

Birgit Hoyer (Hrsg.)

Budrich
UniPress

Migration und Gender

Bildungschancen
durch Diversity-Kompetenz

Migration und Gender

Birgit Hoyer (Hrsg.)

Migration und Gender

Bildungschancen durch
Diversity-Kompetenz

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86388-091-0 (Paperback)
eISBN 978-3-86388-257-0 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhalt

Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz	7
<i>Grußwort von Antje Kley, Vizepräsidentin für Lehre, FAU Erlangen-Nürnberg</i>	
Vorwort	9
<i>Birgit Hoyer</i>	
Geschlechterstereotype in der Bildungssozialisation – Reflexive Koedukation als Lösungsansatz	13
<i>Gregor Jöstl, Marlene Kollmayer, Monika Finsterwald, Barbara Schober & Christiane Spiel</i>	
Wie entwickeln sich die Interessen von Mädchen und Jungen? – Neuere Befunde und ihre Implikationen für die wissenschaftliche Genderdiskussion.....	33
<i>Klaudia Kramer & Sabina Enzelberger</i>	
Von ‚Reparaturpädagogik‘ zur ‚lernenden Institution‘: Perspektiven und Kompetenzen für eine gerechtigkeitsorientierte Schulentwicklung	53
<i>Mechtild Gomolla</i>	
Sprechen über Andere? Thematisierungen von Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft.....	69
<i>Astrid Messerschmidt</i>	
Interaktion statt Inklusion. Diversitätskompetenz in der Lehrer_innenbildung	81
<i>Birgit Hoyer</i>	
Der Kreativität auf die Spur kommen.....	107
<i>Gabriele Pommerin-Götze</i>	

Abbildungen zum Beitrag „Kreatives Schreiben und funktionale Grammatik – Ergänzungen oder Gegensätze?“	129
--	-----

Gabriele Pommerin-Götze & Steffi Schieder-Niewierrra

Kreatives Schreiben und funktionale Grammatik – Ergänzungen oder Gegensätze? Illustriert am Projektbeispiel „Die Welt der Farben“	133
---	-----

Gabriele Pommerin-Götze & Steffi Schieder-Niewierrra

Sprachliche Diversität meistern – Sprachkompetenzen im Rahmen der Lehrerbildung fördern.....	155
--	-----

Nicole Kimmelman

Potenziale und Herausforderungen interkultureller Elternarbeit....	171
--	-----

Vera Gröschner & Magdalena Musial

Brauchen Schulen mehr Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationsgeschichte?	177
--	-----

Matthias Pfeufer

Schulen ohne Rassismus? – Lehrerinnen und Lehrer mit Courage! Diskriminierungskritische Pädagogik als Perspektive für die schulische Praxis	191
---	-----

Michael Weis

Rollenspiele aus der Psychodramaturgie Linguistique als Chance für interkulturelle Begegnungen im Klassenzimmer	203
---	-----

Ingrid Ebert

Die Neue Mittelschule. Bildungschancen durch Schulentwicklung unter den Bedingungen von Diversität.....	219
---	-----

Gerhard File

Autor_innen.....	241
------------------	-----

Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz

Grußwort von Antje Kley,
Vizepräsidentin für Lehre, FAU Erlangen-Nürnberg

Die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) setzt auf die Chancen und Potenziale der Vielfalt. Sie stellt sich damit den gesellschaftlichen Herausforderungen, die mit Globalisierung und Internationalisierung, demografischem Wandel und wachsender gesellschaftlicher Vielfalt einhergehen. Im Spannungsfeld zwischen „Internationaler Exzellenz“ und „Teilhabe für viele“, also dem Anspruch auf Chancen- und Bildungsgerechtigkeit einerseits und dem internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe und die höchsten Drittmittel andererseits, wird an der Friedrich-Alexander-Universität der produktive Umgang mit Vielfalt gezielt gestaltet. Dieser anerkennende und wertschätzende Umgang mit den vielfältigen Fähigkeiten und Talenten der Studierenden und Mitarbeitenden eröffnet Chancen für innovative und „erfindungsreiche“ Lösungen und steigert die Attraktivität, Zukunftsfähigkeit und den Erfolg der FAU – auch international.

Wir wollen an der FAU ein barriere- und diskriminierungsfreie(re)s Lern- und Arbeitsumfeld schaffen, das Kreativität ermöglicht: Alle Universitätsangehörigen sollen Wertschätzung erfahren – unabhängig davon, ob sie wissenschaftlich oder wissenschaftsstützend arbeiten oder studieren, welches Alter, welche sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität, Religion oder Weltanschauung sie haben, ob sie über einen internationalen Hintergrund und/oder Migrationserfahrungen verfügen, Care-Aufgaben übernehmen, beeinträchtigt sind oder ihnen die familiäre Hochschulerfahrung fehlt. Die Anerkennung und Förderung dieser vielfältigen Potenziale in einem Klima der Akzeptanz und des gegenseitigen Vertrauens erhöht die Attraktivität der FAU, gerade auch für internationale Studierende und Wissenschaftler*innen. Die nachhaltige Gestaltung einer gender- und diversitätssensiblen Wissenschafts- und Hochschulkultur verspricht somit die Qualität in Forschung und Lehre sowie Chancen- und Bildungsgerechtigkeit gleichermaßen zu erhöhen.

Im Sinne des europäischen Bildungsauftrags hat sich die FAU in ihrem Leitbild Studium und Lehre dazu verpflichtet, Studierende, gerade auch aus bisher in der Universität unterrepräsentierten Gruppen, im Rahmen von gender- und diversitätsgerechten Lehr- und Lernangeboten optimal zu fördern und ihre Studienerfolge zu sichern. Dabei erstreckt sich die Bandbreite der Ak-

tivitäten zur Förderung vielfältiger Lebenslagen und Bildungsbiografien von strukturellen Maßnahmen (z. B. Zertifikat *audit familiengerechte hochschule*) über die strategische Nutzung digitaler Möglichkeiten bis hin zu inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in fakultätsübergreifenden interdisziplinären Settings (u. a. Kommission für Chancengleichheit; Arbeitskreis Gender und Diversity in der Lehre) mit konkreten Veranstaltungen wie Girls‘ und Boys‘ Day, Ringvorlesungen und Tagungen.

Die FAU kann bereits auf eine beachtliche Liste von Good Practice-Beispielen in allen Fakultäten und zentralen Einrichtungen verweisen – und sie hat noch viel vor. Eine besondere Nachhaltigkeit verspricht das Engagement in den Lehramtsstudiengängen vernetzt mit den weiteren Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Zusammenarbeit des Büros für Gender und Diversity und des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der FAU profiliert damit das Themenfeld für die gesamte Universität. Der Titel der Tagungsreihe „Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz“ ist dabei Programm und der vorliegende Band ein gelungenes Beispiel. Denn es geht nicht nur darum, die Rahmenbedingungen von Studium und Lehre in Richtung von mehr Chancengerechtigkeit weiterzuentwickeln und damit die berufliche und persönliche Entwicklung der Studierenden zu fördern. Vielmehr gilt es, insbesondere auch angehende Lehrkräfte solcherart gender- und diversitätskompetent auszubilden, dass sie der sprachlich-kulturellen Vielfalt ihrer künftigen Schülerinnen und Schüler besser gerecht werden und damit ebenfalls deren Chancen auf eine volle Entfaltung ihrer Potenziale erhöhen können.

