



Girls, go for MINT!

Ein Projekt gefördert durch das  Bundeskanzleramt

Modul

Geschlechtersensible Didaktik

Autorinnen und Autoren:

Feierabend, Sarah², Unterrainer-Strauß, Daniela², Hasenhütl, Sabine³, Paechter, Manuela¹, Eichen, Lars², Luttenberger, Silke³, Eglmaier, Marina¹, Malkoc, Smirna³

¹ Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie, Institut für Psychologie, Universität Graz

² Arbeitsbereich Elementarpädagogik, Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, Universität Graz

³ Institut für Praxislehre und Praxisforschung, Pädagogische Hochschule Steiermark



(Quelle: pexels.com)



1. Geschlechtersensible Didaktik – warum?

Kinder brauchen die Gewissheit, so sein zu dürfen, wie sie sind, wie sie sich fühlen und wie es ihnen entspricht. Sie brauchen Spielräume, in denen sie sich frei, sicher und geborgen in ihrer Identität entwickeln und Erfahrungen in einer offenen Welt sammeln können, in der nicht nur typische Geschlechterrollen vorhanden sind. Ohne diese Bedingungen übernehmen Kinder häufig ein geschlechterstereotypes Verhalten. Dadurch werden ihre Entfaltungsmöglichkeiten meist unabsichtlich eingeschränkt. Dies kann sich negativ auf ihre Entwicklung auswirken (Focks, 2016). Kinder werden häufig aufgrund ihres Geschlechts anders behandelt sowie in einigen Bereichen weniger und in anderen Bereichen mehr angesprochen. Weil beispielsweise Lesen als *weiblich* und Mathematik als *männlich* gilt, wird die Entwicklung der Fähigkeiten von Buben und Mädchen in den entsprechend "entgegengesetzten" Bereichen eingeschränkt (Muntoni & Retelsdorf 2020).

Dies kann durchaus unbewusst geschehen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Mädchen

Ein Mädchen ist traurig, weil es im Mathematik-Test nur eine mittelmäßig Note geschrieben hat. Die Eltern trösten es damit, dass das nichts macht, weil Mädchen eher Schwierigkeiten in Mathematik haben. Das Mädchen lernt, dass es ja in Mathematik nicht gut und begabt sein kann; damit lohnt sich auch Anstrengung nicht.

Buben

Ein Bub wird dafür, dass er gerne und gut liest, mit den Worten gelobt „für einen Buben liest du ja wirklich gut“. Er lernt, dass er beim Lesen sowieso von einem niedrigeren Niveau startet als die Mädchen.



Abbildung 1: Geschlechterstereotype wirken sich auf Lernerfolge aus (Quelle www.pexels.com)

Das Ziel einer geschlechtersensiblen Didaktik ist es, allen Kindern zu ermöglichen, ihre individuellen Fähigkeiten zu erkennen und zu entwickeln. Zudem sind passende Lehr-/Lernformen von Bedeutung, die die Hierarchien zwischen den Geschlechtern abbauen und geschlechtsspezifischen Barrieren entgegenwirken (Scherbaum, 2011).

Es geht darum, Kinder bei der Ausgestaltung ihrer individuellen Geschlechtsidentitäten zu unterstützen - unabhängig von den jeweils herrschenden Vorstellungen vom „richtigen Mädchen“ und „richtigen Jungen“. Die Haltung beruht auf Anerkennung vielfältiger Lebensweisen und Chancengerechtigkeit sowie Inklusion (Focks, 2016).

In diesem Modul werden wichtige Komponenten für die didaktische Praxis aufgezeigt und mit unterschiedlichen Beispielen sichtbar gemacht.



2. Die Rolle der pädagogischen Fachpersonen

Pädagoginnen und Pädagogen sind im pädagogischen Alltag die Vorbilder für Kinder. Kinder lernen vor allem durch Beobachtungen und orientieren sich in der eigenen Identitätsentwicklung, indem sie die eigenen Wünsche und Fähigkeiten mit Modellen in der direkten Umgebung abgleichen (Bussey & Bandura, 2004). Unbewusst und unbeabsichtigt können Pädagoginnen und Pädagogen durch Interaktionen mit den Kindern ihr geschlechtsspezifisches Verhalten übertragen und beeinflussen (Muntoni & Retelsdorf, 2020).

