Dokumentation

vom

GENDERTAG APS WIEN
(Genderkompetenz in der Schule)

Donnerstag, den 14. Jänner 2010

Festsaal der KMS
Johann Hoffmann Platz 19
1120 Wien

bm:uk Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

stadtschulrat für wien

Impressum:
Rechte, Herausgabe und Vervielfältigung: BMUKK
Redaktionelle Bearbeitung: Mag.a Renate Tanzberger / Verein EfEU www.efeu.or.at

Wien, März 2010

INHALTSVERZEICHNIS:

Vorwort 2

Begrüßung 3

Impulsreferat "Genderkompetenz in der Schule"
Claudia Schneider, Romeo Bissuti 4

Volksschul-Workshop
Sibylle Eisenburger, Werner Palme 17

KMS–Workshop 1
Maria Berghammer, Doris Pichler 19

KMS–Workshop 2
Martin Henschl, Beate Richter, Andrea Stachl-Astleithner 22

Plenum und Abschlussrunde 25

Feedback 26

ANHANG

Einladung zum Gendertag APS Wien

Materialien zum KMS-Workshop 2:

- Fragen zur eigenen Schulzeit
- Meine Rolle als Lehrerin / Lehrer
- Informationen zum Projekt PLUS – Partnerschaftlich Lernen und Schule
- Abenteuer "Männlichkeit" (Martin Henschl) inkl. Spieleliste und Literaturtipps
- Bubenarbeit (Martin Henschl)

TeilnehmerInnenliste

Vorwort

Nach einigen schulartenübergreifenden Veranstaltungen zum Thema Gender im Stadtschulrat für Wien gab es am 14. Jänner 2010 den 1.Gendertag APS Wien (Genderkompetenz in der Schule).

Die Sensibilisierung der Kinder muss möglichst früh erfolgen.
Bereits im Kindergarten gibt es diesbezügliche Projekte in Wien, die von den Eltern sehr begrüßt werden und seit einiger Zeit erfolgreich laufen. An verschiedenen Volksschulen gibt es Klassen, die sich ganz besonders mit der Gender-Thematik beschäftigen. Einzelne Volksschulen haben gendergerechte Vorgangsweise sogar in ihrem Leitbild festgehalten. In den Wiener Mittelschulen gehört geschlechtssensibler Unterricht zur Modellbeschreibung, die Lehrer/innen erhalten regelmäßig Informationen. Die PH Wien hat auch einschlägige Seminare im Fortbildungsprogramm .

Derzeit ist bemerkbar, dass an immer mehr Schulen das Thema Gender Bedeutung bekommt. Deshalb sind eine Vernetzung zwischen den Schulen und ein Erfahrungsaustausch sehr wichtig.
Der Gendertag vermittelte den Lehrer/innen grundlegende Informationen und bot in den Workshops die Gelegenheit zu einem praxisorientierten Erfahrungsaustausch.

Reg.Rätin Brigitte Schäffer
Gender Beauftragte SSRfW

Begrüßung BSIin Reg.Rätin Brigitte Schäffer, HD Karl Masek, Stadtschulratspräsidentin Dr.in Susanne Brandsteidl

Foto: BSIin Reg.Rätin Schäffer - aufgenommen von Doris Pichler

Foto: HD Karl Masek – aufgenommen von Doris Pichler

Foto: SSR-Präsidentin Dr.in Brandsteidl - aufgenommen von Doris Pichler

---

Die Veranstaltung wurde von Mag.a Oswald Barbara (Verein Sprungbrett) moderiert.

Foto: Mag.a Barbara Oswald - aufgenommen von Doris Pichler

Beim Empfang erhielten die TeilnehmerInnen eine Gendertasche (mit Broschüren zum Thema) und ein Genderband für das Handgelenk, und zwar in den Farben bordeaux (für die VolksschullehrerInnen), gelb und rot (für die LehrerInnen der Sekundarstufe). Die Farben dienten als Workshopleitsystem bzw. als Gruppenteilung für die Sekundarstufe.

Dank an die MA 17 für die Taschen und die Notizblöcke und an White Ribbon für die Kugelschreiber.

Impulsreferat "Genderkompetenz in der Schule"

Claudia Schneider, Romeo Bissuti

Foto: Romeo Bissuti, Claudia Schneider
- aufgenommen von Doris Pichler

Wir haben im Titel unseres Vortrages das Wort Gender verwendet. Zur Auffrischung: Für die gleichstellungsorientierte Arbeit hat es sich auch im deutschen Sprachraum bewährt, sich englischen Vokabulars zu bedienen. Für "Geschlecht" stellt die englische Sprache zwei Vokabel zur Verfügung: "Sex" und "Gender".

Gender hat – im Gegensatz zum biologischen Sex – die Bedeutung von sozialem Geschlecht. Das umfasst bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten, die Frauen und Männern zugeschrieben werden (emotional – rational, beziehungsorientiert – konkurrenzorientiert). Gender umfasst auch bestimmte Räume und Positionen, die Frauen und Männern zugeordnet werden (öffentlich – privat, führen – ausführen). Und Gender umfasst die Rechte, Pflichten und Verantwortungen, die Menschen auf Grund ihres Geschlechts nach gesellschaftlichem Konsens wahrzunehmen haben. "Sex is between your legs, but gender is between your ears", sagt die US-amerikanische Physikerin Mary Boenke in einem Film von Rosa von Praunheim. Gender manifestiert sich in Geschlechterrollen und darin, "wie Frauen und Männer sind" oder zu sein haben. Während zum Beispiel nur Frauen Kinder gebären können – was biologisch determiniert ist –, bestimmt die Biologie nicht, wer die Kinder aufzieht – dies ist als "gendered behaviour" (vergeschlechtlichtes, gesellschaftlich erwartetes Verhalten) zu bezeichnen.

Mit unserem alltagsweltlichen Geschlechterwissen passiert also eine "Sortierung der Menschen in zwei soziale Gruppen, die als verschieden gelten, für die unterschiedliche Positionen vorgesehen sind, die Verschiedenes tun und können, die unterschiedliche Potentiale haben und unterschiedliche Orientierungen" (Wetterer 2005, 10). Und manche stützen sich eher auf archaische Erklärungsmuster, was noch unterstützt wird durch populärwissenschaftliche biologistische Ratgeberliteratur à la "Frauen können nicht einparken". Diese Alltagstheorien müssen jedoch nicht immer mit wissenschaftlichen Forschungsergebnissen übereinstimmen. "Geschlecht ist nicht etwas, was wir haben, schon gar nicht etwas, was wir sind. Geschlecht ist etwas, was wir tun" sagt Carol Hageman-White (1995, 183). Diese Prozesshaftigkeit der sozialen Konstruktion am Geschlecht wird auch als "Doing Gender" (West/Zimmerman 1987) bezeichnet. Und diese soziale Konstruktion wird nicht nur einmal vollzogen, sondern sie wiederholt sich tagtäglich neu. Die US-amerikanische Sozialwissenschafterin Judith Lorber schreibt in ihrem Buch "Gender-Paradoxien":

> *"Und jede und jeder 'macht gender', ohne darüber nachzudenken. Heute in der U-Bahn sah ich einen gut gekleideten Mann mit einem einjährigen Kind in einem Buggy. Gestern war im Bus ein Mann, der einen Säugling in einem Tragegestell vor der Brust trug. Männer, die sich in der Öffentlichkeit um kleine Kinder kümmern, sind ein zunehmend normaler Anblick – zumindest in New York. Beide Männer wurden aber ganz offensichtlich angestarrt – und angelächelt, beifällig. Alle machen gender – die Männer, die die Vaterrolle veränderten, und die anderen Fahrgäste, die ihnen wortlos Beifall zollten. Dabei war aber auch noch mehr Vergeschlechtlichung im Gange, mehr 'gendering', und das dürfte schon weniger Menschen aufgefallen sein. Das Baby hatte eine weiße Häkelmütze und weiße Sachen an. Man hätte nicht sagen können, ob es ein Junge oder ein Mädchen war. Das Kind im Buggy trug ein dunkelblaues T-Shirt und dunkle*

> *Hosen aus bedrucktem Stoff. Als es ans Aussteigen ging, setzte ihm sein Vater eine Yankee-Baseballmütze auf. Aha, dache ich, ein Junge. Dann sah ich in den Ohren des Kindes winzige Ohrringe glitzern und, als die beiden ausstiegen, seine geblümten Turnschuhe und spitzenbesetzten Söckchen. Also doch kein Junge. Gender gemacht.*
>
> *Als Bestandteil des täglichen Lebens ist uns Gender so vertraut, dass unsere Erwartungen, wie Frauen und Männer sich verhalten sollten, gewöhnlich erst bewusst durchbrochen werden müssen, damit wir überhaupt erst merken, wie Gender produziert wird. Gender-Zeichen und -Signale sind so allgegenwärtig, dass wir sie gewöhnlich gar nicht bemerken – es sei denn, sie fehlen oder sind zweideutig. Dann ist uns unbehaglich, bis es uns gelingt, die andere Person einem gender-Status zuzuordnen; gelingt es uns nicht, sind wir sozial des-orientiert."* (Lorber 1999, 55f.)

Im Doing Gender stellen wir alle z.B. durch die Körpersprache oder durch die Ausbildung von bestimmten Interessen unsere Geschlechtszugehörigkeit dar und her, und das immer wieder, damit wir für unsere Umwelt eindeutig als für unser Geschlecht passend erkannt werden. Dafür – für Männlichkeit und Weiblichkeit – haben wir zahlreiche Vorbilder, vor allem in den Frauen- und Männerbildern, die uns die Werbung präsentiert.

Einen interessanten Einblick in die frühe Vergeschlechtlichung unserer Welt erhalten wir, wenn wir einen Spielwarenladen betreten bzw. einschlägige Kataloge betrachten. Nach wie vor dominieren hier bei den Spielsachen Rollenbilder, die für Buben und Mädchen unterschiedliche Lebensentwürfe bereit halten. Sehr häufig stehen bei Spielzeugen, die offenbar für Buben gemacht und gedacht sind – das ist leicht an den Bildern auf der Verpackung oder der Bewerbung zu erkennen – handwerklich-technische Geräte (Autos, Werkzeugkasten, usw.) oder aber Sport (Fußball, Eishockey, usw.) im Zentrum. Die Jungen auf den Bildern spielen meist alleine und scheinen im Spiel kaum auf andere Menschen bezogen zu sein, es sei denn im Falle der Konkurrenz (z.B. im Sport).

Der Blick auf "Mädchenspielsachen" bietet Mädchen häufig eine Identifikation mit sozial-fürsorglichen sowie häuslich-reproduktiven Anteilen, etwa in Form von Baby-Puppen, Kinderwägen, Küchenspielsachen, etc. Die Mädchen sind im Spielen dabei häufig direkt oder indirekt im Kontakt mit Anderen, der weniger durch Konkurrenz als durch Kooperation gekennzeichnet ist.

Spielsachen werden *für* Kinder aber nicht *von* Kindern entworfen und hergestellt. Darin offenbart sich das Interesse der Gesellschaft, Gender relativ verlässlich zu reproduzieren. Diese Beharrungstendenz wird durch den stummen Zwang der ökonomischen Verhältnisse (etwa als Sicherung einschätzbarer Absatzmärkte zur Sicherung der Vermarktung) bestimmt noch verstärkt.

Auch in den Diskursen und vor allem medialen Repräsentationen für Jugendliche und Erwachsene finden sich unzählige Beispiele dafür, wie bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und Attribute Frauen bzw. Männern zugeordnet werden. Die bildhafte Inszenierung ist schwer offen zu legen, da diese stärker auf einer emotionalen als auf einer kognitiven Ebene von uns rezipiert wird. Wir sind massenmedial hier einer sehr dichten Kommunikationswelt ausgesetzt, in der sich Männer als stark, sportlich, logisch begabt, konkurrierend und als Helden inszenieren, während Frauen häufig in Zusammenhang mit Schönheit bzw. für Männer gemachte 'Sexyness', Sanftmut, emotionaler Intelligenz, Familiensinn oder Häuslichkeit dargestellt sind.

Zugleich finden wir in den Medien auch nichttraditionelle Geschlechtsrollenbilder, die andere und neue Entwürfe darstellen. Oft sind diese allerdings ebenfalls von bestimmten neuen Problematiken gekennzeichnet (s.u.).