Ganz in diesem Sinne wünsche ich Ihnen neue Einsichten und viel Freude bei der Lektüre.

Vorwort

Birgit Hoyer

„Die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebotes in der allgemeinen Schule verfolgt die Ziele, den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden. Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein, als auch besondere Ausgangsbedingungen z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente. Die Gestaltung von Schulen, in denen Vielfalt als Normalität und Stärke anerkannt und wertgeschätzt wird, ist eine Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer aller Schulen.“¹

Die Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) von März 2015 verleiht dem Engagement der Friedrich-Alexander-Universität, der Kommunen und Schulaufsicht für die Entwicklung von Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz Nachdruck und legitimiert es explizit noch im Nachhinein. Bildungserfolg und Bildungschancen entstehen in der Wahrnehmung der Realitäten, die von größtmöglicher intersektionaler Heterogenität geprägt sind, und in der Wahrnehmung der Aufgabe, Schüler_innen in ihren Realitäten Lernprozesse zu ermöglichen.

Im Rahmen der Tagungsreihe „Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz“ wurde 2014 die Empfehlung, Schulen der Vielfalt zu fördern, unter dem Themenschwerpunkt „gender&migration“ aufgegriffen. Expert_innen aus Wissenschaft und schulischer Praxis boten interessante Einblicke und inspirierende Impulse für Auseinandersetzung und Weiterentwicklungen in Hinblick auf die Ausbildung und Gestaltung von Diversitätskompetenz.

„Lehrkräfte benötigen professionelle Kompetenzen, um besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler zu erkennen und entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen. Die Kooperation und Kommunikation der Lehrkräfte der verschiedenen Lehräm-

1 <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/lehrerbildung-fuer-eine-schule-der-vielfalt/> [Zugriff am: 01.04.2015]

ter, aber auch die darüber hinausgehende multiprofessionelle Kooperation erlangen dabei zunehmend Bedeutung.“²

Diese multiprofessionellen Verständnisse und Kooperationen anzubahnen, ist ein wichtiges Anliegen der Veranstaltungsreihe. KMK und HRK bringen es in ihrer Empfehlung mit den Worten „Vielfalt braucht Vielfalt“ auf den Punkt. Die Tagungen erzielen ihre Wirkung aus der Vielfalt der Veranstalter_innen, der Planer_innen, der Referent_innen und Teilnehmer_innen. Die Tagungsreihe formuliert die Notwendigkeit des beharrlichen und kontinuierlichen Arbeitens an dem Anspruch „Vielfalt braucht Vielfalt“ – der Disziplinen und Professionen, der wissenschaftlichen Theorien und Methoden, pädagogischen und didaktischen Konzepte, Denk- und Handlungsweisen, der Realisierungsformen und Lösungen. Diese an der Tagung präsente Vielfalt zeichnen die Autor_innen dieses Tagungsbandes nach.

Christiane Spiel, Monika Finsterwald, Gregor Jöstl, Marlene Kollmayer und Barbara Schober bieten in ihrem Beitrag einen komplexen Problemaufriss sowie Erklärungsansätze zum Thema Geschlechtsunterschiede und gehen dabei besonders auf den sozialisationstheoretischen Ansatz ein, der Geschlechterstereotype als Ursache für Geschlechtsunterschiede annimmt. Der Analyse folgt mit dem Konzept der Reflexiven Koedukation ein Lösungsansatz im schulischen Bereich. Der Ansatz wird im Projekt *Reflect* (Genderkompetenz durch Reflexive Koedukation) des Arbeitsbereichs Bildungspsychologie & Evaluation der Universität Wien zu einem wissenschaftlich fundierten Programm ausgebaut, mit dem Lehrkräfte theoriegeleitet und systematisch darin gefördert werden, ihr tägliches Arbeiten im Sinne der Reflexiven Koedukation zu gestalten.

Klaudia Kramer und Sabina Enzelberger fragen von psychologischer und soziologischer Warte aus: „Wie entwickeln sich die Interessen von Mädchen und Jungen? Welche Rolle spielen dabei angeborene Merkmale, welche Rolle spielt die Biologie und welche Bedeutung haben Umweltfaktoren und Sozialisationsprozesse?“ Antwort geben die beiden Autorinnen mit einem umfassenden Einblick in den Forschungsstand zur Entwicklung von Interessen.

Die zweite Hauptreferentin der Tagung, *Mechtild Gomolla*, führt in das Themenfeld „Migration und Gender“ ein und richtet den Blick dabei auf Schule als Organisation. Von einer „Reparaturpädagogik“ möchte sie zu einer lernenden Institution kommen, einer gerechtigkeitsorientierten Schulentwicklung.

2 <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/lehrerbildung-fuer-eine-schule-der-vielfalt/> [Zugriff am 01.04.2015]

Migration beunruhigt die Bildungsinstitutionen, so die These von *Astrid Messerschmidt*. Sie stellt fest, dass aus dem faktischen Alltagsphänomen ein diskursives Phänomen von Thematisierungen geworden ist, in dessen Mittelpunkt unausgesprochen die Frage steht: „Wer ist Wir?“ Die gesellschaftlichen Realitäten sind vielfach mit einem Bildungsverständnis konfrontiert, in dem die Imago nationaler und europäischer Identität immer noch zur Selbstvergewisserung eingesetzt wird.

Ausgehend von den Erfahrungen der Tagungsplanung führt *Birgit Hoyer* in ihrem Beitrag den Blick auf die gesellschaftlichen Realitäten, wie ihn Astrid Messerschmidt beginnt, fort und beschreibt deren Phänomene, die in Schule wie in Lehrer_innenbildung weitgehend ignoriert und konterkariert werden. Die Schlussfolgerung aus diesen Beobachtungen ist die Empfehlung, dem durch die bayerische Lehramtsprüfungsordnung geregelten Staatsexamensstudiengang ein Studium plurale vorzuschalten.

Den Mythos vom angeborenen Genie entzaubert die emeritierte Didaktikprofessorin *Gabriele Pommerin-Götze* für Deutsch als Zweitsprache und wirft damit einen weiteren sehr grundsätzlichen Blick auf das Thema der Tagung. Gleichzeitig löst sie die Thematik aus einer möglichen Engführung von Bildungschancen und Diversity-Kompetenz auf die Förderung von Schüler_innen mit Migrationshintergrund. Einen Lösungsansatz sieht sie darin, Kreativität einen festen Platz in Bildungsprozessen zu verschaffen und diese damit zu individualisierten Lern- und Gestaltungsprozessen werden zu lassen.

Mit dem vermeintlichen Gegensatz von Grammatikarbeit und kreativer Sprachgestaltung räumen *Gabriele Pommerin-Götze* und *Steffi Schieder-Niewierrra* in der Darstellung des Forschungsprojekts „Kreatives Schreiben und ästhetisches Gestalten“ unter Leitung von Gabriele Pommerin-Götze auf. Eine interessante Erkenntnis ist, dass gerade kreatives Schreiben Einsichten in ein Regelsystem sprachlicher Strukturen und kommunikativer Wirkungen ermöglicht, die kein konventioneller Sprachunterricht zustande brächte. Die Bilder aus dem Unterrichtsprojekt „Die Welt der Farben“ sind eindruckliche Beispiele für alternative Verbindungen zwischen kreativen Schreibaufgaben und einer funktionalen Grammatikarbeit, die den Ansprüchen einer diversity-orientierten Bildungsarbeit gerecht zu werden versucht.

