

# Die Schule ist männlich?!<sup>1</sup>

## Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung

Claudia Schneider (Wien)

Geschlechtssensible Pädagogik findet langsam Eingang in wissenschaftliche Diskurse und öffentliche Diskussionen. Bei ihrer Weiterentwicklung geht es darum, ihre Inhalte und Ziele von einzelnen Projekten engagierter geschlechtssensibler LehrerInnen auf die Organisationsebene der Schule zu bringen. Nach den Befunden der Gender-Forschung können Organisationen nicht länger geschlechtsneutral, sondern müssen als „gendered institutions“ als männlich vergeschlechtlicht gedacht werden. Welche Chancen haben daher geschlechterdemokratische Veränderungsprozesse an Schulen? Wo liegen die Möglichkeiten und die Grenzen von geschlechtssensibler Schulentwicklung? Diese Fragen werden am Beispiel von drei Wiener Schulen behandelt, die bereits seit vielen Jahren bewusste Koedukation und geschlechtssensible Pädagogik in Form von Projekten umsetzen.

### 1. Einleitung

Im Sommer 2002 wurde in einigen (Print-)Medien in Österreich und im übrigen deutschsprachigen Raum die Diskussion geführt, wer denn nun im Schulsystem mit der herkömmlich praktizierten Koedukation die wahren GewinnerInnen und die eigentlichen VerliererInnen seien.<sup>2</sup> Ihre Grundaussagen lassen sich auf zwei einander ergänzende Standpunkte reduzieren: Die Mädchen sind die Gewinnerinnen! Sie weisen die besseren Leistungen auf, haben die Buben bildungsmäßig „überholt“! – Die Buben sind die Verlierer! Für sie bedeutet Schule die „größere Qual“, sie werden „allein aufgrund ihres Geschlechts diskriminiert“ bzw. benachteiligt und können nicht so gute Leistungen erbringen!

Ich denke jedoch, die Frage nach GewinnerInnen oder VerliererInnen ist falsch gestellt und in dieser Polarisierung und Pauschalierung nicht zielführend: *Beide* Geschlechtergruppen finden in der Institution Schule nicht die Verhältnisse vor, unter denen sie gut und erfolgreich lernen können, und es gelingt der Schule nicht, zu einer Geschlechtergleichstellung beizutragen.

Es stimmt, dass die Mädchen statistisch gesehen die erfolgreicheren SchülerInnen sind: Das zeigt sich bei ihren Schulerfolgen in Form von Noten, bei den Aufstiegsberechtigungen (d.h. es „fallen“ weniger Mädchen „durch“), bei den Sonderschulquoten; die Anzahl von jungen Frauen, die ein Universitätsstudium beginnen, ist größer als diejenige der Männer, und im Studienjahr 2000/01 haben mehr Frauen als Männer

---

1 Dem gleichnamigen Titel eines bereits vor mehr als zehn Jahren erschienenen Sammelbandes entliehen (Birmily/ Dablander/ Rosenbichler/ Vollmann 1991), und somit gleichzeitig alt und aktueller denn je.

2 Vgl. die Artikel von Martina Salomon in: Der Standard, 24./25. 8. 2002, von Sabine Etzold in: Die Zeit, 27. 7. 2002 und die TV-Sendung „Der Report“ vom 17. 9. 2002 („Arme Buben“).

ihr Studium abgeschlossen.<sup>3</sup> Was Mädchen jedoch nicht lernen ist, wie sie ihre nachweisbar besseren Leistungen im Berufsleben als erwachsene Frauen erfolgreich verwerten können: Denn nach wie vor sind u.a. ein geschlechtsspezifisch segregierter Arbeitsmarkt, niedrigere Fraueneinkommen und weniger Frauen in Spitzenpositionen Merkmale der Berufswelt. Um diesen Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern entgegenzuwirken, bietet die Schule als Sozialisationsinstanz offenbar nicht ausreichend Lernmöglichkeiten. Immer noch wird in der Schule zu wenig wahrgenommen, „wie die Begabung und Wissbegierde von Mädchen als ‚weiblicher Fleiß‘ fehlinterpretiert wird, wie sehr Mädchen in manchen Fällen unterfordert werden, wie sie lernen, zu verlieren, sich zurückzunehmen, gute Miene zu machen gegenüber Abwertungen ihrer Person und sexuellen Übergriffen, um nicht als Spielverderberinnen dazustehen“ (Popp 1997, 209). Im Verlauf ihrer Schulzeit „verlieren Mädchen ihre Stimme“ (Brown/Gilligan 1994, Orenstein 1996).

Und es stimmt weiters: Buben bleiben gefangen in einem Netz aus Selbstüberschätzung, Körperfeindlichkeit, Zwang nach Kontrolle und dem Druck, immer „cool“ sein zu müssen. Sie erhalten von den Lehrkräften einen „Geniebonus“, der es „Jungen durchaus nahe legt, sich schulisch distanziert zu inszenieren. Zwar schadet es objektiv mittlerweile vielen Jungen – betrachtet man sich die Bildungsbeteiligung. Subjektiv aber durchbricht dies nicht die Geschlechterhierarchie, erlaubt es den Jungen in weit höherem Maße, ein ungebrochenes Bild von sich selbst aufrecht zu erhalten“ (Faulstich-Wieland 2002, 10). Was sie im herkömmlichen Schulsystem nicht lernen ist, wie sie mit Verunsicherungen, Kränkungen und Ängsten umgehen können. Die aktuellen medialen Diskussionen zeigen, dass die seit drei Jahrzehnten vorliegenden und immer weiter ausdifferenzierten Befunde der koedukationskritischen Forschung (dazu zusammenfassend Schneider 2001) nicht länger ignoriert werden. Im öffentlichen Diskurs fällt die einhellige Wahrnehmung der Buben als „Opfer“ oder „Verlierer“ auf.

Jedoch: „(...) Dieser Geschlechterunterschied bedeutet nicht, dass Buben wirklich ‚benachteiligt‘ sind, sondern er ist ein Anzeiger für die kurzfristigen Kosten von langfristigen Privilegien“ (Connell 1996, 223). „Nach nahezu allen Maßstäben der Ressourcenverteilung – Reichtum und Einkommen, kulturelle Vorherrschaft, Bildungsstand, politischer Einfluss, Kontrolle von Organisationen – und in allen Teilen der Welt sind Männer innerhalb der Geschlechterverhältnisse die Gruppe mit den *größeren Vorteilen*. (...) Diese Vorteile sind mit bestimmten Kosten verbunden, und wenn ausschließlich auf diese Kosten geschaut wird, kann dadurch der Eindruck von Benachteiligung geschaffen werden“ (ebd., 222; Hervorhebung im Original).<sup>4</sup>

3 Im Studienjahr 2000/01 machte die Frauenquote bei den Abschlüssen an allen zwölf österreichischen wissenschaftlichen Universitäten 50,1% aus; im Vergleich dazu lag der Frauenanteil bei den AbsolventInnen im Studienjahr 1990/91 bei 41,6%. Quelle: APA, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, zit. in: Der Standard, 1. 10. 2002.

4 Orig.: „(...) the gender difference (...) is not a measure of boy's ‚disadvantage‘, but an index of the short-term cost of maintaining a long-term privilege.“ „On almost any measure of resources – whether wealth and income, cultural authority, levels of education, political influence, control of organizations – and in all parts of the world, men are the *advantaged* group in gender relations. (...) These advantages come with certain costs, and if one focuses only on the costs, an appearance of disadvantage can be produced.“

An diesem Punkt lassen sich folgende Fragen anschließen: *Was* lernen Buben in der Institution Schule, dass sie – trotz schlechterer Schulleistungen – im späteren Erwerbsleben mehr Erfolg haben können? *Wie* lernen sie das und was trägt die *Institution Schule* ihrerseits dazu bei? Und *was* lernen Mädchen in der Institution Schule, dass sie – trotz besserer Schulerfolge – nicht dazu befähigt, diese Kenntnisse und Fähigkeiten im späteren Berufsleben adäquat umsetzen bzw. durchsetzen zu können? *Wie* lernen sie das und was trägt die Institution Schule ihrerseits dazu bei?

Nach einer kurzen Zusammenschau der Ergebnisse der koedukationskritischen Forschung als Grundlage von geschlechtssensibler Pädagogik werden deren Inhalte und mögliche Formen der Umsetzung beschrieben. Geschlechtssensible Pädagogik geht davon aus, dass Mädchen und Buben bereits mit sozialisationsbedingt unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen, Stärken und Schwächen in die Schule eintreten und dort unterschiedliche Erfahrungswelten vorfinden. Geschlechtssensible Pädagogik ist keine neue Methode, bietet keine Patentrezepte und kann auch nicht das Setzen einer Maßnahme bedeuten, um damit grundlegende Änderungen zu erwarten. Geschlechtssensible Pädagogik ist Teil der alltäglichen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen wie Schülern. Sie drückt eine persönliche Haltung aus, die davon ausgeht, dass alles menschliche Handeln, Denken, Tun geschlechtsspezifisch geprägt ist. Diesen Umstand zu reflektieren, bedeutet *geschlechtssensibel* zu sein.

In konsequenter Weiterführung der Ansätze geschlechtssensibler Pädagogik liegt in diesem Artikel der Schwerpunkt auf der *Schule als Organisation*: „thinking institutionally“ (Hanson/ Tyack 1988) bedeutet, die Notwendigkeit zu erkennen, dass „Gender“<sup>5</sup> nicht etwas ist, was nur Schülerinnen und Schüler – und Lehrerinnen und Lehrer – „haben“, sondern dass auch Institutionen bzw. Organisationen wie die Schule ein Geschlecht/ „Gender“ haben. Ausgegangen wird also von der Annahme, dass Institutionen nicht geschlechtsneutrale Konstrukte sind, die von „Kollektivneutralen“ (Gertraude Krell) bevölkert werden, sondern dass sie per se vergeschlechtlicht sind. Im Gegensatz zur weitgehend verbreiteten Annahme der Geschlechtsneutralität von Organisationen werden sie in unserer Alltagswahrnehmung ohnehin geschlechtsspezifisch strukturiert erlebt: Die Geschlechtszugehörigkeit der Organisationsmitglieder prägt die Kommunikation und die Organisationskultur, bestimmt unterschiedliche organisationsinterne Funktionen und Positionen, Karrieremöglichkeiten und Entlohnungsniveaus. „Innerhalb und außerhalb von Organisationen werden entscheidend vom Geschlecht geprägte Strukturen als geschlechtsneutrale behandelt (...). Die sexuell-körperlichen und emotionalen Attribute von Weiblichkeit werden zur Quelle von Benachteiligungen von Weiblichkeit, da sie den abstrakten Anforderungen von Arbeitsplätzen und damit der abstrakten Arbeitskraft weniger gut entsprechen sollen. Die überall im Organisationsalltag gepflegte Annahme einer abstrakten Arbeitskraft, die eher noch als entleiblichte Arbeitskraft vorzustellen ist, basiert in Wirklichkeit auf

5 „Gender“ hat – im Gegensatz zu sex – die Bedeutung von sozialem Geschlecht, das alle Eigenschaften, Fähigkeiten, Interessen usw. umfasst, die Frauen und Männern gesellschaftlich zugeschrieben werden. „Gender“ schlägt sich in Stereotypen nieder und manifestiert sich in gesellschaftlich wirksamen Frauen- und Männerbildern.

einer idealisierten Vorstellung hegemonialer Männlichkeit, ausgestattet mit männlichem Körper, männlicher Sexualität, kontrollierter Emotionalität und minimaler Verantwortung für Haushalt, Familie und Kinder. Das ‚doing organization‘ ist auf diese Weise eng verflochten mit den täglichen Prozessen des ‚doing gender‘“ (Küchler 2001, 629).

