phbhochschulschriften

#digiPH

Marlene Miglbauer (Hg)

Lehre 2022: Was geht? Was bleibt?

Tagungsband zur 5. Online-Tagung Hochschule digital.innovativ

#digiPH5

online campus virtuelle ph

phburgenland

Sabrina LISI
(Pädagogische Hochschule FHNW)
E-Mailadresse: sabrina.lisi@fhnw.ch

INGE K. macht Schluss mit Sexismus & Co.

Pädagogische Praxis wird nachhaltig transformiert, wenn echte Partizipation ermöglicht wird, was durch das Einräumen von Exploration geschieht. Durch diese Ausgangslage ist kooperatives und ressourcenorientiertes Lernen möglich, was die eigene Betroffenheit erhöht: Das Bedürfnis, Sachverhalten auf den Grund zu gehen, sich also forschend und auf Forschung zurückgreifend mit Praxisfragen auseinanderzusetzen, wird geweckt. Das sind die Grundlagen der Lehre von INGE K., was sich aus den Begriffen ‚Intersektionale Geschlechterkompetenz' zusammensetzt. Mit ‚intersektional' ist gemeint, dass INGE K. zwar den Fokus auf das Geschlecht legt, aber inklusiv verfährt: Intersektionale Geschlechterkompetenz ermöglicht Diversitätssensibilität und ist deshalb weder rassistisch, klassistisch, ableistisch, noch sonst diskriminierend. Genauer geht es um den Kompetenzzuwachs im pädagogischen Handeln: Diversitätskompetenz erlaubt es pädagogischen Fachkräften, über den Dreischritt von Wissen, Wollen und Können, ein individualisiertes Verständnis für die Diversität von Kindern und Jugendlichen aufzubauen. Es sind drei gewichtige Theoriebausteine der Bildungsforschung, die durch INGE K. miteinander verzahnt werden: erstens, die Idee des transformativen Lernens nach Mezirow (1997), zweitens, der Erwerb von Geschlechterkompetenz nach Winheller (2015) und drittens, die Idee der partizipatorischen Feldforschung nach Meland und Kaltvedt (2019). Exploration ist in diesem Setting gewissermaßen der Transmissionsriemen, der Schlüssel, der das erworbene Wissen für die eigene pädagogische Praxis wirksam werden lässt.

Keywords: Diversität, Intersektionalität, Sexismus, transformatives Lernen, Partizipation

1 Einleitung

Gehen wir einmal davon aus, dass es pädagogischen Institutionen wie beispielsweise der Lehrpersonenausbildung gelingt, stets aktualisiertes Forschungswissen in ihr Curriculum aufzunehmen und zu lehren. Führt dann das bloße Wissen bereits zu einer veränderten pädagogischen Praxis, sprich: zu einem Kompetenzzuwachs? Im besten aller Fälle, ja. Realistisch betrachtet, muss die Frage wohl verneint werden. Eine tatsächliche Transformation der pädagogischen Praxis, baut zusätzlich auf die Bereitschaft auf, Erkenntnisse in die pädagogische Praxis umsetzen zu wollen und Transfermöglichkeiten auszuarbeiten und einzuüben. Wie können solche Wünsche bei Lehrpersonen geweckt werden? Beispielsweise der Wunsch, Bildungsbeteiligung möglichst unabhängig von Herkunft zu ermöglichen, was hieße, Kinder und Jugendliche in erster Linie in ihrer Diversität als Individuen zu betrachten und nicht als soziale oder geschlechtliche Kategorie. Die kurze Antwort darauf lautet: durch echte Partizipation verschiedener pädagogischer Akteur_innen. Das heißt, in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften werden bewusst Spielräume geschaffen, wo durch Exploration, neue Erfahrungen ermöglicht werden und die Akteur_innen in den Forschungsprozess einbezogen werden. Dabei ist es wichtig, interessengeleitetes und ressourcenorientiertes Lernen zuzulassen, um die eigene Betroffenheit zu erhöhen. Bei den pädagogischen Fachkräften wird so das Bedürfnis geweckt, Sachverhalten auf den Grund zu gehen, sich folglich forschend und auf Forschung zurückgreifend mit Praxisfragen auseinanderzusetzen.

Diese skizzierte Anordnung bildet das Grundgerüst auf dem ‚INGE K.' aufbaut. Der Eigenname INGE K. setzt sich aus den beiden Begriffen ‚Intersektionale Geschlechterkompetenz' zusammen. Mit intersektional ist gemeint, dass INGE K. zwar den Fokus auf Sexismus legt, aber inklusiv verfährt: Intersektionale Geschlechterkompetenz ermöglicht Diversitätssensibilität und ist deshalb weder rassistisch, klassistisch, ableistisch, noch sonst diskriminierend, daher inklusiv (vgl. Crenshaw 1989). Genauer kann das Ziel von INGE K. als Kompetenzzuwachs im pädagogischen Handeln beschrieben werden: Diversitätskompetenz erlaubt es pädagogischen Fachkräften, über den Dreischritt von Wissen, Wollen und Können, ein individualisiertes Verständnis für die Diversität von Kindern aufzubauen, was deren Wohlbefinden erhöht und Bildungsbeteiligung mannigfaltiger werden lässt.

