



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Entwicklung der Koedukation von Ende der
1960er Jahre bis heute.

Bringt Monoedukation Vorteile?

Verfasserin

Lea Reisenbichler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A-297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schritteser

Inhaltsverzeichnis

1. Kapitel: Einleitende Überlegungen zu Gendertheorien.....	4
1.1. Ansätze der Geschlechtertheorien	10
1.2. Bezug auf die Schule.....	17
1.3. Heterogenität und Diversity-Pädagogik	18
1.4. Zusammenfassung	19
2. Kapitel: Frauen und Mädchen im Bildungswesen.....	22
2.1. Frauen in der Bildungspolitik	24
2.2. Die Rollenverteilung in Schulbüchern.....	25
2.3. Zusammenfassung	28
3. Kapitel: Koedukation.....	30
3.1. Ziele und Probleme der Koedukation	32
3.2. Problem Berufs- und Studienwahl	39
3.3. Bubenarbeit	45
3.4. Geschlechtersensible Koedukation und Aktionspläne	48
3.5. Zusammenfassung	53
4. Kapitel: Monoedukation von Mädchen	54
4.1. Die DIAM-Forschung von Herwartz-Emden	54
4.2. Weitere Studien zur Mädchenmonoedukation	58
4.3. Eine Gruppendiskussion an einem Mädchengymnasium	64
4.4. Drei Schulversuche und eine Studie zu partieller Monoedukation.....	68
4.5. Zusammenfassung	74

5. Kapitel: Projekte an Wiener Schulen	75
5.1. Das Gymnasium Rahlgasse	75
5.2. Die Kooperative Mittelschule Johann Hoffmann Platz	81
5.3. Die Mittelschule Anton Krieger Gasse	84
5.4. Das Gymnasium Schopenhauerstraße.....	86
5.5. Zusammenfassende Analyse	87
6. Kapitel: Fazit und Schlussfolgerungen	90
Literatur	95

Einleitung

Die Arbeit wird verfasst, da es besonders in den letzten Jahren viele Debatten über Bildung und Koedukation gibt. Das Bildungswesen ist in den letzten Jahren sehr oft im Blickpunkt der Öffentlichkeit gestanden und Diskussionen über Lehrerbildung, Gesamtschulen und Ganztagschulen sind in den Medien präsent.

Die Arbeit konzentriert sich auf das Thema Koedukation und Monoedukation im Raum Deutschland und Österreich und beleuchtet, inwieweit getrenntgeschlechtlicher Unterricht Auswirkungen auf Mädchen (und auch Buben) hat. Überdies wird der Frage nachgegangen, welche die erfolgversprechendste Unterrichtsform für Heranwachsende darstellt. Es wird der Versuch unternommen, die vielfältigen Studien, Publikationen und Untersuchungen zum Thema zu sichten und in der Folge Schlüsse für die Gestaltung von Unterricht zu ziehen.

Das erste Kapitel gibt einen Überblick über verschiedene Gendertheorien, erläutert zentrale Begriffe und beschreibt historische Prozesse im Bezug auf Gender und Wissenschaft.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Situation von Frauen und Mädchen im Schulwesen. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Frauenbewegung seit 1968 gelegt. Des Weiteren werden Schulbuchuntersuchungen vorgestellt.

Kapitel drei widmet sich dem Thema der Koedukation. Dabei werden erhoffte Ziele und enttäuschte Hoffnungen dargestellt, sowie Studien über Koedukation und ihre Wirkung auf Lernen und Bildungsbewegungen der Schülerinnen und Schüler vorgelegt.

Kapitel vier beschäftigt sich mit Studien zum geschlechtergetrennten Unterricht, greift mögliche Auswirkungen auf Mädchen und Buben im Unterricht auf und untersucht, welche Vor- und Nachteile der (partiell) geschlechtshomogene Unterricht mit sich bringt.

Das fünfte Kapitel beschreibt einschlägige Schulversuche zu Buben- und Mädchenförderung in Wien. Die größte Gewichtung wird dabei auf das Gymnasium Rahlgasse gelegt.

In Kapitel sechs werden Schlussfolgerungen der Diplomarbeit dargestellt.

1. Kapitel: Einleitende Überlegungen zu Gendertheorien

Zweigeschlechtliche Wissenssysteme etablierten sich erst zu Beginn des 18. Jahrhunderts. Diese Entwicklung dürfte eng in Zusammenhang mit den Anfängen der bürgerlichen Familie und somit der traditionellen Arbeitsteilung einhergehen.¹ Denn das Geschlecht wurde als fundamentale und unveränderbare Differenz zwischen Frau und Mann verstanden, wobei der Mann als normativer Maßstab konstant bleibt und die Frau als das abweichende Andere gesehen wird.²

Historisch betrachtet ist die Philosophie die bedeutendste Bezugsdisziplin der Bildungswissenschaft. Bevor die Pädagogik als eigenständige Wissenschaft etabliert war, war sie Teil der Philosophie. Den ersten bedeutenden Einfluss auf die Theorienbildung im deutschsprachigen Raum hatte Jean-Jacques Rousseau mit einem seiner bedeutendsten Werke „Emile. Oder über die Erziehung“ (1762). Rousseau sieht darin die Frau nicht für die Wissenschaft geeignet, denn die „Werke des Genies übersteigen ihre Fassungskraft (...).“³ Sie solle sich mit ihren naturgegebenen Pflichten abfinden. „Das Erste was die Frauen lernen müssen, ist, ihre Pflichten (...) lieb zu gewinnen.“⁴ In Ines Maria Breinbauers Abhandlung „Einführung in die allgemeine Pädagogik“ ist über Rousseau (1712 – 1788) nachzulesen, dass die Erziehung nach seinem Verständnis für Knaben und Mädchen andere Maßstäbe habe, da Mädchen und Knaben eine unterschiedliche Natur besäßen. Die Erziehung der Frauen ist schon früh auf die Bedürfnisse der Männer auszurichten. Rousseaus „Deutung des Geschlechterverhältnisses gilt als folgenreicher und anschlussfähiger paradigmatischer Weiblichkeitsentwurf.“⁵ Er ist so durch seine Auslegungen mitverantwortlich für die Unterdrückung, Abwertung und Fremdbestimmung der Frau.⁶ Bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts bedeutete Mädchenbildung nicht Wissensvermittlung oder Berufsvorbereitung, sondern die Ausbildung auf den Bereich der Familie.⁷ Denn die Dreifachbestimmung der Frau war den Haushalt führen, dem Mann dienen und die Kinder erziehen. Diese

¹ Vgl. Wetterer 2004, S. 127

² Vgl. Hartmann 2002, S. 94

³ Rousseau 2010 (1762), S. 760

⁴ Rousseau 2010 (1762), S. 760

⁵ Breinbauer 2000, S. 71

⁶ Vgl. Breinbauer 2000, S. 60 - 73

⁷ Vgl. Pfister 188, S. 19

Dreifachbestimmung war wesentliches Leitbild in Schriften über Mädchenerziehung bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts, in der Praxis sogar bedeutend länger.⁸ Eine Elementarbildung für Mädchen war ab dem ausgehenden 18. Jahrhundert gesichert, höhere Bildung war Mädchen aber untersagt. Erst 1871 wurde in Österreich die erste „höhere Bildungsanstalt für Mädchen“ vom Wiener Frauen-Erwerbs-Verein eröffnet. In Folge wurden einige Mädchenlyzeen errichtet, die aber auch zur „Pflege weiblicher Tugenden“ dienen sollten. Die Mädchenlyzeen waren sechsklassig, berechtigten aber nicht zu einem Besuch an der Universität. Vor allem bürgerliche Frauenrechtlerinnen forderten die Zulassung von Mädchen an Knabenschulen und so das Erlangen der Hochschulreife. Reifeprüfungen für Mädchen gab es in Österreich erstmals 1872, mit den gleichen Bedingungen wie Buben, mit dem einzigen Unterschied, dass Mädchen trotzdem nicht studieren durften. Als erste Fakultät für Frauen öffnete sich 1897 die Philosophische, als letzte die Katholisch-theologische 1945.⁹

Christina von Braun und Inge Stephan beschreiben in ihrem Werk *Gender@Wissen*¹⁰, dass eine Dichotomie zwischen Kultur/Natur oder Geist/Körper postuliert wurde. Dem „Männlichen“ war traditionellerweise das Kulturelle und Geistliche zugeordnet, Natur und Körper hingegen dem „Weiblichen“. Die Begriffe Kultur/Natur und Mann/Frau sind demnach „hierarchisierte Begriffsoppositionen“¹¹, wobei der jeweils erst genannte Begriff hier als höherwertig zu begreifen ist.

Die traditionelle Zweiteilung Natur versus Kultur äußerte sich auch in der Wissenschaft durch die Spaltung in Geistes- und Naturwissenschaften. Die traditionelle Geschlechterzuordnung spaltete sich in der Moderne ebenfalls in Geistes- und Naturwissenschaften, wobei interessanterweise heute Geisteswissenschaften weiblich und Naturwissenschaften männlich dominiert sind.¹²

Bis in das 17., 18. Jahrhundert war die theologische Fakultät die bedeutendste Studienrichtung, welche aber erst 1945 für Frauen geöffnet wurde. Von der Theologie gingen die wissenschaftlichen Grundsätze aus und wurden für andere

⁸ Vgl. Rendtorff 2000, S. 30f

⁹ Vgl. Schneider/Tanzberger/Traunsteiner 2011, S. 8f

¹⁰ Vgl. Braun/Stephan 2009

¹¹ Kahlert 2000, S.32

¹² Vgl. Braun/Stephan 2009, S. 9-11

Disziplinen angewandt.¹³ Zunehmend erlangten Philosophie und Geisteswissenschaften an Wichtigkeit. In der heutigen Zeit rückten die Naturwissenschaften in den Fokus, da es sich um sogenannte „hard science“ handelt. Mit „hard science“ wird ausgedrückt, dass diese Disziplinen „mit quantifizierbaren und (jedenfalls meistens) verifizierbaren bzw. falsifizierbaren Methoden arbeiten“¹⁴.

Zu erläutern ist nun, ob und wie auch heute noch diese Auffassungen in die verschiedenen Bildungs- und Erziehungssysteme und deren Konzepte einfließen. Um diesen Fragen nachzugehen, ist in einem ersten Schritt zu klären, wie „Erziehung“ und „Bildung“ determiniert werden. Bei Bernhard finden sich folgende Eingrenzungen: In der Alltagssprache werden Erziehung und Bildung oft als Synonyme verwendet, obwohl sie nicht das gleiche meinen. Es gebe zwar die Gemeinsamkeit, dass sich beide Begriffe auf die Subjektwerdung des Menschen beziehen, jedoch hat Erziehung in der Subjektwerdung eher Vorrang, solange das Kind noch keine Verantwortung für eigenes Verhalten übernehmen kann und bezieht sich eher auf basale Entwicklungsprozesse. Bildung hingegen richtet sich an Menschen, die schon Verantwortung für eigenes Handeln übernehmen können.¹⁵

Des Weiteren gilt der Bildungsbegriff als Kampfbegriff des Bürgertums, denn der Mensch soll durch Bildung aus Abhängigkeitsstrukturen und Zuständen der Unmündigkeit geführt werden. Aus diesem Verständnis begann sich im 18. Jahrhundert der Bildungsbegriff zu ändern, da der Mensch zunehmend losgelöst von „höheren Mächten“ und hin zu einer Eigenverantwortung für das eigene Leben begriffen wurde.¹⁶

Eine etwas ältere Begriffsbestimmung für Erziehung findet sich bei Hans-Jochen Gamm: Erziehung bedeutet seinem Ursprung nach `Zucht` und meint die urtümliche Geburtshilfe bei Tier und Mensch. So wird das Neugeborene in die Gruppe `hineingezogen` und muss weiter `gezogen` werden um lebensfähig zu sein.¹⁷ Der Erziehungsbegriff ist seiner ursprünglichen Bezeichnung nach also ein Begriff der

¹³ Einige „Pädagogen“ des 17. und 18. Jahrhunderts waren Theologen, z.B.: Friedrich Schleiermacher. Vgl. dazu z.B.: Heil (2004): Einführung in das philosophisch-pädagogische Denken von Friedrich Schleiermacher.

¹⁴ Braun/Stephan 2009, S. 11

¹⁵ Vgl. Bernhard 2006, S. 50f

¹⁶ Vgl. Bernhard 2006, S. 56

¹⁷ Vgl. Gamm 1976, S. 141f

Lebenserhaltung. Im weiteren Ausbau des Begriffs kommt eine Herrschaft über Kinder hinzu sie zurechtzubiegen.¹⁸ Diese Auffassungen werden von Hans-Jochen Gamm kritisiert und er plädiert für eine Erziehung hin zur Freiheit, ohne Zucht und Zwang der Heranwachsenden.

