

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Die Genderkompetenz angehender Lehrerinnen
und Lehrer an der Universität Wien**

**Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Vergleich
mit anderen Unterrichtsfächern**

Verfasserin

Carina Scherz, Bakk.

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat)

Wien, im März 2012

Studienkennzahl laut Studienblatt:	A 190 482 299
Studienrichtung laut Studienblatt:	Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport, UF Psychologie und Philosophie
Betreuerin:	Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Vorwort

Zu Beginn meines Studiums war ich einer „Gender-thematik“ gegenüber relativ gleichgültig eingestellt. Wie viele meiner Kommilitoninnen und Kommilitonen sah ich nichts Verwerfliches an der Nutzung des generischen Maskulinums und fand es mühselig eine geschlechtergerechte Sprache anzuwenden. Damit gehörte ich zu jenen Studentinnen, die, wie Spieß (2008, S.45) sie beschreibt, der Meinung sind, „keine Probleme zu haben“, da sie sich innerhalb gesicherter (männlicher) Normen bewegen.

In der Übung „*Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit*“ bei Mag. Dr. Alexandra Wiesinger – Russ, wurden mir dann erstmals die Augen geöffnet, für die Notwendigkeit einer Genderkompetenz bei Lehrerinnen und Lehrer. Auch fing ich an mich persönlich mit der Thematik zu beschäftigen und stieß dabei auf das „Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Inspiriert von den Inhalten der dazugehörigen Broschüre, hielt ich dann auch mehrere Referate in Lehrveranstaltungen ab, genauso wie eine Stunde in einer 7. Klasse AHS, die sehr gut bei den Schülerinnen und Schülern ankam. Nun gehöre ich auch zu den Studierenden, die „das Geschlechterverhältnis engagiert diskutieren und häufig selbst die Gender-Perspektive in ein Lehrthema einbringen“ (Spieß, 2008, S.46)

Ich kam nun auf die Wahl dieses Diplomarbeitsthemas, da mir auffiel, dass vor allem in anderen Studienfächern als Bewegung und Sport, viele Studentinnen und Studenten noch zu den zuvor erwähnten Typen gehören, die eine Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache als „nervend“ ansehen und bei denen ein allgemein fehlendes Problembewusstsein vorherrscht, was eine „geschlechtersensible Pädagogik“ angeht. Dieser Umstand führte zu der Idee, sich mit dem aktuellen Status einer „Geschlechterkompetenz“ und der aktuellen persönlichen Meinung, der Studierenden des Faches Bewegung und Sport zu beschäftigen und deren subjektive Bewertung der jeweiligen Zweifächern zu erfassen um dadurch vielleicht Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen zu können. Dabei war mir besonders wichtig, sich nicht nur mit einer Literaturrecherche zu beschäftigen, sondern auch durch eine empirische Studie Daten zu erfassen.

Ich möchte mich bei dieser Gelegenheit nun, bei allen Personen bedanken, die mich im Laufe meines Studiums und bei der Erstellung meiner Abschlussarbeit so wertvoll unterstützt haben.

Zunächst möchte ich herzlich Frau Ass.- Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller dafür danken, dass sie es mir ermöglichte diese Arbeit zu schreiben und selbst auch viel Zeit und Herzblut in meine Unterstützung investierte und mir immer eine große Hilfe war.

Auch gilt der Dank allen Studienkollegen und Studienkolleginnen, die es mir ermöglichten diesen Datensatz zu erheben und meine Fragebogen ausfüllten, wie auch denjenigen, die mir eine schöne Studienzeit ermöglichten und für mich zu wichtigen Menschen während dieses Lebensabschnitts wurden, aber auch allen Freundinnen und Freunden, ohne deren Ablenkung vom stressigen „Unialltag“ ich niemals so weit gekommen wäre.

Ein außerordentlicher Dank gilt natürlich vor allem meiner Familie – meinem Vater Wilhelm und meiner Mutter Johanna, ohne deren finanzielle und vor allem psychische Unterstützung ich dieses Studium niemals bewältigen hätte können, wie auch meinem Bruder David, der mich zu Durchhaltevermögen inspirierte.

Abschließend möchte ich noch besonders meinem Freund Jakob dafür danken, dass er mich in den schönen Zeiten des Studiums begleitete, aber auch in schwierigen und stressigen Momenten mit allen ihm möglichen Mitteln unterstützte, meine Launen tolerierte und mir mit Rat und Tat zur Seite stand.

Abstract

Schon einige Studien haben sich mit der „Genderfrage in der LehrerInnenausbildung“ beschäftigt, wie die von Hasenhüttl (2001), Paseka (2008a) und Paseka und Hasenhüttl (2004). Doch war hier vor allem die LehrerInnenausbildung an den (vormals) pädagogischen Akademien im Blickpunkt, während es noch keine Studien zu dem Thema „Gender“ in Bezug zur LehrerInnenausbildung an der Universität Wien gab.

Diese Arbeit geht nun zunächst im hermeneutischen Teil der Relevanz einer Genderkompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer nach, während im empirischen Teil der derzeitige Stand der Genderkompetenz bei Bewegung und Sport-Studentinnen und Studenten erfasst und die geschlechtersensible Ausbildung im Bereich des Faches „Bewegung und Sport“ mit denen anderer Fächer und der „pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung“ verglichen werden soll. Dabei wird gleichzeitig auch evaluiert, welchen Beitrag die Ausbildung an der Universität Wien für die „Genderkompetenz“ angehender Lehrerinnen und Lehrer leistet und ob die Inhalte des Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in den Lehrveranstaltungen bearbeitet werden. Zu guter letzt soll auch eine Erfassung der persönlichen Einstellung und Genderkompetenz der angehenden Lehrerinnen und Lehrer dazu beitragen aufzuzeigen, welche Meinung sie vertreten und eine Analyse ermöglichen wie „genderkompetent“ sie in Zukunft (in der Schule) handeln werden.

Es zeigt sich nun zunächst in der hermeneutischen Analyse, dass „Genderkompetenz“ ein sehr wichtiger Bestandteil aller Unterrichtsfächer für eine individuelle geschlechtersensible Mädchen- als auch Bubenförderung sein sollte, das aber bei weitem noch nicht der Fall ist. Es ist daher zu fordern, dass für alle Lehrerinnen und Lehrer "Genderkompetenz" ein Begriff sein muss und in der Schule von ihnen im Rahmen einer "geschlechtersensiblen Pädagogik" umgesetzt wird.

Anhand einer Evaluation mittels Online-Fragebogen, bei der 158 Lehramtstudierende des Faches Bewegung und Sport und 18 der möglichen 25 weiteren Zweitfächer befragt wurden, zeigte sich, dass das Fach Bewegung und Sport in der „geschlechtersensiblen Ausbildung“ durchschnittlich besser bewertet wurde und das Thema deutlich häufiger behandelt wird, als in den Zweitfächer oder während der „pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung“, wobei in den Zweitfächern oder der „pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung“ auch zumeist nicht die Möglichkeit gegeben ist Lehrveranstaltungen gezielt zu dem Thema zu besuchen, es aber eine Pflichtlehrveranstaltung zu diesem Thema im Rahmen des Bewegung und Sport-Studiums im zweiten Abschnitt gibt.

Auch wenn das Fach Bewegung und Sport vermehrt die Studierenden zu genderkompetenteren Lehrerinnen und Lehrern ausbildet und sie sich am Thema zumeist interessiert zeigen, ist es doch so, dass die Befragten noch immer über zu wenig Aufklärung in diesem Bereich verfügen und der Großteil vom Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ noch nie gehört hat, bzw. bei Referaten und Stundenplanungen zwar unreflektiert eine geschlechtergerechte Sprache anwendet, aber auf andere Bereiche einer geschlechtersensiblen Pädagogik wie „typische Geschlechterrollenkonstruktionen“, gezielte „Mädchen- und Bubenförderung“ oder die „Reflexion der Unterrichtsmaterialien auf Geschlechtersensibilität“ wenig Rücksicht nimmt.

This paper deals with the question about gender equity in teacher education. The first hermeneutic block of the task shows the importance of a gender-expertise for teacher of all disciplines in school for the education of self-confident and sensitive girls and boys.

For this study 158 students of „physical education“ responded an online-questionnaire about their education in gender topics in university, their knowledge about the „Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ and their personal knowledge and opinion about gender topics overall.

The first block deals with the usage of gender topics at the university and the students should compare their first school subject „physical education“ with their second school subject, which they study. Most of them say, that gender topics are more often and better handled in the schooling of the school subject „physical education“ than the others.

This paper also shows, that the questioned people didn't know the „Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ very well, although they think it is very important to implement some of the tasks of the „Unterrichtsprinzip“ in school.

The conclusion of this work should be, that the „physical education“ students are very well trained in gender topics, but also not enough and in some task the students still have much to learn. For example the students indeed use during presentation in school or at the university a „gender language“, but other topics of gender like the backup of girls and boys in their selfconfidence or checking out the materials for the school about gendersensitivity are mostly not done.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Abstract.....	4
1 Einleitung.....	9
1.2 Ziel der Arbeit.....	16
1.3 Aufbau der Arbeit	18
2 Aktueller Forschungsstand	19
2.1 Geschlechtersozialisation	20
2.1.1 Geschlechtersozialisation als biologistisch determinierter Prozess	21
2.1.2 Geschlechtersozialisation als gesellschaftlich gesteuerter Prozess.....	24
2.2. Schule als Raum für Sozialisation.....	27
2.2.1 Self-fulfilling-prophecies im Geschlechterkontext.....	29
2.2.2 Der heimliche Lehrplan.....	33
2.2.2.1 Die geregelte Interaktionsebene - Schulkultur	34
2.2.2.2 Die ungeregelte Interaktionsebene – Interaktion im Unterricht.....	37
2.3 Genderkompetenz im Lehrberuf	41
2.3.1 Die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterricht.....	44
2.3.1.1 Geschichte und politische Bildung, Philosophie	47
2.3.1.2 Mathematik, Physik, Biologie	49
2.3.1.3 Deutsch.....	52
2.3.1.4 Italienisch/Spanisch	53
2.3.2 Die Wahrnehmung und Gestaltung von Interaktionen.....	54
2.3.3 Die Gestaltung von Schulleben und Lernkultur	56
2.3.4 Mädchenarbeit.....	58
2.3.5 Bubenarbeit	62
2.3.6 Mädchenarbeit und Bubenarbeit	66
2.4 Geschlechtersensibel unterrichten im Sportunterricht	69
2.4.1 Sport und Geschlecht.....	70

2.4.2 Mädchen im Sportunterricht	72
2.4.3 Buben im Sportunterricht.....	75
2.4.4 Genderkompetenz von Sportlehrkräften.....	78
2.5 Gender (Mainstreaming) und Lehrer/innen	80
2.5.1 Gender Mainstreaming in der LehrerInnenbildung	80
2.5.2 Gender (Mainstreaming) und Schule.....	84
2.5.3 Inhalte eines „Handelns unter einer Gender-Perspektive“	88
3 Untersuchungsdesign	92
3.1 Datenerhebung und Stichprobe	93
3.2 Erhebungsparameter	94
3.3 Forschungsfragen und –hypothesen.....	96
3.4 Auswertungsstrategien und statistische Prüfwerte	98
4 Auswertung.....	99
4.1 Soziodemografische Daten	99
4.1.1 Alter	99
4.1.2 Geschlecht.....	100
4.1.3 Semesterzahl.....	101
4.1.4 Studienabschnitt – Übung: „Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“	102
4.2 Die universitäre Ausbildung	104
4.2.1 Die zweiten Fachrichtungen	104
4.2.2 Die Pflicht- und Wahllehrveranstaltungen	106
4.2.3 Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung.....	108
4.2.4 Behandlung geschlechterspezifischer Themen im Rahmen der verschiedenen Fächer	109
4.2.5 Bewertungen der Fächer nach dem Schulnotensystem.....	110
4.2.6 Anzahl der Lehrveranstaltungen und Personen, von denen „Gender“ thematisiert wurde	111
4.2.7 Änderungen des Stellenwertes der Gender-themen im Laufe des Studiums..	112

4.2.8 Zusammenfassung der universitären Ausbildung	114
4.3 Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ .	117
4.3.1 Inhalte des Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern	119
4.3.2 Ranking der Unterrichtsprinzipien	121
4.3.3 Zusammenfassung zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“	123
4.4 Die persönliche Einstellung und Genderkompetenz der Studierenden.....	124
4.4.1 Gewünschte Themenbereiche für Lehrveranstaltungen.....	124
4.4.2 Allgemeine Aussagen zu Gleichstellungsfragen	126
4.4.3 Die Fähigkeit, geschlechtersensible Pädagogik in der Schule umzusetzen....	130
4.4.4 Unterrichtsplanung und Referatsgestaltung	131
4.4.5 Zusammenfassung persönliche Einstellung und Genderkompetenz der Studierenden	133
4.5 Vergleiche zwischen ausgewählten Untergruppen	136
4.5.1 Die Gruppe der 18-21jährigen und der 25-54jährigen im Vergleich	136
4.5.1.1 Die universitäre Ausbildung (Vergleich der Altersklassen)	136
4.5.1.2 Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (Vergleich der Altersklassen).....	139
4.5.1.3 Persönliche Einstellung und Genderkompetenz (Vergleich der Altersklassen)	141
4.5.2 Männer und Frauen im Vergleich	146
5 Zusammenfassung	150
Literatur.....	155
Tabellenverzeichnis	161
Abbildungsverzeichnis	162
Anhang	163

1 Einleitung

Eine weit verbreitete Meinung in unserer Gesellschaft über die Geschlechterverhältnisse, ist eine „Es war doch immer schon so – Einstellung“. (Rendtorff, 2006, S.11) Frauen waren „immer schon“ für den Haushalt und die Kindererziehung zuständig, mussten deshalb auch zugleich „mitfühlende und sensible“ Charaktereigenschaften zeigen, während Männer „immer schon“ berufliche Karriere machen mussten, bzw. das Geld nach Hause bringen und dabei „rational“ und „stark“ sein und ein Familienoberhaupt darstellen. War diese Einstellung, bezüglich der Berufsverteilung vor der Erfindung der Pille und künstlich hergestellter Säuglingsnahrungen noch einigermaßen legitim, so hat man mit den heutigen Möglichkeiten der Familienplanung keine Legitimationsmöglichkeit mehr für diese „typischen“ Rollenbilder.

Um erfassen zu können, wie es zu dieser „immer-schon Einstellung“ in unserer Gesellschaft kommen konnte, soll zunächst ein kurzer historischer Überblick dafür sorgen, die möglichen Hintergründe dafür aufzuzeigen. Dabei wird auch näher auf die Entstehung eines patriarchalen Systems in unserer Gesellschaft und dessen Auswirkungen auf das Leben und die Bildung von Frauen im Laufe der Jahrhunderte eingegangen werden. Als Antwort darauf wird ein Blick auf die Entstehung erster Frauen- als auch Männerbewegungen geworfen und welche Auswirkungen dies zu den verschiedenen Zeiten mit sich brachte. Am Ende dieser Einleitung soll nur kurz aufgezeigt werden, wie sich die „Geschlechterdebatte“ in dem heutigen Schulsystem etablieren konnte, welche Forschungsrichtungen es derzeit zu der Thematik gibt und warum „Genderkompetenz“ bei Lehrerinnen und Lehrer von Bedeutung ist.

Diese zuvor erwähnte „immer schon“- Einstellung hatte nun vielerlei Hintergründe und weit zurückliegende Wurzeln, eine davon ist sicherlich die Entstehung des Patriarchats in allen Lebensbereichen unserer Gesellschaft. Das Patriarchat, als „System sozialer Ungleichheiten, asymmetrischer Machtbeziehungen und sozialer Unterdrückung“ reicht bis in das dritte Jahrtausend vor Christus zurück, als z.B. eine religiöse Symbolik von verehrenden Göttinnen durch „respektable, an den Männern gebundene Frauenbilder“ ersetzt wurden. (Cyba, 2004, S.15f) Dieses Bild von einem dominierenden Mann und seiner dazugehörigen Frau setzte sich durch viele Jahrhunderte und durch viele Gesellschaften durch und es gibt nur wenige Ausnahmen von männerdominierenden Gesellschaften. Nach Mogge-Grotjahn (2004, S.17) sind es 80% der erforschten Kulturen, die patriarchalisch organisiert waren, indem sich Männer durch bestimmte Regelsysteme, wie Ränge in der Erbfolge ihre Überlegenheit sicherten und dies aufgrund der biologischen Voraussetzungen der Frau, die es ihr ermöglichen Kinder zu gebären und zu

stillen, rechtfertigten. Dadurch wurden auch die gesellschaftlichen Positionen geschlechtsspezifisch vorgegeben. Männer bekamen mehr Ansehen, Macht und Mitspracherechte zugeteilt, während Frauen dies meist unmöglich war. (Rendtorff, 2011, S.11)

Denn auch, wenn sich nach Mogge – Grotjahn (2004, S.18) die rechtliche Stellung der Frauen des Mittelalters ein wenig verbesserte und sie durch ihr Handwerk und den Handel eine wichtige Rolle in der neu entstehenden bürgerlichen Schicht spielten, so waren sie dennoch in einer von Männern dominierten Gesellschaft durch religiöse, wie auch rechtliche Regeln von machthabenden Positionen ausgeschlossen. Dies war nicht nur in Bezug zu bürgerliche Machtpositionen zu beobachten, auch in den vormodernen Bauerngesellschaften war es durchwegs der Fall, dass Männer die Produktion kontrollierten und somit die Macht innehatten, während Frauen als Produzentinnen, als Gebärerinnen der Kinder und als billige Arbeitskräfte angesehen wurden. (Cyba, 2004, S.15)

Aber nicht nur in der Arbeitswelt finden wir eine patriarchalische Machtvergabe, auch in der Kunst, Wissenschaft, der höheren Bildung und in der Geschichtsschreibung dominierten die Männer über die Jahrtausende stark bis in das 19. Jahrhundert hinein, und es war und ist vielen nicht bewusst, dass somit aus der „Menschengeschichte“ eine unreflektierte „Männergeschichte“ entstand, mit nur einem kleinen Seitenblick auf die Frauen. (Mogge- Grotjahn, 2004, S.17)

So findet man auch bei dem bekannten deutschen Philosophen Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), der Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie hielt und dazu auch einige Bücher veröffentlichte, folgende Beschreibung über die Rechte der Frau in den „Grundlinien der Philosophie des Rechts“ (1821) und seine Ansichten über Frauen in machthabenden Positionen:

„Frauen können wohl gebildet sein, aber für die höheren Wissenschaften, die Philosophie und für gewisse Produktionen der Kunst, die ein Allgemeines fordern, sind sie nicht gemacht. Frauen können Einfälle, Geschmack, Zierlichkeit haben, aber das Ideale haben sie nicht. Der Unterschied zwischen Mann und Frau ist der des Tieres und der Pflanze: das Tier entspricht mehr dem Charakter des Mannes, die Pflanze mehr dem der Frau, denn sie ist mehr ruhiges Entfalten, das die unbestimmte Einigkeit der Empfindung zu seinem Prinzip erhält. Stehen Frauen an der Spitze der Regierung, so ist der Staat in Gefahr, denn sie handeln nicht nach den Anforderungen der Allgemeinheit, sondern nach zufälliger Neigung und Meinung. Die Bildung der Frau geschieht, man weiß nicht wie, gleichsam durch die Atmosphäre der Vorstellung, mehr durch das Leben als durch das Erwerben von Kenntnissen, währen der Mann seine Stellung nur durch die Errungenschaft des Gedankens und durch viele technische Bemühungen erlangt.“ (Grottsch, 2009)

Diese Sichtweise wurde von vielen Philosophen, Geschichtsschreibern und machthabenden Männern ihrer Zeit vertreten und Bildung auf höherem Niveau war lange Zeit nur für Männer zugänglich.

Auch, wenn Maria Theresia 1774 die Schulpflicht einführte um eine Grundbildung des Volkes zu schaffen, die für alle Kinder des Reiches gelten sollte, wurden Mädchen lange Zeit nach anderen Lehrplänen als Burschen unterrichtet, wenn nicht sogar eigene „Mädchenschulen“ in einigen Ländern wie Tirol und Vorarlberg eingeführt wurden, die „weibliche Tugenden“ unterrichten sollten. Zu diesen „weiblichen Tugenden“ zählten: Häuslichkeit, Keuschheit, Demut, Emsigkeit, Schönheit und Empathie. (Fischer – Kowalski & Seidl, 1986, S.14ff)

Trotz oder gerade wegen schlechter Bildungsmöglichkeiten für die Frauen, ließen sie es sich nicht nehmen auf den Zug der Demokratiebewegungen, die in dieser Zeit in Frankreich und den USA entstanden und die für ein „freies Volk“ kämpften, aufzuspringen und für ihre Rechte einzutreten. Somit waren auch die ersten Frauenbewegungen geboren, die für eine Gleichbehandlung der Frau eintraten. Aufgrund der sozialen Schichtzugehörigkeit divergierten aber die Forderungen der Frauen. Bürgerliche Frauen forderten, z.B. das Wahlrecht, das Recht in politischen Organisationen Mitglied zu werden, genauso wie das Recht auf Bildung und Erwerbstätigkeit, da diese Frauen nur als Lehrerinnen oder Gouvernanten arbeiten durften, wenn sie nicht verheiratet waren. Frauen der Arbeiterklasse organisierten sich vor allem während der industriellen Revolution am Ende des 19. Jahrhunderts und traten für bessere Arbeits- und Lebensbedingungen für sich und ihre Kinder ein. (Mogge – Grotjahn, 2004, S.20f)

Es war jedoch noch ein weiter Weg und ein harter Kampf für die Frauen jener Zeit ihre Forderungen auch durchsetzen zu können. Viele Frauen wurden von allen Seiten her bekämpft, Olympe de Gouges beispielsweise, eine aktive Kämpferin der Französischen Revolution, die ohne Rücksicht auf ihr eigenes Wohlergehen radikal die Rechte für die Frauen einforderte, wurde von Geschichtsschreibern ihrer Zeit für verrückt erklärt und 1793 hingerichtet. (Gerhard, 2009, S.20)

Es dauerte immerhin noch fast 120 Jahre, bis das, von den damals bürgerlichen Frauen geforderte, Frauenwahlrecht im Jahre 1919 auch in Österreich durchgesetzt wurde (Bader-Zaar, 2006, S.1005). Aber auch im Bereich der Bildung gingen die Fortschritte nur stockend voran. Trotz der Sicherung einer Elementarbildung für Frauen durch den Beschluss Maria Theresias, waren Mädchen nach 1805 an Hauptschulen nur zugelassen, wenn genügend Platz war und es war noch ein weiter Weg, dass Frauen auch an höheren Schulen zugelassen wurden. Jahrelang war nun der Besuch von Gymnasien und

Realgymnasien einem geringen Prozentsatz der männlichen, Oberschichtigen Bevölkerung vorbehalten, während Frauen, wenn überhaupt, in privaten Lehr- und Erziehungsinstituten unterrichtet wurden. Wobei dies auch eher Einrichtungen waren, die eine Frau zu einer gebildeten Hausfrau qualifizierten, denn zum Studium an höheren Bildungsanstalten. Es war deutlich, dass der „Staat“ und damit Männer in Machtpositionen dafür sorgten, dass „höhere Bildung für Frauen nach Möglichkeit rechtlich unterbunden und in keinsten Weise öffentlich finanziert wurde“ (Fischer – Kowalski & Seidl, 1986, S.21f)

Erst im Jahre 1871 wurde unter Marianne Hainisch als Vorsitzende des „Wiener Frauen-Erwerbs-Vereins“ die Forderung nach einem eigenen Mädchenrealgymnasium durchgesetzt, wobei der Lehrplan dem der anderen Realgymnasien einigermaßen glich. Weiterhin waren diese Einrichtungen aber durchgehend privat finanziert und nicht staatlich gefördert. Im Jahr 1872 wurde schließlich für Frauen die Erlaubnis zur Ablegung einer Reifeprüfung durchgesetzt, die jedoch nicht gleichwertig anzusehen war, wie jene der Männer, stand doch im Zeugnis eine Klausel, die eine Hochschulreife für Frauen ablehnte. Fast 30 Jahre später, im Jahre 1901 erhielten auch Maturazeugnisse von Frauen den Vermerk „Reif zum Besuch einer Universität“ und noch einmal fast 20 Jahre später, im Jahre 1919, wurde die Frauenbildung erst verstaatlicht, indem Otto Glöckel es auch Frauen ermöglichte an Knabenmittelschulen aufgenommen zu werden und somit Bildung zu erfahren ohne hohe Schulgelder zahlen zu müssen. (Fischer – Kowalski & Seidl, 1986, S.22f) Während des zweiten Weltkrieges wurde dann das österreichische Schulsystem dem deutschen angeglichen und es wurde wieder zwischen Mädchen und Buben sowohl pädagogisch als auch institutionell differenziert.

Bezeichnend für eine Wiedereinführung der „Normalität“ und damit der traditionellen Geschlechterrollen, wurde nach dem zweiten Weltkrieg das Bild der Kleinfamilie propagiert und zur dominanten Lebensform. Auch wurden in Österreich wieder Frauenoberschulen eingeführt und es kam zu einer „Re-maskulinisierung“ in Politik, Wissenschaft und Kultur, was unweigerlich zu der Entwicklung einer „neuen“ Frauenbewegung am Ende der 1960er Jahre führte, die nicht nur eine „Gleichberechtigung und Partizipation am bestehenden System“ forderte, sondern auch eine Veränderung der ganzen Gesellschaft. (Gerhard, 2009, S.107f)

Dies führte auch in Österreich im Jahre 1975 zu einer Familienrechtsreform, die das „gültige patriarchalische Versorgungsehemodell durch ein partnerschaftlich orientiertes“ ersetzte. Wurde der Mann bis dahin als „Oberhaupt der Familie“ angesehen, der bestimmen durfte ob und was seine Frau bzw. seine Tochter arbeitete, oder alleinig Passanträge für die Kinder ausfüllen durfte, so wurden nun beide Ehepartner als

gleichwertig an Rechten und Pflichten (wie Erwerbstätigkeit und Haushaltsführung) bewertet, womit auch das in der Ehe erworbene Vermögen geteilt wurde. (Bauer, 1995, S.112) Im selben Jahr wurde die Geschlechtertrennung in Schulen aufgehoben und versucht eine formale Gleichstellung beider Geschlechter weiter auszubauen. (Fischer-Kowalski & Seidl, 1986, S.24f)

Auch, wenn es nun scheint, dass nur Frauenbewegungen an diesem Umschwung beteiligt waren, und sie zuerst für eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Frau eintraten, so entstanden in den 1980er und 1990er Jahren auch immer mehr Männerbewegungen, die auch verschiedene Richtungen von anti-feministisch, über mythopoetisch, bis zu pro-feministisch einnahmen. (Wedgwood & Connel, 2004, S.112)

Wichtig ist dabei vor allem, dass einige von diesen Männern, sowohl homo- als auch heterosexuell sich ebenfalls mit dem System „Mann versorgt Frau, Frau kümmert sich alleine um die Kinder und das alles in einer ewig funktionierenden Ehe.“ nicht identifizieren konnten und versuchten dem „starken, dominanten“ Männerbild zu entkommen, was aber in unserer Gesellschaft leider auch immer noch mit einem negativen Beigeschmack bewertet wird.

Nach Faulstich-Wieland und Horstkemper (1998, S.214) wird das schon für junge Buben zu einem Problem, da sowohl Mädchen selbst, als auch die Gesellschaft das Entkommen aus traditionellen Rollenbilder als Vorteil für sie bewerten, während Burschen hierbei viel sensibler auf Änderungen reagieren, da sie auch keine für sich attraktiven männlichen Modelle für eine eigenen Identitätsfindung zur Verfügung gestellt bekommen, was auch der Frauenbericht 2010 bestätigt. Die Zahl der alleinerziehenden Frauen ist deutlich im Steigen, wodurch den Burschen eine Vaterfigur fehlt, genauso wie die hohe Anzahl an Frauen im Lehrberuf (laut Frauenbericht 2010, 70,5%) keine männlichen Rollen(vor)bilder für die Burschen liefern.

Diese Problematik, greifen nun auch immer mehr Pädagogen auf, und Matzner und Tischner (2008, S.9) beschreiben es sogar als „Krise unserer Gesellschaft“, die dadurch entstanden ist, dass das „Männliche“ in den letzten Jahrzehnten immer mehr eine Abwertung erfahren hat und dass sich dies auch in unseren Schulen fortsetzt, sodass es nun auch immer wichtiger wird aus Gründen der Geschlechtergerechtigkeit auch immer mehr die Burschen in das Blickfeld zu nehmen und gendersensibel zu fördern.

Die Debatte über „Geschlechter“ im Unterricht begann aber nun nicht damit, eine spezifische Mädchen- oder Burschenförderung zu gestalten, sondern mit einer Koedukationsdebatte, die, nach der Entscheidung im Jahre 1975, dass Mädchen und Burschen gemeinsam unterrichtet werden sollten, in den 1980er Jahren erneut

aufgegriffen wurde und zu dem Entschluss kam, dass Trennungen dort gefördert werden sollten, wo „geschlechterrelevante Inhalte“ vermittelt werden (wie Sexualkundeunterricht), jedoch fachliche Trennungen nicht von Vorteil sind und die Schülerinnen und Schüler sich eher wünschen, dass sich das Verhalten von Lehrkräften bezüglich dieser Thematik ändert, als auf eine Teilung der Geschlechter im Unterricht. (Faulstich-Wieland, 2003, S.135f)

Dass diese Geschlechterdiskussion in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts immer mehr im Bildungsbereich Fuß fasste, zeigt ihre Implementierung in das österreichische Schulsystem mit dem im Jahr 1994/95 vom Unterrichtsministerium beschlossenen Grundsatzterlass „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, der sich mit der Auseinandersetzung mit Geschlechterdifferenzen und deren Thematisierung und Berücksichtigung im Unterricht beschäftigt.

Da es nun so scheint, dass sowohl Männer als auch Frauen schon über Jahrzehnte hinweg für eine gleichberechtigte Gesellschaft eintreten, stellt sich nun noch immer die Frage, warum es in unserer Gesellschaft noch immer zu Diskriminierungen in bestimmten Lebensbereichen kommt und warum noch immer einige Geschlechterstereotype in unseren Köpfen vorhanden sind. Nach Alfermann (1996, S.22) ist dies unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass durch eine Beobachtung beider Geschlechter in typischen „Rollen“ Stereotype aktiviert werden. Dies führt aber in unserer Gesellschaft (auch heute noch) in einen „Teufelskreis“, da Frauen und Männer dem Frauenbericht 2010 nach zufolge zu einem großen Teil noch immer in „typischen Frauen- und Männerberufen“ zu finden sind. Nach Alfermann (1996, S.22) implizieren „Frauenberufe“ in zumeist sozialen Bereichen oder im Dienstleistungsbereich, die zu Beginn schon erwähnten, „weibliche“ Kompetenzen“, wie Sanftheit, Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Nachgiebigkeit¹, während „Männerberufe“ vorzugsweise im technischen, handwerklichen Bereich, oder in höheren Positionen zu finden sind und mit dem männlichen Stereotyp: „sachbezogen denken, technisch interessiert, unabhängig sein, Führungsqualitäten besitzen“ einhergehen. Das bedeutet nun nach Alfermann (1996, S.22) „Die Stereotype rühren aus gängigen Geschlechterrollen her und umgekehrt stützen die bestehenden Rollen die Stereotype“.

Dieses Problem unserer Gesellschaft wird auch im schulischen Bereich weiterproduziert, da, wie man nun seit der Begriffsentstehung des "heimlichen Lehrplans" weiß, der sozialen Handlungsspielraum "Schule" gesellschaftliche Verhältnisse wider spiegelt und Schülerinnen

¹ Interessant ist hierbei der Vergleich mit den Tugenden, die in den Mädchenschulen des 18./19.Jahrhunderts unterrichtet wurden: Häuslichkeit, Keuschheit, Demut, Emsigkeit, Schönheit, Empathie (Fischer – Kowalski & Seidl, 1986, S.14ff)

und Schüler implizit dazu gebracht werden diese Gesellschaftssysteme unreflektiert zu übernehmen.

Diese angesprochenen genderbedingte Unterschiede treten nun bereits im Primar- und Sekundarbereich auf und sind unter anderem darauf zurückzuführen, dass traditionelle Geschlechterrollen und -stereotype in der Schule tendenziell reproduziert werden. (Delhaxe, 2009, S.113) Die Folgen daraus sind, dass geschlechtsspezifische Entscheidungsmuster in der Wahl der Fächer von Burschen und Mädchen entstehen, sowie in den Wahlmöglichkeiten, die Mädchen und Jungen auf den höheren Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung, womit wir wieder bei dem zuvor genannten „Teufelskreis“ wären.

Genau aus diesem Grund ist es wichtig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im Klaren darüber sind, dass Schule ein wichtiger Ort ist, für eine „Inszenierung von Geschlecht“, an dem stereotype Menschenbilder immer wieder aktiviert werden können, sei es durch einige Textstellen in Schulbüchern, durch verschiedene Medien oder auch durch unüberlegte Verhaltensweisen oder Aussprüche der Lehrerinnen und Lehrer. Um diesen „Teufelskreis“ durchbrechen zu können, ist es wichtig, dass Lehrpersonen, diese „immerschon- Einstellung“ als nicht selbstverständlich und natürlich ansehen, sondern als die „Nachwirkung von Geschlechterbildern und Konstruktionen des 19. Jahrhunderts, die in unser Denken und Handeln als natürlich gegeben und überlieferte Wahrheiten eingegangen sind“ (Rendtorff, 2011, S.40)

Dies macht es umso deutlicher, dass hierzu eine notwendige Sensibilität der Lehrenden an den Tag gelegt werden muss, um den Schülerinnen und Schülern die bestmögliche Förderung individueller Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen zukommen zu lassen, ohne dabei auf gesellschaftliche Zwänge, die dem jeweiligen „Geschlecht“ auferlegt sind, Rücksicht nehmen zu müssen, sie aber auch in ihrer jeweiligen Geschlechtszugehörigkeit zu fördern, um eine eigene, selbstsichere Identität aufbauen zu können.

1.2 Ziel der Arbeit

Der methodische Zugang zu diesem Thema wird zunächst über eine hermeneutische Literaturanalyse geschaffen, die den Forschungsstand zum Thema „Geschlecht und Schule“ und Genderkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern aufzeigen soll. Die ersten Fragestellungen, die hierbei beantwortet werden sollen:

- Welche Rolle spielte das Geschlecht in der Geschichte der österreichischen Schulbildung und welche Auswirkungen hat das auf das heutige Schulsystem?
- Wie erfahren Mädchen und Buben eine Geschlechtersozialisation und wie trägt das System Schule dazu bei?
- Was bedeutet ein „genderkompetenter Unterricht“?
- Gibt es „Gender Mainstreaming“ an Österreichs Schulen und Hochschulen und welche Auswirkungen zeigt die Implementierung?

Ausgehend von der zuvor erörterten Problematik und des Begriff der „Genderkompetenz“, soll dann im empirischen Teil der Arbeit, die Genderkompetenz der Lehramtsstudierenden des Faches Bewegung und Sport gemessen und ihre Ausbildung in diesem Bereich mit jener anderer Studienfächer verglichen werden. Dabei stehen vor allem drei wichtige Bereiche im Mittelpunkt:

- a) Die universitäre Ausbildung
- b) Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“
- c) Das Persönliche Einstellung und die Genderkompetenz der Studierenden

Um eine Analyse dieser Punkte zu ermöglichen wurden die subjektiven Meinungen von 158 Bewegungs- und Sportstudentinnen und -studenten der Universität Wien mittels Online-Fragebogen erfasst.

Aus einer Vielzahl von möglichen Fragestellungen soll sich in dieser Arbeit besonders auf folgende Hypothesen konzentriert werden, die es in weiterer Folge zu überprüfen gilt:

- Es gibt Unterschiede einer „geschlechtersensiblen pädagogischen Ausbildung“ hinsichtlich der „pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung“ und der verschiedenen Unterrichtsfächer.
- Während des Bewegung und Sport-Studiums nimmt die Genderthematik einen höheren Stellenwert ein, als bei anderen Fachgebieten.
- Das Studium bewirkt eine Einstellungsänderung der Studierenden gegenüber Genderthemen im positiven Sinn. Teile der Genderkompetenz (wie z.B. Genderbezogenes Wissen) werden dabei nicht schon von der Schule mitgenommen.

- Angehende Lehrerinnen und Lehrerinnen werden während ihres Studiums mit dem Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ selten oder gar nicht konfrontiert. Das Unterrichtsprinzip hat im Vergleich zu anderen Unterrichtsprinzipien einen eher geringen Stellenwert.
- Lehramtsstudierende, gestalten ihre Referate und Stundenbilder nicht „geschlechtergerecht“.
- Das Problem liegt nicht bei der persönlichen Einstellung angehender Lehrerinnen und Lehrer, ihnen fehlt es vor allem an Informationen (Ausbildung) („uninformed but interested“).
- Es gibt hierzu Unterschiede hinsichtlich dieser Fragestellungen zwischen weiblichen und männlichen angehenden Lehrkräften.

1.3 Aufbau der Arbeit

Der Beginn dieser Arbeit stellt vor allem eine hermeneutische Überprüfung des Forschungsstandes zu diesem Thema im Schulbereich dar. Dazu soll nach einer kurzen Einleitung (Kapitel 1), die vor allem durch einen historischen Abriss zu der Entwicklung des Themas „Geschlecht und Schule“ einen Überblick schaffen soll, das 2. Kapitel dem aktuellen Forschungsstand gewidmet werden. Dabei werden sowohl Zusammenhänge zwischen der Geschlechtersozialisation und schulischer (Aus-)Bildung aufgegriffen, aber auch die weiteren Folgen, wie geschlechterspezifische Fächerwahl und darauffolgend auch die Berufswahl erwähnt werden. Die Fragen, was „Genderkompetenz“ sei und wie man sie praktisch umsetzen solle, wird zunächst durch eine Begriffsanalyse versucht zu beantworten, und im Rahmen fächerspezifischer als auch allgemeiner methodisch-didaktischer Überlegungen, sowohl mädchen- als auch bubenspezifisch dargebracht werden. In einem abschließenden Kapitel zu der breitgefächerten Thematik von „Gender (Mainstreaming) und Lehrer/innen“, soll gezeigt werden, inwiefern derzeit das Thema „Gender“ sowohl im Bereich der LehrerInnenbildung, als auch im Schulsystem umgesetzt wird und welche Inhalte hierbei besonders behandelt werden sollten, um ein „Handeln unter einer Gender-Perspektive“ zu ermöglichen, wie z.B. die Anwendung einer „geschlechtergerechten Sprache“.

Im empirischen Teil der Arbeit soll nach einer kurzen Vorstellung des Untersuchungsdesigns (Kapitel 3), bei der vor allem die organisatorischen Hintergründe der Datenerhebung der Stichprobe, sowie die Erhebungsparameter, Forschungsfragen und Hypothesen, sowie die Auswertungsstrategien dargestellt werden sollen zunächst eine deskriptive Auswertung der Daten erfolgen. Darauffolgend werden einige inferenzstatistische Testungen noch ermöglichen genauere Aussagen zu treffen.

Abschließend soll eine Zusammenfassung (Kapitel 5) die wichtigsten Punkte dieser Arbeit zusammenführen und einen Überblick schaffen, über den aktuellen Forschungsstand und der Untersuchung, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde.

2 Aktueller Forschungsstand

Wie schon in der Einleitung deutlich gemacht, ist die „Geschlechterthematik“ seit der Einführung der Schulpflicht Maria Theresias im Jahre 1774 ein Thema des Bildungswesens gewesen. Wenn auch noch damals die Fragen darin bestanden, ob und worin Frauen unterrichtet werden sollten, hat sich heute, nach einigen Kämpfen der Frauenbewegungen, wenigstens die Frage nach dem „ob“ erledigt. Offiziell werden Frauen und Männer auch nicht mehr inhaltlich unterschiedlich unterrichtet, ob aber implizit bestimmte Neigungen zu Fachrichtungen und damit auch die späteren Berufswahlen von Lehrerinnen und Lehrern beeinflusst werden, bleibt eine zu klärende Frage, der in dieser Arbeit nachgegangen werden soll.

Dieses Kapitel soll nun einen Überblick über die verschiedenen Disziplinen bieten, die mit dem Thema „Geschlecht in der Schule“ zusammenhängen. Dabei soll zunächst die Frage geklärt werden, wie Geschlechtersozialisation in unserer Gesellschaft stattfindet und wie dabei Geschlechtsidentität konstruiert wird. Übergehend dazu wird erläutert werden, wie Schule als Raum für Sozialisation funktioniert und welche Rolle Lehrerinnen und Lehrer dabei auch aktuell einnehmen.

Daraufhin wird versucht die Frage zu klären, wie eine mögliche „Genderkompetenz“ von Lehrpersonen denn auszusehen hat und welche methodisch- didaktischen Überlegungen es gibt zu einer spezifischen Mädchen- und Bubenförderung in den verschiedenen Fachbereichen, besonders im Unterrichtsfach Bewegung und Sport.

Abschließend werden noch alle Bereiche von der Ausbildung, bis zur Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern untersucht und aufgezeigt, inwiefern „Gender“ sowohl in der LehrerInnenbildung, als auch in der Schule thematisiert wird und wo es hierbei noch Schwachstellen im System gibt, die zu begleichen sind.

2.1 Geschlechtersozialisation

„Sozialisation“ im Allgemeinen beschreibt nun die Entwicklung eines Individuums in dem sozialen Kontext seiner Umwelt. Nach Hurrelmann (2006, S.21) wird Sozialisation gesehen als

„...Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren. Sozialisation bezeichnet den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt.“

Diese Definition alleine kann man nun aus verschiedensten Richtungen interpretieren. Sieht man „Sozialisation“ als „Auseinandersetzung mit den sozialen Lebensbedingungen“ treten wir von einer soziologischen Sichtweise heran, wenn man aber den „mit einer biologische Ausstattung versehenen menschlichen Organismus“ in den Mittelpunkt des Geschehens rückt, werden wir biologisch-physiologische Konstruktionen und Erklärungsversuche dafür finden, warum „Geschlecht“ in unserer Gesellschaft so gesehen wird, wie es derzeit der Fall ist. Auch entwicklungspsychologische Meinungen oder geisteswissenschaftliche Deutungsweisen begegnen einem, wenn man sich mit dem Thema „Geschlecht in der Gesellschaft“ auseinandersetzt. Welche jetzt die einzig wahre, richtige Theorie ist, und ob es überhaupt möglich ist diese streng isoliert zu betrachten², wird sich innerhalb dieser Arbeit nicht beantworten lassen, jedoch soll nun zu Beginn aufgezeigt werden, wie die verschiedenen Disziplinen an die Geschlechterthematik herangehen und welche Erklärungsversuche sie liefern mögen, warum Frauen und Männer so sind wie sie sind.

Nach einer Klärung der biologistischen Sichtweise soll in diesem Kapitel auf die soziologischen und sozialpsychologischen Erklärungsversuche mit Hinblick auf den Einfluss von Lehrerinnen und Lehrern im System Schule näher eingegangen werden.

² Menschen sind nun einmal nicht nur biologische Wesen, sondern immer in einem gewissen Maße sozialisiert auch.

2.1.1 Geschlechtersozialisation als biologisch determinierter Prozess

Sozialisation, als Wechselwirkung zwischen dem „Ich“ und der Gesellschaft hat wie zuvor erwähnt, auch etwas mit unserer „biologischen Ausstattung“ zu tun und aufgrund der Tatsache, dass wir mit zwei verschiedenen, sichtbaren Genitalien ausgestattet wurden, steht unser Geschlecht von Beginn an eindeutig fest und wir wachsen schon im Mutterleib und später im Kindes- bis zum Erwachsenenalter als definierte „Mädchen/Frauen“ oder „Buben/Männer“ auf.

Dies führt dazu, dass Geschlecht „ein natürlicher, biologisch eindeutig bestimmbarer Tatbestand ist, auf den wir keinen Einfluss haben.“ (Wetterer, 2004, S.122) Diese Ansichten werden daraufhin für uns zu internalisierten Grundregeln erhoben, da wir der Meinung sind, das wäre schon immer so gewesen und in allen anderen Kulturen wäre es auch so der Fall, aufgrund biologischer, sichtbarer Kennzeichen. Doch gibt es sehr wohl mehr Möglichkeiten einer Geschlechtlichkeit, als die männliche und die weibliche, man denke nur an die Möglichkeit der Hermaphroditen, die durch unsere gesellschaftlichen Vorgaben in einer Lebenslage der Undefiniertheit schweben. Diese „Intersex-Personen“ sind auch keine, wie so oft angenommen, seltenen Ausnahmen von der Norm, nach Schmitz (2006, S.42) sind 2-3 pro 1000 Neugeborenen mit nicht-dimorphen Geschlechtsmerkmalen geboren und neuere Statistiken zeigen eine wesentlich höhere Anzahl dieser Personen, mit einem Anteil von 1,7% der Gesamtbevölkerung. Oft wird diese Ausprägung des Geschlechts aber in unserer westlichen Welt als Pathologie gesehen und Kinder, mit diesen „Symptomen“ unterliegen einem Operationszwang, bei dem sie frühzeitig einem Geschlecht zugeordnet werden. Während in Papua Neuguinea oder in der Dominikanischen Republik, solche Mutationen als natürliche Variationen gesehen werden und diese Kinder eine Bezeichnung für ein drittes Geschlecht bekommen. (Schmitz, 2006, S.49) Auch Transsexe oder Transidente Personen, die ein Leben lang daran zu kämpfen haben, sich im „falschen“ Körper zu befinden, aber mit eindeutigen männlichen oder weiblichen Geschlechtsteilen ausgestattet sind, oder Transgender-Personen, die dann den Schritt getan haben und sich umoperieren ließen, haben oft mit gesellschaftlichen Rückweisungen zu kämpfen haben, da viele andere Menschen nicht wissen, wie sie solche Menschen in ihr Bild einer zweigeschlechtlichen Welt einordnen sollen. Schmitz (2006, S.53) sieht in den Operationszwängen für Intersex-Personen und den erschwerten Wegen, dass Transsexe überhaupt zu ihren Operationen kommen, um dem ihrer Meinung nach „richtigen“ Geschlecht anzugehören, die Wichtigkeit für unsere westliche Gesellschaft für die „Herstellung und Stabilisierung einer Heteronormativität“ und Schmitz (2006, S.53) meint, dass versucht wird das Zwei-

Geschlechter-Modell aufrechtzuerhalten, sodass die beiden Geschlechter „ihrer natürlichen Bestimmung nach, lebenslang unverändert bleiben, alles andere wird als abweichend und pathologisch angesehen.“

Dieses System der biologisch begründeten „Zweigeschlechtlichkeit“ ist auch nicht auf der ganzen Welt vorzufinden, in manchen Kulturen gibt es sogar ein definiertes „drittes Geschlecht“, wie die „Weibmänner“ im Schamanismus des Amazonasgebiets (Mogge-Grothjahn, 2004, S.81) oder in Indien die „Hijra“ (sprich: Hidschra), die für unser westliches Verständnis als männliche Prostituierte in Frauenkleidern zu sehen sind, die unter ihresgleichen in Wohngemeinschaften leben und, obwohl sie einen niedrigen Stand in der Gesellschaft haben, die Macht besitzen, Kinder zu verwünschen und Unheil über die Familien zu bringen, weshalb ihnen dann doch ein gewisser Respekt gezollt wird. Schmitz (2006, S.33) fasst dazu noch weitere Geschlechtsformen der verschiedenen Kulturen zusammen und nennt dabei z.B. Native American Cultures, wie die Berdache, oder die Navajos, die vier Geschlechter sehen: männlich, weiblich, aber auch Nadlehees, die jeweils die Rolle des anderen Geschlechts zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens übernommen haben (Frauen, die Männerrollen übernehmen, oder Männer, die Frauenrollen übernehmen). Genauso wie ein Stamm in Papua Neuguinea, die Sambia, die ebenfalls ein drittes Geschlecht, bis zur Pubertät in ihrer Kultur sehen.

Warum hat sich nun unsere Gesellschaft in die Richtung entwickelt an einer Zweigeschlechtlichkeit nur aufgrund biologisch, sichtbarer Umstände ohne wenn und aber festzuhalten? Sieht man nun Sozialisation primär als „*biologisch determinierten Prozess*“, was eine lange Tradition in der europäischen Geschichte hatte und durch den nach Brück, Kahlert, Krüll, Milz, Osterland und Wegehaupt-Schneider (1997, S.77) auch bis zu den 1970er Jahren die geschlechtsspezifischen Unterschiede als „natürlich gegeben“ hingenommen wurden, definiert man die „Komplementarität der Geschlechterrollen“ als gut und notwendig. Man kann dies auch als eine „optimale Passung zwischen geschlechtsspezifischer Psyche und geschlechtsspezifischer Gesellschaft“ (Hoffmann, 1997, S.18) beschreiben, was bedeutet, dass die Menschen aufgrund ihrer biologischen Unterschiede bestimmte Bestimmungen haben und wenn wir uns dem nicht anpassen, es zu einer „Verschwendung menschlicher Ressourcen“ kommt und die „Reproduktion der Gattung in biologischer und ökonomischer Sicht“ bedrohe.

Somit kommt es zu einer Vermischung von Biologie, Bestimmung und Wesen eines Menschen. (Hoffmann, 1997, S.18) Bischof – Köhler (2010, S.155) beschreibt jene Vermischung als eine „höchst ärgerliche gesellschaftliche Tendenz, solche statistischen

Normen³ zu moralischen Normen zu erheben“ und damit auch legitimieren zu wollen, was sich für Frauen, wie auch Männer gehöre.

Als Beispiel könnte man hier auch abschließend die Begründung des deutlich besseren räumlichen Vorstellungsvermögens und der Orientierung bei Jungen darstellen. Nicht nur Pseudo-Wissenschaftler, die eine „Stammtisch-Meinung“ weitervertreten, sondern auch viele renommierte Autoren gehen hier auch von evolutionsbiologischen Ansätzen aus, der Mann sei Jäger und die Frau Sammlerin gewesen und hätte daher nicht so weite Strecken zurücklegen müssen. Doch nach Rendtorff (2006, S.16) gäbe es keine Theorie die die Weitergabe geschlechtlicher Arbeitsteilung und damit die „Vererbbarkeit phänotypischer Aspekte“ ausreichend erklären könnte. Rendtorff (2006, S.16) sieht eine mögliche Erklärung eher darin, dass Eltern männliche Kinder früher und eher draußen spielen und selbstständig Dinge erledigen lassen, als ihre Töchter. Damit ist es das „elterliche Verhalten“, gepaart mit deren Spielzeugauswahl, der Gewöhnung und Übung, die sie bei dem Mädchen zulassen, die geschlechtstypische Unterschiede erzeugen – und somit wird ein zuvor biologistisch erklärter Unterschied zu einem rein sozial erzeugten geschlechtstypischen Unterschied.

³ Als Beispiel nennt sie hier den statistischen Nachweis, dass männliche Androgene eine erhöhte Kampfeslust erzeugen und die Folgerung und moralische Norm: „Männer müssen alle kampflustig sein.“

2.1.2 Geschlechtersozialisation als gesellschaftlich gesteuerter Prozess

Die zweite Möglichkeit Sozialisation zu beschreiben ist durch einen „*gesellschaftlich gesteuerten Prozess*“, bei dem normative Rollenbilder eine große Bedeutung einnehmen (Nestvogel, 2004, S.154). Die Sozialpsychologie geht hierbei davon aus, dass Geschlecht nicht als „stabiles, natürliches Merkmal einer Person“ betrachtet wird, sondern „im sozialen Kontext konstituiert wird.“ (Hannover, 2010, S.27) Das bedeutet für die Geschlechtersozialisation, dass Kinder im sozialen Umfeld ihrer Familie und später des Kindergartens und der Schule bestimmte Aspekte über „Geschlecht“ richtiggehend „lernen“ und danach auch ihr eigenes Verhalten derart ausrichten, dass es ihnen „geschlechts-adäquat“ erscheint. (Mogge-Grotjahn, 2004, S.93)

Paseka (2008b, S.17) liefert hierzu eine Übersicht, „Was Kinder über Geschlecht lernen“:

a) *Norm der Zweigeschlechtlichkeit*

Wie schon zuvor erwähnt, gibt es in unserer westlichen Gesellschaft nur zwei Kategorien von Geschlecht. Somit sieht sich jeder Mensch gezwungen sich eindeutig als Mann oder als Frau unterzuordnen und sich als solcher oder als solche erkennbar zu machen und das führt dazu, dass Individuen nicht frei ein selbst gewähltes Lebenskonzept realisieren können, da sie den produzierten Normen entsprechen müssen. (Eisenmann, 2009, S.47f) Paseka (2008b, S.18) erwähnt hierzu auch die künstliche Schaffung von Grenzen, wie z.B. bei WC-Anlagen oder die sprachliche Unterscheidung.

b) *Norm der Eindeutigkeit*

Die meisten Menschen lernen, dass es wichtig ist seine soziale Geschlechtszugehörigkeit eindeutig sichtbar zu machen, dadurch richten sie ihre Handlungen danach aus und erwarten es auch von anderen. Da die eindeutige Zuordnung des Geschlechts nicht über biologische Merkmale im Alltag erfolgt (die Genitalien sind meistens bedeckt), muss eine symbolische Sichtbarmachung erfolgen, die normativen Vorgaben folgt. (Eisenmann, 2009, S.49f) Kinder lernen diese Kategorie „Geschlecht“ schon sehr früh an bestimmten Symbolen zu erkennen. Diese Symbole können äußerliche Dinge, wie Kleidung, Frisur, etc. sein oder internalisierte, wie Gesten, Bewegungen, Raumeinnahme. (Paseka, 2008b, S.18)

c) *Norm der Unveränderbarkeit*

Kinder erfassen mit ca. sechs bis acht Jahren das „Prinzip der Geschlechterkonstanz“, davor sehen sie Geschlecht als etwas Veränderbares

(z.B. wenn man einen Rock anzieht ist man ein Mädchen). (Paseka, 2008b, S.18) Ab diesem Alter stellt sich dann das Prinzip ein „Alle müssen sich jederzeit männlich oder weiblich verhalten und das ein ganzes Leben“. Eisenmann (2009, S.51) führt dazu an, dass Studien zur Transsexualität zeigen, dass ein lebenslanges verhaftet sein an ein und dasselbe Geschlecht in vielen Fällen jedoch problematisch werden kann.

d) *Norm der Naturhaftigkeit*

Wie schon zuvor erwähnt, wird unser Geschlecht aufgrund eines körperlichen Merkmals, der Genitalien bestimmt. Daher zieht man den Schluss, dass Geschlecht etwas biologisches sei und nur zwei Geschlechtskategorien bestünden. (Paseka, 2008b, S.18) Damit werden aber auch die individuellen Handlungsfreiräume (beginnend im Kindesalter) eingeschränkt, da ausgehend von unterschiedlichen Genitalien, „quasinatürliche“ Eigenschaften, Verhaltensweisen, Talente, Schwächen und Perspektiven der jeweiligen Person zugeschrieben werden. (Eisenmann, 2009, S.51) Mit dieser „körperlichen Geschlechtskonstruktion“ hat sich vor allem Judith Butler in ihren Werken: „Das Unbehagen der Geschlechter“ und „Körper von Gewicht“ auseinandergesetzt. Sie schreibt hierzu, dass es kein „natürliches Geschlecht“ gäbe, sondern eine „der Kultur vorgelagerte politisch neutrale Oberfläche, auf der sich Kultur einschreibt“ (Butler, 2003, S.24)

e) *Norm der Heterosexualität*

Kinder erfahren, dass es in unserer Gesellschaft zu einer „Norm“ gehört, dass Frauen Männer lieben und Männer Frauen zu lieben haben. Eine erotische Verbindung zwischen den beiden hat zu bestehen und deren Ursprung ist auf „natürliche“ Phänomene zurückzuführen (Eisenmann, 2009, S.54), alles andere wird somit als „unnatürlich“ degradiert. Diese „Zwangsheterosexualität“, wie sie Butler (2003, S.46) beschreibt vollendet sich in den „Praktiken des heterosexuellen Begehrens“ und führt zu einer „binären Klassifikation von Geschlecht“.

Man kann hiermit zusammenfassend sagen, dass sich Kinder schon in den ersten drei Lebensjahren drei Kategorien von Geschlecht aneignen (Paseka, 2008b, S.20):

1.) *Die Dimension Geschlecht*

Geschlecht wird zu etwas, dass wir in unserem sozialen Handeln herstellen, durch das Tragen bestimmter Kleidungen, oder unseren täglichen Handlungen. Nach Alfermann (1996, S.27) wird somit „Geschlecht“ für uns zu einer „Kategorien-Information“, alles was sich außerhalb dieser Kategorien bewegt, können wir nicht einordnen.

2.) *Geschlechterdifferenzen*

Zusammenfassend kann man hierzu sagen, dass wir lernen, dass männlich nicht weiblich sein kann und weiblich nicht männlich. Geschlecht wird zu zwei Kategorien, die sich gegenseitig ausschließen.

3.) *Geschlechterverhältnis*

Kinder lernen, dass ein asymmetrisches Verhältnis der Geschlechter zu Gunsten der Männlichkeit besteht, vor dem Hintergrund einer patriarchalen Gesellschaft. Männer stehen in Machtpositionen, verdienen mehr, haben das Sagen,...etc.

Als Folge dieser Verteilung, wird bei Mädchen „bubenhaftes Verhalten“ als positiv wahrgenommen, während bei Buben „weibliches“ Verhalten sogar negativ sanktioniert wird. (Paseka, 2008b, S.21)

Diese erste Entwicklungsphase bei Kindern wird „primäre Sozialisation“ genannt, während dieser Kinder sich sehr stark mit den Personen ihrer Umgebung identifizieren, als Beispiele kann man hierbei zunächst die primären Bezugspersonen der Umgebung, wie die Eltern, Geschwister und danach die Erzieherinnen und Erzieher im Kindergarten nennen. (Steins, 2008, S.86) Die Fülle an Geschlechterbotschaften, die in der Familie übertragen werden können, beginnt bei den Aufgaben des täglichen Lebens, die geschlechterspezifisch vergeben werden können (z.B. Mutter in der Küche, Vater kümmert sich um das Auto, etc.) und geht weiter über die Kommunikation der einzelnen Familienmitglieder, bis zu den Medien und dem Spielzeug, das die Kinder bereitgestellt bekommen. (Mogge-Grotjahn, 2004, S.94)

Diese in den ersten Lebensjahren stattfindende Sozialisationen sieht man nun vor allem als eine personengebundene Identifikation, bei der sich Kinder an ihren engsten Bezugspersonen orientieren. Später wird diese „internalisierte Wirklichkeit als unausweichlich erlebt und zu einer Norm enthoben“, die nur mehr schwer aus unseren Gedanken zu verbannen ist. (Paseka, 2008b, S.27).

2.2. Schule als Raum für Sozialisation

Aber nicht nur die Familie, auch die ersten öffentlichen Institutionen, die wir besuchen, wie Kindergarten und Grundschule tragen einiges dazu bei, in welcher Art und Weise Kinder sich sozialisieren, da solche Institutionen die Werte einer Gesellschaft weitervermitteln.

