BMB
Bundesministerium
für Bildung

Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern

Informationen und Anregungen zur Umsetzung
ab der 5. Schulstufe

Impressum:

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:
Bundesministerium für Bildung (Abteilung GM/Gleichstellung und Schule)
A-1010 Wien, Minoritenplatz 5

Manuskripterstellung: Claudia Schneider, Renate Tanzberger, Bärbel Traunsteiner (Verein EfEU, 1030 Wien, Untere Weißgerberstraße 41)

Mit einem Beitrag von: Barbara Oswald

Broschürentext Wien, 2011
3. überarbeitete Auflage
Aktualisierung der Links August 2016
Grafische Gestaltung: BKA Design & Grafik

Alle Rechte vorbehalten. Auszugsweiser Nachdruck nur mit Quellenangabe gestattet.

SBN 978-3-85031-155-7

Unterrichtsprinzip

„Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“

Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe

Inhaltsverzeichnis

1 Geschichte der Koedukation 9

Einführung der allgemeinen Schulpflicht für Mädchen und Buben 9

Gesetzliche Einführung der Koedukation 1975 12

Koedukation heute 13

Formale Gleichstellung und ihre (Nicht-) Auswirkungen 13

Effekte der Koedukation 15

Internationale Vergleichsstudien und Genderaspekte: PISA 2009 – Lesen, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenzen 18

Gesetzliche Regelungen und Institutionalisierung der Geschlechterthematik durch ministerielle Maßnahmen seit 1980 21

2 Gendersensible Pädagogik 25

Die Theorie 26

Theoretische Ansätze: Differenz – Gleichheit – Dekonstruktion 27

... und die Umsetzung der Theorie in die Praxis 28

Wege zur genderbewussten Pädagogik 29

Geschlechtshomogene Lern- und Arbeitsgruppen 34

Gendersensible Gestaltung von Schulfreiräumen 36

Genderkompetenz 37

3 Schule als "gendered institution" – Gender Mainstreaming 41

Schule als "gendered institution" – eine Bestandsaufnahme 41

Gendersensible Schulentwicklung 43

Gender Mainstreaming 46

4 Diversität, Heterogenität und Individualisierung 49

Heterogenität und Individualisierung 50

Diversity-Pädagogik und Diversity Management 52

5 Interaktions- und Kommunikationsstrukturen 55

Interaktionsforschung 55

Attributionen – Reattributionen 57

Kommunikationsverhalten 60

6 Sprache ... 63

Sprache und Gesellschaft – Gesellschaft und Sprache ... 63

Geschlechterbewusster Sprachgebrauch ... 68

Checkliste für eine nicht-diskriminierende Sprache im Unterricht: ... 71

Vorschläge für den Unterricht: ... 72

Fremdsprachenunterricht ... 73

Gesprächsverhalten ... 75

7 Schulbuchanalysen ... 77

Bedeutung von Schulbüchern ... 77

8 Medienkompetenz ... 85

Unterschiede im Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen ... 85

Aspekte gendersensibler Medienkompetenzförderung ... 86

Hinweise für eine gendersensible Praxis in der Medienkompetenzförderung ... 87

Praktische Beispiele, Tipps und Links ... 88

Leitfäden zur gendersensiblen Mediengestaltung ... 89

9 Berufsorientierung und Lebensplanung ... 91

Der geschlechtsspezifisch segmentierte Arbeitsmarkt ... 91

Die gesellschaftliche Aufteilung von unbezahlter Haus- und Reproduktionsarbeit versus bezahlter Erwerbsarbeit ... 92

Gendersensible Berufsorientierung und Lebensplanung ... 93

Wo kann gendersensible Berufsorientierung und Lebensplanung ansetzen? ... 94

Zusammenfassung ... 97

10 Gewaltprävention ... 99

Gender und Gewalt ... 99

Männlichkeitsentwürfe und Gewaltbereitschaft ... 100

Gewaltbereitschaft bei Mädchen und Weiblichkeitsentwürfe – „sich nichts gefallen lassen“ ... 100

Täter/innen – Opfer ... 102

Sexualisierte Gewalt: ... 104

Gewaltprävention – Haltungen, Voraussetzungen, Möglichkeiten ... 105

11 Vorschläge, Fragen und Anregungen für den Unterricht 109

Deutsch 109
Fremdsprachen 110
Latein / Griechisch 112
Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung 113
Geografie und Wirtschaftskunde 115
Biologie 117
Philosophie 118
Ernährung und Haushalt 119
Musik 121
Bildnerische Erziehung 122
Technisches und Textiles Werken 123
Bewegung und Sport 125
Mathematik, Informatik, Physik, Chemie, technische Fächer 127

12 Literatur 129

Geschichte der Koedukation, Gendersensible Pädagogik 129
Schule als "gendered institution" – Gender Mainstreaming 135
Diversität, Heterogenität und Individualisierung 137
Interaktions- und Kommunikationsstrukturen 139
Sprache 140
Schulbuchanalysen 144
Medienkompetenz 145
Berufsorientierung und Lebensplanung 147
Gewaltprävention 151
Mädchenarbeit und Burschenarbeit 153
Fachspezifische Literatur und Materialien für den Einsatz im Unterricht 155

13 Kontakte: Links und Datenbanken 163

14 Statistiken 169

15 Autorinnen 171

1 Geschichte der Koedukation

Die Geschichte des Bildungswesens ist eine Geschichte des Ausschlusses und dies in doppelter Hinsicht: auf der realen, politischen und gesellschaftlichen Ebene, indem Mädchen und Frauen von höherer Bildung lange Zeit weitgehend ausgeschlossen waren sowie auf der symbolischen Ebene, indem die Leistungen von Frauen dezent verschwiegen wurden und werden, indem in den Büchern zur Geschichte des Bildungswesens oder zur Geschichte der Pädagogik die Mädchenbildung kaum thematisiert wird.

Erst das Vordringen von Mädchen und Frauen in vormals ausschließlich männliche Bildungsbereiche, erst der Kampf der Frauen gegen Ausschluss, Verhinderung und Abdrängung in "Reservate der Weiblichkeit" machten eine Koedukationsdebatte nötig. Die Koedukationsdebatte ist also eng verknüpft mit der Debatte um Mädchen- und Frauenbildung.

Einführung der allgemeinen Schulpflicht für Mädchen und Buben[1]

> "Bildungspolitik wurde stets nicht nur für, sondern auch gegen jemanden gemacht, und stets sollte sie einen Überlegenheitsanspruch der einen über die anderen abstützen und legitimieren. (...) Wie die Bildungsinhalte beschaffen sind, für wen welche Bildungsinhalte angemessen erscheinen und wer von welchem Wissen in welchen Sichtweisen abgeschirmt wird, ergibt sich aus den im Bildungssystem herrschenden Machtverhältnissen und Interessen." (Fischer-Kowalski u.a. 1986, S. 1)

Durch den wachsenden staatlichen Einfluss auf das Bildungswesen zu Zeiten von Maria Theresia und Joseph II. wurden Voraussetzungen zu einer elementaren Volksbildung für beide Geschlechter geschaffen und das Bildungswesen schrittweise ausgebaut. Diese Elementarbildung war für Mädchen und Buben – allerdings mit unterschiedlichen Lehrplänen – verpflichtend: bei den Mädchen wurden die Lernfächer zugunsten des Handarbeitsunterrichts eingeschränkt, Turnen war nur für Burschen obligat. Viele Kinder und Jugendliche besuchten die Schulen dennoch nicht, da sie arbeiten mussten. 1805 regelte die politische Schulverfassung die Zulassung von Mädchen zu Hauptschulen (sie waren nur zugelassen, sofern die

[1] weitgehend nach Simon 1993 und Fischer-Kowalski u.a. 1986

Anzahl der Knaben dort nicht zu groß war), die fortführenden Realschulen waren generell nur für Knaben.

> „Das Mädchen indes soll der Regel nach seine ganze Jugendzeit bis dahin, wo ein Mann es zu seiner Lebensgefährtin wählt, im Schoße der Familie verweilen. Es braucht die Klugheit der Welt nicht, weil seine Bestimmung die Welt nicht ist, sondern das Haus und die Liebe des Mannes.“ (Hillebrand 1818, S. 232, zitiert nach Fischer-Kowalski u.a. 1986, S. 16)

Für die Elementarbildung der Mädchen war also seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert öffentlich vorgesorgt, höhere Bildung für Mädchen hingegen war bis ins 20. Jahrhundert "staatlicherseits unerwünscht, wurde nach Möglichkeit rechtlich unterbunden und in keiner Weise öffentlich finanziert" (Fischer-Kowalski u.a. 1986, S. 20). Die einzigen weiterführenden staatlichen Schulen für Mädchen waren lange Zeit das Offizierstöchter-Erziehungsinstitut und das Zivil-Mädchen-Pensionat in Wien.

Nachdem sowohl die Gemeinde Wien als auch die Regierung es ablehnten, Parallelklassen für Mädchen an einem der Realgymnasien oder ein eigenes Mädchengymnasium zu errichten, eröffnete der Wiener Frauen-Erwerbs-Verein 1871 die "höhere Bildungsschule für Mädchen".[2] 1873 wurde in Graz eine sechsjährige höhere Mädchenschule gegründet, die den Namen Lyzeum trug und zum Prototyp für alle späteren sechsklassigen Mädchenmittelschulen wurde.

Mit dem Erlass "Betreffend den höheren Unterricht für die weibliche Jugend" (1897) wird schließlich eine Entwicklung eingeleitet, die die Bildungsansprüche der Mädchen zur "Pflege weiblicher Tugenden" lenken soll – in der Folge entstanden zahlreiche sechsklassige Mädchenlyzeen. Diese Mädchenlyzeen berechtigten aber nicht zum Besuch einer Universität, ihr Niveau lag zwischen Bürgerschule und Gymnasium, so blieben sie jahrelang ein Streit- und Diskussionspunkt. Vor allem von den bürgerlichen Frauenrechtlerinnen wurde die Zulassung von Mädchen an die Knabenschulen gefordert.

Die Reifeprüfung durften Mädchen als Privatistinnen seit 1872 unter denselben Bedingungen wie männliche Kandidaten ablegen – mit dem einzigen Unterschied, dass in den Zeugnissen der Mädchen die Klausel "Reif zum Besuch höherer Schulen" (= Hochschulreife) fehlte! Mädchen, die studieren wollten, mussten sich also privaten Unterricht organisieren (in einzelnen Städten war es mittlerweile auch möglich, dass Mädchen an Knabenschulen hospitierten; 1910 wurde diese Praxis allerdings wieder beendet) und an einer ausländischen Universität das Studium absolvieren. Erst ab 1897 wurden Frauen in Österreich zum Studium an der Philosophischen Fakultät der Universität Wien zugelassen. Die anderen Fakultäten öffneten sich für Frauen in den folgenden Jahrzehnten, als letztes 1945 die katholisch-theologische Fakultät.

[2] Diese Mittelschule war anfangs vierjährig, der Lehrplan entsprach nicht den Mittelschulen der Knaben, sondern war "mit Rücksicht auf die Wesensart und die Aufgaben der Frau gestaltet" (Fischer-Kowalski u.a. 1986, S. 22).

1892 gründete der Verein für erweiterte Frauenbildung die erste Klasse der "Gymnasialschule für Mädchen". Dieses Mädchengymnasium war anfangs in den Räumlichkeiten des Städtischen Pädagogiums in Wien I, Hegelgasse 12 untergebracht und übersiedelte 1910 in die Rahlgasse 4 im 6. Bezirk. 1901 erhielt endlich auch das Maturazeugnis der Maturantinnen den Vermerk "Reif zum Besuch einer Universität".

Nach dem ersten Weltkrieg gestattete der sozialdemokratische Staatssekretär Otto Glöckel mit Erlass vom Juli 1919 die Zulassung von Mädchen als ordentliche Schülerinnen an Knabenmittelschulen. Er wollte die Schulbildung der Mädchen vom Einkommen der Eltern unabhängig machen und die Lyzeen gänzlich abschaffen; damit erntete er Protest – auch vom Bund der österreichischen Frauenvereine. Die Argumente betrafen eine befürchtete Arbeitslosigkeit der Lehrerinnen und Lehrer der Lyzeen, es wurden aber auch pädagogische Einwände gegen die Koedukation vorgebracht. Deshalb wurde die Aufnahme von Mädchen an Knabenschulen zuerst nur mit Bewilligung des Landesschulrates gestattet, in Wien jedoch bereits 1920 generell erlaubt. Der Anteil der Mittelschülerinnen, die an Knabenmittelschulen gingen, stieg bis 1932/33 auf 40%. Diese Mädchen wurden meist in eigens für sie eingerichteten Klassen unterrichtet. Insgesamt wurde das Mädchenbildungswesen mehr und mehr verstaatlicht.

Glöckels Politik der Gleichberechtigung von Mädchen im Bildungswesen rief in den 20er Jahren eine Gegenbewegung hervor, die – wiederum mit der "Natur der Frau" und den "weiblichen Aufgaben" sowie dem unterschiedlichen Tempo des Heranreifens argumentierend – Schulen forderte, die der "weiblichen Eigenart angemessen seien". In der Folge entstanden Frauenoberschulen als höhere Schulen für Mädchen, die noch eine viel spezifischere "weibliche Ausrichtung" als die früheren Lyzeen hatten.

Während des Austrofaschismus gab es für das Mädchenschulwesen wieder einschneidende Veränderungen: "Mädchen hatten 'grundsätzlich an den für die weibliche Jugend bestehenden Bildungseinrichtungen ihre Mittelschulausbildung zu genießen', wurden sie 'ausnahmsweise zum Studium an Knabenmittelschulen zugelassen', so waren sie in Parallelklassen zusammenzufassen. (...) In allen Bildungsinstitutionen sollte die Berücksichtigung der weiblichen Eigenart erfolgen, die staatlichen Subventionen wurden drastisch gekürzt" (Fischer-Kowalski u.a. 1986, S. 57).

Nach 1938 wurde das gesamte Schul- und Hochschulwesen Österreichs mit dem Deutschlands gleichgeschaltet. "Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein" (§17 des Einführungserlasses) (ebd., S. 28). Private Schulträgerschaft war nicht mehr erlaubt, was bedeutete, dass sämtliche Vereins- und Ordensschulen aufgelöst oder vom Staat übernommen wurden. Die staatlichen Oberschulen waren grundsätzlich nach Geschlecht getrennt und wiesen unterschiedliche Zweige und Lehrpläne für Mädchen und Buben auf. Eine Differenzierung zwischen Mädchen- und Bubenerziehung erfolgte also nicht nur institutionell, sondern auch pädagogisch. Die Zulassung von Mädchen an Gymnasien bedurfte einer ministeriellen Genehmigung.

Nach dem Ende des 2. Weltkrieges wurde zuerst an die Schulgesetze von 1927 angeknüpft. Mädchen hatten prinzipiell Zugang zu allen Mittelschulformen und den Hochschulen, dennoch blieben spezielle "frauengemäße" Ausbildungsformen, die Frauenoberschulen, erhalten.

In Bezug auf die Koedukationsfrage einigten sich SPÖ und ÖVP auf den im Schulgesetzwerk von 1962 festgehaltenen Kompromiss. Der getrennt geschlechtlichen Erziehung (nach Schulklassen) wird dort, "wo es die Umstände erlauben", der Vorzug gegeben, die koedukative Führung von Schulen und Klassen ist nur in den im Gesetz bestimmten Fällen möglich. Den Mädchen wurde durch dieses Gesetz formell der Zugang zu allen Bildungseinrichtungen gewährt, die "frauenspezifischen" Bildungsgänge blieben jedoch bestehen. Durch das breite Angebot geschlechtsspezifischer Schultypen wurde also weiterhin eine für Burschen und Mädchen unterschiedliche schulische Sozialisation bewirkt.

Gesetzliche Einführung der Koedukation 1975

Mit der 5. Schulorganisations-Novelle 1975 wurde die gesetzlich verankerte Geschlechtertrennung an öffentlichen Schulen schließlich aufgehoben. Anschließende Novellen (z.B. bezüglich des Werkunterrichts, der Namensänderung von frauenbezogenen Bezeichnungen einiger Schulen zu geschlechtsneutralen Bezeichnungen) versuchten die formale Gleichstellung zwischen Mädchen und Buben weiter auszubauen.

Die Einführung der Koedukation 1975 hieß nun nicht, dass es vor 1975 nur Mädchen- und Bubenschulen gegeben hätte (bzw. nur reine Mädchen- und Bubenklassen). Die Koedukation hatte sich (wie schon in der Vergangenheit immer wieder) trotz des gesetzlichen Wunsches der Geschlechtertrennung bereits vor 1975 weitgehend durchgesetzt – hauptsächlich aus organisatorischen Gründen. So wurden bereits im Schuljahr 1974/75 85% der Volksschüler/innen koedukativ unterrichtet. Auch bei den allgemeinbildenden höheren Schulen betrug die Anzahl der koedukativ unterrichteten Schüler/innen bereits 24% (vgl. Bachmann 1991; weitere historische Daten: Frauen und Bildung in Österreich:

https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zeittafel_frauen.html

Die Einführung der Koedukation erfolgte 1975 ohne besondere politische Auseinandersetzungen, es schien gleichsam der längst fällige Übergang zu einer "zeitgemäßeren" Form von Bildung.

> "Die meisten liberal und fortschrittlich denkenden Menschen in Österreich begrüßten diese Entwicklung zur Koedukation. Auch die Frauenbewegung, die in den 70er Jahren im Anschluss an die Studentenbewegung als Zweite Frauenbewegung wieder in Erscheinung trat, sah die Koedukation damals nicht als Problem. Im Gegenteil. Die Geschlechtertrennung in Bildung und Erziehung und – so wurde angenommen – folglich auch im Beruf, sollte damit überwunden werden. Die Voraussetzungen für Mädchen in technischen Berufen und Studien, für Männer in pflegerischen und sozialen Ausbildungen und Berufen schienen dadurch gegeben" (Simon 1993, S. 286).

Dementsprechend unhinterfragt war die Koedukation lange Zeit.

Koedukation heute

> "Doch Wünsche und Forderungen, die nicht zur Zeit ihrer Entstehung sondern erst viel später eingelöst werden, bringen meist etwas sehr anders als das ursprünglich Erstrebte hervor. Koedukation, so scheint es, ist erst zu dem Zeitpunkt und (schrittweise) eben in jeweils dem Ausmaß durchsetzbar geworden, wie die psychologische Polarisierung der Geschlechter die Mädchen und Jungen gegen eine wirkliche Angleichung immun gemacht hatte: sie konnten nunmehr nebeneinander sitzen und den gleichen Unterricht erfahren, ohne dass sie dasselbe lernten." (Hageman-White 1988, S. 41)

Mit der Forderung nach Koedukation war die Hoffnung verbunden,

- dass durch den gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben die Geschlechterrollenklischees vermindert würden und ein gleichberechtigter, herrschaftsfreier Umgang zwischen den Geschlechtern entsteht,
- dass es zu einer weitergehenden Öffnung der traditionell männlichen Bildungseinrichtungen für Frauen kommt (waren an die Öffnung traditionell weiblicher Bildungseinrichtungen für Männer ebenfalls Hoffnungen geknüpft?) und
- dass in Folge die geschlechtsspezifische Aufteilung des Arbeitsmarktes überwunden werden kann und Frauen ein größeres Maß an Einfluss und Teilhabe an Macht erhalten.

Diese Hoffnungen konnten trotz der nun fast 40 Jahre währenden Koedukationspraxis nicht eingelöst werden.

Formale Gleichstellung und ihre (Nicht-) Auswirkungen

Die formale Gleichstellung von Mädchen und Buben führte nicht dazu, dass die traditionellerweise geschlechtsspezifischen Ausbildungsgänge im berufsbildenden Bereich in stärkerem Maß durchmischt wurden. Zwar beträgt der Anteil der Mädchen an allgemein bildenden höheren Schulen 2007/08 54%[3], je stärker aber der Schultyp in Richtung Berufsausbildung tendiert, desto deutlicher zeigt sich eine Geschlechtertrennung. In berufsbildenden höheren Schulen sieht die Geschlechterverteilung mit einem Anteil von 4,6% Buben in den Bildungsanstalten für Sozial- bzw. Kindergartenpädagogik sehr traditionell aus. In den höheren technischen und

[3] Quelle: Statistik Austria (2010a). Statistisches Jahrbuch Österreichs 2010. Eigene Berechnungen.

gewerblichen Schulen hat sich die Anzahl der Mädchen hingegen mit 24,8% nahezu auf ein Viertel aller Schüler/innen gesteigert.[4]

Textiles Werken und Technisches Werken sind nach den Lehrplänen der Sekundarstufe I Alternative Pflichtgegenstände.[5] Mit dem Einstieg in die 5.Schulstufe müssen so Kinder (bzw. deren Erziehungsberechtigte) wichtige Entscheidungen in Hinblick auf ihre weitere schulische und berufliche Entwicklung treffen, sind doch mit der Wahl bzw. Abwahl eines Bereiches der Werkerziehung auch die Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit zum schulischen Erwerb einschlägiger Kenntnisse und Fähigkeiten verbunden. Rund zwei Jahrzehnte nach Inkrafttreten der "Wahlfreiheit" erfolgen die Zuordnungen in einem hohen Maße nach traditionellen Geschlechterrollenbildern (Matkovits 2010): im Schuljahr 2008/09 waren österreichweit je nach Schultyp 3 bis 11 Prozent der Schüler/innen im Textilen Werken Burschen (AHS: 3% Burschen – 97% Mädchen; Hauptschulen: 6:94; Neue Mittelschule[6]: 11:89; ASO: 6:94), hingegen 9 bis 15 Prozent der Schüler/innen im Technischen Werken Mädchen (Hauptschulen: 15% Mädchen – 85% Burschen; AHS: 14:86; Neue Mittelschule[7]: 13:87; ASO: 9:91) (Quelle: Österreichische Schulstatistik 2008/09).[8] An der geschlechtertypischen "Wahl" hat sich also nicht viel geändert. Ein verpflichtendes Parallelangebot beider Fächer für alle Schüler/innen – wie in einigen Schulen praktiziert – oder die Kombination textiler und technischer Inhalte in einem Unterrichtsfach „Werken“ würden eine geschlechtergerechte Veränderung forcieren. Dies betrifft österreichweit 11% der Schüler/innen der 5. und 6.Schulstufe. Differenziert nach Schultyp und Bundesland fallen vor allem Wiener Hauptschulen auf: für 96 % ihrer Schüler/innen ist die Wahl "nicht zutreffend", ebenso für – weitaus wenigere – 8 % der Wiener AHS-Schüler/innen und für Sonderschulen in mehreren Bundesländern.

Mit Stichtag 31.12.2010 findet sich annähernd die Hälfte aller Mädchen in Lehrausbildungen in den Lehrberufen Einzelhandel (24,8%), Bürokauffrau (12,4%) und Friseurin und Perückenmacherin (10,8%). In den Top Drei der Lehrberufe von Burschen sind hingegen mit Elektrotechnik (10,6%), Kraftfahrzeugtechnik (9,1%) und Installations- und Gebäudetechnik (6,1%) gerade ein Viertel aller Burschen zu finden.[9]

Der Frauenanteil bei den Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen lag im Wintersemester 2008/09 bei 52,8%, bei den Absolventinnen und Absolventen im Studienjahr 2007/08 bei 55,1%. Der Frauenanteil bei den Studierenden an Pädagogischen Hochschulen lag im

[4] Quelle: Statistik Austria. Statistisches Jahrbuch 2009. Eigene Berechnungen. Zahlen beziehen sich auf das Schuljahr 2006/7.
[5] seit 1987 in der Hauptschule, seit 1988 bzw. 1993 in der AHS-Unterstufe, siehe https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zeittafel_frauen.html
[6] nur 5.Schulstufe
[7] nur 5.Schulstufe
[8] Über rund 17,5% der österreichischen Schüler/innen liegen keine Angaben vor.
[9] Quelle: Wirtschaftskammer Österreich (2011): Lehrlingsstatistik 2010

Wintersemester 2008/09 bei 79,4%, bei den Absolventinnen und Absolventen im Studienjahr 2007/08 bei 75,9%.[10]

Die formale Gleichstellung 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, so erscheint ihre Absenz nun als "freiwillige Entscheidung". Der Wegfall von Barrieren und die Wahlfreiheit (wie dies zur Zeit für das Fach Technisches und Textiles Werken auf der 5. bis 8. Schulstufe gilt) können nicht verhindern, dass die realen Lebensverhältnisse und Leitbilder der Geschlechter, d.h. die täglich erlebte Arbeitsteilung und die tatsächlich vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt als Richtschnur des Handelns dienen und so die Entscheidung bestimmen. Formale Gleichstellung und Wahlfreiheit erweisen sich so als nicht ausreichende Mittel zur Verwirklichung gleicher Lebenschancen.

Werfen wir nun einen Blick auf die Geschlechterverteilung in Österreichs Schulen auf der Ebene des Lehrpersonals: Der Frauenanteil in der Organisation Schule ist ein hoher. Dieser Umstand wird vor allem durch den hohen Prozentsatz an Lehrerinnen bedingt. So lag im Schuljahr 2008/09 der Frauenanteil in den Volksschulen bei 90%, in den Hauptschulen bei 69%, in den Sonderschulen und Sonderschulklassen bei 85%, in den polytechnischen Schulen bei 53% und den AHS bei 60%.[11] In der Leitungsebene hingegen sind Frauen im Vergleich dazu weitaus geringer vertreten: mit 68% in den Volksschulen, 26% in den Hauptschulen, 62% in den Sonderschulen, 22% in den polytechnischen Schulen, 24% in den AHS, 9% in Berufsschulen, 64% in Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (2006/07).[12] In keinem Schultyp entspricht der Anteil der Frauen im Lehrpersonal ihrem Anteil an den Schulleitungen.

Effekte der Koedukation

Die traditionelle Schul- und Bildungsforschung bemüht(e) sich kaum darum, die Auswirkungen der Koedukation auf Mädchen und Buben zu erfassen, sie konnte es auch gar nicht, zeichnete sie sich doch weitgehend durch das Fehlen der Kategorie Geschlecht aus. Erst die feministische Schulforschung zeigte auf, wie trotz formaler Gleichheit faktische Ungleichheit praktiziert wird und brachte damit die Koedukationsdebatte wieder in Gang.

Unreflektiert praktizierte Koedukation bedeutet de facto nicht das gleichberechtigte Lernen von Schülerinnen und Schülern, sie dient vielmehr der Einübung in die Geschlechterhierarchie und verstärkt rollentypische Verhaltensweisen und Eigenschaften.

[10] Quelle: BMUKK: Zahlenspiegel 2009, eigene Berechnung
[11] Quelle: BMUKK: Zahlenspiegel 2009, eigene Berechnung
[12] Quelle: Specht 2009a, S. 44f., eigene Berechnung

Die seit den 1880-er Jahren vorliegenden Ergebnisse der Interaktionsforschung zeigten, dass Mädchen weniger Aufmerksamkeit erhalten, weniger oft Interaktionen mit der Lehrkraft haben, oft als sog. "Hilfslehrerinnen" eingesetzt werden (z.B. wenn schlimme Buben zwischen Mädchen gesetzt werden), mehr für Versagen als für Stören kritisiert, und eher für Fleiß und für Sauberkeit gelobt werden.

Buben hingegen werden öfter aufgerufen und erhalten mehr Redezeit, ziehen die Aufmerksamkeit öfter auf sich (unterbrechen, stören, rufen raus, blödeln ...), nehmen im allgemeinen auch mehr Raum ein (vgl. Thies u.a. 2000).

In der Sekundarstufe I entwickelt sich das Vertrauen in die eigenen Leistungen von Buben und Mädchen auseinander: „Während das Leistungsselbstkonzept der Buben konstant bleibt bzw. leicht ansteigt, geht jenes der Mädchen zurück. Ähnliches gilt für das allgemeine Selbstwertgefühl, das bei Mädchen erst gegen Ende der Sekundarstufe II wieder ansteigt“ (Paseka u.a. 2010, S. 207f.; s. auch: Eder 2007, S. 181). Das niedrigere Leistungsselbstkonzept und ihre geringere Erfolgszuversicht v.a. in MINT-Fächern werden als maßgeblich für ihre Distanz zu entsprechenden Ausbildungen und Berufsfeldern gesehen. „Auch Eltern und Lehrkräfte unterscheiden deutlich zwischen Jungen und Mädchen, wenn sie auf fachliche Begabungen, erwünschte Bildungswege oder Zukunftsperspektiven von Lernenden angesprochen werden“ (Ludwig u.a. 2007b, S. 7; vgl. Rustemeyer u.a. 2007, Winheller 2007).

Dass die Lehrer/innen an eine geringere Begabung und an ein geringeres Leistungsvermögen der Mädchen glauben, bedingt jedoch erst dieses geringere Leistungsvermögen bei den Schülerinnen, wie Untersuchungen zu geschlechtsspezifischen Attribuierungsmustern zeigen[13]. „Nicht eigentlich das Geschlecht ... (führt) zu den Geschlechterdifferenzen in der Leistung, sondern das Selbstvertrauen, das durch das Geschlecht bedingt ist“ (Keller 1998, S. 165).

Im Schuljahr 2004/05 wurde im Auftrag des BMUKK eine österreichweite repräsentative schriftliche Befragung zum Befinden von 7.625 Schülerinnen und Schülern von der 4. bis zur 12.Schulstufe durchgeführt, ergänzt durch Intensivinterviews (Eder 2007). Erhoben wurden das unmittelbare Wohlbefinden in und die Zufriedenheit mit der Schule, Schulangst und andere psychische und psychosomatische Belastungen durch die Schule; weiters das allgemeine Selbstwertgefühl, das Leistungsselbstkonzept und das soziale Selbstkonzept sowie die soziale Integration, die Bewältigung der schulischen Anforderungen und die zeitliche Beanspruchung durch die Schule.

Die geschlechtsspezifischen Auswertungen ergeben folgende Details:

- Wohlbefinden in der Schule: "80% der Mädchen und 71% der Burschen gefällt es insgesamt in der Schule 'sehr gut' oder 'gut'. Diese Freude am Schulbesuch, die im Durchschnitt bei den Mädchen stärker ausgeprägt ist als bei den Burschen, ist in der Volksschule am größten und sinkt in der Sekundarstufe I (...) ab." (ebda., S. 176 f.)

[13] vgl. Kapitel 5: Interaktions- und Kommunikationsstrukturen: Attributionen – Reattributionen

- Schul- und Prüfungsangst und psychische Belastungen durch die Schule: "Die Schulangst ist bei den Mädchen deutlich höher als bei den Burschen. (...) Mädchen berichten deutlich mehr Schulstress als Burschen (...). Bei [den Mädchen] steigt der Schulstress in den weiterführenden Schulen überproportional an, während es den Burschen offenbar gelingt, nach einem leichten Zuwachs zu Beginn der Sekundarstufe II bald wieder auf das deutlich niedrigere Stressniveau zu Beginn der Sekundarstufe I zurück zu gelangen." (ebda., S. 178 f.)
- Bewältigung der schulischen Anforderungen – Notendurchschnitt: "Die Noten der Mädchen sind im allgemeinen geringfügig besser als jene der Burschen" – und zwar in allen Schulstufen (Eder 2007, S. 184);
- subjektive Bewältigung der Leistungsanforderungen: "Etwa 17% der Mädchen und 28% der Burschen der 4.-8.Schulstufe wird die Schule "fast immer" oder "meistens" zu viel." (ebda., S. 185)
- Zeitaufwand für die Schule: "Mädchen arbeiten signifikant mehr für die Schule, vor allem in den weiterführenden Schulen." (ebda., S. 187)
- Das Wohlbefinden[14] der Mädchen ist durchgehend durch alle Schulstufen größer als jenes der Burschen;
- Mädchen haben eine höheres Belastungsniveau[15] als Burschen; bei den Burschen steigt dieses unmittelbar nach dem Übergang in die Sekundarstufe I an und bleibt dann mehr oder weniger auf gleichem Niveau, bei den Mädchen erfolgt ein Belastungsanstieg rapide ab der 6. Schulstufe mit einem Spitzenwert in der 8.Schulstufe;
- das Selbstkonzepts[16] fällt im Lauf der Schulzeit ab und steigt bis zur 12.Schulstufe wieder an; Burschen befinden sich durchwegs auf höherem Niveau als Mädchen (ebda., S. 194)

Im Gegensatz dazu stehen die formalen Abschlüsse und Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Mädchen sind häufiger in weiterführenden Schulen vertreten und weisen in allen Schultypen bessere Leistungen als Buben auf. Im Schuljahr 2007/08 betrug der Mädchenanteil an den Maturantinnen und Maturanten 58% (Statistik Austria 2010, eigene Berechnung).

[14] Wohlbefinden umfasst Aspekt der Zufriedenheit und des unmittelbaren Sich-Wohl-Fühlens in der Schule
[15] Belastung durch die Schule: umfasst insbes. Schulstress, Psychovegetative Beschwerden und Schulangst
[16] Positives Selbstkonzept: umfasst das Leistungsselbstkonzept, das soziale Selbstkonzept und das Allgemeine Selbstwertgefühl

Internationale Vergleichsstudien und Genderaspekte: PISA 2009 – Lesen, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenzen

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) organisiert seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) (siehe http://www.bifie.at/pisa). Erhoben werden die Grundkompetenzen 15-/16-jähriger Schülerinnen und Schüler in Naturwissenschaft, Lesen und Mathematik. 2006 lag der Schwerpunkt der Erhebung auf der Naturwissenschaftskompetenz[17], 2009 auf der Lesekompetenz der Jugendlichen[18].

PISA 2009 – Lesen[19]

Mädchen schnitten 2009 – wie bei den vorangegangenen PISA-Erhebungen – beim Lesen besser ab als Burschen. In Österreich betrug dieser Vorsprung 41 Punkte. Im OECD-Schnitt zeigen die Mädchen eine um 39 Punkte höhere Lesekompetenz. Die höhere Leseleistung bedeutet auch, dass deutlich weniger Mädchen zur Lese-Risikogruppe zählen. "Im OECD-Schnitt gehören 25 % der Burschen und 13 % der Mädchen zur Gruppe der besonders schwachen Leser/ innen. In Österreich zählen 35 % der Burschen zur Lese-Risikogruppe. Demnach läuft mehr als jeder dritte österreichische Schüler Gefahr, auf Grund seiner mangelnden Lesekompetenz nicht vollständig am beruflichen und sozialen Leben teilnehmen zu können. Von den österreichischen Mädchen gelten 20 % als besonders schwache Leserinnen und sind daher als Risikoschülerinnen einzustufen." (Schwantner u.a. 2010, S. 21)

Im Rahmen von PISA 2009 wurden die Schüler/innen zu ihrem Leseengagement befragt, konkret dazu, ob sie Freude am Lesen empfinden, in welchem Ausmaß sie sich mit unterschiedlichen Lesestoffen und -medien beschäftigen und wie oft sie zum Vergnügen lesen. "In drei Viertel der Länder[20] (inklusive Österreich) liegt das Mittel (....) unter dem OECD-Durchschnitt. Für dieses schlechte Ergebnis ist aber ausschließlich die sehr geringe Lust der Burschen am Lesen verantwortlich (...). Denn in allen 16 Ländern haben Mädchen (...) deutlich mehr Spaß am Lesen als ihre männlichen Alterskollegen. (...)

Die geringe Lesefreude bei den österreichischen Jugendlichen drückt sich dadurch aus, dass etwa die Hälfte der Schüler/innen nur lesen, 'wenn sie müssen' oder um an Informationen zu kommen, 'die sie brauchen'. Immerhin noch 27 % zählen Lesen zu ihren liebsten Hobbys und

[17] Schreiner 2007; http://www.bifie.at/pisa
[18] Schwantner u.a. 2010; http://www.bifie.at/pisa
[19] Schwantner u.a. 2010
[20] Für den österreichischen Kontext relevante ausgewählte 15 Vergleichsländer (die 10 reichsten EU-Länder sowie die restlichen Nachbarländer Österreichs (siehe Schwantner u.a. 2010, S. 12).

schmökern freiwillig und gern – meistens sind es Mädchen. Damit unterscheiden wir uns nicht vom OECD-Durchschnitt.

In allen dargestellten Ländern zeigen Schüler/innen mit hoher Lesefreude auch eine höhere Lesekompetenz. Dieser Zusammenhang kann jedoch auch umgekehrt wirken, indem Schüler/innen, die besser lesen können, mehr Freude am Lesen haben." (Schwantner u.a. 2010, S. 24)

"Insgesamt gibt es auch bei der Lesevielfalt eklatante Geschlechtsdifferenzen: Mädchen lesen in fast allen Ländern viel mehr und aus unterschiedlicheren Quellen als Burschen. (...) Während Mädchen und Burschen in Österreich beim Onlinelesen ähnlich aktiv sind, lesen in 10 der 16 dargestellten Länder deutlich mehr Burschen online als ihre weiblichen Altersgenossinnen.

Gleichzeitig gibt die Hälfte der Jugendlichen in Österreich an, niemals in der Freizeit zum Vergnügen zu lesen. Bei den Burschen allein liegt dieser Wert sogar über

60 %. Das ist nach den Niederländern der größte Anteil an „Leseverweigerern“. (...). Im Durchschnitt aller OECD-Länder lesen „nur“ 37 % der Schüler/innen nicht zum Vergnügen.

Der Zusammenhang zwischen der von den Jugendlichen genutzten Vielfalt an Lesematerialien und der von ihnen erworbenen Lesekompetenz ist signifikant und über alle 16 Vergleichsländer konsistent. Demnach korreliert auch die große Zahl der Leseverweigernden hierzulande mit dem relativ schwachen Ergebnis in Lesen." (Schwantner u.a. 2010, S. 25)

PISA 2009 – Mathematikkompetenz[21]

Bei der Mathematiktestung von PISA 2009 erreichten die österreichischen Schüler/innen im Durchschnitt 496 Punkte und liegen damit im Schnitt der OECD-/EU-Partner-Länder. Während sich bei PISA 2003 die Mathematikkompetenz von Mädchen und Burschen kaum unterschied, waren bei PISA 2000, PISA 2006 und bei PISA 2009 große Geschlechterunterschiede festzustellen.

In den 38 OECD-/EU-Partner-Ländern erzielten nur in Litauen die Mädchen signifikant bessere Ergebnisse als die Burschen, in 16 Ländern sind die Unterschiede vernachlässigbar, in 21 der getesteten Länder erzielen die Burschen einen signifikanten Vorsprung (im Durchschnitt um 12 Punkte, maximal bis zu 22 Punkten). In Österreich erreichten die Burschen einen um 19 Punkte höheren Mittelwert als die Mädchen.

Schüler/innen, deren Eltern einen höherwertigen Bildungsabschluss erworben haben, erbringen im Mittel deutlich bessere Leistungen. In Mathematik erreichen Jugendliche, deren Eltern

[21] Schwantner u.a. 2010

maximal Pflichtschulabschluss haben, im Schnitt etwa 111 Punkte weniger als jene, deren Eltern einen tertiären Abschluss erworben haben.

Bezüglich Risikoschüler/innen[22] zeigt sich für Österreich, dass 25% der Mädchen und 21% der Burschen gegen Ende der Pflichtschulzeit nicht über ausreichende mathematische Grundkompetenzen verfügen (OECD-Schnitt Mädchen: 23%; Burschen: 21%). 55% der Risikoschüler/innen sind Mädchen, 45% Burschen. 28 % der Mathematik-Risikogruppe entfallen auf Jugendliche mit Migrationshintergrund[23], während Jugendliche mit Migrationshintergrund an der gesamten PISA-Population nur 15% ausmachen. 18% der Mathematik-Risikoschüler/innen haben Eltern, die maximal einen Pflichtschulabschluss haben (aber nur 8% der gesamten PISA-Population haben Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss). Der im Schnitt niedrigere sozioökonomische Status von Familien mit Migrationshintergrund erklärt teilweise auch die im Schnitt geringeren Leistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Von den 13% Spitzenschülerinnen und -schülern[24] sind 39% Mädchen und 61% Burschen. Der Anteil der Migrantinnen und Migranten an der Mathematik-Spitzengruppe beträgt 4,2% (1,6% 1. Generation und 2,6% 2. Generation). Jugendliche, deren Eltern eine höhere Ausbildung haben, sind in den Spitzengruppen überproportional oft vertreten (47% der Spitzenschüler/innen haben zumindest einen Elternteil mit tertiärem Abschluss, während diese an der gesamten PISA-Population nur 25% ausmachen).

PISA 2009 – Naturwissenschaftskompetenz[25]: Vergleich mit PISA 2006

Für Naturwissenschaften sind auf internationaler Ebene keine einheitlichen Vorteile für Mädchen oder Burschen erkennbar. "In 18 Ländern sind die Geschlechtsdifferenzen signifikant, wobei in neun Staaten die Mädchen vorn liegen und in den anderen neun die Burschen. (...) In 20 OECD-/EU-Ländern sowie im Schnitt der OECD sind die Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen statistisch nicht signifikant. Auch in Österreich ist die Geschlechtsdifferenz nicht signifikant, wobei die Burschen einen um 8 Punkte höheren Mittelwert als die Mädchen erreichen. Bei den Geschlechtsdifferenzen in der Naturwissenschaftskompetenz ist zu beachten, dass bei PISA 2009 keine Detailanalysen nach Subskalen oder bestimmten Themenbereichen möglich sind. So erreichten die österreichischen Burschen bei PISA 2006 auf der Naturwissenschafts-Gesamtskala ebenso einen nicht signifikanten Vorsprung von 8 Punkten." (Schwantner u.a. 2010, S. 39) "Interessanterweise gibt es aber – zum Teil deutliche – Unterschiede zwi-

[22] Dies meint Schüler/innen auf und unter Stufe 1 (von sechs möglichen Kompetenzstufen).
[23] Zur Bezeichnung bei PISA 2009: Schüler/innen, die mit ihren Eltern nach Österreich eingewandert sind, werden als Migrantinnen und Migranten der 1. Generation bezeichnet (5%). Jugendliche, die bereits in Österreich geboren wurden, deren Eltern jedoch eingewandert sind, werden Migrantinnen und Migranten der 2. Generation genannt (10%). 85 % der Jugendlichen haben zumindest einen in Österreich geborenen Elternteil und werden daher als einheimische Schüler/innen bezeichnet.
[24] Dies meint Schüler/innen auf den beiden obersten Kompetenzstufen 5 und 6.
[25] Schwantner u.a. 2010

schen Mädchen und Burschen, wenn man die verschiedenen Teilfähigkeiten der Naturwissenschafts-Kompetenz betrachtet. (...) In allen Ländern schneiden die Mädchen beim Erkennen naturwissenschaftlicher Fragestellungen im Mittel besser ab als die Burschen. Im OECD-Schnitt beträgt der Vorsprung der Mädchen 17 Punkte. Auch in Österreich schneiden die Mädchen beim Erkennen naturwissenschaftlicher Fragestellungen um 22 Punkte besser ab als ihre männlichen Alterskollegen. (...) Phänomene naturwissenschaftlich zu erklären fällt im Gegensatz dazu in den meisten Ländern den Burschen leichter. Die Unterschiede betragen hier bis zu 25 Punkte und sind in den meisten Ländern statistisch signifikant (...). Im OECD-Schnitt ergibt sich ein Vorsprung für die Burschen von 15 Punkten. Auch in Österreich schneiden die Burschen beim naturwissenschaftlichen Erklären von Phänomenen um 19 Punkte besser ab als die Mädchen." (Schreiner 2007, S. 21)

Das alarmierendste geschlechtsspezifische Ergebnis für Österreich aus PISA 2006 betrifft jedoch den Gegenstand Physik: "Wenn es um Wissen in den Physikalischen Systemen[26] geht, sind die Burschen ihren Alterskolleginnen in den meisten Ländern deutlich überlegen. Im OECD Schnitt erreichen die Burschen einen um 26 Punkte höheren Mittelwert als die Mädchen. Die österreichischen Burschen liegen 45 Punkte vor den Mädchen. Das ist die größte Geschlechtsdifferenz bei den Physikalischen Systemen." (ebda., S. 27)

Gesetzliche Regelungen und Institutionalisierung der Geschlechterthematik durch ministerielle Maßnahmen seit 1980

In Anbetracht dieser Kritikpunkte erscheinen eine Reflexion und Veränderung der derzeitigen Koedukationspraxis vonnöten. „So besteht für jene, die für das Bildungssystem verantwortlich sind die Notwendigkeit, Ziele und Angebotsqualität, Nutzung und erreichte Ergebnisse von Unterricht und Erziehung regelmäßig und sorgfältig beobachten und analysieren zu lassen“ (Haider u.a. 2009, S. 10).

In den letzten 30 Jahren trugen Novellen dazu bei, die formale Gleichstellung zwischen Mädchen und Buben weiter auszubauen.[27] Ab 1979 erfolgte ein gemeinsamer Werkunterricht für Buben und Mädchen in den Volksschulen, ab 1985 war "Geometrisches Zeichnen" nicht nur für Buben, sondern auch für Mädchen ein Pflichtfach in den Hauptschulen. Zwei Jahre später wurde "Hauswirtschaft" (ab dem Schuljahr 1997/98 umbenannt in "Ernährung und Haushalt") auch für Buben zum Pflichtfach in der Hauptschule. Im Weiteren kam es zur Beseitigung geschlechtsspezifischer Schulbezeichnungen. So wurden z.B. 1982 die "Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen" in "Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik" umbenannt (und durch

[26] "Die Physikalischen Systeme umfassen folgende Inhalte: Struktur, Eigenschaften und chemische Veränderungen von Materie, Bewegung und Kräfte, Energie und damit verbundene Transformationen sowie Wechselwirkungen zwischen Energie und Materie." (Ebda., S. 25)

[27] Vgl. https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zeittafel_frauen.html

eine Matura aufgewertet). Kuriosum am Rande: Obwohl kaum Schüler diese Schule besuchten, war fortan in den Lehrplänen nur mehr von Schülern die Rede. Die "Lehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe" wurde zur "Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe". An der Realität, dass dieser Schultyp v.a. von Mädchen besucht wurde, änderte das wenig.

Von 1987 bis 1993 kam es zu Änderungen bezüglich des Werkunterrichts an Hauptschulen und Gymnasien. Anstatt wie bisher Werkerziehung für Knaben bzw. für Mädchen anzubieten, wurden die Fächer in "Technisches Werken" und "Textiles Werken" umbenannt und konnten gewählt werden.

Von Seiten des Unterrichtsministeriums wurde in den letzten 30 Jahren in Richtung Institutionalisierung der Geschlechterthematik gearbeitet. 1980 wurde eine Interministerielle Arbeitsgruppe zur Behandlung frauenspezifischer Angelegenheiten im Bereich des Unterrichtswesens eingesetzt. 1989 wurde die „Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung“ geschaffen – heute „Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen/ Gender Mainstreaming“. Seit 2001 widmete sich eine Arbeitsgruppe der Umsetzung von Gender Mainstreaming im Ministerium. In den Landesschulräten und im Stadtschulrat wurden ebenso wie in den Pädagogischen Akademien, Pädagogischen Instituten und Pädagogischen Hochschulen Gender Mainstreaming-Beauftragte installiert.

Zwischen 1997 und 2002 unterstützte das Ministerium Projekte zum Thema "Schulqualität und geschlechtssensible Lernkultur". Die Projekte an Wiener Schulen ("Geschlechtshomogen geteilter Unterricht" am Realgymnasium Schopenhauerstraße/Wien XVIII, "Geschlechtsdifferenzierter Unterricht und Koedukation" am Gymnasium Rahlgasse/Wien VI, "Geschlechtssensible Koedukation" an der Mittelschule Anton Kriegergasse/Wien XXIII, "Die Mädchen-Ko-Ko-Ko-Stunden" am Gymnasium und Realgymnasium Schulschiff Bertha von Suttner/Wien XXI, "PAIS - Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule" an der Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz/Wien XII) wurden von externen Gender-Expertinnen –Experten und Schulentwicklerinnen und Schulentwicklern betreut, evaluiert und dokumentiert. Die Dokumentationen sind weiterhin über das BMUKK erhältlich.

1999 gab das Bildungsministerium einen Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln heraus; 2002 einen Leitfaden "Geschlechtergerechtes Formulieren", der die wichtigsten Grundprinzipien sprachlicher Gleichbehandlung und die gängigsten Strategien geschlechtergerechten Formulierens enthielt und 2010 überarbeitet neu aufgelegt wurde.

Viele Gesetzesänderungen und Initiativen mit dem Fokus "Gender" gingen vom Bildungsministerium aus; Lehrer/innen aller Schultypen erhielten vielfältige Informationen. So gibt das BMUK seit 1990 ein Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung "SCH.U.G." heraus, "mit dem die Schulen über einschlägige Entwicklungen im Bildungsbereich, Studien, Informationsmaterialien und Veranstaltungen informiert werden". Seit 2007 erscheint SCH.U.G. als Newsletter. Diverse Publikationen thematisieren Gender im Unterricht bzw. behandeln Themen wie "Gender und Lesen", Bubenarbeit, Begabungsförderung, Männer als Volksschullehrer, Migration. Die Website des Ministeriums www.bmb.gv.at/gleichstellung-schule liefert u.a. Informationen zur sprachlichen Gleichbehandlung, zur Berufsorientierung und Förderung von Mädchen (insbesondere in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik), zu Gender

Mainstreaming. Die Seite www.gender.schule.at bietet konkrete Anregungen (Materialien, Projekte, Veranstaltungen,...) rund um das Thema Gender und Bildung.

Lehrer/innen und schulpolitisch Verantwortlichen wurden durch zahlreiche gesetzliche Maßnahmen aufgefordert und unterstützt, in Richtung Gleichstellung zu arbeiten. Zwischen 1994 und 2004 wurde das Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" in den Lehrplänen fast aller Schultypen verankert. Es "soll dazu beitragen, alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne, im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren" (BMUKK 1995). Folgende sechs Ziele sind aufgeführt:

- Bewusstmachen von geschlechtsspezifischer Sozialisation
- Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung
- Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollen
- Reflexion des eigenen Verhaltens
- Bewusstmachen alltäglicher Formen von Gewalt und Sexismus
- Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen.

Zwischen 1997 und 2006 legte das Ministerium drei Aktionspläne vor: Im Aktionsplan 2000 aus dem Jahr 1997 enthielt "99 Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung im Bereich von Schule und Erwachsenenbildung". Der Aktionsplan 2003 für den Zeitraum 2001 bis 2003 sah folgende Schwerpunktbereiche vor: Schulqualität und Chancengleichheit, Geschlechtssensible Berufsorientierung / Mädchen und Technik, Entwicklung von Netzwerken / Unterstützung durch Beauftragte, Gleichbehandlung und Frauenförderung sowie Erwachsenenbildung – Frauen und neue Technologien. Der Aktionsplan 2003 mit Umsetzungszeitraum 2003 bis 2006 setzte drei Schwerpunkte: Geschlechtssensibler Unterricht, Geschlechtssensible Berufsorientierung sowie Gender Mainstreaming.

Im seit 2000 gültigen Lehrplan für die Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen findet sich der didaktische Grundsatz "Bewusste Koedukation" (http://pubshop.bmbf.gv.at, S. 5). Darin ist festgehalten:

> „Koedukation beschränkt sich nicht auf gleichzeitiges Unterrichten von Schülerinnen und Schülern. Vielmehr ist eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Vorurteilen zu führen. Es ist wesentlich, Lerninhalte auszuwählen, die gleichermaßen Mädchen und Knaben ansprechen, den Unterricht so zu gestalten, dass er sowohl den Bedürfnissen der Mädchen als auch der Knaben entgegenkommt, ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen sowie Erwartungshaltungen und Umgangsformen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Mädchen und Knaben zu reflektieren. Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen kann zu einer Erweiterung des Verhaltens- und Interessensspektrums von Mädchen und Knaben beitragen. Daher kann es im Zusammen-

> hang mit speziellen Themen oder Situationen sinnvoll sein, (...) den Unterricht nach Geschlechtern getrennt durchzuführen.“

Initiativen des Ministeriums setz(t)en stark im Bereich "Mädchen und Berufsorientierung" an (Beispiel: Mädchen und Technik, Frauen in die Technik), seit 2007 gab es erstmalig einen Boy's Day, "der Buben und männliche Jugendliche unterstützen soll, ein breites Feld an Berufen kennen zu lernen" (www.boysday.at).

Das Bildungsministerium unterstützt(e) einzelne Schulen bei Gender Mainstreamingprozessen (Gender Mainstreaming-Cluster Schulen 2000-2005) und Genderprojekten (Förderung von 24 GeKoS-Schulen in sieben Bundesländern durch den Fonds für Gender Kompetenz-Schulen im 2007/08) (siehe dazu auch: Paseka u.a. 2010, S 216ff.). Von 2005 bis 2007 fanden in acht Bundesländern Tagungen zum Thema "Schulqualität und Gender Mainstreaming" statt.

Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) in Kooperation mit dem Bundeskanzleramt (BKA – Frauen) und dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) fördert eine geschlechterreflektierte Auseinandersetzung mit Themen Berufsorientierung, Migration und Gewaltprävention und bietet verstärkt themenspezifische Unterrichtsmaterialien, Hintergrundinfos, Beratungs- und Fortbildungsangebote. Gemäß der bildungspolitischen Relevanz und den Schwerpunktsetzungen des BMUKK werden ab 2010 folgende Themen behandelt: Berufsorientierung von März bis Mai, Migration von Juni bis Oktober, Gewaltprävention von November bis Dezember.

2 Gendersensible Pädagogik

Gendersensible Pädagogik geht davon aus, dass Schülerinnen und Schüler mit sozialisationsbedingt unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen, Stärken und Schwächen in die Schule eintreten. Gendersensible Pädagogik analysiert, ob und wie die Schule ihrerseits dazu beiträgt, dass Geschlechterdifferenzen im traditionellen Sinn der Zweigeschlechtlichkeit hergestellt bzw. bestätigt werden oder eben nicht – durch die formalen Organisationsstrukturen und die informellen Organisationskulturen von Schule, die vermittelten Inhalte und Curricula, durch Interaktionen von Lehrenden und Lernenden.

Gendersensible Pädagogik ist keine neue Methode, bietet keine Patentrezepte und kann auch nicht das Setzen einer Maßnahme bedeuten, um damit grundlegende Änderungen zu erwarten. "Didaktische Theorien können (...) keine unmittelbaren handlungspraktisch anwendbaren Regeln hervorbringen, sie geben keine Handlungsanweisungen für die Praxis, denen die Lehrenden nach dem Prinzip 'man nehme' folgen können. Sie vermitteln vielmehr Reflexionswissen, begründete Hinweise auf die Momente, Bedingungen, Probleme, die bei der Planung von Unterricht berücksichtigt werden sollten" (Lemmermöhle 1995, S. 284).

In der pädagogischen Theorie und Praxis haben sich in den letzten gut 30 Jahren unterschiedliche Fachbegriffe herausgebildet: es wird von geschlechterbewusster, geschlechtssensibler, gendergerechter, reflektierter Koedukation bzw. Pädagogik oder queer Pädagogik gesprochen. Ohne auf die Geschichte dieser Konzepte, ihre Unterschiede und Verortungen näher einzugehen, werden in dieser Broschüre diese Termini synonym verwendet; ihnen liegt die Zielvorstellung zugrunde, dass Lernende und Lehrende Identitäten entwickeln können, die nicht durch geschlechterstereotype Vorstellungen eingeschränkt werden und ein gleichberechtigtes Zusammenleben ermöglichen. Die deutschen Schulforscherinnen Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper prägten den Begriff der reflexiven Koedukation: "Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderung fördern" (Faulstich-Wieland, Horstkemper 1996, S. 583).

Dem entspricht das 1995 in Österreich eingeführte Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern"; es formuliert in dem entsprechenden Erlass folgende inhaltliche Ziele (BMUKK 1995):

- Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation
- Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung
- Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees

- Reflexion des eigenen Verhaltens
- Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus
- Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen

Diese allgemeinen und in ihrer Zielerreichung nur vage überprüfbaren Anliegen und Inhalte sind jeweils genauer zu spezifizieren. Das kann z.B. im Rahmen der Schulprogrammentwicklung geschehen.

Die Theorie ...

Um der Tatsache der sozialen Konstruktion von Geschlecht Rechnung zu tragen, werden im deutschen Sprachgebrauch Anleihen aus dem Englischen verwendet: "Gender" hat – im Gegensatz zum biologischen "sex" – die Bedeutung von sozialem Geschlecht, das Eigenschaften, Fähigkeiten, Interessen usw. umfasst, die Frauen und Männern gesellschaftlich zugeschrieben und von ihnen erwartet werden. Gender schlägt sich in Stereotypen nieder und manifestiert sich in gesellschaftlich wirksamen Frauen- und Männerbildern. Im System der Zweigeschlechtlichkeit werden Geschlechterkonstrukte als dual (es gibt nur zwei Geschlechter), polar (Männliches ist Weiblichem entgegengesetzt), hierarchisch (Männliches ist Weiblichem überlegen), biologisch gegeben und unveränderbar gedacht. Demnach sind Menschen, Kinder wie Erwachsene, gefordert, sich eindeutig als weiblich oder männlich zu präsentieren und mit ihrer Umgebung zu interagieren (sog. ‚doing gender'). Dabei orientieren sie sich an Idealbildern von Weiblichkeit und Männlichkeit. Als Normen zur Festschreibung dessen, was als männlich und weiblich gilt, werden Genderregeln verinnerlicht – nicht nur in den Köpfen, sondern 'einverleibt' in die Körper, ausgedrückt z.B. durch Körpersprache.

Gender hat auch mit der Zuweisung zweier Geschlechter (Frauen und Männer) als erotisch aufeinander bezogene Gruppen zu tun, was von einer Vorstellung des „natürlichen" heterosexuellen Begehrens geprägt ist. Die alltagsweltlich überwiegende Übereinstimmung von Sex/Gender/Begehren ist jedoch eine Norm, die immer wieder konstruiert werden muss – und auch in der Schule gelehrt wird. Als „natürlich" erscheint diese Übereinstimmung den meisten Menschen deshalb, weil sie als beständig wahrgenommen wird und – still und heimlich – durch einen extrem hohen Grad der Institutionalisierung abgesichert ist (z.B. durch die heterosexuelle Ehe/Familie). Gender-Forschungen bezeichnen dies mit Heteronormativität bzw. heterosexueller Matrix.

Gender beschreibt Personen auch in ihren sozialen Verhältnissen zueinander und untereinander. Es erfasst somit Hierarchien und Diskriminierungen.

Genderregeln betreffen nicht nur Individuen. Differenzen in strukturellen Rahmenbedingungen (Gesetze, symbolisch Ordnungen wie Sprache, die Gestaltung von öffentlichen Räumen wie z.B. Toilettenanlagen, bauliche Gegebenheiten – wie z.B. Mädchen und Bubensportplätze) beeinflussen und formen Lebenszusammenhänge von Menschen und machen sie überhaupt erst zu Verschiedenen und Ungleichen.

Theoretische Ansätze: Differenz – Gleichheit – Dekonstruktion

In der sich über die letzten 40 Jahre ausdifferenzierten Geschlechterforschung lassen sich grob vereinfacht drei Ansätze ausmachen (vgl. Knapp 2004):

Differenzansätze lassen sich zusammenfassen in der Aussage: „Frauen und Männer sind verschieden“. Es wird von vorhandenen Geschlechterunterschieden ausgegangen, beispielweise von besonderen „weiblichen“ Führungsqualitäten.

Gleichheitsansätze betonen: „Frauen und Männer sind gleich“, die Chancen auf soziale und ökonomische Partizipation und Geltung sind jedoch ungleich verteilt.

(De-)konstruktivistische (oder postmoderne) Ansätze formulieren: „Frauen und Männer sind soziale Konstrukte“. Erst durch die interaktive Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterdifferenz werden Geschlechterunterscheidungen gemacht, vor allem diskursiv. Dekonstruktivistische Ansätze kritisieren darüber hinaus die Konstruktion von Gruppeneigenschaften: „Was haben die Arbeiterin, die lesbische Studentin, die Direktorengattin und die polnische Putzfrau gemeinsam? Was haben die Schülerin aus einer Hauptschule in einem Grazer Arbeiter/innen-Bezirk, die Gymnasiastin mit Geburtsort im Kosovo, das lesbische Frisörin-Lehrmädchen in der Berufsschule und die Sonderschülerin gemeinsam?“

Gudrun-Axeli Knapp hat für Gleichstellungspolitik allgemein drei Dilemmata aufgezeigt (vgl. Wetterer 2003):

Das Differenzdilemma besteht darin, dass Ansätze der Gleichstellungspolitik, die die Differenz der Geschlechter hervorheben, in der Gefahr stehen, Geschlechterstereotypen fortzuschreiben. Knapp nennt das die „Vereigenschaftlichung der Geschlechterdifferenz“ (Knapp 2004, S. 155): das meint, dass empirisch vorgefundene Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht auf die sozialen Strukturzusammenhänge zurückgeführt werden, die sie hervorbringen, sondern statt dessen verstanden werden als Ausdruck einer Verschiedenheit, die in den Frauen, Mädchen, Jungen, Männern selbst begründet liegt.

Das Gleichheitsdilemma besteht hingegen darin, durch eine vorschnelle Gleichbehandlung von Ungleichen Ungleichheit zu verstärken.

Dekonstruktivistische Ansätze stellen überhaupt die Zweigeschlechtlichkeit in Frage. Gleichstellungspolitik sieht sich im Dekonstruktionsdilemma vor das Problem gestellt, dass bei einer radikalen Infragestellung der Zweigeschlechtlichkeit im Grunde auch die Möglichkeit abhanden kommt, das Problem zu formulieren, das Gleichstellungspolitik beheben will, weil verallgemeinernde Aussagen über Geschlecht und geschlechtsspezifische Konfliktkonstellationen dann gänzlich unmöglich werden.

Der Ausweg aus diesen Dilemmata liegt in ihrer Zusammenschau. „Um langfristig eine Dekonstruktion von Geschlecht zu erreichen, bedarf es einer Gleichstellung in der Gegenwart, die auf die historisch gewachsenen ungleichen Ausgangslagen der Geschlechter Rücksicht nimmt. Unterschiede sind dann nicht Eigenschaften von Personen oder Ausdruck unterschiedlicher

Wesenhaftigkeit bzw. Identitäten der Geschlechter, sondern werden erzeugt in Strukturen der Arbeits- und Machtverteilung“ (Wetterer 2003, S. 146ff).

Oder, wie es die Pädagogin Annedore Prengel formuliert: „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von Anderen“ (Prengel 1995, S. 184).

... und die Umsetzung der Theorie in die Praxis

Das soziale und kulturelle Geschlecht wird täglich in den Beziehungen zwischen Menschen, Organisationen und Institutionen hergestellt. Die Herausforderung im Kontext des alltäglichen, praktischen und pädagogischen Handelns liegt darin, dem auf die Spur zu kommen, wie und wodurch (m)eine aktive Beteiligung an der Produktion von Geschlechtsunterschieden, die sich auf ein dualistisches Geschlechterkonzept beziehen, stattfindet.

Eine gender-orientierte Pädagogik stellt sich auch zur Aufgabe, die in jüngster Zeit wieder verstärkt in der Alltagsöffentlichkeit verbreiteten populärwissenschaftlichen biologistischen Auffassungen von Geschlechterdifferenzen[28] als (interessegeleitete) Konstruktionen zu entlarven. Gendersensibler Pädagogik geht es darum zu zeigen, wie auch in der Institution Schule Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechterdifferenzen von allen Beteiligten in der sozialen Interaktion "konstruiert" werden, also in Prozessen des "doing gender" tagtäglich hergestellt, dargestellt, anerkannt und sich ihrer sozialen Geltung gegenseitig versichert, bestätigt und zugeschrieben werden. Entscheidend für das Verständnis von Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit im Sinn von gender ist hierbei die Annahme, "dass es sich dabei nicht um eine Zuschreibung aufgrund eines natürlichen Unterschiedes (askription) handelt, sondern um den Erwerb dieser Zugehörigkeit (achievement)" (Faulstich-Wieland u.a. 2002, S. 175). Oder anders gesagt: "Geschlecht ist nicht etwas, was wir haben, schon gar nicht etwas, was wir sind. Geschlecht ist etwas, was wir tun" (Mühlen Achs 1998, S. 21).

Da die Geschlechtszugehörigkeit jedoch als etwas in der Person Fixiertes erscheint, ist mit dieser Festgelegtheit von Geschlechtszugehörigkeiten auch eine Schwierigkeit verbunden: "Die Geschlechtszugehörigkeit, also die Einteilung jeder Person zu einer der Geschlechtergruppen, erscheint im Alltagsverständnis als bereits vorhanden und als kontinuierliche 'Eigenschaft' einer Person. Sowohl die SchülerInnen als auch Lehrkräfte in der Schule als auch die ForscherInnen nehmen die anwesenden Personen bereits z.B. als Mädchen und Jungen wahr. Diese 'Festschreibungen' der Geschlechtszugehörigkeit verdeckt jedoch den Blick auf die

[28] Hier wir u.a. der Mythos des Mannes als Beutejäger oder der Frau als Nesthüterin strapaziert. In einschlägigen populärwissenschaftlichen Publikationen wird so unter anderem begründet, warum Frauen schlechter einparken können.

sozialen und interaktionellen Prozesse der Herstellung von Geschlechtszugehörigkeit, in der diese erst zu einer Selbstverständlichkeit gemacht wird" (Faulstich-Wieland u.a. 2002, S. 182).

Um der Gefahr der neuerlichen Stereotypisierung, Naturalisierung und Festschreibung der Zweigeschlechtlichkeit zu entrinnen, kann es hilfreich sein, andere Modelle von Kompetenzen, Potentialen oder Entwicklungsfeldern zu verwenden, wie es z.B. Reinhard Winter und Gunter Neubauer für die Jungenarbeit vorschlagen. Sie entwickelten ein dynamisches Modell von acht Variablenpaaren: Konzentration – Integration, Aktivität – Reflexivität, Präsentation – Selbstbezug, kulturelle Lösung – kulturelle Bindung, Leistung – Entspannung, heterosozialer Bezug – homosozialer Bezug, Konflikt – Schutz, Stärke – Begrenztheit (vgl. Winter u.a. 2006).

Gendersensibles Arbeiten in der Schule lässt sich vor allem auf vier 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 Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, aber auch der Mädchen und Burschen untereinander;

- auf der Ebene der Organisation des Unterrichts – insbesondere durch (phasenweises) Einrichten von geschlechtshomogenen Unterrichts-, Arbeits- und Lerngruppen;

- auf der Ebene der Institution Schule in Form einer Gender-Analyse der (formalen) Organisationsstrukturen und der (informellen) Organisationskulturen

Wege zur genderbewussten Pädagogik

Für das Verändern von Verhaltensweisen oder traditionellen Rollen müssen bewusst Rahmenbedingungen und Möglichkeiten geschaffen werden. Nehmen wir als Beispiel die oft anzutreffende geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in selbstständigen Arbeitsgruppen: Mädchen/ Frauen führen Protokoll, Burschen/ Männer präsentieren die Arbeitsergebnisse. Wenn die Frage, wer welche Rolle einnimmt (Diskussionsleitung, Protokollführung, Präsentation,...), nicht diskutiert wird – was häufig passiert – werden sich sowohl Ernennung als auch Selbsternennung ungehindert durchsetzen. Beide Varianten sind typische Erscheinungsformen, bei denen zum einen die Entscheidungsgrundlage im Verborgenen bleibt und mit denen sich zum anderen eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung durchsetzt (Auszra 1996).

Gendersensible Pädagogik ermöglicht eine Erweiterung des Handlungsspielraums; dies kann bei Gruppenarbeiten z.B. bedeuten, offen zu legen, wem welche Rollen ungewohnt sind und

wer sie vielleicht einmal einüben will. Das Lernziel 'Einüben' braucht jedoch stützende Maßnahmen zu seiner Verankerung. Dazu gehört, das in unserer Kultur verbreitete Verständnis von Lernen – das durch Konkurrenz und durch eine hohe Bewertung der Leitungsfunktion bzw. durch Hierarchievorstellungen geprägt ist – abzulösen durch eine eigenständige Organisation von Lernprozessen, die begriffen wird als Gestaltungsaufgabe aller Teilnehmenden, was letztlich die Beteiligungsmöglichkeit aller erweitert. Lernende sollten gezielt ermutigt werden, Aufgaben zu übernehmen, die nicht den Erwartungen an ihr Geschlecht entsprechen (wie Diskussionsleitung und Vorstellen von Kleingruppenergebnissen für Mädchen[29], Stimmungsbeobachtungen und Übernahme sozialer Aufgaben für Burschen; das Entsprechende gilt für erwachsene Lehrerinnen und Lehrer z.B. für Konferenzen oder schulische Arbeitsgruppen).

Ansätze für Veränderungsmöglichkeiten in Richtung gender-sensibles Lernen sind weiters: das Reflektieren und Thematisieren von heimlichen Hierarchien und Rollenzuweisungen (denn dort, wo keine Öffentlichkeit hergestellt wird, setzen sich hierarchische Strukturen durch); die stärkere Verankerung des Übens ungewohnter Aufgaben als eigenständiges Lernziel neben der Wissensvermittlung; das heißt, dass die Kompetenzen, die zum Lösen einer Aufgabe erforderlich sind, genauso bewertet werden wie der inhaltliche Aspekt (Auszra 1996).

Mädchenarbeit

"Mädchen stecken überall da zurück, wo sie in Konkurrenz zu den Jungen geraten. Sie stecken zurück, weil sie ihre 'weibliche' Rolle gut gelernt haben. Zu dieser Rolle gehört auch, sich selbst über die männlichen Ansprüche zu definieren und für Jungen und Männer attraktiv zu sein. So wird selbst das Lernverhalten der Mädchen in der Pubertät dadurch bestimmt, den Erwartungen der Jungen [und der erwachsener Frauen und Männer, Anm. C.S.] zu entsprechen. Das kann so weit gehen, dass Mädchen ihre eigene Leistungsfähigkeit und Stärke nicht zeigen, um nicht als 'Intelligenzbestie' oder 'Emanze' und damit als unweiblich zu gelten. (...) Jungen werden durch die Verhaltensrituale unter männlichen Gleichaltrigen sowie durch die Anwesenheit von Mädchen davon abgehalten, die weichen und fürsorglichen (...) Anteile in sich selbst zu erkennen und zuzulassen. Gleichzeitig fühlen sie sich durch die Koedukation gezwungen, männliche Überlegenheit darzustellen und weibliches Verhalten als defizitär abzuwehren. In dieser Situation fällt es Jungen schwer, soziale Fähigkeiten zu entwickeln [oder zu zeigen, Anm. C.S.]. Kooperation, Mitgefühl, Freundlichkeit, sich auf andere einlassen – das alles ist weiblich und kann nicht für sie gelten. Dieser Entwicklung setzt die Schule wenig entgegen – und bemerkt oft nicht einmal die Notwendigkeit dazu" (Portmann 1999, S. 77).

Die bewusste Auseinandersetzung mit den Kategorien Gleichheit, Gleichberechtigung, Herrschaft und Hierarchie ist auch im 21. Jahrhundert unumgänglich. Der allerorts feststellbare "Mythos der Gleichberechtigung" verschleiert nämlich allzu leicht Ungleichheitsverhältnisse.

[29] Dafür braucht es vielleicht Unterstützung, indem die Gruppenleitung mögliche Präsentationsmethoden (wie Flipcharts oder Overheadfolien vorbereiten, paarweise Präsentation) vorschlägt.

Mädchen und Frauen haben formal, aber nicht real die gleichen Rechte und Chancen. Die Strukturen und Mechanismen der Benachteiligung sind jedoch subtil, schwer zu erkennen und zu benennen. In einer männerdominierten Gesellschaft stützen die geltenden Normen und die NORMalität die ungleichen Geschlechterverhältnisse. Das, was als "normal" gilt, steht jedoch oft im Widerspruch zur REALität von Frauen und Mädchen und zu ihren Interessen (Permien 1997). Die Realität von Frauen und Mädchen aber wird so verdeckt, übersehen oder umdefiniert, dass dieser Widerspruch an Sprengkraft verliert. So erscheint es ganz "normal", dass Burschen viel mehr Raum und Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen ("Buben sind halt so").

Dieser Mechanismus funktioniert unbewusst, aber wirksam und beeinflusst die Wahrnehmung und Interpretation von Sachlagen durch alle Beteiligten. Eine ehemalige Schülerin der Mädchenklasse im Wiener Gymnasium Rahlgasse beschreibt dies so:

"Bisweilen wird sogar unauffälligeres Verhalten der Mädchen als aufsässiger und schlimmer bewertet: Die Buben spielen in der Pause am Gang Fußball, machen einen Riesenlärm, nehmen den ganzen Platz ein und ruinieren dabei die Deckenkonstruktion; die Schülerinnen der Mädchenklasse sitzen vor ihrer Klasse am Boden, ein kleiner Platz, der ihnen noch geblieben ist. Da die Klassentür neben der Lifttür liegt, sitzen sie also auch vor dem Lift. Das löst große Aufregung hervor, die Mädchen blockieren angeblich den Lift, sie werden in die Klasse geschickt, ihnen wird verboten, vor ihr zu sitzen und sie bekommen eine Standpauke einer Lehrerin. Nicht, dass das Verhalten der Buben auch nur irgendjemandem auffällt" (Schneider 2002b, S. 19).

Auch sexuelle Übergriffe gehören für viele Mädchen zur NORMalität, so dass sie und erwachsene Frauen über diese REALität schweigen.

Es besteht also ein gesellschaftlicher Verdeckungszusammenhang, der die reale Unterdrückung und Benachteiligung von Mädchen und Frauen und ihre realen Interessen und Leistungen so hinter den gesellschaftlichen Normen und der Normalität verschwinden lässt, dass sie auch den Mädchen selbst aus dem Blick geraten. Sie wollen selbst der NORMalität entsprechen, um nicht ausgegrenzt und diffamiert zu werden. Denn Anerkennung von außen – von Freundinnen, Freunden, Eltern, Lehrpersonen – bekommen oftmals nur die "normalen" Mädchen.

Bubenarbeit

Durch die konkreten Erfahrungen in der Mädchenarbeit wuchs die Erkenntnis, dass es zur Veränderung des Geschlechterverhältnisses nicht ausreicht, bei den Mädchen anzusetzen. Lehrerinnen, die mit Mädchen arbeiten wollten, waren unter anderem mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass sich kaum Männer fanden, die die Notwendigkeit sahen, speziell mit Buben zu arbeiten. Gerade aber auch Buben und Männer, die als gesellschaftliche Gruppe von den (Macht)Verhältnissen profitieren, sind aufgefordert, sich mit ihrer Rolle und ihrem Verhalten auseinander zu setzen. Hier waren und sind Männer herausgefordert, sich Angebote und Konzepte zu überlegen.

Gerade das Scheitern der Buben an den Anforderungen der männlichen Geschlechterrolle kann eine bedeutende Ursache für gewalttätiges Verhalten bei Buben sein. Die Schule als Ort der öffentlichen Erziehung trägt durch die Vermittlung und Reproduktion traditioneller Geschlechterrollen Mitverantwortung für die Gewalttätigkeit von Jungen. Daher ist die Schule herausgefordert, Konzepte zur Bubenarbeit zu entwickeln und anzuwenden.

Die australische Soziologin Raewyn Connell prägte den Begriff der "hegemonialen Männlichkeit" (Connell 1999). Sie machte damit darauf aufmerksam, dass es eine Vielzahl von Männlichkeiten gibt, die jedoch von einer vorherrschenden dominiert werden: die untergeordneten Männlichkeiten – schwule Männer, 'ausländische' Männer, sozial deklassierte Männer,... – werden von der hegemonialen Männlichkeit – weiße, heterosexuelle, mitteleuropäische oder nordamerikanische Männer der Mittelklasse – auf ihre Plätze verwiesen. Und sie führte den Begriff der "patriarchalen Dividende" ein, nach der alle Männer – auch wenn sie nicht aktiv an Diskriminierungsprozessen beteiligt sind – von den herrschenden Geschlechterverhältnissen profitieren (durch die institutionell Verankerung der Geschlechterordnung).

Ziele von Bubenarbeit

Bubenarbeit fußt auf drei Grundsätzen (nach Bieringer / Forster 2000, S. 16 f.):

- Sie versteht sich als permanente Verhandlungsarbeit männlicher Identitäten: es geht ihr um eine Kritik von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und nicht um das Beschwören von Männlichkeitskrisen, die es durch ein neues "männliches Selbstbewusstsein" zu überwinden gelte (Stichwort Geschlechterdemokratie statt Resouveränisierung von hegemonialer Männlichkeit); Jungenarbeit produziert also keine stabilen, fixierten, unveränderbaren Identitäten, sondern ermuntert dazu, Stereotype aufzuweichen und andere, auch widersprüchliche Identitäten auszuprobieren.
- Sie richtet sich gegen Sexismus und Homophobie. "Antisexistische Jungen- und Männerarbeit verlangt von Jungen und Männern eine Politik des alltäglichen Widerstandes, des Eingreifens, des Öffentlichmachens und der Entsolidarisierung mit dem Männerbund. Diese Politik ist schwierig, sie verlangt Zivilcourage" (ebd., S. 17).
- Sie zielt auf die Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse und versteht Männlichkeitskritik als Gesellschaftskritik.

Bubenarbeit setzt auf den Ebenen von Wissen, Bewusstsein und Verhalten an. Ein wichtiges Ziel ist es, zu erkennen, dass

- ► patriarchale Verhältnisse keine "natürlichen" Erscheinungen sind (es gab und gibt andere Kulturen) und, dass geschlechtsspezifisches Verhalten nicht angeboren ist und daher verändert werden kann;
- ► ein sehr enges Konzept von Männlichkeit (Buben/ Männer müssen stark sein, dürfen nicht weinen, sollen aktiv sein,...) existiert und dieses Konzept mit der Abwertung des sog. Weiblichen einhergeht. (Welcher Bub hat nicht mit Spott zu rechnen, wenn er Mädchenbücher liest und gerne strickt?)

In diesem Sinne schränkt die männliche Geschlechterrolle Buben/ Männer ein. Es gilt daher sowohl auf Sexismus aufmerksam zu werden, als auch sensibel zu werden für Beschränkungen und Defizite.

Astrid Kaiser konkretisiert Bubenarbeit als soziale Jungenförderung als "Maßnahmen gegen männliche Sozialinkompetenz". Da die typische männliche Sozialisation mit ihrer Hausarbeitsferne als defizitär zu bezeichnen ist, muss Hausarbeitsdidaktik als Bestandteil des Bildungsauftrags von Schulen berücksichtigt werden (vgl. Kaiser 1997).

Wem seine Männlichkeit fraglos gegeben ist, der tritt nicht in einen Diskurs darüber ein. Burschen (und Männer) für Geschlechterfragen zu sensibilisieren, ist kein leichtes Unterfangen. Erfahrungen aus der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit zeigen, dass Burschen im Unterschied zu Mädchen kaum in der Lage sind, ihre eigene Geschlechtsidentität zum Thema zu machen. "Jungen für Geschlechterfragen zu sensibilisieren, heißt zuerst, sie überhaupt zum Sprechen zu bringen – über sich selbst und ihr Verhältnis zu anderen Jungen und Mädchen" (Bieringer / Forster 2000, S. 16).

Eine Auseinandersetzung von Schülern mit sich, mit ihrer Geschlechterrolle und dem Geschlechterverhältnis sollte sinnvollerweise (zumindest zeitweise) in Bubengruppen stattfinden. Damit soll ein Raum geschaffen werden, wo Buben ihre Fragen und Probleme einbringen und Veränderungen wagen können, die gesellschaftlich als "unmännlich" sanktioniert würden. Außerdem besteht für die Buben im ausschließlichen Zusammensein mit Buben auch eher die Notwendigkeit, das sonst von Mädchen geschaffene soziale Klima selbst herzustellen.

Ein weiteres wichtiges Element der Bubenarbeit stellen Lehrer dar, die mit Bubengruppen arbeiten und sich mit ihrer eigenen Geschlechtsidentität auseinandersetzen wollen – um so ein "Lernen am Modell" zu ermöglichen. Nicht der "perfekte Mann", sondern die Thematisierung eigener Zweifel und das Offenlegen von Brüchen und Ängsten sind hier gefragt. Voraussetzung ist eine Kompetenz, die weniger auf der Methodik, als auf der Auseinandersetzung mit dem eigenen Manns-Sein beruht. Und eine Sensibilität, die es ermöglicht, sich nicht nur mit den "lauten Buben" auseinander zu setzen, sondern auch mit jenen Buben, denen ihr mangelndes Selbstwertgefühl anzusehen ist und die es nicht durch aggressives Verhalten überdecken.

Lehrer, die Bubengruppen begleiten, stellen sich – jenseits des traditionellen Fachunterrichts – vor allem selbst als Person und Mann zur Verfügung und lassen sich "anfragen”. Ziel der Bubenarbeit in der geschlechtshomogenen Gruppe ist u.a. das 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, S. 58).

Geschlechtshomogene Lern- und Arbeitsgruppen

Auch wenn wir davon ausgehen, dass Gender nie homogen ist, sondern bloß durch die Wirksamkeit der heterosexuellen Matrix als zweigeschlechtlich konstruiert und bestätigt wird, identifizieren sich Menschen in Mädchen/ Frauen oder Buben/ Männer – das hilft zur Orientierung und oft gibt es keine anderen Optionen. „Gender-homogene“ Gruppen können helfen, das binäre Geschlechtersystem, die eigene Gender-Performance und die jeweiligen Grenzen zu reflektieren (vgl. Peer Think 2009, S. 49).

Erfahrungen aus Wiener Schulprojekten (v.a. Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse, BG/BRG Rahlgasse, BG/BRG Schulschiff Bertha von Suttner und Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz) zeigten, dass sowohl Mädchen als auch Buben von diesen Settings profitieren, dass die Schülerinnen und Schüler die Mädchen- und Bubengruppen schätzen, dass sie in der Folge auch in koedukativen Kontexten "eine vorsichtigere Form des Miteinanders entwickeln" und "gemeinsame Aktivitäten möglich" werden, die in herkömmlichen Klassen in diesem Alter (Sekundarstufe I) sonst nicht erlebbar sind.[30] Prozesse des "doing gender", wie sie auch in der Schule stattfinden, können gerade durch diese Organisationsform bewusst und bearbeitbar gemacht werden. Die Erfahrungen in den eingeschlechtlichen Unterrichtssettings waren hauptausschlaggebend dafür, dass Mädchen "ihre Stimme behalten", im Verlauf der unteren Sekundarstufe (10- bis 14-jährige) z.B. ihr Leistungsselbstkonzept deutlich verbessern konnten; Buben entwickelten eine Selbstsicherheit, die sich nicht auf die Abwertung anderer stützt und sie lernten den Umgang mit Unsicherheiten, Kränkungen und Ängsten.

Die Bildung von geschlechtshomogenen Gruppen (Mädchen- und Burschengruppen, Frauen- oder Männergruppen) "ist die probeweise Institutionalisierung einer sozialen Struktur, in der das Geschlecht als soziales Klassifikationskriterium dysfunktional geworden ist. Leben und 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, S. 50). 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. 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 und Lehrern 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 innerhalb des Geschlechts macht die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit hinterfragbar" (Wachendorff 1995, S. 205). Mädchen und Buben können ihre

[30] Aussagen einer Lehrerin, aus: Besenbäck u.a. 1997

jeweils eigenen Interessen, Themen und Organisationsformen entwickeln, aber auch für sie Ungewohntes ohne "Besserwisserei" der jeweils anderen ausprobieren.

Ziel der Einrichtung von phasenweise geschlechtshomogenen Gruppen ist nicht der zeitweilige "Schonraum für Mädchen" oder "Schonraum für Burschen", sondern die gleichberechtigte pädagogische Unterstützung von Mädchen und Burschen in der Bearbeitung ihrer existenziellen Fragen und Probleme im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung.

Die Abwesenheit von Burschen kann für Mädchen eine Chance sein, neue Potenziale zu entdecken und zu erfahren. "In reinen Mädchengruppen können Schülerinnen persönliche Stärken, aber auch Streit, Konkurrenz, Machtstreben ausleben, Verhaltensweisen, die sonst eher den Jungen zustehen. Mädchen erhalten so die Chance, eigene Wertmaßstäbe und Normen zu entwickeln" (Portmann 1999, S. 44).

Burschengruppen bieten den Schülern die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und ihr Verhaltensspektrum zu erweitern. Burschen können hier "Erfahrungen machen, z.B. Emotionalität und Schwäche erleben, die sie sonst eher auf ihre Mitschülerinnen projizieren" (ebd., S. 45).

Geschlechtertrennung wird auch in vielen koedukativen Schulen immer noch praktiziert; in manchen Schultypen ist sie nach wie vor die Regel. So sind etwa Bubenklassen in Technisch gewerblich höheren Schulen[31] und in vielen Realgymnasien keine Ausnahme, ebenso wie Mädchenklassen in Höheren Anstalten der LehrerInnenbildung und ErzieherInnenbildung (Bildungsanstalten und Kollegs für Kindergartenpädagogik, Bildungsanstalten und Kollegs für Sozialpädagogik)[32] oder Höheren Schulen für wirtschaftliche Berufe[33]; außerdem erfolgt der Turnunterricht ab der 5. Schulstufe monoedukativ, und auch bei "Unverbindlichen Übungen" wie etwa Fußball kommt es zur Bildung von geschlechtshomogenen Gruppen. Diese Form der Geschlechtersegregation wird von Schulverantwortlichen selten problematisiert oder reflektiert. Im Gegensatz dazu werden die bewusst und reflektiert eingerichteten geschlechtshomogenen Lern- und Arbeitsgruppen (als eine Form der Umsetzung von gendersensibler Pädagogik) heftig diskutiert – sowohl im pädagogischen Diskurs als auch in der öffentlichen Diskussion. Auch bei einigen koedukationskritischen Schulforscherinnen und -forschern sind die (phasenweise) geschlechtshomogenen Gruppenteilungen umstritten. Jedoch: "Um im Sozialisationsprozess eine weitergehende Autonomie zu erlangen, müssten weibliche Jugendliche die Freiheit erwerben, sich auf das andere Geschlecht zu beziehen oder auch nicht. Das ist die eigentliche Provokation der monoedukativen 'Inseln' im koedukativen Rahmen. Sie schließt die Befürchtung ein, dass die Ausrichtung auf das heterosexuelle Paarmodell unterbrochen wird. Persönliche Erfahrungen eines nicht durch Geringschätzung und Abwertung gekennzeichneten sozialen Frauenkontextes wären dann für die Entwicklung einer stabilen wie flexiblen Geschlechtsidentität für weibliche Jugendliche ganz wichtig" (Metz-Göckel 1999, S. 143).

[31] Der Burschenanteil betrug in diesem Schultyp im Schuljahr 2008/09 75% (Quelle: Statistik Austria (Hrsg.) (2010): Bildung in Zahlen 2008/09; eigene Berechnung).
[32] Der Mädchenanteil betrug in diesem Schultyp im Schuljahr 2008/09 95% (ebd.).
[33] Der Mädchenanteil betrug in diesem Schultyp im Schuljahr 2008/09 91% (ebd.).

"Nicht ein in der geschlechtshomogenen Gruppe ermöglichter spezifisch weiblicher Zugang zu den Neuen Technologien lässt diese Mädchen ihre Studienwahl treffen, sondern die Exterritorialisierung des Geschlechterverhältnisses in der reinen Mädchenschule setzt die Potentiale frei, die vorhanden sind" (Schründer-Lenzen 2001, S. 386). Problematisch an der Diskussion um geschlechtshomogene versus geschlechtsheterogene Gruppen, Klassen oder Schulen ist die Verengung des Blicks. Unter Umständen wird dadurch die Tendenz verstärkt, allein die Strukturfrage – monoedukative oder koedukative Erziehung – für pädagogische Prozesse verantwortlich zu machen, hingegen inhaltliche, didaktische oder soziale Aspekte zu vernachlässigen. Das bedeutet, geschlechtshomogene Gruppen allein sind noch kein "Programm", keine Garantinnen für geschlechterdemokratische Veränderungsprozesse – sonst wären ja die herkömmlichen Fußballklubs, Männerstammtische, männerbündische Strukturen wie der CV usw. angewandte gendersensible didaktische Settings. Was es braucht ist die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen, diese Organisationsform als Unterstützung für neue Erfahrungs- und Lernprozesse zu nützen, um zu einer Erweiterung von geschlechtsspezifischen Beschränkungen beizutragen.

Gendersensible Gestaltung von Schulfreiräumen

Untersuchungen in Wiener und Grazer Schulhöfen in Volks- und Hauptschulen und Gymnasien belegen, „dass der Schulhof ein Ort ist, wo geschlechter'gerechtes' Verhalten ‚erprobt' werden kann. Insbesondere scheint das Bewegungs- und Sportverhalten ein bedeutsames Instrument der Darstellung und Inszenierung von Geschlechterrollen am Schulhof zu sein: Während Burschen großflächigeren Bewegungs- und Sportaktivitäten nachgehen, ziehen sich viele Mädchen mit zunehmendem Alter davon zurück und bevorzugen im Hof spazieren zu gehen, wenngleich sie klare Vorstellungen hinsichtlich einer bewegungsaktiveren Pausenhofnutzung auch jenseits geschlechterstereotyper Muster (z.B. mehr Fußball,...) und einer attraktiveren Hofgestaltung äußern“ (Zentrum für Sportwissenschaft u.a. 2007, S. 122). Die Autorinnen der Studie betonen, dass es zum „Aufbrechen von Geschlechterarrangements im schulischen Kontext“ mehr erfordert als ‚nur' die Bereitstellung optimale räumlicher Bedingungen. Dazu gehören – neben Genderbewusstsein von Lehrenden und Schulleitung – ein einheitliches Vorgehen und eine aktive Pausenbetreuung, eine positive und bewegungsfreundliche Haltung Mädchen und Buben gegenüber, ein vielfältiges Bewegungsangebot sowie Transparenz und partizipative Aushandlung von Nutzungsregelungen (z.B. gestaffelte Nutzungszeiten) (Diketmüller u.a. 2008, S. 57ff.).

Für die Planung und Gestaltung von Schulfreiräumen lassen sich aus der österreichischen Untersuchung vor allem folgende Faktoren ableiten:

"Die Raumanordnung gewinnt mit zunehmendem Alter der Schüler/innen an Bedeutung. Schlechte Angebote werden in Hauptschulen und Gymnasien (...) von Schülerinnen kaum mehr angenommen und nur mehr von wenigen Schülern vorrangig zum Fußballspielen genutzt. Eine differenzierte Raumanordnung unterstützt sowohl Buben, die im Konkurrenzkampf um wenige Ballspielflächen unterliegen, als auch viele Mädchen mit breiter gefächerten Interessen.

Spielgeräte erweitern die Nutzungsmöglichkeiten von Schulfreiräumen. Sie bieten Angebote für Bewegung, Spiele und Ausblick. In [den untersuchten] Hauptschulen und Gymnasien (...) mit Spielgeräten werden diese auch von 10- bis 14-jährigen Mädchen und Buben gut angenommen. Werden neue Spielgeräte aufgestellt, sollten solche bevorzugt werden, die keine Engstellen aufweisen und von vielen gleichzeitig nutzbar sind. Dadurch wird das Spielen neben- und miteinander weniger konfliktträchtig. Beispiele für solche Geräte sind Kletternetze oder Nestschaukeln. Reckanlagen stellten sich im Rahmen der Untersuchung als für Mädchen zentral heraus: Sie bieten vielseitige Bewegungsmöglichkeiten, sind Treffpunkte und Aussichtsplätze für Schülerinnen.

Mobiles Spielmaterial wie Schnüre, Softbälle oder Bewegungsbaustellen erweitern die Bewegungs- und Spielmöglichkeiten von Schulräumen wesentlich. Pausenkisten, wie sie in mehreren untersuchten Volksschulen verwendet werden, wären auch ein für Schüler/innen der Hauptschulen und Gymnasien wichtiges Angebot.

Befestigte Flächen sind wichtige Angebote in allen Schulfreiräumen. Sie können Orte mit keiner fixen Bestimmung, wie z.B. ein Schulvorplatz, sein, oder einer bestimmten Nutzung vorbehalten werden, wie ein Volleyball-, Basketball oder Fußballplatz.

Befestigte, nutzungsoffene Bereiche werden in vielen der untersuchten Schulen sehr vielseitig angenommen. Sie bilden einerseits zusätzliche Ballspielflächen, andererseits sind befestigte Bereiche wichtig für unterschiedliche Spiele wie z.B. Hüpfspiele, Laufspiele oder Spiele und Bewegung mit Seilen, einer Aktivität der im Rahmen unserer Beobachtungen insbesondere Mädchen nachgehen.

Gibt es Sportanlagen wie Hartplätze oder Laufbahnen, können diese das Nutzungs- und Bewegungsmöglichkeiten eines Schulfreiraumes wesentlich erhöhen, wenn die Schüler/innen sie in den Pausen nutzen dürfen.

Bei der Planung und Gestaltung von Schulfreiräumen ist es wichtig, Fachleute wie Landschaftsplaner/innen beizuziehen, die eine Planung für den jeweiligen Schulfreiraum ausarbeiten. Das gewährleistet auch, dass bestehende Normen zu Geräten und Sporteinrichtungen eingehalten werden, sodass mehr Nutzungsmöglichkeiten für Schüler/innen und keine zusätzlichen Erschwernisse bei der Pausenaufsicht entstehen." (Zentrum für Sportwissenschaft u.a. 2007, S. 131 f.)

Genderkompetenz

Genderkompetenz als Grundlage für ein gendersensibles Lehren und Unterrichten beinhaltet nicht nur Wissen, sondern auch handlungswirksame Kompetenzen; beides muss aufgebaut werden. Grünewald-Huber und v.Gunten definieren vier Kompetenzbereiche Gendersensiblen Unterrichtens (2009, S. 39ff.):

1. Das Fachwissen zu Gender, es beinhaltet:

- die Kenntnis über wichtige Diskurse, zentrale Begriffe und wichtige Daten zur Genderthematik – allgemein und für den Bildungsbereich
- Forschungsergebnisse zum Thema Gender und Bildung, Forschungsergebnisse aus der pädagogischen Geschlechterforschung (z.B. zu Attribuierungsmustern, Kommunikationsverhalten)
- methodisch-didaktisches Genderwissen
- Kenntnisse bezüglich geschlechtsspezifischer Leistungsforschung (TIMMS/PIRLS/PISA)
- Wissen über Geschlechterverhältnisse in Bezug auf Hierarchien, Anstellungs- und Machtverhältnisse
- Wissen über genderrelevanten gesetzliche Rahmenbedingungen und Vorgaben (Gesetze, Verordnungen, Lehrpläne, usw.)

2. Die methodisch-didaktischen Fähigkeiten, das genderspezifisch reflektierte Methodenrepertoire, sie beinhalten:

- gendergerechte Sprache
- Unterrichtsinhalte, Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien entsprechend gendergerechten Standards (Inhalte, Texte, Bilder und symbolische Darstellungen)
- Einbeziehung von Vorerfahrungen, Vorwissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler
- die Entwicklung von Lernarrangements, die den Lernweisen der Lernenden Rechnung tragen
- Instrumente, mit denen die Genderdimension in die Qualitätssicherung und ähnliche Bereiche einbezogen werden kann.

3. Die sozialen und pädagogischen Fähigkeiten, sie beziehen sich auf:

- die Wahrnehmung der Klassendynamik adäquat und differenziert unter dem Genderaspekt
- die Wahrnehmung der Lernenden mit ihren Genderbiografien – genderkompetente Interaktion
- die Wahrnehmung des Kollegiums, der Schulleitung, des nicht-pädagogischen Personals der Schule, der Eltern mit ihren Genderbiografien – genderkompetente Interaktion
- die Wahrnehmung der Heterogenität und die situationsgerechte Beurteilung des Zusammenwirken der Dimension Gender mit anderen strukturell und biografisch relevanten Faktoren (soziales Milieu, ethnisch-kulturelle Herkunft, Begabungslage usw.)
- gendergerechte Aufmerksamkeitsverteilung
- gendersensibles Reagieren auf Attribuierungsmuster, Förderung selbstwertfördernder, realistischer Attribuierungsmodi
- den produktiven Umgang mit Widerständen gegen die Genderthematik

- konstruktiven Umgang mit gender(mit)bedingten Konflikte mit oder unter Lernenden, im Kollegium, mit Eltern usw.
- den eigenen Veränderungswillen, um in der Schule den Grundsatz der Gleichberechtigung zu verankern und einzuhalten

4. Die personalen Fähigkeiten, sie beinhalten:

- das Wissen über die eigene Genderbiografie – das erfordert die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit dem persönlichen Geworden-Sein als Frau oder Mann und mit den eigenen Frauen- und Männerbildern.
- ein Wissen über den persönlichen Standort im Genderdiskurs
- ein Bewusstmachen eigener Erwartungen und Erziehungsstile im Zusammenhang mit der Genderthematik, ihre Überprüfung und Reflexion, bewusste Festlegung
- eine nicht-stereotypisierende Dialog-Bereitschaft, d.h. das vorurteilsfreie Wahrnehmen andere Positionen zur Genderthematik und Dialogbereitschaft
- eine reflexive Haltung, selbstkritische und reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und Handeln
- das Wahrnehmen von Geschlechterungerechtigkeiten meiner Person und anderen Personen gegenüber, ein ihnen Entgegen-Wirken
- die Vorbildwirkung als Identifikationsfigur, das Signalisieren von Handlungsbereitschaft im Zusammenhang mit Gleichstellungsfragen

3 Schule als "gendered institution" – Gender Mainstreaming

Gendersensible Pädagogik findet zunehmend Eingang in wissenschaftliche Diskurse, schulische Praxis und öffentliche Diskussionen. Bei ihrer Weiterentwicklung geht es darum, ihre Inhalte und Ziele von einzelnen Projekten engagierter gendersensibler Lehrerinnen und Lehrer auf die Organisationsebene der Schule zu bringen (vgl. BMUKK 2008). In konsequenter Weiterführung der Ansätze gendersensibler Pädagogik muss der Fokus nunmehr auf der Schule als Organisation liegen: "thinking institutionally" (Hanson u.a. 1988) bedeutet die Notwendigkeit zu erkennen, dass Gender nicht etwas ist, was nur Schülerinnen und Schüler – und Lehrerinnen und Lehrer – "haben", sondern auch Institutionen bzw. Organisationen wie die Schule. Ausgegangen wird also von der Annahme, dass Institutionen nicht geschlechtsneutrale Konstrukte sind, die von "Kollektivneutralen" (Gertraude Krell) bevölkert werden, sondern dass sie per se vergeschlechtlicht sind.

Organisationen werden aus dieser Perspektive als Foren angesehen, in denen kulturelle Bilder von Geschlecht erzeugt und reorganisiert werden ("doing gender"). In der Schule erfolgt dies über die traditionellen männer-/ buben-dominierten Lehrinhalte, die Kommunikations- und Interaktionsformen (von Lernenden, Lehrenden und anderen Schulverantwortlichen), die Unterrichtsorganisation, -methodik, -didaktik; darüber hinaus manifestiert sich die – männlich/ patriarchal zu denkende – Organisation aufgrund ihrer historischen Entwicklung in den (formalen) Organisationsstrukturen und der (informellen) Organisationskultur.

Schule als "gendered institution" – eine Bestandsaufnahme

Alle Institutionen[34] (wie Staat, Kirche, Familie, Militär, Ehe,...) sind von ihrer historischen Entwicklung her männlich geprägt; sie haben sich unter gesellschaftlichen Voraussetzungen herausgebildet, für die der Ausschluss und die Beschränkung von Frauen zentral waren. Sie sind also "ihrer Provenienz nach nichts anderes als sedimentierte männliche Interessen und Lebenserfahrungen" (Kreisky 1994, S. 193).

[34] "Institutionen als besondere Form von Organisationen sind dazu da, wesentliche gesellschaftliche Anliegen zu bearbeiten (Recht, Bildung, Ehe, etc.). Diese Bereiche werden institutionalisiert, um sie 'außer Frage' zu stellen. Damit sind Institutionen besonders resistent, was Veränderungen betrifft" (Schrittesser 2002). Die Dauer und Zähflüssigkeit von Strukturen führen aber auch zu einer enormen Entlastung von Individuen und Gruppen.

Bildungsinstitutionen machen hier keine Ausnahme. Wie ist diese "Vergeschlechtlichung" der Schule konkreter zu fassen? "Wie auch in Firmen, Arbeitsplätzen und staatlichen Strukturen ist gender in die institutionellen schulischen Gesetzmäßigkeiten eingelagert, die zu ihrem Funktionieren beitragen: Arbeitsteilung, Autoritätsmuster etc. Die Gesamtheit dieser Gesetzmäßigkeiten ist das schulische Gender-Regime. (...) Schulen erschaffen institutionelle Definitionen von Männlichkeit. Solche Definitionen sind unabhängig von Personen; sie existieren als sozial wirksame Gegebenheiten. Schülerinnen und Schüler haben Teil an dieser Männlichkeit allein dadurch, dass sie die Schule betreten und in ihren Strukturen leben" (Connell 1996, S. 213f.).[35] Männlichkeiten entstehen nicht nur aufgrund geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung in einem quasi-natürlichen System der Zweigeschlechtlichkeit, "sondern im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Organisations- und Machtstrukturen insbesondere in Institutionen" (Höyng u.a. 1998, S. 34 f.). Insofern bleiben Organisationen männlich/ patriarchal, auch wenn sie mehrheitlich von Frauen oder Frauengruppen gebildet sein sollten (bzw. mehrheitlich Frauen in ihnen beschäftigt sind).

Nach Connell lässt sich das schulische "Gender-Regime" in vier verschiedenen Bereichen festmachen (Connell 1996, S. 213 f.):

1. An den Machtverhältnissen: Männlichkeit ist gleichgesetzt mit Autorität - oft üben z.B. Schulwarte eine eigene mächtige Funktion innerhalb der Schule aus! Dieser Mechanismus funktioniert unbewusst, aber wirksam und beeinflusst die Wahrnehmung und Interpretation von Sachlagen durch alle Beteiligten. In unzähligen Interaktionen werden Geschlechterdifferenzierungen über Herrschafts- und Unterordnungsbeziehungen hergestellt, wobei ein Zusammenhang von Hierarchie und Sexualität festzustellen ist. Palzkill und Scheffel (1996) sprechen in diesem Zusammenhang vom "sexualisierten Bündnis" zwischen Lehrerinnen und Schülern: zwischen ihnen wird auf der Grundlage der patriarchalen Geschlechterbeziehungen ein Bündnis hergestellt, bei dem Geschlechterhierarchie und Statushierarchie sich gegenseitig neutralisieren, so dass eine scheinbar entspannte konfliktfreie Unterrichtsatmosphäre entstehen kann.

2. An der Arbeitsteilung: Eine geschlechtsspezifische Spezialisierung der Lehrkräfte nach Schultypen ist ebenso feststellbar wie eine informelle Spezialisierung unter den Schülerinnen und Schülern ("Die starken Burschen tragen bitte die Tische zurück in die Klasse!"); Schüler/innen treffen bei Schultypen, Wahlpflichtfächern und Freigegenständen geschlechtsspezifische Wahlentscheidungen. Es ist anzunehmen, dass die Lernenden erst durch organisationsspezifische Annahmen über Geschlechteridentitäten – unbe-

[35] Orig.: "As with corporations, workplaces, and the state, gender is embedded in the institutional arrangements through which a school functions: divisions of labor, authority patterns, and so on. The totality of these arrangements is a school's gender regime. (…) Schools create institutional definitions of masculinity. Such definitions are impersonal; they exist as social facts. Pupils participate in these masculinities simply by entering the school and living in its structures."

wusst ausgedrückt u.a. in Erwartungshaltungen von Lehrkräften und in Symbolisierungen – entsprechende Eigenschaften, Interessen und Verhaltensweisen entwickeln. Die Einrichtung von Halbtagsschulen weist darauf hin, dass es der Schule als Organisation immer noch schwer fallen dürfte, "Frau" mit "Erwerb" zu vereinbaren (Tiedemann 1999, S. 116), Müttern oder ihren Stellvertreterinnen wird die Rolle von „Hilfslehrerinnen“ zugewiesen (Stichwort: Hausaufgabenbetreuung). "Die frauenfeindliche schulische Praxis liefert Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen beiderlei Geschlechts am lebenden Modell der Mütter immer wieder neu und höchst anschaulich die Vorstellung davon, wie eine 'normale', 'gute' Mutter eigentlich zu sein und welchen Ansprüchen sie zu genügen hat" (Enders-Dragässer 1996, S. 54).

3. An den Mustern von Emotionalität und Beziehung, etwa durch Verbot bzw. Tabuisierung von Homosexualität; oder durch geschlechtsspezifisch unterschiedliche Formen von Beziehungsarbeit.

4. An Symbolisierungen: Diese betreffen etwa Uniformen und "dress-codes", formelle und informelle sprachliche Codes (Connell 1996, S. 214); ebenso vergeschlechtlichte Reviere des Wissens, die Festlegung von bestimmten Fächern im Curriculum als "männlich" und als "weiblich", z.B. durch Bezeichnungen wie "harte" und "weiche" Wissenschaften. So wird Technik allgemein als "harte" Wissenschaft bezeichnet (vgl. Kessels 2002).[36]

Die Schule ist somit ein Ort, an dem Symbole, Bilder und Metaphern von Weiblichkeiten und Männlichkeiten reproduziert werden.

