

# STARTPAKET



**Geschlechtssensible Pädagogik,  
Mädchen- und Bubenarbeit,  
Gender Mainstreaming in der Klasse**





*Liebe Lehrerinnen!  
Liebe Lehrer!*

*Effektives Arbeiten in der Schule braucht soziale Kompetenz - sowohl seitens der Lehrerinnen und Lehrer als auch seitens der Schülerinnen und Schüler. Dass dies ein langer und oft mühsamer Weg ist, der letztlich über die gesamte Schullaufbahn führt, ist Tatsache. Dennoch: Es gibt hierzu keine Alternative und dieser Weg ist zu beschreiten, weil soziale Kompetenz eben auch (prosoziales) Lernen zur Gewaltprävention bedeutet.*

*Gewaltprävention wiederum ergibt sich aus der Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer und durch die Themenschwerpunkte der vier Unterrichtsjahre nahezu von selbst und es hat sich gezeigt, dass der gewaltfreie Umgang mit Konflikten durch die intensive Auseinandersetzung mit den altersadäquaten geschlechtsspezifischen Problemen bei der Buben- und Mädchenarbeit von den Schülerinnen und Schülern besser angenommen und umgesetzt wird.*

*Keine Frage, Schule ist nicht alleinverantwortlich für die Erziehungsarbeit. Eltern sind Ersterzieher und Ersterzieherinnen und somit prägend für ihr Kind. Ebenso beeinflussen zahlreiche andere Faktoren die Entwicklung des Kindes. Was Schule jedoch tun kann und auch tut, ist, Wege zum Erwerb sozialer Kompetenzen anzubieten und vorzuzeigen.*

*Ich möchte an dieser Stelle den Lehrerinnen und Lehrern für diese intensive Auseinandersetzung mit geschlechtssensibler Pädagogik danken und wünsche weiterhin viel Freude und Erfolg bei der Weiterentwicklung dieses Projekts.*

*Mit freundlichen Grüßen*

*Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Susanne Brandsteidl  
Amtsführende Präsidentin des  
Stadtschulrates für Wien*



# Vorwort

*An der KMS 12., Johann-Hoffmann-Platz, beschäftigt sich seit Jahren ein Lehrer- und Lehrerinnen-Team mit geschlechtssensibler Pädagogik. Daraus entstand ein Erfahrungsbericht mit einem Leitfaden für vier Jahre soziales Lernen in der Sekundarstufe I.*

*Neben dem theoretischen Hintergrund beinhaltet das Starpaket erprobte und bewährte Beispiele aus der Praxis für Buben- und Mädchengruppen. Ein Schwerpunkt dieses Projekts ist die bewusste Auseinandersetzung mit den Fähigkeiten: Kommunikation, Kooperation, gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien (KOKOKO).*

*Der Erfahrungsbericht der Lehrerinnen und Lehrer unterstreicht die Wichtigkeit dieser Thematik für die Entwicklung des Verständnisses der Buben und Mädchen für die Bedürfnisse des anderen Geschlechts. Selbstverständlich wird die Einstellung, das Verhalten der Kinder und Jugendlichen durch das Elternhaus, durch Freunde, durch Medien geprägt. Deshalb ist auch die Einbindung der Eltern und die Berücksichtigung der außerschulischen Einflüsse ein wichtiger Bestandteil dieser Arbeit.*

*Ich danke allen Lehrerinnen und Lehrern und allen Personen, die zum Gelingen dieses Projekts beigetragen und mit großem Engagement an dieser Broschüre mitgearbeitet haben.*

*Dieses Starpaket bietet zahlreiche Anregungen für die Arbeit in der Klasse und eine Hilfestellung bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips „**Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern**“.*

*RRn Brigitte Schäffer  
Bezirksschulinspektorin*

# Inhaltsverzeichnis

<b>Thema</b>	<b>Seite</b>
1. PLUS – Konzept (Partnerschaftlich Lernen und Schule)	3 - 4
2. Konzept für die Verbindliche Übung SOZIALES LERNEN („KOKOKO“ – Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung)	5 - 13
3. Unterrichtsbeispiele (Sekundarstufe 1) – Mädchen	14 - 30
4. Unterrichtsbeispiele (Sekundarstufe 1) – Buben	31 - 61
5. Tipps für den Alltag	62 - 64
6. LESELISTE - (Bücherempfehlungen für den geschlechtssensiblen Unterricht)	65 – 66
7. Geschlechtssensible Pädagogik – Zusammenschau „Die Schule ist <i>männlich</i> ?!“ Mag. <sup>a</sup> Schneider Claudia	67 -91
8. Publikationen und Internetlinks zum Thema „Geschlechtssensible Pädagogik“	92 - 97
9. Kontaktpersonen und Vereine	98 – 100
10. Autorinnen und Autoren	101



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

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

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

Da Mädchen und Buben nicht die gleichen Prioritäten haben, sollte jeder Unterricht aus den Erfahrungen und Erlebnissen der einen und der anderen schöpfen. Die Einführung der Koedukation sollte die Geschlechterrollenklischees vermindern und einen gleichberechtigten, herrschaftsfreien Umgang zwischen Mädchen und Buben ermöglichen. Diesem Anspruch konnte die Koedukation nicht gerecht werden. Je länger die Mädchen den koedukativen Schulbetrieb durchlaufen, desto eher verstummen sie während des Unterrichtsgeschehens. Auch ein Vordringen der Mädchen in traditionell männliche Berufssparten konnte nicht verwirklicht werden. Nach 20 Jahren Koedukation konnte festgestellt werden, dass Mädchen aus homogenen Klassenverbänden einen überproportional höheren Anteil an technisch-mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien ausmachten, und dass Buben nach wie vor eine gewisse Hemmschwelle oder ein gewisses Desinteresse den Sprachen gegenüber zeigten.

Es hat sich gezeigt, dass der Unterricht eher an den Interessen der Buben anknüpft, jene bestimmen vorwiegend die Themen, die Zeiteinteilung und die Methodik. Außerdem fordern sie durch ihr Verhalten die volle Aufmerksamkeit der Lehrpersonen.

Das bloße Nebeneinandersitzen - die derzeitige Gestaltung der Koedukation, kann die anfangs genannten Ziele somit nicht erfüllen!

### **PLUS (Partnerschaftlich Lernen und Schule) - Konzept:**

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

Deshalb sollte eine Lehrerin und ein Lehrer gemeinsam das Unterrichtsgeschehen im heterogenen Klassenverband gestalten.

Durch einen **Integrationsstatus** sollen soziale Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten eingeübt werden, speziell im Bereich „Verantwortung übernehmen“. Da die Unterrichtsarbeit hinsichtlich der Reflexion der eigenen Geschlechteridentität eine über vier Jahre aufbauende ist, sollte der Klassenverband nicht durch Neuzugänge gestört werden.

Jugendliche orientieren sich im Alter von 12 -14 Jahren vorwiegend an der peer group.

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

Eine **KOKOKO** - Stunde (Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung) pro Woche. Kommunikationsmodelle sollen eingeübt und erprobt werden. Konflikte sollen aufgearbeitet und gemeinsame Vorhaben sollen geplant und entwickelt werden.

**EDV** - Unterricht ab der fünften Schulstufe als verbindliche Übung sollte getrennt für Mädchen und Buben angeboten werden.

**Berufskunde** ab der siebenten Schulstufe als einstündige verbindliche Übung.

Wenn man bedenkt, dass fast 85% der weiblichen Lehrlinge in drei Ausbildungssparten tätig sind, erscheint ein zusätzlich zum Unterricht vertiefendes Angebot an Berufsinformation als Notwendigkeit.

### **Ein Lehrerinnen- und Lehrerteam, das sich der geschlechtssensiblen Problematik bewusst ist.**

Dies setzt Therapie- oder Supervisionserfahrung voraus. Supervision muss für alle am Projekt beteiligten Lehrpersonen gewährleistet sein.

### **Das Projekt PLUS will nun folgende Ziele verwirklichen:**

- Den Mädchen und Buben ein erfolgreiches Lernen zu ermöglichen.
- Die Mädchen in ihrem Selbstwertgefühl zu bestärken.
- Schüchterne, unsichere Buben sollen lernen, sich einen anerkannten Platz in der Gruppe zu schaffen.
- Den Mädchen einen mädchengerechten Zugang zu den naturwissenschaftlich-technischen Unterrichtsgegenständen zu ermöglichen. (Mädchen haben einen anderen Zugang als Buben zu den naturwissenschaftlichen Fächern.)
- Den Buben den Zugang zu den Fremdsprachen zu ermöglichen.
- Abbau von Homophobie bei den Buben.
- Das Ausprobieren und Erproben neuer Rollenbilder in einem geschützten Rahmen mit dem Ziele Verantwortung zu übernehmen. Bei Mädchen mit dem Schwerpunkt leadership /bei Buben care persons (Nord-Lila Modellprojekt/Norwegen)
- Mädchen sollen ermutigt werden, geschlechtsspezifische Schienen hinsichtlich ihrer Berufswahl zu verlassen und neue Möglichkeiten in Betracht zu ziehen.
- Aufbau eines demokratischen Bewusstseins und Aufbrechen tradierter Rollenklischees (Buben dürfen weinen - Mädchen dürfen pfeifen).
- Förderung sozialer Kompetenz.
- Eine Verbesserung des Kommunikationsverhaltens zwischen Buben und Mädchen.



## Konzept für die Verbindliche Übung **SOZIALES LERNEN** „Kooperation, Kommunikation und Konfliktlösung“ („KOKOKO“)

Bezug nehmend auf den Lehrplan 2000 der Allgemeinen Pflichtschulen soll soziales Lernen unter dem Fokus der geschlechtssensiblen Erziehung ermöglicht werden. Dieses Konzept ist daher einerseits in Anlehnung an das Curriculum und andererseits auf Grund unserer langjährigen Erfahrung in den Klassen entstanden.

### ***I. Allgemeine Bildungsziele***

Um die folgenden Zielsetzungen zu verwirklichen sind fächerübergreifende und vernetzte Zusammenarbeit unabdingbar.

- Erweiterung und Ergänzung der Sozialkompetenz
- Entwicklung der eigenen Begabungen
- Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen
- Sich selbst in neuen Situationen kennen lernen und erproben
- Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber übernehmen
- Mit anderen kooperieren
- Initiative entwickeln
- Mitgestalten des sozialen Lebens innerhalb der Schule
- Altersadäquate Problemstellungen definieren, bearbeiten und den Erfolg kontrollieren
- Sachkompetenz , Selbstbewusstsein und soziale Kompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln

Die Umsetzung der genannten Bildungsziele und Lehraufgaben setzt ein reflektiertes Bewusstsein des/der Pädagogen/in zum Thema „Geschlechterrollen“ voraus.

## II. Inhalte

Aus den Vorgaben des Lehrplan 2000 („Die Schülerinnen und Schüler sind zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst und mit anderen anzuleiten, insbesondere in den Bereichen Geschlecht, Sexualität und Partnerschaft. Sie sollen lernen, Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden, zu erkennen und kritisch zu prüfen.“) und der Förderung der dynamischen Fähigkeiten (Kreativität, Initiative, Entschlussfreudigkeit, Selbstvertrauen, Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein) ergeben sich folgende Inhalte, die natürlich im Sinne eines Rahmenlehrplans zu verstehen sind und den aktuellen Bedingungen in der Klasse angepasst werden müssen.

- ☺ Einander kennen lernen; Konflikte gewaltfrei austragen lernen (sowohl verbal als auch physisch); Gestaltung des Arbeitsplatzes (Sitzordnung, Klassengestaltung); Diskussion über die Aufgabe der Klassensprecher und Klassensprecherinnen; Arbeitsteilung (Klassendienste); Arbeitsformen (Einzelarbeit, Partnerinnen- und Partnerarbeit, Gruppenarbeit); Klassenregeln.
- ☺ Selbsteinschätzung in Gruppe und Klasse; Cliques und peer groups; Außenseiterinnen und Außenseiter; Unterschiede akzeptieren lernen und konstruktiv verwenden; Feindbilder abbauen; Klischees der Geschlechterrollen hinterfragen; Diskussion des Begriffs „Gleichberechtigung“;
- ☺ Auseinandersetzung mit Autoritäten; Selbstständigkeit und Kooperation; Teamfähigkeit; Auseinandersetzung mit klasseninternen Normen und Gruppeninteressen; Pubertät; Diskussion zum Begriff „Liebe“.
- ☺ Selbstanspruch und Realität; Selbsteinschätzung der Fähigkeiten; Interessen und Begabungen; Auseinandersetzung mit dem aktuellen Entwicklungsstand; Versuch der Formulierung eines Lebensziels; Mann sein - Frau sein; Sexualität; Demokratie in der Klasse und in der Schule; Position und Bedeutung der Jugendlichen in der Gesellschaft; Abschied von der vertrauten Gruppe; die eigene und die gesellschaftliche Zukunft gestalten.

### **III. Didaktisch-methodische Grundsätze**

Zur Umsetzung der genannten Inhalte eignen sich spezielle Methoden der Spiel- und Gruppenpädagogik sowie geeignete Arbeitstechniken, Arbeitsmittel und schülerinnen- und schülerzentrierte Arbeitsformen (Partnerinnen- und Partnerarbeit; Kleingruppenarbeit; Gruppenarbeit).