„Die Schule ist eine Institution, die im Auftrag des jeweiligen Gesellschaftssystems die an sie gestellten gesamtgesellschaftlichen Erwartungen zu erfüllen versucht. Sie ist eng mit der Gesellschaft als Ganzes verknüpft, arbeitet nach deren Strukturen und Wertvorstellungen, richtet sich auch nach ihren Zielen und Belangen und stützt somit das Bestehen in ihrer spezifischen Form. ... Durch das Verbindende des Subsystems Schule zu anderen Subsystemen der Gesellschaft bildet die Schule ihre Identität, sie übernimmt, vermittelt und reproduziert gesellschaftliche Wertvorstellungen und Grundmuster“ (Jäckle, 2009, S.120f)

Schule kann demnach, aufgrund ihrer engen organisatorischen Vorgaben als sehr „statisches System“ gesehen werden, was zugleich aber auch, aufgrund der jährlich wechselnden Schülerinnen und Schüler und teilweise auch Lehrerinnen und Lehrer, die am System „Schule“ teilhaben, wiederum dynamisch zu beurteilen ist. Dazu kommt, dass Schule aufgrund der vielen Interaktionen und Kommunikationen als „soziales System“ bewertet werden muss, indem sie als „eigenständiger Katalysator in der kulturellen Entwicklung“ dazu beitragen soll Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen, sowie Mitgefühl und Hilfsbereitschaft als gleichwertige und vor allem auch geschlechtsneutrale Attribute zu erlernen und zu erfahren. (Jäckle, 2009, S.121)

Nach Rendtorff (2011, S.49) sind Schulen und Kindergärten mit „institutioneller Macht“, bzw. einem „Auftrag“ ausgestattet und können bewusst Einfluss nehmen auf die Stereotypenbildung bei Kindern. Als Beispiel nennt sie die „Puppen- und Bauecke“ im Kindergarten, die mit einem Auftrag sie auch geschlechtsspezifisch zu nutzen, Stereotypen bestärken kann.

Die „sekundäre Sozialisation“ eines Individuums beschäftigt sich nun mit der „Internalisierung institutionalisierter Subwelten“ (Steins, 2008, S.95). Zu diesen „Subwelten“ zählen vor allem Institutionen, wie Schulen, Hochschulen, Universitäten, oder die verschiedensten Berufe. Um die Strukturen der jeweiligen Umgebung verinnerlichen zu können, muss man jene begreifen lernen und sich dort mit einer vorübergehenden Rolle identifizieren. (Steins, 2008, S.95) Als Beispiel könnte man die Rolle eines Mädchens „Schülerin an einer Handelsakademie in Wien“ nennen. Um diese Rolle ausüben zu können muss sie „erlernen“, wie man sich dort im Umgang mit den Lehrerinnen und Lehrern zu verhalten hat, was für ein Umgang mit den anderen Schülerinnen und Schülern gepflegt wird, wie es sich „gehört“ sich als „weibliches Individuum“ zu verhalten, im großen und ganzen was für „Regeln“ in dieser Institution für ein Zusammenleben herrschen.

Dabei stoßen nun Lehrerinnen und Lehrer auf mehrere Probleme, was die Geschlechtersozialisation betrifft. Auf der einen Seite muss die Lehre dieser Institution darauf aufbauen, was in der primären Sozialisation bereits von den Schülerinnen und Schülern internalisiert wurde und es sollten dabei besonders jene Personen, die ihre geschlechtliche Identität noch nicht abgesichert haben, dabei unterstützt werden eine aufzubauen. Auf der anderen Seite sollten einige der erlernten Normen und Regeln, die zuvor erwähnt wurden, die Kinder während der primären Sozialisation lernen, auch aufgebrochen werden. (Paseka, 2008b, S.28) Doch dieses „Aufbrechen“ erlernter, internalisierter Normen ist natürlich kein leichtes Unterfangen für beide Parteien, sowohl auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer als auch der Schülerinnen und Schüler. Von Seiten der Schülerinnen und Schüler wird es schwierig „neue“ oder „andere“ Normen, als die zuvor erlernten zu akzeptierten, da es nach Berger und Luckmann (1996, S.153) „ernster Erschütterungen im Leben bedarf, bis die dichte Wirklichkeit, die in der frühen Kindheit internalisiert wird, auseinander fällt.“

2.2.1 Self-fulfilling-prophecies im Geschlechterkontext

Von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer ist ein geschlechtersensibler Umgang nicht immer selbstverständlich, bzw. besteht hierzu vielleicht auch zu wenig Selbstreflexion, wie sie mit ihren eigenen, in der primären Sozialisation „erlernten“ Geschlechtsstereotypen, umzugehen haben. Diese Stereotypen führen dazu, dass wir Menschen in bestimmte Kategorien einordnen und ihnen aber auch bestimmte Verhaltensweisen zuschreiben, die gar nicht stimmen müssen, aber uns Beweise für die eigenen Theorien über diese „Kategorie“ Mensch liefern. Das bedeutet, dass Stereotype auch als „Sich selbst erfüllende Prophezeiungen“ (Self-fulfilling-prophecy) wirken, da sie spezifische Erwartungen enthalten, die dazu tendieren, sich Bestätigung zu suchen. (Bierhoff & Herner, 2002, S.222) Eine durchaus relevante „Kategorien-Information“ für uns Menschen ist nun die Kategorie „Geschlecht“ die, je mehr sie für unsere Urteilsbildung von Relevanz ist, die Geschlechterstereotype in uns mitbestimmen und zum Teil auch bestärken kann. (Alfermann, 1996, S.27)

Dies bewirkt aber nun, dass wir Menschen oft auch intuitiv falsch einschätzen und gerade im Lehrberuf kann dies weitreichende Auswirkungen haben. Steins (2005, S.64) bringt dazu folgendes Beispiel einer Mathematik Lehrkraft, die schnell zu dem Entschluss kommt, eine Person der Kategorie „weiblich“, mit den Merkmalen „musisch begabt“ und „gut in Sprachen“ könne nie eine Begabung für Mathematik entwickeln. Als Folge davon implementiert die Schülerin diese Einschätzung in ihr persönliches Selbstkonzept und es wurde ihr somit „gelehrt“ nicht gut in Mathematik zu sein. Dieses Problem griffen schon in den frühen 1970er Jahren einige Studien auf und bearbeiteten es unter verschiedensten Gesichtspunkten. Baker und Crist (1972, S.82f) beispielsweise untersuchten in diesem Zusammenhang das Theoriekonzept der Personenwahrnehmung und fassten fünf Aspekte der Charakterisierung einer Person zusammen:

1.) Die Menschen betrachten andere gemäß ihrer eigenen Persönlichkeit.

Ausgehend von den eigenen erlernten Werten und Normen beurteilen wir unsere Mitmenschen. Hat eine Lehrerin oder ein Lehrer im Laufe seines oder ihres eigenen Lebens erfahren, dass es „sich einfach so gehört“ sich als Bub oder Mädchen in einer gewissen Art und Weise zu verhalten, bzw. gewisse Vorlieben zu haben, so erwarten sie es auch von ihrer Umwelt. Dadurch kann auch ein und dasselbe Kind von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlich beurteilt werden.

2.) Der Mensch bildet sich feste Meinungen aufgrund begrenzter Informationen.

Es sind oft nur wenige meist äußere, erste Informationen, wie Geschlecht, Kleidung, Verhalten,..., zusammengefasst der erste Eindruck, der die Erwartungen des Lehrers oder der Lehrerin bezüglich des Verhaltens des Schülers oder der

Schülerin beeinflusst. Der erste Eindruck ist sehr stabil und noch ein Grund dafür, dass es sowohl für Mädchen als auch für Buben schwierig sein kann einem geschlechterstereotypen Bild zu entkommen.

3.) *Der Mensch formt seine Eindrücke in globalen Begriffen.*

Nach Thorndike (1920, zit. nach Bierhoff & Herner, 2002, S.98), auch Halo-Effekt, der besagt, dass es meist eine unabsichtliche Tendenz von Menschen sei, pauschale Einschätzungen vorzunehmen und damit ein „genereller positiver oder negativer Gesamteindruck die Einzelurteile überschattet.“ Man neige somit zu globalen Klassifikationen, die auch andere Urteile bezüglich dieser Person beeinflussen können. Somit neigen auch Lehrerinnen und Lehrer dazu eine Schülerin oder einen Schüler als „schlecht“ oder „gut“ zu bezeichnen und dies auch auf alle Fachgebiete umzulegen und Beurteilungen hängen oft auch von der Sympathie der Beurteilerin oder des Beurteilers ab.

4.) *Informationen, die mit diesen Eindrücken in Konflikt kommen, können angepasst werden, um Widersprüche zu lösen.*

Menschen sind nun dazu geneigt, dieses zuvor genannte „globale Bild“ einer Person nur ungern zu verändern, daher versucht man sich Erklärungen zurechtzulegen, die widersprüchliches Handeln wieder an dieses Bild anpassen.

5.) *Interaktion zwischen Betrachter/Betrachterin und Betrachtetem/Betrachteter kann Einfluss darauf haben, wie der/die letztere sich hinterher darstellt.*

Schülerinnen und Schüler passen sich den Erwartungen der Lehrperson an, wodurch wiederum die zuvor genannten Punkte bestätigt werden und die Schülerinnen und Schüler auch gar keine Chance bekommen, sich aus dem Teufelskreis der Vorurteile zu etablieren.

Alfermann (1996, S.28f) zählt hierzu auch die Studien von Good und Finley (1985) zu Geschlechtstrollenerwartungen und ihre Auswirkungen auf Schülerleistungen auf, aber auch Sandqvists (1994) entstandene Untersuchung zu „atypischen individuellen Fähigkeiten und die kulturellen Erwartungen dazu“, bei der er aufzeigte, dass geschlechtsuntypische Begabungen von Lehrpersonen schlechter beurteilt wurden, als geschlechtstypische Begabungen (z.B. Mathematik bei Buben, Sprache bei Mädchen).

Tiedemann und Faber (1995) beschäftigten sich mit dem Selbstkonzept und den Kausalattributionen von Mädchen im Grundschulalter, wobei sie Mädchen und Jungen der dritten und vierten Klassen im Mathematikunterricht verglichen. Dabei schätzen die Mädchen ihre mathematischen Fähigkeiten bei objektiv gleichen Leistungen geringer ein und erwarteten schlechtere Leistungsergebnisse. Die Mädchen sahen ihre guten Fähigkeiten auch nicht als Grund für den Erfolg ihrer Arbeit und Misserfolg wurde häufiger

als bei den Buben mit geringen Fähigkeiten in Verbindung gebracht. Diese Studie zeigt, dass schon in einem Alter, in dem die mathematischen Leistungsniveaus noch ausgeglichen sind, schon bereits die Weichen gestellt wurden, wie in dem zuvor genannten Beispiel erwähnt.

Ziegler, Kuhn und Heller (1998) untersuchten dazu die Meinungen und Theorien von Mathematik- und Physiklehrkräften an den Gymnasien zu einer geschlechtsspezifischen Begabung und Motivation. Dabei waren nicht nur ein Drittel aller Lehrpersonen davon überzeugt, dass Buben begabter seien als Mädchen, auch keine Lehrperson hielt Mädchen für begabter. Auch bei der Frage für welche Studienfächer sich die beiden Geschlechter eignen würden, wurden Mädchen als geeigneter für das Grundschullehramt und Sprachwissenschaften gesehen und Buben für die Fächer Physik und Maschinenbau. Dies zeigt, dass bei vielen Lehrpersonen damals geschlechterstereotype Annahmen fest verankert waren.

Zu den Meinungen von Lehrerinnen und Lehrern über die Geschlechterrollen ihrer Schülerinnen und Schüler befragten Tatar und Emmanuel (2001) 221 israelische Lehrkräfte mittels eines Fragebogens den „Teacher Gender Role Attitudes Questionnaire“. Bei ihrer Studie kamen sie zu dem Schluss, dass vor allem bei Lehrerinnen und Lehrern der Grundschulen geschlechterstereotypen Antworten vorherrschend waren und, dass obwohl 15% von ihnen schon „Gender equality trainings“ absolviert hatten, die Mehrzahl an Lehrerinnen und Lehrern sich der Wichtigkeit dieser Trainings und deren praktische Umsetzung in der Schule nicht bewusst waren.

Dass sich an einer geschlechterstereotype Sichtweise auf Schülerinnen und Schüler bis heute noch nicht viel geändert hat, zeigt eine aktuelle Studie von Budde, Scholand und Faulstich-Wieland (2008) zur „Geschlechtergerechtigkeit in der Schule“. Hierbei kommt man auch zu dem Schluss, dass die Lehrkräfte zwar viele individuelle Informationen über ihre Schülerinnen und Schüler besitzen, aber die Mädchen deutlich schlechter abschneiden als die Buben, womit sich bestätigen lässt, dass es eher Mädchen sind, die im Unterricht vernachlässigt werden. Und es finden sich auch in den Informationen über die Schülerinnen und Schüler geschlechterstereotype Anschauungsweisen und Interpretationen des Verhaltens der Kinder wieder. (Budde et al., 2008, S.114)

Man muss sich aber nun keine Sorgen machen, dass dieses Betrachten der Kategorie „Geschlecht“ in einer stereotypen Sichtweise uns Menschen nun einmal in der primären Sozialisation einfach so gegeben sei und wir daran nichts ändern können, weder auf der Seite der Lehrerinnen und Lehrer, noch auf der Seite der Schülerinnen und Schüler. Alfermann (1996, S.29) gibt hier sehr wohl die Studie von Brophy und Good (1976) an, die

schon Mitte der 1970er Jahre herausfanden, dass Erwartungseffekte, wie die „Self-fulfilling-prophecy“ im Schulunterricht von der Persönlichkeit der Lehrperson abhängen, genauso wie die Geschlechterstereotypisierung bei uns interindividuell ausgeprägt ist und das auch schon bei Kindern im Volksschulalter. (Trautner & Larisch, 1994)

Man merkt nun, dass es schwierig wird von einem „typischen Mann“ oder einer „typischen Frau“ im Kontext einer eindeutigen Sozialisation zu reden. Die Einflüsse verschiedenster Personen im Bereich der primären Sozialisation aber auch der Medien und Institutionen, wie Schulen, Hochschulen und Universitäten während der sekundären Sozialisation, liefern uns verschiedenste Normen und Vorstellungen über ein weibliches oder männliches Geschlecht. (Bois-Reymond & Poel, 1998, S.255)

2.2.2 Der heimliche Lehrplan

Die Schule ist ein Ort, an dem viele verschiedene Menschen aufeinandertreffen. Die verschiedenen Personengruppen: Schüler und Schülerinnen, Lehrerinnen und Lehrer, Familie und Peers, stehen in engen Wechselbeziehungen zueinander und stellen ein komplexes System dar, das sich gegenseitig laufend beeinflusst, wobei jede einzelne Gruppe wiederum ihre eigenen Theorien über sich und den Schullalltag entwickelt (Steins, 2005, S.27ff) und jedes einzelne Individuum auch wieder ein „Opfer“ der „self-fulfilling-prophecy“ wird. Man kann nun sagen, auch wenn in der Schule das Hauptaugenmerk auf dem „Übernehmen von Inhalten“, also der „inhaltlichen Ebene“ liegt, so geht es auch um das „Wie“ der Übermittlung von Inhalten, also der Teilhabe am Unterrichts- und Schulgeschehen (Eisenmann, 2009, S.57) und wie die Menschen dort miteinander umgehen. Diese Tatsache, genauso wie den zuvor erwähnten zu erfüllenden „gesamtgesellschaftlichen Erwartungen“, die das System „Schule“ überträgt, machen es deutlich, dass uns Schule in dieser Hinsicht mehr beibringt als in den Lehrplänen vorgeschrieben ist.

Parsons war einer der ersten, der in seinem Buch „Sozialstruktur und Persönlichkeit“ im Jahre 1964 darauf aufmerksam machte, dass Schule auch gesellschaftliche Funktionen erfüllt, sei es als Sozialisationsfunktion aber auch als Selektionsfunktion. (Parsons, 1968, S.161ff) Damit machte er darauf aufmerksam, dass es neben den „offiziellen“ Lernzielen auch „heimliche“ gibt, die nicht ausgesprochen werden und meistens auch auf einer unbewussten Basis übertragen werden, wie dem unbewussten, unreflektierten Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer oder der Auswahl der Stundeninhalte, was in den nächsten Kapiteln näher besprochen werden soll.

Man kann nun den Begriff „geheimer oder heimlicher Lehrplan“ als eine Verstrickung vieler schon zuvor genannter Begebenheiten sehen und betrachtet man die Protagonisten des Schullalltags unter einem geschlechterspezifischen Aspekt, werden einem die Augen geöffnet für das, was den Schülerinnen und Schülern im System „Schule“ vorgelebt und damit auf sozialer und kommunikativer, interpersoneller Ebene oftmals unreflektiert gelehrt wird. Das führt dann dazu, dass Schülerinnen und Schüler „kognitiv, aber vor allem auch emotional und physisch durch die realen Prägungen gelebten Schullebens lernen, dass Frauen und Männer nicht gleichberechtigt, nicht gleichwertig sind, sondern, dass ihr Verhältnis ein von Über- und Unterordnung geprägtes, ein hierarchisches Verhältnis ist.“ (Hilgers, 1994, S.94)

Bei Cornelißen (2011, S.89) finden sich nun zwei Ebenen, des Lernangebots, das Schule abseits des Lehrplans liefert. Auf der einen Ebene sieht sie die *ungeregelten*

Interaktionsgeschehen, die im Schulalltag, während des Unterrichts, den Kindern vermittelt werden und bei denen „meist unreflektiert Strukturen, Mentalitäten und Handlungsmuster“ den Kindern als „Normalität“ verkauft werden und die wiederum die „Erwartungen, Gewohnheiten und Lebensentwürfe von Schülerinnen und Schüler massiv beeinflusst. Die zweite Ebene betrifft die *geregelten Interaktionsgeschehen*, die als „Schulkultur“ oder Organisation von Schule zusammengefasst werden können, bei denen äußere Einflüsse, genauso wie schulinterne Interessen eine wichtige Rolle spielen. Hierbei werden die „Arbeits- und Kooperationsstile“ der Lehrerinnen und Lehrer oder die geschlechterspezifische Positionsbesetzung in einem hierarchischen Schulsystem von enormer Bedeutung für das einzelne Individuum.

2.2.2.1 Die geregelte Interaktionsebene - Schulkultur

Schulkultur ist abhängig von den verschiedensten materiellen und räumlichen Bedingungen, genauso wie von institutionalisierten Regeln, Wert- und Normvorgaben, der sich besonders in der Auseinandersetzung der einzelnen Akteurinnen und Akteure, wie Lehrer und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler und Eltern präsentieren und wobei „kulturelle Wissensstände“ weitergegeben werden. (Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001, S.25f)

Nach Budde, Scholand und Faulstich-Wieland (2008, S.18) gehöre zu diesen „kulturellen Wissensständen“ nun auch „implizit und explizit vermitteltes Wissen zu Verhaltensweisen und Umgangsformen auch und gerade in Bezug auf Geschlecht“, da an jeder Schule durch Interaktionen zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern geschlechtliches Wissen vermittelt werde.

Um nun eine Schulkultur zu erschaffen, die dieses „geschlechtliche Wissen“ in einer möglichst adäquaten Form weitergibt, ohne Transport von Geschlechterstereotypen oder Einschränkungen der individuellen Verhaltensweisen, unabhängig einer Geschlechterrollenzuschreibung, ist es notwendig einen „geschlechterdemokratischen“ Diskurs einzuschlagen., doch das erste Problem für die Entwicklung einer „geschlechterdemokratischen“ Schule findet sich dabei, dass die Organisation der Schule und der Lehrpersonen selbst eine „geschlechterhierarchische“ ist und dass somit die Schulen mehrheitlich „Strukturen männlicher Dominanz“ reproduzieren und den Burschen eine „Überlegenheit gegenüber Mädchen nahelegen.“ (Cornelißen, 2011, S.90)

Gieß-Stüber (2006a) zeigte bei einer Studie zu den „Gendering Prozessen im Schullalltag“ diese hierarchischen Verhältnisse an Baden-Württembergs Schulen auf. Vor allem an den Hauptschulen sind weniger als 15% der Schulleiterinnen weiblich, dafür aber nur in etwa 37% aller Lehrpersonen männlich. Somit formuliert sie mit spitzer Zunge, dass

Männer in Schulen hauptsächlich in der Funktion als Schulleiter oder Hausmeister vorkämen, womit vor allem den Schülern das „Vorleben“ von Männlichkeiten im Schulbereich fehlt. Roisch (2003, S.37) erklärt, dass mit der Auflösung von Mädchenschulen in den 70er und 80er Jahren die Anzahl der weiblichen Schulleiterinnen beispielsweise in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 1987/88 rapide von davor ca. 30 % auf nur mehr 13,6% sank, in Berlin auf 18,8%, Baden-Württemberg auf 7,6% und Schleswig-Holstein auf nur mehr 7,7% weiblicher Schulleiterinnen und heute noch immer trotz der hohen Frauenanzahl im Lehrberuf die Spitzenpositionen nicht überall „zurückerobert“ werden konnten, wie die hohe Anzahl männlicher Schulleiter in Bayern und Baden-Württemberg noch immer zeigen.

Paseka (1991, S.160) zeigt, dass dieser Trend auch in Österreich zu beobachten ist und spricht von folgendem Zusammenhang: „Je höher die Entscheidungsebene in der Schulhierarchie, desto geringer wird der Anteil der Frauen“ und auch wenn der Anteil an weiblichen Lehrpersonen in Vorarlberg beispielsweise im Jahr 1989/90 bei 64% lag, gab es nicht einmal eine Frau, die beispielsweise einer Sonderschule vorstand.

Das sich daran nicht viel änderte, zeigen Zahlen aus dem Jahre 2001, die besagen, dass trotz eines Frauenanteil von 80% noch immer sechs von zehn Schulen eine männliche Leitung haben (40,6%), (Hasenhüttl, 2001, S.42) was in Betrachtung einer allgemeinen kritisierten Feminisierung des Lehrberufs fast zu einer Verhöhnung des weiblichen Geschlechts abkommt.

Diese Feminisierung ist heute noch in unserem Bildungssystem zu finden. Der Lehrberuf ist nun schon seit vielen Jahren von den Frauen dominiert, nach dem aktuellen Frauenbericht 2010 (S.99f) sind mehr als zwei Drittel des Lehrpersonals weiblich (69,6%), während hierbei stark die Volks- und Sonderschullehrerinnen mit 89,9% bzw. 86,1% dominieren. Es zeigt sich doch auch an diesen Daten, dass diese Dominanz nur bei Ausbildungen gilt, die von kürzerer Dauer sind. Es gilt hierbei ebenfalls: „Je fachspezifischer und höher die schulische Ausbildung, desto geringer der Frauenanteil unter dem Lehrpersonal“ (Frauenbericht, 2010, S.100)

Womit diese „Feminisierung“ des Lehrberufs zusammenhängen könnte untersuchte unter anderem auch Düro (2008) in ihrer Studie „Welche Rolle spielt das Geschlecht im Schulalltag“, bei der sie die Einstellung von 67 Frauen und 23 Männer, allesamt Lehrpersonen, durch die Gruppendiskussions-methode, mit jeweils sechs bis 14 Teilnehmerinnen und Teilnehmern pro Sitzung untersuchte. Dabei zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem eigenen Geschlecht und der Berufswahl, vor allem bei den Frauen. Von sich selbst und allgemein waren die meisten Frauen der

Meinung, den Lehrberuf gewählt zu haben, da sich „die Ausübung des Berufes mit den (übrigen) Anforderungen der weiblichen Rolle gut vereinbaren ließe“, während die Männer sehr uneinheitliche Berufswahlmotive angeben. (Düro, 2008, S.221)

Zusammenfassend nennen alle Lehrerinnen und Lehrer selbst folgende Berufswahlmotive für den Lehrberuf:

- „Frauen sind vorrangig für die Pflege und Versorgung von Kindern (in der Familie) zuständig.
- Deshalb wählen aus Gründen der Vereinbarkeit von Beruf und Familienaufgaben viele Frauen den Lehrberuf
- Der Umgang mit Kindern, vor allem jüngeren, ist Frauensache.
- Arbeit mit kleinen Kindern ist gesellschaftlich nicht hoch angesehen.
- Dementsprechend bleibt die gesellschaftliche Anerkennung und finanzielle Bewertung solcher Berufe hinter anderen pädagogischen Berufen zurück, auch Aufstiegsmöglichkeiten fehlen.
- Für Männer ist berufliches Ansehen und entsprechende finanzielle Honorierung wichtig.
- Deshalb gehen nur wenige Männer ins Grundschullehramt.
- Wenn Männer den Lehrberuf wählen, dann eher für Berufsschulen und Gymnasien“ (Düro, 2008, S.221)

Und obwohl dies nur die Aussagen aufgrund der individuellen Wahrnehmung der beteiligten Lehrpersonen waren, so finden sie ihre Unterstützung in den zuvor genannten Statistiken wieder, die noch einmal zusammenfassend besagten: „Je höher die Entscheidungsebene in der Schulhierarchie, desto geringer wird der Anteil der Frauen und je fachspezifischer und höher die schulische Ausbildung, desto geringer der Frauenanteil unter dem Lehrpersonal“. Auch werden nach Rendtorff (2006, S.151) die Frau und damit auch „typische“ Frauenberufe, zu denen das Lehramt auch gehört, oftmals verknüpft mit Unprofessionalität, und daher erleide dieser Beruf in unserer Gesellschaft einen Ansehens- und Statusverlust.

Einige der zuvor genannten Aussagen werden von der Untersuchung Tüntes (2007) *„Männer im Erzieherberuf. Die Relevanz von Geschlecht in einer traditionellen Frauenprofession“* gestützt, deren Ergebnisse unter anderem deutlich zeigen, dass „geschlechtsuntypische Berufswahlen (in diesem Fall, Männer, die sogenannte „Frauenberufe“ wählen) noch immer eine deutliche Abwertung in unserer Gesellschaft erfahren und dieses Bild durch „vergeschlechtliche Institutionen“, wie das bestehende Berufswahlssystem fortwährend reproduziert wird. Als Problem sieht Tünste (2007, S.153ff) hierzu, dass somit rollenspezifische „Leitbilder und Handlungsmuster“ immer wieder reproduziert werden und einer Auflösung der Geschlechterdifferenz entgegen wirken.

Ein weiteres Problem einer „Feminisierung des Lehrberufs“ und dem Mangel an Männern in dieser Berufssparte liegt darin, dass einige Autoren behaupten, dass dies ebenfalls ein Grund sei, der zu Benachteiligungen der Burschen im Bildungssystem führt, was sich vor

allem in deren Leistungsbilanz, sowie hohen Drop-out-Quoten zeigt (Eisenmann, 2009, S.105) (vgl. Kap.2.3.5).

Nun "leben" Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schüler das Geschlechterrollenbild nicht nur durch die Wahl des Berufs an sich, sondern auch durch die Wahl ihrer Fächer vor. Laut Hochschulstatistik von 2005/2006⁴, sieht man, dass von insgesamt 9.493 Studierenden des Lehramts an der Universität Wien, 3.316 männlich und 6.177 weiblichen Geschlechts sind, was ca. einer 2/3 Mehrheit an weiblichen angehenden Lehrkräften entspricht und die zuvor genannten Daten bestärkt. Auch bei der Wahl der Unterrichtsfächer zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zum herrschenden Geschlechterrollenbild. Frauen wählen bevorzugt Sprachen als Unterrichtsfach (UF Englisch: 283 Studenten/1263 Studentinnen, UF Französisch: 54 Studenten/414 Studentinnen), während Männer großteils im naturwissenschaftlichen Bereich dominieren (UF Informatik: 185 Studenten/91 Studentinnen, UF Physik 172 Studenten/90 Studentinnen).

Auch wenn nach Cornelißen (2011, S.90) der hohe Anteil an weiblichen Lehrkräften auch ein modernisiertes Frauenbild zeigt, wie Frauen mit höheren Bildungsabschlüssen und der Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Kinderwunsch, bleibt somit durch eine geschlechterspezifische Fächerwahl der Lehrerinnen und Lehrer, der Schwierigkeit des Durchbrechens hierarchischer Strukturen im System Schule und dem Statusverlustes des weiblich konnotierten Lehrberufs in unserer Gesellschaft, ein geschlechterstereotypes Gesamtbild in Zusammenhang mit Lehrerinnen und Schule bestehen.

2.2.2.2 Die unregelte Interaktionsebene – Interaktion im Unterricht

Hierarchische Verhältnisse und Geschlechterstereotypen werden sicherlich auch, aber nicht nur über die Organisation einer Schule, den Anteil weiblicher Lehrerinnen oder das Geschlecht der Schulleitung transportiert, vielmehr ist es die zuvor von Cornelißen (2011, S.89) erwähnte „erste Ebene“, der direkten Interaktion während des Schulunterrichts, bei der unbeabsichtigte und unreflektierte Benachteiligungen oder Zuweisungen von bestimmten Eigenschaften von Schülerinnen oder Schülern aufgrund ihres Geschlechts direkt stattfinden.

Budde, Scholand und Faulstich-Wieland (2008, S.114) zeigen, dass es trotz jahrelanger Arbeit im Gender-Bereich, noch immer zu stereotypen Bildern der Schülerinnen und Schülern von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer kommt. So sind es besonders die ruhigen Schülerinnen, die in den Schilderungen bei den Interviews immer wieder vergessen werden und „selbstbewusste und starke“ Schülerinnen werden als frech

⁴ Zugriff am 31.10.2011 unter:
http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=300

bezeichnet und ungünstig bewertet. Aber auch auf Seiten der Burschen kommt es zu Diskriminierungen, es wird z.B. nicht versucht stille Jungen zu integrieren, sondern deren Hilflosigkeit kritisiert, da sie die „männliche Souveränität“ nicht besitzen, was sie auch durch besonderes „soziales oder nettes Verhalten“ nicht wieder gut machen können. Auch werden besonders positiv bewertete Schüler als Ausnahme der Regel bezeichnet, womit auch ein Geschlechterbild transportiert wird, während solche Mädchen als Vorbild fungieren dürfen.

Als Folgen dieser geschlechterstereotypen Ansichten wird den Kindern von Lehrerinnen und Lehrern auch gelehrt, welche Verhaltensweisen für Mädchen bzw. Burschen erwünscht sind. Der „stille Bursche“ wird somit unbeabsichtigt von Lehrerinnen und Lehrern auch noch zum Außenseiter gemacht, wenn in ihnen die Meinung vorherrscht, er sei selber schuld an seinem Auftreten, da sich das für einen Mann nicht gehöre, oder das „starke und selbstbewusste Mädchen“ wird von Lehrerinnen und Lehrern als unangenehm empfunden. In der Schule werden diese Ansichten auch noch durch unser Notensystem deutlich gemacht, indem es zu deutlichen geschlechterspezifischen Bewertungen kommen kann, wie Budde, Scholand und Faulstich-Wieland (2008, S.125) in ihren Untersuchungen angeben. Jungen werden danach deutlich „objektiver“ beurteilt, während Mädchen oft besser benotet werden, als ihre Testergebnisse zeigen, was auf einen „Mädchenbonus“ zurück schließen lässt. Dieser kommt dadurch zustande, dass Lehrpersonen der Meinung sind, Mädchen hätten ein günstigeres Sozialverhalten und eine bessere Arbeitshaltung, beispielsweise erledigen sie Hausaufgaben ordentlicher und schöner. Zusammenfassend kommt die „vorherrschende Definition von Mitarbeit“ den Mädchen somit mehr zu Gute als den Burschen.

Auch eine Studie von Berg, Scherer, Oakland und Tisdale zu den Verhaltensauffälligkeiten und schwachen Leistungen von Jungen in der Schule (2006) kommt zu dem Schluss, dass, „das Ökosystem Schule für Jungen ungünstiger als für Mädchen ist“ (Berg et al., 2006, S.13). Bei einer Befragung von 17 Lehrerinnen und Lehrern, welche Verhaltensstile sie von Burschen bzw. Mädchen denn in der Schule erwarten würden, gaben 15 davon an, andersartige Verhaltensweisen von erfolgreichen Jungen, als von erfolgreichen Mädchen zu erwarten. Ungehorsam sei eine Eigenschaft, die zwar auf erfolgreiche Burschen zutreffen könne, aber nicht auf die Mädchen. Emotionalität und Fantasie sind typische Eigenschaften von erfolgreichen Mädchen, während von Jungen stattdessen eher Realitätsbezogenheit und Rationalität erwartet werde. Diese Studie zeigt nun noch einmal deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einer bestimmten Vorerwartung bezüglich geschlechterspezifischer Verhaltensweisen das Klassenzimmer betreten und es dadurch auch für die Schülerin oder den Schüler

schwierig wird, spezifische, individuelle Eigenschaften, die nicht dem Geschlechterrollenbild entsprechen, zu verwirklichen und auszuleben.

Lehrerinnen und Lehrer werden auch in ihren direkten Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern stark von dem Geschlecht der jeweiligen Person beeinflusst und merken dies aber oft nicht einmal. Interaktionsforschungen innerhalb der Klassen zeigen dazu auch immer wieder dieselben Ergebnisse, geschlechterspezifischer Benachteiligungen, bzw. Bevorzugungen:

„Mädchen:

- erhalten dabei weniger Aufmerksamkeit, aber auch Kritik,
- haben weniger oft Interaktionen mit der Lehrkraft
- werden als „Hilfslehrerinnen“ eingesetzt (womit ihre „sozialen Fähigkeiten instrumentalisiert werden)
- werden mehr für Versagen als für Stören kritisiert
- werden eher für Fleiß und Sauberkeit gelobt

Buben:

- werden öfter aufgerufen und erhalten mehr Redezeit
- ziehen die Aufmerksamkeit öfter auf sich (Stören, Unterbrechen, Zwischenrufe)
- unterbrechen häufig die Mädchen und machen sie lächerlich
- nehmen sich mehr Raum ein
- Lehrpersonen merken sich schneller Buben, als Mädchennamen“
(Guggenberger & Pegac, 2003, S.10f)

Zusammenfassend kann man nun sagen, dass die Folgen des „heimlichen Lehrplans“ sowohl für Mädchen als auch für Jungen mit Benachteiligungen aufgrund ihres Geschlechts einhergehen. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch die „institutionellen Rahmenbedingungen“ Dinge wie, „Gewöhnung an Hierarchien und Konkurrenz“, „eine zweckrationale Anpassung an die organisatorischen Erfordernisse des Unterrichts“, die „Normierung der Sprache“ und die „Maskierung“, was bedeuten soll, dass sowohl Mädchen als auch Buben lernen sich an Geschlechterstereotype anzupassen und dabei sich auch möglicherweise zu verstellen und ihre persönlichen Stärken in den Hintergrund zu stellen. (Rendtorff, 2011, S.111)

Man sieht anhand der nächsten Illustration, dass es hierbei gilt, als Lehrerin oder Lehrer, einen Teufelskreis verschiedenster Einflüsse zu durchbrechen.

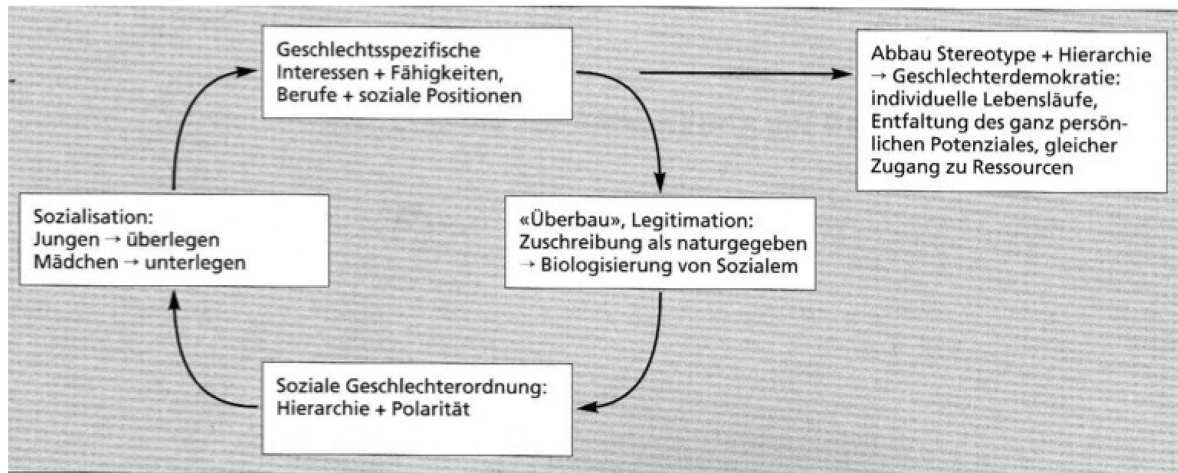


Abbildung 1: Teufelskreis "heimlicher Lehrplan" (Grünwald-Huber & von Gunten, 2009, S.33)

Die Schülerinnen und Schüler erfahren Sozialisation in der Schule, über die Familie und über Peers aber auch über den heimlichen Lehrplan, der von den Elementen dieses Zirkels beeinflusst wird. Daraufhin entwickeln sie geschlechterspezifische Interessen, die wiederum zur Übernahme verschiedenster Aufgaben in der Familie und im Beruf führen, wodurch diese unterschiedlichen Lebensläufe wiederum „biologisch“ erklärt und für die Gesellschaft legitimiert werden, wobei wir wieder, bei der zu Beginn erwähnten, „Das war doch schon immer so“- Einstellung kommen und die soziale Geschlechterordnung und Hierarchie als legitim angesehen wird. (Grünwald-Hüber & von Gunten, 2009, S.33)

Will man nun als Lehrerin und Lehrer diesem Teufelskreis durchbrechen, muss man bei mehreren Punkten ansetzen. Als Lehrperson kann man es nicht schaffen, die Geschlechterhierarchie innerhalb des Schulsystems von heute auf morgen umzukrempeln und mehr Frauen in leitende Positionen zu bringen. Man kann aber versuchen „Stereotype und Hierarchien“ innerhalb der Klasse abzubauen, dabei auch eine geschlechtergerechte Sprache anzuwenden, bei der sich Frauen gleichwertig wie Männer angesprochen fühlen dürfen und die Schülerinnen und Schüler somit zu einer „Geschlechterdemokratie“ zu erziehen, bei der es allen erlaubt ist ihre persönlichen Stärken auszuleben und einen individuellen Lebenslauf ohne Einfluss des Geschlechts zu gestalten. Dabei sollten Lehrerinnen und Lehrer nach Cornelißen (2011, S.89) besonders darauf achten, „ein breites Spektrum an Weiblichkeiten und Männlichkeiten zu präsentieren und zuzulassen“, sodass „schulische Erfahrungen und das Lernen in der Schule“ dazu beitragen kann, den Schülerinnen und Schüler ein „Leben auch jenseits hergebrachter Rollenzuschreibungen zu ermöglichen“. Um es kürzer auszudrücken: Lehrerinnen und Lehrer sollten angehalten werden „genderkompetent“ zu unterrichten.

2.3 Genderkompetenz im Lehrberuf

Es stellt sich nun die Frage, was denn Genderkompetenz im praktischen Sinn alles zu umfassen hat. Sind es nur die zuvor erwähnten Punkte zur Erziehung zu einer „Geschlechterdemokratie“ oder gehört mehr dazu „genderkompetent“ unterrichten? Um dem auf den Grund zu gehen, findet sich bei Frey (2006, S.31) zunächst eine allgemeine Definition, was „Kompetenz“ für eine Lehrperson im Allgemeinen zu bedeuten hat:

„Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln.“

Sehen wir es nun als Aufgabe geschlechtersensibel unterrichten zu können, bzw. Probleme, die im Gender-Bereich entstehen „verantwortungsvoll lösen“ zu können und dies dann auch zu reflektieren mit dem Willen sich dabei selbst weiterzuentwickeln, sind wir schon fast bei einer gültigen Definition einer Genderkompetenz für Lehrerinnen und Lehrer angelangt.

Nach Böllert und Karsunky (2008, S.7) steht „Genderkompetenz“ als „Schlüsselqualifikation“ für „all jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensdimensionen, über die eine Fachkraft der sozialen Arbeit verfügen muss, um insbesondere im Zuge der Implementierung und Umsetzung der Gender Mainstreaming-Strategie die eigene Arbeit geschlechterbewusst und gleichstellungsorientiert gestalten zu können“. Als „Schlüsselqualifikation“ wird sie nach Horstkemper (2006, S.226) deshalb bezeichnet, da sie zu solchen „Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien und Wissens-elementen gehört, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen ist“.

Nach Blickhäuser und Barga (2009, S.9) wird Genderkompetenz so definiert: „Das Wissen über das Entstehen und die soziale Konstruktion von Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnissen, Fähigkeit zur Reflexion von Geschlechterrollenbildern und zur Anwendung von Gender als Analysekategorie im beruflichen und Organisationskontext.“. Weiters führen Blickhäuser und Barga (2009, S.124) folgende Fähigkeiten von Leitern und Leiterinnen von Personengruppen an, die für eine „Genderkompetenz“ sprechen:

„– Geschlechterbezogenes fachliches bzw. themenbezogenes Wissen der Kinder- und Jugendhilfe

- *Kenntnisse* über theoretische Ansätze der Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion von Geschlecht
- Geschlechterbezogene *Selbstreflexion*
- *Methodenkompetenz* vor allem bezogen auf die geschlechterbezogene Kommunikation und Interaktion
- Geschlechtergerechte *Sprache*
- Die Fähigkeit, bezogen auf einzelnen *Individuen und Situationen vorzugehen* und an Ressourcen und Potentialen der Einzelnen anzuknüpfen
- *Wissen* um Lebenslagen, Biografien und Bildungsverläufen von Frauen / Mädchen und Jungen / Männern verschiedener Generationen, ethnischer Herkunft, sozialer Schicht / Milieu
- Das Wissen, das Ungleichzeitigkeiten und unterschiedliches «Gender-Wissen» „der Teilnehmenden“ zu berücksichtigen sind
- Ein Transferwissen in Bezug auf den beruflichen Alltag und die Fähigkeit der Vermittlung, dass „die Teilnehmenden“ den praktischen Nutzen geschlechterbewussten Handelns erkennen“

Setzt man hier statt dem Begriff „Teilnehmer“, „Schülerinnen und Schüler“ ein, sind wir schon nahe dran, an den Fähigkeiten, die Lehrerinnen und Lehrer mitbringen sollten, um „genderkompetent“ unterrichten zu können. Horstkemper (2006, S.227) spricht dazu zusammenfassend von einem „*Grundwissen über gesellschaftliche Strukturdaten*“, „*Erkenntnisse zur Entstehung von Geschlechtsunterschieden*“, „*Prozesswissen über den Umgang der Geschlechter miteinander, über Selbst- und Fremdbilder und Interaktion miteinander*“, welches sich vor allem auf Alltagserfahrungen stützt, wobei diese zu reflektieren und zu überprüfen sind, genauso wie ein „*domänenspezifisches Detailwissen*“, in Bezug auf die jeweiligen Lerngegenstände.

Kunert-Zier (2005, S.283) führt nun besonders drei Elemente von Genderkompetenz zusammen: *Wollen* (genderbezogene Selbstkompetenz im Sinne eines Bewusstseins über die eigenen Geschlechterrollenbilder und deren Konstruktion und damit auch einer Fähigkeit zur Selbstreflexion), *Wissen* (genderbezogenes Wissen) und *Können* (genderbezogene Praxiskompetenz) und sieht dabei eine „Verbindung von fachlichem geschlechterbezogenen Wissen mit persönlichen geschlechtsbezogenen Kompetenzen unter der Zielsetzung einer Erweiterung der Option für beide Geschlechter und der Veränderung der Geschlechterbeziehungen hinsichtlich der Gleichstellung von Frauen und Männern.“ Umgelegt auf eine geschlechtssensible Pädagogik, fasst Kunert-Zier (2005, S.289) den Begriff „Genderkompetenz“ nun wie folgt zusammen:

„Genderkompetenz kann als Fähigkeit verstanden werden, aus einer genauen Kenntnis und Wahrnehmung der Geschlechter im pädagogischen Alltag Strategien und Methoden zu entwickeln:

- die den Individuen im Prozess des Doing gender hilfreich sind
- auf die Erweiterung von Optionen bei beiden Geschlechtern abzielen
- die der Verständigung zwischen den Geschlechtern dienen

Voraussetzung für diesen Prozess und gleichzeitig Ausdruck von Genderkompetenz ist das Vorhandensein von:

- Genderwissen
- Genderbezogener Selbst- und Praxiskompetenz
- Genderdialogen und genderbewussten Reflexion zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften.

Genderkompetenz liegt eine Haltung der Anerkennung der Verschiedenheit der Individuen zugrunde.“

Im konkreten Fall einer Genderkompetenz im Lehrberuf sollte man, noch zwischen drei analytisch getrennten Ebenen unterscheiden, mit denen man als Lehrerin oder Lehrer jeden Tag konfrontiert wird,

- die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterricht
- die Wahrnehmung und Gestaltung von Interaktionen
- die Gestaltung von Schulleben und Lernkultur (Horstkemper, 2006, S.229)

diese drei Punkte gilt es nicht zu unterschätzen, da nach Hoppe, Kampshoff und Nyssen (2001, S.11) die „Ursachen für Ungleichbehandlungen aufgrund „heimlicher Lehrpläne“ auf der curricularen und didaktischen Ebene genauso zu finden sind, wie auf der Ebene der Interaktionen zwischen Lehrerinnen und Lehrern mit Schülerinnen und Schülern, sowie der Schülerinnen und Schüler untereinander.“ In den folgenden Kapiteln soll daher nun besonders auf diese drei vorgestellten Punkte in Bezug einer geschlechtersensiblen Pädagogik eingegangen werden.

2.3.1 Die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterricht

Durch den Lehrplan werden Lehrerinnen und Lehrer gewisse Vorgaben gemacht, was im Unterricht den Schülerinnen und Schülern gelehrt werden soll. Dieser setzt sich in Österreich aus einem Allgemeinen Teil, sowie den Fachspezifischen Lehrplänen zusammen. Der Allgemeine Teil beinhaltet folgende Punkte:

- „1. Teil: **Allgemeines Bildungsziel** (hier findet man z.B. die Bildungsbereiche)
- 2. Teil: **Allgemeine didaktische Grundsätze** (wenn z.B. die allgemeinen Bestimmungen zu Förderunterricht oder zur Leistungsbeurteilung gesucht werden, sind sie hier zu finden)
- 3. Teil: **Schul- und Unterrichtsplanung** (hier finden sich Aussagen zur Anzahl der Schularbeiten, die Definition von Kern- und Erweiterungsbereich, die schulautonomen Lehrplanbestimmungen usw.)“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2008)

Für dieses Kapitel ist nun der zweite Teil besonders interessant, hierzu sollen die einzelnen Unterpunkte der „didaktischen Grundsätze“ erwähnt werden:

- 1.) Anknüpfen an Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler
- 2.) Interkulturelles Lernen
- 3.) Integration
- 4.) Förderung durch Differenzierung und Individualisierung
- 5.) Förderunterricht
- 6.) Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung
- 7.) Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt
- 8.) Bewusste Koedukation und geschlechtssensible Pädagogik**
- 9.) Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; Leistungsbeurteilung

Punkt 8 des Allgemeinen Teils des österreichischen Lehrplans besagt wörtlich:

„Koedukation beschränkt sich nicht auf gleichzeitiges unterrichten von Schülerinnen und Schülern. Vielmehr ist eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Bildern und Vorurteilen zu führen. Es ist wesentlich, die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden so auszuwählen, dass sie beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen und den Unterricht so zu gestalten, dass er sozialisationsbedingt unterschiedlichen Vorerfahrungen entgegenzusteuern in der Lage ist. Lehrerinnen und Lehrer sind angehalten, ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen, eigene Erwartungshaltungen und Umgangsformen gegenüber Mädchen und Burschen zu reflektieren, sowie sich ein Grundwissen über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse im Jugendalter anzueignen.“

Aber nicht nur dieser Absatz im Lehrplan verpflichtet Lehrerinnen und Lehrer sich über geschlechtssensible Pädagogik Gedanken zu machen, bzw. sie auch umzusetzen, auch das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ wurde seit 1995 in die Lehrpläne der verschiedenen Schularten aufgenommen. Die Definition dieses Unterrichtsprinzips lautet wie folgt:

„Unterrichtsprinzipien sind Bildungs- und Erziehungsaufgaben, die nicht einem Unterrichtsgegenstand zugeordnet werden können, sondern nur fächerübergreifend zu

bewältigen sind. Das Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" soll dazu beitragen, alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne, im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren.“ (BMUKK, Zugriff am 02.12.2011)

Diese beiden Bereiche werden aber nicht nur von vielen Lehrerinnen und Lehrern oft zu wenig berücksichtigt, führt doch nach Paseka und Hasenhüttl (2004, S.4) nur die Hälfte aller Lehrenden der Lehrer/innenbildenden Akademien an, dieses Unterrichtsprinzip zu kennen, bzw. weiß auch nur knapp die Hälfte darüber Bescheid, dass Gender Mainstreaming eine politische Verpflichtung darstellt. Weiters werden auch noch immer geschlechterstereotype Menschenbilder durch viele Lehrbücher unreflektiert von Lehrerinnen und Lehrern angenommen und an die Schülerinnen und Schüler weitergeben.

Horstkemper (2006, S.229) sieht nun in der Auswahl der Lerninhalte einen wichtigen didaktischen Schritt, der vor allem den Zugang zu einer gewissen Thematik erleichtern kann, wenn sie sich an der „lebensweltlichen Situation“ der Schülerinnen und Schüler orientiert. Nun gilt es eine Balance zu finden, zwischen der zweigeschlechtlichen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in der gewisse Normen, wie die Norm der Heterosexualität, aber auch Regeln bezüglich des Verhaltens von Männern und Frauen herrschen und dabei aber versucht diese Normen ihrer „Lebenswelt“ immer wieder ein klein wenig zu durchbrechen und ihnen im Sinne eines „Individualisierten Unterrichts“ (Horstkemper, 2006, S.230) aufzuzeigen, dass Schülerinnen und Schüler ihr Leben nicht unbedingt nach dieser Norm zu gestalten haben.

Bei Cornelißen (2011, S.98) findet sich folgende Zusammenfassung für das hier vorliegende Problem:

„Solange unsere Gesellschaft Geschlecht permanent zu einer relevanten Kategorie macht und die Lehrkräfte in der Schule mit Geschlechterhierarchien und geschlechtsspezifischen Fachkompetenzen traditionelle Geschlechterbilder unreflektiert re-inszenieren, wird Schülerinnen und Schülern nahegelegt, zu gesellschaftlichen und schulischen Angeboten zu greifen, mit denen sie sich polarisierend als Mädchen einerseits und Jungen andererseits sozial verorten können.“

Doch Lehrerinnen und Lehrer sind mit dieser Problematik noch weitgehend auf sich selbst gestellt, wie Analysen, der ihnen zur Verfügung gestellten Lehrmittel zeigen, da anscheinend auch nicht alle approbierten Lehrbücher sich an die zuvor genannten Vorgaben des Lehrplans orientieren. Nach Hoppe, Kampshoff und Nyssen (2001, S.12) haben Schulbuchanalysen im Geschlechterkontext zumeist ergeben, dass Mädchen deutlich weniger Identifikationsmöglichkeiten geboten werden, durch die transportierten Inhalte, als Burschen. Dabei wird Frauen zumeist die Bandbreite ihrer „gesellschaftlichen Bedeutung und Vielfalt“ untersagt, wobei sich diese Diskriminierung durch die

Schulbücher aller Fächer zieht, begonnen von den Sprachen, bis hin zu den naturwissenschaftlichen Fächern, oder dem Geschichtsunterricht. Aber dabei werden nicht nur Frauen einem bestimmten Rollenbild zugeschrieben, auch werden Männer zumeist als „stark und unbesiegbar“ dargestellt und dürfen keinerlei „sozialer Tätigkeit“ nachgehen, (Guggenberger & Pegac, 2003, S.62) wie auch eine Untersuchung bezüglich *„Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Rollenverhalten im Italienischunterricht“* von Wagner im Jahr 1999 zeigte. Hierbei erfolgte eine „Lehrbuchanalyse“ der Kursbuchreihe *„buongiorno!“*, bei der sich zeigte, dass fast ausschließlich, bis auf einige, seltene Ausnahmen das generische Maskulinum verwendet wurde und auch fiktive Personen fast ausschließlich männlich besetzt waren. Darstellungen von Männern und Frauen unterlagen zudem auch noch zumeist den typischen Rollenklischees und Stereotypen, wurden als Beispiel Männer zumeist sportlicher und aktiver dargestellt, und ziehen in ihrer Freizeit körperliche Aktivitäten vor, während Frauen lieber „plaudern“ und sich passiv verhalten. (Wagner, 1999, S.59)

Eine Untersuchung Schweitzers von *„der Darstellung der Frau in Geografie und Wirtschaftskunde – Lehrbüchern in der Sekundarstufe 1“*, im Jahr 2006, zeigt, dass sich an dieser Tatsache nichts bis wenig geändert hat. Sie kam dabei zu dem erschreckenden Ergebnis, dass „kein einziges der analysierten Schulbücher eine geschlechtergerechte Sprache“ verwendete und mehr noch, sogar „Stereotype und Klischees“ in den Illustrationen präsentiert wurden, die den Frauen keine andere alternative Lebens- und Arbeitsweise als „Kinder und Herd“ zubilligte. (Schweitzer, 2006, S.157)

Auch zeigten sich bei Schwarz (2008), die während ihrer Forschungen zu *„Geschlechterrollenstereotype in approbierten Büchern für den Spanischunterricht“* gleich mehrere Schulbuchreihen untersuchte, dass alle Bücher noch klar und deutlich ein „heteronomes Geschlechterverständnis“ vermitteln, mit einem typisch zweigeschlechtlichen Menschenbild. Was aber als ein Fortschritt zu sehen ist, sind vor allem die „progressiven Abweichungen vom Alltagsdiskurs“ in den *Encuentros* - Büchern, die vielfältigere Lebensweisen aufzeigen und sich nicht nur auf den zuvor in den anderen Büchern erwähnten Lebens- und Arbeitsweisen für Mann und Frau beharren. Auch wenn man, leider aber zum Großteil noch immer sagen muss, dass „Frauen/Mädchen zahlenmäßig weniger und tendenziell in ihren stereotyp zugeschriebenen Bereichen zu finden sind, als Buben/Männer“ (Schwarz, 2008, S.102f)

Cornelißen, Stürzer, Roisch und Hunze (2003, S.224) geben dazu zusammenfassend an, dass sich in Schulbüchern der letzten 20 Jahre kaum was geändert zu haben scheint an einer durchgängigen maskulinen Personenbezeichnung, jedoch positive Veränderungen zu einer „weniger stereotypen Darstellung von weiblichen und männlichen Personen“

geschehen sind, wenn auch noch nicht ganz zufriedenstellend, vor allem im Bereich *Familie, Eigenschaften und Freizeitaktivitäten*.

Es ist nun anzunehmen, dass dieser Sachverhalt nicht nur in den nun schon erwähnten Unterrichtsfächern ein Problem für einen „geschlechtersensiblen“ und vor allem genderkompetenten Unterricht darstellt, sondern, dass auch andere Fächer betroffen sind. Welche genauen Problematiken, abgesehen, von nicht „gendergerechten“ Lehrbüchern in den verschiedenen Unterrichtsfächern auftreten können, soll nun beispielhaft anhand vier Fächergruppierungen wie den geisteswissenschaftlichen Fächern (Geschichte und politische Bildung, Philosophie), naturwissenschaftlichen Fächern (Mathematik, Physik, Biologie), Deutsch und Literaturgeschichte und Fremdsprachen (Spanisch, Italienisch) kurz aufgezeigt werden, da sich die Problematiken in den Fächern derselben Sparte sehr ähnlich sind. Wobei dem Fach Bewegung und Sport, da es durch seinen engen Bezug zur Körperlichkeit und der Form des monoedukativen Unterrichts in Österreich, mit keinem anderen Fach ohne weiteres verglichen werden kann, ein eigenes Kapitel nach dieser Abhandlung gewidmet werden soll.

2.3.1.1 Geschichte und politische Bildung, Philosophie

Eines der großen Probleme, die sich bei den geisteswissenschaftlichen Fächern, im Geschichts- und Philosophieunterricht, genauso wie bei der Sparte der Literaturgeschichte in Deutsch, oder beim Religionsunterricht zeigen, ist das schlicht und einfache „Nicht-vorkommen“ von Frauen. Auch wenn, nach einigen Diskussionen seit 1978, die Anzahl der weiblichen Nennungen in Schulgeschichtsbüchern von den späten siebziger Jahre mit 1,5% auf 3% im Jahr 1989 stieg, so war dies kein unglaublicher Gewinn für die „Frau in der Geschichte“. Die Frauen, die erwähnt wurden, waren zwar zu 91% Herrscherinnen, aber stellten noch immer die große Ausnahme dar. (Thurn, 2001, S.49) Auch zeigt sich dasselbe Problem in der Philosophie oder Literaturgeschichte, bei denen weibliche Erwähnungen immer wieder nur im Hintergrund geschehen. Ist es nun wirklich so, dass es unmöglich ist Frauen in den Geschichtsunterricht anders, als die Haushälterinnen und Mütter im Hintergrund darzustellen, da sie „nun wirklich nicht die Rolle spielten, die Feministinnen ihnen gerne andichten würden“? (Thurn, 2001, S.50) Aber auch, wenn es damals wirklich einfach so gewesen ist, dass Frauen eine geschlechterspezifische Rolle zugeschrieben wurde, stellt sich doch nunmehr die wichtigere Frage nach dem „Warum?“. Dabei gilt es das Problem an der Wurzel des Übels zu packen und genauer zu betrachten. Dazu formulieren Guggenberger und Pegac (2003, S.85) eine sehr wichtige Frage, die man sich als Lehrperson genauso stellen sollte, wie man sie auch mit den Schülerinnen und Schülern thematisieren muss: *„Mit welchen Normen, Gesetzen, Rahmenbedingungen waren und sind Frauen und Männer, Mädchen*

und Burschen in den einzelnen geschichtlichen Epochen und an unterschiedlichen Orten konfrontiert gewesen? Inwieweit haben sich z.B. Ehe-, Familien- und Erbrecht, Zugang zu (höherer) Bildung und zu bestimmten Berufen, politische Rechte im Laufe der Jahrhunderte verändert?“

Dazu gehören auch noch in weiterer Folge die Fragen, welche kulturellen, politischen und wissenschaftlichen Leistungen von Frauen bekannt sind, bzw. an welchen politischen und sozialen Veränderungen Frauen beteiligt waren und ob immer, wenn von „Menschen“ gesprochen wird, Männer und Frauen gleichermaßen gemeint waren (und sind)?⁵

Genau diese Fragen stellen nun das eigentliche Problem in den Mittelpunkt. Kunst, Geschichte, Philosophie und viele andere Disziplinen waren bis in das 19. Jahrhundert überwiegend „Männersache“, weshalb unsere Geschichtsschreibung nicht als „Menschheitsgeschichte“, sondern als „Männergeschichte“ anzusehen ist. In weiterer Folge erfahren wir auch wenig über das weibliche Geschlecht, da das „Interesse der Geschichtsschreiber und der Philosophie sich im wesentlichen auf das öffentliche Leben ausrichtete, von dem Frauen weitestgehend ausgeschlossen waren“. (Mogge-Grotjahn, 2004, S.16)

Diesen Sachverhalt gilt es in weiterer Folge im Unterricht nicht unreflektiert und undiskutiert im Raum stehen zu lassen und dabei sowohl Burschen mit vorwiegend traditionellen Männerbildern, wie Jägern, Eroberern, Entdeckern, Kriegern, Denkern und Herrschern, zu konfrontieren, als auch den Mädchen entweder gar keine Frauen, oder nur Frauen im Alltagsleben bei den Kindern zu zeigen. Hierbei ist es wichtig den Grund für damalige Rollenbilder zu thematisieren, vielleicht auch Ausnahmen darzustellen und den Ausschlag für die Änderung dieser Sichtweisen darzulegen und damit auch die Geschichte der 1. und 2. Frauenbewegung, mit ihren „Hintergründen, Zielen, wichtigsten Vertreterinnen, Erfolgen und Misserfolgen“ (Guggenberger & Pagec, 2003, S.86) zu thematisieren.

