

Tagung

**Gender Mainstreaming
im Schulalltag**

**Eisenstadt
25. April 2007**

Eine Veranstaltung des Landesschulrates für Burgenland
in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
und dem Verein EfEU, Wien

im Festsaal des Schulzentrums Eisenstadt
Bad Kissingenplatz, Eisenstadt

Dokumentation

erstellt von EfEU im Auftrag des bm:ukk
Wien 2007



Inhalt

Referate

- Viktoria Kriehebauer, Marlies Ettl:
Gender Mainstreaming als Schulentwicklungsprozess – Hertha Firnberg Schulen für
Wirtschaft und Tourismus, Wien3
- Heidi Schrod: t:
Mädchenförderung? Bubenförderung? Gender Mainstreaming?
Auf dem Weg zu einer geschlechtssensiblen Schule – Gymnasium Rahlgasse, Wien9
- Philipp Leeb:
Kind, Junge, Mann. Gedanken über die Entstehung von Männlichkeit(en)21

Workshops

- Heidi Schrod: t:
Gendersensible Schulentwicklung25
- Katharina Müllner:
Gewalt durch Sprache – ein Schulprojekt27
- Margit Eisl:
Sprachen lernen ... Mädchensache? Gender im Fremdsprachenunterricht31
- Christine Plaimauer:
Reflexive Koedukation – Didaktische Anregungen für die Altersgruppe
der 10- bis 14-Jährigen37
- Margit Böck:
Mädchen lesen – Buben auch! Geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation41
- Philipp Leeb:
Respect yourself! - Ansätze, Methoden und Erfahrungen der Bubenarbeit45
- Sandra Weißengruber, Daniela Prandl:
Roberta – Mädchen erobern Roboter47
- Zeynep Elibol:
Einführung in die Grundzüge des Islam. Spezielle Fragen zum Thema Islam im
Bildungs- und Erziehungsbereich51
- ReferentInnen und Workshop-LeiterInnen, Moderation57**

Viktoria Kriehebauer, Marlies Ettl

**Gender Mainstreaming als Schulentwicklungsprozess –
Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus, Wien**

Viktoria Kriehebauer

Ich zitiere nach Sonja SCHREINER („deutsche presse agentur“-Meldung vom April dieses Jahres):

„Wo Gruppenbildungen ins Wanken geraten und soziale Milieus ihre kulturelle Prägekraft einbüßen, gewinnt das Geschlecht unabhängig von der sexuellen Orientierung als Medium der Selbstdarstellung Bedeutung und das gilt auch für die Schule.“

In diesem Sinne kommen uns als Schule veränderte, offenere Strukturen von Familie, Kirche und politischen Parteien durchaus zu gute. Schule tritt hier an die Stelle des alten außerschulischen „Sozialkapitals“, das Gruppen eher getrennt als zusammengeführt hat. Schule kann heute möglicherweise besser milieu- und genderausgleichend wirken als je zuvor.

Und einige Erfolge sind ja durchaus zu verzeichnen. Aus vielen Statistiken können wir ablesen, dass Mädchen in den letzten 50 Jahren das Bildungssystem erobert haben und es zu einer schulischen Überlegenheit gegenüber Knaben gebracht haben. Diese Erfolge lassen sich leider noch nicht ganz auf die berufliche Laufbahn übertragen. Der Arbeitsmarkt wirkt nach wie vor im Sinne der hegemonialen Männlichkeit.

Hier lässt sich auch nachweisen, dass die geringeren Karrierechancen der jungen Frauen nicht nur auf offen unterdrückerische Maßnahmen zurückzuführen sind, sondern auch mit der psychischen Verfasstheit der jungen Menschen zu tun haben.

Bei den jungen Frauen kommt es zu Karrierehemmungen durch mangelndes Selbstbewusstsein und schlechte Karriereplanung, das Resultat eines alten Rollenverständnisses von Frauen.

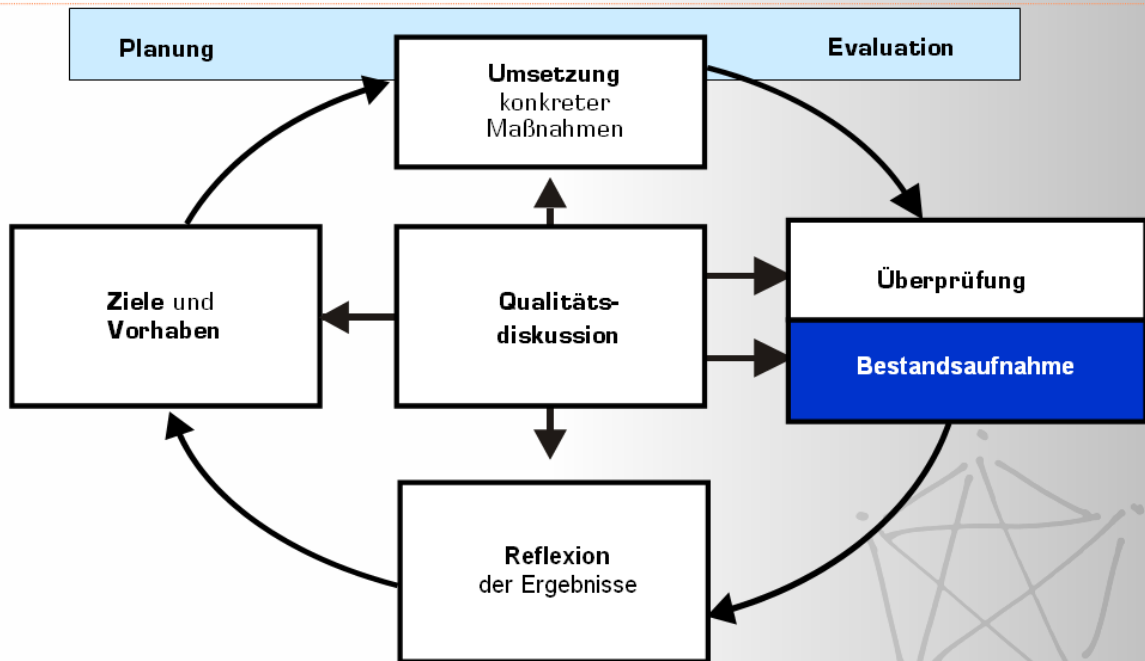
Junge Männer andererseits, vor allem aus sozial schwachen Familien, sind durch ihre Rollenprägung oft nicht in der Lage sich selbst richtig einzuschätzen, teamfähig zu werden und Arbeitshaltung zu entwickeln, was im Extremfall zur Unbeschulbarkeit führt. Hier ist Schule besonders gefordert.

Gender Mainstreaming an Schulen setzt nicht vorrangig beim Individuum an, sondern analysiert und bewertet Strukturen, die die Gleichstellung von Männern und Frauen behindern, und setzt selbst auf Organisationsentwicklung und Führungsaufgaben, eben auf eine TOP DOWN STRATEGIE.

Es geht um konkrete Zielsetzungen, das Ingangsetzen von Prozessen, die durch entsprechende Maßnahmen zu stützen sind, mit guten Ressourcen ausgestattet sind und schließlich evaluiert werden, um neue Zielsetzungen vereinbaren zu können.

Wir kennen das von verschiedenen Qualitätsinitiativen im Schulbereich in der Sekundarstufe 2, BHS unter dem Begriff QIBB.

GM als QIBB-Kriterium



GM als Teil des Schulprogramms: Zyklus der Qualitätsentwicklung

<http://www.qis.at>

Die Zielsetzung eines Genderprojekts an Schulen sollte sich nicht beschränken auf den numerischen Ausgleich von Burschen und Mädchen, von LehrerInnen und Lehrern, was manchen HTLs oder HLWs ein wichtiges Anliegen ist.

Sie sollte sich nicht auf genderneutrale Sprache und gendersensiblen Unterricht beschränken, so wichtig dies alles auch ist.

Auch wenn eine Schule nur von klugen, fleißigen, respektvollen SchülerInnen und LehrerInnen bevölkert wird, angeführt von einer Schulleiterin, in ihren Grundfesten, und hier gebe ich Pierre Bourdieu recht, ist sie männlich konnotiert.

Schule hat sich in einer patriarchalisch strukturierten Gesellschaft entwickelt, die das männlich geprägte Wertesystem unserer Umwelt spiegelt, in allen handelnden Personen, in den Lehrplänen, Schulbüchern, im Wissenschaftsbegriff, in der Fächerauswahl, in den als weiblich oder männlich zugeordneten Schulfächern, in der Prägung der Kinder durch die Familie, die sie in die Schule mitbringen, in den Verhaltensregeln des Alltags.

Alleine die Tatsache, dass die Pflichtschule mehrheitlich eine Halbtagschule ist, das sehe ich wie Claudia Schneider, drückt aus, dass man mit weiblichen Ressourcen rechnet, die die Nachmittagsbetreuung und die Aufgabenhilfe übernehmen. Diese Ressourcen fehlen den Frauen für ihr eigenes berufliches Fortkommen.

Gesellschaftliche Rollenklischees überwinden wir nicht alleine durch abstrakte Chancengleichheit in der Bildung – da wären die Mädchen schon sehr weit!!

Schule muss alle gesellschaftlichen Hindernisse im Bereich des sozialen Kapitals (ich spreche hier von schichtspezifischen Defiziten) aber eben auch im Bereich der Genderprägungen praktisch und theoretisch bearbeiten.

Es muss sich eine umfassende Schulkultur herausbilden, die unseren Alltag ständig und selbstverständlich prägt, und zwar bei einer großen Zahl von Lernenden und Lehrenden, damit die Prägung nachhaltig ist.

Es gibt kein Thema, kein Projekt, keine Verhaltensmuster, keine organisatorischen Maßnahmen, nichts, das nicht in der einen oder anderen Form von einem Genderaspekt betroffen ist, der mitgedacht, mitverarbeitet werden muss. Auch die Familien der Lernenden müssen einbezogen werden.

Es geht nicht darum Defizite der beiden Geschlechter zu orten und auszugleichen, sondern eher das Geschlechtsverhältnis als gesellschaftliches „Beziehungsthema“ zu begreifen, daraus Schlüsse zu ziehen, die im gesamten Schulgeschehen ihren Niederschlag finden.

Daraus folgt natürlich, dass Schulleitungen, Lehrende und Lernende mit dem neuesten Stand der Wissenschaft zu diesem Thema konfrontiert werden müssen, um angemessen reagieren zu können.

Was können Stolpersteine sein, wenn man ein Genderprojekt beginnt?

- wenig Interesse bei der Mehrheit der Lehrenden
- schlecht geschulte Genderbeauftragte
- Ängstlichkeit und Führungsschwäche bei der Schulleitung
„Man steht nicht hinter dem Projekt, sondern schreitet voran.“
(Jürgen Horschinegg zu einem Direktor im Rahmen des bundesweiten GM Pilotprojekts an Höheren Schulen)
- geringe Strukturiertheit der Schule, im Sinne von QIBB / hier könnte Gender Mainstreaming einen guten Anfang machen
- zu wenig finanzielle und personelle Ressourcen

Marlies Ettl

Ich bin Genderbeauftragte an den Hertha Firnberg Schulen und leitete und koordinierte im Auftrag des bm:ukk das Projekt „Gender Mainstreaming Clusterschulen 2003-2005“. An diesem Projekt nahmen 5 Schulen teil, die einen repräsentativen Querschnitt der Bundesschulen darstellen. Es sah einerseits eine stark auf den Schulstandort zugeschnittene Unterstützung vor und forcierte andererseits die schulübergreifende Vernetzung mit den anderen Clusterschulen. Innerhalb der vom bm:ukk vorgegebenen Rahmenziele und Maßnahmen zur Zielerreichung setzte sich jede Schule individuelle Schwerpunkte in ihrem schuleigenen Genderprojekt. Jede Schule unterzeichnete ein Commitment, innerhalb der beiden Projektjahre Genderaktivitäten am eigenen Schulstandort durchzuführen, regelmäßig an den Vernetzungstreffen mit den ProjektpartnerInnen teilzunehmen und das Projekt am Ende zu dokumentieren. Ich erhielt 2 Werteinheiten, die Schule ein Projektgeld in der Höhe von ca. 7.500,- €.

Wir mussten im Projekt nicht bei 0 anfangen. Wir konnten an Bestehendes anknüpfen, denn die Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen in Verbindung mit der Professionalisierung von Schule hat bei uns Tradition: So konnte im Laufe der Jahre aus einer ehemaligen „Knödelakademie“ eine qualitativ hochwertige Ausbildung entstehen, die sich ganz über die Abgrenzung zur traditionellen Mädchenbildung definieren lässt.

Im schul-eigenen Genderprojekt wurde bei pädagogischen Konferenzen dann rasch, intensiv und wiederholt das gesamte Kollegium mit der Thematik beschäftigt: Wir näherten uns vorerst theoretisch, lasen Gesetzestexte und verschafften uns einen Überblick über theoretische Abhandlungen aus anderen Projekten, sichteten die Literatur. Bei einer Konferenz wurde der Film „Insel der Frauen“ gezeigt: Es ist dies eine Dokumentation über eine noch im 20. Jahrhundert existierende matriachale Gesellschaft auf einer west-afrikanischen Insel, die anschaulich zeigt, dass die soziale Stellung und Machtposition den Habitus bestimmt und nicht das Geschlecht: Frauen agieren und verhalten sich wie Männer, Männer wie Frauen.

Ein Vortrag Claudia Schneiders von EfEU zum Thema „Gender und Schulentwicklung“ bei der Eröffnungskonferenz aller LehrerInnen gleich zu Schulbeginn unterstrich die Wichtigkeit des Themas für uns und machte Lust auf mehr: Es folgten zahlreiche Schulungen für LehrerInnen und SchülerInnen (manchmal auch gemeinsam).

In der Folge fanden regelmäßig strukturierte Treffen von allen Projekt- Beteiligten statt. Die Steuergruppen der LehrerInnen und SchülerInnen und die Genderbeauftragten in den Klassen treffen sich 2-mal monatlich oder öfter, je nach Bedarf – zum Besprechen organisatorischer Maßnahmen, für Inputveranstaltungen, Seminare und Diskussionen. Wir ziehen externe ExpertInnen bei (Claudia Schneider und Renate Tanzberger von EfEU; Roland Engel, Trainer für Diversity Management; Erich Lehner, einen der österreichischen Vertreter der kritischen Männerforschung). Zusätzlich nutzen wir die Expertise der Unterrichtenden an der Schule: Wir bieten Schilf-Seminare für LehrerInnen und SchülerInnen zu Pierre Bourdieu an, dessen Begriff von „Habitus“ wir in der Genderfrage als relevant diskutieren. Die SchülerInnen organisieren bzw. beteiligen sich aktiv an Podiumsdiskussionen zu einschlägigen Themen.

Wir beteiligten uns am österreichweiten Genderday des Ministeriums, der 2006 im Herbst in Wien stattfand. Im Rahmen des „Jahrmarkts der Genderprojekte“ zeigten wir einer größeren Öffentlichkeit aktuelle Schulprojekte und nutzten die Gelegenheit zu Austausch und Vernetzung. „Gender und Coaching“ zum Beispiel ist ein Projekt von SchülerInnen einer „International Career Promotion“-Klasse im Rahmen des EU-Projektes „Integrative Berufsorientierung“ (IBEa) mit einer Wiener Polytechnischen Schule (PTS Wien 15). Unsere SchülerInnen begleiten den Implementierungsprozess von Gender Mainstreaming an dieser Schule im Rahmen ihres Coachingunterrichts.

Die Vielfalt der außerschulischen Kontakte – zur HLW Schrödinger gasse Graz, KMS Wien, HTLs – halten das Genderprojekt am Laufen, unterstützen den Wissenstransfer zum Thema und führen zu interessanten Kooperationen.

Das Bestreben nach numerischem Ausgleich zwischen Mädchen und Burschen stand zu Beginn des Projekts nicht auf unserer Prioritäten-Liste. Mittlerweile beobachten wir, wie die Burschen bei uns an der Schule der Ausbildungsschiene „Career Promotion Klasse – Begabungsförderung im Bereich Sprachen und Wirtschaft“ zuströmen, eine Ausbildungsschiene, die mit drei Sprachen (Englisch, Französisch und Spanisch) bisher mehrheitlich Mädchen ansprach. Außerdem liegt der Burschenanteil bei den Anmeldungen heuer bei einem Drittel.

Wir verbuchen diese Entwicklung als Ergebnis unserer Genderarbeit und analysieren sie so, dass die positive, leistungsorientierte Schulkultur Burschen wie Mädchen befreit, weiblich konnotierte Fächer für sich „abzuwählen“. Im positiven Beziehungsgeflecht entsteht die Freiheit der Wahl: Fremdsprachenlernen ist nicht Mädchensache – Burschen können Höchstleistungen erreichen. Ein Bursch war Bester in Spanisch und beim bilingualen Wettbewerb in Englisch und Französisch beim heurigen österreichischen Sprachencontest. Aber Mädchen können auch Burschen ausstechen, was die PC-Expertise betrifft: Ein Mädchen wurde 2. bei der vorjährigen Computerolympiade, wo sie sich gegen männliche Mitbewerber, die Burschen einer HTL mit Informatik-Schwerpunkt waren, behaupten konnte.

Überprüfung / Evaluation

Ein wichtiges Evaluationsmittel des Genderprozesses ist der schulinterne Genderday. Er wird selbstständig von der Steuergruppe der SchülerInnen organisiert und zeigt die Vielfalt der Genderaktivitäten eines Jahres.

Für die heurige „Gendermania 2006/2007“ entstanden so 12 Genderprojekte, durchgeführt von den SchülerInnen der 2. bis 4. Jahrgänge im Klassenverband, z.B.: die Gestaltung einer Gender Homepage, die Genderzeitschrift „Das Gendard“, ein Life-Interview mit einer Soldatin und der grafische Entwurf eines Gendersofas (dessen Produktion zwar nicht in Serie geht, aber: die bekannte schwedische Möbelkette schenkte es unseren Schülerinnen und Schülern).

In einem Casting im Vorfeld wurden die 6 besten Projekte ausgewählt, im Finale am GenderDay durch Voting der SchülerInnen in Anwesenheit einer externen Jury das SiegerInnenprojekt gekürt. Für die hochrangig besetzte Jury konnten die SchülerInnen u.a. Roswitha Tschenett von der Interministeriellen Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming IMAG des Bundesministeriums und Brigitte Körbler, Landeschulinspektorin Humanberufliche Schulen Wien gewinnen. Der Genderday war ein großer Erfolg und die gute Stimmung war ansteckend: Am Ende der Veranstaltung konnte die neue Steuergruppe der SchülerInnen für das Schuljahr 2007/08 vorgestellt werden – ein sehr wichtiger Prozess, der die Nachhaltigkeit des Projekts garantiert.

Oder die Teilnahme unserer Schule als Pilotschule am europäischen Peer Review Projekt. Das ist eine Form von externer Evaluation durch Peers, das sind gleichgestellte Fachleute: 22 Institutionen aus 11 europäischen Ländern bilden eine Partnerschaft. Wir waren die einzige Schule, die Gender Mainstreaming als Evaluationskriterium wählte. Wir konnten als Peer die Genderbeauftragte der HLW Schrödingergasse in Graz, Partnerschule im Clusterschulenprojekt gewinnen. Das gesamte LehrerInnenkollegium verfolgte fasziniert das interessante und teilweise auch kritische Feedback der peers am Ende des 2-tägigen Evaluationsprozesses.

Von der bereits existierenden Hospitationskultur an der Schule profitierte die Projektgruppe „GM&Feedbackkultur“, die einen Fragebogen konzipierte, der Kriterien entwickelte für einen gendergerechten Unterricht in inhaltlicher Hinsicht und was den genderneutralen Sprachgebrauch und die Interaktion aller am Unterricht Beteiligten (SchülerInnen-SchülerInnen, LehrerInnen-SchülerInnen) betrifft. Ca. 20 KollegInnen waren bereit, sich einer gegenseitigen Hospitation zu unterziehen. Feedback wurde im Anschluss in mündlicher Form gegeben. Die Ergebnisse wurden statistisch aufbereitet und in der LehrerInnenkonferenz präsentiert. Das Ergebnis entsprach den herkömmlichen Ergebnissen, wenngleich in abgeschwächter Form. Die Feedbackkultur an unserer Schule wurde um den Genderaspekt erweitert. Wir erkennen, dass genderbewusste Sprache in mündlicher und schriftlicher Form verwendet wird. Die Gender-Sensibilität der SchülerInnen im Unterricht wurde erhöht: Sie äußerten den Wunsch in einem nächsten Evaluationsdurchgang BeobachterInnen sein zu dürfen.

Einmal wöchentlich tagt das Leitungsteam der Schule. Die Direktion und die Genderbeauftragte sind Mitglieder dieses Gremiums und berichten regelmäßig über die wichtigsten Aktivitäten im Implementierungsprozess von Gender Mainstreaming an der Schule: Die Verantwortlichen der mittleren Management-Ebene geben Feedback und sind somit in den Prozess eingebunden, tragen ihn formal mit, was das Funktionieren der Strategie der Top-down-Implementierung von GM garantieren sollte.