Bei Barbara Rendtorff werden die Begriffe Erziehung und Bildung unter der Geschlechterperspektive wie folgt eingegrenzt:¹⁹

Erziehung bejahe eine Einwirkung der Gesellschaft auf eine/n Heranwachsende/n und soll Einfluss auf Handeln und Entscheidungen haben. Die Aktivität werde vor allem auf der Seite der Erzieherin/des Erziehers gesehen, so Rendtorff. Der Begriff Bildung habe sich ihr zufolge im Laufe der Zeit verändert, konstant sei jedoch, dass mit Bildung Freiheit, Bewusstseinsweiterung, Verantwortung und Mündigkeit der/des Einzelnen verbunden würde. Die Aktivität gehe von der/dem Lernenden aus.²⁰

Der Erziehungs- und Bildungsbegriff wurde bis in die 1960er Jahre weitgehend von der Geschlechterfrage ausgeklammert, erst durch die von der Frauenbewegung angestoßenen Debatten änderte sich dies, da das Thema der Gleichberechtigung der Geschlechter an die Oberfläche kam.²¹ Weder der Erziehungs- noch der Bildungsbegriff konnten für Mädchen und Buben als gleichwertig angesehen werden. Historisch betrachtet waren Mädchen den Müttern zugeteilt, wodurch eine konservative Erziehung im Vordergrund stand und die Mädchen die Aufgaben der Mutter übernehmen sollten. Bei Buben hingegen wurde der Bildungsbegriff damit assoziiert, dass sie die Welt verändern sollten. Diese Entwicklungen führten dazu, dass sich bis heute Unterschiede in der Erziehung von Mädchen und Burschen festgemacht haben. In der älteren pädagogischen Literatur haben unterschiedliche Geschlechtscharaktere zu deutlich abgegrenzten Erziehungsvorstellungen von Mädchen und Buben geführt, die sich zwar im Laufe der Zeit entschärft haben, aber in ihren Grundzügen erhalten geblieben sind. Diese Bilder der Geschlechterwahrnehmung wirken bis heute.²²

¹⁸ Vgl. Gamm 1976, S. 142f

¹⁹ Vgl. Rendtorff 2006, S.69f

²⁰ Vgl. Rendtorff 2006, S. 69f

²¹ Vgl. Rendtorff 2006, S. 77

²² Vgl. Rendtorff 2006, S. 77ff

Umso wichtiger ist es auch heute noch in Schulen dafür zu sorgen, dass Kinder nicht in Geschlechterrollen gedrängt werden und ein Gefühl dafür entwickelt wird, dass alle Kinder unterschiedlich sind und es andere Unterscheidungsmerkmale als Geschlecht gibt. Darauf zielen neuere Konzepte wie Gender-Pädagogik und Diversity-Management ab, die in diesem Kapitel noch erläutert werden. Forscherinnen wie z.B. Judith Butler kamen zu dem Ergebnis, dass Frauen genauso wenig wie Männer eine homogene Gruppe bilden können. „Es wäre falsch, von vornherein anzunehmen, daß es eine Kategorie `Frauen(en)` gibt, die einfach mit verschiedenen Bestandteilen wie Bestimmung der Rasse, Klasse, Alter, Ethnie und Sexualität gefüllt werden muß, um vervollständigt zu werden.“²³ Auch Luce Irigaray trat für die Anerkennung der Heterogenität von Frauen ein.²⁴

Trotz der Heterogenität innerhalb der Gruppe haben Frauen gemeinsam, dass sie den Männern gegenüber eine unterdrückte Gruppe bilden (unterschiedliche Ausprägungen der Unterdrückung sind zu finden) und die traditionelle Geschlechterordnung eine hierarchische Opposition von Mann und Frau ist.²⁵ Es entstand ein Diskurs darüber, was Frauen und Männer seien und ob es überhaupt klare Trennlinien zwischen Männlichem und Weiblichem gäbe. Dadurch rückten Fragen nach geschlechtlicher Identität, ihrer Entstehung, Zuweisung und Bedeutung ins Zentrum.²⁶

Im Zusammenhang mit Geschlechtertheorien ist die Trennung von Sex und Gender wesentlich, da beide Begriffe oft gebraucht werden. Beide Begriffe kommen aus dem englischen Sprachraum und wurden erstmals von John Money und Anke Ehrhardt 1972 unterschieden, wobei mit Sex „körperliche Merkmale“ und mit Gender „physiologische, subjektive Einstellungen“ definiert werden. Allgemein kann somit festgehalten werden: Spricht man von Sex, ist vom gegebenen, anatomischen Geschlecht die Rede. Gender hingegen bedeutet das erzeugte, gemachte Geschlecht und die Geschlechtsidentität.²⁷ Sex wird daher als biologisches und Gender als soziales Geschlecht übersetzt.²⁸

²³ Butler 1991, S. 35

²⁴ Vgl. Kahlert 2000, S. 36

²⁵ Vgl. Kahlert 2000, S.35

²⁶ Vgl. Opitz 2005, S. 58ff

²⁷ Butler, 1991, S. 22f

²⁸ Rendtorff 2006, S. 98f

Joan W. Scott, eine amerikanische Historikerin und Schriftstellerin, stellte mit ihrer Gendertheorie alle bisher als selbstverständlich geltenden Annahmen der feministischen Forschung in Frage, indem sie die Aufhebung der Festschreibung eines binären Gegensatzes von Frau und Mann forderte.²⁹

Bei Scott bekam Gender eine doppelte Bedeutung:

- Gender besagt ein grundlegendes Element von gesellschaftlichen Beziehungen, das auf wahrgenommenen Unterschieden zwischen den Geschlechtern gründet.
- Gender artikuliert die konstitutive Art und Weise, Machtbeziehungen zu bezeichnen.

Joan W. Scott versucht damit, die Vorstellung der `biologischen`, `natürlichen` (Zwei) Geschlechtlichkeit in Frage zu stellen, da Unterschiede nicht gegeben sind, sondern gemacht werden („Doing Gender“³⁰).³¹

Wieder andere Expertinnen und Experten sprechen davon, dass sich Sex und Gender wechselseitig konstituieren und daher als „gleichursprünglich“ verstanden werden müssten.³² Viele Forschungen über Gender gehen auf Studien zu Transsexuellen zurück und haben dort ihren Ursprung.³³

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Gendertheorien sind im Zusammenhang mit der Thematik dieser Diplomarbeit drei Überlegungen vorrangig: Welche Ansätze zu Geschlechtertheorien gibt es (1.1), welchen Bezug zur Schule haben sie (1.2) und was versteht man unter Heterogenität und Diversity-Pädagogik (1.3)?

²⁹ Vgl. Scott 1988, S. 2 und Opitz 2005, S. 62ff

³⁰ Vgl. dazu den Aufsatz von West, Candace/Don H. Zimmermann: Doing Gender. In: Gender and Society, Vol.1, No.2 (June 1987). pp.125-151. Online-Ressource: <http://www.jstor.org/stable/i209791> (zugänglich am PC an der Uni Wien)

³¹ Vgl. dazu den Aufsatz von Scott, Joan W.: Gender – a useful category of historical analysis. In: The American Historical Review, Vol. 91, No.5 (December 1986). pp. 1053 -1073. Online-Ressource: <http://www.jstor.org/stable/1864376> (zugänglich am PC der Uni Wien)

³² Vgl. Wetterer 2004 nach Gildemeister/Wetter, S. 122

³³ Vgl. Wetterer 2004, S. 123

1.1. Ansätze der Geschlechtertheorien

Die verschiedenen Ansätze der Geschlechtertheorien sind vielfältig. Daher wird der Versuch unternommen, die verschiedenen Theorien verständlich darzulegen.

Mit folgender Tabelle versucht Hannelore Faulstich-Wieland einen ordnenden Überblick über drei verschiedene Ansätze zu geben. Die Tabelle wird im Anschluss erläutert.

Tabelle 1: Verschiedene Geschlechtertheoretische Ansätze³⁴

Theorierichtung	Ansatz (Beispiele)	Grundlegende Annahme	Kritik/Leistung des Ansatzes
Differenzfeminismus	Mailänder Frauen	Bezugnahme auf die Mutter	Festschreiben der Dualität von männlich - weiblich
	Wiltrud Gieseke	Anerkennung der Gebärfähigkeit	
Dekonstruktivistische Ansätze (philosophischer Diskurs)	Luce Irigaray	Unaufhebare Differenz muss positiv gewendet werden	
	Psychoanalytische Ansätze (Barbara Rendtorff)	Differance als Gespaltenheit des Subjekts	Selbstvergewisserung
Konstruktivistische Ansätze (sozialwissenschaftlicher Diskurs)	Judith Butler	Gleichheitsdiskurs - queer theory	
	Systemtheorie (Ursula Pasero)	Ungendered person	Gewordenheit
	Interaktionistische/ethno-methodologische Ansätze	Doing gender - institutionelle Reflexivität	

Als erste Theorierichtung wird der Differenzfeminismus angeführt. Dieser „geht von einem natürlichen Unterschied zwischen Männern und Frauen aus. Die Unterdrückung der Frau ist eine Tatsache, die dazu führt, dass Frauen ihr natürliches Wesen nicht entfalten können“.³⁵ Unter den Differenzfeminismus ist der Ansatz der „Mailänder Frauen“ einzuordnen. Bei den Mailänder Frauen handelte es sich um eine Gruppe italienischer Philosophinnen und Autorinnen, die sich in den 1980er Jahren

³⁴ Faulstich-Wieland 2003, S. 106

³⁵ <http://www.fzs.de/news/1285.html>

formierte. Sie gehen mit Bezug auf Luce Irigaray davon aus, dass Frauen in Diskursen ausgeschlossen und zum Verschwinden gebracht werden. Sie suchen daher „nach Strategien der Aufwertung des Weiblichen, des Frau-Seins.“³⁶ Gemäß ihrer Position würde das Weibliche gegenüber dem Männlichen abgewertet.³⁷ Die Mailänder Frauen bezeichnen sich selbst als Differenztheoretikerinnen und unter Differenz verstehen sie: Denken, Logik, Erfahrung und Positionen von Frauen im Gegensatz zu Männern. Der Begriff Differenz betont die Eigenart der einen Spezies gegenüber der anderen und die Verschiedenheiten innerhalb der Geschlechter. Die Mailänder Frauen sehen die Quelle des weiblichen Werts in der Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht.³⁸

Als weitere Vertreterin des Differenzfeminismus gilt Wiltrud Gieseke. Sie sieht die biologische Differenz zwischen Frau und Mann als Nachteil für Frauen, da ihre Gebärfähigkeit vor allem im Berufsleben eine Benachteiligung darstelle. Laut Gieseke, geht es darum, dass sich Frauen frei entfalten können. Wenn sich eine Frau für Kind und Beruf entscheidet, darf es für sie keinen Nachteil darstellen, denn dies sei „Freiheitsberaubung“.³⁹ „Die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen mit den doppelten Potentialen der Frau wird von patriarchal strukturierten Gesellschaften bis in die Gegenwart hinein nicht akzeptiert.“⁴⁰ Laut Gieseke seien die Theorie der Mailänder Frauen und deren Freiheitsbegriff nicht als alternativ, sondern als ergänzend zu verstehen. Sie sehen die Freiheit der Frauen darin in Zusammenhang, das eigene Geschlecht zu lieben und zu akzeptieren und solidarisch mit anderen Frauen zu sein.⁴¹

Gieseke tritt für eine Förderung von Frauen durch Frauen ein, unter Beachtung und Akzeptanz vorhandener Differenzen zwischen Frau und Mann. In ihrem Aufsatz „Von der fehlenden Liebe zum eigenen Geschlecht“ nimmt sie auf Rousseau Bezug und spricht davon, dass seine Konzepte nicht nur in der damaligen Gesellschaft Resonanz fanden, sondern sie sind teilweise bis heute bestimmend.⁴²

³⁶ Rendtorff 2000, S. 50

³⁷ http://erwachsenenbildung.at/themen/gender_mainstreaming/theoretische_hintergruende/theoretische_modelle.php#sexuelle_differenz

³⁸ Rendtorff 2000, S. 50

³⁹ Vgl. Gieseke 1993, S. 5

⁴⁰ Gieseke 1993, S. 3

⁴¹ Vgl. Gieseke 1993, S. 5f

⁴² Vgl. Gieseke 1993, S. 41ff

Die beiden weiteren Theorierichtungen sind dekonstruktivistische Ansätze und konstruktivistische Ansätze.

Die Ähnlichkeiten der beiden Begriffe (dekonstruktivistisch und konstruktivistisch) täuschen über die Differenzen der Konzeptionen hinweg und sie sind außerdem „in verschiedenen geographischen, gesellschaftlichen und erkenntnistheoretischen Bezugskontexten entstanden.“⁴³

Als Pionierin dekonstruktivistisch orientierter Geschlechtertheorien gilt die französische/belgische Philosophin und Psychoanalytikerin Luce Irigaray (*1932). Ihr Denken über sexuelle Differenzen leitet sich aus Ideen Jacques Derridas ab. Sie kritisierte bereits in den 1970er Jahren die Identitätslogik⁴⁴, dass sich das „Weibliche“ nur im Bezug auf das „Männliche“ definiere. Diese Auffassung lehnte sie strikt ab und trat für die Anerkennung der Heterogenität von Frauen ein.⁴⁵ In neueren Werken Irigarays kommt immer stärker zum Ausdruck, dass es laut ihrer Auffassung eine Differenz zwischen Mann und Frau gebe und diese nicht überwindbar sei. Sie führt aber die Unterdrückung der Frau nicht auf die Geschlechterunterschiede zurück, sondern auf die Hierarchisierung der Differenz. Irigaray „plädiert für eine analytische Trennung von Hierarchie und Differenz in der Betrachtung des Geschlechterverhältnisses“⁴⁶

Irigaray tritt nicht für eine Umkehrung der Geschlechterverhältnisse ein, sondern strebt eine nicht-hierarchische Geschlechterordnung an. Irigarays Thesen und method(olog)ische Verfahren wurden von verschiedenen Theoretikerinnen aufgegriffen und weiterentwickelt, darunter auch von Mailänder Frauen.⁴⁷

Die psychoanalytischen Ansätze von Barbara Rendtorff werden ebenfalls den philosophischen Ansätzen zugeordnet und sprechen von einer ‚Gespaltenheit des Subjekts‘⁴⁸, die sich dadurch äußert, dass man immer auf die oder den andere/n

⁴³ Kahlert 2000, S. 20

⁴⁴ Vgl. Irigaray: Das Geschlecht, das nicht eins ist 1979 (Original: Ces exe n'est pas un 1977)

⁴⁵ Vgl. Kahlert 2000, S. 36

⁴⁶ Kahlert 2000, S. 36

⁴⁷ Vgl. Kahlert 2000, S. 37f

⁴⁸ Vgl. dazu: Rendtorff 2000, S.52f

verwiesen ist, wodurch eine `Differenz in sich` bestehe. Dies bedeutet laut Rendtorff, das „die unaufhebbare Spaltung zwischen dem `wahren` Ich (je) und dem `sich selbst bewußten` Ich (moi), also der Vorstellung, die Subjekte von sich selbst haben“⁴⁹ unvermeidbar sei. Die psychoanalytische Theorie betont die Dynamik des Innenlebens und deren begrenzte Beherrschbarkeit.⁵⁰

Laut Dorle Klinka wäre folgende Differenzierung vorzunehmen.⁵¹

- Philosophischer Diskurs (dekonstruktivistisch):
 - Erkenntniskritischer/-theoretischer Diskurs
 - Ethnischer bzw. moralischer politischer Diskurs

Der philosophische Diskurs (Dekonstruktivistische Ansätze) knüpft an die sprachphilosophische Wende der französischen Poststrukturalisten an.⁵² Das Konzept des einheitlichen rationalen autonomen Subjekts wird de-konstruiert, als Konstruktion entlarvt. Eine Einheit des „Ichs“ besteht daher nicht.⁵³

Der erkenntnistheoretische Diskurs fokussiert die Kategorien Identität und Differenz des Denkens. „Um die Identität eines Phänomens (etwa: Frau) feststellen zu können, muß dessen Differenz zu einem anderen Phänomen (Nicht-Frau) feststellbar sein. Differenz wird dabei vorkonstituiert.“⁵⁴ Problematisch ist hierbei, der bestehende Substanzbegriff, obwohl auch Wandel stattfindet.