Exemplarisch seien einige davon angeführt:

- Interaktionsspiele
- Kommunikationsspiele
- Rollenspiele mit anschließender Analyse und Feedback
- Vertrauensspiele
- New Games
- Portfolio
- Tagebuchaufzeichnungen
- Intensiver Einsatz aktueller Kommunikationsmittel
- Konzentrationsübungen
- Pantomime, Tanz
- Fantasiereisen und andere Entspannungsübungen
- Von den Schülerinnen und Schülern moderierte Diskussionsrunde
- Gemeinsames Planen , Vorbereiten und feiern von Festen

#### IV. Was bedeutet „KOKOKO“ eigentlich?

##### A In der Theorie (nach GUTE)

KOMMUNIKATION	KOOPERATION	KONFLIKTLÖSUNG
<i>Ist die Grundvoraussetzung für das Funktionieren von Beziehungen in allen Bereichen des Lebens.</i>	<i>Ist gemeinsam statt gegeneinander oder einsam arbeiten.</i>	<i>Es ist wichtiger denn je, wie Frieden erhalten werden kann. Nicht Gewaltanwendung löst die Probleme, sondern Verständnis, Einfühlungsvermögen, Toleranz.</i>

##### B In Bezug auf den Lehrplan 2000

Aus den Vorgaben des LP2000

(Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft)

*Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen. Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen sind zu fördern, sie sind für die Stabilität pluralistischer und demokratischer Gesellschaften entscheidend. Den Schülerinnen und Schülern ist in einer zunehmend internationalen Gesellschaft jene Weltoffenheit zu vermitteln, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und Mitverantwortung getragen ist. Dabei sind Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein handlungsleitende Werte.*

(Didaktische Grundsätze – Bewusste Koedukation)

*Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen kann zu einer Erweiterung des Verhaltens- und Interessensspektrums von Mädchen und Knaben beitragen. Daher*

*kann es im Zusammenhang mit speziellen Themen oder Situationen sinnvoll sein, unter Beachtung der im § 8a des Schulorganisationsgesetzes sowie der auf Grund dieser Bestimmung ergangenen Verordnung festgelegten Voraussetzungen den Unterricht nach Geschlechtern getrennt durchzuführen.*

### **C** In der Praxis (die Umsetzung)

Die folgenden Jahrgangsthemen von der 5. – 8. Schulstufe sind nicht als starre Vorgabe, sondern als Orientierungshilfe zu sehen, da die Bedürfnisse und die jeweiligen aktuellen Entwicklungsstadien der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen sind.

## 5. Schulstufe – FREUNDSCHAFT

KOMMUNIKATION	KOOPERATION	KONFLIKTLÖSUNG
<p>☺ einander kennen lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Interaktionsspiele</li> <li>→ Vertrauensspiele</li> </ul> <p>☺ eigenes Befinden darstellen</p> <p>☺ Gefühle benennen und darüber sprechen</p> <p>☺ unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten kennen lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Wünsche äußern</li> <li>→ Vorschläge machen</li> <li>→ Fragen stellen</li> <li>→ Ablehnung akzeptieren</li> </ul> <p>☺ Gesprächsregeln erarbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ sich melden</li> <li>→ ausreden lassen</li> <li>→ zuhören können</li> <li>→ beim Thema bleiben</li> </ul> <p>☺ gemeinsames Handeln ermöglichen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ eigene Wünsche besprechen</li> <li>→ Gemeinsamkeiten und Unterschiede</li> <li>→ Lernplatz gestalten</li> <li>→ Sitzordnung</li> <li>→ Klassengestaltung</li> <li>→ Klassenregeln erarbeiten</li> </ul>	<p>☺ Kommunikative Arbeitsformen (Einzelarbeit, Partner-/Partnerinnenarbeit, Gruppenarbeit)</p> <p>☺ Verantwortung übernehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Klassendienst in Kleingruppen</li> <li>→ Klassenbucherinnerungen</li> <li>→ Eintragung der Fehlenden in einen Klassenkalender</li> <li>→ Blumendienst (Topfpflanzen betreuen)</li> <li>→ Bücherdienst (z.B. Atlanten, Lesebücher,... austeilen und verwalten)</li> </ul> <p>☺ Integrationskinder selbstverständlich mit einbeziehen</p>	<p>☺ Streiten lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ eigene Motive benennen</li> <li>→ persönliche Handlungen begründen</li> <li>→ gewaltfrei Kritik äußern können</li> <li>→ Ich-Botschaften senden</li> <li>→ Selbstreflexion lernen</li> </ul> <p>☺ Möglichkeiten zur Friedenserhaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ sich entschuldigen</li> <li>→ Handlungsmotive anderer akzeptieren</li> <li>→ Kompromisse schließen</li> <li>→ Trösten</li> <li>→ Ermutigen</li> <li>→ Rollenspiele zur Findung von Lösungen</li> </ul> <p>☺ Rolle des/der Klassensprechers oder Klassensprecherin</p> <p>☺ Begriff „Freundschaft“</p>

## 6. Schulstufe – GRENZEN

KOMMUNIKATION	KOOPERATION	KONFLIKTLÖSUNG
<p>☺ Gesprächsverhalten üben (siehe 5.Schulstufe) Fortsetzung</p> <p>☺ Körpersprache lernen und deren Wirkung auf andere sehen → Rollenspiele → Interaktionsspiele</p> <p>☺ Erwartungen äußern und ihren Realitätsbezug einschätzen</p> <p>☺ Förderung der Handlungsfähigkeit in der Gemeinschaft → Rollenverteilung in der Gruppe</p>	<p>☺ Vertrauen stärken → Partner/Partnerinnen - Spiele → Entspannungsübungen zu zweit</p> <p>☺ Verantwortung übernehmen (siehe 5.Schulstufe) Fortsetzung</p> <p>☺ aktiv zuhören → Meinung anderer akzeptieren</p>	<p>☺ Streiten lernen (siehe 5. Schulstufe) Fortsetzung</p> <p>☺ Cliquenbildung</p> <p>☺ Außenseiter/Außenseiterin</p> <p>☺ Geschlechterrollen → Klischees hinterfragen → Gleichberechtigung → Selbstbehauptung für Mädchen → Aggressionsabbau bei Buben</p> <p>☺ „Nein“ -sagen lernen</p> <p>☺ Minderheiten</p> <p>☺ Körperwahrnehmung schulen → Tabuzonen benennen → Entspannungstechniken</p> <p>☺ Einfühlungsvermögen trainieren</p> <p>☺ Stärken und Schwächen erkennen</p> <p>☺ Vertrauen geben und zulassen → Interaktionsspiele → Massage → New Games</p>

## 7. Schulstufe – WEIBLICHKEIT / MÄNNLICHKEIT

KOMMUNIKATION	KOOPERATION	KONFLIKTLÖSUNG
<p>☺ Gesprächsverhalten üben (siehe 5.,6. Schulstufe) Fortsetzung → Videoaufnahmen zu Gesprächen und Spielen</p> <p>☺ Nonverbale Botschaften → Pantomime → Symbole Rollenspiele (Welche Signale will ich dem anderen Geschlecht senden?)</p>	<p>☺ Vertrauen stärken → Partner/Partnerinnen-Spiele → Entspannungsübungen zu zweit</p> <p>☺ Verantwortung übernehmen (siehe 5.,6.Schulstufe) Fortsetzung</p>	<p>☺ Streiten lernen (siehe 5.,6. Schulstufe) Fortsetzung</p> <p>☺ Selbstständiges Finden von Strategien → Vorschläge zur Friedensfindung und Friedenssicherung</p> <p>☺ Akzeptanz von Vielfalt (Handikaps, Kultur, Vorwissen, Lernen: schnell – langsam,...)</p> <p>☺ Suche nach der eigenen Sexualität</p> <p>☺ Kleidung – indirekt Botschaften senden</p> <p>☺ Heterosexualität - Homosexualität</p>



## 8. Schulstufe – BEZIEHUNGEN

KOMMUNIKATION	KOOPERATION	KONFLIKTLÖSUNG
☺ unterschiedliche Kommunikations-ebenen kennen lernen → argumentieren → Dialog → Plenardiskussion → Konfliktgespräch → Mediator/in – Rolle ☺ Buben mit Mädchen KOKOKO -Stunden zu einzelnen Themen	☺ Lebensziele entwickeln → Beruf → Familie ☺ Erwartungen von außen ☺ Entscheidungen gemeinsam fällen ☺ Selbsteinschätzung der Fähigkeiten und Interessen	☺ Körperwahrnehmung ☺ Sexualität → Projekt in geschlechts-homogenen und heterogenen Gruppen ☺ Grenzen abstecken und akzeptieren ☺ Autoritätskonflikte bearbeiten → Eltern → Schule

### Verinnerlichung und Zentrierung

In allen 4 Schulstufen werden sowohl in den KOKOKO – Stunden als auch nach Bedarf in anderen Unterrichtsfächern Entspannungs- und Konzentrationsübungen, Meditations- und Atemtechniken sowie autogenes Training erlernt und kontinuierlich praktiziert.

Um die Wichtigkeit dieser Schwerpunktsetzung zu veranschaulichen seien einige Gründe dafür angeführt:

- ▶ Gefühl für den eigenen Körper entwickeln
- ▶ Abbau von inneren Spannungen
- ▶ Erhöhung der Konzentrationsfähigkeit
- ▶ Körperwahrnehmung verfeinern
- ▶ Veränderungen des eigenen Körpers annehmen
- ▶ Stressabbau
- ▶ Energieaufbau



**Im folgenden Kapitel finden Sie Unterrichtsbeispiele für  
KOKOKO- Stunden der Mädchen.**

**Es besteht aus exemplarischen  
Unterrichtszusammenfassungen für jede Schulstufe  
(5.-8.Schulstufe).**

**Im Anschluss finden Sie einige Spiele und Übungen, die  
sofort ausprobiert werden können.**

**(Literaturliste ab Seite 92)**

## 5. Schulstufe

### **FREUNDSCHAFT** – Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen

☺ Begrüßung

☺ Blitzrunde: Wie geht es mir heute?

☺ Übung:

„ **Was uns verbindet**“ (Zeitbedarf: 40 Minuten)

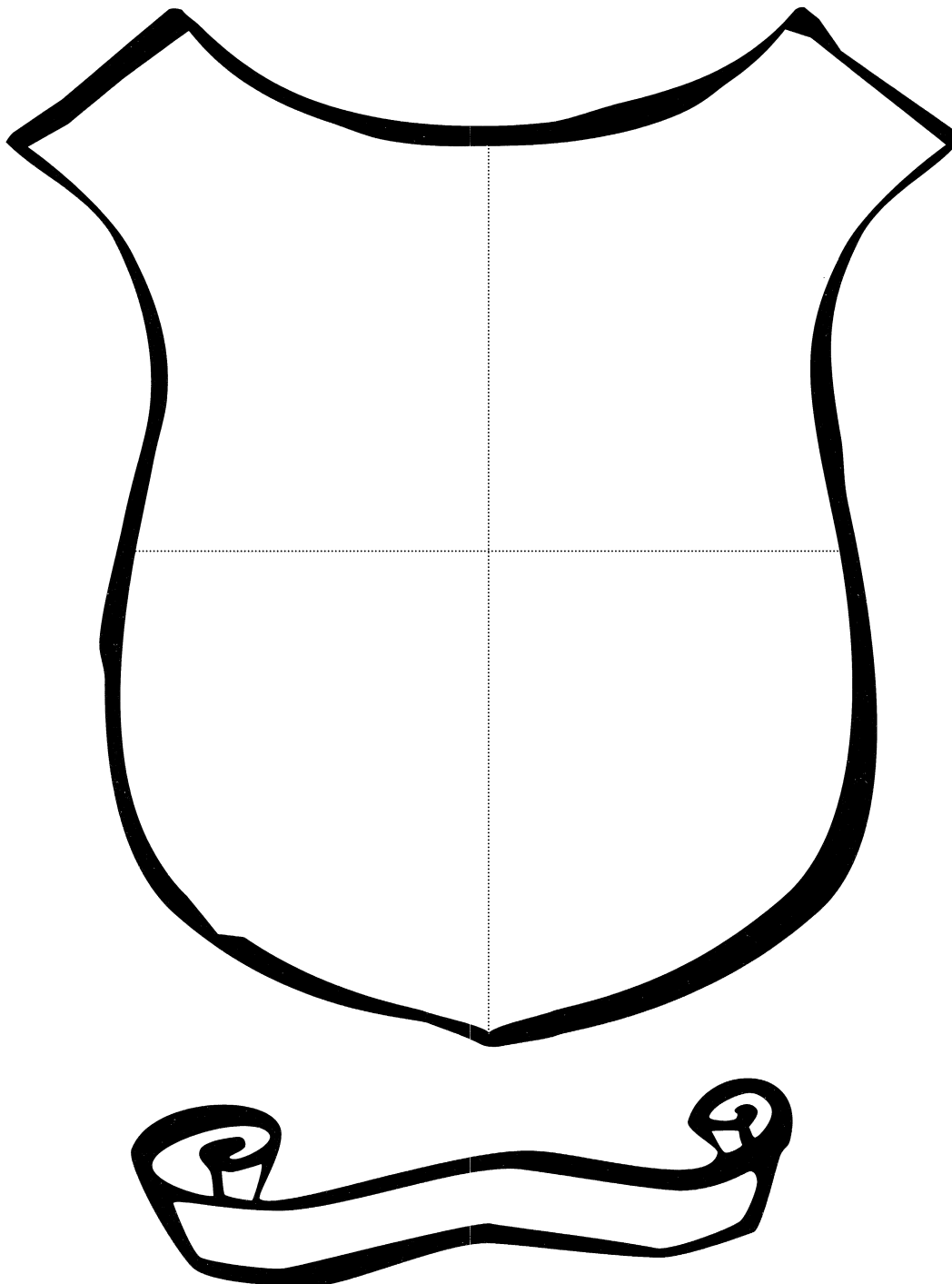
Hilfsmittel: AB (Wappen), Farbstifte, Wollfäden (2-3-mal so viel wie Kinder/Jugendliche), Stecknadeln

Jedes Kind/Jede Jugendliche bekommt eine Kopie des folgenden Arbeitsblattes und einige Farbstifte.

1. Die Aufgabe ist, ein persönliches Wappen mit Bildern und eventuell Schrift zu gestalten.
2. Erklären Sie, was alle in die einzelnen Wappenfelder malen sollen (Vorschlag).
  - A. mein Lieblingsfach in der Schule
  - B. meine bevorzugte Musikgruppe
  - C. was ich nicht ausstehen kann
  - D. meine Lieblingsfarbe
3. Alle Wappen werden an der Wand sehr dicht aufgehängt. Die Kinder/Jugendlichen schauen sich die Wappen aller an und verbinden dann mit Wollfäden die einzelnen Felder ihres eigenen Wappens mit den Feldern anderer, bei denen sie eine enge Verwandtschaft feststellen können. So ergibt sich ein Netz, in dem Individualität und Gruppenbildungen deutlich werden.
4. Feedback – Runde:  
Gab es Überraschungen? Wie ist es, die eigenen Vorlieben als Teil eines Kollektivs zu sehen? Hat irgendjemand ein anders Wappen entdeckt, bei dem alle Felder ebenso wie beim eigenen ausgefüllt waren?

*Gefunden in:* FALLER K., KERNTHE W., WRACHMANN M.: Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. - Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1996.

