

DOKUMENTATION DER



Tagung „Schulqualität
und Gender Mainstreaming
Eine Herausforderung für die Schule der Zukunft“

Villa Blanka / MCI
09. März 2006



Eine Veranstaltung des Landesschulrates für Tirol



in Kooperation mit

dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM

bm:bwk

dem Pädagogischen Institut des Bundes in Tirol



und dem Verein EfEU



Verein zur Erarbeitung feministischer
Erziehungs- und Unterrichtsmodelle

Dokumentation erstellt von EfEU im Auftrag des bm:bwk

Wien, April 2006

Inhaltsverzeichnis:

Gender Mainstreaming – ein Auftrag für die Schule	1
FI HR Mag.a Reingard ANEWANTER und LSI Mag. Norbert AUER, LSR für Tirol	
Schulentwicklung unter einer Gender-Perspektive	4
Ao. Univ.-Prof. Mag.a Dr.in Ilse SCHRITTESSER	
Schulentwicklung im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit – ein Beitrag aus der Perspektive der Männerforschung	9
Mag. Dr. Erich LEHNER	
Der Beitrag von männlichem Lehrpersonal zu einer reflexiven Koedukation	14
Mag. Dr. Erich LEHNER	
Die Männer spielen am Computer – die Frauen spülen Kaffeetassen ? Partnerschaftliche Zusammenarbeit im Kollegium	15
Dr.in Itta TENSCHERT	
Gendersensible Gewaltprävention	20
Dr.in Gabriela SCHROFFENEGGER	
Vertiefung des Vortrags vom Vormittag "Schulentwicklung unter einer Gender-Perspektive"	27
Ao. Univ.-Prof. Mag.a Dr.in Ilse SCHRITTESSER	
Männliche Jugendliche, Grenzgänger zwischen Ansprüchen und Wirklichkeiten	28
DSA Martin OBERTHANNER, Mag. Konrad JUNKER	
Beispiele gendersensiblen Interagierens zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen	32
Mag.a Renate TANZBERGER	

ANHANG:

Tagungsprogramm	39
Organisationen in Tirol, die gendersensibel arbeiten	41
Referentinnen und Referenten	46
Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer	47

Gender Mainstreaming – ein Auftrag für die Schule

FI HR Mag.a Reingard Anewanter und LSI Mag. Norbert Auer, LSR für Tirol

Was ist Gender Mainstreaming? Warum ist Gender Mainstreaming überhaupt ein Thema im Bildungsbereich?

Erklärung:

GM ist eine, durch die Ratifikation des Amsterdamer Vertrages (Beschlüsse vom 11. 7. 2000 und 2. 5. 2001), eingegangene Verpflichtung Österreichs im Rahmen der Europäischen Union, die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern.

Förderung ist allerdings nicht gleich Förderung. Nicht Strukturen, sondern Haltungen machen den Unterschied; jeder Mensch ist einzigartig mit partiellen Begabungen ausgestattet.

Und es geht hier um beide Geschlechter und um das Verhältnis zwischen den Geschlechtern und deren Veränderbarkeit!

GM als eine politische Strategie fordert daher eine geschlechterbezogene Sichtweise auf allen politischen Ebenen, in allen Konzepten, Entscheidungen und Maßnahmen und so auch in der Schule. GM ist also eine Strategie, ein Prozess auf dem Weg zur Erreichung der Chancengleichheit, die aber erst dann besteht, wenn Männer und Frauen die gleichen Start- und Rahmenbedingungen haben.

Leitgedanke von GM muss daher immer sein, solche Rahmenbedingungen zu schaffen und Maßnahmen zu setzen, um Frauen und Männern, Mädchen und Burschen die Weiterentwicklung ihrer Sichtweisen und Lebensperspektiven, unabhängig vorgegebener Rollenbilder, zu garantieren.

GM geht davon aus, dass Geschlechterrollen und viele der wahrnehmbaren Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht naturgegeben, sondern historisch gewachsen, sozial konstruiert und damit auch veränderbar sind.

Begriff – Definition:

Beide Begriffe "Gender" und "Mainstreaming" kommen aus dem Englischen. Mit "Gender" wird im Gegensatz zu "sex" – dem Ausdruck für das biologische Geschlecht, das soziale Geschlecht gemeint, d.h. die Geschlechterrollen, die Vorstellungen, Erwartungen, wie Frauen und Männer sein sollen.

Mit Mainstreaming versucht man ein bestimmtes Denken und Handeln in den Blickpunkt zu rücken, das zu einem selbstverständlichen Handlungsmuster werden soll.

Oftmals vermischt man GM mit Frauenförderung, nun ...

Frauenförderung	GM
... richtet sich an Frauen	... richtet den Blick auf das Verhältnis von Männern und Frauen
... zielt direkt auf bestehende Ungleichgewichte - Verringerung der bestehenden Benachteiligungen von Frauen	... zielt auf Rahmenbedingungen und Strukturen, die Ungleichheit hervorheben
... erarbeitet kurzfristig wirkende Maßnahmen gegen die Benachteiligung	... wirkt langfristig und weniger direkt als spezifische Gleichstellungspolitik
... erarbeitet politische Strategien zu Fragen, die andere Politikbereiche nicht abdecken	... erarbeitet durchgängige Strategien für alle Politikbereiche

Strategie – Ziele:

GM im Bildungsbereich hat also das Ziel, die verschiedensten Bereiche des schulischen Lehrens und Lernens unter einem geschlechtssensiblen Aspekt zu hinterfragen, zu analysieren, in der täglichen Arbeit zu beachten und mit Inhalten zu füllen

wie z. B.

die Lern- und Erziehungsziele

die Methoden, Lehrinhalte

Interaktionsprozesse im Unterricht

die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen von Mädchen und Burschen

die Lernkulturen und Umgangsformen, sowie

die jeweiligen Funktionen und Positionen von Frauen und Männern im gesamten Bildungsbereich.

Was können wir, was können Sie nun tun?

Vorerst muss an der **eigenen Schule der IST-Stand** eruiert werden. Und dazu kann man sich z.B. folgende Fragen stellen:

Stimmt es, dass

... Mädchen sich nicht für Physik interessieren und Burschen nicht sprachbegabt sind?

... Burschen eine Leseschwäche haben?

... Burschen immer laut sind, "hinausschreien" statt aufzuzeigen und ständig stören?

... Mädchen aufgrund ihres "braven Verhaltens" und Burschen aufgrund ihrer "fachlichen Leistungen" gelobt werden?

Warum

... wählen Mädchen aus 3 Lehrberufen und Burschen aus ca. 10 verschiedenen Lehrberufen, wo es doch 250 gibt?

... sind in den Abschlussklassen von Schulen für wirtschaftliche Berufe 90% Mädchen?

... finden sich in technischen Studienrichtungen 80% Studenten?

... unterrichten in Volksschulen ca. 88% Lehrerinnen und in technischen Schulen 82% Lehrer?

Wie

... ist der Umgang zwischen Lehrerkollegen und Lehrerkolleginnen bzw. Mädchen und Burschen im Schulalltag? Wie ist ihr Kommunikationsverhalten?

Welche Interaktionsprozesse laufen in meinem Unterricht ab? Welche Schüler und Schülerinnen sind für mich am präsentesten?

Inwieweit wird einer geschlechterbewussten Berufsorientierung Rechnung getragen?

Diese und viele andere Fragen werden sie sich stellen.

Diese Veranstaltung soll dazu beitragen und motivieren, nach der **Bestandsaufnahme** an der eigenen Schule die **Leit- und Teilziele** zu formulieren und mit geeigneten **Maßnahmen** zu starten.

INPUT - AUSGANGSLAGE

A Relevanz und Dimension des **Geschlechterthemas** im **Bereich Schule deutlich machen**

Starke Sprüche – schwache Meldungen – Diskriminierender Sprachgebrauch – eine Herausforderung

B **Mitglieder im Lehrkörper sensibilisieren** und für die Bedeutung der Kategorie Geschlecht im schulischen Lehren und Lernen – **Impulse zur Reflexion**

Lehrer/innen: Verhalten und Genderkompetenz im Unterrichtsalltag

PROZESS(-QUALITÄT)

C Den Begriff "Gender Mainstreaming" bekannt machen und **Diskussionsprozesse** dahingehend **anregen**, was GM im Bereich Schule (in Bezug auf "Schulqualität") bedeuten kann

Vermehrung von Wissen im Bereich einer geschlechtssensiblen Didaktik, in Bezug auf Wege und Methoden zur Schaffung eines geschlechtssensiblen Unterrichts für Mädchen und Burschen

D Verantwortliche Personen aus **Schulverwaltung und Steuerung** sollen angeregt werden, GM und Gender-Aspekte in zukünftige Planungen einzubeziehen.

Schulprofil, Schulstruktur, Schulprogramm mit Gender-Blick betrachten

OUTPUT – ERGEBNIS

E In **Konzepte** geschlechterbewusster Pädagogik **an Schulen einführen** und in die laufende Schulentwicklung einbringen

neue Lehr- und Lernformen, entwickeln von Selbstkompetenz, "Soziales Lernen" thematisieren

F **Vernetzung** anstreben

vom rein inhaltlichen Aspekt zum vernetzten und handlungsorientierten Selbstverständnis führen

Zu Ihrer Unterstützung bietet das Pädagogische Institut Tirol Tirolweite oder schulinterne Fortbildungen an. Ihre Ansprechperson am Pädagogischen Institut ist Frau Mag.a Silvia Krenn.

Wir wünschen ihnen für den heutigen Tag gute Ideen und wertvolle Erkenntnisse, sowie gutes Gelingen bei der Umsetzung in ihrer Schule.

Schulentwicklung unter einer Gender-Perspektive

Ao. Univ.-Prof. Mag.a Dr.in Ilse Schrittmesser

Was bedeutet Schulentwicklung heute?

Wir betrachten Schulentwicklung als eine Form von Organisationsentwicklung, d.h. als ein Lernen von Menschen und Systemen, welches sowohl individuell für jede einzelne Akteurin bzw. jeden einzelnen Akteur bedeutungsvoll, als auch kollektiv im System wirksam wird. Bloß auf individuelles Lernen – etwa in Form von Personalentwicklung oder Weiterbildung einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – abzustellen, hat sich als nicht ausreichend erwiesen, um Organisationen und Systeme in Bewegung zu bringen. Andererseits kann kollektives Lernen als ein Lernen "des Systems" und seiner Akteurinnen und Akteure nur in Gang kommen, wenn auch die einzelnen Personen lernen. Daher hat man sich im Bereich Organisationsentwicklung immer wieder die Frage zu stellen, wie beide, Mensch und System, miteinander in Beziehung zu bringen sind.

Organisationen sind unter einer formalen Perspektive als Strukturen und Prozesse zu verstehen, deren Zweck es ist, bestimmte, ihnen zugewiesene Aufgaben möglichst erfolgreich zu erfüllen. Diese (zweck)rationale Ebene ist jedoch nicht die einzige, die in Organisationen wirksam wird – jede Organisation entwickelt eine ihr jeweils eigene Kultur, die allerdings vom Organisationszweck wesentlich bestimmt wird – etwa von der Frage, ob es sich um eine Wirtschaftsorganisation handelt oder ob wir es mit einer Non-Profit-Organisation zu tun haben, ob die Aufgaben der Organisation darin bestehen, ökonomisch lukrative Produkte herzustellen und zu vertreiben oder ob ideelle Aufgaben, wie die Erhaltung und Wiederherstellung von Gesundheit oder die Vermittlung von Wissen und Bildung die Kernaufgaben der Organisation darstellen. Organisationsformen – etwa Hierarchien, Netzwerke, Projektgruppen – transportieren Bedeutungen, bilden Kommunikationswege ab, prägen die Handlungsbedingungen der Organisation. In organisationalen Entwicklungsprozessen sind daher zunächst die vorherrschenden Kommunikationsformen und Handlungsweisen in den Blickpunkt zu rücken, um eine Art Bestandsaufnahme der in der Organisation üblichen Kulturen und kulturellen Praktiken (z.B. Führungsstile, Formen der Entscheidungsbildung, der Konfliktbearbeitung usf.) zu ermöglichen und festzustellen, welche Entwicklungen durch diese Praktiken erleichtert und welche behindert oder blockiert werden.

Fazit: Organisationsentwicklung bedeutet ein Arbeiten an den Organisationsformen und damit im Zusammenhang ein erstes Sichtbarmachen der Kultur(en), die durch Organisationszweck und Organisationsformen erzeugt werden.

Im Bearbeiten der kulturellen Praktiken einer Organisation werden unterschiedliche Abwehrphänomene zum Vorschein kommen, die jede Art von Entwicklung und Veränderung begleiten. Die Funktion von Abwehrphänomenen betrachten wir als eine Art vitalen Grenzverkehr zwischen jenen Informationen und Herausforderungen, die für die Gesamtheit der Akteurinnen und Akteure einer Organisation reizvoll und interessant sind und daher "über die Grenze" in die Organisation eingelassen werden, und jenen Veränderungszumutungen, die als überfordernd oder das "Eingemachte" betreffend erlebt und daher Ziel von Abwehr und Widerstand werden. Organisationstheoretische Untersuchungen haben ergeben, dass die Grenze der Überforderung gerade in einer Zeit, in der Flexibilität und auch eine gewisse Instabilität von Lebens- und Arbeitsbedingungen an der Tagesordnung zu finden sind, rascher als vielleicht erwartet erreicht ist und, dass Abwehrphänomene und mit ihnen eine gewisse Beharrungstendenz eine spezifische Bedeutung erhalten: Es ist davon auszugehen, dass nicht jede Veränderung zum Besseren führen muss, dass mit jeder Neuentwicklung nicht nur ein Gewinn, sondern nahezu immer auch ein Verlust Hand in Hand geht. Abwehr hat also in Organisationsentwicklungsprozessen eine durchaus lebens- und systemerhaltende Funktion, sollte aber nicht zum Selbstzweck werden, da dann die Gefahr besteht, dass das Beharrungsvermögen in einen lähmenden Status Quo umschlägt.

Bevor wir den Blick auf Gendermainstreaming unter der Perspektive von Organisationsentwicklung werfen, sollen einige Überlegungen zum Genderbegriff angestellt werden, um zu zeigen, dass Gender einen substantiellen Bedeutungszusammenhang in Organisationen darstellt und dass daher jede Art von Eingriff in diesen Zusammenhang zur zentralen Lern-Zumutung an die Organisation wird. Individuell und kollektiv bedeutungsvolles Lernen kann gerade in so tief greifenden Fragen wie Fragen des Geschlechts und seiner sozialen Positionierung nicht verzweckt und verordnet werden, sondern ist in die Kultur der Organisation und der in ihr arbeitenden Menschen in einer Art und Weise einzuführen, dass deren Handeln und Denken in ihrem Grundverständnis und in ihrer Identität als Frau oder Mann getroffen und bewegt wird.

Zum Genderbegriff

Die Diskussion zum Genderbegriff in den letzten Jahren drehte sich in erster Linie um zwei Aspekte: Ist Geschlecht als Strukturkategorie, als eine "anthropologische Konstante" zu verstehen, oder handelt es sich dabei um eine (soziale) Konstruktion?

Gehen wir von Geschlecht als Strukturkategorie aus, so betrachten wir die Welt als zweigeschlechtlich angelegt. Der ältere "Defizitansatz" stellt vor diesem Hintergrund Ungleichheit und Diskriminierung von Frauen in den Mittelpunkt. Ziel der Arbeit an den genannten Defiziten war es, die Benachteiligung aufzuheben. Kritische Stimmen verwiesen auf die Problematik dieses Ansatzes: man orientierte sich am Mann als Normalfall, die Frau sollte ebenso wie der Mann leben können. Der Differenzansatz hingegen hinterfragt genau diese Position: wollen Frauen denn so leben wie herkömmlich sozialisierte Männer? Oder sind weibliche und männliche Lebenswelten vielmehr als different aber gleichwertig zu betrachten? Die Kritik am "Differenzansatz" wiederum problematisiert die in ihm liegende Gefahr der Naturalisierung der Geschlechterdifferenz – weibliche und männliche Stereotype könnten unhinterfragt vorausgesetzt werden.

Betrachten wir schließlich Geschlecht als soziale Konstruktion, so liegt das Augenmerk auf der Frage, wie Geschlecht in der sozialen Interaktion hergestellt und bestätigt wird – wir sprechen vom "doing gender". Radikale Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes stellen die Zweigeschlechtlichkeit in Frage, wollen stattdessen eine "Zwischengeschlechtlichkeit" anerkannt wissen und sich mit den unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten von Geschlecht beschäftigen.¹

Wir schließen daraus, dass strukturtheoretische Ansätze darauf abzielen, die Geschlechterhierarchien und ihre Nachteile für beide Geschlechter abzubauen, während die Ansätze von "doing gender" vor allem bestrebt sind, Geschlechterstereotypen zu dekonstruieren, Erwartungshaltungen zu "ent-täuschen", Vorurteile zu irritieren und neue Denkmöglichkeiten von Geschlecht zu schaffen.

Für Gendermainstreaming brauchen wir beide Ansätze: Sowohl die real nach wie vor existierenden Geschlechterhierarchien sind bewusst zu machen, als auch die in diese Hierarchien eingebetteten Voraussetzungen, Erwartungen, Interaktionen und Praktiken sind in Frage zu stellen.

Schulentwicklung aus der Genderperspektive ist daher jenseits der Entscheidung, die Welt prinzipiell zwei- oder mehrgeschlechtlich anzusiedeln. Es geht vielmehr darum, die in der Organisation üblichen bei den jeweils aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen ansetzenden Praktiken zu durchleuchten (in der Geschlechterfrage: die Annahme von Zweigeschlecht

¹ Vgl. zu diesen Fragen im Überblick: Koch-Priewe Barbara (2002). Zur Betrachtung von Geschlecht als soziale Konstruktion: Hartmann Jutta (2004). Grundlegend: Butler Judith (1991)

lichkeit und die damit nach wie vor in Zusammenhang stehenden Benachteiligungen für beide Geschlechter) und mit den üblichen Organisationsformen, Denk- und Handlungsweisen in Verbindung zu bringen. Nur auf diese Weise können auch Stereotype und scheinbar unproblematische Vorurteile bewusst werden.

Da wir gemäß der gegenwärtig üblichen gesellschaftlichen Traditionen immer als Frauen und Männer miteinander in Beziehungen treten, bezieht die Genderfrage, wird sie einmal gestellt, alle Bereiche der Organisation bzw. des gesamten Systems mit ein.

Nur wenn die kulturellen Praktiken als Organisationskultur(en) des Schulsystems und im engeren Sinne der einzelnen Schule ins Blickfeld geraten, können Entwicklungen stattfinden.

Wie kommt also die Genderperspektive in die Praxis?

Wir suchen nach "Entwicklungsgefäßen", die organisationales, kollektives Lernen, das heißt ein Lernen von Mensch und System, ermöglichen.

Im Folgenden greifen wir in der Erläuterung unseres Ansatzes auf die Gruppentheorie von Peter Heintel zurück. Schon in einem vor nahezu dreißig Jahren entstandenen Text formuliert Heintel (1978) die Rede von der "Systemfreiheit" – einem System von frei miteinander interagierenden Individuen, das seine eigenen Regeln, Standards und Entwicklungsbedingungen zu definieren in der Lage ist. "Systemfreiheit" wird als kollektive Autonomiemöglichkeit für Lernprozesse in Organisationen gedacht. Gruppen seien auf Grund ihrer spezifischen Geschichte und Struktur, so Heintel in späteren Veröffentlichungen, in der Lage kollektive Autonomie zu fördern und unter noch zu definierenden Voraussetzungen in die Organisation einzubringen². Heintel erläutert die Effizienz der von ihm vorgeschlagenen Entwicklungsgefäße wie folgt:

Ähnlich wie im Individuum im Zuge der neuzeitlichen Individualisierungsschübe eine "Selbstdifferenz", ein selbstreflexives "Gewissen" entstanden war, wären in den spätmodernen Organisationen *Überprüfungs- und Reflexionsinstanzen* erforderlich, die imstande seien, die Vielschichtigkeit der sich stellenden Herausforderungen zu erfassen³. Individuen alleine könnten diese Aufgabe auf Grund ihrer gesteigerten Komplexität nicht mehr ausreichend bewältigen. Sie repräsentieren immer nur Teilbereiche der Gesellschaft und ihrer Systeme. Gruppen hingegen, die nach den Individuen die "nächst größere(n) soziale(n) Gebilde" seien, wären der Komplexität eher gewachsen⁴.

Nicht naturwüchsige Gruppen seien jedoch gemeint, sondern "reflektierte", "reife" Gruppen. Man könne Gruppen nämlich nicht unvermittelt als Ort kollektiven Lernens einsetzen, sondern müsste sie erst arbeitsfähig machen, da andernfalls nicht nur ihre Potentiale, sondern auch ihre Schattenseiten in den Vordergrund kämen.

Die genannten Voraussetzungen – das hat sich laut Heintel in Organisationsentwicklungsprozessen gezeigt – seien folgendermaßen zusammen zu fassen:

- Die Mitglieder einer solchen Gruppe – einer potentiellen Systemfreiheit – müssten über die Muster, die Schatten- und Sonnenseiten von Gruppen Bescheid wissen.