Organisationen werden aus dieser Perspektive als Foren angesehen, in denen kulturelle Bilder von Geschlecht erzeugt und reorganisiert werden („doing gender“). In der Schule erfolgt dies über die herkömmlichen männerdominierten Lehrinhalte, die Kommunikations- und Interaktionsformen (von SchülerInnen, LehrerInnen, anderen Schulverantwortlichen), die Unterrichtsorganisation, -methodik und -didaktik; darüber hinaus manifestiert sich die – männlich/patriarchal zu denkende – Organisation (siehe dazu näher Kap. 5) aufgrund ihrer historischen Entwicklung in den (formalen) Organisationsstrukturen und der (informellen) Organisationskultur.

Die Akzeptanz, der Erfolg und die Dauerhaftigkeit von organisatorischen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen, wie sie etwa die Ansätze der geschlechtssensiblen Pädagogik darstellen, werden maßgeblich von folgenden Faktoren bestimmt: von der Art und Beschaffenheit der Organisation, in der sie stattfinden (der Schule), von ihrer Organisationskultur, vom Grad ihres organisatorischen Bewusstseins und ihrer Lernfähigkeit. Wo liegen die Möglichkeiten und die Grenzen von Schulentwicklung im Allgemeinen – dies soll aufgrund einer Organisationsanalyse aufgezeigt werden – und geschlechtssensibler Schulentwicklung im Speziellen? Welche Möglichkeiten und welche Grenzen haben geschlechterdemokratische Veränderungsprozesse an Schulen? Am Beispiel von drei Wiener Schulen, die bereits seit vielen Jahren bewusste Koedukation und geschlechtssensible Pädagogik umsetzen, soll versucht werden, diese Fragen zu konkretisieren und vorläufige Antworten zu finden.

## 2. Von der Koedukation zur geschlechtssensiblen Pädagogik

Die unreflektiert praktizierte Koedukation trägt nicht dazu bei, dass Mädchen und Buben in der Schule die gleichen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen vorfinden und dass sie in ihren Entwicklungsmöglichkeiten gleichermaßen unterstützt und gefördert bzw. gefordert werden. Durch den gemeinsamen Unterricht werden im Gegenteil geschlechtsspezifisch unterschiedliche Entwicklungen von Fähigkeiten und Interessen sogar erst erzeugt bzw. verfestigt.<sup>6</sup> Für diese geschlechtsspezifischen schulischen Sozialisationsprozesse sind vor allem folgende Bereiche bedeutsam: die vermittelten Unterrichtsinhalte und Themen; die verwendeten Lehrmittel und Schulbücher; die Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, aber auch der Mädchen und Buben untereinander; schließlich die schulischen Strukturen und Organisationsformen. Auf allen diesen Ebenen gilt es, den „heimlichen Lehrplan“ der Geschlechtererziehung aufzudecken. Gemeint sind damit die impliziten, subtilen Botschaften über Weiblichkeiten und Männlichkeiten, die Frauen- und Männerbilder, welche die herrschenden Geschlechterverhältnisse – entgegen dem allseits postulierten Gleichberech-

<sup>6</sup> Vgl. etwa die Untersuchungen zur geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Entwicklung des Selbstvertrauens (Horstkemper 1991, Faulstich-Wieland 1995, Keller 1998); zusammenfassend Schneider 2001.

tigungs- bzw. Gleichheitsanspruch – zementieren. In neueren Untersuchungen wird diesbezüglich (wieder einmal) die Rolle der Lehrkräfte besonders betont (was ebenfalls im direkten Gegensatz zum allgemein formulierten Grundsatz der Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler steht).

Joachim Tiedemann etwa untersuchte die geschlechtstypischen Erwartungen von Lehrkräften der Grundschule bezüglich des Mathematikunterrichts und kam zu dem Ergebnis, „dass Mädchen, die im Mathematikunterricht im mittleren oder unteren Leistungsbereich liegen, im Urteil der Lehrkräfte weniger gut logisch denken können als Jungen mit vergleichbaren Leistungen. Die Lehrkräfte erwarten bei Mädchen bei erhöhter Anstrengung geringere Leistungsverbesserungen im Mathematikunterricht als bei Jungen. Die LehrerInnen schätzen Mathematik für die Mädchen im mittleren Leistungsbereich im Vergleich mit den Jungen als ein schwierigeres Fach ein. Erwartungswidrige Leistungseinbrüche werden bei Mädchen eher auf mangelnde Fähigkeiten und weniger auf fehlende Anstrengung zurückgeführt als bei den Jungen. Leistungsschwachen Mädchen wird eine ungünstigere Leistungsprognose gemacht als leistungsschwachen Jungen“ (Tiedemann 1995, 153).

Zu ähnlichen Untersuchungsergebnissen kam eine Studie zu impliziten Theorien von gymnasialen Physik- und MathematiklehrerInnen zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation (Ziegler/ Kuhn/ Heller 1998, zit. in Faulstich-Wieland 2002, 7): Ein Viertel der befragten Mathematik- und ein Drittel der Physiklehrkräfte waren der Überzeugung, dass es Begabungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen gäbe. Die Gründe für Leistungsunterschiede sahen die Lehrkräfte vor allem in gesellschaftlichen Bedingungen und im Elternhaus, kaum in der Schule selbst. Dass die LehrerInnen an eine geringere Begabung und an ein geringeres Leistungsvermögen der Mädchen glauben, bedingt jedoch erst dieses geringere Leistungsvermögen bei den Schülerinnen, wie Untersuchungen zu geschlechtsspezifischen Attribuierungsmustern zeigen (Horstkemper 1991). „Nicht eigentlich das Geschlecht ... (führt) zu den Geschlechterdifferenzen in der Leistung, sondern das Selbstvertrauen, das durch das Geschlecht bedingt ist“ (Keller 1998, 165). Daher muss konstatiert werden: „Lehrpersonen haben einen Einfluss auf die Geschlechterdifferenzen im Selbstvertrauen (das die Geschlechterdifferenzen in der Mathematikleistung erklärt), im Interesse und in der Stereotypisierung von Mathematik als männliche Domäne“ (ebd., 177).

Damit geschlechterdemokratische Verhältnisse auch in die Schulen einziehen können, ist es notwendig, nicht nur an den persönlichen Geschlechterbildern von Lehrerinnen und Lehrern zu arbeiten, die Lehrinhalte zu überarbeiten und Interaktionsformen mit einer geschlechtssensiblen Brille zu gestalten; es müssen auch – bewusst und reflektiert – Strukturen für eine geschlechtergerechte Schule geschaffen werden; z.B. in Form von „Quotierungen“ beim Amt der KlassensprecherIn (jeweils ein Mädchen *und* ein Bub gemeinsam), oder in Form von phasenweise eingerichteten geschlechtshomogenen Lern- und Arbeitsgruppen. Erfahrungen aus Wiener Schulprojekten (v.a. Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse, BG/BRG Rahlgasse, BG/BRG Schulschiff Bertha von Suttner und Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz) zeigen, dass sowohl Mädchen als auch Buben von diesen Settings profitieren. Die SchülerInnen

schätzen die Mädchen- und Bubengruppen, so dass sie in der Folge auch in koedukativen Kontexten „eine vorsichtiger Form des Miteinanders entwickeln“ und „gemeinsame Aktivitäten möglich“ werden, die in herkömmlichen Klassen in diesem Alter (10 bis 14-Jährige in der Sekundarstufe I) sonst nicht erlebbar sind.<sup>7</sup> Prozesse des „doing gender“, also der Erzeugung und Reorganisation von sozialem Geschlecht, die auch in der Schule stattfinden, können gerade in dieser Organisationsform bewusst und bearbeitbar gemacht werden. Die Erfahrungen in den eingeschlechtlichen Unterrichts-Settings waren hauptsächlich dafür ausschlaggebend, dass Mädchen „ihre Stimme behalten“, und dass sie im Verlauf der unteren Sekundarstufe ihr Leistungsselbstkonzept<sup>8</sup> deutlich verbessern konnten; Buben entwickelten eine Selbstsicherheit, die sich nicht auf die Abwertung anderer stützt, und sie lernten den Umgang mit Unsicherheiten, Kränkungen und Ängsten.

Geschlechtertrennung wird auch in koedukativen Schulen immer noch praktiziert; in manchen Schultypen ist sie nach wie vor die Regel. So sind etwa Bubenklassen in Höheren Technischen und Gewerblichen Lehranstalten<sup>9</sup> und in vielen Realgymnasien keine Ausnahme, ebenso wie Mädchenklassen in Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik<sup>10</sup> oder Höheren Lehranstalten für Wirtschaftliche Berufe<sup>11</sup>; außerdem erfolgt der Turnunterricht ab der 5. Schulstufe monoedukativ, und auch bei „unverbindlichen Übungen“ wie etwa Fußball kommt es zur Bildung von geschlechtshomogenen Gruppen. Diese Form der Geschlechtersegregation wird von Schulverantwortlichen selten problematisiert oder reflektiert. Im Gegensatz dazu werden die *bewusst und reflektiert* eingerichteten geschlechtshomogenen Lern- und Arbeitsgruppen (als *eine* Form der Umsetzung von geschlechtssensibler Pädagogik) heftig diskutiert – sowohl im pädagogischen Diskurs als auch in der öffentlichen Auseinandersetzung. Auch bei einigen koedukationskritischen SchulforscherInnen sind die (phasenweisen) geschlechtshomogenen Gruppenteilungen umstritten. Jedoch: „Um im Sozialisationsprozess eine weitergehende Autonomie zu erlangen, müssten weibliche Jugendliche die Freiheit erwerben, sich auf das andere Geschlecht zu beziehen oder auch nicht. Das ist die eigentliche Provokation der monoedukativen ‚Inseln‘ im koedukativen Rahmen. Sie schließt die Befürchtung ein, dass die Ausrichtung auf das heterosexuelle Paarmodell unterbrochen wird. Persönliche Erfahrungen eines nicht durch Gering-

7 Aussagen einer Lehrerin des Schulverbands Mittelschule im Rahmen der Evaluation (Besenbäck/ Schneider/ Urban 1997, 69).

8 Das Leistungsselbstkonzept beinhaltet die Selbsteinschätzung der jeweiligen Kompetenzen. Im Projekt „Geschlechtssensible Koedukation“ wurde das Leistungsselbstkonzept zu mehreren Testzeitpunkten u.a. mit den Einstellungen der Befragten zu folgenden Behauptungen erfasst: „Ich lerne Dinge schnell“, „Ich gehöre in der Schule zu den besten“, „Bei schwierigen Aufgaben braucht mir niemand zu helfen“ (Schneider/ Besenbäck/ Urban 2001, 85ff.).

9 Der Burschenanteil betrug in diesem Schultyp im Schuljahr 2000/01 84% (in Wien) bzw. 90% (in Österreich) (Quelle: Österreichische Schulstatistik 2000/01, eigene Berechnung).

10 Der Mädchenanteil betrug in diesem Schultyp im Schuljahr 2000/01 96% (in Wien) bzw. 97% (in Österreich) (ebd.).

11 Der Mädchenanteil betrug in diesem Schultyp im Schuljahr 2000/01 87% (in Wien) bzw. 94% (in Österreich) (ebd.).



schätzung und Abwertung gekennzeichneten sozialen Frauenkontextes wären dann für die Entwicklung einer stabilen wie flexiblen Geschlechtsidentität für weibliche Jugendliche ganz wichtig“ (Metz-Göckel 1999, 143).<sup>12</sup>

### 3. Von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung?

Damit gender-sensibilisierte LehrerInnen nicht länger EinzelkämpferInnen gegen die Windmühlen der Institution bleiben, bedarf es einer systemischen Sicht auf die Organisation<sup>13</sup> Schule. Um Schule als Ort der Entstehung und Veränderung der Konstruktion von Geschlechterdifferenzen analysieren zu können, schlägt Felicitas von Kuchler folgende Vorgehensweisen vor (Kuchler 2001): Erstens die Rekonstruktion segregierender Praktiken (untersucht werden die Partizipation von Frauen in den einzelnen Berufen, ihre Integration und Marginalisierung, die Segmentierung von Ausbildungs- und Berufsmärkten) – siehe dazu die folgenden Kapitel 3.1 und 3.2; und zweitens die Dekonstruktion der vergeschlechtlichenden Diskurse (diese Dekonstruktion betrifft etwa Argumentationen in Bezug auf geschlechtsspezifisch unterschiedliche Bildungsinhalte oder die im „heimlichen Lehrplan“ subtil vermittelten Geschlechterbilder in den Schulbüchern) – siehe dazu Kapitel 3.3. Beginnen wir bei der Organisationsanalyse mit einem Rückblick in die Geschichte!

