

Geschlechtssensible Schulentwicklung als Herausforderung

Claudia Schneider (Wien)

Koedukation – die gemeinsame schulische Erziehung von Mädchen und Buben – präsentiert sich für die meisten Schulverantwortlichen, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern als identisch mit und Garant für Gleichberechtigung. Die Befunde von über 20 Jahren feministischer Koedukationskritik identifizieren Schule jedoch als idealen Trainingsort für Diskriminierungsprozesse. Wie wirkt Schule als „geschlechterformierende Institution“ einerseits, welche Möglichkeiten haben LehrerInnen andererseits, um bestehende Geschlechterverhältnisse zu verändern? Welche Entwicklungen unter dem Schlagwort „Geschlechtssensible Pädagogik“ in der Schule in Gang gesetzt werden können, wird sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht beschrieben – am Beispiel von vier Wiener Schulprojekten.

1. Einblicke in den Schulalltag

Wien, November 2000: 100 13- bis 14-jährige Schülerinnen beschäftigten sich im Rahmen von MÄD 2000¹ drei Tage lang mit den Themen Schule und Arbeitswelt. Für die abschließende Präsentation, zu der auch die zuständigen PolitikerInnen Bundesministerin Elisabeth Gehrer und Stadtschulratspräsident Kurt Scholz geladen waren, gestaltete eine Gruppe von Schülerinnen des Schulschiffs Bertha von Suttner, BG/BRG XXI ein Plakat mit dem Titel „GIRL POWER in der Schule“:

- Wir haben erreicht, dass Buben Mädchen nicht mehr schlagen;
- Buben mehr Respekt vor Mädchen haben;
- Mädchen anerkannt werden;
- Mädchen Recht behalten bei Streitereien.

Was diese Schülerinnen der dritten und vierten Klassen hier als Erfolge mädchenparteilicher Arbeit in der Schule² stolz präsentierten, sollte in mehrerlei Hinsicht zu denken geben. Dass Schülerinnen erfolgreich lernen können und in der Schule mit Respekt behandelt werden, ist offenbar nicht ihr Recht und der Normalzustand, sondern muss mit Unterstützung von gender-sensibilisierten LehrerInnen durchgesetzt wer-

1 Veranstaltet vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk), Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen, organisiert vom Verein Sprungbrett vom 20. bis 22. November anlässlich des Abschlusses des „Aktionsplans 2000 zur Förderung der Gleichstellung“ und der Weiterführung in Form des „Aktionsplan 2003“ (Gender Mainstreaming und Frauenförderung in Schule und Erwachsenenbildung). Über die *Umsetzung des Aktionsplans 2000* in den Jahren 1997 bis 2000 berichtet das *Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung Sch.U.G.*, Nr. 12/2000, ebenso über die Maßnahmen des Aktionsplans 2003.

2 Über die mädchenparteiliche Arbeit am Schulschiff siehe weiter unten.

den. Dennoch gehen die meisten Schulverantwortlichen, LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern von der Vorstellung aus, dass die Schule durch den gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben automatisch zu einem harmonischen Miteinander und „natürlichen“ Umgang der Geschlechter führe. Stellen wir uns die der Präsentation der Schülerinnen zugrunde liegende Ausgangssituation zehn Jahre später in der Arbeitswelt vor – nicht als Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern, sondern zwischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern: die beschriebenen Tatbestände wären dann nicht normaler Arbeitsalltag, sondern würden – vielleicht mit Unterstützung der Gleichbehandlungsanwältin und gesellschaftlicher Enttabuisierungs- und Sensibilisierungsarbeit – als Mobbing, sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz oder ähnliches bezeichnet und geahndet.

Nicht für die Schule, für's Leben lernen wir?!

Im vorliegenden Artikel werden – nach einem Rückblick auf die Geschichte der Koedukation in Österreich – die Befunde und Analysen der feministischen Koedukationskritik dargelegt. Welcher Veränderungsbedarf sich daraus ableiten lässt und welche Entwicklungen unter dem Schlagwort „Geschlechtssensible Pädagogik“ in der Schule in Gang gesetzt werden können, wird sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht beschrieben – am Beispiel von vier Wiener Schulprojekten.

2. Koedukation – Schulen für Mädchen *und* Buben?

Im Jahr 1975 wurde in Österreich – relativ spät im internationalen Vergleich – die Koedukation gesetzlich verankert.³ Welche Hoffnungen und Erwartungen wurden an ihre Einführung geknüpft?

1. Die Öffnung der traditionell männlichen Bildungsinstitutionen auch für Mädchen, um ihnen Zugang zu bestimmten Berufen und Zutritt zu den Universitäten zu ermöglichen.
2. Formal gleiche Möglichkeiten und Berechtigungen für Mädchen und Buben sollten dazu führen, dass die Mädchen eine Berufsausbildung erhalten, dass ihre Beschränkung auf einige wenige Berufe und damit auch der geschlechtsspezifisch geteilte Arbeitsmarkt aufgehoben werden.
3. Mit der Forderung nach Koedukation war auch die Hoffnung verbunden, dass durch den gemeinsamen Unterricht von Buben und Mädchen die Geschlechterrollenklichs vermindert werden und so ein gleichberechtigter, herrschaftsfreier Umgang zwischen den Geschlechtern entstehen könnten.

Um es vorweg zu nehmen: Diese Hoffnungen konnten durch die nun 25 Jahre dauernde Koedukationspraxis nicht eingelöst werden. Im Gegenteil: Koedukation – so wie sie gegenwärtig praktiziert wird – verfestigt geschlechtsspezifische Verhaltensweisen, und Buben profitieren von dieser Unterrichtsform wesentlich mehr als Mädchen. Gerade der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Buben kann ein idealer

3 Zur Bildungsgeschichte von Mädchen und deren Ausschlussprozessen auf realer und symbolischer Ebene siehe Simon (1993); zur Geschichte der Koedukationsdebatte vgl. Tschenet (1992).

Trainingsort für Diskriminierungsprozesse sein. Die weiter unten noch behandelte, mittlerweile umfangreiche koedukationskritische Literatur v.a. zum „heimlichen Lehrplan“, zum Selbstvertrauen/ Leistungsselbstkonzept und zu Interaktionen wird jedoch von vielen forschenden und ausbildenden VertreterInnen von Erziehungswissenschaften und Pädagogik auf universitärer wie außeruniversitärer Ebene kaum zur Kenntnis genommen.

Obwohl im Prinzip alle Ausbildungseinrichtungen beiden Geschlechtern offen stehen, besteht nach wie vor eine sehr starke geschlechtsspezifische Segregation, besonders in den berufsbildenden Schulen und in der Lehrlingsausbildung.

Einblicke in Bildungs- und Erwerbsarbeits-Statistiken zeigen, dass sich – wo immer Wahlmöglichkeiten existieren – Mädchen und Burschen nach wie vor „geschlechtstypisch“ entscheiden: In naturwissenschaftlich-technischen Fächern, Schulzweigen oder -typen, Studien und letztendlich auch in einschlägigen Berufen finden sich deutlich weniger Schülerinnen als Schüler.

– Dies ist bereits in der 5. Schulstufe für die Wahlmöglichkeit zwischen *Textilem und Technischem Werken* feststellbar. Die Lehrplanregelung seit dem Schuljahr 1993/94 sollte formal gesehen eine offene geschlechtsunspezifische Entscheidung für den einen oder anderen Bereich ermöglichen – sie führte jedoch nicht zu der erhofften Öffnung traditioneller geschlechtsspezifischer Bildungsbereiche. Nach wie vor werden Wahlentscheidungen in hohem Maße geschlechtsspezifisch getroffen: zwischen 3% (Burgenland) und 10,5% (Wien) aller Mädchen in der 5. Schulstufe (AHS und Hauptschule) wählten im Schuljahr 1994/95⁴ Technisches Werken; Burschen hingegen wählten zwischen 0,07% (Burgenland) bis 2,3% (Steiermark) Textiles Werken (Guggenberger 1997). Für Schüler ist die Wahl eines geschlechtsuntypischen Gegenstandes also offenbar noch „schwieriger“ als für Schülerinnen. Die momentane Regelung führt indirekt praktisch zum selben Ergebnis wie die zuvor bestehende Zwangsverpflichtung zu geschlechtsspezifischer Bildung.

– Bezüglich der *Schulwahl* lässt sich z.B. konstatieren, dass im Schuljahr 1998/99 der Mädchenanteil in den Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 9,4% betrug, in gewerblichen und technischen Fachschulen 8%. Der Burschenanteil in den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik hingegen betrug österreichweit 3% (Schulstatistik 1998/99).

– Der Frauenanteil an ordentlichen HörerInnen an österreichischen *Universitäten* betrug im Studienjahr 1998/99 47,1% – an den Erstzugelassenen ordentlichen Studierenden sogar 57,7%.⁵ Bezüglich der Studienrichtungswahl ist nach wie vor eine starke geschlechtsspezifische Segregation festzustellen: so betrug z.B. der Frauenanteil in der Übersetzungs- und Dolmetscherausbildung 84,2%, in philologisch-kulturkundlichen Studienfächern 74,5%, in philosophisch-humanwissenschaftlichen Studienfächern 68%. Dem entgegen stehen die technischen Studienrichtungen: der

4 Aktuellere Zahlen sind nicht veröffentlicht.

5 Im Studienjahr 1999/00 betrug der Frauenanteil an den erstzugelassenen ordentlichen Studierenden bereits 58,4% (Quelle: bm:bwk, Abt.VII/B/1, zit. nach Sch.U.G., Nr.12/2000, 19).

Frauenanteil an den Studierenden der Studienrichtungen Bauingenieurwesen, Architektur und Raumplanung betrug 1998/99 29%, bei Montanwissenschaften 14,5%, in der Studienrichtung Maschinenbau 4,7% und bei Elektrotechnik 5% (Statistisches Taschenbuch 1999).

