

KOEDUKATION UND EINZELNE SCHULFÄCHER

1. Mädchen und Knaben im naturwissenschaftlichen Unterricht

Wer unsere Schulen beobachtet, bekommt ein sehr unterschiedliches Bild von der Situation der Mädchen. Ihre Bildungsbeteiligung ist auf allen Stufen der obligatorischen Schule und des Vorschulbereichs mittlerweile praktisch gleich wie diejenige der Knaben, und auch in den Maturitäts- und Berufsschulen sind in den letzten 20 Jahren Angleichungen zu verzeichnen. Der Anteil der Frauen ohne nach-obligatorische Ausbildung sank von zirka 48 Prozent im Jahre 1977/78 kontinuierlich bis unter 20 Prozent im Jahr 1988/89, in dem er etwa das Niveau der Männer erreichte. Betrachtet man die Maturitätsabschlüsse, so lag der Frauenanteil 1976 bei 38 Prozent; er stieg kontinuierlich an bis auf 47 Prozent im Jahre 1989. Die Zahl der Studentinnen lag 1976 bei 28 Prozent und 1990/91 bei 40 Prozent.

Doch die Zunahme der Studentinnenzahlen beschränkt sich auf ausgewählte Fächer. Sie studieren kaum Naturwissenschaften wie Physik und Chemie, kaum Mathematik und Informatik, auch nicht Ingenieurwissenschaften, sondern eher Medizin und Geisteswissenschaften (inklusive Psychologie, Pädagogik und ähnliche Fächer). Studieren Frauen an der ETH Zürich, dann vorzugsweise Pharmazie, Biologie und Architektur.

Andere Einstellung

Woran liegt es, dass Mädchen in ihrem Bildungsverhalten in quantitativer Hinsicht gegenüber den Knaben aufholen, in qualitativer Hinsicht aber traditionelle Vorlieben für Schul- und Studienfächer beibehalten?

Mädchen und Knaben treten bereits mit einer stark unterschiedlich ausgeprägten Einstellung zu sich und zum andern Geschlecht in die Schule ein. Mädchen sind prosozialer eingestellt, stärker beziehungsorientiert. Die Knaben sind in ihrer Identität stärker auf Abgrenzung und Trennung ausgerichtet.

Erstaunlicherweise bestätigt sich in Interaktionsstudien immer wieder, dass die «Bevorzugung» von Knaben durch Aufmerksamkeit, Zuwendung und Erwartungen sowohl im Falle von Lehrern als auch im Falle von Lehrerinnen

beobachtet werden kann. Erklärt wird dies durch die vorab männlichen Normen (Leistung, Wettbewerb, Selektion) des Unterrichts, denen sich auch die Lehrerinnen unterwerfen. Ich zweifle jedoch, ob die stärkere Beachtung der Knaben irgendetwas mit der Institution Schule als solcher zu tun hat. Ich glaube auch nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer eine sexistisch motivierte Bevorzugung von Knaben an den Tag legen.

Wenn wir davon ausgehen, dass die Tätigkeit des Unterrichts im Zentrum des Lehrerberufs steht, dann ist die fundamentale Voraussetzung zur Realisierung dieser Tätigkeit die Fähigkeit, eine Schulklasse «im Zaum zu halten» oder – etwas weniger metaphorisch ausgedrückt – die Schulklasse soweit zu kontrollieren, dass Unterricht überhaupt möglich ist. Diese Fähigkeit des Lehrers und der Lehrerin gründet im wesentlichen auf Disziplin und Ordnung.

Andere Behandlung

Wenn wir die grössere Aggressionsbereitschaft und motorische Unruhe von Knaben in Rechnung stellen, wenn wir weiter die stärkere Tendenz nach Abgrenzung und Trennung von Knaben und die stärkere prosoziale Orientierung von Mädchen beachten und wenn wir schliesslich die geringere Festigkeit der männlichen Geschlechtsidentität, das heisst deren leichtere Irritierbarkeit veranschlagen, dann genügen diese Sachverhalte, um das unterschiedliche Interaktionsverhalten von Lehrern und Lehrerinnen gegenüber den beiden Geschlechtern zu erklären. Die grössere Unaufmerksamkeit, leichtere Ablenkbarkeit, grössere Unruhe und Undiszipliniertheit von Knaben verweist auf motivationale Probleme, was Lehrer und Lehrerinnen entsprechend wahrnehmen. Sie werden stärker als im Falle von Mädchen, die «braver» sind, dazu verleitet, Schüler zu disziplinieren, zurechtzuweisen, zu bestimmten Leistungen aufzufordern, das heisst diese zu motivieren, zu loben und zu tadeln. Damit erhalten Knaben mehr Aufmerksamkeit für die motivationalen Seiten ihrer Leistungen. Sie können schlechte Leistungen in ihrem Selbstbild leichter ungenügender Anstrengung oder misslichen Umständen zuschreiben und brauchen nicht ihre Fähigkeiten oder ihre Begabung anzuzweifeln.