#### 3.1 *Der Blick zurück: Institutionengeschichte – Professionsgeschichte – Bildungsgeschichte in Österreich*

„Die Geschichte des Bildungswesens ist eine Geschichte des Ausschlusses und dies in doppelter Hinsicht: auf der realen, politischen und gesellschaftlichen Ebene, indem Mädchen und Frauen von höherer Bildung lange Zeit weitgehend ausgeschlossen waren sowie auf der symbolischen Ebene, indem die Leistungen von Frauen dezent verschwiegen wurden und werden, indem in den Büchern zur Geschichte des Bildungswesens oder zur Geschichte der Pädagogik die Mädchenbildung kaum thematisiert wird“ (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 1996, 7). Der Ausschluss von Frauen von (höherer) Bildung bedeutete auch den weitgehenden Ausschluss von Frauen aus dem Lehrberuf. Angelika Paseka beschreibt die Entwicklung der Profession der Lehrerin, die zu Beginn von Nonnen und Zuchtmeisterinnen, später von Gouvernanten und Lehrfrauen ausgeübt wurde (dazu und in der Folge: Paseka 1997, 150ff.). In weiterer Folge kam es im 18. Jahrhundert zur Individualisierung der Lehrerinnenausbildung, was für Frauen eine Erschwernis beim Berufsstart und einen im Vergleich zu Lehrern abgewerteten Status brachte. Damit verbunden waren unterschiedliche Inhalte und eine unterschiedliche Dauer der LehrerInnenausbildung,

<sup>12</sup> Aufgrund der bestehenden Geschlechterhierarchien liegt die Bedeutung geschlechtshomogener Gruppen für Burschen und junge Männer eher darin, Männer und Männlichkeit(en) als jene gesamt-gesellschaftlichen Normen zu relativieren, die Frauen als „die Anderen“ definieren.

<sup>13</sup> Im Folgenden werden, wenn von Schule die Rede ist, die Begriffe Organisation und Institution synonym verwendet.

die in der Folge zur geschlechtsspezifischen Schlechterstellung bei der Bezahlung, im Anstellungsverhältnis und bei den Karrieremöglichkeiten führte; weiters soll auf die (zeitweise, bis ins 20. Jahrhundert bestehende) Vorschrift einer zölibatären Lebensführung für Frauen und auf die Segmentierung von Berufsmärkten bzw. Schultypen hingewiesen werden. Als Argument gegen die Partizipation von Frauen im Lehrberuf wurde etwa vorgebracht, dass die „Verweiblichung“ des Lehrberufs unausweichlich zu einer „Verweichlichung“ der Jugend führen würde: „Die Schulerziehung muss das Minus an männlichen Erziehungseinflüssen in der Familie paralysieren durch ein Plus an männlicher Erziehungstätigkeit in der Schule“ (Deutsche Lehrerversammlung in München 1906, zit. in: Paseka 1997, 161).

### 3.2 Österreichische und Wiener Schulen als Arbeitsplatz für Frauen und Männer zur Jahrtausendwende

Ein Blick in Österreichs Schulen kann den Eindruck erwecken, dass der Lehrberuf im Laufe seiner Geschichte zu einem typischen Frauenberuf geworden ist. Dass er sich gut mit eigenen Kindern vereinbaren lässt, ist eine starke Berufsmotivation von Lehramtsstudentinnen (Paseka 1997, 199). Weiters gelten Frauen nunmehr für den Lehrberuf als sozialen Beruf als besonders geeignet. In der Professionsgeschichte hat also offenbar ein Geschlechtswechsel des Lehrberufs stattgefunden. Werfen wir einen Blick auf die Statistik:

**Tabelle 1: Frauenanteil am Lehrpersonal und in den Direktionen nach ausgewählten Schularten in Wien und Österreich gesamt, 1999 bzw. 2000**  
(Angaben in Prozent)

| Schulart                                   | Wien         |           | Österreich   |           |
|--|--------------|-----------|--------------|-----------|
|  | Lehrpersonal | Direktion | Lehrpersonal | Direktion |
| Volksschulen                               | 94           | 85        | 87           | 54        |
| Hauptschulen                               | 74           | 39        | 65           | 18        |
| Sonderschulen                              | 87           | 62        | 84           | 49        |
| Polytechnische Schulen                     | 55           | 29        | 48           | 12        |
| AHS*                                       | 64           | 36        | 58           | 19        |
| Technische und gewerbliche Lehranstalten** | 24           | 20        | 17           | 6         |

Quelle: Sch.U.G. 12/2000 (Quellen: Österreichische Schulstatistik, Personalinformationssystem des Bundes PIS, eigene Berechnung).

\* Die Zahlen gelten für 2000. \*\* Die Zahlen für die Direktionen gelten für das Jahr 2000.

Betrachten wir die geschlechtsspezifische Verteilung am Arbeitsplatz Schule<sup>14</sup> vertikal (ausgehend von der Volksschule bis hinauf zur AHS) und horizontal (die hierar-

<sup>14</sup> Der Faktor Teilzeitarbeit ist in diesen Statistiken nicht berücksichtigt, würde jedoch noch zusätzliche interessante geschlechtsspezifische Aspekte erschließen.



chische Position innerhalb eines Schultyps), so lässt sich pointiert formulieren: je näher am Kind LehrerInnen sind, desto mehr Frauen gibt es. Das bedeutet generell: „Je ‚niedriger‘ das Niveau der auszubildenden SchülerInnen, je ‚kürzer‘ damit die Ausbildung für Lehrpersonen oder je ‚frauenspezifischer‘ die Inhalte der Schultype, desto ‚höher‘ wird der Lehrerinnenanteil in diesem Bildungsbereich“ (Paseka 1997, 169). Und umgekehrt: „Je *mehr Macht* einer Position zugeschrieben wird, je *entfernter* sie von der unmittelbaren Arbeit mit Personen (meist Kindern und Jugendlichen) ist, je *geringer* die Affinität zur Reproduktionsarbeit, desto *mehr* Männer sind dort vertreten“ (ebd., 183; Hervorhebungen im Original).

Derartige Prozesse der Vergeschlechtlichung können auch für andere Berufsgruppen Geltung beanspruchen und führen immer von Neuem dazu, dass so gut wie jede (Berufs-) Arbeit ein bestimmtes Geschlecht „hat“. Sie zeigen andererseits und gleichzeitig, dass die Herstellung des Geschlechts der Arbeit selbst ein nicht unbeträchtliches Stück „Arbeit“ erfordert. Besonders gut rekonstruieren lassen sich solche Vergeschlechtlichungsprozesse bei Geschlechtswechseln von Berufen – wie oben für den Lehrberuf beschrieben.<sup>15</sup> Für alle diese Prozesse gelten dieselben Gesetzmäßigkeiten: die Feminisierung von Berufs- und Arbeitsfeldern geht stets einher mit einer Statusminderung; deren Vermännlichung ist stets verbunden mit Statusgewinn oder zumindest einer Statuskonsolidierung.

Wenn die Gender-Forschung davon ausgeht, „dass Geschlecht nichts ist, was man hat, sondern etwas, was man tut, gewinnt der Bereich der Arbeit und der Berufarbeit zentrale Bedeutung für die Bestimmung dessen, was die Zugehörigkeit zum einen oder anderen der zwei uns bekannten Geschlechter in einer bestimmten Gesellschaft bedeutet. Wie Frauen ‚sind‘ und wie Männer ‚sind‘, was die einen eher können und was den anderen eher entspricht, was jeweils als ‚männlich‘ oder als ‚weiblich‘ gilt, wird ja ganz entscheidend strukturiert und mitbestimmt durch das, was Frauen und Männer arbeiten oder: was ihnen als Arbeits- und Berufsfeld zugewiesen bzw. zugestanden wird. Prozesse der Vergeschlechtlichung von Arbeit sind in dieser Perspektive also integraler Bestandteil der sozialen Konstruktion von Geschlecht. Und sie sind dies nicht allein auf der interaktiven Ebene, auf der ‚doing gender‘ und ‚doing one’s job‘ untrennbar miteinander verwoben sind. Sie sind dies auch auf der strukturellen und institutionellen Ebene, die in den Blick rücken, wenn es um die Geschlechtszugehörigkeit nicht von Personen, sondern von Berufen und Arbeitsbereichen geht. (...) ‚Doing gender‘ ist (...) immer auch ‚doing male dominance‘ und ‚doing female submission‘“ (Wetterer 1995, 201).

In der Analyse der Strukturzusammenhänge, die zur Vergeschlechtlichung von Berufarbeit führen, und im Aufdecken von vorhandenen Ungleichheiten als sozialen Konstruktionsprozessen (vgl. Kap. 3.1) lassen sich drei Strukturmomente in der Ausbildung von Lehrkräften identifizieren. Diese Strukturmomente stellen die hierarchische Struktur des Lehrberufs her und reproduzieren damit auch die Geschlechter-

<sup>15</sup> Die (historische) Verwandlung des Sekretärs in die Sekretärin und die Feminisierung der Röntgenassistentin seien als weitere Beispiele genannt.

hierarchie: die unterschiedlich wertigen Lehrämter<sup>16</sup>, die unterschiedliche Ausbildungsdauer sowie die unterschiedliche institutionelle Einbindung (in Pädagogische Akademien bzw. Universitäten) (dazu Hänsel 1997): „Alle drei Mechanismen tragen vor dem Hintergrund der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung dazu bei, dass trotz formaler Gleichheit Frauen vor allem in die statusniedrigen Positionen einmünden. Die beschriebene geschlechtsspezifische Segregation im Lehrberuf bildet somit gleichzeitig die hierarchische Struktur der Lehrämter *und* der Geschlechter ab. (...) Der hohe Frauenanteil [in den ‚einfacheren‘ Lehrämtern] ist (...) das Ergebnis dieser institutionellen Konstruktionsprozesse. Solange also die Geschlechterhierarchie durch die Ausbildungsstruktur selbst hergestellt und stabilisiert wird, wird gleichzeitig ein zunehmend größerer Teil der Professionsmitglieder abgewertet und auf einen niedrigen Status festgeschrieben“ (Horstkemper 2000, 101, Hervorhebung im Original).

Für Deutschland konstatiert die Schulforscherin Marianne Horstkemper: „Die überproportionale Konzentration von Frauen im Grundschulbereich, ihre deutlich stärkere Festlegung auf Teilzeitarbeit und ihre klare Unterrepräsentanz in Führungspositionen zeigen, dass Frauen nicht zunehmend mehr berufliches Terrain im Lehrberuf gewonnen haben, sondern dass die Geschlechterreviere lediglich neu geschnitten wurden. Die hierarchische Differenz zwischen Männern und Frauen wurde dabei nicht ernsthaft aufgebrochen. Es könne also keine Rede davon sein, dass der Lehrberuf insgesamt zu einem Frauenberuf geworden sei oder dorthin tendiere (...)“ (ebd., 93-94).