2 INGE K. transformiert pädagogische Praxis

INGE K. ist ein Lehrkonzept, ein Modul für und mit pädagogischen Fachkräften, hier im Speziellen für und mit angehenden Lehrpersonen (vgl. Lisi, 2022b). Das zentrale Anliegen von INGE K. besteht darin, den Transfer zwischen Theorien der Intersektionalität und pädagogischer Praxis nach bildungswissenschaftlichen Kriterien so zu gestalten, dass er sowohl effektiv als auch nachhaltig ist. Es sind drei gewichtige Theoriebausteine der Bildungsforschung, die in INGE K. miteinander verzahnt werden: erstens, die Idee des transformativen Lernens nach Mezirow (1997), wo eigene Prägungen erkannt und hinterfragt werden. Zweitens, der Erwerb von Geschlechterkompetenz nach Winheller (2015), wobei dies in INGE K. intersektional erweitert wird und Inhalte wie die ‚Konstruktion des Anderen' im Vordergrund stehen (vgl. Abb. 1). Drittens, die Idee der partizipatorischen Feldforschung nach Meland und Kaltvedt (2019): Die Lehrpersonen begeben sich selbst in die Rolle der Forscher_in. Exploration ist in diesem Setting gewissermaßen der Transmissionsriemen, der Schlüssel, der das erworbene Wissen für die eigene pädagogische Praxis wirksam werden lässt. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass den Lehrpersonen während der Feldforschung größtmögliche Autonomie (z.B. Wahl des Fokus) zugestanden wird. Das bedingt, dass die Feldforschungen wie echte Forschungsprozesse ergebnisoffen angelegt sind. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit Erkenntnissen der Gender Studies und Bildungsgerechtigkeit nicht bloß zu einem veränderten Wissen, sondern zu einer veränderten Unterrichtspraxis führt. Aus der Bildungsforschung wissen wir, dass der Aufbau von Wissen nicht automatisch zur Veränderung der persönlichen Handlungsweise führt. Transformativ wird Wissen erst, wenn es mit der Veränderung der persönlichen Einstellung (habit of mind, Mezirow, 1997) einhergeht. Durch die Ergebnisoffenheit der Feldforschungen, ist allerdings anzunehmen, dass Lehrpersonen trotz Exploration und Partizipation keine Transformation des habit of mind erleben – diese Freiheit räumt INGE K. bewusst ein.

2.1 Bildungswissenschaftliche Erkenntnisse: Stereotypisierungen als Treiber sozialer Selektion

Da (Hoch-)Schulen wie auch die Lehrpersonenausbildung Multiplikatorinnen unterschiedlicher Dinge sein können, läge es nahe, sie auch Bildungschancen multiplizieren zu lassen. Das könnte zum Beispiel den wünschenswerten Effekt haben, dass Bildungswege von Kindern und Jugendlichen mannigfaltiger werden: Sie könnten nicht mehr anhand von Geschlecht, Sozialstatus oder Migrationshintergrund vorhergesagt werden (Becker & Schoch, 2018; Lisi, 2020), da stereotype Erwartungshaltungen gegenüber diesen askriptiven Merkmalen ausgedient hätten. Versuche, von der (sozialen)

Herkunft oder dem Geschlecht auf die (kognitiven) Fähigkeiten einer Person zu schließen, wurden zwar mehrfach widerlegt beziehungsweise differenziert geklärt (siehe Becker & Schoch, 2018, 42; Lisi, 2020, 59 ff), halten sich aber hartnäckig. Im äußersten Fall führen sie zur sogenannten Stereotypbedrohung: Da „das schulische Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen […] von impliziten oder expliziten Stigmatisierungen [bezüglich] Herkunft betroffen sein kann" (Lisi, 2020, 45), passiert es, dass sie trotz entsprechender intellektueller Fähigkeiten, gehemmt werden, gute Leistungen zu erbringen (vgl. Spencer, Logel & Davies, 2016).

Aktuell herrschen solche Stereotypisierung beziehungsweise Erwartungshaltungen noch vor (Winheller, 2015) und beeinflussen auch die Berufswahl (vgl. Makarova, 2019). Ein Beispiel für solche hoch wirksamen stereotypen Zuschreibungen von Lehrpersonen sind Geschlechtsrollenerwartungen, die die Wahrnehmung von Leistungen in der Schule verzerren: „Fälschlicherweise wird eine Korrelation zwischen Geschlecht und Begabung angenommen, welche sich aus keinem Kausalzusammenhang erschließen lässt. Auch wenn es sich nicht um tatsächliche Kausalitäten handelt, wirken die Erwartungshaltungen prädiktiv: Mädchen zeigen bessere Noten und Leistungen im Fach Deutsch, die Jungen hingegen im Fach Mathematik" (vgl. Lisi, 2020, 49). Kaum ein anderes askriptives Merkmal wird so selbstverständlich als valides Differenzierungskriterium angesehen wie das Geschlecht. Allein die Tatsache, dass beispielsweise der Sportunterricht ‚Mädchen' und ‚Jungen' immer noch weitestgehend getrennt ausbildet, zeigt diese Selbstverständlichkeit (Bartsch & Wedl, 2015). Es findet also „nicht nur ein vertrautes „Spiel der Geschlechter" statt, sondern es ist eine Zuspitzung der Zwei-Geschlechter-Ordnung zu beobachten, die durch die explizite Thematisierung von Geschlecht erfolgt" (Bartsch & Wedl, 2015, 9). Da sich das askriptive Merkmal ‚Geschlecht' mit anderen askriptiven Merkmalen überschneiden kann (Crenshaw, 1989) – wie zum Beispiel im Fall einer weiblich sozialisierten Person mit tiefem Sozialstatus und Migrationshintergrund – ist ein intersektional ausgerichtetes Kompetenzprofil von Lehrpersonen erforderlich.