Betrachten wir nun die Wirkungen der traditionellen Sozialisation auf Burschen und Mädchen, so können wir feststellen, dass Buben und Mädchen bestimmte Bereiche verschlossen bleiben. Für Mädchen bleiben etwa durch geschlechtspezifische Spiele und Spielangebote Fertigkeiten im Hintergrund, in denen Technik und logisches Denken eine Rolle spielen, in denen es um Durchsetzungsvermögen, Abgrenzung und eine positive Auseinandersetzung mit Aggressionen geht, in denen körperliche Kraft wichtig ist oder auch Fertigkeiten, die raumgreifendes Verhalten erfordern. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass aus Sicht der Gewaltprävention bzw. des Opferschutzes dabei die Gefahr droht, dass Mädchen wichtige Ressourcen der Selbstbehauptung nicht oder zu wenig erwerben.

Bei den Jungen sind es andere Bereiche, die in traditionellen Sozialisationswelten meist nur wenig entwickelt werden. Dazu zählen etwa Fertigkeiten im einfühlsamen gegenseitigen Umgang mit anderen Menschen, Erfahrungen, die Interesse an Haushalt und Kindererziehung wecken, aber auch ganz allgemein Erlebnisse in denen eine Vielfalt an Gefühlen ausgedrückt werden kann und darf. Dazu zählen insbesondere solche die Scham, Angst oder Schwäche zum Inhalt haben. Das Leugnen und Verdrängen dieser Gefühlsqualitäten spielt eine wichtige Rolle bei der psychosozialen Auffälligkeit von Jungen.

Eine Untersuchung an Kindergarten und HortpädagogInnen in Österreich (Mühlegger 1999) brachte zur Frage, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten durch die Spielsachen und Lieblingsspiele der Kinder gefördert werden, folgendes zutage:

Mädchen üben sich – häufiger als Buben – vor allem in folgenden Bereichen:

- durch Puppen- und Rollenspiele: Mütterlichkeit, Fürsorglichkeit, Verantwortung übernehmen für das Wohlergehen Anderer, sprachliche Ausdrucksfähigkeit,
- durch Spielmaterial wie Steck- und Fädelspiele: Geduld, Ausdauer, Geschicklichkeit, Feinmotorik, Kreativität, ästhetisches Bewusstsein,
- durch Bewegungsspiele wie z.B. Seildrehen und Gummihüpfen: körperliche Geschicklichkeit auf engem Raum, Kooperation in Paaren, gedämpfter Wetteifer.

Buben trainieren und lernen häufiger als Mädchen:

- durch Konstruktionsmaterial und Spiele: Dreidimensionalität, Raumerfahrung, physikalische Gesetze, bleibende Werke zu planen und umzusetzen,
- durch Action-Spiele: Stärke, Kampfgeist, Siegen, die Heldenrolle,
- durch bubentypische Bewegungsspiele (Raufen, Fußball usw.): sich durchzusetzen, Kräfte messen, eigene Grenzen suchen und ausdehnen/überschreiten, Kampfverhalten, viel Raum in Anspruch nehmen, Dynamik und Konkurrenz in großen Gruppen.

Ein Großteil von Spielen ist geschlechtsspezifisch geprägt und 'vorbelastet' und erschwert so ein 'anderes' Spielen abseits traditioneller Klischees. Kann man mit He Man auch die Vaterrolle spielen, soziales Verhalten, Fürsorglichkeit und Verantwortung für andere darstellen? Ist Barbie für schwere körperliche Arbeit geeignet, kann sie sich als Bildhauerin schmutzig machen und damit berühmt werden?

Es ist klarerweise Auftrag einer geschlechterreflektierten Pädagogik und Schule, diese verlorenen Bereiche wieder zu öffnen und Angebote zu machen, die alles bzw. neues lebbar

machen. Für Kinder und Jugendliche gilt es, einen Erlebnisraum zu ermöglichen, in dem die Ausgrenzungen, die Buben und Mädchen in rollenkonforme 'Korsetts' zwängen, auf möglichst wenig fruchtbaren Boden fallen.

Wir müssen bei unseren Überlegungen schließlich noch berücksichtigen, dass die Rollenbilder von Frauen und Männern einem bestimmten gesellschaftlichen Wandel unterliegen, der neue Herausforderungen bereit hält. Hier lassen sich gewisse Unterschiede in der Wirkung und Dynamik zwischen den Geschlechtern unterscheiden. Die Frauenbewegung hat in den vergangenen Jahrzehnten gewisse Erfolge darin gehabt, das Rollenspektrum und die gesellschaftliche Position von Frauen zu erweitern und zu verbessern. Dabei sollten wir trotz vieler erfreulicher Entwicklungen nicht vergessen, dass viele Probleme unverändert bestehen (wie etwa die deutliche Einkommensschere zwischen den Geschlechtern) oder aber bestimmte Fortschritte wieder in Frage gestellt werden. So stehen Frauen in 'modernen' Entwürfen vor der Aufgabe, sowohl beruflich als auch familiär zu reüssieren. Dies führt vor allem vor dem Hintergrund eines oft mangelnden familiären Engagements von vielen Männern, zu neuen/alten Formen der Mehrfachbelastung.

Der Wandel der Geschlechtsrollenbilder hat auch bei Männern stattgefunden. Laut Untersuchungen zählten sich im Jahre 2002 etwa ein Viertel der österreichischen Männer zu den 'modernen' Männern - Tendenz steigend (Zulehner 2003). Die größte Gruppe stellten aber die verunsicherten Männer dar, die kein klares Männerrollenbild haben. Manche Autoren halten dazu fest, dass die 'Krise des Mannes' bei vielen Männern nicht angekommen ist und bagatellisiert, verdrängt, verschoben und geleugnet wird (Meuser 2006). Anhand der steigenden Vermarktung von männlichen Pflegeprodukten und dem Druck zum 'Six pack' zeigt sich ein zusätzlicher Trend, in welchem sich ein neues Idealbild Mann abzeichnet, welches wegen seiner Oberflächlichkeit und nach wie vor starken Individualisierung durchaus kritisch betrachtet werden muss.

Wir kommen zurück zu Ihnen als PädagogInnen und betrachten die Schule aus der Genderperspektive: Aufgabe von PädagogInnen und Bildungseinrichtungen ist es, für die Herstellung gleicher Entwicklungs- und Lernchancen für alle beteiligten Kinder und Jugendlichen zu sorgen. Dabei kann 'gleich' je nach Person etwas sehr Unterschiedliches bedeuten. Denn: gleiche Rahmenbedingungen gewährleisten nicht automatisch die gleichen Möglichkeiten zu Beteiligung, Partizipation und Lernen. Und: die Kinder in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen repräsentieren eine große Diversität, die sich nicht nur auf die Geschlechtszugehörigkeit bezieht, sondern auch ethnisch-kulturelle Herkunft beinhaltet, Bildungsschichten, Vorerfahrungen, physische Fähigkeiten, Freizeitverhalten oder sexuelle Orientierung und viele andere Diversitäten (oder Verschiedenheiten), die relevant sein könnten.

PädagogInnen sollten mit geschlechtsspezifisch geschärftem Blick bisher vielleicht nicht hinterfragte Alltagsrealitäten ausleuchten. Mit der "Gender-Brille" gilt es, die Inhalte der Arbeit, die von ihnen verantworteten Bildungsangebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene neu zu sehen. Voraussetzung für diese Geschlechtssensibilität sind Analysekompetenz, Handlungskompetenz und die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Dazu brauchen sie:

1. die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen, die Reflexion der eigenen theoretischen Annahmen (die manchmal wissenschaftlichen Befunden und Tatsachen widersprechen) und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien,
2. die Sensibilisierung von Beobachtung und Wahrnehmung.
3. Erst nach der Aneignung von theoretischem Wissen und der sensibilisierten Wahrnehmung durch die Gender-Brille kommt der dritte Schritt: die Veränderung. Z.B. die Einführung von neuen Benutzungsregeln oder eine veränderte Raumgestaltung.

Das Ziel in der Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht bzw. Gender ist nicht die Festlegung dessen, was Mädchen von Jungen unterscheidet, oder wie Mädchen und Jungen "eigentlich" sind (um damit "geschlechtsspezifische" Verhaltensweisen nachzuweisen), sondern die Frage: Was tun Menschen, damit sie als Frau/Mädchen oder Mann/Bub erkennbar sind? Was tun z.B. Menschen mit ihren Körpern, um Frauen oder Männer zu sein? Wie benehmen sie Kinder in den Pausen, damit sie als Buben und Mädchen zu erkennen sind? Dabei wird nicht bei der Darstellung des Offensichtlichen stehen geblieben, sondern der Frage nachgegangen, was die Beteiligten – Mädchen und Buben, Frauen und Männer – und die Strukturen und Rahmenbedingungen zur "Fabrikation von Unterschieden" beitragen, um diesen Beitrag zur alltäglichen Konstruktion der Geschlechterverhältnisse zu beschreiben und zu analysieren. Dadurch kann es gelingen, die persönlichen Herausforderungen von PädagogInnen z.B. mit "störenden Buben" oder "verstummenden Mädchen" nicht als individuelle Schwierigkeiten zu empfinden, sondern als strukturell verursacht. Das schafft Entlastung und Erleichterung, neue Möglichkeiten können sich öffnen.

Bilderbücher, Spielsachen, Schulbücher, der Sport, Werbeplakate,... all das gibt uns Informationen darüber, welche die herrschenden Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder sind. Auch Rahmenbedingungen und Strukturen tragen zum Doing Gender bei. So transportiert z.B. die Halbtagsschule ein spezifisches Frauen- und Mutterbild, das die traditionelle geschlechtsspezifische Arbeitsteilung stützt und ebenso als Vorbild für Kinder wirkt.

Geschlechtssensible Pädagogik kann nur gelingen, wenn mehreres gleichberechtigt stattfindet: Reflexion und Veränderung von Einstellungen und des Verhaltens der Personen, Veränderungen von Inhalten (z.B. Darstellungen in Schulbüchern) und Veränderungen von Strukturen.

Die "Falle" Koedukation

Es wurde und wird geglaubt, wenn Mädchen und Buben am selben Ort, zur selben Zeit mit den selben Inhalten zusammen sind, ergibt sich das selbe Resultat – gleiche Rechte. Stimmt das?
Geschlechtstypisches Verhalten wird bereits in der frühkindlichen Sozialisation, in der Herkunftsfamilie, im Kindergarten und in der Schule erworben. Studien, die die Auswirkungen der gegenwärtig praktizierten Koedukation (des gemeinsamen Unterrichts) auf geschlechtsspezifisches Verhalten von Mädchen und Buben untersuchen, auf ihre Interessensentwicklung, ihr Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Leistungsselbstkonzept, kommen zu kritischen Ergebnissen (vgl. Melißnig/Wallner-Paschon 2008, Schreiner 2007, Breit 2007). Entgegen den Erwartungen, die an die Einführung der Koedukation geknüpft waren, trägt das Miteinander der Geschlechter nicht "automatisch" zu einem "natürlichen", herrschaftsfreien Umgang von Mädchen und Buben bei. Im Gegenteil: der herkömmliche gemeinsame Unterricht kann Geschlechterstereotype verstärken, und unreflektierte Koedukation führt eher zu einer "Einübung in Geschlechterhierarchien" als zu geschlechterdemokratischen Entwicklungen.

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. Buben hingegen bleiben gefangen in einem Netz aus Selbstüberschätzung, Körperfeindlichkeit, Zwang nach Kontrolle und dem Druck, immer "cool" sein zu müssen. Was Buben im herkömmlichen Erziehungssystem nicht lernen, ist, wie sie mit Verunsicherungen, Kränkungen und Ängsten umgehen können.

