

INTERKULTURALITÄT UND GENDER IN DER SCHULE

AM BEISPIEL DES PI-LEITPROJEKTS MINTIVATION-MOTIVATION

Dr. W. Waburg, Dr. V. Schurt & V. Boppel, M.A.

26. Februar 2013



Übersicht

1

- Genderkompetenz

2

- Kulturelle Heterogenität und Geschlecht

3

- Monoedukativer Fachunterricht

4

- PI-Leitprojekt

5

- Unterrichtsstrategien

1. GENDERKOMPETENZ ALS AUSGANGSPUNKT

Einleitendes: Schule und Geschlecht

- Selbstverständlichkeit, dass in der Schule Frauen und Männer Mädchen und Jungen unterrichten
→ wird häufig nicht reflektiert
- Geschlechterfrage rückt im Zuge der Debatte um Jungen stärker in den Mittelpunkt des Interesses
- Schule ist eine wichtige Sozialisationsinstanz, die sich entscheidend auf Interessen und Fähigkeiten der Lernenden auswirkt
- Schule hat die Aufgabe, systematisch alternative Geschlechterbilder aufzuzeigen

Was ist eine geschlechtergerechte Schule?

- Gleiche Chancen, Rechte und Möglichkeiten für Jungen und Mädchen
- Ausgleich, Gleichberechtigung, Abbau von Stereotypen
- Berücksichtigung individueller Interessen und Lernstrategien und gezielte Förderung in ‚schwächeren‘ Fächern
- Blick auf Vielfalt unter Jungen und Mädchen
- Optimierung der Entwicklungspotentiale beider Geschlechter

Geschlechtergerechtes Handeln

- Geschlechtergerechtigkeit betrifft die ganze Schule
- Ein wichtiger Punkt ist geschlechtergerechtes Handeln der Lehrkräfte
 - ➔ enger Zusammenhang zwischen geschlechtsbezogenen Erwartungen und Zuschreibungen der Lehrkräfte und den Selbsteinschätzungen und Leistungen der SchülerInnen
- Lehrende verfügen nicht einfach über die Fähigkeit, geschlechtergerecht zu handeln, sie müssen Genderkompetenz entwickeln

Genderkompetenz (GK) von Lehrkräften

- Schlüsselqualifikation zur Bewältigung sozialer und beruflicher Anforderungen für Frauen und Männer
- Genderkompetenz muss Eingang in die Fachdidaktiken finden
- Grundlage:

Haltung der Anerkennung von Verschiedenheit der einzelnen Individuen, und zwar unabhängig von geschlechterstereotypen Vorgaben

Elemente der Genderkompetenz (Kunert-Zier 2005)

■ Wollen

- Motivation, sich für Gleichstellung zu engagieren und zum Abbau von Geschlechterhierarchien beizutragen

■ Wissen

- über die Bildungssituation und -bedürfnisse der Geschlechter, Gendertheorie

■ Können

- Methodisch didaktische Kompetenzen, die zum Abbau von einengenden Geschlechternormen beitragen und die Option der Verhaltenserweiterung für beide Geschlechter beinhalten

Genderwissen – Gendertheorie I

- Geschlecht als soziale Konstruktion
- Unterscheidung von Sex und Gender
 - Sex = biologisches Geschlecht (körperliche Merkmale)
 - Gender = soziales Geschlecht
- Gender ist nicht einfach vorhanden, sondern wird in Interaktionen, in denen Geschlecht dargestellt und anderen zugeschrieben wird, hergestellt:
= doing gender

Genderwissen – Gendertheorie II

- Doing gender erfolgt jedoch nicht beliebig, sondern ist in kollektive, kulturell und historisch bedingte Wissensbestände eingebunden.
- U. a. gegensätzlich und hierarchische Typisierung von weiblichen und männlichen Eigenschaften, Merkmalen und Verhaltensweisen

Genderwissen – Gendertheorie III

Männlich ist ...

stark
dominant
laut, störend
kompetitiv
begabt

Weiblich ist ...

schwach
untergeordnet
leise, ruhig
teamorientiert
fleißig

Genderwissen – Gendertheorie IV

- Gender ist wichtig für die Identität, aber auch nur ein Merkmal unter anderen.
- D.h. die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler muss berücksichtigt werden, etwa in
 - unterschiedlichen Lernausgangslagen,
 - der sozialen und kulturellen Herkunft.
- Doing gender – undoing gender – doing student – doing class – doing ethnicity – doing adult ...

Genderbezogene Praxis- & Selbstkompetenz

■ **Selbstkompetenz:**

Fähigkeit zu Selbstreflexion in Bezug auf Gender

➔ das eigene Handeln muss kritisch hinterfragt werden

- Dies ist notwendig, weil Lehrende in die alltäglichen Konstruktionsprozesse von Gender mit einbezogen sind
- Doing-Prozesse finden im Unterricht statt, was meist unbewusst geschieht

Genderbezogene Selbstkompetenz

■ Fragen?

- Wie sehe ich mich selbst als Mann oder Frau?
- Wie nehme ich mich als Identifikationsfigur wahr?
- Wie erlebe ich Jungen und Mädchen in meinem Unterricht?

■ Noch einmal die Frage: Warum das alles?