Wie anschließend ausgeführt wird, besteht ein wesentlicher Teil von INGE K. aus Alltagsbeobachtungen zu pädagogischem Handeln in pädagogischen Institutionen. Diese Idee, Beobachtungen in pädagogischen Einrichtungen zur Sensibilisierung aufzunehmen, stammt aus einer norwegischen Vorreiterstudie von Meland und Kaltvedt (2019). Die Lehrpersonen in ihrer Studie wurden angehalten, Verhaltensweisen der Kindergartenlehrpersonen zu beobachten, die entweder Geschlechterstereotype fördern oder aufbrechen. Ein Beispiel für ersteres wäre, dass ein weiblich gelesenes Kind für ein hübsches Kleid gelobt wird (Kat. Aussehen; Meland & Kaltvedt, 2019); ein Beispiel für letzteres wäre, dass ein männlich gelesenes Kind eine Perlenkette mit rosa und violetten Perlen knüpfen darf (Kat. Spielwahl; Meland & Kaltvedt, 2019). Die Resultate von Meland und Kaltvedt (2019) zeigen, dass es deutlich mehr geschlechterstereotyp-fördernde Verhaltensweisen von Lehrpersonen zu beobachten gab als geschlechterstereotyp-aufbrechende. Durch diversitätskompetente Lehrpersonen kann allerdings ein positiver Einfluss auf solche Stereotypisierungen genommen werden, gar auf Geschlechtergerechtigkeit im Allgemeinen: Diversitätskompetenz bei Lehrpersonen kann sogar wünschenswerte Effekte auf große gesellschaftliche Themen wie Lohnungleichheit, Gewalt an Frauen und Suizid bei Männern haben.

Weshalb ist die Diversitätskompetenz von pädagogischen Fachkräften bislang unzureichend ausgebildet? Bartsch und Wedl (2015, S. 9) bringen diesbezüglich ein wesentliches Manko der Lehramtsausbildung auf den Punkt: „Noch fehlt im Kanon der Lehramtsausbildung und der Unterrichtsgestaltung die kritisch-reflektierende Auseinandersetzung mit den Gender Studies". Man könnte hinzufügen, dass das auch für Themen um Intersektionalität im Allgemeinen zutrifft. Geeignete Lehrkonzepte für die Lehrpersonenausbildung müssen den Hochschulen niederschwellig zur Verfügung gestellt und von diesen eingesetzt werden, eine curriculare Verankerung von Diversitätsinhalten gehört ebenfalls dazu. Es

wird klar, eine strukturelle Verankerung des Erwerbs von Intersektionalitätsanliegen ist ein notwendiger (aber nicht hinreichender) Schritt, zumal dies zurzeit in der Lehrpersonenausbildung weitestgehend fehlt (vgl. Becker & Schoch, 2018; Beck & Jäpel, 2019). Becker und Schoch (2018, S. 74) fordern deshalb „eine breit angelegte ‹Aufklärungs- und Sensibilisierungskampagne› zu Handen von Behörden, Schulleitungen, Lehrpersonen, Dozierenden […] auf institutioneller Ebene (bspw. in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen)." Diese Forderung deckt sich überdies mit der aktuellen Reform zur Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität, welche anerkennt, dass „[a]uch soziale Fragen wie Rassismus, soziale Ungleichheit oder unfaire Verteilungen der Chancen zwischen den Geschlechtern [...] Ausdruck nicht-nachhaltiger Entwicklungen" sind (EDK, 2020, S. 21). Diese Befunde verdeutlichen, weshalb ein intersektional ausgerichtetes Kompetenzprofil von Lehrpersonen erforderlich ist, zumal sich mehrere Risikofaktoren überschneiden können.

2.2 INGE K.: Transformatives Lernen als Schlüssel für Diversitätskompetenz

Das transformative Lernen nach Mezirow (1997) beschäftigt sich genau mit derartigen Ausganglagen, wo vorgefestigte Annahmen und Meinungen bereits entstanden sind, aber durch gezielte Reflexion sichtbar gemacht und letztlich verändert werden können. Dies geschieht in vier Schritten (Mezirow, 1997, 7): i) das Erkennen der eigenen Sichtweise, ii) das Erkennen von anderen Sichtweisen, iii) das Ändern der eigenen Sichtweise und letztlich iv) die Veränderung der eigenen Einstellung, welche Transformation des *habit of mind* genannt wird und die nachhaltigste Form von Lernen darstellt.

