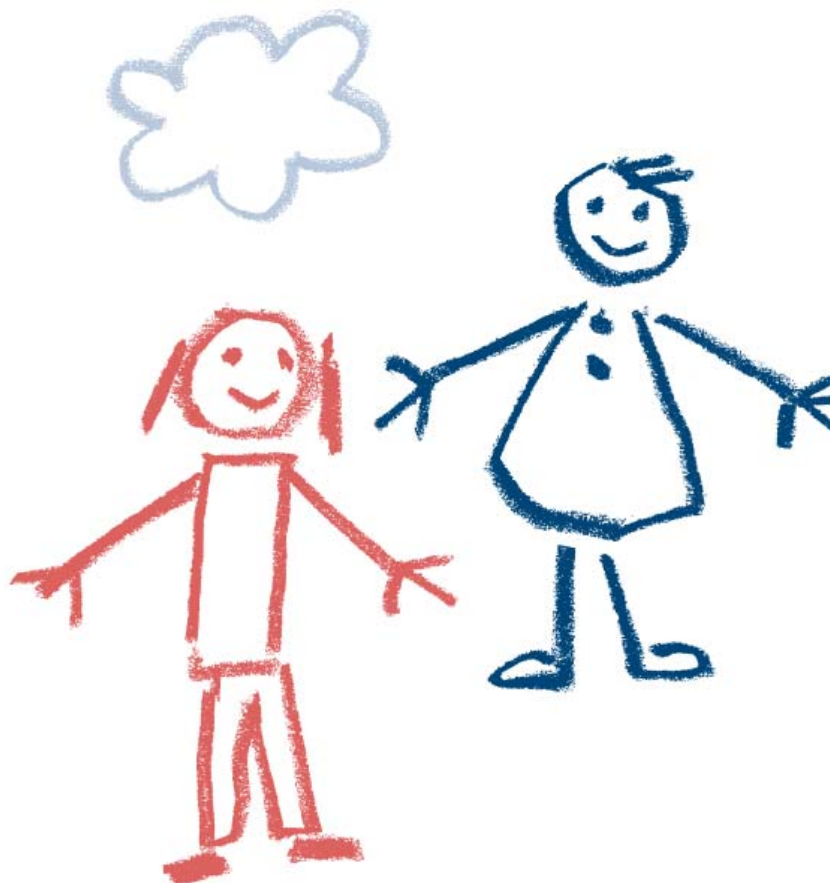


# Geschlechtssensible Pädagogik

Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im  
Bereich Kindergartenpädagogik





# Geschlechtssensible Pädagogik

Leitfaden für Lehrer/innen  
und Fortbildner/innen  
im Bereich Kindergartenpädagogik

Wien, 2009

## **Impressum**

### Rechte, Herausgabe und Vervielfältigung:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Abteilung II/5 (Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik) und

Abteilung GM/Gender und Schule

1014 Wien, Minoritenplatz 5, [www.bmukk.gv.at](http://www.bmukk.gv.at)

Lektorat: Andrea Bannert, Referat Präs.7b

### Manuskripterstellung:

Claudia Schneider, Verein EFEU

1030 Wien, Untere Weißgerberstraße 41, [www.efeu.or.at](http://www.efeu.or.at)

2. aktualisierte Auflage, Wien 2009

ISBN 3-85031-060-4

# INHALT

Einleitung .....	1
„Geschlecht ist nicht etwas, was wir haben, schon gar nicht etwas, was wir sind. Geschlecht ist etwas, was wir tun“ .....	3
Geschlecht = Sex + Gender .....	4
Schule und Unterricht aus Genderperspektive .....	7
Gendersensible Pädagogik .....	8
Gendersensible Didaktik .....	10
Grundlegendes für Lehrer/innen aller Unterrichtsgegenstände .....	11
Geschlechtergerechte Sprache .....	12
Kommunikationsstile und Gesprächsverhalten .....	14
Gendersensible Analyse von Lehrmaterialien, Texten und Bildern .....	15
Grundlegendes für Lehrer/innen aller Unterrichtsgegenstände und speziell für „Pädagogik“ .....	16
Grundlegendes für „Didaktik“ und „Praxis“ .....	17
Checkliste für geschlechtergerechte Kinderliteratur, Schulbücher und Medien .....	22
Grundlegendes für „Englisch“ .....	23
Grundlegendes für „Geschichte und Sozialkunde, politische Bildung“ .....	24
Grundlegendes für „Geografie und Wirtschaftskunde“ .....	26
Grundlegendes für „Mathematik“, „Physik“, „Chemie“ .....	27
Attribution – Reattribution .....	29
Grundlegendes für „Musikerziehung“ und „Rhythmisch-musikalische Erziehung“ .....	31
Grundlegendes für „Bildnerische Erziehung“, „Werkerziehung“, „Textiles Gestalten“ .....	33
Grundlegendes für „Bewegungserziehung, Bewegung und Sport“ .....	35
Übungen speziell für Burschen und Männer .....	37
Literatur .....	38



# Einleitung

In Zusammenarbeit von Ländern und Bund wurde vom Charlotte-Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung der **„Bundesländerübergreifende Bildungs-Rahmen-Plan für elementare Bildungseinrichtungen“** für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren erstellt. Erstmals gibt es damit eine klare Anleitung für alle Einrichtungen in allen Bundesländern, wie Kinder durch die Kindergartenpädagog/innen bestmöglich gefördert werden sollen (<http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20091103.xml>). Ein Prinzip für die Gestaltung von Bildungsprozessen ist „Geschlechtssensibilität“: Der Bildungsplan hält dazu fest: *„Abhängig von ihrer individuellen Sozialisation verfügen Kinder über unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen zu Geschlechterrollen. Ziel einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist es, Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potentiale ihrer Persönlichkeit zu entfalten.“* Den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und den Übungskindergärten kommt eine bedeutende Rolle bei der Implementierung des Bildungsplans zu.

Der Leitfaden „Geschlechtssensible Pädagogik“, der bereits 2005 erstellt wurde, erhält dadurch zusätzliche Bedeutung. Er veranschaulicht, wie „geschlechtssensible Pädagogik“ verstanden und umgesetzt werden kann und richtet sich dabei an die Zielgruppe Lehrer/innen und Übungskindergärtner/innen an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und an Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik. Bezugspunkt ist der Lehrplan für die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BGBL. II Nr. 327/2004 vom 12. August 2004, Anlage 1).

Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik qualifizieren für die professionelle pädagogische (Erziehungs- und Bildungs-)Arbeit in der institutionellen Kinderbetreuung für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Kinder diese Altersspanne sind daher ebenso indirekte Zielgruppe des vorliegenden Leitfadens wie Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in der Praxis.

Der Leitfaden enthält theoretische Einführungen in den Themenbereich „geschlechts-sensible Pädagogik“, methodische Vorschläge zur Bearbeitung im Unterricht in der BAKIP in den jeweiligen Fächern und ausgewählte Übungen und Checklisten. Die methodischen Vorschläge für den Unterricht und die Übungen sind für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern in der BAKIP gedacht und können auch mit Erwachsenen (Lehrenden) in der Fortbildung durchgeführt werden. Manche sind sogar – mit kleinen Adaptierungen – für Kinder im Volksschulalter geeignet. Die Checklisten sind für (angehende) Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und Lehrende gedacht.

Der Leitfaden soll gleichzeitig kompakt und umfassend sein. Sowohl die Theorie als auch die Praxis der Umsetzung von geschlechtssensibler Pädagogik ist daher in ihren Grundlagen dargelegt. Um eine eigenständige Vertiefung in den jeweiligen Themenbereich zu ermöglichen, wurde darauf geachtet, vor allem auf über Internet verfügbare Literatur und methodische Vorschläge zu verweisen.

**DR. DORIS GUGGENBERGER**

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR  
LEITERIN DER ABT. GENDER UND SCHULE / GENDER MAINSTREAMING



**„Geschlecht ist nicht etwas, was wir haben, schon gar nicht etwas, was wir sind. Geschlecht ist etwas, was wir tun.“ (Mühlen Achs 1998)**

Die Koedukation wird 30! Im Jahr 1975, dem Zeitpunkt ihrer gesetzlichen Einführung in Österreich, war an sie die Hoffnung geknüpft, durch den gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben überholte Geschlechterrollenklischees verringern zu können. In Kombination mit sukzessiven schulorganisatorischen Veränderungen – wie der Öffnung aller Schularten für alle Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup>, der koedukative Unterricht in textilen und technischem Werken in der Volksschule u.ä. – sollte die geschlechtsspezifisch geteilte Schul-, Studien- und Berufswahl aufgehoben werden. Vielen Erwartungen zum Trotz belegen jedoch feministische Schulforschung und koedukationskritische Studien: die Koedukation ist keine Garantin für gleichberechtigtes Lernen. Traditionelle Vorstellungen bezüglich Mädchen und Buben, Weiblichkeit und Männlichkeit wirken weiterhin unbewusst und subtil. Es zeigt sich, dass Gleichstellung nicht von selbst passiert. Zur Sicherung von Chancengleichheit müssen Lehrer/innen daher **AKTIV** und **KONKRET** Vorhaben formulieren, Inhalte überprüfen und Methoden einsetzen.

Das **Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern<sup>2</sup>** und die **Chancengleichheit der Geschlechter** sind Teil der allgemeinen didaktischen Grundsätze des aktuellen Lehrplans für Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. Sie unterstützen eine reflektierte und bewusste Koedukation.

**Gleichstellung** ist zu verstehen als Zieldefinition für die Situation, in der Menschen ihre persönlichen Fähigkeiten frei entwickeln und freie Entscheidungen treffen können, ohne

---

<sup>1</sup> So wurden die "Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen" mit 1.9.1985 zu "Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik" und ermöglichten zusätzlich zur Berufsausübung auch den Zugang zu Universitäten.

<sup>2</sup> Das Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" formuliert folgende Ziele:

- Bewusstmachen von geschlechtsspezifischer Sozialisation
- Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung
- Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees
- Reflexion des eigenen Verhaltens
- Bewusstmachen alltäglicher Formen von Gewalt und Rassismus
- Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen

durch strikte geschlechtsspezifische Rollen eingeschränkt zu werden. **Chancengleichheit** ist gekennzeichnet durch ein Fehlen von Barrieren, die einer gleichberechtigten Teilnahme am wirtschaftlichen, politischen und sozialen Leben im Wege stehen, und ist jener Zustand, in dem Gleichstellung bereits verwirklicht ist.

## **Geschlecht = Sex + Gender**

Für die gleichstellungsorientierte Arbeit hat es sich auch im deutschen Sprachraum bewährt, sich englischen Vokabulars zu bedienen: für „Geschlecht“ stellt die englische Sprache zwei Vokabel zur Verfügung: „Sex“ und „Gender“. **Gender** hat – im Gegensatz zum biologischen Sex – die Bedeutung von sozialem Geschlecht. Das umfasst einerseits bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen, die Frauen und Männern zugeschrieben werden; bestimmte Verhaltensweisen, Räume und Positionen, die ihnen zugeordnet werden; andererseits umfasst der Begriff Gender die Rechte, Pflichten und Verantwortung, die Menschen auf Grund ihres Geschlechts nach gesellschaftlichem Konsens wahrzunehmen haben. Gender manifestiert sich so in Frauen- und Männerbildern, anders ausgedrückt in **Geschlechterrollen bzw. geschlechtsspezifischen Rollenmustern**. Während zum Beispiel nur Frauen Kinder gebären können – was biologisch determiniert ist –, bestimmt die Biologie nicht, wer die Kinder aufzieht – dies ist als „gendered behaviour“ (vergeschlechtlichtes, gesellschaftlich erwartetes Verhalten) zu bezeichnen.