Aber nicht nur auf der inhaltlichen Ebene ist es wichtig geschlechtersensible Überlegungen für den Unterricht zu gestalten. Auch bei den Methoden, mit denen den Schülerinnen und Schülern der Lehrstoff dargebracht wird, gibt es geschlechterspezifische Vorlieben. Während Mädchen vor allem lebhaftes Erzählungen und Schilderungen der Lehrperson, aber auch historische Romane und Spielfilme bevorzugen, so interessieren sich Jungen mehr für „dokumentarische Medien“ (Thurn, 2001, S.52.)

⁵ Ein bekanntes Beispiel dazu sind die Aussagen: „Alle Österreicher sind wehrpflichtig.“ und „Alle Österreicher sind wahlberechtigt.“ Einmal sind die Frauen nicht mitgemeint, bei der anderen Aussage schon.

Berücksichtigt man nun als Lehrerin oder Lehrer dieses Hintergrundwissen unserer Geschichte, gepaart mit den methodischen Vorlieben für Schülerinnen und Schüler, kann man sicherlich einen Unterricht gestalten, der für beide Geschlechter ansprechend ist und der ihnen vor allem auch zeigt, dass Geschlechterrollenbilder in früheren Zeiten Relevanz hatten, es in heutiger Zeit aber nicht mehr notwendig ist, dass Buben als starke, sportliche Helden auftreten und die Mädchen als schützenswertes Hausmütterchen gebraucht werden und im besten Fall werden sie auch verstehen und selbst nachvollziehen können, warum das so ist.

2.3.1.2 Mathematik, Physik, Biologie

Genauso, wie die Geisteswissenschaft, wurde auch die Naturwissenschaft lange Zeit von den Männern dominiert, weshalb auch in diesem Fachgebiet viele Wissenschaftler und Vorbilder männlichen Geschlechts sind. Vielleicht auch aus diesem Grund herrscht bei vielen noch die Meinung vor, Buben seien einfach besser in Mathematik, da sie ein besseres räumliches Vorstellungsvermögen hätten. Doch dieses Argument konnte entkräftet werden. Nach Niederdrenk-Felgner (2001, S.123) lässt sich keine direkte Abhängigkeit zwischen „mathematischen Fähigkeiten“ und einem „guten räumlichen Vorstellungsvermögen“ erweisen.

Es scheint nun aber trotzdem wirklich so, dass die naturwissenschaftlichen Fächer bei den Mädchen in der Regel unbeliebter sind. Es ergaben doch verschiedenste Interessenstests in den letzten Jahrzehnten, bei Untersuchungsgruppen im Alter zwischen 9 und 20 Jahren immer wieder, dass sich Mädchen mehr für den sprachlichen Bereich und Buben mehr für den naturwissenschaftlichen, mathematischen interessieren. Erst bei näherem Hinsehen dieser Studien wird klar, dass sich diese geschlechtsspezifischen Unterschiede vermehrt nur mehr auf das Fach Physik und das „Interesse an Technik“ beschränken und nicht mehr in vollem Maße verallgemeinert werden dürfen. (Cornelißen et al., 2003, S.230)

Um dieses Problem nun ganzheitlich analysieren zu können muss man nach Kessels, (2002, S.16f) drei Bereiche, in denen geschlechterspezifische Unterschiede auftreten können, unterscheiden. Zum einen wäre hier der Bereich der schulischen Leistungen, bei dem sich vor allem in den 1990er Jahren zeigte, dass Mädchen in Deutschland in den Fächern Mathematik und Physik in jeder Schulform schwächere Leistungen zeigten, sich hierbei ein Trend dahingehend zeigt, dass die Unterschiede geringer werden. Auch wenn dem Frauenbericht (2010, S.97f) nach zufolge, bei PISA 2006 noch immer ein deutlich

besseres Abschneiden der Buben im mathematischen, physikalischen Bereich zu finden ist⁶, sind es die Mädchen, die bei biologischen Fragen bessere Ergebnisse brachten.

Als ein anderer Bereich wäre nach Kessels (2002, S.18) der, der schulischen Wahlmöglichkeiten, zu definieren, wo vor allem in Deutschland gezeigt wird, dass sich bei Schülerinnen und Schülern durch die Wahlen der Grund- und Leistungskurse geschlechterspezifische Unterschiede dahingehend zeigen, dass Mädchen eher zu Sprachen neigen, während Buben naturwissenschaftliche Fächer wie Mathematik, Chemie und Physik bevorzugen. In Österreich werden diese Unterschiede im Schulbereich besonders durch die Wahl der berufsbildenden höheren Schulen deutlich, wo Mädchen vor allem an technisch-gewerblichen Schulen unterrepräsentiert sind, während sie an sozial- und wirtschaftsberuflichen Schulen (die Mitte der 1980er Jahre als Schulen „für Frauenberufe“ gegründet wurden) in hoher Überzahl anwesend sind. (Frauenbericht, 2010, S.90)

Als dritten und letzten Bereich, der für die Schule relevant ist, wären die geschlechterspezifischen Unterschiede in den Interessen und im fachspezifischen Selbstkonzept zu behandeln, da Buben und Mädchen dies anscheinend unterschiedlich aufnehmen. Kesslers (2002, S.20) fasst hierzu zusammen, dass das Interesse am Fach Physik zwar bei beiden Geschlechtern in der 7. und 8. Schulstufe zu fallen scheint, Buben aber wieder für Physik gewonnen werden können, wenn Inhalte präsentiert werden, die ihnen gefallen (wie Elektrizität, Elektronik, Mechanik), die Inhalte, die Mädchen interessieren würden, wie Naturphänomene oder medizinische Geräte, geraten aber in den Hintergrund des Physikunterrichts. Der Unterschied im Selbstkonzept zwischen Mädchen und Buben, wurde von Tiedermann und Faber (1995) genauer untersucht. Hierbei stellte sich heraus, dass, obwohl Mädchen während der Grundschule durchaus erfolgreicher in diesem Fach sind als die Buben, sie ihre objektiv gleichwertig erbrachten Leistungen aber geringer bewerten und Erfolg seltener auf gute Fähigkeiten zurück führten.

Es scheint sich nun hierbei um einen Teufelskreis zu handeln. Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer, aber auch Eltern und die Gesellschaft bringen bewusst oder unbewusst den Schülerinnen und Schülern bei, Mathematik und Physik sei etwas für Buben, bzw. etwas, das Mädchen nicht können. In ihrer weiteren Ausbildung werden sie in dieser Meinung bestärkt, da in Physik irgendwann vorwiegend Inhalte behandelt werden, die „nur Buben interessieren“ und Mädchen in internationalen Tests in Mathematik und Physik durchwegs schlechtere Leistungen zeigen. Daraufhin wählen Buben eher technische

⁶ In Österreich sind die Leistungen der Buben in Mathematik, mit über 20 Punkten Vorsprung gegenüber den Mädchen, sogar überdurchschnittlich besser, in einem Vergleich mit anderen OECD-Mitgliedsländern.

höhere berufsbildende Schulen, während Mädchen sozial- und wirtschaftliche berufsbildende Schulen wählen, was wiederum in weiterer Folge auch zu einem Beruf führt, der in diese Richtung geht. Aber auch, wenn die Schülerinnen und Schüler an einer AHS bleiben, erfolgt danach an den Universitäten wieder eine geschlechterspezifische Wahl der Studien. Man findet hierzu einen hohen Anteil der Frauen in den Geisteswissenschaften (70,6%), bei den Naturwissenschaften, in Biologie (64,5%) und Psychologie (77,6%), während nur eine geringe Anzahl (23,1%) weiblicher Studentinnen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichen, wie Physik anzutreffen sind. (Frauenbericht, 2010, S.106) Die Menschen, die daraufhin diese geschlechterspezifischen Berufe ausüben (siehe auch Kap.2.2.2.1 – LehrerInnen-Fächerverteilung), leben der nächsten Generation wieder eine geschlechterstereotype Rollenverteilung vor und das Problem scheint von vorne zu beginnen.

Nun erscheint es wichtig sich mit der Frage zu beschäftigen, wie es nun möglich wäre, einen geschlechtergerechten Mathematik- oder Physikunterricht zu gestalten, der Jungen genauso wie Mädchen anspricht und ihnen vielleicht auch weitergehend Möglichkeiten eröffnet sich für eine Ausbildung und später auch Beruf in diese Richtung zu entscheiden?

Niederdrenk-Fellner (2001, S.133f) fasst vor allem drei Kritikpunkte zusammen, durch deren Veränderung, der Mathematikunterricht für alle Schülerinnen und Schüler interessanter gestaltet werden könnte:

- *Der Unterrichtsstil*

Das typisch starre „Frage-Antwort-Spiel“ ohne Möglichkeiten persönlicher Einschätzungen und narrativer Elemente liegt den Buben mehr als den Mädchen, womit diese auch eher den Erwartungen der Lehrperson entsprechen können.

- *Die Unterrichtsinhalte*

Hier finden sich einige Kritikpunkte, die in fachdidaktischen Kreisen schon länger diskutiert wurden. Da Mathematik ein Fach ist, das auf Vorwissen aufbaut, müssen Schülerinnen und Schüler oft auf Vorrat lernen und erkennen den späteren Nutzen nur schwer. Dazu werden oft technische oder naturwissenschaftliche Beispiele gewählt, deren Bezug zur eigenen Lebenswelt der Jugendlichen fehlt. Und wie schon erwähnt wird die sprachliche Kompetenz zu wenig im Rahmen des Mathematikunterrichts gefördert, was Buben, als auch Mädchen zu Gute käme. Guggenberger und Pagec (2003, S.92) raten daher auch Beispiele mit Alltagsbezug zu wählen, so wie ein ganzheitliches Erfahren des Lehrstoffes, beispielsweise in der Physik, wo man Körpererlebnisse auf der schiefen Ebene, bei Geschwindigkeit, Beschleunigung, etc. ermöglichen könnte.

- *Die Schulbücher*

Wie auch schon zuvor beschreiben, findet sich auch im Bereich der Mathematik das Problem, stereotyper Geschlechterrollen-darstellungen. Frauen sind dabei oft einfach in den Erwähnungen zahlenmäßig unterlegen, werden seltener im Berufsleben und mit reduziertem Aktionsradius dargestellt.

Man merkt, dass diese Kritikpunkte gleichzeitig auf mehrere Fächer zutreffen und dort auch diskutiert werden. Als Konsequenzen für den Unterricht sollten nun speziell im naturwissenschaftlichen-technischen Bereich nach Guggenberger und Pegac (2003, S.92) im Bereich der Methodik die kommunikativen Fähigkeiten im Rahmen von Gruppenarbeiten oder dem Diskutieren von Lösungsansätzen und Herangehensweisen gefördert werden. Auch sollte vermittelt werden, dass Misserfolge als „Bestandteil des Erkenntnisprozesses wertzuschätzen“ sind und nicht auf das eigene Nicht-können attribuiert werden müssen. Wie auch in den anderen Fächern sollte dargestellt werden, dass es sich nicht um ein rein männliches Fach handelt, dabei können Biografien und Lebensumstände bedeutender Mathematiker und Mathematikerinnen (Sonja Kowaleskaja, Emmy Noether) thematisiert werden. Auch kann man die Inhalte an aktuelle Themen anpassen, wie im Rahmen der Prozentrechnung Wahlergebnisse mit dem dazugehörigen Gesellschaftsbezug diskutieren oder Verteilungen von Frauen und Männern in den verschiedenen Berufen (Bigger, Braun & Lore, 1994, S.40)

2.3.1.3 Deutsch

Im Fach Deutsch entstehen nun ähnliche Probleme, wie bei den zu Beginn genannten Fächern, Geschichte und politische Bildung und Philosophie. Vor allem im Bereich der Auswahl der Literatur und der Behandlung der Literaturgeschichte sollte man darauf achten, dass auch berühmte Frauen als Autorinnen vorkommen, bzw. die Lage der Frauen in früheren Zeiten und heute thematisiert wird. Auf der anderen Seite ist es auch wichtig zu berücksichtigen was die Buben der Klasse bezüglich der Literatur für Wünsche haben, welche Bücher ihnen gefallen und in diesem Rahmen auch zu thematisieren, was der Unterschied zwischen einer typischen Frauen- und Männerliteratur ist, und warum man hierbei so empfindet. (Guggenberger & Pegac, 2003, S.84)

Natürlich fällt gerade in den Bereich des Faches Deutsch eine Diskussion über das „generische Maskulinum“ und damit zusammenhängend eine „geschlechtergerechte Sprache“, die jedoch nicht diesem Fache als Aufgabe zugewiesen werden soll, sondern sich als Aufgabe aller Lehrpersonen aller Fächergruppen abzeichnet, weshalb das Thema der „geschlechtergerechte Sprache“ in Kap. 2.4.2 noch genauer diskutiert werden wird.

Doch abgesehen von den schon genannten Punkten, ist vor allem auch spezifisch für das Fach Deutsch wichtig von seinem Image „ein weiches“ und damit auch „weibliches“ Fach

zu sein wegzukommen und besonders den männlichen Schülern zu zeigen, dass die von den Lehrpersonen geforderten Kompetenzen „zuhören können, diskutieren mögen und sich austauschen können“ keine rein weiblichen sind, sondern welche, die uns alle etwas angehen, wenn wir ein gemeinsames Miteinander ermöglicht haben wollen. (Willems, 2011, S.138f)

2.3.1.4 Italienisch/Spanisch

Wie schon zuvor erwähnt, ist das vorherrschende Problem besonders beim Sprachenunterricht, die zur Verfügung gestellten Lehrmaterialien, ohne die man nur schwer auskommen kann, da man den Schülerinnen und Schülern vor allem Hörmaterial, das bei den Lehrbüchern oft mitgeliefert wird zur Verfügung stellen muss um ein Sprachenlernen zu ermöglichen. Die Inhalte dieser Lehrmaterialien spiegeln nun zum größten Teil tradierte Geschlechtsrollenbilder wieder, bei denen Frauen als tollpatschige Plaudertaschen, die sich um den Haushalt kümmern müssen dargestellt werden und Männer sportlich und erfolgreich im Beruf sind.

Trotzdem sehen Guggenberger und Pegac (2003, S.84f) im Sprachenunterricht eine besondere Chance sich mit Geschlechterrollenerwartungen auseinanderzusetzen, da sich „die Sprecherin oder der Sprecher durch die fremdsprachliche Distanz quasi in einer Rolle bewegt und dadurch mehr Risiko eingehen kann, einmal Neues, Ungewohntes auszuprobieren.“ Man kann als Lehrperson den zur Verfügung gestellten Lehrmitteln nicht ganz entsagen, aber man kann die Inhalte, die einem nicht geschlechtergerecht erscheinen mit den Schülerinnen und Schülern thematisieren und mit ihnen die Darstellung von Rollenklischees diskutieren. Genauso gibt es die Möglichkeit einer Thematisierung von „Geschlechterverhältnissen, Frauen- und Männerarbeit und Frauen- und Männerrechten“ in dem jeweiligen Land, oder die Möglichkeit einer geschlechtergerechten Sprache bzw. deren Schreibweise für die jeweilige Fremdsprache. (Guggenberger & Pegac, 2003, S.85)

Zusammenfassend kann man nun für alle Fächer sagen, dass es möglich ist einen „geschlechtersensiblen“ Unterricht zu gestalten, da dieser „kein spezieller Unterricht ist, sondern eine besondere Haltung, die eben sensibel Unterschiede zwischen den Geschlechtern wahrnimmt, Stigmatisierungen thematisiert und auf spezifische Bedürfnisse der Geschlechter eingeht“ (Plaimauer, 2008, S.68) Als Lehrerin oder Lehrer ist es manchmal nur notwendig sich selbst mit der Thematik auseinanderzusetzen und die drei Punkte einer Genderkompetenz: Wollen, Wissen und Können zu vereinen, dabei seine eigenen methodischen und didaktischen Werkzeuge zu überdenken und sowohl für Buben als auch für Mädchen geeignete Unterrichtsmethoden und -inhalte zu finden, um den Schülerinnen und Schülern einen individualisierten Unterricht ermöglichen zu können.

2.3.2 Die Wahrnehmung und Gestaltung von Interaktionen

Wie schon im Kapitel 2.2.2.2 erläutert „interagieren Personen in unserer Gesellschaft nicht unabhängig von Geschlecht und Geschlechtsrollenzuweisung“ (Guggenberger & Pagec, 2003, S.48) und da Lehrerinnen und Lehrer, genauso wie Schülerinnen und Schüler jeweils einem Geschlecht angehören, verhalten wir uns geschlechterspezifisch unterschiedlich. Aus diesem Grund ist es als Lehrperson notwendig die Interaktionen des Unterrichts geschlechtersensibel zu gestalten, aber auch auf einer geschlechtersensiblen Basis wahrzunehmen und zu analysieren, worauf in diesem Kapitel noch näher eingegangen werden soll.

Die Wahrnehmung und Gestaltung von Interaktionen stellt sich aber im Schulalltag als nicht immer einfache Sache dar. Interaktion und Kommunikation finden auf viele unterschiedliche Arten und Weisen statt und schon im einfachsten Kommunikationsmodell kann es zu „Störungen“ kommen, die es zu analysieren gilt, wenn beispielsweise nonverbal und/oder verbal eine Nachricht von dem Sender/ der Senderin verschlüsselt an den Empfänger/ die Empfängerin weitergegeben wird und dieser/diese sie aber auf eine andere Art und Weise entschlüsselt. Bei allen Interaktionen spielen dazu das eigene Vorwissen, die Hierarchie und Status aber auch die geschlechtliche und kulturelle Sozialisation eine große Rolle, was es zu berücksichtigen gilt.

Doch abgesehen von diesen möglichen Störungen des Systems, die dadurch zustande kommen können, dass jeder Mensch einen anderen geschichtlichen Hintergrund hat, haben die Interaktionen im Klassenzimmer eine eigene „geschlechtsspezifische“ Dynamik. Eine berühmte Untersuchung der Interaktionsforschung zur Gestaltung von Interaktionen von Lehrerinnen und Lehrern ist die von Dale Spender, die in den 1980er Jahren durchgeführt wurde. Hierbei zeigte sich, dass zwei Drittel der Interaktionen während der Unterrichtszeit auf Buben angewendet werden und wenn die Lehrerinnen und Lehrer dies versuchen absichtlich nicht zu tun, meinten die Mädchen zu bevorzugen, während dies auch Mädchen von sich behaupteten, obwohl, sie noch immer mit durchschnittlich 38% der Interaktionszeit deutlich weniger Aufmerksamkeit bekamen als die Buben. (Spender, 2004, S.72ff) Dass sich daran bis heute nichts verändert hat und das 2/3-Gesetz noch immer vorherrschend ist, kann man durch einen Selbsttest, den Guggenberger und Pagec (2003, S.43) vorschlagen, herausfinden. Dabei kann man sich als Lehrperson von Schülerinnen und Schülern, oder Hospitierenden beobachten lassen, die in eine Liste eintragen, welche Art der Aufmerksamkeit (z.B. wird zur Tafel gerufen, redet unaufgefordert, wird ermahnt, wird aufgerufen nachdem er/sie sich (nicht) gemeldet hat) und wie viel, man jeweils den Mädchen und den Buben zukommen lässt. Doch warnt Stürzer (2003, S.170) in diesem Zusammenhang auch davor, aufgrund der vermehrten

Aufmerksamkeitszuwendung zu den männlichen Schülern, zu einer Schlussfolgerung zu kommen, bei der Buben als „Störfaktor“ und im Gegenzug die Mädchen als „Opfer“ bubenspezifischen Verhaltens gesehen werden, damit fordert er eine erweiterte Sichtweise und sieht weiteren Forschungsbedarf.

Man sollte in den Interaktionen auf jeden Fall vermeiden, den Schülerinnen und Schülern geschlechterspezifische Rollen zuzuschreiben, dass heißt (vielleicht auch unbewusst) ein oder mehrere Mädchen als „Klassenmama(s)“ zuzulassen oder sogar zu fördern, die sich immer um eine gelöschte Tafel oder um einen sauberen Fußboden kümmern, oder für Versuche im Chemieunterricht, den Schülern „Sekretärinnen“ zur Verfügung stellen, die für das Protokoll zuständig sind (Horstkemper, 2006, S.231). Genauso sollte man dieses Rollenbild nicht fördern mit Meldungen wie „Seht wie schön sauber es bei den Mädchen ist, kann es bei den Buben nicht auch so sauber sein!“. Auch in die andere Richtung ist es wichtig, Buben dabei selbst nicht durch unüberlegte Meldungen in ihrer Männlichkeit zu verletzen und darauf zu achten, dass sie es auch gegenseitig unterlassen, mit Meldungen wie „Du bist schwul!“ oder „Du benimmst dich wie ein Mädchen!“. Nach Budde (2006, S.164) stellen diese beiden Aussagen eine besondere Form von Entwertung durch symbolische Verweiblichungen dar, da beides als eindeutig unmännlich gilt. In diesem Punkt muss man aber sehr sensibel vorgehen und verstehen, dass „Sexismus“ und die „Verachtung alles Weiblichen“ bei Buben vor allem durch die Unterdrückung eigener Gefühle, und der Abwehr von Angst vor „Niederlagen, Schmerz, Körpergewalt, Kummer und Ablehnung durch Mädchen und Frauen“ herrühren kann. (Firley-Lorenz, 2004, S.190)

Man kann nun zusammenfassend sagen, dass bei der „Wahrnehmung und Gestaltung von Interaktionen“ eine doppelte „Anforderungsstruktur an die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften“ entsteht. Einerseits muss man die Aufgabenstellung geschlechtersensibel anpassen, auf der anderen Seite muss man während des Unterrichts vor auch auf die „kommunikative und interaktive Seite“ achten. (Horstkemper, 2006, S.231)

2.3.3 Die Gestaltung von Schulleben und Lernkultur

Abgesehen von den Punkten, die in Kapitel 2.2.2.1 schon genauer erläutert wurden, wie eine Schulhierarchie, die nicht an oberster Front, von Männern und im unteren Bereich von Frauen dominiert wird, stellt die Gestaltung von Schulleben und Lernkultur noch einen breiter gefächerten Aufgabenbereich dar. Es gilt den gesamten Bereich des Schullebens unter einen Genderaspekt zu stellen und damit eine „geschlechtersensible individuelle Förderung“ zu ermöglichen und damit auch schulintern durch besondere Schulprogramme, innovatives Lehrerhandeln und zielorientierte Organisationsstrukturen Änderungen herbeizuführen. (Boldt, 2011, S.182f)

Boldt (2011, S.186f) führt dazu folgende wichtige Punkte an, in denen sich innovatives Lehrerhandeln zeigen könnte:

- *Genderkompetenz*
(durch Alltagsbeobachtungen, Kenntnis von Forschungsergebnissen, Kennen von Konzepten (vgl. Wollen, Wissen, Können))
- *Autonomes und selbstverantwortliches Handeln in den schulischen Strukturen*
(Eigenaktivität)
- *Kooperatives Handeln*
(Entwicklung einer Diskussions- und Feedbackkultur)
- *Reflexives Lehrer- und Lehrerinnenhandeln*
(Weiterentwicklung, Einholen von Rückmeldungen)

Horstkemper (2006, S.232) warnt jedoch davor, den Schülerinnen und Schülern das Gefühl zu geben im Genderbereich missioniert zu werden, dass sie dann dazu neigen abzublocken. Sie rät daher die Jugendlichen nicht zu zwingen einen nicht „geschlechterkonformen“ Weg einzuschlagen und allem zu entsagen, was ihrem Geschlecht entspreche. Es gilt hierbei den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, Handlungsspielräume zu entdecken und selbst zu gestalten und sie damit individuell und völlig unabhängig von einer geschlechtlichen Zuschreibung zu fördern.

Zusammengefasst bedeutet das, dass die Institution Schule mit allen ihren Mitgliedern, Lehrer und Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler aber auch die Eltern, folgende Aufgaben haben:

- „Eine nach Geschlechtern aufgeteilte Schultypen- und Fächerwahl in Wahlpflichtfächern aufzubrechen
- Mädchen und Buben zu ermutigen Berufe zu wählen, die nicht unbedingt geschlechterkonform sind; dabei vor allem auch Mädchen für Berufe mit größeren Aufstiegschancen zu gewinnen
- Auch die Möglichkeit einer partnerschaftlichen Lebens- und Berufsplanung aufzuzeigen, die nicht tradierten Rollenbildern entspricht

- Mädchen in ihrem Selbstvertrauen zu stärken
- Auch Eltern in die Gender-Diskussion mit einzubeziehen und dabei versuchen Geschlechterstereotype in der Familie aufbrechen;
- In der schulischen (freiwilligen) Arbeit vor allem darauf achten, dass die Aufgabenverteilung nicht nach Geschlechterrollen geschieht (Frauen im Buffet, Männer übernehmen handwerkliche Arbeiten)
- Sich nach Fach- und Beziehungsorientierung der jeweiligen Lehrperson richten, wenn es um möglichen Karriereaufstieg geht.“ (Koch-Priewe, 2002, S.14)

Da nun einige allgemeine Punkte einer geschlechtersensiblen Schule, Schulkultur und Unterrichts dargestellt werden konnten, sollen nun Themenbereiche, die nun spezifisch die beiden Geschlechter betreffen, abgehandelt und sogleich auch Förderungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

2.3.4 Mädchenarbeit

Mädchenarbeit scheint trotz mittlerweile Jahrzehnte langen Kampfes um die Gleichberechtigung der Frau auch heute noch ein wichtiger Bestandteil des pädagogischen Diskurses zu sein. Nach Matzner und Wyrobnik (2010, S.10)

„bedarf es einer mädchenbewussten Pädagogik mit einem differenzierten Blick und Verständnis für Mädchenspezifische und mädchentypische Entwicklungsaufgaben, Ressourcen, Dispositionen, Bedürfnisse und Bewältigungsstrategien im Zusammenspiel von Natur und Kultur. Den pädagogisch Handelnden – Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften – sollte mädchenbezogenes Wissen zur Verfügung stehen, welches in die pädagogische Reflexion und Praxis mit einfließen kann. Dieses Wissen, kann aufgrund des Gegenstandsbereichs – des jungen, weiblichen Menschen als bio-psycho-soziales Wissen – nur durch eine integrierende Zusammenschau der relevanten sozial- und naturwissenschaftlichen Disziplinen generiert werden.“

Einige grundlegende Punkte der biologischen und soziologischen Konstruktion des Geschlechts „Frau“ wurde schon eingehend in den letzten Kapiteln thematisiert, weshalb sich in diesem Kapitel besonders auf die praktische Umsetzung einer „geschlechtersensiblen“ Erziehung für Mädchen, vor allem im Schulbereich konzentriert werden soll.

Im Allgemeinen treten Mädchen seit den letzten Jahren immer mehr als die Siegerinnen des Bildungssystems hervor. In Deutschland wie in Österreich haben Mädchen durchwegs die besseren Schulnoten, brechen seltener die Schule ab und haben in der Anzahl an den Universitäten erstmals 1999/2000 die Männer überholt, während sie auch noch im Wintersemester 2007/2008 mit 117.019 Frauen zu 100.568 Männern noch immer die Führung behielten. (Frauenbericht, 2010, S.104)

Wie schon in einigen Kapiteln zuvor erwähnt, wird nach der Studie von Budde et al. (2008, S.125) der Grund dafür vor allem darin gesehen, dass von Lehrpersonen beschriebenes Mädchenspezifisches Verhalten besser in das vom Schulsystem definierte Verhalten von „Mitarbeit“ passt und den Mädchen damit auch mehr liegt.

Doch reicht diese Tatsache, um eine Mädchenarbeit im Schulbereich zu vernachlässigen? Dies ist eindeutig zu verneinen. Einmal abgesehen, von den vielen Mädchen, die sich nicht an den durchschnittlichen Höhenflug innerhalb des Bildungssystems anpassen, deren Bildungssituation nicht so gut ist, z.B. im Falle von Sonder- und Hauptschülerinnen, ausländischen Mädchen und Mädchen mit Migrationshintergrund, (Diefenbach, 2011, S.141) geht es bei Mädchenarbeit auch um viel mehr, als die Sicherung guter Noten und guter Mitarbeit in der Schule.

Matzner (2011, S. 401) fasst in elf Punkten zusammen, wie „Bildungs- und Erziehungsprozesse“ zu gestalten sind um Mädchen optimal fördern zu können, sodass sie ihr volles individuelles Potential entfalten können.

1.) Kenntnis und Berücksichtigung der biologischen, psychologischen und kulturell-gesellschaftlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns

Man sollte verstehen, dass Lehrerinnen und Lehrer es mit „weiblichen“ oder „männlichen“ Personen zu tun haben, die durch eine geschlechterspezifische Sozialisation verschiedenartige Rahmenbedingungen benötigen um sich voll entfalten zu können. (Matzner, 2011, S.401)

Trotzdem ist dabei nach Faulstich-Wieland (2004, S.224) wichtig, eine Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht zu finden, ohne die Schülerinnen und Schüler zwingen zu wollen sich nicht geschlechterkonform zu verhalten.

2.) Beiden Geschlechtern gleichermaßen mit Wertschätzung begegnen, ihre Unterschiedlichkeit jedoch anerkennen.

In dieser Hinsicht gilt es zwei wichtige Dinge zu berücksichtigen: eine Abwertung der in unserer Gesellschaften typischen weiblichen Eigenschaften (wie Empathie, soziale Sensibilität, Intuition, etc.) zu verhindern und dabei aber besonders als Lehrperson auch typisch männliche Eigenschaften nicht nur als negativ zu bewerten.

Nach Matzner (2011, S.401) geht es vor allem darum beide Geschlechter nicht ändern zu wollen, sondern „Differenzen“ zu akzeptieren.

3.) Unterstützung der Mädchen bei der Entwicklung einer stabilen weiblichen Identität

Wir leben nun einmal in einer zweigeschlechtlichen Welt, in der sich vor allem Pubertierende erst einmal zurechtfinden müssen um sich mit ihrer eigenen sexuellen Identität auseinandersetzen zu können. Als pädagogische Aufgabe ist hier eine optimale Unterstützung bei der Suche nach der „optimalen weiblichen Identität“ zu definieren und dabei auch Mädchen darin zu bestärken bestehende Frauenbilder (z.B. in den Medien) kritisch zu hinterfragen. (Matzner, 2011, S.402)

4.) Differenzieren und individualisieren: Die Unterschiedlichkeit der Mädchen beachten.

Man sollte nicht vergessen, dass nicht alle Mädchen gleich sind, weshalb eine individuelle Förderung jedes einzelnen Mädchens der einzige Weg sein kann.

5.) Förderung des Selbstbewusstseins, Unterstützung bei der Stärkung und Erweiterung des Selbstkonzepts von Mädchen

Dieser Punkt tritt bei Diskussionen um Mädchenförderungen immer wieder in den Vordergrund. Wie auch schon im Bereich der Mathematik im Kapitel zuvor

erwähnt, neigen Mädchen dazu ein „Nicht-Können“ auf sich selbst zu attribuieren, während Buben dabei den Fehler in anderen Umständen suchen. Matzner (2011, S.403) fasst zusammen, dass es hierbei wichtig ist Mädchen zu lehren ihre eigene Meinung in geschlechtshomogenen, als auch – heterogenen Gruppen zu vertreten und Konkurrenz und Konflikt auch auszuhalten.

6.) Unterstützung bei der Erweiterung des Verhaltensrepertoires sowie bei der Eroberung neuer sozialer Räume und Lebenswelten

Alle Erziehungspersonen, von den Eltern bis zu den Pädagoginnen und Pädagogen, die ein Mädchen auf ihrem Lebensweg begleiten, sollten dafür sorgen, dass ein nicht geschlechterspezifisches Verhalten oder eingeschlagener Lebensweg (z.B. sportlich oder beruflich) nicht als „anders“ oder „falsch“ gelten darf. (Matzner, 2011, S.403)

7.) Mädchen brauchen auch männliche Bezugspersonen

Auch für Mädchen ist es wichtig beide Geschlechter zu erleben. Männer sind hierbei sowohl zur Entwicklung einer psychosexuellen Identität, als auch als Vorbilder für „neue weibliche Lebens- und Berufswege“ ein wichtiger Bestandteil für Mädchen. (Matzner, 2011, S.404)

8.) Bewegung und Sport machen Mädchen stark und selbstbewusst

Besonders diesem Punkt wird sich in dieser Arbeit noch stärker gewidmet werden, wenn im Kapitel 2.5.2 die Mädchenarbeit im Rahmen eines „geschlechtersensiblen Sportunterrichts“ im Zusammenhang mit „Empowerment“ genauer behandelt wird.

9.) Mädchen und junge Frauen nicht überfordern

Überspitzt gesagt, war es früher für eine Frau einfach sich in der Welt zurechtzufinden, stand ihr Lebensplan und Lebensziel doch schon fest, als sie als Mädchen auf die Welt kam – Heirat, Kinder, Hausfrau und Abhängigkeit vom Mann. Nach Matzner (2011, S.405) ist es jedoch heute bei einer Vielzahl von Möglichkeiten weiblicher Identitäten schwierig für ein Mädchen zu wählen, was für ein „Mädchen“ man sein möchte. Will man lieber Powerfrau oder Hausfrau sein, oder ist auch beides möglich? Solche Themen sollte man vorsichtig mit den Mädchen thematisieren, damit sie sich selbst über ihre Lebensziele klar werden können.

10.) Förderung beider Geschlechter

Nur eine gemeinsame Förderung beider Geschlechter kann zu einer erfolgreichen geschlechtersensiblen Pädagogik führen. (siehe Kap. 2.3.6)

11.) Besondere Förderung sozial benachteiligter und „unauffälliger“ Mädchen

Wie schon erwähnt, zählen nicht alle Mädchen zu den Gewinnerinnen des Bildungssystems. Mädchen aus sozial benachteiligten Familien bedürfen einer besonderen Förderung. Matzner (2011, S.406) spricht hierbei auch noch an, dass Mädchen auch oft „unauffälliger“ auf Probleme reagieren, als Buben und Pädagogen daher diese oft zu spät erkennen.

Die beste Möglichkeit diese Punkte umzusetzen, wäre prinzipiell im Rahmen der Einführung sogenannter „Mädchenstunden“. Mädchen könnte es dabei ermöglicht werden, während dieser Einheiten sich in ihrem „Mädchen-sein“ wohl zu fühlen oder man könnte ihnen wenigstens aufzeigen, wie es möglich sein könnte einen individuellen Weg zu finden, zu einer für sie geeigneten weiblichen Identität. Wichtig dabei ist, dass eigens erdachte Mädchenstunden in einem geschlechtshomogenen Rahmen ablaufen um Abwertungen durch das andere Geschlecht zu vermeiden (dasselbe gilt auch für Bubenstunden). Da man aber nicht immer die Möglichkeit hat, eigene Mädchenstunden in dem jeweiligen Fach zu veranstalten, da die meisten Fächer koedukativ unterrichtet werden, ist es vor allem wichtig, dass jede Lehrperson soweit genderkompetent geschult ist, dass sie darauf zu achten versucht, so viele Punkte der vorangehenden Liste zu berücksichtigen. Dabei sollten Lehrkräfte ihre Unterlagen durch die „Gender-Brille“ (Plaimauer, 2008, S.68) betrachten, ob vielleicht geschlechterspezifische Rollenbilder übertragen werden und ob es nicht möglich wäre, hierbei auch andere Lebensentwürfe den Schülerinnen und Schülern vorzustellen (z.B. von einer Bürgermeisterin, statt einem Bürgermeister zu sprechen). Als Lehrerin oder Lehrer kann man auch darauf achten, dass Mädchen „Erfahrungen der Selbstwirksamkeit“ (Matzner, 2011, S.403) machen können, also in Diskussionen sich durchsetzen lernen, ohne dass es die Diskussionsleiterin/der Diskussionsleiter zulässt, dass sie von Buben unterbrochen werden, bzw. gar nicht zu Wort kommen oder ihre Meinungen belächelt werden.

Macht man sich als Lehrperson, selbst einmal Gedanken über die zuvor genannten Punkte und reflektiert einige Schulstunden und die eigene persönliche Einstellung und Meinung fallen schnell, viele Dinge und Situationen im Schulalltag auf, die nicht „gengerechert“ von statten gehen. Um eine optimale, individuelle Förderung von Mädchen zu ermöglichen bedarf es daher zunächst eigener Reflexion und Selbsterkenntnis. Wie schon zuvor erwähnt, sind es die Punkte „Wollen“, „Wissen“ und „Können“, die eine genderkompetente Lehrperson ausmachen.

2.3.5 Bubenarbeit

Auch, wenn es zunächst scheint, dass „Geschlechtergerechtigkeit“ in der Schule ein Thema ist, dass ausschließlich Frauen und Mädchen betraf, mussten sie doch noch im letzten Jahrhundert stark um ihre Rechte kämpfen und dafür eintreten, überhaupt „gebildet zu werden“, so treten nun, seid den letzten paar Jahrzehnten, immer mehr die Buben und Männer in den Vordergrund eines pädagogischen Diskurses.

Wie schon zu Beginn in der Einleitung beschrieben, sprechen Matzner und Tischner (2008, S.9) sogar von einer „Krise der Jungen“, die sich als „Krise unserer Gesellschaft“ herausstellt, in der das Männliche immer mehr eine Abwertung erfährt und es trifft sogar schon Schüler in jungen Jahren, wenn „bubentypisches Verhalten unterdrückt, sanktioniert und pathologisiert“ wird. (Matzner & Tischner, 2008, S.10)

Auch, wenn Männer den Frauen noch immer im Bereich der Führungskräfte weit überlegen sind, da nur 28,3% der Unternehmen in Österreich von Frauen geleitet werden (Frauenbericht, 2010, S.145), und die Anzahl der Studierenden unter den Geschlechtern sich die Waage hält, so zeigt sich deutlich eine positive Entwicklung zu Gunsten der Frauen, da ihr Anteil an Studierenden laufend am Ansteigen ist, seit dem Studienjahr 1999/2000, in dem die Frauen erstmals die Männer in der Anzahl der Studierenden überholten. (Frauenbericht, 2010, S.103) Diese Zahlen machen es nun deutlich, dass, aus der Sicht der Frauen, es weniger ein direktes Problem der Bildung ist, dass sie nicht in den Leitungspositionen von Unternehmen anzutreffen sind, sind sie es doch, die im Bereich Bildung mittlerweile zu den Gewinnerinnen zählen. Es dürfte wohl eher ein sozialpolitisches Problem darstellen, da Frauen anscheinend für den letzten, entscheidenden Schritt Karriere zu machen zu wenig Unterstützung durch unsere Gesellschaft und Politik erfahren.⁷ Eine andere Frage, die durch diese Statistiken aufkommt, ist die, warum es nun für Männer/Buben immer schwieriger wird sich im Schulbereich durchzusetzen und hier ein deutlicher Leistungsabfall zu verzeichnen ist. Cornelißen (2007, S.83f) hat hierzu die Probleme der Buben im Bildungsbereich zusammengefasst. Wie schon zuvor erwähnt erreichen Buben deutlich seltener die Hochschulreife, werden seltener vorzeitig eingeschult und müssen öfters eine Klasse wiederholen. Sie „schwänzen“ auch öfter, bleiben also der Schule öfters fern und werden häufiger in die Sonderschule geschickt. Buben sind auch die Spitzenreiter, was das „nicht-erreichen“ eines Schulabschlusses angeht, waren im Jahre 2004 immerhin 9,5% männliche Schulabbrecher im Gegensatz zu 5,4%, der weiblichen Schülerinnen. Man sollte hierzu auch die Unterschiede im Bereich der Benotung und als mögliche Folge die

⁷Für Frauen geht mit der Elternschaft zumeist eine Unterbrechung und deutliche Reduzierung der Erwerbsarbeit einher, während das bei den Männern eher umgekehrt der Fall ist (Frauenbericht, 2010, S.127)

Wahl der Schulbildung erwähnen, da sich die Durchschnittsnoten immer mehr zugunsten der Mädchen entwickeln, die Anzahl der Buben an Gymnasien ebenfalls abnimmt, während sie an Hauptschulen steigen. (Kaiser, 2009, S.37) Nach Diefenbach (2008, S.85) zeigen sich auch fächerspezifische Unterschiede in den Leistungen der Buben und Mädchen. Sind Buben in der Grundschule noch deutlich in Mathematik besser und Mädchen im Lesen, so können Buben ihre Benachteiligung im Lesen nicht mehr aufholen, zeigen doch Daten der PISA-Studie, dass die „Nachteile von Mädchen in Mathematik deutlich geringer sind, als die Nachteile der Jungen im Lesen.“

Als möglichen Erklärungsversuch für das deutlich schlechtere Abschneiden der Buben in vielen Bereichen der Bildung, findet man immer wieder in der Literatur den Erklärungsversuch, dass typisches „bubenhaftes“ Verhalten in unserem Schulsystem als negativ bewertet wird. Diefenbach (2008, S.102) erläutert hierzu, dass die „Verhaltensstile“ von Buben „den Erwartungen der Lehrkräfte weniger gut entsprechen als die von Mädchen.“, was sich besonders auch in der Benotung zeigt, wie Budde et al. (2008, S.125) zeigen. Denn während das „positiv“ gedeutete, typisch weibliche Verhalten, „zuverlässig, ordentlich und schön“ zu arbeiten, gepaart mit einem günstiger gewerteten Sozialverhalten, den Mädchen einen Vorteil in der Benotung bringen, (auch wenn „Verhalten“ nicht Gegenstand der Zeugnisnote sein sollte, da hierfür eine „Verhaltensnote“ existiert), wird nach Diefenbach (2008, S.103) „jungentypisches Verhalten in der Schule nachteilig bewertet, auch dann, wenn Lehrkräfte eben dieses Verhalten von Jungen erwarten.“ Auch kommt „mädchentypisches Verhalten der vorherrschenden Definition von „Mitarbeit“ deutlich näher, als die „Bubenverhalten“ jemals kommen kann.

Doch Cornelißen (2011, S.97) findet es trotzdem zu drastisch von einer „Jungenkatastrophe“ zu sprechen, da es noch immer neben leistungsschwachen Buben auch leistungsstarke gibt. Dies zeigt sich vor allem darin, dass „Jungen öfter als hochbegabt identifiziert werden, häufiger zu denjenigen gehören die Klassen überspringen und öfter von spezifischen Maßnahmen der Begabtenförderung profitieren“.

Alles in allem zeigt sich jedoch, dass es einer spezifischen „Jungenpädagogik“ in der Schule bedarf, um die Buben optimal in ihrem „Mann-Sein“ zu fördern. Dies bedeutet nach Krebs (2008, S.424) aus ganzheitlicher Sicht „Jungen bei ihrer Entwicklung zu körperlich gesunden, geistig klaren, seelisch ruhigen und zwischenmenschlich achtsamen Männern kompetent zu begleiten und gegebenenfalls zu unterstützen“ in einem Rahmen, den die Organisation „Schule“ zulässt.

Nun kommen wir zu der Frage, wie man als Lehrkraft mit dem Wissen um diese Problematiken umzugehen hat und im weiteren Verlauf, wie man nun eine explizite

Bubenförderung in der Schule gestalten sollte, im engeren Sinne, mit welchen pädagogischen Konsequenzen Bubenförderung durchgesetzt werden sollte.

Besonders im didaktisch-methodischen Bereich gibt es hierzu einiges, was Lehrpersonen zu berücksichtigen haben. Nach Faulstich-Wieland (2007, S.93) ist es vor allem der Frontalunterricht, der besonders Buben als „Störfaktoren“ heraushebt, da er eine sehr störanfällige Form des Unterrichtens darstellt. Sie sieht das beste Förderungspotential darin „aktivierende Formen“ zu wählen, bei denen alle Schülerinnen und Schüler einbezogen werden können, wobei Grenzen nicht als „disziplinierende Anordnung“ der Lehrperson erfahren werden, sondern als Notwendigkeit für eine gelungene Lernatmosphäre. Kaiser (2009, S.42) nennt „fächerübergreifende Projekte und differenziertes erkunden und erproben, praktisch-handelnde Lernaufgaben und bewegtes Lernen“ als vorrangig methodische Formen, die Buben ansprechen. Diefenbach (2008, S.104) fasst folgende Punkte zusammen, von denen Buben im Unterricht profitieren würden: „klare Anweisungen, explizite Benennung von Lernzielen, klare Regeln und Aufgaben, die den Wettbewerb unter den Schülern und Schülerinnen anregen“, aber auch die Form Leistungsabfrage kann schließlich entscheidend sein, ob Buben oder Mädchen besser abschneiden, da bei Multiple-Choice Tests Buben im Durchschnitt bessere Ergebnisse bringen, als bei offenen Fragen. Dies zeigt, dass eine „generelle Umorientierung didaktisch-methodischer Zugangsweisen“ (Kaiser, 2009, S.43) für den Unterricht eine Notwendigkeit darstellt, um eine Geschlechtergerechtigkeit in der Schule realisieren zu können. Für besonders wichtig erachtet Diefenbach (2008, S.105) diese Umorientierung in Bereichen, in denen es ihres Erachtens sogar zu Diskriminierungen der Buben kommt, wie etwa bei der „Überstellung in Sonderschulen“ oder der weniger günstigen Benotung. Kaiser (2009, S.44) meint dazu zusammenfassend, dass es wichtig sei „die schulischen Curricula in Hinblick auf bessere Zugänglichkeit für beide Geschlechter, differenziert zu gestalten und entsprechende differenzierte Angebote im Rahmen gleicher Bildungsziele anzubieten“.

Als abschließenden Punkt scheint es vor allem wichtig, dass hierzu nicht „pauschale Konzepte“ aufgestellt werden, die man einfach Punkt für Punkt abarbeiten kann. Es scheint wichtig zu sein, dass „leistungsschwache Buben gezielte Förderung“ erfahren, da es diese Gruppe zu sein scheint, die „früh schon stigmatisiert und wenig unterstützt, und die Jungen schnell zu jungen Männern ohne Perspektive abgestempelt werden“ (Cornelißen, 2011, S.101) um dann in der weiteren Folge vielleicht auch noch ihre Perspektiven für ihre Zukunft im außerschulischen Bereich zu verlieren. Boldt (2000, S.16f) sieht hierzu vor allem einen wichtigen didaktischen Bezugspunkt in einem „erweiterten Arbeitsbegriff“, wie „der Modernisierung von Lebensentwürfen“, wobei die

Schüler sich mit der Frage nach Vollzeitbeschäftigungen, Berufsbildern, aber auch der Möglichkeit „die Bedeutung der Haus- und Familienarbeit in angemessener Form zu thematisieren“. Als Beispiele für solch eine Unterrichtsgestaltung können z.B. Meinungsspiele dienen, bei denen auf vorgefertigten Meinungskarten, bestimmte Aussagen zu einem Thema stehen, die dann diskutiert werden können, oder „Vernissagen“, bei denen prägnante Bilder als Diskussionsinput stehen, aber auch Briefe, in denen die Schüler ihr Bild von der eigenen Zukunft niederschreiben und sich vergegenwärtigen sollen. (Boldt, 2000, S. 30f) Als Lehrer oder Lehrerin sollte man sich bei solchen Stunden jedoch immer darüber im Klaren sein, dass Diskussionen sehr emotional ausfallen können und man dabei versuchen muss eine sachliche Oberhand zu behalten. Als Ziel dieser „Jungenarbeit“ in der Schule sollte nicht nur eine individuelle Lebens- und Berufsplanung stehen, sondern vor allem „die Ausbildung einer männlichen Identität, die eigene und die Grenzen anderer erkennt und akzeptiert, zu partnerschaftlichen Umgang befähigt und durch soziale Kompetenz gekennzeichnet ist.“ (Boldt, 2000, S.10) Doch dazu bedarf es Vorbildern, denn vor allem im Alltag, haben die Buben einiges zu lernen, was ihnen nicht immer unbedingt von ihren männlichen Bezugspersonen vorgelebt wird:

- die emotionalen Reproduktionstätigkeiten und das alltägliche Gefühlsleben bewusst in die Hand zu nehmen und lernen, dass auch sie für eine angenehme Atmosphäre im Umgang miteinander verantwortlich sind
- sich die praktische Reproduktionsarbeit wie Waschen, Putzen, Nähen, Kochen anzueignen.
- neue Erfahrungen mit dem eigenen Körper, mit allen Sinnen zu machen.
- wie sie mit Angst und Schwäche umgehen können.
- sensibler zu werden für fremde und eigene Bedürfnisse, überhaupt für Vorgänge im zwischenmenschlichen Bereich (Guggenberger & Pegac, 2003, S.36)

Doch wer ist nun in erster Linie dafür verantwortlich, dass Schüler hierbei unterstützt werden? Krebs (2008, S.407) sieht hierzu vor allem die Verantwortung bei „geschlechtersensiblen, jungenkompetenten“ Lehrern. Sie beschreibt diese als „aufrichtige Männer, die sich den ihnen anvertrauten Jungen achtsam-positiv zuwenden können und einfühlsam- wertschätzend auf sie zugehen, damit diese deutlich spüren und erkennen: Sie werden als Person und als Junge respektiert mit all den – „männlichen“ wie „unmännlichen“ Gefühlen, Gedanken und Motiven, die sie in sich tragen.“ Dass dies nun auch einer Persönlichkeitsschulung und Reflexion der eigenen Situation der männlichen Kollegen bedarf, steht hier nun außer Frage. Inwieweit sowohl angehende Lehrerinnen und Lehrer dabei derzeit unterstützt werden, soll vor allem im Kapitel „Gender

(Mainstreaming) und Lehrer/innen“ genauso, wie ihm Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit gezeigt werden.

2.3.6 Mädchenarbeit und Bubenarbeit

Um eine gendersensible Pädagogik zu ermöglichen ist es nun notwendig, sowohl mädchen- als auch bubenspezifisch in der Schule zu arbeiten. So beschreibt Portmann (1999, S.77), dass in heterogenen Gruppen Mädchen dazu neigen zurückzustecken und ihre Stärken nicht zu zeigen um die Buben nicht zu übertreffen. Auf der anderen Seite ist es Buben nicht möglich ihre weiche, soziale und fürsorgliche Seite zu zeigen, da sie dadurch als „unmännlich“ abgeschrieben werden und sich im Gegenzug definieren müssen, indem sie das „weibliche“ unentwegt abwerten.

Eine gendersensible Pädagogik, die sich beiden Geschlechtern widmet, macht es somit notwendig sowohl Mädchen als auch Buben in ihrer Identität zu stärken und „weibliche“ Verhaltensweisen nicht als defizitär anzusehen. Wolters (2002, S.181) sieht hierzu in der Mädchen- und Bubenarbeit „ergänzende Konzepte“, da jeweils das eine Geschlecht verschiedenste Eigenschaften des anderen zu übernehmen hat und damit die „harten Grenzen der Zweigeschlechtlichkeit aufgehoben werden“ und damit aber auch eine individuelle, den eigenen Fähigkeiten angepasste, Förderung ermöglicht wird.

Als Schwerpunktbereiche einer Geschlechterpädagogik definieren Kaiser, Nacken und Pech (2001, S.62) folgende Punkte, die in tabellarischer Form zusammengefasst werden sollen:

Tabelle 1: Schwerpunktbereiche der Geschlechterpädagogik (Kaiser, Nacken & Pech, 2001, S.62)

Allgemeine Aufgabe	Spezielle Aufgabe	Jungenpädagogischer Schwerpunkt	Mädchenpädagogischer Schwerpunkt
Ich-Stärkung	<i>Selbstwertgefühl stärken</i>	Verstärkung und Applaus für neue Verhaltensweisen	Verstärkung für individuelles Hervortreten; Bedeutung des eigenen Namens betonen, Komplimente der Gruppe bekommen
	<i>Selbstwahrnehmung</i>	Meine guten/schlechten Eigenschaften; Ich als Tier, Blume, Auto,...; Ich-Bilder	Meine guten/schlechten Eigenschaften; Ich als Tier, Blume, Auto,... ; Ich-Bilder
	<i>Entwicklung von Selbstsicherheit</i>	Entspannungsspiele, Ruheübungen, negative Gefühle ausdrücken	Entspannungsspiele, fantasievolle Schreie ausprobieren
	<i>Entwicklung von Fehlertoleranz</i>	Wechselseitiger Austausch von Schwächen und Stärken	Wechselseitiger Austausch von Schwächen und Stärken
	<i>Entwicklung von Verhaltensalternativen</i>	In andere Rollen schlüpfen, sich schminken, anders kleiden	In andere Rollen schlüpfen; Arbeitsgruppen leiten, öffentlich in der Schule auftreten
Sozialkompetenz	<i>Kennenlernen anderer Kinder</i>	Vorstellen eigener Interessen, Lieblingsbücher, Lieblingstiere, etc.	Kennenlernspiele
	<i>Kontaktaufnahme (auch körperlich)</i>	Bälle/Wollknäuel einander zuwerfen und Namen nennen; Begrüßungsritual	„auf den Thron steigen“, anderen die Meinung sagen, Grenzen körpersprachlich

		wie „Sportteam“ mit Körperkontakt; Wettermassage	setzen
	<i>Erweiterung des Verhaltensspektrums</i>	Fantasiereisen, Rollenspiele, neue Aufgaben (Pflanzen versorgen)	Fantasiereisen, Rollenspiele, neue Aufgaben (öffentliche Ankündigungen, Mitteilungen an andere der Klasse machen, etc.)
	<i>Erprobung geschlechtsuntypischer sozialer Gruppen</i>	Aufgaben in Zweiergruppen über längere Zeit lösen	Aufgaben in hierarchisch strukturierter Arbeitsgruppe lösen
	<i>Ausgewogener Umgang mit Nähe und Abgrenzung</i>	Anderen sagen, was man sich von ihnen wünscht	Anderen sagen, was man sich von ihnen wünscht
	<i>Streitsituationen lösen</i>	Zweiseitigkeit der Konfliktentstehung durch Bilder erkennen; Streitschlichter aus der Klasse	Streitsituationen öffentlich machen; gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten suchen
	<i>Vertrauen in andere entwickeln</i>	Vertrauensspiele	Vertrauensspiele
Emotionale Kompetenz	<i>Wahrnehmung unterdrückter Gefühle</i>	Blitzlicht-Runde; symbolische Geschenke, Gefühle an Texten u.a. Inhalten thematisieren	Blitzlicht-Runde; symbolische Geschenke, Gefühlsbaum
	<i>Umgang mit „schwierigen“ Gefühlen</i>	Angst, Trauer, Wut, Verlassensein etc. mit einfachen literarischen Texten und in situativen Erfahrungen gemeinsam durchstehen, symbolische Hilfen basteln (Angst-Talisman), Ängste frei lassen (Blätter im Wind)	Konkurrenz, Durchsetzung, Offenlegung der eigenen Ziele, etc. mit einfachen literarischen Texten und in situativen Erfahrungen gemeinsam durchstehen; Erfolgszuversicht durch hilfreiche Symbole, wie Glücksamulett herstellen
	<i>Aufwertung von Gefühlen</i>	Rituale der Gefühlswahrnehmung und des Erlebens von Gefühlen	Rituale der Gefühlswahrnehmung und des Erlebens von Gefühlen
	<i>Reflexion von Gefühlen</i>	Gesprächsrunden zu aktuellen Problemen der Klasse; Tagebuch der Jungenstunden (Autogesichter) ⁸	Gesprächsrunden zu aktuellen Problemen der Klasse, Mädchentagebuch
Neue Leitbilder entwickeln	<i>Auseinandersetzung mit alten und neuen Leitbildern der Geschlechter</i>	Geschichten, Comics, Filme, etc. gemeinsam kritisch reflektieren; verschiedene nicht-stereotype Personen des eigenen Geschlechts in der Geschichte kennenlernen	Geschichten, Comics, Filme, etc. gemeinsam kritisch reflektieren; verschiedene nicht-stereotype Personen des eigenen Geschlechts in der Geschichte kennenlernen
	<i>Bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Vorbildern</i>	Briefe an den eigenen Vater/Onkel/Opa etc. schreiben	Briefe an die eigne Mutter/Tante/Oma etc. schreiben
	<i>Die Rollengrenzen spielerisch erkunden</i>	In weiblicher Verkleidung gehen und weibliche Rollen üben; spielerisch typische männliche und weibliche Objekte umtauschen	In männlicher Verkleidung gehen und männliche Rollen üben; spielerisch typische männliche und weibliche Objekte umtauschen
Körpererfahrung	<i>Eigenen Körper bewusst wahrnehmen</i>	Wettermassage, Autowaschanlage... und ähnliche Situationen eingekleideter Körpererfahrungen ermöglichen	Partnerinnenmassage: sich gegenseitig etwas Gutes tun
	<i>Entwicklung positiven</i>	Langsame, meditative	Aufstampfen, kraftvolle

⁸ Bei „Autogesichter“ werden Autos emotionale Gesichtsausdruckqualitäten zugeordnet (Kaiser , Nacken, Pech, 2001, S.85)

	<i>Körperbewusstseins</i>	Bewegungen zur Musik	Bewegungen
	<i>Körperliche Veränderungen anbahnen</i>	Sanfte Atemübungen, Konzentration auf das innere in den Bewegungen	Fauchende, wilde, kraftvolle Atemübungen; Mutproben
Grenzen setzen	<i>Grenzverletzungen wahrnehmen</i>	Streitsituationen mit verteilten Rollen spielen	Körpergrenzen interaktiv spüren: Wie weit darfst du mir nahe kommen? Körpersprachlich Abstand signalisieren
	<i>Ja und Nein sagen können</i>	„Ja“ und „Nein“ mit verschiedenen Tonfällen sagen Bücher zur Prävention sexualisierter Gewalt	Nein-Sage-Interaktionsspiele; Ja“ und „Nein“ mit verschiedenen Tonfällen sagen; Bücher zur Prävention sexualisierter Gewalt

Auch, wenn einige Beispiele dieser Tabelle zunächst infantil erschienen, so sind ihre allgemeinen und speziellen Aufgaben wichtige Anhaltspunkte, die mit Kindern und Jugendlichen jedes Alters umgesetzt werden können. (Und das Spiel „Autowaschanlage“ sah ich schon bei Schülern der Oberstufe einer AHS umgesetzt.) Doch je früher diese Dinge in der Entwicklung geschehen, desto einfacher ist es, eine geschlechtersensible Pädagogik umzusetzen, ohne dabei auf mögliche Barrieren zu stoßen.

2.4 Geschlechtersensibel unterrichten im Sportunterricht

Dem Bewegung und Sportunterricht soll nun ein eigenes Kapitel gewidmet werden, da er aufgrund seiner engen Verbindungen zu dem eigenen Körper, wie auch dem Sport an sich viele Punkte gibt, die im Bereich der Genderfragen, sowohl für Mädchen als auch für Buben aufgearbeitet werden müssen.

