

Angelika Paseka, Grete Anzengruber

Geschlechtergrenzen überschreiten?

**Pädagogische Konzepte und
Schulwirklichkeit
auf dem Prüfstand**

schulheft 104/2001

Das schulheft kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand EU 23,50. Für die Schweiz: sFR 46,-.

Für Auslandsabos: Versandkosten extra.

Preis dieser Einzelnummer: EU 11,60/sFR 22,-. Versandkosten extra.

Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des schulheft kostet

EU 43,50/sFR 86,-.

Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion: Angelika Paseka, Grete Anzengruber

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Layout: Peter Sachartschenko & Mag. Susanne Spreitzer OEG

ISBN Nr. 3-901655-24-7

Impressum:

Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Alle Rechte vorbehalten.

e-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at, Fax: +43-1/408 67 07-77

Homepage: www.schulheft.at

Verlags- und Herstellungsort: Wien

Hersteller: REMAprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35

Vertrieb: Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozsigasse 14-16

Tel. und Fax: +43-1/408 11 20

HerausgeberInnen:

Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Editha Reiterer, Elke Renner, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Johannes Zuber

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte:

Susanne Pirstinger, Heidrun Pircher, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort 5

Genderaspekte im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Angelika Paseka

Von Mädchen-/Bubenschulen zu

Koedukation und Mädchen-/Bubenarbeit 9

Eine historische Bestandsaufnahme

Margarethe Anzengruber

„Typisch Lehrerin: Sie bevorzugen Mädchen!“ 32

Ein (fast historischer) Erfahrungsbericht über Mädchen-/Bubenarbeit im Unterricht

Michael Meuser

Geschlecht und Erziehung. Strukturprobleme einer

an Männer adressierten geschlechterbewussten Bildung 40

Karin Wetterau, Mechtild Oechsle

Geschlechterverhältnisse und Schule – Aufgaben

für eine geschlechtsbezogene (politische) Bildung 52

Gender als Thema in der Schule

Beobachtungen, Erfahrungen, Projekte

Daniela Orner

Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten 70

Mädchen- und Bubenarbeit in einer Volksschule 82

Interview mit Andrea Kerschbaummayr, einer Volksschullehrerin

Veronika Monka, Martin Henschl

P.A.I.S. Partnertschaftliches Arbeiten in der Schule –

ein Hauptschulprojekt stellt sich vor 87

Gabriela Arth, Anne Tscharmann, Renate Schreiber

Mädchen sind besser – Buben auch! 98

Ein Jahresprojekt zum geschlechtsspezifischen / Sozialen Lernen im Schulverbund 13/23

Bernharth Listabarth, Alexandra Millner, Ilse Schrittmesser,

Susanne Waschulin

Bewusste Koedukation: Organisierter Widerspruch? 105

Brigitte Benischke, Anton Planitzer Schule und Gender Mainstreaming	116
<i>Ein Bericht aus der HTL Braunau</i>	
Susanne Seeger Werken für Mädchen und Buben im BRGg Rahlgasse – ein alternatives Konzept	123
Ernst Schwager Geschlechtssensibel „systemisch“ arbeiten in Klassen – eine punktuelle Annäherung	129

Genderbewusstsein in der LehrerInnenaus- und -fortbildung

Christine Hahn, Angelika Paseka „Da registriere ich gewisse Ängste: Was soll das schon wieder?“	139
<i>Über Widerstände und Abwehrhaltungen im Zusammenhang mit Genderfragen</i>	
Erika Hasenhüttl „Frauen kriegen halt einmal die Kinder ...“	148
<i>Zum Gender-Bewusstsein zukünftiger LehrerInnen</i>	
Angelika Paseka „Sie wollte eine bewusste Auseinandersetzung von uns mit dem Thema ...“	160
<i>Wie Studierende angeregt werden können, sich mit Genderfragen auseinander zu setzen</i>	
Ursula Rosenbichler, Karl Schörghuber Das Thema „Gender“ in der LehrerInnenfortbildung	172

Literatur für „NachahmungstätlerInnen“

Publikationen zu Frauen- und geschlechtsspezifischen Themen	184
Jahnke-Klein Sylvia: Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen	187
Erika Hasenhüttl: Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung	188
AutorInnenverzeichnis	190

Vorwort

Ausgangspunkt

Ein Blick zurück mit einer „geschlechterkritischen Brille“ zeigt: Von den 70er Jahren bis zum Beginn der 90er Jahre bestimmte die Situation der Mädchen im Bildungswesen die Diskussion. Da war von „patriarchalen Leitbildern“ die Rede, die in der Schule herrschten, vom „Phallogentrismus“ in der Erziehungswissenschaft, von der Diskriminierung der Mädchen im Schulalltag. Zwei schulhefte zu diesen Themen dokumentieren diese Phase (schulheft 46/1987: Frauen ausgelernt und schulheft 63/1991: Angekredet. Sexismus in Schule & Bildung).

Zu Beginn der 90er Jahre begann sich der Blick zu schwenken: Zunächst im englischen Sprachraum, dann in Deutschland und mit einiger Verspätung auch in Österreich gelangten Buben und Männer in den Fokus der Betrachtung. Büchern über Jungen/Buben in Not bzw. auf der Suche nach Männlichkeit folgten solche über Jungenarbeit/Bubenarbeit, wobei in den englischsprachigen Publikationen v. a. deren schulischen Leistungsdefizite analysiert wurden, während im deutschsprachigen Raum die sozialen Defizite der Buben im Vordergrund der Betrachtung standen. Die Kritik an der Frauenlastigkeit der Erziehung, die besonders den Buben zu schaffen macht, führte zum Ruf nach „Mehr Männer braucht die Schule“ (erst kürzlich wieder erhoben, diesmal vom ehemaligen Präsidenten des Wiener Stadtschulrates, Dr. Kurt Scholz, in: Die Presse vom 16. November 2001).

Was sich in kritischen erziehungswissenschaftlichen Publikationen bereits früher angedeutet hat, wurde dann gegen Ende der 90er Jahre breiter diskutiert: Der ausschließliche Blick auf ein Geschlecht ist weder sinnvoll noch zukunftsweisend, denn sowohl Buben als auch Mädchen unterliegen gesellschaftlichen und kulturellen Zwängen, die ihre vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten einschränken. Der Begriff „Gender“, früher ausschließlich in wissenschaftlichen Publikationen ver-

wendet und diskutiert, wurde als Begriff auch in der breiteren Öffentlichkeit etabliert, um die sozio-kulturelle Dimension von Geschlecht auszudrücken. Wie wir als Frauen und Männer sind, leben, denken, handeln ist in diesem Sinne nicht Sache der Natur, sondern der Gesellschaft und Kultur, in die wir hineingeboren werden. Dann wurde der Begriff auf politischer Ebene aufgegriffen und tauchte Ende der 90er Jahre im Schlagwort „Gender Mainstreaming“ auf (Erläuterungen siehe dazu im ersten Teil dieses schulheftes).

Zum Anliegen dieses schulheftes

Als Frauen, die selbst im Bildungswesen tätig sind, haben wir diese Paradigmenwechsel miterlebt, als Herausgeberinnen dieses Bandes war es uns daher ein Anliegen, diese kritisch aufzuarbeiten und zu fragen, wie sie sich nun im konkreten Schulalltag niederschlagen haben.

Dabei haben wir die Vision, dass es eine Gesellschaft geben könnte, in der binäre Zuordnungen überwunden sind, und eine Pädagogik, in der einerseits das Subjekt jenseits von Geschlechtergrenzen im Mittelpunkt steht und in der andererseits Fragen der Herrschaft bearbeitet werden, um Zwänge bewusst zu machen und damit die Möglichkeit zu eröffnen, sich selbst gestaltend einzubringen.

Aus unserer Sicht sind wir jedoch davon noch weit entfernt: Geschlechtergrenzen prägen nicht nur den Alltag, sondern auch die Schulwirklichkeit; daraus resultierende Verengungen sind den Beteiligten kaum bewusst, und schließlich orten wir auch eine gewisse Scheu, sich auf Genderfragen einzulassen.

Ziele und Aufbau dieses schulheftes

Aus diesen grundsätzlichen Überlegungen ist nun dieser Band entstanden, weil wir denken, dass gerade für die Umsetzung einer geschlechterreflektierenden und -kritischen Pädagogik noch viel Bewusstseinsarbeit zu leisten ist, um Geschlechtergrenzen tatsächlich zu überschreiten – bei den Lehrer/innen, aber auch im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Wäh-

rend die einen in ihrem Schulalltag durch pragmatische Überlegungen gleichsam gefangen sind, müssen sich die Theoretiker/innen die Frage gefallen lassen, ob sie mit ihren Ausführungen die Praktiker/innen nicht eher vor den Kopf stoßen als ihnen Hilfen zu geben, weil ihre Überlegungen viel zu abgehoben von der tatsächlichen Schulrealität erscheinen. In diesem Sinne befinden sich für uns sowohl die pädagogischen Konzepte als auch die im Rahmen der Schulen umgesetzten Projekte auf dem Prüfstand.

Für den vorliegenden Band heißt dies nun: Zunächst werden die Paradigmenwechsel, die oben bereits angedeutet wurden, genauer beschrieben und erläutert. Grundsätzliche Überlegungen zu einer geschlechterkritischen Pädagogik runden die theoretischen Ausführungen ab.

In einem zweiten Schritt haben wir danach gefragt, inwieweit diese pädagogischen Konzepte tatsächlich in die Schulen vorgedrungen sind. Um darauf Antworten zu geben, werden konkrete Projekte und Überlegungen präsentiert, die vom Kindergarten bis zur Pädagogischen Akademie reichen. Folgende Fragen stehen bei den Berichten im Mittelpunkt: Wie wird mit Mädchen und Buben konkret gearbeitet? Welche positiven und negativen Erfahrungen treten bei der Umsetzung von pädagogischen Überlegungen auf? Wie geht es den Lehrer/innen bzw. Betreuer/innen bei ihrer Arbeit?

Ein besonderes Anliegen war es, die Situation in der Lehrer/innenausbildung darzustellen. Lehrer/innen sind Multiplikator/innen und Rollenmodelle für ihre Schüler/innen. Wie sensibel bzw. informiert sind nun Studierende und Lehrpersonen an den Pädagogischen Akademien bzw. andere Verantwortliche im Bildungsbereich und wie lassen sich existierende Barrieren überwinden?

Wichtig ist uns darauf hinzuweisen, dass die Schulprojekte für sich stehen – sie sind Erfahrungsberichte der durchführenden Lehrpersonen. Eine nachträgliche Kommentierung unsererseits findet bewusst nicht statt, weil sie den momentanen Entwicklungsstand in der Praxis widerspiegeln und als solche von den Leser/innen selbst kritisch betrachtet werden sollen.

Um dabei zu helfen, haben wir die zahlreichen Publikationen

des bm:bwk und Rezensionen angefügt. Die Autor/innen des ersten Teils geben zusätzlich wichtige Anregungen in den ausführlichen Literaturverzeichnissen.

In diesem Sinne hoffen wir, wie es dem Anliegen der schulhefte entspricht, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis geschlagen zu haben.

Angelika Paseka, Grete Anzengruber

Angelika Paseka

Von Mädchen-/Bubenschulen zu Koedukation und Mädchen-/Bubenarbeit

Eine historische Bestandsaufnahme

Ziel dieses Einleitungskapitels ist es die Debatte um die negativen Auswirkungen von Koedukation auf Mädchen und die Forderungen nach einer „geschlechtergerechten“ oder „geschlechtersensiblen“ Pädagogik (hier werden unterschiedliche Termini verwendet) in einen historischen Rahmen zu stellen. Es soll daher in den folgenden Ausführungen versucht werden

- die gesellschaftlichen und politischen Forderungen, die mit den unterschiedlichen Konzepten verbunden waren und sind, darzustellen,
- die Vorstellungen von „Geschlecht“, auf denen diese Konzepte beruh(t)en, zu skizzieren und
- die Chancen der derzeitigen Konzepte auf ihr gesamtgesellschaftliches Veränderungspotenzial zu diskutieren.

„... einfach an die Bestimmung der Natur halten“

(Alphons Freiherr von Knigge, 1803, zit. n. Simon 1997, 39)

Dieses Zitat aus einem der bekanntesten Ratgeber zur Erziehung der Jugend im 19. Jahrhundert steht für jene Normen, Werte und Menschenbilder, die lange Zeit die Geschichte des Bildungswesens prägten.

Die Geschichte des staatlichen Schulwesens begann 1774 mit der „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen“ (1774). Diese sah zwar eine Schulpflicht für alle vor, die Schultypen, ihre Dauer und die dort vermittelten Inhalte waren jedoch auf Differenz ausgerichtet, und zwar im Hinblick auf die zukünftigen gesellschaftlichen Ver-

pflichtungen der Absolvent/innen entlang der Kategorien Geschlecht und soziale Schicht.

Ständische Unterschiede dokumentierten sich auch im Umgang mit der Geschlechtertrennung. In der Allgemeinen Schulordnung wurde zwar festgehalten, dass diese „nach Möglichkeit“ geschehen sollte, doch in der Realität wurde in den ländlichen Gebieten, d. h. in den Trivialschulen, aufgrund der Begrenzungen bei Schulräumen und Lehrpersonal eine solche nicht gesehen. Für die „höheren“ Töchter und Söhne des Bürgertums hingegen war eine strikte Trennung Teil der geltenden Etikette. Auch das Reichsvolksschulgesetz (1869), mit dem die Volks- und Bürgerschulen gegründet wurden, änderte wenig am Umgang mit der Geschlechtertrennung.

Basis für diese unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten war die Annahme von konträren Geschlechtscharakteren, die aus der „Natur“ bzw. den biologischen Unterschieden zwischen den Geschlechtern hergeleitet wurden, wobei diese Unterschiedlichkeiten hierarchisch gedacht waren, denn: *„Abhängigkeit ist ein natürlicher Zustand der Frauen, und die Mädchen fühlen, dass sie zum Gehorchen geschaffen sind“* (Rousseau, zit. n. Brehmer & Simon 1997, 37)¹. Schule sollte einerseits diese natürlichen Körper- und Wesensmerkmale berücksichtigen, diese durch eine entsprechende Erziehung und Bildung zur Reife und Blüte bringen und andererseits die Frauen des Bürgertums vom Arbeitsmarkt fernhalten und sie stattdessen für ihren Aufgabenbereich in der Familie vorbereiten. Entsprechende Unterrichtsgegenstände und Schultypen mit einem unterschiedlichen formalen Bildungsniveau wurden daher als angemessene Methoden erachtet, der „Natur“ zu ihrem Recht zu verhelfen. Eine gleiche und gemeinsame Erziehung war aus dieser Sicht daher weder stimmig noch sinnvoll und wurde abgelehnt bzw. allenfalls für die Kinder aus unteren sozialen Schichten als angemessen betrachtet, weil in der Umsetzung ökonomisch günstiger.

Es ist das Verdienst der sog. „alten“ Frauenbewegung, dass sich hier im Bildungswesen etwas in Bewegung setzte. Diese

¹ Beispiele anderer Philosophen finden sich in Flich 1992, Hilgers 1994.

erste Frauenbewegung war jedoch wenig einheitlich, denn je nach sozialer Herkunft waren die Forderungen verschieden (vgl. Gerhard 1995, Flich 1992): Während die Arbeiterinnenbewegung als vorrangiges Ziel die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, gleichen Lohn und eine rechtliche Gleichstellung von Frau und Mann an ihre Fahnen heftete, kämpften die bürgerlichen Frauen um die Möglichkeit einer „standesgemäßen“ Berufsausübung und als Basis dazu um verbesserte Bildungschancen für die Mädchen. Dies gelang ihnen in vielen kleinen Schritten durch die Gründung von Schulen (Lyzeen, berufsbildende Schulen und 1892 das erste Gymnasium für Mädchen in Wien), die zunächst privat finanziert werden mussten und deren Lehrpläne die weiblichen Eigenarten entsprechend berücksichtigten (vgl. Flich 1992). Diese Akzeptanz des traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenverständnisses ermöglichte es den Behörden, diese Neugründungen zu akzeptieren und sie nach und nach in die staatliche Verwaltung zu übernehmen.

„... so saßen Mädchen und Buben nebeneinander in den Bänken“

(Alice Herdan-Zuckmayer, zit. n. Mikula 1997, 237)

Koedukation kam erst nach und nach als Mittel zur Gewährung von Chancengleichheit in Diskussion. Eugenie Schwarzwald gründete zwar bereits 1905 eine private Volksschule in Wien, in der Buben und Mädchen tatsächlich gemeinsam unterrichtet wurden (siehe Zitat oben), ein Infragestellen der Notwendigkeit einer besonderen Erziehung je nach Geschlecht auf breiter Basis und für alle Schultypen begann allerdings nur zögerlich. Nach dem Ersten Weltkrieg war es jedoch ein wichtiges Anliegen der Frauenbewegungen die Bildungschancen der Mädchen zu erweitern. Da es nur ein Mädchengymnasium in Österreich gab, wurde daher eine Öffnung der sog. Knabenmittelschulen gefordert. Per Erlass wurden 1919 Mädchen als ordentliche Schülerinnen zugelassen, was in Konsequenz zu „Koedukation“ führte – allerdings nicht in der heutigen Form, sondern als Unterrichtung der Mädchen in eigens dafür einge-

richteten Klassen an Knabenschulen (vgl. Flich 1992, Mikula 1997).

Eine heftige Debatte, in der sogar experimentelle Forschungsergebnisse bemüht wurden², entzündete dann die Idee des Sozialdemokraten Otto Glöckel, Koedukation in allen Schulen umzusetzen. Die Schulgesetze von 1927 hielten jedoch am getrennten Unterricht für Buben und Mädchen fest, und unter den weiteren politischen Rahmenbedingungen konnte eine solche Debatte nicht mehr stattfinden. Sowohl für die Zeit des Austrofaschismus als auch des Nationalsozialismus galt: Die Schule sollte die „Eigenart der Geschlechter“ fördern (Flich 1996, 29) und in diesem Sinne wurde das Prinzip der Geschlechtertrennung für alle Schultypen wieder verbindlich. Ausnahmen waren nur aus ökonomischen Gründen (zu wenig Schulraum, zu wenig Lehrpersonen) zulässig.

Nach dem Zweiten Weltkrieg dauerte es einige Jahre, bis die Diskussion wieder aufgenommen wurde. Das Schulorganisationsgesetz (SchOG) von 1962 öffnete zwar formell den Mädchen den Zugang zu allen Schulen, zu einer bedingungslosen Bejahung der Koedukation konnten sich die Parteien jedoch nicht durchringen (vgl. Mikula 1997, 251; Schnell 1993, 127). So dauerte es noch weitere 13 Jahre, bis schließlich mit der 15. SchOG-Novelle die Koedukation an Österreichs Schulen formal eingeführt und damit legitimiert wurde. Im Großteil der Schulen werden heute Mädchen und Buben gemeinsam unterrichtet, Ausnahmen sind jedoch jene „geschlechtsspezifischen Reservate“ (Fischer-Kowalski 1986, 117) v. a. im berufsbildenden Schulwesen, wo aufgrund der angebotenen Inhalte jeweils ein Geschlecht den Besuch dieser Schultype verweigert oder nur in so geringem Maße in Anspruch nimmt, dass eingeschlechtliche Schulklassen dominieren.

2 Der Pädagoge Otto Tumlirz stellte bei seinen Forschungen nicht nur fest, dass die Mädchen die besseren Schüler/innen wären, sondern überlegt, ob dies nicht zu einer Überforderung der Buben führen würde, doch resümiert dann, dass das „starke Geschlecht ... manchen Stoss und Puff und Anprall ertragen lernen muß, wenn es für den Lebenskampf tauglich werden will“ (Tumlirz 1927, zit.n. Mikula 1997, 248).

Um hier gegenzusteuern wurden in den 80er und 90er Jahren Schulbezeichnungen, die sich ausschließlich auf ein Geschlecht bezogen, zugunsten von geschlechtsneutralen Bezeichnungen geändert. Alle Unterrichtsfächer wurden für beide Geschlechter zugänglich und z.T. verpflichtend gemacht³.

In diesem hundert Jahre dauernden Entwicklungsprozess ist die grundlegende Annahme der alten Frauenbewegung, dass Geschlechterdifferenzen auf die Natur zurück zu führen sind, brüchig geworden. Forschungen im Bereich der Psychologie, Psychoanalyse, Völkerkunde und Soziologie haben dokumentiert, dass wir zu Frauen und Männern durch die *Gesellschaft* gemacht werden, d.h. durch eine unterschiedliche Erziehung und Sozialisation. Die Bereitstellung von gleichen Rahmenbedingungen für beide Geschlechter, so die Schlussfolgerung, müsse auch zur Angleichung bei den Chancen auf dem Arbeitsmarkt, bei der politischen Partizipation und in der Gesellschaft führen. Die Öffnung von allen gesellschaftlichen und schulischen Bereichen für Frauen und der „gleiche“ Unterricht, gewährleistet durch Koedukation, wurden als geeignete Mittel und Garantie angesehen, diese Chancengleichheit zu gewährleisten.

„Invisible Women – The Schooling Scandal“

(Dale Spender, 1982)

Dieses Buch berichtete nicht nur über einen Skandal, es war selbst ein Skandal. Die Autorin fasste darin Ergebnisse der feministischen Schulforschung zusammen und dokumentierte, dass das große Ziel der Koedukation, die Chancengleichheit der Mädchen, in keinsten Weise erreicht werden konnte. Die Statistiken weisen sie zwar als die besseren Schülerinnen in allen Schultypen aus (vgl. u.a. Fischer-Kowalski 1986, 109), ihr Selbstbewusstsein ist jedoch deutlich geringer (vgl. u.a. Eder 1995) ebenso wie ihre Erfolgsquote an den Universitäten. Und schließlich zeigten etliche Untersuchungen: Mädchen aus ko-

3 Genaue Daten und Beispiele siehe Guggenberger 1997.

edukativ geführten Klassen verhalten und entscheiden sich bei ihrer Studien- und Berufswahl weit traditioneller als Mädchen in eingeschlechtlich geführten Klassen (vgl. Blastik 1997). Spender resümiert: In der Schule herrscht ein „geheimer Lehrplan“, durch den Mädchen und Frauen unsichtbar gemacht und diskriminiert werden – in den Unterrichtsinhalten, der Sprache, den Schulbüchern, im Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer, in der Schulhierarchie⁴. Damit war Koedukation fragwürdig geworden.

... und die Antworten

Die einsetzende „neue Koedukationsdebatte“ führte zu unterschiedlichen Gegenkonzepten: Die „radikalen Feministinnen“ stellten das patriarchale System „Schule“ als ganzes in Frage und kritisierten die Macht- und Diskriminierungsprozesse im Klassenzimmer und in der Schulhierarchie. Wenn Schule geändert werden sollte, dann müsste das Grundkonzept von Bildung als gesellschaftliche Institution an sich neu überdacht werden. Die „gemäßigten Feministinnen“ setzten bei den Schülerinnen selbst an: Es ginge um deren Stärkung und Förderung v. a. in jenen Bereichen, in denen sie Defizite aufweisen: kognitive Defizite (z. B. in den Naturwissenschaften) sowie soziale Defizite (z. B. beim Selbstvertrauen).

Im Gegensatz zu anderen Staaten wurden in Österreich erst relativ spät, zu Beginn der 90er Jahre, Schul- bzw. Unterrichtskonzepte als Antworten entwickelt und umgesetzt. Einige der laufenden bzw. abgeschlossenen Projekte sollen hier nun dargestellt und nach ihrer grundsätzlichen Verortung analysiert werden.

Die Virginia Woolf-Schule, Wien

„Die Mädchen werden an sich selbst gemessen“ (Rollett 1994, 46)

In dieser 1991 gegründeten feministischen Mädchenschule wer-

⁴ Eine Zusammenfassung und Beispiele sind nachzulesen bei Faulstich-Wieland 1995, Lassnigg & Paska 1997.

den etwa 12 bis 15 Mädchen (zwischen 6 und 12 Jahre) unterrichtet, wobei diese formal zum „häuslichen Unterricht“ angemeldet werden und jährlich am Ende eines Schuljahres an einer öffentlichen Schule eine Prüfung ablegen müssen. Basis für die schulische Arbeit sind fünf Unterrichtsprinzipien: Frauengeschichte, Verwendung von Frauensprache, Aufspüren des alltäglichen Sexismus, interkulturelles Lernen und Selbstverteidigung. Ein Grundprinzip der feministischen Arbeit ist die Parteilichkeit für Mädchen: Ihnen soll ein sozialer Raum ohne Buben zur Verfügung gestellt werden, in dem sie sich entsprechend ihrer Stärken und Schwächen entfalten können. Dies wird als Hilfsmittel gesehen, um die Geschlechterverhältnisse und die ungleiche Machtverteilung zwischen den Geschlechtern als soziale Konstruktion zu entlarven.

Obwohl nur eine kleine Zahl von Mädchen diese Schule besucht, erregte dieses radikale feministische Konzept in der Öffentlichkeit große Aufregung: Die Einforderung eines öffentlichen Ortes, eine Schule, ausschließlich für Mädchen wurde als Angriff gegen die existierende Geschlechterordnung im Bildungswesen und die endlich erreichte Koedukation wahrgenommen (vgl. Rollett 1994, Devime & Rollett 1997).

Gymnasium Rahlgasse, Wien

„... weil sie uns auch nicht wollten, und dann waren das irgendwie zwei verschiedene Welten“

(Schülerin, zit.n. Parnigoni & Schrittmesser 1997)

Das Gymnasium Rahlgasse ist eine Wiener AHS mit einer geschlechtssensiblen Direktorin und einem Team feministisch orientierter Lehrerinnen, die aufgrund ihrer Parteilichkeit für Mädchen deren Diskriminierungen im Schulalltag zum Anlass nahmen verschiedene Projekte zu starten. Eines davon war eine reine Mädchenklasse, die sich aufgrund eines großen Überhangs an Mädchen bei der Anmeldung für die ersten Klassen ergab. Das erzeugte nicht nur Aufruhr bei der vorgesetzten Dienstbehörde, sondern erregte auch beträchtliches Medieninteresse.

Das Projekt begann im Herbst 1994, wurde evaluiert und erbrachte ambivalente Ergebnisse: Sowohl aus der Sicht der Leh-

rer/innen als auch der betroffenen Schülerinnen hat sich der geschlechtshomogene Unterricht positiv auf das Selbstbewusstsein der Mädchen, ihre Arbeitshaltung und ihre Schulleistungen ausgewirkt. Es wurden vielfältige Muster im Mädchen- bzw. Frauenverhalten ausprobiert und erste Brüche in den traditionellen Vorstellungen von Weiblichkeit konnten beobachtet werden. Aufgrund der Ausnahmesituation und dem dauernden Interesse von außen an diesem Projekt (es gab Berichte in Zeitungen und im Fernsehen) kam es jedoch zu Spannungen sowohl innerhalb des Lehrkörpers als auch in den Beziehungen der Mädchen zu den Parallelklassen, und da v. a. zu den Buben, die sich in z. T. aggressiver Weise gegen das selbstbewusste Auftreten und die Raumeroberungen der Mädchen (z. B. auf den Schulgängen) zur Wehr setzten.

Nach zwei Jahren wurde das Projekt beendet und die Schüler/innen dieses Jahrganges aufgrund der Neuaufteilung nach Schwerpunkten geschlechtsheterogen gemischt (vgl. Parnigoni & Schrittmesser 1997).

Realgymnasium Schopenhauerstraße, Wien

„Die Konflikte zwischen Buben und Mädchen verschärfen sich“
(Lehrerin, zit.n. Hackl u. a. 1997, 60)

An diesem Wiener Realgymnasium wurde ein drittes Konzept ausprobiert: In den Schuljahren 1994-96 wurde eine fünfte bzw. sechste Klasse in einigen Unterrichtsgegenständen (Latein, Mathematik, EDV) geschlechtshomogen geteilt. Der Projekttutorin, einer feministisch orientierte Lehrerin, war es ein Anliegen, nicht nur die Mädchen zu stärken, sondern auch geschlechtsspezifische Vorurteile aufzudecken und abzubauen, gleichzeitig war sie Klassenvorständin dieser Klasse.

Die Evaluation zeigt wieder ambivalente Ergebnisse: Auf der einen Seite konnte eine gewisse Sensibilisierung von Schüler/innen und Lehrer/innen hinsichtlich ihrer eigenen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit erreicht werden. Gleichzeitig verfestigte sich jedoch durch die geschlechtshomogene Aufteilung die homogene Wahrnehmung des jeweils anderen Geschlechts. Die Burschen begannen gegen die Parteilichkeit ihrer

Klassenvorständin für die Mädchen zu opponieren und nahmen sich als Verlierer dieses Projekts wahr. Die Abwehrhaltungen und Widerstände gegen diese „Mädchenförderung“ spitzten sich dann in einem Unterrichtsprojekt über „Männer- und Frauenbilder“ zu und dokumentierten sich in sexistischen und abwertenden Bemerkungen über Frauen auf den Plakaten der Schüler (Hackl u. a. 1997, Tschenett 1997).

Obwohl nach einem Jahr einige Änderungen vorgenommen wurden und das Projekt dann doch einen positiven Abschluss fand, wurde es nach zwei Jahren beendet. Nach der Durchsicht der Evaluationsberichte kristallisierten sich zwei große Problembereiche heraus: Erstens, die Schüler waren zwar an diesem Projekt beteiligt, ausgerichtet war es jedoch auf Mädchen, deren Förderung und Stärkung. Die Buben fühlten sich vernachlässigt und es fehlte ihnen zunehmend an Motivation (nach dem Motto: Was bringt *uns* das?). Zweitens entpuppte sich die Rolle der Klassenlehrerin als entscheidendes Problem: Aufgrund ihres feministischen Hintergrundes entstand die Idee für das Projekt, aus ihrer Mädchenparteilichkeit machte sie kein Hehl. Als Klassenlehrerin sollte sie jedoch auch für die Schüler da sein. Dieser Rollenkonflikt wurde nie wirklich diskutiert und führte ebenfalls zu Widerständen auf Seiten der Buben.

Ein erstes Zwischenresümee

Diese drei Projekte versuchten in unterschiedlicher Weise die Mädchen wieder „sichtbar“ zu machen, dennoch haben sie auch Gemeinsamkeiten.

- Alle drei Projekte wurden von Lehrerinnen mit einem feministischen Background initiiert, der Blick auf die Mädchen war das primäre Anliegen, wobei in der Virginia Woolf-Schule zusätzlich die Bildungsinhalte sowie die Organisationsform von Schule neu entwickelt wurden.
- Die Situation der Buben war unterschiedlich: In der Virginia Woolf-Schule haben diese keinen Platz, denn sie sind ausgeschlossen. Auch im Projekt „Mädchenklasse“ waren sie zwar im Klassenverband nicht vorgesehen, doch durch ihre Anwesenheit in der Schule nahmen sie sich Raum und Aufmerk-

samkeit und beeinflussten damit das Projekt in negativer Weise. Im Realgymnasium Schopenhauerstraße waren sie zwar Teil des Projekts, aber nicht im Zentrum, was sich in einem Nicht-ernst-Nehmen div. Unterrichtsaktionen äußerte und teilweise zu aggressivem Verhalten führte.

- Schließlich differierte der schulische Hintergrund: Während in der Virginia Woolf-Schule Eltern und Lehrerinnen in ihrem patriarchatskritischen Anliegen übereinstimmten, gab es in den anderen Schulen offene bis verdeckte Widerstände gegen das Projekt: von Seiten der Eltern ebenso wie von Seiten der nicht-involvierten Lehrer/innen.
- Die Auswirkungen auf die beteiligten Mädchen und Buben waren unterschiedlich: Die Schülerinnen in der feministischen Schule konnten sich ausschließlich auf sich selbst konzentrieren und sich in ihrer Vielfalt entwickeln. Während diese Wahrnehmung der Heterogenität auch in der Mädchenklasse gewährleistet war, kam es im Projekt Schopenhauerstraße durch die phasenweise Trennung in geschlechtshomogene Gruppen verstärkt zu einer Polarisierung, und durch die Ausblendung des Blicks auf die Buben trotz deren physischer Anwesenheit wurden diese als homogene Gruppe wahrgenommen und erlebt. Damit blieb die Sicht auf „untypische“ Schüler/innen großteils versperrt und Geschlechterstereotype wurden eher verstärkt (schweigende Akzeptanz bei den Mädchen versus Demonstrieren von „archaischer Männlichkeit“ bei den Buben (vgl. Tschennett 1997, 99).

Damit ergaben sich zwei Problembereiche: zum einen ist die Zielgruppe zu überdenken, zum anderen die Ziele solcher Projekte. Zum ersten: Es ist das Konzept der (ausschließlichen) *Mädchenförderung* zu überdenken, denn um geschlechtsspezifisches Rollenverhalten aufzubrechen, bedarf es offensichtlich auch einer *Bubenförderung*. Zum zweiten: Frustrationen seitens der Lehrerinnen traten auf, weil die Mädchen, v.a. aber die Buben, immer wieder in sehr traditionelles Verhalten „flüchteten“, gerade in Konfliktsituationen. Hier muss ein kritischer Blick auf die Ziele geworfen werden, die sich auch auf den gesellschaftlichen und familiären Hintergrund bezogen, der sich jedoch einer pädagogischen Aufarbeitung in der Schule entzieht.

Ein neuer Impuls: das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (1995)

1995 wurde per Grundsatzterlass das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ eingeführt. Im selben Jahr fand dessen Verankerung in den Lehrplänen der Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen statt, ab Herbst 1999 gilt es auch für alle Volks- und Sonderschulen sowie für einen Teil der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen⁵.

Im Erlass werden folgende Ziele formuliert (BMUK 1995):

- *Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation*
- *Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung*
- *Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees*
- *Reflexion des eigenen Verhaltens*
- *Bewusstmachung alltäglicher Formen von Gewalt und Rassismus*
- *Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen*

Damit wurden Impulse in dreierlei Richtung gesetzt: Es geht nicht mehr ausschließlich um Mädchenförderung und nicht mehr die Aufhebung von Defiziten ist das Ziel, sondern das Bewusstmachen von Konstruktionsprozessen, durch die jede/r zu Frau bzw. Mann wird und an denen jedes Individuum aktiv Anteil hat. Und schließlich wird mit der Formulierung als Unterrichtsprinzip der Kreis der Verantwortlichen (zumindest de jure) erweitert: *alle* Lehrer/innen haben geschlechtskritische Fragestellungen in ihren Unterricht zu integrieren.

Diese Erweiterung des Blickes auf den Prozess der *Geschlechterkonstruktion* spiegelt die theoretische Auseinandersetzung, was denn Geschlecht nun sei, wider und markiert einen dritten

⁵ Es sind dies: Handelsakademien und Handelsschulen, Kollegs für Kindergartenpädagogik, Kollegs für Sozialpädagogik, Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten. Die Aufnahme in die Lehrpläne an den Berufsschulen ist in Planung (vgl. BMBWK 2000).

Paradigmenwechsel: Nicht mehr die Natur und auch nicht alleine die Gesellschaft bedingen Geschlecht, sondern die Geschlechtszugehörigkeit wird *interaktiv* hergestellt. Oder wie es Gitta Mühlen Achs (1998, 21) formuliert: *„Geschlecht ist nicht etwas, das wir haben, schon gar nicht etwas, das wir sind. Geschlecht ist etwas, was wir tun.“* Wenn daher nun gesellschaftliche Veränderungen stattfinden sollen, so muss einmal der Beitrag jeder/s Einzelnen *dekonstruiert* werden, was ein kritisches Hinterfragen von Machtstrukturen und -prozessen, die gesellschaftlich bedingt und vermittelt sind, nicht ausschließt.

Und wieder neue Projekte

Parallel zum Erlass über das Unterrichtsprinzip wurden an Schulen Konzepte entwickelt, die die Schwachpunkte an den oben beschriebenen Projekten vermeiden und die Impulse bzw. den Paradigmenwechsel widerspiegeln. Hier zwei Kurzbeschreibungen:

Schulprojekt Anton-Krieger-Gasse, Wien

„Das Mann-Sein ins Spiel bringen – Jungen haben's nötig“
(Kremlicka 2000, 55)

Im Rahmen des Schulversuchs „Mittelschule“ und unter Ausnutzung schulautonomer Freiräume wurde hier 1996/97 ein Projekt mit zwei ersten Klassen begonnen, in das das gesamte Lehrer/innenteam involviert war: Ein Teil der Unterrichtsstunden wurde in geschlechtshomogenen Gruppen unterrichtet (Turnen, Englisch, Mathematik, Textiles und Technisches Werken), zusätzlich wurden in Exkursionswochen, an Aktionstagen und bei div. Unterrichtsprojekten eingeschlechtliche Gruppen angeboten. Dabei wurde darauf geachtet, dass Lehrer mit den Buben bzw. Lehrerinnen mit den Mädchen arbeiteten, v.a. in den sog. „Klassenstunden“, in denen nicht Fachunterricht stattfand, sondern unter Anleitung der Klassenvorständin bzw. des Klassenvorstandes über soziale Prozesse in der Klasse und die eigene Person gesprochen wurde, z.B. Konflikte, Selbst- und Fremdbilder, Gefühle, Schwächen und Stärken. Die Ergebnisse zeigen

eine beträchtliche Zufriedenheit mit dem Projekt, das noch immer weitergeführt wird (vgl. Besenbäck, Schneider & Urban).

Realgymnasium „Bertha von Suttner“, Wien

„Die Jungen habe ich sehr unterschiedlich wahrgenommen.“
(Dörflinger 2000, 68)

An dieser Schule wurden im Schuljahr 1995/96 die sog. KoKoKo-Stunden eingeführt (Kooperation, Koordination, Konfliktlösung), wobei diese – nach Bedarf – in geschlechtshomogenen Gruppen abgehalten werden. Männliche Lehrpersonen wurden motiviert sich der Bubenarbeit anzunehmen und nahmen als Vorbereitung an einem Training für antisexistische Bubenarbeit teil. So können mädchen- bzw. bubenspezifische Bedürfnisse und Probleme in den Gruppen mit Hilfe von handlungsorientierten Methoden auf- und bearbeitet werden. KoKoKo-Stunden gehören nach wie vor zum Alltag in dieser Schule (vgl. Sengstbratl 1999).

Ein zweites Zwischenresümee

Diese zwei ausgewählten Modellprojekte dokumentieren einen Wandel in mehrerlei Hinsicht:

- Obwohl die Initiativen für diese Projekte von feministisch orientierten Frauen ausgingen, wurde versucht, Lehrer/innenteams bzw. im Fall der KoKoKo-Stunden sogar den gesamten Lehrkörper mit einzubeziehen. So wurde eine breitere Basis geschaffen und damit die Gefahr eines Sonderstatus für diese Projekte minimiert, allerdings nicht eliminiert, denn der auf einige Stunden beschränkte non-koedukative Unterricht führte nur in wenigen Fällen zu einer Hinterfragung des gesamten Unterrichtsgeschehens bzw. der Inhalte, die dort vermittelt werden.
- An beiden Schulen ist es gelungen männliche Lehrpersonen für Geschlechterfragen zu interessieren und sie für Bubenarbeit zu motivieren. Geschlechtergerechter Unterricht wird damit der personellen Alleinverantwortung von Lehrerinnen entzogen.

- Während es bereits vielfältige Literatur, Programme und Fortbildungen für emanzipatorisch arbeitende Lehrerinnen gab, wurde im Bereich der Bubenarbeit Neuland betreten bzw. es musste auf Erfahrungen (v.a.) aus Deutschland zurückgegriffen werden. Eine Durchsicht der Literatur zu „Jungenarbeit“ zeigt jedoch, dass hier sehr unterschiedliche Konzepte aufeinanderprallen: Im deutschsprachigen Raum ist von anti-sexistischer, patriarchatskritischer, mytho-poetischer, geschlechtsbezogener, gewalt-präventiver Jungenarbeit die Rede (vgl. u.a. Möller 1997). Sieht man sich die Berichte aus den oben beschriebenen Projekten genauer an, so ist zu erkennen, dass verschiedene Elemente aufgenommen und zu neuen Konzepten verarbeitet wurden: Die Lehrer stellten sich den Buben als (mehr oder weniger alternative) männliche Vorbilder zur Verfügung und konnten ihre Schüler dadurch motivieren, sich mit ihrem eigenen Selbstbild als Bub bzw. Mann auseinanderzusetzen, mit ihren Schwächen und Ängsten, mit ihrer Wut und Trauer, aber auch mit ihren Stärken. Formen der „hegemonialen Männlichkeit“ wurden thematisiert und solche Ausdrucksmöglichkeiten gesucht und ausprobiert, die für Mädchen bzw. Frauen akzeptierbar sind.
- Obwohl die Schüler/innen in geschlechtshomogene Gruppen aufgeteilt wurden, kam es durch die gezielte Arbeit in und mit beiden Gruppen zu keiner Polarisierung. Nicht nur die Mädchen, wie in den ersten drei ausgewählten Projekten, sondern auch die Buben konnten durch die vorübergehende Homogenisierung nach ihrer Geschlechtszugehörigkeit in ihrer Heterogenität wahrgenommen werden: „So gab es den Jungen, der sich um die Gruppe kümmerte und die Gesprächsregeln einforderte neben dem Jungen, dem es vor allem um seine Stellung in der Gruppe und um seine Vorteile ging. Es gab die Anführer und die Mitläufer, den stillen zurückgezogenen Jungen und den lauten extrovertierten Jungen“ (Dörflinger 2000, 68). Diese Vielfalt konnte im Sinne der Dekonstruktion von traditionellen Geschlechtsstereotypen genutzt werden.

Inputs von oben: Top down-Strategien

Damit sind solche Inputs gemeint, die von der zuständigen Abteilung im bm:bwk initiiert und durchgeführt wurden.

Zum einen hat sich die Abteilung selbst einen neuen Namen gegeben: von Abteilung für „Mädchen- und Frauenbildung“ mutierte sie zur Abteilung für „geschlechtsspezifische Bildungsfragen“.

Ein zweiter Bereich sind die sog. Aktionspläne: der Aktionsplan 2000 (Laufzeit 1997-2000) und der Aktionsplan 2003 (Laufzeit 2000-2003). Die darin gesetzten Ziele sind zwei Anliegen verpflichtet, zum einen der gezielten Mädchenförderung durch Unterstützung von Projekten, die gezielt Mädchen und junge Frauen ansprechen und sie dort, wo sie Defizite aufweisen, unterstützen, z.B. FIT – Frauen in die Technik, zum anderen dem Anliegen einer Gender-Perspektive (z.B. durch Maßnahmen zur Sensibilisierung für Rollenklischees).

Ein dritter Bereich ist der Lehrplan 99, der für Hauptschulen und allgemein bildende höhere Schulen bereits in Kraft getreten ist und der nun u.a. den didaktischen Grundsatz „Bewusste Koedukation“ aufweist: *„Koedukation beschränkt sich nicht auf gleichzeitiges Unterrichten von Schülerinnen und Schülern. Vielmehr ist eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Vorurteilen zu führen. Es ist wesentlich, Lerninhalte auszuwählen, die gleichermaßen Mädchen und Knaben ansprechen, den Unterricht so zu gestalten, dass er sowohl den Bedürfnissen der Mädchen als auch der Knaben entgegenkommt, ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen sowie Erwartungshaltungen und Umgangsformen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Mädchen und Knaben zu reflektieren.“* (BMBWK 2000, 8).

Diese Maßnahmen dokumentieren einen entscheidenden Paradigmenwechsel vom ausschließlichen Blick auf die Mädchen bzw. Frauen hin zum Blick auf die Geschlechterverhältnisse im allgemeinen und zur Erkenntnis, dass ein Wandel nur durch die Einbeziehung von Buben bzw. Männer möglich ist.

Ein Input von außen: Gender Mainstreaming

Laut Definition des Europarates ist **Gender Mainstreaming** „die (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung grundsatzpolitischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle normalerweise an politischen Entscheidungen beteiligten Akteure einzubeziehen“ (Europarat 1998)⁶.

Mit anderen Worten: Gender Mainstreaming ist kein Inhalt, sondern eine *Strategie*, ein Weg zur Erreichung des Ziels Gleichstellung, wobei sowohl an den Strukturen eines Systems (z.B. Bildungswesen, eine konkrete Schule) als auch an den konkreten Akteur/innen, die in diesem System arbeiten, angesetzt werden kann und muss. Die Gleichstellung der Geschlechter wird dabei jedoch nicht als separates Thema gesehen, sondern als ein *Grundprinzip*, das in der täglichen Arbeit zu beachten und mit Inhalten zu füllen ist. Gender Mainstreaming soll durch Maßnahmen der Gleichstellungs- bzw. Frauenförderungspolitik ergänzt werden, ersetzt diese aber nicht.

Gleichstellung im Sinne dieses Prinzips bedeutet nicht Gleichsein, sondern beinhaltet das Recht, anders zu sein, meint aber, dass die Gesellschaftsstrukturen so zu verändern sind, dass „eine größere Ausgewogenheit zwischen den verschiedenen Werten und Prioritäten von Frauen und Männern“ herbeigeführt werden kann. Und es ist auch in den offiziellen Unterlagen festgehalten, dass „das Problem nicht bei den Frauen [liegt], sondern in der Hierarchie der Geschlechter“ (Europarat 1998, 6). Damit kann es nicht genügen, nur ein kritisches Genderbewusstsein zu schaffen, sondern es müssen auch Änderungen im Verhältnis der Geschlechter stattfinden.

Auch Österreich hat sich diesem Prinzip des Gender Mainstreaming verpflichtet und jedes Bundesministerium ist nun aufgefordert, geeignete Strukturen zu schaffen und Maßnahmen in die Wege zu leiten, die diesem Konzept entsprechen. Was könnte

6 Diese Definition stammt aus der offiziellen Übersetzung des Europarat-Dokuments durch das Büro der Bundesministerin für Frauenangelegenheiten und Verbraucherschutz.

das konkret für das Bildungswesen bzw. die Schulen bedeuten bzw. wie lassen sich die bisherigen Aktionsprogramme und Projekte darin verorten?

Geschlechterfragen und die Umsetzung von Chancengleichheit im Bildungsbereich liegen nicht nur in der Verantwortung von einigen engagierten Frauen, sondern aller Akteurinnen und Akteure, d.h. auch Männer sind aufgerufen, sich ihrer Verantwortung zu stellen und mitzuarbeiten. Eine geschlechtergerechte Pädagogik muss daher Anliegen des gesamten Kollegiums werden, wobei hier v.a. Lehrern als Ansprechpartnern von Buben eine Schlüsselfunktion zukommt. Die Beiträge in diesem Heft dokumentieren, dass die Zahl der Projekte und damit der aktiv beteiligten Personen, Frauen wie Männer, gestiegen ist.

Die Verantwortung des gesamten Systems liegt des weiteren darin, die jeweiligen Strukturen kritisch nach Ungleichheiten zu analysieren. Die radikalen Feministinnen haben mit ihren Stellungnahmen hier schon viel Vorarbeit geleistet: Lehrpläne, Schulbücher, Sprache, Klassenzusammensetzung und Bestellungsmodi (bei Schüler/innen ebenso wie bei Lehrer/innen) sind auf ihre vorgegebene bzw. reale „Geschlechtsneutralität“ zu untersuchen und innovative Wege auszuprobieren (z.B. neue Organisationsformen wie phasenweise Trennung in Buben- und Mädchengruppen, Aktionstage). Die Praxisberichte dokumentieren eine beträchtliche Vielfalt.

Und wie sieht es mit dem Output aus?

Die österreichweite Untersuchung von Hahn/Paseka (1999) über die Umsetzung des Unterrichtsprinzips an Landesschulräten, Pädagogischen Instituten und Akademien bzw. die Arbeit von Hasenhüttl (siehe Beitrag in diesem Band) lassen Zweifel aufkommen, ob diese Maßnahmen tatsächlich greifen. Was sind nun die kritischen Punkte?

- Da geht es einmal um die Frage der *Verantwortung*: Entsprechend den Vorgaben im Lehrplan, der Formulierung als Unterrichtsprinzip und der Idee des Gender Mainstreaming sind *alle* in einem System arbeitenden Personen an der Umsetzung von Gleichstellung beteiligt. Nun, wer ist *alle*? Diese Diffusion

der Verantwortung verleitet dazu, dass sich alle auf die anderen verlassen. Dazu ein Beispiel aus der oben genannten Untersuchung. Auf den an die Landesschulräte gesandten Fragebögen waren auf die Frage, wie die Ideen des Unterrichtsprinzips umgesetzt werden, solche Antworten zu lesen: „Prinzipiell ist diese Thematik andiskutiert ...“ oder „Einiges ist in Überlegung“. Und eine Professorin an einer Pädagogischen Akademie formulierte das pointiert so: „Ich möchte an den alten Witz erinnern, dass die einfachste Art, ein Thema tot zu schweigen die Erhebung zum Unterrichtsprinzip ist.“

- Daraus leitet sich ein zweiter kritischer Punkt ab: Voraussetzung für die Umsetzung dieser Maßnahmen ist eine entsprechende „national machinery“, d.h. entsprechend beauftragte und mit Ressourcen ausgestattete Personen, die sich um die Integration der Geschlechterfragen im jeweiligen Wirkungsbereich kümmern. Solche Personen gibt es aber nur in den Ministerien. An den nachgeordneten Dienststellen ist die Situation weitaus diffuser. Wieder ein Beispiel aus der Untersuchung: Als Ansprechpersonen an den jeweiligen Institutionen der Lehrer/innenaus- und -fortbildung wurden z.T. Personen angegeben, die bei Nachfrage kaum über ihre neue Aufgabe informiert waren, die Verantwortung dafür zu ihren bisherigen Aufgaben dazu übernehmen sollten, die in irgendeiner Form sich am Thema Frauen interessiert gezeigt haben bzw. durch ihr Engagement aufgefallen sind. Ressourcen werden diesen Personen nur in Ausnahmefällen zur Verfügung gestellt, die Anliegen müssen „mitgedacht“ werden, und eine Ansprechperson meinte, dass ihre Aktivitäten als „Privatvergnügen“ eingeschätzt werden.
- Ein dritter kritischer Aspekt ist die tatsächliche *Betroffenheit* der Institutionen und der dort arbeitenden Personen. Die politischen Verantwortungsträger/innen bringen zwar mit Beschlüssen und Konzepten ihr Interesse an Geschlechterfragen zum Ausdruck (ob auf allen Ebenen eine tatsächliche Betroffenheit damit verbunden ist, sei dahingestellt), entsprechende Ressourcen werden jedoch kaum mobilisiert. An der „Basis“, d.h. in den Schulen vor Ort, kann jedoch nicht mit einer breiten Akzeptanz gerechnet werden, weil weder ein entspre-

chendes Problembewusstsein noch ein Wissen über bereits entwickelte Konzepte kaum existiert (siehe Andrea Kerschbaummayr S. 82 ff). An jenen Standorten, wo sich feministisch orientierte Frauen, die ihren persönlichen Zugang zu Geschlechterfragen meist aufgrund ihrer eigenen Sozialisation gefunden haben, treffen und diese genug „power“ entwickeln, Konzepte zu entwerfen und diese umzusetzen, da ist einiges in Bewegung geraten. Dort, wo interessierte Lehrerinnen und Lehrer in Teams zusammenarbeiten und auch Eltern in die Projekte miteinbezogen werden, kann Betroffenheit entstehen – positive wie negative. Gerade diese Ängste (siehe Christine Hahn/Angelika Paseka S. 139 ff) dürfen nicht unterschätzt werden, weil sie eine sachliche Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen verhindern oder zumindest hemmen können. Sie müssen daher ernst genommen und entsprechend bearbeitet werden. Überblickt man die gesamte österreichische Schulszene, so ist jedoch davon auszugehen, dass eine breite Betroffenheit (noch) nicht besteht: dazu ist die Zahl der tatsächlich umgesetzten Projekte, Initiativen, Aktionen und Fortbildungsveranstaltungen einfach zu gering.