Geschlechterrollen sind historisch gewachsen und daher veränderbar: War es z.B. den meisten Frauen unserer Großmuttergeneration nach den geltenden Benimmregeln nicht gestattet, allein ein Kaffeehaus zu besuchen, sind unsere Töchter heutzutage in diesem öffentlichen Raum selbstverständlich anzutreffen; und junge Väter heute sind bei der Geburt ihrer Kinder unterstützend anwesend, wohingegen das freudige Ereignis den meisten ihrer (Groß-)Väter noch fernmündlich mitgeteilt wurde. Wir sehen an diesen und ähnlichen Beispielen auch, dass Geschlecht im Sinne von Gender sowohl innerhalb einer Kultur als auch in verschiedenen Kulturen unterschiedlich konstruiert wird, und

dass Geschlechterrollen zusätzlich beeinflusst sind von Alter, ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Herkunft, Religion und von geografischen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen.

Wir wachsen in einer zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft auf und lernen deren Spielregeln und Sprache. In einem **System der Zweigeschlechtlichkeit** sind Menschen, Kinder wie Erwachsene, gefordert, sich eindeutig als weiblich oder männlich zu präsentieren und mit ihrer Umgebung zu interagieren, wobei sie sich an den gesellschaftlichen Bildern von Weiblichkeit und Männlichkeit orientieren. Diese sind beeinflusst durch gesellschaftliche **Normen**, durch **Stereotype** (das sind eingebürgerte Vorstellungen, Klischees und Vorurteile), durch **Alltagstheorien** (das sind auf Stereotypen beruhende vereinfachte und wissenschaftlich nicht begründete Erklärungsmuster) und durch **Verhaltenstypisierungen bzw. soziale Praktiken** (wie Kleidung, Körpersprache oder Umgangsweisen mit Konflikten) (vgl. Focks 2002). Wir sind also alle mitbeteiligt an der permanent wiederholten Herstellung von Geschlecht, dem „**Doing Gender**“.

Aus dieser traditionellen Perspektive bilden wir *duale* Geschlechterkonstrukte (es gibt nur zwei Geschlechter), *polare* (Männliches ist Weiblichem entgegengesetzt) und *hierarchische* (Männliches ist Weiblichem überlegen). So geprägt erkennen wir zwei Geschlechter, sehen wir sie als klar unterschiedene Realitäten immer wieder neu, weil wir dies so erwarten.<sup>3</sup> Das vorweg schon Angenommene erkennen wir zwangsläufig überall wieder. Differenz wird so vorausgesetzt und wahrgenommen – wie geschlechtsspezifisch unterschiedliche Fähigkeiten und Präferenzen, so genannte „weibliche“ und „männliche“ oder **geschlechtstypische** Potentiale. Jedoch: Nicht die Fähigkeiten (oder Emotionen, ...) sind an sich „weiblich“, sondern sie sind **weiblich (oder männlich) konnotiert** – d.h. sie schwingen bei der Vorstellung von Frauen (oder

---

<sup>3</sup> Biologisch wird Geschlecht auf mehreren Ebenen repräsentiert (durch Chromosomen, Keimdrüsen, Genitale, sekundäre Geschlechtsmerkmale, Hormone, verhaltensbiologisch, gehirnanatomisch und –physiologisch), wobei es eine Reihe von Kombinationen gibt, die sich nicht eindeutig einem Geschlecht zuordnen lassen.

Weiters gab und gibt es (außer)europäische Kulturen, die drei und mehr soziale Geschlechter (aner)kennen bzw. einen Geschlechtswechsel zulassen (vgl. Lorber 1999).

Männern) mit, werden Frauen (oder Männern) zugeschrieben oder mit ihnen assoziiert und in Prozessen der **geschlechtsspezifischen Sozialisation** angeeignet.

Gender hat auch mit der Zuweisung zweier Geschlechter (Frauen und Männer) als erotisch aufeinander bezogene Gruppe zu tun. Warum kommentiert meine Freundin das Verhalten ihres dreijährigen Sohnes, der sich lebhaft und scherzend mit mir als erwachsener Frau unterhält und mich zum Mitspielen verleiten will, mit den Worten: „Schau, wie er mit dir schäkert“? Würde sie ähnliches Verhalten ihrer Tochter auch so bezeichnen? Hier wird ein erotisches Verhältnis (eines Dreijährigen zu einer Erwachsenen) hergestellt, das von eben dieser Vorstellung des „natürlichen“ heterosexuellen Begehrens geprägt ist. Die alltagsweltlich überwiegende Übereinstimmung von **Sex/Gender/Begehren** ist jedoch eine Norm, die immer wieder konstruiert werden muss. Als „natürlich“ erscheint diese Übereinstimmung den meisten Menschen deshalb, weil sie als beständig wahrgenommen wird und – still und heimlich – durch einen extrem hohen Grad der Institutionalisierung abgesichert ist (z.B. durch die heterosexuelle Ehe/Familie).

So sind wir permanent meist unbewusst beteiligt an dieser geschlechtsspezifischen Bewertung und Klassifizierung. Die primäre Herausforderung in der Auseinandersetzung mit Gender und von gendersensibler Pädagogik ist es, unser Mitwirken an der heterosexuellen Ordnung aufzuspüren, diese Zuweisung als Herstellen von **Heteronormativität** in Frage zu stellen und aufzubrechen. Dies ist kein einfaches und selbstverständliches Unterfangen, denn Geschlechterstereotype sind erfahrungsresistent, und halbwissenschaftliche biologisierende Ratgeber à la „Frauen können nicht einparken“ tragen zu einem Auseinanderdriften des alltagsweltlichen Geschlechterwissens und den Ergebnissen der theoretischen Genderforschung bei.

Unterschiedliche Disziplinen in der Genderforschung machen detailliert sichtbar, dass und wie **Differenzen auf struktureller Ebene** Lebenszusammenhänge von Menschen

beeinflussen und formen und sie überhaupt erst zu Verschiedenen und Ungleichen machen. Strukturen können sein: politisch-gesetzliche Regelungen, die Sprache, aber auch die Gestaltung von öffentlichen Räumen wie z.B. Toilettenanlagen.

Nehmen wir die österreichische (Familien- und Finanz-)Politik der 2.Republik mit ihren „geschlechterpolitischen Korsettstangen“ als Beispiel: Wussten Sie, dass erst seit 1976 mit der Reform des Eherechts verheiratete Frauen nicht mehr der Zustimmung des Ehemannes zu ihrer Berufstätigkeit bedürfen und der Mann nicht mehr Familienoberhaupt, die Frau ihm nicht mehr Untertanin ist? Wussten Sie, dass erst im Jahr 1983 das „Heiratsverbot“ für geschiedene Frauen fiel? Auch noch im Jahr 2005 beeinflussen die sozialrechtlichen Rahmenbedingungen (wie z.B. die Gestaltung des Kinderbetreuungsgeldes, die auf soziale/r Differenz der Geschlechter fußt und zielt) das Verhalten vieler Menschen.

Nur wer für diese Strukturen, vor allem für die des eigenen Arbeitsbereichs, einen geschärften Blick entwickelt, wird vermeiden, dass scheinbar neutrale Maßnahmen faktisch zu Benachteiligungen führen. „Nur T-Shirts sind **geschlechtsneutral**“ – titelte ein Informations-Folder der Deutschen Gewerkschaft Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr.

## Schule und Unterricht aus Genderperspektive

Aufgabe von Pädagoginnen, Pädagogen und Bildungseinrichtungen ist es, für die **Herstellung gleicher Lernchancen** für alle Lernenden zu sorgen. Dabei kann „gleich“ je nach Person etwas sehr Unterschiedliches bedeuten. Denn: gleiche schulische Ausgangs- und Rahmenbedingungen gewährleisten nicht automatisch die gleichen Möglichkeiten zu Beteiligung, Partizipation und Lernen.

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

Unterschiede im Verhalten von Lehrenden gegenüber Lernenden. Mädchen und Buben werden unterschiedlich wahrgenommen und behandelt, und zwar von Lehrerinnen ebenso wie von Lehrern. Ein Beispiel ist das Ergebnis einer Erhebung unter Mathematik- und Physiklehrkräften, die überzeugt waren von Begabungsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen (vgl. Schneider 2002).

## Gendersensible Pädagogik

drückt eine persönliche Haltung aus, die davon ausgeht, dass alles menschliche Handeln, Denken, Tun geschlechtsspezifisch geprägt ist. Das Wissen um eine unterschiedliche „Behandlung“ von Burschen und Mädchen bedeutet nicht etwas Defizitäres in der eigenen Professionalität. Im Gegenteil, diesen Umstand zu reflektieren bedeutet **geschlechtssensibel** zu sein. Das erfordert die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit dem persönlichen Geworden-Sein als Frau oder Mann und mit den eigenen Frauen- und Männerbildern. Es kann helfen, im konkreten pädagogischen Alltag die Grenzen der eigenen Möglichkeiten zu kennen und Interventionen zu planen, die andere Haltungen und Identitäten ansprechen und beteiligen lassen.

**Gendersensibel, geschlechtergerecht, geschlechtsbewusst** – diese Begriffe werden hier synonym verwendet. Sie alle beschreiben das deklarierte Bestreben, alle (pädagogischen) Aktivitäten dahingehend abzuklopfen, ob sie bestehende Geschlechterverhältnisse stabilisieren oder eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderung ermöglichen.

Das Ziel von gleichstellungsorientierter Pädagogik ist nicht, alle Kinder gleich zu behandeln. Denn in einer vorschnellen Gleichbehandlung von Ungleichelem liegt die Gefahr, Ungleichheit zu verstärken. Ebenso wenig soll die Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht (Gender) der Festlegung dessen dienen, was Mädchen von Jungen unterscheidet, oder wie Mädchen und Jungen „eigentlich“ sind (um damit „geschlechtsspezifische“ oder „geschlechtstypische“ Verhaltensweisen nachzuweisen).

Denn Ansätze von Pädagogik, die die Differenz der Geschlechter hervorheben, ohne ihre strukturellen Ursachen zu berücksichtigen, unterliegen der Gefahr, Geschlechterstereotypen fortzuschreiben, in dem die gefundenen Unterschiede als Eigenschaften der Geschlechter gesehen und essentialisiert werden.

Stattdessen liegt die Herausforderung im Kontext alltäglichen, praktischen, pädagogischen Handelns in der Beantwortung der Fragen: Was tun *Subjekte*, damit sie als Frau/Mädchen oder Mann/Bub erkennbar sind, was tragen sie zum „Doing Gender“ bei? Wie und wodurch findet (m)eine aktive Beteiligung an der Produktion von Geschlechtsunterschieden, die sich auf ein dualistisches Geschlechterkonzept beziehen, statt? Und was tragen die *Strukturen* und *Rahmenbedingungen* zur „Fabrikation von Unterschieden“ bei? Wo gibt es Veränderungspotentiale und wie kann ich sie nützen?

„Mit der Genderperspektive zu arbeiten heißt es zu wagen, unter die Oberfläche der Vorstellungen und der pädagogischen Praktiken zu tauchen“, formuliert die schwedische Bildungsforscherin Kajsa Svaleryd. „Ich beschreibe Gleichstellung oft mit einem Eisberg: 1/7 ist über der Oberfläche – und das ist das, was wir messen können; die Noten, die Aufmerksamkeitsverteilung, die Gestaltung der Lehrmittel, die Raumnahme der Kinder usw. Aber der größte Teil des Eisberges besteht aus Verhaltensweisen, Normen und Einstellungen – und liegt unter der Oberfläche.“ (Svaleryd 2003; Übersetzung Anna Schneider)

Die **Reflexion und Dekonstruktion** von eigenen Normen und Werten, die im Laufe der gesamten Biografie konstruiert worden sind, kann selbstverständlich nicht bloß durch das Lesen dieser Broschüre oder durch die Teilnahme an einem Halbtages-Workshop geleistet werden. Geschlechtssensibles Arbeiten ist auf der Persönlichkeitsebene ein Projekt ohne Endpunkt.