- Vor allem stereotype Bilder engen die Handlungsoptionen von Jungen und Mädchen ein
- denn beide Geschlechter werden dadurch mit normierten Verhaltenserwartungen konfrontiert und müssen sich mit diesen auseinandersetzen.

Genderbezogene Praxiskompetenz I

- = Die Fähigkeit, sich stereotypisierenden Dramatisierungen von Geschlecht bewusst zu sein, um im konkreten Handeln entdramatisierend zu agieren.
- Findet dann statt, wenn es gelingt, das Augenmerk auf die vorhandenen (und nicht auf die aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit unterstellten) Kompetenzen und Defizite der einzelnen Schüler und Schülerinnen zu richten.
 - Zielt auf eine Erweiterung der Optionen beider Geschlechter

Genderbezogene Praxiskompetenz II

■ Fragen?

- Welche Materialien werden im Unterricht eingesetzt?
- Wie gestaltet sich die Sprache?
- ...

■ Was kann man/frau machen?

- Auswahl geschlechtergerechter Lehr-/Lernmaterialien
- Fachlicher Dialog zwischen den Geschlechtern
- Team-Teaching – Peer-Hospitationen
- Gendergerechte Sprache

Übung: Schulbuchanalyse

- Reflexion der Schulbuchinhalte
 - Durchblick 10. Geschichte – Sozialkunde – Erdkunde. Hauptschule Bayern Braunschweig: Westermann.
- Tradition und Moderne am Beispiel von Geschlechterrollen
 - Wie werden die Geschlechterverhältnisse andere Kulturen dargestellt?
 - Was könnte daran problematisch sein?

Tradition und Moderne



M1 *Ausbildung in einem technischen Beruf in Ägypten*

In Allahs Namen

„Die Frau hat vor Gott denselben Stellenwert wie der Mann. Sie ist ihm geistig völlig ebenbürtig. In zahlreichen koranischen Versen wird eindeutig die Ansicht vertreten, dass Frauen und Männer aus einem ihnen entsprechendem Wesen erschaffen worden sind.“

[20]

Die Auslegung des Korans ist aber in vielen Ländern ganz anders: Männer bestimmen, was Frauen dürfen und was nicht.

„Ich habe erstaunliche Widersprüche zwischen dem Koran und der Praxis festgestellt. Koranübersetzungen sind nur von Männern gemacht worden und dienen dazu, die männliche Vorherrschaft zu sichern.“

[21]

Aufgaben

1 Stelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede islamischer Frauen und Männer anhand der Texte



Symposium "Vielfalt leben - Zukunft gestalten"

Unterschiede islamischer Frauen und Männer anhand der Texte und Bilder zusammen.

2 Informiere dich in der Bücherei über die Lebensbedingungen von Frauen und Männern in anderen islamischen Staaten Afrikas und Asiens (zum Beispiel Iran, Irak, Tunesien, Marokko etc.).



M2 *Frauendemonstration im Irak*

Mord in Berlin, Februar 2005

In der Nacht zum 7. Februar wurde die 23-jährige Hatun Sürücü aus nächster Nähe erschossen. Die Ermittler sprechen von einer Art Hinrichtung. Die junge Frau hatte sich von ihrer türkischen Familie gelöst und lebte mit ihrem Kind als allein erziehende, berufstätige Mutter. Sie absolvierte gerade eine Ausbildung zur Elektrotechnikerin. Als Verdächtige wurden drei Brüder der Ermordeten verhaftet. Ihnen wird vorgeworfen, ihre Schwester getötet zu haben, weil sie die Familienehre verletzt hat. „Sie habe ja schließlich wie eine Deutsche gelebt“, verteidigten einige junge Türken die Tat. [22]