Andere Motivierung

Da Mädchen dem schulischen Kontext besser angepasst sind, zeigen sie weniger den Unterricht störendes Verhalten und brauchen – in der Lehrerwahrnehmung – motivational weniger angeregt oder diszipliniert zu werden. Die soziale Kompetenz der Mädchen – und hier scheint mir eine gravierende Ungerechtigkeit zu bestehen – wird seitens der Lehrpersonen im allgemeinen vorausgesetzt beziehungsweise als selbstverständlich wahrgenommen. Das sozial-integrative Verhalten der Mädchen wird nicht als besondere Leistung anerkannt, sondern als Bestandteil ihrer Weiblichkeit erwartet. Folglich steht im Unterricht nicht die Motivation der Mädchen, sondern ihre Begabung im Vordergrund der Aufmerksamkeit des Lehrers. Gute oder schlechte Leistungen von Mädchen werden daher weniger auf deren Anstrengung bezogen, sondern als direkter Hinweis auf ihre Leistungsfähigkeit (Begabung) verstanden. Damit wirken sich Leistungsprobleme bei Mädchen unmittelbar auf deren Selbstbild aus.

Ich glaube nicht, dass eine Rückkehr zu geschlechtsgetrenntem Unterricht das Problem der Mädchen lösen könnte, und ich bezweifle, dass die Trennung von Mädchen und Knaben allein ausreichend wäre, um beispielsweise das Interesse von Mädchen an Naturwissenschaften und Technik zu steigern. Zwar scheint es, dass Koedukation die geschlechtstypischen Präferenzen für Studienfächer akzentuiert und geschlechtergetrennter Unterricht den Mädchen die Wahl «harter» naturwissenschaftlicher Studienfächer erleichtert, aber es kann kaum davon ausgegangen werden, dass diese Geschlechterdifferenzen durch die Koedukation erzeugt werden.

Was also kann innerhalb des Unterrichts zur Verlängerung der Ungleichheiten getan werden?

Wenn die feministische Wissenschaftskritik recht hat, dann fällt es Frauen besonders schwer, isolierte Fragen und Probleme nachzugehen, das heisst Stoff zu bearbeiten, dessen Bezug auf einen Gesamtkontext nicht ersichtlich ist. Würden solche Sinnzüge und Kontexte ausgerichteten Inhalte in den Naturwissenschaftsunterricht einbezogen, dann wäre zwar kaum damit zu rechnen, dass Schüle-



rinnen plötzlich ein Interesse an analytischen Problemstellungen finden, jedoch würde der Unterricht eine Dimension aufweisen, die die Mädchen ansprechen und eventuell sogar fesseln könnte. Dadurch, dass der Stoff breiter abgehandelt wird, könnte er für Frauen zugänglicher werden.

«Hart» scheint eine Wissenschaft dann zu sein, wenn die Sprache im Erkenntnisprozess eine geringe Rolle spielt. «Weich» scheint eine Wissenschaft dann zu sein, wenn viel geredet wird. Diese Unterscheidung scheint auch die Didaktik der Unterrichtsfächer zu bestimmen. Im naturwissenschaftlichen Unterricht spielt die Sprache – die Auseinandersetzung mit den Fachinhalten – eine geringe Rolle, während sie im Sprachunterricht per definitionem im Zentrum steht. Wenn unsere vorausgehenden Überlegungen richtig sind, dann dürfte in der Kommunikationslosigkeit des naturwissenschaftlichen Unterrichts ein wesentlicher Grund liegen, weshalb Schülerinnen Fächer wie Physik und Chemie nicht nur nicht lieben, sondern geradezu hassen. Und ein möglicher Weg zur Reduktion der Aversion gegenüber diesen Fächern könnte darin liegen, deren kommunikative Dimension stärker zu betonen.

Unterricht in Physik, Chemie, Biologie, Geographie usw., der orientiert ist an einer wissenschaftlichen Disziplin, sollte nicht zum Ziel haben, wissenschaftliches Wissen zu vermitteln, auch wenn es ohne dieses nicht gehen mag, sondern in die wissenschaftliche Denkweise einzuführen. In diese wird aber nicht eingeführt, wenn Schülerinnen und Schüler unverstandene «wissenschaftliche Wahrheiten» auswendig lernen.