Auf der Ebene des Unterrichts hat geschlechtssensible Pädagogik das Ziel, den „heimlichen Lehrplan“, der explizit oder implizit auch Aussagen über die Geschlechter vermittelt und die Platzanweisung der Geschlechter fortsetzt, zu verhindern. Auf inhaltlicher Ebene wird jedes Thema unter einem Gender-Blickwinkel beleuchtet: Welche

Relevanz hat das Thema für die Lernenden und die Lehrenden? Welche Erfahrungen haben Mädchen und Frauen und Burschen und Männer mit dem Thema? Werden alle Geschlechtsidentitäten und gesellschaftlichen Gruppen ausgewogen repräsentiert?

## Gendersensible Didaktik

- knüpft an die individuellen Vorerfahrungen an,
- geht aus von den Stärken der Lernenden in den Lernstrategien,
- baut diese zu bewussten Kompetenzen aus,
- gleicht sozialisations- und strukturell bedingte Schwächen aus und
- ermöglicht das Erweitern von Handlungsspielräumen.

Aufgabe von Lehrenden ist es, für die Herstellung gleichberechtigter Lernchancen für alle Lernenden zu sorgen und ein Lernklima zu schaffen, das es allen Teilnehmenden ermöglicht, sich ihren Lernbedürfnissen entsprechend in der Schule einzubringen. Behinderungen von Lernprozessen entstehen dann, wenn vorgefertigte Verhaltensweisen unreflektiert übertragen werden, nicht durchbrochen werden können und einer Auseinandersetzung mit „Neuem“ entgegenstehen.

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



die nicht der Erwartung an ihr Geschlecht entsprechen, z.B. Diskussionsleitung und Vorstellung von Kleingruppenergebnissen oder Prozessbeobachtung auf der Metaebene. Weiters bedarf es einer inhaltlichen Bewertung und Enthierarchisierung der Aufgaben und der dazu erforderlichen Kompetenzen (vgl. Derichs-Kunstmann u.a., 1999).

## Grundlegendes für Lehrer/innen aller Unterrichtsgegenstände

### Übungen als Einstieg ins Thema „Gender“

#### Impuls

- Was tun Sie nicht, weil Sie eine Frau, ein Mann sind?
- Was tun Sie, weil Sie eine Frau, ein Mann sind?
- Was würden Sie gerne tun, obwohl Sie eine Frau, ein Mann sind?

entnommen aus: Merz 2001

#### Übung: „Was tun Menschen mit ihren Körpern, um Männer bzw. Frauen zu sein?“

Ziel: Reflexion des Verhältnisses von gesellschaftlich konstruierter Geschlechtlichkeit und Körperlichkeit

Zielgruppe: ältere Jugendliche und Erwachsene

Dauer: Gruppenarbeit: 20-30 Minuten, Präsentation der Gruppenergebnisse, Fragen & Antworten & Diskussion: 30 Minuten

Material: je ein großer Packpapierbogen (Flipchart) für jede Gruppe und Filzstifte

Arbeitsformen: Kleingruppen, Großgruppe

Durchführung: in Kleingruppen (ev. eine Gruppe zu „Männer“, eine Gruppe zu „Frauen“), Aufzeichnen auf Packpapierbögen „Was tun Menschen mit ihren Körpern, um Männer bzw. Frauen zu sein?“

Auswerten: Sichtbarmachen von Eingriffen und Formungen: Menschen (ver)formen im Laufe ihres Lebens ihre Körper, abhängig von ihren Vorstellungen, wie Männer bzw. Frauen sind oder sein sollten. Vor allem im interkulturellen Vergleich werden verschiedenste Stilisierungen und Praktiken sichtbar, die jeweils Föminität und Maskulinität ausmachen. Als „natürlich“ gesehene Körper unterliegen sozialen Konstruktionen; Föminität und Maskulinität wird mit ihren jeweiligen Schönheitsidealen als kulturell geformte, ambivalente und repressive gesellschaftliche Praxis erkennbar (bis hin zu Bulimie, „Schönheits“-Chirurgie, Genitalverstümmelung)

entnommen aus: Frey 2004, 44

## Geschlechtergerechte Sprache

Der direkte Zusammenhang von Sprache und Gesellschaft spielt eine ganz grundlegende Rolle in der Erziehung, da vor allem über die Sprache die Realität der Gesellschaft und der Kultur, in der Kinder aufwachsen, vermittelt wird. Das **Rundschreiben „Geschlechtergerechtes Formulieren“** (BMBWK 2003), das den Rang einer Rechtsvorschrift hat und auch für alle Lehrkräfte verbindlich ist, trägt dieser Bedeutung Rechnung.

Verbrüderung, Kaufmannsladen, „seinen Mann stehen“, Schülerschein,...

Krankenschwester, Puppenmutter, Heulsuse, Zimmerliese,...

Trotz des bestehenden Gleichheitsgrundsatzes ist auch unsere sprachliche Welt eine zweigeteilte – Frauenwelt / Männerwelt. Sprache bildet einerseits die Wirklichkeit ab, sie *schafft* andererseits aber auch Realitäten – und damit unter Umständen Ungleichheiten. In der Sprache kommen gesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen sowie Machtprinzipien zum Ausdruck. Was in einer Sprache nicht benannt wird, wofür keine Wörter vorhanden sind, das hat auch keine Funktion in der Gesellschaft, keinen gesellschaftlichen Wert, das gibt es eben nicht. Was für gesellschaftlich relevant erachtet wird, findet Ausdruck, was als unwichtig oder nebensächlich gilt, wird sich auch sprachlich nicht niederschlagen oder aber mit abwertenden Begriffen belegt. Frauen werden oft in Abhängigkeit von männlichen Begrifflichkeiten sprachlich gefasst. Gerade das „Fräulein“, zu dem es keine männliche Entsprechung gibt, dokumentiert die jahrhundertelange Bestimmung von Frauen: erst über die Heirat mit einem Mann erhält „es“ ein Geschlecht und wird zur Frau.

Doch ist es immer noch schwierig, den herkömmlichen Sprachgebrauch als diskriminierend zu erkennen. „Wir alle haben von Anfang an ‚Männerdeutsch‘ (Männer-Französisch usw.) gehört, gelernt und verinnerlicht. Mütter und Väter, Nachbarinnen, Nachbarn, Kindergärtnerinnen usw. sprechen in der Regel Männerdeutsch. Eine

sexismusfreie Sprache käme uns merkwürdig vor; wir haben sie nie kennen gelernt.“  
(Merz 2001, 137).

## Checkliste Sprache

### Pädagoginnen und Pädagogen

- verwenden weibliche Personenbezeichnungen: Schülerin, Zahnärztin, Teilnehmerin, Abteilungsvorständin, Siegerin, Fachfrau,...
- vermeiden Infantilisierungen und erniedrigende, bevormundende Bezeichnungen: Mädchen sind weibliche Kinder bis zu einem Alter von ca. 15 Jahren („unsere Skimädchen“ in der Sportberichterstattungen z.B. ist daher sexistisch)
- ersetzen das Pronomen „jeder, der“ durch „alle, die“, oder durch „jede und jeder“; vergleichbares bei: „jemand, niemand, einer, keiner, man“
- vermeiden diskriminierende geschlechtlich konnotierte Bezeichnungen bzw. Aussagen (z.B. Heulsuse, Karrierefrau, Pantoffelheld, „Ein Mädchen tut das nicht!“)
- vermeiden sexistische Sprache: Hausarbeit (statt Hausfrauenpflicht), das weibliche Geschlecht (statt das schwache Geschlecht)
- verzichten auf ausschließlich Buben/Männer bezeichnende Begriffe (Leserbrief, Mannschaft, Fußgängerstreifen, Hampelmann, Kaufmannsladen,...)
- verwenden positive sprachliche Identifikationsmöglichkeiten für Buben und Mädchen: Puppenpapa, Torfrau, Frauschaft oder Team statt Mannschaft,... oder formulieren geschlechtlich nicht markiert: Team, Kaufladen, Zebraastreifen.

Pädagoginnen und Pädagogen verwenden die zahlreichen Möglichkeiten, geschlechtergerecht zu formulieren, indem sie

- weibliche und männliche Formen nennen: „Wir suchen noch eine Schülerin oder einen Schüler für den Bibliotheksdienst.“
- die Schrägstrichschreibung verwenden: „Unsere Schule besuchen 745 Schüler/innen.“
- das Binnen-I verwenden: „Alle LehrerInnen treffen einander morgen ab 14 Uhr zu einer Planungssitzung.“
- geschlechtsneutrale Formulierungen verwenden: „Die Zahl der Teilnehmenden ist im Vergleich zum Vorjahr gestiegen. Die Direktion ist für die Durchführung verantwortlich. Wer raucht, hat eine kürzere Lebenserwartung.“
- auf Kongruenz achten: „Die Gemeinde Wien ist die größte Trägerin von Kindertagesheimen; die Schule als Arbeitgeberin.“
- Reime und Lieder (wie „Nudeldicke Dirn“, „Dickmadam“), die diskriminierend wirken können, textlich variieren.
- Personenbezeichnungen durch den Namen des Kindes ersetzen – statt: „Steigt ein Büblein auf den Baum“ – „Steigt die Pia auf den Baum“
- die neutrale Bezeichnung „Kind“ verwenden: „5 Kinder sind in den Wald gegangen“

Leicht verfügbar und mit einer Fülle von weiterführenden Texten, Beispielen, Argumentationshilfen ausgestattet ist folgende Website zu empfehlen:

<http://www.wien.gv.at/ma57/gleichstellung/sprache.htm>

## Kommunikationsstile und Gesprächsverhalten

Ein wesentlicher Faktor der kommunikativen Kompetenz liegt im Erkennen von (nonverbalen) **Kommunikationsritualen** (wie Händeschütteln, die Tür aufhalten, in den Mantel helfen, Blickkontakt oder die Art und Weise der Umarmung). Wenn alle Beteiligten die Rituale verstehen und entsprechend reagieren, funktionieren sie wie Spielregeln und vereinfachen den Umgang; wenn nicht, entstehen Missverständnisse und Konflikte (Merz 2001, 123ff.).

### Einstiegsübung Kommunikationsrituale

Stellen Sie sich ein Frau-Mann-Paar vor, es schlendert vor Ihnen auf der Straße. Wie würde deren Umarmung aussehen? Welche Armhaltung nehmen die beiden ein? Wer „führt“? Probieren Sie selbst aus, wie selbstverständlich Ihnen die jeweilige Armhaltung fällt (in der Rolle eines Mannes, in der Rolle einer Frau) – Arm über die Schulter der anderen Person, Arm zur Hüfte. Könnten Sie ohne weiteres diese Haltungen vertauschen? Welches Beziehungsmuster wird durch welche Haltung ausgedrückt – Kongruenz oder Inkongruenz, Symmetrie? Könnten auch zwei Freunde so miteinander gehen? Zwei Freundinnen?

weitere Sensibilisierungsübungen in Mühlen Achs 1998

Da Unterrichten nicht ausschließlich Wissensvermittlung bedeutet, sondern als Interaktionsprozess verstanden wird, beeinflussen unterschiedlichste **Kommunikationsstile** die Lehr-Lern-Situation. Nach neuesten Forschungen kann nicht mehr von einem „weiblichen“ oder „männlichen“ Gesprächsverhalten, Kommunikationsstil oder Konfliktmuster gesprochen werden. Weder ist uneingeschränkt der Dominanzthese zuzustimmen, noch einer Differenzthese, die das sprachliche Verhalten von Frauen und Männern mit zwei Fremdsprachen vergleicht, deren Unähnlichkeit und Unübersetzbarkeit Missverständnisse vorprogrammieren.