Im ethnischen und politisch-moralischen Diskurs begann eine Diskussionen über männliche und weibliche Moralen.⁵⁵ Brechungen innerhalb des philosophischen Diskurses entstanden vor allem über verschiedene anthropologische Annahmen des `Seins`, eben über Verschiedenheit oder Gleichheit der Geschlechter.⁵⁶ In diesen Diskurs ist der Begriff Dekonstruktion oder auch Dekonstruktivismus genannt einzuordnen. Dieser Begriff wird in den Sozialwissenschaften oft unscharf verwendet. Dekonstruktion ist vom französischen Philosophen Jacques Derrida und dessen Werken geprägt, Derrida gilt als dessen Schlüsselfigur. Derrida betonte das

⁴⁹ Rendtorff 2000, S. 52

⁵⁰ Vgl. Rendtorff 2000, S. 53

⁵¹ Vgl. Klinka 2000, S. 9

⁵² Klinka 2000, S. 10

⁵³ Vgl. Klinka 2000 zit. nach: Foucault 1978, S. 91

⁵⁴ Klinka 2000, S. 11

⁵⁵ Vgl. Klinka 2000, S. 11

⁵⁶ Vgl. Klinka 2000, S. 12

konstruktive Element der Dekonstruktion. In der Philosophie bedeutet der Begriff Dekonstruktion „den Arbeitsprozeß, durch den etwas aufgeteilt, in seine Elemente aufgelöst wird“.⁵⁷

„Dekonstruktion bedeutet also keine Aufhebung oder Auflösung der Gegensätze, sondern eine Verschiebung derselben, aber auch nur unter anderen Bedingungen, daß die Notwendigkeit des Einen für das Andere anerkannt wird.“⁵⁸ Folglich darf kein Begriff zugunsten des anderen verworfen werden, sondern ein Begriff stellt die Notwendigkeit für den anderen dar und Gegensätze verschieben sich so zu einem „Gewebe von Differenzen“⁵⁹.

Der sozialwissenschaftliche Diskurs (Konstruktivistische Ansätze) stützt sich auf die angloamerikanische analytische Philosophie und auf naturwissenschaftliche Erkenntnismethoden⁶⁰. Die soziale Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit bezieht sich zum einen auf verschiedene Interaktionstheorien, auf der anderen Seite auf den Konstruktivismus. Dieser speist sich wiederum aus zwei Quellen, nämlich erkenntnistheoretisch aus den sprachanalytischen Positionen Ludwig Wittgensteins und aus der analytischen Philosophie angloamerikanischer Prägung. Darüber hinaus integriert der Konstruktivismus Ergebnisse der Kognitionswissenschaften, vor allem der Neurobiologie und der Neurophysiologie.⁶¹

Der Konstruktivismus betont den subjektbezogenen Charakter jeglicher menschlicher Wahrnehmung und Erkenntnis, daher sind Denken und Erkennen nicht von der/m Beobachterin/Beobachter getrennt zu sehen. `Realitäten` existieren nicht wirklich und werden demnach von Menschen geschaffen. Wie bei Kahlert zu lesen, konstruiert also das Gehirn „die Wirklichkeit, statt diese zu repräsentieren“.⁶² Es könnte in dem Sinne positiv gesehen werden, dass Interaktionen rekonstruiert und derartige Konstruktionsprozesse von Geschlecht überprüft werden könnten. Da es sich laut

⁵⁷ Olesen 1992, S. 541

⁵⁸ Kahlert 2000, S. 35

⁵⁹ Kahlert 2000, S. 35

⁶⁰ Vgl. Klika 2000, S. 12

⁶¹ Vgl. Klika 2000, S. 12

⁶² Kahlert 2000, S. 22

dieser Auffassung um Konstruktionen handelt, ließen sich eventuell auch andere Konstruktionen finden.⁶³

Judith Butler ist dem (Sozial-)Konstruktivismus zuzuordnen und geht von einer `Konstruktion von Geschlecht` aus.⁶⁴ Die soziale Konstruktion von Geschlecht bedeutet für sie die ständige interaktive Reproduktion von Verhalten, das „Doing Gender“.⁶⁵

Barbara Rendtorff kritisiert an Butler, dass sie zu sehr die Gleichheit der Geschlechter betone, und daher das Weibliche verschwinde.⁶⁶ Ebenso kritisiert sie Ursula Paseros grundlegende Annahme von einer „ungendered person“. Denn Ursula Pasero, ebenfalls dem Konstruktivismus zuzuordnen, sieht Geschlecht als wandelbar und daher veränderbar, Geschlechtszuordnungen seien somit hergestellt. Es müssen Situationen geschaffen werden, in denen Geschlecht unbedeutend bleibe und dethematisiert werde. Sie sieht die binäre Codierung der Geschlechter für überholt an, da die Aufgaben inzwischen von Männern und Frauen verschwimmen und sich überlappen.⁶⁷

Rendtorff zufolge gibt es niemanden, der nicht geschlechtlich sei, denn in einer zweigeschlechtlich codierten Welt könne es keine geschlechtlich neutralen Menschen geben. Laut Rendtorffs Auffassung sei Paseros Annahme der „ungenderd person“ naiv.⁶⁸ Rendtorff betont aber auch, dass Geschlecht veränderbar und daher auch eine Veränderlichkeit der Geschlechterordnung möglich sei.

Ein weiterer hier noch zu nennender Ansatz ist der ethnomethodologische. Mehrere Proponentinnen und Proponenten vertreten diesen Zugang, z.B. Wetterer, West, Zimmermann, Hagemann-White. Zentrales Konzept ist das „Doing Gender.“⁶⁹ Die Ethnologin Candace West und der Ethnologe Don H. Zimmermann wiesen 1987⁷⁰ darauf hin, dass Gender ein Produkt performativer Handlungen ist, wodurch

⁶³ Vgl. Klika 2000, S. 12f

⁶⁴ Vgl. Faulstich-Wieland 2003, S. 106f

⁶⁵ Vgl. Faulstich-Wieland 2003, S. 107ff

⁶⁶ Vgl. Rendtorff 2000, S. 54

⁶⁷ http://differenzen.univie.ac.at/bibliografie_literatursuche.php?sp=602; vgl. hierzu: Pasero: Dethematisierung von Geschlecht 2001, S. 50 - 66

⁶⁸ Vgl. Rendtorff 2000, S. 46

⁶⁹ Brinkmann 2006, S. 18ff

⁷⁰ Vgl. dazu den Aufsatz von West, Candace/Don H. Zimmermann: Doing Gender. In: Gender and Society, Vol.1, No.2 (June 1987). pp.125-151.

Online-Ressource: <http://www.jstor.org/stable/i209791> (zugänglich am PC an der Uni Wien)

geschlechtliche Identität und Rolle durch situationsgerechtes Verhalten erworben werden.⁷¹

„Both gender role and gender display focus on behavioral aspects of being a woman or man (...).“⁷² Sie sehen die Bewertung eines Verhaltens als entscheidenden Moment, durch welches die Geschlechtszugehörigkeit beurteilt wird. Menschen werden nach ihrem Geschlecht bewertet und Geschlecht ist omnirelevant, somit ist „Doing Gender“ unvermeidbar.

Auch Carol Hagemann-White lieferte 1993 einen Diskussionsbeitrag zur Kategorie Geschlecht. „Doing Gender“ soll laut Hagemann-White zum Ausdruck bringen, dass Geschlechteridentitäten und Geschlechterdifferenzen erst durch soziale Interaktionen vollzogen und realisiert werden können. Individuen sind daher keine Gefangenen, sondern Akteurinnen und Akteure, die eigenständig aus Verhaltensweisen wählen können.⁷³

„Doing Gender“ läuft nicht ausschließlich über Sprache (diese spielt allerdings eine wesentliche Rolle) und Wissen, sondern auch über den Körper. Der Körper stellt eine stabile Komponente bei der Herstellung der Zweigeschlechtlichkeit dar. Laut Faulstich-Wieland wird im alltäglichen Leben Geschlecht auf diese Weise repräsentiert und aktualisiert.⁷⁴

Wie das Konzept „Doing Gender“ unter anderem auch ausdrückt, ist der Körper immer wieder Gegenstand von Untersuchungen im Feld der Frauenforschung und daher von Bedeutung. Ein Modell namens „Staging Gender“⁷⁵ wurde von der Kulturwissenschaftlerin Gabriele Brandstetter geprägt. Dieses Modell knüpft an Judith Butlers Ansatz an. Brandstetter sieht die Notwendigkeit, geschlechtliche Identitäten und deren zugrundeliegende Differenzkategorien in Frage zu stellen. „Staging Gender“ stellt eine Weiterentwicklung und Differenzierung des „Doing Gender“ dar und impliziert Perspektivenverschiebungen. Es geht um die Prozesse der kulturellen Konstruktion von Identität und Differenz. Das Modell eröffnet die Möglichkeit einer doppelten Optik; zum Einen als eine Kategorie der Beschreibung

⁷¹ Vgl. Opitz 2005, S. 73

⁷² West, Candace/Don H. Zimmermann: Doing Gender. In: Gender and Society, Vol.1, No.2 (June 1987), S.126,127.

Online-Ressource: <http://www.jstor.org/stable/i209791> (zugänglich am PC an der Uni Wien)

⁷³ Vgl. hierzu Hagemann-White 1995, S. 182 - 198

⁷⁴ Vgl. Faulstich-Wieland 2003, S. 109

⁷⁵ Vgl. Brandstetter 2003, S. 25 - 46

von Geschlechterdifferenzen, zum Anderen als eine (selbstreflexive) Kategorie der Beobachtung dieser Prozesse.⁷⁶

1.2. Bezug auf die Schule

Das Buch „Doing gender im heutigen Schulalltag“ von Hannelore Faulstich-Wieland, Martina Weber und Katharina Willems leistet einen Beitrag anhand von empirischen Studien. Es geht der zentralen Frage nach, ob eine Dramatisierung oder eine Entdramatisierung von Geschlecht der bessere Weg sei, um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule zu fördern.

Dieses Buch zeigt ein Dilemma auf: Einerseits wird die Forderung nach getrennter Mädchen- und Jungenerziehung, also die Forderung nach Monoedukation formuliert (vgl. Kapitel vier vorliegender Arbeit), andererseits besteht die Überzeugung, dass eine „gender free education“ der richtige Weg sei, um Ungerechtigkeiten zwischen den Geschlechtern zu verringern.⁷⁷ Bisher wurde Koedukation (in veränderter Form, wie partiell getrennter Unterricht, Elemente der geschlechterbewussten Pädagogik u.a.) als jene Methode angesehen, die Geschlechtergerechtigkeit fördere. Die Entdramatisierung des Geschlechts sei aber im Unterricht kaum durchzusetzen.⁷⁸ Eine Ausschaltung des Geschlechts sei auch deswegen kaum möglich, da sich Lehrpersonen nicht geschlechtsfrei verhalten. Auch Kinder und Jugendliche handeln geschlechterbewusst (vgl. dazu Kapitel drei vorliegender Arbeit), da auch ihr Verhalten von Lehrpersonen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird (wie in Kapitel 3.1 genauer dargestellt).⁷⁹

Um sich Fragen über richtige Erziehung und deren Auswirkungen zu stellen, müsse zuerst die Frage nach geschlechtstypischen Verhaltensweisen bei Mädchen und Buben geklärt werden, wobei dies aber schwer zu beurteilen ist. Die Aussagen und Auffassungen zu diesem Thema sind unterschiedlich und die Darstellungen, was typisch für Mädchen bzw. für Buben sei, wurden oftmals vereinfacht dargestellt.⁸⁰

Während West und Zimmermann Geschlecht als omnirelevant sehen, relativieren Faulstich-Wieland, Weber und Willems Geschlecht, da es auch andere wichtige

⁷⁶ Vgl. Brandstetter 2003, S. 25 - 46

⁷⁷ Vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004, S. 215f

⁷⁸ Vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004, S. 216

⁷⁹ Vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004, S. 216

⁸⁰ Vgl. Rendtorff 2006, S. 11-19

Faktoren in zwischenmenschlichem Verhalten gebe. Daher spielen in der Schule auch andere und teilweise wichtigere Faktoren als das Geschlecht eine Rolle.⁸¹ Hannelore Faulstich-Wieland, Martina Weber und Katharina Willems führten unter Mitarbeit von Jürgen Budde Versuche in drei Schulklassen durch, bei denen verdeutlicht werden sollte, in welchem Ausmaß Interaktionen in Schulklassen von der Kategorie Geschlecht beeinflusst seien. Es konnte festgestellt werden, dass Geschlecht in Interaktionen nicht immer den wichtigsten Faktor darstellte.⁸²

1.3. Heterogenität und Diversity-Pädagogik

In der wissenschaftlichen Debatte von Geschlechtertheorien haben Heterogenität und Diversity-Pädagogik an Bedeutung gewonnen. Einige Versuche den Begriff Heterogenität einzugrenzen finden sich zum Beispiel bei Hans-Ulrich Grunder und Adolf Gut.⁸³ Heterogenität kann sich auf verschiedene Bereiche, wie Kultur, Alter, Leistung, Sprachen, Geschlecht u.a. beziehen. Es gibt verschiedene Zugänge und Theorien zu Heterogenität. Mittlerweile haben viele Forscherinnen und Forscher Bücher, die sich mit dem Thema Heterogenität beschäftigen, verfasst.⁸⁴

Der Ansatz, dass in einer Schulklasse Kinder mit gleichen Interessen, Lernvoraussetzungen, Schwächen usw. sind, ist längst überholt, da sich in Schulen die Zusammensetzung der Klassen stark geändert hat. Viele Schulklassen sind heterogen, weil sich die Kinder nach Herkunft, Geschlecht, Religion, Alter, sozialen Vorerfahrungen, Begabungsschwerpunkten und Interessen unterscheiden. Daher muss Heterogenität als Chance genutzt werden, um sich gegenseitig zu helfen und zu unterstützen. Die Vielfalt muss als Herausforderung anerkannt werden und das Kind darf nicht auf eine Variable wie z.B. Herkunft fixiert werden.⁸⁵

Die Heterogenität der Geschlechter wurde lange Zeit außer Acht gelassen, was zur Folge hatte, dass Frauen kaum Erwähnung fanden, wurden doch männliche Benennungen verwendet, wurde die Frau generell damit auch gemeint. Durch die

⁸¹ Vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004, S. 222

⁸² Siehe hierzu: Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004, S. 215-226

⁸³ Vgl. Grunder/Gut 2009, S. 14ff

⁸⁴ Vgl. folgende Bücher hierzu z.B. Grunder/Gut 2009, Graumann 2002, Hinz/Walthes 2009, Prengel 2006

⁸⁵ Schneider/Tanzberger/Traunsteiner 2011, S. 48 -50

ausschließlich männlichen Bezeichnungen wurde Mädchen ihre Identitätsfindung noch erschwert, da sie kaum Vorbilder oder Identitätsfiguren besaßen.⁸⁶

Heute wird meist die Auffassung vertreten, dass es verschiedene Bedürfnisse gäbe und Mädchen und Buben in der Schule verschiedene Begabungen und Schwächen besäßen. Heute spricht man daher von „Diversity-Management“ oder „Diversity-Pädagogik“. Dieses Konzept geht davon aus, dass Kinder verschieden sind. Eine Vielzahl an Faktoren beeinflussen Schülerinnen und Schüler; nicht nur eine Dimension ist ausschlaggebend, wobei allerdings meist nur ein paar Dimensionen besonders prägend sind.⁸⁷ Das Konzept der „Diversity-Pädagogik“ soll in Schulen zum Einsatz kommen, um allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Hier wird nicht nur auf das Geschlecht geachtet, sondern auch auf Heterogenität im Allgemeinen. Diversitygerechte Didaktik knüpft unter anderem an die Vorerfahrungen der Kinder an und geht von Stärken der Lernenden in ihren Lernstrategien aus.⁸⁸ Durch die Heterogenitätsdebatten gewann auch das Thema des gendergerechten Umgangs mit Kindern und Jugendlichen in koedukativen Klassen wieder an Gewicht.