## Arbeitsblatt (AB) „Mein Wappen“



## 6. Schulstufe

### **GRENZEN** - wahrnehmen und akzeptieren

☺ Begrüßung:

Wir stehen im Kreis, geben uns die Hände und schließen die Augen.

- Ich beginne und drücke die rechte Hand des Kindes/Jugendlichen neben mir
- Druck wird weitergegeben
- Gruß kommt links zu mir zurück („Gruß ist angekommen!“)

☺ KOKOKO – Postkasten Einwüfe besprechen (Wir verwenden einen Briefkasten in der Klasse um Kindern/Jugendlichen die Möglichkeit zu geben „Wünsche, Anregungen, Beschwerden und Befindlichkeiten“ mitzuteilen – Postkastenschlüssel ist bei uns und die Mitteilungen werden anonym behandelt!)

☺ Aktuelles (hat immer Vorrang)

☺ Tabuzonen

Der Begriff „TABU“ wird im Sesselkreis diskutiert und anschließend sprechen wir über die Tabuzonen unseres Körpers.

☺ Übungen:

1.) **„Umgehung“** (Zeitbedarf: 15 Minuten)

Hilfsmittel: /

- A liegt auf dem Boden in Rückenlage und schließt die Augen
- B geht vorsichtig um den ganzen Körper von A herum
- Während des Umgehens wird Körperkontakt gehalten, solange es A will (B berührt A mit den Füßen während des Umgehens)

- A darf von B nach Möglichkeit „überschritten“ werden
- Wechsel

Bei diesem Spiel können die Kinder/Jugendlichen einerseits Grenzen abstecken und andererseits Grenzen abtasten.

## 2.) „**Spaghetti – Tanz**“

Hilfsmittel: lockere Musik

- Alle stehen aufgelockert im Raum und stellen sich vor, sie wären Nudeln, die weich gekocht werden – Spaghetti kommen in den Topf
- Zuerst sind Spaghetti hart und fest – Kinder/Jugendliche tanzen steif
- Langsam werden sie geschmeidig – Tanz wird lockerer
- Jede tanzt wie es ihr gerade geht
- Am Schluss, wenn die Musik stoppt, sind die Spaghetti weich und Kinder/Jugendliche fallen um

Kinder/Jugendliche sollen erkennen, wie viel Abstand oder Nähe sie zur anderen möchten oder dulden. (Muss vor dem Spiel erwähnt werden)

Nach jedem Spiel kommt eine kurze Feedback- Runde.

☺ Verabschiedung in der Runde

Im Kreis stehen oder sitzen und an den Händen nehmen.

*Gefunden in:* BEUDELS Wolfgang, ANDERS Wolfgang: Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie. - Dortmund: Borgmann, 2001.

## 7. Schulstufe

### **WEIBLICHKEIT** - Selbstbehauptung – Nein sagen!

#### ☺ Begrüßung:

Lehrerin beginnt, die Schülerin an ihrer rechten Seite mit dem Namen zu begrüßen: „Guten Morgen, Lisa!“ – „ Guten Morgen, Frau X!“

Die Begrüßung wird in der Runde fortgesetzt.

#### ☺ Diskussion:

Welche Berührungen von anderen empfinde ich als unangenehm?

Habe ich solche Situationen schon erlebt und wie habe ich darauf reagiert?

#### ☺ Übung:

„**Schleichfuß**“ (Zeitbedarf: 20 Minuten)

Hilfsmittel: Tuch oder Schal

1. Eine Person steht oder sitzt im Raum mit geschlossenen oder verbundenen Augen.
2. Die anderen stehen oder sitzen in einigem Abstand um diese Person herum.
3. Eine von ihnen soll nun versuchen, der Person im Kreis von hinten eine Hand auf die Schulter zu legen.
4. Sobald die erste Person ein verdächtiges Geräusch oder etwas anderes Verdächtiges wahrnimmt, dreht sie sich der Anschleicherin zu und bedeutet ihr mit Worten, Körper- und Handhaltung „Stopp“ oder „Hau ab“ oder „Bleib stehen“.
5. Es wird mehrmals gewechselt.

*Gefunden in:* Hoppe Siegrid und Hartmut: Klotzen Mädchen! – Spiele und Übungen zur Selbstbehauptung. - Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1998.

## 8. Schulstufe (siehe Seite 37)

## Meine Lieblingsspiele und die meiner Schülerinnen/Schüler

1. „Gartenbeet“ (Interaktionsspiel, Massage)
2. „Spots in Movement“ (Bewegungsspiel: Berührungängste abbauen)
3. „Chauffeur/ Chauffeuse“ (Vertrauen bekommen und geben)
4. „Ich bin dein Wetter“ (Interaktionsspiel, Massage)
5. „Lachkanon“ (Gruppendynamik, Konzentration fördern)
6. „Pferderennen“ (Spannungen abbauen, Energie tanken)
7. „Ozeanwelle“ (einfach nur Spaß haben)
8. „Klassenbauwerk“ (Gruppendynamik , Konzentration)
9. „Sag was Nettes“ (Kommunikation, Beobachtungsgabe, Selbstwert)
10. „Durch die dunkle Gasse“ (Vertrauen entwickeln und stabilisieren)

Die meisten der hier angeführten Spiele habe ich auf Seminaren kennen gelernt und erproben können.

Ich habe mir im Laufe der Jahre eine Interaktionskartei angelegt, die mir ermöglicht, spontan zum Schwerpunkt der KOKOKO -Stunde die passende Übung zu finden. Diese Spielesammlung hat sich als sehr nützlich erwiesen und wird von mir laufend aktualisiert.

Die absoluten Spitzenreiter bei den Schülerinnen sind die Spiele 4,5 und 6. Die Anleitung zu den einzelnen Spielen erfolgt auf den kommenden Seiten.

**Viel Spaß beim Ausprobieren!**



## 1. GARTENBEET

Personen: 2 (Rückenmassage)

Material: Entspannungsmusik

Empfohlenes Mindestalter: 10 Jahre

Dauer: ca. 15 Min.

Die Lehrerin/der Lehrer gibt folgende Anweisungen.

- Laub wegreiben (Handflächen über den Rücken streichen)
- Gartenkrallen (Fingerspitzen kreisförmig bewegen)
- Samen einstreuen (mit allen 10 Fingerspitzen den Rücken antupfen)
- Erde festdrücken (mit den Handflächen drücken)
- Gießkanne (von oben nach unten streichen)
- Sonnenenergie (beide Hände fest aneinander reiben und auflegen, 3x)
- Hände langsam lösen, zueinander drehen. Bedanken

Wechsel

Abschließend fragen sich die Paare, wie es ihnen gefallen hat

## 2. SPOTS IN MOVEMENT

Personen: maximal Klassenstärke

Material: beschwingte Musik

Empfohlenes Mindestalter: 8 Jahre

Dauer: ca. 20 Min.

- Gruppe geht im Raum, Musik spielt
- Schülerinnen verbeugen sich und schauen sich dabei an
- Anschließend tupfen sie sich vorsichtig an
- Es folgt ein freundliches Schulterklopfen
- Zum Abschluss gehen immer zwei zusammen (Rücken an Rücken) und bewegen sich synchron zur Musik

Musik dazwischen immer wieder abstoppen.

Für die letzte Übung sollten die Paare in etwa gleich groß sein.

### 3. CHAUFFEUR/ CHAUFFEUSE

Personen: 2

Material: /

Empfohlenes Mindestalter: 8 Jahre

Dauer: ca. 20 Min.

- Je zwei Schülerinnen/Schüler stehen hintereinander gut verteilt im Raum
- Die Vordere ist das Auto und die Hintere ist die Lenkerin/der Lenker
- „Das Auto“ schließt die Augen und lässt sich von der Chauffeuse/dem Chauffeur lenken. Dabei dürfen die Anweisungen nur durch sanften Druck auf die Schultern gegeben werden.
- Das Auto muss die Hände nach vorne strecken, um einen Zusammenstoß mit anderen zu verhindern
- Die Lenkerin/der Lenker darf nicht drängen

## 4. ICH BIN DEIN WETTER

Personen: 2

Material: Entspannungsmusik

Empfohlenes Mindestalter: 10 Jahre

Dauer: ca. 20 Min.

- Die Paare stehen hintereinander
- Eine Partnerin/ein Partner ist das Wetter, die/der andere schließt die Augen.
- Die Lehrerin/der Lehrer erzählt nun eine Geschichte, die alle Wetter- Personen an ihren blinden Partnerinnen/Partnern spürbar machen:

„Es ist Morgen, die ersten Sonnenstrahlen treffen auf meinen Körper und ein zarter Wind weht mir übers Gesicht. Dieser wird stärker und wiegt meinen ganzen Körper und schüttelt ihn sogar und da, die ersten Regentropfen tupfen auf meine Körper und bald wird der Regen stärker. Schwere Regentropfen klatschen auf mich und das Wasser rinnt an mir entlang. Ich spüre wie das Wasser bei meinen Füßen langsam steigt und meine Füße und Beine umsprudelt. Nun hört der Regen wieder langsam auf und der Rest rinnt von meinem Körper noch ab. Die Sonne prickelt wieder und der Wind weht mich warm und trocken.“

Anschließend Rollentausch und besprechen, wie es war.

## 5. LACHKANON

Personen: maximal Klassenstärke

Material: /

Empfohlenes Mindestalter: 8 Jahre

Dauer: ca. 10 Min.

Es werden vier Gruppen benötigt, die im Kreis sitzen oder stehen.

- 4x mit den Füßen stampfen
- 4x auf die Oberschenkel klopfen
- 4x klatschen
- 4x (aufstehen) und lachen

Die 4 Übungen werden im Kreis in z.B. 6-er Gruppen als Kanon wiederholt.

## 6. PFERDERENNEN

Personen: maximal Klassenstärke im Sesselkreis

Material: /

Empfohlenes Mindestalter: 8 Jahre

Dauer: ca. 15 Min.

Die „Stadionsprecherin“/der „Stadionsprecher“ begleitet das „Rennen“ mit einem Kommentar.

Die Teilnehmerinnen/Teilnehmer stellen sich vor Jockeys zu sein und auf dem Pferd zu sitzen.

Vor Spielbeginn werden die Bewegungen zu den Begriffen vorgezeigt.

- Unruhe in den Boxen (mit den Füßen scharren)
- An den Start gehen (am Stand gehen)
- Startschuss und Galopp (trampeln)
- Rechtskurve (nach rechts beugen)
- Linkskurve (nach links beugen)
- Wassergraben überspringen (aufspringen und „Plitsch, Platsch“ rufen)
- Hürde (aufhüpfen und „Hui“ rufen)
- Doppelhürde (2x hüpfen und rufen)
- Tribüne der kreischenden Männer („Hi“... rufen)
- Tribüne der buhenden Frauen („Buuh“... rufen)
- Ehrenrunde an den Zuschauerinnen und Zuschauern vorbei , in die Menge winken
- Fotografin/Fotograf, Ehrenposition machen (stolz schauen)

Die einzelnen Punkte des Rennens können beliebig variiert und wiederholt werden.

## 7. OZEANWELLE

Personen: maximal Klassenstärke

Material: Stühle entsprechend der  
Anzahl der Kinder

Empfohlenes Mindestalter: 8 Jahre

Dauer: ca. 15 Min.

- Alle sitzen im Sesselkreis
- Die Spielleiterin/der Spielleiter geht in die Mitte – ihr Stuhl ist dann frei – und ruft „Ozeanwelle links“
- Alle Schülerinnen/Schüler setzen sich daraufhin einen Platz weiter nach links (rechts dementsprechend umgekehrt)
- Die Spielleiterin/der Spielleiter versucht sich auf den freien Platz zu setzen.
- Gelingt es, wechselt diejenige in die Mitte, die den freien Stuhl nicht schnell genug besetzt hat.

Die Anleitungen der Spielleiterin/des Spielleiters sollten häufig und unerwartet einen Richtungswechsel beinhalten. Die Welle kann heftig ins „Schwanken“ kommen, wenn zu stürmisch agiert wird.

In diesem Fall die Dynamik ein bisschen eindämmen.

## 8. KLASSENBAUWERK

Personen: maximal Klassenstärke

Material: ca.150 Bauklötze

Empfohlenes Mindestalter: 10 Jahre

Dauer: ca. 25 Min.

- Kleingruppen zu maximal 6 Personen setzen sich jeweils in einen Kreis
- Jede Schülerin/jeder Schüler erhält die gleiche Anzahl von Bauklötzen (ca. 5 Stück)
- Jeweils ein Kind erhebt sich von seinem Platz und legt einen Bauklotz in der Kreismitte an oder türmt ihn auf.
- Erst wenn dieses Kind wieder sitzt steht das nächste auf.

Während der Übung wird nicht gesprochen und es werden keine Tipps zum Bauen gegeben.

Das Bauwerk soll besonders hoch oder besonders originell werden.

Eine Jury (je eine Schülerin/ein Schüler pro Gruppe) bewertet.

Folgende Nachbesprechung erfolgt:

- Wer brachte zuerst seine Steine unter? Wer zögerte und warum?
- Gab es Schwierigkeiten für einzelne Schülerinnen/Schüler, in dem Augenblick ihre Klötze anzulegen, als sie es wollten? Wenn ja, welche Gründe gab es dafür?
- Erlebten die Einzelnen sich selbst als ungeduldig, als zu sehr zögernd? Wie erlebten die anderen diese Situation?



## 9. SAG WAS NETTES

Personen: maximal Klassenstärke

Material: Softball

Empfohlenes Mindestalter: 9 Jahre

Dauer: ca. 15 Min.

- Alle sitzen im Sesselkreis
- Eine Schülerin/ein Schüler gibt einen weichen Ball an irgendeine Mitspielerin/irgendeinen Mitspieler weiter und sagt dabei etwas Nettes (Kompliment) zu ihr/ihm.
- Diese/dieser wirft den Ball weiter und sagt ebenso etwas Nettes.

Jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer soll drankommen und nicht ernst gemeinte Komplimente sind nicht erlaubt. Wer sich nicht daran hält, muss eine Runde aussetzen.

## 10. DURCH DIESE DUNKLE GASSE

Personen: maximal Klassenstärke

Material: Tuch oder Schal

Empfohlenes Mindestalter: 10 Jahre

Dauer: ca. 20 Min.

