mädchenarbeit – Bubenarbeit

21 Literatur

Für Lehrer/innen

Allan, Jim (1993): Male Elementary Teachers. Experiences and Perspectives. In: Williams, Christine L.: *Doing "Women's Work". Men in non-traditional Occupations*. Sage.

Appel, Katrin (1993): Mädchen und Jungen bauen ihre Stadt und lernen voneinander. In: Pfister, Gertrud / Valtin, Renate (Hrsg.): *MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule*. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, der Grundschulverband, S. 124-134

Baar, Robert (2010): *Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bacher, Johann / Beham, Martina / Lachmayr, Norbert (Hrsg.) (2008): *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bauer-Pauderer, Gabriele u.a. (Hrsg.) (2010): *Mädchenarbeit – Bubenarbeit. Unterrichtsbehef für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten* (Mädchen im Turnsaal 9). Krems: FrauenForum Leibeseziehung. Zu bestellen unter: office@ffl.at

Bauer-Pauderer, Gabriele u.a. (Hrsg.) (2003): *Menstruation. Unterrichtsbehef für Leibesezieherinnen, die Mädchen unterrichten* (Mädchen im Turnsaal 2) Krems: FrauenForum Leibeseziehung. Zu bestellen unter: office@ffl.at

Bilden, Helga / Dausien, Bettina (Hrsg.) (2006): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bissuti, Romeo / Wagner, Günter / Wölfl, Georg (2002): *Stark! aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit*. Wien.

Blanck, Almuth / Lippe, Michaela (1997): Eine Schule voller Kinder? Denkste! Von Mädchen und Jungen in der Grundschule. In: *Die Grundschulzeitschrift* (103), S. 18-21

BMUKK (Hrsg.) (1995): *Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern"*. Wien; Download unter http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml

BMUK (Hrsg.) (1999): *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln*. Wien; Download unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10336/PDFzuPubID290.pdf>

BMUKK (Hrsg.) (2007): *Geschlechtersensible Schule - Forschung und Praxis im Dialog. Dokumentation des 1. österreichweiten Gender Day für Schulen 30.November und 1.Dezember 2006*. Wien; Download unter www.bmukk.gv.at/medienpool/15513/genderdaydoku2006.pdf

BMUKK (2008): *Lehrplan der Volksschule* BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008; Download unter www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_komplett.pdf

- BMUKK (Hrsg.) (2009a): *Praxismappe Lesen. Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe*. Wien; Download unter <http://pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=364>
- BMUKK (Hrsg.) (2009b): *Chancengerechtigkeit durch Gender-Kompetenz – Erfahrungen aus der Schulpraxis und aktuelle Forschungsergebnisse. Dokumentation des 2. österreichweiten Gender Day für Schulen 2. und 3. Dezember 2008*. Wien; Download unter www.eduhi.at/dl/dokumentationgenderday2008.pdf
- BMUKK (Hrsg.) (2010a): *Zahlenspiegel 2009. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien; Download unter www.bmukk.gv.at/medienpool/18975/zahlenspiegel_2009.pdf
- BMUKK (Hrsg.) (2010b): *Geschlechtergerechtes Formulieren (2. aktualisierte Auflage)*. Wien; Download unter <http://pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=179>
- Böck, Margit (2007): *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe, Förderungsansätze*. Hrsg. vom BMUKK. Wien; Download unter www.bmukk.gv.at/medienpool/15230/genderlesenwebfassung.pdf
- Böck, Margit (2008): *Förderung der Lesemotivation. Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003. Neue Ansätze für eine Aufgabe im Spannungsfeld der Anforderungen der Schule und den Erwartungen der SchülerInnen*. Hrsg. v. BMUKK. Wien; Download unter <http://pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=333>
- Breit, Simone / Wanka, Rebekka (2010): Schüler/innen mit Migrationshintergrund: Ein Porträt ihrer Kompetenzen im Lichte ihrer familiären und schulischen Sozialisation. In: Suchaň, Birgit / Wallner-Paschon, Christina / Schreiner, Claudia (Hrsg.): *TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam; Download unter www.bifie.at/buch/1336/2/1
- Bruchhagen, Verena / Koall, Iris (2009): *Managing Gender & Diversity: Sozialwissenschaftliche Aspekte von Heterogenität als Herausforderung pädagogischen Handelns*. In: Hinz, Renate / Walther, Renate (Hrsg.): *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 32-47
- Brügelmann, Hans (2001): *Heterogenität, Integration, Differenzierung. Befunde der Forschung, Perspektiven der Pädagogik*. Einführungsvortrag zur Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DgFE. Universität Halle-Wittenberg, 27.9.2001.
- Budde, Jürgen (2008a): *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/ männlichen Jugendlichen*. Bonn, Berlin; Download unter www.bmbf.de/de/12020.php
- Budde, Jürgen (2008b): *Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin; Download unter www.bmbf.de/pub/band_dreissig_bildungsforschung.pdf
- Budde, Jürgen / Venth, Angela (2010): *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag.
- Burdewick, Ingrid: *Schulhofgestaltung und Geschlechtsspezifische Raumeignung*. In: *Bewegte Schule. Lernen mit Kopf, Herz und Hand*. Hrsg.: Niedersächsisches Kulturministerium; Download unter: http://www.graubuenden-bewegt.ch/data/downloads/file_1_250.pdf
- Connell, Raewyn (Robert) W. (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Cunningham, Bruce / Watson, Lemuel W. (2002): *Recruiting Male Teachers*. In: *Young Children* (vol.57/1 no.6), p. 10-15

- Diketmüller, Rosa / Studer, Heide (2008): Schulfreiräume im GenderBlick. Nutzungsanalysen als Ansatzpunkte für Schulentwicklungsprojekte. In: *Journal für Schulentwicklung* (3), S. 50-59
- Dresel, Markus / Schober, Barbara / Ziegler, Albert (2007): Golem und Pygmalion. Scheitert die Chancengleichheit von Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich am geschlechtsstereotypen Denken der Eltern? In: Ludwig, Peter H. / Ludwig, Heidrun (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa, S. 61-81
- Echte Männer gehen in Karenz*. Film. Bundeskanzleramt 2010; Download unter www.maennerinkarenz.at/video.html
- Enders-Drägässer, Uta (1996): Alptraum Hausaufgaben. Der Missbrauch der Mütter. In: *Die Grundschulzeitschrift* (94), S. 52-55
- Esskultur an Schulen – nachhaltig und gendergerecht gestalten*. FORUM Umweltbildung, Wien 2009; Download unter www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/publikationen.pl?aktion=download&id=97
- Fischer, Dietlind / Jacobi, Juliane / Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.) (1996): *Schulentwicklung geht von Frauen aus*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Frauenbüro der Stadt Wien MA 57 (Hrsg.) (1997): *Verspielte Chancen? Mädchen in den öffentlichen Raum!* Wien.
- Frauenministerium Luxemburg (Hrsg.) (2000): *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten – Praxisberichte aus Österreich*. Luxemburg.
- Freund, Ulli / Riedel-Breidenstein, Dagmar (2005): *Sexuelle Übergriffe unter Kindern. Handbuch zur Prävention und Intervention*. Köln: Mebes&Noack.
- Fuhr, Thomas (2007): Pädagogische Jungenforschung. Ein einführender Überblick über ein neues Forschungsfeld. In: *PÄD-Forum: unterrichten, erziehen* (35, H. 3), S. 135-137
- Garbe, Christine (2003): Mädchen lesen ander(e)s als Jungen. Unterschiedliche Leseinteressen und Leseweisen – Empirische Befunde und Erklärungsansätze. In: *querelles-net* (Nr. 10); Download unter www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/207/215
- Geyer, Eva / Linhart, Stefanie (2001): *Untersuchungen von Mathematikschulbüchern auf traditionelle Geschlechterrollenstereotypen*. Unveröff. Seminararbeit. Wien.
- Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern"*, Rundschreiben Nr. 77/1995; Download unter www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml
- Grünwald-Huber, Elisabeth / Gunten, Anne von (2009): *Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hagedorn, Jörg / Schurt, Verena / Steber, Corinna / Waburg, Wiebke (Hrsg.) (2010): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, Jutta (2004): *Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Hervé, Florence / Nödinger, Ingeborg (1999): *Lexikon der Rebelinnen. Von A bis Z*. München: Econ & List Taschenbuchverlag.