Andere Fragen

Die Hinterfragung von wissenschaftlichen Dogmen muss den Schülerinnen und Schülern erlaubt sein; denn gerade hinter diesen Festsetzungen können sich Verständnisprobleme verbergen. Die eigenen Vorurteile, mit denen Schülerinnen und Schüler in die Schule kommen, widersprechen unter Umständen den «Vorurteilen» der Wissenschaft, mit denen der Lehrer seinen Unterricht bestückt. Kritik muss daher erlaubt sein, und zwar sowohl Kritik seitens des Lehrers an den «naiven» Vorurteilen der Schüler als auch Kritik der Schüler an den Vorurteilen der Wissenschaft. Kritik aber erfolgt ganz wesentlich im Medium der Sprache, durch Argumentation und Diskurs.

Im Prinzip geht es beim wissenschaftsorientierten Unterricht um eine Initiation in die «scientific community», auch wenn die eigentliche Aufnahme erst an der Universität erfolgen wird. Dabei kann nicht in ein leeres Bewusstsein «eingeschrieben» werden, sondern ein bereits mit vorwissenschaftlichen Konzepten gefülltes Bewusstsein muss neu «formatiert» werden. Schülerinnen und Schüler haben, wenn sie in die Schule kommen, bereits ein breites Alltagswissen erworben. Sie verfügen über «implizite Theorien», mittels derer sie in ihrer ausserschulischen Lebenswelt gut zurechtkommen. Dieses Alltagswissen wird vom Schüler auch im naturwissenschaftlichen Unterricht als Interpretationshilfe beigezogen. Je mehr der Unterricht darauf Bezug nimmt, desto interessanter wird er.

Andere Experimente

Anschaung und Anschaulichkeit als didaktische Prinzipien sind ungenügend, um das Ziel der Aufdeckung von lebensweltlichen oder wissenschaftlichen Vorurteilen zu erreichen. Denn was der Schüler im Anschauungsmaterial sieht, braucht in keiner Weise dem zu entsprechen, was der Lehrer damit veranschaulichen will. Anschauung

scheint in den Augen vieler Didaktiker so etwas wie eine gemeinsame Basis für Lehrer und Schüler zu garantieren. Als ob Lehrer und Schüler tatsächlich dasselbe sähen, wenn sie einem Experiment beiwohnen, das der Lehrer inszeniert hat. Ein anschaulicher ist ein dem visuellen Sinn verpflichteter Unterricht und entspricht eher einer männlichen Didaktik. Das Auge, das Sehen, das Hinschauen usw. mögen zwar wesentliche Bedingungen von Erkenntnis sein, doch erst dann, wenn das Angeschauter auch sprachlich strukturiert wird, können wir wirklich von Erkenntnis sprechen.

Ein Unterricht, angereichert mit einer Fülle von Experimenten, muss daher keineswegs didaktisch besser sein als ein bloss dozierender Unterricht. Bezeichnenderweise nennen die in einer Zürcher Untersuchung interviewten Schülerinnen und Schüler das Experiment kaum je als unerlässlich für das Verstehen von Physik und Chemie. Der Effekt des Experimentes liegt eher im Bereich der Auflockerung, der Abwechslung und der mentalen Entspannung.

Gemeinsame Sprache

Die Sprachlosigkeit des Naturwissenschaftlers beruht weitgehend darauf, dass er sich in der esoterischen Sprache seines Faches verloren hat und sich nicht mehr in die Situation des Laien zu versetzen vermag, dem diese Sprache fremd ist. Aber genau diese Situation ist die Situation des schulischen Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler sind Laien, deren Sprache von der Sprache des Wissenschaftlers abweicht, deren Sprache die Lehrperson aber beherrschen muss, will sie unterrichtlichen Erfolg haben. Daher genügt es in keiner Weise, wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin das Wissen, so wie es auf der Universität gelernt wird, einfach in verdünnter Form wiedergibt. Die Lehrperson muss eine andere Sprache lernen, eine Sprache, die sie selbst einmal gesprochen hat, an die sie sich aber nur allzu oft nicht mehr zu erinnern vermag.