- Schließlich muss noch die Frage der *Reichweite* der bisher gesetzten Maßnahmen thematisiert werden. Oder anders gefragt: Lassen sich gesellschaftspolitische Fragen mit pädagogischen Konzepten beantworten? Die Mädchen haben im Bildungswesen beträchtlich aufgeholt (vgl. Fischer-Kowalski 1986), und die Forderung nach Koedukation war dabei ein Mittel, an allen Bildungseinrichtungen teilhaben zu können. Doch trotz dieser Zulassung in vormals männliche Bereiche zeigt ein Blick auf den Arbeitsmarkt und die Lebenssituation von Frauen, dass sie zwar auch dort Grenzen überschritten haben, dass sich aber an der prinzipiellen Ungleichheit zwischen Frauen und Männern hinsichtlich Einkommen, Aufstiegschancen, familiärer Arbeitsteilung kaum Veränderungen abzeichnen. Während in der Schule durch pädagogische Maßnahmen auf personeller Ebene an der Dekonstruktion von traditionellen Erwartungen, Einstellungen und Rollenverteilungen gearbeitet wird, zeichnet sich eine solche Dekonstruktion auf dem Arbeitsmarkt bzw. in der Gesellschaft

nur punktuell, in Einzelfällen, ab. Es stellt sich daher die Frage, ob die pädagogischen Konzepte in Anbetracht der derzeitigen Wirtschaftslage und der familienpolitischen Maßnahmen auch außerhalb der Schule erfolgreich im Sinne der Gleichstellung von Frauen und Männern wirken können. Das soll nicht heißen, dass die pädagogischen Bemühungen falsch oder überflüssig wären, doch eine realistische Einschätzung bewahrt vor überzogenen Erwartungen und Frustrationen.

Versuch eines Abschlussresümees

Die vorliegenden Ausführungen zeigen:

Das Geschlechterverhältnis im Bildungswesen hat sich grundsätzlich verändert. Der Wandel vollzog sich von einer bewusst getrennten Erziehung für Frauen und Männer aufgrund unterschiedlicher Rollenvorstellungen hin zu einer Bildungspolitik, in der durch gleiche Rahmenbedingungen für beide Geschlechter eine Angleichung der Bildungsmöglichkeiten von Mädchen dominiert hat. Die bewusste und kritische Wahrnehmung der unterschiedlichen Voraussetzungen, unter denen Mädchen wie Buben aufwachsen, und die Analyse des Systems Schule hat in den 90er Jahre teilweise zu einer Hinterfragung der bisherigen methodisch-didaktischen Konzepte in koedukativ geführten Klassen geführt. Eine „Pädagogik der Gleichheit“ ist damit zumindest in den Modellprojekten einer „Pädagogik der Vielfalt“ gewichen (vgl. Prengel 1995), die auch Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppe sichtbar werden lässt und thematisiert.

Hand in Hand haben sich aber auch die Vorstellungen darüber, was Geschlecht nun sei und welche Rolle der/dem Einzelnen dabei zukommt, verändert: von der „Naturhaftigkeit“ über die Prägung durch die Gesellschaft hin zu einem Ansatz, der die Prozesshaftigkeit und die aktive Herstellung durch das Individuum in den Mittelpunkt stellt. Damit hat sich der Schwerpunkt von organisatorischen Maßnahmen hin zu Konzepten verlagert, die auf personaler Ebene an der Dekonstruktion von traditionellen Geschlechtsvorstellungen ansetzen (z.B. durch konkrete Mädchen- und Bubenarbeit, siehe Projektbeschreibungen).

Diese an sich positive Hinwendung auf das *Subjekt* und sei-

nen aktiven Beitrag an Herstellung von Geschlechterverhältnissen darf aber den kritischen Blick auf die Grenzen und Beschränkungen dieses Konzepts nicht verdecken. Es ist jedoch zu hoffen, dass durch den Grundsatz des Gender Mainstreaming der Blick auf das *System* wieder geöffnet und damit die Reichweite der pädagogischen Maßnahmen erhöht wird.

Literatur

- Besenbäck, Irene; Schneider, Claudia; Urban, Egon: Geschlechtssensible Koedukation. Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse, Wien XXIII. – Wien: BMUKA, 1997.
- Blastik, Anita: Selbstbilder von Mädchen im Zerrspiegel kultureller Zweigeschlechtlichkeit. – Pfaffenweiler: Centaurus, 1997.
- BMWBK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur): Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung, Nr. 12. Wien, 2000.
- BMUK (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten): Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Wien, 1995.
- Brehmer, Ilse; Simon, Gertrud (Hg.innen): Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in Österreich. – Graz: Leykam, 1997.
- Devime, Ruth; Rollett, Ilse: „Freundinnen, die können fliegen“: Die feministische Mädchenschule „Virginia Woolf“. In: Lassnigg, Lorenz; Paseka, Angelika (Hg.Innen): a.a.O., 119-129.
- Dörflinger, Helmut: Jungenarbeit am Wiener Gymnasium und Realgymnasium 21 „Bertha von Suttner“. In: Bieringer, Ingo; Buchacher, Walter; Forster, Edgar J. (Hg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit, 65-71. – Opladen, Leske + Budrich, 2000.
- Eder, Ferdinand (Hg.): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. – Innsbruck: Studienverlag, 1995.
- Europarat: Gender Mainstreaming. Konzeptueller Rahmen, Methodologie und Beschreibung bewährter Praktiken. Dt. Übersetzung durch das Büro der Bundesministerin für Frauengleichheiten und Verbraucherschutz. – Wien, 1998.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. – Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1995.
- Fischer-Kowalski, MARINA; u.a. (Hg.Innen): Von den Tugenden der Weiblichkeit. Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem. Wien: Verlag f. Gesellschaftskritik, 1986.
- Flich, Renate: Wider die Natur der Frau? Entstehungsgeschichte der höheren Mädchenschulen in Österreich. Wien: Reihe Frauenforschung, Band 3, BMUK, 1992.

- Flich, Renate: Im Banne von Klischees. Die Entwicklung der höheren allgemeinbildenden und höheren berufsbildenden Mädchenschulen in Österreich von 1918 bis 1945. – Wien: Reihe Frauenforschung, Band 4, BMUK, 1996.
- Gerhard, Ute: Die „langen Wellen“ der Frauenbewegung – Traditionslinien und unerledigte Anliegen. In: BECKER-SCHMIDT, REGINA; KNAPP, GUDRUN-AXELI (Hg.innen): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften, 247-278. – Frankfurt/Main und New York: Campus, 1995.
- Guggenberger, Doris: Bildungspolitik zur Gleichstellung der Geschlechter. In: Lassnigg, Lorenz; Paseka, Angelika (Hg.Innen): a.a.O., 30-51.
- Hackl, Bernd; u.a.: Geschlechtshomogen geteilter Unterricht im Realgymnasium Schopenhauerstraße, Wien XVIII, Teil 1. – Wien: BMUK, 1997.
- Hahn, Christine; Paseka, Angelika: Traum und Realität. Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Ein Evaluationsbericht. – Wien: Schriftenreihe Theorie & Praxis 12, BMBWK, 2000.
- Hilgers, Andrea: Geschlechterstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule. – Weinheim und München: Juventa, 1994.
- Kremlicka, Robert: Das Mann-Sein ins Spiel bringen – Jungen haben's nötig. Schulprojekt Anton-Krieger-Gasse, Wien. In: Bieringer, Ingo; Buchacher, Walter; Forster Edgar J. (Hg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit, 55-62. – Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- Lassnigg, Lorenz; Paseka, Angelika (Hg.Innen): Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. – Innsbruck: Studienverlag, 1997.
- Mikula, Regina: „Die Verweiblichung der Buben und eine Vermännlichung der Mädchen“. Die Koedukationsdebatte im 20. Jahrhundert. In: Brehmer Ilse; Simon, Gertrud (Hg.innen): a.a.O., 235-260.
- Möller, Kurt (Hg.): Nur Macher und Machos? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. – Weinheim und München: Juventa, 1997.
- Mühlen Achs, Gitta: Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen. – München: Verl. Frauenoffensive, 1998.
- Parnigoni, Brigitte & Schritteser, Ilse: Geschlechtsdifferenzierender Unterricht und Koedukation. Gymnasium Rahlgasse, Wien VI. – Wien: BMUK, 1997.
- Pregel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt, 2. Auflage. – Opladen: Leske + Budrich, 1995.
- Rollett, Ilse: Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen feministischer Mädchenbildung. – Wien: BMUK, 1994.

- Schnell, Hermann: Bildungspolitik in der Zweiten Republik. – Wien: Europaverlag, 1993.
- Sengstbratl, Gerda: Die Mädchen-KoKoKo-Stunden. Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung. – Wien: BMUK, 1999.
- Simon, Gertrud: „Die tüchtige Hausfrau: gebildet aber nicht gelehrt“. Das bürgerliche Frauenbild als Erziehungsziel im 18. und 19. Jahrhundert. In: Brehmer, Ilse; Simon, Gertrud (Hg.innen): a.a.O., 32-43.
- Spender, Dale: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen (Original: Invisible Women – The Schooling Scandal) – Frankfurt/Main: Fischer, 1985 (1982).
- Tschenett, Roswitha: Geschlechtshomogen geteilter Unterricht im Realgymnasium Schopenhauerstraße, Wien XVIII, Teil 2. – Wien: BMUKA, 1997.

„Typisch Lehrerin: Sie bevorzugen Mädchen!“

Ein (fast historischer) Erfahrungsbericht über Mädchen-/Bubenarbeit im Unterricht

Vorbemerkungen

Wenn ich im Folgenden versuche, eine kurze Rückschau über meine Arbeit mit Mädchen und Buben, meine Beziehung zu Mädchen und Buben, meine Beobachtungen von Mädchen und Buben und deren Umgang miteinander zu geben – und das alles in einem Zeitraum von 33 Jahren – so kann das natürlich nur ein ganz individueller Erfahrungsbericht sein. Wenn ich aber meine Erfahrungen mit den Erkenntnissen und Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung, Literatur zu der Mädchen-Burschen-Problematik vergleiche, dann kann ich doch feststellen, dass sich in meinen Erfahrungen auch allgemeine Entwicklungstendenzen widerspiegeln.

Zunächst einige Informationen zu „meiner“ Schule:

Ich unterrichtete 33 Jahre lang an einem Realgymnasium im 2. Wiener Gemeindebezirk Deutsch und Geschichte und war dort auch 30 Jahre lang Berufs- und Bildungsberaterin. Es ist eine Schule mit einer langen Tradition: Sie wurde 1855 als Realschule eröffnet, natürlich als reine Bubenschule, 1924 maturierte das erste Mädchen, 1926 das zweite, erstmals unterrichteten in diesem Jahr auch zwei Lehrerinnen und es gab die erste koedukativ geführte Klasse – so vermerken es die Akten. Erst Ende 1967/68 lief der Realschul-Typ aus, die Schule ist nun ein Realgymnasium mit naturwissenschaftlichem und mathematischem Schwerpunkt. Gering war dementsprechend zunächst der Anteil der Mädchen bei den SchülerInnen auch nach 1945: In den 50er, 60er Jahren betrug er knapp unter 10%, er stieg aber seit den 70er Jahren kontinuierlich und beträgt derzeit um die 50%.

Parallel dazu änderte sich auch die Zusammensetzung des „Lehrkörpers“: Als ich 1968 als junge Lehrerin an diese Schule kam, gab es mehr als doppelt so viele Lehrer als Lehrerinnen und diese dominierten dementsprechend das LehrerInnenzimmer und die Konferenzen. Mütterliche Kolleginnen waren für Kuchen und Kaffee verantwortlich, über Frauenwitze wurde allgemein gelacht, Hosenanzüge waren verpönt u.a.m.. In den nächsten Jahren kamen aber immer mehr jüngere Kolleginnen, sodass seit Ende der 70er Jahre die Frauen zahlenmäßig überwiegen (derzeit ca. 60%), von einer „feministischen“ Strömung war aber dennoch wenig zu spüren und erst in den späteren 80er, Anfang der 90er Jahre fand ich echte Bündnispartnerinnen für feministische Anliegen – und auch verständnisvolle, lernbereite Kolleginnen.

Der Großteil der Eltern unserer SchülerInnen ist unselbstständig erwerbstätig, der Anteil von Akademikern ist recht gering. In den letzten Jahren besuchen sehr viele Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache unsere Schule.

Ich selbst habe mich Zeit meines Lehrerinnenlebens mit Frauenfragen auseinandergesetzt, wobei es mir immer um die politische Forderung nach Chancengleichheit, nach Gleichstellung von Frau und Mann in der Gesellschaft ging. Auf dieser Grundlage ist auch meine Beschäftigung mit Mädchen und Burschen im Unterricht zu sehen. Die Frage der Mädchenförderung war mir zwar wichtig, aber sie bildete nicht den alleinigen Schwerpunkt meiner unterrichtlichen Zielsetzungen. Sie war vielmehr eingebettet in den Bereich der „Politischen Bildung“, sie war eher Alltag, Selbstverständlichkeit für mich.

Wohl setzte ich immer wieder in den Klassen, vor allem dort, wo es mir notwendig schien, Schwerpunkte zu dieser Thematik in Form von Projekten, aber es waren immer Projekte, die wohl über einen längeren Zeitraum, aber nur in einer Klasse, nicht fächerübergreifend abliefen.

Es geht also im Folgenden um die Reflexion der alltäglichen Unterrichtsarbeit mit dem Schwerpunkt der Mädchen-Bubenarbeit.

Der Beginn: Wo sind die Mädchen?

Da, wie oben angeführt, der Mädchenanteil an unserer Schule in den 60er und Anfang der 70er Jahre sehr gering war, unterrichtete ich in meinen ersten Dienstjahren in reinen Bubenklassen und in Klassen mit sehr wenigen Mädchen. So hatte ich mich zum Beispiel bei 36 vierzehnjährigen Burschen durchzusetzen, was mich viel Kraft kostete. Wenn es Mädchen in der Klasse gab, dann waren sie fast „nicht vorhanden“, zu sehr nahmen mich die Burschen in Anspruch, lenkten wirklich alle Aufmerksamkeit auf sich, egal ob in der Unter- oder Oberstufe. Ich erinnere mich noch heute an relativ viele Burschen aus der Zeit, bei vielen auch an ihre Namen, erkenne sie auf der Straße wieder – aber ich habe keine Ahnung mehr, welche Mädchen ich damals unterrichtete, Namen sagen mir nichts, was zu sehr peinlichen Situationen bei einer zufälligen Begegnung führen kann. Es war auch die Zeit, in der ich voll Überzeugung sagte, dass ich doch viel lieber in einer reinen Bubenklasse als in einer reinen Mädchenklasse unterrichte. Natürlich hatte ich Argumente: Das Unterrichten sei zwar nicht immer leicht, aber der Ton sei rau und herzlich, Buben seien nicht so empfindlich, vor allem in einem gewissen Alter seien Mädchen schwieriger als Buben ... alle gängigen Vorurteile habe ich voll vertreten.

Chancengleichheit = Koedukation!

Zu einem der Schwerpunkte meines außerschulischen politischen gesellschaftlichen Interesses wurde in den frühen 70er Jahren der Kampf um die Gleichstellung von Frau und Mann. Die Hierarchien und die Machtverteilung im Schulwesen waren immer wieder Thema in politisch engagierten LehrerInnenkreisen. Dort wurde aber nicht nur kritisiert, sondern es wurden auch konkrete „Kampfmaßnahmen“ besprochen. Eine unbedingte Forderung, als ein Schritt zur Erreichung der Chancengleichheit der Mädchen, war für viele Lehrerinnen die Einführung der Koedukation in allen Schultypen. Reine Bubenschulen, reine Mädchenschulen waren mehr als verpönt, homogene Mädchen- oder Bubenklassen wurden abgelehnt. In meiner

Schule bekam diese Frage ein besonderes Gewicht, weil der Mädchenanteil zu dieser Zeit ziemlich anstieg. Ich erinnere mich noch sehr genau an Konferenzen im Schuljahr 1972 (vielleicht 73), in denen es harte Kämpfe gab: eine reine Mädchenklasse oder nur koedukativ geführte Klassen? Ich habe mich voll für die Koedukation eingesetzt und habe vor allem das Gegenargument, dass Mädchen dazu „missbraucht“ würden, die schlimmen Buben zu disziplinieren, empört vom Tisch gefegt. Seither gab und gibt es an unserer Schule nur mehr koedukativ geführte Klassen und zögerliche Vorschläge in den nächsten Jahren, Mädchenklassen einzurichten, hatten keine Chance – sie sind auch jetzt – trotz wissenschaftlicher Pro-Argumente und Erfahrungen aus Schulversuchen – kein Thema in unserer Schule.

Mädchen sind etwas Besonderes!

Natürlich hatten diese Auseinandersetzungen auch Auswirkungen auf meinen Unterricht. In dieser Zeit hat bei mir eine Haltung begonnen, die ich – mit Ausnahme meiner letzten Dienstjahre – beibehalten habe. Ich habe begonnen, Mädchen als etwas Besonderes wahrzunehmen: Zunächst als diskriminierte, unterdrückte, benachteiligte Schülerinnen, deren besondere Fähigkeiten man/frau unbedingt hervorheben, fördern müsse, wobei es zunächst weniger um kognitive Fähigkeiten, sondern eher um soziale ging. Und: Ich sah es als eine wichtige Aufgabe, das Selbstbewusstsein der Mädchen zu stärken, ihnen zu helfen, sich gegen Buben/Burschen durchzusetzen, keine Heimchen zu werden, aus ihren traditionellen Rollen zu schlüpfen ...

Das „alltägliche“ Hinweisen auf die Rolle der Mädchen in der Schule, in der Klasse, auf die der Frauen in der Gesellschaft schien mir das wirksamste Mittel. Es waren auch die Jahre, in denen ich am öftesten und in fast allen meinen Klassen durch kleine Projekte Schwerpunkte setzte (Unterrichtsbeobachtung, Werbung, Jugendbücher, Schulbücher u.a. ohnedies bekannte Unterrichtsvorschläge) – immer getragen von der Mehrzahl hochmotivierter Mädchen und gegen die ablehnende bis aggressive Haltung der Buben/Burschen, die es aber zu überwinden, zu überzeugen galt.

Meine Motivation und Bestärkung von außen erhielt ich durch die damals sehr zahlreich erscheinende Primär- und Sekundärliteratur, durch Diskussionsveranstaltungen u.a. mehr.

Ich erinnere mich noch heute mit Freude an diese Zeit: In der Unterstufe gab es immer weniger ganz brave Mädchen, Buben übernahmen auch typische „Mädchenarbeiten“, erzählten von ihrer Mitarbeit im Haushalt, aber auch von der Mitarbeit ihrer Väter. Allerdings wollten die Buben weiterhin neben Buben und die Mädchen neben Mädchen sitzen. Bei den vielen Fehlern, die ich in meinem Lehrerinnenleben gemacht habe, einen habe ich immer vermieden: Mädchen werden nicht als Aufpasserin zur Disziplinierung neben Buben gesetzt!

Voll bestätigt fühlte ich mich in meiner Haltung in der Oberstufe und rückschauend kann ich heute sagen: So sehr an gesellschaftlichen und politischen Themen interessiert wie in diesen späten 70er und 80er Jahren waren die Mädchen dann nie mehr. Nur ein Beispiel: Es gab damals die unverbindliche Übung „Politische Bildung“. Es waren vor allem Mädchen der Oberstufe, die dieses Fach besuchten und die Auswahl der Themen bestimmten. Und für die meisten war es völlig klar: Nach der Matura wollten fast alle zuerst einen Beruf erlernen, studieren, die Welt kennen lernen und noch lange keine feste Beziehung und schon gar nicht eine Ehe eingehen. Beruf und Karriere – dies stand im Vordergrund. Und mit großer Befriedigung beobachtete ich, dass die Mädchen im Umgang mit den Burschen immer selbstbewusster zu werden schienen.

Natürlich war ich dann auch oft frustriert, wenn ich sah, dass Mädchen wieder in traditionelles Verhalten flüchteten und dies vor allem in Konfliktsituationen. Und ich werde meinen Zorn nicht vergessen, als ich sehen musste, dass bei einer mehrtägigen Exkursion ein Mädchen beim Frühstückstisch für alle Burschen die Butterbrote strich! „Sonja, was machst du denn da!“ habe ich entsetzt gerufen! Den Namen dieses Mädchens habe ich mir wohl gemerkt!

Heute ist meine Erinnerung an diese Zeit dennoch getrübt, dann nämlich, wenn ich mich frage, wie ich in diesen Jahren mit den Buben und Burschen umgegangen bin. Die Versuchung, Buben

und ihr Auftreten ironisch zu kritisieren, herabzusetzen, ist sehr groß und ich bin ihr sicher erlegen. Natürlich habe ich um die Sozialisation der Buben gewusst, ich habe sie berücksichtigt und thematisiert – aber dennoch, sie haben schon recht gehabt, wenn sie manchmal laut sagten: „Sie bevorzugen die Mädchen!“

Und was ist mit den Buben?

Mein Engagement für eine besondere Mädchenförderung hat sich im Laufe der 90er Jahre verringert, und dafür gibt es mehrere Gründe:

Angeregt durch die Berichte von „Bubenförderung“ in der Literatur und in Schulversuchen, die mich sehr interessiert haben, versuchte ich die Anregungen aufzunehmen und in meiner Unterrichtstätigkeit umzusetzen. Ich fürchte, ich war nicht sehr erfolgreich. Am besten gelang es mir in den „Klassenvorstandsstunden“ auf die Buben der Unterstufe einzugehen, Stunden, die es zwar offiziell an unserer Schule nicht gibt, die für mich aber immer eine Selbstverständlichkeit waren. Bei Diskussionen im Sesselkreis, bei Spielen, im Rollenspiel, da „kriegte“ ich vielleicht die Buben, aber sonst fiel es mir recht schwer, echten Zugang zu ihnen zu finden. Während die Mädchen stets sehr gerne in „Frauenrunden“ über ihre Probleme redeten, wollten die Buben das eigentlich nie: „Es gibt nichts Besonderes, keine Probleme!“ Ich glaube, dass es nicht nur an mir und meinem Alter lag, sondern dass männliche Lehrpersonen – männliche Vorbilder – Buben besser motivieren können, sich mit ihrem Selbstbild als Buben/Burschen auseinanderzusetzen und über ihre Schwächen, Ängste, Trauer und Stärken zu reden.

Ein anderer Grund für mein abnehmendes Engagement für wirksame Mädchenförderung liegt sicher in meiner Resignation im Bezug auf die Wirksamkeit, den Einfluss der pädagogischen Arbeit auf die SchülerInnen schlechthin. Ich habe beobachtet, dass gerade in den letzten Jahren das traditionelle Rollenverhalten vieler Mädchen zunimmt – zumindest in den Schichten, aus denen unsere Schülerinnen kommen. In ihren Lebensplanungen, in ihrem Umgang mit dem männlichen Geschlecht, in ihren Wertvorstellungen nehmen wieder traditionelle konservative

Einstellungen zu. Das stimmt zwar traurig, aber es ist erklärbar, beobachtet man/frau die allgemeine Entwicklung in der Gesellschaft und in der Politik.

Aber – und das macht die leichte Resignation aus – es zeigt sich auch, wie sehr sich der gesellschaftlich-familiäre Hintergrund einer pädagogischen Aufarbeitung in der Schule entzieht.

Ein versöhnlicher Abschluss

In meinem letzten Dienstjahr wollte ich es noch einmal wissen: Hat sich im Laufe der Jahre etwas im Verhältnis Mädchen – Buben verändert? Also suchte ich all meine Vorbereitungen, Unterlagen zu diesem Thema zusammen und erstellte gemeinsam mit den SchülerInnen einer vierten Klasse ein Projekt, das wir in zwei Monaten im Deutschunterricht durchführten. In der Vorbereitung – dem gemeinsamen Suchen von Schwerpunkten und konkreten Vorhaben – gab es keine Überraschungen: Die Vorschläge stimmten fast völlig mit meinen Unterlagen aus alten Zeiten überein: Unterrichtsbeobachtung, Beobachten von LehrerInnenverhalten, Analyse von Jugendzeitungen, Werbung, Literatur, Was mir aber besonders auffiel, war, dass die Burschen – es sind gleich viele wie Mädchen in der Klasse – am Thema sehr interessiert waren, sich mit Vorschlägen sehr aktiv einbrachten und sehr engagiert an dem Projekt mitarbeiteten.

Das Gesamtergebnis war für die SchülerInnen fast selbstverständlich und durchaus nicht überraschend. Für mich hingegen war manches erfreulich. Erfreulich deshalb, weil es doch positive Veränderungen im Verhältnis Mädchen – Buben, Frau – Mann zeigte:

In den Wertvorstellungen der SchülerInnen, in ihren Lebensplanungen gab es keine gravierenden Unterschiede zwischen Mädchen und Buben und in ihrem Umgang miteinander ergaben sich keine wesentlichen Probleme.

Der Artikel von Cheryl Benard und Edit Schlaffer über den „richtigen Buben“ (Presse, 11. November 2000) löste bei den Buben heftige, echte Abwehrreaktionen aus, sie verurteilten die Einstellung der Autorinnen als vorurteilsbehaftet und distanzierten sich vom „richtigen Buben“ – und die Mädchen unterstütz-

ten sie, gaben jedoch zu bedenken, dass es doch auch solche „typische“ Buben gebe.

Interesse lösten die Berichte über geschlechtergetrennten Unterricht in bestimmten Fächern aus, erstaunlicherweise bei den Buben größeres als bei den Mädchen.

Bei der Behandlung der Diskriminierung der Frauen im Berufsleben waren die Burschen eher zurückhaltend – verglichen aber mit Diskussionen zum gleichen Thema vor Jahren doch erstaunlich einsichtig.

Was sich nicht verändert hat in all den Jahren ist das Verhalten der LehrerInnen in der Klasse: Buben erhalten mehr Aufmerksamkeit, werden öfter drangenommen, stehen mehr im Mittelpunkt – obwohl in dieser Klasse die meisten Mädchen absolut nicht schüchtern sind.

Auch wenn das Ergebnis dieses Projekts nur für diese spezielle Klasse Gültigkeit hat, so bedeutet es für mich doch, dass sich einiges zum Besseren geändert hat und dass geduldiges Arbeiten mit Mädchen und Buben ein wesentliches Ziel unserer Unterrichtsarbeit sein muss.

Michael Meuser

Drohende Verluste und fragliche Gewinne Strukturprobleme einer an Männer adressierten geschlechterbewussten Bildung

1. Einleitung

In der Diskussion über das Verhältnis von Geschlecht und Erziehung wird das Bildungs- und Erziehungswesen in wachsendem Maße als einer der Orte gesehen, an denen die Geschlechterordnung reproduziert wird. Pädagoginnen und Pädagogen tragen durch ihr Handeln dazu bei, und das geschieht meistens mehr unbewusst als absichtsvoll. Insbesondere im Rahmen der feministischen Koedukationsdebatte ist der heimliche Lehrplan geschlechtsspezifischer Sozialisation zum Gegenstand von Forschung und Kritik gemacht worden (Knab 1994). Bob Connell (1996) beschreibt die Schule als einen zentralen Ort der Einübung in hegemoniale Männlichkeit. In geschlechter- und bildungspolitischer Absicht wird folgerichtig dem Bildungssystem die Aufgabe zugewiesen, seinen Beitrag zur Transformation der Geschlechterordnung zu leisten. Gefordert wird, z.B. von Doris Lemmermöhle (1996: 194), eine „geschlechterbewusste Bildung“, welche „zum Abbau von Geschlechterungleichheiten und -hierarchien beitragen“ soll. Diese zunächst von feministischer Seite erhobene Forderung findet inzwischen auch Resonanz in den etablierten Institutionen der Bildungspolitik. So heißt es im Schlussbericht der deutschen Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“, die Bildung solle den Boden für die Gleichheit der Geschlechter bereiten (vgl. Lenz 1997: 171). Die nordrhein-westfälische Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ bestimmt 1995 als Ziel einer „reflexiven Koedukation“ „die Veränderung des Geschlechterverhältnisses zugunsten eines gleichberechtigten Zusammenlebens“ (Bildungskommission NRW 1995: 126).

In der zweiten Hälfte der neunziger Jahre sind in verstärktem

Impressum:

Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Alle Rechte vorbehalten.

e-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at, Fax: +43-1/408 67 07-77

Homepage: www.schulheft.at

Verlags- und Herstellungsort: Wien

Hersteller: REMAprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35

Vertrieb: Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozsigasse 14–16

Tel. und Fax: +43-1/408 11 20

HerausgeberInnen:

Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Editha Reiterer, Elke Renner, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Johannes Zuber

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte:

Susanne Pirstinger, Heidrun Pircher, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

Maße Jungen und Männer als Adressaten einer geschlechterbewussten Bildung in den Blick geraten. Diese Tendenz läuft parallel mit Entwicklungen in der Frauen- und Geschlechterforschung, den Blick vermehrt auf die männliche Seite des Geschlechterverhältnisses zu richten. Am weitesten gediehen und z.T. auch institutionell verankert sind entsprechende jungen- und männerpädagogische Konzepte in der Erwachsenenbildung und in der Jugendsozialarbeit. In der Schulpädagogik befindet sich eine an Jungen adressierte geschlechterbewusste Bildung noch weitestgehend in der Entwurfsphase. Klar bestimmt ist aber die Richtung. So postuliert die erwähnte nordrhein-westfälische Kommission: „die Reflexion über die Einbindung der Jungen und Männer in die 'herrschende Männlichkeit' (soll) ein verändertes Bewusstsein und Verhalten ermöglichen“ (Bildungskommission NRW 1995: 132).

Die explizite Bestimmung von Jungen und Männern als Zielgruppe geschlechterbewusster Bildung und Erziehung erfährt gegenwärtig eine (nicht unproblematische) Aktualität durch die immer aufregendere Medienberichterstattung über die vermeintliche oder tatsächliche Zunahme jugendlicher Gewalt. Diese Gewalt wird, durchaus zu Recht, in zunehmendem Maße geschlechtlich zugerechnet: als ein jungen- bzw. määnerspezifisches Problem (Meuser 1999). Als Folge dessen erscheint Männlichkeit gewissermaßen als soziales Problem. Bezogen auf die geschlechtliche Sozialisation heißt dies: die kulturellen Muster der Aneignung der männlichen Geschlechtsidentität erfordern gezielte pädagogische Interventionen. Es sei denn, man propagiert gemäß der Devise der „zero tolerance“ eine Politik des Wegsperrrens.

Auf der Basis der soziologischen Forschung über Männlichkeit werden im folgenden strukturelle Probleme dargestellt, mit denen jungen- und männerpädagogische Ansätze und Initiativen konfrontiert sind. Als strukturelle Probleme sind solche zu begreifen, die aus der gesellschaftlichen Verfasstheit des Geschlechterverhältnisses resultieren, genauer: aus der Sozialordnung der Zweigeschlechtlichkeit, wie sie sich im Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft entwickelt hat.

2. Zur Problematik von Defizitannahmen

Die meisten jungen- und männerpädagogischen Ansätze haben als Grundlage eine mehr oder minder explizit formulierte Defizitannahme. Das trifft auf erwachsenen- und auf schulpädagogische Konzepte gleichermaßen zu. Zwei Beispiele zur Erläuterung: Hans-Joachim Lenz (1994b: 40), Volkshochschuldozent und Protagonist einer Männerbildung, schreibt: „Männerbildung stellt sich für den potentiellen männlichen Teilnehmer als notwendig dar. Seine Not besteht in seinem nicht bewussten Defiziten an sozialen und emotionalen Fähigkeiten“. In einem der ersten Aufsätze, der in der Zeitschrift „Die deutsche Schule“ zum Thema einer spezifischen Jungenbildung erschienen ist, notiert der Autor Matthias Buschmann (1994: 195) – und hebt das Gewicht seiner These durch Kursivschrift hervor: *„Es kann nicht sein, dass sich Jungen wirklich wohlfühlen in der Rolle derer, die permanent ihre Überlegenheit unter Beweis stellen müssen und einen Großteil der Zuwendung von Lehrerinnen und Lehrern für sich beanspruchen“*. Die Diskriminierung der Mädchen impliziert nicht notwendigerweise eine Privilegierung der Jungen. Die Polarisierung der Geschlechtsrollen belastet vielmehr auch die Jungen, indem sie deren Sozialkompetenz reduziere. In der Schule werde diese defizitäre Lage reproduziert.

Die Defizitdiagnose besagt nicht nur, dass den Jungen und den Männern Kompetenzen fehlen, die notwendig seien, um ein egalitäres Geschlechterarrangement zu realisieren; die Defizitdiagnose macht zudem Annahmen über die psychische Lage der Jungen und Männer. Sie unterstellt, dass diese den bezeichneten Mangel – zumindest unbewusst – als einen solchen wahrnehmen und dass sie darunter leiden. In den Zitaten ist von der Not der Männer und von deren Unwohlfühlen die Rede. Aus einer wissenssoziologischen Perspektive lässt sich sagen: Die Defizitdiagnose ist gewissermaßen das funktionale Äquivalent der Ungleichheitserfahrungen von Frauen. Sie scheint notwendig zu sein, um überhaupt eine Motivationslage zu schaffen, sich mit der eigenen Geschlechtlichkeit auseinanderzusetzen. Nun können auch Jungen und Männern Gewinne in Aussicht gestellt werden, wenn sie sich auf eine Reflexion über ihren Geschlechts-

status einlassen (Meuser 1998). Bildungsangebote sind bekanntlich darauf angewiesen, eine positive Perspektive in Aussicht zu stellen.

Die Problematik solcher Defizitzuschreibungen, soweit sie die psychische Lage des männlichen Individuums betreffen, besteht darin, dass, das Wertesystem geschlechtsbewusster Pädagogen als gültiger Interpretationsrahmen vorausgesetzt wird, anstatt empirisch zu untersuchen, ob denn die prospektiven Adressaten der pädagogischen Bemühungen ihre (geschlechtliche) Lage tatsächlich so problematisch wahrnehmen, wie ihnen unterstellt wird. In diesem Zusammenhang ist die Bemerkung von Goffman (1971: 15) hilfreich, dass zwar jeder Mensch sein eigener Gefängniswärter sei, dass wir aber alle die Zelle lieben, in der wir leben. Dass das Geschlechterverhältnis ein stahlhartes Gehäuse der Hörigkeit ist, heißt nicht, dass alle, Männer wie Frauen, ihm gleichermaßen entfliehen wollen.

Vor allem die während Pubertät und Adoleszenz von vielen männlichen Jugendlichen häufig praktizierte und zumeist gegen Geschlechtsgenossen gerichtete Gewalt wird als Anzeichen dafür begriffen, dass diese Jugendlichen Probleme mit der Aneignung der (erwachsenen) männlichen Geschlechtsidentität haben. Gewalt gilt als defizitärer Modus des männlichen 'doing gender'. Das ist aus der Perspektive einer an humanistischen Werten orientierten Pädagogik gewiss eine zutreffende Diagnose. Und pädagogische Bemühungen, Jungen soziale Räume zu eröffnen, in denen sie ohne Gewalt auszuüben ihre Männlichkeit erproben können, sind ebenso gewiss notwendig. Problematisch ist es jedoch, wenn dabei übersehen wird, dass Gewalthandeln für viele männliche Jugendliche eine Aktionsform ist, mit der sie selbst überhaupt keine Probleme haben, die ihnen vielmehr Spaß bereitet¹ und die sich zudem insofern in das kulturell gültige

1 Äußerst instruktiv – und desillusionierend – ist in diesem Zusammenhang der Bericht des Journalisten Bill Buford (1992) über seine teilnehmenden Beobachtungen (welche sich sukzessive zu beobachtenden Teilnahmen transformierten) im Milieu der Hooligans. Der Bericht trägt den bezeichnenden Titel „Geil auf Gewalt“ (vgl. auch die Studie von Bohnsack u.a. 1995).

Muster des 'doing masculinity' einfügt, als es sich bei gewaltförmig strukturierten Interaktionen nur um eine spezifische Variante der „ernsten Spiele des Wettbewerbs“ handelt, in welchen Pierre Bourdieu (1997: 203) zufolge der männliche Habitus geformt wird (Meuser 1999, 2001). Ein Verkennen dieser Zusammenhänge bzw. der Stellenwertes von Gewalt als gewissermaßen 'normaler' Ausdrucksform von Männlichkeit ist insofern problematisch, als falsche Annahmen über die Motivationslage der Adressaten der pädagogischen Bemühungen erzeugt werden. Ein großer Teil männlicher jugendlicher Gewalt ist nicht Ausdruck eines Problems mit der eigenen Männlichkeit, sondern Ausdruck und Beweis einer in bestimmten sozialen Milieus durchaus anerkannten und honorierten Form von Männlichkeit.

3. Zur Abwehr geschlechterbewusster Bildungsangebote

Wir haben noch wenig empirisch gesichertes Wissen über die Reaktionen von Jungen und Männern auf die pädagogischen Angebote. Erfahrungsberichte aus der Erwachsenenbildung zeigen, dass enorme Sperrn überwunden werden müssen, bevor Männer bereit sind, sich auf ein Reden über ihre eigene Männlichkeit einzulassen. „Männlichkeit transparent zu machen“ verstößt offensichtlich gegen eine Grundregel der Männergesellschaft, so ein typisches Restümee (Lenz 1994b: 49). Für die Schule enthält eine von Ilse Brehmer u.a. durchgeführte Studie zur geschlechtsspezifischen Leistungskurswahl in der Oberstufe wichtige Hinweise (Bremer/Küllchen/Soimner 1989). Die Studie hat auch erhoben, wie die Schülerinnen und Schüler die Thematisierung des Geschlechterverhältnisses im Unterricht erfahren und bewerten. Die Ergebnisse zeigen, dass dieses Thema für beide Genusgruppen schwierig ist, vermutlich weil – durchaus realistisch – die Gefahr einer Verunsicherung gesehen wird. Eine massive *Abwehrhaltung* lässt sich allerdings nur bei den Schülern feststellen. Die Jungen bewerten die Behandlung geschlechtsspezifischer Disparitäten als „soziales Gelaber“, das Thema „stinkt“ sie „an“, und sie fühlen sich bisweilen von Schülerinnen, die sie als Feministinnen wahrnehmen, sowie in Kursen, in denen sie in der Minderheit sind, angegriffen – von den Mitschülerinnen.

Anders als die Mädchen bestreiten die Jungen, dass das Geschlechterverhältnis ein legitimes Thema des Unterrichts ist.

Die durchaus massive Abwehrhaltung der Jungen hat mehrere, miteinander verwobene Gründe. Im Unterschied zu anderen Unterrichtsthemen, auch zu solchen der politischen Bildung, in deren Ressort das Geschlechterverhältnis im Schulunterricht zu meist fällt, geht es nicht nur um kognitive Bildungsprozesse, nicht nur um den Erwerb von Wissen. Und es ist auch mehr verlangt als ein Erwerb sozialer Kompetenzen. Es sind immer fundamentale Identitäten involviert. Über Regierungssysteme und ökologische Fragen lässt sich zwar ebenfalls leidenschaftlich diskutieren, aber auch wenn ein Schüler in diesem Bereich selbst politisch aktiv sein sollte, sind die Folgen kaum derart gravierend wie bei dem Geschlechterthema. Die Geschlechtszugehörigkeit markiert immer noch einen ‚major status‘ – trotz aller Diskurse über einen Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht für die Ordnung des Sozialen –, sie ist nach wie vor eine der wichtigsten Ressourcen der Selbstidentifikation (Goffman 1994).

Ein weiterer Punkt ist zu berücksichtigen. Es werden, wenn Geschlechterverhältnisse thematisiert werden, zugleich Machtverhältnisse verhandelt. Es geht immer auch um Gewinne und Verluste. Ein grundlegendes Problem geschlechterbewusster Bildung ist, dass sie einen gesellschaftlichen Konflikt nicht nur zum Gegenstand des Unterrichts macht, sondern dass sie, zumindest unter den Bedingungen der Koedukation, diesen Konflikt unausweichlich in das Klassenzimmer hineinträgt. Jungen und Mädchen agieren dann *bewusst* als Angehörige unterschiedlicher sozialer Kategorien. Die Jungen sehen sich sehr schnell in die Defensive gedrängt. In einer Gruppendiskussion² berichtet beispielsweise ein Student über seine Schulzeit, dass er im sozialwissenschaftlichen Unterricht davon geprägt worden sei, dass es nur ein schlechtes Männerbild gäbe, nicht aber ein gutes.

2 Ich beziehe mich hier auf ein Mitte der neunziger Jahre durchgeführtes Forschungsprojekt über „Kollektive Orientierungen von Männern im Wandel des Geschlechterverhältnisses“. In diesem Projekt sind u.a. Gruppendiskussionen mit einer Vielzahl unterschiedlicher Gruppen von Männern geführt worden (Meuser 1998).

Das strukturelle Problem einer an Männer adressierten geschlechterbewussten Bildung ist, wie es diesen „schmackhaft“ gemacht werden kann, ihre privilegierten Positionen zu verlassen“ (Schwarz 1997: 305), wie es in einer aus feministischer Perspektive vorgenommenen kritischen Beurteilung männerpädagogischer Ansätze heißt. Den Frauen wird eine Verbesserung ihrer gesellschaftlichen Situation in Aussicht gestellt, sie sollen sich Bereiche erobern, die bislang von Männern dominiert sind. So erlebt auch die Mehrheit zumindest der jungen Frauen die Modernisierung weiblicher Lebenslagen als Befreiung, nur eine Minderheit betont den Verlust von Sicherheit (Geissler/Oechsle 1994, 1996). Ungeachtet dessen, dass auch eine an Frauen adressierte geschlechterbewusste Bildung kein leichtes Geschäft sein dürfte, eine Zielsetzung, die auf eine Verbesserung sozialer Positionen orientiert ist, lässt sich *prinzipiell* vermitteln. Und eine solche Strategie kann an konkreten Erfahrungen von Benachteiligung und Diskriminierung anknüpfen. Das scheint allerdings bei jungen Frauen und Mädchen heutzutage auch immer weniger weniger zu funktionieren, weil eine Benachteiligung von vielen nicht mehr gesehen wird. Gleichwohl: Eine vergleichbare Ausgangslage sozialer Ungleichheit ist bei Männern nicht gegeben. Ob den Männern Gewinne winken, wenn sie traditionelle Geschlechtergrenzen überschreiten, und welche das möglicherweise sind, das ist höchst ungewiss.

Die erwähnte heftige Abwehr der Jungen und die Aversion auch erwachsener Männer gegen eine Thematisierung des Geschlechterverhältnisses³ haben einen weiteren Grund, der sich erschließt, wenn man fragt, wie die Konstruktionslogik von Männlichkeit im Rahmen der Sozialordnung der Zweigeschlechtlichkeit beschaffen ist. In der Reaktion der Jungen dokumentiert sich, wie in der Tradition der bürgerlichen Gesellschaft Männlichkeit sich konstituiert: als Unsichtbarmachen der geschlechtlichen Dimension des Handelns. Carol Hagemann-White (1988: 233) hat Geschlecht als einen Code bezeichnet, „der

3 Dass diese Aversion weit verbreitet ist und gewissermaßen die ‚normale‘ Reaktion von Männern darstellt, hat sich in den erwähnten Gruppendiskussionen (s. Fn. 2) deutlich gezeigt.

nicht ausdrücklich thematisiert werden darf, und der in nichts 'übersetzt' werden darf, weil nur innerhalb dieses Codes Identitäten existieren". Nach allem, was wir über die Konstruktion der Geschlechtscharaktere in der bürgerlichen Gesellschaft wissen, gilt dies in stärkerem Maße für den Mann als für die Frau. Schon in Rousseaus „Emile oder über die Erziehung“ (1981: 389) können wir nachlesen: „Der Mann ist nur in gewissen Augenblicken Mann, die Frau aber ihr ganzes Leben Frau ... Alles erinnert sie unaufhörlich an ihr Geschlecht.“ Die Gleichung lautet: Frau gleich Geschlecht, Mann gleich Mensch. Das hat unser Denken über Mannsein und unser Verständnis der männlichen Geschlechtsidentität entscheidend geprägt.

In einer Gruppendiskussion mit Männern, die dem gehobenen bürgerlichen Milieu angehören, sagt ein Mann: „Im Grunde genommen (ist das) identisch: man kann sagen, wie fühlst du dich als Mann oder wie fühlst du dich als Mensch. Das kommt vom Ergebnis aufs gleiche raus.“ Diese erwähnte Gleichung macht den Mann zum Repräsentanten des Allgemein-Menschlichen, während die Frau für das Besondere steht und eben auch für das Geschlechtliche. Die feministische Kritik der männlichen Herrschaft hat die Funktion der Hypostasierung des Männlichen zum Allgemein-Menschlichen deutlich herausgearbeitet, und Georg Simmel (1985) hat bereits zur letzten Jahrhundertwende diese Zusammenhänge angesprochen und dabei auch auf die herrschaftsstabilisierende Bedeutung der Gleichsetzung hingewiesen.

Die abwehrende Haltung von Jungen und Männern gegenüber einer Thematisierung der Geschlechterdifferenz ist auf dem Hintergrund dieses Exkurses zur Konstitution von Männlichkeit in der bürgerlichen Gesellschaft zu verstehen. Die Weigerung der Jungen, sich auf das Thema einzulassen, ist konstitutiver Teil des männlichen *doing gender*. Die Weigerung ist nicht nur ein Ausdruck einer männlichen Machtposition, obwohl sie auch dies sein kann, sie ist, vor allem bei den Adoleszenten, gewissermaßen ein Element der Aneignung von Geschlechtlichkeit. Sie ist zudem ein Mittel der Inszenierung von Männlichkeit, vor allem wenn diese an andere Männer gerichtet ist. Geschlechterfragen gelten als „Weiberkram“; ein „echter“ Mann befasst sich nicht mit so etwas⁴.

Nur wenn man dies in Rechnung stellt, werden die Schwierigkeiten, denen eine geschlechterbewusste Bildung gegenübersteht, in aller Schärfe deutlich. Dieser Zusammenhang wird auch von Protagonisten der Männerbildung angesprochen. Ekkehard Nuisl (1994: 143), Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, notiert, Männer neigten dazu, „sich auf Fragen, die mit ihnen selbst zu tun haben, nicht wirklich einzulassen. Sie reproduzieren dabei das System, das es ihnen überhaupt nur ermöglicht, unter Missachtung ihrer geschlechtlichen Identität die gesellschaftliche Funktion des objektiven Menschen auszuüben.“ Was Nuisl – und mit ihm andere Protagonisten einer Männerbildung – m.E. nicht hinreichend berücksichtigt, ist die Tatsache, dass die kritisierte Objektivierung gerade das Fundament der geschlechtlichen Identität des Mannes ist.

Nur wenn man dies in Rechnung stellt, werden die Schwierigkeiten, denen eine geschlechterbewusste Bildung und Erziehung gegenübersteht, in aller Schärfe deutlich. Trotz aller Umbrüche, die das Geschlechterverhältnis in den letzten Jahrzehnten erfahren hat, muss man sehen, dass das skizzierte kulturelle Fundament von Männlichkeit ein sehr hohes Beharrungsvermögen aufweist. Kulturelle Deutungsmuster entfalten ihre Wirkung auch dann noch, wenn die sozialen Verhältnisse, in denen sie entstanden sind, in Bewegung geraten sind (Meuser/Sackmann 1992). Habituelle Dispositionen, also grundlegende Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, erweisen sich immer wieder als erstaunlich zählebig – was die Macht, die die Vergangenheit über die Zukunft ausübt, zu erklären vermag (Bourdieu 1993). So sollte man nicht verkennen, dass die fundamentalen Deutungsmuster des Geschlechterdiskurses der bürgerlichen Gesellschaft weiterhin eine strukturbildende Wirkung haben. In der eigenen For-

4 Am Rande sei bemerkt, dass hier Anschlussmöglichkeiten an die psychoanalytisch orientierte Geschlechtersozialisierungstheorie gegeben sind (Chodorow 1985; Hagemann-White 1984). Wenn, wie diese Theorie ausführt, für den Erwerb von Männlichkeit eine Abgrenzung, wenn nicht gar eine Abwertung von Weiblichkeit konstitutiv ist, dann wird verständlich, dass die Schüler das als weiblich konnotierte Geschlechterthema abwehren.

schung über Männlichkeitsmuster haben wir jedenfalls zahlreiche Hinweise darauf gefunden. Und möglicherweise betrifft diese strukturbildende Kraft die Geschlechter unterschiedlich. Gudrun-Axeli Knapp (1995: 183) hat die These formuliert, dass sich „das relationale Element im Geschlechterverhältnis“ in einem „differentiellen Umgang mit der Geschlechterdifferenz“ ausdrückt. Mit anderen Worten: Die Geschlechterdifferenz hat für Frauen und Männer einen unterschiedlichen Stellenwert. Das zeige sich u.a. darin, dass auf den Männern ein größerer Identitätszwang laste als auf den Frauen. „Offenkundig scheint dabei, dass die Abweichung vom Maskulinitätsideal hochgradig tabuisiert ist, ...: ein echter Mann, so die Beschwörungsformel für maskuline Identität, darf nicht ‚anders‘ sein.“ (Ebd.: 180) Auch das mag erklären, weshalb eine geschlechterbewusste Pädagogik bei Jungen und Mädchen auf eine unterschiedliche Resonanz stößt.

4. Schluss

Eine an Jungen adressierte geschlechterbewusste Bildung sieht sich einem strukturellen Dilemma gegenüber. Gleichgültig, wie sie im einzelnen vorgeht: wenn sie Erfolg hat, impliziert das notwendigerweise, dass die Jungen sich von dem Anspruch und der Erwartung verabschieden müssen, eine privilegierte soziale Position einzunehmen. Dem stehen fragliche Gewinnaussichten gegenüber. Die Konturen eines alternativen, nicht auf Hegemonie orientierten Leitbildes von Männlichkeit sind kaum zu erkennen, erst recht nicht eines solchen, dem gesellschaftliche Anerkennung zuteil werden würde. In der Begrifflichkeit der rationalen Wahl ausgedrückt: Es dürfte nur schwer zu vermitteln sein, dass es sich lohnt, in die Entwicklung und Aneignung eines Männlichkeitsmusters zu investieren, dessen 'Rendite' in Gestalt von sozialer Anerkennung und Erfolg äußerst schwer zu kalkulieren ist. Das gilt zumindest solange, wie man(n) auch ohne die von vielen geschlechterbewussten Pädagogen vermisste „Sozialkompetenz“ in den sozialen Feldern erfolgreich agieren kann, in denen über Karrieren entschieden wird, also insbesondere im beruflichen und im politischen Feld. Solange vor allem in der Berufswelt ein am traditionellen männlichen, wettbewerbsorien-

tierten Habitus ausgerichtetes Verhalten die besten Erfolgchancen eröffnet, werden alternative Männlichkeitsentwürfe ‚schlechte Karten‘ haben. Auch wenn die Sicherheit, die ein traditionelles, auf Konkurrenz fokussiertes Männerbild verspricht, trügerisch sein mag, ein solches Männerbild hat den Vorzug, dass seine Konturen und die Mittel seiner Aneignung bekannt sind. Das erhöht seine Attraktivität gerade in Zeiten, in denen traditionelle Sicherheiten wegbrechen.

