

Pädagogische Hochschule Freiburg

# Die Lehrperson und Geschlechterstereotypen

---

Äussern sich im Unterricht mögliche  
Geschlechterstereotypen der Lehrperson in  
ihrem Handeln und ihrem Verhalten?

Bachelorarbeit von:

**Lena Braas**  
(braasl@studentfr.ch)

**Laura Cortolezzis**  
(cortolezzisl@studentfr.ch)

Betreuung der Arbeit: Petra Bleisch  
April 2018

## Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns bei den Personen, die uns während der Arbeit mit Rat und Tat zur Seite standen, herzlich bedanken.

Zum einen möchten wir unserer Tutorin Frau Petra Bleisch danken. Sie hat unsere Bachelorarbeit betreut und stand uns jederzeit zur Verfügung. Danke dafür.

Zudem möchten wir auch den beiden Lehrpersonen Herr T. V. und Herr B. L. einen herzlichen Dank aussprechen, da sie sich bereit erklärt haben, die Videoaufnahmen bei ihnen in der Klasse durchzuführen. Ebenfalls ein Dankeschön an die Eltern und Schüler\*innen für ihre Zustimmung zur Videoaufnahme.

Zuletzt möchten wir auch unseren Freunden und Familienmitgliedern danken, die uns bei der klaren und konzisen Formulierung geholfen haben.

Vielen Dank an alle!

Laura Cortolezzis  
Lena Braas

## Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit dem möglichen Einfluss von Geschlechterstereotypen auf das Verhalten und Handeln einer Lehrperson. Ziel der Arbeit ist es demzufolge, mögliche Praktiken der Lehrperson oder Situationen aufzuzeigen, in welchen die Geschlechterstereotypen einer Lehrperson manifest werden, beziehungsweise Praktiken oder Situationen in welchen die Stereotypen keine Rolle spielen. Die benutzte Forschungsmethode ist dabei die explorative und induktive Beobachtung von Videomaterial, um daraus ein Beobachtungsprotokoll zu erstellen, welches im Anschluss aus der Sicht der Autorinnen interpretiert wird. Durch die Forschung wurde ersichtlich, dass sich Geschlechterstereotypen in einigen Situationen in den Verhaltens- und Handlungsmustern der Lehrperson äussern.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Wahl und Begründung des Themas</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3. Aufbau der Arbeit</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Theorie</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1. Geschlecht und Sozialisation</b> .....	<b>4</b>
2.1.1. Geschlecht.....	4
2.1.2. Stereotypen .....	5
2.1.3. Geschlechterstereotypen.....	6
2.1.4. Geschlechterrollen.....	6
2.1.5. Geschlechtsspezifische Sozialisation .....	7
2.1.6. Doing Gender .....	8
2.1.7. Binäres Modell.....	9
<b>2.2. Geschlecht und Schule</b> .....	<b>9</b>
2.2.1. Ausgangssituation .....	9
2.2.2. Hierarchisierung von Geschlecht in der Schule.....	11
2.2.3. Geschlechtstypische Zuweisungen und Erwartungen der Lehrperson.....	12
2.2.4. Konnotation der Schulfächer .....	14
2.2.5. Geschlechtstypische Bedürfnisse.....	15
2.2.6. Geschlechtergerechte Sprache .....	16
2.2.7. Aufmerksamkeitszuteilung.....	17
<b>3. Methodik</b> .....	<b>18</b>
<b>3.1. Qualitative Forschung</b> .....	<b>18</b>
<b>3.2. Beobachtungen</b> .....	<b>18</b>
<b>3.3. Stichprobe</b> .....	<b>20</b>
<b>3.4. Beschreibung der Durchführung</b> .....	<b>20</b>
<b>3.5. Methode der Datenauswertung</b> .....	<b>21</b>
<b>3.6. Methode der Diskussion</b> .....	<b>24</b>
<b>4. Datenauswertung und Diskussion</b> .....	<b>26</b>
<b>4.1. Tabelle der als bedeutsam eingestuften Praktiken und Situationen</b> .....	<b>26</b>
<b>4.2. Die Sprache</b> .....	<b>28</b>

4.2.1. „Ein Kind“ .....	28
4.2.2. „Du“ vs. „Ihr“ .....	28
<b>4.3. Die Gruppenbildung .....</b>	<b>29</b>
4.3.1. Partnerarbeit nach Sitzordnung .....	29
4.3.2. Gruppenbildung nach Zufall.....	31
4.3.3. Gruppenbildung mit Zufallskärtchen .....	33
4.3.4. Gruppenbildung durch Schüler*innenliste .....	34
4.3.5. Gruppenbildung nach Geschlecht .....	36
4.3.6. Fazit .....	37
<b>4.4. Die Aufmerksamkeitszuteilung .....</b>	<b>37</b>
4.4.1. Numerische Daten .....	37
4.4.2. „Wen hatten wir noch nicht?“ .....	41
<b>4.5. „Das Männerparfüm“ .....</b>	<b>42</b>
<b>4.6. „Jungs“ .....</b>	<b>43</b>
<b>4.7. „Das Seilspringen“ .....</b>	<b>46</b>
<b>5. Schlussfolgerung.....</b>	<b>49</b>
5.1. Beantwortung der Fragestellung .....	49
5.2. Kritische Bemerkung und Ausblick.....	50
5.3. Praktische Relevanz.....	51
<b>6. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>53</b>
<b>7. Selbstständigkeitserklärung.....</b>	<b>59</b>
<b>8. Anhang.....</b>	<b>60</b>
8.1. Elternbrief .....	60
8.2. Analysenraster zur Erhebung von numerischen Daten zur Aufmerksamkeitszuteilung.....	61
8.3. Ausgefüllte Analysenraster zur Aufmerksamkeitszuteilung.....	63
8.4. Abbildungen der Geschlechterdimensionen.....	66
8.5. Abbildungen der Lehrperson .....	67

## Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1:** Geschlechtshomogene Gruppen im Sitzkreis  
(eigene Darstellung, 2017) ..... S. 32
- Abbildung 2:** Aufmerksamkeitszuteilung im Deutschunterricht  
(eigene Darstellung, 2018) ..... S. 38
- Abbildung 3:** Aufmerksamkeitszuteilung im Mathematikunterricht  
(eigene Darstellung, 2018) ..... S. 38
- Abbildung 4:** Die Geschlechterdimensionen nach Baltes-Löhr (2014, S. 31)  
(eigene Darstellung, 2018) ..... S. 66
- Abbildung 5:** Gestik in der Situation „Wen hatten wir noch nicht?“ ..... S. 67
- Abbildung 6:** Gesichtsmimik in der Situation „Jungs“ ..... S. 67

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> Übersicht der festgehaltenen Praktiken (eigene Darstellung, 2017) .....	S. 27
<b>Tabelle 2:</b> Übersicht der festgehaltenen Situationen (eigene Darstellung, 2017) .....	S. 27
<b>Tabelle 3:</b> Leeres Analysenraster der Aufmerksamkeitszuteilung (eigene Darstellung, 2018) .....	S. 61
<b>Tabelle 4:</b> Analysenraster der Aufmerksamkeitszuteilung im Mathematikunterricht (eigene Darstellung, 2018) .....	S. 63
<b>Tabelle 5:</b> Analysenraster der Aufmerksamkeitszuteilung im Deutschunterricht (eigene Darstellung, 2018) .....	S. 64
<b>Tabelle 6:</b> Aufmerksamkeitszuteilung im Deutschunterricht mit Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Jungen und Mädchen (eigene Darstellung, 2018).....	S. 65
<b>Tabelle 7:</b> Aufmerksamkeitszuteilung im Mathematikunterricht mit Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Jungen und Mädchen (eigene Darstellung, 2018)...	S. 65

# 1. Einleitung

## 1.1. Wahl und Begründung des Themas

In ihrem Artikel über die Entwicklung der Geschlechtsidentität aus der Perspektive der Sozialisations- und Geschlechterforschung drückt Paseka (2008) aus, dass die Handlungen von erwachsenen Bezugspersonen bereits gegenüber Neugeborenen durch ihre persönliche Wahrnehmung von Geschlecht beeinflusst werden. So beschreibt sie: „Es ist daher zu fragen, welche Normen, Deutungsschemata und Ressourcen speziell in Bezug auf ‚Geschlecht‘ in konkreten Interaktionen wirken und damit die Entwicklung einer geschlechtlichen Identität beeinflussen“ (Paseka, 2008, S. 17). Dadurch wird gezeigt, dass menschliches Handeln durch Geschlechterstereotypen beeinflusst wird und, dass dieses Handeln wiederum einen Einfluss auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität beispielsweise, haben kann. Paseka spricht zudem einen weiteren wichtigen Punkt an, den der konkreten Interaktion. Dies bedeutet, dass unser Handeln in bestimmten interaktiven Situationen analysiert und interpretiert werden muss, um diese Normen herauszufinden. Dabei stellt Rieger-Ladich (2012) die Frage über die Akteure des Sozialisationsprozesses in Bezug auf die Kategorie Geschlecht. Als angehende Lehrpersonen haben wir uns für die Praktiken zwischen Lehrperson und Schüler\*innen im Kontext „Unterricht“ entschieden, da die Lehrperson als Teil des Sozialisationsprozesses als möglicher Akteur in Frage kommt. Unsere Bachelorarbeit beruht somit auf der Annahme, dass die Lehrperson ein Akteur dieses Prozesses sein könnte. Deshalb wird der Fokus dieser Arbeit auf die Lehrperson gerichtet.

Zentral bei der Entscheidung für dieses Thema war für die Autorinnen auch der Aspekt, dass den Lehrpersonen überwiegend nicht bewusst ist, dass ihr Verhalten und ihre Handlungen im Schulzimmer durch voreingenommene Erwartungen und Geschlechterstereotypen beeinflusst werden und es deshalb wichtig ist, dass diese sichtbar gemacht werden (Büker & Rendtorff, 2015). Erst wenn die Lehrkraft erkennt, wann und wie sie sich geschlechterstereotypisch verhält, kann sie Genderkompetenz anwenden, dieses Verhalten aktiv hinterfragen und gegebenenfalls ändern oder anpassen.



Abschliessend ist es wichtig zu erläutern, dass in der Geschlechterfrage häufig der Akzent auf Unterschiede und Defizite gelegt wird und Gemeinsamkeiten und Kompetenzen dabei untergehen (Budde et al., 2008). Deshalb haben wir uns entschieden, in unserer Arbeit nicht nur zu analysieren, in welchen Situationen Lehrpersonen Unterschiede und Defizite durch ihr Handeln bei Schüler\*innen reproduzieren oder hervorbringen, sondern auch, wann ihr Handeln bewusst oder unbewusst keine Differenz zwischen den beiden Geschlechtern macht.

## **1.2. Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit**

Ausgehend von dem Interesse der Autorinnen und der daraus folgenden Wahl des Themas für diese Bachelorarbeit, haben sich die Autorinnen schliesslich die Frage gestellt, wie dieser Einfluss des dichotomen Geschlechterdenkens sich konkret im Schulzimmer seitens der Lehrperson äussert und dementsprechend in ihrem Handeln und Verhalten beobachtbar wird oder eben nicht.

Hauptziel dieser Bachelorarbeit ist es somit, „genderrelevante Verhaltensmuster der Handelnden“ (Onnen, 2015, S. 94) aufzudecken. In dieser Arbeit soll in keiner Hinsicht eine Antwort darauf gegeben werden, wie man sich als Lehrperson in Bezug auf die Kategorie Geschlecht verhalten soll. Ziel ist es nur, den ersten Schritt hin zur Genderkompetenz sichtbar zu machen, indem in konkreten Unterrichtssituationen Praktiken der Lehrperson in möglicher Verbindung mit der Vorstellung von Geschlecht aufgedeckt werden und mit möglichen Interpretationen verbunden werden.

Die Fragestellung lautet demnach wie folgt: Äussern sich im Unterricht mögliche Geschlechterstereotypen der Lehrperson in ihrem Handeln und ihrem Verhalten?

### 1.3. Aufbau der Arbeit

Die Bachelorarbeit gliedert sich in zwei Hauptteile. Zu Beginn gehen die Verfasserinnen auf die theoretischen Aspekte der Arbeit ein. Im Fokus steht die terminologische Klärung von Geschlecht und die geschlechtliche Sozialisation im Zusammenhang mit der Schule. Darauf aufbauend befasst sich der zweite Teil mit der Empirie. Hier werden die verwendete Methode der Datenerhebung und der Datenauswertung näher dargestellt. Anschliessend werden die gewonnenen Daten in der Diskussion interpretiert und mit der Theorie verbunden. Eine Schlussfolgerung sowie eine kritische Bemerkung und ein Ausblick schliessen die Arbeit ab.

Wichtig hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass die Autorinnen ihre Forschungsarbeit auf die beiden dichotomen Geschlechter „Mann“ und „Frau“ basieren werden. Dabei soll aber keineswegs der Eindruck entstehen, dass es ausserhalb dieses Verständnisses keine andere Auffassung von Geschlecht gibt. Die Autorinnen haben sich aus Gründen des Umfangs dieser Arbeit dazu entschieden, nur vom männlichen und weiblichen Geschlecht zu sprechen. Zudem muss klar sein, dass die Formulierung „die Lehrperson“ und das damit verbundene Personalpronomen „sie“ keine Auskunft über das Geschlecht der Lehrperson gibt. Des Weiteren möchten die Autorinnen hier verdeutlichen, dass sie ausschliesslich auf die theoretischen Aspekte eingehen, die später in der Datenauswertung und Diskussion wieder aufgegriffen werden. Dies bedeutet, dass der Theorieteil keineswegs der Vollständigkeit gerecht werden kann. Die Autorinnen sind sich bewusst, dass das Thema Geschlecht viel komplexer und umfangreicher ist, als es hier dargestellt werden kann.

## 2. Theorie

Der Theorieteil ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil „Geschlecht und Sozialisation“ beschäftigen sich die Autorinnen mit den Begriffsdefinitionen aus der Geschlechterforschung im Zusammenhang mit der Sozialisation und im zweiten Teil wird der Blick auf das Geschlecht in Verbindung mit der Schule gerichtet.

### 2.1. Geschlecht und Sozialisation

#### 2.1.1. Geschlecht

Das Geschlecht kann man laut Baltes-Löhr (2014) in vier verschiedene Dimensionen unterteilen: physische Dimension (körperliches Geschlecht/Sex), psychische Dimension (Geschlechtsidentität), soziale Dimension (soziales Geschlecht/Gender) und die sexuelle Dimension (siehe 8.4. Abbildung der Geschlechterdimensionen). Zur körperlichen Dimension von Geschlecht gehören bio-morphologische, genitale, chromosomale, gonodale und hormonelle Merkmale (Baltes-Löhr, 2014). Die Emotionen und die Kognition gehören zur psychischen Komponente (Groneberg, 2014). Diese Dimension veranschaulicht die Eigenwahrnehmung des Geschlechtes, sein Empfinden und sein Selbsterleben. Einerseits setzt man sich mit der sozialen Dichotomie, das heisst mit dem Verlangen, entweder männlich oder weiblich zu sein, auseinander. Andererseits nimmt man die Entwicklung der eigenen körperlichen Geschlechtsmerkmale wahr (Groneberg, 2014). Die Selbstbezeichnung, die sich mit den Bezeichnungen anderer deckt oder nicht, entsteht somit durch ein Wechselspiel zwischen Fremd- und Selbstzuschreibung. Die dritte Dimension, das soziale Geschlecht, auch Gender genannt, ist eine sozial konstruierte Kategorie, die einer Person zugeschrieben wird. Von frühester Kindheit an, lernen Kinder, was es bedeutet dem einen oder anderen Geschlecht anzugehören und welches Handeln dementsprechend von ihnen erwartet wird (Jantz & Brandes, 2006). Im „interaktiven Geschehen zwischen den Individuen“ „entsteht die grundlegende Teilung der Menschen in zwei soziale Geschlechter und hier werden diese durch die stetige Inszenierung von Differenz aufrechterhalten“ (Grünwald & von Gunten, 2009, S. 14). So schreiben Jantz und Brandes (2006), dass die Geschlechtsidentitätsentwicklung ein aufgezwungener Prozess ist, in welchem „Erwünschtes verstärkt und Unerwünschtes abgeschwächt wird“ (S. 37). In seiner sexuellen Dimension, werden die sexuelle Orientierung, die sexuelle Praktiken, aber auch die institutionalisierten

Formen des sexuellen Geschlechtes (verheiratet, ledig, usw.) in Betracht gezogen (Baltes-Löhr, 2014).

Ein Mensch besitzt in diesen vier verschiedenen Dimensionen nicht zwingendermassen das gleiche Geschlecht. So kann es beispielsweise sein, dass das soziale und das physische Geschlecht nicht überein stimmen. Zum Beispiel ist eine Person biologisch betrachtet weiblich, in der sozialen Interaktion wird sie aber als männlich angesehen. Zwischen den vier verschiedenen Dimensionen des Geschlechtes sind alle Kombinationen möglich. Mit dieser Definition versucht man der Pluralität von Geschlecht gerecht zu werden, (Baltes-Löhr, 2014). Mit Pluralität ist dabei die mögliche unterschiedliche Auffassung von Geschlecht gemeint.

In der Definition von Geschlecht im Metzler Lexikon wird zudem darauf verwiesen, „dass Geschlechtsidentität nicht angeboren, sondern sozio-kulturell durch diskursive Zuschreibung erworben wird“ (Kroll, 2002). Dies bedeutet auch, dass das Geschlecht keine statische Kategorie ist, sondern durch historische und geographische Faktoren, sowie den normativen Kontext beeinflusst wird und somit einem ständigen Wandel unterliegt. Man spricht hierbei auch von der Geschlechtervariabilität (Baltes-Löhr, 2014).

### 2.1.2. Stereotypen

Unter dem Begriff „Stereotypen“ versteht man eine Anhäufung relevanter Eigenschaften, die einer Personengruppe unter vereinfachter Form zugeschrieben wird (Kroll, 2002). „Grundlage von Stereotypen ist ein Kategorisierungsprozeß, indem Menschen in Kategorien von Personen eingeteilt werden“ (Alfermann, 1996, S. 10). Das Individuum wird beispielsweise aufgrund seiner äusseren Merkmale vereinheitlicht, wie z.B. klein/gross, dick/dünn. Diese Einteilung hebt die Differenz zwischen zwei Kategorien deutlicher hervor, als sie in Wirklichkeit ist (Weber-Jung, 2009). Durch das Kategorisieren werden Eigenschaften verknüpft „die Annahmen und Überzeugungen über die Menschen der Kategorien darstellen, die Stereotypen“ (Weber-Jung, 2009, S. 60). Sie dienen der kognitiven Entlastung, indem sie Übersicht in einer komplexen Welt schaffen (Kroll, 2002; Weber-Jung, 2009). Der Mensch strebt nach Ordnung und kategorisiert so unter komprimierter Form Eigenschaften seiner sozialen Umwelt (Weber-Jung, 2009). Dementsprechend

werden Stereotypen „im Verlauf der Sozialisation als kognitive Wissensbestände erworben“ (Kroll, 2002, S. 377). Durch diese Vereinfachung und Vereinheitlichung wird jedoch auch die Wahrnehmung einer Person eingegrenzt (Focks, 2002).