Unter der fehlenden oder mangelhaften kommunikativen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer naturwissenschaftlicher Fächer leiden die Schülerinnen offensichtlich mehr als die Schüler. Ein Weg zur Förderung der Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht könnte daher sein, dass künftige Naturwissenschaftslehrerinnen und -lehrer im Rahmen ihres Fachstudiums oder im Rahmen ihrer Lehrerbildung auch mit wissenschaftstheoretischen Fragen konfrontiert werden. Wissenschaft ist kein Korpus

Fragen, Erkenntnisse und Forderungen aus dem Atelier (Naturwissenschaften)

1. In welchem Masse ist die Naturwissenschaft mit der Vorstellung von Männlichkeit verknüpft, und was würde es für die Naturwissenschaft bedeuten, wenn es anders wäre?
2. Die Naturwissenschaft ist von Männern gemacht und stützt bestimmte Interessen, z. B. die, von Frauen nicht gebremst zu werden (Achtung vor verständigen Männern, sie können Frauen nicht ersetzen).
3. Beim Urteilen darüber, welche Phänomene einer Erforschung wert sind, beim Erstellen von Lehrplänen und beim Formulieren von Kernstoffen müssen Frauen und NichtwissenschaftlerInnen, die gewohnt sind, Fragen zu stellen, unbedingt stark vertreten sein.
4. Die Naturwissenschaft, wie sie heute ist, wurde und wird an den Hochschulen im allgemeinen von einem ganz bestimmten Typ Mann mit emotionalem Defizit gemacht. Sie darf nicht in dieser Form in die Schule einfließen.
5. Wenn Schülerinnen und Schüler abstrakte naturwissenschaftliche Inhalte nicht als sinnvoll begreifen, nützt alles Motivieren nichts. Die Mädchen und Knaben spüren, ob sie von der Lehrkraft akzeptiert werden, wie sie sind, oder ob sie nur für den Schulstoff funktionieren sollen. In diesem Fall heisst Motivieren Nichternstnehmen und wirkt dadurch demotivierend. Forderung: Neue Fragen an Natur stellen. Die Kunst des Fragens muss systematisch geübt werden.
6. Identifizierungen sind generell bestimmte Faktoren in der Entwicklung des Menschen. Lehrer werden bei SchülerInnen weniger erreichen als Lehrerinnen, da in ihnen ein ernsthaftes berufliches Vorbild gesehen werden kann. Forderung: Es braucht auf allen Stufen möglichst viele Naturkundelehrerinnen.
7. Naturwissenschaftliche Theorien sollten stärker an ganz alltägliche Fragen angebunden werden, um unmittelbare Hoffnung zu wecken.
8. In der gegenwärtigen Generation sind die Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen im Hinblick auf das Interesse an Beziehungsfragen, d. h. an Lebendigem, nicht mehr so gross wie in früheren Generationen. Neues Fragen in der Naturkunde entspricht daher Knaben und Mädchen.
9. Geschichtliche und geschlechtsspezifische Aspekte der Naturwissenschaft müssen von der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -fortbildung aufgenommen werden.

*Tagung «Schulräume - Mädchenträume»
30. November 1991, Lerbermatt, Köniz*

von Wissen, sondern ein methodisches Unterfangen, das von einer lebendigen, weil argumentierenden und kritisierenden Gemeinschaft von Menschen getragen wird. Dieses lebendige Moment von Wissen in den Unterricht einzubringen, könnte bedeuten, dass das Interesse der Mädchen am naturwissenschaftlichen Unterricht merklich gesteigert wird.

Literaturempfehlungen

Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule - Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim: Beltz 1982, 290 Seiten.
Eine Sammlung verschiedener, bereits etwas älterer Einzelarbeiten zum Thema des Buchtitels. Diskutiert werden Probleme wie Mütter und Hausaufgaben, Frauenthemen im Unterricht, Sexismus in Lehrbüchern und im Geschichts- und Mathematikunterricht, sexistische Sprache, Situation des Sonderschülerinnen, Interaktion und Gewalt im Klassenzimmer u. a.

Enders-Drägässer, Uta & Claudia Fuchs: Interaktionen der Geschlechter.

Sexismusstrukturen in der Schule - Eine Untersuchung an hessischen Schulen im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung.

Weinheim: Juventa 1989, 166 Seiten.

Es werden die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen des Interaktionsverhaltens von Lehrerinnen, Schülerinnen und Schülern, die die Autorinnen und ihre Mitarbeiterinnen auf verschiedenen Schulstufen durchgeführt haben, dargestellt. Methodisch ist mit qualitativen Interviews und Videoaufnahmen von Unterrichtssequenzen gearbeitet worden. Das Buch gibt einen guten Einblick in die Art von Forschung, die die aktuelle Koedukationsdebatte ausgelöst hat.

Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation - enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1991, VIII + 190 Seiten.