Gleichstellung beginnt bei den PädagogInnen

Im Rahmen eines Gleichstellungsprojekts in zwei Kinderbetreuungseinrichtungen in Schweden setzten die PädagogInnen als Methode zur (Selbst-)Beobachtung die Videokamera mit Unterstützung externer gendersensibler Fachberatung ein. Ich zitiere aus den Beobachtungsprotokollen:

> *"Anna beobachtete Stina, als sie die Gruppenstunde leitete. Nachher fragte Anna Stina, ob es ihr bewusst gewesen wäre, dass sie sich – um Bestätigung zu erlangen, Antworten auf Fragen oder Unterstützung beim Singen zu bekommen – immer an die Mädchen gewendet hatte. Stina nahm sich selbst in Schutz und versuchte auf unterschiedliche Weise ihr Verhalten zu verteidigen: sie versuchte Annas Beobachtungen mit dem Argument zu widerlegen, dass Anna nicht alles hätte sehen können. (...) Stina verließ (...) das Zimmer und knallte die Tür zu.*
>
> *Auf diese Weise reagierten alle Beteiligten zu Anfang des Projekts. Es wurde nach Ursachen gefragt. Viele nahmen die Kritik persönlich und empfanden sie als Vorwurf, so als wären sie für die Arbeit nicht geeignet. Es dauerte sehr lange, bis diese Beobachtungen als eine Entwicklung der eigenen Qualitäten im Beruf gedeutet wurden. Es wurden ja keine Persönlichkeiten beobachtet, sondern PädagogInnen beim Ausüben ihres Berufes. Die Beobachtungen wurden deshalb ausgeführt, weil alle ihre Berufsrolle bewusst entwickeln sollten. Das Personal lernte seine eigene Persönlichkeit vom pädagogischen Handeln zu trennen. Mit Hilfe von Beobachtungen mit der Videokamera kam das Personal zu Erkenntnissen, erst dann war eine Veränderung möglich."* (Svaleryd 2002, 9)

Fragen beim Auswerten der Beobachtungen waren u.a.:

- Werden Spiele von Mädchen und von Jungen im selben Umfang verhindert? Was macht ein Spiel zum Spiel, welche Spiele sind erlaubt?
- Warum müssen Mädchen mehrmals versuchen, das Nähgarn einzufädeln, bevor das Personal ihnen zeigt wie es geht, während die Jungen sofort Hilfe bekommen? Wozu führt so eine Behandlung? (Svaleryd 2002, 8)

"Wir haben gedacht, dass wir die Kinder verändern sollten, aber es wurde deutlich, dass wir selbst es waren, die sich verändern mussten", sagt eine Volksschullehrerin der Gemeinde Gävle in Schweden, die mit ihrer Schule Gleichstellungsarbeit betreibt, "das zunehmende Bewusstsein veränderte auch die Kinder" (Jämställdhetsarbete 2003).
Und die Bildungsforscherin Kajsa Svaleryd formuliert es so: "Mit der Genderperspektive zu arbeiten, heißt es zu wagen, unter die Oberfläche der Vorstellungen und der pädagogischen Praktiken zu tauchen. Ich beschreibe Gleichstellung oft mit einem Eisberg: 1/7 ist über der Oberfläche – und das ist das, was wir messen können; die Noten, die Aufmerksamkeitsverteilung, die Gestaltung der Lehrmittel, die Raumnahme der Kinder usw. Aber der größte Teil des Eisberges besteht aus Verhaltensweisen, Normen und Einstellungen – und liegt unter der Oberfläche." (Svaleryd 2003)

Zugegeben: Erfolgen von geschlechtssensibler Pädagogik in Bildungseinrichtungen sind Grenzen gesetzt (aber ihr sind auch Erfolge beschieden, dazu hören wir heute viel). Denn PädagogInnen können die nachhaltigen Ergebnisse ihrer Arbeit gerade in der Grundschule häufig noch nicht wahrnehmen, die Qualität der Arbeit lässt sich nicht so einfach durch aktuell sichtbare Erfolge messen. Kinder inszenieren nämlich in dieser Entwicklungsphase die Geschlechterverhältnisse besonders stark (vgl. Focks 2002, 85). Und dennoch: für den Pflichtschulbereich liegen ermutigende Ergebnisse vor – das zeigen uns deutlich die Erfahrungen am Johann-Hoffmann-Platz, die evaluiert wurden und veröffentlicht sind (Schneider 2002), und in zahlreichen anderen Schulen in Wien.

Leitfäden und Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik

Es gibt eine Reihe von Leitfäden und Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik, die Sie bei der Umsetzung unterstützen (z.B. Schneider 2005a, 2005b):

Checkliste "Raumgestaltung innen und außen" – Fragen können sein:

- In welchen Farben sind die jeweiligen Bereiche gestaltet (kräftige Grundfarben, Pastellfarben)?
- Was bewirkt die Regel "Nicht mehr als vier Kinder in die Bauecke", wenn sich dort jeden Tag die Bubengruppe trifft, für alle anderen Kinder?

Checkliste "Kinderbücher, Schulbücher, Computerspiele, Lernsoftware" – Fragen können sein:

- Sind Mädchen auch wütend, waghalsig, erfinderisch und vorlaut?
- Erleichtert das Buch den Buben den Abschied vom ewigen Helden?
- Gibt es Frauenbilder, die Mut machen können, die vermitteln: Erwachsenwerden lohnt sich?
- Wie oft kommen Mädchen/Frauen im Vergleich zu Buben/Männern in Text und Bild vor?
- Werden unterschiedliche Lebens- und Wohnformen dargestellt (Klein-, Großfamilie, AlleinerzieherInnen, Wohngemeinschaften, gleichgeschlechtliche PartnerInnenschaften,...)?

Checkliste "Sprache" – Fragen können sein:

- Verzichten Sie auf ausschließlich Buben/Männer bezeichnende Worte – wie Mannschaft, Fahrgast, Weihnachtsmann, Hampelmann, Stehauf-Männchen, Kaufmannsladen,...?
- Verwenden Sie weibliche Personenbezeichnungen: Schülerin, Zahnärztin, Teilnehmerin, Abteilungsvorständin, Siegerin, Fachfrau,...?

Wir möchten nun noch einen Blick auf die Haltung werfen, mit der eine geschlechtsensible Pädagogik gelingen kann, die nicht nur Defizite sondern auch Potentiale in den Blick nimmt.

Burschenarbeit

Reinhard Winter und Gunter Neubauer (Winter/Neubauer 2002) haben in diesem Zusammenhang ein Modell für die Arbeit mit Jungen entwickelt, welches von seinem Ansatz und Konzept her aber auch für die Mädchenarbeit fruchtbar gemacht werden kann. Im Folgenden ist der Ansatz aus dem Blick der Burschenarbeit dargestellt und ein kurzer Hinweis zur Adaption für die pädagogische Arbeit mit Mädchen.

Im Zusammenhang mit einer Studie zur Lebenslage von Jungen haben die Autoren ein Variablenmodell entwickelt, in welchem acht Aspektpaare als Entwicklungsfelder für Jungen (und wohl auch Männer) beschrieben sind. Mit Aspekten sind mögliche Kompetenzen und Potenziale zu verstehen, die Männer – und auch Frauen – haben und von denen häufig ein Bereich in der männlichen Sozialisation überbetont ist. Um wieder ins Gleichgewicht zu kommen braucht es also die Balance zwischen den beiden Entwicklungspolen, die jeder für sich genommen eine positive bestimmte Ressource darstellt. Das Verständnis der Balance ist dabei immer als ein dynamisches Verhältnis zu denken, welches immer neu ausgehandelt werden muss und niemals als statisch fertiger Entwurf zu denken ist.

Winter/Neubauer beschreiben die Variablenpaare wie folgt:

Konzentration	Integration
Aktivität	Reflexivität
Präsentation	Selbstbezug
(Kulturelle) Lösung	(Kulturelle) Bindung
Leistung	Entspannung
Heterosozialer Bezug	Homosozialer Bezug
Konflikt	Schutz
Stärke	Begrenztheit

Die jeweils links angeführten Begriffe repräsentieren jene Bereiche, die den Männern traditioneller Weise zugeschrieben werden und die diese oft mit einer großen Selbstverständlichkeit für sich als Orientierungsrahmen nehmen. Die Begriffe sind dennoch möglichst positiv formuliert, um die Ressourcen, die in diesen Aspekten stecken, sichtbar zu machen. Die rechte Seite bildet Bereiche ab, die ebenfalls in Männerleben vorhanden, aber oft weniger sichtbar sind und verdeckt bleiben.

Die einzelnen Aspekte sind im Folgenden etwas genauer dargestellt.

Konzentration ⇔ Integration

Konzentration (etwa "Ich schaff' es gut alleine") beschreibt die Eigenschaft zu fokussieren, etwas zu erreichen und sich etwa für eine Idee oder ein Ideal einzusetzen. Bleibt diese Eigenschaft isoliert (etwa vor dem Hintergrund aktueller neoliberal und neopatriarchaler Lebensentwürfe) so drohen bei den Burschen Perspektiven als Lonesome Cowboy, überforderter Einzelkämpfer, Eigenbrötler, etc.

Integration (etwa "Ich lebe in Beziehungen") bildet hier die andere Seite, die für die Kompetenz steht, sich in seinen Beziehungen mit anderen Menschen zu (er)leben. Sie kann etwa als Bereitschaft zu Freundschaft oder Partnerschaft auftreten, inklusive der dazu gehörenden Verantwortlichkeiten. Bleibt diese Eigenschaft ohne Ausgleich, so kann es zu Profillosigkeit oder einem Überhandnehmen von konfliktvermeidenden Strategien kommen.

Aktivität ⇔ Reflexivität

Aktivität (etwa "Ich gehe die Dinge an") beschreibt die Energie und Kraft, Dinge umzusetzen, in Angriff zu nehmen, etc. Dieser Aspekt ist stark erlebnis- und erfahrungsorientiert und gerät z.B. dann aus der Balance, wenn er in blinden Aktionismus ausufert, der sich über die Konsequenzen seines Tuns keine Rechenschaft ablegt.

Der Pol der Reflexivität (etwa "Ich verarbeite in Ruhe Erlebtes") meint den Prozess der Innenschau, des Nachdenkens und auch Bewertens von erlebten Dingen. Diese Zeit der Verarbeitung und Integration von Erfahrungen fördert den Ausgleich zu aktiven Phasen und Momenten. Auch diese Seite kann 'kippen', dann nämlich, wenn es in Richtung einer Passivität und Aktionslosigkeit geht, die sich zu nichts aufraffen kann.

Präsentation ⇔ Selbstbezug

Mit Präsentation (etwa "Ich zeige mich der Welt") ist die Fähigkeit angesprochen, sich darzustellen, seine extrovertierten Seiten zu leben, sich der Welt zu zeigen und auch deren Rückmeldungen entgegenzunehmen. Diese Fähigkeit spielt eine wesentliche Rolle in gegenwärtigen westlichen Gesellschaften und trägt bei Überzogenheit das Risiko in sich, zum bloßen Bluff zu verkommen, eine Fassade nach außen zu präsentieren, etc.

Selbstbezug (etwa "Ich höre in mich") betont demgegenüber den Bezug zu inneren Haltungen, Konzepten und dem eigenen Selbstwertgefühl. Das bezieht sich sowohl auf Bereiche,

die als Ressource bereit liegen, aber auch auf solche, die noch unlebbar scheinen und vielleicht als (noch) zu riskant erlebt werden. Ein Übertreiben dieses Aspektes würde darin liegen, in Introversion, Verschlossenheit und Verstummung zu leben.

(Kulturelle) Lösung ⇔ (Kulturelle) Bindung
Die (kulturelle) Lösung (etwa "Ich wage Neues") meint die Fähigkeit, zu neuen Dingen aufzubrechen, Veränderungen anzuregen und dort, wo es nötig scheint, erstarrte Normalitäten anzugreifen. Dies ist natürlich ein riskanter Prozess, der neben Mut und Energie auch das richtige Augenmaß braucht, um nicht in Machtdemonstrationen oder trotziges Querulantentum auszuarten.

Mit (kultureller) Bindung (etwa "Ich finde meinen Platz in dem, was in der Welt gerade da ist") ist die Kompetenz gemeint, sich in der gegebenen Welt einzufinden, die vorhandenen Strukturen in seiner Sinnhaftigkeit zu erkennen. Die Übernahme von Traditionen und Werten bedeutet hier nicht zwangsläufig eine Rückwärtsorientierung. Die Übertreibung läge hier vielmehr in starrer Prinzipientreue oder der Ideologisierung von bestimmten Ansichten.