### 3.3 Die Bildung der Geschlechter

„Bildungspolitik wurde stets nicht nur für, sondern auch gegen jemanden gemacht, und stets sollte sie einen Überlegenheitsanspruch der einen über die anderen abstützen und legitimieren. (...) Wie die Bildungsinhalte beschaffen sind, für wen welche Bildungsinhalte angemessen erscheinen und wer von welchem Wissen in welchen Sichtweisen abgeschirmt wird, ergibt sich aus den im Bildungssystem herrschenden Machtverhältnissen und Interessen“ (Fischer-Kowalski u. a. 1986, 1). Dass die Institution Schule aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte eine männliche/ patriarchale Organisation ist, zeigt sich auch in ihren Bildungsinhalten. Mit dem Vordringen von Mädchen und jungen Frauen in das Bildungssystem – verstärkt ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – wurden die Bildungsinhalte und –ziele speziell für sie ausgearbeitet und formuliert. „Mädchen und Frauen sollten in ihren ‚natürlichen‘ Begabungen, wie Kreativität, Gefühlsbetontheit, Schönheitssinn und ihrem ‚natürlichen‘ Pflege- und Hegetrieb gefördert werden und auf ihre Aufgaben in Haushalt und Kinderpflege vorbereitet werden. Naturwissenschaften wurden nur in beschränkten Maßen unterrichtet, wobei der Schwerpunkt auf praxisorientiertem Unterricht lag, denn ‚das Mädchen, welches mit dem Austritte aus der Mittelschule zu studieren aufhört, soll bereits so viel Mechanik verstehen, dass es eine Nähmaschine, eine Waschmaschine oder

---

16 Unterschiedliche Wertigkeit schlägt sich etwa in der unterschiedlichen Bezahlung von Volksschul-, Hauptschul-, AHS- und HAK-LehrerInnen nieder.

eine Mangel, eine Obstpresse oder eine Kaffemühle in ihren Wirkungen begreifen und schnell richtig gebrauchen lernt; es soll in der Chemie so bewandert sein, dass es die Wirkung von Soda, Lauge und Seife kennt und ein so genanntes Waschrezept beurteilen kann, und dass es der Küche, die ein chemisches Laboratorium von der größten Wichtigkeit ist, (...) mit Sachkenntnis vorstehen kann<sup>17</sup>“ (Schneider, Anna 2002, 4-5).

Heute gültige Lehrpläne scheinen diese offensichtlichen Stereotypisierungen der Geschlechter überwunden zu haben. Dennoch lässt sich der so genannte „heimliche Lehrplan“ der Geschlechtererziehung etwa in Schulbüchern ausmachen, in denen SchülerInnen „so nebenbei“ einiges über Geschlechterverhältnisse lernen, und das schon in der Volksschule: In Mathematiklehrbüchern<sup>18</sup> kaufen Frauen eher Nahrung, Kleidung und insgesamt für die Familie ein, Männer tätigen größere Anschaffungen und kaufen auch Dinge für ihren persönlichen Gebrauch oder ihre Hobbys; Buben werden als körperlich und sportlich aktiver dargestellt; ebenso sind Alkohol und Jagen Männersache (Geyer/ Linhart 2001); Mädchen lesen Märchen, Buben bauen Türme, „Eier sind Frauensache, egal ob sie in Schachteln gelegt oder eingekauft werden“ (Stoderegger 2001).

All diese Beispiele zeigen, dass die Schule massiv an Prozessen des „doing gender“ beteiligt ist und dass die Schule zur Entstehung und zur Veränderung der Konstruktion von Geschlechterdifferenzen beiträgt.

#### 4. Organisationsanalyse: Die Institution Schule – eine „bewusstlose“ Organisation?

Der erste Schritt der Organisationsentwicklung beginnt mit der Organisationsanalyse<sup>19</sup>:

„*Institutionen* als besondere Form von Organisationen sind dazu da, wesentliche gesellschaftliche Anliegen zu bearbeiten (Recht, Bildung, Ehe, etc.). Diese Bereiche werden institutionalisiert, um sie ‚außer Frage‘ zu stellen. Damit sind Institutionen besonders resistent, was Veränderungen betrifft“ (Schrittesser 2002).<sup>20</sup> Welches sind die Kennzeichen der Institution Schule? Die eigentliche Aufgabe von Schule ist die Vermittlung von Wissen. Als Organisation von *FachexpertInnen* ist ihr Wertesystem an der fachlichen Kompetenz orientiert, entsprechend sind auch die *Kommunikationsstrukturen* entwickelt: das Fachliche steht im Vordergrund, kooperatives Arbeiten wird wenig gefördert, Informationen werden eher informell weitergegeben. Sowohl die schulischen Zeitstrukturen als auch die Struktur des Arbeitsplatzes sind für die Vernetzung von Wissen wenig förderlich. „Alles was nicht mit der Erfüllung der Aufgabe als Fachexperte zu tun hat, wird als Störung betrachtet. Das *Organisationsbewusstsein* des Expertenbetriebes ist nicht entwickelt. Die Organisation wird als etwas äußeres

17 Bechtel 1877, zit. in: Flich 1992, 75.

18 Untersucht wurden 10 Mathematiklehrbücher für die zweiten bis vierten Klassen.

19 Vgl. für die Organisationsanalyse der Institution Schule: Cortolezis-Schlager/ Kogelbauer 1999, Krainz-Dürr 1999, Beucke-Galm 1999.

20 Die Dauer und Zähflüssigkeit von Strukturen führen aber auch zu einer enormen Entlastung von Individuen und Gruppen.

gesehen, das dazu da ist, Rahmenbedingungen für die inhaltliche Arbeit bereitzustellen. Da die Bedeutung der Organisation und ihrer Strukturen in den Hintergrund gestellt wird, richtet sich die Aufmerksamkeit auf Personen. Man denkt in Personen. Auch im Umgang mit *Fehlern, Krisensituationen und Kritik* treten Personalisierungstendenzen auf. Zuerst wird immer nach den schuldigen Personen gesucht. (...) Eine solche Personalisierung organisationaler Handlungen wirkt somit systemstabilisierend und abwehrend auf Struktur- und Kulturveränderungen“ (Cortolezis-Schlager/Kogelbauer 1999, 388-389).

Projektorganisation wird oft als neues Element in die Schule eingeführt, das in bestehende Beziehungsgefüge eingreift; es finden Differenzierungen statt, die mit einer Hierarchisierung eines sonst unstrukturierten Lehrkörpers von offiziell hierarchisch Gleichrangigen einhergehen. Bei der Bildung von Subsystemen (z.B. Projektgruppen) entstehen Grenzen, aber auch *Schnittstellen* zur restlichen Organisation, die ein entsprechendes Management und Kommunikation erfordern, wenn die Entwicklung für die Schule insgesamt produktiv werden soll. Denn ein neuer Schwerpunkt einer Projektgruppe lässt sich nicht einfach zum Organisationsganzen hinzufügen. In den Projektgruppen arbeiten v.a. jene KollegInnen mit, die an diesen Schwerpunkten besonders interessiert sind, der Rest des Kollegiums fühlt sich davon kaum betroffen. Über den Stellenwert des Schwerpunkts wird nicht kommuniziert, die dort arbeitenden LehrerInnen fühlen sich in ihren Bemühungen oft wenig unterstützt. Fehlt die Perspektive von Struktur- und Kommunikationsveränderung (Koch-Priewe 1998b, Krainz-Dürr 1999), sind diese Entwicklungsprozesse zum Scheitern verurteilt.

Organisationen werden nicht nur durch ihre formalen Strukturen bestimmt, sondern maßgeblich durch die *Organisationskultur*. Organisationskulturen als kollektiv gebildete Sinnsysteme bilden einen latenten Teil von Organisationsmustern, die den Organisationsmitgliedern als solche nicht bewusst sind, ihrem Handeln aber selbstverständlich zugrunde liegen und ihnen auch zur Orientierung dienen. Es geht dabei um kollektive Orientierungsmuster, die ein gemeinsam geteiltes Weltverständnis ermöglichen. Diese Kulturmuster sind das Ergebnis kollektiver Lernprozesse und werden jedem Organisationsmitglied in einem fortlaufenden Sozialisationsprozess vermittelt (Küchler 2001). Wichtig wird damit die Bedeutung symbolischer Dimensionen: Sprache, Werte, Normen, überlieferte Geschichten, Mythen<sup>21</sup> (Gründerväter), Rituale und Zeremonien der sozialen Zusammenhänge und Arbeitsabläufe (Einführungsprozeduren, Konferenzrituale), die Symbolik der Raumgestaltung, die Inszenierung von Rollen (Geschlechterrollen) und Interaktionen (geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster) sowie anderes mehr. Die Organisationskultur relativiert eine rein rationale bzw. mechanistische Auffassung von Arbeitsorganisation und -abläufen und ermöglicht deren Neuinterpretation: In diesem Sinn wird sie besonders wichtig bei Wandlungs- oder Veränderungsprozessen.

---

21 Denken wir z.B. an die literarischen Lehrerfiguren Lämpel bei Wilhelm Busch, Professor Unrat bei Heinrich Mann oder Dr. Specht aus dem Fernsehen. Welche weiblichen Lehrpersonen sind ähnlich „berühmt“?

## 5. Schule als „gendered institution“

Alle Institutionen (wie Staat, Kirche, Familie, Militär, Ehe, ...) sind aufgrund ihrer historischen Entwicklung männlich geprägt; sie haben sich unter gesellschaftlichen Voraussetzungen herausgebildet, für die der Ausschluss und die Beschränkung von Frauen zentral waren. Sie sind also „ihrer Provenienz nach nichts anderes als sedimentierte männliche Interessen und Lebenserfahrungen“ (Kreisky 1994, 193). Bildungsinstitutionen machen hier keine Ausnahme. Wie ist diese „Vergeschlechtlichung“ der Schule konkreter zu fassen? „Ein Schlüssel dafür, wie gender in der Schule wirksam wird, ist es, institutionsbezogen zu denken (‘think institutionally’, Hanson/ Tyack 1988) (...). Wie auch in Firmen, Arbeitsplätzen und staatlichen Strukturen ist gender in die institutionellen schulischen Gesetzmäßigkeiten eingelagert, die zu ihrem Funktionieren beitragen: Arbeitsteilung, Autoritätsmuster etc. Die Gesamtheit dieser Gesetzmäßigkeiten ist das schulische Gender-Regime. (...) Schulen erschaffen institutionelle Definitionen von Männlichkeit. Solche Definitionen sind unabhängig von Personen; sie existieren als sozial wirksame Gegebenheiten. SchülerInnen haben Teil an dieser Männlichkeit allein dadurch, dass sie die Schule betreten und in ihren Strukturen leben“ (Connell 1996, 213–214).<sup>22</sup> Männlichkeiten entstehen nicht nur aufgrund geschlechtlicher Arbeitsteilung und der „Struktur der libidinösen Besetzung“, d. h. der sozialen Organisation der Sexualität und Attraktion, „sondern im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Organisations- und Machtstrukturen insbesondere in Institutionen“ (Höyng/ Puchert 1998, 34–35). Insofern bleiben Organisationen männlich/ patriarchal, auch wenn sie mehrheitlich von Frauen(-gruppen) gebildet sein sollten (bzw. mehrheitlich Frauen in ihnen beschäftigt sind).

Nach Connell lässt sich das schulische „Gender-Regime“ in vier verschiedenen Bereichen festmachen (Connell 1996, 213–214).<sup>23</sup>

1. An den *Machtverhältnissen*: Männlichkeit ist gleichgesetzt mit Autorität.<sup>24</sup> Dieser Mechanismus funktioniert unbewusst, aber wirksam und beeinflusst die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen durch alle Beteiligten. Eine ehemalige Schülerin der Mädchenklasse im Wiener Gymnasium Rahlgasse beschreibt dies so: „Bisweilen wird sogar unauffälligeres Verhalten der Mädchen als aufsässiger und schlimmer bewertet: Die Buben spielen in der Pause am Gang Fußball, machen einen Riesenlärm, nehmen den ganzen Platz ein und ruinieren dabei die Deckenkonstruktion; die Schülerinnen der Mädchenklasse sitzen vor ihrer Klasse am Boden, ein kleiner Platz, der ihnen noch geblieben ist. Da die Klassentür neben der Lifttür liegt, sitzen

22 Orig.: „A key step in understanding gender in schools is to ‘think institutionally’ (Hanson/ Tyack 1988) (...). As with corporations, workplaces, and the state, gender is embedded in the institutional arrangements through which a school functions: divisions of labor, authority patterns, and so on. The totality of these arrangements is a school’s gender regime. (...) Schools create institutional definitions of masculinity. Such definitions are impersonal; they exist as social facts. Pupils participate in these masculinities simply by entering the school and living in its structures.“

23 Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kap. 3.