Ein Beispiel für einen *habit of mind* ist der Ethnozentrismus. Er entspringt der "Neigung[,] andere Menschen außerhalb der eigenen Gruppe als minderwertig zu betrachten. Eine daraus resultierende Sichtweise ist der Komplex von Gefühlen, Überzeugungen, Urteilen und Haltungen, die wir gegenüber bestimmten Personen oder Gruppen hegen" (Mezirow, 1997, S. 6): z.B. gegenüber Homosexuellen, Sozialhilfeempfänger_innen, People of Color (PoC) oder Frauen oder eben Mischungen daraus – intersektionale Diskriminierungen. Es ist leichter, Sichtweisen zu verändern, als den habit of mind (Mezirow, 1997). Idealerweise bewegen sich transformativ Lernende in ihrem Lernprozess auf einen Bezugsrahmen zu, der umfassender, differenzierter, selbstreflektierender und integrativ auf Erfahrungen zurückgreift.

Die Transformationstheorie geht davon aus, dass moralische Werte wie Wahrheit, Gerechtigkeit und Freiheit durch Übereinstimmung im Diskurs legitimiert werden können (Mezirow, 1997) und so beispielsweise auch mehr Bildungschancen für vulnerable Kinder und Jugendliche eröffnet werden. Weiter betont Mezirow (1997, S. 8), dass die Verantwortung der Dozierenden darin besteht, den Lernenden (hier Lehrpersonen) zu helfen, „dass sie als autonome, sozial verantwortlich Denkende agieren können". ‚Autonom' bezieht sich hier auf die Fähigkeiten und die Bereitschaft, die eigenen Annahmen kritisch zu reflektieren und sich aktiv am Diskurs zu beteiligen, um die eigenen Überzeugungen durch die Erfahrungen anderer, die diese universellen Werte teilen, zu validieren (Mezirow, 1997).

Wie kann bei Lehrpersonen eine Transformation des *habit of mind* erreicht werden? Um transformatives Lernen zu ermöglichen, helfen die Dozierenden den Lehrpersonen, sich ihrer eigenen Annahmen und der Annahmen anderer, bewusst zu werden und diese kritisch zu hinterfragen (Mezirow, 1997, 10). Die Lehrpersonen üben sich darin, Bezugsrahmen zu erkennen und ihre Vorstellungskraft zu nutzen, um Probleme aus einer anderen Perspektive neu zu definieren. Schließlich werden die Lehrpersonen dabei unterstützt, sich effektiv am Diskurs zu beteiligen. Der Diskurs ist notwendig, um abzugleichen, was man wie versteht, oder um zu einer bestmöglichen Beurteilung einer Überzeugung zu gelangen (Mezirow, 1997). In diesem Sinne ist das Lernen eine Art sozialer Prozess, und der Diskurs wird zum zentralen Element für Bedeutsamkeit.

Wie sieht nun die methodische Umsetzung aus? Mezirow (1997) sieht dafür Folgendes vor: Einerseits soll exploratives Lernen ermöglicht werden, etwa durch Projektarbeiten in Gruppen, Rollenspiele und die Analyse von Fallbeispielen und, das Wichtigste, durch Partizipation. Die Dozierenden haben dabei eher eine vermittelnde und provozierende Rolle als die einer Autorität in Bezug auf den Lehrstoff. Die Dozierenden ermutigen die Lernenden, Normen zu schaffen, die Ordnung, Gerechtigkeit und Höflichkeit akzeptieren sowie Respekt und Verantwortung dafür zeigen, einander beim Lernen zu helfen, Diversität zu begrüßen und gleiche Chancen für die Teilnahme zu bieten (Mezirow, 1997). Das selbstgesteuerte Lernen erleichtert es, den Lehrpersonen, voneinander zu lernen und sich gegenseitig beim Lernen in Problemlösungsgruppen zu helfen, dadurch kann kritische Reflexion beginnen und Erfahrung im Diskurs gesammelt werden.

Abb. 1: Die drei Bestandteile von INGE K. modifiziert nach Wineller (2015, 478) (Eigene Darstellung)

Damit Lehrpersonen intersektionale Geschlechterkompetenz erwerben können, baut sie auf einer vorangehenden Sensibilisierung auf (Winheller, 2015). Ohne diese wird man unweigerlich auf Widerstände bei den Lehrpersonen stoßen, die den Kompetenzerwerb erschweren, gar verunmöglichen. Die Sensibilisierung stellt aber nur einen von drei Punkten dar, die da lauten (vgl. Abb. 1): Wissen (z.B. die Konstruktion des Anderen), Wollen (z.B. Reflexion eigener Herkunft) und Können (z.B. bewusste Sprachhandlungen). Der Erwerb von Wissen und der Aufbau eines Wollens kann als nachhaltige Sensibilisierung bzw. Transformation des habit of mind verstanden werden, welche die Basis für das Können legt: der Transfer in die pädagogische Praxis. Diese Trias strukturiert, wie oben erwähnt, sowohl die Inhalte als auch den zeitlichen Ablauf von INGE K. Auch wenn die drei Punkte nachfolgend separat aufgeführt und beschrieben werden, möchte ich betonen, dass sie keineswegs trennscharf sind und teilweise ineinander übergehen.

