

Hochschule Magdeburg – Stendal
Fachbereich: Angewandte Humanwissenschaften
Studiengang: Angewandte Kindheitswissenschaften



Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts

Die Vermittlung des heimlichen Lehrplans im Klassenraum

- *Beobachtungen zu genderspezifischen Interaktionen
mittels experimentellem Design*

Erstprüfer: Prof. Dr. Raimund Geene
Zweitprüferin: Prof. Dr. Beatrice Hungerland

vorgelegt von:

Lisa Denny

Matrikelnummer: 20112283

6. Fachsemester

Pariser Str. 35b, 12623 Berlin – Mahlsdorf

E-Mail: lisa.den@web.de

Abgabedatum: 04.09.2014

Abstract

- Autorin:** Lisa Dennow
- Erstprüfer:** Prof. Dr. Raimund Geene
Zweitprüferin: Prof. Dr. Beatrice Hungerland
- Zeitraum:** 02.07.2014 – 04.09.2014
- Titel:** Die Vermittlung des heimlichen Lehrplans im Klassenraum - Beobachtungen zu genderspezifischen Interaktionen mittels experimentellem Design
- Inhalt:** Der heimliche Lehrplan beschreibt soziale Werte, Normen und Regeln, welcher als Sozialisationsprozess den Schulalltag beeinflusst. Die eigens für die Thesis erstellten Hypothesen fragen nach der Validität der Methode sowie genderspezifischen Interaktionen. Schwerpunkt dieser Bachelor-Thesis sind Beobachtungen in zwei Sekundarschulen. Das Untersuchungsdesign ist experimentell an den Erhebungsbogen von zwei amerikanischen Wissenschaftlerinnen aus dem Jahr 1993 angelehnt. Nach einer Pretestphase sowie Modifizierungsprozess wurde das gewonnene Material quantitativ mithilfe des SPSS-Programms und qualitativ durch die Inhaltsanalyse aufbereitet und ausgewertet. Die Hypothesen werden durch die Auswertung und mithilfe von Gütekriterien beantwortet, sodass die Methodengültigkeit größtenteils belegt werden kann. Tendenzen für geschlechterspezifische Interaktionen sind erkennbar, allerdings schwer zu generalisieren. Im Fazit wird die Bedeutung des heimlichen Lehrplans sowie die Geschlechtergerechtigkeit in Schulen diskutiert.

Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	5
1. Einleitung	6
1.1 Persönliches Erkenntnisinteresse	6
1.2 Fragestellungen und Hypothesen.....	7
1.3 Kommentiertes Inhaltsverzeichnis	8
2. Theoretische Grundlagen	9
2.1 Der heimliche Lehrplan	9
2.1.1 Definition des heimlichen Lehrplans	10
2.1.2 Folgen des heimlichen Lehrplans.....	11
2.1.3 Der heimliche Lehrplan in Bezug auf die Kategorie Gender	11
2.1.4 Verhaltensweisen und Kommunikation	12
2.1.5 Der heimliche Lehrplan in der Schule	14
2.2 Die Kategorie Gender	15
2.2.1 Theoretische Ansätze der Gender Studies	15
2.2.1 Gender in der Schule	16
2.3 Interaktionen	18
2.3.1 Interaktionen in der Schule	19
2.3.2 Geschlechterspezifische Interaktionen	20
3. Methodenentwicklung	20
3.1 Gegenwärtiger Forschungsstand	21
3.2 Erläuterung des experimentellen Designs.....	22
3.3 Verlauf der Erhebung	24
3.3.1 Pretest und Modifizierungsprozess	25
3.3.2 Kategorienbeschreibung und Operationalisierung	26
3.3.3 Zugang zum Forschungsfeld	27
3.3.4 Teilnehmende Beobachtungen im Klassenraum	28
3.4 Theoretische Grundlagen von Beobachtungen.....	29
3.5 Institutionsbeschreibung	31
3.5.1 Sekundarschule I.....	31
3.5.2 Sekundarschule II	31

4. Eigene Forschung	32
4.1 Aufbereitung des Materials der eigenen Erhebung	32
4.1.1 Quantitative Aufbereitung des Materials	32
4.1.2 Qualitative Aufbereitung des Materials.....	34
4.2 Quantitative deskriptive Darstellung der eigenen Erhebung	35
4.2.1 Häufigstes Auftreten von Items	35
4.2.2 Interaktionen in geschlechterspezifischer Aufteilung	36
4.2.3 Geschlecht der Lehrkraft	36
4.2.4 Statistische Grundbegriffe und Vorbemerkung zur Auswertung	37
4.3 Qualitative deskriptive Darstellung der eigenen Erhebung	38
4.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse	38
5. Auswertung der Erhebung	40
5.1 Quantitative Auswertung	40
5.1.1 Auswertung der Häufigkeiten.....	40
5.1.2 Auswertung der Interaktionen nach geschlechtsspezifischer Aufteilung	41
5.1.3 Auswertung nach Geschlecht der Lehrkraft	42
5.1.4 Auswertung nach dem t-Test.....	42
5.2 Qualitative Auswertung	44
5.2.1 Kategorie 1: Geschlechterspezifische Verhaltensunterschiede von Lehrkräften ...	44
5.2.2 Kategorie 2: Geschlechterspezifische Verhaltensunterschiede von Schüler_innen.	47
5.3 Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse	50
6. Diskussion	51
6.1 Diskussion der Ergebnisse	51
6.2 Kritische Methodenreflektion	53
6.2.1 Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität	54
6.2.1 Ergänzende Gütekriterien für qualitative Forschungen	55
6.3 Schlussfolgerung	57
7. Fazit	58
Literaturverzeichnis	59
Anhang	62

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Ablaufplan der Erhebung.....	29
Tabelle 2: Codierung der Variablen und Items des Erhebungsbogens	33
Tabelle 3: Häufigkeiten von beobachteten Interaktionen.....	35
Tabelle 4: Höchstwerte für Interaktionen nach geschlechterspezifischer Aufteilung	36
Abbildung 1: Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse in dieser Erhebung.....	39

1. Einleitung

„Schule ist eine methodische Unterweisung nach Regeln.“

– Immanuel Kant

Der Philosoph verweist schon zu seiner Zeit auf Anpassungsprozesse in Schulen hin, welche Werte, Normen und Regeln vermitteln. Diesen innerschulischen Sozialisationsprozessen müssen sich Schüler_innen fügen und lernen mit ihnen umzugehen. In schulischen Institutionen sind heutzutage viele Aspekte und Anordnungen, vom Lehrplan bis zur Sitzordnung, fremdbestimmt, sodass die jungen Heranwachsenden sich diesen Gegebenheiten anpassen müssen. Welche Auswirkungen haben diese Regeln auf Schüler_innen, aber auch auf Lehrer_innen? Laut Zimmermann (2003) wird eine positivere Schulkarriere erlebt, sobald die Jungen und Mädchen sich Erwartungen anpassen und sich in den Klassenraum integrieren (ebd.). Diese ‚methodischen Unterweisungen‘ geben den Rahmen für den Schulalltag vor und beeinflussen diesen maßgeblich. Der Grundkurs an sozialen Regeln und Routinen ist als heimlicher, oder auch nicht-amtlicher Lehrplan bekannt, welcher diese Anpassungsprozesse fördert. Vorgegebene Werte und Richtlinien beeinflussen jeden Menschen und formen Interaktions- und Kommunikationsprozesse. Inwiefern der heimliche Lehrplan den Schulalltag prägt und wie er sich auf die Entwicklungen von Geschlechteridentitäten auswirkt, wird in der vorliegenden Bachelor-Thesis mithilfe von Beobachtungen im Klassenraum untersucht.

1.1 Persönliches Erkenntnisinteresse

Im Seminar ‚Diversity Studies - Bildungsungleichheiten‘ im Rahmen meines Studiengangs ‚Angewandte Kindheitswissenschaften‘ wurde ich auf den Text von Katz und Vieland (1993) aufmerksam, welcher sich mit der Vermittlung des heimlichen Lehrplans beschäftigt. Definiert wird dieser als eine „vielfältige unterschiedliche Behandlung von Männern und Frauen“ (ebd.: 39), wobei ihre Forschung sich auf amerikanische Universitäten mit naturwissenschaftlich-mathematischem Schwerpunkt beschränkt. Dazu führten die Wissenschaftlerinnen Beobachtungen in Hörsälen durch. Bewiesenermaßen sind geschlechterspezifische Unterschiede im Interaktionsverhalten seitens der Studenten_innen und

Professoren_innen vorhanden, sodass mein Erkenntnisinteresse darin lag zu untersuchen, inwiefern diese Tendenzen bereits in der Schule vorhanden sind. Das Thema ‚Gender in der Schule‘ interessierte mich, sodass ich mich mit der Thematik vertiefend auseinandersetzte.

Die Bachelor-Thesis beschäftigt sich mit genderspezifischen Beobachtungen zum heimlichen Lehrplan und hat zum Ziel diesen mittels experimentellem Design nachzuweisen. Dieses Design ist ein Erhebungsbogen nach Katz und Vieland (1993), welcher nach einer von mir durchgeführten Modifizierung in deutschen Klassenräumen individuell angewendet wurde.

1.2 Fragestellungen und Hypothesen

In der vorliegenden Arbeit werden verschiedene Aspekte geklärt. Dabei sollen Fragestellungen und Hypothesen zur Klärung beitragen und die inhaltliche Struktur, den Aufbau der Erhebung sowie der Aufbereitung und Auswertung des Materials unterstützen. Die zwei Fragestellungen wurden auf Kernthemen verteilt, sodass einerseits nach der Validität des Erhebungsinstruments und andererseits nach Beobachtungen von genderspezifischen Interaktionen gefragt wurde. Folgende Fragestellungen wurden explizit konzipiert:

- Wie valide funktioniert der erstellte Erhebungsbogen nach Katz und Vieland?
Ist der heimliche Lehrplan mit dem experimentellen Design beobachtbar?
- Sind geschlechterspezifische Interaktionen im Klassenraum beobachtbar?

Im Rahmen der Bachelorarbeit sollen ebenfalls Hypothesen und Vorannahmen verifiziert bzw. falsifiziert werden. Diese im Vorfeld überlegten Annahmen sollen während der Auswertung bearbeitet werden. Dazu wurden die Hypothesen in zwei Bereiche gegliedert. Zunächst die Hypothesen, welche sich vorrangig auf die Methode beziehen:

- Der heimliche Lehrplan ist durch die gewählte Methode beobachtbar.
- Die Erhebungsbogen zeigt auf, dass sowohl Lehrer, als auch Lehrerinnen, den heimlichen Lehrplan reproduzieren.

- Die Methode gibt eindeutige Ergebnisse in Bezug auf den heimlichen Lehrplan und genderspezifisches Verhalten.

Der zweite Bereich beinhaltet Hypothesen, welche sich inhaltlich auf die Ergebnisse des experimentellen Designs beziehen und das Verhalten widerspiegeln:

- Das Verhalten der Akteure im Klassenraum (Lehrkräfte und Schüler_innen) ist geschlechterspezifisch geprägt. Das bedeutet, dass die Auswertung der Beobachtungsergebnisse signifikante Unterschiede im Verhalten widerspiegelt.
- Die Lehrer_innen weisen ein unterschiedliches Verhaltens- und Interaktionsmuster auf, wenn sie mit den Schülern kommunizieren im Vergleich zur Kommunikation mit den Schülerinnen.
- Die Ergebnisse zeigen auf, dass Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht zurückhaltender, passiver und unsicherer als die männlichen Schüler interagieren.

Diese Hypothesen wurden innerhalb der Arbeit wieder aufgegriffen, sodass sich beispielsweise die qualitative Auswertungstechnik auf diese bezieht. In der Diskussion wurden die Hypothesen einzeln verifiziert bzw. falsifiziert.

1.3 Kommentiertes Inhaltsverzeichnis

An die Einleitung anschließend, beginnt Kapitel 2 mit den theoretischen Grundlagen als Verständnisbasis. Dazu wurden die Begriffe ‚heimlicher Lehrplan‘, ‚Gender‘ sowie ‚Interaktionen‘ definiert und geklärt. Das Kapitel führt den Leser bzw. die Leserin in die Bachelor-Thesis ein.

Da die Erhebung sich auf ein experimentelles Design stützt, wurde der Prozess der Methodenentwicklung in Kapitel 3 genau vorgestellt. Darin wurde der gegenwärtige nationale und internationale Forschungsstand, das Design nach Katz und Vieland (1993), der Verlauf der Forschung, Theorien von Beobachtungen sowie Institutionsbeschreibungen der beobachteten Schulobjekte vorgestellt. Zweck der detaillierten Vorstellung der Methodenentwicklung ist es, ein Verständnis vom Forschungsaufbau sowie -ablauf zu vermitteln.

Anschließend wurde in Kapitel 4 die eigene Erhebung mit den Einzelschritten präsentiert. Zunächst wurde die quantitative und qualitative Aufbereitung des Materials dargestellt. Daraufhin folgt die deskriptive Darstellung der Daten, wobei bereits in Punkt 4.3.1 die qualitative Auswertungsmethode beschrieben wurde.

Im fünften Kapitel wurden die erhobenen Daten auf zwei Wegen ausgewertet. Meine Methode beinhaltet quantitative und qualitative Ansätze, sodass diese jeweils in Aufbereitung, Darstellung und Auswertung getrennt beschrieben wurden. Trotzdem wird an verschiedenen Stellen zwischen den Ansätzen verknüpft oder miteinander in Bezug gesetzt. Die quantitative Auswertung bezieht sich auf die erhobenen Häufigkeitsdaten, während die qualitative Auswertung mittels Inhaltsanalyse und Kategoriensystem arbeitet.

Abschließend wird im Kapitel 6 eine Gesamtdiskussion der Ergebnisse sowie der Methodik vorgestellt. Die Methodenevaluation wurde durch die Anwendung von Gütekriterien angemessen unterstützt. Im letzten Kapitel wurde ein Fazit gezogen und reflektierend zur Bachelor-Thesis Stellung genommen.

2. Theoretische Grundlagen

Im ersten Abschnitt werden Theorien einführend dargestellt. Dazu wurden der heimliche Lehrplan, Genderkonstruktionen sowie Interaktionen erläutert und miteinander verknüpft. Diese theoretischen Grundlagen bilden die Basis für das weiterführende Verständnis der Arbeit.

2.1 Der heimliche Lehrplan

In Deutschland ist es für Kinder Pflicht in die Schule zu gehen. Aufgaben der Schule sind die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Diese Wissensbildung wird meist durch frontalen und kontinuierlichen Unterricht vermittelt. Doch auch die schulische Sozialisation spielt eine wichtige Rolle im Alltag der Schüler und Schülerinnen. Rollenhandeln und –strukturen der Gesellschaft sowie universale Orientierungen werden beigebracht. Zudem bestimmen Leistungen, Selektionen und

Ungleichheiten den Schulalltag (Zimmermann 2003). Der Lehrplan beeinflusst den Ablauf in der Schule und kann in amtlichen und nicht-amtlichen aufgeteilt werden. Im Folgenden wird der nicht-amtliche, der sogenannte heimliche Lehrplan vorgestellt.

2.1.1 Definition des heimlichen Lehrplans

Der heimliche Lehrplan wurde in der Literatur vor mehr als achtzig Jahren das erste Mal indirekt in den Schriften von Bernfeld erwähnt. Der Wissenschaftler verfasste Thesen, welche Prozesse in Schulen reflektierten. Bernfeld war der Ansicht, dass weder Lehrer noch Lehrerinnen sich bewusst waren, dass sich in der Schule eine Art Einübung von Mechanismen der Gesellschaft vollzieht (Meyer 2007). Die gegenwärtige Bezeichnung des heimlichen Lehrplans ist vor ungefähr dreißig Jahren durch den Amerikaner Jackson aufgetaucht und wurde durch Zinnecker im deutschen Raum bekannt (ebd.). Laut Jackson beschreibt der heimliche Lehrplan, im Amerikanischen ‚hidden curriculum‘ genannt, soziale Verkehrsformen und -normen im Klassenraum (Zinnecker 1975). Er definiert diesen versteckten Lehrplan damit abgrenzend zu dem amtlichen Lehrplan, welcher beispielsweise Unterrichtsfächer und die Schulordnung einschließt. Den heimlichen Lehrplan beschreibt er dagegen als

„nichtamtlichen [...] Lehrplan [...], da er der Aufmerksamkeit der Schulpädagogen weitgehend entgangen ist. Dieser heimliche Lehrplan besitzt auch eine goldene Mitte: den Grundkurs in den sozialen Regeln, Regelungen und Routinen. Diesen Grundkurs haben sich Schüler wie Lehrer anzueignen, wenn sie, ohne großen Schaden zu nehmen, ihren Weg durch die Institution, die da Schule heißt, machen wollen.“

(Jackson zitiert nach Zinnecker 1975: 29).

Zwei Lehrpläne werden parallel im Schulalltag der Kinder unterrichtet. Jackson machte in den 80ern mit seinen neuen Ideen die unsichtbaren Alltäglichkeiten der Schule sichtbar. Es wird zudem behauptet, dass die Schule mit dem heimlichen Lehrplan zur Erhaltung der gesellschaftlichen Stabilität beiträgt, da nebenbei auch Gesellschaftsauffassungen und Weltorientierungen vermittelt werden (Zimmermann 2003). Der Schulalltag ist voller sozialer Lernerfahrungen, welche durch schulische

Sozialisation oft indirekt gelehrt sowie gelenkt werden. Diese Erfahrungen verlaufen häufig parallel im Hintergrund, machen aber trotzdem einen Großteil im Alltag des Schülers bzw. der Schülerin aus (ebd.).

Der wissenschaftlich nachgewiesene heimliche Lehrplan beeinflusst demnach relevante Teile der Persönlichkeitsbildung der Schüler_innen. Außerdem wird der Lehrer oder die Lehrerin als ‚Zeitnehmer‘ angesehen, weshalb die Schüler_innen lernen, dass es ein Machtgefälle zwischen dem Lehrer bzw. der Lehrerin und ihnen gibt und einige Angelegenheiten stets fremdbestimmt sind (ebd.).

2.1.2 Folgen des heimlichen Lehrplans

Die Folgen des heimlichen Lehrplans sind häufig unbewusst. Im Laufe ihrer Schullaufbahn entwickeln Schüler_innen Handlungsstrategien, um ihre Schulkarriere erfolgreicher zu bestehen. Es geschieht demnach eine Art Anpassungsprozess, in dem die Schüler_innen sich adaptiv interagieren und gewünschtes Verhalten reproduzieren. Rituale und Regeln werden erlernt und akzeptiert, sodass von ‚Masken‘ gesprochen wird, hinter denen sich versteckt wird. Beispielsweise täuschen Schüler_innen aufmerksames Verhalten im Unterricht vor oder antworten danach, was der Lehrer bzw. die Lehrerin gerne ‚hören möchte‘ (Zinnecker 1975).

Eine weitere mögliche Folge ist die Resignation, wenn der Schulerfolg ausbleibt. Solche Schüler_innen denken, dass der ausbleibende Erfolg an ihnen persönlich läge. Dieser von Zimmermann (2003) genannte ‚Abkühlungsprozess‘ gilt als „System abgestufter Enttäuschungen“ (ebd.: 133).

Um den heimlichen Lehrplan ausführlicher zu verdeutlichen wurde im Folgenden auf den Lehrplan in Bezug auf die Kategorie Gender eingegangen. Dazu wurden Merkmale, Verhalten und Folgen erläutert.

2.1.3 Der heimliche Lehrplan in Bezug auf die Kategorie Gender

Der heimliche Lehrplan wurde von den amerikanischen Wissenschaftlerinnen Katz und Vieland genauer untersucht und in ihrem Buch „Uni-Knigge für die Frauen“ (1993) ausgewertet. Das für diese Bachelorarbeit ausgewählte experimentelle Design

ist von Katz und Vieland übernommen, weshalb sich in den Ausführungen über den heimlichen Lehrplan, in Bezug auf die Kategorie Gender und den Verhaltensmerkmalen, an ihrem Text inhaltlich orientiert wird. Da die beiden Wissenschaftlerinnen Untersuchungen in amerikanischen Hörsälen durchführten, ist es für diese Arbeit von zentraler Bedeutung, eine Rückführung auf das Setting Schule vorzunehmen, worauf im Anschluss eingegangen wird.

Der heimliche Lehrplan wird von Vieland und Katz (1993) als „vielfältige unterschiedliche Behandlung von Männern und Frauen“ (ebd.: 39) definiert. Es bestehen zwei Lehrpläne parallel nebeneinander, in denen Frauen anders instruiert werden als Männer. Inhalte, die sozusagen ‚heimlich‘ beigebracht werden, sind Grundauffassungen, welche die Aufrechterhaltung der Geschlechterungleichheiten begünstigen bzw. reproduzieren.

Diese meist unbewussten Vorgänge spiegeln kulturelle Geschlechtererwartungen wieder, geben den Männern häufig den Vorrang und wirken sich negativ auf das Empfinden sowie die Persönlichkeitsentwicklung von Studentinnen aus (Kunze 2009). Die meisten Frauen erkennen nicht, dass das Verhalten der Lehrbeauftragten häufig keine persönliche, sondern eine von gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen und Eigenerfahrungen geprägte Reaktion ist.

Für ein besseres Verständnis wurden Verhaltensweisen und die Kommunikation in den nächsten Punkten anschaulich dargestellt.

2.1.4 Verhaltensweisen und Kommunikation

Klassifikationen aufgrund des Geschlechts sind prägend für das Verhalten der Studentinnen, worauf Katz und Vieland (1993) in ihrem Text an unterschiedlichen Passagen hinweisen. Beispielhaft wird von den Autorinnen erläutert, dass Männer und Frauen in der Art und Weise wie sie Fragen adressieren, variieren. Während männliche Studenten oft in selbstbewusster Redeweise, mit bestimmtem und direktem Stil sprechen, formulieren Studentinnen häufig zögernd und respektvoll. Zudem leiten diese Fragen mit Entschuldigungen sowie reduzierten potentiellen Erwartungen ein (ebd.). Außerdem reden Studentinnen in der Regel leiser, lassen

bei Ungeduld der Lehrkraft von der Frage gänzlich ab und unterbrechen andere Studierende äußerst selten. Allgemein sprechen Frauen im Hörsaal insgesamt weniger als Männer. Katz und Vieland beschreiben das als Gewohnheiten, die sich in das Verhalten der Studentinnen über lange Zeit eingebettet haben (ebd.).