- Hinz, Renate / Walther, Renate (Hrsg.) (2009): *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Holz, Oliver / Drägestein, Bernd (Hrsg.) (2009): *Unterrichtsmaterialien zur Bewältigung jugendspezifischer Herausforderungen in der Grundschule*. Download einzelner Textteile unter: www.grimus.or.at/helden/index.htm
- Höfing-Hampel, Liesl / Gratz, Gerti (2010): „Sturm im Wasserglas“ – Menstruation und Buben. In: Bauer-Pauderer, Gabriele, u.a. (Hrsg.): *Mädchenarbeit – Bubenarbeit. Unterrichtsbeheft für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten* (Mädchen im Turnsaal 9). Krems: FrauenForum Leibeseziehung, S. 13
- Hössli, Nina (Hrsg.) (2005): *Muslimische Kinder in der Schule. As-salamu alaikum*. Schaffhausen: K2-Verlag.
- Jakob, Astrid / Gschwandtner, Helga / Mischak, Ursula (2009): *Technischer Werkunterricht an österreichischen Schulen – Positionspapier*. Erstellt im Rahmen der bundesländerübergreifenden Themen - AG 'Werkunterricht' des Projekts mut! – Mädchen und Technik. Download unter www.bmukk.gv.at/medienpool/18269/werkenppmutkf.pdf
- Jantz, Olaf (2006): *Endlich wirklich wirksam! Jungen und die Welt der Computerspiele – (k)eine Gewaltfalle?* Begleitartikel zum Vortrag „Faszination Kontrolle: Jungen und Computerspiele – eine Frage der Gewalt“ am 16. September 2006 im Rahmen des Symposiums „Cyberspace in Schule und Kinderzimmer“ in Linz.
- Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1997a): *Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kaiser, Astrid (1997b): Soziale Jungenförderung. Über Missverständnisse, Intentionen und Wege. In: *Die Grundschulzeitschrift* (103), S. 12-14
- Kaiser, Astrid (1998): *Praxisbuch handelnder Sachunterricht* (Band 2). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kaiser, Astrid / Wigger, Maria u.a. (2000): *Beispiele für die Arbeit in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule*. nli-Berichte 65. Hrsg. vom Niedersächsischen Landesinstitut für Fort- und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik.
- Kaiser, Astrid / Mannel, Susanne (2004): *Chemie in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Kaiser, Astrid (2009): Sozialisation, Erziehung, Kompetenzerwerb von Mädchen und Jungen im Unterricht. In: Hinz, Renate / Walther, Renate (Hrsg.): *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 62-70
- Kastel, Conni / Jansen-Schulz Bettina (o.J.): *Medieneinsatz und Genderorientierung in der Grundschule*; Download unter www.rpi-Loccum.de
- Kämpf-Jansen, Helga (1989): He-Man wird Vater und Barbie wird Bildhauerin. Über den Umgang mit geschlechtsspezifischen Leitbildern. In: *Feminin – Maskulin. Friedrich Jahresheft* (VII/1989), S. 124-129
- Kerschbaummayr, Andrea (2000): *Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ – Zur Konstruktion der Geschlechter und Möglichkeiten einer geschlechtssensiblen Pädagogik in der Volksschule am Beispiel Sachunterricht*. Unveröff. Diplomarbeit, Pädagogische Akademie des Bundes Wien. Wien.
- Kessels, Ursula (2002): *Undoing Gender in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Kleinschmidt, Lothar / Martin, Beate / Seibel, Andreas (1994): *Lieben, kuscheln, schmusen. Hilfen für den Umgang mit kindlicher Sexualität im Vorschulalter*. Münster: Ökoptia Verlag.

- Komponistinnen entdecken. Unterrichtsmappe für Lehrerinnen und Lehrer der Vor- und Primärschulen* (2006) (Reihe: Kinder entdecken Künstlerinnen (KeK), Band 1). Hrsg. v. Centre d'information et de documentation des femmes Thers Bodé (Cid-femmes) und Ministère de L'Education nationale et de la Formation. Luxemburg; Download unter www.men.public.lu/publications/periodiques/cen_numeros_speciaux/kek/cen_sp_kek.pdf; Zu bestellen unter: kek@cid-femmes.lu
- Krabel, Jens / Cremers, Michael / Debus, Katharina (Hrsg.) (2008a): *Gender Loops Curriculum – Unterrichtsmaterialien für die geschlechterbewusste und -gerechte ErzieherInnenbildung*. Berlin; Download unter www.genderloops.eu/docs/curriculum-de.pdf
- Krabel, Jens / Cremers, Michael (Hrsg.) (2008b): *Gender Loops - Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung*. Berlin; Download unter www.genderloops.eu/docs/genderloops-praxisbuch.pdf
- Künstlerinnen entdecken. Unterrichtsmappe für Lehrerinnen und Lehrer der Vor- und Primärschulen* (2008) (Reihe: Kinder entdecken Künstlerinnen (KeK), Band 2). Hrsg. v. Centre d'information et de documentation des femmes Thers Bodé (Cid-femmes) und Ministère de L'Education nationale et de la Formation professionnelle Luxemburg; Download unter www.men.public.lu/publications/periodiques/cen_numeros_speciaux/081030_cen_sp_kek/081030_kek.pdf; Zu bestellen unter: kek@cid-femmes.lu
- Lang, Birgit (2006): Die formale Schulbildung der PISA-Schüler/innen. In: Haider, Günter/ Schreiner, Claudia (Hrsg.): *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Larcher, Sabina / Schaftroth, Kathrin (2004): Die Bildungsfrage – auch eine Geschlechterfrage. In: *Neue Züricher Zeitung*, 20.1.2004
- Laufbahnplanung für Frauen*. Arbeitsgruppe für Gleichbehandlungsfragen. Wien o.J.
- Leeb, Philipp (o.J.): „Kalenderblätter ErfinderInnen, ForscherInnen und EntdeckerInnen“ Wien; Download unter www.eduhi.at/go/loading.php?artikel_id=114482&id=248764
- Leeb, Philipp / Tanzberger, Renate / Traunsteiner, Bärbel (2007): *Gender. Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit. Texte - Unterrichtsbeispiele - Projekte*. Hrsg. vom Zentrum polis - Politik lernen in der Schule. Wien; Download unter www.eduhi.at/go/loading.php?artikel_id=107175&id=277288
- Lehrplan der Volksschule, BGBl. Nr. 134/1963 i.d.F. BGBl. II Nr. 290/2008 v.12. August 2008
- Ludwig, Peter H. / Ludwig, Heidrun (Hrsg.) (2007): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa.
- Mackoff, Barbara (1998): *Was wollen die Mädchen? 7 Strategien zur Erziehung starker und selbstbewusster Töchter*. Weinheim, Berlin: Beltz.
- Mafalda (Hrsg.) (o.J.a): Elternratgeber Textiles oder technisches Werken. Graz, Download unter www.mafalda.at/pics/fdd74994d1759c81207548d1f5ce4eca.pdf
- Mafalda (o.J.b): *Methodensammlung*. Graz; Download unter www.eduhi.at/dl/Methodensammlung_Mafalda.pdf
- Matkovits, Susanne (2010): *Statistische Auswertungen zur Textilen und Technischen Werkerziehung in Österreich im Auftrag des BMUKK*. Wien. Unveröffentlichter Bericht. Zur Verfügung gestellt von Dr.in Doris Guggenberger BMUKK/Abteilung Gender Mainstreaming/Gender und Schule