Der Frauenanteil an den Studierenden der Fachhochschulen im Jahr 1998/99 betrug insgesamt 28%, im Studiengang Technik 8,7% (Statistisches Taschenbuch 1999).

– Darüber hinaus weisen auch die Zahlen aus der Lehrlingsstatistik nach wie vor auf eine eindeutige geschlechtsspezifische Segregation hin: So drängten sich 1999 59% der weiblichen Lehrlinge in vier Lehrberufen (Einzelhandelskauffrau, Bürokauffrau, Friseurin und Köchin/ Restaurantfachfrau), während auf die vier von Burschen am häufigsten gewählten Lehrberufe nur 33,6% der männlichen Lehrlinge entfielen (Sch.U.G., 12/2000, 9).

3. Koedukation im Blick der feministischen Schulforschung

Die Durchsicht der Statistiken lässt schließen: Die formale Gleichstellung durch Einführung der Koedukation⁶ führte also nicht zu einer Aufhebung der geschlechtsspezifischen Ausbildungsgänge, sie lässt sie nur in einem anderen Licht erscheinen: war den Mädchen früher der Weg in traditionell männliche Bereiche versperrt (und den Buben in weibliche), so erscheint ihre Abwesenheit nun als „freiwillige Entscheidung“. Da die Bedingungen für beide Geschlechter – oberflächlich betrachtet – gleich sind, ist „die Zurückführung auf ‚geschlechtsspezifisches‘ Desinteresse oder mangelnde Fähigkeit ständig auf der Tagesordnung. Die Attribuierung auf das Geschlecht ersetzt dann rasch didaktische, vor allem aber institutionelle Reformen“ (Metz-Göckel 1996, 21) und Rahmenbedingungen, die grundlegende Veränderungen der Geschlechterverhältnisse und –kulturen ermöglichen könnten.

Die feministische Koedukationskritik und erziehungswissenschaftliche Studien mit geschlechtssensiblen Ansatz haben neben der Analyse dieser Schulwahlprozesse differenzierte Befunde über die Wirkung „heimlicher Lehrpläne“ vorgelegt.

3.1 Befunde

Nicht nur die Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher, auch die Lernziele und die Methodik/ Didaktik (Frontalunterricht, konkurrenzorientiert) sind weitgehend an Buben bzw. Männern orientiert (Jungwirth 1990). Zusätzlich gehen LehrerInnen zum Zwecke der Aufrechterhaltung der Disziplin in koedukativen Lernsituationen eher auf Bedürfnisse, Interessen und Lernstile der Buben ein.

Die LehrerInnen und auch der Unterricht profitieren von den sozialen Kompetenzen der Mädchen, die z.B. darin zum Ausdruck kommen, dass sie nicht mehr Aufmerksamkeit fordern, als die Lehrperson unter den gegebenen Umständen für sie auf-

6 Diese wurde begleitet durch verschiedene Maßnahmen wie z.B. die geschlechtsneutrale Bezeichnung von Schultypen: So wurde aus der „Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen“ 1985 die „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“, aus der „Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe“ ab 1987 die „Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe“ (Guggenberger 1995).

bringen kann; dass sie einen Teil der Disziplinierung der Buben übernehmen (oft werden Mädchen neben schlimme Buben gesetzt, um sie zu „befrieden“); dass sie größere Geduld auch bei Themen zeigen, die sie nicht interessieren. Gleichzeitig werden diese Kompetenzen jedoch selten explizit honoriert und bleiben so letztendlich unsichtbar bzw. führen oft sogar zu einer Benachteiligung der Mädchen – indem sie z.B. durch ihre Ruhe und Unauffälligkeit den Lehrpersonen die Mühe sparen, auch für sie relevante und interessante Themen zu finden (Enders-Dräger/ Fuchs 1990, Jungwirth 1990).

Mädchen äußern mehr Schulangst als Buben und berichten über ein höheres Ausmaß an psychischen Belastungen (Schulstress, psychovegetative Beschwerden, depressive Verstimmungen) (Eder 1995).

Studien zum Thema Gewalt in der Schule, die einen geschlechterdifferenzierenden Ansatz aufweisen, zeigen, dass Mädchen und Buben von Gewalt unterschiedlich betroffen sind: während sowohl Mädchen als auch Buben als Opfer von Gewalt betroffen sind (wenn auch von unterschiedlichen Formen), lässt sich dagegen auf der Täterseite ein deutliches männliches Übergewicht feststellen (Barz 1990, Kampshoff 1992, Greszik/ Hering/ Euler 1995).

Die Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sind geprägt von (oft unbewussten) Rollenklischees und -erwartungen, die durch die „Stresssituation“ im Klassenzimmer verstärkt aktiviert werden. Studien belegen, dass die Interaktionsverteilung in koedukativen Klassen zu Ungunsten der Mädchen erfolgt: Mädchen erhalten weniger Aufmerksamkeit, Zuwendung und Rückmeldungen seitens der Lehrperson als Buben. Die Interaktionen unterscheiden sich aber auch qualitativ: Lob und Tadel erfolgen z.B. in der Regel nach geschlechtstypischen Merkmalen: Mädchen werden eher für Fleiß und für ordentliche Ausfertigung der Arbeit gelobt, selten jedoch für intellektuelle Leistung; Buben werden eher für erbrachte Leistungen gelobt, Tadel bezieht sich mehr auf Disziplin und Ordnung.

Dies alles bleibt nicht ohne Einfluss auf Selbstwertgefühl, Leistungsmotivation und Interessenentwicklung der Mädchen und Buben. Mädchen sind in der Schule im Durchschnitt erfolgreicher als Burschen. Dies zeigt sich an verschiedenen Faktoren wie Noten, Aufstiegsberechtigungen, Abschlüssen oder Sonderschulquoten. Doch trotz dieser Erfolge zeigt die Forschungslage, dass Mädchen ein geringeres Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen in ihre Leistungen haben. Sie zeigen mehr Leistungsangst und eine geringere Erfolgszuversicht als Buben (Eder 1995), halten sich – bei gleichen Leistungen wie Buben – für weniger begabt und tendieren dazu, ein für den Aufbau des Selbstvertrauens ungünstiges Attributionsmuster in Bezug auf Erfolge und Misserfolge anzunehmen: Buben führen Erfolg eher auf die eigene Begabung zurück, Mädchen hingegen neigen dazu, Erfolge als Zeichen von Glück oder Anstrengung zu sehen, Misserfolge hingegen mit dem eigenem Versagen bzw. mangelnden Fähigkeiten zu begründen.

Längsschnittstudien – vor allem die Untersuchung von Horstkemper (1991) – zeigen, dass zu Beginn der Sekundarstufe ein noch unbedeutender Unterschied an Selbstvertrauen festzustellen ist, dass aber im Laufe der Schulzeit bis zur 9. Schulstufe die

Burschen aber offensichtlich eine positivere Entwicklung durchlaufen als die Mädchen – ihre Leistungsselbstsinschätzungen verbessern sich stärker, Ängste werden deutlicher abgebaut und die Steigerung des Selbstwertgefühls ist ausgeprägter. „Die Erfahrungen im Laufe der Schulzeit führen also nicht etwa zu einer Angleichung des Selbstvertrauens zwischen den Geschlechtern, sondern bewirken im Gegenteil eine Auseinanderentwicklung, bei der die Mädchen schlechter abschneiden“ (Horstkemper 1991, 214, vgl. auch Schneeberger 1988).

Dies gilt allgemein – insbesondere jedoch für die Selbsteinschätzung in Mathematik und naturwissenschaftlich-technischen Fächern: „Diese Diskrepanz zwischen individuellem Leistungsvermögen und allgemeiner geschlechtsspezifischer Leistungsbeschreibung ist unter pädagogischen Gesichtspunkten insofern ein Problem, als der Glaube an ein geringeres Leistungsvermögen der Mädchen/ Frauen in vielen sozialen Handlungsbereichen oft selbst erst dieses geringere Leistungsvermögen bedingt – im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung – oder zumindest eine Veränderung behindert“ (Schneeberger 1988, 61).

Untersuchungen bezüglich der Beliebtheit einzelner Fächer zeigen, dass naturwissenschaftliche Fächer wie Mathematik, Physik und Chemie sowohl bei Burschen als auch bei Mädchen im Laufe der Sekundarstufe I (das ist die Altersgruppe der 10- bis 14-Jährigen) unbeliebter werden – bei den Mädchen allerdings in einem viel größeren Ausmaß. Die Mädchen zeigten über alle Klassenstufen hinweg eine negativere Einstellung zu den Naturwissenschaften als die Buben (vgl. die Zusammenfassung von Forschungsergebnissen in Faulstich-Wieland 1995).

Der immer deutlicher werdende Zusammenhang zwischen schulischem Umfeld und Selbstvertrauen/ Leistungsmotivation⁷ zeigt eine für Mädchen und Burschen unterschiedliche Entwicklung. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass der „Interessenveränderung“ während der Pubertät bzw. Adoleszenz nicht etwa individuelle oder biologische Faktoren (mangelnde Fähigkeiten oder Begabung) zugrunde liegen: vielmehr „entscheiden“ sich Mädchen gegen eine intensivere Beschäftigung mit naturwissenschaftlich-technischen Themen. Ebenso ist der Rückzug der Burschen aus dem fremdsprachlichen oder dem versorgend-erziehenden Bereich bestimmt durch die realen Lebensverhältnisse und die dazugehörigen Leitbilder für die Geschlechter.