Bevor nun konkreter auf den Zusammenhang von Sport und Geschlecht und der Förderungsmöglichkeiten von Mädchen und Buben im Sportunterricht näher eingegangen wird, soll an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden, welche Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“ derzeit bei der Ausbildung für Bewegungs- und Sportlehrer/innen an der Universität Wien beigemessen wird. Dabei zeigt sich, dass die Geschlechterthematik an mehreren Stellen eingebunden sind, wie in einer eigens dafür gestalteten Lehrveranstaltung „Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“ oder dem explizites Ausbildungsziel des zweiten Studienabschnitts: „Die Geschlechterperspektive soll in allen Lehrveranstaltungen an geeigneter Stelle eingebunden werden. In fachdidaktischen Lehrveranstaltungen soll auch die Auseinandersetzung mit Fragen geschlechtersensiblen und geschlechtsrollenkritischen Unterrichtens thematisiert werden.“ (Diketmüller, 2007b, S.148f) Im empirischen Teil dieser Arbeit soll sich nun zeigen, ob diese Ziele auch umgesetzt werden und ob es bei im Bewegungs- und Sport-Studium zu einer anderen Sensibilisierung kommt, als bei anderen Lehramtsstudien.

2.4.1 Sport und Geschlecht

Sport und sportliche Bewegungserfahrungen unterliegen ebenfalls unserer geschlechterspezifischen Sozialisation. Kinder erfahren erstmals im Alter zwischen vier und sechs Jahren ihre Geschlechtsidentität durch das „Erleben des eigenen Körpers, der eigenen Fähigkeiten, Interessen, etc.“, wobei sie in Institutionen wie dem Kindergarten und der Volksschule oder der Bewegungsangebote der Eltern unterstützt werden. Es ist nun schon dieses frühe Alter, in dem die „gegenwärtige Selbstwahrnehmung als Junge oder als Mädchen durch typisierte Erwartungen und Bewertungen“ festlegt. (Gieß-Stüber, 2006b, S.108) Genauer gesagt, Mädchen und Buben „lernen“ schon im Vorschulalter, welche Bewegungsformen, Spiele, Sportarten und welche Verhaltensweisen dabei (soziales Verhalten, Ehrgeiz, Wettkampflust,...) sich geschlechterspezifisch „gehören“ und wofür sie Anerkennung bekommen. Diese Anerkennungen aber auch Sanktionierungen von nicht geschlechterspezifischen Verhalten geschehen während des „sportspezifischen Sozialisationsprozesses“ durch die Eltern, Gleichaltrige, aber auch die Schule, die durch tradierte Sportangebote (Fußball für Buben, Gymnastik für Mädchen) die Kinder und Jugendlichen in geschlechtertypische Schranken weist. (Pfister, 2001, S.154)

Es ist also ein Zusammenspiel von Beeinflussung durch Personen im direkten Umfeld und dem Erleben der gesellschaftlichen Umwelt, wie die Institution Schule oder durch Medienberichterstattung, in der Frauensport weniger Platz gewidmet oder sogar geringgeschätzt wird, was in einem komplexen Prozess dazu führt welche sportlichen Aktivitäten sich Buben und Mädchen aneignen und als Teil ihrer Lebenswelt integrieren. (Pfister, 2001, S.155f)

Sport wurde lange Zeit und wird heute noch vor allem durch männliche Bilder dominiert und zeigt ebenso wie unsere Gesellschaft durchwegs patriarchale Strukturen, wodurch es auch vielen Frauen schwer gemacht wird sich mit dem Thema Sport an sich zu identifizieren, vor allem auch, weil Sport, mit einer leistungsorientierten Perspektive einen Lebensbereich darstellt, der Trennungen aufgrund des biologischen Geschlechts notwendig macht um unterschiedliche Höchstleistungen „fair“ bewerten zu können. (Gramespacher, 2011, S.154) In weiterer Folge wird auch bei der Wahl der Sportart, bzw. bei der Sportausübung ein „geschlechtsspezifischer Identitätsdruck“ auf Buben und Mädchen ausgeübt, der ihnen keine freie Wahl lässt und der nach Gramespacher (2011, S.154) zu einer unreflektierten Verschmelzung von *gender* (dem sozialen Geschlecht) und *sex* (dem biologischen Geschlecht – durch die Körperlichkeit) im Sportbereich führt. Typische Männer- oder Frauensportarten transportieren gleichzeitig auch tradierte Körperideale, wodurch sie auch die Sportwelt in zwei Gruppen teilt. Wenn man als Frau oder Mann, diesen nun nicht entspricht, muss man damit rechnen als „unweiblich“ oder

„unmännlich“ zu gelten. (Horter, 2000, S.44) Auch wenn sich diese Tatsache nach Kugelman (2002, S.15) in den letzten zehn Jahren besserte und es in einer größeren Anzahl Handballerinnen, wie auch Fußballerinnen gibt, die auch durch ihre Sportausübung immer weniger Probleme der Anerkennung im Alltag erfahren, für Buben bleiben ästhetische „Frauensportarten“ aber weiterhin ein „gesperrtes Gebiet“.

Nach Kugelman (2002, S.15) finden sich folgende geschlechtstypische Sport- und Bewegungsgewohnheiten:

- *„in der Jugendkultur:* Jugendkultur ist zugleich oft Jungenkultur, auf öffentlichen Plätzen, und Sportarten, wo es um Risiko und Selbstdarstellung geht, fehlen die Mädchen.
- *im Leistungssport:* Wie schon erwähnt, werden Sportler in den Medien häufiger erwähnt, als die Sportlerinnen. Frauensport wird dabei oft nur am Rande erwähnt und geringer geschätzt.
- *im Gesundheitssport:* Body-shaping bei Frauen und Body-building bei Männern unterstützen ein tradiertes Rollenbild.
- *im Freizeitsport:* Fußball ist etwas für Buben, Gymnastik/Tanz für Mädchen. In vielen Freizeitsportarten finden sich Zugangsbarrieren für das jeweilig andere (unpassende) Geschlecht.“

Somit obliegt dem „Schulsport“, zu dem nach Gramespacher (2011, S.153) nicht nur der Sportunterricht an sich zählen, sondern auch weitere schulsportliche Angebote, wie „Sport- und Wandertage, Schulteams, Sport- und Spielfeste, diverse sportliche Projekte, Pausensport, etc...“ eine besondere Aufgabe. Durch seinen nahen Bezug zur Körperlichkeit, kann der Schulsport für Kinder und Jugendlichen eine „Orientierungshilfe“ anbieten auf der Suche nach der eigenen Identität, wenn man ihn nicht so gestaltet, dass unreflektiert Geschlechterrollenklischees auch noch verstärkt werden. (Kugelman, 2002, S.16) Dabei bietet sich als weitere Chance für die Förderung beider Geschlechter, die in Österreich (Bayern und Baden-Württemberg) gewählte Form des geschlechterhomogenen Bewegungs- und Sport Unterrichts ab der Pubertät, an. Monoedukativer Unterricht alleine gewährt aber nicht zugleich auch geschlechtersensiblen Unterricht, es bedarf dazu noch einiges an Hintergrundwissen über Mädchen- als auch Bubenförderung. (Diketmüller, 2007a, S.251) Nach Kugelman (2002, S.16) setzt diese Förderung nun dort an, wo Identitätszwänge Handlungsalternativen einschränken, beispielsweise, wenn Mädchen sich etwas nicht zutrauen, obwohl sie es aufgrund körperlicher Voraussetzungen könnten, oder wenn Buben vor anderen imponieren müssen und deshalb nicht mannschaftsdienlich spielen.

Welche weiteren Probleme im Sportunterricht auftreten und welche Handlungsmöglichkeiten einer geschlechtergerechten Förderung sich Lehrerinnen und Lehrern dabei bieten können, soll in den nächsten beiden Kapiteln geschlechterspezifisch erläutert werden.

2.4.2 Mädchen im Sportunterricht

Frauen und Mädchen waren während der Entwicklung des Bildungssystems, wie schon zu Beginn der Arbeit erwähnt, weitestgehend ausgeschlossen. Frauen, als passiver Teil, als das Andere zum Männlichen, hatten als einzige Lebensperspektive die Heirat und Kinder zu bekommen. Aber nicht nur am Schulsystem, auch am Sport an sich, durften Frauen aus Gründen der „Schicklichkeit“ und der damaligen Mode, die Korsette und damit die Darstellung möglichst weiblicher Körper vorschrieb, nicht teilnehmen. (Pfister, 1998, S.87)

Während sich am Beginn des 19. Jahrhunderts das deutsche Turnen als Sinnbild von Männlichkeit etablierte, wurden in Österreich erst 1841 die ersten Mädchenturnkurse durchgeführt, bei denen aber darauf geachtet wurde, dass die Übungen keine unsittlichen oder unästhetische Inhalte hatten und auch nicht anstrengend oder gefährlich waren. Es dauerte danach fast 70 Jahre, (1912) bis das Turnen schließlich auch in den Mädchenmittelschulen als verpflichtendes Fach aufgenommen wurde und noch einmal ungefähr 70 Jahre (bis zu den 1980er Jahren), bis eine schlussendliche Überzeugung des Werts des Mädchenturnens sich in unserer Gesellschaft durchsetzen konnte, wobei man diese Errungenschaft, mit den Taten der damaligen Frauenbewegungen, in Verbindung setzten muss. (Pfister, 1998, S.89f)

Auch, wenn nun immer mehr Frauen den Weg zum Sport finden und sich nach Gramespacher (2011, S.156) zum Beispiel im Frauenfußballbereich seit 1970 (waren Frauen noch bis dahin im DFB ausgeschlossen) bis zur Frauenfußball WM 2011, einiges getan hat und die Hoffnung besteht, dass Frauenfußball auch einen Stellenwert professionellen Sports erreicht, so besteht noch immer das Problem, dass viele Frauen nicht nur den Weg zu bestimmten Sportspielen nicht finden, sondern auch zu einer allgemeinen sportlich-körperlichen Ertüchtigung.

Horter (2000, S.10) sieht hier das Problem darin, dass Sport, als männliche Domäne für viele Mädchen in der Pubertät zu einer „unerwünschten Körpererfahrung“ wird und schlussendlich zu Verweigerung führt und fasst drei Erklärungsansätze zusammen:

- a) *sozialisationstheoretisch*: wie schon zu Beginn des Kapitels erwähnt, erfahren Kinder durch „geschlechterkonforme“ Erziehung, welche „Spielformen“ sich für Mädchen, wie auch Buben „gehören“.

- b) *Rollentheoretisch*: Es wird für viele Mädchen wichtig der „weiblichen Rolle“ zu entsprechen und ein attraktives, weibliches Äußeres zu haben. Dieser Punkt ist oft nicht vereinbar mit „männlichen“ Sportformen. (Horter, 2000, S.10)
- c) *Sozialpsychologisch*: Wenn Wettkampf, Kraft und körperlicher Einsatz im Schulsport wichtiger sind, als der Freude an der Bewegung, dem Miteinander und Kreativität, finden Mädchen oft keine Identifikationsmöglichkeit mit Sport. (Horter, 2000, S.10)

Da diese Punkte nicht isoliert auftreten und jeder für sich Berücksichtigung erfahren sollte, muss Mädchenarbeit bei allen dreien ansetzen. Dabei ist vor allem wichtig, dass Mädchen in ihrer Weiblichkeit unterstützt werden und nicht versucht wird, sie Zwängen auszusetzen. Sie sollen dabei die Erfahrungen machen können, dass Sport nicht ausschließlich „Männersache“ ist und zu Freude an der Bewegung führen kann.

In den 1990er Jahren wurde dazu der Begriff der „*Mädchenparteilichkeit*“ geprägt, wobei Übungsleiterinnen, Betreuerinnen als auch Trainerinnen durch eine „genderbewusste Haltung“ und „problemorientierten Unterrichtsmethoden“ dahingehend gefördert wurden, indem die „eigenbestimmte Persönlichkeitsentwicklung unterstützt und Mädchen mit ihren individuellen Stärken und Schwächen akzeptiert wurden. Themen wie Raumeinnahme, Grenzerfahrungen, Kraft- und Körpererfahrungen, Konfliktfähigkeit usw. sollten Mädchen befähigen und bestärken über Geschlechterstereotype hinweg im Sport sichtbar zu sein und mitzugestalten.“ (Diketmüller, 2010, S.5f)

In den letzten Jahren hat sich der Begriff des „*Empowerments*“ im Zusammenhang von Mädchen- und Bubenarbeit verstärkt durchgesetzt. Nach Diketmüller (2010, S.8) bedeutet dies Menschen in ihrer Autonomie zu bestärken, dabei durch professionelle Unterstützung zu helfen die eigenen Ressourcen wahrzunehmen und zu einer Selbstbemächtigung zu führen um einen Zustand von Selbstbestimmung oder Selbstkompetenz zu erreichen.

Als Bewegung und Sportlehrerin bedeutet dies nun im konkreten Fall, sich bei den Stundenplanungen zu überlegen, wie es möglich ist, für Schülerinnen Gelegenheiten zu schaffen, wobei sie ihre individuellen Stärken entdecken und entwickeln können und neue Erfahrungsräume kennenlernen, die ihnen bisher aufgrund von „geschlechtsspezifischen Begrenzungen“ verwehrt waren. (Kugelman, 2002, S.16)

Konkrete Beispiele für „mädchenparteiliche“ Stundeninhalte finden sich in der Schriftenreihe des „Frauenforums Bewegung und Sport“, deren Hefte jedes Jahr einem anderen Schwerpunkt gewidmet sind, wie (in chronologischer Reihenfolge) „Selbstverteidigung, Menstruation, Wilde Spiele, Essstörungen, der geschlechtersensiblen Hinführung zu Sportarten, Grenzerfahrungen, Raumerfahrungen, gerne ein Mädchen zu

sein, Mädchen- und Bubenarbeit und Körperwahrnehmung“ und durch die auch konkrete Umsetzungsmöglichkeiten geboten werden.

Höfinger-Hampel (2010) hebt hierbei auch in ihrer Untersuchung zum Mädchenthema „*Menstruation und Brustwachstum*“ die Wichtigkeit der Thematisierung der beiden Themen im Rahmen des Sportunterrichts hervor, räumt aber zugleich ein, dass eine Tabuisierung des weiblichen Körpers und eine ambivalente Einstellung der Bewegung und Sportlehrerin Gespräche darüber erschweren können. (Höfinger-Hampel, 2010, S.42) Wie schon im allgemeinen Bereich der Mädchenarbeit erwähnt, macht diese Aussage nur umso deutlicher, dass Selbstreflexion und Überprüfung wie man zu sich selbst und zu dem eigenen geschlechterspezifischen Standpunkt in der Gesellschaft steht, die ersten Schritte sind um eine „genderkompetente“ Lehrerin zu werden. Und genau dieser Bereich sollte auch in einer LehrerInnenausbildung Berücksichtigung finden.

Abschließend soll grafisch noch einmal dargestellt werden, welche wichtigen Punkte in der Mädchenarbeit im Bewegungs- und Sportunterricht zu berücksichtigen sind:



Abbildung 2: Mädchenarbeit im Sportunterricht (Kugelman, 2002, S.17)

2.4.3 Buben im Sportunterricht

Es gibt viele Gründe dafür, die dafür sprechen Buben einen geschlechtersensiblen Bewegung und Sportunterricht zu bieten. Das männliche Geschlecht erfährt in unserer Gesellschaft eine „Demontage des Ansehens“, werden doch Männer mit ihren typisch männlichen Eigenschaften für alle schlechten Entwicklungen in der Welt verantwortlich gemacht, wie Kriege, Gewalt, Umweltzerstörung, Unterdrückung, und vieles mehr, während typische weibliche Eigenschaften, wie Fürsorglichkeit, Empathie, Emotionalität oder soziale Kompetenz als positiv betrachtet und auch an Männer die Anforderung gestellt wird, diese Eigenschaften zu besitzen. Dadurch wird es für Buben immer schwieriger eine „männliche Identität“ herauszubilden. (Matzner & Tischner, 2008, S.9f)

Neuber (2006, S.129ff) sieht beispielsweise die Forderungen, die an Buben gestellt werden, möglichst rational zu sein und keine Gefühle, wie Angst und Trauer, zulassen zu dürfen, als Grund dafür, dass Buben einen „männlichen *Überlegenheitsanspruch*“ entwickeln, der zu Leistungsdruck und der Erfahrung führt, dass jede Niederlage auch eine Niederlage der eigenen Männlichkeit darstellt. Dieser „männliche Überlegenheitsanspruch“, gepaart mit der Erfahrung, dass Sport ein durchaus „männliches“ Metier ist, und vor allem Leistungssport sich charakterisiert durch „Kampf, Einsatz, Risiko und Härte“, bedeutet, dass „sportlich“ bei den Buben nicht gleichgesetzt wird mit „Gesundheit, Erlebnis oder Körperausdruck“, sondern mit „körperlicher Robustheit, Kraft und Durchsetzungsvermögen“.

Durch diese „von außen gesetzte“ Eingrenzung des sportlichen Bewegungsrepertoires erfahren Buben eine starke Einschränkung in ihrem Bewegungslernen. Ein großes Problem, das sich für Männer in diesem Zusammenhang dann auch stellt, ist eine zum Teil sogar „leibfeindliche“ Einstellung zum eigenen Körper, wobei man nach Brandfellner (2010, S.3) zwei verschiedene Arten von Einstellungen der Männern unterscheiden kann. Auf der einen Seite stehen die „Aktiven“, die ihren Körper in körperlichen Aktivitäten bis zum Ende schänden, um schneller und besser zu werden, auf der anderen Seite sitzen die „Passiven“, die eine Einstellung vertreten, dass ihr Körper von selber fit bleibt und sie dazu nichts beizusteuern haben. Brandfellner (2010, S.3) sieht hierbei einen wichtigen Ansatzpunkt für Bubenarbeit und fordert, dass Buben lernen müssen, die „Sensibilität für den eigenen Körper zu erhöhen, die landläufig den Frauen zugeschriebenen Emotionsbereiche wie Angst, Unsicherheit, Zärtlichkeit, Empathie, Ermüdung, Traurigkeit, Schmerz, Enttäuschung, und körperliche Schwäche bewusst wahrzunehmen, zuzulassen und positiv zu bewerten.“

Diketmüller (2007a, S.252) sieht ergänzend einen wichtigen Ansatzpunkt dabei, dass verhindert werden muss, Buben in ihren Entwicklungsmöglichkeiten und

Bewegungserfahrungen einzuschränken, durch einen im Turnsaal vorherrschenden und mit Sport in Verbindung gesetzten „Männlichkeitszwang und „Überlegenheitsimperativ“⁹, der durch unreflektiertes leistungssportorientiertes Handeln zur „Reproduktion traditioneller Muster von Männlichkeit“ führen kann und folgend auch zu einem „Abwehrverhalten gegen typische weibliche Sportarten“.

Als konkrete Unterrichtsprinzipien für das Fach Bewegung und Sport fasst Brandfellner (2010, S.5) folgende Punkte zusammen, die nun für eine geschlechtersensible Erziehung immer wieder reflektiert und umgesetzt werden sollten.

Buben sollen:

- ihre **Körperlichkeit** sensibel wahrnehmen (und sie mit allen Stärken und Schwächen kennen)
- **Kooperation** statt Konkurrenz lernen und dabei den Profilierungsdruck innerhalb der Gruppe thematisieren.
- **Sensibilität für Gewalt** fördern, positive Formen der Konfliktaustragung und dabei auch positive Austragungen der eigenen Aggressivität kennen lernen (Rangeln, Raufen, fernöstliche Kampfkünste, etc.) Wolters (2008, S.272) streicht hier besonders die Möglichkeiten der fernöstlichen Kampfkünste heraus, bei denen Buben sich „spüren, erleben und erkennen“ können, aber auch lernen mit Emotionen umzugehen und den Gegner als Partner anzuerkennen.
- **Männliches Suchtverhalten** analysieren und kritisch hinterfragen.
- **Kraft und Emotion** als komplexe Gleichzeitigkeit erkennen und erleben
- Klischeehafte Verknüpfungen von **Schwäche und Homosexualität** erkennen und neu bewerten
- **Geschlechterspezifische Raum(aneignung)** und die Zusammenhänge von Körperraum, Bewegungsraum und sozialem Raum erkennen.
- Positiver Umgang mit „sanften“ **sportlichen Inhalten** erproben.
- **Schwächen** (wie Angst, Trauer, etc.) thematisieren und zulassen, **Stärken** bekräftigen.
- Kritische Distanz zu **Männlichkeitsidealen und -idolen** und **Männlichkeitsklischees** einnehmen können.
- Fremde **Wertmaßstäbe** hinterfragen können
- Sich mit dem Thema **Ehre** auseinandersetzen (vor allem Buben mit Migrationshintergrund)
- Männlichen Umgang mit **Gefahr und Risiko** im Sport kritisch bewerten können.
- Männliche **Leistungsideale** (im Sport) und ihre Zusammenhänge mit männlichen gesellschaftlichen Leistungsidealen erkennen. Dabei eigene Leistungsdefinitionen entwickeln lernen.
- Zum eigenen „**Tempo**“ stehen, sich dabei von fremdbestimmten Anforderungen distanzieren können.
- **Körpersensibles und gesundheitsorientiertes Verhalten** von Buben bei sportlichen Aktivitäten fördern.

Kugelman (2002, S.18) fasst noch besonders für Sportsportarten zusammen, dass Buben lernen sollten, sich spieldienlich zu verhalten, dabei ihre Spielaufgabe zu berücksichtigen, den Gegner als Spielpartner anzusehen und zu respektieren und den Wunsch zu gewinnen nicht ohne „Rücksicht auf Verluste“ durchsetzen zu müssen.

⁹ Der „Überlegenheitsimperativ“ wird in vielen Publikationen zu diesem Themenbereich vor allem in Verbindung mit den zuvor erwähnten, gesellschaftlichen Zwängen, denen sich ein Mann, um ein „richtiger“ Mann zu werden, stellen muss, diskutiert. (Kugelman, 2002, S.18)

Den Sportlehrern stellen sich nun einige Aufgaben. Sie müssen in Sportspielen darauf achten, dass die Buben auch für ihre Teamfähigkeit und Fairness Anerkennung erhalten, gleichzeitig auch die oben genannten Punkte umsetzen und, wie Brandfellner (2010, S.6) noch bemerkt als wichtigen Punkt ergänzt, besonders „motorisch schwächeren“ Schülern die Möglichkeit zu bieten im Bewegungs- und Sportunterricht Erfolgserlebnisse zu haben um damit auch individuelle Förderung möglich zu machen.

Auch hier soll mittels einer Grafik zusammenfassend und abschließend dargestellt werden, welche wichtigen Punkte im Bewegungs- und Sportunterricht im Rahmen der Bubenarbeit zu berücksichtigen sind:



Abbildung 3: Bubenarbeit im Sportunterricht (Kugelmann, 2002, S.17)

2.4.4 Genderkompetenz von Sportlehrkräften

Abschließend soll nun ausgehend von Elke Gramespachers Dissertation (2008) *„Gender Mainstreaming in der Schul(sport)entwicklung“* bei der Schulleiterinnen und Schulleiter, wie Sportlehrkräfte mit leitenden Tätigkeiten von Haupt- und Realschulen wie auch Gymnasien befragt wurden, kurz zusammengefasst werden, inwiefern Sportlehrerinnen und Sportlehrer „genderkompetent“ agieren, wozu nach Gramespacher (2011, S.161) das Wissen über die Bedeutung von sex und gender im Sport und Schulsport, genauso gehört wie über genderpädagogische Konzepte (siehe Kap. 2.4.2/2.4.3) aber auch geschlechterpolitische Programme (siehe Kap. 2.5).

Gramespacher (2008, S.220ff) fasst zusammen, dass die Sportlehrkräfte bislang wenig informiert sind über den Zusammenhang von Gender Mainstreaming und Schule (siehe Kap. 2.4), wobei sich aber alle dafür interessierten und der Meinung waren, dass vor allem während der Ausbildung ein Mangel an „Professionalisierung zu geschlechterpädagogischen Fragen des Schulsports“ besteht. Daher empfiehlt sie eine Aufnahme in die Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer, aber auch „Gender Trainings“ für Sportlehrkräfte, die ihren Beruf schon ausüben. Traurige Tatsache ist aber, dass nur ein geringes Interesse an Fortbildungen zu Geschlechterfragen besteht, obwohl die Lehrerinnen und Lehrer angeben, mit typische Problembereichen, wie aggressives Verhalten der Buben und den Rückzug der Mädchen im Schulsport in starker Form konfrontiert zu werden.

Man merkt hierbei wieder, dass es vor allem wichtig ist, die Lehrerinnen und Lehrer schon während ihrer Ausbildung in Geschlechterfragen zu sensibilisieren um den „Mangel an Wissen über geschlechterpädagogische Fragen des Schulsports“ aufzuheben. Welche Punkte dabei konkret berücksichtigt werden sollten, haben Palzkill und Scheffel (2007, S.177) zusammengestellt und geben dabei an, was es für Sportlehrkräfte heißt „genderkompetent“ zu arbeiten:

a) Vorgefundene Strukturen analysieren – Wissen um Konstruktion von Geschlecht und die Geschlechterordnung

Was wissen Sportlehrkräfte über das Geschlechterverhältnis?

Die Themen, die in den ersten Kapiteln dieser Diplomarbeit behandelt wurden, begonnen von dem geschichtlichen Hintergrund einer „Geschlechterhierarchie“, bis zu den „hard facts“, wie die Statistiken des Frauenberichts 2010, die uns heute noch begleiten, sollten den Bewegungs- und Sportlehrerinnen und –lehrer bekannt sein und Interpretationsmöglichkeiten für einen genderkompetenten Unterricht bieten.

b) Die eigene Wahrnehmung sensibilisieren und die eigene Beteiligung am bestehenden Geschlechterverhältnis erkennen.

Welchen Geschlechterentwurf repräsentieren Sportlehrkräfte?

Frauen und Männer repräsentieren unterschiedliche Bezüge zum Sport. Männern wird sportliche Kompetenz sofort zugeschrieben, Frauen hingegen nicht. (Palzkill & Scheffel, 2007, S.172)

c) Eine geschlechterbewusste Sichtweise in Klassen-(Gruppen-)führung und Unterricht einbeziehen

Wie gehen Lehrende und Schüler/innen miteinander um?

Ein wertschätzender Umgang, gepaart mit geschlechtersensibler Berücksichtigung kann individuelle Fähigkeiten und Neigungen fördern. (Palzkill & Scheffel, 2007, S.172)

d) Indikatoren definieren für die (eigene) Überprüfung

Überprüfen Sportlehrkräfte ihren Unterricht auf Geschlechterkompetenz?

(Selbst-)Reflexion ist das Um und Auf für einen gelungen genderkompetenten Unterricht. Aus den eigenen Fehlern, aber auch aus gelungenen Stunden kann man als Lehrerin oder Lehrer profitieren, wenn man sie sich nur bewusst macht.

Dieses Kapitel sollte nun zeigen, welches Wissen Sportlehrkräfte aus ihrem Studium mitnehmen sollten um „genderkompetent“ arbeiten zu können. Im empirischen Teil dieser Arbeit soll nun erfasst werden, ob sie in diesem Bereich ausreichend sensibilisiert werden, welche persönliche Einstellung angehende Bewegungs- und Sportlehrkräfte an der Universität Wien haben und ob sie ihr geschlechterspezifisches Wissen auch schon während ihrer Ausbildung umsetzen.

2.5 Gender (Mainstreaming) und Lehrer/innen

An dieser Stelle soll ein kurzer Einblick gewährt werden, wie und ob das Thema „Gender“ in seiner riesigen Bandbreite im Rahmen von LehrerInnenausbildungen und LehrerInnenfortbildungen, aber auch im alltäglichen Schulbereich integriert wird, gehört dies doch zu einem ersten Schritt in die Richtung „genderkompetente“ Lehrerinnen und Lehrer auszubilden und es nicht darauf ankommen zu lassen, ob sich der- oder diejenige für dieses Thema interessiert und sich dann durch eigene Recherchen Wissen aneignen muss um dann „geschlechtersensibel“ unterrichten zu können.

2.5.1 Gender Mainstreaming in der LehrerInnenbildung

Um den Begriff „Gender Mainstreaming“ zu verstehen muss man sich mit drei Teilkomponenten, die damit verbunden sind, näher befassen. Dem Begriff „*Gender*“, als analytischen Ausgangspunkt, „*Mainstreaming*“ als Organisationsprinzip und das dahinterstehend, definierte Ziel „*Equality*“. (Paseka, 2008a, S.28)

Zum Begriff „*Gender*“ wurde schon in einigen Kapiteln zuvor erwähnt, dass es sich hierbei um das sozial konstruierte Geschlecht, im Gegensatz zum biologischen Geschlecht „sex“ handelt. Das Geschlecht, „*Gender*“ wird nun nach Goffmann (2001, S.41) nicht nur interpersonell in Interaktionen erzeugt, sondern „zugleich von Institutionen geregelt“. Dazu zählen die „Paarbeziehung, die Familie als Sozialisationsinstanz, der Arbeitsplatz mit seinen Trennungen“, genauso wie pädagogische Institutionen, Kindergärten, Schulen und Hochschulen. (siehe Kap. 2.1.1)

„*Mainstream*“ bedeutet in seiner wörtlichen Übersetzung „Haupttrichtung, -strom“ und weist besonders auf die organisatorische Ebene hin, bei der „*Gender*“ als Prinzip auf „allen Ebenen, bei allen Konzepten und Phasen der Umsetzung“ bewusst wahrgenommen und mitgedacht werden soll. (Paseka, 2008a, S.29)

„*Gender Mainstreaming*“ ist nun nach Kahlert (2011, S.71) eine „vergleichsweise neue Gleichstellungsstrategie, die bisherige Maßnahmen der Frauenförderung ergänzen soll.“ Erstmals 1985 auf der dritten Weltkonferenz der UNO entwickelt, fand dieses Konzept auf der vierten Weltfrauenkonferenz in Peking 1995 internationalen Anklang, bis die Idee 1996 von der Europäischen Union aufgenommen wurde und erstmals durch den Amsterdamer Vertrag 1999 für alle Mitgliedstaaten zur Verpflichtung wurde. (Kahlert, 2011, S.71) Laut der Europäischen Kommission (2005, S.10) soll im Rahmen von „*Gender Mainstreaming*“ die Geschlechtergleichstellung in den vorherrschenden gesellschaftlichen Trend (Mainstream) integriert werden, damit Frauen und Männer gleichermaßen profitieren können. Das bedeutet, an jeder Stufe der Politik anzusetzen –

Gestaltung, Implementierung, Überwachung und Evaluierung – mit dem Ziel die Gleichstellung zwischen Frauen und Männern zu fördern“.

Als Ziel dieses „Gender Mainstreaming“-Prozesses wird nun die „*equality*“ gesehen, wobei dieser Begriff in seiner deutschen Übersetzung viele Möglichkeiten mit sich bringt. Paseka (2008a, S.32) nennt dazu „Gleichheit, Gleichberechtigung und Gleichbehandlung“ als Weg zu einer „Gleichstellung“, da sie die „Berücksichtigung einer geschlechterbezogenen Sichtweise oder die systematische Beachtung von Lebenswirklichkeiten von Männern und Frauen als Voraussetzung bzw. Mittel versteht um Gleichstellung zu erreichen“.

Gender Mainstreaming soll damit nicht nur Frauen ansprechen, ihnen eine aktive Rolle zuteilen und sie profitieren lassen, bzw. Statistiken verbessern, es soll als kontinuierlicher Prozess sowohl Männer als auch Frauen ansprechen und den „Mainstream“ neu gestalten und somit die Ursachen für Ungleichheiten an der Wurzel packen, wobei Mitglieder aller Organisationen daran teilhaben und von der Politikgestaltung an, Verfahren und Praktiken auch evaluiert bzw. überwacht werden sollen. (Europäische Kommission, 2005, S.9)

Nachdem nun die Begrifflichkeit von „Gender Mainstreaming“ geklärt wurde, soll nun dargestellt werden, inwiefern das Thema „Gender“ im Rahmen eines „Gender Mainstreaming“ - Prozesses schon den Weg in die Österreichische LehrerInnenbildung geschafft hat, bzw. welche Voraussetzungen dafür nötig waren, bzw. sind. Danach wird sich dem Bereich gewidmet, mit dem bereits berufsausübende Lehrerinnen und Lehrer konfrontiert werden, nämlich der Gender-Mainstreaming-Thematik und Umsetzung in den Schulen.

Es ist nicht nur in Österreich der Fall, dass Forschungen über die Gleichberechtigung der Geschlechter vor allem im primären und sekundären Bereich stattfanden, während es zu dem Bereich der LehrerInnenausbildung wenig Studien gibt. Campbell und Sanders (1997) zeigten in einem kurzen Abriss über die „gender equity“ in der LehrerInnenausbildung, für die USA, dass schon in den 1980er Jahren eine erste Studie von Sadker und Sadker zeigte, dass sich im Bereich der LehrerInnenausbildung weder mit Themenbereichen wie „Sexismus“ oder „nichtsexistischen“ Unterricht befasst wurde. In den frühen 1990er Jahren gab es einige wenige Projekte, beispielsweise das „Teacher Education Equity Project“ gesponsert von der „National Science Foundation“, und schließlich kam es sogar Mitte des letzten Jahrzehnts des vorigen Jahrhunderts dazu, dass Institutionen, wie die „American Association of Colleges for Teacher Education“ (AACTE) oder die „Association of Teacher Educators“ (ATE) eigene Kommissionen für Gleichberechtigung aufstellten.

Als ein weiteres Beispiel könnte man noch Schweden erwähnen, da sich dort schon seit 1994 die Politik für Chancengleichheit von Frauen und Männern einsetzt. (Seemann, 2009, S.12) Probleme bei der Implementierung von Gender Mainstreaming-Prozessen im Schulsystem stellen sich jedoch dahingehend heraus, indem die „kommunale Gender-Mainstreaming Beauftragte“ ständig Überzeugungsarbeit bei den Behörden beim Kampf um Gelder leisten musste, bei Projekt-Arbeitsgruppen in Schulen aber deutliche Unterstützung erhielt. Eine besondere Herausforderung war für die Expertinnen und Experten der Widerstand der Lehrerinnen und Lehrer und Rektorinnen und Rektoren, der sich gegen das Thema „Gender“ zeigte aufgrund von Unwissenheit oder innerer Abwehr, wie dem Verlangen nach „einfachen Rezepten“, für die Umsetzung dieses Themenbereichs. Trotz dieser Probleme kann man jedoch zusammenfassend behaupten, dass insgesamt ein deutlicher, positiver Wille zur Implementierung von „Gender Mainstreaming“ im Schulbereich in Schweden herrscht und auch vielen der beteiligten Personen klar ist, dass Schule zur Veränderung der bestehenden Geschlechterhierarchie einen deutlichen Beitrag leisten kann und die Macht hat unsere Gesellschaft zu verändern. (Seemann, 2009, S.137f)

In Österreich kann man ähnliche Entwicklungen zu Genderthemen auf politischer Ebene, wie z.B. im Bereich der Bildung verfolgen. So wurde 1975 erstmals die Koedukation eingeführt, deren Umstrittenheit schließlich nach vielen Diskussionen, 1996 zum „Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern““ führte. Doch inwiefern dieses Unterrichtsprinzip mit allen seinen Inhalten, in die Bildung der Lehrerinnen und Lehrern Einzug fand, zeigten vor allem drei große österreichische Studien, die von Hasenhüttl und Paseka (2008, S.24) zusammengefasst wurden:

Erst ab 2000 fiel das erste Mal durch Hahn und Paseka der Blick auf dieses Forschungsfeld, mit einer erstmaligen Aufnahme um den Wissensstand von Angehörigen der obersten Hierarchie (wie Bundesministerium und Landesschulrat bis zu den Studierenden an Ausbildungsgängen Lehramt für Hauptschulen) über das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. In einem Evaluationsbericht über die Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips wurde damals von Hahn und Paseka (2000, S.90) festgestellt, dass das von „oben“ legitimierte Prinzip genauso wie das Thema der Gleichstellung von Frauen und Männern zwar von allen anerkannt wurde, doch nur wenige an dessen Umsetzung interessiert waren und auch selbst Maßnahmen entwickelten.

Ein Jahr später war es Hasenhüttl (2001), die ihre Publikation „Feministisch angehaucht? – Zur Genderfrage in der LehrerInnenausbildung“ veröffentlichte und im Rahmen dieser

zuvor über zwei Jahre lang sowohl die Lehrpläne und Lehrplankommentare für die Ausbildung von Pflichtschullehrern und Pflichtschullehrerinnen untersuchte, als auch Interviews mit 24 Studierenden dieser Ausbildungsgänge an zwei pädagogischen Akademien durchführte. (Hasenhüttl & Paseka, 2008, S.24) Dabei zeigten sich kurz zusammengefasst folgende Ergebnisse: die Studierenden waren im Bereich „Gender“ „gar nicht sensibilisiert“, hatten „nicht eine einzige Lehrveranstaltung zu dem Thema „Gender“ besucht“, „das Thema wurde wenn, dann nur kurz angeschnitten“, und „Frauenbeauftragten an den Akademien wurde nur wenig Bedeutung beigemessen“. (Hasenhüttl, 2008, S.24)

Und die bisher aufwändigste Studie, die das ganze System in den Blickpunkt nahm, war das Pilotprojekt „Gender Mainstreaming an Akademien“, das sich in den Jahren 2001-2003 über 25 Pädagogischen Akademien erstreckte und von Evaluationsstudien begleitet wurde. (Hasenhüttl & Paseka, 2008, S.25) Die summative Evaluation ergab zusammengefasst nach Paseka und Hasenhüttl (2004, S.2ff) vor allem einen Schwachpunkt, der Organisation und Kommunikation bei den Instituten, die „Gender-Mainstreaming“ implementieren sollten und das vor allem zwischen oberen und unteren „Hierarchiebereich“. Als Erfolg wurde im Bereich der „Lehrenden“ an diesen Instituten gesehen, dass Gender Mainstreaming nun für 97% ein Begriff war und das Wissen um das UP „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ und dessen Stellenwert (von Platz 11 auf 5) seit der Studie von Hahn und Paseka (2000) gestiegen war, wenn auch zum ernüchternden Faktor gehört, dass den Inhalt dieses Unterrichtsprinzips nur die Hälfte zu kennen scheint. Als weitere Schwäche führen Paseka und Hasenhüttl (2004, S.4) vor allem die grundsätzlichen Haltungen der Lehrenden an, da ein Drittel der Meinung ist „Gleichstellung sei bereits verwirklicht und weitere Maßnahmen daher nicht vorrangig“, während ebenfalls ca. 33% die Meinung vertreten, dass „Gleichstellung aufgrund biologischer Unterschiede schwer zu realisieren sei“.

Bei diesen Studien fällt vor allem auf, dass sich das bisherige Forschungsfeld fast ausschließlich auf die LehrerInnenausbildung der vormals Pädagogischen Akademien, nun Pädagogischen Hochschulen konzentrierte. Doch ausgehend von diesen Ergebnissen soll im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit gezeigt werden, wie die Einstellung bzw. das Wissen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer, die an der Universität Wien ausgebildet werden, über „Gender“ im Bereich Schule einzuordnen ist.

Doch zuvor wird noch in einem kurzen Abriss dargestellt, welcher Weg derzeit an Österreichs Schulen bezüglich der Gender-Thematik eingeschlagen wird, bzw. welche Aufgaben hier noch zu lösen sind um das „Gender Mainstreaming“-Konzept auch an der

Institution umzusetzen, an deren Gestaltung schließlich berufsausübende Lehrerinnen und Lehrer beteiligt sind.

2.5.2 Gender (Mainstreaming) und Schule

An einer Fachtagung zum Thema „Gender Mainstreaming – eine Zukunftsstrategie für Schulen“ veröffentlichte Rabe-Kleberg (2005, S.8) folgende vier Strategien, die im Bereich Schule umgesetzt werden müssen, um dazu beizutragen, sowohl die Bildungskrise der Jungen zu entschärfen und gleichzeitig aber auch zu einem besseren Miteinander der Geschlechter führen kann.

1. Strategie: Gewinnung von männlichen Erziehern und Lehrern vor allem im Bereich grundschulischer Bildung

Wie schon im Kapitel 2.2.2.1 beschrieben, leidet der Lehrberuf an mangelnder gesellschaftlicher Wertschätzung, an zu wenigen Männern in den verschiedenen Schulformen, aber auch durch einen Status- und Ansehensverlust durch Feminisierung (Düro, 2008, S.240), wodurch die geschlechterrollenstereotype Entscheidung zum Lehrberuf wiederum bestärkt wird und man sich in einem Teufelskreis befindet. Dabei sind Männer im Allgemeinen, in pädagogischen Berufen nicht nur wichtig um diesen Teufelskreis der geschlechterstereotypen Arbeitsteilung und Zuschreibung von Eigenschaften zu durchbrechen, sondern auch im Speziellen um Buben im Schulbereich Vorbilder, bzw. Ansprechpartner sein zu können. (siehe Kap. 2.3.5)

2. Strategie: Entwicklung gender-sensibler pädagogischer Praxis und entsprechender Forschung

Wie schon mehrfach zuvor erwähnt sind es neben den Eltern vor allem auch pädagogische Institutionen, wie Kindergärten und Schulen, die zu der Entwicklung einer Geschlechtsidentität von Buben und Mädchen in großem Maße Beitrag leisten. Doch wie vor allem Studien zu der Ausbildung, bzw. Implementierung von Gender Mainstreaming an Institutionen der LehrerInnenbildung zeigen, (Hahn & Paseka, 2000; Hasenhüttl, 2001; Paseka & Hasenhüttl, 2004) bedarf es vor allem in diesem Bereich noch einiges an Arbeit um „gendersensible“ Lehrer auszubilden, bzw. Gender-Mainstreaming an Schulen und Hochschulen umzusetzen. Eine erfreuliche Ausnahme hierzu zeigt das Projekt „Reflect – Genderkompetenz durch Reflexive Koedukation“, bei dem HauptschullehrerInnen Interventionen auf den Ebenen der Schülerinnen und Schüler, der Klasse und der Schule erarbeiten und dabei auch theoretisch fundierte, praktische Beispiele mitnehmen können. Dieses

Projekt wird durch das bm:uKK, BKA/Frauenministerium, bm:vit, sowie der Universität Wien finanziert.¹⁰

3. *Strategie: Orientierung an guten Beispielen*

Mittlerweile gibt es für interessierte Lehrerinnen und Lehrer schon eine eigene Website auf der sie sich Tipps für die Umsetzung von „Gender“ in Schule und Unterricht informieren können.¹¹ Hier finden sich sowohl Informationen zu aktuellen Projekten zu dem Thema, aber auch Hintergrundinformationen, Praxisbeispiele, Materialien und aktuelle Veranstaltungen. Doch sollte nicht nur diese Website als gutes Beispiel reichen, es gibt auch schon mehrere Schulen, an denen „geschlechtersensible Pädagogik“ bewusst umgesetzt wird. Erstmals im Jahre 1994 im Gymnasium Rahlgasse wurden sogenannte KoKoKo-Stunden eingeführt, die einer Mädchen- und Bubenförderung dienen sollten. (Schrüttesser, Schrodtt & Tschenett, 2002, S.166) „KoKoKo“ steht hierbei für Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung und „unterliegt keiner inhaltlichen Einschränkung“. Nach Guggenberger & Pagec (2003, S.33) ermöglichen diese Stunden daher auch Folgen der geschlechterspezifische Sozialisation mit den Buben und Mädchen aufzuarbeiten, da durch Team-teaching ermöglicht wird geschlechtshomogene Gruppen zu bilden. Als Ziel gilt hierbei auch, den Schülerinnen und Schülern beizubringen, wie Kommunikationsprobleme und Konfliktsituationen erkannt und gelöst werden können. (Schrüttesser, Schrodtt & Tschenett, 2002, S.166)

Wurden im Jahre 1995 ebenfalls am BG/BRG Schulschiff Bertha von Suttner, Wien 21 eingeführt, werden solche KoKoKo-Stunden nun auch im Ella Lingens Gymnasium, im 21. Bezirk und im RG/WRG 8, Feldgasse im 8.Bezirk in Wien durchgeführt und erfreuen sich größter Beliebtheit.

Im Gymnasium Rahlgasse werden unter anderem noch folgende Schwerpunkte im Schulprogramm umgesetzt: Es gibt sowohl Lehrerinnen, die als Mädchenbeauftragte tätig sind (als Ansprechpartnerinnen dienen) als auch Lehrer, die als Bubenbeauftragte die Probleme der Buben als ihren Aufgabenbereich sehen (Ventile für Aggressionen suchen, wie bewegte Pausen, etc.). In der Schule werden Mädchen ermuntert sich für „höhere“ Funktionen zur Verfügung zu stellen, dabei werden automatisch, sowohl in den Klassen als auch im SGA jeweils ein Bub und ein Mädchen als Vertreter und Vertreterin zugelassen. Ein wichtiger übergeordneter Schwerpunkt bleibt dabei auch immer die Defizite der Mädchen im naturwissenschaftlichen-technischen Bereich und der Buben bei den Sprachen

¹⁰ Zugriff am 23.10.11 unter: <http://www.univie.ac.at/reflect/index.html>

¹¹ Zugriff am 23.10.11 unter: <http://gender.schule.at/index.php>

möglichst zu minimieren. Als gemeinsames Ziel definiert die Schule vor allem „ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Gleichberechtigung und für noch vorhandene Ungerechtigkeit zu entwickeln und zu fördern.“ (Schrittesser, Schrodtt & Tschenett, 2002, S.168)

4. *Strategie: Gender Mainstreaming Prozess als Zukunft für die Genderbildung*

Auch wenn es zu befürworten ist, dass es einige Projekte zum Thema „Gender“ oder „Geschlechterkompetenz“ an Österreichs Schule gibt, so sollte im Rahmen eines Gender Mainstreaming-Prozesses die Einstellung und die Wichtigkeit einer „geschlechtersensiblen“ bzw. „geschlechtergerechten“ Gesellschaft (und damit auch die Institution Schule) geändert und damit zu einer ganz normalen Alltagspraxis werden. „Gender Mainstreaming“ als Organisationsprinzip sollte dabei alle Bereiche, mit denen junge Menschen im Laufe ihres Lebens konfrontiert werden, betreffen, begonnen bei sensibilisierten Eltern, den pädagogischen Institutionen wie Kindergarten und Schule und dabei sensibilisierten Lehrerinnen und Lehrern und später auch auf den Hochschulen und/oder in der Berufswelt und der restlichen Gesellschaft.

Um diese vier Strategien umsetzen zu können, sind alle Beteiligten des Bildungssystems gefordert und es wird dabei nur deutlicher, wie wichtig dabei die Umsetzung eines „Gender Mainstreaming“- Prozesses wird. Während im Sinne einer Top-Down-Theorie immerhin in einigen Bereichen von der Politik versucht wird die Weichen zu legen, beispielsweise mit der rechtlichen Implementierung des UP „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, so liegt es an zweiter Stelle an den Schulen und deren (meist männlichen) Leitung, die „internationalen, nationalen und bundesländerspezifischen“ rechtlich verankerten Vorgaben umzusetzen. (Kahlert, 2011, S.76)

Nach Paseka (2008a, S.242) muss Gender Mainstreaming daher nach der Schaffung von geeigneten Voraussetzungen und einer Implementierung auf höchster Ebene (Staatliche Instanzen und Bildungsverwaltung) von zwei Richtungen her aufgezogen werden, auf der einen Seite auf der „Organisationsebene durch Strukturentwicklung“ und andererseits auf der „Subjektebene durch Professionsentwicklung“.

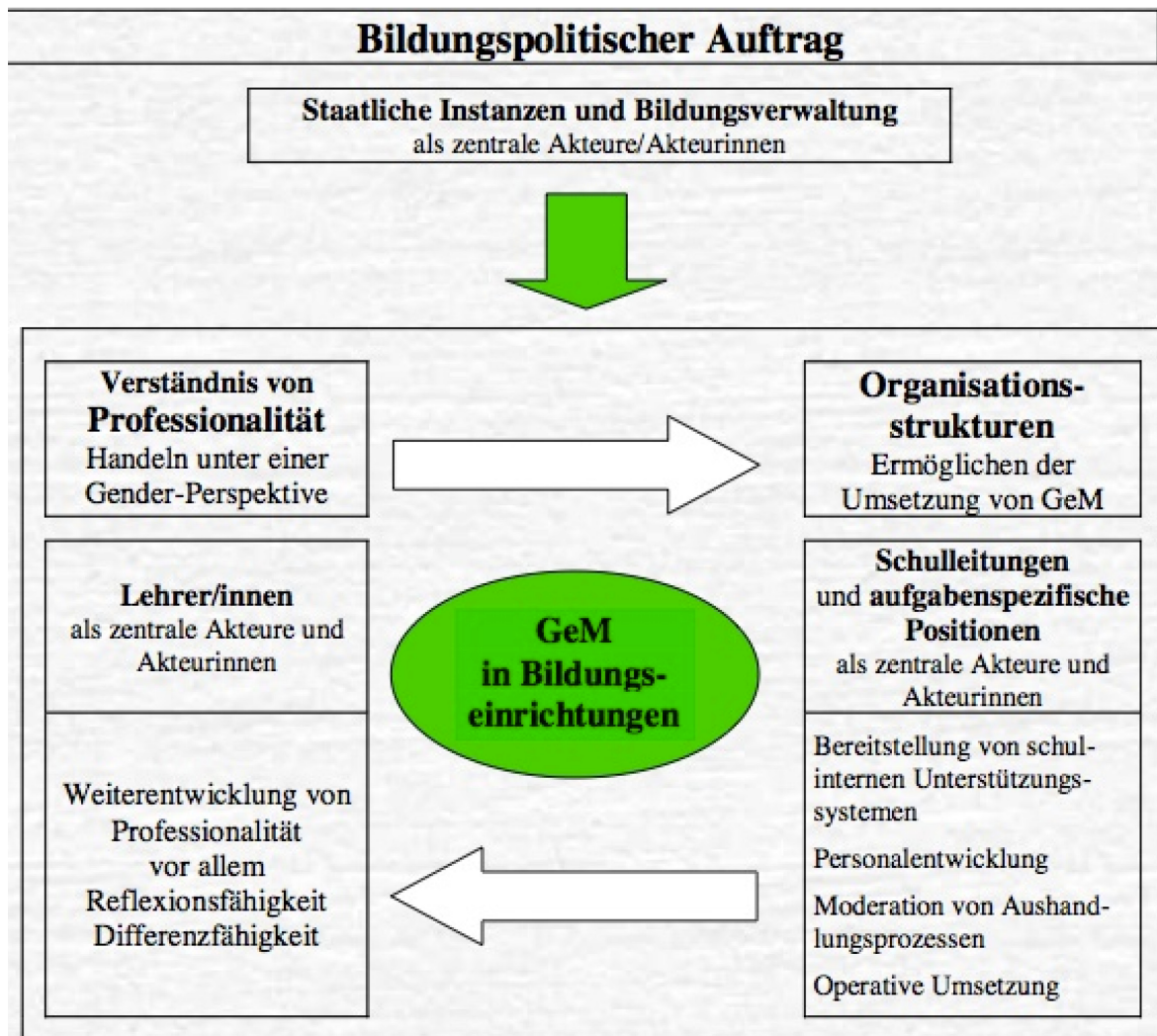


Abbildung 4: Gender Mainstreaming in Bildungseinrichtungen (Paseka, 2008a, S.243)

Diese Abbildung zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer einen wichtigen Bestandteil darstellen um die erfolgreiche Implementierung von Gender Mainstreaming Prozessen im Schulsystem zu ermöglichen. Man kann sie jedoch aber nicht alleinig verantwortlich dafür machen, da es ihnen alleine nicht möglich ist das ganze System „Schule“ vollständig zu ändern. Für eine Änderung des Systems, bedarf es natürlich auch „Unterstützung von oben“, durch die Schulleitung oder auch staatlichen Instanzen, wie dem Unterrichtsministerium, z.B. durch „Bereitstellung von internen Unterstützungssystemen“, wie der Möglichkeit eines KoKoKo-Unterrichts. Dennoch darf man den Stellenwert der Lehrerinnen und Lehrer nicht unterschätzen, sind sie es doch, die als zentrale „Akteurinnen und Akteure“, unter einer „Gender-Perspektive“ zu handeln haben, und dabei auch die eigene Reflexions- und Differenzfähigkeit weiterentwickeln müssen um die Thematik direkt an die Zielgruppe zu bringen. Daher soll das nächste Kapitel nun vor allem der Professionsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern gewidmet werden und zusammenfassen, welche Themenbereiche zu berücksichtigen sind um ein „Handeln

unter einer Gender-Perspektive“ zu ermöglichen und besonders auf die Wichtigkeit einer „geschlechtersensiblen“ Sprache eingehen.

2.5.3 Inhalte eines „Handelns unter einer Gender-Perspektive“

Eine Zusammenfassung nach Spieß (2008, S.43f) soll nun dabei helfen zu verstehen, wie im konkreten Fall ein „Handeln unter Gender-Perspektive“ für Lehrerinnen und Lehrer auszusehen hat und dabei auch die wichtigsten Punkte herausstreichen, bei denen angehende Lehrerinnen und Lehrer schon während ihrer Ausbildung gefördert werden sollten.

Eine „Gender-Perspektive“ einzubringen beginnt als Lehrerin oder Lehrer vor allem bei der Planung von Unterrichtseinheiten, hierzu ist es wichtig auch unscheinbarste Begriffe, wie das „Allgemeine Wahlrecht“ unter die Lupe zu nehmen und auf Geschlechtergerechtigkeit hin zu überprüfen. (In diesem Fall: War das allgemeine Wahlrecht immer schon ein allgemeines Wahlrecht?). Im erweiterten Sinne, ist es dann auch wichtig exemplarische Unterrichtsbeispiele dahingehend zu prüfen, ob durch sie Geschlechterrollenstereotype transportiert und damit auch verstärkt werden und ob auch Frauen- wie auch Männerwelten in einer ausgewogenen Art und Weise dargestellt sind um beide Geschlechter in demselben Maße anzusprechen. In vielen Wissenschaften dominieren Männer als Experten. Daher ist es wichtig die historischen Hintergründe darzustellen, damalige Lebensumstände zu besprechen und auch zu versuchen weibliche Forscherinnen und Wissenschaftlerinnen in den Unterricht einzubringen um den Mädchen auch Vorbilder bieten zu können. (Spieß, 2008, S.44)

Während des Unterrichts sollten Lehrpersonen als gutes Beispiel vorangehen und nicht selber „sexualisierte geschlechterstereotype Rollen“ wie „Papa“, „Mama“, „Don Juan“ oder „Verführerin“ annehmen und die Distanz zu den Schülerinnen und Schülern wahren. Wichtig ist dabei auch zu versuchen während der Interaktion oder der Benotung sich nicht von Geschlechterunterschieden leiten zu lassen, hierbei gerecht vorzugehen und sich vielleicht dabei auch einmal beobachten zu lassen um den Blick von außen auf gewisse Situationen zu bekommen. (Spieß, 2008, S.45)

Doch als einen der wichtigsten Punkte, der über allen Kommunikationen und Interaktionen in der Schule stehen sollte, sowohl im schriftlichen, als auch im mündlichen Bereich, ist eine „geschlechtergerechte Sprache“ zu implementieren. Sprache ist nach Hasenhüttl und Paseka (2008, S.5) das wichtigste Verständigungsmittel, spiegelt dabei „Strukturen, Werte und Normen der Gesellschaft“ wider und kann aber somit auch ein wichtiges Werkzeug werden um Diskriminierungen zu verbreiten und zu konstruieren. Spieß (2008, S.43) sieht Sprache als Mittel um neue Wirklichkeiten zu schaffen und zu sozialisieren, sie kann

daher für Lehrpersonen zu einer Waffe im Kampf gegen Diskriminierung und Ungleichbehandlung genutzt werden.

Immer wieder hört man auch von Studentinnen und Studenten viel zu viele Argumente, die gegen einen „geschlechtersensiblen Sprachgebrauch“ sprechen. Bei einer Studie von Hasenhüttl (2001) war für viele der angehenden Lehrerinnen eine geschlechtergerechte Sprache nicht wichtig und sie sahen sie als „unnötig, übertrieben, lächerlich und dumm“ an. Wobei auch die Rechtfertigung für eine Nichtnutzung aufkam, es sei „anstrengend und Zeitverschwendung“. (Hasenhüttl & Paseka, 2008, S.26f) Dies ist wahrscheinlich eines, der am häufigsten genutzten Argumente, die „Ökonomie“, bei dem die Gegnerinnen und Gegner behaupten, es widerspräche dem Prinzip der „Reduktion auf das Wesentliche“, womit in demselben Maße Geschlechtergerechtigkeit als unwesentlich eingestuft wird. (Heinrich, 2008, S.128) Guggenberger und Pagec (2003, S.55) bringen als Gegenargument dazu auf, dass es in manchen Situationen ökonomischer sein kann, wenn das Geschlecht nicht aus dem Kontext heraus erschlossen werden muss und durch vereinheitlichte Formen keine Doppeldeutigkeit zugelassen wird. Auch wird die Nutzung (vor allem die schriftliche) einer geschlechtergerechten Sprache von Studierenden, oft mit einer „Zwangsmaßnahme“ gleichgesetzt und somit mit dem Argument des „Übertriebenen“ verbunden. (Heinrich, 2008, S.128) Dazu ist es wichtig „Aufklärungsarbeit“ zu leisten, indem Schülerinnen und Schüler aber auch Studentinnen und Studenten den Nutzen von bzw. den Sinn hinter einem geschlechtersensiblen Sprachgebrauch erkennen, ohne das Gefühl dabei zu haben zu etwas gezwungen zu werden.

Nach Wetschanow (2002, S.2) verfolgt das geschlechtergerechte Formulieren vor allem zwei Grundprinzipien

1.) Sichtbarmachung

Es ist nicht, wie von vielen angenommen, für Frauen sowieso klar, dass sie mitgemeint sind, bei männlichen Bezeichnungen. Untersuchungen von Braun et al. (1998) belegen, dass sich Frauen bei geschlechtergerechten Formulierungen deutlich öfter angesprochen fühlen und sich auch öfter bei Stellenanzeigen, in denen die weibliche Form vorkommt, bewerben.

Dafür kann man nach Wetschanow (2002, S.3f) folgende Varianten anwenden:

a) *„Die vollständige Paarform“* – bei der die weibliche und männliche Form vollständig genannt werden, entweder durch Konjunktionen (Bsp: die Schülerinnen und Schüler) oder durch einen Schrägstrich anstelle der Konjunktion (die/der Schülerinnen/Schüler)

b) „*Sparschreibung*“ – dabei gibt es die Variante mit dem Schrägstrich innerhalb des Wortes (Schüler/innen) oder die Variante mit dem großen „I“ (SchülerInnen). Wobei hier aber durch eine Weglassprobe grammatikalische Richtigkeit getestet werden muss. (ohne /in sollte es ein korrektes Wort ergeben – Bsp: der/die Ärzt/in – Ärzt, stellt kein korrektes Wort dar)

c) Auch durch „*Neutralisierungen*“ mittels neutraler Wörter (Kind, Mensch, Eltern, Person) oder mittels Pluralwörter muss man keine Auskunft über das Geschlecht geben (Studierende, Lehrende, Lehrpersonen,...)

2.) Symmetrie

„Frauen und Männer sollen gleichwertig und symmetrisch benannt werden“ (Wetschanow, 2002, S.2). Wenn von männlichen und weiblichen Sportler/innen die Rede ist, werden die Frauen oft mit Mädchen beschrieben und damit auch sie selbst und ihre Leistungen verniedlicht, die Herren aber mit Herren. (Bsp: „Unsere Mädchen und Herren haben sich im Riesentorlauf wieder selbst übertroffen“). Gleichwertige Nennungen tragen dazu bei, die nach einem „geschlechterstereotyp“ als geringer angesehenen weiblichen Leistungen bzw. Zuschreibungen weiblicher Eigenschaften (Weichheit, Sanftmut, etc.) zu durchbrechen und auch weibliche Leistungen als wertvoll und gleichwertig anzusehen.