24 Oft üben auch Schulwarte eine eigene mächtige Funktion innerhalb der Schule aus!

sie also auch vor dem Lift. Das löst große Aufregung hervor, die Mädchen blockieren angeblich den Lift, sie werden in die Klasse geschickt, ihnen wird verboten, vor ihr zu sitzen und sie bekommen eine Standpauke einer Lehrerin. Nicht, dass das Verhalten der Buben auch nur irgendjemandem auffällt“ (Schneider, Anna 2002, 19).

In unzähligen Interaktionen werden Geschlechterdifferenzierungen über Herrschafts- und Unterordnungsbeziehungen hergestellt, wobei ein Zusammenhang von Hierarchie und Sexualität festzustellen ist: Palzkill/ Scheffel (1996) sprechen in diesem Zusammenhang vom „sexualisierten Bündnis“ zwischen Lehrerinnen und Schülern: zwischen ihnen wird auf der Grundlage der patriarchalen Geschlechterbeziehungen ein Bündnis hergestellt, bei dem Geschlechterhierarchie und Statushierarchie sich gegenseitig neutralisieren, so dass eine scheinbar entspannte konfliktfreie Unterrichtsatmosphäre entstehen kann. Lehrerinnen spiegeln dabei Jungen ihre „Männlichkeit“ und damit ihre gesellschaftliche Höherstellung. Diese Strategie wenden Lehrerinnen aus Angst vor disziplinären Problemen an; sie entspringt dem grundlegenden Wunsch von Lehrerinnen, besonders von den Burschen anerkannt und wertgeschätzt zu werden. Damit verbinden sich allerdings eine Abwertung von Weiblichkeit und die Aufwertung sowie Mystifizierung von Männlichkeit (indem die Lehrerin auf ihre durch Burschen erfahrene Abwertung mit der Aufwertung der Burschen antwortet). Die Strategie des sexualisierten Bündnisses wird als weitgehend störungsfreie Interaktion zwischen den Beteiligten bewertet: sie ist unbewusst verinnerlicht, wird nicht reflektiert und ist somit Teil des heimlichen Lehrplans der Geschlechtererziehung.

2. An der *Arbeitsteilung*: Bei den unterrichteten Fächern ist eine geschlechtsspezifische Spezialisierung der Lehrkräfte ebenso feststellbar wie eine informelle Spezialisierung unter den SchülerInnen („ein starker Junge“); SchülerInnen treffen bei Schultypen, Wahlpflichtfächern und Freigegegenständen (die auch nach Werteinheiten bzw. Kosten zu berechnen wären!) geschlechtsspezifische Wahlentscheidungen: Die Schülerinnen und Schüler entwickeln damit erst durch organisationspezifische Annahmen über Geschlechteridentitäten – unbewusst ausgedrückt u. a. in Erwartungshaltungen von Lehrkräften (siehe oben Kap. 2) und in Symbolisierungen (siehe dazu Punkt 4) – entsprechende Eigenschaften, Interessen und Verhaltensweisen.

Die Einrichtung von Halbtagsschulen weist darauf hin, dass es der Schule als Organisation immer noch schwer fallen dürfte, „Frau“ mit „Erwerb“ zu vereinbaren (Tiedemann 1999, 116). In der Zusammenarbeit von Schule und Eltern (besonders in der Volksschule) sind es oft die Mütter, die schulische Aktivitäten wie z. B. Faschingsfeste (Kuchenbacken!) oder Eis laufen (als begleitende Aufsichtspersonen) ermöglichen. Mit ihrer außerschulischen Unterstützung und Mithilfe in Form von Hausaufgabenbetreuung erfüllen viele Mütter oder ihre StellvertreterInnen (andere Familienmitglieder, Tagesmütter, Großmütter,...) die Rolle von „Hilfslehrerinnen“. An sie ist die Verantwortung für das Erledigen der Hausaufgaben delegiert. Hausaufgaben müssen als außerschulische Arbeitsaufträge während der unterrichtsfreien Zeit außerhalb der Schule in Einzelarbeit angefertigt werden; ihre Resultate werden wiederum in der Schule kontrolliert und bewertet. Der Erfolg in der Schule hängt also unmittelbar von der Qualität der außerschulischen Stoffvermittlung und des häuslichen Übens ab. Kin-



dern, deren Mütter diese Arbeit – aus welchen Gründen auch immer – nicht leisten können, fehlen nicht nur die ordentlich gemachten Hausaufgaben, „sie haben konkret weniger Schule und weniger Unterricht“ (Enders-Drägässer 1996, 53). Kritisch zu hinterfragen ist jedoch, welches Frauen- bzw. Mutterbild damit vermittelt wird: „Die frauenfeindliche schulische Praxis liefert Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen beiderlei Geschlechts am lebenden Modell der Mütter immer wieder neu und höchst anschaulich die Vorstellung davon, wie eine ‚normale‘, ‚gute‘ Mutter *eigentlich* zu sein und welchen Ansprüchen sie zu genügen hat“ (ebd., 54; Hervorhebung im Original).

3. An den Mustern von *Emotionalität und Beziehung*, etwa durch Verbot bzw. Tabuisierung von Homosexualität; oder durch geschlechtsspezifisch unterschiedliche Formen von Beziehungsarbeit: im BG/BRG Rahlgasse wurden neben den Sprechstunden von Schülerinnen-Beraterinnen für Schülerinnen auch solche von Schüler-Beratern für Schüler institutionalisiert. Die Sprechstunden der Schülerberater wurden im Gegensatz zu jenen der Schülerinnen-Beraterinnen von den Buben nicht genützt.

4. An *Symbolisierungen*: Diese betreffen etwa Uniformen und „dress-codes“, formelle und informelle sprachliche Codes (Connell 1996, 214); ebenso vergeschlechtlichte Reviere des Wissens, die Festlegung von bestimmten Fächern im Curriculum als „männlich“ und als „weiblich“, z.B. durch Bezeichnungen wie „harte“ und „weiche“ Wissenschaften. So wird Technik allgemein als „harte“ Wissenschaft bezeichnet.<sup>25</sup> Die Schule ist somit ein Ort, an dem Symbole, Bilder und Metaphern von Weiblichkeiten und Männlichkeiten reproduziert werden.

## 6. Möglichkeiten und Grenzen von geschlechtssensibler Schulentwicklung

„Organisationen entwickeln einen bestimmten ‚Selbstlauf‘, den sie gewissermaßen ‚wertkonservativ‘ verteidigen und gegen Veränderungsansprüche von außen tendenziell abschotten. Kein System verändert sich freiwillig, zum Beispiel aus Freude auf Neues, Ungewisses. (...) Jegliche Steuerung von Organisationen muss grundsätzlich damit rechnen, dass Widerstand gegen Veränderung wahrscheinlicher ist als kein Widerstand“ (Heintel/ Krainz 1994, 165). Folgende Merkmale vergrößern dieses Widerstandspotenzial der Schule im Allgemeinen und gegen geschlechtssensible Schulentwicklung im Besonderen: das schwach ausgeprägte Organisationsbewusstsein der Schule, die mangelhaften Kommunikationsstrukturen sowie die Probleme zwischen geschlechtssensibel arbeitenden Projektteams im Verhältnis zur Gesamtorganisation (zu Problemen an derartigen Schnittstellen vgl. Kap. 4). Wenig förderlich sind außerdem der allgemein vorherrschende „Mythos der Gleichberechtigung“ und jene schulischen Mechanismen, die Geschlechterkulturen und -hierarchien herstellen und definieren. Ein Hindernis für geschlechtssensible Schulentwicklung sind darüber hinaus

<sup>25</sup> Dies spiegelt auch den männlichen, androzentrischen Technikbegriff wider, der Technik weitgehend mit Maschinen gleichsetzt und Frauen – aber auch Männer aus nicht-okzidental Kulturen – für technisch inkompetent erklärt (Oldenziel 1999). Kochen oder Kindererziehung sind allerdings ebenfalls technische Tätigkeiten. Der androzentrische Technikbegriff beschreibt somit keineswegs objektiv bestimmte Tätigkeiten, sondern dient vielmehr als Maßstab für ihre geschlechtshierarchische Bewertung.



Frauenbeauftragte, Kontaktfrauen in den Schulen bzw. Kontaktpersonen in den Landesschulräten und in den Pädagogischen Akademien: Diese Personen(-gruppen) haben einerseits ein mangelndes Bewusstsein und Selbstverständnis (Hahn/ Paseka 2000), andererseits sind sie mit unzureichenden Ressourcen oder einem fehlenden Kollektivinteresse konfrontiert (das bedeutet, dass die Organisationen Probleme leugnen, für deren Beseitigung die Frauenbeauftragten eigentlich eingesetzt wurden).

Die deutschen Sozialwissenschaftler Höyng und Puchert sprechen im Zusammenhang mit der Verhinderung von Gleichstellung (die sie auch bei Männern orten, die sich positiv zur Gleichstellung geäußert haben) von der „interessengeleiteten Nichtwahrnehmung“<sup>26</sup>. Unter derartigen Bedingungen stoßen geschlechterdemokratische Veränderungsprozesse zwangsläufig an personelle und institutionelle Grenzen: Geschlechtssensibel arbeitende LehrerInnen können somit in Projekten bloß partielle oder temporäre „Flickarbeit“ leisten. Den Projektinhalten wird dennoch oft eine überdimensionale Bedeutung für künftige Veränderungen zugeschrieben, weshalb die Lehrpersonen quasi einen „unmöglichen Auftrag“ erfüllen, der im Rahmen des Projekts oder nach dessen Abschluss ausgeführt werden soll (Petersen 1996): „Gleichstellungspolitik und jegliche auf Geschlechtersymmetrie in Organisationen abzielende Strategie lassen (...) die Widersprüche in den institutionellen und kulturellen Strukturen zutage treten, mit deren Verdeckung die Organisation zuvor beschäftigt war“ (Riegraf 2000, 160–161).

Unter diesen nicht gerade erfolgversprechenden Voraussetzungen für geschlechterdemokratische Veränderungsprozesse werden abschließend Schlaglichter auf drei Wiener Schulen geworfen, die bereits seit mehreren Jahren geschlechtssensible Pädagogik in Form von Projekten umsetzen: Ausgewählt wurden das Projekt „PAIS“ an der Wiener Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz, die geschlechtssensible Arbeit am Schulschiff Bertha von Suttner und am BG/BRG Rahlgasse.<sup>27</sup> Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie die geschlechtssensiblen Inhalte Eingang in die drei jeweiligen Schulen als Gesamt-Institution gefunden haben: Wie weit ist es tatsächlich – über die abgeschlossenen Projekte hinaus – zur geschlechtssensiblen Weiterentwicklung dieser Schulen gekommen?<sup>28</sup>

---

26 „Das Gleichheitspostulat führt zur Nichtwahrnehmung der Geschlechterdifferenz. Auf diese Weise werden die Interessen von Männern individuell und gesellschaftlich geschützt. Auf psychischer Ebene kennen wir diesen Mechanismus als ‚selektive Wahrnehmung‘. Wir wollen sie nach ihren beiden Hauptgesichtspunkten ‚interessengeleitete Nichtwahrnehmung‘ nennen, um ihre Wirkungsweise zu verdeutlichen. Wir verstehen sie als Verknüpfung der individuellen Wahrnehmung mit den eigenen Interessen und den Selbstbildern von Männern. (...) Geschlechtsspezifische Unterschiede werden deshalb nicht wahrgenommen, weil ihre Benennung für die befragten Männer [und für Frauen, C.S.!] einem Eingeständnis von Diskriminierung gleichkommen würde“ (Höyng/ Puchert 1998, 223–224).