² Heintel Peter 1986 (1978). Und später: Heintel Peter (1996). Ebenso und allgemein zugänglich: Heintel Peter, Königswieser Roswita (1997). Wenn hier von "Gruppe" die Rede ist, so ist damit ein aus der Kleingruppenforschung stammender Begriff von Gruppe gemeint, der sich auf eine soziale Formation "bestimmter Struktur und Größe" bezieht, die ihren Zusammenhalt durch Verständigung in direkter Kommunikation sicher stellt. Vgl. u.a. Schäfers Bernhard (1999), S. 21. Ebenso: Schwarz Gerhard (1987) und eine neuere Bestandsaufnahme: Schwarz Gerhard et al (1993)

³ Heintel Peter (1996), S.21

⁴ a.a.O.

- Die Schattenseiten müssten mitbedacht werden, da nur dann die bereits genannte Arbeitsfähigkeit herzustellen ist. Zu diesen Schattenseiten zählen neben einer Tendenz zum Abschluss nach außen, das Bestreben, Gruppendruck nach innen auszuüben: wer sich in das Gruppenmuster nicht einordnen lässt, wird ausgeschlossen. Die Eigendynamik könnte dann zum Selbstzweck werden.
- Dagegen seien die Sonnenseiten von Gruppen zu kultivieren, da sie zum Potential und zur Leistungsfähigkeit von Gruppen beitragen: In einer Gruppe regiert das leiblich-menschliche Maß, die ganze Person zählt, während in der Organisation die Funktion im Vordergrund steht. Aus dieser Voraussetzung heraus können Gruppen eine eigene Vernunft entwickeln und können lernen, sich selbst und ihre Praktiken zu verstehen und zu thematisieren. Sobald die Möglichkeit im Rahmen der Gruppe besteht, die Interaktionsmuster der Gruppe zum Thema zu machen, wird auch die Organisation und ihre Kultur mit-thematisiert, da diese in die Gruppe hineinreicht.
- Sollen Gruppen tatsächlich Entwicklungsgefäße für organisationales Lernen sein, so sollten sie ein möglichst breites Spektrum (informell und formell) der Organisation repräsentieren. Schließlich brauchen sie institutionalisierte Formen von Raum und Zeit, um einen festen Rahmen für ihre Entwicklungsarbeit zu erhalten.
- Die Aufgabe solcher Entwicklungsgruppen bestehen nun darin, das Thema, an dem die Organisation lernen soll – in unserem Fall: Gendermainstreaming –, in Angriff zu nehmen und zu bearbeiten. Stellvertretend für die gesamte Organisation wird dann in einer solchen Gruppe ein Lernprozess eingeleitet, der auf Grund der Diversität der Mitglieder (sie sollen ja ein möglichst großes Organisationsspektrum vertreten) die unterschiedlichen Kulturen der Organisation erfassen kann und auch die zu erwartenden Abwehrphänomene in sich bearbeiten wird.
- Im Thematisieren der Organisationskultur arbeitet die Gruppe an der Organisation.

Entwicklungshürden wurden schon genannt, wir fassen solche möglichen und zum Teil wahrscheinlichen Hürden noch einmal abschließend zusammen: Nicht hinlänglich "reif" gewordene – das heißt sich ihrer eigenen Dynamiken und Muster bewusst gewordene – Gruppen, in denen die Schattenseiten regieren und die Sonnenseiten unterentwickelt bleiben (siehe oben), können in ihrer Entwicklungsaufgabe hinter den Erwartungen zurück bleiben. Abwehrphänomene stellen eine weitere Entwicklungshürde dar, die jedoch nicht zu umgehen ist, da sie – wie weiter oben schon erläutert – zu jedem Lernprozess gehören und jedes in sich bedeutungsvolle Lernen begleiten. Abwehrphänomene sind auch hilfreich, da sie Hinweise auf ein mögliches Scheitern liefern, Probleme der Akteurinnen und Akteure verdichtet darstellen und bearbeitbar machen (Überforderung, Zweifel am Vorhaben, das Gefühl, übergangen worden zu sein usw.). Mit dem Widerstand kann gearbeitet werden.

Resümee

Schulentwicklung auf den genannten Voraussetzungen basierend beginnt mit einer Bestandsaufnahme der Situation. Der von uns vorgeschlagene Entwicklungsansatz verzichtet auf Rezepte und technische Lösungen, sondern arbeitet mit jeweils für die gegebene Situation, für das gegebene System eingerichteten Lernorten, in denen an den für die Organisation maßgeblichen Fragen und Problematiken direkt und konkret angesetzt werden kann – agiert und entwickelt wird lokal, gedacht wird systemübergreifend.

Gendermainstreaming-Initiativen werden, will man die kulturellen Praktiken des Systems erreichen (und nur dann, das haben wir zu zeigen versucht, eröffnen sich echte Entwicklungschancen), um diese teils mühselige, andererseits aber auch lohnende Konfrontation mit der jeweiligen Systemkultur und den darin einzubeziehenden Ebenen nicht umhin können (gemeint sind auch die verschiedenen miteinander in Zusammenhang

stehenden Schlüsselpositionen von Ministerium über Landesschulräte bis hin zum einzelnen Schulstandort). Auch ist nicht anzunehmen, dass sich die Entwicklung linear und reibungslos vollziehen wird. Gelingen kann ein solches Unterfangen nur, wenn Menschen und System gleichzeitig involviert, wenn über den lokalen Standort hinaus Veränderungsmöglichkeiten bedacht werden, wenn neue Organisationsformen ebenso entstehen, wie auch die Bedeutung individuellen Lernens nicht unterschätzt wird. Personalentwicklung, Organisations- und Systementwicklung müssen in einem umfassenden Unterfangen, wie es Gendermainstreaming darstellt, ineinander greifen und miteinander in Beziehung gesetzt werden, um ausreichend Erfolgchancen zu gewährleisten.

Literatur:

- Ahlemeyer Heinrich W., Königswieser Roswitha: Komplexität managen. Wiesbaden 1997
- Argyris Chris, Schön Donald A.: Die Lernende Organisation, Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart 1996
- Argyris Chris: Defensive Routinen. In: Fatzer Gerhard (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln 1993, 179-226
- Butler Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main 1991
- Faulstich-Wieland Hannelore, Gast-von der Haar Nicola, Güting Damaris: Soziale Konstruktion von Geschlecht in der Sekundarstufe I – Werkstattbericht aus einem Forschungsprojekt. In: Lemmermöhle Doris, Fischer Dietlind, Klika Dorle, Schlüter Anne (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, 173-188
- Gairing Fritz: Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Weinheim 1996.
- Gilligan Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984
- Hartmann Jutta (Hg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck 2004
- Heintel Peter, Krainz Ewald: Was bedeutet Systemabwehr? In: Götz Klaus: Theoretische Zumutungen. Heidelberg 1993, 160-193
- Heintel Peter: Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung. 2., unveränd. Aufl., Wien 1986 (1978)
- Heintel Peter: Gruppe und Komplexitätsmanagement. Unveröff. Manuskript, Klagenfurt 1996
- Heintel Peter, Königswieser Roswita: Teams als Hyperexperten im Komplexitätsmanagement. In: Ahlemeyer Heinrich W., Königswieser Roswita (Hg.): Komplexität managen. Wiesbaden 1997, 93-103
- Koch-Priewe Barbara: Schulentwicklung und gender-orientierte Pädagogik. In: Dies. (Hg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim und Basel 2002, 7-31
- Schäfers Bernhard (Hg.): Einführung in die Gruppensoziologie. 3., korr. Aufl., Wiesbaden 1999
- Schratz Michael, Steiner-Löffler Ulrike: Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim-Basel 1998
- Schwarz Gerhard: Die Heilige Ordnung der Männer. 2., durchges. Aufl., Opladen 1987
- Schwarz Gerhard, Heintel Peter, Weyer Mathias, Stattler Helga (Hg.): Gruppendynamik. Geschichte und Zukunft. Wien 1993

Schulentwicklung im Kontext der Geschlechtergerechtigkeit – ein Beitrag aus der Perspektive der Männerforschung

Mag. Dr. Erich Lehner

Nach Jahrzehnten intensiver Bemühungen zur Gleichstellung der Geschlechter lässt sich als positives Ergebnis festhalten, dass die Gleichberechtigung in Bezug auf das Gesetz im Großen und Ganzen erfolgt ist. Ungleichheiten von Frauen und Männer haben in der Europäischen Union keine rechtliche Grundlage mehr. Dennoch ist eine echte Chancengleichheit von Frauen und Männer noch immer außer Sicht. Nach wie vor ist das Geschlechterverhältnis von einer Hierarchie bestimmt, die Frauen den Männern unterordnet und Männer gegenüber Frauen privilegiert. Insofern nun Gender Mainstreaming Macht und Hierarchie im Geschlechterverhältnis abbauen will, lohnt es, einen Blick in die Gruppe derer, die im Geschlechterverhältnis privilegiert sind, zu werfen und die Mechanismen der Macht aus deren Innenperspektive zu betrachten.

Die Genderforschung der letzten Jahrzehnte hat deutlich aufgezeigt, dass es "die" Frau oder "den" Mann nicht gibt. Es gibt große Unterschiede unter Frauen und ebenso große unter Männern. Der australische Männerforscher Robert W. Connell hat die subtilen Formen männlicher Macht im Konzept der "hegemonialen Männlichkeit" beschrieben und dabei vor allem die Unterschiede in der Gruppe der Männer berücksichtigt. "Hegemoniale Männlichkeit" (Connell 2000, 6-36) bezeichnet genau jenes Bild von Männlichkeit innerhalb einer bestimmten Gesellschaft, das für sich das größte Maß an Hegemonie in Anspruch nehmen kann. In den westlichen Industriegesellschaften wäre dies das Bild eines unabhängigen, durchsetzungsfähigen, heterosexuellen, weißen Mannes, der auch wirtschaftlich einigermaßen potent und erfolgreich ist. Dieses Bild ist historisch gewachsen und dadurch veränderbar. Es wurde und wird immer wieder neu im sozialen Handeln hergestellt. Wenngleich es nun keine Einzelperson gibt, die diesem Bild zur Gänze entspricht, stellt es doch den Maßstab für das Handeln von Männern in einer Gesellschaft dar. Daraus ergibt sich eine Hierarchie innerhalb der Männergruppe. Jene Formen der Männlichkeit die der hegemonialen nicht entsprechen, werden untergeordnet. Eine typische Form von untergeordneter Männlichkeit in unserem Kulturkreis ist die von homosexuellen Männern. Darüber hinaus gibt es auch marginalisierte, an den Rand gedrängte und ausgegrenzte Männlichkeiten. Als solche können in unserem Kulturkreis Formen der Männlichkeit von ethnischen Minderheiten angesehen werden. Sie können durchaus Züge einer hegemonialen Männlichkeit an sich haben, besitzen aber keine gesellschaftliche Autorität. Schließlich lässt sich noch eine Komplizenhafte Form der Männlichkeit identifizieren, die jene Männer verkörpern, die zwar nicht unbedingt selbst an vorderster Front männlicher Macht stehen und auch zu Hause keine Tyrannen sind, aber ohne viel Aufhebens nur aufgrund ihres Mannseins in den Genuss von Privilegien kommen. Komplizen sind beispielsweise jene Männer, die beinahe stillschweigend eine bessere berufliche Position bekommen, einzig und allein deshalb, weil ihre Kolleginnen im gebärfähigen Alter von der Betriebsleitung in ihre weitere Personalplanung nicht einbezogen werden. Komplizenschaft ist wohl die am meisten verbreitete Form, die an den Vorteilen von Mannsein partizipieren lässt. Schließlich ist ein letztes Kennzeichen hegemonialer Männlichkeit die fundamentale Unterordnung der Frau.

Hegemoniale Männlichkeit strukturiert also nicht nur die Beziehung der Geschlechter, sondern auch die Beziehung der Männer untereinander. Männlichkeit ist somit auch in sich noch einmal differenziert und hierarchisiert. Kriterien für diese Hierarchie bilden Schicht, Ethnie, Alter und sexuelle Orientierungen. Hegemoniale Männlichkeit ist somit keine individuelle Charaktereigenschaft, sondern ein kulturelles Ideal, ein Orientierungsmuster, das dem "doing gender" der meisten Männer zugrunde liegt. Sie wird in sozialen Interaktionen zwischen Männern und Frauen und zwischen Männern untereinander hergestellt, ebenso ist sie in Institutionen verfestigte Handlungspraxis. In unterschiedlichen Situationen nimmt der einzelne Mann unterschiedliche Positionen gegenüber Frauen und Kindern und gegenüber anderen Männern ein, worin er auch verschiedene Formen der Männlichkeit bzw. Aspekte der "hegemonialen Männlichkeit" verwirklichen kann. Hegemoniale Männlichkeit bleibt aber in all diesen Situationen der Bezugspunkt männlicher Praxis.

Männliche Macht hat deshalb nicht der einzelne Mann, sondern die Männer als Gruppe und der einzelne als Angehöriger diese Gruppe. Robert Connell nennt die Teilhabe an der männlichen Macht "patriarchale Dividende". Er will damit ausdrücken, dass Männer, ob sie wollen oder nicht, in privilegierte Positionen gesetzt sind. Unabhängig davon, ob sie sie nützen, ob sie ihnen lästig sind, ob sie ihrer überdrüssig sind oder sich mit ihnen identifizieren, sie gehören zu ihrer Männlichkeit. Was immer ein Mann sagt und tut, in einem männlich hegemonialen Kontext wird es als geschlechtliches Handeln bedeutsam: es kann als typisch männliches Handeln wahrgenommen werden oder auch als irritierendes Handeln, da es den unterstellten Normen nicht entspricht. (Forster, im Erscheinen)

Der überragende Großteil der Männer ist nicht aktiv mit patriarchalem Machterhalt beschäftigt. Vielmehr ist jeder Mann eingebunden in die Dynamiken, Normen und Werte seiner Geschlechtsgruppe. Männliche Macht ist deshalb auch nicht nur Folge bewusst intendierter Handlungen, sondern Ergebnis eines höchst komplexen Zusammenspiels von gesellschaftlichen Strukturen, individuellen Interessen und kulturellen Normen. Obwohl nun Männer als Angehörige ihrer Geschlechtsgruppe privilegiert sind, kann Männlichkeit auch erhebliche Nachteile mit sich bringen. Ein erster Nachteil ist die beinahe ausschließliche Orientierung von Männern an beruflicher Erwerbstätigkeit wodurch sie weit weniger als Frauen in der Familie präsent sind. Ein Männerleben ist weiters durch Hierarchie, Konkurrenz und Kontrolle geprägt. Die Folge aus diesen Lebensumständen für den Einzelnen ist eine Selbstentfremdung. Diese Selbstentfremdung drückt sich aus in einer Distanz zur eigenen Innenwelt und zum eigenen Körper, die sich wiederum in physischen und psychischen Erkrankungen von Männern bis hin zu der im Gegensatz zu Frauen geringeren Lebenserwartung von Männern niederschlägt. Die Selbstentfremdung hat aber auch die Schwierigkeit vieler Männer zu Folge, nahe menschliche Beziehungen zu anderen Menschen (Frauen, Männer und Kinder) einzugehen, zu gestalten und aufrecht zu erhalten. Diese Nachteile, die in der Männerforschung als "Kosten der Männlichkeit" (Messner) benannt werden, sind nun nicht gleichzusetzen mit dem Leiden von Frauen durch die Diskriminierung einer männerdominierten Gesellschaft. Männer können in einer durch hegemonialen Männlichkeit geprägten Gesellschaft sehr viel an Entfremdung und Einschränkung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten erleiden, sie erfahren jedoch keine Diskriminierung aufgrund ihres Geschlechtes. Die "Kosten der Männlichkeit" zeigen jedoch, dass es auch auf Seiten von Männern Umstände und Konfliktsituationen gibt, die ein existentielles Interesse an einer geschlechtergerechten Veränderung des Zusammenlebens von Frauen und Männern hervorruft.

Die wesentlichste Wurzel der "Kosten der Männlichkeit" kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt in der einseitigen Orientierung von Männern an Berufsarbeit gesehen werden. Eine Erweiterung der männlichen Lebensorientierung um den weiten Bereich der Familien und Hausarbeit liegt deshalb im Interesse vieler Männer. Gleichzeitig ist sie auch eine der wichtigsten Maßnahmen, um die Hierarchie im Geschlechterverhältnis nachhaltig abzubauen. Ähnlich formulierte bereits 1961 die schwedische Feministin Eva Moberg in einem Essay (Haas 1993, 241f). In diesem Beitrag stellte sie dar, dass es für Frauen nie Gleichheit in der Berufswelt geben wird, solange sie Hauptverantwortlichkeit für die Versorgung von Kindern und für Hausarbeit tragen. Sie empfahl, dass Männer sich deshalb weit weniger in der Berufsarbeit, dafür umso mehr in Kinderbetreuung engagieren sollten. Die schwedische Gleichstellungspolitik und Gender Mainstreaming erhielten durch diesen Essay einen grundlegenden und nachhaltigen Impuls. Ihr Anliegen war und ist es, Gleichstellungsmaßnahmen in ihrer Bedeutung für beide Geschlechter zu bearbeiten. Geschlechtergerechtigkeit erfordert demnach einerseits eine Stärkung und Förderung von Frauen, wie es Frauenpolitik zu verwirklichen versucht, sie erfordert aber andererseits auch eine gezieltes Bearbeiten und Verändern der männlichen Lebenswelten. Sie müssen sich deshalb gezielt an Männer richten und sie aktiv einbeziehen.

Die Institution Schule ist eine der prägendsten Sozialisationsinstitutionen für Kinder und Jugendliche. Ihr kommt in der Entwicklung von Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen und deren Weitergabe an die nächste Generation eine bedeutende Rolle zu. Die Frage wie sich hegemoniale Männlichkeiten in der Schule konstituieren, ist deshalb von entscheidender Bedeutung. Ilse Brehmer stellte 1991 die Frage, ob nicht "Schule im Patriarchat" gleichzeitig auch als "Schulung fürs Patriarchat" fungiert. Sie bezog sich dabei auf die in den schulischen Inhalten und Lehrbüchern transportierten Rollenklischees, auf die geschlechtsspezifischen Interaktionsmuster und geschlechtsspezifischen Muster in der Schullaufbahn, der Fächerwahl und der anschließenden Berufswahl, in denen sich allesamt eine Privilegierung von Buben und eine Diskriminierung von Mädchen zeigte. Demgegenüber wird gerade in jüngster Zeit immer wieder die Frage gestellt, ob die gegenwärtige Schule nicht eher Buben benachteiligt. So ist die Zahl der Mädchen kontinuierlich angestiegen, so dass Mädchen in manchen Schultypen eine Mehrheit darstellen. Auch in der schulischen Leistungsbilanz übertreffen die Mädchen die Burschen. Darüber hinaus hat auch die Zahl der Lehrerinnen die Zahl der Lehrer übertroffen, sodass manche von einer Feminisierung des Lehrberufes sprechen. Bedeuten diese Entwicklungen, dass das hierarchische Geschlechterverhältnis, das Männer gegenüber Frauen privilegiert, sich in der Institution Schule ins Gegenteil verkehrt hat?

Diesbezüglich aufschlussreich ist die österreichische Schulstatistik, die den Frauenanteil am jeweiligen Schultyp dokumentiert: Volksschulen 89,97%; Hauptschulen 69,11%; Sonderschulen 85,75%; Polytechnische Schulen 51,69%; AHS 60,28%; Berufsbildende Pflichtschulen 31,09%; Technische und gewerbliche mittlere und höhere Schulen 18,96%; mittlere und höhere Schulen des Ausbildungsbereichs Fremdenverkehr 49,85%; mittlere und höhere kaufmännische Schulen 62,25%; wirtschaftliche Berufe 78,92%; höhere Anstalt der Lehrer- und Erzieherbildung 81,2%; Akademien der Lehrer- und Erzieherbildung 47,04%; der Frauenanteil an Österreichs Lehrerschaft beträgt insgesamt 68,74% (eigene Berechnungen auf Basis bm:bwk 2005, 31). Im Lichte dieser Zahlen lässt sich die oft beklagte Feminisierung der Pädagogik differenzierter formulieren: Frauen finden sich in großer Zahl im Primar- und Elementarbereich. In den höheren Stufen des Bildungswesens und in den höheren Altersstufen der SchülerInnen nimmt der Frauenanteil der Lehrkräfte ab, bzw. teilt sich auf geschlechtstypisch zugeordnete Berufsbereiche auf: männliche Lehrkräfte dominieren in eher technisch ausgerichteten Schulen und Frauen in eher sozial orientierten Ausbildungseinrichtungen. Darüber hinaus überwiegen in den leitenden Positionen Männer. (Horstkemper 2000, 92) Die zahlenmäßige Zunahme von Frauen im Lehrberuf kann deshalb nicht als Zuwachs weiblichen Machteinflusses gesehen werden, sondern vielmehr als eine Umformung und Anpassung dieses Berufsfeldes an die Normen des bestehenden Geschlechterarrangements. Im Rahmen der aktuellen Geschlechterhierarchie werden Frauen die statusniedrigeren Arbeiten und Arbeitsfelder zugewiesen beziehungsweise stoßen Frauen oft erst dann in Berufsfelder vor, wenn sie von Männern verlassen werden. (Schreyögg 2001, 138) "Die überproportionale Konzentration von Frauen im Grundschulbereich⁵, 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 wurde dabei nicht ernsthaft aufgebrochen." (Horstkemper 2000, 94) Allein durch die Schulorganisation wird den heranwachsenden jungen Burschen (und Mädchen) symbolisch signalisiert, dass Männer den Frauen übergeordnet sind.