Gendersensible Schulentwicklung

Gendersensible Pädagogik zu einem Gestaltungsprinzip von Schule und Unterricht zu machen, eine geschlechterbewusste Praxis im Sinne der "Schulqualität" in den Schulalltag und die Organisation zu implementieren, kann in vielerlei Weise gelingen. Wie sich die schulischen Entwicklungsprozesse vollziehen können, zeigen veröffentlichte Beispiele aus Wiener und

[36] Dies spiegelt auch den androzentrischen Technikbegriff wider, der Technik weitgehend mit Maschinen gleichsetzt und Frauen – aber auch Männer aus nicht-okzidentalen Kulturen – für technisch inkompetent erklärt. Kochen oder Kindererziehung sind allerdings ebenfalls technische Tätigkeiten. Der androzentrische Technikbegriff beschreibt somit keineswegs objektiv bestimmte Tätigkeiten, sondern dient vielmehr als Maßstab für ihre geschlechtshierarchische Bewertung.

Deutschen Schulen.[37] Der Weg zur gender-bewussten Schule wird oftmals in einzelnen aufeinander folgenden Stationen beschritten. Den Beginn können einzelne Lehrkräfte mit der Gestaltung ihres Unterrichts machen; durch sukzessive Einbeziehung des gesamten Kollegiums und der Schulleitung wird die Gesamtheit der schulischen Aktivitäten einbezogen. So begannen viele geschlechterdemokratische Schulentwicklungsprozesse mit Selbstbehauptungskursen für Schülerinnen, Konzepten zu Lebensplanung und Berufswahlorientierung für Mädchen und Burschen, wurden erweitert durch Konzepte der Bubenförderung, durch Methoden der Einbeziehung der Eltern, Erfahrungen mit Frauenfortbildungen an der eigenen Schule, und stehen zur Zeit bei der erfolgreichen Überwinden auch der Schwierigkeiten, die mit der Verankerung des Gender-Themas in der Schulprogrammarbeit verbunden sind (vgl. Biermann 2007).

Die Institution Schule und alle in ihr und mit ihr Beschäftigten müssen sich der Aufgabe von geschlechterdemokratischen Veränderungsprozessen im Rahmen von gendersensibler Pädagogik stellen. Sie tragen die Verantwortung für diese Veränderung, sollten sich aber auch ihrer Grenzen gewahr bleiben: Geschlechterrollen oder Genderregeln werden auch außerhalb der Institution Schule formuliert und vorgegeben. Gendersensible Pädagogik und "Modellversuche, die die Geschlechterverhältnisse in der Schule verändern wollen, befinden sich in einem hochkomplexen Feld, auf das sie letztlich nur unterkomplex reagieren können" (Faulstich-Wieland u.a. 1998, S. 190). Eine realistische Einschätzung der eigenen Veränderungsmöglichkeiten hilft dabei, die vorhandenen Möglichkeiten wahrzunehmen und auszuschöpfen.

Eine gender-orientierte Bestimmung von Schulqualität[38] hat u.a. die Aufgabe,

- die geschlechtsspezifische Schultypen- und Fächerwahl in Wahlpflichtfächern aufzubrechen,
- das Berufswahlspektrum der Mädchen und Burschen zu erhöhen,
- mehr Mädchen für Berufe mit größeren Aufstiegschancen zu gewinnen,
- neue Muster für eine partnerschaftliche Lebens- und Berufsplanung bei allen Geschlechtern zu erzielen,
- das Absinken des Selbstvertrauens der Mädchen in der Pubertät zu verhindern oder einzuschränken,
- Eltern für die Auflösung geschlechterstereotypisierender Einflussnahmen bezüglich ihrer Kinder zu gewinnen,
- Eltern jenseits von Geschlechtsrollenklischees in die schulische Arbeit einzubeziehen,
- Lehrerinnen und Lehrer jenseits von Geschlechtsrollenklischees in die schulische Arbeit einzubeziehen,

[37] vgl. Biermann 2007; Kriehebauer u.a. 2007; BMUKK (Hrsg.): Gekos-Newsletter II, III; Österreichische Gender-Kompetenz-Schulen: www.bmb.gv.at/gekos
[38] vgl. Koch-Priewe 2002, S. 14

- in die Beurteilungskriterien für schulische Aufstiegspositionen diejenigen Kompetenzen aufzunehmen, die dem neuen Professionsprofil von Lehrpersonen angemessen sind (Fach- und Beziehungsorientierung).

SCHILF (Schulinterne Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung) bietet sich an, um gendersensible Schulentwicklung unter Einbeziehung des gesamten Kollegiums und der Schulleitung mit Unterstützung von außen anzugehen. Die außerschulische Unterstützung und Begleitung kann hier auf mehreren Ebenen liegen und in unterschiedlicher Weise hilfreich sein durch:

- externe Moderation,
- Fachleute zu geschlechtsspezifischen schulischen Sozialisationsprozessen,
- Gender-Trainerinnen und -Trainer,
- externe Beratung, die reflexive Prozesse im System Schule ermöglicht: zur Bearbeitung und Reflexion der bestehenden Strukturen (denn die Strukturen einer Organisation bestimmen das Verhalten der Menschen in ihnen mit) und dazu beiträgt, dass die Schule ein Organisationsbewusstsein erlangt (Bormann 2000, Stroot 2007),

Zu Beginn eines Veränderungsprozesses sollte von einer Bestandsaufnahme ausgegangen werden. Dabei wird der Bedarf, aber auch schon bereits Bestehendes gesammelt, z.B.:

- In welchen Bereichen gibt es Auffälligkeiten, für die das soziale Geschlecht eine Erklärung liefern könnten?
- Zu welchen Themen besteht weitergehender Informations- bzw. Fortbildungsbedarf?
- Bearbeiten eines konkreten Themas, z.B.: Untersuchung des Pausenverhaltens von Schülerinnen und Schülern und der Schulfreiräume (vgl. Diketmüller u.a. 2008)
- Wie werden Entscheidungsprozesse im Kollegium getroffen (formell – informell?)
- mögliches Vorhaben: Bildung eines Teams und Fortbildung von Lehrern zu Bubenarbeit

Untersuchungen aus dem eigenen Arbeitsbereich, der eigenen Schule eignen sich gut als Einstieg in die konkrete gesamtschulische Arbeit (z.B.: "Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler bei Betriebspraktika im Rahmen der Berufsorientierung" – "Geschlechtergerechter Sprachgebrauch und der 'heimliche Lehrplan' in den Mathematiklehrbüchern der 7. Schulstufe" – "Leistungsbeurteilungen und Kompetenzzuschreibung"). Die Ergebnisse der Erhebungen werden präsentiert, diskutiert und dienen als Grundlage für Veränderungsvorhaben.

Die Thematisierung von Geschlechterverhältnissen ist für alle Beteiligten eine große Herausforderung. Viele Lehrkräfte haben ihre berufliche Qualifikation erworben, ohne in ihrer Ausbildung mit Geschlechterthemen konfrontiert worden zu sein. Gendersensible Pädagogik und ein Gender-Wissen gehören jedoch zur Professionalität des Lehrberufs. Die Auseinandersetzung mit Geschlecht schließt die eigene Person immer mit ein, wirft auch die Frage auf: "Wie lebe ich in meiner Geschlechterrolle?" und ist mit Macht- und Einflussfragen verknüpft. Hier gilt es besonders, Widerstände, Abwehrhaltungen und Verunsicherungen ernst zu nehmen.

Sachinformationen – in Form von geschlechtsspezifisch ausgewerteten Statistiken zur Schul- und Studienwahl, zum Erwerbsarbeitsmarkt, durch Präsentation von Forschungsergebnissen aus der schulischen und allgemeinen Gender-Forschung – können hier Sicherheit bieten. Die Beschäftigung mit Geschlechterthemen muss am professionellen Auftrag und an der Kompetenz von Lehrpersonen und Schulverantwortlichen ansetzen. Die Widerstände zu achten bedeutet, die persönliche Integrität der Einzelnen zu wahren.

Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming ist eine EU-weite politische Strategie mit dem Ziel, alle Prozesse und Strukturen in Organisationen und Politikfeldern auf ihre geschlechtsspezifischen Wirkungen hin zu analysieren (also quasi einer „Gender-Verträglichkeitsprüfung“ zu unterziehen) mit dem Ziel der Gleichstellung der Geschlechter. „Gender Mainstreaming is the (re)organisation, improvement, development and evaluation of policy processes, so that a gender equality perspective is incorporated in all policies at all levels and at all stages, by the actors normally involved in policy-making“ (Europarat 1998).

Österreich hat sich mit der Ratifizierung des Vertrages von Amsterdam 1998 und durch nachfolgende Ministerratsbeschlüsse zur Umsetzung von Gender Mainstreaming verpflichtet (vgl. www.bmb.gv.at/gleichstellung-schule).

Das Herzstück von schulischen Gender Mainstreaming-Prozessen liegt in der Analyse, ob und wie geschlechtsspezifische Prägungen, Geschlechterrollen und Rollenzwänge im (koedukativen) Unterricht erst produziert werden; in den Blick genommen werden die dynamische Herstellung der Geschlechterdifferenz durch Schüler/innen, Lehrer/innen und durch Rahmenbedingungen (wie Lehrbücher, Lehrpläne, geschlechtliche Konnotierungen von Fachkulturen etc.), statt diese als ein vorgängiges Gegebenes zu nehmen.

Im Fokus von GM stehen weniger Individuen, sondern Routinen und Prozesse, und GM zielt nicht auf Integration in bestehende Strukturen, sondern auf Transformation, also Weiterentwicklung und Veränderung. GM-Prozesse untersuchen also die Ebenen der formalen Organisationsstrukturen und informellen Organisationskulturen – somit ist GM als Organisationsentwicklungsprozess zu verstehen. Erkennbar sind solche erfolgreich verlaufenen Prozesse u. a. daran, dass Veränderungen bleiben, auch wenn die handelnden Personen gehen sollten, da die Organisation sich als Ganzes verändert.

Im Rahmen der 3R-Methode – einem in Schweden entwickelten Instrumentarium für GM-Verfahren, das Repräsentationen (z. B. Anzahl von Mädchen und Buben in einem bestimmten Schultyp), Ressourcen (z. B. Wie viel Geld oder Raum wird für welche Aktivitäten zur Verfügung gestellt?) und Realitäten (Warum ist eine Situation so?) untersucht – wurde in einer Schule die Frage nach den finanziellen Ressourcen gestellt: Wie viel der eingesetzten Gelder kommt Mädchen, wie viel Jungen zugute? Das Ergebnis war: Die Jungen erhielten mehr individuelle Fördermaßnahmen als Mädchen. Daraufhin wurde auf struktureller Ebene die Höchstzahl an SchülerInnen pro Klasse reduziert, wovon alle SchülerInnen profitierten (vgl. Seemann 2009, S. 116). Hier bestätigt sich ein zentrales Element in GM-Prozessen – es gibt sie nicht

‚umsonst', diese strukturverändernde Maßnahme wurde erst ermöglicht durch die vorhandenen finanziellen Möglichkeiten der Schule.

Alle Politikfelder, so auch die Bildungspolitik und die Pädagogik, waren und sind immer „Geschlechterpolitik", auch wenn dieses „doing gender" und die daraus resultierende Etablierung von geschlechtsspezifischen Strukturen und Institutionen in der Regel den Akteurinnen und Akteuren nicht bewusst ist. Die implizit leitenden und wirksamen Geschlechterbilder bewusst zu machen, kritisch zu reflektieren und zu evaluieren, sind erste Schritte in Gender Mainstreaming-Prozessen. (Wie) schaffen es Gender Mainstreaming-Vorhaben, das strategische Potential von „Gender" zu nützen, das in der Überwindung des Systems der Zwei-Geschlechtlichkeit, in Pluralisierung und Ergebnisoffenheit liegt, ohne erneut in bipolare Deutungsmuster zu verfallen und althergebrachte Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder zu resouveränisieren?

Als Beispiele für Gender Mainstreaming-Prozesse an österreichischen Schulen werden nachfolgend die Hertha-Firnberg-Schulen für Wirtschaft und Tourismus, eine Berufbildende Höhere Schule in Wien, vorgestellt (www.firnberg-projects.at/). Die Schule nahm bereits am Projekt „Gender Mainstreaming Clusterschulen 2003-2005" teil. Marlies Ettl, die Gender-Beauftragte der Schule, berichtet: „Wir mussten im Projekt nicht bei 0 anfangen. Wir konnten an Bestehendes anknüpfen, denn die Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen in Verbindung mit der Professionalisierung von Schule hat bei uns Tradition: So konnte im Laufe der Jahre aus einer ehemaligen „Knödelakademie" eine qualitativ hochwertige Ausbildung entstehen, die sich ganz über die Abgrenzung zur traditionellen Mädchenbildung definieren lässt" (Kriehebauer u.a. 2007, S. 5).

Woran ist nun der Gender Mainstreaming-Prozess an der Schule zu erkennen?

„Einmal wöchentlich tagt das Leitungsteam der Schule. Die Direktion und die Genderbeauftragte sind Mitglieder dieses Gremiums und berichten regelmäßig über die wichtigsten Aktivitäten im Implementierungsprozess von Gender Mainstreaming an der Schule: Die Verantwortlichen der mittleren Management-Ebene geben Feedback und sind somit in den Prozess eingebunden, tragen ihn formal mit, was das Funktionieren der Strategie der Top-down-Implementierung von Gender Mainstreaming garantieren sollte" (ebd., S. 7). Die Steuergruppen der LehrerInnen und SchülerInnen und die Genderbeauftragten in den Klassen treffen sich 2-mal monatlich oder öfter. Externe ExpertInnen werden beigezogen, die Expertise der Unterrichtenden an der Schule wird genutzt. „Das Bestreben nach numerischem Ausgleich zwischen Mädchen und Burschen stand zu Beginn des Projekts nicht auf unserer Prioritäten-Liste. Mittlerweile beobachten wir, wie die Burschen bei uns an der Schule der Ausbildungsschiene ‚Career Promotion Klasse – Begabungsförderung im Bereich Sprachen und Wirtschaft' zuströmen, eine Ausbildungsschiene, die mit drei Sprachen (Englisch, Französisch und Spanisch) bisher mehrheitlich Mädchen ansprach. Außerdem liegt der Burschenanteil bei den Anmeldungen heuer bei einem Drittel. Wir verbuchen diese Entwicklung als Ergebnis unserer Genderarbeit und analysieren sie so, dass die positive, leistungsorientierte Schulkultur Burschen wie Mädchen befreit, weiblich konnotierte Fächer für sich „abzuwählen". Im positiven Bezie-

> hungsgeflecht entsteht die Freiheit der Wahl: Fremdsprachenlernen ist nicht Mädchensache – Burschen können Höchstleistungen erreichen. Ein Bursch war Bester in Spanisch und beim bilingualen Wettbewerb in Englisch und Französisch beim heurigen österreichischen Sprachencontest. Aber Mädchen können auch Burschen ausstechen, was die PC-Expertise betrifft: Ein Mädchen wurde 2. bei der vorjährigen Computerolympiade, wo sie sich gegen männliche Mitbewerber, die Jungen einer HTL mit Informatik-Schwerpunkt waren, behaupten konnte“ (ebd., S. 6).

Das derzeitige Wissen über Gender bzw. Gender Mainstreaming und die Umsetzung in der Schulpraxis in Zahlen gegossen findet sich in den Ergebnissen einer aktuellen Online-Befragung an Schulen (Matkovits u.a. 2008). Von allen 6144 österreichischen Schulen retournierten 2079 (34%) einen Fragebogen, wobei 90% der Antwortenden angaben, den Begriff GM zu kennen. Viele konnten jedoch nicht konkretisieren, was darunter zu verstehen sei. Weniger als die Hälfte der Antwortenden (41%) wusste, dass GM eine politische Verpflichtung für die Schulen ist und nur 13%, dass es sich um eine Top-Down-Strategie handelt.

Frauen- oder Genderbeauftragte gibt es an 13% aller an der Befragung teilnehmenden Schulen. „Während es einen allgemeinen Konsens über die Wichtigkeit der Gleichstellung als gesellschaftliches Thema gibt (92%), gab rund ein Drittel an, dass Geschlechteraspekte an ihren Schulen einen geringen Stellenwert haben (36%)“ (ebd., 12). Diese Diskrepanz zwischen der Einstellung zu GM und dem Ist-Zustand der Umsetzung von GM drückt sich in den Antworten auf die Frage aus, ob Geschlechterthemen in ihrem Unterricht behandelt werden: 54% antworteten mit „kaum“ oder „nie“. Es scheint ein Widerspruch in sich zu sein, dass Gleichstellung als wichtiges gesellschaftliches Thema genannt wird und für 59% das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ einen hohen Stellenwert hat, zugleich aber nur 15% der Meinung sind, dass sich Lehrpersonen an der jeweiligen Schule für Fort- und Weiterbildungen in Bereich „Gender“ interessieren. Das größte Interesse an Fortbildungen bekunden die Technischen und gewerblichen mittleren oder höheren Schulen (35%), das geringste Interesse verzeichneten die Volksschulen (9%) (ebd.).

4 Diversität, Heterogenität und Individualisierung

Der nationale Bildungsbericht Österreich 2009 (Specht 2009a) beschreibt als Ergebnis der umfassenden Daten und Indikatorenanalyse des österreichischen Bildungssystems vier zentrale Aufgaben eines modernen Schulsystems:

- „Die Schaffung einer verlässlichen sozialen Basis bei den jungen Menschen für ein demokratisches, solidarisches und friedvolles Zusammenleben aller Bürger/innen.
- Die Vermittlung nachhaltiger Grund- und Fachkompetenzen an die Schüler/innen, die ausreichend anschlussfähig sind – sowohl für die berufliche Ausbildung als auch für das lebensbegleitende Lernen. Dieses erreichte Kompetenzniveau sollte im internationalen Vergleich konkurrenzfähig sein.
- Die Sicherstellung von Gerechtigkeit und fairer Chancenzuweisung im Bildungsweg, damit die Schulkarrieren tatsächlich nach Begabung, Leistung und Anstrengung verlaufen – und möglichst unabhängig von der sozialen Herkunft der Schüler/innen bleiben; und die Gewährleistung gerechter Abschlüsse, wo gleiche Leistungen die gleichen Berechtigungen nach sich ziehen – um das vorhandene Leistungsvermögen aller Menschen zu mobilisieren.
- Die Schaffung eines guten Arbeitsklimas im Bildungsprozess – eines guten Lern- und Schulklimas, positive Arbeitsbeziehungen der Lehrer/innen, hoher Zufriedenheit mit der Schule bei den Eltern und in der Bevölkerung“ (Haider u.a. 2009, S. 9).

Diese zentralen Aufgaben beschreiben einerseits Herausforderungen im Bezug auf das Miteinander (lernen, arbeiten, leben) mit besonderer Bezugnahme auf Chancengerechtigkeit (siehe oben Punkt 1, 3, 4). Dies bedeutet, dass Aushandlungsprozesse stattfinden müssen, die die vorhandene Vielfalt berücksichtigen und dass zugleich die Kompetenz im Aushandeln erweitert werden muss (Managing Diversity). Die Dimensionen Geschlecht, Herkunft, Sprachen, spezielle Begabungen und spezifische Bedürfnisse spielen dabei im Bildungswesen eine zentrale Rolle.

Andererseits müssen Inhalte (Kompetenzen) und Vermittlungswege laufend an Anforderungen der Arbeits-, Lebenszusammenhänge und gesellschaftliche Veränderungen angepasst werden. Dies bezieht sich auf Punkt 2 der oben angeführten Aufgaben.

Heterogenität und Individualisierung

Auf der Ebene des Unterrichts sind das bewusste Wahrnehmen von Unterschieden und der bewusste Umgang mit Diversität Grundvoraussetzungen jeder pädagogischen Intervention; ausgehend von einer Homogenitätsvorstellung kann nicht unterrichtet werden. Dem trägt das Konzept der Individualisierung Rechnung: „Unter Individualisierung verstehen wir die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/ lehrorganisatorischen Maßnahmen, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potentiale bestmöglich zu fördern und zu fordern. Unser besonderes Augenmerk gibt daher den Bereichen Lernstandsbeobachtung, Unterrichtsplanung, Aufgabengestaltung und Leistungsrückmeldung. Vielfalt (‚Heterogenität', ‚Diversität') ist in der Schule der Normalfall – sowohl was individuelle Unterschiede betrifft als auch solche zwischen sozialen Gruppierungen. Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich etwa nach Leistungsfähigkeit, Lernstil, Lerntempo oder Motivlage, nach Muttersprache, Geschlecht oder sozialer Herkunft: Die ‚durchschnittliche' Schülerin, den ‚durchschnittlichen' Schüler gibt es nur in der Statistik!“ (BMUKK 2007)

Unterschiedlichste Lernvoraussetzungen, soziale Vorerfahrungen, Begabungsschwerpunkte, usw. kennzeichnen also die Schülerinnen und Schüler einer Klasse. Auch die Geschlechtszugehörigkeit ist Teil dieser Heterogenität, eine dieser Diversitätsdimensionen. "Jede Person setzt sich mit ihren eigenen sozialen Bedingungen zu anderen, zum Lerninhalt und zu den Lernformen in Beziehung. Diese Betrachtungsweise impliziert, die Mitglieder einer Lerngruppe nicht (nur) als kategoriale Ausprägungen bzw. als Angehörige einer Majorität oder Minorität wahrzunehmen, sondern zielt darauf, das Gegenüber im Kontext seiner gesellschaftlichen Bedingtheit zu erfassen. Jede Person greift mit ihrer eigenen Perspektive auf die Themen zu und geht mit je individuellen Wissensständen, Erfahrungen und Motivationen an die Lernprozesse heran" (Stroot 2007, 53).

Heterogenität ist nicht immer positiv besetzt: Heterogenität bedeutet oft „Abweichung“ von einer Norm, Integration bedeutet oft Einbeziehung des „Andersartigen“, Differenzierung bedeutet oft „Sonder“behandlung gegenüber der Normgruppe; und mit all dem ist die Vorstellung verbunden, dass es für die Lehrpersonen mit Mehraufwand verbunden ist – in der Unterrichtsvorbereitung, in den Arbeitsmaterialien, im persönlichen Kontakt etc.. „Verstehen wir unter ‚Normalität' dagegen, dass jeder Mensch einzigartig (und in diesem Sinne immer ‚anders' ist), dann meint Heterogenität schlicht ‚Unterschiedlichkeit', bedeutet Integration ‚Gemeinsamkeit' und Differenzierung Raum für die ‚Individualität' aller“ (Brügelmann 2001, o.S.).

Aber: können Lehrkräfte Heterogenität überhaupt als Bereicherung wahrnehmen und welche Faktoren hindern sie gegebenenfalls daran, dies zu tun?

„(1) Ein Einstellungswandel im Hinblick auf Fragen der Heterogenität ist sehr voraussetzungsreich, denn dahinter verbirgt sich die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Revision bisheriger Denk- und Sichtweisen, die das Menschen- und Gesellschaftsbild, Vorstellungen zum Lehren und Lernen, zu Gleichheit und Differenz sowie das eigene Rollenverständnis betreffen.

(2) Daraus folgt, dass Einstellungen zu Heterogenität zwar einerseits eng mit der Lehrerpersönlichkeit – den eigenen biografischen Erfahrungen – verknüpft sind, andererseits aber keineswegs nur auf eine Persönlichkeitsvariable reduziert werden dürfen. Subjektive Überzeugungen und Einstellungen werden nämlich zugleich auch in hohem Maße durch die professionsbezogenen Anforderungen beeinflusst. Insbesondere die institutionellen Bedingungen sowie die Funktionslogik von Schule (z.B. das Selektionsprinzip und die Lehrplanvorgaben) sind hier als wichtige Größen zu nennen, die eine positive Wahrnehmung von Heterogenität zweifelsohne erschweren.

(3) Eine starke Fokussierung auf die Einstellung von Lehrkräften als entscheidender Variable für den Innovationserfolg erweckt schnell den Eindruck, als sei ein anderer Umgang mit Heterogenität vor allem eine Frage des Wollens und nicht eine Frage des grundsätzlichen Könnens (...). Verbunden ist damit die Gefahr einer individualisierenden und psychologisierenden Problembeschreibung, was nicht nur (und mit gutem Grund) zu Abwehrhaltungen bei Lehrkräften führen kann, sondern auch die hohen Anforderungen wie die damit verbundenen Handlungsprobleme ignoriert. (...)

Trotz der genannten Probleme einer Engführung auf Einstellungsfragen ist es notwendig, die eigenen Einstellungen und Wertorientierungen kritisch zu hinterfragen. Dafür spricht nicht nur, dass diese Einstellungen das pädagogische Handeln leiten, sondern eine Reflexion ist auch deshalb erforderlich, weil diese Einstellungen in der Regel oft gar nicht bewusst sind. Besonders relevant wären dabei Reflexionen über Bereiche wie: Lern- und Begabungstheorien, Vorstellungen zu den Aufgaben und Funktionen der Schule (Fördern vs. Auslesen), Einstellungen zu Gleichheit und Differenz, eigenen Normalitätsvorstellungen und dem eigenen Rollenverständnis.“ (Wischer 2009a, o.S.)

Die Reflexion der eigenen Einstellungen und Wissensbestände in Bezug auf Vielfalt, Differenzen bzw. Differenzierungen, Norm und Abweichung ist Grundlage zum Aufbau von Gender- und Diversity-Kompetenz.

Eine Schule hat auch die Aufgabe, eine „Haltung des Selbstrespekts und des Respekts vermitteln, also die gleiche Freiheit für alle, die an existentielle Wünsche nach Zugehörigkeit und Anerkennung knüpft“ (Prengel 2007, S. 54). Denn: „Anerkennung und ihr Gegenteil Missachtung und Beschämung sind für das Gelingen oder Misslingen von Sozialisations- und Bildungsprozessen ausschlaggebend. Auf der Ebene pädagogischen Handelns bildet die Vermittlung einer von Selbstachtung und Anerkennung geprägten Haltung einen Kern der Pädagogik der Vielfalt“ (ebd.).

Die Herausforderung in einer Anerkennung von Vielfalt liegt nun darin, Kinder gerade NICHT auf z.B. eine Herkunftsidentität zu FIXIEREN („Wie macht man das bei euch in der Türkei?“), sie nicht „heraus zu zupfen“ und zu isolieren, weil Kinder dazugehören und nicht anders sein wollen. Die Gefahr liegt darin, ein „du bist anders als wir“ zu vermitteln – „...und musst daher über ein bestimmtes Wissen über deine Differenz verfügen“.

Statt dessen müssen individuelle Ressourcen erkannt und für die Gesamtheit der Klasse genutzt werden, denn jedes Kind kann zum Gemeinsamen etwas beitragen. „Die Kinder sollen auf Ayse nicht deshalb Rücksicht nehmen, weil sie als Türkin fremd in Deutschland ist, sondern

weil sie Heimweh hat nach ihrem Großvater (...) oder weil sie konkrete Schwierigkeiten mit dem Lesen der Arbeitsanweisungen im Wochenplan hat“ (Brügelmann 2001, o.S.). Die Bedeutung sozialer Kategorien sollte möglichst minimiert und die Personalisation von Beziehungen sollte möglichst intensiviert werden. Dabei müssen strukturell angelegte Ausschlüsse auf z.B. gesetzlicher und baulicher Ebene, in Organisationkulturen und –ritualen, sowie Kulturstandards berücksichtigt werden.

Diversity-Pädagogik und Diversity Management

Das Konzept und der Ansatz von Diversity-Pädagogik oder Diversity Management in der Schule gehen davon aus, das wir alle unterschiedliche Identitäten besitzen, als Personen bereits sehr „divers“ sind: wir haben eine individuelle Persönlichkeit, ein bestimmtes Geschlecht, eine Religionszugehörigkeit (oder keine), ein bestimmtes Alter, einen bestimmten kulturellen Hintergrund, werden in eine bestimmte soziale Schicht hineingeboren, haben eine sexuelle Orientierung, eine Staatsangehörigkeit, verfügen über bestimmte physische und psychische Fähigkeiten, Gewohnheiten, sprechen bestimmte Sprachen und Dialekte, verfügen über eine Ausbildung und Berufserfahrung, sind Eltern oder nicht mit einem bestimmten Familienstand, arbeiten in einem bestimmten Arbeitsfeld mit einem bestimmten Einkommen in einer beruflichen Hierarchie, wir bewegen uns in Netzwerken (oder nicht) und sind z.B. Gewerkschafts- und Parteimitglied (oder nicht), und vieles mehr. Diese unterschiedlichen Diversitätsdimensionen können im schulischen Kontext, also in einer Organisation, unterschiedlich relevant sein. Manche „machen einen Unterschied“, manche nicht. Manche Diversitätsdimensionen erleichtern es, in der Schule Einfluss zu haben oder als Schüler/in „erfolgreicher“ zu lernen.

In der Multidimensionalität des Diversitätskonzepts liegt seine Stärke und Besonderheit: Menschen werden nicht nur von einer Diversitätsdimension geprägt (obwohl eine, zwei oder drei häufig die prägendsten sind), sondern viele Dimensionen mit miteinander verwoben, verstärken oder relativieren sich: Was sind Erkenntnisse aus der gendersensiblen Pädagogik? Wie sind ihre Querverbindungen zu sozialer Schicht, kultureller Herkunft und Lernschwierigkeiten? Welche Bündel von Dimensionen werden in bestimmten Situationen wirksam? Die Herausforderung liegt darin, soziale Rollen, Zugehörigkeit zu Gruppen bzw. Kategorien zu berücksichtigen und die Überschneidung von Kategorien – ihre Multidimensionalität – zu erkennen, ohne dadurch Unterschiede fest zu legen (was ja durch Kategorienbildung passiert). Dieser Ansatz ist insofern für Individualisierung gewinnbringend, als er die Konstruktion von Gruppenidentitäten zurück weist („die“ Mädchen, „die“ Eltern, „die“ Muslime) und nach den in der jeweiligen Situation bestimmenden Kategorien fragt. Was haben die muslimische Poly-Schülerin einer Kleinstadt, die Gymnasiastin am Lycée Francais, das lesbische Maschinenbautechnik-Lehrmädchen in der Berufsschule, die Sonderschülerin aus einem Arbeiter/innen-Bezirk und die Rolli-fahrende Volksschülerin mit Geburtsort im Kosovo gemeinsam? Sie werden alle unter „Schülerinnen“ subsumiert, und haben doch ganz unterschiedliche Ausgangsbedingungen (strukturelle Vorgaben) und sind mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungshaltungen / Annahmen / Vorurteilen konfrontiert.

Ausgangspunkt für einen guten, bewussten Umgang mit Vielfalt ist die Analyse von Schule und von schulischen Strukturen, deren Vielfalt häufig durch eine dominante homogene Gruppe bestimmt wird, die die Werte, Normen und Regeln bestimmen, nach denen die Schule (oder jede andere Organisation) funktioniert. Die weiteren Mitglieder gelten in der Logik dieser so strukturierten Organisationen als „anders“, „besonders“ und häufig auch als „defizitär“ (Stroot 2007, S. 58). Den eigenen Unterricht zu analysieren kann ein erster Schritt sein. Folgende Leitfragen zur Planung einer Unterrichtseinheit/-stunde können Sie unterstützen, vorhandene Annahmen über das Vorwissen von SchülerInnen zu überprüfen (Stern 2004):

- Welche Routinen müssen beherrscht werden?
- Welche Begriffe müssen verstanden und welche Fakten müssen bekannt sein, damit ein bestimmtes Lernangebot genutzt wird?
- Wie könnte das Wissen aussehen, das manche SchülerInnen bereits mitbringen?
- An welche Art von Wissen kann man anknüpfen?
- Wie liegen Quellen für Missverständnisse?
- Welche Möglichkeiten gibt es, einen bestimmten Sachverhalt auszudrücken?
- Welche Veranschaulichungsformen können angeboten werden?

Dies ermöglicht und erzeugt eine Haltung, mit der Vielfalt anregend für die eigene didaktische Phantasie ist und Unterschiedlichkeit wahrgenommen und wertgeschätzt wird.

Diversitygerechte Didaktik und diversitygerechter Unterricht

- knüpfen an individuelle Vorerfahrungen an
- gehen von Stärken der Lernenden in ihren Lernstrategien aus
- bauen diese zu bewussten Kompetenzen aus
- gleichen sozialisations- und strukturell bedingte Schwächen aus
- ermöglichen das Erweitern von Handlungsspielräumen
- ermöglichen den Lernenden, ihre persönlichen Lernstrategien, -geschwindigkeiten, -wege und -ziele mitzubestimmen und in die Gruppe einzubringen.

Diversity Management bezeichnet ein „betriebliches, unternehmens- oder auch gesellschaftspolitisches Konzept zur Bewältigung sozialer Unterschiede und damit einhergehender Diskriminierung (...) unter der Voraussetzung, dass es gelingt, dominante, elitäre soziale Kulturen in Systemen zu verändern“ (Bruchhagen / Koall 2009, S. 38).

Was ist der Gewinn im bewussten Umgang mit Verschiedenheit in der Schule ?

- Energie wird freigesetzt durch Verringerung von Grundstrukturen, die Individualitäten missachten
- das Leistungspotential steigt, wenn sich Schüler/innen und Lehrer/innen anerkannt fühlen
- die Motivation wird gestärkt durch die Anerkennung der eigenen individuellen Besonderheit

- das schafft Loyalität
- die Innovationsfähigkeit wird gesteigert durch die Nutzung des Erfahrungswissens aller, das in pluralen Kontexten auch plural ausfällt
- die Problemlösungsfähigkeit wird erhöht durch den Einbezug diverser Ideen und Perspektiven
- die Autonomie wird gestärkt durch die Erhöhung der Fähigkeit zur eigenen Selbststeuerung
- Wettbewerbsvorteile erhöhen sich, eine immer größer werdende Herausforderung auch für Schulen
- Entscheidungsprozessen bekommen eine größere Verbindlichkeit und Akzeptanz
- Partizipationschancen und soziale Durchlässigkeit werden erhöht, und schließlich
- setzt der bewusste Umgang mit Verschiedenheit im Sinne des Diversity Managements den rechtlich gegebenen Antidiskriminierungsauftrag um (vgl. Sielert 2006, S. 11).

5 Interaktions- und Kommunikationsstrukturen

Bei Kommunikations- und Interaktionsprozessen spielt das Geschlecht der beteiligten Personen eine bedeutende Rolle. Für Erwachsene scheint in unserer Kultur das Geschlecht die erste und wichtigste Information zu sein, die auch bei flüchtiger Interaktion wahrgenommen und gemerkt wird. Fehlt die Information darüber, so wird das Geschlecht vermutet oder unterstellt, um eine Interaktion überhaupt zu ermöglichen. Selbst bei Neugeborenen werden unterschiedliche Eigenschaften wahrgenommen, je nachdem, ob sie als weiblich oder männlich identifiziert werden.

Interaktionsforschung[39]

Empirische Untersuchungen belegen, dass im Unterricht nach Geschlecht differenziert unterrichtet wird – dies jedoch (im Normalfall) nicht wahrgenommen wird:

Wiltrud Thies und Charlotte Röhner (2000) fassen in der Teilstudie "Der Einfluss des Geschlechts auf die unterrichtliche Interaktion am Beispiel des Deutschunterrichts eines Lehrers und einer Lehrerin im Jahrgang 7" ihre Beobachtungen wie folgt zusammen:

"Die Anzahl der Interaktionen zwischen der Lehrerin bzw. dem Lehrer und den Jungen überwiegen in den beiden Stunden. (...) Die Interaktionen mit den Mädchen kommen in den beiden Stunden vorwiegend durch deren freiwillige Beiträge zustande. (...) In beiden Stunden sind es also die Mädchen, die den Unterricht durch ihre freiwilligen und qualitativ guten Beiträgen voranbringen. Sie erhalten für diese Leistungen jedoch keine besondere Rückmeldung, da [die Lehrerin] wie auch [der Lehrer] von der Selbstverständlichkeit dieses Leistungspotentials ausgehen. Störungen während des Unterrichts werden vor allem von Jungen initiiert. (...) Insgesamt sind es die Jungen, die ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Förderung erfahren" (Thies u.a. 2000, S. 119).

Sowohl die Lehrerin als auch der Lehrer aus dieser Studie meinten, die Mädchen im Unterricht zu bevorzugen.

[39] Interaktionen definieren Enders-Dragässer und Fuchs als "prozesshafte und wechselseitige Handlungen zwischen Personen, über die einerseits der Inhalts- und andererseits der Beziehungsaspekt zum Ausdruck kommt" (Enders-Dragässer, Fuchs 1989, S. 50).

Burschen tendieren dazu, schulischen Erfolg und schulische Leistungen eher negativ zu werten und dementsprechend als unmännlich anzusehen (vgl. Phoenix / Frosh 2005). „Weiterhin finden sich bei Jungen eine hohe Anzahl von ‚Underachievern', also Schülern, die weniger Leistung zeigen, als aufgrund ihrer Kompetenzen zu erwarten wäre (vgl. Stamm 2009). Denn für einen Teil der Jungen versprechen die sozialen Geschehnisse in der Peergroup mehr Anerkennung als das, was im Unterricht passiert (vgl. Budde 2009b). Man findet bei Jungen durchschnittlich eine stärker ausgeprägte ‚Performanceorientierung' (Finsterwald u.a. 2002) und nur eine gering ausgeprägte ‚Fachorientierung'; das heißt die Beteiligung am Unterricht ist mit Blick auf die Wirkung bei den Mitschülerinnen und Mitschülern konzipiert, fachliche Aspekte können dagegen in den Hintergrund treten. Bei Mädchen wird angenommen, dass sie besser in der Lage sind, fachliche und soziale Aspekte zu unterscheiden und zwischen beiden Anforderungen hin- und herzuspringen: Sie sind nicht per se interessierter am Unterricht, sondern ihre Aktivitäten und Interaktionen auf der Hinterbühne fallen möglicherweise einfach weniger auf" (Budde u.a. 2010, S. 59).

Buben erhalten im Schnitt aber nicht nur mehr Aufmerksamkeit und Beachtung – interessant ist auch, wie sich diese Aufmerksamkeit qualitativ von der, die Mädchen erhalten, unterscheidet. Beobachtungen zeigen, dass sich Lob für Buben fast ausschließlich auf ihre Leistung bezieht, Tadel hingegen auf Disziplin und Ordnung oder Aspekte ihrer Arbeit, die nicht die intellektuelle Leistung betreffen (ebd.). Bei den Mädchen hingegen richtet sich ein Großteil des Tadels vonseiten der Lehrpersonen auf die Leistung, gelobt werden sie eher für Wohlverhalten, ordentliches Ausfertigen der Aufgaben, wenig jedoch für erbrachte Leistungen. Buben wird dadurch vermittelt, dass sie etwas, das ihnen schwer fällt, durchaus leisten können, wenn sie sich nur anstrengen. Mädchen hingegen, von denen schnelles Eingewöhnen in der Schule und gute Leistungen eher erwartet werden, gelten bei Misserfolgen schneller als minderbegabt.

Lehrer/innen, die mit dem Interaktionsgeschehen im Unterricht unzufrieden waren, setzten verschiedenste Maßnahmen in Richtung Geschlechtergerechtigkeit. Diese reichten vom abwechselnden Aufrufen der Mädchen und Buben über ganze Stunden, die ausschließlich den Buben bzw. Mädchen einer Klasse gewidmet sind bis hin zum phasenweisen Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen.

Geschlechtshomogene Lern- und Arbeitsgruppen können sowohl für die Schüler/innen als auch für die Lehrer/innen neue Erfahrungen ermöglichen. So lässt sich beobachten:

- ob sich der Tonfall/ die "Sprache" einer Lehrperson ändert, je nachdem ob sie vor einer Buben-, einer Mädchen- oder einer gemischten Gruppe steht
- ob Mädchen bzw. Buben, die sonst nicht auffallen, plötzlich stärker wahrgenommen werden bzw. sich in der geschlechtshomogenen Gruppe leichter einbringen können ,
- wie sich das Lern- und Arbeitsklima verändert,
- ob Rollen und Aufgaben, die sonst eher von Mädchen bzw. Buben übernommen werden, nun vom jeweils anderen Geschlecht übernommen werden

Andererseits kann untersucht werden, ob/ wie sich durch eine Teilung bei den Schüler/innen die Leistungen, die Leistungszuversicht und die Motivation für das Fach verändern.

Ursula Kessels (2002) untersuchte in einer empirischen Studie, wie sich ein monoedukativer Anfangsunterricht in Physik bei den Schülern und Schülerinnen der 8. Schulstufe auf die Begabungsüberzeugung, die Leistung und das Interesse auswirkt. Bei den Burschen konnten kaum Unterschiede zwischen jenen, die in einer Burschen- und jenen, die in einer gemischten Gruppe unterrichtet worden waren, festgestellt werden. Für die Mädchen wirkte sich der geschlechtshomogene Unterricht großteils positiv aus: es kam zur Ausbildung eines positiveren physikbezogenen Selbstkonzepts und zu einer größeren Motivation.

Die Reflexion des Lehr-/Lernarrangement, vor allem der vorherrschende lehrkraftzentrierte Unterricht, kann aus gendersensibler Perspektive gewinnbringend sein. Der lehrkraftzentrierte fragend-entwickelnde Unterricht „stellt hohe Erwartungen in Bezug auf ruhiges Verhalten an die Schülerinnen und Schüler und bietet gleichzeitig eine hervorragende Bühne für Störungen“ (Budde u.a. 2010, S. 79). Andere didaktische Settings wie Projektarbeit oder Service-Learning können dazu beitragen, das Auftreten von geschlechtstypischen Interaktionsformen zu reduzieren. Studien zeigen, dass Geschlechterdifferenzen in solchen Unterrichtsformen, bei denen das Lernen mit Praxisorientierung aufgeladen ist und alle Lernenden die Möglichkeit haben, ihre Lehr-/Lernprozesse mitzugestalten, an Bedeutung verlieren (vgl. Budde 2009a; Budde u.a. 2010, S. 79).

Attributionen – Reattributionen

- "Dass ich auf den Test eine gute Note bekommen habe, war reines Glück. Es sind genau die Fragen gekommen, die ich gelernt habe."
- "Ich hab' gar nichts lernen müssen. Mathe liegt mir einfach."
- "Ich bin für Mathe einfach zu dumm. Meine Mutter hat auch immer schlechte Mathenoten gehabt."
- "Dass ich eine schlechte Note habe, liegt daran, dass mich der Lehrer nicht leiden kann."

So unterschiedlich kann Erfolg oder Misserfolg erklärt werden. Zuschreibungen wie die oben genannten werden auch Attributionen genannt, und diese können von "außen" kommen (wenn die Lehrperson zu einem Schüler sagt: "Du hättest eine viel bessere Note haben können, aber du hast offensichtlich wieder nichts gelernt vor dem Test") oder von "innen" (wie sich die Schüler/innen selbst ihre Erfolge bzw. Misserfolge erklären).

Um erfolgreiche Lernstrategien aufbauen und ineffektives Lernen reduzieren zu können, müssen Schüler/innen eine angemessene Einschätzung der Ursachen ihrer (schulischen) Erfolge bzw. Misserfolge entwickeln können. Ursachenerklärungen sind subjektive Konstruktionen von Wirklichkeit, beeinflussen Leistungshandlungen und können erlernt werden. Falsche Ursachenerklärungen beeinträchtigen langfristig Lernen, schulische Motivation und Selbstwert. Die subjektiven Erklärungen der Ursachen von Handlungsergebnissen werden Attributionen genannt. Die wichtigsten Informationsquellen zur ihrer Ausbildung sind vorauslaufende Erfahrungen (die allerdings aus einer subjektiven Perspektive verarbeitet werden) und signifikante

Bezugspersonen, deren Erklärungsmuster im Rahmen sozialer Interaktionsprozesse übernommen werden. Attributionen lassen sich danach unterscheiden, ob der Grund eher als

- in der eigenen Person (internal) oder außerhalb der eigenen Person (external) liegend,
- stabil oder veränderlich (variabel),
- kontrollierbar oder unkontrollierbar

angesehen wird.

Grafisch lässt sich dieses Schema so darstellen:

	internal	external
stabil	Fähigkeit, Begabung	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall, Glück/Pech

	internal	external
stabil	z.B. ich bin begabt (liegt an mir und wird sich kaum mehr ändern)	z.B. wir haben eine strenge Lehrerin (die Schwere des Tests ist von außen bestimmt und wird sich kaum mehr ändern)
variabel	z.B. ich habe viel für den Test gelernt (Erfolg liegt an mir und hängt davon ab, ob ich das nächste Mal wieder viel lerne)	z.B. ich habe bei der Schularbeit Glück gehabt (Erfolg liegt nicht an mir und kann sich jederzeit ändern)

Viele Lehrer/innen machen folgende Beobachtung: Mädchen führen ihre Erfolge häufig auf große Anstrengung oder auf Faktoren wie Glück (also extern und variabel) zurück; Misserfolge erklären sie hingegen eher internal stabil als mangelnde Fähigkeit ("ich bin wohl zu blöd für so was"). Dagegen attribuieren Burschen Erfolge bevorzugt auf eigene Fähigkeit und Misserfolge bevorzugt external (z.B. auf Pech, "die Aufgabe war schwierig") oder auf ungenügende Anstrengung, also internal variabel. Der Attributionsstil der Jungen ist also vergleichsweise motivationsförderlicher: Sie schreiben sich ihre Erfolge selber zu. Zudem beeinträchtigt ein Misserfolg im Fall einer Attribution auf Pech nicht ihren Selbstwert bzw. bezieht sich im Fall

einer Attribution auf mangelnde Anstrengung auf eine kontrollierbare Ursache, die durch intensiveres Lernen ausgeschaltet werden kann. Mädchen und Frauen attribuieren ihre Erfolge und Misserfolge im Bereich Mathematik-Naturwissenschaften-Technik im Vergleich zu Jungen und Männern besonders ungünstig und weniger selbstwertdienlich (Ziegler u.a. 2001).

Untersuchungen belegen zudem geschlechtsspezifische Unterschiede im Bekräftigungsverhalten von Lehrkräften gegenüber Mädchen und Jungen. "Da Mädchen von ihren Lehrkräften als motiviert und diszipliniert erlebt wurden, konnten unzureichende Leistungen aus der Sicht der Lehrkräfte nur auf mangelnde Begabung beruhen. Folgerichtig bezogen sich die meisten negativen Rückmeldungen an die Mädchen auf ihre mangelnden intellektuellen Fähigkeiten. Dagegen wurden die Jungen hauptsächlich für ihr Verhalten getadelt und schlechte Leistungen führten die Lehrkräfte auf ihre unzureichende Motivation oder Anstrengung zurück" (ebd., 11).

Reattributionstrainings bieten hier Hilfestellung: in ihnen werden Lehrkräfte dazu befähigt, ihren Schülerinnen und Schülern einen realistischen Attributionsstil zu vermitteln, also ihre subjektiven Erklärungen für die Ursachen von Handlungsergebnissen so zu verändern, dass sie die Ursachen ihrer schulischen Leistungen erkennen und realistisch einschätzen können.

Was können Lehrkräfte nun tun? Wenn, wie oben erwähnt, Ursachenerklärungen erlernt werden, müssen Lehrende ihre Rückmeldungen reflektieren und gegebenenfalls verändern mit dem Ziel, Schülerinnen und Schülern einen realistischeren Attributionsstil zu vermitteln, so dass sie die Ursachen ihrer schulischen Leistungen erkennen und realistisch einschätzen können. Entsprechende Kommentierungen von Leistungshandlungen im Sinn von Reattribuierungen können unmittelbar verbal oder als Anmerkungen zu schriftlichen Arbeiten erfolgen. Zu beachten ist, dass Erfolge bevorzugt internal interpretiert werden sollten (da Personen sich dann als Verursachende von Handlungsergebnissen wahrnehmen können), indem

- die Anstrengung betont wird: "du hast dich sehr gut vorbereitet",
- die Fähigkeiten bzw. Begabung herausgestrichen wird: "das Thema liegt dir offensichtlich",
- der Erfolg besonders herausgestrichen wird: "damit haben die meisten Schüler/innen Schwierigkeiten".

Misserfolge sollten variabel interpretiert werden (da sie ansonsten als unveränderlich erscheinen), indem

- auf mangelnde Anstrengung verwiesen wird: "das musst du dir nochmals durchlesen",
- auf den hohen Schwierigkeitsgrad der Aufgabe hingewiesen wird und dadurch dem Misserfolg die Bedeutung genommen wird: "damit haben die meisten Schüler/innen Schwierigkeiten",
- die geringe Konsistenz des Misserfolgs betont wird: "das war nur ein Ausrutscher".

Die Rückmeldung hingegen: "Das ist nicht schlimm, Mathe ist eben nicht deins!" drückt aus, dass Schüler/innen nichts zugetraut wird und dass sie nichts ändern können, trägt somit zur Hilflosigkeit im jeweiligen Gebiet bei und ist nicht empfehlenswert. Motivationsfördernd wirken Attributionen auf variable Ursachen, selbstwertförderlich wirken internale Attributionen von Erfolgen und externale Attributionen von Misserfolgen. Durch die Art der Attributionsrückmel-

dung kann die Handlungsimplementierung (Umsetzung) erleichtert werden: "Wenn du das Beispiel auf Seite xy heute Nachmittag vor der Erledigung der Hausaufgaben nachholst, wird dir das Prinzip der Aufgabenlösung schnell klar werden."

Kommunikationsverhalten

Eine bedeutende Zahl an Forschungsergebnissen und an populärwissenschaftlicher[40] Literatur dokumentieren die Unterschiede zwischen männlichem und weiblichem Kommunikationsverhalten (also jenen Gesprächsstrategien, die hauptsächlich von Frauen bzw. Männern verwendet werden). Da ist dann z.B. die Rede davon, dass Männer bei Problemen eine lösungsorientierte Kommunikation bevorzugen, während es Frauen zunächst nicht um das Lösen des Problems geht, sondern darum Verständnis zu bekommen. Oder davon, dass – in gemischtgeschlechtlichen Gruppen – Männer im Schnitt länger reden als Frauen, dass Männer Frauen häufiger unterbrechen als Frauen Männer, dass Frauen mehr Fragen stellen, Männer den Gesprächsverlauf stärker kontrollieren, dass v.a. Frauen die dafür nötige unterstützende Gesprächsarbeit (z.B. durch "hm", "ja" oder andere Bekräftigungen) leisten, dass Frauen eher einen kooperativen, Männer eher einen kompetitiven Gesprächsstil bevorzugen,...

Andere warnen davor, "dass die Beziehung zwischen sprachlichen Phänomenen und Geschlecht keineswegs so eindeutig ist, wie zunächst postuliert" und weisen darauf hin, "dass sprachlichen Phänomenen in der Regel keine feste, kontext-unabhängige Bedeutung zugeordnet werden kann, sondern diese während des konkreten Interaktionsvorgangs konstruiert wird" (Günther 1997, S. 122 f.). Interaktionen lassen sich nicht auf die Dimension Geschlecht reduzieren, ebenso spielen z.B. Hierarchie, Status, Alter, kultureller und sozialer Hintergrund der Personen, Intention des Gesprächs und anderes eine Rolle. Trotz der Tatsache, "dass Frauen und Männer, Mädchen und Jungen aufgrund unterschiedlicher Sozialisation idR. andere (kommunikative) Verhaltensweisen antrainiert bekommen und folglich auch häufig unterschiedliche Präferenzen in ihrem Gesprächsverhalten aufweisen" (ebd., S. 131) ist es daher wichtig, nicht aus den Augen zu verlieren, dass:

- die Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppe oft größer sind als zwischen den Geschlechtern,
- Versuche, kulturübergreifendes "weibliches" bzw. "männliches" Kommunikationsverhalten zu finden, scheitern (ebd., S. 138 f.),
- im Sinne eines "doing gender" in Interaktionen das soziale Geschlecht kommuniziert und bestätigt, oder aber in Frage gestellt wird (ich kann z.B. als Bub dem Geschlechtsstereotyp

[40] z.B.: Tannen, Deborah (2004): Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. München: Goldmann.

entsprechen und mir mein Rederecht erkämpfen indem ich meinem Vis-a-vis ins Wort falle oder aber warten bis ich an der Reihe bin).

Zwar sollten die gesellschaftlichen Machtverhältnisse und deren Auswirkungen auf den Mikrobereich der Kommunikation nicht verleugnet werden, dennoch ist es wichtig, das „doing gender“ und damit die Veränderbarkeit von Kommunikations- und Interaktionsstrukturen zu betonen.

Vorschläge für den Unterricht:

- Um Schülerinnen und Schüler für diese Aspekte zu sensibilisieren, kann eine Videoaufzeichnung einer Fernsehdiskussion (oder auch eines Klassengesprächs) angesehen und analysiert werden: Wer benutzt welche Sprache? Wer bringt welche Beispiele? Wer fragt häufiger nach? Wer unterbricht wie oft und wen? Wer bezieht sich auf wen? Wer nimmt anderen das Wort weg? Wer versucht sein/ ihr Thema durchzusetzen? Welche Körperhaltungen werden eingenommen? Wer benötigt viel Raum, wer wenig? Es kann darüber diskutiert werden, welche Kommunikationsstile in welcher Situation am ehesten zielführend sind; ob die Schüler/innen bestimmte Verhaltensweisen prinzipiell ablehnen (und welche Alternativstrategien es dann gäbe) und welches Kommunikations- und Interaktionsverhalten die Schülerinnen und Schüler voneinander wünschen.