27 Auswahlkriterien waren v.a., dass das Projekt PAIS von der Autorin wissenschaftlich begleitet wurde und das „Schulschiff“ und die „Rahlgasse“ Schulentwicklungsprozesse durchliefen, die bewusste Koedukation bzw. geschlechtssensibles Arbeiten als Querschnittsaufgabe integrierten. Die Projekte sind zusammenfassend in Schneider (2001) beschrieben.

28 Zu diesen Fragestellungen führte die Autorin im September 2002 Expertinneninterviews mit den Lehrerinnen Gerda Sengstbratl und Ilse Schrittmesser durch; das Schulprojekt PAIS wird im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur von der Autorin im laufenden Schuljahr (2002/03) in Form von Projektberatung begleitet.

## 7. Praxisbeispiele aus Wiener Schulen

### 7.1 Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz

Das Schulprojekt „PAIS – Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule“ fand im Zeitraum der Schuljahre 1998/99 bis 2001/02 in einer Integrationsklasse der Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz in Wien XII statt. Es wurde von einem gender-sensibilisierten Team von LehrerInnen an der Schule initiiert und war von Beginn an für alle vier Hauptschuljahre konzipiert. Ausgewählte Ergebnisse der Begleitforschung (Schneider 2002) können wie folgt zusammengefasst werden: Die SchülerInnen äußern sich differenziert zu Geschlechterthemen; der Schulalltag mit Wechsel zwischen geschlechtshomogenen und -heterogenen Unterrichtssituationen findet allgemeine Zustimmung. Sowohl Mädchen als auch Buben sind sensibilisiert für geschlechtsspezifische Ungleichheiten und Machtverhältnisse, vor allem für das Verhältnis von bezahlter und unbezahlter Arbeit.

Die Mädchen der „PAIS“-Klasse beschreiben ihre Mitschüler als sozial kompetenter als die Schüler aus den Parallelklassen: es stehen ihnen mehr Handlungsspielräume und ein größeres Repertoire an Verhaltensweisen zur Verfügung, aus dem sie besonnener auswählen können. Buben entwickeln in den Gesprächsrunden Themen wie Solidarität, das In-Beziehung-Treten mit anderen Kindern, das von einem persönlichen Interesse getragen ist; die Buben betonen das gute Verhältnis zwischen Mädchen und Buben in der „PAIS“-Klasse und äußern sich wertschätzend über ihre Mitschülerinnen. Sowohl Mädchen wie Buben lassen erkennen, dass sie das deklarierte Anliegen der LehrerInnen – das partnerschaftliche Arbeiten – offenbar als ein offizielles Lernziel neben den herkömmlichen Inhalten der Curricula verstehen. Damit ist es dem PAIS-Team eindrucksvoll und erfolgreich gelungen, die Geschlechterverhältnisse quasi zum Unterrichtsgegenstand und damit zu einem expliziten, ausdrücklichen Bestandteil von Schule zu machen.

Im Schuljahr 2002/03 startete das leicht veränderte LehrerInnen-Team einen neuen Durchgang mit einer ersten Klasse. Eine der Parallelklassen wurde in das Projekt mit einbezogen. Welche Inhalte und/oder Strukturen von PAIS sind nun bereits im Schulalltag (oder zumindest über die „PAIS“-Klasse(n) hinausreichend) so institutionalisiert, dass die LehrerInnen darauf als Entlastung zurückgreifen können? Im Rahmen eines Teamtreffens zu Beginn des Schuljahrs 2002/03 gaben die LehrerInnen von PAIS diesbezüglich folgendes an:

- Die KoKoKo-Stunde<sup>29</sup> (in geschlechtshomogenen Gruppen) findet weitere Verbreitung in der Schule.
- LehrerInnen der Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz, die nicht dem PAIS-Team angehören, erproben den phasenweise geschlechtshomogenen Unterricht in ihren Klassen.

29 KoKoKo steht für Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung. Die KoKoKo-Stunden unterliegen keiner inhaltlichen Einschränkung; der Lehrplan ist offen gehalten und bietet die Möglichkeit, die Aufarbeitung der geschlechtsspezifischen Sozialisation in Mädchen- und Bubengruppen zu integrieren. Themen in der Mädchengruppe waren z.B. Selbstbewusstsein, Körperbewusstsein, Selbstverteidigung; in der Bubengruppe Freundschaft, Grenzen, Männlichkeit, Beziehungen.

- Es gibt eine Sammlung von Arbeitsmaterialien mit geschlechtssensiblen Unterrichtsinhalten und -methoden, auf die zurückgegriffen werden kann.
- Schülerinnen der jetzigen vierten Klasse wollen die Berufsorientierungsberatung des Vereins Sprungbrett in Anspruch nehmen.
- Über die Pausengestaltung im Stockwerk, in dem sich die Projektclassen und eine andere Klasse befindet, „sind wir uns einig – leider die Kinder noch nicht“: konkret bedeutet das, dass die Lehrpersonen mit Pausenaufsicht in Situationen einschreiten, in denen es zu geschlechtsspezifischen Ungleichbehandlungen bzw. Übergriffen kommt.
- Das Projekt PAIS hat inzwischen eine breitere Öffentlichkeit erreicht und eine gewisse Anerkennung durch die Schulbehörde erlangt; das vereinfacht den Weg durch die Institutionen (Direktion und Bezirksschulinspektorin) – so etwa müssen projektbezogene Ressourcen wie zusätzliche acht Werteinheiten (je zwei für KoKoKo- und EDV-Stunden und vier für Team-Teaching in den Hauptfächern) nicht mehr argumentiert werden.
- Die anfängliche Skepsis bei den KollegInnen im LehrerInnenzimmer („unser Tisch“), aber auch bei den Eltern wird geringer: „Wir werden gefragt!“
- „Der Direktor steht prinzipiell hinter uns.“

In der Hauptschule am Johann-Hoffmann-Platz ist – im Gegensatz zu den beiden weiter unten vorgestellten Schulen – kein Schulentwicklungsprozess im Gang, der den ganzen Schulstandort umfasst. Das Projekt PAIS war in seinem ersten Durchlauf auf die Projektklasse beschränkt. Dennoch lässt sich feststellen, wie auch die oben zusammengefassten Aussagen der LehrerInnen dokumentieren, dass sich bis zum heurigen fünften Jahr von PAIS einiges in der Organisationskultur bzw. in den Geschlechterkulturen am „Johann-Hoffmann-Platz“ veränderte. Aber es wird auch deutlich, wie eine neue Organisationsform zunächst auf große Skepsis und Misstrauen stieß („man weiß nicht, was die tun“) sowie Eifersucht seitens der KollegInnen erweckte (im Zusammenhang mit vermeintlichen Privilegien für das PAIS-Team bei der Stundenvergabe), was nur in jahrelanger konsequenter Kommunikationsarbeit abgebaut werden kann.

## 7.2 Schulschiff Bertha von Suttner

Das geschlechtssensible Arbeiten am BG/BRG Schulschiff Bertha von Suttner in Wien XXI wurde anfänglich von der Lehrerin Gerda Sengstbratl initiiert und getragen. Sie nutzte die KoKoKo-Stunden für die Einrichtung von geschlechtshomogenen Mädchenstunden, in denen die Schülerinnen Inhalte und den Ablauf der Stunden entsprechend ihren Bedürfnissen gestalten konnten (Sengstbratl 1999). Die Rahmenbedingungen dafür wurden durch die Kürzung der 50-Minuten-Einheiten auf 45-Minuten-Einheiten geschaffen. 45 Minuten der dadurch frei werdenden Zeit werden für die KoKoKo-Stunden genutzt, der Rest ist für die SchülerInnen frei. Die LehrerInnen nutzen diese Zeit für Team-Teaching und/oder das Arbeiten in einer Reihe von Arbeitsgruppen im Rahmen der Schulentwicklung. Eine dieser Arbeitsgruppen beschäftigte sich mit Mädchen- und Bubenarbeit. Der Schulentwicklungsprozess wurde mehrere

Jahre lang von außen begleitet. Die wesentlichen Erfahrungen mit geschlechtssensibler Pädagogik und Schulentwicklung in diesem Gymnasium lassen sich mit folgenden Ausschnitten eines Gesprächs mit Frau Sengstbratl illustrieren und zusammenfassen.

„Die Leute hatten das Gefühl, ‚ja das ist meine Arbeitszeit, das machen wir‘. Fünf Jahre gab’s Coaching von außen – Schulentwicklung mit Osswald<sup>30</sup>. Da ist immer Resümee gezogen worden, da gab es ein Forum, wo präsentiert wurde, was gemacht wird... Osswald war weg, dieses Forum gab es nicht mehr! Vor zwei Jahren mit den Kürzungen hat’s begonnen. Der zweite Einschnitt war das Wegnehmen der KVs<sup>31</sup> – das wird nicht mehr bezahlt. Es gibt noch diesen Zeitpuffer [die Zeit für die Arbeitsgruppen], aber er wird halt anders genützt. Es war klar, es gibt Ermüdungserscheinungen bei vielen Leuten, weil sie diese Zeit, die sie abdiene müssen, sowieso abdienen: ‚Ich hab soviel gemacht, dass ich diese Zeit schon lange abgedeckt habe!‘ Und diese Arbeitsgruppen waren noch eine zusätzliche Belastung. Die Einsparungen haben ganz starke Auswirkungen gehabt auf die Nicht-Wertschätzung dessen, was gemacht wurde“ (Interview mit Gerda Sengstbratl, 9.9.2002).

Dennoch sieht Frau Sengstbratl auch Fortschritte in Richtung geschlechtssensibler Schulentwicklung. Was hat die Arbeitsgruppe, die sich mit Geschlechterfragen beschäftigt hat, über die Gruppe hinaus verändert? „Der Mädchen- und Bubenschwerpunkt ist immer thematisiert worden! Es ist eine große Gruppe, es sind Prozesse eingeleitet bei den Personen in der Gruppe, wir haben erreicht, dass das Thema immer mitgedacht wurde.“ Auch im Verhalten der Schüler ist eine Veränderung sichtbar. Da die Bewegungszonen nur von Buben okkupiert waren und es nicht möglich war, allen gleich viel Platz zu bieten, sind die „Bewegungen eingestellt worden, sie müssen auf die Insel<sup>32</sup> gehen! Dieses ganze Macho-Gehabe am Gang ist nicht mehr sichtbar.“ Und zusätzlich: „Nach 8 Jahren haben wir eine Schulärztin bekommen! Und dass man die KoKoKo so macht,<sup>33</sup> das hat sich herum gesprochen, es hat zu ganz neuen Dingen geführt. Das haben ganz viele Leute gemacht, in immer anderen Zusammensetzungen. Weiters sind in jeder Klasse Klassensprecherin und Klassensprecher in der Struktur verankert. So werden die Mädchen gesehen als wählbar.“ Trotzdem ist Frau Sengstbratl der Ansicht: „Vieles von dem, was es schon gegeben hat, ist wieder weg, es gibt kein Forum mehr. So wie in der Frauenbewegung muss immer bei Null begonnen werden. Es gibt Rückschritte aufgrund von Personalwechsel, es kommen immer neue Leute, die nicht eingeschult werden. (...) Die derzeitige Schulpolitik reduziert Schule auf: ‚Schule ist in der Klasse‘. Qualität von Schule hängt immer zusammen mit dem Ausmaß an Kommunikation, dafür müssen Strukturen geschaffen sein!“

30 Elmar Osswald, Schulentwickler, Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung für den Kanton Basel-Land in der Schweiz.