Katz und Vieland (1993) postulieren mehrere Ursachen für den weiblichen Verhaltenskodex und sind der Auffassung, dass Studentinnen im Seminar und in den Vorlesungen zudem etwas anderes beigebracht wird als den Mitstudenten. Sowohl männliche, als auch weibliche Professorinnen behandeln ihre Studentinnen anders als Studenten, da sie diese als nicht gleichwertig ansehen. Studentinnen werden weniger ernst genommen durch ein „Sozialisationsmuster, das Frauen und Männer lehrt, Frauen für weniger wichtige und weniger leistungsfähige Studierende zu halten“ (ebd.: S.19). Frauen werden oft nicht ernst genommen, für weniger kompetent gehalten und ihre wissenschaftlichen Fähigkeiten werden als eher mangelhaft angesehen. Manche Studentinnen erleben ihre Erfahrungen mit ihren Professoren und Professorinnen sogar als erniedrigend und entwürdigend (Etzkowitz et. al 1994). Nonverbale Gesten spielen dabei eine Schlüsselrolle. Bei Gesprächen oder Interaktionen im Hörsaal sind Professorinnen und Professoren aufmerksam, nicken und gehen mit Ernsthaftigkeit und Nachdenklichkeit auf das Gesagte ein, wenn sie mit männlichen Studenten kommunizieren. Bei Studentinnen hingegen wird häufiger mit Ungeduld, Gleichgültigkeit, Vermeidung von Blickkontakt und kurzen Antworten kommuniziert (Katz & Vieland 1993). Auch die Sprache bringt Stereotypen mit sich, da maskuline Begriffe oft mit Stärke und Macht belegt sind, während feminine eher einen passiven und schwachen Terminus repräsentieren. Bei Wissenschaftlern wird hauptsächlich von Männern gesprochen, auch wenn es sich um eine Gruppe einschließlich Frauen handelt. Über Jahrtausende waren die wichtigsten Entdecker und Erfinder Männer und damit erscheinen Stereotypen und Rollen als ‚zum Geschlecht passend‘. Außerdem unterscheidet sich die Erwartung der Professoren und Professorinnen, sodass Frauen eher Fragen gestellt bekommen, in denen sie subjektive Gefühle beschreiben sollen, während von Männern abstraktere Antworten erwartet werden. So wird eine Studentin beispielsweise gefragt, wie sie ein technisches Gerät bewertet, während der Student gebeten wird, die technische Funktionsweise zu erläutern (ebd.). Durch diese Art und Weise können Studentinnen

ihr Wissen und ihre Kompetenz schwieriger beweisen. Betont werden muss, dass Professorinnen und Professoren dies meist nicht bewusst tun, sondern ehemalige Erfahrungen weiterpraktizieren. Dadurch hält sich ein Ungleichgewicht, welches durch den „heimlichen Lehrplan“ reproduziert wird.

Die beobachteten Verhaltensweisen und Interaktionen von Katz und Vieland wurden in dem von mir gewählten Erhebungsbogen nochmals aufgegriffen.

2.1.5 Der heimliche Lehrplan in der Schule

Obwohl Katz und Vieland von Hörsälen schreiben, ist der Bezug zum Klassenraum durchaus gegeben. Beide Orte stellen einen Raum dar, in dem der heimliche Lehrplan gelehrt wird.

In der Schule werden mehr Mädchen als Jungen unauffällig kategorisiert. Dabei werden Mädchen als leise, ruhig und schüchtern beschrieben, die auffälligen Jungen als witzig und ‚cool‘ (Budde et al. 2008). Die ruhigen Schülerinnen werden als brav und lieb betitelt, und „[i]hr ‚Leise-Sein‘ [wird] im Unterricht [...] wertgeschätzt, ist unproblematisch und geschlechtlich anerkannt“ (ebd.: 101). Leise Schüler dagegen werden als hilflos kritisiert, da zurückhaltendes Verhalten als unmännlich gewertet wird (ebd.).

Es ist bewiesen, dass es keine Unterschiede in der intellektuellen Leistungsfähigkeit¹ zwischen Mädchen und Jungen gibt. Trotzdem schätzen Mädchen ihre eigene Leistungsfähigkeit oft niedriger ein, als die der männlichen Mitschüler, obwohl sie mindestens gleich oder sogar besser sind (Kessels 2002). Mädchen sind häufig unsicher, entwickeln erste Leistungskomplexe und lernen deshalb sich in ihren Handlungsoptionen im Schulalltag einzuschränken.

Die Interaktionen der Professoren und Professorinnen und deren kategorischen Einteilungen in männlich und weiblich sind auch in der Schule erkennbar. Zuschreibungen sind in der Schule geläufig, sodass es beispielsweise vorkommen kann, dass Schüler und Schülerinnen mit ‚Chef‘ bzw. ‚Schätzchen‘ oder

¹ Intellektuelle Leistungsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit zum logischen Denken, Problemlösen und Erfahrungslernen (vgl. Kessels 2002).

‚Herrlichkeiten‘ bzw. ‚Dämlichkeiten‘ angesprochen werden (Rendtorff 2006). Aber auch entmutigende Kommunikation findet statt, in dem die Leistung der Mädchen außergewöhnlich gelobt wird, als wären gute Leistungen von Schülerinnen ungewöhnlich und unerwartet. Das an das Geschlecht gebundene Lob kann in diesem Fall entmutigend und kategorisierend wirken (ebd.). Im Klassenraum gibt es geschlechterspezifische Aussagen und Klischees von den Lehrkräften. Laut Faulstich-Wieland (1987) wird den Schülern mehr Aufmerksamkeit von dem Lehrer gegeben (ebd.). Jungen werden häufiger aufgerufen, gelobt, getadelt und in Interaktionen involviert. Das Können wird bei den Jungen eher auf ihre Begabung zurückgeführt, bei den Mädchen auf ihren Fleiß (Weller 1996). Neuere Untersuchungen bestätigen diese Beobachtungen und die Existenz des heimlichen Lehrplans in Schulen, da Aussagen im Klassenraum nicht genderfrei sind (Budde et al. 2008).

2.2 Die Kategorie Gender

Gender bedeutet übersetzt ‚Geschlecht‘, meint damit allerdings nicht das biologische Geschlecht, welches sich häufig leicht durch die XY- oder XX- Chromosomen einteilen lässt, sondern das soziale Konstrukt von Geschlechtsidentitäten (GenderKompetenzZentrum 2010). Die Gender-Bezeichnung ist ein Begriff, welcher sich einer gesellschaftlichen Ordnungskategorie zuordnen lässt. Männliche und weibliche Eigenschaften ordnen sich dem Geschlecht zu und bilden eine „sozial auferlegte Dichotomie von maskulinen und femininen Rollen und Charaktereigenschaften“ (Rendtorff 2006).

2.2.1 Theoretische Ansätze der Gender Studies

Weiterführend dazu wurde der ‚doing gender‘ Ansatz entdeckt, welcher die Theorie vertritt, dass Verhalten und Interaktionen durch soziale Konstrukte geprägt, veränderbar und nicht naturgegeben seien. ‚Doing gender‘ beschreibt einen Prozess, in dem das Geschlecht in Interaktionsprozessen immer wieder inszeniert und dargestellt wird (Faulstich-Wieland et al. 2004). Interaktionen zwischen Menschen sind durch zugeschriebene Geschlechterverhältnisse gekennzeichnet, denn „sie

bilde[n] die Basis für unser Wissen um die ‚Normalität‘ der Geschlechterverhältnisse“ (ebd.: 23). Diese Prozesse sind häufig mit Stereotypen verbunden. Beispielsweise bedeutet es für den Mann stark und unemotional zu wirken, während der Frau eher empathische und fürsorgliche Eigenschaften zugeschrieben werden. ‚Doing Gender‘ hängt mit der aktiven Mitwirkung des Individuums an der Herstellung von Geschlecht zusammen (Rendtorff 2006).

Daran anlehnend vertritt Hirschauer seine Theorie über die sozialen Herstellungsprozesse von Geschlecht. Das bedeutet, dass Frauen und Männer nicht nur äußerlich weiblich oder männlich aussehen, sondern sich auch dementsprechend verhalten. In alltäglichen Situationen wird Geschlecht her- bzw. dargestellt, denn Menschen werden Experten_innen von weiblichen und männlichen Verhaltensweisen sowie Gesprächsinhalten. Hirschauer spricht von dem „wissenden Körper“, der routiniert und selbstverständlich die Geschlechterdarstellung vollbringt“ (Hirschauer zitiert nach Kessels 2002: 56). Herstellungsobjekte sind beispielsweise Kleidung, Körperteile, Tätigkeiten, Haltungen und Gesten. Unsere Rollen als Frau und Mann lernen und entwickeln wir über eine lange Zeit. Jeder Mensch trägt zur Herstellung der Geschlechter bei, sodass dieser Prozess unser Leben wahrscheinlich mehr prägt, als den meisten bewusst ist. Darüber hinaus lernen wir Geschlechter zu differenzieren: es gibt Frauen und es gibt Männer. Laut Goffman führt diese Geschlechterdifferenzierung oft zu Dramatisierungen, „indem [Geschlecht] zum entscheidenden Kriterium der Einschätzung und Bewertung wird“ (Goffmann zitiert nach Faulstich-Wieland et al. 2004: 23).

Erwiesenermaßen sind Lehrer und Lehrerinnen durch Dramatisierungsprozesse an der Geschlechterkonstruktion und -reproduktion durchaus beteiligt. Durch Hervorhebung der Geschlechterdifferenz folgen eingeeengte Handlungsoptionen im Alltag und eben auch im Klassenraum (Budde et al. 2008).

2.2.2 Gender in der Schule

Kinder erlernen die gesellschaftliche Zweigeschlechtlichkeit und Ordnung und präsentieren sich demgemäß. Dieses Erlernen findet vor allem in der Schule statt, in

der sie einen Großteil ihrer Zeit verbringen (Tervooren 2006). Bourdieu spricht dabei von dem Begriff des Einübens von Geschlecht, d.h. es findet ein Prozess statt, in dem das Geschlecht aktiv erprobt wird und sich im Körper schrittweise etabliert. Dabei sind wiederholte Inszenierungen für diesen Sozialisationsprozess charakteristisch (Bourdieu zitiert nach Tervooren 2006). Die Institution Schule kann diesen Prozess des Einübens von Geschlecht maßgeblich beeinflussen (Kunze 2009). Kinder und Jugendliche leben in einer Phase des Ausprobierens, weshalb sich an Normen orientiert wird, um gesellschaftlichen Werten zu entsprechen. Geschlecht wird über Handlungen und sprachliche sowie körperliche Ausführungen wahrgenommen. Körperstile werden in der Öffentlichkeit wiederholt eingeübt und erprobt, im Fall der Kinder und Jugendliche häufig in der Schule (Tervooren 2006:). Interaktionen, Zuschreibungen und alltägliches Handeln wirken sich auf Schüler_innen aus. Vor allem institutionelle Strukturen und etablierte Regeln beeinflussen Kinder und Jugendliche im Schulalltag, wenn sich beispielsweise Schüler und Schülerinnen nach Geschlecht einreihen sollen. ‚Doing gender‘ Prozesse, Dramatisierungen von Geschlecht und Stereotypisierungen entstehen in der Schule (GenderKompetenzZentrum 2010). Geschlecht wird von Lehrkräften als dichotome Kategorie eingeordnet. Des Weiteren unterstützen Schulen mit institutionellen Rahmenbedingungen, Grundsätzen und selektiven Wahrnehmungen die Homogenität von Schülern und Schülerinnen (Budde 2011). All dies prägt Mädchen und Jungen, woraus Unterschiede im Sozialverhalten entstehen können.

Schüler_innen orientieren sich an wahrgenommenen geschlechterspezifischen Stereotypen, um ihre weibliche bzw. männliche Identität zu entwerfen. Naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer, aber auch Mathematik, gelten als maskulin. Damit Schülerinnen ihre Weiblichkeit und feminines Selbstkonzept ausbauen und präsentieren können, distanzieren sie sich häufig von diesen Fächern (Kessels 2002). Die Interessen der Schulfächer ändern sich gemäß der Stereotypen und Zuschreibungen. Schon im frühen Alter wird ein Selbstkonzept der Fähigkeiten entwickelt und Interessen werden ausdifferenziert. In einer Längsschnittstudie vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften der Universität Kiel (IPN) wurden Interessen der Schüler und Schülerinnen erhoben. Diese liegen bei Jungen bei den Schulfächern Mathematik, Physik und Chemie. Die Mädchen konnten sich eher für

Biologie, Fremdsprachen, Kunst, Deutsch und Musik begeistern (Faulstich-Wieland 2004). Biologie scheint damit als einziges naturwissenschaftliches Unterrichtsfach bei den Schülerinnen ‚akzeptiert‘ zu sein. Das Selbstkonzept der Schüler_innen wird gemäß der eigenen wahrgenommenen Zugehörigkeit beeinflusst, sodass Unterschiede in den Leistungen und Dramatisierungen der Geschlechterklassifikationen entstehen (Faulstich-Wieland et al. 2004).

Auch die Benotung spielt in der Einübung von Geschlecht eine Rolle. Ungünstiges soziales Verhalten verschlechtert die Note. Als Folge dessen lernen Schüler_innen sich entsprechend der Erwartungen der Lehrer_innen geschlechtstypisch zu verhalten, um gute Zensuren zu erhalten (Budde et al. 2008). Die Erwartungen von Lehrern_innen, Eltern und der Gesellschaft beeinflussen das Verhalten der Schüler_innen. Somit werden tradierte Geschlechterstereotypen und Rollen übertragen und aktiv als ‚doing gender‘ Prozesse in der Schule weitergeführt (Kunze 2009).

Trotz Theorien und Studien muss betont werden, dass es entgegen aller Annahmen immer deviante Verhaltensweisen zwischen Jungen und Mädchen gibt. Verallgemeinert kann allerdings gesagt werden, dass Schülerinnen weniger Selbstvertrauen in ihre eigenen Leistungen besitzen, bessere Abschlüsse als die Jungen und vorallem im sozial-sprachlichen Bereich bessere Noten erhalten. Schüler zeigen bessere Leistungen und höheres Interesse im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereich und haben mehr Selbstvertrauen. Lehrer_innen bestätigen diese Einschätzungen von Mädchen und Jungen in der Schule (Faulstich-Wieland 2004). Die Komplexität von geschlechtstypischen Verhaltensausprägungen ist allerdings viel zu umfangreich, um Muster und Verhaltensweisen eindeutig zu beweisen. Es gibt viele Ursachen für soziale Verhaltensweisen, sodass Theorien über Geschlechter und deren Zuschreibungen laut Rendtorff (2006) zu kurz greifen und einseitig erscheinen (ebd.).

2.3 Interaktionen

Interaktionen sind nach dem Wörterbuch Pädagogik als „wechselseitig beeinflusstes Denken, Fühlen und Handeln zwischen mindestens zwei Personen“ (Schaub & Zenke

2004: 277f) definiert. Kommunikation ist ein verwendetes Synonym. Interaktionen gelten als „universale Voraussetzung des gesellschaftlichen Lebens“ (Goffman 2001: 58). Die entstehende wechselseitige Beziehung, welche in sozialen Situationen stattfindet, wird ‚soziale Interaktion‘ genannt. Dazu findet aufeinander bezogenes sowie zwischenmenschliches Handeln statt (Naujok et al. 2004). Schwerpunkt von Interaktionen sind demnach gemeinsame Beteiligung und wechselseitiges Miteinander, in denen eine Verbindung von Körperstellungen, Wissen, Stimmungen sowie Gefühlen stattfindet (Goffman 2001).

2.3.1 Interaktionen in der Schule

Der Unterricht wird als Raum von den Lehrer_innen und Schüler_innen wahrgenommen und interaktiv mitgestaltet. Durch soziale Interaktionen wird der Unterricht als ‚Interaktionsraum‘ erzeugt. Jede Unterrichtssequenz bekommt durch soziale Situationen wie Lehrer-Schüler-Interaktionen eine eigene Dynamik und Beständigkeit, welche offen und situativ veränderbar ist. Diese Kommunikation gilt als beeinflussender Faktor auf die Schülerpersönlichkeit (Naujok et al. 2004).

Trotz routinierter Selbstverständlichkeit muss die Unterrichtskommunikation stets unter Beteiligung aller Anwesenden neu hergestellt werden. Die Interaktionen im Klassenraum sind, im Gegensatz zur alltäglich-informellen Kommunikation, institutionalisierte Kommunikationen. Es gibt Regeln und Normen, wie beispielsweise die Sitzanordnung, welche die Interaktionsfreiheit und den Aufmerksamkeitsfokus einschränken. Nebenkommunikationen mit dem Banknachbarn_in sollen damit verhindert werden und richten die Wahrnehmung zielgerichtet zum Lehrer oder zur Lehrerin (Hausendorf 2004). Die Lehrerin bzw. der Lehrer interagiert meist in Sekundenschnelle und kommuniziert folglich mit über tausend Sozialkontakten pro Schultag. Der Sprachverkehr der Schüler_innen wird überwacht und geregelt (Zinnecker 1975). Dabei entsteht eine Asymmetrie der Beteiligungsrollen und Redeverteilungen, da Lehrer_innen häufig den größeren Redeanteil im Unterricht einnehmen. Der Lehrkraft kommt eine große Rolle zu, denn sie oder er wird vom Interaktionssystem vollständig erfasst und kommuniziert ununterbrochen (Hausendorf 2004). Im Gegensatz zum Lehrer bzw. zur Lehrerin erfassen

Interaktionen nicht alle Schüler_innen im Klassenraum, sondern teilen sich in verschiedene Subsysteme auf. Dabei gilt laut Hausendorf (2004) die Regel: je größer der Interaktionsraum sei, desto unüberschaubarer werden die Kommunikationen, womit sich die Wahrscheinlichkeit der Einbindung aller Anwesenden minimiert (ebd.).

2.3.2 Geschlechterspezifische Interaktionen

Interaktion und Geschlecht sind Variablen, die sich gegenseitig beeinflussen. Laut Goffman (2001) gibt es soziale Räume für Frauen und Männer, in denen sie sich so arrangieren, „dass die von ihnen je zugeschriebenen Fähigkeiten zum Ausdruck kommen (ebd.: 40). Unterschiede der sozialen Geschlechter werden in Interaktionen erzeugt und reproduziert. Dabei wird sich an geschlechtstypischen Mustern für Verhaltensweisen orientiert, wie beispielsweise am Umgangston mit den beiden Geschlechtern. Deshalb wird mit Frauen höflicher geredet als mit Männern. Die sprachliche Anrede, Kleidung und Stimmung sind unterschiedlich in Bezug auf das Geschlecht. Interaktionen und Gespräche werden zur Darstellung des eigenen Geschlechts genutzt (ebd.). Die Untersuchung von Katz und Vieland bestätigt die geschlechterspezifischen Aussagen und Verhaltensweisen von Studenten und Studentinnen sowie Professoren und Professorinnen im Hörsaal (Katz & Vieland 1993). Auch in der Schule gibt das Geschlecht eine Tendenz für die Art und Weise wie agiert wird. Die genderspezifischen Ausdrucksformen werden als Inszenierung vor dem Lehrer bzw. Lehrerin sowie den Mitschüler_innen angesehen. Häufig wird das Geschlecht nicht offensichtlich reproduziert, sondern erfolgt im Gespräch als „routinierte Handlung, die gekonnt und alltäglich – sozusagen nebenbei – praktiziert wird“ (Güting 2004: 156). Obwohl diese (unbewussten) Inszenierungen häufiger von Schülerinnen beobachtet werden, können die Tendenzen nicht verallgemeinert werden, da sie nicht für alle Mädchen zutreffen (ebd.).

3. Methodenentwicklung

Im dritten Kapitel wurde die angewendete Methodik aufgearbeitet und erläutert. Da es sich um ein experimentelles Design handelt, ist der Forschungsablauf explorativ

und impliziert Modifikationen. Nachdem das Grundwissen über die Erhebung vermittelt wurde, wird die eigene Forschung vorgestellt.

3.1 Gegenwärtiger Forschungsstand

Da die Forschungen um den heimlichen Lehrplan in den Vereinigten Staaten begannen, wird einführend mit dem internationalen Forschungsstand begonnen. Jackson hat mit seinen teilnehmenden Beobachtungen in Schulklassen in den Jahren 1962 bis 1964 die Existenz eines heimlichen Lehrplans erstmals explizit untersucht und konzeptionalisiert. Seine Studie wurde 1968 unter dem Titel *„Life in Classrooms“* in Amerika veröffentlicht (Zinnecker 1975). Die Thematik wurde rasch aufgegriffen und in den folgenden Jahren in drei weiteren Forschungen von amerikanischen Wissenschaftlern weitergeführt: Becker, Geer und Hughes: *Making the grade: The academic side of college life* (1968); Snyders: *The hidden curriculum* (1971) sowie Miller und Parletts: *Up to the mark: A study of the examination game* (1974). Es wurden (teilnehmende) Beobachtungen, Interviews, Fragebögen und Dokumentenanalysen durchgeführt (Joughin 2010). Diese Studien sind allgegenwärtig, werden in der aktuellen amerikanischen Literatur fortlaufend zitiert und sind Ausgangslage für Veröffentlichungen und Aufsätze über den heimlichen Lehrplan. Die Studien wurden in diesem Forschungszusammenhang nicht reproduziert, sodass mit jetzigem Sachstand konstatiert werden kann, dass ein Forschungsdesiderat besteht, insofern es an ähnlichen, aktuellen Studien über den heimlichen Lehrplan mangelt (Joughin 2010).

In Deutschland führte Zinnecker (1975) mit seinen Untersuchungen das Thema des heimlichen Lehrplanes ein. Seine Methodik der teilnehmenden Beobachtungen von sozialen Situationen in Klassen war zu diesem Zeitpunkt neu (ebd.). Mit seinem Buch *„Der heimliche Lehrplan“* (1975) zählt er zur Basisliteratur für weiterführende Texte. Ergänzende empirische Forschungen in Deutschland über den nicht-amtlichen Lehrplan finden sich ebenfalls nur vereinzelt.