Leistung ⇔ Entspannung
Leistung (etwa "Ich nütze meine Kräfte und Energien") betont die Lust daran, etwas zustande zu bringen, die Freude z.B. an einem Arbeitsergebnis, den Stolz auf Gelungenes. Dies wird unter den erwähnten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen häufig überlagert von einem Prozess, der in Richtung Überforderung, Workaholic und verlorener Work-Life-Balance geht.

Der ergänzende Aspekt zur Leistung ist jener der Entspannung (etwa "Ich ruhe mich aus"), der das Ausruhen, Genießen können, Loslassen, etc. meint. Es ist auch die Kunst des Nichts-Tuns, die hier gemeint ist, die der Regeneration und dem Kräfte Sammeln dient. Bleibt man auf diesem Bereich allein bezogen, so könnte allerdings auch Trägheit und passive Verweigerung die Folge sein.

Heterosozialer Bezug ⇔ Homosozialer Bezug
Mit dem heterosozialen Bezug (für Burschen etwa "Ich spüre und schätze meine Beziehungen zu Frauen") sind die persönlichen Bezüge und Beziehungen zu Frauen gemeint. Es ist damit aber auch die Fähigkeit gemeint, sich in die Welt des anderen Geschlechts hineinzuversetzen und impliziert damit eine Haltung und Forderung nach einem gleichberechtigten Geschlechterverhältnis. Wo dieser Aspekt aus Burschen/Männersicht ins Negative kippt, handelt es sich um eine Reduktion von Frauen auf sexuelle Objekte oder die Nähe zu Frauen, die aus homophoben Motiven heraus gesucht wird.

Der homosoziale Bezug (für Burschen etwa "Ich spüre und schätze meine Beziehungen zu Männern") meint den Kontakt und die Beziehungen von Männern zu anderen Männern. Hier sind Freundschaften und Erlebnisräume gemeint, in denen Männer miteinander sind und all das, was dabei an Positivem geschehen kann. Dieser Aspekt kann bei Burschen/Männern ohne Gegenpol bzw. unter dem Druck homophober Mechanismen allerdings auch zu Männerbündelei oder zur Reduktion von Männerfreundschaften auf konkurrenzbetonten oberflächlichen 'Fun' werden.

Konflikt ⇔ Schutz
Konflikt (etwa "Ich bin streitbar, um meinen Bedürfnissen einen ausreichenden Raum zu schaffen") meint die Fähigkeit Konflikte auszutragen, sich für eigene Bedürfnisse einzusetzen, auch gegen möglichen Widerstand für eigene Positionen zu kämpfen. Die Überbetonung dieses Pols ist gerade bei Männern wohl vertraut, nämlich als Streitlust bis hin zur Gewaltbereitschaft als letztes Mittel eigene Interessen durchzuboxen.

Schutz (etwa "Ich schütze mich und andere vor Gefahren") weist hier darauf hin, dass wir auch die Fähigkeit brauchen für unsere Sicherheit zu sorgen, im rechten Moment auch bestimmte Gefahren zu erkennen und zu vermeiden, aber auch andere in die Obhut zu nehmen. Als Übertreibung wäre dieser Aspekt wohl als chronische Konfliktvermeidung oder einem Verharren in einer Opferidentität zu sehen.

Stärke ⇔ Begrenztheit
Mit Stärke (etwa "Ich fühle mich kräftig") ist das Erleben und Einsetzen von Kraft in vielerlei Hinsicht gemeint, sei es als Verzicht auf Machtdemonstration oder auch als Zeigen von Schwäche, sei es als Ausstrahlung und persönliche Autorität. Die Überbetonung wäre in diesem Falle die Angeberei, das 'Sich Gebärden' oder prahlerische Inszenierungen.

Die Begrenztheit (etwa "Ich bin mir meiner Grenzen bewusst und beachte diese") meint eine Achtsamkeit gegenüber Grenzen bei sich und anderen Menschen. Gerade dieser Pol hat viel Potential, zu einer persönlichen Reife zu führen. Wer sich aber nur auf diesem Feld innerlich verliert, läuft Gefahr, in einer andauernden Mutlosigkeit zu verharren.

Dieses Balancemodell kann und soll nun dafür nutzbar gemacht werden, Burschenarbeit und die Jungen selbst aus ressourcenorientierten Blickwinkeln zu betrachten und z.B. in Übertreibungen und Schieflagen auch das Bedürfnis nach einem Gelingen des jeweils positiven Aspektes darin zu erkennen und herauszuarbeiten (natürlich immer unter Reflexion der gegebenen Geschlechterverhältnisse). Gerade in der Sichtbarmachung und erlebnisorientierten Vermittlung der sonst unbetonten und verdeckten Felder, die in Männer-/Burschenleben zwar vorhanden aber nicht ausreichend gewürdigt werden, liegt ein lohnender Auftrag an die Burschenarbeit, der auch sehr lustvolle und positive Bezüge an die Stelle von Problemen stellt.

Dieses hier von den Autoren für die Burschenarbeit skizzierte Modell kann auch für die Arbeit mit Mädchen fruchtbar gemacht werden. Hier gilt es dann eher die rechte Seite der Ressourcen als Ausgangspunkt zu nehmen. Das bedeutet wie oben ausgeführt, die positiven Qualitäten, die darin liegen zu würdigen und zu schätzen, und andererseits Möglichkeitsräume zu schaffen, die dem möglicherweise verkümmerten Pol Entwicklungsmöglichkeiten gibt. Darüber hinaus kann dieser Ansatz auch um weitere Aspekte und Wertepaare ergänzt werden, in der Praxis ist ein solcher ressourcenorientierter Blick oft sehr hilfreich und entlastend.

Wir kommen zum Schluss
Bildungsqualität misst sich unter anderem an der gleichberechtigten Teilhabe aller Beteiligten. Qualitätsstandards, die die Geschlechtszugehörigkeit der AkteurInnen und die Rahmenbedingungen der Institution nicht berücksichtigen, blenden einen entscheidenden Wirkfaktor von Bildungsprozessen aus.
Für gendersensibles Arbeiten sind die Wahl der Bildungsmittel, die räumlichen Vorgaben, die Sprache und viele andere Faktoren relevant – am bedeutsamsten ist jedoch: Gleichstellung beginnt bei den PädagogInnen.
Gendersensibilität zu entwickeln ermöglicht Antworten auf Fragen wie: Wie und wodurch findet (m)eine aktive Beteiligung statt an der Produktion von Geschlechtsunterschieden, die sich auf ein dualistisches Geschlechterkonzept beziehen? Und was tragen die Strukturen und Rahmenbedingungen zur "Fabrikation von Unterschieden" bei? Wo gibt es Veränderungspotentiale und wie kann ich sie nützen?
Gendersensibles Arbeiten kann durch gendersensible Qualitätsstandards unterstützt und überprüft werden. Auf der Persönlichkeitsebene ist es ein Projekt ohne Endpunkt.

Anschließende Diskussion:

Auf die Frage einer Teilnehmerin, ob nun die Mädchen die Gewinnerinnen des Schulsystems wären oder die Buben die Gewinner, antwortete Frau Schneider, dass dies eine Frage des Blickwinkels sei. Allein von den Schulnoten, den positiven Schulabschlüssen, dem Aufsteigen, der Anzahl der Maturantinnen und der Studentinnen (beides über 50%) her, seien die Mädchen eindeutig die Gewinnerinnen. Wenn wir jedoch schauen, wie es nach der Schule aussieht, dann ist festzustellen, dass die Mädchen/Frauen ihr Wissen im privaten und beruflichen Leben nicht in gleichem Maße einsetzen können. Die Gehaltsschere schließt sich nicht, Burschen/Männer haben nach wie vor mehr Prestige, Ansehen, Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Andererseits werden Burschen weniger darin ausgestattet "ein gutes Leben" zu führen.

Eine Teilnehmerin merkt an, dass es Untersuchungen gibt, die zeigen, dass Frauen, die ein naturwissenschaftlich-technisches Fach studieren überproportional oft aus Mädchenklassen kommen.

Frau Schneider erzählt von der Mädchenklasse des BG/BRG Rahlgasse, wo festgestellt wurde, dass die Mädchen, die zwei Jahre lang geschlechtshomogen unterrichtet wurden (und danach eine koedukative Klasse besuchten) bis zur Matura ihren Leistungsvorsprung bei den Noten und im Bereich der Sozialkompetenz halten konnten.
Der Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen kann sowohl für die Kinder spannend sein als auch für die Lehrkräfte: wie nehme ich mich in der gleichgeschlechtlichen Gruppe wahr, wie verhalte ich mich, welche Geschlechtsrollenerwartungen des jeweils anderen Geschlechts entfallen, fallen vielleicht erst jetzt die stillen Buben auf,...?

Herr Bissuti merkt an, dass eine Teilung inhaltlich bzw. pädagogisch Sinn machen muss. Nicht jede Gruppe ist gleich. Aber, wenn sich z.B. die Buben in einer Klasse auf die Sozialkompetenz der Mädchen verlassen, kann es Sinn machen, zu teilen. Statt ein "braves" Mädchen zwischen zwei "schlimme" Buben zu setzen, müssen dann die Buben selbst ihre Probleme lösen.

Frau Schneider verweist darauf, dass geschlechtshomogene Gruppen nicht Geschlechterdemokratie garantieren. Sonst wäre jeder Männer-Stammtisch oder jede Fußballmannschaft Garant von Geschlechterdemokratie. Es ginge bei der Diskussion um Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen auch nicht um eine Rückkehr zu alten Traditionen. Die Trennung setzt eine entsprechende Haltung der LehrerInnen voraus. Geschlechterverhältnisse sind selbstkritisch zu reflektieren und das Ziel wäre es, den Kindern die Möglichkeit zu bieten, Geschlechtergrenzen zu überschreiten.

Auf die Frage, wie wichtig männliche Bezugspersonen für die Buben wären, antwortet Herr Bissuti, dass im realen Leben oft männlichen Bezugspersonen fehlen. Hier hat ein Lehrer Vorteile, wenn er Beziehungsangebote machen kann. Es kommt auch anders an, ob eine Frau oder ein Mann etwas sagt. Aber Tatsache ist, dass es in der Volks- und Hauptschule wenig Lehrer gibt. Jede Person, die geschlechterreflektiert arbeitet ist wichtig. Und Geschlechterverwirrung kann auch eine Lehrerin betreiben, die sich geschlechtsuntypisch verhält.

Die Moderatorin, Frau Oswald, merkt an, dass es einen Bereich gibt, wo Änderungen ohne großen Aufwand möglich sind: den Bereich der Sprache. Statt z.B. nur von Schülern zu reden, kann von Schülerinnen und Schülern gesprochen werden, etc.