Während es im mündlichen Bereich der geschlechtersensiblen Sprache noch immer Widerstände gibt, so wird in Österreich im Schriftverkehr die geschlechtersensible Sprache immer öfter angewendet. Die Studie „Gender Mainstreaming an Akademien“ zeigte nach Paseka und Hasenhüttl (2004), dass „großer Wert auf geschlechtergerechten Sprachgebrauch“ gelegt wird. Dabei waren aber „Diplom- und Seminararbeiten, wie der offizielle Schriftverkehr oder Beschreibungen von Lehrveranstaltungen und Stundenvorbereitungen“ genannt. (Hasenhüttl & Paseka, 2008, S.28)

Als Negativbeispiel nennt Gieß-Stüber (2006a) den durchwegs männlichen Sprachgebrauch im Baden-Württembergischen Schulgesetz. Es scheint aber in diesem Bundesland noch nicht zu einer Sensibilisierung auf diesem Gebiet gekommen zu sein, besagt doch auch noch ein Paragraph zur Geschlechtererziehung, die Pflicht einer Weitergabe traditioneller Geschlechterrollen im Sinne einer Geschlechtererziehung mit engem Ehe- und Familienkontext.

Bleibt nur zu hoffen, dass dieses Bundesland auch die Notwendigkeit eines geschlechtersensiblen Sprachgebrauchs erkennt und, dass dieser auch in Österreich nicht nur in schriftliche Korrespondenz auf höherer Ebene umgesetzt wird, sondern zu einem alltäglichen, als normal befundenen Sprachgebrauch wird. Pusch (2008, S.166)

sieht hierbei einen zirkulären Zusammenhang durch den auch eine Änderung der Sichtweise unserer Gesellschaft möglich wäre, da Sprache Vorstellungen erzeugt, diese erzeugen Handlungen, Handlungen beeinflussen unsere Realität und diese wiederum unsere Sprache. Durch bewusste Änderung unserer Sprache wäre es nun möglich die geschlechterspezifischen, tradierten Handlungen und Vorstellungsmuster unserer Gesellschaft zu durchbrechen und Frauen nicht mehr als das „andere“, „mitgemeinte“ Geschlecht anzusehen, sondern ihnen ihren eigenen Raum zur Erwähnung bieten.

Dafür können vor allem Lehrerinnen und Lehrer einen ersten Beitrag leisten, indem sie sich von der „weitverbreiteten Meinung, Mädchen seien mitgemeint“ (Guggenberger & Pagec, 2003, S.56) lösen und im Schulalltag eine „geschlechtergerechte Sprache“ anwenden, bei der Schülerinnen, wie Schüler gleichwertig benannt werden.

3 Untersuchungsdesign

Um die Genderkompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer analysieren zu können wurde die Form einer schriftlichen Online-Befragung gewählt. Der Online-Fragebogen wurde von insgesamt 158 Studierenden mit einem durchschnittlichen Alter von 24,18 Jahren im Bereich von 18-54 Jahren ausgefüllt. Es wurden dabei zunächst allgemeine Fragen zur universitären Ausbildung gestellt, wobei erhoben wird in welchem Studienabschnitt, bzw. Semester sich die Studierenden befinden und welches zweite Fach sie studieren. Im Bereich der genderspezifischen Ausbildung, werden die Studierenden dazu aufgefordert, einen direkten Vergleich ihrer beiden Fächer vorzunehmen und es wird erfasst, wie sich die Einstellung gegenüber Genderthemen sich im Laufe des bisherigen Studiums veränderte. Nach der Erhebung des Wissen und der Einstellung zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ wird im letzten Teil des Fragebogens die persönliche Einstellung zum Thema „Gender“ und die derzeitige Umsetzung des Themas bei der Planung von Stundenbildern bzw. Referaten erfasst.

Eine besondere Bedeutung kommt hierbei nicht nur dem Vergleich des Faches Bewegung und Sport mit anderen Unterrichtsfächern zu, sondern auch der Frage, inwiefern sich die Einstellung der Bewegung und Sport Studierenden im Laufe ihres Studiums verändert und ob dabei der Besuch eines Seminars, dass sich ausschließlich mit diesem Thema befasst, wie die Übung „Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“ dazu beitragen kann, dass Studentinnen und Studenten eine positivere Meinung dem Thema Gender gegenüber aufbringen. Dabei soll auch gleichzeitig erhoben werden, ob die Studierenden überhaupt davon wissen, dass es das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen“ gibt und welche Meinung sie zu dessen Inhalten haben.

3.1 Datenerhebung und Stichprobe

Ziel der Datenerhebung war es möglichst viele Studierende des Faches Bewegung und Sport und damit auch eine große Bandbreite an Studierenden verschiedener Zweifächern zu erreichen um die unterschiedlichsten Vergleiche anstellen zu können. Als beste Variante eröffnete sich hierfür die Möglichkeit eines Online-Fragebogens, der über EFSSurvey Version 6.1 erstellt und der dazugehörige Link in Kombination mit dem Massenmail-System der Universität Wien verschickt wurde. Dadurch konnten 627 Bewegung und Sport – Studentinnen und Studenten über e-mail erreicht werden. Es zeigte sich, dass in einem Zeitraum von einer Woche (24.Jänner bis 31. Jänner 2012) insgesamt 242 Personen an der Umfrage teilnahmen, jedoch nur 158 Studierende den Fragebogen vollständig durcharbeiteten.

Es zeigte sich, dass Abbrüche meist direkt nach der Eingabe der soziodemografischen Daten erfolgten und dass nach einigen Rückmeldungen der Studierenden, die den Fragebogen ausfüllten, der in der e-mail angegebene Zeitraum mit ca. 5 min zu knapp bemessen war. Den Fragebogen auszufüllen dauerte nach deren Angaben ca. 10-15min, was vielleicht auch ein möglicher Grund für die hohe Abbruchquote sein könnte.

Durch das Erstellen eines Online-Fragebogens wurde die sonst übliche Verkodierung und Eintragung in SPSS, wie es bei Papierfragebögen gemacht werden muss, obsolet, da die erhaltenen Daten einfach in das Programm SPSS Statistics 19 exportiert werden konnten und die Verkodierung von dem Online-Programm übernommen wurde.

3.2 Erhebungsparameter

Die Erstellung des Fragebogens erfolgte teilweise in Anlehnung an zuvor durchgeführte empirische Studien zu den Themen „Gender, Schule und LehrerInnenausbildung“. Besonders zu erwähnen ist die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegebene Online Umfrage „Gender und Schule“, die im Jahr 2007 durchgeführt wurde und bei denen als Zielgruppe, von der Volksschule bis zur Allgemeinbildenden höheren Schule, alle 6144 österreichischen Schulen definiert wurden. Weiters basiert dieser Fragebogen auf Messinstrumenten, die in den empirischen Studien von Hasenhüttl (2001) – Zur Genderfrage in der LehrerInnenausbildung und von Paseka und Hasenhüttl (2006) – Gender Mainstreaming an den Akademien der LehrerInnenbildung erstellt wurden.

Der Fragebogen umfasste insgesamt 21 (Internet-)Seiten und 26 Fragen und war folgendermaßen aufgebaut:

Nach einer kurzen Begrüßung und Aufklärung über die Thematik und das Ziel des Fragebogens folgte eine Erhebung der

A) soziodemografischen Daten,

die für diese Untersuchung relevant sein würden, wie Alter, Geschlecht, Studienabschnitt und Anzahl der studierten Semester in einem Lehramtsfach.

B) Die universitäre Ausbildung

Zum Bereich der universitären Ausbildung gehörten die Fragen, ob die Übung „Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“ schon absolviert wurde, welche zweite Fachrichtung studiert werde und ob es dort Pflicht- oder Wahllehrveranstaltungen zum Thema „Gender“ gäbe, genauso ob in der „pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung“ Lehrveranstaltungen zur Gender Thematik besucht wurden. Als möglicher Vergleich zwischen dem jeweiligen 2. Fach und dem Fach Bewegung und Sport wurden dann mehrere Fragen gestellt, auf einer Seite wurde gefragt, welche genderspezifischen Themen in welcher Häufigkeit (nie, selten, gelegentlich, häufig, oft) im jeweiligen Fachgebiet behandelt wurden, danach welches Bewertung nach Schulnotensystem das jeweilige Fach, bzw. die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung bekäme und wie oft und von wem in den beiden Fächern das Thema „Gender“ angesprochen wurde. Danach wurde anhand einer Skala von 1-10 gefragt, wie man seine persönliche Einstellung vor der universitären Ausbildung zum Thema einschätzen würde und danach. Als Abschlussfrage zur universitären

Ausbildung, wurde auch eine persönliche Frage gestellt, ob sich die Studierenden zu einigen Themenbereichen mehr Lehrveranstaltungen wünschen würden.

C) Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“

Besonders dieser und Teile des nächsten Abschnitts des Fragebogens wurden mit Hilfe der zuvor genannten empirischen Studien erstellt. Es wurde zunächst gefragt, ob die Studierenden von dem Unterrichtsprinzip schon einmal gehört hätten, danach wurden die Inhalte des Unterrichtsprinzips aufgelistet und erfasst, wie häufig die Befragten mit diesen Inhalten während ihres Studiums konfrontiert wurden. Nachdem den Studierenden nun die Möglichkeit gegeben wurde die Inhalte dieses Unterrichtsprinzips einmal zu lesen, auch wenn sie noch nie zuvor davon gehört hatten, wurde die Frage gestellt, wie sinnvoll sie solch ein Unterrichtsprinzip halten würden und anschließend anhand einer Liste aller Unterrichtsprinzipien die Frage gestellt, wie wichtig sie die Umsetzung der einzelnen Unterrichtsprinzipien im Vergleich halten würden.

D) Die persönliche Einstellung und Genderkompetenz der Studierenden

Anhand der Online-Umfrage „Gender und Schule“ sollte nun eine persönliche Einschätzung allgemeiner Aussagen zu Gleichstellungsfragen erfolgen, wodurch auch teilweise ein Vergleich mit den Daten von 2007 möglich wird. Danach wurden die Studierenden befragt, inwiefern sie einschätzen, ob es ihnen möglich wäre zum jetzigen Zeitpunkt ihres Studiums Themenbereiche einer geschlechtersensiblen Pädagogik umsetzen zu können, bzw. wurden sie abschließend gefragt, ob sie derzeit während ihrer Unterrichtsplanungen, bzw. Referatsgestaltungen Rücksicht nehmen auf geschlechtsspezifische Aspekte.

Bei Beendigung des Fragebogens wurde sich auf einer „Endseite“ für die Teilnahme an dieser Umfrage bedankt.

3.3 Forschungsfragen und –hypothesen

Wie schon im Vorwort erwähnt, kann man als Ausgangspunkt für diese Untersuchung die These definieren, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer an der Universität Wien zu wenig Ausbildung im Bereich ihrer „Genderkompetenz“ erfahren, obwohl von ihnen prinzipiell das Interesse daran vorhanden wäre. Nur einige wenige Unterrichtsfächer, wie Bewegung und Sport zeigen hierbei Ausnahmen. Die hohe Relevanz, die dieser Themenbereich im sozialen Feld „Schule“ anzeigt (und dabei sind alle Fachgebiete, sowie auch das soziale Miteinander im Rahmen des „heimlichen Lehrplans“ gemeint), wurde im hermeneutischen Teil dieser Arbeit eingehend diskutiert, weshalb man zu dem Schluss kommen möchte, dass es sich bei dem Thema „Gender“ um einen wichtigen Ausbildungs- und später auch in der Schule Umsetzungsbereich handelt. Es gilt nun die drei Bereiche der Genderkompetenz „Wissen“, „Wollen“ und „Können“ (Kunert-Zier, 2005, S.283) anhand folgender Fragen abzuklären zu klären:

Genderbezogenes „Wissen“ - Im Bereich der *universitären Ausbildung*:

- Nimmt während des Bewegung und Sport-Studiums die Genderthematik einen höheren Stellenwert ein, als bei anderen Fachgebieten und werden dabei auch Bewegungs- und Sportstudentinnen und Studenten im Rahmen ihrer Ausbildung im Fach Bewegung und Sport eher mit einer „geschlechtersensiblen Pädagogik“ konfrontiert, als in den anderen Unterrichtsfächern.
- Gibt es überhaupt die Möglichkeit in anderen Unterrichtsfächern bzw. während der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung sich im Bereich der „geschlechtssensiblen Pädagogik“ weiterzubilden?
- Werden Teile der Genderkompetenz schon von der Schule mitgenommen, oder sind sie zumeist der universitären Ausbildung zu verdanken?

Das Element des genderbezogenen „Wissens“ ist ein wichtiger Bestandteil aller Fragestellungen, sowohl zu denen der universitären Ausbildung, der *Fragen zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“*, genauso wie zur *persönlichen Einstellung und Genderkompetenz*. Im Bereich der „persönlichen Einstellung und Genderkompetenz“ soll aber auch das „Wollen“ und durch subjektive Einschätzung der Bereich des „*Könnens*“ analysiert werden.

- Werden angehende Lehrerinnen und Lehrerinnen werden während ihres Studiums mit dem Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ selten oder gar nicht konfrontiert? Welchen Stellenwert hat das Unterrichtsprinzip hat im Vergleich zu anderen Unterrichtsprinzipien?

- Wie schätzen die Studierenden zu diesem Zeitpunkt ihre Fähigkeit ein, geschlechterspezifische Pädagogik in der Schule umsetzen zu können und welche Meinungen vertreten sie zu wichtigen Gender-Themenbereichen.
- Gestalten Lehramtsstudierende ihre Referate und Stundenbilder nicht „geschlechtergerecht“? Fehlt es ihnen dabei an Genderkompetenz?
- Zeigen die erfahrenen Studierenden eine positivere Einstellung gegenüber Gender-Themen, als Studienanfängerinnen und Studienanfänger?

Nach dieser Auflistung der Fragestellungen, ergeben sich nun folgende Kernhypothesen, die es zu untersuchen gilt.

- **Hypothese 1:** Im Fach Bewegung und Sport wird der Thematik mehr Relevanz beigemessen als in anderen Fächern oder der „pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung“.
- **Hypothese 2:** Das Studium bewirkt prinzipiell eine Einstellungsänderung der Studierenden gegenüber Genderthemen im positiven Sinn. Teile der Genderkompetenz (wie z.B. Genderbezogenes Wissen) werden dabei nicht schon von der Schule mitgenommen.
- **Hypothese 3:** Die Studierenden werden während ihres Studiums selten mit dem Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ konfrontiert.
- **Hypothese 4:** Den angehenden Lehrerinnen und Lehrern fehlte es an Genderkompetenz, vor allem in den Bereichen „Wissen“ und „Können“, während das „Wollen“ prinzipiell vorhanden wäre.
- **Hypothese 5:** Es gibt hierzu keine Unterschiede hinsichtlich dieser Fragestellungen zwischen weiblichen und männlichen Studierenden, bzw. zwischen Studienanfängerinnen und Studienanfänger und erfahrenen Studierenden.

3.4 Auswertungsstrategien und statistische Prüfwerte

Um diese Hypothesen nun überprüfen zu können, wurde das Statistikprogramm SPSS 19 herangezogen. Dabei galt als Entscheidungskriterium ein Signifikanzniveau von $p < 0,05$, um von einer Tendenz zu sprechen, mussten die Ergebnissen eine Zufallswahrscheinlichkeit von $p < 0,1$ aufzeigen.

Die zuvor aufgestellten, durch die Theorie begründeten Hypothesen wurden zumeist anhand deskriptiver Statistik aber auch im Bereich der Inferenzstatistik mittels zweiseitigen statistischem Test überprüft, wobei darauf achtgegeben wurde möglichst parametrische Tests auszuwählen. War dafür jedoch eine der zu erfüllenden Voraussetzungen nicht erfüllt, wurden die entsprechenden nicht-parametrischen Tests verwendet. (Als Beispiel: Der t-Test für unabhängige Stichproben erfordert, die Normalverteilung der Stichprobe – diese wurde über den KS-Test festgestellt - war sie nicht gegeben, wurde stattdessen der Mann-Whitney U-Test zur Rate gezogen.)

Zur Untersuchung von Zusammenhängen von Variablen, deren Beschreibung über Häufigkeiten erfolgt, wie z.B. quantitative Variablen die zu Gruppen zusammengefasst wurden (z.B. Altersgruppen) werden Kontingenztafeln mit dem Prüfverfahren des Chi-Quadrat-Tests zur Rate gezogen.

4 Auswertung

4.1 Soziodemografische Daten

4.1.1 Alter

Durchschnittsalter	24,18
Standardabweichung	4,99
Minimum	18
Maximum	54

Tabelle 2: Alter (n=158)

Im Durchschnitt waren die befragten Studentinnen und Studenten 24,18 Jahre alt, dabei zeigte sich jedoch eine recht hohe Streuung der Daten (Standardabweichung 4,99). Bei einer geschlechterspezifischen Aufteilung hinsichtlich des

Alters zeigt sich nur ein minimaler Unterschied hinsichtlich des Durchschnittsalters, das bei den Männern bei einem Alter von 24,91 Jahren und bei den Frauen bei 23,42 Jahren liegt. Minimum und Maximum des angegebenen Alters ergeben sich aus der Zielgruppe, da zumeist der Beginn eines Lehramtsstudiums erst mit 18 Jahren möglich ist, man aber so lange studieren kann wie man möchte, bzw. muss.

Es ist nun für weitere Untersuchungen von Vorteil, die Befragten in drei ungefähr gleich anteilige Altersgruppen zu teilen. So finden sich 47 Personen (30%) im Bereich der 18-21 Jährigen, 52 Personen (33%) sind 22-24 Jahre alt und 59 Studierende (37%), die diesen Fragebogen beantworteten waren im Bereich der 25-54-jährigen. Der weite anmutende Bereich älterer Studierenden, der 25-54jährigen ergibt sich aus einigen „Ausreißern“, die sich im Bereich der über 30jährigen befinden. So sind von den insgesamt 59 Personen in dieser Altersklasse, 45 Personen im Bereich der 25-30jährigen und nur 15 Personen zwischen 30 und 54 Jahre alt.

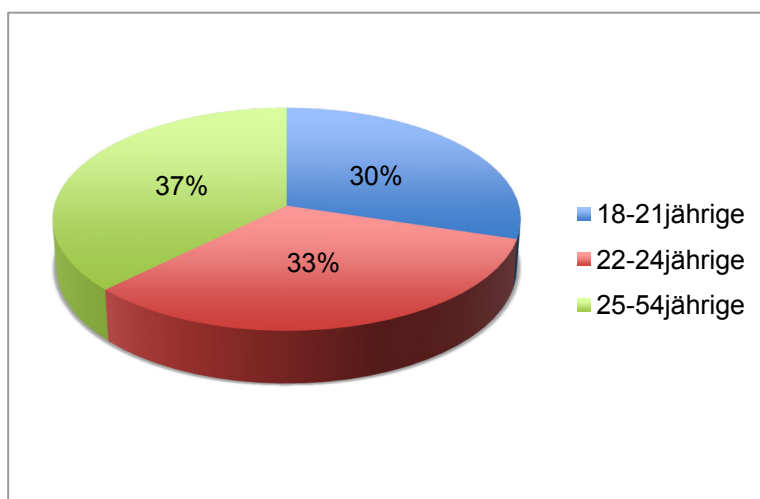


Abbildung 5: Alter (gruppiert n=158)

4.1.2 Geschlecht

Von den insgesamt 158 befragten Studierenden waren 80 Frauen (50,6%) und 78 Männer (49,4%). Während im ersten Altersbereich der 18-21jährigen 20 männlich und 27 der Studierenden weiblich sind, finden sich 30 Frauen und 22 Männer in der mittleren Altersklasse und in der oberen Altersklasse der insgesamt 59 Personen, der 25-54jährigen nur mehr 23 Frauen und 36 Männer.

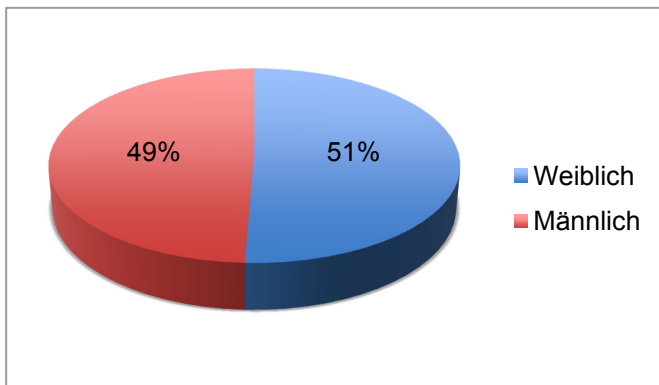


Abbildung 6: Geschlechtsverteilung (n=158)

		Altersgruppen		
		18-21jährige	22-24jährige	25-54jährige
Geschlecht	Weiblich	57,5%	57,6%	38,9%
	Männlich	42,5%	42,2%	61,1%
Gesamt		100%	100%	100%

Tabelle 3: Geschlechtsverteilung nach Altersgruppen (n=158)

Tabelle 3 zeigt, dass die Geschlechtsverteilung innerhalb der Altersgruppen nur bis zu der zweiten Altersgruppe konstant bleibt. In den höheren Altersklassen steigt die Anzahl der studierenden männlichen Befragten. Bei der Auswertung der Daten, die nach dem Alter und nach dem Geschlecht erfolgt, muss daher besonders im Bereich der oberen Altersklassen auf diesen Umstand Rücksicht genommen werden.

4.1.3 Semesterzahl

Zwei der insgesamt 158 Personen enthielten sich der Frage nach den studierten Semestern (jeweils ein Mann und eine Frau der Altersklasse der 25-54jährigen). Das Minimum war bei einem Semester zu finden, während das Maximum bei 40 Semestern lag. Der Mittelwert lag hierbei bei 6,71 Semestern, wobei die Männer eine durchschnittliche Studienzeit von 6,18 Semestern zum Zeitpunkt der Befragung aufzeigten, die Frauen mit 7,26 Semestern etwas über dem Durchschnitt lagen.

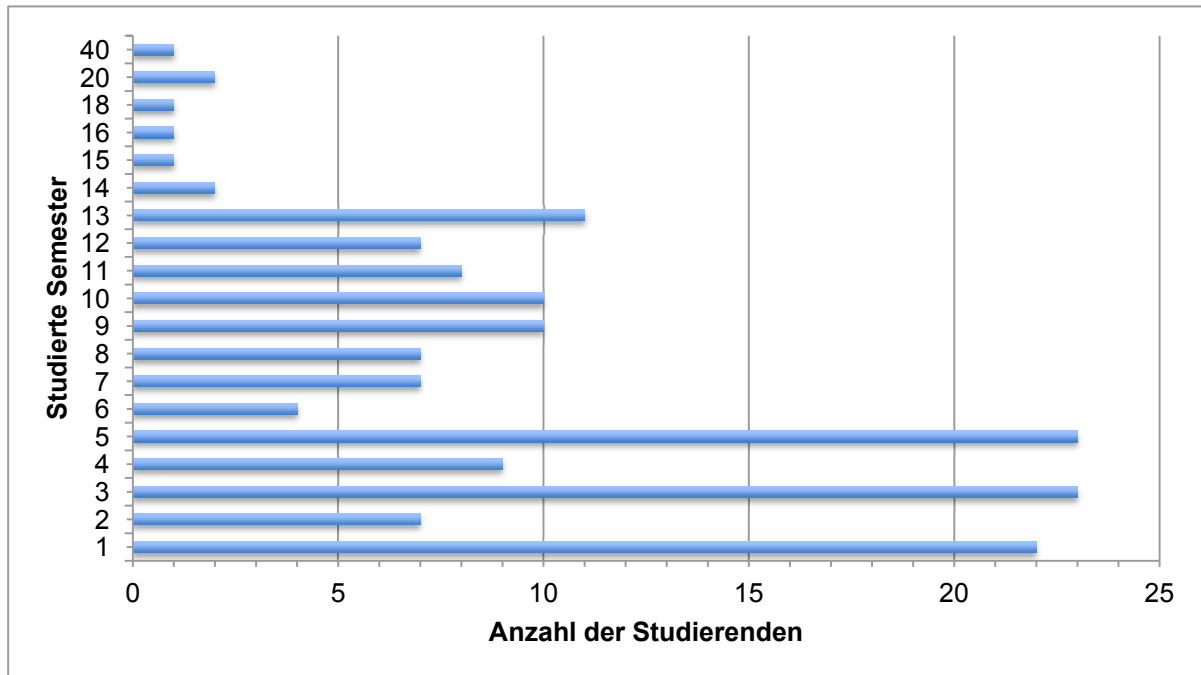


Abbildung 7: Studierte Semester (n=158)

Betrachtet man die Anzahl der studierten Semester nach Altersklassen, zeigt sich, dass vor allem die Studierenden der obersten Altersklasse der 25-54jährigen mit durchschnittlich 9,95 Semestern als die „erfahrenen“ Studentinnen und Studenten herangezogen werden können, genauso wie die Klasse der 22-24jährigen, bei denen im Schnitt 6,8 Semester studiert wurde und die erste Altersklasse der 18-21jährigen als Studienanfänger gelten dürfen, mit im Schnitt 2,64 absolvierten Semestern.

		Mittelwert	Gültig	Fehlend
Altersgruppen	18-21jährige	2,64	47	0
	22-24jährige	6,85	52	0
	25-54jährige	9,95	57	2
Gesamt			156	2

Tabelle 4: Studierte Semester nach Altersgruppen

4.1.4 Studienabschnitt – Übung: „Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“

Insgesamt 98 Studierende (62%) waren zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Studienabschnitt gemeldet, während 60 Personen (38%) schon im zweiten Studienabschnitt studierten. Geschlechtsspezifisch betrachtet, waren 59% der Frauen, 65% der Männer hierbei im ersten und 41% der Frauen und 28% der Männer im zweiten Studienabschnitt. Diese Daten gilt es zu beachten, bei diversen Unterscheidungen von Hypothesen, die aufgrund des Studienabschnitts und des Geschlechts getroffen werden.

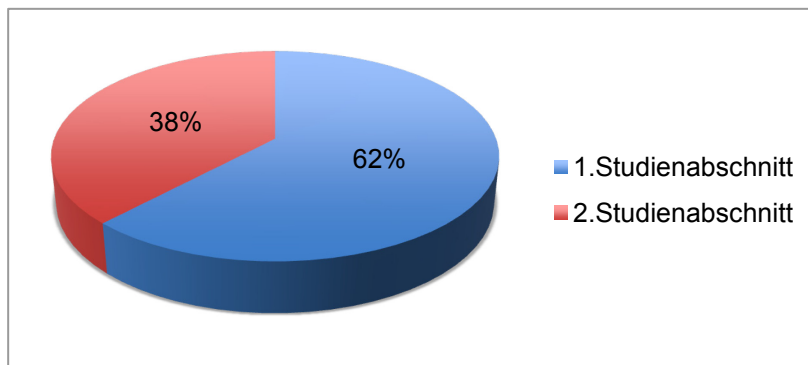


Abbildung 8: Verteilung nach Studienabschnitt (n=158)

Betrachtet man aber auch die Studierenden im 1. und 2. Studienabschnitt nach Altersklassen, so sieht man, dass sich vor allem die erste Altersklasse der 18-21jährigen aussagekräftig in Bezug auf Studienanfängerinnen und Studienanfänger zeigen, da ausschließlich Studierende des ersten Abschnitts hier vorzufinden sind. Die mittlere Altersklasse der 22-24jährigen ist schon ausgewogener, mit 57,7% Studierenden des 1. Studienabschnitts und 42,3% des 2. Studienabschnitts. In der oberen Altersklasse befinden sich noch immer ungefähr ein Drittel der Studierenden im 1. Studienabschnitt (35,6%) und ca. zwei Drittel im 2. Studienabschnitt (64,4%). Dies könnte vor allem hier bei bürokratischen Hintergründen haben, kann man doch in einigen Fachrichtungen noch offiziell dem 1. Studienabschnitt angehören, aber schon einige Prüfungen des 2. Studienabschnitts absolviert haben. Diese Daten sprechen nun wieder dafür, bei weiteren Vergleichen die oberste Altersklasse als die Gruppe der „erfahrenen“ Studentinnen und Studenten heranzuziehen.

		Altersklassen		
		18-21jährige	22-24jährige	25-54jährige
Studienabschnitt	1. Studienabschnitt	100%	57,7%	35,6%
	2. Studienabschnitt	0%	42,3%	64,4%
Gesamt		100%	100%	100%

Tabelle 5: Studienabschnitte gruppiert nach Altersklassen

Die Übung „Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“ kann nur im zweiten Studienabschnitt des Bewegung und Sport-Studiums absolviert werden, da der erste Studienabschnitt eine Voraussetzung darstellt. Bei einer Häufigkeit von 54 Besuchern und 104 Nicht-Absolvierungen ergibt sich, dass nur 4 (6,6%) der insgesamt 60 Personen der Studierenden im zweiten Abschnitt die Übung noch nicht besucht haben.

Betrachtet man hierbei auch den Besuch der Übung gruppiert nach den Altersklassen, so sieht man, dass es vor allem die Studierenden der Klasse der 25-54jährigen mit 62,7% Absolventinnen und Absolventen dieser Übung sind, die für weitere Untersuchungen als „erfahren“ gelten dürfen und schon den Mehrheit (inklusive genderspezifischer Ausbildung) ihres Studiums hinter sich haben.

		Altersklassen		
		18-21jährige	22-24jährige	25-54jährige
Besuch der Übung	Ja	0%	32,7%	62,7%
	Nein	100%	67,3%	37,3%
Gesamt		100%	100%	100%

Tabelle 6: Besuch der Übung "Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen und Bubenarbeit" gruppiert nach Altersklassen

Die Frage nach dem Studienabschnitt und dem Besuch der Übung „Geschlechtersensibles unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“ scheint besonders im Zusammenhang mit der Untersuchung von weiteren Hypothesen, die die universitäre Ausbildung betreffen eine große Relevanz zu spielen, da angehende Lehrerinnen und Lehrer, die schon im zweiten Studienabschnitt studieren und die genannte Übung auch schon besucht haben schon mehr über Genderkompetenz während ihrer Ausbildung gelernt haben als Studierende, die dies noch nicht taten. Die Anzahl der studierten Semester gibt darüber jedoch keine konkrete Auskunft, kann daher nur als Referenzwert gelten, während die Betrachtung gruppiert nach den Altersklassen zeigt, dass vor allem die oberste Altersklassen als „erfahren“ im Bezug zum Studium gelten darf.

4.2 Die universitäre Ausbildung

4.2.1 Die zweiten Fachrichtungen

Von den insgesamt 25 möglichen, zweiten Fachrichtungen, die an der Universität Wien angeboten werden, konnten Studierende aus 18 verschiedenen Fächern durch diese Befragung erreicht werden. Es gab leider keine Studentinnen und Studenten des Faches Bewegung und Sport, die eines der Zweifächer Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Evangelische Religion, Griechisch, Polnisch, Slowakisch, Slowenisch und Ungarisch studieren und diesen Fragebogen beantworteten.

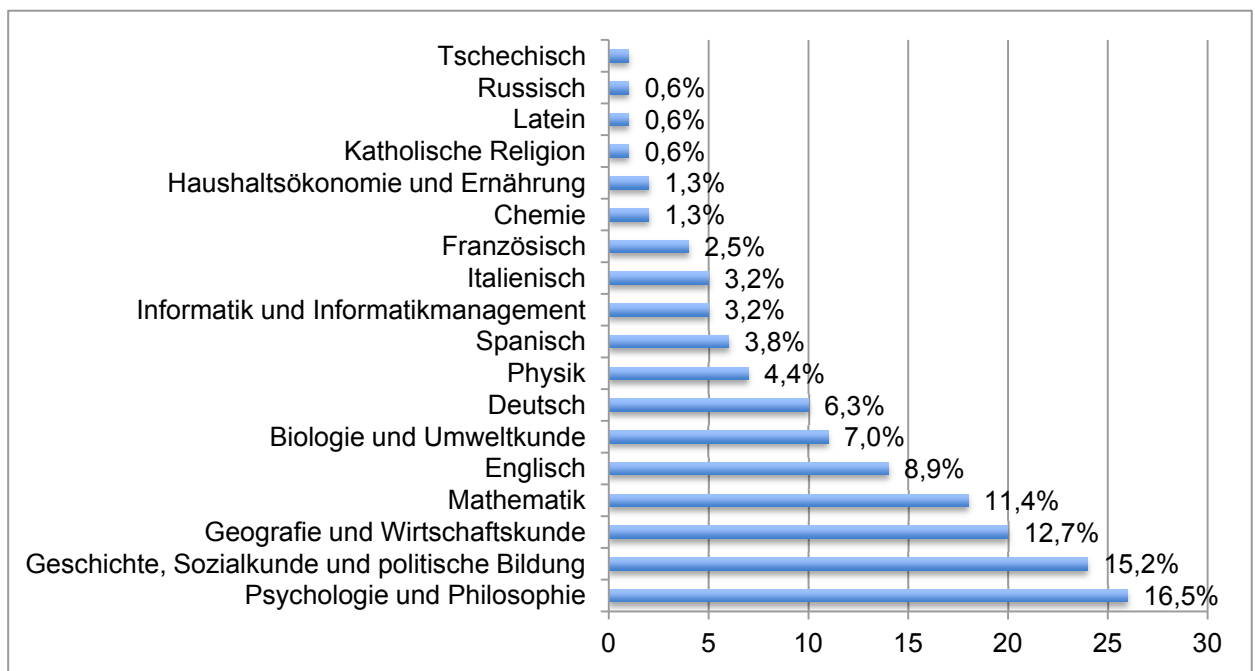


Abbildung 9: Die zweiten Fachrichtungen (n=158)

Für weitere Untersuchungen wird es sich nicht lohnen, nur die einzelnen Fächer zu untersuchen, da es sich bei einigen nur um 1-5 Personen handelt, die eine jeweilige Ansicht vertreten. Daher werden die Fächer nach Fachgebieten geclustert. Zu dem naturwissenschaftlichen Gebiet werden folgende Fächer gezählt: Geografie und Wirtschaftskunde, Mathematik, Biologie und Umweltkunde, Physik, Informatik und Informatikmanagement, Chemie, Haushaltsökonomie und Ernährung, sie machen insgesamt 65 Personen (41,1%) der Befragten aus. Zu den sprachlichen Fachgebieten zählen: Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, Französisch, Latein, Russisch, Tschechisch, mit 42 Personen nehmen sie 26,6% der Gesamtzahl ein und zu den Geisteswissenschaften, wie Psychologie und Philosophie, Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung und Katholische Religion gehören 51 Personen, das sind 32,3% aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

		Häufigkeit	Prozent
Fachgebiete	Naturwissenschaftliche Fächer	65	41,1%
	Geisteswissenschaftliche Fächer	51	32,3%
	Sprachen	42	26,6%
Gesamt		158	100%

Tabelle 7: Fächerverteilung nach Fachgruppen (n=158)

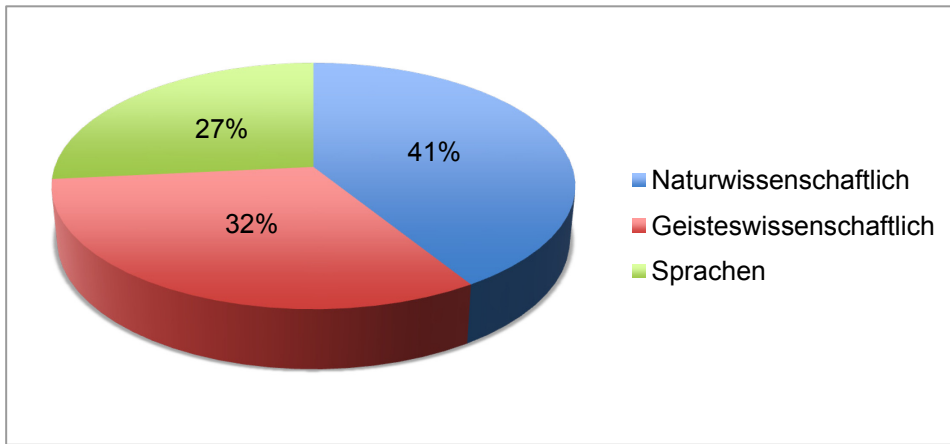


Abbildung 10: Fächergruppierte Zweitfächer (n=158)

4.2.2 Die Pflicht- und Wahllehrveranstaltungen

Von den insgesamt 158 befragten Personen geben 24 Personen (15,2%) an, dass sie in ihrem Zweitfach verpflichtet wären, Lehrveranstaltungen zu dem Thema „Gender“ zu besuchen, 83 Studierende (52,5%) verneinten die Frage und 51 (32,3%) wissen nicht, ob in ihrem Studium Pflichtlehrveranstaltungen angeboten werden. Bei den Wahllehrveranstaltungen halten sich die Angebote knapp die Waage, 25,3% der Befragten geben an, die Möglichkeit Wahllehrveranstaltungen zu besuchen, während 31,0% dies verneinen, doch die Mehrzahl der Studierenden, mit 43,7% (69 Personen) weiß gar nicht, ob es das Angebot gäbe oder nicht.

	Mittelwert		Häufigkeit	Prozent
Pflichtlehrveranstaltungen	2,17	Ja	24	15,2%
		Nein	83	52,5%
		Weiß nicht	51	32,3%
Gesamt			158	100,0%
Wahllehrveranstaltungen	2,18	Ja	40	25,3%
		Nein	49	31,0%
		Weiß nicht	69	43,7%
Gesamt			158	100,0%

Tabelle 8: Pflicht- und Wahllehrveranstaltungen (n=158)

Die große Unsicherheit bezüglich dieser Fragen (32,3% in Hinblick auf Pflichtlehrveranstaltungen und 43,7% in Bezug auf Wahllehrveranstaltungen) könnte auch durch die hohe Anzahl an Studienanfängerinnen und Studienanfänger erklärt werden. Ob sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Meinungen der verschiedenen Altersklassen, die wie schon zuvor als „AnfängerInnen“, „Studierende, die mitten im Studium stehen“ und „erfahrende Studierende“ bezeichnet werden können (aufgrund der erreichten Semester und des absolvierten Studienabschnitts) soll zu einem späteren Teil der Arbeit erfasst werden (siehe Kap. 4.5). Hier soll nun besonders noch die Meinung, der „erfahrenen“ Studentinnen und Studenten aufgezeigt werden, die sich schon mehr mit ihrem Studienplan befassten und wahrscheinlich auch schon mehr davon absolvierten. Diese Zielgruppe ist, wie Tabelle 9 zeigt, zu 61,0% der Meinung, dass es keine Pflichtlehrveranstaltungen in ihrem Zweitfach gibt und 40,7%, dass es keine Wahllehrveranstaltungen gibt. Die Mittelwerte (2,12/1,98) tendieren hierbei auch beide zu der Antwortmöglichkeit „Nein“.

Altersklasse 25-54jährige				
	Mittelwert		Häufigkeit	Prozent
Pflichtlehrveranstaltungen	2,12	Ja	8	13,6%
		Nein	36	61,0%
		Weiß nicht	15	25,4%
Gesamt			59	100,0%
Wahllehrveranstaltungen	1,98	Ja	18	30,5%
		Nein	24	40,7%
		Weiß nicht	17	28,8%
Gesamt			59	100,0%

Tabelle 9: Pflicht- und Wahllehrveranstaltungen (Altersklasse 25-54jährige)

Bei Einteilung nach Fachgebieten zeigt sich, wie auch schon bei der gesamten Betrachtung, dass vor allem eine große Unsicherheit bei den Studierenden vorherrscht, ob es Pflicht- oder Wahllehrveranstaltungen zu diesem Thema gibt. Die Werte rangieren hier jeweils zwischen einem Viertel bis zu der Hälfte aller Befragten, die nicht wissen, ob Lehrveranstaltungen überhaupt angeboten werden.

		Naturwissenschaft		Geisteswissenschaft		Sprachen	
Pflichtlehrveranstaltungen	Ja	11	16,9%	5	9,8%	8	19,0%
	Nein	37	56,9%	25	49,0%	21	50,0%
	Weiß nicht	17	26,2%	21	41,2%	13	31,0%
Gesamt		65	100%	51	100,0%	42	100%
Wahllehrveranstaltungen	Ja	24	36,9%	6	11,8%	10	23,8%
	Nein	18	27,7%	20	39,2%	11	26,2%
	Weiß nicht	23	35,4%	25	49,0%	21	50,0%
Gesamt		65	100%	51	100,0%	42	100%

Tabelle 10: Pflicht- und Wahllehrveranstaltungen nach Fachgruppen

Interessant bleibt dabei wieder die Betrachtung der Mittelwerte, da, obwohl es zunächst den Anschein macht, dass hier Uneinigkeit herrscht, ob Lehrveranstaltungen zu dem Thema angeboten werden würden, allesamt in jeweiliger Betrachtung, als auch in der Gesamtbetrachtung (2,17 und 2,18) eine eindeutige Tendenz zu der Antwort „Nein“ zeigen und im Gesamten gesagt werden kann, dass alle drei der hier untersuchten Fachgebiete keine oder auf jeden Fall zuwenig Lehrveranstaltungen anbieten.

	Mittelwert	
	Pflichtlehrveranstaltungen	Wahllehrveranstaltungen
Naturwissenschaft	2,09	1,98
Geisteswissenschaft	2,31	2,37
Sprachen	2,12	2,26

Tabelle 11: Pflicht- und Wahllehrveranstaltungen - Mittelwerte nach Gruppierung

4.2.3 Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung

Bei der Frage, ob die Studierenden während der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung Übungen zum Thema „Gender“ besucht hätten, antwortete eine deutlich Mehrzahl von 133 Personen (82,2%) mit Nein, nur 18 Studierende (11,4%) gaben an, dabei eine Übung absolviert zu haben, 7 Befragte (4,4%) wussten dies nicht mehr. Auch bei der Betrachtung des Mittelwerts mit 1,93 wird das Nicht-Besuchen einer Genderübung in diesem Bereich der Lehrerinnenausbildung bestätigt. Dies sollte man aber nicht auf Desinteresse der Studierenden zurückführen, da sich das gesamte Angebot innerhalb der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung (erster und zweiter Studienabschnitt miteinbezogen) beispielsweise im Wintersemester 2011 auf nur drei Seminare beschränkte, die zum Thema „Gender“ angeboten werden.¹²

		Häufigkeit	Prozent
Besuch einer genderspezifischen Übung	Ja	18	11,4%
	Nein	133	82,2%
	Weiß ich nicht	7	4,4%
Gesamt		158	100%

Tabelle 12: Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung (n=158)

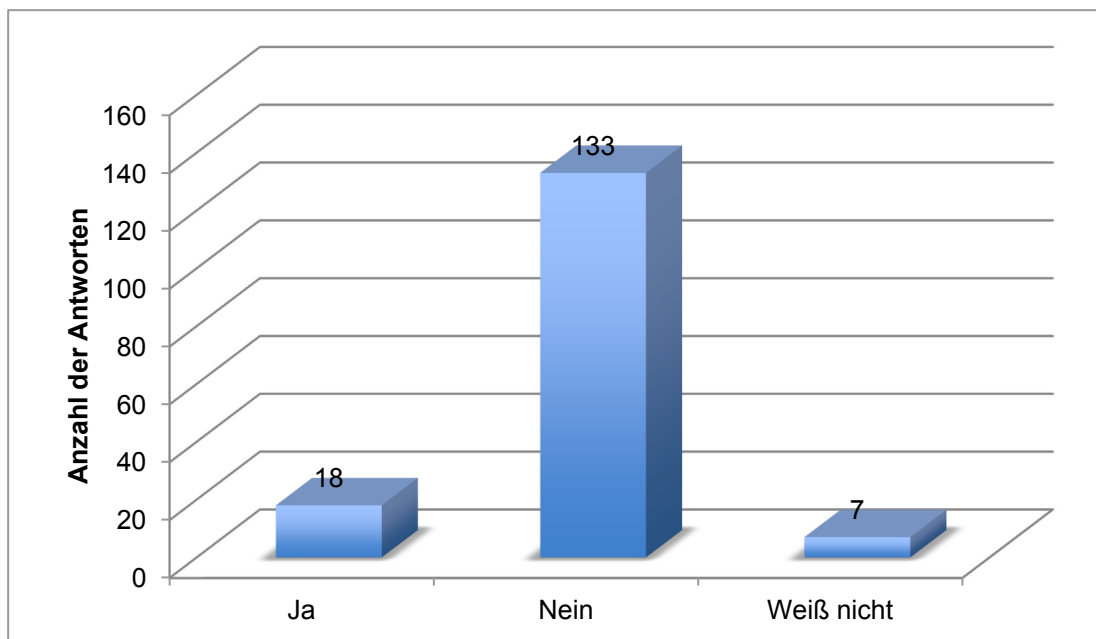


Abbildung 11: Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung (n=158)

¹² laut Online-Vorlesungsverzeichnis des Wintersemester 2010. Zugriff am 31.01.2012 unter: <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=1902&semester=W2011>

4.2.4 Behandlung geschlechterspezifischer Themen im Rahmen der verschiedenen Fächer

Bei den Fragen, wie häufig die folgenden geschlechterspezifischen Themen im Rahmen des Bewegung und Sport Studiums bzw. der zweiten Fachrichtung behandelt wurden, zeigte sich, dass im Fach Bewegung und Sport die meisten dieser Themenbereiche vermehrt behandelt werden. Nur den Themenbereichen der „kulturellen Unterschiede“ sowie der „Frauen und Männer in der Forschung“ werden in den Zweitfächern im Mittleren etwas mehr Beachtung geschenkt. Ernüchternd ist hierbei nur die Tatsache, dass in allen untersuchten Fachgebieten (auch Bewegung und Sport) diese Themen insgesamt vorwiegend „selten“ bzw. nur „gelegentlich“ den Weg in die Lehrveranstaltungen finden.

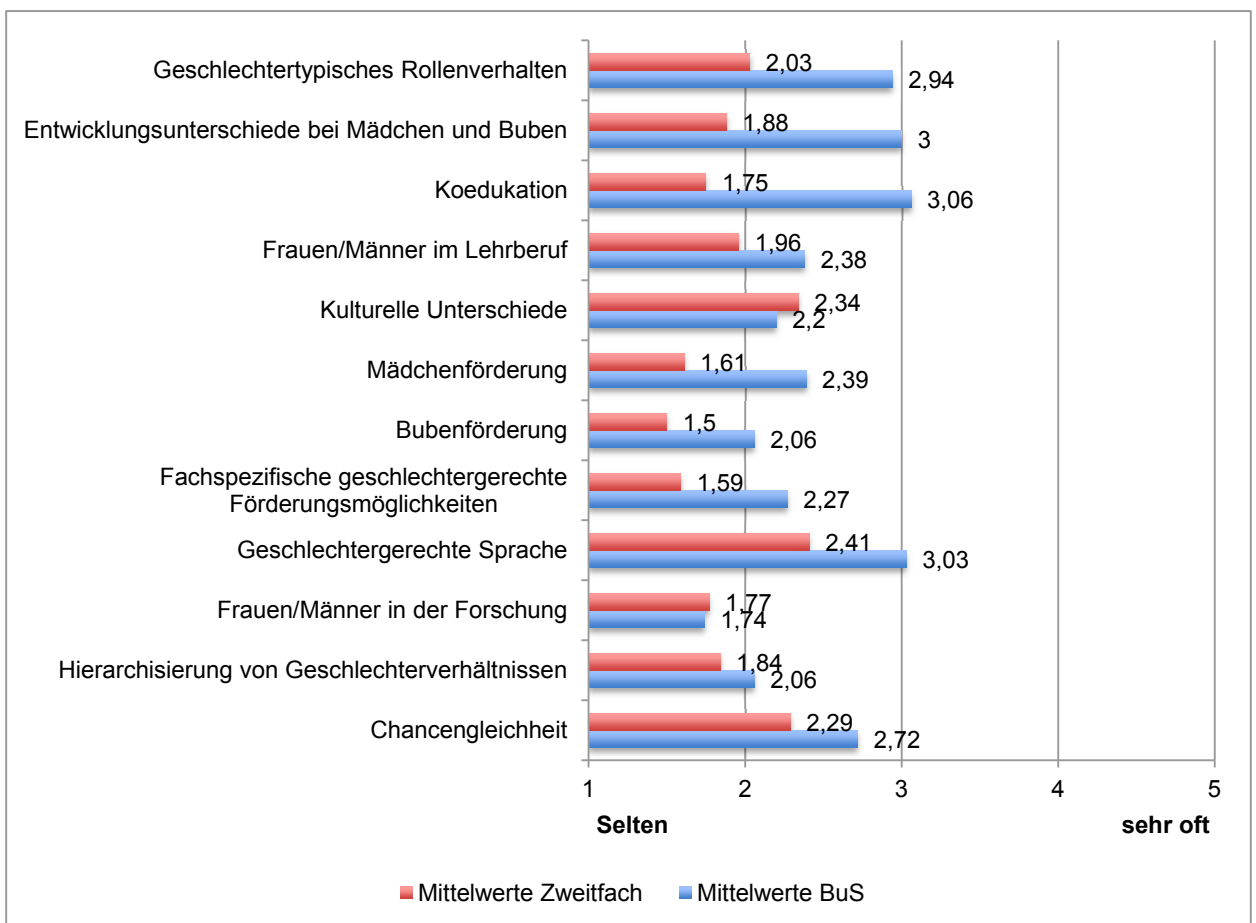


Abbildung 12: Vergleich der behandelten geschlechterspezifische Themen BuS-Zweifächer

4.2.5 Bewertungen der Fächer nach dem Schulnotensystem

Die Studierenden wurden angehalten, sowohl das Fach Bewegung und Sport, als auch ihr Zweitfach und die „pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung“ nach dem Schulnotensystem im Hinblick auf eine Vorbereitung auf ein „geschlechtersensibles Unterrichten“ in der Schule zu vergleichen. Dabei soll wieder die Gruppierung der Zweitfächer herangezogen werden, da die einzelnen Fächer in manchen Fällen nur die subjektive Meinung einer Person widerspiegeln können.

Es zeigt sich nach einer Analyse der Meinung aller Befragten, dass das Fach Bewegung und Sport (2,47) um ungefähr einen Notengrad besser abschneidet als die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung (3,30) und die Zweitfächer (3,60).

	Mittelwerte
Bewegung und Sport	2,47
Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung	3,30
Zweitfächer allgemein	3,60

Tabelle 13: Mittelwerte der Bewertung nach Schulnotensystem

Betrachtet man nun die Meinung der Befragten nach Fächergruppierungen, zeigt sich eine ziemlich eindeutige Einstimmigkeit bezüglich der Bewertung des Faches Bewegung und Sport und der jeweiligen Zweitfächer. Es scheinen nur die Studierenden des Fachbereiches der Sprachen tendenziell unzufriedener mit der dem Zweitfach in Hinblick auf die Vorbereitung auf ein „geschlechtersensibles Unterrichten“ in der Schule zu sein, als die Studierenden der Natur- oder Geisteswissenschaften.

	Mittelwert	
	Bewegung und Sport	Zweitfächer
Naturwissenschaft	2,49	3,52
Geisteswissenschaft	2,49	3,57
Sprachen	2,43	3,76

Tabelle 14: Fächergruppierte Mittelwerte der Bewertung nach Schulnotensystem

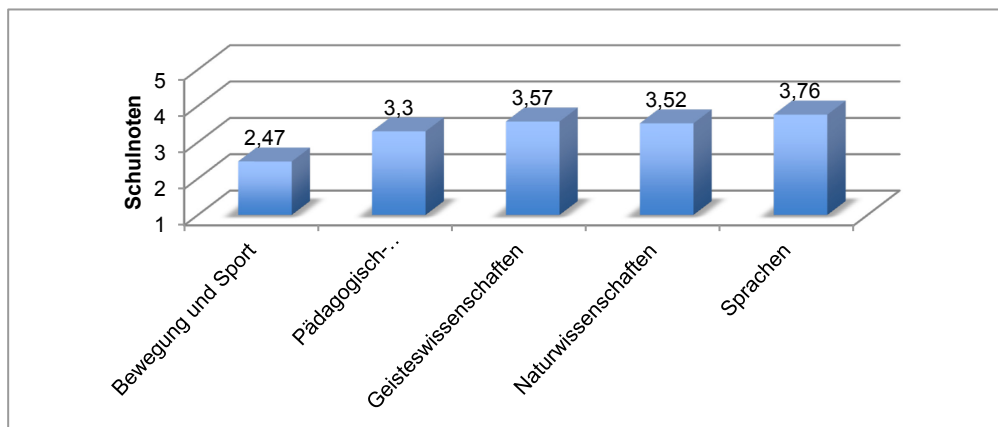


Abbildung 13: Bewertung nach dem Schulnotensystem (fächergruppiert)

4.2.6 Anzahl der Lehrveranstaltungen und Personen, von denen „Gender“ thematisiert wurde

Bei dieser Frage wurden die Studierenden dazu angehalten anzugeben, wie oft und von wem das Thema „Gender“ in den Lehrveranstaltungen des Faches Bewegung und Sport, bzw. im Zweitfach angesprochen wurde. Es zeigt hierbei, dass das Thema in nur wenigen Lehrveranstaltungen im Laufe des Studiums behandelt wird, das Fach Bewegung und Sport dabei jedoch deutlich über den Wert des Zweitfaches liegt. Dabei gibt es im Fach Bewegung und Sport im Mittel 6,5 Lehrveranstaltungen, während es im Zweitfach zumeist nur 2,5 Lehrveranstaltungen waren, die sich mit dem Thema „Gender“ auseinandersetzten. Da sich jedoch eine breite Streuung der Werte zeigt, bei Bewegung und Sport eine Standardabweichung von 8,65 und bei den Zweitfächern 2,76, sollten auch Median und Modalwert zur Rate gezogen werden, die in beiden Fällen im Fach Bewegung und Sport fünf Lehrveranstaltungen anzeigen und im Zweitfach handelt es sich hierbei um zwei Lehrveranstaltungen.

	Mittelwerte (Standardabweichung)	Median	Modus	Minimum – Maximum
Bewegung und Sport	6,54 (8,652)	5	5	0 - 99
Zweifächer allgemein	2,46 (2,766)	2	2	0 - 20

Tabelle 15: Anzahl der Lehrveranstaltungen in denen Gender thematisiert wurde

Bei Betrachtung nach Fachgebieten zeigt sich hierbei wieder eine gewisse Einigkeit, was die Beurteilung der Zweitfächer im Vergleich zu Bewegung und Sport betrifft. Bei den Studierenden der Sprachen werden im mittleren 5,7 Lehrveranstaltungen genannt, die es in Bewegung und Sport mit dem Thema aufnehmen und 2,1 Lehrveranstaltungen im Zweitfach. Die Naturwissenschaftlerinnen und Naturwissenschaftler sehen 6,8 Lehrveranstaltungen in Bewegung und Sport und 2,4 in ihrem zweiten Fachgebiet und während der Ausbildung der Zweitfächer der Studierenden der Geisteswissenschaften werden ebenfalls nur in 2,9 Lehrveranstaltungen das Thema behandelt, während für sie Bewegung und Sport mit 6,8 Lehrveranstaltungen deutlich besser bewertet wird.

	Mittelwert		Median	
	Bewegung und Sport	Zweifächer	Bewegung und Sport	Zweifächer
Naturwissenschaft	6,8	2,4	5,0	2,0
Geisteswissenschaft	6,8	2,9	5,0	2,0
Sprachen	5,7	2,1	4,0	1,0

Tabelle 16: Fächergruppierete Mittelwerte - Anzahl der Lehrveranstaltungen

In beiden Fächern sind es vor allem die Lehrveranstaltungsleiterinnen, die das Thema auf den Tisch bringen, gefolgt von den Lehrveranstaltungsleiter und den Studentinnen; die

Studenten scheinen dies am seltensten zu tun. Auch hier zeigt sich wieder eine deutlich positivere Tendenz im Fach Bewegung und Sport als in den Zweitfächern. Dabei bleibt aber noch immer zu sagen, dass die Häufigkeit der Erwähnungen in beiden Fächern nur zu selten bis gelegentlich tendiert.

	Mittelwert	
	Bewegung und Sport	Zweitfächer
Lehrveranstaltungsleiterinnen	3,52	2,63
Lehrveranstaltungsleiter	3,18	2,27
Studentinnen	2,65	2,06
Studenten	2,22	1,77

Tabelle 17: LehrveranstaltungsleiterInnen - StudentInnen, die Gender erwähnen

4.2.7 Änderungen des Stellenwertes der Gender-themen im Laufe des Studiums

Um erfassen zu können, ob das Studium im allgemeinen bei den Studierenden eine Einstellungsänderung brachte, oder ob einige schon während der Schulzeit auf im Genderbereich sensibilisiert wurden, ohne dabei eine Längsschnittstudie zu machen, bei denen die Studentinnen und Studenten zu jeweils zwei Zeitpunkten getestet werden, wurden die Befragten dazu angehalten anhand eines Schiebereglers, mit einer Skala von 1=überhaupt nicht wichtig und 10=sehr wichtig, anzugeben, wie wichtig ihnen „Gender-Themen“ vor dem Studium waren bzw. zum jetzigen Zeitpunkt geworden sind.

Bei der Betrachtung der Mittelwerte zeigt sich hierbei, dass Genderthemen im Laufe des Studiums einen höheren Stellenwert (5,76) einnehmen, als sie dies zu Beginn taten (3,4). Jedoch belaufen sich beide Werte stark um den neutralen Mittelpunkt der Skala und mit 5,76 ist die Einstellung der Studierenden eher als neutral zu bezeichnen mit positiver Tendenz.

Mittelwerte	
Vor dem Studium	Derzeit
3,4	5,72

Tabelle 18: Mittelwerte - Einstellung zu Genderthemen vor dem Studium und derzeit

Es zeigt sich bei Einteilung in drei Klassen „negativ“ (1-3), „neutral“ (4-6) und „positiv“ (7-10)¹³, dass vor dem Studium eine deutliche Mehrzahl von 63,9% (101 Personen) sich negativ aussprach, während 24,7% (39) eher neutral und nur 11,4% (18) positiv eingestellt waren. Zu dem jetzigen Zeitpunkt ihres Studiums sind es noch immer 32 Personen 20,3% die eine negative Einstellung haben, während die Anzahl der neutral eingestellten Studierenden mit 56 (35,4%) anstieg, genauso wie Anzahl der positiv eingestellten Studentinnen und Studenten, mit 70 Personen (44,3%).

¹³ Die größere positive Gruppe wurde gewählt, da das Maximum bei der Frage „Stellenwert „vor“ dem Studium nur 8 betrug.