Der heimliche Lehrplan taucht sporadisch in Studien im Zusammenhang mit dem Thema Gender auf. Die von mir aufgegriffene Studie von Katz und Vieland (1993) ist

ein Beispiel dafür. Der heimliche Lehrplan wird dort in Bezug auf die Kategorie ‚Gender‘ untersucht (ebd.). Die Thematik ‚Geschlecht‘ ist erst seit ungefähr vierzig Jahren Ausgangslage für Diskussionen und Forschungen. Ähnliche Forschungsschwerpunkte wie diese Arbeit haben Studien zum Thema ‚Interaktionen in Schulen‘ in Zusammenhang mit dem Geschlecht. Eine ethnographische Studie aus Österreich verweist in der Auswertung auf die Existenz des heimlichen Lehrplans, nachdem im Klassenraum Erhebungsphasen zum Thema ‚Konstruktion von Geschlecht in Interaktionen‘ durchgeführt wurden (Budde et al. 2008). Auch die Längsschnittstudie ‚Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I‘ untersuchte Interaktionen von Schüler_innen und Lehrkräften (Faulstich-Wieland & Güting 2000). Der heimliche Lehrplan kann in einigen Studien zur Konstruktion von Geschlecht oder in Texten zur gendersensibilisierender Pädagogik gefunden werden.

Insgesamt kann gesagt werden, dass es einen Mangel an empirischen Forschungen zum heimlichen Lehrplan und Interaktionen im schulischen Kontext gibt. Untersuchungen zum Konzept des nicht-amtlichen Lehrplans fanden größtenteils vor rund dreißig Jahren statt und wurden daher bisher wenig genutzt. Obwohl es wenig aktuelle Forschungen gibt, bin ich bei der Recherche auf eine Vielzahl von weiterführender Literatur gestoßen, welche auf die älteren Empirieergebnisse zurückgriffen. Die Thematik des heimlichen Lehrplans wird stets diskutiert, ist allerdings aus dem gegenwärtigen Forschungsfeld entwichen.

Auch im gesellschaftlichen und schulischen Kontext findet der nicht-amtliche Lehrplan kaum Beachtung, selbst bei den Lehramtsstudenten_innen oder verwandten pädagogischen Studiengängen wird das Konzept häufig nicht gelehrt, sodass es an Bewusstsein und Wahrnehmung fehlt. Aufgrund der mangelnden theoretischen Kenntnis kann es dazu führen, dass die Thematik vernachlässigt wird.

3.2 Erläuterung des experimentellen Designs

Katz und Wieland (1993) haben sich mit dem heimlichen Lehrplan in Bezug auf die Kategorie Gender auseinandergesetzt. Dazu führten die beiden Wissenschaftlerinnen Untersuchungen in amerikanischen Hörsälen durch. Sie fanden Belege für

genderspezifische Interaktionen, welche laut Katz und Vieland durch den heimlichen Lehrplan beeinflusst waren. Als Folge dessen wurde ein Erhebungsbogen entworfen, um „gemeinsam die Vermittlung des heimlichen Lehrplans zu vereiteln“ (Katz & Vieland 1993: 58). Dieser erstellte Fragenkatalog für Seminare und Vorlesungen soll Studierende unterstützen, den heimlichen Lehrplan selbst aufzudecken. Der Erhebungsbogen kann als Strichliste bearbeitet werden, welcher Beobachtungen quantitativ protokolliert. Im Anhang 1 ist der Erhebungsbogen nach Katz und Vieland (1993) hinterlegt. Quantitativ werden die Häufigkeiten von Verhaltensweisen erfasst. Zusätzlich können Anmerkungen über auffälliges Verhalten oder andere Einzelheiten gemacht werden. Dabei bildet der qualitative, stichpunktartige Anteil des Bogens eine Ergänzung zu der Häufigkeitszählung. Die Stichpunkte protokollieren selektive Auffälligkeiten während des Unterrichtsgeschehens. Die amerikanischen Wissenschaftlerinnen gaben ihren Erhebungsbogen als Vorschlag und Anregung an. Modifizierungen hielten sie für sinnvoll und sahen Ergebnisse der Strichlisten als Grundlage für weiterführende Diskussionen (ebd.).

Der Erhebungsbogen stellt ein Quantifizierungssystem dar, welches in übersichtlicher und einfach zu handhabenden Art Verhalten quantitativ ‚einfängt‘. Die beobachteten Verhaltensweisen und deren Auftreten werden als Ereignisse zusammengezählt. Dabei wird lediglich der Aspekt der Häufigkeiten aufgezeichnet (Martin & Wawrinowski 1991). Die summierten Verhaltenseinheiten benötigen zur Vereinheitlichung einen operationalisierenden Zwischenschritt, damit „die Einheiten in der Wahrnehmung aufgrund von bestimmten Kriterien eindeutig abgegrenzt werden“ (ebd.: 61). Bei dem Beobachtungsschema müssen Inhalte der Kategorien deutlich und verständlich beschrieben werden.

Grenzen der Quantifizierungssysteme ergeben sich durch methodische Probleme, da Aussagen über die Häufigkeiten, nicht jedoch über die Intensitäten, getroffen werden können. Verhalten wird als ganze Einheit unvollständig protokolliert (Martin & Wawrinowski 1991).

Der Erhebungsbogen von Katz und Vieland (1993) diente als Ausgangslage für diese Arbeit. Er wurde hier im Sinne eines experimentellen Designs in deutschen Klassenräumen getestet. Ziel des Experiment war es zu prüfen, inwiefern sich das

Design im Klassenraum anwenden ließ und ob geschlechterspezifische Tendenzen erkennbar wären. Beobachtungen wurden von mir durchgeführt und Kausalitäten von beobachteten Verhaltensweisen sowie Interaktionen versucht zu bestimmen. In experimentellen Designs sind Vorausplanungen, Auswahlen von Stichproben sowie Operationalisierungen essentiell. Die Ergebnisse hängen von den Messungen der durchführenden Person ab „und können in einer anderen Studie anders operationalisiert werden, um die zentralen Schlussfolgerungen der Studie zu überprüfen“ (Explorable.com 2008).

Eine Herausforderung des experimentellen Designs kann der Setting- und Zeitsprung sein. Der Erhebungsbogen nach Katz und Vieland (1993) wurde vor mehr als 20 Jahren erstellt, sodass zunächst überprüft werden musste, inwiefern Aspekte der Gender- und Schulforschung noch angemessen skizziert wurden. Ob der heimliche Lehrplan mit dem experimentellen Design beobachtbar ist, wurde im Rahmen dieser Arbeit durch eine Pretestphase getestet. Nötige Modifizierungen wurden unumgänglich. Der Settingsprung stellt ebenfalls eine Herausforderung, aufgrund des Wechsels von der Universität in die Schule, genauer des Klassenraums, dar. Der Bogen (s. Anhang 1) wurde als Erhebungsbogen nach Katz und Vieland (1993) für meine eigene Erhebung an einigen Stellen geändert (s. Anhang 2).

Im Folgenden wird der Zugang sowie Ablauf der Beobachtungen mittels experimentellem Design aufgezeigt.

3.3 Verlauf der Erhebung

Die Literaturrecherche zum Thema heimlicher Lehrplan, Interaktionen, Gender sowie weiterführenden Themen war der erste Schritt der Erhebungsphase. Um mit dem Erhebungsbogen in Klassenräumen Beobachtungen durchzuführen zu können, mussten einheitliche Begriffsdefinitionen vorliegen.

3.3.1 Pretest und Modifizierungsprozess

Tests vor der Hauptuntersuchung werden Pretests genannt. Dieser vorläufige Test hat die Funktion das Hauptinstrument auf die Gütekriterien Anwendbarkeit, Vollständigkeit, Verständlichkeit sowie auf die Qualität hin zu untersuchen. Im Anschluss werden etwaige ermittelte Fehler und Probleme für die Hauptuntersuchung modifiziert und weiterentwickelt (Raithel 2008).

Pretests wurden in zwei betriebswirtschaftlichen Seminaren in einer deutschen Hochschule durchgeführt. Der Zugang dazu gestaltete sich niedrigschwellig und leicht. Als Ausgangslage wurde der Erhebungsbogen von Katz und Vieland genutzt und ohne Veränderungen vorzunehmen explorativ ausgetestet. Die Pretestphase offenbarte viele neue Erkenntnisse über Beobachtungen im Setting Hochschule. Trotz Frontalunterricht fanden phasenweise viele und schnelle Interaktionen statt, weshalb eine zügige Entscheidung getroffen werden musste, in welcher Spalte der Strich für welche Interaktionsweise gesetzt wurde. Die Gesprächssequenzen stellten damit eine Herausforderung dar.

Auffällig war außerdem, wie nötig eine Kategorienbeschreibung wurde, denn innerhalb weniger Sekunden mussten die Interaktion eingeschätzt und beurteilt werden. Kategorien wie ‚beiläufig‘ und ‚desinteressiert‘ weisen ähnliche Gemeinsamkeiten auf. Durch die Pretests fielen Probleme des Erhebungsbogens auf: die Gesprächssequenzen, mangelnde Kategorienbeschreibung sowie einige Formalia. Der im Anschluss folgende Modifizierungsprozess veränderte bzw. erweiterte das Design.

Beispielsweise wurden anschließend formale Kleinigkeiten geändert bzw. ergänzt und das Design wurde auf die Schule abgeändert (z.B. von ‚Veranstaltung/Kurs‘ in ‚Unterrichtsfach‘). Außerdem entschied ich mich dafür jeweils nur einen Strich pro Interaktion seitens der Lehrkraft und des Schülers bzw. Schülerin zu nutzen. Eine kurze Gesprächssequenz kann beispielweise sein, wenn der/die Lehrer_in eine/n Schüler_in aufruft, diese/r antwortet und der/die Lehrer_in ein Feedback erteilt. Eine lange Gesprächssequenz kann eine andauernde Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler_in sein. In diesem Fall soll ebenfalls nur ein Strich gesetzt werden, mit der Ausnahme, dass sich innerhalb des Gesprächs die Art und Weise des Verhaltens

ändert. Das bedeutet, dass, wenn der Schüler bzw. die Schülerin zunächst zurückhaltend und anschließend bestimmt interagiert, werden zwei Striche gesetzt. Die nötige Kategorienbeschreibung wurde im Anschluss erarbeitet und somit als Ausgangslage für die Hauptuntersuchung aufbereitet. Die Beschreibung vereinfachte die Kategorisierung deutlich.

Der Zeitsprung, welcher im Pretest zunächst als Herausforderung erschien, stellte im Endeffekt keine großen Probleme dar. Damit konnte die Vorerst bestätigt werden, dass Aspekte der Gender- und Schulforschung durch das Design abgebildet werden können. Für die Hauptuntersuchung bestand somit noch die ‚Hürde‘ des Settingsprungs vom Hörsaal in den Klassenraum.

3.3.2 Kategorienbeschreibung und Operationalisierung

Als weiterer Schritt wurden Operationalisierungen der Kategorien des Erhebungsbogens ausgearbeitet (s. Anhang 3). Dabei handelt es sich um eine Zuordnung von theoretischen Begriffen zu Indikatoren. Eine begriffliche Präzisierung und Definierung ist nötig, damit eine eindeutige Einordnung und Klärung gesichert ist. Merkmale, in diesem Fall von den Kategorien des Erhebungsbogens nach Katz und Vieland, wurden offen zugeordnet (Raithel 2008).

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Kategorien dieser Erhebung willkürlich gewählt und teilweise als subjektiv empfunden wurden. Sie wurden von Katz und Vieland (1993) ausgewählt, für diese Bachelorarbeit übernommen und vereinzelt modifiziert bzw. zusammengefasst. In dem Text der amerikanischen Wissenschaftlerinnen ist der Erhebungsbogen angegeben, es folgten jedoch keine Kriterien für die einzelnen Kategorien. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Kategorien von Katz und Vieland auf den Ergebnissen ihrer Beobachtungen beruhen. Observierte Verhaltensweisen von Studenten und Studentinnen wurden in den Erhebungsbogen eingearbeitet.

Die entstandenen Merkmale und Charakteristika der Kategorienbeschreibungen wurden für diese Arbeit den Fallbeispielen von Katz und Vieland (1993) entnommen. Subjektive Empfindungen der Kategorien sowie Definitionen habe ich individuell

hinzugefügt. Beispielsweise wurden für die Kategorie ‚gedankenlos, unaufmerksam‘ beschriebene Ereignisse von Katz und Vieland genutzt (ebd.) Dort werden Professoren und Professorinnen beschrieben, welche unaufmerksam auf die Uhr schauen oder Unterlagen sortieren (Katz & Vieland 1993). Der erste Teil der Tabelle ist wenig subjektiv, sondern objektiv durch eindeutige gezählte Interaktionen bestimmbar.

3.3.3 Zugang zum Forschungsfeld

Der Zugang zu Schulen wurde auf verschiedenen Wegen ausprobiert. Zunächst wurde der Kontakt per E-Mail aufgebaut und Anfragen gestellt, ob eine Beobachtung im Rahmen der Bachelorarbeit möglich wäre. Drei Sekundarschulen und zwei Gymnasien wurden ausgewählt und angeschrieben, wobei der Rücklauf der Antworten begrenzt ausfiel. Aufgrund vieler Feiertage und Ferien im Mai 2014 verzögerten sich die Anfragen zudem. Als zweiter Schritt wurden alle noch in Frage kommenden Schulen telefonisch versucht zu erreichen. Der Großteil der Schulen lehnte die Beobachtungsanfrage ab. Der Zugang stellte sich als schwierig heraus, sodass nach möglichen Gründen dafür reflektiert wurde. Dass Schulen sich ‚beobachtet‘ bzw. bewertet fühlen könnten sowie Kritik und Bemerkungen von Externen fürchten, waren Reflexionsergebnisse. Da sich der Zugang als sehr schwierig herausstellte und am Ende nur noch eine Beobachtungsanfrage offen blieb, beschloss ich den persönlichen Kontakt aufzusuchen. In den ersten Anfragen wurde das Thema des heimlichen Lehrplans offen gelegt. Deshalb habe ich die ‚Taktik‘ geändert und gröber von Zielen und Motiven der Beobachtung erzählt. Die letzte Sekundarschule sagte nach persönlichem Kontakt einer Beobachtung für Ende Juni zu. Eine zweite Zusage erhielt ich von einer Sekundarschule aus dem ländlichen Umkreis. Den Zugang erhielt ich durch persönliche Beziehungen einer Bekannten, welche mich weitervermittelte.

3.3.4 Teilnehmende Beobachtungen im Klassenraum

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung ist ein Instrument der Feldforschung, welche ein Gebiet der qualitativ orientierten Soziologie darstellt. Dabei findet die Untersuchung in der natürlichen Umgebung statt. Teilnehmende Beobachtungen sind die Hauptmethode der Feldforschung (Mayring 2002). Der Beobachter bzw. die Beobachterin nimmt an der sozialen Situation selbst teil und sammelt Datenmaterial. Auf diese Weise wird an der Situation, in diesem Fall am Unterricht, teilgenommen und die Nähe zur Alltagssituation und zu Interaktionen ist gleichzeitig gegeben (Mayring 2002).

Die teilnehmenden Beobachtungen fanden Ende Juni und Anfang Juli statt. In jeder Sekundarschule habe ich in jeweils vier Unterrichtsstunden hospitiert. Der Kontakt war in beiden Schulen sehr freundlich und offen. Nachdem der Zugang relativ schwierig war, verliefen die Beobachtungen unkompliziert. Alle Lehrer_innen wussten von meinem Erscheinen und schienen nicht abgeneigt. Die Lehrkräfte waren in beiden Schulen nur allgemein von der Schulleitung über den Grund der Beobachtung informiert.

Personen verfälschen möglicherweise ihr Verhalten und ihre Interaktionen, wenn sie wissen mit welchen Absichten sie beobachtet werden. Deshalb ist es in einigen Beobachtungen sinnvoll die zu beobachtende Person nicht über alle Motive zu informieren (Preiser 2009). Um Ergebnisse der Beobachtung nicht gänzlich zu verfälschen, wurde den Lehrkräften das genaue Forschungsinteresse nicht gesagt. Ich habe ihnen mitgeteilt, dass auf das Verhalten im Klassenraum und das Miteinander sowie die Interaktionen geschaut wird. Obwohl die Situationen eine offene teilnehmende Beobachtung darstellten, waren meine Intensionen in diesem Fall halb-offen. Der modifizierte Erhebungsbogen nach Katz und Vieland (1993) wurde genutzt (s. Anhang 2).

Zusammenfassend wird der Verlauf meiner Erhebung in Tabelle 1 dargestellt. Dadurch kann der monatliche Ablauf übersichtlich rekonstruiert und nachvollzogen werden. Der Ablaufplan half vor allem beim Zeitmanagement und Strukturierung der Forschung.

Tabelle 1: Ablaufplan der Erhebung

Zeitraum	Ablaufplan
April 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Literaturrecherche national
Mai 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Literaturrecherche national + international • Anfragen für Beobachtungen an Schulen per E-Mail • Zugang für Pretest gewinnen • Pretest durchführen • Modifizierungsprozess durch Pretestergebnisse • Operationalisierungen erarbeiten • Erhebungsinstrument fertig stellen
Juni 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Anfrage Schulen per Telefon und persönlicher Kontakt • Zusagen von Schulen erhalten • Hospitation Schule I
Juli 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Hospitation Schule II • Aufarbeitung des erhobenen Materials • Auswertung der Ergebnisse
August 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der Ergebnisse • Diskussion

3.4 Allgemeine theoretische Grundlagen von Beobachtungen

Beobachtungen sind durch eine intensive und aktive Auseinandersetzung aller Beteiligten gekennzeichnet. Die soziale Situation und die Interaktionspartner_innen beeinflussen den Prozess. Außerdem wird der Beobachtungsinhalt durch Einstellungen sowie die emotionale Situationen mit beeinflusst (Martin & Wawrinowski 1991). Um eine Beobachtung wissenschaftlich zu gestalten, können Theorien oder Hypothesen diese zielgerichtet überprüfen. Außerdem muss sich an Gütekriterien orientiert werden, sodass die Beobachtung beispielsweise replizierbar ist (Feger zitiert nach Böhm-Kasper & Weishaupt 2004).

Die Beobachtungslehre verweist auf einige Probleme, welche auftreten können. Kommunikationsprobleme und die Anwesenheit der beobachtenden Person können die Situation verfälschen. Objektivität und Überprüfbarkeit können ebenfalls problematische Variablen sein (Martin & Wawrinowski 1991). Weitere Beurteilungs- und Beobachtungsfehler können sein: Fehler der zentralen Tendenz, Tendenz zur Mitte oder zur Strenge, logischer oder theoretischer Fehler, Primacy oder Recency Effekte, fundamentale Attributionsfehler, Kontrast- und Reihenfolge-Effekte sowie die emotionale Beteiligung (Preisel 2009).

Außerdem muss darauf verwiesen werden, dass das Beobachten und Beurteilen einen Prozess darstellt. Zunächst sollte eine Fragestellung konzipiert werden, damit ein Beobachtungsplan und Leitfaden erstellt werden kann. In meiner Erhebung diente die Fragestellung und Kategorisierung des Erhebungsbogens zur Strukturierung. Anschließend fand der Prozess der objektiven Datenerhebung statt. Im dritten Schritt wurden die beobachteten Daten registriert, d.h. die Daten wurden aufbereitet und in die angefertigte SPSS-Maske übertragen. Abschließend habe ich die Daten strukturiert und interpretiert (ebd.).

In meiner Untersuchung handelt es sich um eine Verhaltensbeobachtung. Da ich während der Beobachtung im Klassenzimmer anwesend war, kann von einer teilnehmenden Beobachtung gesprochen werden. Die Teilnahme war passiv, d.h. ich blieb in der Rolle der Beobachterin und nahm kaum oder gar nicht an Interaktionen teil. Dadurch sind „teilnehmende Beobachter in der Lage, sekundenschnell hochstrukturierte Aufzeichnungen zu machen“ (Atteslander 2008: 86). Der quantitative Erhebungsbogen konnte demnach in kürzester Zeit Häufigkeiten der Interaktionen einfangen und die Verhaltensweise und -merkmale zählen.

Zusammenfassend kann die Beobachtung als Form der strukturierten, offenen, passiv teilnehmenden Beobachtung klassifiziert werden (ebd.). In den nächsten Kapiteln wurden die aufgenommenen Daten zunächst deskriptiv wiedergegeben und anschließend interpretierend ausgewertet.

3.5 Institutionsbeschreibungen

Es wurden insgesamt acht Unterrichtsstunden in zwei Sekundarschulen beobachtet. Zur Sicherstellung der Anonymität bezeichne ich die Schulen als Sekundarschule I und Sekundarschule II. Es werden keine Namen genannt und die Daten werden streng vertraulich behandelt.

Ein gibt Bedingungsfaktoren des Unterrichtens, welche das Geschehen im Klassenraum aktiv und passiv mitgestalten. Bedingungsfaktoren, welche Einfluss auf den Unterricht nehmen, sind: Ort des Lernens, Schulart und Schultyp, Größe der Institution, Lage der Schule, Attribute der Lerngruppe sowie Aspekte der Lernzeit (Becker zitiert nach Preiser 2009). Einige mir bekannte Bedingungsfaktoren werden in der jeweiligen Institutions-beschreibung der Sekundarschulen aufgegriffen.

3.5.1 Sekundarschule I

Die erste Beobachtungsphase fand in einer Sekundarschule in einer Kreisstadt im ländlichen Raum in Ostdeutschland statt. Die Stadt misst knapp 40.000 Bewohner_innen. Der Standort der Schule liegt laut Selbstangaben der Schulleitung in einem ‚sozialen Brennpunkt‘. Viele Kinder haben einen Migrationshintergrund, Sprachprobleme und/oder sind erst kürzlich nach Deutschland eingewandert. Über hundert Schüler_innen ab der fünften Klasse besuchen die Sekundarschule. Eine Schulsozialarbeiterin und zwei pädagogische Hilfskräfte unterstützen die Lehrkräfte. Der Unterricht findet im 45-Minuten-Takt statt.