Die Wirtschaftspädagogin und Sprachdidaktikerin *Nicole Kimmelmann* stellt die Erfahrungen aus einem Sprachlernpatenprogramm im Rahmen der Hochschullehre an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg vor. In dem Pilotprojekt wurde ein neues Beschulungskonzept für jugendliche Flüchtlinge in Nürnberg erprobt und beforscht. Der Beitrag zeigt die Herausforderungen für Lehrkräfte auf, die mit einer unbekannten Zielgruppe konfrontiert sind und spannt den Bogen zu ganzheitlichen Ansätzen in der Förderung der Lernenden. Sprachförderung sieht die Autorin als Aufgabe jedes Faches

und jeder unterrichtenden Lehrkraft. Sie plädiert deshalb für ein ressourcenorientiertes Diversity Management, das die eigenen sprachlichen Hintergründe der Lernenden wertschätzend einbindet.

Vera Gröschner und Magdalena Musial setzten diese Ergebnisse im Projekt „Eltern beraten Eltern – mehrsprachige Elternlots/inn/en informieren und unterstützen zugewanderte Familien zum Schul- und Ausbildungssystem“ in Nürnberg um und bildeten in der Projektlaufzeit 40 mehrsprachige, ehrenamtliche Frauen und einen Mann in 16 Modulen aus, um in Schulen, Vereinen und Institutionen zugewanderte Familien zu den Übergängen in Schule und Beruf zu informieren und zu unterstützen.

Als Mitorganisator und Planer des „Schülercampus. Mehr Migranten werden Lehrer“ der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius“ setzt sich *Matthias Pfeufer* mit der bildungspolitischen Forderung nach mehr Lehrer_innen mit Migrationsgeschichte an Schulen auseinander. Ihm fehlt in den entsprechenden Debatten die Einbeziehung der Selbstidentifikation der Beteiligten. Die Frage, ob Schulen mehr Lehrer_innen mit Migrationsgeschichte brauchen, kritisiert er in seinem Beitrag: Bei aller Berechtigung wird diese Frage nur unzureichend beantwortet; in seinem Beitrag erweitert der Autor sie daher in mehreren Hinsichten.

Michael Weis führt mit seinem Beitrag in die rassismuskritische Theorie als Grundlage des Projekts „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ein und entwickelt daraus das Konzept einer diskriminierungskritischen Pädagogik u. a. mit den Aspekten Selbst- und Machtreflexivität, Differenz- und Diskriminierungssensibilität und Dekonstruktion als methodischer Leitidee.

Interkulturelle Begegnungen und Lernerfahrungen zu bewirken und zu erleichtern, ist das Ziel der Trainings von *Ingrid Ebert*. Das Konzept und Methodenspektrum der Psychodramaturgie Linguistique (PDL) bieten ihr Möglichkeiten interaktiven Unterrichtens als kommunikatives Handeln.

Die ganze Vielfalt der Themen, Theorien und Methoden fließt in der Einführung und Gestaltung des Schulkonzepts der Neuen Mittelschule in Österreich zusammen. *Gerhard File* beschreibt den Schulentwicklungsprozess und die Vision eines Lernens ohne Außenseiter_innen am Beispiel der Naturpark-schule Fließ.

Viele haben sich auf die Auseinandersetzung mit der Vielschichtigkeit der Thematik eingelassen, sich in den Lernprozess, ein Sich-Üben in Diversitätskompetenz begeben und damit zum Gelingen der Tagung und zu diesem Tagungsband beigetragen. Dafür gilt allen Beteiligten großer Dank. Diese Veröffentlichung wird durch die finanzielle Unterstützung des Universitätsbundes Erlangen-Nürnberg und der EU-Comenius-Regio-Partnerschaft zwischen den Schulamtsbezirken Kitzingen und Landeck/Tirol ermöglicht.

Geschlechterstereotype in der Bildungssozialisation – Reflexive Koedukation als Lösungsansatz

Gregor Jöstl, Marlene Kollmayer, Monika Finsterwald,
Barbara Schober & Christiane Spiel

1. Einleitung

Zu Beginn ein Rätsel:

Ein Vater und sein Sohn fahren gemeinsam im Auto und haben einen grässlichen Autounfall. Der Vater ist sofort tot. Der Sohn wird mit Blaulicht ins Krankenhaus gefahren und sofort in den Operationssaal gebracht. Der Arzt besieht ihn sich kurz und meint, man müsse eine Koryphäe zu Rate ziehen. Diese kommt, sieht den jungen Mann auf dem Operationstisch und meint: „Ich kann ihn nicht operieren, er ist mein Sohn.“

Wie ist das möglich?

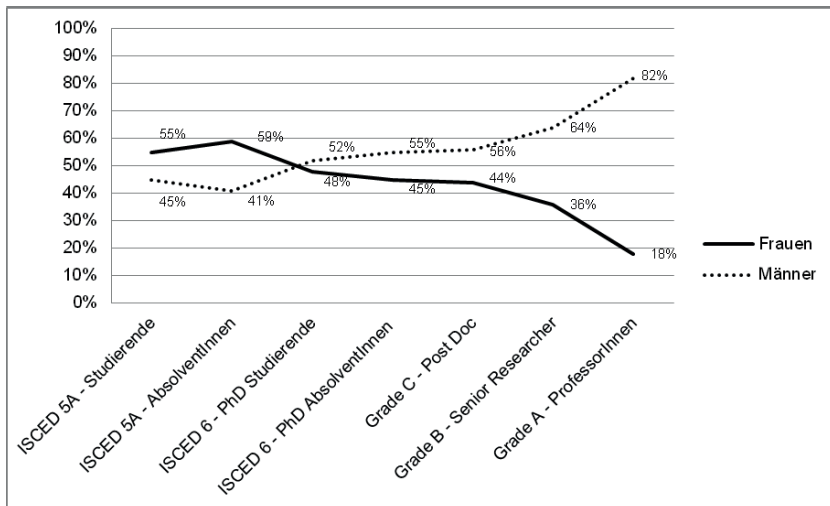
Falls Sie dieses Rätsel (Stöger/Ziegler/David 2004) nicht auf Anhieb lösen konnten, befinden Sie sich in guter Gesellschaft. Nur einem Drittel angehender Akademiker/innen ist dies möglich (Kollmayer 2012). Dass dies vielen so schwerfällt, liegt an Geschlechterstereotypen, deren Effekte wir im Rahmen der Bildungssozialisation in diesem Kapitel aufzeigen werden.

Als Problemaufriss präsentieren wir Beispiele für Geschlechtsunterschiede in verschiedenen Stadien von Bildungskarrieren. Daran anschließend stellen wir Erklärungsansätze für die Entstehung dieser Unterschiede vor. Ausführlicher gehen wir auf den sozialisationstheoretischen Ansatz ein, der Geschlechterstereotype als Ursache für Geschlechtsunterschiede annimmt. Zu den Konsequenzen von Geschlechterstereotypen stellen wir empirische Befunde vor. Als einen Lösungsansatz im schulischen Bereich präsentieren wir das Konzept der Reflexiven Koedukation und illustrieren die Umsetzung anhand eines Beispielsprojekts aus unserer Forschung.