Ein sorgfältig verfasstes Buch, das sowohl die historische Entwicklung der Koedukation als auch die Zeit der Einführung des koedukativen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland diskutiert. Schwerpunkt des Buches bildet eine Darstellung verschiedener Untersuchungen zum Geschlechterverhältnis in ausgewählten Schulfächern (Mathematik, naturwissenschaftliche Fächer, technische Bildung, Textilunterricht, Sportunterricht, Deutsch und Fremdsprachen).

Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen – Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim: Juventa 1991 (2. Aufl.), 245 Seiten.

Es werden die Ergebnisse einer empirischen Longitudinalstudie auf der Sekundarstufe I dargestellt. Im Zentrum steht die unterschiedliche Entwicklung des Selbstvertrauens bei Knaben und Mädchen und deren Zusammenhang mit der schulischen Interaktion und dem Schulerfolg. Die Studie darf in methodischer Hinsicht als vorbildlich bezeichnet werden. Die Ergebnisse verweisen auf die problematische, da offensichtlich defizitäre Selbstwertentwicklung bei Schülerinnen.

Pfister, Gertrud (Hrsg.): Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation.

Pfaffenweiler: Centaurus-Verlags-gesellschaft 1988, X + 265 Seiten.

Ein Sammelband mit verschiedenen Beiträgen zur Geschichte der Koedukation (mit einem Anhang «Quellen und Dokumente»), zum Verhältnis von Geschlecht und Erziehung, zu Pros und Contras der Koedukation, zur Situation von Mädchen im Sportunterricht und im Mathematik-/Naturwissenschafts-/Technikunterricht, zu Interaktionsmustern im koedukativen Unterricht und zu Fragen der Verbesserung der aktuellen Situation.

Walter Herzog //

2. Ist Informatik Männersache?

Die Schwellenangst der Frauen

Vorweg sei gesagt, dass ein wesentlicher Aspekt der Akzeptanz des Computers bei beiden Geschlechtern im Alter liegt. Je jünger, desto grösser die Bereitschaft, sich in ein neues Gebiet zu wagen. Leider aber sind noch heute nur wenige Frauen in Informatik-Berufen vertreten. Mehr noch, Frauen lehnen es häufig ab, sich mit der neuen Technologie zu befassen.

Der Hauptgrund zur Ablehnung und Verdrängung der Informatik durch Frauen liegt in deren grösserer Schwellenangst.

Diese beruht zum Teil auf allgemeinen Vorurteilen, und Meinungen, wie zum Beispiel:

Computer werden der Welt der Mathematik und der Technik zugeordnet, in welcher – so sagt man – die Frauen wenig heimisch sind.

Den Frauen wird sehr pauschal die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich mit der Technik zu befassen, abgesprochen. Ein Blick in den Alltag zeigt deutlich, dass es sich dabei um ein Vorurteil handeln muss. Denn Frauen benutzen ganz selbstverständlich Haushaltsmaschinen wie Waschmaschinen, Mikrowellenöfen und Nähmaschinen. Ihnen käme es nicht in den Sinn, aus reiner Technikfeindlichkeit alle Arbeiten wieder von Hand zu verrichten.

Frauen lassen sich von der Terminologie der Informatik stark beeindrucken.

Zweifellos ist der Computerjargon ein grosses Hindernis beim Zugang zur Informatik. Dazu kommt noch, dass Ausdrücke wie Hardware, Software, Megabyte usw. aus dem Englischen stammen und so den Eindruck erwecken, dass Englischkenntnisse gar Voraussetzung für den Einstieg in die Informatik seien.

Frauen zweifeln rasch an ihrem Können. Die Angst vor dem Versagen ist gross. Hinzu kommt die Angst vor der «unheimlichen Maschine», bei deren Berührung «sicher etwas kaputtgehen wird.»

Das gefürchtete Versagen steht vielfach auch in direkter Verbindung mit der Lehrkraft, welche die neue Materie vermittelt. Es gibt leider zu viele Fachleute mit grosser Fachkompetenz, aber wenig Wissen über Methodik und Didaktik, die mit dieser wichtigen Aufgabe betraut werden.

Es ist eine bekannte Tatsache, dass Frauen die informatikbezogenen Bildungsangebote wenig bis kaum wahrnehmen. Doch sind die Gründe dieser «Abstinenz» nicht nur in der vielzitierten «Technikfeindlichkeit» oder den vorgängig erwähnten Ängsten zu suchen. Die Ausbildungslehrgänge entsprechen nämlich vielfach nicht den Bedürfnissen der Frauen. Der Unterricht ist üblicherweise sehr kopflastig gestaltet und lässt wenig bis gar keinen Platz für emotionale Gebiete, z. B. Gedankengänge über die Auswirkungen der neuen Technologie auf die Gesellschaft, offen. Auf Diskussionen wird grösstenteils verzichtet, um möglichst viel Stoff vermitteln zu können. Im diesem Zusammenhang wird auch immer wieder die Frage der Koeduka-

tion aufgeworfen. Es gibt Befürworter von reinen Mädchen- und Frauenkursen, welche der Ansicht sind, dass die Teilnehmerinnen nur in diesem geschützten Rahmen ihr Selbstbewusstsein stärken und in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten können. Gegner wiederum befürchten eine Herabsetzung der Frauenausbildung im Sinne einer Bildung zweiter Klasse. Zudem sehen sie in der Auseinandersetzung mit den männlichen Kursteilnehmern einen wichtigen Lernprozess.