- Mädchen und Jungen im Sportunterricht*, Lehrerfortbildung NRW (2001). Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung DruckVerlag Kettler
- Meier-Rust, Kathrin (2004): Coole Typen lernen nicht. In: *Coole Mädchen – nette Jungs*. Hrsg. vom Amt für Volksschulbildung. Luzern, S. 4-6
- Mies, Veronika (2009): *Die Angst von Kindern in der 4. Klasse Volksschule vor Schularbeiten. Eine empirische Untersuchung*. Unveröff. Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule Wien. Wien.
- Minker, Margaret (1996): *Der Mondring. Feste und Geschenke zur ersten Menstruation*. München: dtv.
- Mühlegger, Gerda (1999): *Bericht der wissenschaftlichen Untersuchung zum Projekt „Erziehung zur Gleichheit“*. Projektjahr 1998/99, des Frauenministeriums Luxemburg im Rahmen des 4. mittelfristigen Aktionsprogrammes der Europäischen Gemeinschaft für die Chancengleichheit von Frauen und Männern. Verfasst von Waltraud Hartmann, Gerda Mühlegger, Claudia Schneider, Tina Rögl. Wien.
- Mühlen Achs, Gitta (1998): *Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – ein Bilder- und Arbeitsbuch*. München: Frauenoffensive.
- Niemann, Heide (1997): Mädchen in der Jungenschule – Jungen in der Frauenschule. In: *Die Grundschulzeitschrift* (103), S. 6-11
- Nissen, Ursula (1998): *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung*. Weinheim: Juventa
- Nutz, Karin / Unger, Elke (o.J.): *Elternratgeber Textiles oder Technisches Werken?* Hrsg. v. Verein Mafalda, Graz; Download unter www.mafalda.at/pics/fdd74994d1759c81207548d1f5ce4eca.pdf
- okay. zusammen leben | Projektstelle für Zuwanderung und Integration (Hrsg.) (2008): *Sprich mit mir und hör mir zu! 12 Anregungen wie wir unsere Kinder beim Sprechenlernen unterstützen können*. Eine Broschüre für Eltern. Dornbirn; Download unter www.okay-line.at/deutsch/aktuelles/elternratgeber--elternhandbuch-frhe-sprachfoerderung-mehrsprach/ in den Sprachen Deutsch-Türkisch, Deutsch-Russisch, Deutsch-Spanisch und Deutsch-Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
- Orner, Daniela (1998): Mädchen im Bau- und Konstruktionsbereich. In: *Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik* (4), S. 94-95
- Paseka, Angelika (2008): Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In: Buchmayr, Maria (Hrsg.): *Geschlecht lernen – gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 15-30
- Pointner, Angela (2006): *Schule zwischen Vielfalt und Norm(alis)ierung. Eine thementrierte Diskursanalyse von Grundschulbüchern aus der Perspektive der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen*. Unveröff. Diplomarbeit Universität Innsbruck. Innsbruck.
- Prenzel, Annedore (2007): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, Gertraude / Riedmüller, Barbara / Sieben, Barbara / Vinz, Dagmar (Hrsg.): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt, New York: Campus, S. 49-67
- Pripadlo, Mona / Schmid, Cornelia (2009): *Der Morgenkreis – beobachtet durch eine geschlechtergerechte Brille*. Unveröff. Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule Wien. Wien.