Seit Projektbeginn an der Schule gibt es bei jeder pädagogischer Konferenz Diskussionen und Workshops über die Implementierung von Gender Mainstreaming und deren Auswirkung auf die positive Veränderung des Schulklimas. GM ist mittlerweile zum selbstverständlichen Teil unserer Schulkultur geworden, zur Haltung. Wir haben erreicht, dass GM weg von der Abstraktheit großer Konzepte und Postulate im unermüdlichen Bemühen im Kleinen so

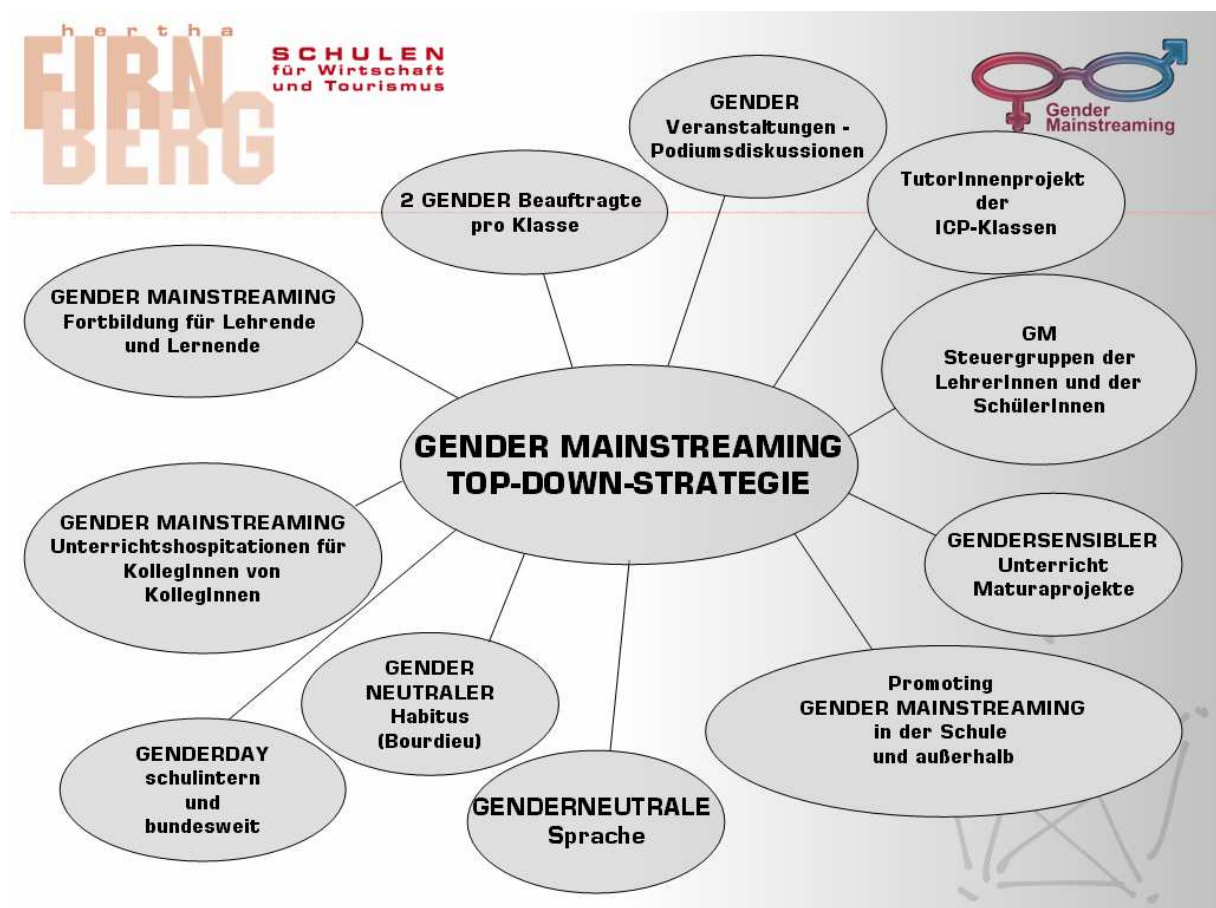
etwas wie eine 2. Natur geworden ist. Im Gespräch mit den KollegInnen höre ich, dass nichts mehr wie früher ist, Gender ist aus unserem Schulgeschehen nicht mehr wegzudenken.

Blick in die Zukunft

Was die Zukunft unserer Arbeit betrifft, planen wir die Dokumentation der Matura-Arbeiten unserer SchülerInnen – eine Projektarbeit dokumentiert das Clusterschulenprojekt durch den Leiter der GM-Steuergruppe der SchülerInnen, ein aktuelles bilinguales (Englisch/Französisch-) Maturaprojekt beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von „Gender Mainstreaming“ und Wissenschaft, Politik und Medien. Wir denken da an das soeben neu gegründete Webportal Gender + Bildung des bm:ukk auf schule.at.

Die gefilmte, über Jahre projektierte Interviewreihe mit dem Arbeitstitel „Erfolgreiche MigrantInnen“ soll die Diversität der SchülerInnenpopulation an unserer Schule sichtbar machen und den Weg erfolgreicher Migration nachzeichnen. Die Frage nach geschlechtsspezifischen Kriterien, was Erfolg bzw. Misserfolg von Integration angeht, interessiert uns im Rahmen der Genderthematik.

Die „Genderblume“ der Hertha Firnberg Schulen bekommt jährlich neue Blätter!



Heidi Schrod

**Mädchenförderung? Bubenförderung? Gender Mainstreaming?
Auf dem Weg zu einer geschlechtssensiblen Schule – Gymnasium Rahlgasse,
Wien**

Zunächst ein paar Worte zu unserer Schule: Das Gymnasium Rahlgasse Schule kann auf eine bedeutsame Geschichte zurückblicken – sie wurde 1892, nach 22-jährigem Kampf, von bürgerlichen Frauenrechtlerinnen als erstes Gymnasium für Mädchen in Österreich gegründet. Das heißt, wir waren die erste Schule, deren Abschluss (Matura) mit einer Hochschulberechtigung verbunden war, historisch also ein sehr gewichtiger Ort für die Mädchenbildung in Österreich. Nach 22 Jahren Kampf konnte die Schule erst eröffnet werden. Bis 1979 waren wir eine reine Mädchenschule, seither wird die Schule koedukativ geführt.

Die Schule ist im Zentrum von Wien gelegen. Derzeit besuchen 850 Schülerinnen und Schüler unsere Schule. An der Schule unterrichten 80 LehrerInnen, davon mehr als 2 Drittel weiblich. Es gibt 2 Schultypen: Gymnasium und Realgymnasium. Die SchülerInnen kommen aus vielen unterschiedlichen Volksschulen. Oft wird die Schule wegen der Schulschwerpunkte gewählt. Es gibt eine sehr lange Tradition als Reformschule. In unserem Leitbild haben wir drei „Säulen“, die jedenfalls miteinander zusammenhängen: Gender, Umwelt / Nachhaltigkeit und Sozialkompetenz. Seit einigen Jahren sind wir für unseren Schwerpunkt einer geschlechtssensiblen Schule auch weit über Wien hinaus bekannt.

Im Folgenden möchte ich kurz skizzieren, wie es zur Herausbildung dieses Schwerpunkts kam und auch die Widerstände andeuten, denen wir auf unserem Schulentwicklungsprozess ausgesetzt waren. Ich bin überzeugt, dass Schulentwicklungs- und Schulprogrammarbeit im Bereich Gender unterschiedlich verläuft als in anderen Bereichen der Schulprogrammarbeit. Am Beispiel unseres Modellprojekts einer bewusst geführten Mädchenklasse lässt sich gut zeigen, mit welchen Widerständigkeiten zu rechnen ist, wenn man sich zur bewussten Mädchenarbeit bekennt. Wir hatten zweimal bewusst Mädchenklassen angeboten – im Folgenden beziehe ich mich auf die erste der beiden, die im Schuljahr 1994/95 und 1995/96 eine 1. bzw. 2. Klasse war. In einem weiteren Teil will ich Ihnen darstellen, was wir erreicht haben und was wir auf dem Gebiet der geschlechtssensiblen Pädagogik und der bewussten Koedukation in der Praxis machen. Ein Ausblick soll zeigen, welche Akzente wir mittel- und langfristig setzen wollen. Ein kurzer Exkurs soll die Rolle der Schulleiterin ausleuchten. Schließlich möchte ich auch noch darauf eingehen, was uns fehlt, was wir brauchen würden, um unsere Arbeit effizienter zu gestalten und Nachhaltigkeit zu bewirken, welche Rahmenbedingungen dafür erforderlich wären.

Der Entwicklungsprozess

Die Entwicklung unseres Genderschwerpunkts erfolgte in den ersten Jahren vielmehr dem Zufallsprinzip als einer bewussten Planung. Letzteres war schon deshalb nicht möglich, weil wir auf diesem Gebiet – Gender als Schwerpunkt für eine ganze Schule – völliges Neuland beschritten.

Der Weg, den wir in den letzten 15 Jahren, seit meiner Übernahme der Schulleitung, beschritten haben, weist in seinen einzelnen Etappen viele Parallelen zur Entwicklung der Forschung während dieser Zeit auf. Wir haben mit feministischer Mädchenförderung begonnen, es kam bald die so genannte Bubenarbeit dazu, und daraus entstand der Versuch, die beiden unter dem Leitbegriff der „bewussten Koedukation“ zusammenzuführen, also Mädchenförderung nicht ohne gleichzeitige Bubenförderung zu betreiben. In der zweiten Hälfte der 90er-Jahre war die Bubenarbeit in unserer Schule schwerpunktmäßig sehr wichtig, und eine Initiative von Bubeneltern führte zur Entwicklung unseres großen Peer-Mediations-

Schwerpunkts. Zu diesem Zeitpunkt (1999) war es bei uns schon selbstverständlich – zumindest von der Intention her – dass wir neue Entwicklungsvorhaben immer unter dem Genderschwerpunkt angingen. In der letzten Zeit ist die Sichtweise des Doing Gender immer öfter in unsere Konzepte eingeflossen. Besonders trifft dies auf den Werkunterricht zu, der bei uns schon seit 1995 mit einem spezifisch auf unsere schulischen Bedürfnisse zugeschnittenen Curriculum geschlechtssensibel geführt wird. Die Strategie des Gender Mainstreaming war also in unserem Schulentwicklungsprogramm schon angelegt und in Ansätzen umgesetzt, bevor sie per Gesetz verordnet wurde.

Ob es grundsätzlich möglich ist, Gender-Mainstreaming umzusetzen, ohne vorher Vorbereitungsarbeit geleistet zu haben, bezweifle ich sehr. Die Umsetzung einer geschlechtergerechten Schule ist ein mühsamer Prozess, der mit vielen Widerständen rechnen muss. Wie das aussehen kann und wie man den Widerständen begegnen kann, möchte ich exemplarisch an einigen Beispielen unserer Schule aufzeigen.

Von der Schwierigkeit, Mädchen zu stärken – die Anfänge eines schulischen Schwerpunkts

Im September 1992 übernahm ich die Leitung des Gymnasiums in der Rahlgasse in Wien, just zu dem Zeitpunkt, als die Schule das hundertjährige Jubiläum feierte – als erstes österreichisches Gymnasium, das Mädchen den Zugang zu den Universitäten eröffnete. Die Koedukation hatte Ende der siebziger Jahre auch in die Rahlgasse Einzug gehalten, und ich war erstaunt, wie sehr der Alltag bereits von den männlichen Schülern geprägt war. Die hundertjährige Tradition der Mädchenschule war ein paar Jahre nach der Einführung der Koedukation nicht mehr präsent. Ich hatte es mir als Ziel gesetzt, den Mädchen wieder den Stellenwert im schulischen Geschehen zukommen zu lassen, der ihnen zusteht und den sie an unserer Schule auch traditionsgemäß innehatten. Einige Lehrerinnen hatten sich schon seit den späten 80er Jahren mit Fragen geschlechtsspezifischer Sozialisation in der Schule beschäftigt. In dieser ersten Phase war also der Fokus unserer Arbeit an einer Verbesserung der Koedukation ausschließlich auf die Mädchen gerichtet.

Die ersten zehn Jahre unserer schulischen Schwerpunktarbeit auf dem Gebiet der bewussten Koedukation waren von zahlreichen Widerständen und Schwierigkeiten begleitet. Zum ersten Mal gingen die Wogen hoch, als wir – einige dieser bereits auf dem Gebiet der Mädchenförderung tätigen Lehrerinnen und ich – uns 1994 entschlossen, eine erste Klasse als eine bewusste reine Mädchenklasse zu führen.

Die Geschichte unserer Mädchenklasse

Es gibt ein paar Meilensteine auf dem Weg unserer Schule zum Schulschwerpunkt einer geschlechtergerechten Koedukation, und die Mädchenklasse ist einer davon, ich würde sagen, sie hatte eine Art Katalysatorfunktion. Die Geschichte unserer Mädchenklasse, zu der es übrigens bereits wissenschaftliche Untersuchungen gibt, würde mindestens ein eigenes Referat hier füllen. Daher in Kürze nur das, was mir in unserem Kontext wichtig erscheint, wobei ich betonen möchte, dass ich Ihnen nicht die Vorteile von geschlechtshomogenen Klassen darstellen möchte. Ja, ich bezweifle sogar, ob wir zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein solches Unterfangen überhaupt angehen würden. Mir geht es vielmehr darum aufzuzeigen, was passiert, wenn die Kategorie Geschlecht im Fokus des schulentwicklerischen Geschehens steht, „dramatisiert“ wird, wie die Koedukationsforscherin Faulstich-Wieland dies bezeichnet.

Konzipiert war die Mädchenklasse für zwei Jahre (5. und 6.Schulstufe), da ab der 7.Schulstufe bei uns eine neuerliche Typenwahl erforderlich ist und sich bis inklusive dem Schuljahr 2005/06 die Klassenverbände auflösten. Das Team von Lehrerinnen war

ausschließlich weiblich (eher ein Zufall, da dort nur unterrichten sollte, wer dies freiwillig tat), die Klasse wurde bewusst geführt, Frauenthemen wurden in allen Fächern regelmäßig behandelt. Außerdem wurde die Klasse als so genannte „Soziales Lernen“-Klasse geführt, das heißt die Interaktion innerhalb des Klassenverbandes war Thema. Das Lehrerinnenteam hatte eine regelmäßige Supervision. So viel zu den Rahmenbedingungen.

Hätte ich geahnt, was für einen Wirbel es rund um dieses Projekt geben würde, ich bezweifle, ob wir es dennoch in Angriff genommen hätten. Die Reaktionen von außen waren vielfältig, die Palette reicht von Empörung über Befremden zu Faszination und Bewunderung. Dazu muss gesagt werden, dass es zu jenem Zeitpunkt durchaus üblich war, aus organisatorischen Gründen reine Mädchenklassen zu führen, und auch heute sind geschlechtshomogene Klassen aus organisatorischen Überlegungen in Wiener Schulen nicht selten anzutreffen. Die gängigste Abwehrreaktion war die Abqualifizierung des Vorhabens als „reaktionär“, der Präsident der Wiener Schulbehörde schaltete sich persönlich ein („Diesem reaktionären Vorhaben werde ich nie zustimmen“), das mediale Echo war gewaltig. Alles in allem: Die Mädchenklasse stand – ungewollt – vom Anfang an im Zentrum medialen Interesses, was der internen Arbeit nicht gerade förderlich war. Dennoch: So laut der Aufschrei von außen war, so glatt und unaufgeregt ging zunächst alles innen über die Bühne. Zunächst, wohlgermerkt. Denn zeitversetzt zeigten sich Widerstände auch innerhalb der LehrerInnenschaft. Doch sie kamen nicht direkt daher, sondern ganz subtil, wiederum durch Abqualifizierungen, etwa der Lehrerinnen im Mädchenklassenteam, nach dem Motto: Die haben es ja leicht, die unterrichten die „pflegeleichter“ Mädchen (Subtext: Die haben es sich mit der Direktorin „gerichtet“, wie es gut Wienerisch so schön heißt). Diese Widerstände innerhalb der Schule waren dadurch charakterisiert, dass sie nicht offen geäußert wurden, ja, meist sogar überhaupt in Stellvertreterkonflikten an die Oberfläche kamen. Was direkt zur Sprache kam – wenngleich meist nicht mir selbst gegenüber – waren Abwehrhaltungen, die in quasi-scherzhafter Form vorgebracht wurden: „Darf man als Mann hier in Zukunft überhaupt noch arbeiten?“ Oder, von Eltern der Schule: „Stimmt es, dass Sie (=die Direktorin) bewusst mehr Mädchen als Buben aufnehmen?“ Gegenüber der ersten Mädchenklasse waren die Abwehrhaltungen am deutlichsten greifbar: Von SchülerInnen anderer Klassen wurden die zehnjährigen Mädchen als „Streberinnen“ ja, sogar als „Lesben- und Hurenklasse“ beschimpft. Von LehrerInnen der Schule wurden sie als präpotent hingestellt. Die Lehrerinnen dieser Klasse wurden von manchen Kolleginnen und Kollegen als privilegiert hingestellt. Viele Reaktionen gab es im Lauf der Jahre auch immer wieder von Buben und Bubeneltern, sowie auch von Lehrerinnen und Lehrern der Schule, die unter dem Stichwort zusammengefasst werden könnten: Die Buben sind in der Rahlgasse benachteiligt. All diese Widerstände waren einerseits zunächst enorme Stolpersteine auf unserem Weg, haben uns aber a la longue auch sehr geholfen, unser Bewusstsein zu schärfen, auf unserem Entwicklungsprozess immer wieder aufs Neue innezuhalten, nachzudenken, Fehler zu erkennen und uns neu zu orientieren. Man darf nicht vergessen, dass wir als Schule, die den Geschlechteraspekt ins Zentrum des gesamten Schulprogramms gestellt hat, absolutes Neuland beschreiten.

Ich sehe das rückblickend so: Auf der Ebene unserer Schule konnte – quasi als Reflex – beobachtet werden, was passiert, wenn ein Projekt mit einem bewusst feministischen Anspruch realisiert wird. Oder, wie es eine Lehrerin meiner Schule einmal ausdrückte: „Gesamtgesellschaftlich gesehen war der Schulversuch Mädchenklasse wie ein Abbild dessen, was auch in anderen Bereichen geschieht: Das explizite Hinschauen auf Frauen in einem nicht-traditionellen Sinn bewirkt im besten Fall Aufregung, im schlechtesten Ablehnung und Befremden“ (Ilse Schrittmesser: Schulversuch `Mädchenklasse`. Ein Resümee. In: Erziehung heute 2/1997, 41-44). Die Mädchenklasse hat jedenfalls unglaublich viel in Bewegung gebracht: Die Koedukation war zum Schulthema geworden, zu dem man sich positionieren musste.

Das Muster an Widerständen von außerhalb der Schule, das wir im Kontext unserer ersten von zwei Mädchenklassen erfahren haben, wiederholte sich im Lauf der Jahre immer wieder.

Inzwischen kann ich einige Konstanten in diesen Reaktionen benennen: Die häufigsten sind Abwehr, Lächerlichmachen, Drohen, Abwerten. Etwas resigniert könnte man es auch so formulieren: Arbeit an Geschlechterfragen im institutionellen Zusammenhang wird im besten Fall nicht ernst genommen, im schlechtesten behindert oder verhindert.

Ich behaupte, es trifft auch im Jahr 2007 im Wesentlichen so zu.

Jedenfalls gilt es festzuhalten: Die Widerstände, mit denen man zu rechnen hat, von innen und von außen, sind gewaltig. Die Ursachen sind unterschiedlich, aber die wesentlichste scheint mir Angst zu sein: Angst vor männlichem Machtverlust, Angst vor der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit, Angst und Verunsicherung vor dem Verlust von herkömmlichen Sicherheiten, Angst vor Veränderung. All dies erzeugt Abwehr. Wenn eine Schule Geschlecht ins Zentrum ihres Schulprogramms stellt, so löst das natürlich andere Reaktionen und Widerstände aus, als wenn der Schulschwerpunkt etwa Informatik ist oder die neuen Medien oder was immer sonst. Zu sehr geht die Frage nach der geschlechtlichen Sozialisation, unserer Gewordenheit als geschlechtliches Wesen an unsere Substanz als Person. Umso behutsamer gilt es entsprechende Schulentwicklungsprozesse anzugehen.