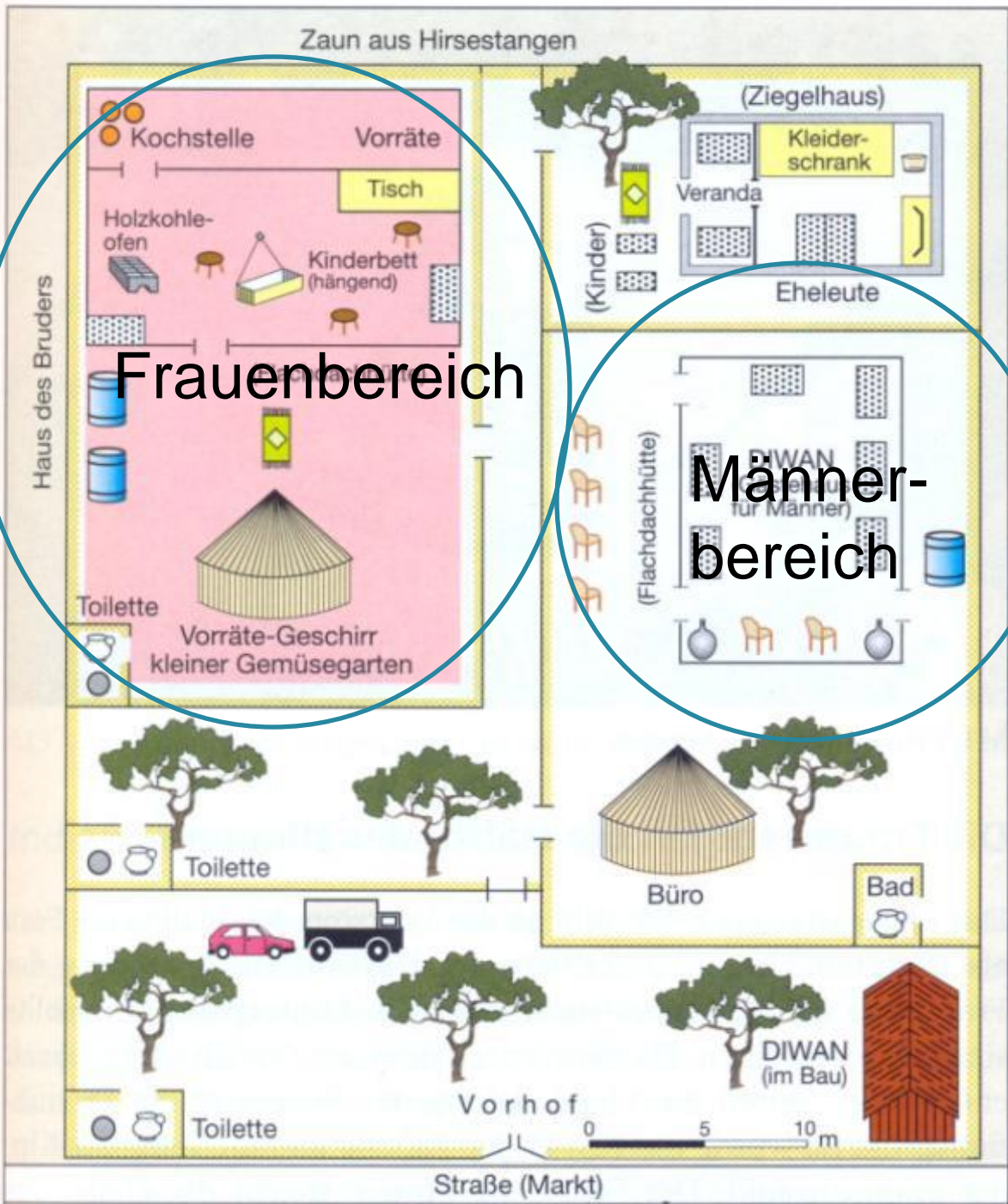
Im April 2006 wurde nur der jüngste der drei Brüder zu einer längeren Haftstrafe verurteilt.

Ehrenmord

Revolution der starken Frauen, Pakistan 2004

Eid Bibi ist mit ihren 52 Jahren eine Pionierin. Sie ist Landfrau und Mitglied eines Gemeinderates. In ganz Pakistan gibt es derzeit mehr als 35 000 solcher Frauen. Sie wurden in den vergangenen drei Jahren in die Gemeinde-, Stadt- und Bezirksräte gewählt. Die meisten dieser Frauen tragen den Schleier, hatten bisher nicht mit Politik zu tun und sind zum Teil Analphabetinnen. „Die Leute glauben Bildung für Mädchen ist gefährlich und gegen unsere Kultur. [...] Wenn ein Mädchen schreiben kann, dann schreiben sie Briefe schreiben und will nicht den Cousin heiraten.“ Eid Bibi lacht ein bisschen in sich hinein. [...] [23]

„Leute glauben, Bildung für Mädchen wäre gefährlich“



M4 *Es-Sadiq Dau el-Beit mit seiner Frau Fatima und den Kindern*

Aufgabe

3 Betrachte M3 und notiere:
 a) Welche Bereiche sind ausschließlich Männern oder Frauen vorbehalten, welche werden



M3 Das Haus von Es-Sadiq Dau el-Beit in Et-Taweischa, Sudan

Barbara Ibrahim berichtet:

Zum ersten Mal begegne ich mir mit Fatima und Sadiq ein islamisches Paar, zwischen dem eine wirklich innige, gegenseitige Beziehung zu existieren scheint. Ich bewirte Herrn Farma, wie sie von sechs Uhr morgens bis spät in die Nacht in ihrer Strohdachhütte alles managt. Ihr stehen andere Frauen zur Seite. Fatima nimmt gar keine Zeit damit beschäftigt Tee oder Kaffee für die Männer zu kochen, so serviert sie ihren eigenen Gästen ein Getränk. Ihre Pflichten sind nicht angeteilt. Der Korb mit Wasser für den Frauenbereich vollzieht sich nur über Sadiq und einen Neffen. Auch Kinder müssen in ihre Pflichten einbezogen sein. Fatima ist die einzige Frau von Sadiq. Er behandelt sie liebevoll und respektvoll. Fatima erzählt, dass es in Et-Taweischa, ihrem Dorf im Westsudan, keinerlei Arbeitsmöglichkeiten außerhalb des Hauses für sie gibt. Sie wünscht sich das Rezept für Hamburger und die Medizin, die eine Frau nehmen muss, damit sie nur zwei Kinder bekommt.

[24]

Aufgabe

- 3 Betrachte M3 und notiere:
- Welche Bereiche sind ausschließlich Männern oder Frauen vorbehalten, welche werden gemeinsam benutzt?
 - Diskutiert, inwiefern eine solche Aufteilung sinnvoll ist.