- Diskussion der Bewertungen (z.B. Zusammenhang von Kompetenzvermittlung mit gefühlvollem bzw. abstraktem Reden) und Doppelstandards von Eigenschaften, Verhaltensweisen (z.B. breitbeiniges Dasitzen oder Beine-Übereinanderschlagen) und über die Abhängigkeit bestimmter Verhaltensweisen von Erziehung, Kultur, Gesellschaft.

„Personen interagieren in unserer Gesellschaft nicht unabhängig von Geschlecht beziehungsweise Geschlechtsrollenzuweisung. Sie interagieren auch nicht unabhängig von den geschlechtlich zugeschriebenen gesellschaftlichen Machtverhältnissen“ (Enders-Dragässer, Fuchs 1989, S. 50).

Dies trifft selbstverständlich auch auf die Schule und das Unterrichtsgeschehen zu. Es gilt daher, Veränderungen nicht an einzelne zu delegieren (z.B. indem Mädchen aufgefordert werden, sich durchzusetzen), sondern die Strukturen zu beleuchten und strukturelle Veränderungen (z.B. indem ein Klassensprecher und eine Klassensprecherin gewählt werden; indem Mädchen und Burschen abwechselnd das Wort erteilt wird) einzuführen.

6 Sprache

Der Unfall

"Ein Vater fuhr einmal mit seinem Sohn zum Fußballspiel; mitten auf einem Bahnübergang blieb ihr Wagen stehen. In der Ferne hörte man schon den Zug pfeifen. Voller Verzweiflung versuchte der Vater, den Motor wieder anzulassen, aber vor Aufregung schaffte er es nicht, den Zündschlüssel richtig herum zu drehen, so dass das Auto von dem heranrasenden Zug erfasst wurde. Ein Krankenwagen jagte zum Ort des Geschehens und holte die beiden ab. Auf dem Weg ins Krankenhaus starb der Vater. Der Sohn lebte noch, aber sein Zustand war sehr ernst; er musste sofort operiert werden. Kaum im Krankenhaus angekommen, wurde er in den Notfall-Operationssaal gefahren, wo schon die diensthabenden Chirurgen warteten. Als sie sich jedoch über den Jungen beugten, sagte jemand vom Chirurgenteam mit erschrockener Stimme: 'Ich kann nicht operieren – das ist mein Sohn!'" [41]

Wie ist das möglich – welche Erklärung haben Sie dafür?

Sprache und Gesellschaft – Gesellschaft und Sprache

"Sprache dient den Menschen nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern vermittelt auch maßgeblich unsere Weltanschauung und trägt zur Bildung unserer sozialen und psychosozialen Identität bei. Wie eine Sprache aufgebaut ist, wie sie sich über Jahrhunderte hinweg entwickelt, ist nicht dem Zufall überlassen, sondern hängt wesentlich von den sozialen Bedingungen der Menschen, die diese Sprache sprechen, ab. Das Verhältnis zwischen Sprache und Gesellschaft ist folglich in ständiger Wechselwirkung. Sprache wird von Menschen, die in bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen leben, entwickelt, Sprache spiegelt diese gesellschaftlichen Strukturen wider; gleichzeitig aber wirken die sprachlichen Strukturen in Form von Weltbildern und Ideologien auf die Individuen, die sie entwickeln, benützen und verändern, wieder zurück" (Wodak u.a. 1987, S. 11).

[41] Hofstadter Douglas: Metamagicum. Stuttgart 1998, S. 145, zit. nach Merz 2001, S. 63

Alle Menschen werden Brüder...?!?

Verbrüderung, Weihnachtsmann, Kaufmannsladen, 'seinen Mann stehen', Schülerausweis,...

Krankenschwester, Puppenmutti, Heulsuse, Zimperliese,...

Trotz des bestehenden Gleichheitsgrundsatzes ist auch unsere sprachliche Welt geschlechtlich differenziert. Sprache bildet einerseits die Wirklichkeit ab, die *schafft* andererseits aber auch Realitäten – und damit unter Umständen Ungleichheiten. Wie weit hat die sprachliche Aufteilung in Geschlechter und die grammatikalische Bevorzugung der männlichen Form in unserer Sprache Einfluss auf unsere Realitätswahrnehmung?

Des Rätsels Lösung:

"Der" operierende Chirurg war die Mutter des Buben. Was hier wirksam wurde, sind stillschweigende, implizite Annahmen. Was in der gegebenen Situation als am 'einfachsten' oder 'natürlichsten' oder 'wahrscheinlichsten' zuzutreffen scheint (nämlich dass der Chirurg ein Mann ist) wird stillschweigend angenommen, ohne dass wir uns darüber bewusst sind, jemals irgendwelche Annahmen über das Geschlecht des Chirurgen gemacht zu haben.

Sprache spiegelt gesellschaftliche Strukturen

In der Sprache kommen gesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen sowie Machtprinzipien zum Ausdruck. Was in einer Sprache nicht benannt wird, wofür es keine Ausdrücke gibt, wofür keine Wörter vorhanden sind, das hat auch keine Funktion in der Gesellschaft, keinen gesellschaftlichen Wert, das gibt es eben nicht. Was für gesellschaftlich relevant erachtet wird, findet Ausdruck, was als unwichtig oder nebensächlich gilt, wird sich auch sprachlich nicht niederschlagen oder aber mit abwertenden Begriffen belegt. Frauen werden oft in Abhängigkeit von männlichen Begrifflichkeiten sprachlich gefasst. Gerade das "Fräulein", zu dem es keine männliche Entsprechung gibt, dokumentiert die jahrhundertelange Bestimmung von Frauen: erst über die Heirat mit einem Mann erhält es ein Geschlecht und wird zur Frau.

Der direkte Zusammenhang von Sprache und Gesellschaft spielt eine ganz grundlegende Rolle in der Erziehung. Denn in der Erziehung wird vor allem über die Sprache die Realität der Gesellschaft und der Kultur, in der Kinder aufwachsen, vermittelt.

Sprache und Bewusstsein

Wie Menschen miteinander oder übereinander sprechen zeigt, wie sie einander wahrnehmen oder bewerten und ihre Beziehungen zueinander gestalten.

Es ist für jede Person essentiell wichtig, von anderen Personen wahrgenommen, beachtet und in ihrer Identität[42] bestätigt zu werden. Wir sind irritiert, wenn wir von Leuten, die uns persönlich kennen, mit falschem Namen angesprochen werden; wir ertragen es schwer, wenn das ärztliche oder pflegende Personal im Krankenhaus über uns als "die gebrochene Zehe auf Zimmer 7" oder "die beidseitige Lymphdrüsenentzündung" spricht. Sprachwissenschaftliche Theorien betonen die gegenseitige Abhängigkeit von Sprache und Denken bzw. Bewusstsein. Sprache ist eingebunden in die Gesellschaft: zum einen entwickelt sie sich in Abhängigkeit von den jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten. Zum anderen prägt Sprache auch die Wahrnehmung, das Denken und Handeln der Sprechenden. Wie wir die Welt sehen, hängt entscheidend auch davon ab, wie sie sprachlich strukturiert ist (so kennen z.B. die Inuits ca. 20 Bezeichnungen für Schnee).

Sprache und Wandel

Sprachliche und außersprachliche Realitäten hängen zusammen, sind ineinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig. Betrachten wir das Auftauchen neuer Wörter im allgemeinen Sprachschatz: Hätten wir vor wenigen Jahren von Geocaching oder Wii gehört, hätten wir genauso ungläubig den Kopf geschüttelt wie unsere Eltern über Tamagochi oder Teflon und unsere Vorfahren über Elektrizität – heute benutzen wir diese Wörter, ohne uns zu wundern.

Sprachwandel und Veränderung sind weniger 'natürlich', als von Interessen abhängig – ein Beispiel dafür aus der jüngeren Geschichte der deutschen Sprache ist die 'neue Rechtschreibreform'. Sprachwandel wirkt auf das Bewusstsein und trägt damit unmittelbar zur Veränderung der sozialen Welt bei. Umgekehrt bewirkt eine Veränderung der sozialen Gegebenheiten eine Veränderung der Sprache. So ist es heutzutage politisch nicht korrekt, von Negerinnen und Negern zu sprechen, verwendet wird die Bezeichnung Österreicherinnen und Österreicher afrikanischer Herkunft. Ebenso verhält es sich mit Roma und Romnia, Sinti und Sintica und den Inuit (früher Eskimos).

Veränderungen bezüglich der Rollen von Frauen und Männern in der Gesellschaft finden sich jedoch nach wie vor noch nicht in ausreichendem Ausmaß in der Sprache abgebildet. Im Gegenteil:

- Ableitungen von weiblichen Bezeichnungen scheinen Männern nicht zumutbar zu sein – oder kennen Sie einen "Krankenbruder", einen "Zimmerburschen"?
- Der Vergleich mit weiblichen Eigenschaften kann für Männer abwertend wirken – "Er heult wie ein Weib." Die Bezeichnung eines Mannes mit einem Femininum wird als Degradierung empfunden – Landeshauptfrau-Stellvertreter.

[42] "Identifiziertwerden ist (...) die Voraussetzung zur Gewinnung einer Identität, die wiederum Voraussetzung für psychisches, soziales, wenn nicht sogar biologisches Überleben ist" (Pusch 1984, S. 24).

- Werden Frauen mit Männern gleichgesetzt, so bedeutet dies jedoch eine Aufwertung – "ein weiblicher Picasso".
- Durch gängige Redewendungen – "sie steht ihren Mann", "er benimmt sich wie eine Frau" – wird das traditionelle hierarchische Gefüge zwischen Frauen und Männern festgeschrieben.
- Und immer wieder können sich sprachliche Skurrilitäten ergeben:

  Vor Wettkämpfen wie den olympischen Spielen sind Spitzenstars besonders auf ihre Frauen angewiesen.

  "Jeder kann Papst werden. Das beste Beispiel bin ich selbst." (Papst Johannes XXIII.)

  "Wer von euch hat seinen Lippenstift im Badezimmer vergessen?"

  Aus dem Geschichtsbuch: "Die Römer verließen mit Frau und Kind die Stadt."

  Die Universität als Auftraggeber...

Zur Verwendung männlicher und weiblicher Endungen in der Sprache

"Machen Sie die Probe aufs Exempel: Bezeichnen Sie einen Mann als Verkäuferin, Hausfrau, Fachfrau, Beamtin, Ärztin – und beobachten Sie seine Reaktion. Männer wehren sich dagegen, mit einem Femininum bezeichnet zu werden, denn Wörter und Wendungen mit weiblichen Konnotationen oder Begleitvorstellungen bedeuten Herabsetzung, Wertminderung. An diesem Sachverhalt – dem Betroffensein durch falsches Benanntwerden – kann deutlich gemacht werden, welche Erfahrungen Frauen mit der Sprache und durch die Sprache machen: die Erfahrung von Diskriminierung" (Merz 2001b, S. 139). Doch ist es immer noch schwierig, den herkömmlichen üblichen Sprachgebrauch als diskriminierend zu erkennen. "Wir alle haben von Anfang an 'Männerdeutsch' (Männer-Französisch usw.) gehört, gelernt und verinnerlicht. Mütter und Väter, Nachbarinnen, Nachbarn, Kindergärtnerinnen usw. sprechen in der Regel Männerdeutsch. Eine sexismusfreie Sprache käme uns merkwürdig vor; wir haben sie nie kennengelernt" (Rusterholtz, zit. nach Merz 2001b, S. 137).

Der Einwand, dass Frauen bei den "männlichen" Bezeichnungen ohnehin mitgemeint seien, erscheint in mehrerlei Hinsicht problematisch. Die für das Deutsche vorliegenden Untersuchungen[43] stimmen in ihren Ergebnissen tendenziell überein: Das "generische" Maskulinum[44] wir nicht geschlechtsneutral interpretiert, sondern verstärkt die Assoziation "männlich"[45].

[43] Zusammengefasst in Braun u.a. 1998, weiters Stahlberg/ Sczesny 2001

[44] Als "generisches" Maskulinum wird in der linguistischen Frauenforschung die verallgemeinernde Verwendung von Maskulinformen bezeichnet (z.B. Frau Schneider ist unser bester Fahrer); sie bedeutet eine maskuline Personenbezeichnung, die in Fällen eingesetzt wird, wo keine Geschlechtsspezifikation vorliegt bzw. vom Geschlecht der zu Bezeichneten abstrahiert werden soll. Das Maskulinum kann also einerseits geschlechtsmarkierend sein, andererseits aber auch geschlechtsneutral, wohingegen das Femininum nur eine geschlechtsmarkierende Funktion hat.

[45] Gehirnforschungsergebnisse dazu siehe Ratzer 2001

Vergleichen Sie folgende Sätze: Die Deutschen und ihre Frauen. Aber: Die Deutschen und ihre Männer?? Offen bleibt, ob z.B. bei der Verwendung des Wortes "Bürger" sowohl Männer als auch Frauen oder nur Männer gemeint sind (so waren z.B. historisch Frauen von "Bürgerrechten" ausgeschlossen); und es wird damit auch nicht hinterfragt, dass das Männliche als Norm angesehen und Frauen dieser Norm untergeordnet werden.

Die Verwendung des "generischen" Maskulinums (das auf Frauen wie auf Männer gleichermaßen referieren soll) trägt zu Verundeutlichung, Verwirrung und Verunsicherung bei. So ist bei Texten, in denen das „generische“ Maskulinum verwendet wird, nicht immer klar ob ausschließlich von Männern gesprochen wird oder ob es in ihm auch um Frauen geht. "Gerade wenn maskuline Prestige-Bezeichnungen[46] verwendet werden, wird oft aus dem Kontext überhaupt nicht klar, ob tatsächlich Frauen mitbezeichnet werden (...)" (Bühlmann 2002, S. 175).

Buben und Männer werden (fast) immer ihrem biologischen Geschlecht entsprechend angesprochen: das biologische und das grammatikalische Geschlecht sind übereinstimmend (ausgenommen in Worten wie Geisel, Opfer, Person,...). Für Frauen trifft dies nicht zu.

Test

Lassen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler eine Gruppe von Bauern, Lehrern, Tischlern, Bürgermeistern zeichnen und schauen Sie sich die Ergebnisse an. Wäre das Ergebnis das gleiche gewesen, wenn die Aufgabe "Zeichnet eine Gruppe von Bäuerinnen und Bauern, Lehrerinnen und Lehrern bzw. Tischlerinnen und Tischlern" gelautet hätte?

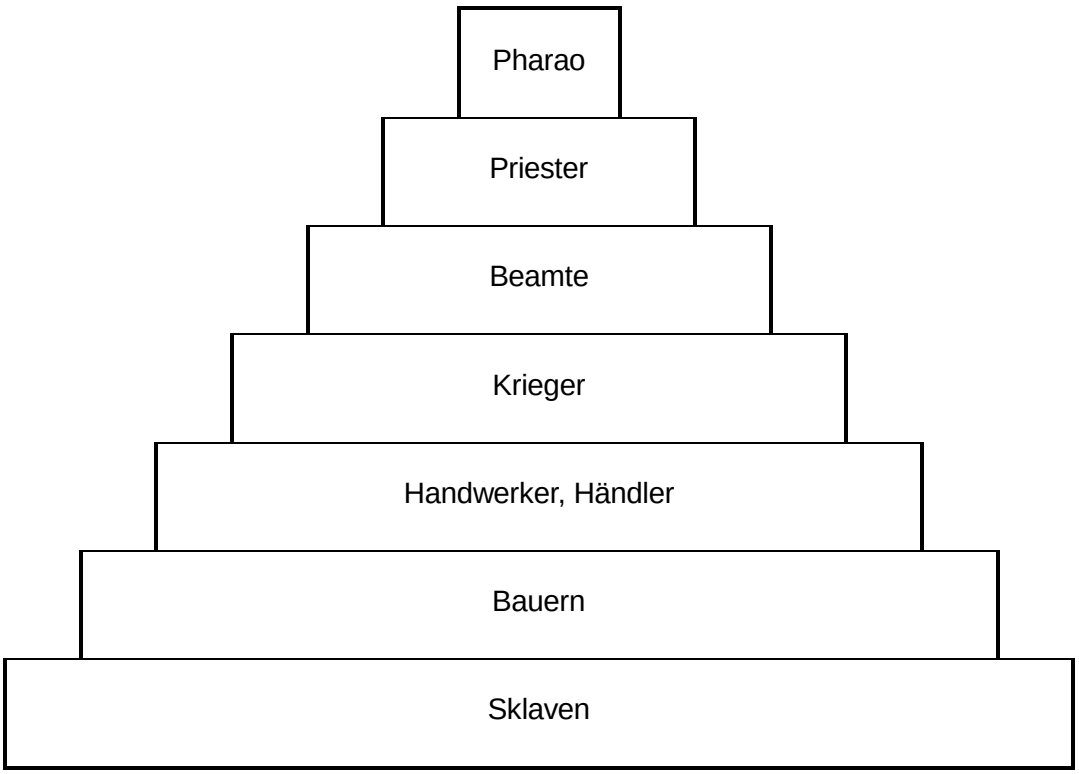
Durch Sprache wird Wirklichkeit (selektiv) wiedergegeben. Wird die ausschließliche Verwendung des Begriffs "Lehrer" zumindest noch dadurch relativiert, dass die Kinder Lehrerinnen täglich sehen, ist es naheliegend, anzunehmen, dass sie – falls sie keine Tischlerinnen persönlich kennen – nicht auf die Idee kommen, dass eine Frau Tischlerin (oder Bürgermeisterin) werden kann, ganz zu schweigen davon, dass Mädchen diesen Beruf für sich selber in Betracht ziehen könnten. Denn die sprachliche Sichtbarmachung von Frauen in unterschiedlichen Berufen und Berufsfeldern ist – neben vielen anderen - sicherlich ein Einflussfaktor für das Berufswahlverhalten von Mädchen und Frauen.

Die konsequente (und richtige) Verwendung männlicher und weiblicher Flexionsendungen macht das Unterrichten eventuell um Einiges differenzierter und provoziert Fragen:

Z.B. bei der (in dieser oder ähnlicher Form im Unterricht oft verwendeten)

[46] Bezeichnungen für Personen mit einem gewissen Prestige (politisch Tätige, Wissenschaftler/innen, reiche Persönlichkeiten usw.)

Bevölkerungs"pyramide" des Alten Ägypten



An dieser Stelle wäre nun zu klären, ob es auch Pharaoninnen, Bäuerinnen, Handwerkerinnen, Beamtinnen, Händlerinnen, Kriegerinnen, Sklavinnen gab und welche Position diese dann jeweils in dieser "Pyramide" einnehmen würden. Letztendlich führt dies zur Frage, was mit der Pyramide veranschaulicht werden soll (Macht, Beitrag zum Lebensunterhalt, etc.) und, ob Frauen und Männer, selbst wenn sie den gleichen Beruf ausübten, auch die gleichen Rechte hatten.

Geschlechterbewusster Sprachgebrauch

Sprache stellt einen zentralen Bereich im Leben eines Menschen dar und ist untrennbar mit Identität verbunden. Mädchen und Frauen erscheint es oft selbstverständlich, von sich in der männlichen Form zu sprechen ("Ich bin Lehrer, Schüler,...")[47] oder sich mitgemeint zu fühlen, wenn männliche Bezeichnungen verwendet werden ("Welcher Schüler möchte an die Tafel kommen?"). Im Unterschied dazu ist es nahezu unvorstellbar, ausschließlich weibliche Endun-

[47] Hilde Schramm bringt als Beispiel den Satz "Man erlebt *seine* Schwangerschaft jedes Mal anders" (S. 73). Es ist zu vermuten, dass nur wenigen Frauen und Männern die Absurdität des Satzes sofort bewusst ist. Und wie sehr sind Frauen daran gewöhnt, im Gynäkologie-Wartezimmer selbstverständlich "Wer ist *der* Letzte, bitte?" zu fragen.

gen zu verwenden (selbst wenn betont wird, dass Männer mitgemeint sind) ohne dadurch mit der Empörung von Burschen oder Männern rechnen zu müssen.

Exklusiv männliche Personenbezeichnungen blockieren die Einbeziehung von Frauen und Mädchen und verfälschen die Realität. Untersuchungen wie die von Braun u.a. (1998) belegen, dass Formulierungen, die Weibliches implizit oder explizit enthalten – als Splitting (Sportlerinnen und Sportler) oder als neutrale Bezeichnungen (Studierende, Teilnehmende) – die Vorstellung der Teilhabe von Frauen und Mädchen erheblich erhöhen. Doppelgeschlechtlich ausgeschriebene Stellenanzeigen ermutigen Frauen deutlich stärker zur Bewerbung, Ergebnisse von wissenschaftlichen Forschungen mit gendersensiblen Fragestellungen ändern sich massiv.

Einwände gegen und Argumentationshilfen für geschlechtergerechten Sprachgebrauch[48]

(S. nachfolgende Seite)

[48] Vgl. für das Folgende: Kargl u.a. (1997)

Dagegen... Die Nennung bzw. Schreibung von beiden Personenbezeichnungen (Kolleginnen und Kollegen) ist umständlich, langwierig, kostet Zeit und vermindert die Übersichtlichkeit. Durch geschlechtergerechtes Formulieren wird das Verfassen von Texten verkompliziert. Es widerspricht dem Prinzip der Ökonomie der Sprache.	Dafür... Geschlechtergerechte Sprache kann im Sinn der Bedeutungsgenauigkeit manchmal ökonomischer sein als Formen, bei denen das Geschlecht erst aus dem Kontext zu erschließen ist. Das pseudogenerische Maskulinum lässt eine Doppeldeutigkeit zu; die jeweilige Auslegung ist abhängig vom Zusammenhang.[49] Gegen die gleichzeitige Verwendung der Euro- und Schillingwährungen bereits lange vor Einführung der neuen Währung (und noch lange danach) ließe sich auch das Ökonomie-Argument vorbringen, dennoch wurde sie offenbar als gesellschaftlich wichtig erachtet und setzte sich in nahezu allen Print-Medien durch.
Dagegen... Die Alternativen zum "generischen Maskulinum" widersprechen den traditionellen Grammatikregeln.	Dafür... Grammatik ist veränderbar, wie auch die Sprache überhaupt. Wenn bestimmte Regeln als diskriminierend empfunden werden, dann können sie auch verändert werden.
Dagegen... Großbuchstaben innerhalb eines Wortes widersprechen den Rechtschreibregeln!	Dafür... Und wie steht's mit GesmbH, EuroCard, MicroSoft,...?
Dagegen... Das "große I" wie im Wort "LehrerInnen" kann nicht ausgesprochen werden und führt z.B. bei vorgetragenen Texten zu Missverständnissen.	Dafür... Gegenfrage: Wie tragen Sie einen Text vor, in dem die Abkürzung "usw." vorkommt? Sie werden "undsoweiter" aussprechen. In gleicher Weise können Sie beim mündlichen Vortrag "Lehrerinnen und Lehrer" sagen, wenn in Ihrem geschriebenen Text "LehrerInnen" steht. Oder Sie wählen die Aussprache mit Glottisverschluss: wie im Wort "Bürgerinitiative" (mit dem Glottisverschluss vor dem ersten "i", der wie eine Pause und Betonung wahrgenommen wird). "Bürgerinitiative" – "LehrerInnen"!

[49] Zur Bedeutungsungenauigkeit zwei Beispiele aus der Schweizerischen Bundesverfassung: "Alle Schweizer sind vor dem Gesetz gleich." – "Jeder Schweizer ist wehrpflichtig." Der erste Satz bezieht sich auf Frauen und Männer; der zweite nur auf Männer – das versteht nur, wer weiß, dass es in der Schweiz keine Wehrpflicht für Frauen gibt (Kargl 1997, S. 33).
Zu den subtilen Wirkungen des Frauenausschlusses durch die Verwendung des pseudogenerischen Maskulinums kommen auch konkrete Benachteiligungen von Frauen: So wurde zum Beispiel in den 1950-ger Jahren den Schweizerinnen das Wahlrecht und damit die Ausübung ihrer politischen Rechte mit der Begründung verweigert, in der Verfassung der Schweiz, die nur maskuline Personenbezeichnungen kennt, sei festgeschrieben, dass "jeder Schweizer" stimmberechtigt sei (ebd., S. 31).

Checkliste für eine nicht-diskriminierende Sprache im Unterricht:[50]

- Lösen Sie sich von der verbreiteten Behauptung, die Schülerinnen seien bei den Schülern stets 'mitgemeint'.

- Sprechen Sie von Schülerinnen und Schülern.

- Nennen Sie häufig die Schülerinnen an erster Stelle.

- Ersetzen Sie das geläufige Pronomen "jeder, der" durch "alle, die", oder sagen Sie "jede und jeder".[51] Ebenso bei: "jemand, niemand, einer, keiner, man,..." Nehmen Sie gesplittet darauf Bezug: "Niemand, der oder die schon einmal im Gefängnis gesessen ist, kann das behaupten. Jede und jeder von euch wird das Problem kennen." Vermeiden Sie diese Fürwörter durch Passivkonstruktion, direkte Anrede, Ersetzen durch wir oder ich, konkreteres Formulieren.

- Setzen Sie sich über 'festgeschriebene' Grammatikregeln hinweg, denn es gibt keinen Grund, falsche, aber 'grammatikalisch richtig' befundene Sätze endlos zu reproduzieren.

Und: verwenden Sie die zahlreichen Möglichkeiten, geschlechtergerecht zu formulieren[52], indem Sie

- ► weibliche und männliche Formen nennen (Wir suchen noch eine Schülerin oder einen Schüler für den Bibliotheksdienst.)
- ► die Schrägstrichschreibung verwenden (Unsere Schule besuchen 745 Schüler/innen.)[53]
- ► das Binnen-I verwenden (Alle Englisch-LehrerInnen treffen sich morgen ab 14 Uhr zu einer Planungssitzung.)
- ► geschlechtsneutrale Formulierungen verwenden (Die Zahl der Studierenden ist im Vergleich zum Vorjahr gestiegen. Die Direktion ist für die Durchführung verantwortlich. Wer raucht, hat eine kürzere Lebenserwartung.)[54]

---

[50] Die folgenden Anregungen sind – leicht verändert – übernommen aus: 1 + 1 = einerlei?

[51] 'geschlechtsneutral' kann das Pronomen 'jeder' nicht verwendet werden: Jeder kann ein Superheld werden, er muss nur fest dran glauben!

[52] BMUKK: Geschlechtergerechtes Formulieren

[53] Achtung: Machen Sie bei Verwendung der Schrägstrich-Variante die Weglassprobe: wenn das entstehende Wort nach Weglassen des Schrägstrichs korrekt ist, und wenn das Wort nach Weglassen der Endung -in oder -innen korrekt ist, dann ist es richtig! Beispiel: Schüler/in ist richtig, Direktoren/innen ist falsch!

[54] Achtung: Es besteht die Gefahr der Verschleierung: "Die Angestellten haben ein Durchschnittsgehalt von ..." verschleiert die geschlechtsspezifischen Gehaltsunterschiede.

- auf Kongruenz achten (Die Gemeinde Wien ist die größte Bio-Bäuerin Österreichs; die Schule als Arbeitgeberin)

Um die Selbstverständlichkeit des Mitgemeintfühlens und des Unter-Männer-subsumiert-Werdens von Mädchen und Frauen abzubauen, empfiehlt es sich, gerade im Unterricht darauf zu achten, Mädchen und Frauen explizit zu erwähnen. Ebenso sollten Buben und Männer in jenen Rollen und Bereichen benannt werden, die lange Zeit Frauen zugewiesen waren und gesellschaftlich meist weniger anerkannt sind (Beispiel: Haushaltstätigkeit).

Vorschläge für den Unterricht:

- Als Anregung für den Deutschunterricht in der Oberstufe könnte Gerd Brantenbergs "Töchter Egalias" dienen. In diesem Buch gebären Frauen zwar weiterhin die Kinder, ansonsten ist die Welt aber ziemlich auf den Kopf gestellt. Das äußert sich in den Tätigkeiten von Frauen und Männern, in ihrem Verhalten, in ihrer Macht, in der Geschichtsschreibung und nicht zuletzt in der Sprache. "Ich will Seefrau werden" - sagt ein Bub in diesem Roman und erntet damit den Spott seiner Schwester. "Haha! Ein Mann soll Seefrau werden? Denkste!" Neunmalklug fügte sie noch hinzu, dass der Widersinn doch schon in den Wörtern liege. "Eine männliche Seefrau! Der blödeste Ausdruck seit Wibschengedenken [= Menschengedenken, Anm.]" (Brantenberg 1987, S. 7). Um Missverständnissen vorzubeugen, sollte eventuell angesprochen werden, dass das Darstellungsmittel der Rollenumkehr zur Sensibilisierung beitragen soll (vermeintliche Selbstverständlichkeiten werden hinterfragt), es aber nicht darum geht, eine neue Gesellschaft mit vertauschten Rollen zu propagieren.

- Lassen Sie Untersuchung von Printmedien in bezug auf geschlechtergerechten bzw. sexistischen Sprachgebrauch machen. Mögliche Untersuchungsfragen können sein:
  - Werden Frauen und Männer gleichermaßen sichtbar gemacht? Wenn Personen genannt werden, deren Geschlechtszugehörigkeit unbekannt ist, werden sie mit der maskulinen Form bezeichnet, oder werden geschlechtergerechte bzw. –neutrale Alternativen verwendet?
  - Zahlreiche Anregungen zur sprachlichen und inhaltlichen Analyse von Printmedien bietet die Broschüre "Zwischen Herd und Internet – Frausein heute" (ZIS/ Zeitung in der Schule-Spezial).

- Zur Erstellung und Beurteilung von Unterrichtsmitteln nützen Sie den Folder "Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln" (hg. v. BMUK, Wien 1999).

- Nehmen Sie ein altbekanntes Märchen wie „Die Prinzessin auf der Erbse“, „Aschenputtel“ oder „Der Froschkönig“ und geben Sie den Schülerinnen und Schülern in Kleingruppen die Aufgabe das jeweilige Märchen umzuschreiben. Die Kinder sollen die

Geschlechterrollen entweder einfach nur umdrehen – und die Prinzessin zum Prinzen machen – oder es wird gleich die gesamte Geschichte aus geschlechtersensibler Perspektive umgeschrieben.

- Das Gedicht „Fragen eines lesenden Arbeiters“[55] von Berthold Brecht liefert eine Kritik an der Vermittlung einer reinen Herrschaftsgeschichte. Allerdings kommen in dem Gedicht keine Frauen vor. Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler versuchen, das Gedicht so umzuformulieren, dass auch Frauen sichtbar werden.

- Verwenden Sie einen beschreibenden Text von ca. einer ¼ Seite entweder aus einem Geschichtsbuch, von einer Homepage oder auch aus einer Zeitung, in welchem Menschen ausschließlich in „generischem“ Maskulinum benannt werden. Also z.B. eine Beschreibung über die Arbeit in der Landwirtschaft oder das Leben auf Burgen, etc.
  Lesen Sie diesen Text den Schülerinnen und Schülern laut vor und ermutigen Sie sie die in ihren Köpfen entstandenen Bilder auf Papier zu bringen – also den vorgelesenen Text zu zeichnen. Besprechen Sie anschließend gemeinsam mit den Zeichnerinnen und Zeichnern wer auf den Bildern zu sehen ist, ob Männer und Frauen gezeichnet wurden und in welchen Rollen bzw. Tätigkeiten, etc.

Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht wird "Sprache als Abstraktum selbst zum Thema. Das Argument, Sprache sei ja nur Transportmittel für Informationen und daher sei geschlechtergerechtes Formulieren von zweitrangiger Bedeutung, kann im Rahmen des Sprachelernens nicht angeführt werden. (...) Die Initiierung geschlechtergerechten Sprachverhaltens müsste gerade beim Sprachenlernen eine zentrale Stellung einnehmen, da bei Neuerwerb einer Sprache die Chance gegeben ist, von Beginn an geschlechtergerechte Formulierungen zu verinnerlichen und nicht wie bei der Muttersprache derzeit üblich, sozialisierte Sprachformen erst hinterfragt und umgelernt werden müssen. Darüber hinaus kann das Erlernen geschlechtergerechter Formulierungen in der Fremdsprache dazu anregen, den umgangssprachlichen Gebrauch der Muttersprache kritisch zu reflektieren" (Kreysler, Schuster 1999, S. 17).

[55] Siehe dazu auch das Kapitel „Schulbuchanalysen“.

Englisch

"Während im Deutschen das grammatikalische Geschlecht von Wörtern durch die Artikel 'der/ die/ das' bestimmt ist, wird im Englischen mit nur einem Artikel 'the' vom natürlichen Geschlecht von Nomen gesprochen. Grundsätzlich sind nur Wörter, die sich auf ein biologisches Geschlecht beziehen, feminin oder maskulin. Die größte Anzahl von Lexemen hat kein Geschlecht oder bezieht sich auf beide Geschlechter (common gender), wobei jedoch seit dem 18. Jahrhundert das Nomen 'man' und die Pronomina 'he/ his' als generisch, also für das Referieren auf Frauen und Männer verwendet werden" (Hetzl 1999, S. 70). Auf 'the child' soll nach der englischen Grammatik also mit 'he' Bezug genommen werden. Feministische Sprachwissenschafterinnen belegten in Untersuchungen – ähnlich wie im Deutschen –, dass 'man' und 'he/ his' pseudo-generisch und nicht geschlechtsneutral verwendet werden (vgl. Miller/ Swift 1980). Das Englische gehört – im Gegensatz z.B. zur deutschen Sprache – zu den sog. genus-armen Sprachen. Es gibt viele Personenbezeichnungen, die das Geschlecht der Person neutral erscheinen lassen. Und dennoch: "director" oder "secretary" werden nach ihrem sozialen Geschlecht interpretiert, d.h. je nachdem, welches Geschlecht tatsächlich in der Überzahl im jeweiligen Beruf vertreten ist. Die am häufigsten vorkommenden Vertreter/innen einer bestimmten Gruppe werden assoziiert.

Geschlechtergerechter Sprachgebrauch im Englischen:

Zusätzlich zu den bereits weiter oben genannten Richtlinien für die deutsche Sprache:

- Neutrale Referenzen anstelle von Stereotypen verwenden, z.B. "woman" statt "lady"; "Ms" statt "Mrs/ Miss" (da sie Frauen in Abhängigkeit von Männern darstellen und auch keine männlichen Entsprechungen haben).
- Alternativen zu pseudo-generischem "he/ him/ his" verwenden.

Französisch

Das Maskulinum ist in der französischen Sprache das dominierende Genus, das abhängige Satzteile determiniert. Der Gebrauch des sog. "generischen" Maskulinums bewirkt, dass die normale Gemischtgeschlechtlichkeit und das Männliche zusammen fallen, wodurch das Männliche zur Norm und das Weibliche zum Ab-Normalen wird. Das Französische bietet mehrere Möglichkeiten an, das Geschlecht der handelnden Personen sichtbar zu machen. Besonders geeignet für einen geschlechtergerechten Gebrauch sind genusneutrale (épicène-) Suffixe wie "-iste, -louge, -graphe", die lediglich Artikelwechsel erfordern. Die Anhängung von "-esse" wird meist als herabsetzend denotiert.[56]

[56] vgl. dazu Lenz-Johann, Mayerhofer 1999, S. 82 f. und Bierbach, Ellrich 1990

Italienisch

Möglichkeiten zur geschlechtergerechten Berufsbezeichnungen: Anhängen der Siffixe -essa und -trice, oder der Endungen -a, -tora, -sora, -era; Vorsetzen des weiblichen Artikels vor Bezeichnungen, die eine idente weibliche und männliche Form aufweisen. Vermeidung der Anrede "Signorina", für die es auch kein männliches Pendant gibt, und Verwendung von "Signora" und der männlichen Form "Signore".

Spanisch

Im Unterschied zum Deutschen ergibt sich das Subjekt oft aus der Endung des Verbs und muss nicht explizit genannt sein. D.h. die Endung gibt an, dass es sich um die dritte Person Singular handelt, aber nicht, ob "sie" oder "er", "ella" oder "él" gemeint ist. Dies ergibt sich aus dem Kontext. Bei aus dem Zusammenhang gerissenen oder isolierten Sätzen (wie sie oft bei Grammatikübungen vorkommen), liegt es im Ermessen der Übersetzenden, eine weibliche oder männliche Form zu verwenden. Übersetzen Sie als Lehrerin oder Lehrer auch mit einem weiblichen Subjekt (sie)! Zum Beispiel: "Cena a las ocho." = "Sie/ Er isst um acht Uhr zu Abend." Die Verwendung des "generischen" Maskulinums ist wie in den weiter oben behandelten Sprachen auch im Spanischen problematisch. Vermeiden Sie es daher.

Sprache in den Naturwissenschaften

Die Naturwissenschaften zählen landläufig zu den 'harten'[57], 'objektiven' Wissenschaften, die mit Fakten umgehen und von subjektiven Einflüssen frei bzw. kaum berührt sind. Dennoch kommt es auch bei der Beschreibung 'harter Fakten' auf die Wahl der Worte und Bilder an – die von Menschen getroffen wird und daher nicht objektiv sein kann. Aussagen wie diese: "Einen Höhepunkt mütterlicher Fürsorge haben die Samenpflanzen erreicht"[58] vermitteln: Pflanzen kennen 'Fürsorge' als Kategorie; Fürsorge ist mütterlich; die Tatsache, dass Samen innerhalb einer Frucht heranreifen, bedeutet mütterliche Fürsorge bzw. der Höhepunkt mütterliche Fürsorge ist das Bereitstellen eines Ortes zur Samenreifung (Böhme 2001, S. 38).

Gesprächsverhalten

In der Schule ist Kommunikation von zentraler Bedeutung. Deshalb ist es besonders wichtig, sich das Gesprächsverhalten von Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen. Die bei

[57] Diese Wortwahl bei der Einteilung in 'harte' und 'weiche' Wissenschaften ist ebenfalls eine Form des "doing gender", die mit dazu beiträgt, Frauen aus bestimmten Bereichen – in diesem Fall eben naturwissenschaftlich-technischen – herauszuhalten.

[58] In: Straßburger: Lehrbuch der Botanik. Gustav Fischer Verlag, Stuttgart [33]1991, zit. nach: Böhme 2001, S. 38

verschiedenen Untersuchungen zum Gesprächsverhalten von Frauen und Männern gewonnenen Einsichten – die im Kapitel "Interaktions- und Kommunikationsstrukturen" näher beleuchtet werden – lassen sich auch auf Mädchen und Buben im Klassenzimmer anwenden. Damit ist nicht gemeint, dass alle Mädchen bzw. alle Buben sich so verhalten wie beschrieben, sondern, dass es traditionelle Rollenzuschreibungen und –erwartungen gibt, welche sich auch im Verhalten von Kindern und Jugendlichen wiederfinden. Ein weiterer wichtiger Faktor bei der Beobachtung des Gesprächsverhaltens von Mädchen und Buben scheint auch das Alter zu sein. Die Unterschiede scheinen mit zunehmendem Alter zu wachsen – ein Zusammenhang zwischen Anpassung von Mädchen an die traditionelle Frauenrolle und beginnender Pubertät scheint evident.

7 Schulbuchanalysen

Bedeutung von Schulbüchern

Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien kommt bei der Analyse des heimlichen Lehrplans eine vorrangige Rolle zu. Sie stellen ein wichtiges Medium schulischer Sozialisation dar. Durch das fachliche Wissen, das sie präsentieren, vermitteln sie, was als gesellschaftlich relevant erachtet wird. Sie stellen bestimmte Realitätsbereiche in der Schule dar (und andere nicht) und konstruieren somit Wirklichkeit. Darüber hinaus transportieren sie Werte und Normen. Und es werden in ihnen explizit oder implizit Aussagen über Geschlechterverhältnisse getroffen.

Bildungsinhalte sind nach den Erfahrungen der Mehrheitsgesellschaft geprägt. Lange Zeit hindurch war die in den Schulbüchern vermittelte Geschichte eine von Männern über Männer geschriebene Herrschafts- und Kriegsgeschichte. Das Leben von "kleinen Leuten" wurde ebenso wenig thematisiert wie das Leben von Menschen, das aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit, ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Religion etc. unterschiedlich zur Dominanzkultur verläuft. Alltags- und Sozialgeschichte haben erst in den letzten Jahren Eingang in die Schulbücher gefunden. Das bedeutete aber nicht, dass damit automatisch das Leben von Frauen differenziert in den Blickpunkt rückte (vgl. Markom u.a. 2007; Rattensberger 2005).

Fragen eines lesenden Arbeiters

Wer baute das siebentorige Theben?
In den Büchern stehen die Namen von Königen.
Haben die Könige die Felsbrocken herbeigeschleppt?
Und das mehrmals zerstörte Babylon –
Wer baute es so viele Male auf? In welchen Häusern
des goldstrahlenden Lima wohnten die Bauleute?
Wohin gingen an dem Abend, wo die Chinesische Mauer fertig war
die Maurer? Das große Rom
ist voll von Triumphbögen. Wer errichtete sie? Über wen
triumphierten die Cäsaren? Hatte das vielbesungene Byzanz
nur Paläste für seine Bewohner? Selbst in dem sagenhaften Atlantis
brüllten in der Nacht, wo das Meer es verschlang
die Ersaufenden nach ihren Sklaven.
Der junge Alexander eroberte Indien.
Er allein?

Cäsar schlug die Gallier.
Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?
Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte
untergegangen war. Weinte sonst niemand?
Friedrich der Zweite siegte im siebenjährigen Krieg. Wer
siegte außer ihm?
Jede Seite ein Sieg.
Wer kochte den Siegesschmaus?
Alle zehn Jahre ein großer Mann.
Wer bezahlte die Spesen?
So viele Berichte.
So viele Fragen
Bert Brecht (1939)

Das gänzliche Fehlen von Frauen (ohne dass das den meisten Menschen auffallen würde) kann als Anlass genommen werden, um sich aktiv damit auseinander zu setzen und eine Umschreibung vorzunehmen (siehe dazu weiter hinten).

Nicht nur literarische Texte, auch Schulbücher transportieren einen „heimlichen Lehrplan“ der Geschlechtererziehung: „Nach der Zählung der Darstellungen von Männern und Frauen auf den Abbildungen [des Latein-Lehrbuchs von Kautzky u.a.: ‚Medias In Res’] wird festgestellt, dass 334 abgebildeten Männern nur 127 Abbildungen von Frauen gegenüberstehen. Da in der patriarchalischen Gesellschaft der Antike Männer eine übergeordnete Rolle übernahmen, zumindest wird uns das durch die uns erhaltenen Texte überliefert, mag es vielleicht logisch erscheinen, dass auch mehr Darstellungen von Männern existieren als von Frauen. Doch auch wenn die historischen Abbildungen weggelassen werden und nur die modernen, extra für das Buch angefertigten Comics betrachtet werden, steht es immer noch 237 zu 93 für die Männer“ (Peyrer-Heimstätt 2010, S. 6).

Lehrmaterialien, Texte und Bilder können mit folgenden Fragestellungen analysiert werden:

- (Wie oft) kommen die verschiedenen Geschlechter, Ethnien, Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen, ... in Text und Bild vor?
- Macht die in den Büchern verwendete Sprache sichtbar, ob mit einer Bezeichnung ausschließlich Männer oder Männer und Frauen gemeint sind, beispielsweise, wenn im Geschichtebuch von Arbeitern, Bürgern, Revolutionären,... die Rede ist? Werden die Mädchen explizit durch Formulierungen wie "Welche Schülerin, welcher Schüler ..." angesprochen?
- Werden Behinderte, Lesben, Schwule, Transgenderpersonen, MigrantInnen,... in angemessener Weise – ohne Stereotypisierungen, Kulturalisierung, Ethnisierung – sprachlich sichtbar gemacht (vgl. BMASK 2010)?
- Gibt es sprachliche Bezeichnungen für jeweils nur ein Geschlecht (z.B. Karrierefrau, Staatsmann, Wiedereinsteigerin,...)? Aus welcher Perspektive wird gesprochen bei Be-

griffen wie „Doppelverdienerin“, „Frauenstimmrecht“? Wer wird hier als Norm angenommen, wer wird addressiert?

- Finden Geschlechterverhältnisse durchgängig Berücksichtigung oder wird stattdessen das "Frauenthema" zu einem Randkapitel (z.B. "Frauen und Karriere", "Frauen und Vereinbarkeit", "die durchschnittliche Arbeitslosenrate im Jänner 2005 betrug 5,8%, die der Frauen 7,6%")?
- Werden Alleinerzieher/innen und Frauen ohne Kinder dargestellt? Mit welchen Wertungen sind solche Darstellungen verbunden?
- Wird die Norm der Heterosexualität (Heteronormativität) in Frage gestellt, werden Frauen, die mit Frauen bzw. Männer, die mit Männern zusammen leben, dargestellt? Wird LGBTQI – lesbian, gay, bisexual, transgender, questioning/ queer, intersex – thematisiert?
- Bei Prozentangaben bzw. Statistiken: Was ist die Bezugsgröße, was ist 100%? In der Aussage "Frauen verdienen durchschnittlich 30% weniger als Männer" ist die Gesamtanzahl aller Männer gleich 100%. Im Gegensatz dazu ist in der Aussage "Männer verdienen durchschnittlich um ca. 43% mehr als Frauen" die Gesamtzahl aller Frauen 100%! Wie bewerten Sie diesen Unterschied? Wo wird mit absoluten, wo mit relativen Zahlen gearbeitet, wo wird umschrieben?
- Bilder von erfolgreichen/ bedeutenden Frauen und Männern:
  - Wie viel Prozent der dargestellten Frauen und Männer lächeln?
  - Aus welchen Kontexten stammen die Bilder; in welchen Situationen wurden sie fotografiert?
  - Welche Gegenstände, Kleidungsstücke, Körperhaltungen,... weisen auf die "klassische" weiblich-männliche Rollenverteilung hin?
  - Durch welche Attribute (Kleidung, Gestik, Mimik, ...) wird Erfolg ausgedrückt?
- Welche Eigenschaften, Verhaltensweisen, Hobbies werden den verschiedenen Geschlechtern zugeordnet (ruhig, stark, besonnen, technisch begabt, risikoreich, anlagefreudig, durchsetzungsfähig, fürsorglich, erfolgreich,... Sport, Lesen, Musik,...)?
- Wenn es um Erfindungen, Kunstwerke, historische Persönlichkeiten, berühmte Wissenschafter/innen bzw. Vertreter/innen der jeweiligen Profession, das Leben zu anderen Zeiten und in anderen Kulturen geht: werden gleichermaßen die Leistungen von Frauen wie Männern sichtbar gemacht?
- Wie oft werden die verschiedenen Geschlechter bei welchen Tätigkeiten dargestellt: wer übt welche Freizeitaktivitäten aus, wer hat welche Berufe und beruflichen Positionen inne, wer ist für den Bereich Haushalt, Beziehungen, für das Schaffen einer angenehmen Atmosphäre, Technik,... zuständig, wer gibt wofür Geld aus, wie viel (Innen- und Außen) Raum wird wem zugestanden? Werden Frauen wie Männer im Wirtschaftsleben, in Leitungsfunktionen, als Verhandler/innen, technisch kompetent,... gezeigt?[59]

[59] Bei der Darstellung von Berufen werden zunehmend Frauen als „policewoman“, Computerspezialistin, Ärztin, Mechanikerin usw. dargestellt; Männer als z.B. Krankenpfleger fehlen weitgehend noch (vgl. Hofer 2009; Grossteiner 2010)

- ► Werden geschlechtsspezifische Ungleichheiten und Benachteiligungen (bei Einkommen, Besitz, Machtpositionen, Beteiligung an der sog. Reproduktionsarbeit,...) sowie deren Ursachen aufgezeigt und thematisiert?
- ► Wie kommen in Österreich lebende Mädchen/ Frauen aus anderen Kulturen und deren Lebenssituation vor? Kommt es zu einer realitätsgerechten und differenzierten Darstellung des Geschlechterverhältnisses in anderen Ländern?
- ► Werden die Leistungen von einzelnen Frauen in Musik, Philosophie, Mathematik, etc. sichtbar gemacht und auch Gründe angegeben, warum so wenig Frauen "berühmt" sind?

Der bemüht, aber nicht durchgängig eingesetzte gendersensible Sprachgebrauch (siehe dazu Kapitel „Sprache“) in Schulbüchern kann aber auch ungewollt neue Probleme verursachen: „Wie knifflig der personengerechte Sprachgebrauch in der Mathematik ist, soll anhand eines Beispiels aus dem MatheBuch erläutert werden: ‚Drei Schüler aus der 2A-Klasse haben die Hausübung nicht gemacht. Berechne ihren prozentuellen Anteil, wenn die Klasse insgesamt 24 Schülerinnen und Schüler hat! Mit wie viel Prozent Erwartung erwischt die Lehrperson einen Schüler ohne Hausübung, wenn sie einen Schüler aufruft?’ (Dorfmayr u.a. 2006, S. 222, Bsp. 1123) Durch die inkonsequente Verwendung der geschlechtssensiblen Sprache ist das Beispiel nicht lösbar. Im zweiten Teil wird nach einer Prozentangabe gefragt, welche sich nur auf die Schüler bezieht. Da aus dem Text jedoch nicht hervorgeht, wie viele Schüler die 2A-Klasse insgesamt hat, kann dies aus den vorhandenen Angaben nicht berechnet werden“ (Platt 2010, S. 14f.).

Tipps:

- "Wer findet ...?":

  Selten wird in einem Mathematikschulbuch eine Mathematikerin erwähnt, bei Naturwissenschafterinnen fällt gerade noch Marie Curie ein, ja und bei den Komponistinnen, da gab's doch ... Warum nicht einmal Referate oder Projektarbeiten vergeben, bei denen die Schüler/innen nach berühmten Frauen im jeweiligen Fach recherchieren und diese anschließend vorstellen? Dass hier gezielt nach Frauen gesucht werden soll, liegt daran, dass "berühmte" Männer ohnehin in den Schulbüchern vorkommen und den Schülerinnen und Schülern daher stärker präsent sind. Alternativ dazu könnte auch der Arbeitsauftrag vergeben werden, dass jede Schülerin und jeder Schüler eine Frau und einen Mann suchen, deren Lebensgeschichten sie beeindrucken. Peggy Orenstein beschreibt, wie in ihrer Klasse 12-jährige Schüler/innen ihres Kurses zu afroamerikanischer Geschichte dramatische Monologe über je eine afroamerikanische Frau und einen afroamerikanische Mann aufführen (Orenstein 1996, S. 255 f.). Die Lehrerin begründet, warum jeweils eine Frau und ein Mann vorgestellt werden müssen: Als die Schüler/innen noch wählen konnten, hatten sich die Mädchen entweder eine Frau oder einen Mann ausgesucht, die Buben hatten jedoch immer einen Mann gewählt. Durch die zusätzliche Vorgabe war es auch den Buben möglich, sich mit dem Leben von Frauen zu beschäftigen, und es wurden nun Männer als Frauen ausgewogen präsentiert.

  Die Schüler/innen können mit Quellenhinweisen unterstützt werden:

„Pionierinnen der Frauenbewegung - Frauen in der Politik“:
http://www.demokratiezentrum.org/de/themen/genderperspektiven/pionierinnen/

Kalenderblätter „ErfinderInnen, ForscherInnen und EntdeckerInnen“:
http://www.eduhi.at/go/loading.php?artikel_id=114482&id=248764

- Formulieren von Beispielaufgaben z.B. in mathematischen Textbeispielen, die unterschiedliche Diversitätsdimensionen beinhalten:

  „Jeden Mittwoch besucht Gülsen seine Oma im PensionstInnenwohnheim. Dort trifft er Sascha und Kerstin. Sascha kommt jeden zweiten Tag zu Besuch, Kerstin nur alle 10 Tage. Nach wie vielen Tagen treffen sich alle drei Kinder zum ersten Mal wieder?“ (Platt 2010, S. 15)

  „Thomas und sein Lebensgefährte Ephraim sind stolz auf ihre erste gemeinsame Wohnung und den dazugehörenden Garten. Da sie diesen individuell gestalten wollen, haben sie ein dreieckiges Blumenbeet angelegt. Die beiden kürzeren Seiten haben eine Länge von 6 bzw. 8 Metern und schließen einen rechten Winkel ein. Zeichne eine Skizze im Maßstab 1:100 in dein Heft und gib die Länge der dritten Seite, sowie die Größe der fehlenden Winkel an.“ (ebd., S. 16f.)