2. Problemaufriss

Geschlechtsunterschiede zeigen sich in verschiedenen Stadien von Bildungskarrieren. Im universitären Bereich sinkt der Frauenanteil beispielsweise mit steigender Karrierestufe: Einem hohen Anteil weiblicher Studierender und Hochschulabsolventinnen steht ein bedeutend geringerer Anteil weiblicher PhD-Studierender und ein noch kleinerer Teil PhD-Absolventinnen, Post-Docs, Senior Researcher und Professorinnen gegenüber (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Verteilung der Geschlechter auf den Stufen einer typischen akademischen Karriere in der EU-27, 2006



Quelle: Europäische Kommission 2009

Neben dieser vertikalen Segregation – also der Bekleidung unterschiedlicher hierarchischer Positionen durch Männer und Frauen – ist auch eine horizontale Segregation des Arbeitsmarkts zu beobachten. Unter horizontaler Segregation versteht man, dass Frauen und Männer in unterschiedlichen Berufsfeldern arbeiten. Diese verdeutlicht sich bereits zu Beginn der Berufskarriere: Während 23 % der männlichen Universitätsabsolventen in einem technisch-mathematischen Beruf zu arbeiten beginnen, tun dies nur 7,5 % der Absolventinnen (OECD 2011). Allerdings sind im OECD-Durchschnitt auch nur 26 % der Absolvent/inn/en technisch-mathematischer Studienfächer Frauen (OECD 2012). Im Bereich Gesundheit und Sozialwesen ist die Situation gespiegelt, hier sind nur 25 % der Absolvent/inn/en Männer.

Die Segregation in männlich und weiblich konnotierte Domänen beginnt aber nicht erst an der Universität. So dokumentieren die Ergebnisse der PISA-Studie 2012 (OECD 2014) zum wiederholten Mal domänenspezifische Geschlechtsunterschiede in der Leistung bei 15- bis 16-jährigen Schüler/innen: In allen OECD Ländern schnitten Mädchen im Lesen besser ab als Jungen, in Mathematik zeigten Jungen in fast allen Ländern bessere Leistungen als Mädchen. In Deutschland und Österreich war die Differenz der Leistungen von Mädchen und Jungen sowohl im Lesen als auch in Mathematik sogar noch größer als im OECD-Schnitt. Geschlechtsunterschiede bestehen jedoch nicht nur in der Leistung. Mädchen sind selbst bei gleicher mathematischer Leistungsstärke wie Jungen in diesem Fach im Mittel weniger engagiert, setzen geringeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten und haben mehr Angst vor Mathematik als Jungen. Auch diese Unterschiede sind in Deutschland und Österreich größer als im OECD-Schnitt.

Verfolgt man also Geschlechtsunterschiede von der Berufswahl über das Studium bis zur Schule zurück, präsentiert sich ein konsistentes Bild: Die Geschlechter unterscheiden sich je nach Domäne bezüglich Selbstvertrauen, Engagement und Leistung. Doch woran liegt das? Im nächsten Abschnitt werden Erklärungsansätze für solche Geschlechtsunterschiede kurz dargestellt und hinsichtlich ihrer Tauglichkeit geprüft.

3. Erklärungsansätze

Zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden gibt es unterschiedliche paradigmatische Zugänge, die sich im Spannungsfeld zwischen Anlage und Umwelt bewegen (Steins 2010). Biologische Paradigmen haben die Grundannahme, dass Geschlechtsunterschiede durch unterschiedliche (angeborene) Anlagen zustande kommen und damit eher unveränderbar sind. Innerhalb dieser biologischen Paradigmen stehen Aspekte wie evolutionäre oder physiologische Prozesse und morphologische Gegebenheiten im Fokus. Jedoch konnte bisher keiner dieser Zugänge die These von den biologisch bedingten, angeborenen bildungsrelevanten Geschlechtsunterschieden befriedigend untermauern. So weist die moderne Hirnforschung nach, dass Struktur und Funktionsweise des Gehirns durch Lernprozesse veränderbar sind und über die gesamte Lebensspanne hinweg an die jeweiligen Erfahrungen angepasst werden (= Plastizität des Gehirns). Anatomische oder funktionelle Geschlechtsunterschiede im Gehirn müssen also als inter- und intraindividuell variabel und zeitabhängig verstanden werden. Damit können sie aber nicht als Grundlage für Geschlechtsunterschiede gelten, sondern sind nur als physische Korrelate dieser gefunde-

nen Unterschiede zu sehen (Schmitz 2002). Ähnlich stellt sich die Situation bei physiologischen bzw. biochemischen Prozessen wie dem Zusammenspiel von Hormonen dar, die Effekte auf das menschliche Erleben und Verhalten haben: Hausmann, Schoofs, Rosenthal und Jordan (2009) konnten zeigen, dass die Aktivierung von Geschlechterstereotypen zu Veränderungen in hormonellen Zuständen führen kann, die sich wiederum auf kognitive Leistungsfähigkeit auswirken können. Auch evolutionäre Erklärungsansätze für Geschlechtsunterschiede bieten keine gesicherten Erkenntnisse: In diesen Ansätzen werden fast immer ganz bestimmte abgegrenzte Strukturen aus dem sehr variablen und komplexen Verhalten moderner Menschen ausgewählt und als zugrunde liegende Mechanismen allgemeiner Evolutionsprozesse erklärt. Modernes menschliches Verhalten wird dann wiederum aus dieser selbst konstruierten Evolutionsgeschichte heraus bestimmt, was einen klassischen Zirkelschluss darstellt (Schmitz 2003).

Biologische Erklärungen reichen also einerseits nicht aus, um die Geschlechtsunterschiede in verschiedenen Phasen der Bildungskarrieren beider Geschlechter schlüssig zu begründen, und bieten andererseits keinen Ansatzpunkt zur Reduktion dieser Unterschiede, da sie sie naturalisieren und damit festschreiben.

Soziale oder kulturelle Paradigmen betrachten Geschlecht hingegen weniger als ein angeborenes Merkmal der Person, denn als eine im sozialen Kontext konstruierte und bereits von Kindern internalisierte Kategorie. Aus psychologischer Sicht findet die Internalisierung von Geschlecht im Prozess der Sozialisation statt. Kinder erwerben durch ihre Umwelt im Allgemeinen und durch Sozialisationsagent/inn/en wie Familie, Lehrkräfte und andere relevante Bezugspersonen im Besonderen Wissen über Normen, Werte und Regeln dazu, wie sie denken, fühlen, handeln und sein sollen. Die Anpassung an diese Normen, Werte und Regeln geschieht dann aus einem Bedürfnis nach Zugehörigkeit heraus (Steins 2010). Die sozial-kognitive Theorie Banduras (1986) stellt eine besonders einflussreiche Theorie im Rahmen des sozialen Paradigmas dar. Bandura betonte die Bedeutung von Lernvorgängen, insbesondere des Lernens durch die Beobachtung von Modellen. Durch das Beobachten ihrer Bezugspersonen lernen Kinder deren Verhaltensrepertoire kennen und üben es durch Nachahmung ein. Von ihrer Umwelt werden sie dann für „richtige“ geschlechtsspezifische Verhaltensweisen verstärkt.