- Puchta, Herbert / Welsh, Renate (2004): *Lilos Sprachbuch 3*. Rum: Helblingverlag.
- Richter, Sigrun (1996): Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftsprachenerwerbs im Rahmen einer ökologischen Grundschuldidaktik. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): *Grundschulreform und Koedukation*. Weinheim, München: Juventa, S. 219-229
- Rhyner, Thomas / Zumwald, Bea (Hrsg.) (2008): *Cooler Mädchen – starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Rustemeyer, Ruth / Fischer, Natalie (2007): Geschlechtsunterschiede im Unterrichtsfach Mathematik - Zusammenhänge mit dem schülerperzipierten Lehrkraftverhalten. In: Ludwig, Peter H. / Ludwig, Heidrun (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa, S. 83-101
- Rüegg, Regula (1995): Stille Mädchen – laute Buben? In: Linke, Angelika / Oomen-Welke, Ingelore: *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht*. Freiburg i.B., S. 171-188
- Sargent, Paul (2000): Real Men or Real Teachers? Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers. In: *Men and Masculinities* (vol.2, no 4), p. 410-433
- Schader, Basil / Ohlsen, Ingrid (2008): *Lotta boxt, Goran tanzt. 21 Unterrichtsvorschläge zur Gleichwertigkeit von Mädchen und Jungen. Für den Kindergarten und die Unterstufe bzw. für die Grund- und Basisstufe*. Illustrationen Urs Maltry. Zürich: Pestalozzianum.
- Schelhowe, Heidi (2003): *Digitale Medien in der Schule – Doing Gender*. Beitrag für die Fachtagung „Schwimmen lernen im Netz“. Hamburg, April 2003.
- Schneider, Claudia (2009): *Geschlechtssensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik*. Hrsg.: BMUKK (2., aktualisierte Auflage). Wien; Download unter www.bmukk.gv.at/medienpool/15545/leitfaden_bakip_09.pdf
- Schneider, Claudia (2005): *Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren*. Unter Mitarbeit von Heidi Rasworschegg und Sylvia Minich. Hrsg.: Frauenabteilung der Stadt Wien. Wien.
- Schneider, Claudia / Tanzberger, Renate (2005): *Männer als Volksschullehrer. Statistische Darstellung und Einblick in die erziehungswissenschaftliche Diskussion*. Hrsg. vom BMBWK, Wien; Download unter www.bmukk.gv.at/medienpool/12995/maenner_als_vsl.pdf
- Schneider, Claudia / Tanzberger, Renate / Traunsteiner, Bärbel (2008): *Geschlechtssensible Angebote zur Gewaltprävention im schulischen Bereich*. Hrsg. vom Bundeskanzleramt – Bundesministerin für Frauen, Medien und Regionalpolitik, Wien; Download unter www.frauen.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=32357
- Schütte, Sybille (Hrsg.) (2006-2008): *Die Matheprofis 1-4*. Oldenburg: Veritas.
- Sedlak, Franz (2008): *Der Chancen-Check. Talente entdecken – Chancen checken*. Hrsg. vom BMUKK (7.Auflage). Wien; Download unter www.schulpsychologie.at/bildungsinformation/nach-der-volksschule/?L=0&O= in den Sprachen Deutsch, Englisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch
- Seemann, Malwine (2009): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zum Gender Mainstreaming in Schweden*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Seiter, Josef (2009): *Die Einstellung österreichischer Schülerinnen und Schüler zur technischen Bildung und zu technischen Berufen*. Eine Befragung an Wiener Schulen im Rahmen des Projektes UPDATE, Wien. Unveröffentlichter Bericht.
- Seyffert, Sabine (1997): *Kleine Mädchen, starke Mädchen. Spiele und Phantasie Reisen, die mutig und selbstbewusst machen*. München: Kösel.
- Sielert, Uwe (2006): Worum geht es? Ohne Angst verschieden sein können und die Kraft der Vielfalt nutzen. In: *Journal für Schulentwicklung* (2), S. 7-14
- Skelton, Christine (2003): Male Primary Teachers and Perceptions of Masculinity. In: *Educational Review* (vol.55, no.2), p. 195-209
- Sobiech, Gabriele (2002): Die Aneignung von (Sport-)Spiel-Räumen im Geschlechterverhältnis. In: Kramer, Caroline (Hrsg.): *FREI-Räume und FREI-Zeiten: Raum-Nutzung und Zeit-Verwendung im Geschlechterverhältnis*. Baden-Baden: Nomos, S. 35-47
- Specht, Werner (Hrsg.) (2009a): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren). Graz: Leykam; Download unter www.bifie.at/buch/657
- Specht, Werner (Hrsg.) (2009b): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen). Graz: Leykam; Download unter www.bifie.at/buch/773
- Spitta, Gudrun / Vach, Karin / u.a. (2002): *Bedeutende Frauen und ungewöhnliche Männer. Ein Lexikon für Schulkinder*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Stern, Elisabeth (2004): Schubladendenken, Intelligenz und Lerntypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. In: *Heterogenität – Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (Friedrich Jahresheft XXII), S. 36-39
- Stöckli, Georg (2002): *Schulprojekt 21. Das dritte Schuljahr*. Externe wissenschaftliche Evaluation, Universität Zürich. Zürich.
- Stoderegger, Ines (2001): *Vergleich zweier Mathematikbücher der 2. Schulstufe in bezug auf Geschlechterverteilung und Rollenzuweisung*. Unveröff. Seminararbeit. Wien.
- Stroot, Thea (2007): Vom Diversity-Management zu "Learning Diversity". Vielfalt in der Organisation Schule. In: Boller, Sebastian / Rosowski, Elke / Stroot, Thea (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 52-64
- Studer, Heide (2004): Gender Equality – Gleiche Chancen, Rechte und Pflichten. In: *Schulfreiräume – Freiraum Schule*. Hrsg. v. Amt der NÖ Landesregierung. St.Pölten, S. 57-58
- Suchań, Birgit / Wallner-Paschon, Christina / Stöttinger, Elisabeth / Bergmüller, Silvia (2007): *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule*. Graz.
- Suchań, Birgit / Wallner-Paschon, Christina / Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2010): *TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam.
- Thies, Wiltrud / Röhner, Charlotte (2000): *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht*. Weinheim/München: Juventa.
- Tiedemann, Joachim (1995): Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* (Heft 3/4), S. 153-161

Timmermanns, Stefan / Tuider, Elisabeth (2008): *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim, München: Juventa.

Traunsteiner, Bärbel (2008): *Grundlegender Kriterienkatalog*. Wien; Download unter www.efeu.or.at/seiten/download/kriterienkatalog.doc

Tulodziecki, Gerhard / Schlingmann, Andrea / Mose, Katja / u.a. (1995): *Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschule und weiterführende Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Turkle, Sherry (1999): *Leben im Netz*. Hamburg: Rowohlt.

Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.) (2007): *Technik – weiblich! Analysen zu mädchen- und frauenzentrierten Fördermaßnahmen im Bereich von Technik und Naturwissenschaft*. schulheft 128/2007, Innsbruck, Wien: Studienverlag.

Wallner-Paschon, Christina (2010): Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Buben. In: Suchań, Birgit / Wallner-Paschon, Christina / Schreiner, Claudia (Hrsg.): *TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam; Download unter www.bifie.at/buch/1336/2/2

Weißbuch Migration (o.J. (2010)). Hrsg.: Stadtschulrat für Wien. Wien.

Weigelt, Linda (2010): *Berührungen und Schule – Deutungsmuster von Lehrkräften. Eine Studie zum Sportunterricht*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wiesemann, Jutta (2009): Jungs spinnen – Mädchen gewinnen. Wie können die Leistungen von Jungen und Mädchen gerecht beurteilt werden? In: *Grundschule* (9. Themenheft: Mädchen. Jungen. Typisch? Gender: Immer noch ein Thema?), S. 28-31

Winkler, Philipp (1997): *Aktive Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit dem Schwerpunkt Film und Video*. Hausarbeit für das Lehramt für Sonderschule an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. Wien.

Wischer, Beate (2009): *Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen*. TIPP (Teachers in Practice and Process), Handbuch: Heterogenität ruft nach Dialog; Download unter www.teachers-ipp.eu/handbuch.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf

Wirtschaftskammer Österreich (2010): *Lehrlingsstatistik 2009 der Wirtschaftskammern Österreichs*. Download unter <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Lehrling6.pdf>

Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport, Universität Wien und tilia – büro für landschaftsplanung (2007): *Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse*. Abschlussbericht; Download unter http://www.fgoe.org/projektfoerderung/geofoerderte-projekte/FgoeProject_426792/814701

Ziegelwanger, Lisa Marie (2009): *Doing Gender im Textilen Werkunterricht*. Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wien.

