



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Genderkompetenz schon in der Volksschule?
Bewusste Koedukation für eine bestmögliche
Förderung von Buben und Mädchen“

Verfasserin

Jill Jasbar

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Mai 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ.- Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor

Kurzzusammenfassung

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema Gendererziehung und ihrer Relevanz in der Volksschule. Es gilt, die Kinder in der Entwicklung ihrer Geschlechtlichkeit zu unterstützen und sie auf diverse Vorurteile und Geschlechterrollenstereotype aufmerksam zu machen. Koedukation allein führt nicht zwingend zu Chancengleichheit, vielmehr ist ein bewusstes und reflektiertes pädagogisches Handeln notwendig, um beiden Geschlechtern gerecht zu werden. Die bewusste Koedukation, also das bewusste Berücksichtigen der Bedürfnisse, der Lernvoraussetzungen und Anliegen von Buben und Mädchen sind in einer gendergerechten Schule Voraussetzung. Die Lehrperson spielt dabei eine bedeutende Rolle, da sie eine Vorbildfunktion gegenüber den Schülern und Schülerinnen hat. Der Erwerb von Genderkompetenz ist somit von hoher Priorität, um angemessen auf Buben und Mädchen eingehen zu können und ihnen sowohl Lehrinhalte als auch soziale Fähigkeiten in geeigneter Weise vermitteln zu können. Dabei ist auch wichtig, dass die Lehrenden über das eigene Rollenbild und das Leben als Frau bzw. Mann reflektieren. In der Schule soll den Kindern ein herrschaftsfreies Miteinander vorgelebt werden, in dem alle Menschen, unabhängig vom Geschlecht, gleichwertig sind.

Diese Arbeit besteht einerseits aus der theoretischen Auseinandersetzung mit der Genderthematik und andererseits aus einer empirischen Untersuchung.

Mithilfe des problemzentrierten Interviews soll herausgefunden werden, welche Bedeutung der Gendererziehung in der Volksschule zukommt, wie Mädchen und Buben in der Schule wahrgenommen werden und wie das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ im Unterricht umgesetzt wird. Um diese Fragen beantworten zu können, wurden Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen in Wien interviewt.

Abstract

The present thesis deals with the issue of gender-related education and its relevance in primary school. Caregivers must support children in the development of their sexuality and point out the various gender-related preconceptions and stereotypes. Co-education alone does not necessarily lead to equal opportunities. It is rather through conscious and sensible education that children of both sexes can be catered to.

Specific co-education, i.e. the conscious taking into consideration of the needs, preconditions and wishes of boys and girls, is paramount for a school striving to provide gender equality. In this the educator plays an important role, as he or she is a role model to the students. It is therefore crucial for the educator to be gender competent in order to be able to respond to the children's' needs and to not only convey knowledge, but social competence as well. In this context it is important for the educator to reflect on his/her gender images and on his or her life as a man or woman. At school children are supposed to experience a non-dominant environment in which all people are equal, independent of their sex.

This thesis comprises a theoretical part reflecting on gender as well as empiric research. The intention was to use problem-focussed interviews to determine the importance given to gender-related education in primary schools, how boys and girls are perceived at school and how the principle of "education towards the equal treatment of men and women" is implemented. In order to answer these questions male and female primary school teachers at Vienna primary schools were interviewed.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Einleitung.....	9
2. Geschlechtergerechte Bildung	14
2.1 Ziele einer geschlechtssensiblen Pädagogik	16
2.2 Diverse Unterrichtsformen und Sprache	17
2.3 Doing gender vs. Undoing gender	18
2.4 Zusammenfassung	20
3. Historischer Überblick über die Entwicklung der Koedukation	21
3.1 Verschiedene Argumentationsmuster im Laufe der Geschichte	22
3.1.1 Anthropologische Argumentation	22
3.1.2 Pädagogisch-psychologische Argumentation	22
3.1.3 Medizinisch-schulhygienische Argumentation.....	23
3.1.4 Ethisch-moralische Argumentation.....	23
3.1.5 Soziologische Argumentation.....	24
3.2 Die veränderte Rolle des Geschlechts.....	25
3.2.1 Das Defizitmodell	25
3.2.2 Der Differenzansatz.....	26
3.2.3 Das Doing gender-Konzept	26
3.3 Mädchen und Frauenbildung seit Beginn des 19. Jahrhunderts.....	27
3.4 Entwicklung der Koedukation im österreichischen Schulsystem	29
3.4.1 Feministische Initiative in Schule und Unterricht.....	31
3.5 Zusammenfassung	33
4. Sozialisation	34
4.1 Sozialisation und Geschlecht.....	35
4.2 Schulische Sozialisation	36
4.3 Zusammenfassung	38
5. Entwicklungspsychologische Ansätze der Geschlechtsidentität	39
5.1 Die Entwicklung der Geschlechtsidentität beim Kind.....	40
5.1.1 Das Vorschulalter	41
5.1.2 Das Grundschulalter.....	41
5.2 Zusammenfassung	43
6. Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin.....	45

6.1 Über das Lehrer/Lehrerin-Schüler/Schülerin-Verhältnis	45
6.2 Der Lehrer/die Lehrerin als Autoritätsperson	47
6.3 Ergebnisse zu geschlechtsspezifischen Kommunikations- und Interaktionsverhalten im Klassenzimmer	49
6.4 Männer in der Volksschule.....	50
6.5 Was können Lehrkräfte zu einer geschlechtssensiblen Pädagogik beitragen?..	51
6.5.1 Elternarbeit	52
6.5.2 Weiterbildung	52
6.6 Zusammenfassung	54
7. Über die Verschiedenheit von Buben und Mädchen und deren Relevanz für Unterricht und Erziehung in der Schule.....	55
7.1 Selbstbild	57
7.2 Mädchen- und Jungenförderung in der Volksschule.....	58
7.2.1 Mädchenförderung	59
7.2.2 Jungenförderung	60
7.2.2.1 Hausarbeitsdidaktik	61
7.3. Schulleistungen und Unterrichtsfächer	62
7.3.1. Curriculum	63
7.3.1.1 Deutsch, Lesen, Schreiben.....	64
7.3.1.2 Mathematik	65
7.3.1.3 Sachunterricht.....	67
7.3.1.3.1 Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft	67
7.3.1.3.2 Erfahrungs- und Lernbereich Zeit	68
7.3.1.3.3 Erfahrungs- und Lernbereich Natur.....	68
7.3.1.3.4 Erfahrungs- und Lernbereich Technik.....	68
7.3.1.3.5 Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft	68
7.3.1.4 Technisches Werken – Textiles Werken	69
7.3.1.5 Bildnerische Erziehung und Musikerziehung	69
7.3.1.6 Bewegung und Sport	70
7.4 Zusammenfassung	70
8. Empirische Untersuchung	72
8.1 Die qualitative Forschungsmethode.....	73
8.1.1 Fünf Grundsätze der qualitativen Forschung nach Mayring.....	73
8.2 Das Erhebungsinstrument	75
8.3 Das Untersuchungsdesign	76
8.4 Der Interviewleitfaden	77

8.4.1 Erster Themenblock	78
8.4.2 Zweiter Themenblock	81
8.4.3 Dritter Themenblock	82
8.4.4 Vierter Themenblock	83
8.5 Die Aufbereitung der Interviews	84
8.6 Die qualitative Inhaltsanalyse	85
8.6.1 Die Einteilung in Kategorien	85
8.7 Thesen	89
9. Interviewauswertung	93
9.1 Sichtweise der Lehrperson auf die Schüler/Schülerinnen in ihrer Klasse	93
9.1.1 Befragungsergebnisse	93
9.1.2 Zusammenfassung	96
9.2 Einstellung der Lehrperson zur Gendererziehung/geschlechtssensiblen Pädagogik	97
9.2.1 Befragungsergebnisse	97
9.2.2 Zusammenfassung	99
9.3 Zufriedenheit mit der Aus- und Weiterbildung, Wünsche und Unterstützungsempfehlungen für die optimale Förderung von Buben und Mädchen	101
9.3.1 Befragungsergebnisse	101
9.3.2 Zusammenfassung	103
9.4 Die eigene Position als Lehrer/Lehrerin	105
9.4.1 Befragungsergebnisse	105
9.4.2 Zusammenfassung	106
10. Conclusio	108
11. Literaturverzeichnis	111
Lebenslauf	120
Anhang 1: Interviewleitfaden	121
Anhang 2: Transkribierte Leitfadeninterviews	123
Anhang 3: Interviewauswertung	157
Anhang 4: Entscheidungsfragen	197

Vorwort

Meine Motivation, mich mit dem Thema „Geschlechtssensible Pädagogik und bewusste Koedukation“ auseinanderzusetzen, resultiert aus meiner Tätigkeit als Volksschullehrerin: Ich führe zurzeit eine vierte Klasse mit 17 Buben und sieben Mädchen.

Anfangs hatte ich Bedenken, wie sich diese ungleiche Zusammensetzung auf den Schulalltag auswirken würde. Schließlich schreibt man Mädchen zu, braver, tüchtiger, ruhiger und ordentlicher als Knaben zu sein. Das große Ungleichgewicht stellte mich vor neue Herausforderungen; es war notwendig, mich mit der Genderthematik etwas näher zu beschäftigen.

Inhalte und Materialien für den Unterricht suchte ich unter dem Aspekt der Gleichstellung noch sorgfältiger aus und ich achtete bewusst darauf, dass es zu keiner Übermittlung von Geschlechterrollenstereotypen kam. Obwohl ich mich gezielt mit der Gendererziehung auseinandersetzte und mir der Problematik des großen Ungleichgewichtes bewusst war, hatte ich dennoch das Gefühl, dass die Mädchen in meiner Klasse zu kurz kamen. Bei ihnen ist mir auch stärker aufgefallen, wenn sie Fehler machten oder etwas anstellten.

So war ich gefordert, mich mit meiner Vorstellung von Geschlechtlichkeit zu beschäftigen und ich habe beschlossen, die Mädchen gezielt zu fördern. In der dritten Klasse führte ich für meine Schülerinnen eine zusätzliche Stunde nach dem offiziellen Unterricht ein – diese Stunde hieß „Interessens- und Begabungsförderung für Mädchen“. Seitdem ich diese zusätzliche Stunde anbot, interessierte mich die Thematik noch viel mehr, da ich meine Mädchen von einer ganz anderen Seite kennenlernte und das Arbeiten mit ihnen in der geschlechtshomogenen Gruppe sehr spannend war.

Ich bin auch davon überzeugt, dass Buben von einer geschlechtshomogenen Einheit profitieren könnten und die Bedeutung der bewussten Jungenarbeit nicht zu vernachlässigen ist. Außerdem bin ich der Ansicht, welche durch meine Erfahrungen in der Praxis unterstützt wird, dass eine gelegentliche Trennung auch während der normalen Unterrichtszeit für beide Geschlechter sinnvoll wäre. So habe ich in diesem Schuljahr zum Beispiel zwei Experten, eine Frau und einen Mann, eingeladen, um mit den Kindern eine Aufklärungsstunde zu gestalten. Die Kinder wussten es zu schätzen, dieses heikle Thema „unter sich“ besprechen zu dürfen.

Anfangs konnte ich die ständigen Diskussionen um die Geschlechterthematik und die damit verbundene Aufregung nicht verstehen. Aber durch die berufliche Auseinandersetzung und den Besuch einer Vorlesung zu diesem Themengebiet an der Universität Wien ist mein Interesse an dieser Thematik gewachsen. So kam es, dass ich herausfinden wollte, welche Relevanz das Thema „Gender“ schon in der Volksschule hat.

Ich möchte die Gelegenheit nutzen, mich bei all jenen Personen zu bedanken, die mich während des Studiums und beim Verfassen dieser Diplomarbeit begleitet und unterstützt haben. Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, insbesondere meiner Mama, die mir immer zur Seite gestanden ist und mich stetig motiviert hat, mein Studium trotz Berufstätigkeit fortzuführen.

Abschließend bedanke ich mich bei Frau Universitätsprofessorin Dr. Barbara Schneider-Taylor für die Unterstützung und Betreuung meiner Diplomarbeit.

1. Einleitung

Die Kategorie Geschlecht hat in der Schule sowie im Lehrberuf im Allgemeinen immer größere Relevanz: Schlagworte wie „geschlechtergerechte Schule“, „geschlechtersensible Pädagogik“ und „bewusste Koedukation“ verbreiten sich immer mehr. Aber gilt dies auch für die Volksschule? Sind die Gendererziehung und der Erwerb von Genderkompetenz in dieser Schulart überhaupt von Bedeutung? Genau diesen Fragen möchte die vorliegende Arbeit nachgehen.

Die Entwicklung der Koedukation kann in ihrer pädagogischen Dimension erst deutlich und verständlich werden, wenn der Gesamtzusammenhang mit der Pädagogik betrachtet wird. Die Pädagogik stellt sich in all ihren Teilaufgaben das Ziel, dem Menschen, und zwar jedem Menschen, Hilfe zu seiner Persönlichkeitsentwicklung anzubieten. Darunter kann natürlich Verschiedenes verstanden werden, und eine pluralistische Gesellschaft wird sich in der Konkretisierung dieser Ansicht kaum auf einen Nenner bringen lassen. Wenn man jedoch von dieser Problematik absieht, bleiben zwei inhaltliche Bestimmungen für alle pädagogischen Bemühungen die gleichen: Man kann festhalten, dass die Angebote, sich zu bilden, für alle, in diesem Falle zu betonen für Buben und Mädchen, gleichermaßen gilt. Dieser Bildungsauftrag fällt unter das Prinzip der Gleichheit. Dies ergibt sich aus der demokratischen Verfasstheit unserer Gesellschaft und wird von den Bildungspolitikern immer wieder betont: Ich erinnere nur an den häufig wiederholten Satz, dass man niemand zurücklassen dürfe.

Dieses Prinzip der Gleichheit steht in einem scheinbaren Spannungsverhältnis zu dem der Individualität. Denn jedes Kind hat das Recht, sich als einmalige Persönlichkeit zu entwickeln und seinen eigenen Weg zu gehen.

„Der Lehrplan der Volksschule enthält in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen für die Grundschule das Prinzip der Individualisierung: das bedeutet, die Verschiedenartigkeit der kindlichen Persönlichkeiten und ihrer Bedingtheiten ernst zu nehmen und versuchen ihnen zu entsprechen“ (vgl. bm:ukk 2011a, S. 35 f.).

Schon die Geschichte hat uns gelehrt, dass es fatale Folgen haben kann, alle Menschen nach einem gleichen Schema formen zu wollen. Deshalb ist es Pflicht der gegenwärtigen Pädagogik, die Individualität jedes Einzelnen zu respektieren und zu unterstützen. Leider kann aber die Betonung der Verschiedenheit der Menschen auch zu sozialen Ungerechtigkeiten führen. Wie schon vorhin erwähnt, sind in der geschichtlichen Betrachtung derartige Erscheinungen häufig genug aufgetreten und sie

haben in unseren Kulturen nicht selten zur Benachteiligungen der Frauen und Mädchen geführt. Auch heute noch sind diese in einigen Ländern zu finden und auch hierzulande sind die Klagen über die Benachteiligung von Frauen und Mädchen nicht ganz verstummt. In dieser Diplomarbeit geht es allerdings nicht nur um die Benachteiligung bzw. Förderung der Mädchen, sondern auch um die Defizite bzw. optimale Unterstützung von Jungen. Denn die Lebensweltbezüge und Interessen beider Geschlechter sollten im Schulalltag berücksichtigt und gezielt bearbeitet werden (vgl. Horstkemper 1999, S. 4).

Seit 1945 hat die Bildungspolitik verstärkt versucht, alle Ungerechtigkeiten bei den Bildungschancen zu vermeiden, bestehende Barrieren mehr und mehr abzubauen. Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht wird nicht mehr als festgelegte soziale Rolle verstanden. Doch genau an dieser Stelle scheint es ein schwieriges politisches und auch pädagogisches Problem zu geben: Die Frage, wie weit die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht die gesellschaftliche Rolle präformiert, wird immer wieder neu zu beantworten sein. Gendererziehung kann nicht bedeuten, die eigene Geschlechtlichkeit zu verleugnen.

„Genausowenig 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.“ (bm:ukk 2011a, S. 29)

Vor diesem Hintergrund, dass Pädagogik eben beiden Geschlechtern gerecht werden muss, ist die in dieser Arbeit zu behandelnde Frage der Koedukation zu sehen. Dem dient die hier vorgelegte hermeneutische und dann auch empirische Analyse.

Diese Diplomarbeit wird in zwei große Abschnitte unterteilt. Der erste Teil beschäftigt sich mit der theoretischen Einführung in den Themenbereich und der zweite Teil befasst sich mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung, versucht diese zu interpretieren und mögliche Folgerungen zu ziehen.

Im Folgenden werden die einzelnen Kapitel kurz dargestellt.

Am Beginn der Arbeit werden allgemeine Grundlagen zum Thema „Geschlechtersensible Pädagogik“ und „Bewusste Koedukation“ dargelegt. In diesem Zusammenhang wird auch das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ näher betrachtet. Die Schule als Bildungsinstitution hat, wie schon vorher erwähnt, einen verantwortungsbewussten Erziehungsauftrag bei Kindern und Jugendlichen zu erfüllen. Einer der wichtigsten schulischen Grundsätze ist es, die Chancengleichheit für Jungen und Mädchen zu schaffen.

„Das Ziel von Bildung und Erziehung besteht also darin, die Vielfalt der individuellen Entwicklung jenseits stereotyper Vorstellungen zu fördern und damit auch ganz unterschiedliche Ausprägungsmöglichkeiten der jeweiligen ‚Geschlechtsidentität‘ nicht nur zuzulassen, sondern auch zu begrüßen“ (Koch-Priewe 2009, S. 151).

Ebenso beschäftigt sich die vorliegende Diplomarbeit mit der Bedeutung der Koedukation und ihren Kritikpunkten. Koedukation soll nämlich eigentlich zum Abbau von Bildungsdefiziten führen und beiden Geschlechtern die Möglichkeit bieten, sich zu entfalten. Im Vordergrund dabei steht das Aneignen von gemeinsamen Kenntnissen und Fähigkeiten. Demgegenüber liefern Forschungsergebnisse aus der Praxis von koedukativen Schulen aber auch den Beweis, dass ein Festhalten von Geschlechtsstereotypen praktiziert und das einseitige Rollenverhalten bei Jungen und Mädchen verstärkt wird. (Vgl. Portmann/Kratz-Dreisbach 2002, S. 15)

Es werden verschiedene Begriffe, wie beispielsweise der Begriff Koinstruktion, näher beleuchtet: So bezeichnet dieser Begriff nämlich lediglich das bloße Unterrichten von Buben und Mädchen im selben Raum. Auch die Definition von Genderkompetenz wird angeführt und die Fähigkeiten, die diesbezüglich eine Rolle spielen. Die Klärung dieser Begriffe stellt die Basis zum Verständnis der Gesamtmaterie dar.

Der nächste Teil der Diplomarbeit beschäftigt sich mit der geschichtlichen Entwicklung der Koedukation. Er bietet einen historischen Rückblick auf die Gewohnheiten und Gebräuche in der Bildung von Mädchen und Burschen in der Vergangenheit. Die Schule ist eine gesellschaftliche Institution, die natürlich auch beeinflusst ist von der *„[...] je konkret historischen Gestalt der Beziehungen zwischen Männern und Frauen; es spiegeln sich darin die Muster der Arbeitsteilung, die Dominanz- und Machtstrukturen, die geltenden Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit“* (Horstkemper 1999, S. 5.). Schule ist der Ort, wo solche Einstellungen vermittelt bzw. nachgeahmt werden, aber auch aufgezeigt und hinterfragt werden können. Somit kann durch eine kritische Bewusstseinsbildung die Schule eine positive Wirkung auf die Überbrückung von Barrieren haben (vgl. ebd.). Auch die Vor- bzw. Nachteile der Koedukation sollen mithilfe wissenschaftlicher Forschungsergebnisse erarbeitet werden.

Im vierten Kapitel wird das Augenmerk auf die Verbindung von Sozialisation und Geschlecht gelegt. Bereits im frühkindlichen Stadium wird das Fundament für ein geschlechtstypisches Verhalten gesetzt. In Sozialisationsprozessen wird erlernt, was richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen für Frau oder Mann ist. Kinder beobachten und verinnerlichen geschlechtsspezifisches Verhalten und setzen sich im Laufe ihrer Entwicklung immer wieder im eigenen Handeln und Tun mit Geschlechterdifferenzen auseinander. Das „Doing gender“-Konzept verhält sich hierbei folgendermaßen: Mädchen verhalten sich so, wie sie glauben, dass sich Mädchen verhalten

müssen, und Buben so, wie sie glauben, dass sich Buben verhalten sollen. Barbara Koch-Priewe geht davon aus, dass auch vollkommen andere Verhaltensmuster möglich wären, wenn die Identität nicht vorrangig an das Geschlecht geknüpft wird. (Vgl. ebd. 2009, S. 152)

Jeder Mensch ist geprägt von seinen bisherigen Erfahrungen und verschiedenen Rollenverhalten, die man auch unbewusst weitervermittelt. Umso wichtiger erscheint es daher, dass geschlechterstereotype Rollenerwartungen aufgebrochen werden und die Mädchen und Burschen über die Gegebenheiten aufgeklärt, aber auch durch einen sensiblen Umgang mit der Thematik vertraut gemacht werden.

Der darauffolgende Abschnitt befasst sich mit den entwicklungspsychologischen Ansätzen der Geschlechtsidentität.

Natürlich spielt auch die Lehrperson eine wichtige Rolle. *„Wenn wir davon ausgehen, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Erfahrungen brauchen, um erweiterte Handlungsmöglichkeiten entwickeln zu können, müssen Erwachsene unterstützend eingreifen und sich einmischen, um entsprechend Freiräume für Mädchen und Buben zu schaffen“* (bm:bwk 2001, S. 15).

Im Speziellen geht es um die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülern und Schülerinnen sowie um den Beitrag der Lehrkräfte für eine geschlechtssensible Pädagogik. Danach steht die Auseinandersetzung mit der Mädchen- und der Jungenarbeit in der Volksschule im Vordergrund.

Der daran anschließende zweite große Abschnitt der Arbeit hat die empirische Erforschung zum Gegenstand. Es soll ein Überblick über die verwendete Forschungsmethode, das Erhebungsinstrument sowie das Untersuchungsdesign gegeben werden. Das achte Kapitel geht genau auf diese Inhalte ein und erläutert auch die Themenblöcke, welche der entworfene Interviewleitfaden zum Thema hat. Mithilfe dessen wurden sowohl Lehrer als auch Lehrerinnen an Wiener Volksschulen zu ihrer Motivation und Einstellung hinsichtlich ihrer Tätigkeit als Klassenlehrer bzw. Klassenlehrerin in Bezug auf die Genderthematik befragt. Es galt herauszufinden, welche Einstellungen die Lehrpersonen gegenüber Buben und Mädchen haben. Thematisiert wurde auch, wie die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ im Unterricht stattfindet. Weiters wurden sie auch über die Zufriedenheit mit der Aus- und Weiterbildung im Zusammenhang mit der Gendererziehung befragt.

Das neunte Kapitel hat die Auswertung der durchgeführten Interviews zum Ziel. Die angeführten Themenblöcke unterteilen sich in die Abschnitte Befragungsergebnisse und Zusammenfassung.

Um meine Arbeit abzurunden, fasse ich im letzten Kapitel meine Ergebnisse und Erkenntnisse zusammen. Ziel ist es herauszufinden, ob und – wenn ja – wie bewusste Koedukation in der Volksschule stattfindet.

2. Geschlechtergerechte Bildung

Die Begrifflichkeit „Geschlechtergerechte Bildung“ und die damit gemeinten Probleme und Aufgaben sind in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion in Bezug auf die Volksschule nicht besonders vorrangig behandelt. Deshalb scheint es sinnvoll, die zu behandelnden Fragen und Themenkreise gesondert anzusprechen, um dem Leser bzw. der Leserin den Einstieg in die Bedeutung der Thematik in seiner umfassenden Problematik zu erleichtern und ein besseres Verständnis dieser Arbeit zu ermöglichen. Dabei sind einige grundlegende Begriffe zu erklären bzw. zu erläutern. Bei meinem Arbeitstitel „Genderkompetenz schon in der Volksschule? Bewusste Koedukation für eine bestmögliche Förderung von Buben und Mädchen“ drängt sich als Erstes die Frage auf, was man unter Genderkompetenz zu verstehen hat und inwieweit sie für die Volksschule relevant ist. Zudem sollen verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten in Bezug auf die Geschlechterthematik erörtert werden und verschiedene Lösungswege aus der vielfach beklagten Chancenungleichheit, welche auch durch Koedukation entstehen kann, aufgezeigt werden. Die zwei Konzepte „Doing gender“ und „Undoing gender“ werden dabei einander gegenübergestellt. Da im gegenwärtigen Schulsystem vor allem koedukativer Unterricht stattfindet, und ich mich mit der gemeinsamen Beschulung und Erziehung von Buben und Mädchen in meiner Arbeit auseinandersetze, gilt es, zunächst den Begriff der Koedukation zu definieren:

„Koedukation meint im engeren Sinne die gemeinsame Erziehung der Kinder und Jugendlichen beider Geschlechter, im weiteren Sinne auch derer unterschiedlicher sozialer Schichten, Rassen, Religionen, Nationalitäten etc. K. ist zu unterscheiden von Koinstruktion als lediglich gemeinsamer Unterrichtung.“ (Böhm 1982, S. 300)

Diese Definition drückt aus, dass das Wort Koedukation vorwiegend mit dem gemeinsamen Unterricht von Buben und Mädchen in Verbindung gebracht wird, wogegen zu betonen ist, dass auch eine Vielzahl von anderen Kategorien betroffen sein kann.

In den Sechzigerjahren ging es vor allem darum, die offensichtlichen Benachteiligungen der Mädchen im Bildungssystem aufzuheben. Durch die schnelle Umstrukturierung innerhalb der Schulen zu einem koedukativen Unterricht kam es zu einer unreflektierten Übernahme der Unterrichtsmethoden und Lehrpläne der Jungenschulen. Gleichzeitig stand bei der Erziehung der Mädchen das Frauenbild mit Mutterschaft und Haushaltsführung im Vordergrund. Zusätzlich wurden deshalb Fächer wie Ernährungslehre und Handarbeit unterrichtet. Vor allem in den naturwissen-

schaftlichen Fächern, wie etwa Chemie, erfolgte bei den Mädchen eine andere Stoffauswahl als bei den Jungen. Die Bildung der Buben war bereits wissenschaftlich standardisiert und so mussten sich die Mädchen an den Unterricht der Jungen anpassen. Erst später wurden gemeinsame Lehrpläne durch eine Kommission entworfen. (Vgl. Kreienbaum/Urbanik 2006, S. 80 f.)

„Die feministische Schulforschung meldete Bedenken an, dass unter dem Dach der formalen Gleichheit der koedukativen Schule ein heimlicher Lehrplan existiere, der bewirke, dass Mädchen und Jungen Unterschiedliches lernen, bis sie am Ende der Schulzeit je geschlechtstypisch gewichtete Interessen und Wissensstrukturen ausgebildet hätten mit entsprechend unterschiedlichen Berufs- und Lebensentwürfen“ (Rendtorff 2003, S. 172).

Die Kritik, dass sich durch die Existenz eines heimlichen Lehrplans der Unterricht eher an den Interessen der Buben orientiert und es so zu einer Benachteiligung der Mädchen komme, ließ also nicht lange auf sich warten. Diese Tatsache führt zu einer Verbreitung von überholten bzw. klischeehaften Wertvorstellungen. Um diesem heimlichen Lehrplan entgegenwirken zu können, müssen Themen, Schulbücher sowie Anschauungsmaterialien für den Unterricht so ausgewählt werden, dass sie dem Anspruch einer geschlechtergerechten Pädagogik genügen. Außerdem ist es notwendig, die Interaktion aller am Schulprozess beteiligten Personen und schulische Organisationsformen zu analysieren und auf diese Aufgabe hin zu reflektieren. Eine solche Analyse bzw. Reflexion ist unabdingbar, um versteckte Botschaften über Männlichkeit und Weiblichkeit aufzudecken.

Wird nicht auf diese subtilen Botschaften geachtet und der Lehrplan im Hinblick auf die Geschlechterthematik gesichtet, kann nicht von Koedukation gesprochen werden, sondern vielmehr von Koinstruktion.

So behauptet zum Beispiel Voss, dass *„der Begriff der Koedukation [...] nach wie vor häufig als ein Synonym für Koinstruktion, dem gemeinsamen Nebeneinander von Mädchen und Jungen im Unterricht benutzt“* wird (Ebd. 2002, S. 62).

Auch Maria Anna Kreienbaum schreibt in ihrem Buch *„Erfahrungsfeld Schule“* aus dem Jahre 1995, dass der Begriff Koedukation ganz klar von dem Begriff der Koinstruktion unterschieden werden muss:

„Wenn man Mädchen und Jungen lediglich gemeinsam in ein Klassenzimmer bringt, bedeutet dies erst mal nur Koinstruktion. Koedukation verlangt darüberhinaus ein gemeinsames Unterrichtskonzept, das die Gemeinsamkeiten wie die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen fruchtbar macht.“ (Ebd., S. 23)

Es genügt also nicht, lediglich von Koedukation zu sprechen, sondern es muss eine bewusste und reflexive Koedukation stattfinden, damit eine von Toleranz und

Gerechtigkeit geprägte geschlechtergerechte Bildung möglich wird, welche vorherrschenden Vorurteilen entgegenwirkt.

2.1 Ziele einer geschlechtssensiblen Pädagogik

Im Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ für die Volksschule ist die „Geschlechtssensible Pädagogik“ vom Ministerium vorgeschrieben.

„Geschlechtssensibilität ist Teil der alltäglichen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler. 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.“ (bm:ukk 2011a, S. 29)

Geschlechtssensible Pädagogik und geschlechtergerechte Bildung sehen folglich vor, die geschlechtsspezifische Sozialisation zu berücksichtigen und Lernprozesse zu initiieren, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten von Buben und Mädchen beachten. Es soll keine hierarchische Wertung der Lernergebnisse aufgrund des Geschlechts erfolgen, sondern ein gleichwertiges Bildungsergebnis erreicht werden, wobei unter gleich im Hinblick auf das Geschlecht ebenso etwas sehr Unterschiedliches verstanden werden kann. (Vgl. Kaiser 2009, S. 68)

Im Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, auf den ich in meiner Diplomarbeit immer wieder verweise, werden folgende Ziele beschrieben.

- *„Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation*
- *Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung*
- *Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees*
- *Reflexion des eigenen Verhaltens*
- *Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus*
- *Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen“ (bm:ukk 1995)*

Ähnliche Ziele werden im Kriterienkatalog für Schulen unter dem Punkt Genderkompetenz angeführt (vgl. dazu bm:ukk Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming. Kriterienkatalog für Schulen 2008). Kunert-Zier behauptet, dass die Genderkompetenz von drei verschiedenen Komponenten abhängig sei, nämlich von: „Wollen, Wissen und Können“ (ebd. 2005, S. 284). „Dies meint die Verfügung über

genderbezogenes Wissen (bspw. um doing gender Prozesse, Hierarchien), genderbezogene Praxiskompetenz (geschlechtersensible Unterrichtsmethoden) und genderbezogene Selbstkompetenz (Reflexion, Entstereotypisierung)“ (Budde 2011, S. 114).

Das alles entscheidende Motiv besteht darin, dass die Lehrer und Lehrerinnen bereit sind, sich mit der Genderthematik zu befassen und sie nicht als lästiges und unwichtiges Detail am Rande betrachten. Dies beinhaltet auch die Bereitschaft, sich mit dem eigenen Rollenbild auseinanderzusetzen sowie die eigene Sozialisation als Mann oder Frau zu reflektieren.

Das begründet die Notwendigkeit, sich Wissen über dieses spezielle Thema anzueignen, dazu benötigen Lehrende allerdings Unterstützung in Form von Fort- und Weiterbildungsangeboten. Bereits in der Ausbildung sollten die Studierenden mit dieser Thematik vertraut werden, um eigene Handlungskompetenzen entwickeln zu können. Und zu guter Letzt ist es notwendig, dieses Wollen und Wissen in die Praxis umzusetzen und geschlechtssensible Unterrichtseinheiten zu planen und durchzuführen, um in der Schule Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit zu schaffen.

2.2 Diverse Unterrichtsformen und Sprache

Um Unterrichtsfächer und Lerninhalte so aufzubereiten, dass sie Mädchen und Buben in gleicher Weise ansprechen, sind – neben dem Frontalunterricht – verschiedene Unterrichts- und Kommunikationsformen anzuwenden. So kann die Auswahl der Sozial- und Arbeitsformen dafür ausschlaggebend sein, wie gut die Interaktion der Schüler und Schülerinnen untereinander funktioniert. Von besonderer Bedeutung ist es, dass sich die Lehrkraft darüber im Klaren ist, welche Voraussetzungen Buben und Mädchen für den Unterricht und jedes einzelne Teilgebiet mitbringen, um an den Vorkenntnissen der Schüler und Schülerinnen anknüpfen zu können. Dafür sind aber bewusste Reflexionsphasen vonseiten der Lehrperson und der Kinder notwendig. Handlungsorientierte Arbeitsformen und der Bezug zum alltäglichen Leben der Schüler und Schülerinnen sind für einen gelungenen Unterricht erforderlich. (Vgl. Portmann/Kratz-Dreisbach 2002, S. 68)

Nach den hier vorgenommenen Überlegungen ist nicht nur die Organisationsform des Unterrichts wichtig, sondern auch die Sprache. Sie spielt in der geschlechtssensiblen Pädagogik eine große Rolle. Sprache übermittelt häufig auch unbemerkt Einstellungen und Werthaltungen. In der deutschen Sprache wird die neutrale Form oft mit der männlichen Form ausgedrückt. Redet die Lehrperson die Schüler an, ist es fraglich, ob sie alle damit meint oder lediglich die männlichen Schüler. Um dies zu vermeiden, ist

es sinnvoll, sich eine geschlechtssensible Sprache anzueignen und entweder beide Geschlechter anzusprechen, wie beispielsweise Schüler und Schülerinnen, oder eine neutrale Form zu wählen, wie zum Beispiel Kinder oder Lernende. (Vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2006, S. 80)

2.3 Doing gender vs. Undoing gender

Es gibt wie schon erwähnt zwei unterschiedliche Ansätze, mit der Genderthematik umzugehen.

Beim „Doing gender“-Konzept wird von dem allgemeinen Grundsatz ausgegangen, dass es sich beim Menschen nicht um ein passives, sondern aktives Wesen handelt, welches sein Leben und seine Lebenswelt aktiv mitgestaltet.

„Doing gender heißt also in etwa: Wir wählen aus den zur Verfügung stehenden Verhaltensmöglichkeiten diejenigen aus, von denen wir meinen, dass sie zu unserem Geschlecht ‚passen‘ und in Einklang stehen mit den Erwartungen an uns als Zugehörige einer Geschlechtsgruppe, und die zugleich unsere individuelle Nuance dieser geschlechtlichen Darstellung zum Ausdruck bringen können“ (Rendtorff 2011, S. 115 f.).

Die konventionellen Umgangsformen in unserer Kultur sind vorwiegend auf Geschlechterklassifikation bezogen und man weist immer wieder auf die Zweigeschlechtlichkeit hin. Dadurch kann es zur Dramatisierung des Geschlechts kommen. Es wird dann die wichtigste Komponente für Einschätzung und Beurteilung. (Vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S. 23) Schon Kinder handeln dann so, wie sie eben denken, dass sich „richtige“ Buben oder „richtige“ Mädchen verhalten.

„Dramatisierung meint keine problemzentrierte Sichtweise in dem Sinne, dass Geschlecht ‚zum Drama‘ gemacht wird, sondern ein offensives ‚In-den-Vordergrund-rücken‘ und direktes Thematisieren von Geschlecht im Unterricht, bspw. durch Aufgabenstellungen, Wortwahl, Sitzplatzverteilung oder Thematisierung von sozialen Klassenangelegenheiten unter geschlechtsbewusster Perspektive“ (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 14).

Anstatt dem Geschlecht zu viel Bedeutung beizumessen, sollte lieber das allgemeine Menschsein in seiner jeweiligen Individualität ins Blickfeld genommen werden. Dies kann mit dem Wort Entdramatisierung des Geschlechts umschrieben werden. Hierbei geht es nicht um ein „ungeschehen Machen“ von Geschlecht, vielmehr wird hier eine *„Aktualisierung oder Neutralisierung der Geschlechterdifferenz“* (Hirschauer 1994, S. 678 zit. nach Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S. 23) angesprochen.

Bewusste Koedukation ist angesichts dieser Dialektik für die Lehrperson eine ziemliche Herausforderung, denn einerseits soll speziell auf Buben und Mädchen eingegangen und sie sollen entsprechend ihren Fähigkeiten, Voraussetzungen und Interessen

gefördert werden. Andererseits soll man darauf achten, die Geschlechterverhältnisse nicht zu sehr in den Vordergrund zu rücken bzw. zu dramatisieren, sondern viel eher zu entdramatisieren.

Aufgrund neuer Forschungsergebnisse tendiert man daher zu einem „Undoing gender“. Lehrer und Lehrerinnen sollten dementsprechend darauf achten, Kinder hinsichtlich geschlechtstypischen Verhaltens weder zu loben noch zu kritisieren, weil dadurch veraltete Rollenbilder gefestigt werden können und verschiedene Geschlechtsrollenstereotypen vorherrschen. (Vgl. Koch-Priewe 2009, S. 152)

Im Lexikon Pädagogik werden „Geschlechtsrollen-Stereotypen“ als „[...] *Überzeugung, dass nicht nur bestimmte Gegenstände, Aktivitäten oder Eigenschaften besser zum einen als zum anderen Geschlecht passen, sondern auch damit verbundene Verhaltensweisen, Verpflichtungen, Normen und Erwartungen [...]*“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 284) beschrieben.

Es muss ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Geschlechtsrollenstereotype überall zugegen sind, die man durch eigenes Verhalten stärken oder schwächen kann. Seit dem Jahre 2000 gibt es eine interministerielle Arbeitsgruppe rund um das Thema 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)“* (bm:ukk 2011a, S. 32). Gender Mainstreaming ist darauf bedacht, dass Buben und Mädchen in gleicher Weise beachtet werden. Es handelt sich um eine immer wieder zu leistende Analyse und Reflexion von Rollenbildern und geschlechtsspezifischen Vorurteilen.

Wenn von gendergerechter Bildung die Rede ist, ergeben sich damit die gleichen Schwierigkeiten, wie sie sich angesichts der Bildungsaufgabe erschließen. Jeder/Jede, der sich mit dem Begriff der Bildung beschäftigt, wird schnell erfahren, dass über dessen Bestimmung keine Einigkeit besteht. Bildung beinhaltet zwei Dimensionen. Die eine meint den erreichten Zustand von Gebildetsein und die andere meint die bleibende Aufgabe des Sich-Bildens. Sie ist somit Prozess und erreichter Zustand des Menschseins. Darüber, was konkret unter dieser Aufgabe verstanden wird, gehen die Meinungen weit auseinander. Gemeint ist in jedem Falle eine Form des Menschseins. So meint Ballauff, Bildungsbegriffe können als Deutungen der *„Idee von Menschlichkeit“* (ebd. 1989, S. 7) verstanden werden.

In Bezug auf das hier behandelte Thema ist die vorhin erwähnte Definition gültig, denn der Umgang mit der eigenen Geschlechtlichkeit zeigt immer dessen erreichten Stand, er bleibt aber auch immer eine Aufgabe.

2.4 Zusammenfassung

Jede Schule ist gefordert, sich mit geschlechtssensibler Pädagogik gezielt auseinandersetzen und bei der Umsetzung ihres Erziehungsauftrages auf eine bewusste und reflexive Umsetzung der Koedukation zu achten. Reflexive Koedukation soll die Schüler und Schülerinnen dabei unterstützen, ihre Persönlichkeit umfangreich entfalten zu können.

„Sie sollen dazu befähigt werden, sich flexibel mit den an sie herangetragenen Rollenerwartungen auseinander zu setzen und individuelle Berufs- und Lebenspläne zu entwerfen, die ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen entsprechen und nicht lediglich dem Diktat geschlechtstypischer Normalitätsvorstellungen folgen. Gleichzeitig sollen sie, bezogen auf ihren schulischen und außerschulischen Alltag, sensibilisiert werden für solche Erwartungen, die beide Geschlechter in vieler Hinsicht einengen und festlegen.“ (Horstkemper 1999, S. 3)

Kinder müssen die Möglichkeit haben, sich frei, ohne jegliche Vorurteile, und bewusst für unterschiedliche Lebenskonzepte zu entscheiden. Das schließt ein, dass ihnen ein entsprechendes Repertoire an Möglichkeiten angeboten wird. Gerade dazu können Lehrer und Lehrerinnen einen gewichtigen Beitrag leisten.

Vor allem in der Volksschule ist die Entwicklung des Selbstverständnisses von Buben und Mädchen davon abhängig, was das gesamte System Schule ihnen vorlebt bzw. bietet. Dieses System inkludiert die curricularen Anordnungen wie beispielsweise Lehrplan und Lehrmittel, die Zusammensetzung des Lehrkörpers und das damit verbundene Engagement und die Selbstwahrnehmung einer jeden einzelnen Lehrperson sowie die baulichen Bedingungen einer Schule. Natürlich spielt ebenso die außerschulische Lebenswelt, wie Herkunftsfamilie, Freizeiteinrichtungen und andere staatlichen Institutionen für Kinder, eine Rolle und ist in schulischen Belangen auf jeden Fall zu berücksichtigen. (Vgl. Jantz/Brandes 2006, S. 36)

Im folgenden Kapitel möchte ich die geschichtliche Entwicklung der Koedukation darstellen. Ich werde mich auch speziell mit der Mädchen und Frauenbildung seit Beginn des 19. Jahrhunderts auseinandersetzen und die Entstehung der Koedukation im österreichischen Schulsystem in seinen Grundzügen erörtern.

3. Historischer Überblick über die Entwicklung der Koedukation

Dieses Kapitel geht auf die geschichtliche Entwicklung der Koedukation ein. Die Koedukation wird dabei in einem problemgeschichtlichen Zeitzusammenhang gesehen. Gemeint ist damit eine Geschichtsbetrachtung, die nicht die Pädagogik als Ganzes, sondern einen bestimmten Problembereich analysiert. Eine solche Analyse hat den Vorteil, dass sie durch die Fokussierung auf einen Problembereich genauere Einblicke erlaubt, wobei die Aufgabe nicht vom Ganzen losgelöst betrachtet werden darf.

Die Auseinandersetzungen über den pädagogischen Sinn der Koedukation sind als Folge der Frauenbewegung zu sehen und fanden vor allem in den letzten 100 Jahren statt. In dem Aufsatz „Gibt es einen Rationalitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten hundert Jahre?“ versucht die Autorin Gabriele Neghabian, die Thematik mithilfe unterschiedlicher Argumentationsmodelle in ihrer geschichtlichen Dimension aufzuzeigen. Ihrer Meinung nach lassen sich *„anthropologische, pädagogisch-psychologische, medizinisch-schulhygienische, ethisch-moralische und soziologische“* Argumentationsmuster voneinander abgrenzen (vgl. Neghabian 1992, S. 275).

Anhand dieser Vorgaben versuche ich, einige historische Hinweise zum Thema der schulischen Koedukation darzustellen. Dabei geht es zunächst nicht um die jeweilige konkrete Durchführung, sondern um die Art, wie verschiedene gesellschaftliche Gruppen bzw. ideologische Festlegungen ihre Position argumentativ durchzusetzen versuchten. Genau diese Argumentationsmuster versucht die Autorin in einem Sammelband über „Pädagogisches Argumentieren“, der von Harm Paschen und Lothar Wigger im Jahre 1992 herausgegeben wurde, darzulegen. In diesem Band geht es also vornehmlich um die Frage, wie denn die verschiedenen Wissenschaften ihre Aussagen, Urteile und Behauptungen begründen und insbesondere, wie sie verschiedene Ansätze und Positionen argumentieren und welche Argumentationsmodelle benutzt werden.

3.1 Verschiedene Argumentationsmuster im Laufe der Geschichte

In weiterer Folge werden nun die einzelnen Argumentationsmuster kurz erläutert.

3.1.1 Anthropologische Argumentation

Sowohl Befürworter und Befürworterinnen als auch Gegner und Gegnerinnen der Koedukation verwenden die anthropologische Unterschiedlichkeit der Geschlechter für ihre Argumente eines gemischten oder getrennten Unterrichts. Es gibt „*naturgegebene Wesensunterschiede*“ (Neghabian 1992, S. 276) zwischen den Geschlechtern. „*Weibliche Anlagen seien etwa Emotionalität, Hingebung, Intuition, Mütterlichkeit im umfassenden Sinne, spezifisch männlich Rationalität, Mut und Strenge, Sachlichkeit*“ (ebd.). Die einen meinen, eine Trennung der Geschlechter unterstreicht das natürliche Wesen von Mann und Frau, ermögliche ein bewusstes Eingehen auf die Bedürfnisse des jeweiligen Geschlechts und bereite diese auf die jeweils eigene Lebensaufgabe vor.

Die Befürworter und Befürworterinnen der Koedukation meinen, dass es gerade durch eine gemeinsame Erziehung und der damit gegebenen Beschäftigung mit dem jeweiligen anderen Geschlecht zur Entfaltung der weiblichen und männlichen Anlagen komme. Jene, die sich für die Koedukation aussprechen, reden von ihr als „*natürliche Erziehungsform*“ (ebd., S. 277).

Die anthropologisch geleiteten Argumente sind in der heutigen Koedukationsdebatte kaum noch von Bedeutung, in kirchlichen Beiträgen wird jedoch immer wieder auf den Unterschied der weiblichen und männlichen Wesensart hingewiesen. Gleich bei diesem ersten Argumentationsmodell wird deutlich, dass dieselben Erklärungen einerseits für die Koedukation, andererseits aber auch gegen die gemischtgeschlechtliche Unterrichtung und Erziehung aufgezählt werden. (Vgl. ebd., S. 278)

3.1.2 Pädagogisch-psychologische Argumentation

Genauso wie bei der anthropologischen Argumentation wird bei diesem Ansatz die Koedukation mit „*Begabungs-, Interessen- und Charakterunterschieden zwischen den Geschlechtern und Phasenverschiebungen in den Entwicklungsrhythmen von Mädchen und Jungen*“ erklärt (ebd.). Anders als beim anthropologischen Argumentationsmuster werden diese aber den Erkenntnissen psychologischer Forschungen zugeschrieben und als wissenschaftlich erwiesen dargestellt. Einige Pädagogen und Pädagoginnen denken, dass Kinder nach dem Geschlecht getrennt voneinander unterrichtet werden müssen, um eine optimale Förderung gewährleisten zu können.

„In einer koedukativen Schule könnten die spezifischen Bedürfnisse jedes Geschlechts nicht berücksichtigt werden: z.T. befürchtet man bei gemeinsamer Erziehung Beeinträchtigungen für die Jungen, wie ungerechte Beurteilung, Arbeitsunlust und Schulflucht aufgrund des schnelleren Entwicklungstempos der Mädchen, die etwa einen Vorsprung von zwei Jahren hätten, z.T. Benachteiligung der Mädchen durch einseitige Anpassung an die Erfordernisse der Knabenbildung“ (Neghabian 1992, S. 279).

Gleichzeitig meinen Gegner und Gegnerinnen der Koedukation, dass der Unterricht in einer gemischten Schule durchaus möglich wäre, jedoch die Erziehung, also die Persönlichkeitsbildung, lediglich in homogenen Gruppen stattfinden kann (vgl. ebd.). Die Stimmen, die für die Koedukation laut werden, *„[...] wollen die Geschlechtsunterschiede für den Unterrichtsprozeß fruchtbar machen, erwarten mehr Lernfortschritt durch ergänzende Perspektiven auf das Bildungsgut, mehr Lerneifer und Arbeitslust besonders bei den Jungen durch den Entwicklungsvorsprung der Mädchen, positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen und Jungen und eine verbesserte Disziplin durch die gegenseitige Beeinflussung und Kontrolle von Mädchen und Jungen“ (ebd., S. 281).*

3.1.3 Medizinisch-schulhygienische Argumentation

Bei der medizinisch-schulhygienischen Argumentation geht es um den „Schutz der körperlichen und geistigen Gesundheit“ (ebd., S. 282) des weiblichen Geschlechts. Die Mädchen sollen im Schulunterricht nicht gesundheitlichen Beeinträchtigungen ausgesetzt sein, da sie neben kurzfristigen Krankheitssymptomen und -reaktionen auch mit Spätfolgen, wie beispielsweise der Beeinträchtigung der Gebärfähigkeit, rechnen müssten.

„Kritikerinnen und Kritiker der Koedukation begründen ihre Position mit Ergebnissen medizinischer und schulhygienischer Untersuchungen, die eine stärkere Anfälligkeit der Mädchen für körperliche und seelische Störungen bei intensiver geistiger Arbeit und ein größeres Schonungsbedürfnis, besonders in der Pubertät, festgestellt hätten“ (ebd.).

Diese Beeinträchtigungen können nur durch eigene Bildungseinrichtungen für Mädchen und einem eigens für Mädchen konzipierten Lehrplan vermieden werden.

„Befürworterinnen und Befürworter der Koedukation verweisen auf die anspornende, motivierende und damit gesundheitsfördernde Wirkung, die eine gemeinsame, zielgerichtete geistige Arbeit auch für die Mädchen haben könne. Sie gehen mit medizinischen und schulhygienischen Untersuchungen zur weiblichen Schwäche differenziert und vorsichtig um und lehnen ‚Schwächlichkeit‘ als generelles weibliches Geschlechtsmerkmal, als weibliches ‚Schicksal‘ ab.“ (Ebd., S. 283)

3.1.4 Ethisch-moralische Argumentation

Das zentrale Thema in der ethisch-moralischen Argumentation stellt die Beziehung zwischen Buben und Mädchen vor allem in sexueller Hinsicht dar. Es gilt dabei

herauszufinden, welche Erziehungsform, also Monoedukation oder Koedukation, die Sexualmoral und sexuelle Verstöße fördert bzw. mindert. Jene, die der koedukativen Beschulung positiv gegenüberstehen, denken, dass der Neugierde aufgrund des täglichen Umgangs miteinander entgegengewirkt wird und folglich auch keine sexuelle Anziehung entsteht. Außerdem würden die Kinder aufgrund der gemischt-geschlechtlichen Erziehung sowohl mit den männlichen als auch weiblichen Stärken und Schwächen konfrontiert werden und dies wiederum führe zu einem realistischeren Bild der Geschlechter. Eine positive Beigabe sei darüber hinaus die erhöhte Achtung und Anerkennung füreinander. Das Ziel des koedukativen Unterrichts bestehe deshalb auch darin, „*ein kameradschaftliches Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen*“ (Neghabian 1992, S. 285) zu schaffen, welches für das spätere Zusammensein der Geschlechter sowohl im beruflichen Leben als auch im ehelichen Leben von Vorteil ist. Die Gegner und Gegnerinnen der Koedukation vertreten wiederum die Meinung, Koedukation fördere die Gelegenheit zu sexuellen Kontakten. Auch die gegenseitige Wertschätzung werde dabei nicht gesteigert, da durch die gemeinsame Beschulung die Schwächen des anderen Geschlechts offengelegt werden. (Vgl. ebd., S. 286)

3.1.5 Soziologische Argumentation

Einige Vertreterinnen der Frauenbewegung befürworteten um 1900 wie heute die Geschlechtertrennung, da sie davon ausgehen, dass lediglich ein homogen geführter Unterricht auf die Mädchen gezielt eingehen, ihre Bedürfnisse befriedigen und ihnen gebührende Bildungschancen ermöglichen kann. Jene, die sich für die Koedukation einsetzen, sehen gerade in ihr bessere Möglichkeiten für die Mädchen.

Heutzutage überholen Frauen und Mädchen das männliche Geschlecht in Sachen Bildung. Bereits in der AHS-Unterstufe sind mehr Mädchen als Buben zu verzeichnen. Im Schuljahr 2009/10 gehörten 51,9% der Schüler dieser Schulform dem weiblichen Geschlecht an. Auch in höheren Schulen, die mit einer Matura abschließen, wie beispielsweise die AHS-Oberstufe (56,9%) und berufsbildende höhere Schulen (50,9%) bilden die Mädchen die Mehrheit. In lehrer- und erzieherbildenden Schulen, wie zum Beispiel der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik oder Sozialpädagogik, ist der weibliche Anteil 95,1% der Studierenden. Lediglich in der oberen Sekundarstufe befinden sich in den Berufsschulen mehr Buben (65,2%). Sowohl bei der Ablegung der Reifeprüfung (57,2% ohne Kollegs) als auch bei Studienabschlüssen an öffentlichen Universitäten (55,6%) führt das weibliche Geschlecht. Lediglich beim Doktorat sind die Männer mit 57% häufiger vertreten als Frauen (43%). (Vgl. Statistik Austria, Pressemitteilung: 9.909-055/11)

Dennoch scheinen Fächer wie beispielsweise Mathematik, Informatik, Technik oder Naturwissenschaften von Schülerinnen und Studentinnen eher gemieden zu werden. Überdies sind Frauen in höheren Berufspositionen unterrepräsentiert, da sie sich zumeist für Jobs entscheiden, bei denen es geringere Aufstiegschancen gibt. Einige meinen daher: *„Koedukation habe diese geschlechtsspezifischen Blockaden nicht nur nicht aufgehoben, sondern gefördert: So bildeten sich gerade in koedukativen Schulen geschlechtsspezifische Felder heraus, seien Fächer wie Mathematik, Physik, Chemie, Informatik 'männlich' attribuiert“* (Neghabian 1992, S. 289).

Diese Hinweise auf die geschichtliche Entwicklung verweisen auf das besondere Problem der Koedukation und wie im Verlauf der Geschichte die Pädagogik diese Aufgabe zu lösen versucht hat. Dabei kann aber nicht übersehen werden, dass sich diese Frage permanent gestellt hat und stellen wird. Immer schon sind die Menschen durch ihre Geschlechtlichkeit bestimmt worden, immer schon wurden sie als Mann oder Frau geboren. Die Gesellschaft entwarf Muster, wie die Relation zwischen Mann und Frau zu gestalten sei, und definierte dementsprechende Aufgaben der Erziehung und ihre Organisationsformen. In vielen Gesellschaften kam es zu Begrenzungen der Möglichkeiten des weiblichen Geschlechts, so muss man beispielsweise nur an die Möglichkeit des Studiums oder an diverse berufliche Einschränkungen denken. Erst in den letzten Jahrhunderten wurde diese relativ feste Ordnung aufgehoben und wurden Beschränkungen bis hin zu militärischen Einsätzen beseitigt. Die Verfasserin des Aufsatzes zeigt auf, dass die gleichen Argumente verwendet wurden, um sowohl für die Koedukation als auch gegen die Koedukation zu plädieren. Gabriele Neghabian macht deutlich, dass keine der Argumentationen bis in die Gegenwart eine endgültige Antwort geben konnte.

3.2 Die veränderte Rolle des Geschlechts

Hier soll nun auf die veränderte Sichtweise der Geschlechter eingegangen werden, um genauer zu definieren, wie sich die gesellschaftliche Rollenentwicklung vollzogen hat. Dabei werden drei Theorien unterschieden, die in verschiedenen historischen Phasen bedeutend waren.

3.2.1 Das Defizitmodell

In der Geschichte galten Männer lange Zeit als Prototyp der menschlichen Norm und Frauen als von der Norm abweichende und schwache Wesen. Da man davon ausging, dass Frauen nicht die kognitive Leistungsfähigkeit und physische Stärke der Männer erreichen könnten, entwickelte sich eine gewisse Geschlechterhierarchie. Männer

verfügten über Macht und Frauen blieb die höhere Bildung versagt. Dies wurde durch Theologen, Philosophen und Naturwissenschaftler bestärkt, da auch diese mit einer gottgegebenen Unterlegenheit der Frau argumentierten. Dieses Ungleichgewicht zwischen Mann und Frau bestand bis ins 20. Jahrhundert. (Vgl. Düro 2008, S. 14)

Weiblich und männlich waren komplett konträr und waren mit unterschiedlichen Eigenschaften und Fertigkeiten verbunden. *„Die Grundhaltung vieler Männer gegenüber Frauen war die der Misogynie: Alles, was mit Frauen verknüpft war oder mit ‚weiblich‘ assoziiert wurde, galt als minderwertig und wurde ignoriert oder als unwichtig oder unbedeutsam abgetan“* (Kreienbaum/Urbaniak 2006, S. 38).