Im pädagogischen Alltag ist es daher wichtig, dass die Pädagoginnen und Pädagogen erkennen, ob Lern- oder Aktivitätsbereiche bestehende Geschlechterrollen verfestigen oder alternative Handlungsoptionen offengelegt werden (Dräger, 2008). Es sollte besonders darauf geachtet werden, dass die einzelnen Bereiche, in denen sich Kinder aufhalten und aktiv sind, sich nicht nach dem Geschlecht orientieren. Ein Beispiel, wie Spielzeug sich an Geschlechterstereotypen orientiert, findet sich in Abbildung 2.



Abbildung 2: Geschlechterstereotype Spielfiguren (Quelle www.pexels.com)

Unterschiedliche Studien zeigen jedoch, dass Pädagoginnen und Pädagogen häufig unsicher sind, ob ihre Haltung fachlich gut und angemessen ist (Kuhbandt, 2019). Der Einfluss der Geschlechterstereotype ist oft nicht leicht zu durchschauen. Um den pädagogischen Alltag geschlechtersensibel zu gestalten, können Pädagoginnen und Pädagogen verschiedene Aspekte berücksichtigen.



2.1. Reflexion der eigenen Rolle als Mann/Frau (Verhalten, Werte, Einstellung) und der Auswirkung der Rolle auf den pädagogischen Alltag

Hierfür können Ihnen folgende Reflexionsfragen helfen:

Kindergarten	Schule
Mit welchen Prägungen und Glaubenssätzen in Bezug auf Geschlechterstereotype sind Sie aufgewachsen (Beispiele: Mädchen sind brav und hilfsbereit; Buben sind besser in Mathematik)?	Mit welchen Prägungen und Glaubenssätzen in Bezug auf Geschlechterstereotype sind Sie aufgewachsen (Beispiele: Mädchen sind brav und hilfsbereit; Buben sind besser in Mathematik)?
Welches Verhältnis haben Sie zu den Mädchen in Ihrer Gruppe? Welches zu den Buben?	Welches Verhältnis haben Sie zu den Mädchen in Ihrer Klasse? Welches zu den Buben?
Wie sprechen und handeln Sie als Frau/Mann im pädagogischen Alltag?	Wie sprechen und handeln Sie als Frau/Mann im Unterricht?
Was fällt Ihnen mit Frauen/Männer leichter oder schwerer?	Was fällt Ihnen mit Frauen/Männer leichter oder schwerer?

2.2. Kritische Betrachtung von Erwartungshaltungen gegenüber Mädchen und Buben bzw. von eigenen Vorurteilen und Stereotype

Stolpersteine in Bezug auf Stereotype lauern überall. Sei es, wenn Mädchen aufgrund eines hübschen Kleids oder Buben für ihren Mut gelobt werden. Durch eine stetige kritische Betrachtung solcher Situationen können Sie es vermeiden, Vorurteile und Stereotype zu reproduzieren. Überprüfen Sie Ihre Einstellungen, indem sie die folgenden Sätze vervollständigen. Schreiben Sie einfach drauf los, ohne nachzudenken.



Stolpersteine

- Buben dürfen...
- Mädchen dürfen...
- Buben sind interessiert an...
- Mädchen sind interessiert an...
- Buben sind besonders gut in...
- Mädchen sind besonders gut in...
- Buben sollen nicht...
- Mädchen sollen nicht...

Wie viele Gedanken haben Sie notiert? Waren Vorurteile und Stereotype dabei?

Wir, die Autorinnen und Autoren, haben ebenfalls unsere Gedanken notiert und festgestellt, dass auch wir unsere ganz eigenen Geschlechterstereotype aufweisen, an denen wir arbeiten sollten.



Abbildung 3: Wortwolke der Autorinnen und Autoren (Zuschreibungen von Mädchen/Buben)



2.3. Ausarbeitung von geschlechtersensiblen Konzepten im Team und Austausch von Good-Practice-Beispielen

Oft ist es hilfreich, die eigenen Einstellungen bezüglich der Geschlechtsidentität mit Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren. Diese Auseinandersetzungen ermöglichen es, zu erkennen, welche geschlechterstereotypen Vorstellungen und Verhaltensweisen man selbst oder ein Team aufweist. Das Ziel kann sein, gemeinsam Möglichkeiten zu finden, diese zu durchbrechen.