<http://vs-material.wegerer.at> ... Lernmaterial von Lehrerinnen für Lehrerinnen

www.bupp.at ... Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen

www.gender.schule.at ... Online-Portal des bm:ukk mit vielen Informationen zum Thema geschlechtssensible Bildung, sowie Projekten und Veranstaltungshinweisen

www.genderundschule.de → Gender im Unterricht – Praxis → Berufswahl

www.hs-coburg.de/mut_galerie0.html ... Fachfrauengalerie mit Bildern und Lebensläufen zu historischen und aktuell tätigen Frauen in technischen Berufen; erstellt von der Hochschule Coburg

www.matherockt.de/ (→ Menschen) ... Mathematikerinnen und Mathematiker aus verschiedensten Ländern und Zeiten

www.neue-wege-fuer-jungs.de ... Informationen und Materialien zur Bubenarbeit

www.politik-lernen.at → Praxisbörse / Unterrichtsideen... Online-Datenbank des Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule mit Unterrichtsbeispielen, Stundenbildern und Projektideen. Auswahl nach Themen und Schulstufe möglich.

www.politische-bildung.at → Themendossiers ... Informationen und Materialiensammlungen zu Themen wie Diskriminierung, Frauen- und Mädchenrechte sowie Rassismus und Vorurteile

www.saferinternet.at ... Die österreichische Informations- und Koordinierungsstelle unterstützt InternetnutzerInnen bei der sicheren Nutzung von Internet, Handy und Computerspielen

www.spielbar.de ... Interaktive Plattform der Bundeszentrale für politische Bildung (D) zum Thema Computerspiele

www.schule.at ... Österreichisches Schulportal des BMUKK in Kooperation mit education highway

www.schule.at/gegenstand/ibobb/ ... Information, Beratung und Materialien zu Berufs- und Lebensorientierung

www.zimd.at/roberta/ ... Robina (Roboter bauen und programmieren) für Volksschulmädchen

www.zzebra.de/index.asp?thema=386 ... berühmte Mathematikerinnen, Physikerinnen, Biologinnen, Medizinerinnen

Literatur zur Auswahl von Kinderbüchern

Frauenreferat im Amt der Vorarlberger Landesregierung / Stabstelle für Chancengleichheit Liechtenstein (Hrsg.) (2010): *Meins & Deins. Eine Buchempfehlungsliste mit Impulsen zur geschlechtssensiblen Pädagogik* (2. Auflage). Bregenz; Download unter www.vorarlberg.gv.at/pdf/buchliste2010_72dpi.pdf

Seifried, Ilse M. (1999): *Lesetexte ohne Rollenklischees für 10-14jährige*. Band 3. AK Wien.

Seifried, Ilse M. (1996): *Gesucht und gefunden – mädchenfreundliche Kinderbücher für 6-10jährige*. Wien: Verlag Interdisziplinäre Forschung und Praxis.

Seifried, Ilse M. (2007): *meins & deins book guide. Buchempfehlungsliste für 5- bis 16-Jährige*. Hrsg.: Amt der Vorarlberger Landesregierung, Frauenreferat (2. aktualisierte Auflage).

Thuswald, Marion (2007): *Geschlechtssensible politische Kinderbücher: Bücher zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse für Kinder von 5-10 Jahren*. Hrsg. vom Zentrum polis – Politik lernen in der Schule. Wien.

www.das-labyrinth.at/ilse/empfehlung.htm: Geschlechterrollen-bezogene Kriterien für die Kinderbuch-Analyse von Ilse M. Seifried

www.baobabbooks.ch/de/fremde_welten/kriterien/: Kriterien bezüglich der Darstellung unterschiedlicher Welten des Schweizer Kinderbuchfonds Baobab

Literatur für Kinder

- Aliki (1999): *Gefühle sind wie Farben*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ardley, Neil (2001): *Spannendes Wissen über Technik im Alltag. Experimentieren und Kopieren*. Kaleidoskop Buch, München.
- Ardley Neil (2002): *101 spannende Experimente aus Wissenschaft und Technik*. Loewe.
- Blank, Joani / Quackenbush, Marcia (1983): *A Playbook For Kids About Sex*. San Francisco: Yes Press (Ein Arbeitsbuch für Kinder über Sex. Übersetzt von gender&alia / Johanna Schaffer, Lilly Axster, übersetzt nur bei Selbstlaut in Kopieform erhältlich)
- Böttger, Ben / Macedo, Rita u.a. (2010): *Unsa Haus und andere Geschichten*. Berlin: NoNo Verlag.
- Brüggler, Brigitte (Hrsg.) (1992): *So geht das! Ein Buch von Kindern für Kinder*. Wien: Eigenverlag.
- Cole, Babette (1993): *Mami hat ein Ei gelegt*. Aarau, Frankfurt/Main, Salzburg: Sauerländer.
- De Haan, Linda / Nijland, Stern (2008): *König & König*. Neuauflage. Hildesheim: Gerstenberg.
- Dörrie, Doris (2009): *Lotte langweilt sich*. Ill.: Julia Kaergel. Ravensburg: Ravensburger.
- Erlbruch, Wolf (2001): *Das Bärenwunder*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Frag doch mal die Maus – Flugzeuge* (2007). München: cbj.
- Fragerström, Grethe / Hansson, Gunilla (1987): *Peter, Ida und Minimum*. Ravensburg: Ravensburger.
- Gersmeier, Ria (1994): *Die Pinguinfamilie*. München: Verlag Wolfgang Mann.
- Hamann, Knut / Schössow, Birgit (1997): *Alles Familie*. Stuttgart, Wien, Bern: Thienemann.
- Harris, Robie H. / Emberley, Michael (1999): *Einfach irre! Liebe, Sex und Kinderkriegen*. Frankfurt/Main: Alibaba.
- Hoffmann, Brigitte (2010): *Meine Freundin, die ist Ingenieurin*. Mit Bildern von Sigrid Leberer (Reihe pixi-Bücher., 2.Auflage). Hamburg: Carlsen Verlag.
- Ich entdecke die Welt! Tierkinder* (2007). Münster: Copenrath.
- Juretzka, Jörg (2010): *Der Sommer der Fliegenden Zucchini*. Ill.: Papan. München: dtv.
- Klinting, Lars (1997): *Kasimir näht*. Oetinger.
- Löffel, Heike / Manske, Christa (1996): *Ein Dino zeigt Gefühle*. Ruhnmark: Donna Vita.
- Mein erstes Experimentierbuch – Naturwissenschaft spielerisch entdecken* (2008). Ravensburg: Ravensburger.
- Mönter, Burckhard / Pieper, Christiane (1999): *Schau mal: Kleider, Kleider, Kleider*. Luzern: kbv.
- Moost, Nele / Schober, Michael (2001): *Knuffel wächst in Mamas Bauch*. Stuttgart, Wien: Thienemann.

Musgrove, Marianne (2010): *Jules Traumzauberbaum*. Ill.: Eva Schöffmann-Davidov. Aus dem austral. Englisch: Gabriele Haefs. Weinheim: Beltz&Gelberg.

Schreiber-Wicke, Edith / Holland, Carola (2006): *Zwei Papas für Tango*. Stuttgart: Thienemann.

Selznick, Brian (2010): *Die Entdeckung des Hugo Cabret*. Ill: Der Autor. Aus dem Amerikan.: Uwe-Michael Gutzschhahn. München: cbj.

Shalev, Meir / Abulafia, Jossi (2004): *Papa nervt*. Zürich: Diogenes.

Stalfelt, Pernilla (2005): *So ein Kack! Das Kinderbuch von eben dem*. Frankfurt/Main: Moritz.