1.4. Zusammenfassung

Die zweigeschlechtlichen Wissenssysteme entwickelten sich seit Beginn des 18. Jahrhunderts. Sie stehen mit den Anfängen der bürgerlichen Familie in Zusammenhang – so die Analyse einschlägiger Literatur und Studien. Jean Jaques Rousseau sah das Männliche eindeutig höhergestellt als das Weibliche und die Unterschiede zwischen Mann und Frau waren wegen ihrer Natur eindeutig und stark ausgeprägt. Frauen erhielten nur Erziehung, um ihre Pflichten zu erfüllen.

Im 20. Jahrhundert bildeten sich verschiedene Geschlechtertheorien heraus. Wichtige Vertreterinnen der Theorien sind u.a. Luce Irigaray, Barbara Rendtorff und Judith Butler. In der Literatur werden meist drei große Theorierichtungen unterschieden: Differenzfeminismus, dekonstruktivistische und konstruktivistische Ansätze. Dem Differenzfeminismus sind die „Mailländer Frauen“ und Wiltrud Gieseke zuzuordnen. Sie gehen von einem natürlichen Unterschied zwischen Frauen und

⁸⁶ Vgl. Prengel 2006, S. 110ff

⁸⁷ Vgl. Schneider/Tanzberger/Traunsteiner 2011, S. 50ff

⁸⁸ Vgl. Schneider/Tanzberger/Traunsteiner 2011, S. 51

Männern aus. Gieseke spricht davon, dass Frauen aufgrund ihrer Gebärfähigkeit im Berufsleben benachteiligt seien.

Dekonstruktivistische Ansätze gehen auf Irigaray und Rendtorff zurück. Irigaray führt die Unterdrückung der Frau nicht auf die Differenz zurück, sondern auf die Hierarchisierung der Differenz. Rendtorff spricht von einer „Gespaltenheit des Subjekts“ und verweist auf die Dynamik und die begrenzte Kontrolle des Innenlebens.

Konstruktivistische Ansätze sprechen davon, dass Realitäten nicht tatsächlich existieren, sondern vom Menschen geschaffen sind. Zu ihren Vertreterinnen zählen Butler und Pasero. Judith Butler geht von einer „Konstruktion von Geschlecht“ aus und Ursula Pasero wünscht sich die „ungendered person“, was ihr auch Kritik einbrachte. Der Ansatz „Doing gender“ ist auch dem Konstruktivismus zuzuordnen und betont die Entstehung von Geschlechtsidentitäten und Geschlechterdifferenzen durch Interaktionen. Eine Weiterentwicklung von „Doing Gender“ stellt „Staging Gender“ dar und wurde von Gabriele Brandstetter geprägt.

Was den Begriff Bildung betrifft, steht er in Verbindung mit Freiheit, Verantwortung, Mündigkeit und Bewusstseinsweiterung, wobei die Aktivität von der Lernenden/dem Lernenden gesetzt wird. Erziehung hingegen will die Handlungen und Entscheidungen von der Lernenden/dem Lernenden beeinflussen, wobei die Aktivität von der Lehrperson ausgeht. Der Erziehungs- und Bildungsbegriff wurde für Mädchen und Buben aber unterschiedlich ausgelegt.

„Sex“ wird als das biologische, gegebene Geschlecht, „Gender“ als das gemachte, kulturelle Geschlecht gesehen. Joan W. Scott kritisierte diese Auffassung des binären Gegensatzes von Frau und Mann. Sie vertritt die Meinung, dass die Unterschiede nicht gegeben sind, sondern sich aus der Sozialisation ergeben. Judith Butler spricht von einer Konstruktion von Geschlecht, bei der Geschlecht in Interaktionen reproduziert wird. Ein weiterer bedeutender Begriff ist „Doing Gender“, geprägt von West und Zimmermann u.a.

Die Meinungen, ob nun eine Dramatisierung (z.B.: Monoedukation) oder Entdramatisierung von Geschlecht für die Chancengleichheit der Geschlechter besser

sei, gehen auseinander. Neuere Ansätze in der Schule gehen von Heterogenität und Diversity-Pädagogik aus.

2. Kapitel: Frauen und Mädchen im Bildungswesen

In den Überlegungen zu Gendertheorien und zu Koedukation und Monoedukation sind eine kurze Darstellung und eine Rückschau der Situation von Frauen und Mädchen im Bildungswesen von besonderer Bedeutung, das umso mehr, als Bildungsaktivitäten von den Lernenden selbst ausgehen.

Mädchen wurden lange Zeit in den Schulen zu wenig beachtet und hatten nur beschränkten Zugang zum Bildungswesen. Die Bildungssituation von Mädchen und Frauen stand bis zum Ende der 1960er Jahre kaum im Blickpunkt der Aufmerksamkeit.⁸⁹ Wichtige Impulse für die Bewegung im deutschsprachigen Raum kamen aus den USA und den nordischen Staaten, wo ab Ende der 1960er Jahre Forschungen über Benachteiligung von Mädchen im Bildungswesen durchgeführt wurden.⁹⁰ Die so genannte „neue Frauenbewegung“, die sich im Zuge der 1968er Studentenbewegung gründete, nahm die Bildungsfrage wieder neu auf.⁹¹ Die Entwicklung der Frauenstudien ist untrennbar verbunden mit der Frauenbewegung, dies gilt sowohl für den Kampf der ersten Frauenbewegung um das Recht auf ein Studium bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts, wie auch für die Entwicklung der Frauenbildung und Frauenforschung, die mit der Frauenbewegung der 1970er Jahre zusammenhängt.⁹²

Problematisch war, dass in einschlägiger Literatur und von wichtigen Philosophen behauptet wurde, dass das Männliche über dem Weiblichen steht und dies lange akzeptiert und so angenommen wurde. „Das System der Zweigeschlechtlichkeit ist gegenwärtig zugleich ein hierarchisches Verhältnis, bei dem als `männlich` Charakterisiertes immer als höherwertiger gilt als `weiblich`“.⁹³ Auf diese problematische Hierarchisierung machten zum Beispiel die „Mailänder Frauen“ aufmerksam, wie in Kapitel 1 erläutert.

Die UNO ernannte das Jahr 1975 zum „Jahr der Frau“ und die folgenden zehn Jahre zur Dekade der Frau. Im Jahr 1975 gab es die erste Weltfrauenkonferenz in Mexiko. Im Jahr 1979 wurde die UNO-Konvention zur Beseitigung jeder Form von

⁸⁹ Vgl. Faulstich-Wieland 2006, S.47

⁹⁰ Vgl. Tschenett 1996, S. 11

⁹¹ Vgl. Faulstich-Wieland 2006, S. 47

⁹² Vgl. Faulstich-Wieland 2006, S. 45

⁹³ Faulstich-Wieland 1999, S. 5

Diskriminierung der Frau angenommen. Österreich verpflichtete sich 1982 dazu, alle Maßnahmen zu ergreifen, um die gesellschaftliche Benachteiligung der Frau zu beseitigen.⁹⁴

Ende der 1970er Jahre erschienen die ersten Schriften zu den Themen Mädchen und Schule. Außerhalb der Hochschulen schlossen sich ebenfalls Frauen zusammen. Die Arbeitsgruppe: „Frauen und Schule“ wurde von Uta Enders-Dragässer und Ilse Brehmer 1981 gegründet, die sich mit der Situation von Mädchen in Schulen auseinandersetzten. Die Arbeitsgruppe war das einzig öffentliche Forum für Kritik an schulischem Sexismus.⁹⁵ Sie kritisierte unter anderem die Lehrinhalte von Büchern und deren sexistische Sprache. 1982 gab Ilse Brehmer einen Band „Sexismus in der Schule“ heraus.⁹⁶

In Österreich gibt es seit vielen Jahren den Verein Efeu (Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle).⁹⁷ Als sehr wichtige und einzigartige Einrichtung Wiens ist die „Virginia Woolf“ – Schule zu nennen. Diese Schule galt als feministische Volksschule für Mädchen, die 1991 bis 2001 in Wien bestand. Es wurden die fünf folgenden Unterrichtsprinzipien vertreten:

- Frauengeschichte (von bekannten Frauen lernen, die etwas geleistet haben)
- Verwendung von Frauensprache
- Aufspüren des alltäglichen Sexismus
- Interkulturelles Lernen und
- Selbstverteidigung.⁹⁸

Durch die Prinzipien dieser Schule sollten Frauen mehr als in anderen Schulen im Unterricht behandelt werden und Mädchen sollten von und mit Frauen lernen. Die Schule wurde von der breiten Öffentlichkeit für nicht gut geheißen, da eine Isolation der Mädchen befürchtet wurde. Die „Virginia Woolf“ - Schule arbeitete viel in Projektunterricht und dieser stützte sich auf zwei Auffassungen: Die erste Auffassung war die der Gleichstellungspolitik und die zweite ging davon aus, dass Mädchen

⁹⁴ Vgl. Tschenett 1996, S. 11

⁹⁵ Vgl. Kaiser 1997, S. 4f

⁹⁶ Brehmer 1982: Sexismus in der Schule

⁹⁷ <http://www.efeu.or.at/index.html>

⁹⁸ Devime/Rollett 1997, S. 121

andere Bedürfnisse hätten und andere Förderungen brauchen, ging also von der Geschlechterdifferenz (Vgl. z.B. „Mailänder Frauen“, Wiltrud Gieseke) aus.⁹⁹

2.1. Frauen in der Bildungspolitik

Als wichtigste „Frauenpolitikerin“ in Österreich ist an dieser Stelle Johanna Dohnal zu nennen. Sie hat mit Mut und Forderungen sehr viele allgemeine Rechte für Frauen durchgesetzt.¹⁰⁰ Im Jahre 1987 wurde erstmals eine Frau, Hilde Hawlicek, Unterrichtministerin. Ab dieser Zeit, also Ende der 1980er Jahre fand das Thema der Beseitigung von Ungleichheiten zwischen Frau und Mann immer mehr Beachtung in der Gesellschaft. Es wurden Leitlinien erstellt und Gesetze erlassen, die das gesamte Schulwesen betrafen. 1989 wurde eine Abteilung für Frauen- und Mädchenbildung geschaffen. 1990 gab das damalige Bundesministerium für Unterricht und Kultur ein Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung (Sch. U. G.) heraus.¹⁰¹

1993 erfolgte die Beschlussfassung über das Bundesgesetz zur Gleichbehandlung von Frauen und Männern.¹⁰² Hierzu wurden auch für die Schule Verordnungen erlassen, welche im nächsten Kapitel beschrieben werden.

1995 wird zum zweiten Mal eine Frau mit der Leitung des Unterrichtsministeriums beauftragt, Elisabeth Gehrler. Unter ihrer Leitung werden die Aktionspläne 2000 und 2003 beschlossen.

Zum dritten Mal erhält 2007 eine Frau die Leitung des Unterrichtsministeriums, Claudia Schmied. Sie sieht vor allem in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer eine neue Aufgabe für die ehemaligen Pädagogischen Akademien, jetzt Pädagogischen Hochschulen. Deren Genderkompetenz muss in der Ausbildung geschult werden. Das Unterrichtsministerium unterstützt in diesem Zusammenhang Projekte zur Mädchenförderung, wie „Mut! – Mut und Technik“ und „FIT – Frauen in die Technik“. Die Unterrichtsministerin sieht den besten Weg zu einer Gleichstellung in einer geschlechtssensiblen Koedukation.¹⁰³

⁹⁹ Vgl. Tschenett 1996, S. 34

¹⁰⁰ Vgl. <http://diezukunft.at/?p=1034#more-1034>

¹⁰¹ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/frauenzeittafel.xml>

¹⁰² Vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 21

¹⁰³ <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20080307.xml>

2.2. Die Rollenverteilung in Schulbüchern

Schulbüchern, als Unterrichtsmaterialien kommt bei der Analyse des „heimlichen Lehrplanes“¹⁰⁴ ein großes Gewicht zu, da sie ein Medium schulischer Sozialisation sind. Schulbücher transportieren Werte und Normen und erschaffen Realitäten.¹⁰⁵ Sie sind nicht `objektiv`, sondern Spiegelbild des gesellschaftlich akzeptierten Bildes von Frau und Mann.¹⁰⁶

Daher ist es notwendig, die Problematik der verwendeten Schulbücher darzustellen. Es zeigt sich, dass auch die `modernen` Schulbücher keineswegs geschlechtergerecht sind. Dies ist vor allem erstaunlich, wenn man bedenkt, dass die ersten Empfehlungen im Bezug auf sexistische Sprache bereits 1976 in Frankreich ausgearbeitet wurden. In den Niederlanden gab es das `Handover-Projekt`, welches ebenfalls gegen sexistische Sprache in Schulbüchern eintrat. In diesem Projekt sollten auch Frauen in wissenschaftlich-technischem Bereich vorgestellt werden, also Frauen aus diesen Arbeitsbereichen in die Schule eingeladen werden. Dies sollte dazu führen, dass Mädchen Frauen aus diesen Berufssparten als positive Vorbilder sehen konnten. So sollte das Interesse an untypisch weiblichen Berufssparten geweckt werden.