Hierfür können Ihnen folgende Reflexionsfragen helfen:

Kindergarten	Schule
Welche Haltung hat Ihr Team zum Thema Geschlechtersensibilität?	Welche Haltung hat Ihr Team zum Thema Geschlechtersensibilität?
Welche Angebote werden für die Kinder geplant? Berücksichtigen Sie dabei Geschlechteraspekte?	
Werden Buben und Mädchen gleichermaßen darin unterstützt und ermutigt, neue (Lern-) Erfahrungen zu machen?	Werden Buben und Mädchen gleichermaßen darin unterstützt und ermutigt, neue (Lern-) Erfahrungen zu machen?
Welche Gruppendynamiken der Kinder sind zu beobachten und wie geht das Team in Bezug auf Mädchen- und Bubengruppen um?	Welche Gruppendynamiken der Kinder sind zu beobachten und wie geht das Team in Bezug auf Mädchen- und Bubengruppen um?
Wann spielen Mädchen und Buben zusammen/getrennt?	Wann lernen und arbeiten Mädchen und Buben zusammen/getrennt?
Finden geschlechtergetrennte pädagogische Angebote statt?	Findet ein geschlechtergetrennter Unterricht statt?
Wie reagiert das Team auf unterschiedliche Emotionen (Wut, Trauer, Freude, Frustration) der Kinder? Gibt es in der Emotionsregulation Unterschiede in Bezug darauf, ob es sich um ein Mädchen oder einen Buben handelt?	Wie reagiert das Team auf unterschiedliche Emotionen (Wut, Trauer, Freude, Frustration) der Kinder? Gibt es in der Emotionsregulation Unterschiede in Bezug darauf, ob es sich um ein Mädchen oder einen Buben handelt?
Wer übernimmt im Team typischerweise welche Aufgaben? (Pflege der Wickelkinder, Essenszubereitung, Angebote im Bewegungsraum)	



3. Empfehlungen für die Umsetzung von geschlechtersensibler Didaktik (in den MINT-Bereichen)

Für die Umsetzung von geschlechtersensibler Didaktik gibt es zahlreiche Möglichkeiten. Im Folgenden werden Ihnen einige davon vorgestellt, um einen adäquaten und gelingenden Umgang mit MINT und Geschlecht in der Praxis zu ermöglichen.

3.1. Geschlechtersensible Lernumgebung schaffen, in denen Stereotype reflektiert werden können

Kinder produzieren (unbewusst oder bewusst) Geschlechterstereotype, die sie beispielsweise in ihrer Umwelt beobachten oder erfahren. Die Wahrnehmung und Bildung von Stereotypen geht meist mit der Entwicklung einer wichtigen sozialen Fähigkeit einher, nämlich dass Kinder soziale Strukturen und Normen ihrer Gesellschaft erkennen und begreifen und für ihr Handeln nutzen (Degner, 2020). Doch auch das Erkennen und die Reflektion von Stereotypen gehört zu dieser Fähigkeit und kann erlernt werden.

Greifen Sie Aussagen von Kindern auf und reflektieren Sie diese gemeinsam mit der Gruppe, um die stereotype Wahrnehmung bewusst zu machen. Zeigen Sie den Kindern eine respektvolle und wertschätzende Haltung, indem Sie präsent sind und dabei feinfühlig und sensibel reagieren (Funk et al., 2019).

Beispiel aus der Praxis

Häufig wenden wir im Alltag unbewusst das Geschlecht als Kriterium für Gruppeneinteilungen an. Achten Sie, dass Sie die Gruppen und Aktivitäten oder Aufgaben nicht stereotyp zuordnen, beispielsweise indem zum Beispiel Buben ein neues Konstruktionsprojekt planen dürfen und Mädchen nur für dessen kreative Ausgestaltung zuständig sind. Oder indem in der Schule die Mädchen Aufgaben im sprachlichen und kreativen Bereich erhalten und die Buben mathematische und technische Aufgaben.