Fremdbericht:
 „ein islamisches Paar, zwischen dem eine wirklich innige Beziehung zu existieren scheint ...“

Sausan, sudanesischer Studentin:

An der Uni sind Frauen und Männer getrennt. Ich halte alle Berufe außer Richter und Regierungschefin für Frauen geeignet. Das erlaubt auch der Koran. Ich werde meine Berufstätigkeit als Vorbedingung bei meiner Eheschließung machen.

[25]

2. KULTURELLE HETEROGENITÄT UND GESCHLECHT

Steigende kulturelle Heterogenität der Schülerschaft (Statistisches Bundesamt 2010)

- Im Durchschnitt ist die zugewanderte Bevölkerung deutlich jünger als die nicht zugewanderte
 - Gesamtbevölkerung: ca. 18,7% mit MH
 - bis zu 25 Jährige: 27,8% mit MH
 - unter 6 Jahren (Vorschulalter): 34,4% mit MH
- ➔ Große Teile der Bevölkerung, die einen Migrationshintergrund haben, sind in einem Alter, in dem sie zur Klientel des Bildungsbereichs zählen.

Interkulturelle Kompetenz (Schurt & Waburg 2012)

- Wollen
- Wissen über
 - Theorien: Kultur, Migrations- und Integrationsprozesse
 - die Herkunfts- sowie Migrationsgesellschaft,
 - rechtliche Aspekte,
 - Erfahrungen mit Diskriminierungen, Rassismus und deren Auswirkungen,
 - Machtaspekte, die in interkulturellen Beziehungen und Begegnungen häufig zum Tragen kommen
- Können

„Kulturwissen“ I

- Kultur(en) als soziale Konstruktionen
 - sind nicht einheitlich, homogen und statisch, sondern
 - dynamisch, prozesshaft und heterogen.
- Kulturen sind ein **System von Symbolen**:
 - D.h. ein (für eine Gruppe) verfügbares Repertoire an Bedeutungen und Zeichen, was u.a. Werte, Normen, Regeln, vermeintliche ‚Selbstverständlichkeiten‘, Routinen, Bräuche meint (Leiprecht, 2008)
- **Orientierungsfunktion**
 - Erlebtes wird verstehbar und eigene Handlungen ermöglicht
- Kulturelle Zeichensysteme und Bedeutungen sind **nicht immer eindeutig**, sondern offen für Interpretationen und Deutungen, die auch umstritten sein können (Leiprecht, 2008)

Kopftuch als Symbol?



„Kulturwissen“ II

- Repertoire wird in einem Prozess der **Sozialisation** verinnerlicht, adaptiert, verändert
- Kulturen besitzen sinn- und identitätsstiftende Funktion (Kalpaka, 2005)
- **Mehrfachzugehörigkeit** zu unterschiedlichen Kulturen, bspw. Subkulturen, Jugendkulturen, Klassenkulturen, Regionalkulturen, Einwandererkulturen (Leiprecht, 2008) sind der Normalfall

Kulturen und Wahrnehmung

- **„Blaming culture for bad behaviour“** (Volpp, 2000)
- Unterschied in der Wahrnehmung von Zugewanderten und Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft (ebd.; Leiprecht & Riegel, 2011):
 - Die einen ‚haben Kultur‘, die anderen nicht
 - Handlungen werden auf Kultur zurückgeführt (gruppenspezifisch) vs. als individuelle Handlungen interpretiert
 - Kulturalisierung meist verbunden mit Abwertung der anderen (Defizitzuschreibungen) und eigener Aufwertung
 - Vernachlässigung gesellschaftlicher Ungleichheits- und Machtverhältnisse

Geschlecht & Ethnizität im aktuellen Diskurs

- Auseinandersetzung um Integration, kulturelle und religiöse Differenz häufig mit der Geschlechterfrage verbunden
- Die aktuelle diskursive Mobilisierung gegen MigrantInnen basiert auf dichotomen Argumentationsfiguren, in deren Zentrum das Geschlechterverhältnis bzw. Frauen stehen
- Sarrazin (2009, S. 199):
 - „Es ist ein Skandal, wenn **türkische Jungen nicht auf weibliche Lehrer hören**, weil ihre Kultur so ist. (...) Ich muss niemanden anerkennen, der vom Staat lebt, diesen Staat ablehnt, für die Ausbildung seiner Kinder nicht vernünftig sorgt und ständig neue **kleine Kopftuchmädchen** produziert.“

Zuschreibung an migrantische Geschlechterverhältnisse

- Traditionell und gewaltaffin
- Statische geschlechtsspezifische Setzungen
- kein Platz für Entwicklungen und Veränderungen
- Subjekte werden immer als VertreterInnen ihrer Gemeinschaft und der ihr zugeschriebenen Eigenschaften angesehen
- Aufgrund des Eingebundenseins in ‚ihre Kultur‘ stehen ihnen keine individuellen Spielräume außerhalb dieser Normen zur Verfügung

Geschlechterverhältnisse der Mehrheitsgesellschaft (Sauer 2009)