Die Suggestopädie hilft Ängste und Vorurteile überwinden

Auf Grund dieser vorliegenden Tatsachen habe ich mich vor rund vier Jahren die Aufgabe gestellt, Frauen den Zugang zur Informatik zu erleichtern. Zusammen mit zwei Kolleginnen aus der EDV biete ich Computerkurse mit Suggestopädie an.

Diese ganzheitliche Unterrichtsmethode wurde von Dr. Losanov aus Bulgarien entworfen und erlaubt ein Lernen mit Spass. Sie stützt sich auf die Erkenntnisse der Hirnforschung und der Spezialisierung der beiden Hirnhälften einerseits und der Tatsache, dass nicht alle die gleiche Lerneigenschaft haben. So gibt es Personen, welche durch Zuhören lernen (auditiv), jene, die bildhafte Darstellungen benötigen (visuell), oder aber solche, die durch Erlebnisse (kinästhetisch) zu ihren Lernfortschritten gelangen. Demzufolge wird in unseren Lerngruppen der ganze Stoff auf drei verschiedene Arten präsentiert. Es wird viel gespielt, viel gelacht und es werden, zum Abrunden des Ganzheitlichen, auch Entspannungsübungen mit klassischer Musik eingeflochten. Dass wir mit unserem Unterricht auf dem richtigen Weg sind, zeigt die grosse Nachfrage. Über 900 Frauen, dazu auch wenige Männer, haben seit Frühling 1989 den erfolgreichen Einstieg in die Informatik mit uns gemacht. Auch haben inzwischen verschiedene Institutionen wie z. B. Ascom, Bedag, Gewerkschaften, die Lehrerfortbildung, Volkshochschulen und Kaufmännische Berufsschulen unserer Kurse in ihr Ausbildungsprogramm aufgenommen.