3.2. Kooperatives Lernen in Gruppen ermöglichen

Lassen Sie Kinder in Gruppen – frei von Stereotypen – arbeiten, bei denen Sie ein gemeinsames Ziel verfolgen. Vergeben Sie unterschiedliche Rollen und Verantwortlichkeiten, um die Teamwork-Fähigkeiten zu fördern und achten Sie besonders darauf, dass alle Kinder die Möglichkeit zur Beteiligung haben.

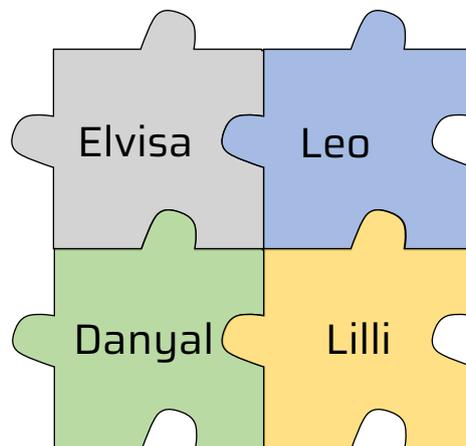
Tipp für den Unterricht

Die Unterrichtsmethode des **Gruppenpuzzles** wurde ursprünglich von dem US-amerikanischen Sozialpsychologen Elliot Aronson entwickelt, um Kinder aus unterschiedlichen Ethnien in respektvollem Zusammenarbeiten, der Entwicklung gegenseitiger Wertschätzung und effizientem Voneinander-Lernen zu fördern (Aronson, 1978). Dabei arbeiten Schülerinnen und Schüler kooperativ in Gruppen zusammenarbeiten. Wichtig ist beim Gruppenpuzzle, dass die Kinder an einer Aufgabe arbeiten, die sich in mehrere Teilaufgaben unterteilen lässt und dass die Gesamtaufgabe nur gelöst werden kann, wenn alle Kinder sich am gemeinsamen Lernen (oder Arbeiten) beteiligen und sich gegenseitig mitteilen, was sie zu der Aufgabe wissen (Kroker, 2020). Ein Beispiel: Eine Gruppe von jeweils vier Kindern soll ein ferngesteuertes Fahrzeug zusammenbauen (Stammgruppe, die ein bestimmtes Produkt erstellt). Dazu müssen unterschiedliche Teile gebaut werden (das Fahrzeug, die Fernsteuerung, die Stromversorgung ...). In der Klasse oder Großgruppe arbeiten jeweils mehrere Gruppen an so einer Aufgabe (z.B. drei bis vier Gruppen bauen jeweils ein Fahrzeug zusammen).

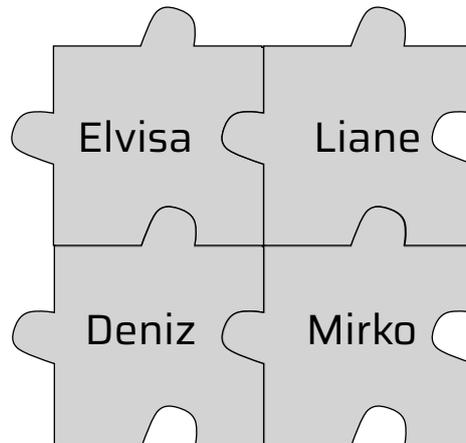


Der Lernprozess wird in **drei Phasen** unterteilt.

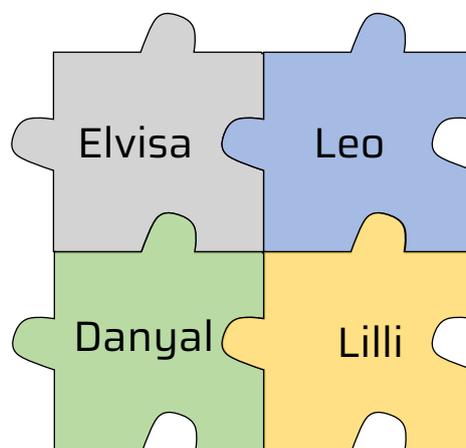
1) Die Kinder befassen sich in ihren Stammgruppen mit ihrer Aufgabe, so dass jedes Kind versteht, was erreicht werden soll. Die Kinder lernen die Gesamtaufgabe kennen und die Teilaufgaben und jedes Kind erhält eine andere Teilaufgabe. Die Grafik zeigt, dass die vier Kinder Elvise, Leo, Danyal und Lilli zunächst ihre Gesamtaufgabe kennenlernen; dann teilen sie sich auf: Leo wird sich darum kümmern, wie man die Stromversorgung sicherstellt, Lilli kümmert sich um die Fernsteuerung und auch Danyal und Elvise bekommen jeweils eine eigene Aufgabe.