- Die Schülerinnen/Schüler bilden eine Gasse, indem sie sich gegenüber stehen. Die Breite soll so gewählt werden, dass sich die ausgestreckten Arme bzw. die Fingerspitzen gerade noch berühren können.
- Eine Schülerin/ein Schüler geht mit verbundenen Augen in diese Gasse hinein und wird durch leichtes Schubsen und Schieben an den Schultern, Oberarmen und Rücken durch die Gasse geleitet.
- Als Abwandlung kann die Gasse einen leichten Knick oder eine scharfe Kurve haben.

Nach Möglichkeit sollten alle Teilnehmerinnen/Teilnehmer zum Durchgehen drankommen.



**Im folgenden Kapitel finden Sie Unterrichtsbeispiele für  
KOKOKO- Stunden der Buben.**

**Es besteht aus exemplarischen  
Unterrichtszusammenfassungen für jede Schulstufe  
(5.-8.Schulstufe).**

**Im Anschluss finden Sie einige Spiele und Übungen, die  
sofort ausprobiert werden können.**

**(Literaturliste ab Seite 92)**

## 5. Schulstufe

### **FREUNDSCHAFT** – Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen

1.Stunde:

Schwerpunkt: **Respekt** [Kluge: seit 17.Jh., aus franz. *respect*, dieses aus 1. *respectus* „Rücksicht, Zurückblicken“ ... (S.682); ÖWB: ...R. haben: ihn achten ... (S.519)]

- ☺ Begrüßung
- ☺ *Kennen lernen*: verschiedene Gruppenbildungen> Schuhgröße, eigener Computer, eigenes Zimmer; Geschwister, Noten(ohne 4er,...), Bücher (Anzahl), Handy,... Kinder/Jugendliche können eigene Vorschläge machen
- ☺ „Vertrag“ (i.S.v.: Wie wollen wir miteinander umgehen) – Regeln!  
„Wir bemühen uns um einen respektvollen Umgang miteinander. Die Gespräche der KOKOKO Stunde bleiben unter uns. ...“
- ☺ Themen der Kinder/Jugendlichen sammeln (Themenwünsche werden auf einen Zettel geschrieben)
- ☺ Wahrnehmen - Übungen:

1.) **„3 Dinge ändern“** (Zeitbedarf: 10 Minuten)

Hilfsmittel: /

Übung zu zweit

Wahrnehmen

3 Veränderungen an einer Person erkennen> Wechsel, Austausch

2.) **„Umgebung“** (Zeitbedarf: 5 Minuten)

Hilfsmittel: /

Übung zu zweit

Wahrnehmen

1 min. die Augen schließen und auf Umgebungsgeräusche achten > Austausch

## 6. Schulstufe

### **GRENZEN** - wahrnehmen und akzeptieren

#### 1.Stunde:

- ☺ Begrüßung
- ☺ Wahrnehmen: 2 Minuten die Augen schließen > auf Umgebungsgeräusche achten bzw. „sich sammeln“ (beruhigen, auf die Stunde vorbereiten, Wie geht es mir?, Was möchte ich den anderen mitteilen?, Was bewegt mich?,...)
- ☺ Rückmeldung zu Themen der letzten Stunde
- ☺ Aktuelle Themen der Kinder/Jugendlichen sammeln / KOKOKO – Postkasten (Wir verwenden einen Briefkasten in der Klasse um Kindern/Jugendlichen die Möglichkeit zu geben „Wünsche, Anregungen, Beschwerden und Befindlichkeiten“ mitzuteilen – Postkastenschlüssel ist bei uns und die Mitteilungen werden anonym behandelt!)
- ☺ Übung:

**„Aufeinander zu gehen“** (Zeitbedarf: 15 Minuten)

Hilfsmittel: /

Übung zu zweit

Wahrnehmen/akzeptieren von Grenzen

Zwei Kinder/Jugendliche stehen einander gegenüber (7-10 m). Nun gehen sie langsam aufeinander zu, wenn eine/einer stehen bleibt muss die/der andere auch stehen bleiben. Ab jetzt kann das „Näheverhältnis“ nur mehr abwechselnd korrigiert werden. Falls eine/einer zum zweiten Mal zurückgeht, muss die/der andere den Abstand akzeptieren. Passt die Nähe für beide bzw. ändert sich nichts mehr an der Entfernung ist die Übung zu Ende.

Danach wird über das „Ergebnis“ diskutiert.

Wie war es für diejenigen, denen es zu „nahe“ wurde?

Wie war es für diejenigen, denen es zu „fern“ war?

Möglichkeiten:

- mehrmaliger Personenwechsel
- mit geschlossenen Augen aufeinander zugehen
- drei Personen machen diese Übung

☺ Abschlussrunde

## 2.Stunde:

☺ Begrüßung

☺ Wahrnehmen: 2 Minuten die Augen schließen > auf Umgebungsgeräusche achten bzw. „sich sammeln“ (beruhigen, auf die Stunde vorbereiten, Wie geht es mir?, Was möchte ich den anderen mitteilen?, Was bewegt mich?,...)

☺ Rückmeldung zu Themen der letzten Stunde

☺ Aktuelle Themen der Kinder/Jugendlichen sammeln / KOKOKO – Postkasten

☺ Übung:

**„Mein Körper gehört mir – basta!“** (Zeitbedarf: 30 Minuten)

Hilfsmittel: Arbeitsblätter / leise Musik

Einzelarbeit

Wahrnehmen/Akzeptieren von Grenzen

„Mein Körper gehört mir – basta!“ -Arbeitsblatt ausfüllen & besprechen

Ergebnisse auflegen und vergleichen: Gemeinsamkeiten - Unterschiede; Buben - Mädchen

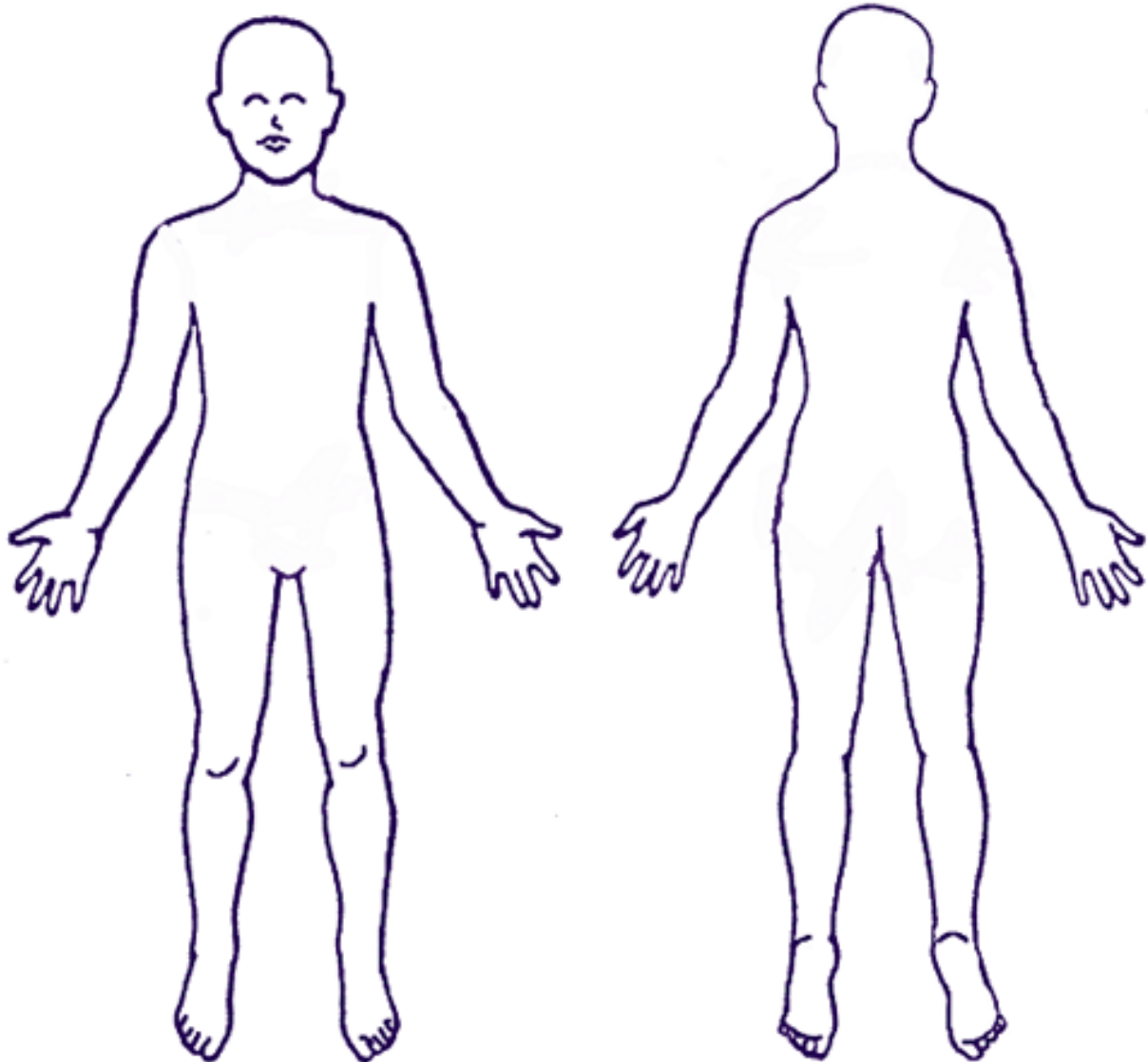
☺ Abschlussrunde

# Mein Körper gehört mir - basta!

**MALE ROT:**

Welche Körperteile,  
-gebiete darf  
niemand berühren?

ZEICHNE DIR EINE FRISUR!



**MALE GELB:**

Welche Körperteile,  
-gebiete dürfen nur  
von einigen Menschen  
berührt werden?

**MALE GRÜN:**

Welche Berührungen von  
anderen stören diese  
Körperteile, -gebiete und  
mich gar nicht?

## 7. Schulstufe

**MÄNNLICHKEIT:** Vorbilder – zwischen Macho und Softi  
Was ist männlich?

☺ Begrüßung

☺ MÄNNLICHKEIT – Gesprächsrunde und Sammlung

Was ist männlich?

Häufige Antworten:

- AUSSEHEN: Figur, Frisur, Kleidung
- COOL
- CHARAKTER > „mittelmäßig“ zwischen frech + nett
- STATUSSYMBOL

☺ Übung:

**„Ich gehe wie ein MACHO / LOOSER“** (Zeitbedarf: 10 Minuten)

Hilfsmittel: /

1. Jede/jeder geht wie ein MACHO oder LOOSER durch den Raum  
(>selbstbewusst, ängstlich, cool, unsicher, überheblich,...)
2. Jede/jeder wechselt in die andere Rolle und geht durch den Raum.
3. Feedbackrunde

☺ Abschlussrunde



## 8. Schulstufe

**BEZIEHUNGEN:** Gewalt + Sexualität

**"BEZIEHUNGSWEISE - Ein Beitrag zur Sensibilisierung von Gewalt und sexueller Belästigung“ (Videokassette 24 Minuten, Produktionsjahr 2000)**

Dieses Thema beansprucht 3 bis 4 Stunden und wird in geschlechtshomogenen Gruppen gestartet. Die Abschlussstunde findet mit der gesamten Klasse (geschlechtsheterogen) statt. Das ermöglicht einen Austausch zwischen den Mädchen und Buben.

- ☺ Begrüßung
  
- ☺ GEWALT – Gesprächsrunde anhand der drei Arbeitsblätter  
Was ist Gewalt?
  
- ☺ Videovorführung – 3 Szenen  
Nach jeder Szene gibt es eine Pause um Verständnisfragen zu klären.
  
- ☺ Ausführliche Diskussion (ev. Rollenspiele) – und wenn notwendig wird das Video (ganz oder einzelne Szenen) noch einmal gezeigt
  
- ☺ Abschlussrunde

# GEWALT – GEWOLLT?

Aus einer Tageszeitung:

## **„Jede zweite Frau Opfer**

*Weltweit werden 20 bis 50 Prozent der Frauen mindestens einmal in ihrem Leben Opfer von Männergewalt. ...*

Wer könnte davon in deiner Familie (Schwester, Mutter, Tante,...) oder in deinem Freundeskreis betroffen sein?

Wie spürt es sich an, wenn ein Mädchen / eine Frau die du sehr magst Opfer von Männergewalt / Bubengewalt sein könnte? – „... es war ja nur ein Spaß“

Was, wenn deine Schwester oder ein verwandtes Mädchen von einem Buben ausgegriffen, beschimpft oder gedemütigt wird?

## **Was ist Gewalt? <sup>1</sup>**

*Gewalt kommt in allen gesellschaftlichen Bereichen - in allen Kulturen, Schichten, Stadt, Land unter „In-ländern“ und „Aus-ländern“ - vor. Gewalt passiert überall dort wo Menschen zusammenleben und einander begegnen. Also in öffentlichen/halböffentlichen (Schule, Arbeitsplatz, Verkehrsmittel...) und in privaten Räumen (Familie, Lebensgemeinschaften, Ehe..) Traurige Tatsache ist, dass 90% aller Gewalttaten in der Familie und im sozialen Nahraum ausgeübt werden und dass dabei meist Frauen und deren Kinder Opfer männlicher Gewalthandlungen werden.*

*Die Dunkelziffer im Bereich der privaten/familiären Gewalt ist sehr hoch. Da es in Österreich wenige Untersuchungen zu diesem Problem gibt, ist es schwierig, genaue Aussagen über das Ausmaß zu treffen. Eine Untersuchung des ehemaligen Familienministeriums ergab, dass in Österreich jede Fünfte bis Zehnte in einer Beziehung lebende Frau Opfer von körperlicher Gewalt wird. Nach Schätzungen der Wiener Polizei muss die Exekutive bis zu 100 Mal pro Tag wegen Gewalt in der Familie ausrücken – ein Viertel der gesamten Einsätze. Nach Schätzungen der Polizei werden in Österreich jährlich mehr als 150.000-300.000 Frauen misshandelt. Nur jede zehnte Frau erstattet Anzeige.*

*„Sexuelle Belästigung liegt vor, wenn ein der sexuellen Sphäre zugehöriges Verhalten gesetzt wird, das die Würde einer Person beeinträchtigt, für die betroffene Person unerwünscht, unangebracht und anstößig ist“ heißt es im Gleichbehandlungsgesetz von 1993 (GBG §2, Abs.1b).*

**Gewalt wird dort ausgeübt, wo die Grenze einer Person überschritten wird.**

## Formen der Gewalt

**Unter Gewalt sind nicht nur körperliche Misshandlungen zu verstehen. Gewaltausübung besteht in Verhaltensweisen, die darauf abzielen, die Betroffenen zu unterdrücken, zu beherrschen und zu kontrollieren. Gewalt ist jedes Verhalten, das sich auf physischer, psychischer und sexueller Ebene schädigend auswirkt. Gewalt kann aber auch im ökonomischen und sozialen Bereich ausgeübt werden.**

Unter **physischer Gewalt** versteht man Schlagen, Stoßen, Boxen, Zwicken, an den Haaren ziehen, mit einem Gegenstand schlagen, mit einer Waffe verletzen oder bedrohen, Verbrennen, Würgen etc. Drohungen und Nötigungen sind häufige Formen von **psychischer Gewalt**. Auch die Androhung von Verletzungen gegenüber Dritten (FreundInnen, Verwandten, auch gegen Haustiere..) können benutzt werden, um bestimmte Ziele zu erreichen. Drohungen und Einschüchterung machen es gar nicht mehr „notwendig“, körperliche Gewalt auszuüben, die Angst davor wirkt bereits einschüchternd. Belästigung, Terror (wie ständige Anrufe, Anrufe mitten in der Nacht, Drohbriefe) sowie Isolation, sind häufige Strategien, um jemanden zu beherrschen und zu kontrollieren. Darüber hinaus kann auch das Vernachlässigen und das ständige Alleingelassen werden als Gewalt empfunden werden – insbesondere bei Jugendlichen und Kindern.