Thiele, Jens (2004): *Jo im roten Kleid*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

Widerberg, Siv (1998): *Es waren einmal eine Mama und ein Papa*. Hamburg: Oetinger.

Wieso, Weshalb Warum. Technik bei uns zu Hause. Ravensburger, 2003.

Witte, Philipp / Sohr, Daniel (2002): *Meine erste Holzwerkstatt*. Cöppeln, Münster.

22 Kontakte: Links und Datenbanken

Info- und Beratungsstellen für bubenspezifische Themen, Buben bzw. Bubenarbeit:

www.gender.schule.at → Infostellen → Buben

Info- und Beratungsstellen für Mädchenspezifische Themen, Mädchen bzw. Mädchenarbeit:

www.gender.schule.at → Infostellen → Mädchen

Männerberatungsstellen und Männerbüros in Österreich

www.maenner.at → Links → Männerarbeit in Österreich

Frauen- und Mädchenberatungsstellen in Österreich

www.netzwerk-frauenberatung.at → Beratungsstellen → Mitgliedseinrichtungen

Beratungsstellen speziell für Migrantinnen und Migranten in Österreich

www.frauenratgeberin.at → Adressen → Beratungsstellen speziell für Migrantinnen

www.help.gv.at/Content.Node/169/Seite.1694400.html

Gewaltprävention

- Plattform gegen die Gewalt in der Familie: www.plattformgegendiegewalt.at
- Geschlechtssensible Angebote zur Gewaltprävention im schulischen Bereich: www.frauen.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=32357

Berufsorientierung und Lebensplanung

www.schule.at/gegenstand/ibobb → Information und Beratung

www.ams.or.at → Service für Arbeitssuchende → Angebote für Frauen → Mädchen und Berufswahl → Mädchenberatungsstellen

Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen, mit feministischer Bildung und Schulkritik, Forschung, Fortbildung, Beratung und Information

www.frauenratgeberin.at → Adressen → Wissenschaft und Forschung

Datenbanken für die Suche von Referentinnen und Referenten:

- Baobab: www.baobab.at → ReferentInnensuche (als Schlagwort kann z.B. Gewalt, Frauenfragen, Gender-Ansatz, etc. eingegeben werden)
- BMUKK: www.gender.schule.at → ExpertInnen-Datenbank
- Zentrum Polis: www.politik-lernen.at → ReferentInnen (als Schlagwort kann z.B. Gewalt, Frauen- und Mädchenrechte, etc. eingegeben werden)

Gender Mainstreaming Beauftragte im Landesschulrat / Stadtschulrat

(www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/aktionsplan2003_kontakt_lsr.xml)

Burgenland

Frau Fachinspektorin
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ingeborg KANZ
LSR für Burgenland
Kernausteig 3
7001 Eisenstadt
T +43 02682-710-313
ingeborg.kanz@lsr-bgld.gv.at

Kärnten

Frau Fachinspektorin
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Renate MACHER-
MEYENBURG
LSR für Kärnten
10.Oktober-Straße 24
9010 Klagenfurt
T +43 463 5812-415
renate.macher-meyenburg@lsr-ktn.gv.at

Niederösterreich

Frau Berufsschulinspektorin
Doris WAGNER
LSR für Niederösterreich
Rennbahnstraße 29
3109 St. Pölten
R +43 2742 4220
doris.wagner@lsr-noe.gv.at

Oberösterreich

Frau Landesschulinspektorin
Mag.^a Karin ECKERSTORFER
LSR für Oberösterreich
Sonnensteinstraße 20
4041 Linz
T 732 7071-2151
Karin.Eckerstorfer@lsr-ooe.gv.at

Salzburg

Frau Mag.^a Susanne NEUWIRTH
LSR für Salzburg
Mozartplatz 8-10
5010 Salzburg
T +43 664 8413830
susanne.neuwirth@salzburg.co.at

Steiermark

Frau Landesschulinspektorin
HR Mag.^a Maria LIEBSCHER
LSR für Steiermark
Körblergasse 23
8015 Graz
T +43 316 345-164
maria.liebscher@lsr-stmk.gv.at

Tirol

Frau Fachinspektorin
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Beate MAYR
LSR für Tirol
Innrain 1
6010 Innsbruck
T +43 512 52033-415
b.mayr@lsr-t.gv.at

Vorarlberg

Frau Mag.^a Elisabeth METTAUER
LSR für Vorarlberg
Bahnhofstraße 12
A-6900 Bregenz
T +43 5574 4960-521
elisabeth.mettauer@lsr-vbg.gv.at

Wien

Frau Bezirksschulinspektorin
Brigitte SCHÄFFER
SSR für Wien
Schönbrunnerstraße 259
1120 Wien
T +43 1 81134-12156
brigitte.schaeffer@ssr-wien.gv.at

Nominierte Gender Mainstreaming-Beauftragte an Öffentlichen Pädagogischen Hochschulen

(www.bmukk.gv.at/medienpool/19562/gm_ph.pdf)

Kärnten

Mag.^a Elisabeth Herzele, elisabeth.herzele@ph-kaernten.ac.at
Prof. Harald Gronold, harald.gronold@ph-kaernten.ac.at

Niederösterreich

Martina Holzer, martina.holzer@ph-noe.ac.at
Dr. Herwig Reidinger, herwig.reidlinger@ph-noe.ac.at

Oberösterreich

Mag.^a Roswitha Stütz, roswitha.stuetz@ph-ooe.at

DDr. Peter Schürz, peter.schuerz@ph-ooe.at

Salzburg

Mag.^a Heike Niederreiter, heike.niederreiter@phsalzburg.at

Mag. Dr. Kurt Lenzbacher, kurt.lenzbauer@phsalzburg.at

Steiermark

Dr.ⁱⁿ Maria Winter, maria.winter@phst.at

Dr. Günter Zechner, guenter.zechner@phst.at

Tirol

SL Dipl. Päd.ⁱⁿ Andrea Gandler, MSC, andrea.gandler@ph-tirol.ac.at

OSTR. Prof. Dr. Andreas Schlichtherle, andreas.schlichtherle@ph-tirol.ac.at

Vorarlberg

Mag.^a Pia Pepelnik, pepelnik.pia@vol.at

Dipl. Päd. Hans Aberer, hans.aberer@ph-vorarlberg.ac.at

Wien

Mag.^a Veronika Rampetsreiter, veronika.rampetsreiter@phwien.ac.at

Mag. Otmar Knoll, otmar.knoll@phwien.ac.at

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien

Mag.^a Gabriele Kampel, gabriele.kampel@agrariumweltpaedagogik.ac.at

Nominierte Gender Mainstreaming-Beauftragte an Privaten Pädagogischen Hochschulen

(www.bmukk.gv.at/medienpool/19562/gm_ph.pdf)