3.5.2 Sekundarschule II

Die zweite Sekundarschule liegt in einer Kleinstadt im ländlichen Raum in Ostdeutschland. Die Kleinstadt misst etwa 10.000 Einwohner_innen. Knapp dreihundert Schüler_innen werden ab der fünften Klasse unterrichtet. Die Sekundarschule hat laut Angaben der Schulleitung Haupt- und Realschüler_innen sowie Schüler_innen, welche inkludiert werden. Diese Diversität stellt sich laut Schulleitung als schwierig dar. Eine Schulsozialarbeiterin wird beschäftigt. Die erste

Unterrichtsstunde beginnt bereits 7.30 Uhr und setzt sich im 45-Minuten-Takt fort. Die Sekundarschule besitzt einen Computerraum, in dem auch eine Beobachtungseinheit durchgeführt wurde.

4. Eigene Forschung

Meine Erhebung gliedert sich in die Aufbereitung des Materials sowie deren Darstellung. Dabei wird zwischen quantitativen Daten und qualitativen Aufzeichnungen unterschieden.

4.1 Aufbereitung des Materials der eigenen Erhebung

Bevor die Daten deskriptiv beschrieben wurden, erfolgte im Zwischenschritt die Aufbereitung des erhobenen Materials. Interaktionen im Unterricht wurden beobachtet und schriftlich aufgenommen. Dabei handelt es sich in der teilnehmenden Beobachtung um soziale Daten, welche als „systematisch erhobene Aspekte gesellschaftlicher Wirklichkeit [...] [und] Abstraktionen spezifischer Wirklichkeit“ definiert werden (Atteslander 2008: 12). Die festgehaltenen Daten sind Ausschnitte von Unterrichtsgeschehen, welche auf theoretisch basierenden Annahmen in Anlehnung an den Erhebungsbogen sowie der Fragestellung basieren.

4.1.1 Quantitative Aufbereitung des Materials

Der Erhebungsbogen erfasst die Beobachtungen quantitativ in Hinblick auf die Häufigkeiten der aufgetretenen Merkmale. Für jede beobachtete Interaktion wurde ein Strich gesetzt. Um diese Daten quantitativ aufzubereiten, wurde mit der Statistiksoftware SPSS gearbeitet. Das Auswertungsprogramm kann mit Codierungen und Kategorisierungen bei der statistischen Aufbereitung und Auswertung angemessen unterstützen. Dazu musste das erhobene Material codiert sowie in die eigens angefertigte SPSS-Maske übertragen werden (ebd.).

Es wurde darauf geachtet, dass die Eingabemaske und die Variablennamen das Layout des Erhebungsbogens widerspiegeln. Der Codeplan ordnet den Kategorien und Merkmalen des Bogens jeweilige Variablennamen zu (Raithel 2008).

Tabelle 2: Codierung der Variablen und Items des Erhebungsbogens

Variablen V1 – V6	Items I1 – I19
Angaben zu: Datum, Unterrichtsfach, Klassenstufe, Geschlecht der Lehrkraft, Anzahl der Schüler_innen	Angaben zu Beobachtungskategorien: von I1_Fragew bis I19_Bestimmtm

Da jede Beobachtung jeweils für Schüler und Schülerinnen aufgeteilt ist, existiert jedes Item doppelt. Die Schüler_innen wurden in der Beobachtung von mir dichotom in Jungen und Mädchen eingeteilt. Obwohl diese Auswahl eine Zweigeschlechtlichkeit sowie Kategorisierung impliziert, überwogen hierbei die Vorteile für die Forschung durch eine Sortierung der Beobachtungssituation. Durch eine hohe Sichtbarkeit der Geschlechtermerkmale fiel die Einteilung leicht, sodass jedes Kind im Klassenraum schnell erfasst wurde. Außerdem entstanden somit zwei ungefähr gleich große Gruppen, welche in der Auswertung gut vergleichend beschrieben werden konnten (Breidenstein & Kelle 1998). Das erste Item ist beispielsweise in I1_Fragew und I1_Fragem aufgeteilt, wobei ‚w‘ für weiblich und ‚m‘ für männlich steht. Um mit dem SPSS-Programm weiterführende Rechnungen zu machen, wurden Wertelabels für die Variablen V2 und V4 angelegt.

Als aufbereitende Vorarbeit wurden außerdem Häufigkeiten zum Geschlecht des Lehrers bzw. Lehrerin, Klassenstufe, Unterrichtsfach und der Nutzung von männlichen Gattungsbegriffen vom Lehrer bzw. von der Lehrerin erstellt (s. Anhang 4). In der Auswertung wurde auf den Zusammenhang von jeweils einem Item in Hinblick auf den Unterschied zwischen dem Geschlecht der Schüler_innen geachtet. Geprüft wurde, ob es Gemeinsamkeiten in der Art und Weise gibt, wie Schüler und Schülerinnen interagierten. Beispielsweise kann das Item ‚beiläufig‘ daraufhin untersucht werden, mit welcher Häufigkeit die Lehrkraft beiläufig mit Schüler bzw. Schülerinnen kommuniziert. Demnach wurde die Einschätzung für die beiläufige Kommunikation des Lehrers mit weiblichen und männlichen Schülern ins Verhältnis gesetzt. Diese Frage konnte mittels einfacher Zusammenhangsanalyse gelöst

werden. Da es sich um Auszählungsdaten handelt, wurden die Daten metrisch interpretiert und der Korrelationskoeffizient von Pearson verwendet (-1-0-+1). Ein Koeffizient von 0 wurde dabei so interpretiert, dass es einen Unterschied in der geschlechtsspezifischen Aufmerksamkeit gibt, bei einem signifikanten Koeffizient nahe 1 liegt nahe, dass es keine Unterschiede in der geschlechtsspezifischen Einschätzung gibt (Raithel 2008). Darüber hinaus wurden die Ergebnisse noch mittels t-Test für verbundene Stichproben abgesichert. Es entstand eine Excel-Tabelle mit Werten über die Mittelwerte, die Standardabweichungen, die Stichprobengrößen, den Korrelationen sowie Signifikanzen (s. Anhang 5).

Bevor der t-Test durchgeführt werden konnte, mussten die Daten standardisiert werden. Das heißt, dass es beim Vergleich fair zugehen muss. Als Beispiel: die Lehrkraft ruft in einer Unterrichtsstunde insgesamt jeweils 12 Mal Schüler und 5 Mal Schülerinnen auf. Es macht jedoch einen Unterschied wie die Schüler_innen anzahlmäßig anwesend sind. Es beeinflusst die Häufigkeiten der Messung, wenn 15 Schüler und 8 Schülerinnen oder 8 Schüler und 15 Schülerinnen im Klassenraum sitzen. Als Folge dessen wurden die Daten stratifiziert, d.h. die Anzahl der aufgetretenen Interaktionen wurden durch die Anzahl der Schüler_innen dividiert.

4.1.2 Qualitative Aufbereitung des Materials

Nach der Erhebung der Daten mittels experimentellem Design nach Katz und Vieland (1993), wurden diese digitalisiert aufgenommen (s. Anhang 6 - 13). Neben der quantitativen Strichliste wurden Stichpunkte gesammelt, welche den Erhebungsbogen protokollartig ergänzen. Schriftlich wurden allgemeine Unterrichtsstimmungen, Aufgabenstellungen, Arbeitsmotivationen, aber auch Auffälligkeiten festgehalten, welche auf den heimlichen Lehrplan hinweisen könnten. Da die Stichpunkte als ‚Nebenprodukt‘ zählen und ich mich vorrangig auf die quantitative Häufigkeitszählung fokussiert habe, protokollieren diese nur selektiv und vereinzelt. Selektive Protokolle unterstützen den Prozess, wenn in der Erhebungsphase verschiedene Techniken angewendet werden. Bei großer Materialfülle kann selektiv ergänzt werden und mittels strukturierter Inhaltsanalyse weitergearbeitet werden (Mayring 2002).

4.2 Quantitative deskriptive Darstellung der eigenen Erhebung

Im Folgenden werden die erhobenen Daten deskriptiv, in Ergänzung zu den im Anhang existierenden Tabellen, vorgestellt. Dabei werden die Befunde präsentiert und selektiv in der Auswertung weiterverwendet.

4.2.1 Häufigstes Auftreten von Items

Um die Übersichtlichkeit der Daten zu erleichtern, wurde eine Excel-Tabelle erstellt, welche die Häufigkeit der aufgetretenen Interaktionen kategorisiert. Es wurde nach absoluten Häufigkeiten der beobachteten Items aufgeteilt. Gezählt wurden die Interaktionen aller acht Beobachtungen und ihr Auftreten, d.h. wie oft ein Strich in diese Spalte gesetzt wurde. Die Spalte „tritt selten / nie auf“ trifft zu, wenn die Kategorie weniger als fünf Mal beobachtet wurde. Die Spalte „tritt gelegentlich / oft auf“ trifft zu, wenn die Kategorie zwischen fünf bis zwanzig Mal beobachtet wurde. Die Kategorie „trifft häufig zu“ musste mindestens 21 Mal beobachtet werden.

Tabelle 3: Häufigkeiten von beobachteten Interaktionen

Tritt selten / nie auf	Triff gelegentlich / oft auf	Tritt häufig auf
I1_Fragew	I3_Unterbrechungm	I2_Aufrufw
I1_Fragem	I4_Unterbrechung2m	I2_Aufrufm
I3_Unterbrechungw	I5_Bezugw	I8_Interessew
I4_Unterbrechung2w	I5_Bezugm	I8_Interessem
I6_Gattungsbegriffew*	I11_Beiläufigw	I9_Ernsthaftw
I6_Gattungsbegriffem*	I12_Gedankenlosm	I9_Ernsthaftm
I7_Gattungsbegriffel	I17_Leisew	I11_Beiläufigm
I10_Desinteressiertw	I17_Leisem	I15_Zurückhaltungw
I10_Desinteressiertm		I15_Zurückhaltungm
I12_Gedankenlosw		I16_Fragendw
I13_Ehrerbietigw*		I16_Fragendm
I13_Ehrerbietigm*		I19_Bestimmtw
I14_Entschuldigendw*		I19_Bestimmtm
I14_Entschuldigendm*		
I18_Lautw*		
I18_Lautm* ²		
= 16	= 8	=13

Die dazugehörigen Mittelwerte der einzelnen Items finden sich im Anhang 5.

² Die mit Sternchen markierten Items wurde nie gezählt, d.h. diese Kategorien erhielten nie einen Strich während einer der acht Beobachtungen.

4.2.2 Interaktionen in geschlechterspezifischer Aufteilung

Obwohl es meist eine ungleiche Verteilung von Jungen und Mädchen im Klassenraum gab, befanden sich insgesamt durchschnittlich 8,25 Schülerinnen und 8,125 Schüler im Unterrichtsgeschehen. Demzufolge war die Gleichverteilung der Geschlechter während der Beobachtungen ausgewogen. Die folgende tabellarische Übersicht teilt die absoluten Häufigkeiten der Items danach ein, ob insgesamt eine höhere Häufigkeit für Jungen oder Mädchen auftrat. Beispielsweise wird das Item I1_Frage, welche bei Jungen 3 Mal und bei Mädchen 4 Mal beobachtet wurde, in die Kategorie ‚Schülerin‘ eingeteilt. Der Wert wurde in diesem Fall bei Mädchen im Unterricht häufiger beobachtet.

Tabelle 4: Höchstwerte für Interaktionen nach geschlechterspezifischer Aufteilung

Schülerin	Schüler
I1_Frage	I2_Aufruf
I5_Bezug	I3_Unterbrechung
	I4_Unterbrechung2
	I8_Interesse
	I9_Ernsthaft
	I11_Beiläufig
	I12_Gedankenlos
	I15_Zurückhaltung
	I16_Fragend
	I17_Leise
	I19_Bestimmt
= 2	= 11

Item I6_Gattungsbegriff, I10_Desinteresse, I13_Ehrerbietig, I14_Entschuldigend und I18_Laut traten in absoluter Häufigkeit gleich oft auf. Die meisten Items wurden in Bezug auf Schüler beobachtet.

4.2.3 Geschlecht der Lehrkraft

Geschlechterspezifische Daten konnten mithilfe einer Kreuztabelle im SPSS Statistikprogramm aufbereitet werden. Die folgenden Daten zeigen auf, ob das Geschlecht der Lehrkraft die Häufigkeit bei nur einem Geschlecht der Schüler_innen bestimmt. Dabei wurden nur die Items betrachtet, welche laut Häufigkeitstabelle mindestens ‚gelegentlich‘ oder ‚oft‘ auftraten. Es wurden in den acht

Unterrichtsstunden jeweils vier Lehrer und vier Lehrerinnen beobachtet. Item I1 bis I12 wurden mit der Variable des Geschlechts der Lehrkraft überprüft. Die Daten sind größtenteils unauffällig, d.h. es wurden keine geschlechtsspezifischen Unterschiede von Seiten der Lehrer_innen beobachtet. Ausnahmen sind die Items I8 und I9, welche sich auf die Interaktionsweise ‚interessiert‘ und ‚ernsthaft‘ beziehen (s. Anhang 14). Den Werten kann entnommen werden, dass Lehrerinnen deutlich häufiger interessiert und ernsthaft mit ihren Schülern und Schülerinnen kommunizierten. Die männlichen Lehrkräfte hingegen interagierten weniger häufig interessiert und ernsthaft mit ihren Schüler_innen.

4.2.4 Statistische Grundbegriffe und Vorbemerkung zur Auswertung

Wie bereits erwähnt, wurde sich mit bivariater Statistik beschäftigt, d.h. zwei Items werden betrachtet. Diese werden auf Zusammenhänge (bivariate Korrelation) überprüft und quantifiziert. Durch den t-Test wurden die Items auf Mittelwert, Standardabweichung, Stichprobengröße, Korrelation und Signifikanz getestet. Das Geschlecht der Lehrkraft wurde in der Auswertung mit dem t-Test nicht beachtet.

Der ‚Mittelwert‘ ist ein Maß der zentralen Tendenz und zeigt den ‚Durchschnitt‘ auf. In dieser Bachelor-Thesis gibt der Mittelwert an, wie oft ein Item pro Unterrichtseinheit jeweils bei Schüler_innen aufgetreten ist (Raithel 2008).

Die ‚Standardabweichung‘ gibt die Streuung der Daten an. Dabei wird angegeben „wie weit die einzelnen Merkmalswerte von ihrem eigenen arithmetischen Mittel abweichen“ (ebd.: 135).

Die ‚Korrelation nach Pearson‘ gilt für normalverteilte Variablen. Die Testung auf Korrelation gibt die Stärke des statistischen Zusammenhangs an. Es wurde überprüft, inwiefern eine Ausprägung zwischen zwei Variablen besteht. Ist der ermittelte Wert hoch, liegt eine hohe Korrelation vor (ebd.).

Die ‚Signifikanz‘ ist wichtig für die Validität von Messwerten. Getestet wird die Irrtumswahrscheinlichkeit und Zufälligkeit der Daten. Je kleiner die Signifikanz p ausfällt, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit zufällige Ergebnisse erzielt zu haben. Dabei hängt p von der Stichprobengröße n ab. Trotz Signifikanztest kann nie eindeutig ein Zusammenhang geklärt werden (ebd.).

Die durch das SPSS-Programm ermittelten Werte sind im Anhang zu finden (s. Anhang 5). Auffällig sind die Items I2_Aufrufw und I2Aufrufm, I8_Interessew und I8_Interessem sowie I16_Fragendw und I16_Fragendm, welche einen hohen Korrelationswert und hoch signifikanten Wert besitzen. Auf diese Items wurde in der Auswertung genauer eingegangen.

4.3 Qualitative deskriptive Darstellung der eigenen Erhebung

In der qualitativen Forschung gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, Untersuchungen auszuwerten. Da das erhobene Material nur auf bestimmte Aspekte hin untersucht werden sollte, bot sich die qualitative Inhaltsanalyse an. Diese filtert das erhobene Material kategorienweise, um „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (Mayring 2002: 115). Dazu wurde im Materialdurchlauf nach ausgewählten Aspekten gesucht. Die qualitative deskriptive Darstellung des eigenen Materials wurde direkt mit der Auswertung verbunden. In Punkt 5.2 werden die Kategorien vorgestellt und einzeln ausgewertet. Quantitative Ergebnisse unterstützten die qualitative Analyse.

Zunächst wurde das Vorgehen nach der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert.

4.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse ist eine Auswertungstechnik, in welcher das erhobene Material in eigens entwickelten Kategorien schrittweise analysiert wird. Diese Systematik filtert damit bestimmte Aspekte heraus und arbeitet somit streng methodisch (ebd.). Die qualitative Inhaltsanalyse kann soziale Wirklichkeiten aufdecken und „durch die Analyse eines vorgegebenen Inhalts [...] Aussagen über den Zusammenhang“ (Atteslander 2008: 189) treffen. Durch ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen ist die Inhaltsanalyse überprüfbar. Obwohl Analyseschritte und -regeln systematisch geschehen, ist die qualitative Inhaltsanalyse kein Standardinstrument, welches genau auf jede Erhebung passt. Vielmehr muss ein für die Erhebung eigens erstelltes Ablaufmodell erarbeitet werden, welches sich an die Richtlinien der Inhaltsanalyse hält (Mayring 2003). Explorative Anteile können in die theoriegeleitete

Forschung aufgenommen werden. Dabei können quantitative Schritte mit eingebaut werden (Bahmler et al. 2010). Das Kategoriensystem ist das zentrale Instrument und kann induktiv oder deduktiv gebildet werden, wobei letztere Variante für diese Erhebung gewählt wurde. Deduktive Kategorienbildungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie aus theoretischen Auffassungen abgeleitet sind. Bereits recherchierte Theorien werden in Hypothesen abgewandelt und getestet. Empirisches Wissen stärkt das Kategoriensystem, welches bereits vor der Auswertung gebildet wird. Dabei muss jede Kategorie klar abgrenzbar definiert werden (Atteslander 2009). Als Übersicht stellt Abbildung 1 meinen qualitativen Ablaufplan für diese Erhebung dar.

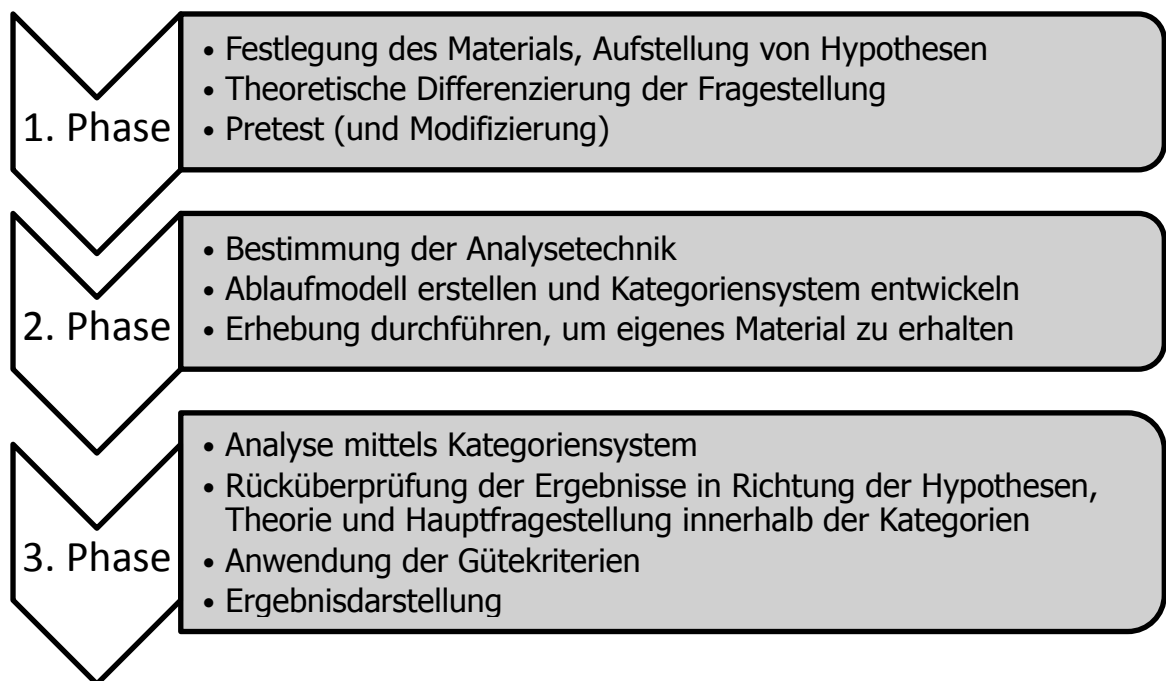


Abbildung 1: Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse in dieser Erhebung

Eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2003: 54.

Die Kategorienbildung erfolgte auf der Basis der bereits gestellten Hypothesen sowie Theorien. Diese sollen in Punkt 5.2 durch die qualitative Inhaltsanalyse in Kategorien aufgegriffen und ausgewertet werden. Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu beachten, wurden die Kategorien und deren Bildung erläutert sowie deren Auswertung durch die Inhaltsanalyse vereinheitlicht.

5. Auswertung

Das Kapitel der Auswertung behält die Struktur der quantitativen und qualitativen Trennung größtenteils bei. Deshalb wurden zunächst die quantitativen Daten analysiert sowie interpretiert und anschließend das qualitative Material mittels qualitativer Inhaltsanalyse untersucht.

5.1 Quantitative Auswertung

Im Folgenden wurde das deskriptiv dargestellte Material ausgewertet und interpretiert. Es soll darauf verwiesen werden, dass die quantitativen Daten in der qualitativen Auswertung mittels Inhaltsanalyse zusätzlich weiterverarbeitet werden. In der quantitativen Auswertung wurde sich an der Gliederung der deskriptiven Darstellung orientiert und Schritt für Schritt interpretiert.

