



2. österreichweiter
Gender Day
für Schulen

**Chancengerechtigkeit
durch Gender-Kompetenz**

Erfahrungen aus der Schulpraxis
und aktuelle Forschungsergebnisse

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, 2009

Impressum

Rechte, Herausgabe und Vervielfältigung:
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5
www.bmukk.gv.at/gleichstellung-schule

Redaktionelle Bearbeitung: Mag. Evelin Langenecker
Mitarbeit: Elisa Kahlhammer
Lektorat: Andrea Bannert
Umschlag- und Titelblättergestaltung: Skibar grafik design

Wien, 2009
ISBN 978-3-85031-121-2

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	5
Einleitung	7
Programmübersicht	9
1 Vorträge.....	10
1.1 (Warum) braucht Individualisierung Gender-Kompetenz?.....	11
Surur Abdul-Hussain	
1.2 Der junge Dialog der Kulturen – unsere Zukunft. Aktuelle Studien zu Migration und Gender	21
Edit Schlaffer	
1.3 Gender-Kompetenz und GM an Schulen. Mögliche Impulse durch Aktionsforschung?!	37
Eva Prammer-Semmler + Vertreter/innen GeKoS Aktionsforschung	
1.4 Gender im Blick. Geschlechterkonstruktionen in Kunstmuseen und im öffentlichen Raum.....	47
Petra Unger	
1.5 Väterlichkeit und Männlichkeit als bedeutende Faktoren in Erziehung, Bildung und sozialer Arbeit	61
Josef Christain Aigner	
1.6 Unter einem fremden Dach. Verständigungs- und Verständnisprobleme im Schulalltag	71
Norbert Zeiner	

2	Marktstände: Genderaktivitäten in Schulen.....	79
3	Workshops	92
3.1	Gender-Kompetenz – Gender Mainstreaming und Schulentwicklung: Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven	94
	Brigitte Pesl & Marlies Ettl	
3.2	Gender Mainstreaming in Schulaufsicht und -verwaltung	96
	Karin Eckerstorfer	
3.3	Doppelt ausgegrenzt? Bildungsverlierer? Mädchen und Burschen mit Migrationshintergrund in der Schule.	99
	Maria Berghammer & Doris Pichler	
3.4	Halts Maul oder ... Gewalt in Schulen.....	105
	Karl Heinz Stark & Martin Oberthanner	
3.5	Berufsorientierung für Burschen. Österreichweiter Boys Day 2008. Erfahrungen, Perspektiven.	108
	Bernhard J. Koch	
3.6	Dramapädagogik. Soziales Lernen als Abenteuer	114
	Herwig Greschonig	
3.7	Individualisierung braucht Gender-Kompetenz	119
	Surur Abdul-Hussain & Michael Peukert	
4	Gesprächsrunden.....	125
4.1	Gender und Aktionsforschung	127
4.2	Start ins Genderthema	130
4.3	Gender-Kompetenz als Qualitätsmerkmal an HTLs.....	132
5	Szenische Lesung: Eugenie Schwarzwald	134
	Evaluation & Ausblick	139
	Anhang.....	142

VORWORT



Mädchen und Burschen benötigen gleiche Handlungsspielräume, damit sie alle Potenziale ihrer Persönlichkeit ohne geschlechtsspezifische Einschränkungen voll entwickeln können. Es braucht einen sensiblen und reflektierten Umgang, um der Vielfalt in der Klasse und den Anforderungen des Lehrplans gerecht zu werden. Besonders die steigende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stellt eine große Herausforderung für das österreichische Bildungswesen dar.

Die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Aspekten im schulischen Kontext ist dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ein Anliegen. Das aktuelle Regierungsprogramm betont die aktive und verantwortungsvolle Rolle von Schulen: „Eine am Prinzip der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit ausgerichtete Schule bemüht sich aktiv um individuelle und diskriminierungsfreie Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft.“ Ich lade Sie ein, verwirklichen wir das Ziel einer chancen- und geschlechtergerechten Schule gemeinsam. Meine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstützen Sie dabei.

Die Dokumentation des zweiten österreichweiten „Gender Day“, der vom 2. bis 3. Dezember 2008 im Wiener Europahaus stattfand, liegt vor. Ich freue mich, dass aktuelle bildungs- und gesellschaftspolitische Themen geschlechterreflektiert bearbeitet und einem weiteren Kreis von Interessierten und in Sachen Gleichstellung engagierten Pädagoginnen und Pädagogen zugänglich gemacht werden.

DR. CLAUDIA SCHMIED

Bundesministerin für Unterricht,
Kunst und Kultur

EINLEITUNG

Von 2. – 3. Dezember 2008 fand der 2. österreichweite Gender Day für Schulen statt – eine gendersensible Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer, die dem Austausch von Forschung und Praxis im Bereich geschlechtersensible Schule und Gender Mainstreaming diene. Anlässlich des Europäischen Jahrs des interkulturellen Dialogs lag der Schwerpunkt auf Migration und Gender. 150 Lehrpersonen und Führungskräfte aus allen Schularten sowie Bildungsexpert/innen sind der Einladung gefolgt und haben die beiden Veranstaltungstage genutzt, aktuelle Forschungsergebnisse zu diskutieren und Praxisanregungen auszutauschen.

Was bot der 2. österreichweite Gender Day für Schulen?

VERMITTLUNG AKTUELLER FORSCHUNGSERGEBNISSE: Expert/innen stellten Forschungsergebnisse zu folgenden Themen vor, die mit den Teilnehmer/innen diskutiert wurden:

- (Warum) braucht Individualisierung Genderkompetenz? (Abdul-Hussain)
- Der junge Dialog der Kulturen – unsere Zukunft. (Schlaffer)
- Gender Kompetenz und GM an Schulen – Mögliche Impulse durch Aktionsforschung?! (Prammer-Semmler, Vertreter/innen der GeKoS-Aktionsforschungsprojekte)
- Gender im Blick. Geschlechterkonstruktionen in Kunstmuseen und im öffentlichen Raum. (Unger)
- Väterlichkeit und Männlichkeit als bedeutende Faktoren in Erziehung, Bildung und Sozialer Arbeit. (Aigner)
- Unter einem fremden Dach. Brennpunkt Migration und Gender im Schulalltag (Zeiner)

GOOD-PRACTICE-BEISPIELE AUS DER SCHULPRAXIS: Aktive Schulen nutzten das Foyer des Europaheuses als Präsentationsplattform ihrer Good-Practice-Beispiele. Informationen, Anregungen und Hilfestellungen konnten mit interessierten Lehrerinnen und Lehrern ausgetauscht werden.

VERTIEFENDES ERARBEITEN SCHULRELEVANTER GENDERTHEMEN: In Workshops (WS) und Gesprächsrunden (GR) wurden ausgewählte Themen bearbeitet, die Teilnehmenden konnten sich austauschen und ihr Wissen praktisch vertiefen.

- WS 1:** Gender-Kompetenz – Gender Mainstreaming und Schulentwicklung. (Pesl, Ettl)
- WS 2:** GM in Schulaufsicht und -verwaltung (Eckerstorfer)
- WS 3:** Doppelt ausgegrenzt? Bildungsverlierer? Mädchen und Burschen mit Migrationshintergrund in der Schule. (Berghammer, Pichler)
- WS 4:** Halts Maul oder ... Gewalt in Schulen. (Stark, Oberthanner)
- WS 5:** Berufsorientierung für Burschen. Österreichweiter Boys' Day 2008. (Koch)

- ❑ **WS 6:** Dramapädagogik – Soziales Lernen als Abenteuer. (Greschonig)
- ❑ **WS 7:** Individualisierung braucht Gender-Kompetenz (Abdul-Hussain, Peukert)
- ❑ **GR 1:** Gender und Aktionsforschung (Prammer-Semmler)
- ❑ **GR 2:** Getting started: Start ins Genderthema (Unger)
- ❑ **GR 3:** Gender Kompetenz als Qualitätsmerkmal an HTLs (Rinnerthaler)

Vielen Dank allen organisatorisch und inhaltlich Mitwirkenden, den Referent/innen, Workshop-leiter/innen, Gesprächsrundenmoderator/innen und allen Markstandbetreuer/innen. Danke all jenen, die dazu beitrugen, dass diese Dokumentation verwirklicht werden konnte, um die Inhalte dieser Veranstaltung einem weiteren Kreis an Interessierten zugänglich zu machen. Besonderer Dank gilt der Moderatorin Dr. Susanne Matkovits, die an beiden Veranstaltungstagen durch das Programm führte und die Organisation tatkräftig unterstützte. Danke allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für die rege Beteiligung und das Interesse am Thema. Sie machten den 2. österreichweiten Gender Day zu einer gelungenen Veranstaltung und ermöglichten einen Dialog zwischen Forschung und Praxis.

Die vorliegende Dokumentation lädt Sie ein zum Reflektieren und Erinnern des Präsentierten und Erarbeiteten und soll Ihnen Mut machen, einen geschlechtssensiblen Umgang in der Schule zu unterstützen und aktiv voranzutreiben. Fotos und Impressionen zur Veranstaltung finden Sie unter www.bmukk.gv.at/gleichstellung-schule > [Geschlechterreflektierte Materialien, Veranstaltungen und Links](#).

Auf ein Wiedersehen beim nächsten österreichweiten Gender Day für Schulen

MAG. EVELIN LANGENECKER

VERANSTALTUNGSORGANISATION UND DOKUMENTATION
BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT,
KUNST UND KULTUR
ABT. FÜR GESCHLECHTSSPEZIFISCHE
BILDUNGSFRAGEN UND GENDER MAINSTREAMING

Programmübersicht

Moderation *Dr. Susanne Matkovits/matkovits+geiger*

2. Dezember 2008

- 9.15–9.30 Uhr **Registrierung**
- 9.30–9.45 Uhr **Eröffnung**
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur
Dr. Claudia Schmied
- 9.45–10.30 Uhr **(Warum) braucht Individualisierung Genderkompetenz?**
Mag. Surur Abdul-Hussain
- 10.30–11.15 Uhr **Der junge Dialog der Kulturen – unsere Zukunft
Aktuelle Studien zu Migration und Gender**
Dr. Edit Schlaffer/Research for progress
- 11.15–11.35 Uhr **Pause**
- 11.35–12.45 Uhr **Gender Kompetenz und GM an Schulen –
Mögliche Impulse durch Aktionsforschung?!**
*Dipl. Päd. Eva Prammer-Semmler und Vertreter/innen der
Gekos Aktionsforschungsprojekte*
- 12.45–13.30 Uhr **„Fingerfood“-Buffet**
- 13.30–14.30 Uhr **Austausch der Schulen
Marktstände/Präsentation der Genderprojekte im Foyer, Gesprächsrunden**
- 14.30–18.00 Uhr **Workshops**
- 18.30 Uhr – open end **Abendprogramm**
- 18.30 Uhr **Besuch des Restaurants „Prilisauer“, Linzerstraße 423, 1140 Wien**
- 20.00 Uhr **Lesung: Petra Unger M.A./Kulturvermittlerin**

3. Dezember 2008

- 08.30–09.00 Uhr **Begrüßung
Kurzpräsentation der Workshopergebnisse**
- 09.00–9.45 Uhr **Gender im Blick
Geschlechterkonstruktionen in Kunstmuseen und im
öffentlichen Raum**
Petra Unger M.A./Kulturvermittlerin
- 09.45–10.30 Uhr **Väterlichkeit und Männlichkeit als bedeutende Faktoren in Erziehung,
Bildung und Sozialer Arbeit**
Univ.-Prof. Dr. Josef Christian Aigner/Universität Innsbruck
- 10.30–11.00 Uhr **Pause**
- 11.00–11.45 Uhr **Unter einem fremden Dach.
Brennpunkt Migration und Gender im Schulalltag**
Dir. Norbert Zeine/KMS Wien 12
- 11.45–12.45 Uhr **Austausch der Schulen
Marktstände/Präsentation der Genderprojekte im Foyer, Gesprächsrunden**
- 12.45–13.15 Uhr **Kurzpräsentation der Gesprächsrundenergebnisse
Abschluss**
- 13.15 Uhr **„Fingerfood“-Buffet**

1 Vorträge



1.1 (Warum) braucht Individualisierung Gender-Kompetenz?

Surur Abdul-Hussain

Auf die Frage „Braucht Individualisierung Gender-Kompetenz?“ würde ich als Gender- und Diversity-Expertin ohne lange zu überlegen mit einem eindeutigen „Ja“ antworten. Ich möchte Ihnen allerdings auch vorstellen, was mich zu dieser Antwort bringt und warum ich davon überzeugt bin, dass Individualisierung des Unterrichts Gender-Kompetenz braucht. Bei den Vorbereitungen zu diesem Vortrag ist mir klar geworden, dass diese Fragestellung von verschiedenen Seiten beleuchtet werden kann. So kann sie lerntheoretisch, aus der Pädagogik der Vielfalt heraus, gendertheoretisch, diversitytheoretisch, anthropologisch, soziologisch oder auch sozialpsychologisch betrachtet werden. Ich habe mich dazu entschieden, Ihnen eine Verknüpfung von Gender und Diversity Studies zusammen mit sozialpsychologischen Grundlagen vorzustellen und mit diesen Überlegungen die Notwendigkeit einer genderkompetenten Individualisierung des Unterrichts zu begründen.

Dafür gehe ich zunächst auf allgemeine Überlegungen zur Individualisierung des Unterrichts ein. Darauf folgend stelle ich grundlegende diversitytheoretische Überlegungen zum Begriff Individuum vor. Beide Ansätze werde ich mit sozialpsychologischen Grundlagen vernetzen, um vor diesem Hintergrund das Konzept „doing gender“ in seiner Aktualität zu präsentieren und ein Modell für Gender-Kompetenz vorzustellen. Abschließend diskutiere ich die Bedeutung von Gender-Kompetenz bei der Individualisierung des Unterrichts für die Praxis.

Individualisierung des Unterrichts

Im Rundschreiben Nr.9 / 2007 (GZ BMUKK-20.200/0011-I/3b/2007) wird Individualisierung folgendermaßen definiert:

„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 Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern. Unser besonderes Augenmerk gilt daher den Bereichen Lernstandsbeobachtung, Unterrichtsplanung, Aufgabengestaltung und Leistungsrückmeldung.“

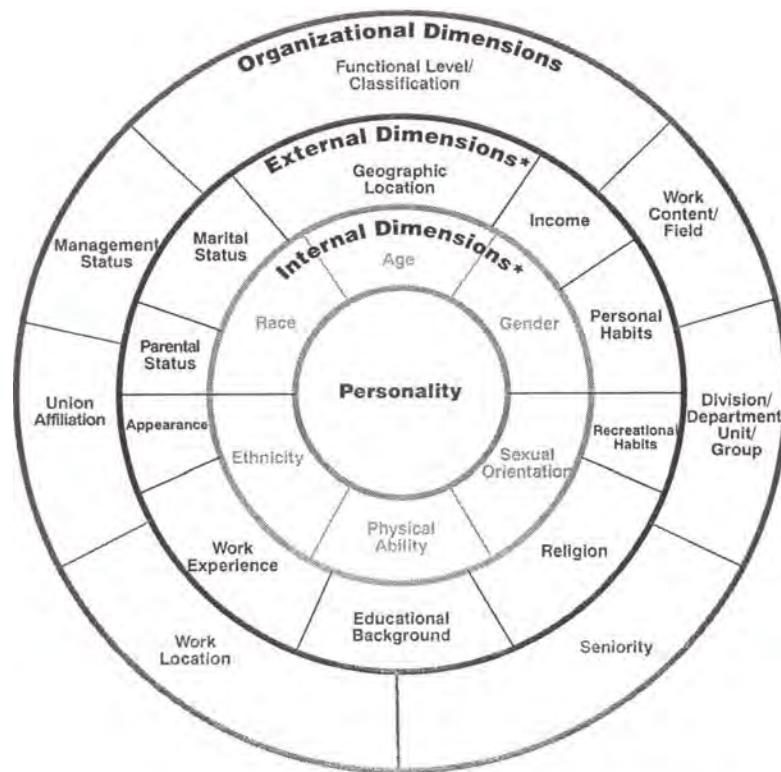
Bei der Individualisierung des Unterrichts geht der Fokus demnach noch stärker weg von der Gruppe oder Schulklasse hin zur einzelnen Schülerin bzw. zum einzelnen Schüler. Das ist eine Entwicklung, die bereits in den letzten Jahren begonnen hat und nun weitergeführt wird. Damit verändert sich das Aufgabengebiet von Lehrerinnen und Lehrern dahingehend, dass sie einen Lernrahmen und ein Lernsetting planen und zur Verfügung stellen, welches Schülerinnen und Schülern individuelles Lernen ermöglicht. Sie werden damit zu individuell unterstützenden Lernberatern und Lernberaterinnen.

Diversity

Ausgangspunkt für eine Individualisierung des Unterrichts ist die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler, etwa in: Leistungsfähigkeit, Lernstil, Lerntempo, Motivlage, Muttersprache, Geschlecht oder sozialer Herkunft. „Die ‚durchschnittliche‘ Schülerin, den ‚durchschnittlichen‘ Schüler gibt es nur in der Statistik!“ (Rundschreiben Nr.9/2007, GZ BMUKK-20.200/0011-1/3b/2007) Dieser Ausgangspunkt ist auch der Konnex zu den Diversity Studies. Sie stellen eine Vielzahl von Definitionen zu „Diversity“ zur Verfügung, die im Allgemeinen Unterschiedlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Vielfalt thematisieren. Ich möchte auf ein Verständnis zurückgreifen, das meine Kollegin Samira Baig und ich auf der Basis zahlreicher Definitionen miteinander entwickelt haben: Diversity definiert jene Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit von Menschen, welche sie zu INDIVIDUEN macht (vgl. ABDUL-HUSSAIN / BAIG 2009). Vor diesem Hintergrund sind wir alle eine individuelle Mixtur aus verschiedenen Unterschieden und darauf bezogenen Zugehörigkeiten zu Gruppen. Anhand der bekannten „Four Layers of Diversity“ (vgl. GARDENSWARTZ / ROWE, 1998, S. 24 ff.; vgl. GARDENSWARTZ / ROWE, 2003, S. 31 ff.) wird dies besonders deutlich (siehe Abbildung 1 „Four Layers of Diversity“).

Dieses Rad ist das Original der „Four Layers of Diversity“ von Lee Gardenswartz und Anita Rowe, welche ihrerseits auf den Arbeiten von Marilyn Loden und Judy Rosener aufgebaut haben. In der Mitte dieser vier Ebenen steht die Persönlichkeit als einzigartige Kombination persönlicher Charakteristika, die uns alle voneinander unterscheidet und die unsere Interaktion mit anderen prägt. Darüber hinaus beschreiben sie auf den weiteren Ebenen Unterschiedlichkeiten, die Zugehörigkeiten und Abgrenzungen mit sich bringen. Auf der zweiten Ebene befinden sich die „internal dimensions“ oder „inneren Dimensionen“. Laut Lee Gardenswartz und Anita Rowe sind das jene Aspekte unseres Menschseins, die wir uns bei der Geburt nicht aussuchen können: Hautfarbe, Geschlecht, Alter, ethnische Zugehörigkeit, physische Fähigkeiten – sie werden jetzt auch mit psychischen Fähigkeiten ergänzt – und schließlich die sexuelle Orientierung. Die „external dimensions“ bzw. „äußeren Dimensionen“ sind jene, für welche wir uns bis zu einem gewissen Grad entscheiden und die viel mit unseren Lebensentwürfen zu tun haben: Religionszugehörigkeit, Familienstand, Ausbildung, Einkommen, Elternschaft, Erscheinungsbild bzw. Aussehen, Gewohnheiten (wie Rauchen, Trinken etc.), Hobbys, geografische Herkunft (wie Wohnort, Gegend der Kindheit etc.) und Arbeitserfahrung (vgl. GARDENSWARTZ / ROWE, 1998, S. 31–35; vgl. GARDENSWARTZ / ROWE, 2003, S. 45–52). Die „organizational dimensions“ bzw. „organisationalen Dimensionen“ schließlich geben Auskunft über unsere Position in einer Organisation bzw. Aspekte, die unser Arbeitsleben bestimmen: Funktion / Einstufung, Arbeitsinhalte / Tätigkeitsfeld, Abteilung / Einheit / Gruppe, Dauer der Zugehörigkeit, Arbeitsort, Gewerkschaftszugehörigkeit und Management-Status (vgl. GARDENSWARTZ / ROWE, 1998, S. 35–37; vgl. GARDENSWARTZ / ROWE, 2003, S. 53–57).

Abbildung 1 „Four Layers of Diversity“



Source: From Lee Gardenswartz and Anita Rowe, *Diverse Teams at Work*. Burr Ridge, Ill.: Irwin Professional Publishing, 1994. *Internal dimensions and external dimensions are adapted from Marilyn Loden and Judy B. Rosener, *Workforce America! Homeward*, Ill.: Business One Irwin, 1991.

Quelle: Gardenswartz / Rowe (2003, S. 25)

Dass dieses Modell in den USA entwickelt wurde, zeigt sich einerseits in der großen Bedeutung der Gewerkschaftszugehörigkeit bei den organisationalen Dimensionen und im Fehlen der sozialen Schicht, die in Österreich und Europa nach wie vor von Bedeutung ist. Alle vier Ebenen zusammen bestimmen und prägen uns in unserem aktuellen Leben. Demnach sind Sie selbst und Ihre Schülerinnen und Schüler durch diese Unterschiedlichkeiten geprägt.

Ich möchte dazu zwei Beispiele bringen:

Denken wir etwa an Erdal. Er ist ein Bub türkischer Herkunft, aus einer akademischen Familie stammend, 15 Jahre alt und er will Kindergärtner werden.

Oder Tanja: Sie ist ein Mädchen, das aufgrund von Lernschwierigkeiten intensivere Unterstützung braucht. Sie ist 12 Jahre alt und ihre Familie besitzt ein französisches Restaurant. Tanja ist eine ausgezeichnete Fußballspielerin.

Überraschen Sie diese Beschreibungen? Oder haben Sie an Mädchen und Buben gedacht, auf welche diese Beschreibungen zutreffen? Wenn diese Beschreibungen Sie überrascht oder irritiert haben, dann können Sie sie als Hinweise auf Ihre so genannten sozialen Kognitionen betrachten.

Bilder im Kopf – soziale Kognitionen

Die Theorie der sozialen Kognition fokussiert innerpsychische Prozesse und versucht zu beschreiben, wie wir Menschen uns in der sozialen Welt zurechtfinden, wie relevante Informationen gespeichert werden und wie sich diese auf unser Handeln und auf unsere Wahrnehmung auswirken (vgl. BAIG 2009). Unser Wissen über die soziale Umwelt wird in Kategorien, sogenannten „Schemata“ (ARONSON / WILSON / AKERT, 2004, S. 62), abgespeichert. Diese Kategorisierung hilft uns, die Umwelt zu organisieren, indem sie die Vielfalt der vorhandenen Informationen reduziert und unserer Umwelt auf diese Weise Sinn verleiht. Kategorisierungen passieren in der Regel automatisch und unbewusst und sind somit selbstverständlich im Alltag integriert. Auch unsere Mitmenschen ordnen wir nach sozialen Kategorien und nehmen sie aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeiten wahr. Auf diese Weise entstehen Bilder in unserem Kopf (vgl. ARONSON / WILSON / AKERT, 2004, S. 62 ff.).

Wenn wir noch einmal an die „Four Layers of Diversity“ denken, wird klar, dass wir Bilder im Kopf haben: über Menschen nichtösterreichischer Herkunft, Menschen mit Behinderungen, über Generationen, über Afroösterreicherinnen und -österreicher, über gleichgeschlechtlich liebende Menschen und – und das ist hier wichtig – über Frauen und Männer sowie über Mädchen und Buben.

Soziale Kognitionen bzw. Schemata entstehen in Sozialisations- und Enkulturationsprozessen und sie beeinflussen nicht nur den berühmten ersten Eindruck, sondern auch unser Wahrnehmen von Informationen sowie unser Verhalten. Auf der Wahrnehmungsebene wirken Schemata wie Filter und führen somit zur „selektiven Wahrnehmung“, der wir uns kaum entziehen können. Auf der Verhaltensebene wirken sich diese Kategorien in der bekannten „selbsterfüllenden Prophezeiung“ aus. Demnach verhalten wir uns so, dass das Gegenüber gar nicht anders kann, als unseren Erwartungen zu entsprechen (vgl. ARONSON / WILSON / AKERT, 2004, S. 65 ff.).

Die Sozialpsychologie wartet als Beleg für diese Vorgänge mit interessanten Studien auf, wie etwa jener von Snyder und Swan (1978 zit. n. FIEDLER / BLESS, 2002, S. 152): In diesem Experiment wurden die Versuchspersonen in zwei Gruppen geteilt: Die eine musste herausfinden, ob ihr Gegenüber extrovertiert ist, und die andere, ob es introvertiert ist. Das Ergebnis: Versuchspersonen, die herausfinden sollten, ob ihr Gegenüber eher extrovertiert sei, stellten andere Fragen, als jene, die herauszufinden hatten, ob es eher introvertiert sei. Dies hatte zur Folge, dass die nach Extrovertiertheit explorierten Personen auch extrovertierter erschienen als die nach Introvertiertheit explorierten Versuchspersonen, im Sinne einer „selffulfilling prophecy“.

Gehen wir noch einen Schritt weiter: Nehmen wir an, es gelingt uns – und davon gehe ich aus –, sämtliche Unterschiede der „Four Layers of Diversity“ in den Blick zu nehmen und miteinander zu verknüpfen, etwa ethnische Herkunft und Gender: Was passiert da bei türkischen Jugendlichen, die im Moment so sehr thematisiert werden? Buben werden als besonders gewaltbereit und Mädchen als besonders unterwürfig wahrgenommen. Wenn wir Gender und Behinderung verknüpfen: Mädchen und Buben mit Behinderungen wird Geschlecht meist überhaupt abgesprochen. Die Dimension der Behinderung ist im Vordergrund. Gleichgeschlechtlich liebenden

Mädchen und Buben werden hingegen meist gegenläufige Geschlechtsstereotypisierungen zugeschrieben.

Meine Hypothese lautet daher: Die Verknüpfung von Gender und weiteren Diversitätskategorien minimiert Gender Bias¹ nicht, sondern verändert sie entsprechend der Art und Weise des Unterschieds. Demnach bleiben Gender Bias / Gender-Bilder bestehen und sind daher für jegliches Alltagshandeln von großer Bedeutung. Je nach Verknüpfung entstehen also neue Gender-Bilder in unseren Köpfen.

(Warum) braucht Individualisierung Gender-Kompetenz? – Erste Antworten

Damit können erste Antworten auf die Frage „Warum braucht Individualisierung des Unterrichts Gender-Kompetenz?“ gegeben werden. Geschlecht gehört zu den inneren Dimensionen der „Four Layers of Diversity“ und ist somit eine bedeutende Strukturkategorie und wichtiger Teil unserer Identität. Bilder im Kopf bestimmen unsere Wahrnehmung und unser Verhalten und damit alle Interaktionsprozesse. Jede Interaktion zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen wird daher durch deren (Gender-)Bilder im Kopf mitbestimmt. Somit bestimmen Gender-Bilder auch bei der Individualisierung des Unterrichts die Interaktion. Mit diesen Überlegungen wird klar, dass Individualisierung des Unterrichts Gender-Kompetenz im Sinne von Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz braucht.

Wollen wir näheres Wissen über Interaktionen auf Gender-Ebene gewinnen, können wir einen Blick in die Gender Studies werfen und hier insbesondere das „doing gender“-Konzept näher betrachten.

„doing gender“ – ein komplexer Prozess ...

Gender umfasst im Unterschied zum biologischen Geschlecht alle sozialen und kulturellen Aspekte von Geschlecht. Diese beziehen sich darauf, wie wir uns verhalten, wie wir einander wahrnehmen, welche Einstellungen wir zu Frauen und Männern, Mädchen und Buben haben, wie wir aufeinander reagieren usw. Gender spielt demnach in unserem Alltag eine große Rolle.

Das „doing gender“-Konzept ist im Rahmen des konstruktivistischen Paradigmas der Geschlechterforschung entstanden und geht auf ethnomethodologische Untersuchungen zurück. Die Ethnomethodologie erforscht Alltagshandeln aus einem besonderen Blickwinkel. Für die Genderforschung etwa werden u. a. Prozesse der Transsexualität begleitet und beobachtet, um das Entstehen von geschlechtlichem Handeln untersuchen zu können. So konnte Harold Garfinkel (1967) in seiner berühmten Fallstudie „Agnes“ durch die akribische Beobachtung der Geschlechtstransformation von Agnes herausarbeiten, wie wir in unseren alltäglichen Interaktionen Gender inszenieren und konstruieren. Selbst kleinste alltägliche Handlungen werden in soziokul-

¹ „Gender Bias“ sind systematische Verzerrungseffekte in Bezug auf Gender und beeinträchtigen Wissen und Wahrnehmung bzw. haben benachteiligende Wirkung für das jeweilige Geschlecht (vgl. Eichler / Fuchs / Maschewsky-Schneider 2002, zit. n. Bundesministerium für Familie, Senioren und Jugend 2007, S. 1).

turellen Gemeinschaften und so auch in Organisationen geschlechtlich zugeteilt: Ist die Leitung der Küche in einem Altenheim eine Frau oder ein Mann? Ist die Leitung der Küche eines Haubenrestaurants eine Frau oder ein Mann? Selbst dieselbe Tätigkeit kann in einem Kontext eine „weibliche“ und in einem anderen Kontext eine „männliche“ Tätigkeit sein. Auf diese Weise inszenieren wir uns selbst als Frauen oder Männer, als Mädchen oder Buben oder aber auch als nicht zuordenbar. Durch gegenseitige Bestätigungen oder Abwertungen beeinflussen wir einander in unseren Gender-Inszenierungen. Gender stellt somit eine Mischung von Verhaltenserwartungen und Verhaltensentsprechungen dar. Der Prozess der Geschlechtsdarstellung und -wahrnehmung wird auch als „doing gender“ bezeichnet. Geschlecht ist demnach nicht etwas, was wir haben, sondern etwas, das wir tun (vgl. HAGEMANN-WHITE 1993, S. 70). Wir stellen Gender durch unser Handeln her und können unser Gender damit verändern.

Für die Schulen in Österreich hat Dr. Doris Guggenberger (2007, S. 13) Erkenntnisse über „doing gender“ präsentiert, indem sie die Geschlechterverteilung in den Schulteams nach Schultypen und Fächern untersucht hat. Sie hat dabei Folgendes herausgearbeitet:

„Durch die Verteilung der Frauen und Männer in der Schulhierarchie wird indirekt folgendes Geschlechterstereotyp in der Schule tradiert:

- Die Ausbildung der jüngeren Kinder ist eher Aufgabenbereich der Frauen
- Technik und Gewerbe sind Männersache
- Erziehung und Soziales sind Frauensache
- Leitung ist Männersache“

Don Zimmerman und Candace West stellten bereits Anfang der 1990er Jahre die Frage: „CAN WE EVER AVOID DOING GENDER?“, und sie antworteten sich selbst:

„Insoweit eine Gesellschaft in Frauen und Männer als Unterschiedliche unterteilt ist, ... insoweit die Zuordnung zu einem Geschlecht wichtig genommen und auch real durchgesetzt wird, können wir die eigene Mitwirkung bei der Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit weder aussetzen noch unterlassen.“ (HAGEMANN-WHITE 1993, S. 71)

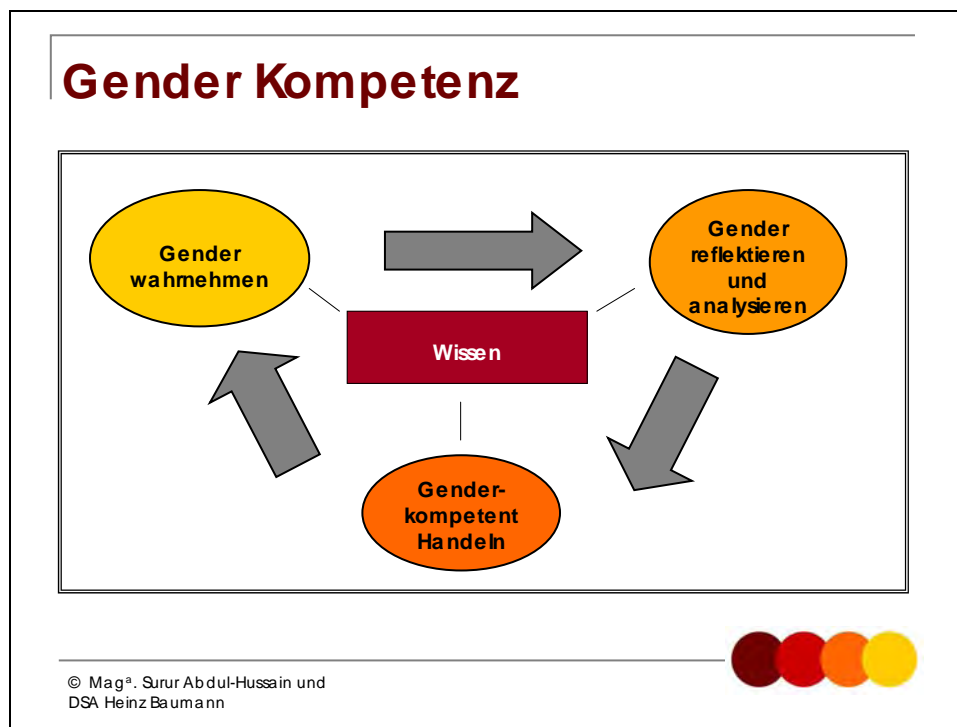
Meines Erachtens ist dieser Umstand noch nicht eingetreten, womit es nach wie vor von Bedeutung ist, das eigene Wahrnehmen und Handeln auf Gender-Ebene zu reflektieren. Wir können daher noch nicht von „undoing gender“ sprechen, sondern benötigen meiner Meinung nach „doing gender in a different way“, um zu geschlechterdemokratischem Zusammenleben zu gelangen. Dies bedeutet, „doing gender“ dort zu verändern, wo es zu benachteiligenden Konsequenzen für Mädchen und Buben, Frauen und Männer führt, „doing gender in a different way“ zu erkennen und zu unterstützen und schließlich Mut zu geschlechterdemokratischem Miteinander und zum Zeigen von vielfältigen Lebensentwürfen zu entwickeln.

Mit diesen interaktionstheoretischen Überlegungen auf Gender-Ebene wird deutlich, dass Individualisierung des Unterrichts Gender-Kompetenz im Sinne von Reflexions- und Handlungskompetenz braucht.

Gender-Kompetenz

Heinz Baumann und ich beschäftigen uns seit vielen Jahren mit Gender-Kompetenz und haben das unten abgebildete Modell entwickelt, um Gender-Kompetenz als Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungskompetenz darzustellen, wobei für diese Kompetenzebenen fundiertes Wissen benötigt wird.

Abbildung 2 Gender-Kompetenz



Quelle: eigene Darstellung

Wie so ein Prozess hin zu genderkompetentem Handeln verlaufen kann, möchte ich anhand eines Beispiels verdeutlichen:

Der Einkauf von Weihnachtsgeschenken für meine Nichten und Neffen konfrontiert mich Jahr für Jahr mit meinen Gender-Bildern im Kopf. Letztes Jahr beschloss ich, meiner Nichte und meinem Neffen, ein 13-jähriges Mädchen und ein 14-jähriger Bub, Pullis zu schenken. Ich fand Modelle, die mir gefielen, suchte die passenden Größen aus und ging damit zur Kasse. Doch was musste ich sehen? Ich hatte einen rosafarbenen und einen dunkelblauen Pulli in der Hand. Hier kommt „Gender wahrnehmen“ ins Spiel: Ich nehme die geschlechtsspezifische Farbzuordnung wahr. Welche Farben ordne ich Mädchen und Buben zu? Verknüpft mit meinem Wissen über Farbzuordnungen zu Mädchen und Buben im Allgemeinen, reflektierte und analysierte ich mein Handeln und stellte fest, dass meine Farbzuordnung sehr stereotyp ausgefallen war und ich somit traditionell handeln und die Zuschreibungen zu Mädchen und Buben verstärken würde. Daher entschied ich mich, die Farben neu zu wählen („genderkompetent Handeln“). Es wurde ein blauer Pulli für meine Nichte und ein dunkelblauer für meinen Neffen. Vor allem meine Nichte war glücklich, weil ich ihre Lieblingsfarbe getroffen hatte ...

Übersetzt auf eine inhaltliche Ebene soll dieses Beispiel deutlich machen, dass die Entwicklung von Gender-Kompetenz auf vier Ebenen stattfindet (vgl. ABDUL-HUSSAIN 2008):

1. Fundiertes Wissen über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse
2. Systematische Selbstreflexion
3. Schulung der Beobachtungs- und Wahrnehmungskompetenz
4. Handlungskompetenz und Umsetzungsfähigkeit

Genderkompetenz bei der Individualisierung des Unterrichts

Ich schließe wieder beim Beginn des Vortrags an und beziehe mich auf jene vier Ebenen, die im Rundschreiben 09-2007 als bedeutende Momente der Individualisierung des Unterrichts herausgestellt werden:

1. Unterrichtsplanung
2. Aufgabengestaltung
3. Lernstandsbeobachtung
4. Leistungsrückmeldung

Wie alle bisherigen Ausführungen nahelegen, sind alle vier Bereiche von sozialen Interaktionen bestimmt und damit werden die Gender-Bilder aller Beteiligten wirksam. Die folgenden Überlegungen gründen auf meinem Beitrag zur Bedeutung von Gender-Kompetenz bei der Individualisierung des Unterrichts (2008, S. 5 ff.):

Unterrichtsplanung

Bei der Individualisierung der Unterrichtsplanung geht es darum, förderliche Lernumgebungen zu schaffen und einen räumlichen, zeitlichen und methodisch-didaktischen Rahmen zu bieten. In diesem Setting wird Schülerinnen und Schülern individuelles Lernen und individueller Kompetenzerwerb ermöglicht. Sämtliche Formen des selbstgesteuerten und partizipativen Lernens (Offenes Lernen, Lernateliers, Projektunterricht, Wochenpläne ...), die in der Individualisierung des Unterrichts eingesetzt werden, können förderlich für die Beteiligungschancen und Lernfortschritte aller Schülerinnen und Schüler sein. Würden Lehrerinnen und Lehrer jedoch Gender nicht berücksichtigen, bestünde die Gefahr, tradierte Geschlechterrollen fortzuschreiben. Die Lernarchitektur alleine ist daher nicht ausreichend. Vielmehr gilt es beispielsweise bei Gruppenbildungen darauf zu achten, wie die Interaktion von Mädchen und Buben in dieser Klasse ist. Bei Präsentationen im Projektunterricht übernehmen meistens Buben die Präsentationstätigkeit. In derartigen Settings empfiehlt es sich daher, auch die Auswahl der Präsentierenden je nach Interaktion in der Klasse zu steuern, z. B., dass gemischtgeschlechtliche Teams die Ergebnisse vermitteln oder mal nur Mädchen oder nur Buben ... Da klassische Gender-Stereotype vor allem in Gruppensituationen im Vergleich zwischen Mädchen und Buben inszeniert werden, sind auch Phasen der Einzelarbeit, des Rückzugs aus der Gruppe oder der Arbeit in kleinen, geschlechtshomogenen Teams empfehlenswert.

Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung ist ein besonders sensibler Bereich für „doing gender“. Mit Aufgaben werden Geschlechterrollen transportiert, Interessen geweckt oder Abneigungen ausgelöst und damit Lernerfolge ermöglicht oder verhindert. Ziel ist die Vermittlung einer Vielfalt von Geschlechterrollen in allen Aufgabenstellungen und Unterrichtsmaterialien. Mit Aufgabenstellungen sollte an den

Interessen der Schüler/innen angesetzt werden. Will man nicht auf die eigenen Vorurteile setzen, kann man zu Interessenerhebungen greifen und analysieren, wo Mädchen und Buben gemeinsame Interessen haben und wo es klare Trends bei Mädchen oder Buben gibt. Sind die Interessen allzu stereotyp verteilt, kann vorsichtig auch an der Anregung von neuen Interessenbereichen gearbeitet werden. Vor allem für eine spätere Berufswahl, die derzeit im Übrigen noch sehr geschlechtsstereotyp getroffen wird, obwohl der Arbeitsmarkt andere Erfordernisse hat (etwa Krankenpfleger), ist dieses Arbeiten an den Interessen von Bedeutung. Auf diese Weise kann die Berufswahl später zu einer echten Wahl werden.

Zur Verdeutlichung dieser Bestrebungen möchte ich ein Beispiel vorbringen:

Wenn in Rechenaufgaben Mütter die Produkte der Haushaltseinkaufsliste zusammenzählen und Männer ausrechnen, wie schnell sie mit dem Auto im Ort X ankommen, wenn sie Y km/h fahren, werden klassische Geschlechtsstereotype vermittelt. In einer gendersensiblen Variante könnte bspw. ein Vater ausrechnen, wie viele Windeln sein Baby im Monat benötigt, wenn es pro Tag X Windeln braucht, oder eine Frau damit beschäftigt sein, Reifen zu wechseln, und die Frage ist, wie lange sie für vier Reifen braucht, wenn sie für einen X Minuten benötigt.

Wie gesagt, es steht nicht die Darstellung entgegengesetzter Rollenbilder im Vordergrund, sondern die Vermittlung einer Vielfalt von Lebensentwürfen.

Lernstandsbeobachtungen und Leistungsrückmeldungen

Bei der Individualisierung des Unterrichts ist die Beratung die eigentliche Form der Lehre (vgl. BRÄU 2006, S. 7). Demnach diagnostizieren Lehrer/innen den Lernstand und die damit verbundenen Aspekte wie Vorgangsweise beim Lernen, psychosoziale Dynamik oder Art und Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung, beraten Schüler/innen in der Bewältigung der Aufgaben und geben Rückmeldungen (vgl. ebd., S. 6). Oft werden dazu Selbsteinschätzungen und wechselseitige Einschätzungen unter den Schüler/innen angeregt und begleitet. In der Rückmeldung werden damit nicht nur die Gender-Bilder der Lehrer/innen wirksam, sondern auch jene der Schüler/innen. Lehrerinnen und Lehrer sind in diesem Zusammenhang gefordert, sich selbst in Bezug auf ihre Erwartungen an Mädchen und Buben und ihre Interaktionsprozesse mit den Schüler/innen zu reflektieren bzw. die Schüler/innen zu dieser Reflexion anzuregen. Oft werden von Mädchen keine guten Leistungen in naturwissenschaftlichen Fächern erwartet und von Buben in sprachlichen Fächern oder in Bezug auf Sozialkompetenz. Bleiben diese Erwartungen unreflektiert, werden die entsprechenden Leistungen auch nicht wahrgenommen.

Conclusio

Individualisierung des Unterrichts erfordert Gender-Kompetenz im Sinne von Wissens-, Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungskompetenz, um bestehende Gender-Bilder von Mädchen und Buben weiterhin so in Bewegung zu bringen, dass ein geschlechterdemokratisches Miteinander entstehen kann!

Literatur

ABDUL-HUSSAIN, SURUR (2008): Der Elefant hat vier Beine oder Ich behandle alle gleich.

Zur Bedeutung von Genderkompetenz bei der Individualisierung des Unterrichts. Zugriff am 17.11.2008 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17309/mat_abdulhussain.pdf

Abdul-Hussain, Surur / BAIG, SAMIRA (2009): Diversity in Supervision, Coaching und Beratung. Wien: Facultas WUV.

ARONSON, ELLIOT / WILSON, TIMOTHY D. / AKERT, ROBIN M. (2004): Sozialpsychologie. München: Pearson Studium.

BAIG, SAMIRA (2009): Diversity sozialpsychologisch betrachtet. In: Abdul-Hussain, Surur / Baig, Samira: Diversity in Supervision, Coaching und Beratung. Wien: Facultas WUV.

BRAU, KARIN (2006): Lehrerhandeln im individualisierenden Unterricht. Vortrag auf der Konferenz „Vielfalt in der Schule: Heterogenität nutzen – individuell fördern“ in Dortmund am 22. September 2006. Zugriff am 21.05.2008 unter http://www.eu-mail.info/events/2006_09/d_braeu.pdf

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Deutschland) (2007): Gender Bias – ein zentrales analytisches Konzept. Zugriff am 31.05.2007 unter <http://www.gender-mainstreaming.net/gm/Wissensnetz/instrumente-und-arbeitshilfen,did=16602.html>

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2007): Geschlechtssensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog. Dokumentation 1. österreichischer Gender Day für Schulen. Wien.

FIEDLER, KLAUS / BLESS, HERBERT (2002). Soziale Kognition. In: Stroebe, Wolfgang / Jonas, Klaus / Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Aufl. 4. Berlin: Springer Verlag.

GARDENSWARTZ, LEE / ROWE, ANITA (1998): Managing Diversity. A Complete Desk Reference and Planning Guide. Revised Edition. New York: McGraw-Hill.

GARDENSWARTZ, LEE / ROWE, ANITA (2003): Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity. Alexandria: SHRM.

GARFINKEL, HAROLD (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

GUGGENBERGER, DORIS (2007): Geschlechterdifferenzen an österreichischen Schulen. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Geschlechtssensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog. Dokumentation 1. österreichischer Gender Day für Schulen. Wien. S. 10-28.

HAGEMANN-WHITE, CAROL (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien, 11. Jg., Nov. 1993, Nr. 2, S. 68-78.

STROEBE, WOLFGANG / JONAS, KLAUS / HEWSTONE, MILES (Hrsg.) (2002): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Aufl. 4. Berlin: Springer Verlag.

Zur Person

Mag. Surur Abdul-Hussain, MSc

office@abdul-hussain.at



- Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin, Trainerin, Supervisorin, Coach und Organisationsentwicklerin (ÖVS) mit den Schwerpunkten Gender Mainstreaming und Managig Diversity.
- Lehrbeauftragte an der Universität Wien und der Karl-Franzens-Universität Graz für Gender Mainstreaming und interne Organisationskommunikation.
- Lehrs Supervisorin an der Donauuniversität Krems und Lehrtrainerin in der Ausbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern.
- Langjährige Trainings- und Beratungstätigkeit mit den verschiedensten Zielgruppen.

1.2 Der junge Dialog der Kulturen – unsere Zukunft. Aktuelle Studien zu Migration und Gender

Edit Schlaffer

Zwischenergebnisse zu den Studien²

„ZUSAMMEN LEBEN LERNEN IN DER SCHULE: SCHÜLERINNEN MIT MIGRATIONS HinterGRUND IN ÖSTERREICH³“

„GELEBTE SCHULPARTNERSCHAFT: FÜR EINE KULTUR DER BEGEGNUNG IN DER SCHULE. INTERKULTURELLE ELTERN-LEHRER/INNEN KOOPERATION.⁴“

„3RD MILLENNIUM MUSLIM MAN⁵“

ZIEL der Forschungsprojekte ist es, die Lebensrealitäten von Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund in Österreich zu dokumentieren und die Interaktion zwischen diesen und den Lehrkräften sowie zwischen den Lehrkräften und Eltern mit Migrationshintergrund zu untersuchen, Defizite aufzudecken und Vorurteilen entgegenzuwirken. Auf Basis der gesammelten Daten sollen Strategien für ein besseres gemeinsames Leben und Lernen entwickelt werden.

Unser Fokus richtet sich auf Schülerinnen und Schüler mit muslimischem Hintergrund im Alter von 14 bis 18 Jahren im Vergleich zu ihren Counterparts mit anderem Hintergrund.

DIE FORSCHUNGSFRAGEN:

- Wie sieht das soziale Umfeld der jungen Menschen aus?
- Wo positionieren sie sich selbst?
- Wie kommen sie mit ihren Klassenkamerad/innen zurecht?
- Wie läuft die Schulinteraktion?
- Wo liegen die soziokulturell bedingten Unterschiede zwischen muslimischen Schüler/innen und jenen mit nicht-muslimischem Hintergrund?
- Wie gestalten sie ihren Alltag?
- Welche Rolle spielt Religion in ihrem alltäglichen Lebensverständnis und ihrer Wertewelt zu Hause und in der Öffentlichkeit?
- Welchen Einfluss haben die Eltern?