2) Jetzt wechseln die Kinder in eine andere Gruppe. Immer die Kinder, die dieselbe Teilaufgabe bearbeiten, arbeiten nun zusammen. Sie lernen, wie sie ihre Teilaufgabe angehen. Elvise trifft sich z.B. in einer Gruppe mit anderen Kindern, die sich um die Fernsteuerung des Fahrzeugs kümmern. Sie lernt mit den anderen alles über ihre Teilaufgabe und das Gerät, das sie zusammenbauen. Sie wird eine Expertin für ihre Aufgabe.



3) In der dritten Phase kommen die Kinder wieder in ihren Stammgruppen zusammen. Jetzt geht es an die große Aufgabe, das ferngesteuerte Fahrzeug zusammenzubauen. Das gelingt nur, wenn sich Kinder gegenseitig erzählen, was sie in der zweiten Phase gelernt haben und ihre Expertise weitergeben. Nur wenn sie sich koordinieren und miteinander kommunizieren, kann die Gesamtaufgabe gelöst werden.



Fazit: Jedes Gruppenmitglied bearbeitet einen Teilbereich des Hauptthemas. Durch das Mischen der Gruppen wird der Wissensstand gezielt ausgetauscht, optimiert und dann besprochen. Die Schülerinnen und Schüler schlüpfen so abwechselnd in die Rolle des Lernenden und des Lehrenden. Am Ende werden die verschiedenen Teile der Aufgabe/des Themas wie bei einem Puzzle zusammengefügt, sodass alle Kinder in einer Gruppe einen fundierten Gesamtüberblick über das erarbeitete Thema bekommen.



Abbildung 5: Durch das Gruppenpuzzle können vorurteilshafte Einstellungen abgebaut werden

Die Methode zeigt folgende positive Wirkungen:

- das Selbstvertrauen der Kinder wird gestärkt,
- die Aggressionsbereitschaft innerhalb der Klasse sinkt,
- höhere Wertschätzung untereinander, vor allem gegenüber den vermeintlich schwächeren Gruppenmitgliedern,
- die Kinder übernehmen und zeigen Verantwortung,
- das eigenständige Arbeiten wird gefördert,
- soziale und kommunikative Kompetenzen werden trainiert (Frey-Eiling & Frey, 1999).

Das Gruppenpuzzle ist nur eine von vielen Methoden, um gemeinsames Arbeiten zu fördern. Aber sie eignet sich besonders gut, um Vorurteile und Stereotype gegenüber anderen abzubauen. So können im oberen Beispiel Stereotype gegenüber den vermeintlich weniger technisch begabten Mädchen abgebaut werden. Denn die Gruppe kommt nur zum Ziel, wenn alle, Mädchen und Buben, sich gegenseitig zuhören und voneinander lernen. Eine noch genauere Beschreibung der Methode findet sich z.B. bei Kroker (2020).



3.3. Kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Lern- und Unterrichtsmaterialien (Bücher, Übungsaufgaben etc.)

Analysen von Kinderbüchern zeigten, dass in den meisten der untersuchten Kinderbücher Geschlechterstereotype vorkamen (Hamilton et al., 2006). Sie betrafen beispielsweise die Zuschreibung von „typischen“ Eigenschaften bei Mädchen/Frauen und Buben/Männer. Während Mädchen eher als ruhig, sensibel, hilfsbereit dargestellt werden, sind Buben eher draufgängerisch, mutig und stark. Werden Familien in Kinderbüchern thematisiert, so nehmen Mütter und Väter meist traditionelle Rollen ein. Selbst wenn Mädchen oder Buben in Büchern den traditionellen Geschlechtersrollen widersprechen, so sind sie häufig Außenseiter, die explizit anders sind. Dabei geht es keineswegs darum, dass bestimmte Materialien gar nicht verwendet werden, sondern dass die in den Büchern dargestellten Personen und Geschlechterstereotype bewusst gemacht und diskutiert werden.