Es ist eine pädagogische Binsenweisheit, dass pädagogische Angebote nur dann angenommen werden, wenn sie positive Anreize beinhalten. Als Soziologe vermag ich nicht zu sagen, wie man in der konkreten pädagogischen Arbeit solche Anreize schaffen kann. Klar ist allerdings eines: Es muss vermieden werden, Schuldgefühle zu erzeugen. Wenn Schuld sich an sozialen Positionen festmacht, ist sie ein Gefühl mit starken sozialen Effekten. Zumindest hinsichtlich der Position des Mannes in der Geschlechterordnung muss man davon ausgehen, dass diese starken Effekte insofern ‚nach hinten losgehen‘, als Abwehrhaltungen und Blockaden aufgebaut werden. Wenn ihr Handeln mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit in Zusammenhang gebracht wird, dann erfahren viele Männer und vor allem junge Männer dies in einer Weise, dass sie damit gleichsam automatisch Schuldzuweisungen verknüpft sehen. Sie sehen sich einem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt. In einer Gruppendiskussion bringt das ein junger Mann auf folgende „Formel“: „Männer sind die Schweine schlechthin“. Auch wenn es fernab der Intention geschlechterbewusster Pädagogik liegt, solche Zuschreibungen vorzunehmen, darf man die Gefahr nicht unterschätzen, dass die Adressaten die pädagogischen Angebote in dieser Weise wahrnehmen.

Literatur

- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied/Kriftel/Berlin.
 Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe, Opladen.
 Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft,

- Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft, in: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis, Frankfurt a.M.: 153-217.
- Brehmer, Ilse/Küllchen, Hildegard/Sommer, Lisa (1989): Macht, Mädchen (und) Mathe. Geschlechtsspezifische Leistungskurswahl in der reformierten Oberstufe. Dokumente und Berichte der Parlamentarischen Staatssekretärin für die Gleichstellung von Mann und Frau, Bd. 10, Düsseldorf.
- Buford, Bill (1993): Geil auf Gewalt. Unter Hooligans, München/Wien.
- Buschmann, Matthias (1994): Jungen und Koedukation. Zur Polarisierung der Geschlechterrollen, in: Die Deutsche Schule 86, S. 192-214.
- Chodorow, Nancy (1985): Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter, München.
- Connell, R.W. (1996): Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools, in: Teachers College Record 98, S. 206-235.
- Geissler, Birgit/Oechsle, Mechthild (1994): Lebensplanung als Konstruktion: Biographische Dilemmata und Lebenslauf-Entwürfe junger Frauen, in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.M., S. 139-167.
- Geissler, Birgit/Oechsle, Mechthild (1996): Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe, Weinheim.
- Goffman, Erving (1971): Interaktionsrituale, Frankfurt a.M.
- Goffman, Erving (1994): Das Arrangement der Geschlechter, in: Ders. Interaktion und Geschlecht, Frankfurt a.M., S. 105-158.
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich?, Opladen.
- Hagemann-White, Carol (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ..., in: Dies/Rerrich, M. (Hg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion, Bielefeld, S. 224-235.
- Initiativprogramm (1999): Initiativprogramm „Selbstbehauptung und Konflikttraining für Mädchen und Jungen an Schulen“. Gem. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung u. d. Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit v. 18.3.1999, Abl. NRW. 1 Nr. 4/99.
- Knab, Doris (1994): Koedukation. Problem und Aufgabe der Schule, in: Pädagogik 46, Heft 9, S. 38-41.
- Knapp, Gudrun-Axeli (1995): Unterschiede machen: Zur Sozialpsychologie der Hierarchisierung im Geschlechterverhältnis, in: Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften, Frankfurt a.M., S. 163-194.

- Lehmermöhle, Doris (1996): Persönlichkeitsentwicklung und Geschlecht. Ziele und Ansatzpunkte einer geschlechterbewussten Mädchen- und Jungenbildung, in: Die Deutsche Schule 88, S. 192-197.
- Lenz, Hans-Joachim (Hg.) (1994a): Auf der Suche nach den Männern. Bildungsarbeit mit Männern, Frankfurt a.M.
- Lenz, Hans-Joachim (1994b): Die Mühen, Männerbildung vom Kopf auf die Füße zu stellen: Einführung in die Männerbildung, in: Lenz 1994, S. 10-60.
- Lenz, Hans-Joachim (1997): Männerbildung: Ansätze und Perspektiven, in: Möller 1997, S. 165-184.
- Meuser, Michael (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster, Opladen.
- Meuser, Michael (1999): Gewalt, hegemoniale Männlichkeit und „doin masculinity“, in: Löschper, Gabi/Smaus, Gerlinda (Hg.): Das Patriarchat und die Kriminologie. Kriminologisches Journal, 7. Beiheft: 49-65.
- Meuser, Michael (2001): Männerwelten. Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung, Heft 2/2001.
- Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (1992): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie, in: Dies. (Hg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie, Pfaffenweiler, S. 9-37.
- Möller, Kurt (Hg.) (1997): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit, Weinheim/München.
- Nuissl, Ekkehard (1994): Über Nutzen und Probleme emanzipatorischer Männerbildung, in: Lenz 1994b; S. 135-147.
- Rousseau, Jean-Jaques (1981): Emil oder über die Erziehung, Paderborn.
- Schwarz, Anne (1997): „Neue Jungen braucht das Land!“. Überlegungen zu pädagogischen Arbeiten an der sexuellen Identität von Jungen aus der Perspektive feministischer Mädchenarbeit, in: Möller 1997, S. 301-318.
- Simmel, Georg (1985): Schriften zur Philosophie und Soziologie der Geschlechter, Frankfurt a.M.

Geschlechterverhältnisse und Schule – Aufgaben für eine geschlechterbezogene (politische) Bildung

1. Einleitung oder Warum sollte sich Schule mit der Geschlechterthematik auseinandersetzen?

Im Verhältnis der Geschlechter hat sich in den letzten drei Jahrzehnten ein tiefgreifender Wandel vollzogen. Junge Frauen formulieren heute selbstverständlich und selbstbewusst den Anspruch auf ein eigenständiges Leben, fordern den ungehinderten Zugang zu allen Bereichen des öffentlichen Lebens und setzen auf die gleichberechtigte Verteilung von Lebenschancen ohne Einschränkungen aufgrund ihres Geschlechts. Auch für viele junge Männer hat ein Geschlechterarrangement, das auf weiblicher Unterordnung und männlicher Herrschaft beruht, die prägende Kraft als Leitbild verloren und gilt kaum noch als attraktives Modell der eigenen Lebensgestaltung. Die Gleichstellung von Frauen und Männern ist eine weithin akzeptierte Norm. Allerdings deutet einiges darauf hin, dass diesen egalitären Tendenzen im Bereich subjektiver Orientierungen und Lebenskonzepte nur ein zögerlicher Wandel auf der Ebene gesellschaftlicher Strukturen und Institutionen gegenübersteht. Alte strukturelle Ungleichheiten – zum Teil im modernen Gewand – dauern fort und schränken die Handlungsspielräume von Frauen und Männern auch heute noch ein.

Für die Schule und ihre Lehrkräfte stellt sich die Frage, inwieweit die nach wie vor bestehende soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern ebenso wie der Wandel im Geschlechterverhältnis zum Gegenstand schulischer Lernprozesse gemacht und bei Prozessen der Schulentwicklung berücksichtigt werden sollen. „Warum ist eine Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen (aus der Frauenperspektive) notwendig, welche Probleme treten bei Mädchen und jungen Frauen auf, wenn es um Ge-

schlechterfragen geht und welche Barrieren müssen überwunden werden? Wo könnte man anknüpfen, will man in der Schule SchülerInnen dazu bringen, sich mit der eigenen Geschlechtlichkeit bzw. mit Geschlechterfragen zu beschäftigen?“

Diese Fragen sind uns von der Redaktion der *schulhefte* gestellt worden und wir möchten versuchen, einige Antworten zu formulieren. Hintergrund unserer Überlegungen sind Erfahrungen mit dieser Thematik sowohl in der Schule als auch in der LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen. Unsere theoretische Perspektive ist die einer *konstruktivistischen und zugleich strukturtheoretischen Frauen- und Geschlechterforschung*. Wir gehen davon aus, dass „Geschlecht“ eine soziale Konstruktion ist, etwas „Gemachtes“ und in Interaktionen Hergestelltes, das den Handelnden zugleich als etwas „Gewordenes“, als „sozialer Zwang in Form von institutionalisierten Handlungsbedingungen“ (Becker-Schmidt 1993: 42) gegenüber tritt. Unsere Blick richtet sich jedoch nicht nur darauf, wie soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und die damit verbundenen Geschlechterstereotype immer wieder von neuem reproduziert werden, für ebenso wichtig halten wir eine Perspektive, die nach Veränderungstendenzen im Geschlechterverhältnis und nach Veränderungen in den Lebenslagen von Mädchen und Frauen fragt (Oechsle/Geissler 1998, Oechsle 2000b). Wir gehen davon aus, dass sich im Zuge von Modernisierungsverhältnissen auch das traditionelle Geschlechterverhältnis modernisiert und dass Aussagen über eine geschlechterbezogene (politische) Bildung auch solche Veränderungsprozesse miteinbeziehen muss, will sie nicht an der Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler vorbei unterrichten.

2. Die verschiedenen Dimensionen der Geschlechterthematik

Sich mit Geschlechterfragen in der Schule zu befassen ist ein weites Feld. Allein schon die Begrifflichkeit ist vielfältig, es geht um Mädchen und Jungen, Lehrerinnen und Lehrer und deren Geschlechtlichkeit, es geht um Geschlechterfragen, Geschlechterrollen und um Geschlechterverhältnisse. Die Heterogenität der Begriffe verweist auf die verschiedenen Dimensionen, die

bei der Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen zu berücksichtigen sind. Um ein wenig Übersicht in dieses Feld zu bringen, möchten wir verschiedene Dimensionen der Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen unterscheiden. Diese Differenzierungen können helfen, genauer die Frage zu beantworten, warum, wozu und wie Geschlechterverhältnisse in der Schule thematisiert und zum Gegenstand schulischer Lernprozesse gemacht werden sollen und welche Probleme dabei zu bedenken sind.

Das *Geschlechterverhältnis* als soziales Verhältnis zwischen den Genusgruppen beschreibt die Arbeitsteilung und das Machtgefüge und die damit verbundenen Rechte und Pflichten und Privilegien der Geschlechter gegeneinander. *Geschlecht als Strukturkategorie* zielt auf die Tatsache, dass Geschlecht gesellschaftliche Strukturen mitkonstituiert und dass sich die soziale Verortung von Frauen und Männern entlang der Trennlinie der Geschlechtszugehörigkeit vollzieht. Die soziale Gliederung einer Gesellschaft und die damit verbundenen Ungleichheitslagen sind nicht nur durch Herkunft oder Beruf, sondern auch durch Geschlecht bestimmt. Das Geschlechterverhältnis stellt somit eine Basisstruktur moderner Gesellschaften dar. Kenntnisse über Geschlechterverhältnisse, ihre Entstehungsgeschichte und aktuelle Veränderungsprozesse gehört deshalb zu dem notwendigen Basiswissen über Gesellschaft, das Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln sollte.

Das hierarchische Geschlechterverhältnis der Moderne mit der komplementären Zuordnung der Geschlechter zu verschiedenen Lebensbereichen hat dazu geführt, Frauen als das andere und mindere Geschlecht zu konstruieren und ihre Leistungen unsichtbar zu machen. Das Anliegen der Frauenforschung, die Realität von Frauen sichtbar zu machen und ihre Arbeit anzuerkennen, ist bis heute aktuell geblieben und kann wichtige Impulse für viele Fächer geben.

Geschlechterverhältnisse sind aber nicht einfach soziale Tatsachen, sondern unterliegen immer auch politischer Regulierung; in diesem Sinne sprechen wir von einer *Geschlechterpolitik*, die die Geschlechterverhältnisse in den verschiedensten Bereichen reguliert, von der Familienpolitik über die Arbeitsmarktpolitik, Sozi-

alpolitik bis hin zur Gleichstellungspolitik. Da es hier um implizite wie explizite Geschlechterpolitik geht, mit durchaus unterschiedlichen Auswirkungen auf das Geschlechterverhältnis und auf die Teilhabechancen und Selbstbestimmungsmöglichkeiten von Frauen, ist die Analyse dieser Geschlechterpolitik eine wichtige Aufgabe für den Politikunterricht.

Das Geschlechterverhältnis als soziale Basisstruktur wirkt bis in die Lebensführung und die Identität der einzelnen Subjekte hinein. *Kulturelle Symbolisierungen von Weiblichkeit und Männlichkeit* geben Orientierungen für das individuelle Handeln als Frau oder Mann vor und bilden die Folie für individuelle *Lebensentwürfe und Lebensführung*. Die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und -stereotypen und geschlechtsspezifischen Lebensentwürfen ist ein beliebtes Thema in der Schule, zumal hierzu in der Zwischenzeit einiges an Materialien vorliegt; in vielen Schulbüchern gehört die Thematik der Geschlechterrollen mittlerweile zum Standardrepertoire. Verbunden damit ist die Vorstellung, durch kritische Auseinandersetzung der SchülerInnen mit solch (einengenden) Rollenstereotypen die Handlungsspielräume vorzugsweise für Mädchen zu erweitern. Welche Probleme mit diesem Konzept verbunden sind und wo seine Grenzen liegen, werden wir weiter unten diskutieren.

Das Problem *geschlechtsspezifischer Lernvoraussetzungen* bei Jungen und Mädchen wird seit geraumer Zeit diskutiert und ist in verschiedenen Fächern zum Anlass für fachdidaktische Reflexion geworden. Dominierend sind hier bislang eher Ansätze, die von Defiziten bei Mädchen ausgehen und versuchen, durch ein Eingehen auf die spezifische Lernvoraussetzungen von Mädchen deren Defizite zu kompensieren; dies gilt insbesondere für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. So wichtig es ist, nach ‚weiblichen‘ Zugängen zu bestimmten Fächern und Themen zu fragen, so muss doch auch kritisch überprüft werden, ob Lehrerinnen und Lehrer sich damit nicht auch an der Konstruktion von Geschlechterdifferenzen beteiligen.

Geschlechterverhältnisse und ihre kulturellen Symbolisierungen haben nicht nur Einfluss auf die Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schüler, sie lassen auch *die Deutungsmuster der Lehrenden* nicht unbeeinflusst. Richter (2000) betont, wie wichtig

es ist, dass Lehrende ihr Selbstverständnis als Mann oder Frau reflektieren und über eigene Deutungsmuster das Geschlechterverhältnis betreffend nachdenken. Ohne eine solche kritische Selbstreflexion beteiligen sich Lehrende an der Reproduktion bestehender Geschlechterverhältnisse und sind nicht in der Lage, geschlechtersensible Lernprozesse zu initiieren.

Damit sind verschiedene Ebenen angesprochen, auf denen das Geschlechterverhältnis sowohl zum Gegenstand schulischer Lernprozesse werden kann als auch diese Lernprozesse beeinflusst. Die Relevanz der Geschlechterthematik ist sicher nicht auf ein Fach beschränkt, im Sinne eines Gender Mainstreamings sind die Curricula verschiedener Fächer, die Kommunikations- und Interaktionsstrukturen, die Organisation von Lernprozessen sowie die schulische Organisationskultur darauf hin zu überprüfen, ob sie zu einem gleichberechtigten Zusammenleben der Geschlechter beitragen. In den folgenden Ausführungen werden wir uns im Wesentlichen auf das Fach Politische Bildung konzentrieren; einige unserer Überlegungen sind jedoch auch auf andere Fächer übertragbar.

3. Politischen Bildung und Geschlechterverhältnis – Aufgaben einer geschlechtergerechten politischen Bildung

Das Postulat der „Gleichstellung von Frauen und Männern“ und das Ziel, mit politischer Bildung einen Beitrag zur „Geschlechterdemokratie“ zu leisten, (zum Konzept der Geschlechterdemokratie vgl. Heinrich Böll-Stiftung 1997) stellt eine komplexe Herausforderung dar, die alle Dimensionen von Unterrichtspraxis und -planung berührt. Analog zum Prinzip des Gender Mainstreaming in der Politik als Instrument zur Umsetzung von Geschlechterdemokratie mit der Vorgabe, alle Aspekte von Chancengleichheit und Gleichberechtigung systematisch in sämtliche Politikbereiche einzubinden, geht es auch in der politischen Bildung um die Erfassung von Genderaspekten. Bei der konkreten Zielformulierung, bei der Auswahl und der Strukturierung von Inhalten, bei der Methodenwahl wie bei der Analyse der Lernvoraussetzungen und -bedingungen sollte die Kate-

gorie Geschlecht quer zu den sonstigen Fragestellungen einbezogen und in ihrer jeweiligen Relevanz reflektiert werden (vgl. dazu Oechsle/Wetterau 2000). Dass dies eine Horizonterweiterung der empirischen Unterrichtsforschung und eine Neuorientierung der fachdidaktischen Theoriebildung voraussetzt, kann hier nur am Rande vermerkt werden.¹

Der Rückstand der politischen Bildung gegenüber der Frauen- und Geschlechterforschung

Als „selbständige wissenschaftliche Disziplin (...) im Beziehungsfeld von Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften“ (Klafki 1985: 37) ist die Didaktik der politischen Bildung in besonderem Maße auf die disziplinübergreifende Kooperation mit den zuständigen Sozialwissenschaften angewiesen. Bezogen auf den aktuellen Stand der Frauen- und Geschlechterforschung scheint hier allerdings ein doppelter Rückstand vorzuliegen. Zum einen werden die Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung nicht in allen Bezugswissenschaften in gleichem Maße und mit gleicher Intensität wahrgenommen, zum anderen ignoriert die Politikdidaktik Fragestellungen und Wissensbestände der Bezugsdisziplinen, die die Geschlechterthema-

1 Politische Bildung ist in der Bundesrepublik Deutschland ein sogenanntes ‚Nebenfach‘, das bis auf wenige Ausnahmen im Umfang von ein bis zwei Wochenstunden unterrichtet wird (vgl. dazu etwa Sander 1997, Mickel 1997). Anders als andere Fächer hat politische Bildung keine eindeutige Bezugswissenschaft. Neben der Politikwissenschaft als meist dominanter Leitwissenschaft spielen, je nach Bundesland in unterschiedlicher Gewichtung, auch Soziologie und Ökonomie, z.T. auch noch Rechts- und Geschichtswissenschaft sowie Geographie eine Rolle als Bezugswissenschaft. Auch die Bezeichnung des Faches ist je nach Bundesland unterschiedlich: in einigen Bundesländern heißt es Gemeinschaftskunde oder Sozialkunde, in anderen Politik. In Nordrhein-Westfalen wird in bestimmten Schulformen und Schulstufen das Fach Sozialwissenschaft unterrichtet, Soziologie, Politikwissenschaft und Ökonomie werden hier als gleichwertige Bezugswissenschaft gesehen. Wenn wir im folgenden von politischer Bildung sprechen, dann meinen wir vor allem das Unterrichtsfach; unsere Überlegungen sind jedoch auch auf andere Fächer, auf politische Bildung als Unterrichtsprinzip und auf die außerschulische Bildung zu übertragen.

tik bereits in ihren Bestand integriert haben: Während sich nämlich die Soziologie schon seit längerem der Geschlechterthematik geöffnet hat, bleiben die anderen Bezugsdisziplinen auf Distanz. Dies gilt neben der Ökonomie (vgl. dazu Maier 1998) vor allem für die in der politischen Bildung dominante Politikwissenschaft, die Kreisky als eine gegenüber dem Feminismus besonders widerständige Disziplin bezeichnet hat (Kreisky 1995). Mit einem im internationalen Vergleich bemerkenswerten zeitlichen Rückstand (vgl. Sauer 2000) werden inzwischen zwar auch in der deutschsprachigen Politikwissenschaft feministische Fragestellungen und Theorieansätze aufgegriffen, im male-stream der Politikwissenschaft sind sie jedoch weiterhin marginal (vgl. Oechsle 2000). Dieser ‚Lag‘ der Politikwissenschaft gegenüber dem theoretischen und empirischen Stand der internationalen Frauen- und Geschlechterforschung wie gegenüber der vorfindlichen politischen und sozialen Realität setzt sich in der Fachdidaktik fort. Gerade von der Integration geschlechterkritischer Ansätze und Fragestellungen wäre jedoch ein innovativer Beitrag für das kategoriale Selbstverständnis und die Praxis der politischen Bildung zu erwarten.²

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Erweiterung und gegebenenfalls die Reformulierung leitender Politikbegriffe. Die schon seit längerem entbrannte Kontroverse um die Grenzziehung zwischen einer öffentlich-politischen Sphäre und einer als nicht politisch geltenden Privatsphäre (Kreisky/Sauer 1998), also um einen engen oder weiten, einen eher politikwissenschaftlich oder eher soziologisch ausgerichteten Politikbegriff trifft sich mit Diagnosen zum Gestaltwandel des Politischen. Bei dieser Kontroverse, von deren Ausgang auch abhängt, was im Unterricht als politisch relevant thematisiert

2 Aufgrund der Dominanz der Politikwissenschaft als zentraler Leitwissenschaft für das Fach Politische Bildung hat sich auch die dazugehörige Fachdidaktik als Didaktik der politischen Bildung bzw. als Politikdidaktik etabliert. Eine sozialwissenschaftliche Fachdidaktik, die sich auch auf andere Bezugsdisziplinen wie Soziologie oder Ökonomie beziehen würde, hat sich bis auf vereinzelte Ansätze (vgl. etwa Lamnek 1997) bislang nicht entwickelt.

werden kann, geht es jedoch nicht um die Einebnung aller Schranken zwischen privaten und öffentlich-politischem Bereich und schon gar nicht, wie dies der feministischen Theorie nicht selten unterstellt wird, um Okkupation und Kolonisierung geschützter Intimität, sondern um notwendige Grenzverschiebungen, die den Blick auf die Wechselwirkungen zwischen beiden Bereichen überhaupt erst zulassen und die umfassende politische und gesellschaftliche Regulierung des Privaten sichtbar machen (Berghahn 2000).

Geschlecht als Querschnittskategorie in der politischen Bildung: ein neuer Blick auf Gegenstände und Fragestellungen

Eine so verstandene sozialwissenschaftliche Analyse der Geschlechterverhältnisse hat in der politischen Bildung thematisch und methodisch bislang eine untergeordnete Rolle gespielt. Geschlechterthemen werden, wenn überhaupt, als Frauenthemen behandelt, die selten strukturtheoretisch gefasst, sondern zumeist sozialisationstheoretisch angelegt sind. Der analytische Zugriff auf soziale Tatbestände erschöpft sich oft in der Kritik traditioneller Rollenstereotype und wird nicht selten auf die Erstellung von Defizitkatalogen mutmaßlicher weiblicher und männlicher Eigenschaften und Verhaltensweisen umgelenkt. Die damit induzierte Frage: „Wer ist die Beste (oder auch der Beste) im ganzen Land?“ (Rössler 2001) ist in jeder Hinsicht problematisch: die Gefahr ist groß, den Individuen – unter dem Vorzeichen der Aufklärung – vorzuschreiben, wie sie zu leben haben und verschiedene Lebensentwürfe normativ zu bewerten. Stattdessen ist normative Differenzierung in der Politik wie in der Zielformulierung der politischen Bildung gefordert. Geschlechterdemokratie muss zwar „die Bedingungen bereitstellen, unter denen alle Personen gleichermaßen ein gutes, gelingendes Leben führen können (...) und die gleichen Möglichkeiten haben, sich für gesellschaftlich mögliche Optionen zu entscheiden.“ (Rössler 2001). Welche Optionen jedoch wahrgenommen werden und wie das eigene Leben gestaltet wird, ist die Angelegenheit der Personen selber. Der politischen Bildung kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, auf die entsprechende Urteils- und Handlungskompetenz hinzuarbeiten

und dafür das nötige Struktur- und Orientierungswissen bereitzustellen. Bei der Behandlung von Themen wie Frauen und Beruf, Familie und Arbeitsteilung sowie Geschlechterrollen, die seit einiger Zeit Eingang in neuere Schulbücher gefunden haben, wäre der Blick daher verstärkt auf die strukturelle und institutionelle Seite im Geschlechterverhältnis zu richten und seine politischen Regulierungen durch Arbeitsmarktpolitik wie Familien- und Sozialpolitik zu analysieren.

Auf curricularer Ebene geht es also nicht oder nicht vorrangig um eine Erweiterung des inhaltlichen Kanons, sondern um einen veränderten Blick auf durchaus klassische Gegenstände und Fragestellungen der politischen Bildung. So ist deutlich zu machen, dass sich nicht *nur Formen und Strukturen sozialer Ungleichheit* verändert haben, sondern auch die *Wahrnehmung* dessen, „was überhaupt als soziale Ungleichheit begriffen und von daher in einer demokratisch verfassten Gesellschaft als veränderungswürdig angesehen wird. Dies gilt insbesondere (...) für die Ungleichstellung der Geschlechter im Erwerbsbereich (...) als eine Folge der Übernahme der Familienpflichten (...), Machtungleichgewichte in der Ehe [und] weitere zentrale Dimensionen sozialer Benachteiligung von Frauen (...) als ein gesellschaftsstrukturell verankertes, Frauen kollektiv betreffendes Problem und nicht etwa ein mehr oder weniger selbst zu verantwortendes individuelles Phänomen“ (Gottschall 2000:11/12). Auch die bekannten und seit langem statistisch ausgewiesenen Geschlechterdifferenzen beim Thema *politische Partizipation und Repräsentation* – beispielsweise im Wahlverhalten und im Zugang zu politischen Machtpositionen – verweisen auf asymmetrische Geschlechterverhältnisse. Pädagogisch gut gemeinte Appelle an die individuelle Bereitschaft zum politischen Engagement helfen da wenig. Stattdessen müssen „Verhältnisse und Verhinderungen“ (Gerhard 1978) und Prozesse und Schließungsmechanismen sichtbar gemacht werden, die zur Herausbildung und Verfestigung von Geschlechterdifferenzen in diesem Bereich beitragen. Dasselbe gilt für die Auseinandersetzung mit Themen aus anderen *Politik- und Inhaltsfeldern*: Vermeintlich geschlechtsneutrale Politiken ebenso wie globale Entwicklungstrends haben in aller Regel geschlechtsspezifisch differenzierte Auswir-

kungen auf Männer und Frauen. Diese zu untersuchen und zum Kriterium interessebezogener, aber gleichwohl rationaler Urteilsbildung zu machen, ist genuine Aufgabe der politischen Bildung. Wie dies aussehen könnte, lässt sich in aller Kürze am Beispiel staatlicher Sozialpolitik verdeutlichen.

Staatliche Sozialpolitik basiert in vielen Ländern auf Normalitätsannahmen, die unreflektiert am Modell männlicher Erwerbsarbeit und den damit verbundenen Risiken orientiert sind. Frauen haben lediglich abgeleitete Ansprüche, die sich aus der „Versorgerehe“ mit einem männlichen Arbeitnehmer ergeben. Für die „typischen weiblichen Erwerbsformen geringfügige Beschäftigung, Heimarbeit, Teilzeitarbeit, (...) gibt es [dagegen] keine wirksame Absicherung, auch keine Überbrückungen der typisch weiblichen Unterbrechungen im Berufsverlauf – wegen Kindererziehung, Hausarbeit, ehrenamtlicher Arbeit, Pflege von Angehörigen“ (Geissler 1997: 6-9). Einer geschlechtsneutralen, man könnte auch sagen geschlechtsblinden Analyse des arbeitszentrierten Sozialstaats bleiben solche Effekte verborgen. Im Zentrum vieler Analysen steht daher die Regulierung der industriellen Beziehungen. „Der Klassengegensatz – nicht das Geschlechterverhältnis – erfährt demnach seine Regulation im Sozialstaat. Die Wirkungen sozialstaatlicher Institutionen auf das Geschlechterverhältnis bleiben unbeobachtet“ (Huf 1998: 197-198). Zu fragen wäre aber gerade nach ihrem Beitrag für die Institutionalisierung moderner asymmetrischer Geschlechterverhältnisse und die Fortdauer hierarchischer Geschlechterordnungen: „Inwiefern trägt die staatliche Sozialpolitik zur modernen Konstruktion von Geschlecht bei? Inwiefern bildet der Sozialstaat geschlechtsstrukturierte Institutionen aus. Worin liegt der Beitrag der Sozialpolitik zur Institutionalisierung des modernen geschlechtsspezifischen Lebenslaufs? Wodurch unterstützt sie den modernen Verweis der Frauen auf die ‚Privatsphäre‘? Wie untermauert sie die ‚abgeleitete Rechtsstellung‘ in der modernen Gesellschaft?“ (Huf 1998: 198). Die Beantwortung dieser Fragen, möglicherweise im Rahmen eines internationalen Vergleichs, ist die Basis politischer Urteilsbildung, die sich ihrer normativen Implikationen bewusst ist und von einer geschlechterdemokratischen Warte aus überprüft, ob das Spektrum vorhandener Optio-

nen für beide Geschlechter durch Sozialpolitik erweitert oder aber ein „codifiziertes Patriarchat“ (Huf 1998: 208) zementiert wird.

Damit eröffnet sich zugleich ein neues Inhalts- und Handlungsfeld: *Geschlechterpolitik als Gleichstellungspolitik*, die, zunächst von den Betroffenen selbst initiiert, auf allen Ebenen, kommunal, regional, national und auch im internationalem Maßstab sowie in allen Politikfeldern eine politische (Neu)Regulierung der Geschlechterverhältnisse anstrebt und Instrumente zur Aufhebung bestehender Benachteiligungen auf Grund des Geschlechts zu entwickeln versucht. Die politische Bildung wird nicht umhin können, dieses Thema für sich zu erschließen und Urteils- und Handlungskompetenz auch als „Genderkompetenz“ zu definieren (vgl. dazu Heinrich-Böll-Stiftung).

Die Geschlechterverhältnisse zum Gegenstand politischer Bildung zu machen, konfrontiert diese aber auch mit dem nach wie vor ungelösten Problem des Brückenschlags zwischen dem Mikrokosmos der eigenen Lebensführung“ und dem „Makrokosmos globaler Schlüsselprobleme“ (Henkenborg 2000). Die Kritik an einem „unpolitischen Politikunterricht“ (Massing/Weißen 1995) löst nicht das Problem einer notwendigen Vermittlung zwischen Lebenswelt und globalen Schlüsselproblemen, sondern ignoriert es bestenfalls. *Fragen der eigenen Lebensführung* im Hinblick auf Erwerbsbeteiligung wie auf die Gestaltung des privaten Lebensbereiches sind auch für die jüngere Generation aktueller denn je und werden tendenziell immer anspruchsvoller. Die damit zusammenhängenden Probleme verweisen direkt oder indirekt immer auch auf Aspekte des Geschlechterverhältnisses und können nur in diesem Kontext angemessen thematisiert und bearbeitet werden.

Eine Beschränkung auf die Analyse und Kritik von Geschlechterrollen und die kritische Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Lebensentwürfen – in der Regel aus sozialisationstheoretischen Sicht – ist daher aus mehreren Gründen problematisch. Zum einen verkürzt dieser Ansatz komplexe Wirkungszusammenhänge zwischen individuellen Orientierungen und strukturell begrenzten Handlungsräumen unzulässig auf eine Frage individueller Lebensführung. Zum anderen neigt diese in-

dividualisierende Perspektive zu normativer Überfrachtung und im Grenzfall zu individueller Schuldzuweisung und wohlmeinender Indoktrination. Angesichts des sehr sensiblen Terrains, das mit der Thematisierung der eigenen Geschlechtlichkeit und der eigenen Lebensentwürfe und Zukunftsvorstellungen von Mädchen und Jungen betreten wird, gilt das Überwältigungsverbot, auf das sich die Politikdidaktik im sogenannten Beutelsbacher Konsens³ bereits in den 70er Jahren geeinigt hat, hier in besonderem Maße. Hinzu kommt, dass bei dieser Thematik auch die Generationendifferenz zwischen LehrerInnen und SchülerInnen eine Rolle spielt und eine meist nicht reflektierte Generationendynamik die Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen beeinflusst (Oechsle 2002).

Lernvoraussetzungen: Jungen und Mädchen im Politikunterricht

Ein bislang kaum bearbeitetes Feld erschließt sich im Bereich empirischer Unterrichtsforschung. Zwar gibt es im Umfeld der kritischen Auseinandersetzung mit den geschlechtsdifferenzierenden Wirkungen von Koedukation auch einige Unterrichtsbeobachtungen zu den Kommunikations- und Interaktionsstrukturen von Mädchen und Jungen im Politikunterricht (Lück 1995), systematisch sind solche Geschlechterdifferenzen im Politikunterricht, die auch die Entstehung und Relevanz unterschiedlicher Präferenzen und Interessen von Mädchen und Jungen mit einbeziehen müssten, bislang jedoch nicht untersucht worden. Bis auf wenige Ausnahmen „haben die Politikdidaktiker die Koedukationsdebatte der 80er Jahre ignoriert“ (Lück 1995: 255).

Angesichts der herausragenden Rolle, die in vielen didaktischen Konzeptionen dem Prinzip der Schülerorientierung und den damit verknüpften Kategorien der Betroffenheit und Zukunftsbedeutsamkeit zugeschrieben wird, ist dieser Umstand er-

3 Mit dem sogenannten Beutelsbacher Konsens wurde 1976 eine Phase polarisierter bildungspolitischer Auseinandersetzung um die Richtlinien für das Fach politische Bildung beendet. Dieser Minimalkonsens beinhaltet neben dem Überwältigungsverbot das Prinzip der Kontroversität und die Orientierung an den Interessen der Schüler (vgl. Sander 1997).

staunlich. Entgegen der Forderung „die konkreten Lebenssituationen der Schüler, d.h. seine Existenz als Kind, Jugendlicher, Arbeiterkind, Mittelstandskind, angehender Arbeiter (oder Arbeitsloser), *Geschlechtswesen* usw.“ (Schmiederer 1977: 109) zu kennen und als Kriterium für die Auswahl von Unterrichtsinhalten und die Organisation von Lehr- und Lernprozesses zu nutzen, bleibt das Prinzip empirisch leer und weitgehend substanzlos. Offenbar wird ‚der Schüler‘ als geschlechtsloses Wesen konstruiert oder insgeheim einem männlichen Idealtypus nachmodelliert. Eine systematische Geschlechterorientierung als Querschnittskategorie zu allen anderen didaktischen Prinzipien könnte hier zur unabdingbaren Differenzierung und notwendigen Konkretisierung beitragen, ohne dass Festschreibungen entlang der Trennlinie Geschlecht vorzunehmen wären (vgl. dazu systematisch Richter 2000).

4. Probleme und Chancen einer Thematisierung von Geschlecht

Das Geschlechterthema ist besonders in der Schule kein Thema wie jedes andere. Enger als andere Bereiche sozialer Ungleichheit ist es mit der sozialen und persönlichen Identität der Lehrenden und Lernenden verbunden und tangiert Bereiche, die gemeinhin dem analytischen Zugriff verschlossen bleiben. Eine Thematisierung der Geschlechterdifferenzen bedeutet immer auch die Thematisierung von Machtverhältnissen, in die die Betroffenen selbst eingebunden sind. Die kritische Infragestellung dieser Machtverhältnisse kann – je nach geschlechtlicher Positionierung – einen Zugewinn an Chancen und Optionen versprechen oder aber den Verlust von Privilegien bedeuten. Dies löst Irritationen aus und erschwert die fachgebundene Kommunikation in vielerlei Hinsicht: Interessengegensätze und Konfliktlinien werden sichtbar gemacht, die das Beziehungsgefüge der Kommunizierenden neu strukturiert: Auch bei behutsamem und differenziertem Umgang mit der Thematik scheinen die Plätze der Gewinner und Verlierer, der Täter und Opfer, der Mächtigen und Ohnmächtigen, der Verteidiger und Angreifer zur persönlichen Neubesetzung freigegeben zu sein. Die „didak-

tischen Driftzonen“ (Kösel 1993: 240), also die gemeinsamen Spielräume, in denen sich Lehrende und Lernende bewegen, „kognitiv und emotional wohl fühlen, in der sie ‚bei der Sache sind‘ und mit anderen produktiv kommunizieren“ (Siebert 1999: 91), können dadurch in erhebliche Turbulenzen geraten. Wo die Differenzen zwischen eigener Realitäts- und Selbstdeutung und neuem oder neu strukturiertem Wissen zu schroff werden, kommt es zu Verweigerungen. Die Lernenden sind dann weniger, bei der Sache‘ als bei sich selbst.

Bei seinen Studien zur Konzeptualisierung von Männlichkeit stößt der Soziologe Meuser (1995, 2000) auf ein ähnliches Phänomen: Die Thematisierung von Geschlechterasymmetrien wird von den betroffenen Männern abgewehrt, Schuld- und Defizitzuschreibungen, die sie erlebt haben und die nicht nur in der Wahrnehmung und Deutung der Betroffenen den Geschlechterdiskurs oftmals dominieren, werden zurückgewiesen und im Sinne der Bewahrung einer „hegemonialen Männlichkeit“ umgedeutet. Solche ‚Strategien‘ der Immunisierung verschränken sich in der unmittelbaren Kommunikation mit einem Rückgriff auf Geschlecht, der unthematisiert bleibt, weil er der inhaltlichen Botschaft als Ich- und Beziehungsbotschaft beigegeben ist. Denn die sachbezogenen Konstruktionen von Geschlecht und Geschlechterverhältnis enthalten neben ihrem inhaltlichen Aspekt immer auch eine Selbstpräsentation, in die die nicht verbalisierte Definition der Beziehung zum anderen Geschlecht und zur eigenen Geschlechtsgruppe mitgeliefert wird. Die inhaltliche Botschaft ist das Vehikel und gegebenenfalls das Hemmnis zur Herstellung und Aufrechterhaltung gewünschter Beziehungen und zugleich eine Prognose über „richtige“, weil Anerkennung versprechende Weiblichkeit oder Männlichkeit.

Mädchen und Jungen in der Schule, die in ihrer geschlechtlichen Identität und in ihrer Beziehung zum anderen Geschlecht noch leicht zu irritieren sind (vgl. z.B. Boldt 2001), dürften auf kognitive Dissonanzen, die den labilen Geschlechterkonsens gefährden könnten, ebenfalls mit ähnlichen Immunisierungsstrategien reagieren. Ohnehin erschweren vorherrschende gesellschaftliche Deutungsmuster, nämlich die allgegenwärtige *Gleichheitsrhetorik* und das gerade bei Jugendlichen fest verankerte

Gleichheitsgebot, die Thematisierung vorhandener sozialer Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern. Allein die Benennung von Geschlechterasymmetrien mutet dann wie ein Rückfall in voremanzipatorische Zeiten an und kollidiert mit dem Selbstverständnis einer jüngeren Frauengeneration, die sich im Vergleich zu früheren als durchaus emanzipiert und gleichgestellt definiert (vgl. dazu Geissler/Oechsle 1996, Oechsle/Geissler 1998). Die Analyse der Geschlechterverhältnisse als Kritik an restriktiven institutionellen und strukturellen Voraussetzungen für die Entfaltung persönlicher Potenziale und Optionen kann daher leicht verwechselt werden mit einer Kritik an der eigenen Person. Eine solche Personalisierung, die in der Regel latente Schuldzuweisungen einschließt, indem sie die Mädchen als Opfer und die Jungen als Täter erscheinen lässt, erzeugt entsprechende Abwehr. Vor diesem Hintergrund erklärt sich der Eindruck vieler Lehrerinnen und Lehrer, dass das Gleichstellungsthema „mega-out“ sei (vgl. von Borries 2000).

Umgekehrt gibt es aber gerade bei Mädchen und jungen Frauen, auch das zeigen Unterrichtserfahrungen, ein ausgeprägtes *Interesse an der Geschlechterthematik*, insbesondere wenn es um Fragen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, der beruflichen Orientierung und der privaten Lebensführung und um konkretes Wissen zu den einschlägigen Strukturdaten geht. Hier gilt es also die Balance zu halten zwischen persönlicher Betroffenheit und analytischer Distanz, denn die affektive und in manchen Fällen existenzielle Brisanz des Themas ist bei beiden Geschlechtern unübersehbar. Sie verweist auf die Notwendigkeit und gleichzeitig auf die Schwierigkeit, das Thema angemessen im Unterricht zu behandeln und künftige Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihrer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung gezielt darauf vorzubereiten. Auch aus unterrichtspraktischer Sicht stellt der Wandel im Geschlechterverhältnis also eine zentrale Herausforderung für eine geschlechterbezogene (politische) Bildung dar.

Dass die Auseinandersetzung damit allerdings nicht nur hinter verschlossenen Türen von Klassenzimmern stattfindet, sondern auch die „heimlichen Botschaften“ des Schulalltags bedeutsam sind, darauf hat die Koedukationsforschung seit den

90er Jahren immer wieder aufmerksam gemacht. Schulen sind nicht nur in ihrer hierarchischen Struktur, sondern oft auch in ihrem äußeren Erscheinungsbild männerdominierte Räume: In den männlichen „Ahnengalerien“ in den Fluren der Gebäude bis hin zu den raumgreifenden Spielen der Jungen auf dem Schulhof dokumentiert sich hier nicht selten eine unreflektierte Marginalisierung des Weiblichen. Mädchen und Jungen sollten stattdessen die Erfahrung eines gleichberechtigten Zusammenlebens der Geschlechter in der Schule machen können. Dazu kann die Gestaltung des Schullebens und der schulischen Umgebung, die die kulturellen Leistungen beider Geschlechter sichtbar macht, den Bedürfnissen beider Geschlechter Raum gibt und eine Organisationskultur und -struktur entwickelt, die auf den Abbau von Geschlechterhierarchien gerichtet ist, einen wertvollen Beitrag leisten.

Literatur

- Becker-Schmidt, Regina (1993) Geschlechterdifferenz – Geschlechterverhältnis: soziale Dimensionen des Begriffs „Geschlecht“. In: Zeitschrift für Frauenforschung, 11. Jg., H. 1+2, S. 37-46
- Bildungskommission NRW (Hrsg.) (1995) Zukunft der Bildung -Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Boldt, Uli (2001): „Ich bin froh, dass ich ein Junge bin“. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. Hohengehren
- Borries, Bodo v. (2000) Geschlechtsspezifisches Geschichtsbewusstsein und koedukativer Geschichtsunterricht. In: Oechsle/Wetterau (Hrsg.) Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 265-289
- Gerhard, Ute (1978) Verhältnisse und Verhinderungen: Frauenarbeit, Familie und Rechte der Frauen im 19. Jahrhundert. Frankfurt am Main
- Geissler, Birgit (1997): Netz oder Sieb? Generationenkonflikt und Geschlechterkonflikt in der aktuellen Krise des Sozialstaats. In: Kritische Justiz 1/1997, S. 6-9ff
- Geissler, Birgit/Oechsle, Mechthild (1996) Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim
- Gottschall, Karin (2000): Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs. Opladen

- Heinrich-Böll-Stiftung: Geschlechterdemokratie – online Version
www.boell.de
- Henkenborg, Peter (2000) Politische Bildung und sozialer Wandel – neue Anforderungen an die Kategorien der politischen Bildung. In: Oechsle/Wetterau (Hrsg.) Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 223-247
- Hoppe, Heidrun (1996) Subjektorientierte politische Bildung. Opladen
- Huf, Stefan (1998) Sozialstaat und Moderne. Modernisierungseffekte staatlicher Sozialpolitik. Berlin
- Klafki, Wolfgang (1996) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel
- Kösel, Edmund (1993) Die Modellierung von Lernwelten. Elztal
- Kreisky, Eva (1995) Gegen `geschlechtshalbierte` Wahrheiten. Feministische Kritik an der Politikwissenschaft im deutschsprachigen Raum. In: Kreisky, Eva, /Sauer, Birgit (Hrsg.): Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Frankfurt /Main; New York
- Kreisky, Eva, /Sauer, Birgit (Hrsg.) (1998): Geschlechterverhältnisse im Kontext politischer Transformation. Frankfurt /Main; New York
- Lamnek, Siegfried (Hrsg.) (1997) Soziologie und Politische Bildung. Opladen
- Lück, Karin (1995) Gibt es weibliche Zugänge zur Politik? In: Massing/Weißeno (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen, S. 253-281
- Massing, Peter/Weißeno Georg (Hrsg.) (1995) Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen
- Meuser, Michael (1995) Geschlechterverhältnisse und Maskulinitäten. In: Armbruster, Müller, Stein-Hilbers (Hrsg.) Neue Horizonte? Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse. Opladen, S. 107- 135
- Meuser, Michael (2000) Männlichkeit und politische Bildung. Anmerkungen aus geschlechtersoziologischer Perspektive. In: Oechsle/Wetterau (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 101-121
- Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.) (1999) Handbuch zur politischen Bildung. Bonn
- Oechsle, Mechthild (2000a) Geschlecht und Geschlechterverhältnis- keine Kategorie der politischen Bildung? In: Oechsle/Wetterau (Hrsg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 53 – 77
- Oechsle, Mechthild (2000b) Gleichheit mit Hindernissen. Expertise für das SPI, Bundesmodell „Mädchen in der Jugendhilfe“. Berlin
- Oechsle, Mechthild (2001) Mädchen im Blick von Lehrerinnen. Konstruktionsprozesse im Dreieck von Profession, Generation und Geschlecht. Vortrag im Rahmen der DJI-Tagung „Die Entdeckung der Mädchen“, erscheint 2002 bei Leske und Budrich

- Oechsle, Mechthild/Geissler, Birgit (Hrsg.)(1998) Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen
- Richter, Dagmar (2000) Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung – Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung. In Oechsle/Wetterau (Hrsg.) Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen
- Rössler, Beate (2001) Wer ist die Beste im ganzen Land? In: Frankfurter Rundschau, 23. 10. 2001, S. 22
- Sander, Wolfgang (Hrsg.)(1997) Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Schmiederer, Rolf (1977) Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt/M.
- Siebert, Horst (1999) Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Krefeld

Daniela Orner

Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten

Im September 1999 startete ein ganz besonderes Kindergartenprojekt: der erste „Geschlechtssensible Kindergarten“ in Wien im Kindertagesheim (KTH), 1150, Brunhildengasse 1A. Laufzeit: September 1999 bis Juni 2002; anschließend wird das KTH als „Regelkindergarten mit besonderem Schwerpunkt“ weitergeführt.

In insgesamt vier Gruppen können Kinder von 1,5 Jahren bis zum Schuleintritt betreut werden. Zwei Gruppen werden als Kleinkindergruppen geführt (1,5 – 3 Jahre), zwei weitere Gruppen sind als Familiengruppen für 3-6jährige Kinder konzipiert. Das Kindertagesheim ist ganzjährig (mit Ausnahme einer Woche im August), Montag bis Freitag von 6.30 – 17.30 Uhr geöffnet.

Jeder Gruppe stehen 2 Betreuer/innen zur Seite, wovon je eine/r Absolvent/in einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik ist. In der Kleinkinderkrippe werden max. 16 Kinder betreut, in der Familiengruppe max. 25.

Das pädagogische Konzept des „Geschlechtssensiblen Kindergartens“ basiert auf der Erkenntnis, dass das Geschlecht eines Menschen Einfluss auf die Lebensgeschichte hat und die Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten beeinflusst. Es ist also von Bedeutung, ob ein Kind „Mädchen“ oder Bub“ ist, denn auch heute noch lernen Kinder von Geburt an, wie sie ihrer Geschlechterrolle zu entsprechen haben.

Im KTH Brunhildengasse haben wir uns zum Ziel gesetzt, Handlungsspielräume von Mädchen und Buben zu erweitern. Es geht also nicht darum, Mädchen den Buben anzupassen oder Buben „weiblicher“ zu machen, sondern viel mehr darum, Mädchen und Buben neue und vor allem zum gängigen Geschlechterrollenstereotyp alternierende Möglichkeiten zu bieten.

Das pädagogische Konzept

setzt Schwerpunkte in vier Bereichen:

Raumkonzept

Wir suchen nach Möglichkeiten, spezifische Spielbereiche (Puppenecke, Bauecke, ...) und die dadurch entstehende Geschlechterzuordnung zu vermeiden. Die Ausstattung (Lego, Puppengeschirr, ...) ist natürlich vorhanden. Allerdings wird das Spielgut flexibel gelagert, die Kinder können Rollcontainer mit dem gewählten Spielmaterial überall dort hinrollen, wo sie es gerade brauchen. So haben Mädchen und Buben die Chance, das gesamte Spielmaterial zu nutzen, auch das, das sonst immer im Spielbereich, der dem anderen Geschlecht zugeordnet war, „versteckt“ war.

Personalkonzept

Kinder sollen Männer und Frauen im Alltag – den sie ja zu einem großen Teil im Kindergarten verbringen – in verschiedenen Rollen und hierarchischen Positionen erleben können. Männer, die Versorgungsarbeit leisten. Frauen, die mit den Kindern bauen und konstruieren. In unserem KTH sind daher Frauen *und* Männer tätig. Beinahe wichtiger als das Vorhandensein von Männern im KTH ist jedoch der reflektierte Umgang des Betreuungsteams mit der eigenen Geschlechterrolle.

Planung und Reflexion

Ein eigenes Planungs- und Reflexionsschema unterstützt die Arbeit der KindergartenpädagogInnen. Z. B. durch gezielte Auswahl der Bildungsmittel (Lieder, Fingerspiele, ...). Spezielle Aktivitäten für Mädchen (z. B. beim Lego mitspielen, Arbeiten an der Werkbank) und Buben (z. B. Verbalisieren von Gefühlen, Puppenkinder wickeln, ...) ergänzen das Angebot. Ein bewusster Sprachgebrauch durch das Ansprechen von Mädchen und Buben und durch das Vermeiden von ausschließlich inännlichen Formen soll zur Selbstverständlichkeit werden.

Elternarbeit

Das Kind kann nicht losgelöst von seinen primären Bezugspersonen – den Eltern – gesehen werden. Sie gestalten und prägen

die kindliche Lebensumwelt entscheidend. Wir berücksichtigen diese Tatsache in unserem pädagogischen Konzept, indem wir die kindlichen Bezugspersonen als Partnerinnen und Partner sehen und den Erziehungsprozess mit ihnen gemeinsam gestalten wollen. Das geschieht einerseits durch spezielle Elternabende, vor allem jedoch in der Alltagsarbeit. Je jünger das Kind, desto eher sind es Mütter, die für die Belange des Kindes zuständig scheinen.