² Forschungsteam: Stefan Handler, Irina Scheitz, Mag. Petra Tappeiner, Azra Dizdarevic, Mag. Elisabeth Kasbauer

³ im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

⁴ im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

⁵ Ein vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz beauftragtes aktionsorientiertes Forschungsprojekt zur Förderung des Verständnisses männlicher muslimischer und nicht muslimischer Jugendlicher in Österreich.

In offenen, anonymen Einzelgesprächen und Gruppendiskussionen wurden diese Fragen gemeinsam erörtert. Selbstverständlich wurden auch nicht-muslimische Schülerinnen und Schüler interviewt und nach ihren lebensweltlichen Vorstellungen sowie nach ihrer Meinung zu ihren muslimischen Klassenkamerad/innen befragt.

Die Studie setzt sich aus je 30 Interviews mit muslimischen und nicht-muslimischen Schülern und Schülerinnen sowie aus zehn Gruppengesprächen zusammen. Weiters werden 40 Eltern sowie 30 Lehrkräfte und Schulleiter/innen zu ihren Ansichten befragt. Unterstützt wird die Studie durch zahlreiche Interviews mit verschiedensten Experten zu Jugend, Religion, Bildung, Islam usw.

Die Studie befindet sich in der empirischen Endphase und auf den folgenden Seiten sollen nun die ersten Erkenntnisse und Tendenzen skizziert werden.

Erste Erkenntnisse und Tendenzen

In Österreich leben nach den gesicherten Zahlen der Volkszählung von 2001 340.000 Muslime, nach heutigen Schätzungen dürften es aber schon mehr als 400.000 sein. Wir sprechen hier also von ~5% der Gesamtbevölkerung Österreichs, die Tendenz ist – bedingt durch die tendenziell höhere Geburtenrate – steigend. Ganz grundsätzlich muss zu allererst festgehalten werden, dass die Muslime und Musliminnen keine homogene Gruppe in Österreich sind: Zum größten Teil sind sie Kinder eingewanderter Eltern oder Großeltern, es gibt auch viele, die noch selbst einen Teil ihrer Kindheit in einem muslimisch geprägten Herkunftsland verbracht haben. Wir konnten auch Menschen interviewen, deren österreichische Eltern zum Islam konvertiert sind. Prozentuell gesehen ist diese Gruppe aber vergleichsweise gering.

Die Jugendlichen

GRUPPENBILDUNG. Warum aber werden Muslim/innen, oder noch stärker Menschen türkischer Herkunft in Massenmedien und im Alltagsverständnis als zusammengehörende Gruppe gesehen? Dafür gibt es mehrere Erklärungsansätze: Einerseits kann es als sozialwissenschaftliche Konstante betrachtet werden, dass Minderheiten von der Gesellschaft allgemein als zusammengehörend betrachtet werden.

Diese Erklärung allein greift aber zu kurz. Bei Muslim/innen predigt vor allem der Koran Zusammenhalt unter den Glaubensbrüdern und -schwestern. So erklärt es uns auch ein 15-jähriger Muslim von der Islamischen Fachschule für Soziale Berufe in Wien 7:

„Es ist besser, wenn man gemeinsam betet, das ist angesehener. Die Gemeinschaft, das Zusammenhalten, die Brüderlichkeit. Einfach, dass man zusammenhält [...] man trifft sich halt einmal in der Woche, um zu wissen, wie es seinem Bruder, seinem Religionsbruder geht. Es muss sozialer Zusammenhalt sein.“

Aber auch der Faktor Religion erklärt gewisse Verhaltensmuster nicht. Gerade am Thema „Gruppenbildung und Ghettoisierung; also das Auftreten in größeren, geschlossenen Gruppen (vor allem Burschen) im öffentlichen Raum“ stoßen sich ihre nicht-muslimischen Altersgenossen.

Ein 14-jähriger Schüler aus Telfs, einer Tiroler Bezirkshauptstadt mit relativ hohem Anteil türkischer Migranten meint dazu:

„Mir gefällt die Stadt eigentlich recht gut, es sind halt viele Ausländer da, wenn man rausgeht, sind nur mehr Ausländer um einen herum und es werden nur mehr ausländische Sprachen gesprochen. Das ist nicht fein. Aber sonst geht es schon.“

ÖFFENTLICHER RAUM UND SPRACHE. Muslime haben wenig Stimmen im öffentlichen Raum. Mit ihrer Präsenz ‚im Freien‘ versuchen sie zu zeigen, dass sie da sind, wollen auffallen und sich auf diese Weise „Raum“ aneignen. Es gibt verschiedene Formen der Raumanneignung, diese Form ist für viele junge Muslime eine der wenigen Möglichkeiten öffentliche Räume zu annektieren.

Unabhängig davon, ob man mit christlichen Schülerinnen aus Österreich spricht oder mit muslimischen Schülern mit türkischem Hintergrund, die Aussagen spiegeln den Schultyp und die soziale Klasse, in der sie sich bewegen, wider. Viele Einwander/innen kommen aus Regionen (beispielsweise Osttürkei), die von einer ruralen Lebensweise geprägt sind. Diese bildungsfernen Schichten kamen erstmals Ende der 1960er Jahre nach Österreich, um den vermehrten Bedarf an Arbeitskräften zu decken. Es wurde damals kein Wert auf eine adäquate Deutschausbildung gelegt, das Nötigste hatte gereicht, um im Job die Aufgaben zu bewältigen. So darf es heute nicht verwunderlich sein, wenn viele Eltern noch immer kein richtiges Deutsch sprechen, mit dem sie sich im öffentlichen Raum verständlich machen können. Beinahe alle Lehrerinnen und Lehrer berichteten von mangelnden Deutschkenntnissen der Elterngeneration; bei Elternsprechtagen und Elternabenden mussten die Kinder oft dolmetschen. Von den Kindern mit Migrationshintergrund bestätigten uns viele, dass ihre Eltern (öfter die Mutter) nicht richtig Deutsch könnten, daheim werde deshalb meist nur in der Muttersprache der Eltern kommuniziert. Für die Sprachausbildung der Kinder ist das klarerweise alles andere als förderlich.

Wie uns Expert/innen im Bildungssektor und Lehrer/innen berichteten, würden viele Kinder weder die Muttersprache ihrer Eltern, noch Deutsch richtig beherrschen. So war beispielsweise eine türkische Organisation, die in Wien in einer mehrheitlich von Schüler/innen mit türkischer Herkunft besuchten Schule zu Gast war, sehr erstaunt über deren holpriges und simples Türkisch. Und ein Lehrer in Tirol berichtete uns, dass er zum Zweck des kulturellen Verständnisses einen türkischen Rap-Song in der Klasse vorspielte. Seine Schüler/innen türkischer Herkunft konnten diesen aber nicht wirklich übersetzen. Dieses Erlebnis wird insofern noch interessanter, als aus derselben Klasse sich österreichische Kinder darüber beschwerten, dass ihre Mitschüler/innen sich häufig auf Türkisch unterhielten:

„Die ganzen Mädels da in der Klasse [Anm.: Parallelklasse], die reden dann immer nur türkisch, da weißt du dann nie, ob sie über dich blöde reden. Und wenn du dann etwas sagst, dann fangen sie wieder auf türkisch an irgendwas zu maulen und keine Ahnung. Ich hasse das. [...] dass die nie Deutsch reden, weil die können alle super Deutsch. Die können das alle sehr gut, da brauchen sie nicht immer türkisch reden.“ (14-jähriges Mädchen aus der HS Telfs).

Dass sie wirklich gut Deutsch können, das würden ihre Lehrer/innen oft nicht unterschreiben, viele bescheinigten ihnen zwar gute Alltagskenntnisse, aber auf gehobenem, schriftlichem Niveau doch deutliche Mängel. Eine Lehrerin aus Vorarlberg, die an einer Polytechnischen Schule unterrichtet, meint dazu:

„Man müsste früher fördern. Aber nicht erst bei uns im Poly [...]. Die dürfen nicht in eine normale Schule kommen, bevor sie nicht perfekt die Sprache beherrschen. Weil das ziehen sie dann durch und das ist ja nicht nur in Deutsch ein Problem, sondern auch in Mathe, Englisch, etc. Die können ja keine zweite Fremdsprache lernen, wenn sie nicht Deutsch können. Ich habe Schülerinnen, die mit einem türkisch-deutschen Wörterbuch bei der Deutschschularbeit dasitzen.“

Diese Lehrerin erklärt uns auch, dass sie es sich nicht leisten kann, diese Schüler/innen extra zu fördern. In einem einjährigen Lehrgang sei dafür einfach nicht die Zeit. So gibt sie zu, diejenigen im Unterricht nicht dran zu nehmen, die Schwierigkeiten haben, sich auszudrücken:

„Ich lasse sie jetzt nicht vorlesen, wenn es um etwas Wichtiges geht. Das mache ich einfach nicht. Das ist schon ein bewusstes Umgehen.“

Bei diesem Thema erkennen wir einen gewissen Teufelskreis: Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund fühlen sich unfair und benachteiligt behandelt, viele erklärten uns, dass sie nur wegen ihres ausländischen Namens vor allem bei Deutschschularbeiten schlechter abschneiden würden. Lehrer/innen in höheren und mittleren Schulen können auf diese Problematik nicht mehr eingehen und als Folge bleibt ihnen ein Maturaabschluss oftmals verwehrt. Viele müssen aus einer höheren in eine mittlere Schule umsteigen und verantwortlich gemacht werden oft die unfairen, ausländerfeindlichen Lehrer/innen, was zu negativen Ressentiments gegenüber der Aufnahmegesellschaft im Allgemeinen führen kann („Die Österreicher haben mir meine Zukunft verbaut“). Danach wird versucht, die Matura über den zweiten Bildungsweg zu schaffen. Was übrig bleibt, ist dann oft nur mehr der Gang zu einem Berufsförderungsinstitut, wo meistens nicht der Job herauspringt, den sie sich in jüngeren Tagen gewünscht hatten. Dadurch fehlen ihnen weiterhin Vorbilder und der Kreislauf beginnt wieder von vorne.

In islamischen mittleren und höheren Schulen (die in der Öffentlichkeit oft mit Misstrauen beobachtet werden) konnten wir eine Tendenz beobachten, dass nicht wenige Schülerinnen und Schüler diese Schule deshalb besuchen, weil sie sich in anderen Schulen nicht aufgenommen fühlen, bzw. in ihrer Perzeption benachteiligt behandelt wurden. Die Religion spielte dabei nur in zweiter Instanz eine Rolle, es ging wohl mehr um die uneingeschränkte Akzeptanz, die Jugendliche in diesen Schulen erfahren dürfen.

MÖGLICHE GEGENSTRATEGIEN, die zu diskutieren wären: Erstens muss eine möglichst frühe Deutschförderung schon im Vor- und Volksschulalter gewährleistet werden, und zweitens scheint es immer noch Lehrer/innen zu geben, die aufgrund von früheren Erfahrungen negative Ressentiments entwickeln, ohne den Burschen und Mädchen eine faire Chance zu geben. Aussagen wie „Das schaffst du sowieso nicht.“ und „Eh klar, die Türken machen wieder keine Hausübung.“, sind sicherlich kontraproduktiv und verstärken die gegenseitigen Abneigungen. Wir trafen viele enga-

gierte Lehrer/innen, die es besser machten, in speziellen Ausbildungsseminaren könnten diese mit der Vorstellung ihrer Handlungsstrategien als Multiplikator/innen dienen.

RESPEKT. Den Vorwurf der Nichtrespektierung weiblicher Lehrkräfte durch Buben mit muslimischem Hintergrund kann die Studie entkräften, alle weiblichen Lehrkräfte sagten uns, dass sie von Fällen aus früherer Zeit wüssten, es ihnen aber noch nie passiert sei. Diese Dinge scheinen heute der Vergangenheit anzugehören.

An dieser Stelle sollte aber noch einmal festgehalten werden, dass es durchaus auch völlig widersprüchliche Beispiele gibt, wo Lehrer/innen vor allem Migrant/innen wegen der angeblich „fremden“ Muttersprache eher Zugeständnisse machen. Diese bevorzugte Behandlung ist nicht unbedingt von den Eltern der Schüler/innen erwünscht. Was „Muttersprache“ für die jeweiligen Personen bedeutet ist sehr unterschiedlich. So meinte ein türkischer Vater zu einem Direktor, seine Tochter wachse hier auf und spreche Deutsch, also sei das ihre Muttersprache und ein Fünfer auf eine Schularbeit sei nicht schön zu reden.

INTERKULTURELLE SPANNUNGEN. Tendenziell sind interkulturelle Spannungen und Probleme vor allem in Hauptschulen, Polytechnischen Schulen und Berufsschulen für typische Männerberufe wie Maler oder Baugewerbe zu verzeichnen. Diese Jugendlichen füllen ihre Wissenslücken über andere Kulturen und Einwanderer dabei vor allem mit in den Medien und durch rechte Politiker verbreitetem Halbwissen, Gerüchten, die sie vom Freund des Freundes gehört haben, und Vorurteilen, die sie vom Elternhaus mitbekommen, auf. So gaben vier Vorarlberger Jugendliche, die eine Polytechnische Schulen besuchten, gleich rigide Problemlösungsvorschläge ab: „*Wenn nur einer [Anm. der Migrant/innen] Scheiße baut, dann gehört die ganze Familie, Mama, Papa, alle zurück in die Türkei geschickt.*“ In Tirol fanden fünf Österreicher, die in einem privaten Berufsförderungsinstitut eine Ausbildung machen, noch härtere Worte: „*Ja sie dürfen her, aber wenn sie nicht gescheit tun, dann kommen's in einen Bus und kommen's in eine geschlossene Anstalt.*“ Angesichts solcher Töne ist es nicht verwunderlich, dass ein Dialog auf sachlicher Ebene schwer durchzusetzen ist. Auch junge Mädchen, die sich anderen Kulturen gegenüber aufgeschlossen und tolerant zeigen und auch keine Probleme mit Kopftuchträgerinnen etc. haben, rezipieren diesen gesellschaftlichen Diskurs:

„[...] immer, wenn etwas passiert, es sind immer Ausländer, immer. Und das macht mir voll Angst. Weil, die können einem echt Schaden zufügen, vor denen habe ich echt Angst und ich glaube schon, dass sich Türken immer zusammenbilden und dann Österreicher schlagen und so. Sie wollen irgendwie Linz ergattern.“ (14-jähriges Mädchen, Poly Urfahr).

Allerdings gilt die Ablehnung meist generell „den Ausländern“, Religion spielt dabei nur selten eine Rolle – die Ausländer seien zu viele und würden sich nicht integrieren, hört man auf der einen Seite, die Österreicherinnen und Österreicher wären stets unfreundlich und gäben ihnen keine Chance bzw. Lehrerinnen und Lehrer würden sie schlechter benoten, hört man auf der anderen Seite. Viele negative Eigenschaften auf beiden Seiten lassen sich aber auf keinen Fall auf Kultur, Religion oder Herkunft zurückführen, sondern auf die soziale Schicht. Jugendliche mit türkischem Hintergrund, deren Eltern noch traditionelle Einstellungen haben, bzw. aus bildungsfernen Schichten stammen, geben diese Einstellungen ihren Kindern mit. Es ist nicht verwunderlich, dass bei mangelnder Bildung diese Einstellungen viel zu unreflektiert rezipiert werden.

Vor allem die mangelnden Deutschkenntnisse sind hier ein großer Streitpunkt.

FAZIT. Insgesamt kann man aber überall Tendenzen der Verbesserung sehen. „Früher war es schlimmer“, lässt sich aus den Aussagen von allen Beteiligten hören. Da die Kriminalitätsrate nicht, wie oft behauptet, von „Ausländern“ angeführt wird, ist aber auf jeden Fall eine gesellschaftliche Imagekorrektur des Auftretens und Ansehens notwendig.

Das Migrationsproblem ist ein Problem der sozialen Klasse. Die Aufstiegschancen sind nicht für alle in gleichem Maße gegeben. Österreicherische, wie migrantische Kinder, deren Eltern bildungsfernen Schichten angehören, tendieren mehr zu unreflektierten Sichtweisen, haben meistens traditionelle Sichtweisen und versuchen meistens traditionell männliche oder weibliche Lehrausbildungen zu beginnen, die nicht im Überfluss vorhanden sind.

Religion, Kultur und Familie

Durch alle Interviews zieht sich eine deutliche Tendenz: Muslimische Jugendliche sind religiöser als christliche; Religion ist bei den meisten eine wichtige Säule in ihrem Leben. Wie ein türkischer Austauschstudent aus Istanbul meint, fällt ihm hier eine viel größere Religiosität auf, als bei seinen Landsleuten in der Heimat:

„Die Türkei ist bekannt als ein moderner Staat. Die Religion ist zwar muslimisch, aber zugleich fortschrittlich. Aber die Türken, die in Österreich und in Deutschland leben, sind ein bisschen sehr religiös und die meisten sind nicht so gut ausgebildet. Ja, das kann man schon bemerken. Aber alle denken, dass die Türken, alle Türken, so sind. Und das ist nicht wahr, die Türken, die in der Türkei leben, sind fast alle ganz modern, wie ich.“

Die Muslim/innen bei uns stammen meist aus ländlichen Gebieten und haben oft einen unhinterfragten Zugang zur Religion und leben ihre eigenen Sitten und Gebräuche oft in selbstverständlicher, ungebrochener Form hier weiter. Ganz anders sind oft religiöse Jugendliche, die Kinder der ersten und zweiten Gastarbeitergeneration. Sie beschäftigen sich intensiver, aber vor allem in analytischer Form mit dem Islam und so kommt es durchaus vor, dass Kinder ihren Eltern erklären, warum sie welches Gesetz zu achten haben, bzw. welche Bedeutung dieser oder jener Ritus hat. Dazu zwei Schüler der islamischen Fachschule für soziale Berufe:

A: Die meisten Moslems wissen nicht Bescheid über ihre eigene Religion. Sie wissen, sie dürfen kein Schweinefleisch essen, aber warum, weshalb?“

B: „Genau. Nur einfach das, was sie gehört haben. Und wir versuchen ihnen zu erklären, warum die Sache so ist. Wir versuchen halt möglichst religiös zu praktizieren. Unseren Glauben auch zu beweisen.“

Es scheint, dass viele Jugendliche wieder die Religion für sich entdecken und auf diese Weise Halt im Leben finden. Dass dies nicht immer funktioniert, erklärte uns ein 25-jähriger Student der Technischen Mathematik:

„[...] Dann mit 17, 18 Jahren habe ich einen interessanten Mann getroffen, er war mein islamischer Religionslehrer und ich habe ihn nach dem Unterricht gebeten, dass er sich für mich Zeit nimmt, damit ich mit ihm über den Islam reden kann, weil ich mich sehr dafür interessiert habe. Mein Interesse ist dadurch irgendwie geweckt worden, weil es für mich neu war, wie er argumentiert hat. Was für eine Denklöge und Denkstruktur er gehabt hat, das hat mich zunehmend begeistert und fasziniert und bei mir auch gegriffen, kann man so sagen.[...] Aber teilweise haben sie eine Denkstruktur drauf, wo sie ihre eigenen Theorien haben, wo es am Anfang interessant erscheint ihnen zuzuhören. Aber im Gesamtpaket ist ihre Denkweise trotzdem falsch, sie ist falsch, weil das Fundament einfach nicht richtig ist. [...] Teilweise gibt es da Verschwörungstheorien über dies und jenes. Verschwörungstheorie ist ja ein allgemeiner Begriff, etwas Konkretes dazu will ich gar nicht sagen, aber das ist vorhanden.“

Kopftuch

Bei der Kopftuchfrage gibt es, vor allem bei den Mädchen viele Meinungen: Ein Kopftuchverbot lehnen eigentlich alle ab, bei den muslimischen Mädchen angefangen, über die Buben, und auch die jugendlichen Herkunftösterreicher/innen sind meistens der Meinung, dass jede das tragen sollte, was ihr gefällt. Verbote würden da wenig Sinn machen. Bei ihnen ist der Grundtenor „Wenn sie es freiwillig machen, wieso nicht.“ Viele muslimische Mädchen erklärten uns im Interview, dass sie das Kopftuch gerne tragen würden, es gab aber auch viele, die meinten, sie würden es nicht tragen, weil sie dadurch eine Verschlechterung ihrer Chancen am Arbeitsmarkt sehen. Und einige Schülerinnen waren zwar keinesfalls für ein Verbot des Kopftuches, sahen aber auch nicht den Sinn dahinter, eines zu tragen:

„Ich bin nicht dagegen [Anm. das Kopftuchverbot], aber ich finde es halt voll sinnlos sich selbst zu bedecken und deswegen sich selbst zu finden dadurch. Da musste ich einmal ein Buch lesen über ein Mädchen, das Kopftuch trägt und da stand nur Blödsinn drinnen. Sie wurde einfach von ihrem Umfeld beeinflusst und wenn man die ganze Zeit mit Leuten herumhängt, die Kopftuch tragen, dann willst du es irgendwie auch.“ (16-jährige Schülerin mit türkischem Hintergrund an einer HTL in Vorarlberg).

Einige Lehrer/innen berichteten uns von islamischen Schulen, wo das Nicht-Tragen des Kopftuchs vor allem von den anderen Mitschülerinnen nicht gerne gesehen wurde, es herrscht hier sicherlich immer wieder sozialer Zwang, etwa so, wie er unter jugendlichen Österreicher/innen bezüglich Markenkleidung üblich ist.

Allerdings wird der mögliche Druck auf die jungen Mädchen durch ihre Eltern und Verwandten, das Kopftuch zu tragen, nur in Randanmerkungen sichtbar und schwingt latent in manchen Beschreibungen ihrer Alltagswelt mit. Grundsätzlich sind sie nicht bereit, dezidiert Stellung zu nehmen, ob sie tatsächlich gezwungen werden, sich zu bedecken.

Zwischen zwei Welten?

„Die jungen Muslime seien zwischen zwei Herkunftskulturen gefangen, hätten ständig einen Spagat zwischen der Familienwelt und der Außenwelt zu machen und seien deshalb verwirrt und ohne sicheren Halt im Leben.“ Diese Aussage wird oft und gerne in populärwissenschaftlichen Magazinen als eine Art der Diagnose verwendet. Die bisherigen Ergebnisse unserer Studie können das allerdings nicht bestätigen. Die meisten sehen es als einen Vorteil, von Kindesbeinen an, zwei Kulturen mit auf den Weg zu bekommen.

„Dann bin ich halt der Sohn eines Türken, aber ich bin in Österreich geboren. Für mich macht das eigentlich keinen Unterschied ob ich Österreicher oder Türke bin.“ (16-jähriger Schüler der Polytechnischen Schule Dornbirn).

Ein 18-jähriger HTL-Schüler aus Wien meint dazu:

„Ich kann sagen, ich bin Türke, und danach kann ich sagen, ich bin Österreicher. Ich bin beides. Mir gefällt die Mischung zwischen den Kulturen.“

Auf die Frage nach ihrer Zugehörigkeit gibt es, je nach Elternhaus und Herkunftsland, verschiedene Antworten. Allgemein kann aber festgestellt werden, dass Migrant/innen, deren Eltern aus der Türkei stammen, bzw. die selbst in der Türkei geboren wurden, eine höhere Affinität zu ihrem Herkunftsstaat haben als eingewanderte Bosnier/innen, Ägypter/innen, Iraker/innen, etc. Dies ist sicherlich ein Mitgrund, warum der/die Herkunftsösterreicher/in die Türk/innen als größte Gruppe an Einwanderern wahrnimmt, was sie definitiv nicht sind.

Trotzdem ist festzuhalten, dass sich die meisten Schüler/innen als in beiden Kulturen fest verankert sehen. Ausnahmen bilden wenige Beispiele von Mädchen mit sehr religiösem Hintergrund, die sich sichtlich unwohl fühlen bei Fragen solcher Art.

Vorurteile sind allerdings nach wie vor ein großes Thema für die Migrant/innen, wie das Zitat eines 16-jährigen Schülers aus Afghanistan zeigt, der in seiner Schule in Linz stellvertretender Schulsprecher ist:

„Ich würde mich freuen, wenn die Menschen versuchen würden, die Vorurteile gegenüber Muslimen zu verringern. Also versuchen, nicht alles aufzunehmen, was überall steht. Sie sollen versuchen, uns Menschen selber kennen zu lernen und nicht alles, was die anderen sagen, glauben. [...] Wir ticken ja nicht anders. Wir denken dasselbe, was sie denken, wir haben dasselbe Gehirn, wir haben alles, das ist nur eine andere Haarfarbe, Haut und Religion.“

Religionsunterricht

Die Mehrheit der von uns befragten österreichischen Schüler und Schülerinnen denkt, dass die muslimischen Eltern wollen, dass ihre Töchter Kopftuch tragen, dies beruht aber eher auf Vermutungen. Die Schüler/innen sprechen wenig untereinander über solche Dinge, selbst wenn sie

miteinander befreundet sind. Auf die Frage zum Kopftuch reagieren viele nicht-muslimische Schülerinnen und Schüler eher hilflos. Sie wissen nicht wirklich, was sie davon halten sollen. Sogar einige, die Freundinnen haben, die das Kopftuch tragen, können nicht sagen, was es bedeutet. Generell beschäftigen sich österreichische Schülerinnen und Schüler also relativ wenig mit diesem Thema.

Eine umfassende Auseinandersetzung mit Religion könnte einen wichtigen Beitrag zur Integration leisten. Mouhanad Khorchide setzt sich deshalb für einen offenen Religionsunterricht ein. Ein aufgeklärter Islam, der den Jugendlichen einen angemessenen Religionsunterricht vermittelt, könne Probleme wie Gewalt, Machogehabe und Gruppenbildung verhindern, so Khorchide. Die Aufgabe von Religion sei, das Menschliche hervorzuheben, es zähle nicht, welches Geschlecht man habe oder welcher Religion man angehöre. Allerdings sieht der junge Religionslehrer eine Gefahr, wenn im Religionsunterricht: „Fassaden und Oberflächen von der Religion vermittelt werden“, dies sei für ihn ein „ausgehöhlter Islam“. Jene Inhalte, die im Islam wichtig sind (Beten, keinen Alkohol trinken) gehen unter, andere Elemente, zum Beispiel das Kopftuch, werden überbetont, erklärt Khorchide. Der starke Trend unter jungen Muslim/innen sich so stark zum Islam zu bekennen, hat seiner Meinung nach eher wenig mit der Religion zu tun. Bei vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund geht es dabei um Identität und darum, Halt in einer Gruppe zu finden.

„Ich hab vor zwei Jahren viele Gespräche geführt mit jungen Muslimen, vor allem türkische, aber auch arabische, ich war wirklich erstaunt, also ein Beispiel von vielen anderen, da waren welche, die im Park waren, Drogen gerade getauscht haben und als ich sie gefragt habe: „Ja, wir sind Muslime, stolze Muslime“, und hat aus seiner Tasche sogar einen Koran raus gezogen „der ist immer bei mir, der gibt mir Stärke.“ Und nach vielen Gesprächen hab ich bemerkt, was die meinen, wenn sie sagen: „Wir sind Muslime und das ist wichtig für uns“, obwohl sie Drogen nehmen und gar keine Ahnung haben vom Islam, es geht nicht um die Religion, sondern es geht um das Gefühl von Sicherheit, dass wir jetzt stark, dass wir eine Einheit sind, und letztendlich geht es um Identität.“

Eine Auseinandersetzung mit der Religion ist deshalb wichtig, damit falsche Lehren nicht auf fruchtbaren Boden treffen. Ein Religionsunterricht mit ausgebildeten islamischen Lehrern kann insofern einen wesentlichen Integrationsbeitrag leisten, da den jungen Muslimen vermittelt wird, dass die buchstabengetreue Übersetzung weder sinnvoll noch richtig ist. Damit könnten Missverständnisse und falsche Vorstellungen über den Islam ausgeräumt werden.

„In einem aufgeklärten Islam dürfen nicht die Dogmen im Mittelpunkt stehen [...] sondern den Koran als Kommunikation sehen [...] und dass man Lehren daraus zieht.“ (Khorchide)

Die Eltern

Der Zugang zu den Eltern war für unser Forschungsteam extrem schwierig. Lehrer/innen berichteten ebenfalls von der Problematik, mit den Eltern überhaupt in Kontakt zu kommen. Von der Mehrheit der Lehrer/innen, Integrationsexpertinnen und Experten wurde berichtet, dass gerade zu

denen kein Zugang gefunden werden kann, die die Integration ihrer Kinder nicht unterstützten. Viele sprechen nicht Deutsch und können den Kindern weder Unterstützung im schulischen Alltag bieten, noch können sie sich mit den Anliegen der Lehrenden auseinandersetzen.

Eltern finden, dass sie einer Reihe von Diskriminierungen und Demütigungen ausgesetzt sind und waren, in einem höheren Ausmaß als ihre Kinder. Deshalb sind sie oft misstrauischer und verunsichert. Ihre Reaktion: Flucht in Parallelwelten.

Die deutsche Sprache zu lernen fällt ihnen oft sehr schwer, aber es gab keine offene Verweigerung zur Spracherlernung.

Man erkennt in den Gesprächen, dass sie viel stärker entwurzelt sind als ihre Kinder; es fällt ihnen schwerer, sich an die fremde Mentalität zu gewöhnen. Viele äußerten auch Ängste, dass ihre Kinder durch zu viel Umgang mit der einheimischen Bevölkerung den Bezug zu ihrer kulturellen Heimat verlieren. Viele leiden unter Frustration, da sie hier in Österreich einen Beruf ausüben müssen, der weit unter ihrem Niveau liegt. Gemein war ihnen allen, dass sie das Beste für ihre Kinder wollten, dass diese einmal den Beruf ihrer Träume ausüben können, auf jeden Fall aber einen besseren Beruf ergreifen können als sie selbst.

Es bestehen große Kommunikationsprobleme zwischen Lehrkräften und Eltern

Sehr oft kam von Lehrerinnen, Lehrern und Direktor/innen die Befürchtung, die Eltern würden sich nicht ausreichend um die schulische Laufbahn ihrer Kinder kümmern.

In der Befragung zeigte sich aber, dass den Eltern die Ausbildung der Kinder das Wichtigste ist, unabhängig von Herkunftsland und sozialer Klasse.

Sowohl die meist sehr gebildeten Migrant/innen aus dem Arabischen Raum als auch die türkischen Eltern wollen die bestmögliche Ausbildung für ihre Kinder. Die Gründe, die sie angeben, warum sie nicht in die Schule kommen, sind sehr vielfältig:

„Man hat Angst, dass man sich nicht gut genug ausdrücken kann“, erklärt ein türkischer Vater, der auch im Elternverein sitzt. Gerade bei den Migrant/innen aus der Türkei gäbe es eine massive Amtsscheu und die Schule werde in der Türkei nun einmal als ein Amt gesehen und bei der habe man sich nicht einzumischen. Viel mehr als in Österreich sind in der Türkei die Lehrerin und der Lehrer Personen höheren Standes und Ansehens und was sie sagen, das sollte nicht hinterfragt werden; „der Lehrer wird schon wissen, was zu machen ist, auf den Lehrer gilt es immer zu hören.“

Hinzu kommt natürlich die Sprachbarriere. Missverständnisse führen vielfach zu Streit zwischen Lehrer/innen und Eltern. Viele Eltern wollen diese unangenehmen Situationen vermeiden, schließlich sitzen sie auch auf Grund ihrer mangelnden Ausdrucksfähigkeit im Deutschen auf dem kürzeren Ast.

Eine wichtige Initiative wäre die stärkere Unterstützung der Eltern bei Schulgängen (Elternsprechtag, Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern), vor allem die Lehrkräfte sind in dieser Frage gefordert, mit der nötigen Sensibilität den Eltern die Scheu zu nehmen.

Oft hat dieser Mangel an Kommunikation auch sehr weitreichende negative Folgen für die Schüler/innen. Es passiere öfter, so Marion Polzer vom Verein Türkischer Eltern in Österreich (VTEÖ), dass Schüler/innen nicht wegen Konzentrationsmangel oder geringerer Intelligenz in eine Son-

derschule gesteckt werden, sondern wegen vorhandener Sprachschwierigkeiten, die sich auf die gesamte Schulleistung auswirken. Viele Eltern mit Migrationshintergrund haben sehr große Angst davor, dass ihre Kinder als Sonderschüler/innen eingestuft werden, trotzdem komme es immer wieder vor, dass sie Dinge unterschreiben, die sie gar nicht verstehen und dem Kind damit die Zukunft verbaut wird.

Polzer: „An und für sich ist es eine Frechheit, wenn ich jemanden ein Dokument unterschreiben lasse, der nicht versteht, was da drin steht, und im Nachhinein kommt er drauf, dass er jetzt unterschrieben hat, dass das Kind in die Sonderschule geht. Also das ist natürlich ganz schlimm.“

Die Eltern sind gegen Heirat von Muslimen mit Nicht-Muslimen

Ein überwiegender Anteil der muslimischen Schüler und Schülerinnen sagte, dass Heirat nur mit einem Muslim möglich sei. Davon ausgenommen waren jene, deren Familien nicht sehr religiös, fast vollkommen „integriert“ waren, oder jene, deren Familie sich für einen aufgeklärten Islam einsetzten, in dem alle Menschen gleich sind. Keine/r der Schüler/innen, die nur Muslime heiraten dürfen, hat diese Regel ernsthaft hinterfragt und für die wenigsten stellte sie (momentan) ein Problem dar.

Oft erfahren wir von unseren Gesprächspartner/innen, dass vor allem Mädchen nur einen Muslim heiraten dürfen. Die muslimische Tradition sehe es vor, dass in der Regel die Frau die Religion des Mannes annimmt bzw. die Kinder die Religion des Mannes übernehmen. Wenn ein Junge also ein Mädchen anderer Religionszugehörigkeit heiratet, ist das weniger ein Problem als umgekehrt, da der Mann nach traditionellem Verständnis die Religion an die Nachkommen weitergibt.

Ein Türke, Vater von drei Kindern und praktizierender Muslim, erklärt das so:

„Im Islam darf ein Mann eine christliche oder jüdische Frau heiraten, keine Atheistin. Eine Frau sollte keinen Andersgläubigen heiraten, denn der Mann kann die Frau zwingen, seine Religion anzunehmen. Angenommen es kämen Kinder und mein Sohn möchte, dass sie muslimisch erzogen werden, und die Frau möchte sie christlich erziehen, dann wird es schwierig.“

Dass sich diese Ansichten nicht mit denen der Mehrheitsösterreicher/innen decken, ist verständlich und so gibt es leider nur wenige, wirklich „gemischte“ Ehen, die so wichtig sind für die Integration von Einwanderergruppen, weil sie als Vorbilder und Multiplikatoren in beiden Communities auftreten.

Ein traditionelles Verständnis von Ehe sieht Harmonie nur bei gleicher Kultur der Partner: Wenige Gespräche zeigten auch, dass der/die Ehepartner/in der Kinder nicht nur dieselbe Religion, sondern auch derselben Nationalität angehören sollte. Dem liegt einerseits ein sehr traditionelles Verständnis von Eheschließung zugrunde, hat aber auch praktische Gründe: In solchen Fällen wird angenommen, dass die Ehe einfach besser funktioniert und sich harmonischer gestaltet, wenn man aus derselben Kultur stammt. Es gäbe keine Meinungsverschiedenheiten beim Essen, der Erziehung oder der Bewirtung von Gästen.

Vater: „Es ist schwierig: Wir haben andere Sitten, andere Traditionen, es kommt nicht alles von der Religion. Wenn mein Sohn eine Christin heiraten möchte, kann ich es nicht verbieten, aber es wär' schwierig.“ „Und wenn sie keine Türkin wär', aber Muslimin?“ „Das wär' auch schwierig. Wegen der Sprache, dem Essen, den Gewohnheiten. Oft kommt es wegen Alltäglichem zu Konflikten. Es ist nicht verboten, aber es ist schwierig.“

Diese sehr pragmatische Sichtweise, die sicherlich auch ihre Berechtigung hat, ist für eine Beschleunigung der Integration allerdings wenig förderlich. Ein weiterer Grund, warum versucht wird, die Kinder nur mit Mitgliedern der eigenen Community zu verheiraten, ist die Angst, dass die eigenen Kulturen und Traditionen verloren gehen.

Es kommen aber auch viele religiöse Muslim/innen gerade deshalb nach Österreich, weil sie es schätzen, ihre Religion ohne Einschränkungen praktizieren zu können. In der Türkei ist es nicht erlaubt, in öffentlichen Gebäuden ein Kopftuch zu tragen oder das laizistische Frankreich beschränkt jegliche Religionsausübung auf den privaten Bereich.

Die vorhandene Unsicherheit führt oft zu stärkerer Religiosität und Gruppenbildung, um auf vertrautem Terrain Sicherheit, Verständnis, Anschluss zu finden.

Ein türkischer Vater bringt ein Beispiel, warum die verschiedenen Kulturen oft nicht in Interaktion miteinander treten:

„Glauben Sie, wenn die Österreicher mehr auf die Türken zugehen würden, dass das zurückkommen würde?“ „Unbedingt. Unbedingt. Da kann ich 100-prozentig sagen, Integration könnte hier, vielleicht nicht 100 Prozent, aber mehr als 70 Prozent, funktionieren, die Sprache könnte leichter gelernt werden. ... Ich hab einmal etwas gehört, das hat mir ganz gut gefallen, wenn man in Österreich als Nachbar neu dazu kommt, müsste dieser Neue zu den anderen kommen und sagen: ‚Guten Tag, ich bin da‘ und sich vorstellen. Das ist bei uns ganz umgekehrt. In unserer Kultur, wenn jemand kommt, dann geht der Alte hin und heißt den Neuen willkommen. Das ist Brauch, das ist unsere Kultur. Vielleicht wartet der Türke, auf den, der ihn willkommen heißt, und der andere wartet auf den Türken, der kommt und sich vorstellt. Das ist ein Gegensatz. Und wenn jemand das nicht weiß, dann wird das Jahre dauern, bis beide sehen ‚Aha, wir haben beide Fehler gemacht‘. Und das wird wahrscheinlich nie funktionieren.“

Natürlich finden diese verunsicherten Eltern an Österreich nicht alles negativ, im Gegenteil: Bildung, Sicherheit und Freiheiten werden sehr geschätzt. Wir erfahren auch, dass es sehr positive Einstellungen gegenüber Österreich gibt, teils von den Vätern und Müttern persönlich, teils über die Schüler/innengespräche. Vor allem die guten Ausbildungsmöglichkeiten und die Freiheiten (seien es nun religiöse, politische oder persönliche) werden an Österreich sehr geschätzt. Die Mehrzahl unserer muslimischen Gesprächspartner/innen ist sehr dankbar, dass sie hier sein können.

Mit ziemlicher Sicherheit lässt sich sagen, dass keine Abneigung von Seiten der Muslim/innen gegenüber dem Christentum besteht, wie manchmal angenommen wird. Gerade bei sehr gläubi-

gen Muslim/innen zeigt sich, dass sie sich mit der christlichen Religion beschäftigen und diese respektieren. Muslim/innen, die es sich leisten können, geben ihre Kinder auch gerne in katholische Schulen, da hier Werte vermittelt werden, die viele Eltern an anderen Schulen vermissen.

Vater: „Wir respektieren auch Jesus als großen Propheten, er ist für uns heilig.“ „Ist Jesus auf der gleichen Stufe wie Mohammed?“ „Ja, beide waren Propheten, es gibt keine Unterschiede. Mohammed war der letzte Prophet. ... Für uns ist Jesus eine heilige Person und wir beschimpfen ihn nicht. Wenn jemand ihn beschimpft, ist das für uns auch eine Beleidigung.“

Während sie also mit dem Christentum viel Verbindendes sehen, haben die eingewanderten Muslim/innen mehr Probleme mit der europäischen Säkularität.

Auf der einen Seite haben wir die Europäer/innen, die sich nach langem Kampf von der Kirche emanzipiert haben und denen die tiefe Religionstreue der migrierten Muslim/innen wie ein Rückschritt vorkommt, auf der anderen Seite haben wir Muslim/innen, denen der westliche Lebensstil wertefrei und fast schamlos erscheint. Dazwischen bangen viele muslimische Eltern, ihre Kinder könnten sich zwischen diesen beiden gegensätzlichen Standpunkten aufreiben, und versuchen deshalb, ihren Kindern mehr denn je muslimische Werte zu vermitteln.

„Ich komme aus einer muslimischen Gesellschaft und hier ist es total anders. Am Anfang war es für mich ein Schock, besonders die ersten fünf Monate. Meine Nachbarin ist Österreicherin, sehr, sehr nett und hat am Anfang immer Englisch mit mir gesprochen. Sie hat mir erzählt, dass sie eine Abtreibung hatte. Ich konnte mir das nicht vorstellen, wie konnte das passieren, sie ist nicht verheiratet! Und Küssen auf der Straße und Händchenhalten, das war für mich unglaublich. Aber langsam konnte ich mit allem umgehen. Auch gibt es das in unserer Gesellschaft nicht, dass Mädchen und Burschen offiziell einen Freund oder eine Freundin haben. Es gibt nur Verlobte oder Verheiratete. Natürlich verlieben sich bei uns die jungen Menschen, aber es passiert heimlich.“ (Sudanerin, lebt seit 20 Jahren in Österreich)

„In der europäischen Kultur zu leben, ist auch schwierig. Wenn jemand aus einer Kultur kommt, in der die Religion eine große Rolle spielt und dann hierher kommt, wo viele Freiheiten herrschen, dann kann man seinen Weg verlieren. Die Frage ist: Wie kann man die guten Seiten beider Kulturen für sich nutzen. Z.B. finde ich es nicht ok, wenn es viele Freiheiten in Bezug auf Drogen gibt. Ich habe auch viele Sorgen deswegen. ... Ich denke, manche Freiheiten sind nicht ok und nicht alle Europäer wollen die.“ (Afghanin, lebt seit sechs Jahren in Österreich)

Diskriminierung

Eine Kategorie von Muslim/innen, die sich besonders diskriminiert fühlt, gehört der gebildeten Schicht der Zuwanderer/innen an.

Vor allem für jene, die nicht als Gastarbeiter/innen nach Österreich gekommen sind, ist der Verlust des sozialen Status ein Problem.

Eine Sudanerin, die seit 20 Jahren in Österreich lebt, mit einem Arzt verheiratet ist und drei Söhne hat, erzählt: *„Ich habe Veterinär studiert und leider konnte ich hier gar nichts machen, weil mein Zertifikat nicht nostrifiziert wurde.“* Eine Syrerin, perfekt Deutsch sprechend, Mutter von zwei Kindern im Volksschulalter, meint dazu: *„Ich soll mich integrieren, aber sie wollen mich nicht. Sie sagen, ich bin eine Ausländerin, sie nostrifizieren meinen Titel nicht. Sie wollen uns Ausländer als Putzfrau und Arbeiter, aber sie wollen nicht, dass man aus diesem Schema ausbricht und eine höhere Position in der Gesellschaft erreicht.“*

Diese Personengruppe versteht sich als „Unterfutter der Globalisierung“.

Das Kopftuch

Bei den Eltern spielt das Kopftuch eine andere Rolle, als bei ihren Kindern. Die meisten halten es allein für ein Zeichen des Glaubens, das auch nur als solches getragen werden sollte und dies als bewusste Entscheidung der Frau. Vor allem jüngere Mädchen tragen es aber auch aus Identitätsgründen oder aus Protest bzw. Statement. Teils wird das Kopftuch gar nicht mehr hinterfragt, man trägt es einfach aus Traditionsgründen, oder weil die Eltern sonst enttäuscht wären, teils setzen sich die jungen Mädchen sehr intensiv damit auseinander. In letzterem Fall wird das Kopftuch sehr oft als ein Zeichen der Stärke gesehen und mit Stolz und Würde verbunden. Manche meinen, es sei nun einmal eine feste Regel im Islam, die dazu gehöre, andere sagen, dass es nicht explizit erwähnt werde. Andere Werte, wie Beten und die Reinheit des Herzens seien viel wichtiger.

Das einzige, worüber sich alle unsere Gesprächspartner/innen einig waren, ist, dass der Koran bzw. die Religion sagt, dass man ein Mädchen nicht dazu zwingen darf, was nicht ausschließt, dass dies in Einzelfällen direkt oder indirekt geschehen kann:

„Wie alt waren Sie, als Sie das Kopftuch genommen haben?“ „Ich war vielleicht 5 oder 6 Jahre alt.“ „So jung? Haben Ihre Eltern gesagt, Sie sollen das Kopftuch tragen?“ „Ja, das ist unsere Religion, unsere Tradition. Wir dürfen uns nicht fremden Männern ohne Kopftuch zeigen.“ „Trägt Ihre Tochter auch das Kopftuch?“ „Sie möchte nicht, aber ich schon. (lacht) Zuhause trägt sie es, aber draußen nicht.“ „Meistens ist es umgekehrt ...“ „Ich möchte, dass sie es draußen auch trägt, aber sie akzeptiert es jetzt noch nicht. Vielleicht versteht sie es mit der Zeit.“ (36-jährige Pakistanin)

Eine 40-jährige Afghanin, die sich selber als moderate Muslimin bezeichnet und kein Kopftuch trägt, erzählt:

„Es ist eine private Sache, ob jemand ein Kopftuch trägt oder nicht. Ich habe nichts dagegen, jeder Mensch kann sich entscheiden: Wie fühle ich mich mit dem Kopftuch? Ist es wichtig für mich? Ich persönlich mag das Kopftuch nicht tragen. Auch ohne Kopftuch kann ich eine echte Muslimin sein. Denn ich kann ein Kopftuch tragen und dennoch viele Sachen machen, die nicht der Religion entsprechen.“ „Also, es hängt nicht vom Kopftuch ab?“ „Nein, überhaupt nicht. Das ist die fundamentalistische Ebene. Bei vielen Mädchen hier, die

das Kopftuch tragen, hab ich das Gefühl, dass sie das für ihren Vater machen. Sie tragen es aus der Tradition heraus und nicht aus eigener religiöser Überzeugung.“

Mouhanad Khorchide, Imam und Religionswissenschaftler, zum Kopftuch:

„Die Mehrheit unserer muslimischen Migranten sind Gastarbeiter. Das bedeutet, sie haben soziale Probleme und da vermischen sich Ebenen, unter anderem auch die Angst der Eltern um die Identität der Kinder, deshalb kommt es zu einer Überbetonung von Sachen, die die Fassade der Identität ausmachen, das Kopftuch zum Beispiel wird überbetont. ... Das Kopftuch kommt im Koran kein einziges Mal explizit vor, es kommt einmal implizit vor, dass Tücher die Brüste verdecken sollen. Und dieser Vers wird verwendet als Argumentation für das Kopftuch, also das steht gar nicht so im Mittelpunkt. Das wird überbetont wegen dieser Identitätsgeschichte. Und das finde ich schade. Und das hat wiederum mit der Gesellschaft zu tun, also die beste Art wäre, die Menschen einfach das tun lassen, was sie wollen, ob sie Kopftücher tragen wollen, das gar nicht thematisieren.“

Die Bedeutung des Kopftuchs wird hier also aus Identitätsgründen gegenüber wichtigeren, religiösen Werten überbetont.

Fazit

Die Art und Weise wie interkulturelle Verständigung und Aufklärung in der nahen Zukunft neu positioniert werden, wird entscheidend sein für das Zusammenleben, nicht nur im schulischen Raum. Sie wird auch weitreichende Konsequenzen in der Politikgestaltung Österreichs haben. Hier hat die Bildung eine Vorreiterrolle zu spielen.