**Ökonomische Gewalt** und soziale Gewalt bezieht sich insbesondere auf die ungleiche Verfügung über finanzielle Mittel und die Ausnutzung von ökonomischer Überlegenheit. Gesellschaftliche Strukturen wie Diskriminierung und ungleiche Chancen zwischen Männern und Frauen können diese Ungleichheiten noch verstärken.

**Sexuelle Gewalt** umfasst alle sexuellen Handlungen und jedes sexuelle Verhalten, das jemanden aufgedrängt oder aufgezwungen wird. Beispiele für sexuelle Gewalt sind Vergewaltigung, Zwang zu sexuellen Handlungen, die die betroffene Person bizarr, entwürdigend oder erniedrigend findet, etwa das erzwungene Anschauen von Pornografie usw.

**Verbale Gewalt.** Auch Worte können Gewalt sein. Schimpfwörter wie „Drecksau“, „Hure“, „Arschloch“, „Nutte“ etc. sind verletzend. Wer z.B. „schwul“, „lesbisch“ oder „behindert“ als Schimpfwort verwendet, macht nicht nur die Person herunter, gegen die er es ausspricht, sondern wertet gleichzeitig eine ganze Gruppe von Menschen ab. Beschimpfung, Abwertung, Diffamierung – Lächerlichmachen in der Öffentlichkeit, vor FreundInnen, SchulkollegInnen etc. – dienen der Zerstörung des Selbstwertgefühls und der geistigen Gesundheit.

## **Sexuelle Belästigung**

*Sexuelle Belästigung – am Arbeitsplatz, in den Schulen, an den Universitäten, in allen Institutionen – hat es schon immer gegeben. Bis vor einigen Jahren war sie jedoch ein tabuisiertes Thema. Heute wird es sie zunehmend sichtbar gemacht. Seit 1.1. 1993 gilt sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz ausdrücklich als Diskriminierung auf Grund des Geschlechtes.*

*„Sexuelle Belästigung liegt vor, wenn ein der sexuellen Sphäre zugehöriges Verhalten gesetzt wird, das die Würde einer Person beeinträchtigt, für die betroffene Person unerwünscht, unangebracht und anstößig ist“ heißt es im Gleichbehandlungsgesetz von 1993 (GBG §2, Abs.1b).*

*Von sexueller Belästigung sind überwiegend Frauen betroffen. Gerade am Arbeitsplatz wagen es Frauen oft nicht, sich gegen den Belästiger – oft ein Vorgesetzter oder angesehener Kollege – zur Wehr zu setzen oder etwas zu sagen, aus Angst den Job zu verlieren.*

*Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz ist immer ein Ausdruck von Machtverhältnissen. Sexuelle Belästigung ist Diskriminierung am Arbeitsplatz und eine Form des Mobbing mit Verletzung der Intimsphäre. Das kann verbale, nonverbale, visuelle oder tätliche sexuelle Belästigung sein. Schon ein Poster mit der entwürdigenden Darstellung eines Frauenkörpers gilt zu Recht als sexuelle Belästigung. Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz besagt also nicht den einvernehmlichen Flirt, sondern Bemerkungen, Witze oder das Zeigen pornografischer Bilder.*

*Die Gleichbehandlungsgesetze für den öffentlichen Dienst (dazu gehören auch Schulen, Universitäten) und für die Privatwirtschaft enthalten u.a. einen Passus, der sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz als Diskriminierung und somit als Tatbestand definiert. Die ArbeitgeberIn hat dafür zu sorgen, dass jede Form der sexuellen Belästigung abgestellt wird.*

**1Aus:** Maresa Pirker und Maria Rösslhumer (Drehbuchautorinnen):

**BEZIEHUNGSWEISE.** Ein Beitrag zur Sensibilisierung von Gewalt und sexueller Belästigung (Videokassette 24 Minuten, Produktionsjahr 2000)

MEDIENBEGLEITHEFT : Sachliche Mitarbeit: Christine Klimt: - Wien: bmbwk, 2000

## Meine Lieblingsspiele und die meiner Schülerinnen/Schüler

### *Berührungsspiele:*

1. Autowaschstraße
2. Im – Kreis - Massage
3. Wettermassage
4. Gordischer Knoten
5. Mattenraufen

### *Gruppenspiele:*

6. Plane wenden
7. Magic Stick
8. Blind einen Rucksack im Wald finden
9. Roboterspiel
10. Knopf ins Seil machen
11. Drachenschwanz
12. Die Bombe tickt

### *Theater:*

13. Szenen nachspielen / Rollenspiele
14. Forumtheater
15. Cool bzw. uncool bewegen

### *Wahrnehmungsübungen:*

16. Blinder Spaziergang
17. Umgebungsgeräusche
18. 3 Dinge ändern
19. Blind Partnerin/Partner nachstellen
20. Vertauschte Rollen - Geschlechtsrollentausch

Die meisten der hier angeführten Spiele habe ich auf Seminaren kennen gelernt und erproben können.

Die Anleitung zu den einzelnen Spielen erfolgt auf den kommenden Seiten.

**Viel Spaß beim Ausprobieren!**

## 1. AUTOWASCHSTRAßE

Personen: maximal Klassenstärke

Material: ev. rhythmische Musik

Empfohlenes Mindestalter: 10 Jahre

Dauer: ca. 10-30 Min

Alle spielen eine Autowaschanlage, einzelne gehen langsam hindurch. Jede/Jeder spielt einen Teil der Autowaschstraße: Bürsten, Trockenleder, Shampoodüse, Wasserstrahl, usw. Nacheinander kriechen einzelne durch diese Waschstraße.

- Die Gruppe wird geteilt und stellt sich gegenüber auf. Es sollen zwei Reihen entstehen – eine „Straße“ wird gebildet. Nun knien sich die Kinder nieder.
- Eine Schülerin/Ein Schüler überlegt sich, welches Auto sie/er ist und welches Waschprogramm „bezahlt“ wurde (von Waschen/Trocknen bis Luxuswaschprogramm)
- Nun fährt das „Auto“ in die Waschstraße und es beginnt mit einem sanften „besprühen“ – Schaum – Bürsten – Unterbodenpflege – Lackpflege – Trocknen.
- Die Kinder der Autowaschstraße übernehmen mit ihren Händen jeweils einen Abschnitt.
- Ist das „Auto“ fertig übernimmt die Schülerin/der Schüler die Position einer Person am Ende und alle rücken nach, somit ist eine/r vom Beginn das nächste „Fahrzeug“.
- Die Übung ist zu Ende, wenn alle Kinder einmal „Auto“ gewesen sind.

VARIANTE: Stellt euch vor, ihr seid eine Autowaschanlage, einige sind Bürsten, andere Luftdüsen zum Trocknen usw. Die zwei letzten der Doppelreihe sind nun Schmetterlinge, die sich in eine Waschstraße verirrt haben. Nach der Musik bewegen diese sich durch die Waschstraße. Wird eine/einer von einer Bürste o.a. berührt, so verwandelt sie/er sich in eine Bürste, und die Bürste, die den Schmetterling berührt hat, beginnt am Eingang der Waschstraße als Schmetterling. Das Spiel endet, wenn jede/jeder einmal Schmetterling war oder wenn die Musik aufhört.

Schönes Massage-Spiel.

Abschließend erzählen die Kinder, wie es ihnen gefallen hat

## 2. IM – KREIS – MASSAGE

Personen: maximal Klassenstärke

Material: ev. langsame Musik

Empfohlenes Mindestalter: 10 Jahre

Dauer: unter 10 Min.

Massieren und massiert werden

- Alle stehen im Kreis, Drehung nach rechts, Hände auf den Schultern der Vorderperson
- Massiert nun Rücken und Wirbelsäule eurer Vorderperson
- Drehung nach links: Wiederholung

Abschließend erzählen die Kinder, wie es ihnen gefallen hat

### 3. WETTERMASSEGE

Personen: 2

Material: ev. Langsame Musik

Empfohlenes Mindestalter: 10 Jahre

Dauer: ca. 10-30 Min.

Schülerin/Schüler massiert in verschiedener Weise eine Teilnehmerin/Teilnehmer und symbolisiert dabei Regen, Sturm usw.

- Partnerin-/Partnerübung
- Massage nach Wetterlage – Sonne, Regen, Schnee, Sturm,...
- Nieselregen (Fingerspitzentrommeln), dicke Regentropfen (mit Zeige- und Mittelfinger klopfen), Schauer (mit Händen kräftig im gleichen Rhythmus von oben nach unten streichen), Sturm (leicht hin- und herrollen), wärmender Sonnenschein (Hände flach auflegen). Tauwetter (abstreifen).
- Jede/Jeder sollte mal drankommen.

VARIANTE: Gruppenübung

Eine/Einer legt sich bäuchlings auf eine Decke, die anderen knien sich Drumherum und massieren sie/ihn sanft und gleichmäßig.

Anmerkung: Das Spiel benötigt eine ungestörte, ernste Gruppensituation. Sensibler Körperkontakt, einer/einem etwas Gutes tun und geschicktes Zusammenwirken in der Gruppe sind die pädagogisch fruchtbarsten Elemente dieses Spiels.



## 4. GORDISCHER KNOTEN

Personen: maximal Klassenstärke

Material: /

Empfohlenes Mindestalter: 8 Jahre

Dauer: 10 Min.

Eine ganze Gruppe ver- und entknotet sich.

- Die Kinder stehen im Kreis und strecken mit geschlossenen Augen ihre Hände nach innen, bis sich die Fingerspitzen berühren. Jede Spielerin / jeder Spieler fasst nun zwei zufällig gewählte andere Hände (mit jeder Hand eine) und hält sie fest. Die Augen werden wieder geöffnet. Nun muss das entstandene Knäuel zu einem Kreis entknotet werden, ohne dass sich die Hände loslassen.
- Mehrere Versuche
- Austausch

VARIANTE: 1-2 Kinder bleiben außen, die Gruppe verknotet sich und dann lösen die beiden durch ihre Anweisungen den Knoten.

VARIANTE: Gruppe verknotet und entknotet sich blind.

## 5. MATTENRAUFEN

Personen: 2

Material: Weichboden und Matten

Empfohlenes Mindestalter: 8 Jahre

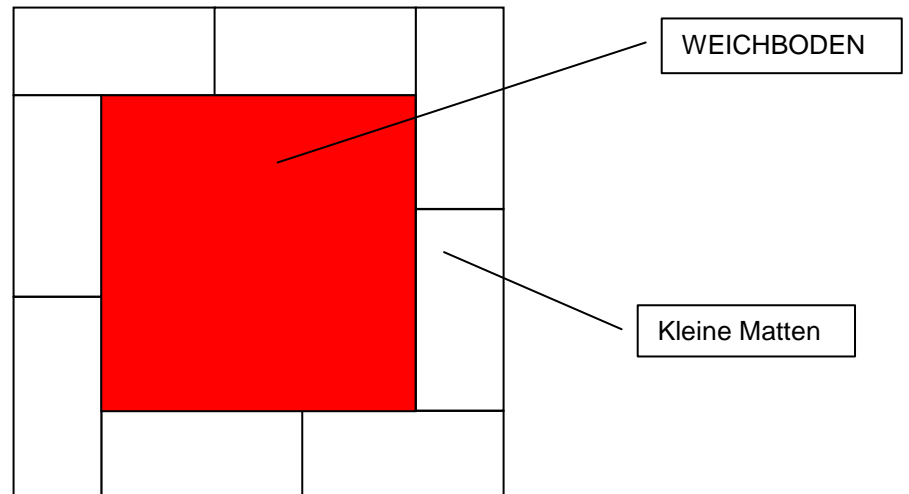
Dauer: 30–45 Min.

Dieses Spiel kann eigentlich nur im Turnsaal gespielt werden.

Es müssen unbedingt die Regeln eingehalten werden (Verletzungsgefahr!)

- Raufen nur im Knien!
- Wenn jemand „STOPP“ ruft, ist sofort aufzuhören!
- Wenn jemand den Weichboden verlässt, ist das Spiel zu Ende
- Freie Wahl „der Gegnerin/des Gegners“
- Zuseherinnen/Zuseher können selbstverständlich anfeuern

Anordnung der Matten:



## 6. PLANE WENDEN

Personen: 6-12

Material: Plane

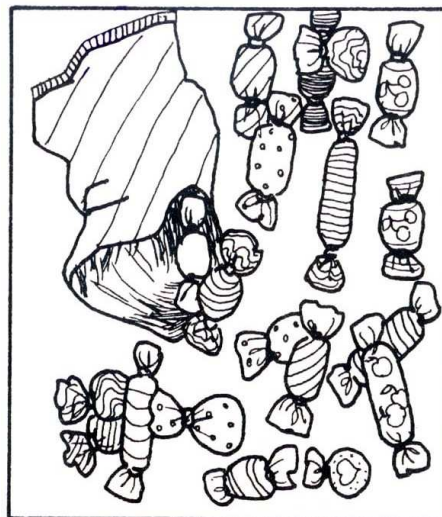
Empfohlenes Mindestalter: 12 Jahre

Dauer: 10-20 Min.