3.2 Analysen und weitergehende Fragestellungen

Die Fragestellungen der feministischen Schulforschung richten sich darauf, wie sich die gesamtgesellschaftlichen Geschlechterhierarchien in der Schule manifestieren. Welche Bedeutung hat die Schule für die Reproduktion der bestehenden Geschlechterverhältnisse einerseits, welche Möglichkeiten bieten sich ihr andererseits, um diese in Frage zu stellen? Wenn wir davon ausgehen, dass die Schule ein unterschiedliches Sozialverhalten von Mädchen und Burschen hervorbringt, befördert und es unterschiedlich honoriert (Metz-Göckel 1996, 14), dann müssen im Mittelpunkt der femi-

⁷ Selbstverständlich wird die Entwicklung von Selbstvertrauen und Leistungsmotivation auch durch außerschulische Faktoren wie familiäre Erziehung, Medienbilder usw. beeinflusst.

nistischen Koedukationskritik die institutionalisierten Strukturen und Kulturen des Bildungssystems ebenso wie die Agierenden im Schulsystem stehen: „Mit dem Begriff ‚Geschlechterkultur‘ möchte ich den Sachverhalt aufgreifen, dass sich in Schulen wie anderen Institutionen auch eine Weise des Herstellens und Definierens von Geschlechterdifferenzen vollzieht, die jenseits der einzelnen Individuen wirkt, auch wenn sie heftig daran beteiligt sind“ (Metz-Göckel 1997, 25). „Es scheint ein Widerspruch in sich zu sein, dass zwar drei Viertel der LehrerInnen ‚Gleichberechtigung‘ für sehr wichtig halten, zugleich aber kaum etwas über die ‚Mechanismen‘ wissen, die die sogenannte ‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘ hervorbringen“ (Hempel 1996, 35).⁸

In der Schule werden Geschlechterdifferenzen und –hierarchien systematisch hergestellt – sie sind nicht schon fertig da (vor allem in Unterrichtsfächern, die bereits geschlechtertypisiert sind, wie in Mathematik oder Physik – siehe weiter oben). Schülerinnen und Schüler erhalten einen „Bonus für geschlechtsrollenkongformes Verhalten“ (Metz-Göckel 1997). Dieser Bonus äußert sich z.B. darin, dass Mädchen nicht – ohne Unbehagen zu erzeugen – genial, überlegen, aggressiv oder dominierend sein dürfen, weil sie dann Gefahr laufen, als abweichend wahrgenommen zu werden, weil dies männlich konnotierte Verhaltensweisen sind: „Kompetente oder gar herausragende Mädchen werden in der Schule stärker beschnitten als Jungen, denen Extravaganzen und Genialität viel eher unterstellt wird, und Mädchen besch(n)eiden sich selbst“ (Metz-Göckel 1998, 50). Mädchen werden unablässig konfrontiert mit dem „Imperativ der eindeutigen geschlechtlichen Identifizierbarkeit“ (Wetterer 1995). Entgegen der postulierten gesellschaftlichen und damit schulischen Gleichberechtigung herrscht also ein Gleichheitstabu, nach dem sich Mädchen und Burschen unterscheiden müssen.

Gerade am Beispiel der Lebensplanung von Mädchen und jungen Frauen zeigt sich: Schule leistet einen wichtigen Beitrag zur widersprüchlichen Sozialisation der Mädchen, indem sie die Berufsorientierung zunehmend ernst nimmt (in Österreich z.B. durch die verbindliche Übung „Berufsorientierung“⁹ in der 7. und 8. Schulstufe), aber auch wiederum nicht so ernst, dass sie den Mädchen wirksam und erfolgreich helfen könnte, neue Berufe zu erobern. Und sie lässt die jungen Frauen allein bei der Vorwegnahme von Konflikten und Aushandlungen zwischen Berufs- und Privatbereich. Mädchen konzipieren nach wie vor eine „doppelte“ Lebensplanung auf Beruf und Familie, aber es fehlt ihnen an Beispielen, Strategien und Fähigkeiten zur Aushandlung und Durchsetzung ihrer Wünsche: „Für die konfliktreichen Aushandlungsprozesse gibt es kaum Modelle und Leitbilder außer einem paarbezogenen heterosexuellen Lebenskonzept. Es bleibt bei einer einseitigen Modernisierung des Frauenlebens, weil das Verhalten des anderen Geschlechts weitgehend unverändert und damit rückständig geblieben ist“ (Metz-Göckel 1998, 51).

8 Hempel befragte 255 LehrerInnen aller Schulstufen im Raum Potsdam: 76% der Befragten gaben an, bei jeder möglichen Gelegenheit das Thema „Gleichberechtigung“ aufzugreifen bzw. immer dann, wenn es die Situation erforderte. Andererseits gaben 47% an, sich noch nie mit den Problemen geschlechtsspezifischer Sozialisation und den Auswirkungen der Geschlechterverhältnisse auf die Erziehung befasst zu haben – gerade 14% taten das in der Aus- und Weiterbildung, 38% aus persönlichem Interesse.

9 Eingeführt mit dem BGBl. 60/1998 und 61/1998 vom 26. Februar 1998.

Schule und LehrerInnen müssen bewusst den konkreten Auftrag annehmen, verstärkt ihre SchülerInnen auf eine weiterführende Ausbildung vorzubereiten und sie in dem Selbstbewusstsein zu bestärken, in ihrer Lebensplanung aktiv auch ihre Berufsrollen zu entwickeln.

Deshalb ist die Schule gerade auch im Sinn einer emanzipatorischen antisexistischen Burschenarbeit gefordert, wobei bei den Buben noch vor dem – eben aus dem Blickwinkel der Mädchen beleuchteten – Thema Lebensplanung (Stichwort: Betreuungs- und Versorgungsarbeit leisten) grundlegender angesetzt werden muss: etwa bei einem Schärfen der Selbstwahrnehmung und dem Stärken des Selbstbildes, was den Buben eine Stabilität verleiht, der sie vertrauen können (Welz/ Dussa 1998). Diese kann in der Folge sowohl die gewohnte übertriebene und inhaltsleere Selbstdarstellung ablösen, die oft auf Kosten anderer (Mädchen wie Buben) geht, als auch die Scheinstärke, die auf abwertendem, verletzendem Verhalten aufbaut. LehrerInnen in der Schule müssen daher gerade Buben Möglichkeiten eröffnen, sich zu Geschlechterthemen zu artikulieren, sie für die Bedeutung des Geschlechts zu sensibilisieren.

4. Geschlechtssensibles Arbeiten in der Schule

Geschlechtssensibles Arbeiten in Schulen lässt sich vor allem auf drei Ebenen realisieren:

- auf der Ebene der Unterrichtsinhalte, der ausgewählten Lehr- und Lernmittel, die abweichend von der tradierten männlichen Norm beiden Geschlechtern, Mädchen und Jungen, gemäß ihren Interessen und unterschiedlichen Vorerfahrungen entsprechen – die ihre jeweiligen Stärken wertschätzen und Mädchen wie Buben einen Zugang zu bislang Ungewohntem und Neuem eröffnen;
- auf der Ebene der Organisation des Unterrichts – insbesondere durch (phasenweises) Einrichten von geschlechtshomogenen Unterrichts-, Arbeits- und Lerngruppen;
- auf der Ebene der Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.

Diese drei Ebenen stehen nicht unabhängig nebeneinander, sondern werden getragen von der den LehrerInnen innewohnenden Haltung, nach der jedes Tun und Denken, jedes persönliche Verhalten als geschlechtsspezifisch bestimmt reflektiert wird.

5. Geschlechtssensible Projekte in Wiener Schulen

Welche unterschiedlichen Ansätze und individuellen Schwerpunktsetzungen für geschlechtssensibles Arbeiten in der Schule – unter Berücksichtigung aller drei der eben genannten Ebenen – möglich und bereits umgesetzt sind, wird im Folgenden anhand von vier Schulprojekten¹⁰ dargestellt.

Die bewusste Einrichtung einer Mädchenklasse im koedukativen Schulkontext am BG/BRG Rahlgasse war das chronologisch erste der ausgewählten und hier vorgestellten

¹⁰ Alle vier wurden im Auftrag der Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten bzw. Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur wissenschaftlich begleitet und dokumentiert (Sengstbratl 1999, Parnigoni/ Schrittmesser 1997, Besenbäck/ Schneider/ Urban 1997 und 1999, Schneider/ Kaltenecker 2001).

ten Projekte (Kap. 5.5). Ebenfalls die Mädchen standen im Zentrum der Aufmerksamkeit am BG/ BRG Schulschiff Bertha von Suttner: hier bot die Mädchen-KoKoKo-Stunde¹¹, die in der koedukativ geführten Klasse institutionalisiert wurde, den Schülerinnen Raum für die Artikulation ihrer Bedürfnisse (Kap. 5.4). Die Herausforderungen in der Umsetzung schulischer Bubenarbeit – v.a. durch sensibilisierte Lehrer – werden am Beispiel der Mittelschule Anton-Krieger-Gasse vorgestellt (Kap. 5.3). Das „jüngste“ Projekt ist gleichzeitig das erst ein Wien, das in einer Hauptschule durchgeführt (und evaluiert und dokumentiert) wird: am Meidlinger Johann-Hoffmann-Platz (Kap. 5.1).

5.1 „PAIS – Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule“

Seit dem Schuljahr 1998/99 läuft in einer Integrationsklasse der Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz in Wien XII das Schulprojekt „PAIS – Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule“. Ansetzend an Ergebnissen und Befunden der feministischen Koedukationskritik und an eigenen Erfahrungen und Beobachtungen aus dem Unterrichtsalltag setzten sich die PAIS-LehrerInnen das Ziel, in einer Klasse im Zeitraum von der 5. bis zur 8. Schulstufe Geschlechtssensible Pädagogik als durchgängiges Konzept zu verankern und umzusetzen.