Literaturempfehlungen:

- Breit Simone: Lese-Kompetenz im internationalen Vergleich. In: Schreiner Claudia (Hg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz 2007, 40-47
- Focks Petra: Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien 2002
- Hagemann-White Carol: Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen aus einer theoretischen Einsicht. In: Pasero Ursula, Braun Friederike: Konstruktion von Geschlecht. Pfaffenweiler 1995, 182-198
- Jämställdhetsarbete i praktiken: Gävle. In: Hur är det ställt? Tack, ojämt! Erfarenheter av jämställdhetsarbete i grundskolor och gymnasieskolor. Hg: Myndigheten för skolutveckling. Ödeshög 2003, 29-34 (Gleichstellungsarbeit in der Praxis: Gävle. In: Erfahrungen bezüglich Gleichstellungsarbeit in Grundschulen und Gymnasien.)
- Lorber Judith: Gender-Paradoxien. Opladen 1999
- Meließnig Christina, Wallner-Paschon Christina: Mathematische Inhaltsbereiche bei Mädchen und Buben. In: Suchan Birgit, Wallner-Paschon, Christina, Bergmüller Silvia, Schreiner Claudia (Hg.): TIMSS 2007. Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz 2008, 20-21
- Meuser Michael: Geschlecht und Männlichkeit: Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Wiesbaden 2006
- Mühlegger Gerda: Bericht der wissenschaftlichen Untersuchung zum Projekt "Erziehung zur Gleichheit", Projektjahr 1998/99, des Frauenministeriums Luxemburg im Rahmen des 4. mittelfristigen Aktionsprogrammes der Europäischen Gemeinschaft für die Chancengleichheit von Frauen und Männern. Verfasst von Waltraud Hartmann, Gerda Mühlegger, Claudia Schneider, Tina Rögl. Wien 1999
- Popp Ulrike: Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: Holtappels Heinz Günter, Heitmeyer Wilhelm, Melzer Wolfgang, Tillmann Klaus-Jürgen (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim, München 1997, 207-223
- Schneider Claudia: Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren. Unter Mitarbeit von Heidi Rasworschegg und Sylvia Minich. Frauenabteilung der Stadt Wien (Hg.), Wien 2005
- Schneider Claudia: Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter bis zu 10 Jahren im Rahmen einer geschlechtssensiblen Education Box. Frauenabteilung der Stadt Wien (Hg.), Wien 2005
- Schneider Claudia u.a.: PAIS - Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule. Teil I + II. Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz, Wien XII. Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation. bm:bwk (Hg.), Wien 2002
- Schreiner Claudia: Mathematik-Kompetenz im internationalen Vergleich. In: Schreiner Claudia (Hg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz 2007, 48-55
- Svaleryd Kajsa: Gleichberechtigungsprojekt an den Vorschulen Tittmyran und Björntomten, Gemeinde Gävle 1996-1999. Gävle 2002
- Svaleryd Kajsa: Genuspedagogik. Stockholm 2003
- West Candace, Zimmerman Don H.: Doing Gender. In: Gender & Society. 1987/1, 125-151

- Wetterer Angelika: Gleichstellungspolitik und Geschlechterwissen – Facetten schwieriger Vermittlung. Vortrag im GenderKompetenzZentrum am 14.2.2005. In: GenderKompetenzZentrum an der Humboldt-Universität zu Berlin, http://www.genderkompetenz.info, Berlin 2005, 10; Download: http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gl_wetterer_gleichstellungspolitik_und_geschlechterwissen_140205.pdf (4.2.2010)
- Winter Reinhard, Neubauer Gunter: Dies und Das! Das Variablenmodell "balanciertes Junge- und Mannsein" und die Praxis der Jungenarbeit. In: Sturzenhecker Benedikt, Winter Reinhard (Hg.): Praxis der Jungenarbeit. Weinheim und München, 2002
- Zulehner Paul M. (Hg.): MannsBilder. Ein Jahrzehnt Männerentwicklung. Ostfildern 2003

Mag.a Claudia Schneider
Kulturwissenschafterin; Referentin und Aus- und Fortbildnerin zu gender- und diversity-sensibler Pädagogik, Evaluationen von geschlechtssensiblen Wiener Schulprojekten; Beraterin für Managing Gender and Diversity, systemische Organisationsberaterin; Mitarbeiterin im Verein EfEU www.efeu.or.at; externe Lektorin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien und der Universität für Angewandte Kunst Wien.

Mag. Romeo Bissuti
Klinischer- und Gesundheitspsychologe, Studienschwerpunkt Geschlechterforschung; Mitarbeiter der Wiener Männerberatung; Obmann der White Ribbon Österreich Kampagne; Leiter des MEN Männergesundheitszentrums; freier Fortbildner zu Männerthemen.

Volksschul-Workshop

Sibylle Eisenburger, Werner Palme

So stand es in der Einladung:

Vormittag: Lehrplan; Grundlagen, Internetlinks, Schulbücher
Nachmittag: praktische Umsetzung im Unterricht, Stundenplan, Austausch

Vormittagsworkshop:

Folgendes war als Theorieinput angedacht:

- Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Pädagogik
- Geschichte der Koedukation
- Koedukation heute
- Auswirkungen
- Ansätze der geschlechtssensiblen Pädagogik
- Theorie und Praxis
- Wege zur genderbewussten Pädagogik

Da viele dieser Inhalte schon in den Impulsreferaten zur Sprache gekommen waren, stellte Frau Eisenburger den Workshop um und machte mit der Gruppe eine Art Selbsterfahrung: Wie ist es für mich, mein Geschlecht zu haben? Jetzt, als Jugendliche(r), als Schulkind, wie wurde ich empfangen als ich auf die Welt kam?
Es hat sich eine rege Diskussion entsponnen.

Nachmittagsworkshop:

Gender in der Volksschulpraxis:

- Statistik und Notwendigkeit von Gender in der Volksschule
- Vorstellung des Gender-Modells in der VS 12, Haebergasse 1a
- Arbeitsunterlagen, Ideen und Denkanstöße für die TeilnehmerInnen in ihren Schulen
- Vorstellung des Projektes "Eigenständig werden"
- Vorstellung von genderorientierten Schulbüchern
- Reflexion der eigenen Schulsituation und des Workshops

Ein Highlight war die Reflexion der eigenen Unterrichtsarbeit mit Hilfe von Kinderfragebögen und genderorientierten Klassenraumplänen.

Einige TeilnehmerInnen äußerten den Wunsch nach Informationen zur genaueren Organisation und praktischer Durchführung in der eigenen Klasse. Durch die unterschiedliche Schul- und Klassenorganisation ist es schwierig für die verschiedenen Schulen Ratschläge zu geben, daher die Ermutigung meinerseits einen kleinen Schritt in die Genderpädagogik zu wagen.

Es hat mich sehr gefreut, dass viele TeilnehmerInnen auch von anderen Teilen Wiens Interesse gezeigt haben und gekommen sind.
Die Gruppe hat sehr engagiert und interessiert mit uns gearbeitet und diskutiert.

Literaturempfehlungen:

- Pons Schulbücher für Mädchen und Jungen
- Arbeitsmappe zum Projekt "Eigenständig werden"

Foto: Werner Palme

Sibylle Eisenburger
1949 geboren, Psychologie und Geschichte-Studium, Lehrerin an Volks- und Hauptschulen. Lebens- und Sozialberaterin, systemische Supervisorin/Coach, Mediatorin. Begleitung von Sterbenden und deren Angehörige am Krankenhaus Lainz. Seit 8 Jahren an der Volksschule Haebergasse erst als Stütz-, dann als Integrationslehrerin tätig.

Werner Palme
Ich bin verheiratet und Vater zweier Söhne. Ich bin seit 1993 Volksschullehrer und habe als Klassenlehrer in einer Integrationsklasse und in einem Mehrstufenmodell gearbeitet. Ein Jahr habe ich als Zivildiener in einer Schule für Kinder mit Handikap gearbeitet, außerdem war ich ein Jahr in Karenz bei unseren Söhnen. Seit vier Jahren bin ich Begleitlehrer in drei Klassen. Auf Grund meines Geschlechtes bin ich immer in gemischtgeschlechtlichen LehrerInnen-teams tätig gewesen und seit 2002 daher auch mit der geschlechtssensiblen Pädagogik in der Volksschule befasst.

KMS–Workshop 1

Maria Berghammer, Doris Pichler

So stand es in der Einladung:

Gemeinsames Betrachten und Erforschen von geschlechtssensiblen Handlungsstrategien im eigenen Unterricht, in der Interaktion zwischen SchülerInnen, den KollegInnen und der Leitung. Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten (reflexive Koedukation, Doing Gender,...) Maßnahmen erarbeiten, die sich leicht in den Schulalltag integrieren lassen.

Der Workshop gliederte sich in folgende Phasen:

Gendersoziogramm

Darstellung des Geschlechterverhältnisses – Direktion, Kollegium, Fachkoordination, Mehrdienstleistung, bezahlte Supplierstunden, Stundenplanerstellung, Freizeitleitung, Sprache mit anschließender gemeinsamer Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.

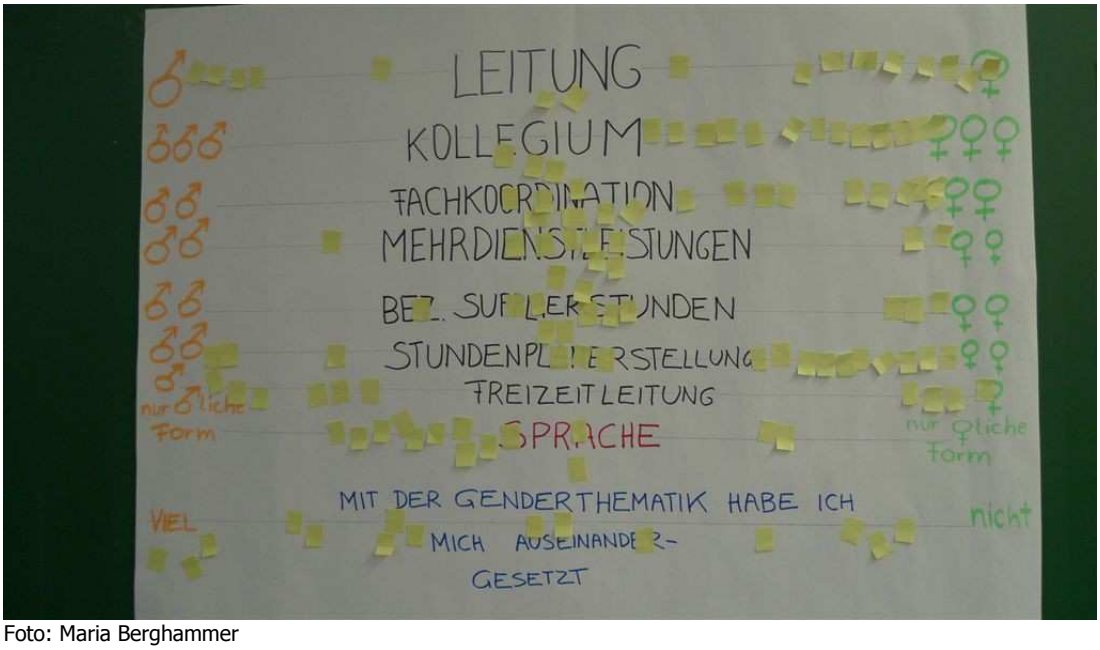

Foto: Maria Berghammer

Wie Genderfit bin ich?

Wichtige Begriffe (Gender, Gendermainstreaming, Doing Gender, Undoing Gender, hegemoniale Männlichkeit, Geschlechterstereotype, Sexismus, Feminismus, Heimlicher Lehrplan, geschlechtsspezifische Sozialisation, Patriarchat, Geschlechterordnung, Androzentrismus, Koedukation, Geschlechterdemokratie) der Gendertheorie werden mittels eines Multiple Choice Tests geklärt.

Foto mit Workshopleiterin Doris Pichler – aufgenommen von Maria Berghammer

Doing Gender oder Bilder in unserem Kopf an Hand eines Berufsratespiels

Portraits von 4 Männern und 5 Frauen werden gezeigt – ihre Berufe sollen erraten werden. Gemeinsam wird der Rateprozess reflektiert.

Foto mit Workshopleiterin Maria Berghammer – aufgenommen von Doris Pichler

Genderkompetenz in der eigenen Schule – ein Nachdenk- bzw. Reflektions-prozess

Die TeilnehmerInnen stellen der Gruppe die Antworten auf folgende Fragen vor:

- Welche geschlechtssensiblen Maßnahmen gibt es in meinem Unterricht/in meiner Schule?
- Welche sind noch wünschenswert?

Bei dieser Frage war in beiden Gruppen der Wunsch nach mehr Raum zum Teilen der Gruppe offensichtlich.
Durch das gemeinsame Gespräch wurden bereits vorhandene Aktivitäten ins Bewusstsein gerufen, Anregungen anderer Schulen wurden aufgegriffen.
Die Ebene des Kollegiums wurde nicht angesprochen.
Die Leitungsebene wurde einmal als Einforderungsinstanz einer geschlechtssensiblen Maßnahme erwähnt.

Schlussrunde
In der Schlussrunde wurde von einigen TeilnehmerInnen angemerkt, dass klar geworden ist, dass geschlechtssensible Pädagogik nicht eines Projekts bedarf, sondern dass bereits kleine Veränderungen im Handeln während des Unterrichtsgeschehens, in der Interaktion, Sprache, Sitzordnung, teilweise – je nach Sinnhaftigkeit – Trennung in geschlechtshomogene Gruppen, bei den Inhalten,… geschlechtssensible Maßnahmen sein können.