### 2.1.3. Geschlechterstereotypen

Unter Geschlechterstereotypen versteht man laut dem Metzler Lexikon

schematische, auf bestimmte Normvorstellungen fixierte Zuschreibungen von Tätigkeiten und Eigenschaften an Frauen und Männer, durch die Verhaltensmöglichkeiten wie z.B. prosoziales/aggressives Handeln je nach Geschlechtszugehörigkeit abgesteckt und Alternativen ausgeblendet werden (Kroll, 2002, S. 378).

So sind Geschlechterstereotypen extrem starre und vereinfachte Erwartungen an das Verhalten und die Eigenschaften vom männlichen und weiblichen Geschlecht (Grünwald & von Gunten, 2009). Dabei unterscheidet man zwischen deskriptiven und präskriptiven Stereotypen. Unter den deskriptiven Stereotypen versteht man die Zuschreibung von Eigenschaften, das heisst wie Männer und Frauen sind. Der Unterschied zu den präskriptiven Stereotypen ist, dass diese sich auf Annahmen und Erwartungen beziehen. Sie beschreiben wie Männer und Frauen sein sollten (Eckes, 2010). Sie werden im Verlauf der sozialen Prozesse aktiv internalisiert (Focks, 2002). Abweichungen von diesen stereotypen Erwartungen führen zu Überraschung, Ablehnung oder Bestrafung (Eckes, 2010). Geschlechterstereotypen sind Prentice/Carranza (2003, zitiert nach Eckes, 2010) zufolge nur sehr schwer veränderbar. Kinder erkennen bereits in früher Kindheit, wenn auch nur unbewusst, dass Handeln, je nachdem, ob eine Person männlich oder weiblich ist, anders bewertet wird (Jantz & Brandes, 2006). Focks (2002) betont zudem, dass Geschlechterstereotypen einer Hierarchie unterliegen. Demzufolge basieren die Stereotypen auf einer Unterbewertung des Weiblichen (Focks, 2002).

### 2.1.4. Geschlechterrollen

Der Begriff Geschlechterrollen bezeichnet eine Reihe von erwarteten Verhaltensweisen einer Person, die als Frau oder Mann kategorisiert werden kann (Kroll, 2002). Bei der Geschlechterrolle handelt es sich um „eine zentrale Rolle, die wir das ganze Leben einnehmen“ (Rhyner & Zumwald, 2002, S. 122). Diese Rolle wird im Prozess der ersten Sozialisationsinstanz, das heisst der Familie, bereits verinnerlicht (Kroll, 2002). „Der Begriff der Rolle bedeutet, dass eine Position existiert, an deren Inhaber/Inhaberin bestimmte Erwartungen, die Rollenerwartungen,

gerichtet werden“ (Alfermann, 1996, S. 31). Zu den Geschlechterrollen, „die das Verhalten eines Menschen als einem Geschlecht zugehörend beschreibt“ (Baltes-Löhr, 2014, S. 31) zählen Rollenverhalten wie Mimik, Gestik, Lautstärke und die Körperhaltung. Hierzu zählt auch die gesellschaftliche Präsenz und die Zuweisung von Zuständigkeiten in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wie der Politik, der Familie, dem Bildungsbereich, der Wissenschaft und der Kunst (Baltes-Löhr, 2014). Dazu gehört auch die Arbeitsverteilung nach Geschlecht, derzufolge die Männerrolle dem Ernährer gleichgesetzt ist und die Rolle der Frau die der Hausfrau und Mutter ist (Focks, 2002). Diese Geschlechterrollen sind das Resultat historisch-gesellschaftlicher Prozesse und weder vererbt, noch kulturell verankert (Dausien & Walgenbach, 2015). Diese Geschlechterrollen werden also „gemacht“ und sind somit auch tendenziell veränderbar (Dausien & Walgenbach, 2015, S. 24).

#### 2.1.5. Geschlechtsspezifische Sozialisation

Der Begriff Sozialisation wurde erstmals von Emile Durkheim Ende des 19. Jahrhunderts formuliert und definiert den „Prozess bei dem ein Individuum in die Gesellschaft eingegliedert wird und in dieser Gruppe bzw. Gesellschaft geltende soziale Normen, Rollenerwartungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt und verinnerlicht“ (Dausien & Walgenbach, 2015; Kroll, 2002, S. 366). Verschiedene Sozialisationsinstanzen wie z.B. die Familie oder die Schule, „formen“ Kinder und Erwachsene (Rhyner & Zumwald, 2008). Ein Kind entwickelt sich im Sozialisationsprozess „zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit“ (Paseka, 2008). Dieser Prozess ist jeweils an die zu diesem Zeitpunkt existierenden gesellschaftlichen Normen und Werte gebunden. Wir sprechen bewusst von „diesem Zeitpunkt“, da Normen und Werte sich im Laufe der Zeit immer wieder verändern können. Zu diesen gesellschaftlichen Normen gehören auch die Werte in Bezug auf das Geschlecht. Im Sozialisationsprozess werden somit auch geschlechtsspezifische Verhaltensmuster und Werte vermittelt (Buchmayr, 2007). Dazu gehören ganz konkret die Geschlechterstereotypen und -rollen, aber auch die hierarchisierten Geschlechterverhältnisse (sozialen Ungleichheiten), welche von den Kindern internalisiert werden. Dabei übernimmt oder orientiert sich jedes Kind an den Verhaltensmustern, Werten und Stereotypen von Modellen wie Eltern oder Lehrpersonen (Focks, 2002).

### 2.1.6. Doing Gender

In unserer Gesellschaft wird das Geschlecht ständig durch unterschiedliche Prozesse aktiv hergestellt. Man spricht von „Doing Gender“. De Beauvoir drückt diesen Herstellungsprozess mit einem Satz klar aus: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (de Beauvoir, 1992, S. 334). Bei diesem Konzept beruht das Verständnis von Geschlecht daher nicht auf biologischen Unterschieden, sondern auf sozial-kulturellen Praktiken und Konstruktionen. Der Blick liegt auf diesem Konstruktionsprozess, der von verschiedenen Faktoren, wie beispielsweise der Gesellschaft oder der Zeit, beeinflusst wird (Grünwald & von Gunten, 2009). Die Gesellschaft ist jedoch nicht statisch und unterliegt einem ständigen Wandel. Sie beeinflusst den Herstellungsprozess durch zahlreiche soziale Praktiken (Rieger-Ladich, 2012). In diesem Prozess lernen Kinder bereits ab der frühesten Kindheit sich ihrem Geschlecht entsprechend zu verhalten (Jantz & Brandes, 2006). „Doing Gender ist das Einhalten normativer Konzeptionen, die zu einer Geschlechterkategorie passen“ (Kroll, 2002, S. 72). Sie lernen somit den Erwartungen der Gesellschaft in Bezug auf das Geschlecht gerecht zu werden. Ihnen ist ebenfalls bewusst, dass ihr Verhalten, je nachdem, welchem Geschlecht sie angehören, anders bewertet wird (Jantz & Brandes, 2006). So wird Geschlecht konstruiert, gemacht, „done“. Menschen werden dementsprechend in bestimmte Geschlechterrollen hineinsozialisiert (Baltes-Löhr, 2014). Wichtig ist dabei jedoch hervorzuheben, dass die von der Gesellschaft „zur Verfügung“ gestellten Stereotypen und Rollen nicht zwingendermassen verinnerlicht werden, sondern „um sich zu orientieren, zu identifizieren oder auch um sich abzugrenzen“ (Focks, 2002, S. 28) gebraucht werden können. Zentral stellt sich dabei auch die Frage, wie und wann das Geschlecht genau konstruiert wird und durch welche Praktiken der Mensch als weiblich oder männlich wahrgenommen und dargestellt wird. Dazu gehören beispielsweise Kleidung, non-verbale Kommunikation oder Sprache (Grünwald & von Gunten, 2009). Es handelt sich also um komplexe, emotionale, individuelle und kollektive Prozesse, die zum eigenen Bewusstsein über die geschlechtliche Orientierung und Identität beitragen (Breitenbach, 2005). Dabei findet das Konzept des Doing Gender in alltäglichen, permanenten und unbewussten Aktivitäten statt und ist unvermeidbar (Grünwald & von Gunten, 2009).

### 2.1.7. Binäres Modell

„In einer Gesellschaft, die auf der Polarisierung von Geschlechtsrollen beruht, gibt es keine Identität und Individualität ausserhalb der Geschlechtszugehörigkeit“ (Gildemeister, 1988, zitiert nach Paseka, 2008, S. 20). Dies bedeutet, dass man entweder männlich oder weiblich ist und es kein Dazwischen gibt (Groneberg, 2014). Man spricht von der Zweigeschlechtlichkeit (Focks, 2002). Das binäre Modell drückt somit das dichotome Geschlechterverhältnis, das in unserer Gesellschaft herrscht, aus. Man spricht von einer binären Klassifizierung, bei der eine Person immer einer der beiden Kategorien „Mann“ oder „Frau“ zugeordnet wird (Focks, 2002). Der Mensch soll sich mit dem eigenen Geschlecht identifizieren und folglich von dem anderen abgrenzen/differenzieren (Gildemeister, 1988, zitiert nach Paseka, 2008). Aktuelle Gesetzesnovellen sehen jedoch einen dritten Geschlechtereintrag vor und entfernen sich von dieser Dichotomie (Groneberg, 2014). In Deutschland wurde erst kürzlich vom Bundesverfassungsgericht die Forderung gestellt, eine neue Regelung und Bezeichnung für ein drittes Geschlecht aufzustellen.

## 2.2. Geschlecht und Schule

### 2.2.1. Ausgangssituation

Die Schule ist nach der Familie die zweite Sozialisationsinstanz im Leben eines Menschen, wodurch ihr eine zentrale Verantwortung im Sozialisationsprozess zukommt (Bartsch & Wedl, 2015). Sie ist aber nur die zweite Instanz und die Menschen, die in ihr sozialisiert werden, kommen dementsprechend nicht als „soziale Tabula Rasa“ (Benke & Stadler, 2008, S. 153) zu ihr. Sie wurden bereits vorher durch die Familie sozialisiert und in die sozialen Prozesse der Gesellschaft eingeführt. Die Lehrperson befindet sich somit in einer Situation, in der sie auf Schüler\*innen trifft, die bereits eine gewisse Vorstellung von der Kategorie Geschlecht und den damit verbundenen Geschlechterstereotypen und -rollen haben (Benke & Stadler, 2008). Die Kinder bewegen sich in dieser sozialen Umgebung und handeln, bzw. verhalten sich dementsprechend. In dieser Ausgangssituation kommt es schliesslich zur Interaktion der Kinder mit anderen Schüler\*innen und den Lehrpersonen. Dadurch wird ihr Verhalten - „die Art und Weise, wie sie ihre Geschlechtlichkeit leben und ausdrücken“ (Manz, 2015, S. 103) - permanent bewertet und rückgemeldet. Da diese Situation nicht frei von vorhergegangenen



sozialen Prozessen ist, hat die Lehrperson zwei Herausforderungen. Zum einen kann sie diese Prozesse, Geschlechterstereotypen und angeeigneten geschlechtstypischen Bedürfnisse nicht ignorieren, da sie Teil der Ausgangssituation sind. Eine „gender-free education“ (Onnen, 2015, S. 91) ist Faulstich-Wieland zufolge unmöglich. Zum anderen sollte die Lehrperson die Stereotypen nicht zusätzlich reproduzieren, indem sie sich in ihrem Handeln und Verhalten durch die Stereotypen beeinflussen lässt. Eine „gender-sensitive education“ (Onnen, 2015, S. 91) soll angestrebt werden. Damit ist eine Bildung gemeint, in der man sich ständig fragt, ob und wie die Kategorie Geschlecht in verschiedenen Situationen wirksam wird (Houston, 1985, zitiert nach Onnen, 2015). Es handelt sich um eine aktive Hinterfragung.

Zu der Ausgangssituation gehört auch, dass die Lehrperson ihre Wahrnehmung durch die grosse Anzahl an Kindern „akzentuiert und stereotypisiert“ (EDK, 1992, S. 53). Dies bedeutet, dass die Lehrperson das einzelne Kind auf einige, meist stereotypische Eigenschaften reduziert. Dazu gehören auch die geschlechtsstereotypischen Eigenschaften. Die Lehrperson ordnet automatisch jedes Kind der Klasse einem der beiden Geschlechter zu und verbindet die Klassifikation mit stereotypischen Zuweisungen. Die Wahrnehmung der Lehrperson wird dabei durch eigene Vorstellungen und implizite Theorien, die sie im Verlauf des eigenen Sozialisationsprozess entwickelt hat, beeinflusst (EDK, 1992). Auch die Lehrperson ist nicht frei vom Sozialisationsprozess (Focks, 2002). In einigen Studien, darunter auch die von Budde et al. (2008), hat man festgestellt, dass Lehrpersonen Teil der Reproduktion von Geschlecht sind und sich nicht geschlechtsneutral verhalten. Im Gegenteil, indem sie sich auf scheinbare Differenzen der Geschlechter basieren, konstruieren sie ständig diese Kategorie. So beschreiben Rauin und seine Mitarbeiter diese Ausgangssituation zusammenfassend folgendermassen:

Unterricht wird dabei als Produkt des aufeinander bezogenen, sinnförmigen Agierens von Schüler(inne)n und Lehrpersonen verstanden. Gefragt wird in diesem Zusammenhang danach, welche Selektionen die Beteiligten in ihrem Verhalten treffen, um bestimmte Interaktionsmuster bzw. -ordnungen herzustellen (Rauin & et al., 2016, S. 12).

### 2.2.2. Hierarchisierung von Geschlecht in der Schule

„Geschlecht ist eine Kategorie, anhand derer sich Ungleichheiten formen und Hierarchisierungen entwickeln“ (Bartsch & Wedl, 2015, S. 10). Diese durch Hierarchisierung entstehenden Ungleichheiten beeinflussen das Verhalten der Menschen. Um dieses Zitat zu erklären, wird im weiteren Verlauf der Arbeit erklärt, wie soziale Ungleichheiten durch Hierarchisierungsprozesse von Differenzen entstehen. Die Differenzen in Bezug auf die Kategorie Geschlecht, welche zum grössten Teil von der Gesellschaft vorgegeben werden, werden in dieser Gesellschaft durch Interaktionen zu sozial bedeutsamen oder relevanten Differenzen (Focks, 2002; Gildemeister & Robert, 2008). Ilse Lenz (1992, zitiert nach Wartenpfehl, 2000) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Ungleichheiten durch gesellschaftliche Generierungsprozesse entstehen. Wartenpfehl (2000) selbst erläutert diese Ansicht, indem sie von „gesellschaftlich und sozial erzeugte[n] Differenzen, denen Strukturen sozialer Ungleichheit unterliegen“ (S. 81) spricht. Die Gesellschaft unterscheidet zwischen Jungen und Mädchen. Diese Differenz wird in Interaktionsprozessen relevant und schliesslich hierarchisiert (Grünwald & von Gunten, 2009). Dadurch konstruieren die Menschen das Geschlecht (Doing Gender) und es entstehen je nach Situation unterschiedliche Hierarchisierungen, wobei das weibliche Geschlecht meistens als inferior angesehen wird (Grünwald & von Gunten, 2009).

Der beschriebene Prozess findet ebenso in der Schule statt. Da das Verhalten von Kindern je nach Geschlecht anders wahrgenommen und interpretiert wird - die Beurteilung fusst unter anderem auf der Zuordnung einer Person zu einer Kategorie des Geschlechtes -, macht die Lehrperson in ihren Praktiken einen Unterschied zwischen Buben und Mädchen (Paseka, 2008; Gildemeister, zitiert nach Paseka, 2008). Die Differenzen werden hierarchisiert und es können unterschiedliche Erwartungen, Zuschreibungen und Behandlungen der beiden Geschlechter durch die Lehrperson entstehen.

### 2.2.3. Geschlechtstypische Zuweisungen und Erwartungen der Lehrperson

Lehrpersonen stecken Schüler\*innen in geschlechtliche Schubladen, indem sie „geschlechtliche Zuweisungen von Verhalten, Kompetenzen, Eigenschaften oder Aktivitäten“ (Bartsch & Wedl, 2015, S. 17) vornehmen. Im folgenden Abschnitt wird dieses Zitat näher erklärt und mit konkreten Beispielen aus der Schule belegt.

Die Lehrperson, welche selber nicht frei vom Sozialisationsprozess ist, wird durch ihr eigenes Geschlechterdenken und ihre Stereotypen, die sie im Laufe ihres Lebens entwickelt hat, beeinflusst. Dadurch entstehen bei vielen Lehrpersonen geschlechtstypische Zuweisungen und Erwartungen. Die Lehrperson hat eine gewisse Vorstellung davon, welche Eigenschaften und Begabungen das jeweilige Geschlecht besitzt und wie dessen Verhalten im Klassenzimmer aussieht. In ihrem Artikel zitiert Chaponnière (2011) von Duru-Bellat zum Beispiel, dass Lehrpersonen den Geschlechterstereotypen verinnerlicht haben, dass Jungen undisziplinierter sind als Mädchen (Unterrichtsstörungen und gewalttätiges Verhalten). An Schulen herrscht ausserdem der Geschlechterstereotyp, Mädchen seien fleissig und Buben faul (Faulstich-Wieland, 2004). Auch im Dossier der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) von 1992 werden einige geschlechtsstereotypischen Eigenschafts- und Leistungszuschreibungen durch die Lehrperson dargestellt. Mädchen werden von den Lehrpersonen als zurückhaltend, fleissig, wenig begabt und mit einer guten sozialen Kompetenz beschrieben. Jungen werden dagegen Eigenschaften wie Auffälligkeit, Begabung und schlechte soziale Kompetenz zugeschrieben (EDK, 1992). Im Dossier wird aber auch hervorgehoben, dass nicht alle Mädchen und Jungen mit den genannten Eigenschaften in Verbindung gebracht werden, aber die Mehrheit.