In der PAIS-Modellbeschreibung formulierten sie für ihre Unterrichtstätigkeit während der vier Jahre Hauptschulzeit folgende Ziele (Schneider/ Kaltenecker 2001, 8):

- Den Mädchen und Buben ein erfolgreiches Lernen zu ermöglichen.
- Die Mädchen in ihrem Selbstwertgefühl zu bestärken.
- Schüchterne, unsichere Buben sollen lernen, sich einen anerkannten Platz in der Gruppe zu schaffen.
- Den Mädchen einen mädchengerechten Zugang zu den naturwissenschaftlich-technischen Unterrichtsgegenständen zu ermöglichen.
- Den Buben den Zugang zu den Fremdsprachen zu ermöglichen.
- Abbau von Homophobie bei den Buben.¹²
- Das Ausprobieren und Erproben neuer Rollenbilder in einem geschützten Rahmen mit dem Ziel, Verantwortung zu übernehmen: Bei Mädchen mit dem Schwerpunkt *leadership*, bei den Jungen *carepersons*.¹³
- Mädchen sollen ermutigt werden, geschlechtsspezifische Schienen hinsichtlich ihrer Berufswahl zu verlassen und neue Möglichkeiten in Betracht zu ziehen.
- Aufbau eines demokratischen Bewusstseins und Aufbrechen tradierter Rollenklischees (Buben dürfen weinen – Mädchen dürfen pfeifen).

11 KoKoKo steht für Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung; siehe dazu ausführlicher: Fußnote 23.

12 Homophobie, die Angst vor dem eigenen Geschlecht, äußert sich nicht nur in der schroffen Ablehnung alles Homosexuellen, sondern auch in dem Versuch, konsequent Gefühle zu unterdrücken, Schmerzen nicht zu spüren, cool zu sein und alles, was den gängigen Männlichkeitsnormen nicht entspricht, als „schwul“ zu bezeichnen. Wenn Buben lernen, dass Zärtlichkeit, Mitfühlen und Solidarität nicht zwangsläufig Zeichen von Homosexualität sind, und sie mit diesen Eigenschaften trotzdem Buben bleiben und nicht zu Mädchen werden, dann hat das auch positive Auswirkungen auf das Frauenbild der Buben (Spoden 1992).

13 D.h. Mädchen nehmen öffentliche, repräsentative Funktionen mit Entscheidungsmacht wahr; Jungen übernehmen Verantwortung für das Wohlergehen anderer.

- Förderung sozialer Kompetenz.
 - Eine Verbesserung des Kommunikationsverhaltens zwischen Jungen und Mädchen.
- Im ersten Projektjahr wurde die Unterrichtsarbeit so organisiert, dass ein Großteil der Fächer entweder doppelt besetzt war (eine Lehrerin und ein Lehrer unterrichten gemeinsam in der Klasse) oder die SchülerInnen in geschlechtshomogenen Gruppen unterrichtet wurden – dazu gehörten auch die „KoKoKo-Stunden“ (Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung), in denen die Mädchengruppe von einer Lehrerin, die Bubengruppe von einem Lehrer geleitet wurde. Circa ein Mal pro Monat fand im Rahmen der KoKoKo-Stunde für die Mädchen ein Selbstbehauptungstraining mit einer externen Trainerin in der Schule statt. Jeweils (abwechselnd) sieben Schülerinnen und Schüler führen ein Mal pro Woche zum Voltigieren.¹⁴ Regelmäßige Supervision für das PAIS-Team wurde institutionalisiert.

Die wissenschaftliche Begleitung/ Evaluation (Schneider/ Kaltenecker 2001) konzentrierte sich in Absprache mit den PAIS-LehrerInnen auf den Team- und Projektentwicklungsprozess und eine beraterische Projektbegleitung. Diese professionelle Unterstützung eines Innovationsprojektes erschien umso notwendiger, da PAIS nicht nur völlig neue Anforderungen stellt, sondern auch die berufliche Belastung um ein Vielfaches erhöht: Diese ist umso höher, als die geschlechtssensible Pädagogik eben keine einfach zusätzlich zu berücksichtigende Teilqualifikation darstellt. Vielmehr erfordert sie ein radikales Überdenken aller inhaltlichen und didaktischen Standards ebenso wie die laufende Auseinandersetzung mit der persönlichen und beruflichen Identität, also mit dem geschlechtsspezifischen Geworden-Sein einerseits und der geschlechtssensiblen Lehrpraxis andererseits. Zudem folgt diese Schwerpunktsetzung auch der Überzeugung, dass die Lehrerinnen und Lehrer das erste und wichtigste „Material“ der geschlechtssensiblen Koedukation sind. Ihre Selbstwahrnehmung, ihre Teamkommunikation und ihr grundsätzliches Verständnis des Lehrens prägen die Bedeutung von PAIS.

Mit der Konzentration auf Selbstreflexion und Teamentwicklung tritt das klassische Evaluationskonzept einer „objektiven“ Datensammlung in den Hintergrund. Statt eine positivistische Anhäufung von Einzeldaten anzustreben, setzten wir von Anfang an auf eine prozessorientierte systemische Beratung. Dementsprechend erfolgte die Evaluation des PAIS-Projekts v.a. über ein umsichtiges Innehalten, über das Sich-Besinnen, In-Erinnerung-Rufen, Resümieren und Bilanzieren: Das ermöglichte eine gemeinsame Übersicht über die laufenden Ereignisse; die Evaluation erfolgte im Rahmen der Beratungstreffen der vier projekttragenden LehrerInnen mit dem Team der Begleitforschung, Claudia Schneider und Siegfried Kaltenecker. So wurde auch eine differenzierte Selbstevaluation ermöglicht, also der Versuch, die eigene Arbeit und die dafür maßgeblichen Organisationsstrukturen in einem fortlaufenden Prozess ständig zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Dadurch konnte eine dynamische Arbeitskulturen etabliert werden, die wesentliche Weiterentwicklungen ermöglichte: die

¹⁴ Heilpädagogisches Voltigieren ist als Therapieform geeignet, Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, Teilleistungs- und Lernschwächen zu unterstützen.

anfangs formulierten Ziele wurden adaptiert, die unterschiedlichsten Schwerpunkte gebündelt und die überfordernden Arbeitsansprüche den tatsächlichen Möglichkeiten angepasst. Im Laufe des ersten Projektjahres nahm das Team so auf die konkreten Bedürfnisse der SchülerInnen Bezug als auch auf die Ergebnisse der Reflexionsprozesse im Rahmen der Beratungstreffen. So wurden etwa um den großen Themenbereich der Umgangsformen (nicht sekkieren, einander respektieren...) von den LehrerInnen unterschiedliche Schwerpunkte initiiert: in Form von räumlich-strukturellen Veränderungen (z.B. Mädchenecke in der Klasse), in Bezug auf die Unterrichtsinhalte (z.B. „meine [körperlichen] Grenzen“, Freundschaft), und im Bereich der Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen (z.B. Einschreiten in konflikthafter Situationen).

Was das Befinden der SchülerInnen und die Unterrichts-Organisationsformen, im speziellen die geschlechtshomogenen Lern- und Arbeitsgruppen anbelangt, holten die PAIS-LehrerInnen im Lauf des ersten Projektjahres mehrmals die Meinungen, Einschätzungen und Wünsche der SchülerInnen ein.¹⁵ Aus vielen dieser Aussagen klingt die Wahrnehmung, in der Mädchen- bzw. Bubengruppe eine Atmosphäre der Offenheit zu erleben, die zu freierem Reden und In-Kontakt-Kommen einlädt. Und nicht zuletzt betonen die Schülerinnen und Schüler den Spaß, den sie in der Mädchen- und Bubengruppe erleben (Schneider/ Kaltenecker 2001, 45ff.).

5.2 Exkurs: Geschlechtshomogene Lern- und Arbeitsgruppen

Die (phasenweise) Auflösung des koedukativen Kontextes durch Bildung von geschlechtshomogenen Gruppen ist zentraler Bestandteil aller in Wien in den letzten Jahren durchgeführten (und hier beschriebenen) geschlechtssensiblen Schulprojekte. Was in geschlechtshomogenen Gruppen fehlt, ist die Fremd-Bewertung durch das jeweils andere Geschlecht, die Individuen dazu bringt, sich immer stets durch die Augen der anderen zu sehen, und Mädchen/ Frauen und Jungen/ Männer dazu bewegt, sich als eindeutig und für alle erkennbar weiblich oder männlich zu präsentieren.

Geschlechtshomogene Gruppen sind in diesem Sinn die „probeweise Institutionalisierung einer sozialen Struktur, in der das Geschlecht als soziales Klassifikationskriterium dysfunktional geworden ist. Lernen ohne dieses vertraute Klassifikationssystem ist eine Voraussetzung dafür, dass es sich als überflüssig erweist, und auch dafür, dass sich neue, komplexere Bezugssysteme entfalten“ (Kreienbaum 1996, 50). Der Blick für die Verschiedenheiten und Hierarchien innerhalb der Geschlechtergruppe kann geschärft werden. Vorstellungen von „den“ Mädchen und „den“ Buben können so von den Schülerinnen und Schülern, aber auch von den – für Geschlechterdynamiken sensibilisierte – LehrerInnen als einschränkend und der Realität oft nicht entsprechend erkannt werden. Sie können differenziert, relativiert und im günstigsten Fall abgebaut werden. Die Trennung der Geschlechter kann auch und gleichzeitig am nachhaltigsten von dem Zwang befreien, so zu sein, wie ein Mädchen, ein Bub, eine Frau oder ein Mann zu sein hat: „Gerade das Erkennen der Variationsspielräume in-

¹⁵ Im Rahmen von Aufsätzen („Brief an eine FreundIn oder verwandte Person“) und durch den Einsatz eines Fragebogens.

nerhalb des Geschlechts macht die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit hinterfragbar“ (Wachendorff 1995, 205). Mädchen und Buben können ihre jeweils eigenen Interessen, Themen und Organisationsformen entwickeln, aber auch für sie Ungewohntes ohne „Besserwisserei“ der jeweils anderen ausprobieren.