⁵ Hier wirkt zusätzlich auch noch eine historische Tradition nach. Der Grund, dass Frauen in den Lehrberuf einstiegen, lag in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht so sehr in der Wertschätzung ihrer Fähigkeiten, sondern vielmehr in der Tradition, derzufolge Frauen für Kleinkinder zuständig sind, vor allem aber in deren Bereitschaft für weit niedrigere Löhne als Männer zu arbeiten. So wurden sie vorwiegend für kleinere Kinder und Mädchen als Lehrerinnen angestellt. (Andersson/Zinsser 1993, 225)

Diese symbolische Vermittlung enthält auch die prinzipiellen Zuordnungen, dass Karriere und Berufsorientierung eher männlich ist, während soziale Ausrichtung eher weiblich ist. Auch das Faktum, dass Mädchen die besseren schulischen Leistungen erbringen, kann nicht als Indiz für eine Umkehr des Geschlechterverhältnisses in der Schule gesehen werden. So haben die von Ilse Brehmer angeführten Kriterien der geschlechtsspezifischen Interaktionsmuster und geschlechtsspezifischen Muster in der Schullaufbahn, der Fächerwahl und der anschließenden Berufswahl nach wie vor ihre Gültigkeit.⁶ Allein in Bezug auf die Rollenklischees in den Lehrbüchern sind positive Fortschritte festzustellen. Auch ist es angesichts des Umstandes, dass für Mädchen sich die besseren Erfolge während der Schule nicht in bessere gesellschaftliche Positionen nach der Schule umsetzen, unangemessen von einer grundsätzlichen Benachteiligung von Burschen sprechen. Sehr wohl ist jedoch der Umstand, dass Buben nicht die ihnen adäquate Unterstützung durch die Schule bekommen, sehr ernst zu nehmen. Es ist wesentlich intensiver und differenzierter zu erforschen, wie sich das Unterrichtsgeschehen auf Burschen und Mädchen auswirkt, und wie es für beide Geschlechter verbessert werden kann. (Stürzer 2003, 112 ff)

Es wäre nun nahe liegend den aufgezeigten Defiziten mit vermehrter und verbesserter geschlechtssensibler Pädagogik zu begegnen. Erfahrungen aus dem Feld der Schulentwicklung zeigen jedoch, dass ein solcher Weg nur beschränkt erfolgreich ist. Internationale Fachleute haben schon im Bereich der Schulentwicklung (vgl. bm:bwk: Leifaden zu Q.I.S.) aufgezeigt, dass für eine effektive Verbesserung der Schulqualität der Bereich Lehren und Lernen zwar ein ganz bedeutender Bereich ist (er ist ja auch das "Kerngeschäft der Schule"), er aber wesentlich zu vier weiteren wichtigen Bereichen in Beziehung zu sehen ist. Diese Bereiche sind: Lebensraum Klasse, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Schulmanagement, Professionalität und Personalentwicklung. Gemäß diesen Erkenntnissen lässt sich auch für eine geschlechtergerechte Schule formulieren, dass sie nicht allein durch gendersensible Pädagogik, von einzelnen engagierten Lehrpersonen ausgeführt, erreicht wird. Vielmehr muss für dieses Ziel die gesamte Institution Schule in allen Bereichen mitbedacht werden. (Lehner-Hartmann 2005, 113ff)

Gender Mainstreaming ist nun ein Ansatz, der sich hervorragend für derartig weit reichende Veränderungsprozesse eignet. Zum einen ist Gender Mainstreaming eine Gleichstellungsstrategie, die explizit Männer mit einbezieht und zu aktiven Akteuren in Gleichstellungsprozessen macht. Interessierte Männer bietet es eine Plattform um sich in Gleichstellungsprozesse einzubringen und gleichzeitig bietet es die Möglichkeit, auch weniger interessierte Männer in die Pflicht zu nehmen und ihre Teilnahme einzufordern. Darüber hinaus erfordert ein Gender Mainstreaming-Prozess eine tiefgehende Analyse der jeweiligen Institution. Viele Erfahrungen zeigen, dass allein schon diese Analyse eine vielfältige Dynamik auslösen kann. Gerade für Männer, die sich in ihrer Gesamtheit bis jetzt eher weniger mit Geschlechterfragen auseinandergesetzt haben, können derartige Analyseprozesse ein gutes Lernfeld darstellen, um sich der Geschlechterfrage anzunähern.⁷ Schließlich bietet der Ansatz des Gender Mainstreamings als Strategie die notwendige Weite, um alle relevanten Bereiche der Institution Schule zu bearbeiten. So müssen sich die Analyse und die Maßnahmen in der Institution Schule sowohl auf die Struktur, als auch auf die Interaktionen innerhalb der Schule, als auch auf die Inhalte des Unterrichts beziehen. Nur in einer Gesamtschau aller dieser Bereiche ist eine geschlechtergerechte Ausrichtung der Schule zu erwarten.

⁶ Vgl. beispielsweise die Verteilung der Schüler/innen in den Maturaklassen nach Schulformen und Geschlecht Maturajahre 1990, 2000, 2005 (bm:bwk 2005, 41)

⁷ Ein Kennzeichen von Gender Mainstreaming-Prozessen ist, dass daran Personen, die sich schon sehr intensiv mit der Geschlechterfrage auseinandergesetzt haben, gleichzeitig mit Personen teilnehmen, die von all diesen Problemen kein Bewusstsein haben. Gender Mainstreaming-Prozesse müssen diese Ungleichzeitigkeit des Wissensstandes konstruktiv bearbeiten.

Literatur:

- Anderson Bonnie S., Zinsler Judith P.: Eine eigene Geschichte. Frauen in Europa. Vom Absolutismus zur Gegenwart, Zürich 1993
- BM:BWK: Statistisches Taschenbuch 2005. Wien 2005
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst (bm:bwk): Leitfaden zu Q.I.S. In: <http://www.qis.at/qis.asp?dokument=4> retrieved 24.05.2005
- Brehmer Ilse: Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat? Weinheim 1991
- Connell Robert W.: The Man and the Boys. Berkely Los Angeles 2000
- Forster Edgar J.: Gewalt ist Männersache. In: Lehner Erich, Schnabl Christa (Hg.): Gewalt und Männlichkeit. Münster (im Erscheinen)
- Haas, Linda: Nuturing Fathers and Working Mothers. Changing Gender Roles in Sweden. In: Men, Work and Family. Hood Jane C. (Ed.), London 1993, 238-261
- Horstkemper Marianne: Geschlecht und Professionalität. In: Bastian Johannes, Helsper Werner, Reh Sabine, Schelle Carla (Hg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Opladen 2000, 87-105
- Lehner-Hartmann Andrea: Gender Mainstreaming als Herausforderung für Schule und Religionsunterricht. In : Keryks 1/2004, 97-125
- Schreyögg, Astrid: Was ist beim Frauencoaching zu bedenken. Einige Thesen. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 8 (2), 2001, 135-141
- Stürzer Monika: Geschlechtsspezifischen Schulleistungen. In: Stürzer Monika, Roisch Henrike, Hunze Annette, Cornelißen Waltraud: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen 2003, 83-121

"Der Beitrag von männlichem Lehrpersonal zu einer reflexiven Koedukation"

Mag. Dr. Erich Lehner

Nach dem Vortrag von Mag. Dr. Erich Lehner wird am Nachmittag über das Thema "Der Beitrag von männlichem Lehrpersonal zu einer reflexiven Koedukation" diskutiert.⁸

Die erste Frage eines Teilnehmers ist, wieso Buben und Mädchen so unterschiedlich sind. Herr Lehner antwortet darauf, dass der Unterschied kaum biologische Gründe hat. Schon als Babys werden die verschiedenen Geschlechter unterschiedlich behandelt. Zum Beispiel werden Männer schon im frühen Alter dazu erzogen, keine Schwächen zu zeigen und Schmerzen auszuhalten. Männer können nur dann Schwächen zeigen, wenn sie alleine sind und nicht in einer Gruppe.

Eine Teilnehmerin bemerkt, dass sich ältere und jüngere Kollegen sehr unterschiedlich zu Frauen verhalten und, dass bei Schulveranstaltungen das Herrichten von Speisen und Getränken meistens die Aufgabe der Frauen ist.

Ein weiterer Teilnehmer erzählt, dass seine Schule nur von zwei männlichen Schülern besucht würde und diese als Schulsprecher und Stellvertreter gewählt wurden.

Weiters wird beobachtet, dass Mädchen von Lehrern und Lehrerinnen bevorzugt werden. Das liegt daran, dass sie oft freundlicher wirken und aufmerksamer sind.

Als nächstes sagt eine Teilnehmerin, dass Buben nicht gerne über Konflikte reden und fragt den Referenten, was sie in so einer Situation als Lehrerin machen kann.

Herr Lehner meint, dass es oft schwierig ist, einen Schüler auf einen Konflikt anzusprechen. Eine Lehrperson bildet zusammen mit den SchülerInnen in der Interaktion das aktuelle Geschlechterverhältnis ab. Wenn eine männliche Lehrperson mit dem Schüler spricht, empfindet der Schüler seinen Lehrer oft als männlichen Konkurrenten (und umgekehrt). Auch im Gespräch mit einer Lehrerin kann die Hierarchie präsent werden. LehrerInnen sollen lernen die Geschlechterhierarchie wahrzunehmen und zu bearbeiten.

Ein anderer Teilnehmer hat beobachtet, dass in Klassen immer eine fixe Hierarchie herrscht. Die Lehrer sollten daher versuchen den schwächeren SchülerInnen zu helfen und die Hierarchie aufzulösen.

Ein Lehrer fragt, was er machen sollte, wenn jemand zu ihm "du Trottel" sagt.

Herr Lehner antwortet, dass man meistens versucht, gut zu kontern, doch dadurch entsteht ein männlicher Zweikampf und genau das will der Schüler. Besser ist es, nicht auf das Spiel einzugehen und nach der Stunde in Ruhe mit dem Schüler über sein Verhalten zu reden.

Eine Teilnehmerin meint, dass junge LehrerInnen oft mehr Schwierigkeiten haben, mit verschiedenen Situationen umzugehen.

Herr Lehner sagt darauf, dass jungen Lehrern und Lehrerinnen oft die "schlechteren" Klassen zugeteilt werden.

Ein weiterer Teilnehmer bemerkt dazu, dass junge LehrerInnen oft besser ausgebildet sind und dadurch mit schwierigen Situationen oft besser als ältere Lehrpersonen klarkommen.

Zu Schluss spricht Herr Lehner über eine Schule, die ihre Unterrichtsstunden von 50 auf 45 Minuten gekürzt hat. Dadurch konnten die LehrerInnen dazu verpflichtet werden, pädagogische Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern zu führen.

⁸ *Nachfolgend finden Sie das von Erich Lehner und Renate Tanzberger überarbeitete Protokoll der Schülerinnen Marina Bassa und Jasmin Haselwanter.*

Die Männer spielen am Computer – die Frauen spülen Kaffeetassen ? Partnerschaftliche Zusammenarbeit im Kollegium

Dr.in Itta Tenschert

Mit den folgenden praxisgeleiteten Überlegungen möchte ich Denkansätze und Vorschläge zur Verfügung stellen, die sich auf die Reflexion und Analyse von Strukturen und Mustern in Schulen und anderen Organisationen stützen. Ich fasse zusammen, was ich im Workshop referiert habe, und ergänze diese Zusammenfassung durch Beiträge und Fragen, die sich aus der gemeinsamen Diskussion ergeben haben. *Die kursiv geschriebenen Textteile beschreiben den Arbeitsprozess im Workshop.*

Partnerschaft – Zusammenarbeit – Kollegium

IST	SOLL	STRATEGIEN	QUALITÄTS- ZUWACHS
Zusammenarbeit in Kollegien ist geprägt durch geschlechtsspezifische Muster.	Partner/innenschaftlichkeit soll im Sinne einer Erweiterung der Handlungsspielräume für Frauen und Männer weiter entwickelt werden.	<p>Geschlechtssensible Sprache</p> <p>Gleichwertige Beteiligung von Kolleginnen und Kollegen an Entscheidungsprozessen</p> <p>Hinterfragen von Rollenklischees</p> <p>Bewusstmachen unterschiedlicher Bewertungen</p>	<p>Schärfung der Wahrnehmung für das Thema Geschlechtergerechtigkeit</p> <p>Entwicklung eines geschlechtssensiblen fachlichen Blickes</p> <p>Ausbau der Gender-Kompetenz bei den Lehrenden und den Schülerinnen und Schülern</p> <p>Förderung der gegenseitigen Anerkennung</p> <p>Verbesserung des Arbeitsklimas</p>

In der Schule gilt der Grundsatz, dass Bildung ein Instrument zur Gleichstellung von Frauen und Männern ist. Dieser Grundsatz bedeutet, dass alle im Bildungsbereich tätigen Personen aufgerufen sind, Fragen der Chancengleichheit verstärkt zu berücksichtigen sowie die Diskussion darüber zu intensivieren. Dies sollte selbstverständlich auch im Rahmen der Kollegien gelten.

Was aber bedeutet es in diesem Rahmen konkret, "Partnerschaft" ernst zu nehmen?

Was ist überhaupt Partnerschaft?

Der Wort Partner kommt etymologisch gesehen vom lateinischen "partitio", das den Stamm pars, also Teil, enthält. Es ist über das Englische ("partner": seit dem 14. Jh. gebräuchlich im Sinne von Teilhaber) ins Deutsche gelangt (zuerst bei Goethe 1814 im Sinne von "Gefährte", "Mitspieler") und wurde seit dem 19. Jahrhundert besonders in der Sport- und Kaufmannsprache verbreitet. Wie schon aus dem Gebrauchskontext des Wortes ersichtlich, der sich auch im Etymologischen Wörterbuch spiegelt, wurde (und wird) Partner grammatikalisch hauptsächlich in seiner männlichen Form verwendet; unter "Partnerschaft" wird also oft eine Verbindung von (meist männlichen) Geschäftspartnern verstanden. "Partnerin" wird zwar immer häufiger verwendet – vor allem im Sinne von "Lebensgefährtin" – eine "Partnerinnenschaft" oder auch "Partner/innenschaft" ist jedoch noch kaum üblich.

Die zentrale Frage, die sich stellt, ist also: "Wie lässt sich Partnerschaft in der Schule im Sinne von Partner/innenschaft zwischen Kolleginnen und Kollegen umsetzen?" Denn der Fokus unserer Überlegungen ist hier nicht "Partnerschaft" als allgemein ethisches Prinzip der Zusammenarbeit, sondern Partner/innenschaft als Interaktionsform, die die Rahmenbedingungen und Bedürfnisse von Frauen und Männern explizit in den Blick nimmt und in Richtung gleichwertiger Beteiligung von Frauen und Männern an der Zusammenarbeit wirkt.⁹

"Die Männer spielen am Computer – die Frauen spülen Kaffeetassen"

Diese und ähnliche Aussagen habe ich vielfach von Mitarbeiter/innen in Organisationen gehört, wenn es darum ging, das "geschlechtertypische" Verhalten außerhalb der spezifisch fachlichen Arbeitsabläufe zu beschreiben. Es ist Ihnen überlassen zu prüfen, ob Sie Vergleichbares auch in Kollegien von Schulen feststellen können.

Ich gehe davon aus, dass die Kommunikation zwischen Menschen immer auch geprägt ist durch geschlechtsspezifische Rollen und die damit zusammenhängenden Erwartungen. Diese Bilder haben sich in unserer Gesellschaft in die Identitäten von Männern und Frauen eingepreßt und werden in den Interaktionen ständig wieder hergestellt. Das gilt auch für die Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen in der Schule.

"Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern ist nicht natürlich.
Ungerechtigkeit zwischen den Geschlechtern ist auch nicht natürlich.
Wir haben deshalb dieses Verhältnis zu gestalten."
(Gertrud Astrom)

Lassen wir uns also leiten von der These, dass das Geschlechterverhältnis in allen Lebensbereichen eine Rolle spielt. Und weiter davon, dass die (gelernten, zugeschriebenen, verinnerlichten) Rollen von Frauen und Männern in der Gesellschaft unterschiedlich erlebt und realisiert werden und dass sie veränderlich und veränderbar sind.

*Zur Erschließung der je eigenen geschlechterpolitischen Position
als Quelle bewussten geschlechtssensiblen Handelns
setzten sich die Teilnehmer/innen im Workshop allein und in Flüstergruppen
mit einem selbstreflexiven Fragebogen auseinander.*

Und streben wir darüber hinaus das Ziel an, dass partner/innenschaftliche Zusammenarbeit Handlungsspielräume für Kolleginnen und Kollegen erweitern und Freiräume und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen soll.

Voraussetzungen, um diese Ziele zu erreichen, sind das Bedürfnis und die Bereitschaft, etwas zu verändern. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den eigenen Frauen- und Männerbildern. Eine Zusammenarbeit, die Bedürfnisse von Männern und Frauen ernst nimmt, erfordert die Bereitschaft aller Beteiligten zur Reflexion über Ursachen und Auswirkungen von tradierten Benachteiligungen sowie über die eigenen Erwartungen an Männer und Frauen und setzt sich mit der aktiven Beteiligung aller an der Herstellung von geschlechtsspezifischen Rollenbildern auseinander.

"Ich arbeite in einer Schule, wo jeder glaubt,
dass Geschlechterdemokratie umgesetzt wird.
Bei genauerem Hinschauen wäre aber mehr drinnen."

⁹ Die Tatsache, dass Kollegien in Schulen (insbesondere in Volks- und Sonderschulen) heute vielfach mehrheitlich aus Frauen bestehen, erfordert eine eigene differenzierte Betrachtungsweise der spezifischen Qualitäten von Zusammenarbeit in nahezu geschlechtshomogenen Teams, die im Rahmen dieses Auftrages – so wie ich ihn interpretiert habe – jedoch nicht geleistet werden kann.

Stellen wir uns also die Frage, wie die partner/innenschaftliche Zusammenarbeit zwischen Männern und Frauen gefördert werden kann.

Wie kann die Zusammenarbeit in Kollegien partner/innenschaftlich gestaltet werden?

Ich schlage vor, vorerst an vier Bereichen zu arbeiten, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen:

- ♣ Geschlechtssensible Sprache
- ♣ Beteiligung an Entscheidungsprozessen
- ♣ Hinterfragen von Rollenklischeés
- ♣ Bewertung – Wertschätzung – Anerkennung

Es geht dabei in einem ersten Schritt vor allem darum, Fragen zu stellen: an sich selbst und an Kolleginnen und Kollegen, um anhand solcher und weiterer Fragen mögliche Veränderungen anzudenken.

Geschlechtssensible Sprache

Zum geschlechtergerechten Formulieren gibt es seit 1987 Empfehlungen; seit 2001 gilt die Verordnung des bm:bwk zur sprachlichen Gleichbehandlung.

Prinzipien von geschlechtergerechter Sprache sind das Sichtbarmachen von Frauen und Männern und ihre symmetrische Benennung. Dies kann sowohl durch explizite Verwendung von weiblichen und männlichen Formen als auch durch neutrale Bezeichnungen (z. B. Pluralbildungen, Funktions-, Institutions- und Kollektivbezeichnungen) geschehen. Wiewohl die Vorschläge schon seit geraumer Zeit existieren und der Schule eine besondere Rolle in der Vermittlung einer zeitgemäß korrekten Sprache zukommt, ist geschlechtergerechte Sprache noch nicht in allen Kollegien üblich. Ihre Verwendung scheint besonderer persönlicher Anstrengungen zu bedürfen – die Diskussion darüber ist fast immer kontroversiell und geprägt durch Emotionalität. Skepsis gegenüber geschlechtergerechtem Sprachgebrauch wird häufig geäußert: er sei kompliziert und von unnötiger Langatmigkeit. Tatsächlich lässt sich Differenziertheit in der Wahrnehmung nicht immer einfach ausdrücken. Interessant ist dennoch, dass gerade in diesem Bereich Bedenken gegen die Veränderung von Ausdrucksformen stärker in Erscheinung treten als beispielsweise im Bereich technischer Neuerungen, die ebenso einen sich ständig modifizierenden Sprachgebrauch erfordern.

Im Sinne der Weiterentwicklung von Partner/innenschaft ist geschlechtergerechte Sprache jedenfalls unabdingbar – zumindest, wenn Sprache auch als Spiegel des Denkens gelten kann.

Fragen, Beispiele und Anregungen zum Thema Sprache wurden lebhaft diskutiert – die Meinungen dazu sind vielfältig. Einige Beiträge betrafen Normen gendersensiblen Sprachgebrauchs – wie z. B. die Schreibung akademischer Titel. Geschlechtergerechte Perspektiven einführen – etwa auch in sprachlicher Hinsicht – bedeutet, sich an einem Prozess zu beteiligen, der in Gang ist; dieser Prozess ist geprägt von Modifikationen, Neuorientierungen, wenig gelingenden Ansätzen und neuen Versuchen.

Daher ist der Rückgriff auf Normen nicht immer möglich und sinnvoll – die Akteurinnen und Akteure selbst haben die Möglichkeit, Entwicklungen in Richtung Geschlechterdemokratie kreativ mit zu gestalten.

Beteiligung an Entscheidungsprozessen

An Entscheidungen über wesentliche Fragen werden vielfach nicht alle Kolleginnen und Kollegen gleichermaßen beteiligt. Zu fragen ist, inwiefern diese Hierarchien und Asymmetrien auch geschlechtsspezifische Dimensionen haben und wie scheinbar fest gefügte Strukturen gegebenenfalls durchlässiger werden können.