Zu den Erwartungen der Lehrperson gegenüber dem Geschlecht gehören auch die Leistungserwartungen. Je nachdem, ob ein Schulfach weiblich oder männlich konnotiert ist, erwarten Lehrkräfte automatisch, dass das jeweilige Geschlecht gut abschneidet (für nähere Ausführung siehe 2.2.4.). Bewiesen ist dabei, dass die Erwartungen der Lehrperson das tatsächliche Abschneiden der Schüler\*innen beeinflussen (Onnen, 2015). Dadurch entstehen zwei Effekte, der Pygmalion-Effekt und der Golem-Effekt. Der Pygmalion-Effekt beschreibt die „positive Korrelation

hoher Leistungserwartungen der Lehrenden und des Leistungsverhaltens der Lernenden“ (Onnen, 2015, S. 90). Der Golem-Effekt ist das negative Gegenteil zum Pygmalion-Effekt. Er beschreibt den negativen Einfluss von negativen Leistungserwartungen der Lehrkräfte auf die reale Leistung der Schüler\*innen. Deren Leistung nimmt ab. Grünwald und von Gunten (2009) beschreiben, dass Fachkräfte und das private Umfeld des Kindes oft dazu tendieren, den Buben in männlich konnotierten Fächern höhere (Leistungs-) Fähigkeiten zuzuschreiben als den Mädchen. Dieser Ansicht zufolge stufen Lehrpersonen Jungen in der männlich konnotierten Mathematik begabter ein als Mädchen. Auch im Schulfach Sport, welches männlich konnotiert wird, hat die Studie von Budde et al. (2008) herausgefunden, dass Lehrpersonen bei den Jungen ein höheres Bedürfnis zur Bewegung und bei den Mädchen ein weniger ausgeprägtes Selbstbewusstsein erwarten. Zudem haben sie festgestellt, dass Lehrkräfte von einer Differenz der körperlichen Leistungsfähigkeit bei den beiden Geschlechtern ausgehen. Mädchen werden verallgemeinert als schwach und Jungen als stark eingeschätzt (Budde et al., 2008). „Gemäss dem ‚Pygmalion-Effekt‘ nehmen Mädchen und Buben diese Leistungszuschreibungen wahr und interpretieren sie. Dies beeinflusst in starkem Mass die Vorstellung von der eigenen Leistungsfähigkeit“ (EDK, 1992, S. 75). Die eigene Einschätzung der Leistung wird sowohl von den Lernenden, wie auch von den Lehrpersonen durch Ursachenzuschreibung vorgenommen. Dabei tendieren Mädchen dazu, schlechte Leistungen mangelnder eigener Kompetenz und gute Leistungen dem Glück zuzuschreiben. Bei den Jungen ist dies anders; gute Leistungen werden mit Begabung erklärt, während schlechte Leistungen dem Pech oder anderen äusseren Ursachen zugeschrieben werden (Ziegler, 2002). Wie bereits erwähnt, ist dieses Ursachenphänomen nicht nur bei der Selbstattribution vorzufinden, sondern auch bei der Leistungszuschreibung durch die Lehrperson (Fennema, 1990). Diese schreibt die Leistungen der Schüler\*innen ebenfalls äusserlichen oder internalen Ursachen zu (Fremdattribution). Zusammengefasst lautet der hier vorherrschende Stereotyp: „Jungen haben höhere angeborene Begabungen, während Mädchen härter arbeiten müssen“ (Ryhner & Zumwald, 2008, S. 44). Teil dieser Attributionsmuster ist auch die männliche oder weibliche Einfärbung eines Faches oder einer Fähigkeit/Aufgabe, welche die Erfolgserwartung beeinflussen kann (Hannover, 2002). Handelt es sich um eine männlich konnotierte Kompetenz, schreibt die Lehrperson den Jungen eine grössere Erfolgserwartung zu

und umgekehrt. So hat man beispielsweise festgestellt, dass die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen im Fach Mathematik von der Lehrperson unterbewertet wird (Jahnke-Klein, 2001).

Der Einfluss des eigenen Geschlechterdenkens der Lehrperson kann sich im Umgang mit den Kindern auch auf die Handlungen und Verhaltensweisen ausdrücken. Die von der Lehrperson angewendeten Praktiken sind zum Beispiel „die Homogenisierung der Geschlechtergruppen (die Mädchen und die Jungen)“ beim Ansprechen oder „Gruppeneinteilungen anhand des Geschlechts“ (Bartsch & Wedl, 2015, S. 17).

#### 2.2.4. Konnotation der Schulfächer

Wie bereits mehrmals angeführt, beschreibt auch Grünwald (2003), dass Schulfächer nach dem Geschlecht konnotiert werden und, dass dies das dichotome Geschlechterverhältnis, das in unserer Gesellschaft herrscht, sichtbar macht. So werden Mathematik, Naturwissenschaften und Sport männlich konnotiert und Musik, Gestalten und Sprachen eher dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben. Interessant ist dabei, dass, obwohl Jungen und Mädchen die gleichen Begabungen besitzen, PISA-Studien zeigen, dass Schüler\*innen je nach Geschlecht unterschiedliche Leistungen erbringen. Grünwald (2003) sieht in diesem Punkt eine Verbindung zwischen den Erwartungen der Lehrpersonen und den unterschiedlichen Resultaten. Grünwald stellt die Hypothese auf, dass diese Resultate durch die geschlechtsstereotypen Erwartungen der Lehrpersonen und die daraus resultierende geschlechtstypische Sozialisation entstehen. Konkret bedeutet dies, dass Lehrpersonen Schüler\*innen in den jeweiligen anders geschlechtlich konnotierten Fächern benachteiligen (Grünwald, 2003).

### 2.2.5. Geschlechtstypische Bedürfnisse

In der geschlechtsdichotomen Denkweise wurden in der Forschung geschlechtertypische Bedürfnisse erfasst und festgehalten (Schwanzer, 2008). Dabei muss, wie bereits erwähnt, klar sein, dass dies in sozialen und dichotomen Umfeldern erforscht wurde und die Forschung stark auf die Differenz der beiden Geschlechter gerichtet ist. So nimmt man beispielsweise an, dass das weibliche Geschlecht eher auf kooperative Arbeiten in Gruppen anspricht, während das männliche Geschlecht den Wettkampf als motivierender fürs Lernen empfindet (Coradi et al., 2003; Schwanzer, 2008). Kinder nehmen im Sozialisationsprozess ein soziales Geschlecht und die dazu gehörenden Handlungs- und Verhaltensmuster, die von diesem sozialen Geschlecht erwartet werden, an. Da Schüler\*innen Teil dieses Prozesses sind und die Muster verinnerlichen, können geschlechtstypische Bedürfnisse bei den Kindern entstehen. Jantz und Brandes (2006) beschreiben dies folgendermassen: „So bilden Jungen und Mädchen je nach Förderung, bzw. Blockierung durch die Menschen im sozialen Nahraum i.d.R unterschiedliche Interessen, Neigungen und Fähigkeiten heraus“ (S. 37). Im Dossier der EDK (1992) wird beispielsweise beschrieben, dass Buben von sich aus mehr den aktiven Kontakt zur Lehrperson suchen. Sie haben demzufolge das geschlechtstypische Bedürfnis nach Aufmerksamkeit. Diese Bedürfnisse, so könnte man behaupten, entsprechen aber nicht unbedingt den eigentlichen individuellen Bedürfnissen der Kinder. Kinder nehmen diese im Zuge der sozialen Prozesse an, „weil es sich so gehört“.

Wichtig zu erwähnen ist auch, dass durch den Sozialisationsprozess Unterschiede zwischen den Geschlechtern entstehen können, man jedoch nie vergessen sollte, dass es meistens mehr Gemeinsamkeiten gibt (Kuhn, 2008). Des Weiteren kann man durch das Geschlecht nie automatisch auf eine Eigenschaft oder ein Verhaltensmuster des Kindes schliessen. Die bestehende Gefahr ist, dass man die Schüler\*innen durch Zuschreibungen systematisch in Schubladen steckt und an diesen vermeintlichen Unterschieden festhält, sogar auf ihnen beharrt. Die zentrale Frage, die sich dabei stellt, ist nicht die, ob es geschlechtstypische Bedürfnisse tatsächlich gibt, sondern wie man mit unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern umgeht. Schwanzer (2008) schreibt in diesem Zusammenhang, dass man weder auf die geschlechtertypischen Bedürfnisse eingehen soll (und damit Gefahr läuft

Stereotypen zu reproduzieren), noch gezielt die Schüler\*innen nur mit dem Bedürfnis des anderen Geschlechtes konfrontieren soll. Viel sinnvoller ist es Schwanzer (2008) zufolge, auf die individuellen Bedürfnisse jedes Einzelnen einzugehen, egal welchem Geschlecht er oder sie angehört. Eine Möglichkeit ist, alle Bedürfnisse der Individuen einer Klasse durch unterschiedliche Methoden zu befriedigen und so jedem unterschiedliche Zugänge (Kooperation, Wettkampf) zu ermöglichen (Schwanzer, 2008). So ein Zitat von Schwanzer (2008): „Bedürfnisgerecht arbeiten heisst nicht, Rollenstereotype fortzuschreiben! Ziel ist es vielmehr, Handlungsspielräume zu erweitern“ (S. 77).

#### 2.2.6. Geschlechtergerechte Sprache

In der Sprache kommt die Zweigeschlechtigkeit zum Vorschein. Es wird nur zwischen „Frau“ und „Mann“ unterschieden (Paseka, 2008). Einen zusätzlichen Begriff für ein anderes Geschlecht findet man in der Sprache nicht. Die Sprache ist somit ein Medium, in dem ständig zwischen den Geschlechtern unterschieden wird und dadurch eine Art Ordnung entsteht (Paseka, 2008). Man spricht von den Geschlechterkategorien, welche in diesem Fall durch die Sprache reproduziert werden. In unserer Gesellschaft wurden die beiden Kategorien „Mann“ und „Frau“ festgelegt, wodurch das Geschlecht zu einer sozialen und kulturellen Kategorie wird (Paseka, 2008).

Sprache ist Teil unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche wie Politik, Berufswelt, aber auch Bildung (Bundeskanzlei (BK), 2009). Da ein Zusammenhang zwischen Sprache und Denken herrscht, üben unsere Vorstellungen einen Einfluss auf unsere Sprache aus und umgekehrt beeinflussen unsere sprachlichen Formulierungen unsere Vorstellungen (BK, 2009). Nach diesem Prinzip führen geschlechtsstereotypische Formulierungen zur Verstärkung geschlechtsstereotypischer Vorstellungen. Umgekehrt können „geschlechtergerechte Formulierungen einen – nicht unwichtigen – Beitrag zur tatsächlichen Gleichstellung von Frau und Mann“ (BK, 2009, S. 13) leisten. Dadurch, dass die Lehrperson meistens die einseitige männliche Form benutzt, trägt sie zur Reproduktion einer patriarchalischen Gesellschaft bei (EDK, 1992). „Die Mädchen müssen ständig herausfinden, ob ihr Geschlecht in den männlichen Bezeichnungen mitgemeint ist oder nicht“ (EDK, 1992, S. 68). Die männlichen Bezeichnungen beziehen zwar meist

das weibliche Geschlecht ein, jedoch ist dies nie klar ersichtlich. Die alleinige Benutzung der männlichen Form führt so zu einer Herabsetzung der Frau. Um die Reproduktion von Geschlechterstereotypen zu vermeiden und der Gleichstellung der Geschlechter, wie sie in der Schweizerischen Bundesverfassung gefordert wird, nachzukommen, braucht es eine geschlechtergerechte Sprache in der Schule. Es gibt drei Möglichkeiten geschlechtergerechter Formulierungen, die man konkret im Unterricht anwenden kann. Zum einen kann man bewusst beide Geschlechter explizit ansprechen, indem sowohl die weibliche wie die männliche Bezeichnung formuliert wird, die sogenannte „Paarform“ („Schüler und Schülerinnen“). Zum anderen ist es möglich „geschlechtsabstrakte Personenbezeichnungen“ zu benutzen, welche weder ein Indiz zur Männlichkeit oder Weiblichkeit der angesprochenen Person geben („das Kind“ oder „die Lehrperson“) (BK, 2009, S. 26). Eine zusätzliche Möglichkeit der geschlechtsneutralen Sprache ist die Formulierung von geschlechtsunspezifischen Pronomen, wie „jemand“ (BK, 2009). Die Bundeskanzlei erklärt in ihrem Leitfaden aber auch, dass vor allem „bei spontan und ungeplant Geäussertem es oft nicht einfach [ist], ganz konsequent geschlechtergerecht zu sprechen“ (BK, 2009, S. 83).

#### 2.2.7. Aufmerksamkeitszuteilung

Forschungen haben gezeigt, dass das männliche Geschlecht öfter von der Lehrperson aufgerufen wird und dadurch mehr am Unterricht partizipiert (Benke & Stadler, 2008). Dabei sprechen viele Literaturen von dem „Zwei-Drittel-Aufmerksamkeits-Gesetz“ (Jantz & Brandes, 2006, S. 30). Diesem Gesetz zufolge, sind zwei Drittel der Aufmerksamkeit einer Lehrperson für die Buben bestimmt und nur ein Drittel für die Mädchen. Konkret bedeutet dies, dass die Lehrperson öfters Buben, die sich melden, aufruft und zu Wort kommen lässt. Ducret und Lamamra (Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP), 2005) beschreiben in ihrem Bericht zudem, dass dieser Effekt je nach Fach noch verstärkt wird. So behaupten sie, dass in wissenschaftlichen Fächern, beispielsweise in Mathematik, Jungen mehr als zwei Drittel der Aufmerksamkeit bekommen. Chaponnière bestätigt die Annahme, dass dieser Effekt je nach Konnotation des Schulfaches ändert (Chaponnière, 2011).



### **3. Methodik**

#### **3.1. Qualitative Forschung**

Die benutzte Forschungsmethode ist eine qualitative Forschung, die mit Hilfe von Videos durchgeführt wurde. Eine qualitative Forschung wird in den Sozialwissenschaften und in der Psychologie angewendet und beschäftigt sich hauptsächlich mit der Untersuchung sozialer Zusammenhänge (Flick, 1995). Zentral bei der qualitativen Forschung ist laut Flick „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick, 1995, S. 13).

Die Autorinnen haben sich gegen eine quantitative und für eine qualitative Forschung entschieden, da sie nicht herausfinden wollen, wie oft ein jeweiliges Verhalten auftritt, sondern welche verschiedenen Verhalten im Interaktionskontext „Unterricht“ möglicherweise in Zusammenhang mit der Kategorie Geschlecht auftreten und wie diese interpretiert werden können. So beschreiben Aepli et al. (2014): „Qualitative Forschung ist dagegen stärker auf ‚ganzheitliche‘ Wahrnehmung, verdichtete Beschreibung und Interpretation ausgerichtet“ (S. 114).

Konkret handelt es sich bei dieser Bachelorarbeit um eine qualitative und ethnographische Studie, welche soziale und kulturelle Systeme beschreibt und interpretiert (Aepli et al., 2014). Zentral dabei ist eine explorative Vorgehensweise, bei welcher das Forschungsfeld, in diesem Fall die Schulklasse, untersucht wird, um schliesslich Hypothesen zu generieren (Aepli et al., 2014). In diesem Zusammenhang erwähnen Aepli et al. (2014) auch die eher induktive Vorgehensweise, die dadurch entsteht: „Dementsprechend zielen qualitative Ansätze in der Regel auch eher auf eine erforschende (explorative) und weniger auf eine überprüfende Erschliessung eines Forschungsfeldes“ (S. 232).

#### **3.2. Beobachtungen**

Bei der Beobachtung als Methode der qualitativen Sozialforschung „geht es darum, eine Fragestellung geplant und mit Hilfe von Beobachtungen zu untersuchen“ (Aepli et al., 2014, S. 192). Atteslander beschreibt die Methode folgendermassen:

Beobachten als wissenschaftliche Methode meint das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens. Ziel ist es, soziale Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage zu beschreiben (Atteslander, zitiert nach Aeppli et al., 2014, S. 192).

Um die Fragestellung beantworten zu können, müssen Daten im Unterricht, das heisst auf dem Feld, erhoben werden. Man spricht deshalb von einer „Feldbeobachtung“ (Aeppli et al., 2014, S. 193). Um diese Feldbeobachtungen im Unterricht durchführen zu können, haben die Autorinnen sich für den Einsatz von Videoaufnahmen entschieden, da diese es ermöglichen der Flüchtigkeit einer Unterrichtslektion entgegenzuwirken (Rauin et al., 2016, S. 9). Sie ermöglichen es, Daten über flüchtige und simultane Phänomene und Interaktionen im Unterricht festzuhalten und diese wiederholt abzuspielen (Rauin et al., 2016, S. 9). Die Autorinnen haben sich bei der Feldbeobachtung dazu entschieden, dass die Lehrperson sich selbst filmt. Zweck dieser Eigenfilmung war es, eine möglichst natürliche und alltagsnahe Situation zu schaffen. Die Anwesenheit zweier Studentinnen hätte möglicherweise einen Einfluss auf die Lehrperson und die ganze Situation gehabt. Ziel war es somit eine Inszenierung während der Datenerhebung zu vermeiden, indem die natürliche Situation nicht verändert wurde (Aeppli et al., 2014). Auch wenn es sich um eine natürliche Situation handelte, waren die Beobachtungen jedoch offen, da die Lehrperson wusste, dass sie beobachtet wird, denn „eine Kamera provoziert eine offene Beobachtung“ (Aeppli et al., 2014, S. 196). Bei der Beobachtung handelt es sich also um eine direkte, natürliche, unstrukturierte und offene Fremdbeobachtung (Schnell et al., 1999). Die gewählte Beobachtungsmethode ist unstrukturiert, da die Autorinnen nicht mit einem Beobachtungsplan oder -system gearbeitet haben, sondern mit einem Beobachtungsprotokoll, welches auf der „Beschreibung der Akteure und ihres Verhaltens in unterschiedlichen Situationen und/oder Zusammenhängen“ (Atteslander, zitiert nach Aeppli et al., 2014, S. 199) beruht. Ziel dieses Protokolls ist es, den genauen und umfassenden Ablauf der beobachteten Situation widerzuspiegeln (Aeppli et al., 2014). Die Genauigkeit und wortwörtliche Niederschrift des Gesagten ist dabei zentral. Zudem sollte das Protokoll so formuliert sein, dass keine Interpretationen enthalten sind (Bortz & Döring, zitiert nach Aeppli et al., 2014). Eine nähere Beschreibung der Entstehung und des Aufbaus des Protokolls finden Sie unter 3.5. Methode der Datenauswertung.

### 3.3. Stichprobe

In Bezug auf das Ziel der Autorinnen, die Handlungen einer Lehrperson hinsichtlich der Kategorie Geschlecht zu analysieren, spielte es keine Rolle, in welcher Klasse die Videoanalysen gemacht wurden. Dadurch, dass die Autorinnen keine streng gebundenen Auswahlkriterien hatten, haben sie zwei ihnen bekannte Lehrpersonen aus zwei verschiedenen Schulgebäuden angeschrieben und sie bezüglich ihres Anliegens gefragt, ob sie und/oder andere ihnen bekannte Lehrkräfte bereit wären, an der Bachelorarbeit teilzunehmen. Beide persönlich angeschriebenen Lehrpersonen waren die Einzigen, die sich bereit erklärten. Das männliche Geschlecht beider Lehrpersonen ist Zufall und wird in dieser Arbeit als ein nebensächlicher Faktor angesehen. Alle Namen der Kinder wurden für die Arbeit anonymisiert. Im Folgenden werden die zwei Settings genauer beschrieben.

#### Setting 1

Die erste Klasse ist eine 3H mit 20 Schüler\*innen, davon 9 Buben und 11 Mädchen. Es sitzen jeweils ein Mädchen und ein Bube an einem Pult nebeneinander. Da es in der Klasse nicht gleich viele Mädchen wie Buben gibt, gibt es eine Ausnahme (zwei Mädchen in einer Bank).

#### Setting 2

Die zweite Klasse ist eine 6H, bestehend aus 19 Schüler\*innen, davon 9 Buben und 10 Mädchen. Die Schüler\*innen sitzen in 4er-Reihen zusammen. Die Sitzordnung hat die Lehrperson selbst vorgenommen und die Schüler\*innen jeweils neben ein Kind gesetzt, neben welchem sie vorher noch nie sassen.