2.2.1 Wissen: Welche Inhalte werden vermittelt?

Berechtigterweise kritisieren Bartsch und Wedl (2015) das Fehlen einer kritisch-reflektierenden Auseinandersetzung mit den Gender Studies in der Unterrichtsgestaltung der Lehramtsausbildung. An diesem Punkt setzt INGE K. an: Durch eine Zusammenarbeit mit den Gender Studies wird ermöglicht, dass die Lehrpersonen das notwendige Fachwissen für das Verständnis von Intersektionalität und Geschlechterkompetenz erarbeiten können. So werden einerseits Fragen von Seiten der Lehrpersonen aufgenommen und diskutiert, anderseits wird wesentliches Wissen zum Thema Geschlechterrollenkonstruktion und Herkunftseffekten erworben. Denn nicht nur Geschlechterrollen können verstärkt werden, auch die soziale Herkunft: Herkunftseffekte sind wesentlich daran beteiligt, dass sich sozioökonomische Verhältnisse in stark selektierenden und stratifizierenden Bildungssystemen durch soziale Selektivität reproduzieren (Lisi, 2020). Es wird also der Frage nachgegangen, inwiefern in unserem (pädagogischen) Alltag die Kategorien Geschlecht, Klasse oder Ethnie verstärkt werden. Bei Winheller (2015, S. 478) ist zu lesen, dass ein Basiswissen darüber vermittelt werden soll, „dass Vorstellungen von Frauen und Männern, von männlichem und weiblichem Verhalten in sozialen Zusammenhängen entworfen und überliefert werden. Verhalten und Vorstellungen halten sich oft unbewusst innerhalb stereotyper und tradierter

Grenzziehungen und verdecken damit eine unerkannte oder bereits deutliche Vielfalt von Unterschieden". Diese erste Phase in INGE K., also der Wissenserwerb, stellt nun eine gute Voraussetzung für den nächsten Punkt dar: das Wollen. Die Studierenden beginnen sich auf ihre eigene pädagogische Feldforschung vorzubereiten: Sie entwickeln für jede Schulstufe ihr eigenes Beobachtungsraster, wobei sie den Fokus selbst aussuchen.

2.2.2 Wollen: Wie erreicht man die Transformation des *habit of mind*?

Diese nachfolgende biografische Reflexion erfolgt eher zu Beginn von INGE K.: Damit eine transformierte pädagogische Haltung möglich wird, soll die Reflexion der eigenen Geschlechterrolle initiiert werden, beispielsweise durch nachfolgende Fragen (vgl. Winheller, 2015, S. 475), die von mir intersektional erweitert wurden: Wie erlebe ich die Geschlechterverhältnisse und Konstellationen? Was sind meine kulturellen Prägungen? Welche Privilegien werden mir zuteil? Erkenne ich Machtverhältnisse und Hierarchien zwischen unterschiedlichen Personengruppen?

Weiter werden Transformationsprozesse wesentlich durch neue Erfahrungen angestoßen, das heißt über Exploration und Partizipation. So besteht ein Teil des Lehrkonzepts aus einem Edu-Barcamp[i] (vgl. Lisi, 2022a), wo sich die Lehrpersonen eigenständig mit einem selbstgewählten Thema der Intersektionalität beschäftigen und zum gewählten Thema Grundlagenwissen aufbauen. Die Lehrpersonen wählen also ein Thema aus (z.B. häusliche Gewalt, Berufswahl, etc.), das sie eigenständig vertiefen[ii]. Es können dabei auch kreative Beiträge durch diese explorative Form der Auseinandersetzung entstehen[iii]. Die Lehrpersonen erarbeiten sich also einerseits durch Recherchen und Gruppendiskussionen Grundlagenwissen und stellen danach ihre Überlegungen im Plenum unter der Moderation der Dozent_in vor. Solche Methoden sieht die Transformationstheorie vor, um moralische Werte wie Wahrheit, Gerechtigkeit und Freiheit durch Übereinstimmung im Diskurs zu erkunden und zu legitimieren (vgl. Mezirow, 1997). Die moderierende Rolle der Dozierenden ermöglicht es den Lehrpersonen, als autonome, sozial verantwortlich Denkende agieren zu können (vgl. Mezirow, 1997), eigene Annahmen können kritisch reflektiert werden und eine aktive Teilnahme am Diskurs wird eröffnet (vgl. Mezirow, 1997).

Weitere Reflexionsangebote, die durch Exploration und Partizipation ermöglicht werden, sind die ausgedehnte pädagogische Feldforschung, die INGE K. vorsieht (vgl. Abb. 2): Die Lehrpersonen stellen Alltagsbeobachtungen zu pädagogischem Handeln in verschiedenen Institutionen an – in Spielgruppen, Kindertagesstätten, Horten und unterschiedlichen Schulstufen. Bevor die Lehrpersonen diese Feldforschung allerdings beginnen, werden gemeinsam Beobachtungsaufträge auf der Grundlage der vorangegangenen kritischen Auseinandersetzung mit Intersektionalitätsthemen ausgearbeitet. So kann es sein, dass eine Lehrperson beschließt, sich mit architektonischen Aspekten von Spielgruppen, Kindertagesstätten, Horten oder Kindergärten auseinanderzusetzen. Der Beobachtungsfokus zur räumlichen Gestaltung könnte also wie folgt aussehen: Wo im Raum befinden sich beispielsweise die Bau- und die Puppenecke? Sind es zwei klar voneinander abgetrennte Orte oder ist es womöglich ein und derselbe Raum? Wie beeinflussen die räumlichen Gegebenheiten das Spielverhalten bzw. die soziale Gruppierung der Kinder?