Kommunikationsstile lassen sich in erster Linie in der Zieldefinition unterscheiden. Ein **kompetitiver** Kommunikationsstil zielt auf Positionsklärung, Gewinnen oder Verlieren. Es ist unwichtig, ob sich die beteiligten Personen zu einem späteren Zeitpunkt wieder begegnen; betont wird Unabhängigkeit. Ein **kooperativer** Kommunikationsstil zielt darauf, Beziehungen aufrechtzuerhalten: Ziele sind Informationsaustausch, das

Herstellen einer positiven Atmosphäre, die den Beteiligten die offene Beteiligung ermöglicht; betont wird Nähe, Verbindlichkeit, Zustimmung.

Als bedeutsam für die Inszenierung von Gender lassen sich das „Rederechtsmanagement“<sup>4</sup> und die „Inszenierung von Expert/innenstatus“<sup>5</sup> ausmachen.

## Gendersensible Analyse von Lehrmaterialien, Texten und Bildern

- Wie oft kommen die verschiedenen Geschlechter in Text und Bild vor?
- Werden Frauen sprachlich sichtbar gemacht?
- Gibt es sprachliche Bezeichnungen für jeweils nur ein Geschlecht (z.B. Powerfrau, Karrierefrau, Staatsmann, Frauenförderung, Wiedereinsteigerin, ...)?
- Aus welcher Perspektive – wie in Doppelverdienerin, Frauenstimmrecht – wird gedacht?
- Finden Geschlechterverhältnisse durchgängig Berücksichtigung, statt das „Frauenthema“ als Randkapitel abzuhandeln (z.B. „die Frau im Mittelalter“)?
- Sind die Darstellungen realitätsbezogen? Werden auch Alleinerzieher/innen, Frauen ohne Kinder, Frauen, die mit Frauen bzw. Männer, die mit Männern zusammenleben, dargestellt? Mit welchen Wertungen sind solche Darstellungen verbunden?
- Bezüglich Statistiken: Was ist die Bezugsgröße („Frauen verdienen durchschnittlich 30% weniger als Männer“ oder: „Männer verdienen 40% mehr als Frauen“)?
- Bilder von erfolgreichen/ bedeutenden Frauen und Männern:
  - Wie viel Prozent der dargestellten Frauen und Männer lächeln?
  - Aus welchen Kontexten stammen die Bilder; in welchen Situationen wurden sie fotografiert?
  - Welche Gegenstände, Kleidungsstücke, Körperhaltungen,... weisen auf die „klassische“ weiblich-männliche Rollenverteilung hin?
  - Durch welche Attribute (Kleidung, Gestik, Mimik, ...) wird Erfolg ausgedrückt?
- Welche Eigenschaften und Verhaltensweisen werden Mädchen/Frauen bzw. Buben/ Männern zugeordnet (stark, besonnen, technisch begabt, risikoreich, durchsetzungsfähig, fürsorglich, erfolgreich,...)?
- Wenn es um Erfindungen, Kunstwerke, historische Persönlichkeiten, berühmte Wissenschaftler/innen bzw. Vertreter/innen der jeweiligen Profession, das Leben zu anderen Zeiten und in anderen Kulturen geht: werden gleichermaßen die Leistungen von Frauen wie Männern sichtbar gemacht?

---

<sup>4</sup> Männer unterbrechen Frauen nicht immer häufiger, sondern nur in einigen Kontexten; Unterbrechungen im Konsens werden als solche kaum wahrgenommen, im Dissens sehr wohl.

<sup>5</sup> Hoher beruflicher / öffentlicher Status führt bei Männern zu hohem Gesprächsstatus, bei Frauen nicht; Beispiel Fachdiskussion: Therapeutin erzählt persönliche Erfahrungen und erhält Betroffenenstatus; Moderator, der selbst kein Experte ist, kritisiert und belehrt; Frauen bringen Argumente zögerlich vor, reichen Fragen weiter, statt selbst Expertinnenstatements abzugeben.

- Wie oft werden die verschiedenen Geschlechter bei welchen Tätigkeiten dargestellt: wer übt welche Freizeitaktivitäten aus, wer hat welche Berufe und beruflichen Positionen inne, wer ist für den Bereich Haushalt, Beziehungen, für das Schaffen einer angenehmen Atmosphäre, Technik,... zuständig; wer gibt wofür Geld aus; wie viel (Innen- und Außen-)Raum wird wem zugestanden? Werden Frauen wie Männer im Wirtschaftsleben, in Leitungsfunktionen, als Verhandler/innen, technisch kompetent, bei Versorgearbeiten... gezeigt?

vgl.: Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln  
(BMUK 1999)

## Grundlegendes für Lehrer/innen aller Unterrichtsgegenstände und speziell für „Pädagogik“

Eigene Erfahrungen als Mädchen oder Bub prägen unsere Persönlichkeit und haben wiederum Auswirkungen auf unsere Wahrnehmung von und unsere Erwartungshaltung an Mädchen und Buben heute. Die **Reflexion der eigenen Erziehungsgeschichte** und der eigenen Geschlechterbiografie ist hilfreich beim Bearbeiten der Grundlagen der **geschlechtsspezifischen Sozialisation**. Wenn Sie für einen Moment die Augen schließen und Ihre Ohren aufsperrn – welche elterlichen Botschaften steigen sofort in Ihrer Erinnerung hoch? Waren es fröhliche Unterstützungsausrufe, ängstliche Vorbehalte oder massive Reglementierungen? Egal ob Sie Frau oder Mann sind, jedes Geschlecht verfügt über das entsprechende Repertoire. Wir haben es sozusagen mit einem „Kanon der Geschlechtszuschreibungen“ zu tun (Walter 2005, 191).

### Übung: Selbstreflexives Arbeiten

„Der Blick zurück... das Mädchen, das ich einmal war / der Bub, der ich einmal war“

Ziel: Reflexion der eigenen Erziehungsgeschichte und Sozialisation

Zielgruppe: ältere Jugendliche, Erwachsene

Dauer: ca. 60 Minuten (bei Vertiefung länger)

Material: (ausgewählte) Anleitungsfragen auf Arbeitsblättern

Arbeitsformen: Einzelarbeit, Paararbeit, Gruppenarbeit, moderierte Diskussion

Durchführung: Teilnehmende erhalten Anleitungsfragen, die sie in Einzelarbeit bearbeiten:

- Wie war ich als Mädchen / Bub mit ungefähr 6 Jahren?
- Womit habe ich gespielt?
- Wie war mein Verhältnis zu Buben / Mädchen?

- Wer hat mich wie zum Mädchen / Bub gemacht?
- War ich ein „typisches“ Mädchen? ... ein „untypisches“ Mädchen?
- War ich ein „typischer“ Bub? ... ein „untypischer“ Bub?
- Als Mädchen / Bub habe ich darunter gelitten...
- Als Mädchen / Bub war ich stolz auf...

Auswerten: Austausch in (geschlechtshomogenen) Kleingruppen, Bericht in der Großgruppe über Übereinstimmungen, Unterschiedlichkeiten, Aha-Erlebnisse

Möglichkeiten der Vertiefung:

... durch mitgebrachte Fotos aus der eigenen Kindheit

... durch kreatives Bearbeiten (das Mädchen, den Buben malen)

... durch Herstellen eines Bezugs zur Gegenwart:

- Wann ist mir in meiner Kindheit zum ersten Mal bewusst geworden, dass ich ein Mädchen / Bub bin?
- Welche Eigenschaften hatte ich damals, wie hat meine Umgebung darauf reagiert?
- Was habe ich von mir als „typischem“ Mädchen / Buben beibehalten?
- Wo möchte ich heute mehr „untypisch“ sein?
- Mit welchen Frauen, mit welchen Männern war ich im Laufe meines Lebens konfrontiert?
- Was macht mir heute an meiner Frauen-/ Männerrolle Mühe, was macht mir Spaß?

## Grundlegendes für „Didaktik“ und „Praxis“

Um erkennen und reflektieren zu können, wie in Erziehungs- und Bildungsprozessen oftmals geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen unbewusst tradiert werden, ist es hilfreich, sich der eigenen (unbewussten) Erwartungshaltungen bewusst zu werden.

Fragen zur Reflexion des eigenen Erziehungsverhaltens hinsichtlich Geschlechterstereotype können sein:

- Verwende oder vermeide ich geschlechterstereotype Klischees und Zuschreibungen („Ich brauche heute starke Buben“)?
- Welchen Kindern traue ich was zu?
- Wem gebe ich wobei welche Hilfestellung? Auf wen bin ich weshalb aufmerksam?
- Wo liegen meine Toleranzgrenzen bei Lärm, Konflikten, Gefühlsäußerungen jeweils bei Mädchen und Buben? Fördere oder verhindere ich Spiele von Mädchen und von Buben im selben Umfang?
- Welches Vorbild biete ich als erwachsene Pädagogin im Umgang mit Technik (Anwendung, Werkzeug, Experimentieren, Neugierde,...)?
- Welches Vorbild biete ich als erwachsener Pädagoge bei Haushaltstätigkeiten, Versorgungsleistungen?

- Wie denke ich über berufstätige Mütter, wie über berufstätige Väter?
- Wie akzeptierend verhalte ich mich gegenüber unterschiedlichen Lebensweisen und Familienformen?

Fragen zur **sensibilisierten Wahrnehmung von Spielen und Spielverhalten**:

- Womit spielt das Kind am liebsten?
- Was lernt es mit diesem Spiel/Spielzeug?
- Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten werden dadurch trainiert?
- Welche Erfahrungen und Lernschritte kann es mit diesem Spiel/Spielzeug machen?

Durch Einsatz von Videoaufnahmen können das Gruppengeschehen und das eigene Verhalten dokumentiert und mit Unterstützung externer gendersensibler Fachberatung reflektiert werden.

Fragen beim **Auswerten der Beobachtungen** könnten sein (Svaleryd 2002, 8, Übersetzung Anna Schneider):

- Warum sitzen die Kinder bei Versammlungen oder beim Essen gerade dort, wo sie sitzen? ... um die Arbeit der Pädagogin oder des Pädagogen zu erleichtern, ... weil das Kind womöglich eine gute Hilfe ist, ... um Streitigkeiten zu verhindern, ... weil sich das Kind aufgrund der Platzierung wohler fühlt?
- Bekommt eine Gruppe häufiger Zurechtweisungen, negative Botschaften und negative Aufmerksamkeit? Warum?
- Spricht das Personal mehr mit den Mädchen oder mehr mit den Buben? Unterscheiden sich die Gespräche, abhängig vom Geschlecht des Kindes?
- Wer erhält Zurechtweisungen, negative Botschaften, Tadel – wofür?
- Wer erhält Lob, Anerkennung – wofür?
- Welche Kinder werden persönlich angesprochen (mit Namen), welche Kinder als Gruppe? Wann, bei welchen Gelegenheiten, wie oft?
- Welche Kinder haben die größere, weiter entwickelte sprachliche Kompetenz? Beruht dies auf Reife oder Stimulans?
- Werden Spiele von Mädchen und von Buben im selben Umfang verhindert? Was macht ein Spiel zum Spiel, welche Spiele sind erlaubt?
- Erwartet das Personal, dass Buben es eilig haben bei der Suche nach neuen Abenteuern? Ist dies ein Grund, weshalb sie so schnell auf die Signale der Buben reagieren?
- Warum müssen Mädchen mehrmals versuchen, das Nähgarn einzufädeln, bevor das Personal ihnen zeigt wie es geht, während die Buben sofort Hilfe bekommen? Wozu führt so eine Behandlung?