Abbildung 4: Bilderbücher können den Kindern Geschlechterrollenmodelle vermitteln (Quelle: www.pexels.com)



3.4. Geschlechtersensible Sprache anwenden

Sprache schafft Bewusstsein und deshalb sind präzise Äußerungen sowie der sprachliche Umgang mit dem Geschlecht bedeutend. Denn unser Gehirn bildet das tatsächlich Gehörte ab und nicht das eigentlich dazu Gedachte (Elsen, 2020). Zum Beispiel denken wir bei dem Begriff des „Tischlers“ an eine männliche Person. Somit ist es umso wichtiger, mittels aktiver Denkarbeit, die weibliche Form der „Tischlerin“ in der Sprache zu ergänzen.



Abbildung 6: Die Umsetzung einer geschlechtersensiblen Sprache fördert die Gleichberechtigung und macht Frauen und Mädchen sichtbarer (Quelle: www.pexels.com)

Sprache soll vor allem dazu dienen, die Vielfalt der Geschlechter sichtbarer zu machen, um so die Wahrnehmung zu diesem Thema zu sensibilisieren. In den letzten Jahren haben sich dazu einige Strategien für Umsetzungsmöglichkeiten geschlechtersensibler Sprache entwickelt. Sie betreffen die Schriftsprache und/oder das Sprechen (Simon, 2021):

- Geschlechtsneutrale Formulierungen: „Lehrende, Studierende, Mitarbeitende, Interessierte, Lesende etc.“
- Verzicht der maskulinen Form: Leserbrief, Mannschaft, Fußgängerstreifen, Hampelmann, Kaufmannsladen
- Pronomen: ersetzen Sie „jeder, der“ durch „alle, die“
- Doppelnennung: Polizistin und Polizist, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Ärztin und Arzt



- Gendersternchen: Schüler*innen, Lehrer*innen, Kolleg*innen
- Gender-Doppelpunkt: Schüler:innen, Lehrer:innen, Kolleg:innen
- Schrägstrich: Schüler/innen, Lehrer/innen, Kolleg/innen
- Binnen-I: SchülerInnen, LehrerInnen, KollegInnen
- Gender-Gap: Schüler_innen, Lehrer_innen, Kolleg_innen

Tipp für die Praxis

Nutzen Sie Alltagssituationen, um mit den Kindern zu geschlechtsspezifischen Themen ins Gespräch zu kommen, z.B.: in Büchern nach klassischen Rollenstereotypen suchen und diese gemeinsam mit den Kindern kritisch hinterfragen (Simon, 2021).

3.5. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten fördern

Eine Zuschreibung des MINT-Bereichs zum männlichen Geschlecht hat unmittelbare Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Mädchen und letztlich auch auf ihre Leistungen. Mädchen benötigen aufgrund ihrer geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen besonders viel Zuspruch und Ermutigung. Unterstützen Sie Mädchen, indem sie auch kleine Fortschritte benennen und ihnen positives Feedback dazu geben (Budde, 2008).

Wenn ein Kind im Kindergarten selbstständig eine Kettenreaktion bauen möchte, wird es vermutlich nicht beim ersten Mal gut klappen. Genau dann ist es wichtig, das Kind darin zu bestärken und zu begleiten, es noch einmal zu versuchen, möglichst bis es klappt. Kleine Hilfsstellungen wie die Reduzierung der Komplexität können je nach Einschätzung hilfreich sein.