3.2.2 Der Differenzansatz

Für die erste Frauenbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts galt es vor allem, die Bildungschancen von Mädchen und Frauen zu steigern. Sie argumentierte, dass die naturgegebenen Unterschiede zwischen Mann und Frau nicht die Bildung und Mündigkeit von Frauen negativ beeinflussen dürfen. Vielmehr müsse die Ausbildung von Frauen in gewissen Gebieten sogar besonders eingefordert werden. Es kam zu einem Umdenken. Unterschiede zwischen Mann und Frau wurden zwar betrachtet, doch man wendete sich von einer hierarchischen Ordnung ab. Auch im Rahmen der zweiten Frauenbewegung in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts herrschte darüber Konsens, dass Frauen und Männer zwar verschieden, aber gleichwertig sind. Es kam zu einer Unterscheidung in „sex“ und „gender“. Sex ist das angeborene biologische Geschlecht und unter „gender“ wird die sozial erworbene Geschlechtszugehörigkeit verstanden, die die übernommene Geschlechtsrolle beinhaltet. *„Die Annahme ist, dass aufgrund des biologischen Geschlechts eine Zuweisung zum jeweiligen sozialen Geschlecht stattfindet, dessen Ausformung in Zuge der Sozialisation vorgenommen wird“* (Düro 2008, S. 16). Somit sollte das biologische Geschlecht nicht mehr eine ganz andere Behandlung oder Benachteiligung nach sich ziehen.

In der Politik des Gender Mainstreamings bezieht man sich genau auf diesen Sex-Gender-Ansatz. Dabei handelt es sich, wie an voriger Stelle schon erwähnt, um ein europäisches Konzept, das staatliche Vorgaben zur Umsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern festsetzt. (Vgl. ebd., S. 16)

3.2.3 Das Doing gender-Konzept

Menschen verwenden verschiedene Symbole, wie beispielsweise Sprache, Gestik und Mimik, um miteinander in Kontakt zu treten, um miteinander zu kommunizieren und zu interagieren. Das Mitwirken an einem solchen Symbolsystem ist unerlässlich, um eine Identität innerhalb der Gesellschaft entwickeln zu können. Die Symbole einer Kultur stehen natürlich mit deren gesellschaftlichen Strukturen in Verbindung. Aus dieser

These entwickeln sich Annahmen des sozialen Konstruktivismus. Eine besagt, dass jede Wahrnehmung an Konventionen gebunden ist und somit durch den kulturellen Rahmen, durch historische Ereignisse und die Summe unserer Erfahrungen beeinflusst ist. *„Geschlechtszuordnungen und -zuschreibungen werden als konventionsgebundene Wahrnehmungen und Interaktionen verstanden, denen kein absolut zu setzender »wahrer Kern« zugrunde liegt“* (Düro 2008, S. 18). Das biologische Geschlecht (engl. sex) bietet noch keinen Hinweis darauf, welche Vorstellungen mit dem jeweiligen Geschlecht verbunden sind. Durch den sozialen Prozess wird man erst zu Frau oder Mann (engl. doing gender). Erst in den 1990er-Jahren wurde das Bewusstsein dafür geschaffen, dass die Menschen selbst die Unterschiede zwischen den Geschlechtern konstruieren. (Vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2006, S. 39)

Nicht nur die Umwelt, sondern ebenso die jeweilige Person selbst betreibt Doing gender, da jeder sich selbst eindeutig dem einen oder anderen Geschlecht zuordnen möchte bzw. muss. Von klein auf werden geschlechtsstereotype Verhaltensweisen eingeübt. Wir haben somit nicht nur eine Geschlechterzugehörigkeit, sondern wir leben sie auch. (Vgl. Düro 2008, S. 19)

3.3 Mädchen und Frauenbildung seit Beginn des 19. Jahrhunderts

Für den deutschsprachigen Raum wird in der Literatur der Anfang der Koedukationsdebatte mit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert angesetzt. Vereinzelt wurde dieses Thema auch schon zuvor behandelt, allerdings wurde ihm erst im Rahmen der Aufklärung mehr Beachtung geschenkt. Die Revolution Ende des 18. Jahrhunderts brachte sowohl die Forderung der persönlichen Freiheit als auch die Meinungs- und Pressefreiheit mit sich. Darüber hinaus wurden die Gleichstellung aller Bürger vor dem Gesetz, die freie Entscheidung der Berufswahl und das Selbstbestimmungsrecht des Volkes gefordert. Durch die Industrialisierung in Europa haben sich die Gesellschaftsstrukturen sehr verändert. Die Sozialisationsprozesse sollten nun in der Schule stattfinden und nicht mehr im häuslichen Umfeld. Diese Entwicklung machte es auch, dass Bildung institutionalisiert werden musste und schulische Bildung auch für die breite Masse der Bevölkerung erreichbar werden sollte. (Vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2006, S. 12 f.)

Vor 1908 war für die Mädchen keine höhere bzw. berufliche Bildung möglich, lediglich die Elementarbildung war ihnen zugänglich. Erst ab 1908 kümmerte sich der Staat auch um die erweiterte Bildung von Mädchen und jungen Frauen. Durch die „Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens“ wurde dem weiblichen Geschlecht

auch der Zugang zum Studium ermöglicht. (Vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S. 9)

Ab dem Reichsschulkongress im Jahre 1920 besuchten Buben und Mädchen gemeinsam staatliche Grundschulen. In den meisten Gymnasien herrschte jedoch Monoedukation vor – das bedeutete, dass Mädchen und Jungen in getrennten Schulen unterrichtet wurden. In den 1960er-Jahren wurden die fehlenden Bildungschancen der Mädchen immer mehr zum Thema. Um dieser Diskriminierung entgegenzuwirken, wurde zu Beginn der 1970er-Jahre in den meisten Gymnasien die Koedukation, also die gemeinsame Beschulung von Buben und Mädchen, eingeführt. (Vgl. Koch-Priewe 2009, S. 150 f.)

Ein großes Ereignis für die international entstehende neue Frauenbewegung stellte die erste Frauenfachtagung „Frauen und Schule“ in Gießen im Jahre 1982 dar. Diese neue Frauenbewegung knüpfte an den Errungenschaften der ersten Frauenbewegung an, die Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts für die rechtliche Gleichstellung in wichtigen Lebensbereichen kämpfte und vor allem auf das Anrecht des formal gleichen Zugangs zur Schul- und Universitätsbildung pochte. Das weibliche Geschlecht wurde in der zweiten Frauenbewegung des 20. Jahrhunderts zum Thema gemacht und es wurden weibliche Lebenszusammenhänge beachtet. Zuerst waren sexuelle Selbstbestimmung und Abtreibungsverbot zentrale Themen. Doch bald rückte vor allem „Bildung“ in den Mittelpunkt und die „Feministische Pädagogik“ und die pädagogische Frauenforschung begann. (Vgl. Prengel 2007, S. 26 f.)

„Nach und nach wurde durch die neu entstehende Feministische Pädagogik aufgedeckt, welche Mängel an Gleichheit trotz rechtlicher Gleichstellung die Situation von Mädchen im Bildungswesen bestimmten: Der heimlichen (!) Lehrplan der Geschlechtererziehung wurde untersucht und es zeigte sich, dass Schulbücher und Erlasse die Tradition der untergeordneten Weiblichkeit fortschrieben, dass Mädchen und Jungen in eben dieser Tradition ihre Fächerwahlen trafen und ihre privaten und beruflichen Zukunftswünsche entwarfen, dass Mädchen im alltäglichen pädagogischen Handeln benachteiligt wurden usw.“ (Ebd. 2007, S. 27)

Kritisiert wurden folglich vor allem die sexistischen Schulbücher, patriarchale Strukturen im Kollegium, schlechtere Bedingungen von Abiturientinnen im Studium und Beruf sowie die begrenzten Möglichkeiten bei der Berufswahl. Unter dem Begriff „heimlicher Lehrplan der Geschlechtererziehung“ (Kreienbaum/Urbaniak 2006, S. 44) werden diese Benachteiligungen zusammengefasst.

Diese Benachteiligungen führten auch zu Überlegungen, wieder Mädchenschulen einzuführen. Die feministische Pädagogik forderte die Förderung der Mädchen in naturwissenschaftlichen Fächern und der Buben im sozialen Lernen. Sie forderte auch, dass Buben und Mädchen dieselbe Aufmerksamkeit zuteil wird. (Vgl. ebd., S. 44 f.)

Das Ziel der Koedukation bestand darin, die Bildungschancen der weiblichen Schüler zu steigern und somit auch die Abiturrate von Mädchen zu erhöhen. Diese Änderung führte zwar dazu, dass mehr Schülerinnen das Gymnasium besuchten, dennoch gab es in den 1980er-Jahren große Kritik vor allem vonseiten der Erziehungswissenschaftlerinnen. Sie kritisierten, dass die Einführung der Koedukation ohne pädagogisches Konzept geschah und die Mädchen gezwungen sind, sich den bereits vorherrschenden Bedingungen, die noch von den reinen Jungengymnasien herrührten, anzupassen. (Vgl. Koch-Priewe 2009, S. 150)

„Sie führe zur Eingrenzung der Entfaltung der Fähigkeiten und Interessen der Mädchen – speziell in mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichen – sowie zur Behinderung bei der Ausbildung von Selbstbewusstsein. Durch das dominante Verhalten der Schüler würden die Mädchen verstummen und in den Hintergrund gedrängt. Selbst mädchenparteiliche Lehrerinnen wären machtlos gegenüber den männlichen Ansprüchen an Aufmerksamkeit und ihrem Potential an Störungsmöglichkeiten.“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S. 13)

Diverse Untersuchungen ergaben, dass die Mädchen trotz Koedukation noch immer von Chancenungleichheit betroffen waren. So besuchten in den 1980er-Jahren in der Oberstufe nur wenige Schülerinnen naturwissenschaftliche Kurse, auch die Berufsmöglichkeiten der Schülerinnen waren am Ende der Sekundarstufe sehr eingeschränkt und das Selbstvertrauen der Schülerinnen war im Vergleich zu den Schülern geringer. Um diese Unterschiede aufzuheben, wurde das Konzept der reflexiven bzw. bewussten Koedukation eingeführt, welches bereits im vorangegangenen Kapitel näher beschrieben wurde. Einher ging damit auch der Vorschlag der teilweisen Trennung der Geschlechter, wie zum Beispiel in den naturwissenschaftlichen Fächern, in Mathematik, Sexualkunde und Sport. (Vgl. Koch-Priewe 2009, S. 150 f.)

3.4 Entwicklung der Koedukation im österreichischen Schulsystem

Unter Kaiserin Maria Theresia wurden im Rahmen einer Schulreform im Jahre 1774 staatliche Schulen und die sechsjährige Schulpflicht eingeführt. Aufgrund der „Allgemeinen Schulpflicht“ war der Schulbesuch für alle sechs- bis zwölfjährige Kinder, also für Buben und Mädchen, verbindlich. Diese Elementarbildung war aber mit unterschiedlichen Lehrplänen für Mädchen und Buben verbunden. Zu dieser Zeit mussten jedoch viele Kinder arbeiten und konnten so am Schulunterricht nicht teilnehmen. Durch die politische Schulverfassung im Jahre 1805 wurde den Mädchen erlaubt, Hauptschulen zu besuchen, allerdings nur, wenn die Anzahl der Knaben nicht zu groß war. Die weiterführenden Realschulen waren lediglich den männlichen Schülern zugänglich. Seit dem 18. Jahrhundert wurde für eine öffentliche

Elementarbildung für Mädchen gesorgt. Bis ins 20. Jahrhundert war die höhere Bildung für Mädchen nicht erwünscht bzw. wurde sie auch nicht öffentlich subventioniert. (Vgl. bm:ukk 2011b, S. 7 f.)

Durch das Reichsvolksschulgesetz bekam das Pflichtschulwesen im Jahre 1869 eine gemeinsame und einheitliche Rechtsgrundlage. *„Die neue Volksschule bekommt eine grundlegende allgemeinbildende Aufgabe und wird zur öffentlichen Anstalt mit interkonfessionellem Charakter“* (bm:ukk Reichsvolksschulgesetz 1869).

Auch die Schulpflicht wird von sechs auf acht Jahre angehoben. Durch die Einrichtung von Bürgerschulen wurde eine Bildung über das Lehrziel der Volksschule hinaus ermöglicht. Darüber hinaus kam es durch die Einführung von vierklassigen Bildungsanstalten für Lehrpersonen zu einer Aufwertung des Lehrberufes. (Vgl. ebd.)

Lediglich vier Jahre später wurde in Graz das erste Mädchenlyzeum gegründet. Ab 1901 konnten Frauen die Hochschulzugangsberechtigung erwerben, welche aber nur für eine begrenzte Fächerwahl galt. Nach dem Ersten Weltkrieg setzte sich der zu diesem Zeitpunkt amtierende Präsident des Wiener Stadtschulrates, Otto Glöckel, dafür ein, dass allen Kindern dieselben Bildungschancen offenstehen. Dies sollte unabhängig vom Geschlecht und sozialer Lage ermöglicht werden. Leider erfolgte die Umsetzung dieser Forderung nur sehr langsam. Ab 1921 gab es eigens eingerichtete Oberschulen für Mädchen, welche die jungen Frauen auf das spätere Leben als Haus- und Ehefrau oder auf „weibliche Berufe“ vorbereitete. Im Jahre 1927 wurde die Hauptschule für alle 10- bis 14-Jährigen zur Pflichtschule deklariert. In den 1930 Jahren erfolgte ein Rückschlag hinsichtlich der Bildungsmöglichkeiten für das weibliche Geschlecht. Die Geschlechtertrennung wurde von den Nationalsozialisten erneut eingeführt und der Endzweck der Mädchenbildung war die Mutterschaft. Durch ein neues Schulgesetz im Jahre 1962, welches das erste umfangreiche neue Schulgesetz nach dem Zweiten Weltkrieg war, kam es einerseits zu einer einheitlichen Rechtsbasis des österreichischen Schulwesens der Zweiten Republik, andererseits zu einer Erweiterung der Schulpflicht auf neun Jahre. Auch die Pflichtschullehrerausbildung fand ab diesem Zeitpunkt in Pädagogischen Akademien statt. (Vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 20 f.)

Die Schulen waren ab diesem Zeitpunkt für jeden zugänglich.

„§4 (1) Die öffentlichen Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses mit der Maßgabe zugänglich, daß Schulen und Klassen eingerichtet werden können, die nur für Knaben oder nur für Mädchen bestimmt sind“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1962).

An öffentlichen Schulen wurde die gesetzlich verankerte Geschlechtertrennung durch die 5. Schulorganisations-(SCHOG)-Novelle im Jahre 1975 abgeschafft. Durch die

darauf folgende Novellen sollte die formale Gleichstellung zwischen Buben und Mädchen gewährleistet werden. Dies betraf beispielsweise den Werkunterricht oder die Namensänderung von frauenbezogenen Benennungen einiger Schulen hin zu geschlechtsneutralen Bezeichnungen. Die Einführung der Koedukation im Jahre 1975 bedeutet aber nicht, dass es vorher nur Mädchen- oder Bubenschulen bzw. nur reine Mädchen- und Bubenklassen gab. Die Koedukation hat sich zumeist aus organisatorischen Gründen bereits vor dem Jahre 1975 größtenteils durchgesetzt, nur war damit noch kein pädagogisches, didaktisches oder methodisches Konzept verbunden. Im Jahre 1974/75 wurden 85% der Volksschulkinder und 24% der Schüler bzw. Schülerinnen allgemeinbildenden höherer Schulen koedukativ unterrichtet. (Vgl. bm:ukk 2011b, S. 10)

3.4.1 Feministische Initiative in Schule und Unterricht

Hilde Hawlicek war die erste Unterrichtsministerin, die ihr Amt von 1987 bis 1990 ausübte. Durch die Frauenbewegung Ende der 80er-Jahre wurde die Diskrepanz zwischen den Geschlechtern auch im Schulwesen ein wichtiges Thema. Eine Folgerung daraus war 1989 eine Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung. Im Jahr darauf veröffentlichte das BMUK¹ ein Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung „SCHuG.“. Im Jahr 1993 kam es zur Beschlussfassung über das Bundesgesetz zur Gleichbehandlung von Frauen und Männern. Zusätzlich erfolgte die Förderung von Frauen im Bereich des Bundes. (Vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 21)

Die zweite Unterrichtsministerin, Elisabeth Gehrler, hat ab 1995 weitere Schritte zur Gleichstellung von Frau und Mann gesetzt. Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ wurde im Jahre 1995 per Grundsatzterlass eingeführt. In diesem Jahr wurde auch der Erlass in den Lehrplänen der Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen verankert. Erst seit Herbst 1999 gilt dieses Unterrichtsprinzip auch für alle Volks- und Sonderschulen sowie für einen Teil der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. (Vgl. Paseka/Anzengruber 2001, S. 19)

Seit ihrer Amtszeit gibt es auch in Österreich den „Aktionsplan 2000“. Das ist eine ministerielle Anordnung, die Anregungen zur Geschlechtergerechtigkeit anbietet. (Vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 11) Dieser Aktionsplan, der seit dem Jahre 1997 besteht, umfasst 99 Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung im

¹ BMUK: Bundesministerium für Unterricht und Kultur; von 2001-2007 bm:bwk, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur; seit März 2007 BMUKK, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Bereich Schule und Erwachsenenbildung. In den zuvor beschriebenen Jahren gab es sowohl Ansätze, die für eine Geschlechtergleichheit standen, als auch Konzepte, die sich mit der Geschlechterdifferenz befassen. Im Zeichen der Geschlechtergleichheit wurde 1993 die geschlechtsspezifische Bezeichnung in den Berufsschulen abgeschafft. Damit wollte man ein Zeichen setzen und zeigen, dass alle Schulformen für beide Geschlechter zugänglich sind. Darüber hinaus wurde der Gegenstand „Werkerziehung für Knaben“ bzw. „Werkerziehung für Mädchen“ in „Textiles Werken“ bzw. „Technisches Werken“ umgeändert, an welchen jeweils beide Geschlechter teilnehmen müssen. Auch der Gegenstand „Hauswirtschaft“, bei dem früher nur Mädchen unterrichtet wurden, wurde zum Pflichtfach für alle Schüler und Schülerinnen erklärt. Die Ziele des „Aktionsplan 2000“ waren zum einen das Praktizieren einer bewussten Koedukation und zum anderen die Berücksichtigung von Chancengleichheit von Buben und Mädchen bei der Evaluation von Schul- und Unterrichtsqualität. (Vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 21 f.)

Vor gut 30 Jahren haben die feministische Schulforschung und neu aufkeimende Koedukationsdebatten zu einer geschlechtskritischen Auseinandersetzung geführt und so die Geschlechterthematik wieder zu einem zentralen Thema gemacht. Zunächst beschäftigte man sich intensiv mit der Situation der Mädchen und erst in den 90er-Jahren fing man an, auch die Situation der Buben näher zu untersuchen. (Vgl. ebd., S. 11)

So beschäftigten sich dann Ende der Neunzigerjahre verschiedene Broschüren und Informationen mit einer gezielte Jungenarbeit. Eine dieser Informationsmaterialien zur gezielten Jungenarbeit hieß „Stark! Aber wie?“. Der Fokus dabei lag auf der Gewaltprävention und wurde im Jahre 2002 veröffentlicht. Auch das Projekt „PAIS – Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule“ wurde ins Leben gerufen. Im selben Jahr kam ein Leitfaden für „Geschlechtergerechtes Formulieren“ heraus. Mit dem „Aktionsplan 2003“² wurden im Gegensatz zum alten Aktionsplan aus dem Jahre 2000 nur mehr 14 Maßnahmen angeführt. Der Aktionsplan ist in drei große Bereiche gegliedert, die jeweiligen Unterpunkte beinhalten, 1. Geschlechtssensibler Unterricht, 2. Geschlechtssensible Berufsorientierung, 3. Gender Mainstreaming. (Vgl. ebd., S. 23 ff.)

² Aktionsplan 2003 <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/aktionsplan2003.xml>

3.5 Zusammenfassung

Diese geschichtliche Betrachtung verdeutlicht, dass Frauen und Mädchen seit jeher mit Ausgrenzungen und Benachteiligungen in Bezug auf Bildung zu kämpfen hatten. Erst durch die aufkommenden Koedukationsdebatten sowie die intensiven Aktivitäten der Frauenbewegung wurde versucht, gezielt auf das weibliche Geschlecht einzugehen und traditionelle Rollenklischees aufzubrechen. Im schulischen Kontext hat es zahlreiche Veränderungen gegeben, denn Mädchen erbringen im Durchschnitt nun bessere Leistungen und erzielen höhere Schulabschlüsse. Dennoch sind sie in höheren Berufspositionen kaum vorzufinden. In den Neunzigerjahren wurde der Blick aber auch immer mehr auf die Buben gerichtet und auf ihre Benachteiligungen in einem koedukativen Schulsystem hingewiesen. So geht Barbara Koch-Priewe davon aus, dass vor allem Buben aus einem bildungsfernen Milieu, die zusätzlich einen Migrationshintergrund haben, von Diskriminierung betroffen sind. (Vgl. Koch-Priewe 2009, S. 151)

Ist das Ziel eine gemeinsame Erziehung von Buben und Mädchen, die beide Geschlechter gleichermaßen fördern und unterstützen möchte, müssen die Geschlechterverhältnisse reflektiert und bewusste Koedukation praktiziert werden.

Da Kinder bereits mit unterschiedlichen Sozialisationsvorerfahrungen in die Schule kommen, möchte ich im nächsten Kapitel auf die Verbindung von Sozialisation und Geschlecht eingehen.

4. Sozialisation

Der Begriff der Sozialisation hat für die in dieser Arbeit zu behandelnden Fragen eine besondere Bedeutung: So sollte näher betrachtet werden, ob das Leben als Bub oder Mädchen beziehungsweise als Mann oder Frau durch die jeweils verschiedene biologische Ausstattung bestimmt wird oder durch die gesellschaftlichen Umstände. Damit verbunden eröffnet sich auch die Überlegung, ob die äußeren Umstände für das Werden eines bestimmten Menschen mit einem bestimmten Charakter von größerer Wichtigkeit sind als die pädagogischen Bemühungen.

Ich werde mich, bevor ich auf die spezielle Rolle der Geschlechter eingehe, zunächst mit der allgemeinen Frage befassen, was man unter Sozialisation versteht. Die Aussagen dazu variieren. So kann man im „Wörterbuch der Pädagogik“, das Winfried Böhm in der 12. überarbeiteten Auflage 1982 herausgegeben hat, lesen:

„Sozialisation, allg. Begriff für die soziale Prägung des Menschen durch Umwelt und Milieu in Abgrenzung sowohl zu Enkulturation als kultureller Bildung und Personalisation als selbstschöpferischer Entfaltung der eigenen Persönlichkeit als auch zu Erziehung als geplanter Lernhilfe. In übergreifendem Sinn faßt S. die komplexen, vielfältig differenzierten Prozesse der Vergesellschaftung des (heranwachsenden) Menschen zusammen, die ihn in den verschiedenen (elementaren, primären, sekundären) Phasen und Instanzen der S. bzw. Agenturen der Gesellschaft (Familie, Vorschule, peer group, Schule, Beruf, Massenmedien usw.) prägen und an die sozialen Selbstverständlichkeiten seiner Umwelt anpassen: an die Verhaltensmuster, Regeln und Formen des sozialen Umgangs, Werte- und Normensysteme, Denkweisen, Erwartungen usw.“ (Ebd., S. 491)

Böhm bezieht alle gelebten Lebensformen in die Möglichkeit der Sozialisation ein, unterscheidet diese aber deutlich von dem, was er Personalisation nennt, bei der der Mensch nicht nur von den Umständen abhängig ist, sondern sich selbst gestaltet und mit den Faktoren der Umwelt auseinandersetzt.

Im „Lexikon der Pädagogik“ von Reinhold/Pollak/Heim aus dem Jahr 1999 heißt es:

„Sozialisation bezeichnet den Prozeß der Konstituierung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von und in kontinuierlicher Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt einerseits und der biophysischen Struktur des Organismus andererseits. Programmatisch ist mit diesem Begriff zum Ausdruck gebracht, daß das menschliche Individuum sich permanent durch soziale und gesellschaftliche Faktoren mitentwickelt und sich in einem Prozeß der sozialen Interaktion konstituiert. Die Persönlichkeit bildet sich nach dieser Vorstellung in keiner ihrer Funktionen und Dimensionen gesellschaftsfrei heraus, sondern lebenslang stets in einer konkreten Lebenswelt, die historisch vermittelt ist. Zugleich ist hiermit die Annahme verbunden, daß die menschliche Persönlichkeits-

entwicklung sich in einer wechselseitigen Beziehung zwischen biologischem Organismus und sozialer sowie dinglicher Umwelt vollzieht.“ (Ebd., S. 481)

Der Beitrag in diesem Lexikon der Pädagogik geht dann noch weiter auf die Geschichte dieses Begriffes ein. Er unterscheidet sich von dem vorhergehenden vor allem aufgrund der stärkeren Betonung der Wirksamkeit der sozialen und sonstigen Umstände.

Bei der sexuellen bzw. geschlechtlichen Sozialisation sind ähnliche Überlegungen bestimmend. Auch hier gibt es ein Wechselspiel zwischen den natürlichen Gegebenheiten und dem gesellschaftlichen Rollenbild.

4.1 Sozialisation und Geschlecht

„Geschlecht‘ – dies hat vor allem die Frauenforschung der letzten Jahre herausgearbeitet – ist keineswegs eine bloß biologische Bestimmung, es ist vielmehr eine soziale Kategorie: Weiblichkeit ebenso wie Männlichkeit sind kulturell vermittelte Verhaltensmuster“ (Faulstich-Wieland 1991, S. 156). Der Mensch wird als Mädchen oder Bub geboren. Durch das biologische Geschlecht, das als sex bezeichnet wird, sind noch keine Vorstellungen mit den beiden Geschlechtern verknüpft bzw. welche Geschlechterordnung in unserer Gesellschaft vorherrscht. Das Geschlecht hängt mit Sozialisationsprozessen zusammen, also ist das Geschlecht eine soziale Konstruktion (= gender). Der Prozess, im Rahmen dessen man dann schließlich zu Mädchen bzw. Frau oder Bub bzw. Mann wird, ist ein sozialer (= doing gender). Geschlechterverhältnisse sind veränderbar und wandelbar. Wenn hier von Geschlechterverhältnissen die Rede ist, dann ist damit zweierlei gemeint; einmal die Geschlechterrolle selbst, in der sich das Geschlecht je nach gesellschaftlichen Vorgaben realisiert. Dann aber auch das Verhältnis der Geschlechter zueinander, das natürlich von der Wahrnehmung der Geschlechterrolle abhängt. Beide bedingen einander. Das lässt sich eindeutig am Wandel der Geschlechterrolle zeigen, wie auch an den verschiedenen kulturellen Ausprägungen. (Vgl. Portmann/Kratz-Dreisbach 2002, S. 24) Die Dimension der Problematik der Geschlechterverhältnisse wurde vor allem durch die Frauenbewegung erkennbar, durch die Tendenz der Emanzipation, um die Gleichberechtigung der Geschlechter durchzusetzen. Das führte bisweilen auch zu vielen Auseinandersetzungen. In der Schule und dem Bildungswesen scheint diese Auseinandersetzung überwunden zu sein. Trotz alledem kommt es immer wieder zu Diskussionen bezüglich der Koedukation – mit der Frage, wo und wie die besten Bedingungen für das Gelingen von Bildung gegeben sind.

4.2 Schulische Sozialisation

Bereits in der frühkindlichen Sozialisation wird der Grundstein für das geschlechtstypische Verhalten gelegt. Die Erprobung der Geschlechtsidentität in sozialen Interaktionen wird während der Volksschulzeit weitergeführt und zusätzlich kommt es zur Ausdifferenzierung. Studien haben gezeigt, dass der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Buben in Bezug auf geschlechtsspezifisches Verhalten, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Leistungsselbstkonzept durchaus kritisch betrachtet werden muss. Leider kommt es nicht automatisch, wie ursprünglich erhofft, durch die Koedukation zu einem herrschaftsfreien Umgang zwischen Mädchen und Buben. Ein herkömmlicher gemeinsamer Unterricht von Buben und Mädchen kann Geschlechtsstereotype verstärken und eine geschlechtsdemokratische Entwicklung hemmen. (Vgl. bm:ukk 2011a, S. 17)

Treten Kinder in die Schule ein, verfügen sie über unterschiedliche geschlechtsspezifische Vorerfahrungen und finden dort unterschiedliche Erfahrungswelten vor. Bereits im Vorschulalter kann man feststellen, dass sich die Kinder selbst als Mädchen oder Junge wahrnehmen. So unterscheiden sie sich etwa im Nachahmen verschiedener Geschlechtsmuster, in ihren Interessen und ihrem Sozialverhalten. (Vgl. Portmann/Kratz-Dreisbach 2002, S. 24)

Durch Körperhaltung, Kleidung sowie Sprache wird Weiblichkeit und Männlichkeit permanent dargestellt, hergestellt, aber auch verändert. So werden schon Kleinkinder im Spiel und durch Bücher auf ihre jeweilige Erwachsenenrolle vorbereitet. Eltern und Pädagogen vermitteln den Mädchen und Buben Verschiedenes über die „Geschlechterwelten.“ (Vgl. bm:ukk 2011a, S. 13.)

Erwachsene tragen in Interaktionen mit Mädchen und Buben maßgeblich dazu bei, dass diese ihr Gefühls- und Ausdrucksrepertoire differenzieren und ausbauen: So wird beispielsweise Angst bei Mädchen geduldet, Aggression und Wut jedoch eher unterbunden; bei Buben ist es umgekehrt – so wird am ehesten noch Aggression oder Wut toleriert, der Ausdruck, die Erfahrung und die Selbstzuschreibung von Gefühlen allerdings gehemmt. Mit zunehmendem Alter der Buben wird der Umgang mit Gefühlen noch mehr unterdrückt. Bei Buben geht es vielmehr um Wettbewerb und Selbstdarstellung, was sie durch ein dominantes Verhalten unterstützen. Mädchen passen sich an, sind kooperativer, zurückhaltender und personenbezogener. (Vgl. ebd., S. 16)

„[...] Erzieherinnen und Erzieher (Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Mütter, Väter, Großeltern, Verwandte, die Sitznachbarin in der U-Bahn...) bestärken in

Interaktionen durch ihre oftmals unbewusste Erwartungshaltungen Geschlechterstereotype – sie ‚machen‘ Mädchen und Buben unterschiedlich“ (ebd.).

Eine Veränderung dieser Geschlechterverhältnisse und Klischees zu erzielen, ist eine schwierige bzw. beharrliche Angelegenheit. Bereits bevor Kinder auf der Welt sind, wird ihnen schon die Rolle von „Mädchen“ oder „Bub“ zugeteilt und so eine geschlechtsspezifische Wirklichkeit gebildet. Von Beginn an werden verschiedene Erwartungen und Vorstellungen, wie beispielsweise das Erscheinungsbild oder Verhaltensformen, mit dem Geschlecht des Kindes verbunden. Oftmals werden trotz bewusster Auseinandersetzung mit der Geschlechterthematik unterschiedliche Erziehungsziele und Anforderungen an Mädchen und Jungen gestellt. (Vgl. Portmann/Kratz-Dreisbach 2002, S. 24)

In der Volksschule gilt es, folgende Bereiche in Hinblick auf geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse zu analysieren:

- *„die vermittelten Unterrichtsinhalte und Themen,*
- *die verwendeten Lehrmittel und Schulbücher,*
- *die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, aber auch der Mädchen und Buben untereinander und*
- *die schulischen Strukturen und Organisationsformen“ (bm:ukk 2011a, S. 17).*

Die schulische Sozialisation wird maßgeblich von den Lehrpersonen beeinflusst, die man im Laufe seiner Schulzeit erlebt. Kinder werden in der Schule unter anderem durch das Verhalten von weiblichen und männlichen Lehrpersonen mittels ungewollten sowie vielleicht auch unbewussten Botschaften mit den Wertgefühlen und Wertegefällen von Frauen und Männern in unserer Gesellschaft konfrontiert. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Kinder in Österreich im Volksschulbereich vor allem von Frauen unterrichtet werden und somit der männliche Lehrer zumeist nicht vorhanden ist.

In den Büchern und anderen schulischen Medien wird erst allmählich ein verändertes männliches oder weibliches Rollenbild sowie eine gemeinschaftliche und gerechte Arbeitsteilung beider Geschlechter gezeigt. Das Geschlecht hat auch bei der Ausbildungsart und bei der Berufswahl großen Einfluss. Auch diesbezüglich werden Kinder schon in jungen Jahren beeinflusst. *„Immer noch wählen junge Frauen Berufe, die nach Arbeitsinhalt (Erzieherin), Arbeitsgegenstand (z.B. Näherin) oder Arbeitsverhältnis (Sekretärin) am weiblichen Sozialisationstypus orientiert sind“ (Kaiser 2009, S. 64).*

4.3 Zusammenfassung

Zu Beginn meiner Arbeit war von den Grundaufgaben der Pädagogik die Rede. Sie wurde definiert in der Absicht, dass der Mensch sein Menschsein entfalten lerne. Gleichzeitig habe ich darauf hingewiesen, dass dieser Auftrag für alle, d.h. für jeden Menschen, gelte. Gemeint ist damit die Verbindlichkeit dieses Auftrages unabhängig von den jeweiligen Bedingungen und Gegebenheiten, von Geschlecht und gesellschaftlicher Schicht, von Rasse und Nationalität, von Reichtum oder Armut.

Demnach geht es, formuliert für die hier zu behandelnde Aufgabe, darum, dass der Mensch sich angesichts seiner geschlechtlichen Gegebenheiten bestimmt. Gesellschaftliche Rollen können dabei förderlich oder hinderlich sein. Das muss die Aufgabe einschließen, die jeweiligen Gegebenheiten bei den unterrichtlichen und erzieherischen Maßnahmen zu berücksichtigen. Es ist notwendig, sich um gute Bedingungen für beide Geschlechter zu kümmern.

Im anschließenden Kapitel wird der entwicklungspsychologische Aspekt in Bezug auf die Geschlechtsidentität näher erläutert.

5. Entwicklungspsychologische Ansätze der Geschlechtsidentität

Die Erklärungsansätze in der Geschlechtsidentität der heutigen Entwicklungspsychologie beruhen auf biologischen, sozialisationstheoretischen und kognitiven Ansätzen. *„Diese verschiedenen Erklärungsansätze schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern ergänzen sich eher, da die biologischen, sozialen und kognitiven Faktoren auf komplexe Art und Weise bei der Entwicklung der Geschlechtsidentität zusammenwirken“* (Führer/Trautner 2005, S. 401).

Da zumeist das biologische Geschlecht mit dem Erziehungsgeschlecht übereinstimmt und sich die subjektive Geschlechtsidentität am biologischen und sozialen Geschlecht orientiert, kann man bei einer normalen Entwicklung nicht feststellen, welche gewichtige Bedeutung den einzelnen Faktoren jeweils zufällt. Die Wichtigkeit der einzelnen Faktoren für die Entwicklung der Geschlechtsidentität lässt sich nur dort einschätzen, wo es zwischen den Ebenen zu Widersprüchen kommt bzw. ein Faktor beträchtlich von der Norm abweicht. (Vgl. ebd.)

„Als Geschlechtsidentität bezeichne ich das Gewahrsein, daß man entweder ein männliches oder ein weibliches Individuum ist, und die Integration dieser Erkenntnis in das Selbstkonzept“ (Maccoby 2000, S. 199). Das Geschlecht ist eine wichtige soziale Kategorie, welche mit Rollenerwartungen bzw. Rollendifferenzierungen einhergeht. Alle Heranwachsenden werden mit unterschiedlichen geschlechtsbezogenen Informationen und Rollenbildern konfrontiert. Somit ist das Geschlecht sowohl für sich selbst als auch für andere ein *„sozialer Stimulus“* (Führer/Trautner 2005, S. 394). Es kann zwischen einer globalen und spezifischen Geschlechtsidentität unterschieden werden.

„Die globale Geschlechtsidentität (Geschlechtsidentität im engen Sinne) beinhaltet die überdauernde Selbstwahrnehmung, das innere Gefühl oder die Überzeugung, (biologisch und sozial) eindeutig männlich oder weiblich zu sein. Was es im Einzelnen heißt und für einen bedeutet, ein Junge oder ein Mädchen, ein Mann oder eine Frau zu sein, die spezifische Geschlechtsidentität, erhält seine inhaltliche Ausfüllung durch die verschiedenen, im Selbstkonzept verankerten Aspekte: das Erleben des eigenen Körpers, der eigenen Fähigkeiten, Interessen, Verhaltensweisen, Persönlichkeitseigenschaften und sozialen Beziehungen als (eher) maskulin oder feminin.“ (Ebd.)

Die Geschlechtsidentität entsteht bzw. verändert sich im individuellen Lebenslauf. Sie ist das Ergebnis eines zeitlich abgestimmten komplexen Zusammenwirkens von biologischen, sozialen und individuellen Entwicklungsprozessen. Von einer zeitlichen

Abfolge sind jedoch nur die körperlichen Entwicklungen und die damit verbundenen Veränderungen betroffen.

5.1 Die Entwicklung der Geschlechtsidentität beim Kind

Kinder beginnen die Welt nach Männlichkeit und Weiblichkeit einzuordnen und werden auch von ihrer Umwelt als Junge oder Mädchen behandelt, ehe sie sich selbst als Mädchen oder Bub wahrnehmen. Das Kind macht also von Anfang an geschlechtsspezifische Erfahrungen. (Vgl. Trautner 2008, S. 625)

„Welchem Geschlecht wir angehören, ist ein integraler Bestandteil dessen, wer wir sind, wie wir uns selbst erleben und wie andere mit uns umgehen. Unter entwicklungspsychologischer Perspektive ist daher nicht nur die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden im beobachtbaren Verhalten, in kognitiven Fähigkeiten oder in Persönlichkeitseigenschaften von Interesse, sondern auch wie männliche und weibliche Individuen ihre eigene Geschlechtstypisierung und die Geschlechtstypisierung in ihrer sozialen Umwelt wahrnehmen und verarbeiten und wie dies wiederum mit ihren Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Eigenschaften zusammenhängt.“ (Ebd., S. 626)

An Stimme, Kleidung und Haartracht können Kinder bis spätestens Ende des zweiten Lebensjahres deutlich unterscheiden, ob es sich um ein Mädchen oder um einen Buben handelt, wobei die Geschlechtsteile in diesem Alter noch nicht von Bedeutung sind. Zudem verfügen sie bereits auch über ein geringes Wissen, welche Gegenstände und Handlungsweisen eher zu einem Geschlecht gehören bzw. passen und bevorzugen auch eher diese geschlechtstypischen Gegenstände. Anzumerken ist aber, dass Kinder in diesen jungen Jahren noch nicht in der Lage sind, auf die Frage „Bist du ein Junge oder ein Mädchen?“ die richtige Antwort zu geben oder Bilder, auf denen sie selbst abgebildet sind, mit dem richtigen Geschlecht in Verbindung zu bringen. Diese Zuordnung gelingt ihnen erst im Alter zwischen zwei bis drei Jahren. (Vgl. Fuhrer/Trautner 2005, S. 396)

In den nächsten drei Jahren nimmt die Bedeutung der Geschlechterkategorien hinsichtlich der Zuteilung von Geschlechtskonzepten, Identität, Präferenzen und Verhalten zu. Die Kinder erfassen sehr schnell, welche Eigenschaften in ihrer Kultur mit den beiden Geschlechtergruppen verbunden sind. So kommt es, dass sie rasch davon überzeugt sind, dass manche Eigenschaften, Tätigkeiten und Gegenstände sich besser für das eine oder andere Geschlecht eignen. „Gute“ Eigenschaften werden dabei eher dem eigenen Geschlecht zugeordnet und „schlechte“ dem jeweils anderen Geschlecht, ohne dass diese männlich oder weiblich stereotypisiert sind. (Vgl. ebd., S. 397)

5.1.1 Das Vorschulalter

Im Vorschulalter ist das Denken des Kindes aufgrund der fehlenden Klassifikationsfähigkeiten in Bezug auf Geschlechterkonzepte und geschlechtsbezogene Präferenzen und Einstellungen noch sehr starr. Es nimmt noch nicht wahr, dass es einerseits neben den Unterschieden auch Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern geben kann und auch Differenzen innerhalb eines Geschlechts bestehen können. Kinder in diesem Alter denken noch in der Kategorie von männlich und weiblich. Das weibliche Geschlecht wird mit Femininität und das männliche Geschlecht mit Maskulinität assoziiert. Spielt ein Bub oder ein Mädchen mit einem geschlechtsuntypischen Spielzeug und verhält es sich auch geschlechtsuntypisch, kann dies zu einer Gefährdung der Geschlechtsidentität führen. (Vgl. Fuhrer/Trautner 2005, S. 397)

5.1.2 Das Grundschulalter

Das im Vorschulalter erworbene Verständnis für Geschlechterkonzepte wird im Grundschulalter gelockert und neu organisiert.

„Lässt sich die Entwicklung der Geschlechtsidentität im Vorschulalter hauptsächlich durch die starke Zunahme der Bedeutung der Geschlechterkategorien und die ausgeprägte Rigidität der geschlechtsbezogenen Konzepte und Einstellungen charakterisieren, so zeichnet sich die Entwicklung im Grundschulalter vornehmlich durch eine Differenzierung der kindlichen Konzepte und Einstellungen und deren allmähliche Flexibilisierung aus“ (Trautner 2008, S. 638).

Unter dem Aspekt der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie kommen in der mittleren Kindheit zwei Abschnitte zum Tragen. Einer davon ist die Latenzzeit, die auch für die vorliegende Diplomarbeit eine wesentliche Rolle spielt und ungefähr mit dem Schuleintritt beginnt und bis zum Alter von zehn Jahren dauert. (Vgl. Rendtorff 2003, S. 114) Die Latenzphase wird als eher ruhigere und kognitive Entwicklungsphase beschrieben (vgl. Jantz/Brandes 2006, S. 41).

„In der Latenzzeit »verinnerlicht das Kind die für seine Ethnie spezifischen Umgangsformen mit Objekten³«, seine Beziehungen sind eher desexualisiert, dienen der Konsolidierung der Geschlechtsidentität und haben vor allem die Aufgabe, das Spektrum von Erfahrungen über die Bindung an die Eltern hinaus zu erweitern: Was die Lehrerin sagt oder die Meinung des besten Freundes sind dem Grundschulkind oftmals wichtiger als die Meinung der Eltern“ (Rendtorff 2003, S. 114 f.).

In der mittleren Kindheit wird das Kind also selbständiger und es ist nicht mehr nur die Familie als Sozialisationsfaktor vorhanden. Natürlich ist das Kind in dieser Phase sehr

³ Als „Objekte“ werden in einem psychoanalytisch geprägten Sprachgebrauch alle Menschen und Dinge bezeichnet, auf die das Kind sich bezieht oder mit denen es umgeht.

beeinflussbar und von den erwachsenen Personen, wie beispielsweise den Eltern, Lehrern und Lehrerinnen, abhängig. In dieser Lebensphase entfaltet es seine kritische Fähigkeit zu wählen, zu urteilen und zu werten, gegenüberzustellen und abzuschätzen. Es ist somit ein wichtiger Aspekt der Pädagogik und Erziehungswissenschaft herauszufinden, wie sich bei der Bildung einer individuellen Identität diese kritische Fähigkeit festigen und unterstützen lässt. (Vgl. Rendtorff 2003, S. 113 f.)

Bis zum Volksschulalter sind die Kinder generell mit den kulturellen Geschlechterrollenstandards vertraut und wissen auch, dass man die Geschlechtszugehörigkeit nicht ändern kann. Auch die starren Geschlechtsvorstellungen werden aufgrund der Weiterentwicklung der kognitiven Fähigkeiten etwas aufgelockert und flexibler. Die Kinder merken, dass es nicht nur Geschlechtsunterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Geschlechtern gibt, und dass sich geschlechtstypische Merkmale auch innerhalb des eigenen Geschlechts unterscheiden können. Das Abweichen von geschlechtstypischen Eigenschaften wird nicht mehr mit einer abweichenden Geschlechtsidentität in Verbindung gebracht. (Vgl. Fuhrer/Trautner 2005, S. 398)

Dennoch kann man beobachten, dass Kinder in frei gewählten Spielsituationen oder bei spontaner Gruppenfindung eher das eigene Geschlecht bevorzugen. Mädchen vertreiben sich ihre Freizeit lieber mit Mädchen und vor allem in einer kleineren und intimeren Gruppe von zwei bis drei Personen und Buben eher mit Buben innerhalb einer größeren Gruppe. (Vgl. Schenk-Danzinger 2006, S. 233)

„Wir sehen also, daß vier- bis elfjährige Kinder – und zwar in den unterschiedlichsten Kulturen – in hohem Maße dazu neigen, gleichgeschlechtliche Spielgefährtinnen und -gefährten zu bevorzugen; dennoch ist die Geschlechtertrennung nicht als monolithischer Block zu betrachten, der von kulturellen Bedingungen und von variierenden lokalen Settings völlig unabhängig wäre. Vielleicht können wir zu Recht behaupten, daß sich Kinder zwar in jeder Gesellschaft stark zu Spielkameraden des eigenen Geschlechts hingezogen fühlen, daß aber diese Tendenz von den jeweiligen Gesellschaften und Subkulturen in unterschiedlichem Maße gefördert und auf soziale Haltungen und Arrangements übertragen wird oder aber in solchen Situationen und Settings ein Gegengewicht finden kann, die Kinder zu gemischtgeschlechtlichen Interaktionen anregen.“ (Maccoby 2000, S. 43 f.)

Der wichtigste Ort, an dem Kinder Angehörigen des anderen Geschlechts begegnen, mit denen kein Verwandtschaftsverhältnis besteht, ist die Schule. In dieser sollen Jungen und Mädchen harmonisch und konstruktiv miteinander agieren können. (Vgl. ebd., S. 96)

Verständnisvolle Pädagogen und Pädagoginnen, ein soziales Klassengefüge und ein wertschätzender Umgang miteinander können auftretende Aggressionen und Angriffe auf das andere Geschlecht in dieser Altersgruppe vermeiden. Die Akzeptanz nicht

traditioneller Tätigkeiten beginnt ab der mittleren Kindheit bis in die Adoleszenz zu steigen. Dies bezieht sich sowohl auf die eigene Person als auch auf andere. Es ist als Lehrperson wichtig, die Vorurteile, die es zu den Geschlechterrollen gibt, zu thematisieren und aufzubrechen und den Kindern die Möglichkeit zu bieten, ihr Blickfeld diesbezüglich zu erweitern.

Kontakt zum anderen Geschlecht zu knüpfen, fällt den Buben schwerer als den Mädchen. Mädchen beurteilen und akzeptieren ab dem Grundschulalter Tätigkeiten und Berufe für beide Geschlechter flexibler. (Vgl. Maccoby 2000, S. 233) Die Hinterfragung geschlechtsspezifischer Rollen und Berufsentscheidungen muss im Unterricht aufgegriffen und behandelt werden.

„Einige Untersuchungen deuten darauf hin, dass die ersten Schuljahre, und hierbei insbesondere die emotionalen Bindungen zu den pädagogischen BegleiterInnen, für den weiteren Erfolg der Kinder hinsichtlich ihrer gesamten Berufs- und Lebensplanung von herausragender Bedeutung sind“ (Jantz/Brandes 2006, S. 41).

Dieses Zitat verweist auf die zentrale Rolle, die die Lehrperson spielt. Sie kann in diesem Alter noch einiges bewirken, deshalb muss sie sich bewusst sein, welche Wirkung sie auf die Kinder hat und behutsam mit dieser Einflussnahme umgehen.

5.2 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die verschiedenen Konzeptionen der auf das Geschlecht bezogenen Entwicklungspsychologie die Notwendigkeit zeigen, dass die Erziehung besonders hier auf phasenspezifische Faktoren Rücksicht nehmen muss. Die Schule übernimmt eine bedeutende Rolle in Hinblick auf das Erleben von Geschlechtlichkeit. Dort haben die Kinder die Gelegenheit, mit dem anderen Geschlecht in Kontakt zu treten und mehr über dieses zu erfahren. Auch die Erwachsenen in dieser Institution übernehmen eine gewisse Vorbildfunktion. Sie haben die Aufgabe, eine angenehme Atmosphäre für beide Geschlechter zu schaffen, in der die Kinder auch über diverse Vorurteile und Rollenbilder aufgeklärt werden. Lehrpersonen können die Entwicklung eines Kindes sowohl positiv als auch negativ beeinflussen, daher werde ich mich in dem nächsten Kapitel intensiver mit dem Lehrer/Lehrerin-Schüler/Schülerin-Verhältnis befassen

Für die vorliegende Arbeit ist es auch wichtig anzumerken, dass zwischen geschlechtsspezifischen und geschlechtstypischen Kennzeichen unterschieden wird. Ein Merkmal sollte nur dann als geschlechtsspezifisch bezeichnet werden, wenn es nur bei einem Geschlecht auftritt. Damit sind die spezifischen Faktoren der Geschlechter gemeint, die für den biologischen Reproduktionsprozess wichtig sind, wie beispiels-

weise, dass nur Frauen Kinder gebären und diese stillen können. Mit dem Wort geschlechtstypisch werden jene Merkmale beschrieben, die häufiger und verstärkt bei einem Geschlecht auftreten. Das bedeutet, dass diese Merkmale eine deutlich größere Variation zwischen den Geschlechtern hat als innerhalb einer Geschlechtsgruppe. Davon betroffen sind zum Beispiel Interessen, Persönlichkeitseinstellungen, soziales Verhalten, aber natürlich auch die körperlichen Faktoren. (Vgl. Trautner 2008, S. 626)

6. Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin

Lehrerinnen und Lehrer haben eine große Vorbildfunktion und müssen sich dieser bewusst sein. Eine von Vorurteilen der Gesellschaft bedingte Andersbehandlung von Buben und Mädchen durch die Lehrperson kann zur Entwicklung von Unterschieden beitragen.

„Durch einen heimlichen Lehrplan schaffen wir Bedingungen, die geschlechterbezogenes Verhalten hervorrufen. Lehrer und Lehrerinnen agieren selbst in einem Prozess des Doing Gender. Solche Befunde machten deutlich, dass nicht etwa Mädchen und Jungen unterschiedlich sind, sondern dass sie auf verschiedenen Wegen zu geschlechterbezogenem Verhalten aufgefordert werden. Dazu gehört unter anderem, wie die Institution strukturiert ist, welche Inhalte dort vermittelt werden oder wie Interaktionen ablaufen.“
(Kreienbaum/Urbaniak 2006, S. 70)

Geschlechtssensible Pädagogik ist eine Forderung an den Schulalltag. Sie beschreibt eine gewisse Haltung, die voraussetzt, dass jedes menschliche Tun, Denken und Handeln durch das Geschlecht geprägt ist. Gelingt es, dieses Tun, Handeln und Denken zu reflektieren, kann man geschlechtssensibel sein. Es ist demnach auch notwendig, sich mit dem eigenen Dasein und Geworden-Sein als Frau oder Mann auseinanderzusetzen. Dabei stellt sich die Frage nach der eigenen aktiven Teilnahme an der Produktion von Geschlechtsunterschieden. Um professionell als Lehrerin oder Lehrer tätig zu sein, ist folglich eine ständige und bewusste Reflexion der eigenen beruflichen Handlungen und Gedanken unabdingbar. (Vgl. bm:ukk 2011a, S. 29)

6.1 Über das Lehrer/Lehrerin-Schüler/Schülerin-Verhältnis

Es ist keine pädagogische Praxis vorstellbar, in der nicht eine Relation zwischen Personen gegeben ist. Das gilt für jede Art von Praxis – egal, ob es sich dabei um den gewöhnlichen Unterricht in einem bestimmten Gegenstand handelt, eine Maßnahme der Erziehung, um eine Zurechtweisung oder um ein Lob. Eine Relation von Personen ist immer im Spiel, auch dann zum Beispiel, wenn die Lehrperson etwas vom Schüler oder der Schülerin lernt. Eine solche Beziehung hat spezifische Vorgaben zu erfüllen, sowohl im Unterricht als auch in der Erziehung: Zum einen sollen der Schüler und die Schülerin ein Wissen erwerben, über das die Lehrperson verfügt, zum anderen eine Haltung gewinnen, die der Lehrer oder die Lehrerin als wünschenswert bzw. als erstrebenswert ansieht.

Pestalozzi aber betont in seinen Schriften, dass der Mensch als Person immer „das Werk seiner selbst“ (vgl. Barth 1956, S. 234) ist, daher muss die Lehrer/Lehrerin-Schüler/Schülerin-Beziehung immer auch unter der Selbsttätigkeit des Schülers bzw. der Schülerin gesehen werden. Das Kind hat erst dann gelernt, wenn es eingesehen hat, und Erziehung hat erst dann Erfolg, wenn das Verhalten vom eigenen Gewissen gelenkt wird. Das macht die besondere Schwierigkeit pädagogischen Handelns aus – nämlich dass es immer auf die Mitwirkung des Schülers und der Schülerin angewiesen ist. Die Lehrperson muss dabei versuchen, auch auf die besondere Individualität einzugehen. Dies ist auch in Bezug auf die hier zu behandelnde Thematik zu beachten, denn im Volksschulalter kann der jeweilige Entwicklungsstand sehr verschieden sein, insbesondere in Bezug auf das Geschlecht bei Buben und Mädchen. Jede bewusste pädagogische Praxis folgt einer Theorie, ohne die ausdrückliche Berücksichtigung der jeweiligen Individualität zu beachten. Das ist angesichts des täglichen raschen Handlungsbedarfs verständlich, bedeutet aber auch eine Missachtung der Person des Schülers bzw. der Schülerin. Herbart hat im Zusammenhang mit dieser Problematik seine Theorie des „pädagogischen Taktes“ entwickelt. Denn nur mit seiner Hilfe ist es möglich, das angehäuften Theoriewissen eines Pädagogen/einer Pädagogin ertragreich in die Praxis einfließen zu lassen. (Vgl. ebd. 1997, S. 44) In seiner ersten Vorlesung aus dem Jahre 1802 schreibt er:

„Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, [...] zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen“ (Herbart 1997, S. 44).

Herbart versteht darunter, eine sich in dieser Praxis bildende Haltung des Lehrers/der Lehrerin, in Achtung und Zuneigung, in Geduld und Hoffnung. Das sind alles Eigenschaften, wie sie einem guten Lehrer zugedacht werden können. Er drückt dieses in derselben Vorlesung noch einmal aus, wenn er formuliert:

„[...] durch Überlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten – nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen, als vielmehr sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er geraten wird.“ (ebd., S. 45)

Laut Herbart gibt es ohne Takt keine Möglichkeit, die Theorie in die Praxis umzusetzen. Erst die Auseinandersetzung mit der Theorie macht es möglich, aus den Erfahrungen, die man in der Praxis gesammelt hat, zu lernen. Durch diese

Erfahrungen und Erkenntnisse können schließlich angemessene Urteile und Entscheidungen getroffen werden und daraus kann ein adäquates pädagogisches Handeln resultieren. (Vgl. Herbart 1997, S. 45)

Es bleibt also die Aufgabe, im jeweiligen Augenblick das richtige Urteil zu finden und die richtige Entscheidung angesichts der individuellen Lage zu realisieren. Dabei ist immer auch zu bedenken, dass die Lehrperson nur anregen, vielleicht provozieren kann, aber sich immer bewusst bleiben muss, dass sie nicht den Schüler oder die Schülerin wie ein Objekt formen darf – vor allem in dem Bereich, wo der junge Mensch lernen soll, zu sich und seiner Geschlechtszugehörigkeit ein selbstbestimmtes Verhältnis aufzubauen. Es bedarf der Anerkennung der Individualität in einer Selbstbestimmung, in der sein Menschsein als Frau oder Mann verwirklicht wird. Damit ist keineswegs eine Form von antiautoritärer Erziehung gemeint, sondern ein Hinführen zu einer Freiheit, die gleichzeitig die Freiheit eines jeden anderen achtet und nicht glaubt, dem einen Geschlecht komme eine größere Bedeutung als dem anderen zu.

„Mündigkeit meint das selbstständige Leben und die Fähigkeit, den eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden und auszufüllen. Dabei sollen das Geschlecht und auch die anderen Strukturkategorien weder bestimmte Optionen ausschließen noch vorgeben. Selbstbewusstsein zu entwickeln, die eigenen Potenziale zu entdecken und auszubauen, sich zu erproben und enge (Geschlechter- oder Schichten-) Grenzen zu überwinden, sind also gemeinsame Ziele einer leistungsfördernden und geschlechtergerechten Schule.“ (Kreienbaum/Urbaniak 2006, S. 47)

6.2 Der Lehrer/die Lehrerin als Autoritätsperson

Wird auf die Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin eingegangen, so muss auch die Problematik der Autorität in die Überlegungen miteinbezogen werden. *„Schule ist [...] ein Ort der Erfahrung von Autorität“* (Fend 2006, S. 64). Autorität hat immer mit Macht zu tun. Auch bezogen auf die Geschlechter ist sie von Bedeutung. So macht beispielsweise die Vorherrschaft von Männern, wie sie sich in der Geschichte gezeigt hat und wie sie in manchen Kulturen bis in die Gegenwart hineinreicht, die Auseinandersetzung damit in diesem Bereich notwendig.

Autorität hat gewissermaßen ein Janusgesicht: Auf der einen Seite ist sie notwendig, auf der anderen Seite scheint sie vielen ein Hindernis für eine gelingende und dem Kind angemessene Pädagogik zu sein. So wurde auch schon ihre Abschaffung gefordert.

In der Antiautoritären Pädagogik wurde sie als bloße Machtausübung bekämpft. *„[...] als pädagogischer Ansatz ist die a.E. untrennbar verbunden mit der Grundsatzkritik an*

gesellschaftlich begründeten Autoritäts-, Ungleichheits-, Macht- und Ausbeutungsverhältnissen sowie den Wirkungen der (bürgerlichen) familiären Sozialisation und des zur Inhumanität erstarrten Erziehungssystems“ (Reinhold/Pollak/Heim 1999, S. 26 f.).