Literaturempfehlungen:

- Beauvoir Simone de: Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau. Reinbek 2000
- Budde Jürgen, Scholand Barbara, Faulstich-Wieland Hannelore: Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Weinheim/München 2008
- Bourdieu Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982
- Butler Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M. 2003
- Connell Robert W.: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden 2006
- Mörth Anita P., Hey Barbara (Hg.): Geschlecht und Didaktik. Graz 2006
- Werkmappe Genderkompetenz. Zürich 2009

Mag.a Maria Berghammer
Lehramt für Englisch, Geschichte und Sozialkunde, Informatik; Studium der Geschichte und Kulturwissenschaften; tätig in der Kooperativen Informatikmittelschule in Wien 12, Erwachsenenbildnerin.

Dipl-Päd.in Doris Pichler
Lehramtsprüfung für Deutsch, Bewegungserziehung, Bildnerische Erziehung und Informatik; Schülerberaterin, Koordinatorin für Berufsorientierung – Ansprechpartnerin für Genderfragen; aktive Mädchenarbeit; tätig in der Kooperativen Informatikmittelschule in Wien 12.

Arbeitsschwerpunkte von beiden:
Gender und Migration; Expertinnen im ReferentInnenpool für Genderarbeit des BMUKK; Referentinnen für Gender und Didaktik im Rahmen von bundesweiten und interdisziplinären LehrerInnenfortbildungen Gender und Schule; IT-Aneignung in der Sekundarstufe (IMST – Projekt); mitverantwortlich für die inhaltliche Gestaltung der Website www.gender.schule.at, und zwar für den Bereich Migration sowie bei Frau Pichler für den Bereich "Sport und Freizeit".

KMS–Workshop 2

Martin Henschl, Beate Richter, Andrea Stachl-Astleithner

So stand es in der Einladung:

Warum Mädchen- und Bubenarbeit?, geschlechtssensible Pädagogik und die Umsetzung in der Praxis, Startpaket, KoKoKo-Stunden, Beispiele aus unterschiedlichen Unterrichtsfächern

Begrüßung der TeilnehmerInnen und kurze Vorstellung unsererseits

Einstieg und Überleitung

Fragen zur eigenen Schulzeit wurden gestellt. Aufstellung auf einer imaginären Leiste im Raum (Treppe).

- Rückblick auf die eigene Schulzeit (Unterstufe/Oberstufe), wie wurde diese Zeit erlebt?
- Welche Bezugspersonen (Geschlecht) spielten hauptsächlich in der Unterstufe/Oberstufe eine Rolle?
- Haben Sie sich in Ihrer Rolle als Mädchen/Bub wohl gefühlt?
- Gab es Nachteile? Beispiele?

Foto: Rückblick auf die eigene Schulzeit - aufgenommen von Martin Henschl

Hauptteil

<u>Meine Schulzeit – Reflexion</u>

Beim AB "Mädchen und Buben in meiner Schulzeit" waren die Satzanfänge

Mädchen durften …

Buben durften …

Mädchen interessierten sich für …

Buben interessierten sich für …

Mädchen waren …

Buben waren …

Mädchen sollten nicht …

Buben sollten nicht …

Mädchen waren besonders gut in …

Buben waren besonders gut in …

zu beenden.

Anschließend wurden am Flipchart Begriffen zu "typisch männlich/typisch weiblich" gesammelt.

Meine Rolle als LehrerIn - Selbstreflexion

Einige Fragen zum Rollenverhalten werden schriftlich auf dem Arbeitsblatt beantwortet.

- Bin ich gerne Frau / Mann?
- Gibt es Situationen, in denen ich mich in meiner weiblichen / männlichen "Haut" unwohl fühle?
- Was bedeutet Weiblichkeit / Männlichkeit für mich?
- Behandle ich Schülerinnen und Schüler unterschiedlich?
- Reagieren Schülerinnen und Schüler unterschiedlich auf mich?
- Wo könnte ich konkrete Handlungen setzen, um Gleichstellung zu fördern?

Anschließende Reflexion mit den Leitfragen "Wie ist es Ihnen bei der Bearbeitung der Fragen gegangen? Welche Fragen waren eindeutig zu beantworten? Welchen waren schwierig?"

Überleitung: Welchen Handlungen setzen wir auf Grund dieser Reflexion?

PLUS – eine Möglichkeit zur Umsetzung geschlechtssensibler Pädagogik

- Info-Blatt PLUS – Klasse – Organisation und Aufbau einer geschlechtergerechten Klasse.

Unterrichtsbeispiele für Deutsch, Mathematik und Englisch.

Schluss

Materialienangebot: Startpaket, Soziales Lernen, Unterrichtsmaterialien

Abschließende Bemerkungen:

Es kam zu anregenden Diskussionen und einem Austausch zu Mädchen- und Bubenarbeit.

In der Selbstreflexionsphase (Rückblick auf die eigene Schulzeit, Mädchen und Bub sein,...), die die Anwesenden mitgemacht haben, war natürlich in diesem Rahmen keine absolute Öffnung zu erwarten. Nicht allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen ist aber klar, dass der Weg zu einer gendergerechten Schule nur über Selbstreflexion und einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Mann-, Fraubild sein kann. Nur wenige waren der Ansicht, dass Unterrichtsbeobachtungen zum eigenen Unterricht sinnvoll sind, viele waren der Ansicht, dass sie gendersensibel arbeiten. Der Wissensstand zum Thema war sehr unterschiedlich. Beim Rückblick auf die eigene Schulzeit waren einige überrascht, wie gern/ungern sie in manchen Phasen in die Schule gegangen sind und wie unterschiedlich wichtig männliche oder weibliche Bezugspersonen in diesen Zeiten waren.

Literaturempfehlungen:

- Der virtuelle gesebo-Koffer, Materialien für die LehrerInnenaus- und -weiterbildung (www.gendernow.at)
- Boldt Uli: Jungen stärken. Materialien zur Lebensplanung (nicht nur) für Jungen. Baltmannsweiler 2005
- Nar Anja: Mädchen in mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Unterrichtsfächern. Pädagogische Hochschule Freiburg-Frauenbeauftragte, 2002
- siehe Anhang

Martin Henschl
Ausbildung im Bereich der Bubenarbeit bei Andreas Zieske, im Projekt P.A.I.S. als Integrationslehrer tätig, Koordinator der Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming und des Projekts PLUS, Organisation der Tagung SCHULQUALITÄT & GENDER MAINSTREAMING 2003 in Wien (gemeinsam mit BSIin Reg.Rätin Brigitte Schäffer).
KMS JOHO, Johann-Hoffmann-Platz 19, 1120 Wien

Beate Richter
Von Beginn an beim Projekt P.A.I.S. und PLUS mitgearbeitet, Koordinatorin der Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming und des Projekts PLUS, derzeit Hauptaufgabe in den Bereichen Gender und Lesen, Mädchen- und Bubenförderung.
KMS JOHO, Johann-Hoffmann-Platz 19, 1120 Wien

Andrea Stachl-Astleithner
Im Projekt P.A.I.S. sechs Jahre als Klassenlehrerin tätig, Koordinatorin der Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming und des Projekts PLUS.
KMS JOHO, Johann-Hoffmann-Platz 19, 1120 Wien

Plenum und Abschlussrunde

Von der Moderatorin wurde um Inputs aus den Workshops gebeten.

Anschließend ein paar Wortmeldungen:

Ein Teilnehmer des Volksschul-Workshops: *"Ich habe im Workshop Ideen für die Praxis bekommen. Außerdem war es gut, um zu sehen, was man schon tut und was noch nicht."*

Eine Teilnehmerin des Volksschul-Workshops: *"Ich habe mir vorgenommen in meiner Klasse homogene Gruppen nach Geschlecht zu machen. Außerdem bin ich wieder dazu angeregt worden, mich mit dem Projekt Gewaltprävention auseinanderzusetzen."*

Eine Teilnehmerin des KMS 1-WS: *"Es ist wichtig, bei sich selbst zu beginnen, zum Beispiel im eigenen Sprachgebrauch."*

Eine Teilnehmerin des KMS 1-WS: *"Gendergerechtigkeit ist ad hoc oft nicht möglich, aber zumindest darüber zu reflektieren ist möglich."*

Eine Teilnehmerin des KMS 2-WS: *"Es war interessant, dass viele der Teilnehmenden nicht wussten, was in der Schule noch an Ungleichbehandlung passiert. Das war ein guter Bewusstwerdungsprozess."*

Moderatorin:
Es ist gut genau hinzuschauen, zu reflektieren und sich Anregungen von anderen LehrerInnen, anderen Schulen zu holen; der Austausch ist wichtig, um nicht alles neu erfinden zu müssen."

Foto: Moderatorin Barbara Oswald - aufgenommen von Doris Pichler

Feedback:

Die TeilnehmerInnen wurden gebeten, Punkten zu den folgenden Fragen zu kleben:

- Die Referate waren informativ.
- Die Workshopinhalte erweitern meinen "Genderhorizont".
- Die Veranstaltung wird sich auf meinen Unterricht auswirken.
- Die Veranstaltung soll es wieder geben.

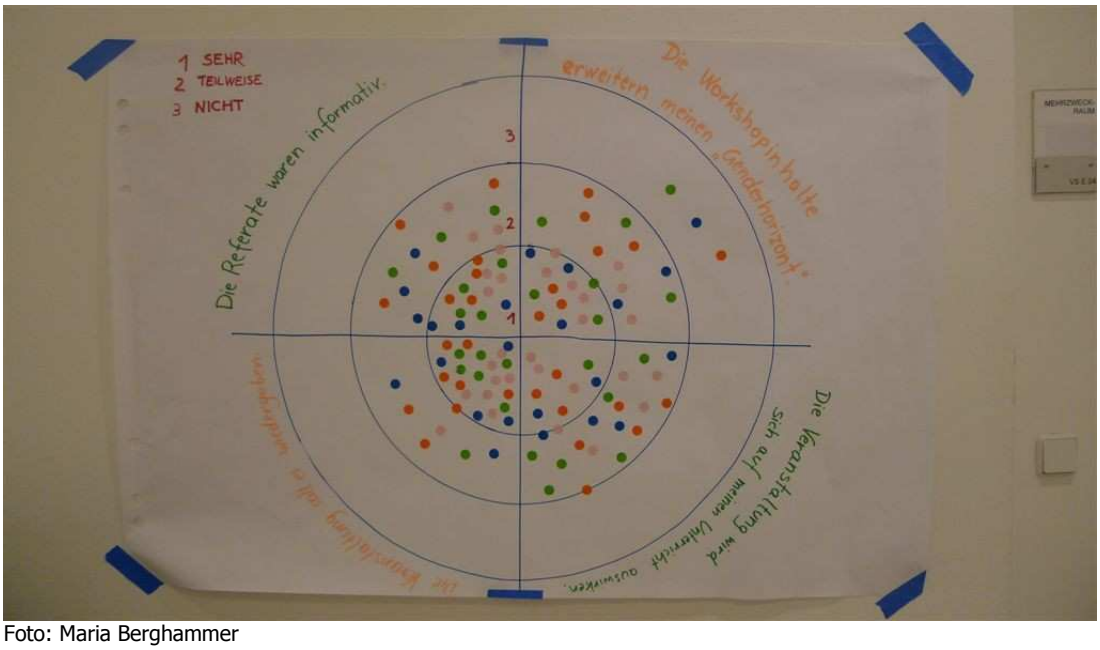

Foto: Maria Berghammer

1 ... sehr, 2 ... teilweise, 3 ... nicht

ANHANG

1) Einladung zum Gendertag APS Wien

2) Materialien zum KMS-Workshop 2:

- Fragen zur eigenen Schulzeit
- Meine Rolle als Lehrerin / Lehrer
- Informationen zum Projekt PLUS – Partnerschaftlich Lernen und Schule
- Abenteuer "Männlichkeit" (Martin Henschl) inkl. Spieleliste und Literaturtipps
- Bubenarbeit (Martin Henschl)

3) TeilnehmerInnenliste

GENDERTAG APS WIEN
(Genderkompetenz in der Schule)

Am Donnerstag, den 14. Jänner 2010
8.30 - 15.30 Uhr
Festsaal der KMS Johann Hoffmann Platz 19, 1120 Wien

ABLAUF

08.30-09.00	Begrüßung BSIin Reg.Rätin Schäffer Brigitte Klärung des Tagesablaufes, Vorstellung der Workshops Moderation: Mag.ª Oswald Barbara (Sprungbrett)
09.00-11.00	Impulsreferat mit anschließender Diskussion "Genderkompetenz in der Schule" Mag.ª Schneider Claudia (Verein Efeu) Mag. Bissuti Romeo (M.E.N.) Kaffeepause
11.00-12.30	1. Workshoprunde
12.30-13.30	Mittagspause (Buffet am JOHO)
13.30-15.00	2. Workshoprunde
15.00-15.30	Plenum und Abschlussrunde

VS-Workshop (Eisenburger, Palme)
Vormittag: Lehrplan; Grundlagen, Internetlinks, Schulbücher
Nachmittag: praktische Umsetzung im Unterricht, Stundenplan, Austausch

KMS–Workshop 1 (Mag.ª Berghammer, Pichler)
Gemeinsames Betrachten und Erforschen von geschlechtssensiblen Handlungsstrategien im eigenen Unterricht, in der Interaktion zwischen SchülerInnen, den KollegInnen und der Leitung. Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten (reflexive Koedukation, Doing Gender, ...) Maßnahmen erarbeiten, die sich leicht in den Schulalltag integrieren lassen.