5.1.1 Auswertung der Häufigkeiten

Tabelle 3 (s. Kapitel 4.2.1) gliedert die Häufigkeiten der Items. Die Spalte „Tritt selten / nie auf“ ist mit 16 Zählungen die umfangreichste. Die mit Sternchen markierten Items sind nie gezählt worden. Diese acht nicht beobachteten Items können auf Schwachstellen im Erhebungsbogen verweisen. Katz und Vieland (1993) untersuchten den heimlichen Lehrplan vor mehr als zwanzig Jahren in amerikanischen Hörsälen, weshalb diese Items in deutschen Klassenräumen vielleicht nicht anwendbar bzw. beobachtbar sind.

Der Tabelle kann entnommen werden, dass Lehrer_innen selten desinteressiert und gedankenlos mit ihren Schüler_innen kommunizierten. Dies verweist auf eine häufig aktive Teilnahme der Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen. Die Spalte „Tritt häufig auf“ verstärkt diese Aussage, da Lehrer_innen sehr oft interessiert und ernsthaft interagierten. Das Item I11_Beiläufigm entkräftigt diese Aussage teilweise, da dieses Item als ‚Gegenpol‘ zu aufmerksamem und ernsthaftem Verhalten steht.

Schüler_innen zeigten unterschiedliches Verhalten auf: eher passiv durch Zurückhaltung und Fragen kennzeichnend sowie aktiv durch Wortbeiträge, welche

bestimmt und selbstbewusst gehalten wurden. Diese unterschiedlichen Daten skizzieren das Gesamtbild der Diversität von Interaktionen im Klassenraum.

5.1.2 Auswertung der Interaktionen nach geschlechtsspezifischer Aufteilung

Die Interaktionen in geschlechterspezifischer Aufteilung sind eindeutig kategorisierbar, sodass schnell ersichtlich wird, dass Schülerinnen gegenüber Schülern weniger Höchstwerte für Häufigkeitsverteilungen erreichen. Schüler waren aktiver ins Unterrichtsgeschehen eingebunden. Auf der einen Seite wurde mit ihnen vermehrt interessiert und ernsthaft kommuniziert und sie redeten annähernd fünfzig Prozent mal häufiger ‚bestimmt‘ als ihre weiblichen Mitschüler. Auf der anderen Seite wurden sie häufiger unterbrochen, kommunizierten öfter zurückhaltend, leise, fragend und es wurde von seitens der Lehrer_innen beiläufig oder sogar gedankenlos interagiert. Jungen wurden trotz geschlechtlicher Gleichverteilung mehr im Unterricht beteiligt. Die Aussage von Faulstich-Wieland (1987), dass Jungen aktiver ins Unterrichtsgeschehen integriert sind, kann heutzutage immer noch beobachtet werden (ebd.).

In Kapitel 2.1 wurde bereits beschrieben, dass Mädchen als unauffällig, leise und schüchtern beschrieben werden. Dieses Verhalten scheint unproblematisch und ist von den Lehrer_innen akzeptiert. Das liebe und brave Verhalten vieler Schülerinnen wird von Lehrer_innen so gehandhabt, dass sie den Mädchen weniger Aufmerksamkeit zukommen ließen (Budde et al. 2008). Dies bestätigt sich in Anblick der Häufigkeiten für diese Erhebung ebenfalls. Das Geschlecht sowie das dementsprechende Verhalten scheint der Schlüssel zur Teilnahme und Involviertheit im Unterricht zu sein.

5.1.3 Auswertung nach Geschlecht der Lehrkraft

In der Auswertung wird sich auf I8_Interesse und I9_Ernsthaft konzentriert, da diese signifikante Auffälligkeiten aufweisen. Wie in Anhang 14 zu sehen ist, kommunizierten Lehrerinnen deutlich häufiger interessiert und ernsthaft mit

Schüler_innen. Dabei spielt das Geschlecht der Schüler_innen keine Rolle, es wird gleich oft interessiert und ernsthaft kommuniziert. Lehrer hingegen interagierten eher wenig oft auf diese Art und Weise mit ihren Schüler_innen. Einzig bei der Interaktion mit Jungen kommunizierten Lehrer vereinzelt ernsthafter. Laut Katz und Vieland (1993) vermitteln die Lehrkräfte den heimlichen Lehrplan gleichwertig (ebd.). Die Daten zeigen auf, dass grundsätzlich wenige Unterschiede in den Interaktionen bestehen, d.h. Lehrer_innen kommunizierten mit Schüler und Schülerinnen gleichwertig. Laut Katz und Vieland wird mit Studentinnen weniger ernsthaft und interessiert interagiert (ebd.), allerdings lassen sich diese Aussagen kaum im Klassenraum replizieren. Obwohl Lehrer weniger ernsthaft und interessiert kommunizierten, taten sie dies allgemein und nicht auf ein Geschlecht bezogen.

Dass ein Unterschied darin besteht, wie Schüler_innen mit dem Geschlecht der Lehrkraft umgegangen sind, wurde in der qualitativen Auswertung aufgenommen.

5.1.4 Auswertung nach dem t-Test

Alle 19 Items wurden statistisch getestet, wobei die Items I2_Aufrufw und I2_Aufrufm, I8_Interessew und I8_Interessem sowie I16_Fragendw und I16_Fragendm einen hohen Korrelationswert und eine hohe Signifikanz besitzen. Die hohe Korrelation gibt einen starken Zusammenhang zwischen den Items an und die Signifikanz schließt zufällige Ergebnisse aus. Für alle sechs Items konnten Zusammenhänge ermittelt werden. Explizit bedeutet das beispielsweise, dass Mädchen und Jungen verhältnismäßig gleich oft von Lehrer_innen aufgerufen wurden. Die Aussage widerspricht sich teils mit dem zuvor ermittelten Ergebnis, welches Jungen als aktivere Hälfte der Klasse präsentierte. Außerdem werden alte Erkenntnisse, dass Jungen häufiger als Mädchen aufgerufen werden, revidiert (Weller 1996). Diese Unstimmigkeit kann durch viele Ursachen erklärt werden. Obwohl die Jungen gleich oft aufgerufen und um einen Beitrag gebeten wurden, fielen die Interaktionen unterschiedlich aus. Möglicherweise waren die Gesprächssequenzen zwischen Schüler und Lehrkräften länger, sodass mehr als ein Strich gesetzt wurde, d.h. Jungen insgesamt aktiver und länger in Gespräche involviert waren. Da der Erhebungsbogen die Häufigkeiten, nicht jedoch die Intensität und Zeitspanne der

Interaktionen erhebt, kann an dieser Stelle dazu keine eindeutige Klärung gegeben werden. Messfehler können zudem eine weitere Ursachen darstellen.

Außerdem ist kein Unterschied in der Häufigkeitsverteilung bei Lehrer_innen erkennbar, wenn sie mit Schüler_innen interessiert kommunizieren. Das Geschlecht der Lehrkraft wurde in der Auswertung nicht beachtet. Der Zusammenhang von Item I8 bekräftigt die Deutung, dass Schüler und Schülerinnen im Unterricht gleich oft in interessierte Interaktionen mit der Lehrkraft verwickelt waren. Die Lehrkräfte scheinen in Anbetracht der Daten kaum zu eindeutigen Verhaltens- und Interaktionsweisen zu tendieren, sondern geschlechterneutral zu kommunizieren. Zusammenfassend interagierten Lehrer_innen mit ihren Schüler ungefähr synchron zu den Schülerinnen. Dramatisierungen, welche das Geschlecht zum entscheidenden Kriterium machen, konnten von Lehrkräften in quantitativer Auswertung kaum gefunden werden. In der qualitativen Inhaltsanalyse wurde dieser Aspekt wiederholt betrachtet.

Das Item I16_Fragend bezieht sich auf Äußerungen, welche als Feststellung gestellt werden sollten, aber letztendlich als Frage formuliert wurden. Auch hier findet sich kein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen. Es lässt sich schlussfolgern, dass Schüler_innen in gleicher Häufigkeit unsicher und ihre Aussagen entkräftigend kommunizierten. Jungen weisen demnach ebenfalls eine gewisse Unsicherheit in schulischen Interaktionen auf. Kinder und Jugendliche üben ihr Geschlecht ein und leben in einer Phase des Ausprobierens (Tervooren 2006). Das Material erhebt allerdings nur einen kleinen Ausschnitt aus dem Leben der Schüler_innen. Die Annahme, dass Mädchen schüchterner sind, kann in Bezug auf die Unsicherheit und Fragestellung nicht belegt eindeutig werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich viele Aussagen anhand des quantitativen Materials treffen lassen. Lehrer_innen scheinen eher wenig an Dramatisierungsprozessen im Unterricht teilzunehmen, hatten jedoch von den absoluten Häufigkeiten her mehr Interaktionen mit den Schülern. Tendenzen dafür, dass Mädchen passiver und ruhiger sind, ließen sich teilweise bestätigen. Ausnahmen, wie das Item I16_Fragend, konnten ausfindig gemacht werden.

5.2 Qualitative Auswertung

Die Bildung der Kategorien fand theoriegeleitet statt. Diese deduktive Erstellung bezieht sich auf die anfangs gestellten Hypothesen. Zwei herausgearbeitete Kategorien werden im Folgenden erläutert und ausgewertet.

5.2.1 Kategorie 1: Geschlechtsspezifische Verhaltensunterschiede von Lehrkräften

Die erste Hauptkategorie stützt sich auf die Hypothesen über Verhaltensweisen und Interaktionen von Lehrkräften. Unter ‚geschlechtsspezifische Verhaltensunterschiede‘ sind Auffälligkeiten zwischen Lehrer und Lehrerinnen gemeint, welche in den Ergebnissen signifikant hervortreten. Dabei spielen ‚doing gender‘ Prozesse, in denen Geschlecht dargestellt und inszeniert wird sowie Herstellungsprozesse eine Rolle. Quantitative Daten unterstützen diese Auswertung.

Die erste Unterkategorie *Reproduktion des heimlichen Lehrplans von Lehrer_innen*, griff die Hypothese ‚Der Erhebungsbogen zeigt auf, dass sowohl Lehrer, als auch Lehrerinnen, den heimlichen Lehrplan reproduzieren‘ auf. Demnach werden hier Beweise für die geschlechterspezifische Vermittlung des Lehrplans vorgestellt, welche von Lehrern und Lehrerinnen verkörpert wurden. Beispielsweise wurde eine Schülerin von dem Lehrer gebeten an die Tafel zu kommen, um ‚Sekretärin zu spielen‘. Die Schülerin sollte die Antworten ihrer Mitschüler_innen mit Strichen in einer Tabelle an der Tafel aufnehmen. An das Beispiel anknüpfend kann die Situation mit einbezogen werden, in der sich eine Schülerin um den Aufräumwagen kümmern sollte. Auch die Unterrichtsstunde, in welcher der Lehrer auf eine Schülerin Bezug nahm, weil diese gut malen kann und sie deshalb bat an der Tafel die Diagramme auszumalen, kann mit aufgenommen werden. Diese drei Beispiele verdeutlichen Situationen, in denen Mädchen explizit aufgefordert wurden, etwas genderspezifisches zu verrichten. Tätigkeiten, wie aufräumen und malen, werden als weiblich symbolisiert und wurden dementsprechend an Schülerinnen weitergetragen. Als der Lehrer die Schülerin bat ‚Sekretärin zu spielen‘ beinhaltet dies eine geschlechtsspezifische Legitimation, wäre im Umkehrschluss die Vorstellung, dass eine Lehrerin einen Schüler an die Tafel holt

um ‚Sekretär zu spielen‘, eher befremdlich. Der Lehrer stellte seine Autorität zur Schau und griff zu Stereotypen. Es wurden Geschlechterrollen weitergetragen, welche in keinem der Fälle hinterfragt oder reflektiert wurden. Die Schülerinnen adaptierten ihre Rollen und reproduzierten gewünschtes Verhalten. Diese Art des Verhaltens wurde von Zinnecker (1975) als Anpassungsprozess beschrieben, in dem Regeln und Verhalten von Schüler_innen gelernt und akzeptiert werden (ebd.).

Ein weiteres Beispiel folgt aus dem Matheunterricht, in welchem die Schüler_innen in das Excelprogramm eingeführt wurden. Dabei postulierte der Lehrer, dass dieses Programm für den zukünftigen Job wichtig sei und mindestens die Hälfte der Klasse damit später beruflich zu tun haben werde. Als beispielhaften Beruf gab er den Geschäftsführer an und nutzte damit den männlichen Gattungsbegriff. Als er Begriffe für die Tabelle diktierte, benutzte er wirtschaftliche Wörter wie ‚Bankwesen‘ oder ‚Lageristik‘. Indirekt wurden in dieser Unterrichtssituation ebenfalls geschlechterspezifische Stereotypen transportiert. Exceltabellen und deren Nutzung wurden demonstrativ für wirtschaftliche Zweige, welche häufig männerdominiert sind, vorgeführt. Es kann sogar behauptet werden, dass der Lehrer mit ‚der Hälfte der Klasse‘ die männliche Hälfte meinte, wobei das nur eine These ohne Belege darstellt.

Die letzten zwei Beispiele für die erste Unterkategorie beziehen sich auf die öffentliche Darstellungen von Leistungen der Schülerinnen. Im ersten Fall erkundigte sich der Lehrer allgemein, ob alle Schüler_innen fertig seien und fragte dann gezielt eine Schülerin mit Namen, ob diese auch fertig sei. Diese öffentliche ‚Zurschaustellung‘ wurde ebenfalls in einer Mathestunde beobachtet, in der ein Lehrer der gesamten Klasse zwei Positivbeispiele aus den Heften zweier Schüler zeigte und anschließend das Heft einer Schülerin als Negativbeispiel präsentierte. In beiden Fällen wurden Mädchen repräsentativ vom Lehrer als unterlegen und leistungsschwächer dargestellt. Diese Vorfälle können als Geschlechterwertungen angesehen werden, in denen Geschlechterungleichheiten begünstigt werden (Kunze 2009). Laut Katz und Vieland (1993) werden Frauen oft nicht so ernst genommen, unterschätzt und gelehrt sich als weniger leistungsfähig anzusehen (ebd.). Obwohl es in der quantitativen Auswertung kaum Hinweise auf unterschiedliche Interaktionen

der Lehrkräfte gibt, verweisen diese Beobachtungssequenzen auf Unterschiede, welche im quantitativen Erhebungsdesign nicht erkannt wurden.

In den dargestellten Beispielen handelt es sich ausschließlich um Unterrichtssituationen mit männlichen Lehrkräften. Ausnahme bildet die Beobachtung, in der eine Schülerin durch eine Lehrerin zum Aufräumen aufgefordert wurde. Die Tatsache, dass die Beispiele fast durchgehend durch Lehrer initiiert wurden, spricht für geschlechterspezifische Unterschiede in der Vermittlung des heimlichen Lehrplans. Lehrer scheinen ihre Autorität durch Reproduktion von Rollen häufiger zu benutzen.

Die zweite Unterkategorie *Interaktionsmuster der Lehrkräfte gegenüber den Schüler_innen* filterte nach signifikanten Verhaltensunterschieden. Dass Lehrer_innen ein unterschiedliches Verhaltens- und Interaktionsmuster nach Geschlecht aufwiesen ist Schwerpunkt dieser Kategorie. Beispielsweise wurden Jungen von den Lehrkräften viel häufiger ermahnt als Schülerinnen.

In mehreren Unterrichtsbeobachtungen konnte festgestellt werden, dass Schüler insgesamt häufiger Sanktionen für ihr Verhalten ausgesetzt waren. In einem Fall wurde ein Schüler von seiner Lehrerin für sein Verhalten in den Nachbarraum geschickt. In diesem verbrachte er nahezu die komplette Unterrichtsstunde. Jungen sind aktiver, verhaltensauffälliger und besitzen in der Regel mehr Selbstbewusstsein im mathematisch- naturwissenschaftlichen Bereich. Während das ‚Leise-sein‘ der Mädchen geduldet wird, wurde das aktive Verhalten bei Jungen öfter sanktioniert. Störende Interaktionen von Schülern werden als negativ und typisches ‚Jungenverhalten‘ beschrieben (Budde et al. 2008). Diese Sanktionen wurden in der Beobachtung von Lehrern und Lehrerinnen in ungefähr gleicher Häufigkeit erkannt.

Des Weiteren sollten die Ergebnisse der quantitativen Auswertung mit einbezogen werden. Dort wurden nur wenige Unterschiede von Interaktionen der Lehrkräfte gegenüber Schülern und Schülerinnen beobachtet. Diese quantitativen Häufigkeiten widersprechen sich mit den beobachteten Situationen, in denen Lehrer_innen Geschlechterunterschiede und Ungleichheiten indirekt kommunizierten. Auch die Tatsache, dass Jungen häufiger sanktioniert wurden, spricht für unterschiedliches Verhalten den Geschlechtern gegenüber. Der zweifache Blick lohnt

in diesem Fall um Disparitäten aufzuspüren. Tendenzen für die geschlechterspezifische Vermittlung des heimlichen Lehrplans sind in Kategorie 1 sichtbar.

5.2.2 Kategorie 2: Geschlechtsspezifische Verhaltensunterschiede von Schüler_innen

Die zweite Hauptkategorie beinhaltet Hypothesen über Interaktionen von Schüler und Schülerinnen. Wie in Kategorie 1 sind signifikante, geschlechtsspezifische Verhaltensweise gemeint, welche durch Herstellungsprozesse und Einübungsphasen der Geschlechter einhergehen. Das ‚geschlechtertypische‘ Verhalten wurde im Theorieteil in Kapitel 2 genauer erörtert. Kategorie 2 suchte sich das Material hauptsächlich durch die Aufzeichnungen der Beobachtungen im Klassenraum.

Die erste Unterkategorie *Geschlechtsspezifische Interaktionen im Klassenraum* sammelte Beobachtungsergebnisse, welche Unterschiede und Auffälligkeiten des Verhaltens beinhaltet. Signifikante Unterschiede zwischen Schüler und Schülerinnen wurden beschrieben. Beispielsweise ist die Kompetenz von Schüler_innen unterschiedlich, wenn es darum geht Aufgaben zu lösen.

Die Fähigkeit Aufgaben selbstständig zu lösen, wurde in den Beobachtungen unterschiedlich erfasst. Bei Schülerinnen wurden drei Situationen aufgenommen, welche verschiedene Tendenzen aufwiesen. Zuerst wurde eine Schülerin beobachtet, welche keine Hilfe suchte, obwohl sie mit der Aufgabe offensichtlich überfordert war, da sie die auszufüllende Exceltabelle leer ließ. Sie verhielt sich ruhig und unauffällig bis die Unterrichtsstunde endete, sodass niemand bemerkte, dass sie keine Ergebnisse aufweisen konnte. In einem anderen Beispiel verließ eine Schülerin nach einer Diskussion mit der Lehrerin freiwillig den Raum, da sie die Aufgaben nicht lösen wollte. Beide Mädchen vermieden Unterstützung von der jeweiligen Lehrkraft. Während eine Schülerin vor dem Problem ‚davon lief‘, benutzte die andere das ‚Stillsein‘, um sich dem Unterrichtsgeschehen zu entziehen. Letztere Strategie funktionierte, da der Lehrer die Schülerin durch ihre Stille nicht weiter beachtete. Beide Mädchen wendeten ein passives Muster an, um Herausforderungen zu

umgehen. Das dritte Beispiel stellt ein aktives Lösungsverhalten dar, in dem eine Schülerin sich aufgrund der erhöhten Lautstärke ihrer Banknachbarin an einen ruhigen Sitzplatz umsetzte. Auch ein Schüler griff eigenständig zur Initiative, indem er einem anderen Schüler weiter half, welcher eigentlich Hilfe vom Lehrer einforderte. Bei Jungen wurden keine passiven Muster zur Bewältigung von Aufgaben beobachtet, was auf höheres Selbstbewusstsein schließen lässt. Die Passivität der zwei Schülerinnen kann auf Leistungskomplexe hinweisen, welche Handlungsoptionen im Schulalltag beschränkten (Kessels 2002). Jungen waren dagegen in der Regel von ihren Fähigkeiten und Leistungen überzeugter, sodass sie selbstsicherer ans Lösen von Aufgaben herantraten. Diese Annahmen konnten durch die Beobachtungen teilweise bestätigt werden, wobei das aktive Verhalten der sich umsetzenden Schülerin aufzeigt, dass die Komplexität von geschlechtstypischen Verhaltensausrägungen zu umfangreich ist, um Muster und Verhaltensweisen eindeutig nachzuweisen.

Des Weiteren sollten die quantitativen Daten aufgegriffen werden, um geschlechterspezifische Interaktionen präziser zu analysieren. Tabelle 4 (s. Kapitel 4.2.2) kann die passivere Interaktionsart der Mädchen gegenüber den Jungen bestätigen. Die erstellten Kreuztabellen zeigen ebenfalls interessante Aspekte auf (s. Anhang 14). Während das Item I15_Zurückhaltung keine Auffälligkeiten angibt, traten signifikante Werte bei den Items 16 – 19 auf. Schülerinnen interagierten häufiger fragend sowie bestimmt bei weiblichen Lehrkräften. Bei Lehrern sind Mädchen in den Beobachtungen zurückhaltender und weniger kommunikativ. Insgesamt wiesen Schülerinnen bei weiblichen Lehrkräften eine höhere Interaktionsaktivität auf. Das Mädchen insgesamt aktiver bei Lehrerinnen waren, wirft die Vermutung auf, dass diese sich mit ihrem eigenen Geschlecht leichter identifizieren konnten und wohler fühlten. In vorherigen Auswertungen konnte nachgewiesen werden, dass Lehrer den heimlichen Lehrplan stärker reproduzierten. Dieses geschlechterspezifische Verhalten der männlichen Lehrkräfte kann ein Grund dafür sein, dass Mädchen sich nicht gänzlich vorbehaltlos und wertfrei in ihren Äußerungen fühlten. Diese Einschränkung kann als Ursache dazu führen, dass Schülerinnen sich eher bei Lehrerinnen aktiv äußerten.