Aber warum werden bestimmte Verhaltensweisen und Eigenschaften so stabil als für ein Geschlecht „richtig“ oder passend angesehen? Wie kommt es dazu, dass gewisse Unterschiede fortwährend reproduziert werden, obwohl egalitäre Sichtweisen zunehmend akzeptiert werden? Für die Beantwortung dieser Fragen ist das Konzept der (Geschlechter-)Stereotype zentral. Dieses Konzept wird im nächsten Kapitel vorgestellt und erläutert.

4. Geschlechterstereotype

Leyens, Yzerbyt und Schadron definieren Stereotype als sozial geteilte Überzeugungen über Personenmerkmale und/oder Verhaltensweisen einer Gruppe (1994). Stereotype haben sowohl deskriptive („Frauen/Männer sind so.“) als auch präskriptive („Frauen/Männer sollen so sein.“) Anteile und werden automatisch und unbewusst aktiviert. Dabei ist man jedoch diesem Automatismus nicht völlig ausgeliefert. Das Zwei-Stufen-Modell von Devine (1989) besagt, dass aktivierte Stereotype durch kontrollierte Verarbeitung auch zurückgewiesen werden können.

Die Forschung zum Inhalt von Geschlechterstereotypen zeigt, dass fast alle kulturell geteilten Annahmen über Unterschiede zwischen Männern und Frauen auf zwei inhaltliche Dimensionen heruntergebrochen werden können, die zwar zum Teil unterschiedlich bezeichnet werden, aber immer sehr ähnliche Bündel von Eigenschaften enthalten (z. B. Abele/Wojciszke 2007; Kite/Deaux/Haines 2008; Eckes 2008): Frauen werden mit Merkmalen in Verbindung gebracht, die mit der Fürsorge für andere in Verbindung stehen. Diese Dimension wird als *communion*, Wärme, Expressivität, Femininität oder Gemeinschaftsorientierung bezeichnet. Männern werden hingegen Attribute zugeschrieben, die mit Durchsetzungsfähigkeit und Kontrolle zusammenhängen. Diese Dimension wird als *agency*, (aufgabenbezogene) Kompetenz, Instrumentalität, Maskulinität oder Selbstbehauptung bezeichnet. Die Zuordnung dieser beiden Dimensionen oder Merkmalsbündel zu Frauen bzw. Männern scheinen in hohem Maße kulturell invariant und über die Zeit stabil zu sein (Eckes 2008). Eine Erklärung dafür, warum Frauen in so konsistenter Weise *communion*- und Männern in ebenso konsistenter Weise *agency*-Merkmale zugeschrieben werden, bietet die Theorie der sozialen Rollen (Eagly 1987). Diese Theorie besagt, dass Menschen zu der Annahme neigen, dass Frauen und Männer diejenigen Merkmale aufweisen, die für ihre jeweiligen sozialen Rollen charakteristisch sind. Sie nimmt also an, dass die Inhalte von Stereotypen durch Generalisierung von Informationen entstehen, die aufgrund vielfältiger Beobachtungen angehäuft wurden (Swazina/Waldherr/Maier 2004). *Communion* als Kerninhalt des Frauenstereotyps ergibt sich für Eagly daraus, dass Frauen überwiegend die Hausfrauenrolle bzw. Berufsrollen mit eher niedrigem Status ausüben. *Agency* als Kerninhalt des Männerstereotyps folgt entsprechend daraus, dass Männer überwiegend die Ernährerrolle bzw. Berufsrollen mit eher hohem Status bekleiden. Eagly geht also davon aus, dass Menschen Rollenverhalten beobachten und von diesem unmittelbar auf Eigenschaften der Rolleninhaber/innen schließen.

Stereotype haben jedoch auch einen funktionalen Aspekt: Sie bieten einen Ordnungsrahmen für das Strukturieren und Vereinfachen von sozialen Situati-

onen. Nach Allport (1954) gilt dabei das „Gesetz der geringsten Anstrengung“. Demnach versuchen Menschen eine überkomplexe Welt zu vereinfachen, um kognitive Ressourcen zu sparen. So funktional Stereotype zur schnellen Orientierung in komplexen sozialen Situationen sein können, so weitreichend können jedoch deren negative Wirkungen ausfallen. Unter bestimmten Voraussetzungen können Stereotype sogar zu einem Leistungsabfall bei Personen führen, die von den negativen Stereotypen betroffen sind. Zur Illustration wird hier die Stereotypenbedrohung (= stereotype threat) als besonders einflussreicher Wirkmechanismus in Bezug auf Geschlechtsunterschiede in der Bildungssozialisation vorgestellt.

Die Stereotype-Threat-Theorie (Steele/Aronson 1995; Steele 1997) besagt, dass Personen ein Gefühl der Bedrohung erleben, wenn sie sich in einer Situation befinden, in der sie befürchten, auf Basis von negativen Stereotypen beurteilt zu werden oder durch ihr eigenes Verhalten diese negativen Stereotype unbeabsichtigt zu bestätigen. Durch diese Bedrohung werden negative Gedanken, Stress, Furcht und Vermeidungstendenzen ausgelöst, die kognitive Ressourcen binden und dadurch sowohl Probleme beim Wissenserwerb als auch bei der Wiedergabe z. B. in Leistungssituationen zur Folge haben (Appel/Kronberger/Aronson 2011). Das Auftreten der Stereotypenbedrohung ist umso wahrscheinlicher, (1) je stärker eine Person sich mit ihrer Gruppe identifiziert, (2) je stärker sie sich mit der entsprechenden Domäne (z.B. Mathematik) identifiziert und (3) je stärker sie das negative Stereotyp bezüglich ihrer eigenen Gruppe empfindet (Schmader/Johns/Forbes 2008). Neben der situationalen Wirkung der Stereotypenbedrohung ist auch ein Langzeiteffekt erkennbar: Ist eine Person dauerhaft einer solchen Bedrohung ausgesetzt, so gibt sie ihre Identifikation mit der entsprechenden Inhaltsdomäne auf. Sie rekonzeptualisiert ihr Selbstbild dahingehend, dass ihre Leistungen in dieser Inhaltsdomäne nicht mehr relevant für die Bewertung ihrer Person sind. Dadurch können zwar die negativen selbstbezogenen Konsequenzen der Stereotypenbedrohung gestoppt werden, es ist jedoch wahrscheinlich, dass die Leistungen in der Domäne aufgrund mangelnder Motivation nachlassen (Steele/Spencer/Aronson 2002). Bezüglich der Mathematikleistungen von Mädchen und Frauen wurde die Wirkung der Stereotypenbedrohung sowohl in experimentellen Settings (Spencer/Steele/Quinn 1999) als auch im Feldversuch (Keller/Dauenheimer 2003) gezeigt. Schon allein die Abfrage des Geschlechts kann bei einer Person ein negatives Geschlechterstereotyp aktivieren und dadurch deren Leistungen in einer stereotyp besetzten Domäne beeinträchtigen (Danaher/Crandall 2008).

Neben dem Phänomen der Stereotypenbedrohung konnten verschiedene weitere Einflüsse geschlechterstereotyper Erwartungen in der Bildungssozialisation von Mädchen und Jungen dokumentiert werden. Im Folgenden stellen wir exemplarisch einige empirische Befunde dazu vor.