Warum habe ich Ihnen dieses Projekt relativ genau beschrieben, obwohl es sich um ein Modell handelt, das in dieser Form eher nicht ins Regelsystem übernommen wird? Weil ich überzeugt bin, dass man exemplarisch an unserer Mädchenklasse aufzeigen kann, was passiert, wenn man den Fokus auf Frauen und Mädchen richtet. Und dass man bei der Schulprogrammarbeit auf Widerstände dieser oder vergleichbarer Art gewappnet sein sollte. Weil sich darüber hinaus zeigt, dass es im Kontext der koedukativen Schule keine Mädchenförderung geben kann (nebenbei gesagt, müssen Mädchen überhaupt „gefördert“ werden??). Es ist nicht möglich, Mädchen zu stärken als isoliertes Unterfangen. Bewusste Mädchenarbeit erfordert gleichzeitig bewusste Bubenarbeit. Wenn wir schon beim Fördergedanken bleiben wollen, dann etwa so: Mädchenförderung ist immer nur im Zusammenhang mit Bubenförderung zu sehen, so wie Frauenförderung immer in Zusammenhang mit Männerförderung gebracht werden soll, also mit der Erschließung des Zugangs zu traditionell nicht-männlichen Domänen, und natürlich umgekehrt.

Auf der Ebene unserer Schule heißt das: wir haben, eineinhalb Jahre nach der Zuwendung zu den Mädchen, begonnen, über Programme für unsere männlichen Schüler nachzudenken. Ein sehr viel schwierigeres Unterfangen als die bewusste Mädchenarbeit. Was uns bis jetzt dazu eingefallen ist, werde ich Ihnen gleich im Anschluss berichten.

Es gibt aber noch andere markante Meilensteine auf unserem Weg zur bewussten Koedukation, die eine ähnliche Wirkung auf der Ebene der ganzen Schule hatten wie die Mädchenklasse: die so genannten Mädchen- und Bubentage. Es handelt sich hierbei um gesamtschulische Projektstage, in denen der Klassenverband aufgelöst wird und einen Tag lang ein nach Geschlechtern getrenntes Programm abläuft. Diese Tage finden alle zwei bis drei Jahre statt. Der erste Tag, am Frauentag 1995, war als Mädchentag konzipiert und wurde von der damaligen Bundesfrauenministerin, Johanna Dohnal, eröffnet. Das Programm für die männlichen Schüler kam – retrospektiv durchaus selbstkritisch gesehen – von unseren männlichen Lehrern in letzter Minute quasi als Anhängsel hinzu. Dennoch war der Tag im Großen und Ganzen ein großer Erfolg, die Geschlechterfrage war für einen Tag zur Schulfrage geworden. Aber es gab auch die Kehrseite: Eine Gruppe von männlichen Schülern hatte sich für eine Buffetgruppe gemeldet und führte in dieser Funktion unglaublich destruktive Aktionen durch: Von der Buffetschlacht über ins-Essen-Spucken bis zur Hinterlassung eines völligen Chaos.

Umso mehr wurde die Aktion zum Thema. Wir ließen uns nicht abschrecken, veränderten das Konzept und veranstalteten vier Jahre später einen völlig anders gearteten Mädchen- und Bubentag. Es gab über vierzig nach Geschlechtern getrennte Arbeitskreise, eine Reihe davon auch von Schülerinnen und Schülern der Schule geleitet. Die Ausrichtung war viel

praxisorientierter als beim ersten Mal. Es beteiligten sich alle Lehrkräfte der Schule mit Angeboten. Und: Die Stimmung war hervorragend. Und dieser zweite Mädchen- und Bubentag brachte eine unglaublich positive Wende in der Akzeptanz des Schwerpunkts auf LehrerInnen- wie auch auf SchülerInnenebene mit sich. Im Gegensatz zum ersten Mädchentag wurde die „Trennung“ nicht mehr in Frage gestellt, sondern akzeptiert und rückblickend sogar als Bereicherung empfunden. Der nächste derartige Projekttag 2000 stand bereits in dieser positiv besetzten Tradition.

Für das Schuljahr 2007/08 ist wieder ein solcher Projekttag geplant. Er soll aber, entgegen den Vorgängertagen, ein Schwerpunkttag der Schule sein, das heißt, dass Projekte zu unseren Schulschwerpunkten stattfinden können. Dieses abgeänderte Design ist im Kontext unserer mittelfristigen Zielsetzung zu sehen: Wir wollen unsere Schulschwerpunkte zusammenführen: Sozialkompetenz, Umwelt und Gender – und erhoffen uns dadurch auch einen ganz neuen, vertieften Zugang zur Genderthematik.

LehrerInnen sensibilisieren

Die Mädchen- und Bubentage sowie die Mädchenklasse waren wichtige Wendepunkte, aber auch Wegweiser auf unserem Weg zu unserem Schulprofil. Innerhalb dieser markanten Eckpunkte entstand über die Jahre hinweg ein Schulprofil, innerhalb dessen auf vielen Ebenen versucht wird, eine bewusst koedukative Schule zu leben.

Bewusste Koedukation heißt Nachdenken über die sozialisationsbedingten Unterschiede zwischen Mädchen und Buben, ohne diese zu bewerten. Dieser Ansatz gibt den Blick frei auf die Differenz zwischen den Geschlechtern, die in der Schule, insbesondere im koedukativen Kontext, verwischt ist und negiert wird. Aus der Mädchenperspektive geht es darum, dass Mädchen in der Institution Schule zu ihrem Recht kommen, dass Rollenklischees und einengende Erziehungsmuster bewusst werden und den Bedürfnissen der Mädchen in der Schule entsprechend Raum und Bedeutung gegeben wird. Die Bubenperspektive betont die Entwicklung partnerschaftlicher Fähigkeiten, das Wertschätzen männlicher Qualitäten jenseits von Konkurrenz und Gerangel und das Orientieren an kooperativen Verhaltensmustern. Um diese Vision zu erreichen, haben wir an unserer Schule verschiedene Maßnahmen gesetzt.

Um keine Illusionen entstehen zu lassen: Wir befinden uns noch inmitten eines Prozesses, in dem zwar schon vieles entstanden ist, der aber noch keineswegs beendet ist. Was ich Ihnen von unserem Schulschwerpunkt berichte, ist quasi eine Bestandsaufnahme zum gegenwärtigen Zeitpunkt – vieles ist gefestigt, manches ist im Fluss, manches gilt es erst zu erarbeiten. Jedenfalls kann gesagt werden: Die Verwirklichung eines Schwerpunkts „Geschlechtssensible Schule“ erfolgt unter anderen Bedingungen als herkömmliche Profilgebungen.

Besonders in diesem Rahmen, in dem es um die Frage der Möglichkeiten bewusster Koedukation in koedukativen Schulen geht, möchte ich ausdrücklich darauf hinweisen, dass der erste Schritt auf der Bewusstseins- und Bewusstmachungsebene der LehrerInnen gesetzt wird. Es muss zumindest eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern geben, denen die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle ein Anliegen ist. Und zwar, ich betone, Lehrerinnen und Lehrer. Gemeint sind die männlichen Lehrpersonen, denen es ein Anliegen ist, sich in ihrer Rolle in Frage zu stellen, sich auf die Suche nach neuen Wegen zu machen. Männer, denen es ein Anliegen ist, den heranwachsenden männlichen Jugendlichen Identifikationsmuster und Rollen anzubieten, die sich jenseits der herkömmlichen Stereotype bewegen und es auch den männlichen Jugendlichen ermöglichen, ihr Kompetenzspektrum zu erweitern. Ob diese Aufgabe nur von Männern übernommen werden kann oder ob sie genauso gut von Frauen wahrgenommen werden kann bzw. soll, darüber wird in feministischen Kreisen gerade eine Grundsatzdebatte geführt. Ich kann auf diesen

Punkt nur verwiesen, aber in diesem Kontext nicht näher darauf eingehen. An unserer Schule jedenfalls ist die Frage der Bubenarbeit, deren Notwendigkeit eigentlich nie in Frage gestellt wurde, von zentraler Bedeutung geworden. So sehr, dass uns die Mädchen wieder aus dem Blickfeld zu geraten drohen. Lassen Sie mich an dieser Stelle eine kritische Nebenbemerkung anbringen: Seit bekannt geworden ist, dass die männlichen Kinder und Jugendlichen in der Schule auf gewisse Weise größere Versager sind als die Mädchen, ist nicht nur Feuer am Dach, sondern wird – kaum hat man/frau sichs versehen – die Schuld daran den Frauen in die Schuhe geschoben. Die Tatsache, dass die Buben in ihrer schulischen Sozialisation weitgehend Frauen ausgesetzt sind, sei schuld daran, dass sie in der Schule versagen. Sogar von Quoten für männliche Lehrer ist schon die Rede...! Dieser sehr simplistischen Sichtweise gilt es vehement entgegenzuwirken.

Was also haben wir erreicht? Was ist fixer Bestandteil unseres Schulprofils?

Grob gesagt kann man zwei Ebenen unterscheiden, auf der sich die Arbeit an der bewussten Koedukation in unserer Schule abspielt. Da ist einerseits die Ebene von Projekten, neuen Schulfächern, eigenen Curricula, die im Lauf der Jahre geschaffen wurden und zum Standardprogramm der Schule gehören. Andererseits gibt es die Ebene der Interaktion. Im Klassenzimmer sowohl als auch im Lehrerzimmer. In diesem Bereich hat es im Lauf der letzten zehn Jahre die größte Veränderung gegeben, wenn gleich genau diese Änderung schwer messbar ist und von mir daher auch nur eine Einschätzung vorgenommen werden kann. Lassen Sie es mich versuchen: Natürlich gibt es auch bei uns nach wie vor Skeptikerinnen und Skeptiker des gesamtschulischen Projekts der Verwirklichung einer geschlechtergerechten Schule. Aber diese Gruppe wird zunehmend zu einer Minderheit, junge LehrerInnen bewerben sich für die Schule, weil sie genau an diesem Profil interessiert sind und mitarbeiten wollen. Um es salopp zu formulieren: Es ist 2007, im Gegensatz zu 1992, nicht mehr „politisch korrekt“, sich im Gymnasium Rahlgasse abfällig über bewusste Mädchen- und Bubenarbeit zu äußern. Ähnlich schwierig ist es 2007 geworden, nur männliche Formen zu verwenden – man würde korrigiert werden. Oder noch ein anderes Beispiel für die ganz (schul)alltägliche Ebene: Wenn sich Schülerinnen über Übergriffe durch männliche Mitschüler beschweren, so wäre es völlig unmöglich für eine Lehrkraft, auf eine solche Beschwerde nicht einzugehen. Sie muss behandelt werden. Ähnlich verhält es sich mit Mobbingfällen, wobei besonderes Augenmerk den nicht rollenkonformen männlichen Schülern zukommt, denen wir besondere Stützung und Stärkung zu geben versuchen. Von einer Lehrerin, die vor einigen Jahren neu zu uns an die Schule gekommen ist, wurde ich noch auf ein anderes Spezifikum aufmerksam gemacht: Im Gegensatz zu den Schulen, an denen sie bisher unterrichtet hat, sind an unserer Schule Frauenthemen sowie Fragen geschlechtsspezifischen Verhaltens Themen im Lehrerzimmer. Und zwar sehr häufig.

Auf der Ebene der Fächer und der gesamtschulischen Projekte gibt es bei uns Folgendes:

- Seit zwölf Jahren haben wir Selbstverteidigungskurse für Mädchen. Diese finden im Rahmen des Sportunterrichts statt (der bei uns in allen Gymnasien nach Geschlechtern getrennt ist), meist mit externen Trainerinnen. Der Plan, diese Kurse flächendeckend allen Mädchen der Schule zugänglich zu machen, konnte aus verschiedenen Gründen bisher noch nicht realisiert werden.
- Seit einigen Jahren gibt es ein Programm „Mädchen in Bewegung“, das im Vorfeld zur Selbstverteidigung stattfindet und von einer Sportlehrerin zusammen mit einer externen Psychologin entwickelt wurde und durchgeführt wird.

Diese beiden Module zur Selbststärkung und Selbstverteidigung sollen zusammengeführt werden.

- Der Werkunterricht ist bei uns in der 5. und 6. Schulstufe nicht, wie sonst in Österreich, optional zwischen technischem und textilem Werken, sondern beide Geschlechter müssen beides absolvieren. Für dieses Fach haben wir ein eigenes Curriculum entwickelt, das den kreativen Aspekt stark hervorhebt. Wenn es sich organisatorisch machen lässt, findet der Unterricht seit einigen Jahren in geschlechtshomogenen Gruppen statt.
- Dreieinhalb Jahre lang nahmen wir an einem Comenius – Projekt „Equal Opportunities in Schools“ teil, zusammen mit der Gesamtschule Bergedorf in Hamburg und einer weiteren Partnerschule in Stockholm. Ziel war die Vernetzung und der Ausbau der ähnlichen Schulschwerpunkte und die Vertiefung unserer Arbeit an der Verwirklichung einer geschlechtergerechten Schule.
- Schon seit acht Jahren gibt es Mädchenbetreuungslehrerinnen, die unter anderem auch Mädchensprechstunden anbieten, das heißt zusätzlich zu den Sprechstunden der SchülerberaterInnen.
- Es gibt auch Bubenbetreuungslehrer. Auch sie bieten Sprechstunden an. Diese wurden aber sehr zögerlich angenommen und lange gar nicht akzeptiert. Inzwischen funktioniert es meist dann, wenn Buben in die Sprechstunden geschickt werden. Von selbst kommen sie, im Gegensatz zu den Mädchen, nicht. Seit einigen Monaten, nach einem Pädagogischen Tag für alle LehrerInnen der Schule, gibt es eine neue Organisation der Bubenbetreuung: Ein Lehrer und eine Lehrerin (!!) wollen sich gezielt der Bubenarbeit annehmen. Das Signal ist klar. Bubenarbeit ist Männer- und Frauensache, wie umgekehrt auch Mädchenarbeit.
- Wie schon erwähnt, gibt es von Zeit zu Zeit gesamtschulische Projektstage, die Mädchen- und Bubentage
- Zusammen mit den Soziologinnen Edit Schläffer und Cheryl Benard haben wir eine Unterrichtsserie ausgearbeitet, das so genannte „Gendertraining“, ein aus einzelnen Modulen bestehendes Programm, das wir in einem Pilotdurchgang zusammen mit den Wissenschaftlerinnen erprobt und verbessert haben. Es wurde in der ursprünglichen Form noch zweimal durchgeführt, allerdings mit weniger Klassen. Im Schuljahr 2004/05 wurde das Gendertraining im Rahmen von Projekttagen außerhalb der Schule erprobt, und zwar in Form von Kennenlertagen für die neu zusammengesetzten 3. Klassen.
- Im Schuljahr 2002/03 und 2003/04 führten wir wieder eine Mädchenklasse, und zwar dieses Mal eine 3. und 4.Klasse Gymnasium. Wir versuchten, den ganzen Jahrgang miteinzubeziehen. Die großen Konflikte blieben diesmal aus, doch konnten wir leider doch einige Muster der Abwehr – wie beim ersten Mal – feststellen. Das Projekt wurde extern von einer Forscherinnengruppe der Universität Hamburg begleitet.
- Es gibt bei uns phasenweise getrennten Unterricht, auf den wir sehr gerne öfter zurückgreifen würden, wenn es uns die Rahmenbedingungen erlauben würden. Dies erscheint mir besonders wichtig: den Schulen organisatorisch, aber auch auf der Ebene der Ressourcen Möglichkeiten eröffnen, den Unterricht phasenweise getrennt anzubieten. Das kann geblockter Unterricht sein, das kann ein Fach über das ganze Jahr hindurch sein, das kann aber auch fallweise stattfinden, etwa, um Klassenkonflikte zu bearbeiten. Beispiel: Buben die Möglichkeiten eröffnen, aus ihrem Coolsein herauszutreten und sie somit handlungsfähig zu machen.
- Immer wieder gibt es Projektstage in einzelnen Klassen, in denen der Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen stattfindet. Ein aktuelles (sehr gut gelungenes)

Beispiel: In einer 8. Schulstufe stellten die Mädchen einen Vormittag lang im Rahmen des Physikunterrichts (zusammen mit einer externen Mädchen- und Technikberatungsstelle) Solarobjekte her. Die Burschen kochten zusammen mit ihrem Klassenlehrer ein viergängiges Menü in der Schulküche. Die letzten zwei Unterrichtsstunden dienten dem gemeinsamen Essen, bzw. der Präsentation der jeweiligen Produkte.

- Seit zwölf Jahren haben wir ein schulautonomes Pflichtfach Lernwerkstatt, das wir unter anderem mit Blickwinkel auf die Mädchen eingeführt hatten, und tatsächlich wählen jetzt sehr viel mehr Mädchen den naturwissenschaftlich-technischen Zweig unserer Schule. Das Fach ist ein fächerübergreifendes Fach, das im Teamteaching unterrichtet wird und den Zugang zu naturwissenschaftlichen Fragestellungen, zum Forschen eröffnen soll. Seit nunmehr drei Jahren wird das Fach in geschlechtshomogenen Gruppen geführt. Das Fach Lernwerkstatt hat im Lauf der Jahre zur Folge, dass der Anteil von Mädchen und Burschen im Realgymnasium ausgewogen ist. Für das Gymnasium können wir das leider noch nicht sagen – die Typenwahl der Burschen erfolgt leider noch immer sehr traditionell. Hier liegt eine große Herausforderung vor uns.
- Alle unsere Schulerfolgsstatistiken werden geschlechtsspezifisch aufgeschlüsselt und allen LehrerInnen präsentiert.

Ein Bereich, im dem meines Erachtens der geschlechtsbewusste Zugang von zentraler Bedeutung ist, ist der Umgang mit Konflikten und Konfliktlösung. In diesem Kontext sind zwei Angebote zu sehen, die inzwischen im Standardprogramm der Schule verankert sind:

- In der 5. Schulstufe (das sind unsere ersten Klassen) gibt es das schulautonome Pflichtfach „KOKOKO“ (Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung)
- In der 7. und 8. Schulstufe werden seit 6 Jahren Peer MediatorInnen ausgebildet, wobei bei uns der geschlechtsspezifische Aspekt der Konfliktaustragung schon in der Konzeptentwicklung und in der Auswahl des Trainers und der Trainerin eine ganz zentrale Rolle spielte. Eine begleitende wissenschaftliche Evaluation ist im Auftrag des Unterrichtsministeriums erschienen. Zu unserem großen Erstaunen konnten wir auf kein einziges Erfahrungsmodell im Bereich der Schulmediation zurückgreifen, das den geschlechtsspezifischen Aspekt der Konfliktaustragung integral berücksichtigt. Das sollte einem zu denken geben.
- Das Leitbild für unsere Schule wurde im Herbst 2005 fertig gestellt. Es zeigt sich deutlich, dass es sowohl innerhalb des Lehrerkollegiums als auch unter den Eltern und SchülerInnen einen großen Konsens über unser Selbstverständnis als geschlechterbewusste Schule gibt.
- Mit der Soziologin Edit Schlaffer haben wir im Herbst 2006 einen Pilot Boy's Day durchgeführt, dessen Ergebnisse und Konsequenzen demnächst öffentlich präsentiert werden.

Ein Unterscheidungskriterium für die Maßnahmen wäre nach Maßnahmen, die die Kategorie Geschlecht hervorheben „dramatisieren“ (Faulstich-Wieland) und solchen, die das nicht tun. Wir haben beides an unserer Schule.

Maßnahmen, die die Kategorie „Geschlecht“ hervorheben, sind:

- zwei Mädchenklassen, die wir jeweils zwei Jahre lang führten
- eine Bubenklasse, die wir zwei Jahre lang bewusst zu führen versuchten und wobei wir scheiterten

- die so genannten „Mädchen und Bubentage“ – drei Projektstage, an denen der Unterricht in der ganzen Schule nach Geschlechtern getrennt stattfindet.
- phasenweise getrennter Unterricht im schulautonomen Pflichtfach KOKOKO (Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung) und in anderen Fächern, meist im Zusammenhang mit Konfliktlösung
- Selbstverteidigungskurse für Mädchen
- „Mädchen in Bewegung“ – Selbstbewusstseinstraining für Mädchen von 10 bis 14
- Gendertraining für Mädchen und Buben, meist nach Geschlechtern getrennt
- Mädchensprechstunden
- Bubensprechstunden
- Gendertraining für LehrerInnen

Maßnahmen, die die Kategorie Geschlecht nicht hervorheben:

- Die Organisation des Werkunterrichts – schülerInnenzentriert, partizipativ, lösungsorientiert. Auch wenn er in geschlechtshomogenen Gruppen organisiert ist (bei ausgewogenem Mädchen-/Bubenanteil eines Jahrgangs), ist dieser Aspekt kein Thema.
- Die Organisation des Unterrichts in der Lernwerkstatt, einem schulautonomen Pflichtgegenstand in der 3. und 4. Klasse des Realgymnasiums, der fächerübergreifend Gebiete aus Mathematik, Physik, Biologie, Chemie und Werken verbindet und das Erlernen individuellen Forschens und naturwissenschaftlicher Arbeitsmethoden zum Ziel hat.
- Der Schulschwerpunkt Peer Mediation, der durch die organisatorischen Rahmenbedingungen ein ausgewogenes Verhältnis von Mädchen und Burschen in der Tätigkeit als so genannte „StreithelferInnen“ herstellt, ohne dass der Geschlechteraspekt, dem natürlich eine zentrale Rolle zukommt, explizit hervorgehoben wird.
- Die Organisation des KOKOKO-Unterrichts, wenn nicht in geschlechtshomogenen Gruppen unterrichtet wird.