Nachlese

- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (Hrsg.) (2008): Publikationen zu Migration & Gender. Themenspezifische Rezensionen. Download: www.bmukk.gv.at/gleichstellung-schule > BMUKK Materialien
- KELEK, NECLA (2005): Die fremde Braut. Ein Bericht aus dem Inneren des türkischen Lebens in Deutschland. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- KELEK, NECLA (2006): Die verlorenen Söhne. Plädoyer für die Befreiung des türkisch-muslimischen Mannes. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- SCHIRRMACHER, CHRISTINE / SPULER-STEGEMANN, URSULA (2006): Frauen und die Scharia. Die Menschenrechte im Islam. München: Goldmann Verlag
- SCHMIDINGER, THOMAS / LARISE, DUNJA (Hrsg.) (2008): Zwischen Gottesstaat und Demokratie. Handbuch des politischen Islam. Wien: Deuticke
- VAUTI, ANGELIKA / SULZBACHER, MARGOT (Hg) (1999): Frauen in islamischen Welten. Eine Debatte zur Rolle der Frau in Gesellschaft, Politik und Religion. Frankfurt: Südwind

Zur Person

Dr. Edit Schlaffer
office@frauen-ohne-grenzen.org



- Gründerin und Vorsitzende von Frauen ohne Grenzen
- Sozialwissenschaftlerin und Autorin
- Arbeitsschwerpunkte:
Aktuelle Studien zur Situation der jungen gebildeten Generation im Nahen Osten, laufende Untersuchungen mit Schwerpunkt Muslim/innen in Europa
Organisation von neuen internationalen Dialogforen, wie „Muslims and the West: Living together – but how?“ in der Österreichischen Nationalbibliothek im Oktober 07
Vorträge bei internationalen Konferenzen wie der OSCE Mediterranean Conference in Tel Aviv, der Women’s Forum in Shanghai und beim internationalen Deauville World Woman Meeting.
Gendertrainings in Saudi Arabien und die aktuelle Organisation einer neuen internationalen Bewegung: SAVE – Sisters Against Violent Extremism mit transatlantischer Unterstützung sind eine praktische Anwendung der bisherigen Recherchen und Erkenntnisse im Rahmen der Forschungseinrichtung „Research for Progress“

1.3 Gender-Kompetenz und GM an Schulen. Mögliche Impulse durch Aktionsforschung?!

Eva Prammer-Semmler

Der Vortrag wurde gemeinsam von Vertreter/innen⁶ der Aktionsforschungsschulen und der Aktionsforschungsberaterin⁷ gestaltet und gehalten. Der Vortrag gibt einen Überblick über typische Merkmale von Aktionsforschung und beinhaltet relevante Ereignisse in der Umsetzung der Projekte an den beteiligten Schulen.

Welche Schulen waren beteiligt

Im Rahmen des GeKoS-Projektes 2008 des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur haben sich Schulen dafür beworben, Genderthematiken an ihren Schulen im Rahmen der Aktionsforschung umzusetzen.

Folgende Schulen wurden ausgewählt und beteiligten sich als Aktionsforschungsschulen mit den unten genannten Projektthemen:

1. HTL SAALFELDEN

„Wir wollen in einer männerdominierten Schule, Mädchen und Frauen mit ihren Fähigkeiten und Begabungen ernst nehmen und damit ein gutes Miteinander in der Schulgemeinschaft schaffen. Dazu soll den Burschen bei ihrer Selbst- und Identitätsfindung geholfen werden.“

2. KAUFMÄNNISCHE SCHULEN DES BFI WIEN

„Verhaltensformen im interkulturellen Austausch zur Förderung der Kommunikation, des Verständnisses und der Toleranz zwischen den Geschlechtern“

3. HERTHA FIRNBERG SCHULEN FÜR WIRTSCHAFT UND TOURISMUS

„Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Gendersymposiums“

4. BG WASAGASSE

„gender and media literacy“

5. VS 1 BRAUNAU

„Gender Mainstreaming und Technik“

⁶ Marlies Ettl, Ulrike Manhart, Sigrid Pohl, Peter Preisinger, Walter Rinnerthaler, Elfriede Zidi

⁷ Eva Prammer-Semmler

Typische Merkmale von Aktionsforschung

Unter Aktionsforschung (Synonyme: Praktiker-, Lehrer- oder Handlungsforschung) wird ein empirischer Forschungsansatz verstanden, der durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist (vgl. ALTRICHTER / FEINDT, 2008).

- **FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG** werden nicht methodologisch getrennt, sondern werden als ein Prozess verstanden, bei dem Forschung Entwicklung ermöglicht und gleichzeitig Entwicklung auf Forschungsergebnisse angewiesen ist.
- Die „**BETROFFENEN**“ von Forschung, die in anderen Ansätzen oft als „Forschungsobjekte“ erscheinen, werden als Subjekte und (Mit-)Forscher/innen in die Untersuchungstätigkeit einbezogen. Damit wird eine Demokratisierung von Forschung angestrebt. In Schulen macht sich dies oft dadurch bemerkbar, dass z.B. Schüler/innen aktiv in den Forschungsprozess ihrer Lehrer/innen einbezogen werden, sie also über Ziele und Absichten informiert sind und ihre Meinung entlang des gesamten Forschungsprozesses ein unverzichtbarer Bestandteil der Forschung ist.
- Realität ist für Alltagsmenschen wie für Forscher/innen nur von einem Standpunkt aus erkennbar. Forschungsstrategisch versucht Aktionsforschung der **PERSPEKTIVITÄT VON ERKENNTNIS UND FORSCHUNG** durch verschiedene Formen des Einbeziehens alternativer Perspektiven gerecht zu werden, z.B. jener unterschiedlicher Personen (Schüler/innen, Schulleiter/innen, Eltern, Externer usw.) und durch unterschiedliche Forschungsmethoden. (vgl. ALTRICHTER / AICHNER / SOUKUP-ALTRICHTER / WELTE, 2009).
- Aktionsforschung bettet individuelle Forschung einzelner Lehrer/innen in den Diskurs **VON PROFESSIONAL COMMUNITIES** ein. Dies reflektiert die These, dass eine Gruppe von Lernenden aus einer Vielzahl einzigartiger Menschen mit verschiedenen Kompetenzen, unterschiedlichen Wissen und ‚Welten‘ besteht und somit vielfältige Lernzugänge und Lernmöglichkeiten bietet. Jede/Jeder Lernende ist eine Ressource für die anderen. (vgl. OSINGER / SOUKUP-ALTRICHTER, 2002).

Im Zentrum aller Aktionsforschungsansätze stehen handlungstheoretische Überlegungen. Wie gehen Praktiker/innen mit ihren komplexen Berufsaufgaben um, und wie können sie jene Kompetenzen erlernen, um diese Aufgaben in qualitätsvoller Weise zu bewältigen, zu reflektieren, zu dokumentieren und anderen zugänglich zu machen?

Die übliche Antwort darauf lautet: Um die Probleme professioneller Praxis zu lösen, wenden Praktiker/innen allgemeines Wissen an. Daher wird in der Ausbildung von Praktiker/innen darauf Wert gelegt, dass sie allgemeines Wissen lernen. Diese Ausbildung folgt einem 'Modell technischer Rationalität', das allerdings unzweifelhafte Ziele und feststehende Arbeitsbedingungen voraussetzt (vgl. ALTRICHTER / SOUKUP-ALTRICHTER, 2008, 120). Solche Anforderungen mögen bei einfachen und routinehaften Aufgaben gegeben sein, nicht aber bei der Mehrzahl der Situationen professioneller Praxis, die sich durch ‚Unvorhersehbarkeit‘ auszeichnen.

Donald Schön (vgl. ALTRICHTER / SOUKUP-ALTRICHTER, 2008, 122) hat in seinem Buch „The Reflective Practitioner“ erfolgreiche hochqualifizierte praktische Tätigkeit in realen „komplexen Situationen“ untersucht und dabei folgende Charakteristika festgestellt:

- **PROBLEMDEFINITION:** In komplexen Situationen können Praktiker/innen oft gar nicht einfach Wissen zur Problemlösung anwenden, weil das 'Problem' als solches gar nicht eindeutig vorliegt. Es muss erst definiert werden, um allgemeines Wissen für diese spezielle Situation wirksam werden zu lassen.
- **VORLÄUFIGKEIT, PROZESSHAFTIGKEIT, WEITERENTWICKLUNG:** Diese erste Problemdefinition ist im Regelfall noch nicht die endgültige Bewertung einer Situation. Erfolgreiche Praktiker/innen beobachten sich in ihren Handlungen und evaluieren damit ständig, wie treffend ihre Problemdefinition war. Erkennen sie ihre Handlungen als nicht erfolgreich, verändern sie ihre Problemdefinition als Grundlage für die Neukonzeption der darauf folgenden Handlungen.
- **ENTWICKLUNG 'LOKALEN WISSENS':** Schließlich sind konkrete Probleme nicht immer Spezialfälle einer schon bekannten allgemeinen Theorie. Erfolgreiche Praktiker/innen können allgemeine Theorien und/ oder ihr Handlungswissen an die jeweilige Situation anpassen. Sie entwickeln 'lokales Wissen'. (vgl. ALTRICHTER / SOUKUP-ALTRICHTER,-2008, 123).
- **Die REFLEXION PROFESSIONELLER WERTE** ist nach Elliot (1998, 157) deshalb vonnöten, weil pädagogische Handlungen von Lehrer/innen auf dem Hintergrund ihrer expliziten oder impliziten Werte konstruiert werden. Daraus ergibt sich die Verpflichtung, die Beziehung zwischen konkreter Handlung und pädagogischen Werten zu reflektieren. Handlungen müssen sich daraufhin befragen lassen, welche professionellen Werte sich in ihnen ausdrücken (vgl. ALTRICHTER / SOUKUP-ALTRICHTER, 2008, 123).

Die drei oben genannten Merkmale – Problemdefinition, Prozesshaftigkeit, Entwicklung lokalen Wissens – kann man auch als Hypothesenbildung, Datensammlung und -auswertung sowie Wissensentwicklung übersetzen. Damit sind praktische Handlungen von Lehrer/innen der Tätigkeit von Forscher/innen ähnlich. Sie bilden sich in einem Kreislauf von Aktion und Reflexion ab, woraus sich der typische Ablauf von Aktionsforschung ergibt.

Der typische Ablauf einer Aktionsforschung in der Verbindung von Entwicklung und Forschung

Abbildung 3 Typischer Ablauf einer Aktionsforschung



FORSCHUNGS- / ENTWICKLUNGSFRAGE: Was interessiert mich? Was ist bedeutsam? Welche Spielräume habe ich für die Umsetzung? Welcher Arbeitsaufwand ist mit meiner täglichen Arbeit verträglich?

FORSCHUNGS- / ENTWICKLUNGSINTERESSE: Für welche Frage entscheide ich mich?

VORERFAHRUNG, VORWISSEN, BESTIMMEN DER AUSGANGSLAGE: Was weiß ich bereits über mein Thema? Was wissen andere darüber? Was wurde bereits unternommen, entwickelt?

ZIELE, HYPOTHESEN: Welche Annahmen habe ich aufgrund meines Vorwissens? Welche Ziele stecke ich mir? Was soll sich verändern? Was möchte ich erreichen?

FORSCHUNGS- / PROJEKTPLAN: Welche Maßnahmen setze ich um? Wie viel Zeit ist dafür notwendig? Wer muss mitarbeiten? Welche Ressourcen brauche ich noch?

UMSETZUNG, DATENPRODUKTION UND -SAMMLUNG: Umsetzung und gleichzeitig Sammlung von ‚Daten‘. Wie wird was von wem umgesetzt?

REFLEXION, DATENANALYSE UND -INTERPRETATION: Warum ist was (nicht) gelungen? Welche Schlüsse ziehe ich daraus?

KONSEQUENZEN für die weitere Arbeit, Projektbericht und ‚Veröffentlichung‘ gewonnener Erkenntnisse.

Quelle: eigene Darstellung

Der Projektverlauf an den einzelnen Aktionsforschungsschulen

Im folgenden Teil werden Aktivitäten und Erkenntnisse der einzelnen Schulen entlang der Aktionsforschung geschildert. Dabei kommen bei einzelnen Phasen alle, bei anderen nur bestimmte Schulen zu Wort.

In der folgenden Skizze lassen sich die einzelnen Entwicklungsschritte der Schulen und Beratungsangebote nachvollziehen.

Abbildung 4: Aktionsforschungstypischer Ablauf, wichtige Beratungsaspekte, Zeitschiene und Ankündigung von Workshops

Ablauf	Beratungsrelevante Aspekte und exemplarische Fragen	Ungefähre Zeitschiene
<p>1) Finden einer (von) forschungsrelevanten Frage(n)</p> <p>Die Frage muss subjektiv / oder für die gesamte Schule von Bedeutung sein. Aktionsforschung als Synonym für Weiterentwicklung muss arbeitsverträglich sein.</p> <p>Was genau möchte ich "wissen"?</p> <p>Was ist für einen bestimmten Zeitraum möglich und arbeitsverträglich?</p> <p>Wer soll mitarbeiten?</p> <p>Was kann ich selbst beeinflussen?</p>	<p>Mitte bis Ende Oktober 07: Konkretisierung der Frage</p>	<p>2. Oktober (Startveranstaltung): Grundsätzliche gemeinsame Verständnisabklärung über „Aktionsforschung“. Die Vertreter/innen der einzelnen Schulen lernen einander kennen und stellen ihr Projekt vor. Terminabsprache mit den Schulen</p>
<p>2) Bestimmen der Ausgangslage</p> <p>Berufsbedingt neigen Lehrer/innen dazu, gleich Aktionen zu planen. Es ist aber relevant, bestimmen zu können, wie sich der Ist-Stand, bezogen auf die Frage, darstellt.</p> <p>Wie stellt sich eine Situation dar?</p> <p>Wie komme ich zu relevanten Daten? Wen muss ich befragen?</p> <p>Auf die Interpretation von Daten ist großes Augenmerk zu legen. Generell neigt man dazu, aus Daten zu lesen, was man ohnedies erwartet.</p> <p>Was sagen mir die Daten?</p> <p>Was ist irritierend? Wie kann ich das deuten?</p>	<p>November 07: Bestimmen der Ausgangslage</p> <p>Bis Anfang Dezember 07: Analyse der Daten Hypothesen Ziele, Indikatoren</p>	<p>Anfang Dezember 07: Aktionsforschungsworkshop Unterstützung bei der Analyse, beim Erstellen der Hypothesen und der Zielfindung</p>
<p>4) Erstellen von Arbeitshypothesen</p> <p>Nach der Interpretation der Daten lassen sich erste Hypothesen formulieren.</p> <p>Die Situation stellt sich so dar, dass ich annehmen kann.....</p> <p>Welche Ziele, bezogen auf die Ausgangslage, erscheinen relevant und realistisch.</p> <p>Indikatoren helfen, sich die Ziele präziser vorstellen zu können.</p> <p>Wo möchte ich am Ende des Prozesses sein?</p> <p>Woran merke ich, dass ich das Ziel/die Ziele erreicht habe?</p> <p>Welche Handlungen, Aktionen führen zum Ziel.</p> <p>Wer macht was mit wem wann und wo? (Aktionsplan)</p>	<p>Dezember 07: Aktionsplan</p> <p>Dezember bis Mai: Durchführen der Maßnahmen</p>	<p>Jänner/Februar 08: Vernetzungs-Workshop</p>
<p>6) Umsetzung von Aktionsideen</p> <p>Die Evaluation ermöglicht es, festzustellen inwiefern die Ziele erreicht wurden, wo noch Handlungsbedarf besteht oder wieder ein neuer erwächst.</p> <p>Was hat sich, bezogen auf die Ausgangslage, verändert?</p> <p>Wie zufrieden bin ich mit der Zielerreichung? Wen muss ich noch befragen?</p> <p>Welche neuen Fragestellungen ergeben sich weiter?</p> <p>Verbreitung von Wissen und Nachhaltigkeit.</p>	<p>Juni 08: Evaluation</p> <p>Juni bis Oktober 08: Verfassen des Endberichtes Vorbereitung der Präsentation</p>	<p>November/Dezember 08 (Gender Day): Präsentation</p> <p>Schuljahr 08/09: Implementierung an den Schulen (Nachhaltigkeit)</p>
<p>8) Präsentation und Nachhaltigkeit</p> <p>An welchem Wissen/weichen Erfahrungen möchte ich andere partizipieren lassen?</p> <p>Was muss ich tun, damit die Neuerungen weiterhin wirksam bleiben?</p>		

⁸ 'Ich' steht auch für 'wir', 'unsere Schule',

Entwickeln einer relevanten Frage für die eigene Forschungs- und Entwicklungstätigkeit

HTL SAALFELDEN	KAUFMÄNNISCHE SCHULEN DES BFI WIEN	HERTHA FIRNBERG SCHULEN FÜR WIRTSCHAFT UND TOURISMUS	BG WASAGASSE	VS 1 BRAUNAU
Wie können wir neben der intensiven Mädchenarbeit auch Buben besser verstehen und fördern?	Wie können wir den multi-kulturellen Hintergrund in Verbindung mit unterschiedlichem sozialem Background unserer Schüler/innen als Ressource zum Erkenntnisgewinn zu gender gemäßen Inhalten für unsere Schüler/innen einsetzen?	Kann das „Gendersymposition“, das Tiefgang und Gender-expertise unserer Abschlussklassen öffentlich macht, als parallel verlaufende Schiene zu „Gendermania“, dem kreativen und emotionell anziehenden Event der Genderbeginner an den Hertha Firnberg Schulen etabliert werden?	Wie gehen Schülerinnen und Schüler mit Medien um und wie agieren sie in der Medienherstellung?	Wie schaffen wir für Mädchen und Buben eine Lernumgebung, in der sie technische und physikalische Experimente durchführen können?

Vorerfahrung, Vorwissen, Bestimmen der Ausgangslage

Das Bestimmen des ‚Startpunktes‘ für ein Projekt ist von großer Wichtigkeit. Erfahrungsgemäß müssen Praktiker/innen dazu angehalten werden, diesem Vorhaben genügend Zeit einzuräumen. Es geht darum festzumachen, welche Erfahrungen Schulen zu den Forschungsthemen bereits gemacht haben, wer etwas dazu sagen kann, welche Dokumente oder Daten darüber Auskunft geben können. Es geht also darum, sich ein erstes Bild zu machen.

HTL SAALFELDEN	HERTHA FIRNBERG SCHULEN FÜR WIRTSCHAFT UND TOURISMUS	VS 1 BRAUNAU
In der HTL Saalfelden wurde eine Befragung der Lehrer/innen zum Thema Gender Mainstreaming an der Schule durchgeführt. Dabei stellte sich heraus, dass die Kolleg/innen die Anzahl der Mädchen an der Schule noch als zu gering einschätzten, dass sie Mädchen für technische Berufe genauso wie Burschen geeignet hielten und dass sie der Meinung waren, Mädchen würden das Klassenklima verbessern und sich an der Schule wohlfühlen....	Das Gendersymposition ist Teil des Gesamtprojekts Gender Mainstreaming an den Hertha Firnberg Schulen. Unsere Schulleiterin, Käthe-Leichter-Preisträgerin und spiritus rector, Vordenkerin und treibende Kraft des Genderprojekts und das Projektteam beteiligten sich am GeKoS-Projekt in der Überzeugung, dass das Genderthema auf höchstem Niveau mit größtmöglichem Tiefgang behandelt werden muss – es bedarf eines Symposions, einer wissenschaftlichen Tagung mit Vorträgen und Diskussionen um Tiefgang und Genderwissen unserer Schüler/innen der Abschlussjahrgänge sichtbar zu machen. Nachdem die Idee neben Gendermania ein Gendersymposition zu entwickeln in der Schule vorgestellt wurde, konnten sich interessierte Lehrer/innen, die ihre Schüler/innen thematisch während der Arbeit begleiten, bzw. interessierte Schüler/innen für das Projekt melden.	Anders stellte sich zu Beginn die Situation für die VS Braunau dar. Dort musste erstmals die Frage unter den Kolleg/innen geklärt werden, wozu sie an dem Projekt teilnehmen sollten, woraus der Mehrwert dadurch für sie entstünde. Die Vertreterin der Schule belegte diese anfängliche Unsicherheit durch ein Zitat aus einem Konferenzprotokoll. ...

Vorerfahrung, Vorwissen, Bestimmen der Ausgangslage (Fortsetzung)

HTL SAALFELDEN

Die Hälfte der Kolleg/innen stimmt der Aussage zu, dass auch Burschenarbeit vonnöten ist und ca. zwei Drittel der Kollegenschaft halten „Gender Mainstreaming für eine Angelegenheit von Männern und Frauen.“ (vgl. PPT, 2.12.08)

HERTHA FIRNBERG SCHULEN FÜR WIRTSCHAFT UND TOURISMUS

Am Beginn der Arbeit wurden Lehrer/innen wie Schüler/innen nach ihren Erwartungen an ein ‚Gendersymposium‘ befragt. Stellvertretend für andere Interviews wurde während des Vortrages ein Interview einer teilnehmenden Lehrerin eingespielt. Sie betonte im Interview, dass sie vom Symposium eine intellektuelle Herausforderung an die Schüler/innen erwarte. Im Gegensatz zum affektiven Charakter von Gendermania müssten die Schüler/innen zu ihrem jeweiligen Themenbereich recherchieren, ihre Ergebnisse vortragen und argumentieren und letztendlich vor einer externen Jury verteidigen. Vor allem der Verteidigung der Ausführungen vor der Jury maß die interviewte Kollegin einen hohen intellektuell herausfordernden Charakter zu. (vgl. PPT, 2.12.08)

VS 1 BRAUNAU

„Für wen machen wir das Projekt. Was haben wir davon?“ (vgl. PPT, 2.12.08)

Ziele, Hypothesen

Aufgrund der Erhebungen zur Ausgangslage, zum Vorwissen und zum Interesse der am Entwicklungs- / Forschungsprozess beteiligten Personen, wurden von Schulen Ziele entwickelt. Im Zuge der praktischen Arbeit und dem Gewinnen von ‚Daten‘ (Perspektiven) können sich ursprüngliche Ziele ändern, was vielleicht manchmal frustrierend wirkt, aber meist ein Zeichen von Entwicklung und Dazulernen ist. Dies unterstreicht die Vorläufigkeit und Prozesshaftigkeit von Aktionsforschungsprozessen.

HTL SAALFELDEN

Obwohl es der HTL anfänglich von Bedeutung war, mehr Ressourcen in die Mädchenarbeit zu investieren, wurde der Fokus durch die Meinungen der Lehrer/innen und der Schüler/innen immer mehr in Richtung Burschenarbeit gerichtet. Das neue Interesse bündelte sich in der *Frage* „und wann gibt es einen *Burschentag* und ein *Burschentreffen*?“ die vor allem von den befragten Schülern geäußert wurde.

KAUFMÄNNISCHE SCHULEN DES BFI WIEN

Vorerst war ein internationaler Vergleich zwischen den gesetzlichen Grundlagen bzw. dem gesellschaftlichen Umgang mit Männern und Frauen in den einzelnen Herkunftsstaaten geplant. Durch die Erhebung der Interessen der Schüler/innen stellte sich aber heraus, dass es vor allem den Schüler/innen wichtig war, den – von ihnen als unhöflich empfundenen – Umgang der Schüler zu thematisieren. „WENN MÄNNER SPUCKEN, DANN IST ES NORMAL. WENN FRAUEN SPUCKEN, WIRD ES NICHT TOLERIERT.“, wurde als dafür signifikante Aussage einer Schülerin zitiert.

BG WASAGASSE

Die Schüler/innen einer 5. Schulstufe wurden über ihre Meinungen zum Umgang mit klassischen und neuen Medien befragt. Sie fertigten außerdem Zeichnungen an, in denen sie ihre Lieblingsmedien für Gestaltungszwecke vorstellten, erprobten sich im Umgang mit dem Medium Film und reflektierten dies unter dem Aspekt möglicher Geschlechterstereotypen.

Erstellung eines Forschungs-Projektplanes, Umsetzung, Datenproduktion und -sammlung

Pädagogische Handlungen werden umgesetzt, wobei Ziele, Bewertungskriterien und Rückmeldungen (Daten) den Leitfaden dafür darstellen.

HTL SAALFELDEN

Die HTL organisierte für die Schüler des V. Jahrgangs Burschenworkshops. Folgende Zitate, die aus einer evaluierenden Befragung stammen, mögen stellvertretend verdeutlichen, welchen Wert die Schüler diesen Workshops abgewinnen konnten.

„Eine gute Idee, so etwas in der Schule zu MACHEN, viele wichtige Dinge für Freizeit gelernt, mehr wissen zu wollen, was Frauen denken und was sie an Männern mögen, toll, dass solche Themen auch mal bei Jungs angesprochen werden, denn sonst wird so etwas fast nur bei Mädchen gemacht.“

KAUFMÄNNISCHE SCHULEN DES BFI WIEN

Themenbereich wie „Männer- / Frauenrollen, Geschlechterstereotypen, stereotypen Zuordnungen zu den jeweiligen kulturellen Hintergründen, gelingende Kommunikation, ...“ wurden mit den Schüler/innen bearbeitet, reflektiert und dokumentiert. Außer dem organisierten die Lehrer/innen einen ‚Business-Lunch‘, der die Schüler/innen in gesellschaftlich erwünschte Umgangsformen einführen sollte. Überrascht zeigten sich die Lehrer/innen darüber, dass von den Schüler/innen diese Umgangsformen bezüglich ihrer ‚Gendertauglichkeit‘ sehr kritisch hinterfragt und diskutiert wurden.

HERTHA FIRNBERG SCHULEN FÜR WIRTSCHAFT UND TOURISMUS

Das Symposium wurde gemäß den Erwartungen von Schüler/innen und Lehrer/innen organisiert und durchgeführt. Die Schüler/innen präsentierten ihre Arbeiten u. a. zu den Themen „Gender und Politik, Gender und Architektur, Gender und Habitus, Gender und Religion“ und verteidigten im Anschluss ihre Ausführungen vor der externen Jury.

BG WASAGASSE

Die Schüler/innen setzten sich mit dem Medium Video auseinander und stellten Selbstportraits her. Im Rahmen des Vortrages wurde eine Zusammenstellung von eindrucksvollen Szenen aus den Schüler/innen-Videos gezeigt.

VS 1 BRAUNAU

Die Lehrer/innen an der VS Braunau nahmen alle am Projekt „Gender Mainstreaming und Technik“ teil. Sie nahmen dazu Fortbildungsveranstaltungen in Anspruch und ermöglichten ihren Schüler/innen eine experimentelle Lernumgebung, in der sie sich mit Technik auseinandersetzen konnten. Die Fortbildungsveranstaltungen hatten teilweise technische Inhalte und wurden von Lehrer/innen der HTL Braunau angeboten und teilweise didaktische Inhalte mit dem Schwerpunkt Mitbeteiligung von Schüler/innen.

Reflexion, Datenanalyse und -reflexion, Konsequenzen für die weitere Arbeit

Die Zielerreichung wird mit den Beteiligten evaluiert, Konsequenzen für die kurz- und langfristige Weiterarbeit werden gezogen. Die Erfahrungen werden der professionellen Gemeinschaft bzw. der Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt.

KAUFMÄNNISCHE SCHULEN DES BFI WIEN

Die am Projekt beteiligten Schüler/innen präsentierten ihre Erkenntnisse aus dem Projekt Schüler/innen einer Partnerschule.

HERTHA FIRNBERG SCHULEN FÜR WIRTSCHAFT UND TOURISMUS

Die Erfahrungen aus dem ersten Gendersymposium sind die Grundlage für die Planung und Durchführung weiterer Symposien. Eine wesentliche Feedbackquelle waren die Rückmeldungen der externen Jury. Dazu wurde stellvertretend die Rückmeldung eines Jurymitgliedes eingespielt. Der Juror betonte *die Breite des präsentierten Themas, das aber nur eine ausschnittartige Bearbeitung zulasse, wobei die Aufbereitung der Daten bzw. der historische Abschnitt als besonders gelungen hervorgehoben wurden*. Eine schriftliche Befragung der Teilnehmer/innen ergab, dass vor allem die Möglichkeit der inhaltlichen Verbesserung des Projekts als auch dessen Verteidigung und Präsentation vor einer externen Jury als besonders gewinnbringend hervorgehoben wurde.

Wie beantworten die Vertreter/innen der einzelnen Schulen die anfangs gestellte Frage nach möglichen Impulsen durch die Aktionsforschung?

HTL SAALFELDEN

Wir hatten uns bei der Projekteinrichtung zu viele Ziele gesetzt. Außerdem war im Schuljahr 2007/08 durch den Umbau und die Sanierung der Schule kaum mehr Zeit und Energie für zusätzliche Aktionen übrig. Durch die Aktionsforschung, die für uns neu war, konnten wir jedoch den Fokus auf Burschenarbeit lenken, die jetzt auch entsprechend weitergeführt wird.

BG WASAGASSE

Die Aktionsforschung erwies sich als bestens geeignet für die Durchführung des Projekts, weil sie eine schrittweise Entwicklung des Vorhabens gestattete.

KAUFMÄNNISCHE SCHULEN DES BFI WIEN

Am wesentlichsten erschien es uns, dass wir die Aufgaben portionierten und die Ziele nicht aus den Augen verloren.

VS 1 BRAUNAU

Aktionsforschung bedeutet eine besonders intensive Auseinandersetzung mit dem Projektthema. Wir haben beobachtet, wie sowohl die Mädchen als auch die Buben mit viel Freude und unvoreingenommen an die technischen und physikalischen Themen herangegangen sind. Wir haben den Schüler/innen viel Zeit eingeräumt über die eigene Arbeit zu reflektieren. Die Beobachtungen haben wir festgehalten, analysiert und in Konferenzen besprochen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse flossen wieder in den Unterricht ein.

HERTHA FIRNBERG SCHULEN FÜR WIRTSCHAFT UND TOURISMUS

Das Gendersymposium ist institutionalisiert und wird im nächsten Jahr im März stattfinden.

Die Methode der Aktionsforschung, deren Instrumentarien (Triangulation, critical friends etc.) noch relativ unbekannt waren, hat sich als Möglichkeit des Innehaltens, als „Insel der Reflexion“ (Oskar Negt) herausgestellt. Durch die Aufgabe „Daten“ zu sammeln, sie zu interpretieren und zu analysieren, wurde nachhaltig dokumentiert, was in der Schnellebigkeit des Schullalltags oft verloren geht. Dem Prozess der Steuerung des Geschehens wurde Aufmerksamkeit geschenkt.

Literaturverzeichnis

ALTRICHTER, Herbert / FEINDT, Andreas (2008): Handlungs- und Praxisforschung. In Werner HELSPER / Jeanette BÖHME (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 449-466). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

AICHNER, Waltraud / ALTRICHTER, Herbert / SOUKUP-ALTRICHTER, Katharina / WELTE, Heike: PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. Erscheint in Barbara FRIEBERTSHÄUSER / Annedore PRENGEL (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (2. Auflage). München: Weinheim

OSINGER, Dietmar / SOUKUP-ALTRICHTER, Katharina (2002): *Arbeitspapier, Lehrgang Train the trainer*. Wien: Päd. Institut der Stadt Wien

SOUKUP-ALTRICHTER, Katharina / ALTRICHTER, Herbert (2008): Aktionsforschung als Möglichkeit der internen Evaluation. In Werner WIATER / Regina PÖTKE, *Gymnasien auf dem Weg zur Exzellenz* (S. 118-128). Stuttgart: Klett

PRAMMER-SEMMLER, Eva (02.12.2008): *Vortrag am 2. Gender Day des BMUKK zitiert als PPT*

Zur Person

Dipl.-Päd. Eva Prammer-Semmler
evpra@gmx.at



- Sonderschul-, Volksschul- und Beratungslehrerin
- Mediatorin
- Studium an der Universität Klagenfurt: PROFIL-Lehrgang / Schul-Unterrichtsentwicklung
- Lehrer/innenaus- und -weiterbildnerin an der PHOÖ
- Trainerin im Lehrgangsteam ‚PFL – Grundschule und Integration‘ (Schul- Unterrichtsentwicklung durch Aktionsforschung)
- Lehrgangsleiterin des Lehrganges „Qualifikation für Schulassistent/innen“
- Schulentwicklungsberatung an Berufsschulen (Integration von Schüler/innen in Berufsschulen)
- Mitarbeit in verschiedenen Forschungsprojekten

Vertreter/innen der GeKoS-Aktionsforschungsprojekte

BG WASAGASSE: Mag. Sigrid Pohl

HTL SAALFELDEN:

Prof. OStR Mag. Walter Rinnerthaler

HERTHA FIRNBERG SCHULEN FÜR WIRTSCHAFT UND TOURISMUS: Mag. Marlies Ettl

KAUFMÄNNISCHE SCHULEN DES BFI WIEN:

Mag. Dr. Ulrike Manhart

VS 1 BRAUNAU: Peter Preisinger



1.4 Gender im Blick. Geschlechterkonstruktionen in Kunstmuseen und im öffentlichen Raum

Petra Unger

Seit Ende der Siebziger Jahre kritisiert die Zweite Frauenbewegung und die daraus hervor gegangene feministische Kunstgeschichtsforschung die fehlende Präsenz von Frauen in allen Arten von Museen. Nach ausführlichen Analysen der kritischen Wissenschaftlerinnen lassen sich heute mehrere Ebenen der Repräsentation von Frauen im Ausstellungs- und Museumsbetrieb nennen, um das Fehlen von Frauen aufzuzeigen: Die zahlenmäßige Repräsentation von Frauen. Die finanzielle Ebene im Sinne von Gender Budgeting. Die Ebene der Repräsentation in Führungspositionen im Ausstellungs- und Museumsbereich sowie die inhaltliche Ebene der Repräsentation, die der Frage nachgeht: Wie werden Frauen und im Vergleich dazu Männer in den Bildern dargestellt und wie werden sie in den Bildbeschriftungen beschrieben? Vor allem dem letzten Punkt widmet sich der folgende Vortrag⁹. Als Einstieg zunächst ein Exkurs in die Geschichte der Kunst und ihrer Ausbildungsstätten, den Kunstakademien.

Hat es keine bedeutenden Künstlerinnen gegeben?

Linda Nochlin, Kunsthistorikerin, stellt 1971 diese Frage. Rozsika Parker und Griselda Pollok, ebenfalls Kunsthistorikerinnen, beantworten diese Frage zehn Jahre später in einem vielbeachteten Artikel mit der Feststellung, dass es tatsächlich keine weibliche Entsprechung zum Begriff der „Alten Meister“ gibt. Sie unterziehen Kunstgeschichte, Kunstbetrieb und Bildinhalte einer kritischen Analyse und kommen zu dem Schluss: Das Fehlen „Alter Meisterinnen“ ist ein Hinweis darauf, dass auch im Bereich der Kunst Geschlecht zu einem „Platzanweiser“ wird. Offiziell anerkannte Künstler können nur Männer werden. Und nur Männern wird die Rolle des Bohemiens und Genies zugestanden. Diese „männliche Konstruktion“ von Kunst lässt sich auf Giorgio Vasari zurückführen. Als Schriftsteller und Künstler im Dienste Michelangelos und der Medici verfasst Vasari 1550 eine Sammlung von Künstlerbiografien. Ein Werk, das bis heute für den Mythos des Künstlergenies verantwortlich ist:

„Vasari begründete (mit diesem Text – Anmerkung Autorin) eine Struktur oder eine diskursive Form, die in ihrer unendlichen Wiederholung die Dominanz eines bestimmten

⁹ In der vorliegenden Verschriftlichung meines Vortrages vom 3. Dezember 2008 im Rahmen der Tagung „2. österreichweiter Gender Day für Schulen“ wurden Textteile einer voraussichtlich 2009 zu veröffentlichenden Publikation mit dem gleichlautenden Titel „Gender im Blick – Geschlechtergerechte Vermittlung im öffentlichen Raum und in Museen“ verwendet. Hier können weitere Beispiele und theoretische Hintergründe einer Genderanalyse nachgelesen werden. Eine weitere Publikation mit biographischen Darstellungen bedeutender, österreichischer Künstlerinnen und anderer Frauen wird im Frühjahr 2009 fertig gestellt.

Geschlechts, einer bestimmten Klasse und einer Rasse als Tempelwächter von Kunst und Kultur produzierte und perpetuierte.“ (Salomon, In: Zimmermann 2005: 37)

Damit beschreibt Nanette Salomon einen wesentlichen Aspekt: Kunstgeschichte wird wie auch allgemeine Geschichte vor allem von weißen Männern der herrschenden Oberschicht über lange Zeit hinweg geschrieben. Der Ausschluss von Frauen aus der historischen Wahrnehmung ist damit besiegelt.

Auch in der Kunstakademie Vasaris, die zum Vorbild für zahlreiche Akademien in Europa wird, findet Ausschluss statt. Vor allem der Ausschluss von Frauen. Frauen wird das Aktstudium dezidiert verboten und damit der Zugang zu einer als besonders wichtig erachteten Technik verwehrt. Die perfekte Ausführung der menschlichen Gestalt gilt als Qualitätskriterium in der Beurteilung eines Kunstwerkes.

Abbildung 5 Academia D’Pitori



Dieses Bild zeigt eine dieser rein männlichen Kunstakademien. Zu sehen sind Studenten, die den menschlichen Körper ausgiebig studieren, sezieren und vermessen. Mathematik, Geometrie und die Berechnung der perfekten Perspektive bzw. der idealen Körperproportionen stehen im Vordergrund.

Quelle: Stich von Pietro Francesco Alberti, Anfang des 17. Jahrhunderts, Amsterdam, Rijksprentenkabinet

Trotz des Ausschlusses aus den Akademien gelingt es zahlreichen Frauen dennoch erfolgreich als Künstlerinnen tätig zu sein. Engagierte feministische Kunsthistorikerinnen und Historikerinnen entdecken die Biografien dieser Frauen wieder und betonen ihre identitätsstiftende und bestärkende Wirkung für heutige Frauen und Künstlerinnen. Hierzu nun einige Beispiele:

Sophonisba Anguissola

Abbildung 6 Selbstportrait



Dieses sehr kleine Selbstportrait der italienischen Künstlerin ist nur selten im Kunsthistorischen Museum in Wien ausgestellt. Sophonisba Anguissola zeigt sich in dieser Darstellung selbstbewusst als Künstlerin. Sie ist eine der wenigen Frauen der Kunstgeschichte des 16. Jahrhunderts, die von ihrem Vater gefördert und in ihrem künstlerischen Werdegang unterstützt wird. Sophonisba Anguissola wird als Hofdame und Zeichenlehrerin von Isabella von Valois an das Königshaus berufen und ist anerkannte Hofmalerin. Sie wird berühmt für ihre einfühlsamen und lebendigen Portraits.

Quelle: 1554 datiert, Pappelholz, 19,5 x 12,5 cm, Kunsthistorisches Museum Wien, Gemäldegalerie, Inv.-Nr. GG_285

Tina Blau

Tina Blau ist eine der bedeutendsten Impressionistinnen der österreichischen Kunstgeschichte. Schon zu ihren Lebzeiten erhält sie internationale Anerkennung. Ihr Bild „Frühling im Prater“ wird auf der Weltausstellung in Paris 1883 lobend erwähnt. Anerkannt im Ausland, wird ihr von einem der bekanntesten Kunstmäzene der Jahrhundertwende, dem Förderer Egon Schiele, Arthur Rössler, jegliche Kunstbegabung abgesprochen, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

„Die Bilder von Tina Blau vermitteln uns deutlich die truglose Erkenntnis, dass die Frau auch als Künstlerin, ebenso wie das Weib, vom Manne befruchtet werden muss, wenn sie hervorbringen und gebären will und soll. Was sie als Weib gebärt, ist des Mannes Kind, und was sie als Künstlerin hervorbringt, ist des Mannes Kunst. Die Frau hat keine Kunst.“ (Rössler, In: Parnass Sonderheft 15, 1999: 86)

Angesichts dieser abwertenden Zuschreibungen und um in ihrem künstlerischen Schaffen nicht nach dem Geschlecht beurteilt zu werden, weigert sich Tina Blau an der ersten Ausstellung von Künstlerinnen in der Wiener Secession mit dem Titel „Die Kunst der Frau“ teilzunehmen. Da die Vereinsstruktur der Secession seit ihrer Gründung rein männlich ist – erst 1945 werden Frauen aufgenommen – organisieren engagierte Künstlerinnen als Antwort auf den Ausschluss diese Ausstellung. Tina Blau will nicht als Frau mit ihren Werken präsentiert werden, sondern aufgrund der Qualität ihrer Bilder ausgestellt werden. Ähnlich denkt viele Jahrzehnte später die Künstlerin Maria Lassnig, bis sie ernüchert feststellen muss:

„Ich hatte die dumme Vorstellung, dass das Gute von selbst entdeckt wird. Die Belehrung, als ich sah, wie die Kollegen überall dabei waren und ich nicht, hat sehr geschmerzt (...) Genialität wird meistens mit genialem Gehabe und Auftreten verwechselt. (Lassnig: In: Seblatnig 1988: 204)

Maria Lassnig entlarvt damit den männlichen Geniekult als Gehabe und das weibliche Bemühen um Anerkennung durch künstlerische Qualität als Illusion.

Roswitha Muttenthaler, Anna Schober und Gerlinde Hauer erklären diese Phänomene u.a. folgendermaßen:

„Museen spiegeln zirkulierende Geschichtsbilder und Werte der gesellschaftlichen Eliten wider, die sich ihrer als Repräsentationsorte bedienen (...) Zwar haftet den Museen das Image der wissenschaftlich-rationalen Institution an, doch handelt es sich dabei vielmehr um Orte der Selbstbespiegelung und der mythisch-rituellen Selbstvergewisserung von sozialen Gruppen.“ (Hauer / Muttenthaler / Schober / Wonisch 1997: 17).

Müssen Frauen nackt sein?

Abbildung 7 Müssen Frauen nackt sein?



Quelle: <http://www.guerrillagirls.com/posters/getnakedupdate.shtml>

Diese Frage stellen sich zum ersten Mal die so genannten Guerilla Girls 1985 in New York, eine aktionistische Gruppe von Künstlerinnen, die verkleidet mit Gorilla-Masken bei den verschiedensten Kunstevents auf die mangelnde Repräsentation von Frauen aufmerksam macht. 1985, bei ihrer ersten „statistischen Erhebung“ – sie zählen die ausgestellten Künstlerinnen und analysieren die Bildinhalte – kommen sie zu dem Ergebnis:

5% der präsentierten Werke stammen von Künstlerinnen, aber 85% der Frauen, die in den Bildern abgebildet werden, sind nackt.

Im Jahr 2004 zählen sie im New Yorker Metropolitan Museum erneut:

„On September 1, 2004, we did a recount. We were sure things had improved. Surprise! Only 3% of the artists in the Modern and Contemporary sections were women (5% in 1989), and 83% of the nudes were female (85% in 1989).“¹⁰

Es hatte sich demnach kaum etwas in der zahlenmäßige Präsenz von Frauen geändert. Wie kommt es nun zum Phänomen der auffallend hohen Anzahl von nackten Frauen in den Bildern? Wie schon zu Beginn erwähnt, wird die perfekte Ausführung der Darstellung des menschlichen Körpers, respektive der menschliche Akt, zum Maßstab für künstlerische Qualität. Parker und Pollock sehen einen der Gründe in der männlichen Definitionsmacht:

„Die Frau ist als Bild präsent, aber mit den spezifischen Konnotationen von Körper und Natur, das heißt als passives, verfügbares und machtloses Wesen. Der Mann seinerseits taucht nicht im Bild auf, doch die Bilder bezeichnen seine Sprache, seine Weltsicht, seine überlegene Stellung.“ (Parker / Pollock, In: Mostegl / Ratzinger 2008: 27)

Nicht nur männliche Sichtweisen der Welt werden in den Bildern sichtbar, sondern es wird auch mit Blick auf den künftigen Betrachter, der als männlich antizipiert wird, gemalt und Kunst geschaffen, wie am folgenden Beispiel anschaulich vorgeführt werden kann:

Susanna im Bade

Abbildung 8 Susanna im Bade



Stilistisch handelt es sich bei diesem Bild um eines der Hauptwerke des italienischen Manierismus. Die Bildkomposition zeichnet sich durch starke Gegensätze aus: scharfe Kontraste von Nähe und Ferne, perspektivischer Vergrößerung und Verkleinerung.

Quelle: Jacopo Robusti, genannt Tintoretto, um 1555/1556, (146 x 193,6 cm)
Kunsthistorisches Museum Wien, Gemäldegalerie, Inv.-Nr. GG_1530

¹⁰ <http://www.guerrillagirls.com/posters/getnakedupdate.shtml>

Bei genauerer Betrachtung lässt sich im Vordergrund stark vergrößert der Kahlkopf eines alten Mannes erkennen, während am Ende der Blumenhecke sehr verkleinert ein weiterer alter Mann zu sehen ist. Im Zentrum des Bildes wird Susanna dargestellt. In ihrem Garten wird sie, während sie ihrer Körperpflege nachgeht, von zwei alten Männern beobachtet und belästigt. Susanna entgeht einer Vergewaltigung durch lautes Rufen. Die Männer verleumdern sie jedoch und behaupten, Susanna mit einem jungen Mann in flagranti ertappt zu haben. Zunächst von der Todesstrafe bedroht, wird sie dank des Propheten Daniel, der die Männer der Lüge überführt, gerettet. Soweit die Geschichte.

Wird nun der analytische Blickwechsel gewagt, so sind in dieser Form der Darstellung nicht nur die in der Szene dargestellten Männer Betrachter des tadellosen, weißen, nackten Körpers von Susanna, sondern auch die Betrachter/innen außerhalb des Gemäldes sind Beobachtende. Die Badende, vollkommen mit sich beschäftigt, blickt in den Spiegel und nimmt nicht wahr, dass sie beobachtet wird. Der fehlende Gegenblick erlaubt den Betrachter/innen einen ungestörten Blick auf ihren entblößten Körper. Es kann unbeobachtet dem eigenen Begehren nachgegangen werden, ohne sich selbst beobachtet zu fühlen. Als Gegenbeispiel hierzu soll nun in der Folge das Portrait von Helena Fourment von Peter Paul Rubens vorgestellt werden – Akt mit Gegenblick:

Helena Fourment („Das Pelzchen“)

Abbildung 9 Helena Fourment („Das Pelzchen“)



Peter Paul Rubens portraitiert mit diesem Bild seine zweite, wesentlich jüngere Ehefrau Helena Fourment. Nach dem Tod seiner langjährigen, geliebten Ehefrau Isabella Brant, beschließt er ein weiteres Mal zu heiraten, weil, wie er in einem Brief an einen Freund meint: „(...) ich mich noch nicht für das entsagungsvolle Leben des Zölibats reif fühle.“

Quelle: Peter Paul Rubens, um 1636/1638, (176 x 83 cm)
Kunsthistorisches Museum Wien, Gemäldegalerie, Inv.-Nr. GG_688

Rubens ist bekannt für Sinnlichkeit und Naturtreue in der Gestaltung seiner Bilder. Sinnlich und detailgenau malt er seine junge Frau eingehüllt in einen kostbaren Pelz. Er versucht dabei nicht, ihren Körper schöner oder perfekter abzubilden. Im Gegenteil: Charakteristisch für nieder-

ländische Malerei ist die Darstellung Helenas in aller Naturtreue mit ihren körperlichen „Makel“ – als solche hätten italienische Künstler sie gesehen und künstlerisch idealisiert –, Spuren von Cellulitis und durch das Tragen von zu engen Schuhen deformierte Füße, deutlich zu erkennen. Ob Helena Fourment als Abbild des barocken, weiblichen Schönheitsideals zu betrachten ist, lässt sich nicht sagen. Sicher ist jedoch, dass es sich um Rubens Sichtweise seiner jungen Gemahlin handelt, die ihm (und allen anderen Betrachter/innen) auf diesem sehr privaten Gemälde kokett den Gegenblick bietet. Ein Gegenblick, der es nicht erlaubt, ihren Körper zu taxieren, ohne sich von ihr beobachtet zu fühlen. An dieser Stelle noch eine Anmerkung zur Bildbeschriftung: Lange Zeit wird das Gemälde mit dem Titel „Das Pelzchen“ bezeichnet. Dieser Titel lässt Helena Fourment als historische Person anonym und unbekannt werden. Die Anonymisierung weiblicher Modelle von männlichen Künstlern prägt die gesamte Kunstgeschichte. Umso positiver ist an dieser Stelle festzuhalten, dass Fourments Portrait heute im Kunsthistorischen Museum Wien sowohl mit ihrem Namen als auch mit jenem von Rubens gewähltem Titel beschriftet ist.