- ‚emanzipatorisch orientiert‘
 - hierbei ist eine Dynamik enthalten
 - gleichberechtigt
 - Subjekte werden als Individuen wahrgenommen
- ➔ Durch die Entgegensetzung zwischen modern und traditionell wird das Geschlechterverhältnis der Mehrheitsgesellschaft aufgewertet
- ➔ Inhärente Ungleichheitsstrukturen werden verdeckt

Folgen (Leiprecht & Riegel 2011)

- Negativ konnotierte Bilder können soziale und gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse forcieren
 - Bspw. Auswirkungen auf pädagogische und sozialpolitische Überlegungen mit diskriminierenden Folgen für Eingewanderte und Angehörige von Minderheiten
- Um sich nicht ungewollt an den Diskursen zu beteiligen, bedarf es der **Reflexion und des Infragestellens scheinbar plausibler** (Zusammenhangs-)Annahmen und der Durchdringung von Oberflächenphänomenen
- → **Geschlechtsbezogene interkulturelle Kompetenz**

Ethnizität und Schullaufbahnen

(Herwartz-Emden u.a. 2010)

- Kinder und Jugendliche mit MH durchlaufen das deutsche Schulsystem häufig mit Verzögerungen.
- Sie werden im Vergleich zu deutschen Kindern
 - seltener vorzeitig und häufiger verspätet eingeschult (Überweisung in Vorbereitungsklassen oder Rückstellung in [Schul-]Kindergärten),
 - müssen häufiger eine Klasse wiederholen,
 - müssen häufiger das Gymnasium und die Realschule verlassen,
 - werden häufiger auf eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen.

(Mangelnder) Bildungserfolg von MigrantInnen

- Kinder und Jugendliche mit MH
 - schneiden schlechter in Wissens- und Fähigkeitstestes ab
 - finden seltener einen Ausbildungsplatz
 - sind häufiger und langfristiger von Arbeitslosigkeit betroffen
- Aber:
 - Große Variabilität innerhalb und zwischen Gruppen unterschiedlicher Herkunft
 - Zunahme hochqualifizierter Studierender mit Migrationshintergrund an Universitäten und Hochschulen
 - Fünfmal mehr Studierende mit türkischer Herkunft als vor zwanzig Jahren

Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund

(Siegert, 2008)

■ Mädchen mit Migrationshintergrund

(verglichen mit Jungen mit Migrationshintergrund)

- sind an höher qualifizierenden über- und an anderen Schulen unterrepräsentiert;
- erzielen im Durchschnitt bessere Schulabschlüsse;
- sind auf dem Arbeitsmarkt und im Berufsleben trotz formaler Qualifikationen (parallel zu vielen einheimischen Frauen) benachteiligt.

Erklärungen für den (mangelnden) Bildungserfolg von MigrantInnen

- Sozioökonomischer Status und kulturelles Kapital
- Individuelle Defizite von Kindern und ihren Familien
- Systembedingte Differenz: Institutionelle Diskriminierung
- Mangelnde Kompetenzen der PädagogInnen
- Kaum berücksichtigt: Soziale Prozesse und sozialpsychologische Phänomene

3. MONOEDUKATIVER FACHUNTERRICHT ZUR FÖRDERUNG VON MÄDCHEN & JUNGEN (MIT MIGRATIONSHINTERGRUND)

Ausgangslage

Im Zusammenhang mit dem

- schlechteren schulischen Abschneiden von Jungen (insbesondere jenen aus Einwandererfamilien)
- und der Forderung nach einer verbesserten individuellen Förderung von Schüler(inne)n (insbesondere jenen mit Migrationshintergrund)

gewinnt die Frage nach möglichen Potentialen geschlechtergetrennten Unterrichts an Relevanz.

Theoretischer Hintergrund I

Jungen- und Mädchenklassen (sowie Jungen- und Mädchenschulen) bieten Optionen

- zur Dramatisierung
 - und zur Entdramatisierung von Geschlecht
- ➔ „Paradoxe Interventionen“ (vgl. Wetterer 1996)

Theoretischer Hintergrund II

■ Dramatisierung

- Getrennte Klassen sind bereits durch ihre Zusammenstellung grundlegend an die Geschlechterdifferenz gebunden.
- Gefahr: Verstärkung von Geschlechterstereotypen z.B. durch geschlechtsbezogene Leistungserwartungen von Lehrkräften

Theoretischer Hintergrund III

■ Entdramatisierung

- Aufgrund der (phasenweisen) Abwesenheit des anderen Geschlechts kann die Konstruktion von Geschlecht, Geschlechterdifferenzen oder Geschlechterterritorien (z.B. Mädchen- und Jungenfächer) ruhen gelassen werden.
- Andere Merkmale/Prozesse können in den Vordergrund treten:
 - ➔ doing student, doing teacher etc. (z.B. Demonstration von Wissen)

Theoretischer Hintergrund IV

■ Entdramatisierung

- Geschlechtstypisierende Selbsteinschätzungen werden weniger wirksam (z.B. positivere Selbsteinschätzung von Mädchen in Mathematik).
- Spielraum für die Entwicklung und Wahrnehmung von Unterschieden innerhalb der „beiden“ Gruppen
- Jungen können in der Klasse z.B.
 - über ihre Gefühle sprechen – ohne das es peinlich wäre,
 - stärker partizipieren und offener sein – ohne sich dem Urteil auszusetzen, unmännlich zu sein.