Ziel ist es, eine Ausgewogenheit zwischen den beiden Zugangsweisen herzustellen, da ich immer mehr zu der Überzeugung gelangt bin, dass die „Dramatisierung“ der Kategorie Geschlecht, wie die Koedukationsforscherin Hannelore Faulstich-Wieland das Phänomen bezeichnet, eine Verschärfung und Zuspitzung der Abwehrhaltungen bewirkt.

Die Rolle der Schulleitung

Einen Aspekt möchte ich abschließend noch näher beleuchten, dem gerade im Kontext des Gender-Mainstreamings eine besondere Bedeutung zukommt – der Rolle der Schulleitung. Sie ist von zentraler Wichtigkeit. Gender-Mainstreaming als Top-Down-Strategie steht und fällt mit der Leitung. Wenn sich eine Direktorin oder ein Direktor nicht oder nur halbherzig mit den Inhalten und Zielsetzungen identifiziert, die dem Gender Mainstreaming zugrunde liegen, ist die Umsetzung von vornherein zum Scheitern verurteilt. Wie schon erwähnt, macht es einen enormen Unterschied, ob der Inhalt eines Innovationsprozesses die Implementierung eines neuen Faches oder Schulzweiges zum Ziel hat – oder die Veränderung herkömmlicher geschlechtstypischer Verhaltensweisen. Wenn die Direktorin, wie in meinem Fall, selbst voll hinter dieser Zielsetzung steht, so erzeugt das Ängste, Abwehr, Unsicherheit, mit denen umgegangen werden muss, aber die Voraussetzung für eine Implementierung sind dennoch gegeben. Im umgekehrten Fall sind sie das nicht. Zusätzlich zur Identifikation mit den Inhalten und Zielen einer geschlechtergerechten Schule müssen SchulleiterInnen auch über die Erkenntnisse der Koedukationsforschung Bescheid wissen. Sie müssen sich intensiv mit ihrer eigenen geschlechtlichen Sozialisation auseinandergesetzt haben. Bei Stellenbesetzungen sollten entsprechende Kriterien in die Anforderungsprofile aufgenommen werden. Der Besuch einschlägiger Seminare müsste Grund-

voraussetzung bei Bewerbungsverfahren sein. In Assessmentverfahren müsste der Aspekt eine wichtige Rolle spielen.

Gerade die Strategie des Gender-Mainstreamings als Top-Down-Maßnahme birgt die Gefahr in sich, dass Alibimaßnahmen gesetzt werden, die über das Formale nicht hinausgehen. Die Gefahr, dass koedukationskritische Akzente verwässert werden, ist groß.

Was können wir – aus unserer Erfahrung heraus – festhalten?

- Am Beginn jeder Arbeit an bewusster Koedukation muss die Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer stehen. Als Pilotschule könnten wir uns vorstellen, verschiedene Möglichkeiten des Gendertrainings für LehrerInnen in Form von Schilf – Veranstaltungen auszuprobieren.
- Geschlechterstudien und Ausbildung in bewusster Koedukation müssen für alle LehramtsstudentInnen verpflichtend werden. Bereits im Beruf tätige LehrerInnen sollen verpflichtende Nachschulungen erhalten.
- SchulleiterInnen haben eine zentrale Rolle! Schulung von SchulleiterInnen verpflichtend!
- Bubenarbeit und Bubenförderung ist ohne Mädchenarbeit zum Scheitern verurteilt – und umgekehrt.
- Gender Mainstreaming ist an allen Schulen konsequent umzusetzen – die vorgesetzten Behörden haben dafür zu sorgen, dass der alibihafte Charakter, den es derzeit hat, beendet wird.
- Schluss mit dem Bagatellisieren von aggressivem und übergriffigem Bubenverhalten – aber kein Kriminalisieren. Strikte Zurückweisung heißt nicht, auf Empathie mit den Buben verzichten.
- Coolsein als Schlüssel zu männlichen Sozialisation begreifen lernen!!
- Bewusste Koedukation heißt: Handlungsspielräume für die Geschlechter erweitern, und nicht: Abwertung.
- D.h.: Weg vom Defizitansatz!! Er erzeugt Abwehrhaltungen.
- Die Konstruktion von Geschlecht im schulischen Alltag begreifen und verstehen lernen und schulisches Handeln darauf ausrichten
- Positive Rollenmodelle zur Verfügung stellen – männlich und weiblich – an den jeweiligen Schulen.
- Phasenweise getrennter Unterricht ist sinnvoll
- Verbindlichkeiten und Klarheiten schaffen. Besonders wichtig in Hinblick auf Regelverstöße. Mit welchen Konsequenzen habe ich an meiner Schule zu rechnen, wenn ich dies oder jenes mache.
- LehrerInnen müssen sich auch an diese Verbindlichkeiten halten!
- Eine Laissez-faire-Pädagogik ist nicht nur für beide Geschlechter lieblos, sondern verstärkt negatives Bubenverhalten!!!
- An allen Schulen soll es Mädchen- / Buben-Schwerpunktverantwortliche geben

- Mehr bewusste Männer in die Erziehung und in die Schulen!

Fazit

Schulen, die sich auf den Weg machen, sollten sich zu allererst mit der Sensibilisierung auf LehrerInnenebene befassen. Die Implementierung eines solchen Schwerpunkts braucht jedenfalls (!) eine Prozessbegleitung durch dafür speziell qualifizierte Personen. Geschieht dies nicht, können innerschulische Konflikte ausbrechen – meist stellvertretend. Es gilt Abwehrmechanismen – auch von Frauen!! – verstehen zu lernen, um mit ihnen umgehen zu können.

Die Schule kann einen wesentlichen Beitrag auf dem Weg zur Verwirklichung einer gleichberechtigten Gesellschaft der Zukunft leisten. Gender Mainstreaming kann ein gutes Instrumentarium zur Umsetzung dieses Ziels sein. Was bisher dazu im Bereich Schule geschehen ist, ist nur ein bescheidener Beginn und birgt meines Erachtens derzeit noch wesentlich mehr Gefahren als Chancen in sich.

Ausführliche Informationen zu unserem Schulschwerpunkt „Bewusste Koedukation / Gender“ auf der Website der Schule: www.ahs-rahlgasse.at

Philipp Leeb

Kind, Junge, Mann. Gedanken zur Entstehung von Männlichkeit(en)

Ich freue mich sehr, hier zu sein und möchte Ihnen einen Einblick in mein Leben geben. Ich berichte über das Aufwachsen eines Menschen mit Y-Chromosom.

Anfang der 70er wurde ich im Wien des kulturellen Umbruchs geboren. Vor mir wurden zwei große Brüder geboren und ich war die Wunschtochter, doch der Zwang Mann zu sein, Männlichkeit zu imitieren, um die patriarchale Dividende zu kassieren war groß. Um der Ohnmacht der großbrüderlichen Körperlichkeit zu entgehen, flüchtete ich in das Spiel der Hegemonie des Patriarchats. Also in die männliche Vorherrschaft: Kämpfen, raufen, klugscheißen, Fußball spielen, um dann im stillen Kämmerchen meinen wahren Vorlieben zu frönen: Tanz, Musik, Gesang.

Ich war aber auch ein Kind des Fernsehens: Am Boden meines Kinderzimmers kullerten die Airfix-Soldaten der letzten Schlacht um die Brücke von Arnheim herum. Rundherum tummelten sich die Rennautos von Le Mans, Steve McQueen war mein Schatzi. Von den Wänden schauten viele tolle Männer auf mich herab: Che Guevara, Jimi Hendrix, Miles Davis, Clint Eastwood, David Bowie. Manchmal lauschte ich einsam einer Mozart-Oper oder einer Schubert-Serenade, die sich auf dem Plattenteller drehten. Ich hatte Glück! So viele tolle Männer um mich herum.

Bloß, wo war mein Papa? Der war auf Dienstreise und sonst müde. Wenn ich mal mit auf Dienstreise durfte, dann schwiegen wir uns oft und lange nebeneinander im Auto an. Hauptsache, ich war bei meinem Papa. Meine Brüder brachten mir Würgegriffe bei, die ich gekonnt in der Schule anwandte. Ich war ihr Sparring-Partner und in der Schule suchte ich mir zumeist Stärkere. Das hatte den Vorteil, dass ich schnell lernen musste, dass Gewalt doch keine Lösung ist. Heute wird das als „verhaltensauffällig“ und „gewalttätig“ bezeichnet. Damals war das „normal“. Ich war ja ein Bub. Aber es ist immer noch normal, genauso normal wie das Betatschen und Belästigen von Mädchen und den „Schwächsten“ als „Schwuli“ zu bezeichnen, um ihm dann die Unterhose runterzuziehen. Alles am besten mit dem Handy gefilmt.

Manchmal hörte ich auch Barbara Streisand, Joan Baez, Janis Joplin und Judy Garland an.

Ich hatte mit zehn eine coole rosafarbene Jacke, die ich aber nur auf Reisen mit meinen Eltern trug. Ich wusste warum.

Mit 12 trat ich als Breakdancer auf. Endlich durfte ich tanzen und das als cooler Junge. Aber meine Pantomimentechnik kam bei den anderen Jungs nicht so gut an, das war zu „konkret“. Den Mädchen gefiel es, aber Mädchen tanzten kein Breakdance und deswegen hatten sie auch keine Ahnung.

So blieb ich wieder alleine. Nein, nicht wirklich. Weil da gab es ja noch meine Tanten und Kusinen, die mich viel lehrten. Haushalt, Einkaufen und Kochen waren an der Tagesordnung, weil meine Mutter nicht vier Männer/Machos bedienen wollte. Meine Brüder können gut kochen und Wäsche waschen, aber sie müssen sehr viel arbeiten, deswegen haben sie dafür nicht viel Zeit. Ihre ebenfalls arbeitenden Frauen schon, aber die können das auch besser. Mein Vater musste auch hart arbeiten, um die Familie zu versorgen. Das musste er wirklich, aber er war viel weg.

Meine Brüder waren Posthippies, die Theorie predigten und in der Praxis lieber... Auch sie unterwarfen sich der männlichen Hegemonie, glücklicher wurden sie dadurch nicht. Ich fand das damals cool, denn sie waren ja meine großen Brüder, die ihre soziale Kompetenz damit

unter Beweis stellten, indem sie mich beschützten und anderen klarmachten, mit wem sie es gerade zutun hatten. Aber wir hatten alle unsere großen Brüder im Park, deswegen mussten wir uns erst recht alles selber ausmachen. Da ich aufgrund des relativ hohen Altersunterschieds zu meinen Brüdern nicht mithalten konnte, studierte ich sie. Ich las ihre Bücher. Kafka, Bukowski, Miller, alles tolle Männer. Ich verstand nur kein Wort davon. Kinderbücher waren zur Hälfte von Frauen geschrieben, aber es waren ja auch Bücher für Kinder. Irgendwie begann ich durch meine damalige Jugendfreundin Mädchenliteratur zu lesen und dann später auch noch feministische Literatur und es fiel mir wie Schuppen von den Augen: Frauen haben eine Sexualität, noch dazu eine eigene!

In der Schule haben sie uns nix davon erzählt. Ich wusste kaum was über die äußere Biologie des Menschen, aber alles über die Zelle. Das war dann auch mein Bild von Fortpflanzung.

Ich sogenanntes „Weichei“ bin übrigens zum Zivildienst gegangen. Der Vater meiner damaligen Freundin, ein Bundesheer-Oberst, sah mich immer als gescheiterte Existenz: keine Tanzschule, kein Führerschein, kein Bundesheer. Was war ich doch für ein jämmerlicher Anblick für mein Geschlecht. Ich konnte doch tanzen, ich lernte sogar ein wenig Ballett. Den Führerschein machte ich erst mit 26, da davor keine Notwendigkeit bestand. Der Zivildienst bescherte mir endlich eine Berufswahl, die ich zuvor auf der Uni nicht treffen konnte. Natürlich ist es schöner, sich von einem nahezu Gleichaltrigen in Grund und Boden schreien und treten zu lassen und ein richtiger Mann zu werden. Beim Zivildienst lernte ich nur, empathisch mit marginalisierten Menschen umzugehen, also eine Kompetenz, die eben nur friedlichen Zwecken dient. Keine Spur von Gewalt.

Fassen wir also zusammen, folgende Merkmale werden der „Männlichkeit“ zugeschrieben:

- (Körper-)Kraft
- offensives Agieren (im Gegensatz zu Reagieren und Defensivem Verhalten)
- Gewaltbereitschaft und Aggressivität
- Mut, Risikobereitschaft und Abenteuerlust
- Dominanz
- offensives Verhalten im Sexualleben ("triebgesteuerte" Fixiertheit auf den Akt der körperlichen Vereinigung)
- Selbstbeherrschung (auch Gefühlskälte / Coolness)
- technische und organisatorische Gaben
- Rationalismus (also auch: Abstraktes Denken, Starrsinn)

Nun stehen diese Zuschreibungen im Gegensatz zu vielen Ergebnissen der Genderforschung. Viele ihrer Ergebnisse verweisen auf eine faktische anthropologische Offenheit des Menschen. Von diesen Ergebnissen ausgehend, werden teilweise obige Zuschreibungen kritisiert: sie verletzen die menschliche Würde, weil sie Erwartungen und Verhalten vorschreiben und so auch Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse (sowohl von Frauen als auch Männern) begründen.

Auch bestimmte Eigenschaften des körperlichen Erscheinungsbildes werden vielfach als Sinnbild von Männlichkeit interpretiert. So gelten körperliche Größe, eine ausgeprägte Muskulatur, eine tiefe Stimme, breite Schultern, markante Gesichtszüge und eine starke Körperbehaarung, insbesondere der Brust, als typisch männliche Merkmale. Sie signalisieren biologische Stärke.

Und unter diesem Druck leben Jungen. Dasselbe gilt natürlich auch für Mädchen.

Raewyn Connell spricht von Männlichkeiten, also von einer Vielzahl. Wir können uns teilweise von sozialen Zuschreibungen befreien, wenn wir unsere Lebensentwürfe nach unseren Bedürfnissen und nicht nach unserer Geschlechtszuschreibung zeichnen. Mir

passiert es häufig, dass mich Menschen fragen: Ist das ein Bub oder ein Mädchen? Gut, ich habe eine Tochter und ich ziehe ihr die geerbten Sachen meiner schon fast erwachsenen Neffen an. Aber was treibt die Menschen an, zuerst ihr Geschlecht herauszufinden? Ist es nicht viel interessanter welchen schönen Namen sie trägt? Oder ob sie gerne mit dem Papa spazieren geht? Welchen Spielplatz sie bevorzugt? Wenn ich mit ihr Fußball spiele bin ich der stolze Papa, der seinen Sohn auf eine Karriere beim FC Barcelona vorbereitet. Wenn sie wild herumläuft ist sie ein aufgeweckter Junge. Was, ein Mädchen? Die ist doch verhaltensauffällig, wenn sie so laut ist. Na, das müssen sie ihr noch beibringen.

In den 70ern entwickelte sich die „Männerbewegung“, die sich mit folgenden Themen auseinander setzte:

- Rollenbilder
- Wissenschaftliche Männerforschung
- Homophobie, Berührungängste unter Männern
- Sexismus
- patriarchale Strukturen der Gesellschaft
- Psychische Probleme von Männern
- Opfererfahrungen von Männern
- Vaterschaft/Vaterrolle
- mänderspezifische Gesundheitsthemen
- Militär/Wehrpflicht

In den 80ern entstand die „Kritische Männerforschung“, die sich als Ergänzung zur feministischen Frauenforschung sieht. Sie geht von einem emanzipatorischen Ansatz aus und hinterfragt bestehende Rollenbilder.

Jeff Hearn entwickelte 1987 dazu fünf Prinzipien:

1. Männer sollten die Autonomie der Frauenforschung respektieren, was nicht heißen soll, umgekehrt eine Autonomie der Männerforschung einzufordern.
2. Männerforschung soll Frauen und Männern offen stehen.
3. Das vorrangige Ziel der Männerforschung ist die Entwicklung einer Kritik an männlicher Praxis, zumindest teilweise aus feministischer Sichtweise.
4. Männerforschung ist interdisziplinär anzulegen.
5. Männer, die Männerforschung betreiben, müssen ihre Praxis des Forschens, Lernens, Lehrens und Theoretisierens hinterfragen, um nicht die patriarchale Form eines desinteressierten Positivismus zu reproduzieren.

Ziel ist eine Bewusstseinsweiterung der Männer.

Ich sprach eingangs von der „patriarchalen Dividende“. Damit ist der Profit gemeint, den Männer in einer patriarchal strukturierten Gesellschaft erhalten. Ein gutes Beispiel ist die derzeitige Diskussion um mehr Lehrer in der Schule. Es gab dazu Überlegungen, Männer bei der Aufnahme zu bevorzugen, um den derzeitigen Anteil von etwa 11% zu heben. In der jetzigen Bildungsdiskussion ein Hammer. Haben Frauen versagt? Was können Männer besser als Frauen? Wieso soll der Verdienst plötzlich angehoben werden, damit es mehr Anreize für Männer gibt?

Aber gehen wir zurück zu Connell. Sie unterscheidet vier Männlichkeitstypen:

- Hegemoniale Männlichkeit
- Komplizenhafte Männlichkeit
- Marginalisierte Männlichkeit
- Untergeordnete Männlichkeit

Connell erklärt: „Hegemoniale Männlichkeit ist kein starr, über Zeit und Raum unveränderlicher Charakter. Es ist vielmehr eine Form von Männlichkeit, die in einer gegebenen Struktur des Geschlechterverhältnisses die bestimmende Position einnimmt, eine Position

allerdings, die jederzeit in Frage gestellt werden kann.“ Wenn ich in einer Klasse stehe, kann ich diese Hierarchie gut beobachten. Um Geschlechterdemokratie zu leben, sollten die Prozesse aber auch sichtbar gemacht werden, da Männlichkeitsentwürfe von Buben ja kopiert und ausprobiert werden.

Die Komplizenschaft ist die größte Gruppe unter den Männern. Sie unterstützen die hegemonialen Muster der kleinen Gruppe der herrschenden Männer. Dafür erhalten sie eben die patriarchale Dividende im gesellschaftlichen Alltag.

Oder wie Connell trefflich schreibt: „Sehr viele Männer, die an der patriarchalen Dividende teilhaben, achten ihre Frauen und Mütter, sind nie gewalttätig gegenüber Frauen, übernehmen ihren Anteil an der Hausarbeit, bringen ihren Familienlohn nach Hause und kommen nur allzu leicht zu dem Schluss, dass Feministinnen büstenhalterverbrennende Extremistinnen sein müssen.“

Marginalisierte Männlichkeiten sind Männer, die aufgrund ihrer ethnischen oder ihrer Klassenzugehörigkeit weniger anerkannt sind, also beispielsweise Arbeiter oder hier in Österreich beispielsweise Türken. Sie haben keine autorisierte Männlichkeit, weil sie die „falsche“ Klassenzugehörigkeit oder die „falsche“ Herkunft haben.

An unterster Stufe steht die untergeordnete Männlichkeit. Heterosexuelle Männer stellen die Dominanz dar, während homosexuelle Männer am untersten Ende der männlichen Geschlechtshierarchie stehen. Am deutlichsten tritt dies zutage, wenn schon Buben versuchen sich durch Homophobie von Homosexualität abgrenzen.

Ziele der Bubenarbeit (*Netzwerk Schulische Bubenarbeit–Schweiz*):

- Buben akzeptieren – auch wenn wir sie nicht immer verstehen
- Buben werden ganzheitlich angesprochen – auch ihre versteckten, ruhigen Seiten interessieren uns
- Buben machen Probleme – darauf reagieren wir konstruktiv und angemessen
- Buben haben Probleme – wir nehmen sie damit ernst
- Buben haben besondere Stärken – dort setzen wir an, damit die gemeinsame Arbeit Freude macht

Was bedeutet das alles für die Schule? Wir begegnen täglich Buben und Jungen mit verschiedenen Biografien, die wir verstehen können oder nicht, die wir für Fehlverhalten verantwortlich machen können oder nicht. Wir brauchen aber auch ein Verständnis von Mannsein in der heutigen Zeit, genauso wie von Frausein. Wir sind nun nicht mal die Sklavinnen und Sklaven unserer Biologie. Wir wurden und werden geprägt von sozialen Unterschieden, die es uns entsprechend leicht oder schwer machen im Leben weiterzukommen. Damit müssen wir arbeiten.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur

Connell, Robert W.: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen 1999

http://de.wikipedia.org/wiki/Jeff_Hearn

Netzwerk Schulische Bubenarbeit–Schweiz: www.nwsb.ch

Heidi Schrod

Workshop: Gendersensible Schulentwicklung

Ich leite seit 1992 eine Schule, die schon von der Gründungsgeschichte her (erstes österreichisches Gymnasium für Mädchen) den Aspekt der Mädchenbildung im Zentrum hat. Seit Beginn meiner Direktionszeit beschäftige ich mich mit der Entwicklung einer geschlechtssensiblen Schule, wobei schon sehr bald auch der Aspekt der Bubenförderung einen gewichtigen Stellenwert erlangte.