Veränderungsmöglichkeiten können anhand folgender Fragen ausgelotet werden:

- ♣ Wer entscheidet wo?
- ♣ Wie sind Themenbereiche aufgeteilt?
- ♣ Wer spricht wie viel in Konferenzen?
- ♣ Wer wird übergangen? Wer wird gehört?
- ♣ Was soll sich ändern?
- ♣ Was kann ich dazu beitragen?

Hinterfragen von Rollenklischeés

Wie in allen anderen Lebensbereichen sind auch in Schulen geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen wirksam, und Aufgaben in Kollegien werden häufig nach entsprechenden Kriterien verteilt.

Fragen dazu können sein:

- ♣ Wer übernimmt Aufgaben, die allen zugute kommen?
- ♣ Wer arbeitet eher im Hintergrund – wer steht stärker im Rampenlicht?
- ♣ Wer übernimmt Verantwortung für ein gutes Klima im Kollegium?
- ♣ Wer beteiligt sich wie an der Schaffung eines angenehmen Rahmens?
- ♣ Wer betreut die Computer?
- ♣ Warum ist das so?
- ♣ Was sollte sich ändern?
- ♣ Was kann ich dazu beitragen?

Bewertung – Wertschätzung – Anerkennung

Unsere Gesellschaft bewertet Gleiches unterschiedlich. Grundsätzlich werden weiblich konnotierte Tätigkeitsfelder niedriger bewertet. Diese Bewertungsmuster machen auch vor Schulen nicht halt und betreffen letztlich auch die Schule insgesamt als ein Berufsfeld, das in den letzten Jahrzehnten eine starke Feminisierung erfahren hat.

In Kollegien können folgende Fragen aufschlussreich sein:

- ♣ Wer wird wofür anerkannt?
- ♣ Was erwarte ich von einem guten Kollegen/ einer guten Kollegin?
- ♣ Wie bewerte ich/ wie bewerten Kolleginnen und Kollegen, z.B.
 - eine Kollegin, die eine Sitzung leitet?
 - einen Kollegen, der eine Sitzung leitet?
 - eine Kollegin, die häufig die Kaffeetassen abräumt?
 - einen Kollegen, der häufig die Kaffeetassen abräumt?
 - eine Kollegin, die Konflikte anspricht?
 - einen Kollegen, der Konflikte anspricht?
 - die fachlichen Kompetenzen von Kolleginnen und Kollegen?
 - die sozialen Kompetenzen von Kolleginnen und Kollegen?
 - eine Kollegin, die ... ?
 - einen Kollegen, der ... ?
- ♣ Wie wird Anerkennung gegenüber Kolleginnen/ Kollegen geäußert?
- ♣ Welche Unterstützungsstrukturen/ Netzwerke/ Seilschaften bilden Kolleginnen/ Kollegen?
- ♣ Wer möchte was verändern?
- ♣ Was kann ich dazu beitragen?

An der Herstellung von Partner/innenschaft können alle Beteiligten persönlich mitwirken.

*Dazu wurde ein Reflexionsbogen ausgeteilt,
mit dem sich die Teilnehmer/innen individuell beschäftigten.*

Selbstreflexionsfragen können z. B. sein:

- ♣ *Wo begegnet mir das Gender-Thema in unserem Kollegium?*
 - ♣ *Wo gehe ich in der Kooperation gendersensibel mit meinen Kollegen/ Kolleginnen um und bin mit mir zufrieden?*
- ♣ *Was nervt mich an meinen Kolleginnen/ Kollegen in der Zusammenarbeit ?*
 - ♣ *Welchen Beitrag möchte ich bis Ende Juni 2006 konkret zur Partner/innenschaftlichkeit in meinem Kollegium leisten?*

Gleichzeitig ist ein Bekenntnis der Schulleitung zur Weiterentwicklung geschlechtergerechter Strukturen im Sinne der Umsetzung von Gender Mainstreaming hilfreich und unterstützend. Ein partner/innenschaftliches Klima fördert die Arbeitszufriedenheit und erhöht die Motivation von Kolleginnen und Kollegen. Über die Verbesserung der Zusammenarbeit im Kollegium hinaus verspricht gelebte Partner/innenschaftlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern einen zusätzlichen Mehrwert: Sie wirkt gleichzeitig als positives Rollenvorbild für die ihnen anvertrauten zukünftigen jungen Erwachsenen und leistet so einen aktiven und zukunftsorientierten Beitrag zur Geschlechterdemokratie.

Gendersensible Gewaltprävention

Dr.in Gabriela Schroffenegger

Wir wünschen uns, dass die Interaktionen in der Schule weder sexistisch noch homophob und schon gar nicht gewalttätig sind.

Wir wünschen uns zugleich für Mädchen und Burschen Lernfelder, in denen sie eigene Wünsche artikulieren, ihre Autonomie entfalten, bewahren und weiterentwickeln können.

Zugleich läuft aber im Hintergrund und weitgehend unbewusst die geschlechtersegregierende Matrix als Haupt-Ordnungskriterium unserer Gesellschaft ab und schränkt die Handlungsspielräume ein, indem sie auf unterschiedliche "quasinatürliche" Verhaltensweisen, Eigenschaften und Perspektiven für Mädchen und für Burschen rekurriert.

Damit sind bereits recht enge Grenzen gesteckt für die Entfaltung eines autonomen Individuums. Wie können Mädchen und Burschen in diesem Kontext unterstützt werden, um Autonomie über ihren Körper, ihre Gefühle und ihr Sprechen und Handeln zu erreichen und zu behalten? Autonomie, die einen Schutzraum für die Entfaltung der jeweiligen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten bietet.

Diese Autonomie ist Voraussetzung für die Anerkennung der Grenzen anderer. Geschlechtersensible Jugendarbeit sollte für die eigenen Grenzen der Mädchen und der Burschen sensibel machen. Wie kann ich andere über meine Grenzen informieren? Wie kann ich mich gegen Grenzverletzungen wehren?

Die Sensibilität für die Autonomie, die Grenzen anderer baut darauf auf.

Es wird nie ohne Störungen und Konflikte gehen, aber die Wertschätzung der eigenen Autonomie, Verantwortung dafür und die Achtung der Autonomie der anderen schaffen eine Basis für Verhandlungen, um Störendes zu beseitigen, Kompromisse zu schließen etc.

Die Ausgangslagen in Bezug auf Gewalt bzw. Gewalterfahrungen sind für Mädchen und Burschen unterschiedliche. Die Anfänge von Mädchen- und Burschenarbeit spiegeln diesen Befund wieder.

Die Mädchenarbeit, die es seit 30 Jahren gibt, hatte ihren Ausgangspunkt in einer Stärkung der Mädchen vor allem gegenüber Übergriffen und Gewalt. Neinsagen lernen und zwar so, dass es ernst genommen wird. Selbstverteidigungskurse waren unter den ersten konkreten Angeboten der Mädchenarbeit.

Burschenarbeit als Pendant seit etwa 15 Jahren hatte die Beobachtung der größeren Gewaltbereitschaft der männlichen Jugendlichen als Ursprung und als erstes Ziel Gewaltprävention. Burschen sollten lernen Konflikte ohne Gewalt zu lösen, sie sollten ohne Gewalt verbal verhandeln und Meinungsverschiedenheiten artikulieren und austragen lernen.

Inzwischen haben sich beide Arbeitsansätze weiterentwickelt. Beide, Mädchen- und BubenarbeiterInnen, versuchen die Jugendlichen dort abzuholen, wo sie stehen, bei ihren jeweiligen Stärken anzusetzen und auf dieser Basis ein Selbstbewusstsein, eine sich entwickelnde Identität zu unterstützen, die Gewalt als Ausdrucksform nicht mehr braucht bzw. ablehnt. Bei den Burschen kommt noch der Aspekt dazu, Männlichkeit und Mannsein im Speziellen zu thematisieren und den Jugendlichen neben dem hegemonialen Männlichkeitsbild, das mit Gewaltbereitschaft und Gewalt verknüpft ist, andere Männlichkeitsbilder anzubieten und erproben zu lassen. Bei den Mädchen ist zwar von den körperlichen Veränderungsaspekten her Frauwerden und Frausein sicher noch ein Thema der Mädchenarbeit, der Aspekt der Geschlechterrolle bezieht sich aber mehr auf die Vereinbarkeitsproblematik von Beruf und Familie. Die Veränderungen der Frauenrolle sind bereits besser in die Mädchenerziehung integriert als sich dies für die Burschen und die Männerrolle sagen ließe.

Die beiden Ausgangslagen "gegen Gewalt wehren" für Mädchen und "nicht gewalttätig Konflikte lösen" für Burschen zeigen die unterschiedliche Betroffenheit von Gewalt der beiden Geschlechter. Männer und männliche Jugendliche sind in rund 85% der Fälle Täter bei Gewalthandlungen, wobei auch nicht vergessen werden darf, dass ein Großteil von Gewalt sich überhaupt zwischen Männern abspielt.

Frauen und Mädchen sind aber überwiegend Opfer von Gewalt und nur in Ausnahmefällen TäterInnen – Tendenz steigend.

Frauen und Mädchen lernen von klein auf, vorsichtig zu sein, mit Übergriffen zu rechnen und somit, pointiert ausgedrückt, mit Angst zu leben.

Burschen lernen Gewalt als akzeptiertes Handlungsrepertoire einzubauen und üben sich von klein auf zumindest auf harmlose Weise darin. Vom gewaltlosen Wettbewerb bis zu körperlich ausgetragenen Kämpfen mit Konkurrenten lernen sie sich zu behaupten, ihre Position zu bestimmen und zu verteidigen, notfalls eben auch mit Gewalt. Was in der Rauferei der kleinen Buben gesellschaftlich wohlgefällig akzeptiert wird (das gehört eben zu einem richtigen Buben! und wäre für ein richtiges Mädchen viel zu wild), führt in kleinen Schritten und allmählich zu Gewalthandlungen, die Burschen viel häufiger mit dem Gesetz in Konflikt geraten lassen als Mädchen. Jugendarbeit ist daher auf weiten Strecken Jungenarbeit, da die Burschen viel auffälligere Probleme haben, viel mehr Aufmerksamkeit einfordern und in Jugendzentren dominieren, wie sie es eben gelernt haben.

Auch erwachsene Männer dominieren Gesprächsrunden, haben in Politik und Wirtschaft das Sagen und stellen im jährlichen Polizeibericht 85% der Täter. Übergriffe auf Frauen und Mädchen vor allem auch sexueller Art haben einer langen Zeit der Sensibilisierung und Problematisierung Engagierter bedurft, um sie überhaupt aus der Kategorie der Kavaliersdelikte in den Bereich der Strafrelevanz zu überführen. Die Tabus, die auf Missbrauch lagen, sind endlich weitgehend aufgebrochen, die Gesetze passen sich an das neue Bewusstsein an (Beispiel Wegweisungsrecht und die Anzahl der Anzeigen von Gewalt in der Familie nehmen zu).

Weniger erfreulich ist es, dass die jetzt als Straftaten klassifizierten Handlungen nicht weniger werden. Das hegemoniale Männlichkeitsbild mit der Möglichkeit, auch Gewalt einzusetzen und das weibliche Geschlecht oder weniger dominante Männer zu diskriminieren, zu unterwerfen und zu bestimmen, ist also noch aktuell.

Zielvorstellung für wünschenswerte Veränderungen wäre ein Szenario der Geschlechterdemokratie, der Selbstbestimmtheit jedes und jeder einzelnen und der Freiheit von "männlichen" und "weiblichen" Rollenzwängen.

Was ist zu tun?

1. Vorbildwirkung

Die Schule sollte ein Ort sein, an dem sich die dort tätigen Erwachsenen eindeutig und unmissverständlich gegen jede Art von Gewalt und Diskriminierung aussprechen und diesen Grundsatz natürlich in ihrem Alltagshandeln auch selbst leben. Auch die im Rahmen von Unterrichtsstoff angesprochenen Beispiele, Geschichten, Realfälle sollten unter diesem Grundsatz ganz eindeutig bewertet werden. Vor allem die Vorbildwirkung von Männern, die Belästigungen und Gewalt nicht dulden und sich bei Verstößen eindeutig und tatkräftig auf die Seite der Angegriffenen stellen ist wesentlich. Sie sollten es nicht als ritterliche Beschützer schwächerer Wesen tun, denn auch das ist diskriminierend, sondern aus dem Bewusstsein von Unrecht heraus.

Automatisch wird eine derartige Bewusstseinsveränderung nicht gehen, da wir alle einer bestimmten Sozialisation im oben genannten Sinn unterworfen waren. Wir haben gelernt in dieser Gesellschaft Männer und Frauen zu sein und dürfen nicht erwarten, dass die über lange Zeit in unsere Körper eingeschriebenen und unsere Identität prägenden Eigenschaften wie eben Dominanz oder Unterwerfung schon weg sind, bloß weil sie uns bewusst geworden sind.

Das Fatale an den Geschlechterrollen ist ja, dass sie unsere Identität ausmachen, auch unsere sexuelle Attraktivität gegenüber dem anderen Geschlecht und somit wichtig sind für (viele von) uns. Deshalb stellen wir sie über das tägliche "doing gender" auch immer wieder selbst her.

Neben das Hinterfragen des eigenen doing gender und des eigenen Frauen- und Männerbildes kommt so der Anspruch der täglichen Übung in Richtung Öffnung der Geschlechterrolle, wie wir sie denken und leben, zu mehr Handlungsspielraum für beide Geschlechter.

Sensibel sein sollte nicht gleich unmännlich bedeuten und durchsetzungsfähig sein nicht gleich unweiblich, d.h. die Verknüpfung des biologischen Geschlechts mit einer bestimmten Geschlechterrolle sollte aufgebrochen werden, es sollte biologische Männer geben dürfen, die durchsetzungsfähig sind und solche, die es nicht sind und es sollte biologische Frauen geben, die sensibel sind und solche, die es eben nicht sind. Damit hätte jedes biologisch eindeutige Wesen – wobei zu bemerken ist, dass diese Eindeutigkeit nicht in dem Maß existiert, wie wir vielleicht glauben und die Frage aufzuwerfen ist, ob es dieser Eindeutigkeit auch bedarf – die Chance, die individuellen Eigenschaften in sich auszuleben nach Kriterien der Selbstbestimmtheit und natürlich auch des Zusammenlebens mit anderen als soziales Wesen. Es wäre schön, wenn die Raster "erlaubt" und "nicht erlaubt", weil weiblich oder männlich konnotiert und die dazu gehörigen Sanktionen fallen würden.

Erzieherinnen und Erzieher werden in ihrem Verhalten untereinander ständig von den Jugendlichen beobachtet und sind Rollenvorbilder ob sie es wollen oder nicht. Die Reflexion der Arbeitsteilung, der Kommunikation und des Konfliktverhaltens in Hinblick auf ihre geschlechtsdemokratische Ausprägung ist notwendig, um den Jugendlichen auf ihrem Weg der Selbstfindung und Orientierung entsprechend geschlechtssensible bzw. geschlechtergerechte Verhaltensweisen anzubieten.

Vor allem Burschen brauchen männliche Identifikationsfiguren, um sich neu zu orientieren, andere Verhaltensweisen kennen zu lernen und mit den Widersprüchen umzugehen, die sich aus der Diskrepanz zwischen dem respektvollen Verhalten und dem nach wie vor herrschenden und von den Medien geprägten männlichen Verhaltenskodex umzugehen.

2. Bewusstmachen/Thematisieren

Den meisten Mädchen fällt es auf Grund ihrer Sozialisation leicht, Themen in der geschlechtshomogenen Gruppe anzusprechen und darüber zu reden. Hier ist auch schon viel geschehen angesichts des offensichtlichen Wandels der Frauenrolle.

Schwieriger ist es bei den (meisten) Burschen, die dieses Reden meistens erst lernen müssen. Hier bieten sich aber bestimmte geschlechtsspezifische Einstiege an wie Outdoor-Aktivitäten, Abenteuer-Inszenierungen, wo dann am Lagerfeuer endlich die Gespräche stattfinden können, um die es einem geht. Eine gute Möglichkeit ist es auch, die Themen aufzugreifen, sobald sie im Raum stehen und gleich zu reagieren ohne Rücksicht auf Stunden- und Unterrichtspläne.

Voraussetzung für die Thematisierung von Männlichkeit und Weiblichkeit als soziale Konstrukte ist – zumindest anfangs – die geschlechtshomogene Gruppe.

Schwierig ist sicher dem Gruppenzwang unter Männern und unter Frauen entgegen zu wirken. Wir sind ja nicht nur als Individuen durch unser Geschlecht markiert, wir sind durch diese Markierung auch Gruppenzugehörige und der Gruppenmeinung und dem Gruppendruck unserer eigenen GeschlechtsgenossInnen unterworfen. Das Hinterfragen der eigenen Haltung ist die Basis der Fähigkeit, Handlungsspielräume für sich selbst und für andere zu erweitern.

Die Pädagogin Gerda Sengstbratl beschreibt verbale Gewalt gegen Mädchen als Abfallprodukt des gegenseitigen Imponierens und Aufgenommenwerdens in die Burschengruppe. Um dazuzugehören, müssen Mädchen abgewertet und belästigt werden. Wenn Erwachsene das als "Spaß" verharmlosen, erfahren die Burschen das als Bestätigung ihrer Aufnahme-rituale und Teil ihrer Identitätsbildung. Die Mädchen fühlen sich im Stich gelassen und lernen, diese Form der Gewalt als Alltäglichkeit zu akzeptieren. Die Spirale dreht sich weiter.

Koedukationsforschungen haben gezeigt, dass Mädchen in der Schule für schlechte Leistungen getadelt aber für gute nicht gelobt werden. Dafür werden sie für angenehmes Verhalten gelobt. Schlechte Leistungen werden mangelnder Intelligenz zugeschrieben, gute aber Fleiß und Bemühen.

Es verwundert daher nicht, dass Mädchen lernen, dass sie durch angenehmes Verhalten und gutes Aussehen mehr Aufmerksamkeit erhalten als durch gute Leistungen und dass sie ihre guten Leistungen eher Glück und Zufall zuschreiben und ihre schlechten Leistungen ihrer mangelnden Kompetenz. Wenn ihr Erfolg aber von wenig beeinflussbaren Faktoren wie Glück abhängt, verlieren die Mädchen an Motivation und an Selbstvertrauen. Beides führt zu den bekannten Berufswahlprozessen, die Mädchen nach wie vor überwiegend in wenig aussichtsreichen und schlecht bezahlten Arbeitsmarktsegmenten landen lässt. Das führt beispielsweise auch dazu, dass sich Mädchen mit einem Sehr gut in Mathematik kein einschlägiges Studium zutrauen, während sogar Burschen mit befriedigenden Leistungen sich sehr wohl ein Studium in Mathematik zutrauen.

Dass eine signifikant größere Zahl von Studentinnen der naturwissenschaftlichen und technischen Fächer aus reinen Mädchenschulen kommt, sollte nicht die Koedukation generell in Frage stellen, aber doch zu einem Nachdenken über ihre Auswirkungen führen.

Geschlechtssensibel Handeln heißt daher, Mädchen und Burschen das gleiche Zutrauen in ihre Fähigkeiten entgegen zu bringen, sie gleich ernst zu nehmen und ihnen den gleichen Umfang an Aufmerksamkeit zuzugestehen. Nicht wer am lautesten schreit, sollte die meiste Zuwendung erhalten. Selbstbeobachtung kann dazu führen, konkret feststellen zu können, ob die Kontaktaufnahmen und Interaktionen mit Burschen und Mädchen in adäquatem Verhältnis zu ihrer Anzahl steht.

Wenn genügend Hintergrundwissen über Entstehung, Begründung und Auswirkungen der Geschlechterrollen aufgebaut ist, kann auch in gemischten Gruppen diskutiert werden, solange es nicht zu persönlich wird. Sehr persönliche und in die Tiefe gehende Gespräche sind sicher in der homogenen Gruppe oder sogar nur im Dialog zu führen.

Sicher muss der Schritt in die Gemeinschaft mit dem neuen Bewusstsein gemacht und es dort erprobt werden. Es soll ja zu Veränderungen führen und kein Geheimwissen bleiben.

Mädchentage und Burschentage haben sich bewährt, da sie das Thema vielfältig und vor allem selbsttätig aufbereiten können und die ganze Schule umfassen. Keiner steht damit am Pranger weder als Täter/Täterin noch als Opfer.

3. Methoden

Spezialisierte Mädchen- und BurschenarbeiterInnen haben auch über die Jahre eine große Anzahl an Literatur erzeugt und hier findet man zahlreiche Anleitungen zu Projektarbeit zum Thema, zur Gestaltung von einzelnen Einheiten dazu oder zu Übungsformen wie Rollenspiel oder Theater, die das Thema wie von selbst aufs Tapet bringen.

Gewalt in Büchern, Videos, Filmen, Zeitschriften bietet einen Diskussionseinstieg, der weniger persönlich ist.

Auch das Beginnen von Erzählungen über Gewalterfahrungen mit der Vorbemerkung: "Ich kenne ein Mädchen / einen Burschen, dem Folgendes passiert ist ..." ermöglicht einen Einstieg ins Thema.

Gewalterfahrungen können aufgeschrieben und von jemand anderem nach Zufallsauswahl vorgelesen werden. Die Jugendlichen nehmen zu diesem Bericht Stellung.

Renate Klees beschreibt die Möglichkeit einer Aufgabenstellung für die ganze Klasse, die sie zur Beobachtung von Gewaltsituationen, Grenzüberschreitungen und Diskriminierungen führt und damit Stoff zur Bearbeitung, Klärung und Strategienentwicklung bietet. Zum Beispiel: "Beobachte eine Woche lang den Kontakt zwischen Mädchen und Burschen", "Sucht in eurer Schule nach Sprüchen und Graffiti und zählt zusammen, welche frauenverachtend sind".