Diözese Linz

Mag.^a Reingard Klingler, KLR@ph-linz.at

Prof. Mag. Dr. Gerhard Niel, NIG@ph-linz.at

Hochschulstiftung Diözese Innsbruck

Mag.^a Gabriele Wopfner, gabriele.wopfner@kph-es.at

Stiftung der Diözese Graz-Seckau

Prof.ⁱⁿ Maria Petek, j.neuhold@kphgraz.at

Prof. Johann Neuhold, m.petek@kphgraz.at

Hochschulstiftung Erzdiözese Wien

Dipl. Päd.ⁱⁿ Ursula Pessl, ursula.pessl@kphvie.at

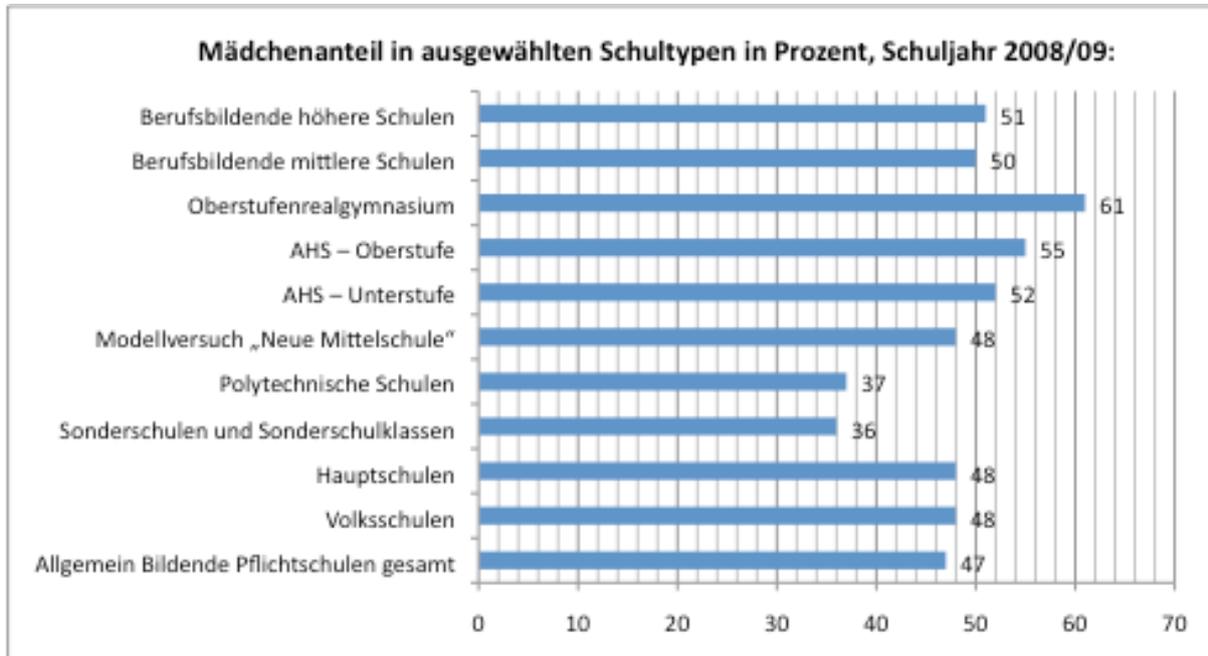
Prof. Mag. Martin Fischer, martin.fischer@kphvie.at

Stiftung Burgenland

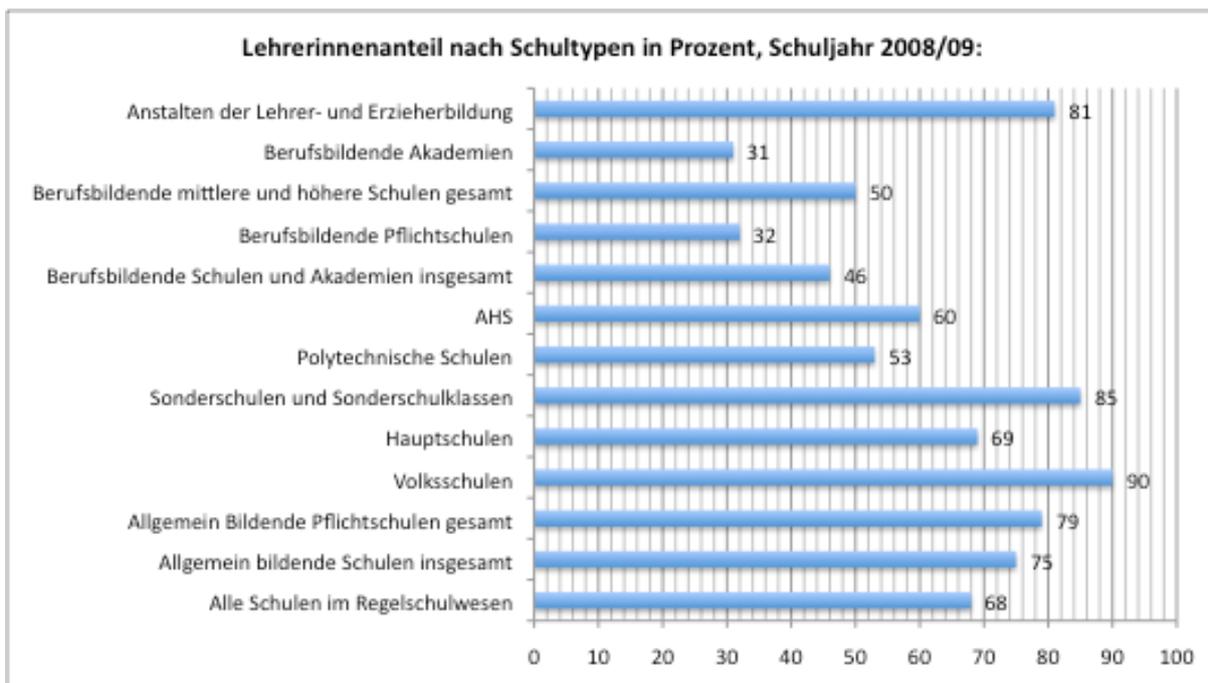
Dr.ⁱⁿ Andrea Weinhandl, andrea.weinhandl@ph-burgenland.at