Hierzulande hat man versucht, den Begriff der Partnerschaft einzuführen, das heißt, das Verhältnis zwischen Lehrern/Lehrerinnen und Schüler/Schülerinnen sollte partnerschaftlich bestimmt werden. Das erkennt allerdings die Struktur dieser Relation und der jeweiligen Verantwortlichkeiten. Vielmehr soll Autorität als eine Beziehungsqualität angesehen werden, welche eine dynamische und asymmetrische Beziehung zwischen Personen beschreibt. Da mit Autorität ein Machtgefälle verbunden und Gehorsamkeit erfordert wird, ist dieses Beziehungsgefüge asymmetrisch. Von Dynamik ist sie gekennzeichnet, weil die Autorität innerhalb einer Dyade wechseln kann. Es muss nicht immer nur der eine Part die endgültige Autorität besitzen – ein Beispiel dafür wäre die Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung mit dem Älterwerden des Nachwuchses. (Vgl. Hoppe-Graff 2007, S. 1)

Jede Institutionalisierung von Pädagogik muss Formen von Autorität enthalten. Sie gibt Regeln vor, die das Zusammenwirken bestimmen. Diese Regeln müssen eingehalten werden, wenn auch mit Zwang. In der Schule ist dafür der Lehrer oder die Lehrerin verantwortlich. Man kann diese Autorität auch Amtsautorität nennen. Eine zweite Form dieser Autorität, die dem Lehrer bzw. der Lehrerin zukommen muss, bezieht sich auf deren Grundaufgaben, nämlich auf Unterricht und Erziehung. *„Lehrpersonen arbeiten gewissermaßen an der ‚Front‘ der Kulturvermittlung. Sie müssen die gesellschaftlichen Erwartungen und Lernanforderungen an die Lernmöglichkeiten und Bedürfnisse von heranwachsenden Kindern und Jugendlichen anschlussfähig machen.“* (Fend 2006, S. 63) Der Lehrer bzw. die Lehrerin muss den Lehrstoff überschauen, den er oder sie zu lehren beabsichtigt, damit auf Fragen und Anmerkungen der Kinder dem Gegenstand gemäß eingegangen werden kann. Pädagogische Autorität bedeutet also, etwas im Kern des Schülers oder der Schülerin zu bewirken (vgl. Scarbath 1987, S. 13).

Die Bestimmung der Lehrenden in pädagogischen Berufen besteht darin, die Kinder sowohl bei der Reduzierung ihres Informationsdefizits als auch bei der Bildung ihrer reflektierten Handlungsfähigkeiten zu stützen. Dadurch wird *„[...] ihre Würde als Gleichberechtigte, zu Selbststeuerung befähigte, Mitmenschlichkeit entwickelnde Personen gestärkt“* (Schulz 1987, S. 57).

Ein Missbrauch von Autorität findet dann statt, wenn man sie als Ersatz für mangelnde Argumentation missbraucht. Ein solcher Missbrauch tritt vor allem dann ein, wenn die Lehrperson selbst nicht über ein gesichertes Wissen verfügt, die Lehrkraft nicht in der Lage ist, sich auf die individuelle Situation der Lernenden einstellen zu können, sie nicht versteht oder sich dieser Mühe nicht unterziehen will. *„Autoritäre Kontrolle*

schwächt das Selbstvertrauen der Kinder, steigert ihre Angst und führt sie in eine emotionale Distanz zur Schule. [...] Autoritäre Strukturen lösen [...] Gegenreaktionen und Aggression aus.“ (Fend 2006, S. 68)

Autoritäres Verhalten in der Schule, vor allem aber im Unterricht, gibt ein schlechtes Beispiel für das Verhalten unter den Geschlechtern. Die Genderproblematik und die sich aus ihr ergebende pädagogische Aufgabe sind schon vertan, wenn Schüler bzw. Schülerinnen lernen, dass nicht der Dialog zwischen Menschen herrscht, sondern die Gewalt – wenn die Gewalt an die Stelle von Argumenten tritt, wenn das Gespräch unnötig wird und die Macht die Beziehung beherrscht. Ein in den Dialog Treten ist eine Voraussetzung für ein gelingendes Zusammensein.

„Dialogischer Unterricht, dialogische Erziehung erweitern instrumentelles Handeln, in dem es um die Lösung einer Aufgabe, die Herstellung eines Gegenstandes geht, um eine reflexive Dimension. Sie erweitern auch soziales Handeln, in dem es um die Gestaltung sozialer Beziehungen und ihrer institutionellen Bedingungen geht, um eine reflexive Dimension.“ (Schulz 1987, S. 55)

6.3 Ergebnisse zu geschlechtsspezifischen Kommunikations- und Interaktionsverhalten im Klassenzimmer

In den Informationen zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ wird auf Untersuchungen zu geschlechtsspezifischen Kommunikations- und Interaktionsverhalten im Klassenzimmer eingegangen. Man ist zu folgenden Ergebnissen gekommen: Mädchen werden von Lehrpersonen als angepasste, angenehme und leistungswillige Schülerinnen betrachtet. Durch ihr Arbeits- und Sozialverhalten beeinflussen die Mädchen den Unterricht sowie das Klassenklima positiv. Mit ihrer Art und ihrem Verhalten erleichtern sie den Buben das Lernen, unterstützen und entlasten die Lehrkraft. Leider werden sie aber auch weniger wahrgenommen. Buben sind in ihrem Verhalten oft dominanter und drängen die Mädchen oder unscheinbare Buben zur Seite. Durch auffallendes und störendes Verhalten – wie beispielsweise Rausrufen, Unterbrechen und Blödeln – drängen sie sich in den Vordergrund. Infolgedessen werden sie öfter aufgerufen, haben eine längere Redezeit. Leider werden Mädchen häufig auch als „Puffer“ zwischen zwei schlimme Buben gesetzt. Die Dominanz der Buben wird unbewusst als Norm empfunden. Meist haben Lehrpersonen das Gefühl, männliche und weibliche Kinder gleich zu behandeln. Der Schein trügt jedoch, so werden beispielsweise gute Leistungen von Mädchen weniger anerkannt als gute Leistungen von Buben und schlechtes Benehmen von Knaben wird eher toleriert als schlechtes Betragen bei

Mädchen. (Vgl. bm:ukk 2011a, S. 18 f.) Es ist Aufgabe der Schule und somit auch der Lehrer und Lehrerinnen, Buben und Mädchen die gleichen Ausbildungsmöglichkeiten und -chancen zu bieten, damit sie in weiterer Folge gleiche Berufschancen haben. So geht auch Maria Buchmayr davon aus: *„Gendersensible Didaktik kann ein Schlüssel sein, [...] Stereotypen von Geschlecht zu hinterfragen, aufzubrechen und letztendlich zu einer (geschlechter-) gerechten Gesellschaft beizutragen“* (Buchmayr 2008, S. 7). Dies kann jedoch nur dort passieren, wo sich auch die Lehrkräfte gezielt mit der eigenen Identität als Frau oder Mann auseinandergesetzt haben.

Es ist dabei eine Notwendigkeit, die eigene Sozialisationsgeschichte und die Stellung innerhalb der patriarchalen Gesellschaft näher zu betrachten (vgl. Zieske 2005, S. 65).

6.4 Männer in der Volksschule

Sowohl in der Familie als auch in den Institutionen wie Kindergarten und Schule sind vor allem Frauen präsent. Mädchen haben somit meistens ein gleichgeschlechtliches Vorbild, Buben hingegen haben kaum Kontakt zu Männern. Daher wird oftmals behauptet, dass einige Probleme von männlichen Schülern vor allem mit der Abstinenz von Lehrern im pädagogischen Umfeld zusammenhängen. Wichtig ist aber zu betonen, dass nicht angenommen werden kann, dass männliche Lehrkräfte automatisch positive Auswirkungen auf die schulische Geschlechtergerechtigkeit haben (vgl. Budde, 2011, S. 112).

„Bei männlichen Lehrkräften findet sich des Öfteren eine Art Doppelstruktur: Zum einen interagieren sie mit den Schülern auf einer männnersolidarischen Ebene. Zum anderen etablieren sie Konkurrenz und Hierarchie als schulische Umgangsformen, die wiederum anschlussfähig an den männlichen Habitus sind.“ (Ebd., S. 113)

Interessant ist auch, dass die Differenzen zwischen den Leistungen von Buben und Mädchen an den Schulstandorten am geringsten sind, wo viele Lehrerinnen unterrichten. Dies betrifft vor allem die Volksschule, aber auch die Hauptschule. Die größten Leistungsunterschiede zwischen Buben und Mädchen, die höchsten Leistungsrückstände zuungunsten der Buben und die höchste Schulunzufriedenheit ist an jenen Schulen zu verzeichnen, an der die meisten Lehrer unterrichten, nämlich an den Gymnasien. (Vgl. ebd., S. 113)

Es ist ein Fakt, dass die männliche Lehrperson vor allem in der Volksschule kaum zugegen ist. So handelte es sich im Schuljahr 2008/09 bei nur zehn Prozent des Lehrpersonals in diesem Schultyp um Männer (vgl. bm:ukk 2011a, S. 25).

Natürlich wäre es sinnvoll, wenn mehr Männer in diesem Tätigkeitsbereich arbeiten würden. Ich verwehre mich aber gegen die oftmalige Darstellung, Männer als Lösung

für viele Problematiken in der Schule anzusehen. Es ist wichtig, auch den Buben die Möglichkeit zu bieten, mit männlichen Bezugspersonen zusammen zu sein. Dies kann durch die Teilnahme an verschiedenen Projekten, durch das Einladen von Experten und auch durch verstärkte Zusammenarbeit mit den Vätern gelingen.

Bei den Schülern und Schülerinnen hat das Geschlecht der Lehrperson nur eine geringe Bedeutung. Die Schüler und Schülerinnen bevorzugen eine autoritäre Lehrperson, die sich durchsetzen kann, aber auch verständnisvoll und methodenkompetent ist. *„Beide Gruppen geben an, dass ihr Interesse steigt, wenn die Lehrkraft gerecht ist, gut erklären kann, humorvoll oder geduldig ist“* (Budde 2011, S. 113).

6.5 Was können Lehrkräfte zu einer geschlechtssensiblen Pädagogik beitragen?

Lehrerinnen und Lehrer können in ihrer Klasse zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männer“ viel beitragen. Es gibt aber durchaus noch andere Möglichkeiten, die Geschlechterthematik in der Schule zu bearbeiten. So sollten sowohl in der Schulbibliothek als auch bei Buchausstellungen Bücher vorhanden sein, die sich kritisch mit verschiedenen Rollenverteilungen und Klischees beschäftigen und für beide Geschlechter ein großes Angebot an Rollen darbieten.

Zudem könnte das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ Thema einer pädagogischen Konferenz bilden. Dafür kann es sinnvoll sein, sich einer speziellen Frage oder einem speziellem Gebiet, wie zum Beispiel „Wie erlebe ich als Lehrer/Lehrerin meine Schülerinnen und Schüler?“, zu widmen. Eine andere Möglichkeit wäre ein klassenübergreifendes Projekt. Ein klassenübergreifender Unterricht kann zu einer Erfahrungserweiterung führen, da die Geschlechterthematik nicht nur im eigenen Unterricht behandelt wird, sondern man sich auch mit anderen Kollegen und Kolleginnen austauschen und Kinder vielleicht dahingehend auch auf eine andere Art und Weise kennenlernen und beobachten kann, ob oder inwiefern sich die Kinder in geschlechtshomogenen Gruppen anders verhalten als in der gemischtgeschlechtlichen Gruppe. Ebenso muss die Sprache berücksichtigt werden: So sollte zum Beispiel darauf geachtet werden, dass Frauen und Mädchen nicht nur in der gesprochenen Sprache, sondern auch bei offiziellen Mitteilungen und Formularen sprachlich sichtbar gemacht werden. Die Schulbücher sind ein weiteres Gebiet, das genau unter die Lupe genommen werden sollte. Sie stellen zwar nur einen Teilbereich der schulischen Sozialisation dar, dennoch können sie einerseits dazu beitragen,

Mädchen und Buben rollenerweiternde Identifikationsmöglichkeiten zu bieten, und andererseits Geschlechterrollen verfestigen. (Vgl. bm:ukk 2011a, S. 39–43)

Auch eine gezielte Auseinandersetzung mit der Gestaltung der Unterrichtseinheiten, die zusätzliche Reflexion über die Inhalte, die Unterrichtsziele, den Einsatz von Materialien und die Unterrichtsorganisation sind unabdingbar, um eine Gleichberechtigung beider Geschlechter zu ermöglichen.

„Wenn man die Geschlechterthematik in schulischen Zusammenhängen beleuchten und reflektieren möchte, berührt man ein Thema, das wie kaum ein anderes mit der eigenen Identität und dem lebensgeschichtlich gewachsenen Selbstverständnis verknüpft ist. Es ist deshalb nicht verwunderlich, wenn Lehrerinnen und Lehrer auf dieses Thema sehr emotional reagieren, möglicherweise auch mit Verunsicherung, Verärgerung oder Abwehr“ (Portmann/Kratz-Dreisbach 2002, S. 26).

Natürlich sind die Wissensvermittlung und der Erwerb von Hintergrundwissen zu diesem Thema „Bewusste Koedukation“ wichtig, jedoch sind eine Reflexion eigener Werte und eine bewusste Auseinandersetzung in diesem Bereich unerlässlich. Eine Veränderung der bisherigen pädagogischen Haltung ist sehr von der Lehrperson abhängig. Sie muss bereit sein, festgefahrene Einstellungen zu verändern, sich Fähigkeiten und Kompetenzen für einen sensibleren Umgang mit der Geschlechterthematik anzueignen. Darüber hinaus ist es wichtig, das eigene Interesse und die eigenen Handlungen in Interaktionsprozessen wahrzunehmen und darüber zu reflektieren. (Vgl. Portmann 1999, S. 101 f.)

6.5.1 Elternarbeit

Wenn es um eine optimale Förderung und Entfaltung von Handlungsmöglichkeiten geht, müssen auch das außerschulische Umfeld der Kinder und die Sozialisationsinflüsse im Elternhaus Berücksichtigung finden. So wäre es auch sinnvoll, einen Elternabend zum Thema „Geschlechtssensible Pädagogik“ abzuhalten. (Vgl. bm:ukk 2011a, S. 87)

„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 strukturelle Ungleichbehandlungen, geschlechtsspezifische Arbeitsteilungen und Geschlechterrollenklischees zementiert werden.“ (Ebd., S. 88 f.)

6.5.2 Weiterbildung

Aufgrund der eigenen Sozialisation neigen auch Lehrer und Lehrerinnen dazu, Geschlechtsstereotypen zu unterstützen, und folgen meist unbewusst dem heimlichen Lehrplan. Es ist notwendig, dass Lehrpersonen Möglichkeit zur gezielten Fortbildung

haben, um ein Bewusstsein für die Geschlechterthematik zu entwickeln. Zudem soll ihnen die Weiterbildung bei der konkreten Umsetzung in der Klasse helfen.

Um sich mit dem Thema geschlechterbewusste Pädagogik auseinanderzusetzen, kann eine schulinterne Lehrerfortbildung (SchILF) die geeignetste Organisationsform sein.

„Die Anbindung der Fortbildung an die eigene Praxis ist hier am Engsten [!]. Schulinterne Fortbildung setzt immer an den Bedürfnissen der Schule an. Themen und Inhalte können von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gemeinsam auf ihre Schule konkretisiert werden. Dadurch wächst die Wahrscheinlichkeit, dass die Fortbildung praxiswirksam wird.“ (Portmann/Kratz-Dreisbach 2002, S. 28)

Während meiner Ausbildungszeit gab es keine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Genderthema. Vor allem Lehrpersonen im Volksschulbereich scheinen für dieses Thema noch zu wenig sensibilisiert zu sein und die Geschlechterthematik in ihrem Unterricht zu wenig zu behandeln. Auch Paseka und Anzengruber verweisen auf diese Problematik: *„Überblickt man die gesamte österreichische Schulszene, so ist [...] davon auszugehen, dass eine breite Betroffenheit (noch) nicht besteht: dazu ist die Zahl der tatsächlich umgesetzten Projekte, Initiativen, Aktionen und Fortbildungsveranstaltungen einfach zu gering“* (Paseka/Anzengruber 2001, S. 27).

Aus diesem Zitat geht hervor, dass das Bewusstsein dafür, sich mit dem Genderthema auseinanderzusetzen, noch sehr gering ist und die Umsetzung im Unterricht noch kaum stattfindet. Auch wenn dieses Zitat aus dem Jahr 2001 stammt, wird in dieser Diplomarbeit davon ausgegangen, dass diesem Thema noch immer zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Diese Behauptung stützt sich auch darauf, dass sich insgesamt nur eine Fortbildungsveranstaltung im Wintersemester 2011/2012 zum Thema „Geschlechtssensible Pädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule und an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Wien finden lässt.

Die Gründe dafür können einerseits im fehlenden Angebot liegen, andererseits auch mit dem mangelhaften Interesse der Schulleitung, solche Fortbildungen aufzusuchen, zusammenhängen. Überdies ist man sich dieser Problematik noch nicht allzu sehr bewusst und es herrscht sowohl unbewusstes als auch bewusstes Abwehrverhalten vor. Es wird zumeist als „Frauenthema“ abgestempelt und so auch bezüglich Priorität abgewertet. (Vgl. Portmann/Kratz-Dreisbach 2002, S. 23).

Auf die Weiterbildungsmöglichkeiten und das Weiterbildungsverhalten der Lehrpersonen im Zusammenhang mit dieser Thematik wird im empirischen Teil nochmals eingegangen.

6.6 Zusammenfassung

Eine Lehrperson verfügt nicht nur über professionelles Wissen, sondern sie weiß auch, wie sie dieses Wissen richtig einsetzen kann und wie sie mit den Schülerinnen und Schülern richtig umgeht. Dies wird bei Herbart als pädagogischer Takt beschrieben. Es geht dabei aber nicht nur um ein professionelles Wissen der Lehrperson, sondern auch um die Haltung des Lehrers bzw. der Lehrerin. Achtung, Geduld und Zuneigung sind für die Arbeit als Lehrer bzw. Lehrerin notwendig. Diese Werte sind auch in Hinblick auf die Gendererziehung von großer Bedeutung.

Denn Lehrer und Lehrerinnen übernehmen eine wichtige Funktion bei der Vermittlung von Genderkompetenz. Sie wirken auch als Vorbild in Bezug auf den Umgang mit den Geschlechtern auf ihre Schüler und Schülerinnen ein. Daher ist es sehr wichtig, dass sich Lehrpersonen selbst Genderkompetenz aneignen, indem sie beispielsweise an Fortbildungsveranstaltungen in diesem Bereich teilnehmen. (Vgl. Kunert-Zier 2005, S. 294)

Im nächsten Kapitel beschäftige ich mich mit den Unterschieden von Buben und Mädchen. Durch gezielte Mädchen- und Jungenarbeit ist es möglich, die Kinder speziell zu fördern und ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Außerdem werde ich in diesem Kapitel auf die einzelnen Unterrichtsfächer eingehen und darauf hinweisen, wie in diesen die Gendererziehung einfließen kann bzw. Berücksichtigung finden sollte.

7. Über die Verschiedenheit von Buben und Mädchen und deren Relevanz für Unterricht und Erziehung in der Schule

Die Unterscheidung von Menschen basiert auf zwei Formen von geschlechtlicher Zugehörigkeit, wie es im Defizitmodell sowie im Differenzansatz, welche ich bereits im dritten Kapitel näher erläutert habe, dargestellt ist. Hannelore Faulstich-Wieland stützt sich in ihrem Artikel „Doing gender: Konstruktivistische Beiträge“ auf drei „axiomatische Basisannahmen“ des Geschlechts, die uns dabei behilflich sind, stets lediglich zwei Arten von Menschen zu erkennen.

1. Die Annahme der Konstanz – wir gehen davon aus, dass man ein Leben lang dem gleichen Geschlecht zugehörig ist.
2. Die Annahme einer natürlichen Gegebenheit von Geschlecht – es gibt gewisse körperliche Kriterien für die Kategorie Sex.
3. Die Annahme der Dichotomizität – man ist entweder männlich oder weiblich, da Geschlechtszugehörigkeit angeboren ist und nicht gewechselt werden kann. Gegebenenfalls ist eine Korrektur möglich. (Vgl. ebd. 2004, S. 179)

Jeder Person wird demnach ein Geschlecht zugeschrieben. Das Geschlecht eines Menschen ist für den Interaktionspartner eine entscheidende Orientierungshilfe. Haben wir nicht genügend Informationen zum Geschlecht unseres Gegenübers, sind wir sehr verunsichert. Außerdem ist es jeder Person ein großes Bedürfnis, eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden zu können. (Vgl. Düro 2008, S. 20)

„Nach Bourdieu wird die Einteilung der sozialen Welt durch unsere Denk- und Wahrnehmungsmuster kultureller Zweigeschlechtlichkeit gestützt. Er geht davon aus, daß im abendländischen Kulturkreis alle Gegenstände der Welt, alle Tätigkeiten, ja selbst Farben etc. gemäß der dichotomen Unterscheidung zwischen männlich und weiblich klassifiziert werden: ‚hoch/tief, oben/unten, vorne/hinten, rechts/links, gerade/krumm (und hinterlistig), trocken/feucht, hart/weich, scharf/fade, hell/dunkel usf. ‘“ (Bourdieu 1990, S. 8 zit. nach Blastik 1997, S. 18)

Die Berücksichtigung des Geschlechts ist bei der Erziehung und dem Unterricht von wesentlicher Bedeutung. Mädchen und Buben weisen Unterschiede in Bezug auf Sozial- und Kommunikationsverhalten, aber auch im Hinblick auf das Selbstbild und das Leistungsverhalten auf. Mädchen entwickeln sich in den Bereichen des Sprechens sowie der Feinmotorik schneller als Buben. Dementsprechend gibt es auch oftmals Unterschiede in der Entwicklung zwischen Mädchen und Buben beim Schuleintritt. (Vgl. Schultheis 2009, S. 8) Es existieren zudem einige Ungleichheiten zwischen dem

weiblichen und männlichen Gehirn, allerdings betrifft dies nicht die Plastizität und somit auch nicht das Auffassungsvermögen.

„Plastizität bildet auch die hirnbioologische Voraussetzung dafür, bestehende Geschlechtsunterschiede hinsichtlich kognitiver und anderer Fähigkeiten großenteils ausgleichen zu können. Entsprechend sollte die Kenntnis dieser Geschlechtsunterschiede der Pädagogik als Anreiz dienen, Jungen und Mädchen gezielt in den Bereichen zu fördern, die ihnen schwerfallen.“ (Strüber 2010, S. 75)

Auf die schulischen Leistungen von Buben bzw. Mädchen sowie auf die verschiedenen Unterrichtsfächer werde ich weiter unten noch genauer eingehen. Generell mag es vielleicht stimmen, dass manche Fächer von den Buben bzw. den Mädchen präferiert werden, dennoch denke ich, dass es sehr auf die Vermittlung von Inhalten und somit auch auf die Lehrperson ankommt, wie die einzelnen Fächer bei den Kindern Gefallen finden. Fachwissen, aber auch Feingefühl sind im Zusammenhang damit gefragt, um auf die Kinder gezielt eingehen zu können.

Zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Entwicklung ist es für Kinder sehr wichtig, Wissen bezüglich des eigenen Geschlechts zu sammeln. In dieser Phase wollen sie unter keinen Umständen gegen Geschlechtsrollenstereotypen handeln. Jene Kompetenzen, die mit Geschlechtsstereotypen korrelieren, werden schneller erlernt als jene, die mit dem anderen Geschlecht verbunden werden (vgl. Hannover 2010, S. 98).

Anfangs nehmen Kinder Rollenklischees unbewusst wahr und werden davon geprägt. In weiterer Folge kommt es zur Phase der Rigidität, in der sich die Ansichten und Bilder über geschlechtsangemessene Verhaltensweisen verfestigen. *„Die manchmal extremen Ansichten von Kindern über »richtiges« Verhalten von Männern (arbeiten!) und Frauen (Kinder hüten!) lassen sich zum Teil also damit erklären, dass Kinder zunächst vereinfachen, um grundlegende Zuordnungen zu verstehen“ (Rohrmann 2005, S. 25).*

Erst im Alter von acht bis neun Jahren werden diese starren Vorstellungen gelockert und das Denken diesbezüglich flexibler: Die Kinder haben mehr Nachsicht gegenüber Abweichungen und Unstimmigkeiten. Buben bestärken geschlechtstypische Verhaltensmuster bei beiden Geschlechtern mehr als Mädchen (vgl. ebd., S. 25).

Es ist wesentlich, dass Eltern, Pädagogen und Pädagoginnen ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Bedeutung solche Geschlechtsstereotypen für die Entwicklung des Kindes haben. Da aber Erwachsene für die Kinder als Vorbilder gelten, sollten sie auch die Aufgabe bedenken, den Kindern zu verdeutlichen, dass sich Buben und Mädchen nicht nach bestimmten Mustern und Vorgaben verhalten müssen. Deshalb sollten die Erwachsenen sich über ihre eigene Geschlechtlichkeit Gedanken machen und sich mit ihrem Rollenbild und ihren Rollenvorstellungen auseinandersetzen, da sie oftmals

unbewusst Einstellungen auf die Kinder übertragen. Daher kann es auch einmal sinnvoll sein, dass Eltern oder Personen in professionell pädagogischen Tätigkeiten sich in Bezug auf „Geschlechtsrollenstereotype“ vor den Kindern teilweise genau „andersartig“ benehmen. (Vgl. Hannover 2010, S. 104)

7.1 Selbstbild

„Die Vorstellungen, die sich ein Mensch von sich selbst macht, bezeichnet man als »Selbstkonzept«. Davon abzuheben ist eine sehr allgemeine Bewertung der eigenen Person, die man als Selbstwertgefühl bezeichnet.“ (Mietzel 2002, S. 295)

Kinder im Alter von sechs oder sieben Jahren sind in unterschiedlichsten Situationen in der Lage, sich darüber zu äußern, was sie über sich selbst erfahren haben. Außerdem können sie sich Gedanken über ihre Begabungen, Gefühle und Vorstellungen machen. Im Zusammenhang mit dem Selbstbild, das die Volksschulkinder bereits entworfen haben, sind sie imstande, Äußerungen dazu abzugeben, welche Leistungen sie in diversen Unterrichtsfächern erbringen können und wie sie ihre Beziehung zu den Eltern oder gleichaltrigen Kindern beurteilen. Im Alter von acht Jahren können Kinder darüber Auskunft geben, ob sie mit sich und ihrem Umfeld zufrieden sind.

Das Selbstwertgefühl konstituiert sich vor allem aus zwei Werturteilen – die Indikatoren dafür sind, wie hoch sie dieses einschätzen: Zum einen hängt es davon ab, welcher Tätigkeitsbereich vom Kind als wichtig erachtet wird, zum anderen, wie sich das Kind in diesem Bereich selbst einschätzt. Weiß man, welches Fach einem Kind außerordentlich wichtig ist und erbringt es in dem betroffenen Tätigkeitsbereich gute Leistungen, kann dies zu einem höheren Selbstwertgefühl führen. Wie hoch schlussendlich das Selbstwertgefühl ist, hängt einerseits davon ab, ob man seinen Ansprüchen in dem eigenen hoch bewerteten Bereich gerecht wird bzw. wie nahe man den Idealvorstellungen kommt, andererseits wie viel Anerkennung ein Kind von für ihn wichtige Personen erhält. Es ist nicht ausreichend, wenn lediglich ein Faktor erfüllt wird. Beide Bereiche müssen günstige Umstände vorweisen, um ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl entwickeln zu können. (Vgl. ebd., S. 295 f.)

Durch Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse im schulischen Alltag erhalten Kinder Informationen über ihr Können. Diese positiven und negativen Erlebnisse hängen oftmals mit der Lehrperson sowie mit der Leistungsmessung zusammen. *„Die Entwicklung des Selbstwertgefühls von Kindern in westlich orientierten Ländern wird wesentlich von den dort vorherrschenden Bedingungen der Konkurrenz und der Beachtung von Leistungen jedes Einzelnen für sich mitbestimmt“ (ebd., S. 297).*

Das bedeutet, dass Kinder ihren Selbstwert auch durch Noten messen und dass diese ein Konkurrenzverhalten begünstigen. Erleben Kinder oftmals negative bewertete Situationen, kann dies leicht auch zu einer Minderung des Selbstwertgefühls führen. Dies hängt aber wesentlich auch von der Lehrenden/dem Lehrenden bzw. dem Erziehungsstil der Eltern ab.

Im Rahmen einer dreijährigen Studie befasste sich Cole mit dem Zusammenhang von Depressivität und Selbstkonzept. Er kam zu dem Ergebnis, dass sich bereits in der vierten Klasse Geschlechtsunterschiede herauskristallisierten. So unterschätzten die Schülerinnen ihre schulischen Kompetenzen und die Schüler neigten zur Überschätzung ihrer Fähigkeiten. An und für sich war nicht das Geschlecht ausschlaggebend für die Unter- bzw. Überschätzung der eigenen Kompetenzen, sondern vielmehr die vorherrschende Angst und Depressivität. Mädchen gaben häufiger an, ängstlich oder depressiv zu sein, was eben zu einer Unterschätzung der Leistung führte. Bei den Buben war es genau der umgekehrte Fall: Sie gaben durchschnittlich an, weniger an Depressivität oder Angst zu leiden, was mit einer Überschätzung der Leistungsfähigkeit in Verbindung gebracht werden kann. (Vgl. Oerter 2008, S. 233)

Das bedeutet: Bereits in der Volksschule lässt sich ein unterschiedliches Stresserleben feststellen – mehr Mädchen leiden unter psychosomatischen Beschwerden wie Kopfweh und Bauchweh oder Ängstlichkeit (vgl. Koch-Priewe 2009, S. 153).

Da sich das Selbstbild bereits im Schulalter ausprägt, hat die Schule bzw. haben die Pädagogen und Pädagoginnen die Möglichkeit, dieses positiv zu stärken.

7.2 Mädchen- und Jungenförderung in der Volksschule

In einer geschlechtssensiblen Pädagogik sollen – wie überhaupt – Buben und Mädchen nicht nach einem bestimmten vorgegeben Modell geformt werden.

Wir wachsen in einer Welt auf, die von Zweigeschlechtlichkeit gekennzeichnet ist, daher ist es auch notwendig, in der Schule gezielt auf Mädchen und Buben einzugehen und bewusste dementsprechende pädagogische Maßnahmen zu setzen, um die Kinder auch in Bezug auf ihre Geschlechtlichkeit pädagogisch so gut wie möglich zu fördern.

Da Kinder bis Mitte des Volksschulalters kognitiv kaum in der Lage sind, sich von dem einfachen Schema des Entweder/Oder zu lösen, scheint es pädagogisch angemessen, die Kinder auch auf die vielseitigen Unterschiede zwischen Menschen aufmerksam zu machen, oder auf weitere soziale Einteilungen – unabhängig von der Geschlechterkategorie wie beispielsweise Alter oder Herkunft – hinzuweisen. Vermittelt sollte ihnen

auch werden, dass Anders-Sein nichts Schlechtes, sondern oft sogar etwas Besonderes ist. (Vgl. Trautner 2010, S. 41)

7.2.1 Mädchenförderung

Bis ins Volksschulalter finden Mädchen vor allem unterschiedliche Frauen als Role Modell vor. Die Frau, egal ob Mutter oder Pädagogin, wird im Kindergartenalter als einflussreich und mächtig erlebt. Mädchen, aber auch Buben streben es daher an, später so wie ihr Vorbild zu sein. In der Volksschulzeit ändert sich allerdings diese Sichtweise der Kinder und sie merken, dass diese unterschiedlichen Frauenbilder im wirklichen Leben über nicht so viel Macht verfügen. So ist meistens der Vater das Oberhaupt in der Familie und im beruflichen Umfeld sind vor allem Männer in leitenden Positionen. (Vgl. Jantz/Brandes 2006, S. 123)

„Aus diesen Gründen entsteht bei vielen Mädchen eine innere Verwirrung, da ihnen viele weibliche Modelle angeboten werden, sie darüber hinaus sich auch männliche suchen, doch letztendlich den Eindruck entwickeln, dass sie keine Wahl haben“ (ebd. 2006, S. 124).

Deshalb ist es umso bedeutender, dass den Mädchen in der Volksschule vorgelebt wird, dass sie die gleichen Möglichkeiten haben wie ihre männlichen Mitschüler. Wichtig ist dabei, ihnen auch unterschiedliche Frauenmodelle zu präsentieren. Damit ist jetzt eben nicht nur die fürsorgliche Mutterrolle gemeint, sondern beispielsweise ebenso eine erfolgreiche Technikerin, also Frauen in einem männerdominierten Arbeitsgebiet. (Vgl. ebd.)

Das Wort Emanzipation ist heutzutage ein gängiges Wort mit normativem Anspruch, jedoch wird die Selbstbestimmung der Frau nur so lange toleriert und gefördert, wie Frauen und Mädchen in ihrem Handeln und Tun noch weiblich genug bleiben. Denn genau diese Weiblichkeit entscheidet häufig darüber, ob man sozial akzeptiert wird oder nicht. *„Mädchen, die die Weiblichkeitsvorstellungen v.a. der Jungen- und Männerwelten verlassen (möchten), benötigen folgerichtig weitaus mehr Selbstbehauptungsfähigkeiten als Mädchen, die noch im ‚Gender-Soll‘ bleiben“ (ebd., S. 121).*

Mädchen erkennen bereits im Volksschulalter, dass Frauen sich oftmals im Spannungsfeld zwischen Familie und Karriere befinden, daher ist es wichtig, ihnen zu vermitteln, dass beide Entscheidungen in Ordnung sind, es verschiedene Lebenskonzepte gibt und sie selbstbestimmte Entscheidungen treffen sollen.

Möchte man Mädchen in ihrer Entwicklung bestmöglich unterstützen, ist es notwendig, auch gezielte Mädchenarbeit zu praktizieren. Dies beinhaltet eine bewusste pädagogische Begleitung von Mädchen in einer geschlechtshomogenen Gruppe.

„Mädchenarbeit ist die pädagogisch organisierte Begegnung von Frauen mit Mädchen. Zur bewussten Mädchenarbeit wird sie erst dann, wenn auch hinterfragt wird, welche Chancen die teilnehmenden Mädchen zur Partizipation haben. Dabei wird stets berücksichtigt, inwiefern vorhandene Vorstellungen von Weiblichkeit(en) die eigenen Handlungsoptionen erweitern oder eben behindern (Dimension der Emanzipation). Form und Methoden sind dabei offen gestaltbar.“ (Jantz/Brandes 2006, S. 158)

Mädchenarbeit braucht Pädagoginnen, die sich intensiv mit der eigenen Frauenrolle beschäftigt und sich auch mit den Zielen einer mädchenorientierten Pädagogik auseinandergesetzt haben. Ziel ist es nämlich, die Mädchen beim Entfalten ihrer Fähigkeiten zu unterstützen, sie in ihrem Selbstbild zu stärken, das Selbstbewusstsein zu steigern, Diskriminierungen aufzudecken und Chancengleichheit anzustreben.

7.2.2 Jungenförderung

In der Mehrzahl sind es Buben, die sich nicht an vereinbarte Regeln und Verhaltensformen halten, die öfters im Unterricht negativ auffallen und die aggressiveres Verhalten an den Tag legen. Daraus kann man schließen, dass Buben über eine geringere Sozialkompetenz verfügen als Mädchen. Um die Sozialkompetenz zu fördern und Jungen in ihrer Entwicklung zu unterstützen, bedarf es einer gezielten Jungenförderung.

Es werden mehrfach Stimmen laut, dass Buben männliche Lehrpersonen brauchen, um sich gut entwickeln zu können. Eine große Problematik in der männlichen Sozialisation stellt oftmals das Fehlen der männlichen Bezugspersonen dar. Damit die Buben etwas über die Alltagsbewältigung von Männlichkeit erfahren können, brauchen gerade auch sie männliche Vorbilder. Buben befinden sich häufig in einem Zwiespalt, denn auf der einen Seite wollen Pädagogen und Pädagoginnen ihnen ein umfassendes Bild von Männlichkeit aufzeigen und auf der anderen Seite vermitteln ihnen andere Erwachsene, Medien oder gleichaltrige Kinder das traditionelle Rollenbild vom „starken Mann“. Dabei werden aber häufig unrealistische Männlichkeitsbilder vermittelt. In pädagogischen Bereichen, die eher frauendominierend sind, ist auffällig, wie interessiert Jungen an Männern sind und wie viel sie von ihnen wissen wollen. (Vgl. Zieske 2005, S. 67)

Auch in meiner Praxis ist mir aufgefallen, wie wichtig es für die Buben ist, manchmal auch mit männlichen Bezugspersonen zusammenzuarbeiten. Da es aber vor allem im Kindergarten und in der Volksschule an männlichen Pädagogen fehlt, ist es in Bezug auf Jungenarbeit notwendig, den Buben Gespräche und Kontakte von pädagogischer Relevanz zu Männern zu ermöglichen. Diese Männer müssen dann aber auch imstande sein, reflektiert über ihre eigene Person und ihr Leben sprechen zu können.

Außerdem sollten sie auch in der Lage sein, sowohl unangenehme als auch rollenuntypische Themen anzusprechen.

Gefühle, auch solche wie Angst oder Wut, sollen im Unterricht thematisiert werden. Vor allem für die Buben ist der Umgang mit Angst und anderen Gefühlen eine wichtige Voraussetzung, um die Entwicklung eines umfassenden Selbstbildes zu ermöglichen. Dies kann beispielsweise durch Interaktionsspiele oder Rollenspiele geschehen. Auch andere pädagogisch sinnvolle Gestaltungsmöglichkeiten sind vorstellbar, von denen ich lediglich ein paar aufzählen möchte:

- Lesetexte, die Gefühle und emotionale Probleme behandeln,
- Stille- und Meditationsübungen, um Gefühle fühlbar zu machen,
- Gefühle und emotionale Themen als Inhalt des Sachunterrichts,
- Zulassen von Konflikt- und Streitgesprächen.

(Vgl. Kaiser 2005a, S. 159)

Diese genannten Inhalte sind aber natürlich nicht nur Ziele einer sozialen Jungenförderung, sondern vielmehr ein gewichtiger Faktor der allgemeinen Menschenbildung (vgl. ebd., S. 160).

7.2.2.1 Hausarbeitsdidaktik

Dieser Begriff umfasst nicht nur die materielle Hausarbeit, wie zum Beispiel Kochen oder Putzen, sondern fordert anschauliche Erfahrungsmöglichkeiten, um Empathie, soziale Beziehungsfähigkeit und Konfliktfähigkeit zu entfalten (vgl. ebd., S. 163).

„Hausarbeit ist eine bildungstheoretisch notwendige Ergänzung, um die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern, aber auch um Jungen breitere soziale Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Gerade in dieser Hinsicht muss systematisch geschaut werden, welche qualifikatorischen Implikationen mit Hausarbeit verbunden sind, denn Hausarbeit ist nicht allein auf die materiellen Fertigkeiten wie Putzen, Nähen oder Kochen zu beziehen, sondern umfasst auch die historisch immer wichtiger werdenden Bereiche der Beziehungs- und Erziehungsarbeit und ist somit integral mit den historisch zunehmenden sozialen Qualifikationsnotwendigkeiten verknüpft.“ (Ebd., S. 164 f.)

Jungenarbeit inkludiert also nicht nur die Arbeit in Jungengruppen, sondern auf gleiche Weise in koedukativen Einheiten, in denen es um die Gemeinschaft, das Zusammengehörigkeitsgefühl und um das Einhalten von Regeln geht. Gefühlen und dem produktiven Lösen von Konflikten soll hier genügend Raum gegeben werden.

Schon in der Volksschule setzen sich Buben mit den Erwartungen hinsichtlich der Männlichkeit in der Gesellschaft öfter auseinander. Dies kann bei den Knaben Unsicherheiten auslösen und zu Konflikten führen. Eine geschlechtssensible Pädagogik soll dabei behilflich sein, den Kindern Orientierung zu geben, sie bei der Suche ihrer Identität zu unterstützen und diese Unsicherheiten zu überwinden. Für

eine gute Jungenförderung müssen männliche und weibliche Lehrkräfte, aber auch Eltern und andere schulbezogene Personen zusammenarbeiten. (Vgl. Rohrmann 2005, S. 32).

Sowohl für Mädchen als auch für Buben stellt die Koedukation eine große Chance dar, sich Wissen und Fähigkeiten für eine gemeinsame Gestaltung des Lebensbereiches anzueignen und dadurch auch einen gleichwertigen Umgang der Geschlechter zu erfahren und als sinnvoll zu erleben. Natürlich ist dafür zu beachten, dass es sowohl im alltäglichen Schulleben als auch im Unterricht zu einer Reflexion der Geschlechterverhältnisse kommt und die weiblichen und männlichen Schülerinnen/Schüler in ihrer Identitätsfindung unterstützt werden. (Vgl. Kraul/Horstkemper 1999, S. 301)

„Dies gilt vor allem deshalb, weil gesellschaftliche Umbrüche, geschlechtsstereotype Zuweisungen und Hierarchien zwar infrage gestellt und zu deutlichen Verschiebungen geführt haben, aber dennoch bestehende tradierte Vorstellungen und reale Ungleichheiten fort - innerhalb und außerhalb der Schule“ (ebd.).

Das bedeutet: Koedukation darf nicht lediglich als institutionelle Einrichtung für eine gemeinsame Unterrichtung von Buben und Mädchen verstanden werden, die unter anderem auch eine organisatorische Erleichterung mit sich bringt, sondern soll bewusst dazu beitragen, Ungerechtigkeiten und Vorurteile bezogen auf die Geschlechter abzubauen und zu verhindern.

7.3. Schulleistungen und Unterrichtsfächer

Laut Kaiser sind nun eher Buben von Exklusion in den Bildungseinrichtungen betroffen als Mädchen. Dabei bezieht sie sich vor allem auf Jungen mit Migrationshintergrund. (Vgl. ebd. 2009, S. 65) Es gibt mehr Buben, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, als Mädchen. Dass die Mädchen einen geringeren Anteil ausmachen, kann durch die Sozialisation begründet werden. So passen sich Schülerinnen besser an und verhalten sich zumeist so, wie es in der Schule und von den Lehrpersonen erwartet wird. Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten fallen nicht so auf und werden im Regelschulwesen eher akzeptiert als männliche Kinder. Dazu kommt, dass den Schülern zumeist mehr Aufmerksamkeit und Anerkennung geschenkt wird als den Schülerinnen, für die es dann einfacher ist, ihre Mängel und Defizite zu verbergen. (Vgl. Frieske 1995, S. 32)

Gemäß der Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit scheint es sinnvoll für die Förderung von beiden Geschlechtern, einen Wechsel von gemeinsamen und phasenweisen getrennten Lernprozessen zu organisieren. Durch diese unterschiedlichen Kooperationsformen kann es zur produktiven Auseinandersetzung mit dem jeweils

anderen Geschlecht kommen. Zusätzlich ermöglichen sie aber auch je eigene Arbeitsprozesse in der Mädchen- bzw. Bubengruppe. Kooperatives Handeln muss dabei im Vordergrund stehen, um eben jene sozialisationsbedingten Defizite bewältigen zu können. (Vgl. Kaiser 2005a, S. 171)

7.3.1. Curriculum

Geschlechtsstereotype sind im Curriculum vieler Fächer immer noch vorhanden. Auf der einen Seite stellen für Mädchen die naturwissenschaftlichen Fächer, wie beispielsweise Physik, Chemie oder Mathematik, noch immer jene Fächer dar, die bei ihnen eher mit Ablehnung und Interesselosigkeit verbunden sind. Auf der anderen Seite wird kritisiert, dass der Unterricht und die Unterrichtsmethoden zu wenig auf die Anliegen der männlichen Schüler eingehen. In Bezug auf den Schriftsprachenerwerb wurde beispielsweise festgestellt, dass Buben andere Wörter richtig schreiben können als Mädchen, jedoch in den ersten Diktaten eher jene Wörter vorkommen, die dem Sprachschatz der Mädchen entgegenkommen. Die Jungen haben zumeist eine niedrigere Lesekompetenz als die Mädchen. Dieses Phänomen wurde beispielsweise in Österreich und Deutschland nachgewiesen. Empirische Daten legen die Meinung nahe, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Leistung zwar vorkommen, sich aber von Land zu Land unterscheiden. Dies kann wiederum als Hinweis darauf angesehen werden, dass es möglich ist, mithilfe von pädagogischem Wissen und pädagogischer Kompetenz eine Veränderung von Geschlechterdifferenzen zu bewirken. (Vgl. Kaiser 2009, S. 66)

„Ein guter, geschlechtersensibler Unterricht, der die Bedürfnisse, Interessen und Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen berücksichtigt, ist nicht eine Frage des Geschlechts, sondern der Unterrichtsqualität. Es kommt deshalb mehr darauf an, dass Lehrerinnen und Lehrer Wissen über die unterschiedlichen Lernbedürfnisse von Jungen und Mädchen haben und dies in ihrer Unterrichtsgestaltung umfassend berücksichtigen.“ (Schultheis 2009, S. 10)

Lehrer und Lehrerinnen sind gefordert, auf die unterschiedlichen Lerngegebenheiten von Mädchen und Knaben einzugehen und sich auch fachliches Wissen darüber anzueignen, wie Schüler und Schülerinnen am besten unterstützt werden können. Mädchen und Buben präferieren unterschiedliche Fächer, was aber verschiedene Gründe haben kann. Genau diese Gründe gilt es herauszufinden und auf diverse Gegebenheiten pädagogisch angemessen zu antworten. Vor allem deshalb müssen die Lehrpersonen großes Augenmerk darauf legen, dass und wie sie ihren Unterricht vorbereiten und in pädagogischer Verantwortung durchführen.

In weiterer Folge möchte ich kurz auf die einzelnen Fächer, die in der Volksschule unterrichtet werden, eingehen.

7.3.1.1 Deutsch, Lesen, Schreiben

Mithilfe der PIRLS-Studie wird die Lesekompetenz der Volksschulkinder der vierten Klassen in Österreich getestet. PIRLS ist die Abkürzung für „Progress in International Reading Literacy Study“ und stellt eine internationale standardisierte Leistungsmessung dar. Alle fünf Jahre erfolgt diese Testung. Da es noch keine Ergebnisse von der letzten Kompetenzmessung im Jahre 2011 gibt, ziehe ich für meine Arbeit die Auswertung aus dem Jahre 2006 heran. Österreich hat bei diesem Test den 20. Rang von 45 belegt. (Vgl. Suchaň/Wallner-Paschon 2007a, S. 7)

Bei dieser Studie schnitten die Mädchen beim Lesen besser ab als die Buben. Es gibt drei Gründe für den Unterschied in der Leseleistung der beiden Geschlechter:

1. Die Leseintensität: Mädchen und Frauen lesen mehr als Buben und Männer.
2. Die Lesestoffe: Es gibt einen Unterschied in der Auswahl des Lesestoffes zwischen Mädchen/Frauen und Buben/Männern.
3. Die Lesefreude: Mädchen/Frauen macht das Lesen mehr Spaß als den Jungen/Männern.

(Vgl. Suchaň/Wallner-Paschon 2007b, S. 19)

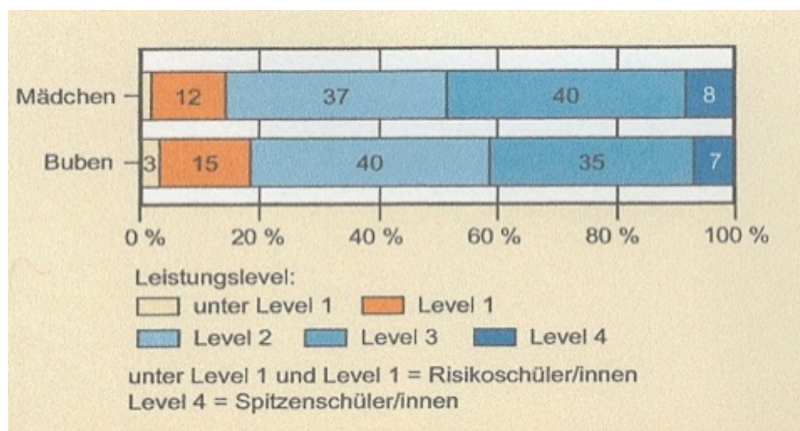


Abbildung 1: Kompetenzstufen in Österreich nach Geschlecht

(Suchaň/Wallner-Paschon 2007b, S. 19)

In dieser Abbildung werden die Unterschiede der Lesekompetenz von Buben und Mädchen ersichtlich. In der schlechtesten Kompetenzstufe sind ungefähr doppelt so viele Schüler wie Schülerinnen zu verzeichnen (3,1% Buben und 1,6% Mädchen). 14% der Mädchen und 18% der Buben in Österreich zählen zur Risikogruppe (Level 1 und darunter). Wenig Unterschied gibt es im Spitzenbereich zwischen den Schülern und Schülerinnen (7% Buben zu 8% Mädchen). (Vgl. Ebd.)

Aus diversen Untersuchungen kann man entnehmen, dass Buben nicht nur nicht so gut, sondern auch nicht so gerne wie Mädchen lesen. Je höher der Schwierigkeitsgrad der Texte, umso bessere Leistungen erzielen die weiblichen Schüler. Wenig Unterschied gibt es bei der Leseleistung zu verzeichnen, wenn es um Texte geht, die mit Tabellen, Grafiken und Fotos kombiniert sind und es sich nicht nur um einen kontinuierlichen Text handelt. Mädchen lesen vor allem literarische Texte wie beispielsweise Tiergeschichten. Buben entscheiden sich vor allem für Comics und Gebrauchsanweisungen. Da bei den männlichen Schülern die Bildschirmmedien, wie beispielsweise Computer, Tablets, Videofilme, dominieren, könnten diese gezielt im Unterricht eingesetzt werden, um die Lernmotivation der Schüler zu fördern. (Vgl. Schultheis 2009, S. 9 f.)

Wesentlich ist es, auf eine gendersensible Auswahl von Texten und Büchern zu achten und den Kindern eine Vielfalt an Rollenbildern anzubieten.

Wie bereits erwähnt, spielen Kinder im Kleinkindalter lieber mit Partnern/Partnerinnen, die das gleiche Geschlecht haben. In der späteren Entwicklung wird diese Präferenz für das eigene Geschlecht immer stärker. Diese Hinwendung zum gleichen Geschlecht bringt es mit sich, dass der Wortschatz der Buben lediglich zu zwei Drittel dem der Mädchen gleicht. (Vgl. Rohrmann 2005, S. 28)

Neben dem Lesen kommt dem Teilbereich Sprechen hinsichtlich der Gendererziehung eine große Bedeutung hinzu. Dementsprechend ist es wichtig, dass die Lehrperson auf eine ausgeglichene Gesprächsteilnahme achtet. (Vgl. bm:ukk 2011a, S. 102) Vor allem der Deutschunterricht bietet sich sehr an, um aktuelle Themen bzw. Probleme aufzugreifen und mit den Kindern gemeinsam zu besprechen. Ein gutes Kommunikationsverhalten und Konfliktmanagement kann dabei als weitere Qualifikation erworben werden.

7.3.1.2 Mathematik

TIMMS ist ein international standardisiertes Testverfahren, welches sowohl die Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften misst. Die Abkürzung TIMMS bedeutet „Trends in International Mathematic and Science Study“. Durchgeführt wird dieser Test in der vierten bzw. achten Schulstufe. (Vgl. Suchaří/Wallner-Paschon/Bergmüller/Schreiner 2009, S. 8)

Bei der Testung im Jahre 2007 in Mathematik erreichten die Buben in Österreich um 14 Punkte mehr als die Mädchen. Sie zeigte, dass die Buben nicht nur besser abschnitten, sie demonstrierten auch ein größeres Vertrauen in das eigene Können. Gleichzeitig haben die Knaben mehr Freude an dem Fach Mathematik. (Vgl. ebd. S. 60 f.) Die Bereitschaft, sich auf das Fach einzulassen, wird durch das größere

Selbstvertrauen, bessere Leistungen und mehr Freude an der Sache noch zusätzlich gefördert.

„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.“ (bm:ukk 2011a, S. 108)

Auf die Leistungen in Bezug auf die Lehrperson habe ich schon im sechsten Kapitel im Punkt 6.4 hingewiesen. Nicht das Geschlecht der Lehrkraft ist für die Leistung des Schülers/der Schülerin verantwortlich, sondern vielmehr die Einstellung zum jeweiligen Fach. Je begeisterter man selbst von einer Sache ist, umso besser kann man deren Inhalte vermitteln. Natürlich gilt, wie bei jedem Unterricht, je besser man vorbereitet ist, umso leichter können die Lernenden die Inhalte verstehen, weil man die jeweilige Argumentation beherrscht.

Trotz zahlreicher und zunehmender Reflexion ist nicht zu übersehen, dass sowohl Lehrpersonen als auch Eltern den Knaben höhere Kompetenzen in Mathematik zuschreiben als den Mädchen. Walther, Schwippert, Lankes und Stubbe haben sich unter diesem Gesichtspunkt mit dem Mathematikunterricht beschäftigt und sind zu folgenden Ergebnissen gekommen: Buben sind beim Lösen von schwierigeren Aufgaben durch das Finden eigener Lösungswege besser als Mädchen. Buben entwickeln Lösungsstrategien und wenden dazu Fertigkeiten wie Schätzen und Runden an. Auch beim Kopfrechnen sind sie sicherer als die Mädchen. Im Gegensatz dazu schneiden Mädchen beim Lösen von Aufgaben, in denen Begriffe und Konzepte angewendet werden, besser ab. Ihre Stärken liegen im systematischen Durchführen von bekannten Aufgabenstellungen und Verfahren. Daraus kann man schließen, dass es sowohl für Buben als auch für Mädchen Items gibt, die sie besser und solche, die sie schlechter durchschauen und lösen können. Für die Lehrperson sind solche Erkenntnisse deshalb von großer Bedeutung, weil sie im Bewusstsein derartigen Wissens ihren Unterricht an die geschlechtsspezifischen Merkmale anpassen kann. (Vgl. Walther/Schwippert/Lankes/Stubbe 2008, S. 43 f.)

Es gibt unterschiedliche Gründe, warum die mathematischen Leistungen von Buben und Mädchen variieren. Einer der Gründe ist wahrscheinlich darin zu sehen, dass sowohl Lehrende als auch Eltern oftmals den Buben vorweg höhere Fähigkeiten in Mathematik zusprechen als den Mädchen. Lehrer und Lehrerinnen müssen sich mit solchen Vorurteilen auseinandersetzen, um sie nicht unbewusst für ihre didaktischen Überlegungen kritiklos zu übernehmen. Den Kindern sollte vielmehr vermittelt werden, dass Buben und Mädchen grundsätzlich mit gleichen Talenten und Begabungen

ausgestattet sind. Die Lehrenden müssen deshalb den Unterricht so aufbereiten, dass beide Geschlechter sich angesprochen fühlen. Dies gilt natürlich für jedes andere Unterrichtsfach ebenso.

7.3.1.3 Sachunterricht

Das Unterrichtsfach Sachunterricht ist in sechs Erfahrungs- und Lernbereiche gegliedert. Diese unterteilen sich in „Gemeinschaft“, „Natur“, „Raum“, „Zeit“, „Wirtschaft“ und „Technik“. In den meisten dieser Teilbereiche ist es möglich, Rollenklischees entgegenzuwirken und den Erfahrungshorizont der Kinder hinsichtlich der Genderthematik zu erweitern.

7.3.1.3.1 Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft

In diesem Lernbereich kann man beispielsweise unterschiedlichste Beziehungsformen und Familienkonstruktionen aufgreifen und besprechen.

„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.“ (bm:ukk 2011a, S. 91)

Die Lehrperson hat die Aufgabe, den Kindern ein weites Erfahrungsspektrum anzubieten, um ihnen so die Möglichkeit zu geben, ihre Einstellungen und Vorstellungen zu erweitern und sich gegenüber Neuem zu öffnen. Kinder sollen lernen, dass die Welt nicht nur in Schwarz und Weiß eingeteilt werden kann, sondern erkennen, dass es auch viele unterschiedliche Schattierungen gibt. So sollen auch Zwangsvorstellungen, die mit dem eigenen Geschlecht und der eigenen Identität in Verbindung gebracht werden, reflektiert und wenn nötig relativiert werden.

Ein anderes Beispiel für den Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft wäre die Gestaltung des gemeinsamen Lebensraumes. In einer Gemeinschaft müssen alle dazu beitragen, dass man sich wohl fühlt, dass unnötige Konflikte vermieden, auf jeden Fall aber gewaltlos ausgetragen werden. Zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und zur Steigerung des Selbstwertgefühls kann man z.B. verschiedene Klassendienste, wie etwa „Ordnungsdienst, Kehrdienst, Tafellöcher oder Schlüsseldienst“ einführen. Zu achten ist dabei aber darauf, dass alle Kinder jede Tätigkeit einmal ausüben und nicht nur Mädchen beispielsweise den „Kehrdienst“ übernehmen. Führt man diese Klassendienste ab der ersten Klasse ein, ist es für die Kinder völlig selbstverständlich, dass jeder bzw. jede alle Aufgaben erledigt.