### 3.4. Beschreibung der Durchführung

Um die Beobachtungen im Zusammenhang mit der Forschungsarbeit machen zu können, haben die Autorinnen zwei Lehrpersonen angeschrieben, damit diese oder ihre Arbeitskollegen sich im Unterricht filmen. Zwei Lehrpersonen haben sich schliesslich bereit erklärt, sich in ihrem Unterricht zu filmen. Nach dem Einverständnis der beiden Lehrpersonen, musste auch das Einverständnis der Schulleitung und der Eltern eingeholt werden. Die Schulleitung wurde mittels der Lehrpersonen informiert und die Eltern erhielten einen Elternbrief zur Einverständniserklärung, dass ihr Kind im Rahmen dieser Bachelorarbeit gefilmt werden darf (Siehe 8.1. Elternbrief). Nach den positiven Rückmeldungen aller

Beteiligten, haben die Autorinnen Kameras ausgeliehen und die Lehrpersonen in die Eigenfilmung eingeführt. Den Lehrpersonen wurde erklärt, wie die Kamera zu installieren ist und welche Unterrichtslektionen zu filmen sind (Deutsch, Mathematik, Sport, MuU und Musik). Zentral war dabei, dass die Lehrpersonen nicht über das Thema der Bachelorarbeit Bescheid wussten, um jegliche Einflussnahme zu verhindern.

Nachdem die Autorinnen die Videos von den Lehrpersonen erhalten haben, war der erste Schritt sich diese Videos unsystematisch anzuschauen und bedeutsame Praktiken und Situationen in Bezug auf die Kategorie Geschlecht herauszufiltern. Nach mehrfachem Anschauen der Filme, wurden die erhobenen Daten in szenischen Beschreibungen verschriftlicht, um schliesslich in der Diskussion durch Interpretationen Hypothesen zur Verbindung der Praktiken mit dem Geschlechterverständnis zu formulieren.

### **3.5. Methode der Datenauswertung**

Der erste Schritt in der Datenauswertung ist ein erstes globales Beobachten der Videos. Dies bedeutet konkret, dass die Autorinnen sich zuerst in Einzelarbeit die Filme angeschaut haben, ohne im Voraus Beobachtungskriterien oder zu beobachtende Praktiken festzulegen. Die Autorinnen haben sich somit für eine induktive Vorgehensweise entschieden, da sie offen sein wollten für alle möglichen ethnographischen Kategorien, die in den Videos zu erkennen sind. Ziel war es, die Videos in einer ersten Phase ohne spezifische Brille anzuschauen, damit sie „das Agieren von Lehrperson [...] im Interaktionskontext“ (Rauin & et al., 2016, S. 12) ohne zu fest vorgefasste Erwartungen beobachten können. Rauin et al. sprechen in diesem Kontext von einem explorativen Vorgehen bei der Videoanalyse. Fritzsche (2012) behauptet ebenfalls, dass die Untersuchung erst dann gehaltvoll ist, wenn sie aus dem analysierten Gegenstand selbst aufgestellt wurde. Man spricht von einer induktiven Vorgehensweise. Dies setzt voraus, dass die Forschenden möglichst vorurteilsfrei an die Daten herangehen und sich nicht von eigenen Geschlechterstereotypen oder bereits gelesenen Theorien beeinflussen lassen (Fritzsche, 2012).

Während der Videoanalyse haben die Autorinnen somit „Äusserungen, Ereignisse und Zustände als bedeutsam festgehalten“ (Dinkelaker, 2016, S. 53), um diese dann

in der Diskussion mit der Kategorie Geschlecht in Verbindung zu setzen und mögliche Hypothesen zur Erklärung dieser Zustände aufzustellen. Dazu müssen alle Aspekte, die mit dem festgehaltenen Faktor („Praktik“) zusammenhängen, ebenfalls protokolliert werden (Dinkelaker, 2016, S. 55). Konkret ausgedrückt, haben die Autorinnen nach „wiederkehrende[n] soziale[n] Praktiken“ (Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 86) in den Videos gesucht, um diese auf ihren Hintergrund im Zusammenhang mit dem Geschlecht zu analysieren. Man spricht von der Ethnographie sozialer Praktiken (Herrle & Dinkelaker, 2016). Den Autorinnen ist dabei ganz klar bewusst, dass die festgehaltenen Faktoren nicht objektiv sind und von ihrem Vorwissen und ihren unbewussten Erwartungen abhängig sind. Die Autorinnen sind als Beobachter keineswegs neutral. Somit ist die Datenanalyse eine subjektive Momentaufnahme. Dieses Vorwissen muss aber nicht zwingend negative Auswirkungen auf die Auswertung haben. So beschreiben Aeppli et al. (2014): „Vorwissen kann helfen, die Aufmerksamkeit im Forschungsprozess auf bestimmte Fragen zu lenken, die Forschenden zu sensibilisieren und Daten sowie (vorläufige) Erkenntnisse zu strukturieren“ (S. 231). Die als bedeutsam festgehaltenen Praktiken müssen schliesslich für die Arbeit strukturiert und schriftlich festgehalten werden. Dabei wird zuerst eine zusammenfassende Tabelle mit den ausgewählten Praktiken und Sequenzen der Videos erstellt. Reh (2012, zitiert nach Herrle & Dinkelaker, 2016) spricht in diesem Kontext von der „Auswahl von Aktionseinheiten für eine genaue Rekonstruktion“ (S. 87). In einem zweiten Schritt der Datenauswertung geht es darum, für die einzelnen Sequenzen die durch die Datenauswertung entstehenden visuellen und verbalen Daten zu dokumentieren (Dinkelaker, 2016, S. 51). Diese Dokumentation wird anhand eines sogenannten Beobachtungsprotokolls, welches den Anspruch auf Genauigkeit und Vollständigkeit erhebt, gemacht. Die „szenischen Beschreibungen“ (Rauin et al., 2016, S. 22), die dabei entstehen, umfassen mehrere Aspekte, wie das wortwörtliche Verfassen der verbalen Kommunikation, die Verschriftlichung der Körperbewegungen, der Mimik, usw. Dabei geht man Schritt für Schritt vor (Rabenstein & Steinwand, 2016) und „herausgestellt wird das, was von den Forscher(inne)n als für das Verständnis der Situation erwähnenswert erkannt wurde“ (Dinkelaker, 2016, S. 62). Es handelt sich demnach um selektive Beschreibungen, da nicht alles versprachlicht wird (z.B. die Kleidung). Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die „szenischen Beschreibungen“ für die jeweiligen Sequenzen versprachlicht niedergeschrieben, indem zuerst die „Ausgangslage“ und

schliesslich der „Handlungsablauf“ (Rabenstein & Steinwand, 2016; Aeppli et al., 2014, S. 200) detailliert beschrieben werden.

Im Verlauf der Datenauswertung ist jedoch eine besondere Situation entstanden, in der ein quantitativer Zugang notwendig wurde. Nachdem die Videos ein erstes Mal alle durchgeschaut waren, hat sich den Autorinnen die Frage gestellt, ob die Jungen mehr Aufmerksamkeit von der Lehrperson bekommen als die Mädchen. Mit dem Wissen um das „Zwei-Drittel-Aufmerksamkeits-Gesetz“ im Hinterkopf, hatten die Autorinnen beim Analysieren der Videos nicht das Gefühl, dass eines der beiden Geschlechter mehr Aufmerksamkeit bekommt. Da dieser Effekt auf einer Praktik der Lehrperson beruht, empfanden die Autorinnen diesen Punkt als interessant und entschieden sich, diesen näher zu erforschen. Um die Praktik der unterschiedlichen Zuteilung der Aufmerksamkeit der Lehrperson nun genau beschreiben und schliesslich analysieren zu können, mussten die Autorinnen auf numerische Daten zurückgreifen und somit einen eher quantitativen Zugang für diesen spezifischen Punkt wählen. Dinkelaker (2016) definiert die numerischen Daten wie folgt: „Sie ermöglichen die Erfassung von Ereignissen und Ereigniszusammenhängen in statistisch auswertbaren Zahlenwerten“ (S. 51). Bei diesen numerischen Daten wurde mit einer binären Skala (Zeichensystem) gearbeitet, um die Häufigkeit eines Ereignisses oder Verhaltens festzuhalten (Dinkelaker, 2016). Da die numerischen Daten im Anschluss über einen qualitativen Methodenweg analysiert und interpretiert werden, spricht man von einer Mixed Method, bei der sowohl qualitative und quantitative Methoden kombiniert werden (Gläser-Zikuda et al., 2012). Die Autorinnen haben dabei das Vertiefungsmodell angewendet, bei dem zuerst eine quantitative Datenerfassung stattfindet und schliesslich eine qualitative Analyse der quantitativen Daten (Gläser-Zikuda et al., 2012). Die Autorinnen sahen keinen anderen Zugang, um diese Praktik zu überprüfen. Das Wort „überprüfen“ zeigt einen zweiten wichtigen Punkt bei dieser Situation auf. Um den Effekt zu analysieren, sind die Autorinnen zumindest teilweise auch deduktiv vorgegangen, da sie das in der Literatur beschriebene Gesetz überprüfen wollten. Die Vorgehensweise ist aber nicht von Anfang an deduktiv gewesen, da die Videos der Ausgangspunkt für die Analyse waren. Dabei sind die Autorinnen also sowohl induktiv als auch deduktiv vorgegangen. Um diese quantitative Beobachtungsvorgehensweise systematisch zu gestalten, haben die Autorinnen sowohl aus den Videos, wie auch aus der Literatur

Kategorien aufgestellt (Beobachtungsplan). Zum einen haben sie durch die unsystematischen Beobachtungen bereits einige Kategorien aus den Videos herausfiltern können und zum anderen haben sie in der Literatur ein ähnliches Raster gefunden, das einige interessante Kategorien enthält. Dieses Raster befindet sich in einer Broschüre des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (2005). Ausgehend von diesen beiden unterschiedlichen Zugängen haben die Autorinnen ein Raster zur Analyse der Videos aufgestellt, welches im Anhang ersichtlich ist (Siehe 8.2. Analysenraster zur Erhebung von numerischen Daten zur Aufmerksamkeitszuteilung / Tabelle 3).

Durch diese Situation hat sich den Autorinnen die Frage gestellt, ob der induktive und deduktive Zugang sich nicht widersprechen. Dinkelaker (2016) schreibt dazu folgendes:

„Die konkret gewählten forschungspraktischen Strategien stellen lediglich die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen im selben Problemfeld dar. In diesem unauflösbaren Spannungsverhältnis vollzieht sich der Prozess der Datengewinnung, der im einen Moment einer Bewegung in Richtung Standardisierung und im anderen Moment einer Bewegung in Richtung Rekonstruktion bedarf“ (S. 72).

Somit widersprechen sich die beiden Zugänge nicht, wodurch die Autorinnen ohne Problem in ihrer Forschung auf beide Zugänge je nach „bedeutsamen Ereignis“ zurückgreifen können.

### **3.6. Methode der Diskussion**

Während der Diskussion geht es darum, durch das Analysieren der Videos den Sinn des „vermeintlich Beiläufige[n] oder Alltägliche[n]“ (Aeppli et al., 2014, S. 231) zu rekonstruieren. Nachdem die als bedeutsam festgehaltenen Praktiken und Situationen beschrieben wurden, geht es nun darum einen möglichen Sinn, der diese Praktiken veranlassen könnte, herauszufinden. Denn: „Dem menschlichen Handeln geht stets ein Verstehen resp. Interpretieren der jeweiligen Handlungssituation voraus“ (Aeppli et al., 2014, S. 231). In der Diskussion sollen das mögliche Verständnis oder die Interpretation der Situation durch die Lehrperson analysiert und Hypothesen aufgestellt werden, die es ermöglichen, das Verhalten oder die Handlungen der Lehrperson nachzuvollziehen. Anschliessend an die szenischen

Beschreibungen versuchen die Autorinnen, den „Sinn“ herauszufinden, der jeder Handlung unterliegt:

„Solche Routinen - das können Handlungen sein, aber auch persönliche Überzeugungen - fassen auf einer ursprünglich bewusst getroffenen Entscheidung, etwas so und nicht anders zu deuten, zu bewerten oder auszuführen. So verstanden hat jede Handlung also einen spezifischen Sinn“ (Aeppli et al., 2014, S. 231).

Um diesen „Sinn“ in der Auswertung der Datenergebnisse zu erkunden, wird auf bereits bestehende Theorien und Studien zurückgegriffen, um diese beiden Aspekte schlussendlich miteinander zu verknüpfen. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird unter dem Punkt „Diskussion“ der hypothetische Sinn jeder analysierten Praktik oder Situation dargestellt



## **4. Datenauswertung und Diskussion**

### **4.1. Tabelle der als bedeutsam eingestuften Praktiken und Situationen**

Wie in der Methodik der Datenauswertung beschrieben, haben die Autorinnen mit Hilfe der unten dargestellten Tabellen „Äusserungen, Ereignisse und Zustände als bedeutsam festgehalten“ (Dinkelaker, 2016, S. 53). „Es kennzeichnet wissenschaftliche Forschung, dass Selektionsentscheidungen mit Gründen getroffen und transparent dokumentiert werden“ (Dinkelaker, 2016, S. 50). Deshalb ist es wichtig, die getroffenen Entscheidungen unter diesem Punkt zu dokumentieren. Da es sich bei dieser Forschung um eine rekonstruktive Datengewinnung handelt, entstehen die Gründe für die Selektionsentscheidungen erst im Verlauf des Beobachtens (Dinkelaker, 2016, S. 50). Während der ersten Betrachtung der Videos haben die Autorinnen die unten dargestellten Praktiken und Situationen als interessant eingestuft, da sie bei ihnen vermutet haben, dass Geschlechterstereotypen das Handeln und Verhalten der Lehrperson beeinflusst oder eben gerade nicht beeinflusst haben. Neben den unten festgehaltenen Aspekten, wurden noch andere Situationen in Bezug mit der Kategorie Geschlecht entdeckt, jedoch werden diese in der Arbeit nicht dargestellt, weil dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Die Autorinnen haben sich gegen jene Situationen entschieden, weil sie andere als interessanter und leichter interpretierbar eingestuft haben.

Praktik	Name des Videos auf der SD Karte	Videosequenz	Bezeichnung der Situation	Kapitel
Sprache	BA1	15:26 - 15:50	„Ein Kind“	siehe 4.2.
	BA7	00:45 - 01:11	„Du“ vs. „Ihr“	
Gruppenbildung	BA1	15:21 - 15:50	Partnerarbeit nach Sitzordnung	siehe 4.3.
	BA5	09:20 - 11:44 32:15 - 33:44	Gruppenbildung nach Zufall	
	BA9	34:40 - 36:12	Gruppenbildung mit Zufallskärtchen	
	BA11	14:20 - 16:34	Gruppenbildung durch Schüler*innenliste	
	BA11-BA12	40:12 - 00:12	Gruppenbildung nach Geschlecht	
Aufmerksamkeitszuteilung	BA2	30:46 - 30:58	„Wen hatten wir noch nicht?“	siehe 4.4.
	BA8	5:10 - 5:17	„Wer hat heute noch nichts gesagt?“	
	BA7-BA8	ganzes Video	Numerische Daten	
	BA9-BA10	ganzes Video	Numerische Daten	

**Tabelle 1:** Übersicht der festgehaltenen Praktiken (eigene Darstellung, 2017)

Name des Videos auf der SD Karte	Videosequenz	Beschreibung	Bezeichnung der Situation	Kapitel
BA3	24:32 - 26:49	Schüler*innen müssen an einem Duft riechen, welchen die Lehrperson den Kindern auf die Hand gesprüht hat. Die Schüler*innen äussern sich über die Art des Parfüms und die Lehrperson bestätigt, dass es sich um einen Männerparfüm handelt.	„Das Männerparfüm“	siehe 4.5.
BA8	03:30 - 04:17	Leistungserwartungen in Mathematik - Reaktion der Lehrperson auf eine schlechte Leistung der „Jungen“ in Mathematik	„Jungs“	siehe 4.6.
BA11	0:00 - 07:08 11:53 - 12:19	Im Sportunterricht findet ein Wettkampf im Seilspringen statt	„Das Seilspringen“	siehe 4.7.

**Tabelle 2:** Übersicht der festgehaltenen Situationen (eigene Darstellung, 2017)

## 4.2. Die Sprache

### 4.2.1. „Ein Kind“

#### Beschreibung der Ausgangslage

Es handelt sich um eine Deutschstunde, in welcher es um das Schreiben und Lesen von Silben geht. Die Schüler\*innen sitzen in Zweierbänken zusammen.

#### Beschreibung des Handlungsablaufs

Die Lehrperson erläutert den Auftrag, indem sie sprachlich den Ablauf erklärt und zwei Schüler\*innen diesen vorzeigen lässt. Beim Auftrag handelt es sich darum, Silben abwechselnd in der Gruppe vorzulesen. Die Lehrperson spricht:

„Diesmal machen wir es so, machen es wieder zu zweit, ... hmmm ..., ein Kind, zum Beispiel der Philippe, liest die erste Silbe, liest du sie mal!?“

Philippe liest vor.

„Dann das Nachbarkind, Ella, liest die Zweite.“

Ella liest vor.

Nachdem der Auftrag erteilt wurde, fangen die Schüler\*innen an zu arbeiten.

#### Diskussion

In dieser Videosequenz haben wir die Praktik „verbale Kommunikation“ als bedeutsam festgehalten, weil die Lehrperson eine geschlechtsneutrale Sprache benutzt. Zwei Ausdrücke sind in diesem kurzen Worttranskript hervorzuheben: „ein Kind“ und „das Nachbarkind“. Indem sie weder von „Schüler“ noch von „Schülerin“, sondern vom „Kind“ spricht, spricht sie alle Schüler\*innen, egal welchen Geschlechtes, an. Sie benutzt „geschlechtsabstrakte Personenbezeichnungen“ (BK, 2009, S. 26). Alle Schüler\*innen sind Kinder, egal welchem Geschlecht sie angehören. Somit benutzt die Lehrperson eine geschlechtergerechte Sprache und stellt folglich die Gleichstellung der beiden Geschlechter sicher.

### 4.2.2. „Du“ vs. „Ihr“

#### Beschreibung der Ausgangslage

Es handelt sich um eine Mathematikstunde, in welcher am Anfang eine Plenumsphase stattfindet, um das Thema geometrische Sachaufgaben einzuführen. Damit diese Plenumsphase stattfinden kann, gibt die Lehrperson Anweisungen zur

Organisation. Die Lehrperson steht vor der Klasse und die Schüler\*innen sitzen an ihrem Platz.

#### Beschreibung des Handlungsablaufs

Die Lehrperson spricht zur Klasse: „Im Rechnen beginnen wir mit einem neuen Thema. Das machen wir hier vorne. Ihr nehmt euren Hocker und dann setzen wir uns hier vorne in einen Halbkreis, so dass jeder an die Tafel sieht. Du nimmst mit, ein Notizblock, dein Zahlenbuch und dein Bleistift.“ Die Lehrperson benutzt in dieser kurzen Sequenz zwei verschiedene Formulierungen um die Schüler\*innen anzusprechen: „ihr“ (kollektiv) und „du“ (individuell).