In vielen Ländern Europas gab es Empfehlungen zur Vermeidung klischeehafter Darstellungen in Schulbüchern, die aber nur in Schweden und Norwegen verpflichtend waren. In Österreich wurden 1980 nichtverpflichtende Richtlinien für Bücher herausgegeben. Johanna Dohnal – damalige Frauenstaatssekretärin – veranstaltete in Zusammenarbeit mit dem Unterrichtsministerium 1982 und 1984 Arbeitstagungen zu diesem Thema.¹⁰⁷

In einer Untersuchung von Lesebüchern von Monika Barz zeigte sich folgendes:¹⁰⁸

In den Lesebüchern fanden Mädchen deutlich weniger Identifikationsfiguren als Buben. Nur ein Drittel der in Lesebüchern erwähnten Personen sind weiblich. Noch drastischer ist die Relation bei Abbildungen. Hier ist nur auf jedem vierten Bild eine Frau zu sehen. In einem untersuchten Lesebuch der 4. Klasse fand sich sogar kein

¹⁰⁴ Darunter versteht man hierarchische Strukturen und sexistische Lerninhalte, die im Unterricht (unbewusst) vermittelt werden.

¹⁰⁵ Vgl. Schneider 2010, S. 25

¹⁰⁶ Vgl. Paseka 1997, S. 131

¹⁰⁷ Vgl. Tschenett 1996, S. 31f

¹⁰⁸ Vgl. Barz 1982, S. 104ff

einziges Bild eines Mädchens oder einer Frau. Die zugeschriebenen Tätigkeiten sind in der Regel sehr geschlechtstypisch aufgeteilt: Mädchen decken Tische, spielen mit Puppen und gießen die Blumen. Buben spielen mit Autos, machen ein Lagerfeuer und stehlen Äpfel. Buben "dürfen" vielfältigere und mehr Aufgaben übernehmen als Mädchen.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den dargestellten Berufen: 90 Prozent aller in den Lesebüchern der 2. bis 4. Klasse erwähnten Frauen sind Mütter. Nur einige wenige Berufe wie zum Beispiel Arzthelferin, Verkäuferin und Friseurin kommen vor. Buben üben eine Fülle von Berufen aus. Von Gleichberechtigung in den Lesebüchern kann nicht die Rede sein.¹⁰⁹

Von 1982 bis 2007 veranstaltete die Arbeitsgruppe Frauen und Schule 14 Kongresse.¹¹⁰ Beim 10. Bundeskongress (1996 in Oldenburg) stellte Ulrike Fichera ihre Untersuchung zu Lesebüchern vor. Nach wie vor sind demnach immer noch gewaltige Unterschiede bei der Darstellung der Geschlechter (z.B. deren Aufgabenbereiche) in den Büchern zu finden.¹¹¹ In einem dieser Bücher üben Mädchen 25 verschiedene Berufe aus, während Buben 91 unterschiedlichen Berufen nachgehen.

Im Jahr 2007 fand der 14. Bundeskongress in Potsdam statt.¹¹² Bei diesem Bundeskongress¹¹³ stellte Alexandra Bauer ihre Untersuchung zu Geschichtsbüchern in Hauptschulen vor. Die Bedeutung von Büchern im Geschichteunterricht ist groß, da 80 Prozent der Geschichtslehrerinnen und -Lehrer angeben, Bücher oft im Unterricht zu verwenden. Untersucht wurden 46 Geschichtsbücher, die zwischen 2002 und 2006 erschienen sind. Auffallend ist, dass lediglich ein Geschichtsbuch ein Kapitel zu Frauen und Geschlechterrollen enthält. Die Hälfte der Bücher (23 Bücher) enthält ein Unterkapitel zu diesem Themenbereich. Die Seiten über Geschlechterrollen und Frauen machen in allen Büchern nur 2,1 Prozent aus. Des Weiteren wurde die Anzahl der Abbildungen im Bezug auf Frauen- und Männeranteil verglichen. Männer sind etwas mehr als doppelt so oft abgebildet. In allen von Alexandra Bauer untersuchten Büchern kommen Frauen und Männer zu Wort,

¹⁰⁹ Vgl. Barz, 1982, S. 104ff

¹¹⁰ Vgl. Faulstich-Wieland 2006, S. 58

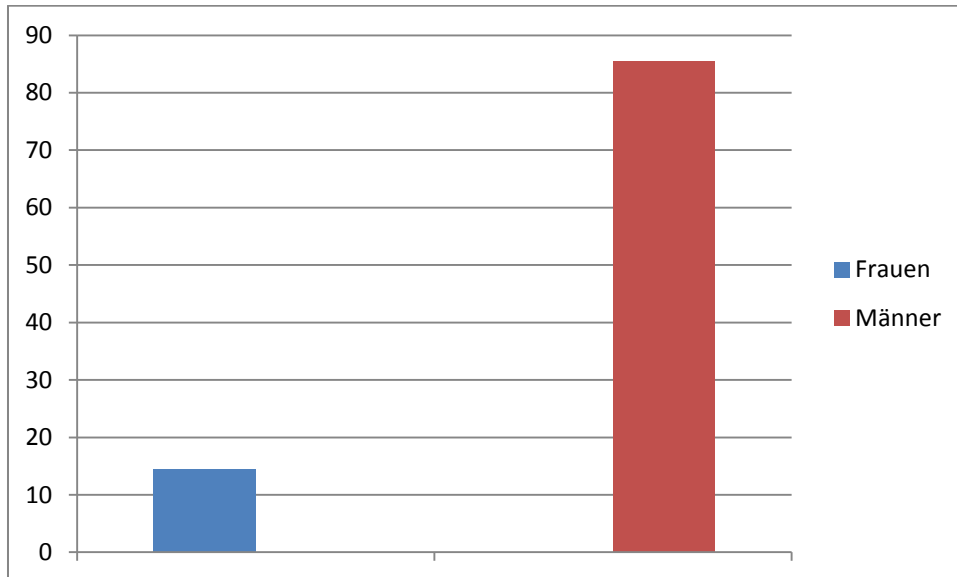
¹¹¹ Vgl. Fichera 1996, S. 201- 206

¹¹² Vgl. <http://www.frauen-und-schule.de/k-histor.html>

¹¹³ Vgl. Grohn- Menard (Hrsg.) 2007

entweder als Quellen oder als Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Hier ist das Verhältnis Männer- Frauen noch drastischer: Männer und Jungen kommen demnach 85,5 Prozent zu Wort, Frauen und Mädchen nur zu 14,5 Prozent.¹¹⁴

Tabelle 2:¹¹⁵ Prozentteile von Quellenangaben und Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in A. Bauers untersuchten Büchern



Die Tabelle veranschaulicht, wie drastisch die Unterschiede zwischen Frauen und Männern in den untersuchten Büchern ist. Männer kommen als Quelle oder als Zeitzeuge um 71 Prozent häufiger vor.

Es ist problematisch, dass Geschichtsbücher fast zur Gänze nur von Männern handeln, nicht anders verhält es sich bei Physik- oder Mathematikbüchern. Senta Trömel-Plötz merkt dazu an, dass „ein ganzes Geschlecht in der Geschichtsschreibung vergessen wird, (...) ist kein historischer Zufall (...) – das Vergessen - hat System durch die Jahrhunderte hindurch“.¹¹⁶

Ergänzend zu den Untersuchungen aus Deutschland sind hier noch die Untersuchungen von Christa Markom und Heidi Weinhäupl zu Sexismen in österreichischen Biologie- und Geographiebüchern zu nennen.¹¹⁷ Bei ihnen liegt die

¹¹⁴ Vgl. Bauer 2007, S. 423ff

¹¹⁵ Vgl. Bauer 2007, S. 423ff; Tabelle anhand des Inhalts erstellt

¹¹⁶ Spender 1985 zit. nach Trömel-Plötz S.11

¹¹⁷ Vgl. Markom/Weinhäupl 2007, S. 199 - 230

Gewichtung auf der verwendeten Sprache der Bücher. Laut den beiden Autorinnen sei das generische Maskulinum ein Widerspruch zum Grundsatz der Gleichheit von Frauen und Männern. Außerdem hebe es Stereotypen und Klischees hervor.¹¹⁸

Das Buch „Bio Logisch 4“ wird näher auf seine Sprache hin betrachtet. In einem Satz heißt es: „Jeder kann seine Lebensplanung frei gestalten“. Mit `jeder` und `seine` werden Frauen impliziert. Des Weiteren wird mit dieser Formulierung das Individuum selbst dafür verantwortlich gemacht, wenn es nicht so lebt, wie es will. Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern werden teilweise ausgeblendet.¹¹⁹

Insgesamt werden in den untersuchten Büchern Frauen und Mädchen oft als passiv (z.B.: Zeitschriften lesend) und die Männer und Buben als aktiv (z.B.: Basketball spielend) dargestellt. Unterschiede im Schulleben werden nicht thematisiert, vielmehr wird in einigen Büchern der (negative) Einfluss auf die Heranwachsenden durch die Werbung betont. Die Rolle der Sozialisation wird in den Büchern unterschiedlich stark gewichtet.¹²⁰

Zu der Schulbuchanalyse aus Österreich ist anzumerken, dass wenige Bücher, aber die jeweils drei am häufigsten im Schulbetrieb verwendeten, untersucht wurden.

Zu allen untersuchten Büchern ist anzumerken, dass nur in wenigen Büchern zu erkennen ist, dass genderbewusste Sprache ansatzweise berücksichtigt wurde und, dass der Versuch unternommen wurde, Geschlechterstereotype anzusprechen. In einer Vielzahl an Büchern fanden Empfehlungen zu geschlechtergerechter Sprache keinen Platz.¹²¹

2.3. Zusammenfassung

Bis in die 1960er Jahre stand die Bildungssituation von Mädchen und Frauen kaum in der Öffentlichkeit. Ab dieser Zeit kamen Impulse aus den USA und den nordischen Ländern. 1968 wurde durch die Studentenbewegung und die darin entstandene Frauenbewegung die Bildungsfrage thematisiert. Das Problem der hierarchischen

¹¹⁸ Vgl. Markom/Weinhäupl 2007, S. 201

¹¹⁹ Vgl. Markom/Weinhäupl 2007, S. 209f

¹²⁰ Vgl. Markom/weinhäupl 2007, S. 199-230

¹²¹ Vgl. Markom/Weinhäupl 2007, S. 210

Zweigeschlechtlichkeit und der Vormachtstellung von Männern kam in die öffentliche Diskussion. 1975 fand die erste Weltfrauenkonferenz in Mexiko statt. In Deutschland rückte die Geschlechterdiskussion über Schulen 1981 mit der Gründung der Arbeitsgruppe "Frauen und Schule" ins öffentliche Interesse.

In Österreich ist Johanna Dohnal als wichtigste Politikerin für Frauenrechte zu nennen. Die erste Unterrichtsministerin wurde Hilde Hawlicek im Jahr 1987, ihr folgte 1995 die zweite Unterrichtsministerin, Elisabeth Gehrler. Seit 2007 ist Claudia Schmied die dritte Unterrichtsministerin Österreichs. Ihre Anliegen zielen unter anderem auf den vermehrten Einstieg junger Frauen in die Technik ab.

In den letzten vierzig Jahren hat sich trotz der Aufbruchsstimmung nach 1968 relativ wenig verändert. Immer noch haben Mädchen und Frauen gegenüber Buben und Männern Nachteile. Das Männliche steht nach wie vor über dem Weiblichen und die Männer dominieren viele einflussreiche Gebiete. Vor allem die technischen Bereiche, mit mehr Verdienst, sind nach wie vor fast gänzlich in Männerhand.

In Schulen wird durch diverse Untersuchungen deutlich, dass Buben nach wie vor mehr Aufmerksamkeit erhalten, daher sind Unterrichtsmethoden, Einstellungen und Weitergabe von Rollenklischees durch Lehrpersonen zu untersuchen und dringend zu überdenken.

Schulbücher und Unterrichtsmaterialien spielen eine wichtige Rolle im Unterricht, da sie Realitäten schaffen und Werte vorgeben. Viele Untersuchungen kommen zusammengefasst dazu, dass Schulbücher weder „gendergerecht“ noch wertefrei sind. Männer und Buben kommen häufiger vor, kommen öfters zu Wort und werden mehrfach abgebildet. Dies zeigt sich auch bei neueren Schulbüchern, obwohl Tendenzen zur Herstellung der Geschlechtergleichheit festzustellen sind.

3. Kapitel: Koedukation

Um eine gendergerechte Stellung von Frauen und Mädchen im Bildungskanon zu gewährleisten und diese in den schulischen Institutionen und in den Bildungseinrichtungen umzusetzen, ist die Thematik von Koedukation und Monoedukation von Mädchen wissenschaftlich zu erhellen und in der Praxis einer gendergerechten Lösung zuzuführen. Dies wird insofern erschwert, als es vielfältige Argumente für und gegen Koedukation und unterschiedliche Auffassungen von Koedukation gibt.

Bei Edith Glumpler findet sich die Begriffsbeschreibung von Koedukation als, „die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen in Schulen und Internaten (...)“.¹²² Eine weitere Begriffsbestimmung lautet: „Koedukation ist die Erziehung von Jungen und Mädchen gemeinsam (Ko... + lat. educatio „Erziehung“)“.¹²³

In Deutschland und Österreich verstärkt sich ab den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts die Diskussion um Koedukation zusehend. Ende der 1960er Jahre wurde die Koedukation in der Bundesrepublik Deutschland in Gymnasien eingeführt. 1975 wurde die Koedukation auch in Österreich fast flächendeckend eingeführt. „Mit der 5. Schulorganisations (SCHOG) – Novelle 1975 wurde die gesetzlich verankerte Geschlechtertrennung an öffentlichen Schulen schließlich aufgehoben“.¹²⁴ Im internationalen Vergleich war dies ein recht später Zeitpunkt und wurde daher von weiten gesellschaftlichen Teilen als Fortschritt gewertet.

Dies bedeutete nicht, dass von nun an alle Schulen koedukativ geführt wurden. Es gab weiterhin Schulen, die monoedukativ geführt wurden. Auch heute gibt es in Österreich noch Mädchenschulen, allerdings nur private Schulen (z.B.: Wirtschaftskundliches Realgymnasium Ursulinen).