5. Empirische Befunde

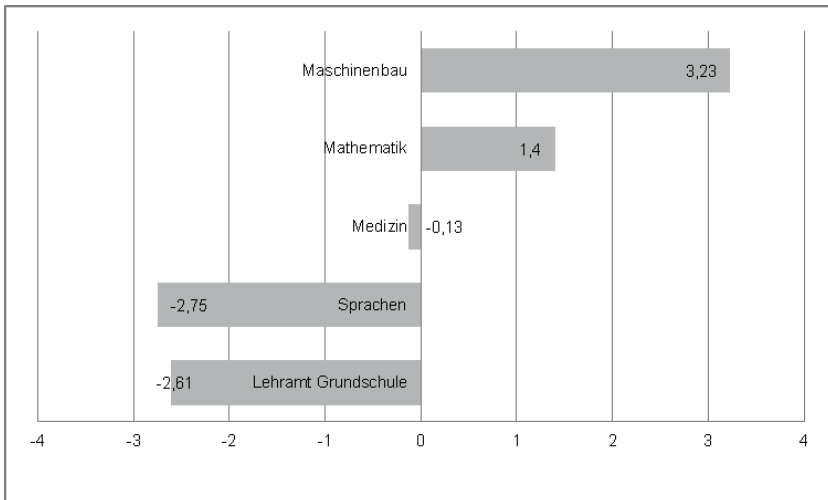
Im Rahmen der Bildungssozialisation sind Mädchen und Jungen auf verschiedene Arten mit Geschlechterstereotypen konfrontiert. Besonders wichtige Sozialisationsagent/inn/en sind dabei Eltern und Lehrkräfte; aber auch Unterrichtsmaterialien tragen zur Internalisierung bestehender Normen und Werte bei (Moser/Hannover/Becker 2013).

In einer Analyse von 28 Schulbüchern konnten Finsterwald und Ziegler (2007) Geschlechterstereotype auf verschiedenen Ebenen nachweisen. Dazu wurden die ersten 25 Abbildungen jedes Buches (insgesamt 828 Einzeldarstellungen) in Hinblick auf die Anzahl der Darstellungen von Frauen/Mädchen und Männern/Jungen und die Art der Handlungssituationen inhaltsanalytisch ausgewertet. Mädchen und Jungen wurden in den Schulbüchern gleich häufig dargestellt, Männer jedoch doppelt so oft wie Frauen. Männer wurden häufiger in beruflichen Situationen, Frauen häufiger in Haushalts-, Familien- bzw. Freizeitsituationen abgebildet. Auch bezüglich spezifischer Handlungsaspekte zeigten sich Geschlechterstereotype: Mädchen wurden häufiger submissiv dargestellt als Jungen, Frauen weniger individualistisch als Männer. Weiters zeigten sich geschlechterstereotype Zuordnungen von Gegenständen des täglichen Gebrauchs (z. B. Frauen mit Handtasche, Männer mit Hammer).

Im Rahmen einer Studie zu Elternerwartungen wurden 311 Eltern von Gymnasiast/inn/en der 8. Schulstufe über die Eignung von Jungen und Mädchen für verschiedene Studienfächer befragt (Dresel/Heller/Schober/Ziegler 2001). Dabei stellten sich deutlich geschlechterstereotype Einstellungen heraus. Mädchen werden als geeigneter für Lehramt an Grundschulen sowie für Sprachen angesehen, während Mathematik und Maschinenbau als Domänen der Jungen eingeschätzt werden (siehe Abb. 2).

Außerdem wurden in der Studie auch Effekte von genderbezogenem Konservatismus betrachtet: Während progressive Eltern die Fähigkeiten ihrer Töchter und Söhne in Mathematik etwa gleich einschätzen, erachten genderbezogen konservative Eltern die Fähigkeit ihrer Kinder als höher, wenn diese Jungen sind. In Analogie beobachteten die Studienautor/inn/en auch deutliche Unterschiede bei der Selbstkonzepteinschätzung der Schülerinnen: Mädchen mit genderbezogen konservativ denkenden Eltern haben ein geringeres Fähigkeitsselbstkonzept im Fach Mathematik als Mädchen mit genderbezogen progressiven Eltern. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den Ergebnissen einer Metaanalyse von Tenenbaum und Leaper (2002), die anhand von 43 Studien einen positiven Zusammenhang zwischen geschlechterstereotypen Einstellungen von Eltern und geschlechtsbezogenen Kognitionen ihrer Kinder aufzeigt.

Abbildung 2: Berufseignungseinschätzungen von Eltern



Quelle: Dresel/Heller/Schober/Ziegler (2001)

Auch der Zusammenhang zwischen Einstellungen, Erwartungen und Verhalten von Lehrpersonen und dem Verhalten bzw. der Motivation ihrer Schüler/innen ist vielfach belegt. Fennema (1990) und Tiedemann (1995) konnten in ihren Studien belegen, dass Lehrkräfte in der Grundschule eine gute Mathematikleistung bei Jungen insbesondere deren Begabung für Mathematik zuschreiben, während sie bei Mädchen häufiger Fleiß bzw. Anstrengung als Grund für den Erfolg im Fach Mathematik anführen. Schlechte Ergebnisse in Mathematiktests hingegen werden von den Lehrkräften bei Jungen zumeist durch fehlende Motivation, bei Mädchen durch mangelnde Fähigkeiten erklärt.

Untersuchungen im Sekundarbereich weisen ähnliche Ergebnisse auf: Ziegler, Kuhn und Heller (1998) wiesen beispielsweise nach, dass ein Viertel der von ihnen befragten Mathematiklehrkräfte der Ansicht war, Jungen wären mathematisch begabter, und 14 % die Meinung vertraten, Mädchen müssten sich mehr anstrengen als Jungen, um in Mathematik gute Leistungen zu erzielen.

Inwiefern geschlechtsspezifische Erwartungen hinsichtlich der mathematischen Leistungsfähigkeit von Schulkindern bereits bei Lehramtsstudierenden existieren, wurde von Rustemeyer (1999) überprüft. Den Studienergebnissen zufolge vermuten Lehramtsstudierende für Haupt- und Realschulen, dass ihre künftigen Schülerinnen in Mathematik deutlich schwächere Leistungen erbringen werden und ihnen dieses Fach schwerer fällt als Jungen. Als primärer Grund für gute mathematische Leistungen wurde auch in dieser Studie

bei Mädchen fast doppelt so oft hoher Lernaufwand angeführt als bei Jungen. Auch die Bedeutung von Hilfestellungen wurde für Mädchen und Jungen unterschiedlich eingeschätzt: Knapp 20 % der Befragten hielten Förderung – vor allem durch Eltern und Lehrkräfte – bei Mädchen für ausschlaggebend, bei Jungen lediglich knapp 7 %. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass Jungen für mathematisch begabter gehalten werden, während davon ausgegangen wird, dass sich Mädchen ihre Erfolge in diesem Unterrichtsfach erarbeiten müssen. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in den Erklärungen für Misserfolge im Fach Mathematik: Ein Drittel der angehenden Lehrkräfte sieht mangelnde Begabung/Fähigkeiten als primäre Erklärung für schlechte Mathematikleistungen von Schülerinnen; bei Jungen vermuteten hingegen nahezu die Hälfte der Personen einen zu geringen Lernaufwand als Ursache eines Misserfolgs.