7.3.1.3.2 Erfahrungs- und Lernbereich Zeit

In diesem Teilbereich, der sich auch mit zeitgeschichtlichen Ereignissen befasst, sollen sowohl berühmte Frauen als auch Männer und deren Wirken in ihrer Zeit angesprochen werden. Es sollte auch Gelegenheit geben, darüber nachzudenken, warum weniger Frauen als Männer Ruhm erlang(t)en und somit auch einen geringeren Bekanntheitsgrad haben.

„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“ (bm:ukk 2011a, S. 97).

7.3.1.3.3 Erfahrungs- und Lernbereich Natur

Hier handelt es sich um einen Bereich, der von den Kindern unmittelbar erfahren werden kann. Die Themen Gesundheit und Körper fallen unter dieses Teilgebiet. Unter anderem sollen hier Mädchen und Buben Informationen über Sexualität erhalten. Liebe, Partnerschaft, Nähe, Distanz und Geschlechtsunterschiede gehören zu den zu behandelnden Inhalten. In diesem Zusammenhang spielt ebenso die Aufklärung über sexuellen Missbrauch, verbunden mit der Stärkung des Selbstbewusstseins im Hinblick auf die eigene Geschlechtlichkeit, eine große Rolle. (Vgl. Wolf 2009, S. 156 ff.)

7.3.1.3.4 Erfahrungs- und Lernbereich Technik

Durch das eigene Tun und Experimentieren sollen die Kinder angeregt werden, sich mit technischen Themen anschaulich auseinanderzusetzen (vgl. ebd., S. 163).

Auch hier gilt es, wieder auf die Interessen und Bedürfnisse beider Geschlechter einzugehen. Die Lehrperson hat, wie schon verschiedentlich angeführt, eine Vorbildfunktion: So wie sie sich mit technischen und wissenschaftlichen Themen beschäftigt und diese im Unterricht zeigt, wird auch das entsprechende Interesse der Kinder ausfallen. Es bietet sich geradezu an, diesen Erfahrungs- und Lernbereich mit dem Technischen Werken zu verbinden.

7.3.1.3.5 Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft

Schüler und Schülerinnen sollen Informationen über verschiedene Berufe erhalten (vgl. ebd., S. 86). Die in diesem Lernbereich zu behandelnden Themen scheinen besonders geeignet, Vorurteile abzubauen, indem man zum Beispiel deutlich macht, dass es keine „Männer-“ und „Frauenberufe“ gibt. Den Kindern soll ein weites Spektrum an Berufen eröffnet werden. Den Schülern und Schülerinnen ist klar zu machen, dass die Wahl des Berufes nicht vom Geschlecht, sondern von Interesse, Neigung, Begabung und Ausbildung abhängig ist. Außerdem ist es sinnvoll, Repräsentanten aus verschiedenen Berufsrichtungen in die Klasse einzuladen. (Vgl. bm:ukk 2011a, S. 118)

7.3.1.4 Technisches Werken – Textiles Werken

„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.“ (bm:ukk 2011a, S. 116)

Wenn Schule neben der Persönlichkeitsbildung auch die Vorbereitung für das Leben in dieser Gesellschaft zu leisten hat, dann geht es auch um praktisches Können. Dem ist vor allem der Bereich des technischen und textilen Werkens zugeordnet.

Hier bieten sich besonders geeignete Möglichkeiten, Vorurteile über Berufszuordnungen zu diskutieren und zu hinterfragen. Deshalb ist es wichtig, unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit Kompetenzen in beiden Bereichen zu vermitteln und den Schülern und Schülerinnen dabei zu helfen, jene zu erwerben. Auch hier spielt wieder das Verhältnis der Lehrperson zum technischen und textilen Werken eine bedeutende Rolle. Allerdings sollte man nicht übersehen, dass auch das Können und die technischen Fähigkeiten Voraussetzung dafür sind, wie die Lehrperson technische Themen ihren Schülern und Schülerinnen vermittelt. Eigene Einstellungen und Überlegungen in Hinblick auf die Fähigkeiten, die Lehrende den Buben und Mädchen im technischen und textilen Werken zuschreiben, müssen unbedingt geprüft werden. Unbewusst kommen nämlich oft unterschiedliche Rollenzuschreibungen zum Vorschein. Vor allem im technischen Werkunterricht sollen die Kinder die Möglichkeit haben, zu forschen und zu entdecken. (Vgl. bm:ukk 2011a, S. 117)

7.3.1.5 Bildnerische Erziehung und Musikerziehung

In den kreativeren Unterrichtsfächern bieten sich viele Möglichkeiten, beiden Geschlechtern genügend Aufmerksamkeit zu schenken. Es soll ein Wechsel der unterschiedlichen Aktivitäten angeboten werden, sodass Produkte hergestellt oder Inhalte besprochen werden, die manchmal Mädchen mehr interessieren und besser gefallen, ein anderes Mal wiederum behandelt man ein Thema, das vielleicht für Buben attraktiver erscheint. Das heißt, man knüpft einerseits an bestehende Interessen der Knaben und Mädchen an, andererseits kann der jeweilige Erfahrungshorizont erweitert werden. Zu fordern ist auch hier wieder, dass im Musik- bzw. Zeichenunterricht nicht nur wichtige männliche Vorbilder thematisiert werden, sondern genauso weibliche Künstlerinnen und Musikerinnen im Unterricht ihren Platz finden. (Vgl. ebd., S. 111)

7.3.1.6 Bewegung und Sport

Ziel eines reflexiven und somit pädagogisch legitimierten Sportunterrichts besteht darin, ein Bewusstsein in den Kindern hervorzurufen, dass jede Sportart von Buben und Mädchen ausgeübt werden kann. Verschiedene Vorurteile vonseiten der Kinder sollen angesprochen werden. Beide Geschlechter sollen vielfältige Bewegungsformen kennenlernen und darin gefördert werden. So gehören zum Sportunterricht sowohl Phasen, in denen die Kinder Toben können, als auch Phasen, in denen sie entspannen dürfen. Der Turnunterricht sollte also beiden Geschlechtern gerecht werden und den Bewegungsdrang beider Gruppen befriedigen. Wichtig ist es hierbei auch, den Kindern die Möglichkeit zu bieten, Bewegungen oder Sportarten auszuprobieren, welche ihnen aufgrund ihrer Sozialisation oder aufgrund unterschiedlicher Vorurteile bisher versagt blieben. (Vgl. bm:ukk 2011a, S. 122 f.)

7.4 Zusammenfassung

Mädchen und Buben sind verschieden und in dieser Verschiedenheit muss man sie auch wahrnehmen. Diverse Rollenklischees gehören aufgedeckt und mit den Kindern besprochen, denn die Erwartungshaltungen von erwachsenen Personen, wie beispielsweise den Eltern, Verwandten oder den Lehrern und Lehrerinnen, können häufig unbewusst auf die Kinder übertragen werden. Ebenso ist es wichtig, den Kindern ohne Vorurteil gegenüberzutreten und ihnen zu verdeutlichen, dass sowohl Buben als auch Mädchen in jedem Fach gleiche Chancen haben, gleichberechtigt sind und Aufgaben in gleicher Qualität bewältigen können. Dafür kann es zuweilen aber auch sinnvoll sein, die Geschlechter in manchen Unterrichtssituationen zu trennen, um auf die jeweiligen Bedürfnisse besser eingehen zu können. Dennoch scheint mir Koedukation für beide Geschlechter von Vorteil, wenn man bewusste pädagogische Handlungen setzt. Gelingt dies, wird das Selbstbild positiv gestärkt und das Selbstwertgefühl erhöht.

Wenn man die vorgelegten Daten und Empfehlungen auf die Frage nach ihrem Erkenntnisgewinn und ihre Bedeutung für die Praxis an dieser Stelle nochmals bedenkt, so ist Folgendes zu beachten: Es gehört zur Aufgabe der Pädagogik, die Zeit mit ihren Herausforderungen ernst zu nehmen. Man sollte aber auch bedenken, dass die notwendigen Verallgemeinerungen immer auch Ausnahmen zulassen, dass die Pädagogik es immer mit Individuen zu tun hat. Eine unkritische Übernahme derartiger Daten bzw. Ergebnissen würde genau jene Gefahr mit sich bringen, die sie zu bekämpfen versucht, nämlich Vorurteile maßgebend werden zu lassen. Diese Gefahr ist besonders dann gegeben, wenn man die didaktischen oder curricularen Hinweise

als Anwendungsregeln versteht. Das würde zwar die Arbeit der Lehrperson erleichtern, ihre pädagogische Aufgabe allerdings missachten. Die Vorschläge müssen als Anregung zum eigenen Denken verstanden werden, sie können das eigene Urteil nicht ersetzen, wohl aber eine Hilfe darstellen.

„Der Lehrplan der Grundschule ist ein Lehrplan mit Rahmencharakter. Dieser äußert sich in der allgemeinen Festlegung des Bildungsziels, der Bildungs- und Lehraufgaben und des Lehrstoffs für die einzelnen Unterrichtsgegenstände sowie der fächerübergreifenden Lernbereiche. Der Lehrplan bildet die Grundlage für die eigenverantwortliche Planung und Durchführung des Unterrichts durch die Lehrerin bzw. durch den Lehrer.“ (Wolf 2009, S. 1)

Wie schon in der Einleitung erwähnt, ist diese Diplomarbeit in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil stellt die theoretische Auseinandersetzung mit der Gendererziehung in der Volksschule dar. Der nun anschließende zweite Teil befasst sich mit der empirischen Untersuchung und der Auswertung der durchgeführten Interviews.

8. Empirische Untersuchung

Der zweite größere Teil meiner Arbeit ist in zwei Abschnitte gegliedert: Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit der für meine Diplomarbeit verwendeten Forschungsmethode, der zweite mit den aus den Interviews resultierenden Ergebnissen. Ziel dieser empirischen Untersuchung ist zum einen die Beantwortung der Forschungsfrage durch den Praxisbezug und zum anderen die Darstellung der Unterrichtsrealität an Volksschulen in Bezug auf die Gendererziehung.

Eine wissenschaftliche Arbeit, die ihre Anregungen und Ergebnisse aus Interviews gewinnen will, muss sich zuerst intensiv mit der Forschungsmethode befassen. Die Methode wird als Weg zur Erkenntnis des Gegenstandes verstanden, ist also die Art des Zugangs zu ihm. Im Falle dieser Arbeit geht es um Aussagen von Personen, die zu einem Thema bzw. einem Problem eine bestimmte Meinung äußern, die zustimmend, ablehnend, interessiert oder desinteressiert sein kann. Der Interviewer/die Interviewerin kann bzw. sollte sich nicht von vorgefassten Meinungen oder Stimmungen beeinflussen lassen, dennoch weiß er/sie, dass diese in den Äußerungen zum Tragen kommen können.

Es ist notwendig, die qualitative Forschungsmethode in ihren Grundzügen zu beschreiben. Außerdem werden das Erhebungsinstrument, das Untersuchungsdesign sowie die damit verbundenen Rahmenbedingungen des Forschungsgegenstandes erläutert. Mithilfe der von Mayring beschriebenen Methode der qualitativen Inhaltsanalyse werden die Interviews systematisch analysiert (vgl. Mayring 2002, S. 114). Auch die gewonnen Inhalte der Interviews werden in diesem zweiten Teil präsentiert. Um die Ausarbeitung der Themenbereiche zu erleichtern und um nochmals die Motive dieser Befragung hervorzuheben, wurden Hypothesen formuliert. Mithilfe von Kategorien und den daraus resultierenden Ergebnissen wird eine Verbindung zu den Hypothesen dargestellt und diese werden entweder bestätigt oder dementiert. Durch die Analyse der Interviews soll unter anderem festgestellt werden, ob in der Volksschule eine geschlechtssensible Pädagogik stattfindet, ob auf Chancengleichheit geachtet wird, wie das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in der Volksschule von den Lehrpersonen umgesetzt wird und wie die Lehrperson mit dieser besonderen Thematik umgeht.

8.1 Die qualitative Forschungsmethode

Die qualitative Forschung versucht, die Objektivität der empirischen Forschung mit dem Gedanken des Verstehens und der Sinngebung des Pädagogischen zu verbinden. Sie möchte das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen nachvollziehen können (vgl. Friebertshäuser/Langer/Prenzel 2010, S. 34). *„Durch diesen Prozess, [...] rücken die Adressat/-innen pädagogischer Maßnahmen mit ihren subjektiven Deutungsmustern, Handlungsorientierungen und ihren soziokulturellen Lebenswelten stärker in den Blick der Forschung. ‚Verstehen‘ bildet den Kern des neuen Paradigmas einer erziehungswissenschaftlichen Forschung [...]“* (Ebd., S. 20)

Die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht gewinnt in der heutigen Zeit zunehmend an Bedeutung. Darum scheint es notwendig, sozialisationsbezogenes, reflektiertes Unterrichtshandeln zu einem Qualitätskriterium für professionelle pädagogische Arbeit zu machen. (Vgl. Kraul/Horstkemper 1999, S. V)

„Erziehungswissenschaft nähert sich mit ihren Forschungsmethoden der sozialen Welt der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse, um sie angemessen zu analysieren. Ihre Ziele können sowohl Beschreibung, Verstehen und Erklärung, als auch Evaluation und Qualitätsentwicklung sein; im Dialog mit der pädagogischen Praxis wirkt die erziehungswissenschaftliche Forschung somit an der Professionalisierung mit.“ (Friebertshäuser/Langer/Prenzel 2010, S. 17)

Dieses Zitat verweist auf die Wichtigkeit von Forschung im schulischen Bereich: Durch sie sollen mögliche verschiedene Prozesse analysiert werden. Aufgrund dieser Ergebnisse werden neue Erkenntnisse gewonnen, die wiederum zu einer Qualitätssteigerung in pädagogischen Belangen führen sollen.

Laut Mayring gibt es fünf Grundsätze, die für die qualitative Forschung von großer Bedeutung sind.

8.1.1 Fünf Grundsätze der qualitativen Forschung nach Mayring

- *Erster Grundsatz*

„Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein“ (Mayring 2002, S. 20).

Das bedeutet zunächst, dass das Subjekt in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden muss. In diesem Fall sind das die Kinder, da es darum geht, welche Unterrichtsorganisation am besten geeignet ist, beziehungsweise welche Maßnahmen gesetzt werden müssen, um beiden Geschlechtern die gleichen Möglichkeiten zu eröffnen und die beste Bildung und Ausbildung zuteilwerden zu

lassen. Um dies herauszufinden, wurden Lehrer und Lehrerinnen über Gendererziehung interviewt.

- *Zweiter Grundsatz*

„Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen“ (Mayring 2002, S. 21).

Damit ist gemeint, dass der Forschungsgegenstand so genau wie möglich beschrieben und begründet ist. Daraus ergibt sich die Forderung, verschiedene Quellen und Daten heranzuziehen.

- *Dritter Grundsatz*

„Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden“ (ebd., S. 22).

Die Hermeneutik hat immer wieder darauf verwiesen, dass alles, was mit dem Menschen zu tun hat, mit subjektiven Absichten verknüpft ist. Daher müssen die verschiedenen Bedeutungen erst durch Interpretation ermittelt werden. (Vgl. ebd.)

- *Vierter Grundsatz*

„Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden“ (ebd.).

Anzustreben ist eine möglichst große Nähe zur alltäglichen Lebenssituation der untersuchten Subjekte, da sie sich in „Laborsituationen“ womöglich nicht natürlich verhalten. Die Alltagsnähe ist unverzichtbar, da es gerade um deren Erfassen geht. Die Forschungsergebnisse zielen auf eine Veränderung bzw. eine Verbesserung eben dieser Wirklichkeit ab. (Vgl. ebd., S. 22 f.)

- *Fünfter Grundsatz*

„Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (ebd., S. 23).

Nach qualitativem Forschungsdenken muss eine Verallgemeinerung von Ergebnissen stets im speziellen Fall begründet werden. Unbedachte Verallgemeinerungen enthalten oftmals die Gefahr, sich in vorurteilshaften Ideologien zu verfestigen. Noch dazu handelt es sich hier lediglich um eine kleine Zahl von Forschungsfällen, was wiederum eine Begründung der Gültigkeit dieser Resultate noch schwieriger erscheinen lässt. (Vgl. ebd., S. 23 f.)

Mayring weist darauf hin, dass in jeden Forschungsprozess sowohl qualitatives als auch quantitatives Denken einfließt. Es besteht aber immer noch die Tendenz, dass die qualitative Forschungsmethode nicht in dem gleichen Ausmaß Berücksichtigung findet wie die anderen Forschungsmethoden. (Vgl. ebd., S. 19)

Das Durchführen einer qualitativen Forschungsmethode hat den Vorzug, dass zum einen die gegebenen Rahmenbedingungen des Forschungsgegenstandes berücksichtigt werden und zum anderen auch die Fragestellungen dementsprechend angepasst werden können (vgl. Mayring 2002, S. 65). Daher bietet sich für meine Arbeit der Einsatz des problemzentrierten Interviews an, weil die Interviewpartner bzw. Interviewpartnerinnen ihre Meinungen frei äußern können, aber durch den vorhandenen Interviewleitfaden die im Interesse stehenden Fragestellungen im Auge behalten werden können (vgl. ebd., S.67 f.).

8.2 Das Erhebungsinstrument

Das problemzentrierte Interview stellt eine offene, halbstrukturierte Art der Befragung dar. Das Interview ist auf eine Problemstellung fixiert, die der Interviewleiter bzw. die Interviewleiterin einführt und immer wieder auf sie verweist, um das Gespräch nicht vom Thema abschweifen zu lassen. Mit der Problemstellung hat sich der Interviewer bzw. die Interviewerin zunächst intensiv beschäftigt. Der Interviewer/die Interviewerin hat zuvor einen Interviewleitfaden ausgearbeitet, der als Basis für die Fragestellung dient. Für eine optimale Durchführung des problemzentrierten Interviews ist Offenheit eine Grundvoraussetzung. Obwohl es Leitfragen gibt, soll die interviewte Person die Möglichkeit haben, frei antworten zu können. Die interviewten Personen sollen also auch die Chance haben, ihre Erfahrungen, die sie im Laufe ihrer Lehrtätigkeit in Bezug auf die Geschlechterfrage gemacht haben, zu äußern.

Durch diese Offenheit ergeben sich verschiedene Vorteile:

- Es findet eine Überprüfung statt, ob man von der interviewten Person verstanden wurde.
- Die befragten Personen können subjektive Ansichten darlegen.
- Es können größere Zusammenhänge vom Befragten im Interview entwickelt werden.
- Die realen Bedingungen der Interviewsituation können erörtert werden.

(Vgl. ebd., S. 67 f.)

Durch diese aufgezählten Punkte fühlt sich die Interviewpartnerin bzw. der Interviewpartner nicht ausgefragt, sondern ernst genommen.

Die Form des Interviews hat den Vorteil, dass sie besser als ein Fragebogen die verschiedenen differenzierten Aspekte zur Aussage bringen können.

Die Vorteile des problemzentrierten Interviews beschreibt Mayring folgendermaßen:

„Die Anwendungsgebiete des problemzentrierten Interviews lassen sich aus seinen hauptsächlichsten Vorzügen ableiten. Es eignet sich hervorragend für

eine theoriegeleitete Forschung, da es keinen rein explorativen Charakter hat, sondern die Aspekte der vorrangigen Problemanalyse in das Interview Eingang finden. Überall dort also, wo schon einiges über den Gegenstand bekannt ist, überall dort, wo dezidierte, spezifischere Fragestellungen im Vordergrund stehen, bietet sich diese Methode an.“ (Ebd. 2002, S. 70)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist deren teilweise Standardisierung durch den Interviewleitfaden. Diese Standardisierung bringt eine wesentliche Erleichterung bei der Auswertung mit sich und lässt mehrere Interviews besser miteinander vergleichen. (Vgl. Mayring 2002, S. 70)

8.3 Das Untersuchungsdesign

Für meine Arbeit führte ich Interviews mit Lehrern und Lehrerinnen an verschiedenen Volksschulen in Wien durch. Von den sieben interviewten Personen waren vier weiblich und drei männlich. Vier Lehrpersonen fielen in die Altersgruppe zwischen 28–30 Jahren, zwei befanden sich im Alter von 37 und 38 Jahren und eine Lehrkraft war 52 Jahre alt. Alle interviewten Lehrkräfte sind Klassenlehrer oder Klassenlehrerinnen und unterrichten in der Grundstufe 2, das bedeutet, sie führen derzeit entweder eine dritte oder vierte Klasse.

Ich habe bewusst lediglich Lehrer und Lehrerinnen der Grundstufe 2 interviewt, da Kinder in diesem Alter zunehmendes Interesse an dem anderen Geschlecht zeigen und sich auch vermehrt mit ihrer Rolle als Bub oder Mädchen auseinandersetzen.

Wanzeck-Sielert beruft sich in ihrem Beitrag „Sexuelle Bildung und Sexualerziehung in der Grundschule“ auf Milhoffer. Diese weist in ihrer Studie (2000) über Selbstwahrnehmung, Sexualwissen und Körpergefühl darauf hin, dass Kinder im dritten bis sechsten Schuljahr ein gesteigertes Interesse an den Themen Körper, Sexualität und Beziehung haben. Durch die Bevorzugung von gleichgeschlechtlichen Kontakten in diesem Alter haben die Kinder die Möglichkeit, sich in der jeweiligen Geschlechtsrolle zurechtzufinden und auszuprobieren. Außerdem lernen sie ihren Körper besser kennen und die eigene Geschlechtsidentität zu stärken. In diesem Alter ist es ganz normal, dass Mädchen und Buben das andere Geschlecht einerseits abwerten, andererseits aber auch großes Interesse an diesem zeigen. Diese Ambivalenz gehört zum Schulalltag und verlangt der Lehrperson ein gewisses Feingefühl ab. (Vgl. Wanzeck-Sielert 2009, S. 23) Verschiedene Rollenklischees müssen angesprochen werden, um den Kindern ein relativ umfassendes Bild von Männlichkeit und Weiblichkeit zu vermitteln.

In der Grundstufe 2 werden auch andere Themen in der Sexualerziehung angesprochen und intensiver behandelt, als es in der Grundstufe 1 möglich ist.

Während die Schulkinder in der ersten und zweiten Klasse noch intensiv damit befasst sind, eine Balance zwischen Lernen und Spielen zu finden, interessieren sich 9-11-Jährige aufgrund des kognitiven Entwicklungsprozesses für andere Inhalte. Entwicklungspsychologen meinen, dass es zu einer Vorverlagerung der Jugendphase kommt. (Vgl. Wanzeck-Sielert 2009, S. 22)

Drei Lehrkräfte übten die Tätigkeit des Lehrens seit fünf bis sieben Jahren aus. Eine Person hatte ihr zweites Dienstjahr und die verbliebenen drei Lehrpersonen standen 12, 14 und 30 Jahre im Dienst.

Mithilfe des Leitfadeninterviews wurden sie zur Gendererziehung befragt. Konkret ging es darum, wie der Lehrer oder die Lehrerin die Mädchen und Buben in ihrer Klasse wahrnimmt, wie die Lehrperson das Verhältnis der verschiedenen Geschlechter in der Klasse sieht und wie sie das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in ihrem Unterricht umsetzt. Ebenso sollte ein Blick auf die Aus- und Weiterbildung geworfen werden, um die Zufriedenheit der interviewten Lehrpersonen mit dieser in Bezug auf die Gendererziehung zu eruieren.

Durch die Leitfragen wurde der Gesprächsverlauf vornehmlich geführt, wobei die interviewten Lehrer und Lehrerinnen auch die Möglichkeit hatten, darüber hinaus Anmerkungen zu machen. Dies wurde aber lediglich von einer Lehrerin und einem Lehrer genutzt, die anderen Lehrpersonen antworteten eher kurz und prägnant. Diese Tatsache könnte wiederum darauf schließen lassen, dass sich die meisten der interviewten Lehrpersonen noch nicht so intensiv mit dieser Thematik beschäftigt haben.

In vier Klassen ist die geschlechtliche Aufteilung ziemlich ausgeglichen, in den drei weiteren Klassen werden mehr Buben als Mädchen unterrichtet, wobei bei einer Klasse der Unterschied sehr eklatant ist: nämlich zwanzig Buben zu sechs Mädchen.

8.4 Der Interviewleitfaden

Das Interview soll zur Erweiterung des pädagogischen Wissens in Bezug auf Koedukation führen und Aufschluss darüber geben, ob bewusste Koedukation an Wiener Volksschulen erfolgt oder man in einem spezifischen Sinne von Koinstruktion sprechen müsste.

Es wurde, wie schon erwähnt, ein Interviewleitfaden entwickelt, der auf drei Prinzipien basiert. Diese drei Prinzipien sind die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung sowie die Prozessorientierung. Unter Problemzentrierung versteht Witzel, dass an gesellschaftlich relevanten Themen angeknüpft werden muss. Die Grundlagen dafür erarbeitet sich der Forscher bzw. die Forscherin im Vorhinein. Mit

Gegenstandsorientierung meint Witzel, dass keine Übernahme von fertigen Instrumenten vorgenommen werden soll, sondern das Verfahren speziell auf den spezifischen Gegenstand abgestimmt werden muss. Unter Prozessorientierung versteht er eine allmähliche Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei er dabei auch von einer ständigen reflexiven Bezugnahme spricht. (Vgl. Witzel 1982, S. 70 f.)

Der Interviewleitfaden folgt einer Aufteilung in vier Themenblöcke, die ich im Anschluss näher beschreiben möchte. Im ersten Themenblock geht es um die Sichtweise der Lehrperson auf die Schüler und Schülerinnen in ihrer Klasse. Mithilfe des zweiten Themenblocks sollte festgestellt werden, wie die Lehrkraft zur geschlechtssensiblen Pädagogik steht. Der darauf folgende Themenblock befasst sich mit der Ausbildung und der Fortbildung in Bezug auf die Genderthematik. Erst im letzten Themenblock werden Fragen zur eigenen Person gestellt. Diese Reihenfolge ist bewusst so gewählt, damit meine Interviewpartner und Interviewpartnerinnen, die mich nicht gut bzw. gar nicht kannten, die Möglichkeit hatten, in das Thema hineinzufinden. Erst als die Gesprächssituation etwas aufgelockerter war und sich eine Gesprächsbasis aufgebaut hatte, sollten sie über ihre eigene Person sprechen.

8.4.1 Erster Themenblock

Sichtweise der Lehrperson auf die Schüler und Schülerinnen in ihrer Klasse

In diesem Themenblock geht es um die Art der Wahrnehmung des Lehrers bzw. der Lehrerin in Bezug auf das Verhalten der Kinder unter dem Aspekt der Geschlechtszugehörigkeit. Die Lehrperson wird befragt, ob Unterschiede im disziplinierten Verhalten bestehen und ob ein Konkurrenzverhalten zwischen Buben und Mädchen zu bemerken ist.

Astrid Kaiser bezieht sich in ihrem Text auf Theorien zur männlichen Sozialisation und zur Erklärung von Gewaltbereitschaft auf Bittner, der die Aggressivität und das Dominanzverhalten von Buben auf ein Unterprivilegierungsgefühl gegenüber den Mädchen schiebt, da die Mädchen sich angemessener verhalten und bei den Erwachsenen aufgrund ihres angepassten Verhaltens besser ankommen. Seiner Meinung nach haben weibliche Lehrpersonen und Mitschülerinnen nicht genug Verständnis für die Bereitschaft der männlichen Schüler zu Aggressivität. (Vgl. Kaiser 2005b, S. 17)

Außerdem wird die Lehrperson gefragt, ob sie eine partielle Trennung der Geschlechter als sinnvoll erachtet. Interessant wären hier auch Antworten, die nach Fächergruppen verschieden ausfallen: Man denke an die weitverbreitete Meinung, wonach Mädchen eher weniger an mathematisch technischen Fragen interessiert sind und Buben gerade für diese Fächer ein besonderes Interesse zeigen. Die Meinung von

Lehrenden, ob man deshalb in diesen Fächern nach Geschlecht verschieden unterrichten soll oder gerade hier an der Koedukation besonders festzuhalten ist, scheint sehr interessant.

Mädchen erbringen in Mathematik, Technik und naturwissenschaftlichen Fächern oftmals schlechtere Leistungen als ihre männlichen Mitschüler und sind diesen Fächern gegenüber eher negativ eingestellt. Festgestellt hat man auch, dass Mädchen, die eine reine Mädchenschule besuchten, häufiger in diesem Bereich studierten als Mädchen von koedukativen Schulen. Zusätzlich fand man heraus, dass in koedukativ geführten Schulen eine geschlechtsspezifische Differenzierung von Interessen verstärkt wird, und daher die Mädchen in ihren Entfaltungsmöglichkeiten in vielen gesellschaftlich wesentlichen Bereichen eingeschränkt sind. Gerade diese Tatsachen machen deutlich, dass man den temporär getrennten Unterricht in Erwägung ziehen kann. (Vgl. Portmann/Kratz-Dreisbach 2002, S. 72 f.)

Immer wieder ist eine Diskussion über die Rückkehr zur Monoedukation, die getrenntgeschlechtliche Unterrichtung, aufgekommen, um die Geschlechtergerechtigkeit mehr gewährleisten zu können. Skeptische Betrachtungen hingegen widersprachen dieser Auffassung, da die Mädchen sich auch in der Freizeit und am Arbeitsmarkt in gemischtgeschlechtlichen Situationen behaupten müssen. Wesentlicher ist es, ein pädagogisches Konzept zu erstellen, das sowohl den Schülerinnen als auch den Schülern gerecht wird. So erscheint es durchaus als sinnvoll, Mädchen und Buben ab und an im Unterricht zu trennen. Das „Skandinavische Modell“ wird gerne in Fachkreisen als positives Beispiel angeführt. Dieses Modell beinhaltet einen systematischen Wechsel von koedukativen und monoedukativen Sequenzen. So entstehen einerseits *„geschlechtsgemischte Begegnungsräume“* und *„geschlechtshomogene Schonräume“* (Jantz/Brandes 2006, S. 33).

Es genügt natürlich nicht, nur eine organisatorische Trennung der Geschlechter durchzuführen, sondern die pädagogische Konzeption spielt eine bedeutende Rolle.

„Das Prinzip der zufälligen methodischen Trennung versucht, den multi-kausalen Zusammenhang zu berücksichtigen und den notwendig komplexen Bedingungen durch Flexibilität und Kontinuität gerecht zu werden. [...] Der Begriff zufällig verweist darauf, dass nicht festgelegt ist, in welchem Fach eine Lerngruppe getrennten Unterricht für Mädchen und Jungen erhält. [...] Das methodische Element liegt darin, dass die Entscheidung für eine partielle Trennung in (mindestens) einem Fach erfolgt und damit den Mädchen und Jungen das Erfahrungsfeld einer geschlechtshomogenen Lerngruppe systematisch eröffnet wird.“ (Kreienbaum 2005, S. 80.)

Diese Überlegung kann auf die aktuelle Koedukationsdebatte und die damit verbundenen Feststellungen zurückgeführt werden und geht auf die Vorzüge der

geschlechtergetrennten Unterrichtung ein, ohne die Schattenseiten getrennter Erziehung zu ignorieren. Das Konzept der zufälligen methodischen Trennung funktioniert aber nicht ohne eine ständige Reflexion der Lernprozesse. In Jungen- bzw. Mädchenkonferenzen sollen die Kinder die Möglichkeit bekommen, über ihr Lernverhalten und über ihre Wahrnehmungen zu reflektieren und in einer geschlechtshomogenen Gruppe darüber zu sprechen und Erfahrenes durch Benennung für andere nachvollziehbar zu machen. Wichtig ist hierbei ebenso die Erweiterung des Vokabulars, das in weiterer Folge auch beim Lösen von Konflikten hilfreich sein kann. Es kommt zu einem Austausch über Lernerfahrungen. Die Schülerinnen und Schüler geben einander Feedback und gestalten ihre Lernumwelt entsprechend den Erfahrungen aktiv mit. Eine weitere Konsequenz könnte darin gesehen werden, dass die Kinder die Möglichkeit haben, ebenso innerhalb der homogenen Gruppe zu erfahren, dass es Unterschiede gibt. (Vgl. Kreienbaum 2005, S. 81) Denn die Unterschiede eines jeden Merkmales innerhalb der Mädchengruppe oder innerhalb der Bubengruppe sind größer als der Durchschnittswert in der intergeschlechtlichen Betrachtung (vgl. Jantz/Brandes 2006, S. 20).

Eine zeitweilige monoedukative Unterrichtung setzt jedoch voraus, dass diese von sehr engagierten und vor allem für die geschlechtsbewusste Pädagogik sensibilisierten Lehrkräften durchgeführt werden muss.

Generell sind Kinder und Jugendliche eindeutig Befürworter der Koedukation. So ist vor allem zu Beginn der Schulzeit in der Volksschule und zum Ende hin in der Oberstufe mit 90% die Befürwortung am höchsten. Den Buben ist ein koedukativer Unterricht noch wichtiger als den Mädchen. *„Für die Schülerinnen und Schüler ist der gemeinsame Unterricht eine Selbstverständlichkeit, die sie mit Interessantheit und Abwechslung, mit Normalität und Natürlichkeit verbinden“* (Portmann/Kratz-Dreisbach 2002, S. 74).

Aus diesen Überlegungen ergaben sich die nun angeführten Interviewfragen.

Die Interviewfragen des ersten Themenblocks:

1. Welche Schulstufe unterrichten Sie? Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse und wie ist die geschlechtliche Aufteilung?
2. Wie nehmen Sie Buben und Mädchen in Ihrer Klasse wahr?
3. Gibt es Unterschiede im disziplinären Verhalten?
4. Gibt es ein Konkurrenzverhalten?
5. Wird die Geschlechtszugehörigkeit von den Kindern besonders hervorgehoben?

6. Denken Sie, dass eine temporäre Trennung der Geschlechter sinnvoll wäre und sich auf das Lernen auswirken würde?
7. Glauben Sie, dass eine zeitweilige Trennung in Bezug auf das Selbstbild der Schüler und Schülerinnen eine Auswirkung hat?
8. Welche besonderen Fragen sind Ihnen noch in Bezug auf Koedukation in ihrem Unterricht aufgefallen (z.B. zeigen sich Unterschiede in den verschiedenen Unterrichtsfächern)?

8.4.2 Zweiter Themenblock

Einstellung der Lehrperson zur Gendererziehung/geschlechtssensiblen Pädagogik

Hier soll geprüft werden, wie mit dem Thema Gendererziehung in den jeweiligen Schulstandorten umgegangen und wie das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ dort umgesetzt wird. Es soll festgestellt werden, welche Einstellung in der Schule zur Geschlechtsthematik vorherrscht, und wie den gesellschaftlichen geschlechtsbezogenen Klischees entgegengearbeitet wird.

Lehrpersonen müssen sich bewusst machen, dass sie durch bestimmte Handlungen, indem sie zum Beispiel Reihen nach Geschlecht bilden oder bei der Gruppenzuweisung von Spielen oder Arbeitsaufträgen, den Gegensatz von Buben und Mädchen hervorheben (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S. 16).

Die Schulleitung sollte selbst immer wieder Informationen über verschiedene Fördermöglichkeiten einholen und darauf schauen, dass das Thema reflexive Koedukation für wichtig erachtet wird und in der täglichen Arbeit Berücksichtigung findet. Ein Teilbereich davon ist beispielsweise die geschlechtergerechte Sprache bzw. Formulierung. Dieses Thema muss ebenso in das Schulprogramm aufgenommen und verankert werden, um reflexive Koedukation auch nach außen zu tragen. *„Wenn es gelingen soll, auch Kolleginnen und Kollegen zu erreichen, die sich eher reserviert zu der Geschlechterproblematik verhalten, ist eine klare Aussage der Leitung notwendig, die den Stellenwert einer geschlechterbewussten Arbeit öffentlich vertritt“* (Kraul/Horstkemper 1999, S. 308 f.). Günstig wäre es, wenn jede Schule ein Team bereitstellt, das die Entwicklung und die Durchführung der reflexiven Koedukation überprüft und forciert.

Der koedukative Unterricht muss ständig reflektiert, weiterentwickelt und neu gestaltet werden. Ist dies der Fall, erfolgt eine reflexive und bewusste Koedukation, die zum Ziel ein gleichwertiges Zusammensein von Buben und Mädchen hat.

Die Interviewfragen des zweiten Themenblocks:

1. Wie wird mit dem Thema „Gendererziehung“ in Ihrer Schule umgegangen?
(Wird darüber gesprochen? Ist es Thema in der Konferenz?)
2. Wie wird das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ von Ihrem Kollegium umgesetzt?
3. Wie stehen Sie zur Gendererziehung/geschlechtssensiblen Pädagogik?
Haben Sie besonderes Interesse an dieser Thematik?
4. Wenn ja, womit setzen Sie sich konkret auseinander und wie setzen Sie es in Ihrem Unterricht um?

8.4.3 Dritter Themenblock

Zufriedenheit mit der Aus- und Weiterbildung, Wünsche und Unterstützungsempfehlung für die optimale Förderung von Buben und Mädchen

In diesem Interviewteil soll untersucht werden, ob das Thema Gendererziehung in der Ausbildung genügend behandelt wurde, ob in der Weiterbildung dieser Thematik genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird und wie sehr das Weiterbildungsangebot genutzt wird. Mit der Frage, ob die Schulleitung ein Besuch eines Seminars über Gendererziehung befürworten würde, möchte ich überprüfen, inwieweit die Direktorin/der Direktor diese Thematik für wichtig erachtet. Wird die Teilnahme nämlich nicht unterstützt, so ist davon auszugehen, dass der Gendererziehung nicht viel Bedeutung zugesprochen wird.

„Da die Lehrkräfte an der Schnittstelle der Aushandlungsprozesse von Schulkultur einen wichtigen Beitrag bei der Herstellung und Tradierung von Geschlechterdifferenzen haben, ist es perspektivisch geboten, Fortbildungen, kollegiale Beratung oder Teamteaching auszubauen, um die alltäglichen doing gender Prozesse zu reflektieren und Genderkompetenz auszubilden“ (Budde 2011, S.114).

Daher wird man fragen müssen, ob in der pädagogischen Ausbildung oder auch in der Weiterbildung dieses Thema ausdrücklich behandelt wurde.

Die gesellschaftliche Institution Schule und die darin tätigen Personen sind in das soziale System der Zweigeschlechtlichkeit eingegliedert. So leistet Schule ebenso ihren Beitrag dazu, Mädchen und Buben in die bestehende Geschlechterstruktur einzuordnen als auch an einer besseren Struktur interessiert zu sein. (Vgl. Nyssen 1994, S. 163)

Die Ausbildung bzw. Weiterbildung spielt eine essenzielle Rolle, da die Lehrkräfte eine Genderkompetenz erwerben sollen und die damit verbundenen Inhalte und Kompetenzen in ihrem Unterricht und im Umgang mit den Kindern ausdrücklich thematisieren und beachten sollen.

Die Interviewfragen des dritten Themenblocks:

1. Wurde der Genderthematik in Ihrer Lehramtsausbildung genügend Zeit gewidmet? (Wenn nein: Wie haben Sie sich dann mit dem Thema vertraut gemacht?)
2. Hatten Sie schon die Möglichkeit, zu dieser Thematik eine Weiterbildungsveranstaltung zu besuchen? Finden Sie, dass es genug Angebot an Lehrveranstaltungen gibt? Würden Sie gerne in diesem Bereich eine Fortbildung besuchen?
3. Würde Ihre Schulleitung den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen befürworten?
4. Welche Wünsche haben Sie bzw. welche Anregungen und Unterstützungsmöglichkeiten brauchen Sie, um bewusste Koedukation zu praktizieren?

8.4.4 Vierter Themenblock

Die eigene Position als Lehrer/Lehrerin

In diesem vierten Themenblock geht es um die interviewte Lehrperson selbst. Im Interesse der Befragung liegen die Beweggründe für die Berufswahl und die Frage, ob die Lehrperson, wenn sie das Rad der Zeit noch einmal zurückdrehen könnte, erneut den Lehrberuf wählen würde. Die Einstellung des Lehrers oder der Lehrerin haben natürlich Einfluss auf das Schulleben. Denn je engagierter und offener die Lehrpersonen im Umgang mit den Kindern sind, umso eher ergibt sich eine positive Einstellung der Schule gegenüber.

Es *„[...] hat sich gezeigt, dass das pädagogische Engagement, das tägliche Bemühen und Geschick einen Einfluss auf die geltenden Normen und Werte in Schulklassen haben“* (Fend 2006, S. 75). Die Fragen 1 und 4 im Interviewleitfaden sollen die Motivation und Einstellung der Lehrperson transparent machen. Ist noch immer von einer hohen Motivation und positiven Einstellung auszugehen, kann die Lehrperson einiges im Schulalltag bewirken und dementsprechend wahrscheinlich auch positiv auf die Geschlechterthematik einwirken.

Die Frage nach den eigenen Kindern zielt darauf ab, ob man sich ebenso bereits im privaten Bereich mit dem Thema „Gendererziehung“ auseinandergesetzt und welche Erfahrungen man in diesem Kontext gemacht hat.

Die Interviewfragen des vierten Themenblocks:

1. Warum haben Sie den Beruf des Lehrers/der Lehrerin gewählt? Was hat Sie dazu bewogen, Volksschullehrer/Volksschullehrerin zu werden?
2. Wie lange unterrichten Sie schon?
3. Haben Sie eigene Kinder? Wenn ja: Anzahl und Geschlecht; wie gehen Sie bei Ihren eigenen Kindern mit der Geschlechterthematik um?
4. Würden Sie sich noch einmal für den Beruf des Lehrers/der Lehrerin entscheiden? (Bei Bedarf nachfragen: Warum?)

8.5 Die Aufbereitung der Interviews

Mayring betont, wie wichtig es ist, beim Erhebungsverfahren präzise zu arbeiten. Denn im Vordergrund steht die Absicht „*der Realität Informationen zu entlocken*“ (ebd. 2002, S. 85). Bevor es aber zur Auswertung kommen kann, muss das gesamte Interviewmaterial zuerst „*festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden*“ (ebd.). In meinem Fall habe ich mich für die Transkription als Darstellungsmittel entschieden. Dabei wird die gesprochene Sprache in die schriftliche Form übertragen. Mithilfe eines Tonbandes wurden die Interviews aufgenommen und anschließend transkribiert. „*Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet*“ (ebd., S. 89). Die wörtliche Transkription ist für eine realitätsgetreue Auswertung wichtig. Bei der wörtlichen Transkription habe ich die Möglichkeit der „*literarischen Umschrift*“ angewendet, dabei wird der Dialekt nämlich „*mit unserem gebräuchlichen Alphabet*“ wiedergegeben (ebd.). Der Grund, weshalb die Entscheidung auf diese Vorgehensweise gefallen ist, war, dass die Lehrer und Lehrerinnen zumeist in der hochdeutschen Sprache das Interview führten und somit der Dialekt lediglich ganz selten vorkam und vor allem verständlich war. Folglich wurden auch die Lesbarkeit und das Verständnis des Textes nicht beeinträchtigt.

Da ich in diesem Schuljahr zwei Lehrgänge besuche, konnte ich in vier Fällen persönlich an meine Interviewpartner und -partnerinnen herantreten und sie um ein Gespräch bitten. Die Kontaktaufnahme erfolgte in den drei weiteren Fällen telefonisch. Sechs Interviews wurden an den Schulstandorten der jeweiligen Lehrperson geführt, eines bei einer Lehrerin in der Wohnung. Das Interview konnte immer an einem ruhigen Ort durchgeführt werden, was natürlich der Qualität der Aufnahme sehr zugute kam.

8.6 Die qualitative Inhaltsanalyse

„Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, S. 114).

Die Interviews werden dabei schrittweise analysiert und mithilfe eines Kategoriensystems jene Informationen bestimmt, die aus dem Datenmaterial herausgefiltert werden sollen. Dadurch kommt es zu einer schrittweisen Reduktion des Materials. Die gebildeten Kategorien müssen begründet werden und, wenn nötig, während der Analyse auch überarbeitet werden. Man neigt immer mehr zur induktiven Kategorienentwicklung. Mit induktiv ist hier gemeint, dass der Ausgangspunkt das Textmaterial darstellt und die Kategorien eng an den Textpassagen orientiert ausgearbeitet werden. (Vgl. Mayring/Gläser-Zikiuda 2005, S. 11)

Notwendig ist es aber auch, sowohl ein Abstraktionsniveau als auch ein Selektionskriterium für die Kategorienbildung im Vorhinein festzusetzen. Gemeint ist damit das deduktive Element, welches in theoretischen Überlegungen über den Gegenstand und Ziel der Auswertung argumentiert werden muss. Nach diesen Kriterien wird der Text nun Schritt für Schritt bearbeitet und es werden verschiedene Kategorien konstruiert. Nachdem man einen Teil des Materials durchgearbeitet hat, kommt es zur Überarbeitung des Kategoriensystems. Dem folgt eine Überprüfung, ob es zu logischen Schlussfolgerungen kommt und der Abstraktionsgrad sowohl zur Fragestellung als auch zum Gegenstand passt. (Vgl. Mayring 2002, S. 115 ff.) *„Das Ergebnis dieser Analyse ist ein Set von Kategorien zu einer bestimmten Thematik, dem spezifische Textstellen zugeordnet sind“* (ebd., S. 117).

Nun kann es zu einer Interpretation des gesamten Kategoriensystems bezüglich der Fragestellung und der zugrundeliegenden Theorie kommen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Zuordnungen von Textstellen zu Kategorien quantitativ durchzuführen.

Hier wird ersichtlich, dass sich qualitative und quantitative Analyseschritte nicht ausschließen müssen, sondern ergänzen können oder sogar miteinander verbunden werden müssen. (Vgl. ebd., S. 117)

8.6.1 Die Einteilung in Kategorien

Die Inhaltsanalyse ermöglicht, wie bereits zuvor erwähnt, eine strenge methodische Kontrolle und eine schrittweise Analyse des Materials. Das Datenmaterial wird in Einheiten gegliedert, die sukzessive bearbeitet werden. Durch das Verwenden eines

Kategoriensystems werden jene Aspekte festgesetzt, die aus den Gesprächen herausgefiltert werden sollen. (Vgl. Mayring 2002, S. 114)

Die im Folgenden beschriebenen Kategorien machen die Festlegung der Kriterien deutlich, nach denen die Einteilung entstanden ist. Anschließend wurden die transkribierten Interviews Zeile für Zeile durchgegangen und schlussendlich den vorher festgesetzten Kategoriencodes zugewiesen. (Vgl. ebd., 115 ff.) Im Anhang befinden sich die ausgewerteten Kategorieinteilungen der Interviews. Die verwendete Tabelle ist in vier Spalten unterteilt. In der ersten Spalte befindet sich die Zeilennummer, in der zweiten der Originaltextausschnitt, in der dritten die dazugehörige Paraphrase und in der letzten Spalte der dazu passende Kategoriencode.

Der Interviewleitfaden wurde in vier verschiedene Themenbereiche aufgeteilt. Diese zuvor beschriebenen Themenblöcke waren die Basis für die Zuweisung zu den im Anschluss beschriebenen Kategorien und den passenden Codes.

Kategorie 1

Sichtweise der Lehrperson auf die Schüler/Schülerinnen in ihrer Klasse

Die empirische Untersuchung beschäftigt sich zwar mit den Klassenlehrern und Klassenlehrerinnen in der Volksschule, im Mittelpunkt dieser Befragung stehen allerdings die Mädchen und Buben der Klasse und deren pädagogische Herausforderung. Es geht um die Wahrnehmung des Lehrers und der Lehrerin in Bezug auf die Geschlechter. Herausgearbeitet werden soll, inwieweit sich Mädchen und Buben unterscheiden, und ob die Verschiedenheit der Geschlechter im Klassenzimmer von den Kindern thematisiert wird. Darüber hinaus ist die Überlegung anzustellen, ob eine temporäre Trennung der Geschlechter im Hinblick auf das Lernen und das Selbstbild definierbare Folgen hat. Durch das genaue Beachten der Genderthematik kann erfahren werden, welche Maßnahmen man für die Bildung, das Wohlbefinden und die Zufriedenheit der Kinder an den Schulen setzen könnte. Die Beobachtung der Mädchen und Buben durch die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen soll bewirken, die eigene Einstellung und das Empfinden den Schülern und Schülerinnen gegenüber zu reflektieren und zu überdenken. Dadurch soll der geschlechtssensiblen Pädagogik auch mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Die Auswahl der Fragen bzw. der Aussagen für die Kategorie 1

- 1.1 Es fallen unterschiedliche Verhaltensweisen bei Buben und Mädchen auf.
- 1.2 Wenn ja, welche fallen bei Buben auf?
- 1.3 Wenn ja, welche fallen bei Mädchen auf?

- 1.4 Was bedeutet dies für den Umgang mit Buben und Mädchen für den Lehrer/die Lehrerin?
- 1.5 Ist ein Konkurrenzverhalten vorhanden?
- 1.6 Betonung der Geschlechtszugehörigkeit seitens der Kinder.
- 1.7 Temporäre Trennung wird als sinnvoll erachtet.
- 1.8 Temporäre Trennung wird für das Lernen als sinnvoll erachtet.
- 1.9 Temporäre Trennung hat Auswirkung auf das Selbstbild.
- 1.10 Auftretende Fragen in Bezug auf Koedukation.

Kategorie 2

Einstellung der Lehrperson zur Gendererziehung/geschlechtssensiblen Pädagogik

Mithilfe der Aussagen soll erfasst werden, ob der Genderthematik in der Volksschule genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird oder ob diese Thematik noch stiefmütterlich behandelt wird. Zudem wird die Einstellung der interviewten Lehrerinnen und interviewten Lehrer zur geschlechtssensiblen Pädagogik geprüft und auf deren konkrete Umsetzung in ihrem Unterricht eingegangen. Eine Zusammenarbeit unter den Kollegen und Kolleginnen bzw. die Unterstützung durch den Schulleiter oder die Schulleiterin hinsichtlich der Genderthematik könnten auf eine positive Schulklima- und Schulleitungshaltung schließen lassen, in der Gleichberechtigung und Wertschätzung eine wesentliche Rolle spielen.

Die Auswahl der Fragen bzw. der Aussagen für die Kategorie 2

- 2.1 Ist die Genderthematik im Kollegium ein Thema?
- 2.2 Wenn ja, auf welche Weise?
- 2.3 Wird das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ im Kollegium umgesetzt?
- 2.4 Wenn ja, auf welche Weise?
- 2.5 Die Lehrperson hat eine positive Einstellung gegenüber der Genderthematik.
- 2.6 Konkrete Umsetzungen in der Klasse durch diese Lehrperson.

Kategorie 3

Zufriedenheit mit der Aus- und Weiterbildung, Wünsche und Unterstützungsempfehlungen für die optimale Förderung von Buben und Mädchen

Diese Kategorie betrifft vor allem den Bereich der Aus- und Weiterbildung. Zum einen soll über die Ausbildung in Verbindung mit der Gendererziehung reflektiert werden,

zum anderen werden die Weiterbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich näher betrachtet. Es gilt festzustellen, wie man sein Wissen in diesem Themenbereich erweitern kann. Die Zufriedenheit der interviewten Personen mit der Ausbildung und mit dem Weiterbildungsangebot bezogen auf die Genderthematik sind hier von zentraler Bedeutung. Die Einstellung und Motivation zur Gendererziehung ist ebenso davon abhängig, auf welche Weise die interviewten Lehrer und Lehrerinnen diesem Themenbereich begegnet sind, bzw. wie sie sich mit der Materie auseinandergesetzt haben. Von einer hohen Motivation ist dann auszugehen, wenn sich die Person aus eigenem Interesse zur Genderthematik fortgebildet oder sich selbständig Wissen angeeignet hat. Auch soll in dieser Kategorie herausgefunden werden, welche Unterstützungsmöglichkeiten die befragten Lehrerinnen und Lehrer als notwendig erachten, um bewusste Koedukation praktizieren zu können.

Die Auswahl der Fragen bzw. der Aussagen für die Kategorie 3

- 3.1 Lehrer/Lehrerin empfindet, dass der Genderthematik in der Lehramtsausbildung genügend Zeit gewidmet wurde.
- 3.2 Wird die Frage 3.1 negativ beantwortet, woher wurden dann Informationen eingeholt?
- 3.3 An einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen.
- 3.4 Würde die Lehrperson gerne an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen?
- 3.5 Genügend Weiterbildungsangebot.
- 3.6 Die Unterstützung durch die Schulleitung an der Teilnahme von Weiterbildungsveranstaltungen ist gegeben.
- 3.7 Welche Unterstützung wäre hilfreich bzw. wünschenswert?
- 3.8 Wer bzw. was wirkt unterstützend bei dem Tätigkeitsbereich mit?

Kategorie 4

Die eigene Position als Lehrer/Lehrerin

Bei dieser Kategorie gilt es, die Motive herauszufinden, die für die Berufswahl der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen ausschlaggebend waren. Diese und die Frage, ob man sich noch einmal für diesen Beruf entscheiden würde, sollen Aufschluss darüber geben, welche Einstellung zur Arbeit vorherrscht und wie hoch die Motivation ist. Die Frage, ob die Person eigene Kinder hat, zielt darauf ab, ob eine Beschäftigung mit der Genderthematik bereits im privaten Bereich stattgefunden hat.

Die Auswahl der Fragen bzw. der Aussagen für die Kategorie 4

- 4.1 Motive für die Wahl des Berufes der Volksschullehrerin bzw. des Volksschullehrers.
- 4.2 Wie lange wird schon unterrichtet?
- 4.3 Hat die Lehrperson eigene Kinder?
- 4.4 Würde sich die Lehrperson für den Lehrberuf nochmals entscheiden?
- 4.5 Auseinandersetzung mit der Genderthematik im privaten Bereich.

8.7 Thesen

Die Fragestellung dieser Diplomarbeit, die damit verbundene theoretische Auseinandersetzung mit dieser Thematik und die Interviewfragen bildeten die Grundlage für die Formulierung von sieben verschiedenen Thesen für die Interpretation der Interviews.

1. These

Buben verlangen in der Klasse mehr Aufmerksamkeit als die Mädchen.

Zumeist entspricht die unterschiedliche Wahrnehmung bezüglich der Aufmerksamkeit den klischeehaften Meinungen über Buben und Mädchen. So werden Buben als eher laut und anstrengend empfunden und die Mädchen eher als angepasst wahrgenommen. Auf diese unterschiedlichen Annahmen und Zuordnungen weist ebenso das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ hin (vgl. bm:ukk 2011a, S. 18 f.).

2. These

Temporäre Trennung hat eine positive Wirkung auf den Lernerfolg und auf das Selbstbild.

„Angebote geschlechtshomogener Gruppen können Selbsterfahrung vermitteln, gezielt Kompetenzen erweitern und Orientierungshilfen geben. In der eigenen Geschlechtsgruppe kann es sowohl Mädchen als auch Jungen leichter gelingen, bestimmte Probleme, Fantasien, Konflikte zu artikulieren und zu bearbeiten.“ (Portmann/Kratz-Dreisbach 2002, S. 144)

Es ist davon auszugehen, dass Mädchen und Buben in geschlechtshomogenen Gruppen eher die Möglichkeit haben herauszufinden, welche Stärken und Schwächen sie haben. Außerdem besteht die Annahme, dass Buben und Mädchen in getrenntgeschlechtlichen Gruppen die eigenen Gefühle und Bedürfnisse besser zum Ausdruck bringen.

3. These

Durch temporäre Trennung kann die Lehrperson die Themenschwerpunkte und Unterrichtsmethoden dem Geschlecht der Schülergruppe besser anpassen.

Die Lehrperson hat in geschlechtshomogenen Phasen des Unterrichts die Möglichkeit, sich lediglich auf ein Geschlecht zu konzentrieren und kann somit besser in den Unterrichtssequenzen auf die jeweiligen geschlechtlichen Bedingungen und Bedürfnisse eingehen. Voraussetzung dafür ist aber, dass sich die Lehrperson mit den unterschiedlichen Lerngegebenheiten von Mädchen und Knaben auseinandersetzt und zugleich fachliches, spezifisches Wissen darüber erwirbt, wie Schüler und Schülerinnen am besten unterstützt werden können. Es besteht auch Grund für die Annahme, dass sich die Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen in geschlechtshomogenen Gruppen intensiviert.

„Wenn wir sie jedoch in ihren Eigenarten kennen lernen und akzeptieren, dass die pädagogische Qualität von der jeweils aktuellen Beziehung abhängt, dann gewinnt auch unser pädagogisches Bemühen an Leichtigkeit und Effizienz“ (Jantz/Brandes 2006, S. 159).

4. These

Das Thema Gendererziehung spielt in der Volksschule keine besondere Rolle.

Es wird davon ausgegangen, dass in den Volksschulen nicht genug auf die jeweilige Geschlechtergruppe eingegangen wird. Der Erwerb einer Genderkompetenz hat weder bei den Lehrpersonen noch bei der Schulleitung eine entscheidende Bedeutung. Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ ist zwar bekannt, eine konkrete Auseinandersetzung damit erfolgt aber nur selten. Auch von politischer Seite ist dieses Thema nicht so relevant, das schließen Paseka und Hahn daraus, *„[...] dass man sich auf bildungspolitischer Ebene auf ein Unterrichtsprinzip geeinigt hat, wissend, dass damit zwar formal dem politischen Anliegen Genüge getan wurde, dass aber Unterrichtsprinzipien dazu tendieren, sich im Schulalltag zu verflüchtigen“ (Hahn/Paseka 2001, S. 141).*

5. These

Die Lehrer und Lehrerinnen haben kein besonderes Interesse an der Gendererziehung.