Obwohl es vor 1975 gesetzliche Bestimmungen zur Geschlechtertrennung gab, wurden Schulen davor auch früher schon koedukativ (z.B.: Volksschulen) geführt.¹²⁵ An vielen Volksschulen im ländlichen Bereich wurde geschlechtsheterogen

¹²² Glumpler 1994, S. 9

¹²³ Fremdsprachliche Begriffe verstehen und richtig anwenden 2006, S. 250

¹²⁴ Schneider/Tanzberger/Besenbäck 2003, S.6

¹²⁵ Vgl. Schneider/Tanzberger/Besenbäck 2003, S.6

unterrichtet, da es organisatorisch gar nicht anders möglich war. „Aus pragmatischen Gründen wird diese Organisationsform weitgehend erst gar nicht zur Diskussion gestellt“. ¹²⁶

Die Einführung der Koedukation führte nicht nur zu Zustimmung, sondern auch zu Kritik, vor allem von Seite der feministischen Schulforschung. Bereits Anfang der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts gab es Gegenstimmen zur Koedukation, denn sie sei für Mädchen kein Vorteil, sondern ganz im Gegenteil von Nachteil.¹²⁷ In den 90er Jahren mehrten sich die kritischen Stimmen zur Koedukation. Zahlreiche Publikationen und Studien berichteten davon, welche negativen Folgen diese Unterrichtsform für Mädchen darstelle.¹²⁸

In Wien kamen ebenfalls in den 90er Jahren Schulversuche in Gang. Von 1993 bis 2002 fanden diese Projekte statt und wurden von Expertinnen und Experten betreut. An einigen Schulen wurde versucht, die Koedukation geschlechtssensibel zu gestalten. Neue Unterrichtsgegenstände und teilweise geschlechtshomogener Unterricht sollten zu einer Verbesserung für Buben und Mädchen führen.¹²⁹ Dies wird genauer in Kapitel 5 erläutert.

Des Weiteren wurde in den letzten drei Jahrzehnten eine Vielzahl von Änderungen vorgenommen, um die Geschlechtergleichheit herzustellen. Im Jahr 1979 erfolgte ein gemeinsamer Werkunterricht für Buben und Mädchen in den Volksschulen. Ab 1985 war geometrisch Zeichnen nicht nur für Buben, sondern auch für Mädchen ein Pflichtfach in der Hauptschule. „Hauswirtschaftslehre“ wurde 1987 in „Ernährung und Haushalt“ umbenannt und auch für Burschen der Hauptschule verpflichtend.

Geschlechterbezogene Schulbezeichnungen wurden abgeschafft; die „Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen“ heißt seit 1982 „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“. Der Werkunterricht in den Hauptschulen und Gymnasien wurde zwischen 1987 und 1993 nicht mehr nach Buben und Mädchen getrennt, sondern in „Textiles und Technisches Werken“ unterteilt.¹³⁰

¹²⁶ Kraul 1994, S. 33

¹²⁷ Vgl. z.B.: Frasn/Wagner 1982 und Enders-Dragässer/Fuchs 1993 und Horstkemper 1987, S. 214f und Hagemann-White 1988, S. 41

¹²⁸ Vgl. Koch-Priewe 2002, S. 17f und Besenbäck/Schneider/Urban 2003, S. 54 und Herwartz-Emden 2007, S. 43ff und Horstkemper, 1987, S. 214f

¹²⁹ Vgl. Schneider/Tanzberger/Traunsteiner 2010, S. 200

¹³⁰ Vgl. Schneider/Tanzberger/Traunsteiner 2010, S. 199f

Auch von Seiten der zuständigen Ministerien wurde ab 1980 in Richtung Geschlechterthematik gearbeitet. 1989 wurde eine Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung geschaffen, die 2001 in Abteilung Gender Mainstreaming umbenannt wurde. 2002 gab das Ministerium einen Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren heraus.¹³¹ „Von 2005 bis 2007 fanden in acht Bundesländern Tagungen zum Thema `Schulqualität und Gender Mainstreaming` statt“.¹³² Es besteht eine Initiative des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur in Kooperation mit dem Bundeskanzleramt und dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Diese Initiative fördert eine geschlechterreflektierte Auseinandersetzung mit den Themen Berufsorientierung, Migration und Gewaltprävention, welche schrittweise ab 2010 umgesetzt werden soll.¹³³

Bis heute gibt es Debatten, die das Für und Wider der Koedukation abwägen. In einem Artikel der Presse vom 14.3.2011 (Printausgabe) sehen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für Mädchen, aber auch für Buben, Nachteile in der Koedukation. Andere Expertinnen und Experten vertreten den gegenteiligen Standpunkt und sehen in der Koedukation den einzig richtigen Weg.¹³⁴

Um die Thematik von Koedukation zu systematisieren, geht dieses Kapitel in vier Schritten vor. Zunächst behandelt es die verschiedenen Facetten von Zielen und Problemen der Koedukation (3.1.). Dann werden Probleme in der Studien- und Berufswahl aufgezeigt (3.2.). Schließlich kommt die Bubenarbeit, die notwendigerweise mit der Koedukation verbunden ist, zur Sprache (3.3.). Abschließend folgen Ausführungen zur geschlechtersensiblen Koedukation mit zwei Aktionsplänen (3.4.).

3.1. Ziele und Probleme der Koedukation

Koedukation wurde bei ihrer Einführung als Errungenschaft für die Mädchen gesehen, endlich gemeinsam mit den Buben unterrichtet zu werden.

¹³¹ Vgl. Schneider/Tanzberger/Traunsteiner 2010, S. 199ff

¹³² Schneider/Tanzberger/Traunsteiner 2011, S. 22

¹³³ Vgl. Schneider/Tanzberger/Traunsteiner 2011, S. 22

¹³⁴ http://diepresse.com/home/bildungschule/pflicht/schule/641487/Koedukation_Der-Kampf-um-die-Geschlechter

Daran waren in Bezug auf die Mädchen viele Hoffnungen und Ziele geknüpft.¹³⁵

- Die Gleichberechtigung im öffentlichen Leben,
- die Angleichung der Interessen bei Mädchen und Buben,
- das Eindringen der Mädchen in männliche Domänen,
- die Verminderung der Geschlechterrollenklischees und
- die Öffnung der traditionellen männlichen Felder auch für Frauen.¹³⁶

In Ingbert von Martials Buch "Koedukation und Geschlechtertrennung in der Schule" finden sich folgende Argumente für die Koedukation:¹³⁷

- Familienähnlichkeit: Es ist natürlich, dass Mädchen und Buben gemeinsam unterrichtet werden. Nur durch gemeinsame Beschulung kann sich ein normales und natürliches Verhältnis entwickeln.
- Vorbereitung auf die Bewältigung natürlicher Lebenssituationen: Der gemeinsame Unterricht beider Geschlechter wirkt sich positiv auf beide aus.
- Begegnung der Geschlechter: Es wäre unnatürlich, Geschlechter in der Schule zu trennen, da sie sonst auch gemeinsam leben.
- Klassenklima und Disziplin: Man nimmt an, dass in gemischt geschlechtlichen Klassen das Klassenklima besser sei als in Jungenklassen. Außerdem gebe es weniger Disziplinprobleme und die sozialen Beziehungen in der Klasse werden verfeinert.
- Egalität: Die grundsätzliche Benachteiligung des weiblichen Geschlechts soll durch Koedukation beseitigt werden.
- Angleichung der Geschlechterrollen: Koedukation bewirkt, dass sich die weiblichen und männlichen Merkmale besonders gut entwickeln und verstärken.
- Ökonomische, organisatorische und familiäre Vorteile: Durch Koedukation haben die einzelnen Schulen eine größere Schülerzahl. Geschwister verschiedenen Geschlechts können dieselbe Schule besuchen. Eltern können so einfacher ihre Kinder zur Schule bringen und abholen.¹³⁸

¹³⁵ Vgl. Schneider/Tanzberger/Besenbäck 2003, S. 8 und Besenbäck/Schneider/Urban 2003, S. 52

¹³⁶ Vgl. Schneider/Tanzberger/Besenbäck 2003, S. 8 und Besenbäck/Schneider/Urban 2003, S. 52

¹³⁷ Martial 1987, S. 5ff

¹³⁸ Vgl. Martial 1987, S. 5ff

Eine gegenteilige Position vertritt in Martials Buch schon sehr früh Konrad Joerger (1963).¹³⁹ Bei einem Gesamtpsychogramm von Jungen und Mädchen mit Hilfe eines Schulsozialtests zeigten sich folgende Ergebnisse: Buben in geschlechtsgemischten Klassen sind asozialer, egoistischer und aggressiver. Mädchen in Mädchenklassen zeigten kaum Unterschiede auf, einzig, dass Mädchen aus Mädchenklassen sozial reifer sind.

In Diskussionen in den 80er Jahren ging es jedenfalls darum, dass Koedukation das genaue Gegenteil, nämlich eine Angleichung der Geschlechtermerkmale bewirken sollte. In der Schule sollten auch den Jungen Hausarbeit und Familie näher gebracht werden. Dadurch sollten die Mädchen auch die Chance bekommen, einen Beruf zu ergreifen und besser zu verdienen.¹⁴⁰

Die Vielzahl von Hoffnungen und Erwartungen, an den gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben geknüpft, erfüllten sich größtenteils nicht.¹⁴¹

Eine Gleichberechtigung der Geschlechter gibt es nicht, auch Berufe sind immer noch sehr geschlechterspezifisch verteilt.¹⁴² Eine Angleichung der Interessen kann nicht als Ziel gesehen werden, denn Koedukation soll auf die verschiedenen Interessen von Mädchen und Buben gleichermaßen eingehen.

Zahlreiche Studien zeigen, dass der gemeinsame Unterricht nicht das „Ideal“ darstellt. Vor allem Mädchen scheinen vom koedukativen Unterricht nicht zu profitieren. Unteren anderem sprechen daher Rosenbichler und Vollmann von `Ko-Instruktion` statt Koedukation. Koinstruktion sei als ein gemeinsames Nebeneinander von Mädchen und Burschen im Unterricht zu verstehen, das auf die Bedürfnisse der Geschlechter jedoch keine Rücksicht nimmt.¹⁴³

Die Koedukation wurde zunächst unhinterfragt eingeführt, dadurch ergaben sich, betreffend das Verhalten von Lehrpersonen, das Verhalten von Mädchen und die Aufmerksamkeitsverteilung von Mädchen und Buben, vielfältige Problemfelder im Schulalltag.

¹³⁹ Vgl. Martial 1987, S. 7 zit. nach Joerger

¹⁴⁰ Vgl. z.B.: Fräsch/Wagner 1982 und Enders-Dragässer/Fuchs 1993 und Horstkemper, 1987, S. 214f und Martial 1987 und Hagemann-White 1988, S. 41

¹⁴¹ Vgl. Besenbäck/Schneider/Urban 2003, S. 53 und Lechner 1999, S. 15

¹⁴² Vgl. Besenbäck/Schneider/Urban 2003, S. 53 und Schneider 2001, S. 100f

¹⁴³ Vgl. Lechner 1999, S.16 zit. nach Rosenbichler/Vollmann

Zunächst eine Bezugnahme zu einigen Studien und Untersuchungen.

Studien und Untersuchungen

Diverse Untersuchungen zeigen, dass der gemeinsame Unterricht für Mädchen oft negative Auswirkungen auf deren Selbstbewusstsein hatte.¹⁴⁴ In etlichen Studien wird festgestellt, dass das Selbstvertrauen der Mädchen von der 5. bis zur 9. Schulstufe ein wenig ansteigt. Der Zuwachs an Selbstvertrauen ist aber bei den Burschen durchgängig höher. Die ´Erlebnisse` in der Schule führen nicht zu einer Angleichung bei Jungen und Mädchen, sondern lassen das Selbstvertrauen der Geschlechter auseinanderklaffen.¹⁴⁵

Obwohl die Mädchen durchwegs bessere Noten erhalten, können sie diese Erfolge schlechter in Selbstbewusstsein umwandeln. Bei Mädchen und Buben wird die Leistungsbestätigung unterschiedlich in Selbstvertrauen umgewandelt. Des Weiteren ändert sich der Zusammenhang von Schulerfolg und Selbstvertrauen im Laufe der Sekundarstufe II. Mädchen neigen ab der Pubertät eher dazu, sich als Versagerin in der Schule zu fühlen. Buben beeindruckt Noten nicht im selben Ausmaß wie Mädchen, für die Noten wichtiger sind als für Jungen.¹⁴⁶

An wichtigen Studien sind Frasch/Wagner 1982 und Enders-Dragässer/Fuchs 1989 zu nennen. Weitere Studien wurden von Kaiser 1994 und Hempel 1995 durchgeführt.¹⁴⁷ Aus diesen Studien kann entnommen werden, dass Jungen im Unterricht mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung erhalten. Sie werden öfters getadelt und öfters gelobt. Auch das vermehrte negative Zuwenden an Jungen (Ermahnen, Aufforderung leise zu sein,...) ist ein Mehr an Beachtung. Mädchen legen als Gruppe größeren Wert auf Kooperation. Burschen hingegen sind stärker auf Konkurrenz orientiert.¹⁴⁸

Mädchen übernehmen meist die Aufgabe, ein angenehmes Arbeitsklima herzustellen und Ruhe zu schaffen. Dafür werden sie aber nicht gelobt, sondern es wird als

¹⁴⁴ Vgl. Herwartz-Emden 2007, S. 43ff und Horstkemper, 1987, S. 214f

¹⁴⁵ Vgl. Thies/Röhner 2000 zit. nach Horstkemper, S. 42

¹⁴⁶ Vgl. Thies/Röhner 2000 zit. nach Horstkemper, S. 40f

¹⁴⁷ Vgl. Thies/Röhner 2000, S. 35

¹⁴⁸ Vgl. Enders-Dragässer/Fuchs 1993, S. 148

selbstverständlich hingenommen.¹⁴⁹ Die Untersuchung von Heidi Frasch und Angelika Wagner in Baden-Württemberg an 47 Grundschulklassen zeigt, dass Jungen deutlich bessere Chancen haben, aufgerufen zu werden. Sie erhalten mehr Zuwendung von den Lehrpersonen durch Lob aber auch durch Tadel. Mädchen werden eher als gleiche, unscheinbare Gruppe wahrgenommen, nicht als individuelle Wesen.¹⁵⁰ Nicht verwunderlich, dass sich das Selbstvertrauen der Mädchen in der Schullaufbahn nicht aufbaut, sondern abnimmt.¹⁵¹

Dale Spender kritisiert, dass Mädchen ihre Leistungen herunterspielen und eher durch Zeigen des Nicht-Könnens bei den Lehrerinnen und Lehrern auffallen wollen. Sie haben Angst vor Erfolg. Der Leistungsabfall erfolgt bei Mädchen im Normalfall mit etwa 13 Jahren.¹⁵²

Verhalten von Lehrpersonen

Lehrerinnen und Lehrer prägen den Verlauf des Unterrichts maßgeblich. Jürgen Budde spricht grob formuliert von drei Positionen, die Lehrpersonen einnehmen:

- Lehrkräfte halten ihren Unterricht für einen gender-freien.
- Lehrkräfte haben klare Vorstellungen über die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben und lassen diese auch in ihren Unterricht einfließen.
- Lehrpersonen setzen sich für Gleichberechtigung ein und tun dies durch Dramatisierung von Geschlecht.¹⁵³

Jürgen Budde spricht davon, dass Lehrpersonen verschiedene Auffassungen haben und diese verschieden in ihren Unterricht einfließen lassen.