Empirische Befunde – Potentiale I

- Gesteigerte Partizipation von Mädchen und Jungen im Unterricht
- Bessere Leistungen, günstigere Selbstkonzepte und positivere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Abnahme von Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen
- Gesteigerte Identifikation mit sowie Motivation für Schule und Unterricht im Allgemeinen, v.a. aber in gegengeschlechtlich konnotierten Fächern
 - bei Mädchen im MINT-Bereich,
 - bei Jungen in Deutsch und dem Fremdsprachenunterricht

(vgl. u.a. Hannover & Kessels 2002; Herwartz-Emden, Schurt & Waburg 2007)

Empirische Befunde – Potentiale II

- Positive LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung sowie Peer-Beziehungen
 - ➔ Anerkennung, wechselseitige Unterstützung und Hilfestellungen sowie ein positiver Klassenzusammenhalt scheinen im getrennten Unterricht eher verbreitet zu sein
- Positive Evaluation der phasenweisen (!) Trennung durch SchülerInnen
 - ➔ höheres Wohlbefinden

(vgl. u.a. Hannover & Kessels 2002; Herwartz-Emden, Schurt & Waburg 2007)

SchülerInnen mit Migrationshintergrund I

- Ergebnistendenzen US-amerikanischer Studien:
Potentiale monoedukativen Fachunterrichts v.a. für die Förderung bzw. Unterstützung von Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund
 - Mögliche positive Effekte auf schulische Leistungen, Wohlbefinden und unterrichtsbezogene Einstellungen sowie die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung
 - Sprachschwierigkeiten werden weniger belastend erlebt (z.B. positive Fehlerkultur; keine 'Veräppelungen' durch die MitschülerInnen).

SchülerInnen mit Migrationshintergrund II

- Prozesse des doing gender, doing ethnicity oder allgemein: des doing difference können in den Hintergrund sowie Prozesse des doing student und doing teacher in den Vordergrund treten.
 - ➔ Davon profitieren gerade auch Mädchen und Jungen aus Einwandererfamilien.
- Auf Geschlecht und ethnische Herkunft bezogene Stereotypisierungen finden im monoedukativen Kontext seltener statt, werden seltener wahrgenommen und als weniger belastend erlebt.

(vgl. Baker 2002; Datnow & Hubbard 2005; Hudley 1995; Madigan 2012; Riordan 1994; Wills 2007)

Empirische Befunde – Risiken

- Gerade in geschlechtergetrennten Kontexten drohen geschlechtsbezogene Erwartungen von Lehrkräften und SchülerInnen wirksam zu werden.
 - ➔ Können die Wahrnehmung von bzw. den Unterricht in Mädchen-/Jungenklassen beeinflussen
- Jungen- und Mädchengruppen scheinen verstärkt mit stereotypen Zuschreibungen konfrontiert zu sein.
 - ➔ Können das unterrichtliche Handeln von LehrerInnen beeinflussen und tradierte Männlichkeits- bzw. Weiblichkeitsentwürfe begünstigen

(vgl. u.a. Glasser 2010)

Empirische Befunde zum monoedukativen Fachunterricht – deutschsprachiger Raum

■ Eingeschränkte Befundlage

- Wenig aktuelle Studien zur Geschlechtersegregation
- Kaum Studien zu den Auswirkungen der Trennung für Jungen
- Keine differenzierte Untersuchung spezifischer Effekte (z.B. Auswirkungen der Trennung für Jungen mit Migrationshintergrund)

■ Ziel

- Wiss. Begleitung von Schulen, an den geschlechtergetrennte Lerngruppen erprobt werden
- Beispiel: Leitprojekt „MINTivation – Motivation“

4. PI-LEITPROJEKT „MINTIVATION-MOTIVATION“

MINTivation – Motivation I

■ Projektverantwortlich:

- LHS München:
 - Pädagogisches Institut:
 - Referat für Bildung und Sport

■ Allgemeine Ziele:

- Entwicklung und Erprobung von Konzepten zur Förderung der Chancengleichheit von SchülerInnen
- Beitrag zur Entwicklung einer geschlechtergerechten Schul- und Lernkultur, in der die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler angemessen Berücksichtigung findet

MINTivation – Motivation II

■ Spezifische Ziele

- MINT für Mädchen
- Motivation von Jungen für Sprachen und bessere Schulleistungen
- Entwicklungschancen für Jungen und Mädchen über das gesamte Begabungsspektrum
- Reduzierung von Frustrationen und daraus resultierenden persönlichen und disziplinären Problemen

■ Neue Aspekte

- Systematische Förderung von Chancengleichheit parallel für beide Geschlechter
- Alle Lehrkräfte einer Schule sind beteiligt
- Der Unterricht selbst soll geschlechtergerecht werden

MINTivation – Motivation III

■ Projektmaßnahmen:

- Einrichtung geschlechtergetrennter Klassen in spezifischen Jahrgangsstufen und Fächern
- Flankierende Professionalisierung von Lehrkräften in Hinblick auf Genderkompetenz

■ Durchführung:

- Das Projekt wird gegenwärtig an einem Gymnasium durchgeführt, das sich durch einen hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auszeichnet