Man kann davon ausgehen, dass das Bewusstsein, sich mit diesem Thema zu befassen, bei Lehrern und Lehrerinnen in der Volksschule noch nicht sehr ausgeprägt ist. Es wird angenommen, dass die Lehrpersonen denken, dass die Gendererziehung in der Volksschule noch nicht von Bedeutung ist und andere Themen für den Unterricht relevanter sind.

6. These

In der Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Lehrerinnen wird der Gendererziehung noch immer zu wenig Beachtung geschenkt.

Diese These geht davon aus, dass sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung die geschlechtssensible Pädagogik zu wenig an die Studierenden und Lehrenden herangetragen wird.

Setzen sich Lehrende und Studierende mit Gleichheitsfragen auseinander, so bewirken diese Überlegungen häufig auch ein Nachdenken über die eigene Kindheit bzw. Jugend, über die momentane Lebenssituation, über Fragen der sozialen Gleichheit und über die Berufsmotivation (vgl. Hahn/Paseka 2001, S. 145). Ist man nicht bereit, darüber zu reflektieren, selbst wenn das Thema im Unterricht behandelt wird, bleiben doch *„[...] die psychosozialen Elemente, in denen es um Ängste, Wünsche, Werte, ungeschriebene Gesetze und Tabus geht, [...] ausgeklammert. Wenn sich Lehrerinnen und Lehrer dieser Auseinandersetzung verweigern, werden sie auch solche Themen im eigenen Unterricht ausklammern – zu groß ist die Gefahr der persönlichen Involvierung.“* (Hahn/Paseka 2001, S. 145 f.)

Genau aus diesem Grund ist es wichtig, dass das Thema „Gleichstellung von Mann und Frau“ bereits in der Ausbildung Beachtung findet und es auch in der Weiterbildung mehr Angebote diesbezüglich gibt.

7. These

Eine motivierte Lehrperson kann viel zu einer geschlechtergerechten Schule beitragen.

Diese Aussage geht davon aus, dass motivierte Lehrpersonen, die ihre Tätigkeiten gerne ausüben, eher dazu bereit sind, sich mit den für sie neuen Themen auseinanderzusetzen und diese auch in ihrem Unterricht umzusetzen. Wie bereits zuvor erwähnt, meint Fend, dass das Engagement, die positive Einstellung und das

Bemühen der Pädagogin/des Pädagogen sehr wohl großen Einfluss auf die Situation im Klassenzimmer nehmen (vgl. Fend 2006, S. 75).

Das folgende Kapitel widmet sich der Auswertung und Interpretation der durchgeführten Interviews mit den Volksschullehrern bzw. Volksschullehrerinnen zum Thema Gendererziehung.

9. Interviewauswertung

In diesem Kapitel erfolgt die Erörterung der Ergebnisse der durchgeführten Interviews, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring ausgewertet wurden. Die im Punkt 8.6.1 beschriebenen Kategorien bildeten die Grundlage für die Bearbeitung der Interviews. Bei der Interpretation der Interviews wird die gleiche Reihenfolge der Themenblöcke beibehalten, wie dies bereits beim Interviewleitfaden der Fall war. Die dazugehörigen Auswertungsergebnisse befinden sich in Tabellenform im Anhang. Darüber hinaus wird in diesem Abschnitt geprüft, ob die im vorangegangenen Kapitel gebildeten Hypothesen bestätigt oder widerlegt werden können.

9.1 Sichtweise der Lehrperson auf die Schüler/Schülerinnen in ihrer Klasse

Im Zentrum der Betrachtung lagen die Buben und Mädchen in den jeweiligen Klassen der befragten Lehrpersonen. Es ging um die subjektive Wahrnehmung der Lehrer und Lehrerinnen bezüglich des Verhaltens ihrer Schüler und Schülerinnen. Thematisiert wurde ebenso, ob die Geschlechtszugehörigkeit von den Kindern in besonderer Weise hervorgehoben wird. Die interviewten Lehrpersonen sollten auch Stellung beziehen, ob sie temporäre Trennung in der Volksschule als sinnvoll erachten und wie sich diese auf das Lernverhalten und das Selbstbild der Kinder auswirken könnte. Außerdem bekamen die Lehrkräfte die Möglichkeit, sich frei zu dem Thema Koedukation zu äußern.

9.1.1 Befragungsergebnisse

Von den sieben interviewten Lehrpersonen sagten sechs, dass ihnen unterschiedliche Verhaltensweisen bei Buben und Mädchen auffallen. Lediglich eine Person meinte, dass keine Unterschiede hervorstechen. Buben wurden generell als störender, ungestümer, lebhafter und lauter beschrieben. Eine Lehrperson betonte auch das wilde Pausenverhalten der männlichen Schüler. Außerdem meinte diese, dass Buben im Vergleich zu den Mädchen eher verhaltensauffällig und später entwickelt sind. Zudem waren die Lehrkräfte der Ansicht, dass Buben mehr Aufmerksamkeit einfordern, das zeigt sich beispielsweise beim häufigen Herausrufen. Die Mädchen hingegen wurden mit den Worten brav, ruhig und sozial angepasst beschrieben. Es wurde auch von den Lehrkräften angenommen, dass sich Mädchen beim Arbeiten mehr Mühe geben, sie

Ermahnungen ernster nehmen und sie ein ruhigeres sowie soziales Spielverhalten aufweisen. Eine Lehrperson merkte jedoch negativ an, dass Mädchen mehr tratschen. In einer Klasse beschrieb die Lehrerin die Buben als unauffällig und dafür die Mädchen als dominant.

Laut den Interviews handeln die Geschlechter auch bei Konflikten unterschiedlich. Zwei Lehrkräfte gaben an, dass Buben eher schlagen und handgreiflich werden. Drei Lehrerinnen behaupteten, dass Mädchen Konflikte tendenziell verbal austragen und einander mit Worten verletzen. Eine Lehrerin meinte, dass Buben bei einem Streit im Vergleich zu den Mädchen unkomplizierter sind und sich schnell wieder vertragen.

Auf die Frage, was das unterschiedliche Verhalten für den Umgang mit den Buben und Mädchen für die Lehrperson bedeutet, antwortete eine Lehrperson, dass sie die Buben öfters ermahnen muss. Eine Lehrerin erwähnte in diesem Zusammenhang jedoch, dass sie in ihrer Klasse eher die Schülerinnen zurechtweisen muss. Zwei Lehrpersonen hielten die gleiche Behandlung der Buben und Mädchen von Anfang an für sehr wichtig: Jeder bzw. jede in der Klasse ist gleich viel wert und diesen Grundsatz müssen die Kinder verinnerlichen.

Auf die Frage, ob ein Konkurrenzverhalten unter den Geschlechtern vorherrscht, gaben sechs Lehrpersonen an, dass dies überhaupt nicht der Fall ist. Eine Person meinte, dass Konkurrenz eher selten vorkommt, gab dazu aber keine weitere Auskunft. Eine Lehrkraft sagte, dass die Mädchen und Buben zwar untereinander nicht konkurrieren, jedoch Jungen unter sich sehr wohl.

Fünf von sieben Lehrenden waren der Meinung, dass die Geschlechtszugehörigkeit von Seiten der Kinder durchaus hervorgehoben wird. Dies äußert sich vor allem darin, dass Gruppenbildungen erfolgen: So sind Mädchen lieber unter Mädchen und Buben unter Buben. Von zwei Personen wurde erwähnt, dass Eigenschaften („[...] *wir sind nicht gemein, wir sind Männer.*“ siehe 1. Interview, S. 125, Zeile 74) oder Kleidungsstücke manchmal einem Geschlecht zugeordnet werden („[...] *z.B. mal ein Bub was Rosafarbenes anhat, das kommt dann schon vor, dass es dann, das ist ein Mädchen-Leiberl, solche Sachen, Wortmeldungen kommen schon.*“ siehe 6. Interview, S. 147, Zeile 879–880). Zwei Lehrenden fiel keine Betonung der Geschlechtszugehörigkeit auf.

Die Frage, ob eine temporäre Trennung der Geschlechter als sinnvoll erachtet wird, konnten vier Personen bejahen, zwei verneinten dies und eine Lehrerin wusste nicht, ob es sinnvoll wäre. Ein Grund, der gegen eine partielle Trennung spricht, ist die bewusste Hervorhebung des Geschlechts. Es wurde die Sorge geäußert, dass die Kinder vermittelt bekommen, dass Buben und Mädchen unterschiedlich sind und getrennt werden sollen. Dabei würde man nach Ansicht der Interviewpartner und

Interviewpartnerinnen fördern, dass Männer/Buben und Frauen/Mädchen verschieden behandelt werden müssen. Außerdem würde diese auch die Bildung von Bubengruppen und Mädchengruppen unterstützen und eine Durchmischung der Geschlechter erschweren. Nach weiterem Nachfragen gaben jedoch sechs von sieben Interviewpartnern/Interviewpartnerinnen an, dass temporäre Trennung sich sehr wohl auf das Lernen positiv auswirken würde, da die Geschlechter zu manchen Themen einen anderen Zugang haben, man Unterrichtsinhalte von verschiedenen Seiten betrachten und andere Dinge thematisieren kann. Vor allem bei der Sexualerziehung plädierten die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen für eine Trennung der Geschlechter, da die Möglichkeit gesehen wird, gezielter auf Buben und Mädchen einzugehen. Ein weiterer Grund für die Trennung bei der Sexualerziehung war, dass die Mädchen sensibler sind. Auch der Mathematikunterricht und naturwissenschaftliche Bereiche wurden in diesem Kontext angesprochen. Ebenso wurde hier betont, dass man im Falle einer Trennung gerade auf die Schülerinnen besser eingehen kann. Darüber hinaus wurde eine Trennung im Turnunterricht, im Zeichenunterricht, im Sachunterricht sowie bei Leseeinheiten befürwortet.

Vier Personen gingen davon aus, dass eine temporäre Trennung der Geschlechter auch eine positive Auswirkung auf das Selbstbild der Schüler und Schülerinnen hat. Zwei Lehrkräfte äußerten sich dazu nicht und eine Person sagte ausdrücklich, dass dies nicht der Fall ist. Zwei Lehrpersonen erwähnten, dass eine positive Auswirkung auf das Selbstbild davon abhängig ist, welche Inhalte für diese Unterrichtssequenzen geplant sind. Eine Rückmeldung war, dass der Schwerpunkt „Soziales Lernen“ sich für solche Einheiten sehr gut eignen würde. Überdies merkten noch zwei Interviewpartner/Interviewpartnerinnen an, dass Mädchen in homogenen Einheiten durchaus selbstbewusster werden könnten und sich in manchen Bereichen auch als kompetenter erleben würden.

Bei der Angabe, ob noch irgendwelche Besonderheiten bzw. Fragen in Bezug auf die Koedukation aufgetreten sind, antworteten die meisten Lehrer und Lehrerinnen mit „Nein“. Zwei Lehrpersonen meinten, dass der Turnunterricht lieber von Buben besucht wird als von den Mädchen. Eine Lehrerin war auch der Ansicht, dass sich Buben und Mädchen in ihrem Spielverhalten sehr unterscheiden. Sie erwähnte das Fußballspielen und das Konkurrenzverhalten, welches bei Buben untereinander vorhanden ist, sowie die sozialen Spiele, die sie eher mit den Mädchen verbindet. Bei einem Interviewpartner wurde die Tendenz zu kreativen Fächern bei den Mädchen in seiner Klasse hervorgehoben. Ein anderer Lehrer betonte, dass es wichtig wäre, mehr auf die unterschiedlichen Mädchen- und Bubenlebenswelten einzugehen und die diversen Geschlechterrollen zu hinterfragen.

9.1.2 Zusammenfassung

Generell wurden die Buben eher mit negativen Eigenschaften und die Mädchen eher mit positiven Eigenschaften beschrieben. Viele Lehrpersonen waren der Ansicht, dass Buben öfters ermahnt werden müssen und beispielsweise durch Herausrufen den Unterricht stören. Das bedeutet: Meine erste These „Buben verlangen in der Klasse mehr Aufmerksamkeit als die Mädchen“ kann in meinem Fall bestätigt werden.

Auch Mona Pripadlo und Cornelia Schmid kamen in ihrer Bachelorarbeit zu dem Ergebnis, dass Buben öfters durch Störungen auffallen. Sie analysierten im Zusammenhang damit vier Morgenkreise einer Wiener Volksschule mithilfe von Videoanalysen und Beobachtungsbögen. Sie stellten fest, dass Buben sich öfters und freiwillig zu Wort melden als die Mädchen, jedoch Buben auch durch diverse Störungen besonders negativ auffallen. Von 127 gezählten Zwischengesprächen konnten 73 den Buben zugezählt werden. Trotz dieser hohen Anzahl an Zwischengesprächen wurden die Mädchen von den Lehrpersonen häufiger ermahnt als die Buben. Da die Mädchen generell aufmerksamer beim Zuhören waren und auch Interesse an den Erzählungen zeigten, sind die Störungen durch die Schülerinnen auch wesentlich geringer ausgefallen. (Vgl. Pripadlo/Schmid 2009, S. 70) Aus dieser Studie geht eindeutig hervor, dass Buben mehr Aufmerksamkeit einfordern. Dieses Erkenntnis deckt sich auch mit den Ergebnissen einer Studie aus dem Jahre 1976 von Angelika Wagner. Sie kam zu dem Schluss, dass die Aufmerksamkeit der Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen auf Buben und Mädchen sehr unterschiedlich verteilt war. Dies wurde als das „Zwei-Drittel-Aufmerksamkeitsgesetz“ bezeichnet, dabei wurde die Aufmerksamkeit zu zwei Dritteln den Buben zuteil und den Mädchen nur zu einem Drittel. (Vgl. Faulstich-Wieland 1996, S. 393) In den sieben Interviews gab lediglich eine Lehrerin an, dass die Mädchen in ihrer Klasse mehr Aufmerksamkeit einfordern und häufiger stören als die Jungen.

Auch meine zweite These „Temporäre Trennung hat eine positive Wirkung auf den Lernerfolg und auf das Selbstbild“ wird durch meine Befragung bestätigt: Sechs von sieben Lehrkräften gaben an, dass sie es durchaus für möglich halten, dass eine zeitweilige Trennung der Geschlechter einen positiven Lerneffekt erzielen könnte.

Es wurden viele Fächer angesprochen, in denen sich die Lehrpersonen Einheiten in geschlechtshomogenen Gruppen vorstellen konnten. So wurde beispielsweise häufig der Sachunterricht und da wiederum im Speziellen die Sexualerziehung und die naturwissenschaftlichen Teilgebiete erwähnt. Weitere Fächer, in denen eine partielle Trennung sinnvoll erscheint, waren beispielsweise Mathematik, Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Bewegung und Sport und Deutsch, hier vor allem in der Leseerziehung. Dass eine temporäre Trennung der Geschlechter positive

Auswirkungen auf das Selbstbild der Schüler und Schülerinnen hat, wurde auch von der Mehrheit der Lehrer und Lehrerinnen bestätigt. Sie wiesen aber darauf hin, dass es sehr von dem Schwerpunkt abhängig ist, den man in solchen Unterrichtssequenzen setzt. Vor allem für das Selbstbild der Mädchen wurde eine positive Auswirkung gesehen.

Es wurde ebenso darauf hingewiesen, dass die Lehrpersonen bei partieller Trennung auch die Möglichkeit dazu haben, andere Inhalte anzusprechen, als es im Plenum möglich ist. Auch gäbe es dabei die Gelegenheit, ein Thema aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können und andere Herangehensweisen auszuprobieren. Diese Tatsache bestätigt wiederum meine dritte These: „Durch temporäre Trennung kann die Lehrperson die Themenschwerpunkte und Unterrichtsmethoden dem Geschlecht der Schülergruppe besser anpassen“. Ebenso betonen Jantz und Brandes:

„Werden die mädchen- und jungentypischen Verarbeitungen berücksichtigt, dann sind auch bessere Lernleistungen bei den meisten SchülerInnen beobachtbar. Es kann sogar so weit pointiert werden, dass eine Pädagogik, die das Geschlecht nicht berücksichtigt, einen großen Teil ihrer Wirksamkeit einbüßt, da sie die Widerstände bei Mädchen wie Jungen nicht überwinden kann.“ (Ebd. 2006, S. 11)

9.2 Einstellung der Lehrperson zur Gendererziehung/geschlechtersensiblen Pädagogik

Bei diesem Themenblock ging es um die Sichtweise des Lehrers bzw. der Lehrerin. Es sollte herausgefunden werden, wie der Interviewpartner bzw. die Interviewpartnerin zur geschlechtersensiblen Pädagogik steht und welche Rolle das Thema Gendererziehung im Kollegium spielt. Auch die konkrete Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ wurde thematisiert.

9.2.1 Befragungsergebnisse

Die Mehrheit der befragten Lehrenden gab an, dass die Gendererziehung im Kollegium kein Thema ist. Nur zwei Lehrkräfte behaupteten, dass durchaus unter den Kollegen und Kolleginnen darüber gesprochen wird. Ein Lehrer führte in Bezug auf die Genderthematik die Gleichwertigkeit im Kollegium an. *„Es wird halt darauf geachtet, dass auch unsere Kolleginnen genauso gewertet werden wie die Männer. Und das wird im Lehrerteam vorgelebt und genauso wollen wir das halt den Kindern auch vorleben“* (2. Interview, S. 131, Zeile 308–310). Die Schule eines anderen Lehrers ist hinsichtlich der Gendererziehung bereits sehr fortschrittlich, da sie seit ungefähr neun Jahren an dem Projekt PAIS (Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule) teilnimmt. Dieses Projekt hat sich das Ziel gesetzt, die Gendererziehung, die zum Teil

schon im Kindergarten berücksichtigt wird, auf das System Schule zu übertragen. In dieser Schule nehmen drei Klassen an diesem Projekt teil. Zusätzlich wird in dieser Volksschule darauf geachtet, dass das Lehrerteam, so weit es möglich ist, aus einem Mann und einer Frau besteht.

Vier Lehrpersonen gaben die Rückmeldung, dass das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in ihrem Kollegium umgesetzt wird. Drei Personen wussten nicht, ob sich ihre Kollegen und Kolleginnen mit diesem Unterrichtsprinzip auseinandersetzen und in ihrem Schulalltag einfließen lassen. Es folgte der Nachsatz, dass sie keinen Einblick in die Unterrichtsarbeit ihrer Kollegen und Kolleginnen haben. Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips erfolgt laut der interviewten Personen vor allem im Sachunterricht: Hier können die Kinder dafür sensibilisiert werden, dass es zum Beispiel keine „Buben- und Mädchenberufe“ gibt und jeder bzw. jede Gleiches leisten kann. Es ist den Lehrpersonen ebenso wichtig, den Kindern in ihrer Klasse zu vermitteln, dass Mädchen/Frauen und Buben/Männer gleichberechtigt sind. Auch die Sexualerziehung wurde in diesem Zusammenhang erneut erwähnt. Eine Volksschule nimmt an dem Programm „Power4me“ teil. Auch das Projekt PAIS wird diesbezüglich wieder angegeben, da die Kinder eine zusätzliche Stunde in der Woche mit dem Schwerpunkt „Soziales Lernen“ haben. In den Klassen, die diesen Schwerpunkt führen, finden auch manchmal die Sporteinheiten nach Geschlechtern getrennt statt. Beide Projekte werden im Punkt 9.2.2 noch genauer beschrieben.

Alle Lehrerinnen und Lehrer gaben an, eine positive Einstellung zur Gendererziehung zu haben. Auf die Frage, womit sich die interviewten Lehrenden konkret auseinandersetzen und wie sie die diversen Inhalte bezüglich Gendererziehung umsetzen, sagten drei Lehrpersonen, dass sie im Anlassfall, wie beispielsweise auf klischeehafte Aussprüche, reagieren und im Klassenverband oder in Einzelgesprächen mit den betroffenen Kindern darüber reden. Es wurde auch die Planung einer Unterrichtssequenz zu dem aktuellen Fall angesprochen.

Da eine Lehrerin bei einer Buchproduktion mitwirkte, legt sie großen Wert auf die Bücherauswahl und prüft die Bücher auf Rollenstereotype. Auch eine männliche Lehrperson achtet sehr auf die Textauswahl und ändert diese zum Teil im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung. Manchmal verwendet er allerdings mit Absicht Texte, in denen Rollenklischees übermittelt werden, um mit den Kindern bewusst über Vorurteile und klischeehaften Zuweisungen sprechen zu können. Er meinte auch, dass Sachaufgaben in Mathematik auf die Geschlechterrollenproblematik untersucht werden müssen. Wichtig ist ihm ebenso, die Kinder zu bestärken, so zu sein, wie sie wollen und sich nicht von verschiedenen Vorurteilen beeinträchtigen zu lassen.

Es wurde ebenso erwähnt, dass die Eltern für die Gendererziehung sensibilisiert werden müssten.

Eine Lehrerin bezog sich auch auf den Werkunterricht und äußerte ihren Wunsch, sowohl die Mädchen im Technischen Werken als auch die Buben im Textilen Werken mehr zu fördern und zu unterstützen.

Vier Personen gaben an, dass die Gendererziehung bei ihnen ständig in den Unterricht einfließt, da es ihrer Ansicht nach sehr viel mit der persönlichen Einstellung zu tun hat. Wenn Werte wie Gleichstellung und Gleichwertigkeit wichtig sind, lebt man diese ihrer Meinung nach den Kindern durch die bewusste Verinnerlichung sowieso tagtäglich vor. Eine Lehrkraft erwähnte auch, dass eine konkrete Umsetzung der Geschlechterthematik in eigens vorgesehenen Unterrichtssequenzen nicht möglich ist, da man im Unterricht bereits so viele andere Inhalte behandeln muss. Sie meinte, wenn andere Dinge abgenommen werden würden, wäre mehr Platz für die Gendererziehung.

Eine andere Lehrerin betonte auch, dass sie Gendererziehung für wichtig hält, es im Rahmen der geschlechtssensiblen Pädagogik aber übertrieben findet, wenn von der Schneefrau oder der Osterhäs in gesprochen wird, wie sie es als Kindergartenpädagogin bereits erlebt hat.

9.2.2 Zusammenfassung

Alle interviewten Personen haben eine positive Einstellung gegenüber der geschlechtssensiblen Pädagogik. Folglich kann meine fünfte These, die besagt „Die Lehrer und Lehrerinnen haben kein besonderes Interesse an der Gendererziehung“ widerlegt werden. Dennoch schließe ich aus den Gesprächen, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit diesem Thema nur bei einigen wenigen befragten Lehrpersonen stattgefunden hat.

Lediglich zwei Lehrende von sieben interviewten Lehrpersonen gaben an, dass die Genderthematik im Kollegium ein Thema ist und beispielsweise in Konferenzen besprochen wird. Es ist daher schon davon auszugehen, dass der Gendererziehung in der Volksschule keine allzu große Bedeutung zukommt. Somit kann die vierte These „Das Thema Gendererziehung spielt in der Volksschule keine besondere Rolle“ als bestätigt angenommen werden.

Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ erfolgt an den Schulstandorten auf verschiedene Arten. Dabei werden auch zwei Projekte erwähnt. Das eine ist „PAIS – Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule“, das andere Projekt heißt „Power4me“. Durch das Projekt PAIS sollen sowohl Mädchen und Buben als auch Lehrerinnen und Lehrer auf tradierte Geschlechterrollen aufmerksam gemacht, zur Reflexion angeregt werden und die

Möglichkeit bekommen, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Jene Klassen, die an diesem Projekt teilnehmen, haben auch Unterrichtseinheiten in geschlechts-homogenen Gruppen.

(Vgl. PAIS)

Power4me wird im Rahmen der Sexualerziehung von einer Schule genutzt. Die Ziele und Schwerpunkte dieses Projekts stellen die Stärkung der Persönlichkeit, die Entwicklung des Selbstbewusstseins und Körpergefühls dar, was wiederum für die Prävention von sexueller Gewalt unumgänglich ist. (Vgl. Power4me)

Viele der befragten Personen vertreten die Meinung, dass der Umgang mit der Genderthematik in der Schule sehr viel mit der persönlichen Einstellung zu tun hat. Dies bestätigt wiederum, dass es wichtig ist, sich mit dem eigenen Frausein bzw. Mannsein auseinanderzusetzen und dass die eigenen Handlungen und Ansichten immer einer Reflexion unterzogen werden müssen. Es werden in den geführten Interviews viele Bereiche genannt, wie beispielsweise ein vielfältiges Angebot an Literatur für Mädchen und Buben zur Verfügung zu stellen, die auch schon im Kapitel 6.5 „Was können Lehrkräfte zu einer geschlechtssensiblen Pädagogik beitragen?“ genauer erläutert werden.

Ein wesentlicher Punkt, nämlich die gendergerechte Sprache, wurde in den Interviews nicht angesprochen. Die Sprache ist aber ein wichtiges Interaktionsmittel und daher ist es notwendig, in der Schule eine geschlechtergerechte Anwendung zu fordern. Auf diesen Punkt bin ich aber bereits am Anfang dieser Arbeit eingegangen.

Die Möglichkeit, auf die Geschlechter bewusst einzugehen, wird von den Befragten für alle Fächer des Volksschullehrplanes – bis auf wenige Ausnahmen, wie Musikerziehung, Englisch und Religion – gesehen, wobei hier angemerkt werden muss, dass Religion nicht von den befragten Klassenlehrern bzw. Klassenlehrerinnen unterrichtet wird. Viele Lehrpersonen reagieren auf aktuelle Anlässe oder Vorkommnisse, die mit der Geschlechterproblematik zu tun haben, mit Gesprächen im Klassenverband oder planen dazu eine eigene Unterrichtssequenz.

Auch die Elternarbeit wird im Zusammenhang mit der Gendererziehung erwähnt, da oftmals geschlechtskonformes Benehmen durch die Eltern unterstützt wird. Vor allem die Väter wirken diesbezüglich stärker auf ihre Kinder ein, dies betrifft die Buben mehr als die Mädchen (vgl. Koch-Priewe 2009, S. 153).

Angeführt wird auch, dass sehr viele Inhalte den Kindern vermittelt werden müssen und die Lehrpersonen mit vielen anderen Dingen beansprucht werden, sodass für die Gendererziehung oftmals zu wenig Zeit bleibt.

9.3 Zufriedenheit mit der Aus- und Weiterbildung, Wünsche und Unterstützungsempfehlungen für die optimale Förderung von Buben und Mädchen

Die Fragen aus diesem Bereich beschäftigen sich einerseits mit der Zufriedenheit der Lehrpersonen mit ihrer Lehramtsausbildung, andererseits mit den Weiterbildungsangeboten in Bezug auf die Genderthematik. Zudem soll festgestellt werden, ob die Schulleitung den Besuch von Weiterbildungen in diesem Themengebiet befürwortet. Daraus könnte man wiederum schließen, wie wichtig die Thematik dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin ist. Durch die letzte Frage „Welche Wünsche haben Sie bzw. welche Anregungen und Unterstützungsmöglichkeiten brauchen Sie, um bewusste Koedukation zu praktizieren?“, sollten die interviewten Lehrpersonen angeregt werden, darüber nachzudenken, welche Hilfen sie benötigen, um Buben und Mädchen im Schulalltag besser zu fördern. Dadurch, dass die Lehrenden angeregt werden, sich über die Gendererziehung an ihrem Schulstandort Gedanken zu machen, könnte dies auch eine positive Auswirkung auf das Schulleben mit sich bringen, indem beispielsweise Unterstützungsmaßnahmen eingefordert werden.

9.3.1 Befragungsergebnisse

Sechs Lehrpersonen waren der Meinung, dass der Genderthematik in der Lehramtsausbildung nicht genügend Zeit gewidmet wurde. Zwei Befragte gaben an, dass sie am Rande thematisiert wurde, allerdings viel zu wenig, um in diesem Bereich wirklich gut ausgebildet zu sein. Lediglich ein Kollege meinte, dass dieses Thema zur Genüge behandelt wurde – wobei sich seine Antwort darauf bezog, dass er mit sehr vielen Frauen in der Gruppe und es daher aus seiner Sicht erzwungenermaßen ein Thema war. So gab er etwa an, dass die Genderthematik unter den Kollegen und Kolleginnen oft besprochen wurde und er auch in den Seminararbeiten auf geschlechtergerechte Formulierungen achten musste. Auf die Frage, ob es auch Lehrinhalte zur Gendererziehung für die Arbeit in der Volksschule gab, kam ein „Nein“ als Antwort.

Drei Lehrpersonen befassten sich mit dem Thema Gendererziehung in einer Weiterbildung. Eine Lehrerin besuchte an der Universität Wien eine Lehrveranstaltung, die beiden anderen Lehrkräfte nahmen an schulischen Weiterbildungsveranstaltungen teil. Da eine Lehrerin früher in einem Kindergarten tätig war, der seinen Schwerpunkt auf die geschlechtssensible Pädagogik gelegt hat, verfügte sie bereits über ein Vorwissen in diesem Themengebiet. Zusätzlich las sie schon Bücher zu dieser

Thematik und bekam Informationen von einer Studienkollegin, die ihre Bachelorarbeit zum Thema Gendererziehung verfasst hatte.

Jener Kollege, der an der Schule unterrichtet, die am Projekt PAIS teilnimmt, gab auch an, durch Dialoge mit seinen Kollegen und Kolleginnen einiges über geschlechtssensible Pädagogik erfahren zu haben. Zudem war für ihn die aktive Mitarbeit in einer dieser Schwerpunktklassen sehr bereichernd und informativ. Ein weiterer Kollege teilte mit, dass er durch Folder, die in der Pädagogischen Hochschule ausgeteilt wurden, Informationen zu diesem Themenbereich erhalten hat.

Vier Personen nahmen noch an keiner Weiterbildungsveranstaltung teil, die sich mit diesem Schwerpunkt beschäftigte. Ein Lehrer musste im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen, die vom Stadtschulrat organisiert wurden, ein Seminar zur Gendererziehung besuchen. Alle Junglehrer/Junglehrerinnen von seinem Schulstandort nahmen an diesem Weiterbildungsangebot teil. Diese Lehrveranstaltungen waren für vier verschiedene Termine anberaumt und einer dieser vier Blöcke befasste sich mit der Gendererziehung.

Vier Lehrkräfte würden eine Lehrveranstaltung zur geschlechtssensiblen Pädagogik besuchen. Zwei meinten, dass es für sie wichtigere Inhalte gibt und sie daher derzeit kein Bedürfnis hätten, sich in diesem Bereich weiterzubilden. In einem Interview kam dieses Thema nicht zur Sprache. Auf die Frage, ob es genügend Weiterbildungsangebot gäbe, meinten drei Lehrpersonen, dass es ihrer Meinung nach zu wenig Seminare zur Gendererziehung gibt. Eine Lehrerin ging davon aus, dass genügend Veranstaltungen zu diesem Themengebiet angeboten werden. Ein Lehrer gab an, dies nicht zu wissen, und zwei weitere Lehrpersonen äußerten sich im Interview nicht dazu. Alle Interviewpartner und Interviewpartnerinnen gingen davon aus, dass ihre Schulleitung den Besuch an Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Gendererziehung befürworten würde. Den geführten Interviews konnte man jedoch entnehmen, dass die Schulleitung kein spezielles Interesse an der Gendererziehung hat, sondern es ihr ein Anliegen ist, dass sich ihre Lehrer und Lehrerinnen fortbilden, egal in welchem Bereich. Die einzige Ausnahme stellt dabei jene Schule dar, die an dem Projekt PAIS teilnimmt. Hier ist der Schulleitung die geschlechtssensible Pädagogik durchaus wichtig. Daraus würde ich schließen, dass die Leiter und Leiterinnen kein besonderes Interesse an diesem Bereich haben. Ich habe viel eher den Eindruck, dass die Schulleiter und die Schulleiterinnen es grundsätzlich für gut halten, wenn ihr Team Interesse an einer Thematik zeigt und dazu eine Weiterbildung besucht.

Die Lehrer und Lehrerinnen brauchen unterschiedliche Formen der Unterstützung, um geschlechtssensible Pädagogik zu betreiben. So meinte eine Lehrerin, dass es für die

Kinder und insbesondere für die Jungen sehr wichtig wäre, wenn es mehr männliche Lehrpersonen in der Volksschule gäbe – wobei sie es im weiteren Verlauf des Gespräches relativierte und sagte, dass es nicht unbedingt Lehrer sein müssen, die in der Schule mitwirken: Damit könnte unter anderem das Einbeziehen der Väter oder die Einladung von Spezialisten zu einem bestimmten Thema gemeint sein. Auch andere Lehrkräfte waren der Ansicht, dass mehr Team-Stunden zur Verfügung stehen müssten. Im Idealfall sollte das Team dann aus einer Frau und einem Mann bestehen. Es wurde ebenso betont, wie wichtig die Absprache im Team ist – das bedeutet, alle Lehrer müssen die Gendererziehung für wichtig halten und auch in ihrer Umsetzung einer Meinung sein. Dabei erwähnte eine Lehrerin auch den Gebrauch der Sprache: *„[...] sie auch in ihrer Sprache darauf achten, dass man nicht sagt, schön hast du das gemacht, aber klar du bist ja ein Mädchen oder du bist ein Mädchen, du musst schön schreiben“* (4. Interview, S. 141, Zeile 662–664).

Eine Lehrperson meinte, dass mehr Räumlichkeiten zur Verfügung stehen müssten, um die Kinder auch in geschlechtshomogenen Gruppen unterrichten zu können. Sie führte ebenso an, wie wichtig passende Leseliteratur in Bezug auf Gendererziehung ist. Sie wies auf die Notwendigkeit hin, dass Schulen mit genügend Büchern, die sowohl Mädchen als auch Buben ansprechen, ausgestattet sein müssten. Zwei Lehrerinnen fanden, dass auch die Elternarbeit eine wichtige Komponente im Hinblick auf die Gendererziehung darstellt, die Eltern über geschlechtssensible Pädagogik informiert werden müssen und eine Zusammenarbeit mit der Schule stattfinden sollte.

Auch Fortbildungsveranstaltungen wurden von drei Personen als Unterstützungsmöglichkeit aufgezählt. Diese Veranstaltungen sollten aber ein tiefgründiges Hintergrundwissen zur Verfügung stellen und neue Ergebnisse aus Untersuchungen liefern, die man dann in der Unterrichtsvorbereitung einfließen lassen kann. Dadurch soll es dann leichter möglich sein, die Buben und Mädchen im Unterricht speziell zu fördern. Eine Lehrperson äußerte den Wunsch nach mehr Literatur und Unterrichtsmaterialien zur geschlechtssensiblen Pädagogik.

In Bezug auf die Frage, wer bzw. was unterstützend bei der Umsetzung von bewusster Koedukation in der Schule mitwirkt, wurde in einem Fall die Teamlehrerin erwähnt und sonst nur noch die vorhin beschriebenen Projekte PAIS und Power4me.

9.3.2 Zusammenfassung

Der Großteil der befragten Personen gab an, dass die Gendererziehung in ihrer Lehramtsausbildung entweder gar nicht thematisiert wurde oder lediglich in einem sehr geringen Ausmaß. Festgehalten muss jedoch auch werden, dass einige Lehrpersonen anmerkten, dass ihre Ausbildung schon länger her sei und möglicherweise

Änderungen stattgefunden haben. Die meisten Lehrpersonen kamen mit dieser Thematik erst durch ihre Arbeit in Berührung oder eigneten sich aus privatem Interesse durch das Lesen von spezieller Lektüre Wissen zu diesem Themenbereich an. Die Mehrheit der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen besuchte bislang noch keine Weiterbildungsveranstaltung zur Gendererziehung. Ob es genügend Weiterbildungsangebot gibt, konnten die meisten interviewten Lehrpersonen nicht beantworten, da sie sich damit noch nicht befasst und gezielt in diesem Bereich Seminare gesucht hatten. Bereits im Kapitel 6.5.2 habe ich mich auf die Weiterbildung zur Gendererziehung bezogen und darauf hingewiesen, wie wichtig ein Seminarangebot diesbezüglich wäre. Meine Recherche ergab aber, dass es zu dieser Thematik sehr wenig Lehrveranstaltungsangebote gibt.

Laut den Angaben der interviewten Lehrer und Lehrerinnen würden die Direktoren und Direktorinnen eine Lehrveranstaltung in diesem Bereich befürworten – wobei hier festgehalten werden muss, dass keine der Lehrpersonen ihren Vorgesetzten oder ihre Vorgesetzte als dezidierte Unterstützungsmöglichkeit in diesem Bereich angab. Daraus schließe ich, dass sie jede Art der Weiterbildung gutheißen und dies nicht zwingend mit der Gendererziehung in Zusammenhang gebracht werden muss. Da aber die meisten der befragten Lehrpersonen bereit wären, eine Weiterbildung zur Gendererziehung zu besuchen, könnte die Schulleitung eine schulinterne Fortbildung zu diesem Thema organisieren.

Sowohl für angehende als auch bereits ausgebildete Lehrkräfte ist es wichtig, curriculare Vorgaben und Unterrichtsmaterialien hinsichtlich des Gleichstellungsgrundsatzes zu analysieren. Das kritische Reflektieren eigener Handlungen im koedukativen Unterricht muss ermöglicht werden. Von der Vermittlung verschiedener Fähigkeiten und vom Hintergrundwissen können Lehramtsstudierende, aber auch ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen profitieren. Ziele dieser Lehrveranstaltungen wären, dass Lehrpersonen und Lehramtsstudierende:

1. *„Forschungsarbeiten kennenlernen, die zu kritischer Auseinandersetzung mit den Auswirkungen koedukativer Schul- und Unterrichtspraxis anregen;*
2. *lernen, geschlechtsspezifische Interaktionen in Unterricht und Schulleben zu analysieren und im Hinblick auf ihre eigene Lehrtätigkeit reflexiv auszuwerten;*
3. *Schulbücher, Medien und Unterrichtsmaterialien zu erkennen und zu vermeiden, die diskriminierende oder geschlechtsrollenstereotype Darstellungen von Frauen und Männern/Mädchen und Jungen beinhalten;*
4. *selbst Materialien und Lehr-/Lernmethoden entwickeln und erproben, die gleichberechtigtes Lehren und Lernen begünstigen.“* (Glumpler 1994, S. 25)

Immer wieder wird ebenso angemerkt, wie wichtig Team-Stunden im Zusammenhang mit geschlechtssensibler Pädagogik sind. Auch die Problematik, dass zu wenige Männer in der Volksschule tätig sind, wird angesprochen. Auf diese bin ich aber bereits im Punkt 6.4 genauer eingegangen.

Meine sechste These „In der Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Lehrerinnen wird der Gendererziehung noch immer zu wenig Beachtung geschenkt“ lässt sich bestätigen. Aus der Angabe der meisten Lehrpersonen bei der Befragung, dass sie Interesse daran haben, an einer Weiterbildungsveranstaltung teilzunehmen, kann man schließen, dass durchaus eine Nachfrage an Seminaren zur geschlechtssensiblen Pädagogik besteht.

9.4 Die eigene Position als Lehrer/Lehrerin

Die Fragen aus diesem Themenblock bezogen sich auf die eigene Person. Es wurde unter anderem gefragt, welche Gründe für die Berufswahl ausschlaggebend waren und ob die Lehrperson sich nochmals für den Lehrberuf entscheiden würde. Erfragt wurde auch, ob die Lehrenden eigene Kinder haben. Die Frage bezüglich der eigenen Kinder zielte darauf ab, ob sich die Lehrpersonen schon im privaten Bereich mit der Gendererziehung befassen und wie sie bei ihren eigenen Kindern mit Geschlechterfragen umgehen bzw. umgehen.

9.4.1 Befragungsergebnisse

Es wurden viele verschiedene Gründe für die Berufswahl genannt, wobei die meisten Lehrkräfte gleich mehrere Angaben machten. Drei interviewte Personen arbeiteten schon vor der Ausübung ihres Berufes mit Kindern und hegten daher auch weiterhin den Wunsch, in diesem Bereich tätig zu sein. Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen gab als Begründung für die Berufsauswahl an, dass sie einen guten Draht zu Kindern entwickeln, gut mit ihnen umgehen können und Spaß an der Arbeit mit Kindern haben. Zwei Lehrkräfte erklärten, dass sie selbst als Kind sehr positive Erfahrungen in der Schule machten und sich daher für das Lehrerdasein entschieden haben. Zwei Personen kamen aus einer Lehrerfamilie und meinten, dass sie daher auch von zu Hause beeinflusst waren. Eine Lehrkraft bekam von ihrem damaligen Chef die Anregung, mit Kindern zu arbeiten und Lehrerin zu werden. Auch wurde immer wieder der Wunsch geäußert, die Kinder ein Stück des Lebensweges begleiten zu dürfen. Der Lehrberuf wurde außerdem als ein schöner und sinnvoller Beruf beschrieben.

Lediglich zwei interviewte Lehrerinnen haben Kinder. Eine Lehrerin hat einen Sohn und eine Tochter im Erwachsenenalter und die zweite Lehrerin hat eine Tochter, die den

Kindergarten besucht. Diese zwei Lehrerinnen setzten sich daher auch schon im privaten Bereich mit der Genderthematik auseinander. Jene Lehrperson, die zwei Kinder hat, gab an, keine Unterschiede bei der Erziehung ihrer Kinder gemacht und niemanden aufgrund des Geschlechts bevorzugt oder geschont zu haben. Jene Lehrerin, die eine kleine Tochter hat, betonte im Interview, dass sie ihrem Kind bewusst die Möglichkeit bietet, auch Bereiche, die eher Buben zugeschrieben werden, kennenzulernen. Ihre Tochter soll selbst entscheiden, was ihr gefällt, ohne aufgrund ihres Geschlechts in eine Richtung gedrängt zu werden.

Eine dritte Lehrperson, die sich mit geschlechtssensibler Pädagogik intensiver befasst hat, erwähnte die Wirkung der Werbung im Zusammenhang mit der Gendererziehung und stellte fest, dass die Kinder durch sie viel zu früh auf ein soziales Geschlecht stigmatisiert werden.

Von den sieben interviewten Lehrkräften würden sich fünf Personen sofort wieder für den Lehrberuf entscheiden. Zwei hingegen würden eher einen anderen Weg einschlagen. Ein Grund dafür, den eine der beiden Lehrpersonen nannte, stellt die geringe Wertschätzung dieses Berufes dar. Außerdem betonte sie, dass es eine anstrengende Tätigkeit ist und es leider keine Karrieremöglichkeiten gibt. Die zweite Lehrperson führte als Begründung für diese Entscheidung an, dass sie es interessant fände, auch etwas anderes kennenzulernen. Darüber hinaus meinte sie ebenso, dass die Bedingungen für Lehrer und Lehrerinnen nicht ideal seien.

9.4.2 Zusammenfassung

Könnten sie nochmals wählen, würden alle, bis auf zwei Lehrpersonen, den Beruf des Volksschullehrers bzw. der Volksschullehrerin wieder wählen. Die Gründe für die Berufswahl waren vor allem die Freude, mit Kindern zu arbeiten und etwas Sinnvolles und Schönes tun zu können. Es wird positiv angemerkt, die Möglichkeit zu haben, die Kinder bei ihrer Entwicklung begleiten zu können. Da sich die Mehrheit der befragten Personen sofort wieder für diesen Beruf entscheiden würde, kann von einer hohen Motivation der befragten Personen ausgegangen werden. Meine siebte These „Eine motivierte Lehrperson kann viel zu einer geschlechtergerechten Schule beitragen“ geht davon aus, dass Lehrer und Lehrerinnen, die engagiert sind, neuen Themen eher offen gegenüberstehen und diese versuchen, in ihrem Unterricht zu integrieren. Bei der Auswertung der Interviews stellte sich heraus, dass die befragten Lehrpersonen durchaus positiv der geschlechtssensiblen Pädagogik gegenüber eingestellt und bereit sind, sich mit der Gendererziehung in ihrem Unterricht auseinanderzusetzen.

Auch wenn nun lediglich drei Lehrpersonen hervorgehoben wurden, die sich mit der Gendererziehung ebenso im privaten Bereich auseinandergesetzt haben, möchte ich

anmerken, dass eine Beschäftigung mit diesem Thema tagtäglich passiert, meistens wahrscheinlich aber unbewusst. Vielleicht konnte ich aber durch diese Interviews die Lehrkräfte ein wenig sensibilisieren, sodass sie ihre Handlungen nun bewusster setzen.

10. Conclusio

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Koedukation in der Volksschule, dem gemeinsamen Unterricht von Jungen und Mädchen. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde der Frage nachgegangen, wie wichtig die Gendererziehung schon in der Volksschule ist und was unter bewusster Koedukation bzw. geschlechtergerechter Schule zu verstehen ist. Das Konzept der geschlechtergerechten Schule geht davon aus, dass alle Kinder ein Recht auf Bildung haben und sowohl Buben als auch Mädchen die gleichen Bildungsmöglichkeiten offen stehen müssen. Da wir aber von Individuen sprechen, die alle mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfordernissen in die Schule kommen, kann das Ziel nicht Gleichmacherei sein, indem allen die gleichen Überlegungen und das gleiche methodische und didaktische Konzept entgegengebracht wird. Umso wichtiger erscheint es, auf die individuellen Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen und darauf einzugehen.

Unter Geschlechtergerechtigkeit könnte dann Folgendes verstanden werden: *„Beiden Geschlechtern gleichermaßen mit Wertschätzung begegnen, ihre Unterschiedlichkeit jedoch anerkennen“* (Matzner/Tischner 2008, S. 398).

Vor allem die Mädchen galten in der Geschichte als benachteiligt. Erst durch die erste Frauenbewegung fand ein Umdenken statt, die Bildung der Frau rückte in den Vordergrund und es wurde auf diverse Rollenbilder und Vorurteile aufmerksam gemacht. Durch die Einführung der Koedukation wollte man die Chancenungleichheiten bzw. Ungerechtigkeiten beseitigen. Jedoch war und ist Koedukation auch heute noch ein sehr umstrittenes Thema. Immer wieder wurde der Ruf laut, dass die Monoedukation die bessere Unterrichtsform sei und bessere Bedingungen für die Kinder biete.

Durch die Koedukation jedoch haben die Kinder die Möglichkeit, sich sowohl Wissen über das eigene als auch über das andere Geschlecht anzueignen und verschiedene Kompetenzen zu entwickeln, die für ein gemeinsames Beisammensein notwendig sind. Um diesen gleichwertigen Umgang zu gewährleisten, muss es zu einer ständigen Reflexion der Geschlechterverhältnisse kommen und die Schüler und Schülerinnen sollen in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Das ist auch deshalb so wichtig, weil trotz der mittlerweile veränderten gesellschaftlichen Strukturen und geschlechterstereotypen Zuweisungen in und außerhalb der Schule immer noch Vorurteile und Ungleichheiten bestehen.

Es ist aber nicht nur das Umdenken innerhalb der Schulstruktur notwendig, um Geschlechtergerechtigkeit bewirken zu können. Auch geschlechterpolitische Vorgaben, die für den Bildungsbereich wesentlich sind, müssen in einem pädagogischen Kontext stehen und sich pädagogischer Kontrolle unterziehen (vgl. Kunze 2011, S. 67).

Diese Arbeit geht von einer bestimmten Norm aus: Beide Geschlechter sind gleichwertig, nicht einfach gleich. Mädchen wie Buben, sollen lernen, mit der eigenen geschlechtlichen Bestimmtheit im Sinne ihrer jeweils eigenen Entfaltung umzugehen und sich gegenseitig zu achten. Das Ziel einer jeden pädagogischen Maßnahme ist es, die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihren Fähigkeiten optimal zu unterstützen und zu fördern. Das bedeutet auch Mädchen und Buben sollen die Möglichkeit bekommen, auf mannigfaltigste Weise ihre Geschlechtlichkeit zu leben und in kein vorgefertigtes Schema hineingepresst zu werden. Dieser Grundsatz klingt immer wieder bei der hermeneutischen Interpretation durch. Die ersten Kapitel liefern eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Gendererziehung. Hierbei geht es konkret um die Klärung von verschiedenen Begrifflichkeiten, die geschichtliche Entwicklung der Koedukation, um die Rolle der Lehrperson in Bezug auf die Genderthematik und die bewusste Erziehung und Förderung von Buben und Mädchen in der Schule. Es bleiben in dieser Arbeit aber auch Fragen offen, die leider nicht berücksichtigt werden konnten, deren nähere Betrachtung sich aber lohnen würde. So werden etwa die unterschiedlichen kulturellen Aspekte der Gendererziehung nicht thematisiert.

Der empirische Teil soll einen direkten Einblick in die Praxis geben. Aus diesem Grund wurden Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen aus Wien zum Thema Gendererziehung interviewt. Da nur eine kleine Anzahl an Befragungen stattgefunden hat, kann nicht angenommen werden, dass aus den Ergebnissen eine für alle Wiener Schulen repräsentative Antwort zu erwarten ist. Dennoch kann man in den Aussagen eine gewisse Tendenz erkennen:

1. Das Thema Gendererziehung spielt in der Volksschule keine besondere Rolle.
2. Buben verlangen in der Klasse mehr Aufmerksamkeit als die Mädchen.
3. Temporäre Trennung hat eine positive Wirkung auf den Lernerfolg und auf das Selbstbild.
4. Durch temporäre Trennung kann die Lehrperson die Themenschwerpunkte und Unterrichtsmethoden dem Geschlecht der Schülergruppe besser anpassen.
5. In der Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Lehrerinnen wird der Gendererziehung noch immer zu wenig Beachtung geschenkt.

Aus den meisten Interviews konnte man heraushören, dass die Gleichstellung von Mädchen und Buben in der Schule zwar wichtig ist, eine konkrete Auseinandersetzung mit der Gendererziehung, den damit verbundenen Kompetenzen und der bewussten Koedukation aber nur sehr selten stattgefunden hat. Bei der Interviewauswertung wurde ersichtlich, dass Schüler häufiger mit negativen Eigenschaften verbunden werden als Schülerinnen. Es stellte sich auch heraus, dass Buben die Lehrperson mehr beanspruchen und ihre Aufmerksamkeit öfters einfordern als Mädchen. Alle Lehrer und Lehrerinnen sprachen sich für die Koedukation aus, dennoch gingen die meisten davon aus, dass eine gelegentliche Trennung der Geschlechter sich sowohl auf das Selbstbild als auch auf den Lernerfolg positiv auswirken könnte. Es wurde angenommen, dass sich die Lehrkraft in einer geschlechtshomogenen Gruppe besser auf die Schüler oder Schülerinnen einlassen und diese besser fördern und fordern könnte. Die Interviewauswertung ergab außerdem, dass die geschlechtssensible Pädagogik in der Aus- und Weiterbildung noch keine bedeutende Rolle einnimmt.

Unabhängig von der geringen Zahl der interviewten Personen können aus deren Antworten und Stellungnahmen zu der pädagogischen Problematik verschiedene Anregungen gewonnen werden.

Die Beteiligten konnten auf ein Problem aufmerksam gemacht werden, welches in der politischen Diskussion immer wieder in den verschiedensten Zusammenhängen diskutiert wurde und wird. Es wäre interessant gewesen, die verschiedenen Teilnehmer und Teilnehmerinnen miteinander ins Gespräch zu bringen, um einen unmittelbaren Dialog herzustellen. Dies hätte den Rahmen dieser Diplomarbeit jedoch gesprengt.

Die Befragung zu dem Thema kommt zu dem Schluss, dass die Einführung von geschlechtshomogenen Unterrichtssequenzen bereits in der Volksschule wünschenswert wäre. Weiters sollte eine intensivere Auseinandersetzung mit der Gendererziehung in der Aus- und Weiterbildung ermöglicht werden.

Zu guter Letzt kann auch die Verfasserin vom erworbenen Wissen und der erweiterten Betrachtungsweise dem Thema gegenüber beruflich und privat profitieren und ihren Schülern und Schülerinnen zugute kommen lassen.

11. Literaturverzeichnis

BALLAUFF, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre. 2. Auflage. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. 1989.

BARTH, Hans: Pestalozzi. Grundlehren über Mensch, Staat, Erziehung. Seine Schriften in Auswahl. Alfred Kröner Verlag. Stuttgart. 1956.

BLASTIK, Anita: Selbstbilder von Mädchen im Zerrspiegel kultureller Zweigeschlechtlichkeit. Eine vergleichende Studie zum Einfluß von Mädchenschule und koedukativer Schule. Centaurus-Verlagsgesellschaft. Pfaffenweiler. 1997.

BÖHM, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. 12. Auflage. Alfred Kröner Verlag. Stuttgart. 1982.

BUCHMAYR, Maria (Hrsg.): Geschlecht lernen – Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Studien Verlag. Innsbruck. 2008.

BUDDE, Jürgen/SCHOLAND, Barbara/FAULSTICH-WIELAND: Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Juventa Verlag. Weinheim und München. 2008.

BUDDE, Jürgen: Geschlechtersensible Schule. In: FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler. 2011. S. 99–119.

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH: 61. Stück. 1962. Online im WWW unter URL:

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf
[25.12.2011].

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (bm:bwk) (Hrsg.): Unterrichtsprinzip. „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule. Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen. Wien. 2001.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR:
Reichsvolksschulgesetz 1869. Online im WWW unter URL:
http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/gesetze/weitere_gesetze.php#volksschulgesetz [27.12.2011]

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (bm:ukk) (Hrsg.):
Grundsatzерlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. 1995. Online im WWW unter URL:
http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml [09.02.2012].

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (bm:ukk) (Hrsg.):
Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming. Kriterienkatalog für Schulen. 2008.
Online im WWW unter URL:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15247/gekoskriterienonline.pdf> [09.02.2012].

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (bm:ukk) (Hrsg.):
Unterrichtsprinzip. „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule. Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen. 2. Auflage. Wien. 2011. (zit. 2011a). Online im WWW unter URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20986/up_vs.pdf [24.01.2012]

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (bm:ukk) (Hrsg.):
Unterrichtsprinzip. „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. Abteilung GM/ Gender und Schule. 3. Auflage. Wien. 2011. (zit. 2011b). Online im WWW unter URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20987/up_hs.pdf [30.01.2012]

DÜRO, Nicola: Lehrerin – Lehrer: Welche Rolle spielt das Geschlecht im Schulalltag? Eine Gruppendiskussionsstudie. Bd. 8. Reihe: Frauen- und Genderforschung in der Erziehungswissenschaft. Verlag Barbara Budrich. Opladen. 2008.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt. 1991.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Abschied von der Koedukation? In: KLEINAU, Elke/OPITZ, Claudia: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Band 2. Campus Verlag. 1996. S. 386–400.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Doing gender. Konstruktivistische Beiträge. In: GLASER, Edith/KLIKA, Dorle/PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Julius Klinkhardt Verlag. Kempten. 2004.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore/WEBER, Martina/ WILLEMS Katharina: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. 2. Auflage. Juventa Verlag. Weinheim/München. 2009.

FEND, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 2006.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Antje/PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Juventa Verlag. Weinheim und München. 2010. S. 17–39.

FRISKE, Andrea: Als Frau geistig behindert sein. Ansätze zu frauenorientiertem heilpädagogischen Handeln. Ernst Reinhardt Verlag. Ulm. 1995.

FUHRER, Urs/TRAUTNER, Hanns Martin: Entwicklung von Identität. In: ASENDORPF, Jens (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Band 3. Hogrefe Verlag für Psychologie. Kempten. 2005. S 335–424.

GLUMPLER, Edith: Koedukation – Entwicklungen und Perspektiven. Forschungsergebnisse zur Koedukation und ihre Bedeutung für die LehrerInnenbildung. In: GLUMPLER, Edith (Hrsg.): Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. 1994. S. 9–30.

HAHN, Christine/PASEKA, Angelika: „Da registriere ich gewisse Ängste: Was soll das schon wieder?“ Über Widerstände und Abwehrhaltungen im Zusammenhang mit Genderfragen. In: PASKEKA, Angelika/ANZENGRUBER, Grete: Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand. Schulheft 104/2001. Wien. S. 139–147.

HANNOVER, Bettina: Lernen Mädchen anders? In: MATZNER, Michael/WYROBNIK, Irit (Hrsg.): Handbuch Mädchen-Pädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2010. S. 95–107.

HERBART, Johann Friedrich: Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802). In: BENNER, Dietrich (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Grundlagen der Pädagogik. Texte und Interpretationen. Band 1: Ausgewählte Texte. Deutscher Studienverlag. Weinheim. 1997. S. 43–46.

HOPPE-GRAFF, Siegfried: Lehrerautorität und die Rechte von Schülern: Überlegungen und Resultate aus einer kulturpsychologischen Perspektive. Erziehungswissenschaftliche Fakultät Universität Leipzig. 2007. Online im WWW unter URL: http://www.uni-leipzig.de/~erzwiss/homepages/7/download/3/Bern%202003%20Ver%F6ff.pdf?erzwiss_user=q0n9d29m1926q6halaq8jj8oq7 [27.11.2011].

HORSTKEMPER, Marianne: Anlage und Zielsetzung des Modellversuchs. In: KRAUL, Margret/HORSTKEMPER, Marianne (Hrsg.): Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur. Hase & Koehler Verlag. Mainz. 1999. S. 1–13.

JANTZ, Olaf/BRANDES, Susanne: Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 2006.