BILDBESCHRIFTUNGEN sind ein wesentlicher Bestandteil von musealen Inszenierungen. Autor/innen der Beschriftungen, Saaltexte und Audioguide-Texten werden nicht namentlich genannt, so dass Inhalt oder Formulierung nicht hinterfragt bzw. kritisiert werden können. Durch die Anonymisierung der Bildbeschriftungen wird eine Aura objektiver Wahrheit geschaffen. Wie wenig objektiv, „wahr“ und wertend solche Textsorten sein können, veranschaulicht das nächste Beispiel:

Isabella d'Este

Abbildung 10 Isabella d'Este



Isabella d'Este ist im 16. Jahrhundert eine hochgebildete und einflussreiche Kunstmäzenin in Mantua. Entsprechend der Vorlage eines ihrer Jugendbildnisse erteilt sie 60-jährig Tizian den Auftrag, ein weiteres Portrait anzufertigen, welches weitere sieben Jahre später von Peter Paul Rubens kopiert wird.

Quelle: Peter Paul Rubens, um 1605, (101,8 x 81 cm),
Kunsthistorisches Museum Wien, Gemäldegalerie, Inv.-Nr. GG_1534

Der Bildtext im Kunsthistorischen Museum Wien zu diesem Bild beschrieb bis vor einiger Zeit diesen Umstand und die Person Isabella d'Estes folgendermaßen:

„... Das eine Bild von Tizian zeigt Isabella als junge Frau ... Das andere, die sogenannte „Isabella in Rot“ kam ihrem Alter näher – sie war bereits über sechzig, aber immer noch putzsüchtig....(Hervorhebung von Petra Unger)

Die altertümliche Formulierung „putzsüchtig“ unterstellt eine der Mäzenin offensichtlich nicht zugestandene Eitelkeit. Sie trotz ihres Alters gerne „aufzuputzen“, wird offensichtlich nicht goutiert. Vor allem wohl deshalb nicht, weil sie „bereits über sechzig“ war. Frauen wird demnach im Alter nicht zugestanden, sich repräsentativ zu kleiden. Die negativ formulierte Bildbeschriftung wurde mittlerweile geändert. Heute findet sich an dieser Stelle die neutralere Formulierung, Isabella d'Este sei sehr modebewusst gewesen.

Helene Zarci

Als letztes Beispiel für Bildbeschriftungen soll noch das Portrait Helene Zarcis angeführt werden:

Abbildung 11 Sitzende im roten Kleid



Die „Sitzende im roten Kleid“ – so lautet der Bildtitel – ist mittlerweile namentlich bekannt. Helene Zarci lernt den Maler Ferdinand Andri auf der Treppe des Wohnhauses ihrer Eltern mit 12 Jahren kennen. Der Künstler lädt das Mädchen ein, für ihn mehrere Male Modell zu sitzen und es entsteht eine langjährige Freundschaft zwischen beiden.

Quelle: Ferdinand Andri, 1917, Sammlung Leopold Wien, Inv.Nr. 587

Obwohl ihr Name und einige Einzelheiten ihrer Lebensbiographie bekannt sind, wird sie in der Bildbeschriftung nicht namentlich genannt. Auch Auslassungen konstruieren Wirklichkeiten. In diesem Fall die angebliche Wirklichkeit, nicht bekannt zu sein. Anders gedeutet kann dies auch heißen, es sei nicht von Bedeutung, wer die dargestellte Frau ist.

Die nackte Wahrheit – Aktbilder um 1900

Gerade in der Kunst des 19. Jahrhunderts, obwohl in dieser Zeit das klassische Ideal der Historienmalerei seinen Niedergang erlebt (Parker / Pollock), zeigt sich bei (männlichen) Künstlern und ihrem (männlichen) Publikum eine besondere Faszination für den nackten, weiblichen Körper. Die Vorstellung der kindlich-naiven Frau beflügelt die Phantasie der männlichen Welt um 1900. Realer Hintergrund dieser Phantasie ist zunächst die Tatsache des beachtlichen Altersunterschiedes der Eheleute dieser Zeit. Häufig werden 15- und 16-jährige junge Frauen mit 40- oder 45-jährigen Männern verheiratet. In Wien um 1900 kursieren erotisch-pornographische Zeichnungen und Postkarten derart von Männern phantasierter, jugendlich-lasziv dargestellter Frauen. Der bedeutende expressionistische Maler Egon Schiele ist vielgefragter Produzent dieser Zeichnungen.

Abbildung 12 Schwarzhaariger Mädchenakt, stehend



Schiele stellt die junge Frau im schwarzhaarigen Mädchenakt (auch hier kennen wir weder Namen noch Biographie des Modells) kindlich, einerseits zerbrechlich in ihrer Körperlichkeit, andererseits kokett in ihrer Haltung da.

Quelle: Egon Schiele, 1910, Graphische Sammlung Albertina, Wien

Er betont in seinen Aktdarstellungen häufig die erogenen Zonen der Körper und hebt sie mit roter Farbe hervor, wohl auch, um die erotisierende Wirkung dieser Darstellungen zu erhöhen. Lippen, Brüste und Genital werden durch diese Farbgebung zum Blickfang. Die Farbe lenkt den Blick.

An die Grenze der Pornographie rückt Egon Schiele nicht nur mit farblichen Mitteln, sondern auch durch Verzerrung und Perspektivverschiebungen. In dem Bild mit dem Titel „Die Traumbeschaute“, welches 2005 in der Sammlung Leopold in der Ausstellung „Die nackte Wahrheit“ zu sehen war, wird eine Frau mit überdimensionalen Schamlippen in leuchtend roter Farbe perspektivisch verzerrt dargestellt. Die Zeichnung befindet sich im Besitz des New Yorker Metropolitan Museum, wird jedoch aufgrund seiner pornographischen Inszenierung lediglich auf Anfrage gezeigt.

Eine moderne Antwort: VALIE EXPORT

Auf derartige Frauendarstellungen reagieren in den 70er und 80er Jahren feministische Künstlerinnen mit aktionistischen Performances. Eine der bekanntesten Künstlerinnen in Österreich ist VALIE EXPORT. VALIE EXPORTs Aktionen sind dezidiert feministisch und dekonstruieren Geschlechterverhältnisse. Sie arbeitet mit ihrem eigenen Körper und den Medien Fotografie und Video im Sinne von Umdeutungen. Sie kritisiert in ihren Arbeiten „(...) die Inszenierung des weiblichen Körpers auf der Kinoleinwand für den männlichen Blick“ (...)

Abbildung 13 VALIE EXPORT



EXPORT schnallte sich für die „Vorführungen“ vor den Oberkörper ein kastenförmiges „Kino-Objekt“, dessen vordere Öffnung durch einen Vorhang verschlossen war; das Publikum war eingeladen, das Kino zu besuchen, d.h. die Hände durch den Vorhang zu stecken. Dadurch brach EXPORT die voyeuristische Situation des Kinosaals auf; sie ersetzte ein von Männern definiertes Leinwandbild von „Weiblichkeit“ durch ihren realen Körper und erwiderte den Blick der „Zuschauerinnen“ und „Zuschauer“, die so ihrerseits zu Schauobjekten werden konnten.“ (HESS, In: Grosenik 2005: 81)

Quelle: © VALIE EXPORT

Die Reaktionen auf VALIE EXPORTs künstlerische Interventionen waren zur Zeit dieser Performances durchaus heftig und die Debatten intensiv. Heute kann sie auf eine beeindruckende Karriere als Medienkünstlerin zurückblicken und ist international anerkannt.

Männerkonstruktionen in der Kunst

Männer dominieren über Jahrhunderte Entwicklungen im Kunstgeschehen bzw. Kunstgeschichte. Kunst und Kunstgeschichte ist demnach über weite Strecken von Männern für Männer. Männerdarstellungen sind in gewisser Weise immer auch Selbstbespiegelung oder Selbstinszenierung: Während sich Vorstellungen von weiblicher Schönheit durchaus wandeln, bleibt das antike männliche Schönheitsideal relativ konstant und findet sich auch heute wieder auf den Titelseiten der Illustrierten: Der durchtrainierte, perfekte Männerkörper mit stark ausgeprägten Bauchmuskeln, breiten Schultern, schmalen Hüften, kräftigen Beinen, „glatt und fest wie Marmor“ (Mosse 1997). Dieses antike Körperideal wird immer wieder neu entdeckt und zur gesellschaftlichen Norm erhoben: erstmals in der Renaissance und ein weiteres Mal im 18. Jahrhundert. Der homosexuelle deutsche Archäologe, Antiquar und Kunstschriftsteller Johann Joachim Winckelmann (1717-1768) prägt mit seinen sinnlichen Beschreibungen antiker,

männlicher Körper vor allem im deutschsprachigen Raum nachhaltig die Vorstellung dieses männlichen Schönheitsideals.¹¹ Er plädiert für eine umfassende Nachahmung der Antike¹²: In Wien findet sich in Georg Raphael Donner der überzeugteste Nachahmer der Antike. Eines der Prunkstücke des Klassizismus Donners befindet sich im öffentlichen Raum: der Providentia-brunnen am Neuen Markt in Wien.

Abbildung 14 Originalfigur der Allegorie
des Flusses Traun



Quelle: Unteres Belvedere, Wien 1739

Abbildung 15 Originalfigur der Allegorie
des Flusses Enns



Quelle: Unteres Belvedere, Wien 1739

Die Flussallegorien Enns und Traun verfügen über perfekte Proportionen, wohlgeformte Körper. Selbst die, als älterer Mann modellierte Figur verfügt über einen durchtrainierten Körper. Nicht alle Männer im realen Leben verfügen über einen derartigen Körper. Hartes, ausdauerndes Training und Selbstdisziplinierung ist Voraussetzung für diese Körperformen. Disziplin, Selbstkontrolle und Zurichtungen des Körpers erlangen im 19. Jahrhundert vermehrt Bedeutung für die Konstruktion männlicher Identitäten.

Alternative Männerbilder

In der Malerei sind nackte Männer nach der Zeit der Antike immer seltener zu finden. Männer präsentieren sich meist bekleidet, sind aktiv, in Bewegung, selbstbewusst, mit Gegenblick, im Portrait. Männer werden kaum schlafend, mit geschlossenen Augen, passiv, nackt, sexualisiert (wie dies bei Frauendarstellungen oft zu beobachten ist) dargestellt. Nennenswerte Ausnahmen sind hier die beiden österreichischen Künstler Richard Gerstl und Anton Kolig.

¹¹ „Gedanken über die Nachahmung der Griechischen Werke in der Malerei und Bildhauer-Kunst“, Dresden, 1755.

¹² Winckelmann fordert möglichst umfassende Nachahmung der Antike in seinen Schriften. Anm. Petra Unger.

Richard Gerstl

Richard Gerstls Selbstbildnis als Akt in ganzer Figur aus dem Jahr 1908 gilt als eines der frühesten vollständig nackten Selbstportraits in der Kunstgeschichte, „in denen sich der Künstler ohne ikonographische Maskierungen selbst meint.“ (Natter / Hollein 2005)

Abbildung 16 Selbstbildnis als Akt in ganzer Figur 1908



Gerstl stellt sich selbstbewusst mit Gegenblick dar, gibt aber den Blick frei auf seinen nackten Körper, der nur andeutungsweise dem männlichen Körperideal (breitere Schultern, schmale Hüften) entspricht und eher etwas Zerbrechliches ausstrahlt.

Quelle: Richard Gerstl, Sammlung Leopold, Wien

Anton Kolig

Abbildung 17 Auf dem Rücken liegender männlicher Akt



Männliche Erotik, sexualisierende Inszenierungen bietet Anton Kolig mit seinen fast zärtlichen Darstellungen junger Männerakte, die den Inszenierungen weiblicher Aktdarstellungen ähneln. Schlafende oder abgewandte Gesichter ohne Gegenblick, die eine unbeobachtete Betrachtung erlauben.

Quelle: Anton Kolig, Modell Leutnant Günther Rall
14. Juni 1939, Albertina Wien

Subtexte von Hängungen

Mit der Anordnung von Bildern in einer Ausstellung entsteht meist gewollt, manchmal ungewollt eine weitere Deutungsebene (Subtext) von Bildern. Ein Beispiel für einen unfreiwilligen Subtext stellt die Hängung der Ausstellung „Schiele / Janssen – Selbstinszenierung, Eros und Tod“ der Sammlung Leopold in Wien 2005 dar.

Abbildung 18 [Titel der Abbildung]



Ziel der Ausstellung war es, die thematischen Schwerpunkte beider Künstler (Selbstportrait, Eros und Tod) vergleichend zu präsentieren. In der hier vorgestellten Hängung rückt die Absicht des künstlerischen Vergleichs in den Hintergrund und provoziert andere Assoziationen: Egon Schieles Darstellung einer halbnackten Frau unmittelbar neben dem nackten, stehenden Selbstportrait Horst Janssens wirkt so, als würde der nackte Mann direkt auf die Frau zugehen. Der Subtext dieser Bildkombination transportiert eher sexualisierte Verfügbarkeit des weiblichen Körpers bzw. einen Sexualakt als einen Vergleich der Künstler.

Quelle: Foto Privatbesitz, Wien, 2005

Zusammenfassung

Wird Kunst als sozialer Prozess verstanden, so lassen sich genderkritische Analysen auf verschiedenen Ebenen des Kunstbetriebes und der Kunstinszenierung anstellen. Die zentrale Fragestellung hierzu lautet: Wer repräsentiert wen warum und in welchem Kontext?

Um die Antworten darauf in der Praxis konkret vermitteln zu können, kann folgendermaßen vorgegangen werden:

- Die Reproduktion von Geschlechterstereotypen im Museums- und Ausstellungsbetrieb klar benennen
- Modelle, Künstlerinnen, Mäzeninnen, Galeristinnen etc. bewusst namentlich nennen
- Bild- und Raumtexte kritisch betrachten und kommentieren
- Thematische neben kunsthistorisch-beschreibenden Zugängen wählen
- Auf unterschiedliche Assoziationen bei Betrachterinnen und Betrachtern achten und darauf eingehen
- Geschlechtertrennung bei Kinder- und Schulprogrammen

Damit lässt sich mühelos veranschaulichen: Kunst hat ein Geschlecht und es lohnt sich Gender auch im Museum in den Blick zu nehmen.

Literaturverzeichnis

- GROSENICK, UTA (Hrsg.in) 2005 Women Artists, Künstlerinnen im 20. und 21. Jahrhundert, Köln, Taschen Verlag
- HABERLIK, CHRISTINA / MAZZONI, IRA DIANA 2002 Künstlerinnen – Malerinnen, Bildhauerinnen und Photographinnen, Hildesheim, Gerstenberg Verlag
- JASCHKE, BEATRICE / MARTINZ-TUREK, CHARLOTTE / STERNFELD, NORA (Hrsg.innen) 2005: Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien, Verlag Turia + Kant
- MOSSE, GEORGE L. 1997: Das Bild des Mannes, Frankfurt am Main, Fischer Verlag
- NATTER, TOBIAS / HOLLEIN, MAX (Hg.) 2005: Die nackte Wahrheit. Klimt, Schiele, Kokoschka und andere Skandale, Katalog zur Ausstellung, Schirn Kunsthalle Frankfurt, Leopold Museum Wien, München, Prestel Verlag
- MUTTENTHALER, ROSWITHA / HAUER, GERLINDE / SCHOBER, ANNA / WONISCH, REGINA, 1997: Das inszenierte Geschlecht. Feministische Strategien im Museum, Wien, Böhlau Verlag
- PARKER, ROZSIKA / POLLOCK GRISELDA 1981: Old Mistresses. Women, Art and Ideology, Pandora Press, London. Die deutsche Übersetzung stammt von Christiana Goldmann und wurde erstmals publiziert In: Beate Sötgen (Hg.in), Themenwechsel: Kunstgeschichte als Kulturwissenschaft in feministischer Perspektive, Akademie Verlag, Berlin, S. 71-93 und erneut abgedruckt in dem Katalog zu Ausstellung Matrix. Geschlechter. Verhältnisse. Revisionen, Sabine Mostegl, Gudrun Ratzinger, Museum auf Abruf, Springer Verlag, Wien 2008

Zur Person

Petra Unger M.A.
 unger.petra@aon.at



- Expertin für Gender Studies und Feministische Forschung, M.A.
- Akademische Referentin für feministische Bildung und Politik und Kulturvermittlerin
- Forschungsthemen: politische Frauengeschichte, Frauengeschichte und Frauenkunstgeschichte unter feministischen Aspekten.
- Vorträge, Lesungen und Seminare zu Geschichte der Frauenbewegung und Feministischer Theorie; Rundgängen zu Frauengeschichte in Wien
- Publikationen:
 Unger Petra (2006). „Wiener Frauenspaziergänge – Wo sich Frauen in Wien am besten finden“ Metro Verlag, Wien
 Koautorin: „Wissen! Antworten auf unsere großen Fragen“, Wien, 2006; „Performance, Politik, Gender – Materialienband zum internationalen Künstlerinnenfestival „her position in transition“, Wien, 2007; Kugler-Appiano Iris / Kogoj Traude (Hg) (2008). Going Gender and Diversity

1.5 Väterlichkeit und Männlichkeit als bedeutende Faktoren in Erziehung, Bildung und sozialer Arbeit

Josef Christian Aigner

In den letzten Jahren mehren sich zunehmend Stimmen und Kommentare, die mehr männliche Beteiligung an Erziehung, Bildung und sozialer Arbeit im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen – auch und vor allem in Schule und Kindergarten – einfordern.

Dies muss freilich vor dem Hintergrund einer doppelgleisigen Entwicklung gesehen werden: einerseits wurde spätestens mit 1968 die berechtigte und überfällige Kritik und Relativierung der väterlich-patriarchalen Autorität proklamiert. Andererseits begann kurz darauf und v.a. durch die neuere Frauenbewegung die Kritik an der Absenz von Vätern in erzieherischen Prozessen. Ein zweiseitiger Prozess also: hier die Unzufriedenheit und Zurückweisung väterlicher Autorität klassischen Zuschnitts, dort der Mangel an väterlicher Zuwendung gegenüber Kindern und Jugendlichen – zunächst beschränkt auf die Familie.

Wenn wir nun an den raschen Wandel des Vaterbilds in den letzten drei oder vier Jahrzehnten denken, dann war der Typus des gut-bürgerlichen Vaters, der fleißig seinem Beruf nachging und umsichtig dafür sorgte, dass die Familie finanziell ausreichend und in die Zukunft hin versorgt sei, ein „guter Vater“. Seither jedoch hat sich das Anspruchsniveau für Männer als Väter radikal gewandelt und wir erwarten viel mehr von diesen Männern als es einst der Fall war: sie sollen einerseits „ihren Mann stehen“ im Job, andererseits zu Hause auch fürsorglich, kindzugewandt, einfühlsam, spiel-intensiv usw. sein – nicht wenig, wenn man bedenkt, dass die Berufswelt, in die junge Männer immer noch wesentlich stärker hinein sozialisiert werden und einbezogen sind, als Frauen, seither ebenfalls „intensiver“ – um nicht zu sagen brutaler geworden ist.

Nun war die neu aufkommende Rede von der Bedeutung der Väter sowohl in der Fachwelt als auch im Alltagsverständnis meist auf ältere Kinder bezogen; erst wenn sie laufen können, wusste der Volksmund, wird auch der Vater als – sagen wir – „Nebenfigur“ interessant. Bedeutende Autoren und Autorinnen(!) wie etwa die französische Psychoanalytikerin Françoise Dolto meinte noch in den 1990er Jahren, dass das Baby für den Mann nicht wichtig sei und er sich deshalb darum nicht kümmern brauche, ja dass dies ganz „natürlich“ sei (LE CAMUS, 2001)! Viele andere Autor/innen vergessen den Vater in entwicklungspsychologischen Lehrbüchern entweder überhaupt – ein Beispiel ist der verdienstvolle englische Psychoanalytiker Donald Winnicott (1984)! – oder sie räumen ihm nur eine marginale Position ein. Bei den bedeutendsten Autoren wie etwa bei René Spitz (1972) ist ausschließlich von der Bindung des Kindes an die Mutter die Rede. Die neuerdings boomende Bindungstheorie John Bowlbys (2003) entdeckte den Vater auch erst spät – dann allerdings deutlich.

Entscheidend für die neuen Anforderungen an Väter war, dass im Bereich der Geschlechterpolitik die herkömmliche bürgerliche Rollenaufteilung zwischen Mann und Frau grundlegend in Frage gestellt wurde. Der Mann wurde dabei als „patriarchales Mängelwesen“ aufgefasst, des-

sen Versagen einesteils sozialstrukturell und gesellschaftskritisch analysiert wurde, andererseits moralisch eingeklagt wurde: was für ein schlechter Vater!

Paradigmatisch für die sozialstrukturell-gesellschaftskritische Ebene der Analyse, die heute leider oft zugunsten der moralischen Empörung zu kurz kommt, ist Alexander Mitscherlichs bahnbrechendes Monumentalwerk „Auf dem Weg zur Vaterlosen Gesellschaft“ (1963), das das Verschwinden der Väter im Zusammenhang mit der Entwicklung der kapitalistischen Industrie- und Konsumgesellschaft analysierte. Wirtschaft und Gesellschaft würden den Mann als Berufsmann immer mehr aus dem Einflussbereich der Familie fernhalten und ihn für die Kinder immer „unsichtbarer“ werden lassen. Die Entfremdungsmechanismen des kapitalistischen Wirtschaftens täten schließlich das ihre dazu, um diesen einst souveränen Vater-Mann auf allen Schichtebenen zu einem wenig greifbaren oder achtenswerten Anhängsel der Produktionsmaschinerie zu machen.

In der Folge kam eine Entwicklung in Gang, die den Mann als Vater für eine „Defizitkreatur“ hielt und die eine erzieherische Qualität der Vater-Kind-Beziehung zuerst einmal durch Anpassung an gewohnt Mütterliches zu erzielen versuchte: Väter sozusagen als „Mutterersatz“ oder – wie der Frankfurter Psychoanalytiker Jörg Bopp das boshaft nannte: als „Mapis“ (BOPP; 1984). Parallel dazu tauchten alle möglichen Selbsthilfe-Männergruppen auf, die sich in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen ebenfalls diesem androgynen Ideal verschrieben hatten.

Erst Mitte der 1980er Jahre kam es dann zu einer differenzierteren Auseinandersetzung um die Rolle des Vaters, vor allem auch durch die europäische Rezeption der US-amerikanischen Forschungen zur frühen Triangulierung (ABELIN; 1980, 1986). Danach hatte der Vater, auch der patriarchale, durch seine Präsenz im Beziehungsdreieck Vater-Mutter-Kind immer schon eine bedeutende Rolle, die weniger quantitativ, also von seiner Präsenz her, als qualitativ von seiner „Wirkmächtigkeit“ her (auch vermittelt der Bilder, die die Mutter über ihn in sich trägt und weitergibt) abhängt.

Auf diese Phase der systemischen Durchdringung der Vaterbeziehungen und der Analyse der phantasierten und innerpsychischen Bilder, die Kinder von Vätern haben, folgte dann eine Welle eher besorgniserregender Arbeiten aus dem klinischen Bereich, die zeigen wollten, dass tatsächlich die Präsenz eines leibhaftigen Vaters von großer Bedeutung sei und Kinder aus Familien ohne Vater deutlich häufiger Klientinnen und Klienten von kinderpsychiatrischen und -psychologischen Diensten sind. Auch hinsichtlich anderer Belastungen fallen vaterlose Kinder auf, wobei allerdings oft ein multifaktorielles System an erschwerenden Existenzbedingungen bei solchen Familien anzutreffen ist.

Wozu überhaupt Vater?

Freilich fragt man sich auch zu Recht nach dem aktuellen Stand der Forschung über die Fähigkeiten, die einem Mann als Vater im Umgang mit Kindern überhaupt zukommen – und was davon an erzieherischen Effekten zu erwarten ist. Dazu kann cursorisch Folgendes gesagt werden:

Männer sind zunächst einmal mitnichten weniger geeignet zur Pflege und zum Aufziehen von Kindern von klein auf! Zwar gibt es durch Schwangerschaft und Geburt eine größere biologische Nähe von Frauen und deren Kindern, aber insbesondere die moderne Bindungsforschung konnte nachweisen, dass daraus nicht eine höhere Fähigkeit zur Betreuung und Erziehung von Kindern resultiert! Dies muss quasi auch von Müttern erst „by doing“ erlernt werden. Zwar kann man immer wieder von der höheren Sensibilität von Frauen gegenüber den Bedürfnissen der Kleinkinder hören, aber dies ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass sie qua Kulturgepflogenheit von Anfang an wesentlich mehr mit den Säuglingen zusammen sind. Es ist z.B. eine Tatsache, die viele selbst beobachten konnten, dass wenn die Aufgabenteilung etwa nachts klar definiert ist und – bis aufs Stillen – der Mann die nächtliche Aufmerksamkeit übernimmt (und dazu auch bereit ist!), er dieselbe Hellhörigkeit gegenüber dem nächtlichen Kinderweinen entwickelt, wie eine dazu bereite Frau sie hat!

Die Bindungsforschung hat denn auch jede Menge Befunde dafür erbracht, dass die „Feinfühligkeit“ der Väter (eines der entscheidendsten Bindungskriterien generell) mit den frühen Kontakten zwischen Männern und ihren Kindern zu tun hat (vgl. LE CAMUS; 2001, S. 104 f.). Und schon die Forschungen von Papousek / Papousek aus dem Jahr 1987 lassen erkennen, dass es keinen Unterschied in der kommunikativen Kompetenz zwischen Vätern und Müttern gegenüber ihren Kindern gibt – Le Camus resümiert:

„Mutter und Vater stellen sich beinahe auf gleiche Weise auf das Entwicklungsniveau des Babys ein: auf gleiche Weise sprechen sie auf einem hohen Tonregister und auf gleiche Art reden sie mit ihm in vereinfachter Sprache (ebd., S. 58).

Es hängt also letztlich auch bei Männern von der *Bereitschaft und Verantwortungsübernahme* und damit von der *Qualität der Beziehung* ab, die sie als Väter zu Kindern aufnehmen können – was natürlich wiederum stark von den eigenen Elternbeziehungen und der daraus resultierenden Bindungssicherheit abhängt. Dies alles heißt jedoch nicht, dass Väter – in unserer wie in anderen Kulturen – nicht *anders* umgehen und umgehen sollen mit ihren Kindern, als Frauen und deren Mütter es tun.

Was bringen Männer in die Erziehung ein?

Es ist ein mittlerweile bekanntes Faktum, dass Väter (und wir finden das *auch* wichtig so!) andere Schwerpunkte im Umgang mit Kindern setzen: sie setzen eher auf spielerische Aktivitäten und auf die daraus entspringenden Anforderungen (Zielstrebigkeit usw.), während Mütter eher auf pflegende, sorgende Aktivitäten hin ausgerichtet sind. Auch die Art des Spielens unterscheidet sich: Männer sind hier eher etwas grobschlächtiger (nicht nur Buben gegenüber), körperbetonter, kämpferischer, währenddessen Frauen sanfter und weniger fordernd spielen. Dornes (2006) vermutet und glaubt auch Belege liefern zu können, dass diese körperbetontere und forschere Art zu spielen für die Kinder eine wichtige Voraussetzung zum Erwerb eines kontrollierten Umgangs mit Aggression bereitstellt.

Im kommunikativen Umgang mit Kindern, für den sie wie gesagt annähernd dieselben Voraussetzungen mitbringen wie Frauen, neigen Männer nachgewiesenermaßen mehr zu höheren Anforderungen an die Kinder, weil sie weniger vertraute Wörter verwenden, sozusagen die „fremde Welt“ draußen in den Kontakt zu den Kindern einbringen – also weg von den dyadischen Sprachgewohnheiten der Mutter-Kind-Beziehung und hin zu einer „polyadischen“ Sprache (LE CAMUS; 2001, 59 ff.). Auch sind Väter hierbei wiederum fordernder, herausfordernder und stärker handlungsorientiert, auch was die Bewältigung konkreter Aufgabenstellungen betrifft.

Die Bindungsforscher/innen (allen voran KINDLER und GROSSMANN 2008) sprechen ausdrücklich auch den Männern eine „intuitive Kompetenz“ zur Interaktion mit Säuglingen zu, wobei sich diese „väterlicher Vermittlungsgüte“ aus Sensitivität und Fürsorglichkeit, die auch der Vater mitbringt, zusammensetzt – freilich unter der Voraussetzung, dass dieser von seiner eigenen Biografie und seinem soziokulturellen Umfeld (Partnerschaft und Beruf, wobei letzteres Feld noch sehr wenig erforscht ist!) her über genügend positive Ressourcen verfügt. Auch lässt sich aus diversen Bindungsstudien zum väterlichen Verhalten mehr Offenheit gegenüber den Söhnen – dazu noch später – als gegenüber den Töchtern zeigen (KINDLER / GROSSMANN; 2008, S. 251 f.).

In der Folge bewirken einfühlsame und herausfordernde Väter größeres Selbstvertrauen der Kinder in Richtung Lösungskompetenzen und stärkere Anreize zur Entwicklung von Eigenständigkeit (LE CAMUS; 2001, 71 f. und WALTER; 2002). Insgesamt scheinen gut einfühlsame Väter bei ihren Kindern v.a. eine höhere Sozialkompetenz hervorzubringen. In seinem neueren Buch „Vater sein heute“ schildert Le Camus auch noch bedeutende weitere Folgen guter Vaterbeziehungen: die Kinder seien Unbekannten gegenüber aufgeschlossener, sicherer und unternehmensfreudiger. Auch seien Selbstbeherrschung, Respekt und Sinn für Regeln bei gut vatergebundenen Kindern besser entwickelt (LE CAMUS; 2001, S. 56). Es gibt psychoanalytische Annahmen, dass das so genannte „Fremdeln“ gegenüber Unbekannten, also die vielzitierte „8-Monats-Angst“, etwas mit der Distanz zwischen Vätern und Säuglingen zu tun hat und bei früh vaterbezogenen Kleinkindern wesentlich undeutlicher auftritt oder gar unterbleibt.

Die verschiedenen Ergebnisse zu den besseren kognitiven und schulleistungsbezogenen Fähigkeiten bei guter Vaterbeziehung spare ich hier aus, sie lassen sich teilweise (kommunikative und sprachliche Herausforderung) schon aus dem Gesagten ableiten und sind im Zuge der PISA-Diskussion relativ bekannt geworden.

Ein Wort noch zum heute so modernen *Missbrauchsverdacht* gegenüber Männern, die sich mit Kindern beschäftigen und der auch junge Väter zunehmend verunsichert: in einer unserer Studien zur Attraktivität des Kindergartenpädagoginnenberufs für junge Männer und Schüler (die sich in Österreich als einem der letzten europäischen Länder ja schon mit 14 oder 15 Jahren dafür entscheiden müssen...) stellten wir etwas erschrocken fest, dass das Vorurteil, Männer, die in Kindergärten arbeiten wollen, seien ohnehin „Schwule oder Pädophile“, bei einigen jugendlichen Interviewpartnern relativ stark verbreitet ist. Was – so müssen wir uns doch fragen – ist das für ein Männer-Selbstbild Heranwachsender, wenn die berufliche Beschäftigung mit Kindern schon Grund für einen derartigen Verdacht ist? Wie tief ist der Missbrauchsdiskurs da in

eine sehr junge Generation eingedrungen? Wie bedeutsam ist ein derartiger „Generalverdacht“ gegenüber kindzugewandten Vätern und Männern?

In Wirklichkeit ist es nämlich de facto umgekehrt, das heißt, dass Missbrauchsfälle in Kindergärten absolut seltene Einzelfälle sind – sehr viel seltener als sexueller Missbrauch in Familien und im Familienumfeld und statistisch gesehen so gering, dass er gar nicht ausgewiesen werden kann. Einzelne Vorkommnisse dieser Art in Kinderbetreuungseinrichtungen werden freilich in den Medien spektakulär ausgeschlachtet und voyeuristisch verarbeitet. Von einer „Gefahr“ pädophiler Männer, die sich als Kindergartenpädagogen ausbilden lassen, kann demnach in keiner Weise gesprochen werden.

Natürlich arbeiten in Kindergärten auch schwule Männer, aber warum müssen die gleich pädophil sein? In manchen Ländern wie etwa im katholischen Spanien gibt es sogar Organisationen (wie auf unserer letzten internationalen Tagung im September 2008 in Berlin), die offen für schwule Männer als Kindergartenpädagogen werben. Deren Anteil ist aber genau so groß wie in anderen sozialen Berufen. Immer noch wird Schwul-Sein in der Öffentlichkeit mit Missbrauch gleichgesetzt. Dies ist ein völlig unbegründetes Vorurteil. Schwule Männer können oft sehr gut mit Kindern umgehen und viel weniger an Gewalt und Missbrauch von Kindern geschieht aus der Hand homosexuell liebender Menschen als durch heterosexuelle Männer und Frauen. Aber dies ist ein Tabu, das in unserem Land wahrscheinlich noch vieler Anstrengungen bedarf, um halbwegs sachlich diskutiert werden zu können.

Welche erzieherischen Auswirkungen haben nun Männer auf Kinder?

Die Ergebnisse der Vaterforschung sind natürlich nicht deckungsgleich auf professionelle erzieherische Kontakte zwischen Männern und anderen Kindern übertragbar. Dennoch finden wir Parallelen:

So wirken Männer häufig spontan anregender und spannender für die Kinder, und sei es nur aufgrund der Ungewohntheit des erzieherischen Kontakts zu Männern: jeder, der es einmal gesehen hat, kennt die aufgeregte um einen Mann im Kindergarten herumschwirrende Traube der Kinder. Als Erzieher bevorzugen Männer auch hier eher grobmotorische Spiele, Wettkämpfe, auch Rängeleien. Sie werfen kleine Kinder in die Luft, wenn sie mit ihnen spielen, gehen „risikoreicher“ um mit ihnen. Das fordert Kinder heraus, bündelt sozusagen die in ihnen steckende Energie und zähmt auch ein Stück überschüssiger Wildheit und Aggression. Auch ihr Lern- und Neugier-Verhalten wird als ausgeprägter im Kontakt mit männlichen Erziehern beschrieben.

Ein wichtiges Thema stellt die Problematik dar, die seit dem bahnbrechenden kleinen Buch von Schnack und Neutzling (1990) – „Kleine Helden in Not“ – aufgekommen war und in den letzten fünf Jahren ihre Hochblüte erlebte: die Rede von den Buben als den „neuen Verlierern“. Ulf Preuss-Lausitz, ein prominenter Berliner Sozial- und Erziehungswissenschaftler dazu in der „Berliner Morgenpost“ vom 17.11.2008: Burschen würden heute den größeren Teil der lernschwachen Schüler ausmachen, an Haupt- und Sonderschulen sei ihr Anteil bis zu 75 Prozent.

Sie verließen die Schule häufiger als Mädchen ohne Abschluss, seien sozial auffälliger, blieben häufiger sitzen, neigten stärker zu Gewalt und würden häufiger als hyperaktiv eingestuft.

„Richtig große Sorgen machen uns rund 20 Prozent der Buben, um die müssen wir uns dringend kümmern. Das gilt für Buben aller Schulformen. In Berlin sind zum Beispiel unter den Abiturienten 55 Prozent Mädchen, aber nur 45 Prozent Buben. Auch ist die Drop-out-Quote der Buben höher als die der Mädchen. Das setzt sich bei den Studienabbrechern fort. Studien wie Pisa und Iglu haben diese Fakten erstmals öffentlich gemacht“ (ebd.).

Am Beispiel der Lesekompetenz, die bei Mädchen deutlich höher ausgebildet ist als bei Buben, versucht Preuss-Lausitz zu zeigen, dass dies mit geschlechtsspezifischen Vorgaben zu tun hat: die schulischen Lesetexte seien vielfach „mädchengerechter“ in Inhalt und Interessengebiet (z.B. Haustiere oder Familie), während „jungengerechte“ Themen, „in denen es auch um Technik, Fantasie und Science-Fiction geht“, wenig vorkommen (ebd.).

Preuss-Lausitz macht auch darauf aufmerksam, dass nach entsprechenden Schul- und Unterrichtsforschungen Lehrerinnen oft „ein emotionales Problem mit lauten, unruhigen Jungs und deren Macho-Gehabe“ hätten. Mädchen hingegen würden oft besser bewertet, weil die aus Sicht einer weiblichen Schul- und Anspruchskultur „sozialeren“ Haltungen der Mädchen unbewusst mit in die Bewertung einfließen (ebd.).

Jungs hätten dagegen auch einen stärkeren Bewegungsdrang, der oft als Unruhe und Störfaktor erlebt würde; deswegen müssten motorische Elemente regelmäßig in den Tagesablauf eingebaut werden. Im Unterricht wie im Schulleben sollte mehr Expressivität zugelassen, aber auch Verantwortung und Fürsorge durch Buben gefördert werden (ebd.).

ABER...

Freilich müssen diese Ergebnisse in ihrer Eindeutigkeit hinterfragt werden: Es gibt verschiedenen Untersuchungen zufolge mehr sehr schlechte und schwache Schüler unter den Burschen, aber auch mehr sehr gute Schüler, als dies unter Mädchen der Fall ist. Wegen dieser Spitzengruppe und wegen ungleicher Gruppen innerhalb der Geschlechtersamples – so die Relativierung – sollte nicht von einer „Jungenkatastrophe“ gesprochen werden. Miguel Diaz, Bielefelder Soziologe und Projektkoordinator des Bundesprojekts "Neue Wege für Jungs", warnt deshalb vor solchen Schlagworten: „Das schmiedet eine Homogenität, die es überhaupt nicht gibt. Jungen sind vielfältig und wir müssen sie auch genau so behandeln“ (In: BAYERISCHER RUNDFUNK, 28.10.2008).

Warum aber dann dieses häufige schlechtere Abschneiden der Buben in der Schule als das der Mädchen? Die Ursachen sind empirisch wenig erforscht. Mehr Männer als Lehrer und Erzieher – so lauten viele und durchaus plausibel klingende Erfahrungsberichte: „Mein Sohn war ein Schulversager; dann kam ein Lehrer, mit dem er was anfangen konnte, und seine Leistungen waren plötzlich überdurchschnittlich!“, schildert mir ein Bekannter, Psychoanalytiker und Krankenhausseelsorger, sicher kein Vertreter oberflächlicher Geschlechterklischees.

Andererseits zweifeln manche an diesem Patentrezept: freilich sei der gesamte pädagogische Bereich für Buben über Jahre hinweg nur mit Frauen besetzt erfahrbar. Erst sind es die Mütter, dann die Kindergärtnerinnen, dann an den Grundschulen eine übergroße Mehrheit an Lehrerinnen. Klaus Hurrelmann hat deshalb in einem Interview sogar einmal eine Männerquote für pädagogische Einrichtungen gefordert.

Aber einen harten Beleg, dass diese Feminisierung der Erzieher- und Lehrberufe die Leistungen und das Wohlbefinden der Buben negativ beeinflussen würden, gibt es bislang nicht – allein schon deshalb nicht, weil es ungemein schwierig ist, die um die Schule herum wirksamen Faktoren von „Männer-Fehlen“ ausreichend zu würdigen. Unsere Forschungsgruppe an der Universität Innsbruck ist zunächst einmal daran, die Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Buben und Mädchen im Vergleich zu „konventionell“ betreuten Kindern über zweieinhalb Jahre zu studieren und zu beobachten. Davon erwarten wir uns einschlägige Erkenntnisse, allein: wir haben sie noch nicht.¹³

Überkommene Rollenklischees und ihre Wirkung spielen jedenfalls eine Rolle – und daran knüpft mit einiger Plausibilität der Schluss, dass es mit mehr Männern als Lehrer, die mehr Verständnis und weniger Aversion gegenüber männlichen (insbes. pubertären) Klischees hätten, vorteilhafter für die Buben zuzuge: deren Verhaltenscodes kollidieren vielfach mit heutigen Schulnormen, während das „brave Mädchen“ oder zumindest stillere Formen der Aggressions- und Frustrationsverarbeitung in diesem System eher belohnt und akzeptiert werden. Für den Kinder- und Jugendpsychologen Wolfgang Bergmann aus Hannover geht die Schule generell an der Lebenswirklichkeit vorbei, worauf Burschen heftiger und unangepasster reagierten als Mädchen. „Die Schule ist was für Mädchen“, könnte man resümieren (BERGMANN; 2008).

Sehr entscheidend scheint insgesamt aber auch das Elternhaus zu sein, das den Bildungserfolg nach wie vor auch unabhängig von der Schulform massiv mit vorbestimmt. Das Elternhaus samt den ihm innewohnenden verschiedensten sozialen Faktoren, der ethnischen Herkunft und dann erst des Geschlechts. Die Chancen eines Arbeiterkindes etwa, die Hochschulreife zu erlangen, sind gegenüber dem Kind aus bildungsbürgerlichem Elternhaus nach wie vor etwa 12-mal geringer. Staat und Wirtschaft müssen letztlich die Rahmenbedingungen und die Strukturen herstellen, damit Familien über ausreichendes Arbeitseinkommen ebenso und damit zusammenhängend über genügend Anreizniveau für Mädchen wie Burschen verfügen.

Zur Ausbildung von Männern in Sozialen Berufsfeldern

Ein Blick auf die von Frauen dominierte sozialberufliche Szene: Sozialberufe sind – ähnlich wie die familiären Erziehungsaufgaben – nach wie vor und in manchen Feldern (wie etwa der Psychotherapie) erneut „Frauensache“. Lange Zeit machten die Feministinnen der 80er Jahre – wie etwa Carol Gilligan – sogar eine spezifisch „weibliche Moral“, die so etwas wie Fürsorge für

¹³ Vgl. <http://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar/>

Schwächere beinhalte, dafür verantwortlich. Elisabeth Beck-Gernsheim etwa konstatierte eine „weibliche Kultur“ und „weibliches Arbeitsvermögen“ hinter diesem Trend zur Dominanz weiblicher sozialer Berufstätiger (MATZNER; 2007, S. 25).

Tatsache ist, dass Männer, wählen sie einen solchen Beruf, sich mehr oder weniger konträr zu ihrer kulturbedingten Geschlechtsrolle verhalten, Frauen hingegen bestätigen diese Rolle, wie man bis hin zu den Aussagen feministischer Autorinnen sieht.

Tatsache ist aber auch, dass der Bedarf an Hilfen und Unterstützung von Burschen und Männern wesentlich höher ist als das Angebot! Man denke nur an die relativ schütterten Männerberatungsstellen und die doch relativ flächendeckend verbreiteten Angebote für Frauen. Oder man stelle sich einmal vor, auf kommunaler Ebene ein „Männergesundheitszentrum“ zu fordern; garantiert werden es heute Forderungen dieser Art nicht leicht haben, obwohl – und dies ist ein auffälliger Widerspruch – Männer in unserer Gesellschaft gesundheitlich wesentlich belasteter und gefährdeter sind als Frauen und es eigentlich eine egalitäre Selbstverständlichkeit sein könnte, dass der Staat sich für beides in gleicher Weise zuständig fühlt. Ist aber nicht so! Die meisten Angebote sind eindeutig – und oft sehr einseitig – auf Frauen ausgerichtet.

„Männer und männliche Jugendliche wurden oft erst dann zu Adressaten der Wohlfahrtspflege, wenn sie als gesellschaftlich schädlich eingeschätzt wurden oder wenn sie sich in extremen Notlagen befanden.“ (MATZNER; 2007, S. 14). Ersteres mag auch mit ein Grund dafür sein, dass über Männer in unserer Gesellschaft zunehmend eine „Misandrie“, also eine Sammlung männerverachtender Grundannahmen, verbreitet wird, eben weil man Männer und Männerprobleme in ihrer Eigenart erst wahrnimmt, wenn sie Gefahr und Schaden für Mitmenschen bedeuten können.

Frauen und Mädchen begegnet man als Klientinnen in der sozialen Berufswelt dagegen eher mit Empathie und Anteilnahme. Männern gegenüber werden schneller und eher Kontrollbedürfnisse, Disziplinierung und – eben – Verachtung und Bestrafung aktiviert. Einem breitem Hilfskauleidoskop für Mädchen (Gewalt, Gesundheit, Prostitution, berufliche Förderung, bis vor kurzem auch dem „Girls' Day“) stehen relativ bescheidene Hilfsangebote für Burschen – und die meist nur in Groß- oder Universitätsstädten – gegenüber.

Insgesamt ist das Gender-Thema, sind Gleichbehandlungs- und Gender Mainstreaming-Initiativen bislang allzu einseitig auf Frauen und Mädchen ausgerichtet. Fast immer stehen, wenn es um Gender Mainstreaming geht, frauen- und Mädchenspezifische Themen im Vordergrund, was historisch ja verständlich war und auch notwendig ist, was aber langsam einem breiteren Blick weichen müsste. Selbst in Standardwerken sozialberuflicher Theorie und Praxis finden wir häufig eine verbreitete Ignoranz von Jungen- und Männerproblemen: eindimensional werden sie pauschal als Täter und Mädchen als Opfer dargestellt, fast nie taucht der Faktor auf, dass sie auch(!) Verlierer oder Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse sein können, von Verhältnissen also, die es letztlich mit beiden Geschlechtern nicht immer gut meinen oder deren Strukturen beide nachhaltig beeinträchtigen. Dass Jungen und Männer sehr viel häufiger Opfer von Gewalt sind und werden (freilich meist durch andere Männer), geht dabei oft unter (MATZNER; 2007, S. 22 f.).

Männliche Heranwachsende und Männer werden häufig als „Missbraucher oder abwesende Väter“ dargestellt, andere Perspektiven bleiben stark im Hintergrund: „Obdachlose, arbeitslose, Strafgefangene, kranke, behinderte alte oder geschiedene Männer interessieren die Forschung im Unterschied zu Frauen in entsprechenden Situationen bisher wenig“, betont Matzner (ebd. 23).

Das muss anders werden: wenn wir uns für ein gedeihliches Zusammenleben der Geschlechter von klein auf in Schule und Gesellschaft interessieren, dann müssen Tendenzen der Vernachlässigung des einen zugunsten des anderen Geschlechts und umgekehrt kritisch analysiert und pädagogisch aufgearbeitet werden. Wenn Alice Schwarzer noch Ende der 90er Jahre in der „Emma“ schreibt: „Wenn wir wirklich wollen, dass es den Mädchen besser geht, dann müssen wir dafür sorgen, dass es den Jungen schlechter geht“, dann darf das nicht augenzwinkernd und „political (pseudo!)correct“ hingenommen werden; dann müssen wir dafür Partei ergreifen, dass auch die kleinen Buben nicht einfach so sind, wie sie sind, sondern von einem System struktureller Herrschaft, das auf jahrhundertelanger Tradition tief in unsere Kultur eingemeißelt ist, so gemacht wurden. Und es darf auch nicht länger so sein, dass Männer mit dem moralischen Zeigefinger recht simpel als Versager, flüchtige oder unverantwortliche Väter gemaßregelt werden – auch, weil das nichts nützt und wir sie eher vertreiben mit solcher Schelte; es muss vielmehr kritisch analysiert werden, wie diese Väter und Männer so geworden sind, wie sie sind.

Männer in Bildung, Erziehung und sozialer Arbeit haben dabei eine ganz wichtige Funktion: sie zeigen auf, dass es auch andere Bilder und gesellschaftliche Einsatzmöglichkeiten von „Männlichkeit“ gibt; sie geben den männlichen Heranwachsenden identifizierenswerte Vorbilder; sie leisten – so hoffe ich – ein Stück weit „parteiische Bubenarbeit“, wie einst die parteiische Mädchenarbeit notwendig und gesellschaftlich vorwärtstreibend war – hin zu mehr Gleichheit der Geschlechter, hin auch zu – ein Zukunftsbild – mehr Verständnis unter den Geschlechtern, weg von gegenseitiger Beschuldigung, wie schlimm das jeweils andere Geschlecht uns mitgespielt hätte. Hin auch zu mehr Klarheit, was es ist, das es zu bekämpfen gilt: das andere Geschlecht (das ja ebenfalls Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse ist) und seine Repräsentanten oder aber insgesamt ein System verletzender Geschlechterverhältnisse und seiner Repräsentanten, die unter beiden Geschlechtern verteilt sind.