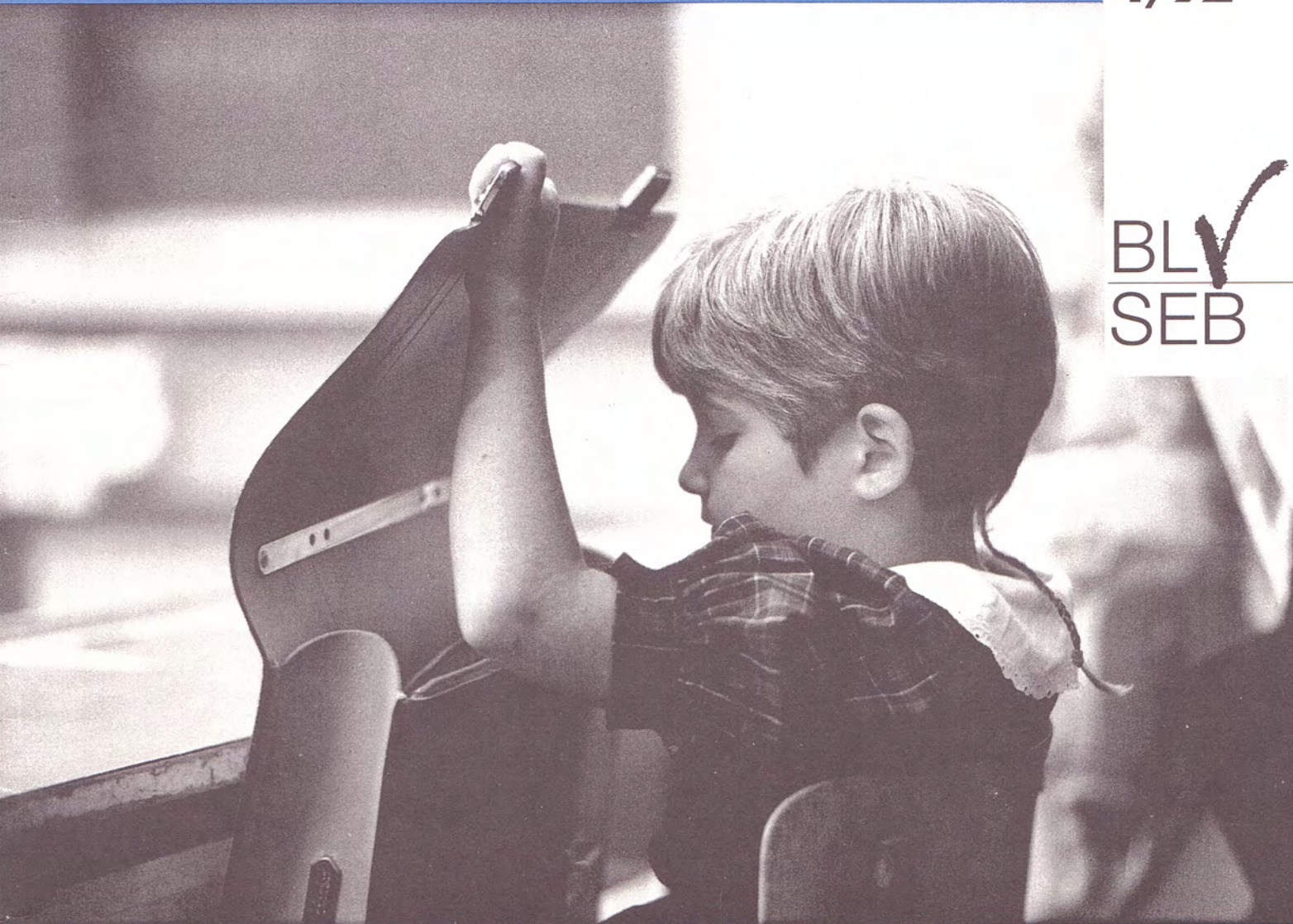
Annemarie Schlegel //

Die nächsten Kurse finden im Januar/März/Mai 1993 in Wabern bei Bern statt, oder in der Lehrerfortbildung im April und Juli 1993. Auskunft bei: Annemarie Schlegel-Wymann, Ringstrasse 7, 3066 Stettlen. Telefon 031 931 06 66.

SCHULPRAXIS

4/92

BLV
SEB



KOEDUKATION – FINDET SIE WIRKLICH STATT?

Mädchen und Knaben
im Unterricht gleich behandeln!

Cabo Verde – Bericht zur Lage

Schulpraxis – Zeitschrift des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins

82. Jahrgang

Herausgeber

Bernischer Lehrerinnen-
und Lehrerverein
Sekretariat, Postfach 3035, 3000 Bern 7
Telefon 031 22 34 16, Telefax 031 22 26 05

Redaktion

Dr. Daniel V. Moser-Léchet
Steigerweg 26, Postfach 194, 3000 Bern 32
Telefon 031 44 41 46, Telefax 031 43 23 96

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Nummer

Iris Diem, Hildanusstrasse 22, 3013 Bern
Dr. Uta Enders-Drägässer, Frankfurter
Institut für Frauenforschung, Elbinger-
strasse 3, D-6000 Frankfurt am Main
Bernadette Frei, Entlisbergstrasse 20,
8038 Zürich
Silvia Gfeller, Weissensteinstrasse 13,
3400 Burgdorf
Prof. Dr. Walter Herzog, Pädagogisches
Institut der Uni Bern, Muesmatt-
strasse 27, 3012 Bern
Sabine Högger-Maire, Ringstrasse 9,
3066 Stettlen
Beatrice Hostettler-Walz, Büro Hekate,
Friedbühlstrasse 36b, 3008 Bern
Susanne Junger, Obermoosstrasse 29,
3067 Boll
Erika Lüthi, Farbstrasse 47, 3076 Worb
Annemarie Schlegel-Wymann,
Ringstrasse 7, 3066 Stettlen
Christa Strasser, Lyss-Strasse 16,
2560 Nidau

Grafik und Bilder

Grafische Gestaltung: Corinne Glauser,
A.-Göuffi-Strasse 18, 2500 Biel
Titelbild und Fotos: François Gribi,
Steigerweg 12, 3006 Bern
Fotos S. 30 ff.: Daniel V. Moser

Inserate

ofa Orell Füssli Werbe AG
Laupenstrasse 35, 3008 Bern
Telefon 031 26 00 11
Telefax 031 25 70 41
Telex 912 459 ofab ch
und sämtliche 48 Filialen der ofa

Abonnemente

Fr. 17.- jährlich für Mitglieder BLV
Fr. 20.- jährlich für Nichtmitglieder
Einzelnummer: Fr. 6.-
4 Nummern jährlich
Bestellungen und Adressänderungen:
Sekretariat BLV, Postfach 3035,
3000 Bern 7