Durch geschicktes Überlegen und Teamwork soll diese Aufgabe gelöst werden.

- Gruppe stellt sich auf eine Plane
- Nun wird die Aufgabe gestellt: „Wendet diese Plane, ohne den Boden zu berühren!“
- Als weitere Schwierigkeit kann ein Zeitlimit vorgegeben werden
- Abschließend sollten die Lösungsstrategien der Gruppe besprochen werden.  
Was war hilfreich? Was hätten wir besser machen können? Haben sich alle einbringen können?

Das Geheimnis dieser Übung ist recht einfach. Wenn die Plane Stück für Stück nach dem Prinzip des „Zuckerlpapiers“ umgedreht wird, funktioniert´s.



## 7. MAGIC STICK

Personen: 6-20

Material: leichter, langer Stab  
(z.B. Bambusstab,  
Alustab)

Empfohlenes Mindestalter: 12 Jahre

Dauer: 10-30 Min.

- Gruppe teilt sich und stellt sich gegenüber auf
- Die Arme sind abgewinkelt und die Zeigefinger ausgestreckt. Die Finger der Gruppen sind nach dem „Reißverschluss“-Prinzip geordnet (abwechselnd einer von „hier“ und einer von „drüben“)
- Der Stab wird auf die ausgestreckten Zeigefinger gelegt und soll von den Kindern auf dem Boden abgelegt werden. Dabei darf der Stab nicht festgehalten werden!
- Es wird eine große Überraschung geben!
- Abschließend wird die Übung besprochen. Was war hilfreich? Was hat gestört? Wie ist es mir gegangen?

TIPP: Ich habe 3 Alustäbe (hohl, 6mm Durchmesser) so präpariert, dass ich sie zusammenstecken kann. Passendes Rundholz hineinstecken – und fertig!

## 8. BLIND EINEN RUCKSACK IM WALD FINDEN

Personen: maximal Klassenstärke

Material: Rucksack + Seil /  
Augenbinden

Empfohlenes Mindestalter: 12 Jahre

Dauer: ca. 30 Min.

Ein Rucksack wird im leichten Gelände in eineinhalb Meter Höhe an einen Baum gebunden. Im Abstand von 30-50 Meter versammelt sich die Gruppe. Nachdem die Aufgabe („Findet den Rucksack!“) gestellt wurde, wird den Kindern die Augen verbunden.

- Gruppe versucht blind einen zuvor gesehenen Rucksack (an einen Baum gebunden) zu finden
- Suchstrategien besprechen
- Leichtes Gelände mit Bäumen (lichter Wald)
- Abschließend wird die Übung besprochen. Was war hilfreich? Was hat gestört? Wie ist es mir gegangen?

Mögliche Strategien: Als „Schlange“, „Kette“, Einzel suchen.

## 9. ROBOTERSPIEL

Personen: maximal Klassenstärke

Material: beschwingte Musik

(z.B. „Roboter“ von Kraftwerk)

Empfohlenes Mindestalter: 10 Jahre

Dauer: ca. 10 Min..

Eine/Ein Technikerin/Techniker lenkt ihren/seinen „Roboter“

- Von jedem Paar ist eine/r Roboter, die/der andere Technikerin oder Techniker.
- Roboter laufen nur geradeaus, können an den Schultern rechtwinklig abgelenkt (z.B. einmal klopfen) und gestoppt (z.B. zweimal klopfen) werden.
- Abschließend wird die Übung besprochen

VARIANTE: Bei Robotern kann der Schnellgang eingeschaltet werden.

VARIANTE: 2 Roboter stehen Rücken an Rücken; eine Technikerin oder ein Techniker soll sie Gesicht zu Gesicht zusammenbringen (Roboter bleiben bei Hindernis selbst stehen). Rollenwechsel.

## 10. KNOPF INS SEIL MACHEN

Personen: maximal Klassenstärke

Material: Seil, ev. Musik

Empfohlenes Mindestalter: 10 Jahre

Dauer: ca. 10 Min

Ein Seil wird auf dem Boden aufgelegt.

- Die Gruppe soll das Seil aufheben
- Die Kinder dürfen ab jetzt das Seil nicht mehr loslassen!
- Aufgabe ist es nun einen Knoten in das Seil zu machen – viel Spaß!
- Abschließend wird die Übung besprochen. Was war hilfreich? Was hat gestört?  
Wie ist es mir gegangen?

VARIANTE: Der Knoten muss in der Mitte des Seils sein.

VARIANTE: Der Knoten muss nachher wieder gelöst werden.

VARIANTE: Zwei Seile müssen verbunden werden (schwierig!)

## 11. DRACHENSCHWANZ

Personen: maximal Klassenstärke

Material: Je Gruppe 1 Taschentuch,  
Bindfaden o.ä.

Empfohlenes Mindestalter: 8 Jahre

Dauer: ca. 10 Min..

Die/Der Erste von Gruppe A soll Letzte/Letzten von B fangen.

Variante: Die erste Person soll das Tuch von der letzten Person der eigenen Gruppe schnappen.

- Je Gruppe ca. 6-8 Kinder, als Kette hintereinander, Hände umfassen die Hüften der Vorderperson!
- Die/Der Letzte steckt ein Taschentuch in ihren/seinen Gürtel oder so in die Hose, dass es hinten wie ein Schwanz heraushängt.
- Die/Der Erste (Kopf) soll den Schwanz der anderen Gruppe kriegen.
- Verloren hat die Gruppe, die auseinander reißt, oder die, deren Schwanz abgerissen wird.

VARIANTE: Der „Kopf“ der Gruppe soll das Tuch von der letzten Person der eigenen Gruppe erreichen. Die Variante klappt relativ gut und oft, während die Originalversion des Spiels (den Drachenschwanz der anderen Gruppe zu schnappen versuchen) meist deshalb nicht gelingt, weil die eigene Gruppe auseinander reißt.

Anmerkung: Äußerst hektisches Spiel. Exemplarisch für eine Reihe ähnlich körperlich anstrengender, sehr viel Vergnügen bereitender so genannter „New Games“, bei denen nicht so sehr der Wettkampf, sondern Spaß und Einsatz im Vordergrund stehen. Besonders gut für draußen. Gut als Spiel im Wasser!



## 12. Die Bombe tickt

Personen: maximal Klassenstärke

Material: lauter Wecker

Empfohlenes Mindestalter: 10 Jahre

Dauer: ca. 15 Min.

Die Kinder sollen eine „Bombe“ finden und „entschärfen“ bevor sie läutet.

- Dieses Spiel kann drinnen und draußen gespielt werden
- Gruppe bekommt den Auftrag eine „Bombe“ zu finden
- Wichtig ist die Zusammenarbeit
- Abschließend wird die Übung besprochen. Was war hilfreich? Was hat gestört? Wie ist es mir gegangen?
- Mehrere Versuche zeigen, dass es einfacher wird, wenn mit System gesucht wird!

Interessant ist hier auch die Frage: Wer übernimmt das Kommando? Wie verhält sich die restliche Gruppe?

STILLE ist eine gute Hilfe!

## 13. SZENEN NACHSPIELEN / ROLLENSPIELE

Personen: maximal Klassenstärke

Material: evtl.

Vorbereitungskärtchen für  
Rollen und Situation

Empfohlenes Mindestalter: 4 Jahre

Dauer: ca. 10-30 Min.

### Konflikte zwischen Menschen im Spiel darstellen

- 2-3 Gruppenmitglieder werden von der Spielleiterin/vom Spielleiter gebeten, eine bestimmte Konfliktsituation vorzuspielen. Zur Vorbereitung erhalten sie, wenn nötig, Rollenbeschreibungen.
- Eventuell werden Beobachterinnen/Beobachter gewählt. Alle übrigen Teilnehmerinnen/Teilnehmer sehen zu.
- Die Spielerinnen/Spieler können 10 Min. Vorbereitungszeit zur Einstimmung in die Rollen bekommen.
- Zur Verstärkung des pädagogischen Nutzens können folgende Techniken angewendet werden: Spielerinnen/Spieler tauschen Rollen; andere Teilnehmerinnen/Teilnehmer übernehmen Rolle; ein Kind ruft Stopp und erzählt, was es gesehen hat, während es auf die/den Spielerin/Spieler zeigt („Zeiger“); Männer werden von Frauen gespielt und umgekehrt; ein Hilfs-Ich tritt hinter die Spielerin/den Spieler und (a) berät sie/ihn flüsternd oder (b) spricht ihre/dessen heimliche Gedanken und Gefühle aus.

VARIANTE: Nochmaliges Spiel bei veränderter Ausgangslage.

## 14. FORUMTHEATER

Personen: maximal Klassenstärke

Material: /

Empfohlenes Mindestalter: 8 Jahre

Dauer: ab 20 Min.

- Ein Teil der Kinder spielt eine Konfliktszene vor
- Der andere Teil der Gruppe ist Publikum
- „Was würden Sie in dieser Situation tun?“ Das Publikum wird eingeladen, sich am Spielgeschehen zu beteiligen. Sie können der Geschichte einen anderen Verlauf geben, indem sie mit STOPP in eine der Rollen schlüpfen und ihre Ideen für eine mögliche Lösung zeigen.
- Dies ist eine Herausforderung und ein Geschenk zugleich. Eine Herausforderung, da das Publikum den Ton angibt, und ein Geschenk, da Einfallsreichtum und Enthusiasmus immer wieder faszinieren.

### Augusto Boal

Ist weltweit der bedeutendste Theaterpädagoge unserer Zeit. Geboren in Rio de Janeiro, 1955 bis 1971 Direktor des Theatro do Arena in Sao Paulo. Unter dem Eindruck der Situation in Brasilien und Südamerika entwickelte er in enger Zusammenarbeit mit Paulo Freire das sog. Theater der Unterdrückten (Statuen-, Forumtheater, Legislatives Theater, Unsichtbares Theater) das zuerst in der Volkskultur und in Bildungsinitiativen des Landes, später durch sein Leben im Exil in 70 Ländern der Welt Verbreitung fand. Er hat über 20 Bücher veröffentlicht, darunter Romane, Theaterstücke und theoretische Texte, die in mehr als 25 Sprachen übersetzt wurden. Boal hat zahlreiche nationale und internationale Auszeichnungen (u.a. von der UNESCO) erhalten.

## 15. COOL BZW. UNCOOL BEWEGEN

Personen: maximal Klassenstärke

Material: beschwingte Musik

Empfohlenes Mindestalter: 8 Jahre

Dauer: 10 Min.

Kinder sollen gegensätzliche Verhaltensmuster erleben.

- Gruppe geht im Raum, Musik spielt
- Kinder erhalten den Auftrag COOL oder UNCOOL durch den Raum zu gehen(>selbstbewusst, ängstlich, unsicher, überheblich,...)
- Jede/Jeder wechselt in die andere Rolle und geht durch den Raum.
- Feedbackrunde

## 16. BLINDER SPAZIERGANG

Personen: 2

Material: /

Empfohlenes Mindestalter: 8 Jahre

Dauer: ca. 10-30 Min.

Blinde Eindrücke

- Eine Person schließt die Augen und lässt sich von der anderen durch den Raum, das Haus oder Gelände (sehr erlebnisreich!) führen.
- Es darf nicht gesprochen werden.
- Kontaktmöglichkeiten bestehen über Handflächen, Finger, Signale auf die Schultern, Klebeband um je ein Bein ...
- Austausch zu zweit und in der gesamten Gruppe

### ***BLIND FÜHREN (MIT SPOTS)***

Material: Für Spots: Toilettenpapierrolle als Fernrohr

VARIANTE: 3-5 Spots (besondere Blickwinkel) oder Fühlerlebnisse soll die Blindenführerin/der Blindenführer der blinden Person vermitteln. Oder die/den „Blinde/Blinden“ für 2 Minuten (Zeit stoppen) an einen Platz setzen, auf alle Geräusche hören lassen. Sie/Er soll sich alle Einfälle in dieser kleinen Meditation merken und anschließend erzählen! Danach unbedingt auswerten (in Paaren).

Anmerkung: Als „Blindenführerin/Blindenführer“ langsam gehen, Zeit geben und alle Vorsichtsmaßnahmen für seine/seinen „Blinde/Blinden“ treffen (vorstehende Kanten, Türschwellen usw.). Auch gut als Spiel im Wasser.

## 17. UMGEBUNGSGERÄUSCHE

Personen: maximal Klassenstärke

Material: /

Empfohlenes Mindestalter: 4 Jahre

Dauer: 5 Min.

- Kinder schließen für 1-3 Min. die Augen und sollen auf Umgebungsgeräusche achten
- VARIANTE: „sich sammeln“ (beruhigen, auf die Stunde vorbereiten, Wie geht es mir? Was möchte ich den anderen mitteilen ?, Was bewegt mich ?,...)
- Austausch

## 18. 3 DINGE ÄNDERN (*Verändere drei Sachen*)

Personen: 2

Material: /

Empfohlenes Mindestalter: 8 Jahre

Dauer: 15 Min.

- Die Klasse teilt sich in Paare auf.
- Die Paare stehen sich gegenüber und beobachten genau, wie der/die Andere angezogen ist. Dann drehen sie sich um, jede/r verändert drei Sachen (Ärmel hochziehen, Schuhe tauschen, Ohrringe herausnehmen etc.).
- Wenn beide fertig sind, drehen sie sich zueinander und müssen jeweils herausfinden, welche drei Sachen die/der Andere geändert hat.
- Bei der Auswertung im Stuhlkreis wird nur gefragt, ob sie alles herausbekommen haben bzw. welche Sachen besonders leicht oder schwierig waren.

VARIATIONEN: Für kleinere Kinder sollte ein Paar das Spiel vor der ganzen Gruppe durchführen, damit gewährleistet ist, dass alle die Anleitung verstanden haben. In einer 1. Klasse haben wir sogar darauf verzichtet, die Kinder selbstständig in Paaren arbeiten zu lassen. Stattdessen gingen die Paare in die Mitte des Stuhlkreises und bekamen von den anderen Hinweise und Hilfestellungen zu möglichen Veränderungen.

## 19. BLIND PARTNERIN/PARTNER NACHSTELLEN

Personen: 2

Material: /

Empfohlenes Mindestalter: 10 Jahre

Dauer: 10 Min.

Blind eine Körperhaltung nachstellen.