Doch auch Väter sind Eltern. Wir bemühen uns, dieser Tatsache gerecht zu werden, indem wir sie zum Beispiel gezielt ansprechen, wenn ihr Kind wieder Windeln benötigt oder Erledigungen für einen Ausflug getroffen werden sollen.

Grundsätzliche Überlegungen

Geschlechtssensible Pädagogik kann kein zeitlich begrenztes Projekt und auch keine Methode sein. Sie ist Alltagsarbeit und fließt in jeden Bereich des Kindergartenwesens ein. Es geht hier vielmehr um eine Haltung, die Wertvorstellungen widerspiegelt.

Ist es relevant, dass die Handlungsspielräume von Mädchen erweitert werden? Soll kleinen Buben über die typischen Tätigkeiten hinaus zusätzliche Lern- und Übungsfelder geboten werden? Welche Rolle wird Mädchen/Frauen zugeschrieben? Und welche Fähigkeiten sollen sie dafür erwerben? Welche Fertigkeiten werden gefördert? Und welches Verhalten, welche Aktionen sollen bei Buben unterstützt werden, damit sie dem Bild von Männlichkeit entsprechen? Viele Rollenstereotype tragen wir unbewusst weiter. Es kann daher sehr hilfreich sein, sich in der ein oder anderen Fortbildung intensiver mit der Thematik der „Geschlechtssensiblen Kleinkindpädagogik“ zu beschäftigen. Denn im Kindergarten, in der Kleinkinderkrippe, im Hort unterstützen und die dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen wesentlich die gesellschaftlichen Erwartungen an das Kind.

Von besonderer Bedeutung ist daher die Auseinandersetzung der Betreuerinnen und Betreuer mit ihrer eigenen Frauen- bzw. Männerrolle.

Mario Ruthofer, Kindergartenpädagoge, schreibt dazu:

„Es gibt wenige Männer in diesem Beruf, als Kindergärtner fühlte ich mich immer als etwas Exotisches. Ich war daher hocherfreut, von einem Projekt zu hören, in dem in jeder Gruppe eine Frau und ein Mann arbeiten sollen. Endlich wäre ich nicht mehr der einzige Mann, endlich könnte ich in Ruhe arbeiten und die Aufmerksamkeit von Eltern, Kolleginnen und Kindern würde sich auf andere aufteilen! Meine Erleichterung war groß, nicht mehr alles reparieren oder immer etwas schleppen oder heben zu müssen, nur weil ich der einzige Mann in greifbarer Nähe bin. Ebenso sah ich es als deutliche Entlastung, nicht mehr automatisch für Action zuständig zu sein.“

Mein Selbstverständnis als männlicher Kleinkindpädagoge musste ich ohne Muster entwickeln, da ich im Zuge meiner Ausbildung immer weibliche Rollenvorbilder hatte. Einerseits bildete sich mein berufliches Selbstbild aus dem Herstellen von Unterschieden und durch Abgrenzung. Auf der anderen Seite hatte und habe ich jedoch auch die Möglichkeit, von Kolleginnen vieles abzuschauen, Anregungen und Unterstützung zu bekommen.

Vor allem zu Beginn des Projektes wollte ich unter keinen Umständen durch das gängige Muster des ‚Mann-Seins‘ auffallen, z.B. durch geringere Leistung, quasi ‚männlich sonst aber nichts‘. Darüber hinaus wollte ich den Eltern zeigen, dass ich die gleichen beruflichen Qualifikationen besitze wie meine Kolleginnen.

Ich arbeite in einer Kleinkindergruppe und im ersten Jahr spürte ich deutlich Zweifel und Unsicherheit von den Eltern, ob ich mit so jungen Kindern überhaupt umgehen könne. Diese Wahrnehmung machte mich betroffen, darauf war ich nicht vorbereitet. Um keine Angriffsfläche zu bieten, übte ich mich in Fürsorglichkeit, im Windel wechseln und machte auch interessante Erfahrungen mit meinen sozialisationsspezifischen Defiziten als Bub. Ich sammelte erste Erfahrungen beim Spielen mit Puppen. Dabei bemerkte ich, wie einfalllos und ungeduldig ich war – ich wusste nicht viel mit den Puppen anzustellen. Meine Rollenspiele als Bub waren Indianer, Cowboy, Kung-Fu Meister. Es ging immer um Helden, die allerhand erlebten und vieles

konnten. Alltägliches nachzuahmen wie kochen, einkaufen, pflegen, ein Gespräch führen, zufrieden sein,... hatte ich als Bub nicht gelernt. Dabei war ich ohnehin einer der ruhigeren, beobachtenden Buben. Ich frage mich daher, wie viel mehr die sogenannten ‚richtigen‘, lauten, wilden Buben durch Rollenspiel und Material in ihrem tradierten Spielverhalten geprägt wurden.

Wenn ich mich in meinem Freundeskreis umsehe, hat fast jeder Bub zumindest eine Puppe, die wenigsten spielen jedoch damit. Mich wundert das auch nicht sehr, denn ich beobachte, dass Väter und Mütter keine Impulse setzen. Sie beschäftigen sich nicht gemeinsam mit ihren Söhnen und den Puppenkindern. Und so bleibt es dann meist bei einer ‚Alibi-Puppe‘, es werden keine ergänzenden Teile nachgekauft mit dem Argument, ‚er spielt eh nicht damit‘.

Wenn ich an die Zukunft denke, ist mir wichtig, dass Mädchen und Buben Männer erleben können, die zufrieden mit sich sind. Männer, die Interesse zeigen können, Zeit mit Kindern verbringen und dennoch ‚mit beiden Beinen fest im Leben stehen‘. Das wären für Kinder richtige und wichtige Männer.“

Maja Buch, Kindergartenpädagogin und stellvertretende Leiterin des Kindertagesheims, betrachtet den Prozess einer geschlechtergerechten Kleinkindpädagogik aus Frauensicht:

„Zu Projektbeginn war ich davon überzeugt, eine emanzipierte und selbstbewusste Frauen zu sein, die sich erfolgreich Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlung widersetzt. Doch schon in den ersten Fortbildungen¹ wurde mir bewusst, dass auch ich von vielen Faktoren meiner eigenen Sozialisation geprägt bin.

Es traf mich oft schmerzlich, wie viele Möglichkeiten mir versperrt geblieben, wie viele Richtungen mir vorgegeben, wie viele Fertigkeiten nie erworben worden waren, nur weil ich immer wieder bewusst oder unbewusst auf mein Geschlecht reduziert

1 Da 1999 nicht damit zu rechnen war, dass AbsolventInnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik im Zuge der Ausbildung mit geschlechtsrollenspezifischer Sozialisation konfrontiert wurden, planten wir vor Projektbeginn einen sechswöchigen Personalschulungsblock ein.

wurde. Und selbst wenn meine Eltern mir in vielerlei Hinsicht Tore geöffnet haben, gab es noch immer genug Umweltfaktoren, die mich in bestimmte Richtungen lenkten.

Doch nicht nur in der Reflexion der Vergangenheit, auch im bewussten Wahrnehmen meines Erwachsenenalltags musste ich Geschlechtsrollenstereotype feststellen. Es begann mir aufzufallen, wenn ich in Diskussionen von Männern unterbrochen oder gar zum Schweigen gebracht wurde. Oder dass ich bei technischen oder kraftanfordernden Aufgabenstellungen einen Mann um Hilfe bat, bevor ich es selbst probierte. Ich nahm wahr, wie oft ich in einer Warteschlange, bei der U-Bahn oder am Gehsteig einfach weggedrängt wurde. Und ganz besonders fiel mir auf, wenn Frauen auf ihr Äußeres reduziert wurden – negativ wie positiv.

In der Arbeit mit den Kindern schien es mir dadurch immer wichtiger, die für Gleichberechtigung notwendigen Eigenschaften beider Geschlechter so früh wie möglich vorzubereiten und den Anspruch der Kinder auf ihre individuellen Vorlieben unabhängig von gesellschaftlichen Erwartungen zu festigen.

Natürlich hatte ich oft Schwierigkeiten mit geschlechtsrollentypischen Verhaltensweisen und Zuschreibungen (raunzige, tratschende, ängstliche Mädchen und starke, harte, ungehorsame Buben). Sie irritierten mich gerade deshalb, weil sie so eng mit meiner eigenen Sozialisation verwoben sind. Gedanken wie: ‚Ich will nicht, dass sie sich auch nie traut ... dass sie auch von Buben unterdrückt und überstimmt wird ... dass sie auch alles tut, was ihr gesagt wird...‘ erzeugten oft Ohnmacht und Wut.

Das anfängliche Unvermögen von Buben, sich der eigenen Gefühle bewusst zu werden oder diese gar zu artikulieren bzw. das ‚Übersetzen‘ von Empfindungen auf aggressive oder sportliche Ebene, ihre selbstverständliche Behauptung in der Gruppe, machte mich ebenfalls in Erinnerung an mein persönliches Erleben von Männern im beruflichen und auch privaten Kontext wütend.

Mit Stolz beobachte ich jedoch die Entwicklung des Selbstbewusstseins einzelner Kinder. Wenn sie ihr neu erworbenes Selbstverständnis zum Beispiel plötzlich verteidigen (Aussage Mädchen: ‚Geh weg! Ich bin ein starkes Mädchen!‘; Bub: ‚Ich bin

so traurig, dass ich jetzt weinen will!'). Besonders freut mich die Selbstverständlichkeit, mit der diese Entwicklung von Kindern beiderlei Geschlechts akzeptiert und auch getragen wird.

Für mich ist wichtig, dass der Prozess der Emanzipation nie abgeschlossen ist und wir immer wieder vor neuen Aufgaben stehen. Und es ist ein beruhigender Gedanke, dass ‚unsere‘ Mädchen einige wichtige Pfeiler ihres Selbstbewusstseins als Frau und ‚unsere‘ Buben die Fähigkeit, ihrer Persönlichkeit selbstverständlich auch sensible und fürsorgende Bereiche zuzuordnen, bereits in jungen Jahren erwerben können.“

Elisabeth Meier, Kindergartenpädagogin, betreut in einer Kindergarten-Gruppe 25 Kinder im Alter von 3-6 Jahren. Sie berichtet zur Frage „Wie sieht geschlechtssensible Pädagogik nun in der Praxis, im Kindergartenalltag aus?“:

„Mir ist wichtig, dass Mädchen und Buben in meiner Gruppe in keine vorgeschriebene Rolle gedrängt werden. Es soll ihnen offen stehen, womit sie sich beschäftigen. Mädchen klettern auf Bäume, springen in Pfützen und flitzen mit den Autos herum, genauso wie sie sich schminken, mit Puppen spielen, mit Hingabe zeichnen und singen. Auch Buben sollen all diese Möglichkeiten offen stehen. Damit Mädchen und Buben ein erweitertes Handlungsspektrum erwerben können, braucht es jedoch Anregungen und Impulse.

Kochen und Backen ist bei Mädchen und Buben eine sehr beliebte Beschäftigung. Mit der Zeit ist mir jedoch aufgefallen, dass Buben zwar genauso gerne wie Mädchen kochen, das Wegräumen der Zutaten, der benutzten Gegenstände und das Reinigen der Arbeitsfläche war jedoch weniger beliebt. Für die Mädchen waren diese Arbeiten selbstverständlich, die Buben unserer Gruppe schienen nicht zu erkennen, dass zum Kochen auch das Wegräumen dazugehört. Ich setzte mir daher zum Ziel, hauswirtschaftliche Tätigkeiten mit Buben durchzuführen und besonders darauf zu achten, dass sie Vorgänge vom Anfang (herrichten, kochen) bis zum Ende (wegräumen, reinigen) durchführen.

Nicht nur bei besonderen Angeboten, auch im Alltag versuche ich, Buben Versorgungsarbeit und hauswirtschaftliche Tätigkeiten näher zu bringen. Besonders attraktiv finden sie es zum

Beispiel, alleine mit mir oder der Helferin in der Gruppe bleiben zu können um Staub zu saugen, die Tische für das Mittagessen zu decken, Spielsachen zu reinigen oder die Wäsche zusammen zu legen.

Neben den Möglichkeiten erkenne ich aber oft auch Grenzen im Kindergartenalltag.

In unserem Kindergarten haben wir eine sogenannte ‚Bewegungsbaustelle‘ eingerichtet. Sie ist ausgestattet mit großen Schaumstoffbausteinen, einer Sprossenwand, Kletterstangen, einer Langbank und auch einem Trampolin. Dort soll es Mädchen und Buben möglich sein, Raumerfahrung zu sammeln, ihre Grobmotorik zu schulen und einfach Freude an Bewegung zu haben. Damit alle Kinder dieses Angebot nutzen können, zum Beispiel auch die eher ruhigen, schüchternen Mädchen, setzte ich Zeiten fest, zu denen nur Mädchen oder nur Buben die Bewegungsbaustelle besuchen können.

Ich hatte den Eindruck, dass diese Möglichkeit prinzipiell von allen Kindern freudig wahrgenommen wird. Bis ich eines Vormittags genauer hinsah: Ich fand eine Gruppe von Mädchen versteckt in einem selbst gebauten Haus. Sie tobten nicht und turnten nicht. Sie saßen drinnen und spielten in aller Ruhe ein Kartenspiel. Der für sie reservierte Bereich wurde also auch zum Zurückziehen, für Ruhe und didaktische Spiele genutzt. Buben jedoch entdeckte ich noch nie bei ruhigen Beschäftigungen auf der Bewegungsbaustelle.

Anregungen und Impulse setzte ich zum Beispiel auch durch themenspezifisches Arbeiten. Wir wählten als Schwerpunktthema ‚Hexen‘, die Kinder hörten nicht, wie sonst weit verbreitet, von bösen, alten Frauen sondern von weisen Frauen, die gescheiter waren als viele andere Menschen. Wichtig war mir, dass vor allem die Mädchen erfuhren, dass es beim Verkleiden nicht nur die Rolle der schönen Prinzessin für sie gibt, sondern dass es auch lustvoll sein kann, sich als junge oder alte weise Frau zu verkleiden.

Zu jeder Hexe gehört ein Hexenhaus. Nach diesem Motto bauten wir mit großen Schachteln und Kartons ein Haus. Anfangs probierten wir, wie die Wände wohl am stabilsten sein würden. Danach wurden die Schachteln mit Kleister bestrichen

und die Mauer wurde mit Zeitungspapier tapeziert. Mit besonderem Augenmerk auf Mädchen und Buben konnten die Kinder bei diesem Projekt vielfältige Erfahrungen machen: Großflächiges, kreatives, lösungsorientiertes Arbeiten, bauen, konstruieren, Gesetze der Statik erleben, und auch die sozialen Fähigkeiten konnten beim gemeinsamen Agieren geübt werden.

Ich möchte den Kindern in meiner Gruppe möglichst viele Möglichkeiten eröffnen. Es geht mir nicht darum, sie ‚umzupolen‘, ich möchte ihnen nichts aufzwingen.

Mein Ziel ist, Begabungen und Vorlieben zu fördern und zu unterstützen. Es soll keinen Unterschied machen, ob ein Kind nun ein Mädchen oder ein Bub ist. Aber damit bestehende Unterschiede zwischen den Geschlechtern verschwinden, ist es notwendig, in einem ersten Schritt die tatsächlich existierenden, gesellschaftlich konstruierten Unterschiede einmal wahrzunehmen. Frei nach dem Motto: ‚Unterschiede machen, damit Unterschiede kleiner werden!‘

Erfahrungen im Kindergartenalltag

Karin Rosenlechner ist Kindergartenpädagogin in einer Kleinkindergruppe. Sie beobachtet:

„Schon die jungen Mädchen sind bescheidener, wenn es darum geht, sich Raum zu nehmen. Sei es nun konkret ein Platz zum Bauen, der Raum sich zu artikulieren und gehört zu werden oder die Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse. Genau diese Beobachtungen fordern mich immer wieder heraus, für Mädchen Raum zu schaffen, der es ihnen ermöglicht, in ihrem Tun uneingeschränkt agieren zu können. Möglichkeiten sehe ich in Quotenregelung und Reißverschlussprinzip, z.B. bei der Austeilung von Spielmaterialien (ein Auto für die Lena, ein Auto für den Stefan, ein Auto für die Barbara, ...) oder durch Teppiche, die Spielflächen klar abgrenzen. Positive Verstärkung der Mädchen, wenn sie ihren Raum verteidigen, sollen sie auf dem Weg zu einem erweiterten Handlungsspielraum unterstützen.“

Wenn es darum geht, eigene Grenzen zu erspüren und ihre Achtung einzufordern, zeigen sich deutliche Unterschiede. Ich erlebte z.B. Lisa (2,4J.) oft als ein zurückgezogenes und eher be-

obachtendes Gruppenmitglied. Sehr leicht gelang es anderen Kindern, ihr Spielmaterial wegzunehmen, oft war sie körperlichen Übergriffen ausgesetzt. Sie ständig in Schutz zu nehmen wäre eine Möglichkeit gewesen. Ich entschied mich jedoch, sie darin zu bestärken, sich zu wehren. Immer öfter höre ich von ihr nun ‚Ich mag das nicht! Das gehört mir! Geh weg!‘.

Deutlich wird das Maß der geschlechtsrollentypischen Prägung auch an den bevorzugten Spielmaterialien. In der Eingewöhnungsphase, beim Prozess des Loslösen von den primären Bezugspersonen beobachte ich zum Beispiel bei Mädchen, dass sie Schutz und Geborgenheit durch so ‚typische‘ Spielsachen wie Puppen oder Stofftiere suchen. Buben scheinen auf den ersten Blick ohne all diese Hilfsmittel auszukommen, sie bringen allenfalls Autos oder Hartgummifiguren mit.

Es erscheint mir notwendig, eine Brücke zu schlagen zwischen sogenannten ‚Buben-‘ und ‚Mädchenspielen‘ und dadurch neue, erweiterte Zugänge zu schaffen. So bauen wir z.B. für Annas Puppe aus Bausteinen und Decken ein Haus oder kochen ein köstliches Gericht für Alexanders hungrigen Drachen.

In meiner Gruppe erlebe ich Buben durchaus als sensibel und bereit, sich Emotionen zu öffnen. Es braucht jedoch den richtigen Rahmen und die Sicherheit und Akzeptanz der Gruppe. Im Rollenspiel nehme ich zum Beispiel immer wieder Situationen wahr, in denen Buben – angeleitet durch die Vorbildwirkung der männlichen Bezugsperson – sehr deutlich vorführen, dass sie nicht nur fürsorgliche Puppenväter sein können, sondern auch Gefallen daran finden.

Während Mädchen dem Thema ‚Angst‘ meist sehr offen begegnen, Situationen und Erinnerungen an angstbesetzte Momente schildern und entsprechende Ausdrucksformen für negative Emotionen finden, beobachte ich dies bei vielen Buben nur sehr verhalten. Kürzlich stellte ich Christian die Frage, ob auch er manchmal Angst habe. Schnell gebärdete er sich als wildes Tier mit den Worten: ‚Ich habe keine Angst, weil ich bin ein starker Löwe und der kann dich auffressen.‘

Interessant ist zu beobachten, worin die häufigsten Konfliktursachen in unserer Gruppe liegen: Meist geht es darum, dass Buben – im Gegensatz zu vielen Mädchen – sofortige Bedürfnis-

befriedigung einfordern und Vertröstungen auf einen späteren Zeitpunkt nur schwer akzeptieren können. Immer wieder erlebe ich Buben, die ihre Unstimmigkeiten unter Zuhilfenahme ihrer körperlichen Kräfte austragen. Sie scheinen sich ihre Bedürfnisbefriedigung, ihr ‚Recht‘ innerhalb der Gruppe regelrecht zu erkämpfen.“

Erfahrungen in der Elternarbeit

Obwohl es sich bei unserer Einrichtung um einen Kindergarten handelt, spielen auch die primären Bezugspersonen unserer Gäste – die Eltern – eine wichtige Rolle. Mario Ruthofer hält fest: „Mir fällt auf, dass erstaunlich viele Väter bei der Eingewöhnung² ihres Kindes mitgekommen sind. Und auch zu Elternabenden in meiner Gruppe kommen weit mehr Väter als in den Gruppen, die von einer Kindergartenpädagogin betreut werden. Ich weiß nicht, ob das mit mir als Mann im Kindergarten zusammenhängt, aber der Anteil der Väter, die auch im Erziehungsalltag präsent sind, ist erstaunlich hoch.“

Maja Buch bemerkt interessante Unterschiede im Alltag mit Vätern und Müttern: „Ich begegne immer wieder Vätern, die Frauen in ihrer pädagogischen Kompetenz nicht ernstnehmen. Väter, die BetreuerInnen duzen, auch wenn wir auf professioneller Ebene bewusst ‚per-Sie‘ sind. Väter, die nicht zu Elternabenden oder Gesprächsterminen erscheinen. Väter, die an sie gerichtete Ersuchen (wieder Windeln besorgen, ...) an die Mutter ihres Kindes weiterleiten. Diese Erfahrungen deprimieren, vor allem wenn diese Punkte beim männlichen Kollegen funktionieren. Es fällt mir aber auch in meiner Eigenschaft als Kindergartenpädagogin und als Frau auf, dass ich mich selbst sehr oft an die Mütter und nicht an die Väter wende. Wenn zum Beispiel das Kind krank ist und ich einen der beiden berufstätigen Elternteile am Arbeitsplatz anrufen muss.“

2 Als Eingewöhnungsphase bezeichnen wir den mehrstufigen Prozess, den ein Kind bewältigt, wenn es mit dem Besuch des Kindergartens beginnt. In den meisten Fällen wird das Kind bei diesem Schritt von der Mutter begleitet.

Gedanken zum Abschluss

Vieles geht uns zu langsam, ist nicht weitreichend genug, erfordert viel Kraft und Energie. Ein geschlechtssensibler Kindergarten allein kann die oft sehr beschränkende Wirklichkeit, in der Kinder leben, nicht ändern. Geschlechtssensible Kleinkindpädagogik, das Wahrnehmen sozialisationsbedingter Unterschiede bereits bei Kindergartenkindern ist jedoch ein wesentlicher Schritt Richtung Gleichstellung, Gleichberechtigung und echte Chancengleichheit von Frauen und Männern. Im Kindertagesheim Brunhildengasse haben wir uns daher auf den Weg gemacht, die Wirklichkeit ein gutes Stück mädchen- und bubenfreundlicher zu gestalten.

Mädchen- und Bubenarbeit in einer Volksschule

Interview mit Andrea Kerschbaummayr, einer Volksschullehrerin¹

Sie haben letztes Schuljahr in einer 4. Volksschulklasse ein Genderprojekt durchgeführt. Könnten Sie zunächst die Rahmenbedingungen (Zahl der Kinder, Situation der Klasse, ...) beschreiben?

In meinem ersten Dienstjahr habe ich gemeinsam mit einer Kollegin eine 4. Integrationsklasse im 16. Bezirk übernommen. Vorausschicken möchte ich, dass ich mich zwar schon seit einiger Zeit mit Genderthemen auseinandersetze, aber dieses Projekt² war der erste Versuch, in der Theorie erworbene Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen.

Die Klasse bestand aus 19 Kindern – 10 Mädchen und 9 Buben. Nur ein Mädchen hatte Deutsch als Muttersprache. Andere Muttersprachen waren: Türkisch, Serbokroatisch, Bosnisch, Albanisch und Persisch.

Die Kinder haben durch ihr Umfeld (Familie, Freunde,...) eine sehr traditionelle Vorstellung von geschlechtsspezifischen Rollenbildern erworben. Dies ist aber nicht zwingend und vor allem nicht allein auf sozio-kulturelle Gegebenheiten zurückzuführen.

Was waren Ihre Motive, Ziele und Absichten, die Sie mit diesem Projekt verfolgt haben?

Im Mittelpunkt des Projekts sollte die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Mädchen und Buben stehen. Wie sehen sie sich selbst als Bub oder Mädchen, und wie wird das jeweils andere Geschlecht wahrgenommen? Mit welchen Stereotypen sind die Selbst- und Fremdbilder verbunden, und welche Möglichkeiten gibt es, sie zu hinterfragen und zu dekonstruieren.

Als Voraussetzung dafür sehe ich, den Selbstwert der Kinder

¹ Die Fragen stellte Angelika Paseka

² Der Begriff „Projekt“ soll hier für Unterrichtssequenzen stehen, die im Verlauf einer Woche zum Thema „Bub- und Mädchen-Sein“ durchgeführt wurden.

grundsätzlich und in weiterer Folge in ihrem jeweiligen Geschlecht zu stärken („Ich bin gerne Mädchen oder Bub“). Erst aus dieser sicheren Position heraus gibt es Möglichkeiten, alternative Handlungsweisen abseits von Stereotypen anzubahnen.

Wichtig erschien mir, Mädchen und Buben in gleicher Weise zu stärken und „Schwächen“ auszugleichen.

Als großes langfristiges Ziel geschlechtssensiblen Arbeitens – das sicher nicht durch ein einmaliges Projekt zu erreichen ist – sehe ich die Erkenntnis, dass es im Grunde genommen nicht auf das Geschlecht ankommt, sondern vielmehr darauf, dass jedes Kind mit seinen Fähigkeiten zählt. *„Ich bin wichtig für die Klassengemeinschaft, weil ich dieses oder jenes dazu beitragen kann und nicht, weil ich ein Bub oder ein Mädchen bin.“* Durch zu starkes Betonen und Suchen nach Differenzen besteht die Gefahr, Aggressionen gegen das jeweils andere Geschlecht zu schüren und Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzuschreiben.

Was konkret haben Sie mit den Buben/Mädchen getan? Bitte beschreiben Sie kurz den Projektverlauf.

Zu Projektbeginn versuchte ich mittels Impulsplakaten die Neugier der Kinder am Thema zu wecken. Die Kinder sollten sich die plakatierten Aussagen durchlesen und durch „Plus (+)“ und „Minus (-)“ ihre Zustimmung oder Ablehnung kundtun. Einige Beispiele:

„Mädchen können gut Fußball spielen.“

„Buben sollen im Haushalt mithelfen.“

„Mädchen spielen gerne mit Autos.“

„Buben spielen gerne mit Puppen.“

Die Auswertung erfolgte zunächst in gemischtgeschlechtlichen Kleingruppen. Jede Gruppe erhielt ein Plakat und stellte es anschließend in der Großgruppe vor. Die Gruppen bestimmten Gesprächsleiter für die jeweiligen Themen des Plakats. Verschiedene Meinungen wurden eingeholt und diskutiert.

Die Diskussionen hatte zu Beginn zur Folge, dass Mädchen gegen Buben und Buben gegen Mädchen argumentierten. Vor allem die Buben wehrten sich gegen die Aussagen *„Buben sollen zu Hause mithelfen.“* und *„Buben spielen gerne mit Puppen.“*. Bei genauerem Nachfragen zeigte sich aber, dass auch manche Väter

der Kinder zu Hause ihren Teil an der Hausarbeit leisteten und dass auch Buben der Klasse früher mit Puppen spielten.

Als nächste Aufgabe sollten die Kinder nachspüren, was am Mädchen- oder Bub-Sein besonders schön sei. Folgende Satzanfänge wurden ergänzt:

Ich bin gerne ein Mädchen, weil

Ich bin gerne ein Bub, weil ...

Gestützt auf diese fertiggestellten Sätze interviewten sich Mädchen und Buben gegenseitig mit Hilfe eines Aufnahmege-räts. In der Großgruppe wurden die Ergebnisse präsentiert. Hier einige Beispiele aus den Antworten:

Ich bin gerne ein Bub, weil

ich stark bin.

ich gut Fußball spielen kann.

ich überall hingehen kann.

ich cool bin.

die Mädchen für die Buben kochen.

ich Auto fahren kann.

Ich bin gerne ein Mädchen, weil

ich gerne Kleider anziehe.

Mädchen gescheitert sind als die Buben.

ich fleißig bin.

die Mädchen nicht so oft streiten.

ich stark bin und gut aussehe.

Besonders beschäftigte die Kinder die Aussage eines türkischen Jungen, dass Buben – wenn sie älter sind – überall alleine hingehen können. *„Mädchen dürfen nicht alleine weggehen, weil sie von Männern auf der Straße geschlagen oder vergewaltigt werden können.“*

Die Kinder erzählten von ihren älteren Geschwistern und den Einschränkungen, die vor allem die Mädchen erfuhren.

Anschließend wurden in gleichgeschlechtlichen Gruppen große Collagen zum Thema „Mädchen-Mädchen“ und „Buben-Buben“ gestaltet, die im Sitzkreis erklärt und dokumentiert wurden.

Welche positiven/negativen Erfahrungen haben Sie dabei gemacht?

Die Kinder waren mit großer Begeisterung und Interesse bei der

Sache. Es war schön zu erleben, wie nachdrücklich sie ihre Ansichten vertraten.

Einige Male kam es allerdings zu heftigen Auseinandersetzungen zwischen Buben und Mädchen, die z. B. durch die Impulsplakate ausgelöst wurden. Diese Auseinandersetzungen verstärkten eine Abgrenzung der Geschlechter voneinander.

Meine Position als Leiterin des Projekts war nicht immer leicht. Zu sehr tendierte ich dazu – trotz Selbstbeobachtung und -reflexion – die Mädchen zu stärken. Die Buben waren für mich viel schwerer zu erreichen und viel festgefahrener in ihren Ansichten.

Konnten Sie Ihre Ziele erreichen? Wenn nein, was waren aus Ihrer Sicht die Gründe dafür? Oder anders gefragt: Ist es Ihnen gelungen Geschlechterstereotype in Frage zu stellen, gleichsam zu dekonstruieren?

Durch ein einmaliges Projekt sind die Ziele keineswegs zu erreichen. Das kann nur geschehen, wenn der Unterrichtsalltag von den einschlägigen Zielperspektiven geprägt ist. Denn nur durch langfristiges geschlechtssensibles Arbeiten von der ersten Klasse an kann es zu wirklichen Erfolgen kommen.

Es zeigte sich, dass das Projekt – so wie ich es konzipiert hatte – sicher nur bedingt greift.

Wie schon zuvor erwähnt, kann das Thematisieren von „Bub und Mädchen-Sein“ im weitesten Sinne auch dazu beitragen, dass sich Rollen verfestigen und Konkurrenz aufgebaut wird, die vielleicht sogar vorher noch nicht vorhanden war.

Dennoch – die Kinder begannen zumindest ansatzweise in den Gesprächen Rollenbilder zu hinterfragen oder sie zumindest nicht mehr als einfach gegebene Tatsachen hinzunehmen. Eine gewisse Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Fragen, allerdings vor allem bei den Mädchen, wurde erreicht.

In diesem Zusammenhang möchte ich noch einmal auf die Problematik der Bubenarbeit zurückkommen, die ich zuvor schon kurz angesprochen habe. Gerade hierbei stoße ich als Frau wiederholt an meine Grenzen. Es zeichnet sich deutlich ab, dass in der Volksschule Männer als Lehr- und Bezugspersonen fehlen, die als alternative Vorbilder für die Buben fungieren können. Es

wäre sinnvoll, in gemischtgeschlechtlichen Teams zumindest zeitweise zu arbeiten. Die Situation in den Volksschulen zeigt, dass dies aber auch aus organisatorischen Gründen kaum möglich ist.

Was die inhaltliche Struktur des Projekts betrifft, bin ich mittlerweile der Meinung, dass vor allem über „übergeordnete“ Themen, die nicht vordergründig das Geschlecht thematisieren, wirkliche Erfolge zu erzielen sind. Mögliche Beispiele wären für mich die Arbeitswelt, die Verteilung der Hausarbeit, Berufe und Berufswahl.

Wie geht es Ihnen als engagierte Lehrerin, die sich schon lange mit Genderfragen auseinandersetzt, mit den Ergebnissen des Projekts?

Als bereichernd empfand ich das bessere Kennenlernen der verschiedenen Sichtweisen und Erfahrungswelten der Kinder.

Dennoch blieb eine gewisse Unzufriedenheit. Mir wurde deutlich bewusst wie schwer es ist, bestehende Strukturen aufzubrechen und adäquate, altersgerechte Ansätze zu finden.

Als wichtig erachte ich in diesem Zusammenhang das Experimentieren und Ausprobieren. Konkretes Arbeiten an Genderthemen ist immer auch eine Gratwanderung, die kritische Selbstbeobachtung und Reflexion unerlässlich macht.

Wie schätzen Sie das Interesse Ihrer Kolleg/innen an Genderthemen ein?

Im Schulalltag stoße ich auf geringes Interesse. Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ scheint nur wenig bis gar nicht bekannt zu sein.

Dessen Umsetzung ist sehr stark an persönliche, pädagogische Anliegen, Motivationen und die Auseinandersetzung mit Theorie gebunden. Es erfordert viel Ausdauer, geschlechtsspezifische Themen wiederholt im LehrerInnenkollegium zu diskutieren. Geschlechtssensibles Arbeiten steht und fällt mit der persönlichen Lebenseinstellung.

P.A.I.S.

Partnerschaftliches Arbeiten in der Schule – ein Hauptschulprojekt stellt sich vor¹

Veronika Monka

Entstehungsgeschichte der PAIS-Klasse

Hintergründe:

Während meiner beruflichen Tätigkeit als Lehrerin empfand ich es als sehr bedauernd, dass ich im Rahmen des Unterrichts den sogenannten „angepassten“ und lernwilligen Schülerinnen und Schülern (mehrerlich waren es Mädchen) nur sehr wenig Zeit widmen konnte. Mit Bedauern stellte ich auch fest, dass etliche Mädchen dem Unterrichtsgeschehen immer distanzierter entgegentraten und die Störaktionen einiger Schüler als gegeben, als „nicht ver/änderbar“ hinnahmen: „Die sind halt so, da kann man nichts machen!“ In bubendominanten Klassen war es für mich als Lehrerin besonders schwierig, den ruhigen, stillen Schülern Raum zu geben und sie vor Übergriffen – verbaler und körperlicher Art – zu schützen.

Beim Pausenverhalten von Schülerinnen und Schülern fiel mir auf, dass vor allem die Knaben die Gänge in Beschlag nahmen, Fußball spielten, wild herumliefen und „Freiräume“ wie selbstverständlich besetzten, während sich die meisten Mädchen auf die Toiletten zurückzogen oder am Rand des Ganges verweilten und das Treiben ruhig beobachteten. Auf der fünften Schulstufe gelang es einigen Mädchen, sich für das „Gummihüpfen“ auf dem Gang Platz zu verschaffen. Mit der Zeit wurden sie in den Klassenraum abgedrängt, bis auch schließlich dieser Raum von einer Vielzahl von Schülern okkupiert wurde.

Das unterschiedliche Verhalten der beiden Geschlechter wurde von den Lehrpersonen nicht hinterfragt, sondern eher zementiert: „Lasst sie (die Schüler) doch Fußball spielen, sie brauchen

¹ Der umfangreiche Projektbericht ist erschienen unter: Schneider, Claudia; Kaltenecker, Siegfried u.a.: P.A.I.S. Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule. Wien: bm:bwk. 2001.

die Bewegung!“ „Buben sind nun mal.....!“ Es gab endlose Debatten darüber, ob Schüler auf den Gängen Fußball spielen dürfen, welche Alternativen man anbieten könnte usw., es gab aber nur eine geringfügige Parteilichkeit für Mädchen, oder anders ausgedrückt: In der Institution Schule vermisste ich eine geschlechtssensible Sichtweise und gelebte emanzipatorische Geschlechterkultur.

Die Liste der Ereignisse, die mich dazu bewog, neue/alte Wege zu beschreiten, ließe sich beliebig fortsetzen. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit Lektüre zur reflektierten Koedukation versuchte ich „Interessenten“ für ein geschlechtssensibles Pilotprojekt im HS-Bereich zu finden.

Ziele des Projekts laut Modellbeschreibung:

PAIS bedeutet Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule

Die Schule muss entschieden für die Gleichstellung der Geschlechter eintreten. Sie muss Mädchen und Jungen so motivieren, dass sie ihre Interessen, ihre Bildung, ihren Beruf und ihre Rolle als Erwachsene unabhängig von den traditionell bei den Geschlechtern überlieferten Rollen bestimmen. Die Schule muss durch ihre Lehrinhalte und ihren pädagogischen Ansatz dazu beitragen, dass Mädchen sich nicht von den Naturwissenschaften abwenden. Der Physik-Chemie-Informatikunterricht muss sehr frühzeitig einsetzen, d.h. vor der Adoleszenz. Die Schule muss aber auch dafür Sorge tragen, dass Buben sich dem fremdsprachlichen Bereich zuwenden. Mädchen und Buben dürfen sich nicht schon im Schulalter bestimmte Möglichkeiten verbauen.

Die Schule muss vor allem den Mädchen größeres Selbstbewusstsein vermitteln und ihr Selbstwertgefühl stärken. Sie muss aber auch den Buben die Möglichkeit des Einübens emotionaler und praktischer Reproduktionstätigkeiten ermöglichen.

Da Mädchen und Jungen nicht die gleichen Prioritäten haben, sollte jeder Unterricht aus den Erfahrungen und Erlebnissen der einen und der anderen schöpfen. Die Einführung der Koedukation sollte die Geschlechterrollenklichs vermindern und einen gleichberechtigten, herrschaftsfreien Umgang zwischen Mäd-

chen und Buben ermöglichen. Diesem Anspruch konnte die Koedukation nicht gerecht werden. Je länger die Mädchen den koedukativen Schulbetrieb durchlaufen, desto eher verstummen sie während des Unterrichtsgeschehens. Auch ein Vordringen der Mädchen in traditionell männliche Berufssparten konnte nicht verwirklicht werden.

Nach 20 Jahren Koedukation konnte festgestellt werden, dass Mädchen aus homogenen Klassenverbänden einen überproportional höheren Anteil an technisch-mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien ausmachten, und dass Buben nach wie vor eine gewisse Hemmschwelle oder ein gewisses Desinteresse den Sprachen gegenüber zeigten.

Es hat sich gezeigt, dass der Unterricht eher an den Interessen der Buben anknüpft, jene bestimmen vorwiegend die Themen, die Zeiteinteilung und die Methodik. Außerdem fordern sie durch ihr Verhalten die volle Aufmerksamkeit der Lehrpersonen.

Das bloße Nebeneinandersitzen – die derzeitige Gestaltung der Koedukation – kann die anfangs genannten Ziele somit nicht erfüllen!

Das Projekt PAIS will nun folgende Ziele verwirklichen:

- Den Mädchen und Buben ein erfolgreiches Lernen ermöglichen.
- Die Mädchen in ihrem Selbstwertgefühl bestärken.
- Schüchternen, unsicheren Buben helfen, sich einen anerkannten Platz in der Gruppe zu schaffen.
- Den Mädchen einen mädchengerechten Zugang zu den naturwissenschaftlich-technischen Unterrichtsgegenständen ermöglichen.
- Den Buben den Zugang zu den Fremdsprachen ermöglichen.
- Homophobie bei den Buben abbauen.
- Neue Rollenbilder in einem geschützten Rahmen ausprobieren und erproben mit dem Ziel, Verantwortung zu übernehmen
- Mädchen ermutigen, geschlechtsspezifische Schienen hinsichtlich ihrer Berufswahl zu verlassen und neue Möglichkeiten in Betracht zu ziehen.
- Tradierte Rollenklischees abbauen und aufbrechen.
- Soziale Kompetenzen fördern.

- Kommunikationsverhalten zwischen Jungen und Mädchen verbessern.
- Praktika im Sozialbereich für Buben sowie Praktika im technischen Bereich für Mädchen anbieten.

Wesentliche Säulen des PAIS-Projekts sind:

1. die Freiwilligkeit (vonseiten der Eltern und der Lehrpersonen)
2. Lehrerinnen und Lehrer mit geschlechtsspezifischer Vorbildung
3. das Teamverhältnis von Frauen u. Männern (bei fünf Lehrerinnen zwei Männer)
4. die Doppelbesetzung von Unterrichtsstunden und die sich daraus resultierende Bildung von geschlechtshomogenen Arbeitsgruppen
5. die Trennung der Geschlechter nach Bedarf (Mitspracherecht der Schülerinnen und Schüler)
6. das Schülerinnen/Schülerverhältnis (mehr Mädchen als Buben)
7. die KOKOKO-Stunde (Kommunikation, Kooperation, Koordination, Selbstbehauptungs- u. Selbstverteidigungskurs)
8. das Voltigieren
9. die Praktika/der handlungsorientierte Unterricht (Kindergarten, Altenheime, Werkstätten des TGM, Schulbüfett, Klassendienste)
10. die „Offenen Lernformen“
11. der verpflichtende Informatikunterricht ab der 5.Schulstufe
12. der vermehrte Einsatz von technischen Medien im Fremdsprachenunterricht
13. Ernährung und Haushalt /Technisches Werken sind wesentliche Trägerfächer
14. berufskundliche Projekte
15. das Einbeziehen sämtlicher außerschulischer Angebote (Sprungbrett, Selbstverteidigungstrainerinnen, EFEU, IT-Tagung, MÄD, Voltigieren, F.E.M., Lehrwerkstätten, BIWI, Menschen aus dem Alltag, Männerberatung...)
16. die wissenschaftliche Begleitung
17. Teamsupervision

Martin Henschl

Positive pädagogische Erfahrungen

Voltigieren:

Wir hatten zwei Schuljahre (5.+6. Klasse) die Möglichkeit einmal pro Woche eine Stunde Heilpädagogisches Voltigieren in Anspruch zu nehmen. Die Erfolge bei unseren Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, Gleichgewichtsstörungen, Teilleistungs- und Lernschwächen waren außergewöhnlich!

Handlungsorientierter Block:

Um die sozialen Fähigkeiten der Kinder zu erweitern, hatten unsere SchülerInnen in der 6. Klasse die Möglichkeit, folgende 3 Themenbereiche zu „durchlaufen“: sozialer Bereich, Schulbüfett, handwerklicher & grafischer Bereich. Wöchentlich wurde in Kleingruppen ein drei-stündiger Block organisiert.

Aufgaben und Ziele: Erweitern sozialer Kompetenzen, Geld für die Klassenkassa, Vertiefen des Gemeinschaftssinns, Üben in Verantwortung.

Ziele im sozialen Bereich waren, dass die Kinder Erfahrungen sammeln können, Verantwortung übernehmen lernen (careperson), Geduld und Ausdauer üben sowie soziale Einrichtungen kennenlernen (Kindergärten und Altenheime). Die Gruppe soll mindestens einen Monat lang eine Einrichtung besuchen können, damit eine einigermaßen kontinuierliche Zusammenarbeit möglich ist. Am Ende eines jeden Themenbereichs ist eine ausführliche Nachbereitung geplant. Aktivitäten: gemeinsames Lernen, Basteln, Backen, Malen, Geschichten Vorlesen und Erzählen, Turnen, Spaziergehen,... Rückmeldungen der SchülerInnen:

In allen Gruppen waren sie überrascht, wie anstrengend, wild, vereinnahmend und grenzüberschreitend die Kinder im Kindergarten sind. Im PensionistInnenheim waren es Gerüche, Hörschwierigkeiten, Eigenheiten und Verwirrtheit der BewohnerInnen, mit denen die SchülerInnen nicht so gut zurecht kamen. In Bezug auf beide Einrichtungen war ihnen die Verantwortung der dort arbeitenden Menschen nicht bewusst.

Neue Erfahrungen für die SchülerInnen waren:

- klare Grenzen ziehen können, Verantwortung übernehmen, respektvoller Umgang miteinander, „UnterhalterIn“ sein,
- Rollstuhlerfahrung und Kleinkinderfahrung.

Veronika Monka

Was ich gewonnen habe – positive Erfahrungen!

- Schülerinnen bekommen „Raum“ und besonders in der KOKOKO-Stunde habe ich Zeit für ihre Bedürfnisse.
- Ich habe ein System gefunden, das verschiedene Lerngänge für Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Im geschlechtshomogenen Unterricht lassen sich gemeinsam mit Schülerinnen/Schülern Themenlandkarten entwickeln, die auf ihre Bedürfnisse abgestimmt sind.
- Einen hohen Zufriedenheitsgrad bei den Schülerinnen und Schülern/Eltern.
- Während der offenen Lernphasen im Unterricht zeigt sich der Fortschritt, den Schülerinnen und Schüler im Umgang miteinander gemacht haben.
- In der Klasse herrscht ein offenes Klima.
- Die Schüler und Schülerinnen haben laut schriftlicher Textaussagen erkannt, dass Hausarbeit und Kindererziehung wichtige und arbeitsintensive Tätigkeiten sind, die zu wenig gewürdigt und nicht ausreichend bezahlt werden.
- Schülerinnen haben Erfahrungen in den Lehrwerkstätten des TGM gesammelt.
- Etliche Mädchen der PAIS-Klasse haben sich der Wahl zur Klassensprecherin/Schulsprecherin gestellt.
- Ich kann Verantwortung an Kollegen abgeben. „Bubenarbeit“ wird nun vorwiegend von Männern geleistet.
- Ich achte sehr auf sexuelle Übergriffe und thematisiere sie mit den Betroffenen. Ich beziehe vor den Schülerinnen und Schülern eindeutig Position. Ich hole mir bei meinen Kollegen Unterstützung. Es erfolgt ein „Schüler zu Lehrer“-Gespräch! Dieses Instrumentarium setze ich ganz bewusst ein!
- Es gibt an unserer Schule nun verbindliche Regeln für das Pausenverhalten. So ist das Fußballspielen im Haus unter-

sagt. Die Raumgestaltung, das „Sich-Raum nehmen“ wird ausdiskutiert und transparent gemacht (KOKOKO-Stunde, Klassenrat).

- Ich habe an einem intensiven Prozess des Miteinander teilgenommen und ich bin daran gewachsen! Ich habe ähnlich wie die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Schule/des Unterrichts erlebt, dass partnerschaftliches Miteinander auf einem stetigen Austausch von Befindlichkeiten, Wünschen und Sichtweisen beruht. Der Respekt vor den eigenen und fremden Bedürfnissen bildet die Grundlage für eine ehrliche Auseinandersetzung.

Martin Henschl

Abenteuer „Männlichkeit“: Aus einer Idee wird eine Lebensweise

Das Männlichkeitsbild von Buben ist geprägt von den Superhelden der Medien. Viele haben keine männliche Bezugsperson, die ihnen ein lebendiges Männerbild bietet, das nicht dem zwangsheterosexuellen, weißen Männerklischee entspricht.

Die Auswahl ist daher oft beschränkt auf „Sieger-sein-Müssen“ und „Cool-sein-Müssen“. Ihr Lebensbild wird von der Zwangsvorstellung geleitet „der Mittelpunkt der Welt“ sein zu müssen.

Ziele der Arbeit mit Buben waren daher:

- Unsicherheit muss nicht zwangsläufig zu Gewalt werden
- Grenzen respektieren und akzeptieren
- Neue Verhaltensmuster erproben
- Wahrnehmung schärfen
- Kommunikationsfähigkeit verbessern
- Konfliktlösungsstrategien einüben
- Eigenheiten (sowohl der eigenen, als auch die der anderen Buben) akzeptieren
- Anderssein zulassen können
- Homophobie thematisieren
- Beziehungsfähigkeit stärken
- Mit Informationsflut umgehen

- Männliche Vorbilder finden
- Jeder Bub soll sich in der Bubengruppe wohlfühlen, Vertrauen haben und sowohl Gemeinschaft als auch Individualität erleben können.

Daraus ergaben sich meine Schwerpunkte für die Bubenarbeit im PAIS-Projekt:

5. Klasse: FREUNDSCHAFT
6. Klasse: GRENZEN
7. Klasse: MÄNNLICHKEIT
8. Klasse: BEZIEHUNGEN

Meine Erfahrungen als Integrationslehrer im PAIS-Projekt haben folgendes gezeigt:

- Buben fordern eine männliche Bezugsperson und Stunden, in denen sie unter sich sein können.
- Buben sind bereit, mit Männlichkeit zu experimentieren, wenn sie Raum dazu haben.
- Gerade in der 5. und 6. Klasse konnten wir feststellen, dass sie sehr interessiert sind, ihren emotionalen Handlungsspielraum zu erweitern und dass sie soziale Fähigkeiten ausprobieren wollen.

Dabei ist es ebenso wichtig, das Umfeld der Buben miteinzubeziehen als auch sie ernst zu nehmen und ihnen zuzuhören. Buben wollen Alternativen!

Die wichtigste Voraussetzung für mich war, meine eigene Männlichkeit zu überprüfen. Auch die Überzeugung, dass der Verzicht auf männliche Privilegien die Lebensqualität steigern kann ist Grundlage für erfolgreiche Bubenarbeit. Die aktive Auseinandersetzung mit sich selbst – mit Erfolgen und Niederlagen – wird von den Buben hoch angerechnet.

Veronika Monka

Stolpersteine aus der Sicht der Projektleiterin

Ich möchte nur auf jene Stolpersteine verweisen, die für mich bedeutend und neu waren:

- Eine homogene Mädchen- bzw. Bubenklasse lässt sich derzeit im Hauptschulbereich nicht verwirklichen. Die politischen Hindernisse sind einfach zu hoch (währenddessen im AHS-Bereich Mädchen- und Bubenklassen – ohne Anspruch auf eine reflektierte Koedukation – gebildet werden). Die Konsequenz, die sich daraus ergibt, ist die phasenweise Trennung von Schülerinnen und Schülern unter gewissen Rahmenbedingungen.
- Auf der Suche nach Evaluatorinnen und Evaluatoren für das Projekt ergab sich folgendes Phänomen: Frauen durften/mussten sich „konkurrenzieren“, während Männer konkurrenzlos blieben. Während es eine Vielzahl von Frauen gibt, die sich mit der bewussten Koedukation auseinandersetzen und Projekte wissenschaftlich begleiten, mangelt es an Männern, die auf ähnliche Kenntnisse und Erfahrungen zurückgreifen können.
- Das gleiche Phänomen ergab sich bei der Suche nach einem Integrationslehrer. Etliche Frauen wollten am PAIS-Projekt mitarbeiten, aber kein Mann fragte nach.
- Für meinen Kollegen Peter Farcher und mich war es sehr schwierig, einen Kollegen mit der für das Projekt notwendigen Vorbildung zu finden.
- Das Fehlen geeigneter Unterrichtsmaterialien verlangte eine sehr zeitintensive Vorbereitung. Wir mussten auf unsere persönlichen Zeitressourcen und unser Energiepotential sehr Acht geben (Vermeidung des burn-out-Syndroms).
- Beginne so ein Projekt ohne Supervision und du hast gute Chancen zu scheitern!
- Unser eigenes geschlechtsspezifisches Verhalten wurde immer wieder hinterfragt. Die Lehrer des PAIS-Teams hielten den Kolleginnen vor, die Perfektionistinnen zu sein, zu viel zu verlangen bzw. zu geben; die Lehrerinnen hielten den Kollegen vor, zu wenig zu arbeiten, es sich zu leicht zu machen!