Ein weiterer Beobachtungsauftrag für die Feldforschung auf den Sekundarstufen könnte sein, inwiefern das Schulmaterial (Arbeitsaufträge, Lehrbücher, etc.) intersektional ausgerichtet ist. Der Beobachtungsfokus lautet: Wer wird abgebildet, wer wird weggelassen? Wessen Standpunkt und Perspektive wird in einem Text eingenommen, welche Standpunkte und Perspektiven werden ausgelassen? Wessen Bücher werden (nicht) gelesen und weshalb? Selbst in aktuellen Schulbüchern lässt sich kaum Diversität bezüglich der Repräsentation und der Autor_innenschaft erkennen, wie beispielsweise diese Analyse von MINT-Lehrbüchern zeigt: Auf 196 Männer (98.5%) kommen drei Frauen (1.5%). Und wenn Frauen

erwähnt werden, werden sie als Röntgenassistentinnen oder stereotyp dargestellt: „Frauen haben sich bereits in prähistorischer Zeit das Gesicht mit Farbe bemalt“ (Herzog, Makarova & Fanger, 2019, S. 111). Bei Männern hingegen stehen Dinge wie „Autoingenieuren ist es gelungen, Wasserstoff anstelle von Benzin als Treibstoff einzusetzen“ (Makarova, Aeschlimann & Herzog, 2015, S. 39-57). Als Positivbeispiel nennen Herzog, Makarova und Fanger (2019, S. 111), dass „Marie Curie“ immerhin einmal abgebildet wurde.

Bei diesen beschriebenen Feldforschungen der Lehrpersonen geht es weniger darum, dass die Forschungsergebnisse wissenschaftliche Gütekriterien erfüllen. Worum es geht, ist dass einerseits die Lehrpersonen durch Exploration und Partizipation neue Erfahrungen machen können und damit sowohl eine Sensibilisierung als auch eine Transformation des habit of mind durchlaufen. Nachdem nun viele Gelegenheiten für den Wissenszuwachs und Beteiligung am Diskurs geschaffen wurden, ergibt sich häufig der Wunsch, die Erkenntnisse in die Praxis zu übertragen: das Können.

2.2.3 Können: *habit of mind* in die Praxis umsetzen

Der dritte Punkt, das Können, bezieht sich auf den Praxistransfer: die Entwicklung von konkreten Unterrichtskonzepten und -materialien für die Schule, welche diversitätssensibel und nicht-diskriminierend ausgerichtet sind. Die Frage nach dem Transfer in die Schule stellt sich den Lehrpersonen üblicherweise nicht erst am Schluss, sondern sowohl zu Beginn als auch mitten in der Auseinandersetzungen mit Intersektionalitätsanliegen. Trotz der fortlaufenden Beschäftigung mit Transferfragen, ist die konkrete Erarbeitung von Transferprodukten erst gegen Ende von INGE K. vorgesehen[iv], also erst nachdem sich die Lehrpersonen intensiv mit der Konstruktion von Geschlechterrollen und der Reproduktion von Herkunftseffekten, theoretisch und praktisch auseinandergesetzt haben. INGE K. räumt den Lehrpersonen Zeit ein, damit sich die Erkenntnisse aus den Bereichen 'Wissen' und 'Wollen' in ein 'Können' übersetzen lassen.

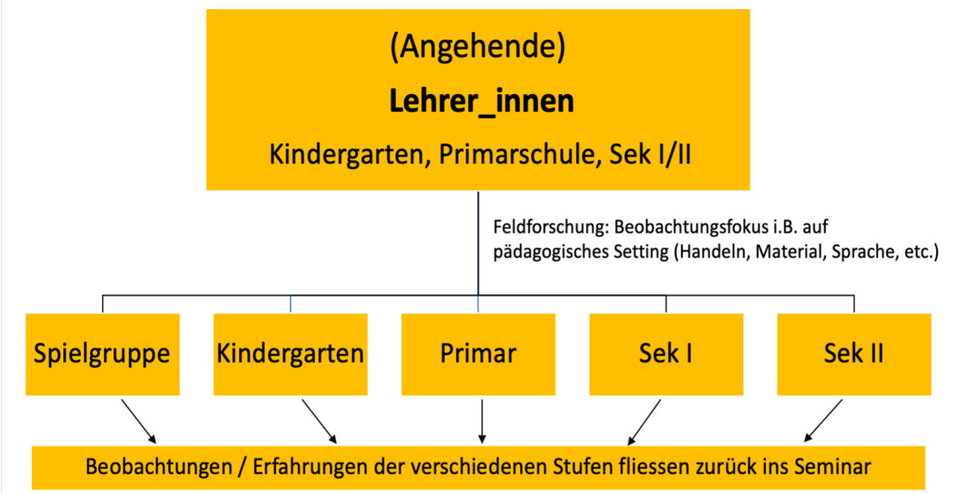

Abb. 2: Ablauf der Feldforschung von INGE K.: Lehrer_innen unterschiedlicher Schulstufen hospitieren, ca. 90 min. pro Hospitation und tragen die Erkenntnisse zurück in die Veranstaltung eigene Darstellung)