5.3 „Geschlechtssensible Koedukation“

Das Projekt „Geschlechtssensible Koedukation“ fand von 1996/97 bis 1999/2000 in zwei Parallelklassen an einem Standort des Schulverbunds „Mittelschule“, Anton-Krieger-Gasse in Wien XXIII statt.¹⁶ Vier Jahre lang – von der 1. bis zur 4. Klasse – setzte sich das LehrerInnen-Team in diesem Projekt das Ziel, durch Veränderungen der Organisationsformen (Einrichtung geschlechtshomogener Gruppen für bestimmte Zeitabschnitte/ Themen/ Projekte), der Interaktionen (Aufhebung bzw. Verminderung unreflektierter geschlechtsspezifischer Ungleichbehandlung der SchülerInnen seitens des Lehrpersonals, parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Bubenarbeit) und der Unterrichtsinhalte (Aufnahme weiblicher Traditionen, Kulturleistungen und Lebensbedingungen, Vermittlung alternativer Rollenangebote für Mädchen und Burschen) statt bloßer Koinstruktion eine beiden Geschlechtern angemessene Koedukation zu ermöglichen.

Das Schulprojekt „Geschlechtssensible Koedukation“ wurde wissenschaftlich begleitet und dokumentiert (Besenbäck/ Schneider/ Urban 1997 und 1999, der dritte und letzte Evaluationsbericht ist in Fertigstellung).

Im Folgenden sollen exemplarisch Theorie, Inhalte und Methoden schulischer Bubenarbeit vorgestellt werden.¹⁷ In den Projektklassen der „Anton-Krieger-Gasse“ wurden diese meines Wissens erstmalig an einer Wiener Schule so umfassend „mit Leben gefüllt“ – in kontinuierlichem Kontakt und prozessorientiertem Arbeiten über einen Zeitraum von vier Jahren. Bubenarbeit als Konzentration auf und Engagement für die

16 Der Schulverbund „Mittelschule“ bietet sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen im Vergleich zur Regelschule veränderte flexiblere Arbeitsbedingungen, -zeiten und -einteilungen. Die LehrerInnen arbeiten nicht einzeln, sondern in Teams. Ein LehrerInnenteam unterrichtet jeweils zwei Parallelklassen.

In Integrativ- oder Projektphasen wird ein ganzheitlicher Zugang zu einem Thema gesucht, der Fachunterricht aufgelöst. Mehrere Lehrerinnen und Lehrer arbeiten projektbezogen in den Klassen, eine Gruppe von LehrerInnen soll einen Projektabschnitt kontinuierlich betreuen können. Das Team wählt gemeinsam die Themen der Projekte aus und koordiniert deren methodische Aufarbeitung. Dies erfolgt in der einmal pro Woche stattfindenden Teamsitzung.

Jede Lehrperson hat neben den Unterrichtsstunden, die sie absolvieren muss, auch ein (kleines) Kontingent an Stunden, das in die Lehrverpflichtung eingerechnet wird und für Teamsitzungen, Assistenzen oder Organisation von Projekten verwendet wird.

Jedes Team entscheidet also über Gestaltung und Anzahl der Themen, Dauer der einzelnen Projektphasen, Angebote im Rahmen der Individualphase und Verwendung der Teamstunden (Organisation oder Assistenz). Die SchülerInnen haben eine Stunde pro Woche (die „Klassenstunde“), in der kein Fachunterricht stattfindet. Diese Stunde ist nicht über den Schulversuch, sondern über die autonome Studententafel geregelt. In dieser Klassenstunde werden unter Anleitung der Klassenvorständin/ des Klassenvorstandes soziale Belange, organisatorische Notwendigkeiten, u.a. ... besprochen.

17 Damit soll keinesfalls die differenzierte, vielseitige und engagierte Mädchenarbeit im Rahmen dieses Projekts geschmälert werden – vgl. dazu die bereits vorliegenden Evaluationsberichte (Besenbäck/ Schneider/ Urban 1997, 1999)!

Jungen wurde so in ihrer Bedeutung als notwendiges Pendant zur Unterstützung von schulischer Mädchenarbeit erkannt und realisiert.

Einen wesentlichen Schauplatz der Bubenarbeit in der Schule stellt die Buben-Gruppe mit der Begleitung eines Lehrers dar, der – jenseits des traditionellen Fachunterrichts – vor allem sich selbst als Person und Mann zur Verfügung stellt und sich „anfragen“ lässt. Ziel der Bubenarbeit in der geschlechtshomogenen Gruppe ist u.a. des Schärfen der Selbstwahrnehmung und das Stärken des Selbstbildes: „Um cool zu wirken, wird von manchen Jungen eine Selbstsicherheit vorgetäuscht, die meist nur auf gängigen Klischees von Männlichkeit beruht. Diese gespielte Selbstsicherheit erscheint oft wie eine Panzerung: sie verunmöglicht eine offene und ehrliche Gruppenatmosphäre. Dieser Panzer muss angekratzt werden, damit Jungen integratives und kooperierendes Verhalten entwickeln können. Zudem erhalten ruhige und sozial kompetente Jungen durch das In-die-Schranken-Weisen derartig agierender Schüler mehr Raum in der Gruppe“ (Kremlicka 2000, 58). Dies ist auch mit engagierter aktiver Bubenarbeit ein langwieriger Prozess: In der Bubengruppe hat es zwei Schuljahre gedauert, „bis alle Jungen so viel Vertrauen zu ihren Mitschülern gefasst haben, dass ein wertschätzender Umgang und Gesprächsstil zwischen ihnen möglich war“ (ebd., 56).

Dabei können bestimmte methodische Überlegungen und Vorgaben in der Gruppenarbeit Jungen helfen, gewohnte Bahnen des Agierens zu verlassen.¹⁸

Die Schüler nahmen die Bubengruppe zunehmend als Möglichkeit wahr, für sie bislang ungewohnte, neue Erfahrungen zu machen und die Entwicklungs- und Veränderungspotenziale auch zu formulieren: „An der Bubengruppe hat mir gefallen, dass wir oft über Probleme geredet haben; dass jeder dem anderen zuhören konnte; dass wir besser zusammengehalten haben als im ersten Schuljahr“ (Besenbäck/Schneider/ Urban 1997, 42, dies. 1999, 93).

Die Jungen übernahmen zunehmend Eigenverantwortung, wodurch auch unangenehme Tätigkeiten mit wenig Ansehen (z.B. Aufräumen) von ihnen erledigt wurden. Sie entwickelten ein Unrechtsbewusstsein sowie Einsicht in eigenes und fremdes grenzüberschreitendes und gewalttätiges Verhalten und konnten Kritik daran annehmen (ebd., 1997, 125f., 135).

Der Zuwachs an Selbstvertrauen und Selbstsicherheit bei den Buben, die sich nicht auf Abwertung anderer stützten, war zunehmend in koedukativen Unterrichtssituationen und im Umgang zwischen Mädchen und Buben sichtbar. Dazu die Einschätzung einer Lehrerin des Projektteams: „Buben und Mädchen gewinnen als Gruppen eine eigene Form des Miteinanders. Die Buben haben immer öfter im Hinterkopf, dass sie auch noch mit den Mädchen 'was ausmachen müssen, wenn sie etwas Gemeinsames machen wollen. Es ist für Buben keine automatische Selbstverständlichkeit mehr, dass ihre Interessen die Interessen der ganzen Klasse sind“ (ebd., 1997, 69). Eine andere meinte: „Mädchen und Buben merken, dass etwas anders ist, wenn sie zusammen sind. Beide Seiten bemühen sich teilweise um einen ‚vorsichtigeren‘ Umgang

¹⁸ Siehe dazu die Praxisbeispiele „Maskenspiel“ und „Lebenslinien“ von Robert Kremlicka, Lehrer und Betreuer einer Bubengruppe im Schulprojekt „Geschlechtssensible Koedukation“ (Kremlicka 2000).

miteinander. Die Buben haben beim Schulfest ohne Diskussion die Klasse als GILRS ONLY-Raum akzeptiert und haben ihre Aktivitäten (Tierrätselfalley) am Gang vor der Klasse durchgeführt. Das Programm der Mädchen wurde durch die Buben auch in keiner Weise gestört“¹⁹ (ebd., 72).

Die wissenschaftliche Begleitung umfasste neben Beratungselementen und qualitativ-empirischen Methoden auch quantitative Methoden. Das Befinden der SchülerInnen wurde durch eine Fragebogenerhebung²⁰ erfasst.

Als Erfolge des Schulprojektes konnten bereits nach Ende des zweiten Schuljahres folgende Ergebnisse festgestellt werden: Im zeitlichen Verlauf und im Vergleich mit Parallelklassen lag der Wert des schulischen Wohlbefindens der Mädchen und Buben der Projektklassen über dem Wert der Kinder der Parallelklassen. Die Kinder der Projektklassen waren zum Befragungszeitpunkt mit ihrem Schulbesuch zufriedener als jene der Parallelklassen.

Bezüglich des allgemeinen Selbstwertgefühls gaben die Buben zu allen drei Testzeitpunkten eine positivere Selbsteinschätzung an als die Mädchen – der Unterschied zwischen den Geschlechtern nahm jedoch im Laufe der Zeit ab. Das Selbstwertgefühl von Mädchen *und* Buben schien kontinuierlich zu steigen. Bei beiden Geschlechtern in den Projektklassen lag das Testergebnis auf einem höheren Niveau als bei den Parallelklassen.