Praktische Erfahrungen gelingen in Spiel- und Lernsituationen, in denen das Handeln der Kinder im Vordergrund steht. Kennzeichnend dafür sind das eigene Handeln, die eigene Lösung oder ein selbst erstelltes Produkt. In der unteren Abbildung ist es beispielweise der Roboter, den das Mädchen gebaut hat. Dies gelingt Ihnen, indem Sie Mädchen (und auch den Buben) zutrauen, eigene Entdeckungen und Forschungen zu machen und sie in ihren selbständigen Aktivitäten unterstützen. Wenn Sie Kinder als neugierig und kompetent wahrnehmen und auch so behandeln, können sie sich sicher und akzeptiert fühlen und sind bereit, Neues auszuprobieren. Somit kann und darf jede Person unterschiedliche Aufgaben im Alltag übernehmen und kennenlernen (Haus der kleinen Forscher, 2019).



Abbildung 7: Hands-On-Erfahrungen fördern Freude und Stolz auf die eigene Leistung (Quelle: www.pexels.com)

Achten Sie besonders darauf, dass alle Kinder Zugang zu den MINT-Bereichen und dem dazugehörigen Material haben. Berücksichtigen Sie zudem die Vorerfahrungen, Kenntnisse und Interessen der Kinder und knüpfen Sie an diese an, um einen Lernerfolg zu begünstigen. Auf dem Weg zur erfolgreichen Lösung einer Aufgabe gibt es auch immer wieder Sackgassen und Stolpersteine, die besonderes Augenmerk der begleitenden Fachperson erfordern. Das Bewältigen solcher Hürden ist mitunter entscheidend für Gelingen oder Scheitern des Vorhabens – und für Freude oder Frustration der Beteiligten (Haus der kleinen Forscher, 2019).

Hands-on-Erfahrungen stärken das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Dies ist ein wichtiger Faktor für die Entwicklung von Interesse und intrinsischer Motivation (siehe dazu auch das Modul „Motivation und Interesse“).

3.6. Denken und Handeln begleiten

Sie leben den Dialog, indem Sie sich mit den Mädchen und Jungen austauschen, dabei alle Beiträge als gleichwertig erachten und alle Kinder im Blick behalten. Durch das Zusammendenken oder Zusammenarbeiten kann etwas Neues, wie zum Beispiel ein neuer Gedanke entstehen. Begleiten und unterstützen Sie Kinder beim Denken und Handeln und teilen Sie den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus. Studien zeigen, dass die Methode des Sustained Shared Thinkings („gemeinsames Nachdenken“) besonders kognitive Denkprozesse bei den Kindern anregt. Zum Beispiel können auf diese Weise gemeinsam Erklärungen für zunächst unbekannte Phänomene gefunden und formuliert werden (Wirts, Wildgruber, & Wertfein, 2017).



Tipp für die Praxis

Pädagoginnen und Pädagogen stellen Kindern dabei Fragen, z.B.: „Wodurch passiert denn das?“ „Was denkst du?“ „Was passiert, wenn?“ Sie tauschen sich mit den Kindern aus, wecken vielleicht neue Interessen und im Idealfall wird das vorhandene Wissen vertieft (Siraj-Blatchford et al., 2002).

3.7. Begegnungen mit Rollenvorbildern

Kinder werden am meisten von Vorbildern inspiriert, denen sie in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Alter, Interessen, Persönlichkeit etc. nahestehen. Besonders im MINT-Bereich ist es daher wichtig, Personen einzuladen, mit denen sie sich eventuell auch selbst identifizieren können. Wird beim Einladen von Personen aus dem MINT-Bereich darauf geachtet, dass diese selbst ein buntes Bild der Gesellschaft abbilden, können die Kinder daran anknüpfen und sich damit identifizieren. Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass das Interesse von Mädchen an MINT-Fächern steigt, wenn sie positive Vorbilder kennenlernen, die ihnen ähnlich sind (Hughes, Nzekwe, & Molyneaux, 2013).

Tipp für die Praxis

Versuchen Sie, herauszufinden, ob ein Elternteil möglicherweise einen MINT-Beruf ausübt und den Kindern etwas dazu erzählen könnte. Das könnte beispielsweise eine Architektin/ein Architekt, eine Ärztin/ein Arzt oder eine Mechanikerin/ein Mechaniker sein.