#### Diskussion

In diesem Filmabschnitt wurde wiederum die verbale Kommunikation festgehalten, da die Lehrperson durch ihre Sprache alle Schüler\*innen unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit anspricht. Auch wenn die Lehrperson zwei verschiedene Formulierungen benutzt, ist keine von beiden nur für ein Geschlecht gedacht. Mit der „Ihr“-Formulierung wendet sich die Lehrkraft an die ganze Klasse, während durch die „Du“-Formulierung jedes Kind individuell angesprochen wird. Beides stufen die Autorinnen als geschlechtsneutrale Sprache ein.

### **4.3. Die Gruppenbildung**

#### **4.3.1. Partnerarbeit nach Sitzordnung**

##### Beschreibung der Ausgangslage

Es handelt sich um eine Deutschstunde, in welcher es um das Schreiben und Lesen von Silben geht. Die Schüler\*innen sitzen in Zweierbänken zusammen. In jeder Bank, die im Video zu sehen ist, sitzen jeweils ein Junge und ein Mädchen. Auf Nachfrage bei der Lehrperson hin, hat diese bestätigt, dass immer jeweils ein Schüler und eine Schülerin zusammensitzen, ausser in einer Bank, da es mehr Mädchen in der Klasse hat als Jungen.

##### Beschreibung des Handlungsablaufs

Die Lehrperson erläutert den Auftrag, indem sie sprachlich den Ablauf erklärt und zwei Schüler\*innen diesen vorzeigen lässt. Beim Auftrag handelt es sich darum, Silben abwechselnd in der Gruppe vorzulesen. Die Lehrperson spricht:

„Diesmal machen wir es so, machen es wieder zu zweit, ... hmmm ..., ein Kind, zum Beispiel der Philippe, liest die erste Silbe, liest du sie mal!“

Philippe liest vor.

„Dann das Nachbarkind, Ella, liest die Zweite.“

Ella liest vor.

Der Auftrag soll somit in Partnerarbeit gelöst werden. Die Lehrperson gibt die Vorgabe, dass die Schüler\*innen mit ihrem „Nachbarkind“ die Aufgabe erledigen sollen. Durch die Sitzordnung vorgegeben, arbeiten - ausser in einer Gruppe - jeweils ein Junge und ein Mädchen zusammen.

### Diskussion

Bei dieser Gruppenbildung ist die gegebene Sitzordnung der ausschlaggebende Faktor. Je nachdem wie die Schüler\*innen zusammensitzen, arbeiten sie auch in Zweiergruppen. Wie bei der Ausgangslage bereits erwähnt, sitzen immer ein Junge und ein Mädchen zusammen. Es entstehen somit geschlechtsheterogene Gruppen. Bei dieser Praktik stellt sich die Frage, warum die Lehrperson alle Bänke jeweils mit beiden Geschlechtern besetzt hat. Eine mögliche Hypothese könnte sein, dass die Lehrperson die geschlechtsstereotype Vorstellung hat, dass Jungen eher Unruhe und Undiszipliniertheit zeigen (EKF, 2011), während Mädchen brav und fleissig sind (Faulstich-Wieland, zitiert nach Grünwald & von Gunten, 2009). Folgt man dieser Annahme, erscheint es plausibel, dass die Lehrperson das Ziel verfolgt, durch diese Platzzuweisung, die Unruhe und Undiszipliniertheit so gering wie möglich zu halten. Sie erhofft sich möglicherweise, dass die Mädchen einen positiven Einfluss auf die Jungen haben, was Fleiss und Gehorsamkeit anbelangt. Eine andere Hypothese könnte sein, dass die Lehrperson davon ausgeht, dass die Schüler\*innen im Primarschulalter eher geschlechtshomogene Gruppen bilden (Tücke, 2007, S. 282). Um diesen bevorzugten Verkehr mit dem eigenen Geschlecht zu durchbrechen, bildet die Lehrperson geschlechtsheterogene Gruppen, damit die Schüler\*innen mit beiden Geschlechtern Kontakt haben.

Um diese Hypothesen zu belegen oder zu widerlegen, müsste man die Lehrperson dazu befragen, um so deren Absicht zu erfahren. Sicherlich kann man auf jeden Fall behaupten, dass die Kategorie Geschlecht in irgendeiner Weise eine Rolle bei der

Platzzuweisung gespielt hat und so indirekt einen Einfluss auf die Gruppenbildung und Gruppenarbeit hat.

#### 4.3.2. Gruppenbildung nach Zufall

##### Beschreibung der Ausgangslage

Es handelt sich um eine Sportstunde in der Turnhalle, in welcher die Schüler\*innen an verschiedenen Posten arbeiten. Um die einzelnen Posten aufzubauen, bildet die Lehrperson Gruppen. Die Schüler\*innen sitzen willkürlich versammelt mit der Lehrperson in einem Kreis.

##### Beschreibung des Handlungsablaufs

Die Lehrperson beginnt die Situation der Gruppenbildung mit dem Satz „Dann sag ich euch jetzt wer wo was macht“. Die Lehrperson, welche vorher Teil des Kreises war, stellt sich in die Mitte des Kreises und sagt: „Also wir beginnen mal hier“. Sie zeigt auf die beiden ersten Schüler, die vorher rechts neben ihr saßen und auf den Buben und das Mädchen ihrer linken Seite. Die Lehrkraft benennt die Kinder der ersten Gruppe beim Namen und so entsteht eine Gruppe aus drei Jungen und einem Mädchen. Sie legt der Gruppe die Postenkarte an die Stelle, an der der Posten errichtet werden muss. Dann geht sie zurück in den Kreis und bildet die nächste Gruppe, indem sie, gegen den Uhrzeigersinn weitergehend, die nächsten vier Schüler aus dem Kreis aufruft. So zählt die Lehrperson Schritt für Schritt den Sitzkreis, den die Kinder gebildet haben, ab, um die Gruppen zu formieren. Dabei entstehen folgende Gruppenformationen: (3B (Buben),1M (Mädchen)), (2B,2M), (1B,2M) (2B,1M), (1B,2M), (3M). Das heißt sowohl geschlechtshomogene als auch geschlechtsheterogene Gruppen.

Nach dem Aufbau der Posten und deren Erklärung, nimmt die Lehrperson eine neue Gruppenbildung vor, um an den Posten zu arbeiten: „Machen wir schnell die Gruppen.“ Die Lehrperson stellt sich wiederum in die Mitte des Sitzkreises, den die Schüler\*innen gebildet haben und sagt: „Also beginnen wir mal ... (murmelt vor sich hin) ... Ich zähle mal auf (hebt den Kopf und schaut nach oben) ... 10, hä. Achtung, merkt euch die Zahl, die ich euch zugeteilt habe“. Dann beginnt sie die Schüler\*innen durchzuzählen, indem sie mit dem Finger auf die Kinder zeigend und bei einem Mädchen anfangend dem Kreis nachgeht. Sie zählt zwei Mal bis auf zehn. Die beiden Kinder mit einer 1 bilden eine Gruppe, die zwei Schüler mit einer 2 eine

Gruppe, und so weiter. Es entstehen wiederum geschlechtsheterogene und geschlechtshomogene Partnergruppen, jeweils fünf Stück.

### Diskussion

Da die Lehrperson Schritt für Schritt im Uhrzeigersinn die Gruppen bildet, gehen die Autorinnen davon aus, dass die Lehrperson weder das Ziel verfolgt hat geschlechtshomogene, noch geschlechtsheterogene Gruppen zu gestalten. Sie hat aus ihrer Sicht den Zufall entscheiden lassen. Ein Faktor, der in dieser Situation jedoch eine Rolle spielen könnte, ist, dass Schüler\*innen sich im Primarschulalter tendenziell in geschlechtshomogenen Gruppen zusammenfinden und sich dementsprechend in den Kreis hinsetzen (Tücke, 2007, S. 282). Die Kinder bilden anhand des Faktors Geschlecht sogenannte Mädchen- und Jungencliquen. In dieser konkreten Situation entstehen geschlechtshomogene Gruppen im Kreis, jedoch kann man keine komplette Trennung zwischen den beiden Geschlechtern erkennen. Folgendes Bild zeigt die Sitzordnung der Schüler\*innen. In Grün sind die Schülerinnen markiert und rot umkreist sind die Schüler.



**Abbildung 1:** Geschlechtshomogene Gruppen im Sitzkreis (eigene Darstellung, 2017)

Man kann erkennen, dass sich die Schüler\*innen meistens in grösseren oder kleineren geschlechtshomogenen Gruppen zusammengesetzt haben. Diese Tatsache einbeziehend, handelt es sich bei dieser Gruppenbildung nicht wirklich um Zufall, da die Schüler\*innen sich bewusst in den Sitzkreis gesetzt haben (geschlechtshomogene Gruppen). Die Autorinnen sind jedoch der Meinung, dass die

Lehrperson sich dessen nicht zwingend bewusst gewesen ist. Ein Aspekt der letztere Annahme widerlegen könnte, ist die Bildung der ersten Gruppe. Bei dieser Gruppe hätte die Lehrperson theoretisch eine reine Jungengruppe bilden können, indem sie vier Personen der einen (rechten) Seite des Kreises genommen hätte. Sie nimmt jedoch zwei Kinder von jeder Seite, sodass keine reine Bubengruppe entsteht. Dieses Verhalten könnte möglicherweise gezielt sein, da die Lehrperson nachher Schritt für Schritt gegen den Uhrzeigersinn weiter vorgeht, aber am Anfang eben nicht nur Schüler\*innen von der einen Seite nimmt. Dies könnte deshalb so interpretiert werden, dass die Lehrkraft eher geschlechtsgemischte Gruppen beabsichtigt. Da zum Schluss aber sehr unterschiedliche Gruppen entstehen und auch eine reine Mädchengruppe, nehmen die Autorinnen jedoch eher an, dass die Lehrperson durch Zufall Schüler\*innen von beiden Seiten genommen hat und sie keine erkennbare Absicht verfolgt hat. Dieses Verhalten der Lehrperson kann unter theoretischer Sicht unter dem Punkt „Geschlechtstypische Bedürfnisse“ folgendermassen eingeordnet werden: Die Lehrperson geht auf jeden Schüler und jede Schülerin individuell ein und nimmt sie nicht als zu einer Geschlechtskategorie zugehörend wahr (Schwanzer, 2008). Der Interpretation der Autorinnen zufolge bildet sie die Gruppen somit weder, indem sie sich auf das Geschlecht basiert, noch indem sie sich auf eine andere Kategorie, wie z.B. die sportliche Leistung, stützt. Die gegebene Sitzordnung im Kreis ist dagegen der ausschlaggebende Punkt.

#### 4.3.3. Gruppenbildung mit Zufallskärtchen

##### Beschreibung der Ausgangslage

Es handelt sich um eine Deutschstunde zum Thema „Schriften und Piktogramme“. Nachdem die Klasse im Plenum einige Schriften aus anderen Ländern und Kulturen wiederholt hat und zusammen erklärt hat, was ein Piktogramm ist, sollen die Schüler\*innen in Partnerarbeit eine Aufgabe zu den Piktogrammen lösen.

##### Beschreibung des Handlungsablaufs

Die Lehrperson spricht: „Jetzt sollst du mit deinem Partner zusammen gehen und alle zwölf anderen Zeichen, die 2 kennt sicher jeder, ...“. Die Lehrperson wartet auf eine Reaktion der Schüler\*innen. Nachdem die Aufgabenstellung verdeutlicht worden ist und die Lehrperson kleine Kärtchen von ihrem Pult genommen hat, sagt sie: „Ihr geht jetzt mit einem Partner zusammen und sucht die zwölf Piktogramme, zwölf



verschiedenen [...].“ Sie schaut auf das oberste Kärtchen in ihrer Hand und liest den Namen einer Schülerin vom Kärtchen vor. Dann liest sie das zweite Kärtchen und sagt: „Tanja geht mit Erik, ..., der nicht da ist!“ Währenddessen legt sie die beiden vorgelesenen Kärtchen (Tanja und Erik) auf das Pult und sagt: „Dann bist du jetzt mal alleine“. Dann liest sie die beiden nächsten Kärtchen vor. Und so bildet sie nacheinander die einzelnen Partnergruppen, indem sie immer zwei Kärtchen vorliest und auf das Pult weglegt. Da noch ein weiterer Schüler abwesend ist, soll Tanja mit dem Partner dieses Schülers zusammenarbeiten. Zum Schluss bleibt ein Kärtchen übrig, woraufhin die Lehrperson sagt: „Und Nathalie darf wählen mit wem!“ So entsteht neben den Partnergruppen eine Dreiergruppe. Es entstehen sowohl geschlechtshomogene, wie geschlechtsheterogene Zweiergruppen.

### Diskussion

Bei dieser Gruppenbildung entscheidet der Zufall. Die Reihenfolge der Kärtchen, die die Lehrperson zur Gruppenbildung benutzt, entscheidet, wer mit wem zusammenarbeitet. Die Kategorie Geschlecht wird somit nicht als Kriterium benutzt, um die Gruppen zu bilden. Die Autorinnen interpretieren dieses Verhalten, indem sie davon ausgehen, dass die Lehrperson im Fach Deutsch oder zumindest für dieses Thema keinen Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern sieht, was die Leistungsfähigkeit anbelangt. Da sie die Kompetenzen der Schüler\*innen nicht hierarchisiert, entsteht für sie auch kein Grund, die Kategorie Geschlecht in die Gruppenbildung einzubeziehen.

#### 4.3.4. Gruppenbildung durch Schüler\*innenliste

##### Beschreibung der Ausgangslage

Es handelt sich um eine Sportstunde in der Turnhalle. Da es die letzte Stunde vor den Ferien ist, ist der Unterrichtsinhalt an kein spezifisches Thema gebunden. Das Aufwärmen findet mit dem Springseil statt. Danach werden einige Spiele wie z.B. Völkerball gespielt. Die Schüler\*innen sitzen im Kreis und warten darauf, von der Lehrperson in Gruppen eingeteilt zu werden. Es fehlen zwei Jungen und ein Mädchen.

### Beschreibung des Handlungsablaufs

Die Lehrperson nimmt blaue Bänderli und verteilt diese gezielt an einzelne Schüler\*innen. Das erste Bänderli bekommt ein Junge. Dann holt die Lehrperson eine Schülerliste, welche an einem Klemmboard befestigt ist. Immer wieder auf die Liste schauend und überlegend, verteilt sie die blauen Bänder anfänglich ausschliesslich an Buben. 4 Jungen bekommen ein Bänderli, 3 Jungen bekommen keines. Dann wechselt die Lehrperson zu den Mädchen und verteilt ebenfalls 4 blaue Bänder. So entstehen zwei Gruppen, eine mit blauen Bändern mit 4 Buben und 4 Mädchen und eine Gruppe ohne Bänder, mit 3 Jungen und 5 Mädchen. Schliesslich sagt die Lehrperson nach dem Verteilen aller Bänder: „Ich denke die Mannschaften sind fair, sonst nehmen wir noch Wechsel vor, wenn sie nicht fair sind. Ich glaube die Mannschaften sind ziemlich fair.“

### Diskussion

Die Autorinnen schätzen diese Gruppenbildung als geschlechterstereotypisch ein. Sie glauben, dass das Handeln der Lehrperson in dieser konkreten Situation von einem Geschlechterstereotypen beeinflusst wurde. Die Lehrperson nimmt vermutlich an, dass Buben tendenziell besser und stärker im Sport sind als Mädchen. Hier entsteht womöglich, wie im Fach Mathematik, eine geschlechtsstereotype Konnotation des Faches Sport zugunsten des männlichen Geschlechtes (Grünwald, 2003). In der Studie von Budde et al. (2008) wurden Mädchen im Sport als schwach und Jungen als stark eingestuft. Die Autorinnen vermuten, dass die Lehrperson die vorher beschriebene geschlechtsstereotype Leistungsannahme besitzt. Sie will zwei gleichstarke Gruppen bilden und teilt dementsprechend gleich viele Jungen und gleich viele Mädchen auf die beiden Gruppen auf. Sie drückt dieses Bedürfnis nach fairen Gruppen zum Schluss der Situation aus und behauptet zudem, dass sie davon überzeugt ist, dass die Gruppen fair sind. Deshalb werden zuerst alle Jungen und dann alle Mädchen auf die beiden Gruppen verteilt. Für die Autorinnen wird hier klar ein Geschlechterstereotyp sichtbar, der das Handeln, in diesem Fall die Gruppenbildung, beeinflusst. Die Gruppen werden anhand der erwarteten höheren Leistungen der Buben gebildet. Zudem beobachten die Schüler\*innen diese Vorgehensweise. So besteht die Möglichkeit, dass die Lehrperson in dieser Situation somit Stereotypen reproduziert. Mit dieser Forschungsarbeit kann jedoch keine Aussage zu dieser möglichen Reproduktion gegeben werden.

#### 4.3.5. Gruppenbildung nach Geschlecht

##### Beschreibung der Ausgangslage

Es handelt sich um eine Sportstunde in der Turnhalle. Da es die letzte Stunde vor den Ferien ist, ist der Unterrichtsinhalt an kein spezifisches Thema gebunden. Das Aufwärmen findet mit dem Springseil statt. Danach werden einige Spiele wie z.B. Völkerball gespielt. Die Schüler\*innen sitzen im Kreis und warten darauf, von der Lehrperson in Gruppen eingeteilt zu werden. Es fehlen zwei Jungen und ein Mädchen. Die Lehrperson ist männlich.

##### Beschreibung des Handlungsablaufs

Die Situation fängt an, indem die Lehrperson alle Schüler\*innen um sich versammelt und sagt: „So jetzt machen wir noch ein Königsvölkerball zum Abschluss. Und zwar, die Mädchen mit mir, gegen alle Jungs!“ Ein grosser Teil der Schüler\*innen jubelt. „Jungs rüber“, sagt die Lehrperson, auf die andere Seite zeigend. Währenddessen äussert sich eine Schülerin (genaue Aussage ist auf dem Tonband nicht hörbar), worauf die Lehrperson sagt: „Ja, Jungs sind eh...“ Eine Schülerin antwortet: „Besser!“ Die Lehrperson entgegnet: „Eh, ... neeee.“ Schliesslich melden sich die Buben zu Wort und beklagen sich, dass ihre Gruppe schwächer sei, weil sie nur zu sieben sind, während die Mädchengruppe mit der Lehrperson aus zehn Personen besteht. Die Lehrperson reagiert mit einem „Ohhhhh“, in welches die Mädchen einstimmen. Die Autorinnen fassen dieses „Ohhhhh“ als übertriebenes und ironisch gemeintes Mitleid auf.