- Kinder bilden Paare
- Einer Person werden die Augen verbunden und die andere nimmt eine beliebige Körperhaltung ein.
- Nun versucht die/der „Blinde“ durch vorsichtiges Tasten herauszufinden, wie die andere Person „dasteht“.
- Anschließend nimmt die/der „blinde“ Schülerin/Schüler die Körperhaltung der/des Sehenden ein.
- Danach wird verglichen und gewechselt.
- Vor jedem Wechsel tauschen sich die Paare aus.

VARIANTE: Mehrere Personen spielen zusammen (2-2, 3-3). Sehr schwierig!



## 20. VERTAUSCHTE ROLLEN - GESCHLECHTSROLLENTAUSCH

Personen: maximal Klassenstärke

Material: /

Empfohlenes Mindestalter: 14 Jahre

Dauer: ca. 30-120 Min.

Szenen mit vertauschten Rollenklischees spielen

- Kleingruppen bereiten kleine Szenen vor: Zwei Mädchen machen einen schüchternen Jungen an. Frau kommt von der Arbeit zum Hausmann, nach Hause. Mann kann nicht Reifen wechseln und hält Wagen mit Frau an. Mann und Frau bereiten sich aufs Weggehen vor (er zu einem Nähkurs, sie zu einem Kung-Fu-Kurs). Chefin flirtet mit Sekretär. Mann diskutiert mit Frau, ob sie nicht doch bei der Geburt seines Kindes dabei sein sollte.
- Anschließend mit der Gruppe besprechen, warum einer/einem solche Szenen eigentlich lustig vorkommen.

Guter Einstieg um zum Thema Rollenklischees und „Mannsbilder – Weibsbilder“ zu arbeiten.

## Tipps für den Alltag

- Pausenverhalten – Buben und Mädchen gleich viel Platz am Gang zur Verfügung stellen
- Mädchenecke im Klassenzimmer oder eigener Mädchenraum
- Kinder übernehmen Verantwortung (Klassendienste, Klassenbuch, Eintragung der fehlenden Schülerinnen und Schüler etc.)
- Geschlechtertrennung in EH / GZ, WEtex/WEtech
- Postkasten in der Klasse (Wünsche, Sorgen, Beschwerden, Anregungen)
- Bewusster, respektvoller Umgang miteinander (Lehrerinnen/Lehrer und Schülerinnen/Schüler)
- Rituale konsequent durchhalten (z.B.: Hand geben beim Verabschieden)
- Gegenseitiges Beobachten der Lehrerinnen/Lehrer während des Unterrichts (siehe PAIS-Bericht)
- Geschlechterdifferenzierte Sprache
- Einheitliche, klare Rahmenbedingungen für die Pausen in einem Stockwerk (auch hier gilt Konsequenz und Ausdauer)
- Sich für aktuelle Konfliktsituationen Zeit nehmen und unverzüglich bearbeiten („Streitformular“ und Fragebogen im Anschluss)
- Regelmäßige Supervision
- Nur ein Ziel im Semester fokussieren und auch reflektieren
- Jeden kleinen Teilerfolg registrieren und sich darüber freuen
- Sich nicht demotivieren lassen, wenn Erfolg nicht gleich sichtbar wird (Prozesse brauchen Zeit)
- Immer wieder professionelle Hilfe einfordern (z.B.: Efeu, Men, Schilf, Männerberatung etc.)
- Institutionen bzw. Fachfrauen/-männer im Schulalltag integrieren (z.B.: Sprungbrett, Selbstverteidigung für Mädchen, Kung Fu, Tai Chi,...)
- Elternabend zum Thema „Geschlechtssensible Pädagogik“

## Streit-Formular

Name:

Mit wem hast du dich gestritten?

Was war das Problem?

Wie hat der Streit angefangen?

Habt ihr durch den Streit das Problem gelöst?

Nenne drei Lösungswege, die du probieren könntest, wenn es noch einmal passiert.

- 1.
- 2.
- 3.

Was möchtest du dem anderen Kind noch sagen?

## **Warum streiten Buben?**

### **✦ Gründe könnten sein:**

weil sie sich ärgern wollen, weil einer dem anderen etwas wegnimmt, weil einer den anderen beschimpft, weil einer stärker sein will, weil der andere angefangen hat, weil der andere blöd ist, weil einer den anderen nicht mitspielen lassen will ...

*Dein Grund ist:*

### **✦ Wie kann man einen Streit ohne Gewalt lösen?**

Hilfe holen, miteinander reden, weglaufen, aus dem Weg gehen, sich vertragen, einen Wettkampf nach Regeln austragen...

### **✦ Dein letzter Streit hätte auch so ausgehen können:**

### **✦ Warum ist es oft so schwer, einen Streit zu lösen?**

### **✦ Kennt ihr andere Kinder, die das besser können?**

### **✦ Fragt sie doch mal, wie sie das machen!**

### **✦ Warum nicht jetzt gleich?**

## LESELISTE

(Bücherempfehlungen für den geschlechtssensiblen Unterricht)

BENDER Anne / KALINKE Dagmar <i>Alles Liebe, oder was?</i> dtv pocket plus 1999	13J.
CURIE Eve <i>Madame Curie , Eine Biographie</i> Fischer 1999	13J.
DAHL Roald <i>Mathilda</i> rororo – rotfuchs 1997	11J.
EYKMANN Karel <i>Liebeskummer</i> Beltz 1991	13J.
FETH Monika <i>Fee, Schwestern bleiben wir immer</i> C.Bertelsmann 1999	14J. (anspruchsvoll)
FILIPOVIC Zlata <i>Ich bin ein Mädchen aus Sarajevo</i> Bastei/ Lübbe 1995	14J.
GROSCHE Erwin <i>Das Schönste überhaupt</i> dtv junior 2000	11J.
HÄRTLING Peter/ MUGGENTHALER Eva <i>Ben liebt Anna</i> Beltz 2002	10J. / Literatur – Kartei
HASSENMÜLLER Heidi <i>Gute Nacht, Zuckerpüppchen</i> Rowohlt/ Heinrich Ellermann Verlag 2000	14J. / Literaturkartei
HENKES Kevin <i>... und dann kam Joselle</i> dtv junior 1996	12J. (anspruchsvoll)
KOHLHAGEN Norgard <i>Für Mädchen verboten!</i> rororo - rotfuchs 1984	12J.
KÖTTER Ingrid <i>Alle sagen Neuer zu mir</i> Arena 1996	10J.
KUHN Wolfgang <i>Mit Jeans in die Steinzeit</i> dtv junior 2003	11J. / Literaturkartei
LANGE Christine/ MÜLLER Irene <i>Weil wir Mädchen sind; Körper, Sexualität, Lust</i> rororo Sachbuch 1997	13J.

OTTO Iris Anna <i>Kinder, Kinder, die Luschkinskis</i> Carlsen 2003	/ (für Lesemuffel)
PARK Ruth <i>Abigails Zeitreise</i> Arena 1994	12J
PRESSLER Miriam <i>Shylocks Tochter</i> Omnibus 1999	14J.
RICHTER Hans Peter <i>Damals war es Friedrich</i> dtv junior 2001	14J.
SACHAR Luis <i>Löcher- die Geheimnisse von Green Lake</i> Beltz 2003	/ Literaturkartei
SCHREIBER.-WICKE Edith <i>Regenbogenkind</i> Thienemann 2000	10J.
STEINHÖFEL Andreas <i>Paul Vier und die Schröders</i> dtv junior 1995	11J.
VAN DICK Lutz <i>Verdammt starke Liebe</i> rororo – rotfuchs 1991	14J. (anspruchsvoll)
VON DER GRÜN Max <i>Die Vorstadtkrokodile</i> Cornelsen 2003	/ Leseprojekt und Literaturkartei
WELSH Renate <i>Johanna</i> rororo – rotfuchs 2000	12J.
WELSH Renate <i>Constanze Mozart – eine unbedeutende Frau</i> J & V	13J.
WELSH Renate <i>Drachenflügel</i> dtv junior 1998	
WELSH Renate <i>Max, der Neue</i> Arena 1999	12J.
WELSH Renate <i>Julie auf dem Fußballplatz</i> dtv junior 1997	10J.
ZITELMANN Arnulf <i>Kleiner Weg</i> Beltz 1988	12J.

Mit freundlicher Genehmigung der Autorin:

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

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

**Claudia Schneider (Wien)**

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

#### **1. Einleitung**

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

## 2. Von der Koedukation zur geschlechtssensiblen Pädagogik

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

### 3.3 Die Bildung der Geschlechter

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5. Schule als „gendered institution“

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

## 6. Möglichkeiten und Grenzen von geschlechtssensibler Schulentwicklung

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

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

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

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

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

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

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

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



## 7. Praxisbeispiele aus Wiener Schulen

### 7.1 Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz

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

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

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

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

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

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

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

### 7.2 Schulschiff Bertha von Suttner

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



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

„Die Leute hatten das Gefühl, ‚ja das ist meine Arbeitszeit, das machen wir‘. Fünf Jahre gab’s Coaching von außen – Schulentwicklung mit Osswald<sup>30</sup>. Da ist immer Resümee gezogen worden, da gab es ein Forum, wo präsentiert wurde, was gemacht wird... Osswald war weg, dieses Forum gab es nicht mehr! Vor zwei Jahren mit den Kürzungen hat’s begonnen. Der zweite Einschnitt war das Wegnehmen der KVs<sup>31</sup> – das wird nicht mehr bezahlt. Es gibt noch diesen Zeitpuffer [die Zeit für die Arbeitsgruppen], aber er wird halt anders genützt. Es war klar, es gibt Ermüdungserscheinungen bei vielen Leuten, weil sie diese Zeit, die sie abdienen müssen, sowieso abdienen: ‚Ich hab soviel gemacht, dass ich diese Zeit schon lange abgedeckt habe!‘ Und diese Arbeitsgruppen waren noch eine zusätzliche Belastung. Die Einsparungen haben ganz starke Auswirkungen gehabt auf die Nicht-Wertschätzung dessen, was gemacht wurde“ (Interview mit Gerda Sengstbratl, 9. 9. 2002).

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

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

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

32 Gemeint ist die Donauinsel.

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

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

### 7.3 BG/BRG Rahlgasse

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

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

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

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

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

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



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

## 8. Schluss

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

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

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

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

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

## Literatur

- Bechtel, Adolf (1877) *Die österreichischen Mädchenmittelschulen*. In: Zeitschrift für das Realschulwesen, 2, 257-281.
- Besenbäck, Irene/ Schneider, Claudia/ Urban, Egon (1997) *Geschlechtssensible Koedukation. Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse Wien XXIII*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.) Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation. Wien.
- Beucke-Galm, Mechtild (1999) *Es gibt (keinen) Königsweg. Das Modell der Lernenden Organisation als Denkmodell für Schulentwicklung*. In: Beucke-Galm, Mechtild/ Fatzer, Gerhard/ Rutrecht, Rosemarie (HglInnen) *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Köln, 51-92.
- Birmily, Elisabeth/ Dablander, Daniela/ Rosenbichler, Ursula/ Vollmann, Manuela (Hginen) (1991) *Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen*. Wien.
- Brown, Lyn M./ Gilligan, Carol (1994) *Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen*. Frankfurt/ New York.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000) *Sch.U.G. Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung*, Nr. 12. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt Statistik Austria (2001) *Österreichische Schulstatistik 2000/01*. Wien.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.) (1996) *Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“*. Informationen und Anregungen zur Umsetzung. Wien.
- Connell, Robert W. (1996) *Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies für Schools*. In: Teachers College Record, Vol. 98, Nr. 2, Winter 1996, 206-235.
- Cortolezis-Schlager, Katharina/ Kogelbauer, Alfred (1999) *„Schule in Bewegung“ – auf dem Weg zu mehr Autonomie und Verantwortung*. In: Beucke-Galm, Mechtild/ Fatzer, Gerhard/ Rutrecht, Rosemarie (HglInnen) *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Köln, 387-422.
- Enders-Drägässer, Uta (1996) *Alptraum Hausaufgaben. Der Missbrauch der Mütter*. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 94, 52-55.
- Etzold, Sabine (2002) *Die neuen Prügelknaben*. In: Die Zeit, Nr. 31, 27.7.2002, 23-24.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995) *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2002) *Welchen Beitrag leisten Bildungsinstitutionen zur Entwicklung von Geschlechtsidentität und Geschlechterdemokratie?*, verfügbar unter: <http://www.renner-institut.at/download/texte/fraubldg.pdf>, 4. 9. 2002.
- Fischer-Kowalski, Marina u.a. (1986) *Von den Tugenden der Weiblichkeit. Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem*. Wien.
- Flich, Renate (1992) *Wider die Natur der Frau? Entstehungsgeschichte der höheren Mädchenschulen in Österreich*. Reihe Frauenforschung Band 3. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.). Wien.
- Geyer, Eva/ Linhart, Stefanie (2001) *Untersuchung von Mathematikschulbüchern auf traditionelle Geschlechtsrollenstereotypen*. Unveröffentlichte Seminararbeit, Pädagogische Akademie des Bundes in Wien.
- Hänsel, Dagmar (1997) *Zukunft für die Reform der geschlechtersegregierten Lehrerbildung*. In: Braun, Karl-Heinz/ Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) *Pädagogische Zukunftsentwürfe*. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki. Opladen, 129-151.
- Hahn, Christine/ Paseka, Angelika (2000) *Traum und Realität: Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“*. Ein Evaluationsbericht. Texte zur LehrerInnenbildung, Heft 12. Wien.
- Hanson, Elizabeth/ Tyack, David (1988) *Gender in American Public Schools: Thinking Institutionally*. In: Signs. Journal of Women in Culture and Society, Vol. 13, Nr. 4, 741-760.
- Heintel, Peter/ Krainz, Ewald E. (1994) *Was bedeutet Systemabwehr?* In: Götz, Klaus (Hg.) *Theoretische Zumutungen. Zum Nutzen der systemischen*

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



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

20.–21. März 2003, Linz, Österreich

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

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

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

## **Publikationen und Internetlinks zum Thema „Geschlechtssensible Pädagogik“:**

Publikationen des Frauenbüros der Stadt Wien:

<https://www.wien.gv.at/ma57/forms/index.htm>

### **Empfehlung:**

Gender Mainstreaming. Leitfaden in der Milena-Schriftenreihe des Frauenbüros. Wien, 2000.