**Hilfestellungen** zum Erkennen von unbewussten geschlechterstereotypen Einschränkungen sind neben kollegialer Beratung / Beobachtung auch eine gendersensible **Planung und Reflexion**: In einem gendersensiblen Planungsschema stehen nicht die Bildungsinhalte im Mittelpunkt, sondern die Prozesse, die sich während eines Kindergartenjahres beim einzelnen Kind und der Gruppe feststellen lassen. Ebenso beim Reflexionsschema, das weniger das „Gelingen“ von Bildungsangeboten, sondern das Beschreiben des Gruppengeschehens und das Wahrnehmen von Erfolgen und Misserfolgen bezogen auf die Zielsetzungen der Pädagoginnen und Pädagogen beinhaltet (Orner u.a. 2003). So können z.B. folgende Fragen bei der Reflexion der Bildungsangebote hilfreich sein:

- Welche Angebote / Initiativen der letzten Woche haben dazu beigetragen, den Handlungsspielraum von Mädchen und Buben zu erweitern?
- Woran ist – auch für andere nachvollziehbar – die Erweiterung des Handlungsspielraums erkennbar?

Ein Beispiel: „Johanna spielt seit längerer Zeit immer am Bauplatz und schenkt anderen Bereichen kaum Beachtung. Die Errichtung eines Flughafens im Familienspielbereich ermöglicht es ihr, auch die Spielmaterialien an diesem Ort näher kennen zu lernen.“ (ebda., 117).

Um geschlechtsrollenfixierende Faktoren im Kindergartenalltag zu vermeiden und den **Handlungsspielraum von Mädchen und Buben erweitern** zu können, steht Kleinkindpädagoginnen und -pädagogen ein großes methodisches Repertoire zur Verfügung. Durch das Sprechen einer geschlechtergerechten **Sprache**, durch **bewusste Auswahl von Bildungsmitteln, Materialien und Spielen**, durch die **Raumgestaltung**, durch die Reflexion von **Regeln** etc.

- Finden sich im Baubereich ausgewogen weibliche und männliche (Lego-)Figuren, mit denen die Bauwerke bespielt werden können?
- Ist die Verkleidungsecke mit unterschiedlichsten Utensilien bestückt, damit auch Buben- und Männerrollen ausprobiert werden können oder Mädchen jenseits vom Prinzessinnendasein auch „böse“ Persönlichkeitsanteile ausprobieren können?
- Welche Signale werden durch pastellfarbene Gestaltungselemente ausgesendet, wer wird dadurch angesprochen?

- Was bewirkt die Regel „Nicht mehr als vier Kinder in die Bauecke“, wenn sich dort jeden Tag die Bubengruppe trifft, für alle anderen Kinder?

### **Förderung der Selbstständigkeit und Alltagsbewältigung von Mädchen und Buben**

Soziale Kompetenzen, Fürsorge, Beziehungsarbeit, Sich-Kümmern um das Wohlergehen anderer (Menschen, Tiere, Pflanzen), Verantwortung für Reproduktionsarbeiten übernehmen, Zeitmanagement, Waschen, Bügeln, Kehren, Kochen und Ernährung,...: All das sind Qualifikationen für Hausarbeit und Alltagsbewältigung, die die meisten Mädchen und Frauen wie „selbstverständlich“ erlernen und bereits in Kindergarten und Schule mitbringen, die meisten Buben und Männer jedoch nicht. Männliche Sozialisation muss in ihrer Hausarbeitsferne als defizitär bezeichnet werden. Im Sinn einer Erziehung zur Gleichberechtigung müssen diese Fähigkeitsbereiche aufgewertet und auch Buben muss das Einüben in diese Tätigkeiten ermöglicht und abverlangt werden. „Hausarbeitsdidaktik für Jungen“, wie sie u.a. von der deutschen Schulforscherin Astrid Kaiser entwickelt wurde, kann bereits im Kindergarten ansetzen. Hausarbeitsbereiche wie „Einkaufen, Essen, Putzen, Wäsche“ mit ihren jeweiligen Tätigkeiten erlernen Buben erfahrungsgemäß freudig und engagiert. Der Projektbericht **„Buben und Hausarbeit“** der Kindergartenpädagogin Sylvia Oberauer beschreibt überzeugend die Ergebnisse dieser Jungenförderung: die Buben können einfache Haushaltstätigkeiten selbstständig und routiniert durchführen; gefördert werden überdies Konzentration, Ausdauer, Feinmotorik und Mengenlehre; weiters Kooperationsfähigkeit und sprachlich differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten (Unterrichtsprinzip Volksschule, 2001).

Methoden zum bewussten und reflektierten Überprüfen der Förderung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen der Mädchen und Buben und von gleichstellungsorientierten Zielen können Stricherl- oder Zeitlisten (max. 15 Minuten am Computer), die Einführung einer „Quotenregelung“ (z.B. bei der Ausgabe von begehrten Spielgeräten wie Autos) oder der „Fit-fürs-Leben-Pass“ sein:

**„Fit-fürs-Leben-Pass“ Kleinkindergruppe (0- bis 3-Jährige)**

**Das kann ich schon!**

- meine Patschen selber anziehen
- einem anderen Kind den Mund abwischen
- einen Ball fangen
- 3 verschiedene Werkzeuge benennen und „benutzen“ können
- mein Geschirr vom Esstisch abräumen
- einen Turm bauen, der mir bis zum Nabel reicht
- ein anderes Kind trösten
- mit einem anderen Kind Plastilin teilen
- meine Hände waschen (die Ärmel raufschieben, Wasser aufdrehen, Seife nehmen, Hände abtrocknen ohne alles unter Wasser zu setzen)
- ein Lätzchen zusammenlegen

entnommen aus: Orner u.a. 2003, 54

**„Fit-fürs-Leben-Pass“ Kindergartengruppe (3- bis 6-Jährige)**

**Das kann ich schon!**

- einschenken und mir auch selbst das Essen aus der Servierschüssel nehmen
- mir ein Brot streichen
- meine „Gatschhose“ selber anziehen
- meine Spielsachen ein- und auch wegräumen
- Blumen gießen, ohne sie dabei zu „ertränken“
- einen Nagel einschlagen
- Sessel auf den Tisch stellen, ohne dass andere Sessel herunterfallen
- einen Tisch/das Tischtuch abwischen
- einem anderen Kind beim Anziehen helfen
- den Tisch decken

entnommen aus: Orner u.a. 2003, 54

Der „Fit-fürs-Leben-Pass“ wird abhängig von den spezifischen Bedürfnissen der jeweiligen Kinder formuliert, hängt gut sichtbar in der Gruppe und ermöglicht pädagogischem Personal und Eltern gleichermaßen die Übersicht und Gewissheit, dass jedes Kind die unterschiedlichsten Erfahrungen ausprobiert und Fertigkeiten trainiert.

# Checkliste für geschlechtergerechte Kinderliteratur, Schulbücher und Medien

(auch anwendbar für Computerspiele und Lernsoftware)

## Darstellung

- Wie viele Mädchen, wie viele Buben sind auf den Bildern zu sehen?
- Wer hält sich vor allem zu Hause auf, wer auf der Straße? Wer in geschützten Räumen, wer in offenen, gefährlichen Situationen?
- In Gruppenszenen: Wie viele Personen sind weiblich, wie viele männlich?
- Wie sehen die Mädchen und Frauen aus: Sind sie auch wütend oder schmutzig?
- Wie sehen die Buben und Männer aus: Sind sie auch verunsichert oder traurig?
- Werden Mädchen/Frauen mit weiblichen Personenbezeichnungen benannt?

## Handlung

- Wer ist im Mittelpunkt des Geschehens, männliche oder weibliche Wesen? Wer spielt Nebenrollen?
- Welche Eigenschaften und Gefühle haben die dargestellten Mädchen / Frauen, welche die Buben / Männer?
- Wo und was spielen, arbeiten, machen Buben, was Mädchen?
- Wer hat Ideen, von wem gehen Initiativen aus und wer setzt sich durch?
- Bedeutet dieses Bilderbuch für Mädchen eine Ermutigung?
- Erleichtert es Buben den Abschied vom ewigen Helden?
- Bei Bilderbüchern mit sexualkundlichem Aspekt: Werden weibliche und männliche Geschlechtsorgane gleichermaßen offen und positiv dargestellt?

## Erwachsene

- Welche Formen des Zusammenlebens werden dargestellt?
- Wird die Beziehungsarbeit in der Familie und zu anderen Personen thematisiert?
- Welche Berufe werden von welchen Personen ausgeführt?
- Wer erledigt die Hausarbeit?
- Werden Frauen nicht nur als Hausfrauen gezeigt, sondern mit Beruf und eigenen Freizeitaktivitäten? Gibt es Frauenbilder, die Mut machen können, die vermitteln: Erwachsen-Werden lohnt sich?
- Kümmern sich Frauen und Männer um die Kinder?
- Sind die im Buch dargestellten Männer bereit, neue Verhaltensweisen zu lernen?

## Tierdarstellungen

- Welche männlichen Tiere und welche weiblichen Tiere sind dargestellt (Schaf, Kuh, Schwein – Pferd, Hund, Löwe)? Welche Rolle übernehmen diese Tiere?

### Fragen zur Bestandsaufnahme von Computernutzung

- Erkennen Sie bei den Kindern geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Zugänge zum Computer und der Arbeitsweisen mit dem Computer?
- Haben alle Kinder – Mädchen wie Buben – gleichermaßen Zugang zum Computer?
- Wie ist das gewährleistet? Bewährt haben sich Listen, in die Kinder sich eintragen können, oder begrenzte Benutzungszeiten.
- Ist das Geschlechterverhältnis der Akteurinnen und Akteure von Computerspielen zahlenmäßig ausgewogen? Werden die Figuren ohne Geschlechterrollenklischees (fürsorgliche, fragende Mädchen/Frauen, rettende, wissende Buben/Männer) dargestellt?