Auch hier wählen die Lehrpersonen ähnlich wie zuvor im Edu-Barcamp (vgl. Lisi, 2022a) selbst aus, in welchem Bereich sie einen Transfer erarbeiten möchten: Ist es ein fachspezifischer Transfer, etwas Überfachliches, sind es

Raumkonzepte oder geht es um Interaktionsprozesse zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften? Ich beziehe mich auf die beiden Beispiele von oben: Eine Lehrperson, die im Kindergarten unterrichtet, könnte das Raumkonzept ihres eigenen Kindergartens analysieren und aufgrund wissenschaftlicher Überlegungen zu Intersektionalität und pädagogischer Raumgestaltung neu skizzieren. So könnte in einem ersten Schritt eine Bestandsaufnahme erfolgen: Die Lehrperson identifiziert, inwiefern Geschlechtersegregation rein architektonisch gefördert wird (z.B. räumliche Anordnung der Bau- und Puppenecke), wo potenzielle Barrieren für Kinder mit Beeinträchtigungen bestehen (z.B. Rollstuhlgerechtigkeit, Anzahl Fachkräfte u.a. aus Erziehungs- und Heilberufen, etc.), wodurch sich beispielsweise PoC oder Kinder aus nicht heteronormativen Familienverhältnissen unterrepräsentiert fühlen könnten (z.B. durch Zeichnungen oder Bilder an der Wand). In einem zweiten Schritt arbeitet die Lehrperson daran, was von dieser Bestandsaufnahme wie verändert werden soll und kann. Letztlich skizziert sie ein neues diversitätssensibles Raumkonzept für ihren Kindergarten.

In dem zweiten Beispiel von oben ging es in der Feldforschung um Schulmaterial. Hier könnte sich eine Lehrperson beispielsweise fachspezifisch mit dem Literaturkanon oder einem Fachlehrbuch auseinandersetzen: Wie viele Autor_innen sind weiblich gelesen, wie viele davon PoC, wie viele Perspektiven sind eurozentrisch, heteronormativ? Aufgrund der Bestandsaufnahme würde die Lehrperson einen diverseren Literaturkanon zusammenstellen, der mehr weiblich Gelesene, mehr PoC berücksichtigt und weniger eurozentrisch und heteronormativ zusammengesetzt wäre. Oder im Falle einer Lehrbuchanalyse: Sie würde sich auf die Suche nach anderen Lehrbüchern machen bzw. das Vorhandene durch diversitätssensible Inhalte, in Form von Arbeitsblättern, Reflexionsfragen, kritischen Kommentaren ergänzen.

3 Diskussion

Damit kommt INGE K., wenigstens als Lehrformat, zum Ende: Die Lehrpersonen blicken auf eine intensive Auseinandersetzung und Befähigung mit Intersektionalitätsanliegen in drei Schritten zurück. Nun ist es an den pädagogischen Institutionen, sich weiter damit auseinanderzusetzen und so letztlich zu mehr Bildungsgerechtigkeit und einem gesellschaftlichen Wandel hin zu inklusiven pädagogischen Praktiken beizutragen. Das längerfristige Ziel von INGE K. besteht darin, Schluss zu machen mit ‚Sexismus & Co.‘. Damit dies gelingt, wird INGE K. fortlaufend evaluiert und darauf aufbauend sowohl ein Modul für die Ausbildung von angehenden als auch eines für die Weiterbildung von bereits praktizierenden pädagogischen Fachkräften ausgearbeitet. Eine wünschenswerte Konsequenz von INGE K. wäre, dass intersektionale Geschlechterkompetenz Eingang in die curriculare Ebene der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte findet: Eine strukturelle Verankerung von Intersektionalitätsanliegen in deren Ausbildung fehlt weitgehend. Letztlich kann nur damit die Reduktion von ‚Sexismus & Co.‘ ein übergeordnetes Bildungsziel und die bestehenden Verhältnisse reflektiert werden.

Gehen wir abschließend noch einen Schritt weiter: Warum sind transformative Lernprozesse wie sie INGE K. vorsieht, gerade in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften wie bspw. Lehrpersonen unverzichtbar? Wir wissen letztlich relativ wenig über die Biografien der Kinder und Jugendlichen, die wir vor uns finden: Was ist ihnen bis dato widerfahren? Wie sehen ihre Familienverhältnisse aus? Was hat sie geprägt, was belastet sie? Tatsache ist, dass einzelne und mehrfache traumatische Erlebnisse bei Kindern und Jugendlichen eher die Regel als die Ausnahme sind: "Angesichts der hohen Wahrscheinlichkeit, einem Trauma ausgesetzt zu sein, und der bekannten nachteiligen Folgen für Gesundheit und Wohlbefinden ist das Verständnis der Mechanismen, die diese Auswirkungen abmildern könnten, ein entscheidender Untersuchungsbereich, der über Intervention, Prävention und gesundheitspolitische Maßnahmen informieren kann (Magruder, McLaughlin & Borbon, 2017).“