KMS–Workshop 2 (Henschl, Richter, Stachl-Astleithner)
Warum Mädchen- und Bubenarbeit?, geschlechtssensible Pädagogik und die Umsetzung in der Praxis, Startpaket, KoKoKo - Stunden, Beispiele aus unterschiedlichen Unterrichtsfächern

Anmeldungen bis 10.01.2010 an martin.henschl@schule.at!

Fragen zur eigenen Schulzeit (Reflexion) **(Beate Richter)**

Auf einer imaginären Leiste aufstellen! Nach jeder Frage Zeit für Austausch geben!

1. Rückblick auf die eigene Schulzeit (Unterstufe/Oberstufe), wie wurde diese Zeit erlebt?
2. Welche Bezugspersonen (Geschlecht) spielten hauptsächlich in der Unterstufe /Oberstufe eine Rolle?
3. Haben Sie sich in Ihrer Rolle als Mädchen/Bub wohl gefühlt?
4. Gab es Nachteile? Beispiele?

AB Mädchen und Burschen in meiner Schulzeit in Einzelarbeit ausfüllen

1. Mädchen durften …
2. Buben durften …
3. Mädchen interessierten sich für …
4. Buben interessierten sich für …
5. Mädchen waren …
6. Buben waren …
7. Mädchen sollten nicht …
8. Buben sollten nicht …
9. Mädchen waren besonders gut in …
10. Buben waren besonders gut in …

<u>Diskussion:</u>

Haben sich Ihrer Meinung nach Mädchen und Buben verändert? In welcher Weise?
Welche Ihrer erlebten "Klischees" erleben Sie heute in Ihren Klassen?
Was ist männlich/weiblich? Gibt es eindeutige Zuordnungen?

Meine Rolle als Lehrerin / als Lehrer
Selbstreflexion

1. Bin ich gerne Frau / Mann?

2. Gibt es Situationen, in denen ich mich in meiner weiblichen / männlichen "Haut" unwohl fühle?

3. Was bedeutet Weiblichkeit / Männlichkeit für mich?

4. Behandle ich Schülerinnen und Schüler unterschiedlich?

5. Reagieren Schülerinnen und Schüler unterschiedlich auf mich?

6. Wo könnte ich konkrete Handlungen setzen, um Gleichstellung zu fördern?

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

Die Schule muss vor allem den Mädchen größeres Selbstbewusstsein vermitteln und ihr Selbstwertgefühl stärken.

Sie muss aber auch den Buben die Möglichkeit des Einübens emotionaler und praktischer Reproduktionstätigkeiten ermöglichen.

Da Mädchen und Buben nicht die gleichen Prioritäten haben, sollte jeder Unterricht aus den Erfahrungen und Erlebnissen der einen und der anderen schöpfen. Die Einführung der Koedukation (seit 1975) sollte die Geschlechterrollenklischees vermindern und einen gleichberechtigten, herrschaftsfreien Umgang zwischen Mädchen und Buben ermöglichen. Diesem Anspruch konnte die Koedukation nicht gerecht werden. Je länger die Mädchen den koedukativen Schulbetrieb durchlaufen, desto eher verstummen sie während des Unterrichtsgeschehens. Auch ein Vordringen der Mädchen in traditionell männliche Berufssparten konnte nicht verwirklicht werden.
Nach 35 Jahren Koedukation konnte festgestellt werden, dass Mädchen aus homogenen Klassenverbänden einen überproportional höheren Anteil an technisch-mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien ausmachten, und dass Buben nach wie vor eine gewisse Hemmschwelle oder ein gewisses Desinteresse den Sprachen gegenüber zeigten.
Es hat sich gezeigt, dass der Unterricht eher an den Interessen der Buben anknüpft, jene bestimmen vorwiegend die Themen, die Zeiteinteilung und die Methodik. Außerdem fordern sie durch ihr Verhalten die volle Aufmerksamkeit der Lehrpersonen.
Das bloße Nebeneinandersitzen - die derzeitige Gestaltung der Koedukation, kann die anfangs genannten Ziele somit nicht erfüllen!

PLUS (Partnerschaftlich Lernen und Schule) - Konzept:

<u>Doppelbesetzung</u> in möglichst vielen Gegenständen, um einen der jeweiligen Situation entsprechenden Unterricht sowohl im heterogenen als auch homogenen Klassenverband zu gewährleisten (Stundenausmaß der Regelhauptschule). Etliche Buben haben sehr wenig Kontakt zu ihren Vätern oder kennen sie überhaupt nicht. Der Lehrer in der Schule ist oft die erste männliche Person, die sich mit ihnen für einen längeren Zeitraum kontinuierlich auseinandersetzt.

Deshalb sollte sowohl eine männliche als auch eine weibliche Lehrperson gemeinsam das Unterrichtsgeschehen im heterogenen Klassenverband gestalten.
Durch einen **Integrationsstatus** sollen soziale Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten eingeübt werden, speziell im Bereich Verantwortung übernehmen.
Da die Unterrichtsarbeit hinsichtlich der Reflexion der eigenen Geschlechteridentität eine über vier Jahre aufbauende ist, sollte der Klassenverband nicht durch Neuzugänge gestört werden. Jugendliche orientieren sich im Alter von 12-14 Jahren vorwiegend an der peer group.

Aus diesem Grunde sollte der Klassenverband sozial ausgewogen sein, d.h. alle gesellschaftlichen Schichten müssen zu gleichen Teilen vertreten sein. Deshalb sollen hinsichtlich der Beurteilung die gleichen Bedingungen wie in den Integrationsklassen gelten.

Eine **KOKOKO**-Stunde (Kooperation, Koordination und Konfliktmanagement) pro Woche. Kommunikationsmodelle sollen eingeübt und erprobt werden. Konflikte sollen aufgearbeitet und gemeinsame Vorhaben sollen geplant und entwickelt werden.
EDV-Unterricht ab der fünften Schulstufe als verbindliche Übung sollte getrennt für Mädchen und Buben angeboten werden.
Berufskunde ab der siebenten Schulstufe als einstündige verbindliche Übung.
Wenn man bedenkt, dass fast 85% der weiblichen Lehrlinge in drei Ausbildungssparten tätig sind, erscheint ein zusätzlich zum Unterricht vertiefendes Angebot an Berufsinformation als Notwendigkeit.

Ein LehrerInnenteam, das sich der geschlechtssensiblen Problematik bewusst ist.
Dies setzt Therapie- oder Supervisionserfahrung voraus. Supervision muss für alle am Projekt beteiligten Lehrpersonen gewährleistet sein.

Das Projekt PLUS will nun folgende Ziele verwirklichen:

- 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. Mädchen haben einen anderen Zugang als Buben zu den naturwissenschaftlichen Fächern.
- Den Buben den Zugang zu den Fremdsprachen zu ermöglichen.
- Abbau von Homophobie bei den Buben.
- Das Ausprobieren und Erproben neuer Rollenbilder in einem geschützten Rahmen mit dem Ziele Verantwortung zu übernehmen. Bei Mädchen mit dem Schwerpunkt leadership, bei Buben care persons (Nord-Lila Modellprojekt/Norwegen)
- 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).
- Förderung sozialer Kompetenz.
- Eine Verbesserung des Kommunikationsverhaltens zwischen Buben und Mädchen.

Abenteuer "Männlichkeit" (Martin Henschl)

Aus einer Idee wird eine Lebensweise

Welche Lehrperson kennt nicht die Situation, dass Buben sich Raum und Aufmerksamkeit einfach nehmen?
Das Männlichkeitsbild von Buben ist geprägt von den Superhelden der Medien. Viele haben keine männliche Bezugsperson, die ihnen ein lebendiges Männerbild bietet, das nicht dem zwangsheterosexuellen, weißen Männerklischee entspricht.
Die Auswahl ist daher oft beschränkt auf "Sieger-sein-müssen" und "Cool-sein-müssen". Ihr Lebensbild wird von der Zwangsvorstellung geleitet, "Der Mittelpunkt der Welt sein zu müssen".

Meine Erfahrungen im P.A.I.S. bzw. PLUS-Projekt haben folgendes gezeigt:

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

Dabei ist es ebenso wichtig, das Umfeld der Buben mit einzubeziehen als auch sie ernst zunehmen und ihnen zuzuhören.
Buben wollen Alternativen!

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

Zur Bubenarbeit im PLUS Projekt (Schwerpunkte):

5. Klasse: FREUNDSCHAFT

- Sich selber kennen lernen
- Wahrnehmung schärfen
- Respektvoller Umgang miteinander
- Sexualität & Homophobie thematisieren
- Soziale Fähigkeiten stärken

6. Klasse: GRENZEN

- Kommunikation üben
- Grenzen wahrnehmen und akzeptieren
- Anderssein zulassen können
- Regeln
- Streiten lernen

7. Klasse: MÄNNLICHKEIT

- Männliche Vorbilder hinterfragen
- Sexismus, Rassismus und Zivilcourage als Thema
- Unsicherheit muss nicht zwangsläufig zu Gewalt werden
- Ängste und Unsicherheiten bewusst machen und Handlungsweisen dazu ausprobieren
- Cool sein neu definieren

8. Klasse: BEZIEHUNGEN

- Beziehungsfähigkeit stärken
- Kommunikation ausbauen: Gefühle und Ängste formulieren und aussprechen
- Sexualität
- Verantwortung übernehmen

Grundstruktur für alle KOKOKO-Stunden ist:

1. "Ritual": 2-3 Minuten "sich sammeln / wahrnehmen".
2. Befindlichkeit der Buben erfragen und gegebenenfalls damit arbeiten.
3. Ein Thema vorgeben und damit arbeiten (Impulsvideo oder Impulsgeschichte).
4. Spiele und Übungen

Aus http://www.joho.homac.at/plus/plus_download.html

Spieleliste:

Berührungsspiele:

- Autowaschstraße
- Im-Kreis-Massage
- Wettermassage
- Gordischer Knoten
- Mattenraufen

Gruppenspiele:

- Plane wenden
- Magic Stick
- Blind einen Rucksack im Wald finden
- Roboterspiel
- Knopf ins Seil machen
- Drachenschwanz

Theater:

- Szenen nachspielen / Rollenspiele
- Forumtheater
- cool bzw. uncool bewegen

Wahrnehmungsübungen:

- Blinder Spaziergang
- Umgebungsgeräusche
- 3 Dinge ändern
- Blind zusammenräumen
- Blind PartnerIn nachstellen

Sonstiges:

- Lobrunde
- Vertrauensspiele

Literaturtipps:

- Baer Ulrich: 666 Spiele. für jede Gruppe. für alle Situationen. Seelze 1994
- Bissuti Romeo u.a.: "STARK! Aber wie?" Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention, BMBWK 2002. Download: www.bmukk.gv.at/medienpool/7653/starkaberwie.pdf
- Boal Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt 1989
- Boal Augusto: Der Regenbogen der Wünsche. Seelze 1999
- Hoppe Siegrid, Hoppe Hartmut: Klotzen Mädchen! Spiele und Übungen für Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung. Mülheim an der Ruhr 2000
- Krabel Jens: Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen, Mülheim an der Ruhr 2000
- Stachl-Astleithner Andrea, Henschl Martin (KMS 12), "STARTPAKET für Geschlechtssensible Pädagogik, Mädchen- und Bubenarbeit, Gender Mainstreaming in der Klasse", Wien 2006. Download: www.joho.homac.at/plus/plus_download.html
- Walker Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1. Spiele und Übungen. Berlin 1995
- Welz Eberhard, Ulla Dussa (Hg.): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konflikt-bewältigung für Mädchen und Jungen. Ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. 2 Bände, Berlin 1998
- www.gender.schule.at/index.php

BUBENARBEIT (Martin Henschl):

Eigener Ansatz:

- Antisexistischer Ansatz (HVHS - Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille, 1988)
- Connell Bob: Soziologe, hegemoniale Männlichkeit (Hegemonie = Vorherrschaft, Vormachtstellung), Machtfrage untrennbar mit Geschlechterverhältnissen

Der antisexistische Ansatz der HVHS Alte Molkerei Frille

- Selbstverständnis der eigenen Jungenarbeit als eingebunden in den Zusammenhang gesellschaftlich wirksamer Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen den Geschlechtern.
- Jungen sind Akteure und Betroffene des Geschlechterverhältnisses
- "Jungen haben Probleme, und ihr größtes ist, dass sie keine Probleme haben (dürfen)."
- Grundlegend ist die Entwicklung eines Selbstbewusstseins, das nicht mehr auf die Unterdrückung anderer basiert.
- Methode: Kognitive Elemente mit (Erlebnis) Ereigniselementen (z.B. Körperarbeit) kombiniert.