MINTivation – Motivation IV

- Umsetzung (beginnend mit Schuljahr 2011/2012)
 - Einrichtung geschlechtergetrennter Klassen in spez. Jahrgangsstufen (5., 7. und 9.) und Fächern (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Informatik, Deutsch und Französisch)
 - Einrichtung fachspezifischer Arbeitsgruppen für die Fächer Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, an denen sich mono- und koedukativ unterrichtende Lehrkräfte beteiligen → Entwicklung gendersensibler Unterrichtsmaterialien und gemeinsame Reflexion des unterrichtlichen Handelns in mono- und koedukativen Lerngruppen

MINTivation – Motivation V

- Wissenschaftliche Begleitung des Projektes:
 - Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre
 - Professur für Pädagogik der Kindheit und Jugend der Universität Augsburg (Prof. Leonie Herwartz-Emden)
 - TUM School of Education der Technischen Universität München (Prof. Kristina Reiss)
- Ziele:
 - Untersuchung der Effekte monoedukativen Unterrichts
 - Beitrag zum Ausbau der schulbezogenen LehrerInnenweiterbildung und der gender- und interkulturell kompetenten schulischen Mädchen- und Jungenförderung

MINTivation – Motivation VI

- **Wissenschaftliche Begleitung des Projektes:**
 - Unterrichtsbeobachtungen und Audiomitschnitte
 - Gruppendiskussionen mit mono- und koedukativ unterrichteten Schüler(inne)n bzw. unterrichtenden Lehrkräften
 - Schülerfragebögen
 - Mathematikleistungstests

MINTivation – Motivation VII

- Wissenschaftliche Begleitung des Projektes:
 - Rund 70 Unterrichtsbeobachtungen in jenen Klassen, die in spezifischen Fächern geschlechtergetrennt unterrichtet werden
→ SchülerInnen und LehrerInnen wurden sowohl in mono- wie auch koedukativen Unterrichtsstunden beobachtet
 - Dadurch sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen geschlechtergetrennten und -gemischten Lerngruppen herausgearbeitet und auf diese Weise Aussagen zu Potentialen und Problemstellungen der Segregation getroffen werden

MINTivation – Motivation VIII

■ „Mehrwert“: Transfer

- Rückmeldungen an die Lehrkräfte
 - ➔ LehrerInnenfortbildung zur Sensibilisierung
- Weiterentwicklung der individuellen Mädchen- und Jungenförderung
- Fruchtbar machen der Potentiale phasenweiser Geschlechtertrennung im Unterricht
- Reflexion und Bearbeitung der Herausforderungen monoedukativen Unterrichts

MINTivation – Motivation IX

■ „Mehrwert“: Transfer

- Reflexionsimpulse für den Unterricht in geschlechtergemischten Lerngruppen
- Potentiale der Segregation nutzen:
 - Beispiel: Projektarbeit mit geschlechtergetrennten und -gemischten Sequenzen
 - Phasenweise Trennung



5. UNTERRICHTSTRATEGIEN ZUR FÖRDERUNG VON MÄDCHEN & JUNGEN IM UNTERRICHT

Unterrichtsstrategien I

Produktive Lernatmosphäre (Interesse, Partizipation, Engagement von SchülerInnen) zeigt sich v.a., wenn

- möglichst viel Raum für individuelle Bezüge/Nachfragen gegeben ist;
- aktivierende, an individuellen Lebenswelten/alltäglicher Lebenspraxis ansetzende Fragen diskutiert werden;
- Bezüge zur eigenen/alltäglichen Lebenspraxis aufgezeigt werden.

Unterrichtsstrategien II

Mädchen und Jungen bedürfen einer „selbstwirksamkeitssteigernden Didaktik“ mit dem Ziel, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu steigern

➔ Vier Bausteine

- Praktisches Tun ermöglichen
- Vorbilder anbieten
- Für positive LehrerInnen-SchülerInnen- und Peer-Beziehungen sorgen ➔ „Sinnfrage“ beantworten, Klassengemeinschaft stärken, etc.
- Positive Feedback- und Fehlerkultur