Nächste Ausgabe

März 1993

Druck: Rickli+Wyss AG
Eymattstrasse 5, 3027 Bern

INHALT

Koedukation – findet sie wirklich statt?**Allgemeine Fragen an die Koedukation**

1. Mädchen und Knaben im gemeinsamen Unterricht 4
(Christa Strasser)

2. Aggression und Gewalt in der Schule 6
(Susanne Junger, Erika Lüthi)

3. Geschlechterrollen: Mädchen und Buben in der Familie – was geben Mütter und Väter an ihre Töchter und Söhne weiter? 8
(Sabine Högger-Maire)

4. Frauen im Kollegium 10
(Beatrice Hostettler-Walz)

Schulische und auserschulische Mädchenbildung und Koedukation

(Uta Enders-Drägässer) 13

Koedukation und einzelne Schulfächer

1. Mädchen und Knaben im naturwissenschaftlichen Unterricht 18
(Walter Herzog)

2. Ist Informatik Männersache? 21
(Annemarie Schlegel-Wymann)

3. Sexistische Sprache 22
(Iris Diem, Bernadette Frei)

4. Vom Umgang mit Frauenthematen im Geschichtslehrplan und in Geschichtslehrmitteln 24
(Silvia Gfeller, Regula Ritz)

5. Frauen und Männer in Geschichtsbüchern 27
(Daniel V. Moser-Léchet)

BLV-Projekt Kapverdische Inseln: Zur Lage

(Daniel V. Moser-Léchet) 30

ZU DIESEM HEFT

Vor rund einem Jahr veranstaltete die Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern eine Tagung zum Thema «Schulräume – Mädchenträume». Ich entschloss mich zur Teilnahme, schliesslich unterrichte ich Mädchen und Jünglinge und bin Vater einer schulpflichtigen Tochter und zweier schulpflichtiger Söhne. In der sehr gut besuchten Tagung befand ich mich als Mann – welche Seltenheit in solchen Veranstaltungen – in einer verschwindend kleinen Minderheit. Das Thema interessierte offenbar vor allem Frauen. Das Hauptreferat von Uta Enders-Drägässer (in diesem Heft in einer leicht gekürzten Fassung abgedruckt) eröffnete die Tagung und war zugleich prägend für den Stil der Tagung: engagiert, differenziert, tolerant, vielseitig.

Ich nahm nicht ohne Skepsis an dieser Veranstaltung teil. Da wird Dir sicher wieder mal vorgehalten, an was Du bisher alles nicht gedacht hast beim Unterrichten und wie ungerecht gegenüber den Mädchen Du bis jetzt gewesen bist. Von einer Tribunal-Stimmung radikaler Feministinnen war dann allerdings nichts zu spüren. Vielmehr von Bemühungen, dem Verhältnis der Geschlechter auch in der Schule neue Seiten abzugewinnen und es für beide Seiten fruchtbarer zu machen.

In diesem Sinne entschloss ich mich, gemeinsam mit einigen Referentinnen der Tagung diese Ausgabe der «Schulpraxis» zu planen und zu schreiben. Wie üblich, kam nicht alles so heraus, wie wir es uns ursprünglich vorgestellt hatten.

Viele Kolleginnen und Kollegen werden sich vielleicht bei der Lektüre sagen: Jetzt auch das noch! Muss jetzt noch das Verhältnis von Knaben und Mädchen im Unterricht neu aufgerollt werden? Gehört nicht wenigstens die Koedukation zum festen Bestand der Schule? Haben wir nicht schon genug zu tun mit der Umstellung des Schulsystems auf das Modell 6/3, mit der Reform der Lehrerausbildung im Sinne der Gesamtkonzeption? Man könnte auch anders fragen, beispielsweise: Haben wir schulpolitisch und pädagogisch im Kanton Bern nicht etwas sehr lange geschlafen? Unser Schulsystem 4/5 ist mehr als 150 Jahre alt und kein anderer Kanton kennt es mehr. Unsere Lehrerbildung ist ebenso alt, und die meisten Kantone haben längst die seminaristische Lehrerbildung aufgegeben (von Europa ganz zu schweigen). Zur dringend nötigen Modernisierung unseres Bildungswesens gehört meiner Meinung nach auch die kritische Frage nach dem Erfolg der Koedukation. Mit der kommenden Lehrplanrevision bieten sich Chancen, auch hier neue Wege zu gehen. Warum nicht einmal einen fortschrittlichen Kanton Bern wie vor 150 Jahren?

Daniel V. Moser-Léchet