31 Entschädigung für den Aufwand der Klassenvorständin bzw. des Klassenvorstands.

32 Gemeint ist die Donauinsel.

33 In Form einer geschlechtshomogenen Teilung der Klasse mit einer Lehrerin und einem Lehrer, einer expliziten Thematisierung von Mädchen- und Bubenanliegen sowie einer Aufarbeitung der geschlechtsspezifischen Sozialisation.

An diesem Beispiel zeigt sich das Spannungsverhältnis von *Engagement und Professionalität*: Lehrkräfte arbeiten in Schulentwicklungsprojekten oft engagiert in organisatorischen Grauzonen; um dieser Gefahr (der Selbstausbeutung bzw. der daraus entstehenden Ungeduld) zu entkommen, wurden am Schulschiff klare Strukturen in Form von Arbeitsgruppen (innerhalb der Lehrverpflichtung) geschaffen. Sobald sich etwa durch Einsparungsmaßnahmen die strukturellen Rahmenbedingungen neuerlich verändern bzw. verschlechtern, wird aus der (finanziell abgegoltenen) Professionalität wieder ein Engagement als freiwillige Leistung. „Das organisatorische Hauptproblem (...) ist, dass strukturelle Defizite durch persönlichen Einsatz ausgeglichen werden müssen. Engagement alleine verändert auf Dauer wenig. Die einzelnen LehrerInnen mühen sich ab, die Organisation kann bleiben, wie sie ist“ (Krainz-Dürr 1999, 442).

### 7.3 BG/BRG Rahlgasse

Zu welchen Erfolgen, aber auch zu welchen Widerstandspotenzialen die bewusste Einrichtung einer Mädchenklasse im koedukativen Kontext führen kann, erlebten Schülerinnen (und Schüler), LehrerInnen, die Direktorin der Schule und andere Schulverantwortliche am Beispiel des Gymnasiums Rahlgasse in Wien VI (dazu Parnigoni/Schrittesser 1997, Schrittesser 1998, Schneider, Anna 2002, sowie zusammenfassend Schneider 2001). Angesprochen auf die Organisation als „gendered institution“ und auf ihre Erfahrungen mit der bewussten Einrichtung einer Mädchenklasse in ihrem Gymnasium erklärte Ilse Schrittesser<sup>34</sup>: „Der männliche Atem der Organisation ist uns allen eingehaucht, auch den Frauen: Bei der Mädchenklasse waren es gerade Frauen, die die Positionen gegen die Mädchenklasse eingenommen haben und extremes Mobbing gemacht haben; die sind einfach in die Positionen hineingerutscht, die da waren und haben sie thematisiert. Auch wenn diese Personen weggehen und andere diese Positionen einnehmen, übernehmen sie genau diese Rollen. Es besteht diese Dialektik zwischen Rolle und Person, Funktion und Person. (...) Diese Positionen sind in einem System da, weil es Systemabwehr gibt (Heintel/Krainz 1994): aus individuellen Motiven herauskommende Abwehr verdichtet sich zu einer gemeinsamen Systemabwehr. Systeme wollen grundsätzlich keine Veränderung, Veränderung tut immer weh. Traditionell bürokratische Organisationen aktivieren sehr stark diese Funktionsseite und sehen von der Person ab. Wenn eine Person diese Funktion mit ihrer Eigenständigkeit erfüllen kann, dann ist das möglicherweise ein Schritt hin zu Personen-können-was-bewirken. (...) Wofür sich ein System entscheidet, wofür sich die Menschen in dem System entscheiden, das ist relativ frei und das sollte man nicht verschleiern“ (Interview mit Ilse Schrittesser, 13. 9. 2002).

Was hat die Organisation daraus gelernt, wie schafft es „die Rahlgasse“, geschlechtssensible Pädagogik von einzelnen Aktivitäten, von Personen und von Gruppen auf

---

34 Ilse Schrittesser unterrichtet seit 1988 Englisch und Französisch am Gymnasium Rahlgasse, war im Schuljahr 1994/95 Mitinitiatorin einer bewusst eingerichteten Mädchenklasse und in der Folge Mitautorin der Begleitstudie; sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für schulpraktische Ausbildung und schrieb ihre Habilitation zum Themenbereich „Möglichkeiten und Grenzen der Organisationsentwicklung im Bildungsbereich“.

eine Organisationsebene zu heben? Wie gelangen Inhalte vom individuellen Handeln in Organisationen auf die Organisationsebene? Dazu wiederum Ilse Schrittmesser (Interview, 13. 9. 2002): „Dann, wenn es nicht mehr von Personen abhängig ist, wenn das Thema in der Organisation lebt, auch wenn die tragenden Personen sich von diesem Thema zurückziehen, aus der Organisation ausscheiden (...) Und das, ohne es zu entpersönlichen; es muss einen verflüssigten Bereich geben, wo Personen auch immer wieder Zugriff haben auf das Thema. Es muss ein Thema werden, das in die Kultur Eingang hat, also nicht nur in die Vorschriften, Regeln und Normen, sondern auch in die Organisationskultur. Das ist der verflüssigte Bereich aus Organisationserzählungen, Mythen (...). Das entsteht nicht von selber, dazu braucht es Personen, die da drin wirksam sind.“ So konnte z.B. das Comenius-Projekt<sup>35</sup> (in dessen Rahmen die Mädchenklasse ein Schwerpunkt war) auch dann gut weitergeführt werden, nachdem die dafür hauptverantwortliche Lehrerin ausgestiegen war. Eine andere Lehrerin übernahm dieses Projekt. Nach Ilse Schrittmesser zieht sie „als Person ganz andere Kreise im Kollegium, hat ihre Kreise mit einbezogen. Das Projekt hat ein Eigenleben bekommen und ist in der Rahlgasse auf breiten Boden gestoßen. (...) Die Organisationskultur entsteht in den Beziehungsgeflechten. In dem Augenblick, wo sich diese Beziehungsgeflechte hinverlagern zu einer positiven Akzeptanz oder zu einem aktiven Annehmen von Frauenpolitik und Mädchenarbeit, ist die Sache geglückt. Das kann man nur zum Teil mit Normen und Regeln verordnen. Trotz Unterstützung und Auftrag von Seiten der Direktion war nicht unbedingt echtes Leben in der Schule in Richtung Mädchengleichberechtigung; diese Qualität hat sich in den letzten zwei, drei Jahren gewandelt. Es gab vorher eine gemeinsame Diagnosephase in der Rahlgasse – wir haben festgestellt: ‚Das Mädchentema ist weg, wir müssen etwas tun!‘ Die Organisationsrealität ist deshalb d’rüber gewachsen, weil es als Organisationsform nicht mehr verankert war. Wir waren irgendwo sorglos, ‚es gibt eh schon bewusste Koedukationsklassen, es läuft‘, (...) Und es läuft eben nicht, wenn man es nicht organisatorisch sichtbar macht. Und in diesem Augenblick, wo wir wieder angefangen haben, es wieder organisatorisch sichtbar zu machen, hat’s einen enormen Schritt vorwärts genommen – z.B. die Mädchensprechstunden, die nicht mehr da waren [weil die Ressourcen anderwärtig genutzt wurden]; eine informelle Mädchenarbeitsgruppe, die unter den Lehrkräften entstanden war aus der Mädchenklasse mit späteren Neuzugängen, war nicht mehr sichtbar; wir haben sie bei der Konferenz sichtbar gemacht, in dem wir gefragt haben: ‚Wer gehört da eigentlich dazu?‘ Sichtbar machen heißt auch: Mädchen- und Bubentage veranstalten, gender-trainings abhalten (...) Aber am eindrücklichsten ist der Kulturwandel“ (Interview mit Ilse Schrittmesser, 13. 9. 2002).

Das Beispiel „der Rahlgasse“ zeigt: Auch bereits vorhandenes und geteiltes Wissen über Maßnahmen zum Abbau von Geschlechterungleichheiten kann dem Prozess des „*institutionellen Vergessens*“ unterliegen, wenn die „Organisationsrealität darüber

---

35 Comenius-Projekt „Gleichstellungserziehung in der koedukativen Schule mit dem Schwerpunkt Mädchenarbeit“; zu den unterschiedlichen Aktivitäten vgl. die Darstellung auf der Homepage: <http://www.grg6.asn-wien.ac.at/comenius/>.



wächst“, weil das Thema „als Organisationsform nicht mehr verankert“ ist. Erst durch das neuerliche und bewusste organisatorische Sichtbarmachen ist es in dieser Schule gelungen, ihr Organisationswissen im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit zu verändern, in handlungsrelevanter Form zu verankern, und geschlechterdemokratische Veränderungen im *institutionellen Gedächtnis* nachhaltig zu speichern.

## 8. Schluss

Schulische Innovationsprozesse tragen den Notwendigkeiten, die sich aus der Verpflichtung zur Förderung der Chancengleichheit ergeben, nicht Rechnung, wenn sie Schulentwicklungsverfahren als geschlechtsneutrale Reformstrategie ansehen (Koch-Priewe 1998a). Wie gezeigt werden konnte, haben auch Organisationen – und damit die Schule – ein Geschlecht. Der übliche Verweis auf allgemein verbindliche, neutrale und rationale Ziele und Regeln verschleiert die Klassen- und Geschlechtsinteressen, die tief in den Regelsystemen verankert sind (Riegraf 2000).

Die vorgestellten Beispiele geschlechtssensibler Schulprojekte in Wien lassen unterschiedlich entwickelte Ansätze von geschlechtssensibler Schulentwicklung erkennen, sie sind jedoch keinesfalls repräsentativ für die gesamte Wiener und österreichische Schullandschaft. Die Veränderungen im Rahmen dieser geschlechtssensiblen Schulentwicklungsprozesse werden in neuen internen Organisationsformen sichtbar; sie zeigen sich in neuen Kommunikationsstrukturen, die den Veränderungsprozessen entsprechen und den Schnittstellen zwischen geschlechtssensibel arbeitenden Projektgruppen und der jeweiligen Gesamt-Institution Schule Beachtung schenken; und sie manifestieren sich schließlich auch in einer gewandelten Schulkultur, die Geschlechterverhältnisse als integralen Bestandteil für das Funktionieren der Institution berücksichtigt.

Mit Hilfe von systemischer Beratung und Begleitung können Schulen unterstützt werden, reflexive Prozesse im System zu ermöglichen – ausgehend von der Annahme, dass die Strukturen einer Organisation das Verhalten der Menschen in ihnen bestimmen. Das Bearbeiten und die Reflexion der bestehenden Strukturen können dazu beitragen, dass ein Organisationsbewusstsein innerhalb der Institution Schule entsteht (Cortolezis-Schlager/ Kogelbauer 1999).

Unter Berücksichtigung der Erfahrungen mit den dargestellten Wiener Schulen lassen sich einige Bedingungen für Fortschritte auf dem Weg zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung formulieren: Schulen werden erst dann zu einem Abbau von geschlechtsspezifischen Ungleichheiten beitragen können, wenn eine geschlechtssensible Pädagogik die „interessengeleitete Nichtwahrnehmung“ von Geschlechterhierarchien und -differenzen (Höyng/ Puchert 1998) gesamtgesellschaftlich und in den jeweiligen pädagogischen Feldern ablöst. Geschlechtssensible Pädagogik muss in der Aus- und Fortbildung von LehrerInnen verankert, als Teil ihrer Professionalität, ihres Berufsbildes, angesehen werden und auch von Schulverantwortlichen unterstützt werden. Weiters ist es notwendig, dass die Organisation Schule ein Bewusstsein dafür entwickelt, wie Vergeschlechtlichung erfolgt, und dass sie ihren jeweiligen Beitrag zur



Bildung von Männlichkeiten und Weiblichkeiten erkennt: Sie muss daher dem Umstand Rechnung tragen, dass sowohl die schulischen Organisationsstrukturen als auch die Organisationskulturen „vergeschlechtlicht“ sind.