Auch subtile Formen der Gewalt und Diskriminierung, wie Drohungen, Beschimpfungen, Lächerlichmachen, frauenfeindliche oder männerfeindliche Witze, Einfordern traditioneller Rollen, verbale sexuelle Belästigungen sind zu beachten.

Alltagssexismus begegnet Frauen und Mädchen, weniger Burschen, sobald sie eine Zeitschrift aufschlagen oder fernsehen, natürlich auch im Jugendzentrum oder in der Schule. Daher sollte es klare Regeln geben, die diese Gewaltformen, die in unseren Alltag verpackt und nur den Betroffenen unterschwellig bewusst werden, angesprochen werden. Wie eine Hausordnung im Jugendzentrum, die sexistische Äußerungen und Handlungen verbietet, kann auch die Schule sich zu bestimmten Verhaltens- und Sprachregeln bekennen und diese von allen einfordern, die sie betreten.

Geschlechtshomogene Gruppen bieten Jugendlichen einen entspannteren Rahmen, um Handlungsspielräume auszuloten, Ungewöhnliches zu erproben, die Klischees zu durchbrechen. Wenn der Zwang, sich geschlechtstypisch zu verhalten durch die fehlende Spiegelung im anderen Geschlecht wegfällt, kann Neues gewagt werden – allerdings nur innerhalb von Gruppen, die bereits miteinander vertraut sind.

In unserer neuesten Studie zu Burschen- und Mädchenarbeit in Österreich, die seit gut einer Woche fertig am Tisch liegt, zeigt sich, dass Burschen im schulischen Kontext diese Vertrautheit miteinander entwickelt haben können. Wogegen es im Jugendzentrum für Burschen schwieriger ist, das Rollenklischee zu verlassen. Hier gab es auf die Frage nach dem Nutzen der geschlechtshomogenen Gruppe häufig auch Antworten wie: "Brauche ich nicht, bin ja nicht schwul!" Mädchen tun sich mit Offenheit und dem Ansprechen eigener Schwächen sozialisationsbedingt viel leichter, sie brauchen die geschlechtshomogene Gruppe als Schutz gegenüber dem Lächerlich-Gemacht-Werden durch das andere Geschlecht.

Nach wie vor ist es kein Problem, mit Mädchen Themen anzuschneiden, während Burschen eher mit Tätigkeiten, Aktivitäten beschäftigt und so nebenbei oder hinterher zum Reden gebracht werden können. Dieser Befund deckt sich mit unserer ersten Studie (Schroffenegger 1998).

Thematisch ist Gewalt als Ausgangspunkt der Burschenarbeit in den Hintergrund getreten gegenüber dem Thema Arbeit und Arbeitslosigkeit, der Frage, bekomme ich eine Lehrstelle, später einen Job, der mir ausreichend Einkommen sichert oder nicht. Bei den Mädchen geht es um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Resümee

"Männer sind nicht zu Frauenfeinden und Gewalttätern geboren", sagt Alberto Godenzi und "Frauen nicht zu Opfern" sagte die Emanzipationsbewegung der Frauen – aber die Gesellschaft bietet nach wie vor Voraussetzungen dafür, dass Mädchen und Burschen sich in diese Rollenklischees entwickeln. Die Veränderung beginnt in der Reflexion der PädagogInnen über die eigene Geschlechterrolle, das Hinterfragen der Rollenzuweisungen und das Angebot einer breiteren Palette von Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten für beide Geschlechter. Das heißt die Veränderung beginnt bei jeder und jedem einzelnen von ihnen, die mit Jugendlichen zu tun haben und beginnt mit einer offenen Haltung. Geschlechtssensible Arbeit hat viele Formen und Methoden, grundsätzlich aber besteht sie in einer das Geschlecht reflektierenden und Rollenzwänge zur Diskussion stellenden Haltung.

Die gute Nachricht ist, wir alle können etwas tun – die schlechte Nachricht ist, es ist sehr schwer, etwas zu verändern, denn die Geschlechterrollen, wie wir sie gelernt haben und wie sie die meisten Jugendlichen heute noch lernen, erscheinen uns quasi natürlich, sie machen einen Teil unserer persönlichen Identität aus und sie sind die Basis des Systems heterosexueller Attraktion. Diese bedeutenden Fakten lassen uns eine Veränderung in Richtung Öffnung der Geschlechter-Stereotypen als unnötig, unmöglich, sogar bedrohlich empfinden. Wenn wir Geschlechtergerechtigkeit erreichen wollen, die über juristische Grundlagen hinausgeht und auch die Chancen der Persönlichkeitsentwicklung umfasst, dürfen wir uns nicht scheuen, diesen schwierigen Weg zu gehen. Ziel wäre, dass jede und jeder einzelne von uns, die in ihr und ihm angelegten Eigenschaften und Fähigkeiten entfalten kann ohne dabei dem Urteil weiblich oder männlich, daher passend oder unpassend, unterworfen zu sein.

Auszüge aus der von Eva Schneider und Sylvia Mascher mitprotokollierten Diskussion (zusammengefasst und überarbeitet von Renate Tanzberger):

Beispiel Tischtennistisch: "Wir haben in der Schule einen Tischtennis in der Halle stehen. Am Anfang spielten zwei 11-jährige Mädchen, doch dann kamen 10 Buben und verdrängen sie, [...]. Ich habe gesagt, dass sie das nicht machen können, aber sobald ich weggegangen bin, ist wieder das gleiche passiert und jetzt spielen die Mädchen gar nicht mehr dort." Es wurde vorgeschlagen, einen Bubentag und ein Mädchentag einzuführen.

Beispiel Technisches – Textiles Werken: "In meiner Schule können Mädchen nicht in das technische Werken gehen, weil es sich wegen der SchülerInnenzahlen nicht ausgeht. Das Problem ist, dass es beim technischen Werken einen Prestigegegewinn und beim Textilwerken einen Prestigeverlust gibt. Deswegen wollen auch Buben nicht in das Textilwerken gehen – auch wenn sie Interesse hätten. Und Mädchen haben keine Chance das technische Werken zu besuchen, obwohl sie das eigentlich vom Gesetz aus dürften." Es wurde ergänzt, dass in einer Schule, in der sich alle SchülerInnen für das technische Werken angemeldet hatten, ein halbes Jahr technisches und ein halbes Jahr textiles Werken unterrichtet wurde. Dadurch konnte zwar in jedem der Fächer nicht so viel Stoff vermittelt werden, aber die SchülerInnen hätten eine Allroundbildung bekommen.

Beispiel Interaktionen: "Erkenntnis ist erst der erste harmlose Schritt. Die Durchführung ist etwas ganz anderes. Ich habe einmal versucht, die Mädchen im Unterricht in den Vordergrund zu stellen und habe meinen Unterricht mit der Kamera aufgenommen. Als ich jedoch das Material auswertete, bemerkte ich, dass ich trotzdem den Buben 70% meiner Aufmerksamkeit geschenkt habe. Trotzdem regten sich die Buben auf, ich hätte sie vernachlässigt und die Mädchen bevorzugt, obwohl mir genau das nicht gelang." Jemand merkt an, dass es gar nicht darum geht, nur die Mädchen in den Vordergrund zu stellen, sondern die Schwächeren, die Ruhigeren. Es gäbe auch Beispiele von Klassen, in denen die Jungen die ruhigeren sind.

Beispiel Gewalt: "Als ich in die erste Klasse kam, bekam ich von einem Schüler immer, wenn ich durch die Tür ging, einen Tritt in den Hintern. Ich fragte dann einmal meinen Bruder, was ich tun solle. Er sagt zu mir, ich solle mir das nicht gefallen lassen und mich wehren. Am nächsten Tag wehrte ich mich mit Gewalt und es funktionierte. Er lies mich in Ruhe." Ein Kommentar dazu war, "dass wir doch genau davon weg wollen".

Antwort der Referentin auf die Frage, warum sie in ihrem Vortrag nur Männer als Täter und Frauen das Opfer präsentiert hätte: "Tatsache ist, dass die Lebenserwartung der Frauen, die bisher 7 Jahre höher war als jene der Männer nun auf 6,8 Jahre gefallen ist, weil Frauen sich vermehrt in männliche Berufsfelder begeben haben und mit den dortigen Bedingungen konfrontiert sind. Tatsache ist aber auch, dass 85% der Gewalt von Männern ausgeht und, dass laut Statistik nach wie vor in vielen Bereichen Frauen benachteiligt sind. [...] Ich spreche mich gegen jede Art von Gewalt aus, nicht nur gegen körperliche, sondern auch gegen psychische, bis zu Fällen von über jemanden zu lachen oder schlecht zu reden. Man muss den Menschen und vor allem den Kindern bewusst machen, dass Gewalt in keiner Form tolerierbar ist."

Außerdem wurde angemerkt, dass es zu wenige Männer im Schulbereich gibt und, dass es wichtig sei, im Konferenzraum zu beginnen und nicht nur in den Klassen.

Literatur

Angerer Marie-Luise (Hg.): The Body of Gender. Körper, Geschlechter, Identitäten. Wien 1995

Angerer Maria-Luise: body options, körper.spuren.medien.bilder. Wien 1999

Badinter Elisabeth: Die Identität des Mannes. Seine Natur, seine Seele, seine Rolle. München, Zürich, 1997

Benard Cheryl, Schlaffer Edith: Mütter machen Männer. Wie Söhne erwachsen werden. München 1994

- Bieringer Ingo, Buchacher Walter, Forster Edgar J. (Hg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen 2000
- Brückner Margit, Böhnisch Lothar (Hg.): Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung. Weinheim und München 2001
- Bublitz Hannelore (Hg.): Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz. Frankfurt/New York 1998
- Butler Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main 1991
- Butler Judith: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin 1995
- Chodorow Nancy: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München 1985
- Connell Robert W: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen 1999
- Dimen Muriel: Dekonstruktion von Differenz: Geschlechtsidentität, Spaltung und Übergangsraum. In: Jessica Benjamin: Unbestimmte Grenzen. Zur Psychoanalyse der Geschlechter. Frankfurt am Main 1994, 244-268
- Diotima: Jenseits der Gleichheit. Über Macht und die weiblichen Wurzeln der Autorität. Königstein 1999 (ital. Originalausgabe: Oltre l'uguaglianza, Napoli 1995)
- Diotima: Die Welt zur Welt bringen. Politik, Geschlechterdifferenz und die Arbeit am Symbolischen, Königstein 1999 (Texte aus: ital. Original: Mettere al mondo il mondo, Milano 1990; Il cielo stellato dentro di noi, Milano 1992; Il sapienza di partire dà se, Napoli 1996), hg. von Andrea Günter, Dorothee Markert, Antje Schrupp
- Egger Renate, Fröschl Elfriede, Lercher Lisa, Logar Rosa, Sieder Hermine: Gewalt gegen Frauen in der Familie. Wien 1995
- Faludi Susan: Backlash. Die Männer schlagen zurück. Reinbek bei Hamburg 1993
- Faludi Susan: Männer, das betrogene Geschlecht. Hamburg 2001
- Gilmore David: Mythos Mann. Wie Männer gemacht werden. Rollen, Rituale, Leitbilder. München 1991
- Gransee Carmen: Grenz-Bestimmungen. Zum Problem identitätslogischer Konstruktionen von "Natur" und "Geschlecht" (= Perspektiven, Forschungsbeiträge zu Geschichtswissenschaft, Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Psychotherapie und Soziologie, Bd. 13). Tübingen 1999
- Gray John: Männer sind anders. Frauen auch. München 1992
- Gürtler Christa, Hausbacher Eva (Hg.): Unter die Haut. Körperdiskurse in Geschichte(n) und Bildern. Innsbruck, Wien 1999
- Honegger Claudia: Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib, 1750 – 1850. Frankfurt, New York 1991
- Irigaray Luce: Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts. Paris 1974
- diess.: Die Zeit der Differenz. Für eine friedliche Revolution. Frankfurt am Main/New York 1991
- Knapp Gudrun-Axeli, Wetterer Angelika (Hg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Forum Frauenforschung Bd. 13, Münster 2001
- Lauster Peter: Die sieben Irrtümer der Männer. Düsseldorf 1990
- Mosse George M.: Das Bild des Mannes. Zur Konstruktion der modernen Männlichkeit. Frankfurt am Main 1997
- Riedl Sabina, Schweder Barbara: Der kleine Unterschied. Warum Frauen und Männer anders denken und fühlen. Wien, München 1997
- Schroffenegger Gabriela, Schweighofer Annemarie, Gnaiger Andrea: Bubenarbeit in Österreich I: Hintergründe – Bestandsaufnahme – Einstieg in die Praxis, Innsbruck 1998
- Theweleit Klaus: Männerphantasien. Basel, Frankfurt a. M. 1986
- Zulehner Paul M. (Hg.): Müssen Männer Helden sein? Neue Wege der Selbstentwicklung. Innsbruck, Wien 1998

Vertiefung des Vortrags vom Vormittag "Schulentwicklung unter einer Gender-Perspektive"

Ao. Univ.-Prof. Mag.a Dr.in Ilse Schrittmesser

Nachfolgend das von Renate Tanzberger überarbeitete Protokoll der Schülerinnen Carolin Plattner und Susanne Posch.

Eine Teilnehmerin machte den Vorschlag, gezielt Frauen bzw. Männer als Lehrpersonen (auch in höhere Positionen) anzustellen bis ein ausgewogenes Zahlenverhältnis zwischen Frauen und Männern hergestellt sei. Als Probleme dabei merkte sie an, dass sich in der Volksschule großteils ausschließlich Frauen (als Lehrerinnen) bewerben. Diese Teilnehmerin erklärte auch, dass es schwierig sei, sich im Lehrkörper mit dem Thema Gender Mainstreaming auseinander zu setzen, denn nicht alle Kolleginnen und Kollegen wüssten, was Gender Mainstreaming sei bzw. worum es dabei gehe.

Daraufhin bestätigte eine andere Teilnehmerin, dass man versuchen sollte, gezielt Männer UND Frauen einzustellen, vor allem auch in höheren Positionen.

Eine weitere Teilnehmerin stand diesem Vorschlag skeptisch gegenüber. Sie erzählte, dass sie in der Lage war, einen Direktor bzw. eine Direktorin für eine Schule zu suchen. Es bewarben sich Frauen und Männer, doch sie entschied sich für einen Mann, da er die besseren Qualifikationen hatte.

Eine Frage der Referentin war, warum Frauen in der Bewerbung nach Kindern gefragt würden, Männer jedoch nicht.

Ein Teilnehmer äußerte sich indirekt zu diesem Thema indem er sagte, dass er gerne in Karenz gegangen wäre, dies leider aus wirtschaftlichen Gründen nicht möglich war, denn er verdiente besser als seine Frau und genau aus diesem Grund ging er weiter arbeiten.

Ein Teilnehmer sagte, dass es wichtig wäre, alle über Gender Mainstreaming aufzuklären und auch mit den Schülerinnen und Schülern darüber zu diskutieren.

Die Referentin fasste kurz zusammen was auf verschiedenen Ebenen (Personalentwicklungs-, Schulentwicklungsebene) getan werden könnte.

Ein Teilnehmer merkte an, wie schlecht es Frauen ginge und, dass das schon in der Schule an finge. Wenn man vergleiche: In Mädchenklassen, wo nur wenig Buben sind, werden diese auf Händen getragen. In Bubenklassen, wo nur wenig Mädchen sind, werden diese verspottet und gehänselt.

Eine Teilnehmerin ergänzte, dass in ihrer Klasse die Buben so laut wären und die Mädchen immer unterdrücken und auslachen würden, sodass sie nun eine Wochenstunde (von zweien) hernehme, um nur mit den Mädchen zu arbeiten. Die Buben blieben zwar in der Klasse, doch sie hätten kein Recht die Mädchen auszulachen, wenn diese etwas sagen oder die Lehrerin zu fragen, wenn sie etwas nicht verstünden. So sollen die Buben lernen, wie es ist, ignoriert, verspottet oder ausgelacht zu werden.

Männliche Jugendliche, Grenzgänger zwischen Ansprüchen und Wirklichkeiten

DSA Martin Oberthanner, Mag. Konrad Junker

Nach der Vorstellung der Workshopleiter und nach einer mündlichen Abfrage und einem schriftlichen Festhalten am flip-shut werden folgende zwei Fragen erörtert:

- 1) Welches Verhalten, welche Gefühle zeigen männliche Jugendliche im Schulalltag? ("Wie nehme ich die Burschen wahr?")
- 2) Welche Gefühle zeigen Burschen eben nicht, sind aber zu spüren? ("Was zeigen die Jungs eben nicht?")

Nach einer Sammlung der Wahrnehmung von Burschen seitens der LehrerInnen und DirektorInnen stellen die Workshopleiter das Angebot der Mannsbilder - Männerberatung zur "Burschenarbeit" vor (dies wird dialogisch gestaltet, sodass Nachfragen und Ergänzungen der TeilnehmerInnen immer ad hoc beantwortet bzw. gehört werden):

Unsere Angebote für männliche Jugendliche orientieren sich stark nach ihrer Lebenssituation und ihrer Lebenswelt und umfassen unterschiedliche Formen der Unterstützung und Hilfe.

Angebote der Mannsbilder für Burschen:

- Krafräume
- Krisenintervention bei Konflikten in Schulklassen, Jugendzentren, Heimen,...
- Einzelberatung
- Burschengruppen über einen längeren Zeitraum
- Prozessbegleitung

Kraft-Raum

Wir wollen mit unserer Arbeit Räume aufmachen, in denen Burschen kräftig sein können und dürfen. Es ist uns bewusst, dass die Bezeichnung Krafraum auf den ersten Blick, vor allem bei Frauen, Befremden auslöst. Schon wieder so ein typisches Männerthema.

Für uns ist Kraft etwas Tolles und Vielschichtiges, was Mädchen und Burschen besitzen.

Kraft soll nicht ideologisch verstanden werden, sondern soll Mädchen und Burschen auf ihrem Lebensweg voran bringen.

Begriffliche Klärungen

Jungenarbeit - Burschenarbeit

Gunter Neubauer und Reinhard Winter verstehen unter Jungenarbeit folgendes: "**Jungenarbeit ist die geschlechtsbezogene Arbeit von erwachsenen Männern mit Jungen.**" In dieser eigentlich kurzen Definition stecken schon die zwei wichtigsten Akzente von Jungenarbeit: Erstens, und das berücksichtigt die herkömmliche Jugendarbeit eben nicht, geht es um geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen, wobei Jungesein als ein "besonderes" Bündel von Lebenslage verstanden wird. Zweitens ruft diese Definition nur erwachsene Männer auf, sich den Jungen (mehr) anzunehmen und mit ihnen zu arbeiten (vgl. Winter; Neubauer, 2001).

Gewalt, Abwertung und Aggression

Unter Gewalt verstehen wir das Androhen oder Ausführen von körperlicher Gewalt (wie z.B. schlagen, stoßen, treten, sexualisierte Übergriffe). Da die körperliche Gewalt in ihrer Konsequenz sehr gefährlich, ja sogar tödlich sein kann, verwenden wir diesen engen, fokussierten Gewaltbegriff. Damit können wir Situationen klar benennen und thematisieren.

Den Unterschied zwischen Raufen im Spaß bzw. dem Kräftemessen und Gewalt sehen wir in der Einhaltung bzw. in der Verletzung von Grenzen. Die Burschen merken, wenn sie diese Grenzen überschreiten.

Unter Abwertung verstehen wir auslachen, verspotten, erniedrigen, beschimpfen. Abwertung trifft sehr und grenzt aus, kann Beziehungen zerstören und zu Gewalt führen. Aggression ist nicht Gewalt, sondern ein "Hinzugehen" (so die Übersetzung aus dem Lateinischen), ein Für-sich-Eintreten. In der Aggression ohne Abwertung sehen wir die Möglichkeit eigene Grenzen zu behaupten, den eigenen Lebensraum zu schützen.

Zugänge zur Burschenarbeit

Die Beratung von erwachsenen Männern als Spur

In der konkreten Beratungsarbeit stehen Themen wie Beziehungskrisen, Scheidung, Gewalt, Vaterrolle, psychische Belastungen und Sexualität im Mittelpunkt.

Unsere Erfahrung ist, dass sich Männer in sehr ausweglosen Situationen befinden müssen bevor sie es sich zu überhaupt zugestehen, Hilfe von außen anzunehmen und eingestehen "Ich schaffe es nicht mehr alleine". Ein großer Teil der Männer, die mit uns in Kontakt treten tun dies aufgrund ihrer Gewalttätigkeit und, weil sie von ihren Partnerinnen verlassen, oder von der Polizei/Gendarmerie von zu Hause weg gewiesen wurden. In dieser Situation droht alles, Partnerschaft, Lebenspläne, Familienleben, Selbstbild zusammenzubrechen.

Aber was bringt Männer in diese "Männlichkeitsfalle" sich immer stark, überlegen und souverän zu präsentieren und nicht zu zeigen, wie es ihnen mit Überforderung, Hilflosigkeit Verlassensängsten usw. geht?

In der Beratungsarbeit erleben wir oft, wie es Männer in ihre Kindheit und Jugendzeit zurück holt und sie erzählen dann, mit welchem Männerbild sie aufgewachsen sind. Eigenschaften wie Belastbarkeit, Eigenständigkeit, Durchhaltevermögen galt es zu entwickeln und wesentliche Teile der Lebensrealität wie Angst, Unterlegenheit, Bedürftigkeit, Traurigkeit im Verborgenen zu halten.