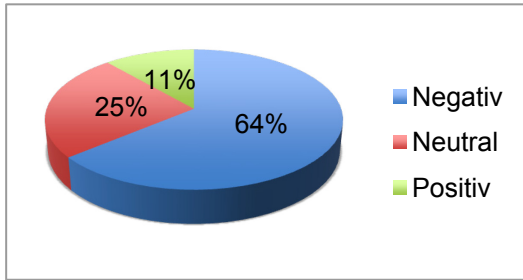


Abbildung 14 : Stellenwert der Genderthemen vor dem Studium (in Prozent)

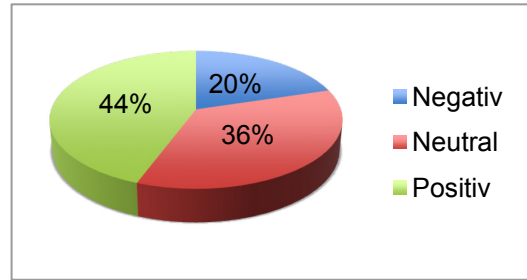


Abbildung 15: Stellenwert der Genderthemen derzeit (in Prozent)

Auch wenn es auf den ersten Blick erfreulich erscheint, dass sich der hohe Prozentsatz der negativen Einstellungen zu Beginn verringern konnte, so doch zu hinterfragen, wie es zu diesem kommen konnte. Wenn Studierende mit einer solch negativen Einstellung aus der Schule in ihr Studium eintreten, spricht dies sicher für eine bessere Aufklärung und Bearbeitung dieser Themen schon auf Schulbasis.

In weiterer Folge bietet es sich auch an, die Studierenden nach Altersklassen zu betrachten um untersuchen zu können ob sich hierbei im Laufe der Zeit der Stellenwert von Genderthemen zu Beginn des Studiums verändert hat und ob sich schon zu Studienbeginn positive Änderungen zeigen.

		Mittelwerte	
		Vor dem Studium	Derzeit
Altersklassen	18-21jährige	3,87	5,26
	22-24jährige	3,65	6,12
	25-54jährige	2,80	5,85

Tabelle 19: Stellenwert Genderthemen nach Altersklassen - Mittelwerte

Es zeigt sich bei der Betrachtung der mittleren Werte, dass vor allem die ältere Generation der Studierenden mit einer sehr negativen Einstellung gegenüber Genderthemen in das Studium eintrat (2,8), während die Tendenz der jüngeren Studierenden zu Beginn des Studiums nun eher zu neutral geneigt war (3,87/3,65). Interessant ist, dass sich vor allem im Bereich der 22-24jährigen die positivste Tendenz in der derzeitigen Einstellung zeigt (6,18), obwohl in dieser Altersklasse erst 32,7% die Übung „Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“ absolvierten.

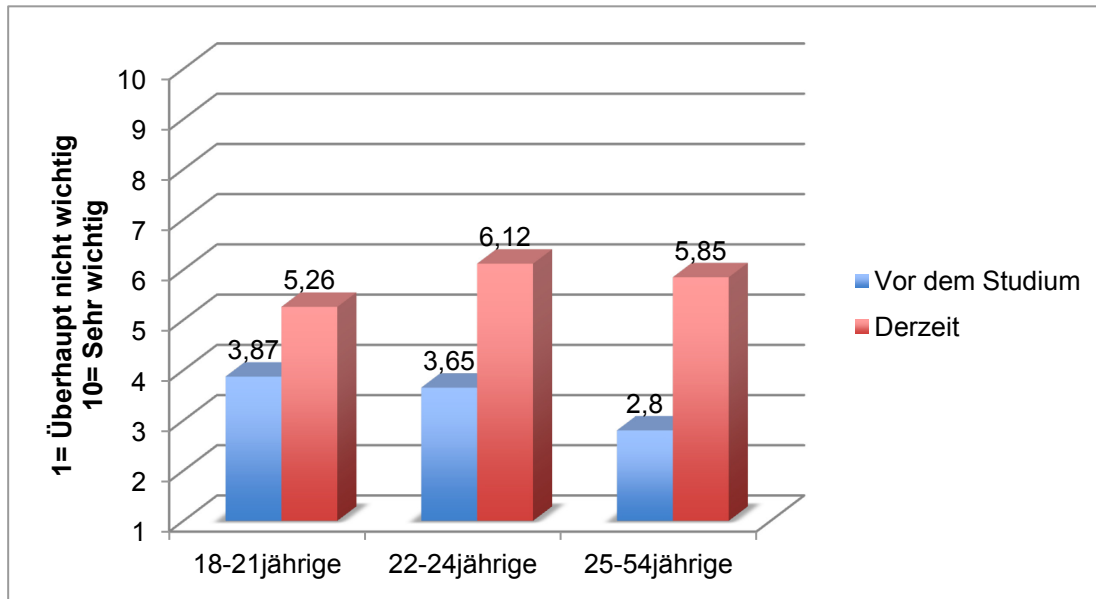


Abbildung 16: Änderung des Stellenwert von Genderthemen nach Altersgruppierungen (Mittelwerte)

Deutlicher sieht man die Unterschiede der verschiedenen Anschauungen, wenn man nun eine Einteilung in die drei Klassen negativ, neutral und positiv trifft und diese auf die vorgegebenen Altersklassen bezieht. Es zeigt sich hierbei, dass in den jeweiligen Altersklassen genauso wie bei der allgemeinen Betrachtung, die Prozentzahl der negativen Einstellungen im Laufe des Studiums absank, während die neutralen und positiven Meinungen zum Thema deutlich anstiegen. Die größte Spannweite bei den positiven wie auch negativen Einstellungen zeigte sich hierbei bei den 25-54jährigen, waren es nur 5,1% zu Beginn des Studiums, so sind es derzeit 49,2%, die positiv eingestellt sind, genauso wie 79,7%, die dies zu Beginn des Studiums eher negativ sahen und jetzt nur mehr 23,7%.

		Altersklassen					
		18-21jährige		22-24jährige		25-54jährige	
		Davor	Derzeit	Davor	Derzeit	Davor	Derzeit
Einstellungen	negativ	57,4%	25,5%	51,9%	11,5%	79,7%	23,7%
	neutral	25,5%	36,2%	34,6%	44,2%	15,3%	27,1%
	positiv	17,0%	38,3%	13,5%	44,2%	5,1%	49,2%

Tabelle 20: Stellenwert Genderthemen nach Altersklassen in Prozent

4.2.8 Zusammenfassung der universitären Ausbildung

Im Rahmen der Untersuchung der universitären Ausbildung sollten drei Fragestellungen anhand zwei zuvor aufgestellter Kernhypothesen verifiziert werden können. Dazu gehörte zunächst die erste Hypothese:

Hypothese 1: Im Fach Bewegung und Sport wird der Genderthematik mehr Relevanz beigemessen als in anderen Fächern oder der „pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung“.

Diese Hypothese beschäftigt sich nun mit der Frage, ob Bewegungs- und Sportstudentinnen und Studenten im Rahmen ihrer Ausbildung im Fach Bewegung und Sport eher mit einer „geschlechtersensiblen Pädagogik“ konfrontiert werden, als in den anderen Unterrichtsfächern und der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung. Um dieser Frage nachgehen zu können wurden den Studierenden mehrere Fragen gestellt, die alle ein ähnliches Ergebnis lieferten und somit die Hypothese *verifizieren* konnten.

So sagten beispielsweise sowohl die Mehrzahl der erfahrenen Studierenden als auch die Studierenden der Zweifächer in den Geistes- und Naturwissenschaften sowie der Sprachen aus, dass es weder Pflicht- noch Wahllehrveranstaltungen in ihren Zweifächern zu dem Genderthemenbereich gäbe, während im Fach Bewegung und Sport im zweiten Abschnitt die Übung „Geschlechtersensibles unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“ geschlechterspezifisch sowohl für Männer als auch für Frauen spezifisch angeboten wird.

Auch im Rahmen der „pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung“ besuchten erst 11,4% ein Seminar zu diesem Thema, während dies zu dem Zeitpunkt der Befragung 82,2% nicht getan hatten. Eine Überprüfung des Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien zeigte aber, dass es nicht daran liegt, dass die Studierenden nicht daran interessiert wären, sondern dass es zu wenig Angebote in diesem Bereich gibt, waren es im Wintersemester 2011 doch nur insgesamt drei Übungen, die im Rahmen dieser Ausbildung in Bezug zum Thema „Gender“ angeboten wurden.

Ebenfalls zeigte sich, dass fast alle genderspezifischen Themen (bis auf kulturelle Unterschiede und Frauen/Männer in der Forschung) im mittleren öfter in Bewegung und Sport behandelt werden, als in den Zweifächern der Studierenden.

Bei der Bewertung nach Schulnotensystem in Hinblick auf die Vorbereitung für geschlechtersensibles Unterrichten schnitt das Fach Bewegung und Sport mit einem Schnitt von 2,47 deutlich besser ab, als die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung (3,3), die Naturwissenschaften (3,52), Geisteswissenschaften (3,57) und die Sprachen (3,76).

Auch bei der Frage nach der Anzahl der Lehrveranstaltungen in denen das Thema „Gender“ schon einmal angesprochen wurde, gaben die Befragten an in Bewegung und Sport im Schnitt in 6,5 Lehrveranstaltungen mit dem Thema konfrontiert zu werden, während dies in den Zweifächern nur in 2,5 Lehrveranstaltungen der Fall ist. Im Rahmen dieses Kapitels sollte nun noch eine zweite Hypothese bearbeitet werden:

Hypothese 2: Das Studium bewirkt eine Einstellungsänderung der Studierenden gegenüber Genderthemen im positiven Sinn.

Die Betrachtung dieser Hypothese soll gleich zwei Grundannahmen verifizieren. Zum einen, soll gezeigt werden, dass das Studium einen wichtigen Beitrag dazu leisten kann einen positiven Einfluss zu leisten und somit zu einer Einstellungs- und Haltungsänderung der Studierenden bezüglich Genderthemen führt, auf der anderen Seite, dass wichtige grundsätzliche Anteile der Genderkompetenz (wie z.B. das genderbezogene Wissen) derzeit noch immer nicht von den Studierenden aus dem Schulbereich mitgenommen wird.

Es zeigte sich, dass die Werte zu Beginn des Studiums vor allem im negativen Bereich anzufinden waren (63,9%), während sich derzeit der Großteil der Studierenden (44,9%) als positiv gegenüber Genderthemen eingestellt sehen würde und auch die Anzahl der Neutral eingestellten Studierenden während des Studiums von 11,4% auf 35,4% anstieg.

Bei einem Vergleich nach Altersklassen (Siehe Kap. 4.5.1) konnte erhoben werden, dass sich die Einstellung der 18-21jährigen vor dem Studium signifikant von der Sicht der 25-54jährigen unterscheidet, wobei man interpretieren kann, dass die jungen Studierenden schon ein wenig aufgeklärter im Genderbereich in das Studium eintreten. Dies sollte man aber dennoch nicht als positiv bewerten, da der Unterschied in der Einstellung zu Genderthemen vor dem Studium zwischen den beiden Altersklassen, zwischen einer völligen Ablehnung von Genderthemen bei den erfahrenen Studierenden und einer „negativen Einstellung mit neutraler Tendenz“ (Mittelwert: 3,87) bei den Studienanfängerinnen und –anfängern liegt.

Die Hypothese konnte also verifiziert werden. Das Studium führt zu einer Einstellungsänderung im positiven Sinn. Zu beachten und hinterfragen bleibt dabei dennoch, warum die Studentinnen und Studenten mit einer deutlich negativen Einstellung in Bezug zu Genderthemen die Schulen verlassen. Daher sollte man besonders darauf schauen, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer sich der Relevanz der Umsetzung von Genderthemen in der Schule bewusst sind, damit die nächste Generation an Studierenden mit einer positiveren Einstellung schon das Studium beginnen kann.

Weiters kann man hier anhand der ersten verifizierten Hypothese behaupten, dass diese positive Einstellungsänderung eher durch das Fach Bewegung und Sport als einer der Zweitfächer impliziert wird.

4.3 Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“

Bei der ersten Frage wurde zunächst erfasst, ob die Studierenden überhaupt schon einmal vom Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ gehört hätten, diese Frage beantworteten nur 23,4% (37 Personen) mit Ja und 76,6% (121 Personen) mit Nein.

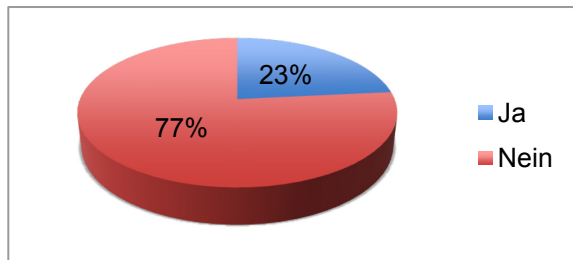


Abbildung 17: Kennen des Unterrichtsprinzips (n=158)

Es bietet sich nun an, diese Daten in Bezug zum Studienabschnitt der Befragten zu betrachten. Studierende im zweiten Studienabschnitt hatten schon mehr Möglichkeiten über das Unterrichtsprinzip zu erfahren, als Studentinnen und Studenten, des ersten Studienabschnitts. Dabei zeigt sich, dass nur 16,3% der Studierenden des ersten Abschnitts vom Unterrichtsprinzip gehört haben, während dies 83,7% nicht taten.

	Ja		Nein	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
1. Studienabschnitt	16	16,3%	82	83,7%
2. Studienabschnitt	21	35,0%	39	65,0%
Gesamt	98	100%	60	100%

Tabelle 21: Unterrichtsprinzip nach Studienabschnitt

Auch, wenn sich der Prozentsatz, derjenigen Studentinnen und Studenten, die vom Unterrichtsprinzip gehört haben im 2. Studienabschnitt doch um immerhin ein Fünftel zu verbessern scheint, (von 16,3% auf 35,0%) ist es noch immer gravierend, dass es noch immer mehr fast zwei Drittel (65,0%) der Studierenden sind, die noch nie von diesem Unterrichtsprinzip gehört haben und damit auch gar nicht wissen, dass Lehrerinnen und Lehrer später in der Schule dazu angehalten werden, dieses Prinzip umzusetzen.

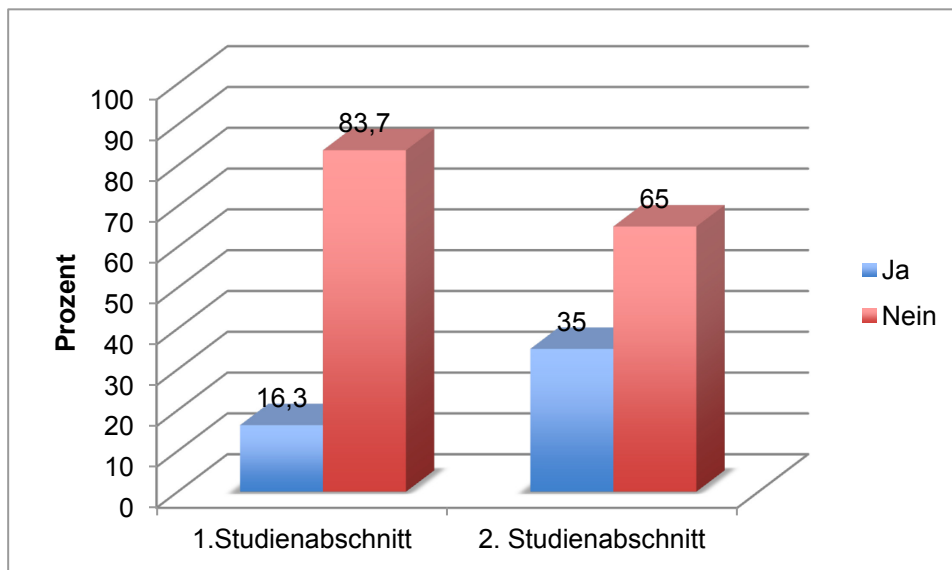


Abbildung 18: Kennen des Unterrichtsprinzip gruppiert nach Studienabschnitt (in Prozent)

Die allgemeine Frage nach der Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzip wurde im Fragebogen erst nach der Frage nach der Häufigkeit der Behandlung der Inhalte gestellt, um sicherzustellen, dass auch Studierende, die zuvor noch nie davon gehört hatten, sich ein Bild davon machen konnten, was für Inhalte und Ziele das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ beinhaltet.

	Ablehnung		Neutral	Zustimmung		Mittelwert (Standard abweichung)
	gar nicht	kaum	mittelmäßig	ziemlich	außerordentlich	
Wie sinnvoll findest du das Unterrichtsprinzip?	3,8%	9,5%	37,3%	38,6%	10,8%	3,43 (0,940)

Tabelle 22: Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzip

Dabei zeigt sich, dass die Studierenden wieder im Mittel eine neutrale Position einnehmen (Mittelwert: 3,43), jedoch mit einer deutlichen Tendenz zur Zustimmung, finden doch immerhin fast die Hälfte aller Studierenden (49,4%) das Unterrichtsprinzip ziemlich oder außerordentlich sinnvoll.

4.3.1 Inhalte des Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern

Anhand der Definition der Inhalte des Grundsatzerlasses zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ wurden die Studierenden danach gefragt, wie häufig sie mit diesen Themen während ihrer Ausbildung konfrontiert wurden.

Frage: Wie häufig hast du von folgenden Inhalten des Unterrichtsprinzips während deiner Ausbildung gehört?	Eher selten		Neutral gelegentlich	Eher häufig		Mittelwert (Standardabweichung)
	nie	selten		oft	sehr oft	
Bewusstmachung von geschlechterspezifischer Sozialisation durch Familie, Schule, Medien und Arbeitswelt.	12% (19)	24,1% (38)	48,1% (76)	14,6% (23)	1,3% (2)	2,69 (0,909)
Auswirkungen der geschlechterspezifischen Sozialisation auf die Ausbildungs- und Berufswahl, Lebensplanung, Freizeitgestaltung, Denken und Verhalten	13,3% (21)	22,8% (36)	41,8% (66)	20,9% (33)	1,3% (2)	2,74 (0,979)
Wahrnehmung geschlechterspezifischer Arbeitsteilung im Privatbereich und in der Arbeitswelt.	13,3% (21)	32,9% (52)	29,7% (47)	20,3% (32)	3,8% (6)	2,68 (1,059)
Unterschiedliche Repräsentanz von Frauen und Männern in bestimmten Bereichen in Vergangenheit und Gegenwart.	12,7% (20)	19,0% (30)	30,4% (48)	25,3% (40)	12,7% (20)	3,06 (1,209)
Erkennen möglicher Beiträge zur Verfestigung von Rollenklischees im Lebensfeld Schule (Lehrinhalte, Unterrichtsmittel,...)	12,0% (19)	27,2% (43)	38,0% (60)	18,4% (29)	4,4% (7)	2,76 (1,031)
Reflexion des eigenen Verhaltens, der Interaktionen im Unterricht und der eigenen Geschlechterrollenvorstellungen	15,2% (24)	36,1% (57)	33,5% (53)	11,4% (18)	3,2% (5)	2,49 (1,008)
Alltägliche Formen von Gewalt und Sexismus bewusst machen und Präventionsmöglichkeiten aufzeigen.	20,9% (33)	34,8% (55)	31,0% (49)	12,7% (20)	0,6% (1)	2,37 (0,974)
Förderung von Mädchen und Buben in Selbstvertrauen und partnerschaftlichem Verhalten.	19,0% (30)	31,6% (50)	36,7% (58)	10,8% (17)	0%	2,35 (0,971)

Tabelle 23: Inhalte Unterrichtsprinzip

Hierbei enthielt sich eine Person der Antwort im Bezug auf „Reflexion des eigenen Verhaltens, der Interaktionen im Unterricht und der eigenen Geschlechterrollenvorstellungen“ (0,6%) und drei Personen bei der Frage zur „Förderung von Mädchen und Buben in Selbstvertrauen und partnerschaftlichen Verhalten (1,9%).

Bei der Betrachtung der Mittelwerte zeigt sich, dass die Behandlung dieser Themengebiete des Unterrichtsprinzips sich zumeist im seltenen bis gelegentlichen Bereich belaufen (Minimaler Mittelwert: 2,35; Maximaler Mittelwert: 3,06).

Am wichtigsten während der Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer dürfte der Themenbereich der „Unterschiedlichen Repräsentanz von Frauen und Männern in bestimmten Bereichen in Vergangenheit und Gegenwart“ sein, sind es doch immerhin 38% der Studierenden, die meinen, dieses Thema würde „oft oder sehr oft“ angesprochen. Interessant ist, dass die wichtige „Förderung von Mädchen und Buben in Selbstvertrauen und partnerschaftlichen Verhalten“, mit einem Mittelwert von nur 2,35 den geringsten Stellenwert einnimmt und ungefähr die Hälfte aller Studierenden (50,6%) der Meinung sind, dieser Themenbereich würde nur nie bis selten behandelt.

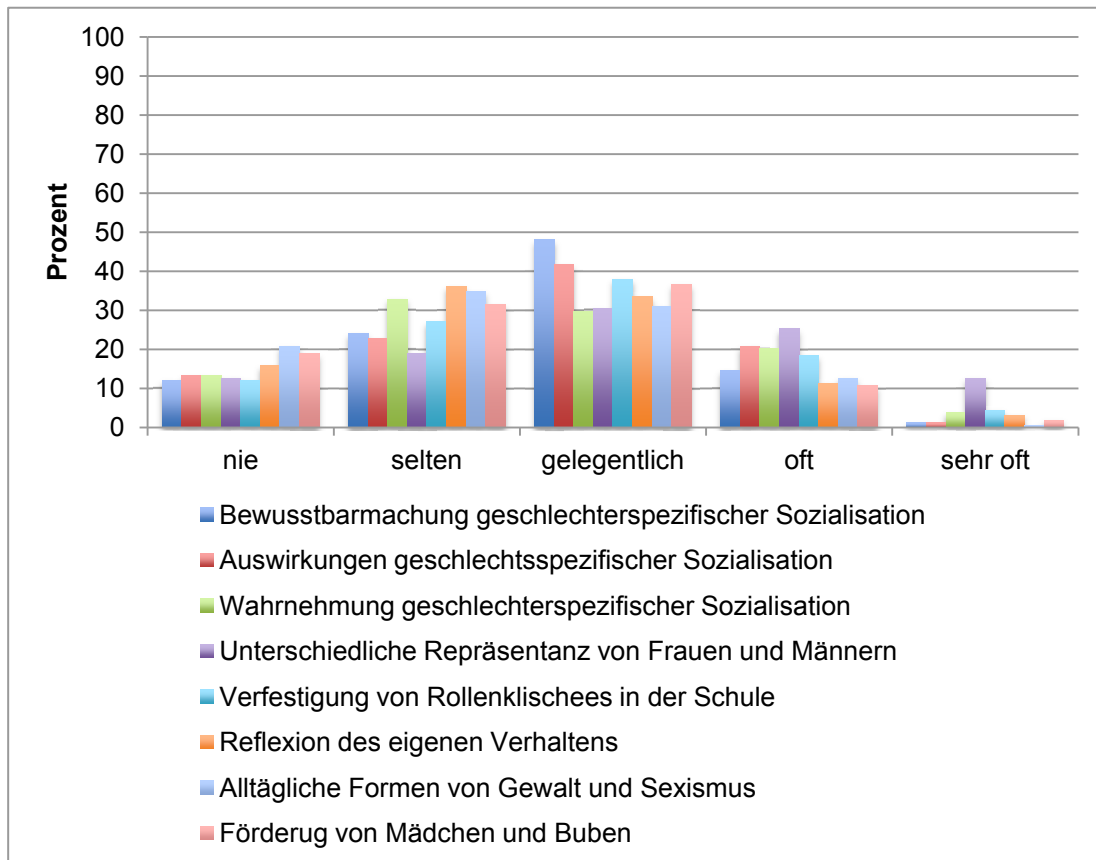


Abbildung 19: Inhalte Unterrichtsprinzip (in Prozent)

4.3.2 Ranking der Unterrichtsprinzipien

Um ein Ranking der Unterrichtsprinzipien erstellen zu können, wurde der mittlere Wert der Antwortmöglichkeiten (außerordentlich wichtig (5) – gar nicht wichtig (1)) herangezogen und die Mittelwerte in einer ordinalen Rangreihe verglichen.

Unterrichtsprinzipien	Mittelwerte
1. Gesundheitserziehung	4,68
2. Leseerziehung	4,59
3. Umwelterziehung	4,37
4. Sprecherziehung	4,30
5. Vorbereitung auf die Lebens- und Arbeitswelt	4,21
6. Sexualerziehung	4,01
7. Politische Erziehung	3,96
8. Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern	3,75
9. Medienerziehung	3,73
10. Interkulturelle Erziehung	3,72
11. Verkehrserziehung	3,53
12. Wirtschaftserziehung	3,44
13. Musikerziehung	3,41

Tabelle 24: Ranking der Unterrichtsprinzipien

Keines der genannten Unterrichtsprinzipien ist im Mittel für die Studierenden gar nicht oder kaum wichtig, also scheinen sich die Studierenden der Wichtigkeit der Umsetzung dieser Unterrichtsprinzipien im Schulalltag bewusst zu sein. Das Unterrichtsprinzip „Gesundheitserziehung“ gefolgt von den Unterrichtsprinzipien der „Leseerziehung“ tendieren sogar zu „außerordentlich wichtig“, danach kommen „Umwelterziehung“ und „Sprecherziehung“, die auch mehr als „ziemlich wichtig“ erscheinen.

Dasselbe Ranking im vordersten Bereich findet sich auch bei der Befragung aller Schulleiterinnen und Schulleiter aller österreichischen Schulen im April 2008 während der Online-Erhebung „Gender und Schule“, was verdeutlicht, dass diese Unterrichtsprinzipien auch in der praktischen Umsetzung im Schulalltag wichtig erscheinen. Während damals jedoch das Unterrichtsprinzip „Erziehung zu Gleichstellung von Frauen und Männern“ am siebenten Platz rangierte, findet sich dieses Unterrichtsprinzip bei den Bewegung und Sport-Studentinnen und Studenten auf dem achten Platz, gilt aber dennoch als eher „ziemlich wichtig“.

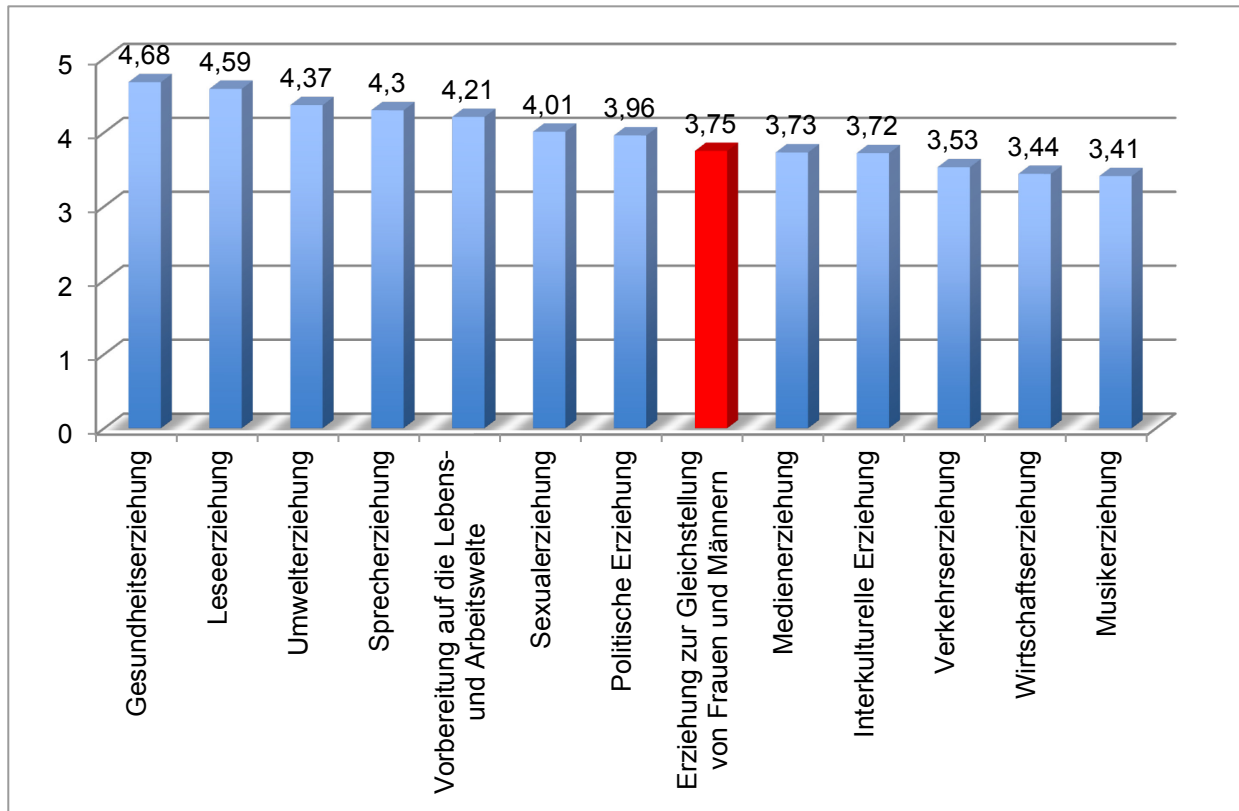


Abbildung 20: Unterrichtsprinzipien (Rangreihe, Mittelwerte)

Paseka und Hasenhüttl (2004) geben dazu an, dass bei Befragungen der Lehrenden an den pädagogischen Akademien der Stellenwert des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ einen positive Steigerung von dem ehemals 11. Platz (im Jahr 2000) auf den 5. Platz (2004) zeigte. Das Problem hierbei war aber, dass nur knapp die Hälfte anführte, die Inhalte des Unterrichtsprinzips zu kennen. Dabei stellt sich natürlich die Frage, wie die Lehrenden den Studierenden dieses Unterrichtsprinzip vermitteln können, ohne sich dessen Inhalte bewusst zu sein.

4.3.3 Zusammenfassung zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“

Um die dritte Hypothese zu untersuchen, wurde versucht, den Bekanntheitsgrad, die Häufigkeit der Behandlung der Inhalte des Unterrichtsprinzips während des Studiums bzw. den Stellenwert dieses Unterrichtsprinzips bei den Studierenden zu erfassen und es wurden insgesamt vier Fragen gestellt.

Hypothese 3: Die Studierenden werden während des Studiums selten mit dem Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ konfrontiert.

Es zeigte sich, dass insgesamt ungefähr drei Viertel (76,6%) aller Befragten noch nie vom Unterrichtsprinzip gehört hätten und die Inhalte des Unterrichtsprinzips vorwiegend selten bis gelegentlich während der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer behandelt werden.

Auch wenn 49,4% der Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ zustimmen und nur 13,3% diese ablehnen, fällt dieses Unterrichtsprinzip im Vergleich mit den anderen zwölf Unterrichtsprinzipien, die bereits bestehen nur auf Platz 8, gilt aber dennoch bei den Studierenden im Mittel noch als „ziemlich wichtig“ (Mittelwert 3,75).

Zusammenfassend kann man also sagen, dass die Hypothese 3 verifiziert werden konnte. Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ ist der Mehrzahl der Studierenden kein Begriff, obwohl es schon seit 1995 besteht. Aber das Problem liegt nicht nur darin, dass die Studierenden den Namen dieses Unterrichtsprinzips nicht kennen, im Rahmen der Ausbildung zu Lehrerinnen und Lehrern werden auch die Inhalte nur in geringem Maße umgesetzt.

4.4 Die persönliche Einstellung und Genderkompetenz der Studierenden

4.4.1 Gewünschte Themenbereiche für Lehrveranstaltungen

Anhand der Studie von Hasenhüttl (2001), der Online-Umfrage „Gender und Schule“ (2008) und der von Guggenberger und Pegac (2003) erschienen Broschüre des Ministeriums für Unterricht Kunst und Kultur zum „Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, wurden zehn „genderrelevante“ Themenbereiche zusammengefasst und die Studierenden befragt, woran ihr persönliches Interesse läge mehr zu erfahren. Dabei ergab sich folgendes Ranking:

Themenfelder	Gewählt (Häufigkeit)	Nicht gewählt (Häufigkeit)
1. Reflexion des eigenen Verhaltens	63,3% (100)	36,7% (58)
2. Chancengleichheit	55,1% (87)	44,9% (71)
3. Kulturelle Unterschiede	39,9% (63)	60,1% (95)
4. Bubenförderung	36,7% (58)	63,3% (100)
6. Geschlechterspezifische Analyse von Lehrmitteln, Unterrichtsinhalte, Verhaltensweisen aller Schulpartner/innen (z.B. Schulbuchanalysen)	36,1% (57)	63,9% (101)
6. Mädchenförderung	34,8% (55)	65,2% (103)
7. Geschlechterspezifische Sozialisation	21,5% (34)	78,5% (124)
8. Geschlechtergerechte Sprache	20,9% (33)	79,1% (125)
9. Unterschiedliche Repräsentanz von Frauen und Männern in bestimmten Bereichen (Politik, Bildung, Technik, Wissenschaft,...)	19,0% (30)	81,0% (128)
10. Geschlechterspezifische Arbeitsteilung	17,1% (27)	82,9% (131)
11. Kein Interesse für auch nur einen der genannten Themenbereiche	6,3% (10)	93,7% (148)

Tabelle 25: Gewünschte Themenfelder der Studierenden (Rangreihe, Prozent)

Besonders erfreulich ist hierbei, dass nur 6,3% der Befragten angaben sich für keinen der genannten Themenbereiche zu interessieren, wobei sich hier eine deutliche Mehrzahl an Männern als uninteressiert ausgab (70%).

Weniger erfreulich ist die Tatsache, dass nur die ersten beiden Themen „Reflexion des eigenen Verhaltens“ und „Chancengleichheit“ mehr als 50% der Studierenden zu interessieren scheinen, während bei den anderen Themenbereichen die Mehrzahl sich gegen diese Themenbereiche entschied.

Ich würde hierbei den Studentinnen und Studenten aber nicht gleich unbedingt allgemeines Desinteresse an der Mehrzahl genderrelevanter Themen vorwerfen. Es gaben beispielsweise bei der Frage nach der Häufigkeit der Behandlung der Inhalte des Unterrichtsprinzips (siehe Kapitel 4.3.1) 38% der Studierenden an, dass der Themenbereich der „Unterschiedlichen Repräsentanz von Frauen und Männern in bestimmten Bereichen“ schon oft oder sehr oft schon angesprochen werden würde. Daher könnte man hier einen Zusammenhang sehen, mit dem relativ geringen Interesse (19,0%) der Studierenden von diesem Bereich mehr zu erfahren, da sie schon einiges darüber zu wissen glauben.

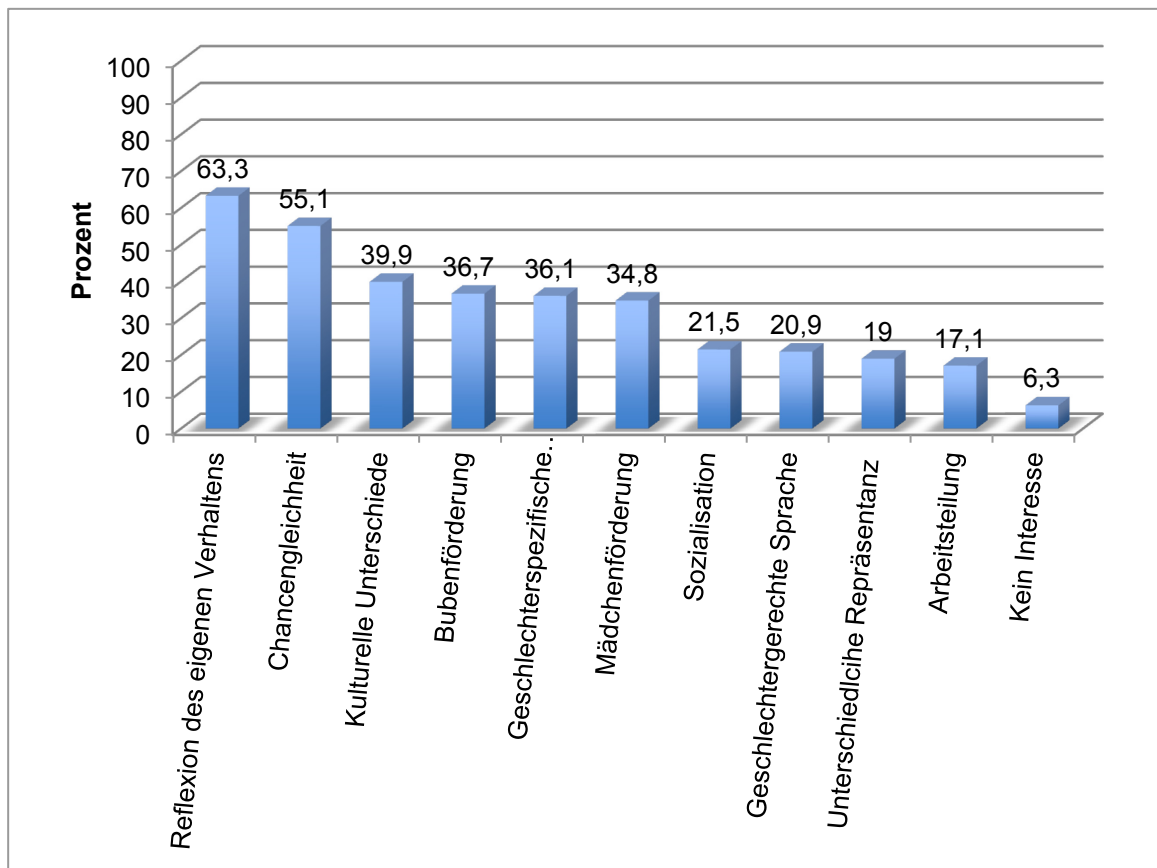


Abbildung 21: Gewünschte Themenfelder der Studierenden (Rangreihe, Prozent)

4.4.2 Allgemeine Aussagen zu Gleichstellungsfragen

Um das persönliche Wissen und die Einstellung in Bezug zu Genderthemen erfassen zu können, wurden den Studierenden allgemeine Aussagen zu Gleichstellungsfragen dargeboten, deren Wahrheitsgrad sie zwischen völlig falsch und völlig richtig bewerten sollten. Diese Fragen wurden teilweise von der Online Umfrage „Gender und Schule“ (2008) entnommen, aber auch von Hasenhüttls Untersuchung zur Genderfrage in der LehrerInnenbildung (2001).

Frage: Wie schätzt du die folgenden Aussagen ein?	Ablehnung		Neutral unentschieden	Zustimmung		Mittelwert (Standard abweichung)
	Völlig falsch	ziemlich falsch		ziemlich richtig	völlig richtig	
Gleichstellung der Geschlechter ist ein wichtiges gesellschaftliches Thema.	0,6% (1)	1,9% (3)	24,1% (38)	35,4% (56)	38,0% (60)	4,08 (0,867)
Frauen und Männer sind in Österreich schon gleichgestellt.	19,0% (30)	45,6% (72)	29,1% (46)	6,3% (10)	0% (0)	2,23 (0,829)
Das Thema Gleichstellung wird überbewertet.	15,2% (24)	38,6% (61)	29,1% (46)	12,0% (19)	4,4% (7)	2,50 (1,051)
Aufgrund natürlicher, biologischer Unterschiede zwischen den Geschlechtern ist eine Gleichstellung schwer zu realisieren.	15,2% (24)	24,7% (39)	28,5% (45)	22,2% (35)	9,5% (15)	2,86 (1,202)
Das soziale Geschlecht ist eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie.	1,3% (2)	8,2% (13)	30,4% (48)	48,1% (76)	11,4% (18)	3,58 (0,890)
Geschlechterfragen zählen zu einem wichtigen Handlungsschwerpunkt in der Schule.	2,5% (4)	18,4% (29)	27,2% (43)	41,8% (66)	9,5% (15)	3,35 (1,010)
Es ist wichtig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit Fragen der Gleichstellung beschäftigen.	1,9% (3)	1,3% (2)	26,6% (42)	41,8% (66)	28,5% (45)	3,94 (0,879)
Geschlechtergerechte Sprachformen sind in der Schule umzusetzen.	8,2% (13)	11,4% (18)	38,0% (60)	28,5% (45)	13,3% (21)	3,25 (1,123)
Ich sehe mich als "Kämpfer/Kämpferin" in Genderfragen.	31,0% (49)	29,7% (47)	26,6% (42)	9,5% (15)	3,2% (5)	2,24 (1,091)
Eine spezifische Mädchenförderung in der Schule ist wichtig.	8,2% (13)	18,4% (29)	36,7% (58)	27,8% (44)	8,2% (13)	3,08 (1,086)
Eine spezifische Bubenförderung in der Schule ist wichtig.	10,1% (16)	20,3% (32)	34,8% (55)	27,8% (44)	7,0% (11)	3,01 (1,083)
Durch Gender Mainstreaming wird das Augenmerk auch auf Buben und Männer gelenkt.	10,1% (16)	23,4% (37)	46,8% (74)	15,8% (25)	3,8% (6)	2,80 (0,956)
Geschlechterfragen beschäftigen sich vorwiegend mit Frauen.	4,4% (7)	5,7% (9)	16,5% (26)	53,8% (85)	19,6% (31)	3,78 (0,973)

Tabelle 26: Allgemeine Aussagen zu Gleichstellungsfragen

Hier wurden wieder folgende Aussagen von jeweils einer Person nicht beantwortet (0,6%):

- „Das Thema Gleichstellung wird überbewertet“
- „Das soziale Geschlecht ist eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie“
- „Geschlechterfragen zählen zu wichtigem Handlungsschwerpunkt“
- „Geschlechtergerechte Sprachformen sind in der Schule umzusetzen“
- „Eine spezifische Mädchenförderung in der Schule ist wichtig“.

Dieser Fragenblock stellt einen der wichtigsten im Rahmen dieser Arbeit dar, da hierbei deutlich wird, wie die Studentinnen und Studenten persönlich zu der Gender-Thematik im Allgemeinen stehen, bzw. welche Meinung sie haben, in Bezug zu der Umsetzung von genderspezifischen Themen in der Schule.

Hierbei zeigt sich, dass die Studierenden des Faches Bewegung und Sport sich zwar nicht unbedingt als Kämpfer oder Kämpferinnen für Genderfragen sehen (Mittelwert 2,24) dennoch aber im Großteil sehr positiv gegenüber den Genderthemen eingestellt sind und es für wichtig erachten diese auch in der Schule umzusetzen. Stimmen doch immerhin 70,3% zu, es wichtig zu finden, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit den Fragen der Gleichstellung beschäftigen, genauso wie mehr als die Hälfte der Befragten (51,3%) der Meinung war, dass Geschlechterfragen zu einem wichtigen Handlungsschwerpunkt in der Schule zählen. Im Themenbereich der Umsetzung einer geschlechtergerechten Sprache scheinen sich die Studierenden jedoch nicht ganz einig zu sein, und nehmen eher eine neutrale Position ein (Mittelwert 3,25), aber mit einer Tendenz zur Zustimmung, wo sich 41,8% der Befragten einordnen würden.

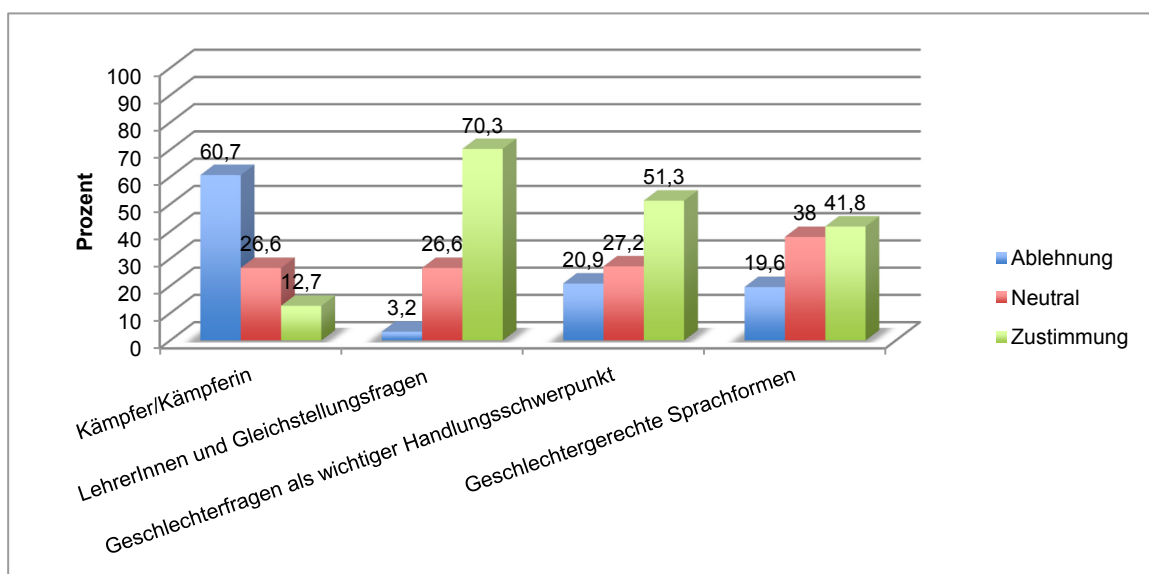


Abbildung 22: Allgemeine Aussagen für Gleichstellungsfragen - Schule

Auch bei den allgemeinen Aussagen in Bezug zur Gesellschaft zeigt sich mit einem Mittelwert von 4,08, dass die Studierenden in der Mehrzahl zustimmen, dass Gleichstellung ein wichtiges gesellschaftliches Thema sei und sehen dies auch nicht als überbewertet (Mittelwert 2,5) sondern gerechtfertigt an. Es zeigt sich auch, dass die Studierenden der Meinung sind, dass in diesem Themengebiet noch so einiges getan werden muss, da die Aussage, dass Frauen und Männer in Österreich schon gleichgestellt wären 64,6% der Befragten ablehnen und nur 6,3% mit „ziemlich richtig“ zustimmten, während keine oder keiner sich für die Antwortmöglichkeit „völlig richtig“ entschied.

Im Sinne der Aufklärung in Bezug zu Geschlechterfragen zeigt sich hierbei jedoch eine zweideutige Position. Während die Mehrzahl der Studierenden weiß, dass das soziale Geschlecht eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie ist (59,5%), besteht Uneinigkeit in der Aussage bezüglich der biologischen Unterschiede, wobei sich die Meinungen ungefähr dritteln. Es lehnen 39,9% die Aussage ab, dass „Aufgrund natürlicher, biologischer Unterschiede zwischen den Geschlechtern eine Gleichstellung schwer zu realisieren sei“, 28,5% nehmen eine neutrale Position ein und immerhin noch 31,7% stimmen dieser Aussage zu. Dies zeigt, dass vor allem in diesem Themenbereich noch viel Aufklärungsarbeit getätigt werden muss.

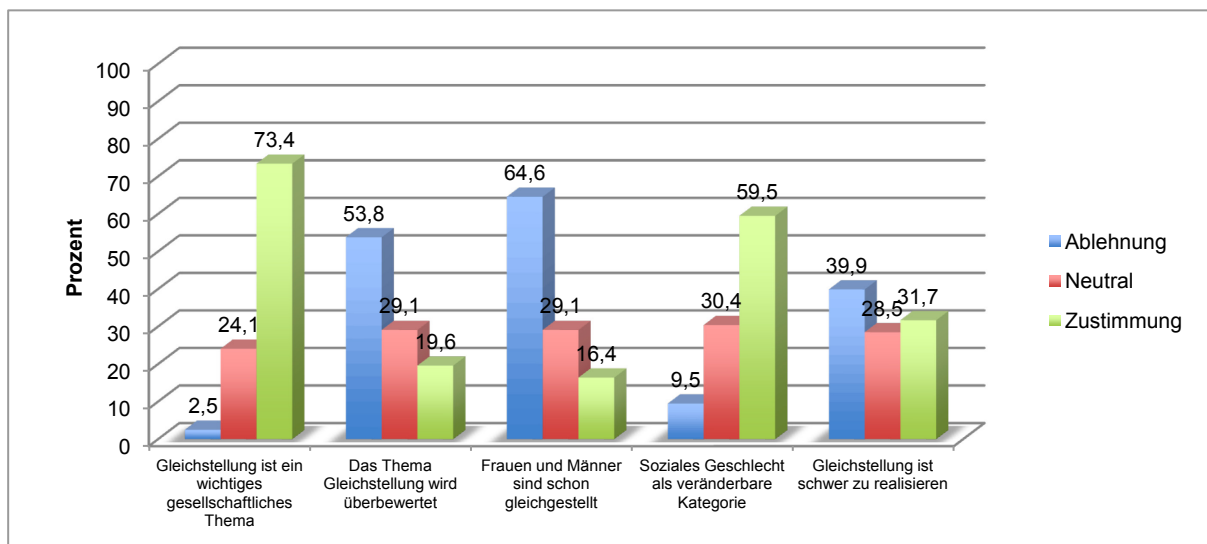


Abbildung 23: Allgemeine Aussagen in Gleichstellungsfragen - Gesellschaft

Interessant ist auch, dass die Mehrzahl der Studierenden der Meinung ist, dass sich Geschlechterfragen vorwiegend mit Frauen beschäftigen (73,4%) und sich nicht sicher sind, bzw. auch die Aussage eher ablehnen, dass „ durch Gender Mainstreaming auch das Augenmerk auf Buben und Männer gelenkt wird“ (Mittelwert 2,80).

Bei der Wichtigkeit einer spezifischen Buben- bzw. Mädchenförderung in der Schule zeigt sich wieder eine Drittelung der Meinungen. Für eine Mädchenförderung sprachen sich, 36% der Befragten aus, während 36,7% eine neutrale Position einnahmen und 26,6% diese ablehnten. Ebenfalls 30,4% der Studentinnen und Studenten lehnen eine spezifische Bubenförderung ab, während 34,8% eine neutrale Position einnehmen und ebenfalls 34,8% dieser zustimmen. Auch hierbei zeigt sich, dass während des Studiums die Relevanz dieser Themenbereiche für die Umsetzung einer Gleichstellung von Frauen und Männern in der Gesellschaft vermehrt angesprochen und aufgezeigt werden sollte.

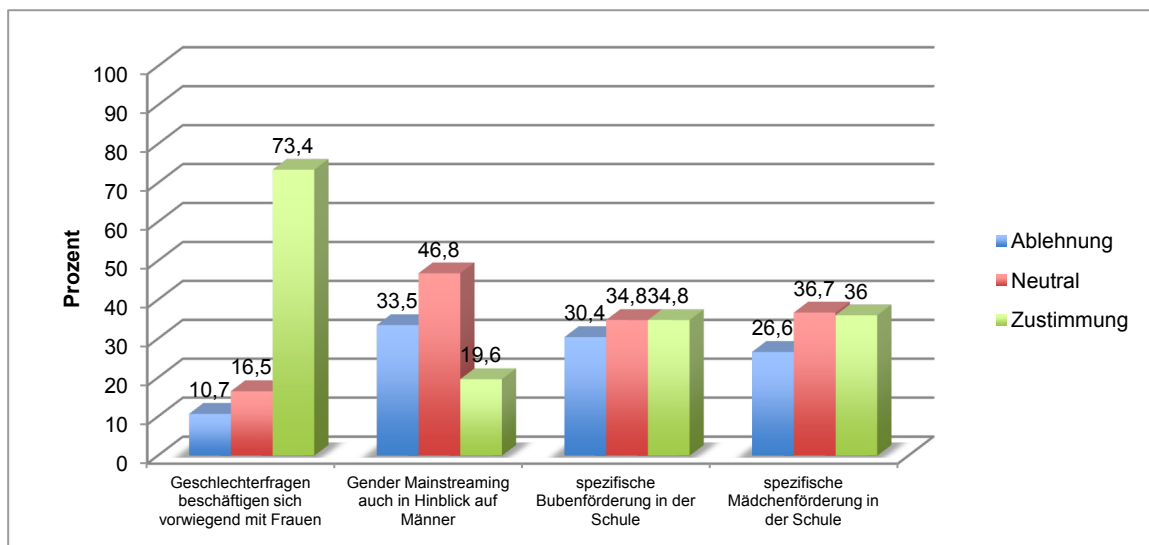


Abbildung 24: Allgemeine Aussagen in Gleichstellungsfragen - Frauen/Männerfragen

4.4.3 Die Fähigkeit, geschlechtersensible Pädagogik in der Schule umzusetzen

Frage: Wie sehr befähigt fühlst du dich, die folgenden Ziele geschlechtersensibler Pädagogik in der Schule umzusetzen?	Ablehnung		Neutral mittelmäßig befähigt	Zustimmung		Mittelwert (Standard abweichung)
	gar nicht befähigt	kaum befähigt		gut befähigt	sehr gut befähigt	
Chancengleichheit	1,3% (2)	5,7% (9)	36,1% (57)	41,8% (66)	15,2% (24)	3,64 (0,854)
Förderung individueller Fähigkeiten, Neigungen, Begabungen	1,3% (2)	7,0% (11)	28,5% (45)	42,4% (67)	20,9% (33)	3,75 (0,910)
Überwindung von Rollenklischees	0,6% (1)	7,0% (11)	34,8% (55)	43,0% (68)	14,6% (23)	3,64 (0,839)
Eine Berufsorientierung nach individuellen Stärken	3,8% (6)	8,2% (13)	36,1% (57)	36,1% (57)	15,2% (24)	3,49 (1,014)

Tabelle 27: Geschlechtersensible Pädagogik in der Schule

Von einer Person wurde die Frage nach der „Berufsorientierung nach individuellen Stärken“ nicht beantwortet (0,6%).

Alle Mittelwerte bewegen sich im Bereich zwischen ca. 3,5 und 3,75 was bedeutet, dass die Studierenden zwar eine neutrale Antwort bevorzugen, jedoch mit einer deutlichen Tendenz zur Zustimmung.

Die größte Unsicherheit herrscht hierbei bei der Förderung der Schülerinnen und Schüler in einer „Berufsorientierung nach individuellen Stärken und Schwächen“, gefolgt von den Themenbereichen der „Chancengleichheit“ und „Überwindung von Rollenklischees“, während sich die Studierenden bei der „Förderung individueller Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen“ am befähigsten fühlen.

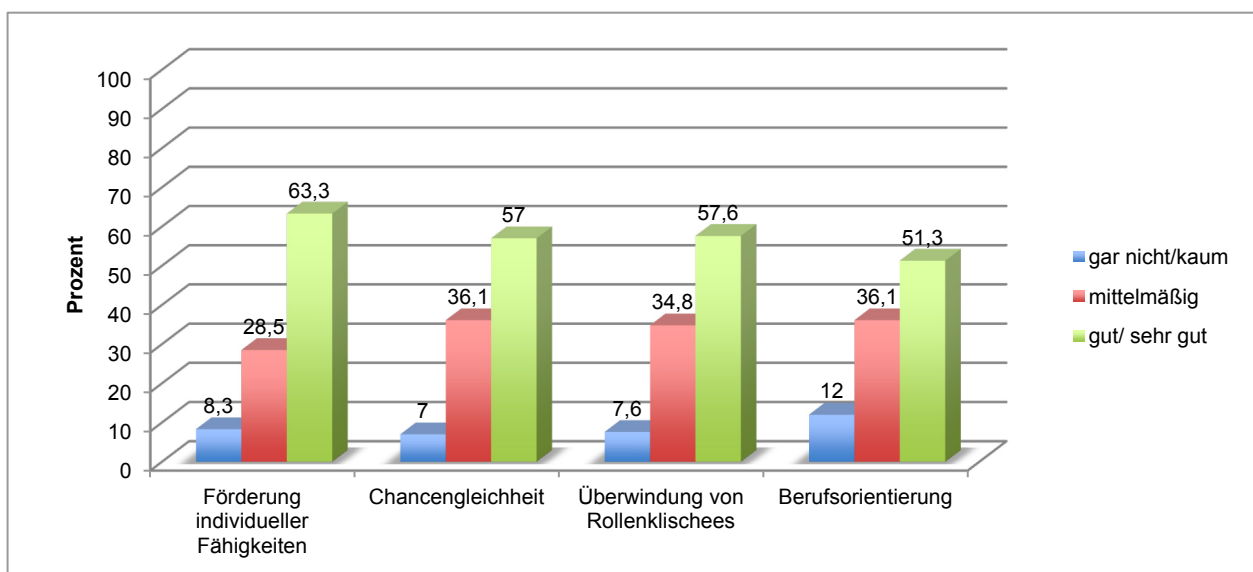


Abbildung 25: Geschlechtersensible Pädagogik

4.4.4 Unterrichtsplanung und Referatsgestaltung

Frage: In welcher Art und Weise berücksichtigst du die "Geschlechterthematik" bei der Planung von Stundenbildern, bzw. bei der Gestaltung eines Referats?	Negativ		Neutral gelegentlich	Positiv		Mittelwert (Standard abweichung)
	nie	selten		häufig	oft	
Ich berücksichtige bei Referaten/Stundenplanungen die Konstruktion typischer Rollenbilder.	20,9% (33)	31,0% (49)	29,7% (47)	16,5% (26)	1,9% (3)	2,47 (1,057)
Ich verwende bei der schriftlichen Planung von Referaten/Stundenbildern eine geschlechtergerechte Sprache.	8,9% (14)	11,4% (18)	10,8% (17)	29,7% (47)	38,6% (61)	3,76 (1,342)
Ich wende bei der Durchführung von Referaten/Stundenbildern eine geschlechtergerechte Sprache an.	8,2% (13)	10,8% (17)	21,5% (34)	33,5% (53)	24,1% (38)	3,49 (1,295)
Ich binde Aspekte einer geschlechtersensiblen Förderung von Mädchen und Buben in meine Planungen ein.	16,5% (26)	20,3% (32)	38,0% (60)	21,5% (34)	3,8% (6)	2,76 (1,085)
In der Stundenplanung reflektiere ich die verwendeten Materialien im Hinblick auf ihre Geschlechtersensibilität.	27,8% (44)	27,2% (43)	30,4% (48)	11,4% (18)	2,5% (4)	2,32 (1,095)
Ich befasse mich auch privat mit "Genderthemen" (Diskussionen mit Freund/innen, kritisches Hinterfragen der Medien, etc.)	21,5% (34)	25,3% (40)	35,4% (56)	13,9% (22)	3,8% (6)	2,53 (1,092)

Tabelle 28: Unterrichtsplanung und Referatsgestaltung

Zu dieser Frage gab es wieder von jeweils einer Person (0,6%) keine Antwort in Bezug zur Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache bei der schriftlichen Planung von Referaten, genauso wie bei der Reflexion der verwendeten Materialien im Hinblick auf ihre Geschlechtersensibilität. Die Frage der Anwendung einer geschlechtergerechten Sprache bei der Durchführung eines Referats wurde von drei Personen nicht beantwortet (1,9%).

Es zeigt sich bei der Frage zu der privaten Auseinandersetzung mit „Genderthemen“ die Bestätigung zur schon vorher gestellten Frage, ob sich die Befragten als Kämpferinnen oder Kämpfer in Genderfragen sehen. Bewegung und Sport Studentinnen und Studenten sehen sich eher wie Spieß (2008, S.45f) es definiert als Personen, die keine Probleme in Genderfragen sehen, da sie selbst keine „Probleme haben sich innerhalb gesicherter (männlicher) Normen zu bewegen“ und nicht zu denjenigen gehören die „das Geschlechterverhältnis engagiert diskutieren und häufig selbst die Gender-Perspektive in ein Lehrthema einbringen.“. Es scheint dabei auch in anderen Bereichen eher so zu sein, dass die Studierenden Genderthemen nicht aus innerster Überzeugung umsetzen, sondern, weil man das halt so macht und es manche ProfessorInnen von ihnen verlangen. Beispielsweise kann man das auch am Gebrauch einer geschlechtergerechten Sprache sehen, die zumeist nur unreflektiert umgesetzt wird, weil man das halt muss und

nicht, weil die Studierenden davon überzeugt sind, damit auch was erreichen zu können. Dies zeigen auch Paseka und Hasenhüttl (2006) und fassen im Rahmen ihrer Studie zusammen, dass ein geschlechtergerechter Sprachgebrauch zwar schon vermehrt im schriftlichen Bereich angewendet wird, dies meist aber nicht aus Gründen der eigenen Überzeugung geschieht, sondern aufgrund von Verordnungen.