Literaturverzeichnis

ABELIN, Ernest (1980): Triangulation, the role of the father, and the origins of core gender identity during the rapprochement subphase. In R. F. LAX ET AL. (Hrsg.), New York: Aronson

ABELIN, Ernest (1986): Die Theorie der frühkindlichen Triangulation. Von der Psychologie zur Psychoanalyse. In J. STORK (Hrsg.), *Das Vaterbild in Kontinuität und Wandlung*. Stuttgart-Bad Cannstadt: Frommann-Holzboog

AHNERT, Liselotte (2008): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Reinhardt

BERGMANN, Wolfgang (2008): *Kleine Jungs – große Not. Wie wir ihnen Halt geben*. Weinheim und Basel: Beltz

BOWLBY, John (2003): *Bindung und menschliche Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta

DORNES, Martin (2006): *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Fischer

- HOLLSTEIN, Walter / MATZNER, Michael (Hrsg.) (2007): *Sozialarbeit mit Jungen und Männern*. München: Reinhardt
- KINDLER, Heinz / GROSSMANN, Karin (2008): Vater-Kind-Bindung und die Rollen von Vätern in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder. In Lieselotte AHNERT (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. (S. 240-255). München: Reinhardt
- LE CAMUS, Jean (2001): *Väter. Die Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung des Kindes*. Weinheim und Basel: Beltz
- LE CAMUS, Jean (2006): *Vater sein heute. Für eine neue Vaterrolle*. Weinheim und Basel: Beltz
- MATZNER, Michael (2007): Jungen, Männer und Männlichkeit in der Sozialen Arbeit. In Walter HOLLSTEIN / Michael MATZNER (Hrsg.), *Sozialarbeit mit Jungen und Männern* (S. 13-32). München: Reinhardt
- MITSCHERLICH, Alexander (1963): *Auf dem Weg zur Vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*. München: Piper
- SCHNACK, Dieter / NEUTZLING, Rainer (1991): *Kleine Helden in Not*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- SPITZ, René (1972): *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett
- WALTER, Heinz (Hrsg.) (2002): *Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie*. Gießen: Psychosozial
- WINNICOTT, Donald (1984): *Familie und individuelle Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Fischer

Zur Person

Univ.-Prof. Dr. Josef Christian Aigner

Josef.Aigner@uibk.ac.at



- Professor für Psychoanalytische Pädagogik und Psychosoziale Arbeit, Fakultät für Bildungswissenschaften, Leopold Franzens Universität Innsbruck
- Seit 1984 im Universitätsdienst, 2000 Habilitation für Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Psychoanalyse, Universität Klagenfurt.
- Berufung für „Psychosoziale Arbeit und Psychoanalytische Pädagogik“ an die Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck 2005.
- Leiter des Forschungsprojekts „EleMENtar. Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ des FWF (2008 – 2010).
- Psychoanalytiker und Sexualtherapeut

1.6 Unter einem fremden Dach. Verständigungs- und Verständnisprobleme im Schulalltag

Norbert Zeiner

Gender und Migration, diese Thematik ist in vielen Teilen der Bevölkerung nicht angekommen, auch in der 2. oder 3. Generation. Die Erfahrungen im Schulalltag zeigen oft Misstrauen und Ablehnung, vielleicht aus Gründen der Angst und Unsicherheit, sicherlich aber wegen eines oft unglaublichen Informationsdefizits.

Dies führt zu fehlender Überzeugung über die Notwendigkeit der Bildung und Ausbildung für Mädchen. Zu Tage treten diese Einstellungen bei erweiterten Bildungsangeboten, Teilnahmen an Schulveranstaltungen, Bewegung und Sport sowie Berufsorientierung. Übertragen werden die Auswirkungen auf die jeweils nächste Generation.

Der Vortrag beschäftigte sich mit folgenden **FRAGE- UND PROBLEMSTELLUNGEN**:

- Wie geht es Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in der Schule?
- Wie entscheidend sind Geschlechtsidentität, Herkunft, der sozioökonomische Status und das Bildungsniveau der Eltern für die Bildungskarriere der Kinder?
- Welche Arbeitsschwerpunkte setzen die Schulen? Wie reagiert die Gesellschaft?
- Berufsorientierung (besonders für Mädchen mit Migrationshintergrund)

Zur Schule

Lage im klassischen Arbeiterbezirk
Gründerzeitbausubstanz
Von 320 Schüler/innen sind 260 mit
anderer Erstsprache als deutsch (=83%)

**AUFTEILUNG DER MUTTERSPRACHE
INSGESAMT:**

- 17% deutsch
- 35% bosnisch, kroatisch, serbisch
- 27,6% türkisch
- 21% Rest (alban., rumän., span.,
russisch, philip., arab., chin., urdu,
afghan., beng., vietnam.)

Der **UNTERRICHT** erfolgt in heterogenen
Schüler/innengruppen durch:

- Schulstufenteams
- Begleitunterricht
- Förderunterricht
- Integration / SPF
- Kooperationsunterricht
- Individualisierung und Differenzierung
- Beurteilung nach Leistungsgruppen

Zur Thematik

Es folgt eine Thematisierung nicht zufriedenstellender Bildungssituationen im Schulalltag an Hand konkreter, auch drastischer Beispiele.

Gender und Migration

Begriffsklärung des Untertitels: Beispiele aus dem Schulalltag

Hauptfrage: Wie geht es Schüler/innen mit

- Migrationshintergrund?
- in den Familien?
- ihren Peergroups?
- in der Schule?
- nach der Schule / Pflichtschule?

Was sagt WIKIPEDIA? **GENDER MAINSTREAMING** als Etablierung der Gleichstellung der Geschlechter auf allen gesellschaftlichen Ebenen, erstmalig 1984 auf der 3. UN Weltfrauenkonferenz diskutiert.

Fragen, die sich ergeben:

- Ist Gender konkret messbar?
 - Ist Gender objektiv nachvollziehbar?
 - Reichen die statistischen Daten als Nachweise?
 - Ist die Anerkennung der Grundwerte von Staat und Gesellschaft Voraussetzung?
 - Kann man den Erfolg von Integration am Ausmaß der Chancen messen?
 - Wie viele Migrant/innen schaffen den Aufstieg (studieren)?
 - Entscheidet die Geschlechtsidentität über den sozialen/ökonomischen Rang?
 - Wie geht die Gesellschaft damit um? Ignorativ, patriarchal
-

Altersstruktur der Bevölkerung

Von 8,3 Millionen Einwohnern sind 21,6 % unter 20 Jahre.

- höchster Anteil der unter 20-Jährigen: Um die Landeshauptstädte, besonders in - bis 25%
- niedrigster Anteil der unter 20-Jährigen: Obersteiermark, mittleres und südliches Burgenland - unter 15 %
- Dieser Bevölkerungsanteil ist in den nächsten 10 Jahren weiter leicht sinkend.

Gender- und Immigrationsrelevante statistische Daten

Österreichweit lag 2007 der Anteil zugewanderter Einwohner bei 10 %.

Von dieser Bevölkerungsgruppe stammen:

- 34% aus ehemaligen jugoslawischen Staaten (10% aus BIH, 17% aus Serbien, 7% aus Kroatien)
 - 13,2% aus der Türkei
 - 14% aus Deutschland
 - 4% aus Polen
 - 16% aus anderen EU-27 Staaten
-

Schüler und Schülerinnen mit anderer Erstsprache als Deutsch

Österreich: 182 000

- davon sind 130 000 in Pflichtschulen (VS, HS)
33 000 AHS-Unterstufe

Wien: 82 000

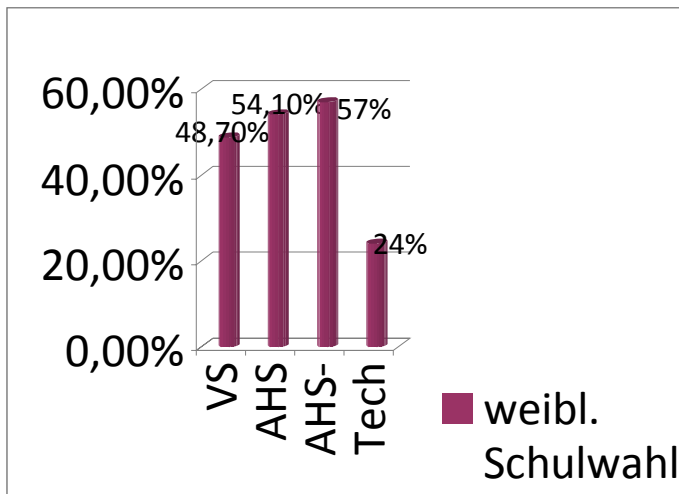
- davon sind 52 000 in Pflichtschulen (VS, HS)

Schüler/innen

Österreichweit gehen 64% der Schüler/innen in die HS.

Insgesamt stehen 79% aller 18-Jährigen in einer Ausbildung. (+AMS-Schulungen!)

Abbildung 19 Daten zur weiblichen Bildungsbeteiligung, Berufs- und Studienwahl.

Abbildung 19 Daten zur weiblichen Bildungsbeteiligung, Berufs- und Studienwahl.**Studienwahl:**

- 83% Sprachen
- 81% Soziales
- 5,4% Maschinenbau

Berufsausbildung:

- 95% Frisörin
- 78% Einzelhandel
- 70% Bürokauffrau

→ Keine Veränderung traditioneller Vorstellungen von Bildung und Ausbildung.

Lehrpersonal (Versuch eines Antwortmodells)

Im Durchschnitt ist 69% des Lehrpersonals weiblich.

Der **WEIBLICHE ANTEIL** liegt in der

- VS bei 89,6%
- HS bei 68%
- AHS bei 61%
- BMHS bei 51%

ALTERSSTRUKTUR 2007: 71% des Lehrpersonals ist über 50 Jahre

- Der weibliche Anteil der Lehrer/innenbildung an der PH und der Uni beträgt 95,4% (Prägung ist weiblich! (Erziehung, Berufswahl,...) (besser: Durchmischung!)

Bildungsstand der Frauen in Österreich

- 24% der Frauen haben nur einen Pflichtschulabschluss. (12% der Männer)
- 30% der Frauen haben auch einen Lehrabschluss. (51% der Männer)
- Je 13% haben einen Hochschulabschluss.

Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund

Der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in höheren Schulen beträgt nur 5,3% und liegt somit deutlich unter dem Bevölkerungsdurchschnittsanteil (10%).

Beobachtungen im Studienbereich

Mädchen mit Migrationshintergrund verweilen Großteils nur die Pflichtzeit im Bildungssystem (9 Jahre).

(Österreichweit ist die Durchschnittsverweildauer 15 Jahre.)

Studierende mit Migrationshintergrund

- Studierende mit Migrationshintergrund spielen statistisch keine relevante Rolle. Nur 1,9% (türk.) bis 2,2% (serb., kroat., bosn.) der Bevölkerung haben einen tertiären Bildungsabschluss. (Österreichweit liegt der Durchschnitt bei 14,7%.) 29,7% der Migrant/innen von den EU-27 Staaten haben einen Tertiärabschluss.
 - d.h. Migrant/innen der EU-27 Staaten haben durchschnittlich eine höhere Bildung als die einheimische Bevölkerung
 - Migrant/innen klassisch haben durchschnittlich eine weit geringere Bildung als die einheimische Bevölkerung
-

Auswirkungen versäumter Bildungschancen.

In Österreich und Deutschland ist nach wie vor das Bildungsniveau der Eltern entscheidend für die Bildungskarriere der Kinder! → zu geringe Bildungsabschlüsse der Kinder der 2. + 3. Generation. Ein *Bildungsaufstieg* von Familien *mit Migrationshintergrund* und/oder bildungsfernen Familien ist sehr *schwierig*. Diese Gruppen befinden sich am unteren Ende der Bildungshierarchie. Dies hat gravierende **AUSWIRKUNGEN** auf:

- die Einkommenssituation
- die Arbeitslosigkeit
- den Lebensstandard
- die Armutsgefährdung
- die Gesundheit
- die Lebensperspektiven
- die Bildungs- und Entwicklungschancen der Kinder

Dazu kommt, dass die Zahl der frühen *Schulabgänger und Schulabgängerinnen* mit Migrationshintergrund *besonders hoch* ist (44%) → sie besuchen also *nur die Pflichtschule* und machen danach *keine weitere Ausbildung* mehr!

MÖGLICHE GRÜNDE FÜR DIESE NICHT ZUFRIEDENSTELLENDEN BILDUNGSSITUATION¹⁴ (Vor allem von vielen jungen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich, besonders für Mädchen):

- Integration wird *problemorientiert statt präventiv* aufgefasst.
Schulbeispiel: Vater kommt trotz Nähe nicht in die Schule, schickt 15-jährige Schwester
- Gewisse *Bildungslosigkeit der Eltern* verbunden mit der *Sprachinkompetenz*
Schulbeispiel: AO-Schülerin nicht alphabetisiert, war nie in einer Schule

¹⁴ Die berichteten, anonymisierten Fallbeispiele sollen die alltäglich auftretenden Probleme bei Verständigung und Verständnis in bildhafter Sprache deutlich und erlebbar machen.

- Leben innerhalb der „*ethnischen Ökonomie*“ verhindert Partizipation an der Gesamtgesellschaft.
Schulbeispiel: BO-Woche; Schülerin soll selbst Arbeit suchen; es genügt Hilfsarbeit am Markt.
- Bildungs- und Berufswahl* stehen nicht im Mittelpunkt familiärer Diskussionen.
Schulbeispiel: keine weibliche Selbständigkeit nötig; Burschen sollen Beruf und Familie „erben“
- Ziele und Bedürfnisse der Elterngeneration stehen oft im *Widerspruch* zu denen der Kinder
Schulbeispiel: Hausbau in der Heimat; Substandardwohnung in Wien
- Schnelle Konsumorientierung* (z.B. Handy, Auto,...)
Schulbeispiel: optische Repräsentanz; Markenschuhe
- Familienstrukturen sind oft streng hierarchisch
Schulbeispiel: „Oberhaupt“ ist im Cafe; Vater kommt nur zum Direktor, will nicht mit der Lehrerin über den Sohn sprechen
- „*Gewaltprestige*“ → Fehlende Kenntnisnahme rechtlicher Situationen
Schulbeispiel: besonders bei verbalen Drohungen, Nötigungen; bei Raub und Körperverletzung „Hab nicht gewusst, gewollt“

DAMIT VERBUNDEN SIND:

- Verringerung der Chancen im Wettbewerb
Schulbeispiel: *besondere Belastung im Fastenmonat*
- Flucht in Religion und Tradition (z.B. Erziehung der Kinder wie im Dorf)
Schulbeispiel: *Tochter darf nicht auf Schikurs fahre: „Schläft unter einem fremden Dach!“*
- Aufenthalt in „Ghettos“ (sozial!)
Schulbeispiel: *Kinder kennen nur unmittelbare Wohnumgebung*
- Orientierung an Halbwahrheiten
Schulbeispiel: *Schülerin darf nicht neben einem Burschen sitzen ;Schwimmunterricht: „Religion verbietet es“*
- Argumentation mit Religionszugehörigkeit und Sprache als Ursache für die fehlende Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und dem Alltagsleben.
Schulbeispiel: *Fehlende Kompetenz in Erziehungsfragen, Mitarbeit im EV, Forderungen nach Ausnahmeregelungen!*

Berufsorientierung als Unterrichtsprinzip.

Berufsorientierung (besonders für Mädchen mit Migrationshintergrund)

Status:

- Geringer Wert der Schul- und Berufsausbildung in der Herkunftsgesellschaft (weiterführende Ausbildungen werden nicht für notwendig gehalten)
- Bei Mädchen / Frauen wird wenig Wert auf Selbständigkeit gelegt.
- Verharren in traditionellen Lebens- und Berufsbildern (weniger Chancen am Arbeitsmarkt)

Erfahrungen:

- Zielgruppenorientierte Veranstaltungen helfen eigene Wünsche und Vorstellungen in der Ausbildung und der Berufswahl umzusetzen. (Arbeit als Voraussetzung zur Erreichung der Lebensqualität)
- Tage der offenen Tür in Schulen und Betrieben, Berufsorientierungswochen, Mädchentage, Sprungbrett, Schulinfo für Migrantinnen werden sehr positiv aufgenommen.

Ziele der Arbeit in der Schule:

- Aufklärung über Ausbildungswege und aktuelle Berufsbilder
- Stärkung des Selbstvertrauens der Mädchen (Erlangen eigener Wirtschaftskompetenz und Verbesserung der gesellschaftlichen Stellung)
- Berufswahl ist Lebenswahl
- Erwerben sozialer Fähigkeiten
- Konkretisieren eigener Ziele

Hindernisse:

- Hohe Hemmschwellen Betroffener
- Aufklärungsarbeit kann nicht nur der Schule überantwortet werden
- Offensivere Einbindung der Eltern
- Verantwortlichkeit verschiedener Institutionen (AMS,...)
- Zu wenig Fortbildungsmöglichkeiten zur Berufsorientierung für Lehrer/innen.

Hintergründe

- In der Türkei rechnen 63% der Frauen damit, in der Ehe geschlagen zu werden.
- Erst 1997 wurde die Schulpflicht von 5 auf 8 Jahre angehoben (aber 44% bleiben weiterhin max. 5 Jahre im Pflichtschulwesen)
- 18% der Jugend sind arbeitslos
- Ca. 3 Millionen Jugendliche sind in der Bildungsstatistik nicht erfasst (gehen nicht zur Schule, sind körperlich/geistig benachteiligt, Straßenkinder, verheiratete Mädchen,...)

Was ist nötig:

- Information, Beratung und Orientierung für die Bildungslaufbahn und für Berufswegentscheidungen.
- Hilfe geben bei:
 - Kompetenzen erkennen
 - Ziele definieren
 - Alternativen abwägen
 - Entscheidungen treffen
 - Konsequenzen reflektieren
- Flächendeckende Beratungsstrukturen speziell für bildungsferne und benachteiligte Gruppen.

- Bildung individualisiert und differenziert, nicht selektiv
- Abbau von Sprachbarrieren
- Stärkung des Integrationsbewusstseins
- Bildung vom Vorschulalter an

Wenn schon viel die Rede ist von schlechten Konjunkturdaten und Finanzkrise, so sei gesagt:

BILDUNG – Aus- und Weiterbildung – ist die beste Sozialpolitik. **PRÄVENTIVE INVESTITIONEN** in die Bildung ist die beste Wirtschaftspolitik mit höchster Rendite, sicher und dauerhaft. Für ein reales Leben nach der Krise sorgt nur ein Bildungsaufschwung.

Quellen:

Statistik Austria, BMUKK 2007

PowerPoint-Präsentation des Vortrags „Unter einem fremden Dach“ vom 2.12.2008

Zur Person

Norbert Zeiner

hs12sing023k@m56ssr.wien.at

www.singrienergasse.com

- Lehramt für HS in Deutsch und Leibesübungen
- Schulleiter der KMS 12 seit 2002



Anhang: Informationen aus Medien

10.09.2008

Laut *OECD Studien* von 2005-2008 hat Österreich zu wenig Akademiker.

- Mangel an vorschulischer Bildung
- Sozial hochselektives Schulsystem
- Keine soziale Durchmischung auf den Hochschulen

21.06.2008

Bildung als Schlüssel zur Partizipation an der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt

- Religion und Sprache dürfen nicht als Hindernisse für sozialen Aufstieg gelten
2001: Anteil der Muslime in Österreich beträgt 4,2%

Anhang: Informationen aus Medien

24.07.2008

Integrieren ≠ ignorieren

- In den Erwerb der Amtssprache, in Bildung und Ausbildung vor allem für junge Immigranten muss investiert werden.
→ Ein elitäres Bildungssystem erschwert dies!
- Folgen davon: Perspektivenlosigkeit und „Herumlungern“ → Sicherheitsproblem!

15.06.2008

Kopftuch als Projektionsfläche für Probleme (soziale, nationale und politische) als Konsequenz der Religionsfreiheit.

- Druck auf Frauen durch das Kopftuch ebenso wie durch modischen Entkleidungszwang und Schönheitsoperationen → kulturelle Zwänge

25.04.2008

Kopftuch als Indikator für die Politisierung des Islam → führt zu Parallelgesellschaften

- Grenzen sich aus und verachten die Kultur des Gastlandes (teilweise aggressives Beschimpfen)
- Argumente an rückwärts gewandtem Weltbild aus alter Tradierung helfen der Einschüchterung (z.B. Verhüllung, Schlagen, Zwangsehe, Beschneidung)
- Schutz zumindest der Minderjährigen in der Schule durch Verbot des Kopftuches.

18.10.2008

30 Jahre Gleichstellungspolitik → Verbesserung der Bildungssituationen von Frauen (53% der Studienanfänger sind Frauen)

- Arbeitsmarkt / Einkommensunterschiede
- Führungspositionen in der Privatwirtschaft gehen zu 33% an Frauen (Banken: nur 1,3% Frauen sind in Führungspositionen)
- Doppelbelastung der Frauen
- Traditionelle Rollenverteilung → Ziel: bessere Balance zwischen den Geschlechtern

22.10.2008

Studie des Instituts für Strafrecht und Kriminologie an den *Lebenswelten junger Inhaftierter mit Migrationshintergrund*:

- Frühzeitige schulische Misserfolge / kein Schulabschluss
- Flucht aus familiären traditionellen Strukturen wird gefördert durch selektives Schulsystem (Ausordnen der Versager)

18.05.2008: Ausländer in Führungspositionen

Führungskräfte mit Migrationshintergrund – klassische Sozialaufsteiger – brauchen wesentlich mehr Durchsetzungsvermögen und doppelten Einsatz für ihre Karriere.

Warum?

- Ziel wird herunter geschraubt
- Fehlen von Netzwerken (ethnische Ökonomie!)
- Verharren in typischen Migrationssparten (z.B. Markt)
- Niedrigere Bildungsabschlüsse
- Stereotype gegenüber Herkunftsländern / Gruppen

27.10.2008

Kampagne der Wiener Polizei um Bewerber mit Migrationshintergrund

- Derzeit sind nur 1% der Polizist/innen mit Migrationshintergrund (von der fast 30%igen Gesamtbevölkerung)
- Von vielen türkischen Bewerbern hat es nur einer geschafft → „Vermutete“ Gründe: Sprachdefizite

17.06.2008

Besondere Problematik stellt offenbar der *Bildungsweg von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund* dar:

- *Überproportionale Anteile*: nur Pflichtschule / Pflichtschulabbrecher (9./10.Schuljahr oft vor der 8.Suchstufe absolviert)
 - *Unterproportionale Anteile*: Sekundarstufe II / Maturanten und Studierende/Akademiker
-

2 Markstände: Genderaktivitäten in Schulen



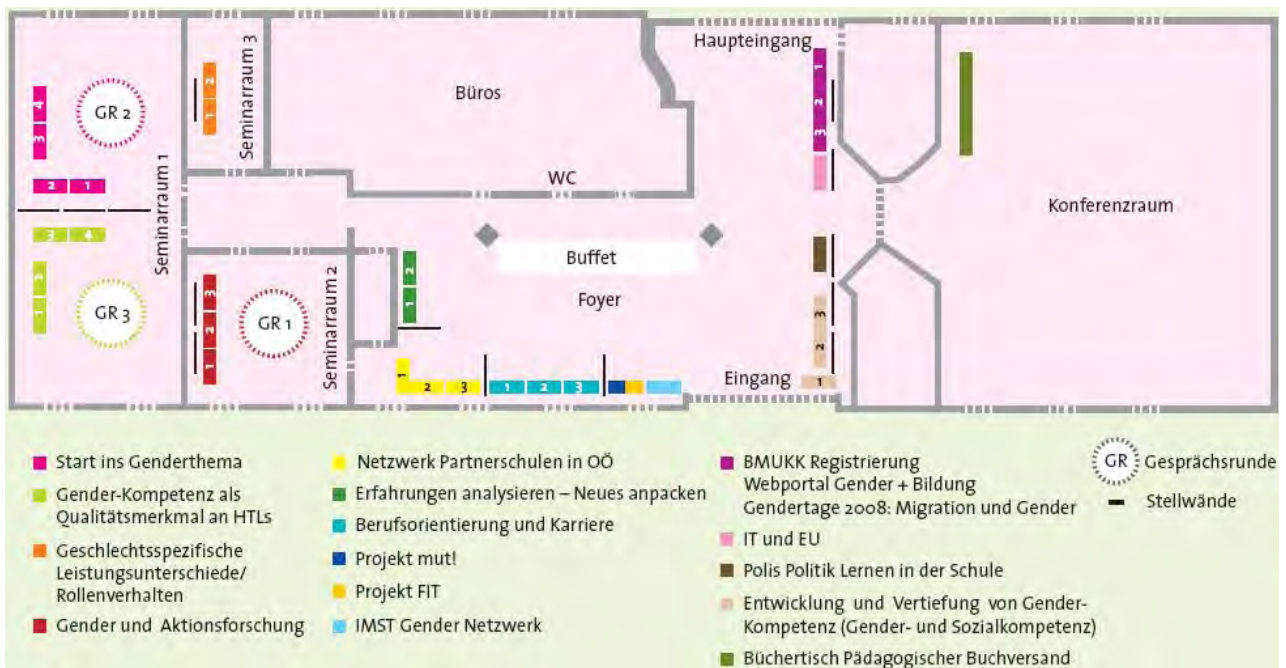
An beiden Veranstaltungstagen präsentierten die Gender Kompetenz Schulen (GeKoS) im Foyer des Europahauses ihre Genderprojekte.

Im Schuljahr 2007/2008 wurde das Projekt GeKoS durch Mittel des Unterrichtsressorts finanziert (Fonds für Gender Kompetenz-Schulen). Österreichweit wurden Schulen eingeladen, ein Projekt zum Thema „Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming in Schule & Unterricht“ einzureichen. 24 Schulen hatten sich beteiligt und zu Themen wie Unterricht, Prüfungskultur und Leistungsbeurteilung, Berufsorientierung, Migration gearbeitet. Nachzulesen sind der Projektablauf und die Projektberichte der Schulen unter www.gender.schule.at > Projekte > Projektberichte.

Im Rahmen der Tagung wurde auch Beratung und Informationsmaterial zu innovativen geschlechterreflektierten Projekten des BMUKK geboten.

Den Tagungsteilnehmenden wurde speziell am **DIENSTAG, 2. DEZEMBER 2008, 13:30–14:30 UHR** sowie am **MITTWOCH, 3. DEZEMBER 2008, 11:45 – 12:45 UHR** ausreichend Möglichkeit zum Austausch, zur Information und zum Vernetzen gegeben.

ÜBERBLICK ÜBER DIE MARKTSTÄNDE:



GENDER UND AKTIONSFORSCHUNG

1 BG WASAGASSE, WIEN

Projekt „Gender and media literacy“

Das Projekt „Gender and media literacy“ wurde in Bildnerischer Erziehung in einer 1. und 7. Klasse durchgeführt. Ziel war es, geschlechtsspezifische Unterschiede von Mädchen und Buben im Umgang mit Medien zu untersuchen und etwaige geschlechtsspezifische Benachteiligungen abzubauen. Im Sinne einer ästhetisch-künstlerischen Bildung wurden die Lernenden zu einer innovativen und kreativen Mediengestaltung hingeführt.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Mag. Sigrid Pohl sigrid.pohl@chello.at

2 SCHULEN DES BFI WIEN

Projekt „Verhaltensformen im interkulturellen Austausch zur Förderung der Kommunikation, des Verständnisses und der Toleranz zwischen den Geschlechtern“

Ziel des Projektes war es, tradierte Rollenbilder und Verhaltensformen zu hinterfragen und Genderbewusstsein zu implementieren und zu verankern. Durch die Verwendung vielfältiger Unterrichtsmethoden wurde der Ist-Zustand bezüglich des Genderbewusstseins in 4 Klassen mit einem Großteil an Schülern und Schülerinnen mit migrantischem Hintergrund aufgezeigt, verglichen und bewertet. Das erarbeitete Wissen soll die Schüler/innen befähigen als Multiplikatoren und Multiplikatorinnen in anderen Klassen, sowohl am BFI Wien als auch in anderen Schulen aufzutreten.

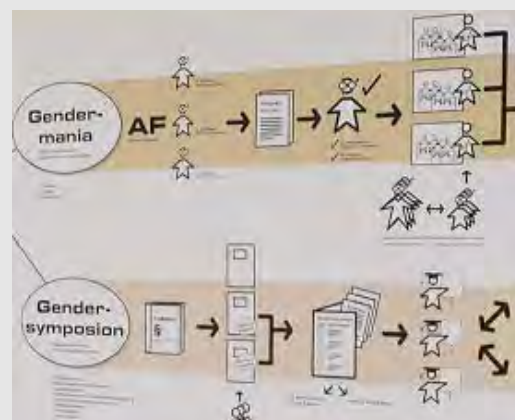


KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Mag. Dr. Ulrike Manhart ulrike.manhart@aon.at

3 HERTHA FIRNBERG SCHULEN FÜR WIRTSCHAFT UND TOURISMUS, WIEN

Projekt „Gendersymposium 2007/08“

Die beiden parallel verlaufenden Schienen des Genderdays – „Gendermania“ (erste Schritte der Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt in Richtung Genderbewusstsein) und das „Gendersymposium“ (intellektueller Umgang der Maturajahrgänge mit Genderwissen) – können sich nachhaltig (im Sinne einer hochwertigen gegenseitigen Ergänzung der jeweils anderen Projektebene) etablieren.



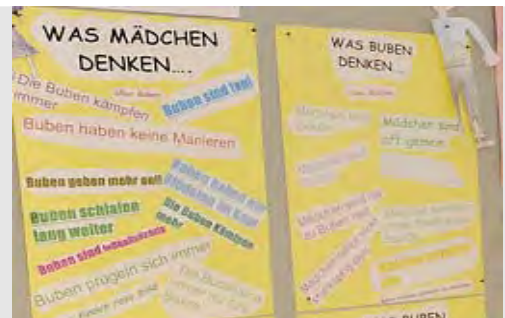
KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Marlies Ettl marlies.ettl@chello.at

START INS GENDERTHEMA

1 VS PANTZERGASSE, WIEN

Projekt „GEP – Gendering @ Pantzergasse“

Geschlechtergerechtigkeit im Bildungs- und Erziehungsbereich bei Kindern sowie Reflexion und Kompetenzaufbau bei Lehrkräften wurden initiiert und gestärkt. Umsetzungsaktivitäten zeigen Erfolge in Haltungen und Handlungen. Es gilt diesen sich auf mehreren Ebenen gut entwickelnden Prozess in der Organisation Schule voranzutreiben.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Dr. Edith Stary direktion@vs-pantzergasse.at

2 VS ANSFELDEN, OBERÖSTERREICH

Projekt „Die Wahrheit ist den Menschen zumutbar“

Das Projekt entwickelt Gender-Kompetenz auf fünf Ebenen: für Unterrichtende, in den Klassen durch fächerübergreifende Lerninhalte, im kulturellen Bereich in Form eines Puppentheaters für Kinder, auf der Ebene des Humors durch ein Kabarett und für das Umfeld durch die Bildung eines Frauennetzwerkes, einer Ausstellung und eines Vortragsabends, Präsentationen und einer Radioaufnahme der Schüler/innen.

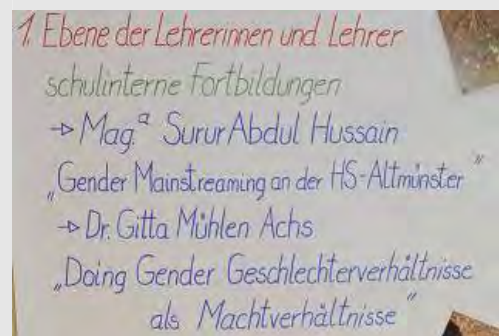


KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Helga Schobesberger s410031@eduhi.at

3 HS ALTMÜNSTER, OBERÖSTERREICH

Projekt „HS Altmünster goes Gender“

Es kam zur Einführung der Thematik „Gender“ in Form von schulinternen Fortbildungen. Vorträge inklusive eines Workshops für den Lehrkörper fanden ebenso statt wie Unterstützung der Lehrkräfte bei der Umsetzung ihrer Gender-Aktivitäten im Unterricht selbst.

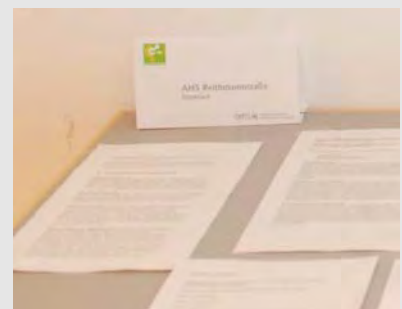


KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Beate Janny beate.janny@aon.at

4 BG/BRG REITHMANNSTRASSE, INNSBRUCK, TIROL

Projekt „Bestandsaufnahme und Reflexion bestehender Projekte“

Arbeitsschwerpunkte waren die Unterstützung eines Mediationsprojekts durch gezielte Genderarbeit mit jugendlichen Mediatoren sowie die Bestandsaufnahme bestehender Projekte und die Sensibilisierung der Kollegen/innenschaft im Rahmen einer pädagogischen Konferenz.



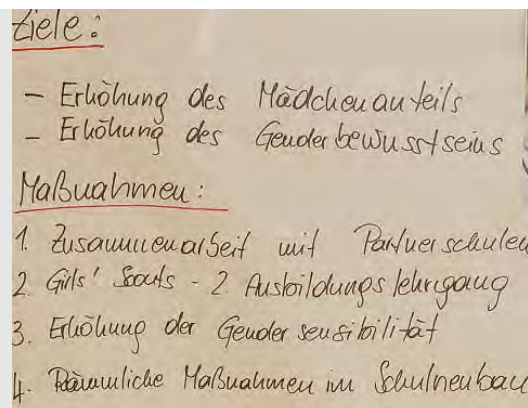
KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Claudia Egg c.egg@chello.at

GENDER-KOMPETENZ ALS QUALITÄTSMERKMAL AN HTLS

1 HTL HALLEIN, SALZBURG

Projekt „HTL Hallein – high-tech-learning – genderbewusst – kreativ“

Die Schwerpunkte des Projekts lagen in der Analyse von Bedürfnissen der Schüler/innen in Bezug auf Lernumgebungen für die gendersensible Planung beim Schulneubau und in der gendersensiblen Förderung von Schülern und Schülerinnen. Dieses Ziel sollte durch Fördermaßnahmen für den Lehrkörper erreicht werden.

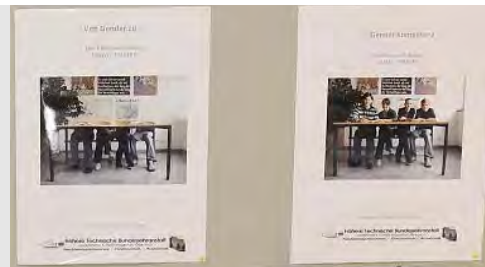


KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Irene Lindenhofer irene.lindenhofer@htl-hallein.at

2 HTL KLAGENFURT, KÄRNTEN

Projekt „Mädchen in die Technik“

Ziel ist es, mehr Mädchen für die HTL zu gewinnen, daher gibt es spezielle Veranstaltungen, die Frauen/Mädchen fördern und technische Berufsperspektiven aufzeigen. Im Finale des Projekts werden die Burschen in das Projekt einbezogen, um Gender zu leben.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Dr. Ursula Graber ursulagraber@gmx.net

3 HTL ST. PÖLTEN, NIEDERÖSTERREICH

Projekt „HTL (Hausverstand + Technisches Interesse ? = Lebensqualität !)“

Mädchen und Buben bereits in der Volksschule auf die Ausbildungsvielfalt der HTL, sowie technische Berufe aufmerksam zu machen und Schüler/innen der HTL in ihrer Berufswahl zu stärken, waren die Ziele des Projektes. Dafür besuchten einander die Schüler/innen der HTL und die Schüler/innen einer Volksschule gegenseitig und tauschten sich in Workshops ebenso aus, wie in Werkstätten und Labors.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Mag. Irene Richter irene.richter@htlstp.ac.at

4 HTL SAALFELDEN, SALZBURG

Projekt Burschen fördern – Mädchen stärken

In diesem Schuljahr wurde verstärkt auf die Bedürfnisse der Burschen geachtet, um einerseits diesen bei ihrer Identitätsfindung zu helfen und andererseits das Verhalten der Burschen von Seiten der Lehrkräfte besser verstehen und einordnen zu können. Weiters wurde im Lehrkörper das Genderbewusstsein angeregt und gefördert.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Mag. Walter Rinnerthaler, walter.rinnerthaler@gmx.net

NETZWERK PARTNERSCHULEN OÖ

1 VS1 BRAUNAU / INN, OBERÖSTERREICH

Projekt „GM-Tips VS“ – Aktionsforschungsprojekt

Implementierung von GM an der Schule, Mädchen- und Burschenarbeit, Besuche der GM- und Techniktage an der HTL, Besuch der Fortbildungskurse für Pflichtschullehrer/innen.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Elfriede Zidi, s404061@lsr.eduhi.at

2 HS RANSHOFEN, OBERÖSTERREICH

Projekt „GM-Tips HS“

Implementierung von GM an der Schule, Mädchen- und Burschenarbeit, Besuche der GM- und Techniktage an der HTL, Besuch der Fortbildungskurse für Pflichtschullehrer/innen, Vernetzung mit der VS1-Ranshofen.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Petra Silberbauer, b.wimmer@eduhi.at

3 HTL BRAUNAU / INN, OBERÖSTERREICH

Projekt „GM-Tips HTL“

Gemeinsame GM- und Techniktage mit VS1 Braunau und HS Ranshofen (Pflichtschüler/innen waren in der HTL zu Gast und arbeiteten an verschiedensten Stationen). Darüber hinaus gab es Fortbildungskurse für Pflichtschullehrer/innen aus den Bereichen Naturwissenschaften und Technik in der HTL, angeboten von HTL-Lehrer/innen.



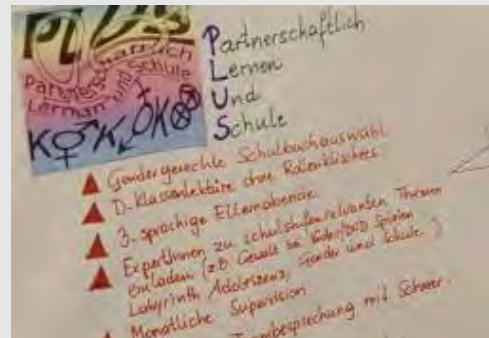
KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Mag. Eva Doblinger, eva.doblinger@gmx.at

ERFAHRUNGEN ANALYSIEREN – NEUES ANPACKEN

1 KMS JOHANN HOFFMANN-PLATZ, WIEN

Projekt „PLUS – erweitert“

Mithilfe der von GeKoS zur Verfügung gestellten Ressourcen konnten wir Rahmenbedingungen schaffen, die es uns ermöglichten, die Eltern unserer Schüler/innen für das Thema Gender – Buben- und Mädchenarbeit zu sensibilisieren.

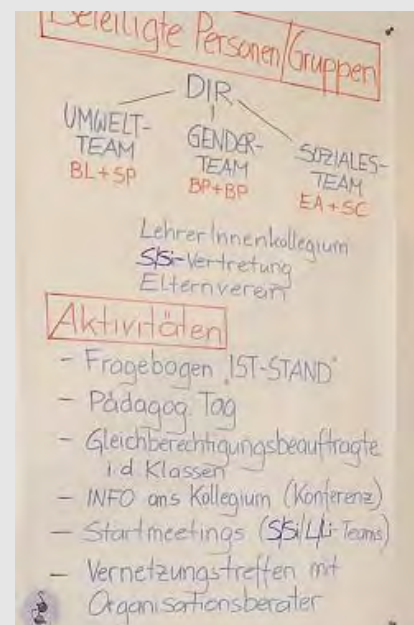


KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Simon Krems, simon@homac.at

2 AHS RAHLGASSE, WIEN

Projekt „Aufbau eines Gender/Diversity-Teams und Vernetzung mit dem Umwelt- und Sozialteam im Rahmen der Neuen Organisationsstrukturen (NOWA) am GRG 6!“

Auf Basis langjähriger Auseinandersetzung mit der Thematik Gender wurde im Rahmen des Projektes daran gegangen, durch Aufbau eines Lehrer/innen- und Schüler/innen-Teams das Vorhandene zu sichten, zu strukturieren und mit den anderen Schwerpunkten (Umwelt, Soziales) zu vernetzen. Mit Hilfe unseres Managementsystems EMAS ist unter dem Titel „nachhaltige Entwicklung“ Umwelt-, Gender- und Sozialkompetenz als wesentliche pädagogische Aufgabe festgelegt und wird mittels Maßnahmenkatalogs und Planung von Umsetzungsschritten einem Regelkreis der Qualitätssicherung unterworfen, um dadurch für Nachhaltigkeit zu sorgen.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Mag. Brigitte Pesl, pesl@ahs-rahlgasse.at

BERUFSORIENTIERUNG UND KARRIERE

1 BS EISENSTADT, BURGENLAND

Projekt „FrauenArbeit. MännerArbeit“

Unsere jungen Frauen und Männer sollen ihre Entwicklungsmöglichkeiten optimal nutzen können und nicht in unnötige Geschlechterfallen tappen. Die Schüler/innen organisierten AMS-Karriere-Workshops, Lehrer/innen-Seminare, das Gender-Round-Table-Gespräch sowie unser großes Gender-Fest. Es wurden provokante Aussagen formuliert, „Gender-Leitern“ entwickelt, Gender-Flyer und die Gender-Zeitung wo.men.TIMES erarbeitet.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Christine Heindl, christine.heindl@bs-eisenstadt.at

AHS BABENBERGERRING, WR. NEUSTADT, NIEDERÖSTERREICH

Projekt „Frauen in der Arbeitswelt“

Zur Bewusstseinsfindung der Genderproblematik wurde in den Unterrichtsfächern Informatik und „Medienpraktisches Arbeiten“ eine Aktion entwickelt. Basierend auf dieser Erfahrung wird mit einer (mädchendominierten) Schüler/innengruppe die Aussicht auf die zukünftige Arbeitssituation unter dem speziellen Aspekt der Situation der Frau erarbeitet. Rechtliche Aspekte (Arbeitnehmerschutz, Mutterschutz), Problemfälle aber auch Themen aus dem Blickwinkel der Gendermedizin sind dabei relevant.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Peter Mazohl, peter.mazohl@chello.at

2 HTBLA WIEN 10

Projekt „Gender goes Tech“

In dem Projekt wird die Implementierung eines Bewusstseinsbildungsprozesses in einer technischen Schule vorangetrieben. Lehrer/innen aus allen Fachbereichen und Abteilungen durchlaufen ein Gender-training und besuchen jeweils einen Workshop zu geschlechtergerechter Sprache und geschlechtergerechter Didaktik und fungieren in Folge als Multiplikatoren und Multiplikatorinnen.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Mag. Ulrike Alker, uli_alker@yahoo.de

ENTWICKLUNG UND VERTIEFUNG VON GENDER KOMPETENZ (GENDER- UND SOZIALKOMPETENZ)

1 AHS RAINERGASSE, WIEN

Projekt „Buben- und Mädchenstunden“

Die Buben und Mädchen einer 2. Klasse AHS wurden 6 x 2 Stunden lang von externen Trainern und Trainerinnen in geschlechtshomogenen Gruppen betreut. Dabei ging es in erster Linie um Konfliktlösung und um Erweiterung dieser Kompetenzen bei den Schülern und Schülerinnen. Darüber hinaus wurde ein Workshop für Lehrkräfte angeboten.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Susanne Gáspár, susannegaspar@gmx.at

2 VIENNA BUSINESS SCHOOL HAK / HAS MÖDLING, NIEDERÖSTERREICH

Projekt „GeKoS-Sozialkompetenz in der Vienna Business School HAK/HAS Mödling“

Im Rahmen des Genderkompetenz-Projektes 2007/2008 fanden 3 Maßnahmen statt: GeKoS-Aktionstag für die IV. Jahrgänge HAK (Workshops: Rollenspiele mit theaterpädagogischen Mitteln, männliche/weibliche Rollenbilder aus Sicht der Mädchen und Burschen, Berufswahl, Interkulturelle Kompetenz und Diversität), GeKoS-Aktionstag für die 3. Klassen HAS (männliche/weibliche Rollenbilder aus Sicht der Mädchen und Burschen und Berufswahl) sowie ein Transaktionsanalyse-Seminar für die III. und IV. Jahrgänge HAK. Begleitet wurde das Projekt durch eine Befragung zur Befindlichkeit in den teilnehmenden Klassen.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Mag. Renate Gruber, r.gruber@vbs.ac.at

**FS FÜR WIRTSCHAFTLICHE UND SOZIALBERUFE
KALVARIENBERGGASSE, WIEN**

**Projekt „Geschlechtstypischer Gewalt und
Diskriminierungen im Schulalltag wirksam
begegnen“**

Im Schuljahr 2007/08 wurde in Form eines fächerübergreifenden Unterrichtsprojektes Grundwissen über GM vermittelt, Sozialkompetenzen in Kommunikationskursen und an Kennenlernetagen gestärkt, Klassen- und Schulsprecher/innen erwarben Grundlagen des systemischen Coachings, es wurden Selbstverteidigungs- und Judokurse angeboten und nach dem Besuch eines Schilf-Seminars verfügen alle Lehrer/innen über GM Wissen. Darüber hinaus wurden Schüler/innen in Vorträgen und Work-shops für unterschiedliche Ausprägungen von Gewalt sensibilisiert und die Benennung und Reflexion aggressiven Verhaltens wurde gefördert.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Mag. Karin Artner-Herbst, artner.herbst@utanet.at

**GESCHLECHTSSPEZIFISCHE LEISTUNGSUNTERSCHIEDE,
ROLLENVERHALTEN**

1 HTL IMST, TIROL

Projekt „Korrelation Geschlecht/Leistung“

Um eventuelle geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede zu erfassen, wurden – getrennt nach Gegenstandsgruppen – Beurteilungen mehrerer Jahre ausgewertet, Lehrpersonen über Lernverhalten und schulischen Erfolg befragt und geschlechtshomogene und -heterogene Gruppenzusammensetzungen in fachtheoretischen und insbesondere fachpraktischen Unterrichtsgegenständen gebildet. Die daraus gewonnenen Erfahrungen und Beobachtungen wurden im Dialog erfasst und mit Aussagen von Schülern und Schülerinnen verglichen.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Dipl.-Ing. Anton Lendl anton.lendl@cnh.at

2 HTL WELS, OBERÖSTERREICH

Projekt „Genderanalyse und Gender-Kompetenz zum Rollenverhalten der Schülerinnen/Schüler im Chemielabor und im theoretischen Unterricht für die Abteilung Chemieingenieurwesen der HTL Wels“

Zwei Klassen wurden gestreamt, indem die Laborgruppen mit Fragebögen zum Thema Gleichbehandlung befragt und die Ergebnisse gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ausgewertet wurden. Für Mädchen und Burschen getrennt fanden Awareness-Workshops zum Thema statt. Auch Klassenlehrer/innen wurden in das Gender-Awareness-Projekt eingebunden. Die Evaluation fand in Kleingruppen statt und Best-Practice-Beispiele aus dem Labor konnten gemeinsam mit den Klassenlehrern und Klassenlehrerinnen gesammelt werden.



KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Mag. Margit Brückner margit.brueckner@lwest.at

MUT! - MÄDCHEN UND TECHNIK

mut! - Mädchen und Technik unterstützt Pädagoginnen und Pädagogen bei der Umsetzung geschlechtssensibler Berufsorientierung mit Fokus auf Mädchen und Technik. Neun mut!-Regionalstellen in ganz Österreich bieten Fortbildungen und Workshops, begleiten Pilotprojekte, vernetzen Interessierte und kompetente Ansprechpersonen und arbeiten gemeinsam mit den Frauenreferaten der Länder an der Verankerung geschlechtssensibler Berufsorientierung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden.