Beim Vergleich der Werte des Leistungsselbstkonzepts mit dem Notendurchschnitt fiel auf, dass die Mädchen in beiden Projektklassen vom Notendurchschnitt her die besseren Leistungen erbrachten als die Buben; dass sie aber ihre eigenen Leistungen geringer einschätzten als die Buben; dass sich die Werte für das Leistungsselbstkonzept der Mädchen und Buben in den Projektklassen vom Herbst '96 bis zum Sommer '98 annäherten; und dass in den Projektklassen der Notendurchschnitt besser war und das Leistungsselbstkonzept der SchülerInnen höhere Werte aufwies als in den Parallelklassen. Besonders auffallend waren die Werte der Mädchen: sie waren in den Parallelklassen fast 7 Punkte geringer als bei den Mädchen der Projektklassen (90,52 : 97,04) und ca. 9 Punkte geringer als bei den „eigenen“ Buben in den Parallelklassen

19 Im Gegensatz zum Vater eines Mädchens, der über seinen „Ausschluss“ aus dem Mädchen- und Frauenraum sehr empört war und diesen nicht akzeptieren wollte.

20 Es kam ein Fragebogen zum Einsatz, der an einen Fragebogen von Ferdinand Eder und Johannes Mayr vom Institut für Pädagogik und Psychologie der Universität Linz (Eder 1995) angelehnt ist und von uns um zusätzliche geschlechtsspezifische Fragestellungen erweitert wurde. Um Vergleichs- und Verlaufsdaten der Antworten über die beiden Projektklassen für alle vier Jahre zu erhalten, wurde bereits zu Beginn des Projektes geplant, nach dem ersten Einsatz des Fragebogens zum Schulbeginn der 1. Klassen jeweils zum Ende eines Schuljahres einen weiteren Befragungsdurchgang durchzuführen. Zusätzlich war es ab dem Ende der 2. Klasse möglich, auch die SchülerInnen von zwei Parallelklassen zu befragen und somit Vergleichsdaten zu erhalten.

Der Verlauf bzw. Vergleich mit den Parallelklassen zum 4. und 5. Testzeitpunkt (jeweils zum Ende der 3. und 4. Klasse) wird beschrieben in Besenbäck/ Schneider/ Urban 2001 (in Vorbereitung).

Im Wesentlichen wurden folgende Themen abgefragt: das Wohlbefinden in der Schule (persönliches Wohlbefinden, Schulfriedenheit); die Bewältigung der schulischen Anforderungen (psychovegetative Beschwerden, Schulstress, Schulangst, Leistungsselbstkonzept); die soziale Lage der SchülerInnen (allgemeines Selbstwertgefühl, soziales Selbstkonzept, Verhältnis zu den MitschülerInnen).

(90,52 : 99,67)²¹. Der Unterschied zwischen den Buben der Parallelklassen und der Projektklassen betrug hingegen nur 2 Punkte (99,67 : 101,67) (Besenbäck/ Schneider/ Urban 1999, 25ff.).²²

5.4 „Mädchen-KoKoKo-Stunden“

Seit dem Schuljahr 1995/96 betreut Gerda Sengstbratl, Lehrerin am BG/ BRG Schulschiff Bertha von Suttner, Wien XXI die Mädchengruppe im Rahmen der KoKoKo-Stunden²³ ihrer Klasse (damals 5. Schulstufe).²⁴

Ihr Befund des koedukativen Schulsystems: Schulen begegnen der körperlichen Entwicklung von Mädchen mit Respektlosigkeit. Weder werden die Auswirkungen des Schönheitsmythos auf Mädchen analysiert, noch werden sexuelle Belästigung oder Sexismus in all ihren Formen zum Thema gemacht. Schulen werten systematisch den Intellekt von Mädchen ab. Weder die Unterrichtsmethoden noch die Lehrinhalte kommen den Stärken von Mädchen entgegen oder thematisieren Mädchenanliegen. Und: Je weniger Regeln in einer Schule existieren, umso mehr belegen Buben geistigen und physischen Raum (Sengstbratl 1999).

Die Mädchen-KoKoKo-Stunden stellten den Versuch dar, „herauszufinden, was geschieht, wenn eine Schule Mädchen Raum für ihre Bedürfnisse in Form einer Unterrichtseinheit pro Woche anbietet“ (ebd., 4). „Der Großteil der wissenschaftlichen Untersuchungen auf diesem Gebiet sind Studien, in denen Erwachsene beobachten, analysieren und interpretieren. Die KoKoKo-Stunden wurden u.a. auch deshalb untersucht, um Wissen darüber zu erlangen, wie Mädchen selbst ihre Erfahrungen von

21 Das Leistungsselbstkonzept wurde mit den Items „ich lerne Dinge schnell“, „ich weiß die Antwort auf eine Frage meistens früher als andere“, „ich gehöre in der Schule zu den Besten“, „für gute Noten brauche ich mich nicht anzustrengen“, „es fällt mir leicht, schwierige Aufgaben zu lösen“ und „bei schweren Aufgaben braucht mir niemand zu helfen“ erfasst. Antwortkategorien waren „stimmt genau“ (1), „stimmt so ziemlich“ (2), „stimmt eigentlich nicht“ (3) und „stimmt überhaupt nicht“ (4). Die Items wurden summiert, die Summenscores normiert – Mittelwert 100, Standardabweichung 10.

22 Nach den noch unveröffentlichten Ergebnissen des dritten Teils der Evaluation lässt sich zusammenfassend sagen: Während die Burschen seit der 2. bzw. 3. Klasse eine Verminderung ihres Leistungsselbstkonzeptes zeigen, bleibt dieses bei den Mädchen der Projektklassen etwa gleich. Die Mädchen der Parallelklassen hingegen zeigen eine Verbesserung, wenngleich sie nach vier Jahren trotzdem den schlechtesten Wert der vier Gruppen erreichen (Besenbäck/ Schneider/ Urban 2001).

23 Als Voraussetzung für geschlechtsspezifisches Arbeiten gibt es am Schulschiff folgende Rahmenbedingungen: Die Schulbehörde bewilligte ab dem Schuljahr 1995/96 ein Modell, nach dem die bisherigen 50-Minuten-Einheiten auf 45-Minuten-Einheiten gekürzt werden. 45 Minuten der dadurch frei werdenden Zeit werden für die KoKoKo-Stunde (Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung) genützt, der Rest ist für die SchülerInnen frei. Die LehrerInnen nutzen diese Zeit für Team-Teaching und/ oder das Arbeiten in Arbeitsgruppen im Rahmen der Schulentwicklung. Die Einführung der 45-Minuten-Einheiten war mit keinen zusätzlichen Kosten verbunden.

Die KoKoKo-Stunde unterliegt keiner inhaltlichen Einschränkung. Der Lehrplan ist offen gehalten und bietet die Möglichkeit, die Aufarbeitung der geschlechtsspezifischen Sozialisation in Mädchen- und Buben- und Gruppen zu integrieren. Die Form des Team-Teaching ermöglicht es, die KoKoKo-Stunde in geschlechtshomogenen Gruppen mit einer Lehrerin für die Mädchengruppe und einem Lehrer für die Buben- gruppe durchzuführen – eine Möglichkeit, die jedoch bislang nur von einigen LehrerInnen genützt wurde.

24 Frau Sengstbratl unterrichtet in dieser Klasse Englisch und ist die Klassenbetreuerin.

Sexismus in der Schule beschreiben, und welche Auswirkungen diese Erfahrungen auf sie – ihrer Einschätzung nach – haben. Die KoKoKo-Stunden waren v.a. ein Versuch, den Mädchen selbst das Wort zu geben“ (ebd., 14).

Die Themen wurden von den Schülerinnen eingebracht. „In diesen Stunden steckt Kraft und Sprengkraft. Aus ihnen hat sich im Laufe der Monate folgendes entwickelt: Mädchen, die nicht gesprochen haben, haben sich nach den geschlechtshomogenen Treffen freiwillig zum Theaterspielen in Englisch gemeldet. Die erste Menstruation wurde immer wieder von einzelnen Mädchen thematisiert und auch von den anwesenden Mädchen beantwortet. Als die ersten Mädchen dann nach Weihnachten das erste Mal bluteten, beschlossen wir, ein rotes Fest zu machen: Rotes riechen, Rotes schmecken, Rotes sehen, Rotes fühlen. Das Bild, das wir gemeinsam gemalt haben, hängt nun in der Klasse. Die Buben wollen nun als Äquivalent ein Bartwuchsfest machen“ (Sengstbratl 1996, 98). Themen, die behandelt wurden, waren u.a.: Freundschaften und Konflikte unter Mädchen; Beschwerden über physische und psychische Gewalt von Buben (und Männern) und Strategien dagegen; Unterrichtsgegenstände; Körper und Sexualität, v.a. die erste Menstruation; das Spielen mit Tabus – jemand anderes sein können –, was ihnen half, ihr Persönlichkeitsspektrum auszuweiten; Kontakte mit Burschen; Überlegungen, um das Leben in der Schule gemütlicher zu machen; Strategien gegen Hierarchien, Regeln und Beschränkungen (Sengstbratl 1999).

Die Mädchen-KoKoKo-Stunden leisteten einen wichtigen Beitrag dazu, dass die Mädchen selbstbewusst auftraten, lernten, sich zu verteidigen und „Nein!“ zu sagen. „Für diese Kompetenzerweiterung ernteten die Mädchen aber weder Anerkennung noch Zuneigung von Seiten der Buben. Das war für sie eine sehr schmerzvolle Erfahrung“ (ebd., 64).