Unterrichtsstrategien VI

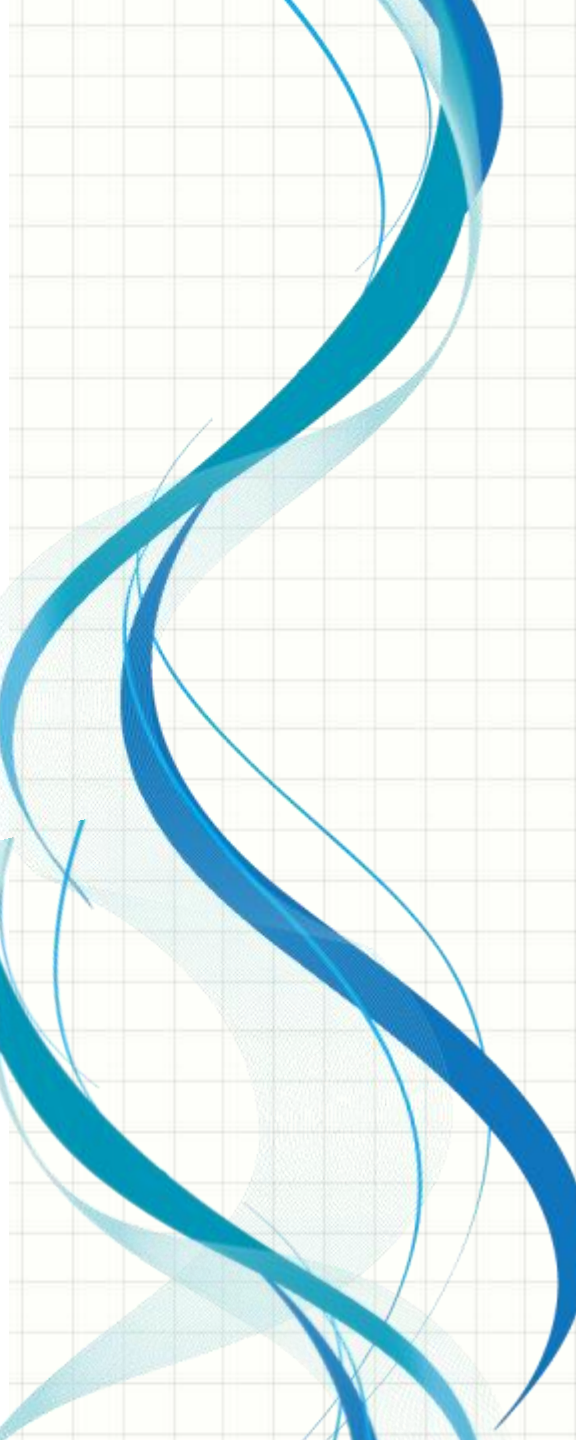
Biographisch-subjektorientierter Ansatz

Ziel:

- Individuelle Lernvoraussetzungen der SchülerInnen klären,
- dabei für mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede sensibilisiert sein,
- aber auch für Unterschiede innerhalb der Mädchen- und Jungengruppen.

Unterrichtsstrategien VII

- Reflexionsfragen zum Unterricht:
 - Wird Gelegenheit gegeben, über etwas zu staunen?
 - Wird an Vorerfahrungen angeknüpft, die Schülerinnen und Schülern zugänglich sind?
 - Werden Erfahrungen aus erster Hand ermöglicht?
 - Wird dazu angeregt, über die individuelle Bedeutung des Faches nachzudenken?
 - Wird das Fach in einen anwendungsbezogenen Kontext eingebettet?
 - Wird der Nutzen von Detailinformationen deutlich?



Herzlichen Dank
für Ihre
Aufmerksamkeit!

Literatur

- Budde, Jürgen (2010): Geschlechtergerechte Schule. Diskurse, Problemlagen und Perspektiven. *kursiv. Journal für politische Bildung* (3), S. 42-49.
- Bundesjugendkuratorium (2009): Schlaue Mädchen – dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. Zugriff am 12.10.2009 unter http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Schule und Geschlecht. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 673-695.
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden. VS Verlag.
- Hoppe, Heidrun; Kaiser, Astrid (2001): Geschlechterperspektiven in den Fachdidaktiken Sachunterricht und Sozialwissenschaften. In: Heidrun Hoppe; Marita Kampshoff; Elke Nyssen (Hrsg.): *Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik*. Weinheim: Beltz, S. 81-99.
- Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Rudolf Leiprecht; Anne Kerber (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag*, S. 387-405
- Kunert-Zier, Margitta (2005): *Erziehung der Geschlechter*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Kulturalisierungen vermeiden – zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Lisa Rosen; Schahrazad Farrokhzad (Hrsg.): *Macht – Kultur – Bildung*. Münster: Waxmann, S. 129-146.

Literatur

- Leiprecht, Rudolf; Riegel, Christine (2011): Feindbildkonstruktionen zu ‚Balkan‘ und ‚Islam‘ – Politische Diskurse über eingewanderte Gruppen in der Schweiz und den Niederlanden. In: Rudolf Leiprecht; Seddik Bibouche (Hrsg.): „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 101-131.
- Sarrazin, Thilo (2009): Im Gespräch. Klasse statt Masse. Auszug. Lettre International 86/2009, S. 197-201.
- Sauer, Birgit (2009): Migration, Geschlecht und die Politik der Zugehörigkeit. In: Ingrid Kurz-Scherf; Julia Lepperhoff; Alexandra Scheele (Hrsg.): Feminismus: Kritik und Intervention. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 246-259.
- Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2012): Grundlagen interkultureller Kompetenz in der Kinder- und Jugendhilfe. Unsere Jugend (3), S. 98-107.
- Siegert, Manuel (2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 13 der Forschungsgruppe des Bundesamtes aus der Reihe ‚Integrationsreport‘ (Teil 1). Nürnberg: BAMF.
- Statistisches Bundesamt (2010): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen (korrigierte Ausgabe vom 03.03.2010). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Volpp, Leti (2000): Blaming culture for bad behaviour. Yale Journal of Law & the Humanities, pp. 89-116.
- Wetterer, Angelika (1996): Die Frauenuniversität als paradoxe Intervention. Theoretische Überlegungen zur Problematik und zu den Chancen der Geschlechter-Separation. In: Sigrid Metz-Göckel; Angelika Wetterer (Hrsg.): Vorausdenken – Querdenken – Nachdenken. Frankfurt a.M.: Campus, S. 263-278.