Da es kaum möglich ist auf all diese zuvor genannten Fragen für jedes Individuum eine zufriedenstellende Antwort zu finden, macht es Sinn, Umgebungen wie beispielsweise die Schule mit vielen unterschiedlichen promotiven Ressourcen auszustatten (Lisi, 2020). Eine gut ausgestattete Umgebung, wo sich Kinder und Jugendliche selbstbestimmt auf Ressourcen zubewegen können, ist für die Erhaltung der (psychischen) Gesundheit einer schlecht ausgestatteten Umgebung vorzuziehen. Selbst in einem ressourcenreichen Umfeld würde sich ein gefährdetes Kind nicht automatisch von negativen Erfahrungen erholen, aber die Chancen, dass es zu seinem Wohlbefinden zurückfinden wird, werden besser (Lisi, 2022). INGE K. versucht durch den zeitgleichen Einbezug verschiedener Akteur_innen, pädagogische Institutionen zu ressourcenreicheren Orten zu machen: Diversität kreieren, heißt Individualität zulassen. Sie darf nicht länger durch soziale oder geschlechtliche Kategorien verschüttet werden.

4 Literaturverzeichnis

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

Beck, M. & Jäpel, F. (2019). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In: Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (Hrsg.). (2019). Handbuch Bildungsarmut (pp. 491-522). Wiesbaden: Springer VS.

Becker, R. & Schoch, J. (2018). Soziale Selektivität – Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates. Bildungsbericht Schweiz. https://edudoc.ch/record/133983?ln=de, Stand vom 21. April 2022.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum Vol. 1989, Article 8, 139–167. http://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/uchclf1989&id=143&div=&collection=, Stand vom 21. April 2022

EDK (2020). MAR Reform: Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität. https://matu2023.ch/images/PDF/DE/RLP_Kapitel_II_Transversale_Themen.pdf, Stand vom 21. April 2022.

Herzog, W.; Makarova, E. & Fanger, F. (2019). Darstellungen der Geschlechter in einem Physik- und einem Chemielehrbuch der Sekundarstufe II. In Makarova, E. (2019). Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl: Beiträge aus Forschung und Praxis. Bern: hep Verlag.

Lisi, S. (2020). Akademische Resilienz – Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Analyse schulischer Selbstkonzeptprozesse für eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen gewinnen? Berlin: Logos Verlag. Doi: https://doi.org/10.30819/5114

Lisi, S. (2022). Hidden Resources: The Messy Way of Resilience. Childhood Vulnerability Journal. Doi: 10.1007/s41255-022-00023-w

Lisi, S. (2022a). Didaktisches Barcamp – Durch Flow zum Know(how). Online Präsentation an der Virtuellen Pädagogischen Hochschule Österreich: https://www.youtube.com/watch?v=qZsLQ7IrHyQ&t=366s, Stand vom 21. April 2022.

Lisi, S. (2022b). «Vielfalt» in Lehre und Forschung der Lehrpersonenausbildung. Online Präsentation an der Virtuellen Pädagogischen Hochschule Österreich: Minute 02.50-06.34 https://www.youtube.com/watch?v=bZ7GwNqsLH4&t=225s, Stand vom 23. April 2022.

Makarova, E., Aeschlimann, B., & Herzog, W. (2015). Wenn Frauen in MINT-Studiengängen fehlen. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht und die Studienwahl von jungen Frauen. In Faulstich-Wieland, H. (Ed.), Berufsorientierung und Geschlecht (pp. 39–57). Weinheim München: Beltz Juventa.

Magruder, K. M., McLaughlin, K. A., & Elmore Borbon, D. L. (2017). Trauma is a public health issue. European Journal of Psychotraumatology, 8(1), 1375338. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5800738/, Stand vom 23. April 2022.

Meland, A. T. & Kaltvedt, E. H. (2019). Tracking Gender in Kindergarten. Early Child Development and Care, 189(1), 94-103. Doi: https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1302945

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. New directions for adult and continuing education,(74), 5-12.

Spencer, S. J., Logel, C., & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. Annual review of psychology, 67, 415–437.

Winheller, S. (2015). Teil III: Gender-Wissen vermitteln. Konzepte zur Integration der Gender Studies in die Lehramtsausbildung. In: Bartsch, A. und Wedl, J. (2015) Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: Transkript Verlag.

Autor_in

Dr. Sabrina Lisi || Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I und II || Ich habe mit einer Arbeit zu Resilienz und Bildungsgerechtigkeit promoviert. Das Fazit meiner bisherigen Forschung lässt sich auf zwei Erkenntnisse herunterbrechen: Erstens, Resilienz wird in erster Linie als Qualität der Umwelt und erst an zweiter Stelle als eine Qualität des Menschen verstanden und zweitens, das Kreieren von Diversität trägt zur Erhöhung von Bildungschancen bei.

https://www.fhnw.ch/de/personen/sabrina-lisi
sabrina.lisi@fhnw.ch

[i] Edu-Barcamp: kooperative und explorative Lernmethode, die zu Kreativität und kritischem Denken anregt

[ii] Ergebnisse der explorativen Auseinandersetzung mit Intersektionalität als Mini Edu-Barcamp

[iii] Ergebnisse der explorativen Auseinandersetzung mit Intersektionalität als mehrtägiges Edu-Barcamp außerhalb von INGE K.

[iv] Zeitstrahl von INGE K.

phbhochschulschriften 01 | 2022

Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas Alva Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at

ISBN: 978-3-85253-781-8

9 783852 537818

#digiPH

online campus virtuelle ph