Bei Hannelore Faulstich-Wieland findet sich, dass sich Mädchen von Lehrern nicht ernst genommen fühlen. In Mathematik, naturwissenschaftlichen Fächern und in Bewegungserziehung werden Buben bessere Leistungen zugetraut. In Sprachen werden hingegen Mädchen von vornherein als begabter eingestuft.¹⁵⁴ Es bestehen nach wie vor geschlechtstypische Zuschreibungen von Seiten der Lehrkräfte. Diese prägen durch voreingenommene Denkweisen ihren Unterricht. Versuchen

¹⁴⁹ Vgl. Thies/Röhner 2000, S. 36

¹⁵⁰ Vgl. Stalman 1996, S. 47

¹⁵¹ Vgl. Enders- Dragässer/Fuchs 1993 zit. nach Horstkemper, S. 37

¹⁵² Vgl. Enders-Dragässer/Fuchs 1993 zit. nach Spender, S.24ff

¹⁵³ Vgl. Budde 2006, S. 51

¹⁵⁴ Vgl. Faulstich- Wieland 1999, S. 11ff und Thies/Röhner 2000, S. 47f

Lehrpersonen Mädchen und Buben in gleichem Maße an die Reihe zu nehmen, haben sie das Gefühl, die Buben zu benachteiligen. Lehrpersonen haben sogar den Eindruck, dass sie Mädchen bevorzugen, auch wenn sie immer noch Jungen bevorzugen. Buben bekommen bei diesen Untersuchungen im Schnitt immer noch 60 Prozent der Aufmerksamkeit. Die Lehrerinnen und Lehrer haben aber den Eindruck, dass sie die Buben benachteiligen.¹⁵⁵

Florence Howe, eine amerikanische Schriftstellerin, meinte bereits in den 1970er Jahren, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer ändern müssen, damit sich in der Schule etwas ändern kann.¹⁵⁶

Auch im Wiener Mädchenbericht (1999) wird betont, wie wichtig das Thema „Geschlechterdifferenz“ in der Lehrerfortbildung sein müsste, um Änderungen voranzutreiben.¹⁵⁷

Verhalten von Mädchen

1980 erschien ein Reader namens „Learning to Lose“ von Dale Spender, welcher die feministische schulbezogene Literatur präsentierte. Es wird unter anderem die anfängliche Bereitschaft der Mädchen zur schulischen Leistung beschrieben. Diese geht durch spätere Unterforderung und Deklassierung und durch Versuche, wahre Leistungen zu verstecken, wieder zurück. Viele Frauen versuchen auf Erfolg durch ihre (sexuelle) Weiblichkeit zu setzen.¹⁵⁸

Mädchen lernen rasch, dass sie über gutes Aussehen und Manieren und weniger über Intelligenz und Leistung Anerkennung erhalten. Je höher die Klasse, umso wichtiger werden die geschlechtstypischen Rollenbilder¹⁵⁹. Bei Enders-Dragässer und Fuchs findet sich von Nancy Frazier und Myra Sadker bereits 1973 die Auffassung, dass Frauen ihre Leistungen absichtlich herunterspielen und nur am Erfolg nippen, damit nicht die wichtigste Errungenschaft - die Aufmerksamkeit der Männer – verloren geht.¹⁶⁰ Dass Mädchen sich stark über ihren Körper definieren, findet sich auch bei Maria Bitzan und Claudia Daigler, wenn sie feststellen „(...), dass

¹⁵⁵ Vgl. Thies/Röhner 2000, S. 36

¹⁵⁶ Vgl. Enders-Dragässer/Fuchs 1993 zit. nach Howe, S. 19ff

¹⁵⁷ Vgl. Lechner 1999, S. 16f

¹⁵⁸ Enders-Dragässer/Fuchs 1993, S. 26

¹⁵⁹ Enders-Dragässer/Fuchs 1993

¹⁶⁰ Vgl. Enders-Dragässer/Fuchs 1993, S. 26

der Körper immer noch eines der zentralen Auseinandersetzungsmedien jugendlicher Mädchen ist und dass ganz entscheidende Sexualisierungsprozesse eben genau über den Körper erfolgen“.¹⁶¹ Sie gehen soweit zu sagen: „Egal, ob hergestellt oder als subjektiver Kern vorhanden – über den Körper wird Geschlechterhierarchie produziert und am Körper kommt niemand vorbei“.¹⁶²

Laut Cherly Benard und Edit Schlaffer erfolgt die Sozialisation von Mädchen in drei Phasen:¹⁶³

- Die 1. Phase dauert bis zum 10. Lebensjahr. Die Mädchen bekommen in unterschiedlicher Weise mit, dass sie eine andere Stellung als Jungen einnehmen.
- Die 2. Phase kann als die Phase mit dem größten Einbruch bezeichnet werden und dauert in etwa bis zum 14. bis 16. Lebensjahr. In dieser Zeit lernen die Mädchen angepasster, stiller und unauffälliger zu werden. Ihr Anspruch auf Raum und ihre körperliche Sicherheit nimmt ab.
- Die 3. Phase ist mit der Oberstufe in Österreich gleichzusetzen und verläuft mit weniger Konflikten.¹⁶⁴

Wichtige und besorgniserregende Daten der weiblichen Adoleszenz im Vergleich zur männlichen Adoleszenz beschreibt Karin Flaake. Mädchen verlieren mit 13, 14 Jahren an Selbstvertrauen. Ihnen ist Schönheit nach wie vor sehr wichtig. Dieses Bild der weiblichen Schönheit wird vor allem durch Medien hergestellt. Mädchen orientieren sich an Blicken von Männern und Buben, bevor sie ein Gefühl für den eigenen Körper entwickeln. Im Vergleich zu Buben wollen sich Mädchen nicht so stark von den Jungen abgrenzen und werten diese auch nicht ab.¹⁶⁵

Aufmerksamkeitsverteilung von Mädchen und Buben

Es zeigt sich, dass Mädchen in koedukativ geführten Klassen weniger Beachtung erhalten als Buben. Sie erhalten auch weniger Kritik und haben geringeren Kontakt zu den Lehrpersonen. Mädchen „gehen eher unter“ neben den männlichen Kollegen.

¹⁶¹ Bitzan/Daigler 2001, S. 211

¹⁶² Bitzan/Daigler 2001, S. 212

¹⁶³ Vgl. Benard/Schlaffer 1996, S. 26f

¹⁶⁴ Vgl. Benard/Schlaffer 1996, S. 26f

¹⁶⁵ Vgl. Flaake 2006, S. 34ff

Buben sprechen mehr und länger im Unterrichtsgeschehen. Sie unterbrechen Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschüler häufiger.¹⁶⁶ Auch wenn eine Lehrperson bewusst darauf Acht gibt, dass sie Mädchen genauso viel Redezeit einräumen, passiert dies trotzdem nicht.¹⁶⁷

Die vermeintliche Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen im koedukativen Klassenzimmer stellt sich als falsch heraus. In vielen Studien wird gezeigt, dass Buben häufiger als Mädchen zu Wort kommen. Die Diskriminierung des weiblichen Geschlechts wird demnach in der Schule noch weiter verfestigt.¹⁶⁸ Mädchen erhalten statt Aufmerksamkeit Zustimmung für ein möglichst zurückhaltend-passives Verhalten, für ordentliches Arbeiten und für Anpassung.¹⁶⁹

3.2. Problem Berufs- und Studienwahl

Die Hoffnung, dass sich die Studien- und Berufswahlen von Burschen und Mädchen durch die Koedukation angleichen würden, hat sich bis heute nicht bestätigt. Nach wie vor gibt es zwischen den Geschlechtern große Unterschiede, die sich in mehrfacher Hinsicht, wie in den nächsten Unterpunkten ersichtlich, manifestieren.

Unveränderte geschlechtsspezifische Berufs- und Studienwahl

Die sich kaum verändernde Berufs- und Studienwahl der Mädchen ist ein wichtiger Faktor der Koedukationsdebatte.¹⁷⁰ Verglichen mit Mädchen halten Burschen stärker am traditionellen Rollenbild fest und ihnen ist demnach der Erhalt der traditionellen Teilung und der Rollenklischees wichtiger.¹⁷¹

Auch heute ist die Ausbildungswahl stark den geschlechtsspezifischen Rollen unterworfen. "An den Berufswahlen der Mädchen hat sich in den letzten Jahren wenig geändert".¹⁷² Einige Autorinnen und Autoren sagen sogar, dass die geschlechtsspezifische Wahl der Fächer durch Koedukation sogar verstärkt wird.¹⁷³

¹⁶⁶ Vgl. Besenbäck/Schneider/Urban 2003, S. 54

¹⁶⁷ Vgl. Stalman 1996, S. 46ff, Schrod 1997, S.109f

¹⁶⁸ Vgl. Birmily/Dablander/Rosenbichler/Vollmann 1991, S. 22

¹⁶⁹ Enders- Dragäser/Fuchs 1993, S. 25

¹⁷⁰ Vgl. Nyssen 1996, S. 133f

¹⁷¹ Vgl. Wüstner 2007, S.243f

¹⁷² Nyssen 1996, S. 133

¹⁷³ Vgl. Martial 1987, S. 2ff und Besenbäck/Schneide/Urban 2003, S. 53

Die Aktionspläne 2000 und 2003 setzen Maßnahmen und Förderungen, um entgegen zu steuern und machen einige wichtige diesbezügliche Vorschläge:¹⁷⁴

- Verbesserung der Berufsorientierung in der Pflichtschule,
- Informationskampagnen über die Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen und Burschen,
- Sichtbarmachung der Leistungen von Frauen in den traditionell männlichen Berufen,
- Einbindung von Frauen in nicht-traditionellen Berufen (z.B.: Technikerin).¹⁷⁵

Mädchenberufe und Bubenberufe

Viele Mädchen ergreifen soziale, helfende Berufe, während den Buben Status und hohes Einkommen am wichtigsten bei der Berufswahl ist.

Bei einer 1997 durchgeführten Befragung, welche Kriterien für die Berufswahl am wichtigsten seien, lag das Einkommen bei Mädchen an dritter und bei Buben an zweiter Stelle. Am wichtigsten für beide Geschlechter war das Interesse.

Bei den Erwartungen an den Beruf lag das Einkommen bei Mädchen auf Platz 9, bei den Burschen auf Platz 3. Hier lässt sich ein signifikanter Unterschied bei den Prioritäten bei der Berufswahl und bei den Erwartungen an den Beruf erkennen.¹⁷⁶

Zur Veranschaulichung zeigt die Tabelle die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Abschlussklassen in Österreich in typisch männlichen Schulen und typisch weiblichen Schulen. Die Jahre 2005, 2007 und 2009 wurden ausgewählt, um einen möglichen Trend zu zeigen. Beide Schultypen sind berufsbildende höhere Schulen.

¹⁷⁴ Die Aktionspläne 2000 und 2003 werden unter dem Punkt 3.4. genauer erläutert.

¹⁷⁵ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/aktionsplan2003.xml>,

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/Bildungsanliegen_Aktions1791.xml

¹⁷⁶ Vgl. Lechner 1999 zit. nach Sonderauswertung Wien L&R-Datafile „Bildungsmotivation 1997, S. 25

Tabelle 3: Schülerinnen und Schüler nach Schulformen in den Maturajahren 2005, 2007 und 2009¹⁷⁷

Schulform	2005	2007	2009
Technische und gewerbliche höhere Schule¹⁷⁸			
Mädchen	2.219	2.299	2.268
Buben	7.429	7.407	7.243
Höhere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung			
Mädchen	1.345	1.410	1.481
Buben	22	42	41

Diese Tabelle zeigt deutlich, dass in technischen und gewerblichen höheren Schulen die Buben deutlich überpräsentiert sind. Es findet sich jedoch auch eine hohe Anzahl von Mädchen, da hier auch die höheren Anstalten für Fremdenverkehr und Bekleidungsgewerbe mitgerechnet sind. In den Anstalten für Lehrer- und Erzieherbildung sind kaum Buben vorhanden. Jedoch ist ein mäßiger Anstieg von 2005 bis 2009 zu erkennen.

Konkludierend lässt sich sagen: „Die formale Gleichstellung führte also nicht zu einer Aufhebung der geschlechtsspezifischen Ausbildungslehrgänge“. ¹⁷⁹ Nach wie vor ist die Segmentierung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes stark und führt bei Mädchen zur Benachteiligung am Arbeitsmarkt. Als typische Arbeitsplätze für Frauen werden jene angesehen, die unterdurchschnittliche Verdienstmöglichkeiten bieten. `Das Abstiegsrisiko` ist hoch und die Weiterbildungschancen sind klein, die Aufstiegschancen sind gering. ¹⁸⁰

Evident ist wohl auch, dass ein Zusammenhang zwischen Schule und Berufsorientierung besteht, der sich auf drei Ebenen manifestiert:

- Auf der Ebene von Qualifikation und Selektion. Durch das Ausstellen von Noten und Zeugnissen werden Chancen und Ausbildungen gegeben, aber auch von vornherein ausgeschlossen.

¹⁷⁷ Vgl. Statistisches Taschenbuch 2010, S. 11

¹⁷⁸ Inklusive höhere Lehranstalten für Fremdenverkehrsberufe und Bekleidungsberufe.