Die Männer meinten, frau müsse nur sagen, wenn sie Unterstützung brauche; die Frauen meinten, mann müsse doch sehen, was zu tun sei! Die Arbeit im Team war für mich bisher noch nie so intensiv gewesen!

- Mann/frau kann sich auch in eine Sichtweise verstricken! Sollte jede Kleinigkeit durch die „geschlechtsspezifische Brille“ betrachtet werden? Was entsprach z.B. einem adoleszenten Verhalten und dem Sprachcode Jugendlicher und basierte auf deren Übereinkunft? Unter welchen Umständen sollte vonseiten der Lehrpersonen in diese Kommunikationsmuster eingegriffen werden? Könnte es sein, dass wir Lehrpersonen sämtliche Interaktionen nur mehr unter diesem Blickwinkel betrachteten und deshalb den Jugendlichen Unmögliches abverlangten?
Die Supervisionsstunden trugen in diesem Bereich sehr viel zur Klärung der Position bei.
- Setze dir zu hohe Ziele und du wirst unweigerlich scheitern! Wir erkannten, dass es Sinn macht, sich pro Schuljahr auf wenige der gesetzten Ziele zu konzentrieren. Dadurch behielten wir den Überblick und schätzten/würdigten die Fortschritte, die wir und die Schülerinnen und Schüler machten.

Resümee:

Veronika Monka:

Das PAIS-Projekt leistet u.a. einen wesentlichen Beitrag zur Gewaltprävention. (Während der letzten drei Jahre gab es keine gewalttätigen Übergriffe bzw. Verletzungen.) Die Schülerinnen haben Strategien zum Selbstschutz und ein Bewusstsein für sexuelle Belästigungen/Übergriffe und für ihre eigenen Grenzen entwickelt. Es fällt ihnen bisweilen noch schwer, ihre Anliegen Schülern gegenüber (von Angesicht zu Angesicht) ohne Schuldgefühle zu äußern, trotzdem stellen sie sich der Situation. In diesen Momenten bedarf es der Unterstützung vonseiten der Gruppe oder der Trainerin (erfolgt in der KOKOKO-Stunde).

Was das Beschreiten neuer, unüblicher Berufsschienen betrifft, so haben die Schülerinnen im Projektunterricht in technische Berufe „hineingschnuppert“ und sich inhaltlich damit auseinan-

dergesetzt. Das Ziel der Praktika lag nicht darin, ihnen einen technischen Beruf „überzustülpen“, sondern sie sollten sich mit gesellschaftlichen Gegebenheiten und der eigenen Lebensplanung befassen.

Ich vertrete noch immer die Meinung: „Schule bleibt Schule!“ Aus diesem Grund versuchte ich den Bereich der KOKOKO-Stunde teilweise auszugliedern und außerschulische Trainerinnen einzubeziehen. Die Schülerinnen befürworteten diese Vorgehensweise.

Martin Henschl:

Das PAIS-Projekt hat gezeigt, dass Buben ihre sozialen Fähigkeiten erweitern können (es dürfen allerdings keine Wunder erwartet werden). Buben übernehmen Verantwortung, wenden alternative Konfliktlösungsstrategien an und stehen zu ihren Schwächen.

Das klingt utopisch, ist es aber nicht. Sie müssen die Möglichkeit haben, mit verschiedenen Handlungsvarianten experimentieren zu können. Sie brauchen lebendige Vorbilder, Kontakt zu Männern, die berührbar sind. In dieser Klasse kommunizieren Mädchen und Buben miteinander. Sie tauschen Geheimnisse aus, „raufen“ sich zusammen, streiten, diskutieren und haben jede Menge Spaß.

Alleine ein Unterrichtsprinzip reicht dafür nicht aus, es muss auch Ressourcen geben und Lehrer, die Männlichkeit als Herausforderung sehen und nicht als bequemes Ruhekitzen.

So sage ich/wir an dieser Stelle: Dank an alle, die unser Projekt unterstützt haben und ich/wir hoffe/n, dass dieses Pilotprojekt Nachahmung finden wird!

Gabriele Arth, Anne Tscharmann, Renate Schreiber

Mädchen sind besser – Buben auch!

Ein Jahresprojekt zum geschlechtsspezifischen Sozialen Lernen im Schulverbund 13/23, Mittelschule Anton Baumgartner Str. 119, 2. A / 6. Schulstufe, Schuljahr 1999/2000

1. Die Ausgangssituation

Ich bin Klassenvorstand einer Klasse im Schulverbund 13/23. Schwerpunkt unserer Arbeit in dieser Klasse ist einerseits Freiarbeit/Offenes Lernen, andererseits Soziales Lernen.

Im Schuljahr 1999/2000 ergab sich zu Schulbeginn folgende Situation:

- Durch Zu- und Abgänge von SchülerInnen setzte sich die Klasse aus 15 Buben und 8 Mädchen zusammen.
- Schon seit der 1. Klasse betreuten ausschließlich Lehrerinnen die Klasse.

Aufgrund dieser Situation und dem Bewusstsein in unserem „Frauenteam“, dass Erziehungsarbeit hauptsächlich von Frauen geleistet wird, dass Buben besonders in der Pubertät männliche Bezugspersonen brauchen, dass Buben 2/3 der Aufmerksamkeit von LehrerInnen beanspruchen etc., überlegten wir, wie wir dieser Situation begegnen könnten. Vor allem beschäftigte uns auch die Frage: „Was brauchen die Mädchen unter diesen Bedingungen?“

Den endgültigen Ausschlag gab dann die Frage der Buben: „Wann bekommen wir denn einen Lehrer?“ Uns wurde klar, dass hier „Not am Mann“ war.

So entstand die Idee eines Jahresprojekts mit dem Titel „Mädchen sind besser – Buben auch!“

Dieses Projekt sollte:

1. Mädchen-/Bubenarbeit in geschlechtshomogenen Gruppen ermöglichen und
2. der Gewaltprävention dienen.

Da wir aber, wie schon oben erwähnt, keinen Lehrer im Team hatten, uns aber auch an der Schule keine Lehrer für Bubenarbeit zur Verfügung standen, beschlossen wir, den Trainer für Integrative Outdoor-Aktivitäten und Sportlehrer Niko Deininger, der mit der Klasse bereits auf einer Outdoor-Woche am Ende der 1. Klasse gearbeitet hatte, zu betrauen.

Die anfallenden Kosten wollten wir einerseits durch Unterstützung öffentlicher Stellen, andererseits durch einen kleinen Selbstkostenanteil der Schüler abdecken.

Nach einem Elternabend, vielen versendeten Ansuchen und hilfreichen Telefonaten der Klassenelternvertreterin erhielten wir dankenswerter Weise Unterstützung durch den Elternverein der Schule und einen beträchtlichen Betrag von der MA 13 (Bildung und außerschulische Jugendbetreuung).

So war unser Projekt gesichert.

2. Der geplante Verlauf – und wie sich das Projekt veränderte

Unsere Ursprungsidee war es, die Arbeit in den beiden Gruppen auf fünf große Blöcke über das Schuljahr zu verteilen.

Ein Block sollte in drei Stufen gegliedert sein:

- a) Einstimmung auf das Thema (2 Stunden) – 1. Woche
- b) „Intensivvormittag“ (6 Stunden) – 2. Woche
- c) Nachbereitung (2 Stunden) – 3. Woche

Die Themen kamen zum Teil aus den Gruppen, zum Teil von uns (z. B. war Thema des 1. Blockes in der Bubengruppe „Gruppenfindung bzw. Gruppenkooperation“, die Mädchen arbeiteten am Intensivvormittag zum Thema „Lebensgeschichte“). Wunschthema von Buben und Mädchen war „Freundschaft, Liebe, Sexualität“.

Unsere Erfahrungen aus den ersten beiden Blöcken hatten aber gezeigt, dass die 3-Wochen-Blöcke nicht optimal waren, außerdem wurde von den Buben ein Arbeiten im Freien (eben Outdoor) gewünscht. Weiters stellte sich heraus, dass sich ein gruppenspezifisches Arbeiten in einer mittlerweile zu 17 Buben angewachsenen Gruppe mit nur einem Betreuer sehr schwierig gestaltete und ein Ungleichgewicht zur Mädchenbetreuung durch

zwei bis drei Lehrerinnen (Ausbildung in Individuellem und Sozialem Lernen und geschlechtspezifischer Arbeit mit Mädchen/Seminare des Pädagogischen Institutes Wien!) darstellte.

Deshalb verschoben wir das Weiterarbeiten auf die „wärmere“ Jahreszeit, um vor allem die Outdoor-Aktivitäten für die Bubengruppe zu ermöglichen. Wir lösten auch die Blöcke auf und hielten Projektstage von jeweils fünf Stunden ab.

In der Bubengruppe stand nun das Großthema „Soziales Lernen mit Elementen der Integrativen Outdoor-Pädagogik“ auf dem Programm. Zur Unterstützung Niko Deiningers konnten wir einen Co-Trainer (Markus Faiman) gewinnen.

Auch die Mädchengruppe verbrachte Vormittage auswärts, z. B. beim Lebensbaumkreis an der Höhenstaße oder in der Mädchenberatungsstelle „Sprungbrett“.

Die letzten beiden Projektstage verbrachten wir mit gemeinsamen Aktivitäten und einem Abschlussfest auf der Perchtoldsdorfer Heide.

Zum Jahreszeugnis erhielten alle SchülerInnen einen Rückmeldebogen über ihre erworbenen Fertigkeiten während des Projekts (siehe folgende Seiten).

3. „Befindlichkeiten“ während des Projekts

a) Mädchen, Lehrerinnen, Mädcheneltern:

Die Mädchen genossen das Arbeiten in der geschlechtshomogenen Gruppe sehr. Neben den oben bereits erwähnten Themen war auch immer Zeit, die Beziehungen unter den Mädchen zu besprechen und eventuelle Konflikte zu bearbeiten.

Auch wir Lehrerinnen hatten viel Spaß an dieser Arbeit.

Die Eltern der Mädchen waren von Anfang an der Meinung, dass dieses Projekt für ihre Töchter ein wichtiger Teil der Persönlichkeitsbildung sei und gaben uns viel positives Feedback.

b) Buben, Bubenbetreuer, Bubeneltern:

Nach anfänglicher Freude über die Teilung und die Betreuung durch einen Mann, stellte sich unter den Buben bald Frust ein. Einerseits gab es die Gruppe jener, die gerne arbeiten wollten, aber vom kleineren Teil der Unwilligen gestört wurde, anderer-

seits gab es einige wenige Buben, die mit dieser Art von Lernen nichts anzufangen wussten, deshalb boykottierten oder störten.

Für den Betreuer der Buben war es nicht nur deshalb zunächst schwierig, weil die Gruppe für einen Betreuer zu groß war, sondern auch, weil er als „schulfremde Person“ in der Schule arbeiten sollte. Die Lage verbesserte sich deutlich, als dann ab Frühjahr zu zweit betreut wurde und Outdoor-Aktivitäten stattfinden konnten.

Dadurch wurde natürlich auch die Einstellung der Bubeneltern beeinflusst. Obwohl alle am ersten Elternabend das Einverständnis für dieses Projekt gegeben hatten, kamen im Laufe der Zeit doch bei manchen Zweifel auf. Von den meisten erhielten wir aber positive Rückmeldungen.

4. Resümee

Die Klasse ist in der Zwischenzeit eine 4. Klasse. Die Mädchen und Burschen durchleben die Pubertät derzeit in unterschiedlichsten Phasen. Was wir aber in verschiedenen Situationen immer wieder positiv beobachten können, ist der Umgang miteinander. Die SchülerInnen können gut ihre Anliegen formulieren, ihre Wünsche und Beschwerden an die anderen so ausdrücken, dass diejenige/derjenige nicht gekränkt wird und dass doch „ankommt“, was das Anliegen ist. Sie schätzen auch gut ein, wann der richtige Zeitpunkt für solche Gespräche ist.

Diese positive Verhaltensweisen fallen uns dann besonders auf, wenn neue SchülerInnen dazukommen, die an diesem Projekt in der 2. Klasse nicht teilgenommen haben und manche Umgangsformen nicht gewöhnt sind. Besonders die Burschen tun sich schwer mit dem Akzeptieren von Arbeitsaufteilung in der Klasse (Zitat: „des is Weiberarbeit!“) und mit „nicht verletzenden Ärgermitteilungen“.

Der Verlauf und die offensichtlichen Auswirkungen des Projekts haben uns gezeigt, wie notwendig geschlechtsspezifisches Lernen ist. Es ermöglicht den Schülerinnen einerseits das Besinnen auf eigene, spezielle Fähigkeiten, andererseits fördert es das gegenseitige Verstehen und das Schätzen von Unterschieden.

Unser Mangel an Lehrern im Team ist nach wie vor aufrecht

und wir würden uns nicht nur für unser Team, sondern generell mehr Lehrer wünschen, die ihre männliche Rolle in der Erziehung bewusst wahrnehmen, weit hinaus über ihre Aufgabe als Vermittler von kognitiven Inhalten.

Das Teamteaching im Schulversuch ermöglicht uns das Teilen der Klasse in zwei Gruppen und wir nützen das auch immer wieder, um in geschlechtshomogenen Gruppen an Stoffinhalten zu arbeiten – beide Gruppen natürlich betreut von uns Frauen.

Literatur

BMUK (Hg.): „Aus der Rolle fallen“ Praxishilfen für eine geschlechtsspezifische Pädagogik in der Schule. Wien, 1995

BMUK (Hg.): Dundler, Monika; Himmelbauer, Regina: „Buben sind so – sind sie so?“ Informationen und Materialien zur schulischen und außerschulischen Bubenarbeit. Wien, 1998

Christiansen, Angelika; Linde, Karin; Wendel, Heidrun: „Mädchen Los! Mädchen Macht!“ 100 und 1 Idee zur Mädchenarbeit. Münster, 1991

Hoppe, Siegrid und Hartmut: „Klotzen Mädchen!“ Spiele und Übungen für Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung. Mühlheim an der Ruhr, 1998


Krabel, Jens; Schädler, Sebastian; Stuve, Olav; Dilger, Klaus Peter: „Müssen Jungen aggressiv sein?“ Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Mühlheim an der Ruhr, 1998

Welz, Eberhard; Dussa, Ulla: „Mädchen sind besser – Jungen auch“. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Band 2: Curriculum, Spiele und Übungen. Berlin: Staatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, 1998

JUGEND
BILDUNG

Name :


2 . A

MÄDCHEN - BUBEN				
Jahresprojekt zum				
SOZIALEN LERNEN				
		☺	☹	☹
Im Laufe dieses Schuljahres haben wir verschiedene Fertigkeiten des Sozialen Lernens in der <u>Bubengruppe</u> geübt. Wie gut du sie schon beherrschst, darüber soll dir dieser Bogen Rückmeldung geben!				
• Du beteiligst dich an Partner- und Gruppenarbeiten, sodass die Klasse auch dank dir ein gutes Ergebnis schafft.				
• Du hältst dich an Abmachungen.				
• Du kannst zuhören.				
• Du spürst nach, was du willst.				
• Du hast den Mut deine Meinung zu sagen oder das, was du willst, zu tun, auch wenn es anderen vielleicht nicht passt.				
• Du akzeptierst deine Mitschüler in ihrer Eigenheit und respektierst ihre Meinungen.				

Wien, am 30.6.2000

Name :

2 . A

MÄDCHEN - BUBEN Jahresprojekt zum SOZIALEN LERNEN				
		😊	😐	☹
Im Laufe dieses Schuljahres haben wir verschiedene Fertigkeiten des Sozialen Lernens in der <u>Mädchengruppe</u> geübt. Wie gut du sie schon beherrschst, darüber soll dir dieser Bogen Rückmeldung geben!				
• Du kannst ausdrücken, wie es dir in der Gruppe geht.				
• Du kannst Beleidigungen und Schimpfwörter vermeiden.				
• Du kennst deine persönlichen Grenzen im Umgang mit anderen.				
• Du kannst „Nein!“ sagen, wenn deine Grenzen überschritten werden.				
• Du akzeptierst die Grenzen anderer.				
• Du beteiligst dich an Gruppenspielen und sozialen Lernspielen.				
• Du akzeptierst deine Mitschülerinnen in ihrer Eigenheit und respektierst deren Meinungen.				
• Du hast den Mut deine Meinung zu sagen oder das, was du willst, zu tun, auch wenn es den anderen vielleicht nicht passt.				

Wien, am 30.6.2000

Bernhard Listabarth, Alexandra Millner, Ilse Schritteser,
Susanne Waschulin

Bewusste Koedukation: Organisierter Widerspruch?

Ilse Schritteser

Einleitende Gedanken

In Schulentwicklungsprozessen wird oft deutlich, wie viele Widersprüche es im Schulsystem gibt: Der Widerspruch zwischen Bewahren und Verändern, zwischen Wissen und Nichtwissen, zwischen Freiheit und Zwang, der Widerspruch zwischen den Geschlechtern. Diese Spannungsfelder müssen nicht immer behindernd sein, sie können sogar so etwas wie Entwicklungsanlässe darstellen – *wenn* wir die widersprüchlichen Anteile sichtbar machen: Wenn es also eine Ausgewogenheit zwischen Bewahren und Verändern gibt; wenn „Nichtwissen“ nicht verdrängt, sondern auch als Lernanlass wertgeschätzt wird; wenn Freiheit und Zwang als einander bedingende Momente gedacht werden können; wenn wir uns der Unterschiede zwischen den Geschlechtern bewusst sind und nicht so tun, als gäbe es sie nicht.

Gerade beim Nützen von Widersprüchen sind wir jedoch noch in den Anfängen. Wir gehen mit Widersprüchen in überlieferter Art und Weise um: Wir tun so, als wären sie nicht existent, arbeiten mit Über- und Unterordnungen oder mit Ausschlussverfahren¹. Widersprüche und Spannungsfelder können jedoch organisiert und in entsprechenden Settings fruchtbar gemacht werden. Der Untertitel dieses Beitrags könnte daher auch lauten: Die Bedeutung des Settings, der „Sozialarchitektur“ für Veränderungsprozesse. Der Begriff „Sozialarchitektur“ bezieht sich auf Struktur und Rahmen von Entwicklungsprozessen

1 Vgl. zu dieser Thematik: Heintel, Peter/ Götz, Klaus: Das Verhältnis von Institution und Organisation, Zur Dialektik von Abhängigkeit und Zwang, München und Mering 1999.

und meint die Idee, dass Räume gestaltet werden müssen, um bestimmte Entwicklungen zu ermöglichen, um aus der Balance geratene Spannungsfelder wieder ins Gleichgewicht zu bringen?².

Was hat es nun mit dem in der Koedukation aufgehobenen Widerspruch zwischen Mann und Frau, zwischen Mädchen und Buben auf sich? Welche Problembereiche werden hier wirksam und wie können wir mit diesen Problemen in für alle Beteiligten möglichst förderlicher Art und Weise umgehen?

Interaktionsstudien belegen anschaulich und langfristig – es gibt sie fast seit Einführung der Koedukation – folgende Behauptung: Unreflektiert stattfindende Koedukation benachteiligt nicht nur die Mädchen, in ihrer herkömmlichen Form bringt sie auch den Buben beträchtliche Nachteile.

Im Laufe unserer jahrelangen Beschäftigung mit den Vor- und Nachteilen der Koedukation am Gymnasium Rahlgassee (in Praxis und Theorie) sind wir zu der Überzeugung gekommen, dass ein bewusster Umgang mit diesen Erkenntnissen und damit ein bewusster Umgang mit Koedukation offenbar nicht nur nach „sensibilisierten“ Lehrkräften verlangt, sondern – im Sinne des zu Beginn genannten „Architektur“-Begriffs – auch nach entsprechenden organisatorischen Antworten. Dafür ist im Schulsystem *nicht* ausreichend vorgesorgt. Wir gehen davon aus, dass es tiefgreifende Veränderungen nur dann gibt, wenn sie nicht nur in den Bereichen Unterricht und Curriculum ansetzen, sondern auch auf der Organisationsebene verankert werden³. Unser Beitrag ist daher eine Einladung, immer auch auf die Organisationsform von Veränderungsprozessen zu achten und zu fragen, ob die Form mit den ihr zu Grunde liegenden Intentionen übereinstimmt. Die Koedukation in ihrer herkömmlichen Form

2 In Anlehnung an Königswieser, Roswitha / Exner, Alexander: Systemische Intervention, Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager, Stuttgart 1998, S.48ff.

3 Vgl. dazu Gerhard Fatzers Begriff von Schulentwicklung. In: Beucke-Galm/Fatzer/Rutrecht (Hrsg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, Köln 1999, S.11. Die Schule kann lt. Fatzer nur als Gesamtorganisation entwickelt werden, indem gleichzeitig auf der Ebene des Curriculums, des Unterricht und der Organisation gearbeitet wird.

ist den ihr zu Grunde liegenden emanzipatorischen Motiven – beiden Geschlechtern gleichermaßen Zugang zu Bildungschancen zu gewähren – nicht gerecht geworden, das hat sich in den letzten Jahren in zahlreichen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen erwiesen. Wir versuchen, Formen einzuführen, die diese Defizite wettmachen. In der Folge stellen wir einige Beispiele für solche Aktivitäten und Projekte vor. Sie alle haben gemeinsam, dass sie nicht nur auf der inhaltlichen, sondern auch auf der organisatorischen Ebene ansetzen – quer zum Schulalltag und dennoch keine „Eintagsfliegen“.

Alexandra Millner

Gendertraining

Eine Möglichkeit, den Schulalltag aufzubrechen, besteht bekanntlich in Schulprojekten. In ihrem Rahmen sollen sich die SchülerInnen unter Anleitung auf spezielle Inhalte konzentrieren können, sich von diesen Inhalten so leiten lassen, dass sich daraus erst die Form ergibt: die Art und Weise, wie das Lehr- und Lernziel erreicht werden soll. Gestaltung und Ausführung liegen bei den Beteiligten.

Das Projekt „Gendertraining“ ist im engen Zusammenhang mit Koedukation zu sehen. Mädchen und Buben der Unterstufe werden in altershomogenen Kleingruppen mit Fragestellungen, Anregungen, Spielanleitungen konfrontiert, die sie im Umgang mit Gefühlen – den eigenen wie den fremden – sowohl sensibilisieren als auch stärken sollen.

Die Themenbereiche wurden von den beiden Soziologinnen Edith Schlaffer und Cheryl Benard ausgearbeitet und in loser Modulform zu einem Curriculum organisiert. Dieses bietet *Einstiegs-hilfen, Anleitungen und Vorschläge* zur Nachbereitung und umfasst Themen wie Identität und Orientierung, Selbsteinschätzung und Bewertung anderer; Freundschaft und Liebe, der Umgang mit dem anderen Geschlecht; Gefühle benennen und zeigen; Psychologie der Erwachsenen; Lebensplanung: Prioritäten setzen, Probleme erkennen, aus Fehlern lernen; Selbstbewusstsein; Körperwahrnehmung; Umgang mit Konflikten; Geschlechterrollen.

Die LehrerInnen wählen je nach Bedarf und Bedürfnis ein passendes Modul; unter ihrer Anleitung lernen die SchülerInnen ihre Emotionen zu reflektieren und diese Reflexionen auszudrücken, zu verbalisieren. Das erfordert ein genaues In-sich-Hineinhören und eine von außen möglichst unbeeinflusste Selbst- und Fremdbeobachtung. Das Setting sollte aus diesem Grunde vom Druck geschlechterrollenkonformen Verhaltens entlastet werden. In der Praxis hat sich gezeigt, dass die ideale Voraussetzung dafür in der Geschlechterhomogenität einer Gruppe besteht. Sie bietet einen geschützten Rahmen, in dem es leichter fällt, sich zu öffnen, ohne das Gefühl zu haben sich zu exponieren.

Die „Ernte“ der Gender-Arbeit ist noch nicht abgeschlossen. In regelmäßigen Treffen wird das Erlebte reflektiert und in die Gestaltung der nächsten Gender-Tage eingearbeitet.

Bernhard Listabarth

Beziehungsarbeit in der Schule – Peer-Mediation

Voraussetzungen:

Einer der Hauptvorwürfe, den sich unreflektierte Koedukation gefallen lassen muss, lautet, die Mädchen seien deswegen benachteiligt, weil ihre sozialen Kompetenzen nicht nur als selbstverständlich hingenommen werden, sondern auch von anderen bewusst oder unbewusst eingesetzt werden, das mangelnde Sozialverhalten der Burschen auszugleichen (z.B. Mädchen werden zwischen rivalisierende Burschen gesetzt, in Gruppenarbeiten wird auf Ausgewogenheit der Geschlechter geachtet, Burschen erhalten mehr Redezeit, weil die Mädchen ohnehin geduldig warten, usw.). Die Fähigkeit der Mädchen, eigene und fremde Bedürfnisse wahrzunehmen, wird mitunter dazu genutzt, Ausgleich zu schaffen, der all zu oft darin besteht, eigene Bedürfnisse gegenüber massiven, aber unreflektierten Fremdinteressen zu leugnen.

Selbstverständlich gilt der Vorwurf nicht pauschal, und es gibt mit Sicherheit auch Burschen, deren Sozialkompetenzen ganz selbstverständlich der Allgemeinheit zur Verfügung gestellt werden, sodass andere SchülerInnen, die ihre Beziehungs- und Kommunikationsmuster unreflektiert und ungefiltert anderen aufdrängen, diesen Mangel gar nicht erkennen.

Idee und Konzept:

Die Geringschätzung und oftmals ungerechte Verteilung von Beziehungsarbeit in der schulischen Lernumgebung haben eine Eltern- und LehrerInnengruppe motiviert, das Projekt „StreithelferInnen“ zu entwickeln. Unserer Bestandsaufnahme folgend wollten wir *Beziehungsarbeit aufwerten*, die SchülerInnen mit zusätzlichen *Kompetenzen* ausstatten und dabei auf die *Ausgewogenheit der Geschlechter* achten.

Nach dem Erstellen eines detaillierten Konzeptes (sehr professionell von Eltern übernommen und nachzulesen auf der Homepage des Grg⁶⁴), nach einem ca. eineinhalbjährigen Bewusstseinsbildungsprozesses innerhalb des Lehrkörpers und dem Sicherstellen der finanziellen Mittel (Sponsoren, Elternverein und PI) begann im Herbst die Auswahl der künftigen PeermediatorInnen. Je ein Mädchen und ein Bub aus allen 2. und 3. Klassen, die sowohl die Bereitschaft als auch die Akzeptanz der Klasse mitbrachten, wurden im Sommersemester 2001 von zwei schulfremden MediatorInnen (Wolfgang Püls und Gabriele Sticht-Truchlik) in zehn Doppelstunden ausgebildet. Parallel dazu wurden 13 ProfessorInnen in die Grundlagen der Mediation eingeführt, damit sie die StreithelferInnen nach deren Ausbildung professionell unterstützen und begleiten können.

Der Stand der Dinge:

Die StreithelferInnen haben im Juni 2001 ihr Diplom erhalten, sind derzeit natürlich schon in der 3. bzw. 4. Klasse und warten gespannt auf Aufträge. Ein Raum der Schule, der ausschließlich für SchülerInnen und deren Streitschlichtungen zur Verfügung steht (Vertraulichkeit), wird gerade neu eingerichtet und bildet neben dem StreithelferInnenbriefkasten den Hauptbezugspunkt der Konfliktparteien, um sich bei mühsamen und energiefressenden Konflikten zwischen SchülerInnen helfen zu lassen (Freiwilligkeit). Die Streitenden sollen sich mit den StreithelferInnen ausmachen, wann und wie mit der Konfliktlösung begonnen werden soll. Es wird wohl noch eine Weile dauern, bis die Kinder verstehen, dass Mediation keine Schlichtungsstelle ist, die

4 www.grg6.asn-wien.ac.at

Lösungen vorgibt, sondern eine Begleitstruktur für die Lösungsansätze, die die Konfliktparteien selber entwerfen. Sollte sich das Konzept bewähren und von den SchülerInnen angenommen werden, so ist wieder ein Stück Lebensqualität im schulischen Alltag gelungen. Die Rolle der „SozialarbeiterInnen“, die den schon genannten Interaktionsstudien gemäß häufig den Mädchen zufällt, erhält einen neue Qualität: Auch Buben werden Ansprechpersonen für Beziehungsarbeit.

Susanne Waschulin

Mädchen-Bubentag in der Rahlgasse aus der Sicht einer Lehrerin und Organisatorin

Seltsam: Man betritt die Schule und es scheint absolutes Chaos zu herrschen – die Klassen sind teilweise leer, es scheint kein oder nur wenig Unterricht stattzufinden – dies ist wahrscheinlich der „normale“ erste Eindruck eines Projekttag, an dem der gesamte Regelunterricht unterbrochen wird, die Klassenverbände aufgelöst werden und verschiedenste Projekte in größeren und kleineren geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt werden. Denn die Rahlgasse, als erstes öffentliches Mädchengymnasium Wiens, steht zu ihrer Tradition und versucht bewusst, Fragen der Koedukation aufzugreifen, zu reflektieren und Neues auszuprobieren. Drei Mädchen-Bubentage haben bereits stattgefunden und die anfängliche Ablehnung einiger KollegInnen ist zumindest einer gewissen Akzeptanz gewichen.

Die Frage nach dem Wozu:

„Wozu brauchen wir das?“ war die häufigste Frage, die dem Organisationsteam gestellt wurde. Zugegeben, die Durchführung eines derartigen Projektes scheint der, von allen akzeptierten und als Fortschritt empfundenen Koedukation diametral entgegensetzen. Genau an diesem Punkt orteten wir auch die größten Widerstände und zwar von allen Seiten, KollegInnen und SchülerInnen standen dem Plan, einen Vormittag lang in geschlechtshomogenen Gruppen zu arbeiten, häufig skeptisch gegenüber.

Schwer zu trennen: Ziele und ...

Oft war es nicht leicht, KollegInnen und SchülerInnen davon zu überzeugen, dass die Durchführung solcher Tage die Koedukation an sich nicht in Frage stellt, sondern im Gegenteil, diese sogar verbessern könnte.

Hauptziel dieses Projektes ist ganz „schlicht“ der Versuch, Schüler und Schülerinnen *Rollen tauschen* zu lassen (Workshop: „Einmal in die Rolle des anderen schlüpfen“), auszuprobieren, wie es sein könnte, immer noch *typisch männlich oder weiblich* besetzte Rollen zu spielen, diese bewusst wahrzunehmen und damit hartnäckige Klischees zu hinterfragen. Gleichzeitig sollte der Blick des anderen (Geschlechtes) wegfallen und ein Agieren ohne Fremdkommentar möglich sein; eine Erfahrung, die sicherlich für beide Geschlechter gewinnbringend ist.

Hier ein konkretes Beispiel: „Ein Mann muss einen Baum pflanzen“....

Ein Workshop wurde für Mädchen angeboten, das das Fällen eines Baumes zum Ziel hatte. Die dazu organisierte Exkursion in einen Forstbetrieb löste sowohl bei den Teilnehmerinnen als auch bei den Durchführenden (Männern) einige Aha-Erlebnisse aus – während sich die Mädchen von den eindeutigen hierarchischen Strukturen sehr beeindruckt zeigten, lösten ihre kritischen und Klischees hinterfragenden Kommentare durchaus Verwunderung aus.

Auch viele andere Workshops fanden außerhalb der Schule statt (z.B. Hütten bauen für Mädchen, wieder gemäß der Umkehr des Sprichwortes: „Ein Mann muss ein Haus bauen“...), wodurch wir dem Ziel größtmöglicher Handlungsorientierung gerecht werden konnten.

Für Buben wiederum gab es ein durchaus zahlreich frequentiertes Workshop zur Hausarbeit – hier wurde etwa Knöpfe-Annähen oder Bügeln geübt.

Ein weiteres, zentrales Anliegen war, den Mädchen und Buben die Möglichkeit zu geben, sich bewusst mit ihrem Körper auseinandersetzen zu können: „Meditation“ und „Wellness“ stellten sich als heiß begehrte Workshops heraus, und die Gruppe „Rau-

fen und Rangeln“ für Mädchen war sehr schnell ausgebucht. Besonders hier zeigte sich deutlich, mit wie viel Spaß und Freude Mädchen ihre Kraft ausprobieren möchten! Die Buben andererseits lernten im eigens für sie angebotenen Koch-Workshop, unter professioneller Anleitung ein Menü zusammenzustellen, den Einkauf zu organisieren und dann die Speisen zuzubereiten.

In einigen Workshops ging es aber auch darum, die *eigene Rolle zu durchleuchten*, sich zu überlegen, was es in unserer Gesellschaft eigentlich noch bedeutet, eine Frau oder ein Mann zu sein. „Weil ich ein Mädchen bin...“ und „Liebe und Sexualität“ stellten sich als große Erfolge heraus.

... Inhalte

Bei der Planung versuchten wir, verschiedenste Bedürfnisse abzudecken und neben dem handlungsorientierten Aspekt auch der Reflexion und der Theorie Platz zu geben, das heißt, neben ganz gewöhnlichen Alltagssituationen (wie zum Beispiel Kochen für Burschen, Rund ums Auto für Mädchen) auch intellektuelle Fragestellungen und Betätigungen zu ermöglichen (Sportjournalismus für Burschen, Literaturwerkstatt für Mädchen).

So ergab sich schließlich ein Programm, das sehr unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht wurde, auch viele positive Kommentare auslöste und für alle neue Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglichte.

Noch einige Beispiele:

„Kreative Tischgestaltung“, „Kalte Küche für coole Buben“: Die meisten „Männer“ waren mit Ausdauer und Energie dabei, wobei sich manche „Selbstverständlichkeiten“ für beide Seiten als plötzlich nicht mehr so selbstverständlich herausstellten: Einkaufen, rechnen und „Wie schneidet man eine Zitrone auf, um sie auszuquetschen?“, erwiesen sich als ernstzunehmende Fragen.

„Kochen, Hemden bügeln, Fenster putzen“ – Handgriffe, die, wie selbstverständlich sie auch für Frauen sind, von Männern erst gelernt werden müssen!

In dieser Hinsicht erschien der Workshop „Mann und Kind“ (u.a. Babypflege), obwohl gut besucht, manchen geradezu exotisch.

„Wem gehört der öffentliche Raum?“ (Buben) und „Stadtplanung“ (Mädchen): Es handelt sich hier um zwei Workshops, die ich deshalb besonders erwähnen möchte, weil ich sie für die männliche und weibliche Bewusstseinsbildung sehr wesentlich halte.

Im ersten Fall wurden Schüler der Oberstufe mit einem Kinderwagen und Einkaufstaschen auf die Mariahilferstraße geschickt; eine Erfahrung oder Übung, die ich gerne jedem Mann verordnen würde. Die Burschen zeigten sich auch dementsprechend beeindruckt von den akrobatischen, oft auch gefährlichen Leistungen, die Mütter tagtäglich erbringen müssen, bloß weil sie im Bewusstsein der männlichen Stadtplanung nicht vorhanden sind.

Die zweite Gruppe wurde von der MA 47 betreut und beschäftigte sich mit einem ähnlichen Thema; es ging darum, inwieweit weibliche Bedürfnisse bei der Stadtplanung (nicht) berücksichtigt werden (z.B. uneinsehbare Ecken in Garagen, Rücksichtnahme auf unterschiedliche Bedürfnisse von Mädchen und Buben bei der Gestaltung öffentlicher Parks und Spielplätze etc).

Schwierigkeiten:

Selbstverständlich gab es sie und oft schienen sie unüberwindlich zu sein. Da waren nicht nur die Bedenken und Widerstände seitens der KollegInnen, anfangs zum Teil massiv, die schließlich zumindest in die Bereitschaft zum Mitmachen mündeten.

1. Große Probleme gab es bei der Planung der Workshops. Ziel war, die Mädchen und Buben in Kleingruppen aufzuteilen und obwohl die meisten KollegInnen durchaus kreative Angebote und Vorschläge machten, konnten die durch das „Hauspersonal“ initiierten Workshops doch nicht die große SchülerInnenzahl abdecken. Um ein qualitativ hochwertiges Angebot an Workshops aufstellen zu können, waren Experten von außen nicht nur notwendig, sondern auch sehr gefragt! Und selbstverständlich stellte sich zwangsläufig die Frage: Wer soll das, in Zeiten wie diesen, finanzieren? Trotz Elternverein, Schulverein und Sponsoring stießen wir hier schnell an unsere Grenzen.

2. Weiblicher „Überschuss“

Typisch a) für ein ehemaliges Mädchengymnasium, b) für den Lehrberuf an sich: ein zum Großteil weiblicher Lehrkörper. Sehr viele Workshops wurden aus diesem Grund von Frauen abgehalten. Diese Tatsache hatte nicht nur eine erhebliche Kritik seitens der Schüler zur Folge, sondern stellte uns auch vor das Problem eines Überangebotes an Vorschlägen für Mädchengruppen und einem von vielen Burschen als wenig attraktiv empfundenen Angebot für Schüler. Kommentare wie: „Der Mädchen-Bubentag ist für Buben öde“ kamen uns daher relativ häufig zu Ohren. Andererseits drängt sich gerade hier die Frage auf, warum es, wenn es um Rollentausch geht, so viele interessante Möglichkeiten für Frauen gibt und so wenig für Männer? Spiegelt sich hier nicht in geradezu entlarvender Weise eine gesellschaftliche Realität wieder, in der die Männerwelt wesentlich interessantere und vielfältigere Aufgaben zu erfüllen hat, als die traditionelle Frauenwelt???? Wenn nur einige Burschen auf Grund ihres „Frustes“ diese Erkenntnis vollzogen haben, so neige ich dazu, diesen Projekttag als vollen Erfolg zu werten. Es werden weitere folgen ...

Resümee:

Die genannten Projekte sind Beispiele für Organisationsformen, die den Schulalltag teils begleiten, teils unterbrechen: Die in regelmäßigen Abständen abgehaltenen Gendertrainingstage und das Projekt „Mediation“, in dem laufend Mädchen und Buben zu MediatorInnen ausgebildet werden, sind als unterrichts begleitende Projekte zu verstehen. Am Mädchen-Buben-Tag wird der Regelbetrieb ausgesetzt, er ist ein den Alltag unterbrechender Projekttag, an dem in Projektworkshops gearbeitet wird. Schon durch ihre Form hinterlassen die genannten Projekte im Bewusstsein der TeilnehmerInnen und der OrganisatorInnen Spuren. Sie stellen besondere Ereignisse dar, „events“, die sich vom Regelbetrieb unterscheiden und damit das Thema „Mann / Frau“ aus dem Schulalltag herausheben. Andererseits ist in allen genannten Projekten trotz ihrer Einmaligkeit auch eine gewisse Regelmäßigkeit vorhanden. Damit stellen sie so etwas wie Reflexionsmöglichkeiten dar, durch die die Beteiligten aus dem

Schulalltag heraustreten und innehalten können, um sich das Thema „Koedukation“ bewusst anzuschauen und sich auch selbst in der eigenen Geschlechterrolle zu reflektieren. Damit sind wir bei den eingangs genannten Widersprüchen und der aufgestellten Hypothese, dass sie nur dann ein Entwicklungspotential darstellen, wenn sie auch zu Handlungsmöglichkeiten organisiert werden. Das versuchen wir in den oben genannten Projekten, die wir als parallele Projektorganisation neben den Regelbetrieb der täglich praktizierten Koedukation stellen und so die in ihr aufgehobenen „bewusstlosen“ Muster und Eigen dynamiken sichtbar machen.

Brigitte Benischke, Anton Planitzer

Schule und Gender Mainstreaming

Ein Bericht aus der HTL Braunau

Jahrelang waren Mädchen an der HTL Braunau eine Ausnahmerecheinung, eine Rarität, und es wurde als gegeben hingenommen, dass Frau und Technik zwei kaum kompatible Größenordnungen sind.

In der allerersten Klasse saß unter 35 Schülern nur ein Mädchen, heute, 30 Jahre später, gibt es ein paar Klassen – noch sind es zwar wenige, aber die Tendenz ist eindeutig steigend – in denen mehr als 10 Mädchen gemeinsam mit ihren Schulkollegen in die Welt der Technik eintauchen. Was hat sich in all diesen Jahren getan und verändert?

Klagten die ersten Absolventinnen unserer Schule noch darüber, dass sie keine ihrer Ausbildung adäquaten Jobs bekämen, weil man den Frauen kaum technisches Verständnis zutraute, so sind heutige Absolventinnen am Arbeitsmarkt gesuchte Kräfte. Die Gründe dafür liegen einerseits darin, dass sich gesellschaftlich einiges geändert hat, andererseits darin, dass speziell im IT Arbeitsbereich die Nachfrage nach Fachkräften sehr groß ist.

Auch an der HTL hat vor einigen Jahren ein Umdenken in die Richtung stattgefunden, dass wir es wichtig fanden, auch die Mädchen anzusprechen und ihnen zu vermitteln, dass sie an unserer Schule sehr willkommen sind.

Nun ist es mit reinen Lippenbekenntnissen nicht getan, wir mussten auch einigermassen überzeugend handeln.

Erste Überlegungen

Zunächst einmal begannen wir herauszufinden, was die Mädchen davon abhält, eine HTL zu besuchen. Dies geschah auf zwei Ebenen: Wir haben die Schülerinnen unserer Schule sehr intensiv befragt, welche Hindernisse sie auf dem Weg in eine HTL vorfanden und überwinden mussten. Wir LehrerInnen ha-

ben im Rahmen von Comenius ein Projekt zum Thema „Frauen in der Technik“ absolviert. Gemeinsam mit VertreterInnen einer Schule in Malaga (Spanien) und in St. Vith (Belgien) versuchten wir herauszufinden, was Frauen davon abhält, einen technischen Beruf zu erlernen.

Neben dem Gruppenzwang, der gerade bei den 13 und 14 Jährigen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt, lagen Gründe auch in der zum Teil ablehnenden Haltung vieler Elternhäuser: Für viele Eltern schien der technische Beruf für ihre Tochter zu schwierig und außerdem mit Schmutz verbunden zu sein. Darüber hinaus schreckte viele die Vorstellung ab, als Mädchen womöglich allein in einer Bubenklasse zu sitzen. Nur wenige Mädchen trauten sich zu, mit dieser Situation fertig zu werden. Nicht zu unterschätzen ist außerdem die Tatsache, dass Mädchen aufgrund traditioneller Erziehungsweisen und Rollenbilder im praktischen Bereich Defizite aufweisen. Welcher Vater nimmt schon die Tochter als Assistentin für handwerkliche Arbeiten mit? Ganz zu schweigen davon, dass es auf diesem Gebiet kaum Mütter als Vorbilder und Muster für Mädchen gibt.

... und dann begannen wir zu arbeiten: Mädchenförderung war angesagt!

Eine interessierte LehrerInnengruppe kam nach intensiven Gesprächen zu dem Schluss, dass wir uns direkt an die Mädchen der 3. und 4. Klassen der Unterstufenschulen wenden müssten und luden diese zu einem Informationsnachmittag ein. An diesem Nachmittag konnten die Schülerinnen nicht nur einige Lehrer und Lehrerinnen der HTL kennenlernen, sondern auch Kontakt mit HTLerinnen aufnehmen, die ihnen authentisch und quasi aus erster Hand den Schulalltag an der HTL schilderten. Diese Veranstaltung stieß auf ein unglaublich großes Echo, so dass wir es in den darauffolgenden Jahren wiederholten.

Zusätzlich nahmen wir uns am Tag der offenen Tür ganz besonders der interessierten Mädchen an, indem wir ihnen Schülerinnen der HTL als Informantinnen zur Verfügung stellten. Wir halten nichts von „Schönfärbereien“, die Mädchen etwas vorgaukeln, was sie dann als Schülerin an unserer Schule nie vorfinden

werden. Eine ungefilterte, nüchterne und ungeschminkte Betrachtungsweise einer betroffenen HTLerIn hat sich als die wesentlich nützlichere Informationsbasis für potenzielle Schülerinnen erwiesen.

Von einem weiteren Angebot unserer Schule machten viele Mädchen Gebrauch: die sogenannten Schnuppertage. Auch hier spielten (und spielen) Schülerinnen die tragende Rolle: Sie stellen der Interessentin (und deren Eltern) die Schule vor, sie sind Auskunftsperson und begleiten die Schülerin auch in eine erste Klasse (normalerweise eine, in der sich mehrere Mädchen befinden), wo diese dann mehrere Stunden am Unterricht teilnimmt. Diese praktische Erfahrung – einerseits eine Schülerin, die schon auf dem Weg zur Technikerin ist, andererseits das Erleben einiger konkreter Stunden – bestärkt oft Schülerinnen, die den Besuch der HTL in Erwägung ziehen. Das abschließende Gespräch mit dem Bildungsberater dient dann oft zur Information der Eltern.

Speziell für Mädchen werden jedes Jahr auch Mädchen-Technik-Tage angeboten. An zwei Tagen lernen die Mädchen in Kleingruppen (4 – 6 Teilnehmerinnen) die unterschiedlichen Bereiche der HTL kennen – vom Löten in der Elektronikwerkstätte über Homepagegestalten in der Informatik bis zum Chemiegrundkurs im Chemielabor spannt sich dabei der Bogen.

Zu einer fixen Einrichtung ist auch der Kennenlernnachmittag für Schülerinnen geworden. Ende Oktober, Anfang November dient ein Nachmittag dem persönlichen Kennenlernen der Schülerinnen der unterschiedlichen Jahrgänge. Die Schülerinnen der ersten Klassen profitieren dabei von den Erfahrungen der Schülerinnen der höheren Klassen – besprochen werden Probleme, die man als Frau in der HTL haben kann, Sachen, die stören und Vorkommnisse, die geändert gehören. Gleichzeitig lernen die Erstklasserinnen auch Ansprechpartnerinnen kennen, an die sie sich gegebenenfalls wenden können. Dass diese Nachmittag auch fröhlich verlaufen, dafür sorgen Kennenlernspiel und Anekdoten aus dem reichen Erfahrungsschatz der älteren Schülerinnen.

Ein fixer Platz für Mädchen war die Bibliothek. Die Bibliotheksgruppe besteht auch jetzt noch zum Großteil aus Mädchen, bei mittlerweile 74 Schülerinnen können aber bei weitem nicht

mehr alle mitmachen. Wichtig war die Bibliothek auch als „Rückzugsort“. Die Bibliothekarinnen hatten jeweils einen Schlüssel und konnten so die Mittagspause oder etwaige Freistunden in der Bibliothek verbringen. Von großer Bedeutung war die Gemeinschaft, die durch den gemeinsamen Bibliotheksdienst und die Aktionen der Bibliotheksgruppe entstanden. Höhepunkt war jedes Jahr der gemeinsame „Betriebsausflug“ nach München in eines der großen Museen.

Ganz wichtig bei all diesen Aktivitäten sind aber die realen Ansprechpersonen für die Mädchen: Die Ernennung einer „Ombudsfrau“ (von 1996 bis 2001 war das Mag. Benischke, seit diesem Schuljahr ist es Mag. Nitschko) brachte für Schülerinnen eine konkrete Ansprechpartnerin, die sowohl bei Problemen in und mit der Schule half, die aber auch bei so manchem privaten Problem eine bewährte ZuhörerIn abgab.

Auch wenn aufgrund all dieser Aktionen die Zahl der Mädchen an der HTL signifikant gestiegen ist (1999: 42; 2000: 56; 2001: 74 Schülerinnen), haben wir unser Ziel noch längst nicht erreicht. Noch immer ist es für Mädchen nicht selbstverständlich, sich für eine technische Schule zu entscheiden. Noch immer haben Mädchen an einer technischen Schule mit Vorurteilen zu kämpfen. Noch immer gibt es Lehrer, für die die Technik nach wie vor ausschließlich männlich zu sein hat. Doch es gibt auch Zeichen dafür, dass sich allmählich etwas verändert. Unsere Schule ist eine von sechs österreichischen Schulen, die am Forschungsprojekt „Gender Mainstreaming“ teilnimmt, das vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst ausgeht.

Der englische Begriff „Gender“ drückt etwas aus, was im Deutschen nicht mit einem einzigen Begriff zu beschreiben ist: die Sozialisierung eines Menschen aufgrund seines Geschlechts. An jeden, ob Mädchen oder Bub, werden schon von Geburt an verschiedene Erwartungen geknüpft. Wir haben ganz bestimmte Vorstellungen davon, wie ein Bub, bzw. wie ein Mädchen zu sein hat, und dieser gesellschaftlichen Erwartungshaltung kann sich nur schwerlich jemand entziehen.

Diese Rollenzuweisungen scheinen uns unser Leben leichter zu machen, weil sie uns Orientierungshilfen sind. Doch diese Betrachtungsweise ist sehr oberflächlich, weil sie keine oder kaum

Entfaltungsmöglichkeiten für diejenigen bietet, die sich mit den ihnen zugewiesenen Rollen nicht identifizieren können. Das Gender Mainstreaming Projekt will darauf abzielen, allen, die mit Schule zu tun haben, deutlich zu machen, dass es in unserer Gesellschaft um Chancengerechtigkeit gehen muss. Die viel beschworene Chancengleichheit kann zu einer völlig ungerechten Situation führen, was an einem einfachen Beispiel verdeutlicht werden soll: Einen 50 kg Sack Zement zu schleppen ist für einen 100 kg Menschen wesentlich leichter als für einen gleichaltrigen und gleich gesunden 60kg schweren Menschen. Beide hätten zwar die Chancengleichheit, d.h. die selbe Aufgabe zu lösen, von Gerechtigkeit kann man in diesem Zusammenhang jedoch nicht sprechen.

Auf die Schule übertragen heißt das, dass dort, wo es für Mädchen und/oder Buben Defizite gibt (z. B. bei Mädchen die oben erwähnten Defizite im handwerklichen Bereich), es Angebote im Bereich von Lehrinhalten und -methoden geben muss, um zu einer Chancengerechtigkeit zu gelangen.

Die Erkenntnis: Auch die Buben müssten einbezogen werden!

Der Fokus dieses Projekts liegt dabei nicht ausschließlich allein auf den Mädchen, wie bei vielen Aktionen, die an diversen Schulen und auch an manchen Universitäten durchgeführt werden, um die Zahl der Frauen im technischen Bereich zu erhöhen. Dieses Projekt geht einen Schritt weiter und bezieht die Situation der Burschen mit ein. Die soziale Interaktion zwischen Mädchen und Burschen, Frauen und Männer soll gemeinsam betrachtet und reflektiert werden, um so beiden Geschlechtern Zugang zu sich selbst, ihren Stärken und Schwächen, ihren Verhaltensmustern u. ä., aber auch zum jeweils anderen Geschlecht zu ermöglichen.

... und ist bereits geschehen

Eine Startveranstaltung mit dem Schwerpunkt „outdoor activities“ hat bereits stattgefunden, an der 13 Lehrerinnen und Lehrer und zwei Klassen teilgenommen haben.

Zunächst wurden wir LehrerInnen und Lehrer von einer Trainerin und einem Trainer mit dem handlungsorientierten Ansatz dieser Projektmethode vertraut gemacht, indem wir an diversen outdoor-Aktivitäten teilnahmen. Diese bestanden in unterschiedlichen Aufgabenstellungen: z.B. einen fiktiven Fluss zu überqueren, wobei bestimmte Bedingungen und Auflagen zu erfüllen waren, die man/frau schlussendlich nur gemeinsam im Team erfüllen konnte, wofür die unterschiedlichen Talente der einzelnen Teammitglieder erkannt und eingesetzt werden mussten. (Dabei erkannten wir oft, dass das typisch „Männliche“ und das typisch „Weibliche“ kaum in der klischeehaften Form auftritt.)