Genauso mutet es auch in dieser Untersuchung an zu sein, da die geschlechtergerechte Sprache doch zumeist in der schriftlichen Planung (68,3%) als auch bei der Durchführung von Referaten bzw. Stundenbildern (57,6%) von den Studierenden verwendet wird, andere Aspekte einer geschlechtersensiblen Pädagogik aber, wie die „Konstruktion typischer Rollenbilder“ (18,4%), „Aspekte der Mädchen- und Bubenförderung“ (25,3%) oder „der Untersuchung der verwendeten Materialien auf Geschlechtersensibilität“ (13,9%) nur für die wenigsten eine Rolle spielen. Damit kann man sagen, dass den Studierenden vor allem ein Blick auf die Relevanz der Gesamtheit des „geschlechtersensiblen Unterrichtens“ fehlt und „geschlechtergerechte Sprache“ nur unreflektiert angewendet wird.

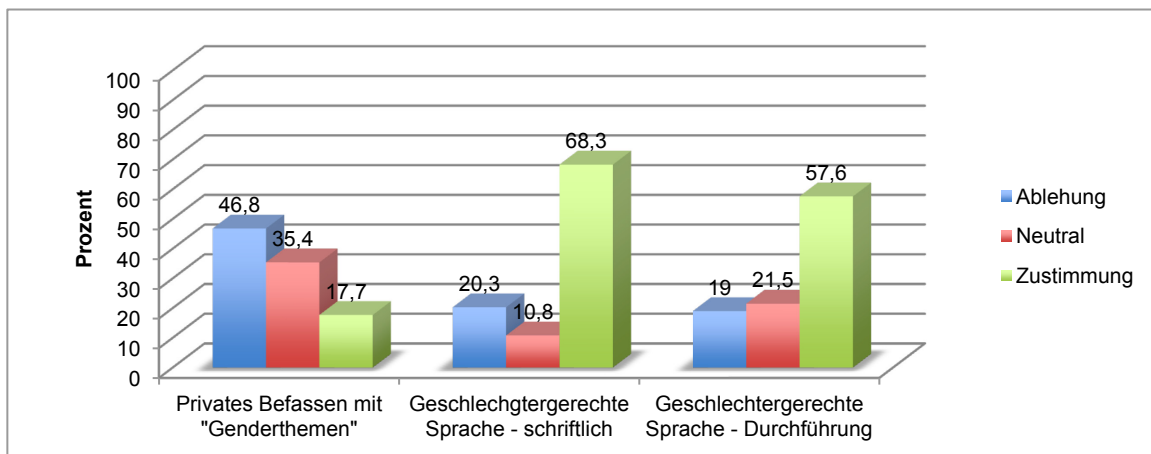


Abbildung 26: Unterrichtsplanung und Referatsgestaltung - Privat, Sprache

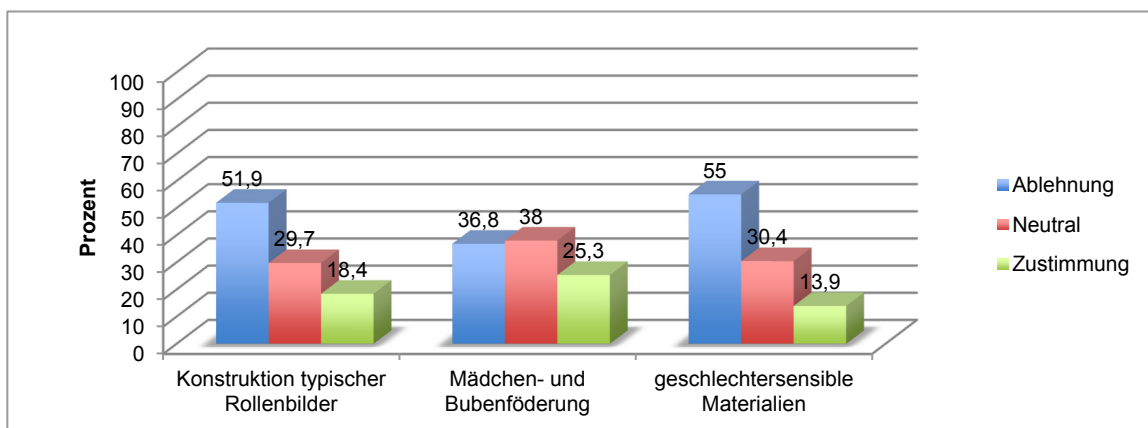


Abbildung 27: Unterrichtsplanung und Referatsgestaltung - Rollenbilder, Mädchen- und Bubenförderung, Materialien

4.4.5 Zusammenfassung persönliche Einstellung und Genderkompetenz der Studierenden

Wie schon in Kapitel 2.3 dargestellt wurde, besteht die „Genderkompetenz“ von Lehrerinnen und Lehrern aus drei Elementen: *Wissen*, *Wollen* und *Können* (Kunert-Zier, 2005, S.283). Fragen zu allen drei Bereichen sollten nun eine Analyse der Genderkompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer ermöglichen.

In diesem Kapitel sollte einerseits das „*Wissen*“ und das „*Wollen*“ im Sinne der persönlichen Einstellung und genderbezogenen Wissen der Studierenden anhand einiger Fragen zu „allgemeiner Aussagen zu Gleichstellungsfragen“ erfasst werden, gleichzeitig fand eine Analyse ihres Interesse an einer Weiterbildung in bestimmten Themengebieten der geschlechtersensiblen Pädagogik statt, anhand der Frage nach dem Wunsches der Behandlung dieser Themen in Lehrveranstaltungen während ihrer Ausbildung.

Um den Bereich des „*Könnens*“ der Studierenden im Sinne einer genderbezogenen Praxiskompetenz (Kunert-Zier, 2005, S.283) näher betrachten zu können, wäre zwar eine qualitative Analyse, z.B. durch Beobachtungen ein besserer Weg gewesen, was im Rahmen dieser Studie aber nicht möglich war. Somit wurden die subjektiver Meinung der Befragten ihre derzeitigen Fähigkeit „relevante Themen der geschlechtersensiblen Pädagogik“ in der Schule umsetzen zu können und deren tatsächliche derzeitige Umsetzung in der Unterrichtsplanung und Referatsgestaltung im Rahmen der universitären Ausbildung das hier relevante Untersuchungsgebiet, das es ermöglichen sollte, die vierte Kernhypothese dieser Arbeit zu untersuchen:

Hypothese 4: Den angehenden Lehrerinnen und Lehrern fehlt es an Genderkompetenz vor allem in den Bereichen *Wissen* und *Können*, während das *Wollen* prinzipiell vorhanden wäre.

Anders formuliert, das Problem der fehlenden „Genderkompetenz“ liegt nicht bei der persönlichen Einstellung angehender Lehrerinnen und Lehrer, ihnen fehlt es vor allem an Information im Rahmen der Ausbildung. („uninformed but interested“, vgl. Campell & Sanders, 1997))

Diese These, dass das „*Wollen*“ der Studierenden prinzipiell vorhanden wäre, bzw., dass an Genderthemen ein gewisses Interesse besteht, kann dahingehend gestützt werden, dass sich nur 6,3% der Befragten aktiv dafür aussprachen, KEIN Interesse an den ihnen vorgelegten genderrelevanten Themenbereiche zu haben. Für zwei dieser Themenbereiche interessierten mehr als die Hälfte aller Studierenden, immerhin mehr als zwei Drittel wünschten sich vier der genannten Themenbereiche vermehrt in Lehrveranstaltungen behandelt. Kunert-Zier (2005, S.283) definiert weiters das „*Wollen*“

als „genderbezogene Selbstkompetenz und einer Fähigkeit zur Selbstreflexion“. Es zeigt sich auch, dass die Studierenden prinzipiell am Bereich des „Wollens“ Interesse haben, da 63,3% sich vermehrt die „Reflexion des eigenen Verhaltens“ in Lehrveranstaltungen wünschen.

Der Bereich des genderbezogenen „*Wissens*“ sollte in dieser Arbeit in zweierlei Hinsicht analysiert werden: auf der einen Seite die Möglichkeit für die Studierenden genderbezogenes Wissen im Rahmen ihrer Ausbildung zu erlangen, worauf in den vorhergehenden Kapiteln näher eingegangen wurde, auf der anderen Seite inwiefern die Studierenden dieses Wissen tatsächlich besitzen, was hier anhand einiger allgemeiner und schulspezifischer Fragen zur Gleichstellung geschah.

Zu den allgemeinen gesellschaftlichen Fragen schienen die Befragten durchaus ein reges Interesse und Wissen zu besitzen. Es sprachen sich 73,4% dafür aus, dass Gleichstellung ein wichtiges gesellschaftliches Thema sei, 53,8% lehnten die Aussage ab, dass dieses Thema überbewertet werden würde, sowie 64,6%, dass Frauen und Männer schon gleichgestellt seien. Auch sahen 59,5% das soziale Geschlecht als veränderbare Kategorie. Nicht so einig waren sich die Studierenden in Bezug zu der Aussage, dass eine Gleichstellung der Geschlechter aufgrund „biologischer Unterschiede“ erschwert werden würde, hier stimmten immerhin noch 31,7% zu, während dies nur 39,9% effektiv ablehnten. Daher sollte besonders dieser Bereich während des Studiums thematisiert werden um den Studentinnen und Studenten zu verdeutlichen, dass das soziale Geschlecht keinesfalls von biologischen Voraussetzungen abhängig ist. Zu guter letzt, zeigt die Ansicht, dass sich Geschlechterfragen vorwiegend mit Frauen beschäftigen (73,4%), dass im Bereich der Männer- und Bubenarbeit vermehrt Zeit und Ausbildung investiert werden sollte, als dies bis jetzt der Fall war.

Die Studierenden scheinen auch in Bezug zur Schule „Gender“ als wichtigen Handlungsschwerpunkt zu sehen (51,3%) und meinen, dass Lehrerinnen und Lehrer sich mit Gleichstellungsfragen beschäftigen sollten (70,3%). Die Anwendung von geschlechtergerechten Sprachformen sehen immerhin 41,8% als wichtig an, während 38% davon nicht ganz überzeugt sind und eine neutrale Position einnehmen, auch bei der Aussage dass eine spezifische Buben- bzw. Mädchenförderung in der Schule wichtig ist dritteln sich ungefähr die Antwortmöglichkeiten der Ablehnung, Neutralität und Zustimmung und viele sehen diese Förderung wohl nicht als Grundstein der Gleichstellung von Frauen und Männern in unserer Gesellschaft. Als Kämpfer oder Kämpferin in Genderfragen würde sich die Mehrzahl der Studierenden nicht bezeichnen (60,7%).

Im Bereich des „*Könnens*“ wurden die Studierenden befragt, wie sie ihre Fähigkeit vier relevante Themen geschlechtersensibler Pädagogik in der Schule umsetzen zu können einschätzen und ob sie bestimmte Bereiche der Genderthematik in ihre aktuellen Referate und Stundenplanungen mit einbeziehen. Dabei zeigte sich teilweise eine kontroverse Haltung. Die Studierenden sind in der Mehrzahl der Meinung die Themenbereiche „Chancengleichheit“, „Förderung individueller Fähigkeiten“, „Überwindung von Rollenklischees“ und „Berufsorientierung nach individuellen Stärken“ in der Schule umsetzen zu können, bei aktuellen Stundenplanungen und Referatsgestaltungen achten sie dennoch nur auf eine geschlechtergerechte Sprache bei der schriftlichen Vorbereitung als auch bei der Durchführung. Die Themenbereiche der „Konstruktion typischer Rollenbilder“, „Mädchen- und Bubenförderung“ und die „Reflexion der Materialien auf Geschlechtersensibilität“ wird von den meisten vernachlässigt, bzw. (im Falle der Mädchen- und Bubenförderung) nur gelegentlich eingebaut. Hierbei liegt die Verantwortung nun in der Hand der Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleitern, die darauf achten sollten, dass die Studierenden schon bei ihren Referatsgestaltungen und Stundenplanungen mehr auf eine geschlechtersensible Umsetzung (und das nicht nur im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache) achten.

Man kann nun diese vierte Hypothese nur teilweise verifizieren. Da man den Studierenden keinesfalls das genderbezogene „Wissen“ komplett abschreiben sollte, da sie über ein gewisses Grundmaß an genderbezogenen *Wissen* verfügen, in einigen Bereichen bedarf es aber noch an Aufklärungsarbeit. Auch der Bereich des „*Könnens*“ ist nur teilweise verifizierbar. Auch wenn die Studierenden in der Mehrzahl der Meinung sind einige genderrelevante Themen auch in der Schule umsetzen zu können, so achten sie zu wenig darauf dies schon während ihrer Ausbildung zu tun. Der Bereich des *Wollens* hingegen konnte in einer Mehrzahl als „gegeben“ definiert werden.

Aufgrund der zuvor verifizierten Hypothese 1 wäre es auch in diesem Bereich interessant Studierende zu untersuchen, die nicht das Fach Bewegung und Sport studieren und dabei zu analysieren, wie die drei Bereiche „Wissen“, „Können“ und „Wollen“ ihrer Genderkompetenz ausschlagen würden.

4.5 Vergleiche zwischen ausgewählten Untergruppen

Nach dieser vorwiegend deskriptiven Darstellung der erhobenen Daten, sollen nun in diesem Kapitel prüfstatische Fragestellungen bzw. Hypothesen, die zuvor aufgestellt wurden, beantwortet werden. Auch soll damit ermöglicht werden, eine der zuvor genannten Kernhypothesen näher zu untersuchen:

Hypothese 5: Es gibt keine Unterschiede hinsichtlich der Fragestellungen zwischen weiblichen und männlichen Studierenden, bzw. zwischen Studienanfängerinnen und Studienanfänger und erfahrenen Studierenden.

Dazu werden vor allem Vergleiche zwischen zwei Teilstichproben der erhobenen Grundgesamtheit im Vordergrund stehen, wobei eine genauere Analyse der bereits deskriptiv vorgestellten Ergebnisse ermöglicht werden soll.

4.5.1 Die Gruppe der 18-21jährigen und der 25-54jährigen im Vergleich

Wie schon in Kapitel 4.1.3 und 4.1.4 belegt, ist es vor allem die Altersklasse der 18-21jährigen, die als „unerfahrene Studienanfängerinnen und Studienanfänger“ beschrieben werden kann, während die 25-54jährigen als die „erfahrenen Studierenden“ betrachtet werden dürfen, die am Ende ihrer Ausbildung stehen und zumeist auch schon die Übung „Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“ besucht haben, was auch einiges zu ihrer „Genderkompetenz“ vor allem im Bereich „Wissen“ beitragen sollte. Diese Untersuchung der beiden Gruppen soll weiters in einigen Fällen noch dazu beitragen die teilweise schon verifizierte Kernhypothese 2 „*Das Studium bewirkt eine Einstellungsänderung zum Thema „Gender“ im positiven Sinn*“ zu unterstützen, dabei sollte sich die ältere Gruppe der Studierenden zumeist signifikant positiver aussprechen als die Studienanfänger.

4.5.1.1 Die universitäre Ausbildung (Vergleich der Altersklassen)

Zunächst sollen nun beide Altersklassen in Bezug zur *universitären Ausbildung* verglichen werden, um herauszufinden, ob sich die Meinungen der beiden Gruppen hier grundlegend unterscheiden und ob es hierbei sinnvoller ist, aufgrund deren Erfahrung nur die ältere Gruppe zu betrachten.

Nullhypothese 1: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 25-54jährigen Studierenden in Bezug auf die Möglichkeit Pflicht- oder Wahllehrveranstaltungen zu besuchen.

			Pflicht-Lehrveranstaltungen			Gesamt
			Ja	Nein	Weiß nicht	
Alter	18-21jährige	Anzahl	4	18	25	47
		Erwartete Anzahl	5,3	23,9	17,7	47,0
	25-54jährige	Anzahl	8	36	15	59
		Erwartete Anzahl	6,7	30,1	22,3	59,0
Gesamt		Anzahl	12	54	40	106
		Erwartete Anzahl	12,0	54,0	40,0	106,0
Chi-Quadrat		Signifikanz	0,014			
Kontingenzkoeffizient			0,274			

Tabelle 29: Pflichtlehrveranstaltungen - Vergleich 18-21jährige und 25-54jährige

Es wurde die Alternativhypothese aufgestellt, dass die Altersgruppe und die Antwort auf die Frage der Möglichkeit Pflichtlehrveranstaltungen zu besuchen nicht unabhängig sind. Aus den in Tabelle 29 ausgewiesenen Werten geht hervor, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Meinungen der beiden Altersgruppen besteht in Bezug zu den Pflichtlehrveranstaltungen. Der Chi-Quadrat Test ist auf dem 5%-Niveau signifikant (Chi-Quadrat nach Pearson = 8,585, $p=0,014$). Der Kontingenzkoeffizient liegt bei 0,274, was hierbei auf einen eher geringen Zusammenhang deutet. Es zeigt sich also, dass die Meinungen der jüngeren Studierenden mit denen der „erfahrenen“ Studierenden einen signifikanten Zusammenhang zeigen, der aber als „gering“ zu definieren ist, weshalb die Meinung der Altersklasse der 18-21jährigen genauso in Betracht gezogen werden sollte, wie die der oberen Altersklasse.

			Wahl-Lehrveranstaltungen			Gesamt
			Ja	Nein	Weiß nicht	
Alter	18-21jährige	Anzahl	6	9	32	47
		Erwartete Anzahl	10,6	14,6	21,7	47,0
	25-54jährige	Anzahl	18	24	17	59
		Erwartete Anzahl	13,4	18,4	27,3	59,0
Gesamt		Anzahl	24	33	49	106
		Erwartete Anzahl	24,0	33,0	49,0	106,0
Chi-Quadrat		Signifikanz	0,000			
Kontingenzkoeffizient			0,365			

Tabelle 30: Wahllehrveranstaltungen - Vergleich 18-21jährige und 25-54jährige

Die zweite Alternativhypothese zur zuvor aufgestellten Nullhypothese besagt, dass die Altersgruppe und die Antwort auf die Frage der Möglichkeit Wahllehrveranstaltungen zu besuchen nicht unabhängig sind. Aus Tabelle 30 geht nun hervor, dass ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Meinungen der beiden Altersgruppen besteht in Bezug zu den Wahllehrveranstaltungen. Der Chi-Quadrat Test ist auf dem 5%-Niveau signifikant (Chi-Quadrat nach Pearson = 16,260, $p=0,000$). Der Kontingenzkoeffizient liegt bei 0,365, was hierbei ebenfalls auf einen eher geringen Zusammenhang deutet. Es zeigt sich also, dass die Meinungen der jüngeren Studierenden mit denen der „erfahrenen“ Studierenden auch in der Frage nach den Wahllehrveranstaltungen einen signifikanten Zusammenhang zeigen, der aber ebenfalls als „gering“ zu definieren ist.

Die Nullhypothese 1 wurde daher wie folgt:

falsifiziert:

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 25-54jährigen Studierenden in Bezug auf die Möglichkeit Pflicht- oder Wahllehrveranstaltungen zu besuchen.

Ein weiterer Vergleich im Bereich der universitären Ausbildung betrifft die Einschätzung des Stellenwertes von Genderthemen „vor“ dem Studium bzw. „derzeit“.

Nullhypothese 2: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in Bezug zum Stellenwert von Genderthemen vor dem Studium und derzeit.

		Mittlerer Rang		Signifikanz
		18-21jährige (n= 47)	15-54jährige (n=59)	
Stellenwert „Gender“	Davor	61,70	46,97	0,012
	Derzeit	48,63	57,38	0,140

Tabelle 31: Der Stellenwert des Thema Genders der 18-21jährigen und 15-54jährigen im Vergleich

Da keine Normalverteilung vorlag, wurde hier ein nicht-parametrischer Test herangezogen. Für die Gruppe der 18-21jährigen ergab sich bei der ersten Frage nach dem Stellenwert des Genderthemas vor dem Studium ein mittlerer Rang von 61,70, für die zweite Gruppe der 25-54jährigen von 46,97; dieser Unterschied ist bei Alpha = 5% signifikant (Mann Withney-U = 10001,00; $p = 0,012$). Die Nullhypothese wird daher verworfen und man kann sagen, dass ein Unterschied bezüglich des Stellenwertes von Genderthemen vor dem Studium besteht. Da die Mediane der beiden Gruppe jeweils 3 betragen wird der Mittelwert zu einer genaueren Unterscheidung herangezogen. Dieser beträgt bei den 18-21jährigen nun 3,87 und der Mittelwert der 25-54jährigen 2,8. Hieraus kann man schließen, dass die ältere Generation deutlich negativer gegenüber Genderthemen zu Beginn des Studiums eingestellt war, als die jüngere Generation an Studierenden, die auf diesem Themengebiet schon etwas aufgeklärter zu sein scheint, wenn sie das Studium beginnen.

Bei der Frage nach dem derzeitigen Stellenwert der Genderthemen ergab sich ein mittlerer Rang von 48,63 bei den jüngeren Studierenden und für die zweite Gruppe der 15-54jährigen von 57,38; dieser Unterschied ist bei Alpha = 5% nicht signifikant (Mann Withney-U=1157,50; $p=0,140$). Die Nullhypothese wird in diesem Fall daher beibehalten und es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Meinungen der beiden Altersgruppen. Dieser Umstand ist dahingehend interessant, weil doch die Studierenden am Ende ihres Studiums und nach dem Besuch der Übung „Geschlechtersensibles

Unterrichten Mädchen- und Bubenarbeit“ um einiges positiver eingestellt sein sollten, als Studierende, die im Durchschnitt erst 2,64 Semester studiert haben. Erklärbar wäre dies vielleicht dadurch, dass am Genderthemenbereich eher uninteressierte Studierende den Fragebogen gleich zu Beginn ablehnten; immerhin gaben 20 Personen gleich nach der Einleitung den Fragebogen auf, 64 weitere taten dies im Verlauf des Fragebogens.

Die Nullhypothese 2 wurde daher wie folgt:

verifiziert:

Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in Bezug zum Stellenwert von Genderthemen derzeit, während des Studiums.

falsifiziert:

Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in Bezug zum Stellenwert von Genderthemen VOR dem Studium.

4.5.1.2 Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (Vergleich der Altersklassen)

Zu den Fragen des *Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“* ergeben sich zwei Vergleiche, die sich im Zuge dieser Untersuchung lohnen, auf der einen Seite, ob die beiden Gruppen Unterschiede zeigen im Bezug zur „Sinnhaftigkeit“ des Unterrichtsprinzips und ob sich Unterschiede in der Bewertung der Wichtigkeit der Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ im Schulalltag zeigen.

Nullhypothese 3: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in der Meinung über die Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzips.

Da die Voraussetzungen für den T-Test nicht gegeben waren (Test auf Normalverteilung mittels Kolmogorov-Smirnov fiel signifikant aus) wurde auch bei dieser Fragestellung der Mann-Whitney-U-Test zur Rate gezogen.

	Mittlerer Rang		Signifikanz
	18-21jährige (n= 47)	25-54jährige (n=59)	
Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzips	52,77	54,08	0,816

Tabelle 32: Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzips - Vergleich der 18-21jährigen und 25-54jährigen

Für die Gruppe der 18-21jährigen ergab sich ein mittlerer Rang von 52,77, während er für die Gruppe der 25-54jährigen bei 54,08 lag; dieser Unterschied ist bei Alpha = 5% nicht signifikant (Mann Whitney U=1352,00; p=0,816). Dies bedeutet, die Nullhypothese wird in diesem Fall beibehalten. Bei weiterer Betrachtung der Mediane (beide 3) kann das

Ergebnis dahingehend interpretiert werden, dass das Unterrichtsprinzip schon für Studienanfängerinnen und Studienanfänger als mittelmäßig wichtig erachtet wird und das Studium an dieser Einstellung wenig ändert.

Die Nullhypothese 3 wurde daher wie folgt:

verifiziert:

Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in der Meinung über die Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzips.

Als nächstes soll noch die Wichtigkeit der praktischen Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ im Schulalltag untersucht werden, um zu sehen, ob es hierbei Diskrepanzen zu der vorangegangenen Hypothese gibt, oder ob diese Hypothese die vorangegangene stützt.

Nullhypothese 4: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden zu der Wichtigkeit der praktischen Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in der Schule.

Da auch in diesem Fall die Voraussetzungen für den T-Test nicht gegeben waren (Test auf Normalverteilung mittels Kolmogorov-Smirnov fiel signifikant aus) wurde auch bei dieser Fragestellung der Mann-Whitney-U-Test zur Rate gezogen.

	Mittlerer Rang		Signifikanz
	18-21jährige (n= 47)	25-54jährige (n=59)	
Wichtigkeit der Umsetzung des UP	50,35	56,01	0,326

Tabelle 33: Wichtigkeit der Umsetzung des UP in der Schule - Vergleich der 18-21jährigen und 25-54jährigen

Bei diesem Vergleich ergab sich für die Gruppe der 18-21jährigen ein mittlerer Rang von 50,35 während der Rang der älteren Gruppe bei 56,01 lag; dieser Unterschied ist bei Alpha =5% nicht signifikant (Mann Withney U=1238,5, p=0,326) und die Nullhypothese wird in diesem Fall wieder beibehalten. Man kann aber auch bei einem nicht signifikanten Unterschied verschiedene Tendenzen der Gruppen erkennen. Bei einer Betrachtung der Mediane beider Gruppen kann man sagen, dass die jüngere Altersgruppe tendenziell diesem Unterrichtsprinzip eher neutral gegenüber eingestellt ist (Median =3), während die 25-54jährigen dieses Unterrichtsprinzip eher für ziemlich wichtig erachten (Median =4).

Die Nullhypothese 4 wurde daher wie folgt:

verifiziert:

Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in der Einstellung zur Wichtigkeit der praktischen Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in der Schule.

Mit diesen beiden Vergleichen konnte gezeigt werden, dass sowohl die Studienanfängerinnen und Studienanfänger, als auch die „erfahrenen“ Studentinnen und Studenten, dem Unterrichtsprinzip positiv gegenüber eingestellt sind, es für sinnvoll erachten und eine Umsetzung in der Schule auch für mittelmäßig bis ziemlich wichtig einschätzen würden.

4.5.1.3 Persönliche Einstellung und Genderkompetenz (Vergleich der Altersklassen)

Der Vergleich der Altersklassen in Bezug zur persönlichen Einstellung und Genderkompetenz scheinen besonders wichtig zu sein in Zusammenhang mit der Kernhypothese 2 „Das Studium bewirkt eine Einstellungsänderung zum Thema „Gender“ im positiven Sinn“. Um diese These verifizieren zu können, sollte sich zeigen, dass es signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen gibt. Zunächst soll der Unterschied der beiden Altersgruppen in Bezug zu den „Allgemeinen Aussagen in Gleichstellungsfragen“ untersucht werden:

Nullhypothese 5: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in Bezug zu der Bewertung der allgemeinen Aussagen in Gleichstellungsfragen

Frage: Wie schätzt du die folgenden Aussagen ein?	Median (Mittelwert)	Median (Mittelwert)	Mittlere Ränge		Signifikanz*
	18-21jährige (n=47)	25-54jährige (n=59)	18-21jährige (n=47)	25-54jährige (n=59)	
1 Gleichstellung der Geschlechter ist ein wichtiges gesellschaftliches Thema.	4,00	4,00	54,66	52,58	0,713
2 Frauen und Männer sind in Österreich schon gleichgestellt.	3,00	2,00	61,48	47,14	0,11
3 Das Thema Gleichstellung wird überbewertet.	3,00	2,00	57,28	50,49	0,239
4 Aufgrund natürlicher, biologischer Unterschiede zwischen den Geschlechtern ist eine Gleichstellung schwer zu realisieren.	3,00	3,00	53,16	53,77	0,917
5 Das soziale Geschlecht ist eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie.	3,00	4,00	47,81	58,03	0,66
6 Geschlechterfragen zählen zu einem wichtigen Handlungsschwerpunkt in der Schule.	4,00	4,00	51,68	54,95	0,563
7 Es ist wichtig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit Fragen der Gleichstellung beschäftigen.	4,00	4,00	49,36	56,80	0,189
8 Geschlechtergerechte Sprachformen sind in der Schule umzusetzen.	3,00 (3,00)	3,00 (3,41)	46,69	58,92	0,032
9 Ich sehe mich als "Kämpfer/Kämpferin" in Genderfragen.	2,00	2,00	52,49	54,31	0,753
10 Eine spezifische Mädchenförderung in der Schule ist wichtig.	3,00 (2,72)	3,00 (3,29)	44,00	61,07	0,003
11 Eine spezifische Bubenförderung in der Schule ist wichtig.	3,00 (2,62)	3,00 (3,29)	43,17	61,73	0,001
12 Durch Gender Mainstreaming wird das Augenmerk auch auf Buben und	3,00	3,00	52,07	54,64	0,649

Männer gelenkt.					
13 Geschlechterfragen beschäftigen sich vorwiegend mit Frauen.	4,00	4,00	52,32	54,44	0,703

* Signifikanz des Unterschieds nach U-Test, da keine Normalverteilung nach KS-Test vorhanden

Tabelle 34: Allgemeine Gleichstellungsfragen und Genderkompetenz -Vergleich 18-21jährige und 25-54jährige

Aus den in Tabelle 34 ausgewiesenen Werten geht hervor, dass in Bezug auf die „Umsetzung geschlechtergerechter Sprachformen in der Schule“ sowie der „Relevanz einer spezifischen Mädchen- als auch Bubenförderung“ signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen auftreten, die man aber anhand der Betrachtung der Mediane alleine nicht festmachen kann. Erst die Betrachtung der Mittelwerte zeigt, dass die älteren Studierenden eine positivere Tendenz in Richtung Zustimmung zeigen.

In allen anderen Bereichen fällt der Unterschied auf einem Signifikanzniveau von Alpha = 5% nicht signifikant aus, was bedeutet, dass die Nullhypothese in diesen Fällen beibehalten wird.

Die Nullhypothese 5 wurde daher wie folgt:

verifiziert:

Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in Bezug zu

- Allgemeine gesellschaftliche Gleichstellungsfragen (1-5)
- Geschlechterfragen als wichtiger Handlungsschwerpunkt in der Schule (6-7)
- Der persönlichen Einstellung als „KämpferInnen“ in Genderfragen
- Gender Mainstreaming lenkt auch die Sicht auf die Männer
- Geschlechterfragen beschäftigen sich vorwiegend mit Frauen

falsifiziert:

Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in Bezug zu

- Umsetzung geschlechtergerechter Sprachformen in der Schule
- Mädchenförderung
- Bubenförderung

Die Studierenden haben also zu Beginn ihres Studiums bei vielen Fragestellungen ähnliche Meinungen wie die erfahrenen Studentinnen und Studenten, also kann das Studium nur in wenigen Bereichen eine Einstellungsänderung hervorrufen, diese Änderungen verliefen aber allesamt eher mit einer Tendenz in den positiven Bereich.

Als nächstes soll nun der Unterschied zwischen den beiden Altersklassen in Bezug zu der Einschätzung ihrer Fähigkeit „Teilbereiche der „geschlechtersensiblen Pädagogik“ in der Schule umsetzen zu können“ erfasst werden.

Nullhypothese 6: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in der Fähigkeit geschlechtersensible Pädagogik umzusetzen.

Frage: Wie sehr befähigt fühlst du dich, die folgenden Ziele geschlechtersensibler Pädagogik in der Schule umzusetzen?	Median	Median	Mittlere Ränge		Signifikanz*
	18-21jährige (n=47)	25-54jährige (n=59)	18-21jährige (n=47)	25-54jährige (n=59)	
Chancengleichheit	4,00	4,00	57,16	50,58	0,246
Förderung individueller Fähigkeiten, Neigungen, Begabungen	4,00	4,00	51,63	54,99	0,552
Überwindung von Rollenklischees	4,00	4,00	53,29	53,67	0,946
Eine Berufsorientierung nach individuellen Stärken	4,00	4,00	52,95	53,94	0,861

* Signifikanz des Unterschieds nach U-Test, da keine Normalverteilung nach KS-Test vorhanden

Tabelle 35: Fähigkeit geschlechtersensible Pädagogik umzusetzen - Vergleich 18-21jährige und 25-54jährige

Tabelle 35 zeigt, dass zwischen den beiden Altersgruppen in keinem der Fälle signifikante Unterschiede zu finden sind, wobei man meinen sollte, dass erfahrene Studierende mehr Vermögen zeigen sollten, geschlechtersensible Pädagogik umzusetzen, da sie schon besser ausgebildet wurden, als Studienanfängerinnen und Studienanfänger. Es zeigt sich hierbei aber mit einem Medianwert von 4, der dem Item „gut befähigt“ entspricht, dass beide Altersgruppen ein hohes Selbstbewusstsein in dem Bereich des Könnens im Rahmen einer Genderkompetenz aufzeigen und in beiden Studierendengruppen die Meinung vorherrscht diese vier Themenbereiche auch umsetzen zu können.

Die Nullhypothese 6 wurde daher wie folgt:

verifiziert:

Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in der Fähigkeit geschlechtersensible Pädagogik umzusetzen.

Als letzter Bereich der persönlichen Einstellung und Genderkompetenz von Studierenden soll nun erfasst werden, ob es einen Unterschied bei den Studienanfängerinnen und Studienanfängern bzw. den „erfahrenen“ Studentinnen und Studenten gibt bei der Berücksichtigung der Genderthematik im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung und Referatsgestaltung. Folgende Nullhypothese wurde dafür aufgestellt:

Nullhypothese 7: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in Bezug zu der aktuellen Unterrichtsplanung und Referatsgestaltung

Frage: In welcher Art und Weise berücksichtigst du die "Geschlechterthematik" bei der Planung von Stundenbildern, bzw. bei der Gestaltung eines Referats?	Median (Mittelwert)	Median (Mittelwert)	Mittlere Ränge		Signifikanz*
	18-21jährige (n=47)	25-54jährige (n=59)	18-21jährige (n=47)	25-54jährige (n=59)	
Ich berücksichtige bei Referaten/Stundenbildern die Konstruktion typischer Rollenbilder.	2,00	3,00	44,95	60,31	0,008
Ich verwende bei der schriftlichen Planung von Referaten/Stundenbildern eine geschlechtergerechte Sprache.	4,00 (3,34)	4,00 (3,86)	46,11	59,39	0,022
Ich wende bei der Durchführung von Referaten/Stundenbildern eine geschlechtergerechte Sprache an.	3,00	4,00	44,32	60,81	0,005
Ich binde Aspekte einer geschlechtersensiblen Förderung von Mädchen und Buben in meine Planungen ein.	3,00	3,00	51,46	55,13	0,527
In der Stundenplanung reflektiere ich die verwendeten Materialien im Hinblick auf ihre Geschlechtersensibilität.	2,00	2,00	50,12	56,19	0,293
Ich befasse mich auch privat mit "Genderthemen" (Diskussionen mit Freund/innen, kritisches Hinterfragen der Medien, etc.)	2,00	3,00	45,18	60,13	0,010

* Signifikanz des Unterschieds nach U-Test, da keine Normalverteilung nach KS-Test vorhanden

Tabelle 36: Stundenplanungen und Referatsgestaltungen - Vergleich 18-21jährige und 25-54jährige

Aus den in Tabelle 36 gezeigten Werten wird ersichtlich, dass es vor allem bei der Anwendung „genderbezogenen“ Wissens einige Unterschiede zwischen den Altersgruppen gibt. Signifikante Unterschiede konnten sowohl bei der Berücksichtigung der Konstruktion typischer Rollenbilder, als auch bei der Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache in Planung und Durchführung eines Referats bzw. einer Stundenplanung und der privaten Auseinandersetzung mit „Genderthemen“ aufgezeigt werden. Die Betrachtung der Mediane zeigt hier in den meisten Fällen, dass die ältere Gruppe der Studierenden die vorgegebenen Items häufiger berücksichtigen als die jüngeren Befragten.

Die Nullhypothese 6 wurde daher wie folgt:

verifiziert:

Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in Bezug zu der aktuellen Unterrichtsplanung und Referatsgestaltung

- Aspekte einer geschlechtersensiblen Mädchen- und Bubenförderung
- Reflexion der Materialien auf Geschlechtersensibilität

falsifiziert:

Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe der 18-21jährigen und der Altersgruppe der 15-54jährigen Studierenden in Bezug zu der aktuellen Unterrichtsplanung und Referatsgestaltung.

- Berücksichtigung der Konstruktion typischer Rollenbilder
- Anwendung einer geschlechtergerechten Sprache bei Planung und Durchführung von Referaten bzw. Stundenbildern
- Privates Befassen mit „Genderthemen“

Bei den beiden folgenden Bereichen der Genderkompetenz, der Anwendung des „genderbezogenen Wissens“ auf der einen Seite und der des „Könnens“ auf der anderen, zeigen sich deutliche Unterschiede der verschiedenen Altersklassen. Zusammenfassend kann man sagen, dass in den Bereichen der „Konstruktion typischer Rollenbilder“ sowie der „Anwendung einer geschlechtergerechten Sprache“ und das „private Befassen mit Genderthemen“ die Studierenden am Ende ihres Studiums um einiges sensibler und aufgeklärter scheinen, als die Studienanfängerinnen und –anfänger. Die Tatsache, dass es in den Bereichen der „Aspekte einer geschlechtersensiblen Mädchen- und Bubenförderung“ und der „Reflexion der Materialien auf Geschlechtersensibilität“ keine Unterschiede zwischen den Altersklassen gibt, deutet daraufhin, dass in diesen Bereichen auch bei älteren Studierenden ein Wissensmangel herrscht, der im Laufe des Studiums nicht verbessert werden konnte.

4.5.2 Männer und Frauen im Vergleich

Um die Meinungsunterschiede der Frauen und Männer zu vergleichen, wurde exemplarisch aus jedem der drei Bereiche des Fragebogens (universitäre Ausbildung, Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ und persönliche Einstellung und Genderkompetenz) eine Frage ausgewählt, die es zu untersuchen gilt.

Nullhypothese 8: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden im Bezug zu der Einstellung zu Genderthemen vor dem Studium und derzeit.

		Mittlerer Rang		Median		Signifikanz*
		Männlich (n=80)	Weiblich (n=78)	Männlich (n=80)	Weiblich (n=78)	
Stellenwert „Gender“	Davor	74,19	84,95	3,00	3,00	0,133
	Derzeit	66,61	92,72	6,00	7,00	0,000

* Signifikanz des Unterschieds nach U-Test, da keine Normalverteilung nach KS-Test vorhanden

Tabelle 37: Stellenwert "Gender" vor dem Studium und derzeit - Vergleich Frauen und Männer

Da keine Normalverteilung der beiden Gruppen vorlag, wurde hier ein nicht-parametrischer Test herangezogen. Für die Gruppe der männlichen Befragten ergab sich bei der Frage nach dem Stellenwert des Genderthemas vor dem Studium ein mittlerer Rang von 74,19, für die zweite Gruppe, der Frauen ein Rang von 84,95; dieser Unterschied ist bei Alpha =5% nicht signifikant (Mann Withney-U = 2695,00; p=0,133). Die Nullhypothese wird daher beibehalten. Bei der Betrachtung der Mediane zeigt sich, dass beide Gruppen eine eher negative Einstellung zu Beginn ihres Studiums bzw. davor zeigten. Bei der Frage nach dem derzeitigen Stellenwert der Genderthemen für die Befragten ergab sich bei den männlichen Studierenden ein mittlerer Rang von 66,61, während der der Frauen bei 92,72 lag; dieser Unterschied ist auf einem Signifikanzniveau von Alpha =5% signifikant. (Mann Whitney-U= 2088,50; p=0,000). Die Nullhypothese wird daher verworfen. Die Mediane zeigen bei den Männern eine derzeitige neutrale Einstellung mit positiver Tendenz, während die Werte der Frauen schon in den Bereich einer positiven Einstellung zu Genderthemen fallen.

Die Nullhypothese 8 wurde daher wie folgt:

verifiziert:

Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden in Bezug zum Stellenwert von Genderthemen VOR dem Studium.

falsifiziert:

Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden in Bezug zum Stellenwert von Genderthemen derzeit, während des Studiums.

Aus diesem Ergebnis kann man schließen, dass die Ausbildung im Genderbereich während des Studiums eher die Frauen als die Männer anspricht und bei ihnen zu einer positiveren Einstellungsänderung führt als dies bei den Männern der Fall ist.

Aus dem Fragenbereich zu dem *Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“* soll erfasst werden, ob es einen Unterschied in der Meinung von weiblichen und männlichen Studierenden in Bezug zu der Bewertung der Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzips gibt.

Nullhypothese 9: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden in der Bewertung der Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzips.

Da hier ebenfalls der KS-Test signifikant ausfiel konnte keine Normalverteilung nachgewiesen werden, weshalb statt des T-Tests der nicht-parametrische U-Test verwendet wurde.

	Mittlerer Rang		Median		Signifikanz*
	Männlich (n=80)	Weiblich (n=78)	Männlich (n=80)	Weiblich (n=78)	
Sinnhaftigkeit	64,46	94,93	3,00	4,00	0,000

* Signifikanz des Unterschieds nach U-Test, da keine Normalverteilung nach KS-Test vorhanden

Tabelle 38: Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzips - Vergleich Frauen und Männer

Für die männlichen Studierenden ergab sich ein mittlerer Rang von 64,46, für die zweite Gruppe der Frauen 94,93; dieser Unterschied ist bei Alpha =5% signifikant (Mann Whitney U =1916,50; p= 0,000) Die Nullhypothese wird daher verworfen. Die Mediane der beiden Gruppen zeigen hierbei eine deutlich positivere Einstellung der Frauen, tendieren diese doch zu der Aussage, dass Unterrichtsprinzip sei „ziemlich“ sinnvoll, während die Männer eher eine neutrale Position einnahmen und eher „mittelmäßig“ sinnvoll ankreuzten.

Die Nullhypothese 9 wurde daher wie folgt:

falsifiziert:

Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden in der Bewertung der Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzips.

Dieses Ergebnis zeigt ebenso, dass Frauen eine signifikant positivere Einstellung dem Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ gegenüber haben, als dies bei den männlichen Studierenden der Fall ist.

Aus dem letzten Bereich der *persönlichen Einstellung und Genderkompetenz* soll nun der Fragenblock der „allgemeinen Aussagen in Gleichstellungsfragen“ im Vergleich zwischen Männern und Frauen analysiert werden.

Nullhypothese 10: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden in Bezug auf die Bewertung der allgemeinen Aussagen und Gleichstellungsfragen.

Frage: Wie schätzt du die folgenden Aussagen ein?	Median (Mittelwert)	Median (Mittelwert)	Mittlere Ränge		Signifikanz*
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	
1 Gleichstellung der Geschlechter ist ein wichtiges gesellschaftliches Thema.	4,00 (3,90)	4,00 (4,27)	70,52	88,71	0,008
2 Frauen und Männer sind in Österreich schon gleichgestellt.	2,00 (2,35)	2,00 (2,10)	85,54	73,31	0,072
3 Das Thema Gleichstellung wird überbewertet.	3,00 (2,85)	2,00 (2,14)	94,40	64,22	0,000
4 Aufgrund natürlicher, biologischer Unterschiede zwischen den Geschlechtern ist eine Gleichstellung schwer zu realisieren.	3,00 (3,04)	3,00 (2,68)	85,69	73,15	0,077
5 Das soziale Geschlecht ist eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie.	4,00 (3,50)	4,00 (3,67)	74,00	85,14	0,099
6 Geschlechterfragen zählen zu einem wichtigen Handlungsschwerpunkt in der Schule.	3,00 (3,04)	4,00 (3,68)	66,38	92,96	0,000
7 Es ist wichtig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit Fragen der Gleichstellung beschäftigen.	4,00 (3,60)	4,00 (4,28)	63,09	96,33	0,000
8 Geschlechtergerechte Sprachformen sind in der Schule umzusetzen.	3,00 (3,04)	4,00 (3,47)	70,47	88,76	0,009
9 Ich sehe mich als "Kämpfer/Kämpferin" in Genderfragen.	2,00 (1,93)	2,50 (2,56)	67,18	92,14	0,000
10 Eine spezifische Mädchenförderung in der Schule ist wichtig.	3,00 (2,81)	3,00 (3,35)	67,91	91,39	0,001
11 Eine spezifische Bubenförderung in der Schule ist wichtig.	3,00 (2,74)	3,00 (3,29)	68,21	91,08	0,001
12 Durch Gender Mainstreaming wird das Augenmerk auch auf Buben und Männer gelenkt.	3,00 (2,63)	3,00 (2,97)	72,71	86,46	0,044
13 Geschlechterfragen beschäftigen sich vorwiegend mit Frauen.	4,00 (3,95)	4,00 (3,62)	87,58	71,22	0,014

* Signifikanz des Unterschieds nach U-Test, da keine Normalverteilung nach KS-Test vorhanden

Tabelle 39: Allgemeine Aussagen in Gleichstellungsfragen - Vergleich Frauen und Männer

Wie aus Tabelle 39 hervorgeht, sind es nur drei Teilbereiche, in denen sich die Gruppe der Frauen und der Männer nicht signifikant unterscheiden, ergo einig sind. Beide Geschlechter sind der Meinung, dass „Frauen und Männer in Österreich noch nicht gleichgestellt sind“, geben an, dass es teilweise nicht möglich ist eine Gleichstellung zu realisieren aufgrund „natürlicher, biologischer Unterschiede zwischen den Geschlechtern“ und sehen das „soziale Geschlecht als historisch gewachsene und veränderbare Kategorie.“ an.

Eine Betrachtung der Mediane zeigt, dass eher Männer das Thema Gleichstellung als überbewertet empfinden, während die Frauen dazu neigen, diese Aussage abzulehnen.

Weibliche Studierende sehen Geschlechterfragen als wichtigen Handlungsschwerpunkt in der Schule, während die männlichen eher eine neutrale Meinung haben, genauso wie bei der Frage nach der Relevanz der Umsetzung einer geschlechtergerechten Sprache in der Schule. Bei der Frage ob sich die Studierenden als Kämpfer/Kämpferin in Genderfragen sehen, würden sich die Frauen eher als solche ausgeben als die Männer, die diese Aussage ablehnten.

Die signifikanten Unterschiede der anderen Items kann man nun nicht mehr auf der Basis der Medianbetrachtung wahrnehmen und muss dazu die Mittelwerte der beiden Gruppen heranziehen. Dabei zeigt sich, dass die Frauen eher der Aussage zustimmen, dass „Gleichstellung ein wichtiges gesellschaftliches Thema sei“, es auch in der Schule wichtiger finden, dass sich „Lehrerinnen und Lehrer mit Gleichstellungsfragen beschäftigen“ und „Buben- und Mädchen gefördert“ werden. Frauen neigen eher zu der Aussage, dass teilweise durch „Gender Mainstreaming auch Buben und Männer gefördert werden“, während die männlichen Studierenden im Vergleich zu den weiblichen eher der Meinung sind, „Geschlechterfragen beschäftigen sich vorwiegend mit Frauen“.

Die Nullhypothese 5 wurde daher wie folgt:

verifiziert:

Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den weiblichen und männlichen Studierenden in Bezug zu den Aussagen:

- Frauen und Männer sind in Österreich schon gleichgestellt
- Aufgrund natürlicher, biologischer Unterschiede zwischen den Geschlechtern ist eine Gleichstellung schwer zu realisieren.
- Das soziale Geschlecht ist eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie

falsifiziert:

Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den weiblichen und männlichen Studierenden in Bezug zu den Aussagen:

- Der gesellschaftlichen Ansicht von Gleichstellung als wichtiges Thema und der Überbewertung dieses Themas (1,3)
- Geschlechterfragen als wichtiger Handlungsschwerpunkt in der Schule (6-7)
- Der Umsetzung geschlechtergerechter Sprachformen
- Der persönlichen Einstellung als „KämpferInnen“ in Genderfragen
- Die Relevanz spezifischer Mädchen- als auch Bubenförderung
- Gender Mainstreaming lenkt auch die Sicht auf die Männer
- Geschlechterfragen beschäftigen sich vorwiegend mit Frauen

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Frauen meist positiver und aufgeklärter den Genderthemen gegenüber eingestellt sind, als die männlichen Studierenden, weshalb besonders im Bereich der Männer- und Bubenarbeit mehr getan werden sollte.

5 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel die „Genderkompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer“ zu analysieren und die gendersensible Ausbildung im Rahmen des Faches Bewegung und Sport mit jener der anderen Fächer und der „pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung“ zu vergleichen.

Dabei galt die subjektive Wahrnehmung der universitären Ausbildung aus Sicht der Studentinnen und Studenten als entscheidendes Kriterium für die Qualität dieser im Bereich des Themenbereichs „Gender“ und in weiterer Folge auch für mögliche Anregungen und Verbesserungsvorschläge in der Ausbildung im Rahmen einer „geschlechtersensiblen Pädagogik“ für Lehrerinnen und Lehrer.

In Tabelle 40 soll nun noch einmal abschließend die Anlage der Untersuchung überblicksmäßig dargestellt werden:

Befragungszeitraum	24.Jänner -31. Jänner 2012
Grundgesamtheit	Studierende des Faches Bewegung und Sport an der Universität Wien
Art der Befragung	Schriftlich mittels Online-Fragebogen: http://www.unipark.at/uc/UniWienDik/a1e2/
Stichprobengröße	158
Fragebogen	In Anlehnung an die Online Umfrage „Gender und Schule“ des BMUKK (2008), Paseka und Hasenhüttl (2006) und Hasenhüttl (2001)

Tabelle 40: Anlage der Untersuchung

Im hermeneutischen Teil der Arbeit wurde gezeigt, dass im Bereich der Geschlechterfragen schon seit Beginn des Schulsystems Probleme bestehen. Konnte mittlerweile die Frage, ob Frauen überhaupt unterrichtet werden dürfen abgeschafft und eine Koedukation eingeführt werden, so sind es heute die Fragen, wie man Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts im Klassenzimmer verhindern kann und dabei auch Buben und Mädchen spezifisch fördert um ihnen sowohl Selbstbewusstsein als auch partnerschaftliches Verhalten beizubringen.

Die Implementierung von Gender Mainstreaming Prozessen im Bildungsbereich, sowie die, durch den allgemeinen Lehrplan und das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, geforderte geschlechtersensible Pädagogik, zu deren Umsetzung jeder Lehrer und jede Lehrerin angehalten ist, soll nun dazu beitragen,

dass eine Gleichstellung der beiden Geschlechter in unserer Gesellschaft realisiert werden kann. Dies bedeutet im weiteren Sinn in allen Lebensbereichen Entscheidungen ohne Geschlechtszuschreibungen realisieren zu können, wie beispielsweise, dass jede Schülerin und jeder Schüler nach ihrem/seinen schulischen Werdegang nach individuellen Stärken unabhängig vom Geschlecht einen Beruf ausüben vermag, der speziell zu der jeweiligen Schülerin oder dem jeweiligen Schüler passt und Buben auch typische, soziale „Frauenberufe“ ergreifen können, sowie Mädchen in Bereiche von „Männerberufen“ vorzudringen vermögen und auf technischer Ebene mehr Schulung erfahren.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde nun die aktuelle Genderkompetenz der Studierenden des Faches Bewegung und Sport genauer betrachtet. Genderkompetenz besteht laut Definition von Kunert-Zier (2005, S.283) aus den Bereichen „*Wissen*“, „*Wollen*“ und „*Können*“. Um den Bereich des „*Könnens*“ besser erfassen zu können würde es sich nach dieser Untersuchung anbieten eine qualitative Analyse im Sinne von „Beobachtungen“ der Studierenden zu gestalten. Besonders in Betracht, dass die subjektive Meinung über das prinzipielle „*Können*“ der Studierenden, das hier über die Frage nach der „Fähigkeit geschlechtersensible Pädagogik umzusetzen“ erfasst wurde und bei dem sich sowohl die Studienanfängerinnen und Studienanfänger als auch die erfahrenen Studierenden durchwegs befähigt einschätzten, in einem Kontrast zu der tatsächlichen Umsetzung dieser Themen im Rahmen von Stundenplanungen und Referatsgestaltungen stand.

Genderkompetentes „*Wissen*“ sollte im Rahmen dieser Studie auf zweierlei Weisen analysiert werden. Einerseits, inwiefern es durch die universitäre Ausbildung den Studierenden ermöglicht wird, an dieses „*Wissen*“ zu gelangen, andererseits sollte die persönliche Einstellung der Studierenden zeigen, wie viel genderkompetentes Wissen sie bisher erlangt haben, welche Meinung sie prinzipiell zu diesen oft sehr umstrittenen Themenbereich vertreten und ob sie der Meinung sind, dass „Gender“ ein für die Schule relevantes Themengebiet darstellt.

Im Fragenabschnitt, der die Möglichkeit im Rahmen der universitären Ausbildung zu „*erworbenen Wissens*“ zu gelangen behandelte, konnte zunächst die Hypothese bestätigt werden, dass im Fach Bewegung und Sport der Genderthematik mehr Relevanz beigemessen wird, als in anderen Fächern oder der „pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung“. Diese Hypothese bestätigte sich auf mehrere Arten. Das Fach Bewegung und Sport, wurde nach einer Bewertung nach Schulnotensystem im Mittel besser bewertet als die Fächer der Zweifachgruppen der Geistes- und der Naturwissenschaften, sowie der Sprachen. Weiters gaben die Studierenden auch in der Mehrzahl an, dass es in ihren Zweifächern keine Möglichkeit gäbe, Pflicht- oder

Wahllehrveranstaltungen zu besuchen und auch im Rahmen der „pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung hatten bis jetzt nur ungefähr 10% der Studierenden eine Lehrveranstaltung zu dem Thema besucht. Genauso wurden genderspezifische Themen zumeist öfter im Fach Bewegung und Sport behandelt, als in den Zweifächern der Befragten.

Diese Ergebnisse ähneln sich jenen des Projekts „Gender Mainstreaming an Akademien“ von Hasenhüttl und Paseka (2008, S.25), die zeigen, dass die Probleme einer Implementierung von Gender Mainstreaming in den oberen Hierarchiebereichen zu finden waren und an den jeweiligen Instituten lagen. In der vorliegenden Studie wurde durch die subjektive Einschätzung der Studierenden bestätigt, dass sie grundsätzlich an dem Thema Gender interessiert wären (es nicht ablehnen), aber auch nur institutsabhängig an Informationen kommen, wobei es auch Zweifachgruppen gibt, die dem Thema „Gender“ wenig oder gar keine Relevanz beimessen.

Auch die zweite Hypothese, dass das Studium eine Einstellungsänderung im positiven Sinn gegenüber Genderthemen bewirkt, konnte durch eine subjektive Einschätzung der Einstellung vor dem Studium bzw. derzeit gezeigt werden, da die Mehrzahl zu Beginn des Studiums deutlich negativ eingestellt war, derzeit nun 44,9% dieses Thema positiv sehen und auch die Anzahl der neutral eingestellten Studierenden von 11,4% auf 35,4% anstieg. Doch auch wenn es auf den ersten Blick erfreulich erscheint, dass sich der hohe Prozentsatz der negativen Einstellungen zu Beginn verringern konnte, so ist es doch hinterfragenswert, wie es zu diesem kommen konnte. Wenn Studierende mit einer solch negativen Einstellung aus der Schule in ihr Studium eintreten, spricht dies sicher für eine bessere Aufklärung und Bearbeitung dieser Themen schon auf Schulbasis.

Zu dieser Frage konnte auch ein signifikanter **Unterschied zwischen den Studienanfängerinnen und –anfängern und den erfahrenen Studierenden** festgestellt werden. Dabei zeigte sich, dass die Gruppe der 18-21jährigen zu Beginn des Studiums zwar noch im negativen Bereich aber insgesamt eher dem neutralen Bereich zugewandt war, während die ältere Gruppe der 25-54jährigen deutlich negativ eingestellt war. Dies könnte darauf hinweisen, dass die jüngere Generation Studierender schon etwas aufgeschlossener dem Thema gegenüber in das Studium eintritt, als dies bei der älteren Generation der Fall war.

Weitere Vergleiche der beiden Altersgruppen bestätigten, dass es zumeist keine signifikanten Unterschiede in den Anschauungen gab und die älteren Befragten, die schon am Ende ihres Studiums stehen, bzw. auch die Mehrzahl die Übung „Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenförderung“ besucht hatte, nicht

signifikant positiver gegenüber Genderthemen eingestellt waren, als die Studienanfängerinnen und –anfänger. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass einige Themengebiete wie eine spezifische Mädchen- und Bubenförderung vermehrt im Rahmen des Studiums behandelt werden sollten.

Um das „**Wissen**“ der Studentinnen und Studenten über genderrelevanten Themen erfassen zu können, wurden den Befragten allgemeine Aussagen in Gleichstellungsfragen dargeboten, deren Richtigkeit sie einschätzen sollten. Dabei zeigte sich vor allem im Bereich der gesellschaftlichen Fragen eine durchaus positive Einschätzung des Themenbereichs, nur bei der Aussage nachdem aufgrund „biologischer Unterschiede“ eine Gleichstellung erschwert würde, dritteln sich die Meinungen und 31,7% stimmten dieser Aussage zu, während nur 39,9% sie effektiv ablehnten. Dass diese Aussage jedoch eigentlich zu verneinen wäre, wurde in Kapitel 2.1.1 behandelt, indem aufgezeigt wurde, dass Geschlechtersozialisation nicht als „biologisch determinierter Prozess“ zu sehen ist. In Bezug zu den schulspezifischen Aussagen, scheint auch die Mehrzahl der Studierenden eine neutrale bis positive Haltung einzunehmen, nur die wenigsten lehnten die Aussagen ab. Immerhin 70,3% finden, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit Gleichstellungsfragen beschäftigen sollten.

Parallel zu dem Bereich des „Wissens“ wurde auch der nach Kunert-Zier (2005, S.283) als „genderbezogene Selbstkompetenz im Sinne eines Bewusstseins über die eigenen Geschlechterrollenbilder und deren Konstruktion und damit auch einer Fähigkeit zur Selbstreflexion“ definierte Bereich des „**Wollens**“ durch die Frage, inwiefern Interesse an einigen genderrelevanten Themen bestünde, untersucht. Dabei zeigte sich, dass sich nur eine geringe Anzahl an Studierenden dafür aussprach, kein Interesse an den ihnen dargebotenen genderrelevanten Themenbereiche zu haben (6,3%) und 63,3% der Befragten die „Reflexion des eigenen Verhaltens“, was per Definitionem das „Wollen“ ausmacht, vermehrt in den Lehrveranstaltungen behandelt wünschen.

Zusammenfassend kann man nun die vierten Hypothese „Den angehenden Lehrerinnen und Lehrern fehlt es an Genderkompetenz vor allem in den Bereichen *Wissen* und *Können*, während das *Wollen* prinzipiell vorhanden wäre.“ nur teilweise verifizieren. Die Studierenden verfügen über ein gewisses Grundmaß an „genderbezogenen Wissen, wobei es aber noch einige Bereiche gibt, in denen die Studierenden noch dazulernen müssten um die ganze Tragweite eines genderkompetenten Unterrichts erfassen zu können. Auch auf den Bereich des „Könnens“, sollte vor allem schon während der Ausbildung geachtet werden, wobei vermehrt auch von den Lehrveranstaltungsleiterinnen und Lehrveranstaltungsleitern bei der Präsentation von Referaten und/oder Stundenbildern auf die „Konstruktion typischer Rollenbilder“, sowie einer „Reflexion der

Unterrichtsmaterialien auf Geschlechtersensibilität“ geachtet werden sollte um später einmal genderkompetente Lehrerinnen und Lehrer in die Arbeitswelt zu entlassen.