KAISER, Astrid: Soziale Jungenförderung als Weg zur Gleichberechtigung? In: KAISER, Astrid (Hrsg.): Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. 2. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim/Basel. 2005. (zit. 2005a). 152–171.

KAISER, Astrid: Theorien zur männlichen Sozialisation und zur Erklärung von Gewaltbereitschaft. In: KAISER, Astrid (Hrsg.): Koedukation und Jungen. 2. Auflage. Beltz Verlag. 2005. (zit. 2005b). S. 16–24.

KAISER, Astrid: Sozialisation, Erziehung, Kompetenzerwerb von Mädchen und Jungen im Unterricht. In: HINZ, Renate/WALTHES, Renate (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2009. S. 62–68.

KOCH-PRIEWE, Barbara: Reflexive Koedukation. In: HINZ, Renate/WALTHES, Renate (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2009. S. 150–157.

KRAUL, Margret/HORSTKEMPER, Marianne: Bilanz und Handlungsperspektiven. In: KRAUL, Margret/HORSTKEMPER, Marianne (Hrsg.): Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur. Hase & Koehler Verlag. Mainz. 1999. S. 301–319.

KREIENBAUM, Maria Anna: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt. 2. Auflage. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. 1995.

KREIENBAUM, Maria Anna: Vom Umgang mit Mädchen und Jungen in der Schule. In: BRÄU, Karin/Schwerdt (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Lit Verlag Münster. Münster 2005. S. 71–84.

KREIENBAUM, Maria Anna/URBANIAK, Tamina: Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Cornelsen Verlag. Berlin. 2006.

KUNERT-ZIER, Margitta: Erziehung der Geschlechter. Entwicklung, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 2005.

KUNZE, Axel Bernd: Wie lässt sich Geschlechtergerechtigkeit pädagogisch »organisieren«? In: BÖHM, Winfried/FROST, Ursula/LADENTHIN, Volker/MERTENS, Gerhard (Hrsg.): Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. 87. JG. 1. Quartal 2011. Ferdinand Schöningh. Paderborn. 2011. S. 56–69.

MACCOBY, Eleanor E.: Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Klett-Cotta Verlag. Stuttgart 2000.

MATZNER, Michael, TISCHNER, Wolfgang: Auf dem Weg zu einer Jungenpädagogik. In: MATZNER, Michael, TISCHNER, Wolfgang: Handbuch Jungen-Pädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2008. S. 381–409.

MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim/Basel. 2002.

MAYRING, Philipp/GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz Verlag. Weinheim/Basel. 2005.

MIETZEL, Gerd: Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. 4. Auflage. Verlagsgruppe Beltz, Psychologie Verlags Union. Weinheim 2002. S. 295–303.

NEGHABIAN, Gabriele: Gibt es einen Realitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten 100 Jahre? In: PASCHEN, Harm/WIGGER, Lothar (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. 1992.

NYSSSEN, Elke: „Aber ich behandle doch Mädchen und Jungen gleich“. Über die Notwendigkeit der Frauenforschung in der LehrerInnenausbildung. In: GLUMPLER, Edith (Hrsg.): Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. 1994. S. 162–179.

OERTER, Rolf: Kindheit. Persönlichkeitsentwicklung in der Kindheit. In: OERTER, Rolf/Montada Leo: Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim/Basel. 2008. S. 226–235.

PAIS – Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule. Online im WWW unter URL: http://www.fairnessaward.at/good_practice/33 [15.3.2012].

PASEKA, Angelika/ANZENGRUBER, Grete: Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand. Verein der Förderer der Schulhefte. Wien. schulheft 104/2001.

PORTMANN, Rosemarie: Gleich verschieden. Beispiele für eine mädchen- und jungengerechte Koedukation. Universum Verlagsanstalt. Wiesbaden. 1999.

PORTMANN, Rosemarie/KRATZ-DREISBACH, Margret: Koedukation in der Schule. reflektieren, weiterentwickeln, neu gestalten. Eine Handreichung zur Gestaltung der koedukativen Schule. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Verlag für Schule und Weiterbildung Druck Verlag Kettler GmbH. Bönen. 2002.

POWER4ME. Online im WWW unter URL:

<http://www.power4me.at/pages/angebote-ziele.html> [15.3.2012].

PRENGEL, Annedore: Von der Feministischen Pädagogik zur Pädagogik der Geschlechtervielfalt – Konzeptionen der Geschlechtererziehung auf dem Weg. In: GROHN-MENARD (Hrsg.): Bildung neu bilden. Balance finden. 14. Bundeskongress Frauen und Schule Potsdam. Kleine Verlag. Bielefeld. 2007. S. 23–38.

PRIPADLO, Mona/SCHMID Cornelia: Der Morgenkreis – beobachtet durch eine geschlechtergerechte Brille. Wien. 2009.

REINHOLD, Gerd/POLLAK, Guido/HEIM, Helmut: Pädagogik-Lexikon. Oldenbourg Verlag. München. 1999.

RENDTORFF, Barbara: Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter. Beltz Verlag. Weinheim/Basel/Berlin. 2003.

RENDTORFF, Barbara: Bildung der Geschlechter. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart. 2011.

ROHRMANN, Tim: Jungen in Kindertagesstätten. In: KAISER, Astrid (Hrsg.): Koedukation und Jungen. 2. Auflage. Beltz Verlag. 2005. S. 24–34.

SCARBATH, Horst: Lehrerautorität, was könnte das heute sein? In: BASTIAN, Johannes (Hrsg.): Vor der Klasse stehen. Lehrerautorität und Schülerbeteiligung. Bergmann+Helbing Verlag. Hamburg. 1987. S. 12–17.

SCHENK-DANZINGER, Lotte: Entwicklungspsychologie. 2. Auflage. öbvht VerlagsgmbH & Co.KG. Wien. 2006.

SCHULTHEIS, Klaudia: Jungen und Mädchen sind verschieden. Zur Notwendigkeit eines geschlechtersensiblen Unterrichts in der Grundschule. In: DOLENC-PETZ, Ruth/METZGER, Klaus (Hrsg.): Grundschulmagazin. Schwerpunkt Heterogenität: Mädchen lernen – Jungen lernen. Oldenbourg Schulbuchverlag und Bayerischer Schulbuch Verlag. Heft 6. München. 2009. S. 8–10.

SCHULZ, Wolfgang: Frag-würdige Autorität im pädagogischen Dialog. In: BASTIAN, Johannes (Hrsg.): Vor der Klasse stehen. Lehrerautorität und Schülerbeteiligung. Bergmann + Helbing Verlag. Hamburg. 1987. S. 53–59.

STATISTIK AUSTRIA: Pressemitteilung 9.909-055/11. Online im WWW unter URL: http://www.statistik.at/web_de/presse/055466 [27.12.2011].

STRÜBER, Daniel: Geschlechtsspezifisches Verhalten aus Sicht der Hirnforschung. In: MATZNER, Michael/WYROBNIK, Irit (Hrsg.): Handbuch Mädchen-Pädagogik. Beltz Verlag. Weinheim/Basel. 2010. S. 62–78.

SUCHAN, Birgit/WALLNER-PASCHON, Christina (Hrsg.): PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick. Lesen in der Grundschule. Ziele und Organisation. Methoden und Tests. Aufgabenbeispiele. Leykam Buchverlag. Graz. 2007. (zit. 2007a).

SUCHAN, Birgit/WALLNER-PASCHON, Christina/STÖTTINGER, Elisabeth/BERGMÜLLER, Silvia (Hrsg.): PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule. Leykam Buchverlag. Graz. 2007. (zit. 2007b).

SUCHAN, Birgit/ WALLNER-PASCHON, Christina/BERGMÜLLER, Silvia/SCHREINER, Claudia (Hrsg.): TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Leykam Buchverlag. Graz. Aktualisierte Version vom 18. August 2009.

TENORTH, Heinz-Elmar/TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag. Weinheim/Basel. 2007.

TRAUTNER, Hanns Martin: Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: OERTER, Rolf/MONTADA, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim/Basel. 2008. S. 625–651.

TRAUTNER, Hanns Martin: Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung und Bildung von Mädchen. In: MATZNER, Michael/ WYROBNIK, Irit (Hrsg.): Handbuch Mädchenpädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2010. S. 28–44.

VOSS, Anja: Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Claudia Kugelman/Christa Zipprich (Hrsg.): Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Band 125. Czwalina Verlag. Hamburg 2002. S. 61–72.

WALTHER, Gerd/SCHWIPPERT, Knut/LANKES, Eva Maria/STUBBE, Tobias C.: Können Mädchen doch rechnen? Vertiefende Analysen zu Geschlechtsdifferenzen im Bereich Mathematik auf Basis der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU. In: BAUMERT, Jürgen/GOGOLIN, Ingrid/KRÜGER, Heinz-Hermann/Kuper, Harm: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 11. Jg. 2008. H. 1. Springer VS Verlag. S. 30–46.

WANZECK-SIELERT, Christa: Sexuelle Bildung und Sexualerziehung in der Grundschule. In: LAUER, Heike: BZgA Forum. Sexualaufklärung und Familienplanung. Grundschule. Frankfurt. 2009. S. 22–26.

WITZEL, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Campus Verlag. Frankfurt. 1982.

WOLF, Willi (Hrsg.): Lehrplan der Volksschule. Leykam Buchverlag. St. Stefan i. L. 2009.

ZIESKE, Andreas: Der geschlechtergerechte Blickwinkel eröffnet neue Perspektiven. In: KAISER, Astrid (Hrsg.): Koedukation und Jungen. 2. Auflage. Beltz Verlag. 2005. S. 62–71.

Lebenslauf

Daten zur Person:

Nachname:	Jasbar
Vorname:	Jill
Geboren:	29.01.1981
Staatsangehörigkeit:	Österreich
Familienstand:	ledig
Anschrift:	Körnergasse 2/14, 1020 Wien

Schulbildung:

1987-1991	Volksschule Vorgartenstraße 191, 1020 Wien
1991-1999	Neusprachliches Gymnasium „Sigmund Freud“ in Wien
1999-2002	Pädagogische Akademie des Bundes in Wien Ettenreichgasse 45a, 1100 Wien
2004	Pädagogik Studium

Pädagogische Ausbildung:

Studienfach	Volksschule
Schwerpunkte	Leibesübungen, Bildnerische Erziehung, Freizeitpädagogik, Reformpädagogik

Sonstiges: Leistungssport (Volleyball, Beachvolleyball) bis 2009

Wien, 7.5.2012

Anhang 1: Interviewleitfaden

1. Themenblock

Sichtweise der Lehrperson auf die Schüler/Schülerinnen in ihrer Klasse

1. Welche Schulstufe unterrichten Sie? Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse und wie ist die geschlechtliche Aufteilung?
2. Wie nehmen Sie Buben und Mädchen in Ihrer Klasse wahr?
3. Gibt es Unterschiede im disziplinierten Verhalten?
4. Gibt es ein Konkurrenzverhalten?
5. Wird die Geschlechtszugehörigkeit von den Kindern besonders hervorgehoben?
6. Denken Sie, dass eine temporäre Trennung der Geschlechter sinnvoll wäre und sich auf das Lernen auswirken würde?
7. Glauben Sie, dass eine zeitweilige Trennung in Bezug auf das Selbstbild der Schüler und Schülerinnen eine Auswirkung hat?
8. Welche besonderen Fragen sind Ihnen noch in Bezug auf Koedukation in Ihrem Unterricht aufgefallen (z.B. zeigen sich Unterschiede in den verschiedenen Unterrichtsfächern)?

2. Themenblock

Einstellung der Lehrperson zur Gendererziehung/geschlechtssensiblen Pädagogik

1. Wie wird mit dem Thema „Gendererziehung“ in Ihrer Schule umgegangen? (Wird darüber gesprochen? Ist es Thema in der Konferenz?)
2. Wie wird das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ von Ihrem Kollegium umgesetzt?
3. Wie stehen Sie zur Gendererziehung/geschlechtssensiblen Pädagogik? Haben Sie besonderes Interesse an dieser Thematik?
4. Wenn ja, womit setzen Sie sich konkret auseinander und wie setzen Sie es in Ihrem Unterricht um?

3. Themenblock

Zufriedenheit mit der Aus- und Weiterbildung, Wünsche und Unterstützungsempfehlungen für die optimale Förderung von Buben und Mädchen

1. Wurde der Genderthematik in ihrer Lehramtsausbildung genügend Zeit gewidmet? (Wenn nein: Wie haben Sie sich dann mit dem Thema vertraut gemacht?)
2. Hatten Sie schon die Möglichkeit zu dieser Thematik eine Weiterbildungsveranstaltung zu besuchen? Finden Sie, dass es genug Angebot an Lehrveranstaltungen gibt? Würden Sie gerne in diesem Bereich eine Fortbildung besuchen?
3. Würde Ihre Schulleitung den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen befürworten?
4. Welche Wünsche haben Sie bzw. welche Anregungen und Unterstützungsmöglichkeiten brauchen Sie, um bewusste Koedukation zu praktizieren?

4. Themenblock

Die eigene Position als Lehrer/Lehrerin

1. Warum haben Sie den Beruf des Lehrers/der Lehrerin gewählt? Was hat Sie dazu bewogen Volksschullehrer/Volksschullehrerin zu werden?
2. Wie lange unterrichten Sie schon?
3. Haben Sie eigene Kinder? Wenn ja: Anzahl und Geschlecht; Wie gehen Sie bei Ihren eigenen Kindern mit der Geschlechterthematik um?
4. Würden Sie sich noch einmal für den Beruf des Lehrers/der Lehrerin entscheiden? (Bei Bedarf nachfragen: Warum?)

1 **Anhang 2: Transkribierte Leitfadeninterviews**

2

3

4 ***Interview 1 am 7. Dezember 2011***

5 ***Alter: 29, weiblich***

6 ***Lehrerin seit: 7 Jahren, 6 Jahre Klassenlehrerin und 1 Jahr Begleitlehrerin***

7 ***4. Schulstufe***

8 ***Interviewdauer: 00:19:37***

9

10 I: Welche Schulstufe unterrichten Sie zur Zeit?

11 IP: Ich unterrichte eine 4. Volksschulstufe.

12 I: Und wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse?

13 IP: 21

14 I: Und wie ist die Aufteilung von Buben und Mädchen?

15 IP: Ich bin jetzt nicht ganz sicher, aber wir sind ausgeglichen, also es ist 10, 11 ja.

16 Aber wer was weiß ich nicht.

17 I: Wie nehmen Sie Buben und Mädchen in ihrer Klasse wahr?

18 IP: Generell Buben eher, trifft nicht alle, als störender und Mädchen eher als braver
19 und angepasster.

20 I: Gibt es Unterschiede sonst noch im disziplinären Verhalten?

21 IP: Wie ist das gemeint? Disziplinär, Bestrafung oder?

22 I: Ja, auch oder wenn Sie z.B. jemanden zurechtweisen. Wie funktioniert das bei
23 den Buben, wie funktioniert das bei den Mädchen?

24 IP: Da gibt es eher keine Unterschiede, aber ich hab schon das Gefühl, dass ich
25 die Buben öfter zurechtweisen muss oder ermahnen. Sei es wegen Herausrufen, sei
26 es wegen wildem Pausenverhalten.

27 I: Gibt es ein Konkurrenzverhalten?

28 IP: Zwischen Mädchen und Buben?

29 I: Ja genau.

30 IP: Nein. Es fangen gerade diese Liebesgeschichten an, aber Konkurrenz, es ist,
31 ab und zu wird gewünscht, im Turnunterricht Buben gegen Mädchen zu spielen, aber
32 das ist selten der Fall.

33 I: Also auch nicht so Aussagen, wie Buben sind besser als Mädchen oder das
34 schwächere Geschlecht?

35 IP: Nein, gar nicht. In dieser Klasse überhaupt nicht. In meinem vorigen
 36 Durchgang, da gab es schon so bisschen Art wie Cliquenbildung, die Buben halten
 37 zusammen und die Mädchen und dann gab es auch schon solche Vorkommnisse.
 38 Dass man sagt, ja Buben sind besser ohne wirklich einen Hintergrund, nur um die
 39 anderen zu ärgern.

40 I: Denken Sie, dass eine temporäre Trennung der Geschlechter sinnvoll wäre und
 41 sich auf das Lernen auch auswirken würde?

42 IP: Ich kann mir gut vorstellen, dass es in manchen Stunden einen Sinn macht,
 43 aber nicht, also temporär steht eh schon da, würde Sinn machen – nicht die ganze
 44 Zeit. Zum Beispiel, es wäre sicher im Turnunterricht was anderes möglich, es wäre
 45 beim Lesen, könnte man andere Inhalte machen, zum Teil Sachunterricht. Ganz genau
 46 hatte ich es mir noch nicht überlegt. Mathe eventuell. Doch, würde ich für sinnvoll
 47 halten. Und würde sich wahrscheinlich auch positiv auf das Lernen auswirken.

48 I: Glauben Sie auch, dass eine zeitweilige Trennung in Bezug auf das Selbstbild
 49 der Kinder eine Auswirkung hätte? Also dass sich z.B. Mädchen dann mehr zutrauen
 50 würden oder ob die Kinder, egal welchen Geschlechts, besser gefördert werden
 51 könnten?

52 IP: Ich sehe schon, wohin die Frage führt, das kommt halt darauf an, mir fällt jetzt
 53 eine Werkstunde ein. Wo oft die Buben den Mädchen dann etwas machen. Und sie
 54 dann nicht dazu kommen, das selbst zu machen, weil sie sich da als kompetent
 55 erleben. Auf das Selbstbild, ich glaube, es hat eher Auswirkung auf das Selbstbild,
 56 wenn sie mehr männliche Lehrpersonen zu Gesicht bekommen würden als die
 57 Trennung von Buben und Mädchen. Ich glaube das wird eher überschätzt, die
 58 Auswirkung.

59 I: Welche besonderen Fragen sind Ihnen noch in Bezug auf Koedukation im
 60 Unterricht aufgefallen, zeigen sich Unterschiede in verschiedenen Unterrichtsfächern?
 61 Ist Ihnen da irgendwas aufgefallen?

62 IP: Im Lesen sind die Mädchen meistens den Buben voraus. Und allgemein
 63 Deutsch und sprachliche Fächer. Mathematik, jetzt eher klischeehaft, die Buben
 64 stärker. Welche Fragen?

65 I: Wenn das noch nicht so Thema war, können wir das auch so belassen.

66 IP: Ja, vielleicht fällt mir da später noch was ein. Ich glaube, wir haben noch eine
 67 Frage ausgelassen, die Fünfer.

68 I: Wird die Geschlechtszugehörigkeit von den Kindern besonders hervorgehoben,
 69 habe ich mir gedacht, das ist beantwortet mit dem, gibt es ein Konkurrenzverhalten.
 70 Aber wenn Ihnen da persönlich noch was einfällt, können Sie mir noch was sagen.

71 IP: Ist da gemeint, dass Buben sagen, ja, ich bin ein Bub, oder?

72 I: Genau.

73 IP: Ja, eher im Bereich des Scherzhaften besonders, vielleicht nicht, aber doch
 74 immer wieder, heute kam der Spruch, wir sind nicht gemein, wir sind Männer. Von
 75 einem der Buben auf halt das Verhalten eines Mädchens, das sich ungerecht
 76 behandelt gefühlt hat. Also solche Sprüche hört man schon. Besonders kann ich jetzt
 77 nicht einschätzen.

78 I: Weil Sie vorher die Männer angesprochen haben, gibt es bei Ihnen in der
 79 Schule männliche Lehrpersonen?

80 IP: Wir haben uns sehr dazu bemüht, dass wir einen männlichen Englischlehrer,
 81 Native Speaker, bekommen. Wo wir aber die Erfahrung gemacht haben, dass die
 82 Kinder da ziemlich ja durchdrehen, so übertrieben, also sehr euphorisch auf ihn
 83 reagieren. Und sonst, es ist niemand im Lehrkörper, kein Mann. Wir hatten einen
 84 Werklehrer. Der ist zwar schon etwas älter, und ich hab jetzt noch jemanden geholt für
 85 Darstellendes Spiel zur Unterstützung, aber sonst keine Männer.

86 I: Aber Sie denken, das wäre schon sinnvoll, wenn es auch mehr männliche
 87 Lehrpersonen im Volksschulbereich gäbe?

88 IP: Ich fände das höchst sinnvoll, weil es erstens den Beruf auch irgendwie einen
 89 ja, einen guten Status gibt. Und weg von diesem Klischee Frauenberuf und die Männer
 90 machen ihre Karriere in der Wirtschaft. Und weil viele Kinder in ihrem Umfeld nur
 91 weibliche Bezugspersonen haben. Das beginnt im Kindergarten, in den
 92 Freizeitvereinen oft, dann sind oft Eltern getrennt und sie leben bei der Mutter. Oder
 93 manche in dieser Klasse, die kennen ihre Väter gar nicht. Und gerade für Buben ist
 94 das halt schlimm, wenn sie kein role model haben.

95 I: Wie wird mit dem Thema Gendererziehung in Ihrer Schule umgegangen? Ist
 96 das Thema unter den Kollegen?

97 IP: Nein. Es wird gar nicht umgegangen. Es wird eher sogar noch so gesehen,
 98 dass diese Schüler und Schülerinnen, das wird als lästig empfunden dieses
 99 gendergerechte Formulieren. Und nein, ich muss sagen, dem wird zu wenig Beachtung
 100 geschenkt.

101 I: Und wie wird das Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen
 102 und Männern von ihren Kollegen umgesetzt oder gilt das ähnlich?

103 IP: Zwar wissen quasi, dass es das Unterrichtsprinzip gibt, das wird, ich denke mir,
 104 wenn es wo durchgesetzt wird, dann wenn man z.B. Berufe im Sachunterricht
 105 durchnimmt, dass man halt jede, also nicht nur der Arzt, sondern da gibt es auch die
 106 Ärztin und das ist nicht Putzfrau oder so, typisch weibliche und männliche Berufe gibt
 107 und dass es auch Technikerinnen gibt oder Architektinnen. Ja und dass man
 108 grundsätzlich davon ausgeht, dass Männer und Frauen oder Mädchen und Buben

109 dieselben Rechte haben und das eher was Unnatürliches ist, wenn man sagt, ich
110 bevorzuge dich oder du hast ein höheres Gehalt, weil du ein Mann bist oder so.

111 I: Wie stehen Sie persönlich zur Gendererziehung? Haben Sie besonderes
112 Interesse an dieser Thematik? Ist Ihnen das wichtig?

113 IP: Viel zu wenig damit auseinandergesetzt, sag ich gleich. Interesse ja, ich hab
114 einmal auf der Uni ein Seminar besucht zu Gender allgemein und da ging es speziell
115 um die Rolle des Mannes in der heutigen Zeit und wir haben viel mit
116 verhaltensauffälligen Kindern zu tun und doch ein größerer Prozentsatz sind Buben.
117 Und ich denke mir, dass dieses, was muss ein Bub, was muss ein Mann heutzutage
118 leisten, was stellt sich die Gesellschaft darunter vor, muss der alles können, vom Softie
119 bis zum starken Schlägertypen, und diese Identitätsfindung stiftet da sicherlich auch
120 Verwirrung und spielt wahrscheinlich in die Schule auch hinein. Ich denke mir, vielleicht
121 verstehe ich da jetzt auch das Falsche darunter, ich denke mir aber, wenn man ein
122 bisschen da den Geschlechtern zu ihrem Recht verhilft, unter Berücksichtigung der
123 Gleichstellung, dass das sicher einen guten Effekt hat.

124 I: Und wenn Sie sich damit auseinandersetzen, wie würden Sie das beurteilen,
125 wie setzen Sie das in Ihrem Unterricht konkret um? Die geschlechtssensible
126 Pädagogik. Was ist Ihnen da wichtig?

127 IP: Ehrlich gesagt kaum. Aber in Elterngesprächen oder wenn ich reflektiere über
128 Schüler, dann hat man schon im Hinterkopf ist eher typisch für die Entwicklung eines
129 Buben, z.B. dass sie sich auch immer ein bisschen später entwickeln oder für manche
130 Sachen später Interesse entwickeln und länger noch verspielt sind. Also in
131 Elterngesprächen hat man das doch im Kopf die Interessen, oder wenn man empfiehlt,
132 was wäre z.B. gut, lesen zu üben, dass man sagt, vielleicht die Themen, die eher
133 interessant sind für Buben oder für Mädchen. Im Unterricht selbst ja, da muss man
134 schon so viel hineinpacken, dass da einfach kein Platz mehr ist im Moment für
135 Gendererziehung.

136 I: Achten Sie vielleicht auch auf die Bücherauswahl bei den Lehrbüchern, das da
137 ein bisschen Rücksicht darauf genommen wird?

138 IP: Darauf achte ich sehr, weil ich auch mitgearbeitet habe bei einer
139 Buchproduktion, bei einer Neubearbeitung. Da kann man nicht genug darauf achten,
140 dass da keine Klischees vertreten werden. Sei es bei Berufen oder dass die Mädchen
141 immer die sind, die weinen, und die Buben, die sind, die schnell rennen. Also so was
142 stößt mir sehr bitter auf, wenn dann in den Büchern diese Klischees, die nicht wahr
143 sind, nochmal verstärkt werden. Das möchte ich gar nicht. Hab mich auch für ein Buch
144 entschieden, wo ich finde, dass dem ausreichend beigegeben wird.

145 I: Wenn Sie noch einmal an Ihre Lehramtsausbildung denken, wurde da der
 146 Genderthematik genug Zeit eingeräumt?

147 IP: Kein Wort. Keine Minute.

148 I: Und wie haben Sie sich dann mit dieser Materie noch irgendwie vertraut
 149 gemacht?

150 IP: Das war über die Universität, da hab ich evangelische Theologie studiert und
 151 die haben ein Seminar zum Thema Gender eben angeboten, weil es ja nicht nur um
 152 die Schule geht, sondern ein allgemeingesellschaftliches, ja, ich nenn es mal ein
 153 philosophisches Problem, aber mit Auswirkung ist. Und da kommt man dann drauf,
 154 dass es nicht nur um das Binnen-I geht bei der Genderthematik, sondern dass da
 155 Identitätsfindung und lauter Sachen, die dann auch Konflikte produzieren, die für das
 156 Scheitern von Beziehungen verantwortlich sind, etc. dahinterstecken.

157 I: Hatten Sie jetzt schon die Möglichkeit, zu dieser Thematik eine
 158 Weiterbildungsveranstaltung zu besuchen? Also als Lehrerin?

159 IP: Also nein. Ich überlege jetzt gerade, ob ich über eine gestolpert bin, die
 160 angeboten wird. Ich glaube, es war jetzt einmal eine dabei. Aber es ist vom ganzen
 161 Angebot, wo noch Eislaufen und sonstige Sachen dabei sind, ist maximal eine zum
 162 Thema Gender. Also kaum irgendwas.

163 I: Also denken Sie, dass es nicht genug Angebot in diesem Bereich gibt?

164 IP: Definitiv nicht genug. Die Frage ist, es ist auch immer Angebot und Nachfrage,
 165 wenn es mehr Angebot gäbe, würden dann Lehrer kommen und sich das anhören oder
 166 finden Lehrerinnen, damit ich jetzt korrekt bin, das für unnötig, oder können sich nichts
 167 darunter vorstellen. Es nützt nichts, wenn Lehrveranstaltungen angeboten werden, die
 168 nicht besucht werden. Denn dann wird das das nächste Mal nicht mehr angeboten.

169 I: Würde Ihre Schulleitung den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen
 170 befürworten?

171 IP: Unsere Schulleitung bestimmt. Die befürwortet alles, was halbwegs einen Sinn
 172 macht. Bestimmt ja.

173 I: Aber so in der Schule ist jetzt nicht die auslösende Kraft, die sagt, wir müssen
 174 dieses Thema gezielt behandelt?

175 IP: Ich glaube, dass alle schon sehr belastet sind, mit sehr vielen Sachen, dass
 176 das einfach in den Köpfen und im Alltag, dass da im Moment kein Platz ist. Wenn
 177 andere Dinge abgenommen werden würden und man, dann könnte man anfangen
 178 auch über Gender zu reden. So hab ich das Gefühl aus meiner Praxiserfahrung. Geht
 179 das halt leider unter, wie viele gute Sachen.

180 I: Welche Wünsche haben Sie bzw. welche Anregungen und
181 Unterstützungsmöglichkeiten brauchen Sie, um bewusste Koedukation zu praktizieren,
182 also geschlechtssensible Pädagogik zu praktizieren?

183 IP: Na gut, da fängt es schon mal an, dass ich nicht ganz genau weiß, keine
184 Expertin bin, was das ist. Aber es wären natürlich mehr Männer im Lehrberuf oder als
185 unterstützende Kräfte, es müssen ja nicht Lehrer sein, sehr wünschenswert. Es wäre
186 natürlich, dann gehört dazu, wenn man temporär die Geschlechter trennt,
187 Räumlichkeiten, man braucht dann zwei Lehrer, man bräuchte dann entsprechende
188 z.B. Leseliteratur, die dann passt. Also diese Ressourcen. Ja und vielleicht muss man
189 den Eltern dann auch noch bewusst machen, was man damit verfolgt. Vielleicht wäre
190 da ein allgemeines Bewusstsein wünschenswert auch.

191 I: Jetzt noch kurz zu Ihrer Person. Mich würde interessieren, warum Sie den
192 Beruf der Lehrerin gewählt haben.

193 IP: Ja, weil man glaubt, man kann die Welt verändern. Wenn man so um die 18,
194 19, 20 ist. Nein, ich hab sehr positive Erfahrungen selbst in der Schule gemacht. Hab
195 mir das als wirklich einen sehr, sehr erfüllenden sinnvollen Beruf vorgestellt. Kann
196 eigentlich mit Kindern sehr gut umgehen und hab auch in der damaligen Firma, in der
197 ich geschnuppert habe, von meinem Chef diese Anregung bekommen und das wirkt ja
198 auch, wenn jemand etwas in einem sieht, dann sieht man sich selbst dann oft darin.
199 Ich habe oft gezweifelt, auch während der Ausbildung, ob das das Richtige ist. Aber
200 hab das halt durchgezogen. Und bin es noch immer nach sieben Jahren.

201 I: Aber Sie sind ständig jetzt in der Volksschule gewesen, nicht schon irgendwo
202 anders?

203 IP: Nur in der Volksschule als klassenführende Lehrerin und als Begleitlehrerin.

204 I: Und wie viele Jahre sind Sie schon Klassenlehrerin?

205 IP: Sechs Jahre. Ein Jahr war ich Begleitlehrerin.

206 I: Haben Sie eigene Kinder?

207 IP: Nein.

208 I: Würden Sie noch einmal sich für den Beruf Lehrerin
209 entscheiden?

210 IP: Ich muss ehrlich sagen, heutzutage wahrscheinlich nicht mehr, weil es
211 grundlegend unterschätzt wird, was zu leisten ist. Es ist ein sehr anstrengender Beruf.
212 Und Juli, August macht es nicht gut. Wie viele glauben. Und die Wertschätzung und
213 die Karrieremöglichkeiten ist nicht gegeben, wenn ich das alles gewusst hätte, dieses
214 Bewusstsein damals, wahrscheinlich hätte ich mich anders entschieden. Ich bin es
215 jetzt gerne, es ist mein Leben. Aber man muss viel mittragen, was einem auch nicht so
216 gefällt.

217 I: Vielen Dank für das Interview.

218 I: Haben Sie noch irgendwelche Fragen?

219 IP: Nein

220 I: Wollen Sie noch irgendetwas hinzufügen?

221 IP: Nein

222

223

224 **Interview 2 am 12. Dezember 2011**

225 **Alter: 29, männlich**

226 **Lehrer seit 5 Jahren, 5 Jahre Klassenlehrer**

227 **3. Schulstufe**

228 **Interviewdauer: 00:11.07**

229

230 I: Welche Schulstufe unterrichten Sie zurzeit?

231 IP: Ich habe eine Grundstufe 2, eine 3. Klasse.

232 I: Und wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse?

233 IP: Ich hab 26 Kinder.

234 I: Und wie ist die geschlechtliche Aufteilung?

235 IP: 6 Mädels und 20 Burschen.

236 I: Wie nehmen Sie Buben und Mädchen in Ihrer Klasse wahr?

237 IP: Ja, gleichwertig. Also eigentlich gibt es da nicht viele Unterschiede, alle

238 vertragen sich gut bei mir in der Klasse. Gibt es eigentlich keinen groben Unterschied.

239 Vertragen sich alle gut.

240 I: Auch nicht, obwohl es ein großes Ungleichgewicht gibt?

241 IP: Nein, überhaupt nicht. Ich hab ja die Klasse erst seit diesem Jahr. Aber ich hab

242 immer großen Wert darauf gelegt, dass alle gleich behandelt werden. Und ich hab

243 durchaus angesprochen, dass wir halt weniger Mädchen sind und mehr Burschen, und

244 was das für Auswirkungen hat, aber im Großen und Ganzen, wissen die Kinder, wie

245 sie miteinander umgehen.

246 I: Gibt es Unterschiede im disziplinären Verhalten?

247 IP: Ja, die Burschen sind schon lebhafter und man muss ihnen öfter mal was

248 sagen. Aber im Großen und Ganzen ja, so wie es halt ist, Mädchen sind ein bisschen

249 braver und hören besser zu und nehmen halt dann auch Ermahnungen ernster, aber

250 im Großen und Ganzen haben wir ein sehr gutes Verhältnis zueinander.

251 I: Gibt es unter den Kindern ein Konkurrenzverhalten oder zwischen Mädchen

252 und Burschen?

253 IP: Nein, eigentlich weniger. Ich kriege zwar von den Mädchen oft eine Zeichnung,
 254 was mich sehr freut, und von den Burschen auch gesehen, und zeichnen mir jetzt auch
 255 was. Aber so wirklich Konkurrenzverhalten würde ich nicht sagen.

256 I: Wird die Geschlechtszugehörigkeit von den Kindern irgendwie besonders
 257 hervorgehoben?

258 Ich bin ein Bub, ich bin besser?

259 IP: Nein, überhaupt nicht, weil darauf lege ich sehr viel Wert, dass alle gleich
 260 behandelt werden.

261 I: Auch nicht im Turnunterricht?

262 IP: Nein, überhaupt nicht. Alle sind gleich viel wert, egal ob Bub oder Mädchen.

263 I: Denken sie, dass eine temporäre Trennung der Geschlechter sinnvoll wäre?

264 IP: Nein, überhaupt nicht, weil auch später gerade jetzt in der heutigen Zeit ist es
 265 wichtig, dass Frauen und Männer halt gleichberechtigt werden, da legen auch die
 266 Frauen sehr viel Wert darauf und entsprechend sollte man damit auch in der
 267 Volksschule anfangen. Das eben alle gleich viel wert sind und für jeden die gleichen
 268 Regeln gelten.

269 I: Also auch nicht ein paar Stunden oder so?

270 IP: Nein, macht keinen Sinn. Weil dadurch hebt man ja bewusst hervor, dass
 271 Frauen und Buben irgendwie separat getrennt werden sozusagen. Man fördert ja
 272 damit, dass Männer und Frauen dann anders behandelt werden, wenn man sie ja
 273 trennt, nicht?

274 I: Glauben Sie nicht, dass das Lernen vielleicht einfacher wäre in manchen
 275 Fächern?

276 IP: Ja, wenn es vielleicht um die Sexualerziehung geht, dann schon. Das stimmt,
 277 da machen wir auch anfangs eine Trennung, weil Frauen oder die Mädchen andere
 278 Fragen haben oder einen anderen Zugang oft als die Burschen. Sind sensibler. Aber
 279 das ist das einzige Fach, das einzige Thema, eben dieser Sexualunterricht, wo ich der
 280 Meinung bin, dass man vielleicht am Anfang eine Trennung machen könnte. Einfach
 281 aus Rücksichtnahme, aber sonst bin ich schwer dafür, dass alle gleichberechtigt
 282 unterrichtet werden.

283 I: Welche besonderen Fragen sind Ihnen noch in Bezug auf Koedukation im
 284 Unterricht aufgefallen?

285 IP: Eigentlich wenig, weil ich lege halt den Schwerpunkt wirklich darauf, dass
 286 sowohl die Burschen als auch die Mädels gleich bewertet werden und das ist ein
 287 Anliegen von mir, dass ich ihnen das beibringe und entsprechend möchte ich das auch
 288 vorleben.

289 I: Und in den Unterrichtsfächern gibt es auch keine Unterschiede?

290 IP: Nein, weil sonst bin ich überzeugt davon, dass es da auch in der Klasse, dass
291 sich die Kinder nicht gleichberechtigt fühlen. Also das hab ich schon gehabt, das mir
292 vorgeworfen wurde, in der 4. Klasse damals, dass ich die Mädchen anders behandle
293 als die Buben, genau das will ich aber nicht. Und dann haben wir auch offen darüber
294 gesprochen, aber gerade in der 4. Klasse, vorpubertierende Kinder haben halt den
295 Drang dazu, dass sie meinen, Mädchen werden anders behandelt als Buben in der
296 Schule und entsprechend lege ich halt viel Wert darauf, dass das von Anfang nicht der
297 Fall ist.

298 I: Und fallen irgendwelche Unterschiede zu Leistungen auf?

299 IP: Ja, also Leistungen, was die Schrift angeht natürlich, ja, ist meine Erfahrung,
300 dass die Mädchen schöner schreiben und ihre Zierzeilen dazu machen und einfach ja,
301 versuchen ihre Heftgestaltungen einfach zu verschönern und ja, sind auch manchmal
302 aufmerksamer im Unterricht. Weil die Burschen einfach mehr Antrieb haben und aus
303 sich herausgehen möchten. Das ist mir schon aufgefallen, aber das sind alles Sachen,
304 die man durchaus im Griff hat als Lehrer.

305 I: Wie wird mit dem Thema Gendererziehung in Ihrer Schule umgegangen? Wird
306 darüber gesprochen?

307 IP: Ja, natürlich nimmt man Rücksicht darauf, aber ja, also nichts Erwähnenswertes.
308 Es wird halt darauf geachtet, dass auch unsere Kolleginnen genauso gewertet werden
309 wie die Männer. Und das wird im Lehrerteam vorgelebt und genauso wollen wir das
310 halt den Kindern auch vorleben.

311 I: Und wie wird das Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen
312 und Männern von Ihrem Kollegium umgesetzt?

313 IP: Wie meine Kolleginnen und Kollegen unterrichten, kann ich nicht sagen. Weil
314 jeder eben seine eigene Klasse hat. Aber wir versuchen halt alle fair und gleichwertig,
315 schätze ich einmal, zu unterrichten. Ich kann halt nur für mich sprechen.

316 I: Aber gibt es da vielleicht manchmal irgendwelche Schwerpunkte, die gesetzt
317 werden, wie z.B.?

318 IP: Ja, es ist so, dass wir das sogenannte „Power for me“ haben, das ist eine
319 Initiative, die in der ersten, nein wie ist das, zweiten und vierten Klasse, bei uns
320 angewendet werden. Da kommen ausgebildete Personen zu uns in die Klasse und
321 sprechen halt mit den Kindern über Sexualerziehung und einfach arbeiten präventiv mit
322 den Kindern und das sind schon Themen, die halt dann im Unterricht dann aufgegriffen
323 werden. Das haben wir schwerpunktmäßig in der zweiten und vierten Klasse in allen,
324 in jeder Klasse.

325 I: Wie stehen Sie zur Gendererziehung?

326 IP: Ich finde, das ist ein gutes Thema, ich finde es wichtig, dass sowohl Frauen als
 327 auch Männer eben gleich behandelt werden, und für mich als Lehrperson ist es halt ein
 328 Anliegen, dass ich das auch den Kindern vermittele. Weil sie es einfach auch später
 329 brauchen und weil natürlich das berechnete Fragen und ja, Aufregungen sind
 330 sozusagen von den Frauen.
 331 I: Das heißt, Sie haben schon Interesse an diesem Thema, das auch im
 332 Unterricht einfließen zu lassen?
 333 IP: Ja, natürlich. Aber ich finde, das fließt einfach nebenbei in den täglichen
 334 Unterricht ein. Das ist einfach kein eigentlicher Unterrichtsgegenstand für mich,
 335 sondern ein sozusagen ein Vorleben des Lehrers.
 336 I: Wurde in der Genderthematik in ihrer Lehramtsausbildung genügend Zeit
 337 gewidmet?
 338 IP: Ja, schon. Natürlich. Weil in meiner Ausbildung als Volksschullehrer hatte ich
 339 mit sehr viel Frauen zu tun. Und es war ein großes Thema immer. Ja, wir hatten ja
 340 auch, ich war ja auch bei diesem Umbruch dabei, wo einfach die Frauen eben ein
 341 bisschen emanzipierter waren, was auch gut ist, also möchte ich wirklich klar dazu
 342 sagen. Und das wurde relativ stark besprochen ja, dass auch bei meiner Seminararbeit
 343 oder diversen Arbeiten habe ich darauf achten müssen, dass sozusagen Frauen und
 344 Männer gleich gewertet sind.
 345 I: Wurde da auch darüber gesprochen, wie man das im Unterricht umsetzen
 346 kann?
 347 IP: Nein, das weniger. Weil in der Volksschule, das weiß ich nicht, die Kinder
 348 haben ein anderes Alter und eine andere Entwicklung, ich glaube nicht, dass das für
 349 die Kinder ein Thema ist.
 350 I: Hatten Sie jetzt schon die Möglichkeit, zu dieser Thematik eine
 351 Weiterbildungsveranstaltung zu besuchen?
 352 IP: Nein, habe ich nicht. Möchte ich mir aber ehrlich gesagt auch nicht nehmen,
 353 weil ich eigentlich nur Fortbildungen besuchen möchte, die den Kindern auch wirklich
 354 was bringen. Um meinen Unterricht effektiver zu machen.
 355 I: Würde Ihre Schulleitung den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen
 356 befürworten?
 357 IP: Ja, weder befürworten noch ablehnen, das liegt einfach im Ermessen des
 358 Lehrers, denke ich.
 359 I: Welche Wünsche haben Sie bzw. welche Anregungen und Unterstützungs-
 360 möglichkeiten brauchen Sie, um bewusste Koedukation zu praktizieren?
 361 IP: Ich glaube, jeder Lehrer hat das auf seine Art verinnerlicht und setzt das auch
 362 dann individuell auf seine Art und Weise in dem Unterricht um. Im Großen und Ganzen

363 geht es einfach um ein Vorleben und den Kindern bewusst machen, dass Frauen und
364 Männer vielleicht gleich viel wert sind und entsprechend ja lebt das halt der Lehrer vor
365 und vermittelt das den Kindern. Da brauch ich keine Hilfen oder Praktiken, die mir das
366 vielleicht noch näherbringen. Das ist einfach eine Grundeinstellung.

367 I: Warum haben Sie den Beruf des Lehrers gewählt?

368 IP: Weil ja, es ist so, dass ich schon sehr lang mit Kindern arbeite. Schon als ich
369 selber noch ein Kind war, mit 15, 16, habe ich im Sportbereich mit Kindern gearbeitet
370 und das hat mir immer gut gefallen, mit Menschen zu arbeiten, und ich glaube das ja,
371 das liegt mir einfach und entsprechend war das dann später auch ein Wunsch von mir,
372 da beruflich in der Richtung was zu tun.

373 I: Wie lange unterrichten Sie schon?

374 IP: Fünf Jahre mittlerweile. Ich habe ein komplettes „Radel“ durchgemacht, erste
375 bis vierte Klasse und hab jetzt ein dritte Klasse übernommen.

376 I: Haben Sie schon eigene Kinder?

377 IP: Nein, habe ich nicht.

378 I: Würden Sie noch einmal sich für den Beruf des Lehrers oder Lehrerin
379 entscheiden?

380 IP: Ja, zu 100%.

381 I: Vielen Dank für das Interview.

382

383

384 **Interview 3 am 13. Dezember 2011**

385 **Alter: 52, weiblich**

386 **Lehrerin seit: 32 Jahren, 30 Jahre Klassenlehrerin und 2 Jahre Karenz**

387 **3. Schulstufe**

388 **Interviewdauer: 00:10:50**

389

390 I: Welche Schulstufe unterrichten Sie?

391 IP: Eine 3. Schulstufe.

392 I: Und wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse?

393 IP: 22 Kinder, das sind im Moment 10 Buben und 12 Mädchen.

394 I: Wie nehmen Sie Buben und Mädchen in ihrer Klasse wahr? Wie würden Sie die
395 beschreiben?

396 IP: Also diese Klasse ist eine besonders stark von den Mädchen geprägte Klasse,
397 die Buben, die sind eher unauffällig, die Mädchen sind hier dominant, untereinander,
398 also nicht, dass sie die Buben jetzt dominieren, sondern das sind sehr starke Mädchen
399 in der Klasse.

400 I: Gibt es Unterschiede sonst noch im disziplinären Verhalten?

401 IP: Mädchen gehen miteinander anders um als Buben. Also Mädchen verletzen

402 sich mehr mit Worten. Da gibt es Streitereien, die halt verbal passieren, und die Buben,

403 die sind da unkomplizierter, die streiten und vertragen sich wieder.

404 I: O.k., gibt es ein Konkurrenzverhalten zwischen den Mädchen und Buben?

405 IP: Nein.

406 I: Wenn Sie etwas sagen, wo ist es dann leichter oder wen müssen Sie öfter

407 ermahnen von den Geschlechter her?

408 IP: In dieser Klasse die Mädchen. Das ist aber nicht immer so, das ist halt hier

409 gerade so.

410 I: Wird die Geschlechtszugehörigkeit von den Kindern besonders

411 hervorgehoben? Also ich bin ein Mädchen, ich bin ein Bub, deswegen kann ich das

412 besser oder bin generell besser?

413 IP: Nein, das hätte ich noch nicht so bemerkt. Wobei sie sehr getrennt ihre Pausen

414 verbringen. Also je älter sie werden, desto mehr sind sie halt in Grüppchen, von

415 Bubengruppen, Mädchengruppen, beisammen. Da vermischen sie sich nicht mehr, in

416 der 1. Klasse schon noch, aber jetzt gar nicht.

417 I: Und nicht so, ich bin besser, weil ich bin ein Bub oder weil ich bin ein Mädchen

418 und das kann ich besser?

419 IP: Nein, nein, das hätte ich noch nie gehört.

420 I: Denken Sie, dass eine temporäre Trennung der Geschlechter sinnvoll wäre?

421 IP: Das weiß ich nicht, ob das sinnvoll wäre, aber es wäre äußerst spannend. Ich

422 würde das gerne einmal ausprobieren. Die Erfahrung hab ich nicht damit. Aber wäre

423 interessant.

424 I: Und wenn es das geben würde, glauben Sie, dass sich das auf das Lernen

425 auswirken könnte?

426 IP: Ich glaube schon, vielleicht sogar positiv.

427 I: Glauben Sie auch, dass es sich auf das Selbstbild der Schüler und

428 Schülerinnen auswirken würde? Also dass z.B. mehr Selbstbewusstsein aufgebaut

429 wird, wenn die Geschlechter getrennt werden.

430 IP: Nein, das glaube ich nicht.

431 I: Welche besonderen Fragen sind Ihnen noch in Bezug auf Koedukation im

432 Unterricht aufgefallen, in den verschiedenen Fächern, wie ist es da mit Buben und

433 Mädchen?

434 IP: Also in den Fächern würde ich sagen, Turnen ist allgemein ein Fach, das lieber

435 die Buben besuchen. Also da merkt man schon Unterschiede, bei bestimmten

436 Spielformen, Ballspiele, da sind die Buben einfach viel interessierter und lustiger dabei.

437 Im Restunterricht ist es ganz durchgemischt, also da fällt mir jetzt nichts Besonderes
 438 auf.

439 I: Wie wird mit dem Thema Gendererziehung in Ihrer Schule umgegangen, also
 440 damit ist gemeint, wird darüber gesprochen oder ist es auch Thema in einer
 441 Konferenz?

442 IP: Könnte ich mich nicht erinnern, dass das ein Thema in einer Konferenz war.

443 I: Und so unter den Lehrern, wird darüber irgendwie gesprochen?

444 IP: Eigentlich eher wenig.

445 I: Und wie wird das Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen
 446 und Männern von Ihren Kollegen umgesetzt, kriegen Sie da irgendwie was mit?

447 IP: Ich glaube, da kriegt man zu wenig mit. Weil wir ja nicht die Möglichkeit haben,
 448 Unterricht in einer anderen Klasse beizuwohnen und nachdem es kein Thema ist, weiß
 449 ich es nicht.

450 I: Wie stehen Sie zur geschlechtssensiblen Pädagogik?

451 IP: Naja, ich bin nicht so informiert darüber. Aber ja, prinzipiell werde ich das jetzt
 452 zum Anlass nehmen, mich ein bisschen mehr zu informieren.

453 I: Also hätten Sie schon Interesse?

454 IP: Eigentlich ja, ja. Hab eigentlich noch nicht so darüber nachgedacht. Aber ja.

455 I: Wenn Sie sich jetzt mehr damit auseinandersetzen würden, was könnten Sie
 456 sich da vorstellen, umzusetzen oder zu machen, oder was wäre Ihnen da wichtig?
 457 Irgendein Projekt oder in welchen Fächern z.B., da besonders auf Buben oder
 458 Mädchen eingegangen werden könnte.

459 IP: Also wichtig wäre es mir einmal überhaupt, prinzipiell mich vorher zu
 460 informieren, mit ein bisschen mehr Wissen, würde es mir leichter fallen es umzusetzen.
 461 Ich stelle mir vor jetzt im Rahmen des Sachunterrichts, beim sozialen Lernen, da
 462 könnte ich mir das vorstellen einzubauen. Aber natürlich auch in anderen Fächern
 463 möglich.

464 I: Wurde der Genderthematik in ihrer Lehramtsausbildung genügend Zeit
 465 gewidmet?

466 IP: Die Ausbildung ist jetzt über 30 Jahre her. Ich glaube nicht.

467 I: Haben Sie sich schon mit diesem Thema irgendwie vertraut gemacht oder
 468 haben Sie schon was darüber gehört?

469 IP: Ein bisschen was hört man schon darüber, natürlich ja.

470 I: Hatten Sie jetzt schon die Möglichkeit, zu dieser Thematik eine
 471 Weiterbildungsveranstaltung zu besuchen?

472 IP: Nein, das habe ich noch nicht gemacht.

473 I: Würden Sie gerne in diesem Bereich eine Veranstaltung besuchen?

474 IP: Ja, könnte ich mir vorstellen, ja.

475 I: Würde Ihre Schulleitung den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen
476 befürworten?

477 IP: Ja, das glaube ich schon.

478 I: Also, Sie würde das auch befürworten, dass man mehr darauf achtet, auf die
479 geschlechtssensible Pädagogik?

480 IP: Das glaube ich auch, ja.

481 I: Welche Wünsche haben Sie bzw. welche Anregungen und
482 Unterstützungsmöglichkeiten bräuchten Sie überhaupt, um bewusste Koedukation zu
483 praktizieren? Also bewusst auf jeweilige Geschlechter einzugehen.

484 IP: Na, einfach mehr Information. Ich denke mir, wenn man mit einer
485 Fortbildungsveranstaltung, mit Unterrichtsmaterialien, mit Literatur, die ich mir natürlich
486 aber eh selber auch beschaffen könnte, ja, wäre das wahrscheinlich möglich. Wobei
487 ich glaube, dass ich da ja, ja ohnehin eingehe auf die Geschlechter und da jetzt nicht
488 so wie vor 100 Jahren einen Unterricht gestalte.

489 I: Bräuchten Sie noch irgendwelche Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb der
490 Schule? Also weiß ich nicht, von anderen Lehrern oder speziell von der Direktorin?

491 IP: Nein, wüsste ich jetzt nicht, was.

492 I: Jetzt noch kurz zu Ihrer Person!

493 I: Warum haben Sie den Beruf der Lehrerin gewählt?

494 IP: Das war sicher ein bisschen durch die Familie beeinflusst, da ich aus einer
495 Lehrerfamilie komme. Und seit ich denken kann eigentlich, ja, das mein Wunsch war.
496 Sicher einfach, weil mir das so vorgelebt und auch vorgesagt worden ist.

497 I: Wie lange unterrichten Sie schon?

498 IP: 32 Jahre.

499 I: Haben Sie eigene Kinder?

500 IP: Ja.

501 I: Wie viele und wie ist da die geschlechtliche Aufteilung?

502 IP: Zwei Kinder, ein Bursch und ein Mädchen.

503 I: Wie sind Sie da bei ihren eigenen Kindern mit der Geschlechterthematik
504 umgegangen?

505 IP: Also ich glaube vollkommen unkompliziert, das war jetzt kein Thema oder auch
506 nie, hab ich nie darüber nachgedacht.

507 I: Irgendwelche Unterschiede aufgefallen?

508 IP: Na, ich denke mir, dass Kinder einfach unterschiedlich sind, egal ob es jetzt
509 Buben und Mädchen oder also gleichgeschlechtliche Kinder sind. Ich denke mir, da

510 macht man keinen Unterschied und glaube, dass man da einfach intuitiv sich verhält
511 und sie behandelt.

512 I: Aber schon auch auf Gleichwertigkeit geachtet hat? Also dass beide, nicht dass
513 der Bub mehr Rechte hat und das Mädchen weniger Rechte.

514 IP: Nein, überhaupt nicht. Und es ist auch nicht so, dass jetzt der Bub weniger
515 helfen musste als das Mädchen. Also sie sind beide dazu angehalten, die gleichen
516 Arbeiten zu übernehmen, und ja, da hab ich jetzt nicht so einen Unterschied gemacht,
517 das ist der Bub, der darf nur das, und das Mädchen muss kochen und putzen. Und die
518 machen auch beide, die sind beide gern in der Küche und kochen. Und beide putzen
519 ziemlich gerne. Also. Das ist jetzt kein Unterschied.

520 I: Würden Sie noch einmal sich für den Beruf des Lehrers oder Lehrerin
521 entscheiden?

522 IP: Je älter ich werde, desto weniger kann ich das mit Ja beantworten.

523 I: Und können Sie auch noch die Gründe dafür nennen?

524 IP: Naja, ein Grund wäre wahrscheinlich, prinzipiell, könnte ich noch einmal von
525 vorn beginnen, wäre es auch interessant, was anderes kennenzulernen. Also das ist
526 einmal der Grund, nicht dass ich sag, dass mich der Beruf jetzt überhaupt nicht freut.
527 Gar nicht, ich mache das nach wie vor gerne, und ich denke mir, ich bin auch ganz gut
528 dafür geeignet. Ja, aber ich denke mir, was anderes würde mich auch interessieren.
529 Und es ist nicht so, dass es also, ich finde das jetzt nicht so ideal, so wie es im
530 Moment ist und was die Zukunft so bringt.

531 I: Weil die Situation für Lehrer ...

532 IP: Weil die Situation für Lehrer immer schlimmer und anstrengender wird. Weil
533 das nicht genügend gesehen wird im Moment.

534 I: Vielen Dank für das Interview.

535

536

537 **Interview 4 am 19.Dezember 2011**

538 **Alter: 30, weiblich**

539 **Lehrerin seit 2 Jahren, 2 Jahre Klassenlehrerin**

540 **3. Schulstufe**

541 **Interviewdauer: 00:10:19**

542

543 I: Welche Schulstufe unterrichten Sie?

544 IP: Die 3. Schulstufe.

545 I: Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse?

546 IP: 21.

547 I: Und wie schaut es da mit der geschlechtlichen Aufteilung auf?

548 IP: 10 Burschen und 11 Mädchen

549 I: Wie nehmen Sie die Buben und Mädchen in Ihrer Klasse wahr?

550 IP: Den Großteil dem Klischee entsprechend: die braven Mädchen und die

551 schlimmen Burschen. Es gibt aber auch immer wieder Ausnahmen.

552 I: Gibt es Unterschiede im disziplinären Verhalten?

553 IP: Ja, die gibt es. Aber wie gerade gesagt, es gibt auch die schlimmen Mädchen

554 oder auch mal die braven Buben.

555 I: Und wie wirkt sich das aus bei den Mädchen z.B. im disziplinären Verhalten?

556 Und bei den Burschen.

557 IP: Also bei den Burschen eher im Schlagen oder im Raufen, bei den Mädchen

558 Anschreien und Beleidigen.

559 I: Gibt es ein Konkurrenzverhalten zwischen den Buben und den Mädchen?

560 IP: Eher weniger.

561 I: Wird die Geschlechtszugehörigkeit von den Kindern besonders

562 hervorgehoben? Ich bin ein Bub, ich bin ein Mädchen, deswegen kann ich das

563 besser?

564 IP: Nein das nicht oder selten.

565 I: Und wenn in welcher Form?

566 IP: Eher wenn man Gruppen zusammenmischt, dass die Buben nicht zu den

567 Mädchen wollen, oder wenn man Plätze tauscht, ich möchte lieber neben einem

568 Mädchen sitzen. Also die Mädchen sagen, ich möchte lieber neben einem Mädchen

569 sitzen.

570 I: Denken Sie, dass eine temporäre Trennung der Geschlechter sinnvoll wäre?

571 IP: Manchmal ja. Aber nicht immer. Also für gewisse Dinge würde ich mir schon

572 denken, würde es beiden Gruppen sehr viel bringen.

573 I: In welchen Bereichen?

574 IP: Ich denke bei, im Zeichnen z.B. oder eher so für die Mädchen ruhigere

575 Angebote und für die Burschen doch eine Stunde vielleicht mehr im Turnsaal oder die

576 wilderen Spiele. Also bei diesen Dingen, dass man eher trennt.