Als erwachsene Männer ist dieses Männerbild nicht hilfreich Beziehungen zu gestalten, Konflikte konstruktiv auszutragen und gut für sich selber zu sorgen.

Diese Erfahrungen und der Zusammenhang von Sozialisation und Gewalt haben uns auf die männlichen Jugendlichen schauen lassen.

Ziele der Burschenarbeit

Folgende Ziele sind uns in der Burschenarbeit wichtig:

- **Selbstbezug**
Wir wollen die Burschen zum Selbstbezug animieren, weil er eine Grundlage für eine positive männliche Identität bildet.
- **Sensibilisierung**
Wir möchten die Burschen sensibel machen für die eigene Wahrnehmung im Umgang mit sich selbst, mit Mädchen, mit Burschen, mit Erwachsenen.
- **Mannsein**
Wir wollen den Burschen ermöglichen, die Vielfalt des Mannseins als Qualität zu begreifen.
- **Themen der Burschen**
Wir wollen in der Arbeit mit den Burschen die Auseinandersetzung mit ihren aktuellen Lebensthemen immer im Mittelpunkt sehen.
- **Gewalt und Abwertung**
Wir wollen die Themen Abwertung, Aggression, Gewalt und Homophobie behandeln.
- **Räume**
Wir wollen mit den Burschen Räume ("Krafträume") schaffen in denen sie ohne Druck, Abwehr und Abwertung die Möglichkeit haben, "Selbst-Sein" zu zeigen.

Haltung

In Kontakt gehen, Kontakt haben

Burschenarbeit ist mehr als eine Sammlung sozialpädagogischer Methoden, die immer und überall angewandt werden können. Es ist eine Haltung, die viel mit uns als Person zu tun hat.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht nicht ein Programm, sondern die Begegnung und der Kontakt – die Beziehungsarbeit. Das "In-den-Kontakt-Gehen" ist unsere grundlegende Haltung und die Basis für ein Gelingen von Burschenarbeit. Kontakt schafft Offenheit.

Dies setzt voraus, dass die Männer, die mit Burschen arbeiten, mit sich selbst und mit anderen Männern im Kontakt sind. Nach Reinhard Winter ist das wichtigste Handwerkszeug der Burschenarbeiter selbst. Der Burschenarbeiter sollte sich im Austausch mit anderen Männern laufend kritisch und selbstreflexiv mit seinem Mann-Sein und Themen wie Abwertung, Gewalt, Geschlechterhierarchien usw. auseinandersetzen und einen Zugang zu "seinem eigenen Buben und Burschen", zu seiner eigenen Sozialisation haben.

Notwendig dazu erscheint ein Selbstbezug, ein Selbstbewusstsein und die Bereitschaft, sich permanent neu zu erfahren, sein Verhalten zu reflektieren und auch die Einsicht, dass Identitätsbildung kein jugendliches Problem oder jugendliche Aufgabe ist, sondern ein lebenslanger Prozess der nie aufhört. (vgl. Wagner, 1999, S. 46)

Diese Haltung spiegelt sich in unserer Beratungsstelle auch darin, dass alle Burschenarbeiter zugleich Männerberater sind und sich dadurch permanent mit männerspezifischen Themen beschäftigen und sich darüber austauschen.

Sich klar positionieren

Basis dafür ist eine klare Position gegen Abwertung und Gewalt. In der Arbeit mit den Burschen zeigen wir Grenzüberschreitungen wie Gewalt und Abwertung auf und machen sie zum Thema.

Unter Gewalt verstehen wir jeden körperlichen Übergriff und die Androhung dessen. Wir wissen um die verheerende Wirkung von Gewalt für die Opfer, aber auch für die Täter. In diesem Sinn verstehen wir unsere Arbeit mit männlichen Jugendlichen als Gewaltpräventionsarbeit.

Wir achten besonders auf das Phänomen der Abwertung, das im Lebensalltag von männlichen Jugendlichen allgegenwärtig ist. Abwertung ist verletzend und zerstörend, sie wirkt sich auf den Kontakt zwischen den Burschen sehr negativ aus, da sie ein Sich-Zeigen, Respekt und Solidarität verhindert.

Hinter Abwertung steht die Abwehr von Gefühlen wie Angst, Ohnmacht und die eigene Verletzlichkeit und das soll das Thema sein.

Inhalt und Themen bringen die Burschen ein

Um die Lebendigkeit in der Gruppe zu halten und den Kontakt herzustellen, orientiert sich unsere Arbeit nach dem Prozess und den Themen, die die Burschen einbringen.

Das bedeutet, dass nicht wir die Themen vorgeben sondern die Burschen bzw. der Prozess mit ihnen. Wir sind sensibel auf "Störungen" und sprechen diese klar an.

Weg von den Defiziten: Grundsätzlich ist jede pädagogische Arbeit unfruchtbar, die lediglich die Defizite und Schwachstellen zum Thema macht. (vgl. Sielert, 1993, S. 40)

Ziel unserer Arbeit mit Burschen ist es, sie dabei zu unterstützen, ihre Stärken und Ressourcen zu entdecken und auszubauen.

Kooperation

Burschenarbeit impliziert, MitarbeiterInnen von Einrichtung für einen geschlechtsbezogenen Blick zu sensibilisieren. Die Beachtung des Systems (Schule, Jugendzentrum, Heim,...) kann zudem eine nachhaltige Wirkung haben, was wiederum den Burschen zu Gute kommt.

Fachlich

In vielen Settings ist es sinnvoll, dass gleichzeitig auch mit Mädchen gearbeitet wird. Darum ist eine fachliche Kooperation mit Einrichtungen, die mit Mädchen arbeiten, notwendig. Dies sind: Verein "MIM – Mädchen im Mittelpunkt", Verein "Frauen gegen Vergewaltigung", Frauenberatungsstelle "Basis".

Eine wesentliche Ebene für den fachlichen Austausch finden wir auch bei den regelmäßigen Treffen mit den Mitarbeitern der anderen Männerberatungsstellen, die Burschenarbeit anbieten. Mit der Unterstützung der "Plattform gegen Gewalt in der Familie" des Bundesministeriums für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz können diese Treffen viermal im Jahr durchgeführt werden.

Auszüge aus der von Sylvia Mascher und Eva Schneider mitprotokollierten Diskussion (zusammengefasst und überarbeitet von Renate Tanzberger):

Antwort auf die Frage nach den Kosten der Angebote: 350 Euro kostet ein Projekt "Kraft-räume" für Burschen, d.h. 2 x 2 Stunden Projektdurchführung (incl. Vor- und Nachbereitung). Beratungen sind grundsätzlich kostenlos, ein freiwilliger Selbstbehalt gut verdienender Männer ist möglich.

Antwort auf die Frage "Was sind die Ziele der Männerberatung?": Ich merke mich, ich bin solidarisch, ich werde gern Mann, ich mag mich, so wie ich bin, bin ich OK, ich bin stark aber ohne Gewalt.

Antwort auf die Frage "Wie sollte man sich auf sexuelle Gewalt reagieren?": Grenzen zeigen, keine Androhungen, man sollte es zum Thema in der Klasse machen.

Literatur

Bailer Noraldine, Horak Roman (Hg.): Jugendkultur. Wien 1995

Bange Dirk, Enders Ursula: Auch Indianer kennen Schmerz. Sexuelle Gewalt gegen Jungen. Köln 1995

Böhnisch Lothar, Winter Reinhard: Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim und München ³1997

Erdheim Mario: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß. Frankfurt am Main ⁴1992

Hagemann-White Carol: Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen 1984

Krabel Jens, Stuve Olav: Der Begriff der männlichen Identität in der Männerforschung. Ansätze einer nicht-identitären Jungenarbeit. In: Die Philosophin. Forum für feministische Theorie und Philosophie. Heft 22. Tübingen 2000

Neubauer Gunter, Winter, Reinhard: So geht Jungenarbeit. Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe. Berlin 2001

Oelemann Burkhard, Lempert Joachim: Endlich selbstbewusst und stark. Gewaltpädagogik nach dem Hamburger Modell. Hamburg 2000

Schnack Dieter, Neutzling Rainer: Der Alte kann mich mal gern haben. Über männliche Sehnsüchte, Gewalt und Liebe. Reinbek 1997

Schnack Dieter, Neutzling Rainer: Die Prinzenrolle. Über die männliche Sexualität. Reinbek 1995

Schnack Dieter, Neutzling Rainer: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1995

Sturzenhecker Benedikt: Arbeitsprinzipien der Jungenarbeit. In: Landesjugendamt Wesfahlen-Lippe – Fachberatung Jugendarbeit (Hg.): Methoden der Jugendarbeit. Münster 1998

Wagner Günther: Von der Notwendigkeit geschlechtssensibler Jugendarbeit. In : Steirische Initiative für Männer (Hg.): Macho, Märchenprinz oder...? Politische und praktische und praktische Ansätze der Männerveränderung. Tagungsbericht, Graz 1999

"Beispiele gendersensiblen Interagierens zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen"

Mag.a Renate Tanzberger

Vorspann

Wenn Sie die Augen schließen und an Schülerinnen und Schüler, die Sie unterrichten, denken, werden Sie sicher einige finden, die den Geschlechtsrollenklischees sehr entsprechen und andere, die ihnen überhaupt nicht entsprechen. Nicht alle Mädchen sind still, brav, fürsorglich, aufmerksam und haben alles mit, was sie für den Unterricht brauchen und nicht alle Burschen sind wild, technisch interessiert, den Unterricht störend,... M.a.W.: Sowohl unter den Mädchen als auch unter den Burschen gibt es große Unterschiede. Dies zu betonen ist mir sehr wichtig, obwohl oder vielleicht auch, weil ich in der Folge immer wieder von "den Mädchen" und "den Burschen" sprechen werde.

Wenn von Geschlechterthemen die Rede ist, müsste vorweg eigentlich geklärt werden, welches Bild von Weiblichkeit und Männlichkeit wir jeweils haben und davon, wie eine geschlechtergerechte Gesellschaft aussehen würde. Je nachdem gehen wir nämlich von einem anderen Ausgangspunkt weg, verfolgen ein anderes Ziel und wählen einen möglicherweise unterschiedlichen Weg. Ich möchte dies für mich verdeutlichen:

Mein **Ausgangspunkt** ist, dass es nach wie vor Diskriminierung auf Grund des Geschlechts¹⁰ gibt (z.B. bei Einkommen, Teilhabe an Macht,...), dass Geschlechterbilder und -verhältnisse sich im Lauf der Zeit gewandelt haben (vor 110 Jahren wäre es mir als Frau noch nicht möglich gewesen zu studieren), dass unsere Gesellschaft so stark vom Bild der Zweigeschlechtlichkeit geprägt ist, dass Mädchen und Buben nie die Möglichkeit haben ohne Geschlechtszuschreibungen aufzuwachsen und wir daher nicht wissen können, wie viel an Unterschieden zwischen den Geschlechtern biologisch und wie viel kulturell bedingt ist.

Mein **Ziel** – das ich zu meinen Lebzeiten sicher nicht erreichen werde – ist, dass Mädchen/Burschen/Frauen/Männer leben können wie sie wollen ohne dass sie Diskriminierungen und Einschränkungen auf Grund des Geschlechts erfahren, m.a.W.: dass Geschlecht keine Rolle mehr spielt bei dem, was sich Menschen zutrauen, was sie tun, wie andere sie beurteilen.

Der **Weg** dahin, der ist für mich leider nicht so eindeutig. Soll ich für mehr Männer in der Volksschule plädieren, damit Buben (und Mädchen) auch Männer im Umgang mit kleinen Kindern erleben oder laufe ich damit wieder Gefahr Klischees zu verstärken (Kinder brauchen Männer, weil diese anders sind als Frauen)? Soll ich Mädchen und Buben jeweils als eine Gruppe definieren, um z.B. zu schauen, ob sie sich im Unterricht gleich viel Raum nehmen oder laufe ich damit wieder Gefahr, Unterschiede herzustellen, die ich doch eigentlich beseitigen wollte? Soll ich mich dafür einsetzen, dass Textiles und Technisches Werken endlich Pflichtfächer für beide Geschlechter werden (weil die vermeintliche Wahlfreiheit gar keine ist) oder soll ich mich dafür einsetzen, dass SchülerInnen weniger Pflicht- und mehr Wahlfächer haben?

Dieser – etwas längere – Vorspann zum eigentlichen Thema "Interaktionen" war mir wichtig, weil es im Zusammenhang mit Genderthemen um Haltungen und Werte geht und, weil ich Sie einladen möchte, ein Stück auf meinem Weg mitzugehen. Ich werde Ihnen nun ein paar Forschungsergebnisse präsentieren, wobei ich Studien als Denkanregungen sehe und nicht als "die Wahrheit". Wie aus dem Titel des Inputs hervorgeht, sind nicht Interaktionen zwischen SchülerInnen das Thema, sondern Interaktionen zwischen Lehrkraft und SchülerIn. Unter Interaktionen verstehe in Handlungen zwischen Personen, in denen sowohl Inhalts- als auch Beziehungsaspekte eine Rolle spielen.

¹⁰ und darüber hinaus auch auf Grund anderer Zugehörigkeiten wie ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung,...

Bestandsaufnahme

Beginnen möchte ich mit der quantitativen Aufmerksamkeitsverteilung. Relativ alt, aber immer wieder zitiert werden Interaktionsstudien von Heidi Frasc und Angelika Wagner (1976, teilnehmende Beobachtung in 12 Klassen), Uta Enders-Drägässer und Claudia Fuchs (1985-87, Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Unterrichtsbeobachtungen) und Dale Spender (70-er und 80-er Jahre in Großbritannien)¹¹. Im Zusammenhang mit diesen Studien wurde das 2/3-Aufmerksamkeitsgesetz formuliert (bei 50% Mädchen und 50% Burschen in der Klasse erhält die Gruppe der Burschen mindestens 2/3 der Aufmerksamkeit der Lehrkraft). Es wurde auch festgestellt, dass selbst wenn Lehrkräfte versuchen Mädchen und Burschen gleich oft aufzurufen, die Gruppe der Burschen immer noch über 50% der Aufmerksamkeit erhält und trotzdem, sowohl die Lehrkraft als auch die Mädchen und Burschen den Eindruck hätten, die Mädchen würden bevorzugt. Hier wäre Bedarf an neueren Untersuchungen (v.a. auch für Österreich), gerade im Zusammenhang mit PISA ev. auch in einem Vergleich zwischen Sprachfächern und naturwissenschaftlichen Fächern. Ich glaube aber auf jeden Fall, dass es gut ist das 2/3-Gesetz vor Augen zu haben, um den eigenen Unterricht dahin gehend anzuschauen.

In qualitativen Studien wurde z.B. untersucht, ob sich Geschlechter-Unterschiede in der Interaktion bei bestimmten Fächern zeigen. Hier möchte ich auf die Literaturliste verweisen. Bei Thies/Röhner geht es z.B. um den Werk-, den Physik- und den Literaturunterricht, bei Kessels um den Physikunterricht und in einer inzwischen auch schon älteren Studie von Helga Jungwirth (90-er-Jahre) um den Mathematikunterricht. Letztere finde ich nach wie vor interessant, weil hier z.B. auch die Frage gestellt wird, in wie weit die Unterrichtsform dazu beiträgt, Kompetenz bzw. Inkompetenz der beteiligten Personen herzustellen. Als Beispiel wird der fragend-entwickelnde Unterricht dargestellt, bei dem sich (zumindest in dieser Untersuchung) Burschen eher zu Wort meldeten als Mädchen und dadurch der Anschein entstand, dass Burschen in Mathematik kompetenter wären als Mädchen. Oder auch dadurch, dass Burschen es eher gelernt hätten, Nichtwissen zu kaschieren ("Ah ja, das habe ich eh gemeint"). Eine andere Ausrichtung des Unterrichts (zumindest als Ergänzung) – z.B. Gruppenarbeiten, Portfolios, etc. – könnte die Kompetenzen anderer SchülerInnen sichtbar machen (und das müssen nicht nur Mädchen sein, weil, wie ich oben betont habe: weder sind alle Burschen gleich – also z.B. gut in der Selbstdarstellung – noch alle Mädchen und manche Mädchen fühlen sich im fragend-entwickelnden Unterricht vielleicht sehr wohl). Im Zusammenhang mit Mathematik und Physik sei noch eine Studie von Albert Ziegler (1998) erwähnt, der gymnasiale Lehrkräfte befragte, ob sie Mädchen oder Burschen für begabter im Fach hielten oder beide für gleich begabt. Hier zeigte sich, dass 26,5% der Mathematiklehrkräfte und 30,4% der Physiklehrkräfte Burschen und niemand Mädchen für begabter hielt. Diese Einstellungen halten sich, obwohl die Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Burschen sehr gering sind. Hier geht es also auch um den Bereich, "Was erwarte ich von Mädchen bzw. von Burschen", "Was traue ich ihnen zu", "Wie weit gestalte ich den Unterricht (durch meine Inhalte, die Unterrichtsmethode), um Mädchen und Burschen anzusprechen"?

"Dass ich auf den Test eine gute Note bekommen habe, war reines Glück. Es sind genau die Fragen gekommen, die ich gelernt habe." – "Ich hab' gar nichts lernen müssen. Mathe liegt mir einfach." – "Ich bin für Mathe einfach zu dumm." – "Dass ich eine schlechte Note habe, liegt daran, dass mich der Lehrer nicht leiden kann." ... So unterschiedlich kann Erfolg oder Misserfolg erklärt werden. Zuschreibungen wie die oben genannten werden auch Attributionen genannt und diese können von "außen" kommen (z.B., wenn Lehrkräfte zu einem Schüler sagen "Du hättest eine viel bessere Note haben können, aber du hast offensichtlich wieder nichts gelernt vor dem Test") oder von "innen" (z.B. wie sich die SchülerInnen selbst ihre Erfolge bzw. Misserfolge erklären).

¹¹ Ein Überblick findet sich in Stürzer Monika (2003), 151-170.

Attributionen können folgendermaßen unterschieden werden:

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

In Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Mädchen für den Aufbau von effektiven Lernstrategien und zum Aufbau ihres Selbstwerts oft ungünstiger attribuieren als Burschen. Mädchen schreiben Erfolg eher Glück, der Leichtigkeit der Arbeit oder Anstrengung zu und Misserfolg eher einer mangelnden Begabung während Burschen für Misserfolg eher Pech oder mangelnde Anstrengung verantwortlich machen und für Erfolg Begabung.¹² Günstig ist es, schulische Erfolge internal zu interpretieren und Misserfolge variabel zu attribuieren. Es ist daher sinnvoll, dass Lehrpersonen darauf achten, welche Zuschreibungen sie selbst und die SchülerInnen in Bezug auf Erfolg und Misserfolg machen und bei ungünstigen Attributionen den SchülerInnen "Neuzuschreibungen" anzubieten, um Selbstwert und Leistungszuversicht zu erhöhen.

Interaktionen spielen sich nicht nur, aber auch auf der sprachlichen Ebene ab. Hier lässt sich leider feststellen, dass sich ein geschlechtergerechter Sprachgebrauch – obwohl es ein Rundschreiben "Geschlechtergerechtes Formulieren" des BMBWK gibt – noch nicht durchgesetzt hat. D.h.: Mädchen müssen sich in der Schule meist nach wie vor bei männlichen Bezeichnungen mitgemeint fühlen. Dass Frauen aber nicht automatisch mitgedacht werden, zeigt eine Untersuchung der Wissenschaftlerinnen Dagmar Stahlberg und Sabine Sczesny von der Universität Mannheim. Sie forderten Studierende auf, drei Sportler, Sänger, Politiker oder Moderatoren zu nennen. Dies führte vorwiegend zur Nennung männlicher Personen. Die gleiche Frage geschlechtergerecht gestellt ("Nennen Sie drei Sportlerinnen/Sportler, Sängerinnen/Sänger, Politikerinnen/Politiker oder Moderatorinnen/Moderatoren."), ergab immer noch mehr genannte Männer, aber sie führte auch dazu, dass mehr Frauen genannt wurden als in der ersten Variante. Ein Grund mehr, Frauen/Mädchen sprachlich sichtbar zu machen!

Wo kann angesetzt werden, um in Richtung geschlechtergerechte Interaktion zu gehen?

1. Hinterfragen der eigenen Haltung – s. Reflexionsbogen für Lehrerinnen und Lehrer
2. Den eigenen Unterricht beobachten bzw. beobachten lassen – s. Beobachtungsbogen
3. Schülerinnen und Schüler befragen und als ExpertInnen für den Unterricht miteinbeziehen – s. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler
4. Ideen könne klein sein (Mädchen sprachlich sichtbar machen, Diskussionen in Tandems¹³ durchführen, 1h werden nur die Mädchen aufgerufen, 1h nur die Buben), aber auch zu einem großen Projekt werden: Siehe dazu die Mädchen-KoKoKo-Stunden von Gerda Sengstbratl im Literaturverzeichnis.

¹² Möglicherweise hängen die Zuschreibungen auch mit den einzelnen Fächern zusammen, schließlich gibt es immer noch die (Vor-)Urteile, dass Burschen eher für den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich und Mädchen eher für Sprachen begabt sind. Es ist nicht auszuschließen, dass Burschen z.B. in den Sprachen ungünstiger attribuieren als Mädchen.

¹³ Die Schülerinnen diskutieren im Sesselkreis, die Schüler hören zu und beobachten, danach erfolgt ein Wechsel.