Harald Mandl, MAS, harald.mandl@ph-burgenland.at

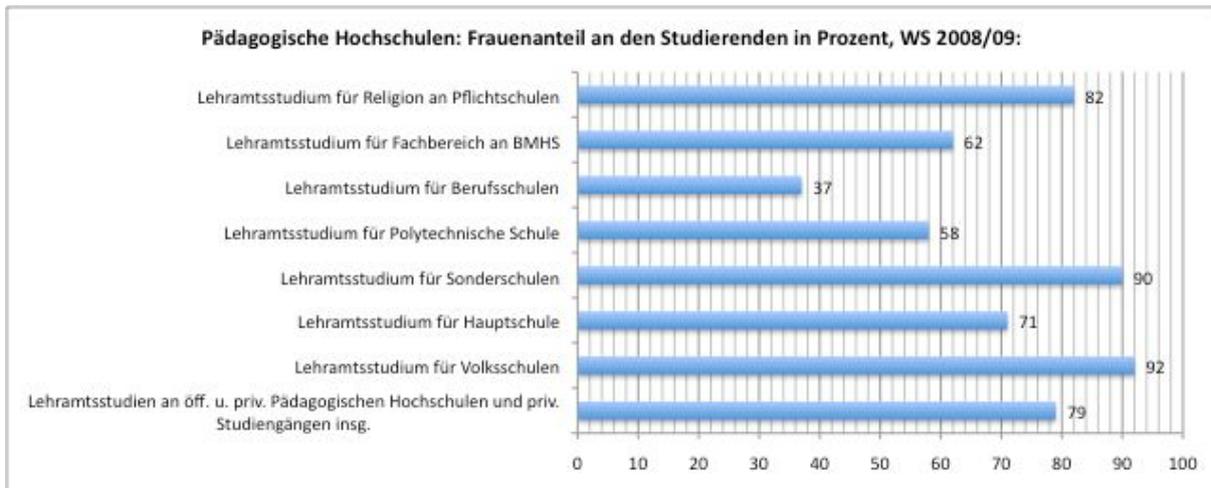
23 Statistiken



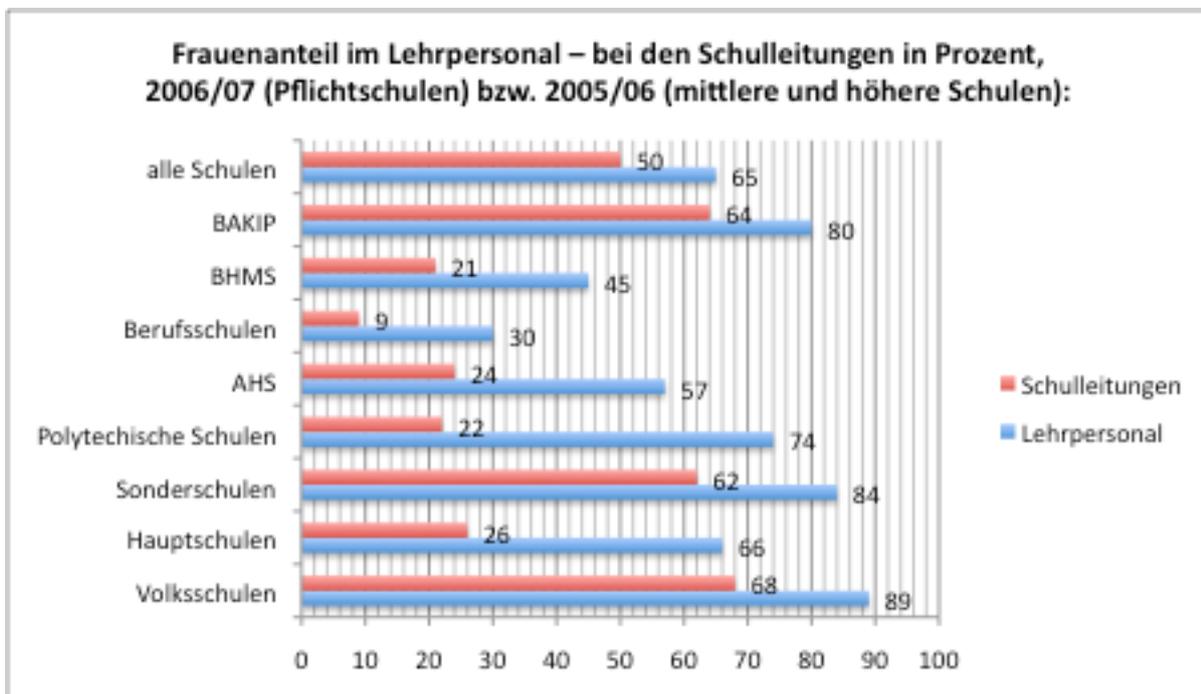
Quelle: BMUKK (2010a): Zahlenspiegel 2009, eigene Berechnung



Quelle: BMUKK (2010a): Zahlenspiegel 2009, eigene Berechnung



Quelle: BMUKK(2010a): Zahlenspiegel 2009, eigene Berechnung



Quelle: Specht 2009a, S. 44f.

Weitere statistische Daten siehe: www.bmukk.gv.at/schulstatistik

24 Autorinnen und Autor

Claudia Schneider

Studium der Europäischen Ethnologie an der Universität Wien. Seit 1995 Mitarbeiterin von EfEU. Aus- und Fortbildnerin zu Gender und Diversity, Wissenschaftliche Begleitung von Wiener Schulprojekten.

Kontakt über den Verein EfEU: verein@efeu.or.at

Renate Tanzberger

Lehramtsstudium Mathematik und Geschichte, Unterrichtstätigkeit im 2. Bildungsweg. Seit 1993 im Verein EfEU als Aus-/Fortbildnerin und Autorin in den Bereichen gendergerechter Unterricht, geschlechtssensible Berufsorientierung sowie Gender und Migration tätig.

Kontakt über den Verein EfEU: verein@efeu.or.at

Bärbel Traunsteiner

Bärbel Traunsteiner hat Politikwissenschaften in Wien und Mexiko studiert sowie Aus- und Fortbildungen zur Kommunikationstrainerin und Beraterin für Diversity Management absolviert. Sie ist als Fortbildnerin, Trainerin und Wissenschaftlerin in den Themengebieten Gender und Diversität im Bildungsbereich tätig. Seit 2006 ist sie Mitarbeiterin von EfEU. Für das BMUKK betreut sie die Webportale „Gender und Bildung“ sowie „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“.

Kontakt über den Verein EfEU: verein@efeu.or.at

Lilly Axster

Autorin, Regisseurin, Präventionistin, seit 1995 Mitarbeiterin bei Selbstlaut - gegen sexuelle Gewalt an Mädchen und Buben

Kontakt über den Verein Selbstlaut: www.selbstlaut.org

Astrid Jakob

Astrid Jakob ist Trainerin für Gender und Diversity; Expertin für geschlechtersensible Pädagogik im Vor- und Volksschulalter sowie Mädchen und Technik; Studium der Erziehungswissenschaften, Sozialarbeiterin, Kindergartenpädagogin.

Kontakt: astrid.jakob@gmx.at

Philipp Leeb

Philipp Leeb ist Sonderschul- und Sprachheillehrer und arbeitete von 1997-2010 an verschiedenen alternativen und öffentlichen Schulen. Seit 2000 macht er Bubenarbeit im Rahmen des Vereins Poika und Kulturarbeit in diversen Bereichen (Film, Theater und Literatur). Für das BMUKK betreut er die Webportale „Gender und Bildung“ sowie „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“.

Kontakt über den Verein Poika: www.poika.at

Sylvia Oberauer

seit 1978 Kindergartenpädagogin, seit 1982 Leiterin des Kindergartens Christkönig in Linz/O.Ö.

Ilse M. Seifried

Lehramtsprüfung für Sonderschule und Sprachheilpädagogik, Weiterbildung in Konzentrativer Bewegungs- und in Musiktherapie; Kulturschaffende, Autorin, Weiterbildungsangebote zu den Themen „Gender“ und „Kinder- und Jugendbücher“ für Lehrer/innen und Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Labyrinthfachfrau

www.das-labyrinth.at

Wir danken Karin Diaz, Philipp Leeb und Michaela Fassel, die mit ihrer Expertise zum Entstehen der Broschüre beigetragen haben.