KONTAKT: Mag. Ruth Mayr (Projektleiterin) www.mut.co.at

FIT – FRAUEN IN DIE TECHNIK

FIT ist ein Projekt zur Studieninformation und Berufsorientierung von Schülerinnen ab der 10. Schulstufe (AHS und BHS). 17- bis 19-jährige Schülerinnen können jeweils vor den Semesterferien an Informations- und Schnuppertagen zu technisch-naturwissenschaftlichen Studienrichtungen teilnehmen, die an sechs Standorten in Zusammenarbeit mit Universitäten, Fachhochschulen, Kollegs und Mädchenberatungsstellen in ganz Österreich angeboten werden.

KONTAKT: Mag. Helga Gritzner (Projektleitung Wien; Teile NÖ und Bgld) fitwien.gritzner@sprungbrett.or.at, <http://www.bmukk.gv.at/fit>

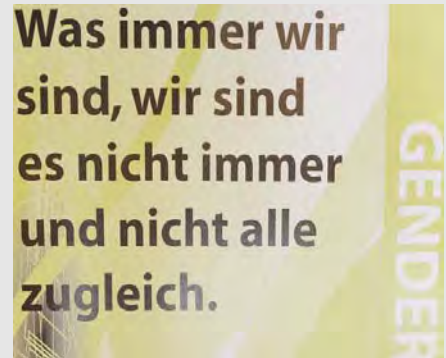


IMST GENDER NETZWERK

IMST ist ein vom BMUKK in Kooperation mit Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Schulen getragenes Projekt, mit dem der Unterricht in Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik und verwandten Fächern verbessert wird.

Das IMST Gender Netzwerk setzt inhaltliche Impulse, die der Sensibilisierung von Lehrkräften, Mitarbeiter/innen und weiteren Verantwortlichen im Bildungssystem dienen. Ziel ist es, die stereotypen (und sich hartnäckig haltenden) Rollenbilder aufzuweichen und Gender Mainstreaming und Geschlechterbewusstsein auf allen Ebenen des Projekts zu verankern.

KONTAKT: Mag. Burgi Wallner burgi.wallner@uni.klu.ac.at, gendemnetzwerk@uni-klu.ac.at, <http://imst.uni-klu.ac.at/gender>



POLIS – POLITIK LERNEN IN DER SCHULE

Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule ist die zentrale pädagogische Serviceeinrichtung für Schulen im Bereich Politische Bildung. Das Zentrum stellte seine breite Angebotspalette im Bereich der Politischen Bildung, mit einem Schwerpunkt auf Gender Mainstreaming, vor, stand für Beratung zur Umsetzung von Projekten zur Politischen Bildung zur Verfügung und bot eine große Anzahl von kostenlosen Materialien für Lehrkräfte an.

KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Mag. Dr. Patricia Hladschik, service@politik-lernen.at, www.politik-lernen.at, www.aktionstage.politische-bildung.at



EU & IT-SCHULPROJEKTE – DER ASPEKT GENDER

Die Virtuelle Schule Austria (BMUKK, Abt. V/3) wurde als Drehscheibe zwischen Österreich und dem Europäischen Schulnetz (EUN) eingerichtet, um IT-Projekte für den Schulbereich zu entwickeln, durchzuführen und die Ergebnisse in das nationale Bildungswesen zu integrieren. Diese Projekte beschäftigen sich unter anderem mit Metadaten, E-Content, Lernobjekten und IT-Lernszenarien sowie mit innovativen Unterrichtstechnologien.

Auf unserem Stand wurden diese interdisziplinären Schulprojekte vorgestellt, wobei der integrative Aspekt der Genderfrage anhand dieser konkreten EU-geförderten Projekte vermittelt wurde.

Die Virtuelle Schule ist bestrebt bei der Zielsetzung und Durchführung der Projekte dem Aspekt Gender besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

KONTAKT PROJEKTKOORDINATOR/IN: Elisabeth Zistler elisabeth.zistler@bmukk.gv.at, Teresa Pointner teresa.pointner@schule.at, www.virtuelleschule.at



GENDER + BILDUNG IM BMUKK

Die Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen und Gender Mainstreaming präsentierte geschlechterreflektierte Materialien des BMUKK und informierte über aktuelle Projekte.

WEBPORTAL GENDER + BILDUNG www.gender.schule.at

Das seit 2007 bestehende Webportal Gender + Bildung bietet zahlreiche gebündelte Informationen über einschlägige Projekte, Materialien, Veranstaltungshinweise u.v.m.

GENDERTAGE 2008: MIGRATION UND GENDER www.gender.schule.at > Materialien

Präsentiert wurden aktuelle Materialien der gemeinsamen Initiative des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) in Kooperation mit dem Bundeskanzleramt (BKA – Frauen) und dem Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz (BMSK) anlässlich des europäischen Jahres des interkulturellen Dialogs zum Thema Migration und Gender.

KONTAKT: Mag. Evelin Langenecker, evelin.langenecker@bmukk.gv.at,
www.bmukk.gv.at/gleichstellung-schule



BÜCHERTISCH PÄDAGOGISCHER BUCHVERSAND

Am Büchertisch des Pädagogischen Buchversands konnten Publikationen der Vortragenden sowie themenspezifische Literatur erworben werden.

KONTAKT: Pädagogischer Buchversand, info@pbv.at



3 Workshops



Am ersten Veranstaltungstag wurden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in sieben Workshops themenspezifische Inputs und Hintergrundinformationen geboten. Die Gelegenheit zur Diskussion wurde ebenso genützt wie der Austausch konkreter Anregungen für die Umsetzung am Schulstandort.

ÜBERSICHT ÜBER DAS WORKSHOPANGEBOTS AM 2.12.2008, 14.30 – 18.00 UHR

- WS 1:** Gender-Kompetenz - Gender Mainstreaming und Schulentwicklung: Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven
- WS 2:** GM in Schulaufsicht und -verwaltung
- WS 3:** Doppelt ausgegrenzt? Bildungsverlierer? Mädchen und Burschen mit Migrationshintergrund in der Schule.
- WS 4:** Halts Maul oder ... Gewalt in Schulen
- WS 5:** Berufsorientierung für Burschen. Österreichweiter Boys' Day 2008. Erfahrungen, Perspektiven
- WS 6:** Dramapädagogik – Soziales Lernen als Abenteuer
- WS 7:** Individualisierung braucht Gender-Kompetenz

3.1 Gender-Kompetenz – Gender Mainstreaming und Schulentwicklung: Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven

Brigitte Pesl & Marlies Ettl

Im Workshop 1 wurde den Fragen nachgegangen, was

- Gender-Kompetenz im Schulkontext bedeutet, inwiefern
- Gender Mainstreaming ein Schulentwicklungskonzept ist und
- welchen Nutzen Gender Mainstreaming für die Schule bringt bzw. mit welchen Widerständen zu rechnen ist.

Zu Beginn des Workshops stand die Auseinandersetzung mit den wichtigsten Begrifflichkeiten zu Gender Mainstreaming. Dabei wurden bereits Verknüpfungen zu den beiden Beispielen GRG Rahlgasse, Wien 6, und Hertha Firnberg Schulen, Wien 21, hergestellt. Beide Schulen sind Gender Kompetenz Schulen und haben im Schuljahr 07/08 ein Aktionsforschungsprojekt durchgeführt (Info siehe Kapitel 2 Marktstände: Genderaktivitäten an Schulen ab Seite 79).

Genderwissen ist vor allem in den Hertha Firnberg Schulen der zentrale Ausgangspunkt gewesen, um Gender Mainstreaming im Rahmen von Schulentwicklung zu implementieren. Daher erschien es uns wichtig, das Wissen an den Beginn des Workshops zu stellen und damit eine gleiche Verständnisebene für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer herzustellen.

Doing / Undoing Gender / Doing Gender in a different way, Gender-Kompetenz, Gleichheit-Differenz-Dekonstruktion, Frauenbewegung, Hegemoniale Männlichkeit, Gender Mainstreaming, Reflexive Koedukation waren die Begriffe, die kurz erklärt wurden.

Das Vorhandensein verschiedener Denkansätze bezüglich Gleichheit oder Differenz zwischen Geschlechtern als möglichem Stolperstein im Umsetzungsprozess von Gender Mainstreaming im Rahmen von Schulentwicklung wurde am Beispiel GRG Rahlgasse verdeutlicht.

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die sich zu Beginn kurz mit Namen und ihrer Funktion in der Schule vorgestellt hatten und ihre Rolle und Erfahrung in der Schulentwicklung genannt hatten, kamen aus unterschiedlichen Schultypen. Von Volksschuldirektorinnen bis zu Verantwortlichen in der Ausbildung reichte das Spektrum der Anwesenden und auch die Aufgabenfelder waren entsprechend vielfältig.

Bei der Bearbeitung der abschließenden Fragen, welche Maßnahmen in Hinblick auf Gender Mainstreaming und Schulentwicklung im jeweiligen Bereich möglich sind und was dafür nötig sei, wurde Folgendes genannt:

- ❑ Es gibt großes Interesse Erfahrungen, die in der Umsetzung von GM als Schulentwicklungsprozess gemacht wurden, auszutauschen.
- ❑ Da die Ausgangslage bzw. Umsetzungsmöglichkeiten an den verschiedenen Schulstandorten sehr unterschiedlich sind, bedarf es zur nachhaltigen Implementierung von GM professioneller Unterstützung, etwa in Form von Coaches.
- ❑ „Empfehlungsrichtlinien“ bzw. eine „Checkliste“ für den Start wären nützlich.
- ❑ Eine „Wissensdatenbank“ mit grundlegender Literatur sollte den Schulen zur Verfügung gestellt werden.
- ❑ Wichtig sind beim Umsetzungsprozess Systematik, Struktur, Ressourcen!
- ❑ 10 Jahre Pilotversuche sind genug! Es gilt bereits Bewährtes zu kommunizieren und verpflichtend zu implementieren. Professionelle Unterstützung muss dazu gewährleistet sein.

Die voraussichtliche Einstellung von Fördermitteln für Schulen, die schon lange im Schulentwicklungsprozess gute Arbeit geleistet haben, hinterließ auch Enttäuschung.

Die Hoffnung, dass dennoch ein begonnener Prozess erfolgreich weitergeführt werden kann, wurde in dem **MOTTO** „**STETER TROPFEN HÖHLT DEN STEIN**“ zusammengefasst.

Zur Person

Mag. Brigitte Pesl
pesl@ahs-rahlgasse.at

- seit 1993 Lehrerin am Gymnasium Rahlgasse, Wien 6
- Mitarbeit in der Schulentwicklung, im Umweltmanagement und am Genderschwerpunkt in der Rahlgasse



Zur Person

Mag. Marlies Ettl
marlies.ettl@chello.at

- seit 20 Jahre Lehrerin an den Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus, Wassermann-gasse, Wien 21
- Mitarbeit in der Schulentwicklung, Mitglied des Leitungsteams (Verantwortung für HLW und den Ausbildungsschwerpunkt „Internationale Kommunikation in der Wirtschaft“), Leitung des Genderprojekts seit 2001



3.2 Gender Mainstreaming in Schulaufsicht und -verwaltung

Karin Eckerstorfer

Im Rahmen des Workshops sollte den Teilnehmerinnen eine Auseinandersetzung

- mit dem Grundverständnis von Gender Mainstreaming (GM) für Führungskräfte in den Arbeitsgruppen der Landesschulräte / des Stadtschulrates und
- mit konkreten Maßnahmen zur Förderung von GM an den Schulen durch die Schulaufsicht

ermöglicht werden.

Nach einem kurzen Input zur Implementierung von GM in der Verwaltung und Schulaufsicht waren sich die Teilnehmerinnen darüber einig, dass der begonnene Prozess (Implementierung, Sensibilisierung und externe Unterstützung) fortgesetzt werden muss. Die bisherigen Erfahrungen in den einzelnen Behörden wurden beleuchtet, aber auch Stolpersteine und Schwierigkeiten angesprochen.

Die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen (Ministerium, Schulaufsicht, Lehrkräfte, Nicht-Lehrkräfte) führte dann sehr schnell zur Frage: „Welche Unterstützung kann die Schulverwaltung den Schulen geben?“

Zunächst wurden **VORAUSSETZUNGEN ZUR OPTIMIERUNG** des Vorhabens geortet:

- Gender Mainstreaming muss in allen Leitungsgremien Thema sein
- Jährliche verpflichtende Schulungen für Führungskräfte
- Externe Unterstützung der Führungskräfte durch das BMUKK
- Gender Mainstreaming ist Thema bei Leiter/innenbestellung
- Evaluierung der getroffenen Maßnahmen

Auf die **SCHULSITUATION BEZOGEN** wurden folgende Überlegungen und Anregungen vorgebracht:

- „Gender-Beauftragte“ an allen Schulen einrichten
- Gender Mainstreaming ist Thema bei Stellenbesetzungen
- Geschlechtergerechte Sprache wird selbstverständlich
- Sicherung der Informationsweitergabe durch einen Stufenplan durch alle Ebenen
- Gender Mainstreaming in Q-IBB integriert
- Evaluierung der gesetzten Maßnahmen auf Schulebene

- ❑ Austausch mit Erfahrungen anderer Einrichtungen (z.B. AMS)
- ❑ Wertschätzende Unterstützung für Projekte der Schulen
- ❑ GeKoS (Gender Kompetenz Schulen) auch auf Landesebene einrichten

Aus der Fülle von Beiträgen haben wir dann gemeinsam einen Top 5-Zukunftskatalog erstellt.

WAS WÜNSCHEN WIR UNS?

- Gender Mainstreaming muss bei allen Strukturveränderungen (z.B.: Reform der Verwaltung, Pädagogische Hochschulen, ...) berücksichtigt werden.
- Es muss GM-Schulungen auf allen Ebenen geben, von der Verwaltung, über die Schule bis zu den Schüler/innen.
- An jeder Schule gibt es eine/n Gender-Beauftragte/n mit entsprechendem Auftrag und Einrechnung in die Lehrverpflichtung.
- Die Schulaufsicht initiiert, unterstützt, fördert und macht Projekte der Schulen sichtbar.
- Auf allen Ebenen werden gesetzte Maßnahmen regelmäßig evaluiert.

Zur Person

LSI HR Mag. Karin Eckerstorfer

Karin.Eckerstorfer@lsr-ooe.gv.at



- Studium der Anglistik/Amerikanistik und Leibeserziehung an der Universität Salzburg. Unterrichtstätigkeit am BRG Traun und der Päd. Akademie der Diözese Linz.
- Seit 1986 Fachinspektorin für „Bewegung und Sport“ im LSR f. OÖ, seit 2000 Landesschulinspektorin für AHS und BAKIP in OÖ. Seit 2003 Landesschulinspektorin für BAKIP und Österreichische Inspektorin der Europäischen Schulen.
- Gender-Beauftragte des LSR f. OÖ seit 2004

Anhang

Aktionsplan 2003-06

- Ziel: geschlechterbezogene Sichtweise auf allen Ebenen
- Förderung der Chancengleichheit
- Auftrag an die Präsidenten der LSR/SSR: Einrichtung einer AG
- Rahmenbedingungen zur Umsetzung zu schaffen

2

Eckerstorfer

Seit 2003

- Top-down BMUKK - LSR
- In Österreich 12 Veranstaltungen unter dem Titel „Schulqualität und GM“
- 8 Workshops für Führungskräfte zur Implementierung im LSR
- 2 Gendertage
- 9 Gender-Beauftragte in Bundesländern

3

Eckerstorfer

Ziele

- Fortsetzung der Sensibilisierung auf Ebene der LSR/SSR
- Schaffung eines Unterstützungssystems – Verankerung des GM Strategie durch regionale AG
- Verbindliche Aktionspläne
- Vernetzung zwischen regionalen Bildungseinrichtungen
- Durchführung regionaler Veranstaltungen zu GM

4

Eckerstorfer

Was bisher geschah:

- Einrichtung der AG LSR/SSR
- Lehrplanentwicklung
- Viele Aktivitäten zu GM an Schulen
- Unterschiedliche Zugänge
- QIBB an BBS
- Angebote in Fortbildung an PH
- Regierungsprogramm NEU

5

Eckerstorfer

Stolpersteine

- Positionierung des Themas im LSR/SSR und Subinstitutionen
- Überzeugungsarbeit
- Fehlende Ressourcen (Zeit, Mittel,...)
- Zusammensetzung der AG

6

Eckerstorfer

Visionen:

- GM wird Bestandteil im Regelwerk der Institution: Leitbild, Richtlinien, Aufgabenbeschreibungen
- Umgang der Gender-Perspektive wird selbstverständlich
- Nutzen von GM ist erkennbar
- GM-Schulungen
- GM-Verantwortliche an Schulen

7

Eckerstorfer

3.3 Doppelt ausgegrenzt? Bildungsverlierer? Mädchen und Burschen mit Migrationshintergrund in der Schule.

Maria Berghammer & Doris Pichler

Die schulische Situation der Migrantinnen und Migranten ist vor allem in den Ballungszentren eine schwierige. Die kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer stellt Lehrer und Lehrerinnen Tag für Tag vor Herausforderungen. Die Konfrontation und der Umgang mit dem „Anderen“, dem „Fremden“ bedarf einer reflektierten pädagogischen Haltung.

Themen dieses Workshops waren Eindrücke aus dem Schulalltag, die Auseinandersetzung mit der eigenen Einstellung und Anregungen für die Unterrichtspraxis.

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern war es ein großes Anliegen Eindrücke und Erlebnisse aus dem jeweiligen Schulalltag zu schildern und zu diskutieren.

Diskussionsschwerpunkt: Sprache

Von den 1,202.033 Schülern und Schülerinnen, die im Schuljahr 2007/08 Österreichs Schulen besuchen, verwenden 191.625 (16,2%) *nicht Deutsch als Umgangssprache*. Betrachten wir die regionalen Verteilungsunterschiede ergibt sich in den Klassenzimmern folgendes Bild: In den Volksschulen in Wien beträgt der Anteil der Schüler und Schülerinnen mit nichtdeutscher Muttersprache 49,3%, in Vorarlberg 23,3%, in allen anderen Bundesländern beträgt der Anteil zwischen 19% (Salzburg) und 10,7% (Kärnten). In den Hauptschulen stellt sich die Situation noch zugespitzter dar: 59,1% beträgt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache in Wien, 22% in Vorarlberg, in den übrigen Bundesländern zwischen 18,2% (Salzburg) und 9,7% (Kärnten).¹⁵

Diese Tatsachen finden aber kaum Berücksichtigung in den Schulbüchern, dort werden Migrantinnen und Migranten marginalisiert. Sie finden sich nicht wieder, denn es werden vor allem eurozentristische Werte transportiert. Die Abbildungen von Personen entsprechen dem westeuropäischen Ideal. Hat die abgebildete Person einen Namen, dann einen aus der momentanen westeuropäischen Namensmode stammend.

¹⁵ Ein genauer Überblick über die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache befindet sich im Anhang. Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik. Erstellt am: 17.11.2008.

Das wahrgenommene Anders-Sein, das Fremd-Sein, wird als Differenz zum gesellschaftlichen Mainstream gesetzt. Diese Differenz wird oft unter Verwendung von Stereotypen – Aussehen, Bekleidung, Sprache, Religion usw. betreffend – konstruiert, um Unterschiede herzustellen.

Wenige Kommunikationsmöglichkeiten mit Kindern, deren Muttersprache Deutsch ist, führen zu einem so genannten wilden Spracherwerb, in dem sich rudimentäre Sprachkenntnisse verfestigen – geringer Wortschatz, schlechte Aussprache, einfache Satzbildung, schwache Lesekompetenz. Deutsch wird nur im Unterricht gehört und selten aktiv gesprochen. Deutsch bleibt FREMDsprache. Dazu kommt, dass die Sprachkompetenz in der eigenen MUTTERSprache ebenfalls nicht gefestigt ist. Sprachliche Heimatlosigkeit blockiert schulisches Fortkommen.

Der Sprache nicht mächtig sein, im Sinne von ausgeschlossen sein, führt oft zu einer Ohnmacht. Die fehlende Sprachkompetenz ist ein wesentlicher Faktor, wenn nicht ein Hauptkriterium, das das Fortkommen blockiert und in schlechten schulischen Leistungen gipfelt. Diese Schüler und Schülerinnen sind nicht nur Bildungsverlierer/innen, sie haben auch kaum eine Chance auf eine gute Berufsausbildung.

Diskussionsschwerpunkt: Geschlechterstereotype

Gerade in der Phase der Pubertät trägt das Orientieren an Normen, Werten und vorgelebten Rollenverhalten außerhalb wie innerhalb der Schule zur Identitätsfindung als Bursche und als Mädchen mit bei. Durch das Übernehmen der Geschlechterrollen, beeinflusst von Herkunft, sozialer Schicht und Religion werden Vorstellungen von angenommener Männlichkeit und Weiblichkeit performativ erzeugt. Um dazuzugehören, versuchen gerade Migrantinnen und Migranten die Rollen überzuerfüllen – Macho und Weibchen.

Welche pädagogischen Grundvoraussetzungen braucht es nun in Schulen bzw. Klassen mit Vielfalt?

AUFGABE DER SCHULE IST ES EINEN INTERKULTURELLEN RAUM ZU BIETEN, der es erlaubt, die jeweils unterschiedlichen Standpunkte und Werte zu reflektieren und Möglichkeiten im Sinne der Perspektivenerweiterung zu zeigen. Die Praxis der Individualisierung und Differenzierung ist in heterogenen Klassenverbänden schon lange Tradition. Sie gehört zum Standard und ist bereits ein selbstverständlicher Faktor beim Organisieren, Planen und Gestalten von Unterricht. Unterricht auf der Basis von Wertschätzung, Anerkennung, und Toleranz, um aus dem Ihr- ein Wir-Gefühl entstehen zu lassen. Verständnis erzeugen für ein „Wir sind gleich UND unterschiedlich zugleich.“

Der **BERUFSORIENTIERUNG** kommt eine wesentliche Bedeutung zu, da das nötige Wissen über Weiterbildungsmöglichkeiten bei den Eltern fehlt. In Schulen mit hohem Migrationshintergrund ist es noch einmal schwieriger Schüler und Schülerinnen zu einem nicht-traditionellen Beruf zu ermutigen. Auch fehlen die Vorbilder. Informationen an die Eltern heranzutragen / Aufklärungsarbeit zu leisten wäre wichtig, doch zu einem beratenden Gespräch kommen nur ganz wenige Eltern. Viele Eltern haben keine Vorstellung vom österreichischen Bildungssystem, von den

unterschiedlichen Schultypen und den Anforderungsprofilen. Durch Informationen, die im eigenen Bekannten- und Verwandtenkreis weitergegeben werden, kommt es zu einer Entscheidung. Oft werden private weiterführende Schulen mit zum Teil hohem Schulgeld gewählt und zwar, weil die Noten nicht für die Aufnahme in eine öffentliche weiterführende mittlere bzw. höhere Schule reichen. Das Ausbildungssystem Lehrberuf wird nicht in Betracht gezogen, weil damit Arbeit / Hilfsarbeit – eine Beschäftigung ohne Ausbildung assoziiert wird. Dem Vorschlag, einen nicht-traditionellen Beruf / eine nicht geschlechterkonforme Schule zu wählen, wird hier mit noch mehr Unsicherheit begegnet. Den Berufsinformationen der Schule wird oft mit Skepsis begegnet. Die Berufsorientierung bzw. die Beratung gestaltet sich in dieser Situation äußerst schwierig. Geschlechtssensible Berufsorientierung bedeutet hier noch einmal mehr eine Erweiterung der Möglichkeiten und eine Erhöhung der Chancen. Hilfe zur Selbsthilfe durch Stärkung des Selbstwertgefühls.

AUSZUG AUS EINER UMFRAGE UNTER DEN SCHULABGÄNGERN UND SCHULABGÄNGERINNEN DER VIERTEN KLASSEN EINER KMS IM ZWÖLFTEN BEZIRK MIT EINEM MIGRATIONSANTEIL VON CA. 80%:

Auf die Frage: **WER/WAS HALF DIR BEI DEINER BERUFS- UND SCHULLAUFBAHNENTSCHEIDUNG?** kam es zu folgenden Ergebnissen:

Einen hohen Anteil am Entscheidungsfindungsprozess hat die Mutter. Sie ist häufig Beraterin, und zwar für Burschen und Mädchen fast gleichermaßen, was in Familien, wo die Mutter wenig an Bildung erworben hat, problematisch ist.

- Was rät sie?
- Was rät sie ihrem Sohn?
- Was ihrer Tochter?
- Wie weit gibt sie traditionelles Denken, in Bezug auf die Zukunftsplanung ihres Sohnes / ihrer Tochter, weiter?
- Welche Maßstäbe, welche Ratschläge geben Mütter, die mit dem österreichischen Schul- und Ausbildungssystem nicht vertraut sind, ihren Söhnen und ihren Töchtern?

Die Meinung und der Rat der Familie trägt allgemein viel zur Entscheidungsfindung bei, wodurch auch die Erwartungshaltung der Eltern weitergegeben wird. Daher müssen Wege gefunden werden die Eltern zu erreichen, denn nur gut informierte Eltern können in dem Entscheidungsprozess den Jugendlichen eine Hilfe und Informationsquelle sein.

Vor allem in Hinblick auf die Zukunft der Mädchen und hier speziell der Mädchen mit einem traditionellen, patriarchalen Familienhintergrund sind Maßnahmen zu überlegen, wie vor allem Mütter konstruktiv in den Entscheidungsprozess eingebunden werden können.

Wie bringe ich Mütter in die Schule? Wie gewinne ich ihr Vertrauen?

Fazit

Lehrerinnen und Lehrer, die in Klassen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache unterrichten, brauchen dringend *systemimmanente* Unterstützung, um ihrem Bildungsauftrag auch nur halbwegs gerecht werden zu können. Wie diese Unterstützung ausschauen könnte, haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops formuliert:

Ein Hauptanliegen betrifft die **SPRACHKENNTNISSE**. Einerseits braucht es eine fundierte Alphabetisierung und auch einen weiterführenden Unterricht in der jeweiligen Muttersprache der Schülerinnen und Schüler, andererseits bedarf es eines massiven Ausbaues der Deutschkurse. Weiters ist es notwendig, den Deutschlehrplan zu adaptieren und die sprachlichen Anforderungen nicht unnötig hoch anzusetzen. 15 ist die wünschenswerte Teilungsziffer für den Deutschunterricht. Türkisch und Serbisch bzw. Kroatisch gehören als zweite lebende Fremdsprache anerkannt (Maturafach).

Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft das **MITEINANDER IN DER KLASSE**: Eine geringere Teilungsziffer, Teamteaching in allen Gegenständen, persönlichkeitsbildender Unterricht in allen Schulstufen, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter von Montag bis Freitag an jeder Schule werden von den Lehrerinnen und Lehrern gefordert. Wünschenswert sind mehr Lehrer und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund im Schuldienst. Dringend erforderlich ist die gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen mit Nachmittagsbetreuung, die *nicht von Lehrerinnen und Lehrern* durchgeführt wird.

Schule ist ein säkularer Raum, die Menschenrechte sind das Fundament, auf dem unsere Gesellschaft basiert. Schule muss daher den Kindern – vor allem auch den Mädchen – mit Migrationshintergrund Türen (= Lebensperspektiven) öffnen, die für sie erstrebenswert sind und in realistischer Reichweite liegen.

Literaturverzeichnis

- BECKER-SCHMIDT, Regina (2007): „Class“, „gender“, „ethnicity“, „race“: Logiken der Differenzsetzung, Verschränkungen von Ungleichheitslagen und gesellschaftlichen Strukturierungen. In Cornelia KLINGER / Gudrun KNAAP/ Birgit SAUER (Hrsg.), *Achsen der Ungleichheit* (Bd. 36, S. 19-41). Frankfurt/New York: Campus
- FRASER, Nancy (2001): Von der Umverteilung zur Anerkennung? Dilemmata der Gerechtigkeit in „postsozialistischer“ Zeit. In dies., *Die halbierte Gerechtigkeit*. S. 23-66). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- KLINGER, Cornelia / KNAPP, Gudrun (2007): Achsen der Ungleichheit Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmung von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In Cornelia KLINGER / Gudrun KNAAP/ Birgit SAUER (Hrsg.), *Achsen der Ungleichheit* (Bd. 36, S. 19-41). Frankfurt/New York: Campus

Zur Person

Mag. Maria Berghammer
mariaberghammer@utanet.at



- Lehramt für Geschichte und Sozialkunde, Englisch und Informatik sowie Studium der Geschichte und Kulturwissenschaften. Tätigkeit in der Kooperativen Informatikmittelschule in Wien 12.
- Erwachsenenbildnerin
- Expertin im Expert/innenpool für Genderarbeit des BMUKK www.gender.schule.at, Ansprechpartnerin für Genderfragen, Gutachterin für Genderkompetenzschulprojekte
- Referentin für Gender und Didaktik im Rahmen von bundesweiten und interdisziplinären Lehrer/innenfortbildungen Gender und Schule, IT-Aneignung in der Sekundarstufe (IMST-Projekt)
- Themenschwerpunkte: Gender und Migration, Auswirkungen von Weiblichkeitskonstrukten auf den Alltag, Geschichte der Mentalitäten

Zur Person

Dipl.-Päd. Doris Pichler
pichlerdo@aon.at



- Lehramtsprüfung für Deutsch, Bewegungserziehung, Bildnerische Erziehung und Informatik. Lehrtätigkeit in KMS, Wien 12.
- Schülerberaterin – Koordinatorin für Berufsorientierung – Ansprechpartnerin für Genderfragen – aktive Mädchenarbeit, pädagogisch geschlechtssensibles Konzept
- Expertin im Expert/innenpool für Genderarbeit des BMUKK www.gender.schule.at, Ansprechpartnerin für Genderfragen, Gutachterin für Genderkompetenzschulprojekte
- Referentin für Gender und Didaktik im Rahmen von bundesweiten und interdisziplinären Lehrer/innenfortbildungen Gender und Schule, IT-Aneignung in der Sekundarstufe (IMST-Projekt)
- Themenschwerpunkte: Gender und Migration

Anhang

Tabelle 1 Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2007/08

Schultyp	Öster- reich	Burgen- land	Kärn- ten	Nieder- öster- reich	Ober- öster- reich	Salz- burg	Steier- mark	Tirol	Vorarl- berg	Wien
	Schülerinnen und Schüler in Österreich insgesamt									
Schultypen insgesamt	1.202.033	36.272	82.288	218.443	221.578	83.623	166.842	107.511	58.703	226.773
	darunter Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache									
	191.625	3.815	6.825	21.410	26.955	11.501	13.633	10.310	9.691	87.485
	Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache in Prozent									
Schultypen zusammen ²⁾	16,2	10,6	8,4	10,0	12,4	13,9	8,3	9,8	16,6	39,5
Volksschulen	21,3	12,5	10,7	12,9	17,7	19,0	12,1	14,6	23,3	49,3
Hauptschulen	19,6	12,7	9,7	12,3	16,5	18,2	9,6	12,2	22,0	59,1
Sonderschulen	27,2	9,2	10,3	18,5	23,3	23,3	11,1	20,6	34,8	49,0
Polytechnische Schulen	20,6	10,6	12,6	13,1	18,0	19,4	9,3	10,5	21,0	57,7
Allgemein bildende höhere Schulen	12,5	9,8	7,8	5,4	7,2	8,3	7,4	5,7	7,0	26,4
darunter AHS- Unterstufe	13,3	9,2	8,5	5,7	8,5	9,7	7,9	5,3	7,6	27,3
Sonst. allg. bild. (Statut)Schulen ¹⁾	25,5	1,1	-	1,3	1,5	14,2	3,1	0,2	-	53,8
Berufsschulen	8,1	6,1	2,6	3,9	4,0	7,3	2,2	2,9	3,5	29,3
Berufsbildende mittlere Schulen	16,1	11,5	8,4	11,4	12,3	13,1	10,1	7,8	19,2	46,3
Sonstige ber.bild. (Statut)Schulen	12,4	0,5	9,9	10,9	4,4	13,4	4,4	2,9	2,5	24,1
Berufsbildende höhere Schulen	10,5	7,8	7,5	7,4	6,4	8,4	5,8	6,4	8,7	27,6

Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik erstellt am. 17.11.2008

3.4 Halts Maul oder ... Gewalt in Schulen

Karl-Heinz Stark & Martin Oberthanner

LEITFRAGEN FÜR DEN WORKSHOP:

- Buben sind viel häufiger körperlich gewalttätig als Mädchen – warum?
- Welche Sozialisationsbedingungen haben Buben und welchen Zusammenhang gibt es mit Abwertung und Gewalt?
- Wie können wir als Pädagogen und Pädagoginnen Buben stärken und herausfordern?
- Welche Rahmenbedingungen benötigt Gewaltprävention an Schulen?

Die Teilnehmenden des Workshops kamen aus verschiedenen Schultypen und Regionen Österreichs. Schon im Eingangsstatement der Teilnehmer und Teilnehmerinnen wurden viele Gewalt- und Mobbing-Situationen geschildert. Dabei ist sichtbar geworden, dass Gewalt, Mobbing und Ausgrenzung von einzelnen Schülern und Schülerinnen in unseren Schulen alltäglich sind.

In einer Mischung aus theoretischen Inputs, Diskussion und Reflexion konkreter Fallbeispiele sind wir folgenden Aspekten von Gewalt an Schulen nachgegangen:

KLÄRUNG DER BEGRIFFE: Desto weiter der Begriff Gewalt gefasst wird, desto schwieriger wird die Gewaltdeeskalation. Darum lohnt es, sich über folgende Begriffsinhalte auszutauschen und im Institutionskontext eine gemeinsame Sprachregelung zu finden: Gewalt, Abwertung, Aggression, Mobbing, Ausgrenzung....

GEWALTDYNAMIK: Gewalt ist zusammenfassend eine Kompensation von Hilflosigkeit, Angst und Ohnmacht. Der Zuschlagende will diese Gefühle nicht mehr haben, also schiebt er sie dem Opfer zu, das ist dann hilflos, ängstlich oder ohnmächtig. Zudem macht der Zuschlagende mit seiner Tat deutlich: Ich bin ein richtiger Kerl. Nicht nur die unmittelbaren Opfer sind davon betroffen, sondern das ganze System. Gewalt wirkt.

GEWALT UND MOBBING – EIN GRUPPENPHÄNOMEN: Mobbing umfasst eine breite Anzahl von Grenzverletzungen, von körperlicher Gewalt bis hin zum „stillen Ausschließen“ aus der Gruppe und meint eine über einen längeren Zeitraum als systematische und wiederholte Misshandlung von (meist) Schwächeren bzw. am Rand stehenden Schülern und Schülerinnen. Mobbing zeigt sich auch in der Klassendynamik: Herrscht viel Angst und Abwertung, ist Spaß auf Kosten einzelner alltäglich, sind die „Reihen allzu geschlossen“, dann liegt aus unserer Erfahrung der Verdacht auf eine Mobbing-Dynamik nahe.

SOZIALISATIONSBEDINGUNGEN VON BUBEN / BURSCHEN: Buben wachsen in einer sozialen Welt auf, in der sich vor allem Frauen um sie kümmern. Sie kommen im Alltag kaum mit konkreten Männern in Kontakt. Dies führt dazu, dass ihre männliche Identifikation sich mehr über Bilder

(Leitbilder) als über konkrete erlebbare Männer vollzieht. In diesen Männlichkeitsbildern sind jedoch Schwächen und Gefühle wie Angst oder Trauer nicht enthalten – sie glauben, dass Männer und Gefühle nicht zusammengehören.

WAS HAT DAS MIT GEWALT ZU TUN? Buben fühlen sich im Alltag aber oft ohnmächtig. Die unangenehmen und als „unmännlich“ definierten Gefühle müssen abgewehrt werden. Zum einen bewerkstelligen sie dies über die „coole Maske“, d.h. sie zeigen nichts von dem, was sie bewegt. Zum anderen versuchen sie ihre Ohnmacht und Verletzlichkeit mit Abwertung und Gewalt weg zu machen.

LÖSUNGEN? Deeskalation von Gewaltsituationen: Gewalt- und Mobbingdeeskalation sowie Gewaltprävention benötigen einen breiteren und systemischen Zugang. Nicht nur die Täter und Opfer benötigen klare und stützende Interventionen, auch das Umfeld (Klasse, Lehrer/innen, Schulleitung und Eltern) brauchen Angebote. Eine klare und transparente Haltung gegen Abwertung, Mobbing und Gewalt, die von allen Lehrern und Lehrerinnen mitgetragen wird, ist der wichtigste Baustein einer Gewaltprävention.

BUBENARBEIT AN SCHULEN? Buben suchen konkrete Männer, mit denen sie in Kontakt treten und sich reiben können. Dies ist eine große Herausforderung für männliche Lehrer. Sie können mit ihrem Mann-Sein sowie mit Wertschätzung und Interesse an den Buben unterstützend und begleitend wirken.

Nachlese

Für die Teilnehmenden wurde ein SKRIPTUM erstellt. Downloadmöglichkeit unter: www.gender.schule.at > Materialien > Gewaltprävention + Rollenklischees > [Skriptum: Halts Maul oder... Gewalt in der Schule](#)

BAILER, NORALDINE / HORAK, ROMAN (Hg.) (1995): Jugendkultur. WUF-Universitätsverlag, Wien.

BANGE, DIRK / ENDERS, URSULA (1995): Auch Indianer kennen Schmerz. Sexuelle Gewalt gegen Jungen. Kiepenheuer Witsch, Köln.

BENTHEIM, ALEXANDER / MURPHY-WITT, MONIKA (2007): Was Jungen brauchen. Das Kleine-Kerle-Coaching. München.

BEUSTER, FRANK (2006): Die Jungenkatastrophe. Das überforderte Geschlecht. Rowohlt, Reinbek.

BIDDULPH, STEVE (1999): Das Geheimnis glücklicher Kinder, München

BÖHNISCH, LOTHAR / WINTER, REINHARD (1997): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. 3. Auflage. Weinheim und München.

HURRELMANN, KLAUS / BRÜNDEL, HEIDRUN (2007): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antwort auf eine soziale Krise. Weinheim 2. Aufl.

JUUL, JESPER (2001): Das kompetente Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. Rowohlt, Reinbek.

JUUL, JESPER / JENSEN HELLE (2004): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Düsseldorf.

LEMPERT, JOACHIM / OELEMANN, BURKHARD (2000): Endlich selbstbewusst und stark. Hamburg.

NEUBAUER, GUNTER / WINTER, REINHARD (2001): So geht Jungenarbeit. Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe. Berlin.

- OLWEUS, DAN (2006): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern 4. Aufl.
- ROSENBERG, MARSHALL B. (2005): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn 2. Aufl.
- SCHIFFER, ECKHARD (1997): Der kleine Prinz in Las Vegas. Spielerische Intelligenz gegen Krankheit und Resignation. Weinheim und Berlin.
- SCHNACK, DIETER / NEUTZLING, RAINER (1990): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek bei Hamburg.
- SCHNACK, DIETER / NEUTZLING, RAINER (1995): Die Prinzenrolle. Über die männliche Sexualität. Reinbek bei Hamburg.
- SCHNACK, DIETER / NEUTZLING RAINER (1997): Der Alte kann mich mal gern haben. Über männliche Sehnsüchte, Gewalt und Liebe. Reinbek bei Hamburg.
- SELERT, UWE (1993): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 2. juvena, Weinheim und München.
- STURZENHECKER, BENEDIKT (1998): Arbeitsprinzipien der Jungenarbeit. In: Landesjugendamt Westfalen-Lippe – Fachberatung Jugendarbeit (Hg) (1998): Methoden der Jugendarbeit. Münster.
- WINTER, REINHARD / NEUBAUER, GUNTER (2001): dies und das. Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern. Tübingen.

Zur Person

Mag. Karl-Heinz Stark
karl.stark@mannsbilder.at



- Pädagoge und Gewaltberater
- Mitarbeiter der Männerberatungsstelle Mannsbilder (Tirol)
- Coach und Gendertrainer
- Vater von 2 Kindern

Zur Person

DAS Martin Oberthanner
martin.oberthanner@mannsbilder.at



- Mitarbeiter der Männerberatungsstelle Mannsbilder (Tirol)
- Supervisor und Coach in freier Praxis
- Vater von 2 Kindern

3.5 Berufsorientierung für Burschen. Österreichweiter Boys Day 2008. Erfahrungen, Perspektiven.

Bernhard J. Koch

In diesem Workshop wurden Möglichkeiten und Grenzen einer nicht-traditionellen Berufswahl von Burschen erörtert und diskutiert. Nach einem Input der Workshopleitung und einem Austausch von Erfahrungen der Teilnehmenden wurden Aktivitäten des Boys' Day 2008 vorgestellt und Perspektiven für den Boys' Day 2009 entwickelt.

Ausbildungs- und Berufswahl von Burschen

Literatur und empirische Erhebungen über die traditionelle und nicht-traditionelle Ausbildungs- und Berufswahl von Burschen sind nur spärlich vorhanden. So bezeichnet auch Budde (2008, S. 38) in seiner vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland, herausgegebenen Studie zum Berufswahlverhalten von Jungen die Frage, welche Faktoren die Berufsorientierung bei Jungen beeinflussen, als „zentrale Herausforderung“.

In der österreichischen Jugendwertestudie (Friesl Christian, Kromer Ingrid, Polak Regina (Hg) 2008, S. 46 f) wurden 1231 Jugendliche zwischen 14 und 24 Jahren mit persönlichen mündlichen Interviews auch zu einigen Aspekten der Berufsorientierung und zu ihren Prioritäten im Arbeitsleben befragt. Demnach werden „Eltern“ und „Freundinnen“ von 84 % bzw. 80% der Jugendlichen als „gute“ oder „sehr gute“ Informationsquellen beurteilt. Weiter hinten dann die „Schule“, die von 71 % als „gut“ oder „sehr gut“ beurteilt wird.

Auch eine weitere Studie zeigt, dass die Berufswahl der Jugendlichen sehr stark von den Eltern beeinflusst wird, sei es bewusst, wie etwa durch aktive Informationen seitens der Eltern, oder unbewusst durch die vorgelebten Rollenbilder (L&R / öibf 2003, S. 43 f). Rund die Hälfte der befragten Burschen sprechen demnach „oft“ mit den Eltern, rund 35 % „manchmal“ über ihre Berufswünsche. Zu den Prioritäten im Arbeitsleben zählen für österreichische Jugendliche „gute Bezahlung“, „ein sicherer Arbeitsplatz“ und eine „interessante Tätigkeit“. (Jugendwertestudie S.48). Während nun beim Kriterium „gute Bezahlung“ Berufe im Bereich der Betreuung von Kindern und der Pflege von Alten und Kranken für die meisten Burschen in einem schlechten Licht erscheinen dürften – obwohl viele Männerberufe ähnlich schlecht bezahlt sind (siehe Koch 2008a) – , können sie beim Kriterium „sicherer Arbeitsplatz“ punkten: Die Jobaussichten in diesen Bereichen werden vom Arbeitsmarktservice Österreich als „tendenziell günstig“ eingestuft. Insbesondere Männer sind aus teamparitätischen Gründen oft gefragt (Koch 2007). Dies ist für die Berufswahl insofern interessant, da in vielen Studien gezeigt werden konnte, dass an der Spitze jener Faktoren, über die sich Jugendliche und junge Menschen Sorgen machen, die Arbeitslosigkeit steht

Hinsichtlich des Geschlechts würden sich Jugendliche nur insofern unterscheiden, als dass Burschen und jungen Männern Aufstiegschancen wichtiger sind, während Mädchen und junge Frauen mehr Wert auf ein gutes Betriebsklima legen (Jugendwertestudie S.47). Die Aufstiegschancen im Kindergarten- und Hortbereich und Pflegebereich sind relativ begrenzt.

Deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Ausbildungswahl zeigen sich bei den Kriterien „Verdienstmöglichkeiten“ und „soll Freude machen“: Burschen nennen das Kriterium „Verdienst“ deutlich häufiger als Mädchen (42% bzw. 30%) und das Kriterium „Freude“ deutlich weniger oft (47% zu 65%) (L&R / öibf 2003).

Nach verschiedenen Untersuchungen können sich etwa ein Viertel der jungen Burschen grundsätzlich vorstellen in einem Kindergarten zu arbeiten und auch für andere Berufe im Bereich der Erziehung und Bildung ist von einem grundsätzlich vorhandenen Interesse auszugehen. Dem stehen jedoch einer Reihe von Barrieren entgegen wie etwa Gehalt, Status, Männlichkeitsbilder etc. Vielen jungen Männern fehlen bisher Hinweise darauf, dass auch erzieherische Berufe für sie in Frage kommen könnten. Insbesondere in einkommensschwachen und bildungsfernen Milieus bestehen meist rigide geschlechtsstereotype Rollenzuschreibungen, die sich in der Wahl eines „typischen“ Männerberufs manifestieren können.

In der erwähnten Jugendwertestudie konnte gezeigt werden, dass immerhin mehr als die Hälfte der befragten männlichen Jugendlichen meint, dass junge Männer dazu ermutigt werden sollen, traditionelle Frauenberufe zu ergreifen. Die Zustimmung zu „Frauen in Männerberufen“ ist allerdings sowohl bei weiblichen als auch bei männlichen Jugendlichen um etwa 10 Prozentpunkte höher.

Aus der Literatur zur Berufswahl von Mädchen ist bekannt, dass sich Mädchen eher für nicht-traditionelle Berufe entscheiden, wenn sie diese aus ihrem Verwandten- und Bekanntenkreis kennen. Auch die ersten Ergebnisse der Studie „elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ deuten auf die Bedeutung dieses Faktors bei der nicht-traditionellen Berufswahl von Burschen hin. Im Rahmen dieser Studie wurden auch Gruppendiskussionen über das Bild vom männlichen Kindergartenpädagogen durchgeführt (Koch 2007b). Das Bild vom Beruf des Kindergartenpädagogen scheint demnach bei den Schülerinnen und Schülern sehr vielfältig zu sein und reicht von völliger Ablehnung („das sind Weicheier“) bis hin zum attraktiven Beruf („das kann ich mir selbst gut vorstellen“). Insgesamt scheinen die Mädchen ein deutlich offeneres und positiveres Bild vom männlichen Kindergartenpädagogen zu haben („die können das genauso gut“), während bei den Buben – insbesondere bei jenen der Hauptschulklassen – immer wieder deutliche Ablehnungen geäußert wurden. Die Ablehnungen waren in der Diskussion deutlicher als in der der Diskussion vorangegangenen schriftlichen Beantwortung der Fragen, bei denen sich pro und contra etwa die Waage hielten. Es könnte also sein, dass die in einer Gruppe geäußerten Meinungen eher eine negative Stimmung vermitteln, als die je individuelle Einstellung zum Beruf.

Überlegungen zum Boys' Day Konzept 2008 / 2009

Während der „Girls' Day“ schon seit längerem international etabliert ist und auch der „Boys' Day“ in manchen Ländern (Deutschland, Luxemburg etc.) durchgeführt wird, gab es in Österreich bis vor kurzem erst vereinzelte, zum Teil isolierte Ansätze und Maßnahmen zur Erweiterung des Berufswahlspektrums von Burschen und jungen Männern. Hier sind in erster Linie von Männerberatungsstellen durchgeführte Workshops zu nennen, aber auch Aktivitäten von einzelnen Schulen, Universitäten oder Privatpersonen.

Buben und junge Männer brauchen Unterstützung dabei, männeruntypische Berufe in ihr Blickfeld zu nehmen. Traditionelle Geschlechtsrollenwahrnehmungen und Selbstzuschreibung lassen bestimmte Arbeits- und Berufsmöglichkeiten erst gar nicht in die Nähe einer Wahlmöglichkeit für Burschen kommen.

Die Veränderung des Arbeitsmarktes – weg von produzierenden Berufen hin zu Dienstleistungsberufen – betrifft junge Männer stärker als junge Frauen. Frauen sind überdies zunehmend berufstätig und haben andere Rollenerwartungen an Männer. Auch im privaten Bereich werden Einstellungen zu und Kenntnisse über erzieherische und pflegende Tätigkeiten an Bedeutung gewinnen, wodurch das Verhalten gegenüber Kindern, aber auch Beziehungsformen innerhalb heterosexueller Partnerschaften entscheidend beeinflusst wird. Junge Männer müssen sich auf diese Veränderungen einstellen können und brauchen dazu Hilfestellung.