Die Entwicklungsarbeit erfolgte zunächst unstrukturiert und eher zufällig, im Lauf der Jahre aber immer gezielter und vielfach unterstützt durch wissenschaftliche Forschung. Gendersensible Schulentwicklungsprozesse haben teilweise eine unterschiedliche Dynamik, als wir sie von anderen Schulentwicklungsprozessen gewohnt sind.

Im Workshop sollte an Hand von konkreten Beispielen aus dem Gymnasium Rahlgasse in Wien aufgezeigt werden, welche Parameter zum Erfolg bzw. Scheitern eines solchen Unterfangens beitragen könnten. Die Rolle der Schulleitung in diesem Prozess, der eine ganz spezielle Bedeutung zukommt, sollte exemplarisch aufgezeigt werden.

Das Vorwissen der TeilnehmerInnen im Workshop war sehr unterschiedlich. Während manche Teilnehmerinnen schon über sehr fundiertes Wissen zur Thematik verfügten und für die Genderproblematik sehr sensibilisiert waren, gab es andere, die zwar Genderbeauftragte waren (dazu ernannt wurden), doch keinerlei Vorstellung hatten, worum es dabei gehen sollte. Da das Gesprächsklima sehr offen und von gegenseitiger Wertschätzung geprägt war, konnte auch diese sehr heikle Grundproblematik, wie sie an vielen Schulen vorherrscht, thematisiert werden. Als ganz besonderes Problem erwies sich, dass die Genderarbeit an Schulen, an denen die Schulleitung neutral bis ablehnend dazu eingestellt ist, ein sinnloses Unterfangen ist. Hier wäre in erster Linie die Schulaufsicht gefordert. Maßnahmen zur Qualitätssicherung in diesem Bereich stehen noch aus. Ein weiterer wichtiger Punkt war: Der erste Schritt muss auf der Ebene der LehrerInnen und Lehrer erfolgen – Ausbildung, Fortbildung, SCHILF. All das soll durchaus verpflichtend sein.

Wir vereinbarten Vertraulichkeit über das im Workshop Gesagte; dadurch konnte auch ganz offen und ehrlich über die jeweils persönliche Haltung gesprochen werden. Auf dieser Basis wurden jeweils konkrete nächste Schritte im eigenen Arbeitsbereich formuliert.

Katharina Müllner

Workshop: Gewalt durch Sprache – Ein Schulprojekt

Dieser Workshop wurde in Bezugnahme auf ein Projekt der Frauenberatungsstelle Oberpullendorf angeboten, welches 2003 gemeinsam von Psychotherapeutin Silvia Dank, Nina Piniel und Katharina Müllner (beide Sozialarbeiterinnen der FBST OP) mit der Zielsetzung der Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Gewalt im alltäglichen Sprachgebrauch konzipiert worden ist.

Zielgruppe waren ursprünglich SchülerInnen ab der 9.Schulstufe.

Das Anliegen des Projektes lag einerseits in der Analyse von weiblichen und männlichen Sprachformen (WER IST WO MIT-GEMEINT? oder WOMIT IST WER GEMEINT?), andererseits und vor allem auch in der Sensibilisierung der Jugendlichen im Umgang mit alltäglicher Gewalt in der Sprache.

In Form von Diskussionen, Rollenspielen, Medienarbeit und Textmaterial waren SchülerInnen aufgefordert, sich mit dem Thema der psychischen Gewalt durch Sprache auseinander zu setzen.

Die Brisanz der Thematik kam in dem großen Interesse an dem im Rahmen der Tagung angebotenen Workshop zum Ausdruck – 38 angemeldete TeilnehmerInnen zeigten sich interessiert an dem Workshop.

Zur Visualisierung geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Erfahrungen, Wahrnehmungen und Reaktionen begannen wir mit einer Skalierungsübung.

Die WS-TeilnehmerInnen wurden aufgefordert, sich entsprechend ihrem persönlichen Empfinden auf themenbezogene Fragestellungen im Raum zu positionieren (nach dem Schema: trifft zu/ trifft nicht zu/ kann oder will ich nicht beantworten).

So ging es unter anderem um eine Positionierung zu folgenden Fragestellungen:

- „Wer von Ihnen wurde schon einmal als 'blöde Sau' oder 'dumme Gans' beschimpft?“
- „Wer fühlt sich in ihrer/seiner Familie als 'Stammhalter' angesprochen?“
- „Wer hat die Bundeshymne schon einmal mit der Textzeile 'Heimat bist du großer Töchter ...' gesungen?“
- „Wer sich als Teilnehmer dieses Workshops versteht, möge sich rechts positionieren!“
- „Wer sich als Teilnehmerin dieses Workshops versteht, möge sich rechts positionieren!“

u.a.

SPRACHE PRÄGT UNSER BEWUSSTSEIN

Sprache ist ein machtvoll Instrument und „Basiswerkzeug“ der meisten SchulpädagogInnen.

Sprache transportiert Informationen, drückt Gefühle aus, vermittelt Bewertungen und Urteile, Sprache festigt oder zerstört zwischenmenschliche Beziehungen.

„Sprache ist sexistisch, wenn sie Frauen und ihre Leistungen ignoriert, wenn sie Frauen nur in ihrer Abhängigkeit von und Unterordnung zu Männern beschreibt, wenn sie Frauen nur in stereotypen Rollen zeigt und ihnen so über das Stereotyp hinausgehende Interessen und Fähigkeiten abspricht und durch herablassende Sprache demütigt und lächerlich macht“ (Senta Trömel-Plötz)

Frauenfeindliche und frauenverachtende Zitate berühmter, geachteter Männer aus unterschiedlichen Zeitepochen und Kulturkreisen spiegeln das Ausmaß der realen Gewalt an Frauen.

„Es gibt ein gutes Prinzip, das die Ordnung, das Licht und den Mann, und ein schlechtes Prinzip, das das Chaos, die Finsternis und die Frau geschaffen hat.“

Pythagoras

„Die Frau ist so dumm wie ein Huhn und die intelligente so dumm wie deren zwei.“

Konfuzius

„Die Frau ist weder politisch, noch geistig, noch ökonomisch ein sichtbarer Faktor von irgendwelcher Tragweite.“

C.G.Jung

„Die Bestimmung der Frau und ihr einziger Ruhm liegt darin, die Herzen der Männer schlagen zu lassen.“

Balzac

„Je mehr du deine Frau prügeln, desto besser wird sie für dich kochen.“

Russisches Sprichwort

SPRACHVERHALTEN

Sprachverhalten ist erlerntes Verhalten, das verändert werden kann.

Die stereotype Vorstellung, dass Frauen mehr reden als Männer, ist wissenschaftlich gänzlich unbegründet und gilt nicht einmal im Privatbereich.

Frauen reden nachweislich weniger als Männer!

Im allgemeinen drücken sich Frauen höflicher, zurückhaltender, gefälliger und verbindlicher aus als Männer, die sich im Vergleich selbstbewusster, lauter, unhöflicher und häufig auch unanständiger artikulieren als Frauen.

Frauen eröffnen Gespräche zwar häufiger als Männer, scheitern aber auch öfter an der mangelnden Gesprächsbereitschaft der Männer.

In gemischtgeschlechtlichen Trivialunterhaltungen wird das Gespräch überwiegend von Männern dominiert (Einführung, Steuerung und Durchsetzung von Themen, Unterbrechungen). Frauen dagegen neigen eher dazu, durch gezielte Fragestellungen, Reaktionen und Interesse positiv auf die Entwicklung eines Gespräches einzuwirken.

Im Zusammenhang mit diesen Thesen, welche sich auf soziologisch-linguistische Untersuchung gemischtgeschlechtlicher Dialoge (u.a. Fishman) bezieht, kam es unter den Workshop-TeilnehmerInnen zu heftigen Diskussionen.

Wortmeldungen geben individuell unterschiedlich erlebte Erfahrungen wieder.

Einige DiskutantInnen stellen die Hypothese auf, dass Frauen in Machtpositionen sich ähnlicher sprachlicher Verhaltensmuster bedienen wie Männer.

Zusammenfassend kann unter Bezugnahme auf die Untersuchungen von Fishman festgestellt werden, dass in gemischtgeschlechtlichen Gruppen Männer vor allem ein dominantes Sprachverhalten zeigen, Frauen dagegen ein unterstützendes. In geschlechts-homogenen Gruppen kommt die Sprachkompetenz von Frauen klar zum Ausdruck.

GESCHLECHTERGERECHTE SPRACHE

Zur Verdeutlichung des Faktums, dass männliche Sprache Frauen unsichtbar macht, wurde den WS-TeilnehmerInnen ein Rätsel gestellt.

„Vater und Sohn sind mit dem Auto unterwegs – es kommt zu einem schrecklichen Unfall. Der Vater ist auf der Stelle tot, das Kind wird schwerverletzt in das nächste Krankenhaus überstellt.“

Im Operationssaal wird der diensthabende Arzt leichenblass und ruft : 'Ich kann diesen Patienten nicht operieren – es ist mein Sohn!'“
Wer ist der Vater des Kindes?“

Es dauerte minutenlang, bis die Ersten per Handzeichen zu verstehen gaben, dass sie die Antwort gefunden hätten. Ein Großteil der Anwesenden kam nicht zu dem – an sich schlüssigen – Ergebnis.

(Die Antwort lautet: der Verunglückte ist der Vater, der Arzt ist die Mutter des Kindes.)

Zwar wurde von einigen WS-TeilnehmerInnen heftig eingewendet, sie wären selbstverständlich von einer gendergerechten Sprachverwendung ausgegangen und hätten die naheliegende Lösung damit nicht in Betracht ziehen können, jedoch darf davon ausgegangen werden, dass die Reaktion der Befragten doch eine repräsentative ist.

Feministische Linguistik geht von einem hierarchischen Geschlechterverhältnis aus und versucht die Mechanismen aufzudecken, welche diese Hierarchie erzeugen, stabilisieren und perpetuieren.

Entsprechend folgt daraus die Forderung eines neuen geschlechtergerechten Umgangs mit der Sprache.

Diese Forderung wurde im Rahmen des WS zur Diskussion gestellt.

Folgende Erläuterungen unterstreichen die Notwendigkeit einer geschlechtergerechten Sprache:

Die männliche Sprachform widerspricht dem Gleichbehandlungsgrundsatz.

Sie macht Frauen unsichtbar und bedeutet umständliche Mehrarbeit für Frauen (die sich permanent entscheiden müssen, ob sie überhaupt mitgemeint sind).

Die herrschende Sprachform reproduziert und verstärkt Stereotypen darüber, was Frauen und Männer können und sollen.

Die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache setzt die Bereitschaft zu kreativem Umgang mit der deutschen Sprache voraus, auf den Prinzipien der Sichtbarmachung und Symmetrie.

Empfohlen wird die Verwendung von Suffixen (z.B. LehrerIn), entsprechenden Artikeln (z.B. die/der Verantwortliche), Attributen (z.B. weibliche und männliche Abgeordnete), Splitting (z.B. Nach der Geburt soll frau sich verwöhnen) und Schrägstrichen (z.B. Direktor/in).

Weitere Anregungen sind dem Folder "Geschlechtergerechtes Formulieren" zu entnehmen, der der Tagungsmappe beigelegt war.

Gewaltfreie Kommunikation bedarf einer bewussten Auseinandersetzung mit unserem Sprachverhalten.

Zu den Grundprinzipien eines respektvollen Umganges miteinander gehören Achtsamkeit gegen über der GesprächspartnerIn in Form angemessener Aufmerksamkeit, nach Möglichkeit der Verzicht von Bewertungen, unter Ausdruck eigener Empfindungen und Bedürfnisse, bei gleichzeitigem Respekt vor den Bedürfnissen des Gegenübers, unter Verzicht auf wechselseitige Unterberechnungen.

Die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache nach den genannten Richtlinien ist eine ebenso unverzichtbare Voraussetzung für gewaltfreie Kommunikation.

„Niemand ist den Frauen gegenüber aggressiver und herablassender als ein Mann, der seiner Männlichkeit nicht ganz sicher ist.“

Simone de Beauvoir

Literatur

Fishman, Pamela: Macht und Ohnmacht in Paargesprächen. In: Trömel-Plötz, Senta (Hgin.): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt/M. 1984, 127-140

Geschlechtergerechtes Formulieren. Hg. v. bm:bwk. Wien o.J. (2003);
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7108/PDFzuPubID403.pdf>

Pusch, Luise: Alle Menschen werden Schwestern. Frankfurt/M. 1984

Trömel-Plötz, Senta: Frauensprache. Sprache der Veränderung. Frankfurt/M. 1982

Trömel-Plötz, Senta (Hgin.): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt/M. 1984

Margit Eisl

Workshop: Sprachen lernen ... Mädchensache? Gender im Fremdsprachenunterricht

Einige Fakten zum Einstieg

„Sind Mädchen „begabter“ beim Sprachenlernen als Buben?“ Diese in der Gesellschaft verbreitete Ansicht hält sich – wie auch andere den Geschlechtern zugeschriebene Eigenschaften – im Alltagsdiskurs hartnäckig. Reduzierende Vorstellungen, sowie alle anderen „WahrnehmungsfILTER“ die dem Anderen gegenüber wirksam sind, werden auch durch die spärlich vorhandenen empirischen Untersuchungen in gewisser Weise fixiert, da die Mädchen sich in diesen Studien meist als das an Sprachen interessiertere Geschlecht darstellen.

Mädchen und Buben haben unterschiedliche Motivationen:

Die Wahl der Fächer/ der Sprachen (letztlich auch die Berufswahl) ist anders motiviert: Mädchen wählen eher Fremdsprachen als Buben und haben häufig eine positivere Einstellung (führen z.B. Interesse und Freude, emotionale Motive an) (z.B. Klippel, 1998); bei den Buben überwiegen oft materielle Überlegungen. „Was bringt es mir für das spätere Studium/ für den Beruf?“ Auch die Ergebnisse der internationalen PISA-Studien lassen Rückschlüsse zu, auch wenn nicht speziell fremdsprachige Kompetenzen untersucht wurden. Bei den erhobenen geschlechtsspezifischen Leistungsdifferenzen fielen bekanntlich jene im Bereich der Lesekompetenzen eindeutig zugunsten der Mädchen aus. In fast allen Teilnehmerstaaten erzielten sie die signifikant besseren Leistungen im Verständnis und in der Bearbeitung von kontinuierlichen Texten, beim Reflektieren, Bewerten und textbezogenen Interpretieren.

Die Wahl oder Abwahl von Fächern bzw. die Entscheidung für/gegen Fremdsprachen ist offensichtlich ein sehr subtiles Zusammenspiel von persönlichen Interessen, Motivationen, aber auch Diskriminierungsmechanismen, vor allem von unterschiedlichen Selbstkonzepten und Identifikationsmöglichkeiten, die zu geschlechtsspezifischem Verhalten führen.

Bei Burschen überwiegt häufig die Überlegung, dass ihnen z.B. naturwissenschaftliche Fächer Wertgefühl und Akzeptanz durch die soziale Umgebung, dadurch mehr Selbstwertgefühl einbringen, hingegen die Wahl von Sprachen eher Erklärungsnot nach sich zieht. „Wozu willst du französisch oder italienisch lernen?“ Daher stellt sich die Frage nach der bildungsideologischen Wertigkeit bzw. realen Bewertung von Fremdsprachen, nach tradierten Vorstellungen in der Gesellschaft, sowie nach der Rolle, die die „Fremdsprachenbranche“ selbst spielt. Letztere scheint nämlich auch selbst Geschlechterdiskurse zu perpetuieren, stereotype Vorstellungen festzuschreiben, dadurch dass sie sich schlicht zuwenig mit der Frage beschäftigt hat.

Zum Forschungsstand in der Fremdsprachendidaktik

Barbara Schmenk, Autorin einer der raren, profunden Studien über geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen (Schmenk, 2002) setzt sich sehr kritisch mit der Forschung im Fremdsprachenbereich auseinander. Sie kritisiert nicht nur die geringe Anzahl von Studien, sondern auch ihre Qualität, und wirft den Arbeiten, die sich im Spannungsfeld zwischen biologistischen und sozialisations-theoretischen Ansätzen bewegen, generell vor, die Existenz von Geschlechtsspezifika nicht anzuzweifeln, ja sie noch zu polarisieren.

Die biologistische Argumentation, die oft neurowissenschaftliche Trends in ihrem Sinne interpretiert, zieht aus der Tatsache, dass die Verbindungsbahnen zwischen linker und rechter Gehirnhälfte bei Frauen häufiger als bei Männern vorhanden sind, den Schluss, dass

beidhemisphärisches Denken bei Frauen zu mehr Kommunikationsfähigkeit und Sprachbegabung führe (z.B. Frey, 1997). Manche WissenschaftlerInnen gehen sogar soweit, daraus geschlechtsspezifische Übungen abzuleiten, situative, vernetzte Übungen für Frauen und reduktive, das lineare Denken ansprechende Übungen für Männer. Was bedeuten würde, dass Buben in einem modernen, kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht benachteiligt wären? In Wahrheit zeigen die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse auch, dass das Gehirn in seiner Komplexität noch nicht ausreichend erforscht ist, um z.B. Verstand und Gefühl eindeutig einer Gehirnhälfte zuzuordnen (z.B. Götze, 1999).

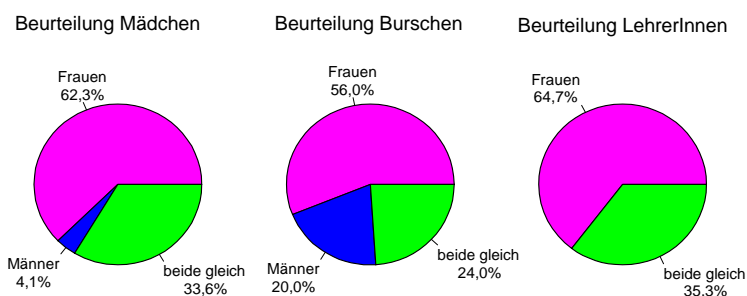
Die andere interessantere Forschungsrichtung geht von einem sozialen Geschlechtsbegriff aus, wie ihn Simone de Beauvoir 1949 (*Das andere Geschlecht*) geprägt hat, der den Prozess der Sozialisation und auch die historischen Traditionen als Grundlage nimmt. Ein kleiner Blick in die Geschichte offenbart die Gründe, warum sich Frauen dem Fremdsprachenunterricht zugewandt haben. Da ihnen die traditionelle Schulbildung verwehrt war, lernten etwa die aristokratischen und dann großbürgerlichen Frauen des 18. und 19. Jahrhunderts statt Latein und Griechisch als Alternative eben die lebenden Sprachen, Französisch, Italienisch oder Englisch. Dieser Unterricht setzte vor allem auf die kommunikative Kompetenz und Kulturkompetenz und bot Frauen, wenn auch auf die erwähnten Schichten begrenzt, die Möglichkeit zu einer gewissen Emanzipation, über fremdsprachige Literatur an aufklärerische Ideen und kritischen Diskurs heranzukommen. Gegenreaktionen der Männerwelt, regelrechte Kampagnen gegen den Fremdsprachenunterricht der Mädchen waren nicht selten, besonders in der deutsch-tümelnden, kraftmeierischen Männerwelt des 19. Jahrhunderts (Schröder, 1996).

Studie zum Fremdsprachenlernen an der Schule

Wie stehen unsere SchülerInnen heute zum Fremdsprachenlernen? Eine diesbezügliche quantitative Befragung von 170 SchülerInnen¹ der Hertha Firnbergschulen (Höhere Lehranstalt für Tourismus und wirtschaftliche Berufe, Wien 21) und deren SprachlehrerInnen aus dem Jahr 2004, die im Rahmen des österreichweiten Clusterschulprojekts Gender Mainstreaming neben anderen Aktivitäten am Schulstandort durchgeführt wurde, erhob einige für unseren Kontext interessante Daten – bekannte klischeeebesetzte Vorstellungen genauso wie überraschende Einstellungen: Mädchen sind kommunikativer und haben mehr Freude an Fremdsprachen als die Buben, die als weniger leistungsstark und –willig befunden wurden; Buben beurteilten unter den Unterrichtsmethoden das Rollenspiel weniger gut als die Mädchen. Buben wenden wesentlich weniger Zeit auf für den Fremdsprachenunterricht, was erwähnte unterschiedliche Selbstkonzepte deutlich macht. Unerwartet war vor allem der große Konsens beider Geschlechter. Auch wenn ein Geschlecht mehrheitlich besser eingeschätzt wurde (meist die Mädchen), so meinten dies sehr häufig Mädchen wie Buben in gleicher Weise. Hervorhebenswert ist auch die Wertschätzung, die den Mädchen durch die Burschen entgegengebracht wurde („Mädchen sind besser beim Zusammenarbeiten“, „Mädchen sind verlässlicher“).