Eine ähnliche Veranstaltung hatten bereits die zwei Klassen, die an diesem Projekt teilnahmen, hinter sich, auch mit dem uns bereits bekannten Trainerpaar. Außerdem wurde in zwei Follow-up-Tagen mit den jeweiligen Klassen und anschließend daran mit den KlassenlehrerInnen besprochen, was sich verändert hatte, bzw. welche Defizite (z.B. bei Lernstrategien) die Klassen hauptsächlich plagten.

Ein wesentliches Ziel dieses Projekts ist die Stärkung der Klassengemeinschaft, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen soll, ohne Verstellungen, ohne rollenkonformes Verhalten sich einbringen zu können. SchülerInnen sollen ihren Rahmen erkennen, aber auch die Möglichkeit, Rahmenbedingungen unter bestimmten Umständen zu verändern oder zu vergrößern, um so ihre Handlungsräume zu erweitern. Dadurch könnten sie sich von den Zwängen einer gesellschaftlich bedingten Rollenfixierung befreien und neue Ansätze für ihr Denken und Handeln finden. Ziel ist also, das typisch Männliche und das typisch Weibliche als gesellschaftliches Konstrukt aufzulösen und das jeweils Individuelle zu erkennen.

Diese Initialveranstaltung kam bei allen gut an und wir hoffen, dass dieser Gendergedanke an unserer Schule fest verankert wird.

Eine weitere Annäherung an dieses Thema passiert auch im Bereich des allgemeinbildenden Projektunterrichts an unserer Schule. So hat es im letzten Jahr ein Projekt zum Thema „Männlichkeit“ gegeben, bei dem – neben ein bisschen Literaturstudium – auch mittels eines Fragebogens der Befindlichkeit der

Schüler nachgegangen wurde. Ähnlich ein zweites Projekt zum Thema „männliche und weibliche Sprache“, das die Unterschiede in der Sprache thematisiert hat. Zu wünschen ist auf jeden Fall, dass in den kommenden Jahren die Frage der „Männlichkeit“ gerade der angehenden Techniker verstärkt thematisiert wird – wie schauen überkommene Bilder von „Männlichkeit“ aus, wo soll die Reise zum „neuen Mann“, zum „neuen Techniker“ hingehen?

Das Projekt „Männlichkeit“ ist erst in winzigen Ansätzen vorhanden, vor allem im Projektunterricht Allgemeinbildung.

Eine systematische Reflexion der männlichen Rollen in den Klassen bzw. eine intensive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen männlichen Rollenbildern hat bisher noch nicht stattgefunden.

Es hat sich etwas verändert

Natürlich sind Änderungen etwas, das als langwieriger Prozess gesehen werden muss, der sich zur Zeit eher in manchen Trotzreaktionen der Burschen äußert, die glauben (wollen), dass immer und überall die Mädchen bevorzugt werden. Manche Burschen reagieren mit Vorwürfen und fühlen sich in ihren Rollen gefährdet. Aber eine Reihe von Burschen findet es gut, dass Klassenkameradinnen da sind, und reagiert mit deutlich partnerschaftlichem Verhalten. Vor allem Konfliktsituationen dienen als Ausgangspunkt für Gespräche, in denen „männliches Verhalten“ reflektiert wird. In mehreren Klassen nehmen einzelne Mädchen eine deutlich führende Rolle ein – im Sinne einer Vertrauensperson, wobei dies von den meisten männlichen Kollegen gewollt und geschätzt wird.

Das Anliegen unserer Ausbildungsstätten für Kinder und Jugendliche muss sein, auf beide, Bub und Mädchen, Frau und Mann gleichermaßen zu schauen und die unterschiedlichen Anforderungen kritisch zu reflektieren. Das gemeinsam Verbindende, die Unterstützung desjenigen, der Hilfe braucht und das Respektieren und Tolerieren des jeweils Anderen muss zum Mainstream-Denken werden. Nur dann kann der Mikrokosmos „Schule“ seiner gesellschaftspolitischen Aufgabe im Sinne des Gender Mainstreamings gerecht werden.

Susanne Seeger

Werken für Mädchen und Buben im BGRg Rahlgasse – ein alternatives Konzept

1. Unsere Rahmenbedingungen

Im Schuljahr 1995/96 begannen wir, Werken koedukativ und semesterweise alternierend technisch/textil (bis zur 3. Klasse) zu unterrichten. Die 4. Klasse wird als workshop mit Schwerpunktwahl geführt.

Unsere Werkgruppen bestehen aus durchschnittlich 14 SchülerInnen. Der technische und der textile Werksaal befinden sich nebeneinander. Der Schulversuch „Koedukatives Werken“ ist inzwischen in eine schulautonome Maßnahme übergegangen.

2. Zum Entstehen der geschlechtshomogenen Gruppen

1998/99 führten wir erstmals eine erste Klasse versuchsweise geschlechtshomogen, die positiven Erfahrungen in beiden Werkbereichen ließen uns dieses Modell kontinuierlich überprüfen und weiter ausbauen.

Als wir eine der 1. Klassen mit 9 Buben und 18 Mädchen konsequent geschlechtshomogen geteilt hatten, zeigte sich, dass der Anspruch auf höhere Disziplin und ausgeprägtes soziales Verhalten stark an den Mädchen hing. Die Buben erhielten hingegen in der kleinen Gruppe eine sehr individuelle Betreuung.

Da der Mädchenanteil in unseren Klassen meist höher ist, erweist sich nunmehr die Wahlmöglichkeit zwischen reiner Mädchengruppe und gemischter Gruppe als praktikable Vorgangsweise. Die Gruppen kommen ohne Probleme zustande; es gibt immer wieder Mädchen, die gerne in die Bubengruppe gehen, auch wenn sie wissen, dass sie in der Minderheit sein werden (meist 2-5 Mädchen in einer 14köpfigen Gruppe).

Sofern der Mädchen- und Bubenanteil in einer Klasse ausgewogen ist, führen wir zwei geschlechtshomogene Gruppen.

3. Wie arbeiten wir?

Grundsätzlich gehen wir in geschlechtshomogenen und -heterogenen Gruppen nach demselben Lehrplan vor.

Themenfindung

Als wir mit dieser Form des Werkunterrichts begannen, hielten wir uns mit Themenvorschlägen bewusst zurück, um die Wünsche und Bedürfnisse der SchülerInnen besser ausloten zu können. Durch das Erfragen und Aufgreifen von Ideen und Vorschlägen der SchülerInnen und deren Einbindung wollen wir Mitbestimmung und Eigenverantwortung einfordern und fördern. Themen und Werkstücke, die die Kinder in den Unterricht eingebracht haben, sind oftmals echte Renner, auch in den nachfolgenden Werkgruppen. Der Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen ermöglicht so eine Auseinandersetzung mit Themen, die ganz spezifisch den jeweiligen und momentan aktuellen Bedürfnisse von Mädchen und Buben entspringen. Die Phase der Entscheidungsfindung für oder gegen Werkstücke lässt sich auch leichter aus dem Konkurrenzkampf zwischen Mädchen und Buben herauschälen.

Rollenvielfalt

Unser Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern die gesamte Bandbreite ihrer Handlungsmöglichkeiten erkennen und erfahren zu lassen, unser Beitrag dazu ist größtmögliche Offenheit und (soweit wir uns aus unserer eigenen Sozialisation lösen können) so geringe Erwartungshaltungen wie möglich.

Wir wollen weibliche oder männliche Rollenmuster nicht bewerten, fördern oder verhindern, sondern mit dem Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen Rahmenbedingungen schaffen, in denen die Kinder verschiedene (manchmal für sie auch ungewohnte) Handlungsweisen, Verhaltensweisen und Rollen erproben und sich bewusst machen können.

Das Sich-Spiegeln in der Erwartungshaltung des anderen Geschlechts ist in dieser Gruppenkonstellation ausgeklammert, so kann sich bewusstes Handeln nach individuellen Bedürfnissen in der geschützten Umgebung der Buben- oder Mädchengruppe leichter manifestieren.

Reflexion

Wir bemühen uns, Reflexionen zum Tun der Gruppe, der einzelnen SchülerInnen und unserem Zutun als Lehrerinnen Raum zu geben. Die knapp bemessene Zeit der wöchentlichen Doppelstunde, in der die Kinder in erster Linie aktiv arbeiten wollen und ein hohes Maß unserer fachlichen Betreuung brauchen, lässt uns allerdings unsere Grenzen spüren. Wir gehen jedoch davon aus, dass die Erfahrungen, die SchülerInnen in der kleinen Gruppe unter ihresgleichen machen, in Bezug auf gelebte und bewusste Rollenvielfalt eine gewisse Nachhaltigkeit haben oder Initialzündungen zur Persönlichkeitsentwicklung sein können. Inwieweit der Transfer in die Klassengemeinschaft, den Freundeskreis, in die Familie wirklich gelingt, lässt sich aus unserer Position als LehrerInnen nicht flächendeckend feststellen. Für das Umfeld Schule gibt es jedoch an der Rahlgasse bereits verschiedenste Ansätze zur weiteren Bearbeitung und Auseinandersetzung (siehe 6. Resümee und Ausblick).

Unsere Ansprüche an das Herbeiführen möglichst großer Rollenvielfalt gelten natürlich auch für die geschlechtsheterogenen Werkgruppen, sind aber dort schwieriger umzusetzen.

Ein Beispiel: 3. Klasse, ich unterrichte zum ersten Mal eine reine Bubengruppe im Textilen Werken. Die Buben haben 2 Halbjahre Textil-Erfahrung. Ich möchte herausfinden, wo sie mit ihrem Interesse stehen und fasse unser Thema „Anwendung der gelernten Fertigkeiten auf der Nähmaschine – Gestaltung von Flächen“ bewusst ganz weit. Nach anfänglicher Ratlosigkeit entscheiden sich ein paar Buben für textile Comics-Bilder, zwei andere beginnen ganz großflächig an einer Wandgestaltung und einem Bettüberwurf für ihr Zimmer zu arbeiten. Die restlichen Buben entdecken in dieser Aufgabenstellung keinen persönlichen Anknüpfungspunkt und bestehen auf einer Erweiterung des Themas – sie wollen Maskottchen nähen. In der Folge nähen diese Buben mit großer Hinwendung ihre „Kuscheltiere“. Ich nehme an, dass sie in der Gegenwart von Mädchen nicht derartig kontemplativ und vertieft gearbeitet hätten – möglicherweise befürchteten sie, ausgelacht zu werden ...

4. Was sagen die Mädchen und die Buben zum Werken in der geschlechtshomogenen Gruppe?

Die Zufriedenheit mit der Gruppeneinteilung ist hoch, besonders in den ersten Klassen, in denen die Abgrenzung bzw. die „Nichtwahrnehmung“ des anderen Geschlechts sehr intensiv ist. Unser Vorschlag, die Gruppen nach Geschlechtern zu trennen, bewirkt meist auf beiden Seiten ein erleichtertes Aufatmen. Die Mädchen haben durch ihre größere Zahl den Vorteil der Wahlmöglichkeit zwischen gemischter Gruppe und reiner Mädchengruppe, wahrscheinlich wären viele der Buben auch gerne unter sich.

In den zweiten und dritten Klassen wird zwar (meist von Mädchen) manchmal angesprochen, dass es doch mit den Buben zusammen „cooler“ wäre, unsere Beobachtungen zeigen aber, dass in den geschlechtshomogenen Gruppen eine spezifische Atmosphäre entsteht, die die Kinder sehr genießen und auch dazu benutzen, vertraulichere Gespräche zu führen.

Beispiel: 2. Klasse, eine Mädchengruppe, Nachmittagsunterricht. Das Arbeiten mit Ton stößt auf großes Interesse, die Schülerinnen setzen sich sehr intensiv mit dem Material auseinander und regen an, ein Semester lang einen Keramikschwerpunkt zu haben. Um günstigere Arbeitsbedingungen zu schaffen, einigen wir uns (nach Rücksprache mit den Eltern) den Unterricht dreistündig gegen Entfall jeder dritten Doppelstunde anzusetzen. Die Arbeitsergebnisse überragen in ihrer Qualität weit das Niveau der zweiten Klasse, die Arbeitsatmosphäre ist für die Mädchen und die Lehrerin äußerst anregend und angenehm.

5. Und ich?

In geschlechtshomogenen Gruppen habe ich das Gefühl, bei meiner Begleitung und Führung der Klasse viel differenzierter und authentischer zu handeln als in gemischten Gruppen, wo meine „Vermittlungstätigkeit“ oft allzu großen Raum beansprucht. Ich kann mich auf die Kinder besser einstellen, so ist mein persönlicher Zugang zu ihnen direkter und effizienter. Dies gilt für die Mädchengruppen („von Frau zu Frau“) als auch

für die Bubengruppen, „von Frau zu Mann“ hat ebenso eine eigene Qualität ... Wir haben in diesen Gruppen ein intensiveres menschliches Verhältnis zueinander und sprechen viel mehr Dinge an, die über den Unterricht hinausgehen. In dieser größeren Vertrautheit haben wir schon mehrmals spontane Ideen, die über den Werkunterricht hinausgehen, kreiern. So entstanden aus diesen „Plaudereien“ eine Erlebnisnacht mit einer zweiten Klasse (Wanderung und Übernachtung im Freien im Schlafsack) und eine Riesenskulptur aus Schrottteilen einer 4. Klasse.

Meine Werk-Kolleginnen berichten ebenfalls, dass ihr Vertrauensverhältnis zu Mädchen- bzw. Bubengruppen größer ist. In diesem Sinne konterkarieren wir auch aktiv die Vorurteile von manchen LehrerInnen, Schülern und SchülerInnen, nach denen Bubengruppen „sich aufführen“ und Mädchengruppen „zickig“ sind. Es mag schon sein, dass manche Gruppen in diese Richtung anlaufen, jedoch blicken wir diesen Mustern unerschrocken ins Auge und sind uns meist der Anerkennung derjenigen Kinder, die damit nichts am Hut haben, sicher und verstärken dadurch ihre Positionen.

6. Resümee und Ausblick

Das Fach Werkerziehung ist für mich in seiner Handlungsorientiertheit und in seiner Position, Kreativität und Sachkompetenz ohne großen Notendruck fördern zu können, sehr geeignet, die Persönlichkeitsentfaltung und -entwicklung unserer SchülerInnen voranzutreiben. Die Auseinandersetzung mit dem Frau-Sein, dem Mann-Sein und unserem gemeinsamen Umgehen damit kann unserem Ziel, die Kinder in ihrer Entwicklung bestmöglich zu begleiten, nur zuträglich sein. Auch erscheint mir jeder neue Impuls in der Unterrichtsgestaltung, der eine Verbesserung in der Befindlichkeit aller Beteiligten erwirkt, vor dem Hintergrund der vielfältigen, einschränkenden Sachzwänge in der Institution Schule als etwas grundsätzlich Erfreuliches und Ausbaufähiges.

Das gezielte Setzen von Verknüpfungspunkten zu Fächern wie Ko-Ko-Ko und den LehrerInnen, die in der geschlechtssensiblen Pädagogik Schlüsselrollen (Mädchen/Buben-Beauftragte,

SchülerberaterInnen, BegleiterInnen von MediatorInnen) innehaben, erscheint mir als der nächste Schritt. Ebenso können wir uns vorstellen, dass unser Ansatz in Klassenprojekten, Projektwochen, Teamfindungsseminaren (zu Beginn einer neuen Klassenkonstellation – 1., 3., 5. Klasse) mit größeren Zeitressourcen und intensiver Betreuung des Reflexionsteiles Niederschlag findet und zu einer weiteren Bewusstseinsbildung führt.

Ernst Schwager

Geschlechtssensibel „systemisch“ arbeiten in Klassen – eine punktuelle Annäherung

Systemisch Arbeiten in schwierigen Situationen

Dieser Artikel beschreibt meine Tätigkeit in mir zunächst fremden Klassen, in denen es Sündenböcke, verhaltensauffällige Kinder oder andere konflikträchtige Konstellationen gibt, und in denen die herkömmlichen Methoden wenig Erfolg gezeigt haben. Einige Aspekte meiner konkreten Praxis möchte ich hier erörtern, wenn auch in einem kurzen Aufsatz nicht die Komplexität systemischer Vorgangsweisen erschöpfend behandelt werden kann. So etwa verzichte ich auf die Erklärung der „positiven Umdeutung von Verhaltensweisen“ und auf die Erläuterung der Kontaktaufnahme und des „Reframens“ innerhalb des „Systems Klasse“ oder auf die Erklärung der Funktion der Lehrergruppe als „Reflecting Team“. Genauere Informationen zum systemischen Arbeiten in Klassen finden sich im Buch „Verhaltensprobleme im Unterricht“ von Alex Molnar und Barbara Lindquist.¹

Allparteilichkeit und Geschlechtersensibilität

Alle in schulischer Kommunikation Beteiligten (SchülerInnen und LehrerInnen) werden von Geburt an als Frauen oder als Männer sozialisiert, deshalb ist JEDES Problem auch aus geschlechtssensibler Perspektive zu durchleuchten. Keine Inter-

¹ A. Molnar/B.Lindquist: Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis. Dortmund 1990, S.14. Therapeutische Betreuung von verhaltensauffälligen Kindern ist schwierig, und Bücher können nur zu einem ersten Einblick verhelfen. Vgl. z.B.: C. Hennig/U. Knödler: Problemschüler – Problem Familie. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern. 2. Auflage. München und Weinheim 1987. Für soziale Beziehungen im Klassenverband vgl. Ruth Mitschka: Die Klasse als Team. Ein Wegweiser zum Sozialen Lernen in der Sekundarstufe. Linz 1997.

vention wirkt geschlechtsneutral, auch wenn die Beteiligten das oft glauben, sondern sie wird von den Angehörigen der beiden Geschlechter in spezifischer Weise aufgefasst.² Dabei ergeben sich manchmal große Spannungen bei Klärungshilfen in Klassenkonflikten:

Systemisches Arbeiten sieht ja nicht einen „Störer“ als einzige Ursache von Problemen, sondern erfordert vom Klärungshelfer eine gewisse Neutralität und Allparteilichkeit gegenüber allen Beteiligten, unabhängig davon, ob sie Mann oder Frau, Symptomträger oder nicht oder ob sie jung oder alt sind. Das kann mit der Forderung nach Geschlechtersensibilität in Konflikt kommen, was ich anhand einiger Beispiele kurz erläutern möchte.

Ein Beispiel für die manchmal sehr extremen Aussagen, die ich bei meinen „systemischen“ Auftritten in mehreren AHS in Wien von SchülerInnen hören kann:

„Alle Weiber sind Hexen und gehören verbrannt!“ Das war vor einigen Jahren der Ausspruch eines vorlauten Knaben aus einer ersten Klasse, der dafür den Beifall seiner Mitschüler bekam. Die Mädchen hörten nur halb interessiert und scheinbar passiv zu. „Diese Äußerungen sind uns nichts Neues mehr, sondern typisch“, meinte die Klassensprecherin achselzuckend. Die KlassenlehrerInnen saßen auf meine Bitte hin seit Stundenbeginn in der letzten Reihe und hatten bisher geschwiegen, nun aber hielten sie es kaum auf ihren Plätzen aus, denn sie wollten diesen Macho gehörig zurechtweisen. Besonders die Klassenvorsteherin, die meine Arbeit in dieser mir vorher unbekanntem Schule organisiert hatte, war sehr empört, sowohl über den Ausspruch als auch über den Beifall der Burschen und vor allem auch über die Passivität der Mädchen, die sich das alles scheinbar unbeteiligt gefallen ließen – auf diese Klasse und den weiteren Verlauf der Beratung werde ich später nochmals zu sprechen kommen.

Ein anderes Beispiel: *„Wir haben den pestigen Oberstinker gemeinsam zu uns aufs Mädchenklo geschleppt und unter die Wasserleitung gehalten. Auch die Burschen der A- und C-Klasse haben zugese-*

2 Eine engagierte feministische Kritik zur Ausblendung der Geschlechtersensibilität in der herkömmlichen Familientherapie: M. Walters, u.a.: Unsichtbare Schlingen. Stuttgart 1995

hen und gelacht“, erzählt ein Mädchen einer dritten Klasse triumphierend, und die anwesenden Lehrkräfte sind erstaunt. Sie hatten mich auf mehrfache Bitte des Elternvereins eingeladen und waren nun völlig überrascht von der scheinbar totalen Ablehnung, der sich ein Außenseiter in dieser Klasse ausgesetzt sah. Bei meinem genaueren Nachfragen stellte sich heraus, dass ausnahmslos jedes der anderen dreißig Kinder diesen Mitschüler während des letzten halben Jahres „Stinker“ oder „Pestkranker“ oder ähnlich titulierte hatte.

Diese zwei Aussagen sind zwar Extremfälle – bei meiner allparteilichen, nichtmoralisierenden Art der „systemischen“ Arbeit in mir zunächst fremden Klassen kann eine ähnliche Situation aber rasch entstehen. Deshalb möchte ich einige Aspekte der sehr speziellen Vorgangsweise meiner Interventionen anhand dieser zwei Beispiele etwas näher erläutern.

Unterschiede wertschätzen und nützen

Nehmen wir als ein konkretes Beispiel das aggressive Verhalten von manchen Burschen in einer ersten Klasse gegenüber den Mädchen, das schließlich in dem weiter oben notierten Ausspruch eines besonders lauten Burschen gipfelte: *„Alle Weiber sind Hexen und gehören verbrannt!“* Zunächst war ich perplex und habe (auch um Zeit zu gewinnen) meine momentane Ratlosigkeit angesprochen: *„Was du jetzt gesagt hast, das hat mich äußerst erstaunt und verwirrt, das ist mir jetzt so fremd, da möchte ich gern mehr von dir erfahren.“* Anschließend habe ich unter Umgehung der „WARUM-FRAGE“, die vermutlich nur abstruse Rechtfertigungen ergeben hätte, den Kontext genauer hinterfragt und interessiert vernommen, seit wann diese Ansicht in der Klasse besonderen Zuspruch findet und welche unterschiedlichen Erklärungen es dafür gibt. Ich erfuhr, dass nach kurzer Zeit in der Klasse der ursprüngliche Sitzplan nicht mehr haltbar war, weil die Buben sich standhaft geweigert hatten, neben Mädchen zu sitzen.

Einige Mädchen konnten bei der Rekonstruktion der Sitzplangeschichte interessante Einzelheiten beisteuern: Einer, der noch längere Zeit neben einem bestimmten Mädchen sitzen wollte, war der spätere lautstarke Befürworter der „Hexenverbrennung“.

gen“ gewesen, der mit seinem ursprünglich mädchenfreundlichen Verhalten sehr in der Rangordnung der Buben gesunken war, bis er durch verändertes aggressives und frauenfeindliches Verhalten wieder zu den für die Lehrkräfte Unangenehmsten in der Klasse gehörte, sich aber von den frauenverachtenden Burschen akzeptiert fühlen konnte.

Nun war die Reihe an mir, ich sollte mir etwas Umdeutendes, Nicht-Moralisch-Wertendes einfallen lassen, das die Hexenphantasien ablösen sollte. Ein Theorieinput à la „vaterlose Gesellschaft“ oder „Abstrampeln der Pubertierenden, um den tiefempfundenen Verlust der intensiven Mutterbindung zu überspielen“ war hier nicht angesagt.³ Aber ich erinnerte mich an das „Baffa-baffa-Spiel“ über die Begegnung mit anderen Kulturen zur Überwindung von Fremdenhass.⁴ Ich erzählte nun der Klasse, dass Fremdes Angst erzeugt. Um diese aufkommende Angst nicht zu mächtig werden zu lassen, versuchen manche Männer ihre vermeintliche Stärke zu demonstrieren und die Situation durch Gewaltanwendungen unter Kontrolle zu bringen. Sie versuchen also, sich wie ein Maus, die einen Tiger darstellen will, aufzublasen. Aber mit dem Fremden kann man sich – wenn man den Mut dafür aufbringt und sich seiner selbst sicherer ist, sodass man niemanden „einen Tiger vorspielen“ muss – vielleicht auch anders konfrontieren. Wenn Männer versuchen, Frauen als Fremde „wie von einem anderen Stamm“ zu betrachten und umgekehrt, könnten jeweils für kurze Zeit SpäherInnen ausgesendet werden, die die jeweils anderen erkundeten. Sie könnten sich unter diese Fremden begeben und nachfühlen, wie diese unbekannte Kultur auf sie wirkt. Dann können sie in ihrem eigenen Stamm von ihren Erlebnissen berichten und geeignete Verhaltensmaßnahmen beraten.

Es wurden in kleinen geschlechtsspezifischen Buben- und

3 Zu der schwierigen Sozialisation von männlichen Jugendlichen: W. Betcher/W. Pollack: Die Ferse des Achilles. Vom antiken Heldenmythos zum neuen Männerbild. München und Leipzig 1995

4 Im „Baffa-baffa-Spiel“ geben sich zwei Gruppen spezielle Hierarchien und Kommunikationsregeln, die dann durch gegenseitige Beobachtung herausgefunden werden sollen.

Mädchengruppen (je 3-5 TeilnehmerInnen) Vorschläge für die „SpäherInnenaktivität“ gemacht, die auf Plakaten festgehalten wurden.

In der darauffolgenden Stunde gab es Diskussionen und die Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zunächst in „Verschnittgruppen“, in denen jeweils mindestens ein/e Teilnehmer/in von jeder Kleingruppe saß. Damit wurde – ausgehend von der Sicherheit in den geschlechtsgleichen Gruppen – ein Wagnis der „geschlechtsgemischten“ Verschnittgruppen ermöglicht. Sowohl Burschen als auch Mädchen waren nun neugierig auf die jeweils anderen Vorschläge. Schließlich wurde im Plenum die Erarbeitung eines neuen Sitzplan-Programms für die nächsten Schulwochen besprochen. Dieses Programm sollte verwirklicht werden, falls die Lehrkräfte ebenfalls damit einverstanden wären. Das etappenweise Vorgehen illustriert eine bewährte Methode. Nur wenn zuerst die Sicherheit (z.B. der gleichgeschlechtlichen Gruppe) gewährleistet ist, lassen sich Menschen auf neue und riskantere Arbeitsbedingungen (z.B. Verschnittgruppen) ein.

Der nächste Arbeitsschritt war die Einbeziehung der beobachtenden LehrerInnen. Sie sollten sich dazu äußern, wie sie die letzten achtzig Minuten erlebt hatten und was noch unbedingt in der Arbeit berücksichtigt werden sollte. Einige waren noch so empört über den „Verbrennungsvorschlag“, dass sich die Rückmeldungen auf diesen Ausspruch konzentrierten. Ein Kollege sprach von zwei auseinanderklaffenden und diametral anders gestalteten Einheiten, wobei er die erste als „Hölle“ und die zweite als „Himmel“ benannte. Wie der Übergang von der Hölle zum Himmel bewerkstelligt wurde, das war ihm leider entgangen. So geht es vielen BeobachterInnen, denen systemisches Arbeiten zunächst fremd ist und die die Technik des „Umdeutens“ und ihre Auswirkungen nicht kennen. Oft „sieht man nur das, was man sieht.“ Alle Lehrkräfte waren einverstanden mit den Sitzplanversuchen der SchülerInnen und ihrem Plan, diese Versuche gemeinsam zu „evaluieren“, um den jeweils nächsten Schritt im Kontakt der beiden Kulturen geschlechtssensibel zu erkunden.

Einen (räumlichen) Standpunkt beziehen

Eine von mir häufig verwendete Arbeitsform ist die „*Meinungslinie im Raum*“. Zur Illustration möchte ich ein Beispiel für diese Methode herausgreifen. Ich betone die Freiwilligkeit der Teilnahme bei dieser Übung und frage etwa (beim Auftrag, zur Aggressivität bestimmter Burschen zu arbeiten) ein eher stilles Mädchen, ob es in der Klasse eine oder mehrere gute Freundinnen habe. Diese beiden bitte ich, mir zu helfen und mit mir in eine Ecke des Raumes zu gehen. „Ihr seid euch sehr nahe, gibt es jemanden in der Klasse, zu dem ihr im Gegensatz dazu eine sehr weite Entfernung empfindet?“ Nach einer kurzen Beratung werden von ihnen meist bestimmte Burschen genannt. Diese bitte ich, mir ebenfalls gute Freunde zu nennen und mit ihnen in die diagonal entfernteste andere Ecke des Klassenraums zu gehen. Nun erkläre ich und nehme (trotz der vorhandenen Bankreihen und Sesseln) sichtbar die Position im Raum ein: „Wenn ich als Mitschüler eine gleichweite Distanz zu den beiden Gruppierungen empfinde, dann stelle ich mich HIER her“. Dabei postiere ich mich in die Mitte der Klasse. „Wenn ich mich aber näher zu der einen Gruppe gehörig fühle, dann gehe ich eher HIER her.“ Dabei postiere ich mich auf der gedachten „Raum“- Diagonale (gemeint ist natürlich die zweidimensionale Diagonale am Fußboden) eher in der Nähe der „Burschenecke“, weil das glaubhafter ist. „Wenn ich aber mehr Nähe zu der Gruppe in der anderen Ecke verspüre, dann nehme ich diese Position ein“, sage ich und postiere mich auf der gedachten Diagonale eher in der „Mädchenecke“.

„Jede/r, der oder die für sich selbst einen passenden Standort auf der gedachten Diagonale empfindet, soll aufstehen und sich auf diesen Platz stellen“, füge ich als nächsten Schritt hinzu. Meist springt der Großteil der SchülerInnen auf und bezieht eine Position im Raum. Die anderen bitte ich, mir als BeraterInnen behilflich zu sein. Sie sollen beurteilen, ob sich ihrer Meinung nach alle „richtig“ im Raum positioniert hätten. Dadurch werden auch die Sitzenden aktiv einbezogen. Die anderen bitte ich, sich ca. fünf Minuten lang auf die Vorschläge der „BeraterInnen“ einzulassen und dann wieder die Position einzunehmen, die für sie passt. Das alles ergibt einen regen Austausch von Meinungen

und dahinterliegenden (unausgesprochenen) Anschauungen über die Beziehungen in der Klasse, die oft „Erstmaligkeiten“ und Erstaunen bei MitschülerInnen und beim „Reflecting Team“ erzeugen. Oft empfinden Personen räumlich Sympathie- und Antipathiegefühle, die sie verbal nicht ausdrücken könnten. Stehen Dutzende TeilnehmerInnen auf dieser Diagonale, dann wird Distanz nicht als besonders kränkend empfunden. Deshalb sind manche Realitäten auf diese Weise leichter abbildbar. Noch immer können die unterschiedlichen BeobachterInnen bei ihren bisherigen eigenen Interpretationen bleiben. Viele festgefahrene Meinungen geraten allerdings bei diesen Standortübungen ins Wanken.

Als nächsten Schritt bitte ich die im Raum Stehenden, ob sie für die beobachtenden MitschülerInnen eine Position vorschlagen könnten. Die BeobachterInnen bitte ich, für fünf Minuten diese Positionen einzunehmen und danach den Standort zu wählen, der ihrer Meinung nach für sie selbst passt. Meist haben dann die BeobachterInnen schon soviel Sicherheit im Ablauf dieses Arbeitsschrittes, dass sie trotz ihrer anfänglichen Bedenken und den wiederholten „Freiwilligkeitserklärungen“ meinerseits („Überlegt bitte, ob ihr wirklich euren Sitzplatz verlassen wollt ...“) eine Position im Raum ein. Auch hier gilt eine bewährte Methode für einen von systemischen KlärungshelferInnen verspürten Widerstand: Je mehr Sicherheit gegeben wird, desto stärker wächst das Selbstvertrauen, auch ein gewisses Risiko eingehen zu können. Oft ist ein vermeintlicher Widerstand ein Signal, dass noch mehr Sicherheit und Langsamkeit bei der gemeinsamen Arbeit notwendig ist.

Jede/r Beteiligte kann sich nun über die Beweggründe äußern, die zur Standortwahl geführt haben, und auch darüber, wie sich dieser Platz nun „anfühlt“.

Menschen in unmittelbarer Nachbarschaft bilden eine Gruppe auf der Diagonale. Zuerst muss die Gruppenbildung (und ihre Abgrenzung) überprüft werden. Es kann auch Einzelgänger geben oder Gruppen von acht bis zehn Leuten.

Zur Identitätsbildung soll sich nun jede Gruppe einen Namen wählen und überlegen, was sie besonders auszeichnet und von

anderen unterscheidet. Ein wichtiger Arbeitsauftrag lautet: „Was wünschen wir, was andere Gruppen (NICHT) tun sollen?“

Die unterschiedlichen Wünsche werden anschließend als Verträge ausgehandelt, wobei diese flexibel sein sollten und auch durch gemeinsam gewählte „Schiedsrichter“ schriftlich fixiert und nach einer bestimmten Zeit auf ihre Einhaltung kontrolliert werden sollten.

Bei anderen Aufträgen (die sich manchmal aus der konkreten Arbeit erst ergeben), ist es günstig, andere Pole für die Meinungslinien zu finden (z.B.: nur mit den Burschen, die Mädchen als kritische Beobachterinnen und Anregerinnen und umgekehrt). Wie beim zuerst geschilderten „Baffa-Baffa-Spiel“, das in „Verschnittgruppen“ mit angeregter Zusammenarbeit gemündet hat, gilt: Nur wenn zuerst die Sicherheit gewährleistet ist, werden die Beteiligten freier und lassen sich auf neue und riskantere Arbeitsbedingungen ein.

Grenzen systemischer Intervention

In einer dritten Klasse begegnete mir der schon oben erwähnte konkrete Fall eines krassen Außenseiters, von dem die MitschülerInnen behaupteten, er habe die Pest und stinke erbärmlich. Bei genauerem Nachfragen ergab sich, dass nach Meinung sowohl der Burschen als auch der Mädchen, eine außerordentlich gute Klassengemeinschaft existiere. Der Sündenbock, aus besonders schwierigen Verhältnissen kommend, hatte durch zahlreiche Abgrenzungsangebote auf vertrackte Weise zur vermeintlichen Harmonie beigetragen. Mädchengruppen, die den Knaben auf ihr Klo schlepten und unter die Wasserleitung hielten, waren bei den anderen sehr beliebt. In einem gemeinsamen konstruktiven Gespräch fanden wir eine neue Lösungsmöglichkeit, um eine „echte Klassengemeinschaft“ herzustellen, die sich darum kümmert, dass es möglichst *allen* Beteiligten gut geht. Meine Frage nach den Klassenmitgliedern, die jeweils zu zweit (abwechselnd Mädchen/Buben) für eine Woche als Ansprechpartner für die Sorgen und Wünsche des „Außenseiters“ ein offenes Ohr haben, löste eine organisierte Betreuungsarbeit aus. Eine Liste bis Jahresschluss wurde erstellt.

Als ich drei Monate nach dieser Intervention wieder in die Klasse gebeten wurde, war ich schon auf die Veränderungen der Kommunikationsstruktur und auf die Klassenkultur neugierig. Allen hoffnungsvollen Erwartungen machte der bisher Beschimpfte einen Strich durch die Rechnung, indem er von keinem/r MitschülerIn irgendeine Hilfe annehmen wollte. Er beharrte standhaft darauf, weiterhin die gesammelte negative Beachtung zu erhalten, indem er bei möglichst vielen MitschülerInnen (un-)bewusst weiterhin aneckte und sie, so gut er konnte, zu aggressiven Reaktionen veranlasste. Deshalb kippte bald nach meiner ersten Intervention das Kommunikationssystem wieder in die altgewohnten Muster und der Außenseiter fühlte sich endlich wieder in seiner Rolle bestätigt. Man könnte den Vorfall auch als Selbstbestrafungsaktion interpretieren, denn der nun 13jährige Knabe war – wie ich nun erfuhr – schon in der ersten Klasse bei den heimlichen „Doktorspielen“ der Mitschüler sehr aktiv gewesen. Auf Bitte der Mädchen war er also schon zwei Jahre davor als einziger bereit gewesen, die Behauptung, dass er schon Schamhaare habe, sichtbar zu bestätigen. Die neugierigen Mädchen hatten sich danach, wie im weiteren Verlauf des Klassengesprächs berichtet wurde, von den Spielen lauthals distanziert und den Vorwitzigen als Sündenbock benützt.

In diesem speziellen Fall hatte keine Lehrkraft etwas von den ständigen Beschimpfungen wahrgenommen (oder wahrnehmen wollen?), aber die zweimalige Intervention eines externen Beraters konnte auch nicht das eingeschliffene Kommunikationssystem der Klasse so nachhaltig irritieren, dass neue Muster prägend geworden wären. Zu viele (geheime) Vorteile des Altgewohnten hätten aufgegeben werden müssen.

Der Kontext der Geschlechtssensibilität

Alle Schulen unterscheiden sich voneinander, und in jeder Schulklasse existiert eine Vielzahl von Erfahrungswelten und damit verknüpften Bedeutungsgebungen nebeneinander. Hier kann kein Kontext für das Verständnis von SchülerInnenbeziehungen relevanter sein als jener der Geschlechterbeziehungen und der sich darin ausdrückenden unausgewogenen Verteilung

von Macht. Alle Schulen sind von der österreichischen Realität geprägt, und auf uns alle wirken unterschiedlichste Ideologien für wünschenswerte Familienorganisationen. Die „*Rollenkomplementarität*“ ist von der Vorstellung geprägt, dass das Geldverdienen durch eine Berufstätigkeit in erster Linie Sache des Mannes ist und die gefühlsbezogenen Aufgaben wie Fürsorge und Pflege von Beziehungen sowie das Großziehen von Kindern hauptsächlich den Frauen zukommt. Ein Familienmodell hingegen, das durch „*Rollensymmetrie*“ zwischen den Geschlechtern charakterisiert ist, strebt für beide Geschlechter die gleichberechtigte Übernahme von Arbeit und Erziehung sowie zweckbezogener und gefühlsbezogener Aufgaben an. Diese Vorstellungen von Komplementarität und Symmetrie können bei keiner Diskussion in Schulklassen einfach „weggehext“ werden. Deshalb gibt es beim systemischen Arbeiten in Klassen die Erfordernis, die Vorherrschaft männlicher Annahmen zu beseitigen und die Erfahrungswelt von Frauen auch in die Formulierungen von Interventionen einzubauen. Da Männer und Frauen nicht gleichgestellt sind, gibt es auch im schulischen Kontext keine geschlechtsneutralen Systemformulierungen. „Wenn wir also an eine Zirkularität und Komplementarität in menschlichen Beziehungen glauben sollen, dann müssen wir von einer paritätischen Grundlage ausgehen. Existiert diese in der Wirklichkeit gar nicht, dann haben wir es mit einer hypothetischen Abstraktion zu tun, welche die gesellschaftlichen Ursprünge dieser Beziehungen unberücksichtigt lässt.“⁵

5 M. Walters u. a.: *Unsichtbare Schlingen*. Stuttgart 1995, S. 48.

GENDER ALS THEMA IN DER SCHULE – BEOBACHTUNGEN, ERFAHRUNGEN, PROJEKTE

Christine Hahn, Angelika Paseka

„Da registriere ich gewisse Ängste: Was soll das schon wieder?“

Über Widerstände und Abwehrhaltungen im Zusammenhang mit Genderfragen.

Das Thema „Gleichstellung von Frauen und Männern“ scheint im Alltag keines mehr zu sein – es wird bejaht, als „Selbstverständlichkeit“ abgehandelt, und die Empörung über jene Länder, in denen Frauen unterdrückt und zum Schweigen verurteilt sind, ist groß (siehe dazu die Berichterstattung über Afghanistan im Herbst 2001). In den Medien werden „Powerfrauen“ präsentiert, mit Partnern, die großes Verständnis für deren berufliche Ambitionen aufbringen und die die Rolle des „neuen Mannes“ gerne zu übernehmen scheinen.

Und doch stellen wir die Frage: Ist diese Akzeptanz im Alltag tatsächlich gegeben bzw. im Hinblick auf unseren Tätigkeitsbereich: Kann eine solche Akzeptanz zumindest im Bildungswesen festgestellt werden, v.a. dann, wenn es um die konkrete Umsetzung geht? Denn seit 1995 gibt es das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, das mittlerweile in den meisten Lehrplänen¹ verankert ist.

1 Entsprechende Hinweise finden sich in den Lehrplänen der Volks-, Haupt- und Sonderschulen, der allgemeinbildenden höheren Schulen und in einem Teil der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (Handelsakademien und Handelsschulen, Kollegs für Kindergartenpädagogik, Kollegs für Sozialpädagogik, Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten). Die Aufnahme in die Lehrpläne an den Berufsschulen ist in Planung (vgl. bm:bwk 2000).

Zu den Daten

1997 wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk)/Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen eine Studie mit einer Laufzeit von zwei Jahren in Auftrag gegeben, die die Umsetzung des Unterrichtsprinzips an den Institutionen der Lehrer/innenaus- und -fortbildung evaluieren sollte (Hahn/Paseka 2000). Einbezogen wurden all jene Institutionen, die für die Umsetzung verantwortlich sind (bm:bwk, Landesschulräte/LSR, Pädagogische Institute/PI, Pädagogische Akademien/PA).

Die Datenerhebung verlief in drei Phasen: Zunächst wurde mittels eines einfachen Fragebogens in den Institutionen (siehe oben) erhoben, wer dort für das Unterrichtsprinzip zuständig ist und welche Aktivitäten bisher gesetzt wurden. In einer zweiten Phase wurden 15 Expertinnen-Interviews mit Vertreterinnen der einzelnen Institutionen durchgeführt, und die dritte Phase der Datenerhebung bestand aus einer schriftlichen Befragung von Professor/innen und Studierenden für das Lehramt an Hauptschulen² an allen Pädagogischen Akademien Österreichs. Die Antworten von 250 Lehrpersonen und 670 Studierenden konnten quantitativ ausgewertet werden.

In diesem Artikel werden jene Widerstandspotenziale, die von den Befragten bewusst angesprochen wurden, aber auch persönliche Unsicherheiten und Abwehrhaltungen präsentiert. Datenbasis sind die Expert/innen-Interviews und die Antworten auf die offene Frage auf dem Fragebogen („Was ich sonst noch sagen wollte“).

Ergebnisse

Widerstände auf institutioneller Ebene

Diese haben wir z.T. selbst erfahren: Die in der ersten Erhebungsphase ausgesendeten Fragebögen kamen zwar mit einer

2 Die Beschränkung auf diese Gruppe erfolgte aufgrund der Tatsache, dass zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung (Frühjahr 1998) das Unterrichtsprinzip erst in den Lehrplänen der Hauptschule verankert war.

Ausnahme zurück und die Fragen wurden auch beantwortet. Allerdings entstand der Eindruck, dass damit oftmals nur der „political correctness“ Genüge getan wurde. So gab es z.B. auf die Frage nach bisher eingeleiteten Maßnahmen und Aktivitäten im Sinne des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ z.T. sehr oberflächliche und unverbindliche Antworten wie „Wachsamer Unterstützung“ oder „Eintiges ist in Überlegung“.

Die interviewten Personen beklagten aber auch eine gewisse Passivität und Lethargie: bei den Vorgesetzten ebenso wie bei Kolleg/innen. Das Thema hat an kaum einer Institution einen wirklich hohen Stellenwert, das jeweilige Engagement wird „geduldig zur Kenntnis genommen“, „man lässt mich sozusagen werkeln“, aber es gibt „kein Kollektivinteresse“ (aus den Interviews).

Widerstände lassen sich aber auch darin finden, dass diejenigen, die sich nun für die Umsetzung engagieren, auf wenig Klarheit stoßen: Die Erwartungshaltung seitens der Institution bzw. der Vorgesetzten ist diffus, ebenso der tatsächliche Verantwortungsbereich. Zusätzlich werden weder Zeit- noch materielle Ressourcen zur Verfügung gestellt, d.h. Genderagenden sind zusätzlich zu erledigen, „irgendwie mitzudenken“ (aus einem Interview).

Und schließlich wird auch von politischer Seite wenig Unterstützung erlebt, weil dieses Thema nicht als oberste Priorität wahrgenommen wird. Das lässt sich auch daran dokumentieren, dass man sich auf bildungspolitischer Ebene auf ein „Unterrichtsprinzip“ geeinigt hat, wissend, dass damit zwar formal dem politischen Anliegen Genüge getan wurde, dass aber Unterrichtsprinzipien dazu tendieren, sich im Schulalltag zu verflüchtigen. Oder wie es eine Lehrende an einer Pädagogischen Akademie auf dem Fragebogen pointiert formulierte: „Ich möchte an den alten Witz erinnern, dass die einfachste Art, ein Thema totzuschweigen, die Erhebung zum Unterrichtsprinzip ist“.

Insgesamt zeigt sich damit, dass nach außen hin Akzeptanz für Genderfragen dokumentiert wird, dass aber bei den nachgeordneten Dienststellen (LSR, PI, PA) wenig für die konkrete Umsetzung passiert, trotz intensiver Bemühungen der zuständigen Abteilung im bm:bwk. Und es zeigt sich auch, dass Geschlechter-

fragen nach wie vor ein *Frauenthema* sind, denn mit einer einzigen Ausnahme wurden uns ausschließlich Frauen als Ansprechpersonen genannt.

Widerstände auf mikro-politischer Ebene

Personen, die sich trotzdem für Genderfragen engagieren, erleben z.T. zusätzlich Widerstände auf der personellen Ebene, d.h. im persönlichen Kontakt mit Vorgesetzten und Kolleg/innen. Das reicht von Etikettierungen („*Man ist dann eine Emanze ...*“), unterschweligen Bemerkungen in informellen Gesprächen nach Sitzungen und Besprechungen, bis hin zu direkten Auseinandersetzungen. Diese Erfahrungen decken sich auch mit denen von Lehrerinnen in anderen Institutionen. In einer Untersuchung an australischen Schulen wurden feministisch agierende Frauen mit dem label „*humourless, unpopular man hater, lesbian*“ versehen (vgl. Kenway 1995, 68). Und einer deutschen Lehrerin, die eine Frauengruppe an ihrer Schule initiierte, wurde Folgendes unterstellt: „*Die kann ja nichts anderes! Die sieht nicht gut aus!*“ (Sachse 1993, 288).

Widerstände in der eigenen Person

In den Interviews konnten wir aber auch Widerstände orten, die von den interviewten Personen selbst ausgehen. Erkennbar war dies etwa an eingelegten Pausen und Verzögerungen bei den Antworten, vorsichtigen Formulierungen (z.B. meinte eine Ansprechperson, dass sie „*nicht total abgeneigt*“ sei, Initiativen zu setzen, denn das Thema sei „*nicht uninteressant*“) und dem Wunsch, sich nicht als „zu radikal“ zu präsentieren. So formulierten einige eine Scheu vor „*emanzipatorischen Extremen*“, denn man müsse das Thema „*von beiden Seiten angehen*“. Sie dokumentieren damit ihr Unbehagen, sich mit zu viel Interesse und Engagement bezüglich Geschlechterfragen zu exponieren.

In den Antworten auf die offene Frage „*Was ich sonst noch sagen wollte*“ am Ende des Fragebogens (s.ob.) konnten z.T. massive Abwehrhaltungen diagnostiziert werden. Bei genauerer Analyse ergaben sich folgende Kategorien (vgl. Hartmann 1994):

(1) Nicht Wahrhaben-Wollen: (Gesellschaftliche) Unterschiede

zwischen Männern und Frauen werden nicht (mehr) wahrgenommen, eine Auseinandersetzung mit diesem Thema macht daher aus der Sicht der Befragten wenig Sinn („*Österreich ist ein Paradies für die Frauen.*“ – Studentin).

(2) Schuldzuschreibungen: Die eigene Bereitschaft wäre da, doch es werden zu starke Widerstände bei den Studierenden, v.a. den Studentinnen wahrgenommen („*Alle einschlägigen Bemühungen werden von den Frauen selbst mehrheitlich konterkariert*“ – Lehrender).

(3) Biologisieren: Die Existenz von Unterschieden wird gutgeheißen, und diese werden auf die Natur zurückgeführt. Bemerkenswert ist, dass Aussagen dieser Art ausschließlich von Professor/innen stammen („*Natürliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern belassen.*“ – Lehrender).

(4) Sich überfordert fühlen, weil unter dem Druck von Lehrplan, Stundentafel, usw. eine Beschäftigung auch noch mit diesem Thema nicht möglich erscheint. Außerdem wird in Frage gestellt, dass es darüber überhaupt etwas zu lehren gibt („*Was soll man in der Volksschule über Gleichstellung der Geschlechter unterrichten?*“ – Studentin).

(5) Die Diskussion um Benachteiligungen von Frauen wird auf eine individuelle Ebene verlagert, damit bleiben aber strukturelle und ökonomische Machtverhältnisse ausgeblendet („*Noch nie – doppelt unterstrichen – in meinem Leben habe ich einen Nachteil gehabt, weil ich eine FRAU bin.*“ – Studentin).

(6) Ablehnung einer geschlechtsspezifischen Fragestellung, weil „*Menschen*“, „*Kinder*“, „*Individuen*“ im Mittelpunkt der Betrachtung stehen („*Für mich sind emotionell keine Unterschiede zwischen Mann und Frau, d.h. für mich gibt es nur Menschen.*“ – Student).

(7) Vorwurf der Diskriminierung, weil durch gesetzliche Schutzmaßnahmen bzw. Förderprogramme Männer als die Verlierer wahrgenommen werden. („*Gleichstellung wird oft missbraucht. Frauen mit weniger Qualifikation bekommen Stellen von höher qualifizierten Männern.*“ – Studentin).

(8) Abwertung durch negative Etikettierungen, um jene Personen, die sich mit dem Themenkreis „*Frauen – Männer – Geschlecht*“ beschäftigen, lächerlich zu machen, zu stigmatisieren

und/oder in eine „radikale Ecke“ zu drängen („Sinnloses Unterrichtsprinzip, das von irgendwelchen Emanzen gepuscht wurde.“ – Student).

(9) Verlagerung der Ablehnung auf Nebenschauplätze, d.h. das Thema „Gleichstellung von Frauen und Männern“ wird nicht direkt abgelehnt, sondern es werden andere Aspekte vorgeschoben, um sich mit dem Thema an sich nicht beschäftigen zu müssen: Probleme mit Unterrichtsprinzipien generell, mit dem Wort „Gleichstellung“ („Das Wort Gleichstellung finde ich für unpassend. Besser z.B. Gleichberechtigung.“ – Lehrender), mit dem Fragebogen („Tückisch – von Frauen verfasst.“ – Student).