Abbildung 8: Begegnungen mit Rollenvorbildern können Geschlechterstereotype reduzieren (Quelle: www.pexels.com)



4. Zusammenfassung

Dieses Kapitel zeigt auf, welche Möglichkeiten es für die geschlechtersensible Didaktik sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule gibt. Als essentiellen Baustein haben wir die eigene Rolle als Pädagogin und Pädagoge sowie die Wichtigkeit zur Reflexion über eigene Haltungen und Einstellungen zu diesem Thema angesprochen. Weiters werden in diesem Text Empfehlungen zur konkreten Umsetzung in der Praxis gegeben, um die Arbeit in der Kindergartengruppe wie auch in der Klasse geschlechtersensibel gestalten zu können.



5. Verwendete Literatur und Materialien

- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Budde, J. (2008). *Mathematikunterricht und Geschlecht: empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung.
- Bussey, K. & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of gender development and functioning. In A. H. Eagly, A. E. Beall & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Psychology of gender* (S. 92-119). Guilford Press.
- Degner, J. (2020). *Stereotype und Vorurteile im frühen Kindesalter. The Inquisitive Mind, 1*. <https://de.in-mind.org/article/stereotype-und-vorurteile-im-fruehen-kindesalter> (Download am 26.12.2021).
- Dräger, T. & Muth, C. (2008). *Gender Mainstreaming im Kindergarten*. ibidem-Verlag.
- Elsen, H. (2020). *Gender-Sprache-Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. utb GmbH.
- Focks, P. (2016). *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Herder.
- Funk, S., Mahve-Beydokhti, M., Schneider, F., Arztmann, D., & Korenjak, P. (2019). *Hypatia-Toolkit: Für einen genderinklusiven MINT-Unterricht*. IMST Gender_Diversität. https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/Klein_Hypatia_Handreichung_2019-min.pdf (Download am 26.04.2022).
- Frey-Eiling, A., & Frey, K. (1999). *Das Gruppenpuzzle. Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. Beltz Verlag.
- Haus der kleinen Forscher (Hrsg.). (2019). *Pädagogische Ansatz*. (6. Aufl.). Eversfrank Berlin GmbH. https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Paedagogik/Broschuere_Paedagogik-HDKF_2020.pdf (Download am 26.04.2022).
- Hughes, R. M., Nzekwe, B., & Molyneaux, K. J. (2013). The single sex debate for girls in science: A comparison between two informal science programs on middle school students' STEM identity formation. *Research in Science Education*, 43(5), 1979-2007.
- Kroker, B. (2020). *Unterrichtsmethoden: Das Gruppenpuzzle*. Betzold. [https://www.betzold.at/blog/gruppenpuzzle/#:~:text=Das%20%E2%80%9EGruppenpuzzle%E2%80%9C%20\(engl.,ausgetauscht%2C%20optimiert%20und%20dann%20besprochen.](https://www.betzold.at/blog/gruppenpuzzle/#:~:text=Das%20%E2%80%9EGruppenpuzzle%E2%80%9C%20(engl.,ausgetauscht%2C%20optimiert%20und%20dann%20besprochen.) (Download am 27.12.2021).
- Kubandt, M. (2019). Ansprüche an ein geschlechtergerechtes, professionelles Handeln im Elementarbereich-Ethnographische Perspektiven auf Ungewissheiten, Komplexitäten und Grenzen im pädagogischen Alltag. In R. Baar, J. Hartmann, & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung - Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (S. 121-133). Verlag Barbara Budrich.
- Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2020). Geschlechterstereotype in der Schule. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 71-97). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_3



Scherbaum, S. (2011). Die Macht der Stereotype. In R. Buhr & B. Kühne (Hrsg.), *mst/femNet meets Nano and Optics. Bundesweite Mädchen-Technik-Talente-Foren in MINT - mäta* (S. 30-39). Teltow.

Simon, K. (2021). *Frühpädagogische Konzepte praktisch umsetzen. Gendersensible Erziehung und Bildung für die Kita*. Cornelsen.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years. Research Report 356*. Department for Education and Skills.

Wirts, C., Wertfein, M., & Wildgruber, A. (2017). Unterstützung kindlicher Kompetenzentwicklung und ihre Bedingungen in Kindertageseinrichtungen. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts, & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen*, (S. 59-72).

<https://doi.org/10.13109/9783666702259.59>