## Literatur

- Bechtel, Adolf (1877) *Die österreichischen Mädchenmittelschulen*. In: Zeitschrift für das Realschulwesen, 2, 257-281.
- Besenbäck, Irene/ Schneider, Claudia/ Urban, Egon (1997) *Geschlechtssensible Koedukation. Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse Wien XXIII*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.) Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation. Wien.
- Beucke-Galm, Mechtild (1999) *Es gibt (k)einen Königsweg. Das Modell der Lernenden Organisation als Denkmodell für Schulentwicklung*. In: Beucke-Galm, Mechtild/ Fatzer, Gerhard/ Rutrecht, Rosemarie (HglInnen) Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Köln, 51-92.
- Birmily, Elisabeth/ Dablander, Daniela/ Rosenbichler, Ursula/ Vollmann, Manuela (Hginen) (1991) *Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen*. Wien.
- Brown, Lyn M./ Gilligan, Carol (1994) *Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen*. Frankfurt/ New York.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000) *Sch.U.G. Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung*, Nr. 12. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt Statistik Austria (2001) *Österreichische Schulstatistik 2000/01*. Wien.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.) (1996) *Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Informationen und Anregungen zur Umsetzung*. Wien.
- Connell, Robert W. (1996) *Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools*. In: Teachers College Record, Vol. 98, Nr. 2, Winter 1996, 206-235.
- Cortolezis-Schlager, Katharina/ Kogelbauer, Alfred (1999) *„Schule in Bewegung“ – auf dem Weg zu mehr Autonomie und Verantwortung*. In: Beucke-Galm, Mechtild/ Fatzer, Gerhard/ Rutrecht, Rosemarie (HglInnen) Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Köln, 387-422.
- Enders-Dragässer, Uta (1996) *Alptraum Hausaufgaben. Der Missbrauch der Mütter*. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 94, 52-55.
- Etzold, Sabine (2002) *Die neuen Prügelknaben*. In: Die Zeit, Nr. 31, 27.7.2002, 23-24.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995) *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2002) *Welchen Beitrag leisten Bildungsinstitutionen zur Entwicklung von Geschlechtsidentität und Geschlechterdemokratie?*, verfügbar unter: <http://www.renner-institut.at/download/texte/fraubldg.pdf>, 4.9.2002.
- Fischer-Kowalski, Marina u.a. (1986) *Von den Tugenden der Weiblichkeit. Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem*. Wien.
- Flich, Renate (1992) *Wider die Natur der Frau? Entstehungsgeschichte der höheren Mädchenschulen in Österreich*. Reihe Frauenforschung Band 3. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.). Wien.
- Geyer, Eva/ Linhart, Stefanie (2001) *Untersuchung von Mathematikschulbüchern auf traditionelle Geschlechterrollenstereotypen*. Unveröffentlichte Seminararbeit, Pädagogische Akademie des Bundes in Wien.
- Hänsel, Dagmar (1997) *Zukunft für die Reform der geschlechtersegregierten Lehrerbildung*. In: Braun, Karl-Heinz/ Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) Pädagogische Zukunftsentwürfe. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki. Opladen, 129-151.
- Hahn, Christine/ Paseka, Angelika (2000) *Traum und Realität: Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Ein Evaluationsbericht*. Texte zur LehrerInnenbildung, Heft 12. Wien.
- Hanson, Elizabeth/ Tyack, David (1988) *Gender in American Public Schools: Thinking Institutionally*. In: Signs. Journal of Women in Culture and Society, Vol. 13, Nr. 4, 741-760.
- Heintel, Peter/ Krainz, Ewald E. (1994) *Was bedeutet Systemabwehr?* In: Götz, Klaus (Hg.) Theoretische Zumutungen. Zum Nutzen der systemischen

- Theorie für die Managementpraxis. Heidelberg, 160–193.
- Horstkemper, Marianne (1991) *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim/ München.
- Horstkemper, Marianne (2000) *Geschlecht und Professionalität. Lehrerinnen und Lehrer – Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz*. In: Bastian, Johannes/ Helsper, Werner/ Reh, Sabine/ Schelle, Carla (HglNnen) *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen, 87–105.
- Höyng, Stephan/ Puchert, Ralf (1998) *Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Männliche Verhaltensweisen und männerbündische Kultur*. Bielefeld.
- Keller, Carmen (1998) *TIMSS. Geschlechterdifferenzen in der Mathematik. Prüfung von Erklärungsansätzen. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der „Third International Mathematics and Science Study“*. Zürich.
- Koch-Priewe, Barbara (1998a) *Ansätze einer geschlechterbewussten Schulentwicklung*. In: *Journal für Schulentwicklung*, Heft 3 („Schulentwicklung weiblich – männlich“), 11–19.
- Koch-Priewe, Barbara (1998b) *Schulentwicklung geht von Frauen aus*. In: Lutzau, Mechthild von (Hgin) *Frauenkreativität Macht Schule*. 11. Bundeskongress Frauen und Schule. Weinheim, 237–243.
- Krainz-Dürr, Marlies (1999) *Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung*. In: Beucke-Galm, Mechthild/ Fatzer, Gerhard/ Rutrecht, Rosemarie (HglNnen) *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Köln, 423–444.
- Kreisky, Eva (1994) *Das ewig Männerbündische? Zur Standardform von Staat und Politik*. In: Leggewie, Klaus (Hg.) *Wozu Politikwissenschaft? Über das Neue in der Politik*. Darmstadt, 191–210.
- Küchler, Felicitas von (2001) *Organisationsentwicklung aus der Geschlechterperspektive*. In: Gieseke, Wiltrud (Hgin) *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen, 625–647.
- Metz-Göckel, Sigrid (1999) *Koedukation – nicht um jeden Preis. Eine Kritik aus internationaler Perspektive*. In: Behm, Britta L./ Heinrichs, Gesa/ Tiedemann, Holger (HglNnen) *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*. Opladen, 131–147.
- Oldenziel, Ruth (1999) *Making Technology Masculine. Men, Women and Modern Machines in America 1870–1945*. Amsterdam.
- Orenstein, Peggy (1996) *Starke Mädchen – brave Mädchen. Was sie in der Schule wirklich lernen*. Frankfurt/ New York.
- Palzkill, Birgit/ Scheffel, Heidi (1996) *Selbstbehauptung im beruflichen Alltag von Lehrerinnen*. In: Kaiser, Astrid (Hgin) *FrauenStärken – ändern Schule*. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld, 64–69.
- Parnigoni, Brigitte/ Schrittmesser, Ilse (1997) *Geschlechtdifferenzierender Unterricht und Koedukation. Gymnasium Rahlgasse, Wien VI*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.) *Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation*. Wien.
- Paseka, Angelika (1997) *Das Bildungswesen als Arbeitsplatz für Frauen – ein Exkursionsbericht*. In: Lassnigg, Lorenz/ Paseka, Angelika (HglNnen) (1997) *Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen*. Innsbruck, 147–211.
- Petersen, Susanne J. (1996) *Beratungsseminare: Entwicklung neuer Lernkultur in Organisationen*. In: Bentner, Ariane/ Petersen, Susanne J. (HglNnen) *Neue Lernkultur in Organisationen. Personalentwicklung und Organisationsberatung mit Frauen*. Frankfurt/ New York, 205–223.
- Popp, Ulrike (1997) *Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen*. In: Hortappels, Heinz Günter/ Heitmeyer, Wilhelm/ Melzer, Wolfgang/ Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim/ München, 207–223.
- Riegraf, Birgit (2000) *Organisationswandel, Organisationslernen und das Geschlechterverhältnis*. In: Lenz, Ilse/ Nickel, Hildegard Maria/ Riegraf, Birgit (HglNnen) *Geschlecht – Arbeit – Zukunft*. Münster, 150–177.
- Salomon, Martina (2002) *Verstoßene kleine Prinzen*. In: *Der Standard*, 24./25. 8. 2002, 2.
- Schneider, Anna (2002) *Erfahrungen in und Erkenntnisse aus der Mädchenklasse Rahlgasse. Pro und Contra Koedukation*. Fachbereichsarbeit, Bundesgymnasium Rahlgasse, Wien, auch verfügbar unter: <http://www.grg6.asn-wien.ac.at/comenius/texte/annaschneider.htm>, 4. 9. 2002.
- Schneider, Claudia (2001) *Geschlechtssensible Schulentwicklung als Herausforderung*. In: *SWS-Rundschau*, Heft 1, 99–119.

- Schneider, Claudia (2002) *PAIS – Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule. Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz Wien XII. Schuljahr 2000/2001*. Mit einem Beitrag von Veronika Monka. Teil II der Evaluation im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien. (Publikation in der Reihe Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation).
- Schneider, Claudia/ Besenbäck, Irene/ Urban, Egon (2001) *Geschlechtssensible Koedukation III. Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse Wien XXIII*. Unveröffentlichter Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. I/B/1. Wien.
- Schneider, Claudia/ Kaltenecker, Siegfried (2001) *PAIS – Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule. Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz Wien XII*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation. Wien.
- Schrittesser, Ilse (1998) *Eine Mädchenklasse als Schulentwicklungsprojekt?* In: Journal für Schulentwicklung, Heft 3, 53–57, auch verfügbar unter: <http://www.grg6.asn-wien.ac.at/comenius/texte/maedklasse.htm>, 4. 9. 2002.
- Schrittesser, Ilse (2002) *Genderarbeit / Bewusste Koedukation als „organisierter Widerspruch“*. Handout im Rahmen des Seminars „Geschlecht bewusst gemacht II“, 3.-5. 4. 2002, Leibnitz.
- Sengstbratl, Gerda (1999) *Die Mädchen-KoKoKo- Stunden. Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung. Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Schulschiff Bertha von Suttner, Wien XXI*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.) Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation. Wien.
- Stoderegger, Ines (2001) *Vergleich zweier Mathematikbücher der 2. Schulstufe in Bezug auf Geschlechterverteilung und Rollenzuweisung*. Unveröffentlichte Seminararbeit, Pädagogische Akademie des Bundes in Wien.
- Tiedemann, Holger (1999) *Bildung, Kanon und Geschlecht – Wie tot, weiß, männlich, europäisch ist die Schleiermacher CoKG?* In: Behm, Britta L./ Heinrichs, Gesa/ Tiedemann, Holger (HglInnen) *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*. Opladen, 113–130.
- Tiedemann, Joachim (1995) *Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule*. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Heft 3/4, 153–161.
- Wetterer, Angelika (1995) *Das Geschlecht (bei) der Arbeit. Zur Logik der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit*. In: Pasero, Ursula/ Braun, Friederike (Hginnen) *Konstruktion von Geschlecht*. Pfaffenweiler, 199–223.
- Ziegler, Albert/ Kuhn, Cornelia/ Heller, Kurt A. (1998) *Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation*. In: Psychologische Beiträge, 40, 271–287.

20.–21. März 2003, Linz, Österreich

## 7. Wissenschaftliche Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Gesundheitswissenschaften und Public Health: Unter-, Über- und Fehlversorgung im Gesundheitswesen

Im Rahmen der Tagung soll geklärt werden, ob Fallmanagement und Disease-Management Wege zur Fehlervermeidung sind, welche Rolle die Patientenbeteiligung bei der Fehlervermeidung spielt, wie Qualitätssicherung im ambulanten Bereich in diesem Zusammenhang zu bewerten ist, welche Rolle wissensbasiertes Handeln im Gesundheitssystem spielt, ob Gesundheitsförderung aus Sicht der Gesundheitssoziologie zur Optimierung des Systems beiträgt, und wie Kommunikationsprobleme an Schnittstellen gelöst werden können.

Anlässlich der Tagung wird es auch die Gelegenheit einer Posterpräsentation geben. Interessenten, die ihre Projekte oder Forschungsergebnisse als Poster präsentieren wollen, können sich ab sofort dafür im Tagungsbüro ÖGGW&PH, Nina Wurm, c/o OÖ Gebietskrankenkasse, Gruberstraße 77, A-4021 Linz, anmelden (E-Mail: [nina.wurm@ooegkk.at](mailto:nina.wurm@ooegkk.at), tel. 0043-(0)-732/7807-3221).