Die **ZIELE** des Boys' Day sind:

- Erweiterung des Berufswahlspektrums für Buben in Richtung der Pflege- und Erziehungsberufe.
- Positive Hervorhebung des Fähigkeitsspektrums von Buben – in Ergänzung zum Girls' Day.
- Sensibilisierung der Öffentlichkeit für Fähigkeiten / Bedürfnisse von Buben.

Während der Girls' Day für Mädchen eine Chancensteigerung im Erwerbsleben durch bisher unerschlossene, gut dotierte und angesehene Berufe bedeutet, liegt der Nutzen für Burschen aufgrund der Stellung der Männer in der Gesellschaft und ihrer nach wie vor starken Orientierung auf das Erwerbsleben in einem gänzlich anderen Bereich: Die Wahl eines erzieherischen, sozialen oder pflegerischen Berufes ist häufig verbunden mit geringem Gehalt, einem geringen Prestige und wenig Aufstiegschancen. Diese Nachteile betreffen natürlich auch die Frauen, die in diesen Berufsfeldern tätig sind. Da sich aber Männer – gerade was das Erwerbsleben angeht – häufig und vor allem mit anderen Männern vergleichen und da die männliche Identitätsbildung in unserer Gesellschaft generell stärker auf die berufliche Sphäre hin orientiert ist, fallen diese Nachteile verstärkt ins Gewicht. Zudem haben junge Männer gegenwärtig noch geringere Chancen eine Partnerin zu finden, die mehr als sie selbst zum Familienerwerbseinkommen beitragen kann.

Es ist deshalb wichtig, auch auf die – nicht immer gleich sichtbaren – positiven Aspekte einer solchen Berufswahl hinzuweisen. Je nach bereits vorhandenem Interesse und Offenheit für

„andere Lebensmodelle“ abseits der patriarchalen „Nur-Ernährerrolle“ und für Berufe, die „mit Menschen zu tun haben“ (wie eben erzieherische und pflegerische Berufe), können daher folgende **NUTZEN FÜR BURSCHEN** unterschieden werden:

- Gelegenheit, sich mit Fragen zu beschäftigen wie „Wie will ich leben?“, „Welchen Stellenwert haben Einkommen, Beruf, Partnerschaft und eigene Kinder für mich?“
- Gelegenheit, bisher kaum bedachte, aber vielleicht doch interessierende Berufe besser kennenzulernen; Gelegenheit, Berufe kennenzulernen, in denen eine hohe Nachfrage nach (männlichen) Mitarbeitern besteht.
- Gelegenheit, Spaß und Action zu erleben.

Boys' Day Aktivitäten 2008 und Ausblick

Anders als etwa in Deutschland erfolgte die Initiative zu einem bundesweiten Boys' Day vom damaligen Sozialminister Dr. Buchinger, der sich auch als „Männerminister“ verstand. Organisiert und ausgearbeitet wurde das Konzept in mehreren Arbeitssitzungen von der Männerpolitischen Grundsatzabteilung (Leitung Dr. Johannes Berchtold) mit wissenschaftlicher Unterstützung seitens der Universität Innsbruck (Univ.-Prof. Dr. Josef Christian Aigner). Das Konzept sah vor, im November 2008 den 1. Boys' Day quasi als Probelauf durchzuführen und ihn dann ab April 2009 regelmäßig zeitgleich mit dem Girls' Day stattfinden zu lassen. Mit der Durchführung wurden Männerberatungsstellen in den neun Bundesländern betraut.

In allen Bundesländern fanden in unterschiedlichem Ausmaß Aktivitäten statt. Insgesamt waren etwa 1000 Buben und Burschen in irgendeiner Weise – sei es durch die Teilnahme an Workshops, bei Besichtigungen, Führungen, Informationsveranstaltungen und Zusatzprogrammen in Schulen – in den Boys' Day involviert (Stand November 2008). Im Folgenden werden die wesentlichen Aktivitäten überblicksmäßig dargestellt (vgl. www.boysyday.at).

In **WIEN** stellten rund 50 Einrichtungen verschiedenste Angebote für über 1000 Burschen bereit, welche effektiv von rd. 350 Burschen genutzt wurden, rd. 300 Burschen nahmen an den begleitenden Workshops teil. Wichtig waren laut den Organisatoren die online-Plattform zur Anmeldung und das Rahmenprogramm vom BMSK.

In **NIEDERÖSTERREICH** nahmen etwa 30 Jugendliche an einer Informationsveranstaltung teil, bei der die Schule für Gesundheits- und Krankenpflege, das Bildungszentrum für Gesundheits- und Sozialberufe der Caritas, die Bundesbildungsanstalt für Kindergarten- und Sozialpädagogik und die private Fachschule für Altendienste und Pflegehilfe vorgestellt wurden.

In **ÖBERÖSTERREICH** waren 16 Schulen (vor allem Hauptschulen, aber auch Gymnasien und HTL) mit etwa 300 Schülern beteiligt. Unter anderem wurden folgende Einrichtungen besucht: Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik Steyr, Pädagogische Hochschule, Sozialpädagogische Wohngruppen, Alten- und Pflegeheime, Lebenshilfe-Tagesheimstätte, Kindergarten, Pflegerschule, Sozialpädagogisches Jugendwohnheim.

Im **BURGENLAND** wurde das Netzwerk für die Durchführung des Boys' Day 2009 vorbereitet und eine Podiumsdiskussion mit je einem Vertreter aus einer Volksschule, dem Kinderdorf und einer Pflegeeinrichtung durchgeführt, an der 30 Burschen teilnahmen.

In der **STEIERMARK** wurden in einer Hauptschule drei Workshops für Burschen und zwei für Mädchen mit ca. 50 Schülern und Schülerinnen durchgeführt sowie zwei Workshops in Graz für insgesamt 12 Burschen mit dem Thema „Alternative Berufswahl für Burschen“. Weiters veranstaltete die BAKIP Judenburg einen Boys' Day mit ca. 10 bis 15 Burschen und einer Podiumsdiskussion ehemaliger Absolventen der BAKIP.

In **KÄRNTEN** gab eine Auftaktveranstaltung mit Workshops (40 Burschen) und einer Podiumsdiskussion mit ca. 50 Personen. Über Aussendungen und Informationen im Vorfeld wurde der größte Teil der Kärntner Pflicht- und Mittelschulen erreicht.

Im Landeskrankenhaus **SALZBURG** fand eine Info-Veranstaltung mit rd. 100 Schülern statt, in der insgesamt 17 Ausbildungen aus dem Gesundheits- und Sozialwesen bzw. dem pädagogischen Bereich vorgestellt wurden. Ergänzt wurde die Veranstaltung durch Führungen von Praktiker und Praktikerinnen aus mehr als 8 Berufen.

In **TIROL** fanden für etwa 40 Burschen eines Gymnasiums Workshops statt mit anschließender Führung an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik bzw. einer Pflegeschule. An einer Hauptschule stellte ein männlicher Pfleger seine Arbeit vor. In einem Zusatzprogramm im Rahmen des Forschungsprojektes „elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ wurden 14 Schulklassen in einer „Boys' Day-Stunde“ mit dem Thema „Männer als Kindergartenpädagogen“ konfrontiert.

In **VORARLBERG** wurde mit 25 Burschen einer Hauptschule ein zweistündiger Workshop im Arbeitsmarktservice über erzieherische und pflegerische Berufe abgehalten. Zusätzlich berichtete ein Kindergruppenbetreuer über seine Tätigkeit und seine Motivation diesen Beruf zu ergreifen; weiters wurde ein ganztägiger Workshop mit ca. 25 Burschen über „Lebensplanung und Berufsorientierung für junge Männer“ durchgeführt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die beteiligten Organisationen wohlwollend bis begeistert reagierten. Das Angebot war eher größer als die Nachfrage bzw. die terminlichen Möglichkeiten von Schulklassen.

Erste Schritte sind erfolgt. Die Rollenvorstellungen nicht nur von Mädchen, sondern auch von Burschen sind in Veränderung begriffen. Die zunehmend bessere Bildung von jungen Frauen sowie deren zunehmend bessere Möglichkeiten am Arbeitsmarkt erhöhen die Chancen von jungen Männern auf Teilhabe an familiären Erziehungsaufgaben und auf die „Eroberung“ neuer, zukunftssträchtiger Berufsfelder.

„...**DA MUSS MAN WAS MACHEN**“, **SO DAS FAZIT** der Workshopteilnehmer und -teilnehmerinnen. Und damit Boys' Day-Aktivitäten nicht nur ein Tropfen auf den heißen Stein darstellen, ist eine gesellschaftliche Aufwertung und Anerkennung von Berufen in den Bereichen Erziehung, Pflege und Betreuung unabdingbar. Nicht weil nun auch mehr Männer in diesen Berufen arbeiten werden, sondern weil Pflege und Betreuung von jungen, alten und sozial schwachen Menschen wesentliche Eckpfeiler des Gesellschaftsvertrages darstellen.

Literaturverzeichnis

www.boysyday.at

BUDDE, JÜRGEN (2008). Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.); Bonn / Berlin 2008.

L&R/ ÖIBF (2003): Berufsorientierung und -einstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt, Band 1, Wien

FRIESL, CHRISTIAN / KROMER INGRID, POLAK REGINA (Hg) (2008). Lieben, Leisten, Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich (Jugendwertestudie)

KOCH, BERNHARD (2007): Männer in Tiroler Einrichtungen der Kinder- und Jugendbetreuung. Pilot-Forschungsprojekt im Rahmen der Lehrveranstaltung „Männer in erzieherischen Berufen“ SS 2007

KOCH, BERNHARD (2008a). „Damit kann man ja keine Familie ernähren!“ Das Einkommen in der Kinderbetreuung. Unveröffentlichtes Arbeitspapier im Rahmen des Forschungsprojektes „elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“, Universität Innsbruck

KOCH, BERNHARD (2008b). Zusammenfassung der Ergebnisse der Fokusgruppen mit Schüler/innen; Unveröffentlichtes Arbeitspapier im Rahmen des Forschungsprojektes „elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“, Universität Innsbruck

CREMERS, MICHAEL / PUCHERT, RALF / MAUZ ELVIRA (2008). So gelingt aktive Jungenförderung. Neue Wege für Jungs startet Netzwerk zur Berufs- und Lebensplanung. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung, Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (Hrsg), Bielefeld 2008

Zur Person

Mag. Bernhard J. Koch
Bernhard.J.Koch@uibk.ac.at



- Studium der Politikwissenschaft, Psychologie und Erziehungswissenschaft. Langjährige Leitung von Berufsorientierungskursen und -lehrgängen für Jugendliche.
- Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck im Forschungsprojekt „elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“. Mitglied der „Plattform Geschlechterforschung“ der Universität Innsbruck.
- Arbeitsschwerpunkte: „Männer in erzieherischen Berufen“ und „Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer“. Lehrbeauftragter an der Universität Innsbruck. Mitarbeit bei der Konzepterstellung „Boys' Day 2008“ im Auftrag des BMSK (gemeinsam mit Univ.-Prof. Dr. Aigner)

3.6 Dramapädagogik. Soziales Lernen als Abenteuer

Herwig Greschonig

Inhalte dieses Workshops waren ein Einführungsvortrag und praktische Beispiele zur Unterrichtsmethode Dramapädagogik. Ziel war mittels handlungsorientierter Methoden die unerwarteten Seiten alltäglicher Situationen und Geschichten zur eigenen Persönlichkeit zu erspüren.

16 engagierte Teilnehmer/innen erlebten einen handlungsorientierten und praxisnahen Workshop.

ABLAUF DES WORKSHOPS:

- Einführung und praktische Beispiele zur Unterrichtsmethode Dramapädagogik
- Über das eigene Handeln und die Inputs aus der Gruppe zur Erkenntnis → das ist Dramapädagogik.
- Thematisiert wurden komplexe Themen wie Drama, Gewalt, Konflikt, Team, Gruppe, Geschlechterrollen, Soziales Lernen.
- Exemplarisch wurden Themen aus dem Berufsleben der Teilnehmer/innen mittels Methoden aus der Dramapädagogik bearbeitet und die Arbeitsschritte kommentiert.
 - Warm Up-Spiele
 - Übungen zur Sensibilisierung auf Körper und Gruppe
 - Konzentrationsspiele
 - Themenbrainstorming in der Gruppe
 - Er- und Bearbeitung eines ausgewählten Themas + Kommentare und Erklärungen
 - Abschlussübungen

Einführung: Was ist Dramapädagogik?¹⁶

Dramapädagogik ist eine ganzheitliche, kreative und ästhetische Lehr- und Lernmethode, die Spielen und Darstellen im Unterricht miteinschließt. Die Lehrperson gibt Impulse, um kommuni-

¹⁶ Infoblatt: Ganzheitliches Lernen mit Methoden und Mitteln des Theaters, der Literatur, Kunst und Psychologie. Das Klassenzimmer als dramatischer Raum – Das Leben ganzheitlich erfassen und gestalten. Erstellt von Erich Hofbauer, ATHEATERWIEN, Landesverband für außerberufliches Theater, Darstellendes Spiel & Dramapädagogik im Rahmen der Gendertage 2007

kative und darstellerische Aktionen sowie kreative Prozesse bei den Schüler/innen auszulösen und zu fördern.

Der Schwerpunkt dramapädagogischer Methoden im Unterricht liegt im Prozess und nicht an (einem Publikum) vorzeigbaren Ergebnissen. Diese Art des Unterrichts unterstützt gleichermaßen das Lernen im affektiven, sozialen und kognitiven Bereich und initiiert selbständiges Lernen durch theatralische, darstellerische, soziale und kommunikative Elemente.

Mittels Dramapädagogik besteht die Möglichkeit der Bewältigung komplexer Themen sowie die Arbeit mit und an literarischen Texten. Es geht immer um Inhalte, die Bewältigung von Problemen und die Entwicklung von Lösungsstrategien, nicht um die Qualität der Darstellung. Am Ende einer dramapädagogischen Einheit steht als Ziel nicht ein Produkt, sondern eine Erkenntnis. Verschiedene Themenkreise können so erforscht und durch das Spiel beleuchtet werden.

Durch Identifikation mit einer Rolle, Blickpunktwechsel, den Aufbau einer fiktiven Situation (durch konkrete Gegenstände und Räume, Handlungen, Verbalisierung, Interaktion) sowie Diskussion und Evaluierung verschafft das Spiel Zugang zu anderen Erfahrungs- und Betrachtungsweisen und Standpunkten. Dadurch können Denkvermögen erweitert und neue Erfahrungen dem bereits Bekannten zugeordnet werden.

Diese Art des Unterrichts initiiert selbständiges Lernen durch theatralische und darstellerische Elemente. Drama rettet den gegenwärtigen Moment in das Langzeitgedächtnis und fördert die Schüler/innen, indem sie selbst geistig, körperlich und emotionell gefordert werden. Drama ist Lernen über sich selbst. Andere Unterrichtsformen versuchen möglichst viel in die Schüler/innen und Student/innen hineinzufüllen, Drama versucht möglichst viel von dem, was schon in den Köpfen der Schüler/innen und Student/innen liegt, herauszuholen und zu entwickeln.

Unterschied zwischen Theater und Drama

Im Theater werden Mittel eingesetzt, um die Zuschauer zu fesseln, im Drama werden die Mitspieler/innen gefesselt.

Es geht im Drama nicht um das Wie der Darstellung, sondern immer um den Inhalt und die Aussage.

Tabelle 2 Unterscheidung Theaterpädagogik – Dramapädagogik

Theaterpädagogik	Dramapädagogischer Ansatz
<p>Theaterpädagogische Mittel werden bevorzugt in Unterrichtsgegenständen wie Darstellendes Spiel oder Bühnenspiel angewendet. Sie sind immer mit dem Darstellen und mit dem Durchführen von Rollenspielen verknüpft. Häufig werden so Theaterstücke oder Theaterproduktionen erarbeitet. Ziel und Ende der Arbeitsphasen ist eine Präsentation des Erarbeiteten vor einem Publikum.</p> <p><i>Vereinfacht gesagt:</i> Am Ende steht ein (vorzeigbares) Produkt.</p>	<p>In der Dramapädagogik steht der Themenansatz oder die Problemsituation im Vordergrund. Die Annäherung und Erarbeitung eines Themas steht im Mittelpunkt sozialen und kreativen Handelns und Lernens.</p> <p><i>Vereinfacht gesagt:</i> Am Ende steht eine Erkenntnis, die sich die Teilnehmenden erworben haben.</p>

Quelle: Zusammenstellung HOFBAUER (2007)

Exemplarischer Auszug einiger Übungen aus der Dramapädagogik

Kein Spiel und keine Übung hat den Anspruch auf Unveränderlichkeit. Nichts muss so durchgeführt werden, wie es unten beschrieben wurde. Abläufe, Regeln, Anordnungen veränderten sich mit und durch die Menschen, die damit arbeiteten. Jede Gruppe verhält sich anders und hat eigene Bedürfnisse. Wie bei jeder Motivationsarbeit ist auch hier die Überzeugung des Spielleiters / der Spielleiterin (SL) von Bedeutung, mit der er/sie an die Arbeit mit den Schüler/innen herangeht. Und die soll geprägt sein von Freude und Spaß. Gegenseitiges Respektieren und Akzeptieren ist der Schlüssel zu einer erfolgreichen Team- und Gruppenarbeit.

KLATSCHEN IM KREIS (KREISSTELLUNG)

Der SL dreht sich zu seiner rechten oder linken Nachbarin, klatscht in seine Hände und gibt damit diesen Impuls weiter. Von GM zu GM wird das Klatschen rasch im Kreis weitergegeben. Jedes GM dreht sich dabei in die Richtung, in die der Klatschimpuls weitergegeben wird.

Für einen lustbetonten Spielverlauf ist ein rasches Tempo wichtig. Je schneller das Spiel gespielt wird, desto höher ist die Konzentration der GM und der Spaßfaktor.

NETZE – GRUNDÜBUNG (KREISSTELLUNG)

Die Übung beginnt mit Ballwerfen im Kreis. Der Ball soll dabei immer von unten geworfen werden – es geht hier nicht um das Abschießen der anderen. Der/die Werfer/in ist dafür verantwortlich, dass der/die Fänger/in den Ball auch sicher fangen kann – vor dem Werfen Blickkontakt aufbauen.

Funktioniert das Werfen und Fangen problemlos und zügig, wird die Übung unterbrochen.

Alle GM heben eine Hand als Zeichen, dass sie noch keinen Ballkontakt hatten. Bekommt das GM den Ball, darf es ihn natürlich mit beiden Händen fangen. Der SL wirft den Ball zu einem ihm gegenüberstehenden GM A. GM A wieder durch die Mitte des Kreises zu GM B und dieses weiter zu GM C. Das letzte GM wirft den Ball wieder zurück zum SL und dieser sofort wieder zu GM A usw.

Jedes GM merkt sich, von wem es den Ball bekommen und an wen es den Ball weitergegeben hat. Anschließend Wiederholung der Wurfreihenfolge.

Wichtig ist, dass jede/r immer jenes GM anschaut, von dem er/sie den Ball erwartet.

Das erste Netz ist fertig etabliert.

Der SL wirft nun nacheinander zwei, dann drei und noch mehr Bälle ins Spiel. Von den GM ist dabei höchste Konzentration erforderlich.

NETZE MIT UNTERSCHIEDLICHEN IMPULSEN (BALL – DU – STADT)

Ein erstes Netz wird mit Bällen etabliert und geübt (Ballnetz).

Ein zweites, völlig neues Netz wird mit dem Impuls „Du!“ und einer deutlichen Armbewegung in die Richtung des Empfängers aufgebaut und geübt (Dunetz).

Anschließend werden beide Netze gleichzeitig ausgeführt: Der SL startet mit einem Ball. Nach kurzer Zeit gibt er den Impuls „Du!“ für das zweite Netz. Nun hat jedes GM einen Partner, von dem es den Ball und einen anderen Partner, von dem es das „Du!“ erwartet.

Funktionieren diese beiden Netze, führt der SL ein drittes Netz ein: das Städtenetz.

Jedes GM schickt dabei den Namen einer Stadt zu einem abermals neuen Netzpartner. Bei diesem Netz müssen sich die GM nicht nur den neuen Empfänger des Impulses merken, sondern auch den Namen der von ihnen gewählten Stadt, da jedes GM eine eigene Stadt einbringt.

Diese drei Netze werden nun „übereinandergelegt“. Der SL startet mit einem Ball das erste Netz, dann gibt er den Impuls „Du!“ für das zweite Netz und zum Schluss seinen Städtenamen für das dritte Netz.

Weitere Impulsvorschläge: Berufe, Obst oder Gemüse, Namen, Automarken, Liebesspeisen...

KONZENTRATIONSÜBUNG UND SENSIBILISIERUNG

Alle legen sich auf den Boden und schließen die Augen. Kein GM sollte mit einem anderen GM Körperkontakt haben. Eine Hand wird auf den Bauch aufgelegt, um den Atem zu fühlen.

Kurze Konzentrationsübung:

Konzentration auf den Atem – Konzentration auf Geräusche außerhalb des Raumes – Konzentration auf den Atem – Konzentration auf Geräusche innerhalb des Raumes – Konzentration auf den Atem – Konzentration auf den eigenen Körper (wie fühlt er sich an, wo schmerzt etwas, bin ich entspannt, ist die Unterlage hart oder weich, ist es kalt oder warm ...) – Konzentration auf den Atem.

PUNKTGEHEN / ZIELORIENTIERTES GEHEN

Alle GM arbeiten gleichzeitig. Jedes GM wählt einen bestimmten Punkt im Raum (tatsächlich oder imaginär) aus, fixiert ihn und geht hin. Ist der Punkt erreicht, soll das GM stehen bleiben und sofort einen neuen Punkt fixieren (Keine Auswahl und Bewertung! Der erste Punkt, der in den Blick kommt, wird fixiert.) Wieder zielorientiert auf diesen Punkt zugehen – Stopp – und neuen Punkt fixieren usw.

GEHEN IM RAUM

Die GM bewegen sich durch den Raum. Ständiger Tempo- und Energiewechsel. Es darf zu keinen Zusammenstößen oder Rempelen kommen. Kreuzt ein anders GM den Weg, entweder kurz stehen bleiben oder ausweichen.

STOPP UND Go 1

Mit dieser Übungsserie wird das Gefühl der einzelnen für die Gruppe trainiert. Jeder einzelne trägt als Teil der Gruppe zum Gelingen bei. Niemand kann sich in den Vordergrund stellen, es kann sich aber auch niemand zurückhalten.

Die GM bewegen sich durch den Raum. Auf das Kommando „Stopp!“ des SL bleiben alle stehen (Freeze). Auf das Kommando „Go!“ bewegen sich alle wieder weiter.

STOPP UND Go 2

Im weiteren Verlauf der Übung bleibt das Kommando „Go!“ aus. Die Gruppe soll aus dem Stehen gemeinsam wieder zur Bewegung finden. Niemand darf eine Führungsrolle übernehmen.

STOPP UND Go 3

Funktioniert das gemeinsame Losgehen, verzichtet der SL auch auf das Kommando „Stopp!“. Der Impuls zum gemeinsamen Stehenbleiben entsteht durch den weiten Blick und das Vertrauen in die Gruppe. Von außen soll nicht erkannt werden, von wem der Impuls zum Stehenbleiben ausgeht.

ZÄHLEN VON 1 BIS ... 21 ODER GRUPPENSTÄRKE (KREISSTELLUNG)

Wir versuchen – nehmen wir an, wir sind vierzehn – in der Gruppe von 1 bis 14 zu zählen. Jedes GM kommt einmal an die Reihe eine Zahl zu nennen und sucht dafür den eigenen Impuls. Sprechen zwei gleichzeitig, beginnt das Zählen wieder von vorne.

Hier ist es wichtig sich Zeit zu nehmen. Jedes GM soll wirklich auf seinen Moment warten. Zug um Zug mit mehr oder weniger langen Pausen werden langsam und bedächtig die Zahlen genannt.

Variante:

Die Gruppe soll gemeinsam von 1 bis 21 zählen. Jetzt kann jedes GM auch mehrere Zahlen nennen. Dabei ist es nicht gestattet, dass ein GM mehrere aufeinander folgende Zahlen nennt. Es besteht aber auch die Möglichkeit, sich ganz herauszuhalten und zu schweigen.

IN DEN KREIS STEIGEN (KREISSTELLUNG)

Jedes GM sucht seinen Impuls, einen Schritt von einem Außenkreis in einen Innenkreis zu steigen. Bewegen sich zwei GM gleichzeitig, müssen alle wieder zurück in den Außenkreis und die Übung beginnt von neuem.

Mit diesen Übungen erkennen die GM, dass wirklich jede/r in der Gruppe gebraucht wird. Das bedeutet: Jedes GM sucht bzw. findet ihren eigenen, selbständigen Impuls („Jetzt bin ich dran! Das ist mein Moment!“) zum Handeln oder Beenden der Aktivität.

Dieser Moment ergibt sich oft aus den Fragen: Wo oder wann werde ich gebraucht? Wann nützt meine Aktivität der Gruppe?

In manchen Situationen kann sich das GM aber auch für die Passivität entscheiden, zum Nicht-Handeln. Nur ein völliges Zurücknehmen ist nicht möglich, denn irgendwo oder irgendwann wird jede/r wieder gebraucht... Nach dem Prinzip 21 werden die Aktionen Zug um Zug, von einem GM nach dem anderen (oder bei gleichzeitigem Impuls von mehreren gemeinsam) ausgeführt.

Durch die **KOMPLEXITÄT DER THEMEN** Drama, Gewalt, Konflikt, Team, Gruppe, Geschlechterrollen, Soziales Lernen etc. erscheint mir eine Workshopdauer von drei bis vier Stunden sinnvoll und nachhaltig. Weiters nähere ich mich an diese Thematiken mit den TN immer prozessorientiert an, alleine diese Methodik braucht Zeit.

Abschließend kann man den Workshop als gelungen und praxisnahe bezeichnen – das Feedback der Teilnehmer/innen war durchgehend positiv.

Zur Person

Herwig Greschonig
herwig.greschonig@chello.at



- Lehrer an der Sir Karl Popper Schule, 1150 Wien
- Theater- & Dramapädagoge
- Absolvent des Lehrgangs „Theaterpädagogik“ des ÖBV Theater, Absolvent des Multiplikatorenlehrgangs „Dramapädagogik & Ökologisierung von Schulen“ des BMBWK, Autor der gleichnamigen Dokumentation, erschienen im Verlag des BMBWK
- Initiator der Website www.dramapaedagogik.org
- Koordinator der Arbeitsgruppe ARGE DRAMA Wien

3.7 Individualisierung braucht Gender-Kompetenz

Surur Abdul-Hussain & Michael Peukert

Ziele des Workshops waren

- Kennenlernen und Vertiefen von Kompetenzen für genderkompetenten individualisierten Unterricht
- Bestandsaufnahme und Erfahrungsaustausch
- Entwicklung von Handlungsideen für die Unterrichtspraxis

Der Vortrag von Mag. Surur Abul-Hussain im Rahmen der Vormittagsvorträge des 2. österreichweiten Gender Day 2008 am 2. 12.08 bildete die Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Thema.

Die Teilnehmenden waren in der Mehrzahl Unterrichtende aus: Pflichtschulbereich/ AHS/ BHS/ HTL sowie Vertreter/innen des BMUKK und der PHs mit Vorerfahrungen zum Thema.

Bei der anfänglichen Erhebung der Fragestellungen der Teilnehmer/innen und ihren Erwartungen an den Workshop stand jedoch das Bedürfnis nach mehr und grundlegender Information zur Individualisierung von Lernprozessen im Vordergrund. Die Teilnehmer/innen waren mehrheitlich der Meinung, dass dieser Aspekt der Anforderungen an einen modernen Unterricht noch nicht genügend implementiert und abgesichert sei, die Auseinandersetzung mit der Gestaltung genderkompetenter Individualisierung daher verfrüht.

FRAGEN:

- Wie können Kolleg/innen im Bereich Entwicklung Genderkompetenz motiviert werden?
- Zusammenhang zwischen Individualisierung und Gender...?
- Individualisierung im Unterricht? Was ist das?
- Wie kann man auch jüngere Kinder an das Thema heranzuführen?
- Wie individualisiert man bei 36 Schülerpersönlichkeiten?
- Wie kann Motivation erhalten bleiben?
- Wie stellt man sich in der HTL Individualisierung vor?
- Welche praktikablen Methoden gibt es (im Bereich GK-I)?
- Individualisierung + Integration – Zusammenhang?
- Wie können Gender-Kompetenz und Individualisierung verwirklicht werden?
- Verhältnis von Bildungsstandards zur Individualisierung?

- ❑ Wie lässt sich bei der Entwicklung von Bildungskompetenzen das Thema „Gender“ mit „hineinformulieren“?
- ❑ Wie kann man Peergroups bei der Individualisierung nutzen? Wie kann Schule hier strukturelle Rahmenbedingungen entwickeln?

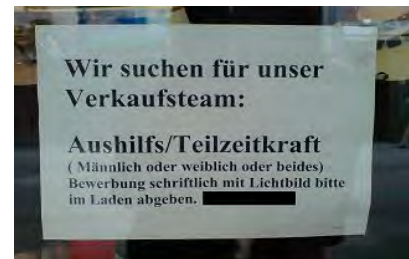
Nachdem die Ziele des Workshops noch einmal verdeutlicht wurden und für einen Teil der Gruppe auch die Frage nach Gender-Kompetenz im Allgemeinen von Bedeutung war, wurde das Workshop-Design akzeptiert und mit großem Engagement aller Beteiligten durchgeführt.

SEQUENZEN DES WORKSHOPS:

In einem kurzen Input wurden in Anlehnung an den Vortrag vom Vormittag die wichtigsten Aspekte von „doing gender“ zusammengefasst.

Übung: Gender wahrnehmen und analysieren

An Hand von Bildern tauschten die Teilnehmer/innen ihre Wahrnehmungen und Interpretationen aus.



Systematische Selbstreflexion an Hand von 9 Reflexionsfragen werden den Teilnehmenden als Handout zur Verfügung gestellt:

REFLEXIONSFRAGEN¹⁷

- Was verstehe ich unter „weiblich“ und „männlich“?
- Wie und wodurch findet meine aktive Beteiligung an der Produktion von Geschlechterunterschieden statt, die sich auf ein dualistisches Geschlechterkonzept beziehen?
- Was tun Menschen, damit sie als Frau / Mädchen oder Mann / Bub erkennbar sind?
- Wie wird „männlich“ und „weiblich“ hergestellt?
- Was tragen Frauen / Mädchen oder Männer / Buben zu einer traditionellen bzw. geschlechterdemokratischen Form des „Doing Gender“ bei?
- Was tragen die Strukturen und Rahmenbedingungen zur „Fabrikation von Unterschieden“ bei?
- Wo gibt es Veränderungspotentiale?
- Wie kann ich sie nützen?
- Was könnte für mich in meinem spezifischen Arbeitskontext relevant sein?

Den Hauptteil der Workshop-Arbeit bildete die Planung dreier Unterrichtsprojekte unter dem Aspekt der Gender-Kompetenz.

Der Arbeitsauftrag lautete die drei Unterrichtsprojekte entlang der folgenden 3 Dimensionen auszuarbeiten:

- Daten und Fakten
- Was wäre im gegebenen Fall nicht gender-komptentes Handeln?
- Welche Handlungsoptionen gibt es?

¹⁷ Fragen zusammengestellt auf Anregung von Schneider Claudia: Vom „heimlichen Lehrplan“ zu gender-fairen Unterrichtsmaterialien: über Eisberge, Haltungen, pädagogische Standards und good practice. 2006. In: Mörth Anita / Hey Barbara / Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Universität Graz (Hg.): geschlecht + didaktik. Online-Publikation. 2006

1. Unterrichtsprojekt Suchtprävention		
Daten + Fakten	NICHT gender-kompetenes Handeln bedeutet:	Handlungsoptionen
Zielgruppe: 1 K. HAK (♂+♀) Stationenmodell: 4 Stationen Werbungsanalyse Wirkung der Suchtmittel Entspannung Vertrauensbildende Übungen in der Gruppe Dauer: 4 Stunden Externe Betreuung Gruppengröße pro Station: 12-14 Schüler/innen Vorbereitung: SCHILF-Seminar Nachbereitung: Elternabend Betreuung der Stationen durch Fachkräfte, Eltern und Lehrer/innen	→ Gruppen nicht trennen → Auf keinen Fall Erfahrungen austauschen → Keine Vorerfahrungen abfragen → Workshops nur für Burschen – Mädchen sind nicht betroffen → Geschlechterspezifische Facette der Thematik ignorieren	→ Jede Station beinhaltet gegenderte Themenstellungen z.B. Wirkung von Suchtmittel: öffentl., privat unterschiedl. chemische Prozesse; gesell. Akzeptanz, historische Komponente; falsch verstandene Emanzipation → externe Betreuung – männl. + weibl. → Gruppenz. z.TI homogen, z.TI heterogen 2 Varianten a) St 1+4: homogen St 2+3: heterogen b) jede Station homogen beginnen, heterogen beenden

2. Unterrichtsprojekt: Laborunterricht mit 36 SS		
Daten + Fakten	NICHT gender-kompetentes Handeln bedeutet:	Handlungsoptionen
HTL 9. Schst. (14-Jährige) 36 17 M + 19 B 2 Räume / 4 Lehrer 8 STD / wöchentl./ Block → ZENTRALES FACH chem. Experimente ↳ EINFÜHRUNG ↳ Experimente in E.A. ↳ Protokoll für Lehrer	nur ♂ als Chemielehrer anstellen Burschen erklären ♀ hübsche ♀ in einer Klasse werden verlost Lehrer beurteilen schw. Mädchenarbeit gleich wie gute Bubenarbeit Ist ja nur ein Mädchen desinteressierte Mädchen müssen vorzeigen, interessierte Burschen dürfen nicht gute Noten ohne aktive Mitarb. für Mädchen; Buben müssen mitarbeiten	Erfolgreiche Chemikerinnen einladen Geschlechtshomogene Arbeitssettings Bekannte Naturwissenschaftlerinnen in der Geschichte vorstellen Teamarbeit fördern (Geschlechtshomogene Teams) + Reflexion Taktung des Labors auflösen (2. Sem) Anlassbezogene Übungen

3. Unterrichtsprojekt: ♀ + PC PC = ♂ ?

Daten + Fakten	NICHT gender-kompetentes Handeln bedeutet:	Handlungsoptionen
<p>BS – S aus allen Schultypen / Altersgr. 9 2/3 Wochen – Schuldauer Büroberufe ca. 25 S pro Klasse Gruppenunterricht vorherrschend geringer Überhang an ♀ es unterrichten gleich viele ♀ wie ♂; PC-Administrator viele Stunden am PC Projekte + eigenverantwortl. Lernen ♀+PC-Wissen → setzen nur um, was sie lernen müssen chatten ♂(einige) – eigene Wissensaneignung am PC; wollen mehr können, als verlangt</p>	<p>Burschen loben PC-Stunden für ♀ kürzen ♀ keine Perspektiven aufzeigen ♀ von jeder Technik fernhalten Rollenstereotype verstärken in beide Richtungen</p>	<p>Mädchen und Buben eine breite Palette an Zugangsmöglichkeiten anbieten → subjektive Bedeutung Hardware-Workshop für Mädchen Bewusstmachung d. späteren berufl. Nutzungsmöglichkeiten von PCs. Mädchen loben Weibliche Vorbilder: Tutorinnen, ältere Jahrgänge</p>

Zur Person

Mag. Surur Abdul-Hussain, MSc

office@abdul-hussain.at



- Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin, Trainerin, Supervisorin, Coach und Organisationsentwicklerin (ÖVS) mit den Schwerpunkten Gender Mainstreaming und Managing Diversity.
- Lehrbeauftragte an der Universität Wien und der Karl-Franzens-Universität Graz für Gender Mainstreaming und interne Organisationskommunikation.
- Lehrsupervisorin an der Donau-Universität Krems und Lehrtrainerin in der Ausbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern.
- Langjährige Trainings- und Beratungstätigkeit mit den verschiedensten Zielgruppen.

Zur Person

Dipl.-Päd. Michael Peukert

michael.peukert@chello.at



- Geb. 1956, Lehramt für HS, Mathematik und Technisches Werken. Seit 1982 im Schuldienst, SSR f. Wien, Unterricht in Projekten, HS, KMS, Schwerpunkt Integration
- Weitere Ausbildungen: Dipl. Supervisor / Coach, Sozialtherapie, Systemische Ausbildung zum Standortkoordinator KMS; Psychagoge
- Weitere Tätigkeitsbereiche: Schulentwicklung, Psychagoge im Bereich PTS, ÖVS, Supervisor / Coach in freier Praxis

4 Gesprächsrunden



An beiden Veranstaltungstagen fanden zu drei ausgewählten Themen Gesprächsrunden mit Expert/innen statt.

ÜBERSICHT ÜBER DAS GESPRÄCHSRUNDENANGEBOT

2.12.2008, 13:30 – 14:15 UHR UND 3.12.2008, 11:45 – 12:30 UHR

GR 1: Gender und Aktionsforschung

GR 2: Getting started: Start ins Genderthema

GR 3: Gender Kompetenz als Qualitätsmerkmal an HTLs

4.1 Gender und Aktionsforschung

Moderation: Eva Prammer-Semmler

Diese Gesprächsrunde bot Raum zur Auseinandersetzung mit dem Vortrag „Gender-Kompetenz und GM an Schulen – Mögliche Impulse durch Aktionsforschung?!“ und gewährte vertiefende Einblicke in die Aktionsforschung in der Praxis.

ANWESENDE AKTIONSFORSCHUNGSSCHULEN: Kaufmännische Schulen des bfi – Wien, Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus, VS 1 Braunau (nur am 2.12.08), die Vertreterin des BG Wasagasse war durch Krankheit verhindert und der Vertreter der HTL Saalfelden war Moderator der Gesprächsrunde „Gender Kompetenz als Qualitätsmerkmal an HTLs“

Im Raum befanden sich auch die Marktstände der Schulen des bfi Wien und der Hertha Firnberg Schulen.

Ablauf und Inhalt

Die anwesenden Vertreter/innen der Aktionsforschungsschulen stellten ihre Arbeit den Teilnehmer/innen der Gesprächsrunde vor. Sie skizzierten den Ablauf der Arbeit und nahmen jeweils Stellung zu ihrem Projekt im Rahmen einer *Aktionsforschung*. Die Vertreter/innen der drei Aktionsforschungsschulen verwiesen dabei auf ihre jeweils unterschiedlichen Erfahrungen im Bereich Projektmanagement und Genderaktivitäten an ihren Schulen.

Abhängig von den jeweiligen Bedingungen konnten die Schulen auch auf einen unterschiedlichen **GEWINN DURCH AKTIONSFORSCHUNG** hinweisen.

- ❑ Für die eine Schule mit viel Erfahrung in den beiden oben genannten Bereichen stellte *Aktionsforschung* eher eine ‚Rückbesinnung durch Reflexion‘ und ein ‚Innehalten im gewohnten Aktionismus‘ dar.
- ❑ Eine andere Schule unterstrich den Wert von *Aktionsforschung* für ihr Projekt durch die klare Zielorientierung und damit verbunden eine arbeitsverträglichere Reduktion der geplanten Maßnahmen.
- ❑ Die dritte Schule – eine ‚Beginnerin‘ sowohl im Projektmanagement als auch im Themenbereich Gender – sah sich durch den klar definierten Ablauf einer *Aktionsforschung* und den dazugehörigen Beratungen erst imstande mit dem Projekt zu beginnen und es letztendlich auch zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen.

AM ERSTEN TAG lag der Fokus des Interesses der Teilnehmer/innen darin, mit den Vertreter/innen der Schulen zu diskutieren, unter welchen **BEDINGUNGEN** und mit welchen **VORAUSSETZUNGEN** es für Lehrer/innen sinnvoll ist, mit der Arbeit an Genderthemen an ihren Schulen zu beginnen.

Die Schulen konnten auf die Fragen unter jeweils unterschiedlichen Gesichtspunkten antworten.

Die Vertreter/innen der Schule, an der die Genderthematik bereits institutionalisiert ist, betonten die **NOTWENDIGKEIT MÖGLICHST VIELEN KOLLEG/INNEN DEN ZUGANG ZU GENDERTHEMEN ZU ERÖFFNEN** und in der gesamten Schule eine Genderhaltung bzw. Gendersensibilität zu ermöglichen und zu thematisieren. Außerdem ist Gender an dieser Schule schon seit langem ein wesentlicher Themenbereich der Schulentwicklung und im Leitbild fest verankert.

Vertreter/innen der Schule, die im Projektmanagement geübt, für die Gender aber einen neuen Themenbereich eröffnete, unterstrichen die **NOTWENDIGKEIT, VON DER LEITUNG UNTERSTÜTZT ZU WERDEN** und genügend Spielraum zu bekommen, um Projekte im Unterricht durchführen bzw. in Konferenzen über Projekte berichten zu können.

Die Lehrerin der Schule, für die GeKoS einen Neueinstieg in allen Themenbereichen bedeutete, unterstrich die **BEDEUTUNG DER FORTBILDUNGSANGEBOTE** während des Projektzeitraumes, von dem die gesamte Schule profitieren konnte. Auch sie hob die Bedeutung der Unterstützung durch die Leitung für das Gelingen hervor.

Zusammenfassend beschrieben die anwesenden Vertreter/innen der Aktionsforschungsschulen **INDIKATOREN FÜR EINE ERFOLGREICHE IMPLEMENTIERUNG VON GENDER AN SCHULEN** wie folgt:

- Von Vorteil ist es, wenn Projekte durch das BMUKK initiiert und mit Ressourcen ausgestattet sind bzw. ein eindeutiges Interesse an Ergebnissen besteht.
- Das Interesse der Schulaufsicht an Genderthemen erleichtert die Implementierung.
- Eine wesentliche Rolle spielt die Unterstützung durch die Leitung.
- ‚Gender‘ hat als Thema der Schulentwicklung wesentlich mehr Chancen auf Implementierung, als wenn es nur ein ‚Nebenschauplatz‘ ist.
- Fortbildung für alle Kolleg/innen in diesem Themenbereich ist wichtig.

AM ZWEITEN TAG lag der Schwerpunkt des Interesses der Teilnehmer/innen der Gesprächsrunde an der Diskussion über ‚**MEHRARBEIT VERSUS MEHRWERT**‘ von Projekten wie dem GeKoS-Projekt.

An dieser Gesprächsrunde nahmen nur noch Vertreter/innen von zwei Aktionsforschungsschulen teil und konnten somit auch nur über Erfahrungen dieser beiden Schulen berichten.

Als Mehrbelastung empfanden die Vertreter/innen der beiden Schulen die Verpflichtung zur schriftlichen Dokumentation der Projekte. Vor allem die *Aktionsforschung* verlangt den Beleg der Entwicklung durch Daten, was die Dokumentation noch umfangreicher werden lässt.

Als **MEHRWERT** wurden folgende Aspekte beschrieben:

INHALTLICH lässt sich als Mehrwert beschreiben:

- die Möglichkeit der Weiterentwicklung für die gesamte Schule
- die inhaltliche Auseinandersetzung mit Genderthemen durch die am Projekt beteiligten Kolleg/innen
- den Dazugewinn, die eigene Lehrer/innenarbeit unter dem Genderaspekt („Genderbrille“) zu reflektieren

Bezogen auf **DEN PROJEKTPROZESS** lässt sich als Mehrwert beschreiben:

- die aktive Miteinbeziehung aller am Projekt beteiligten Personen (Kolleg/innen, Schüler/innen,...) durch die Notwendigkeit, in der *Aktionsforschung* Meinungen, Ideen, Wertungen zu erheben und zu deuten
- die übersichtliche Ablaufplanung der Projekte von der Ausgangssituation bis zur Evaluation durch die Phasen der *Aktionsforschung*

Zur Person

Dipl.-Päd. Eva Prammer-Semmler

evpra@gmx.at



- Sonderschul-, Volksschul- und Beratungslehrerin
- Mediatorin
- Studium an der Universität Klagenfurt: PROFiL-Lehrgang / Schul-Unterrichtsentwicklung
- Lehrer/innenaus- und weiterbildnerin an der PHOÖ
- Trainerin im Lehrgangsteam ‚PFL – Grundschule und Integration‘ (Schul- Unterrichtsentwicklung durch Aktionsforschung)
- Lehrgangsleiterin des Lehrganges „Qualifikation für Schuassistent/innen“
- Schulentwicklungsberatung an Berufsschulen (Integration von Schüler/innen in Berufsschulen)
- Mitarbeit in verschiedenen Forschungsprojekten

4.2 Start ins Genderthema

Moderation: Petra Unger

Diese Gesprächsrunde diente dem Austausch von Neueinsteiger/innen und es wurden interessierten Schulen Hilfestellungen beim Einstieg ins Thema Gender-Kompetenz angeboten.

Mit den Teilnehmenden wurden folgende Fragestellungen zum Thema gemacht und diskutiert:

Welche Erfahrungen wurden gemacht?

Welche Auswirkungen sind nachhaltig erkennbar?

Welche Anregungen aus der Praxis können weitergegeben werden?

Was wird gebraucht?

Verschiedene Erfahrungen

- Begriffsklärungen sind wichtig
- Zum Thema Geschlechtergerechte Sprache viel Diskussionen
- Mit Blick auf die Elternschaft ist noch viel zu tun
- Bestreben, Gender nicht negativ zu besetzen
- Am leichtesten war der Zugang zu Kolleg/innenschaft und zu Kindern zum Thema Gender zu erreichen
- Auch Widerstände bei Frauen bzgl. des Themas
- Mehr Bewusstseinsarbeit bei Männern ist notwendig

Nachhaltige Auswirkungen

- Änderung des Spielangebots
- Änderung der Zusatzangebote (Schach / Fußball)
- Kinder sind aufmerksamer geworden
- Kinder greifen Anregungen sofort auf, v.a. im Volksschulbereich
- großes Gerechtigkeitsstreben der Kinder kann genützt werden
- Sensibilisierung ist gelungen
- Die Basis mit den ersten großen Hürden ist bereit, um weiterzumachen

Anregungen aus der Praxis

- Kleine Schritte – Schritt für Schritt
- Keinen Druck ausüben
- Verbündete suchen
- Männerberater einzuladen, um mit Buben und Lehrern zu arbeiten
- Generell externe Berater/innen zuziehen
- Rückendeckung von Seiten der Direktion
- Strukturelle Veränderungen
- Mehr Ressourcen (Zeit und Geld) fördern die Motivation, mit dem Genderthema zu arbeiten

Was gebraucht wird:

- Mut, weiterzumachen
- Mut, Veränderungswünsche bezüglich Struktur, System und Ressourcen an die verantwortlichen Behörden und politischen Stellen heranzutragen
- Mehr Ressourcen
- Aufwertung des Lehrberufs
- Gender in die Ausbildung der Pädagogen und Pädagoginnen vom Kindergarten an

Zur Person

Petra Unger M.A.
 unger.petra@aon.at

- Expertin für Gender Studies und Feministische Forschung, M.A.
- Akademische Referentin für feministische Bildung und Politik und Kulturvermittlerin
- Forschungsthemen: politische Frauengeschichte, Frauengeschichte und Frauenkunstgeschichte unter feministischen Aspekten.
- Vorträge, Lesungen und Seminare zu Geschichte der Frauenbewegung und Feministischer Theorie; Rundgängen zu Frauengeschichte in Wien
- Publikationen:
 Unger Petra (2006). „Wiener Frauenspaziergänge – Wo sich Frauen in Wien am besten finden“ Metro Verlag, Wien
 Koautorin: „Wissen! Antworten auf unsere großen Fragen“, Wien, 2006; „Performance, Politik, Gender – Materialienband zum internationalen Künstlerinnenfestival „her position in transition“, Wien, 2007; Kugler-Appiano Iris / Kogoj Traude (Hg) (2008). Going Gender and Diversity



4.3 Gender-Kompetenz als Qualitätsmerkmal an HTLs

Moderation: Walter Rinnerthaler

In dieser Gesprächsrunde wurde die Rolle von Gender Mainstreaming im Rahmen von Q-SYS (Qualitätsmanagement) diskutiert, mögliche Vernetzung aufgezeigt und der Frage „Ist es gelungen, Gender-Kompetenz als grundlegenden Bestandteil von Qualitätsmanagement zu begreifen?“ nachgegangen.