##### Diskussion

Diese Situation schätzen die Autorinnen als doppelt interessant ein. Zum einen interpretieren die Autorinnen die Situation so, dass die Lehrperson die Kategorie Geschlecht benutzt, um die Gruppen zu bilden. Sie macht geschlechtshomogene Gruppen („Homogenisierung der Geschlechtergruppen“ nach Bartsch & Wedl, 2015). So entstehen, bezogen auf die Anzahl der Personen, unfaire Gruppen, eine 9er-Mädchengruppe und eine 7er-Jungengruppe. Zum anderen kommt noch ein zweiter wichtiger Aspekt dazu. Die Lehrperson spielt mit der Mädchengruppe mit. Die Interpretation lautet folgendermassen: Die Lehrperson besitzt den Geschlechterstereotypen, dass Jungen im Sport besser sind als Mädchen (Budde et

al., 2008) und deshalb spielt sie selbst in der Mädchengruppe mit, damit die Mannschaften ausgeglichen sind. Die Lehrperson ist der bewussten oder unbewussten Meinung, dass Mädchen die Hilfe eines Erwachsenen brauchen, damit sie eine Chance gegen die Jungengruppe haben. Schliesslich haben die Autorinnen folgende Aussage der Lehrperson als näher zu analysieren eingeschätzt: „Ja, Jungs sind ehhhh...“. Eine Schülerin antwortet: „Besser!“ Die Lehrperson erwidert: „Eh,... neeee.“ Die Lehrperson formuliert den Anfang eines Satzes, der ein klares Urteil über das männliche Geschlecht verhängen würde, wenn sie ihn ausformulieren würde. Das Mädchen vervollständigt den Satz, indem es den Stereotypen, dass Jungen im Sport „besser“ sind, äussert. Daraufhin bestätigt die Lehrperson diesen Stereotypen nicht, verneint und geht nicht weiter darauf ein. Auch wenn sie ihn nicht bestätigt, nehmen die Autorinnen an, dass die Lehrperson diesen Geschlechterstereotypen verinnerlicht hat, weil sie selbst mitspielt, um eine faire Gruppenbildung zu ermöglichen. Möglicherweise hält sie sich in dieser Situation mit der Aussage bewusst zurück, weil sie merkt, dass sie gerade in der expliziten Reproduktion von Geschlechterstereotypen ist.

#### 4.3.6. Fazit

Ob und inwiefern die Kategorie Geschlecht einen Einfluss auf die Praktik „Gruppenbildung“ hat oder nicht, hängt von der Lehrperson und ihren durch den Sozialisationsprozess verinnerlichten Stereotypen ab. Je nachdem, welche Leistungszuschreibungen oder Konnotation des Faches die Lehrperson vornimmt, beeinflusst die Kategorie Geschlecht die Gruppenbildung. Die Autorinnen halten fest, dass man keine Verallgemeinerung aufstellen kann und der Einfluss von mehreren Faktoren, wie Lehrperson oder Fach beispielsweise abhängt.

### 4.4. Die Aufmerksamkeitszuteilung

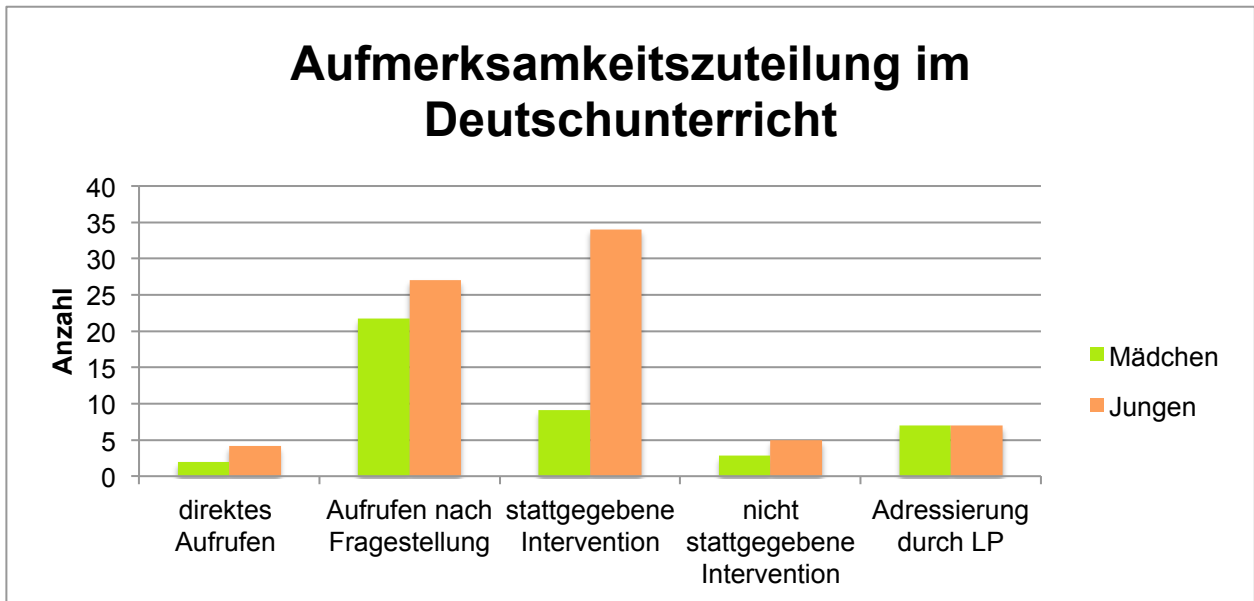
#### 4.4.1. Numerische Daten

##### Beschreibung der Ausgangslage

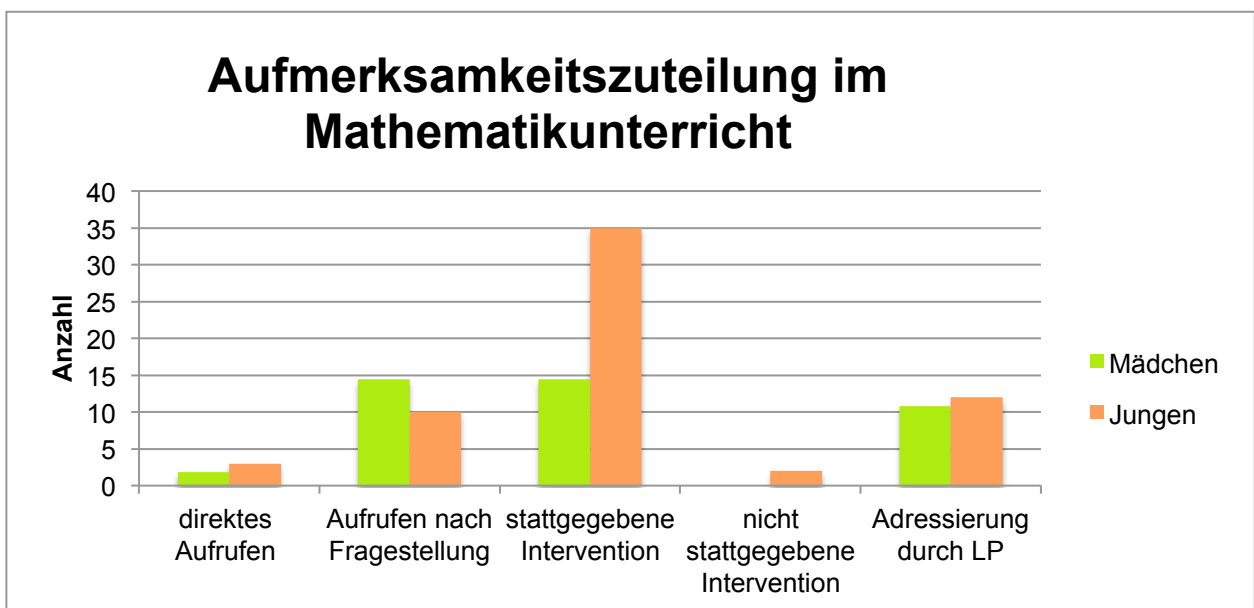
Um die numerischen Daten zu erheben, haben die Autorinnen 2 Lektionen ausgesucht, die sie näher analysieren wollten. Es handelt sich dabei um eine Deutschlektion und eine Mathematikstunde des 2. Settings. Die Auswahl fiel auf diese Stunden, da die Autorinnen ebenfalls herausfinden wollten, ob je nach Fach einen Unterschied in der Aufmerksamkeitszuteilung zu erkennen ist.

## Beschreibung der Ergebnisse

Um die genauen Datenergebnisse einzusehen, wird hier auf die ausgefüllten Analysenraster im Anhang verwiesen (Siehe 8.3. Ausgefüllte Analysenraster zur Aufmerksamkeitszuteilung). Mit den numerischen Daten, die durch das Beobachten der Videos mit Hilfe des Rasters entstanden sind, wurden folgende Graphiken zur Veranschaulichung erstellt. Dabei wurde das Verhältnis zwischen weiblichem und männlichem Geschlecht in der Klasse berücksichtigt.



**Abbildung 2:** Aufmerksamkeitszuteilung im Deutschunterricht (eigene Darstellung, 2018)



**Abbildung 3:** Aufmerksamkeitszuteilung im Mathematikunterricht (eigene Darstellung, 2018)

## Diskussion

### *Zwei-Drittel Aufmerksamkeitsgesetz*

Die Auswertungen haben deutlich gezeigt, dass die Aufmerksamkeit der Lehrperson

Mädchen. Im Fach Mathematik bekommen die Mädchen 40% der Aufmerksamkeit und im Deutschunterricht 35%. Das oben genannte Gesetz trifft folglich nicht ganz zu, da die den Mädchen zugeteilte Aufmerksamkeit leicht höher als ein Drittel ist. Zu unterscheiden sind jedoch die einzelnen Unterkategorien wie „stattgegebene spontane Interventionen“ und die „Adressierung durch Lehrperson“. Bei den stattgegebenen spontanen Interventionen erhalten hauptsächlich die Jungs die Aufmerksamkeit, weil sie diese aktiv suchen (71%-79%). Zu diesen Interventionen gehören spontane Aussagen, Fragen oder Unterrichtsstörungen, welche von der Lehrperson gestattet werden. Hier wird das Zwei-Drittel Gesetz mehr als sichtbar. In der Kategorie „Adressierung durch Lehrperson“ kann das Zwei-Drittel Gesetz jedoch nicht belegt werden. Die Auswertungen der Verfasserinnen haben gezeigt, dass die Aufmerksamkeit der Lehrperson sich prozentual gleichwertig an Jungs und Mädchen richtet (ungefähr 50%).

### *Vergleich zwischen weiblich und männlich konnotiertem Fach*

In der Theorie wurde beschrieben, dass das Zwei-Drittel Aufmerksamkeitsgesetz je nach Konnotation des Faches verstärkt wird (SIBP, 2005). In einem männlichen eingefärbten Fach erhalten Jungen demzufolge mehr als zwei Drittel der Aufmerksamkeit. Im Gegensatz zur Theorie, zeigen die Auswertungen, dass die Mädchen im „männlich“ konnotierten Fach Mathematik öfters von der Lehrperson aufgerufen wurden (59%) als die Buben (41%) (Aufrufen nach Fragestellung). Somit wurde in dieser konkreten Unterrichtsstunde in der Kategorie „Aufrufen nach Fragestellung“ das Gesetz nicht verstärkt, sondern im Gegenteil extrem abgeschwächt. Die Mädchen werden in fast 60% der Fälle von der Lehrperson aufgerufen. Im Fachbereich Deutsch ist es genau umgekehrt. Die Jungen bekommen mehr Aufmerksamkeit als die Mädchen, jedoch keine zwei Drittel. Im weiblich eingefärbten Fach Deutsch wird das Gesetz somit auch abgeschwächt, da die Jungen nur 56% der Aufmerksamkeit bekommen und nicht zwei Drittel. Dies erklärt sich wie in der Theorie beschrieben dadurch, dass das Fach Deutsch eher weiblich

eingefärbt ist und das Gesetz deshalb nicht wie in naturwissenschaftlichen Fächern verstärkt wird. Unsere Ergebnisse zeigen jedoch auch eine Abschwächung des Gesetzes im naturwissenschaftlichen Fach Mathematik. Ein möglicher Grund könnte das Bewusstsein der Lehrperson dafür sein, dass Mathematik oft als ein männlich konnotiertes Fach angesehen wird und Mädchen Studien zufolge dementsprechend benachteiligt werden (Grünwald, 2003). Um gegen diese Benachteiligung vorzugehen, versucht die Lehrperson öfters Mädchen aufzurufen. Hierbei handelt es sich aber um reine Spekulation seitens der Verfasserinnen. Eine weitere Hypothese zur Erklärung der Abschwächung wäre die Annahme, dass die Lehrperson Mädchen stereotypisch schwächer in der Mathematik einstuft (Jahnke-Klein, 2001). Um die Mädchen zu fördern ruft sie diese öfters auf.

### *Geschlechtstypische Bedürfnisse*

Bei diesem Aspekt kann man anhand der Graphik erkennen, dass die Jungen mehr spontane Interventionen zeigen als die Mädchen (71%-79%). Die Autorinnen konnten bei dem männlichen Geschlecht mehr als das Doppelte der Interventionen der Mädchen feststellen. Dies zeigt, dass die Schüler stärker und bewusster die Aufmerksamkeit der Lehrperson suchen und beanspruchen, egal ob es sich dabei um eine Fragestellung oder eine aufmerksamkeits verlangende Unterrichtsstörung handelt. Die aktive Kontaktsuche seitens der Jungen konnte auch in der Theorie dargestellt werden (EDK, 1992). So könnte man die Hypothese aufstellen, dass Jungen ein grösseres Bedürfnis nach Aufmerksamkeit haben. In dieser Situation wird somit ein geschlechtstypisches Bedürfnis sichtbar (Schwanzer, 2008). Durch die Graphik wird auch deutlich, dass die Lehrperson diese Interventionen in den allermeisten Fällen zulässt und darauf eingeht. Die Buben erhalten folglich die Aufmerksamkeit, die sie von der Lehrperson verlangen.

### *Fazit*

Die Auswertung zeigt, dass in diesen beiden Lektionen das Zwei-Drittel Aufmerksamkeitsgesetz global betrachtet bestätigt werden kann, wenn alle analysierten Kategorien einbezogen werden. Lässt man die spontanen Interventionen der Kinder jedoch aus der Berechnung weg und bezieht sich nur auf die Aufmerksamkeit, die von der Lehrperson selbst initiiert wird (Aufrufen nach Fragestellung und Adressierung durch die Lehrperson), dann kann dieses Gesetz

widerlegt werden Die Lehrperson teilt ihre Aufmerksamkeit ziemlich gerecht auf beide Geschlechter auf, wenn es um das Aufrufen oder die Adressierung durch die Lehrperson geht.

#### 4.4.2. „Wen hatten wir noch nicht?“

##### Beschreibung der Ausgangslage

Es handelt sich um eine Musikstunde zum Thema Rhythmik und Tonhöhen. Sie findet im Schulzimmer statt. Die Schüler\*innen sitzen an ihrem Platz und die Lehrperson steht mit dem Rücken zur Tafel vor der Klasse.

##### Beschreibung des Handlungsablaufs

Mehrere Schüler\*innen melden sich und die Lehrperson schaut, mit den Armen zur Seite gestreckt und den Fingern spielend, durch die Klasse (Siehe 8.5. Abbildungen der Lehrperson). Dabei sagt sie: „Wen hatten wir noch nicht?“ und schaut sich weiter um, bis sie mit dem Finger auf eine Schülerin zeigt und diese aufruft.

Bemerkung: Eine ganz ähnliche Situation gibt es auch bei der zweiten Lehrperson mit folgender Aussage: „Wer hat heute noch nichts gesagt?“

##### Diskussion

Die Fachliteratur besagt, dass die Lehrperson Buben mehr Aufmerksamkeit schenkt, unter anderem durch mehr Aufrufen (Jantz & Brandes, 2006). Im vorherigen Punkt wurde dieses Gesetz näher analysiert. Aus den Beobachtungen wird jedoch nicht präzise ersichtlich, aus welchem Grund die Lehrperson die Schüler\*innen aufruft und ob die soziale Kategorie Geschlecht tatsächlich eine Rolle spielt. Ein Indiz ist jedoch folgender Satz der Lehrperson: „Wen hatten wir noch nicht?“. Dies führt zur Annahme, dass die Lehrperson, unabhängig vom Geschlecht, versucht individuell jede(n) Schüler\*in aufzurufen. Daraus folgern die Autorinnen, dass die Lehrperson bewusst weder einem Geschlecht mehr Aufmerksamkeit schenkt, noch versucht, aktiv gleich viele Buben wie Mädchen aufzurufen, sondern die Kinder als Individuen betrachtet und versucht jedem Kind die Chance zu geben, sich zu äussern. Dies wie es Schwanzer (2008) im Sinne eines auf individuelle Bedürfnisse ausgerichteten Unterrichtes versteht.



## 4.5. „Das Männerparfüm“

### Beschreibung der Ausgangslage

Es handelt sich um eine MuU-Stunde zum Thema „Die Sinne“. Die Lehrperson behandelt mit den Schüler\*innen die einzelnen Sinne des Menschen und gestaltet zu jedem Sinn eine Aktivität. Bei der Aktivität zum Sinn „Riechen“ geht es um das Erraten eines Duftes, welchen die Lehrperson jedem Schüler und jeder Schülerin auf die Hand sprüht. Dieser Duft ist in einer Glasflasche. Die Kinder müssen mit geschlossenen Augen an ihrer Hand riechen.

### Beschreibung des Handlungsablaufs

Die Lehrperson fragt : „Was ist das?“

Schüler\*innen antworten durcheinander: „Parfüm“

Lehrperson: „Parfüm, hun he he.“ (lacht)

Die Lehrperson will den Duft wegstellen und macht eine Armbewegung hin zum Schreibtisch. Ein(e) Schüler\*in äussert sich laut: „Männerparfüm.“ Auf diese Aussage hin stoppt die Lehrperson ihre Bewegung und schaut sich die Flasche nochmals an. Die Lehrperson bestätigt die Aussage des Kindes: „Das ist ein Männerparfüm. Ja.“ Nach der Bestätigung stellt sie die Flasche auf das Pult zurück. Gleichzeitig fangen einige Buben an zu jubeln und die Arme in die Höhe zu strecken. Einige Mädchen strecken die Zunge heraus und rufen: „Bäääh!“ Die Lehrperson riecht nochmals an ihrer Hand und schmunzelt leicht. Sie geht nicht auf die Reaktion der Schüler\*innen ein (weder verbal, noch non-verbal). Sie fragt die Kinder: „Wer findet das riecht gut?“ Die Schüler\*innen strecken teilweise auf. „Wer findet das riecht nicht gut?“ Andere Schüler\*innen strecken auf. Die Lehrperson macht eine Handbewegung und zieht die Mundwinkel kurz nach unten. „Bei Parfüm ist es immer so hein, eigentlich sollte es natürlich gut riechen, ist ja dafür da, dass es gut riecht, aber es kann manchmal auch sein, dass jemand findet, oh das finde ich gar nicht, ehh schön.“ Nach dieser Aussage erklärt die Lehrperson den Kindern, dass sie die Möglichkeit haben, den Duft von ihrer Hand abzuwaschen. Damit ist die Situation abgeschlossen.