  „Der neue Verkäufer im Eisgeschäft stammt aus Afrika und ist 36 Jahre alt. 4/9 seines Lebens hat er in seiner Heimat verbracht, 2/6 in San Fransisco. Seit 8 Jahren lebt der Mann in Österreich. Auf welchem Kontinent hat er am Längsten gewohnt?“ (ebd., S. 17)

  „Sandras Freund Tibor ist blind. In einer Fernsehsendung hat er gehört, dass es verschiedene besondere Vierecke gibt. Er möchte gerne wissen, wie diese aussehen und bittet Sandra, ihm die einzelnen Figuren möglichst genau zu erklären. Hilf Sandra bei dieser Aufgabe: a) Gib für jedes besondere Viereck drei spezielle Eigenschaften an. b) Versuche eine Gruppeneinteilung für besondere Vierecke zu machen.“ (ebd. S. 18)

- Anstatt Unterrichtsmaterialien unhinterfragt zu verwendet, sollten diese auf Rollenstereotype hin analysiert werden. Sie können – dort wo nötig – auch mit den Schülerinnen und Schülern umgeschrieben werden.

  Das anfangs zitierte Gedicht "Fragen eines lesenden Arbeiters" von Bert Brecht könnte beispielsweise auf das Fehlen von Frauen hin untersucht und verändert werden. Brigitte Dehne hat diese Aufgabe in der Lehrer/innen-Fortbildung gestellt und dabei unter anderem folgendes Gedicht erhalten (Dehne 1992, S. 77 f.):

Fragen lesender Frauen

Wer baute das siebentorige Theben?

In den Büchern stehen die Namen von Königen.
Und wo sind die Königinnen?
Die Prophetinnen? Die Priesterinnen?
Wer hat sie vertrieben?
Da haben sie Felsbrocken herbeigeschleppt!
Wer hat ihnen Wasser gebracht, das Essen bereitet?
Wer hat die Schrammen und Wunden versorgt?
Und das mehrmals zerstörte Babylon,
Wer baute es so viele male auf?
Aber wer zerstörte es eigentlich?
In welchen Häusern
Des goldstrahlenden Lima wohnten die Bauleute?
Wohnten sie dort allein?
Was war mit ihren Familien?
Wohin gingen an dem Abend,
wo die chinesische Mauer fertig war,
die Maurer? Ins Bordell?
Das große Rom
ist voll von Triumphbögen. Über wen
triumphierten die Cäsaren?
Wer beweinte die Toten?
Bei wem blieben die Kinder?
Wer zog die künftigen Krieger heran?
Hatte das vielbesungene Byzanz
nur Paläste für seine BewohnerInnen?
Selbst in dem sagenhaften Atlantis
brüllten in der Nacht, wo das Meer es verschlang,
die Ersaufenden nach ihren Müttern.
Der junge Alexander eroberte Indien.
War die Mutter daran Schuld?
Cäsar schlug die Gallier.
Wem musste er sich beweisen?
Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte
untergegangen war. Hat er auch mal mit
seiner Frau geweint?
Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg.
Um welchen Preis?
Wer zählte die Kreuze?
Immerzu Siege. Wer kochte den Leichenschmaus?
Alle zehn Jahre ein großer Mann.

Auf wessen Kosten?

So viele Berichte,
So viele Vergessene.

8 Medienkompetenz

Unterschiede im Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen

Das Mediennutzungsverhalten von Mädchen und Buben ist unterschiedlich, wie bereits in zahlreichen Studien erforscht wurde. So zeigt beispielsweise die JIM-Studie 2009[60], dass schon die Besitzverhältnisse zwischen Buben und Mädchen unterschiedlich sind. Im Bereich der tragbaren bzw. TV/PC-Spielkonsolen stellt sich der Geschlechterunterschied z.B. folgendermaßen dar: 52% bzw. 56% der Buben besitzen Spielkonsolen, wohingegen sich nur 43% bzw. 33% der Mädchen im Besitz solcher Unterhaltungsgeräte befinden. Im Bereich der Digitalkameras dreht sich das Verhältnis dagegen um: 63% der Mädchen besitzen eine Digitalkamera, aber nur 41% der Buben. In bezug auf Handy- bzw. Computerbesitz sind die Unterschiede weniger groß: So besitzen Mädchen beispielsweise etwas häufiger (97%) Handys als Buben (93%), hingegen nennen Buben vermehrt (77%) einen Computer oder Laptop ihr Eigentum als Mädchen (72%).

Bezüglich der Nutzungsfrequenz von Computer und Internet haben Mädchen mit 91% Buben mit 89% erstmals überholt. Womit sich Mädchen und Buben in dieser Zeit am Computer inhaltlich beschäftigen geht tendenziell in unterschiedliche Richtungen: Obwohl der kommunikative Bereich generell einen sehr hohen Anteil hat, nutzen Mädchen das Internet um mehr zur Kommunikation (42% Buben, 52% Mädchen). Der auffallendste Unterschied im Nutzungsverhalten findet sich im Bereich der Online-Spiele wieder: Mädchen und junge Frauen nutzen nur jede 12. Minute ihrer Onlinezeit zum Spielen im Netz, indessen verwenden Buben und junge Männer jede 4. Minute ihrer Zeit im Internet fürs Onlinespiel (24% zu 8% Nutzung).

Betreffend der Handynutzung lassen sich die kommunikativen bzw. spielerischen Geschlechtertendenzen ebenfalls wiederfinden: Mädchen bekommen und verschicken mehr SMS (88% Empfang bzw. 85% Versand) als Buben (77% Empfang bzw. 72% Versand), andererseits nutzen Buben – im Vergleich zu Mädchen – Handys vermehrt zum Spiele spielen (19% zu 12%).

Die Unterschiede in der Quantität der Mediennutzung sind aus Geschlechterperspektive nicht nur in Bezug auf Handy und Computer/Konsolenspiele, sondern auch bezüglich Büchern

[60] Langzeitstudie seit 1998 aus der Bundesrepublik Deutschland zum Medienverhalten 12- bis 19-Jähriger mit 1200 Befragten. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009): JIM 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland. Stuttgart

hervorzuheben: Buben verwenden Computer/Konsolenspiele wesentlich häufiger als Mädchen (53% zu 17%). Mädchen beschäftigen sich etwas mehr mit Handies als Buben (92% zu 84%) und wesentlich zahlreicher ist die Beschäftigung von jungen Frauen mit Büchern als dies junge Männer tun (52% zu 29%).

Aspekte gendersensibler Medienkompetenzförderung

Durch die aktuellen Ergebnisse von Mediennutzungsforschungen wird klar sichtbar, dass es sowohl in Bezug auf die verwendeten Medien, als auch im Hinblick auf Nutzungsintensität und Stile sowie Inhalte teilweise gravierende Unterschiede zwischen Buben und Mädchen gibt. Diese Differenzen spiegeln sich natürlich nicht in der individuellen Medienkompetenz jedes einzelnen Buben oder jedes einzelnen Mädchens wieder, aber für Pädagoginnen und Pädagogen gilt es diese Verschiedenartigkeit der Nutzungstendenzen bezugnehmend auf die Verwendung von Medien im Unterricht zu bedenken, um gendersensible Angebote setzen zu können. Denn die durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen geprägten Lebens- und Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen stellen – gerade in Bezug auf Medien und Mediennutzung – die Grundlage der Medienkompetenzförderung im System Schule dar. Daher nennen Renate Luca und Stefan Aufenanger (2007b) entsprechend der aktuellen Nutzungserkenntnisse u.a. die folgenden Aspekte als grundlegend für gendersensible Medienkompetenzförderung:

- „Technisches Know-How repräsentiert nur einen Teil von Medienkompetenz. Medienpädagogische Maßnahmen in diesem Bereich sind insofern als notwendig, aber nicht als hinreichend zu bewerten. (...) Es geht eher darum, die Nutzungsvielfalt für beide Geschlechter anzustreben und die Orientierung auf das Know-how der Bedienung um analytische, reflexive und kognitive Dimensionen zu erweitern.“ (ebd., S. 5f.) Somit kann zwar das Wissen um den technischen Umgang mit unterschiedlichen Medien als notwendiger Teil der Medienkompetenz gesehen werden, jedoch zählen auch noch andere wichtige Elemente zur Medienkompetenz (siehe Kompetenzbereiche weiter unten). Jugendliche sollten dementsprechend geschlechtersensibler Raum und Anregung zur Kompetenzaneignung in allen Kompetenzbereichen geboten werden.

- „Alle Medien sollten entsprechend ihrer Nutzungsbedeutung medienpädagogisch aufgegriffen werden. Dabei sollte der Aspekt, der unter dem Begriff der Medienkonvergenz gefasst wird, also die Zusammenhänge verschiedener Medien in der Mediennutzung stärkere Berücksichtigung finden.“ (ebd., S. 6)

- „Die symbolische Zuordnung von Geschlecht im Umgang mit Technik zementiert die traditionelle Geschlechterordnung insofern, als Jungen dies als ihre Domäne ansehen und in der Interaktion mit Mädchen ihre tatsächliche, häufig nur ihre vermeintliche, Vormachtstellung behaupten wollen. Für Praxisprojekte zur Medienkompetenzförderung bedeutet dies einerseits, im Wissen um solche Zusammenhänge an den Interessen der Jugendlichen anzuknüpfen und phasenweise z.B. in monoedukativen Settings zu arbeiten, um den Interessen der Jugendlichen gerecht zu werden. Gleichwohl ist es anzustreben, die Grenzen

zu erweitern und mit Neuem und dem Anderen zu experimentieren. Auf diese Weise können begrenzte Handlungsräume und –perspektiven wahrgenommen und überwunden werden.“ (ebd.)

Insofern gilt es zur Förderung der Medienkompetenz aus gendersensibler Perspektive sowohl das Spektrum der benutzten Medien so breit wie möglich zu streuen und als auch einen kombinierten Medieneinsatz zu forcieren, um Schülerinnen und Schülern komplexe Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Hinweise für eine gendersensible Praxis in der Medienkompetenzförderung

Gendersensible Medienkompetenzförderung bedeutet mit einer breiten Definition von Medien und Medienkompetenz zu arbeiten. Daher gilt es in den verschiedenen Bereichen der Medienkompetenz – angefangen von Medienwissen, über Medienkritik bis zur Nutzung und Gestaltung von Medien – einen geschlechtersensiblen Fokus einzunehmen. Folgende Hinweise für eine geschlechtersensible Praxis können als Orientierungsrahmen und Anregungen in diesen einzelnen Feldern der Medienkompetenzförderung dienen:

„Kompetenzbereich Medienkunde/Medienwissen (kognitive Dimension):

- Prävention und Kompensation sozialisationsbedingter Defizite von Mädchen und Jungen
- Ermöglichung monoedukativer Praxis zur Schaffung von ‚Freiräumen’
- Berücksichtigung der Vorbildfunktion von PädagogInnen bzw. Workshopleitung
- Berücksichtigung der Verknüpfung von Mediensystemen und –strukturen mit politischen Machtkonstellationen und deren Geschlechterimplikationen[61]
- Realisierung der und Sensibilisierung für die Widerspiegelung der symbolischen Geschlechterordnung in der präsentativen (nicht sprachlichen) Symbolik der Medien[62]

[61] Ein Beispiel für eine solche geschlechterspezifische Verknüpfung sind die aktuellen Modelshows im TV und die gesellschaftlichen Anforderungen an das Aussehen von Mädchen und jungen Frauen [Anmerkung B.T.].

[62] Dazu zählt beispielsweise die Wahrnehmung und Reflexion der impliziten Zuweisung von Haus- und Reproduktionsarbeit – und damit eine Reproduktion traditioneller Geschlechterrollen – in aktuellen Fernsehserien.

Kompetenzbereich Medienkritik (analytisch-ethisch-reflexive Dimension):

- Analyse von Geschlechterstereotypisierungen in den Medien; gezielter Einbezug solcher Beispiele, die die Stereotypen überwinden, unterbrechen, negieren. Analyse der Geschlechterordnung
- Aufspüren diskriminierender Geschlechterdarstellungen; sensibilisieren für sexistische Darstellungen und Machtkonstellationen in Beziehungen
- Reflexion der Erfahrungen, Erlebnisse und Nutzungsgewohnheiten

Kompetenzbereich Mediennutzung:

- Akzeptanz heterogener Interessen- und Bedürfnislagen
- Eröffnen alternativer Wahrnehmungs- und Erlebnisräume jenseits der Geschlechtergrenzen
- Ermöglichung monoedukativer Praxis zur Schaffung von Freiräumen
- Sensibilisierung für interaktive Praktiken der Herstellung der Geschlechterordnung: z.B. Vermeidung der Hierarchisierung der Interessen- und Bedürfnisselagen: z.B. ‚Sport' sei wichtiger als ‚Soaps'

Kompetenzbereich Mediengestaltung:

- Akzeptanz heterogener Interessen- und Bedürfnislagen
- Ermöglichung monoedukativer Praxis zur Schaffung von Freiräumen und zum Experimentieren mit Selbstentwürfen
- Schaffen von Artikulationsmöglichkeiten für heterogene Interessenlagen im Sinne politischer Bildung" (Luca u.a. 2007b, S.196f.)

Praktische Beispiele, Tipps und Links

► LAN-Party für Mädchen

Lan-Parties (LAN = Local Area Network) – also kollektive Computerspielsessions über ein lokales Netzwerk – werden traditioneller Weise hauptsächlich von Buben besucht. Obwohl eine solche Veranstaltung auf den ersten Blick nichts im schulischen Kontext zu suchen hat, nennt Marco Fileccia, Lehrer für Biologie, Informatik, Politik und Sozialwissenschaften an einem deutschen Gymnasium, die Steigerung der Identifikation mit der Schule durch die Schüler/innen, die Sichtbarmachung von Technikkompetenz, die hohen sozialen Anforderungen an die Teilnehmenden sowie die Nähe zur Lebenswirklichkeit der Jugendlichen als vorrangige Gründe, um sich als Lehrer/in und als Schule auf ein solches Experiment einzulassen. Die Organisation einer solchen Veranstaltung nur für Schülerinnen ermöglicht Mädchen sowohl den Zugang zu einer vornehmlich männlichen Domäne als auch die Möglichkeit der Technikkompetenzförderung durch die Beschäftigung mit dem Aufbau von Computer-Netzwerken. Einen Bericht aus der Praxis finden Sie unter www.lehrer-online.de/

- fe|male - Partizipative und gendersensible Gestaltung technologieunterstützter Lernszenarien

  In diesem in Österreich initiierten aber international besetzten Projekt sollten Schülerinnen und Schüler für neue Technologien begeistert werden. Neben der Untersuchung und Entwicklung gendersensibler Lehrangebote war das vorrangige Ziel sowohl Mädchen als auch Buben für Web 2.0-Anwendungen unter der Berücksichtigung ihrer individuellen Ausgangsbedingungen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu begeistern. Der Erfolg ist beispielsweise in den Kurzfilmen der Schüler/innen des BG und BRG Rahlgasse zum Thema „Menschenrechte“ sichtbar. http://www.ahs-rahlgasse.at

- Ausgewählte Themensammlungen:

  Auf dem von education highway und dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur erstellten österreichischen Schulonlineportal www.schule.at finden sich Themensammlungen mit aktuellen Informationen, Links und Projektdarstellungen zu verschiedenen Themen. In Bezug auf Neue Medien können vor allem die Themenkomplexe „Gender und E-Learning“ sowie „Computerspiele + Gender“ als Anregungen empfohlen werden.

  Siehe www.schule.at → Themen → „Gender und E-Learning“ und „Computerspiele + Gender“

Leitfäden zur gendersensiblen Mediengestaltung

Die Gestaltung von Medien – seien es Websites oder auch Online-Module – erhält auch in Schule und Unterricht immer mehr Raum. Wie Medien gendersensibel gestaltet werden können, wird beispielsweise in folgenden Leitfäden beschrieben:

- Knoll, Bente u.a. (2006): *Blickpunkt Gender. Ein Leitfaden zur Mediengestaltung*. Hrsg: Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft, Wien; Download unter www.knollszalai.at/docs/KnollSzalai_blickpunktgender.pdf

- Knoll, Bente u.a. (2009): *Websites im schulischen Bereich. Anregungen für eine gendersensible Gestaltung*. Hrsg.: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien; Download unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/gendersensible_gestaltung_vo_18527.pdf?4dzgm2

- Mattern, Klaudia (2009): *Impulse zu Gender und Diversity im e-Learning. Praxisleitfaden zur Berücksichtigung von gender- und diversitygerechten Aspekten in Online-Bildungsangeboten.* Hrsg.: Alker, Ulrike / Weilenmann, Ursula; Abteilung für Gender & Diversity Management. FH Campus Wien, Wien; Download unter https://www.fh-

campus-
wien.ac.at/fileadmin/redakteure/FH_Campus_Wien/Gender_and_Diversity/Dokumente/e-Learning_Web.pdf

9 Berufsorientierung und Lebensplanung

> "Berufsorientierung (...) ist ein Prozess, der sowohl durch die Geschlechterverhältnisse und die widersprüchlichen Anforderungen, Möglichkeiten und Gefährdungen der Berufs- und Arbeitswelt bestimmt ist als auch dadurch, wie die Jugendlichen die vorgefundene Wirklichkeit wahrnehmen oder interpretieren, ob sie nur die Möglichkeit sehen, sich ihr anzupassen oder auch die Chance, auf die Arbeits- und Berufswelt im Sinne ihrer Interessen und Wünsche gestaltend Einfluss zu nehmen."[63]

Trotz Einführung der Koedukation und formal-rechtliche Angleichungen im Schul- und Ausbildungswesen kam es in den 70er- und 80-er-Jahren nicht zu einer deutlichen Verringerung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung[64]. Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung meint dabei zweierlei: einerseits die gesellschaftliche Aufteilung von unbezahlter Haus- und Reproduktionsarbeit versus bezahlter Erwerbsarbeit und andererseits den geschlechtsspezifisch segmentierten Arbeitsmarkt.

Der geschlechtsspezifisch segmentierte Arbeitsmarkt

Frauen sind in bestimmten Bereichen des Arbeitsmarktes mehr vertreten (z.B. im Dienstleistungsbereich, der Textilverarbeitung, dem pädagogischen Bereich – so lange die Kinder klein sind,...), in anderen Bereichen dagegen wenig (z.B. in technischen Bereichen). Der Arbeitsmarkt ist aber nicht nur nach Arbeitsfeldern geschlechtsspezifisch aufgeteilt, sondern auch innerhalb der einzelnen Arbeitsfelder zeigen sich je nach Macht- und Einflusspositionen Unterschiede: Frauen sind in leitenden (und damit auch besser bezahlten) Positionen auch im 21. Jahrhundert nach wie vor seltener anzutreffen. Dies gilt in der Privatindustrie ebenso wie im

[63] Lemmermöhle-Thüsing 1994, S. 61

[64] Zwar gibt es eine deutlich höhere Bildungsbeteiligung von Mädchen/Frauen (waren 1970 erst 34% der erfolgreich Maturierenden Frauen, so sind es 2007 bereits 58,2%, die Zahl von Frauen unter den Studienanfängerinnen und Studienanfängern betrug 2008/09 an den Universitäten bereits 58,5%), aber sowohl die Schultypen- als auch die Studienwahl fällt nach wie vor sehr traditionell aus. (Quelle: Statistik Austria (Hrsg.) (2010): Statistisches Jahrbuch. Wien 2010, S. 127, eigene Berechnung)

öffentlichen Sektor. So verwundert es nicht, dass das mittlere Nettoeinkommen unselbstständig beschäftigter Frauen 2007 nur 63,9% jenes der Männer betrug.[65]

In den drei beliebtesten Berufen der weiblichen Lehrlinge (Einzelhandelskauffrau, Bürokauffrau oder Friseurin) absolvieren etwa 48,1% der Mädchen ihre Lehre, während die beliebtesten "Männerberufe" (KFZ-Techniker, Installations- und Gebäudetechniker, Elektroinstallationstechniker) nur von 20,5% der männlichen Lehrlinge gewählt werden[66]. Das heißt, das Berufswahlspektrum von männlichen Jugendlichen ist erheblich breiter gestreut als jenes von Mädchen – oder anders ausgedrückt: die Interessensentwicklung von Mädchen erscheint eingeengter als die von Buben. Daten bezüglich der Wahl einzelner Ausbildungsgänge oder des Studiums zeigen ähnliche Tendenzen. Die Berufe, in denen Mädchen ausgebildet werden, sind meist schlechter bezahlt, gesellschaftlich geringer angesehen und beinhalten weniger Weiterbildungs- oder Aufstiegschancen. Damit wird das oben geschilderte Bild vom segmentierten Arbeitsmarkt neu reproduziert.

Die gesellschaftliche Aufteilung von unbezahlter Haus- und Reproduktionsarbeit versus bezahlter Erwerbsarbeit

Obwohl die Erwerbsbeteiligung von Frauen ansteigt[67], hat sich an der gesellschaftlichen (Nicht)Verantwortung von Männern für die unbezahlte Hausarbeit kaum etwas geändert: Frauen sind zuständig und tragen die Hauptverantwortung. So ergab eine aktuelle Untersuchung der Statistik Austria zur Frage „Wer erledigt die Aufgaben im Haushalt und in der Kinderbetreuung?“, dass z.B. 74% der Frauen von sich sagen, dass sie immer/normalerweise die täglichen Mahlzeiten kochen, hingegen sagen dass nur 4,9% der Männer von sich. [68]

Alle Jugendlichen planen für sich in der Regel ein Leben, das Beruf und Familie oder Partnerschaft einschließt. Und doch bedeutet dieser Wunsch für die verschiedenen Geschlechtergruppen Unterschiedliches: Buben, die sich auf einen "lebenslangen" Erwerbsprozess orientieren, zielstrebig Beruf und Karriere verfolgen, bleiben damit in der Norm als zukünftiger Ehemann oder Familienvater. Mädchen, die gleiches planen, geraten in den Konflikt zwischen Berufs- und Geschlechterrolle. Nur sie werden gezwungen, über Verzicht oder Doppelbelastung nachzudenken[69], nur für sie werden Erwägungen relevant, in denen das eine das andere ausschließt. Diese für Mädchen unumgänglichen Vereinbarkeitsüberlegungen spiegeln nicht die Wünsche von Mädchen wider, sondern ergeben sich aufgrund der Notwendigkeit gesell-

[65] Eigene Berechnungen; Quelle: Laut Statistik Austria (2010a), Kap. 9.05, S. 225 betrug das arithmetische Mittel beim Nettojahreseinkommen der Männer 22.773,00 €, jenes von Frauen 14.563,00 €.
[66] Wirtschaftskammer Österreich (2010): Lehrlingsstatistik 2009. Onlinepublikation; Download unter www.wko.at -> Bildung und Lehre
[67] Laut Statistik Austria (2010a), Kap. 7.04, S. 186, kontinuierlich von 30,4% (1971) auf 46,2% (2008).
[68] Statistik Austria (2010b)
[69] Siehe dazu auch Rüscher 2010

schaftlich widersprüchliche Anforderungen auf individueller Ebene zu lösen. Auswirkung dieses Konflikts ist, dass “Mädchen versuchen den gesellschaftlichen Erwartungen an eine Frau möglichst zu entsprechen und dies wirkt sich auf die Berufswahl aus“ (Zankl 2005, S. 3). Eine Berufswahl für einen "Frauenberuf" kann aus der Sicht von Mädchen jedenfalls einen Lösungsansatz für die Doppelbelastung darstellen: erscheint eine solche Wahl doch auf organisatorischer, auf emotionaler und auch auf fähigkeitsspezifischer Ebene eher mit der Haushalts- und Erziehungsarbeit vereinbar, als nichttraditionelle Berufe. Die gesellschaftlich – zumindest als relativ konfliktarm – suggerierte Vereinbarkeit zwischen Kinder und Karriere in „Frauenberufen“ entspricht allerdings oftmals nicht den realen Bedingungen. Beispielsweise ist der Beruf im Einzelhandel aufgrund ausgedehnter Öffnungszeiten mit Kinderbetreuungspflichten oftmals schwer vereinbar. Nicht zuletzt scheinen jedoch durch eine geschlechterrollenspezifische Berufswahl – nach wie vor – auch gesellschaftlich erwünschte Frauenrollen für Mädchen und junge Frauen erfüllbar zu sein.

Gendersensible Berufsorientierung und Lebensplanung

Jugendliche haben heute mehr Wahlmöglichkeiten als früher und sowohl Mädchen wie auch Burschen nützen diese vereinzelt auch. Ab und zu ist bereits ein Kindergartenpädagoge anzutreffen[70], über 18,3% jener, die 2009 eine Lehre als Maler/in und Anstreicher/in gemacht haben, waren Mädchen[71],... Weiterhin gilt aber auch, dass Kinder aufgrund ihrer Geschlechterzugehörigkeit bereits mit unterschiedlichen Vorerfahrungen in die Schule kommen und mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen/ Erwartungen/ Möglichkeiten konfrontiert sind.

Um nur ein paar Beispiele zu nennen:

- Erziehung ist großteils immer noch Frauensache (Kinder erleben bei nahen Bezugspersonen, im Kindergarten, in der Volksschule, dass primär Frauen für Versorgung/ Fürsorglichkeit/ Haushalt zuständig sind. So waren 2009 nur 11,9% der Alleinerziehenden[72] und nur 4,7% der Personen, die 2009 Kindergeld bezogen, Männer[73].

- Mädchen und Buben durchleben nach wie vor tendenziell unterschiedliche Sozialisationserfahrungen

[70] Laut Statistik Austria (2010e), S. 88, arbeiteten 2009/10 in Österreichs Kindergärten 314 Männer und 30.662 Frauen.
[71] AMS-Berufslexikon http://www.berufslexikon.at/berufsliste
[72] Laut Statistik Austria (2010c), S. 77, gab es 2009 in Österreich 154.100 alleinerziehende Mütter und 20.900 alleinerziehende Väter.
[73] Eigene Berechnungen; Statistik Austria (2010d)

- es gibt für Mädchen und Buben unterschiedliche berufliche Vorbilder (z.B. kaum Kindergärtner, wenige Technikerinnen,...)
- Kindern und Jugendlichen wird entsprechend ihrer Geschlechterzugehörigkeit unterschiedliches zugetraut (z.B. Interesse an Technik) und dies hat Auswirkung auf ihre praktischen Erfahrungsmöglichkeiten und ihre Selbsteinschätzung
- Eltern/ Umfeld (auch die eigene Peergroup) beeinflussen Jugendliche bei den Berufswahlentscheidungen oft in eher traditionelle und geschlechtsstereotype Richtungen
- eine Vereinbarkeitsleistung Beruf und Familie/ Kinder wird von Mädchen/ Frauen stärker erwartet als von Burschen/ Männern
- eine geschlechteruntypische Berufswahl zieht oftmals eine Infragestellung der Geschlechteridentität nach sich („das ist kein Beruf für ein Mädchen...“)
- Vorurteile von Seiten des Arbeitgebers/ der Arbeitgeberin und der Kollegen/ Kolleginnen gegenüber Mädchen/ Burschen in untypischen Berufen
- permanenter Druck durch ein "Bessersein-Müssen" in untypischen Berufen

Gendersensible Berufsorientierung hat keine Rezepte anzubieten. Viel mehr geht es darum, dass sich Lehrer/innen, die in der Berufsorientierung tätig sind, der Bedeutung der Kategorie "Geschlecht" bewusst sind, dass Berufsorientierung im Zusammenhang mit Lebensplanung gesehen wird und, dass jungen Menschen – jenseits von geschlechtsspezifischen Rollenklischees – eine Auseinandersetzung mit ihren Berufswünschen ermöglicht wird. Dies erfordert einen kontinuierlich stattfindenden Prozess.

Wo kann gendersensible Berufsorientierung und Lebensplanung ansetzen?

► Kontinuierliche Arbeit an Geschlechterrollen, z.B. in Form der Übung "Un/typisch Frau – Mann":

In vier Gruppen soll ein typisch weiblicher bzw. ein typisch männlicher bzw. ein untypisch weiblicher bzw. ein untypisch männlicher Lebensweg beschrieben werden. Dabei soll an eine Person im Alter von ca. 35 Jahren gedacht werden. Als Struktur werden verschiedene Stationen vorgegeben[74]:

[74] Leicht modifizierte Einheit, entnommen aus arbeitskreis "frau & schule" 1995, S. 96.

- Erfinden eines Vor- und Nachnamens
- Beschreibung der Kindheit
- Schulbildung
- Berufswahl
- Freizeitgestaltung
- Partner/innenwahl
- Wohnung/ Haus
- Zukunftswünsche

Anschließend können die vier Personen vor der Klasse präsentiert werden. Oder aber, jeweils eine Person aus einer Gruppe diskutiert in der Rolle der erfundenen Person in einer Art ‚Club II' oder ‚Im Zentrum' zum Thema "Sollen Mädchen und Buben für sie untypische Berufe wählen?". Eine Schülerin bzw. ein Schüler moderiert die Diskussion.

Alternativ dazu können auch Texte oder Bilder zum Thema "Wie ich mir einen Tag vorstelle, wenn ich 30 bin" produziert und dahin gehend ausgewertet werden, welche Berufe vorkommen, welche Rolle der Beruf, welche Rolle Beziehung, Haushalt, Freizeit etc. einnehmen.

► Vermittlung von Wissen zum geschlechtersegregierten Arbeitsmarkt und zu ‚Geschlecht' als Kategorie in der Bildungs- und Berufslaufbahn:

- Statistische Daten zum Arbeitsmarkt können in Form eines Quizes vermittelt werden. Unter http://www.noetep.at/frames/gendernow/gesebo/gesebo.php finden Sie zwei fertig zusammengestellte ‚Faktenquize'.
- Sie können einen Fragebogen zu Berufen und Ausbildungen auf Basis der Broschüre „Mädchen können mehr. Schritt für Schritt - Tipps für eine gelungene Berufswahl. " (AMS Österreich 2008) zusammenstellen und den Schüler/innen den Fragebogen zum Ausfüllen und die Broschüre[75] zur Recherche geben.

► Elternarbeit zum Thema „Berufswahl", da Eltern wichtige Partner/innen im Berufswahlprozess ihrer Söhne und Töchter sind:

[75] Download unter www.arbeitszimmer.cc/data_content/001_maedchen_koennen_mehr.pdf

- einen Elternabend gestalten, wo die Anwesenden für ihre Töchter bzw. ihre Söhne Berufswünsche sammeln – anschließend vergleichen, ob sich Unterschiede zeigen. Informationsmaterial mitnehmen[76]; ev. eine Referentin einer Beratungsstelle (s. Kontaktadressen) einladen; mit den Müttern und Vätern besprechen, wie sie ihre Kinder auch bei einer untypischen Berufswahlunterstützen können.
- Eltern von Mädchen ermutigen zusammen mit ihren Töchtern die Broschüre ‚Spurensuche'[77] zu bearbeiten: diese bietet Unterstützung für Eltern und ihre Töchter um gemeinsam die Stärken und berufliche Möglichkeiten von Mädchen zu erforschen.

► Alternative Berufs- und Lebensmodelle aufzeigen und Role Models in nichttraditionellen Berufen vorstellen:

- Frauen und Männer, die in untypischen Berufen arbeiten, in die Klasse einladen.
- Einen Film, der Menschen in untypischen Berufen vorstellt, in der Klasse zeigen. Im Film „Social Fighters"[78] werden z.B. 4 junge Männer in nichttraditionellen Berufen gezeigt, die Einblick in ihren beruflichen Werdegang und in ihren Berufsalltag geben.
- Mädchen können die Website www.jobs4girls.at besuchen. Dort zeigen 200 Berufsbiografien von Frauen, dass es eine Vielzahl von Berufen gibt, die für Mädchen interessant sein können.

► Praktisches Erfahrungslernen in nichttraditionellen Bereichen ermöglichen:

- Schülerinnen auf Mädchenberatungsstellen hinweisen. Dort werden Kurse angeboten, in denen Mädchen Technik und Handwerk ausprobieren können.
- Schülern die Möglichkeit geben Erfahrung in Hausarbeit zu sammeln und sich mittels praktischer Aufgaben Kompetenzen im Haushaltsbereich anzueignen. Der „Haushaltsparcour"[79] vermittelt spielerisch Wissen und Fertigkeiten in den Bereichen „Essen und Ernährung", „Wäschepflege", „Putz- und Reinigungsarbieten" sowie „Haushalts- und Alltagsplanung".

► Außerschulische Angebote ermöglichen: Die Initiativen „Girl's Day"/"Töchtertag" bzw. „BoysDay" bieten Jugendlichen die Möglichkeit nichttraditionelle Berufe und Berufsfelder persönlich vor Ort in Institutionen und Unternehmen kennen zu lernen[80].

► Die Entwicklung gesellschaftlicher Chancen(un)gleicheit thematisieren:

- Durch Biografien z.B. der ersten Malermeisterin, Mathilde Schwarzmann, oder der ersten österreichischen Ärztin, Gabriele Possanner von Ehrenthal, verdeutlichen, dass bestimmte Berufsmöglichkeiten erst erkämpft werden mussten und dass auch Berufe einem Wandel unterliegen (über Jahrhunderte war der Lehrberuf, der Beruf des Sekretärs oder Kaufmanns

[76] Dass es mehr Broschüren speziell für Mädchen gibt als für Burschen liegt daran, dass Frauen sich schon seit vielen Jahren für die Erweiterung des Berufswahlspektrums von Mädchen einsetzen während eine ähnliche Bewegung (von Männern) in Richtung Erweiterung des Berufswahlspektrums von Burschen erst am Anfang steht.

[77] Projekt MUT (Hrsg.) (^{3}2009): Spurensuche. Eine Entdeckungsreise durch die Berufsorientierung für Eltern und Töchter. Graz; Download unter www.mafalda.at/pics/3b54ed535e19c23ab91fab51e9bd13b2.pdf

[78] BMASK (Hrsg.) (2010): Social Fighters. Gratis zu bestellen unter http://www.sozialministerium.at

[79] Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (Hrsg.) (o.J.): Haushaltsparcour. Download unter http://www.neue-wege-fuer-jungs.de/

[80] Informationen bzw. Links zu den Angeboten in den einzelnen Bundesländern finden Sie unter www.schule.at → Themen → „Boy's Day", „Girl's Day" bzw. „Girl's Day im Bundesdienst"

v.a. Männersache). Nutzen Sie dazu auch die Internetseite http://wwwapp.bmbwk.gv.at/extern/women/index.htm, die einen Überblick über "Frauen und (Natur)Wissenschaft/ Technik" von der Antike bis heute bietet.

- Veranschaulichen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern die historische Entwicklung der ungleichen Zugangsmöglichkeiten von Männer und Frauen zum Bildungssystem. Lassen Sie die Schüler/innen erraten, zu welchem Zeitpunkt herausragende geschlechterspezifische Errungenschaften im österreichischen Bildungssystem erreicht wurden. Nutzen Sie dafür die Zusammenstellung unter „Historische Daten: Frauen und Bildung in Österreich“ unter https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zeittafel_frauen.html

Zusammenfassung

- Berufsbildung in der Schule muss sich mit den spezifischen Besonderheiten der weiblichen und männlichen Berufsfindungsprozesse auseinandersetzen und sie thematisieren. "Geschlechtsneutrale" Angebote führen fast unweigerlich zu einer Reproduktion geschlechterrollenkonformer Orientierungen. Die Geschlechterverhältnisse müssen als Teil der Produktionsverhältnisse erkennbar gemacht werden, die historisch gewachsen sind.

- Geschlechterspezifische Sozialisation und Rollenerwartungen gilt es zu Thematisieren und zu Bearbeiten um Schüler/innen zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und Erwartungen anzuregen.

- Die einseitige Orientierung der Berufsbildung auf den Begriff der Erwerbsarbeit muss aufgegeben werden, die "private" Haus- und Familienarbeit soll als die andere Seite der Lohnarbeit erfahrbar gemacht werden.

- Um das Berufswahlspektrum von Schülerinnen und Schülern über traditionelle Geschlechtergrenzen hinweg zu erweitern, gilt es Jugendlichen praktische Erfahrungen in nichttraditionellen Bereichen zu ermöglichen. Die positive Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern wird durch eine solche persönliche und individuelle Kompetenzerfahrung außerordentlich gefördert.

- Das soziale Umfeld spielt eine wichtige Rolle im Berufswahlprozess von jungen Menschen. Eltern und Peers gilt es daher bestmöglich einzubeziehen, sie zu sensibilisieren und ihnen geschlechterspezifische Informationen zum Themenbereich ‚Arbeit und Beruf’ zukommen zu lassen.

Wichtig erscheint auch, dass die schulische Berufsorientierung früh genug einsetzt. Eine Erprobung nichttraditioneller Fähigkeiten muss stattfinden, bevor der Entscheidungsdruck zu groß ist, denn je näher der Entscheidungsdruck, desto angebotsorientierter verlaufen die Berufsüberlegungen.

Linktipps

www.bmb.gv.at/gleichstellung-schule ...Seite des BMBF zu Geschlechtsspezifische Bildungsfragen / Gleichstellung von Mädchen und Buben

https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/index.html ...Seite des BMUKK mit Informationen zu den Aktivitäten rund um das Thema „Berufsorientierung“

www.ibobb.at und www.schule.at/ibobb ...Materialien und Links zur Berufsorientierung in der Schule

www.gendernow.at/gesebo/...Virtueller Materialienkoffer zum Thema Geschlechtersensible Berufsorientierung

www.kompetenzz.de/Download-Center/Schriftenreihe ...Schriftenreihe des Kompetenzzentrums Technik-Diversity-Chancengleichheit (Bielefeld) zu geschlechtersensibler Berufsorientierung

www.jobs4girls.at … unter anderem mit Berufsbiographien von mehr als 200 Frauen

http://www.girls-day.de/ …Eine Seite u.a mit einem Spiel, bei dem Mädchen verschiedene Berufe kennen lernen

www.arbeitszimmer.cc ...Eine Seite des AMS für „Clevere girls“

http://www.donau-uni.ac.at/de/department/imb/forschung/projekte/id/02404/index.php?URL=/de/department/imb/forschung/projekte/diversitaetgender ...Sitcom mit 6 Probeberufen für Mädchen

www.neue-wege-fuer-jungs.de ...Materialien zur Berufsorientierung mit Jungen

http://game.neue-wege-fuer-jungs.de/respekt_jungs.html...Onlinespiel zur Berufsorientierung für Jungen

Filmtipps

BKA (2010): *Echte Männer gehen in Karenz*… ein österreichischer Kurzfilm zum Thema Männer und Betreuungspflichten. Siehe www.maennerinkarenz.at/video.html

BKA / BMASK (2010): *Finde deinen eigenen Weg*… ein österreichischer Kurzfilm zum Thema Mädchen und nichttraditioneller Berufe. Siehe www.youtube.com/watch?v=-tr2-30usWQ

BMASK (Hrsg.) (2010): *Social Fighters... ein österreichischer Film in dem 4 junge Männer in „untypischen" Berufsfeldern vorgestell werden*. Gratis zu bestellen unter https://broschuerenservice.sozialministerium.at/

Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (2008): *Eigentlich wollte ich Fußballprofi werden.*.....ein deutscher Film in dem fünf junge Männer in „untypischen" Berufsfeldern vorgestell werden. Trailer siehe www.neue-wege-fuer-jungs.de/Film-Eigentlich-wollte-ich-Fussballprofi-werden

STMAS (o.J.): *Schluss mit dem Unsinn*… ein deutscher Kurzfilm zum Thema Gehaltsdifferenz zwischen Frauen und Männern. Siehe www.schluss-mit-dem-unsinn.de

10 Gewaltprävention

Gender und Gewalt

Gewalttätiges Verhalten tritt in allen Altersgruppen und gesellschaftlichen Strukturen auf – in Medien und im schulischen Zusammenhang wird allerdings zunehmend „Jugendgewalt“ wahrgenommen, thematisiert und als eigenständiges Phänomen behandelt. Gewalthandeln Einzelner – egal ob von Mädchen oder Burschen bzw. Erwachsenen oder Jugendlichen – ist allerdings immer im gesellschaftlichen Zusammenhang zu sehen und zu analysieren. Gewaltbereitschaft ist kontextabhängig und in Relation zu Sozialisationsfaktoren, also auch geschlechterdifferenziert, zu betrachten und unter Einschluss der jeweils aktuellen Lebenssituation zu klären. Denn in diesen Analysen liegen auch die wesentlichen Ansatzpunkte für Prävention.

In der Auseinandersetzung mit Gewaltphänomenen Jugendlicher wird der Begriff „Jugendgewalt“ als scheinbar geschlechterneutral gehandelt. Ausgehend von Täterstatistiken und alltäglichen Beobachtungen wird in der Auseinandersetzung mit „Jugendgewalt“ der Blick aber oft ausschließlich auf Gewalt männlicher Jugendlicher gerichtet. Diese Sichtweise ist verkürzt, vereinfacht und verschleiernd. Der Blick auf Mädchen als Täterinnen kommt in diesen Betrachtungen nach wie vor nur am Rande vor. Es gibt jedoch gewaltbereite Mädchen. Diese treten nicht nur, wie oft beschrieben, in einer Gewalt fördernden und Gewalt verstärkenden Rolle im Hintergrund gewaltbereiter Jungen auf.

Wenn Mädchen allerdings als Täterinnen thematisiert werden, dann häufig im Rahmen einer dramatisierten Darstellung im öffentlichen Diskurs. Der geschlechterreflektierende Blickwinkel auf Gewalttätigkeit von Jugendlichen erfordert also in erster Linie ein Hinterfragen der eigenen Haltungen, Bilder, Wahrnehmung und Bewertung gegenüber Gewalt – je nachdem, ob diese von Jungen oder von Mädchen ausgeht. Dabei gilt es, den Balanceakt zwischen Aufzeigen von Unterschieden und Fortschreibung von differenztheoretisch dichotomisierten Geschlechterbildern zu vollziehen: also Differenzen zwischen Mädchen und Burschen zu beachten, aber nicht zu fixieren. Abgesehen davon gilt es auch, innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppe bestehende Differenzen, Vielfältigkeiten und individuelle Zugangsweisen zu Aggression und deren Äußerungsformen zu berücksichtigen – denn DIE gewaltbereiten Mädchen gibt es genauso wenig wie DIE gewaltbereiten Jungen!

Männlichkeitsentwürfe und Gewaltbereitschaft

Geschlechterrollen sind auch insofern zu reflektieren, als körperliche Gewalt immer noch als selbstverständlicher Teil von Männlichkeit transportiert wird! Viele Jungen stehen in ihrer Sozialisation unter einem hohen Rollendruck, sich ‚richtig männlich' zu verhalten. Besonders gegenüber der Peer-Gruppe gilt es, sich als stark und mutig zu zeigen. Wer Gewaltbereitschaft signalisiert, bekommt häufig Anerkennung und einen respektierten Platz in der Gruppe. Wut und Aggressivität zählen zu den wenigen Gefühlszuständen, die von Jungen und Männern sozial anerkannt gezeigt werden dürfen. Entsprechend einem ‚Trichter' werden viele Gefühle wie Trauer, Angst oder Beschämung von Männern in diese legitimen, aggressiven und oft auch gewalttätigen Gemütsäußerungen kanalisiert (vgl. Bissuti 2009).

Im öffentlichen Diskurs wird oft davon ausgegangen, dass vor allem männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund gewaltbereiter seien als Jugendliche ohne migrantische Herkunft. Tatverdächtigenzahlen würden ein solche Annahme zwar nahe legen, allerdings dürfte hier weniger die Migration an sich einen verstärkenden Ausschlag geben als viel mehr die Lebensumstände und strukturellen Bedingungen, mit denen Menschen mit Migrationshintergrund häufig konfrontiert sind (vgl. Portmann 2007, S.21f): dazu zählen ethnisch-selektives Anzeigeverhalten – Gewalttaten werden eher angezeigt, wenn Täter und Opfer unterschiedlichen ethnischen Gruppen angehören. Schwere Gewalttaten werden eher von Jugendlichen mit vergleichsweise geringer Schulbildung begangen – unter ihnen befinden sich viele Jugendliche mit Migrationshintergrund. Junge Migranten zählen besonders zu der Gruppe von Menschen, die sich in relativer Armut und sozialer Ausgrenzung zurechtfinden müssen und gehören damit einer weiteren „Risikogruppe" in Bezug auf Gewaltbereitschaft an.

Traditionell patriarchale Familienstrukturen bestärken Männlichkeitsbilder, die sich durch ein hohes Maß an Gewaltbefürwortung auszeichnen. Burschen aus solchen Familien – egal welcher ethnischer oder sozialer Herkunft – sind besonders gefährdet, selber Gewalttaten zu begehen.

Gewaltbereitschaft bei Mädchen und Weiblichkeitsentwürfe – „sich nichts gefallen lassen"

> „… dann merkt man so, dass die Mädchen sich auch wehren und dass das nicht nur die Jungs können. Das fände ich nämlich blöd, wenn Mädchen sich unterdrücken lassen. Jeder, wie es so heißt, Gleichberechtigung. Weil, viele lassen sich unterdrücken, von Stärkeren und Jungs und so, lass ich nicht."
>
> (Mädchen zitiert in Bruhns 2002, S. 186)

Gewalttätiges Verhalten von Mädchen entspricht nicht Frauen bzw. Mädchen zugeschriebenen Rollenerwartungen. Allerdings steht Gewaltbereitschaft für gewaltbereite Mädchen selbst in keinem Widerspruch zu Weiblichkeit. Vielmehr konstruieren sie ein Konzept von Weiblichkeit, welches Gewaltbereitschaft integriert (Bruhns 2002). Gewalt auszuüben steht für diese Mädchen nicht prinzipiell im Gegensatz zu einem weiblichen Lebensentwurf. Eine Hypothese könnte sein, dass Gewalt als ein Weg gesehen wird, durch Identifikation mit als „männlich“ assoziierten Lebensentwürfen aus einengenden Weiblichkeitskonzepten auszubrechen. Gewalt von Mädchen ist also auch im Kontext der Auflehnung gegen geschlechtsbezogene Erfahrungen von Benachteiligung – und ganz konkret darin enthaltene eigene Erfahrungen als Opfer – zu reflektieren. Denn die Arbeit mit gewaltbereiten Mädchen hat gezeigt, dass diese in Partnerschaften und Herkunftsfamilie meist weiterhin Opfer von Gewalt sind.

Mädchen sehen sich heutzutage bzgl. geschlechter-normativer Ansprüche doppelten Botschaften gegenüber: es ist nicht mehr ganz eindeutig, welches Verhalten geschlechterspezifisch betrachtet als gesellschaftlich akzeptiert bzw. nicht akzeptiert gilt. Einerseits ist die Rolle von Mädchen und Frauen nach wie vor mit Eigenschaften wie Friedfertigkeit, Passivität, „Verletzt werden“ (im Gegensatz zu „Verletzen“ bei Jungen/Männern), für die eigene Verteidigung auf Männer angewiesen sein, Schwäche usw. verknüpft. Andererseits verlangen modernisierte Anforderungen an Mädchen gleichzeitig auch von ihnen, mit traditionellen Rollenzuschreibungen zu brechen (vgl. Mehrfachanforderungen wie liebende Partnerin, fürsorgliche Mutter, erfolgreiche Karrierefrau, …). Mädchen müssen sich heute auch mit Erwartungen autonomer, selbstbewusster, selbstbestimmter weiblicher Lebensführung auseinandersetzen. Die Folge ist ein komplexer Mix an Anforderungen in Bezug auf die Entwicklung einer weiblichen Identität für jedes Mädchen.

Ziel jedes Menschen ist es, angesichts der Anforderungen, mit denen sie/er sich konfrontiert sieht, handlungsfähig zu sein und zu bleiben. Untersuchungen zu Selbstentwürfen gewaltbereiter Mädchen zeigen auf, dass das Muster, an dem sie ihre Handlungen orientieren, das Konzept „Stärke“ (Silkenbeumer 2007) – in Demonstration von der Fähigkeit, sich zu wehren bzw. sozialer Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit – ist. Vor dem oben beschriebenen gesellschaftlichen Hintergrund ist das Prinzip „Stärke“ nicht auf ein individuelles Muster zu reduzieren, sondern im Zusammenhang mit widersprüchlichen gesellschaftlichen Anforderungen zu sehen. Ohne eine erschöpfende Erklärung für das Verhalten gewaltbereiter Mädchen abgeben zu wollen, ist doch zu bedenken, dass Mädchen unterschiedliche Gewaltformen als legitimes Mittel zur eigenen Verteidigung bzw. sozialen Durchsetzung interpretieren können. Zu bedenken ist dabei, dass mit der hohen Betonung von „Coolness“ Gefühle wie Angst, Unsicherheit und die Sorge, Schwäche zu zeigen und deshalb verletzt zu werden, kaschiert werden sollen – worin eine große Ähnlichkeit zu den Strategien von Burschen liegt.

Täter/innen – Opfer

Mädchen und Burschen sind Opfer von Gewalttaten. Wenn die Phänomene häuslicher und sexualisierter Gewalt ausgenommen werden, überwiegen Burschen in der Gruppe der Opfer. Je nach Gewaltformen gibt es auch genderspezifische Unterschiede bzgl. der Verteilung von Mädchen und Burschen unter den Täterinnen und Tätern:

> „Praktisch alle Studien zur physischen Gewalt stellen bei Knaben höhere Aggressionswerte als bei Mädchen fest (Gasteiger-Klicpera u.a. 1997, Riffert u.a, 1998, Singer u.a. 1998). Mädchen benutzen dagegen oft raffiniertere und verdecktere Schikanen wie üble Nachrede, Verbreitung von Gerüchten oder Drahtziehersein in Freundschaftsbeziehungen. Doch auch unter Jungen stellt das Schikanieren durch Worte, Gesten etc. die häufigste Form der Gewalt dar (Olweus 1996).“ (Egger-Agbonlaho, o.J., S. 2).

Laut Egger-Agbonlahor (ebd.) sind Burschen eher offenen Angriffen ausgesetzt, während Mädchen eher Gewalt in Form von sozialer Isolierung und absichtlicher Ausgrenzung erfahren. Formen direkter und körperlicher Gewalt werden extrem überproportional von Jungen und Männern ausgeübt.

Auch in Bezug auf das in Schulen sehr häufig thematisierte Thema Mobbing lassen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufzeigen. Sowohl Burschen als auch Mädchen werden in der Schule Opfer von Mobbing in Form von Ausgrenzungen, Schlagen, Beschimpfungen. Allerdings benutzen Mädchen als Täterinnen dabei deutlich häufiger als Burschen Taktiken aus dem Bereich sozialer Manipulation wie Gerüchte über andere zu verbreiten bzw. hinter dem Rücken über andere zu reden und Andeutungen zu machen ohne etwas direkt anzusprechen. Die Täterinnen kommen dabei häufig aus dem engsten Freundeskreis, was oft zur Folge hat, dass die Schikanen lange ertragen werden – in der Hoffnung, dass die freundschaftliche Beziehung dafür sorgen werden, dass die Mobbingaktionen bald aufhören werden. Die Opfer selber schaffen es meist nicht, sich aus der „FreundInnenschaft“ zu lösen und neue freundschaftliche Beziehungen aufzubauen. Darin liegt ein Grund für das Phänomen, warum Mädchen häufiger unter psychischem Mobbing leiden als Burschen (vgl. Aktion Kinder- und Jugendschutz 2008, S. 7).

Klare Regeln und Grenzen sind neben einem positiven sozialen Klima in der Klasse und dem Bemühen, auch von Seiten der Lehrkräfte Stigmatisierungen und Pauschalierungen gegenüber den SchülerInnen zu vermeiden, ein wesentlicher Faktor in der Prävention von Mobbing. Dazu ein Tipp: Treffen Sie mit Ihren SchülerInnen Verhaltensvereinbarungen! Die Aktion „Weiße Feder – gemeinsam gegen Gewalt“ hat einen Leitfaden für die Erstellung solcher Verhaltens-

vereinbarungen an Schulen erstellt.[81] Damit die Chancen gut stehen, dass vereinbarte Regeln auch eingehalten werden, sind folgende Punkte zu bedenken (vgl. Portmann 2007, S. 70f.):

- Regeln gemeinsam mit denen, für die sie gelten sollen, erarbeiten!
- Regeln als aktive Verpflichtung anstatt als Verbot formulieren: „Ich will…“ statt „Du darfst nicht…“!
- Verhalten möglichst genau und konkret beschreiben! (Klarheit, was gemeint ist)
- Anzahl der Regeln beschränken!
- Transparenz bzgl. der Konsequenzen bei Regelverstoß
- Konsequente und doch flexible Umsetzung: Transparenz, dass Regeln für alle gelten, aber dennoch in Einzelfällen Ausnahmen gemacht werden können

Wenn es in Ihrer Klasse gut möglich ist, in achtsamer Weise zu diskutieren und einander wahrzunehmen, ist die folgende Übung von Portmann (2007, S.43) gut geeignet, um sowohl das eigene Opfer- als auch das eigene Täter/in-Sein zu thematisieren. Wichtig ist es im Vorfeld klar zu stellen, dass es nicht darum geht, jemanden bloß zu stellen oder zu verurteilen, sondern erleben zu lassen, mit Gewalterfahrungen nicht alleine zu sein. Bitte passen sie die Statements ihrer Gruppe von Schülerinnen und Schülern an! Bitten Sie bei jedem Statement diejenigen Schülerinnen bzw. Schüler aufzustehen, auf die die jeweilige Aussage zutrifft. Wenn Vertraulichkeit in der Klasse noch nicht gegeben ist, kann mit denselben Aussagen auch eine anonyme Umfrage mittels Fragebogen gemacht und die Ergebnisse anschließend mit den SchülerInnen diskutiert werden. Dabei ist es im Sinne genderreflektierter Arbeit sinnvoll, auf den Fragebögen Angaben zum Geschlecht machen zu lassen.