577 I: Und so eine Trennung würde sich, glauben Sie, auch auf das Lernen

578 auswirken?

579 IP: Ich glaube schon, ja.

580 I: Glauben Sie, dass eine zeitweilige Trennung in Bezug auf das Selbstbild der

581 Schüler und Schülerinnen eine Auswirkung hat, sie gestärkter vielleicht sind?

582 IP: Ja, aber ich denke, es kommt halt auf die Inhalte drauf an. Die man dann mit

583 den Kindern macht, wenn man sie trennt. Ich würde es jetzt nicht generalisieren.

584 I: Welche besonderen Fragen sind Ihnen noch in Bezug auf Koedukation in Ihrem
585 Unterricht aufgefallen? Zum Beispiel eben gibt es Unterschiede in einzelnen Fächern
586 oder sonst noch irgendetwas?

587 IP: Nein, eigentlich nicht.

588 I: Also sind sehr ausgeglichen die Mädchen und die Burschen im Unterricht?

589 IP: Ja.

590 I: Wie wird mit dem Thema Gendererziehung in Ihrer Schule umgegangen?

591 IP: Ich würde sagen, eher dem Klischee entsprechend, eben die braven Mädchen
592 und die bösen Buben.

593 I: Wird darüber in einer Konferenz z.B. gesprochen oder mit Kollegen?

594 IP: Nein.

595 I: Wie wird das Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und
596 Männern von Ihrem Kollegium umgesetzt? Gibt es irgendwas Bestimmtes, was da
597 gemacht wird?

598 IP: Habe ich eigentlich keinen Einblick, wie das die anderen machen.

599 I: Wie stehen Sie zur Gendererziehung?

600 IP: Einige Ansätze finde ich gut, aber ich persönlich finde es übertrieben, wenn
601 man dann bei der geschlechtssensiblen Pädagogik eben von der Schneefrau und dem
602 Schneemann spricht oder vom Osterhasen und der Osterhäsin. Oder statt dem
603 Nikolaus dann vielleicht das Luciafest feiert, das würde ich dann übertrieben finden,
604 aber grundsätzlich stehe ich dem offen gegenüber und finde es auch wichtig.

605 I: Und welche Sachen würden Sie als gut oder was finden sie gut daran?

606 IP: Eben dass man von diesen Klischees wegkommt, dass Mädchen für Technik
607 nicht geeignet sind oder Mädchen für Mathematik nicht geeignet sind und dass Buben,
608 die stricken können, dass das für die Buben etwas Peinliches ist. Also von dem möchte
609 ich schon ein bisschen Abstand nehmen und versuche, das den Kindern zu vermitteln.

610 I: Also haben Sie Interesse an dieser Thematik?

611 IP: Grundsätzlich ja.

612 I: Womit setzen Sie sich eben konkret auseinander und wie setzen Sie das in
613 Ihrem Unterricht um?

614 IP: Ich versuche eben, die Kinder auch von diesen Klischees wegzubringen, was
615 aber auch sehr schwierig ist. Weil es ja von zu Hause eben eigentlich wieder
616 erwünscht wird. Aber eben bei so Aussprüchen, wie du bist ein Mädchen, du kannst
617 das nicht, dann reagiere ich sehr wohl darauf.

618 I: Und in Fächern, wo Sie noch irgendwie darauf eingehen oder noch was
619 umsetzen?

620 IP: Nicht im Speziellen, aber z.B. im Werken ich versuche dann eben, wirklich die
 621 Mädchen genauso zu behandeln wie die Burschen und nicht zu sagen, kommt
 622 Burschen helfe jetzt den Mädchen, sondern das sollen die Mädchen dann selber
 623 machen.

624 I: Wurde der Genderthematik in Ihrer Lehramtsausbildung genügend Zeit
 625 gewidmet?

626 IP: Eher nicht. Das war kein großes Thema, es wurde zwar sehr wohl besprochen,
 627 aber es war halt nicht ein sehr wichtiges Thema.

628 I: Inwieweit oder inwiefern wurde es besprochen?

629 IP: Ja eben, dass man von diesen Klischees eben wegkommt und Mädchen eben,
 630 dass auch Mädchen bereit sind, für die Technik interessiert und genauso die Burschen
 631 mehr beim Zeichnen versucht zu integrieren und auch mehr Interesse dafür zu
 632 bekommen. Aber ich würde sagen, es waren wirklich nur Grundlagen und nichts
 633 Vertiefendes.

634 I: Wie haben Sie sich dann mit dem Thema vertraut gemacht, wenn das nicht so
 635 stark Thema war?

636 IP: Ich habe dann in einem Kindergarten gearbeitet, wo das sehr stark Thema war.
 637 Und habe da eigentlich sehr viel Einblick bekommen und hab damals auch einige
 638 Bücher gelesen und deshalb weiß ich etwas mehr darüber.

639 I: Hatten Sie schon die Möglichkeit, zu dieser Thematik eine
 640 Weiterbildungsveranstaltung zu besuchen, seitdem Sie Lehrerin sind?

641 IP: Ich hätte die Möglichkeit gehabt, hab sie aber nicht genutzt. Weil mir andere
 642 Dinge wichtiger sind, aber eine Kollegin hat ihre Bachelorarbeit zu diesem Thema
 643 geschrieben und da konnte ich auch sehr viel Einblick gewinnen und hab sehr viel
 644 mitbekommen.

645 I: Finden Sie, dass es genug Angebot in diesem Bereich gibt?

646 IP: Ich denke schon.

647 I: Würden Sie gerne in diesem Bereich jetzt eine Fortbildung besuchen?

648 IP: Derzeit nicht.

649 I: Welche Wünsche haben Sie bzw. welche Anregungen und
 650 Unterstützungsmöglichkeiten brauchen Sie, um bewusste Koedukation zu
 651 praktizieren? Also bewusst Mädchen und Buben zu fördern. Was fehlt da oder was
 652 brauchen Sie, damit das besser funktionieren könnte?

653 IP: Ja, natürlich auch Unterstützung in der Schule, im Team selber. Dass die
 654 Lehrer alle an einem Strang ziehen. Und was ich für ganz wichtig halte, ist, dass man
 655 halt auch die Eltern ins Boot holt, damit man hier nicht gegeneinander arbeitet,
 656 sondern Ihnen auch klarmacht, warum das wichtig ist. Aber ansonsten, denke ich, liegt

657 es bei einem selber, wie man die Materialien aufbereitet und wie man seinen Unterricht
658 gestaltet.

659 I: Und inwieweit das Kollegium? Könnte da eine Hilfe sein?

660 IP: Dass man sich einfach abspricht, wenn andere Lehrer im Raum sind, dass es
661 für die ebenso selbstverständlich ist, dass es nicht typische Sachen für Mädchen gibt
662 und typische Sachen für Burschen und sie auch in ihrer Sprache darauf achten, dass
663 man nicht sagt, schön hast du das gemacht, aber klar du bist ja ein Mädchen oder du
664 bist ein Mädchen, du musst schön schreiben. Aber das ist halt in den Köpfen der
665 Kollegen drinnen und das ist schwierig, das irgendwie herauszubekommen.

666 I: Würde Ihre Schulleitung den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltung
667 befürworten?

668 IP: Ich denke schon.

669 I: Zu Ihrer eigenen Person jetzt noch kurz. Warum haben Sie den Beruf der
670 Lehrerinnen gewählt?

671 IP: Ich war vorher im Kindergarten und habe die Kinder immer ein Stück des
672 Weges begleitet und musste sie dann immer mehr oder weniger in die Schule
673 schicken, wenn Sie für mich schon sehr selbständig waren, und das war eigentlich ein
674 Grund, dass ich gedacht habe, ich möchte auch diese Altersgruppe betreuen und dann
675 habe ich die Lehrausbildung gemacht.

676 I: Wie lange unterrichten Sie schon?

677 IP: Zwei Jahre

678 I: Haben Sie eigene Kinder?

679 IP: Nein.

680 I: Würden Sie noch einmal sich für den Beruf der Lehrerinnen entscheiden?

681 IP: Ja.

682 I: Danke für das Interview!

683

684

685 **Interview 5 am 22. Dezember 2011**

686 **Alter: 37, weiblich**

687 **Lehrerin seit 14 Jahren,**

688 **3. Schulstufe**

689 **Interviewdauer: 00:11:02**

690

691 I: Welche Schulstufe unterrichten Sie?

692 IP: Ich unterrichte derzeit eine 3. Schulstufe.

693 I: Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse?

694 IP: 15, da es eine Integrationsklasse ist.

695 I: Und wie ist die geschlechtliche Aufteilung?

696 IP: Wir haben acht Buben und sieben Mädchen.

697 I: Wie nehmen Sie Buben und Mädchen in Ihrer Klasse wahr?

698 IP: Ziemlich gleich, es gibt keine wirklichen Unterschiede zwischen Buben und
699 Mädchen.

700 I: Gibt es Unterschiede im disziplinierten Verhalten vielleicht?

701 IP: Nein, in dieser Klasse nicht. Weil die Mädchen genauso Ihre Konflikte lautstark
702 austragen wie die Buben.

703 I: Ihre Konflikte auf die gleiche Art und Weise oder gibt es da Unterschiede?

704 IP: Nein, die Mädchen machen es eher verbal und die Buben eher handgreiflich.

705 I: Gibt es ein Konkurrenzverhalten?

706 IP: Innerhalb der Klasse nicht, da wir eine sehr soziale Klasse haben.

707 I: Wird die Geschlechtszugehörigkeit von den Kindern besonders
708 hervorgehoben?

709 IP: Nein.

710 I: Denken Sie, dass eine temporäre Trennung der Geschlechter sinnvoll wäre?

711 IP: Nein, bei uns nicht.

712 I: Und generell?

713 IP: Trennung der Geschlechter?

714 I: Ja, ab und zu in manchen Fächern oder Pausen, wo auch immer.

715 IP: Also in den Pausen finde ich nicht. Eventuell in den Fächern, aber ich denke
716 jetzt speziell an Mathematik eventuell, dass man dann doch für manche Mädchen
717 konkreter darauf eingehen kann.

718 I: Also da, denken Sie, würde sich das schon auf das Lernen auswirken? Wenn
719 sie ab und zu getrennt voneinander wären.

720 IP: Ja. Nehme ich schon an, ja.

721 I: Glauben Sie, dass eine zeitweilige Trennung in Bezug auf das Selbstbild der
722 Schüler und Schülerinnen eine Auswirkung hat?

723 IP: Ob es eine Auswirkung hat?

724 I: Ob Sie sich das vorstellen können?

725 IP: Nein, grundsätzlich bin ich nicht für eine Trennung der Geschlechter.

726 I: Auch nicht, nicht generell, sondern auch nur zeitweise?

727 IP: Ja, in Bezug auf den Unterricht jetzt eben speziell in den Fächern schon. Im
728 Turnunterricht, aber ob das dann Auswirkungen hat auf das Selbstbewusstsein, doch
729 das glaube ich schon, ja. Bei den Mädchen schon.

730 I: In welchem Bereich z. B.?

731 IP: Die Mädchen wären, glaub ich, dadurch auch selbstbewusster oder würden
732 sich nicht, nicht zurückgestellt ist das falsche Wort, aber die Mädchen bekommen sehr
733 wohl jetzt speziell im Mathematikunterricht mit, dass halt die Buben meistens schneller
734 fertig sind und in Mathematik halt mehr bewandt sind als viele Mädchen, sagen wir so,
735 es gibt auch Ausnahmen. Es gibt immer wieder Ausnahmen.

736 I: Gut, welche besonderen Fragen sind Ihnen in Bezug noch auf Koedukation in
737 Ihrem Unterricht aufgefallen? Für Mathematik haben wir jetzt schon gesprochen, aber
738 es gibt auch Unterschiede in anderen Fächern z. B. oder generell?

739 IP: Ja, im Turnunterricht, das halt die Buben einfach wilder sind. Und Mädchen halt
740 mehr auf soziale Spiele halt zu begeistern sind und die Buben halt eher auf diese
741 Fußballspiele und eher mit Konkurrenzverhalten auch.

742 I: Sonst noch irgendwo? Oder irgendwas?

743 IP: Nein, sonst fällt mir jetzt eigentlich kein Gegenstand ein.

744 I: Kann auch Pause z. B. sein.

745 IP: In der Pause suchen sie sich sowieso immer ihre Gruppen. Und da sind sie
746 eigentlich getrennt dadurch, dass sie bei uns in der Pause in den Hof raus können, hat
747 man da sowieso immer die Mädchen- und die Bubengruppen. Und ab und zu spielen
748 sie schon gemeinsam. Also wenn es um Abschießen geht, aber.

749 I: Wie wird mit dem Thema Gendererziehung in Ihrer Schule umgegangen?

750 IP: Gar nicht.

751 I: Also auch nicht bei einer Konferenz oder wird nie darüber gesprochen?

752 IP: Ich bin jetzt das zweite Jahr an dieser Schule und dieses Thema wurde noch
753 nie thematisiert.

754 I: Wie wird das Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und
755 Männern von Ihrem Kollegium umgesetzt?

756 IP: Das kann ich nicht beurteilen, weil ich das Kollegium auch noch nicht so gut
757 kenne. Und wir darüber nicht sprechen oder gesprochen haben.

758 I: Weil Sie erst das zweite Jahr an der Schule sind?

759 IP: Ja.

760 I: Wie stehen Sie zu Gendererziehung, also zur geschlechtssensiblen
761 Pädagogik?

762 IP: Mir ist immer wichtig, auf jedes Kind speziell einzugehen, und dadurch, dass es
763 halt Unterschiede gibt, zwischen Mädchen und Buben, bin ich auch immer, halt immer
764 versucht, darauf einzugehen.

765 I: Haben Sie besonderes Interesse an dieser Thematik?

766 IP: Interesse, dadurch dass es für mich selbstverständlich ist, bilde ich mich
767 sowieso persönlich fort.

768 I: Und was ist da genau in Ihrem Interesse oder womit setzen Sie sich konkret
769 auseinander und Ihrem Unterricht um?

770 IP: Na, wenn ich Unterschiede zwischen den Mädchen und den Buben sehe oder
771 spüre, wie auch immer, dann gehe ich speziell darauf ein. Entweder gibt es dann eine
772 Einheit oder entweder wird im Klassenverband besprochen oder ich bespreche ein
773 Thema dann speziell mit den Mädchen oder ich hole mir die Kinder zur Seite oder
774 Sonstiges.

775 I: Also es wird dann, die Themen werden besprochen?

776 IP: Ja.

777 I: Entweder in der Gruppe oder die Kinder, die es betrifft, oder auch im
778 Klassenverband?

779 IP: Genau. Und wenn es ganz konkret was ist, das halt die ganze Klasse betrifft,
780 dann mache ich auch eine Einheit dazu.

781 I: Okay. Und im Unterricht sonst, wo ist dieses Mädchen-Buben, wird das auch im
782 Unterricht speziell thematisiert?

783 IP: Inwiefern?

784 I: Sachunterricht z. B.

785 IP: In Bezug auf Berufe oder was?

786 I: Zum Beispiel.

787 IP: Nein, also nicht, nein, bei mir gibt es keine Mädchen- und Buben-Berufe, es
788 wird eigentlich, ja, dadurch dass ich sowieso immer darauf eingehe, ergibt sich die
789 Frage nicht, stellt sich diese Frage nicht.

790 I: Wurde der Genderthematik in Ihrer Lehramtsausbildung genügend Zeit
791 gewidmet?

792 IP: Nein, diese Thematik wurde nicht behandelt.

793 I: Hatten Sie schon die Möglichkeit, zu dieser Thematik eine
794 Weiterbildungsveranstaltung zu besuchen?

795 IP: Ich hab bis jetzt noch keine besucht, ich weiß aber auch nicht, jetzt, ob eine
796 Weiterbildung im Studienangebot vorhanden ist. Sie wäre mir noch nicht aufgefallen.

797 I: Würden Sie gerne in diesem Bereich eine Fortbildung besuchen?

798 IP: Wenn es wirklich Erkenntnisse gibt, die mir im Unterricht helfen würden, jetzt
799 Unterschiede, also konkret Unterschiede zwischen Mädchen und Buben, das, was ich
800 halt noch nicht weiß, dann würde es mich auf jeden Fall interessieren, ja.

801 I: Würde ihre Schulleitung den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltung
802 befürworten?

803 IP: Nehme ich an. Kann ich jetzt nur annehmen.

804 I: Aber es gibt jetzt kein besonderes Interesse daran?

805 IP: Nein, weil sonst, nehme ich an, wäre es ein Thema von irgendeiner Konferenz
806 gewesen. Und das war es nicht.

807 I: Welche Wünsche haben Sie, oder besser gesagt, welche Anregungen und
808 Unterstützungsmöglichkeiten brauchen Sie, um bewusste Koedukation zu
809 praktizieren? Also bewusst auf Mädchen und Buben einzugehen.

810 IP: Na, da wäre eben eine Fortbildungsveranstaltung interessant. Wenn es da
811 wirklich anhand den Untersuchungen Ergebnisse gibt, auf was man halt speziell
812 achten muss. Sonst gehe ich einfach nach meinem Gefühl. Und da ist mir die
813 Gleichstellung ganz wichtig.

814 I: Okay, also nicht noch irgendwelche Unterstützungsmöglichkeiten, die Sie
815 zusätzlich bräuchten, außer eben z. B. eine SCHILF-Veranstaltung, also eine
816 Fortbildung für Lehrer, nicht irgendwas, was Sie noch brauchen könnten?

817 IP: Nein.

818 I: Warum haben Sie den Beruf des Lehrers, der Lehrerin gewählt?

819 IP: Weil mir die Arbeit mit den Kindern irrsinnig viel Spaß macht und es einfach
820 meine Berufung ist. Ich könnte mir ehrlich gesagt nichts Schöneres vorstellen.

821 I: Wie lange unterrichten Sie schon?

822 IP: 14 Jahre.

823 I: Haben Sie eigene Kinder?

824 IP: Ja, eine Tochter.

825 I: Wie gehen Sie bei ihr, bei Ihrem eigenen Kind, mit der Geschlechterthematik
826 um?

827 IP: Neutral, also es, meine Tochter macht genauso jetzt einen Kletterkurs z. B.
828 oder geht in Qwan Ki Do, das ist vietnamesisches Kung Fu. Also da ist sie, unter zehn
829 Kindern sind nur drei Mädchen z. B. Also ich versuche, sie da auch eher neutral bzw.
830 halt auch eher auch in andere Bereiche, die halt eher den Buben zugeschrieben
831 werden, doch auch hineinzubringen, damit sie das auch kennenlernt und sie soll dann
832 selbst entscheiden, was für sie infrage kommt.

833 I: Würden Sie noch einmal sich für den Beruf der Lehrerin entscheiden?

834 IP: Ja.

835 I: Gut, vielen Dank.

836

837

838 **Interview 6 am 22. Dezember 2011**

839 **Alter: 37, männlich**

840 **Lehrer seit: 12 Jahren, 7 Jahre Klassenlehrer und 5 Jahre Begleitlehrer**

841 **3. Schulstufe**

842 **Interviewdauer: 00:16:15**

843

844 I: Welche Schulstufe unterrichten Sie?

845 IP: Ich unterrichte derzeit eine 3. Schulstufe.

846 I: Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse?

847 IP: 18 Kinder sind derzeit in meiner Klasse.

848 I: Und wie ist da die geschlechtliche Aufteilung?

849 IP: Elf zu sieben.

850 I: Und Buben Mädchen?

851 IP: Also elf Buben, sieben Mädchen.

852 I: Wie nehmen Sie Buben und Mädchen in Ihrer Klasse wahr?

853 IP: Ja, sehr unterschiedlich. Also in der Gesamtheit sind es unter den Buben schon
854 mehr Kinder, die Aufmerksamkeit stärker auf sich ziehen. Allerdings, das gilt jetzt
855 natürlich nicht für alle Buben, aber die Anzahl der Buben, die recht lebhaft sind und
856 eher Aufmerksamkeit brauchen, ist sicher höher. Auch wenn man jetzt davon ausgeht,
857 dass es insgesamt mehr Buben sind als bei den Mädchen. Also die Mädchen sind
858 sicher, vor allem jetzt hab ich das Gefühl, jetzt doch in der 3., wo auch gewisse
859 Reibungsprozesse stattgefunden haben, die mehr in sich Ruhenden.

860 I: Gibt es Unterschiede im disziplinären Verhalten?

861 IP: Ja, eben, das ist das eben auch, dass sie eben disziplinär, die Mädchen sich
862 sozial angepasster verhalten und die Buben sicher bisschen, nicht alle, aber teilweise
863 ungestümer sind und natürlich auch von ihrem ganzen Spielverhalten einen anderen
864 Drang haben als die Mädchen. Also z.B. ja, gibt es eben unter den Buben drei, vier, die
865 eigentlich, wenn man sie ließe, die ganze Zeit nur Ballspielen wollen würden, das geht
866 aber nicht immer. Wenn man ihnen dann einen Schubser gibt, dann spielen die in
867 Wahrheit aber auch ganz gern Gesellschaftsspiele, wie Kartenspiele oder
868 irgendwelche Brettspiele. Aber von sich aus, als Erstes würden sie das nicht nehmen.
869 Und z. B. die Mädchen sind mittlerweile so, dass sie eben sich hineintigern in die
870 ganzen Gesellschaftsspiele und so, und das auch sehr gerne spielen. Also ein
871 bisschen auch ruhigeres Spielverhalten als die Buben.

872 I: Gibt es ein Konkurrenzverhalten?

873 IP: Nein, also zwischen Mädchen und Buben würde ich das jetzt so eigentlich nicht
874 aufnehmen. Also eher zwischen den Buben gibt es Konkurrenzverhalten. Aber jetzt so
875 an Geschlechterlinie entlanglaufend würde ich es nicht so sehen.

876 I: Wird die Geschlechtszugehörigkeit von den Kindern besonders
877 hervorgehoben?

878 IP: Nicht übertrieben, also nicht unüblich stark, finde ich. Nur in gewisser, ja, wenn
879 z.B. mal ein Bub was Rosafarbenes anhat, das kommt dann schon vor, dass es dann,
880 das ist ein Mädchen-Leiberl, solche Sachen, Wortmeldungen kommen schon. Aber
881 jetzt nicht, ich würde nicht sagen, dass es in der Klasse jetzt besonders auffällig stark
882 ist.

883 I: Denken Sie, dass eine temporäre Trennung der Geschlechter sinnvoll wäre?

884 IP: Ja, ich glaube, in gewissen Unterrichtssequenzen halte ich es für sinnvoll. Nicht
885 grundsätzlich. Also ich glaube schon, dass die Koedukation wichtig ist, aber in
886 gewissen Phasen des Unterrichts, sei es z. B. im Sachunterricht, wenn es eben auch
887 um die Sexualerziehung geht und solche Bereiche, aber vielleicht auch in manchen
888 naturwissenschaftlichen Fächern halte ich es für sinnvoll.

889 I: Also denken Sie, dass sich das positiv auf das Lernen auswirken würde?

890 IP: Phasenweise ja, also in gewissen Phasen, glaube ich, dass es gut wäre für das
891 Lernen.

892 I: Glauben Sie, dass eine zeitweilige Trennung in Bezug auf das Selbstbild der
893 Schüler und Schülerinnen eine Auswirkung hätte?

894 IP: Ja, das hängt davon ab, was man dann in diesen Stunden macht. Also wenn
895 man das sozusagen auch getrennte Stunden, die sozusagen Schwerpunkt soziales
896 Lernen haben, macht, könnte das natürlich schon auch zu anderen Ergebnissen
897 führen, als wenn ich jetzt ein soziales Lernen mit einer gemischtgeschlechtlichen
898 Gruppe mache, das ja.

899 I: Welche besonderen Fragen sind Ihnen noch in Bezug auf Koedukation in Ihrem
900 Unterricht aufgefallen?

901 IP: Ja, Fragen, also vielleicht so Besonderheiten, das halt wie gesagt, dass man
902 halt im Unterricht vom Interesse jetzt, finde ich, in der Volksschule jetzt nicht unbedingt
903 die Riesenunterschiede ausmachen kann, vielleicht, jetzt von den Fächern her. Aber
904 also das die Mitarbeit der Buben und der Mädchen betrifft, würde ich jetzt noch nicht so
905 große Unterschiede ausmachen, aber dass sich schon vielleicht bei gewissen
906 Thematiken Unterschiede in der Herangehensweise zeigen, und wie gesagt, dass es
907 gewisse Bereiche gibt, vor allem im Sachunterricht, wo es vielleicht eben sinnvoll wäre,
908 die Kinder zu trennen, um einfach ein Thema von verschiedenen Seiten beleuchten zu
909 können und einfach da auch dann in der sozusagen geschlechtshomogenen
910 Kleingruppe dann vielleicht andere Dinge zur Sprache bringen zu können. Und auch
911 einfach den Raum zu haben, zu thematisieren, was in einer heterogenen Gruppe dann
912 vielleicht nicht geht. Ja.

913 I: Noch in anderen Fächern, außer Sachunterricht?

914 IP: Naja, wie gesagt, sonst ist halt Mathematik, ist z. B. ist es wiederum so, dass
915 eigentlich da das Interesse von, ich meine vielleicht ja, sind die Buben da auch
916 vielleicht ein bisschen interessierter, aber ich würde es gar nicht so stark ausgeprägt
917 finden. Da ist es mehr vielleicht die Thematik dann bei Sachaufgaben und
918 Sachproblemen, und dass man da auch darauf achtet, dass man halt vom
919 Lebensumfeld nicht eben das auch besser durchmischt und auch erstens die
920 Geschlechterrollen, die in den Sachaufgaben präsentiert werden, durchmischt und
921 nicht so an dem hängenbleibt, wie es die Klischees sind, sondern das offener gestaltet
922 und auch von den Thematiken, mit denen sich z. B. Sachprobleme auseinandersetzen.
923 Also auch da irgendwie aus den verschiedenen Buben- und Mädchenlebenswelten
924 vielleicht doch das so durchmischt, dass jeder irgendwie auch was findet, wo er sich,
925 ja, wo einfach das Interesse geweckt wird, sich auch wirklich jetzt mit dem
926 auseinanderzusetzen und sich da was auszurechnen.

927 I: Wie wird mit dem Thema Gendererziehung in Ihrer Schule umgegangen?

928 IP: Ja, an sich sehr, recht intensiv, sag ich jetzt einmal, im Vergleich zu den
929 meisten Schulen wahrscheinlich, weil bei uns eben schon sehr lange in die Richtung
930 gearbeitet wird. Also seit circa acht bis neun Jahren gibt es bei uns eben so das
931 Projekt PAIS Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule. Was eben sich zu
932 Anfang der Nullerjahre zum Ziel gesetzt hat, eben dass die Genderpädagogik, die im
933 Kindergarten schon gemacht wurde, auf das System Volksschule zu übertragen. Da
934 gibt es eigentlich bei uns zurzeit drei Klassen, die auch wirklich dieses Projekt
935 betreiben. Und eben da auch eine Stunde mehr pro Woche haben, um eben dann eine
936 zusätzliche Stunde soziales Lernen in geschlechtshomogenen Gruppen auch
937 durchzuführen.

938 I: Und da gibt es Lehrer, die Geschlechter sind da Mann und Frau bei den
939 Lehrern?

940 IP: Soweit sozusagen, ja genau. Also das ist, soweit es geht. Wir haben insgesamt
941 an unserer Schule drei Volksschullehrer mit mir gemeinsam. Und dadurch schaut man,
942 dass möglichst in diesen Klassen, die das machen auch, eben immer so eine Mann-
943 Frau-Paarung ist. Und dass entweder der Team-Lehrer oder der Klassenlehrer ein
944 Mann ist und vice versa halt dann eine Frau. Und da wir auch relativ viele Team-
945 Stunden haben aufgrund der Tatsache, eine Schule mit sehr vielen Migrant*innen zu sein,
946 geht sich das ganz gut aus. Ja.

947 I: Und was sind da für Besonderheiten in diesen Schwerpunktklassen?

948 IP: Die Besonderheit ist einerseits, wie gesagt, es gibt dann meistens eben so eine
949 Stunde soziales Lernen zusätzlich zur normalen Stundentafel, in denen die Kinder
950 getrennt werden und eben in geschlechtshomogenen Kleingruppen Unterricht haben.

951 Also, wo soziales Lernen stattfindet. Andererseits gibt es dann gesondert auch Buben-
952 und Mädchen-Turnen, also nicht jede Turnstunde wird nicht getrennt, aber sozusagen
953 eine Turnstunde pro Woche ist getrennt in Buben- und Mädchen-Turnen.

954 I: Wie wird das Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und
955 Männern von Ihrem Kollegium umgesetzt?

956 IP: Naja, wie es in den einzelnen Klassen umgesetzt wird, weiß ich jetzt nicht so
957 genau. Ich weiß nur, dass es an sich bei uns sicher schon eine relativ große
958 Sensibilisierung, starke Sensibilisierung stattgefunden hat, einfach aufgrund der
959 Tatsache, dass dieses Projekt in unserer Schule eben hineingetragen worden ist und
960 durch den Austausch mit den Kolleginnen, die damit befasst sind, glaub ich schon,
961 dass da bei uns die meisten Lehrer auch schon aufmerksamer mit dem umgehen und
962 sich der Thematik mehr bewusst sind als vielleicht an einer Schule, wo das noch
963 überhaupt nicht praktiziert worden ist. Also es ergibt sich halt dann zwangsläufig, dass
964 man ein bisschen mehr darauf achtgibt.

965 I: Wie stehen Sie zur Gendererziehung?

966 IP: An sich mittlerweile relativ positiv. Also ursprünglich hab ich mir auch gedacht,
967 nein, ich weiß nicht, ob das so wirklich unter den Nägeln brennt, aber auch durch die
968 Auseinandersetzung mit der Thematik bei uns an der Schule und auch durch den
969 Besuch eben von Fortbildungen bin ich jetzt eigentlich schon der Meinung, dass es
970 etwas Wichtiges ist. Auch wenn man sozusagen das Rad der Zeit nicht komplett
971 zurückdrehen soll. Ich glaube schon, dass Koedukation ist wichtig, aber es ist auch
972 wichtig, in dem Bereich eben sensibel zu agieren, und ich glaube auch, dass es
973 manchmal sinnvoll ist, in gewissen Phasen des Unterrichts zu trennen.

974 I: Womit setzen Sie sich konkret auseinander und wie setzen Sie diese Themen
975 in Ihrem Unterricht um?

976 IP: Naja, also eigentlich einerseits, wie gesagt, gut einmal von dem her im
977 Unterricht in der Vorbereitung darauf achten, z. B. eben bei Lesetexten, z. B. bei
978 Sachaufgaben und so weiter und so fort. Also die auch ein bisschen auf ihre
979 Geschlechterrollenproblematik abzuklopfen und zu hinterfragen. Sei es also, dass man
980 einfach manche Texte von Vornherein als Lehrer selber vorfiltert oder abändert, sei es
981 aber, dass man aber auch wirklich bewusst eben klischeehafte Texte mit den Kindern
982 selbst hinterfragt, vielleicht. Und andererseits ganz stark einfach, durch das, was von
983 den Kindern herangetragen wird, also eben wenn z. B. eben Buben einmal ein
984 bisschen ausscheren aus ihrem Rollenklischee, weil es über was Rosafarbenes
985 anhaben oder weil sie gerne lange Haare haben wollen und sich die Haare lang
986 wachsen lassen. Dass man das aufgreift, wenn da z. B. sich andere daran stoßen und
987 sagen, das ist aber jetzt, passt nicht, weil das ist ja eine Mädchenfrisur oder ein

988 Mädchen-Leiberl. Also da mit den Kindern das einfach aufzugreifen und zu diskutieren,
 989 was heißt das überhaupt Mädchen-Leiberl und warum. Und vice versa natürlich
 990 umgekehrt auch, wenn Mädchen eher was tun oder machen oder sich so kleiden, wie
 991 es vielleicht eher man es von Buben gewohnt ist, also auch da das eben zu bestärken.
 992 Also zu bestärken, das Kind darin zu bestärken, so zu sein, wie es das gerne möchte,
 993 solange es niemand anderen damit in irgendeiner Weise einschränkt oder den seine
 994 Freiheit irgendwie beschneidet. Und das zu tolerieren. Und ich hab das Gefühl, dass
 995 die Kinder das dann auch gut akzeptieren, wenn man das thematisiert und das dann
 996 auch kein Thema mehr ist.

997 I: Wurde der Genderthematik in Ihrer Lehramtsausbildung genügend Zeit
 998 gewidmet?

999 IP: Nein, also das war damals noch nicht so ein Thema, da ich meine
 1000 Lehramtsausbildung in den 90er-Jahren machte und da ist die Thematik erst so
 1001 aufgekommen, schön langsam, und war dadurch nicht im Lehrplan der damaligen
 1002 PÄDAK noch nicht wirklich integriert. Zumindest wäre es mir nicht aufgefallen.

1003 I: Wie haben Sie sich dann mit dem Thema vertraut gemacht?

1004 IP: Durch das Arbeiten eben auch bei mir an der Schule und die
 1005 Auseinandersetzung und den Dialog mit den Kolleginnen, die damit sehr stark befasst
 1006 sind. Und weil ich auch selber dann ein Jahr in einer dieser Klassen, die dieses
 1007 Gendermainstreamingprojekt durchführen, auch als Team-Lehrer gearbeitet habe und
 1008 Bubenturnen durchgeführt habe, dadurch bin ich also sozusagen mit dem Thema
 1009 vertraut geworden.

1010 I: Hatten Sie schon die Möglichkeit, zu dieser Thematik eine
 1011 Weiterbildungsveranstaltung zu besuchen?

1012 IP: Ja unter anderem eben, wie gesagt, vor, im Jahr 2010 hat es bei uns im Bezirk,
 1013 weil in unserem Bezirk eben insgesamt zwei Volksschulen sind, die das machen, also
 1014 wo Projekte in die Richtung stattfinden und auch eine KMS ist, die da einen
 1015 Schwerpunkt hat, gab es vor zwei Jahren eine Enquete zu dem Thema, mit Workshops
 1016 am Nachmittag und Vorträgen am Vormittag und an der hab ich eben teilgenommen.

1017 I: Finden Sie, dass es genug Angebot an Lehrveranstaltungen zu diesem Thema
 1018 gibt?

1019 IP: Könnte es wahrscheinlich mehr geben, also es gibt zwar sicher schon einiges,
 1020 aber es ist sicher noch etwas, was vielleicht manchen, die sich noch nicht wirklich
 1021 damit auseinandergesetzt haben, als jetzt eher so Nebenschauplatz vorkommt. Wenn
 1022 man bedenkt, da gibt es viel wichtigere Dinge, aber eigentlich, wenn man sich dann
 1023 mehr damit befasst, so ging es mir halt auch, muss ich sagen, es ist manches halt
 1024 schon, brennt womöglich mehr unter den Nägeln als noch vor 20 bis 30 Jahren, weil

1025 gerade über die Werbung eigentlich viel stärker, als ich es gewohnt war in meiner
 1026 Kindheit, schon die Kinder auf ein soziales Geschlechtsfeld genagelt werden als noch
 1027 vor 30 Jahren. Also das ist sogar schlimmer geworden, als es vorher war, als es früher
 1028 einmal war. Finde ich.

1029 I: Würden Sie gerne in diesem Bereich wieder eine Fortbildung besuchen?

1030 IP: Ja, durchaus. Kann ich mir vorstellen, ja.

1031 I: Würde Ihre Schulleitung diesen Besuch dieser Fortbildungsveranstaltung
 1032 befürworten?

1033 IP: Auf jeden Fall. Bei uns ganz sicher.

1034 I: Welche Wünsche haben Sie oder welche Unterstützungsmöglichkeiten
 1035 brauchen Sie, um bewusste Koedukation zu praktizieren?

1036 IP: Also ich persönlich eigentlich bin eh in einer sehr guten Situation, weil wir sind
 1037 eine Integrationsklasse, ich arbeite mit einer sehr lieben Kollegin, mit der ich auch sehr
 1038 gut kann, und wir haben sozusagen, sind auch doppelt besetzt natürlich als
 1039 Integrationsklasse, die ganze Zeit und sind eben auch Frau-Mann-Paarung und
 1040 dadurch hat man eigentlich sehr viele Möglichkeiten, da kann man schon ganz schön
 1041 viel machen. Wenn man möchte und ja, wäre wünschenswert, dass es das noch viel
 1042 mehr gibt. Also natürlich Teamstunden sind immer sehr hilfreich, um so was
 1043 umzusetzen, im Idealfall natürlich Frau-Mann-Paarung, das ist wahrscheinlich dann für
 1044 so was am besten. Aber ist klar, dass das nicht immer geht. Aber für mich
 1045 persönlich, bin eigentlich ganz zufrieden.

1046 I: Warum haben Sie den Beruf des Lehrers gewählt?

1047 IP: Weil ich in meinem Jugendalter eine Erfahrung gesammelt habe, in
 1048 ehrenamtlicher Arbeit mit Kindern im katholischen Bereich und da festgestellt habe,
 1049 dass mir das eigentlich Spaß macht, mit Kindern arbeiten. Dass ich auch Gott sei Dank
 1050 auch einen ganz guten Draht zu Kindern entwickelt und außerdem bin ich auch immer
 1051 ganz gern in die Schule gegangen und das irgendwie Lehrersein hat mich auch
 1052 interessiert. Es gibt auch in meiner Familie einige Lehrerinnen und Lehrer, und das
 1053 prägt dann vielleicht auch. Ja. Und so hat sich das ergeben.

1054 I: Wie lange unterrichten Sie schon?

1055 IP: Seit 12 Jahren.

1056 I: Haben Sie eigene Kinder?

1057 IP: Nein.

1058 I: Die letzte Frage.

1059 I: Würden Sie sich noch einmal für den Beruf des Lehrers entscheiden?

1060 IP: Ja, auf jeden Fall.

1061 I: Danke schön.

1062

1063

1064 **Interview 7 am 16. Jänner 2012**

1065 **Alter: 28, männlich**

1066 **Lehrer seit: 5 Jahren, 4 Jahre Klassenlehrer und 1 Jahr Begleitlehrer**

1067 **3. Schulstufe**

1068 **Interviewdauer: 00:12:17**

1069

1070 I: Welche Schulstufe unterrichten Sie?

1071 IP: Die 3. Klasse.

1072 I: Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse und wie ist da die geschlechtliche
1073 Aufteilung?

1074 IP: Ich habe 21 Kinder in meiner Klasse, davon sind 13 Buben und der Rest
1075 Mädchen.

1076 I: Wie nehmen Sie die Buben und Mädchen in Ihrer Klasse wahr?

1077 IP: Als gleichwertige Kinder.

1078 I: Also keine Unterschiede im Verhalten?

1079 IP: Also im Verhalten selber, ja, also die Buben sind vielleicht ein bisschen
1080 aufgequirlter, könnte man so sagen, wobei das bei den Mädchen ist das im Unterricht
1081 selber ein bisschen mehr das Tratschen im Vordergrund. Wenn man das so sagen
1082 kann.

1083 I: Gibt es Unterschiede im disziplinären Verhalten? Also bezüglich Ermahnen
1084 oder wie ist das mit Ermahnen?

1085 IP: Von dem eigentlich nicht wirklich. Wie vorher schon gesagt, also die Buben sind
1086 vielleicht ein bisschen lauter oder so. Wobei ja, wenn man jetzt disziplinäre
1087 Maßnahmen betrifft, von dem her ist es komplett gleichgestellt.

1088 I: Gibt es ein Konkurrenzverhalten zwischen den Mädchen und Buben, haben Sie
1089 den Eindruck, dass sie teilweise konkurrieren? Ich bin ein Bub oder ich bin ein
1090 Mädchen, deshalb kann ich ...

1091 IP: Eigentlich nicht. Also in meiner Klasse sehr wenig. Auch jetzt im Turnunterricht
1092 oder so wird das auch nicht so wahrgenommen, dass jetzt ein Mädchen vielleicht nicht
1093 das leisten könnte oder so wie ein Bub. Wird nicht so zum Thema gemacht.

1094 I: Wird die Geschlechtszugehörigkeit von den Kindern besonders
1095 hervorgehoben? Also das sie, kann man auch sagen, dass sie z.B. sagen, ich bin ein
1096 Mädchen, deswegen kann ich das besser, oder ich bin ein Bub und deswegen bin ich
1097 in dem besser.

1098 IP: Eigentlich nicht. Nein. Weil jetzt auch vom Werkunterricht weiß ich es von
 1099 meiner Kollegin, da gibt es z.B. einen Buben, der kann viel besser häkeln und so
 1100 weiter wie Mädchen in seiner Klasse. Und auch bei solchen Unterrichtstechniken, die
 1101 vielleicht typisch sind für Mädchen oder für Buben, kann das auch in eine andere
 1102 Richtung eben gehen.

1103 I: Und das ist dann auch kein Problem für die Kinder?

1104 IP: Nein, weder für die Buben noch für die Mädchen.

1105 I: Denken Sie, dass eine temporäre Trennung der Geschlechter sinnvoll wäre und
 1106 sich auf das Lernen auswirken könnte?

1107 IP: Glaube ich eher nicht. Ich denke eher, dass es eher besser ist, wenn Buben
 1108 und Mädchen zusammen im Unterricht sind. Weil diese Trennung ja könnte dann
 1109 meiner Meinung nach eher wieder den Effekt haben, dass dann Mädchen nur unter
 1110 sich bleiben und Buben mehr unter sich bleiben und mir selber ist wichtig, dass das
 1111 gemischt ist auch im Klassenzimmer.

1112 I: Also auch nicht stundenweise, dass man sagt, man trennt sie mal?

1113 IP: Ich weiß nicht, inwieweit das hilfreich wäre. Also ich kann es mir sehr schwer
 1114 vorstellen.

1115 I: Das heißt, Sie gehen auch nicht davon aus, dass so eine zeitweilige Trennung,
 1116 also ein paar Stunden vielleicht in Bezug auf das Selbstbild der Schüler oder
 1117 Schülerinnen eine Auswirkung hätte?

1118 IP: Ich denke, es ist vielleicht unter dem Aspekt sinnvoll, wenn es um
 1119 Sexualerziehung oder so, dass Mädchen dann vielleicht Fragen stellen könnten, die
 1120 sie sich nicht fragen trauen, wenn Buben dabei sind, und umgekehrt vielleicht auch.
 1121 Aber das kommt meiner Meinung nach eher auf das Thema speziell jetzt an.

1122 I: Welche besonderen Fragen sind Ihnen noch in Bezug auf Koedukation im
 1123 Unterricht aufgefallen? Also z.B. haben Sie Unterschiede in bestimmten Fächern
 1124 gemerkt oder haben Sie sich da schon ein bisschen damit auseinandergesetzt und
 1125 was ist Ihnen da aufgefallen? Ob es da bei den Unterrichtsfächern beispielsweise
 1126 irgendwelche Unterschiede gibt?

1127 IP: Ob da jetzt irgendwo Buben besser sind oder wieder.

1128 I: Oder die Mädchen ganz egal.

1129 IP: Also mir fällt auf, dass in meiner Klasse jetzt die Mädchen eher dazu tendieren,
 1130 die kreativen Fächer zu mögen, also sprich Zeichnen und Musik, in diese Richtung
 1131 gehend. Und die Buben halt sehr stark auf Turnen.

1132 I: Wie wird mit dem Thema Gendererziehung in der Schule umgegangen? Wird
 1133 also darüber gesprochen oder ist es auch einmal Thema in einer Konferenz?

1134 IP: Wir hatten bei den, also alle Lehrer, die neu angefangen haben an dieser
 1135 Schule, waren bei diesen Fortbildungsveranstaltungen vom Stadtschulrat dabei und da
 1136 war teilweise auch, waren Seminare zum Thema Gender, Gendererziehung und dort
 1137 waren wir eben dabei. Und so jetzt im Kollegium selber ja, man integriert das ganz
 1138 natürlich in seinen Unterricht, aber dass man jetzt extra darüber redet, oder so, das ist
 1139 eigentlich nicht der Fall oder ist mir noch nicht aufgefallen.

1140 I: Und dieses Seminar, weil davon hab ich noch nicht gehört, ist das verpflichtend
 1141 für alle jungen Lehrer und Lehrerinnen?

1142 IP: Das ist verpflichtend für alle Junglehrer. Also es war ein Teil des Seminars. Wir
 1143 hatten, ich weiß es jetzt nicht auswendig, ungefähr vier bis fünf Termine und bei einem
 1144 Termin war halt in einem Block davon das als Thema.

1145 I: Wie wird das Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und
 1146 Männern von Ihrem Kollegium umgesetzt? Soweit Sie Einblick darin haben.

1147 IP: Ich denke ähnlich wie in meinem Unterricht. Dass man das bei gewissen
 1148 Themen eben speziell anspricht. Wie z.B. beim Thema Berufe in Sachunterricht sein
 1149 könnte. Und ansonsten setze ich es dadurch um, dass ich es bewusst nicht zum
 1150 Thema mache. Also wenn es jetzt darum geht, wir stellen uns in einer Zweier-Reihe
 1151 an, ist jetzt egal, ob man mit einem Bub oder mit einem Mädchen geht, genauso mit
 1152 dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin. Da ist es bei mir in der Klasse
 1153 beispielsweise so, dass ich jedes Monat zufällig die Kinder ziehen lasse, wo sie sitzen
 1154 und es wird dann überhaupt nicht darüber diskutiert, ob das jetzt ein Bub oder ein
 1155 Mädchen ist. Das ist so. Für ein Monat sitzt du neben diesem Kind und ja.

1156 I: Wie stehen Sie selbst zur Gendererziehung oder zur geschlechtssensiblen
 1157 Pädagogik?

1158 IP: Ich denke schon, dass es sehr wichtig ist. Aus dem Grund, schon allein vom
 1159 Grundsatz her, dass alle Menschen gleich sind und gleich viel wert sind. Und ich
 1160 denke, das Wichtigste dabei ist, dass man das selber verinnerlicht hat, und dann
 1161 glaube ich, dass das die Kinder nebenbei mitlernen und mitbekommen. Und ja,
 1162 dadurch sich das dann umsetzen lässt.

1163 I: Würden Sie sagen, dass sie besonderes Interesse an dieser Thematik haben?

1164 IP: Ich denke nicht all zu viel darüber nach, eben dadurch, dass es für mich logisch
 1165 und klar ist. Und ja, deshalb Interesse in dem Sinn, es ist jetzt nichts Besonderes, aber
 1166 was nicht heißen soll, dass es mir quasi egal ist. Einfach deshalb, weil ich nicht
 1167 darüber nachdenke.

1168 I: Jetzt haben Sie schon ein paar Punkte erwähnt, auf die Sie achten. Gibt es
 1169 noch Dinge, die Sie konkret umsetzen in Ihrem Unterricht, was mit Gendererziehung
 1170 zu tun hat?

1171 IP: Aus dem Stegreif fällt mir jetzt nichts ein.

1172 I: Würden Sie sagen, dass der Genderthematik in Ihrer Lehramtsausbildung
1173 genügend Zeit gewidmet wurde?

1174 IP: Ich denke, mich erinnern zu können, dass wir es ein bisschen drinnen hatten.
1175 Aber nicht allzu sehr. Ist bei mir auch schon eine Zeit her, dass ich auf der PÄDAK
1176 war. Wie gesagt, durch diese Lehrveranstaltungen, die wir jetzt hatten, da kam das
1177 eben wieder ein bisschen drinnen vor. Aber ansonsten, ja, ich glaube wir haben da
1178 irgendwelche Folder oder so bekommen, zu dieser Zeit an der PÄDAK.

1179 I: Haben Sie sich dann außerhalb des Lehramtsstudiums noch irgendwie damit
1180 auseinandergesetzt? Also diese eine Fortbildung oder sonst noch irgendwie?

1181 IP: Abgesehen davon nicht, nein.

1182 I: Eine Weiterbildung haben Sie besucht, die ging vom Stadtschulrat aus, aber
1183 sonst keine mehr oder?

1184 IP: Keine mehr, genau.

1185 I: Würden Sie sagen, dass es genug Angebot an Lehrveranstaltungen in diese
1186 Richtung gibt oder haben Sie sich da noch gar nicht damit befasst?

1187 IP: Noch nicht so konkret damit befasst. Da wir in diesem Schuljahr sowieso die
1188 vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen hatten und deshalb ja, habe ich in diesem
1189 Bereich noch nicht so gesucht. Da mein Interesse eher im IT- Bereich ist, würde ich
1190 eher dort zum Suchen anfangen.

1191 I: Würden Sie trotzdem dort in diesem Bereich eine Fortbildung einmal
1192 besuchen?

1193 IP: Wenn es eine attraktive Fortbildung gibt, ja sicher.

1194 I: Würde Ihre Schulleitung den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltung
1195 befürworten?

1196 IP: Davon gehe ich aus, ja.

1197 I: Welche Wünsche oder bzw. welche Hilfe, Anregungen bräuchten Sie, um
1198 bewusste Koedukation zu praktizieren? Also bewusst auf Mädchen und Buben
1199 einzugehen und diese zu fördern? Gibt es da irgendwas, was Sie sich wünschen
1200 würden oder was Sie bräuchten?

1201 IP: Vielleicht ein tiefgehendes Hintergrundwissen. Also wo jetzt die Unterschiede
1202 sind, wie man die aufgreifen kann und dann für den Unterricht nutzen und besser
1203 fördern kann.

1204 I: Jetzt würde ich noch gerne ein paar Fragen zu Ihrer Person machen. Warum
1205 haben Sie den Beruf des Lehrers gewählt?

1206 IP: Weil ich gerne mit Kindern arbeite. Und da ich mich damals entschlossen habe,
1207 die PÄDAK zu machen.

1208 I: Was hat Sie dazu bewogen, Volksschullehrer zu werden? Noch irgendetwas
1209 oder war es einfach der Wunsch, mit Kindern zu arbeiten?
1210 IP: Mit Kindern zu arbeiten und ihnen ihren Lebensweg vier Jahre lang zu begleiten
1211 und zu sehen, wie sie mitwachsen und mit durch das Lernen einfach reifen.
1212 I: Wie lange unterrichten Sie schon?
1213 IP: Das ist jetzt mein 5. Dienstjahr, wenn ich richtig gezählt habe.
1214 I: Haben Sie schon eigene Kinder?
1215 IP: Nein.
1216 I: Würden Sie, wenn Sie das Rad der Zeit zurückdrehen könnten, sich noch
1217 einmal für den Beruf des Lehrers entscheiden?
1218 IP: Ja.
1219 I: Dankeschön.