Jungen waren in den Interaktionen mit Lehrerinnen zögerlicher und redeten häufiger leise, traten demnach weniger selbstbewusst auf. ‚Bestimmt‘ kommunizierten sie dagegen mit beiden Geschlechtern. Auch hier gilt die Vermutung, dass sie sich mehr mit dem gleichgeschlechtlichen Lehrer identifizierten und deshalb bei Lehrerinnen unsicherer interagierten. Da Schüler_innen sich für die Identitätsentwicklung an wahrgenommenen geschlechterspezifischen Stereotypen anlehnten, fehlte den Jungen und Mädchen mit der gegengeschlechtlichen Lehrkraft eventuell die Orientierung (Kessels 2002). Insgesamt erleben Schülerinnen die Beziehung zur Lehrerin positiver und erfahren zudem weniger Sanktionen (Ulich 2001). Diese Sichtweise der Mädchen ebnet den Weg zu offener und aktiver Kommunikation mit Lehrerinnen.

Da Mädchen in mathematisch– naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern oft einen Mangel an Selbstvertrauen besitzen, sind weibliche Lehrkräfte in diesen Bereichen umso wichtiger.

Die zweite Unterkategorie *Zurückhaltung und Unsicherheit der Schülerinnen* achtete gesondert auf die Mädchen und deren Interaktionen. Laut Budde et al. (2008) sind Schülerinnen im Unterricht ruhiger, leiser und unauffälliger als Schüler. Diese Aussage wurde aufgegriffen und für diese Erhebung untersucht. Schülerinnen waren im Unterrichtsgeschehen zurückhaltender. In einer Beobachtung benötigte die Schülerin erst eine Ermutigung vom Lehrer, um an der Tafel eine Rechenaufgabe zu lösen.

Dieses Beispiel demonstriert die Zurückhaltung einer Schülerin gegenüber dem Lehrer. Sie benötigte zunächst Zuspruch, um ihre Ergebnisse an der Tafel vor der Klasse zu präsentieren. In einem anderen Fall meldeten sich zwei Schülerinnen, wurden nicht beachtet und nahmen die Meldung nach einiger Zeit zurück. Offen blieb dabei, ob sie die Hand runter nahmen, weil der Lehrer sie nicht dran nahm oder ob sie selbstständig zu einer Erkenntnis gelangten. Sie bestanden nicht darauf drangenommen zu werden und suchten sich nicht andersweitig Hilfe. Die Schülerin, welche keine Hilfe verlangte und ihre Exceltabelle nicht ausfüllte, blieb still und unauffällig. Diese drei Beispiele wurden Lehrer-Schülerin-Interaktionen entnommen. Sie belegen die zurückhaltende und unsichere Verhaltensweise von Schülerinnen.

Dass Mädchen in koedukativen Klassen ruhiger sind und bei Konfrontationen schneller nachgeben, konnte belegt werden. Laut der AGIP: Arbeitsgemeinschaft Interkulturelle Pädagogik (2012) sind Mädchen sogar ein „sozialer Puffer und tragen zum Funktionieren der Schule bei“ (ebd.). Während Schülerinnen zurückhaltender agieren, nutzen Jungen diesen Vorteil aktiv aus.

Mädchen entwickeln schneller Leistungskomplexe und orientieren sich an Stereotypen. Außerdem distanzieren sie sich häufig von mathematisch–naturwissenschaftlichen Fächern, um ihr feminines Selbstkonzept auszubauen. Interessen werden deshalb in andere Unterrichtsfächer umgeleitet (Kessels 2002). Dies könnten Ursachen für zurückhaltende Verhaltensweisen von Mädchen darstellen. Mehr weibliche Lehrkräfte könnten diesen Tendenzen entgegenwirken, indem Schülerinnen die Möglichkeit bekommen, ihre weiblichen Identitäten leichter im mathematisch– naturwissenschaftlichen Unterricht auszubauen.

5.3 Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse

Mithilfe des modifizierten Fragebogens nach Katz und Vieland (1993) sollte geprüft werden, ob dieser valide funktionierte und den heimlichen Lehrplan aufzeigt. Des Weiteren sollte geklärt werden, ob geschlechterspezifische Interaktionen im Klassenraum beobachtbar sind. Durch die erhobenen Daten können auf diese Fragenstellungen Antworten gegeben werden. Zunächst wird in Punkt 6.2 die Validität der Methodik insgesamt reflektiert.

Die Fragestellungen sowie Hypothesen über genderspezifische Interaktionen wurden im Auswertungskapitel untersucht. Die Daten haben gezeigt, dass unterschiedliches Verhalten im Klassenraum auftrat. Schülerinnen interagierten passiver im Vergleich zu den Schülern. Es wurden insgesamt häufiger Interaktionen zwischen den Jungen und den Lehrkräften festgestellt. Schüler wirkten kompetenter, wenn es darum geht Aufgaben bzw. Herausforderungen zu bewältigen, während Mädchen meist, vor allem Lehrern gegenüber, zurückhaltender interagierten.

Die Daten der Häufigkeitsauszählungen belegen, dass die Lehrkräfte mit den Schüler_innen fast gleichwertig kommunizierten. Laut quantitativer Auswertung gibt

es wenige Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen. In der qualitativen Inhaltsanalyse konnte durch einen zweiten Blick sichtbar gemacht werden, dass Lehrer häufiger genderspezifisch mit den Schüler_innen kommunizierten und den heimlichen Lehrplan sowie Geschlechterrollen replizierten. Im folgenden Punkt wurde das Material vertiefend diskutiert.

6. Diskussion

In der Diskussion wurden die Hypothesen sowie die Methode überprüft und dargelegt. Abschließend soll damit geklärt werden, inwiefern getroffene Hypothesen der Wahrheit entsprechen und ob das experimentelle Design valide gearbeitet hat.

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Im Diskussionsteil wurden die Hypothesen wiederholt aufgegriffen und auf Verifizierung und Falsifizierung untersucht. Für diese abschließende Betrachtung wurden die Hypothesen über genderspezifische Interaktionen einzeln diskutiert.

Die erste Hypothese stellte die Überlegung an, dass das Verhalten der Akteure im Klassenraum geschlechterspezifisch geprägt sei sowie signifikante Verhaltensunterschiede widerspiegelt. Die Ergebnisse weisen Tendenzen für genderspezifische Interaktionen auf. Da lediglich von Tendenzen, anstatt von signifikanten Unterschieden, gesprochen werden darf, kann die Hypothese nicht eindeutig belegt oder widerlegt werden. Die Gründe dafür können vielseitig sein. Die Methode könnte beispielsweise zu unspezifisch untersucht haben oder die Stichprobe für eine präzise Aussage zu klein sein. Da in dem quantitativen Design die Häufigkeit, nicht aber die Intensität von Verhaltensmerkmalen und Interaktionen aufgenommen wurde, kann dies ebenfalls zu Verzerrungen führen.

Theoretische Grundlagen konnten zum größten Teil durch Tendenzen in meiner Erhebung belegt werden. Zum Beispiel beobachtete Faulstich-Wieland bereits 1987, dass Jungen ins Unterrichtsgeschehen aktiver involviert waren. Diese Tatsache konnte in meiner Erhebung ebenfalls beobachtet werden, sodass von

unterschiedlichem Verhalten ausgegangen werden kann. Weitere Überlegungen wurden in der Auswertung bereits dargestellt und verweisen auf diverse Verhaltensausrprägungen, welche signifikante Zuweisungen erschweren.

Die zweite Hypothese postuliert, dass Lehrer_innen ein unterschiedliches Verhaltens- und Interaktionsmuster aufweisen, wenn sie mit Mädchen und Jungen kommunizieren. Da Lehrkräfte erwiesenerweise gleichwertig an Geschlechterreproduktionen beteiligt sind (Budde et al. 2008), ist die Hypothese für verschiedenes Verhalten naheliegend. Erstaunlicherweise haben die quantitativen Häufigkeitszählungen diese These falsifiziert, indem zwischen Lehrern und Lehrerinnen kaum Unterschiede im Verhalten sowie in Interaktionen in Bezug auf die Schüler_innen gemessen werden konnten. Beide Geschlechter sind aktiv im Unterrichtsgeschehen aufgetreten. Die Daten zeigten auf, dass grundsätzlich wenige Unterschiede in den Interaktionen bestanden, weil Lehrer_innen mit Schülern und Schülerinnen gleichwertig kommunizierten. Im qualitativen Auswertungsteil konnten die Daten mithilfe eines anderen Ansatzes analysiert werden, sodass gegensätzliche Erkenntnisse gewonnen werden konnten. Diese neuen Befunde könnten durch die unterschiedliche Erhebungsmethoden bedingt sein. Beispielhafte Unterrichtssituationen zeigten auf, dass Lehrer vermehrt geschlechterspezifisch interagierten und Rollen somit reproduzierten. Die Häufigkeiten der Interaktionen unterschieden sich kaum, allerdings waren in diesem Fall Inhalte sowie Intentionen der Lehrer von Bedeutung. Katz und Vielands (1993) Beobachtungen, dass sowohl männliche, als auch weibliche Professoren den heimlichen Lehrplan interaktiv vermittelten, kann im Setting Schule zwanzig Jahre danach wenig bestätigt werden. Dies könnte durch den Zeit- oder Settingsprung verursacht worden sein. Die Zeitspanne von zwei Jahrzehnten ist groß und beinhaltet viele gesellschaftliche Veränderungen, sodass Emanzipationsprozesse die Gesellschaft nachträglich geprägt haben und Frauen und Männer deshalb gleichberechtigter geworden sind. Mädchen heutzutage zudem durchschnittlich die besseren Noten und Abschlüsse (Budde et al. 2008). Auch der Settingsprung von der Universität zur Institution Schule kann Unterschiede zwischen den Ergebnissen veranlassen haben. Durch die Schulpflicht sind Mädchen und Jungen im Klassenraum relativ äquivalent aufgeteilt, in der Universität und in den Beobachtungen von Katz und Vieland bildeten Studentinnen eine Minderheit. Diesen

abweichenden Umständen sind Lehrer_innen gegenwärtig ausgesetzt, sodass meine Erkenntnisse nicht verwundern dürften. Zusätzlich konnte durch die Interaktionen der Lehrer belegt werden, dass Dramatisierungsprozesse von Geschlecht in der Schule stets präsent sind.

Die letzte aufgeworfene Hypothese bezieht sich auf das Verhalten der Mädchen, welches im Gegenteil zu den Jungen als passiver und unsicherer postuliert wurde. Da sich die Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse an den Hypothesen anlehnen, nahm Kategorie 2 im zweiten Unterpunkt dazu explizit Stellung. Die qualitativen Beispiele aus der Inhaltsanalyse verifizierten die Hypothese, da Schülerinnen in den Beobachtungen ruhiger und zurückhaltender interagierten. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass theoretische Grundlagen in dieser Hypothese bestätigt werden können. Außerdem sind ‚doing gender‘ Prozesse damit erwiesenerweise immer noch ein wichtiger Faktor im Schulalltag, da das Geschlecht in Interaktionsprozessen immer wieder inszeniert wird (Faulstich-Wieland et al. 2004). Diese aktiven Prozesse in der Schule legitimieren Geschlechterungleichheiten und führen zu genderspezifischer Behandlung. Dies könnte bedingen, dass Mädchen stille und artige Verhaltensrolle annehmen und somit den Erwartungen der Lehrer_innen entsprechen (Kunze 2009). Geschlechterkonstruktionen werden vor allem in der Schule eingeübt, sodass Mädchen früh lernen zurückhaltender aufzutreten.

6.2 Kritische Methodenreflektion

Im Anschluss an die Diskussion der Ergebnisse sollen diese methodisch reflektiert werden. Zunächst wurde dazu der quantitative und qualitative Forschungsprozess mittels Gütekriterien überprüft. Kriterien für den quantitativen Prozess bilden die Reliabilität, Validität und Objektivität. Da diese drei Gütekriterien wenig ergebnisbringend für eine qualitativ orientierte Forschung sind, wurde der qualitative Forschungsprozess durch methodenspezifische Gütekriterien kontrolliert. Zunächst wurde der quantitative Vorgang geprüft.

6.2.1 Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität

Unter ‚Reliabilität‘, auch Zuverlässigkeit, versteht man den Umfang, „in dem die Anwendung eines Erhebungsinstruments bei wiederholten Datenerhebungen unter gleichen Bedingungen und bei anderen Probanden das gleiche Ergebnis erzielt“ (Attleslander 2008: 278). Beispielsweise wird dann ein zweiter Test durchgeführt oder die Forschungsfrage mit einem anderen Instrument nach Übereinstimmung untersucht (Mayring 2003). Exakte Messungen, in denen der Gegenstand genau erfasst wird, sind reliabel. In meiner Forschung ist die Reliabilität als kritisch anzusehen, da diese bei einem experimentellen Design kaum gegeben ist. Außerdem bildet meine Beobachtung eine Abbildung einer sozialen Situation, welche sich stets verändert. Es wurde keine wiederholte Datenerhebung durchgeführt, um die Reliabilität zu prüfen. Fokus des Erhebungsbogens ist vielmehr die explorative Versuchsintention, sodass zunächst verifiziert werden musste, ob der Erhebungsbogen nach Katz und Vieland anwendbar ist. Das Gütekriterium der Validität verfolgt diese Intention weiter.

Die ‚Validität‘, auch Gültigkeit genannt, gibt an, inwiefern das Forschungsdesign tatsächlich gesuchte Variablen untersucht. Das heißt es wird geprüft, ob genau das erfasst wurde, was erfasst werden sollte. Dabei ist Reliabilität eine Voraussetzung für gelingende und valide Forschungen (Attleslander 2008). Obwohl meine Forschung kaum reliabel ist, wurde sie auf Validität untersucht. Die Auswertung der quantitativen sowie qualitativen Daten verwies auf klare Tendenzen durch die Beobachtungen. Die gestellten Hypothesen konnten durch den Erhebungsbogen explizit untersucht werden. Variablen und Items meines Instruments wurden erfasst. Dabei muss gesagt werden, dass die Hypothesen für das Design eigens konzipiert wurden. Durch den strukturierten Forschungsablauf und die Pretests konnte sichergestellt werden, dass die zu ermittelten Variablen, erfasst wurden. Die gesetzten Striche während der Beobachtung konnten die Items in ihren Häufigkeiten direkt zählen.

Die ‚Objektivität‘ konzentriert sich auf die Unabhängigkeit des Beobachters in Zusammenhang mit den Ergebnissen. Eine neutrale und wertfreie Grundeinstellung ist für Durchführung, Auswertung und Interpretation nötig (Böhm-Kasper & Weishaupt 2004). Die detailliert erstellte Kategorienbeschreibung als operationalisierender Zwischenschritt sowie der Codeplan ermöglichten eine gewisse

Objektivität. Die Verhaltensweisen und Interaktionen könnten dadurch relativ objektiv durch eine zweite, unabhängige Person gezählt werden. Trotzdem ist das Unterrichtsgeschehen ein komplexer Vorgang mit vielen äußeren Bedingungsfaktoren, welche mir als Beobachterin möglicherweise entgangen sein könnten. Mögliche Beobachtungsfehler könnten die Objektivität ebenfalls trüben. Grundsätzlich gibt es in Beobachtungen Probleme mit der Überprüfbarkeit und Objektivität, da die sozio-emotionale Situation nie völlig ausgeschlossen werden kann (Martin & Wawrinowski 1991).

6.2.2 Ergänzende Gütekriterien für qualitative Forschungen

Der zweite Untersuchungsprozess wurde anhand ergänzender Gütekriterien geprüft, welche sich auf qualitative Forschungen spezialisieren. Diese entnahm ich von Mayring (2002) und habe sie auf meine Erhebung angewandt. Überprüft wurde dabei auf: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand sowie Triangulation. Das Gütekriterium der kommunikativen Validierung entfiel, da meine Forschungsergebnisse den Beforschten nicht rückwirkend vorgestellt wurde. Das Gütekriterium konnte deshalb nicht angewendet werden.

Die ‚Verfahrensdokumentation‘ prüft den genauen Dokumentationsweg, welcher für andere Leser_innen nachvollziehbar sein muss. Dazu muss explizit das Vorverständnis, die Methodenentwicklung sowie Durchführung und Auswertung der Datenerhebung erläutert werden (Mayring 2002). Auf die Dokumentation habe ich während der gesamten Arbeit großen Wert gelegt, unter anderem um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. In Kapitel 3 wurden die Methodenentwicklung sowie der Verlauf ausführlich beschrieben. Die einzelnen Schritte wurden ebenfalls dokumentiert.

‚Argumentative Interpretationsabsicherung‘ ist ein Faktor für gelingende qualitative Forschung. Interpretationen müssen durch theoretische Belege und ein Vorverständnis gestützt, nach Devianzen durchsucht sowie argumentativ begründet werden (Mayring 2002). In meiner Auswertung des Materials wurden die Befunde mit

Theorien ins Verhältnis gesetzt und versucht zu erklären. Auffälligkeiten oder Unstimmigkeiten wurden geprüft sowie auf Alternativdeutungen hin untersucht. In der Unterkategorie *Interaktionsmuster der Lehrkräfte gegenüber den Schüler_innen* wurden beispielsweise Abweichungen zu den quantitativen Ergebnissen ermittelt, reflektiert und gedeutet. Während des Prozesses der Interpretation wurde versucht argumentativ und theoriegestützt zu arbeiten.

„Regelgeleitetheit“ bezieht sich auf die geplanten methodischen Analyseschritte während der Forschung. Dabei wird sich systematisch an Verfahrensregeln gehalten und sich an Ablaufmodellen orientiert. Offenheit sowie Modifizierungen von geplanten Schritten sind ebenfalls möglich bzw. in manchen Fällen sogar notwendig. Laut Mayring (2002) trägt diese strukturierte Vorgehensweise und -technik zur Qualität von Forschungen bei (ebd.). Für diese Erhebung hatte ich mich vor allem auf die qualitative Inhaltsanalyse und deren Richtlinien gestützt. Mein Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse in dieser Erhebung sowie das regelgeleitete Vorgehen trugen zum strukturierten Vorgehen und der Überprüfbarkeit bei. Ich habe mich an die technischen und wissenschaftlichen Vorgaben gehalten, ohne dabei stur Punkt für Punkt ‚abzuarbeiten‘ und habe nötige Modifizierungen vorgenommen.

Die ‚Nähe zum Gegenstand‘ wird „vor allem dadurch erreicht, dass man möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft“ (ebd.: 146). Dazu wird in der natürlichen Lebenswelt geforscht und die soziale Situation eingefangen. Durch meine teilnehmenden Beobachtungen in Klassenräumen ist dieses Gütekriterium schnell zu prüfen, weil in meinem Fall in der Alltagswelt der Kinder angeknüpft wurde. Da Personen möglicherweise durch offene und teilnehmende Beobachtungen von ihrem gewohnten Verhalten abweichen, erweist sich diese Beobachtungsart allerdings manchmal als problematisch (Preiser 2009). Dennoch ist die Nähe zum Gegenstand in dieser Erhebung gegeben.

Das letzte Kriterium der ‚Triangulation‘ verweist auf die Diversität verschiedener Analysezugänge. Verschiedene Methoden, Theorie- oder Lösungsansätze sowie Interpretationen vergrößern die Qualität der Forschung. Laut Mayring (2002) sind zudem Vergleiche mittels quantitativer und qualitativer Auswertung besonders

wertvoll, da „Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege auf[ge]zeigt und [...] zusammengesetzt werden“ (ebd.: 148) können. Diese Verbindung beider Analysewege habe ich in meiner Erhebung umgesetzt und zur vielfältigen Auswertung meiner Daten genutzt. Die quantitativen und qualitativen Ansätze sowie mein triangulares Vorgehen gewährleiten als Teilschritt die Qualität meiner Erhebung.

Anhand dieser Kriterien kann die Qualität dieser Forschung beurteilt werden. In meinem Forschungsprozess legte ich besonderen Wert darauf, die Gütekriterien zu berücksichtigen, um eine Studie mit hohem Erkenntniswert zu erhalten. Einzig die Reliabilität konnte durch das experimentelle Design sowie den qualitativen Erhebungscharakter nicht ausreichend nachgewiesen werden. Insgesamt ist das experimentelle Design durch die vielen bestätigten Gütekriterien als qualitativ hochwertig und valide zu bewerten.

6.3 Schlussfolgerung

Das experimentelle Design lieferte interessante Ergebnisse, mit denen Tendenzen herausgefunden wurden konnten. Trotz allem gab es während meiner Forschung Probleme, beispielsweise den schwierigen Zugängen zum Forschungsfeld. Zudem wären weitere Beobachtungen sowie Modifikationen nötig, um das Design zu verbessern. Beispielsweise sollten nicht aufgetretene Items ersetzt oder rausgeskürzt werden. Außerdem muss schlussendlich gesagt werden, dass durch die Ergebnisse keine Generalisierungen getroffen werden dürfen. Trotz eindeutiger Korrelationen verweist dies nicht zwangsläufig auf ein Ursache-Wirkungs-Verhältnis, schließlich könnten andere Einflussvariablen just während der Beobachtung Verhalten und Interaktionen ausgelöst und beeinflusst haben (Meyer 2004). Das bedeutet, dass eindeutige Ergebnisse nicht immer eindeutige Sachverhalte präsentieren müssen. Die beobachteten Tendenzen müssen demnach mit Vorsicht behandelt und weiter verfolgt werden.

7. Fazit

Die Schule ist ein wichtiger Sozialisationsort für Kinder und Jugendliche. Dort verbringen sie einen großen Teil ihrer Zeit und entwickeln sich dementsprechend in und mit ihr. In der Institution erlernen und üben sie ihr Geschlecht und ihre Rollen ein und testen ihre Grenzen aus. Die Kategorie Gender ist immernoch ein Faktor, welcher innerschulische Prozesse stark beeinflusst. Wenn Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer wahrgenommenen Zweigeschlechtlichkeit bewertet und behandelt werden, kann dies zu begrenzten Handlungsoptionen führen. Der heimliche Lehrplan trägt dazu bei, dass Lehrer_innen ihre Schüler_innen kategorienähnlich sozialisieren. Dabei geraten die Jungen und Mädchen als Subjekte mit individuellen Bedürfnissen aus dem Blickfeld der Lehrkräfte. Es ist wichtig die Wahrnehmung für diese Problematik zu sensibilisieren, damit Kinder und Jugendliche in der Schule Geschlechtergerechtigkeit erfahren. Anknüpfend daran kann effizienter und ressourcenorientiert gearbeitet werden, um Potenziale aller Kinder, ungeachtet ihres Geschlechts, zu entfalten. Schritte in diese Richtung wären meiner Meinung nach eine größere Thematisierung und Aufklärung über des heimlichen Lehrplans und ‚doing gender‘ Prozessen in der Schule sowie mehr weibliche Lehrkräfte in mathematisch– naturwissenschaftlichen Klassen. Die Thematik des heimlichen Lehrplans empfinde ich als ein sehr wichtiges und relevantes Themengebiet, weshalb ich Sensibilisierungen über den Lehrplan als nötig empfinde. Es gibt viele Forschungslücken, da der nicht-amtliche Lehrplan fast vollständig aus der Empirie entwichen ist und weiterführende Erhebungen deshalb notwendig sind. Dem Thema muss mehr Aufmerksamkeit geschenkt und in der Gesellschaft verstärkt wahrgenommen werden.