Zum Abschluss wünsche ich allen LehrerInnen, dass sie die Kraft und den Spaß zu unterrichten nicht verlieren, dass sie endlich die Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen, die ein burnoutfreies Unterrichten möglich machen und hoffe, dass das Interesse geweckt wurde, das eine oder andere in Richtung gendersensiblen Interagierens auszuprobieren.

Auszüge aus der von Marina Bassa und Jasmin Haselwanter mitprotokollierten Diskussion (zusammengefasst und überarbeitet von Renate Tanzberger):

Aus dem Publikum kam der Hinweis, dass es wichtig wäre, mit KollegInnen zu sprechen, wenn zum Beispiel ein Schüler öfters laut im Unterricht ist.

Frage: Wie kann man es schaffen, alle SchülerInnen (egal, ob männlich oder weiblich) gleich zu behandeln? Antwort der Referentin: Wenn sich z.B. manche SchülerInnen nie melden und sich nicht am Unterricht beteiligen, kann die Lehrperson andere Unterrichtsformen (z.B. Gruppenarbeit) wählen, die diesen SchülerInnen vielleicht stärker entgegen kommen.

Die Referentin erzählte von einem Beispiel, bei dem die Gruppenteilung nicht nach Geschlecht erfolgte, sondern nach lauten und leisen SchülerInnen.

MATERIALIEN ZUM THEMA INTERAKTIONEN:

REFLEXIONSBOGEN FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER

- Welche Weiblichkeitsbilder habe ich? Welche Männlichkeitsbilder habe ich?
- Gibt es Eigenschaften / Verhaltensweisen, die ich eher Schülerinnen bzw. eher Schülern zutraue?
- Verwende oder vermeide ich geschlechterstereotype Klischees und Zuschreibungen ("Ich brauche heute starke Burschen zumTischeschleppen!")?
- Wo liegen meine Toleranzgrenzen bei Lärm, Konflikten, Gefühlsäußerungen jeweils bei Mädchen und wo bei Burschen?
- Unterstütze ich meine SchülerInnen bei positiven Verhaltensweisen, auch wenn diese geschlechtsrollenuntypisch sind?
- Welches Vorbild biete ich bzgl. geschlechtsrollenuntypischen Eigenschaften (z.B. Umgang mit Technik, Fürsorglichkeit,...)?
- Verwende ich eine geschlechtergerechte Sprache?
- Thematisiere ich, wenn Mädchen bzw. Buben im Unterricht Abwertung aufgrund des Geschlechts bzw. geschlechtsuntypischen Verhaltens erfahren?

LehrerInnen-Beobachtungsbogen:

Wenn Sie sich als LehrerIn beobachten lassen wollen (durch Ihre SchülerInnen oder KollegInnen), können Sie z.B. Folgendes fragen (die Fragen sind als Anregung gedacht, es kann eine Auswahl davon getroffen bzw. mit anderen Fragen ergänzt werden):

Lehrer/in	Mädchen (M)	Burschen (B)
ermahnt M/B für ...		
lobt M/B für ...		

verteilt folgende Aufgabe ... an M/B		
unterbricht M/B		
bestätigt M/B		
korrigiert M/B		
hilft M/B		
ruft M/B auf, nachdem sie/ er sich gemeldet hat		
ruft M/B auf, obwohl sie/ er sich nicht gemeldet hat		
ruft M/B zur Tafel		

FRAGEBOGEN FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER:

Ich interessiere mich dafür, wie Sie sich in meinem Unterricht erleben.

Füllen Sie bitte den Fragebogen anonym aus und geben Sie ihn danach ab. Die Ergebnisse werden von mir ausgewertet und zurück gemeldet.

Geschlecht: ρ weiblich ρ männlich

Bekommen Sie von mir im Unterricht die Aufmerksamkeit, die Sie möchten?

ρ immer ρ meistens ρ manchmal ρ nie

Können Sie sich im Unterricht so einbringen wie Sie möchten?

ρ immer ρ meistens ρ manchmal ρ nie

Fühlen Sie sich im Unterricht manchmal durch das Verhalten Ihrer Kolleginnen gestört?

ρ oft ρ manchmal ρ nie

Fühlen Sie sich im Unterricht manchmal durch das Verhalten Ihrer Kollegen gestört?

ρ oft ρ manchmal ρ nie

Bringen Sie sich manchmal nicht im Unterricht ein, weil Sie fürchten, durch Wortmeldungen Ihrer Kolleginnen Abwertung zu erfahren?

ρ oft ρ manchmal ρ nie

Bringen Sie sich manchmal nicht im Unterricht ein, weil Sie fürchten, durch Wortmeldungen Ihrer Kollegen Abwertung zu erfahren?

ρ oft ρ manchmal ρ nie

Was immer Sie sonst noch zum Unterricht sagen möchten:

Literatur:

- Enders-Dragässer Uta, Fuchs Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Juventa Verlag, Weinheim und München 1989
- Faulstich-Wieland Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1995
- Faulstich-Wieland Hannelore et al: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Juventa, Weinheim und München 2004
- Gehring Gisela, Marbot Madeleine: Wir lassen Rollen rollen. Thema Berufs- und Geschlechterrollen in Kindergarten und Unterstufe. Zytglogge Verlag, Bern 1997.
- Goffman Erving: Interaktion und Geschlecht. Campus Verlag, Frankfurt und New York 2001
- Hoose Daniela, Vorholt Dagmar: "Schule dreht da ganz schön mit". Berufs- und Lebensplanung von Mädchen. Wuppertal 1997
- Horstkemper Marianne: Schule, Geschlecht, Selbstvertrauen. Juventa Verlag, Weinheim und München 1991
- Jungwirth Helga: Mädchen und Buben im Mathematikunterricht. Eine Studie über geschlechtsspezifische Modifikationen der Interaktionsstrukturen. Reihe Frauenforschung Band 1. Hg. vom BMUK, Abt. für Mädchen- und Frauenbildung, Wien 1990
- Kessels Ursula: Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Juventa Verlag, Weinheim und München 2002
- Koedukation in der Schule – reflektieren, weiterentwickeln, neu gestalten. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Nordrheinwestfalen, Soest 2002.
- Lasnigg Lorenz, Paseka Angelika (Hg.): Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Studienverlag, Innsbruck-Wien 1997
- Leitgeb Andrea: Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten in der Schule. Bericht über ein Aktionsforschungsprojekt. In: Birmily Elisabeth et al: Die Schule ist männlich. Wien 1991
- Merz Veronika: Salto, Rolle, Pflicht und Kür: Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung. Verlag Pestalozzianum, Zürich 2001.
- Merz Veronika: Salto, Rolle und Spagat. Basiswissen zum geschlechterbewussten Handeln in Alltag, Wissenschaft und Gesellschaft. Verlag Pestalozzianum 2001
- Orenstein Peggy: Starke Mädchen - brave Mädchen. Was sie in der Schule wirklich lernen. Campus Verlag, Frankfurt/Main 1996
- Schneider Claudia, Tanzberger Renate: "Unterrichtsprinzip ‚Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern‘. Information und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule". Hg. vom bm:bwk - Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen, Wien 2001, verfügbar unter: www.bmbwk.gv.at/medienpool/6819/PDFzuPublD330.pdf
- Schneider Claudia, Tanzberger Renate: Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" - Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der Sekundarstufe. Hg. vom bm:bwk – Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen. 2., aktualisierte Auflage, Wien 2003, verfügbar unter: www.bmbwk.gv.at/medienpool/10634/PDFzuPublD76.pdf
- Schneider Claudia: "Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik" und "Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik". Hg. vom Frauenbüro der Stadt Wien, Wien 2005. Bestellungen unter Tel.: 01/4000-83518
- Schwanzer Susanne: Umsetzen der Gender Mainstreaming-Strategie im eigenen Tätigkeitsbereich. Gender Didaktik – Gleichstellungsorientierung im Training. Forschungsergebnisse, Methoden und Settings, Übungen und Arbeitsblätter. Erstellt im Auftrag des AMS. Wien 2004, verfügbar unter: www.ams.or.at/neu/Genderdidakt_Internet.zip
- Stahlberg Dagmar, Sczesny Sabine: Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. In: Psychologische Rundschau. 52/ 2001, 131-140

- Stürzer Monika et al: Geschlechterverhältnisse in der Schule. leske + budrich, Opladen 2003
- Thies Wiltrud, Röhner Charlotte: Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Juventa Verlag, Weinheim und München 2000
- Ziegler Albert: Reattributionstrainings. Auf der Suche nach den Quellen der Geschlechtsunterschiede im MNT-Bereich. In: Harald Wagner (Hg.): Hoch begabte Mädchen und Frauen. Bad Honnef 2002, 85-97
- Ziegler Albert, Kuhn Cornelia, Heller Kurt A.: Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. In: Psychologische Beiträge, Bd. 40, 1998, 271-287

Reihe "SCHULQUALITÄT UND GESCHLECHTSENSIBLE LERNKULTUR. Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation":

- Parnigoni Brigitte, Schrittmesser Ilse: Geschlechtsdifferenzierender Unterricht und Koedukation. Gymnasium Rahlgasse/ Wien VI. Hg. BMUK, Wien 1997
[unter <http://www.ahs-rahlgasse.at/comenius/texte/annaschneider.htm> findet sich von Anna Schneider eine Fachbereichsarbeit mit dem Titel "Erfahrungen in und Erkenntnisse aus der Mädchenklasse Rahlgasse. Pro und Contra Koedukation", Wien 2002]
- Hackl Bernhard u.a.: Geschlechtshomogen geteilter Unterricht, Teil 1. Realgymnasium Schopenhauerstraße/Wien XVIII. Hg. BMUK, Wien 1997
- Tschenett Roswitha u.a.: Geschlechtshomogen geteilter Unterricht, Teil II. Realgymnasium Schopenhauerstraße/Wien XVIII. Hg. BMUK, Wien 1997
- Besenbäck Irene, Schneider Claudia, Urban Egon: Geschlechtssensible Koedukation. Schulverbund Mittelschule Anton Kriegergasse/ Wien XXIII. Hg. BMUK, Wien 1997 (Teil 1), 1999 (Teil 2)
- Sengstbratl Gerda: Die Mädchen-KoKoKo-Stunden. Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung. Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Schulschiff Bertha von Suttner/Wien XXI. Hg. BMUK, Wien 1999. Als Kurzfassung auf <http://www.engelszungen.at/html/kokoko.htm>
- Schneider Claudia: PAIS – Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule. Hauptschule mit musisch-kreativem Schwerpunkt Johann Hoffmann-Platz 19, 1120 Wien. Teil I und II. Hg. BMBWK, Wien 2002
- [Bestellung der BMUK-/BMBWK-Broschüren: Amedia - Tel/Fax: 01/9821322, office@amedia.co.at]

Websites:

www.bmbwk.gv.at/gleichstellung-schule

Website des BMBWK mit Informationen zu historischen Daten, Aktionsplan 2003, Sch.u.G., Bewusste Koedukation & Geschlechtssensible Pädagogik, Mädchen/Frauen in Technik und Naturwissenschaften, Geschlechtssensible Berufsorientierung u.v.m.

www.klassezukunft.at/index.php

Diese Website des BMBWK bietet im Unterpunkt "Gender und Schule" Informationen zu gendersensiblen Unterricht, Mädchen, Buben,...

www.bmbwk.gv.at/medienpool/7108/PDFzuPubID403.pdf

Geschlechtergerechtes Formulieren. Leitfaden des BMBWK

www.gendernow.at/gesebo/go?/into/unterricht/beobachtungsbogen_fr_den_unterricht/

Beobachtungsbogen für den Unterricht

bzw. allgemein: www.gendernow.at/gesebo/go/into/unterricht/einstieg_unterricht

www.genderundschule

Website von FrauenOnlineNiedersachsen mit vielen Informationen und praktischen Beispielen (Mädchen-, Bubenarbeit,...).

Weitere Links finden Sie auch auf www.efeu.or.at/links.html

Tagungsprogramm:

Eine Veranstaltung des Landesschulrates für Tirol
in Kooperation mit dem
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur,
dem Pädagogischen Institut des Bundes in Tirol
und dem Verein EFEU, Wien

Landes
SCHUL
R A T
T I R O L

EFEU

BG/BRG Kufstein

bm:bwk

tirol

tiroler
wasser
kraft

HYPOTIROL BANK

Tagung „Schulqualität
und Gender Mainstreaming“

Eine Herausforderung für die Schule der Zukunft”

Villa Blanka / MCI
09. März 2006

Tagung „Schulqualität und Gender Mainstreaming“

Termin: Do, 9. März 2006
Tagungsort: Villa Blanka/MCI Innsbruck

Zeit	Programm
09:00 – 09:30	Begrüßung und Eröffnung: LR HR Dipl.-Vw.Mag. Sebastian MITTERER Moderation: Mag. Thomas ARBEITER
09:30 – 10:00	Einstieg ins Thema: Flin HRin Mag.a Reingard ANEWANTER und LSI HR Mag. Norbert AUER , Landesschulrat für Tirol "Gender Mainstreaming – ein Auftrag für die Schule"
10:00 – 10:45	Ao. Univ.-Prof.in Mag.a Dr.in Ilse SCHRITTESSER (Universität Wien) Schulentwicklung unter einer Gender-Perspektive 30' Vortrag, 15' Diskussion
10:45 – 11:15	Kaffeepause
11:15 – 12:00	Mag. Dr. Erich LEHNER (Männerforscher, Fakultät IFF/Universität Klagenfurt) Schulentwicklung im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit – ein Beitrag aus der Perspektive der Männerforschung 30' Vortrag, 15' Diskussion
12:00 – 12:30	Theatergruppe des BG/BRG Kufstein : „Männlich, Weiblich, (Un)sachlich“
12:30 – 14:00	Mittagspause
14:00 – 16:15	Impulsreferate (30') und Diskussion (30') Workshops zur Wahl:
14:00 – 15:00	Mag. Dr. Erich LEHNER (Männerforscher, Fakultät IFF/Universität Klagenfurt) Der Beitrag von männlichem Lehrpersonal zu einer reflexiven Koedukation
14:00 – 15:00	Dr.in Itta TENSCHERT (Organisationsberaterin) Partnerschaftliche Zusammenarbeit im Kollegium
14:00 – 15:00	Dr.in Gabriela SCHROFFENEGGER (Institut FBI) Gendersensible Gewaltprävention
15:15 – 16:15	Ao. Univ.-Prof.in Mag.a Dr.in Ilse SCHRITTESSER (Universität Wien) Vertiefung des Vortrags vom Vormittag "Schulentwicklung unter einer Gender-Perspektive"
15:15 – 16:15	DSA Martin OBERTHANNER , Mag. Konrad JUNKER (Beratungsstelle Mannsbilder, Innsbruck) Männliche Jugendliche, Grenzgänger zwischen Ansprüchen und Wirklichkeiten
15:15 – 16:15	Mag.a Renate TANZBERGER (Verein EfEU, Wien) Beispiele gendersensiblen Interagierens zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen
16:30 – 16:45	Resümee und Handlungsperspektiven Moderation: Mag. Thomas Arbeiter und Teilnehmer/in
16:45 – 17:15	Gerhard SEXL – „Typisch Mann – typisch Frau“ - Warum Frauen gern einkaufen und Männer gern fischen

**ORGANISATIONEN IN TIROL, DIE GENDERSENSIBEL ARBEITEN
– MIT MÄDCHEN UND/ODER BURSCHEN UND/ODER MIT MULTIPLIKATORINNEN –
BZW. INFORMATIONEN ZUR VERFÜGUNG STELLEN**

Vorwort (Renate Tanzberger):

Diese Zusammenstellung von Organisationen / Personen, die in Tirol im schulischen Bereich gendersensibel arbeiten, soll es LehrerInnen erleichtern, bei bestimmten Themen Gender-ExpertInnen einzuladen bzw. Angebote für sich oder ihre SchülerInnen zu organisieren. Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Wir hoffen aber, viele gendersensibel arbeitende Organisationen bei der Erstellung der Liste erreicht zu haben.

Eines soll noch angemerkt werden: Dass sich hier mehr Angebote für Mädchen finden, hat nicht damit zu tun, dass gendersensible Angebote für Burschen keine Aufnahme gefunden hätten, sondern damit, dass sich Frauen seit Jahrzehnten darum bemühen, Mädchen eine Erweiterung ihres Rollenspektrums zu ermöglichen. In den letzten Jahren sind auch vermehrt Männer im Bereich der Bubenarbeit tätig. Es wird aber sicher noch eine Weile dauern bis sich hier ähnlich viele Angebote wie für Mädchen finden. Und in – hoffentlich nicht all zu fern – Zukunft wird es vielleicht gar nicht mehr nötig sein, eine Liste mit gendersensiblen Organisationen zur Verfügung zu stellen, weil Mädchen und Burschen ein Leben uneingeschränkt von Geschlechterrollen führen können.

AEP – Arbeitskreis Emanzipation und Partnerschaft

6020 Innsbruck, Müllerstraße 26

Tel. und Fax: 0512/583698

aep.frauenbibliothek@aon.at - www.aep.at

Angebote: Frauenbibliothek, Familienberatung, AEP-Informationen (= feministische Zeitschrift für Politik und Gesellschaft)

AMG Tirol

6020 Innsbruck, Kaiserjägerstraße 4a

GF Dr.in Maria Steibl

Anlass für konkrete Mädchenförderung in Form des Projektes **mut!** – Mädchen und Technik – sowie **girls' day** ist die äußerst einseitige Berufs- und Ausbildungswahl von Mädchen, die den schulischen Leistungen von Mädchen nicht bzw. kaum gerecht wird. Die Berufswahl von Mädchen konzentriert sich auf 3 (!) von 280 Lehrberufen und im Bereich von Naturwissenschaftlichen Studien liegt der Frauenanteil knapp unter 30 %. In den nächsten 10 Jahren wird der Tiroler Wirtschaft ein massiver Fachkräftemangel prognostiziert, dem nur durch langfristige bewusstseinsbildende Maßnahmen auf unterschiedlichsten Ebenen entgegengewirkt werden kann.

Der 5. **girls' day** wird am Donnerstag, 27. April 2006 in sämtlichen Tiroler Bezirken stattfinden und hat zum Ziel, das Berufswahlspektrum von Mädchen zu erweitern. Zudem werden Schulen eingeladen, Berufsorientierung geschlechtssensibel zu thematisieren und bei Unternehmen soll die Bereitschaft steigen, Frauen in noch untypischen Berufsbereichen zu beschäftigen. Der girls' day ist eine Initiative des Frauenreferates des Landes Tirol, von der Tiroler Arbeitsmarktförderungsgesellschaft mbH (AMG), vom Landesschulrat für Tirol (LSR) und vom SG der Arbeitsmarktförderung des Landes Tirol (AMF).

Kontakt: AMG Tirol Tel.: 0512/562791

mut! – Mädchen und Technik – setzt konkrete Angebote für Mädchen an Hauptschulen in allen Tiroler Regionen und konzentriert sich auf prozesshafte LehrerInnen- und MultiplikatorInnen-Qualifizierung sowie Elternarbeit. Darüber hinaus wird an einer ausgewählten Tiroler HTL eine Genderanalyse durchgeführt. Gendersensible Berufsorientierung soll in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen verankert werden. Über das Empowerment von Mädchen hinaus sind innovative Formen der Mädchenförderung durch Peergroup-Education geplant. Zudem soll das Begriffpaar "Mädchen und Technik" nachhaltig verankert werden – eine umfassende Vernetzung mit Tiroler Bildungs- und AusbildungspartnerInnen i.w.S. ist geplant. Auf einer pädagogischen Fachtagung im letzten Projektdrittel sollen die Tiroler Ergebnisse präsentiert werden.

Kontakt: AMG Tirol, Mag.a Claudia Vogel-Gollhofer, Tel.: 0650/7512137, c.vogel-gollhofer@tirol.com

Nähere Infos: www.mut.co.at/ - für Tirol auf "Maßnahmen" klicken und dann das Bundesland Tirol anklicken.

mut! wird gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, des BMBWK im Rahmen von fForte-Frauen in Forschung und Technologie sowie aus Mitteln der Länder Vorarlberg, Tirol, Salzburg, Oberösterreich, Niederösterreich, Wien, Kärnten und Steiermark.