## Grundlegendes für „Englisch“

Beispiele für **geschlechtergerechtes Formulieren** in Englisch:

Example:	Alternative:
man, mankind	person, individual(s), people, we, the public,...
businessman	business manager, representative, head of firm,...
chairman	chairperson, president,....
fireman	firefighter
webmaster	web manager
The <i>teacher</i> is usually appointed on the basis of <i>his</i> training.	Teachers are usually appointed on the basis of <i>their</i> training.
Each child was to write an essay on <i>his</i> favourite hobby.	Each child was to write an essay on <i>his</i> or <i>her</i> favourite hobby.
John and Mary both have full-time jobs; <i>he</i> <i>helps her</i> with the housework.	... they share the housework.
Research scientists often neglect their wives and children.	Research scientists often neglect their families.
the doctor ... he	doctors ... they; the doctor ... he/she, the doctor ... s/he
poetess	poet: avoid -ess wherever possible; it is

	often pejorative or perceived as such.
stewardess	flight attendant, cabin crew
Mr and Mrs John Smith	Jane and John Smith, Mr and Mrs Smith, Mr and Ms Smith
Miss, Mrs	Ms (female equivalent to Mr – does not indicate marital status, which is often irrelevant)
mother tongue	first language
he	s/he

entnommen u.a. aus: Guidelines 1999

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

## Grundlegendes für „Geschichte und Sozialkunde, politische Bildung“

Da Geschlechterrollen und –verhältnisse im historischen und kulturellen Kontext unterschiedlich definiert und veränderbar sind, ist es notwendig, jedes Thema und jeden Aspekt unter der Frage zu beleuchten: „Mit welchen Normen, Gesetzen, Rahmenbedingungen waren und sind Frauen und Männer, Mädchen und Buben konfrontiert?“

Sprachliche Bezeichnungen wie ritterliches Leben oder Sklavenwirtschaft belegen das Weiterbestehen der männlichen Norm im Geschichte- und Sozialkundeunterricht. Im Unterricht sind Begrifflichkeiten und vermeintliche Universalitäten zu hinterfragen, es ist einer ahistorischen Betrachtungsweise entgegenzuwirken und sprachliche Genauigkeit zu üben. Die athenische Demokratie schloss (u.a.) Frauen von der politischen Mitbestimmung aus, das Welt- und Menschenbild in Humanismus und Renaissance unterschied stark zwischen Frauen und Männern; durch Kapitel wie „die Stellung der Frau

vom Frühkapitalismus bis zur Industriellen Revolution“ wird die Frau wiederum zum „Sonderthema“.

Der Unterricht ist so zu gestalten, dass nicht nur Männer als Handelnde in Erscheinung treten und dass Frauen nicht ausschließlich in der Position des ohnmächtigen Opfers dargestellt werden. Leben und Leistungen von Frauen bzw. Gruppen von Frauen sollen sichtbar gemacht, die Widersprüche, in denen sie lebten, aufgezeigt, Emanzipationsbewegungen und Widerstandsformen von Frauen ebenso thematisiert werden wie das Mittun von Frauen in patriarchalen Strukturen.

Historisches zur politischen Partizipation und Repräsentation von Frauen in Österreich findet sich auf [www.renner-institut.at/frauenakademie](http://www.renner-institut.at/frauenakademie), zum Frauenwahlrecht in Österreich auf [www.onb.ac.at/ariadne/projekte/frauen\\_waehlet](http://www.onb.ac.at/ariadne/projekte/frauen_waehlet) (85 Jahre allgemeines Frauenwahlrecht in Österreich. Virtuelle Ausstellung in Texten und Bildern).

Einen Einstieg in die neue Frauenbewegung bietet <http://de.wikipedia.org/wiki/Frauenbewegung>.

Um insbesondere Burschen eine kritische Auseinandersetzung mit den traditionellen Bildern von Männlichkeit (Männer als Jäger, Eroberer, Entdecker, Herrscher, Krieger,...) zu ermöglichen, sind immer wieder Männer, die jenseits vorgegebener Rollen lebten und leben, vorzustellen und die Auswirkungen patriarchaler Strukturen auf das Leben von Männern und Burschen zu bearbeiten.

Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, als erwachsene Frauen und Männer sowohl politische als auch soziale Verantwortung zu tragen. Dies könnte für Schülerinnen bedeuten, die politische Verantwortung bereits im Laufe der Schulzeit als Klassenvertreterin oder Schulsprecherin zu üben. Es könnte für Schüler bedeuten, sich für ihre Lebensplanung bewusst Fragen zu stellen wie: „(Wie) möchte ich die Vaterrolle

ausfüllen?", „Wie möchte ich Beziehungen gestalten – zu Freunden, Freundinnen, zu Partner oder Partnerin?“

## Alltagsgeschichte

[www.musieum.at](http://www.musieum.at): Mit dem programmatischen „displaying:gender“ ermöglicht diese Website einen virtuellen Rundgang durch Wiener Museen mit ausgewählten Exponaten und die gendersensible Präsentation von Themen wie: Krieg, öffentlicher Raum, Privatheit, Familie, Arbeit, Repräsentation, Mode, Geld, Ausbildung/Lernen oder Stars. Ergänzt wird das Angebot mit Texten und einer internationalen Link-Liste mit überaus spannenden Inhalten.

## Grundlegendes für „Geografie und Wirtschaftskunde“

Geschlechterverhältnisse werden sichtbar unter anderem in den Bereichen Arbeit und Wirtschaft sowie in gesamtwirtschaftlichen Zusammenhängen. Ein Einstieg in den Themenkomplex kann das Auffächern der Definitionsbreite von „Arbeit“ sein:

Einstieg in die Themenfelder Arbeit, Wirtschaft(ssysteme), Marktmodelle

Überlegen Sie für jede der nachfolgenden Tätigkeiten, ob das für Sie Arbeit ist:

1. Kinder bauen am Strand eine Burg.
2. Eine Deutschlehrerin geht ins Theater.
3. Ein Priester trinkt nach einer Taufe mit der Familie einen Kaffee.
4. Ein Arbeiter trägt Werkzeug von einer Seite der Halle zur anderen, damit der Meister nicht sieht, dass er keine Aufgabe hat.
5. Eine Mutter geht mit ihren Kindern ins Schwimmbad.
6. Bauern kippen Obst ins Meer.
7. Ein Mann gräbt ein Loch in die Erde und schüttet es wieder zu.
8. Eine Frau bricht ein Auto auf und entwendet ein Radio.
9. Ein Künstler malt sein Lieblingsmodell.



Begründen Sie Ihre Einschätzung. Welche Merkmale müssen für Sie vorliegen, damit eine Tätigkeit als Arbeit bezeichnet werden kann? Sind die Ansichten dazu in Ihrer Klasse geschlechtsspezifisch unterschiedlich?

entnommen aus: Segmente 2002, 16 f.

Um das Thema Arbeit weiter zu behandeln, werden in der Folge internationale Statistiken und Texte zu Erwerbsquoten, Jugendarbeitslosigkeit, Einkommen, Beschäftigungsverhältnissen und vielem mehr präsentiert.

Im Heft aufbereitete Themen sind: Frauen und Politik, Bildung, Erwerbsarbeit, Frauenarbeit, Geld, internationale Migration, Bewegung/Räume, Technik, Gesundheit, Partnerschaft, Kultur, Utopia.

## Grundlegendes für „Mathematik“, „Physik“, „Chemie“

Wie können sozialisationsbedingte Vorerfahrungen und Vorgehensweisen von Mädchen und Buben im naturwissenschaftlich-technisch-mathematischen Unterricht berücksichtigt werden? Wählen Sie Beispiele mit Alltagsbezug der Schülerinnen und Schüler, stellen Sie Bezüge zu den Anwendungsbereichen Ökologie, Biologie und Medizin her und reflektieren Sie Ihre Interaktionen und die Didaktik in ihrer Bedeutung für Kompetenzzuschreibung (sowohl Eigen- als auch Fremdzuschreibung).

Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass der fragend-entwickelnde Unterricht (oder das gelenkte Lehrer/in-Schüler/in-Gespräch) vor allem Mädchen benachteiligt. Bedingt durch seine Kommunikationsstruktur hemmt der fragend-entwickelnde Unterricht u.U. sogar die Entfaltung bestimmter mathematischer Fähigkeiten – z.B. das Begründen von Lösungsschritten. Didaktisch zu empfehlen ist, den Lernenden mehr Zeit zu geben, um sich in das gegebene Problem einzudenken und um die Ergebnisse zusammenhängend zu präsentieren (Jungwirth, Stadler 2003). Weiters empfiehlt es sich, unterschiedliche Unterrichtsformen einzusetzen, wie Kleingruppenarbeiten, bei Beispielen soziale Implikationen miteinzubeziehen, nicht eindeutig lösbare Beispiele zu geben, Lösungsansätze in Gruppen diskutieren zu lassen, die Herangehensweisen der Schülerinnen und Schüler zu thematisieren, über mathematische Begriffe zu philosophieren. Selbst-

ständiges Entdecken und Erfolgserlebnisse sind ein wesentlicher Beitrag zur Motivation, ebenso ist aber die Bedeutung von Fehlern und Misserfolgen als notwendiger Bestandteil eines Erkenntnisprozesses zu vermitteln.

Gendersensibler Unterricht in den Naturwissenschaften beachtet, dass das **Alltagsleben** und die Erfahrungen und Anknüpfungspunkte der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. So können im Fach Physik Beispiele mit Alltagsbezug gewählt werden, indem z.B. Beispiele mit optischen Geräten, Warmhaltegefäßen oder Fahrradstandlichtern statt mit Flaschenzügen oder hydraulischen Hebebühnen präsentiert werden.

Die Website <http://lise.univie.ac.at> stellt gendersensible Basisartikel, Unterrichtsmaterialien (u.a. zur Bewegung der Erde, zu Mechanik, zu Wärmelehre) und Biografien von Physikerinnen und Physikern in Österreich zur Verfügung. Geschlechtsspezifische Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler in Chemie werden z.B. durch Fragestellungen aufgegriffen wie „Was passiert beim Haarefärben?“

Externe Fachleute, die in die Klasse eingeladen werden, können das Verständnis für die Bedeutung im täglichen und beruflichen Leben unterstützen: „Wer wendet wie Physik / Mathematik / Chemie im Berufsalltag an?“, wobei darauf geachtet werden sollte, vor allem Frauen als Expertinnen vorzustellen.

Auf die **Frühförderung bei Mädchen und Buben** in Mathematik, Physik und Chemie muss verstärktes Augenmerk gelegt werden. (Kindergarten-)Kinder eignen sich solche Erfahrungen spielerisch, durch Körpererlebnisse und im ganzheitlichen Erfahren an. Durch Spielen mit Konstruktionsmaterial wie Lego (inkl. Bauplanlesen!) oder großen Kartonbausteinen, durch das Erleben von physikalischen Gesetzmäßigkeiten wie der Schwerkraft (beim Kurvenfahren) oder durch Körpererfahrungen auf der schiefen Ebene, durch chemische Reaktionen beim Mischen von Kochrezepten oder durch einfache Experimente,... Dabei muss gewährleistet sein, dass alle Kinder gleichermaßen Zugang zu diesen Erfahrungen haben (siehe dazu die Anregung „Fit-fürs-Leben-Pass“, S. 15).

## Attribution – Reattribution

Um erfolgreiche Lernstrategien aufbauen und ineffektives Lernen reduzieren zu können, müssen Schüler/innen eine angemessene Einschätzung der Ursachen ihrer (schulischen) Erfolge bzw. Misserfolge entwickeln können. Ursachenerklärungen sind subjektive Konstruktionen von Wirklichkeit, beeinflussen Leistungshandlungen und können erlernt werden. Falsche Ursachenerklärungen beeinträchtigen langfristig Lernen, schulische Motivation und Selbstwert.

Die subjektiven Erklärungen der Ursachen von Handlungsergebnissen werden **Attributionen** genannt. Die wichtigsten Informationsquellen zur ihrer Ausbildung sind vorauslaufende Erfahrungen (die allerdings aus einer subjektiven Perspektive verarbeitet werden) und signifikante Bezugspersonen, deren Erklärungsmuster im Rahmen sozialer Interaktionsprozesse übernommen werden.

Attributionen lassen sich danach unterscheiden, ob der Grund eher als

- in der eigenen Person (internal) oder außerhalb der eigenen Person (external) liegend,
- stabil oder veränderlich (variabel),
- kontrollierbar oder unkontrollierbar angesehen wird.