Woher kommen nun diese stereotypen Zuschreibungen? Geschlechtsunterschiede in grundlegenden Fähigkeiten gibt es nämlich so gut wie keine (vgl. Metaanalyse von Hyde 2005). Jedoch wurden immer wieder Unterschiede in den Mathematikleistungen zugunsten der Jungen festgestellt (z. B. PISA-Studien). Daraus entstand das Stereotyp, dass Mädchen nicht gut in Mathematik seien. Dieses Stereotyp wird auch von Lehrkräften und Eltern übernommen, die infolge die Mathematikfähigkeiten von Mädchen unterschätzen. Diese Unterschätzung und das damit einhergehende Verhalten (z. B. geben Lehrkräfte Jungen mehr Chancen, eine schwere oder herausfordernde Aufgabe zu lösen; vgl. Lundeberg 1997; Sadker 1999) wirken sich wiederum auf Motivation und Einstellung von Mädchen bezüglich Mathematik und in der Folge auf deren Leistungen aus. Der massive Einfluss motivationaler Faktoren auf die Leistung ist vielfach belegt (z. B. Schunk/Mullen 2013). Geschlechterstereotype im Denken verschiedener Sozialisationsagent/inn/en wirken damit im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung: Sie produzieren Unterschiede in den Leistungen von Jungen und Mädchen, was wiederum eine Bestätigung der Stereotype darstellt.

So konnten Dickhäuser und Meyer (2006) darlegen, dass sich Mädchen bei der Einschätzung ihrer eigenen mathematischen Fähigkeiten vor allem auf die Einschätzung ihrer Lehrkräfte stützen, während Jungen zusätzlich noch ihre tatsächlich erreichte Mathematikleistung als Kriterium heranziehen.

Interessant sind auch die Befunde von Dickhäuser und Stiensmeier-Pelster (2003) zum Primärbereich. Die Autoren erhoben sowohl das mathematische Selbstkonzept von Grundschulkindern als auch, wie diese die Einschätzung ihrer Fähigkeiten durch ihre Mathematiklehrkräfte wahrnehmen. Zudem wurden die entsprechenden Mathematiklehrkräfte um eine Begabungseinschätzung ihrer Schüler/innen gebeten. In den Einschätzungen der Lehrkräfte gab es keine Geschlechtsunterschiede; Mädchen vermuteten jedoch, dass ihre Lehrer/innen ihnen weniger zutrauen würden als Jungen und hatten ein geringeres

mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass Lehrpersonen unbewusst unterschiedliche „Signale“ an die Mädchen und Jungen in ihrer Klasse senden. So zeigte eine Studie von Keller (2001), dass Jungen in Mathematik mehr gelobt und auch häufiger aufgerufen werden als Mädchen. Dadurch erhalten Jungen mehr Möglichkeiten, ihr Können zu zeigen und positives Feedback zu erhalten. Möglicherweise liegt das Verhalten der Lehrperson in ihrem unbewussten Bestreben begründet, Mädchen, die sie für weniger begabt halten, „zu schonen“. In jedem Fall legen die Studienbefunde nahe, Lehrkräfte anzuregen, ihr Verhalten danach zu reflektieren, ob sie nicht doch geschlechterstereotype Vorstellungen transportieren bzw. ob sie den Schüler/inne/n explizit genug vermitteln, dass sie beide Geschlechter für gleich begabt halten.

Im nächsten Kapitel beleuchten wir, wie dies auf Ebene des Unterrichts umgesetzt werden kann. Dazu diskutieren wir den häufig vorgeschlagenen Lösungsansatz der Monoedukation, d.h. der getrennten Beschulung von Jungen und Mädchen, und präsentieren das Konzept der Reflexiven Koedukation als eine mögliche Alternative.

6. Lösungsansätze

In den letzten Jahren wurde die Rückkehr zur Monoedukation als Lösungsansatz zur Vermeidung bzw. Reduktion von Geschlechterstereotypen diskutiert. Einige Studien berichten auch Vorteile für Mädchen (Überblick bei Baumert/Lehmann 1997), z. B. zeigten Mädchen in monoedukativen Klassen bessere Mathematikleistungen (Van de Gaer/Oustjens/Van Damme/De Munter 2004) und ein höheres akademisches Selbstkonzept (Kessels/Hannover 2008). Bei genauerer Betrachtung ist eine kausale Wirkung jedoch kaum nachzuweisen, zumal einige Fehlerquellen zu berücksichtigen sind. Einerseits können positive Erwartungen von Eltern, Lehrkräften und Schüler/inne/n im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen wirken (Ziegler/Broome/Heller 1999). Zudem sind monoedukative Schulen oft Privatschulen mit hoher Eingangsselektivität, d. h. sie werden vorwiegend von Schüler/inne/n aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status besucht. Positive Effekte der Monoedukation verschwinden häufig, wenn der sozioökonomische Status kontrolliert wird (Jackson/Smith 2000; Rost/Pruisen 2000). Insgesamt ist nach derzeitigem Forschungsstand kein nachhaltiger Vorteil der Monoedukation gegenüber der Koedukation nachweisbar (Halpern/Eliot/Bigler/Fabes/Hanish/Hyde/Liben 2011). Zudem ist es fraglich, ob eine Geschlechtertrennung in der Schule aus gesellschaftlicher Sicht wünschenswert ist.

Dass Merkmale des Unterrichts und somit vor allem das Handeln der Lehrkräfte für die Entstehung von Geschlechtsunterschieden von größerer Bedeutung sind als die Zusammensetzung der Klassen, verdeutlicht eine Studie von Lüftenegger, van de Schoot, Schober, Finsterwald und Spiel (2013). Diese Studie erläutert, dass Geschlechtsunterschiede in koedukativen Klassen reduziert werden können, wenn es Lehrkräften gelingt, den Unterricht für beide Geschlechter motivationsförderlich zu gestalten. Der derzeit praktizierte koedukative Unterricht trägt jedoch eher dazu bei, Geschlechtsunterschiede zu verstärken als zu vermindern (Spiel/Schober/Finsterwald 2011). Daher ist es naheliegend, Kompetenzen von Lehrkräften zu fördern, damit diese ihren Unterricht entsprechend gestalten können.

Im Fokus steht dabei die Kompetenz zur Reflexiven Koedukation, die das Ziel verfolgt, dass sich Mädchen und Jungen gemeinsam in einer Klasse ihrer individuellen Potenziale bewusst werden und diese ohne Einschränkungen durch Geschlechterstereotype entwickeln können. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie individuelle Interessen und Fähigkeiten jenseits geschlechtsgebundener Zuweisungen wahrnehmen und in ihrem Lehrverhalten wissenschaftliche Erkenntnisse zur Entstehung und Verminderung von Geschlechtsunterschieden systematisch berücksichtigen sollten (Faulstich-Wieland 2011).

Für die Förderung von Kompetenzen zur Reflexiven Koedukation im Unterricht lassen sich konkret drei Zielbereiche formulieren:

(1) Wissensvermittlung zum Thema Geschlechtsunterschiede, ihren Ursachen und der Rolle des Unterrichts dabei. Dieses Wissen schafft die Basis für Veränderungen. Jackson (2011) konnte zeigen, dass die Vermittlung von Wissen zumindest kurzfristig zu einer Reduktion von Vorurteilen führt. Gemäß dem Zwei-Stufen-Modell von Devine (1989) kann der Zugang zu alternativen Denkstrukturen den Zugriff auf das automatisch aktivierte stereotype Denken unterbrechen. Dementsprechend sollte durch den Zugang zu Wissen über „Genderthemen“ (d. h. dem Stereotyp widersprechende Informationen) die Wahrnehmung von Geschlechtsunterschieden verringert werden (Gocłowska/Crisp/Labuschagne 2012).