„Bitte stehe schweigend auf,…

…wenn du schon einmal ein unangenehmes Gefühl hattest, weil jemand zu nah bei dir stand.

…wenn du dich schon mal von anderen Jugendlichen bedroht gefühlt hast.

…wenn du schon mal von einer Lehrkraft vor der Klasse gedemütigt worden bist.

…wenn du schon mal angegriffen worden bist und Freundinnen und Freunde dich im Stich gelassen haben.

…wenn du schon einmal geohrfeigt worden bist.

…wenn du schon mal so mit Worten provoziert worden bist, dass du zugeschlagen hast.

…wenn du schon mal bewusst andere fertiggemacht hast.

…wenn du schon mal zusammengeschlagen worden bist.

…wenn du schon mal erpresst worden bist.

…wenn du schon mal mitgemacht hast, in der Gruppe einen anderen fertigzumachen.

[81] Als Download unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/verhaltensvereinbarungen.html

…wenn du schon mal zugeschlagen hast, weil deine Gruppe das von dir erwartet hat.

…wenn du schon mal jemanden körperlich verletzt hast.

…wenn du schon mal in der Familie geschlagen worden bist.

…wenn du schon mal als Schlampe oder Nutte bezeichnet worden bist.

…wenn du schon mal als Hurensohn oder Schwuchtel bezeichnet worden bist.

…wenn du schon mal jemanden erpresst hast.

…wenn du schon mal jemanden gemobbt hast.

…wenn du schon mal zur Verteidigung eine Waffe bei dir hattest.

…wenn du schon mal andere angestiftet hast, jemanden zu quälen.

…wenn du schon mal auf dem Schulweg überfallen worden bist.“

(Portmann 2007, S.43)

Sexualisierte Gewalt:

Umfangreiche ausländische Studien[82] und auch eine Befragung von Studentinnen und Studenten der Universität Innsbruck[83] ergaben, dass **jede 3. bis 4. Frau** und jeder **8. bis 10. Mann** in der Kindheit sexuell missbraucht wurde – meist von Männern, die sehr oft dem familiären Kreis angehören. Am häufigsten betroffen sind Mädchen im Alter von 6 bis 11 Jahren.

Konstrukt:

Von 100 Mädchen einer Schule werden wahrscheinlich 35 Mädchen sexuellen Missbrauch bis zum Ende ihrer Schulzeit erlebt haben. 8 Mädchen würden durch ferne Bekannte, 12 Mädchen durch nahe Freunde und Verwandte und 13 Mädchen durch enge Familienmitglieder missbraucht. Lediglich bei zwei Mädchen würde der Täter völlig fremd sein (Braecker u.a. 1992, S. 13).

Man kann also davon ausgehen, dass jede Lehrerin und jeder Lehrer betroffenen Mädchen und Buben begegnet, die geschlechtsspezifische und altersgemäße Unterstützung benötigen.

Anita Heiliger[84] formuliert für den schulischen Alltag folgende Interventionen bei Gewalt von Jungen an Mädchen:

[82] siehe Kavemann in Gieseke u.a. 1991, S. 7
[83] vgl. Derler u.a. 1993, S. 9 f.
[84] Handout im Rahmen der Fachtagung "Präventionsarbeit in der Schule: Gewalt – Sexualität – Missbrauch". Gewaltträchtiges Verhalten von Schülern gegenüber Schülerinnen. 23.9.2002, VHS Donaustadt, Wien

- sexuelle Belästigung, Entwertung und Übergriffe wahrnehmen
- entsprechende Verhaltensweisen als Gewaltformen bewerten
- belästigendes und entwertendes Verhalten von Jungen gegen Mädchen ansprechen
- den Vorgang als Übergriff benennen
- die Wirkung von Übergriffen in der Verletzung, Demütigung und Entwertung von Mädchen und Frauen erklären
- das Verhalten ächten, verurteilen und deutlich machen, dass es nicht geduldet wird
- frauen- und mädchenrespektierendes Verhalten aufzeigen und einüben

Diese Interventionen sind – mit entsprechenden Geschlechterkorrekturen - genau so notwendig, sollten Formen sexualisierter Gewalt von Mädchen gegenüber Burschen auftreten!

Gewaltprävention – Haltungen, Voraussetzungen, Möglichkeiten

Schritt 1: Selbstklärung und eigene Handlungskompetenz als Pädagogin/ Pädagoge erhöhen

Eigenen Umgang mit Aggression und Gewalt reflektieren!

Wie gehe ich mit Gefühlen von Zorn, Aggression und Angst um? Wo liegt meine eigene Hemmschwelle, Gewalt anzuwenden bzw. was hilft mir, diese Hemmschwelle hinaufzuschrauben?

Welche Ressourcen habe ich selber im Umgang mit „kritischen“ Situationen?

Welche Strategien habe ich, um einer/einem Jugendlichen zu begegnen, der/die mich anschreit, bedroht, provoziert oder evtl. direkt körperlich angreift und damit meine eigenen Grenzen überschreitet? – Supervision, Intervision, Fortbildungen als wichtige Ressource!

Wie bewerte ich gewalttätiges Verhalten? – von wem und in welcher Situation?

Eigene Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit reflektieren und hinterfragen, wo meine Toleranzgrenze liegt – geschlechterspezifisch, kulturspezifisch, milieuspezifisch… welche Kriterien lege ich an und warum? Und wie transparent und klar bin ich darin?

Bereitschaft zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Einflussmöglichkeiten!

Nehmen Sie sich Zeit für diesen Schritt! Dabei ist es bereichernd, die eigene Geschichte auch mit Kollegen und Kolleginnen zu reflektieren – um Gemeinsamkeiten und Differenzen zu erkennen und damit Team-Ressourcen bewusst zu machen. Achten Sie dabei auf einen sicheren Rahmen – auch und gerade für sich selber! Besprechen Sie ihre Geschichten in einem wohl-

wollenden, wertschätzenden Setting auf der Grundlage von gegenseitigem Vertrauen – und vereinbaren Sie Vertraulichkeit!

„Nehmen Sie sich Zeit, um für sich die folgenden Fragen zu reflektieren:

- Welche Erfahrungen habe ich in meinem Leben mit Gewalt gemacht: als Kind, als Jugendliche/r, als Erwachsene/r?
- Was war dabei für mich belastend? Was war befreiend? Was hat mir geholfen, Folgen von Gewalt zu verarbeiten? Was hätte ich mir zur helfenden Verarbeitung gewünscht?
- Wie ist es mir als Frau oder Mann in dieser Gewalterfahrung gegangen? Welche hilfreichen oder belastenden Erfahrungen habe ich dabei mit dem eigenen und mit dem anderen Geschlecht gemacht?
- Wenn ich jetzt zum Thema Gewalt arbeite: Welche Stärken kann ich einbringen? Was wird mir schwerfallen? Wovor will und muss ich mich schützen?
- Wo liegen meine eigenen Interessen, Wünsche, Anliegen bei diesem Thema? Sind sie identisch mit dem Anliegen der Schule oder der Jugendeinrichtung?
- Welche Themen, Handlungen, Perspektiven sind für mich bei dem Thema Gewalt unverzichtbar?“ (Portmann 2007, S.35)

Schritt 2: Daraus resultierende Haltung für gewaltpräventives Arbeiten

Gewaltprävention muss auf Ressourcen fokussieren! Alles, was Jugendlichen Möglichkeiten der Partizipation bietet, ermöglicht Ressourcenstärkung!

Gewaltprävention muss Sozialisation mit denken! Geschlechterspezifische wie auch kulturspezifische bzw. milieuspezifische, bildungsspezifische... Entwicklungs-, Sozialisations- und Lebensbedingungen generell müssen in der gewaltpräventiven Arbeit immer mit reflektiert werden! Denn diese Faktoren prägen die inneren Normen der Mädchen und Burschen, ihre Selbstentwürfe und Werthaltungen.

Gewaltprävention muss die Individualität und damit Vielfalt von Mädchen und Burschen beachten! Auch individuelle aktuelle Lebens- und Entwicklungssituationen sind zu bedenken: Es kann keine Konzepte von Gewaltprävention geben, welche für alle Mädchen bzw. alle Burschen gleichermaßen greifen!

„Jugendgewalt“ kann und darf nicht ausschließlich mit „Jungengewalt“ gleichgesetzt werden, es gibt auch gewaltbereite Mädchen. Persönliche und gesellschaftlich geprägte geschlechterdifferenzierende Bilder und Bewertungen von Gewalt gilt es in verschiedener Hinsicht zu reflektieren (etwa die Bagatellisierung von Gewalt durch Burschen vs. Dramatisierung von Gewalt durch Mädchen im öffentlichen Diskurs). Und: es gibt weder DIE gewaltbereiten Mädchen noch DIE gewaltbereiten Jungen, sondern Jugendliche, die in manchen Situationen Gewalt ausüben.

Männlichkeitsbilder und –entwürfe sind im Wandel, nicht gewaltbereite Entwürfe können mit mehr und mehr Anerkennung rechnen. Gleichzeitig droht eine Polarisierung, da auch traditio-

nelle Männerbilder unter Jungen ebenfalls eine Neuauflage erfahren. Gewaltprävention erfordert daher, mit den SchülerInnen zu ihren Bildern über Männlichkeit und Weiblichkeit zu arbeiten.

Gewaltbereite Mädchen konstruieren ein Konzept von Weiblichkeit, welches Gewaltbereitschaft integriert. Gewalt auszuüben steht für diese Mädchen nicht prinzipiell im Gegensatz zu einem weiblichen Lebensentwurf. Es stellt sich die Frage, ob Gewalt als ein Weg gesehen wird, durch Identifikation mit als „männlich“ assoziierten Konzepten aus einengenden Weiblichkeitskonzepten auszubrechen. Hier gilt es, alternative Wege, „Stärke“ zu erleben, zu finden!

Gewaltbereite Mädchen sind häufig selber weiterhin auch Opfer von Gewalt in der Familie bzw. durch Partner. Dies ist in der geschlechterreflektierenden Arbeit unbedingt zu beachten. Distanz zu eigenen Gefühlen im Zusammenhang mit ihrem persönlichen Opferdasein (auch bei Jungen) schafft Distanz zum Leiden ihrer Opfer. Gelingt es, den Kontakt zu den eigenen Gefühlen herzustellen, bietet dies gleichzeitig die Chance, eine Basis für Empathie mit den Opfern auszubilden. Arbeiten Sie mit Ihren SchülerInnen an einem erweiterten Gefühlsausdruck um zu entdecken, welche Gefühle hinter z.B. dem Gefühl Wut stecken!

11 Vorschläge, Fragen und Anregungen für den Unterricht

Deutsch

- Welche Schriftstellerinnen sind bekannt? Wie sehen ihre Lebensläufe (im Vergleich zu denen der Schriftsteller) aus?
- Warum schrieben Frauen oft unter einem Pseudonym? In welchem Zusammenhang steht das mit der Rezeption ihrer Werke?
- Was meint Virginia Woolf mit ihrer Forderung "a room for one's own"?
- Wie häufig kommen Frauen/ Mädchen bzw. Männer/ Buben in den Texten vor? In welchen Rollen? Wird darauf geachtet, dass Frauen/ Mädchen und Männer/ Burschen in vielfältigen, insbesondere auch geschlechtsuntypischen Rollen gezeigt werden? Siehe auch Kapitel "Schulbücher"!
- Klassenlektüre auswählen, die Geschlecht und Geschlechterrollen thematisieren, eventuell verknüpft mit anderen Diversitätsdimensionen, z.B. im Buch von Heyne: Yildiz heißt Stern. Der Roman handelt von einer deutschen Schülerin, deren Eltern aus der Türkei stammen; sie wird von Skinheads angegriffen... (Heyne 1996) (Anregung aus Valent 2010).
- Um Kindern mit geringerer Lesekompetenz und Lesemotivation, v.a. Buben, den Zugang zum Lesen zu erleichtern, bieten Sie eine Auswahl an unterschiedlichen Textgattungen, Lesemedien, Genres, Inhalte und Themen an und kombinieren Sie Schrift mit Bild.
- Siehe auch Kapitel "Sprache"!

Tipps

- Eine empfehlenswerte Publikation zur Leseförderung mit einer Vielzahl an Anregungen und praktischen Beispielen ist BMUKK (Hrsg.) (2009): Praxismappe Lesen. Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe. Wien; Download unter http://pubshop.bmbf.gv.at/detail.aspx?id=364
- Unter http://www.eduhi.at/dl/gedichte_fuer_jungs.pdf finden sich für Burschen geschriebene Gedichte, welche teilweise durchaus provokant und diskussionswürdig sind. Diese können im Unterricht vorgestellt und diskutiert werden[85].

[85] leicht abgewandelt aus Bissuti 2007, S. 53f.

Fremdsprachen

In der Fremdsprache fällt die Übernahme bislang ungewohnter kommunikativer Verhaltensweisen zuweilen leichter, da sich die Sprecherin/ der Sprecher durch die fremdsprachliche Distanz quasi in einer Rolle bewegt und dadurch mehr Risiko eingehen kann, einmal Neues, Ungewohntes auszuprobieren. Der Fremdsprachenunterricht kann einen wichtigen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Geschlechterrollenerwartungen liefern.

- ► Wie sieht eine geschlechtergerechte Sprache bzw. deren Schreibweise in der jeweiligen Fremdsprache aus?
- ► Wie oft und in welchen Rollen werden Frauen/ Mädchen und Männer/ Buben in den Texten genannt?
- ► Werden veraltete Rollenklischees wiedergegeben?
- ► Aus landeskundlicher Sicht sind Geschlechterverhältnisse, Prozesse des 'doing gender', Frauen- und Männerrollen, Frauen- und Männerarbeit, Frauen- und Männerrechte in der jeweiligen Gesellschaft zu thematisieren.
- ► Wie wird in den jeweiligen Erstsprachen der Lernenden Geschlecht artikuliert, gibt es geschlechterübergreifende Formen – oder besteht wie im Deutschen der Mythos eines geschlechtsneutralen generischen Maskulinums?

Tipps

- ► Als einführende Übung zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch in Fremdsprachen können gendersensible Sprachleitfäden zusammen mit den Schülerinnen und Schülern berabeitet werden. Mögliche Herangehensweisen[86]:
  - Den Schülerinnen und Schülern die Sprachleitfäden[87] vorstellen und sie darin blättern lassen.
  - Einige Seiten aus einem Leitfaden kopieren und Beispiele traditioneller Sprachformen sowie gendersensible Sprachanregungen daraus löschen. Geben Sie dann den Lernenden diese Arbeitsblätter zum Ausfüllen.
- ► Analyse von TV-Werbesendungen zum Doing Gender, z.B. Gender Advertisements: www.youtube.com/watch?v=53dLCWYq2fM&feature=related: You are going to watch some TV commercials. For each one, answer the following questions: 1) Which product is being advertised? 2) The product is presented in way that is supposed to appeal to boys (men)/ girls(women). Which are the assumed male/female characteristics, attitudes and images that are included in the ad? 3) Do you like the way the ad addresses boys/girls? Can you remember how you felt about such ads as a child? (aus: Müller 2010)

[86] leicht abgewandelt aus Decke-Cornill 2009, S.18
[87] Downloadlinks siehe Literaturverzeichnis

- Comicbuch als Klassenlektüre: Satrapi, Marjane (2007): Persepolis. French and European Publications Inc.: Autobiografischer Comic der iranischen Künstlerin, die als Teenager vom Iran nach Wien kommt und nach dem Golfkrieg zurück kehrt, bis sie nach Frankreich auswandert. Themen sind Geschlechterrollen, Fremdsein (zufälligerweise gerade in Österreich), Möglichkeiten der emanzipatorischen Befreiung, politische Systeme und Ereignisse, Religion und Spiritualität, Jugendkulturen, Beziehungen, Rassismus, soziale Schicht und ihre jeweiligen Überschneidungen. Daher ist das Comicbuch für viele Unterrichtsgegenstände geeignet (Anregung aus: Hagen 2009).
- www.media-awareness.ca: Kanadische Internetseite mit zahlreichen Links zu Downloads von Unterrichtsmaterialien über Art und Umgang mit Stereotyping bzgl. Gender, Ethnizität, sexueller Orientierung, Behinderung, Weiß-Sein (Whiteness and White Privilege), etc. in Englisch und Französisch
- Kinderbücher, sie sich mit Unangepasstheit und Außenseitertum beschäftigen, z.B. Bücher mit LGBTQ-Themen (Lesbian-Gay-Bisexual-Transgender-Quer/Questioning): Fierstein, Harvey (2002): The Sissy Duckling. New York: Simon & Schuster (Anregung aus Decke-Cornill 2009, dort auch Hinweise zur Durchführung)
- Ein Unterrichtsbeispiel zum Thema „Women's Suffrage Movement" ist in Leeb u.a. 2007, S. 44ff. zu finden[88].
- Anregungen und Beispiele für Materialien, Theorien, Inhalte von und über Frauen, sowie weibliche Perspektiven und Lebenswelten im Englischunterricht in der Oberstufe AHS finden sich beispielsweise unter „Geschlechtergerechter Englischunterricht: Oberstufe" sowie „Frauengeschichte im Englischunterricht Oberstufe" auf www.engelszungen.at/gender-bildung.html zu finden.
- Filme vorführen und besprechen, z.B. „Ma vie en rose" (Anregung aus Mendez 2009, dort auch Arbeitsblätter und Hinweise zur Durchführung)
- Siehe auch Vorschläge zum Fach Deutsch!

[88] Download unter www.eduhi.at/dl/genderbrosch_zweiteauflage.pdf

Latein / Griechisch

Im Lehrplan für Latein für die Oberstufe ist u.a. Ziel des Lehrstoffs zu „Liebe, Lust und Leidenschaft“: „Die Schülerinnen und Schüler sollen (...) durch die Auseinandersetzung mit der dichterischen Darstellung von persönlichen Empfindungen und zwischenmenschlichen Beziehungen die Bedeutung von Liebe und Partnerschaft für die eigene Lebenswelt reflektieren.“[89] „In der Antike war die sexuelle Orientierung nicht ein Unterscheidungsmerkmal und somit eine Ausgrenzungsmöglichkeit zwischen den verschiedenen Menschen. Jede Autorin und jeder Autor der Antike hat, sofern sie über Liebe sprechen, Beispiele für homosexuelle und heterosexuelle Beziehungen in ihrem resp. seinem Werk. Für die Schulausgabe wird daraus aber eine Auswahl getroffen. Ich fand viele Gedichte oder Texte, die ich mochte, nicht“ (Eitel 2008, 2).

Tipps

- ► Gedichte von Sappho, das Gedicht 50 oder die 2.Ekloge von Vergil in die Textauswahl aufzunehmen, entspricht den Vorgaben des Lehrplanes; es ermöglicht
  - das Vorstellen von Dichterinnen in der Antike, die hoch geschätzt wurden (Sappho wird als 10. Muse angesehen);
  - Vorurteil zu verkleinern;
  - eine offene Haltung gegenüber sexuellen Orientierungen den Lernenden gegenüber zu zeigen;
  - menschliche Gefühle zu thematisieren, die zeitlos sind;
  - Vielfalt und Gleichheit vorzustellen (jede Person kann sich nach einer anderen sehnen, sie lieben oder hassen);
  - eine Ergänzung von Inhalten, die die Schulbücher verschweigen.
  - Da es sich um literarische Texte handelt, ist ein Einstieg ins Thema möglich, ohne persönlich werden zu müssen. Ein Vergleich mit heutigen Lebensweisen und gesellschaftlichen Normen ergibt Anstöße für Diskussionen (vgl. Eitel 2008).

[89] Lehrplan AHS Oberstufe, Latein; Download unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.html, S. 4

Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung

- Mit welchen Normen, Gesetzen, Rahmenbedingungen waren und sind Frauen und Männer, Mädchen und Burschen in den einzelnen geschichtlichen Epochen und an unterschiedlichen Orten konfrontiert gewesen? Inwieweit haben sich z.B. Ehe-, Familien- und Erbrecht, Zugang zu (höherer) Bildung und zu bestimmten Berufen, politische Rechte im Laufe der Jahrhunderte verändert?
- Werden Koran-Zitate unkommentiert und ohne historischen Entstehungszusammenhang herangezogen, um die zeitgenössische rechtliche und soziale Stellung von Frauen im Islam zu argumentieren? Werden im Vergleich dazu etwa Zitate aus dem Alten und Neuen Testament angeführt, im die Stellung von Frauen im Christentum zu analysieren?
- Treten Männer nur als Handelnde in Erscheinung und Frauen als Opfer? Wird Burschen eine kritische Auseinandersetzung mit traditionellen Bildern von Männlichkeit (Männer als Jäger, Eroberer, Entdecker, Herrscher, Krieger,...) ermöglicht? Werden auch Männer vorgestellt, die jenseits vorgegebener Rollen lebten und leben; werden die Auswirkungen der patriarchalen Strukturen auf das Leben von Burschen/ Männern thematisiert? Als Einstieg ins Thema Karenzväter eignet sich der Film: „Echte Männer gehen in Karenz“ des österreichischen Frauenministeriums (www.maennerinkarenz.at/video.html)
- Welche wissenschaftlichen, politischen und kulturellen Leistungen von Frauen sind bekannt? Warum sind mehr männliche "Persönlichkeiten" und deren Leistungen bekannt? Werden die (meist von Frauen erbrachten) alltäglichen Koordinations- und Reproduktionsleistungen, die solche Erfolge erst möglich machen, erwähnt und gewürdigt oder vergessen? Sind Leistungen von Frauen anders bewertet, verschwiegen,... worden? (Vgl. Biografien von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern; Kalenderblätter „ErfinderInnen, ForscherInnen und EntdeckerInnen“: www.eduhi.at/go/loading.php?artikel_id=114482&id=248764)
- Inwieweit haben sich Frauen an politischen und sozialen Veränderungen/ Umbrüchen beteiligt? Wie war ihnen das möglich? Tipp: „Pionierinnen der Frauenbewegung - Frauen in der Politik“: www.demokratiezentrum.org/de/themen/genderperspektiven/pionierinnen/
- Begrifflichkeiten und vermeintliche Universalitäten (z.B. athenische Demokratie, allgemeines Wahlrecht) sind zu hinterfragen, es ist einer ahistorischen Betrachtungsweise entgegenzuwirken und sprachliche Genauigkeit zu üben.
- Was bedeuteten die "Erklärung der Menschenrechte" oder die "Einführung des allgemeinen Wahlrechts" für Frauen? Mit welchen Argumenten wurde gesellschaftlichen Gruppen und besonders Frauen das Wahlrecht verweigert?
- Minderheits- und Mehrheitsverhältnisse (in sozialer, kultureller, religiöser, geschlechtsspezifischer und anderer Hinsicht) sind in bezug auf politische Partizipationsmöglichkeiten zu thematisieren.
- Welche Netzwerke und Lebensräume entwickelten Frauen in einzelnen Epochen und Kulturen?

- Die Geschichte der 1. und 2. Frauenbewegung mit ihren Hintergründen, Zielen, wichtigen Vertreterinnen, Erfolgen und Misserfolgen ist in den Geschichtsunterricht aufzunehmen.

Tipps

- Mit dem Ziel, Frauen und ihre Leistungen im Kontext der musealen Darstellung sichtbar zu machen, wurde 2003 die Webseite https://www.wien.gv.at/kontakte/ma57/schwerpunkte.html#jahr2003 erstellt. Es werden Objekte aus vier Wiener Museen gezeigt – dem Historischen Museum, dem Technischen Museum, dem Jüdischen Museum und dem Museum für Volkskunde. Das Internetprojekt muSIEum stellt eine Initiative dar, welches anhand feministische Ausstellungspraktiken die Prozesse der Bedeutungsproduktion im Museum offensichtlich zu machen versucht – um das Museum als einen diskursiven Ort der Erinnerung zu verstehen, um damit Geschlechterkonstruktionen verhandelbar zu machen. „Im Zusammenhang mit modernen Themen wie z.B. Kommunikation, Autonomie, öffentlicher Raum, Mode/Shopping, Arbeit/Privatleben werfen wir im muSIEum einen feministischen Blick auf Dargestelltes und seine Darstellung.“[90]
- Die Broschüre „Gender – Gleichstellung – Geschlechtergerechtigkeit“ (Leeb u.a. 2008) versammelt inhaltliche und methodische Anregungen von der 5. bis zur 12. Schulstufe.
- In der Publikation „Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen“ (Röper 2007) finden sich Einführungstexte und Materialien zum Thema Geschlecht in unterschiedlichen Religionen.
- Alte Reiseberichte – z.B. von der Wienerin Ida Pfeiffer – auf Orientalismen bzw. ihre historische und geografische „Korrektheit“ zu untersuchen (vgl. Markom u.a. 2007, S. 31).
- Die Abteilung für Politische Bildung im BMUKK hat einen informativen Themenschwerpunkt mit dem Titel „Frauen- und Mädchenrechte“ zusammengestellt. Darin sind eine Vielzahl von Links- und Materialtipps sowie Veranstaltungshinweise zusammengefasst. Siehe www.politische-bildung.at > Themendossiers > Frauen- und Mädchenrechte.
- In der Online-Praxisbörse des Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule finden Sie Unterrichtsbeispiele, Stundenbilder und Projektideen zu Themen wie Frauen- und Mädchenrechte, Frauenpolitik, Gender Mainstreaming und Geschlechtssensible Pädagogik. Die Anregungen lassen sich nach Themengebiet und Schulstufe filtern. Siehe www.politik-lernen.at → Praxisbörse / Unterrichtsideen.

[90] MA 57 (Hrsg.) (2003): Guide to MuSIEum. Wien, S. 5

Geografie und Wirtschaftskunde

- Wie sehen die Lebensbedingungen von Frauen und Männern in einzelnen Ländern aus?
- In welchen Bereichen/ Berufen sind Frauen und Männer tätig? Mit welchen Lohnunterschieden? Wie werden diese begründet?
- Wird im Zusammenhang mit dem Schwerpunkt "Arbeit" Folgendes thematisiert: Teilung des Arbeitsmarktes in sog. Frauen- und Männerberufe; Problematisierung der Teilung von Arbeit in (bezahlte) Erwerbs- und (unbezahlte) Versorgungs-, Haus-, Subsistenz-, Betreuungs- und Beziehungsarbeit sowie die unterschiedliche Teilhabe von Frauen und Männern daran; soziale, kulturelle und geschlechtsspezifische Unterschiede bei Besitz und Eigentum?
- Stichwort: Feminisierung der Migration (insbesondere in den Bereichen Haushalt und Pflege, gekoppelt mit migrationspolitischen Abgrenzungspolitiken – legal / illegal)
- Was bedeuten wirtschaftliche Strukturen für die Arbeits- und Lebenssituation von Frauen und Männern? Auf wen wirken sich Fördermaßnahmen für bestimmte Wirtschaftsräume aus? Wie könnte eine Wirtschaftsförderung aussehen, die Frauen einbezieht? Wie könnte eine gendergerechte Entwicklungshilfe aussehen?
- Welches Ziel und welche Wirkung hat Gender Mainstreaming?
- Wie hoch ist die Erwerbstätigkeit von Frauen/ von Männern in verschiedenen Ländern?
- Von wem werden Städte, Häuser, usw. geplant und gestaltet? An welchen Bedürfnissen orientieren sich Verkehrsplanung, Stadtgestaltung, Architektur (z.B. die Raumaufteilung in Häusern/ Wohnungen)? Welche Bedürfnisse werden nicht oder kaum berücksichtigt? Welche anderen Modelle sind denkbar?
- Werden bei den Themen Raumfunktionen, Raumempfinden, Wohnbedürfnisse, Wohnräume – Arbeitsräume; Körperraum, Bewegungsraum, sozialer und gebauter Raum sowie Raumaneignung und –nutzung geschlechtsspezifische Unterschiede berücksichtigt?
- Wird die Beteiligung von Frauen an sozialen und politischen Bewegungen behandelt (z.B. Golda Meir, Corazón Aquino, die Frauen der Plaza de Mayo, Rigoberta Menchú, ...)?
- Werden Formen von Gewalt behandelt, die speziell Frauen betreffen (Frauenhandel, Prostitutionstourismus, Klitorisbeschneidung, Mitgiftmorde, Pornografie,...)?
- Um den sozialisationsbedingten Unterschieden im Raumvorstellungsvermögen bzw. der diesbezüglichen Negativeinschätzung der Mädchen entgegenzuwirken, sind der Umgang mit Kompass, das Lesen von Karten und die Orientierung im Raum zu üben.

Tipps

- In der Broschüre „Gender – Gleichstellung – Geschlechtergerechtigkeit“ (Leeb u.a. 2008) finden sich Unterrichtsbeispiele beispielsweise zu den Themen „Der geteilte Arbeitsmarkt“, „Globalisierung“ oder „Frauen und Migration“ für die 5. bis zur 12. Schulstufe.
- Zur Einstieg ins Thema Gehaltsdifferenz zwischen Frauen und Männern eignet sich der deutsche Kurzfilm „Schluss mit dem Unsinn“[91] Siehe www.schluss-mit-dem-unsinn.de
- „Wohin mit all dem Geld?“: Schüler/innen bekommen die Aufgabe in Kleingruppen den durchschnittlichen Finanzbedarf einer von ihnen erfundenen Familie zu kalkulieren. Ablauf- und Materialvorlage dazu sind zu finden in Femail u.a. (2007): Toolbox Einkommensschere. Methoden für Coaching, Training und Beratung. S. 69f.; Download unter http://www.femail.at
- Das WEF[92]: Das World Economic Forum WEF findet jährlich statt. Lassen sie die Schüler/innen unter www.weforum.org recherchieren, wie symmetrisch bzw. asymmetrisch die Geschlechter am WEF repräsentiert sind. Mögliche Kategorien könnten sein: Anzahl der offiziell Teilnehmenden, Anzahl der offiziellen Teilnehmerinnen, Anzahl der angereisten Ehefrauen, Prozentsatz weiblicher CEO’s weltweit, Prozentsatz Frauen in Kaderpositionen weltweit, Anteil von Frauen an der Weltbevölkerung, etc.
- Zur Bearbeitung des Themenkomplexes Gender, Krieg & Frieden eignet sich die Sondernummer 8/2010 der Zeitschrift polis aktuell. Unter dem Titel „Krieg und bewaffnete Konflikte – ohne Frauen kein Frieden?!“ ist sowohl ein Themenheft als auch ein Unterrichtsleitfaden mit konkreten Stundenbildern erschienen. Siehe www.politik-lernen.at → polis Shop → polis aktuell

[91] STMAS (o.J.)
[92] Leicht abgewandelt aus Grünewald-Huber 2009, S. 162f.

Biologie

- Werden im Unterricht auch Leistungen von Biologinnen genannt?
- Werden in der Biologie (und auch in den Schulbüchern) die biologischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern zur Begründung der Geschlechterrollen herangezogen? Welche Eigenschaften sind gesellschaftliche Zuschreibungen? Wie ist die Rückwirkung gesellschaftlicher Stereotypisierungen auf die biologischen Gegebenheiten?
- Werden Analogien zwischen Tier- und Menschenwelt, die Geschlechterdifferenzen begründen und erklären sollen, kritisch hinterfragt?
- Werden folgende Themen ausreichend behandelt: Sexualität als biologisches, psychologisches und soziales Phänomen, sexuelle Diversität LGBTQI, Verhütung, Menstruation, Frauen und Männer und die Beziehung zu ihrem Körper, Weiblichkeitsbilder – Männlichkeitsbilder, Hinterfragen von Geschlechterrollenklischees, Essstörungen, sexueller Missbrauch und Prophylaxe, AIDS-Prophylaxe, geschlechtsspezifisches Suchtverhalten und Abhängigkeiten?
- Welche Einstellungen zum Körper und welche Schönheitsideale hat es zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen Kulturen gegeben? Wie hat sich dies auf die Geschlechter(rollen) ausgewirkt? Hatte/ hat dies auch gesundheitliche Auswirkungen?
- Wie werden im Rahmen von Sexualerziehung Frauen behandelt? Wird Verhütung als Frauen- und Männersache gesehen?
- Werden biologische Funktionen des weiblichen Körpers (Zyklen, Menstruation, Schwangerschaft, Wechseljahre) als Abweichung vom prototypisch männlich vorgestellten Menschen dargestellt?
- Welche Auswirkungen haben die neuen Reproduktionstechnologien (In-vitro-Fertilisation, Leihmütter, Samenspender, Eispenderinnen ...) und pränatale Diagnostik auf Frauen und Männer?

Tipps

- In der Broschüre „Gender – Gleichstellung – Geschlechtergerechtigkeit“ (Leeb u.a. 2008, S. 23f.) findet sich das Unterrichtsbeispiel „Genderperformance“. Darin wird mittels eines Bildinputs das Thema „biologisches Geschlecht“ thematisiert und die Schüler/innen zum Nachdenken über die Bedeutung von Geschlecht in ihrer Wahrnehmung angeregt. Download unter www.eduhi.at/dl/genderbrosch_zweiteauflage.pdf
- Zur Bearbeitung des Themenkomplexes Sexuelle Orientierung und Diskriminierung eignet sich die Ausgabe 6/2007 der Zeitschrift polis aktuell. Unter dem Titel „Vielfältige L(i)ebenswelten - Diskriminierung aufgrund sexueller Orientierung“ sind zahlreiche themenspezifische Texte, Links, Materialtipps sowie Anregungen für die Thematisierung im Unterricht zusammengefasst. Siehe www.politik-lernen.at → polis Shop → polis aktuell

Philosophie

Im Fachlehrplan für Philosophie ist verankert, dass im Unterricht u.a. ein Beitrag zu den Bildungsbereichen „Sprache und Kommunikation“ sowie „Mensch und Gesellschaft“ geleistet werden soll. Im Rahmen des letzteren wird explizit „Geschlecht“ als Unterrichtsinhalt angeführt: „Psychologie und Philosophie sollen die Schülerinnen und Schüler zur reflektierten Kenntnis der eigenen Person und der Mitmenschen führen sowie das Verständnis für die sozialen Formen des Zusammenlebens und deren Wandel fördern. Im Speziellen ist auf den Wandel des weiblichen und männlichen Selbstverständnisses Bezug zu nehmen.“ (ebd.)

- Werden im Unterricht und in den Schulbüchern auch Philosophinnen und ihre Leistungen vorgestellt?
- Welche Lebensumstände müssen gegeben sein, um sich voll und ganz der Philosophie widmen zu können? Vergleich von Biografien! (Trifft auch auf die Beschäftigung mit anderen Wissenschaften zu.)
- Welche Aussagen haben Philosophen über das weibliche und männliche Geschlecht getroffen? Wie wird von den Philosophen zu verschiedenen Zeiten das Geschlechterverhältnis gesehen? Wie wird es erklärt? Welche Rollen, Aufgaben werden den Geschlechtern zugeschrieben? Hatte dieses Rollenverständnis Auswirkungen auf die Realität? Sind auch heute noch derartige Rollenzuschreibungen wirksam?
- Welche Bedeutung und Wirkmächtigkeit hatte die Konzeption der Geschlechtscharaktere in der Aufklärung? Welche haben sie noch heute?

Tipps

- Thematisieren Sie zusammen mit Ihren Schüler/innen „Geschlecht“ als sprachlichen Aspekt: In der Broschüre „Auf dem Weg zur Chancengleichheit. Didaktische Anregungen zum Unterrichtsprinzip ‚Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern’ und zum Gleichbehandlungsgesetz für Berufsschullehrerinnen und -lehrer.“ (Schneider u.a. 2007)[93] findet sich beispielsweise ein spannender interaktiver Versuch zur praktischen Umsetzung im Unterricht (siehe ebd. S. 26).
- Thematisieren Sie beispielsweise zusammen mit Ihren Schüler/innen „Geschlecht“ in Bezug auf Intelligenz. Eine spannende Übung dazu findet sich in der „Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten.“ (Grünewald-Huber u.a. 2009, S. 146).

[93] Download unter www.arbeiterkammer.at

Ernährung und Haushalt

- Welchen gesellschaftlichen und ökonomischen Status hat Hausarbeit und warum?
- Wie sieht die Beteiligung von Männern und Frauen bei Haushaltsarbeiten aus? Welche Tätigkeiten und in welchem Ausmaß werden von Frauen und Mädchen bzw. von Männern und Buben übernommen?
- Die geschlechtsspezifischen Arbeitsleistungen im Bereich der Alltagsversorgung sind kritisch zu hinterfragen (Einkauf, Nahrungszubereitung, Tischkultur, ...).
- Wie wirken sich rechtliche Rahmenbedingungen (z.B. Ehe- und Familienrecht) auf die privaten Haushalte aus (z.B. Gütertrennung, Kredite, Definition des Haushaltsvorstands, Sorgerecht)? Wie wirkt sich die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung mit ihren rechtlichen Grundlagen auf die Haushalts- und Versorgungstätigkeiten aus (z.B. Karenzurlaub)?
- Wie sieht die Raumaufteilung in Wohnungen/ Häusern aus? Werden die u.U. unterschiedlichen Bedürfnisse von Frauen und Männern, Mädchen und Burschen, Jungen und Alten, von unterschiedlichen Lebensformen berücksichtigt? Welche Alternativen sind vorstellbar?
- Wie wirken sich veränderte Ernährungsgewohnheiten (light-Produkte, fast-food-Produkte,...) auf verschiedene Geschlechter aus? Tipp: Esskultur an Schulen – nachhaltig und gendergerecht gestalten. FORUM Umweltbildung, Wien 2009; download unter: www.umweltbildung.at/
- Welche Arbeitsabläufe gibt es im Haushalt? Wie ist das Haushaltsmanagement zu organisieren (spontane, kürzer- und längerfristige Zeitplanung, Vorratshaltung, ökonomisches Wirtschaften,...)? Wie werden solche Tätigkeiten honoriert?
- Welchen Anteil haben Frauen und Männer an den Umweltfragen, die den Haushalt betreffen? (Müllentsorgung, Energiesparen, Chemie im Haushalt, gentechnische veränderte Lebensmittel,...)
- Siehe auch Geografie und Wirtschaftskunde!

Tipps

- Der „Haushaltsparcour“[94] von bietet Schülern – aber auch Schülerinnen – die Möglichkeit Erfahrungen in Hausarbeiten auf spielerische Weise zu sammeln und sich mittels praktischer Aufgaben Kompetenzen im Haushaltsbereich anzueignen. Der „Haushaltsparcour“ vermittelt Wissen und Fertigkeiten in den Bereichen „Essen und Ernährung“, „Wäschepflege“, „Putz- und Reinigungsarbeiten“ sowie „Haushalts- und Alltagsplanung“.

[94] Download unter www.neue-wege-fuer-jungs.de/

- „Alles Arbeit! – oder was?“: Schüler/innen bekommen in Kleingruppen jeweils ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Fragen zu ‚Ist das Arbeit oder nicht?’, welches sie gemeinsam durchgehen, diskutieren und sich einigen sollen. Die Ergebnisse aller Gruppen werden im Plenum diskutiert. Erläuterungen und Arbeitsblattvorlage dazu sind zu finden in Femail u.a. (2007): Toolbox Einkommensschere. Methoden für Coaching, Training und Beratung. S. 26ff.; Download unter www.vorarlberg.at/

Musik

- Werden im Musikunterricht bzw. in den Schulbüchern auch Komponistinnen behandelt? Warum sind diese so wenig bekannt? Wie werden Werke von Frauen rezipiert, welche Bedeutung haben sie für die Musikgeschichte?
- Welche Lebensumstände setzt das Komponieren voraus? Vgl. Biografien von Komponisten und Komponistinnen.
- In welchen anderen Rollen sind Frauen im Musikgeschehen eher bekannt?
- Welche musikalischen Formen bevorzugten/ bevorzugen Frauen und warum?
- Gibt es Instrumente, die eher von Männern oder eher von Frauen gespielt werden? Welche Instrumente würden die Schülerinnen und Schüler gern spielen und kennen lernen?
- Welche Rollen hatten/ haben Frauen und Männer in Orchestern, Chören, Bands,... ?
- Warum gibt es so wenig Dirigentinnen?
- Welche Rollen werden Frauen und Männern in Opern, Operetten, Liedtexten (v.a. zeitgenössischer U-Musik),... zugedacht?
- Lösen sich Geschlechtszuschreibungen heute auf? Welche Themen/ Inhalte transportieren aktuelle Frauenbands?
- Werden Burschen im Stimmbruch alternative musikalische Betätigungsfelder angeboten?

Tipp

- Das Projekt MUGI – Musik und Gender im Internet ist eine multimediale Plattform zum Thema Musik und Musikerinnen (Komponistinnen, , Interpretinnen, Förderinnen, etc...). Dort sind Bibliografien von unzähligen Frauen sowie multimediale Präsentationen und auch Materialsammlungen zur Verwendung im Unterricht zu finden. Siehe http://mugi.hfmt-hamburg.de/
- Webseite der Stabsstelle für Gender & Diversity der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien mit Hinweisen zu Veranstaltungen, Publikationen und Instrumenten: http://www.mdw.ac.at/gender/

Bildnerische Erziehung

- Welche Frauen sind aus dem Bereich der Bildenden Kunst bekannt? Wie sehen ihre Lebensläufe aus?
- Modell und Muse, Genie und Genialität und ihre geschlechtsspezifische Besetzung
- Gibt es künstlerische Bereiche, in denen Frauen kaum bzw. Frauen eher vertreten sind?
- Wie werden Frauen und Männer zu verschiedenen Zeiten in Kunstwerken von Künstlerinnen und Künstlern dargestellt? Z.B.: „Schaut euch drei Arbeiten von Sandro Botticelli an. Wann entstanden sie? Wie lebten Frauen damals? Wie werden Frauen dargestellt? Was meint ihr, warum?“ – „Schaut auch drei Arbeiten von Cindy Sherman an. Wann entstanden sie? Was, meint ihr, will Cindy Sherman ausdrücken?“ (Ilias 2007)
- „Do women have to be naked to get into the Met.Museum? Less then 5% of the artists in the Modern Art Section are women, but 85% of the nudes are female.“ (Guerilla Girls)
- Werden Selbstdarstellung, Körpersprache, Body-styling, Schönheitsindustrie und ihre Bedeutung für Mädchen/ Frauen und Buben/ Männer thematisiert? Als Einstieg zu empfehlen sind folgende Videos: dove evolution (www.youtube.com/watch?v=iYhCn0jf46U) und Beauty Pressure (www.youtube.com/watch?v=Ei6JvK0W60I)

Tipps

- Thematisieren Sie mit den Schüler/innen die unterschiedliche Wirkung von Körperhaltungen in Bildern. Die aufschlussreiche Übung „Der kleine Unterschied bei der Kopfstellung“ findet sich in der „Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten.“ (Grünewald-Huber u.a. 2009, S. 146ff.).
- Thematisieren Sie mit den Schüler/innen die Darstellung von Geschlechtern in Bildern. In der Broschüre „Leitfaden Gender im Blick. Geschlechtergerechte Vermittlung im öffentlichen Raum und in Museen.“ (Unger 2009)[95] finden sich zahlreiche Beispiele zur Repräsentation von Geschlecht in Bildern und Statuen.

[95] Download unter http://pubshop.bmbf.gv.at/ -> Gleichstellung von Frauen und Männern

Technisches und Textiles Werken

- Welche gesellschaftliche Wertigkeit hat Textiles und welche Technisches Werken?
- Woran liegt es, dass Mädchen und Buben nach wie vor eher traditionell, insgesamt aber mehr Mädchen Technisches als Buben Textiles Werken wählen?
- Werden Mädchen und Buben gleichermaßen mit Textil- und Wäschepflege vertraut gemacht?
- Mode und Textilherstellung wird hauptsächlich als Frauensache betrachtet. In welchen Funktionen gibt es hier dennoch Männer und warum?
- Historisch und aktuell transportieren und beeinflussen Kleidung und Mode – unterstützt durch die Werbung – ästhetische und geschlechtsspezifische Normen; werden diese auch in ihrer Wandelbarkeit thematisiert?
- Werden beim Herstellen von Produkten im Textilen und Technischen Werken etwaige unterschiedliche Vorerfahrungen und Interessen von Mädchen und Buben berücksichtigt (und davon ausgehend den Mädchen und Buben ein Einblick in ungewohnte Gebiete ermöglicht)?
- Werden Schüler/innen zur Bearbeitung von Werkstoffen über traditioenelle Geschlechtergrenzen hinweg angeregt?
- Werden Schülerinnen zu einem selbstbewussten und selbstverständlichen Umgang mit verschiedenen Werkzeugen und Maschinen ermutigt?
- Werden Schüler aktiv zur Verwendung textiler Werktechniken angeregt?
- Werden Reproduktionsarbeiten wie das Vorbereiten der Arbeitsplätze, das Aufräumen und Putzen, etc. gendersensibel aufgeteilt und von Mädchen und Buben gleichermaßen erledigt?
- Bietet die angebotene Arbeits- und Schutzkleidung die Möglichkeit traditionelle geschlechterspezifische Bekleidungsgrenzen zu überwinden?
- Welche Bewertungskriterien werden neben der Werkstückproduktion noch miteinbezogen? Werden Inhalte und Kompetenzen wie: Spaß und Freude, Verantwortung und Partizipation, eigenständiges Arbeiten, Verständigung, Teamfähigkeit und soziales Lernen, Arbeitsplatz- und Werkzeugpflege gleichberechtigt angesehen?

Tipps

- Kombinieren Sie Materialien, Techniken und Produkte über traditionelle Geschlechterrollengrenzen hinweg: Z.B.
  - Können Sie die – stereotyp weibliche – Technik des Häkelns mit dem nichttraditionellen Material ‚Fahrradschläuche' bzw. Streifen davon kombinieren und mit den Kindern und Jugendlichen trendige „Hacky Säcke" häkeln oder auch wickeln.
  - Können Sie für Korbflechtarbeiten statt des traditionellen Peddigrohrs Klingeldraht verwenden.
  - Können Sie mit den Schüler/innen aus alten Socken bzw. Stoffresten coole „Ugly Dolls" nähen.
  - Können Sie die Beschäftigung und Bearbeitung von Fasern, Fäden und Schnüren mit dem Einsatz der fertigen Produkte in traditionell männlichen Bereichen kombinieren. Ergebnis einer solchen Produktgestaltung können beispielsweise Seile, Strickleitern, Fischer- oder Ballnetze sein. Die eingesetzten Techniken wären dafür etwa Fingerhäkeln, Knüpfen oder Kordeldrehen.
- Um die Kompetenzaneignung der Schülerinnen und Schüler mit einer möglichst breiten Palette an Bearbeitungsmöglichkeiten zu fördern, lassen Sie alle Schüler/innen einen „Werkzeugführerschein" sowie einen „Nähmaschinenführerschein" absolvieren.
- Ermögliche Sie Kindern Erfahrungen auch in nichttraditionellen Bereichen und unterstützen Sie daher Eltern in deren Bewusstseinsprozess bezüglich existierender Wahlmöglichkeiten. Eine Unterstützung dafür kann die Broschüre „Elternratgeber Textiles oder Technisches Werken?" (Mafalda o.J.a)[96] sein.
- Thematisieren Sie die Beschäftigung mit den alltäglichen Aspekten des Werkunterrichts. Im „Haushaltsparcour"[97] finden sich beispielsweise Quizfragen zu den Tätigkeiten Bügeln, Knopfannähen und Wäschesortieren.
- Bestücken Sie den Schrank der Arbeits- und Schutzkleidung mit einer breiten Palette an Bekleidungsmöglichkeiten: vom ‚Blaumann' über Hemden und Röcke bis zum ‚Hauskleid'.
- Anregungen zur Organisation eines geschlechtergerechten Werkunterrichts finden Sie im Text „AHS Rahlgasse: Geschlechtergerechte Schule" von Bernhard Listabarth, Susanne Pertlik und Susanne Seeger (Listabarth u.a.2006).

[96] Download unter www.mafalda.at/pics/fdd74994d1759c81207548d1f5ce4eca.pdf
[97] Download unter www.neue-wege-fuer-jungs.de/

Bewegung und Sport

- Welche Bewertungskriterien außer Kraft, Schnelligkeit, Durchsetzung und körperliche Auseinandersetzung zählen noch für sportliche Leistungsfähigkeit? Werden Themen und Inhalte wie: Gesundheit, Spaß und Freude, Bewegungserfahrung und –gestaltung, körperlicher Ausdruck, Körper- und Sinneserfahrung, Raumaneignung, Wagnis und Verantwortung, Verständigung und soziales Lernen gleichberechtigt angesehen?
- Wettbewerb, Wettkampf und Konkurrenz einerseits und Kooperation und Solidarität andererseits in der Körper- und Bewegungserfahrung sollen zu einem Abbau von Geschlechterrollenklischees beitragen.
- Welche Gefahren birgt der Leistungssport? Welche Bedeutung hat er für Frauen/ Mädchen und Männer/ Buben?
- Welche Sportarten werden von Männern bzw. von Frauen bevorzugt (z.B. Gymnastik, Fußball, Bodenturnen, Ballett)? Sollten Mädchen und Buben auch für eher "untypische" Sportarten motiviert werden?
- Wird Mädchen die Möglichkeit geboten, Selbstverteidigungsangebote in Anspruch zu nehmen, um damit mehr Selbstvertrauen, Bewegungsfreiheit und Sicherheit gewinnen zu können?
- Welche Bedeutung haben Sportstars für Mädchen und Buben? Wer identifiziert sich mit wem? Wie und was wird über Sportler/ Sportlerinnen berichtet?
- Ist Sport eher Männersache? Werden Frauen und Männer im Leistungssport unterschiedlich honoriert (Siegprämien, Teilnahmegelder)?
- Nimmt der Sportunterricht die zunehmenden Rollenkonflikte von Mädchen während der Pubertät ernst? Wie wird der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Bildern von Weiblichkeit, in denen Aussehen und Attraktivität eine große Rolle spielen, und den Anforderungen im Sportunterricht (sich körperlich anstrengen, offensiv und durchsetzungsfähig sein, Raum einnehmen und konkurrieren) berücksichtigt?
- Insbesondere mit den Mädchen sollen die Themen Sport und Menstruation behandelt werden; die Auseinandersetzung mit der Befindlichkeit während der Menstruation soll stattfinden.
- Mit Mädchen sollen im Sportunterricht auch Themen wie Selbstbewusstsein angesprochen und geübt werden: aktives Reagieren auf körperliche und verbale Grenzverletzungen; Situationen einschätzen lernen und die Signalwirkung des eigenen Verhaltens erkennen; sexistisches Verhalten erkennen und sich gegen Übergriffe zur Wehr setzen können.
- Die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Bedeutung von Wagnis, Mut und Risiko, der Selbsteinschätzung, (eigene und fremde) Grenzen wahrnehmen und anerkennen ist zu berücksichtigen.
- Wird auf eine Erweiterung der Bewegungs- und Sportmöglichkeiten insbesondere für Mädchengruppen im innerschulischen und außerschulischen Bereich geachtet (Pflichtunterricht, unverbindliche Übungen, Kooperation mit Vereinen, der Gemeinde am Schulstandort,...), damit Mädchen ihre eigenen Bewegungsbedürfnisse entdecken, entwickeln und artikulieren können?

- Ist der Zugang zu bestehenden Sportstätten zwischen Schülerinnen und Schülern gleich und gerecht aufgeteilt?
- Auf die durchgängige Verwendung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs ist zu achten, z.B. indem "Mannschaft" durch "Team" ersetzt wird.