Viele Lehrer/innen machen folgende Beobachtung: Mädchen führen ihre Erfolge häufig auf große Anstrengung oder auf Faktoren wie Glück (also extern und variabel) zurück; Misserfolge erklären sie hingegen eher internal stabil als mangelnde Fähigkeit („ich bin wohl zu blöd für so was“). Dagegen attribuieren Burschen Erfolge bevorzugt auf eigene Fähigkeit und Misserfolge bevorzugt external (z.B. auf Pech, „die Aufgabe war schwierig“) oder auf ungenügende Anstrengung, also internal variabel. Der Attributionsstil der Jungen ist also vergleichsweise motivationsförderlicher: Sie schreiben sich ihre Erfolge selber zu. Zudem beeinträchtigt ein Misserfolg im Fall einer Attribution auf Pech

nicht ihren Selbstwert bzw. bezieht sich im Fall einer Attribution auf mangelnde Anstrengung auf eine kontrollierbare Ursache, die durch intensiveres Lernen ausgeschaltet werden kann. Mädchen und Frauen attribuieren ihre Erfolge und Misserfolge im Bereich Mathematik-Naturwissenschaften-Technik im Vergleich zu Jungen und Männern besonders ungünstig und weniger selbstwertdienlich (Ziegler, Schober 2001).

Untersuchungen belegen zudem geschlechtsspezifische Unterschiede im Bekräftigungsverhalten von Lehrkräften gegenüber Mädchen und Jungen. „Da Mädchen von ihren Lehrkräften als motiviert und diszipliniert erlebt wurden, konnten unzureichende Leistungen aus der Sicht der Lehrkräfte nur auf mangelnder Begabung beruhen. Folgerichtig bezogen sich die meisten negativen Rückmeldungen an die Mädchen auf ihre mangelnden intellektuellen Fähigkeiten. Dagegen wurden die Jungen hauptsächlich für ihr Verhalten getadelt und schlechte Leistungen führten die Lehrkräfte auf ihre unzureichende Motivation oder Anstrengung zurück“ (ebda., 11).

Was können Lehrkräfte nun tun? Wenn, wie oben erwähnt, Ursachenerklärungen erlernt werden, müssen Lehrende ihre Rückmeldungen reflektieren und gegebenenfalls verändern mit dem Ziel, Schülerinnen und Schülern einen **realistischeren Attributionsstil** zu vermitteln, so dass sie die Ursachen ihrer schulischen Leistungen erkennen und realistisch einschätzen können. Entsprechende **Kommentierungen von Leistungshandlungen** i.S. von **Reattributionen** können unmittelbar verbal oder als Anmerkungen zu schriftlichen Arbeiten erfolgen. Zu beachten ist, dass **Erfolge** bevorzugt **internal** interpretiert werden sollten (da Personen sich dann als Verursachende von Handlungsergebnissen wahrnehmen können), indem

- die Anstrengung betont wird: „du hast dich sehr gut vorbereitet“,
- die Fähigkeiten bzw. Begabung herausgestrichen wird: „das Thema liegt dir offensichtlich“,
- der Erfolg besonders herausgestrichen wird: „damit haben die meisten Schüler/innen Schwierigkeiten“.

**Misserfolge** sollten **variabel** interpretiert werden (da sie ansonsten als unveränderlich erscheinen), indem

- auf mangelnde Anstrengung verwiesen wird: „das musst du dir nochmals durchlesen“,
- auf den hohen Schwierigkeitsgrad der Aufgabe hingewiesen wird und dadurch dem Misserfolg die Bedeutung genommen wird: „damit haben die meisten Schüler/innen Schwierigkeiten“,
- die geringe Konsistenz des Misserfolgs betont wird: „das war nur ein Ausrutscher“.

Die Rückmeldung hingegen: „Das ist nicht schlimm, Mathe ist eben nicht deins!“ drückt aus, dass Schüler/innen nichts zugetraut wird und dass sie nichts ändern können, trägt somit zur Hilflosigkeit im jeweiligen Gebiet bei und ist nicht empfehlenswert.

Motivationsfördernd wirken Attributionen auf variable Ursachen, selbstwertförderlich wirken internale Attributionen von Erfolgen und externale Attributionen von Misserfolgen. Durch die Art der Attributionsrückmeldung kann die Handlungsimpementierung (Umsetzung) erleichtert werden: „Wenn du das [...] heute Nachmittag vor der Erledigung der Hausaufgaben nachholst, wird dir das Prinzip der Aufgabenlösung schnell klar werden.“

## Grundlegendes für „Musikerziehung“ und „Rhythmisch-musikalische Erziehung“

Eine kritische Auseinandersetzung mit Sprache, transportiertem Inhalt und Bedeutung traditioneller und zeitgenössischer **Kinderlieder** kommt zu kritischen Ergebnissen!

Wenden Sie die Checklisten zu geschlechtergerechter Sprache und zu Kinderliteratur an und überblicken Sie die Ergebnisse Ihrer Untersuchung: In welcher Anzahl kommen Mädchen und Frauen, Buben und Männer vor? Wie werden sie dargestellt?

Neben der Pflege überlieferten Kulturgutes ist es daher erforderlich, neue und den aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen entsprechende Rollenbilder anzubieten. Dazu können Texte umgedichtet werden – „Hopp, hopp, hopp, da reitet sie“, „Die Bäckerin hat gerufen“ – oder neu geschrieben werden. Die zahlreichen männlichen Akteure der traditionellen Feste sind um andere Jahreskreisfeste, wie Lucia, Barbara, Frau Holle zu erweitern.

**Künstlerinnen und Künstler**, Frauen und Männer aus dem musikpädagogischen und dem musiksöpferischen Bereich sollen in einem ausgewogenen Verhältnis präsentiert werden. Auf der Website [www.furore-verlag.de](http://www.furore-verlag.de) findet sich eine umfangreiche biografische Sammlung von Komponistinnen.

Geschlechterrollen und das Doing Gender sind auf vielen Ebenen im Bereich der Musik bearbeitbar: weiblich und männlich konnotierte Musikinstrumente, Frauen, Männer und Queers in den zeitgenössischen Musik- (Jugend-) Szenen, Darstellungen in Videoclips, Einsatz von Tanz und Körper (Beispiel Hip Hop), Analyse von Texten sind naheliegende Unterrichtsthemen. Z.B. die Biografie von Tracy Chapman und einer ihrer Songs (wie „Behind The Wall“); Texte finden sich auf [www.songtext.net](http://www.songtext.net) oder [www.lyred.com](http://www.lyred.com), Informationen zu Künstlerinnen und Künstlern auf: [www.laut.de](http://www.laut.de).

Die **Rhythmisch-musikalische Erziehung** ist gut geeignet, das Doing Gender – also die Konstruktion von Geschlecht – durch Körpersprache und Bewegung zu analysieren und Veränderungspotentiale zu finden. Tanz und Körper, verschiedene Körperspannungen, Ausdrucksfähigkeit von unterschiedlichsten Emotionen, Selbstwahrnehmung, Geschicklichkeit und Raumerfahrung müssen allen Kindern gleichermaßen ermöglicht werden.

Ein Vorschlag für den Unterricht: Durch die <b>Filmanalyse von „Billy Elliot – I will dance“</b> lassen sich besonders eindrücklich geschlechtsspezifische Körperbilder in Musik und Bewegung und Geschlechterrollenstereotype erkennen.
--

„Der elfjährige Billy aus Durham entdeckt seine Liebe zum Tanz, als sich Box- und Ballettgruppe eine Halle teilen müssen. Erleichtert hängt er die Boxhandschuhe an den Nagel und trainiert heimlich Ballett. Sein streikender Minenarbeiter-Vater würde ihn nie verstehen. Doch seine Ballettlehrerin unterstützt ihn.“ (Mehr Infos auf: <http://www.imdb.com/title/tt0249462/>).

Impulsfragen zu „Billy Elliot“:

- Im Film werden mehrere „Männertypen“ verkörpert, davon vier zentrale Figuren: Billy, Billys Vater, Billys Bruder Tony und Billys Freund Michael.

Inwieweit unterscheiden sie sich?

Welche Beziehung haben sie zueinander und wie drückt sich diese aus?

- Auf der anderen Seite stehen vier zentrale Frauen in Billys Leben: Billys Ballettlehrerin Mrs. Wilkinson, deren Tochter Debbie, Billys Großmutter und Billys verstorbene Mutter (präsent durch die „Briefszene“, in der Billy seine Ballettlehrerin den letzten Brief seiner Mutter an ihn lesen lässt).

Welche Beziehung haben sie zu Billy (und umgekehrt)?

- Mehrere Formen männlicher Alltagsgewalt werden dargestellt: Die staatliche Gewalt durch vorwiegend männliche Polizei, die strukturelle und körperliche Gewalt innerhalb der Familie und der Spott der männlichen Bewohner der Kleinstadt gegenüber Billys „Geheimnis“.

Wie tritt die Gewalt zutage?

Wie sieht Billys Widerstand aus?

Wie setzen sich die Frauen dagegen zur Wehr?

## Grundlegendes für „Bildnerische Erziehung“, „Werkerziehung“, „Textiles Gestalten“

„Müssen Frauen nackt sein, um ins Museum zu kommen?“ fragten 1989 provokant die US-amerikanischen „Guerilla Girls“, um auf die ungleiche Verteilung von Frauen und Männern im Kunstbetrieb aufmerksam zu machen. „Do women have to be naked to get into the Met.Museum? Less then 5% of the artists in the Modern Art Section are women, but 85% of the nudes are female.“ (<http://www.guerrillagirls.com/posters/getnaked.shtml>)

Die Präsenz und Biografien von **Künstlerinnen und Künstlern**, ihre öffentliche Anerkennung, die für Frauen vorgesehenen Rollen von Modell und Muse – das alles sind gesellschaftliche Rahmenbedingungen für bildende und angewandte Kunst, die im

Rahmen von geschlechtssensibler Pädagogik bearbeitet werden können, ebenso wie Geschlechterrollen in der bildenden Kunst oder im Film. Zur Sensibilisierung für die Konstruktion von Frauen- und Männerbildern in der (Fernseh-)Werbung finden Sie inhaltliche und methodische Anregungen auf:

[www.gendernow.at/gesebo/go/?/into/unterricht/werbebilder\\_frauen\\_und\\_mnner\\_in\\_der\\_werbung](http://www.gendernow.at/gesebo/go/?/into/unterricht/werbebilder_frauen_und_mnner_in_der_werbung).

Durch solche Medienanalysen können auch Aspekte von **Selbstdarstellung und Körpersprache** behandelt werden. Angeregt durch die Übung „Was tun Menschen mit ihren Körpern, um Männer bzw. Frauen zu sein?“ (siehe: Grundlegendes für Lehrer/innen aller Unterrichtsgegenstände) können in der Folge Body-Styling, die geschlechtsspezifische Nutzung von Fitness-Centern oder Piercing- oder Tatio-Praktiken (auch im interkulturellen Vergleich) bearbeitet werden.

**Räume** können auf ihre geschlechtliche Besetzung und Nutzung hin untersucht werden (öffentliche Räume, private Räume, Wohn- und Arbeitsräume, Körperraum, Bewegungsraum, sozialer und gebauter Raum, sportliche Veranstaltungen,...).

Die **räumliche Gestaltung von Spiel- und Arbeitsbereichen in Kindergarten und Hort** (z.B. Spielplatzgestaltung, Gruppenraumgestaltung) hat nachweisbar Auswirkungen auf das Spiel- und Sozialverhalten von Mädchen und Buben (vgl. Orner u.a. 2003).