5.5 Mädchenklasse im koedukativen Kontext

Vom Wintersemester 1994 bis inklusive Sommersemester 1996 wurde am Gymnasium Rahlgasse in Wien VI eine bewusst eingerichtete Mädchenklasse (5. und 6. Schulstufe) als Schulversuch geführt. Die Mädchenklasse wurde eingerichtet als Ort, „an dem Mädchen ohne Störungen neue Rollen ausprobieren und neue Kommunikations- und Verhaltensweisen trainieren konnten, die sonst von Buben übernommen werden“ (Schrittesser, 14. 12. 2000). Dadurch sollten die Schülerinnen Strategien entwickeln können, die es ihnen ermöglichen, öffentliche Personen zu werden und im öffentlichen Raum zu agieren; einseitige, einengende Rollenklischees sollten aus ihren Fixierungen gelöst und reflektiert werden.

Die Erfahrungen und Erfolge der Mädchenklasse sind hier kurz zusammengefasst (dazu: Schneider/ Tanzberger/ Besenbäck 1997, Parnigoni/ Schrittesser 1997):

- In der Klasse gab es ein gutes Klassenklima, „schwierige“ Mädchen wurden von den Mitschülerinnen schnell integriert.
- Bei den Mädchen wurde eine hohe Kompetenz an Eigenständigkeit und Selbstorganisation festgestellt.
- Es war Platz für Mädchenanliegen.
- Das Konkurrenzverhalten der Mädchen (untereinander und ihren Lehrerinnen ge-

genüber) war weniger stark ausgeprägt, nicht so aggressiv. Bei Konflikten ging es weniger um's Gewinnen oder Verlieren, sondern darum, sich die Zeit zu nehmen, Lösungen zu suchen; damit standen andere Handlungsmöglichkeiten offen.

- Die Mädchenklasse bot Platz für gute Leistungen, u.a. dadurch, dass Energie frei war, die sonst in die Auseinandersetzung mit Mitschülern fließt.

Die Mädchen aus der Mädchenklasse „wirken selbstbewusster, sind leichter zu empören, wenn sie mit eindeutigen Diskriminierungen konfrontiert sind, sie sagen laut ihre Meinung und lassen sich von Buben (oder LehrerInnen) nicht leicht in ein Schema pressen“ (Schrittesser 1997, 42). Die Ex-Mädchenklassen-Schülerinnen haben ein selbstbewusstes öffentliches Auftreten. Sie haben Kompetenzen erworben, „die sie vielleicht nicht so ‚gefällig‘ machen, wie man/ frau es vielleicht von Mädchen erwartet, die ihnen in ihren Handlungsmöglichkeiten aber eindeutig mehr Spielraum geben“ (Schrittesser, 14. 12. 2000).

Hier sind bereits Konflikte angedeutet, was die Frage aufwirft: Welche Widerstände und Abwehrformen wurden sichtbar und spürbar?

- Von der übergeordneten Schulbehörde: Obwohl die Einrichtung geschlechtshomogener Klassen aus organisatorischen, v.a. stundenplantechnischen Gründen in Österreich kein Einzelfall ist, sorgte die geplante Installierung einer Mädchenklasse aus koedukationskritischen Motiven für Aufregung und wurde von der übergeordneten Schulbehörde erst in letzter Minute bewilligt.
- Schwierigkeiten bei der Einrichtung des Sozialen Lernens – SOL²⁵ („Passt das Thema Geschlecht überhaupt in das Konzept des Sozialen Lernens?“ fragten die für die Bewilligung des Schulversuchs SOL Zuständigen.)
- Schulintern innerhalb des Kollegiums: der Unterricht in der Mädchenklasse wäre „eine ruhige Kugel“, während die LehrerInnen der Parallelklassen es durch den hohen Bubenanteil um so schwerer hätten.²⁶
- Negative Äußerungen zur Mädchenklasse seitens nichtbeteiligter LehrerInnen, die die Mädchenklassen-Schülerinnen bei Gangaufsichten als aufsässig und ordinär bezeichneten.
- SchülerInnen der Parallelklassen beschimpften die Mädchen mit „Hure“, „Lesben“, „Streber“, „Babyklasse“; einige Buben meinten, dass die Mädchen aus ihren Klas-

25 Um eine eigene Teambegleitung (d.h. vor allem Zeit und außerschulische Begleitung für Reflexionsprozesse) zu ermöglichen, wurde von Konzeptbeginn an angestrebt, die Mädchenklasse als Schulversuch „Soziales Lernen“ – mit den entsprechenden Ressourcen – zu führen. Der Schulversuch „Soziales Lernen“ basiert auf einem Konzept, das auf Ruth Cohns themenzentrierter Aktion aufbaut: das LehrerInnen-Team einer Klasse befasst sich – begleitet von geschulten BetreuerInnen – mit der Entwicklung sozialer Kompetenzen im Spannungsfeld von Gruppe und Thema.

Geschlechtssensible Lehrerinnen weisen darauf hin, dass das Soziale Lernen im traditionellen Sinn eine Maßnahme zur Bubenförderung ist, da das Motto „Störungen haben Vorrang“ dazu führt, dass in koedukativen Gruppen wiederum die Buben die meiste Aufmerksamkeit erhalten.

26 Heidi Schrodtt (Direktorin des BG/ BRG Rahlgasse) spricht in einem anderen Zusammenhang davon, dass „wenn gesagt wird, dass es schwieriger zu unterrichten ist, wenn nicht ausreichend Mädchen in der Klasse sind, dem doch die Vorstellung zugrunde liegt, dass Mädchen notwendig sind, um Buben zu disziplinieren. Mädchen werden in der Koedukation instrumentalisiert, und der Preis ist, selbst oft gar nicht mehr wahrgenommen zu werden“ (Schrodtt 1997, 114).

sen viel sympathischer und schöner seien und titulierten jene der Mädchenklasse als „Emanzen“.

Die Projektproponentin Ilse Schritteser – gleichzeitig Englischlehrerin der Mädchenklasse und Mitautorin der Begleitstudie – analysiert die Konflikte um die Mädchenklasse und differenziert die systeminternen Widerstände (Schritteser 1997, Schritteser, 14. 12. 2000):

- Die historische Dimension, dass Bildungseinrichtungen Männerinstitutionen waren und immer noch sind und daher „das explizite Hinschauen auf Frauen in einem nicht-traditionellen Sinn im besten Fall Aufregung bewirkt, im schlechtesten Ablehnung und Befremden“.
- „Möglicherweise ist das Thematisieren von Geschlechtlichkeit überhaupt ein Tabu in Institutionen, die ja weniger die Personen wollen, als eine Funktion, über die sie verfügen können. Das Thema ‚Geschlecht‘ scheint da zuviel Sinnlichkeit zu konnotieren – in ganz konkreter Weise – und wird dadurch bedrohlich“.
- Abwehrhandlungen gegen eine Gruppe (von Schülerinnen, von Lehrerinnen), die sich aus einem System, in dem eigentlich Gleichheit propagiert wird, heraushebt, also quer zur Hierarchie arbeitet, aber auch der Gruppe gegen das System: „Neue Organisationsformen (...) bewirken Beunruhigung, auf die man oft nicht vorbereitet ist“.

6. Die Schule ist *männlich!*? Von der Geschlechtssensiblen Pädagogik zur Geschlechtssensiblen Schulentwicklung

Schulische Modellprojekte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation können also auf Grund der Komplexität der schulischen Strukturen und der Geschlechterkulturen nicht damit rechnen, durch einzelne Maßnahmen ihre Ziele zu erreichen. Ihre Verdienste liegen vielmehr darin – so die deutschen Schulforscherinnen Hannelore Faulstich-Wieland und Elke Nyssen (1998, 190) –, „gerade in der Analyse auch der Schwierigkeiten und Probleme die Bedeutung des Zusammenspiels verschiedener Faktoren“ nachzuweisen. „Modellversuche, die die Geschlechterverhältnisse in der Schule verändern wollen, befinden sich in einem hochkomplexen Feld, auf das sie letztlich nur unterkomplex reagieren können“ (ebd., 198). Dies besonders deshalb, weil das Erreichen der Ziele von geschlechterdemokratischen schulischen Veränderungsprozessen letztlich der Mitwirkung und der (geschlechterdemokratischen) Veränderung der gesamten Gesellschaft bedarf – was unter den gegenwärtigen Verhältnissen als Utopie zu bezeichnen ist.

Trotzdem: Wir brauchen schulische Innovationsprojekte mit dem Ziel, geschlechterdemokratisches Bewusstsein zu entwickeln und Veränderungen in Richtung geschlechtssensibler Pädagogik zu bewirken. Und solche Projekte brauchen professionelle Unterstützung in Form von Projektmanagement, Teamentwicklung und Selbstreflexion mit gender-sensibilisierten BeraterInnen (und dafür strukturell verankerte Zeiten und Orte). Dies ist notwendig, um auch „die Widerstände fruchtbar machen (zu) können, indem sie das in ihnen angelegte Lernpotenzial im Sinne einer kol-

lektiven Selbsterfahrung hervorholen“ (Schrittesser, 14. 12. 2000, dazu auch Schneider/ Kaltenecker 2001). Nicht nur die beteiligten SchülerInnen und LehrerInnen, auch ihre inner- wie außerschulischen Umwelten – das gesamte Projekt-Umfeld also –, müssen kontinuierlich mitbedacht werden. Gerade dies wurde bisweilen durch die (in vielen bisherigen Evaluationsstudien²⁷ feststellbare) vorschnelle Fokussierung auf die SchülerInnen vernachlässigt.

Zu den bereits mehrmals erwähnten drei Säulen geschlechtssensibler Pädagogik (Unterrichtsinhalte, Organisationsformen, Interaktionen), die von gender-sensibilisierten LehrerInnen-Persönlichkeiten getragen werden, kommt nun also die zusätzliche vierte hinzu – die der systemischen Sicht auf die Institution Schule. Die Basis ist wichtig, damit Geschlechtssensible Pädagogik, feministische Mädchenarbeit und antixistische Bubenarbeit nicht von modischen Trendbewegungen, sondern von einer aus den PädagogInnen erwachsenen und reflektierten Motivation getragen werden. Die systemische Schulentwicklung ist wichtig, damit engagierte LehrerInnen nicht länger EinzelkämpferInnen gegen die Windmühlen der Institution bleiben.