Tipps

- Beispiel zur Förderung differenzierter Körperwahrnehmung von Buben: Laden Sie alle Schüler auf eine Körperreise ein. Die Kinder/Jugendlichen sollen es sich auf einer Matte bequem machen und Sie leiten sie mit Ihrer Stimme auf einer verbalen Reise durch alle Körperteile an. Dieses Beispiel von Manfred Brandfellner finden Sie inklusive Textvorschlag für die Reise im Heft „Mädchenarbeit – Bubenarbeit“ der Schriftenreihe des Frauenforum Bewegung & Sport (Heft 2010).
- Beispiel zum Thema „Mädchen sein“: Mädchen werden im Zuge ihres Heranwachsens mit verschiedenen körperlichen Veränderungen konfrontiert. Dieser physische Wandel wirkt sich auch auf ihre sportlichen Betätigungen aus. Thematisieren Sie beispielsweise die Veränderungen der weiblichen Brust und bringen Sie Ihren SchülerInnen mehrere Sport BH’s in den Unterricht mit. Besprechen Sie mit den Mädchen/jungen Frauen die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Angebote. Dieses Beispiel von Brigitte Göttinger sowie einen Text von Liesl Höfinger-Hampel zu diesem Thema finden Sie im Heft „Gerne Mädchen sein...“ der Schriftenreihe des Frauenforum Bewegung & Sport (Heft 2009).
- Beispiel zum Thema „Das Recht zu spielen...“: Gehen Sie mit Ihren Schülerinnen im Rahmen einer Unterrichtseinheit auf einen Spielplatz. Ermutigen Sie die Mädchen sich wieder als Kind zu fühlen und sich ebenso unbedarft wie kreativ auf den vorhandenen Geräten zu bewegen. Reflektieren Sie anschließend gemeinsam welche inneren Grenzen die Schülerinnen überwinden mussten, um sich auf dieses kindliche Bewegungserlebnis einlassen zu können. Dieses Beispiel von Gerti Gratz und Liesl Höfinger-Hampel finden Sie im Heft „An die Grenzen gehen...“ der Schriftenreihe des Frauenforum Bewegung & Sport (Heft 2007).
- Weitere Anregungen finden sich in diesen Themenheften der Schriftenreihe des FrauenForum Leibeserziehung bzw. Bewegung und Sport (zu bestellen unter http://www.ffl.at):
  - Heft 1/2002: Mädchen stärken – selbst verteidigen
  - Heft 2/2003: Menstruation
  - Heft 3/2004: Wilde Spiele
  - Heft 4/2005: Essstörungen
  - Heft 5/2006: Auf den Punkt gebracht
  - Heft 6/2007: An die Grenzen gehen...
  - Heft 7/2008: Räume erkunden, erweitern, nutzen
  - Heft 8/2009: Gerne Mädchen sein
  - Heft 9/2010: Mädchenarbeit – Bubenarbeit

Mathematik, Informatik, Physik, Chemie, technische Fächer

- Die Schülerinnen und Schüler sollen neben den Biografien und Leistungen bedeutender Mathematiker/ Physiker/ Chemiker/ Informatiker auch berühmte Mathematikerinnen/ Physikerinnen/ Chemikerinnen/ Informatikerinnen kennen lernen. Mittels Portfolioarbeit, fächerübergreifendem Unterricht bzw. einer Projektarbeit können auch deren Lebensumstände (inklusiver zeitgenössischer politischer, wirtschaftlicher und kultureller Situation) thematisiert werden.
- Experten und insbesondere Expertinnen, die im naturwissenschaftlich-technischen Bereich arbeiten, können eingeladen werden, um die Bedeutung dieser Fächer für das zukünftige Berufsleben der Schülerinnen und Schüler greifbar zu machen. Alternativ dazu können Kurzfilme über Frauen / Männer, die im naturwissenschaftlich-technischen Bereich tätig sind, gezeigt werden.
- Projekt wie den Girls Day und FIT – Frauen in die Technik nutzen, um Schülerinnen in technische Berufe bzw. Ausbildungen schnuppern zu lassen.
- Beispiele sollen einen Alltagsbezug beinhalten; bei der Auswahl der Themen sollen sowohl die Interessen von Mädchen und von Burschen berücksichtigt werden als auch ihnen eher unbekannte Lernbereiche eröffnet werden.
- Naturwissenschaftliche Sachverhalte sollen in ganzheitliche Kontexte eingebettet werden, um so Sinn und Nutzen der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand deutlich zu machen.
- Es ist darauf zu achten, dass ein ganzheitliches Erfahren des Lehrstoffes ermöglicht wird (z.B. im Fach Physik: Körpererlebnisse auf der schiefen Ebene, bei Geschwindigkeit, Beschleunigung und Fliehkraft,...).
- Kommunikative Fähigkeiten sollen verstärkt in den Unterricht einbezogen werden. Beispiel Mathematik: bei Aufgaben soziale Implikationen miteinbeziehen, nicht eindeutig lösbare Beispiele geben, Lösungsansätze in Gruppen diskutieren lassen, die Herangehensweisen der Schülerinnen und Schüler thematisieren, über mathematische Begriffe philosophieren, mathematische Handlungen bzw. Symbolsprachen in Texte umsetzen,....
- IMST in Anspruch nehmen. Ziel von IMST ist es, eine Innovationskultur zur Stärkung des MINDT-Unterrichts (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Deutsch, Technik) an österreichischen Schulen zu etablieren und strukturell zu verankern: www.imst.ac.at. Das IMST Gender Netzwerk will Lehrkräfte in Fragen eines geschlechtersensiblen Unterrichts sensibilisieren und sie durch Inputs und Beratung anregen, in ihren Projekten Fragen der Geschlechtergerechtigkeit zu berücksichtigen. Auf der Website https://www.imst.ac.at/texte/index/bereich_id:16/seite_id:10 finden sich zusätzlich Materialien, ein Expertinnen- und Expertenpool, Veranstaltungshinweise und ein WIKI (https://www.imst.ac.at/imst-wiki) zur Kategorie Gender. Auf dieser Seite kann auch der vierteljährlich erscheinende IMST Genderletter bestellt werden.
- Wie sieht das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler im naturwissenschaftlich-technischen Bereich aus? Worauf führen sie Erfolg, worauf

Misserfolg zurück? (vgl. das Kapitel „Interaktions- und Kommunikationsstrukturen: Attributionen – Reattributionen“)

- Vermitteln, dass Fehler und Misserfolge notwendige Bestandteile eines Erkenntnisprozesses sind.
- Individuelles Lernen fördern: an den Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler ansetzen, ihnen aber auch eher unbekannte Lernfelder bieten (je nach Person: kooperatives Arbeiten, Arbeiten unter Druck, technische Geräte bedienen, Protokoll führen, Versuche aufbauen, präsentieren, recherchieren,...).
- Arbeiten in geschlechtshomogenen Gruppen ermöglichen, wenn dies sinnvoll erscheint.

Tipps

- In der Broschüre „Auf dem Weg zur Chancengleichheit. Didaktische Anregungen zum Unterrichtsprinzip ‚Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern’ und zum Gleichbehandlungsgesetz für Berufsschullehrerinnen und -lehrer“ (Tanzberger u.a. 2007, S. 72ff.) finden sich konkrete Beispiele für den Mathematikunterricht.
- Die Website http://lise.univie.ac.at/ ist dem Thema „Mädchen und naturwissenschaftlicher Unterricht“ gewidmet. Dort sind Basisartikel, Unterrichtsvorschläge, Portraits von Forscherinnen, eine Seite für Schülerinnen, sowie Links- und Literaturhinweisen zu NawiTec-Themen.

12 Literatur

Geschichte der Koedukation, Gendersensible Pädagogik

Auszra, Susanne (1996): Von mehr oder minder freiwilligen Selbstbeschränkungen. Lernbehinderung in der geschlechtsspezifischen Aufgabenteilung in selbständigen Arbeitsgruppen. In: *Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur* (14), S. 41-53

Bachmann, Helmut (1991): Anmerkungen zur sukzessiven Aufhebung der Geschlechtertrennung im österreichischen Schulwesen. In: *Erziehung und Unterricht* (7, 8), S. 559-566

Besenbäck, Irene / Schneider, Claudia / Urban, Egon (1997): *Geschlechtssensible Koedukation. Schulverbund Mittelschule Anton Kriegergasse/ Wien XXIII*. Hg.: BMUK, Wien.

Bieringer, Ingo / Forster, Edgar J. (2000): "echtCOOL" – Mit Schülerinnen und Schülern über Männer, Frauen und Gewalt arbeiten. In: Bieringer, Ingo / Buchacher, Walter / Forster, Edgar J. (Hrsg.): *Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit*. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-20

BMUKK (Hrsg.) (1995): *Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern"*. Wien; Download unter http://pubshop.bmbf.gv.at -> Gleichstellung von Männern und Frauen

BMUKK (Hrsg.) (2007): *Geschlechtersensible Schule - Forschung und Praxis im Dialog. Dokumentation des 1. österreichweiten Gender Day für Schulen 30.November und 1.Dezember 2006.* Wien; Download unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/gendertagedokugesamt2_16146.pdf?5i82gv

BMUKK (Hrsg) (2008): *Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming. Kriterienkatalog für Schulen*. Wien.

BMUKK (Hrsg.) (2009): *Chancengerechtigkeit durch Gender-Kompetenz – Erfahrungen aus der Schulpraxis und aktuelle Forschungsergebnisse. Dokumentation des 2. österreichweiten Gender Day für Schulen 2. und 3. Dezember 2008.* Wien; Download unter www.eduhi.at/dl/dokumentationgenderday2008.pdf

BMUKK (Hrsg.) (2010a): *Zahlenspiegel 2009. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien; download unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2009_18975.pdf?5i81rt

Budde, Jürgen (2005): *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: transcript Verlag.

Budde, Jürgen / Scholand, Barbara / Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Weinheim, München: Juventa

Connell, Raewyn (Robert) W. (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.

Czollek, Leah Carola / Perko, Gudrun / Weinbach, Heike (2009): *Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder.* Weinheim, München: Juventa.

Diketmüller, Rosa / Studer, Heide (2008): Schulfreiräume im GenderBlick. Nutzungsanalysen als Ansatzpunkte für Schulentwicklungsprojekte. In: *Journal für Schulentwicklung* (3), S. 50-59

Eder, Ferdinand (2007): *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Kurzfassung*. Hrsg. v. BMUKK. Wien; Download unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/befindlichkeitsstudie_07_15670.pdf?4dzi3h

Faulstich-Wieland, Hannelore / Horstkemper, Marianne (1996): 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende. In: *Ethik und Sozialwissenschaften* (4), S. 509-520

Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Faulstich-Wieland, Hannelore / Gast-von der Haar, Nicola / Güting, Damaris (2002): Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I – Werkstattbericht aus einem Forschungsprojekt. In: Lemmermöhle, Doris / Fischer, Dietlind / Klika, Dorle / Schlüter, Anne (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 173-188

Fischer-Kowalski, Marina / Seidl, Peter u.a. (1986): *Von den Tugenden der Weiblichkeit. Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.

Fraser, Nancy (2001): *Die halbierte Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Grünewald-Huber, Elisabeth / Gunten, Anne von (2009): *Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Hageman-White, Carol (1988): Geschlecht und Erziehung – Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld der Koedukationsdebatte. In: Pfister, Gertrud (Hrsg.): *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation*. Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft.

Hahn, Christine / Paseka, Angelika (2000): *Traum und Realität. Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern." Ein Evaluationsbericht* (Texte zur LehrerInnenbildung, Heft 12). Wien.

Haider, Günter / Lassnig, Lorenz (2009): Einleitung: Systembeobachtung und evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen. In: Specht, Werner (Hrsg.) (2009a): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren). Graz: Leykam; Download unter: www.bifie.at, S. 9-18

Hamann, Sibylle / Eva, Linsinger (2008): *Weißbuch Frauen – Schwarzbuch Männer. Warum wir einen neuen Geschlechtervertrag brauchen*. Wien: Deuticke im Paul Zsolnay Verlag.

Hartmann, Jutta (2002): *Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.

Höyng, Stephan / Puchert, Ralf (1998*): Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Männliche Verhaltensweisen und männerbündische Kultur*. Bielefeld: Kleine Verlag.

Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1997): *Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Keller, Carmen (1998): TIMSS. *Geschlechterdifferenzen in Mathematik. Prüfung von Erklärungsansätzen. Eine mehrebenenanalytische Untersuchung im Rahmen der 'Third International Mathematics and Science Study'*. Zürich.

Kessels, Ursula (2002): *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Phsyikunterricht*. Weinheim, München: Juventa.

Knapp, Gudrun-Axeli (2004): Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion. Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis. In: Krell, Gertraude (Hrsg.): *Chancengleichheit durch Personalpolitik* (4.Auflage). Wiesbaden: Gabler, 151-159

Krainz-Dürr, Marlies (1999): Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung. In: Beucke-Galm, Mechtild /Fatzer, Gerhard / Rutrecht, Rosemarie (Hrsg.): *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Köln: EHP Edition Humanistische Psychologie, 423-444

Kreienbaum, Maria Anna (1996): Bewährt, aber reformbedürftig. Ansätze für eine zeitgemäße Koedukation. In*: beiträge zur feministischen theorie und praxis* (43, 44), S. 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 J. (Hrsg.): *Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit*. Opladen: Leske + Budrich, S. 55-62

Kriehebauer, Viktoria / Ettl, Marlies (2007): Gender Mainstreaming als Schulentwicklungsprozess – Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus, Wien. In: *Gender Mainstreaming im Schulalltag*. Tagung, Eisenstadt, 25.April 2007. Tagungsdokumentation erstellt von EfEU im Auftrag des BMUKK. Wien; download unter: www.eduhi.at/dl/doku-eisenstadt2007.pdf, 3-8

Lemmermöhle, Doris (1995): Didaktik! Wozu? Einführung in didaktisches Denken. In: Nyssen, Elke / Schön, Bärbel (Hrsg.): *Perspektiven für pädagogisches Handeln*. Weinheim, München, S. 259-289

Ludwig, Peter H. / Ludwig, Heidrun (Hrsg.) (2007): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa.

Ludwig, Heidrun/ Ludwig, Peter H. (2007b): Disparitäten bei Erfolgserwartungen zwischen Schülerinnen und Schülern. In: Ludwig, Peter H. / Ludwig, Heidrun (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa, 7-15

Mackoff, Barbara (1998*): Was wollen die Mädchen? 7 Strategien zur Erziehung starker und selbstbewusster Töchter*. Weinheim, Berlin: Beltz.

Matkovits, Susanne (2010): *Statistische Auswertungen zur Textilen und Technischen Werkerziehung in Österreich im Auftrag des BMUKK*. Wien. Unveröffentlichter Bericht. Zur Verfügung gestellt von Dr.in Guggenberger, BMUKK/Abteilung Gender Mainstreaming/Gender und Schule

Matkovits, Susanne / Heger, Nora (2008*): Zusammenfassung der Ergebnisse der Online Erhebung „Gender und Schule“ der Abt. V/7 des BMUKK*; download unter: www.eduhi.at/go/loading.php?artikel_id=122902&id=277197

Metz-Göckel, Sigrid (1999): Koedukation – nicht um jeden Preis. Eine Kritik aus internationaler Perspektive. In: Behm, Britta L. / Heinrichs, Gesa / Tiedemann, Holger (Hrsg.): *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*. Opladen: Leske + Budrich, S. 131-147

Mörth, Anita P. / Hey, Barbara (Hrsg.) (2010): *Geschlecht und Didaktik* (2., überarb. u. erw. Auflage). Graz: Leykam.

Mühlen Achs, Gitta (1998): *Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – ein Bilder- und Arbeitsbuch*. München: Frauenoffensive.

Nissen, Ursula (1998): *Kindheit, Geschlecht und Raum*. Weinheim, München: Juventa.

Palzkill, Birgit / Scheffel, Heidi (1996): Selbstbehauptung im beruflichen Alltag von Lehrerinnen. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.): *FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen & Schule*. Bielefeld, S. 64-69

Paseka, Angelika (2008): *Gendermainstreaming und Lehrer/innenbildung. Widerspruch, kreative Irritation, Lernchance?* Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Paseka, Angelika / Hasenhüttl, Erika (2006): Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung: ein Erfahrungsbericht. In: *Mit dem Strom gegen den Strom. Gender Mainstreaming an der Schule* (= schulheft 122). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 58-69

Paseka, Angelika / Wroblewski, Angela (2010): Geschlechtergerechte Schule: Problemfelder, Herausforderungen, Entwicklungsansätze. In: Specht, Werner (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen). Graz: Leykam; Download unter: www.bifie.at, S. 203-221

PeerThink. Ein Handbuch für intersektionale Gewaltprävention mit Peers (Produkt des Daphne II Projekts „PeerThink – Tools and Resources for an Intersektional Prevention of Peer violence"). Berlin 2009; Download unter www.peerthink.eu/peerthink/images/stories/090709_manual_deutsch_sb.pdf

Permien, Hanna (1997): Schöne Mädchen – starke Mädchen? Mädchenarbeit heute: Mädchenreservat oder Politik für Mädchen? In: Kammerer, Bernd (Hrsg.): *"Nicht nur, sondern auch." Mädchenarbeit + Jungenarbeit = geschlechtsorientierte Kinder- und Jugendarbeit?* Nürnberg, S. 25-44

Portmann, Rosemarie (1999): *Gleich verschieden. Beispiele für eine mädchen- und jungengerechte Koedukation*. Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt.

Prengel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.

Rustemeyer, Ruth / Fischer, Natalie (2007): Geschlechterdifferenz bei Leistungserwartung und Wertschätzung im Fach Mathematik. Zusammenhänge mit schülerperzipiertem Lehrkraftverhalten. In: Ludwig, Peter H. / Ludwig, Heidrun (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa, 83-101

Schneider, Anna (2002b): *Erfahrungen in und Erkenntnisse aus der Mädchenklasse Rahlgasse. Pro und Contra Koedukation*. Fachbereichsarbeit, Bundesgymnasium Rahlgasse, Wien; Download unter http://www.ahs-rahlgasse.at/

Schneider, Claudia (2001): Geschlechtssensible Schulentwicklung als Herausforderung. In: *sws-Rundschau* (1), S. 99-119; Download unter www.efeu.or.at/seiten/artikel/a-schulentwicklung.html

Schneider, Claudia / Tanzberger, Renate / Traunsteiner, Bärbel (2009): Gleichstellung der Geschlechter im schulischen Bereich aus feministisch-kritischer Perspektive. In: Appelt, Erna (Hrsg.): *Gleichstellungspolitik in Österreich. Eine kritische Bilanz*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 199-212

Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2007): *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam; Download unter http://www.bifie.at/pisa

Schründer-Lenzen, Agi (2001): Frauenbildung und Neue Informationstechnologien. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen, S. 381-388

Schwantner, Ursula (2007): *PISA und Gender – Erste Ergebnisse*. Kurzfassung zum Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „PISA und Gender“ am 10.12.2007; Download unter http://www.eduhi.at/dl/PISA_&_Gender_Kurzfassung.pdf

Schwantner, Ursula / Schreiner, Claudia (2010): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz, Leykam; Download unter http://www.bifie.at/buch/1836.

Simon, Gertrud (1993*): Hintertreppen zum Elfenbeinturm. Höhere Mädchenbildung in Österreich. Anfänge und Entwicklungen*. Wien: Wiener Frauenverlag.

Specht, Werner (Hrsg.) (2009a): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren). Graz: Leykam; Download unter https://www.bifie.at

Specht, Werner (Hrsg.) (2009b): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen). Graz: Leykam; Download unter https://www.bifie.at

Spieß, Gesine (2003): Das Wagnis Gender Studies zu lehren. In: Spieß, Gesine / Rentmeister, Cillie (Hrsg.): *Gender in Lehre und Didaktik. Gender in Teaching and Didactics*. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 25-40

Statistik Austria (Hrsg.) (2010a): *Statistisches Jahrbuch Österreichs 2010*.

Thies, Wiltrud / Röhner, Charlotte (2000): Mädchen und Jungen im Werkunterricht. In: dies.: *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie*. Weinheim, Müchen: Juventa 2000, 123-140

Wachendorff, Annelie (1994): 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, S. 197-209

Wetterer, Angelika (2003): Gender Mainstreaming und Managing Diversity. Rhetorische Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik? In: Schacherl, Ingrid (Hrsg.*): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen*. Innsbruck: StudienVerlag, 131-151

Willems, Katharina (2007): *Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?* Bielefeld: transcript.

Winheller, Sandra (2007): Personale und kontextuelle Bedingungen von Geschlechtsunterschieden im Chemie-Anfangsunterricht hinsichtlich des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserwartung. In: Ludwig, Peter H. / Ludwig, Heidrun (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa, 103-116

Winter, Reinhard / Neubauer, Gunter (2006): Dies und Das. Das Variablenmodell „balanciertes Jungesein“ und die Praxis der Jungenarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt / Winter, Reinhard (Hrsg.): *Praxis der Jungenarbeit* (2.Auflage). Weinheim, München: Juventa. 27-35.

Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport, Universität Wien und tilia – büro für landschaftsplanung (2007): Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse. Abschlussbericht; Download unter http://www.fgoe.org/projektfoerderung/gefoerderte-projekte

www.bmb.gv.at/gleichstellung-schule ... Nationale und internationale Studien zu Gender und Bildung

Schule als "gendered institution" – Gender Mainstreaming

Biermann, Christine (2007): *Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht*. Weinheim: Juventa.

Bormann, Inka (2000): *Schule als lernende Organisation – Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern?* Download unter: http://www.sowi-onlinejournal.de/

BMUKK (Hrsg.): *Gekos-Newsletter II 07/08*; Download unter: www.eduhi.at/go/loading.php?artikel_id=119130&id=280342

BMUKK (Hrsg.): *Gekos-Newsletter III 07/08*; Download unter: www.eduhi.at/go/loading.php?artikel_id=119130&id=280343

Connell, Raewyn (Robert) W. (1996): Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. In: *Teachers College Record* (Vol. 98, Nr. 2), p. 206-235

Diketmüller, Rosa/ Studer, Heide (2008): Schulfreiräume im GenderBlick. Nutzungsanalysen als Ansatzpunkte für Schulentwicklungsprojekte. In: *Journal für Schulentwicklung* (3), S. 50-59

Enders-Dragässer, Uta (1996): Alptraum Hausaufgaben. Der Missbrauch der Mütter. In: *Die Grundschulzeitschrift* (94), S. 52-55

Europarat (1998): *Gender Mainstreaming. Konzeptioneller Rahmen, Methodologie und Beschreibung bewährter Praktiken*. Strassbourg.

Faulstich-Wieland, Hannelore / Nyssen, Elke (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungswesen – Eine Zwischenbilanz. In: Rolff Hans-Günter u.a. (Hrsg): *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 10: Daten, Beispiele und Perspektiven). Weinheim, München, S. 163-199

Fraser, Nancy (2001): *Die halbierte Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hackmann, Kristina (2003): *Adoleszenz, Geschlecht und sexuelle Orientierungen. Eine empirische Studie mit Schülerinnen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hahn, Christine / Paseka, Angelika (2000): *Traum und Realität: Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern". Ein Evaluationsbericht* (Texte zur LehrerInnenbildung, Heft 12). Wien.

Hanson, Elizabeth / Tyack, David (1988): Gender in American Public Schools: Thinking Institutionally. In: *Signs. Journal of Women in Culture and Society* (13/ 4), p. 741-760

Höyng, Stephan / Puchert, Ralf (1998): *Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Männliche Verhaltensweisen und männerbündische Kultur*. Bielefeld: Kleine Verlag.

Kessels, Ursula (2002): *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim: Juventa.

Kriehebauer, Viktoria / Ettl, Marlies (2007): Gender Mainstreaming als Schulentwicklungsprozess – Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus, Wien. In: *Gender Mainstreaming im Schulalltag*. Tagung, Eisenstadt, 25.April 2007.

Tagungsdokumentation erstellt von EfEU im Auftrag des BMUKK. Wien, S. 3-8; Download unter www.eduhi.at/dl/doku-eisenstadt2007.pdf

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

Krainz-Dürr, Marlies (1999): Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung. In: Beucke-Galm, Mechtild / Fatzer, Gerhard / Rutrecht, Rosemarie (Hrsg): *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Köln: EHP Edition Humanistische Psychologie, S. 423-444

Kreisky, Eva (1994): Das ewig Männerbündische? Zur Standardform von Staat und Politik. In: Leggewie, Klaus (Hrsg.): *Wozu Politikwissenschaft? Über das Neue in der Politik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 191-210

Matkovits, Susanne / Heger, Nora (2008): *Zusammenfassung der Ergebnisse der Online Erhebung „Gender und Schule" der Abt. V/7 des BMUKK*; Download unter www.eduhi.at/go/loading.php?artikel_id=122902&id=277197

Palzkill, Birgit / Scheffel, Heidi (1996): Selbstbehauptung im beruflichen Alltag von Lehrerinnen. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.): *FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen & Schule*. Bielefeld, S. 64-69

Paseka, Angelika (2008): *Gender Mainstreaming und Lehrer/innenbildung. Lernchancen? Widerspruch? Kreative Irritation?* Innsbruck: Studien Verlag.

Paseka, Angelika / Hasenhüttl, Erika (2006): Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung: ein Erfahrungsbericht. In: *schulheft* (122), S. 58-69

Schneider, Claudia (2002): Die Schule ist männlich?! Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung. In: *sws-Rundschau* (4), S. 464-488; Download unter www.efeu.or.at/seiten/artikel/a-schule_maennlich_schneider.html

Schneider, Claudia / Kaltenegger, Siegfried / Sodl, Michaela / Henschl, Martin: *PAIS – Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule. Hauptschule mit musisch-kreativem Schwerpunkt Johann Hoffmann-Platz 19, 1120 Wien. Teil I.* Hg.: BMBWK, Wien.

Schrittesser, Ilse (2002): *Genderarbeit / Bewusste Koedukation als "organisierter Widerspruch"*. Handout im Rahmen des Seminars "Geschlecht bewusst gemacht II", 3. – 5. 4. 2002, Leibnitz.

Seemann, Malwine (2009): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zum Gender Mainstreaming in Schweden*. Bielefeld: transcript Verlag.

Spieß, Gesine (2003): Das Wagnis Gender Studies zu lehren. In: Spieß, Gesine / Rentmeister, Cillie (Hrsg.): *Gender in Lehre und Didaktik. Gender in Teaching and Didactics*. Frankfurt: Peter Lang Verlag, S. 25-40

Stroot, Thea (2007): Vom Diversity-Management zu "Learning Diversity". Vielfalt in der Organisation Schule. In: Boller, Sebastian / Rosowski, Elke/ Stroot, Thea (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 52-64

Tiedemann, Holger (1999): Bildung, Kanon und Geschlecht – Wie tot, weiß, männlich, europäisch ist die Schleiermacher CoKG? In: Behm, Britta L. / Heinrichs, Gesa / Tiedemann, Holger (Hrsg.): *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*. Opladen: Leske + Budrich, S. 113-130

Diversität, Heterogenität und Individualisierung

BMUKK (2007): *Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts.* Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen. Rundschreiben Nr. 9/2007, Geschäftszahl: BMUKK-20.200/0011-I/3b/2007; Download unter www.bmb.gv.at

Bruchhagen, Verena / Koall, Iris (2009): Managing Gender & Diversity: Sozialwissenschaftliche Aspekte von Heterogenität als Herausforderung pädagogischen Handelns. In: Hinz, Renate / Walthes, Renate (Hrsg.): *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 32-47

Brügelmann, Hans (2001): *Heterogenität, Integration, Differenzierung. Befunde der Forschung, Perspektiven der Pädagogik*. Einführungsvortrag zur Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DgfE. Universität Halle-Wittenberg, 27.9.2001.

Dijk, Lutz van / Driel, Barry van (Hrsg.) (2008): *Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie*. Berlin: Querverlag.

Erler, Ingolf (Hrsg.) (2007): *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum Verlag.

Ganguly, Martin (2003): *Ganz normal anders – lesbisch, schwul, bi. Lebenskundesonderheft zur Integration gleichgeschlechtlicher Lebensweisen* (2. Auflage). Berlin: Humanistischer Verband Deutschlands.

Haider, Günter / Lassnigg, Lorenz (2009): Einleitung: Systembeobachtung und evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen. In: Specht, Werner (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren). Graz: Leykam; Download unter: www.bifie.at, S. 9-18

Hartmann, Jutta (2004): *Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs*. Innsbruck: Studia.

Hauberger, Doris / Pankratz, Helga (2008): Die Saat der Diversität. Verschiedene Ansätze, lesbisch-schwule bzw. transgender Themen in österreichischen Schulen zur Sprache zu bringen. In: Dijk, van Lutz / Driel, van Barry (Hrsg) (2008): *Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie*. Berlin: Querverlag, S. 92-104

Horstkemper, Marianne (2000): Vom Umgang mit Vielfalt, Differenz und Ungleichheit. In: Thomas, Helga/ Weber, Norbert (Hg.): *Kinder und Schule auf dem Weg*. Weinheim, Basel

Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004): *Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung*. Düsseldorf.

PeerThink. Ein Handbuch für intersektionale Gewaltprävention mit Peers (Produkt des Daphne II Projekts „PeerThink – Tools and Resources for an Intersektional Prevention of Peer violence”). Berlin 2009; Download unter www.peerthink.eu/peerthink/images/stories/090709_manual_deutsch_sb.pdf

polis aktuell: *Vielfältige L(i)ebenswelten*. (Nr.6/2007). Hrsg.: Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, Wien; Download unter www.politik-lernen.at

Prengel, Annedore (2007): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, Gertraude / Riedmüller, Barbara / Sieben, Barbara / Vinz, Dagmar (Hrsg.): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt, New York: Campus, S. 49-67

Raich, Tanja (2009): *Heterosexismus und sexuelle Vielfalt: Aufholbedarf an österreichischen Schulen*. Seminararbeit, Universität Wien. Wien.

Scambor, Elli / Busche, Mart (2009): Intersektionales Mainstreaming. In: *PeerThink. Ein Handbuch für intersektionale Gewaltprävention mit Peers* (Produkt des Daphne II Projekts „PeerThink – Tools and Resources for an Intersektional Prevention of Peer violence"). Berlin 2009, S. 127-146; Download unter www.peerthink.eu/peerthink/images/stories/090709_manual_deutsch_sb.pdf

Scheibelhofer, Paul / Pollak, Alexander (2009): Kulturalisierung männlicher Gewalt. In: *Stimme von und für Minderheiten* (70: Männlichkeiten), S. 11

Sielert, Uwe (2006): Worum geht es? Ohne Angst verschieden sein können und die Kraft der Vielfalt nutzen. In: *Journal für Schulentwicklung* (2), S. 7-14

Specht, Werner (Hrsg.) (2009a): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren). Graz: Leykam; Download unter: www.bifie.at

Stern, Elisabeth (2004): Schubladendenken, Intelligenz und Lerntypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. In: *Heterogenität – Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (Friedrich Jahresheft XXII), S. 36-39

Stroot, Thea (2007): Vom Diversity-Management zu "Learning Diversity". Vielfalt in der Organisation Schule. In: Boller, Sebastian / Rosowski, Elke / Stroot, Thea (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 52-64

Timmermann, Stefan / Tuider, Elisabeth (2008): *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim, München: Juventa.

Tschenett, Roswitha (2008): Warum – Wozu – Was meint Gender- und Diversitykompetenz im Bereich Ausbildung. In: Appiano-Kugler, Iris / Kogoj, Traude (Hrsg.): *Going Gender and Diversity*. Wien: Facultas, S. 99-112

Walgenbach, Katharina / Dietze, Gabriele /Hornscheidt, Antje /Palm, Kerstin (2007): *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Weber, Martina (2003): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.

Wischer, Beate (2009a): *Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen*. TIPP (Teachers in Practice and Process), Handbuch: Heterogenität ruft nach Dialog; Download unter http://www.uni-jena.de/unijenamedia/www_teachers_ipp_eu+_+Umgang+mit+Heterogenit%C3%A4t-p-46329.pdf

Interaktions- und Kommunikationsstrukturen

Budde, Jürgen (2009a): Neue Perspektiven für heterogenitätsorientierten Unterricht. Projektmethoden in Lernbereichen in der Sekundarstufe 1. In: Hagedorn, Jörg / Schurt, Verena / Steber, Corinna / Waburg, Wiebke (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295-314

Budde, Jürgen (2009b): Herstellung sozialer Positionierungen. Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: Pech, Detlef (Hrsg.): *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 153-168

Budde, Jürgen / Venth, Angela (2010): *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann.

Enders-Dragässer, Uta / Fuchs, Claudia: *Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa.

Finsterwald, Monika / Ziegler, Albert (2002): Geschlechterunterschiede in der Motivation. In: Bildung und Begabung e.V. (Hrsg.): *Hochbegabte Mädchen und Frauen* (Tagungsbericht). Bad Honnef, S. 67-84

Günther, Susanne (1997): Zur kommunikativen Konstruktion von Geschlechterdifferenzen im Gespräch. In: Braun, Friederike / Pasero, Ursula (Hrsg.): *Kommunikation von Geschlecht*. Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft.

Kessels, Ursula (2002): *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim, München: Juventa.

Phoenix, Ann / Frosh, Stephen (2005): „Hegemoniale Männlichkeit“, Männlichkeitsvorstellungen und –ideale in der Adoleszenz. In: King, Vera / Flaake, Karin (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt/M.: Campus, S. 19-36

Thies, Wiltrud / Röhner, Charlotte (2000): *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht*. Weinheim, München: Juventa.

Ziegler, Albert / Schober, Barbara (2001): *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen von Reattributionstrainings*. Regensburg: S.Roderer-Verlag.

Sprache

Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung (2004). DUDEN, Thema Deutsch, Band 5. Wiesbaden: Dudenverlag.

Baumgartinger, Persson Perry(2007): Geschlechtergerechte Sprache? Über queere widerständige Strategien gegen diskriminierenden Sprachalltag. In: *Stimme von und für Minderheiten* (62), 15-16; http://minderheiten.at/images/stories/stimme62.pdf

Bierbach, Christine / Ellrich, B. (1990): Französisch: Sprache und Geschlechter. In: *Lexikon der romanistischen Linguistik*. Tübingen.

BMUK (1999): *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln*. Wien; Webfassung 2003; Download unter: http://pubshop.bmbf.gv.at/

BMUKK (Hrsg.) (2010): *Geschlechtergerechtes Formulieren* (2. aktualisierte Auflage). Wien. Download unter: http://pubshop.bmbf.gv.at/

Böhme, Karen (2001): Der Räuber und das Mädchen. Warum aus Einzellern fürsorgliche Mütter werden. Ein Beitrag zur Sprachkritik in den (westeuropäischen) Naturwissenschaften. In: *Koryphäe. Medium für feministische Naturwissenschaften und Technik* (29), S. 36-39

Brantenberg, Gerd (1987): *Die Töchter Egalias*. München: Frauenoffensive.

Braun, Friederike / Gottburgsen, Anja / Sczesny, Sabine / Stahlberg, Dagmar (1998): Können Geophysiker Frauen sein? Generische Personenbezeichnungen im Deutschen. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* (26), S. 265-283

Bühlmann, Regula (2002): Ehefrau Vreni haucht ihm ins Ohr... Untersuchungen zur geschlechtergerechten Sprache und zur Darstellung von Frauen in Deutschschweizer Tageszeitungen. In: *Linguistik online* (11, 2). Download unter: www.linguistik-online.de/11_02/buehlmann.html

Decke-Cornill, Helene (2009): Doing and Undoing Gender im Klassenzimmer. Methodische Grundsätze und einige Anregungen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht November/Dezember* (6), S. 14-19

Hetzl, Veronika: Analyse ausgewählter Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien von Englischsprachkursen. In: Kreysler-Kleemann, Christina / Schuster Walter (Hrsg.): *Sprache, Geschlecht, Demokratie. Untersuchung zu Fragen gschlechtersensibler Rollenvermittlung und geschlechtergerechten Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht an Wiener Volkshochschulen.* Wien, S. 35-81

Irmen, Lise / Köhncke, Astrid (1996): Zur Psychologie des "generischen" Maskulinums. In: *Sprache & Kognition* (15), S. 152-166

Kargl, Maria / Wetschanow, Karin / Wodak, Ruth / Perle, Nela (1997): *Kreatives Formulieren. Anleitungen zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch* (= Schriftenreihe der Frauenministerin 13). Wien.

Kreysler-Kleemann, Christina / Schuster, Walter (Hrsg.) (1999): *Sprache, Geschlecht, Demokratie. Untersuchung zu Fragen geschlechtssensibler Rollenvermittlung und geschlechtergerechten Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht an Wiener Volkshochschulen*. Wien.

Lenz-Johann, Sabine / Mayerhofer, Elisabeth (1999): Analyse ausgewählter Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien von Französischsprachkursen. In: Kreysler-Kleemann, Christina / Schuster Walter (Hrsg.): *Sprache, Geschlecht, Demokratie. Untersuchung zu Fragen geschlechtssensibler Rollenvermittlung und geschlechtergerechten Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht an Wiener Volkshochschulen.* Wien, S. 82-132

Merz, Veronika (2001): *Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung* (= Gender manual; 2). Zürich: Pestalozzianum.

Miller, Casey / Swift, Kate (1980): *The Handbook of Nonsexist Writing*. New York.

Praxis Fremdsprachenunterricht (2009): Nr.06

Pusch, Luise F. (1999): *Die Frau ist nicht der Rede wert*. Frankfurt/ M.: Suhrkamp

Pusch, Luise F. (1984): *Das Deutsche als Männersprache*. Frankfurt/ M.: Suhrkamp

Ratzer, Brigitte (2001): Da zuckt das Hirn. In: *planet – Zeitung für politische Ökologie* (14); Informationen auf: https://www.tuwien.ac.at/en/services/gender_studies/home/team/brigitte_ratzer/da_zuckt_das_hirn/

Schramm, Hilde (Hrsg.) (o.J.): *Frauensprache – Männersprache. Ein Arbeitsbuch zur geschlechtsspezifischen Sprachverwendung.* Frankfurt/ M.: Moritz Diesterweg.

Stahlberg, Dagmar / Sczesny, Sabine (2001): Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. In: *Psychologische Rundschau* (52/ 3)), S. 131-140

Weinbach, Heike (2003): der + die = die. Genus, Sexus und andere Sprachgeschichte(n). In: Czollek, Leah C. / Weinbach, Heike (Hrsg.): *Was Sie schon immer über Gender wissen wollten ... und über Sex gefragt haben*. Berlin; Download unter: http://www.czollek-consult.de/pub/Gender_V10.pdf

Wodak, Ruth / Feistritzer, Gert / Moosmüller, Silvia / Doleschal, Ursula (1987): *Sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann. Schriftenreihe zur sozialen und beruflichen Gleichstellung der Frau 16*. Wien.

Zahorsky, Hilde (o.J.): *Zwischen Herd und Internet – Frausein heute.* ZiS Spezial. Hrsg.: Verein Zeitung in der Schule. Wien; Bestellbar unter www.zis.at/shoplist.aspx

Leitfäden zu geschlechtergerechtem Sprachgebrauch

BMUKK (Hrsg.) (2010): *Geschlechtergerechtes Formulieren*. Wien (2. aktualisierte Auflage). Download unter: http://pubshop.bmbf.gv.at/

BMWA (Hrsg.) (2010): *Leitfaden für diskriminierungsfreie Sprache, Handlungen, Bilddarstellungen in Bezug auf junge und alte Menschen, Menschen mit Behinderung, Frauen/Männer, Schwule/Lesben/ Transgender, Migrant/innen und Menschen mit einer anderen Religionszugehörigkeit/Weltanschauung*. Wien; Download unter https://broschuerenservice.sozialministerium.at/

"...denn nicht jeder ist eine Frau..." Geschlechtergerechte Sprache – wirkungsvolle Kommunikation. Kurzanleitung mit Beispielen. Hrsg.: Fachstelle für Gleichstellung von Frau und Mann des Kantons Basel-Landschaft. Liestal 2001; www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/fkd/gleich/aktuell/nicht-jeder-frau.pdf

Donau-Universität Krems (Hrsg.) (o.J.): *Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren.* Download unter http://www.donau-

uni.ac.at/imperia/md/content/frauennetzwerk/leitfaden_geschlechtergerechtes_formulieren_auflage_3.pdf

„Ich Tarzan – Du Jane?" Frauenbilder – Männerbilder. Weg mit den Klischees! Anleitung für eine geschlechtergerechte Mediengestaltung. Hrsg: ÖGB. Wien 2006; Download unter www.oegb.at (Pfad: Allgemein/Aktionen&Themen/Publikationen/Folder und Broschüren)

Kargl, Maria/ Wetschanow, Karin/ Wodak, Ruth/ Perle, Nela (1997): *Kreatives Formulieren. Anleitungen zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch* (= Schriftenreihe der Frauenministerin 13). Wien.

Sprachleitfaden. Geschlechtergerechter Sprachgebrauch an der FH Campus Wien. Wien 2007; Download unter https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/FH_Campus_Wien/Gender_and_Diversity/Dokumente/RI_FHCW_Sprachleitfaden_01.pdf

www.wien.gv.at -> MA 57: weiterführende Texte, Beispiele, Argumentationshilfen zu geschlechtergerechter Sprache

Leitfäden zu geschlechtergerechtem Sprachgebrauch in Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch

Englisch

Central Queensland University (Hrsg.) (2005): *Guidelines for the Use of Inclusive Language*. Download unter http://policy.cqu.edu.au/Policy/policy_file.do?policyid=181

Equal Opportunity Unit – University of Melbourne (Hrsg.) (2005): *Watch your Language: Guidelines for Non-Discriminatory Language*. Victoria, Download unter www.hr.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/87501/Watch_Your_Language.pdf

Law society of British Columbia (2007): *Respectful Language Guideline*. Vancouver; Download unter https://www.lawsociety.bc.ca/page.cfm?cid=1005&t=

UNESCO (1999): *Guidelines on Gender-Neutral Language*. Download unter http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950Mo.pdf

Französisch

Chancellerie fédérale (2000): *Guide de formulation non sexiste des textes administratifs et législatifs de la Confédération.* Download unter www.bk.admin.ch/dokumentation/sprachen/04908/05037/index.html?lang=fr&download=M3wBPgDB_8ull6Du36WenojQ1NTTjaXZnqWfVp7Yhmfhnapmmc7Zi6rZnqCkkIN5fX6AbKbXrZ6lhuDZz8mMps2gpKfo

UNESCO (1999): *Pour l'égalité des sexes dans les langages.* Download unter http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950mo.pdf

Italienisch

Cancelleria federale (2003): *Istruzioni della Cancelleria federale per la redazione dei testi ufficiali in italiano*. Download unter http://www.bk.admin.ch/dokumentation/sprachen/04850/05005/index.html?lang=it

Sabatini, Alma (1987): *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana. Estratto da "Il sessismo nella lingua italiana" a cura di Alma Sabatini per la Presidenza del Consiglio dei Ministri e Commissione Nazionale per la Parità e le Pari Opportunità tra uomo e donna*. Download unter www.innovazionepa.gov.it/

Spanisch

UNESCO (1999): *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. Download unter http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950so.pdf

Ayala Castro, Marta Concepción / Guerrero Salazar, Susana /Medina Guerra, Antonia María (2006): *Guía para un Uso Igaulitario del Lenguaje Administrativo.* Hrsg. Diputación Provincial de Huelva, Huelva; Download unter www.nodo50.org/mujeresred/IMG/pdf/Guialenguaje.pdf

Schulbuchanalysen

BMASK (Hrsg.) (2010): *Leitfaden für diskriminierungsfreie Sprache, Handlungen, Bilddarstellungen. In Bezug auf junge und alte Menschen, Menschen mit Behinderung, Frauen/Männer, Schwule/Lesben/Transgender, Migrant/innen und Menschen mit einer anderen Religionszugehörigkeit/Weltanschauung*. Wien; Download unter https://broschuerenservice.sozialministerium.at/

BMBWK (2003): *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln*. Wien; Download unter: http://pubshop.bmbf.gv.at/

Dehne, Brigitte (1992): Geschichte - für Mädchen und Jungen. In: Niemetz, Gerold (Hrsg.): *Vernachlässigte Fragen der Geschichte*. Hannover: Metzler Schulbuchverlag.

Dorfmayr, Anita / Mistlbacher, August / Nussbaumer, Alfred (2006): *MatheBuch 2. Klasse*. Wien: Verlag Neues Schulbuch.

Grossteiner, Karin (2010): *Gendergerechter Unterricht und Gleichberechtigung in Unterrichtsmedien – Eine Schulbuchanalyse*. Seminararbeit, Universität Wien. Wien.

Hofer , Elisabeth (2009): *Ein historischer Vergleich der Schulbücher Ann and Pat 2 (1991) und Friends 2 (2004) unter Berücksichtigung der Genderperspektive*. Seminararbeit, Universität Wien. Wien.

Kautzky, Wolfram / Hissek, Oliver (2006*): Medias In Res! Latein für den Anfangsunterricht*. Linz: Veritas.

Klappacher, Oswald / Fischer, Ingeborg / Fischer, Reinhard (2004): *Planquadrat Erde 3*. Linz: Veritas.

Markom, Christa / Weinhäupl, Heidi (2007): *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus im österreichischen Schulbuch*. Wien: Braumüller.

Orenstein, Peggy (1996): *Starke Mädchen - brave Mädchen. Was sie in der Schule wirklich lernen*. Frankfurt/M.: Campus.

Peyrer-Heimstätt, Franziska (2010): *Darstellung von Frauen und Männern in dem Lehrbuch „Medias In Res! – Latein für den Anfangsunterricht."* Seminararbeit, Universität Wien. Wien.

Rattensberger, Manuela (2005): *Die Darstellung der Frau in den approbierten österreichischen Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterrichtsbüchern unter besonderer Berücksichtigung regionaler Stereotypenbildung*. Diplomarbeit, Universität Salzburg. Salzburg.

Platt, Britta (2010): *Diversitätsdimensionen im Mathematikunterricht – Lehrbuchanalyse und Unterrichtsvorschläge*. Seminararbeit, Universität Wien. Wien.

Medienkompetenz

Anfang, Günther (Hrsg.) (2005): *Von Jungen, Mädchen und Medien. Theorie und Praxis einer geschlechtsbewussten und -sensiblen Medienarbeit* (Materialien zur Medienpädagogik, Band 6). München: kopaed.

Betrifft Mädchen: *gruscheln oder gruseln ;-) mädchen und neue medien.* Heft 3, Juli 2008

Buchen, Sylvia / Helfferich, Cornelia / Maier, Maja S. (Hrsg.) (2004): *Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Eble, Karin / Schumacher, Irene (Hrsg.) (2003): *medi@girls. Medienprojekte für Mädchen*. München: kopaed.

Eble, Karin; Schumacher, Irene (Hrsg.) (2005): *Mädchen mit Medien aktiv. Medienarbeit in der außerschulischen Bildung*. München: kopaed.

Fileccia, Marco (2001): *Computer-Nacht in der Schule*. Download unter https://www.lehrer-online.de/

Fileccia, Marco (2002): *Eine Nacht unter Elfen und Feen - LAN-Party nur für Mädchen*. Download unter https://www.lehrer-online.de/

Jansen-Schulz, Bettina / Kastel, Conni (2004): *„Jungen arbeiten am Computer, Mädchen können Seil springen...". Computerkompetenzen von Mädchen und Jungen. Forschung, Praxis und Perspektiven für die Grundschule*. München: kopaed.

Josting, Petra / Hoppe, Heidrun (Hrsg.) (2006): *Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-) Unterricht*. München: kopaed.

Kastel, Conni / Jansen-Schulz, Bettina (2005): *Genderaspekte im Computerunterricht*. Download unter www.lehrer-online.de/genderaspekte.php

Luca, Renate / Aufenanger, Stefan (2007a): *Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten* (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Band 58). Berlin.

Luca, Renate / Aufenanger, Stefan (2007b): *Zusammenfasssung der Studie „Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Berlin: Studie im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen; Download unter www.lfm-nrw.de

Luca, Renate (2008): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Befunde einer aktuellen Studie. In: *MedienConcret – Magazin für die pädagogische Praxis: ♀ Mediageneration ♂ – Jungen und Mädchen in der Jugendmedienkultur*. (Ausgabe Juni 2008), S. 66-69; Download unter www.medienconcret.de

Luca, Renate / Decke-Cornill, Helene (2010): *Jugend – Film – Gender. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*. Stuttgart: ibidem.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009): *JIM 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland.* Stuttgart; Download unter www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf09/JIM-Studie2009.pdf

Mekonet. Medienkompetenz-Netzwerk NRW (2008): *Dossiers zur Medienbildung. Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung.* (Nr. 6/2008); Download unter www.mekonet.de → mekonet Dossiers → Dossiers im Jahresüberblick → 2008

Treibel, Annette / Maier, Maja S. / Kommer, Sven / Welzel, Manuela (Hrsg.) (2006): *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Leitfäden zur gendersensiblen Mediengestaltung

- Knoll, Bente u.a. (2006): *Blickpunkt Gender. Ein Leitfaden zur Mediengestaltung*. Hrsg: Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft, Wien; Download unter www.knollszalai.at/docs/KnollSzalai_blickpunktgender.pdf

- Knoll, Bente u.a. (2009): *Websites im schulischen Bereich. Anregungen für eine gendersensible Gestaltung*. Hrsg.: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien; Download unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/gendersensible_gestaltung_vo_18527.pdf?4dzgm2

- Mattern, Klaudia (2009): *Impulse zu Gender und Diversity im e-Learning. Praxisleitfaden zur Berücksichtigung von gender- und diversitygerechten Aspekten in Online-Bildungsangeboten.* Hrsg.: Alker, Ulrike / Weilenmann, Ursula; Abteilung für Gender & Diversity Management. FH Campus Wien, Wien; Download unter https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/FH_Campus_Wien/Gender_and_Diversity/Dokumente/e-Learning_Web.pdf

Berufsorientierung und Lebensplanung

AMS Österreich (o.J.): *Berufslexikon*. Onlinepublikation. www.berufslexikon.at

AMS Österreich (2008): *Mädchen können mehr. Schritt für Schritt - Tipps für eine gelungene Berufswahl*. Projektträgerin Verein Sprungbrett; Redaktion, Text und Recherche Margarete Bican, Susanne Gugrel, Bärbel Traunsteiner, Claudia Frick, Brigitte Rauscher. Wien: AMS Österreich; Download unter www.arbeitszimmer.cc/data_content/001_maedchen_koennen_mehr.pdf

arbeitskreis "frau & schule" (1995): *Aus der Rolle fallen. Praxishilfen für eine geschlechtsspezifische Pädagogik in der Schule*. Hrsg. vom BMUK, Wien.

Bergmann, Nadja / Gutknecht-Gmeiner, Maria / u.a. (2002): *Berufsorientierung und –einstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt. Band I: Empirische Erhebungen zum Berufswahlprozess von Mädchen. Band II: Geteilte (Aus-)Bildung und geteiter Arbeitsmarkt in Fakten und Daten.* Wien; Download unter www.lrsocialresearch.at/files/endbericht_band_i.pdf und www.lrsocialresearch.at/files/Endbericht_Band_II.pdf

BMBWK (Hrsg.) (2001): *Lebensläufe haben (k)ein Geschlecht?? Band 5 der Materialien zur Berufsorientierung in der Unterstufe*. Wien; Download unter http://pubshop.bmbf.gv.at/

BMUK Abt. für Mädchen- und Frauenbildung (Hrsg.) (1999): *Frauen gehen neue Wege. 25 Fragen und Antworten zum Thema Fachhochschul-Studien*. Erarbeitet von Roswitha Tschenett. Wien.

BMUK Abt. für Mädchen- und Frauenbildung (Hrsg.) (1999): *Log in to the Future*. Erarbeitet von Susanne Feigl. Wien.

BMBWK (Hrsg.) (2006): *Leitfaden zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" an Höheren technischen Lehranstalten.* Wien; Download unter http://pubshop.bmbf.gv.at/

BMBWK (Hrsg.): *SCH.u.G – Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung*. (Nr. 12/2000, Nr. 13/2002, Nr. 14/2004)

Gehring, Gisela / Marbot, Madeleine (1997): *Wir lassen Rollen rollen. Thema Berufs- und Geschlechterrollen in Kindergarten und Unterstufe*. Bern: Zytglogge.

Gschwandtner, Helga / Jakob, Astrid / Mischak, Ursula (2009): *Technischer Werkunterricht an österreichischen Schulen – Positionspapier. Erstellt im Rahmen der bundesländerübergreifenden Themen - AG 'Werkunterricht' des Projekts mut! – Mädchen und Technik.* Download unter http://pubshop.bmbf.gv.at/

Hagemann-White Carol (1992): Berufsfindung und Lebensperspektiven in der weiblichen Adoleszenz. In: Flaake, Karin / King, Vera (Hrsg.): *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt/Main, New York: Campus, S. 64-83

Haug, Frigga / Gschwandtner, Ulrike (2006*): Sternschnuppen. Zukunftserwartungen von Schuljugend*. Hamburg: Argument

IFES (2003): *Motive der Ausbildungs- und Berufswahl von Mädchen*. Hrsg.: Magistrat der Stadt Wien / MA 57. Wien.

Jansen-Schulz Bettina (Hrsg.) (1998): *Schule und Arbeitswelt. Zwischen Thematisierung und De-Thematisierung von Geschlecht.* Bielefeld: Kleine.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997): *Jetzt erst recht! Beruf und Familie für Frauen und Männer*. Bönen.

Leeb, Philipp/ Tanzberger, Renate/ Traunsteiner, Bärbel (2007): *Gender, Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit – Texte, Unterrichtsbeispiele, Projekte*. (Hrsg.) Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule, BM:UKK, Wien; Download unter www.politik-lernen.at

Lemmermöhle-Thüsing, Doris / u.a. (1992 – 1994): *Wir werden was wir wollen - Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen*. Hrsg.: Ministerium für Gleichstellung von Mann und Frau Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf

Bd 1: Traumberufe - Berufswünsche - Berufe

Bd 2: "Arbeit? Arbeit!" - Wir erkunden Arbeitssituationen in Schule, Haushalt und Betrieb

Bd 3: Energieelektronikerin, Malerin - Fachfrauen der Zukunft?