Interessant waren die Ergebnisse der Vergleiche zwischen **Frauen und Männern**, bei denen die weiblichen Studierenden sich in den meisten Bereichen signifikant interessierter und positiver eingestellt in Bezug zu Genderthemen zeigten. So waren z.B. die Frauen zu Beginn ihres Studiums ähnlich negativ eingestellt wie die Männer, doch ihre derzeitige Meinung ist deutlich positiver. Dasselbe Ergebnis zeigte der Vergleich bei der Frage nach der Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, wobei die Frauen es signifikant sinnvoller einschätzten als dies die Männer taten. Genauso lieferten die Vergleiche der allgemeinen Aussagen in Gleichstellungsfragen ähnliche Auswertungen, so zeigten sich nur bei 3 von 10 Aussagen keine signifikanten Unterschiede, während die anderen 10 Aussagen von den Frauen zumeist bejaht wurden bzw. die weiblichen Studierenden die Aussage, dass das „Thema Gleichstellung überbewertet werde und Geschlechterfragen nur Frauen betreffen“, eher verneinten.

Zusammenfassend kann man nun sagen, dass im Vergleich zu der von Hasenhüttl (2008, S.24) durchgeführten Studie, bei der die angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Bereich „Gender gar nicht sensibilisiert“ waren, „keine einzige Lehrveranstaltung dazu besucht hatten“ und das Thema „wenn, dann nur kurz“ in Lehrveranstaltungen angesprochen wurde“, das Bewegung und Sport-Studium deutlich bessere Möglichkeiten liefert, sich in Genderfragen fortzubilden und die Studierenden auch allgemein dem Genderbereich über weite Strecken positiver gegenüber eingestellt sind. Das ist jedoch nicht vollständig als Erfolg zu verbuchen, da es noch immer in einigen der Themenbereichen Aufholbedarf gibt. So gilt es z.B. vor allem die männlichen Studierenden von der Relevanz einer geschlechterspezifischen Pädagogik zu überzeugen und auch den Bereich der Männer- und Bubenförderung vermehrt zu behandeln (sind doch noch immer 73,4% der Befragten der Meinung, dass sich Geschlechterfragen vorwiegend mit Frauen beschäftigen.)

Als weiteres Forschungsgebiet würde sich aufgrund der durchwegs schlechteren Einschätzung der Zweitfächer anbieten, Studierende zu befragen, die nicht im Rahmen des Bewegung und Sport Studiums zu der Relevanz einer geschlechtersensiblen Pädagogik geschult werden. Dabei könnte man zeigen, wie diese angehenden Lehrerinnen und Lehrer zu diesem Themenbereich stehen und auch ob sie auch Gedenken in Zukunft eine geschlechtersensible Pädagogik in der Schule umzusetzen.

Literatur

- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bader-Zaar, B. (2006). Frauenbewegungen und Frauenwahlrecht. In H. Rumpler, (Hrsg.), *Die Habsburgermonarchie 1848-1918*. (S.1005-1027). Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Baker, J. & Crist, J. (1972). Lehrererwartungen – Ein Literaturbericht. In J. Elashoff & R. Snow, *Pygmalion auf dem Prüfstand*. (S.66-84) München: Kösel.
- Bauer, I. (1995). Frauen, Männer, Beziehungen... Sozialgeschichte der Geschlechterverhältnisse in der Zweiten Republik. In J. Burger & E. Morawek (Hrsg.), *1945–1995. Entwicklungslinien der Zweiten Republik*. Wien.
- Berg, D.;Scherer, L.; Oakland,T.; Tisdale, T. (2006). *Verhaltensauffälligkeiten und schwache Leistungen von Jungen in der Schule – die Bedeutung des Temperaments*. Bamberg: Otto-Friedrich Universität. Zugriff am 16.September 2011 unter: <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/volltexte/2006/79/>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1996). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch.
- Bierhoff, H-W. & Herner, M.J. (2002). *Begriffswörterbuch Sozialpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bischof – Köhler, D. (2010). Evolutionäre Grundlagen geschlechtstypischen Verhaltens. In G. Steins, *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. (S.153-176.) Wiesbaden: VS Verlag.
- Blickhäuser, A. & Borgen, H.v. (2009, Dezember). *Gender-Mainstreaming-Praxis Arbeitshilfen zur Anwendung der Analysekategorie „Gender“ in Gender-Mainstreaming-Prozessen*. Zugriff am 09.August 2011 unter: <http://www.boell.de/publikationen/publikationen-8113.html>
- Bois-Reymond du, M. & Poel te, Yolanda. (1998) Jungen und Mädchenkindheiten in den Niederlanden – Gender und Sozialisation in Theorie und Empirie. In M. Horstkemper & P. Zimmermann (Hrsg.), *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtsstypische Sozialisation im Kindesalter*. (S.253-278) Opladen: Leske und Budrich.
- Boldt, U. (2000). *Jungen stärken. Lese- und Arbeitsbuch zur arbeitsorientierten und geschlechterbewussten Bildung*. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Boldt, U. (2011). Der „steinige“ Weg – Ein Beitrag zur Institutionalisierung gendergerechter Konzepte an bundesdeutschen Schulen. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten*. (S.181-192). Wiesbaden: VS Verlag.
- Böllert, K & Karsunky, S. (2008). *Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brandellner, M. (2010). Bubenarbeit – ein vernachlässigtes Thema in Bewegung und Sport. *Mädchen im Turnsaal*. (1), 2-6.
- Braun, F.; Gottburgsen, A.; Szesny, S. & Stahlberg, D. (1998). Können Geophysiker Frauen sein? Generische Personenbezeichnungen im Deutschen. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* (26) 1, (S.265-283).
- Brück, B.; Kahlert, H.; Krüll, M.; Milz, H.; Osterland, A. & Wegehaupt – Schneider, I. (1997). *Feministische Soziologie. Eine Einführung*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Budde, J. (2006) „Er lässt sich operieren, damit er ein Mann wird...“ Die Bedeutung des Körpers bei der Herstellung von Männlichkeit im schulischen Alltag. In P. Gieß-Stüber & G. Sobiech (Hrsg), *Gleichheit und Differenz in Bewegung. Entwicklungen und Perspektiven für die Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft* (Schriften der Dt. Vereinigung für Sportwissenschaft, 159; S.162-168) Hamburg: Czwalina.

- Budde, J.; Scholand, B. & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur*. Weinheim und München: Juventa.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (1995). Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Zugriff am 12.02.2012 unter: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2008). Österreichische Lehrpläne. Zugriff am 28.09.11 unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/index.xml>
- Butler, J. (2003). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Campbell, P. & Sanders, J. (1997). Uninformed but interested: findings of a national survey on gender equity in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*. (48) 1. (S.69-75).
- Cornelißen, W.; Stürzer, M.; Roisch, H. & Hunze, A. (2003). Dreißig Jahre Forschung zu Geschlechterverhältnissen in der Schule – Versuch einer Bilanz. In M. Stürzer; H. Roisch; A. Hunze; W. Cornelißen, *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. (S.217-243) Opladen: Leske + Budrich.
- Cornelißen, W. (2007). Bildung und Geschlecht. Sind Jungen in der Schule benachteiligt? In A. Bentheim (Hrsg.), *Schüler 2007. Wissen für Lehrer: Jungen*. (S. 82-85). Friedrich Verlag.
- Cornelißen, W. (2011). Gendergerechte Ansätze in der Schule: Ein Schritt zu mehr Geschlechterdemokratie? In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten*. (S.87-108). Wiesbaden: VS Verlag.
- Cyba, E. (2004). Patriarchat: Wandel und Aktualität. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S.15-21) Wiesbaden: VS Verlag.
- Düro, N. (2006). *Lehrerin – Lehrer: Welche Rolle spielt das Geschlecht im Schulalltag?* Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Delhaxe, A. (Hrsg.) (2009, Dezember). *Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: Derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa*. Zugriff am 01.Mai 2011 unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120DE.pdf
- Diefenbach, H. (2008). Jungen und schulische Bildung. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik*. (S.92-108) Weinheim und Basel: Beltz.
- Diefenbach, H. (2011). Die schulische Bildung von Mädchen. In M. Matzner & I. Wyrobnik (Hrsg.), *Handbuch Mädchen-Pädagogik*. (S.129-144) Weinheim und Basel: Beltz.
- Diketmüller, R. (2007a). Geschlecht als didaktische Kenngröße – Geschlechtersensibel unterrichten in mono- und koedukativen Schulsport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik*. (S.245-260). Balingen: Spitta Verlag.
- Diketmüller, R. (2007b). Zur Fachdidaktik geschlechtersensiblen Unterrichts. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren – Differenzieren – Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz*. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Diketmüller, R. (2010). Mädchenarbeit und Empowerment. *Mädchen im Turnsaal*, (1), 6-10.
- Eisenmann, A. (2009). *Die Dimension Geschlecht in der Schule und ihre Wirkung auf die Selbstkonzepte Jugendlicher*. Linz: Trauner.
- Europäische Kommission. (Hrsg.) (2005). *EQUAL – Leitfaden zu Gender Mainstreaming*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Zugriff am 23.10.11 unter: ec.europa.eu/employment_social/equal_consolidated/data/document/gendermain_de.pdf
- Faulstich – Wieland, H. & Horstkemper, M. (1998). Veränderte familiäre Erziehungsnormen oder: Verschwindet die Geschlechterdifferenz? In M. Horstkemper & P. Zimmermann (Hrsg.), *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtsstypische Sozialisation im Kindesalter*. (S.213-232) Opladen: Leske und Budrich.
- Faulstich – Wieland, H. (2003). *Einführung in die Genderstudien*. Opladen: Leske und Budrich.
- Faulstich – Wieland, H. (2007). Eine Bühne für Inszenierungen. Doing gender im Schulalltag. In A. Bentheim (Hrsg.), *Schüler 2007. Wissen für Lehrer: Jungen*. (S. 82-85). Friedrich Verlag.
- Firley-Lorenz, M. (2004). Gender im Sportlehrerberuf. Sozialisation und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule. Butzbach/Griedel: Afra Verlag.

- Fischer – Kowalski, M. & Seidl, P. (1986). *Von den Tugenden der Weiblichkeit. Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Frauenbericht 2010. Zugriff am 01. Mai 2011 unter: <http://www.bka.gv.at/site/7207/default.aspx>
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zur bereits publizierten Instrumenten. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gerhard, U. (2009). *Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789*. München: C.H.Beck.
- Gieß-Stüber, P. (2006a). Gendering Prozesse im Schulalltag. *AKTIV Frauen in Baden-Württemberg*. 31, (1) Elektronische Version. Zugriff am 05.06.2011 unter: <http://www.frauen-aktiv.de/aktiv/31/seite7.php>
- Gieß-Stüber, P. (2006b). Frühkindliche Bewegungsförderung, Geschlecht und Identität. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs, *Handbuch Sport und Geschlecht*. (S.98-111). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Goffmann, E. (2001). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Good, T.L. & Findley, M.J. (1985). Sex role expectations and achievement. In: Dusek, J.B. (Ed.). *Teacher expectancies*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum (S.271-302).
- Gramespacher, E. (2008). *Gender Mainstreaming in der Schul(sport)entwicklung. Eine Genderanalyse an Schulen*. Dissertation, Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität. Zugriff am 25.10.2011 unter: <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/3335/>
- Gramespacher, E. (2011). Schulsport genderkompetent gestalten. In: Krüger, D. (Hrsg.). *Genderkompetenz und Schulwelten*. (S.153-178). Wiesbaden: VS Verlag.
- Grotzsch, K. (Hrsg.). (2009). *Gesammelte Werke: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Grundlinien der Philosophie des Rechts. Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*. Hamburg: Meiner.
- Grünwald-Huber, E. & von Gunten, A. (2009). *Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Guggenberger, D. & Pegac, H. (2003). *Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe*. Wien: BmBWK.
- Hahn, C. & Paseka, A. (2000). Traum und Realität: Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern?“. Ein Evaluationsbericht. Texte zur Lehrerinnenbildung Heft 12. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wiss. u. Kultur.
- Hasenhüttl, E. (2001). *Feministisch angehaucht?. Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung*. Wien: Milena Verlag.
- Hasenhüttl, E. & Paseka, A. (2008). „Es steht den Lehrern doch zu, dass sie Lehrerinnen genannt werden, oder?“. Geschlechtergerechte Sprache und ihr Stellenwert in der Lehrer/innenbildung. In M. Heinrich, E. Hasenhüttl & A. Paseka, *Mit dem großen „I“ die Frauen betrügen? Zwei Studien zum geschlechtersensiblen Sprachgebrauch in tertiären Bildungseinrichtungen Österreichs*. (S.11-41) Münster: MV-Verlag.
- Hannover, B. (2010). Sozialpsychologie und Geschlecht: Die Entstehung von Geschlechtsunterschieden aus der Sicht der Selbstpsychologie. In G. Steins, *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. (S.27-42) Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W.; Böhme, J.; Kramer, R-T.; Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heinrich, M. (2008). Doing Gender durch Sprache? Eine Untersuchung zu Einstellungen, Begründungen und Reaktionsformen von Studierenden zum Thema geschlechtersensiblen Sprachgebrauchs. In M. Heinrich, E. Hasenhüttl & A. Paseka, *Mit dem großen „I“ die Frauen betrügen? Zwei Studien zum geschlechtersensiblen Sprachgebrauch in tertiären Bildungseinrichtungen Österreichs*. (S.43-132) Münster: MV-Verlag.
- Hilgers, A. (1994). *Geschlechterstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule*. Weinheim: Juventa Verlag.

- Hoffmann, B. (1997). *Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Höfinger-Hampel, E. (2010). *Mädchenthemen im Sportunterricht: Menstruation und Brustwachstum*. Opladen: Budrich.
- Hoppe, H.; Kampshoff, M.; Nyssen, E. (Hrsg.). (2001). *Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Horstkemper, M. (2006) Genderkompetenz entfalten und vermitteln. In W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. (S.225-234) Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Horter, P. (2000). „...weil ich ein Mädchen bin!“. *Schulsport – im Interesse der Mädchen von heute?* Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz
- Jäckle, M. (2009). *Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kahlert, H. (2011). Gender Mainstreaming: Ein Konzept für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten*. (S.69-86). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kaiser, A.; Nacken, K. & Pech, D. (2001). Begründung und Konzept für Mädchenstunden und Jungenstunden im niedersächsischen Schulversuch. In A. Kaiser (Hrsg.), *Praxisbuch Mädchen und Jungenstunden*. (S.58-82) Hohengehren. Schneider Verlag.
- Kaiser, A. (2009). Neue Wege der Jungenpädagogik in der Schule. In D. Pech (Hrsg.), *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kessels, U. (2002). *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Krebs, A. (2008). *Jungen erleben Schule. Personenzentrierte Jungenforschung: Methodik, Ergebnisse und Perspektiven für schulische Jungenarbeit*. München: Martin Meidbauer Verlag.
- Kugelman, C. (2002). Geschlechtssensibel unterrichten – eine sportdidaktische Herausforderung. In C. Kugelman & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterricht*. (S.11-20). Hamburg: Czwalina Verlag.
- Kunert-Zier, M. (2005). *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lorenz-Firley, M. (2004). *Gender im Sportlehrberuf. Sozialisation und Berufstätigkeit von SportlehrerInnen in der Schule*. Butzbach/Griedel: Afra Verlag.
- Matzner, M. (2011). Auf dem Weg zu einer Mädchenpädagogik. In M. Matzner & I. Wyrobnik (Hrsg.), *Handbuch Mädchen-Pädagogik*. (S.390-410) Weinheim und Basel: Beltz.
- Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). (2008) *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Matzner, M. & Wyrobnik, I. (Hrsg.). (2011). *Handbuch Mädchen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mogge – Grotjahn, H. (2004). *Gender, Sex und Gender Studies. Eine Einführung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Neuber, N. (2006). Männliche Identitätsentwicklung im Sport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs, *Handbuch Sport und Geschlecht*. (S.125-138). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Nestvogel, R. (2004). Sozialisationstheorien: Traditionslinien, Debatten und Perspektiven. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S.153-164) Wiesbaden: VS Verlag.
- Niederdrenk-Felgner, C. (2001). Die Geschlechterdebatte in der Mathematikdidaktik. In H. Hoppe, M. Kampshoff & E. Nyssen (Hrsg.), *Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik*. (S.123-144) Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Palzkill, B. & Scheffel, H. (2007). Train the teacher – Geschlechterkompetenz im Sportunterricht. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern*. Hohengehren: Schneider Verlag.

- Paseka, A. (1991). „Der Lehrberuf ist ein Frauenberuf!“ Oder? Über Image und Realität eines Berufstandes. In E. Birmily, D. Dablander, U. Rosenbichler & M. Vollmann (Hrsg.), *Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Schülern*. (S.159-174) Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Paseka, A. & Hasenhüttl, E. (2004). Summative Evalutation des Pilotprojekts „Gender Mainstreaming an den LehrerInnenbildenden Akademien. Zusammenfassung. Wien. Zugriff am 05.Mai 2011 unter: http://www.imag-gendermainstreaming.at/cms/imag/projekte_archiv.htm?channel=CH0546#CMS1190126507374
- Paseka, A. (2008a). *Gender Mainstreaming und Lehrer/innenbildung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Paseka, A. (2008b). Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In M. Buchmayr (Hrsg), *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. (S. 15-32) Innsbruck: StudienVerlag.
- Pfister, G. (1998). Die Anfänge des Frauenturnens und Frauensports in Österreich. In E. Brückmüller, & H. Strohmeier (Hrsg.), *Turnen und Sport in der Geschichte Österreichs*. (S.86-104) Wien: ÖBV.
- Pfister, G. (2001). Frauen und Geschlechterforschung im Fach Sport. In H. Hoppe, M. Kampshoff & E. Nyssen (Hrsg.), *Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik*. (S.145-172) Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Plaimauer, C. (2008). Geschlechtssensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe. In M. Buchmayr (Hrsg), *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. (S. 51-71) Innsbruck: StudienVerlag.
- Pusch, L.F. (2008). Etappen auf dem Weg zu einer gerechten Sprache – Globale Entmannung und weitere Glossen. In M. Buchmayr (Hrsg), *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. (S. 165-175) Innsbruck: StudienVerlag.
- Rabe-Kleberg, U. (2005). *Gender Mainstreaming als Zukunftsstrategie für Schulen*. Baden-Württemberg: Ministerium für Arbeit und Soziales. Zugriff am 23.10.11 unter: www.sm.bwl.de/fm7/1442/Fachtagung_GM_an_Schulen.pdf
- Roisch, H. (2003). Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In: M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze, W. Cornelißen, *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. (S.21-52) Opladen: Leske + Budrich.
- Rendtorff, B. (2006). *Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rendtorff, B. (2011). *Bildung der Geschlechter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sandqvist, K. (1994). *Atypical individual ability and cultural expectations*. Poster presented at the XIIIth Biennal Meeting of international Society for the Study of Behavioral Development, Amsterdam.
- Schmitz, S. (2006). Geschlechtergrenzen. Geschlechtsentwicklung, Intersex und Transsex im Spannungsfeld zwischen biologischer Determination und kultureller Konstruktion. In S. Schmitz & S. Ebeling, *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schrittesser, I.; Schrod, H. & Tschenett, R. (2002). Von der Mädchenförderung zur geschlechtergerechten Schule – das Gymnasium Rahlgasse in Wien. In B. Koch-Priewe, (Hrsg.), *Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schwarz, P. (2008). *Geschlechtsrollenstereotype in approbierten Lehrbüchern für den Spanischunterricht. Diskursanalytische Einordnung*. Wien: Universität Wien, Institut für Romanistik.
- Schweitzer, I. (2006). *Die Darstellung der Frau in GW – Lehrbüchern der Sekundarstufe 1. Eine geschlechterkritische Analyse am Beispiel der Schulbuchreihen Durchblick und Der Mensch in Raum und Wirtschaft*. Wien: Universität Wien, Institut für Geowissenschaften, Geographie und Astronomie.
- Seemann, M. (2009). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zum Gender Mainstreaming in Schweden*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Spieß, G. (2008). Gender in Lehre und Didaktik an Universitäten – und die Frage nach einer genderkompetenten Lehre. In M. Buchmayr (Hrsg), *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. (S. 33-49) Innsbruck: StudienVerlag.

- Steins, G. (2005). *Sozialpsychologie des Schulalltags. Das Miteinander in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steins, G. (2008). *Identitätsentwicklung. Die Entwicklung von Mädchen zu Frauen und Jungen zu Männern*. Lengerich: Pabst Verlag.
- Stürzer, M. (2003). Unterrichtsformen und die Interaktion der Geschlechter in der Schule. In M. Stürzer, H. Roisch, H. Hunze, W. Cornelißen, *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. (S.151-167) Opladen: Leske + Budrich.
- Tatar, M.& Emmanuel, G. (2001). Teacher's Perceptions of Their Students' Gender Roles. *The Journal of Educational Research*, 94 (4), 241-224
- Thurn, S. (2001). „Nicht durch Geburt, ach was, durch die Erzählungen in den Innenhöfen bin ich Troerin geworden“ – Identität durch Geschichte. In H. Hoppe, M. Kampshof & E. Nyssen (Hrsg.), *Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik*. (S.43-64) Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Tiedemann, J. & Faber, G. (1995). Mädchen im Mathematikunterricht. Selbstkonzept und Kausalattributionen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27, 61-71.
- Trautner, H.M & Larisch, H. (1994). *Gender schematization, information processing, and sex-typing in 4- to 10-year old children*. Bericht Nr. 25 aus dem Psychologischen Institut II der Universität Münster: Münster.
- Tünte, M. (2007). *Männer im Erzieherberuf. Die Relevanz von Geschlecht in einer traditionellen Frauenprofession*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Wagner, G. (1999). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten im Italienischunterricht*. Wien: Universität Wien, Institut der Philosophie.
- Wedgwood, N. & Connel, R. (2004). Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkeit im internationalen Forschungskontext. In: Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.). *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S.112-121) Wiesbaden: VS Verlag
- Wetschanow, K. (2002). Geschlechtergerechtes Formulieren. Wien: BMBWK. Zugriff am 23.10.2011 unter: <http://www.bmbwk.gv.at>
- Wetterer, A. (2004). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S.122-132) Wiesbaden: VS Verlag.
- Willems, K. (2001). Lernräume, Geschlechterhierarchien und Fachkulturen – Komplizinnen auf dem Weg zu neuen Lernkulturen? In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten*. (S.129-151). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wolters, P. (2002). Koedukation im Sportunterricht – Zwischen Gleichheit und Differenz. *Sportunterricht*, 51 (6), 178-183.
- Wolters, J.-M. (2008). Jungen und Wettkampf, Sport und Raufen. In: Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. (S.267-273) Weinheim und Basel: Beltz
- Ziegler, A.; Kuhn, C. & Heller, K.A. (1998). Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. *Psychologische Beiträge*, 40, 271-287.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schwerpunktbereiche der Geschlechterpädagogik (Kaiser, Nacken & Pech, 2001, S.62).....	66
Tabelle 2: Alter (n=158).....	99
Tabelle 3: Geschlechtsverteilung nach Altersgruppen (n=158).....	100
Tabelle 4: Studierte Semester nach Altersgruppen.....	101
Tabelle 5: Studienabschnitte gruppiert nach Altersklassen.....	102
Tabelle 6: Besuch der Übung "Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen und Bubenarbeit" gruppiert nach Altersklassen.....	103
Tabelle 7: Fächerverteilung nach Fachgruppen (n=158).....	105
Tabelle 8: Pflicht- und Wahllehrveranstaltungen (n=158).....	106
Tabelle 9: Pflicht- und Wahllehrveranstaltungen (Altersklasse 25-54jährige).....	107
Tabelle 10: Pflicht- und Wahllehrveranstaltungen nach Fachgruppen.....	107
Tabelle 11: Pflicht- und Wahllehrveranstaltungen - Mittelwerte nach Gruppierung.....	107
Tabelle 12: Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung (n=158).....	108
Tabelle 13: Mittelwerte der Bewertung nach Schulnotensystem.....	110
Tabelle 14: Fächergruppierte Mittelwerte der Bewertung nach Schulnotensystem.....	110
Tabelle 15: Anzahl der Lehrveranstaltungen in denen Gender thematisiert wurde.....	111
Tabelle 16: Fächergruppierte Mittelwerte - Anzahl der Lehrveranstaltungen.....	111
Tabelle 17: LehrveranstaltungsleiterInnen - StudentInnen, die Gender erwähnen.....	112
Tabelle 18: Mittelwerte - Einstellung zu Genderthemen vor dem Studium und derzeit... ..	112
Tabelle 19: Stellenwert Genderthemen nach Altersklassen - Mittelwerte.....	113
Tabelle 20: Stellenwert Genderthemen nach Altersklassen in Prozent.....	114
Tabelle 21: Unterrichtsprinzip nach Studienabschnitt.....	117
Tabelle 22: Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzip.....	118
Tabelle 23: Inhalte Unterrichtsprinzip.....	119
Tabelle 24: Ranking der Unterrichtsprinzipien.....	121
Tabelle 25: Gewünschte Themenfelder der Studierenden (Rangreihe, Prozent).....	124
Tabelle 26: Allgemeine Aussagen zu Gleichstellungsfragen.....	126
Tabelle 27: Geschlechtersensible Pädagogik in der Schule.....	130
Tabelle 28: Unterrichtsplanung und Referatsgestaltung.....	131
Tabelle 29: Pflichtlehrveranstaltungen - Vergleich 18-21jährige und 25-54jährige.....	137
Tabelle 30: Wahllehrveranstaltungen - Vergleich 18-21jährige und 25-54jährige.....	137
Tabelle 31: Der Stellenwert des Thema Genders der 18-21jährigen und 15-54jährigen im Vergleich.....	138
Tabelle 32: Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzips - Vergleich der 18-21jährigen und 25-54jährigen.....	139
Tabelle 33: Wichtigkeit der Umsetzung des UP in der Schule - Vergleich der 18-21jährigen und 25-54jährigen.....	140
Tabelle 34: Allgemeine Gleichstellungsfragen und Genderkompetenz -Vergleich 18-21jährige und 25-54jährige.....	142
Tabelle 35: Fähigkeit geschlechtersensible Pädagogik umzusetzen - Vergleich 18-21jährige und 25-54jährige.....	143
Tabelle 36: Stundenplanungen und Referatsgestaltungen - Vergleich 18-21jährige und 25-54jährige.....	144
Tabelle 37: Stellenwert "Gender" vor dem Studium und derzeit - Vergleich Frauen und Männer.....	146
Tabelle 38: Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzips - Vergleich Frauen und Männer.....	147
Tabelle 39: Allgemeine Aussagen in Gleichstellungsfragen - Vergleich Frauen und Männer.....	148
Tabelle 40: Anlage der Untersuchung.....	150

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Teufelskreis "heimlicher Lehrplan" (Grünewald-Huber & von Gunten, 2009, S.33)	40
Abbildung 2: Mädchenarbeit im Sportunterricht (Kugelman, 2002, S.17).....	74
Abbildung 3: Bubenarbeit im Sportunterricht (Kugelman, 2002, S.17)	77
Abbildung 4: Gender Mainstreaming in Bildungseinrichtungen (Paseka, 2008a, S.243) ..	87
Abbildung 5: Alter (gruppiert n=158).....	99
Abbildung 6: Geschlechtsverteilung (n=158).....	100
Abbildung 7: Studierte Semester (n=158)	101
Abbildung 8: Verteilung nach Studienabschnitt (n=158).....	102
Abbildung 9: Die zweiten Fachrichtungen (n=158).....	104
Abbildung 10: Fächergruppierte Zweifächer (n=158)	105
Abbildung 11: Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung (n=158)	108
Abbildung 12: Vergleich der behandelten geschlechterspezifische Themen BuS- Zweifächer	109
Abbildung 13: Bewertung nach dem Schulnotensystem (fächergruppiert).....	110
Abbildung 14 : Stellenwert der Genderthemen	113
Abbildung 15: Stellenwert der Genderthemen vor dem Studium (in Prozent)	113
Abbildung 16: Änderung des Stellenwert von Genderthemen nach Altersgruppierungen (Mittelwerte).....	114
Abbildung 17: Kennen des Unterrichtsprinzips (n=158)	117
Abbildung 18: Kennen des Unterrichtsprinzip gruppiert nach Studienabschnitt (in Prozent)	118
Abbildung 19: Inhalte Unterrichtsprinzip (in Prozent)	120
Abbildung 20: Unterrichtsprinzipien (Rangreihe, Mittelwerte).....	122
Abbildung 21: Gewünschte Themenfelder der Studierenden (Rangreihe, Prozent).....	125
Abbildung 22: Allgemeine Aussagen für Gleichstellungsfragen - Schule	127
Abbildung 23: Allgemeine Aussagen in Gleichstellungsfragen - Gesellschaft.....	128
Abbildung 24: Allgemeine Aussagen in Gleichstellungsfragen - Frauen/Männerfragen..	129
Abbildung 25: Geschlechtersensible Pädagogik	130
Abbildung 26: Unterrichtsplanung und Referatsgestaltung - Privat, Sprache.....	132
Abbildung 27: Unterrichtsplanung und Referatsgestaltung - Rollenbilder, Mädchen- und Bubenförderung, Materialien	132

Anhang

Im Rahmen meiner Diplomarbeit am Institut für Sportwissenschaft an der Universität Wien, führe ich eine Befragung angehender Lehrerinnen und Lehrer zum Thema "Genderkompetenz" durch.

Dabei wird erhoben, inwiefern die Ausbildung an der Universität Wien die angehenden Lehrerinnen und Lehrer unterstützt, Kompetenzen im Bereich geschlechtersensiblen Unterrichtens zu erwerben und welche persönliche Einstellung sie zu der Thematik haben.

Die Teilnahme ist selbstverständlich **freiwillig und anonym** und es werden keine Details aus dem Fragebogen an Dritte weitergegeben.

Viel Spaß beim Ausfüllen!

Wie alt bist du?

Geschlecht

☐

männlich

☐

weiblich

Wieviele Semester studierst du bereits ein Lehramtsfach?

In welchem Studienabschnitt studierst du?

☐

1. Studienabschnitt

☒

2. Studienabschnitt

Hast du die Übung "Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit" schon besucht?

☐

Ja

☒

Nein

Nenne bitte deine zweite Fachrichtung.

- ☐ Biologie und Umweltkunde
- ☐ Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
- ☐ Chemie
- ☐ Deutsch
- ☐ Englisch
- ☐ Evangelische Religion
- ☐ Französisch
- ☐ Geographie und Wirtschaftskunde
- ☐ Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
- ☐ Griechisch
- ☐ Haushaltsökonomie und Ernährung
- ☐ Informatik und Informatikmanagement
- ☐ Italienisch
- ☐ Katholische Religion
- ☐ Latein
- ☐ Mathematik
- ☐ Physik
- ☐ Polnisch
- ☐ Psychologie und Philosophie
- ☐ Russisch
- ☐ Slowakisch
- ☐ Slowenisch
- ☐ Spanisch
- ☐ Tschechisch
- ☐ Ungarisch

Gibt es in deinem zweiten Fach PFLICHT-Lehrveranstaltungen, die du zu dem Thema "Gender" bzw. "geschlechtersensibles Unterrichten" besuchen musst?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß ich nicht

Gibt es in deinem zweiten Fach WAHL-Lehrveranstaltungen, die du zu dem Thema "Gender" bzw. "geschlechtersensibles Unterrichten" besuchen musst?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß ich nicht

Hast du im Rahmen deiner "Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung" Lehrveranstaltungen explizit zur Gender-Thematik besucht?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Weiß ich nicht

Auch, wenn du keine Gender-Lehrveranstaltungen besucht hast, wie häufig wurden folgende Themen im Rahmen deines BEWEGUNG UND SPORT-Studiums behandelt?

	nie	selten	gelegentlich	häufig	oft
Geschlechtertypisches Rollenverhalten	☐	☐	☐	☐	☐
Entwicklungsunterschiede bei Mädchen und Buben	☐	☐	☐	☐	☐
Koedukation	☐	☐	☐	☐	☐
Frauen/Männer im Lehrberuf	☐	☐	☐	☐	☐
Kulturelle Unterschiede	☐	☐	☐	☐	☐
Mädchenförderung	☐	☐	☐	☐	☐
Bubenförderung	☐	☐	☐	☐	☐
Fachspezifische geschlechtergerechte Förderungsmöglichkeiten	☐	☐	☐	☐	☐
Geschlechtergerechte Sprache	☐	☐	☐	☐	☐
Frauen/Männer in der Forschung	☐	☐	☐	☐	☐
Hierarchisierung von Geschlechterverhältnissen	☐	☐	☐	☐	☐
Chancengleichheit	☐	☐	☐	☐	☐

Wie häufig wurden folgende Themen im Rahmen deiner ZWEITEN FACHRICHTUNG behandelt?

	nie	selten	gelegentlich	häufig	oft
Geschlechtertypisches Rollenverhalten	☐	☐	☐	☐	☐
Entwicklungsunterschiede bei Mädchen und Buben	☐	☐	☐	☐	☐
Koedukation	☐	☐	☐	☐	☐
Frauen/Männer im Lehrberuf	☐	☐	☐	☐	☐
Kulturelle Unterschiede	☐	☐	☐	☐	☐
Mädchenförderung	☐	☐	☐	☐	☐
Bubenförderung	☐	☐	☐	☐	☐
Fachspezifische geschlechtergerechte Förderungsmöglichkeiten	☐	☐	☐	☐	☐
Geschlechtergerechte Sprache	☐	☐	☐	☐	☐
Frauen/Männer in der Forschung	☐	☐	☐	☐	☐
Hierarchisierung von Geschlechterverhältnissen	☐	☐	☐	☐	☐
Chancengleichheit	☐	☐	☐	☐	☐

Wie gut bereitet die Ausbildung im Rahmen deiner Fächer, bzw. der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung auf das geschlechtersensible Unterrichten in der Schule vor.

	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Genügend	Nicht genügend
Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung	☐	☐	☐	☐	☐
Bewegung und Sport	☐	☐	☐	☐	☐
Zweite Fachrichtung	☐	☐	☐	☐	☐

Schätze bitte, in wie vielen Lehrveranstaltungen, deines **BEWEGUNG** und **SPORT-Studiums**, "Gender" in irgendeinem Zusammenhang angesprochen und thematisiert wurde.

☐

Von wem wurde dabei die "Gender-Thematik" meistens angesprochen?

	nie	selten	gelegentlich	häufig	oft
Lehrveranstaltungsleiterinnen	☐	☐	☐	☐	☐
Lehrveranstaltungsleiter	☐	☐	☐	☐	☐
Studentinnen	☐	☐	☐	☐	☐
Studenten	☐	☐	☐	☐	☐

Schätze bitte in wievielen Lehrveranstaltungen deiner **ZWEITEN FACHRICHTUNG** "Gender" in irgendeinem Zusammenhang angesprochen wurde.

☐

Von wem wurde dabei die "Gender-Thematik" meistens angesprochen?

	nie	selten	gelegentlich	häufig	oft
Lehrveranstaltungsleiterinnen	☐	☐	☐	☐	☐
Lehrveranstaltungsleiter	☐	☐	☐	☐	☐
Studentinnen	☐	☐	☐	☐	☐
Studenten	☐	☐	☐	☐	☐

Zu welchen der folgenden Themenbereichen würdest du dir mehr Lehrveranstaltungen wünschen?

- ☐ Geschlechterspezifische Sozialisation
- ☐ Geschlechterspezifische Arbeitsteilung
- ☐ Unterschiedliche Repräsentanz von Frauen und Männern in bestimmten Bereichen (Politik, Bildung, Technik, Wissenschaft,...)
- ☐ Geschlechterspezifische Analyse von Lehrmitteln, Unterrichtsinhalte, Verhaltensweisen aller Schulpartner/innen (z.B. Schulbuchanalysen)
- ☐ Reflexion des eigenen Verhaltens
- ☐ Mädchenförderung
- ☐ Bubenförderung
- ☐ Geschlechtergerechte Sprache
- ☐ Chancengleichheit
- ☐ Kulturelle Unterschiede
- ☐ Ich interessiere mich für keinen der genannten Themenbereiche

Inwiefern waren dir Gender-Themen VOR deiner universitären Ausbildung wichtig?

Beantworte die Frage bitte auf einer Skala von 1-10. (1= überhaupt nicht wichtig, 10= sehr wichtig)

Stellenwert "Gender"	1 = überhaupt nicht wichtig	2	3	4	5	6	7	8	9	10 = sehr wichtig
	5									

Inwiefern sind dir nun gegen ENDE deiner universitären Ausbildung "Gender-Themen" wichtig?

Beantworte die Frage bitte auf einer Skala von 1-10. (1= überhaupt nicht wichtig, 10= sehr wichtig)

Stellenwert "Gender"	1 = überhaupt nicht wichtig	2	3	4	5	6	7	8	9	10 = sehr wichtig
	5									

Hast du schon einmal vom Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" gehört?

- ☐ Ja
☐ Nein

Wie sinnvoll findest du das Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern?"

- ☐ gar nicht ☐ kaum ☐ mittelmäßig ☐ ziemlich ☐ außerordentlich

Wie wichtig findest du die praktische Umsetzung folgender Unterrichtsprinzipien im Schulalltag?

	Gar nicht wichtig	Kaum wichtig	Mittelmäßig wichtig	Ziemlich wichtig	Außerordentlich wichtig
Gesundheitserziehung	☐	☐	☐	☐	☐
Leseerziehung	☐	☐	☐	☐	☐
Medienerziehung	☐	☐	☐	☐	☐
Musische Erziehung	☐	☐	☐	☐	☐
Politische Erziehung	☐	☐	☐	☐	☐
Sexualerziehung	☐	☐	☐	☐	☐
Sprecherziehung	☐	☐	☐	☐	☐
Umwelterziehung	☐	☐	☐	☐	☐
Verkehrserziehung	☐	☐	☐	☐	☐
Wirtschaftserziehung	☐	☐	☐	☐	☐
Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt	☐	☐	☐	☐	☐
Interkulturelles Lernen	☐	☐	☐	☐	☐
Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern	☐	☐	☐	☐	☐

Auch, wenn du dich noch nicht ausdrücklich mit dem Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" befasst hast, wie häufig hast du von folgenden Inhalten des Unterrichtsprinzips während deiner Ausbildung gehört?

Bewusstmachung von geschlechterspezifischer Sozialisation durch Familie, Schule, Medien und Arbeitswelt.

☐ nie ☐ selten ☐ gelegentlich ☐ oft ☐ sehr oft

Auswirkungen der geschlechterspezifischen Sozialisation auf die Ausbildungs- und Berufswahl, Lebensplanung, Freizeitgestaltung, Denken und Verhalten.

☐ nie ☐ selten ☐ gelegentlich ☐ oft ☐ sehr oft

Wahrnehmung geschlechterspezifischer Arbeitsteilung im Privatbereich und in der Arbeitswelt.

☐ nie ☐ selten ☐ gelegentlich ☐ oft ☐ sehr oft

Unterschiedliche Repräsentanz von Frauen und Männern in bestimmten Bereichen in Vergangenheit und Gegenwart.

☐ nie ☐ selten ☐ gelegentlich ☐ oft ☐ sehr oft

Erkennen möglicher Beiträge zur Verfestigung von Rollenklischees im Lebensfeld Schule (Lehrinhalte, Unterrichtsmittel,...).

☐ nie ☐ selten ☐ gelegentlich ☐ oft ☐ sehr oft

Reflexion des eigenen Verhaltens, der Interaktionen im Unterricht und der eigenen Geschlechterrollenvorstellungen.

☐ nie ☐ selten ☐ gelegentlich ☐ oft ☐ sehr oft

Alltägliche Formen von Gewalt und Sexismus bewusst machen und Präventionsmöglichkeiten aufzeigen.

☐ nie ☐ selten ☐ gelegentlich ☐ oft ☐ sehr oft

Förderung von Mädchen und Buben in Selbstvertrauen und partnerschaftlichem Verhalten.

☐ nie ☐ selten ☐ gelegentlich ☐ oft ☐ sehr oft

Wie schätzt du die folgenden Aussagen ein?

	völlig falsch	ziemlich falsch	unentschieden	ziemlich richtig	völlig richtig
Gleichstellung der Geschlechter ist ein wichtiges gesellschaftliches Thema.	☐	☐	☐	☐	☐
Frauen und Männer sind in Österreich schon gleichgestellt.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Thema Gleichstellung wird überbewertet.	☐	☐	☐	☐	☐
Aufgrund natürlicher, biologischer Unterschiede zwischen den Geschlechtern ist eine Gleichstellung schwer zu realisieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Das soziale Geschlecht ist eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie.	☐	☐	☐	☐	☐
Geschlechterfragen zählen zu einem wichtigen Handlungsschwerpunkt in der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist wichtig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit Fragen der Gleichstellung beschäftigen.	☐	☐	☐	☐	☐
Geschlechtergerechten Sprachformen sind in der Schule umzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sehe mich als "Kämpfer/Kämpferin" in Genderfragen.	☐	☐	☐	☐	☐
Eine spezifische Mädchenförderung in der Schule ist wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
Eine spezifische Bubenförderung in der Schule ist wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
Durch Gender Mainstreaming wird das Augenmerk auch auf Buben und Männer gelenkt.	☐	☐	☐	☐	☐
Geschlechterfragen beschäftigen sich vorwiegend mit Frauen.	☐	☐	☐	☐	☐

Wie sehr befähigt fühlst du dich, die folgenden Ziele geschlechtersensibler Pädagogik in der Schule umzusetzen?

	gar nicht befähigt	kaum befähigt	mittelmäßig befähigt	gut befähigt	sehr gut befähigt
Chancengleichheit	☐	☐	☐	☐	☐
Förderung individueller Fähigkeiten, Neigungen, Begabungen	☐	☐	☐	☐	☐
Überwindung von Rollenklischees	☐	☐	☐	☐	☐
Eine Berufsorientierung nach individuellen Stärken	☐	☐	☐	☐	☐

In welcher Art und Weise berücksichtigst du die "Geschlechterthematik" bei der Planung von Stundenbildern, bzw. bei der Gestaltung eines Referats im Rahmen deiner universitären Ausbildung?

	nie	selten	gelegentlich	häufig	oft
Ich berücksichtige bei Referaten/ Stundenplanungen die Konstruktion typischer Rollenbilder.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich verwende bei der schriftlichen Planung von Referaten/Stundenbildern eine geschlechtergerechte Sprache.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich wende bei der Durchführung von Referaten/ Stundenbildern eine geschlechtergerechte Sprache an.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich binde Aspekte einer geschlechtersensiblen Förderung von Mädchen und Buben in meine Planungen ein.	☐	☐	☐	☐	☐
In der Stundenplanung reflektiere ich die verwendeten Materialien im Hinblick auf ihre Geschlechtersensibilität.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich befasse mich auch privat mit "Genderthemen" (Diskussionen mit Freund/innen, kritisches Hinterfragen der Medien, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank für deine Mithilfe!

Tabelle 1: Alter2 * Pflicht-LV Ja/Nein Kreuztabelle

			Pflicht-LV Ja/Nein			Gesamt
			Ja	Nein	Weiß ich nicht	
alt2	1,00	Anzahl	4	18	25	47
		Erwartete Anzahl	5,3	23,9	17,7	47,0
	3,00	Anzahl	8	36	15	59
		Erwartete Anzahl	6,7	30,1	22,3	59,0
Gesamt		Anzahl	12	54	40	106
		Erwartete Anzahl	12,0	54,0	40,0	106,0

Tabelle2: Alter2 * Wahl-LV Ja/Nein Kreuztabelle

			Wahl-LV Ja/Nein			Gesamt
			Ja	Nein	Weiß ich nicht	
alt2	1,00	Anzahl	6	9	32	47
		Erwartete Anzahl	10,6	14,6	21,7	47,0
	3,00	Anzahl	18	24	17	59
		Erwartete Anzahl	13,4	18,4	27,3	59,0
Gesamt		Anzahl	24	33	49	106
		Erwartete Anzahl	24,0	33,0	49,0	106,0

Mann Whitney U-Test „Sinnhaftigkeit“

	alt	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Sinnvoll UP	1,00	47	52,77	2480,00
	3,00	59	54,08	3191,00
Gesamt		106		

Mann-Whitney U-Test „Wichtigkeit Umsetzung UP“

	alt	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern	1,00	47	50,35	2366,50
	3,00	59	56,01	3304,50
Gesamt		106		

Tabelle1a: Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	8,585 ^a	2	,014
Likelihood-Quotient	8,641	2	,013
Zusammenhang linear-mit-linear	6,632	1	,010
Anzahl der gültigen Fälle	106		

a. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5,32.

Tabelle 2a: Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	16,260 ^a	2	,000
Likelihood-Quotient	16,659	2	,000
Zusammenhang linear-mit-linear	13,306	1	,000
Anzahl der gültigen Fälle	106		

a. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 10,64.

Statistik für Test^a

	Sinnvoll UP
Mann-Whitney-U	1352,000
Wilcoxon-W	2480,000
Z	-,233
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,816

a. Gruppenvariable: alt

Statistik für Test^a

	Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern
Mann-Whitney-U	1238,500
Wilcoxon-W	2366,500
Z	-,982
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,326

a. Gruppenvariable: alt

Mann Whitney U „Allgemeine Aussagen“

	alt	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Gleichstellung der Geschlechter ist ein wichtiges gesellschaftliches Thema.	1,00	47	54,66	2569,00
	3,00	59	52,58	3102,00
	Gesamt	106		
Frauen und Männer sind in Österreich schon gleichgestellt.	1,00	47	61,48	2889,50
	3,00	59	47,14	2781,50
	Gesamt	106		
Das Thema Gleichstellung wird überbewertet.	1,00	47	57,28	2692,00
	3,00	59	50,49	2979,00
	Gesamt	106		
Aufgrund natürlicher, biologischer Unterschiede zwischen den Geschlechtern ist eine Gleichstellung schwer zu realisieren.	1,00	47	53,16	2498,50
	3,00	59	53,77	3172,50
	Gesamt	106		
Das soziale Geschlecht ist eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie.	1,00	47	47,81	2247,00
	3,00	59	58,03	3424,00
	Gesamt	106		
Geschlechterfragen zählen zu einem wichtigen Handlungsschwerpunkt in der Schule.	1,00	47	51,68	2429,00
	3,00	59	54,95	3242,00
	Gesamt	106		

Mann Whitney U „Allgemeine Aussagen“

	alt	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Es ist wichtig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit Fragen der Gleichstellung beschäftigen.	1,00	47	49,36	2320,00
	3,00	59	56,80	3351,00
	Gesamt	106		
Geschlechtergerechten Sprachformen sind in der Schule umzusetzen.	1,00	47	46,69	2194,50
	3,00	59	58,92	3476,50
	Gesamt	106		
Ich sehe mich als ^Kämpfer/Kämpferin^ in Genderfragen.	1,00	47	52,49	2467,00
	3,00	59	54,31	3204,00
	Gesamt	106		
Eine spezifische Mädchenförderung in der Schule ist wichtig.	1,00	47	44,00	2068,00
	3,00	59	61,07	3603,00
	Gesamt	106		
Eine spezifische Bubenförderung in der Schule ist wichtig.	1,00	47	43,17	2029,00
	3,00	59	61,73	3642,00
	Gesamt	106		
Durch Gender Mainstreaming wird das Augenmerk auch auf Buben und Männer gelenkt.	1,00	47	52,07	2447,50
	3,00	59	54,64	3223,50
	Gesamt	106		
Geschlechterfragen beschäftigen sich vorwiegend mit Frauen.	1,00	47	52,32	2459,00
	3,00	59	54,44	3212,00
	Gesamt	106		

Statistik für Test^a

	Gleichstellung der Geschlechter ist ein wichtiges gesellschaftliches Thema.	Frauen und Männer sind in Österreich schon gleichgestellt.	Das Thema Gleichstellung wird überbewertet.	Aufgrund natürlicher, biologischer Unterschiede zwischen den Geschlechtern ist eine Gleichstellung schwer zu realisieren.	Das soziale Geschlecht ist eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie.	Geschlechterfragen zählen zu einem wichtigen Handlungsschwerpunkt in der Schule.
Mann-Whitney-U	1332,000	1011,500	1209,000	1370,500	1119,000	1301,000
Wilcoxon-W	3102,000	2781,500	2979,000	2498,500	2247,000	2429,000
Z	-,368	-2,529	-1,178	-,105	-1,841	-,578
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,713	,011	,239	,917	,066	,563

a. Gruppenvariable: alt

Statistik für Test^a

	Es ist wichtig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit Fragen der Gleichstellung beschäftigen.	Geschlechtergerechten Sprachformen sind in der Schule umzusetzen.	Ich sehe mich als ^Kämpfer/Kämpferin in Genderfragen.	Eine spezifische Mädchenförderung in der Schule ist wichtig.	Eine spezifische Bubenförderung in der Schule ist wichtig.	Durch Gender Mainstreaming wird das Augenmerk auch auf Buben und Männer gelenkt.	Geschlechterfragen beschäftigen sich vorwiegend mit Frauen.
Mann-Whitney-U	1192,000	1066,500	1339,000	940,000	901,000	1319,500	1331,000
Wilcoxon-W	2320,000	2194,500	2467,000	2068,000	2029,000	2447,500	2459,000
Z	-1,315	-2,142	-,315	-2,966	-3,210	-,455	-,382
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,189	,032	,753	,003	,001	,649	,703

a. Gruppenvariable: alt

Mann Whitney U-Test „Fähigkeiten der Umsetzung“

	alt	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Chancengleichheit	1,00	47	57,16	2686,50
	3,00	59	50,58	2984,50
	Gesamt	106		
Förderung individueller Fähigkeiten, Neigungen, Begabungen	1,00	47	51,63	2426,50
	3,00	59	54,99	3244,50
	Gesamt	106		
Überwindung von Rollenklischees	1,00	47	53,29	2504,50
	3,00	59	53,67	3166,50
	Gesamt	106		
Eine Berufsorientierung nach individuellen Stärken	1,00	47	52,95	2488,50
	3,00	59	53,94	3182,50
	Gesamt	106		

Statistik für Test^a

	Chancengleichheit	Förderung individueller Fähigkeiten, Neigungen, Begabungen	Überwindung von Rollenklischees	Eine Berufsorientierung nach individuellen Stärken
Mann-Whitney-U	1214,500	1298,500	1376,500	1360,500
Wilcoxon-W	2984,500	2426,500	2504,500	2488,500
Z	-1,159	-,594	-,068	-,175
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,246	,552	,946	,861

a. Gruppenvariable: alt

Mann Whitney U-Test „Berücksichtigung bei Planung und Durchführung

	alt	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Ich berücksichtige bei Referaten/Stundenplanungen die Konstruktion typischer Rollenbilder.	1,00	47	44,95	2112,50
	3,00	59	60,31	3558,50
	Gesamt	106		
Ich verwende bei der schriftlichen Planung von Referaten/Stundenbildern eine geschlechtergerechte Sprache.	1,00	47	46,11	2167,00
	3,00	59	59,39	3504,00
	Gesamt	106		
Ich wende bei der Durchführung von Referaten/Stundenbildern eine geschlechtergerechte Sprache an.	1,00	47	44,32	2083,00
	3,00	59	60,81	3588,00
	Gesamt	106		
Ich binde Aspekte einer geschlechtersensiblen Förderung von Mädchen und Buben in meine Planungen ein.	1,00	47	51,46	2418,50
	3,00	59	55,13	3252,50
	Gesamt	106		
In der Stundenplanung reflektiere ich die verwendeten Materialien im Hinblick auf ihre Geschlechtersensibilität.	1,00	47	50,12	2355,50
	3,00	59	56,19	3315,50
	Gesamt	106		
Ich befasse mich auch privat mit ^Genderthemen^ (Diskussionen mit Freund/innen, kritisches Hinterfragen der Medien, etc.	1,00	47	45,18	2123,50
	3,00	59	60,13	3547,50
	Gesamt	106		

Statistik für Test^a

	Ich berücksichtige bei Referaten/Stundenplanungen die Konstruktion typischer Rollenbilder.	Ich verwende bei der schriftlichen Planung von Referaten/Stundenbildern eine geschlechtergerechte Sprache.	Ich wende bei der Durchführung von Referaten/Stundenbildern eine geschlechtergerechte Sprache an.	Ich binde Aspekte einer geschlechtersensiblen Förderung von Mädchen und Buben in meine Planungen ein.	In der Stundenplanung reflektiere ich die verwendeten Materialien im Hinblick auf ihre Geschlechtersensibilität.	Ich befasse mich auch privat mit ^Genderthemen^ (Diskussionen mit Freund/innen, kritisches Hinterfragen der Medien, etc.
Mann-Whitney-U	984,500	1039,000	955,000	1290,500	1227,500	995,500
Wilcoxon-W	2112,500	2167,000	2083,000	2418,500	2355,500	2123,500
Z	-2,671	-2,293	-2,838	-,632	-1,051	-2,588
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,008	,022	,005	,527	,293	,010

a. Gruppenvariable: alt

Mann Whitney U-Test „Stellenwert Gender“

	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Stellenwert ^Gender^	männlich	80	74,19	5935,00
	weiblich	78	84,95	6626,00
	Gesamt	158		
Stellenwert ^Gender^	männlich	80	66,61	5328,50
	weiblich	78	92,72	7232,50
	Gesamt	158		

Mann Whitney U-Test „Sinnhaftigkeit UP“

	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Sinnvoll UP	männlich	80	64,46	5156,50
	weiblich	78	94,93	7404,50
	Gesamt	158		

Mann Whitney U-Test „Allgemeine Gleichstellungsfragen“

	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Gleichstellung der Geschlechter ist ein wichtiges gesellschaftliches Thema.	männlich	80	70,52	5641,50
	weiblich	78	88,71	6919,50
	Gesamt	158		
Frauen und Männer sind in Österreich schon gleichgestellt.	männlich	80	85,54	6843,00
	weiblich	78	73,31	5718,00
	Gesamt	158		
Das Thema Gleichstellung wird überbewertet.	männlich	80	94,40	7552,00
	weiblich	78	64,22	5009,00
	Gesamt	158		
Aufgrund natürlicher, biologischer Unterschiede zwischen den Geschlechtern ist eine Gleichstellung schwer zu realisieren.	männlich	80	85,69	6855,50
	weiblich	78	73,15	5705,50
	Gesamt	158		
Das soziale Geschlecht ist eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie.	männlich	80	74,00	5920,00
	weiblich	78	85,14	6641,00
	Gesamt	158		
Geschlechterfragen zählen zu einem wichtigen Handlungsschwerpunkt in der Schule.	männlich	80	66,38	5310,50
	weiblich	78	92,96	7250,50
	Gesamt	158		

Statistik für Test^a

	Stellenwert ^Gender^	Stellenwert ^Gender^
Mann-Whitney-U	2695,000	2088,500
Wilcoxon-W	5935,000	5328,500
Z	-1,502	-3,631
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,133	,000

a. Gruppenvariable: Geschlecht

Statistik für Test^a

	Sinnvoll UP
Mann-Whitney-U	1916,500
Wilcoxon-W	5156,500
Z	-4,441
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Gruppenvariable: Geschlecht

Mann Whitney U-Test „Allgemeine Gleichstellungsfragen“

	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Es ist wichtig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit Fragen der Gleichstellung beschäftigen.	männlich	80	63,09	5047,50
	weiblich	78	96,33	7513,50
	Gesamt	158		
Geschlechtergerechten Sprachformen sind in der Schule umzusetzen.	männlich	80	70,47	5637,50
	weiblich	78	88,76	6923,50
	Gesamt	158		
Ich sehe mich als ^Kämpfer/Kämpferin^ in Genderfragen.	männlich	80	67,18	5374,00
	weiblich	78	92,14	7187,00
	Gesamt	158		
Eine spezifische Mädchenförderung in der Schule ist wichtig.	männlich	80	67,91	5432,50
	weiblich	78	91,39	7128,50
	Gesamt	158		
Eine spezifische Bubenförderung in der Schule ist wichtig.	männlich	80	68,21	5456,50
	weiblich	78	91,08	7104,50
	Gesamt	158		
Durch Gender Mainstreaming wird das Augenmerk auch auf Buben und Männer gelenkt.	männlich	80	72,71	5817,00
	weiblich	78	86,46	6744,00
	Gesamt	158		
Geschlechterfragen beschäftigen sich vorwiegend mit Frauen.	männlich	80	87,58	7006,00
	weiblich	78	71,22	5555,00
	Gesamt	158		

Statistik für Test^a

	Gleichstellung der Geschlechter ist ein wichtiges gesellschaftliches Thema.	Frauen und Männer sind in Österreich schon gleichgestellt.	Das Thema Gleichstellung wird überbewertet.	Aufgrund natürlicher, biologischer Unterschiede zwischen den Geschlechtern ist eine Gleichstellung schwer zu realisieren.	Das soziale Geschlecht ist eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie.	Geschlechterfragen zählen zu einem wichtigen Handlungsschwerpunkt in der Schule.
Mann-Whitney-U	2401,500	2637,000	1928,000	2624,500	2680,000	2070,500
Wilcoxon-W	5641,500	5718,000	5009,000	5705,500	5920,000	5310,500
Z	-2,653	-1,797	-4,340	-1,771	-1,651	-3,847
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,008	,072	,000	,077	,099	,000

a. Gruppenvariable: Geschlecht

Statistik für Test^a

	Es ist wichtig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit Fragen der Gleichstellung beschäftigen.	Geschlechtergerechte Sprachformen sind in der Schule umzusetzen.	Ich sehe mich als ^Kämpfer/ Kämpferin^ in Genderfragen.	Eine spezifische Mädchenförderung in der Schule ist wichtig.	Eine spezifische Bubenförderung in der Schule ist wichtig.	Durch Gender Mainstreaming wird das Augenmerk auch auf Buben und Männer gelenkt.	Geschlechterfragen beschäftigen sich vorwiegend mit Frauen.
Mann-Whitney-U	1807,500	2397,500	2134,000	2192,500	2216,500	2577,000	2474,000
Wilcoxon-W	5047,500	5637,500	5374,000	5432,500	5456,500	5817,000	5555,000
Z	-4,851	-2,623	-3,567	-3,360	-3,264	-2,014	-2,463
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,009	,000	,001	,001	,044	,014

a. Gruppenvariable: Geschlecht

Eidesstattliche Erklärung

„Ich, **Carina Scherz**, erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.“

Wien, am

Datum

Unterschrift

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name: Carina Scherz, Bakk.
Geboren am: 25.09.1985
Wohnadresse: Peterhofgasse 5/2
A – 2500 Baden
Eltern: Wilhelm Scherz, Gruppeninspektor
Johanna Scherz, Ordinationsassistentin
Religionsbekenntnis: röm.-kath.
Familienstand: ledig

Ausbildung:

1992 – 1996 Volksschule I, Pfarrplatz, 2500 Baden
1996 – 2004 BG/BRG Biondegasse Baden
2004 Matura mit ausgezeichnetem Erfolg absolviert
2004 – 2006 Pharmaziestudium (abgebrochen)
2006 – 2010 Bakkalaureatsstudium Sportwissenschaften (Schwerpunkt Gesundheitssport)
ab WS 2007 Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport und UF Psychologie und Philosophie
ab WS 2010 Universitätslehrgang „Ethik“

Studienbegleitende Tätigkeiten:

- Begleitlehrerin bei diversen Ski- und Snowboardkursen und Sportwochen
- 2006/2007 Handballtrainerin der U9/U11m Teams beim BAC Baden
- 2011/2012 Handballtrainerin des U13w Teams beim Vöslauer HC
- Schwimmtrainerin bei der VHS Baden für Anfängerinnen und Anfänger