### Diskussion

Nach der Aussage eines Kindes, es handele sich beim Duft um Männerparfüm, bestätigt die Lehrperson die Aussage. Durch diese Bestätigung macht sie einen

Unterschied zwischen Frauen- und Männerparfüm. Es findet eine dichotome Kategorisierung des Parfüms statt. Der Duft wird dem männlichen Geschlecht zugeschrieben. Dadurch reproduziert die Lehrperson, der Meinung der Autorinnen zufolge, unbewusst die binäre Klassifikation, dass dieses Parfüm für Männer ist und nicht für Frauen. Sie geht nicht weiter darauf ein, so dass der Eindruck, das Parfüm sei für Männer, unkommentiert bleibt. Im weiteren Verlauf der Situation verhält sich die Lehrperson der Meinung der Autorinnen zufolge geschlechtsneutral. Nachdem sie fragt, wer den Duft mag und wer nicht, erklärt sie, dass es vom persönlichen Geschmack abhängig ist, ob man den Duft als angenehm empfindet oder nicht. Sie spricht in diesem Zusammenhang von „jemand“ (geschlechtsunspezifisches Pronomen) und nicht von einem besonderen Geschlecht (BK, 2009). Sie sagt somit in keiner Weise, dass nur männliche Personen diesen Duft angenehm finden können oder sollten. Schlussendlich bleibt das Wort Männerduft jedoch im Raum stehen. Die Autorinnen schlussfolgern daraus, dass in dieser Situation implizit ein Geschlechterstereotyp der Lehrperson sichtbar wird. Die Hypothese lautet somit, dass die Lehrperson der Meinung ist, dass es Männer- und Frauenparfüm gibt. Jedoch ist auch hervorzuheben, dass die Lehrperson ihren vorher geäußerten Stereotyp durch ihre zweite Aussage über den persönlichen Geschmack wieder relativiert. Sie drückt aus, dass es vom Individuum abhängig ist, ob man den jeweiligen Duft mag oder nicht.

#### 4.6. „Jungs“

##### Beschreibung der Ausgangslage

Es handelt sich um eine Mathematikstunde zum Thema geometrische Sachaufgaben. Zuerst findet eine Plenumsphase statt, in der das Thema eingeführt wird. Die Schüler\*innen müssen einzelne Aufgaben lösen. Darauf folgt eine Einzelarbeit. Die Schüler\*innen arbeiten selbstständig im Zahlenbuch. Gegen Ende der Unterrichtsstunde findet wiederum eine Plenumsphase statt, um die Lösungen der Aufgaben zu kontrollieren. Alle Schüler\*innen sitzen an ihrem Platz. Die Lehrperson wechselt ihre Haltung. Zeitweise sitzt sie vor der Klasse auf einem Tisch, zeitweise steht sie vor der Klasse. Die folgende Situation findet in dieser Plenumsphase statt.

### Beschreibung des Handlungsablaufs

Die Lehrperson fragt in die Klasse: „Wer hat 140?“ Sowohl Schüler als auch Schülerinnen heben die Hand. Ein paar Buben in der zweiten Reihe melden sich nicht. Die Lehrperson schaut durch die Klasse und entdeckt die Buben. Sie öffnet den Mund und macht grosse Augen (siehe 8.5. Abbildungen der Lehrperson). Auf diese erste Gesichtsmimik folgt mit leicht zusammengekniffenen Augen das Neigen des Kopfes zur Seite und nach unten. Daraufhin kommt es zu folgender verbalen Kommunikation „Jungs!“. Ein Junge meldet sich mit einem „Hä“, weil er sich angesprochen fühlt, jedoch die Hand ausgestreckt hatte. Die Lehrperson sagt: „Hä, ah ja du hast es ja.“ Sie schaut mit einem fragenden Blick zurück zu den anderen Buben, die sich nicht gemeldet haben und fragt: „Patrick, was hast du denn?“. Der Schüler präsentiert sein Resultat und einige Schüler\*innen bestätigen mit einem „Ich auch“. „Ja ihr macht es immer nur einmal plus. Ihr müsst neunzig plus, ...“ erwidert die Lehrperson und erklärt detailliert die richtige Vorgehensweise. Zum Schluss dieser Sequenz erklärt die Lehrperson: „Alle die, die die 1,15 haben, haben nur einmal plus 25 gemacht. Ihr müsst daran denken, dass es an beiden Seiten plus 25 wird.“

### Diskussion

Die Sequenz mit dem Titel „Jungs“ wird von den Autorinnen folgendermassen ausgelegt. Klar soll hierbei sein, dass es sich nur um eine mögliche Interpretation von vielen handelt. Die Reaktion der Lehrperson stufen die Autorinnen als nicht geschlechtsneutral ein und vermutlich wird das Verhalten der Lehrperson in dieser Situation von Geschlechterstereotypen und vorurteilhaften Erwartungen beeinflusst. Die Mimik der Lehrperson, als sie einige Jungen entdeckt, die eine falsche Lösung haben, ist zuerst von Erstaunen, fast schon Entsetzen geprägt und schliesslich voller Vorwürfe. Die Situation scheint nicht ihren Erwartungen zu entsprechen, deshalb reagiert sie mit Überraschung (Eckes, 2010). Mit der Bemerkung „Jungs“ unterstreicht sie ihr Entsetzen darüber, dass einige Buben in Mathematik Fehler gemacht haben. Sie spricht dabei alle Buben der Klasse an (Homogenisierung der Geschlechtergruppe, Bartsch & Wedl, 2015), woraufhin sich ein Schüler meldet und verteidigt, da er das richtige Resultat hat. Trotzdem beharrt die Lehrperson auf ihrer Aussage „Jungs“ und fragt einen Schüler, der nicht aufgestreckt hat, nach seiner Lösung. In dieser ersten Hälfte der Sequenz wird den Autorinnen zufolge, folgender

Sinn hinter dem Verhalten der Lehrperson sichtbar: Die Lehrperson hat im Fach Mathematik die unbewusste Annahme und Erwartung, dass die Buben kompetent sind und die Aufgaben für sie leicht lösbar sind. Nach Grünwald und von Gunten (2009) traut die Lehrperson ihnen höhere Fähigkeiten in Mathematik zu. Diese geschlechtsstereotype Vorstellung tritt jedoch nicht ein und somit reagiert die Lehrperson mit Erstaunen auf die Situation. Um den Bezug zur Theorie herzustellen, kann dieser Interpretation zufolge, das Fach Mathematik von der Lehrperson als männlich konnotiert wahrgenommen werden (Grünwald, 2003). Die Lehrperson hat die bewusste oder unbewusste Annahme, dass Naturwissenschaften, und somit auch Mathematik, eine eher männliche Domäne sind und erwartet dementsprechend, dass die Schüler besser sind als die Schülerinnen. Im Kontext Schule wird diese angebliche Differenz sozial bedeutsam, indem die Lehrperson die Differenz hierarchisiert und somit eine Ungleichheit entsteht (Bartsch & Wedl, 2015). Die Lehrperson nimmt die Schüler als stärker wahr. Studien zufolge besitzen beide Geschlechter jedoch die gleiche Begabung im Fach Mathematik (Grünwald, 2003). Die Lehrperson befindet sich in dieser Situation - der Meinung der Autorinnen zufolge - in der (Re-) Produktion von Geschlecht und den damit verbundenen Ungleichheiten. Beweis der Ungleichheiten, die dabei entstehen, sind die PISA-Studien, die zeigen, dass Schüler\*innen trotz gleicher Begabung unterschiedlich in Mathematik und Sprachen abschneiden. Wie diese Ungleichheiten konkret entstehen, kann in dieser Sequenz nur erklärt werden, indem man die Hypothese aufstellt, dass Schüler\*innen die Erwartungen der Lehrperson, egal ob diese explizit oder implizit sind, internalisieren und sich ihre tatsächliche Leistung dementsprechend verändert (EDK, 1992). Man spricht von dem Pygmalion- und dem Golemeffekt (Onnen, 2015). Die Schüler erkennen, dass die Lehrperson hohe Erwartungen an die Jungen hat und die Schülerinnen erkennen, dass diese Erwartungen der Lehrperson nur den Jungen gelten („Jungs“). Ob diese Hypothese tatsächlich stimmt und das geschlechterstereotype Verhalten der Lehrperson einen Einfluss auf die Schüler\*innen hat, kann man anhand der Methode der Beobachtung jedoch nicht feststellen. Sichtbar wird nur das Verhalten der Lehrperson.

## 4.7. „Das Seilspringen“

### Beschreibung der Ausgangslage

Es handelt sich um eine Sportstunde in der Turnhalle. Da es die letzte Stunde vor den Ferien ist, ist der Unterrichtsinhalt an kein spezifisches Thema gebunden. Das Aufwärmen findet mit dem Springseil statt. Danach werden einige Spiele wie z.B. Völkerball gespielt. Beim Aufwärmen bilden alle Kinder und die Lehrperson einen grossen Kreis. Jeder hat ein Springseil in den Händen.

### Beschreibung des Handlungsablaufs

„Wir fangen an mit einem kleinen Aufwärmen mit unseren Springseilen. Zum zweiten Mal benutzen wir sie, dann nach dem Aufwärmen machen wir ein ... Völkerball, und nach dem Völkerball machen wir Toms Wunschspiel Brennball. Also zwei tolle Spiele. Ich hoffe ihr macht alle sehr gut mit und das Ziel wäre, dass man heute ins Schwitzen kommt. Okay?“

Dies sagt die Lehrperson als Einleitung zur Stunde. Als erste Übung sollen die Schüler\*innen während zwei Minuten ihr Seil austesten und verschiedene Springarten ausprobieren. Die Lehrperson interagiert währenddessen mit einigen Kindern. Die zweite Übung besteht darin, auf einem Bein zu springen. Danach sollen die Schüler\*innen sich laufend mit dem Springseil fortbewegen und am Platz rückwärts seilspringen.

„Letztes Mal hat Tanja zwei Mal den Wettbewerb gewonnen. Dieses Mal versucht ihr sie zu schlagen. Okay? ... Also, du musst dir deine Kraft schonen! Nicht mit den Knien so nach oben so springen.“ Die Lehrperson führt das hohe Anziehen der Knie beim Springen vor. Die Schüler\*innen müssen sich bereit machen und das Seil in Position bringen. Auf das „Go“ der Lehrperson beginnt der Wettkampf. Es geht darum, wer am längsten Seilspringen kann. Jedes Kind, welches aufhört zu springen und somit aus dem Spiel ist, muss sich hinsetzen. Nach kurzer Zeit setzen sich die ersten Schüler\*innen auf den Boden. Sowohl Jungen als auch Mädchen sind noch im Rennen. Die Lehrperson äussert sich: „Ulala, gut Jonas, super!“ Er kommentiert das Springen der Schüler\*innen mit „Gut Tom“, „Gut Pauline“, „Go Emil“ oder „Ohhh“, „Komm Jonas, gut, super.“ Einige Schüler\*innen feuern Emil an. Nachdem dieser ausgeschieden ist, feuern sie Joël an, der als letzter Junge nur noch mit einem Mädchen im Rennen ist. Als das Mädchen aufgibt und somit verliert, jubeln die Kinder. Die Lehrperson, die während des Wettkampfes auf dem Boden sass, steht

auf und sagt: „Oooooohhh, super! Gut!“ und schlägt Joël dabei in die Hand. Direkt danach wendet sie sich von ihm ab, hin zur restlichen Klasse und geht zur nächsten Übung ohne Springseil über. Damit ist die Aufwärmübung des Seilspringens abgeschlossen.

Zu einem späteren Zeitpunkt (Trinkpause) wird das Seilspringen noch einmal Thema, als der Schüler, der gewonnen hat, zur Lehrperson geht und sagt: „Ich hatte gedacht, ich wäre sicher beim Seilgumpe... (wird unterbrochen), hmm ich habe gedacht, ich verliere sicher beim Seilspringen.“ Die Antwort der Lehrperson ist folgende: „Ja, und jetzt hast du gewonnen. So ist das manchmal im Leben!“ Daraufhin geht der Schüler in die Garderobe und die Situation ist definitiv abgeschlossen.

### Diskussion

Bei der Interpretation dieser Situation gehen die Autorinnen davon aus, dass ein möglicher Geschlechterstereotyp, der das Handeln/Verhalten der Lehrperson in dieser Situation beeinflussen könnte, die Voreinnahme „Seilspringen sei eine Mädchenbeschäftigung“ sein könnte. Seilspringen wird oft als Mädchenbeschäftigung angesehen (weiblich konnotierte Fähigkeit). So schreiben Grünwald und von Gunten (2009): „Das Springseil [weist] auf ein Mädchen“ (S. 30). Die Autorinnen glauben diesen Stereotypen in einigen Momenten der Situation zu erkennen. So lobt die Lehrperson einige Buben und nur ein Mädchen. Die mögliche Interpretation dieses Verhaltens ist, dass die Lehrperson nicht davon ausgeht, dass die Jungen gut seilspringen können. Da aber einige Buben sich recht gut anstellen, ist die Lehrperson überrascht („Ulala, gut Jonas, super!“) und lobt die Buben dafür. Bei den Mädchen jedoch geht sie wahrscheinlich automatisch davon aus, dass diese die Übung gut meistern und lobt deshalb viel weniger. Diese Interpretation fusst somit auf der Annahme, dass die Lehrkraft davon ausgeht, dass Jungen den Mädchen in dieser Disziplin unterlegen sind. Bei dieser Fremdattribution wird die Erfolgserwartung der Lehrperson durch die weibliche Konnotation des Seilspringens beeinflusst (Hannover, 2002). Als ein Bube beim Wettkampf gewinnt, drückt die Lehrperson wiederum ihr Erstaunen mit einem „Ohhh“ aus. Sie klatscht den Schüler ab, lobt ihn kurz mit einem „Super! Gut“ und dreht sich ab. Abgesehen von ihrem Erstaunen, ihrer Geste und dem Lob, geht die Lehrperson nicht gross auf den Sieg des Schülers ein.

Um die Interpretation der Autorinnen dieses Verhaltens besser zu verstehen, muss man den Moment in der Trinkpause zwischen Sieger und Lehrperson hervorheben. Der Schüler drückt aus, dass er niemals geglaubt hätte zu gewinnen. Daraufhin erwidert die Lehrperson: „Ja, und jetzt hast du gewonnen. So ist das manchmal im Leben!“ Die Autorinnen interpretieren diese Aussage folgendermassen: Die Lehrperson glaubt nicht, dass der Schüler gewonnen hat, weil er gut im Seilspringen ist und es deshalb verdient hätte zu gewinnen, sondern weil im Leben auch manchmal Dinge passieren, mit denen man nicht rechnet. Sie erklärt den Sieg des Schülers somit nicht durch seine Leistung (internale Ursache), sondern durch das Glück (äussere Ursache) (Ziegler, 2002). Überspitzt formuliert, denkt die Lehrperson vielleicht, dass ein Junge nur mit Glück im Seilspringen gewinnen kann. Mit diesem geschlechtsstereotypen Denken im Unterbewusstsein, gratuliert sie dem Jungen nach seinem Sieg zwar und lobt ihn, jedoch schenkt sie ihm keine weitere Beachtung, weil es „sowieso nur Glück“ war. Die Autorinnen sind sich aber auch bewusst, dass man den Moment der Gratulation auch anders auslegen kann. Eine andere Interpretation der Situation wäre, dass die Lehrperson zwar auch die Voreinnahme hat, dass die Jungen schlechter im Seilspringen sind, sich jedoch in der Situation bewusst geschlechtsneutral verhalten möchte und deshalb kein grosses „Tamtam“ um den Sieg eines Jungen machen will.

## 5. Schlussfolgerung

### 5.1. Beantwortung der Fragestellung

Durch die vorangegangene Diskussion können die Autorinnen schlussfolgernd folgende Position zur Fragestellung beziehen. Die einzelnen Interpretationen der verschiedenen Praktiken und Situationen aus dem Unterricht belegen, dass die Kategorie Geschlecht bei der Lehrperson in verschiedenen Situationen eine Rolle spielt, während sie zu anderen Zeitpunkten keinen Einfluss auf die handelnde Lehrperson hat. Zu den Situationen, in welchen sich die Geschlechterstereotypen der Lehrperson äussern, gehören einige Kategorien der Aufmerksamkeitszuteilung, die Leistungszuschreibungen in den Fächern Mathematik und Sport und zum Teil die Gruppenbildung. In der Sprache und in einigen Gruppenbildungen (Gruppenbildung nach Zufall, Gruppenbildung mit Zufallskärtchen) konnten keine Äusserungen von Stereotypen erkannt werden. Es gibt somit durchaus Situationen, in welchen die Lehrperson auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingeht, unabhängig davon, welchem Geschlecht sie angehören. Diese wurden in der Arbeit jedoch weniger sichtbar, da der Blick der Autorinnen doch sehr auf die Praktiken und Situationen, in welchen das Geschlecht eine Rolle spielt, gerichtet war. Deutlich wurde im Verlauf der Arbeit zudem, dass der Einfluss von Geschlechterstereotypen je nach Lehrperson abhängig ist. So konnten weitaus mehr Einflüsse bei der Lehrperson aus dem zweiten Setting sichtbar gemacht werden, als bei der Lehrperson des ersten Settings. Eine mögliche Hypothese, die man nach der Datenauswertung und Diskussion formulieren könnte, ist folgende: Die Geschlechterstereotypen der Lehrperson werden immer dann sichtbar, wenn sie eine Hierarchisierung der Geschlechter und deren Leistung vornimmt. Die unterschiedliche Leistungshierarchisierung der Geschlechter je nach Fach (Sport) und die daraus resultierende Gruppenbildung bei der Lehrperson des zweiten Settings ist ein Beispiel, welches diese Hypothese belegt.

Festhalten können die Autorinnen, dass die Kategorie Geschlecht immer wieder einen Einfluss auf die Handlungen und Verhaltensweisen der Lehrperson hat und dass die Schule somit kein Ort ist, der frei von geschlechtsstereotypischem Denken ist.



## 5.2. Kritische Bemerkung und Ausblick

In diesem Kapitel werden zuerst die Grenzen und möglichen Fehlerquellen der Forschung und anschliessend mögliche Weiterführungen der Arbeit dargestellt.

Die Autorinnen sind sich bewusst, dass es sich bei der Forschungsarbeit nur um eine Momentaufnahme von zwei Lehrpersonen handelt. Es sind somit keine Verallgemeinerungen möglich und die Beantwortung der Fragestellung stimmt somit nur für diese beiden Personen. Mit Aepli et al. (2014) gesprochen, besteht somit keine „statistische[...] Repräsentativität [...], sondern eine[...] logische[...], d.h. inhaltliche[...] Repräsentativität“ (S. 235). Eine Fehlerquelle während der Arbeit war die Kameraeinstellung, die teilweise nicht optimal war, da nicht alle Schüler\*innen zu jedem Zeitpunkt auf dem Bild zu sehen sind. Dort hätte man mit zwei Kameras arbeiten müssen, eine auf die Lehrperson gerichtet, die andere auf die Schüler\*innen. Des Weiteren ist das Thema Geschlecht und seine verschiedenen Facetten so komplex, dass es unmöglich ist, diese Kategorie in seiner Globalität gut zu definieren und alle Facetten in der Studie zu berücksichtigen. Deshalb haben sich die Autorinnen, wie bereits am Anfang der Arbeit erläutert, auf eine dichotome Geschlechterauffassung („Mann“ und „Frau“) geeinigt und somit die Forschung eingegrenzt. Eine andere Fehlerquelle ist die Subjektivität der Autorinnen, welche die Forschung möglicherweise beeinflusst hat. Diese Subjektivität entsteht dadurch, dass die Autorinnen genau wie die Schüler\*innen und die Lehrpersonen keine „soziale Tabula Rasa“ (Benke & Stadler, 2008, S. 153) sind und einen eigenen Sozialisationsprozess erlebt haben, bzw. erleben. Die Arbeit ist somit sehr stark aus dem Blick der Autorinnen heraus entstanden und nicht frei von ihren impliziten Theorien in Bezug auf das Geschlecht. Entgegen dem Entschluss sowohl Situationen sichtbar zu machen, in welchen eine Differenz zwischen den Geschlechtern gemacht wird, als auch Situationen in denen die Differenz nicht relevant ist, enthält das Beobachtungsprotokoll doch hauptsächlich Situationen, in welchen eine Differenz sichtbar wird.