Abschließend lässt sich sagen, dass sich die Auseinandersetzung mit der Thematik als lohnenswert und bereichernd erwiesen hat. Mein Interesse wurde durch die Beschäftigung mit dem heimlichen Lehrplan weiter verstärkt und ich konnte Erkenntnisse aus der Arbeit ziehen, die mir in meinem beruflichen Werdegang sicherlich hilfreich sein werden.

Literaturverzeichnis

AGIP: Arbeitsgemeinschaft Interkulturelle Pädagogik (2012): *Sozialisation der Geschlechter*. Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/agip/agip_16409.shtml (07.08.2014).

Atteslander, P. (2008): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

Bahmler, V., Werner, J., Wustmann, C. (2010): *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim/ München: Juventa.

Breidenstein, G., Kelle, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse – Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim/ München: Juventa.

Budde, J. (2011): Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Krüger, D. (Hg.): *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111 – 127.

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

Böhm-Kasper, O., Weishaupt, H. (2004): Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In: Helsper & Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93 - 126.

Etzkowitz, H., Kemelgor, C., Neuschatz, M., Uzzi, B. (1994): Barriers to Women in Academic Science and Engineering. S. 43- 67. In: Pearson, W., Fechter, A.: *Who Will Do Science? Educating the Next Generation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Explorable.com (2008) – *Experimentelle Forschung*. Verfügbar unter: <https://explorable.com/de/experimentelle-forschung> [19.07.2014].

Faulstich-Wieland, H. (1987): *Abschied von der Koedukation?* Frankfurt am Main: Fachhochschule Frankfurt am Main.

Faulstich-Wieland (2004): Schule und Geschlecht. In: Helsper & Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 647 – 670.

Faulstich-Wieland, H., Güting, D. (2000): Die Inszenierung von Geschlecht in Körperpraxen von Schulklassen. In: Thomas, H., Weber, N. (Hg.): *Kinder und Schule auf dem Weg. Bildungsreform für das 21. Jahrhundert*. Weinheim. Beltz Verlag, S. 29 – 43.

Faulstich-Wieland, H., Weber, M., Willems, K. (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag - Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

GenderKompetenzZentrum (2010): *Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag?*

Verfügbar unter:

http://www.genderkompetenz.info/veranstaltungen_publications_und_news_archiv/genderlectures/051108glhu. [07.08.2014].

Goffman, E. (2001): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.

Güting, D. (2004): *Soziale Konstruktionen von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken*. Julius Klinkhardt Verlag.

Hausendorf, H. (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, H. (Hg.): *Lehr(er)buch Soziologie – Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Joughin, G. (2010): The hidden curriculum revisited: a critical review of research into the influence of summative assessment on learning. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 35, S. 335 – 345.

Katz, M. & Vieland, V. (1993): *Uni-Knigge für Frauen. Wegweiser durch den patriarchalen Hochschuldschungel*. Frankfurt/ New York: Campus Verlag.

Kessels, U. (2002): *Undoing Gender in der Schule – Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Kunze, K. (2009): *Diplomarbeit zum Thema Geschlechterspezifische Unterschiede in der Berufsausbildung*. Universität Rostock. Verfügbar unter:

<http://www.impuls->

[mv.de/tl_files/impuls/Dokumente/materialien/K%20Kunze%20Diplomarbeit%2001_09_09.pdf](http://www.impuls-mv.de/tl_files/impuls/Dokumente/materialien/K%20Kunze%20Diplomarbeit%2001_09_09.pdf) f. [06.08.2014].

Martin, E., Wawrinowski, U. (1991): *Beobachtungslehre – Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung*. Weinheim/ München: Juventa.

Mayring, P. (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

Meyer, H. (2007): *Heimlicher Lehrplan und Selbstwirksamkeitsforschung*. Universität Oldenburg. Verfügbar unter: http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/14.Ergaenzung__Heimlicher_Lehrplan_und_Schulwirksamkeitsforschung.pdf [07.08.2014].

Naujok, N., Brandt, B., Krummheuer, G. (2004): Interaktion im Unterricht. In: Helsper & Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 753 - 775.

Preiser, S. (2009): *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*. Weinheim/ München. Juventa.

Raithel, J. (2008): *Quantitative Forschung*. Ein Praxiskurs 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rendtorff, B. (2006): *Erziehung und Geschlecht*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Schaub, H. und Zenke, K. (2004): *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & KG.

Tervooren, R. (2006): *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren – Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim/ München. Juventa.

Ulich, K. (2001): *Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion*. Verfügbar unter: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/ulich_interaktion.pdf [07.08.2014].

Weller, R. (1996): *Der heimliche Lehrplan – Geschlechtersozialisation in der Schule*. Verfügbar unter: <http://www.projektwerkstatt.de/gender/texte/schule01.html> [07.08.2014].

Zimmermann, P. (2003): *Grundwissen Sozialisation*. Leske + Budrich Verlag Opladen.

Zinnecker, J. (Hg.) (1975): *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim, Basel: Beltz.

Anhang 1

Erhebungsbogen

Datum:

Veranstaltung / Kurs:

Professor_in

Studentin (n=) Student (n=)

Fragt oder kommentiert Wird von Professor_In aufgerufen Wird unterbrochen Unterbricht eine/n andere/n Es wird Bezug genommen auf Benutzt männliche Gattungsbegriffe		
<i>Wie spricht Professor_in mit Studierenden:</i> Interessiert, Aufmerksam Ernsthaft Desinteressiert Beiläufig Gedankenlos, unaufmerksam		
<i>Wie sprechen Studierende mit Professor_in:</i> Ehrerbietig Sich entschuldigend Zögernd, zurückhaltend In Frage stellend Leise Laut Bestimmt		

Zusätzliche Anmerkungen:

(zBsp: sexistische Scherze, beleidigendes Verhalten, andere Einzelheiten)

Anhang 2

Erhebungsbogen

Datum:

Unterrichtsfach:

Lehrer_In

Schülerin (n=) Schüler (n=)

Fragt		
Wird von Lehrer_In aufgerufen		
Wird unterbrochen		
Unterbricht ein/e andere/n		
Es wird Bezug genommen auf		
Benutzt männliche Gattungsbegriffe		
Männliche Gattungsbegriffe vom Lehrer_In		
<i>Wie spricht Lehrer_In mit Schülern:</i>		
Interessiert, Aufmerksam		
Ernsthaft		
Desinteressiert		
Beiläufig		
Gedankenlos, unaufmerksam		
<i>Wie sprechen Schüler_innen mit Lehrer_In:</i>		
Ehrerbietig		
Sich entschuldigend		
zurückhaltend		
In Frage stellend		
Leise		
Laut		
Bestimmt		

Zusätzliche Anmerkungen: (zBsp: sexistische Scherze, beleidigendes Verhalten, andere Einzelheiten)

Anhang 3 - Kategorienbeschreibung

Zur besseren Erläuterung ist jeweils ein Beispiel angegeben. Ausgangssituation für das Beispiel ist eine fiktive Situation, welche im Matheunterricht stattfindet. Ein Lehrer bittet seine Schülerin eine Antwort zu geben, um die gestellte Rechenaufgabe zu lösen. Die Schülerin antwortet.

1. Teil

Der erste Teil der Tabelle ist wenig subjektiv, sondern durch eindeutige Interaktionen bestimmbar. Gezielte Adressierung einer Person oder ausgewählte Wörter sowie Begriffe sind hierbei Kriterien.

Fragt	<p>Im Unterricht wird ein Schüler oder Schülerin vom dem Lehrer bzw. der Lehrerin durch eine Frage in eine Interaktion verwickelt. Die Frage steht am Anfang des Gesprächs und leitet dieses somit ein.</p> <p>Beispiel: Der Lehrer fragt die Schülerin, ob sie wisse, welche Formel für die Rechenaufgabe genutzt werden muss.</p>
Wird von Lehrer_In aufgerufen	<p>In diesem Fall wird der Schüler bzw. die Schülerin gezielt aufgerufen. Dafür wird der Name verwendet oder auf die betreffende Person gezeigt. Das Aufrufen hat einen auffordernden Charakter und verlangt nach einer Antwort von dem Lehrer_In.</p> <p>Beispiel: Der Lehrer ruft die Schülerin auf, um eine Formel für die zu lösende Rechenaufgabe zu nennen.</p>
Wird unterbrochen	<p>Der Lehrer_In unterbricht während der Kommunikation einen Schüler oder eine Schülerin und lässt diese Person nicht vollständig ausreden. Es findet eine unterbrochene, gestörte Kommunikation statt.</p> <p>Beispiel: Die Schülerin gibt als Antwort eine Formel für die zu lösende Rechenaufgabe an, bevor sie allerdings vollständig geantwortet hat, wird sie vom Lehrer unterbrochen.</p>
Unterbricht eine/n andere/n	<p>Es findet eine unterbrochene, gestörte Kommunikation statt. In diesem Fall wird die Person nicht vollständig ausreden können, da eine andere Person ‚ihr ins Wort fällt‘. In diesem Fall unterbrechen sich die Schüler und Schülerinnen untereinander.</p> <p>Beispiel: Während die Schülerin die Formel für die zu lösende Rechenaufgabe angibt, fällt ihr ein anderer Schüler bzw. eine Schüler ins Wort und unterbricht das Gesagte.</p>
Es wird Bezug genommen auf	<p>Der Lehrer_In bezieht sich auf einen vorher gegeben Wortbeitrag von einem Schüler oder einer Schülerin. Er verweist dabei auf den Namen, auf wen Bezug genommen wird, oder verweist allgemein darauf, dass dazu schon von einer Person gesagt wurde. Dies kann innerhalb oder außerhalb einer Interaktion mit einem seiner Schüler geschehen.</p> <p>Beispiel: Bei einer späteren Rechenaufgabe gibt der Lehrer an, dass die gesuchte Formel für diese Aufgabe die gleiche sei, welche vorher schon von einer Schülerin genannt wurde.</p>
Benutzt männliche Gattungsbegriffe	<p>In Interaktionen wird vom Schüler oder der Schülerin auf einen männlichen Gattungsbegriff verwiesen. Dabei wird die männliche Form, anstatt der weiblichen Form eines (Ober-)Begriffes, genutzt. Wenn von einer heterogenen Gruppe gesprochen wird, wird der männliche</p>

	<p>Gattungsbegriff gewählt.</p> <p>Beispiel: Die Schülerin antwortet, dass sie nicht mehr wisse von welchem Mathematiker die Formel sei.</p>
Männliche Gattungsbegriffe vom Lehrer_In	<p>Der Lehrer oder die Lehrerin verwendet männliche Gattungsbegriffe. Dazu wird die männliche Form, anstatt der weiblichen Form eines (Ober-)Begriffes, genutzt. Wenn von einer heterogenen Gruppe gesprochen wird, wird der männliche Gattungsbegriff gewählt.</p> <p>Beispiel: Der Lehrer gibt an, dass die Mathematiker und Forscher schon viele Formeln entdeckt hätten.</p>

2. Teil

Der zweite Teil der Strichtabelle sammelt die Interaktionen und Gesprächsequenzen wie der Lehrer oder die Lehrerin mit den Schülern kommuniziert. Die Art und Weise wie Sprechweise, Inhalt des Gesagten, Mimik und Gestik beim Empfänger_In decodiert wird, ist individuell. Deshalb ist die Einschätzung des Interaktionsprozesses stark subjektiv. Zur Verdeutlichung der Kriterien und deren Charakterisierung folgt die anschließende Tabelle.

Wie spricht Lehrer_In mit Schülern

Interessiert, Aufmerksam	<p>Der Lehrer oder die Lehrerin ist geduldig und nickt, hält den Blickkontakt, hört aktiv zu und lächelt gelegentlich. Nach dem Gesagten des Schülers bzw. der Schülerin wird manchmal paraphrasiert, um zu signalisieren, dass aufmerksam zugehört wurde. Die Lehrkraft sieht aufmerksam, nachdenklich und konzentriert aus, benutzt nonverbale Gesten, welche Interesse am Gespräch oder Zustimmung signalisieren. Die Antwort fällt lobend, ermutigend und positiv aus. Es wird auf das Gesagte eingegangen.</p> <p>Beispiel: Der Lehrer fragt die Schülerin, ob sie wisse, welche Formel für die Rechenaufgabe genutzt werden muss. Die Schülerin antwortet, während der Lehrer aktiv zuhört und nickt. Der Lehrer lobt sie für das Gesagte und nimmt dazu inhaltlich Stellung.</p>
Ernsthaft	<p>Die Lehrkraft ist intensiv in das Gesagte des Schülers oder der Schülerin vertieft. Der Lehrer oder die Lehrerin nickt, hält den Blickkontakt, sieht aufmerksam und nachdenklich aus. Es werden keine vorschnellen, sondern ausführliche und lange Antworten gegeben. Das Gespräch kann durch diese überlegte und ernsthafte Interaktionsweise inhaltlich vertieft werden.</p> <p>Beispiel: Die Schülerin antwortet auf die gestellte Frage des Lehrers, während dieser ihr zunickt. Es entsteht eine kurze Pause, in der der Lehrer nachdenklich aussieht, bevor er ausführlich antwortet und die Thematik inhaltlich vertieft.</p>
Desinteressiert	<p>Der Lehrer oder die Lehrerin ist an dem Gesagten des Schülers oder der Schülern wenig bis gar nicht interessiert. Dies wird verdeutlicht indem Fragen ignorieren werden oder der Schüler oder die Schülerin selten aufgerufen wird. Bei einer Interaktion kann mit einem ungeduldigen oder herablassenden Tonfall geantwortet werden. Nonverbale Gesten, wie dem ausstehenden Blickkontakt und Mimik und Gestik der Gleichgültigkeit (zum Beispiel Schulterzucken), sind charakteristisch.</p>

	<p>Beispiel: Nachdem der Lehrer die Schülerin nach der Formel gefragt hat, antwortet diese darauf und fragt, ob das richtig sei. Der Lehrer hat keinen Blickkontakt zur Schülerin, antwortet nicht auf die Frage, sondern antwortet nur, dass er das bereits häufiger erklärt hätte.</p>
Beiläufig	<p>Bei einem beiläufigen Kommunikationsstil ist die Lehrerin oder der Lehrer häufig nicht aktiv in das Gespräch involviert. Es werden kurze und spontane Antworten gegeben, ohne nachgedacht zu haben. Mangelnder Blickkontakt und eine Mimik und Gestik der Gleichgültigkeit sind ebenso charakteristisch. Nonverbale Gesten spielen in die Interaktionsprozesse mit ein. Das Gesagte der Schüler wird nicht ernst genommen und deshalb nur annähernd und sporadisch beantwortet.</p> <p>Beispiel: Der Lehrer fragt die Schülerin nach der Formel, woraufhin diese keine Antwort weiß. Sie fragt an welcher Stelle im Mathematikbuch sie nachschlagen kann. Der Lehrer blickt ins Buch und antwortet, dass sie besser aufpassen solle, dann wüsste sie, dass es im Buch steht.</p>
Gedankenlos, unaufmerksam	<p>Der Lehrer oder die Lehrerin ist passiv und wirkt unbedacht. Fragen werden sehr schnell beantwortet, ohne eine richtige Antwort zu geben. Dafür wird zum Beispiel nachlässig auf der Tischkante gesessen, anstatt aufgerichtet und konzentriert vor der Tafel zu stehen. Beim Gespräch mit einem Schüler bzw. einer Schülerin ist der Lehrer/In abwesend und schaut beispielsweise auf die Uhr oder sortiert Unterlagen. Nonverbale Gesten spielen in die Interaktionsprozesse mit ein und fehlender Blickkontakt ist möglich. Die Lehrerin oder der Lehrer ist unkonzentriert und unbeteiligt.</p> <p>Beispiel: Der Lehrer fragt die Schülerin, ob sie wisse, welche Formel für die Rechenaufgabe genutzt werden muss. Während ihrer Antwort sucht der Lehrer etwas in seinen Unterlagen. Unabhängig davon was sie antwortet, stimmt er ihr in der Aussage zu.</p>

3. Teil

Der dritte und letzte Teil der Tabelle sammelt die Interaktionen und Gesprächssequenzen wie die Schüler mit den Lehrern und Lehrerinnen kommunizieren. Angelehnt an den 2. Teil ist die Interaktion subjektiv und individuell, sodass die Kriterien und deren Charakterisierung klar definiert werden müssen. So kann während der Beobachtung eine schnelle Beurteilung getroffen werden in welcher Art und Weise die Schüler mit den Lehrkräften sprechen.

Ehrerbietig	<p>Der Schüler bzw. die Schülerin kommuniziert mit einem betont respektvollem Redestil. Die Tonart ist höflich und manchmal sogar unterwürfig. Die Körpersprache passt sich daran an.</p> <p>Beispiel: Die Schülerin antwortet auf die Frage nach der Formel dem Lehrer gegenüber unterwürfig. Währenddessen spricht sie respektvoll und sagt mehrmals seinen Namen (Herr X).</p>
Sich entschuldigend	<p>Die Schülerin oder der Schüler entschuldigt sich für gestellte Fragen. Dabei werden diese oft mit Entschuldigungen eingeleitet. Diese entschuldigende-rechtfertige Haltung wirkt häufig zögernd, verunsichert und geht mit eingeschränkten Erwartungen einher.</p>

	<p>Beispiel: Der Lehrer gibt die Formel für eine Rechenaufgabe an. Eine Schülerin weiß, dass diese unpassend ist. Anstatt direkt zu sagen, dass die Formel nicht korrekt sei, entschuldigt sie sich beim Lehrer, falls sie einen Fehler mache, aber sie denke, dass die Formel nicht richtig sei.</p>
Zurückhaltend	<p>Eine zögernde und verunsicherte Sprechweise ist besonders charakteristisch. Es wird wenig gesagt bzw. geantwortet. Die Schülerin bzw. der Schüler wirkt nicht selbstbewusst und redet häufig leise. Blickkontakt wird gemieden.</p> <p>Beispiel: Der Lehrer fragt die Schülerin, ob sie wisse, welche Formel für die Rechenaufgabe genutzt werden muss. Die Schülerin antwortet zögernd, dass sie es nicht wisse.</p>
In Frage stellend	<p>Sätze, welche als Feststellung geäußert werden sollten, werden als Frage formuliert. Die Stimmintonation geht dabei am Ende des Satzes nach oben, obwohl der Satz keine Frage ist. Häufig kommt in der Sprechsequenz das Wort ‚vielleicht‘ vor. Zudem wirkt das Gesagte unsicher. Die Aussage wird entkräftigt.</p> <p>Beispiel: Der Lehrer gibt die Formel für eine Rechenaufgabe an. Eine Schülerin weiß, dass diese nicht korrekt ist. Anstatt direkt zu sagen, dass die Formel falsch sei, sagt sie: „Die Formel ist aber vielleicht doch nicht richtig?“.</p>
Leise	<p>Eine leise Stimme ist das Hauptmerkmal. Häufig ist diese mit Unsicherheit verbunden. Es fällt eventuell schwer das Gesagte akustisch zu verstehen.</p> <p>Beispiel: Die Schülerin antwortet leise auf die Frage des Lehrers.</p>
Laut	<p>Hauptmerkmal ist hier die laute Stimme, welche häufig mit Selbstbewusstsein verbunden scheint. Meistens werden Aussagen und keine Frage formuliert. Alle Personen im Raum hören das Gesagte akustisch.</p> <p>Beispiel: Die Schülerin antwortet laut auf die Frage des Lehrers.</p>
Bestimmt	<p>Die Schülerin oder der Schüler spricht mit einer bestimmenden und direkten Redeweise, welche Selbstbewusstsein und Zutrauen ausdrückt. Blickkontakt wird gehalten und die Körpersprache wirkt offen und stark.</p> <p>Beispiel: Die Schülerin wird gefragt, ob sie wisse, welche Formel für die Rechenaufgabe genutzt werden muss. Sie antwortet direkt und bestimmt, unabhängig davon, ob die Aussage korrekt ist oder nicht.</p>

Die ausgewählten Merkmale müssen in der Situation nicht alle übereinstimmen und passieren, allerdings müssen mindestens drei Charakteristika bei Teil zwei und drei gegeben sein. Mimik, Gestik und Körpersprache spielen ganzzeitig in das Geschehen mit ein.