Literatur

- Argyris, Chris/ Schön, Donald A. (1999) *Die lernende Organisation. Grundlage, Methode, Praxis*. Stuttgart.
- Barz, Monika (1990) *Körperliche Gewalt gegen Mädchen*. In: Enders-Drägässer, Uta/ Fuchs, Claudia (Hginen) *Frauensache Schule*. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen. Frankfurt, 92-119.
- Besenbäck, Irene/ Schneider, Claudia/ Urban, Egon (1997) *Geschlechtssensible Koedukation. Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse Wien XXIII*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abt. für Mädchen- und Frauenbildung (Hgin) Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation. Wien.
- Besenbäck, Irene/ Schneider, Claudia/ Urban, Egon (1999) *Geschlechtssensible Koedukation II. Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse Wien XXIII*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen (Hgin) Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation. Wien.
- Besenbäck, Irene/ Schneider, Claudia/ Urban, Egon (2001) *Geschlechtssensible Koedukation III. Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse Wien XXIII*. Unveröffentlichter Abschlussbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien (in Vorbereitung).
- Besenbäck, Irene/ Tanzberger, Renate (1997) *Koedukation +/-*. Wien.
- Bieringer, Ingo/ Buchacher, Walter/ Forster, Edgar (Hg.) (2000) *Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit*. Opladen.
- Birmily, Elisabeth/ Dablander, Daniela/ Rosenbichler, Ursula/ Vollmann, Manuela (Hginen) (1991) *Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen*. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur/ bm:bwk (2000) *Sch.U.G. Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung*, Nr. 12. Wien.
- Connell, Robert W. (1999) *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen.
- Eder, Ferdinand (1995) *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck.
- Enders-Drägässer, Uta (1998) *Neue Herausforderungen für die feministische Schulkritik*. In: *Frauenkreativität macht Schule*. Weinheim, 39-49.
- Enders-Drägässer, Uta/ Fuchs, Claudia (Hginen) (1990) *Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen*. Frankfurt.
- Fatzer, Gerhard (Hg.) (1993) *Organisationsentwicklung für die Zukunft*. Köln.

27 An diesen war auch die Autorin beteiligt.

- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995) *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/ Nyssen, Elke (1998) *Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz*. In: Rolf, Hans-Günter u.a. (HglNnen) Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/ München, 163-199.
- Greszik, Bettina/ Hering, Frank/ Euler, Harald A. (1995) *Gewalt in Schulen. Ergebnisse einer Befragung in Kassel*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., Heft 2, 265-284.
- Guggenberger, Doris (1995) *Mädchen- und frauenspezifische Maßnahmen im Schulwesen: Auf dem Weg zur Gleichstellung der Geschlechter?* In: Bundesministerin für Frauenangelegenheiten/ Bundeskanzleramt (HglNnen) Bericht über die Situation der Frauen in Österreich. Frauenbericht 1995. Wien, 182-192.
- Guggenberger, Doris (1997) *Bildungspolitik zur Gleichstellung der Geschlechter*. In: Lassnigg, Lorenz/ Paseka, Angelika (HglNnen) Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Innsbruck, 30-51.
- Heintel, Peter/ Krainz, Ewald (1993) *Was bedeutet „Systemabwehr“?* In: Götz, Klaus (Hg.) Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis. Heidelberg, 160-193.
- Hempel, Marlies (1996) *Vom Mythos „Gleichberechtigung“ und seinen Folgen. Schule und Geschlechterverhältnisse in der DDR*. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, Heft 43/44, 31-37.
- Horstkemper, Marianne (1991) *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim/ München.
- Jungwirth, Helga (1990) *Mädchen und Buben im Mathematikunterricht. Eine Studie über geschlechtsspezifische Modifikationen der Interaktionsstrukturen*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abt. für Mädchen- und Frauenbildung (Hgin) Reihe Frauenforschung Bd. 1. Wien.
- Jungwirth, Helga (1997) *Koedukation von innen: Geschlechtersozialisation in der Schule*. In: Lassnigg, Lorenz/ Paseka, Angelika (HglNnen) Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Innsbruck, 63-88.
- Kampshoff, Marita (1992) *Wenn ich ein Junge wär, wär ich gern ein Junge und so bin ich gern ein Mädchen. Empirische Untersuchungen zur Geschlechtsidentität in den Selbstaussagen von Schülerinnen und Schülern*. Dortmund.
- Kampshoff, Marita/ Nyssen, Elke (1999) *Schule und Geschlecht(er)verhältnisse) – Theoretische Konzeptionen und empirische Analysen*. In: Rendtorff, Barbara/ Moser, Vera (Hginnen) Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in den Erziehungswissenschaften. Eine Einführung. Opladen, 223-245.
- Kreienbaum, Maria Anna (1996) *Bewährt, aber reformbedürftig. Ansätze für eine zeitgemäße Koedukation*. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, Heft 43/44, 49-57.
- Kremlicka, Robert (2000) *Das Mann-Sein ins Spiel bringen – Jungen haben's nötig. Schulprojekt Anton-Krieger-Gasse, Wien*. In: Bieringer, Ingo/ Buchacher, Walter/ Forster, Edgar (Hg.) Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen, 55-62.
- Metz-Göckel, Sigrid (1996) *Konzentration auf Frauen – Entdramatisierung von Geschlechterdifferenzen. Zur feministischen Koedukationskritik*. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, Heft 43/44, 13-29.
- Metz-Göckel, Sigrid (1997) *Koedukation und schulische Geschlechterkulturen*. In: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin (Hgin) Evaluation und Perspektiven für die Förderung von Mädchen + Jungen in den Schulen Europas. Tagungsbericht der gleichnamigen Fachtagung vom 7. und 8. 11. 1996 in Berlin. Berlin, 24-31.
- Metz-Göckel, Sigrid (1998) *Geschlechterkulturen in den Schulen und das Tabu der Überlegenheit von Mädchen*. In: Frauenkreativität macht Schule. Weinheim, 50-58.
- Parnigoni, Brigitte/ Schritteser, Ilse (1997) *Geschlechtsdifferenzierender Unterricht und Koedukation. Gymnasium Rahlgasse, Wien VI*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen (Hgin) Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation. Wien.
- Schneeberger, Arthur (1988) *Barrieren im Zugang zum Technikstudium in geschlechtsspezifischer Analyse. Ergebnisse und Befragungen des Maturajahrgangs 1987*. Wien.
- Schneider, Claudia/ Tanzberger, Renate/ Besenbäck, Irene (1997) *Mädchen- und Bubenarbeit in Wien. Bestandsaufnahme und Bedarfserhebung*. Expertise erstellt im Auftrag der MA 57, Frauenbüro der Stadt Wien. Unveröffentlichtes Manuskript. 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, Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen (Hgin) Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation. Wien.
- Schneider, Claudia/ Schrittmesser, Ilse/ Kremlicka, Robert/ Pertlik, Susanne (o.J.) *Neue Koedukation – Mädchen- und Bubenarbeit in der Schule*. In: Leidmayer, Brigitte (Hgin) *Frauen – Bildung – Politik*. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Nr. 2. Linz, 114–121.
- Schrittmesser, Ilse (1997) *Schulversuch „Mädchenklasse“ – ein Resümee*. In: e.h., Heft 2, 41–44.
- Schrittmesser, Ilse (14.12.2000) *Eine Mädchenklasse als Schulentwicklungsprojekt?* <http://www.grg6.asn-wien.ac.at/comenius/philo.htm>.
- Schrodt, Heidi (1997) *Mädchenräume – Neue Wege der Koedukation am Gymnasium*. In: Lassnigg, Lorenz/ Paseka, Angelika (HglInnen) *Schule weiblich – Schule männlich*. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Innsbruck, 108–118.
- Senge, Peter M. (1996) *Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart.
- Sengstbratl, Gerda (1995) *Mädchenstärkung, Bubenarbeit und andere Lernformen – ein dreigleisiger Weg zur Gewaltprävention*. Unveröffentlichtes Manuskript. Wien.
- Sengstbratl, Gerda (1996) *‘Schleich dich, du hurige Schlampe!’ – verbale Gewalt von Buben gegen Mädchen*. In: ide, Heft 2, 88–103.
- 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.
- Simon, Gertrud (1993) *Hintertreppen zum Elfenbeinturm. Höhere Mädchenbildung in Österreich. Anfänge und Entwicklungen*. Wien.
- Spoden, Christian (1992) *Geschlechtsspezifische Jungenarbeit – auch an der Schule*. In: Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen, Berlin (Hgin) *Gewalt gegen Mädchen an Schulen*. Berlin, 107–115.
- Tschenet, Roswitha (1992) *Von der Mühsal der Koedukation*. In: e.h., Heft 4, 4–10.
- Wachendorff, Annelie (1995) *Das Projekt „Mädchen und Jungensozialisation an der Laborschule Bielefeld“*. In: *Frauen und Schule*. Von der Geschlechterhierarchie zur Geschlechterdemokratie? Bestandsaufnahmen & Perspektiven in Schule & Bildung. Eine Dokumentation der 2. Österreichischen Frau & Schule Tagung vom 29. und 30. September 1994. Schriftenreihe der Frauenministerin, Bd. 5. Wien, 197–209.
- Welz, Eberhard/ Dussa, Ulla (HglInnen) (1998) *Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule*. 2 Bde. Berlin.
- Wetterer, Angelika (1995) *Die Konstruktion und Alltagshandeln. Die (möglichen) Grenzen der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit*. In: Wetterer, Angelika (Hgin) *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt/ New York, 223–246.