Für die dargelegte Forschung wären verschiedene Weiterführungen denkbar. Eine Möglichkeit wäre, die persönliche Sozialisation der Lehrpersonen in die Analyse einzubeziehen. Man könnte sich dafür interessieren, welche Unterschiede es

bezüglich des Alters oder des Sozialisationsprozesses zwischen den beiden Lehrpersonen gibt und welchen Einfluss diese Faktoren haben könnten. Ausserdem könnte man der Frage, ob es einen Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Lehrpersonen gibt, nachgehen. Möglich wären auch Interviews mit den Lehrpersonen, um ihre Geschlechterstereotypen herauszuarbeiten und diese mit den Ergebnissen und Interpretationen der Diskussion zu vergleichen. In Form von Interviews könnte man ebenfalls den Lehrpersonen die Ergebnisse der Forschung aufzeigen und ihre Reaktionen darauf dokumentieren, um schliesslich über mögliche Konsequenzen, die aus den Ergebnissen resultieren könnten, zu diskutieren. Im Rahmen einer Langzeitstudie könnte man, nachdem man die oben angeführten Interviews über die Konsequenzen für den Unterricht durchgeführt hat, die gleiche Forschung noch einmal durchführen. In diesem Fall würde man zu einem späteren Zeitpunkt wiederum Videomaterial in den Klassen erheben und analysieren, ob sich die geschlechtstypischen und geschlechtsneutralen Verhaltens- und Handlungsmuster der Lehrperson geändert haben. Eine andere Weiterführung der Forschung wäre den Unterschied zwischen den Altersklassen der Kinder zu analysieren. Die Frage, die sich stellen würde, wäre folgende: Hat das Alter der Schüler\*innen einen Einfluss auf das Verhalten der Lehrperson, weil die Schüler\*innen bereits einen grösseren Sozialisationsprozess durchgemacht haben, je älter sie sind? Interessant wäre es ebenfalls, die gleiche Forschung mit einer grösseren Anzahl an Lehrpersonen durchzuführen, so wäre ein repräsentativeres Resultat eher gewährleistet. Letztlich könnte man eine einzelne Praktik, wie zum Beispiel die Gruppenbildung je nach Fach, näher analysieren und untersuchen, ob es in dieser Hinsicht Unterschiede gibt.

### **5.3. Praktische Relevanz**

Ein Grundsatz der Koedukation ist, dass die Lehrperson sich aktiv mit ihrem eigenen Verhalten und Handeln auseinandersetzt und dieses im Hinblick auf das Geschlecht reflektiert (Budde et al., 2008). Auch Grünwald (2003) behauptet, dass es wichtig ist, sich mit seinem eigenen Sozialisationsprozess in Bezug auf das Geschlecht und den eigenen Stereotypen kritisch auseinanderzusetzen, um Genderkompetenz aufzubauen. Deshalb müssen Winheller (2015) zufolge die wirkenden Praktiken in Bezug auf das Geschlecht immer wieder neu durchleuchtet werden. Die Reflexion mit Hilfe von Fragen, wie sie Winheller (2015) durch die biographische

Selbstreflexion vorschlägt, kann zu einer grösseren Sensibilität für das Thema führen, jedoch schleichen sich Stereotypen oft unbewusst in unser Handeln, deshalb ist es sinnvoll mit konkretem Material (Videos) die eigenen Überzeugungen zu ergründen und diese mit einem kritischen Auge zu betrachten. Konkret bedeutet dies eigentlich, dass jede Lehrperson die von den Autorinnen durchgeführte Forschung, bei sich selbst durchführen sollte, um aktiv den eigenen Unterricht in Bezug auf das Geschlecht zu reflektieren. So wird der erste Schritt hin zur Genderkompetenz ermöglicht.

## 6. Literaturverzeichnis

Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2014). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Baltes-Löhr, C. (2014). Immer wieder Geschlecht – immer wieder anders. In E. Schneider & C. Baltes-Löhr (Hrsg.), *Nominierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz* (S. 17-40). Bielefeld: transcript Verlag.

Bartsch, A. & Wedl, J. (2015). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit dem Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag.

Benke, G. & Stadler, H. (2008). Geschlecht auf der Schulbank : Mädchen und Buben im Physikunterricht. In M. Buchmayr (Hrsg.), *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik* (S. 149-162). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Breitenbach, E. (2005). Vom Subjekt zur Kategorie. Veränderte Denkfiguren. In A. Prengel (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Geschlechterforschung in der Kritik* (S. 73-86). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bundeskanzlei, (2009). *Geschlechtergerechte Sprache. Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren im Deutschen*. Bern: Schweizerische Bundeskanzlei.

Buchmayr, M. (Hrsg.) (2007). *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Budde, J., Scholand, B. & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Büker, P. & Rendtorff, B. (2015). Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(1), 101-117.

Chaponnière, M. (2011). Spielen die Geschlechterrollen noch eine Rolle? *Zeitschrift Frauenfragen*, 2011, 13-17.

Coradi, M., Denzler, S., Grossenbacher, S. & Vanhooydonck, S. (2003). Keine Lust auf Mathe, Physik, Technik? Zugang zu Mathematik, Naturwissenschaften und Technik attraktiver und geschlechtergerecht gestalten. *Trendbericht SKBF*, 6, Aarau.

Dausien, B. & Walgenbach, K. (2015). Sozialisation von Geschlecht - Skizzen zu einem wissenschaftlichen Diskurs und Plädoyer für die Revitalisierung einer gesellschaftsanalytischen Perspektive. In K. Walgenbach (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Geschlecht-Sozialisation - Transformation* (S. 17-50). Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

de Beauvoir, S. (1992). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Neuübersetzung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dinkelaker, J. (2016). Datengewinnung und -formate in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 50-57). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3. Aufl.) (S. 178-189). Wiesbaden: VS Verlag.

Faulstich-Wieland, H. (2004). *Mädchen und Naturwissenschaften in der Schule*. Expertise für das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Hamburg: Fakultät für Bildungswissenschaften.

Fennema, E. (1990). Teacher's Beliefs and Gender Differences in Mathematics. In E. Fennema & G. Leder (Eds.), *Mathematics and Gender* (S. 169-187). New York: Teachers College Press.

Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Focks, P. (2002). *Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Fritzsche, B. (2012). Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 181-205). Wiesbaden: Springer VS.

Gildemeister, R. & Robert, G. (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion - Institution - Biographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlfs, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (2011). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung - eine Einführung in die Thematik. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 7-13). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Grünwald, E. (2003). Höhere Unterrichtsqualität durch den Einbezug der Gender-Dimension. *VPOD Magazin für Schule und Kindergarten*, 131, 14-17.

Grünwald, E. & von Gunten, A. (2009). *Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Groneberg, M. (2014). Der Begriff menschlicher Geschlechtlichkeit in seiner epistemologischen und ethischen Relevanz. In C. Baltes-Löhr (Hrsg.), *Nominierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz* (S. 67-85). Bielefeld: transcript Verlag.

Hannover, B. (2002). Auswirkungen der Selbstkategorisierung als männlich oder weiblich auf Erfolgserwartungen gegenüber geschlechtskonnotierten Aufgaben. In B. Spinath & E. Heise (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen. Dokumentation des 5. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie* (S. 37-51). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 50-57). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Jahnke-Klein, S. (2001). *Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jantz, O. & Brandes, S. (2006). *Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kroll, R. (Hrsg.) (2002). *Metzler Lexikon. Gender Studies. Geschlechterforschung*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Kuhn, H-P. (2008). Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In B. Rendtorff & A. Prengel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht* (S. 49-71). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Manz, K. (2015). Geschlechterreflektierende Haltung in der Schule. In A. Bartsch & J. Wedl (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit dem Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 103-118). Bielefeld: transcript Verlag.

Onnen, C. (2015). Studying Gender to Teach Gender. Zur Vermittlung von Gender-Kompetenzen. In A. Bartsch & J. Wedl (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit dem Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 83-101). Bielefeld: transcript Verlag.

Paseka, A. (2008). Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In M. Buchmayr (Hrsg.), *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik* (S. 15-31). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016). Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 242-260). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Rauin, U., Herrle, M. & Engartner, T. (Hrsg.) (2016). *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Rhyner, T. & Zumwald, B. (Hrsg.) (2002). *Cooler Mädchen - starke Jungs. Ratgeber für eine geschlechterspezifische Pädagogik*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Rhyner, T. & Zumwald, B. (Hrsg.) (2008). *Cooler Mädchen - starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Rieger-Ladich, M. (2012). Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur „Arbeit am Begriff“. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 57-73). Wiesbaden: Springer VS.

Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.



Schwanzer, S. (2008). Gendersensibel trainieren und unterrichten. Prämissen und Beispiele - anhand dreier exemplarisch ausgewählter Praxis-Settings und Materialien für Training und Erwachsenenbildung. In M. Buchmayr (Hrsg.), *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik* (S. 73-87). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (2005). *Pour intégrer le genre dans la formation professionnelle. Un guide à l'usage des formateurs et formatrices*. Lausanne: SIBP.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1992). *Mädchen - Frauen - Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung*. Bern: EDK.

Tücke, M. (2007). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für (zukünftige) Lehrer*. Berlin: LIT Verlag.

Wartenpfehl, B. (2000). *Dekonstruktion von Geschlechtsidentität - Transversale Differenzen. Eine theoretisch-systematische Grundlegung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Weber-Jung, A. (2009). *Soziales Engagement und Geschlecht. Untersuchung zu genderspezifischen Wirkungen des Compassions-Projekts*. Münster: LIT Verlag.

Winheller, S. (2015). Biographische Selbstreflexion und Gender-Kompetenz. Ein Seminarkonzept für die universitäre Lehramtsausbildung zum Umgang mit geschlechterbedingter Heterogenität in der Schule. In A. Bartsch & J. Wedl (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit dem Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 461-487). Bielefeld: transcript Verlag.

Ziegler, A. (2002). Reattributionstrainings: Auf der Suche nach den Quellen der Geschlechtsunterschiede im MNT-Bereich. In H. Wagner (Hrsg.), *Hoch begabte Mädchen und Frauen. Begabungsentwicklung und Geschlechterunterschiede. Tagungsbericht* (S. 85-97). Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Boc

## 7. Selbstständigkeitserklärung

„Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt auch für beigegebene Zeichnungen und Darstellungen.

Mir ist bekannt, dass ich andernfalls ein Plagiat begangen habe, dass dieses mit der Note 1 bestraft wird und dass ich vom Dekan einen Verweis erhalte.“

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

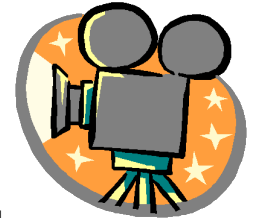
01/09/2016 (LLE/FIN)

## 8. Anhang

### 8.1. Elternbrief

Liebe Eltern,

Als Studentinnen der Pädagogischen Hochschule Freiburg, müssen wir im Rahmen unserer Bachelorarbeit Filmsequenzen von Lehrpersonen analysieren. Dazu wird der Unterricht von Herrn X gefilmt. Der Film dient nur persönlichen Beobachtungszwecken und wird nirgends veröffentlicht. Mittels dieses Briefes, bitten wir Sie somit um das Einverständnis, die Klasse und somit auch Ihr Kind filmen zu dürfen. Bitte kreuzen Sie unten an, ob Ihr Kind gefilmt werden darf oder nicht.



Mit besten Grüßen,

Lena Braas und Laura Cortolezzis



Ich ....., Mutter/Vater von  
....., bestätige hiermit, dass mein  
Kind in der Klasse von X

gefilmt werden darf.

nicht gefilmt werden darf.

Datum:

Unterschrift :

## 8.2. Analysenraster zur Erhebung von numerischen Daten zur Aufmerksamkeitszuteilung

<b>Direktes Aufrufen (Lehrperson adressiert sich an ein Individuum nach einer Fragestellung)</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl		
<b>LP stellt eine Frage in die Klasse und ruft eines der Kinder auf, die sich melden</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl		
<b>Spontane Intervention eines Kindes ohne Aufrufen der Lehrperson, welches durch die LP stattgegeben wird (Unterrichtsstörung, Frage, Reinrufen,...)</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl		
<b>Spontane Intervention eines Kindes ohne Aufrufen der Lehrperson, welches durch die LP zurückgewiesen wird (Unterrichtsstörung, Frage, Reinrufen,...)</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl		
<b>Lehrperson adressiert sich an ein Kind (Frage, Hilfestellung, ...)</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl		
Fehlerquote		

**Tabelle 3:** Leeres Analysenraster der Aufmerksamkeitszuteilung (eigene Darstellung, 2018)

Bemerkung: Die unterste Linie „Fehlerquote“ wurde eingeführt, weil einige Interaktionen der Lehrperson mit einem Kind keinem Geschlecht zugeordnet werden konnten. Dies lag daran, dass die Tonspur qualitativ nicht gut genug war oder weil die beteiligten Personen ausserhalb des Blickfeldes der Kamera interagiert haben.

### 8.3. Ausgefüllte Analysenraster zur Aufmerksamkeitszuteilung

Mathematikstunde im Setting 2 (6H)

<b>Direktes Aufrufen (Lehrperson adressiert sich an ein Individuum nach einer Fragestellung)</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl		
<b>LP stellt eine Frage in die Klasse und ruft eines der Kinder auf, die sich melden</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl	 	
<b>Spontane Intervention eines Kindes ohne Aufrufen der Lehrperson, welches durch die LP stattgegeben wird (Unterrichtsstörung, Frage, Reinrufen,...)</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl	 	              
<b>Spontane Intervention eines Kindes ohne Aufrufen der Lehrperson, welches durch die LP zurückgewiesen wird (Unterrichtsstörung, Frage, Reinrufen,...)</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl		
<b>Lehrperson adressiert sich an ein Kind (Frage, Hilfestellung, ...)</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl		
Fehlerquote		

**Tabelle 4:** Analysenraster der Aufmerksamkeitszuteilung im Mathematikunterricht (eigene Darstellung, 2018)

Mathematikstunde im Setting 2 (6H)

<b>Direktes Aufrufen (Lehrperson adressiert sich an ein Individuum nach einer Fragestellung)</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl		
<b>LP stellt eine Frage in die Klasse und ruft eines der Kinder auf, die sich melden</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl		
<b>Spontane Intervention eines Kindes ohne Aufrufen der Lehrperson, welches durch die LP stattgegeben wird (Unterrichtsstörung, Frage, Reinrufen,...)</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl		              
<b>Spontane Intervention eines Kindes ohne Aufrufen der Lehrperson, welches durch die LP zurückgewiesen wird (Unterrichtsstörung, Frage, Reinrufen,...)</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl		
<b>Lehrperson adressiert sich an ein Kind (Frage, Hilfestellung, ...)</b>	Mädchen	Jungen
Anzahl		
<b>Fehlerquote</b>		

**Tabelle 5:** Analysenraster der Aufmerksamkeitszuteilung im Deutschunterricht (eigene Darstellung, 2018)

Mathematikstunde im Setting 2 (6H) - Anpassung durch Schüler\*innenanzahl

Kategorie	direktes Aufrufen	Aufrufen nach Fragestellung	stattgegebene Intervention	nicht stattgegebene Intervention	Adressierung durch LP	Total
<b>Mädchen</b>	1.8	14.4	14.4	0	10.8	41.4
<b>Jungen</b>	3	10	35	2	12	62
<b>Total</b>	4.8	24.4	49.4	2	22.8	103.4

**Tabelle 7:** Aufmerksamkeitszuteilung im Mathematikunterricht mit Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Jungen und Mädchen (eigene Darstellung, 2018)

Deutschstunde im Setting 2 (6H) - Anpassung durch Schüler\*innenanzahl

Kategorie	direktes Aufrufen	Aufrufen nach Fragestellung	stattgegebene Intervention	nicht stattgegebene Intervention	Adressierung durch LP	Total
<b>Mädchen</b>	2	21.7	9.1	2.8	7	42.6
<b>Jungen</b>	4.2	27	34	5	7	77.2
<b>Total</b>	6.2	48.7	43.1	7.8	14	119.8

**Tabelle 6:** Aufmerksamkeitszuteilung im Deutschunterricht mit Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Jungen und Mädchen (eigene Darstellung, 2018)

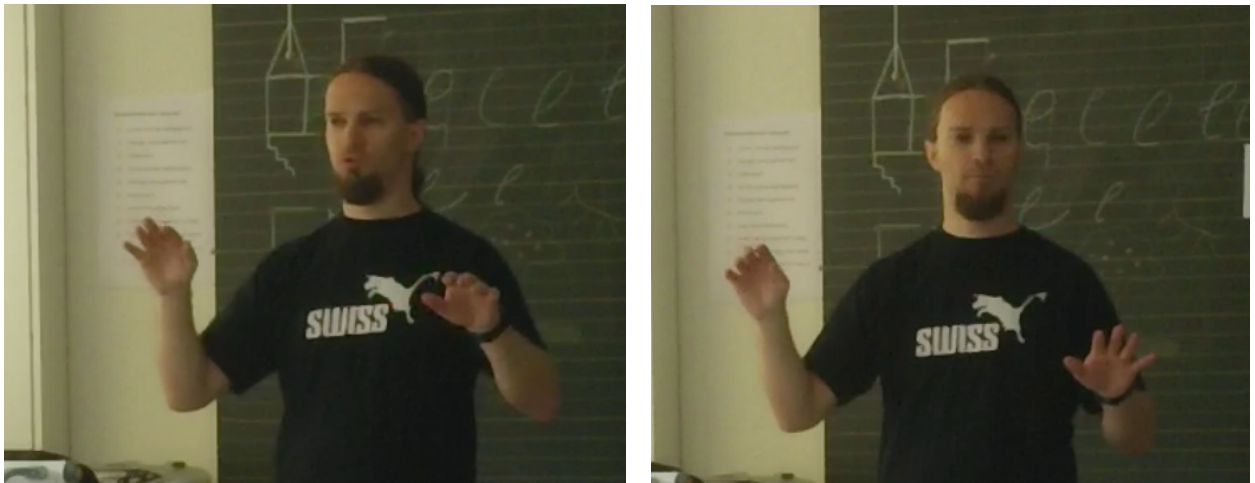


## 8.4. Abbildungen der Geschlechterdimensionen



**Abbildung 4:** Die Geschlechterdimensionen nach Baltes-Löhr (2014, S. 31) (eigene Darstellung, 2018)

## 8.5. Abbildungen der Lehrperson



**Abbildung 4:** Gestik in der Situation „Wen hatten wir noch nicht?“



**Abbildung 5:** Gesichtsmimik in der Situation „Jungs“