Erklärungen

Aus dem Blickwinkel der Systemperspektive diagnostizieren wir ein starkes Beharrungsvermögen der gesellschaftlichen Institutionen. Bildung ist historisch gewachsen und war jahrhundertlang durch Männer geprägt. Die Forderungen der Frauenbewegung haben dieses Männerhaus „bewegt“, d.h. in vielen Bereichen hat ein Umdenken eingesetzt und Gleichheitsforderungen konnten durchgesetzt werden (siehe A. Paseka S. 5 ff). Andere Bereiche blieben ausgeklammert bzw. wurden nur am Rande berührt, wie die hierarchischen Strukturen im Bildungswesen, die vermittelten Inhalte oder die Beziehungsstrukturen in Klassenzimmern, und bei kritischer Betrachtung muss festgehalten werden, dass eine androzentristische Orientierung hier noch immer dominiert – weil sie systemkonform und systemerhaltend ist. Das Festhalten an traditionellen Strukturen und das Hinauszögern von Veränderungen macht aus diesem Blickwinkel daher durchaus Sinn. So lässt sich zeigen, dass es auf politischer (und wir behaupten v. a. auf verbaler) Ebene einen breiten Konsens über die Wichtigkeit von Geschlechter- und Gleichheitsfragen gibt (siehe dazu die Strategie „Gender Mainstreaming“, 1998 vom Europarat verabschiedet, vgl. Paseka in diesem Band), dass aber, wenn es um die konkrete Umsetzung geht, starke Beharrungstendenzen v.a. bei den nachgeordneten Dienststellen auftreten (Beispiele siehe oben).

Widerstände und Abwehrhaltungen wirken auch auf der Subjektbene und lassen sich als „Selbstschutz vor zu großer Infrage-

stellung und Konfrontation mit der eigenen Lebensgeschichte“ (Sachse 1993, 284) interpretieren, denn wenn sich Lehrende mit Gleichheitsfragen auseinandersetzen, so ist damit auch ein Nachdenken über ihre eigene Kindheit und Jugend, Berufsmotivation, Lebenssituation verbunden. Ein Nachdenken über die eigene Geschlechterrolle erzeugt persönliche Betroffenheit, birgt die Gefahr der Verunsicherung in sich und könnte Brüche und Ambivalenzen in der gewählten Lebenssituation (z.B. die Partnerschaftsbeziehung) bewusst machen.

Betroffen sind Frauen genauso wie Männer: Männer, weil in dieser Auseinandersetzung für sie nicht klar ist, welchen „Gewinn“ sie daraus ziehen können. Denn sich mit Genderfragen zu beschäftigen heißt auch immer, sich Fragen über das Geschlechterverhältnis zu stellen, – und da geht es auch um Machtstrukturen, die in Frage gestellt werden (vgl. Meuser in diesem Band).

Aus der Sicht von Frauen, die sich mit Geschlechterthemen beschäftigen, ist der Widerstand von Männerseite daher durchaus verständlich, während Erfahrungen mit wenig solidarischen, ablehnenden und widerständigen Frauen besonders betroffen und auch wütend machen (vgl. dazu Coulter 1995, Sachse 1993). Frauen haben aber – trotz struktureller Benachteiligungen – gelernt, in diesem System zu leben, sich auch Vorteile daraus zu verschaffen, indem sie z.B. „mitspielen“ und die traditionelle Aufgabenverteilung nicht in Frage stellen.

Etwas bereits Bestehendes aufzugeben und sich auf den Weg zu etwas Neuem zu machen, das noch nicht wirklich klar ist, bedarf einer gehörigen Portion Mutes: zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit Genderthemen (auf der Sachebene) und zum Eintauchen in die „Tiefen der eigenen Persönlichkeit und Geschichte“. Fehlt der Mut, wird möglicherweise das Thema im eigenen Unterricht zwar behandelt, doch ohne Tiefgang, ohne Emotionen zuzulassen. Es wird – um eine Metapher von Miller (1996) zu verwenden – nur die Spitze eines Eisberges betrachtet, während der größere Teil, der bekanntlich unter Wasser liegt und für das Auge unsichtbar ist, nicht analysiert wird. Oder um es anders auszudrücken: Die psychosozialen Elemente, in denen es um Ängste, Wünsche, Werte, ungeschriebene Gesetze und Tabus geht, bleiben ausgeklammert. Wenn sich Lehrerinnen und Lehrer

dieser Auseinandersetzung verweigern, werden sie auch solche Themen im eigenen Unterricht ausklammern – zu groß ist die Gefahr der persönlichen Involvierung.

Resümee

Wie sollen nun diese Widerstände gebrochen werden? Zum einen bedarf es weiterer politischer Arbeit, offensichtlich v.a. von Frauen, damit das Thema „Gleichstellung“ nicht aus der Tagespolitik verschwindet. Der Umstand, dass auf ministerieller Ebene nun ein Mann für dieses Thema zuständig ist, erweist sich in den Augen vieler nicht gerade als förderlich und bedarf sicher eines wachsamen Auges.

Zum anderen sind entsprechende Impulse in der Lehrer/innenaus- und -fortbildung notwendig. Mit dem sog. Aktionsplan 2003, der vom bm:bwk entworfen und bis Ende 2003 umgesetzt werden soll, wurden Impulse in diese Richtung bereits gesetzt (vgl. bm:bwk 2000).

Und schließlich bedarf es auch didaktischer Überlegungen Veranstaltungen zu Genderthemen betreffend: Wollen sie erfolgreich sein, so wird es nicht ausreichen, ausschließlich auf der kognitiven Ebene Wissen zu vermitteln. Es müssen auch real existierende Ängste, Tabus und Gefühle ernst genommen und ausgehend von der persönlichen Bedeutsamkeit der Teilnehmer/innen aufgearbeitet werden (siehe Beispiele in diesem Band).

Literatur:

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung, Nr. 12. Wien, 2000.
- Coulter, Rebecca Priegert: Struggling with Sexism: experiences of feminist first-year teachers. In: *Gender and Education* 1/1995, 33-50.
- Hahn, Christine; Paseka, Angelika: Traum und Realität. Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Ein Evaluationsbericht. – Wien: Schriftenreihe Theorie & Praxis 12, BMBWK, 2000.
- Hartmann, Jutta: Abwehrhaltungen gegenüber geschlechtsdifferenzierenden Bildungsinhalten. Phänomene, Erklärungsansätze und Überlegungen zum Umgang damit. – Berlin: Technische Universität, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft, 1994.

Kenway, Jane: Masculinities in Schools: under siege, on the defensive and under reconstruction? In: *Discourse: studies in the cultural politics of education* 1/1995, 59-79.

Miller, Reinhold (Hrsg.): *Schule selbst gestalten*, Band 1. – Weinheim: Beltz, 1996.

Sachse, Claudia: Erfahrungen von Ungleichbehandlung und Unterdrückung im Leben von Lehrerinnen. In: Glumpler, Edith (Hrsg.): *Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung*, 282-293. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1993.

„Frauen kriegen halt einmal die Kinder ...“

Zum Gender-Bewusstsein zukünftiger LehrerInnen¹

Ein Bereich feministischer Schulforschung, dessen Bedeutung zwar erkannt, dessen Umsetzung aber bis dato im deutschsprachigen Raum sowohl in Theorie als auch Praxis noch ausständig ist, ist die LehrerInnen-Ausbildung. Wohl herrscht allgemeiner Konsens darüber, dass den LehrerInnen eine Schlüsselrolle im Entwicklungsprozess zu mehr Geschlechterdemokratie und Chancengleichheit zukommt, doch existieren Initiativen, Projekte und Zielvorstellungen für eine genderbewusste Bildung von LehrerInnen in Deutschland erst vereinzelt, in Österreich überhaupt noch nicht. Die Autorin des vorliegenden Artikels hat versucht, diesen „blinden Fleck“ in der feministischen Schulforschung etwas zu erhellen, indem die Pädagogischen Akademien unter die (geschlechtsspezifische) Lupe genommen wurden, und zwar auf mehreren Ebenen:²

- Wie sieht die personelle Situation an den Akademien aus?
- Gibt es sexistische Strukturen in den Institutionen selbst (Curricula, Lehrpläne, Studienführer usw.)?
- Inwieweit ist die Geschlechterthematik in den Ausbildungsgängen verankert?

Zentral in dieser Untersuchung war v.a. die personelle Ebene, denn geschlechtsspezifische Asymmetrien werden nicht nur über gesellschaftlich-institutionelle Strukturen hergestellt, sondern tagtäglich in den sozialen Beziehungen (unbewusst) re-

1 (Vermeintliche) Biologische Gegebenheiten werden stets kulturell gedeutet, d.h., basierend auf dem biologischen „Geschlecht“ (sex) entstehen die sozialen „Geschlechtsrollen“ (gender), wobei die Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit je nach Kultur und Epoche bekannterweise sehr unterschiedlich sind.

2 Vgl. Hasenhüttl 2001.

produziert und gefestigt. Mit angehenden Lehrerinnen³ zweier österreichischer Akademien wurden anhand eines Gesprächsleitfadens strukturierte Interviews durchgeführt und computergestützt ausgewertet. Aus dem Gesprächsleitfaden wurden die unten stehenden 13 Kategorien (Codes) direkt abgeleitet. Alle Textbestandteile der Interviews, die durch eine Kategorie angesprochen wurden – unabhängig, unter welcher Fragestellung des Leitfadens –, wurden mit dem entsprechenden Code versehen, extrahiert und ausgearbeitet.

1 Berufsmotivation	8 Sprache
2 Karrierevorstellungen	9 Koedukation
3 Stellenwert von Familie/ eigenen Kindern	10 Frauenbeauftragte
4 Image des Lehrberufes	11 Unterrichtsprinzip
5 Situationsbeschreibung aus dem Schulalltag	12 Belästigung
6 Eigenschaften von Mädchen/Buben	13 Veranstaltungen zur Geschlechterthematik
7 Frauen in Führungspositionen	

Das Forschungsinteresse der Interviews lässt sich in drei grobe Fragenkomplexe zusammenfassen:

1. Welches berufliche Selbstverständnis zeigen angehende Lehrerinnen?
2. Wie sensibilisiert sind angehende Lehrerinnen für die Geschlechterthematik? Wie sieht ihr (persönliches) Frauenbild/Männerbild aus?
3. Welche Erfahrungen haben angehende Lehrerinnen innerhalb der Ausbildung mit dem Thema „Geschlecht“ gemacht?

3 Nach einer arithmetischen Reihe wurden 24 knapp vor dem Abschluss stehende Studentinnen – acht von zehn Studierenden an Pädagogischen Akademien sind weiblich – je aliquot aus den drei Ausbildungsgängen (Volksschule, Hauptschule, Sonderschule) ausgewählt, um auch fachbereichsspezifische Aspekte zu erfassen.

1. Welches berufliche Selbstverständnis zeigen die angehenden Lehrerinnen?

Die überwiegende Mehrheit der Lehrerinnen sieht die Priorität in der Familie und nicht im Beruf. So übernehmen – bis auf eine Ausnahme – alle Frauen unhinterfragt die primäre, um nicht zu sagen ausschließliche Verantwortung für die zukünftigen Kinder: Alle Frauen wollen zunächst bei ihren Kindern zu Hause bleiben (Väter in Karenz sind kein Thema!), die Hälfte der jungen Frauen reiht den Beruf hinter die Familie, jede fünfte Frau macht es von ihren Kindern (und ihrem Mann) abhängig, ob sie wieder in den Beruf einsteigt.

„Wenn es sich ausgeht, dass ich dann wieder in den Beruf einsteige, dann mache ich es, und wenn es sich nicht ausgeht, dann (...) also eher, was den Kindern gut tut, da würde ich eher über meine Bedürfnisse ein bisschen hinwegsehen und einmal die Kinder in den Vordergrund stellen.“

Nur eine (!) der 24 befragten Frauen geht davon aus, dass sich auch ihr Partner gleichberechtigt an der Erziehungs- und Hausarbeit beteiligen wird, insgesamt sprechen nicht einmal zwei von zehn Frauen *überhaupt* die Mithilfe des Partners an.

Für neun von zehn Frauen stellt die auf sie zukommende Vereinbarung von Familien- und Berufsarbeit kein Problem dar: Ein Drittel hat den ihrer Meinung nach idealen Beruf der Lehrerin gewählt, 20% hoffen auf die Mithilfe anderer Frauen (Mutter, Oma), 17% der Frauen haben sich bereits für die Familie entschieden. Nur eine von zehn Frauen sieht bei dem Vorhaben, Beruf und Familie unter einen Hut zu bringen, Probleme auf sich zukommen.

Die Mehrheit der angehenden Lehrerinnen ist an einer beruflichen Karriere nicht interessiert. Knapp die Hälfte der Frauen schließt eine führende Position im Schulbereich von vornherein aus, wobei die Frauen diese Frage interessanterweise allesamt fast ausschließlich auf den Posten einer Direktorin beziehen; die Funktion einer Bezirks- oder Landesschulinspektorin scheint für sie – obwohl ich sie als Beispiele stets angeführt habe – außerhalb ihres Vorstellungsbereiches zu liegen. Als Gründe für das Desinteresse werden am häufigsten die Ablehnung der bürokratischen

Organisation sowie das Bevorzugen der direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern genannt, aber auch Probleme mit einer Führungsrolle an sich und die Unvereinbarkeit von Familien- und Karriereinteressen. Jede fünfte Frau (20%) würde eine Aufstiegsmöglichkeit reizen, als Motive für ein Ja zum Aufstieg führen die Frauen am häufigsten die Übernahme einer Führungsrolle an sich an sowie die Möglichkeit für Veränderungen, gefolgt von Organisationsgeschick und der Hoffnung auf Realisierung eines kollegialen Führungsstils. Insgesamt bestätigt die vorliegende Befragung die Ergebnisse feministischer Professionsforschung, nach denen Lehrerinnen ein eher gering ausgeprägtes Selbstbewusstsein haben und nicht unbedingt als „Pionierinnen“ gelten⁴ – Stichworte: Wahl eines traditionellen Frauenberufes, der Sicherheit bietet (BeamtenInnenstatus); geringes Interesse an beruflicher Karriere bzw. Zweifel an ihrer Qualifizierung dafür, starke Familienorientierung.

2. Wie sensibilisiert sind die angehenden Lehrerinnen für die Genderthematik?

Die Antwort auf diese Frage lautet kurz und bündig: gar nicht! Quer durch die verschiedenen Fragestellungen und Kategorien zeigt sich in den Aussagen der jungen Frauen deutlich, dass sie keinerlei Problembewusstsein für geschlechtsspezifische Abhängigkeiten und Asymmetrien entwickelt haben.

So argumentieren fast 60% der angehenden Lehrerinnen biologistisch, was die in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens anzutreffende Geschlechterhierarchie in Führungspositionen betrifft: Frauen können (wollen) keine leitenden (Macht)Positionen übernehmen, weil sie Kinder bekommen und dann auch – quasi ein ungeschriebene Gesetz – (alleine) für sie zuständig sind. Für mehr als 40% der Studentinnen ist dieses Geschlechterrollenstereotyp absolut logisch um nicht zu sagen „naturgegeben“, sie stehen auch für sich persönlich dazu:

„Frauen kriegen halt einmal die Kinder, und meistens ist es noch so, dass die Frauen dann Kinder versorgen und aufziehen und doch halt,

⁴ Vgl. Hasenhüttl 2001, 158.

Gott sei Dank, noch so, dass der Mann arbeiten geht. Ich glaube, dann ist es auch wirklich eine große Belastung, wenn man dann in die Politik oder irgendeinen (...) höheren Posten da übernimmt oder so. Ich könnte mir zum Beispiel nicht vorstellen.“

„Weil der Mann, der ist von Natur aus immer der, der die Führungsposition hat, irgendwie, also das ist irgendwie in der Religion auch so. [...] Also ich fühle mich wohl, wenn die Männer führen. [...] Und ich sage immer, wenn die Frauen glauben, sie müssen sich so hinauftun, die haben irgend einen Komplex [lacht].“

Mehr als ein Drittel der Frauen war bereits mit der Fragestellung an sich, warum es so wenig Frauen in führenden Positionen gibt, schlicht und einfach überfordert, sie hatten offensichtlich über diesen Sachverhalt noch nie nachgedacht. Knapp 40% der angehenden Lehrerinnen vertreten die Meinung, dass es (auch) an den Frauen selbst liegt, dass sie kaum in Führungspositionen zu finden sind. Nur jede vierte Studentin äußert sich auch gesellschaftskritisch, in erster Linie in Bezug auf ihrer Meinung nach überholte Rollenklischees. Die Stimmung unter den jungen Lehrerinnen zu dieser Frage spricht für sich: Von zehn Frauen geben vier keinen näheren Kommentar ab, ob es wünschenswert wäre, mehr Frauen in leitenden Positionen zu haben oder nicht, drei von zehn Frauen würden es begrüßen, wenn es mehr Frauen in Führungspositionen gäbe und vier von zehn Frauen äußern sich skeptisch bis ablehnend.

Ein weiterer Beleg dafür, dass die angehenden Lehrerinnen kein Bewusstsein geschlechtsspezifischer Asymmetrien haben, ist die Tatsache, dass sie ihre SchülerInnen durchaus geschlechtsspezifisch wahrnehmen, diese Wahrnehmung aber entweder bagatellisieren bzw. als individuell bedingt erklären oder aber ihr keinerlei Bedeutung zuschreiben. Neun von zehn Studentinnen führen unterschiedliche Eigenschaften und Verhaltensweisen von Mädchen und Buben an. Nur die Hälfte der Frauen akzeptiert diese Wahrnehmungen, die andere Hälfte verhält sich ambivalent: Sie haben zwar Geschlechterdifferenzen festgestellt, interpretieren diese aber im Sinne der Utopie der Geschlechtergleichheit als individuell bedingt. Wie die feministische Schulforschung bereits seit Jahrzehnten feststellt, werden Mädchen dabei

als die Ruhigen, Zurückgezogenen, Stillen erlebt, während Buben durch undiszipliniertes Verhalten auffallen: sie raufen, sind frech, wild, aggressiv, stören. Diese – z.T. unbewusst wahrgenommene – Geschlechterpolarität hat für die angehenden Lehrerinnen allerdings keinerlei Bedeutung. In dieses Bild fügt sich auch nahtlos die Situationsbeschreibung der Studentinnen aus ihrem Schulalltag: Die Erinnerungen der jungen Lehrerinnen werden fast ausschließlich von Buben dominiert: Das Verhältnis Mädchen/Buben beträgt 1:10.

Die Mehrheit der angehenden Lehrerinnen kennt die selbst im deutschsprachigen Raum seit Jahrzehnten gängige Koedukationsdiskussion nicht, die zugleich einen der wenigen Bereiche feministischer Schulforschung darstellt, der von der traditionellen Pädagogik und Schulforschung aufgegriffen wurde.⁵ Die Hälfte der angehenden Lehrerinnen fängt nicht einmal mit dem Begriff an sich (?) etwas an: Sie haben ihn noch nie gehört, können ihn nicht erklären oder definieren ihn falsch:

„Ich weiß eigentlich nicht, was es ist, ich habe es sicher schon einmal gehört. In Fremdwörtern bin ich absolut kein Genie.“

Von der zweiten Hälfte der angehenden Lehrerinnen, die mit dem Begriff „Koedukation“ überhaupt etwas anfangen, verbindet wiederum exakt ein Viertel nur die Definition mit dem Ausdruck (und oft einmal das nicht ganz sicher), die anderen kennen die historische Entwicklung der Koedukation. Nur vier der 24 Frauen kennen die aktuelle Koedukationsdiskussion, und auch davon kennen nur zwei die Problematik aus der Ausbildung: Sie haben sich im Rahmen eines individuell ausgesuchten Themas in schriftlicher Form damit auseinandergesetzt.

Die Mehrheit der befragten Studentinnen weiß nicht, ob es an ihrer Akademie eine Frauenbeauftragte gibt. Nur ein Viertel der Frauen kennt die Frauenbeauftragte(n) auch namentlich. Keine Studentin hatte jemals Kontakt mit ihr in dieser Funktion. Fast

5 Pädagogische Fachzeitschriften und Reihen widmeten Anfang der 90er Jahre ganze Ausgaben der Thematik, so etwa *Erziehung und Unterricht* 1991 „Machen Frauen Schule?“, *erziehung heute* 1992 „Thema: Koedukation“, *schulheft* 1991 „Angekreidet! Sexismus in Schule und Bildung“.

zwei Drittel der Studentinnen haben keine oder kaum eine Vorstellung über den Aufgaben- und Wirkungsbereich einer Frauenbeauftragten: „*Ich habe keine Ahnung, was sie tut, wie sie ausschaut, wer das ist.*“ Nicht einmal die Hälfte aller angehenden Lehrerinnen hält die Einrichtung einer Frauenbeauftragten für sinnvoll, ein gutes Drittel lehnt sie schlichtweg ab bzw. erachtet sie als nicht notwendig: „*Ich brauche keine, ich kann mich selber durchsetzen.*“

Die Studentinnen haben während ihrer Ausbildung noch nie etwas vom Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ gehört, obwohl es zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits drei Jahre in Kraft getreten war.⁶ Exakt ein Drittel der angehenden Lehrerinnen weiß nicht einmal mit dem allgemeinen Begriff „Unterrichtsprinzip“ etwas anzufangen. Eine Studentin brachte das folgendermaßen auf den Punkt:

„*Eigentlich sollte ich es jetzt wissen, wahrscheinlich. Ach ja, ich meine, es fällt so unter die Themen, die was man als Student sowieso wissen müsste und die was von jedem Professor vorausgesetzt werden und die was dann kein Student weiß, weil sie so logisch und selbstverständlich werden.*“

23 der 24 befragten Studentinnen geben an, noch nie (!) etwas vom Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ gehört zu haben. Eine Studentin vermeint, einen Hinweis darauf erhalten zu haben, kann aber weder sagen, wie es heißt noch sonst irgend eine Auskunft darüber geben.⁷

Nur ein Viertel der Studentinnen hält die Einführung dieses Unterrichtsprinzips uneingeschränkt für sinnvoll, auch wenn ihre Argumentation teilweise an der Sache vorbeigeht.⁸ Nahezu die Hälfte der Studentinnen ist weder einem Für noch einem Wi-

6 Eine aktuelle und umfassende Bestandsaufnahme über den Informationsstand verschiedener Institutionen (BMUK, Landesschulräte, Pädagogische Institute, Pädagogische Akademien) zu diesem Unterrichtsprinzip findet sich bei Hahn/Paseka 2000. Einen Überblick sowie Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips gibt eine vom BMUK herausgegebene (und dort auch kostenlos zu beziehende) Broschüre. Vgl. BMUK 1996.

der zuzuordnen: Sie wollen dazu keine Stellungnahme abgeben, weil sie zu wenig darüber wissen, erachten es für sinnvoll, aber mit Einschränkungen (z.B. nur in gewissen Bereichen) oder äußern sich dazu völlig widersprüchlich. Fast ein Drittel der angehenden Lehrerinnen hält die Einführung dieses Unterrichtsprinzips für nicht sinnvoll. Häufig wird argumentiert, dass Gleichstellung ohnehin schon erfolgt sei bzw. „automatisch“ passiere.

Exakt zwei Drittel der angehenden Lehrerinnen haben von irgendeiner Form sexueller Belästigung an der Akademie gehört. Von dem knappen Drittel der Frauen, die sie persönlich erlebt hat, bagatellisiert mehr als die Hälfte ihre Erfahrungen dahingehend, dass es sie nicht gestört hätte bzw. sie könnten sich ja ohnehin wehren, jederzeit abblocken:

„*Er macht es so durch die Blume, es fällt nicht so auf, na ja (...), ich kann damit leben, ich meine, ich kann damit umgehen, weil ich lasse mir nichts gefallen, und deshalb stört mich das auch nicht.*“

„*Da sind dann halt manche ein bisschen zudringlich, ich meine, das kennt man. (...) Für manche ist es lustig, die machen sich eine Gaudi draus, und wer es nicht will, der blockt es eh ab.*“

Auch der Umgang mit und die Einstellung zu unserer von Sprachwissenschaftlerinnen schon lange als sexistisch entlarvten Sprache zeigt, wie unreflektiert das Geschlechterverhältnis von den Studentinnen hingenommen wird. Für drei Viertel der Frauen ist die Diskussion um sexistische Sprachformen absolut *unnötig* und *übertrieben* bis hin zu *lächerlich* und *dumm*. Nur eine der 24 Studentinnen erachtet es für sinnvoll, sich um eine geschlechtergerechte Sprache zu bemühen.

7 Es erweckt den Anschein, dass die Studentin das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ mit dem Unterrichtsprinzip „Sexualerziehung“ verwechselt, etwas, was z.T. auch durch die Fragestellung bedingt war (*Wissen Sie, dass es ein Unterrichtsprinzip zum Thema „Geschlecht“ gibt?*) und auch noch bei drei weiteren Studentinnen der Fall war.

8 So begründen drei Lehrerinnen die Sinnhaftigkeit damit, dass auch Mädchen Technisches und Buben Textiles Werken haben sollen. Diese Wahlmöglichkeit besteht allerdings – unabhängig von der Einführung des Unterrichtsprinzips – bereits seit 1993. Vgl. auch Guggenberger 1997, 40ff.

3. Welche Erfahrungen haben angehende Lehrerinnen innerhalb der Ausbildung mit dem Thema „Geschlecht“ gemacht?

Die Ausbildung der angehenden Lehrerinnen ist geradezu von einer Blindheit gegenüber der gesellschaftsstrukturierenden Kategorie „Geschlecht“ gekennzeichnet. Mitte der 90er Jahre stellte Liebsch als Ergebnis eines Forschungsprojektes zu „Geschlechterverhältnisse im Bildungswesen“ für die BRD fest:

„Im Bildungsangebot für Lehrkräfte – dies gilt für die Ausbildung wie auch für die Fortbildung – werden Lebenslagen und Prozesse, in denen das Geschlecht Lehren und Lernen und die Interessen und Fähigkeiten von Einzelpersonen beeinflusst, nur in Ausnahme- und Einzelfällen reflektiert. Im Jahre 1992, dem Zeitpunkt unserer Untersuchung, lag das Angebot von Lehrveranstaltungen zum Thema der Geschlechterverhältnisse an ausgewählten Hochschulen bei einem Anteil von 2 bis 6% des Veranstaltungsangebotes der pädagogischen Fachbereiche.“ (Liebsch 1995, 20)

Das Angebot an entsprechenden Lehrveranstaltungen an ausgewählten Pädagogischen Akademien in Österreich betrug nicht einmal ein paar Prozent. In zwei Fragenkomplexen wurde erhoben, ob es an den Akademien spezielle Veranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, Übungen) zur Geschlechterfrage im weitesten Sinn gegeben hat, und ob, wo, in welchem Ausmaß und mit welchen Inhalten die Geschlechterspezifik in allgemeinen Gegenständen ein Thema war. Die Aussagen der Frauen bestätigen, was sich in der Analyse der Studienführer bereits abgezeichnet hat (vgl. Hasenhüttl 2001, 135ff.): Die Studentinnen geben einstimmig an, dass es während ihrer Ausbildungszeit kein *einziges* (!) Lehrangebot (VL, SE, UE) zur Geschlechterthematik gegeben hat. Sie erinnern sich, dass geschlechtsspezifische Aspekte in einzelnen Stunden „kurz angesprochen“ wurden, genannt werden dabei in erster Linie Humanwissenschaften (allen voran Soziologie und Erziehungswissenschaft). In jedem Ausbildungsgang gab es allerdings nur ein bis maximal zwei Fachbereiche, in denen geschlechtsspezifische Themenstellungen nicht nur innerhalb einer Stunde einmal „kurz angeschnitten“, „nebenbei erwähnt“ worden waren, sondern zumindest eine Stunde lang behandelt wurden.

„Aber sonst ist es immer nur gestreift worden, das waren halt einmal dort fünf Minuten oder dort fünf Minuten.“

Für beide Akademien und alle drei Ausbildungsgänge wurden dabei von den Studentinnen für *alle sechs Semester insgesamt* 10 Themenbereiche genannt, die das Ausmaß einer Stunde (oder darüber) erreichten, davon bestand die Hälfte wiederum aus einstündigen Referaten. Unter dem Strich bedeutet dies folgendes: Bei einer durchschnittlichen Gesamtwochenstundenanzahl von 164 Wochenstunden während der sechssemestrigen Ausbildung beträgt die Anzahl der Angebote zur Geschlechterthematik 0%. Es kann also nicht einmal, wie in dem bereits angesprochenen Forschungsprojekt der Universität Hamburg, von einem „Randthema“ gesprochen werden, sondern in der österreichischen LehrerInnen-Ausbildung ist es noch nicht einmal ein Thema, quasi nicht existent. Ob überhaupt oder was angehende Lehrerinnen während ihrer Ausbildung zur Geschlechterthematik hören, hängt weitgehend vom persönlichen Engagement einzelner Lehrender ab. Von den rund 2.500 Stunden Vorlesungen, Seminaren oder Übungen, die angehende LehrerInnen im Laufe ihrer Ausbildung zu absolvieren haben, hören sie im Schnitt in 1,5 Stunden etwas zur Geschlechterspezifik, differierend nach Akademie und Ausbildungsgang, was einem Prozentsatz von 0,1 entspricht.

Schlussbemerkungen

Bislang gibt es europaweit keine Verankerung von Gender Studies in der LehrerInnen-Ausbildung (vgl. Tschenett 1996, 27). Welche Maßnahmen hier in Zukunft auch immer gesetzt werden – Stichworte: Änderung personeller Strukturen⁹, Integration von feministischer Forschung in das Curriculum (vgl. Glumpler

⁹ *„Die Vermittlung der Erträge der Frauenforschung in der LehrerInnenbildung ist abhängig von der Repräsentanz von Hochschullehrerinnen in den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Fächern, die in diesen Feldern selbst forschen, und von HochschullehrerInnen, die Frauenforschung rezipieren und in ihre Veranstaltungen einbringen.“* (Glumpler 1992, 26f.) In der BRD gibt es mittlerweile 74 Frauenforschungsprofessuren. Vgl. Hasenhüttl 2001, 210f.

1993, Hoeltje u.a. 1995), Netzwerkaufbau (vgl. Hahn/Paseka 2000, 92 ff.) – eine davon wird unverzichtbar eine verstärkte Personenorientierung auf LehrerInnen und SchülerInnen bzw. ProfessorInnen und StudentInnen sein müssen. Der Zugang von Studierenden zu geschlechtsspezifischen Fragestellungen und vor allem das Erkennen der Relevanz dieser Themenkomplexe wird allerdings mehr als nur Faktenwissen erfordern, der pädagogische Ansatz für eine „Erziehung zur Gleichberechtigung“ muss ganzheitlich, personenbezogen und handlungsorientiert sein. Dazu bedarf es eines erweiterten Bildungsmodells, das auf Persönlichkeitsbildung basiert und Reflexion sowie Selbsterfahrung ebenso beinhaltet wie Lernfelder, die die Wahrnehmungskompetenz erhöhen.¹⁰ Veränderungen beginnen immer im Bewusstsein und im Verhalten von Personen. Gerade bei LehramtstudentInnen, die sich in der sensiblen Phase zwischen Nicht-Mehr-SchülerIn-Sein und Noch-Nicht-LehrerIn-Sein befinden, müssen die Möglichkeiten genutzt werden, die eigene Sozialisation und Schulzeit kritisch reflektierend aufzuarbeiten und so unter Umständen auch Prozesse des heimlichen Lehrplans in der Schule zu durchschauen (vgl. Nyssen 1994, 175f.).

Reformen, die nicht von innen getragen sind, bleiben gute Vorsätze und Theorie, wie die geringe Resonanz bisheriger formaler Reformen (Lehrplanänderungen, Richtlinien und Erlässe, Publikationen) mehr als deutlich zeigt.

Literatur (Auswahl)

- BMUK – Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.): Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Informationen und Anregungen zur Umsetzung. Wien 1996.
- Glumpler, Edith (Hg.in): Mädchenbildung – Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhard 1992.

10 Gerade in Zusammenhang mit der in Österreich aktuellen Diskussion um alternative Lehr- und Lernformen sei auf den fehlenden Austausch zwischen feministischer Schulforschung und (reform)pädagogischen Ansätzen der inneren Schulreform verwiesen, der meines Erachtens längst überfällig ist.

- Glumpler, Edith (Hg.in): Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhard 1993.
- Guggenberger, Doris: Bildungspolitik zur Gleichstellung der Geschlechter. In: Lassnig/Paseka (Hg.Innen) 1997, 30-51, a.a.O.
- Hahn, Christine/Paseka, Angelika: Traum und Realität: Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Ein Evaluationsbericht. Wien: BMUK 2000.
- Hasenhüttl, Erika: Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung. Wien: Milena 2001.
- Hoeltje, Bettina/Liebsch, Katharina/Sommerkorn, Ingrid N. (Hg.innen): Wider den heimlichen Lehrplan. Bausteine und Methoden einer reflektierten Koedukation. Bielefeld: Kleine 1995.
- Hoeltje, Bettina/Liebsch, Katharina/Sommerkorn, Ingrid N.: Empfehlungen und Forderungen für eine geschlechtsbewußte Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hoeltje/Liebsch/Sommerkorn (Hg.innen) 1995, 76-94, a.a.O.
- Lassnig, Lorenz/Paseka, Angelika (Hg.Innen): Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Innsbruck; Wien: Studien-Verl. 1997.
- Liebsch, Katharina: Ziele und Arbeitsmethoden einer geschlechtsbewußten LehrerInnenbildung: Beispiele aus Ausbildung, Fortbildung und Schulinterner Bildung. In: Hoeltje/Liebsch/Sommerkorn (Hg.innen) 1995, 20-57, a.a.O.
- Nyssen, Elke: „Aber ich behandle doch Mädchen und Jungen gleich.“ Über die Notwendigkeit der Frauenforschung in der LehrerInnenbildung. In: Glumpler, Edith (Hg.in): Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhard 1994, 162-179.
- Tschenett, Roswitha: Chancengleichheit der Geschlechter im Bildungsbereich: Europäische Programme & Projekte. Perspektiven für Österreich. Wien: BMUK 1996.

Angelika Paseka

„Sie wollte eine bewusste Auseinandersetzung von uns mit dem Thema ...“

Wie Studierende angeregt werden können, sich mit Genderfragen auseinander zu setzen.

Untersuchungen zeigen, dass Studierende an den Pädagogischen Akademien nur ein geringes Genderbewusstsein und ein geringes Wissen über geschlechtsspezifische Fragestellungen haben (vgl. Hasenhüttl 2001, Hahn/Paseka 2000). Die Autorin hat sich zum Ziel gesetzt, in ihrem Tätigkeitsbereich als Humanwissenschaftlerin an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien gegenzusteuern. Sie hat eine Lehrveranstaltung entwickelt, in der den Studierenden die Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“ im Schulalltag bewusst werden soll. In diesem Beitrag soll das methodisch-didaktische Konzept vorgestellt, der Ablauf beschrieben und die Effizienz des Seminars kritisch beleuchtet werden.

1. Terrain sichten: Über das Gender-Bewusstsein und das Gender-Wissen von Studierenden an Pädagogischen Akademien

Der Beitrag von Erika Hasenhüttl in diesem Band dokumentiert: Studierende sind sich der Bedeutung der Kategorie Geschlecht in ihrem eigenen Leben und im Schulalltag kaum bewusst. Es muss davon ausgegangen werden, dass Alltagsmeinungen und Geschlechterstereotype vom Großteil eher unkritisch übernommen und durch ihr eigenes Verhalten reproduziert werden, sei es nun durch die unhinterfragte Übernahme traditioneller Geschlechterrollen (vgl. Hasenhüttl), die Verwendung einer nicht-geschlechtergerechten Sprache oder durch den unkritischen Umgang mit Unterrichtsinhalten.

Aus der Untersuchung von Hahn/Paseka¹ geht jedoch auch

hervor, dass die Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltungen offensichtlich nicht ausreichend über Geschlechterfragen informiert werden: Nur die Hälfte der in dieser Untersuchung befragten Studierenden weiß, dass es ein Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ gibt, nicht einmal 30 Prozent sind der Meinung, dass dieses im Rahmen der Ausbildung berücksichtigt wird. Fast zwei Drittel der Befragten müssen eingestehen, dass sie über die aktuelle Koedukationsdebatte wenig bis überhaupt nicht Bescheid wissen, die vom Bildungsministerium produzierten Materialien über das Unterrichtsprinzip sind den Studierenden so gut wie unbekannt. Diese Ergebnisse sind unabhängig vom Geschlecht, d.h. Studentinnen und Studenten sind gleichermaßen schlecht informiert.

2. Von der Idee gegenzusteuern ...

In den ersten Lehrveranstaltungen über Genderfragen war es mir wichtig, die Studierenden zu informieren. Selbst begeistert vom Thema und voll eingelezen überschüttete ich sie förmlich mit meinem Wissen. Die Reaktionen reichten von Kopfnicken, Schulterzucken bis zu aggressiver Ablehnung, doch ich hatte das Gefühl, nicht wirklich an die Studierenden heranzukommen. Das „Eisberg-Modell“ bot mir eine Erklärung (vgl. Miller 1996, 107): Ich konnte gerade die Ebene der „Sachlogik“ erreichen, also die Spitze des Eisbergs, die zwar aus dem Wasser herausragt, aber nur ein Siebentel vom Gesamtvolumen ausmacht. Die eigenen Erfahrungen, Emotionen, Tabus, Handlungsmuster, Ängste, Vorurteile, die gleichsam unter der Wasseroberfläche liegen und den Kurs des Eisbergs wesentlich bestimmen, konnte ich jedoch mittels Lehrvortrag nicht erreichen.

Wie sollte ich an diese „psychosoziale Ebene“ herankommen? Mit Hilfe von Anregungen aus der Aktionsforschung (Altrich-

1 In dieser österreichweiten Untersuchung wurden u.a. mittels Fragebogen die Studierenden des Ausbildungsganges Hauptschule und alle Lehrenden an den Pädagogischen Akademien befragt. Laufzeit der Erhebung: 1997 bis 1999. Die Antworten von 250 Professor/innen und 670 Studierenden konnten statistisch ausgewertet werden (Hahn/Paseka 2000).

ter/Posch 1990) und seminardidaktischen Modellen (vgl. Teml 1997, Seel 1997) entwickelte ich eine Lehrveranstaltung, die folgenden Ansprüchen genügen sollte: Das Seminar sollte handlungsorientiert sein, d.h. die Studierenden sollten aktiv Erhebungsmethoden in der eigenen Schulpraxis ausprobieren und dann gemeinsam unter meiner Anleitung auswerten. Sie waren damit für das Ergebnis und dessen Ernsthaftigkeit mitverantwortlich und hatten ein Feedback über ihre Praxisklasse.

Titel des Seminars: Soziale Interaktionen in der Schulklasse.

Zielgruppe: Studierende des 2. Semesters

Zeitraum: 12 Einheiten

Mein Ziel: Es soll den Studierenden einerseits bewusst werden, welche persönliche Bedeutsamkeit die Kategorie Geschlecht hat, wie sie sich im Klassenzimmer auswirkt und andererseits, welche „blinden Flecken“ es in der Wahrnehmung dieser Bedeutung gibt, auf der Subjektebene ebenso wie auf der gesellschaftlichen Ebene (vgl. Luca 1993, 258).

... zur Umsetzung

Schritt 1: Betroffenheit herstellen

Damit Studierende ihre eigene Situation reflektieren können, werden sie aufgefordert, ihre Gefühle, Erfahrungen, unangenehme wie angenehme Erinnerungen aus ihrer eigenen Schulzeit oder Beobachtungen aus ihrer aktuellen Praxisklasse zu Papier zu bringen. Dazu werden zwei Plakatwände mit konträren Aussagen vorbereitet: „Mädchen und Buben in der Schulklasse – positive bzw. negative Erfahrungen“.

Schritt 2: Systematische Beobachtungen in der Praxisklasse selbst durchführen

Die Studierenden erhalten den Auftrag, drei Beobachtungen mit Hilfe eines vorgegebenen Beobachtungsbogens durchzuführen:

Erstens, sich beim Unterrichten gegenseitig beobachten und auf einem Sitzplan vermerken, mit welchen Kindern Interaktionen stattfinden. Bei offenen Unterrichtsformen sollte alle fünf Minuten festgehalten werden, welche Kinder den Unterricht stützen (d.h. den Arbeitsaufträgen gemäß aktiv sind) bzw. stören

(d.h. herausschreien, herumlaufen, schlagen, schimpfen, laut reden, etwas anderes tun).

Zweitens, in einer Pause zu einem festgesetzten Zeitpunkt notieren, was die Kinder gerade tun.

Drittens, in einer weiteren Pause Gewalthandlungen (eine Definition ist hier bewusst nicht vorgegeben) dokumentieren und vermerken, von wem die Gewalt ausgeht bzw. wer das Opfer ist. Bei all diesen Aufgaben ist nach Mädchen und Buben zu trennen.

Zusätzlich erhalten die Studierenden Informationen über die Durchführung eines soziometrischen Tests, mit dem u.a. Freundschaften zwischen Mädchen und Buben sichtbar gemacht und analysiert werden können.

Schritt 3: Informationen geben

Nach dem Methodeninput folgt ein Lehrvortrag über die sog. „Koedukationsdebatte“. Beginnend mit den ursprünglichen Visionen, die die sog. „alte Frauenbewegung“ mit der Koedukation verknüpft hat, werden die Ergebnisse von Interaktionsanalysen im Klassenzimmer bzw. von vergleichenden Studien über eingeschlechtlich und koedukativ geführte Klassen präsentiert.

Schritt 4: Auswertung und Interpretation

Die Ergebnisse der Beobachtungen werden auf Plakatwänden gesammelt, es werden von den Studierenden Hypothesen (basierend auf den vorher erhaltenen Informationen) formuliert, und schließlich wird in Kleingruppen gerechnet und im Plenum diskutiert, was diese Zahlen nun bedeuten und wie sie sich interpretieren lassen.

3. Der Weg ist das Ziel: Wie Vorurteile, Beobachtungen, eigene Erfahrungen und Tabus bewusst werden

Im Sommersemester 2001 habe ich dieses Seminar mit drei Studiengruppen durchgeführt und bewusst evaluiert, d.h. einerseits die Gruppendiskussion auf Tonband aufgenommen und ausgewertet, andererseits mit Hilfe eines offenen Fragebogens am Ende des Seminars überprüft, ob die von mir gesetzten Ziele erreicht werden konnten oder nicht.

Das erste Wagnis ...

für die Studierenden besteht darin etwas auf die Plakate zu schreiben. Das geschieht zunächst meist eher zögerlich, doch nachdem die ersten Mutigen Initiative ergriffen haben, folgen die anderen Gruppenmitglieder. Beim Kommentieren lockert sich die Atmosphäre und ein positives Redeklima entsteht.

Sich auf den Weg machen

Die anschließenden Gruppendiskussionen sind geprägt durch einen großteils „naiven“ (im Sinne von unvoreingenommenen) Blick auf die persönlichen Erfahrungen mit der Koedukation, wobei die Plakate eine strukturierende Wirkung haben und sehr vielen Studierenden die Möglichkeit geben, zu Wort zu kommen. Aus den Tonbandaufnahmen haben sich drei Themenbereiche ergeben.

- Die besondere Situation von Mädchen in gemischten Klassen,
- Pro und Contra reine Mädchenklasse,
- das Verhältnis von Buben und Mädchen in den Praxisklassen.

Hier nun einige Beispiele aus der Diskussion:

- Negative Erfahrungen von Mädchen in gemischten Klassen
Ein Teil der Studentinnen berichtet von massiven Kränkungen durch die Buben: *„Ich war damals eher dick und die haben dich schon eher runtergemacht und sehr beschimpft. Und das waren nur Burschen ...“* (Studentin).

Die Dominanz der Burschen zeigt sich auch durch Hierarchiebildungen, sie bestimmten, wer „in“ bzw. „out“ war. In manchen gemischten Klassen wurden die Mädchen ausschließlich nach ihrem Aussehen kategorisiert: *„Es gab eine Hitliste bei den Burschen, die die Mädchen gepunktet haben. So blonde Haare und lange Beine, die waren an Platz 1“* (Studentin).

Andere fühlen sich durch ihre Klassenkollegen in ihrer Meinungsäußerung eingeschüchtert: *„In der gemischten Klasse haben sich [die Mädchen] eher zurückgehalten von wegen blöder Kommentare und Hänseleien“* (Studentin).

Aber auch körperlichen Attacken waren manche Mädchen ausgesetzt, wie z.B. Röcke hochheben oder festhalten oder ... *„Die [Buben] haben uns Uhu in die Haare geschmiert und die Haare abgeschnitten“* (Studentin).

Und schließlich berichten die Studentinnen von fachlicher Missachtung, v.a. in Mathematik, Physik und Chemie, aber auch teilweise im Turnunterricht: In der gemeinsamen Turnstunde in der AHS-Unterstufe wurde nur Völkerball gespielt: *„Die Mädchen sind meistens nur dagestanden, weil sie Angst gehabt haben vor dem Ball und die Buben haben herumgefetzt“* (Studentin).

In der Diskussion wird Ärger darüber artikuliert, dass sich die Mädchen dies alles gefallen ließen und das z.T. ungehörige Verhalten der Buben einfach ignorierten. Eine Studentin schildert folgende Beobachtung aus ihrer Praxisklasse: *„Ein Mädchen hat Buchstaben ausgeschnitten und auf den Boden gelegt. Ein Bub ist über die Karten gelaufen, alle Buchstaben fielen durcheinander. Und ich sagte: ‚Michi, komm her!‘ Und dann fangt das Mädchen an, das betroffen war: ‚Na, lass ihn, der ist immer so!‘ Und das hat mich schockiert, dass sich die Mädchen damit abgefunden haben, dass sie sich das gefallen lassen.“*

Aber nicht nur die Mädchen, sondern auch die Lehrpersonen versuchen kaum gegenzusteuern. Im gemeinsamen Turnunterricht wurde z.B. nie etwas gemacht, was die Mädchen wollten. Und eine Lehrerin in der Schulpraxis wird als „machtlos“ den Aggressionen der Buben gegenüber wahrgenommen.

- Trotzdem: Reine Mädchenklassen werden vom Großteil abgelehnt.

Diese seien „Gansklassen“, ein „Gänsehauften“, lauter „Zetzen“, die ständig kichern und tratschen. Da gäbe es einen ungeheuren Konkurrenzkampf zwischen den Schülerinnen, Eifersüchteleien, weil *„die oder die so gut angezogen war“*. Die Mädchen werden als böse geschildert, während in gemischten Klassen die Atmosphäre entspannter ist, *„die Schmäh von den Burschen kommen“* und *„die Burschen offener sind“*.

Solche Pauschalierungen werden in der Gruppendiskussion z.T. sehr heftig zurückgewiesen (*„Das kann man nicht verallgemeinern! Du kannst doch nicht sagen, dass alle Frauen böse sind!“*) und durch Gegenbeispiele relativiert: *„Bei mir war das ganz anders: Ich war sechs Jahre in einer reinen Mädchenklasse und hab mich dort urgut gefühlt, wir haben uns gegenseitig geholfen, waren eine urgute Klassengemeinschaft. Wie ich hab dann wechseln müssen, war i*

traurig, denn da waren wir 13 Mädchen und acht Buben und die sind dauernd drangenommen worden, immer waren sie die Stars und die Mädchen hinten dran ...“

Und eine Kollegin meint, dass die Arbeitsatmosphäre in der reinen Mädchenklasse viel produktiver war, in kurzer Zeit konnten gute Ergebnisse erzielt werden, denn die Mädchen waren „fleißiger“. Und eine ältere Studentin mit Berufserfahrung ergänzt: „Also wegen Arbeitsklima: ich hab immer mit Frauen gearbeitet und bin mit denen immer zurecht gekommen, bis auf einmal!“

Die negative Einschätzung der Mädchenklasse und das positive Bild von den Burschen wird auch durch die folgende Aussage eines Studenten relativiert: „In der reinen Bubenklasse waren so Verhaltensweisen, die halt auftreten, wenn man Männer zusammensperrt, z.B. beim Bundesheer oder in irgendeiner Klasse. Die gehen sich dann gegenseitig an die Genitalien, die attackieren sich dann ...“

Meist sind sich die Teilnehmer/innen einig, dass gemischte Klassen einfach besser wären, denn nur so könne man/frau „eine natürliche Beziehung zum anderen Geschlecht“ entwickeln. Positive Aspekte ergeben sich sowohl für die Mädchen („Es gibt mehr Machos als Weichlinge und da muss man sich durchsetzen lernen!“) als auch für die Buben, denn diese verwenden dann einen weniger rauen Umgangston.

- Über freiwillige und unfreiwillige Trennungen

In der Praxis haben einige Studierende beobachtet „... also, wenn man die Kinder die Sitzordnung selber aussuchen lässt, dann entsteht so die Burschenreihe und die Mädchenreihe ... Also da war eine wirkliche Trennung, aber von den Kindern ausgehend.“

Nur wenn die Lehrerinnen regulierend eingreifen, z.B. ein Mädchen neben einen Buben setzen und dies durch ihre Autorität durchsetzen, kommt es zu Kooperationen. Dort, wo die Kinder jedoch freiwillig eine/n Partner/in wählen können (z.B. im Turnunterricht, beim Anstellen, bei Gruppenbildungen), geschieht dies geschlechtshomogen. Doch nicht in allen Praxisklassen scheint diese Phänomen gleich stark ausgeprägt. Offensichtlich haben die Klassenlehrerinnen bzw. ihre Vorstellungen von Gemeinschaft einen nicht unbeträchtlichen Einfluss auf diese Prozesse.

Fazit dieser Phase: Mit Hilfe der Plakate und der Gruppendiskussion haben sich die Studierenden auf den Weg gemacht. Sie haben – basierend auf den eigenen Erfahrungen – begonnen, über die Situation von Mädchen und Buben in der Schule nachzudenken. Die Emotionen sind meistens groß, die Diskussionen gehen oft in die Pause hinein, persönliche Betroffenheit ist spürbar.

Stoff, der für weitere Diskussionen sorgt

Die Ergebnisse der feministischen Schulforschung bestätigen dann teilweise die Erfahrungen der Studierenden, teilweise rufen sie jedoch ungläubiges Kopfschütteln bis heftige Reaktionen hervor. Egal wie die Inhalte ankommen, Betroffenheit ist spürbar, wenn über eine scheinbar so „nebensächliche Alltäglichkeit“ wie das Faktum, dass Mädchen mit Buben gemeinsam unterrichtet werden, diskutiert wird.

Und dann die eigenen Beobachtungen ...

... die die Ergebnisse der feministischen Schulforschung (meist) belegen, d.h. die Studierenden treten durchschnittlich häufiger in Interaktionen mit den *Schülern* ihrer Praxisklassen, die *Buben* stören häufiger den Unterricht, benötigen mehr Raum bei den Pausenaktivitäten und üben häufiger Gewalt aus, sind allerdings auch häufiger Opfer.

Neu? Überraschend? Oder eh' schon gewusst? Was hat das alles gebracht?

4. „Sie wollte eine bewusste Auseinandersetzung von uns mit dem Thema ...“

Bereits mehrere Male hat dieses Seminar in dieser Form stattgefunden. Im Sommersemester 2001 erhielten die Studierenden dann am Ende einen offenen Fragebogen, mit dem die Lehrveranstaltung evaluiert werden sollte. Von den 102 Studierenden füllten 69 den Fragebogen aus, vier davon waren Männer. Auf eine Differenzierung nach Geschlecht wurde daher verzichtet, um den ein bis zwei Studenten pro Gruppen Anonymität zu gewährleisten. Hier nun die Ergebnisse.