Bd 4: Frauenberufe - Zukunftsberufe?

Bd 5: "Frau setzt sich durch"

Bd 6: "Meine Zukunft? Kinder und Beruf. Aber das ist eben fast unmöglich" - Berufsorientierung im Spannungsfeld widersprüchlicher Lebensentwürfe

Lemmermöhle-Thüsing, Doris (1994): Berufsorientierung in der Schule - nicht nur eine Frage der Berufe. In: BMUK Abt. für Mädchen- und Frauenbildung (Hrsg.*): Perspektiven. Hindernisse. Konzepte. Dokumentation der Enquete Berufswahl von Mädchen*. Wien.

Mafalda (Hrsg.) (o.J.a): *Elternratgeber Textiles oder technisches Werken*. Graz, Download unter www.mafalda.at/pics/fdd74994d1759c81207548d1f5ce4eca.pdf

Mafalda (Hrsg.) (o.J.b): *Methodensammlung*. Graz; Download unter www.eduhi.at/dl/Methodensammlung_Mafalda.pdf

Marksteiner, Anita / Rieder-Feldner Ursula (2007): *Geschlechtssensible Berufsorientierung mit Burschen. Ein Methodenset mit Arbeitsblättern und Stundenbildern*. Tirol, Download unter https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/gesellschaft-soziales/frauen/girlsday/downloads/Methodenset_Geschlechtssensible_BO_mit_Burschen.pdf

Pölsler, Gerlinde / Paier, Dietmar (2003): *Determinanten der Berufsorientierung von Mädchen. Eine empirische Analyse in steirischen Schulen*. Graz.

Projekt MUT (Hrsg.) (2006): *Berufsorientierungslehrplan für Mut!ige*. Salzburg.

Projekt MUT (Hrsg.) (2009): *Spurensuche. Eine Entdeckungsreise durch die Berufsorientierung für Eltern und Töchter* (3.Auflage). Graz; Download unter www.mafalda.at/pics/3b54ed535e19c23ab91fab51e9bd13b2.pdf

Rüscher, Martina (2010): *Ein Tag in zehn Jahren: Zukunftsvorstellungen von vierzehnjährigen Mädchen*. Saarbrücken: VDM Verlag.

Schneider, Claudia / Tanzberger, Renate (2007): *Auf dem Weg zur Chancengleichheit. Didaktische Anregungen zum Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" und zum Gleichbehandlungsgesetz für Berufsschullehrerinnen und - lehrer.* Hrsg. von der AK Wien / Abt. Frauen und Familie, Abt. Bildungspolitik. Wien. Download unter: http://wien.arbeiterkammer.at

Spitta, Gudrun / Vach, Karin (2002): *Bedeutende Frauen und ungewöhnliche Männer. Lexikon für Schulkinder*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Statistik Austria (2010a): *Statistisches Jahrbuch*. Wien, Download unter www.statistik.at/web_de/services/stat_jahrbuch/index.html

Statistik Austria (2010b): *Generations and Gender Survey (GGS), 1. Welle 2008/2009*. Wien, Download unter www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/familien/045053.html

Statistik Austria (2010c): *Familien- und Haushaltsstatistik. Ergebnisse der Mikrozensus – Arbeitskräfteerhebung*. Wien, Download unter www.statistik.at

Statistik Austria (2010d): *Bezieherinnen und Bezieher ausgewählter Familienleistungen 2000 bis 2009*. Wien, Download unter www.statistik.at

Statistik Austria (2010e): *Kindertagesheimstatistik 2009/10*. Wien, Download unter www.statistik.at

Tschenett, Roswitha (2000): Gedanken und Perspektiven zur Geschlechtersegregation in Ausbildung, Beruf und Arbeit. In: *Erziehung & Unterricht* (9/10)

Wallace Claire (Projektleiterin) (2007): *Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit*. Wien; Download unter www.oeij.at

Wirtschaftskammer Österreich (2010): *Die zehn häufigsten Lehrberufe 2009. Lehrlingsstatistik 2009.*; Download unter www.wko.at

Zankl, Susanne (2005): *Check it out! Der Technik und ihren Rollenbildern auf der Spur. Geschlechtsrollenbilder und deren Auswirkungen auf den Berufswahlprozess von Mädchen*. Bregenz: Mädchenzentrum Amazone; Download unter www.tirol.gv.at

LINKS

www.bmb.gv.at/gleichstellung-schule ... Seite des BMB zu Geschlechtsspezifische Bildungsfragen / Gleichstellung von Mädchen und Buben

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/gs/geschlechtss_bo.html ...Seite des BMB mit Informationen zu den Aktivitäten rund um das Thema „Berufsorientierung“

www.schule.at/ibobb und www.ibobb.at ....Materialien und Links zur Berufsorientierung in der Schule

http://www.noetep.at/frames/gendernow/gesebo/gesebo.php ...Virtueller Materialienkoffer zum Thema Geschlechtersensible Berufsorientierung

www.kompetenzz.de/ ...Schriftenreihe des Kompetenzzentrums Technik-Diversity-Chancengleichheit (Bielefeld) zu geschlechtersensibler Berufsorientierung

www.jobs4girls.at… unter anderem mit Berufsbiographien von mehr als 200 Frauen

www.girls-day.de ... Eine Seite u.a mit einem Spiel, bei dem Mädchen verschiedene Berufe kennen lernen

www.arbeitszimmer.cc ...Eine Seite des AMS für „Clevere girls“

http://www.donau-uni.ac.at/de/department/imb/forschung/projekte/id/02404/index.php?URL=/de/department/imb/forschung/projekte/diversitaetgender ...Sitcom mit 6 Probeberufen für Mädchen

www.neue-wege-fuer-jungs.de ...Materialien zur Berufsorientierung mit Jungen

www.neue-wege-fuer-jungs.de ...Onlinespiel zur Berufsorientierung für Jungen

FILME

BKA (2010): *Echte Männer gehen in Karenz*… ein österreichischer Kurzfilm zum Thema Männer und Betreuungspflichten. Siehe www.maennerinkarenz.at/video.html

BKA / BMASK (2010): *Finde deinen eigenen Weg*… ein österreichischer Kurzfilm zum Thema Mädchen und nichttraditioneller Berufe. Siehe www.youtube.com/watch?v=-tr2-30usWQ

BMASK (Hrsg.) (2010): *Social Fighters... ein österreichischer Film in dem 4 junge Männer in „untypischen" Berufsfeldern vorgestell werden*. Gratis zu bestellen unter https://broschuerenservice.sozialministerium.at/

Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (2008): *Eigentlich wollte ich Fußballprofi werden*.....ein deutscher Film in dem fünf junge Männer in „untypischen" Berufsfeldern vorgestell werden. Trailer siehe www.neue-wege-fuer-jungs.de/Film-Eigentlich-wollte-ich-Fussballprofi-werden

STMAS (o.J.): *Schluss mit dem Unsinn*… ein deutscher Kurzfilm zum Thema Gehaltsdifferenz zwischen Frauen und Männern. Siehe www.schluss-mit-dem-unsinn.de

Gewaltprävention

Aktion Kinder- und Jugendschutz / Landesarbeitsstelle Schleswig-Holstein e.V. (Hg.) (2008): *„Sonst bist du dran!", Mobbing unter SchülerInnen. Anleitungen und Materialien zum Umgang mit Mobbing in der Schule*. Kiel/Bad Oldesloe: AKJS.

Baumann, Cornelia / Bösinger, Giorgio / Zelenay, Michelle (2002): *Ansichten, Einsichten, Aussichten: 100 Unterrichtsvorschläge zur Gleichstellung von Frau und Mann*. Bern: h.e.p. verlag ag.

BauSteineMänner (Hg.) (2001). *Kritische Männerforschung*. Hamburg: Argument Verlag.

Bieringer, Ingo / Buchacher, Walter / Forster, Edgar J. (2000): *Männlichkeit und Gewalt – Konzepte für die Jungenarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.

Bissuti, Romeo (o.J.): *Kritische Einfühlsamkeit. Gewaltprävention mit Burschen als Balanceakt*. Download unter: www.boja.at

Bissuti, Romeo / Wagner / Günter, Wölfl, Georg (2002): *STARK! Aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention*. Wien.

BMUKK (Hrsg.): *Weiße Feder – gemeinsam gegen Gewalt. Vereinbaren schafft Verantwortung. Ein praktischer Leitfaden zur Erstellung von Verhaltensvereinbarungen an Schulen*. Download unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/verhaltensvereinbarungen.html

Braecker, Solveig / Wirtz-Weinrich, Wilma (1992): *Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Bruhns, Kirsten (2002): Gewaltbereitschaft von Mädchen – Wandlungstendenzen des Geschlechterverhältnisses? In: Dackweiler, Regina-Maria / Schäfer, Reinhild (Hrsg.): *Gewalt-Verhältnisse. Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt.* Frankfurt / Main: Campus, S. 171 – 197

Conell, Raewyn (Robert) W. (2000): *Der gemachte Mann – Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.

Derler, Barbara / Höbel, Ulrike / Lercher, Lisa (1995): *Sexueller Missbrauch. Ansätze zu präventivem Handeln in der Schule. Ein Handbuch für PädagogInnen, LehrerInnen und andere Interessierte*. Wien.

Drägestein, Bernd / Grote, Christoph (1997/98): *Halbe Hemden - Ganze Kerle. Jungenarbeit als Gewaltprävention*. Hannover: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen.

Egger-Agbonlahor, Ingrid (o.J.): *Gewalt in Schulen*. Wien; Download unter: http://schulpsychologie.lsr-noe.gv.at

Gieseke, Petra / Holthusen, Anja / Jönsson, Elke / Scheele, Ursula / Schmidt, Barbara / Sczensy, Sabine (Hrsg.) (1991): *Dokumentation zur Fachtagung "Wege zur Veränderung. Parteiliche Prävention von sexueller Gewalt gegen Mädchen".* Kiel: Hansadruck.

Hoppe, Siegrid / Hoppe, Harmut (1998): *Klotzen Mädchen! Spiele und Übungen für Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

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

MA 57 (Hrsg.) (2007): *Zwangsverheiratung und arrangierte Ehen in Österreich mit besonderer Berücksichtigung Wiens. Situationsbericht und Empfehlungskatalog.* Wien: MA 57.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg u.a. (Hrsg.). (2008): *Aktiv gegen Gewalt – Ein Reader*. Stuttgart. Download unter: www.schule-bw.de

Pollack, William F. (2001): *Jungen. Was sie vermissen, was Sie brauchen*. Weinheim, Basel: Beltz.

polis aktuell: *Zwangsheirat*. (Nr.1/2006). Hrsg.: Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, Wien; Download unter www.politik-lernen.at/

polis aktuell: *Weibliche Genitalverstümmelung. FGM – Female Genital Mutilation*. Nr. 2/2010. Hrsg.: Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, Wien; Download unter www.politik-lernen.at/

polis aktuell: *Gewalt gegen Frauen und Kinder*. Nr. 6/2010. Hrsg.: Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, Wien; Download unter www.politik-lernen.at/

Popp, Ulrike (2002): *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern*. Weinheim, München: Juventa.

Portmann, Rosemarie (2007): *Brutal daneben. Ratgeber Gewaltprävention für Schule und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Universum.

Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer (2000): *Kleine Helden in Not*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Silkenbeumer, Mirja (2007): *Biografische Selbstentwürfe und Weiblichkeitskonzepte aggressiver Mädchen und junger Frauen*. Berlin: LIT Verlag.

Silkenbeumer, Mirja (2002): *Im Spiegel ihrer Lebensgeschichten – Gewalttätiges Verhalten Jugendlicher und Geschlechtszugehörigkeit.* Stuttgart: ibidem-Verlag.

Ter-Nedden, Corinna (2005): Schutz von Mädchen vor Zwangsverheiratung und Gewalt. Die Konzeption der stationären Kriseneinrichtung PAPATYA. In: *proJugend, Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern* (2), S.15-18

Verein wienXtra in Kooperation mit der MA13-Fachbereich Jugend/Pädagogik, Medieneigentümer und Herausgeber (2009): *Tagungsdokumentation Jugend und Gewalt*. Download unter www.ifp.at/fileadmin/daten/ifp/PDF/pdfs_2009/Tagungsdoku%20Jugend%20und%20Gewalt.pdf .....enthält eine umfangreiche, kommentierte Literatursammlung und Linksammlung zum Thema!

Mädchenarbeit und Burschenarbeit

Benard, Cheryl / Schlaffer, Edit (2000): *Einsame Cowboys. Jungen in der Pubertät*. München: Kösel.

Betrifft Mädchen. Thema: Alice trifft Ally trifft... – Generationenverhältnisse in der Mädchenarbeit. (17. Jg., H. 4, Okt. 2004) Weinheim: Juventa.

Betrifft Mädchen. Thema: Queer! Wie geht nicht heteronormative Mädchenarbeit? (22. Jg, H. 2, April 2009) Weinheim: Juventa.

Betrifft Mädchen. Thema: Wir sind Heldinnen! Berühmte Mädchen. (23. Jg., H. 4, Oktober 2010) Weinheim: Juventa.

→ Die Zeitschrift „Betrifft Mädchen“ ist eine hervorragende Quelle für Inspirationen, Tipps und Anregungen zur Mädchenarbeit.

Bieringer, Ingo / Buchacher, Walter / Forster, Edgar J. (2000): *Männlichkeit und Gewalt – Konzepte für die Jungenarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.

Bieringer, Ingo / Forster, Edgar J. (2000): "echtCOOL" – Mit Schülerinnen und Schülern über Männer, Frauen und Gewalt arbeiten. In: Bieringer, Ingo / Buchacher, Walter / Forster, Edgar J. (Hrsg.): *Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit*. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-20

Bitzan, Maria / Daigler, Claudia (2004): *Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit* (2. Auflage). Weinheim, München: Juventa.

Bissuti, Romeo / Wagner, Günter / Wölfl, Georg (2002): *Stark! Aber Wie? Arbeitsmaterialen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention*. Wien.

Brebeck, Andrea (2008): *Wissen und Agieren in der Feministischen Mädchenarbeit. Ein Beitrag zur reflexiven Professionalität*. Königstein/ Taunus: Ulrike Helmer Verlag

Breitenbach, Eva (2000): *Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen*. Opladen: Leske + Budrich.

Brinkmann, Tanja Marita (2006): *Die Zukunft der Mädchenarbeit. Innovationspotenziale durch neuere Geschlechtertheorien und Ungleichheitsforschung.* Münster: Unrast Verlag.

Budde, Jürgen / Mammes, Ingelore (Hrsg.) (2009): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Connell, Raewyn (Robert) W. (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.

Flaake, Karin (2001): *Körper, Sexualität und Geschlecht. Studien zur Adoleszenz junger Frauen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Focks, Petra (2002): *Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik*. Freiburg: Herder.

Glücks, Elisabeth / Ottemeier-Glücks, Franz (1994): *Geschlechtssensible Pädagogik*. Münster: Votum.

Graff, Ulrike (2004): *Selbstbestimmung für Mädchen. Theorie und Praxis feministischer Pädagogik*. Königstein / Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Heiliger, Anita (2002): *Mädchenarbeit im Gendermainstreaming*. München: Verlag Frauenoffensive.

Krabel, Jens (1998): *Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen*. Mülheim a.d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.

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 J. (Hrsg.): *Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit*. Opladen: Leske + Budrich, S. 55-62

Möller, Kurt (1997): *Nur Macher und Macho?* Weinheim: Juventa.

Pech, Detlef (2009): *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaurfnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler: Schneider.

Permien, Hanna (1997): Schöne Mädchen – starke Mädchen? Mädchenarbeit heute: Mädchenreservat oder Politik für Mädchen? In: Kammerer, Bernd (Hrsg.): *"Nicht nur, sondern auch." Mädchenarbeit + Jungenarbeit = geschlechtsorientierte Kinder- und Jugendarbeit?* Nürnberg, S. 25-44

Portmann, Rosemarie (1999): *Gleich verschieden. Beispiele für eine mädchen- und jungengerechte Koedukation.* Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt.

Pollack, William F. (2001): *Jungen: Was sie vermissen, was sie brauchen*. Weinheim: Beltz.

Reinert, Ilka / Rauw, Regina (Hrsg.) (2005): *Perspektiven der Mädchenarbeit. Partizipation, Vielfalt, Feminismus*. Opladen: Leske + Budrich.

Rhyner, Thomas / Zumwald, Bea (Hrsg.) (2008): *Coole Mädchen – starke Jungs: Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule*. Bern: Haupt.

Rohmann, Gabriele (Hrsg.) (2007): *Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen e.V.

Rose, Lotte / Schmauch, Ulrike (Hrsg.) (2005): *Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer.

Schmidt, Andrea (2002): *Balanceakt Mädchenarbeit. Beiträge zu dekonstruktivistischer Theorie und Praxis*. Frankfurt / Main, London: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer (2000): *Kleine Helden in Not*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Sielert, Uwe (1989): *Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jungenarbeit.* Teil 2. Weinheim: Juventa.

Wallner, Claudia (2006): *Feministische Mädchenarbeit. Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen. Kritische Beiträge aus der Mädchenarbeit*. Ulm: Klemm & Oelschläger.

Fachspezifische Literatur und Materialien für den Einsatz im Unterricht

Für alle Fächer:

www.gender.schule.at ...Onlineplattform mit geschlechtersensiblen Unterrichtsmaterialien, Tipps, Links, Studien und Veranstaltungsankündigungen für Lehrer/innen und Interessierte

Mathematik, Naturwissenschaften, Technik:

BMBWK (Hrsg) (2005): *Begabungsförderung durch Geschlechtssensibilität in Mathematik, Naturwissenschaft und Technik*. Wien.

Brandt, Sandra (2008): Mathematik ist auch Mädchensache. In: Rhyner, Thomas / Zumwald, Bea: *Coole Mädchen – starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Budde, Jürgen (2008): *Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze. Bundesministerium für Bildung und Forschung.* Bonn, Berlin; Download unter www.bmbf.de

Eckelt, Irmgard (2005): *Mathematikunterricht in der Sek. I ... aus der Welt der Jugendlichen* (MUED-Schriftenreihe). Appelhülsen.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): *Mädchen und Naturwissenschaften in der Schule. Expertise für das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung*; Download unter www.erzwiss.uni-hamburg.de

Glagow-Schicha, Lisa / Meyer, Sonja /Ridlhammer, Petra (1997): *Für Ada, Marie und andere Mädchen*. Duisburg: Eigenverlag; Bestellungen unter www.ikoe.de

Gschwandtner, Helga (2009): *Handout/ Zusammenfassung der wichtigsten Forschungsergebnisse zu Naturwissenschaft, Mathematik und Geschlecht. Mut! Salzburg*; Download unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/mut_2006.html

Das Handbuch der Methoden für Umweltbildung und Ökotechnik mit Mädchen (2002). Hg.: Mädchentreff Bielefeld e.V. Bielefeld; Zu bestellen unter www.maedchentreff-bielefeld.de

Jaffé, Deborah (2010): *Geniale Frauen. Berühmte Erfinderinnen von Melitta Bentz bis Marie Curie*. München: Piper.

Jahnke-Klein, Sylvia (2001): *Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Kessels, Ursula (2002*): Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim, München: Juventa.

Listabarth, Bernhard / Pertlik, Susanne / Seeger, Susanne (2006): AHS Rahlgasse: Geschlechtergerechte Schule. In: Fraundorfer, Andrea / Schulkompetenzzentrum der Österreichischen Kinderfreunde (Hrsg.): *Ideen machen Schule. Neun innovative Schulen im Porträt*. Wien: LIT Verlag, S. 126-136

Ludwig, Peter / Ludwig Heidrun (Hrsg.) (2007): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. München: Juventa.

Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft (Hrsg.) (2008): *Lebensbilder von Frauen in Forschung und Technologie*. Wien; Download unter www.w-fforte.at/pdf/Lebensbilder_digital.pdf

Schreiner, Claudia / Schwantner, Ursula (Hrsg.) (2009): *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam; Download unter www.bifie.at

Sichtermann, Barbara / Rose, Ingo (2010): *Frauen einfach genial. 18 Erfinderinnen, die unsere Welt verändert haben*. München: Knesebeck.

Stadler, Helga (2009): Leistungsdifferenzen von Mädchen und Burschen in den Naturwissenschaften; Download unter www.bifie.at. In: Tobies, Renate (Hrsg.) (2008): *"Aller Männerkultur zum Trotz". Frauen in Mathematik und Naturwissenschaften*. Frankfurt/ Main, New York: Campus Verlag.

Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.) (2007): *Technik – weiblich! Analysen zu mädchen- und frauenzentrierten Fördermaßnahmen im Bereich von Technik und Naturwissenschaft*. schulfheft 128/2007, Innsbruck, Wien: Studienverlag.

Wallner-Paschon, Christina (2010): Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Buben; Download unter www.bifie.at. In: Suchań, Birgit / Wallner-Paschon, Christina / Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2010): *TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam.

Willems, Katharina (2007): *Schulische Fachkulturen und Geschlecht: Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?* Bielefeld: Transcript Verlag.

Wyatt, Valerie (1996): *Wissenschaft für Mädchen und andere kluge Köpfe*. Nürnberg: Tessloff (vergriffen; die englische Ausgabe "The Science Book for Girls and Other Intelligent Beings", 1997 ist noch erhältlich)

Ziegler, Albert (2002): Reattributionstrainings: Auf der Suche nach Geschlechtsunterschieden im MNT-Bereich. In: Wagner, Harald (Hrsg.): *Hoch begabte Mädchen und Frauen: Begabungsentwicklung und Geschlechtsunterschiede*. Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Bock, S. 85-98

http://lise.univie.ac.at/ ... Website mit Anregungen für Lehrer/innen, die das Interesse von Mädchen an naturwissenschaftlichen Fächern unterstützen wollen

http://wwwapp.bmbwk.gv.at/extern/women/index.htm ... Überblick über "Frauen und (Natur)Wissenschaft/Technik" von der Antike bis heute (deutsche und englische Version)

www.bmb.gv.at ... Das Projekt „FIT – Frauen in die Technik“ informiert Schülerinnen ab der 9. Schulstufe über Studienmöglichkeiten an technischen Ausbildungseinrichtungen in Österreich (Universitäten, Fachhochschulen, Kollegs).

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/gs/it_gender.html ... Die BMB-Website zum Thema "IT und Gender"

www.zimd.at/roberta/ ... Mädchen lernen mittels Lego-Robotern programmieren

Geisteswissenschaften:

Bissuti, Romeo (2007): Impulse aus der Männerarbeit für den Deutschunterricht. In: Krammer, Stefan / Moser-Pacher, Andrea: *Gender. Ide – Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* (3). Innsbruck, Wien: Studienverlag,

Blankenburg, Elke Mascha (2003*): Dirigentinnen. Erfolgsgeschichten von Nadia Boulanger bis Simone Young*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt,

Decke-Cornill, Helene (2009): Doing and Undoing Gender im Klassenzimmer. Methodische Grundsätze und einige Anregungen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* (6), S. 14-19

Decke-Cornill, Helene / Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2007): *Gender studies and foreign language teaching*. Tübingen: Narr.

Dehne, Brigitte (1992): Geschichte - für Mädchen und Jungen. In: Niemetz Gerold (Hg.): *Vernachlässigte Fragen der Geschichte*. Hannover: Metzler Schulbuchverlag.

Eitel, Astrid (2008): *Homosexualität, Heterosexualität und Bisexualität in der Antike: ein Thema für den Griechisch- und Lateinunterricht?* Seminararbeit, Universität Wien. Wien.

Fierstein, Harvey (2002): *The Sissy Duckling*. New York: Simon & Schuster.

Frauenreferat im Amt der Vorarlberger Landesregierung / Stabstelle für Chancengleichheit Liechtenstein (Hrsg.) (2010): *Meins & Deins. Eine Buchempfehlungsliste mit Impulsen zur geschlechtssensiblen Pädagogik* (2. Auflage). Bregenz; Download unter www.vorarlberg.gv.at

Frauenwelten (= Segmente. Wirtschafts- und sozialgeschichtliche Themenhefte). Ed.Hölzel, Wien 2002

Gender Advertisements. Film. Download unter www.youtube.com/watch?v=53dLCWYq2fM&feature=related

Hagen, Severin (2009): *Persepolis. Über die Verwertungsmöglichkeit des Comicbuchs für einen gender- und diversitätenorientierten Unterricht.* Seminararbeit, Universität Wien. Wien.

Heyne, Isolde (1996): *Yildiz heißt Stern*. Berlin, München: Langenscheidt.

Ma vie en rose. Film 1998

Mafalda (Hrsg.) (o.J.a): *Elternratgeber Textiles oder technisches Werken*. Graz, Download unter www.mafalda.at

Markom, Christa / Weinhäupl, Heidi (2007): *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.

Mendez, Carmen (2009): „Je suis un garcon fille." Transsexualität im Film „Ma vie en rose". In: *Praxis Fremdsprachenunterricht (6)*, S. 41-43

Müller, Sabine (2010): *Let's talk about sex(ualities) – and gender. Behandlung der Themen Gender und Sexualitäten im Englischunterricht für die 11. und 12. Schulstufe. Konkrete Beispiele für die Unterrichtsplanung.* Seminararbeit, Universität Wien. Wien.

Oebelsberger, Monika (2009): Singen ist Mädchensache. In: Schweiger, Teresa / Hascher, Tina (Hrsg.): *Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79 - 90

Praxis Fremdsprachenunterricht November/Dezember Nr.06/2009

Röper, Ursula / Hockenjos,Ruthild (Hrsg.) (2007): *Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen*. Bonn: BpB; Zu bestellen unter www.bpb.de

Satrapi, Marjane (2007): *Persepolis*. French and European Publications Inc.

Schmenk, Barbara (2009): Vorsicht Stereotype! Gender und Fremdsprachenlernende. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* (06/09), S. 4-7

Unger, Petra (2009): *Leitfaden Gender im Blick. Geschlechtergerechte Vermittlung im öffentlichen Raum und in Museen.* Hg. v. BMUKK. Wien; Download unter http://pubshop.bmbf.gv.at/

Valent, Marion (2010): *Gender- und Diversitätsmanagement als Thema im Deutschunterricht – Planung von Unterrichtssequenzen unter besonderer Berücksichtigung des Buches „Yildiz heißt Stern“.* Seminararbeit, Universität Wien. Wien.

www.engelszungen.at/gender-bildung.html ... Anregungen und Beispiele für Materialien, Theorien, Inhalte zum Geschlechtergerechten Englischunterricht

www.maennerinkarenz.at/video.html ... Kurzfilm zum Thema Karenzväter

www.media-awareness.ca .... Kanadische Internetseite mit zahlreichen Links zu Downloads von Unterrichtsmaterialien

www.schluss-mit-dem-unsinn.de ... Kurzfilm zum Thema Gehaltsdifferenz zwischen Frauen und Männern

Bewegung & Sport:

Betrifft Mädchen. Thema: Kick it like Prinz! Mädchen und Fußball. (19. Jg., H. 4, Okt. 2006) Weinheim: Juventa.

Brandfellner, Manfred (2010): Praktische Beispiele für Bubenarbeit im Fach Bewegung und Sport. Schulischer Sportunterricht mit Burschen zwischen Männlichkeitsbeweis und sozialem Lernen. In: Bauer-Pauderer, Gabriele, u.a. (Hrsg.): *Mädchenarbeit – Bubenarbeit. Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten* (Mädchen im Turnsaal 9). Krems: FrauenForum Leibeserziehung, S. 7

Eichinger-Wimmer, David (2005): *Jungenarbeit im Kontext von Mannsein, Männlichkeiten und Geschlechterverhältnissen mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfachs "Bewegung und Sport".* Diplomarbeit Universität Wien. Wien.

Göttinger, Brigitte (2009): Ich will nicht hüpfen. In: Bauer-Pauderer, Gabriele, u.a. (Hrsg.): *Gerne Mädchen sein... Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten* (Mädchen im Turnsaal 8). Krems: FrauenForum Leibeserziehung, S. 14

Gratz, Gerti / Höfinger-Hampel, Liesl (2007): „Nehmt euch das Recht, zu spielen..." – eine Turnstunde auf einem Kinderspielplatz mit älteren Mädchen. In: Bauer-Pauderer, Gabriele, u.a. (Hrsg.): *An die Grenzen gehen... Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten* (Mädchen im Turnsaal 6). Krems: FrauenForum Leibeserziehung, S. 17

Höfinger-Hampel, Liesl (2009): Der Sport BH. In: Bauer-Pauderer, Gabriele, u.a. (Hrsg.): *Gerne Mädchen sein... Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen, die Mädchen unterrichten* (Mädchen im Turnsaal 8). Krems: FrauenForum Leibeserziehung, S. 15

Kugelmann, Claudia / Zipprich, Christa (2002): *Mädchen und Jungen im Sportunterricht*. Hamburg: Feldhaus Verlag.

Landrichtinger, Eva (2009): *Möglichkeiten und Grenzen der Koedukation im Unterrichtsfach Bewegung und Sport in der modularen Oberstufe.* Diplomarbeit Universität Wien. Wien.

Schriftenreihe des FrauenForum Leibeserziehung bzw. Bewegung und Sport:

Heft 1/2002: Mädchen stärken – selbst verteidigen

Heft 2/2003: Menstruation

Heft 3/2004: Wilde Spiele

Heft 4/2005: Essstörungen

Heft 5/2006: Auf den Punkt gebracht

Heft 6/2007: An die Grenzen gehen...

Heft 7/2008: Räume erkunden, erweitern, nutzen

Heft 8/2009: Gerne Mädchen sein

Heft 9/2010: Mädchenarbeit – Bubenarbeit

Zu bestellen unter http://www.ffl.at/

Fächerübergreifende Materialien:

Beauty Pressure. Kurzfilm. Download unter www.youtube.com/watch?v=Ei6JvK0W60I

Biedron, Robert / Graglia, Margherita u.a. (2009): *Bullying in der Schule. Ein Leitfaden für LehrerInnen und Schulpersonal*. (2. Aufl.) Wien.

BMASK (Hrsg.) (2010): *Leitfaden für diskriminierungsfreie Sprache, Handlungen, Bilddarstellungen. In Bezug auf junge und alte Menschen, Menschen mit Behinderung, Frauen/Männer, Schwule/Lesben/Transgender, Migrant/innen und Menschen mit einer anderen Religionszugehörigkeit/Weltanschauung*. Wien; Download unter https://broschuerenservice.sozialministerium.at/

BMUKK (Hrsg.) (2009): *Praxismappe Lesen. Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe*. Wien; Download unter http://pubshop.bmubf.gv.at/

Dove Evolution. Kurzfilm. Download unter www.youtube.com/watch?v=iYhCn0jf46U

Femail – FrauenInformationszentrum Vorarlberg / Mädchenzentrum Amazone (Hrsg) (2007): *Toolbox Einkommensschere. Methoden für Coaching, Training und Beratung*. Bregenz; Download unter www.vorarlberg.at/; www.amazone.or.at/

Lehren und Lernen - Biographisches Lernen am Beispiel bedeutender Frauen. Zeitschrift des Landesinstitutes für Erziehung und Unterricht Stuttgart, Heft 12, Dezember 1998. Zu bestellen bei: Neckarverlag, 78008 Villingen-Schwenningen, Postfach 18920, Fax 07721/8987-50

Lehren und Lernen - Biographisches Lernen am Beispiel bemerkenswerter Paare. Zeitschrift des Landesinstitutes für Erziehung und Unterricht Stuttgart, Heft 7/8, 1999. Zu bestellen bei: Neckarverlag, 78008 Villingen-Schwenningen, Postfach 18920, Fax 07721/8987-50

Fölsing, Ulla (1999): *Geniale Beziehungen - Berühmte Paare in der Wissenschaft*. München: Beck.

Ilias, Petra (2007): *Rollen rollen. Thematisierung der Mechanismen von Doing Gender in Form eines Unterrichtsprojektes für Bildnerische Erziehung*. Seminararbeit, Universität Wien. Wien.

Mafalda (Hrsg.) (o.J.): *Elternratgeber Textiles oder technisches Werken*. Graz, Download unter www.mafalda.at

MA 57 (Hrsg.) (2003): *Guide to MuSIEum*. Wien.

Spitta, Gudrun / Vach, Karin u.a.: *Bedeutende Frauen und ungewöhnliche Männer. Ein Lexikon für Schulkinder*. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber 2002

Stück für Stück. Ein Spiel um persönliche Sicherheit von Marion Mebes für Mädchen ab 12 Jahren (1997). Ruhnmark: Donna Vita.

Umweltdachverband GmbH (Hrsg.) (2009): *Esskultur an Schulen – nachhaltig und gendergerecht gestalten*. FORUM Umweltbildung, Wien; Download unter www.umweltbildung.at

Zahorsky, Hilde (o.J.): *Zwischen Herd und Internet – Frausein heute. ZiS Spezial*. Hrsg.: Verein Zeitung in der Schule. Wien.

Zur Geschichte des Frauenfußballs in Deutschland. Verlacht, verboten und gefeiert (2007). Hördokumentation. Bundeszentrale für politische Bildung.

http://www.demokratiezentrum.org/index.php?id=2624 ... Kurzbiografien von „Pionierinnen der Frauenbewegung - Frauen in der Politik“

www.eduhi.at/go/loading.php?artikel_id=114482&id=248764... Kalenderblätter „ErfinderInnen, ForscherInnen und EntdeckerInnen“

http://mugi.hfmt-hamburg.de/... multimediale Plattform „MUGI – Musik und Gender im Internet“

www.politik-lernen.at → Praxisbörse / Unterrichtsideen... Online-Datenbank des Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule mit Unterrichtsbeispielen, Stundenbildern und Projektideen. Auswahl nach Themen und Schulstufe möglich.

www.politische-bildung.at → Themendossiers ... Informationen und Materialiensammlungen zu Themen wie Diskriminierung, Frauen- und Mädchenrechte sowie Rassismus und Vorurteile

Cartoons, Spiele, Übungen, etc. zu Rollenbildern:

Bilder im Kopf. Klischees, Vorurteile, kulturelle Konflikte (2008). 6 Filme und Begleitmaterial für Unterricht und Bildung. Hrsg.: Filme für eine Welt / Baobab / EZEF.

Bissuti, Romeo / Wagner, Günter / Wölfl, Georg (2002): *STARK! Aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention*. Wien.

Femail – Fraueninformationszentrum Vorarlberg / Mädchenzentrum Amazone (Hrsg.) (2007): *Toolbox Einkommensschere. Methoden für Coaching, Training und Beratung*. Bregenz; Download unter www.vorarlberg.at/; http://www.amazone.or.at/

Ganguly, Martin (2003): *Ganz normal anders – lesbisch, schwul, bi. Lebenskundesonderheft zur Integration gleichgeschlechtlicher Lebensweisen* (2. Auflage). Berlin: Humanistischer Verband Deutschlands.

Grünewald-Huber, Elisabeth / Gunten, Anne von (2009): *Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten*. Zürich: Pestalozzianum

Gualdi, Miles / Martelli, Matteo u.a. (2009): *Bullying bekämpfen. Eine Anleitung für Anti-Bullying-Workshops in der Schule* (2. Auflage) Wien.

Kompetenzzentrum Technik - Diversity - Chancengleichheit e.V. (Hrsg.) (o.J.): *Haushaltsparcour*. Download unter www.neue-wege-fuer-jungs.de

Leeb, Philipp / Tanzberger, Renate / Traunsteiner, Bärbel (2007): *Gender. Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit. Texte - Unterrichtsbeispiele - Projekte*. Hrsg.: Zentrum polis - Politik lernen in der Schule. Wien; Download unter www.eduhi.at/dl/genderbrosch_zweiteauflage.pdf

Mafalda (Hrsg.) (o.J.b): *Methodensammlung*. Graz; Download unter www.eduhi.at/dl/Methodensammlung_Mafalda.pdf

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004): *Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung*. Düsseldorf.

Schneider, Claudia / Tanzberger, Renate (2007): *Auf dem Weg zur Chancengleichheit. Didaktische Anregungen zum Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" und zum Gleichbehandlungsgesetz für Berufsschullehrerinnen und -lehrer.* Hrsg.: AK Wien / Abt. Frauen und Familie, Abt. Bildungspolitik. Wien; Download unter www.arbeiterkammer.at/

Timmermann, Stefan / Tuider, Elisabeth (2008): *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim, München: Juventa.

13 Kontakte: Links und Datenbanken

Info- und Beratungsstellen für bubenspezifische Themen, Buben bzw. Bubenarbeit:

www.gender.schule.at → Infostellen → Buben

Info- und Beratungsstellen für mädchenspezifische Themen, Mädchen bzw. Mädchenarbeit:

www.gender.schule.at → Infostellen → Mädchen

Männerberatungsstellen und Männerbüros in Österreich

www.maenner.at → Links → Männerarbeit in Österreich

Frauen- und Mädchenberatungsstellen in Österreich

www.netzwerk-frauenberatung.at → Beratungsstellen → Mitgliedseinrichtungen

Beratungsstellen speziell für Migrantinnen und Migranten in Österreich

www.frauenratgeberin.at → Adressen → Beratungsstellen speziell für Migrantinnen

www.help.gv.at/Content.Node/169/Seite.1694400.html

Gewaltprävention

- Plattform gegen die Gewalt in der Familie: www.plattformgegendiegewalt.at
- Geschlechtssensible Angebote zur Gewaltprävention im schulischen Bereich: www.weissefeder.at

Berufsorientierung und Lebensplanung

www.ibobb.at, www.schule.at/ibobb → Information und Beratung

www.ams.or.at → Service für Arbeitssuchende → Angebote für Frauen → Mädchen und Berufswahl → Mädchenberatungsstellen

Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen, mit feministischer Bildung und Schulkritik, Forschung, Fortbildung, Beratung und Information

www.frauenratgeberin.at → Adressen → Wissenschaft und Forschung

Datenbanken für die Suche von Referentinnen und Referenten:

- Baobab: www.baobab.at → ReferentInnensuche (als Schlagwort kann z.B. Gewalt, Frauenfragen, Gender-Ansatz, etc. eingegeben werden)
- BMUKK: www.gender.schule.at → ExpertInnen-Datenbank
- Zentrum Polis: www.politik-lernen.at → ReferentInnen (als Schlagwort kann z.B. Gewalt, Frauen- und Mädchenrechte, etc. eingegeben werden)

Nominierte Gender Mainstreaming-Beauftragte an Öffentlichen Pädagogischen Hochschulen

(https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_mainstreaming_phgmba.pdf?5i82h1)

Kärnten

Mag.[a] Elisabeth Herzele, elisabeth.herzele@ph-kaernten.ac.at

Martina Annelies Strutzmann, martina.strutzmann@tele2.at

Niederösterreich

Sabine Kassarnig, Sabine.Kassarnig@ph-noe.ac.at

Franz Erhard, Franz.Erhard@ph-noe.ac.at

Oberösterreich

Regina Steiner, regina.steiner@ph-ooe.at

Ondrej Lastovka, ondrej.lastovka@ph-ooe.at

Salzburg

Silvia Kronberger, silvia.kronberger@phsalzburg.at

Steiermark

Maria Winter, maria.winter@phst.at

Günter Zechner, guenter.zechner@phst.at

Tirol

Roland Warzilek, roland.warzilek@ph-tirol.ac.at

Annemarie Eiter, annemarie.eiter@ph-tirol.ac.at

Vorarlberg

Petra Hecht, petra.hecht@ph-vorarlberg.ac.at
Martin Huchler, martin.huchler@ph-vorarlberg.ac.at

Wien

Angelika Zagler, angelika.zagler@phwien.ac.at
Mariana Balog, mariana.balog@phwien.ac.at

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien

Gabriele Kampel, gabriele.kampel@agrarumweltpaedagogik.ac.at

Nominierte Gender Mainstreaming-Beauftragte an Privaten Pädagogischen Hochschulen

(https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/phgmbeauftragteoktober2013_19562.pdf?4dzgm2)

Diözese Linz

Christa Forstner, christa.forstner@ph-linz.at

Rosel Postuvanschitz, rosel.postuvanschitz@ph-linz.at

Hochschulstiftung Diözese Innsbruck

Gabriele Wopfner, gabriele.wopfner@kph-es.at

Johannes Maurek, johannes.maurek@kph-es.at

Stiftung der Diözese Graz-Seckau

Britta Breser, britta.breser@kphgraz.at

Bernd Böhmer, bernd.boehmer@kphgraz.at

Hochschulstiftung Erzdiözese Wien

Martin Fischer, martin.fischer@kphvie.at

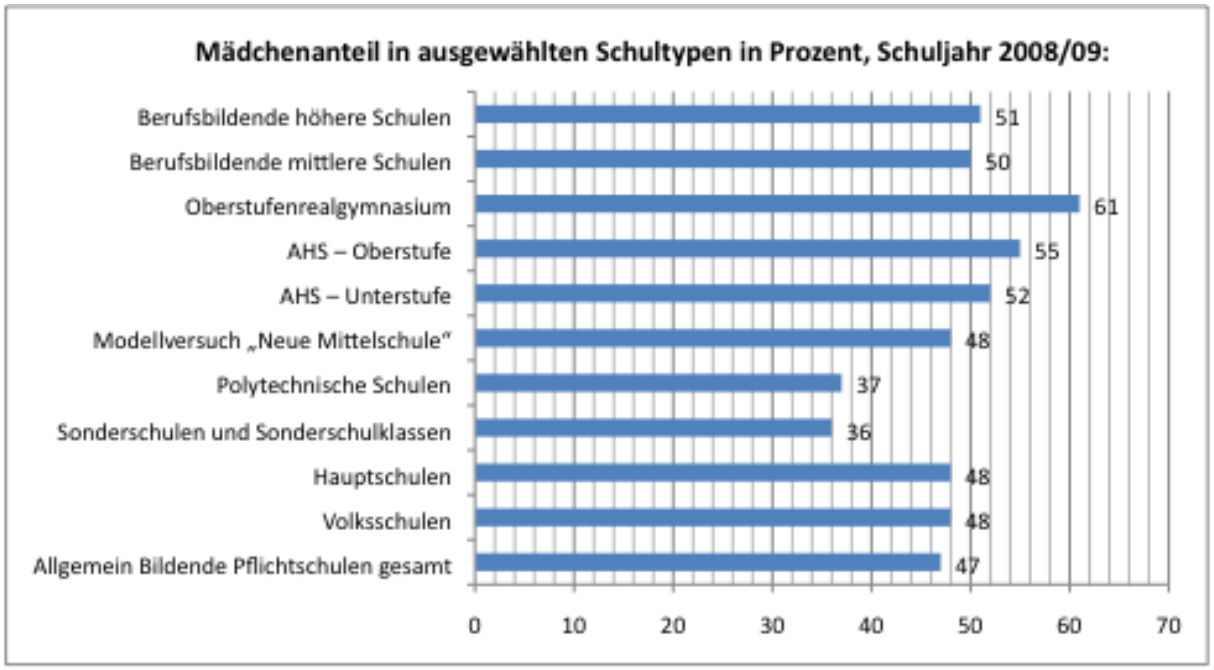
Edda Strutzenberger-Reiter, edda.strutzenberger@kphvie.ac.at

Stiftung Burgenland

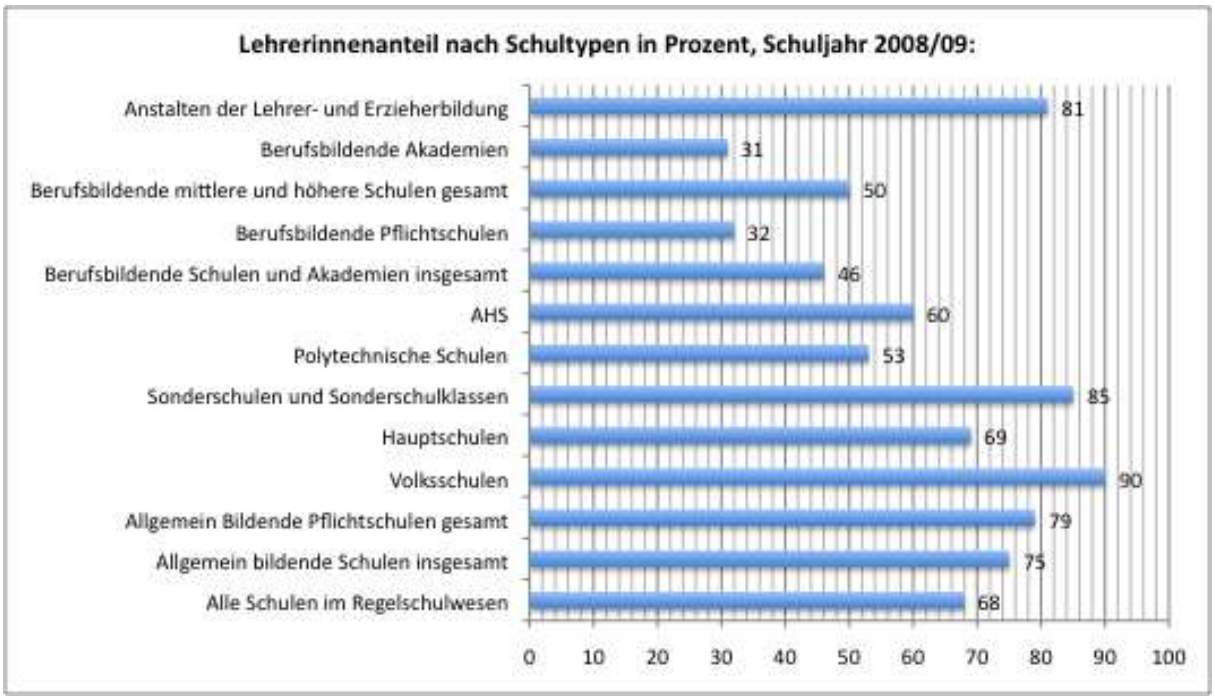
Harald Mandl, harald.mandl@ph-burgenland.at

Andrea Weinhandl, andrea.weinhandl@ph-burgenland.at

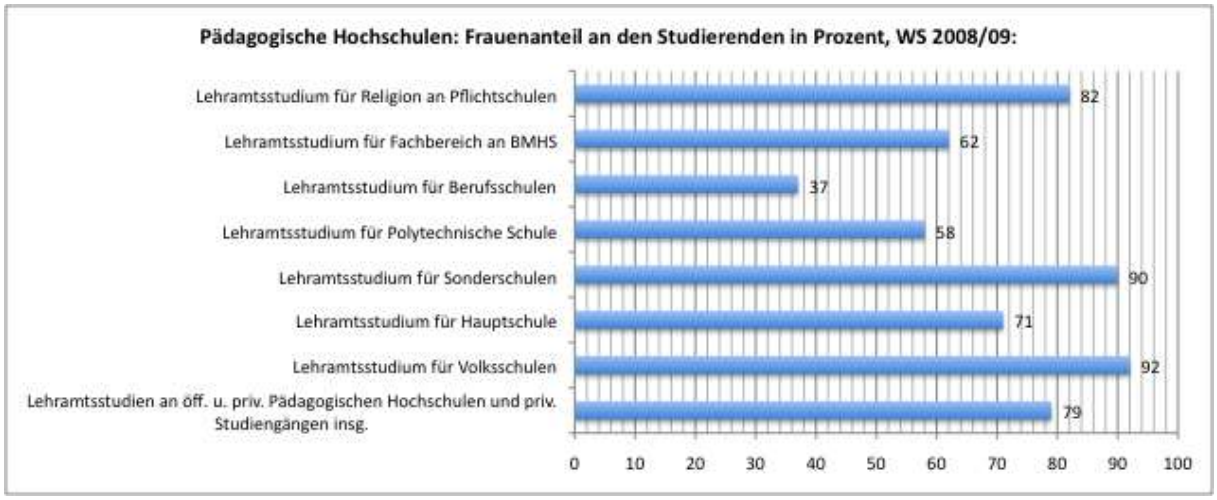
14 Statistiken



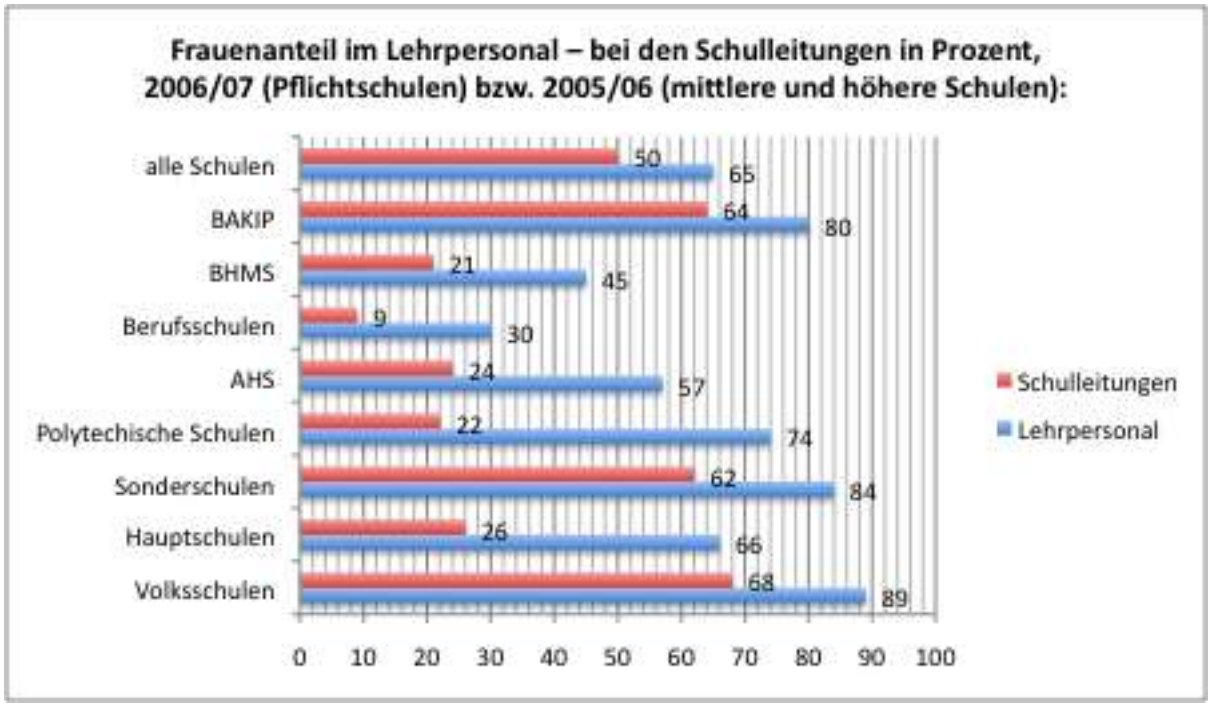
Quelle: BMUKK (2010a): Zahlenspiegel 2009, eigene Berechnung



Quelle: BMUKK (2010a): Zahlenspiegel 2009, eigene Berechnung



Quelle: BMUKK(2010a): Zahlenspiegel 2009, eigene Berechnung



Quelle: Specht 2009a, S. 44f.

Weitere statistische Daten siehe: www.bmb.gv.at/schulstatistik

15 Autorinnen

Claudia Schneider

Studium der Europäischen Ethnologie an der Universität Wien. Seit 1995 Mitarbeiterin von EfEU. Aus- und Fortbildnerin zu Gender und Diversity, Wissenschaftliche Begleitung von Wiener Schulprojekten.

Kontakt über den Verein EfEU: verein@efeu.or.at

Renate Tanzberger

Lehramtsstudium Mathematik und Geschichte, Unterrichtstätigkeit im 2. Bildungsweg. Seit 1993 im Verein EfEU als Aus-/Fortbildnerin und Autorin in den Bereichen gendergerechter Unterricht, geschlechtssensible Berufsorientierung sowie Gender und Migration tätig.

Kontakt über den Verein EfEU: verein@efeu.or.at

Bärbel Traunsteiner

Bärbel Traunsteiner hat Politikwissenschaften in Wien und Mexiko studiert sowie Aus- und Fortbildungen zur Kommunikationstrainerin und Beraterin für Diversity Management absolviert. Sie ist als Fortbildnerin, Trainerin und Wissenschafterin in den Themengebieten Gender und Diversität im Bildungsbereich tätig. Seit 2006 ist sie Mitarbeiterin von EfEU. Für das BMUKK betreut sie die Webportale „Gender und Bildung“ sowie „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“.

Kontakt über den Verein EfEU: verein@efeu.or.at

Barbara Oswald

Mädchenarbeiterin, Psychologin und Erlebnispädagogin. 15 Jahre Tätigkeit in psychosozialer feministischer Mädchenarbeit und -beratung, Freiberufliche Trainerin im Bereich genderreflektierte Pädagogik sowie Gewaltprävention unter Genderaspekten. Trainerin im Feld von Spiel- und Erlebnispädagogik.

Kontakt: oswald.barbara@gmx.at

Wir danken Susanne Seger und Christiane Zima, die mit ihrer Expertise zum Entstehen der Broschüre beigetragen haben.