(2) Klärung der eigenen Rolle, Reflexion der eigenen Erwartungen und Einstellungen – sowohl genderspezifisch als auch allgemein. Dabei steht die Bewusstmachung und Bearbeitung der eigenen Geschlechterstereotype im Vordergrund. Nur wenn man annimmt, leistungsbezogene Geschlechtsunterschiede seien veränderbar, wird man konsequent Handlungen zu ihrer Reduktion setzen. Vorstellungen über die Veränderbarkeit von Geschlechtsunterschieden bestimmen also in starkem Ausmaß die Ziele der Lehrkräfte und sind daher ein besonders wichtiger Aspekt in der Genderthematik. In einigen empirischen Studien konnte bereits bestätigt werden, dass Personen, die glau-

ben, Geschlechtsunterschiede seien unveränderbar, eher zu Stereotypisierung neigen (z. B. Levy/Stoessner/Dweck 1998; Ziegler et al. 1999). Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Stärkung der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte. Das Konzept der Selbstwirksamkeit (Bandura 1977, 1997) bezeichnet die subjektive Einschätzung, inwieweit Handlungen aufgrund der eigenen Fähigkeiten so gesteuert und ausgeführt werden können, dass erwünschte Ziele erreicht werden. Selbstwirksamkeit ist einer der wichtigsten Prädiktoren für erfolgreiches Handeln.

(3) Vermittlung von Handlungsmöglichkeiten zur Realisierung von Reflexiver Koedukation im Unterricht. Ein wesentlicher Schlüssel zur Verminderung von Geschlechtsunterschieden in der Schule liegt – wie bereits vorher ausgeführt – im motivationalen Bereich (z. B. Lüftenegger/Schober/Van de Schoot/Wagner/Finsterwald/Spiel 2012; Ziegler/Heller/Schober/Dresel 2006). Daher sollte der Schwerpunkt bei Interventionen zur Reflexiven Koedukation in der Schule auf der Schaffung von motivationsförderlichen Bedingungen im Unterricht liegen, die sich durch die Ermöglichung von hoher Autonomie, sozialer Eingebundenheit sowie Kompetenzerleben für alle Schüler/innen auszeichnen (vgl. Deci/Ryan 1993). Für Lehrkräfte ist es zudem wichtig, Faktoren des Unterrichts identifizieren zu können, die zu einer Selbstwertbedrohung der Schüler/innen und damit langfristig zum Nachlassen von Interesse führen können, sowie über entsprechende Fördermöglichkeiten Bescheid zu wissen, die dies verhindern (z. B. adäquates Feedback zur selbstwert- und motivationsfördernden Bewertung des Lernergebnisses). Zusätzlich sollten Lehrkräfte auch Mittel zur Reduzierung der Salienz von Geschlechtsunterschieden im Unterricht (z. B. durch Auswahl von Unterrichtsmaterialien, Aufgabenzuweisung und Veränderungen in den Aufgabenstellungen) kennen und anwenden können.

Im letzten Kapitel wird als Beispiel für die Umsetzung Reflexiver Koedukation das Projekt *Reflect* vorgestellt.

7. Ein Beispiel: Das Projekt *Reflect*

Das Projekt *Reflect* (Genderkompetenz durch Reflexive Koedukation) für Lehrkräfte der Sekundarstufe I wurde am Arbeitsbereich Bildungspsychologie & Evaluation der Universität Wien entwickelt und durchgeführt. Dabei wurde erstmals in einem wissenschaftlich fundierten Programm das Prinzip der Reflexiven Koedukation nachhaltig in den Unterricht integriert und systematisch evaluiert. Durch *Reflect* sollen Lehrkräfte theoriegeleitet und systematisch darin gefördert werden, ihr tägliches Arbeiten im Sinne der Reflexiven Koedu-

kation zu gestalten. Im Zentrum steht dabei die Annahme, dass Veränderungen in den Überzeugungen und Handlungen der Lehrkräfte Auswirkungen auf die Schüler/innen haben (siehe Kapitel 5).

Konkret orientiert sich das Interventionsprogramm *Reflect* an den drei Zielbereichen der Reflexiven Koedukation: (1) Zunächst sollten die Lehrkräfte durch Wissens- und Kompetenzerweiterung darin gefördert werden, ihren Unterricht so zu gestalten, dass er den Grundideen einer Reflexiven Koedukation entspricht. Dazu wurden die Teilnehmer/innen mit empirischen Befunden zu relevanten Themenbereichen (analog zu den Inhalten dieses Kapitels) vertraut gemacht. (2) Darüber hinaus sollten die Teilnehmer/innen ihre eigenen geschlechtsspezifischen Einstellungen und Erwartungen sowie deren Relevanz für ihre Rolle als Lehrkraft reflektieren. In Übungsaufgaben wie Fallbeispielen und Rollenspielen wurden die eigenen Geschlechterstereotype bearbeitet und Selbstwirksamkeit bezüglich eigener Handlungsmöglichkeiten aufgebaut. (3) Schließlich sollte das Training auch konkrete Ansätze zur Realisierung von Reflexiver Koedukation im Unterricht vermitteln. Dazu wurden neben theoretischen Inputs supervidierte Klassenprojekte zur Reduktion von Geschlechterstereotypen konzipiert und umgesetzt.

Das Forschungsprojekt hatte eine Projektlaufzeit von knapp zwei Jahren und wurde in vier Phasen durchgeführt: Ausgehend von einer Planungs- und Konzeptionsphase (Phase 1) wurden insgesamt 38 Lehrkräfte aus 26 Schulen im Rahmen von vier zweitägigen Basismodulen trainiert (Phase 2). Um eine möglichst große Breitenwirkung zu erzeugen bzw. eine Multiplikationsfunktion zu sichern, wurden als Teilnehmer/innen vor allem Lehrkräfte angesprochen, die sowohl an einer Schule tätig sind als auch an den Pädagogischen Hochschulen Lehramtsstudierende ausbilden. Nach Beendigung von Phase 2 war es Aufgabe der Teilnehmer/innen, ihr erlerntes Wissen im Rahmen eines Klassenprojekts (siehe oben) in die Praxis umsetzen (Phase 3). Sie sollten ein Projekt zum Thema „Gender und Berufe“ unter Berücksichtigung der Prinzipien motivationsförderlicher Unterrichtsgestaltung (siehe Deci/Ryan 1993) durchführen. Am Thema „Berufe“ können ausgeprägte Geschlechterstereotype der Schüler/innen aufgearbeitet, aber auch individuelle und von Geschlechterstereotypen losgelöste Interessen und Fähigkeiten bewusst gemacht und gefördert werden. Zudem hat diese Thematik für alle Schüler/innen eine gewisse Alltagsrelevanz, da sie – je nach Schulstufe unterschiedlich stark – mit der Entscheidung über ihre kommende Berufsausbildung bzw. Schullaufbahn konfrontiert sind. Das Thema Berufe bietet somit eine gute Basis für Reflexionen und Diskussionen. Die Klassenprojekte wurden unter Supervision des *Reflect*-Teams entwickelt und implementiert, konnten aber von den Lehrkräften individuell gestaltet werden. Phase 4 des Projekts betraf die abschließende