Die folgende Checkliste (zusätzlich zu den Fragen zu Spielen und Spielverhalten, siehe S. 13) kann einer Bestandsaufnahme dienen und gibt erste Hinweise auf gleichstellungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten:

### **Checkliste räumliche Gestaltung und Spielverhalten**

- Welche Spielbereiche sind aus dem Gruppenraum ausgelagert? Weshalb?
- In welchen Farben (kräftige Grundfarben, Pastellfarben) und mit welchen Materialien (Stoffen) sind die jeweiligen Bereiche gestaltet?
- Welche Plätze im Garten werden von Mädchen benützt, welche von Buben?
- Welche Kinder verwenden die Fahrzeuge, wie fahren sie, wie lange?
- Werden Bereiche ohne geschlechtstypisierende Bezeichnungen benannt (Wohnung statt Puppenecke, „grüne Ecke“ statt Bauecke, ...)?
- Wird bei der Materialauswahl beachtet, dass unterschiedliche Interessen ansprechende Materialien besonderen Einladungscharakter haben (Handy im Rollenspielbereich, Naturmaterialien im Baubereich, ...)?



- Wo werden Mädchen oder Jungen durch die Raumgestaltung möglicherweise auf bestimmte Bewegungen, Spiele und Tätigkeiten festgelegt oder begrenzt?
- Wo finden sie Rückzugsmöglichkeiten und Freiräume?

### Reflexion der Pädagoginnen und Pädagogen zu Spielorten, Spielen und Raumnahme

- Wo halte ich mich am häufigsten auf?
- Womit spiele ich am liebsten?
- Wo sind meine Aufenthalts- und Spielorte? Weshalb?
- Welche Vorbildwirkung geht dabei auf die Kinder aus?

Vergleichen Sie Ihre Antworten mit Beobachtungen des Spielverhaltens der Kinder.

## Grundlegendes für „Bewegungserziehung, Bewegung und Sport“

Das Doing Gender wird besonders deutlich in Körpersprache und Raumnahme. Im Sportunterricht wird dies sichtbar im unterschiedlichen Umgang mit Wagnis, Mut und Risiko und drückt sich aus in Selbsteinschätzung und in der Einschätzung von Grenzen; Wettkampf, Konkurrenz und Kooperation können für Schülerinnen und Schüler unterschiedlich besetzt sein.

### Übungen speziell für Mädchen

**Übung zur Körperwahrnehmung** für Mädchen ab sechs Jahren und jugendliche Mädchen:

**Reifen – Starkstrom** (schärft die Eigen- und die Fremdwahrnehmung):

Die Schülerinnen gehen paarweise zusammen. Eine hat einen Reifen in beiden Händen. Die andere Schülerin steht so in dem Reifen, dass sich dieser ungefähr in Brust- bzw. Bauchhöhe befindet. Die Leibeszückerin erklärt, dass es bei diesem Spiel um Achtsamkeit für die Partnerin, aber auch um den Mut, die eigenen Grenzen auszutesten geht, dass die Rollen gewechselt werden. „Stell dir vor, dass dein Reifen jetzt mit Starkstrom geladen ist. Die Schülerin, die den Reifen hält, muss versuchen, dass ihre Partnerin keinesfalls mit dem stromgeladenen Reifen in Kontakt kommt. Die Schülerin, die im Reifen steht, soll sich jetzt bewegen. Sie kann das zuerst ganz langsam tun, dann kann sie auch versuchen, schnell zu laufen, vorwärts – rückwärts oder seitwärts zu laufen, abrupte Wechsel vorzunehmen und es ihrer Partnerin schwer zu machen.“

entnommen aus: Essstörungen 2005, 22

**Übung zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Primärprävention gegen Essstörungen** für Mädchen ab sechs Jahren und jugendliche Mädchen:

**Brüllwand:**

Die Schülerinnen stellen sich in drei Reihen auf. Die erste Gruppe, A, einigt sich auf ein Wort und ruft dieses der Gruppe C zu. In der Mitte steht die Gruppe B, die durch Lärmen (Schreien, Pfeifen, Trampeln, Klatschen, etc.) verhindert, dass die Gruppe C das Wort verstehen kann. Wenn alle Mädchen der Gruppe C das Wort verstanden haben, heben sie die Arme. Daraufhin sind Gruppe A und B leise, damit ihnen Gruppe C ihr Wort zurufen kann. Es gibt 3 Durchgänge, damit jede Gruppe in jede Rolle schlüpfen kann.

Weil anorektische und bulimische Mädchen dazu neigen, sich selbst sehr stark zu kontrollieren, bietet dieses Spiel die Möglichkeit, die Selbstkontrolle kurzfristig auf spielerische Art aufzugeben. Jeder Schülerin bleibt es letztlich selbst überlassen, wie weit sie diesbezüglich geht. Ebenso bietet dieses Spiel den Schülerinnen die Möglichkeit, jenseits der Norm (im Gegensatz zum erwarteten weiblichen Stereotyp: brav und vor allem leise) zu handeln. Denn um sich verständlich zu machen oder das Erraten des Wortes zu verhindern, schreien die Mädchen aus Leibeskräften und überwinden ihre Hemmungen, lauthals zu schreien.

entnommen aus: Essstörungen 2005, 14 f.

Die Schriftenreihe des Frauenforums Leibeseziehung mit den Themenheften „Mädchen stärken – selbst verteidigen“, „Menstruation“, „Wilde Spiele“ und „Essstörungen“ bietet zahlreiche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis von Bewegungserziehung und Sport und enthält viele Übungen für jugendliche Schülerinnen (siehe [www.ffl.at](http://www.ffl.at)).

Der Sportbereich bietet darüber hinaus viele Gelegenheiten für geschlechtergerechtes Formulieren: durch die Verwendung von Frauschaft oder Team (statt Mannschaft), Paarübung (statt Partnerübung) und durch bewusstes Ansprechen von Mädchen und Frauen als Siegerin, die Erste, die Werferin,...

## Übungen speziell für Burschen und Männer

### Übung „Gefühlsactivity“

Um die Wahrnehmung und den Ausdruck von Gefühlsqualitäten zu stärken, werden Gefühle pantomimisch dargestellt, wie z.B. Verzweiflung, Neugier, Erregung, Nachdenklichkeit, Einsamkeit, Überraschung. Mit diesen und anderen Gefühlen beschriftete Zettel können nacheinander gezogen werden. In Abwandlungen der Übung können die Schüler/innen selbst Gefühls-Zettel verfassen; oder sie in reduzierter pantomimischer Form ausdrücken (in einer einzigen typischen Handbewegung oder nur mit dem Gesichtsausdruck).

entnommen aus: Bissuti u.a. 2002, 37 f.

Um gewalttätige Verhaltensweisen und Grenzüberschreitungen erkennen und benennen zu können, eignet sich die **Übung „Toleranzgrenze“**:

Statements wie „Hombre will immer genau wissen, was seine Partnerin tut“, „Hombre mag es Freunde zu erschrecken, indem er waghalsig mit dem Auto fährt“, „Hombre schlägt seine Partnerin zum ersten Mal“ und andere sollen die Teilnehmenden der Übung auf einer Skala von O.K. bis NICHT O.K. beurteilen, und zwar in Paararbeit, d.h. es sollen gemeinsame Positionen gefunden werden. In der Auswertung können folgende Fragen interessant sein: Bei welchem Verhalten waren sich alle eher einig und wo nicht? Woran könnte das liegen? Inwiefern handelt es sich beim Verhalten auf der „Nicht-OK“-Seite um Gewalt?

entnommen aus: Bissuti u.a. 2002, 54 f.

Zur Bearbeitung des Themas **Männlichkeit** könnte die Übung „Väterparty“, zum Verhalten in einer **Beziehung** unter Jugendlichen die Übung „Stopp-Geschichte Schulfest“ dienen. Die genauen Übungsanleitungen sind der Broschüre „STARK! Aber wie?“ (Bissuti u.a. 2002) zu entnehmen.

# Literatur

Bissuti Romeo; Wagner Günter; Wöfl Georg: STARK! *Aber wie?* Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention. Wien 2002; [www.whiteribbon.at/pdf/stark.pdf](http://www.whiteribbon.at/pdf/stark.pdf)

BMBWK (Hg.): Geschlechtergerechtes Formulieren. Wien o.J. (2003); [http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachliche\\_gleichbehandlung.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachliche_gleichbehandlung.xml)

BMUK (Hg.): Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. Wien 1999; <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/leitfaden.xml>

Derichs-Kunstmann Karin; Auzra Susanne; Müthing Brigitte: Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtergerechten Didaktik. Bielefeld 1999

Essstörungen. Unterrichtsbehelf für Leibeserzieherinnen, die Mädchen unterrichten. Schriftenreihe des FrauenForumsLeibeserziehung. Krems 2005 (ebenfalls in dieser Reihe erschienen: „Mädchen stärken – selbst verteidigen“, „Menstruation“, „Wilde Spiele“); [www.ffl.at](http://www.ffl.at)

Frey Regina: Warum Männer und Frauen zuhören und einparken können – oder warum eine theoretisch inspirierte Gender-Praxis angebracht ist... In: Netzwerk Gender Training (Hg.): Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training. Königstein/Taunus 2004, 39-46

Focks Petra: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien 2002

Jungwirth Helga; Stadler Helga: Ansichten – Videoanalysen zur Lehrer/-innenbildung. Innsbruck 2003, CD-ROM

Lorber Judith: Gender-Paradoxien. Opladen 1999

Orner Daniela; Buch Maja; Meier Elisabeth; Rosenlechner Karin; Ruthofer Mario; Kronlachner Elisabeth: Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse. Hg.: MA57. Wien 2003; kostenlos zu bestellen: [www.magwien.gv.at/ma57/](http://www.magwien.gv.at/ma57/)

Merz Veronika u.a.: Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung. Zürich 2001

Mühlen Achs, Gitta: Geschlecht bewusst gemacht. München 1998

Schneider Claudia: Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren. Unter Mitarbeit von Heidi Rasworschegg und Sylvia Minich. Hg.: Frauenabteilung der Stadt Wien. Wien 2005

Schneider Claudia: Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter bis zu 10 Jahren im Rahmen einer geschlechtssensiblen Education Box. Hg.: Frauenabteilung der Stadt Wien. Wien 2005

Schneider Claudia: *Die Schule ist männlich?! Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung*. In: SWS-Rundschau 4/2002;

[www.efeu.or.at/seiten/artikel/schule\\_ist\\_maennlich\\_schneider.pdf](http://www.efeu.or.at/seiten/artikel/schule_ist_maennlich_schneider.pdf)

Segmente. Wirtschafts- und sozialgeschichtliche Themenhefte. Themenheft: Frauenwelten. Ed.Hölzel, Wien 2002; [www.hoelzel.at/segmente/frauenwelten.html](http://www.hoelzel.at/segmente/frauenwelten.html)

Svaleryd Kajsa: Gleichberechtigungsprojekt an den Vorschulen Tittmyran und Björntomten, Gemeinde Gävle 1996-1999. Gävle 2002; <http://www.alle-lernen.net/download/svaleryd.pdf>

Svaleryd Kajsa: Genuspedagogik. Stockholm 2003

Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ – Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der **Volksschule**. Erstellt von EfEU. Hg.: BMBWK. Wien 2001;

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6819/PDFzuPubID330.pdf>

Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ – Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der **5. Schulstufe**. Erstellt von EfEU. Hg.: BMBWK. Wien 2003;

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10634/PDFzuPubID76.pdf>

Walter Melitta: Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München 2005

Ziegler Albert; Schober Barbara: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung von Reattributionstrainings. Regensburg 2001

Guidelines on Gender-Neutral Language. UNESCO 1999;

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950mo.pdf>

**Tipp:** Infos und Materialien finden Sie im Webportal Gender und Bildung:

[www.gender.schule.at](http://www.gender.schule.at)