BASIS

Frauen- und Familienberatung

6600 Reutte, Obermarkt 3

Tel.: 05672/72604 - Fax: 05672/72961

office@basis-beratung.net - www.basis-beratung.net

Angebote: Mädchenworkshops zu Themen wie Lebensplanung, Liebe, Sexualität, Gewalt im Alltag, uvm. "Wir unterstützen Mädchen 'ihre' Themen zu vertiefen, ihre Lebensentwürfe zu betrachten, traditionelle Rollenbilder zu hinterfragen, in einem geschützten Rahmen neue Erfahrungen zu sammeln". Einzelberatung bei beruflicher Orientierung, Lebensplanung und persönlicher Entwicklung

EVITA Frauen- und Mädchenberatungsstelle

6330 Kufstein, Oberer Stadtplatz 6

Tel. und Fax: 05372/63616

evita@kufnet.at - <http://evita-frauenberatung.at>

Angebote: Beratung für Frauen und Mädchen in schwierigen Lebenssituationen, Mädchenarbeit, Workshops in Schulen zu Mädchenspezifischen Themen, Gewaltprävention, Prozessbegleitung für Opfer von sexuellem und/oder körperlichem Missbrauch

FBI – Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information

6020 Innsbruck, Schöpfstraße 18

Tel. und Fax: 0512/580629

fbi@reflex.at - www.uibk.ac.at/c115/c11508

Angebote: tätig in den Bereichen Forschung, Bildung, Organisation, Moderation. Inhaltliche Schwerpunkte liegen u.a. in den Bereichen Frauenforschung, Geschlechterforschung, Bubenarbeit, interkulturelle Bildung

Frauen aus allen Ländern

6020 Innsbruck, Schöpfstraße 4

Tel. und Fax: 0512/564778

frauenausallenlaendern@aon.at - Website: in Arbeit

Angebote: Lernen lernen (Lernhilfe) für Mädchen, Internetcafé für Mädchen (Mittwoch 14-18h, Freitag 19-23h), Informationsveranstaltungen, interkulturelle und genderspezifische Projekte / Workshops für Mädchen

Frauen gegen Vergewaltigung

6020 Innsbruck, Sonnenburgstraße 5

Tel. und Fax: 0512/574416

office@frauen-gegen-vergewaltigung.at - www.frauen-gegen-vergewaltigung.at

Angebote: Beratung, Prävention, Öffentlichkeitsarbeit, Selbstbehauptungsworkshops (Schulen, Jugendzentren, sozialen Einrichtungen etc.) für Frauen und Mädchen ab 12 Jahren, Organisation von Selbstverteidigungskursen (WenDo)

Frauenreferat des Landes Tirol

6020 Innsbruck, Michael-Gaismair-Straße 1
Tel.: 0512/508-3581 - Fax: 0512/508-3565
Öffnungszeiten: Mo-Do 8-12h und 14-16h30, Fr 8-12h
juff.frauen@tirol.gv.at - www.tirol.gv.at/frauen

Aufgabe des Frauenreferates ist es Maßnahmen zur Gleichstellung von Frauen und Männern zu setzen. Die Broschüre "Einrichtungen für Frauen in Tirol" findet sich unter www.tirol.gv.at/themen/gesellschaftundsoziales/frauen/downloads/a-z-03.pdf. Der Girls' Day 2006 findet am 27. April 2006 statt – s. www.tirol.gv.at/girlsday

FrauenStadtFührungen & mehr ... Themengeschichtliche Stadtführungen

Mag.a Ellinor Forster (Staatlich geprüfte Fremdenführerin)
Tel.: 0699/12189032
ellinor.forster@uibk.ac.at

Angebot: Streifzug durch vergangene Frauenarbeitswelten - Chancengleichheit im historischen Innsbruck, etc.

Frauzentrum Osttirol

Beratung für Mädchen und Frauen
9900 Lienz, Schweizergasse 26
Tel.: 04852/67193 - Fax: DW 10
info@frauzentrum-osttirol.at - maedchen@frauzentrum-osttirol.at

Angebote: (u.a.) Projektarbeit (mut!), Workshops für Mädchen, Beratung für Mädchen und junge Frauen von 12-20 Jahren

HOSI Tirol

6020 Innsbruck, Innrain 100/ 1. Stock
Tel.: 512/562403 - Fax: 512/574506
office@queertirol.com - www.queertirol.com

Angebote: Schulbesuche zum Thema Homosexualität für SchülerInnen im Alter zwischen 12 bis zur Matura. Themen: Akzeptanz im Familien und FreundInnenkreis, eigene Erfahrungen und Lebensentwürfe als Schwuler, als Lesbe

Männerberatung Mannsbilder

6020 Innsbruck, Anichstraße 11
Tel. 0512/576644 - Fax: 0512/576624
beratung@mannsbilder.at - www.mannsbilder.at/

Angebote: Männerberater kommen zu männlichen Jugendlichen und setzen sich mit diesen über das Mannsein auseinander. Beratungsgruppen für Burschen (Burschen in Auseinandersetzung mit ihrer Gewaltbereitschaft, Burschen mit Kontaktschwierigkeiten, Burschen und ihre Sexualität), Einzelberatung (zu Konflikten, Gewalt in der Schule, Sexualität/Partnerschaft,...), Workshops, Fortbildungen,...

MIM - Verein Mädchen im Mittelpunkt

Adresse: c/o DSA Gertraud Walder - 6108 Scharnitz, Giessenbach 456
Tel. und Fax: 05213/20088
walder.gertraud@utanet.at

Angebote: Workshops für Mädchen rund um die Themen Körper - Liebe - Sexualität; Rollenbilder, Frau-Sein,... Die Workshops in Schulen beanspruchen 2 x 2 Schulstunden mit ein bis max. zwei Wochen Zeitabstand, die Mädchengruppen werden zu zweit geleitet (Dr.in Johanna Triendl, Psychologin + DSA Gertraud Walder, Sozialarbeiterin). MIM verrechnet Stundenhonorare für das jeweilige Angebot und verfügt über keine anderen Finanzierungsmöglichkeiten.

Netzwerk österreichischer Frauen- und Mädchenberatungsstellen

6020 Innsbruck, Innrain 100/99

Tel. und Fax: 0512/562865

itta.tenschert@netzwerk-frauenberatung.at - [www.netzwerk-frauenberatung](http://www.netzwerk-frauenberatung.at)

Angebote: Vernetzung, Öffentlichkeitsarbeit, Fortbildungen, Beratung und Projektbegleitung im Bereich von Gleichstellungs- und Gender-Fragen

Projekt FIT – Frauen in die Technik

6020 Innsbruck, Technikerstraße 21A (ICT-Gebäude)

Tel.: 0512/507-7945

office@fit-tirol.at - www.fit-tirol.at

Angebote: Schulinformationsveranstaltungen, allgemeine Beratung

Referat Frau, Familie, Senioren der Stadt Innsbruck

6010 Innsbruck, Maria-Theresien-Straße 18

Tel.: 0512/5360-4204 - Fax: 0512/5360-1758

frau.familie.senioren@magibk.at - www.innsbruck.at

Angebote: Publikationen (Starke Bücher für Mädchen und Buben von 6 - 14 Jahren (2005); Frauen in Innsbruck, vergessene Geschichte(n)); Veranstaltungen (Lange Nacht des Frauenfilms, Spielenachmittage in der Stadtbücherei)

Südwind Tirol

6020 Innsbruck, Angerzellgasse 4

Tel.: 0512/582418 - Fax: 0512/566852

suedwind.tirol@oneworld.at - www.suedwind-tirol.at

Angebote: Bibliothek (Öffnungszeiten: Di 10-12h, 14-17h, Mi 13-18h, Do 14-17h), Unterrichtsmaterialien (mit Frauenbezug), Workshops für Schulklassen, Veranstaltungen, Verleih von Ausstellungen (z.B. zum Thema "FrauenArbeitsWelten in Italien, Österreich und Senegal"),...

Wen-Do, feministische Selbstverteidigung für Frauen und Mädchen

Kontakt über das Autonome FrauenLesbenzentrum Innsbruck

6020 Innsbruck, Liebeneggstraße 15

Tel. und Fax: 0512/580839

autonomes_frauenlesbenzentrum_ibk@aon.at

Dienstag 14-17h, Freitag 10-12h

Weitere Adressen für Tirol finden sich unter

www.tirol.gv.at/themen/gesellschaftundsoziales/frauen/downloads/a-z-03.pdf

Sonstige wichtige Adressen / Links:

Aktionsplan 2003 - Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Bildung

Kontaktpersonen in den Bundesländern

Fachinspektorin HR Mag.a Reingard ANEWANTER / LSR für Tirol
6010 Innsbruck, Innrain 1
Tel.: 0512/52033-112 - r.anewanter@lsr-t.gv.at

Kontaktperson am PI Tirol:

6020 Innsbruck, Adamgasse 22
Beauftragte: Mag.a Silvia KRENN - Tel.: 0512/508 85-32, s.krenn@pi-tirol.at
Beauftragter: Mag. Thomas MAIR - Tel.: 0512/508-8528, t.mair@pi-tirol.at

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen/Gender Mainstreaming (Z/12)

1014 Wien, Minoritenplatz 5
(Büro: 1014 Wien, Freyung 1)
Tel.: 01/53120-2821 - Fax: 01/53120-2829

www.bmbwk.gv.at/gleichstellung-schule

Website des BMBWK mit Informationen zu historischen Daten, Aktionsplan 2003, Sch.u.G., Bewusste Koedukation & Geschlechtssensible Pädagogik, Mädchen/Frauen in Technik und Naturwissenschaften, Geschlechtssensible Berufsorientierung u.v.m.

www.klassezukunft.at/index.php

Diese Website des BMBWK bietet im Unterpunkt "Gender und Schule" Informationen zu gendersensiblen Unterricht, Mädchen, Buben,...

EfEU – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle

1030 Wien, Untere Weißgerberstraße 41
Tel.: 01/9662824
Fax: 01/7159888
verein@efeu.or.at
www.efeu.or.at

Angebote: Wir beraten, vernetzen, bilden fort, publizieren, organisieren Veranstaltungen, stellen eine Bibliothek zur Verfügung, evaluieren, etc.

Zielgruppen: Personen aus dem Bereich Bildung und Erziehung (Kindergarten, Schule, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit), Eltern, Aus- und Fortbildungsverantwortliche in der Erwachsenenbildung, OrganisationsentwicklerInnen (im Speziellen SchulentwicklerInnen) und Gender-Mainstreaming-Beauftragte

Schwerpunktthemen: Sozialisation, Koedukation(skritik), Mädchen- und Bubenarbeit, Gewaltprävention, Gender Mainstreaming, gendersensible Berufsorientierung, uvm.

Referentinnen und Referenten:

Fachinspektorin Hofrätin Mag.a Reingard Anewanter

LSR fürTirol

LSI HR Mag. Norbert Auer

LSR fürTirol

Mag. Konrad Junker

Lehrer und seit 2000 Mitarbeiter in der Männer- und Burschenberatung Mannsbilder, Innsbruck.

Mag. Dr. Erich Lehner

Psychoanalytiker in freier Praxis, tätig an der Fakultät IFF/Universität Klagenfurt, Abteilung für Palliative-Care und OrganisationsEthik. Forschungsschwerpunkte: Männer und Gender Mainstreaming; gendergerechter Unterricht, Männlichkeit und Gewalt, Gender und Palliative-Care

DSA Martin Oberthanner

Mitarbeit im KIZ (Kriseninterventionszentrum für Jugendliche von 1992 bis 2002). Seit 1998 in der Männer- und Burschenberatung in der Beratungsstelle Mannsbilder, Innsbruck tätig.

Ao. Univ.-Prof. Mag.a Dr.in Ilse Schritteser

Forschung und Lehre als außerordentliche Universitätsprofessorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, LehrerInnenbildung, Lerntheorien und Organisationsentwicklung

Dr.in Gabriela Schroffenegger

Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information

Mag.a Renate Tanzberger

Lehramtsstudium Mathematik und Geschichte/Sozialkunde, Obfrau des Vereins zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle (EfEU), Universitätslektorin, Mathematik Unterrichtende im 2. Bildungsweg

Dr.in phil., MSc Itta Tenschert

Psychologin, Supervisorin (ÖVS), Organisationsberaterin. Trainerin in der Erwachsenenbildung. Projektmanagerin im Netzwerk österreichischer Frauen- und Mädchenberatungsstellen - u. a. im Rahmen mehrerer EU-Projekte zu Gender-Thematiken. Beratung von Organisationen im Bereich Geschlechtergerechtigkeit. Mehrere Veröffentlichungen rund um das Thema Gender Mainstreaming.

Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer

Nachname	Vorname	Titel	Institution
Adamer	Agnes		BG Kufstein
Andergassen	Werner	BSI	Bezirksschulinspektor
Antoniazzi	Petra	Mag.	Private HTL Lienz
Arbeiter	Thomas	Mag.	ORF, Moderator
Arzberger	Rene	Mag.	Bundesfachschule für wirtschaftliche Berufe
Ausserlechner	Michaela	Mag.	BG/BRG Lienz
Bassa	Marina		BHAK Imst
Bergmeister	Anita	Mag.	BORG Lienz
Christandl	Gerlinde	Mag.	BG Kufstein
Dellasega	Helmut	Mag.	BG/BRG Innsbruck
Diem	Friedrich	Mag.	Akad. Gymnasium Innsbruck
Dilger	Anna	Mag.	BHAK Landeck
Dindl	Hermann	BSI	Bezirksschulinspektor
Duschak	Werner	Mag.	BRG/BORG Landeck
Ebner	Gerlinde	Mag.	HLA Innsbruck
Egg	Claudia	Mag.	BG/BRG Reithmann Innsbruck
Falschlunger	Kurt	Dr.	Landesschulinspektor
Federspiel	Josef	LSI	Landesschulinspektor
Flür	Alfred	Mag.	BRG Imst
Franzoi	Claudia	Mag.	BHAK Imst
Friedle	Peter	Mag.	Bezirksschulinspektor
Fritzenwagner	Kurt	Mag.	BHAK Kitzbühel
Gall	Christian		BG Kufstein
Gärtner	Melanie	Mag.	BG/BRG Innsbruck
Gerstenbauer	Ursula	Dr.	Öff. Gymnasium der Franziskaner Hall
Girstmair	Peter	Mag.	Private HTL Lienz
Glantschnig	Evelyn	Mag.	PA
Gnigler	Max	Mag.	BG/BRG Reithmann Innsbruck
Göhler	Annagut	Mag.	Gymnasium f. Berufstätige Innsbruck
Greiter	Elfi	Dr.	HS Egger-Lienz
Gröller	Karlheinz	Mag.	BHAK Wörgl
Gruber	Johann	Mag.	Glasfachschule Kramsach
Hackl-Soldan	Johanna	Mag.	BORG Innsbruck
Hackspiel	Herbert	Mag.	Gymnasium f. Berufstätige Innsbruck
Haisjackl	Horst	Mag.	Kolleg für Tourismus und Freizeitwirtschaft
Hanser	Alois	Mag. Dr.	BG/BORG St. Johann
Hardwick	Monika	Mag.	Villa Blanka
Haslinger	Ferdinand	Mag. Dr.	BRG/BORG Schwaz

Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer

Haslwanter	Jasmin		BHAK Imst
Haupt	Wolfgang	Mag. Dr.	BHAK Telfs
Häussle	Ulrike	Mag.	BG/BRG Sillgasse
Hechenberger	Elisabeth	Mag.	GM Beratung
Hielzensauer	Hans	Mag.	
Held	Christoph	Mag.	BG/BRG Kufstein
Heltschl	Birgit	Dr.	BRG Imst
Henzinger	Anna Tonia		BG Kufstein
Hermann	Gudrun	Mag.	BRG Reutte
Hilgarth-Berger	Gerda	Mag.	HTL Fulpmes
Huber	Ernst	Mag.	Kath. BAKIP
Hundegger	Sabine	Mag.	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpäd.
Janda	Manfred	Dr.	BHAK Innsbruck
Jank	Johanna	Mag.	HLW/HF Lienz
Jantscher	Christine		BHAK Imst
Jenewein	Edith	Mag.	BRG Wörgl
John	Jürgen	Dr.	BORG Lienz
Jungbauer	Mathias		BG Kufstein
Juranek	Markus	AD Dr.	LSR für Tirol, Universitätsdozent
Kammel	Hans	BSI	Bezirksschulinspektor
Kaufmann	Doris	Mag. (FH)	HBLA West, Innsbruck
Kirchmair	Karin	Mag.	Paulinum Schwaz
Klinger	Margarete	Mag.	HTL Jenbach
Klingsbigl	Britta		BG Kufstein
Krenn	Silvia	Mag.	PI Tirol
Krimbacher-Grafl	Roswitha	Mag.	BG/BORG St. Johann
Kröpfl	Christine	BSI	Bezirksschulinspektorin
Lechner	Hannes	Mag.	BHAK Schwaz
Leeb	Franz	Mag.	BORG Volders
Lentner	Jeremy		BG Kufstein
Linser	Gudula	Mag.	Akad. Gymnasium Innsbruck
Lintner	Astrid	Mag.	BAKIP Zams
Lukasser	Stefan	Mag.	Paulinum Schwaz
Magerle	Renate	Mag.	BHAK Kitzbühel
Maier	Horst	Mag.	HLA Innsbruck
Mair	Thomas	Mag.	PI Tirol
Marberger	Johannes	Mag.	BHAK Imst
Märk	Elmar	Mag. Dr.	HTL Innsbruck, Anichstr.
Mascher	Sylvia		BHAK Imst
Mayr	Beate	Mag.	LSR für Tirol, Fachinspektorin
Mayr	Helga	MMag.	Zillertaler Tourismusschule

Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer

Meixner	Hans	Mag.	Zillertaler Tourismusschule
Mellin	Jennifer		BG Kufstein
Miggitsch	Gerhard	Dipl.-Päd.	HTL Jenbach
Mitterböck	Wilfriede	Mag.	HTL Imst
Muigg	Felix	Mag.	BHAK Hall
Murat	Serdar		BHAK Imst
Nagiller	Gerlinde	Mag.	WRG Ursulinen Innsbruck
Nasrouei	Martha	Mag.	BORG Volders
Nell	Roman	Mag.	Akad. Gymnasium Innsbruck
Neumayer	Ursula	Mag.	HBLA Kufstein
Obergeimer	Stefan	Mag.	HBLA Kufstein/Theater
Oberhammer	Anton	Mag.	Bundesfachschule für wirtschaftliche Berufe
Opitz	Paul		BG Kufstein
Osterer	Christian	Dr.	BHAK Lienz
Pardeller	Erika	Dipl.-Päd.	Bundesfachschule für wirtschaftliche Berufe
Payr	Georg	Mag.	BORG Innsbruck
Peintner	Peter	Mag.	BAKIP Zams
Peschel	Karin	Mag.	BHAK Hall
Peter	Karin	Dr.	BHAK Innsbruck
Pirkl	Andreas	Mag.	LSR für Tirol
Pittl	Ursual	Dr.	Glasfachschule Kramsach
Planatscher	Heinz	Mag.	HTL Innsbruck
Plankensteiner	Thomas	Dr.	Landesschulinspektor
Plattner	Carolin		BHAK Imst
Posch	Susanne		BHAK Imst
Posch	Wilfried	Mag.	Kath. ORG Innsbruck
Prantner	Manfred	Mag.	BHAK Landeck
Prohaska	Manuel		BG Kufstein
Rainer	Markus	Ing.	Private HTL, Kolleg für Optometrie
Rebitsch	Brigitte	Mag.	Bundesfachschule für wirtschaftliche Berufe
Reichsöllner	Helga	Mag.	
Rhomberg-Breitner	Elisabeth	Mag.	HTL Innsbruck
Riedmann	Oskar		Internatschule für Skisportler STAMS
Rinner	Tobias		BHAK Imst
Rudigier	Andreas	Mag.	BHAK Telfs
Rüscher-Christler	Regina	Mag.	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpäd.
Sailer	Gerhard	Mag. Dr.	Öff. Gymnasium der Franziskaner Hall
Sandbichler	Hans Peter	Mag.	Öff. Gymnasium der Franziskaner Hall
Satander	Caruca	MMag.	Villa Blanka
Schaber	Harald	Mag.	BHAK Imst
Schachner	Herbert	MMag.	Höhere Bundeslehranstalt für Tourismus

Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer

Scharnagl	Georg	BSI	Bezirksschulinspektor
Scheiber	Horst	Dr.	Gymnasium f. Berufstätige Innsbruck
Schlichtherle	Andreas	Dr.	PA
Schlichtherle	Stefan	Mag.	IKA Reutte
Schlichtherle	Waltraud	Dr.	Kolleg für Tourismus und Freizeitwirtschaft
Schneider	Eva		BHAK Imst
Schnellinger	Waltraud	LSI	Landesschulinspektorin
Schreder	Erich	Mag.	BRG Reutte
Schübling	Ulrike	Mag.	BHAK Telfs
Schwienbacher	Franz	Mag.	HTL Fulpmes
Senn	Sabine	Mag.	Bundesfachschiule für wirtschaftliche Berufe
Senn	Tamara	Mag.	BHAK Reutte
Siegele	Josef	BSI	Bezirksschulinspektor
Siess	Annemarie	Mag.	Private HTL, Kolleg für Optometrie
Sommer	Alexandra	Mag.	IKA Reutte
Spazier	Lena		BG Kufstein
Staudinger	Maria	Mag.	Internatsschule für Skisportler STAMS
Steinbacher	Sabine	Mag.	Höhere Bundeslehranstalt für Tourismus
Steiner	Anja	Dipl.-Päd.	BHAK Wörgl
Strauhal	Michaela	Mag.	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpäd.
Thöny	Brigitte	Dr.	LSR für Tirol
Tschurtschenthaler	Elisabeth	Mag.	BG/BRG Kufstein
Überegger	Isabella	Mag.	BHAK Schwaz
Unterweger	Gerhard	Mag.	HLW/HF Lienz
Unterweger	Petra		TFBS Innsbruck
Ventura-Zanon	Maria	Mag.	BHAK Lienz
Viehweider	Hubertus	Ing. Mag.	HTL Imst
Vogel-Gollhofer	Claudia	Mag.	AMG Tirol
Wagner	Helga	Mag.	BHAK Innsbruck
Wechselberger	Brigitte		Bundesfachschiule für wirtschaftliche Berufe, Pfaffenhofen
Wieser	Monika	Dipl.-Päd.	FS Dominikanerinnen Lienz
Wittmann	Harald	Mag.	BG/BRG Lienz
Yeltekin	Ihsan		BHAK Imst
Zanon	Michael	Mag.	HTL Fulpmes
Zeindl	Martin	Mag.	BHAK Reutte
Zimmermann	Anton	LSR	LSR für Tirol