Verein EfEU:

<http://www.efeu.or.at/>

Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bmbwk):

<http://www.bmbwk.gv.at/>

Bildung Schulen > Service und Anlaufstellen > Publikationen

### **Eine Auswahl:**

#### **Publikationen mit der Kategorie Gleichstellung von Frauen und Männern**

##### Gender Mainstreaming

Leitfaden für Projekt- und Programmverantwortliche Partner des Projektes , 2001  
Hinweise und Anregungen für Projekt- und Programmverantwortliche zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern.

##### Geschlechtergerechtes Formulieren

Karin Wetschanow, BMBWK, 2002

Dieser Leitfaden enthält die wichtigsten Grundprinzipien sprachlicher Gleichbehandlung und die gängigsten Strategien geschlechtergerechten Formulierens.

##### Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern"; BMUK, 1999

Begründung, Ziele und Inhalte in deutscher und englischer Sprache.

##### LEITFADEN zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln;

BMUK, 1999

Anregungen zur Umsetzung der Verordnung zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln und zur Auseinandersetzung mit Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern in verschiedenen Medien.

##### SCH.U.G. (Nr. 12 & 13)

Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung

Doris Guggenberger, Helga Pegac, BMBWK, 2000

Geschlechtsspezifische Themen im Bildungsbereich.

##### Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern"

###### Informationen und Anregungen zur Umsetzung

Irene Besenbäck, Renate Tanzberger, BMUK, 1996

Themen: Koedukation, Interaktions- und Kommunikationsstrukturen, Schulbücher, Bubenarbeit, Berufsorientierung, Literatur, Adressen.

##### Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern"

###### Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule

Renate Tanzberger, Claudia Schneider, BMBWK, 2001



Themen: Sozialisation, geschlechtsspezifische Pädagogik, Schul- und Kinderbücher, Berufsorientierung, Hausarbeit, Computer, Fachunterricht, Literatur, Adressen.

Brave Mädchen – Schlimme Buben?, Bubenarbeit in der Schule; BMUK, 1996

### **Publikationen mit der Kategorie Koedukation**

#### Aus der Rolle fallen

Praxishilfen für eine geschlechtsspezifische Pädagogik in der Schule

Andrea Leitgeb u. a., BMUK, 1995

Unterschiedliche Verhaltensweisen von Lehrern und Lehrerinnen gegenüber Mädchen und Buben; Unterrichtsvorschläge.

#### Buben sind so - sind sie so?

Informationen und Materialien zur schulischen und außerschulischen Bubenarbeit

Monika Dundler, Regina Himmelbauer, BMUK, 1998

Hintergrundinformation zur Theorie und Praxis sowie Übungen und Spiele zur Umsetzung der Bubenarbeit.

#### Geschlechtssensible Pädagogik in Kindergarten und Vorschule

Konzepte & Erfahrungen - Herausforderungen & Perspektiven im Rahmen des EU-Projektes "Gleichheit teilen"

Claudia Schneider u. a., BMUK, 1999

Beiträge aus Österreich, Luxemburg, Deutschland, Italien zum Thema

Chancengleichheit im Bereich Kindergartenpädagogik: Erfahrungen, Fortbildungskonzepte und Aktivitäten.

#### Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule

Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz/Wien XII

Claudia Schneider u. a., BMBWK, 2001

Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen, Mädchen- und Bubenarbeit, Sensibilisierung der Lehrkräfte, mit dem Ziel einer umfassenden Qualitätsverbesserung in Richtung geschlechtssensibler Schulentwicklung.

#### Reader "Gewalt in der Schule. Gewalt gegen Mädchen."

Irene Besenbäck u. a., BMUK, 1994

Geschlechterdifferenzierende Betrachtung von Gewalt in der Schule; Beispiele zur Präventionsarbeit; Kontaktadressen; Literatur.

#### *Schulqualität und geschlechtssensible Lernkultur*

*Geschlechtsdifferenzierter Unterricht und Koedukation, Gymnasium Rahlgasse/Wien VI*

Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation

Brigitte Parnigoni, Ilse Schrittmesser, BMUK, 1997

Untersuchungen von unterschiedlichem Kommunikationsverhalten, Konfliktbewältigung, Rollenverhalten; Aufgaben von Mädchen- und Bubenarbeit.

#### *Schulqualität und geschlechtssensible Lernkultur*

*Geschlechtshomogen geteilter Unterricht, Realgymnasium Schopenhauerstraße/Wien XVIII, Teil I*

Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation

Bernd Hackl u. a., BMUK, 1997

Ziel des Projekts: schärfere Wahrnehmung von geschlechtsspezifischem Rollenverhalten, Abbau von Vorurteilen, Mädchenstärkung.

*Schulqualität und geschlechtssensible Lernkultur*

*Geschlechtshomogen geteilter Unterricht, Realgymnasium Schopenhauerstraße/Wien XVIII, Teil II*

Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation  
Roswitha Tschenett, BMUK, 1997  
Erprobung neuer Formen der Koedukation vor allem durch Aufnahme geschlechtsspezifischer Aspekte in den Unterricht.

*Schulqualität und geschlechtssensible Lernkultur*

*Geschlechtssensible Koedukation, Mittelschule Anton Kriegergasse/Wien XXIII, Teil I + II*

Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation  
Irene Besenbäck u. a., BMUK, 1999  
Erprobung neuer Formen der Koedukation durch mehr geschlechtsspezifische Unterrichtsinhalte.

*Schulqualität und geschlechtssensible Lernkultur*

*Die Mädchen-Ko-Ko-Ko-Stunden, Gymnasium und Realgymnasium Schulschiff Bertha von Suttner/Wien XXI*

Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation  
Gerda Sengstbratl, BMUK, 1999  
Ein Schulprojekt zur Gewaltprävention, Mädchenstärkung und Sensibilisierung.

## Literaturliste zu den Spielen

BEUDELS Wolfgang, ANDERS Wolfgang: Wo rohe Kräfte sinnvoll walten.  
Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie. –  
Dortmund: Borgmann, 2001.

BAER Ulrich: 666 Spiele. für jede Gruppe. für alle Situationen. - Seelze-Velber:  
Kallmeyer, 1994.

BISSUTI Romeo u.a.: STARK! Aber wie? Methodensammlung und  
Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention. –  
Wien: BMBWK, 2002.

BOAL Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler  
und Nicht-Schauspieler. – Frankfurt, 1989  
und: Der Regenbogen der Wünsche. - Seelze-Velber: Kallmeyer, 1999.

FALLER K., KERNTKE W., WACKMANN M.: Konflikte selber lösen – Mediation für  
Schule und Jugendarbeit. - Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1996.

Le FEVRE, Dale N.: best of new games – Faire Spiele für viele. - Mülheim an der  
Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2002.

FIEBIG Hartmut: Wir übernehmen Verantwortung in der Klassengemeinschaft: -  
Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1998.

HOPPE Siegrid und Hartmut: Klotzen Mädchen! – Spiele und Übungen zur  
Selbstbehauptung. - Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1998.

KRABEL Jens: Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit  
mit Jungen. - Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2000.

LEITGEB Andrea u. a.: Aus der Rolle fallen. Praxishilfen für eine  
geschlechtsspezifische Pädagogik in der Schule. – Wien: BMUK, 1995.

WALKER Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1. Spiele und Übungen. – Berlin, 1995.

WELZ Eberhard, DUSSA Ulla (Hg.): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. 2 Bde. - Berlin: Paetec, 1998.

Frauenforum Leibeserziehung: „Mädchen stärken – Selbst verteidigen“ – Schriftenreihe des Frauenforums Leibeserziehung; Heft 1 – Wien(?), 2002.

#### **Weitere Empfehlungen:**

Paseka Angelika, Anzengruber Grete: schulheft nr.104, "Geschlechtergrenzen überschreiten?" Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand, Wien, 2001.

Erziehung und Unterricht, Heft 5/6 2004, 154.Jahrgang: GENDER MAINSTREAMING UND GESCHLECHTSSENSIBLE PÄDAGOGIK. – Wien: öbv&hpt Verlag, 2004.

*INTERNETADRESSEN „Gender Mainstreaming“:*

<https://www.wien.gv.at/ma57/gendermainstreaming/magistrat.htm>

<http://www.gem.or.at/de/index.htm>

<http://www.gendermainstreaming.at/>

[http://www.bmbwk.gv.at/womenscience/d/spez\\_main.htm](http://www.bmbwk.gv.at/womenscience/d/spez_main.htm)

<http://www.imag-gendermainstreaming.at/cms/imag/>

<http://www.bmbwk.gv.at/start.asp>

**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen**

Doris Guggenberger

Minoritenplatz 5, 1014 Wien

**Doris.Guggenberger@bmbwk.gv.at**

Telefon: 01/53120-2820

**[Aktionsplan 2003](#) - Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Bildung**

***Kontaktpersonen in Wien***

**Wien**

**Bezirksschulinspektorin Brigitte SCHÄFFER**

SSR für Wien

Schönbrunnerstraße 259, 1120 Wien

**brigitte.schaeffer@ssr-wien.gv.at**

Telefon: (01) 81134/12156

Fax: (01) 9912156

**Mag. Dr. Eva SATTLBERGER**

SSR für Wien

Wipplingerstrasse 28, 1010 Wien

**eva.sattlberger@ssr-wien.gv.at**

Telefon: (01) 52525/77222

Fax: (01) 52525/7036

***Kontaktpersonen an den Pädagogischen Instituten für das Thema "Gender & Geschlechtssensible Pädagogik"***

**PIB Wien:**

Beauftragte: FLin Gertrude GRABNER

Beauftragter: Prof. Leo Orsolits

**PI der Stadt Wien:**

Beauftragte: Mag<sup>a</sup>. Muna EL BADRAWI

Beauftragter: Prof. Dietmar OSINGER

## **Geschlechtsspezifische Bildungsfragen / Gleichstellung von Mädchen und Buben**



### **Aktionsplan 2003 - Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Bildung**

Kontaktpersonen in den Landesschulräten  
Kontaktpersonen an den Pädagogischen Instituten



Gender Mainstreaming



Sprachliche Gleichbehandlung



### **Bewusste Koedukation & Geschlechtssensible Pädagogik**

- **Unterrichtsprinzip** "Erziehung zu Gleichstellung von Männern und Frauen"
- Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln
- Bewusste Koedukation in den Lehrplänen
- Reihe: Schulqualität und geschlechtssensible Lernkultur
- Materialien zur Bubenarbeit
- [Download: Geschlechtssensible Pädagogik in Kindergarten & Vorschule]



Bundes-ExpertInnengruppe "Burschen- und Mädchenbildung" an Berufsschulen



### **Mädchen/Frauen in Technik und Naturwissenschaften**

FIT - Frauen in der Technik  
MUT - Mädchen und Technik  
Aktion MiT an den technischen Schulen  
fForte - Frauen in Forschung und Technologie  
LISE - Webseite zum Thema "Mädchen und Physik"



### **Geschlechtssensible Berufsorientierung**

Projekt READY: Berufsorientierung & Lebensplanung für Mädchen an HS u. PTS

#### **Tipps zur Berufswahl:**

Mädchen können mehr. Schritt für Schritt - Tipps für eine gelungene Berufswahl.  
Folder zur Berufsorientierung von Mädchen  
CD ROM: "mit mafalda zur eigenen homepage!"  
geseBo - geschlechtssensible Berufsorientierung



### **Materialien zu geschlechtsspezifischen Themen**

**Übersicht der Materialien** [Download: Übersicht.doc] (38 KB)

**Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung** [Download: ] (pdf-Datei, 346 KB;  
zur Ansicht benötigen Sie den Acrobat Reader )

**Historische Daten:** Frauen und Bildung in Österreich

Frauenförderung und Gleichbehandlung / Kontaktfrauen an Schulen und Universitäten /  
Gender Studies in Österreich / Wissenschaft und Forschung

[http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gb/ind\\_gb.xml](http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gb/ind_gb.xml)



Untere Weißgerberstr. 41, A- 1030 Wien,  
 tel: +43-1-966 28 24 / +43-1-966 28 30, fax: +43-1-715 98 88,  
 email: [verein@efeu.or.at](mailto:verein@efeu.or.at) <http://www.efeu.or.at/>



<http://www.ceiberweiber.at/>



<http://www.selbstlaut.org/>



<http://www.sprungbrett.or.at/>



<http://www.fem.at/home4x.htm>

**MÄNNERBERATUNG.**

<http://www.maenner.at/index2.htm>





### **HLin Andrea Stachl-Astleithner:**

Jahrgang 1960, Hauptschullehrerin, seit 1997 im Schuldienst, vorher 14 Jahre Flugbegleiterin, im Projekt P.A.I.S. 6 Jahre als Klassenlehrerin tätig, Koordinatorin der Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming und des Projekts PLUS (gemeinsam mit Martin Henschl). KMS-JOHO; Johann – Hoffmann – Platz 19, 1120 Wien



### **HL Martin Henschl**

Jahrgang 1964, Hauptschullehrer, seit 1994 im Schuldienst, Ausbildung im Bereich der Bubenarbeit bei Andreas Zieske, im Projekt P.A.I.S. als Integrationslehrer tätig, Koordinator der Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming und des Projekts PLUS (gemeinsam mit Andrea Stachl-Astleithner),

Organisation der Tagung SCHULQUALITÄT & GENDER MAINSTREAMING 2003 und 2006 in Wien (gemeinsam mit BSIIn Brigitte Schäffer).

KMS-JOHO; Johann – Hoffmann – Platz 19, 1120 Wien

<http://joho.homac.at/>

### **Mag.<sup>a</sup> Claudia Schneider**

geboren 1962 in Wien; Studium an der Universität Wien (Europäische Kulturwissenschaften)

Absolventin des Ausbildungslehrgangs der ÖGDI (Österreichische Gesellschaft für Dokumentation und Information) für Informations- und Dokumentationsfachleute im nichtöffentlichen Bereich

Absolventin des Train-the-Trainer-EU-Lehrgangs „E-Qualification“  
systemische Organisationsberaterin

Zertifizierte Beraterin für „Managing Gender und Diversity“

Autorin – siehe Literaturliste (<http://www.efeu.or.at/verein.html>)

Schwerpunkte:

Referentin, Aus- und Fortbildnerin zu gendersensibler Pädagogik mit den Schwerpunkten Kleinkindpädagogik, feministische Mädchenarbeit / gendersensible Pädagogik im schulischen und außerschulischen Bereich, Erwachsenenbildung

Evaluation von geschlechtssensiblen Schulprojekten

Gender-Mainstreaming im Bildungsbereich