¹ aus 10 verschiedenen Klassen bzw. Ausbildungszweigen, 80% weiblich, 20% männlich

"Wer ist im Durchschnitt kommunikativer?"



Der auffallendste Punkt der Befragung war allerdings die Tatsache, wie sehr SchülerInnen- und LehrerInnensicht immer wieder auseinander gingen. Die Geschlechterdifferenzen wurden von den LehrerInnen generell polarisierter wahrgenommen und interpretiert. So war die Einschätzung der Mädchen durch die Lehrkräfte durchschnittlich sehr hoch, meist sogar noch höher als jene der Mädchen von sich selbst; Burschen wurden häufig schlechter eingeschätzt, meist noch um einiges schlechter als dies die Burschen selber bereits taten. Die Entwicklung des Schulstandortes, an dem Mädchenförderung schon eine jahrelange Tradition hat, mag natürlich die befragten SprachlehrerInnen beeinflusst haben.

Es ist festzuhalten, dass an der getesteten Schule „doing gender“ in gewisser Hinsicht bereits in vielen Köpfen ist, z.B. die Anerkennung der Stärken des anderen, das Erkennen der eigenen Defizite...². Es wäre sinnvoll, eine ähnliche Untersuchung vergleichsweise in Schulen (AHS, HAK, HTL) mit ganz anderen Geschlechterverteilungen durchzuführen.

Sprachenpolitische und didaktische Perspektiven

Mit Ausnahme von Englisch, das einen anderen Status erreicht hat³, werden die sogenannten Zweit- und Drittsprachen gerne als „nette Zusatzqualifikation“ abgetan, in denen es reicht, „ein bisschen reden zu lernen“. Viele ExpertInnen kritisieren die mangelnde gesellschaftliche Akzeptanz von Mehrsprachigkeit, die „lasche“ Einstellung, die auch auf offizieller Ebene anzutreffen ist, wenn man bedenkt, dass noch immer in den meisten europäischen Ländern die Zweitsprache nicht verpflichtend ist (wobei sich Österreich im Schlusslicht mit Malta und Norwegen befindet), dass nur 5% der österreichischen SchülerInnen aller Schulformen eine zweite Fremdsprache lernen (Krumm, 2006), dann ist auch das bis dato eher geringere Interesse der Burschen für Fremdsprachenlernen erklärt. Buben interessieren sich wie erwähnt aus langer Tradition und ihrer Sozialisation heraus meist für prestigeträchtige Fächer, daher müssen durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit Karrierechancen durch Mehrsprachigkeit deutlicher gemacht werden. Der Bedarf an einer Ausbildung, die auf einem hohen Niveau Fremdsprachenkenntnisse vermittelt und mit Kompetenzen etwa im Bereich der Wirtschaft oder der internationalen Beziehungen verknüpft, ist groß. Heute im Zeitalter der Einsparungen wird generell auch von Führungskräften erwartet, dass sie vieles können und auch selber tun müssen, dies betrifft neben der EDV auch die Fremdsprachenkenntnisse (die Zeiten, in denen prinzipiell Frauen, meist auf untergeordneter Ebene, die Kommunikation, Übersetzungs- und Vermittlungstätigkeiten übernehmen, sind mehr und mehr vorbei). Letztlich ist besonders das Engagement von Männern selbst gefragt, die Fremdsprachen vermitteln oder in ihrem Beruf einsetzen. Nachdem Imitation ein wesentlicher Faktor der Sozialisation ist, kommt der

² Seit einigen Jahren ist eine SchülerInnen-Steuergruppe etabliert und es werden regelmäßig Genderaktivitäten durchgeführt.

³ Englisch wird in der breiteren Öffentlichkeit beinahe weniger als „Fremdsprache“ mit ihren kulturellen Implikationen, als als Werkzeug verstanden, das zu Kommunikationszwecken oder zum Verstehen von einschlägigen Publikationen unumgänglich geworden ist.

Vorbildwirkung eine große Bedeutung zu. Der nach wie vor geringe Anteil der Männer in den Sprachstudien, umgekehrt genauso jener der Frauen in den naturwissenschaftlichen und technischen Bereichen, spricht eine andere Sprache.

Die Fremdsprachenbranche selbst, natürlich auch die Schule als Institution können wesentlich dazu beitragen, Fremdsprachenlernen für beide Geschlechter in gleicher Weise attraktiv zu machen, u.a. durch offensivere Kommunikationspolitik, durch Beratungen der Eltern und SchülerInnen, durch prestigeträchtige Projekte im Fremdsprachenbereich, Auslandspraxis oder Sprachzertifizierungen.

In didaktisch-methodischer Hinsicht kann ein moderner handlungsorientierter Ansatz im Fremdsprachenunterricht der Auseinandersetzung mit Geschlechterrollenerwartung sehr förderlich sein, durch häufig projektorientiertes Arbeiten, in denen bewusst Mädchen-/Burschen-Teams gefördert werden, wo beide Geschlechter einander schätzen lernen und durch Übernahme „ungewohnter Aufgaben“ Perspektivenwechsel trainiert wird: Mädchen übernehmen Diskussionsleitungen in fiktiven Fernsehdebatten, Medienpräsentation und technische Unterstützung, Buben übernehmen „kommunikative“ Aufgaben, Vermittler- und Koordinationsrollen oder ausführende, ins Detail gehende und auf Genauigkeit Wert legende Tätigkeiten.

Rollenspiele und andere Simulationsübungen sollten eingesetzt werden, um reduzierende Bilder vom Anderen zu relativieren, wie etwa nationale Stereotypen und negative Sprachimages, und natürlich dazu, Geschlechterrollen zu „dekonstruieren“. Die Verknüpfung kognitiver und affektiver Komponenten, Üben von Perspektivenwechsel, Rollendistanz gepaart mit Humor sind dabei die Hauptfaktoren.

Ausgehend von diesem Einstiegsreferat und einer Videoaufnahme mit SchülerInnen eines 4.Lernjahres, die die zuletzt genannten Aspekte gut illustrierte, war der 2. Teil des Workshops einer regen Diskussion gewidmet, an der 15 bis 20 FremdsprachenlehrerInnen teilnahmen. Die Beiträge spiegelten die unterschiedlichen Auffassungen wieder, die sowohl im öffentlichen Diskurs als auch im pädagogischen Alltag anzutreffen sind und zeigten auch, wie schwierig es ist, sich von geschlechterspezifischen Zuschreibungen und Automatismen zu lösen: einerseits Buben zu unterschätzen in Bezug auf ihr Potential in Fremdsprachen oder das genaue Gegenteil, ihre Leistungen höher zu bewerten als jene der Mädchen (da sie seltener sind?). Nach konstruktivistischer Auffassung geht es allerdings nicht darum, Geschlechterdifferenzen durch spezifische Methoden für Mädchen und Burschen im Fremdsprachenunterricht womöglich noch zu verstärken, sondern durch möglichst differenzierte Pädagogik zu fördern, dass sich Frauen wie Männer in annähernd gleicher Weise für Fächer und Disziplinen interessieren, Menschen individuell dort abzuholen, wo sie im Lern- bzw. Entwicklungsprozess gerade stehen.

Literatur

Börsch, Judith: Fremdsprachenstudium – Frauenstudium? Subjektive Bedeutung und Funktion des Fremdsprachenerwerbs und -studiums durch Studentinnen und Studenten. Tübingen 1982

Bourdieu, Pierre: La domination masculine. Éditions du Seuil 1998

Christ, Ingeborg: Fremdsprachenlernen – Mädchensache? In: Neusprachliche Mitteilungen aus Unterricht und Praxis 49/1996, 21–26

Eisl, Margit: Fremdsprachenlernen – Mädchensache? Enquete im Rahmen des GM-Projektes Clusterschulen Österreichs 2003-2005. bm:bwk, HLT/HLW Hertha Firnbergschulen 2004 (www.hertha-firnbergschulen.at)

- Frey, Evelyn: Überlegungen zum geschlechtsspezifischen Deutschlernen. In: Zielsprache Deutsch 28/1997, I (32-36) und II (99-106)
- Götze, Lutz: Der Zweitsprachenerwerb aus der Sicht der Hirnforschung. In: Deutsch als Fremdsprache 36/1999, 10-16
- Hertel, Elke: Mädchen im Bundeswettbewerb Fremdsprachen. Sind Mädchen die besseren Fremdsprachenlerner? In: Neusprachliche Mitteilungen 49/1996, 34-38
- Klippel, Friederike: Grundfragen des geschlechtertypischen Fremdsprachenlehrens und -lernens. In: Schröder et al. (Hg.): Fremdsprachenlernen und Verbandsarbeit. Beiträge zur fremdsprachenpolitischen Bewusstseinsbildung. München 1998, 24-33
- Krumm, Hans-Jürgen: Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht? In: Moderne Sprachen 50/I, Praesens Verlag 2006
- Neveling, Christiane: Wie Jungen und Mädchen französische Wörter lernen – eine Umfrage. In: Neusprachliche Mitteilungen 59/3 (2006), 39-44
- Pelinka, Johanna/ Schandl, Heinz: Kooperation und Verhandeln in koedukativen Klassen. In: Lassnigg, Lorenz/ Paseka, Angelika (Hg.): Schule weiblich, Schule männlich. Opladen 1997
- PISA 2003, Haider, Günter/ Reiter, Claudia (Hg.): Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Leykam 2004
- Pusch, Luise: Die Frau ist nicht der Rede wert. Frankfurt/M. 1999
- Schmenk, Barbara: Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung. Tübingen 2002
- Schröder, Konrad: Frauen lernen Fremdsprachen. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Unterricht und Praxis 49/1996, 5-10
- Sutherland, Margaret: Gender Equity in Success at School. In: International Review of Education, 45 (5/6) (1999), 431-443

Christine Plaimauer

Workshop: Reflexive Koedukation⁴ – Didaktische Anregungen für die Altersgruppe der 10- bis 14-Jährigen

Einführung in das Thema

Geschlechtsspezifische Typisierungen in Familie und Schule sind weit verbreitet. Diese Sozialisationsinstanzen reproduzieren auch stereotype Rollenzuschreibungen und Fixierungen auf ein Geschlecht. Reflexive Koedukation sieht als Weg nicht die „Trennung der Geschlechter“ (Monoedukation) vor, sondern versucht aus dem Blickwinkel der Heterogenität der Geschlechter Unterricht so zu gestalten, dass die jeweiligen Besonderheiten und Lernerfordernisse reflexiv und geschlechtersensibel berücksichtigt werden. Lernformen und Lerninhalte sollen den unterschiedlichen Bedürfnissen von Jungen und Mädchen gerecht werden.

Aus der Interaktionsforschung ist bekannt, dass Buben die Aufmerksamkeit der LehrerInnen stärker binden. Dennoch ... "Wenn man nach der interaktiven Praxis der Geschlechterunterscheidung unter Kindern fragt, so stößt man nicht (oder nicht vorrangig) auf die Dominanz der Jungen über die Mädchen" (Breidenstein/ Kelle, 265).

Diese Ergebnisse lassen wichtig erscheinen,

- bei Jungen den „Überlegenheitsimperativ“ zu verhindern oder einzuschränken
- das Berufswahlspektrum der Mädchen zu erhöhen
- Eltern jenseits der Geschlechtsrollenklischees in die schulische Arbeit einzubeziehen (Koch-Priewe, 14)

Reflexive Koedukation kann auch als eine besondere Haltung einer/s LehrerIn gesehen werden, der/die durch eine „Genderbrille“ sensibilisiert Gruppenprozesse, Lernformen und Lerninhalte steuert. Die Thematisierung im Unterricht beispielsweise in Form von Diskussionsrunden, Klassenrat, Aufgabenverteilungen, Texten und auch kleineren Projekten kann die Sensibilisierung/Reflexion immer wieder generieren.

Zudem werden im Unterricht Rollenerwartungen an Frauen/Männer kritisch diskutiert und ganz bewusst darauf geachtet, dass konkrete geschlechtsspezifische Zuschreibungen vermieden werden, indem Aufgaben und Rollen partnerschaftlich und egalitär verteilt werden. Geschlechterverhältnisse sollen durch dieses gleichberechtigte Zusammenleben verändert und Hierarchien abgebaut werden (vgl. Stürzer/ Roisch/ Hunze/ Cornelißen, 182 ff.). Nicht zuletzt inkludiert eine reflexive Koedukation die Verwendung einer nicht-diskriminierenden Sprache.

Verlauf des Workshops

Einführung in die Thematik

Geschlechtersensibler Unterricht

- KoKv – System (eine Frau und ein Mann als Klassenvorstände): ein partnerschaftliches Modell zur Identifikation
- auf den Anfang kommt es an – geschlechtersensibler Unterricht vom Beginn an, sorgt für Nachhaltigkeit
- Buben-/Mädchenstunden – temporäre Monoedukation durch die beiden Klassenvorstände für sensible Themen
- geschlechtergerechte Sprache durchgängig

⁴ der Begriff wurde das erste Mal 1991 von Hannelore Faulstich-Wieland gebraucht

- bewusste Auswahl Unterrichtsmaterialien
- Unterrichtsmethoden – Vielfalt als Antwort auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen
- Soziales Lernen – partnerschaftliche Lösungen suchen
- Verantwortlichkeiten in der Klasse – egalitäre Aufgabenverteilungen jenseits von klassischen Zuschreibungen
- Projekte/ gruppendynamische Übungen und Planspiele, die kooperative Lösungen verlangen
- Klassenrat und Wandtafel als Diskussionsforum
- einen Haushaltsspass machen/ relevante Alltagstätigkeiten für die Klasse bzw. auf einer Klassenfahrt unabhängig vom Geschlecht verteilen

Thematisierung im Unterricht

- eine Rede zu einem geschlechtersensiblen Thema halten
- Medien analysieren und auf versteckte Botschaften untersuchen (z.B. Werbungen)
- diskriminierende Sujets in Texten und Bildern identifizieren
- interessante Biographien von Männern und Frauen thematisieren
- Märchen umerzählen (Rollentausch) und die veränderte Wirkung diskutieren
- Arbeiten mit Cartoons zu Geschlechterverhältnissen

Vorstellung der Themen für die Kleingruppenarbeit

a) Wer macht hier was? Stigmatisierungen prüfen

Gezeigt wurden Portraitfotos von 6 Personen. Der Arbeitsauftrag lautete:

Diese Menschen haben ganz unterschiedliche Berufe. Ordnen Sie in einem Diskussionsprozess folgende Berufe bestimmten Personen zu:

CellolehrerIn
 Bergbauer/Bergbäuerin
 BildungsforscherIn
 UnternehmensberaterIn
 Hausmann/Hausfrau
 SonderschullehrerIn

b) Eine Biografie entwerfen: Wandlung der Lebensstile/ Individualisierung anhand einer Biographie über drei Generationen thematisieren

c) Kreative Umkehrung eines Textes (siehe Anhang 1)

Diskussionsergebnisse

Für eine differenzierte Analyse des Materials blieb leider zu wenig Zeit. Die Diskussion zu den Aufträgen verlief durchaus kritisch und auch kontrovers:

„Wer macht hier was?“. Zuordnungen sind alleinig aus einem Portrait eher schwierig, man ist aber geneigt die Berufe geschlechtsspezifisch zuzuordnen. Das Material ist vor allem für SchülerInnen erstellt worden – Erwachsene reflektieren es kritischer.

Modernisierungs- und Individualisierungstendenzen können anhand des Generationenvergleichs gut verglichen werden – auch hier würde man noch mehr Zeit brauchen, um sich dem Material intensiver zu widmen. Vorstellbar ist auch eine diesbezügliches fachübergreifendes Projekt Deutsch-Geschichte und auch die Biographien der eigenen Familie zu recherchieren und zu analysieren.

Die Umkehrung des Textes war durchaus spannend – das erneute Lesen wirkte phasenweise irritierend.

Geschlechtersensible Formulierungen machen Texte für SchülerInnen (vor allem längere handschriftliche) kompliziert.

(Anhang 1)

Weihnachten bei den Meiers

Weihnachten bei den Meiers ist immer schön. Schon zu Beginn der Adventszeit schmückt Frau Meier das ganze Haus und Herr Meier bringt Leuchtgirlanden rund ums Haus an. Anfang Dezember ist draußen alles hell erleuchtet und drinnen alles geschmackvoll dekoriert. In diesen Wochen geht Herr Meier auf einige Weihnachtsfeiern, diese Zeit nutzt seine Frau, um in Ruhe köstliche Kekse zu backen, die sie dann versteckt und mit denen sie ihre ganze Familie am heiligen Abend überrascht. Abends sind beide dann oft erschöpft. Einige Tage vor dem Fest besorgt Herr Meier den Christbaum und Frau Meier sucht und putzt den Schmuck.

Lange vorher schon überlegt Frau Meier, was sie ihren Kindern, Max und Anna denn schenken sollte. Abends, wenn die Kinder schlafen, blättert sie Kataloge durch, notiert sich was, telefoniert mit den Omas, Tanten und Patentanten und versucht, die Geschenke so zu koordinieren, dass jedes Kind zufrieden ist und sich nicht benachteiligt fühlt. Manchmal kommt aber auch ihr Mann mit irgendwas, zum Beispiel einer Märklin Lok nachhause, und bringt ihre Planungen durcheinander. Sie versucht aber, sich nicht aufzuregen, um die Harmonie und die Stimmung nicht zu trüben.

Am 24. beginnt die Arbeit für Frau Maier schon früh. Der Braten muss ins Rohr, der Boden gesaugt, der Tisch gedeckt werden. Zu Mittag bricht ihr Ehemann mit den Kindern auf und geht mit ihnen ins Kino, damit Frau Maier in Ruhe alles fertig machen kann. Am späten Nachmittag trudeln dann alle ein: Ihr Mann, ihre Kinder, die Omas und Opas und ihre Schwägerin. Es wird gegessen und gelacht und dann so gegen 17.00 zündet Herr Meier die Kerzen des Christbaumes im Wohnzimmer an und läutet mit dem Glöckchen. Alle versammeln sich um den Christbaum, Frau Meier räumt noch schnell die Gläser vom Tisch, kommt dann zuletzt in den Raum und stimmt sich gleich in das erste Liedchen ein. Dann werden die Geschenke verteilt. Max bekommt einen Startersatz für seine Märklineisenbahn und Anna eine Baby Born Puppe. Von der Tante bekommt Max dann noch einen Werkzeugkoffer und Anna Fingerfarben und Bilderbücher. Herr Meier schenkt seiner Frau ein Kochbuch und einen Gutschein für den Frisör und Frau Meier schenkt ihrem Mann eine schöne Aktentasche und einen Gutschein für die Therme für zwei Personen. Nach der Bescherung beginnt Herr Meier mit seinem Sohn die Eisenbahn aufzubauen und die Schwägerin liest mit der Nichte das Buch. Einstweilen räumt Frau Meier das restliche Geschirr weg und richtet die Kekse, Kaffee und Kakao. Gegen Abend spielen alle noch gemeinsam „Mensch Ärgere Dich Nicht“. Dann bringt Herr Meier die müden und zufrieden Kinder ins Bett, Frau Meier verabschiedet ihre Schwägerin und beginnt das Geschenkpapier wegzuräumen, den Tisch abzuräumen und den Geschirrspüler auszuräumen. Die Kinder schlafen schon und Herr Meier setzt sich gemütlich vor den Fernseher und genießt das Feiertagsprogramm. Frau Meier räumt noch die Geschenke weg, bringt die Schachteln zum Altpapier und setzt sich dann ebenfalls vor den Fernseher. „Wie immer ein schönes Fest!“, meint Herr Meier zufrieden zu seiner Frau, aber die schläft schon. (Text: Christine Plaimauer)

Veränderung des Textes mittels Austausch der Geschlechter durch Streichen im Text:

- er statt sie, sie statt er
- Tochter statt Sohn, Sohn statt Tochter
- Herr Meier statt Frau Meier, Frau Meier statt Herr Maier
- entsprechend dazu alle Pronomen

Literatur

Breidenstein, Georg/ Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim und München 1998

Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim und Basel 2002

Stürzer, Monika/ Roisch, Henrike/ Hunze, Annette/ Cornelißen, Waltraud: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen 2003

Margit Böck

Workshop: Mädchen lesen – Buben auch! Geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation

In einer Mischung aus Präsentation und Diskussion standen in diesem Workshop folgende vier Themen im Mittelpunkt:

- 1) Mädchen und Buben – und das Lesen
- 2) Gender und Lesen
- 3) Ziele geschlechtersensibler Leseförderung
- 4) Ansatzpunkte und Vorschläge für die Praxis

Wie unterscheiden sich Mädchen und Buben in ihrem Lesen?