Aus: "Männerrundbrief Nr. 9", Februar 1997

Lothar Wegner: "Wer sagt, Jungenarbeit sei einfach?", 1995
aus: "Widersprüche" D20405F, Jahrgang 15, Heft 56/57, ISBN 3-88534-103-4

- Traditionelle Männlichkeitsvorstellung (oder mit Robert Connell "Muster hegemonialer Männlichkeit") werden bewusst reproduziert und verfestigt.
- Entwurf eines Jungenarbeits-Konzeptes unter Berücksichtigung der Theorie Robert Connells.

Konzept "hegemonialer Männlichkeit":

1. Es gibt verschiedene Ausformungen von Männlichkeit, die untereinander hierarchisch angeordnet sind, mit einem historisch vorherrschenden Modell an der Spitze (industriell, agrarisch,...).
2. Ihr "gemeinsamer Nenner" liegt in der strukturellen Unterdrückung von Frauen (ALLE Männer profitieren von kollektiven, männlichen Privilegien).

Die Machtfrage ist für Connell untrennbar mit Geschlechterverhältnissen verbunden → umfassende Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse → Abbau von Unterdrückung von Frauen, hierarchienfrei(er)e Beziehung unter Männern sowie ein erweitertes Handlungs- und Verhaltensrepertoire jedes einzelnen Mannes.

1. Die Rolle des Pädagogen:

These 1: Wichtigstes Werkzeug von Jungenarbeit ist der Pädagoge selbst: Was ist mein derzeitiger Standpunkt, will ich etwas daran ändern? Und wenn ja, was und mit welchen Zielen und Interessen?
Unterscheidung zwischen weltanschaulich-politischen und pädagogischen Zielen!

2. Strukturen:

These 2: Jungenarbeit greift in Strukturen ein:
- In Schulen etwa stellt Connell einrichtungsspezifische Geschlechtersysteme fest.
- Was ist das spezifisch Männliche an der Einrichtung? (Männer-Architektur, personelle Besetzung, u.ä.)

3. Spezifische, pädagogische Angebote:

These 3: Den Einheitsjungen gibt es nicht. Jungenarbeit muss für die Vielfalt männlicher Identitäten offen sein.

These4: Jungenarbeit darf über die soziale Kategorie "Geschlecht" ebenfalls unverzichtbare Kategorien wie Klasse oder Ethnizität nicht vernachlässigen.

These 5: Jungenarbeit bietet Jungen einen Rahmen an, in dem sie sich selbst – "anders" – erfahren können. Selbstklärungsprozess: Welches Selbstbild hat sich jeder einzelne "gebastelt" und in welchem Zusammenhang steht es zu gesellschaftlichen Erwartungen?

These 6: Jungenarbeit ist eine Entdeckungsreise zum eigenen Körper. Connell hebt hervor, dass Männlichkeiten nicht biologisch festgelegt sind, dass sich aber gleichwohl in Körperlichkeit ("Körperkonzepten") definieren und konstruieren.

These 7: Jungenarbeit muss Jungen auch als Handelnde in Geschlechterverhältnissen betrachten und darf dabei die Machtfrage nicht zudecken:
- Herrschende Normalität
- Mit Fragen wie "Wo stehen Jungen einer Gleichberechtigung im Wege? Warum? Was bringt es ihnen?" kann diese "patriarchale Dividende", wie Connell sie nennt, und vor allem der Gewinn, den sie bringt, zusammen mit den Jungen aufgedeckt werden → Privilegien aufgeben
- antisexistischer Ansatz im Connell'schen Sinn am weitesten

These 8: Jungenarbeit gibt Anreize, um Beziehungen unter Jungen vielfältiger und kooperativer zu gestalten:
- Das Aufweichen der Homophobie und die Neuordnung zwischen-männlicher Beziehungen auf der Basis von Gegenseitigkeit, anstatt von Hierarchie, ist demnach ein zentrales Teilziel von Jungenarbeit (vgl. Connell).

These 9: Jungenarbeit kann Formen untergeordneter Männlichkeit, insbesondere Homosexualität aufwerten:
- Homosexualität begreift Connell als "Schlüsselform der untergeordneten Männlichkeit".

Die Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse durch Beendigung der Ausschließung, Unterdrückung und Ausgrenzung von Frauen einerseits und die Aufgabe männlicher Privilegien und Vormachtstellung andererseits, um dadurch mehr Selbstbestimmung und eine größere Vielfalt von Lebens (Verwirklichungs-) Möglichkeiten für alle zu erreichen, ist das Ziel!

Literatur:

Connell R. W.: Gender and Power. Society, the Person and sexual Politics. Cambridge 1987

TeilnehmerInnenliste Gendertag APS Wien 2010

Sekundarstufe

Name	Vorname	Schule	Adresse	PLZ
Petrak	Sandra	KMS	Pazmanitengasse 26	1020 Wien
Sage	Oliver	KMS St. Marien	Liniengasse 21	1060 Wien
Fritz	Birgit	HS/KMS	Singrienergasse 23	1120 Wien
Lunzer	Martin	HS/KMS	Singrienergasse 23	1120 Wien
Wöber	Herbert	SPZ	Zinckgasse 12 – 16	1150 Wien
Pfister	Markus	KMSi Hernals	Geblergasse 29-31	1170 Wien
Hauft	Clemens	KMS	Am Schöpfwerk 27	1120 Wien
Schützenhofer	Birgit	KMS	Am Schöpfwerk 27	1120 Wien
Schellander	Rosa	SMS	Wendstattgasse 5/II	1100 Wien
Klötzl	Hemma	SPZ 14	Linzerstraße 232	1140 Wien
Leidinger	Eva	SKÖ	Kanitzgasse 8	1230 Wien
Arth	Gabi	WMS/SPZ	Steinbrecherg.6	1220 Wien
Loukotka	Susanne	SMS 12	Hermann Broch-Gasse 2	1120 Wien
Narovnig	Philipp	SMS 12	Hermann Broch-Gasse 2	1120 Wien
Donat	Sabrina	PWMS Sta. Christiana (Private Wiener Mittelschule Sta. Christiana)	Willergasse 55	1230 Wien
Dantos	Elisabeth	HS	Kleine Sperlgasse	1020 Wien
Wessely	Petra	Astrid-Lindgren-Zentrum (Montessorischule)	Kaiser-Franz-Josef-Strasse 14	1230 Wien
Steinert-Spitzer	Ulrike	EKMS	Karlsplatz 14	1040 Wien
Draxler	Barbara	MIM (Musik- und Informatikmittelschule)	Wendstattgasse 5	1100 Wien
Prelicz	Mag. Gabriele	PrivatKMS Sta. Christiana	Willergasse 55	1230 Wien
Michalitsch	Elisabeth	MIM (Musik- und Informatikmittelschule)	Wendstattgasse 5	1100 Wien

Heller	Elisabeth	KMS	Leibnizgasse 33	1100 Wien
Walka	Elisabeth	KMS	Johann Hoffmann Platz 19	1120 Wien
Mikula	Robert	KMS	Johann Hoffmann Platz 19	1120 Wien
Hortensky	Sissi	KMS	Schweglerstr.2-4	1150 Wien
Prochaska	Eva	KMS	Florian-Hedorferstraße 22	1110 Wien
Loser	Martina	KMS St. Marien	Liniengasse 21	1060 Wien
Steiner	Gertraud	KMSI	Steinbauergasse 27	1120 Wien
Zandra	Eva	HS/WMS	Knöllgasse 61	1100 Wien
Meier	Veda	KMS	Pazmanitengasse 26	1020 Wien
Smoliner	Michaela	KMS	Pazmanitengasse 26	1020 Wien
Langer	Peter	KMS	Steinbauergasse 27	1120 Wien
Unterwurzbacher	Hermann	KMS	Loquaiplatz 4	1060 Wien
Englisch	Christa	SPZ	Zinckgasse 12 – 16	1150 Wien
Groher	Irene	KMS	Redtenbachergasse 79	1170 Wien
Krepcik	Monika	KMSi	Feuerbachstraße 1	1020 Wien

Volksschule

Name	**Vorname**	**Schule**	**Adresse**	**PLZ**
Gruber	Christine, Vobln.	VS Jean Pictet	Bischoffgasse 10	1120 Wien
Gangl	Helen	VS	Florian-Hedorferstr. 20	1110 Wien
Kohsem	Friederike Dipl.Päd	VS Pantzergasse	Pantzergasse 25	1190 Wien
Donabaum	E., Mag. Dipl.Päd.	Gassergasse 46 SPZ 5	Diehlgasse 2-3	1050 Wien
Ulip-Stelzer	Melanie	GTVS	Jagdgasse 23	1100 Wien
Sträußl-Sträussel	Isabel	VS 12	Haebergasse 1A	1120 Wien
Bauer	Markus	VS 12	Haebergasse 1A	1120 Wien
Tatowsky	Eva	VS 12	Rothenburgstraße 1	1120 Wien

Mayer-Wölfl	Margrit, VDn	VS	Steinlechnergasse 5-7	1130 Wien
Daschütz	Michaela	Astrid-Lindgren-Schule Öffentliche Volksschule	Sonnenuhrgasse 3	1060 Wien
Waditschatka	Marion	VS	Leystraße 34	1200 Wien
Obernberger	Eva	VS	Karl Löwe-Gasse 20	1120 Wien
Gerbel-Wimberger	Maria	VS	Pannaschgasse 6	1050 Wien
Erlinger	Michaela, Dipl.Päd.	GTVS 12	Am Schöpfwerk 27	1120 Wien
Kohoutek	Ursula	GTVS 12	Am Schöpfwerk 27	1120 Wien
Hochreiter	Grete	VS	Rohrwassergasse 2	1120 Wien
Wurzinger	Brigitta	VS	Rohrwassergasse 2	1120 Wien
Zawodsky	Eva	VS	Johann Hoffmann Platz 20	1120 Wien
Lindl	Eva, VDn.	VS	Johann Hoffmann Platz 20	1120 Wien
Papesch	Sonja	GEPS (Global Education Primary School)	Auhofstraße 49	1130 Wien
Listabarth	Claudia	PVS St. Marien	Liniengasse 21	1060 Wien
Fischer	Ingrid, Dipl.Päd.	VS 2	Wehlistraße 178	1020 Wien
Kosicek	Saskia		Am Platz 2	1130 Wien
Themel	Sigrid	VS	Corneliusgasse 6	1060 Wien
Jöchlinger	Caroline	VS	Corneliusgasse 6	1060 Wien
Schwaminger	Heidi	VS 12	Deckergasse 1	1120 Wien
Nekula	Elfriede, Dipl.Päd.in	Volksschule	Pannaschgasse 6	1050 Wien
Pohl	Sabine, Dipl.Päd.in	VS	Karl-Löwe-G.20	1120 Wien
Diaz	Karin, Dipl.Päd.in	GTVS	Landstr.Hptstr.146	1030 Wien
Harbich	Renate	VS	Ruckergasse 42	1120 Wien