Anhang 3: Interviewauswertung

I	P	Z	Text	Paraphrase	Kategorie
1	IP:	18 - 19	Generell Buben eher ... als störender ... Mädchen eher als braver und angepasster.	Unterschiede fallen auf. Buben störender, Mädchen angepasster	1.1 ja, 1.2, 1.3
1	IP:	24 - 26	... ich hab schon das Gefühl, dass ich die Buben öfter zurechtweisen muss oder ermahnen. Sei es wegen Herausrufen, sei es wegen wildem Pausenverhalten.	Buben öfter ermahnen. Buben herausrufen, wildes Pausenverhalten	1.4, 1.2
1	IP:	31	... ab und zu wird gewünscht, im Turnunterricht Buben gegen Mädchen zu spielen ...	Konkurrenzverhalten	1.5 ja
1	IP:	35 - 39	Nein, gar nicht ... In meinem vorigen Durchgang, gab es schon so bisschen Art wie Cliquenbildung, die Buben halten zusammen und die Mädchen ... gab es auch schon solche Vorkommnisse. Dass man sagt, ja Buben sind besser ohne wirklich einen Hintergrund, nur um die anderen zu ärgern.	Kein Konkurrenzverhalten. Betonung der Geschlechtszugehörigkeit	1.5 nein, 1.6 ja
1	IP:	42 - 47	Ich kann mir gut vorstellen, dass es in manchen Stunden einen Sinn macht, ... Zum Beispiel, es wäre sicher im Turnunterricht was anderes möglich, es wäre beim Lesen, könnte man andere Inhalte machen, zum Teil Sachunterricht. ... Mathe eventuell. Doch, würde ich für sinnvoll halten. Und würde sich wahrscheinlich auch positiv auf das Lernen auswirken.	Temporäre Trennung wäre sinnvoll. Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Lernen.	1.7 ja, 1.8 ja

1	IP:	54 - 56	... weil sie sich da als kompetent erleben ... ich glaube, es hat eher Auswirkung auf das Selbstbild, wenn sie mehr männliche Lehrpersonen zu Gesicht bekommen würden ...	Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Selbstbild (Mädchen würden sich als kompetent erleben). Mehr männliche Lehrpersonen haben positive Auswirkung auf das Selbstbild.	1.9 ja, 3.7
1	IP:	62 - 64	Im Lesen sind die Mädchen meistens den Buben voraus. Und allgemein Deutsch und sprachliche Fächer. Mathematik ... eher ... die Buben stärker.	Unterschiede in Deutsch und Mathematik	1.10
1	IP:	73 - 75	Ja, eher im Bereich des Scherzhaften ... heute kam der Spruch, wir sind nicht gemein, wir sind Männer. Von einem der Buben auf halt das Verhalten eines Mädchens, das sich ungerecht behandelt gefühlt hat. ...	Betonung der Geschlechtszugehörigkeit	1.6 ja
1	IP:	80 - 85	... bemüht, dass wir einen männlichen Englischlehrer, Native Speaker, bekommen. ... ich hab jetzt noch jemanden geholt für Darstellendes Spiel zur Unterstützung, ...	Mehr Männer im Lehrerteam	3.7

1	IP:	88 - 94	Ich fände das höchst sinnvoll, weil es erstens den Beruf ... einen guten Status gibt. Und weg von diesem Klischee Frauenberuf und die Männer machen ihre Karriere in der Wirtschaft. Und weil viele Kinder in ihrem Umfeld nur weibliche Bezugspersonen haben. Das beginnt im Kindergarten, in den Freizeitvereinen oft, dann sind oft Eltern getrennt und sie leben bei der Mutter. Oder manche in dieser Klasse, die kennen ihre Väter gar nicht. Und gerade für Buben ist das halt schlimm, wenn sie kein role model haben.	Mehr Männer in der Volksschule (Kindergarten)	3.7
1	IP:	97 - 100	Nein. Es wird gar nicht umgegangen. Es wird eher sogar noch so gesehen, dass diese Schüler und Schülerinnen, das wird als lästig empfunden dieses gendergerechte Formulieren. ... ich muss sagen, dem wird zu wenig Beachtung geschenkt.	Genderthematik ist kein Thema im Kollegium (eher lästig).	2.1 nein
1	IP:	104 - 109	... wenn es wo durchgesetzt wird, dann wenn man z.B. Berufe im Sachunterricht durchnimmt, dass man halt jede, also nicht nur der Arzt, sondern da gibt es auch die Ärztin und das ist nicht Putzfrau oder so, typisch weibliche und männliche Berufe gibt und dass es auch Technikerinnen gibt oder Architektinnen. Ja und dass man grundsätzlich davon ausgeht, dass Männer und Frauen oder Mädchen und Buben dieselben Rechte haben ...	Unterrichtsprinzip wird umgesetzt. Berufe im Sachunterricht, dieselben Rechte, gleiches Gehalt	2.3 ja, 2.4

1	IP:	113 - 123	... Interesse ja, ich hab einmal auf der Uni ein Seminar besucht zu Gender wir haben viel mit verhaltensauffälligen Kindern zu tun und doch ein größerer Prozentsatz sind Buben. ... was muss ein Bub, was muss ein Mann heutzutage leisten, was stellt sich die Gesellschaft darunter vor, muss der alles können, vom Softie bis zum starken Schlägertypen, und diese Identitätsfindung stiftet da sicherlich auch Verwirrung und spielt wahrscheinlich in die Schule auch hinein ... ich denke mir aber, wenn man ein bisschen da den Geschlechtern zu ihrem Recht verhilft, unter Berücksichtigung der Gleichstellung, dass das sicher einen guten Effekt hat.	Positive Einstellung der Lehrperson zur Genderthematik, Interesse. Buben eher verhaltensauffällig. Berücksichtigung der Gleichstellung durch Lehrperson. An einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen	2.5 ja, 1.2, 1.4, 3.3 ja
---	-----	--------------	---	--	--------------------------

1	IP:	127 - 135	Ehrlich gesagt kaum. ... in Elterngesprächen oder wenn ich reflektiere über Schüler, dann hat man schon im Hinterkopf ist eher typisch für die Entwicklung eines Buben, z.B. dass sie sich auch immer ein bisschen später entwickeln oder für manche Sachen später Interesse entwickeln und länger noch verspielt sind. ... in Elterngesprächen hat man das doch im Kopf die Interessen, oder wenn man empfiehlt, was wäre z.B. gut, lesen zu üben, dass man sagt, vielleicht die Themen, die eher interessant sind für Buben oder für Mädchen. Im Unterricht selbst ja, da muss man schon so viel hineinpacken, dass da einfach kein Platz mehr ist im Moment für Gendererziehung.	Umsetzung in der Klasse kaum möglich, Berücksichtigung in Elterngesprächen. Buben später entwickelt, länger verspielt, mehr Zeit für das Thema im Unterricht.	2.6, 1.2, 3.7,
1	IP:	138 - 144	Darauf achte ich sehr, weil ich auch mitgearbeitet habe bei einer Buchproduktion, bei einer Neubearbeitung. Da kann man nicht genug darauf achten, dass da keine Klischees vertreten werden. Sei es bei Berufen oder dass die Mädchen immer die sind, die weinen, und die Buben, die sind, die schnell rennen. ... Hab mich auch für ein Buch entschieden, wo ich finde, dass dem ausreichend beigegeben wird.	Achtet auf Bücherauswahl	2.6
1	IP:	147	Kein Wort. Keine Minute.	Der Genderthematik wurde in der Lehramtsausbildung nicht genügend Zeit gewidmet.	3.1 nein

1	IP:	150 - 151	... Universität, da hab ich evangelische Theologie studiert und die haben ein Seminar zum Thema Gender eben angeboten ...	Seminar an der Universität. An einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen	3.2, 3.3 ja
1	IP:	159 - 162	Also nein. ... vom ganzen Angebot, wo noch Eislaufen und sonstige Sachen dabei sind, ist maximal eine zum Thema Gender. Also kaum irgendwas.	Nicht an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen. Nicht genügend Weiterbildungsangebot	3.3 nein, 3.5 nein
1	IP:	164 - 168	Definitiv nicht genug.	Nicht genügend Weiterbildungsangebot	3.5 nein
1	IP:	171 - 172	Unsere Schulleitung bestimmt. Die befürwortet alles, was halbwegs einen Sinn macht. Bestimmt ja.	Schulleitung befürwortet den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen.	3.6 ja
1	IP:	175 - 179	Ich glaube, dass alle schon sehr belastet sind, mit sehr vielen Sachen, ... dass da im Moment kein Platz ist. Wenn andere Dinge abgenommen werden würden ... , dann könnte man anfangen auch über Gender zu reden. So hab ich das Gefühl aus meiner Praxiserfahrung. Geht das halt leider unter, wie viele gute Sachen.	Wenn andere Dinge abgenommen werden würden, wäre mehr Platz für Gendererziehung. Positive Einstellung der Lehrperson zur Genderthematik	3.7, 2.5 ja
1	IP:	184 - 189	... mehr Männer im Lehrberuf oder als unterstützende Kräfte, ... dann gehört dazu, wenn man temporär die Geschlechter trennt, Räumlichkeiten, man braucht dann zwei Lehrer, man bräuchte dann entsprechende z.B. Leseliteratur, die dann passt. Also diese Ressourcen. Ja und vielleicht muss man den Eltern dann auch noch bewusst machen, was man damit verfolgt.	Mehr Männer im Lehrberuf, temporäre Geschlechtertrennung, mehr Räumlichkeiten, Teamteaching, Leseliteratur, Elternarbeit. Temporäre Trennung wäre sinnvoll.	3.7, 1.7 ja

1	IP:	193 - 200	... weil man glaubt, man kann die Welt verändern. ... ich hab sehr positive Erfahrungen selbst in der Schule gemacht. Hab mir das als wirklich einen sehr, sehr erfüllenden sinnvollen Beruf vorgestellt. Kann eigentlich mit Kindern sehr gut umgehen und hab auch in der damaligen Firma, in der ich geschnuppert habe, von meinem Chef diese Anregung bekommen bin es noch immer nach sieben Jahren.	Positiv die Welt verändern, eigene positive Erfahrung in der Schule, erfüllender sinnvoller Beruf, guter Umgang mit Kindern, Anregung durch ehemaligen Chef. Unterrichtet seit 7 Jahren	4.1, 4.2
1	IP:	207	Nein.	Keine Kinder	4.3 nein
1	IP:	210 - 214	Ich muss ehrlich sagen, heutzutage wahrscheinlich nicht mehr, weil es grundlegend unterschätzt wird, was zu leisten ist. Es ist ein sehr anstrengender Beruf. ... die Wertschätzung und die Karrieremöglichkeiten ist nicht gegeben, wenn ich das alles gewusst hätte, dieses Bewusstsein damals, wahrscheinlich hätte ich mich anders entschieden.	Lehrperson würde sich nicht noch einmal für den Lehrberuf entscheiden.	4.4 nein
2	IP:	237 - 238	Ja, gleichwertig. Also eigentlich gibt es da nicht viele Unterschiede, alle vertragen sich gut bei mir in der Klasse.	Unterschiede fallen nicht auf.	1.1 nein
2	IP:	241 - 242	Nein, überhaupt nicht. ... ich hab immer großen Wert darauf gelegt, dass alle gleich behandelt werden.	Unterschiede fallen nicht auf.	1.1 nein
2	IP:	247 - 249	... die Burschen sind schon lebhafter und man muss ihnen öfter mal was sagen. Aber im Großen und Ganzen ja, so wie es halt ist, Mädchen sind ein bisschen braver und hören besser zu und nehmen halt dann auch Ermahnungen ernster, ...	Unterschiede fallen auf. Burschen sind lebhafter. Mädchen sind braver und hören besser zu, nehmen Ermahnungen ernster.	1.1 ja, 1.2, 1.3

2	IP:	253 - 255	Nein, eigentlich weniger. ... so wirklich Konkurrenzverhalten würde ich nicht sagen.	Kein Konkurrenzverhalten	1.5 nein
2	IP:	259	Nein, überhaupt nicht, ...	Keine Betonung der Geschlechtszugehörigkeit. Gleichbehandlung	1.6 nein, 1.4
2	IP:	262	Nein, überhaupt nicht.	Keine Betonung der Geschlechtszugehörigkeit	1.6 nein
2	IP:	264 - 268	Nein, überhaupt nicht, weil auch später gerade jetzt in der heutigen Zeit ist es wichtig, dass Frauen und Männer halt gleichberechtigt werden, ... sollte man damit auch in der Volksschule anfangen. Das eben alle gleich viel wert sind und für jeden die gleichen Regeln gelten.	Temporäre Trennung wäre nicht sinnvoll. Alle gleich viel wert	1.7 nein, 1.4
2	IP:	270 - 273	Nein, macht keinen Sinn. Weil dadurch hebt man ja bewusst hervor, dass Frauen und Buben irgendwie separat getrennt werden ... Man fördert ja damit, dass Männer und Frauen dann anders behandelt werden, ...	Temporäre Trennung wäre nicht sinnvoll.	1.7 nein
2	IP:	276 - 278	Ja, wenn es vielleicht um die Sexualerziehung geht, dann schon. Das stimmt, da machen wir auch anfangs eine Trennung, weil Frauen oder die Mädchen andere Fragen haben oder einen anderen Zugang oft als die Burschen. Sind sensibler.	Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Lernen. Mädchen sind sensibler.	1.8 ja, 1.3
2	IP:	285	Eigentlich wenig, ...	Keine Fragen	1.10

2	IP:	293 - 297	Und dann haben wir auch offen darüber gesprochen, aber gerade in der 4. Klasse, vorpubertierende Kinder haben halt den Drang dazu, dass sie meinen, Mädchen werden anders behandelt als Buben in der Schule und entsprechend lege ich halt viel Wert darauf, dass das von Anfang nicht der Fall ist.	Gespräche führen, gleiche Behandlung von Anfang an.	1.4
2	IP:	299 - 303	... was die Schrift angeht natürlich, ja, ist meine Erfahrung, dass die Mädchen schöner schreiben und ihre Zierzeilen dazu machen ..., versuchen ihre Heftgestaltungen einfach zu verschönern und ja, sind auch manchmal aufmerksamer im Unterricht. Weil die Burschen einfach mehr Antrieb haben und aus sich herausgehen möchten.	Mädchen schreiben schöner, machen schöne Zierzeilen, aufmerksamer. Buben haben mehr Antrieb, möchten mehr aus sich herausgehen.	1.3, 1.2
2	IP:	307 - 310	Ja, natürlich nimmt man Rücksicht darauf, ... Es wird halt darauf geachtet, dass auch unsere Kolleginnen genauso gewertet werden wie die Männer. Und das wird im Lehrerteam vorgelebt und genauso wollen wir das halt den Kindern auch vorleben.	Genderthematik ist ein Thema im Kollegium. Gleichwertigkeit im Kollegium	2.1 ja, 2.2
2	IP:	314 - 315	... Aber wir versuchen halt alle fair und gleichwertig, schätze ich einmal, zu unterrichten.	Unterrichtsprinzip wird umgesetzt.	2.3 ja

2	IP:	318 - 322	Ja, es ist so, dass wir das sogenannte „Power4me“ haben, das ist eine Initiative, die in ... zweiten und vierten Klasse, bei uns angewendet werden. Da kommen ausgebildete Personen zu uns in die Klasse und sprechen halt mit den Kindern über Sexualerziehung und einfach arbeiten präventiv mit den Kindern	Power4me machen Unterrichtsstunden in 2. und 4. Schulstufe.	2.4, 3.8
2	IP:	326 - 328	Ich finde, das ist ein gutes Thema, ich finde es wichtig, dass sowohl Frauen als auch Männer eben gleich behandelt werden, und für mich als Lehrperson ist es halt ein Anliegen, dass ich das auch den Kindern vermittle.	Positive Einstellung der Lehrperson zur Genderthematik. Kinder vermitteln, dass Gleichberechtigung wichtig ist.	2.5 ja, 2.6
2	IP:	333 - 335	... das fließt einfach nebenbei in den täglichen Unterricht ein. Das ist einfach kein eigentlicher Unterrichtsgegenstand für mich, sondern ein sozusagen ein Vorleben des Lehrers.	Vorleben der Lehrperson	2.6
2	IP:	338 - 344	Ja, schon. Natürlich. Weil in meiner Ausbildung als Volksschullehrer hatte ich mit sehr viel Frauen zu tun. Und es war ein großes Thema immer. Ja, wir hatten ja auch, ich war ja auch bei diesem Umbruch dabei, wo einfach die Frauen eben ein bisschen emanzipierter waren, ... Und das wurde relativ stark besprochen ja, dass auch bei meiner Seminararbeit oder diversen Arbeiten habe ich darauf achten müssen, dass sozusagen Frauen und Männer gleich gewertet sind.	Der Genderthematik wurde in der Lehramtsausbildung genügend Zeit gewidmet (mit Kollegen und Kolleginnen stark besprochen, in Seminararbeit berücksichtigt).	3.1 ja

2	IP:	347 - 349	Nein, das weniger. Weil in der Volksschule, ... die Kinder haben ein anderes Alter und eine andere Entwicklung, ich glaube nicht, dass das für die Kinder ein Thema ist.	Der Genderthematik wurde in der Lehramtsausbildung nicht genügend Zeit gewidmet.	3.1 nein
2	IP:	352 - 354	Nein, habe ich nicht. Möchte ich mir aber ehrlich gesagt auch nicht nehmen, weil ich eigentlich nur Fortbildungen besuchen möchte, die den Kindern auch wirklich was bringen. Um meinen Unterricht effektiver zu machen.	Nicht an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen. Lehrperson würde nicht gerne an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen (für Unterricht nicht effektiv).	3.3 nein, 3.4 nein
2	IP:	357 - 358	Ja, weder befürworten noch ablehnen, das liegt einfach im Ermessen des Lehrers, denke ich.	Schulleitung befürwortet den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen.	3.6 ja
2	IP:	365 - 366	Da brauch ich keine Hilfen oder Praktiken, die mir das vielleicht noch näherbringen. Das ist einfach eine Grundeinstellung.	Keine Unterstützung nötig	3.7
2	IP:	368 - 372	Weil ... ich schon sehr lang mit Kindern arbeite. Schon als ich selber noch ein Kind war, mit 15, 16, habe ich im Sportbereich mit Kindern gearbeitet und das hat mir immer gut gefallen, ... das liegt mir einfach und entsprechend war das dann später auch ein Wunsch von mir, da beruflich in der Richtung was zu tun.	Lange Arbeits- erfahrung mit Kindern, Arbeit mit Kindern gut gefallen, kann gut mit Menschen arbeiten	4.1
2	IP:	374	Fünf Jahre mittlerweile.	Unterrichtet seit 5 Jahren	4.2
2	IP:	377	Nein, habe ich nicht.	Keine Kinder	4.3 nein

2	IP:	380	Ja, zu 100%.	Lehrperson würde sich noch einmal für den Lehrberuf entscheiden.	4.4 ja
3	IP:	396 - 399	Also diese Klasse ist eine besonders stark von den Mädchen geprägte Klasse, die Buben, die sind eher unauffällig, die Mädchen sind hier dominant, untereinander, also nicht, dass sie die Buben jetzt dominieren, sondern das sind sehr starke Mädchen in der Klasse.	Unterschiede fallen auf. Mädchen sind untereinander dominant. Buben unauffällig	1.1 ja, 1.3, 1.2
3	IP:	401 - 403	Mädchen gehen miteinander anders um als Buben. Also Mädchen verletzen sich mehr mit Worten. ... die Buben, die sind da unkomplizierter, die streiten und vertragen sich wieder.	Mädchen verletzen sich mehr mit Worten. Buben bei Streit unkomplizierter	1.1 ja, 1.3, 1.2
3	IP:	405	Nein.	Kein Konkurrenzverhalten	1.5 nein
3	IP:	408 - 409	In dieser Klasse die Mädchen. Das ist aber nicht immer so, das ist halt hier gerade so.	Mädchen werden in dieser Klasse öfter ermahnt.	1.4
3	IP:	413 - 416	Nein, das hätte ich noch nicht so bemerkt. Wobei sie sehr getrennt ihre Pausen verbringen. Also je älter sie werden, desto mehr sind sie halt in Grüppchen, von Bubengruppen, Mädchengruppen, beisammen. Da vermischen sie sich nicht mehr, in der 1. Klasse schon noch, aber jetzt gar nicht.	Betonung der Geschlechtszugehörigkeit. Kein Konkurrenzverhalten	1.6 ja, 1.5 nein
3	IP:	419	Nein, nein, das hätte ich noch nie gehört.	Kein Konkurrenzverhalten	1.5 nein
3	IP:	421	Das weiß ich nicht, ob das sinnvoll wäre, aber es wäre äußerst spannend.	Temporäre Trennung wäre sinnvoll: keine Antwort	1.7 weiß nicht

3	IP:	426	Ich glaube schon, vielleicht sogar positiv.	Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Lernen.	1.8 ja
3	IP:	430	Nein, das glaube ich nicht.	Temporäre Trennung hat keine positive Auswirkung auf das Selbstbild.	1.9 nein
3	IP:	434 - 438	... Turnen ist allgemein ein Fach, das lieber die Buben besuchen. Also da merkt man schon Unterschiede, bei bestimmten Spielformen, Ballspiele, da sind die Buben einfach viel interessierter und lustiger dabei. Im Restunterricht ist es ganz durchgemischt, also da fällt mir jetzt nichts Besonderes auf.	Turnen besuchen die Buben lieber.	1.10
3	IP:	442	Könnte ich mich nicht erinnern, dass das ein Thema in einer Konferenz war.	Genderthematik ist kein Thema im Kollegium.	2.1 nein
3	IP:	444	Eigentlich eher wenig.	Genderthematik ist kein Thema im Kollegium.	2.1 nein
3	IP:	447 - 449	Ich glaube, da kriegt man zu wenig mit. ...und nachdem es kein Thema ist, weiß ich es nicht.	Unterrichtsprinzip wird umgesetzt: keine Antwort	2.3 weiß nicht
3	IP:	454	Eigentlich ja, ja.	Positive Einstellung der Lehrperson zur Genderthematik	2.5 ja

3	IP:	459 - 463	Also wichtig wäre es mir einmal überhaupt, prinzipiell mich vorher zu informieren, mit ein bisschen mehr Wissen, würde es mir leichter fallen es umzusetzen. Ich stelle mir vor jetzt im Rahmen des Sachunterrichts, beim sozialen Lernen, da könnte ich mir das vorstellen einzubauen. Aber natürlich auch in anderen Fächern.	Derzeit keine Umsetzung in der Klasse. Genderthematik einbeziehen beim sozialen Lernen.	2.6, 1.10
3	IP:	466	Ich glaube nicht.	Der Genderthematik wurde in der Lehramtsausbildung nicht genügend Zeit gewidmet.	3.1 nein
3	IP:	472	Nein, das habe ich noch nicht gemacht.	Nicht an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen	3.3 nein
3	IP:	474	Ja, könnte ich mir vorstellen, ja.	Lehrperson würde gerne an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen.	3.4 ja
3	IP:	477	Ja, das glaube ich schon.	Schulleitung befürwortet den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen.	3.6 ja
3	IP:	480	Das glaube ich auch, ja.	Schulleitung befürwortet den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen.	3.6 ja

3	IP:	484 - 488	Na, einfach mehr Information. ... mit einer Fortbildungsveranstaltung, mit Unterrichtsmaterialien, mit Literatur, ... Wobei ich glaube, dass ich da ja, ja ohnehin eingehe auf die Geschlechter und da jetzt nicht so wie vor 100 Jahren einen Unterricht gestalte.	Information, Fortbildungsveranstaltungen, Unterrichtsmaterialien, Literatur. Eingehen auf Geschlechter	3.7, 2.6
3	IP:	494 - 496	... ein bisschen durch die Familie beeinflusst, da ich aus einer Lehrerfamilie komme. Und seit ich denken kann eigentlich, ja, das mein Wunsch war. ... weil mir das so vorgelebt und auch vorgesagt worden ist.	Kommt aus Lehrerfamilie	4.1
3	IP:	498	32 Jahre.	Unterrichtet seit 32 Jahren	4.2
3	IP:	502	Zwei Kinder, ein Bursch und ein Mädchen.	2 Kinder	4.3 ja
3	IP:	508 - 511	Na, ich denke mir, dass Kinder einfach unterschiedlich sind, egal ob es jetzt Buben und Mädchen oder also gleichgeschlechtliche Kinder sind. Ich denke mir, da macht man keinen Unterschied und glaube, dass man da einfach intuitiv sich verhält und sie behandelt.	Intuitiv verhalten und behandeln	4.5
3	IP:	514 - 516	Nein, überhaupt nicht. Und es ist auch nicht so, dass jetzt der Bub weniger helfen musste als das Mädchen. Also sie sind beide dazu angehalten, die gleichen Arbeiten zu übernehmen, und ja, da hab ich jetzt nicht so einen Unterschied gemacht, ...	Keinen Unterschied zwischen den zugeteilten Aufgaben gemacht	4.5

3	IP:	522	Je älter ich werde, desto weniger kann ich das mit Ja beantworten.	Lehrperson würde sich nicht noch einmal für den Lehrberuf entscheiden.	4.4 nein
4	IP:	550 - 551	Den Großteil dem Klischee entsprechend: die braven Mädchen und die schlimmen Burschen. Es gibt aber auch immer wieder Ausnahmen.	Unterschiede fallen auf. Brave Mädchen. Schlimme Burschen	1.1 ja, 1.3, 1.2
4	IP:	553 - 554	Ja, die gibt es. Aber wie gerade gesagt, es gibt auch die schlimmen Mädchen oder auch mal die braven Buben.	Unterschiede fallen auf. Brave Mädchen. Schlimme Burschen, aber Ausnahmen	1.1 ja, 1.3, 1.2
4	IP:	557 - 558	Also bei den Burschen eher im Schlagen oder im Raufen, bei den Mädchen Anschreien und Beleidigen.	Burschen schlagen und raufen. Mädchen schreien sich an und beleidigen einander.	1.2, 1.3
4	IP:	560	Eher weniger.	Konkurrenzverhalten	1.5 ja
4	IP:	564	Nein das nicht oder selten.	Keine Betonung der Geschlechtszugehörigkeit	1.6 nein
4	IP:	566 - 568	Eher wenn man Gruppen zusammenmischt, dass die Buben nicht zu den Mädchen wollen, oder wenn man Plätze tauscht, ich möchte lieber neben einem Mädchen sitzen.	Betonung der Geschlechtszugehörigkeit	1.6 ja
4	IP:	571 - 572	Also für gewisse Dinge würde ich mir schon denken, würde es beiden Gruppen sehr viel bringen.	Temporäre Trennung wäre sinnvoll.	1.7 ja
4	IP:	574 - 576	... im Zeichnen z.B. oder eher so für die Mädchen ruhigere Angebote und für die Burschen doch eine Stunde vielleicht mehr im Turnsaal oder die wilderen Spiele.	Temporäre Trennung wäre sinnvoll.	1.7 ja

4	IP:	579	Ich glaube schon, ja.	Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Lernen.	1.8 ja
4	IP:	582 - 583	Ja, aber ich denke, es kommt halt auf die Inhalte drauf an, die man dann mit den Kindern macht, wenn man sie trennt.	Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Selbstbild.	1.9 ja
4	IP:	587	Nein, eigentlich nicht.	Keine auftretenden Fragen	1.10
4	IP:	591 - 592	Ich würde sagen, eher dem Klischee entsprechend, eben die braven Mädchen und die bösen Buben.	Genderthematik ist ein Thema im Kollegium (klischeehafte Meinung über Buben und Mädchen).	2.1 ja
4	IP:	594	Nein.	Genderthematik ist kein Thema im Kollegium.	2.1 nein
4	IP:	598	Habe ich eigentlich keinen Einblick, wie das die anderen machen.	Unterrichtsprinzip wird umgesetzt: keine Antwort	2.3 weiß nicht
4	IP:	600 - 604	Einige Ansätze finde ich gut, aber ich persönlich finde es übertrieben, wenn man dann bei der geschlechtssensiblen Pädagogik eben von der Schneefrau und dem Schneemann spricht oder vom Osterhasen und der Osterhäsin. Oder statt dem Nikolaus dann vielleicht das Luciafest feiert, das würde ich dann übertrieben finden, aber grundsätzlich stehe ich dem offen gegenüber und finde es auch wichtig.	Positive Einstellung der Lehrperson zur Genderthematik (teilweise übertrieben)	2.5 ja

4	IP:	606 - 609	Eben dass man von diesen Klischees wegkommt, dass Mädchen für Technik nicht geeignet sind oder Mädchen für Mathematik nicht geeignet sind und dass Buben, die stricken können, dass das für die Buben etwas Peinliches ist. Also von dem möchte ich schon ein bisschen Abstand nehmen und versuche, das den Kindern zu vermitteln.	Mädchen für Technik und Mathematik geeignet, strickende Buben sind nicht peinlich.	2.6
4	IP:	611	Grundsätzlich ja.	Positive Einstellung der Lehrperson zur Genderthematik	2.5 ja
4	IP:	614 - 617	Ich versuche eben, die Kinder auch von diesen Klischees wegzubringen, ... Aber eben bei so Aussprüchen, wie du bist ein Mädchen, du kannst das nicht, dann reagiere ich sehr wohl darauf.	Reagieren auf klischeehafte Aussprüche	2.6
4	IP:	620 - 623	... z.B. im Werken ich versuche dann eben, wirklich die Mädchen genauso zu behandeln wie die Burschen und nicht zu sagen, kommt Burschen helft jetzt den Mädchen, sondern das sollen die Mädchen dann selber machen.	Werkunterricht	2.6
4	IP:	626 - 627	Eher nicht. Das war kein großes Thema, es wurde zwar sehr wohl besprochen, aber es war halt nicht ein sehr wichtiges Thema.	Der Genderthematik wurde in der Lehramtsausbildung nicht genügend Zeit gewidmet.	3.1 nein
4	IP:	632 - 633	Aber ich würde sagen, es waren wirklich nur Grundlagen und nichts Vertiefendes.	Der Genderthematik wurde in der Lehramtsausbildung nicht genügend Zeit gewidmet.	3.1 nein

4	IP:	636 - 638	... in einem Kindergarten gearbeitet, wo das sehr stark Thema war. Und habe da eigentlich sehr viel Einblick bekommen und hab damals auch einige Bücher gelesen ...	Arbeit im Kindergarten, Bücher gelesen	3.2
4	IP:	641 - 644	Ich hätte die Möglichkeit gehabt, hab sie aber nicht genutzt. Weil mir andere Dinge wichtiger sind, aber eine Kollegin hat ihre Bachelorarbeit zu diesem Thema geschrieben und da konnte ich auch sehr viel Einblick gewinnen und hab sehr viel mitbekommen.	Nicht an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen. Bachelorarbeit einer Kollegin. Lehrperson würde nicht gerne an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen (weil andere Dinge wichtiger).	3.3 nein, 3.2, 3.4 nein
4	IP:	646	Ich denke schon.	Genügend Weiterbildungsangebot	3.5 ja
4	IP:	648	Derzeit nicht.	Lehrperson würde nicht gerne an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen.	3.4 nein
4	IP:	653 - 658	... Unterstützung in der Schule, im Team selber. Dass die Lehrer alle an einem Strang ziehen. Und was ich für ganz wichtig halte, ist, dass man halt auch die Eltern ins Boot holt, damit man hier nicht gegeneinander arbeitet, sondern Ihnen auch klarmacht, warum das wichtig ist. Aber ansonsten, denke ich, liegt es bei einem selber, wie man die Materialien aufbereitet und wie man seinen Unterricht gestaltet.	Lehrer und Lehrerinnen ziehen alle an einem Strang. Eltern einbeziehen, eigene Materialien, eigene Unterrichtsgestaltung	3.7, 3.8

4	IP:	660 - 664	Dass man sich einfach abspricht, wenn andere Lehrer im Raum sind, dass es für die ebenso selbstverständlich ist, dass es nicht typische Sachen für Mädchen gibt und typische Sachen für Burschen und sie auch in ihrer Sprache darauf achten, dass man nicht sagt, schön hast du das gemacht, aber klar du bist ja ein Mädchen oder du bist ein Mädchen, du musst schön schreiben.	Absprechen mit anderen Lehrern und Lehrerinnen, Lehrer und Lehrerinnen achten auf ihre Sprache	3.7
4	IP:	668	Ich denke schon.	Schulleitung befürwortet den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen.	3.6 ja
4	IP:	671 - 674	Ich war vorher im Kindergarten und habe die Kinder immer ein Stück des Weges begleitet und musste sie dann immer mehr oder weniger in die Schule schicken, wenn Sie für mich schon sehr selbständig waren, und das war eigentlich ein Grund, dass ich gedacht habe, ich möchte auch diese Altersgruppe betreuen ...	Arbeit im Kindergarten, will diese Altersgruppe betreuen	4.1
4	IP:	677	Zwei Jahre	Unterrichtet seit 2 Jahren	4.2
4	IP:	679	Nein.	Keine Kinder	4.3 nein
4	IP:	681	Ja.	Lehrperson würde sich noch einmal für den Lehrberuf entscheiden.	4.4 ja
5	IP:	698 - 699	... es gibt keine wirklichen Unterschiede zwischen Buben und Mädchen.	Unterschiede fallen nicht auf.	1.1 nein
5	IP:	701	Nein, in dieser Klasse nicht.	Unterschiede fallen nicht auf.	1.1 nein

5	IP:	704	Nein, die Mädchen machen es eher verbal und die Buben eher handgreiflich.	Unterschiede fallen auf. Mädchen tragen Konflikte verbal aus. Buben eher handgreiflich	1.1 ja, 1.3, 1.2
5	IP:	706	Innerhalb der Klasse nicht, da wir eine sehr soziale Klasse haben.	Kein Konkurrenzverhalten	1.5 nein
5	IP:	709	Nein.	Keine Betonung der Geschlechtszugehörigkeit	1.6 nein
5	IP:	711	Nein, bei uns nicht.	Temporäre Trennung wäre nicht sinnvoll.	1.7 nein
5	IP:	715 - 717	Eventuell in den Fächern, aber ich denke jetzt speziell an Mathematik eventuell, dass man dann doch für manche Mädchen konkreter darauf eingehen kann.	Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Lernen.	1.8 ja
5	IP:	720	Ja. Nehme ich schon an, ja.	Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Lernen.	1.8 ja
5	IP:	725	Nein, grundsätzlich bin ich nicht für eine Trennung der Geschlechter.	Temporäre Trennung wäre nicht sinnvoll.	1.7 nein
5	IP:	727 - 729	Ja, in Bezug auf den Unterricht jetzt eben speziell in den Fächern schon. Im Turnunterricht aber ob das dann Auswirkungen hat auf das Selbstbewusstsein, doch das glaube ich schon, ja. Bei den Mädchen schon.	Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Selbstbild (Selbstbewusstsein der Mädchen). Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Lernen.	1.9 ja, 1.8 ja

5	IP:	731 - 735	Die Mädchen wären, glaub ich, dadurch auch selbstbewusster oder würden sich nicht, nicht zurückgestellt ist das falsche Wort, aber die Mädchen bekommen sehr wohl jetzt speziell im Mathematikunterricht mit, dass halt die Buben meistens schneller fertig sind und in Mathematik halt mehr bewandert sind als viele Mädchen, sagen wir so, es gibt auch Ausnahmen.	Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Selbstbild (Selbstbewusstsein der Mädchen). Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Lernen.	1.9 ja, 1.8 ja
5	IP:	739 - 741	Ja, im Turnunterricht, das halt die Buben einfach wilder sind. Und Mädchen halt mehr auf soziale Spiele halt zu begeistern sind und die Buben halt eher auf diese Fußballspiele und eher mit Konkurrenzverhalten auch.	Buben wilder. Mädchen soziale Spiele. Buben konkurrieren.	1.2, 1.3, 1.10
5	IP:	745 - 747	In der Pause suchen sie sich sowieso immer ihre Gruppen. Und da sind sie eigentlich getrennt, dadurch dass sie bei uns in der Pause in den Hof raus können, hat man da sowieso immer die Mädchen- und die Bubengruppen.	Betonung der Geschlechtszugehörigkeit	1.6 ja
5	IP:	750	Gar nicht.	Genderthematik ist kein Thema im Kollegium.	2.1 nein
5	IP:	752 - 753	Ich bin jetzt das zweite Jahr an dieser Schule und dieses Thema wurde noch nie thematisiert.	Genderthematik ist kein Thema im Kollegium.	2.1 nein
5	IP:	756 - 757	Das kann ich nicht beurteilen, weil ich das Kollegium auch noch nicht so gut kenne. Und wir darüber nicht sprechen oder gesprochen haben.	Unterrichtsprinzip wird umgesetzt: keine Antwort	2.3 weiß nicht

5	IP:	762 - 764	Mir ist immer wichtig, auf jedes Kind speziell einzugehen, und dadurch, dass es halt Unterschiede gibt, zwischen Mädchen und Buben, bin ich auch immer, halt immer versucht, darauf einzugehen.	Versucht auf Unterschiede einzugehen	2.6
5	IP:	766 - 767	Interesse, dadurch dass es für mich selbstverständlich ist, bilde ich mich sowieso persönlich fort.	Positive Einstellung der Lehrperson zur Genderthematik	2.5 ja
5	IP:	770 - 774	Na, wenn ich Unterschiede zwischen den Mädchen und den Buben sehe oder spüre, wie auch immer, dann gehe ich speziell darauf ein. Entweder gibt es dann eine Einheit oder entweder wird im Klassenverband besprochen oder ich bespreche ein Thema dann speziell mit den Mädchen oder ich hole mir die Kinder zur Seite oder Sonstiges.	Bei speziellem Anlass wird darauf eingegangen: in einer Lehreinheit, im Klassenverband oder im Einzelgespräch.	2.6
5	IP:	788	... dadurch dass ich sowieso immer darauf eingehe, ...	Eingehen auf das Thema im Anlassfall.	2.6
5	IP:	792	Nein, diese Thematik wurde nicht behandelt.	Der Genderthematik wurde in der Lehramtsausbildung nicht genügend Zeit gewidmet.	3.1 nein
5	IP:	795 - 796	Ich hab bis jetzt noch keine besucht, ich weiß aber auch nicht, jetzt, ob eine Weiterbildung im Studienangebot vorhanden ist. Sie wäre mir noch nicht aufgefallen.	Nicht an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen. Nicht genügend Weiterbildungsangebot	3.3 nein, 3.5 nein

5	IP:	798 - 800	Wenn es wirklich Erkenntnisse gibt, die mir im Unterricht helfen würden, ... also konkret Unterschiede zwischen Mädchen und Buben, das, was ich halt noch nicht weiß, dann würde es mich auf jeden Fall interessieren, ja.	Lehrperson würde gerne an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen (wenn neue Informationen enthalten wären).	3.4 ja
5	IP:	803	Nehme ich an.	Schulleitung befürwortet den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen.	3.6 ja
5	IP:	805 - 806	Nein, weil sonst, nehme ich an, wäre es ein Thema von irgendeiner Konferenz gewesen. Und das war es nicht.	Genderthematik ist kein Thema im Kollegium.	2.1 nein
5	IP:	810 - 812	Na, da wäre eben eine Fortbildungsveranstaltung interessant. Wenn es da wirklich anhand den Untersuchungen Ergebnisse gibt, auf was man halt speziell achten muss.	Fortbildungsveranstaltung. Lehrperson würde gerne an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen.	3.7, 3.4 ja
5	IP:	819 - 820	Weil mir die Arbeit mit den Kindern irrsinnig viel Spaß macht und es einfach meine Berufung ist. Ich könnte mir ehrlich gesagt nichts Schöneres vorstellen.	Viel Spaß, Berufung, nichts Schöneres vorstellbar	4.1
5	IP:	822	14 Jahre.	Unterrichtet seit 14 Jahren	4.2
5	IP:	824	Ja, eine Tochter.	1 Kind	4.3 ja
5	IP:	827 - 832	Also ich versuche, sie da auch eher neutral bzw. halt auch eher auch in andere Bereiche, die halt eher den Buben zugeschrieben werden, doch auch hineinzubringen, damit sie das auch kennenlernt und sie soll dann selbst entscheiden, was für sie infrage kommt.	Versucht neutral zu sein, lässt Tochter Buben zugeschriebene Bereiche kennenlernen.	4.5

5	IP:	834	Ja.	Lehrperson würde sich noch einmal für den Lehrberuf entscheiden.	4.4 ja
6	IP:	853 - 859	Ja, sehr unterschiedlich. Also in der Gesamtheit sind es unter den Buben schon mehr Kinder, die Aufmerksamkeit stärker auf sich ziehen. Allerdings, das gilt jetzt natürlich nicht für alle Buben, aber die Anzahl der Buben, die recht lebhaft sind und eher Aufmerksamkeit brauchen, ist sicher höher. ... die Mädchen sind sicher, ... die mehr in sich Ruhenden.	Unterschiede fallen auf. Buben ziehen Aufmerksamkeit stärker auf sich, lebhafter. Mädchen ruhiger	1.1 ja, 1.2, 1.3
6	IP:	861 - 871	... die Mädchen sich sozial angepasster verhalten und die Buben sicher bisschen, nicht alle, aber teilweise ungestümer sind und natürlich auch von ihrem ganzen Spielverhalten einen anderen Drang haben als die Mädchen. ... Also ein bisschen auch ruhigeres Spielverhalten als die Buben.	Unterschiede fallen auf. Mädchen sozial angepasster, ruhigeres Spielverhalten. Buben ungestümer	1.1 ja, 1.3, 1.2
6	IP:	873 - 874	Nein, also zwischen Mädchen und Buben würde ich das jetzt so eigentlich nicht aufnehmen. Also eher zwischen den Buben gibt es Konkurrenzverhalten.	Kein Konkurrenzverhalten	1.5 nein
6	IP:	878 - 880	Nicht übertrieben, also nicht unüblich stark, finde ich. Nur in gewisser, ja, wenn z.B. mal ein Bub was Rosafarbenes an hat, das kommt dann schon vor, dass es dann, das ist ein Mädchen-Leiberl, solche Sachen, Wortmeldungen kommen schon.	Betonung der Geschlechtszugehörigkeit	1.6 ja

6	IP:	884 - 888	Ja, ich glaube in gewissen Unterrichtssequenzen halte ich es für sinnvoll. ... z.B. im Sachunterricht, wenn es eben auch um die Sexualerziehung geht und solche Bereiche, aber vielleicht auch in manchen naturwissenschaftlichen Fächern halte ich es für sinnvoll.	Temporäre Trennung wäre sinnvoll.	1.7 ja
6	IP:	890 - 891	Phasenweise ja, also in gewissen Phasen, glaube ich, dass es gut wäre für das Lernen.	Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Lernen.	1.8 ja
6	IP:	894 - 898	Ja, das hängt davon ab, was man dann in diesen Stunden macht. Also wenn man das sozusagen auch getrennte Stunden, die sozusagen Schwerpunkt soziales Lernen haben, macht, könnte das natürlich schon auch zu anderen Ergebnissen führen, als wenn ich jetzt ein soziales Lernen mit einer gemischt geschlechtlichen Gruppe mache, das ja.	Temporäre Trennung hat positive Auswirkung auf das Selbstbild.	1.9 ja

6	IP:	903 - 912	Aber also das die Mitarbeit der Buben und der Mädchen betrifft, ... , aber dass sich schon vielleicht bei gewissen Thematiken Unterschiede in der Herangehensweise zeigen, und wie gesagt, dass es gewisse Bereiche gibt, vor allem im Sachunterricht, wo es vielleicht eben sinnvoll wäre, die Kinder zu trennen, um einfach ein Thema von verschiedenen Seiten beleuchten zu können und einfach da auch dann in der sozusagen geschlechtshomogenen Kleingruppe dann vielleicht andere Dinge zur Sprache bringen zu können und auch einfach den Raum zu haben, zu thematisieren, was in einer heterogenen Gruppe dann vielleicht nicht geht.	Mitarbeit der Buben und Mädchen, Unterschiede in der Herangehensweise, Thema von verschiedenen Seiten beleuchten, andere Dinge zur Sprache bringen. Temporäre Trennung wäre sinnvoll.	1.10, 1.7 ja
---	-----	--------------	---	---	-----------------

6	IP:	914 - 926	Naja, wie gesagt, sonst ist halt Mathematik, ist z.B. ist es wiederum so, dass eigentlich da das Interesse von, ich meine vielleicht ja, sind die Buben da auch vielleicht ein bisschen interessierter, aber ich würde es gar nicht so stark ausgeprägt finden. Da ist es mehr vielleicht die Thematik dann bei Sachaufgaben und Sachproblemen, und dass man da auch darauf achtet, dass man halt vom Lebensumfeld nicht eben das auch besser durchmischt und auch erstens die Geschlechterrollen, die in den Sachaufgaben präsentiert werden, durchmischt und nicht so an dem hängenbleibt, wie es die Klischees sind, sondern das offener gestaltet und auch von den Thematiken, mit denen sich z.B. Sachprobleme auseinandersetzen. Also auch da irgendwie aus den verschiedenen Buben- und Mädchenlebenswelten vielleicht doch das so durchmischt, dass jeder irgendwie auch was findet, wo er sich, ja, wo einfach das Interesse geweckt wird, sich auch wirklich jetzt mit dem auseinanderzusetzen und sich da was auszurechnen.	Auf unterschiedliche Buben- und Mädchenlebenswelten eingehen, Geschlechterrollen beachten.	1.10
---	-----	--------------	---	---	------

6	IP:	928 - 937	Ja, an sich sehr, recht intensiv, ... bei uns eben schon sehr lange in die Richtung gearbeitet wird. Also seit circa acht bis neun Jahren gibt es bei uns eben so das Projekt PAIS Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule. Was eben sich zu Anfang der Nullerjahre zum Ziel gesetzt hat, eben dass die Genderpädagogik, die im Kindergarten schon gemacht wurde, auf das System Volksschule zu übertragen. Da gibt es eigentlich bei uns zurzeit drei Klassen, die auch wirklich dieses Projekt betreiben. Und eben da auch eine Stunde mehr pro Woche haben, um eben dann eine zusätzliche Stunde soziales Lernen in geschlechtshomogenen Gruppen auch durchzuführen.	Genderthematik ist ein Thema im Kollegium (intensiv). Unterrichtsprinzip wird umgesetzt. Projekt PAIS, daher eine Stunde mehr pro Woche in geschlechts-homogenen Gruppen	2.1 ja, 2.3 ja, 2.4, 3.8
6	IP:	941 - 944	... schaut man, dass möglichst in diesen Klassen, die das machen auch, eben immer so eine Mann- Frau-Paarung ist. Und dass entweder der Teamlehrer oder der Klassenlehrer ein Mann ist und vice versa halt dann eine Frau.	Im Team Mann-Frau-Paarung	2.2, 2.4

6	IP:	948 - 953	Die Besonderheit ist einerseits, wie gesagt, es gibt dann meistens eben so eine Stunde soziales Lernen zusätzlich zur normalen Stundentafel, in denen die Kinder getrennt werden und eben in geschlechtshomogenen Kleingruppen Unterricht haben. Also, wo soziales Lernen stattfindet. Andererseits gibt es dann gesondert auch Buben- und Mädchen-Turnen, also nicht jede Turnstunde wird nicht getrennt, aber sozusagen eine Turnstunde pro Woche ist getrennt in Buben- und Mädchen-Turnen.	Temporäre Trennung wäre sinnvoll. Buben- und Mädchen-Turnen	1.7 ja, 2.4
6	IP:	957 - 962	Ich weiß nur, dass es an sich bei uns sicher schon eine relativ große Sensibilisierung, starke Sensibilisierung stattgefunden hat, einfach aufgrund der Tatsache, dass dieses Projekt in unserer Schule eben hineingetragen worden ist und durch den Austausch mit den Kolleginnen, die damit befasst sind, glaub ich schon, dass da bei uns die meisten Lehrer auch schon aufmerksamer mit dem umgehen und sich der Thematik mehr bewusst sind ...	Unterrichtsprinzip wird umgesetzt. Projekt PAIS. Genderthematik ist ein Thema im Kollegium (starke Sensibilisierung).	2.3 ja, 2.2, 2.4, 2.1 ja

6	IP:	966 - 973	An sich mittlerweile relativ positiv. ... durch die Auseinandersetzung mit der Thematik bei uns an der Schule und auch durch den Besuch eben von Fortbildungen bin ich jetzt eigentlich schon der Meinung, dass es etwas Wichtiges ist. ... Ich glaube schon, dass Koedukation ist wichtig, aber es ist auch wichtig, in dem Bereich eben sensibel zu agieren, und ich glaube auch, dass es manchmal sinnvoll ist, in gewissen Phasen des Unterrichts zu trennen.	Positive Einstellung der Lehrperson zur Genderthematik. Temporäre Trennung wäre sinnvoll. An einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen	2.5 ja, 1.7 ja, 3.3 ja
---	-----	--------------	---	--	------------------------

6	IP:	976 - 994	... im Unterricht in der Vorbereitung darauf achten, ... bei Lesetexten, z.B. bei Sachaufgaben ... Also die auch ein bisschen auf ihre Geschlechterrollenproblematik abzuklopfen und zu hinterfragen. Sei es also, dass man einfach manche Texte von vornherein als Lehrer selber vorfiltert oder abändert, sei es aber, dass man aber auch wirklich bewusst eben klischeehafte Texte mit den Kindern selbst hinterfragt, ... andererseits ganz stark einfach, durch das, was von den Kindern hergetragen wird, ... z.B. eben Buben einmal ein bisschen ausscheren aus ihrem Rollenklischee, weil es über was Rosafarbenes anhaben oder weil sie gerne lange Haare haben wollen und sich die Haare lang wachsen lassen. Dass man das aufgreift, wenn da z.B. sich andere daran stoßen und sagen, das ..., passt nicht, weil das ist ja eine Mädchenfrisur oder ein Mädchen-Leiberl. Also da mit den Kindern das einfach aufzugreifen und zu diskutieren, was heißt das überhaupt Mädchen-Leiberl ... Und vice versa natürlich umgekehrt auch, wenn Mädchen eher was tun oder machen oder sich so kleiden, wie es vielleicht eher man es von Buben gewohnt ist, also auch da das eben zu bestärken. ... das Kind darin zu bestärken, so zu sein, wie es das gerne möchte, solange es niemand anderen damit in irgendeiner Weise einschränkt oder den seine Freiheit irgendwie beschneidet. Und das zu tolerieren.	In der Vorbereitung darauf achten, Lesetexte, Sachaufgaben auf die Geschlechterrollenproblematik untersuchen, Texte vorfiltern oder abändern, klischeehafte Texte mit den Kindern hinterfragen, im Anlassfall aufgreifen und diskutieren, Kinder darin bestärken, so zu sein, wie sie das möchten.	2.6
---	-----	--------------	---	---	-----

6	IP:	999 - 1002	Nein, also das war damals noch nicht so ein Thema, da ich meine Lehramtsausbildung in den 90er-Jahren machte und da ist die Thematik erst so aufgekommen, schön langsam, und war dadurch nicht im Lehrplan der damaligen PÄDAK noch nicht wirklich integriert. Zumindest wäre es mir nicht aufgefallen.	Der Genderthematik wurde in der Lehramtsausbildung nicht genügend Zeit gewidmet.	3.1 nein
6	IP:	1004 - 1009	Durch das Arbeiten eben auch bei mir an der Schule und die Auseinandersetzung und den Dialog mit den Kolleginnen, die damit sehr stark befasst sind. Und weil ich auch selber dann ein Jahr in einer dieser Klassen, die dieses Gendermainstreamingprojekt durchführen, auch als Team-Lehrer gearbeitet habe und Bubenturnen durchgeführt habe, dadurch bin ich also sozusagen mit dem Thema vertraut geworden.	Durch Projekt an der Schule, Dialog mit Kolleginnen, 1 Jahr Teamlehrer in einer dieser Schwerpunktklassen	3.2
6	IP:	1012 - 1016	Ja unter anderem eben, ... im Jahr 2010 hat es bei uns im Bezirk, weil in unserem Bezirk eben insgesamt zwei Volksschulen sind, die das machen, also wo Projekte in die Richtung stattfinden und auch eine KMS ist, die da einen Schwerpunkt hat, gab es vor zwei Jahren eine Enquete zu dem Thema, mit Workshops am Nachmittag und Vorträgen am Vormittag und an der hab ich eben teilgenommen.	Workshop. An einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen	3.2, 3.3 ja

6	IP:	1019 - 1027	Könnte es wahrscheinlich mehr geben, also es gibt zwar sicher schon einiges, aber es ist sicher noch etwas, was vielleicht manchen, die sich noch nicht wirklich damit auseinandergesetzt haben, als jetzt eher so Nebenschauplatz vorkommt. Wenn man bedenkt, da gibt es viel wichtigere Dinge, aber eigentlich, wenn man sich dann mehr damit befasst, so ging es mir halt auch, muss ich sagen, es ist manches halt schon, brennt womöglich mehr unter den Nägeln als noch vor 20 bis 30 Jahren, weil gerade über die Werbung eigentlich viel stärker, als ich es gewohnt war in meiner Kindheit, schon die Kinder auf ein soziales Geschlechtsfeld genagelt werden als noch vor 30 Jahren.	Nicht genügend Weiterbildungsangebot. Positive Einstellung der Lehrperson zur Genderthematik. Private Auseinandersetzung vorhanden (Werbung)	3.5 nein, 2.5 ja, 4.5
6	IP:	1030	Ja, durchaus. Kann ich mir vorstellen, ja.	Lehrperson würde gerne an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen.	3.4 ja
6	IP:	1033	Auf jeden Fall. Bei uns ganz sicher.	Schulleitung befürwortet den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen.	3.6 ja

6	IP:	1037 - 1044	... ich arbeite mit einer sehr lieben Kollegin, mit der ich auch sehr gut kann, ... sind auch doppelt besetzt ... die ganze Zeit und sind eben auch Frau-Mann-Paarung und dadurch hat man eigentlich sehr viele Möglichkeiten, da kann man schon ganz schön viel machen. Wenn man möchte und ja, wäre wünschenswert, dass es das noch viel mehr gibt. Also natürlich Teamstunden sind immer sehr hilfreich, um so was umzusetzen, im Idealfall natürlich Frau-Mann-Paarung, das ist wahrscheinlich dann für so was am allerbesten.	Mehr Teamstunden, Team Frau-Mann-Paarung	3.7, 3.8
6	IP:	1047 - 1053	Weil ich in meinem Jugendalter eine Erfahrung gesammelt habe, in ehrenamtlicher Arbeit mit Kindern im katholischen Bereich und da festgestellt habe, dass mir das eigentlich Spaß macht, mit Kindern arbeiten. ... guten Draht zu Kindern ... und außerdem bin ich auch immer ganz gern in die Schule gegangen und das irgendwie Lehrersein hat mich auch interessiert. Es gibt auch in meiner Familie einige Lehrerinnen und Lehrer, und das prägt dann vielleicht auch.	Ehrenamtliche Arbeit mit Kindern, macht Spaß, guter Draht, bin gern in die Schule gegangen, Lehrersein hat interessiert, Lehrer und Lehrerinnen in der Familie	4.1
6	IP:	1055	Seit 12 Jahren.	Unterrichtet seit 12 Jahren	4.2
6	IP:	1057	Nein.	Keine Kinder	4.3 nein
6	IP:	1060	Ja, auf jeden Fall.	Lehrperson würde sich noch einmal für den Lehrberuf entscheiden.	4.4 ja

7	IP:	1077	Als gleichwertige Kinder.	Unterschiede fallen nicht auf.	1.1 nein
7	IP:	1079 - 1081	... die Buben sind vielleicht ein bisschen aufgequirlter, ... bei den Mädchen ist das im Unterricht selber ein bisschen mehr das Tratschen im Vordergrund.	Buben lebendiger. Mädchen tratschen mehr.	1.2, 1.3
7	IP:	1085 - 1087	Von dem eigentlich nicht wirklich. ... die Buben sind vielleicht ein bisschen lauter ... Wobei ja, wenn man jetzt disziplinäre Maßnahmen betrifft, von dem her ist es komplett gleichgestellt.	Unterschiede fallen nicht auf. Buben lauter	1.2, 1.1 nein
7	IP:	1091 - 1093	Eigentlich nicht. ... Wird nicht so zum Thema gemacht.	Kein Konkurrenzverhalten	1.5 nein
7	IP:	1098	Eigentlich nicht. Nein.	Keine Betonung der Geschlechtszugehörigkeit	1.6 nein
7	IP:	1104	Nein, weder für die Buben noch für die Mädchen.	Keine Betonung der Geschlechtszugehörigkeit	1.6 nein
7	IP:	1107	Glaube ich eher nicht.	Temporäre Trennung hat keine positive Auswirkung auf das Lernen.	1.8 nein
7	IP:	1113 - 1114	Ich weiß nicht, inwieweit das hilfreich wäre. Also ich kann es mir sehr schwer vorstellen.	Temporäre Trennung wäre nicht sinnvoll.	1.7 nein
7	IP:	1118 - 1121	Ich denke, es ist vielleicht unter dem Aspekt sinnvoll, wenn es um Sexualerziehung oder so, dass Mädchen dann vielleicht Fragen stellen könnten, die sie sich nicht fragen trauen, wenn Buben dabei sind, und umgekehrt vielleicht auch. Aber das kommt meiner Meinung nach eher auf das Thema speziell jetzt an.	Temporäre Trennung wäre sinnvoll.	1.7 ja

7	IP:	1129 - 1131	Also mir fällt auf, dass in meiner Klasse jetzt die Mädchen eher dazu tendieren, die kreativen Fächer zu mögen, also sprich Zeichnen und Musik, in diese Richtung gehend. Und die Buben halt sehr stark auf Turnen.	Mädchen lieben kreative Fächer, Buben lieben Turnen	1.10
7	IP:	1134 - 1139	... alle Lehrer, die neu angefangen haben an dieser Schule, waren bei diesen Fortbildungsveranstaltungen vom Stadtschulrat dabei und da war teilweise auch, waren Seminare zum Thema Gender, Gendererziehung und dort waren wir eben dabei. Und so jetzt im Kollegium selber ja, man integriert das ganz natürlich in seinen Unterricht, aber dass man jetzt extra darüber redet, oder so, das ist eigentlich nicht der Fall oder ist mir noch nicht aufgefallen.	An einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen. Genderthematik ist kein Thema im Kollegium.	3.3 ja, 2.1 nein
7	IP:	1142 - 1144	Das ist verpflichtend für alle Junglehrer. Also es war ein Teil des Seminars. Wir hatten, ich weiß es jetzt nicht auswendig, ungefähr vier bis fünf Termine und bei einem Termin war halt in einem Block davon das als Thema.	An einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen	3.3 ja

7	IP:	1147 - 1155	Ich denke ähnlich wie in meinem Unterricht. Dass man das bei gewissen Themen eben speziell anspricht. Wie z.B. beim Thema Berufe in Sachunterricht sein könnte. Und ansonsten setze ich es dadurch um, dass ich es bewusst nicht zum Thema mache. Also wenn es jetzt darum geht, wir stellen uns in einer Zweier-Reihe an, ist jetzt egal, ob man mit einem Bub oder mit einem Mädchen geht, genauso mit dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin. Da ist es bei mir in der Klasse beispielsweise so, dass ich jedes Monat zufällig die Kinder ziehen lasse, wo sie sitzen und es wird dann überhaupt nicht darüber diskutiert, ob das jetzt ein Bub oder ein Mädchen ist. Das ist so. Für ein Monat sitzt du neben diesem Kind und ja.	Unterrichtsprinzip wird umgesetzt. Bei gewissen Fächern speziell ansprechen, bewusst nicht zum Thema machen (z.B. bei Sitzordnung oder Zweier-Reihe).	2.3 ja, 2.6
7	IP:	1158 - 1162	Ich denke schon, dass es sehr wichtig ist. Aus dem Grund, schon allein vom Grundsatz her, dass alle Menschen gleich sind und gleich viel wert sind. Und ich denke, das Wichtigste dabei ist, dass man das selber verinnerlicht hat, und dann glaube ich, dass das die Kinder nebenbei mitlernen und mitbekommen. Und ja, dadurch sich das dann umsetzen lässt.	Positive Einstellung der Lehrperson zur Genderthematik. Durch bewusste Verinnerlichung bekommen das Kinder nebenbei mit.	2.5 ja, 2.6
7	IP:	1164 - 1166	Ich denke nicht all zu viel darüber nach, eben dadurch, dass es für mich logisch und klar ist. Und ja, deshalb Interesse in dem Sinn, es ist jetzt nicht Besonderes, aber was nicht heißen soll, dass es mir quasi egal ist.	Positive Einstellung der Lehrperson zur Genderthematik.	2.5 ja

7	IP:	1174 - 1178	Ich denke, mich erinnern zu können, dass wir es ein bisschen drinnen hatten. Aber nicht all zu sehr. ... Aber ansonsten, ja, ich glaube wir haben da irgendwelche Folder oder so bekommen, zu dieser Zeit an der PÄDAK.	Der Genderthematik wurde in der Lehramtsausbildung nicht genügend Zeit gewidmet (Folder).	3.1 nein
7	IP:	1187 - 1190	Noch nicht so konkret damit befasst. Da wir in diesem Schuljahr sowieso die vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen hatten und deshalb ja, habe ich in diesem Bereich noch nicht so gesucht. Da mein Interesse eher im IT- Bereich ist, würde ich eher dort zum Suchen anfangen.	Genügend Weiterbildungsangebot: keine Antwort	3.5 weiß nicht
7	IP:	1193	Wenn es eine attraktive Fortbildung gibt, ja sicher.	Lehrperson würde gerne an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen.	3.4 ja
7	IP:	1196	Davon gehe ich aus, ja.	Schulleitung befürwortet den Besuch dieser Fortbildungsveranstaltungen.	3.6 ja
7	IP:	1201 - 1203	Vielleicht ein tiefgehendes Hintergrundwissen. Also wo jetzt die Unterschiede sind, wie man die aufgreifen kann und dann für den Unterricht nutzen und besser fördern kann.	Tiefgehendes Hintergrundwissen über Unterschiede	3.7
7	IP:	1206	Weil ich gerne mit Kindern arbeite.	Gerne mit Kindern arbeiten	4.1
7	IP:	1210 - 1211	Mit Kindern zu arbeiten und ihnen ihren Lebensweg vier Jahre lang zu begleiten und zu sehen, wie sie mitwachsen und mit durch das Lernen einfach reifen.	Mit Kindern zu arbeiten, Lebensweg begleiten, mitwachsen und reifen	4.1

7	IP:	1213	Das ist jetzt mein 5. Dienstjahr, wenn ich richtig gezählt habe.	Unterrichtet seit 5 Jahren	4.2
7	IP:	1215	Nein.	Keine Kinder	4.3 nein
7	IP:	1218	Ja.	Lehrperson würde sich noch einmal für den Lehrberuf entscheiden.	4.4 ja

Anhang 4: Entscheidungsfragen

Kategorie Interview	1.1	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	2.1	2.3	2.5
1	ja	nein	ja	ja	ja	ja	nein	ja	ja
2	ja	nein	nein	nein	ja		ja	ja	ja
3	ja	nein	ja	weiß nicht	ja	nein	nein	weiß nicht	ja
4	ja	ja	ja	ja	ja	ja	nein	weiß nicht	ja
5	ja	nein	ja	nein	ja	ja	nein	weiß nicht	ja
6	ja	nein	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
7	nein	nein	nein	ja	nein		nein	ja	ja

Tabelle 1a: Antworten auf die Entscheidungsfragen (Kategorie) für jedes Interview (Teil 1)

Kategorie Interview	3.1	3.3	3.4	3.5	3.6	4.3	4.4
1	nein	ja		nein	ja	nein	nein
2	ja	nein	nein		ja	nein	ja
3	nein	nein	ja		ja	ja	nein
4	nein	nein	nein	ja	ja	nein	ja
5	nein	nein	ja	nein	ja	ja	ja
6	nein	ja	ja	nein	ja	nein	ja
7	nein	ja	ja	weiß nicht	ja	nein	ja

Tabelle 1b: Antworten auf die Entscheidungsfragen (Kategorie) für jedes Interview (Teil 2)