Anhang 4

Geschlecht des Lehrers bzw. Lehrerin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Weiblich	4	50,0	50,0	50,0
Gültig Männlich	4	50,0	50,0	100,0
Gesamt	8	100,0	100,0	

Klassenstufe

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
5	2	25,0	25,0	25,0
6	1	12,5	12,5	37,5
Gültig 7	3	37,5	37,5	75,0
9	2	25,0	25,0	100,0
Gesamt	8	100,0	100,0	

Unterrichtsfach

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Mathematik	5	62,5	62,5	62,5
Gültig Physik	1	12,5	12,5	75,0
Chemie	1	12,5	12,5	87,5
Biologie	1	12,5	12,5	100,0
Gesamt	8	100,0	100,0	

Lehrer_in benutzt männliche Gattungsbegriffe

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
0	6	75,0	75,0	75,0
Gültig 1	1	12,5	12,5	87,5
2	1	12,5	12,5	100,0
Gesamt	8	100,0	100,0	

Anhang 5

Items	Mittelwert	Standartabweichung	Stichprobengröße	Pearson's r (Korrelation)	p (Signifikanz)
I1_Fragew	0,0594	0,0925	8	-0,273	0,512
I1_Fragem	0,0442	0,0622	8		
I2_Aufrufw	1,0878	0,897	8	0,73	0,04
I2_Aufrufm	1,3011	0,5667	8		
I3_Unterbrechungw	0,0531	0,0784	8	0,259	0,536
I3_Unterbrechungm	0,0786	0,1019	8		
I4_Unterbrechung2w	0,0573	0,1198	8	-0,42	0,922
I4_Unterbrechung2m	0,1541	0,1469	8		
I5_Bezugw	0,1375	0,1427	8	0,605	0,112
I5_Bezugm	0,1059	0,1226	8		
I6_Gattungsbegriffew	0	0	8	0	0
I6_Gattungsbegriffem	0	0	8		
I8_Interessew	0,6524	0,4573	8	0,812	0,014
I8_Interessew	0,8258	0,415	8		
I9_Ernsthaftw	0,4865	0,5259	8	0,505	0,202
I9_Ernsthaftm	0,7299	0,4136	8		
I10_Desinteressew	0,05	0,0926	8	0,497	0,21

I10_Desinteressem	0,3889	0,0759	8		
I11_Beiläufigw	0,248	0,2029	8	-0,649	0,081
I11_Beiläufigm	0,4567	0,2234	8		
I12_Gedankenlosw	0,4375	0,0609	8	-0,428	0,291
I12_Gedankenlosm	0,09965	0,1366	8		
I13_Ehrerbietigw	0	0	8	0	0
I13_Ehrerbietigm	0	0	8		
I14_Entschuldigendw	0	0	8	0	0
I14_Entschuldigendm	0	0	8		
I15_Zurückhaltendw	0,3028	0,3338	8	0,387	0,344
I15_Zurückhaltendm	0,3953	0,2743	8		
I16_Fragendw	0,333	0,3038	8	0,9	0,002
I16_Fragendm	0,4534	0,2302	8		
I17_Leisew	0,209	0,1614	8	0,281	0,5
I17_Leisem	0,2407	0,1708	8		
I18_Lautw	0	0	8	0	0
I18_Lautm	0	0	8		
I19_Bestimmtw	0,6024	0,4669	8	0,411	0,312
I19_Bestimmmtm	1,1153	0,3822	8		

Anhang 6

Erhebungsbogen

Datum: 03.07.2014

Unterrichtsfach: Mathematik

Klassenstufe: 7

Lehrer_In

Schülerin (n= 8)

Schüler (n= 9)

Fragt		I
Wird von Lehrer_In aufgerufen	II	HHH IIII
Wird unterbrochen		
Unterbricht ein/e andere/n		I
Es wird Bezug genommen auf	II	II
Benutzt männliche Gattungsbegriffe		
Männliche Gattungsbegriffe vom Lehrer_In	II	
<i>Wie spricht Lehrer_In mit Schülern:</i>		
Interessiert, Aufmerksam	II	HHH I
Ernsthaft	I	HHH II
Desinteressiert		
Beiläufig	I	HHH
Gedankenlos, unaufmerksam		II
<i>Wie sprechen Schüler_innen mit Lehrer_In:</i>		
Ehrerbietig		
Sich entschuldigend		
zurückhaltend	II	IIII
In Frage stellend		II
Leise		
Laut		
Bestimmt	II	HHH HHH III

Zusätzliche Anmerkungen:

- Lehrer erklärt Klasse, dass ich Beobachtung durchführe und kontrolliere, ob sie „standartmäßig“ entwickelt seien
(→ habe ich Lehrer nie so kommuniziert)
- Doppelstunde Mathe → Excelkurs im Computerraum
- Lehrer sagt das wird gebraucht für Zukunft / zukünftigen Job
- „mindestens 1/2 von euch wird später damit zu tun haben“
- Schüler / Schülerinnen sitzen gemischt
- Beispiel: Geschäftsführer als Zukunftsjob (=männlicher Gattungsbegriff)
- Klasse hört zu, ist aufmerksam, ruhig, folgt Anweisungen des Lehrers
- Wörter werden diktiert, zBsp „Bankwesen“, „Lageristik“ → Wörter auf Wirtschaft bezogen
- Schüler_innen sollen Rechenaufgaben lösen
- Individualbetreuung vom Lehrer
- Lehrer legt Schüler Hand auf die Schulter
- Fast ausgeglichene Betreuung, aber Schüler werden insgesamt mehr betreut
- Ermahnung eines Schülers + Kommentar über dessen Haare / Frisur
- Schüler wird für Antwort gelobt → „sehr schön“
- 2 Schülerinnen melden sich, werden nicht beachtet und nehmen den Arm aber nach einiger Zeit wieder runter
 - ➔ These: entweder weil Lehrer nicht kommt oder sie die Antwort selbstständig gelöst haben?
- Lehrer nimmt lobend Bezug auf Schülerin

Anhang 7

Erhebungsbogen

Datum: 03.07.2014

Unterrichtsfach: Mathematik

Klassenstufe: 7

Lehrer_In

Schülerin (n= 8)

Schüler (n= 9)

Fragt	I	
Wird von Lehrer_In aufgerufen	II	IIII
Wird unterbrochen		
Unterbricht ein/e andere/n		I
Es wird Bezug genommen auf	I	
Benutzt männliche Gattungsbegriffe		
Männliche Gattungsbegriffe vom Lehrer_In	I	
<i>Wie spricht Lehrer_In mit Schülern:</i>		
Interessiert, Aufmerksam		I
Ernsthaft	II	III IIII
Desinteressiert		I
Beiläufig	III	III
Gedankenlos, unaufmerksam		
<i>Wie sprechen Schüler_innen mit Lehrer_In:</i>		
Ehrerbietig		
Sich entschuldigend		
zurückhaltend	I	I
In Frage stellend		III
Leise		I
Laut		
Bestimmt	II	III II

Zusätzliche Anmerkungen:

- Schüler wird aufgerufen mit „Herr (Name)“ → wird ermahnt
→ 2x
- Schüler meldet sich, Lehrer geht allerdings zu anderem Schüler, daraufhin hilft anderer Schüler ihm
- Lehrer fragt allgemein, ob alle Schüler_innen fertig sind und fragt dann nochmal explizit Schülerin mit Namen, ob sie auch fertig sei
- Schüler wird häufiger nicht rangenommen
- Anwechselnd Theorie / Praxis
- Schülerin meldet sich nicht (um nach Hilfe zu frage), aber füllt Tabelle nicht aus
= löst Aufgabe nicht, aber bittet auch nicht um Hilfe
- niemandem fällt auf, dass sie Aufgaben nicht gelöst hat
- Individualbetreuung und fertige Schüler_innen sollen anderen Mitschülern helfen

Anhang 8

Erhebungsbogen

Datum: 03.07.2014

Unterrichtsfach: Mathematik

Klassenstufe: 9

Lehrer_In

Schülerin (n= 9)

Schüler (n= 7)

Fragt		
Wird von Lehrer_In aufgerufen	HHH HHH	HHH
Wird unterbrochen	I	I
Unterbricht ein/e andere/n	I	I
Es wird Bezug genommen auf		
Benutzt männliche Gattungsbegriffe		
Männliche Gattungsbegriffe vom Lehrer_In		
<i>Wie spricht Lehrer_In mit Schülern:</i>		
Interessiert, Aufmerksam	HHH III	HHH I
Ernsthaft	HHH HHH III	HHH II
Desinteressiert		
Beiläufig		III
Gedankenlos, unaufmerksam	I	
<i>Wie sprechen Schüler_innen mit Lehrer_In:</i>		
Ehrerbietig		
Sich entschuldigend		
zurückhaltend	I	
In Frage stellend	HHH	HHH
Leise	II	II
Laut		
Bestimmt	HHH IIII	HHH IIII

Zusätzliche Anmerkungen:

- Aufgaben zum Wiederholen
 - ➔ Werden individuell gelöst
- In Klassenraum laut besprechen und zusammentragen
- Daraufhin wieder Aufgaben, welche in 2er Gruppen gelöst werden sollen
- Klasse wird kurzzeitig unruhiger
- Schülerin verlässt Klassenraum nach Diskussion, dass sie Aufgaben nicht lösen will
- Lehrerin läuft rum und gibt Hilfestellung für jeden, der sie benötigt
 - ➔ Geht zu jedem Zweierpärchen
- Redet ruhig und ernsthaft bei Hilfestellung
- Lebhaftes, lockere Stimmung, während alle Aufgaben lösen
- Eine Schülerin setzt sich um, da sie die Unruhe stört und ihre Banknachbarin zu laut war
- Viele rufen Lehrerin mit Namen (Frau ...) zu sich und nutzen ihre Hilfe
- Zum Ende Unruhe (kurz vor Pause)

Anhang 9

Erhebungsbogen

Datum: 03.07.2014

Unterrichtsfach: Physik

Klassenstufe: 9

Lehrer_In

Schülerin (n= 9)

Schüler (n= 7)

Fragt		I
Wird von Lehrer_In aufgerufen	HHH HHH HHH I	HHH HHH IIII
Wird unterbrochen		II
Unterbricht ein/e andere/n	III	I
Es wird Bezug genommen auf		
Benutzt männliche Gattungsbegriffe		
Männliche Gattungsbegriffe vom Lehrer_In		
<i>Wie spricht Lehrer_In mit Schülern:</i>		
Interessiert, Aufmerksam	HHH HHH III	HHH HHH I
Ernsthaft	HHH I	HHH IIII
Desinteressiert		
Beiläufig	III	II
Gedankenlos, unaufmerksam		
<i>Wie sprechen Schüler_innen mit Lehrer_In:</i>		
Ehrerbietig		
Sich entschuldigend		
zurückhaltend	II	HHH I
In Frage stellend	HHH III	HHH I
Leise	II	III
Laut		
Bestimmt	HHH HHH III	HHH HHH II

Zusätzliche Anmerkungen:

- 1. Kurztest über Wissen der vergangenen Stunden
 - ➔ Stille, Konzentration
- Abfrage der Antworten
- Lehrerin gibt auf meinten Antworten Feedback
zBsp: „richtig“, „das stimmt“, „das stimmt nicht“
- Lockere, offene, entspannte Atmosphäre + Witze
- Wenig Ermahnungen
- Zusammentragung Ergebnisse, Video anschauen
- Schüler und Schülerinnen sitzen durcheinander / gemischt

Anhang 10

Erhebungsbogen

Datum: 24.06.2014

Unterrichtsfach: Biologie

Klassenstufe: 5

Lehrer_In

Schülerin (n= 10)

Schüler (n= 10)

Fragt		
Wird von Lehrer_In aufgerufen	HHH HHH HHH HHH HHH III	HHH HHH HHH HHH
Wird unterbrochen	II	I
Unterbricht ein/e andere/n		I
Es wird Bezug genommen auf		
Benutzt männliche Gattungsbegriffe		
Männliche Gattungsbegriffe vom Lehrer_In		
<i>Wie spricht Lehrer_In mit Schülern:</i>		
Interessiert, Aufmerksam	HHH IIII	HHH III
Ernsthaft	HHH II	HHH IIII
Desinteressiert	II	II
Beiläufig	HHH I	II
Gedankenlos, unaufmerksam	I	I
<i>Wie sprechen Schüler_innen mit Lehrer_In:</i>		
Ehrerbietig		
Sich entschuldigend		
zurückhaltend	HHH I	IIII
In Frage stellend	III	II
Leise	II	III
Laut		
Bestimmt	HHH III	HHH

Zusätzliche Anmerkungen:

- Lehrerin spricht mündliche Leistungskontrolle an
- Ist autoritär, ermahnend
- Thema: Vögel / Schnabelformen / Nahrung
- Belehrungen
- Monologe → richtet sich an Schüler_innen, aber erwartet keine Antwort
- Schüler_innen werden aufgerufen ohne Antwort bzw. Feedback von Lehrerin zu erhalten

(zBsp. Zusammentragung von Fakten, jeder sagt etwas, aber es wird kaum Bezug aufeinander genommen)
- Schickt Schüler in Nachbarraum → bleibt dort fast die komplette Stunde
- Schülerin zeigt etwas an Karte
- Beiläufig: auf Antwort kein Bezug genommen oder knappes ‚ja‘ oder ‚danke‘
- Vorlesen: Schülerin, Schülerin, Schüler, Schülerin → werden aufgerufen

Anhang 11

Erhebungsbogen

Datum: 24.06.2014

Unterrichtsfach: Chemie

Klassenstufe: 7

Lehrer_In

Schülerin (n= 5)

Schüler (n= 8)

Fragt		
Wird von Lehrer_In aufgerufen	III	III III
Wird unterbrochen		
Unterbricht ein/e andere/n		I
Es wird Bezug genommen auf	II	I
Benutzt männliche Gattungsbegriffe		
Männliche Gattungsbegriffe vom Lehrer_In		
<i>Wie spricht Lehrer_In mit Schülern:</i>		
Interessiert, Aufmerksam	III	III III
Ernsthaft	II	III
Desinteressiert	I	
Beiläufig		III I
Gedankenlos, unaufmerksam		III
<i>Wie sprechen Schüler_innen mit Lehrer_In:</i>		
Ehrerbietig		
Sich entschuldigend		
zurückhaltend		II
In Frage stellend	II	IIII
Leise	I	IIII
Laut		
Bestimmt	II	III III

Zusätzliche Anmerkungen:

- Schülerexperiment in Zweiertteams
- Machen Experiment mit Protokoll auf Note
- Lehrerin fordert Meldungen, kontrolliert Klasse
- Lehrerin = autoritär, unterstützt Schüler_innen, gibt Hilfen beim Protokoll
- Sorgt für Ruhe und Ordnung
- Oft ermahrender Tonfall
- Geht oft zu gleichen vier Schülern
- Fragt Schüler_innen etwas, nimmt aber keinen Bezug auf Antwort (→ beiläufig)
- Oft Kommentare ohne Antworterwartung (zBsp. Tipps an Schüler_innen)
- Viel Ruhe beim Ausfüllen der Protokolle
- Schülerin wird gebeten sich um Aufräumwagen zu kümmern
- Lehrerin gibt Feedback an Klasse zum Schluss
- Lehrerin erzählt mir von geringen Erwartungen an vier Schüler, aber ist über deren Ergebnis soweit zufrieden

Anhang 12

Erhebungsbogen

Datum: 24.06.2014

Unterrichtsfach: Mathematik

Klassenstufe: 6

Lehrer_In

Schülerin (n= 8)

Schüler (n= 5)

Fragt	II	
Wird von Lehrer_In aufgerufen	HHH HHI	HHH III
Wird unterbrochen		
Unterbricht ein/e andere/n		
Es wird Bezug genommen auf	I	I
Benutzt männliche Gattungsbegriffe		
Männliche Gattungsbegriffe vom Lehrer_In		
<i>Wie spricht Lehrer_In mit Schülern:</i>		
Interessiert, Aufmerksam	HHH	III
Ernsthaft	I	
Desinteressiert		
Beiläufig	II	IIII
Gedankenlos, unaufmerksam	I	
<i>Wie sprechen Schüler_innen mit Lehrer_In:</i>		
Ehrerbietig		
Sich entschuldigend		
zurückhaltend	HHH III	III
In Frage stellend	II	II
Leise	IIII	I
Laut		
Bestimmt	II	HHH

Zusätzliche Anmerkungen:

- Ruft Schüler_innen auf, ohne Beantwortung zu geben oder nur ‚ja‘ / ‚nein‘
 - ➔ Aufzählung von Flächen, Körpern
- Einzelaufgaben rechnen
- Ruhe, Konzentration, auch während Schüler an Tafel ist
- Schüler wirkt sicher als er an Tafel gerufen wird für die zu lösende Aufgabe (auf Note) und ist bei der Vorstellung des Ergebnisses auch sicher
- Lehrer setzt sich währenddessen (während Schüler Aufgabe laut an Tafel löst) zu anderem Schüler an den Tisch
- Danach wird weiterer Schüler an Tafel gerufen → wirkt unsicher, leise
- Danach wird Schülerin an Tafel gerufen → will zunächst nicht, aber Lehrer sagt: „Ach bitte (Name) ...“
- Schülerin wird an Tafel gerufen
- Lehrer fragt am Ende der Stunde nach Problemen bei Berechnung → 1 Schüler und 1 Schülerin geben Probleme an

Anhang 13

Erhebungsbogen

Datum: 24.06.2014

Unterrichtsfach: Mathematik

Klassenstufe: 5

Lehrer_In

Schülerin (n= 10) Schüler (n= 10)

Fragt	I	I
Wird von Lehrer_In aufgerufen	IIII	HHH HHH IIII
Wird unterbrochen	I	I
Unterbricht ein/e andere/n		HHH
Es wird Bezug genommen auf	II	III
Benutzt männliche Gattungsbegriffe		
Männliche Gattungsbegriffe vom Lehrer_In		
<i>Wie spricht Lehrer_In mit Schülern:</i>		
Interessiert, Aufmerksam	IIII	HHH HHH
Ernsthaft		HHH
Desinteressiert		
Beiläufig	III	III
Gedankenlos, unaufmerksam		I
<i>Wie sprechen Schüler_innen mit Lehrer_In:</i>		
Ehrerbietig		
Sich entschuldigend		
zurückhaltend	I	HHH
In Frage stellend	II	IIII
Leise	III	I
Laut		
Bestimmt	III	HHH HHH H

Zusätzliche Anmerkungen:

- Schülerinnen und Schüler werden ermahnt, mehr Schüler
- Schülerin wird von Lehrer an die Tafel gebeten, um Sekretärin an Tafel zu spielen (=Striche für Strichliste machen)
- Es wird oft reingeredet
- Schülerin wird ermahnt → redet leise
- Lehrer spricht laut, deutlich, dominant und fragt offen in Klasse
 - ➔ Übergeht (manchmal) Störungen von Schülern und Schülerinnen
- Auf Schülerin wird Bezug genommen, weil sie gut malen kann → darf Diagramme an Tafel ausmalen
- Lehrer nimmt Heft von zwei Schülern, um sie anderen Klassenkameraden als Positivbeispiel bzw. Muster zu zeigen
- Lehrer nimmt Heft von einer Schülerin, um es als Negativbeispiel zu zeigen
- Schüler soll an Tafel Aufgabe lösen

Anhang 14

V4_GeschlechtL * I2_Aufrufw Kreuztabelle

Anzahl

		I2_Aufrufw						Gesamt	
		,25000	,40000	,60000	1,25000	1,37500	1,77778		2,80000
V4_GeschlechtL	Weiblich	0	0	1	1	0	1	1	4
	Männlich	2	1	0	0	1	0	0	4
Gesamt		2	1	1	1	1	1	1	8

V4_GeschlechtL * I2_Aufrufm Kreuztabelle

Anzahl

		I2_Aufrufm						Gesamt	
		,44444	,71429	1,00000	1,25000	1,40000	1,60000		2,00000
V4_GeschlechtL	Weiblich	0	1	0	1	0	0	2	4
	Männlich	1	0	1	0	1	1	0	4
Gesamt		1	1	1	1	1	1	2	8

V4_GeschlechtL * I3_Unterbrechungm Kreuztabelle

Anzahl

		I3_Unterbrechungm				Gesamt
		,00000	,10000	,14286	,28571	
V4_GeschlechtL	Weiblich	1	1	1	1	4
	Männlich	3	1	0	0	4
Gesamt		4	2	1	1	8

V4_GeschlechtL * I4_Unterbrechung2m Kreuztabelle

Anzahl

		I4_Unterbrechung2m					Gesamt	
		,00000	,10000	,11111	,12500	,14286		,50000
V4_GeschlechtL	Weiblich	0	1	0	1	2	0	4
	Männlich	1	0	2	0	0	1	4
Gesamt		1	1	2	1	2	1	8

V4_GeschlechtL * I5_Bezugw Kreuztabelle

Anzahl

		I5_Bezugw				Gesamt	
		,00000	,12500	,20000	,25000		,40000
V4_GeschlechtL	Weiblich	3	0	0	0	1	4
	Männlich	0	2	1	1	0	4
Gesamt		3	2	1	1	1	8

V4_GeschlechtL * I5_Bezugw Kreuztabelle

Anzahl

		I5_Bezugw				Gesamt	
		,00000	,12500	,20000	,25000		,40000
V4_GeschlechtL	Weiblich	3	0	0	0	1	4
	Männlich	0	2	1	1	0	4
Gesamt		3	2	1	1	1	8

V4_GeschlechtL * I8_Interessew Kreuztabelle

Anzahl

		I8_Interessew							Gesamt	
		,00000	,25000	,40000	,60000	,62500	,90000	1,00000		1,44444
V4_GeschlechtL	Weiblich	0	0	0	1	0	1	1	1	4
	Männlich	1	1	1	0	1	0	0	0	4
Gesamt		1	1	1	1	1	1	1	1	8

V4_GeschlechtL * I8_Interesseem Kreuztabelle

Anzahl

		I8_Interesseem						Gesamt	
		,11111	,60000	,66667	,80000	,85714	1,00000		1,57143
V4_GeschlechtL	Weiblich	0	0	0	1	1	1	1	4
	Männlich	1	1	1	0	0	1	0	4
Gesamt		1	1	1	1	1	2	1	8

V4_GeschlechtL * I9_Ernsthaftw Kreuztabelle

Anzahl

		I9_Ernsthaftw						Gesamt	
		,00000	,12500	,25000	,40000	,66667	,70000		1,62500
V4_GeschlechtL	Weiblich	0	0	0	1	1	1	1	4
	Männlich	1	2	1	0	0	0	0	4
Gesamt		1	2	1	1	1	1	1	8

V4_GeschlechtL * I12_Gedankenlosm Kreuztabelle

Anzahl

		I12_Gedankenlosm				Gesamt
		,00000	,10000	,22222	,37500	
V4_GeschlechtL	Weiblich	2	1	0	1	4
	Männlich	2	1	1	0	4
Gesamt		4	2	1	1	8

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und dass diese noch nicht anderweitig zur Gänze oder in Teilen als Bachelorarbeit oder anderweitige Studienabschlussarbeit eingereicht wurde.

Berlin den, _____

Datum

Unterschrift