Zeitaufwand, Freude am Lesen, Präferenzen für Lesemedien, für Modi der Kommunikation, für Genres und – damit zusammenhängend – Lesestrategien sowie Lesekompetenz: In diesen sich zum Teil wechselseitig beeinflussenden Bereichen liegen zentrale Unterschiede zwischen Mädchen und Buben – aber auch Frauen und Männern –, wenn es um das Lesen geht. Diese Unterschiede wurden in repräsentativen Studien festgestellt. Sie beschreiben grundlegende Tendenzen und treffen nicht auf alle Mädchen und Buben gleich zu. Ein wichtiger Einflussfaktor ist z.B. der Bildungshintergrund. Je höher die Bildung, umso geringer sind diese geschlechterspezifischen Differenzen, umso eher nähern sich Mädchen und Buben (sowie Frauen und Männer) in ihren Gewohnheiten und Interessen an. Dieser Zusammenhang zeigt, dass diese Geschlechterdifferenzen zu einem hohen Ausmaß sozial begründet und deshalb auch veränderbar sind.

Die unterschiedlichen Orientierungen von Mädchen und Buben sind kurz zusammengefasst:

- Zeitaufwand: Mädchen verwenden mehr Zeit für (selbstbestimmtes) Lesen als Buben.
- Lesefreude: Buben stehen dem Lesen (vor allem von erzählender Literatur) eher distanziert gegenüber. Nach dem „Buchleseknick“ zwischen ca. 10 und 12 Jahren ist diese Distanz bei ihnen sehr deutlich ausgeprägt. Hier ist die vor allem auch für die Leseförderung grundlegende Frage zu stellen, inwieweit man „Lesen“ mit dem Lesen von Büchern bzw. – noch einmal reduziert – von erzählender Literatur gleichsetzen kann und wie dieses traditionelle und für die Schule nach wie vor sehr verbreitete Bild von Lesen „aktualisiert“ und durch eine dem derzeitigen Lesealltag eher entsprechende Vorstellung von Lesen ersetzt bzw. zumindest ergänzt werden kann.
- Lesemedien: Mädchen lesen vor allem erzählende Literatur deutlich häufiger als Buben. Sachbücher lesen Buben etwas häufiger als Mädchen. Zeitschriften, Zeitungen und Webseiten werden von Mädchen und Buben etwa gleich häufig gelesen. Die großen Unterschiede bestehen hier bei den Themen. Comics sind für Buben wichtiger als für Mädchen.
- Modi der Kommunikation: Mädchen haben eine höhere Affinität zu Medien, bei denen Sprache/Schrift im Vordergrund steht, Buben zu Medien, bei denen Inhalte über den visuellen Modus vermittelt werden (Bildschirmmedien, Comics).
- Genres und Lesestrategien: Mädchen lesen häufiger narrative Texte. Beziehungsorientierung ist für sie wichtig. Buben lesen häufiger expositorische, informationsorientierte Texte und interessieren sich für Sachthemen. „Emotionales“ rezipieren sie eher im Kontext von „anderen Welten“, wie z.B. Science Fiction und Fantasy. Mit diesen Orientierungen einhergehend unterscheiden sich auch die

entsprechenden Lesestrategien: kontinuierliches Lesen für kontinuierliche Texte, selektives, punktuellles Lesen für nicht-kontinuierliche Texte.

- Lesekompetenz: Mädchen haben durchschnittlich eine höhere Lesekompetenz als Buben. Der Anteil der Burschen an den „RisikoleserInnen“ ist lt. PISA bei den 15-/16-Jährigen deutlich höher als der der Mädchen.

Gender und Lesen

In der sozialwissenschaftlichen Leseforschung werden die Geschlechterunterschiede beim Lesen in erster Linie mit Ansätzen der Sozialisationstheorie und von Geschlechterrollen erklärt. Kinder wachsen in einer Gesellschaft bzw. in Lebenswelten auf, in denen unterschiedliche Bilder und Vorstellungen von "Männlichkeit" und "Weiblichkeit" existieren und (vor)gelebt werden. Was es in einer Gesellschaft bedeutet, ein Bub/ein Mann oder ein Mädchen/eine Frau zu sein, geht auf historisch gewachsene soziale Zuschreibungen zurück. Kinder lernen während ihres Aufwachsens in ihren Umwelten geschlechterspezifische Rollenbilder und Zuschreibungen, die sich auch auf Lesen und Lesemedien beziehen, als sozusagen „selbstverständlich gegeben“ kennen. Sie erleben das Lesen oder Aspekte davon (wie Lesemedien, Genres und Einstellungen dazu etc.) als etwas eher "Männliches" oder eher "Weibliches". Neben den unmittelbaren Erfahrungen spielen hier auch die Medien als Sozialisationsinstanzen eine wichtige Rolle.

Die Formulierung "doing gender" beschreibt, dass sich Mädchen und Buben bzw. Frauen und Männer mehr oder weniger an den gesellschaftlichen Erwartungen von und Zuschreibungen an Bilder der Geschlechterrollen orientieren und diese in ihrem Tun und Handeln fortschreiben. Doing gender muss allerdings nicht heißen, die gesellschaftlichen Rollenbilder fortzusetzen. Es kann auch bedeuten, diese zu thematisieren, sie zu hinterfragen und langfristig zu verändern – vor allem dort, wo für Mädchen/Frauen und Buben/Männer durch die traditionellen Zuschreibungen Nachteile entstehen. So ist geschlechtersensible Leseförderung immer auch "Arbeit an Geschlechterbeziehungen" (Garbe 2003).

Lesen ist keine „geschlechterneutrale“ Praxis, Lesemedien sind nicht geschlechterneutral. Geschlechterbezogene Zuschreibungen an das Lesen implizieren, dass auch den Leseförderungsmaßnahmen (den verwendeten Medien, Genres, Inhalten etc.) immer Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit eingeschrieben sind, die bei der Konzeption schulischer Leseförderung zu berücksichtigen sind. Diese Zuschreibungen müssen als Facetten der sozialen Realität, die die Lesepraxis der SchülerInnen beeinflussen, bei der Entwicklung von Fördermaßnahmen berücksichtigt werden. Es sollte immer hinterfragt werden, inwieweit Maßnahmen für Mädchen und Buben adäquat oder spezifisch abzustimmen sind, mit welchen Lesestoffen Mädchen und/oder Buben erreicht werden und ob möglicherweise Mädchen oder Buben eher ausgegrenzt werden.

Ziele einer geschlechtersensiblen Förderung der Lesemotivation

Schülerinnen und Schüler sollen das Lesen von und das Arbeiten mit unterschiedlichsten Texten immer wieder als etwas erfahren, das sich für sie lohnt und das es der Mühe wert ist, die das Lesen vor allem für jene darstellt, die Probleme dabei haben. Durch regelmäßiges Lesen sollen sie ihre Lesekompetenz stabilisieren und ausbauen. Eine stabile Lesemotivation, Lesen und Lesestoffe für sich selbst als relevant und sinnvoll zu erleben, ist die Basis dafür.

Geschlechtersensible Leseförderung bedeutet nun nicht, die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben einzuebnen, sondern ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Es geht darum zu erkennen, wo sich Mädchen und Buben in ihrer Lesepraxis unterscheiden und ob und wo diese unterschiedlichen Orientierungen für sie Nachteile mit sich bringen können. Diese Nachteile sollten durch gezielte Maßnahmen so weit wie möglich verhindert, die

jeweiligen Stärken sollten ausgebaut und für alle erschlossen werden. Brauchen Buben z.B. insgesamt eine Unterstützung in ihrem Lesen, trifft dies bei den Mädchen vor allem auf informationsorientiertes Lesen zu. Das Hinterfragen von traditionellen Rollenbildern in Texten ist Teil einer umfassenden geschlechtersensiblen Leseförderung.

Ansatzpunkte und Vorschläge für die Praxis

Die Person der/des zu Fördernden einerseits, die Texte sowie die Formen des Arbeitens mit den Texten sind die zentralen Kriterien, die eine geschlechtersensible Leseförderung beachten muss. Die unterschiedlichen Orientierungen der Mädchen und Buben sind einerseits Anknüpfungspunkte für die Förderung ihrer Lesemotivation. Andererseits sollen ihre Erfahrungen und Gewohnheiten erweitert und ihr Blick geöffnet werden für "das Andere", mit dem sie weniger vertraut sind. Geschlechtersensible Leseförderung muss im Besonderen Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit, die Lesemedien, Genres, Themen und Lesestrategien eingeschrieben sind, im Blick behalten.

Lesen als sinnvolles Handeln – der "Nutzwert" des Lesens: Ein zentrales Kriterium von effektiver Leseförderung ist, dass diese von den zu Fördernden, den Mädchen und Buben, angenommen wird und dass die gewählten Maßnahmen aus ihrer Perspektive für sie sinnvoll sind. Dies impliziert, dass Strategien an den Schülerinnen und Schülern, an ihren Erfahrungen und Erwartungen ansetzen müssen. Dabei sind Bedingungen ihrer jeweiligen Lebenswelten, ihre Interessen und ihre Kompetenzen besonders zu beachten. So liegt z.B. in der Volksschule eine Konzentration auf das Lesemedium Buch nahe, weil Kinder sehr gerne Bücher lesen. In der Sekundarstufe I und II sollte hingegen so weit wie möglich die Vielfalt der Lesemedien (Print und Bildschirm) genutzt werden, weil das Buch im Zuge des sogenannten ersten Leseknicks zwischen 10 und 12 Jahren stark an Attraktivität verliert. Im Besonderen gilt das für die Buben. Durch die Arbeit mit Texten am Computer können die Buben ihre im außerschulischen Alltag erworbene Expertise einbringen, was einen hohen Motivationseffekt hat und auch die Möglichkeit eines Rollenwechsels zwischen LehrerIn und Schüler mit sich bringt.

Sowohl die gewählten Texte als auch das, was die SchülerInnen damit machen, soll für die SchülerInnen relevant sein – sie sollten den "Nutzwert" des Lesens bzw. der gelesenen Texte für sich erkennen und möglichst unterschiedliche positive Erfahrungen mit dem Lesen machen, um sich die Bandbreite der Funktionen dieser Kulturtechnik erschließen zu können. Texte werden für SchülerInnen z.B. dann handlungsrelevant, wenn sie mit ihrem Alltag bzw. ihren Alltagsanforderungen verknüpft sind. Mädchen und Buben sollen ihre eigenen Alltagserfahrungen und Anliegen in die Lektüre einbringen. Voraussetzungen für eine Wahl von Lesestoffen, die für Mädchen und Buben interessant sind, ist ein möglichst breites Wissen darüber, was diese beschäftigt, wie ihre Lebenswelten gestaltet sind etc. sowie ein Überblick über das Angebot an Lesemedien. Hier ist die Kooperation mit Institutionen der Erschließung und Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur gefragt, deren Arbeit sich vor allem aus geschlechtersensibler Perspektive nicht auf das Medium des (literarischen) Buches beschränken sollte. Eine wichtige Möglichkeit ist, dass die SchülerInnen die Texte mitbringen, die sie zu Hause gerne lesen, um sie in der Schule vorzustellen. Dadurch findet auch ihr außerschulisches Lesen Anerkennung, LehrerInnen selbst erfahren mehr über die Interessen ihrer SchülerInnen.

Handlungsorientiertes Arbeiten mit Texten; Wechsel von Medium und Modus; Lesen vom Medium trennen: SchülerInnen, die wenig Erfahrungen mit der abstrahierten Sprache schriftlicher Texte und mit ihren Codes haben, brauchen Unterstützung, um zu erfahren, was in Texten alles drinnen steckt und wie man sich diese Inhalte erschließen kann. Neben dem expliziten Zeigen und Anleiten, wie man Texte verstehend liest, ist für sie die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Texten eine wichtige Zugangsmöglichkeit. Kinder und Jugendliche können so Erfahrungen und Wissen aus ihrem Alltagsleben mit den Inhalten des Textes verbinden – und: Sie können sich im aktiven Tun selbst einbringen.

Körperliche Bewegung und Aktivitäten, deren Ergebnis sichtbare Veränderungen in der Umwelt sind, ist dabei besonders für Buben sehr motivierend.

Die Arbeit mit Texten sollte sich nicht auf die Modi der Sprache und Schrift beschränken. Es können Rollenspiele gemacht, Bilder gemalt, Modelle von Handlungsorten angefertigt, Diagramme und Mind-Maps entwickelt werden etc.

Eine geschlechtersensible Leseförderung bezieht möglichst alle Medien ein und konzentriert sich nicht auf das literarische Buch und Formen des literarischen Lesens. Buben können mit faktenorientierten Texten (Sachbücher, Zeitschriften, WWW), die sich auf ihre Interessensgebiete beziehen, eher angesprochen werden. Kürzere, optisch unterteilte Texte, ein hoher Anteil an Abbildungen können für ungeübte LeserInnen Hemmschwellen senken, sich mit Texten zu beschäftigen. Die Integration von faktenorientierten Texten in die Leseförderung ist wiederum auch für Mädchen wichtig, weil sie dabei informationsorientierte Lesestrategien und eine pragmatisch-distanziertere Lesehaltung einüben als bei der Lektüre narrativer Texte, wo ein identifikatorischer Zugang im Vordergrund steht.

Weitere Ansatzpunkte für eine geschlechtersensible Leseförderung, Hinweise und Beispiele finden sich in: Böck, Margit: Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Hrsgg. vom BM:UKK: Wien, 2007 (zu beziehen über <http://www.bmukk.gv.at/>, Publikationen)

Literatur

Garbe, Christine: Mädchen lesen ander(e)s. Für eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, H. 2/2003, 14-29

Philipp Leeb

Workshop: Respect yourself! – Ansätze, Methoden und Erfahrungen der Bubenarbeit

Nach einer anfänglichen Orientierung nach Schultypen gehen wir gleich in die Diskussion. Erster Punkt ist die Frage nach dem Begriff „Bubenarbeit“. „Buben“ wird als diskriminierend wahrgenommen, Alternativen wären „Burschen“ und „Jungen“, wobei „Jungen“ eher in Deutschland gebräuchlich ist und der Begriff nach Ansicht einiger Teilnehmerinnen und des Referenten historisch belastet ist. Eine Teilnehmerin ergänzt, dass beim fraulichen Äquivalent „Mädchen“ diese Frage wahrscheinlich noch nie gestellt wurde.

In weiterer Folge erläutere ich Grundideen der Bubenarbeit. Bei der Sammlung von Fragen stoße ich immer wieder auf das „Problem Buben“. Ich ermuntere meine KollegInnen, ihre Schüler (ebenso wie ihre SchülerInnen) kennen zu lernen und ebenso etwas von sich preiszugeben. In unserer Gegenwart gibt es viele Herausforderungen, denen wir uns stellen müssen und gemeinsam mit Kindern/Jugendlichen diskutieren und analysieren müssen. Vor allem die neuen Technologien schaffen eine Form der Entkörperung und die Kommunikation face-to-face wird durch virtuelle Kommunikation ersetzt. Wie begegnen wir dem, wie lernen Kinder/Jugendliche damit umzugehen? Schließlich dürfen wir nicht vergessen, dass auch wir mit neuen Technologien groß geworden sind, die damals als große Gefahr gesehen wurden, aber mittlerweile normale Bestandteile unserer Gesellschaft sind.

Weiter gehen wir auf die Frage ein, wer den nun Bubenarbeit machen soll. Da Erziehungsarbeit in unserer Gesellschaft sowieso durch Frauen besetzt ist, haben Frauen eben auch schon immer mit Buben zu tun gehabt. Gendersensible Buben- sowie Mädchenarbeit muss jedoch mit einem Bewusstsein passieren. In allen Fällen soll die Lehrperson kompetent, selbstkritisch und reflexiv sein.

Wir diskutieren über Klassensituationen, die es oft erschweren auf einzelne Kinder/Jugendliche einzugehen. Es gibt zu wenig Zeit und Raum für das Erlernen sozialer Kompetenzen. Ebenso gibt es kaum Raum für Jugendliche über ihre Gefühle zu sprechen. Die Gruppe in Klassenform ist dafür kaum geeignet und KoKoKo-Stunden stehen nur reduziert bis gar nicht zur Verfügung. Schule ist ein Lebensraum, in dem auch gelernt wird, das kognitive Lernen steht jedoch im Vordergrund.

Meine KollegInnen sehen dies als das größte Problem an, um geschlechtersensibel zu arbeiten. Auch deshalb, weil auch keine geschlechterdemokratische Maßnahmen in den Schulen gesetzt werden. Das Mitbestimmungsrecht der Kinder/Jugendlichen ist nicht bis kaum vorhanden und somit bleibt eben auch kein Platz für ihre Bedürfnisse und Wünsche. Letztendlich kommen die meisten TeilnehmerInnen des Workshops in der geringen Zeit, die uns bleibt, überein, dass Bubenarbeit notwendig ist und sie sogar ein Recht darauf haben, weil es ihrer Lebenswirklichkeit nahe kommt und sie dadurch entspannt arbeiten und lernen können.

Der Workshop war für die meisten eine gute Anregung für ihre Arbeit und für mich ein weiterer Einblick in die unterschiedlichen Praxen und Anforderungen meiner KollegInnen.

Sandra Weißengruber, Daniela Prandl

Workshop: Roberta – Mädchen erobern Roboter

Laut VDI (Verein deutscher Ingenieure) fehlen in Deutschland jährlich etwa 20.000 IngenieurInnen. In vielen anderen EU-Mitgliedsländern findet sich eine ähnliche Situation. Es besteht also dringender Ausbildungsbedarf. Das Interesse für technische Fächer und Berufe ist bei Mädchen noch geringer als bei Jungen. Junge Menschen müssen zur Ingenieurausbildung ermuntert werden. Eine gute Ausbildung in Schlüsselbereichen wie Informatik, Mechatronik und Robotik ist eine wesentliche Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft.

Robotik bietet einen spielerischen Zugang zur Technik durch Anfassen und Ausprobieren. Mit Hilfe von didaktisch und technisch adaptierten Robotern lernen schon Kinder innerhalb eines Tages Grundkenntnisse der Konstruktion von Robotern bis hin zu deren Programmierung. Sie entwerfen, konstruieren, programmieren und testen mobile, autonome Roboter. Sie erfahren, dass Technik Spaß macht, lernen, wie technische Systeme entwickelt werden und erwerben Kenntnisse in Informatik, Elektrotechnik, Mechanik und Robotik. Der Bau und die Verwendung von Robotern vermittelt in idealer Weise viele Wissens-Elemente, die für ein Verständnis technologischer Probleme hilfreich sind, bis hin zu philosophischen Fragen, etwa zur Intelligenz und Autonomie von künstlichen Systemen. Die Attraktivität der Roboter hilft, Hemmschwellen zu überwinden. Der spielerische Umgang fördert den Abbau von Skepsis gegenüber Technik, und die Faszination bei ihrer Entwicklung weckt Interesse und Lernbereitschaft.

Roberta in Deutschland

"Roberta" (entwickelt vom Fraunhofer Institut) entführt Mädchen und junge Frauen in die faszinierende Welt der Roboter. Hier lassen sich Naturwissenschaften, Technik und Informatik spannend und anwendungsnah vermitteln. An echten Robotern! Dazu werden Roberta-KursleiterInnen geschult sowie die spezielle Zielgruppe der Mädchen ansprechende Lehr- und Lernmaterialien entwickelt und erprobt. Attraktivität und Qualität der Kurse werden durch eine unabhängige Begleitforschung evaluiert. Zur lokalen Unterstützung der KursleiterInnen wird ein Netzwerk regionaler Zentren aufgebaut. In Deutschland gibt es solche Zentren bereits in Berlin, Bremen, Coburg, Duisburg, Hamburg, Hannover, Herford, Koblenz, Magdeburg, Senden und Sankt Augustin.

Roberta-Goes-EU

"Roberta-Goes-EU" überträgt die Roberta-Idee auf mehrere EU-Mitgliedsstaaten (Österreich, Großbritannien, Schweden, Italien) und die Schweiz. Hierfür werden Kurskonzepte und Schulungsmaterial übersetzt und an die länderspezifischen Gegebenheiten angepasst und LehrerInnen geschult. Roberta-Goes-EU baut zudem ein europäisches Netzwerk von Roberta-Regionalzentren auf und fördert die Beteiligung von SchülerInnen-Teams an Robotik-Wettbewerben wie dem RoboCupJunior.

In Österreich gibt es zur Zeit drei Roberta-Regionalzentren (BUZ-Neutal im Burgenland, FH-Joanneum in Graz und das ZIMD in Wien).

Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden vielfach nicht explizit berücksichtigt sondern eher als gegeben hingenommen. Klassische Schulforschungsansätze, zum Beispiel, gehen häufig von einer Geschlechterdifferenz aus. So wird etwa Jungen per se eher naturwissenschaftliche, Mädchen dagegen eher sprachliche Kompetenz zugeordnet. Im

Allgemein ist es schwieriger Mädchen für Technik zu interessieren als Jungen. Um Mädchen zu erreichen bedarf es geeigneter, für sie attraktiver Angebote. Die Baukästen müssen die Bearbeitung von für Mädchen attraktiven Themen (wie z.B. Themen aus dem naturwissenschaftlichen Bereich) erlauben und dürfen nicht zu technischen Schwierigkeiten führen und damit vom Thema ablenken. Bisher gibt es keine Baukästen, die sich an den Interessen und Herangehensweisen von Mädchen orientieren. Trotzdem erfüllt das LEGO Mindstorms Robotics Invention System (RIS) die wesentlichen Herausforderungen aus Roberta-Sicht. Es bietet einen einfachen und kostengünstigen Zugang zur Entwicklung kleiner, handlicher Roboter. Es spricht unterschiedliche Altersgruppen an und ermöglicht eine breite Palette von Anwendungen. Es gibt kaum Erwachsene oder Jugendliche, die das Prinzip von LEGO-Steinen nicht kennen. Viele Kinder besitzen selbst LEGO-Steine oder haben zumindest schon einmal bei FreundInnen damit gespielt. Die Anwendung ist einfach, (Spezial-)Werkzeuge sind nicht erforderlich. Es muss weder geschraubt noch gelötet werden. Alle Verbindungen lassen sich leicht zusammenstecken. Die Angebotspalette an mechanischen und dynamischen Bauteilen ist groß, die Steuerung der Roboter über einen elektronischen Baustein mit wenigen Tasten überschaubar und leicht zu erlernen. Für die Programmierung kann man je nach Vorkenntnissen eine geeignete Sprache auswählen. Die Programmierung mit der grafischen RIS-Umgebung erfordert keine Vorkenntnisse. Sie ist bereits für Kinder ab 10-12 Jahren geeignet. Andererseits hat man aber auch – etwa mit C, C++ und Java – die Möglichkeit professioneller Sprachen zur Verfügung.

Ziel der Roberta Kurse ist, bei Mädchen nachhaltiges Interesse für Informatik und Technik zu wecken. Interesse bei Mädchen kann man wecken, indem man ihnen Themen anbietet und Vorbilder zeigt, die für sie attraktiv sind. Schon die Ankündigung eines Kurses beeinflusst die Mädchen in ihrer Entscheidung für oder gegen einen Kurs. Nur wenn die Ankündigung sie anspricht, und sie sich in ihr wiederfinden, werden sie sich für eine Kurs-Teilnahme entscheiden. Z.B. Eine Einladung mit Fotos von Schülerinnen mit Robertas aus erfolgreichen Roberta-Kursen. Ist Interesse erst einmal geweckt, lässt es sich wach halten, indem immer wieder (kleine) Erfolgserlebnisse vermittelt werden. Denn wenn die eigenen Fähigkeiten als positiv empfunden werden, verstärkt sich damit das Interesse. Somit wird eine Leistungsspirale in Gang gesetzt, die sich von alleine weiterdreht. In Roberta-Kursen wird darauf geachtet, dass Vorbilder gegeben werden, damit sich Mädchen besser in die Arbeitswelt von Frauen in technischen Berufen hineinversetzen können. Weiters werden durch die einfache Handhabung der Roboter schnelle Erfolge erzielt und somit das Selbstvertrauen von Mädchen gestärkt.

Im Burgenland wird zur Zeit vom BUZ Neutal gemeinsam mit Landesrätin Dunst und dem Landesschulrat Burgenland ein Roberta Projekt durchgeführt, bei dem vier Schulen (Hauptschulen, Unterstufen Gymnasien) an einem 2 stündigem Schnupperworkshop mit jeweils 30 Schülerinnen teilnehmen. Weiters wird es ein einwöchiges Workshop für insgesamt 16 Schülerinnen aus den 4 Schulen im Sommer geben.

Ablauf des Workshops

Die WorkshopteilnehmerInnen haben einen kurzen Roberta-Kurs mitgemacht. Zuerst wurden Ihnen die Inhalte und die Ziele von Roberta näher gebracht. Dann gingen wir in die Roboter-Konstruktion und Programmierung über. Aufgrund der knappen Zeit konnten wir leider keine Sensoren programmieren, nur eine kurze Einleitung über die Arbeitsweise von Sensoren wurde gegeben.

Diskutierte Punkte

Im Allgemeinen wurde großes Interesse an Roberta gezeigt. Es wurde unter Anderem darüber diskutiert, warum bis jetzt dieses Angebot nur in Hauptschulen und in Unterstufen

Gymnasien angeboten wurde. Es wäre auch für andere Zielgruppen, z.B. für Schülerinnen einer HBLA interessant.

Mehr Informationen unter:

<http://www.roberta-home.eu/>

www.buz.at

Zeynep Elibol

Workshop: Einführung in die Grundzüge des Islam. Spezielle Fragen zum Thema Islam im Bildungs- und Erziehungsbereich

Ablauf

In einem Brainstorming wurden die Interessen und Fragen der TeilnehmerInnen gesammelt. Anschliessend wurde mit einer kurzen Einführung die differenzierte Blickweise den TeilnehmerInnen nahe gebracht:

Einerseits die Konfrontation mit den regionalen Bräuchen und andererseits die unterschiedlichen Auslegungen innerhalb des Islams.

Dabei wurde auch die regionalen Traditionen und ihre Hintergründe beleuchtet. Vor Beginn bekamen die TeilnehmerInnen Handouts. Es kam zur regen Diskussion. Die TeilnehmerInnen waren sehr interessiert und die Fragen praxisbezogen.

Diskutierte Punkte waren:

- Stellung der Frau im Islam
- Gleichwertigkeit von Frau und Mann im Islam
- Frauenbilder aus der frühislamischen Zeit
- Verschiedene Richtungen im Islam
- Die Ist-Situation in muslimischen Familien
- Regionale Bräuche, die Frauen diskriminieren
- Diskriminierung in der Sprache
- Patriachale Strukturen, die auch von Frauen übernommen wurden
- Stadt-Land-Gefälle am Beispiel Türkei
- Der Ehrbegriff und die Sichtweise des Islam
- Gewalt in der Familie
- Kein Platz für Gewalt im Islam
- Instrumentalisierung der Religion für eigene Interessen
- Integration versus Assimilation
- Zwangsverheiratung
- Muslimische Frauen im österreichischen Berufsbildungssystem
- Kluft zwischen Theorie und Praxis und ihre Ursachen

Folgende Fragen wurden während der Diskussion gestellt:

- Welche Richtungen gibt es im Islam? Wie kommt es zur Radikalisierung?
- Was sagen Sie dazu, dass muslimische SchülerInnen vor der Aufnahme in eine humanberufliche Schule mit Fachpraxis Küche einen Vertrag unterschreiben müssen, dass sie die Verkostung machen müssen, auch wenn es mit ihrer Religion nicht vereinbar ist? Ist das nicht eine Ausgrenzung?
- Wie geht der Islam mit der Genderfrage um?
- Was sagen Sie zu dem Fall in Deutschland wo eine Richterin zu Gunsten des muslimischen Ehemannes entschied nachdem er seine Frau geschlagen hatte. Steht das wirklich im Quran?
- Warum akzeptieren muslimische Schüler weibliche Lehrkräfte nicht?
- Welche Bedeutung hat das Kopftuch? Pflicht oder Zwang?
- Wie geht es muslimischen Frauen in Österreich?
- Würden Sie nach dem österreichischen Gesetz oder nach der Scharia urteilen, wenn Sie im Bildungsministerium tätig wären? (persönlich gestellte Frage)

Jede gestellte Frage ist ein eigenes Seminarthema. Obwohl die Zeit sehr begrenzt war, ist es mir gelungen die Fragen zu beantworten.

Ergebnisse

Der Ansatz der Gleichwertigkeit von Frau und Mann ist im Islam zentral und eine wichtige Voraussetzung für die Mündigkeit und Entwicklung der Frauen. Es ist jedoch oft mühsam diesen Ansatz in patriarchalisch geprägten Gesellschaften umzusetzen.

Die Frauenbilder aus den ersten Jahren des Islam ermutigen muslimische Frauen ihre Rechte anzufordern.

Es besteht zwischen dem Bildungsniveau und der Situation der muslimischen Frauen eine sehr starke Verbindung. Je gebildeter die Frauen sind, desto mehr fordern sie ihre Rechte ein.

Dennoch hat das von patriarchalischen Strukturen geprägte Bildungssystem einen großen Einfluss auf diese Entwicklungen. In der Erziehung sind die Erwartungen an die jungen Frauen wiederum sehr patriarchalisch geprägt. Auch Frauen übernehmen oft diese patriarchalischen Strukturen und geben sie an die nächste Generation weiter. Sprachen sind oft ein Spiegel der patriarchalischen Struktur in der Gesellschaft (zum Beispiel türkische Sprichwörter, die Frauen diskriminieren).

Der Weg aus der Unmündigkeit zur Mündigkeit ist nur dann möglich, wenn die Gleichwertigkeit von Frau und Mann verinnerlicht wird, die Chancengleichheit gewährleistet ist und die unterschiedlichen Bedürfnisse von Frauen respektiert werden.

Die islamischen Werte ermutigen tatsächlich die muslimische Frau bei der Erlangung ihrer Rechte.

Oft wird mit dem Finger auf muslimische Frauen gezeigt und stigmatisiert, sie sei die unterdrückte Frau und die europäische Frau sei nicht unterdrückt oder erlebe keine Gewalt.

Frauen erleben in jeder Gesellschaft Gewalt, auch in Europa. Es ist wichtig, dass differenziert wird und nicht besserwisserisch krampfhaft versucht wird muslimische Frauen zu assimilieren. Hier wurde auch ein Vergleich zum Judentum gebracht. Auch hier gibt es religiöse Gebote, die in der Gesellschaft wie das Kopftuch bei Musliminnen sichtbar sind.

Ein Teilnehmer argumentierte damit, dass das mal früher so war und es nicht sein kann, dass Menschen ihr äusseres Erscheinungsbild verstecken und sich assimilieren müssen.

Weiters ist es auch wichtig innerhalb des Islam zu differenzieren, da es unterschiedliche Auslegungen geben kann.

Die TeilnehmerInnen schlugen vor, einen Leitfadencatalog zum Thema zu erstellen um die Vorurteile gegenüber muslimischen Frauen abzubauen und zum Verständnis der Kulturen beizutragen.

Es folgen die im Lauf des Workshops ausgeteilten handouts:

Einführung

Islam und das Menschenbild im Islam

„Und Ich habe die Dschinn und die Menschen nur darum erschaffen, damit sie Mir dienen.“
(51/56)

„Und wenn einem von ihnen die Nachricht von der Geburt einer Tochter überbracht wird, so verfinstert sich sein Gesicht, und er unterdrückt den inneren Schmerz. Er verbirgt sich vor den Leuten aufgrund der schlimmern Nachricht, die er erhalten soll: Soll er sie behaltentrotz Schande, oder soll er sie in der Erde verscharren? Wahrlich, übel ist wie sie urteilen.“ (16/57-58)

„Derjenige, dem ein Mädchen geboren wurde und der sie nicht lebendig begraben hat, sie nicht verachtet und seine Söhne nicht bevorzugt, der wird durch den Segen, den sie ihm bringt, in den Garten der Ewigkeit kommen.“

„Mann und Frau sind „Zwillingsgeschöpfe“ Gottes, gleich vor Gott aber verschieden, hier auf Erden, da sie mit verschiedenen Aufgaben betraut wurden.“

„Frauen und Männer, alle Muslime sind Geschwister. Keiner steht außer der Frömmigkeit, über dem anderen.“ (9;71)

DISKUSSION

Die traditionellen Erwartungen:

Die Frau muss ihren Mann zufrieden stellen. Ihre Aufgabe ist es zu kochen, zu putzen, die Kinder zu erziehen, die Gäste zu bedienen, die Kinder zu versorgen und zu erziehen, die sexuellen Wünsche ihres Mannes zu erfüllen, die Entscheidungen ihrem Mann zu überlassen, bei jeder Sache um Erlaubnis zu fragen, wenn sie Geld verdient, es ihrem Mann und ihrer Familie zur Verfügung zu stellen...Bildung ist nicht so wichtig. Je mehr besser sie gebildet ist desto mehr wird sie sich dem Mann nicht beugen...Sie darf sich den Ehemann nicht selbst aussuchen. Sie steht hinter ihrem Mann.

Mädchen müssen oft in den Familien ihre Brüder bedienen, die Gäste bewirten und ihrer Mutter helfen.

Mädchen dürfen sich nicht mit Freundinnen treffen. Burschen werden oft nicht zur Rechenschaft gezogen. Mädchen müssen gut behütet werden. Sie werden dann dem Ehemann anvertraut....

Was sagen die Anderen?

Emanzipatorische Ansätze:

Die Frau soll sich bilden und auf eigenen Füßen stehen können.

Sie soll ihre Rechte gut kennen und anfordern. Sie soll selbstständig und selbstbewusst sein. Sie soll sich nicht alles gefallen lassen.Sie soll nicht so früh heiraten. Sie soll studieren. Mit dem Kinderbekommen, soll sie warten.

Sie soll sich ihren Ehemann aussuchen und glücklich sein....

Sie steht nicht hinter ihrem Mann sonder neben ihm.

Mädchen und Jungen helfen gemeinsam in der Familie, egal welche Arbeit.

Sie genießen inder Familie Schutz, lernen aber Eigenverantwortung zu tragen und sich zu entscheiden....

Sie soll ihren Mann glücklich machen um auch selber glücklich zu sein. Sie soll immer ihrem Mann freundlich begegnen, auch wenn sie müde ist.

Wenn beide arbeiten sollten sie den Haushalt teilen.

Was sagen die Anderen?

Angebot und Nachfrage

Was will das Mädchen /die junge Frau selbst?

Oft werden junge Frauen gedrängt den Wünschen der Männer nachzukommen.

Je nachdem ob sie sich kluge oder dumme Frauen wünschen, oder Frauen, die sich dumm stellen.

Oft wird gesagt, es ist alles in der Hand der Frau.

Die Männer werden oft damit entschuldigt.

Produktive Maßnahmenvorschläge

- Bildung
- Gleichwertigkeit auf allen Ebenen betonen
- Schulpflichtzeit verlängern
- Über die Rechte aufklären
- Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen fördern
- Anerkennung
- Verantwortung geben
- Schnupperpraktika wie Töchtertage fördern
- Zuhören
- Präventive Maßnahmen bei Gewalt
- Respekt entgegenbringen
- Nicht so tun als ob alle Frauen in Österreich bzw. in Europa ihre Rechte hätten und überlegen wären
- Eltern bilden

Kontraproduktive Handlungen

- Nicht zuhören
- Abwerten
- Stigmatisieren
- Bloss stellen
- Ins Rechtfertigungseck drängen
- Die Eltern schlecht machen
- Mit Vorurteilen begegnen
- Pauschalisieren
- Ausgrenzen
- Ignorieren
- Aussagen wie: "In Europa ist es ganz anders"

Empfohlene Literatur

Schimmel, Annemarie: Die Religion des Islam. Eine Einführung. Reclam 1990

Schimmel, Annemarie: Meine Seele ist eine Frau. Das Weibliche im Islam. Kösel 1995

Pinn, Irmgard/ Wehner, Marlies: EuroPhantasien. Die islamische Frau aus westlicher Sicht. Duisburger Inst. f. Sprach- u. Sozialforschung 1995

At-Tafsir, Eine philologisch, islamologisch fundierte Erläuterung des Quran- Textes, Amir M. A. Zaidan; ADIB Verlag (info@adib-verlag.de)

Höglinger, Monika: Verschleierte Lebenswelten. Zur Bedeutung des Kopftuchs für muslimische Frauen. Edition Roesner 2002

Heine, Susanne (Hg.): Islam zwischen Selbstbild und Klischee. Eine Religion im österreichischen Schulbuch. Böhlau, Wien 1995

Wöfl, Hedwig: Denken anders halt. Handlungsspielräume im "Kulturkonflikt". Möglichkeiten und Grenzen adoleszenter Mädchen aus Familien türkischer Herkunft. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien. Wien 1997

Weitere empfehlenwerte Werke von Frau Dr. Lise Abid und Frau Michaela Özelsel zum Thema Frauen

ReferentInnen und Workshop-LeiterInnen, Moderation

Margit Böck, Mag.^a Dr.ⁱⁿ

Univ.-Ass. am Fachbereich Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg; Forschungsprojekte zu den Themen Soziale Ungleichheiten und Kommunikation, Lesegewohnheiten/ Lesesozialisation, Leseförderung; aktuelle Publikationen: „Förderung der Lesemotivation“ und „Gender und Lesen“, beides im Auftrag des bm:ukk (in Druck)

Margit Eisl, Mag.^a Dr.ⁱⁿ

Französischprofessorin im berufsbildenden höheren Schulwesen seit 1981; Qualitätsbeauftragte am Schulstandort HLW/HLT Wien 21 (Hertha Firnberg Schulen, Wien 21), Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Französisch am Institut f. Romanistik der Universität Wien), Publikationen im Bereich „Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht“, Schulbuchautorin und Tätigkeit in der LehrerInnenweiterbildung

Zeynep Elibol, Mag.^a

Direktorin der Berufsorientierten Islamischen Fachschule für Soziale Bildung, Wien; geboren in Istanbul und in Norddeutschland aufgewachsen. Studium der Physik und Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik und Erwachsenenbildung in Wien; seit 1987 Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen; seit 2002 Leitung der Islamischen Fachschule für Soziale Bildung und Beteiligung an interkulturellen und interreligiösen Projekten; Mitglied des ExpertInnenteams des Frauenministeriums zum Thema Zwangsverheiratung und im Multiplikatorinnenteam der MA17 aktiv

Marlies Ettl, Mag.^a

Studium der Germanistik und Romanistik an der Universität Wien, Unterrichtstätigkeit in Wien seit 1989 (Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus), Feministin und engagiert für die Demokratisierung von Schule im Sinne von Gender Mainstreaming: Schulkoordinatorin des bm:bwk Pilotprojekts „Gender Mainstreaming Clusterschulen 2003-2005“ (Projektbericht in: Schulheft Nr.122/2006: „Mit dem Strom – Gegen den Strom. Gender Mainstreaming an der Schule“) und Genderbeauftragte an ihrer Schul

Viktoria Kriehebauer, HRⁱⁿ Mag.^a

Seit 1982 Direktorin einer HLW/ HLT in Wien (Hertha Firnberg Schulen). Seit drei Jahren eingebunden im Pilotprojekt des Bundesministeriums "Gender Mainstreaming an Oberstufenformen" österreichweit. Arbeitet am Thema Gender Mainstreaming seit vielen Jahren – mit dem Ziel Gender Mainstreaming als Diversity-Thema zu implementieren und die Theoriebildung zu diesem Thema zu fördern

Philipp Leeb

Lehrer seit 1997, davon 8 Jahre in der SchülerInnenschule (Demokratische Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht), seit Herbst 2006 Sprachheillehrer in einer Ganztagesvolksschule, dazwischen ein Jahr Vaterkarenz. Seit 2000 Workshops mit Buben und MultiplikatorInnen zu den Themen "Männlichkeit", "Gender" und "Gewalt"

Katharina Müllner, DSAⁱⁿ

Sozialarbeiterin in der Frauen- und Familienberatungsstelle Oberpullendorf seit 1994; div. fachspezifische Fortbildungen zum Thema Gewalt in der Familie, sexueller Missbrauch und feministische Theorie; langjährige Erfahrung in der Projektarbeit mit Mädchen und Gewaltpräventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen an Schulen; Ansprechperson der ARGE "Gemeinsam gegen Gewalt/ Oberpullendorf"

Christine Plaimauer, Dipl. Päd.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ

Hauptschul-Lehrerin, Soziologin (Dissertation in der Geschlechterforschung), Supervisorin und Coach (n.ÖAGG), an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz tätig: Unterricht an der Übungshauptschule (D, BE, Coaching), in der LehrerInnenausbildung (Schulpraxis und Humanwissenschaften), Mitglied des Teams für Forschung und Entwicklung, Projekte zur schulpädagogischen Forschung

Claudia Schneider, Mag.^a

Studium der Europäischen Ethnologie (Universität Wien), seit 1995 Mitarbeiterin im Verein EfEU (Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle) – www.efeu.or.at; Ausbildung in Systemischer Organisationsberatung, zertifizierte Beraterin für Managing Gender and Diversity; Referentin, Aus- und Fortbildnerin zu gendersensibler Pädagogik; Universitätslektorin (Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien); aktuelle Forschungs-, Lehr- und Beratungsschwerpunkte: Gender Trainings, Gender Mainstreaming im Bildungswesen, Diversitätsmanagement für Schulen

Heidi Schrodt, Mag.^a

seit 1992 Direktorin des Gymnasium Rahlgasse in Wien, Lehrtätigkeit an der Universität Klagenfurt, Wiener Frauenpreisträgerin 2005

Sandra Weißengruber

Ausbildung zur EDV-Technikerin im zweiten Bildungsweg, Trainerin im EDV-Bereich, IKT-Bereichsleiterin im Burgenländischen Schulungszentrum (Erwachsenenbildungsinstitut im Burgenland), Projektleiterin Roberta im BUZ (österreichisches Robertazentrum seit Juni 2006)