Aus den Antworten auf die Frage, welche Intentionen die Leiterin der Lehrveranstaltung mit den Beobachtungsaufgaben aus ihrer Sicht verfolgte, wurde ersichtlich, dass der Großteil der Studierenden gleichsam „durchschaut“ hat, was eine solche aktive Herangehensweise bewirkt hat. 75% der Antworten brachten dies zum Ausdruck. *„Bewusstmachen der Häufigkeit, Qualitäten und Verteilung der beobachteten Aktivitäten bzw. Interaktionen ...“*, denn: *„Was man selbst sieht, glaubt man eher“*.

Die zweite Frage – wie die Studierenden ihren Wissensstand über den Zusammenhang von Geschlecht und Schule vor dem Seminar einschätzten – wurde von der Mehrheit der Studierenden (68,7%) mit *„schon ein wenig Bescheid gewusst“* beantwortet, weil sie ...

- ... mit der Klassenlehrerin schon darüber gesprochen haben,
- ... in der vorher besuchten Schule schon darüber gehört haben (z.B. AHS, Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik),
- ... eigene Erfahrungen mit Kindergruppen haben,
- ... in der Soziologievorlesung schon darauf aufmerksam gemacht wurden,
- ... Artikel darüber gelesen haben und sich persönlich für das Thema interessieren.

Offensichtlich gibt es bereits eine gewisse Sensibilität hinsichtlich geschlechtsspezifischer Fragestellungen, teilweise gekoppelt mit bewusster und systematischer Information. Allerdings fühlen sich nur 6% wirklich gut informiert, während ein Viertel der Studierenden angibt, gar nichts darüber gewusst zu haben.

In einer dritten Frage wurden die Studierenden gebeten, die Ergebnisse der Beobachtungen zusammen zu fassen: Alle waren in der Lage dies zu tun, teilweise sehr ausführlich und unter Einbeziehung der gesamten Seminarinhalte.

Welches Resümee ziehen die Befragten nun daraus? 28,4% formulierten Auswirkungen auf das eigene Handeln und die eigene Rolle: *„Ich möchte mich nun noch mehr darauf konzentrieren Buben und Mädchen in meinen Unterricht gleich viel einzubeziehen. Besonders die ruhigen, zurückhaltenden Mädchen möchte ich dazu motivieren sich ein wenig mehr am Unterricht zu beteiligen.“* *„Für mich und im Interesse der Kinder muss ich mich selbst beobachten und mein Verhalten stets reflektieren. Daraus folgt auch eine Verhaltensänderung.“*

Weitere 41,8% gaben an, dass sich in ihrem Bewusstsein etwas verändert hat, dass sie der Koedukation jetzt mit anderen Augen gegenüberstehen und pauschalierende Aussagen über Mädchen und Buben nun kritischer wahrnehmen.

5. Resümee

Die Ergebnisse der Befragung sind für mich als Leiterin der Lehrveranstaltung sehr zufriedenstellend. Dennoch sollen einige kritische Anmerkungen hier ihren Platz finden.

Was gelungen ist ...

Es ist durch die Gruppendiskussion und die Beobachtungen gelungen, „blinde Flecken“ in der eigenen Schulbiografie bzw. bei der Arbeit in der Schulklasse zu beleuchten und die Studierenden zu motivieren, bewusst hinzusehen. Während es noch möglich war, sich in der Diskussion still zu verhalten, sich zu verweigern, mussten alle Teilnehmer/innen der Lehrveranstaltung die Beobachtungen durchführen, Bögen ausfüllen und ihre Ergebnisse in die Auswertung einbringen.

Aus der Gruppendiskussion bzw. der Auswertung wurde aber auch ersichtlich, dass es *die* Frauen bzw. *die* Mädchen nicht gibt. Es gibt unterschiedliche persönliche Erfahrungen, und auch die Schülerinnen entpuppen sich als heterogene Gruppe, ebenso wie die Schüler. Eine Studentin formulierte das treffend so: *„... nicht jedes Mädchen ist schön und nicht jeder Bursch ist dominant und wird bevorzugt!“*

Wozu leider keine Zeit blieb ...

Angesichts der Tatsache, dass das Zeitbudget in einer einstündigen Lehrveranstaltung doch sehr begrenzt ist (etwa 12 reale Unterrichtseinheiten), bleibt für die Vertiefung kaum Zeit. Diese kann ausschließlich über das Verfassen einer Seminararbeit bzw. die Wahl einer weiteren Lehrveranstaltung im nächsten Semester erfolgen. So können Stereotype zwar thematisiert, ev. brüchig werden, eine Bearbeitung oder gar Dekonstruktion erfolgt jedoch nicht. An der Idealisierung der Burschen (sie sind *„offener“*, *„ehrlicher“*, mit ihnen ist es *„lustiger“*) und der Mittäterschaft der

Frauen an dieser Darstellung wird zwar „gekratzt“, v.a. wenn männliche Studierende in der Gruppe anwesend sind, die möglichen Frustrationen der Studentinnen, die Hoffnungen und Erwartungen, die möglicherweise damit verbunden sind, bleiben verborgen. Ebenso kommen trennende bzw. gemeinsame Unterdrückungserfahrungen zu kurz, eine Thematisierung der strukturellen Gewalt gegen Frauen bleibt meist völlig ausgeklammert. Und für die Darstellung und Diskussion konkreter Konsequenzen für den Unterricht ist überhaupt keine Zeit. Hier kann nur auf weiterführende Seminare verwiesen werden.

... und wie es mir geht

Durch die Auseinandersetzung mit meiner eigenen Geschlechtsrolle, meiner eigenen Biografie verfüge ich über eine „geschlechtssensible“ Brille, die mich den Alltag, die Verhaltensweisen und Einstellungen anderer sehr kritisch wahrnehmen lässt. Dieser „geschlechtskritische Blick“ ist einerseits Voraussetzung für die Durchführung einer solchen Lehrveranstaltung, andererseits macht mich dieser Blick unheimlich wütend – weil sich die Studentinnen als Frauen abwerten, weil sie Benachteiligungen nicht sehen (können, wollen), weil sie abblocken. Diese Wut ist gerade gegenüber weiblichen Studierenden besonders groß, weil die Erwartungen an das eigene Geschlecht in dieser Hinsicht besonders hoch sind, während man fehlendes Interesse bei den Männern leichter wegsteckt.

Wenn ich aber an meine eigene Entwicklung denke, an diesen langen Prozess der Bewusstwerdung, so weiß ich, dass es völlig falsch wäre, sie mit meiner Wut und meinem Ärger zu konfrontieren. Manches muss einfach langsam wachsen, langsam bewusst werden, mit der eigenen Biografie in Einklang gebracht werden, bevor ein nächster Schritt getan werden kann.

Diese Gratwanderung zwischen dem eigenen Verständnis und den Ansichten der Studierenden, zwischen den eigenen Gefühlen und dem beginnenden Staunen der Studierenden bedarf eines langen Atem, man muss lernen warten zu können und sich an kleinen Schritten zu erfreuen. Das Bewusstsein, dass auch andere Frauen ähnliche Erfahrungen gemacht haben (vgl. Glücks 1996, 118 und Brückner 1996, 270) und die Tatsache der vielen

größeren und kleineren positiven Feedbacks helfen nachsichtig zu sein und sich in Geduld zu üben.

Wermutstropfen bleiben

Zum einen: Durch solche Seminare können Veränderungen allenfalls auf der Subjektebene initiiert werden, gesellschaftliche Strukturen werden damit nicht berührt. Zum anderen: Es gibt kaum Männer, die mit einer solchen Lehrveranstaltung erreicht werden können – weil es kaum Student en gibt. Eine geschlechtsensible Pädagogik dürfte damit auch in naher Zukunft ausschließlich Sache der Frauen bleiben.

Literatur

- Altricher, Herbert; Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. – Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 1990.
- Brückner, Margrit: Frauen- und Mädchenprojekte: Von feministischen Gewissheiten zu neuen Suchbewegungen. – Opladen: Leske + Budrich, 1996.
- Glücks, Elisabeth: Parteiliche Mädchenarbeit: Wachstum in Würde – Wege aus dem Exil in patriarchalen Strukturen. In: Glücks, Elisabeth; Ottmeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.Innen): Geschlechtsbezogene Pädagogik, 2. Auflage, 116-132. – Münster: Votum Verlag, 1996.
- Hahn, Christine; Paseka, Angelika: Traum und Realität. Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Ein Evaluationsbericht. – Wien: Schriftenreihe Theorie & Praxis 12, BMBWK, 2000.
- Hasenhüttl, Erika: Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung. – Wien: Milena, 2001.
- Luca, Renate: Lehrerin werden – Lehrerin sein. Persönlich bedeutsames Lernen für Studentinnen der Pädagogik. In: Glumpler, Edith (Hgin): Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung, 243-258. – Bad Heilbrunn: Verl. Julius Klinkhardt, 1993.
- Miller, Reinhold (Hrsg.): Schule selbst gestalten, Band 1. – Weinheim: Beltz, 1996.
- Seel, Andrea: Handlungsorientiertes Lernen. In: Buchberger, Friedrich; u.a. (Hrsg.Innen): Seminardidaktik, 98-111. – Innsbruck und Wien: Studienverlag, 1997.
- Teml, Hubert: Seminare planen. In: Buchberger, Friedrich; u.a. (Hrsg.Innen): Seminardidaktik, 161-186. – Innsbruck und Wien: Studienverlag, 1997.

Das Thema „Gender“ in der LehrerInnenfortbildung

1. Orientierung

Welche Bilder von LehrerInnen-Fortbildungen im Bereich Gender existieren innerhalb der angesprochenen LehrerInnenschaft? Natürlich kennen die geneigten LeserInnen diese Vorannahmen: Sie reichen von notwendigen Fortbildungen in einem zentralen Bildungsbereich bis zu Annahmen, dass dort ohnehin „nur“ der feministische Diskurs weitergeführt wird und alles andere nicht „der Norm“ entspricht. Auch die Bilder von den „verstehenden Männern“, die „mitschwimmen dürfen“ im „Mainstream“, sind vermutlich ebenso in den Köpfen der als TeilnehmerInnen angesprochenen LehrerInnenschaft vorhanden wie die Vorstellungen, dass es da um ultimative Methoden gehen sollte, mit denen die eigenen Visionen „richtiger“ Geschlechterverhältnisse an die SchülerInnen möglichst ohne Reibungsverluste weitergegeben werden können (und da es diese genialen Methoden ohnehin nicht gibt, wären diese Seminare eben doch sinnlos).

Was haben die zuletzt genannten klischeebehafteten Bilder nun mit den tatsächlichen Angeboten zu tun? – Nichts, wenig und viel gleichzeitig: wenig, weil die Angebote, auf die wir uns hier beziehen, in eine andere Richtung zeigen und diese auch entsprechend ausgeschrieben wird, viel, weil diese Bilder natürlich das ablaufende Geschehen auf einer inhaltlichen wie prozessbezogenen Tiefenstruktur beeinflussen und mitgestalten.

Um solche Muster auf einer strukturellen Ebene, jenseits rational verhandelter Ziele, Inhalte und Methoden, geht es in den folgenden Ausführungen. Hintergrund ist die These, dass einige dieser Muster in der Gender-Arbeit archetypische Züge tragen, dass sie sich in unterschiedlichem Gewande immer wieder zeigen und verallgemeinert werden können – jenseits der Tatsache,

dass sie von den gleichen Personen mitgestaltet und wahrgenommen werden.

Den Hintergrund der vorliegenden Ausführungen bilden die Erfahrungen der Autorin / des Autors in der LehrerInnen-Fortbildung über viele Jahre hinweg. In diesem gemeinsamen Arbeits- und Beobachtungszeitraum hat sich vieles verändert – von der eigenen Zugangsweise über den Kreis der sich anmeldenden TeilnehmerInnen bis zur Einbettung der Seminare in den Gesamtzusammenhang. Manche Phänomene im Bereich der Gender-Fortbildungen sind nun fast unabhängig von der jeweiligen Zielgruppe der pädagogisch Tätigen (VolksschullehrerInnen, BerufsschullehrerInnen, ...) und auch unabhängig von den Detailzielen und -inhalten in ähnlichen Ausprägungen.

Die überdauernden Ähnlichkeiten beziehen sich besonders auf gruppenspezifische Prozesse in ihren Tiefenstrukturen: Wie und wodurch wird vor dem Hintergrund des Themas Gender in der Gruppe Führung übernommen, welche Normen setzen sich durch, was sind die Strategien der Thematisierung bestimmter Zusammenhänge und wie bilden sich darin Machtbeziehungen ab? – um nur einige zu nennen. Die hier vorgetragenen Hypothesen beziehen sich vorwiegend auf die vorhandenen Bilder und Annahmen vom Thema, sie werden nicht gesplittet und zugeordnet, insbesondere der Bezug zur Organisation und zur Berufsgruppe wird hier ausgespart.

Verstehen ist (nicht) möglich

Verstehen ist nicht möglich – ein radikal-konstruktivistisches Theorem mit großer Reichweite, oft erscheint es fast so, dass H. v. Foerster, E. v. Glasersfeld und all die anderen konstruktivistischen Theoretiker im Rahmen der Gender-Arbeit ihre Theorien ausgefeilt haben.

Das Thema Gender ist in einem derart hohen Ausmaß emotional unterlegt, dass auf kommunikationstheoretisch Selbstverständliches hingewiesen werden soll: Die Perspektive, aus welcher wir hier schreiben, ist nicht die gleiche, wie jene, aus welcher der Text gelesen oder auch verstanden wird und möglicherweise schon gar nicht jene, aus welcher manches erlebt wurde und/oder wird. Im Geschriebenen spiegeln sich Interpre-

tationen der Autorin / des Autors wider, im Gelesenen drücken sich ‚naturgemäß‘ Erfahrungen und Vorannahmen der LeserInnen aus, usw. Vor diesem plausiblen Hintergrund wird als Ziel dieser Ausführungen ein Beitrag zu einem Dialog (und nicht zu einer Konfrontation) angestrebt, es geht um das Aufzeigen und Weitergeben ausgewählter Impulse, die im Rahmen der Gender-Arbeit im pädagogischen Bereich erhalten wurden, und grundsätzlich auch darum, den Diskurs über LehrerInnen-Fortbildungen und über deren heimliche und offene Ziele im Bereich Gender im Gang zu halten.

- Das Thema – „die immer wiederkehrenden Muster in der Genderarbeit im pädagogischen Bereich“ – ist sehr komplex. Uns kann es nicht darum gehen, eine Gesamtstruktur anzubieten oder ein System in diese Komplexität zu bringen, wir werden wiederholende prägnante Situationen zusammenfassen, interpretieren und Erklärungen auf unterschiedlichen Ebenen anbieten. Wir möchten weiters festhalten, dass es sich bei den vorliegenden Ausführungen um Annahmen, Vermutungen und Hypothesen handelt – nicht um das Sammeln von Wahrheiten oder das Behaupten von (linearen und kausalen) Abhängigkeiten und Zusammenhängen.
- Die Hypothesen und Erklärungsansätze zu den wiederkehrenden Mustern fußen sehr oft auf unterschiedlichen und auch auf widersprüchlichen theoretischen Vorannahmen. Fokussiert wird ein Diskurs und nicht ein widerspruchsfreies System der Sichtweisen auf einen festschreibbaren LehrerInnen-Systemzusammenhang.

Reichweite

Die meisten unserer angebotenen Seminare und Fortbildungen im Bereich Gender arbeiten mit Methoden, die grundsätzlich eine Mischung aus handlungs- und erfahrungsorientierten Angeboten darstellen. Ressourcenorientierung, d. h. das Arbeiten mit dem, was an Erfahrung und Wissen bei den TeilnehmerInnen vorhanden ist, und Enthaltbarkeit im Bereich von Wertung und der Vermittlung von ‚Idealbildern‘ sind weitere bestimmende Merkmale der methodischen Zugangsweise. Stark strukturierte themen- und zielorientierte Seminare (beispielhaft: Moderationen und Be-

ratungen im Bereich Gender-Mainstreaming) oder auch Seminare mit einem hohen Anteil an relativ weiter Selbsterfahrung werden in die folgenden Überlegungen nicht einbezogen.

Die folgenden Ausführungen sind natürlich auch problematisch, weil sie nur im Vergleich mit anderen Seminaren möglich sind: Die AutorInnen haben Vergleiche mit Seminaren im Bereich von Führung/Führungskompetenzentwicklung und Team/Teamentwicklung u. a. mehr. Auch bei diesen Seminaren sind natürlich Besonderheiten festzustellen. Wenig überraschend ist daher vor diesem Hintergrund die grundlegende These, dass das Thema von Fortbildungsveranstaltungen, die Zielgruppe, der Organisationszusammenhang und vielerlei andere Rahmenbedingungen nicht nur das bestimmen, was auf einer Oberflächenebene passiert, sondern was insbesondere die tiefenstrukturelle Ebene prägt.

2. Möglichkeiten von Männern

Viele dieser Seminare im Rahmen der LehrerInnen-Fortbildungen sind gekennzeichnet von einer Abwesenheit von Männern, und dies ist gleichzeitig auch ein oft beklagter Umstand. Wenn Männer anwesend sind, treten gehäuft folgende Phänomene auf:

- Männer sind Zielscheibe von Kritik, Frauen fühlen sich in ihren Handlungsmöglichkeiten – entsprechend den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – eingeschränkt,
- sie sind Symbolträger für 2000 Jahre Patriarchat und laden die Schuld aller Männer der letzten Jahrhunderte auf sich und/oder
- sie werden hofiert und nachgehaut – sicherlich nicht (sexuell) umworben, aber sie bekommen eine führende, machtvolle Position auf einer subtilen, nicht gleich erkennbaren Ebene,
- unabhängig vom Alltags-Verhalten dieser Personen in anderen Systemen erhalten sie in diesem System zwei Rollenmöglichkeiten zugewiesen: eine „softe“ (verständnisvolle) und eine „mächtige“ („machomäßige“) – das sind die beiden Interpretationsmuster, durch deren Filter (bei Frauen und Männern!) jegliches Verhalten der Männer „durch muss“.

Grundsätzlich: eine reflektierte, weitgehend unabhängige und situativ angepasste oder auch eine unbefangene und wenig reflektierte Umgangsweise ist für Männer bei Gender-Fortbildungen kaum möglich.

Es ist anzunehmen, dass ein langfristig zu denkender Zusammenhang besteht zwischen der Möglichkeit von Männern, bestimmte Rollen bei Gender-Fortbildungen einzunehmen, und der Zahl der teilnehmenden Männer. Daher erscheint es höchst erklärungsbedürftig, wie es zu dem engen Korsett an Rollenmöglichkeiten für Männer (und damit natürlich auch komplementär für Frauen) kommt – noch dazu vor dem Hintergrund, dass als Ziel von Gender-Arbeit zumeist die Flexibilisierung von Rollen genannt wird.

In der Tradition der Frauenbewegung und Frauenforschung bilden analytische, personen- und verhaltenbezogene Verfahren einen bedeutsamen Schwerpunkt. Personalisierung von Interaktionsmustern und die Reduktion von Interaktionen auf Personenverhalten bieten sich in der Folge oft für alltagsrelevante Erklärungen und Interpretationen an. In diesem Beobachtungs-, Analyse- und Erklärungssystem können sich jedoch nur Personen verändern. Der systemische Gesamtzusammenhang wird in seiner Bedeutung ausgeblendet, Probleme werden an Personen festgemacht. Diese (teilweise nur implizite) Forderung nach Veränderung des Personenverhaltens kann auch als eine Zugangshemmung für Männer betrachtet werden.

Geht es andererseits um die Veränderung von Prozessen, scheint eine Erklärung für das Desinteresse der Männer – auch für ihre Abwesenheit – darin zu liegen, dass sie vermeinen, in diesen Prozessen nur verlieren zu können – gesehen vor dem gesellschaftspolitischen Hintergrund der geschlechtspezifisch verteilten Machtinteressen, aber auch vor dem emotionalen Hintergrund der unentrinnbaren Schuld. Der Nutzen in der Thematisierung des Genderthemas für die Erweiterung der männlichen Handlungsmöglichkeiten wird nicht deutlich bzw. kann nicht gesehen werden.

Veränderung allgemein kann als kritisches Thema in der Gender-Arbeit ausgemacht werden, offen scheint zu sein, welchen Nutzen konkret die einzelnen Personen in ihrer gegenwärtigen

Lebensgestaltung daraus ziehen können. So ist der Veränderungsdiskurs beispielsweise sehr schnell im Visionären und schwierig wieder auf eine konkrete Ebene, auf einen konkreten Handlungsrahmen mit konkreten und realistischen Zielen herunterzubrechen. Auch eine gründliche Ist-Analyse ist nicht leicht durchzuführen, zu schnell versperren persönliche Bewertungs- ‚Stürme‘ ein genaues Beschreiben von Situationen und Prozessen aus den unterschiedlichsten Perspektiven. Und mit diesen exemplarisch vorgetragenen Prozessmerkmalen werden in den jeweiligen Entwicklungsprozessen doch vielfach Ressourcen verschwendet.

Die Abwesenheit von Männern lässt sich allerdings auch schlicht und einfach dadurch erklären, dass das Anliegen der Gleichstellung den Frauen zugeschoben wird und dieses traditionell auch eine Domäne von Frauen (Frauenbewegungen, ...) ist. (Hier schließen sich wie auch an viele andere Erklärungsversuche wiederum Fragen und vielschichtige Erklärungsansätze an.)

Konklusio: Natürlich ist es leicht zu fordern, dass die Zahl von Männern und Frauen gleich sein soll, haben die Quoten für den Besuch derartiger Seminare doch eine – auch inhaltliche – Relevanz. An der Sinnhaftigkeit dieser Forderungen, ohne gleichzeitig die Ziele und Rahmenbedingungen der Gender-Arbeit weiter zu entwickeln, mag allerdings gezweifelt werden. Ein möglicher Ansatz liegt in der Politik des Gender Mainstreamings, welche – wie hier nicht mehr weiter ausgeführt – verstärkt Eingang in die Genderarbeit findet. So ist natürlich auch dieser Artikel geprägt von der Rückschau auf lange Jahre Gender-Arbeit und dem Wissen um die Möglichkeiten im Rahmen des Gender Mainstreaming.

3. Polarisierungen innerhalb der Gruppe

Im Rahmen der Seminarangebote sind innerhalb der TeilnehmerInnen-Gruppe immer wieder auch starke Polarisierungen zu beobachten, nicht nur zwischen Männern und Frauen, sondern vielmehr innerhalb der Frauen- und Männergruppen. Diese Polarisierungen sind umso stärker, je erfahrungsorientierter die Se-

minargestaltung ist oder auch je weiter der Rahmen dieser Seminare gesteckt ist.

Die Spannung baut sich auf zwischen den Polen:

- „Persönliche Mission“ vs. „Funktion, Sachlichkeit, Distanz“: d. h., es ist Personen ein Anliegen, die Gesellschaft zu verändern, ein vermutlich begangenes Unrecht wieder gut zu machen, oder aber die Personen sehen sich fast ausschließlich in ihrer Funktion und in ihrem Rahmen, und es ergeben sich daraus bestimmte Anforderungen, die durchaus auch im Bereich der geschlechtsspezifischen Zielsetzungen liegen können.
- „Engagement“ vs. „Ich will mir das nur anhören!“: d. h. den einzelnen Personen ist das Seminar-Thema „Gender“ ein wichtiges persönliches und berufliches Anliegen, auch der Seminar-Prozess ist ein sehr bedeutsames Anliegen oder aber, man nimmt teil, weil man als LehrerIn eben immer wieder einmal zu einem Fortbildungsseminar fährt. (Dass hinter dem angeblich motivlosen Da-Sein allerdings persönliche Anliegen stehen, wird auf beiden Seiten der Polarität nicht gesehen – selbst die scheinbar wenig engagierten Frauen / Männer halten daran fest, dass sie nur zufällig zu einem Gender-Seminar geraten sind.)
- „Feministisch Aktive“ vs. „Nutznießerinnen feministisch-emanzipatorischer Bewegungen“: d. h. Frauen, die auf eine lange Geschichte ihrer feministischen Betätigung verweisen können und auch entsprechend dieser Geschichte Meinungen vertreten und argumentieren, stehen in einem scharfen Gegensatz und oft auch Konkurrenzverhältnis zu jenen Frauen, die sich nicht entsprechend betätigt haben und viele Errungenschaften dieser Zeit hinsichtlich Gleichberechtigung und Gleichbehandlung nicht schätzen oder nicht schätzen können – aus welchen Gründen auch immer. Besonders krass wird dieser Gegensatz dann, wenn die sog. „NutznießerInnen“ die Errungenschaften zurückweisen und Verhaltensweisen zeigen, die jenseits der feministisch-emanzipatorischen Ziele liegen.

Wie ist nun damit im Rahmen von Seminaren umzugehen? Hier geht es also nicht darum, die unterschiedlichen Positionen von TeilnehmerInnen als Phänomen zu thematisieren, sondern viel-

mehr um die Schwierigkeiten des Umgangs damit, wie beispielsweise das Ansprechen und Verdeutlichen dieser Polarisierungen: Die Reaktionen darauf schwanken zwischen Ignorieren und Abspalten dieser Polaritäten (so als wären es Interpretationen der ReferentInnen, die völlig unpassend und abstrus sind) oder aber das Ansprechen führt zu massiven Konflikten – entweder innerhalb der Gruppe oder aber zwischen Gruppe und ReferentInnen. Dies ist auch der Fall, wenn diese Polarisierungen nicht angesprochen, sondern auf dem Umweg von Übungen und Aufgabenstellungen sichtbar werden.

Die Austragung dieser Polaritäten führt in der konkreten Diskussion natürlich zu scharfen Konflikten, andererseits immer wieder auch zu einem ‚Nicht-Verstehen‘ und einer Verweigerung des Gesprächs, vermutlich auch in der Annahme, einander nicht verstehen zu können oder nur in tiefe Konflikte einzutauchen. Dazu kann als weitere Hypothese angefügt werden, dass diese Konflikte oft nicht nur auf konkrete Interessensgegensätze zwischen Personen verweisen, sondern auch auf intrapersonale Konflikte.

Hintergrund für die starken Polarisierungen ist möglicherweise auch die historisch notwendige Solidaritätsbekundung zu Frauenanliegen und auch die Verquickung von erkenntnistheoretischen Zugängen, programmatischen Notwendigkeiten und politischen Forderungen, die in alltagsorientierten Rezeptionen von Frauen und Männern stark vermischt werden. Die Praktikabilität und Nützlichkeit dieser Vermischung verhindert vordergründig auch die Einnahme einer differenzierten Sicht auf Positionen und Interessen, welche in der Folge eine erhöhte Personenkompetenz im Umgang mit Konflikten und gemeinsamen Zielvereinbarungen fordern würde.

Konklusio: Politische Prozesse, welche das Ausverhandeln gemeinsamer Ziele und die Erarbeitung gemeinsamer Strategien sowie Maßnahmen fördern, scheinen eine notwendige Entlastung der oft auf Personenebene ausgetragenen Konflikte zu bringen. Die in diesem Zusammenhang schon erwähnte Politik des Gender Mainstreaming mag hier auch ein wegweisender Impuls sein.

4. Erwartungshaltungen an Gender-Fortbildungen

In wenigen Fortbildungen und Seminaren sind die Erwartungen und Ziele an die Angebote sowie die konkreten Motive zur Teilnahme homogen und eng umrissen. Dieses Problem ist auch durch Ausschreibungen in höchster Klarheit und auf höchster Konkretisierungsebene nicht wirklich zu beseitigen. Nützlich daran ist, dass durch die (notwendige) Thematisierung dieser Unklarheiten und widersprüchlichen Erwartungen und Motivlagen das Thema gut fokussiert und die Ziele geschärft werden können.

Im Gender-Bereich scheint das anders zu sein: Viele Unklarheiten, die die teilnehmenden Personen mitbringen, sowie widersprüchliche Zugänge, Erwartungen und Ziele innerhalb der TeilnehmerInnen-Gruppen sind am Beginn des Seminars nicht in ihren Differenzen sichtbar zu machen.

Ausgenommen davon sind interessanter Weise zwei relativ weit auseinanderliegende Erwartungen und Ziele, die bei fast jedem dieser Seminare und bei Fortbildungen auftreten: es ist dies das Ziel, dass der Zugang zum Thema Gender über die ‚Bearbeitung‘ und Reflexion der individuellen Lebensgeschichte gewählt werden soll, auf der anderen Seite steht das Ziel, Methoden kennen zu lernen und Unterrichtssequenzen vorgetragen zu bekommen, welche im Arbeitsalltag der PädagogInnen angewandt werden können. Wie kommt es nun dazu, dass gerade diese beiden Ziele in ihrer Ausschließlichkeit so konkret am Beginn definiert werden, zumeist als einzige substantielle und seminarentscheidende konkrete Erwartungen?

Neben vielen anderen Erklärungen werden hier einige wenige ausgewählt und angeführt, wohl wissend, dass die Beschreibung dieser Phänomene sehr allgemein ist und die Erklärung dafür äußerst vielschichtig. Neben den Ausschreibbedingungen ist hier natürlich der berufliche Hintergrund der anwesenden LehrerInnen und die Auswahl der Personen – welche Personen dieser Berufsgruppe interessieren sich überhaupt für Seminare, die das Thema Geschlecht in das Zentrum stellen – interessant.

Kommt der Wunsch, als Zugang zum Thema Gender die Reflexion der Lebensgeschichte der Anwesenden zu wählen, von ei-

ner Frau, bieten sich Erklärungsversuche in folgende Richtungen an:

- Die eigene Lebensgeschichte, die langjährige Auseinandersetzung mit dem Thema erscheint als sehr wichtig und gleichsam auch als Voraussetzung, um zu einer überlegten und persönlich und wissenschaftlich fundierten Position zu kommen – und diese Auseinandersetzung kann auch als Maßstab angelegt werden.
- Die Überzeugung, dass die Reflexion der Lebensgeschichte für das Verstehen des Themas von eminenter Bedeutung ist, kann auch als Hinweis gesehen werden, dass diese Lebensgeschichte von zuhöchst negativen Erfahrungen bestimmt ist, und diese sind einerseits zu verarbeiten, zum anderen aber auch Grundlage für Entwicklung – und diese Erfahrungen fehlen natürlich Männern zumeist – so eine mögliche Annahme.
- Es kann auch die Annahme dahinter stehen, dass wirkungsvolles pädagogisches Handeln sehr von der Person und ihren unbewussten Anteilen bestimmt ist. Die Auseinandersetzung macht die jeweiligen ErzieherInnen und LehrerInnen glaubwürdiger und wirksamer. Wird diese Annahme mit einem hohen Anspruch der Ausschließlichkeit verbunden, bedeutet dies natürlich auch einen Ausweis der eigenen Qualität im erzieherischen Handeln. usw.

Kommt der Wunsch, als Zugang zum Thema Gender die Reflexion der Lebensgeschichte der Anwesenden zu wählen von einem Mann, bieten sich Erklärungsversuche in folgende Richtungen an:

- Ein Mann hat – wie oben schon ausgeführt – wenige Rollenmöglichkeiten am Beginn eines Gender-Seminars. Zwei Rollen drängen sich auf: Er ist der Patriarch, Macho, usw. und als Anwesender damit auch der Schuldige an vielfachem Unrecht. Die andere Rolle ist die des Verbündeten, des „Frauen-Verstehenden“, was immer wieder derart zynisch ausgedrückt wird. (Natürlich gibt es vielfach andere Rollen, diese beiden kristallisieren sich aber immer wieder heraus – wie dies schon am Verhalten von Frauen und Männern am Beginn

von Seminaren sichtbar wird: So ist es auch nicht selten, dass ein Mann seine Rolle schon in der ersten Stunde eines solchen Seminars explizit formuliert – ohne dass sich an der Polarisierung aber grundlegend etwas verändert.) In dieser Situation, einer Situation, wie sie klischeehafter nicht reproduziert werden könnte, in der Spannung zwischen dem „Macho“ und dem „Frauenersteher“, kann sich der Mann eine Rolle suchen und sie wird ihm zugewiesen – und in dieses Suchen und Zuweisen kann auch das Phänomen, dass Männer am Beginn von Seminaren für eine biographisch-therapeutische Zugangsweise plädieren, eingeordnet werden.

Die Entscheidung der SeminarleiterInnen, die in der Ausschreibung deklarierte methodische Vorgangsweise beizubehalten – auch weil sie der Mehrzahl der TeilnehmerInnen ohnehin entspricht – ist eine Parteinahme auf einer für die jeweiligen TeilnehmerInnen äußerst bedeutsamen Ebene. Diese Parteinahme bekommt im Laufe des Seminars eine hohe implizite und nicht ansprechbare oder auch verhandelbare Bedeutung. (Für die SeminarleiterInnen wird diese Bedeutung schlimmstenfalls in der Schlussrunde positiv oder negativ sichtbar gemacht.)

Insgesamt kann in diesem Zusammenhang die hohe Bedeutung des ReferentInnen-Paars als Projektionsfläche ausgemacht werden. Es ist für Identifikationen und Aggressionen in jede Richtung offen, und gerade das Gender-Thema forciert diese. Sind Frauen als Referentinnen im Rahmen dieses Themenbereichs zumeist der Inanspruchnahme in Form einer Solidarisierung und Unterstützung unterworfen, ist dies bei einem ReferentInnen-Paar komplexer und in jedem Einzelfall unterschiedlich. Auch die Komplexität des Themas, die sich immer wieder einstellende Weite der Zusammenhänge und individuellen Zugänge und Betroffenheiten, die vielen unterschiedlichen Werthaltungen bei einer genaueren Betrachtung erzeugen Spannungen, von den ReferentInnen werden auch hier Vereinfachungen erwartet – bei Enttäuschung ist der weitere Gang der Entwicklungen vorgezeichnet.

Als gemeinsamer Nenner kann allein die hohe Aufmerksamkeit ausgemacht werden, die dieses Paar als Paar – und weniger in der Funktion der ReferentInnen – erhält.

5. Resümee:

Aus unserer Sicht sind die Wirk-Möglichkeiten und teilweise auch die Gestaltungsmöglichkeiten nicht nur im Bereich der exemplarisch benannten grundlegenden Kommunikations- und Handlungsmuster unmittelbar beim Seminar eng begrenzt – wird dies nicht schon über die grundsätzliche Rahmgestaltung berücksichtigt (von der Zielbestimmung dieses Themenbereichs in der jeweiligen Fortbildungs-Institution bis zur konkreten Ausschreibung und Umsetzungs-Absicht).

Wirksamer wäre hier natürlich der Ansatz, das Thema Gender entsprechend der Gender Mainstreaming-Vorgaben in alle Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen zu integrieren. Dies bedürfte aber neben einem hohen Energieeinsatz in der Gestaltung der jeweiligen Leitbilder für LehrerInnen-Fortbildungen einer hohen Gender-Kompetenz der jeweiligen ReferentInnen, um nicht (bestenfalls) in einem Beschreiben und Erklären der derzeitigen Gender-Bilder und deren behaupteter Entwicklung zu verharren.

LITERATUR FÜR „NACHAHMUNGSTÄTERINNEN“

Publikationen zu frauen- und geschlechtsspezifischen Themen

Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen, Minoritenplatz 5, 1041 Wien

Chancengleichheit / Gleichstellung / Gender Mainstreaming:

„SCHUG – Schulbildung und Gleichstellung“. Informationsblatt des BMBWK zu Fragen der Gleichstellung sowie zu geschlechtsspezifischen Themen im Schul- und Bildungsbereich. (Wird einmal jährlich an alle Schuldirektionen ausgesandt: 2001 keine Nummer), Versandspesen

„AKTIONSPLAN 2003“. Gender-Mainstreaming & Frauenförderung in Schule und Erwachsenenbildung (Hrsg. vom BMBWK, 2000).

Unterrichtsprinzip „ERZIEHUNG ZUR GLEICHSTELLUNG VON FRAUEN UND MÄNNERN“. Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der **Volksschule** (Hrsg. vom BMBWK, 2001)

Unterrichtsprinzip „ERZIEHUNG ZUR GLEICHSTELLUNG VON FRAUEN UND MÄNNERN“. Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der **Hauptschule und AHS-Unterstufe**. Themen: Koedukation, Interaktions- und Kommunikationsstrukturen, Sprache, Schulbücher, Gewalt, Bubenarbeit, Berufsorientierung, Literatur, Kontaktadressen. (Hrsg. vom BMUK, 1996, A 4, 112 Seiten, Versandspesen)

Folder „LEITFADEN zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln“. (Hrsg. vom BMUK, 1999, A 5, 8 Seiten, Versandspesen)

Folder „GENDER MAINSTREAMING“ – Leitfaden für Projekt- & Programmverantwortliche. (Hrsg.: BMWK, gemeinsam mit Partnern aus Luxemburg und Belgien im Rahmen des LEO-NARDO-Projektes @fem-training-net@, 2001, Versandspesen)

Berufsorientierung/Technik und Naturwissenschaften:

Methoden- und Materialienmappe „SPRÜNGE IN DIE ZUKUNFT“. Anregungen für den Unterricht zur Berufsorientierung von Mädchen in der 7. und 8. Schulstufe. (Hrsg. vom BMUK, 1997, A 4, 163 Seiten, Versandspesen)

Aktion „GESCHLECHTER – KULTUR MACHT SCHULE“ – Erweiterung der Berufs- und Lebensperspektiven von Mädchen und Buben. **Anregungen und Kontaktadressen** für Gesprächsrunden in der Schule mit Expertinnen/Experten und Fachfrauen/Fachmännern in „untypischen Arbeitsbereichen“. (Hrsg. vom BMUK, 1998, A 4, 86 Seiten, Versandspesen)

„COMPUTERSPIELEN UND GESCHLECHTSROLLENBILDER“. Über Video- und Computerspiel zu einem neuen Selbstverständnis. (Hrsg. vom BMUK, 1996, A 5, 70 Seiten, Versandspesen)

TIMSS und COMPED. Studien zur mathematisch-naturwissenschaftlichen und computerbezogenen Bildung. Konsequenzen in geschlechtsspezifischer Hinsicht. Auswertung der Studien nach Geschlecht und Vorschläge für die Unterrichtspraxis. (Hrsg. vom BMUK, 1998, Broschüre A5, 59 Seiten, Versandspesen)

Koedukation / Geschlechtssensible Pädagogik:

„AUS DER ROLLE FALLEN“. Praxishilfen für eine geschlechtsspezifische Pädagogik in der Schule. (Hrsg. vom BMUK, 1995, A 4, 114 Seiten, Versandspesen)

„BRAVE MÄDCHEN – SCHLIMME BUBEN? Bubenarbeit in der Schule. Folder (Hrsg. vom BMUK, 1996)

„BUBEN SIND SO – SIND SIE SO?“ Informationen und Materialien zur schulischen und außerschulischen Bubenarbeit. (Hrsg. vom BMUK, 1998, A 4, 118 Seiten, Versandspesen)

„GEWALT IN DER SCHULE. GEWALT GEGEN MÄDCHEN. Geschlechtsspezifische Aspekte und schulische Präventionsarbeit“. Fachbeiträge aus Theorie, Praxis und Presse. (Hrsg. vom BMUK, 1994, A 4, 224 Seiten, Versandspesen)

„**GESCHLECHTSSPEZIFISCHE ASPEKTE DES FREMDSPRACHENERWERBS IN DER SCHULE**“. Kommentierte Bibliografie. Eine zusammenfassende Darstellung von in- und ausländischer Literatur, Impulse für die Koedukationsdebatte. (Hrsg. vom BMUK, 1996, A 5, 52 Seiten, Versandspesen)

„**GESCHLECHTSENSIBLE PÄDAGOGIK IN KINDERGARTEN & VORSCHULE**“. Konzepte & Erfahrungen – Herausforderungen & Perspektiven im Rahmen des EU-Projekts „Gleichheit teilen – Partageons l'Égalité“. (Hrsg. vom BMUK, 1999, A 4, 85 Seiten, Versandspesen)

Reihe „**SCHULQUALITÄT UND GESCHLECHTSENSIBLE LERNKULTUR. Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation**“:

- Geschlechtsdifferenzierender Unterricht und Koedukation. **Gymnasium Rahlgasse/Wien VI**. (Hrsg. vom, BMUK, 1997, A 4, 242 Seiten, Versandspesen)
- Geschlechtshomogen geteilter Unterricht, **Teil I. Realgymnasium Schopenhauerstr./Wien XVIII**. (Hrsg. vom BMUK, 1997, A 4, 106 Seiten, Versandspesen)
- Geschlechtshomogen geteilter Unterricht, **Teil II. Realgymnasium Schopenhauerstr./Wien XVIII**. (Hrsg. vom BMUK, 1997, A 4, 216 Seiten, Versandspesen)
- Geschlechtssensible Koedukation. Schulverbund **Mittelschule Anton Kriegergasse/Wien XXIII**. (Hrsg. vom BMUK, 1997 und 1999, A 4, 273 Seiten, Versandspesen)
- Die Mädchen-KoKoKo-Stunden. Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung. **Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Schulschiff Bertha von Suttner/Wien XXI** (Hrsg. vom BMUK 1999, A 4, 105 Seiten, Versandspesen)
- PAIS – Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule. **Hauptschule mit musisch-kreativem Schwerpunkt, Johann-Hoffmann-Platz/Wien XII** (Hrsg. vom BMBWK 2001, A 4, 92 Seiten, Versandspesen)

Historisches:

„**IM BANNE VON KLISCHEES**“. Die Entwicklung der höheren allgemein bildenden und höheren berufsbildenden Mäd-

chenschulen in Österreich von 1918 bis 1945. Reihe **FRAUENFORSCHUNG**, Bd.4. (Hrsg. vom BMUK, 1996, A 4, 112 Seiten, Versandspesen)

„**SOZIALHISTORISCHE TEXTE ZUR FRAUENARBEIT**“. Kommentierter Quellenband mit didaktischen Anleitungen. Reihe **FRAUENGESCHICHTE**. (Hrsg. vom BMUK, 1995, A 4, 214 Seiten, Versandspesen)

„**GELEHRTE FRAUEN**“. Frauenbiografien vom 10. bis zum 20. Jahrhundert, die auf den Gebieten der Wissenschaft, Medizin und Literatur tätig waren. (Hrsg. vom BMUK, 1996, A 4, 300 Seiten, Versandspesen)

Diese Publikationen können bestellt werden bei:

AMEDIA Servicebüro, Sturzgasse 1A, 1140 Wien.

Tel.: 982 13 22-365, Fax: 982 13 22.311. e.mail: amedia@cso.co.at

Jahnke-Klein Sylvia: Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen.

Schneider-Verlag Hohengeren, 2001 (Grundlagen zur Schulpädagogik; Band 39). 279 Seiten

Durch die Konzeption des Buches werden verschiedene Zielgruppen gleichzeitig angesprochen, die jedoch sehr häufig in einer Person vereint sind, nämlich als Lehrerinnen und Lehrer von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Altersgruppen und Schularten.

Dieses Werk, die Dissertation von S. Jahnke-Klein, bietet einerseits einen umfassenden Überblick sowohl über einschlägige Literatur und Diskussion zur Geschlechterdebatte und zur Schulpädagogik als auch zur Fachdidaktik Mathematik. Andererseits stellt es in gut lesbarer Form und durch viele Beispiele verdeutlicht, die nötigen Querverbindungen zwischen Theorie und Praxis her. Damit wird allen, die an dieser Thematik unterschiedlich interessiert und/oder darüber informiert sind, der Einstieg in das Thema bzw. die vertiefende Arbeit ermöglicht.

Der qualitative Forschungsansatz bietet auch mehr als nur Ergebnisse. Der Autorin gelingt es damit, konkrete Informationen von Mädchen und Jungen über deren Vorstellungen zum Mathematikunterricht zu bekommen. Die Antworten der SchülerInnen zeigen, wie klar diese ihren erhaltenen Unterricht beschreiben und wie sie sich Verbesserungen und Veränderungen vorstellen können.

Zusätzlich werden für die durch die Ergebnisse der TIMSS-Studie aktuell gewordene Debatte über die Unterrichtsqualität mögliche Lösungsansätze aufgezeigt und diskutiert. Allen Überlegungen ist gemein, dass in Zukunft der Individualität und Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler mehr Beachtung geschenkt werden muss. Das bedeutet auch, dass mehr Augenmerk auf den Prozesscharakter von Unterricht gelegt werden muss und dass die Diskussion über Lösungswege in Unterrichtseinheiten mindestens genauso wichtig – wenn nicht sogar noch wichtiger – ist wie das Ergebnis. Dass bei diesem Ansatz die Lernbedingungen für Mädchen im Besonderen verbessert werden, steht außer Frage.

FachdidaktikerInnen in der LehrerInnenausbildung sollten dieses Buch als Pflichtlektüre für Studierende aller Ausbildungsgänge und Schularten empfehlen.

Der Anspruch nach sinnstiftendem Mathematikunterricht muss nach dem Lesen dieses Buches als logische Konsequenz auf die Forderung nach sinnstiftendem Unterricht in allen anderen Gegenständen ausgeweitet werden.

Christine Hahn

Erika Hasenhüttl: Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung

Wien: Milena Verlag; 2001, 252 Seiten

Die österreichische Literatur zu „Schule und Geschlecht“ muss – verglichen mit Deutschland oder England – als eher dürftig eingeschätzt werden. Umso erfreulicher ist das Vorliegen dieser Arbeit von Erika Hasenhüttl, die als Absolventin einer Päd-

agogischen Akademie, als Studentin der Erziehungswissenschaft, Hauptschullehrerin und Lehrbeauftragte selbst vielfältige Erfahrungen zu diesem Thema sammeln konnte.

Die vorliegende Publikation besteht aus zwei Teilen. Zunächst zieht die Autorin eine kritische Zwischen-Bilanz über die feministische Schulforschung, wobei nicht nur deutsche, sondern auch österreichische Daten und Untersuchungen sehr übersichtlich dargestellt werden. Aus dem Blickwinkel der aktuellen Gendertheorien werden frühere Ergebnisse kritisch analysiert und neu bewertet.

Im zweiten Teil untersucht die Autorin die Pflichtschullehrer/innen-Ausbildung in Österreich und fragt, inwiefern die Ergebnisse der feministischen Schulforschung und der Gleichstellungsdebatte in Österreich dort ihren Niederschlag gefunden haben. Auf der institutionellen Ebene betrachtet sie die Personalstruktur und die Lehrpläne, konkret analysiert sie dann die Situation an zwei ausgewählten Pädagogischen Akademien. Inwiefern werden dort in den Studienplänen bzw. den Lehrveranstaltungen die Ergebnisse der Genderforschung berücksichtigt? Welches Genderbewusstsein haben die Studierenden? Die Ergebnisse sind ernüchternd und regen zum Nachdenken an.

Dieser Band ist in mehrfacher Hinsicht empfehlenswert:

Für Neu-Einsteiger/innen in das Thema gibt diese Arbeit einen ausgezeichneten und gut lesbaren Überblick über die bisherigen Forschungsergebnisse ohne langatmig zu sein. Der empirische Teil hilft bei der Bewusstmachung eigener Stereotype und/oder Einstellungen.

Für diejenigen, die schon eine Menge über das Thema wissen, regt der empirische Teil zum Nachdenken an, v.a. wenn man/frau selbst im Bildungswesen beschäftigt ist.

Für Personen, die in der Lehrer/innen-Ausbildung tätig sind, ist diese Lektüre fast ein Muss: Sie hilft die tagtäglich erlebten Stereotype zu reflektieren und gibt Anregungen, wie gegengesteuert werden kann.

Angelika Paseka

AutorInnen

Margarethe Anzengruber, AHS-Lehrerin für Deutsch und Geschichte, Wien

Gabriele Arth, Hauptschullehrerin in Wien, Aus- und Fortbildung in „Techniken des Individuellen und Sozialen Lernens“, „Geschlechtssensible Pädagogik“, Mediation – PI Wien

Brigitte Benischke, Lehrerin für Deutsch und Englisch an der HTL Braunau, Studium der Medienpädagogik an der Donau-Universität Krems

Maja Buch, Sonder- und Heilpädagogin, Kindergartenpädagogin, Wien

Christine Hahn, Didaktikerin und Schulpraxisberaterin an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien

Erika Hasenhüttl, Hauptschullehrerin und Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Akademie des Bundes in der Steiermark

Martin Henschl, Hauptschullehrer, Integrationslehrer beim Projekt P.A.I.S., Wien

Andrea Kerschbaummayr, Volksschullehrerin, Wien

Bernhard Listabarth, AHS-Lehrer, Bubenbeauftragter am Gymnasium Rahlgasse, Wien

Elisabeth Meier, Kindergartenpädagogin, Wien

Michael Meuser, Privatdozent für Soziologie an der Universität Bremen, Vertretung der Professur „Soziologie – Empirische Sozialforschung“ an der Universität Siegen

Alexandra Millner, AHS-Lehrerin, Projektleiterin des Gendertrainings am Gymnasium Rahlgasse

Veronika Monka, Hauptschullehrerin, Referentin des Pädagogischen Instituts für offene Lernformen, Wien

Mechtild Oechsle, Soziologin, Professorin für Sozialwissenschaft am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bielefeld

Daniela Orner, Kindergarten- und Hortpädagogin, Didaktik-, Praxislehrerin, Wien

Angelika Paseka, Soziologin an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien

Anton Planitzer, Lehrer für Religion und Bildungsberater an der HTL Braunau

Ursula Rosenbichler, AHS-Lehrerin, Universitäts-Lektorin an der Universität Graz und an der Wirtschaftsuniversität Wien, Leiterin der ABZ-Akademie

Karin Rosenlechner, Kindergartenpädagogin, Wien

Marion Ruthofer, Kindergartenpädagoge, tätig in der Parkbetreuung und außerschulischen Jugendarbeit, Wien

Renate Schreiber, Hauptschullehrerin, Referentin am Pädagogischen Institut, Wien

Karl Schörghuber, Universitätsassistent am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien, Mitarbeit beim BMBWK Forschungsprojekt „Gendermainstreaming und Schulentwicklung von unten“, Wien

Ilse Schritteser, AHS-Lehrerin, Mädchenbeauftragte am Gymnasium Rahlgasse Wien, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für schulpraktische Ausbildung, Wien

Ernst Schwager, AHS-Lehrer, Mitarbeiter beim Schulversuch zur Betreuung von verhaltensauffälligen SchülerInnen, Betreuer für Soziales Lernen, Wien

Susanne Seeger, Lehrerin für Textiles und Technisches Werken am Gymnasium Rahlgasse, Wien

Anne Tscharmann, Religionspädagogin, Lebens- und Sozialberaterin, Wien

Susanne Waschulin, AHS-Lehrerin, Mit-Organisatorin des Mädchen-Bubentages am Gymnasium Rahlgasse, Wien

Karin Wetterau, Lehraufträge im Lehramtsstudiengang Sozialwissenschaft der Universität Bielefeld, langjährige Tätigkeit in der LehrerInnenfortbildung