Zu Beginn stellen die Projektleiter/innen der HTL Hallein, HTL Klagenfurt-Lastenstraße und HTL St. Pölten ihre GeKoS-Projekte kurz vor (siehe Marktstände: Genderaktivitäten in Schulen ab Seite 79) Das Projekt der HTL Saalfelden wurde nicht mehr vorgestellt, da es am Vormittag im Rahmen des Vortrags „Gender-Kompetenz und GM an Schulen – Mögliche Impulse durch Aktionsforschung?!“ (ab Seite 37) ausführlich behandelt wurde.

Q-SYS, das Qualitätsmanagementsystem der technischen Schulen Österreichs gibt es seit dem Schuljahr 2005/06. Bei der Q-Matrix kommt der Begriff „Gender“ direkt nicht vor, nur beim Modul 5 ist unter Punkt 5.3.3. vom geschlechtergerechten und geschlechtersensiblen Unterricht die Rede. Jedoch betreffen die Qualitätsfelder / Module 1 (1.2. Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz) und 4 (4.2.1 Kundenorientierung) den Bereich von Gender-Kompetenz.

Die **HTL HALLEIN** und die **HTL BRAUNAU** setzten Schwerpunkte in Gender Mainstreaming schon vor der Einführung von Q-SYS.

In der **HTL ST. PÖLTEN** war die Erstellung des Schulprofils ein schulinternes Q-SYS-Ziel, wobei das Schulprofil nach GM ausgerichtet wurde.

In der **HTL SAALFELDEN** wurde mit dem Q-SYS-Start ein Arbeitskreis (AK) „Mädchen und Technik“ installiert, da sich im Vorfeld gezeigt hat, wie wichtig Mädchenarbeit an der Schule ist. Durch den AK bekam die Mädchenarbeit einen entsprechenden Auftrieb. Da die Mädchenarbeit inzwischen gut etabliert ist, wurde das Augenmerk im AK auf „Gender und Diversity“ gerichtet.

Die **FRAGE: „IST ES GELUNGEN, GENDER-KOMPETENZ ALS GRUNDLEGENDEN BESTANDTEIL VON QUALITÄTSMANAGEMENT ZU BEGREIFEN?“** konnte dahingehend beantwortet werden, dass die Mädchenarbeit an vielen HTLs inzwischen zum Qualitätsmerkmal geworden ist, auch wenn es keine diesbezüglichen Q-SYS-Arbeitskreise gibt. Wenn auch die Schülerinnenzahlen in den letzten Jahren nicht sehr angestiegen sind, so hat sich die Atmosphäre für Mädchen an den HTLs dennoch sehr gebessert.

Ein Kollege aus der Gesprächsrunde wünscht sich, dass vor allem bei der pädagogischen Ausbildung der Fachpraktiker GM selbstverständlich integriert wird und besonders der Umgang mit Mädchen (im praktischen Unterricht) gelehrt werden soll.

DIE 2. GESPRÄCHSRUNDE (3.12.08) war aufgrund der Aufbruchssituation nur eine kleine Runde. Die meisten Teilnehmer/innen waren schon am Vortag in dieser Gesprächsrunde. Daher wurden die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Volks- und Hauptschulen ausgetauscht. Weiters wurde auf die Frage eingegangen, wie mehr Mädchen für die Abteilungen Elektrotechnik, Elektronik und Mechatronik gewonnen werden können. Die HTL Klagenfurt-Mössingerstraße hat mit dem Zweig „Elektronik – Biomedizinische Technik“ mehr Mädchen ansprechen können.

Ingesamt war der Erfahrungsaustausch an beiden Tagen für alle Teilnehmer/innen eine Bereicherung.

Zur Person

Prof. OStR Mag. Walter Rinnerthaler

walter.rinnerthaler@gmx.net



- Religionslehrer, Bildungsberater und Mädchenbeauftragter an der HTL Saalfelden
- Mitarbeit bei der Erarbeitung des (gendergerechten) Schulprofils und der Verhaltensvereinbarung der HTL Saalfelden.
- Einführung des jährlichen Mädchentages der HTL Saalfelden
- Leiter des Arbeitskreises „Mädchen und Technik“ an der Schule im Rahmen von Q-SYS (Qualitätsmanagement).
- Seit 2008 Mitarbeiter in der „AG: Schwerpunkt Schülerinnen an technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Lehranstalten“ des BMUKK.

5 Szenische Lesung



**Die Lebensluft der
neuen Schule**
Szenische Lesung
zu
Eugenie Schwarzwald



Szenische Lesung

Am Abend des ersten Veranstaltungstages wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einer Lesung eingeladen. Die Kulturvermittlerin Petra Unger las im passenden historischen Kostüm die Lebensgeschichte von Eugenie Schwarzwald.

HERANGEHENSWEISE: AUF DEN SCHULTERN VON RIESINNEN. Viele Frauen vor uns haben für ein selbstbestimmtes Leben gekämpft, aufmüpfig oder in der Anpassung. Sie haben unterschiedliche Strategien entwickelt und Möglichkeiten entdeckt. Sie waren Vorreiterinnen und Pionierinnen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen.

Ihre Geschichte, ihre Leistungen, ihre Errungenschaften, aber auch ihre Zweifel, Ängste, ihr Scheitern wird mit szenischen Lesungen erzählt und präsentiert.

Von historischen Frauen anschaulich zu erzählen, ihre Texte und Gedanken zu lesen, ermöglicht die Rückeroberung von Vorbildern, erlaubt den Bezug zu den Vorläuferinnen herzustellen, wendet sich gegen die Vereinzelung von Frauen, gegen die Vorstellung, die Einzige zu sein, die mit den Nachteilen der Zuschreibungen zu weiblichem Geschlecht kämpft.

Von anderen Frauen zu hören, betrifft, ermutigt, bestärkt, amüsiert...

VON DER ART ZU ERZÄHLEN

- In der Ich- Form, in der Rolle der historischen Frau und in historischem Kostüm.
- Mit Blick auf ihre Widerständigkeit.
- In jedem Fall anders als sonst erzählt.
- Es kommt immer darauf an, wie Frauenbiografien erzählt werden:
Nur unter dem Aspekt, ob sie gute Mütter waren, oder mit dem Blick auf ihre Berufstätigkeit oder wie sehr sie sich gegen Normen und behindernde Zuschreibungen zu ihrem Geschlecht durchsetzen und verwirklichen konnten.

Es wurde daher in der szenischen Lesung besonderes Augenmerk auf die Widerständigkeit von Eugenie Schwarzwald, ihr Bemühen, eigene Wege zu gehen und eigene Vorstellungen umzusetzen, gelegt.

Eugenie Schwarzwald Die Künstlereigenschaft aller Kinder erwecken und erhalten

„Ist es nicht ergreifend, was für einen Aktionsradius diese bewundernswerte Frau hat? Nur in Österreich ist möglich, dass ein Mensch von Begabung und Tatkraft nicht schon längst Bundespräsidentin, Rektorin der Universität, Erzbischöfin und Herausgeberin der Fackel ist.“, schreibt Robert Musil 1924 über Eugenie Schwarzwald.

Die Anzahl ihrer Gründungen, Aktivitäten und Initiativen ist tatsächlich fast unüberschaubar. Die korpulente „Frau Doktor“ ist eine der bedeutendsten Schulgründerinnen Österreichs, deren

reformpädagogische Ansätze in die berühmte Schulreform Otto Glöckels eingegangen sind. Mit ihrer Mädchenschule in der Wallnerstraße 9, später Herrengasse 10 ermöglicht sie erstmals in Österreich Mädchen die Möglichkeit zu maturieren.

Es gelingt ihr namhafte Lehrer an ihrer Schule zu beschäftigen: Hans Kelsen unterrichtet Soziologie, Arnold Schönberg und Egon Wellesz vermitteln Musik und der junge Adolf Loos richtet nicht nur die Schulräumlichkeiten ein, sondern lehrt Architektur.

Während des Ersten Weltkrieges initiiert Eugenie Schwarzwald die Aktion „Wiener Kinder aufs Land“ und errichtet die erste Gemeinschaftsküche „Akazienhof“ in Wien. Ab 1918 beginnt sie mit der Gründung einer Reihe von Erholungsheimen. Um all diese Projekte (und viele mehr) finanzieren zu können, führt sie kommerzielle Unternehmen, wie z.B. eine Gemüsefarm und ein Taxiunternehmen.

An ihren Schulen wird nach ihrem **HAUPTPRINZIP** unterrichtet:

„Die Schule muss versuchen, eine Künstlereigenschaft, die alle Kinder besitzen, die Vitalität, zu erwecken und zu erhalten.“

Kreativitätsförderung, vor allem bei Mädchen ist ihr wichtig, in der Methode beeinflusst durch den Kontakt mit Maria Montessori. Bewegungsfreiheit für ihre Schülerinnen ist ebenfalls von Bedeutung. So gilt an ihren Schulen Korsettverbot und die Mädchen turnen im Freien am Dach der Schule.

Eugenie Schwarzwald engagiert sich auch für die Zulassung von Frauen zum Hochschulstudium in Österreich. Ihr ist es als einer der ersten Frauen ermöglicht worden in Zürich Germanistik zu studieren und mit einem Dokortitel abzuschließen, der in Österreich jedoch nie anerkannt worden ist.

Oft muss sie um die Anerkennung ihrer Lehrer kämpfen. Die Vertragsverlängerung für einen ihrer Zeichenlehrer, den jungen Oskar Kokoschka, wird mit der Bemerkung verweigert: „Genies sind im Lehrplan nicht vorgesehen.“ Dennoch gelingt es Eugenie Schwarzwald viele Genies in ihren Schulen oder in ihrem Haus in der Wiener Josefstädterstraße 68 zu versammeln. Zu Berühmtheiten werden auch einige ihrer Schülerinnen wie die Schriftstellerinnen Hilde Spiel und Vicky Baum, die Kunsttherapeutin Edith Kramer oder die Psychoanalytikerin Else Pappenheim. Eugenie Schwarzwald befindet sich 1938 auf einer Vortragsreise in Dänemark, von der sie aufgrund des Anschlusses Österreichs an Hitlerdeutschland nicht mehr zurückkehrt. Sie stirbt ein Jahr nach ihrem Mann Hermann Schwarzwald, der ihr ins Schweizer Exil gefolgt ist, 1940 in Zürich. Ihre Schulen werden von den Nationalsozialisten geschlossen, ihr Vermögen liquidiert und viele ihrer Schülerinnen verfolgt und vertrieben.

Nachlese

Eine Textauswahl der Lesung ist nachzulesen unter www.gender.schule.at > [Materialien](#)

DEICHMANN, Hans (1988): Leben mit provisorischer Genehmigung. Leben, Werk und Exil von Dr. Eugenie Schwarzwald (1872-1940). Wien: Wolf Peterson

GÖLLNER, Renate (1999): Kein Puppenheim. Genia Schwarzwald und die Emanzipation. Wien: Peter Lang Verlag – Europäischer Verlag der Wissenschaften

HERDAN-ZUCKERMAYER, Alice (1979): Genies sind im Lehrplan nicht vorgesehen. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag

SCHEU, FRIEDRICH (1985): Ein Band der Freundschaft. Schwarzwald-Kreis und Entstehung der Vereinigung Sozialistischer Mittelschüler. Wien: Böhlau Verlag

STEFAN, Paul (1922): Frau Doktor. Ein Bildnis aus dem unbekanntem Wien. München: Drei Masken Verlag

STREIBEL ROBERT (Hrsg.) (1996): Eugenie Schwarzwald und ihr Kreis. Wien: Picus Verlag

Zur Person

Petra Unger M.A.

unger.petra@aon.at



- Expertin für Gender Studies und Feministische Forschung, M.A.
- Akademische Referentin für feministische Bildung und Politik und Kulturvermittlerin
- Forschungsthemen: politische Frauengeschichte, Frauengeschichte und Frauenkunstgeschichte unter feministischen Aspekten.
- Vorträge, Lesungen und Seminare zu Geschichte der Frauenbewegung und Feministischer Theorie; Rundgängen zu Frauengeschichte in Wien
- Publikationen:
Unger Petra (2006). „Wiener Frauenspaziergänge – Wo sich Frauen in Wien am besten finden“ Metro Verlag, Wien
Koautorin: „Wissen! Antworten auf unsere großen Fragen“, Wien, 2006; „Performance, Politik, Gender – Materialienband zum internationalen Künstlerinnenfestival „her position in transition“, Wien, 2007; Kugler-Appiano Iris / Kogoj Traude (Hg) (2008). Going Gender and Diversity

EVALUATION & AUSBLICK

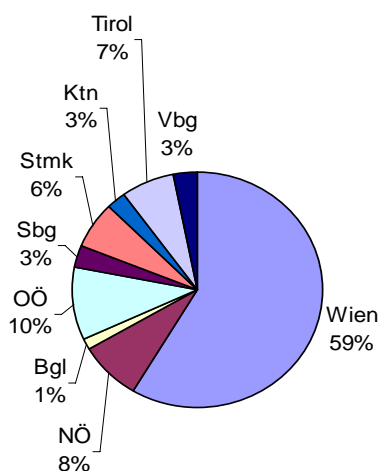
Mit dem 2. österreichweiten Gender Day für Schulen ist es dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gelungen, den Dialog zwischen Praxis und Forschung zu fördern, schulartenübergreifende Diskussionen zu ermöglichen und Anregungen für die Praxis bereitzustellen. Aktuelle bildungspolitische Themen wurden geschlechterreflektiert unter die Lupe genommen. Die Teilnehmenden hatten die Gelegenheit sich gemeinsam dem Ziel einer chancen- und geschlechtergerechten Schule durch Aufbau von Gender-Kompetenz zu nähern.

Auswertung des Feedback-Fragebogens¹⁸

Der Feedbackbogen wurde von 77 Teilnehmenden ausgefüllt (51 %). Die Ergebnisse bieten einen Einblick in die Meinung der Anwesenden.

Struktur der Teilnehmer/innen

Abbildung 20: Teilnehmer/innen nach Bundesland



FRAUEN UND VOM VERANSTALTER PERSÖNLICH EINGELADENE PERSONEN DOMINIEREN. Die typische teilnehmende Person am Gender Day 2008 ist weiblich (89 %), bleibt während der gesamten 2-tägigen Veranstaltung anwesend (90 %), besucht aktiv Workshops (85 %) und hat durch direkte Einladung des BMUKK von der Veranstaltung erfahren (55 %).

Quelle: eigene Darstellung

Vorträge

DIE SECHS VORTRÄGE WURDEN MEHRHEITLICH POSITIV BEWERTET. Die folgenden Anteile an den Besucher/innen des Gender Day 2008 konnten aus dem jeweiligen Vortrag neue Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der „geschlechtssensiblen Schule“ gewinnen (Antworten „sehr“ und „eher

¹⁸ Kurzbericht zum Feedbackbogen ausgewertet von Dr. Richard Költringer, ipr Umfrageforschung

schon“ zusammengefasst): 90 % aus dem Vortrag „Geschlechterkonstruktion in Kunstmuseen“ (Unger), 71 % aus dem Vortrag „Braucht Individualisierung Gender-Kompetenz?“ (Abdul-Hussain), 69 % aus dem Vortrag „Väterlichkeit und Männlichkeit“ (Aigner), 68 % aus dem Vortrag „Gender-Kompetenz“ und GM – Aktionsforschung (Prammer-Semmler), 66 % aus dem Vortrag „Dialog der Kulturen“ (Schlaffer) und 48 % aus dem Vortrag „Migration und Gender“ (Zeiner).

Workshops

RUND DREI VIERTEL DER TEILNEHMER/INNEN AN EINEM WORKSHOP BEWERTETEN DIESEN POSITIV. Rund 85 % der Teilnehmer/innen am Gender Day besuchten einen der sieben angebotenen Workshops. Gemessen am Anteil der Besucher/innen wies der Workshop „Gender-Kompetenz – Gender Mainstreaming und Schulentwicklung: Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven“ die größte Attraktivität auf (21 %), gefolgt von den Workshops „Doppelt ausgegrenzt? Bildungsverlierer? Mädchen und Burschen mit Migrationshintergrund in der Schule.“ (18 %) und „Halts Maul oder ... Gewalt in Schulen“ (16 %).

Nützlichkeit, methodische Gestaltung und Organisation der Workshops wurden von den Teilnehmer/innen durchwegs sehr positiv beurteilt. Gesamt gesehen fanden 77 % den organisatorischen Ablauf des jeweiligen Workshops hilfreich für die Vermittlung der Inhalte, 75 % können aus dem besuchten Workshop interessante Anregungen für ihre berufliche Tätigkeit mitnehmen, 72 halten die methodische Gestaltung für gut gewählt und 71 % können auch Einblicke in andere Workshops gewinnen.

Die mit Abstand besten Bewertungen erhalten folgende drei Workshops: (1) „Gewalt in Schulen“ (2) „Dramapädagogik“ und (3) „Individualisierung braucht Gender-Kompetenz“.

Marktstände

AUCH DIE MARKTSTÄNDE WURDEN MEHRHEITLICH POSITIV BEURTEILT. JEDOCH SANK DAS BEWERTUNGSNIVEAU IM VERGLEICH ZU DEN WORKSHOPS ZUM TEIL ETWAS AB. So konnten zwar 70 % der Teilnehmer/innen an Marktständen aus den präsentierten Projekten interessante Anregungen für ihr Aufgabengebiet mitnehmen. Jedoch nur 58 % konnten umsetzungsrelevante Inhalte in den Marktständen entdecken. Und knapp die Hälfte (47 %) fand nicht ausreichend Zeit, um einen Einblick in die Aktivitäten der Schulen zu bekommen.

Knapp ein Drittel (31 %) der Besucher/innen des Gender Day hatte selbst ein Projekt an einem Marktstand präsentiert. 83 % davon waren mit der Organisation der Marktstände (zur Verfügung gestelltes Equipment, Betreuung im Vorfeld, Ablauf etc.) zufrieden. Und 63 % dieser „Marktstandler/innen“ merkten positiv an, dass es zwischen den Besucher/innen und ihnen selbst zu einem regen Gedankenaustausch gekommen ist.

Gesprächsrunden

GUT ZWEI DRITTEL DER TEILNEHMER/INNEN AN GESPRÄCHSRUNDEN KONNTEN DADURCH EINEN VERTIEFTEN EINBLICK IN DAS THEMA GEWINNEN. Gut die Hälfte (52 %) der Besucher/innen des Gender Day 2008 nahm an einer der drei angebotenen Gesprächsrunden teil. Für insgesamt 68 % dieser Teilnehmer/innen war die jeweilige Gesprächsrunde insofern ein positives Erlebnis, als sie dadurch einen vertieften Einblick in das jeweils behandelte Thema erlangten. Dabei lag die Bewer-

tung der Gesprächsrunde „Gender und Aktionsforschung“ mit 50 % deutlich unter dem Durchschnitt, jene von „Getting started: Start ins Genderthema“ mit 71 % etwa im Durchschnitt und die Bewertung der Gesprächsrunde „Gender Kompetenz als Qualitätsmerkmal an HTLs“ mit 89 % deutlich über dem Durchschnitt.

Knapp die Hälfte der Teilnehmer/innen (47 %) sah sich außerstande, einen Einblick in die Inhalte der anderen Gesprächsrunden zu gewinnen.

Organisation

DIE ÜBERWÄLTIGENDE MEHRHEIT DER BESUCHER/INNEN BEWERTET DIE ORGANISATION DER VERANSTALTUNG POSITIV. So sind 96 % der Teilnehmer/innen mit der Organisation vor Ort zufrieden. Je 92 % mit der Information vorab bzw. mit der Anmeldung und mit den Veranstaltungsräumlichkeiten. 87 % bewerten den Ablauf der Veranstaltung und 84 % den Bereich Verpflegung und Unterkunft positiv.

Fazit

Als **POSITIV** hervorgehoben wurde vor allem

- die Kompetenz der eingeladenen Vortragenden,
- die Qualität der Vorträge,
- die Vielfalt des Programms,
- der Tagungsort und generell die gute Organisation.

Die geäußerten **KRITIKPUNKTE** betrafen meist das als zu dicht eingeschätzte Programm der Veranstaltung. So wurde die zeitliche Parallelität von Gesprächsrunden und Marktständen, der generelle Zeitdruck, die zu geringe Zahl an Pausen und oft auch die unzureichende Zeit für Diskussionen bemängelt.

Das Feedback nehmen wir gerne mit für die Überlegungen und Organisation des nächsten österreichweiten Gender Day für Schulen, der für das Frühjahr 2011 geplant ist. Forschung und Praxis werden dann wieder vor den Vorhang geholt und Sie sind eingeladen zu diskutieren, sich zu vernetzen und gemeinsam dem Ziel einer chancen- und geschlechtergerechten Schule näherzukommen.

Tipps & Links

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur unterstützt Lehrerinnen und Lehrer bei der Entwicklung von Gender-Kompetenz mit zahlreichen Informationen und Materialien:

- Webportal Gender+Bildung www.gender.schule.at
- Webseite der Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen www.bmukk.gv.at/gleichstellung-schule
- Schug Newsletter: Elektronisches Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung www.bmukk.gv.at/gleichstellung-schule > Schug Newsletter.
Anmeldung unter SchugNews@bmukk.gv.at
- Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming. Kriterienkatalog für Schulen. BMUKK (Hg), 2008. (im Anhang) Download: www.bmukk.gv.at/gekos

ANHANG

TEILNEHMENDE AM GENDER DAY 2008

	Name	Dienststelle / Institution	BL
1	Abdul-Hussain Surur, Mag.		W
2	Aigner Josef, Prof.	Uni Innsbruck	V
3	Alker Ulrike, Prof. Mag. M.A.	HTL Wien X	W
4	Arthold Gertraud, Mag.	Gastgewerbefachschule	W
5	Artner-Herbst Karin, Mag.	FS 17	W
6	Arztmann Doris, Mag.	Sprungbrett	W
7	Ausserer Ingrid, Mag.	Zentrum polis	W
8	Bauer Elisabeth, FOL Dipl. Sptl.	BHAK-BHAS Hollabrunn	NÖ
9	Benischke Brigitte, Mag.	HTL	OÖ
10	Berghammer Maria, Mag.	KMS Steinbauergasse	W
11	Bergmann Johann	HS Krottendorf-Gaisfeld	St
12	Binder Anna, OLdPTS	Polytechnische Schule	W
13	Brandl Friederike, Dipl.-Päd.	Stadtschulrat Wien / VS Pantzergasse	W
14	Brandner Regine, Mag.	BFS Kalvarienberggasse	W
15	Brandstetter-Szorger Eva-Maria	IMST Gender Netzwerk	W
16	Brückner Margit, Mag.	HTL Wels	OÖ
17	Dafner Desiree	Universität Innsbruck, FIT	T
18	Diaz Figueroa Karin, Dipl. Päd.	GTVS Wien 3	W
19	Doblinger Eva, Mag.	HTL-Braunau / Inn	OÖ
20	Douda Nikolaus, Dr.	BMUKK	W
21	Dragosits Bernd, Dir.	VS Wolfurt Bütze	V
22	Duschet Elisabeth, Mag.	KPH Wien / Krems	NÖ
23	Ecker Anneliese, MR Mag.	BMUKK	W
24	Eckerstorfer Karin, LSI Mag.	LSR OÖ	OÖ
25	Egg Claudia, Mag.	BG / BRG Reithmannstraße	T
26	Essmann Karl-Richard, Mag. Dr.	Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien / Krems	W
27	Ettl Marlies, Mag.	Hertha Firnbergschulen	W
28	Felderer Julia, Mag.	Zillertaler Tourismusschulen	T
29	Flickinger Manfred, FOL Dipl. Päd.	Gastgewerbefachschule	W
30	Frankl Günter, AV RgR DI	HTL Klagenfurt Lastenstraße	K
31	Frick Claudia, Mag.	Verein Sprungbrett / Projekt FIT	W
32	Friedel Gertrude Maria, Mag.	BRG / WRG 8 Feldgasse	W
33	Friedl Edith, Mag. Dr.	HLA für künstlerische Gestaltung	OÖ
34	Frühstück Karin, Mag.	GRG 21 Ella Lingens Gymnasium	W
35	Frühwirth Dorothea, SR	LBSFE1 Feldkirch	V
36	Gaspar Susanne, Mag.	Rainerygymnasium	W
37	Graber Ursula, Prof. Dr.	Höhere Technische Bundeslehranstalt 1	K
38	Grammel Hilde, Mag.	Fachschule f. wirtschaftl. Berufe	W
39	Greschonig Herwig	Sir Karl Popper Schule	W
40	Großmann Andrea, Mag.	HTL Mössingerstraße	K
41	Gruber Renate, Mag.	Vienna Business School HAK HAS Mödling	NÖ
42	Grubner Alexandra, Mag.	GRG Rosasgasse	W
43	Grutsch Jutta, Dipl. Päd. Dir.	Polytechnische Schule Judenburg	St

TEILNEHMENDE AM GENDER DAY 2008

	Name	Dienststelle / Institution	BL
44	Guggenberger Doris, Dr.	BMUKK	W
45	Haberl Christine, Mag.	HLA für Mode und künstlerische Gestaltung	W
46	Hahn Christine	Päd, Hochschule Wien	W
47	Hauer Hermine, HL	VS Ansfelden	OÖ
48	Heger Nora, Mag.	matkovits & geiger	W
49	Heindl Christine, BOL	Berufsschule Eisenstadt	B
50	Heiß Claudia, Mag.	HTL Imst	T
51	Holder Eva, Mag.	Verein agh	W
52	Höllner Helga, VD.	Volksschule	W
53	Hruby Richard, DI	HTL Braunau	OÖ
54	Huemer Roman, Prof. Dipl. Ing. Dr.	HTBLuVA St.Pölten	NÖ
55	Illnar Elisabeth, Mag.	Vienna Business School HAK und HAS Mödling	NÖ
56	Jakl Ingrid, Mag.	GRG 21 F26	W
57	Jandl Johann, Mag.	BG / BRG Fürstenfeld	St
58	Janny Beate, M.Ed.	HS-Altmünster	OÖ
59	Jauk Sonja, Dipl.-Päd.	Fachschule f. wirtschaftliche Berufe der Caritas / Caritas	St
60	Jobstmann Roman, Dr.	GRG6 Rahlgasse	W
61	Kahlhammer Elisa		
62	Kainz Ulrike	ABZ f. Sozialberufe Graz	St
63	Kainz Martina, Mag.	BHAK Zwettl	NÖ
64	Kapeller Andrea, Mag.	BRG Feldkirchen	K
65	Kapoun Susanne	Volksschule	W
66	Karloff Anna	PTS 10	W
67	Kitzwegerer Maria, V	Volksschule	W
68	Kleindienst Heidemarie, Mag.	Hauptschule 2 Deutschlandsberg	St
69	Klostermann Johanna, ADir.	TU Graz, FIT-Stmk.	St
70	Knie Daniela, Mag.	BG / BRG Rosasgasse	W
71	Knoll Bente	Knoll & Szalai OEG	W
72	Knoll Otmar, Mag.	Pädagogische Hochschule	W
73	Koch Bernhard J., Mag.	Uni Innsbruck	T
74	Kohsem Friederike, Dipl.-Päd.	VS Pantzergasse	W
75	Kölbl-Tschulik Doris, Mag.	BMUKK	W
76	Körbler Brigitte, LSI Mag.	SSR für Wien	W
77	Krems Simon, Dipl.-Päd.	KMS	W
78	Krieger Andrea, Dipl.-Päd.	Hertha Firnberg Schulen	W
79	Kriehebauer Victoria Dir. HR Mag.	Hertha Firnberg Schulen	W
80	Kurz Franz, Dir. Dipl.-Ing.	HTL Hallein	S
81	Lachmair Angelika, HOL	HS-Altmünster	OÖ
82	Lampl Anna, Dipl.-Päd.	VS Bertha von Suttner	St
83	Landl Andreas, Mag.	zimd-Zentrum f. Interaktion, Medien & soziale Diversität	W
84	Langenecker Evelin, Mag.	BMUKK	
85	Larcher Alexandra, Mag.	Expositur des BRG Innsbruck	T
86	Lendl Anton, AV Dipl.-Ing.	HTBLA Imst	T
87	Macho Daniela	Hertha Firnberg Schulen	W
88	Mähr Wolfgang	HTL Wels	OÖ
89	Manhart Ulrike, Mag. Dr.	Schulen des bfi-Wien	W
90	Masek Karl	KMS 12	W
91	Matkovits Susanne, Dr.	matkovits+geiger	W
92	Mayr Beate, Mag. Dr.	Expositur des BRG Innsbruck / Landesschulrat Tirol	T
93	Mayr Ruth, Mag.	mut! - Mädchen und Technik / Akzente Salzburg	S
94	Mayrhofer Isabella, VOBL	Volksschule	W

TEILNEHMENDE AM GENDER DAY 2008

	Name	Dienststelle / Institution	BL
95	Mazohl Peter, Mag.	BG Babenbergerring	NÖ
96	Mischak Ursula, Mag.	mut! – Mädchen und Technik NÖ	NÖ
97	Mülleder Birgit	BMUKK Abt V/3	W
98	Müller Gerlinde, Dipl.-Päd.	OVS Hadersdorf	W
99	Ndiaye Astrid, Mag.	Kulturkontakt Austria	W
100	Neurührer Ingrid, VD	Volksschule	W
101	Neuwirth Susanne, Mag.	LSR Salzburg	S
102	Oberthanner Martin, DAS	Männerberatung Mannsbilder	T
103	Paseka Angelika	PH Wien	W
104	Pauser Norbert	Berater	W
105	Pegac Helga, Mag.	BMUKK	W
106	Perzhaku Beatrix, Dr.	BG Babenbergerring	NÖ
107	Pesl Brigitte, Mag.	GRG6 Rahlgasse	W
108	Peukert Michael, Dipl.-Päd.	SSR f. Wien	W
109	Pichler Doris, Dipl.-Päd.	KMS Steinbauergasse	W
110	Pilat-Nemecz, Doris	HLW Schrödinger	St
111	Pointner Teresa	BMUKK Abt V/3	W
112	Pongratz Heide Maria, Mag.	VBS HAK Mödling	NÖ
113	Poteschil Evelyn	Hertha Firnberg Schulen	W
114	Prammer-Semmler Eva, Dipl.-Päd.	PH Oberösterreich	OÖ
115	Preisinger Peter, Mag.	Schulen bfi-Wien	W
116	Pribil-Simoni Verena, Mag.	BRG Innsbruck	T
117	Purtscher Brigitte, Dipl.-Päd.	SPZ und BMS	W
118	Reder Edith, Mag.	rg3	W
119	Reichmann Eva	BS für Handel und Reisen	W
120	Reschl Michaela, Mag.	HLA Oberwart	B
121	Richter Irene, Mag.	HTL St. Pölten / LSR f. NÖ	NÖ
122	Rinnerthaler Walter, Prof. Mag.	HTL Saalfelden	S
123	Rothmund Bernadette, Mag.	HTL Rankweil	V
124	Rottensteiner Joachim Matthias, Mag. Phil.	Hertha Firnberg Schulen	W
125	Rüder Brigitte, HOL	Hauptschule Himberg / LSR f. NÖ	NÖ
126	Schäffer Brigitte, RRn	SSRfW/8.IB	W
127	Schlaffer Edit, Dr.	Research for Progress / Frauen ohne Grenzen	W
128	Schobesberger Helga, Vdin.	VS Ansfelden	OÖ
129	Schwingenschlögl Christa	Volksschule	W
130	Seifried Ingrid, Sobl	SSR Wien - DA 17	W
131	Severin Sven, Mag.	Hetha Firnberg Schulen	W
132	Silberbauer Petra, HOL	HS Braunau - Ranshofen	OÖ
133	Simacek Wolfgang, Mag.	BO Trainer	W
134	Sirinek Ilse	BMUKK, Abtlg. II/5	W
135	Smutni Sabine	BMUKK	W
136	Spitzbart Gertrudis, M.A.	BMUKK	W
137	Stachl-Astleithner Andrea, Dipl.-Päd.	KMS	W
138	Stangl Birgit, Mag.	G/Rg Marianum	W
139	Stark Karl-Heinz, Mag.	Männerberatung Mannsbilder	T
140	Stary Edith, Dr.	VS Pantzergasse	W
141	Staudinger Gertrude, VOL	VS Ansfelden	OÖ
142	Steinacher Christine, Prof.	Pädagogische Hochschule / Praxisvolksschule	S
143	Steindorfer Karin, Mag.	BRG Feldkirchen	V
144	Steurer Dorothea, Dr.	Zentrum polis	W
145	Studer Elke, Mag.	Musikgymnasium	W

TEILNEHMENDE AM GENDER DAY 2008

	Name	Dienststelle / Institution	BL
146	Stupnik Anke, Mag.	BG / BRG Fürstenfeld	St
147	Szalai Elke	Knoll & Szalai OEG	W
148	Tschenett Roswitha, Mag.	BMUKK	W
149	Unger Petra, M.A.	Beraterin	W
150	Vones Waltraud, Dr.	Sozialministerium	W
151	Wagner Doris, M.Ed.	Landesschulrat f. NÖ	NÖ
152	Waigl Günter	BMUKK	W
153	Waldmann Nuschin	VS 12	W
154	Walenta Ilse, HOL	HS1 Ennsleite	OÖ
155	Weiskopf Iris, Mag.	Universität Innsbruck, FIT	W
156	Wenda Renate, Mag.	Sprungbrett	W
157	Wurm Dorith, Mag.	BMUKK, Abt. II/4 Humanberufliche Schulen	W
158	Wurzinger Brigitta, VD	Stadtschulrat f. Wien	W
159	Zagler Angelika, Dipl.-Päd.	HBLAf. Mode und künstlerische Gestaltung	W
160	Zeiner Norbert, Dir.	KMS Wien 12	W
161	Zidi Elfriede, VOL	VS 1 Braunau	OÖ

A. Vorträge

Durch die Vorträge habe ich neue Erkenntnisse gewonnen. Dies gilt für die einzelnen Vorträge in folgendem Ausmaß	sehr	eher schon	eher nicht	gar nicht
Braucht Individualisierung Gender-Kompetenz? (Abdul-Hussain)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dialog der Kulturen (Schlaffer)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gender-Kompetenz und GM – Aktionsforschung (Prammer-Semmler)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geschlechterkonstruktionen in Kunstmuseen (Unger)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Väterlichkeit und Männlichkeit (Aigner)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Migration und Gender (Zeiner)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. Workshops

Ich habe an Workshop Nr: _____ teilgenommen!	sehr	eher schon	eher nicht	gar nicht
Aus dem Workshop nehme ich interessante Anregungen für die Tätigkeit in meiner Schule/Institution mit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die methodische Gestaltung war meiner Ansicht nach gut gewählt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den organisatorischen Ablauf fand ich hilfreich für die Vermittlung der Inhalte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In die Inhalte der anderen Workshops konnte ich Einblick gewinnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C. Marktstände

Folgende Aussagen treffen zu:	sehr	eher schon	eher nicht	gar nicht
Es blieb mir ausreichend Zeit, Einblick in die Aktivitäten der Schulen zu bekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nehme interessante Anregungen für mein Aufgabengebiet mit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die präsentierten Inhalte sind hilfreich für das Gendern von Entwicklungsvorhaben bzw. die konkrete Umsetzung von GM in meiner Schule /Institution.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich habe selbst ein Projekt an einem „Marktstand“ präsentiert: ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> >>> falls „nein“, bitte mit Beantwortungsblock D fortfahren!	sehr	eher schon	eher nicht	gar nicht
Nur zu beantworten von „Marktstand- Betreuer/innen“				
Mit der Organisation bin ich zufrieden (zur Verfügung gestelltes Equipment, Betreuung im Vorfeld, Ablauf, ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischen den Besucher/innen und mir hat es einen regen Austausch gegeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D. Gesprächsrunden

Ich habe an Gesprächsrunde Nr: _____ teilgenommen!	sehr	eher schon	eher nicht	gar nicht
Durch den Austausch in der Gesprächsrunde konnte ich einen vertieften Einblick in das Thema erlangen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der Gesprächsrunde wurden mir Hilfestellungen geboten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In die Inhalte der anderen Workshops konnte ich Einblick gewinnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

FEEDBACKBOGEN

E. Organisation

Wie zufrieden sind Sie in Bezug auf die Organisation des Gender Day?	sehr	eher schon	eher nicht	gar nicht
Vorabinformation/Anmeldung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisation vor Ort	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veranstaltungsräumlichkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verpflegung, Catering, Unterkunft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ablauf der Veranstaltung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welche Themen sollten beim nächsten Gender Day behandelt bzw. wieder aufgegriffen werden?

Was ist Ihnen besonders positiv, was besonders negativ aufgefallen?

Was sollte unbedingt beibehalten, was auf jeden Fall geändert werden?

Positiv aufgefallen bzw. beibehalten werden sollte: _____

Negativ aufgefallen bzw. geändert werden sollte: _____

Wie haben Sie von Gender Day erfahren? (Mehrfachnennungen sind möglich)	
Direkte Einladung bzw. Info durch das BMUKK	<input type="radio"/>
Information/Einladung über Erlass, Schulbehörde	<input type="radio"/>
Kollegen/Kolleginnen, Mundpropaganda	<input type="radio"/>
Webpage Gender+Bildung	<input type="radio"/>
Sonstiges _____	<input type="radio"/>

Zu Ihrer Person: Geschlecht	weiblich	<input type="radio"/>	männlich	<input type="radio"/>
Haben Sie an beiden Tagen des Gender Day teilgenommen?	ja	<input type="radio"/>	nein	<input type="radio"/>

WIR BEDANKEN UNS FÜR IHRE UNTERSTÜTZUNG!



Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming

Kriterienkatalog für Schulen



Woran ist eine Gender-Kompetenz-Schule erkennbar?

Zielgruppe Schülerinnen und Schüler

Gender Kompetenz-Schulen ...

- gestalten den Unterricht inhaltlich, methodisch und didaktisch so, dass er für Schülerinnen und Schüler gleichermaßen ansprechend und motivierend ist und dass allen ermöglicht wird, ihre Stimme zu erheben, Raum einzunehmen und sich aktiv zu beteiligen.
- achten darauf, dass die Mädchen und Burschen aus den unterschiedlichen sozial-kulturellen Herkünften ihre oftmals durch Rollenklischees eingeschränkten Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungsoptionen erweitern können.
- beachten und berücksichtigen die Vorerfahrungen der Mädchen und Burschen sowie deren Interessen und Kenntnisse und bieten im Bedarfsfall kompensatorische Angebote an.
- bieten vielfältigste Identifikationsmöglichkeiten und Vorbilder innerhalb und außerhalb des Unterrichts an.
- ermöglichen den Mädchen und Burschen, sich mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern und Zuschreibungen sowie mit konkreten weiblichen und männlichen Lebenszusammenhängen in Vergangenheit und Gegenwart auseinander zu setzen.
- bieten Mädchen und Burschen geeignete Angebote und Möglichkeiten, sich mit ihrer eigenen Geschlechtsidentität, ihren eigenen Vorstellungen, Ängsten und Wünschen auseinander zu setzen um Handlungsspielräume und Perspektiven zu erweitern.
- bestärken Mädchen und Burschen in ihrem Anderssein und ermutigen sie in ihren eventuell vorhandenen „untypischen“ Ausbildungs- und Berufswünschen.
- sind sensibel für geschlechtsspezifische Konfliktlösungsmuster und ermöglichen den Schülerinnen und Schülern eigene Konfliktlösungskompetenz zu entwickeln.
- bemühen sich um eine geschlechtergerechte Aufmerksamkeitsverteilung innerhalb und außerhalb des Unterrichts



Zielgruppe Lehrer/innen und Schulpersonal

In Gender Kompetenz-Schulen ...

- reflektieren die Lehrerinnen und Lehrer ihr eigenes Frau- und Mann-Sein, ihre Vorbildwirkung auf Schülerinnen und Schüler und ihre Erwartungshaltungen gegenüber Mädchen und Buben kritisch als Basis für den Aufbau einer geschlechtssensiblen Haltung und den professionellen Umgang mit dem Thema Gender.
- verfügen Lehrerinnen und Lehrer über Wissen im Bereich Geschlecht und Identitätsentwicklung, in Bezug auf Doing-Gender-Prozesse, in Bezug auf Geschlechterverhältnisse in Vergangenheit und Gegenwart sowie auch in Bezug auf die Bedeutsamkeit von Geschlecht im Kontext weiterer Diversitäten (z.B. ethnische Zugehörigkeit, soziale Schicht, Religion u.a.).
- arbeiten Lehrkräfte gemeinsam an geschlechtssensiblen Unterrichtskonzepten und -materialien und tauschen good-Practice-Beispiele aus.
- sind Lehrer/innen in der Lage (auch gemeinsam mit ihren Schüler/innen) vorhandene Schulbücher und Unterrichtsmittel auf Geschlechtergerechtigkeit hin zu analysieren.
- reflektieren Lehrpersonen ihren koedukativen Unterricht und erproben auch andere Unterrichtsformen und Gruppenzusammensetzungen (reflektieren z.B. Lernprozesse und Entfaltungsmöglichkeiten in geschlechtshomogenen Gruppen).
- unterstützen sich Lehrkräfte gegenseitig in der Reflexion ihres eigenen Handelns im Unterricht (z.B. gegenseitige Hospitationen/Unterrichtsbeobachtungen bezüglich genderspezifischer Interaktionsprozesse).
- erfahren alle in der Schule tätigen Personen die gleiche Wertschätzung unabhängig von ihrem Geschlecht.
- werden geschlechtergerechte Formulierungen in Wort und Schrift umgesetzt, sodass Burschen/Männer und Mädchen/Frauen gleichermaßen angesprochen werden.

Zielgruppe Schulleitung und -management

In Gender Kompetenz-Schulen ...

- wird Gender Kompetenz und Gender Mainstreaming von der Schulleitung/vom Schulmanagement nach innen und außen als Thema mit hohem Stellenwert kommuniziert.

- verfügt die Schulleitung/das Schulmanagement selbst über Gender Kompetenz.
- berücksichtigt die Schulleitung/das Schulmanagement Gender Mainstreaming in allen wichtigen Planungs- und Entscheidungsprozessen.
- setzt Maßnahmen und schafft Anreize zur Förderung von Frauen und Männern in jenen Bereichen, in denen sie jeweils unterrepräsentiert sind (z.B. Frauen in Leitungsfunktionen).
- fordert die Schulleitung/das Schulmanagement die Weiterqualifizierung des Lehrpersonals im Bereich Gender Kompetenz und GM ein, honoriert und anerkennt bereits vorhandene Gender Kompetenzen und schafft Rahmenbedingungen zur Aneignung von Gender Kompetenzen für alle.
- wird auf eine geschlechtergerechte Aufgabenverteilung und Personalentwicklung geachtet.
- existiert eine Steuergruppe oder eine andere Form mittleren Managements mit klar definierten Kompetenzen und Ressourcen für die Umsetzung und Planung von Gender Mainstreaming sowie dem Aufbau von Gender Kompetenz.
- werden überprüfbare Jahresziele, Maßnahmen und Indikatoren bezüglich dem Aufbau von Gender Kompetenz und der Umsetzung von Gender Mainstreaming gemeinsam erarbeitet.
- ist die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache nach innen und außen (schriftlich und mündlich) selbstverständlich.

Zielgruppe Außenbeziehungen

Gender Kompetenz-Schulen ...

- kommunizieren den hohen Stellenwert von Gender Kompetenz und Gender Mainstreaming transparent und eindeutig nach außen (z.B. Verankerung im Schulprofil und/oder im Leitbild, in der Öffentlichkeitsarbeit, bei Tagen der offenen Tür ...).
- binden Schulpartnerschaftsgremien und Erziehungsberechtigte in geeigneter Form in Fragen rund um Geschlechtergerechtigkeit und Gender Kompetenz ein.
- kooperieren aktiv mit wichtigen schulischen und außerschulischen Schnittstellenorganisationen und Initiativen (z.B.: „Zubringerschulen“, Betriebe, Mädchenberatungsstellen, Männerberatungsstellen ...) unter Berücksichtigung von Gender Aspekten.
- setzen geeignete Initiativen und Maßnahmen, um das sich bisher in der Minderheit befindliche Geschlecht an der Schule nachhaltig besser anzusprechen.

Entstehung des Kriterienkatalogs

Der vorliegende Kriterienkatalog wurde im Rahmen des BMUKK-Projekts „GeKoS – Gender-Kompetenz-Schulen“ – <http://www.bmukk.gv.at/gekos> – erstellt. Die Auseinandersetzung mit Kriterien, welche eine Schule zu einer Gender-Kompetenz-Schule machen, hat bereits im BMBWK-Vorläuferprojekt „Gender Cluster-schulen 2003–05“ begonnen und ist als laufender Prozess zu sehen.

Ziele

Der Kriterienkatalog ist als Unterstützung für Schulen gedacht, die sich mit Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit in Schule und Unterricht auseinandersetzen bzw. darauf hinarbeiten wollen. Der Katalog umfasst Merkmale bzw. Kriterien für die zentralen Zielgruppen und Ebenen einer Schule. Die Auflistung soll den einzelnen Schulen als Hilfestellung bei der Ausformulierung von schulindividuellen Zielen und Maßnahmen dienen.

Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten

Gender ist ein weit verbreiteter Begriff, der unterschiedlich definiert werden kann bzw. dem unterschiedliche theoretische Prämissen zugrunde liegen. Nachfolgend finden sich Definitionen, welche der Arbeit im „GeKoS-Projekt“ zugrundegelegt wurden. Zentral ist ein Verständnis, welches sich gegen die Reproduktion einer hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit und den damit verbundenen alten Geschlechterrollen richtet.

„Gender“

- bezeichnet die Differenzierung von Personen nach den ihnen aufgrund ihres (biologischen) Geschlechtes (vorschnell) zugeschriebenen (sozialen) Rollen und Fähigkeiten.
- meint das „soziale Geschlecht“ (im Unterschied zum rein biologischen) und
- betont, dass Gesellschaft und Kultur die Rollen, Fähigkeiten und Lebensweisen von Männern und Frauen entscheidend prägen und beeinflussen und weist darauf hin,
- dass damit diese Rollen, Fähigkeiten und Lebensweisen auch veränderbar sind.



„Gender Kompetenz“

- erfordert ein Grundwissen über Geschlechterverhältnisse und über die Entstehungsbedingungen von Geschlechterdifferenzen,
- beinhaltet die Motivation, auf Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit hinarbeiten zu wollen,
- erfordert die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Sozialisation als Frau/Mann und der eigenen Einstellungen, sowie
- die Fähigkeit, mit Geschlechterdifferenzen im (beruflichen) Alltag so umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden,
- stellt eine zentrale Basis für Gender Mainstreaming-Prozesse dar.

Gender Mainstreaming (GM)

- GM erfordert ein strukturiertes Verfahren und die Integration einer gleichstellungsorientierten Perspektive auf allen Ebenen und bei allen Maßnahmensetzungen.
- GM erfordert das aktive Mitwirken aller Beteiligten und insbesondere die Verantwortungsübernahme auf der obersten Führungsebene.
- GM erfordert Prozess- und Verfahrenswissen sowie Wissen über die Strukturen der eigenen Organisation.

Weitere wichtige Informationen:

www.imag-gendermainstreaming.at/

www.bmukk.gv.at/gekos

www.bmukk.gv.at/gleichstellung-schule

www.gender.schule.at

IMPRESSUM:

Herausgeber und für den Inhalt verantwortlich:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur –

Projekt GeKoS und Abt. V/7, Minoritenplatz 5, 1014 Wien

Wien 2008

Layout: Skibar Grafik-Design

Bestellungen des Folders in Printform bei: office@amedia.co.at

Download unter: www.bmukk.gv.at/gekos