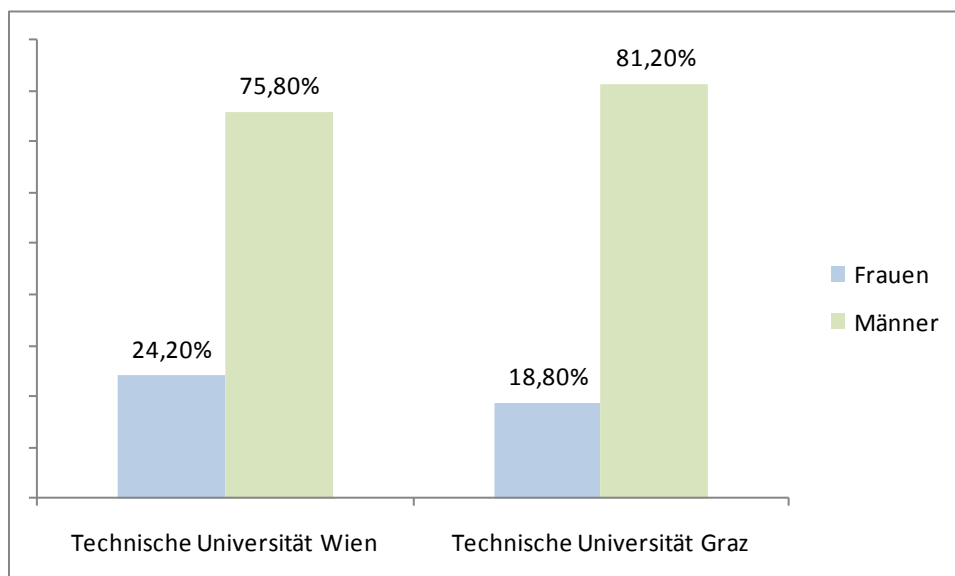
¹⁷⁹ Schneider/Tanzberger/Besenbäck 2003, S. 9

¹⁸⁰ Vgl. Nyssen 1996, S. 134f

- Auf der Ebene der Notwendigkeit einer Berufsorientierung, da eine Informationsvermittlung stattfinden muss und diese an die Interessen der Mädchen und Buben angepasst sein soll.
- Auf der Ebene der Sozialisation muss den Mädchen das nötige Selbstbewusstsein für ein breites Berufsspektrum ermöglicht werden.¹⁸¹

Die systematische Auseinandersetzung mit dem Beruf ist Aufgabe der Schule, da viele Eltern dazu gar nicht in der Lage sind. Vor allem an technisch-naturwissenschaftliche Bereiche sollte möglichst früh eine Annäherung erfolgen, in Form von Berufsinformationstagen und Ähnlichem. Aufgrund der Sozialisationsbedingungen sind Mädchen stärker auf die Schule im Hinblick auf „Interessenshersteller“ für technische und naturwissenschaftliche Bereiche angewiesen.¹⁸² Mädchen wird im Allgemeinen weniger als Burschen in diesen Bereichen zugetraut. Dadurch werden Mädchen weniger Interesse für technische Gebiete entwickeln. Dies zeigt sich deutlich an den Zahlen der Studentinnen und Studenten an den beiden technischen Universitäten in Österreich.¹⁸³

Tabelle 4: Frauen- und Männeranteil in Prozent an den technischen Universitäten im Wintersemester 2009¹⁸⁴



¹⁸¹ Vgl. Nyssen 1996, S. 138

¹⁸² Vgl. Lechner 1999, S. 19ff

¹⁸³ Vgl. Statistisches Taschenbuch 2010, S. 46

¹⁸⁴ Vgl. Statistisches Taschenbuch 2010, S. 46

Es ist ersichtlich, dass der Prozentsatz der Frauen an Technischen Universitäten auch im Jahre 2009 noch gering ist. An beiden Universitäten gibt es starke Unterschiede, wobei der Unterschied in Graz noch etwas höher ausfällt. Man sieht, dass die Interessensbildung bei Mädchen für Technische Berufe und Studien immer noch einen großen Stellenwert haben müsste.

Studie zur Situation an der Hauptschule

Die Studie stammt aus dem Jahr 2009 und wurde von Nicole Schneeweis und Martina Zweimüller durchgeführt.¹⁸⁵

Untersucht wurden koedukative Hauptschulen in Linz, wobei Mädchen auf ihre Wahl der weiterführenden Schule nach der Hauptschule befragt wurden. Dabei stellte sich heraus, dass der Mädchenanteil der Klasse für deren beruflichen Weg von Bedeutung war und die Berufsentscheidung bereits in der Schule grundlegend festgelegt wurde. Das Fundament der Karriere beginnt früh.

Die Studie brachte zwei Ergebnisse:

- Mädchen in Klassen, in denen sie zahlenmäßig überwiegen, haben mehr Selbstbewusstsein in Bezug auf ihre Leistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften.
- Es zeigt sich, dass Mädchen aus mädchendominierten Klassen eher die technische Ausbildung (z.B. Höhere Technische Lehranstalt) wählen als Mädchen, die aus Klassen mit einem größeren Bubenanteil kommen. Diese Mädchen entscheiden sich dann eher für klassische weibliche Zweige, wie Höhere Bildungslehranstalten für wirtschaftliche Berufe, Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und Handelsakademien.¹⁸⁶

Die Studie will zur Diskussion beitragen, ob Buben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden sollen.

Schule und Berufsorientierung

Es wäre eine falsche Erklärung, Mädchen durch deren Wahl für ihre schlechteren Arbeitsverhältnisse selbst verantwortlich zu machen. Daher wäre ein wirkungsvoller

¹⁸⁵ <http://www.econ.jku.at/papers/2009/wp0907.pdf>

¹⁸⁶ <http://www.econ.jku.at/papers/2009/wp0907.pdf>

Unterricht zur schulischen Berufsorientierung für Burschen und Mädchen wichtig. Auf der Homepage des Ministeriums¹⁸⁷ finden sich Arbeitsmappen, die Lehrerinnen und Lehrern bei der Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler hilfreich sein können. Berufsorientierungstage sind seit dem Schuljahr 1998/99 an Hauptschulen, allgemein bildenden höheren Schulen Unterstufe, Polytechnischen Schulen und Allgemeinen Sonderschulen Pflicht.¹⁸⁸

In Rheinland – Pfalz, Deutschland, wurde eine Längsschnittstudie an sechs Schulen durchgeführt. Davon waren vier Schulen an Modellen zur Verwirklichung von reflexiver Koedukation beteiligt. Die Schülerinnen und Schüler wurden kurz vor ihrer Matura (bzw. dem Abitur) befragt, wie sie den Unterricht zur Berufsorientierung in der Schule empfunden hatten. Die Hälfte gab an, dass ab und zu darüber gesprochen wurde, in den Versuchsschulen jedoch deutlich häufiger. Das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler über dieses Thema zu sprechen, war groß. 95 Prozent der Mädchen hätten dieses Thema gerne mehr behandelt. Auch die Buben wollten zu 80 Prozent mehr darüber erfahren.¹⁸⁹

Diese Studie lässt deutlich erkennen, dass Jugendliche und junge Erwachsene mehr zum Thema Berufsorientierung erfahren und lernen möchten.

Für viele Frauen stellen sich bei der Wahl des Berufs folgende Probleme:

- Unvereinbarkeit von Familie und Beruf: 90% aller Mädchen wünschen sich nach wie vor Kinder. Sie sehen im Beruf eher „Autonomie“ als Karriere.
- Doppelte Belastung: Die Kinderbetreuung und die Hausarbeit liegen immer noch weitgehend bei der Frau.
- Schlechtes Gewissen: Viele Mütter plagt ein schlechtes Gewissen, wenn sie arbeiten. Sie denken, dass sie zu wenig Zeit für ihre Kinder hätten.
- Schlechte Gesundheit von Frauen: Durch die Doppelbelastung werden Frauen für Krankheiten anfälliger.¹⁹⁰

¹⁸⁷ http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/psych/material_bo.xml

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/berufsorientierung.xml>,

¹⁸⁸ http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/psych/material_bo.xml

¹⁸⁹ Horstkemper/Kraul 1999, S. 120f

¹⁹⁰ Vgl. Wüstner 2007, S. 231 - 256

Vor allem bei der Wahl von Lehrberufen gibt es nach wie vor eine Teilung nach Geschlechtern. Frauen entscheiden sich mehrheitlich für Berufe wie Friseurin, Sekretärin, Verkäuferin, die schlecht bezahlt werden.¹⁹¹

Mädchen wissen zwar, dass auch Buben die Kinderbetreuung im späteren Leben übernehmen könnten, zugleich ist ihnen aber bewusst, dass in den meisten Familien die Frauen in Karenz gehen. Von Elke Nyssen werden Schülerinnen und Schüler befragt. Hier zeigt sich, dass zwei Drittel der Burschen gar nicht auf die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf eingehen. Sie sehen ihre Berufstätigkeit völlig losgelöst davon, ob sie Kinder haben werden oder nicht. Ebenso selbstverständlich ist, dass die Frauen die Kinderbetreuung übernehmen werden. Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung (Frauen in Karenz) steht für die Jungen außer Frage.¹⁹²

3.3. Bubenarbeit

Seit den 1990er Jahren beginnt allmählich eine Buben- und Männerforschung.¹⁹³ Beim 10. Bundeskongress "Frauen und Schule" im März 1996 war erstmals die soziale Förderung von Buben ein zentrales Thema.¹⁹⁴

Notwendigkeit der Bubenarbeit

Spricht man über Koedukation und Monoedukation, muss das Augenmerk in diesem Zusammenhang auch auf die Situation der Jungen gelegt werden.

In der Forschung über Bubenbildung wird teilweise davon ausgegangen, dass Jungen in der Schule benachteiligt sind – unter anderem - weil Buben schlechtere Noten, mehr Sprach-, Lese- und Schreibstörungen als Mädchen haben.¹⁹⁵ Auch österreichische Medien berichten über eine vermeintliche Benachteiligung der Buben im Schulwesen.¹⁹⁶

Bubenarbeit hat sehr wohl ihre Berechtigung. Meist wurde bei der Koedukationsdebatte nur die "Mädchenseite" dargestellt und hinterfragt.

¹⁹¹ Vgl. Wüstner 2007, S. 231 - 256

¹⁹² Vgl. Nyssen 1996, S. 152

¹⁹³ Vgl. Budde 2003, S. 91ff

¹⁹⁴ Vgl. Kaiser 1997, S. 9

¹⁹⁵ Vgl. z.B. Bönold 2003, S. 259

¹⁹⁶ Vgl. z.B. <http://derstandard.at/2437239> und <http://www.nachrichten.at/oberoesterreich/art4,424390>

Dass nicht nur auf Seite der Mädchen gearbeitet werden darf, wird am Beispiel des Gymnasiums Rahlgasse¹⁹⁷ zu zeigen sein. Buben müssen in die Geschlechterarbeit mit einbezogen werden. Das Modell der "Reflexiven Koedukation" zielt darauf ab, beide Geschlechter zu stärken. Um geschlechtssensible Pädagogik zu betreiben, darf kein Geschlecht ausgegrenzt werden, denn ohne Bereitschaft der Jungen kann auf der Mädchenseite schwer etwas erreicht werden.

Bubensozialisation

Die Jungenforschung setzt sich mit den Problemen der männlichen Sozialisation auseinander. Jungen wird eine verminderte Sozialkompetenz zugeschrieben, es wird festgestellt, dass sie mehr Raum einnehmen und sich statusmäßig höher als Mädchen sehen.¹⁹⁸ Die geringere soziale Kompetenz zeige sich lt. Schnack/Neutzling auch im Unterricht, da die Buben weniger gut über ihre Probleme sprechen und sich schlechter in die Situation anderer einfühlen können.¹⁹⁹

Eine Untersuchung (1993 – 1997) von Schülern aus koedukativen Schulen und aus Jungengymnasien zeigt, dass sie "nicht befürworten, etwa bei der Eheschließung ihren Namen abzugeben oder ihren Wohnsitz nach den Karriereplänen der Partnerin zu wählen".²⁰⁰

Jedenfalls wurde in den letzten Jahren die Notwendigkeit einer pädagogischen Jungenarbeit erkannt. Zum Beispiel befasste sich Barbara Koch-Priewe mit dieser Thematik.²⁰¹ Hannelore Faulstich-Wieland sieht "gerade das Männlichkeitskonzept, nach dem Jungen stark sein und sich immer wieder in Konkurrenz beweisen müssen, sie keine Angst zeigen dürfen", als so problematisch für deren Entwicklung.²⁰²

Das Problem, dass Jungen keine Angst zeigen dürfen findet sich auch bei Schnack und Neutzling. Demgemäß lernen Buben ihre Angst zu verdrängen und nehmen diese bewusst gar nicht mehr wahr. Das könnte dazu führen, dass Jungen

¹⁹⁷ Vgl. dazu Kapitel 5 vorliegender Arbeit

¹⁹⁸ Vgl. Kaiser 1997, 6ff

¹⁹⁹ Vgl. Schnack/Neutzling 2000, S. 164f

²⁰⁰ Horstkemper 1999, S. 255

²⁰¹ Vgl. Koch-Priewe/Niederbacher/Textor/Zimmermann 2009

²⁰² Faulstich-Wieland 1999, S. 16

Situationen, die ihnen Angst machen, gänzlich vermeiden und ihre Angst und Unsicherheit hinter Machtstreben, Unruhe und Rationalisierung verstecken.²⁰³

Meuser (2004) beschreibt andere Probleme: Das Junge-Sein und Mann-Werden ist eine Spannung zwischen gesellschaftlichen Ideologien, Strukturen und Männlichkeitsvorstellungen und persönlichen Gestaltungsspielräumen.²⁰⁴

Wichtig für das Verständnis der Bubensozialisation ist, was der Soziologe Robert Connell mit dem von ihm geprägten Begriff der „hegemonialen Männlichkeit“ zum Ausdruck bringt. Der Begriff „hegemonial“ wird unter anderem als „die Führung anstrebbend“ beschrieben.²⁰⁵

Robert Connell betont jedoch, dass es nicht nur den *einen* Mann, der nach Führung und Vormacht strebt, gibt, sondern viele verschiedene Männer. Jedoch wird der „ideale“ Mann von der Gesellschaft als weißer, heterosexuell und aus der Mittelklasse kommend gesehen. Klar ist, dass nicht alle Männer diesem Typ entsprechen, aber es profitieren trotzdem alle Männer von den herrschenden Geschlechterverhältnissen.²⁰⁶

Auch Lehrpersonen fördern und unterstützen die hegemoniale Männlichkeit, indem sie männliches „Problemverhalten“ etikettieren und so den Männlichkeitsstereotyp verstärken.

Absichten und Gestaltung der Bubenarbeit

Ingo Bieringer und Edgar J. Forster setzen drei Ziele für Bubenarbeit:

- Sichtbarmachung unterschiedlicher männlicher Identitäten,
- Verringerung von Sexismus und Homophobie,
- Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse.²⁰⁷

Ein wichtiges Ziel ist jedenfalls die Erkenntnis, dass patriarchale Verhältnisse nicht „naturgegeben“ sind.²⁰⁸ Des Weiteren soll ins Bewusstsein rücken, dass auch heute noch ein sehr starres und eng gestricktes Männerbild (wie auch Frauenbild!) in der Gesellschaft vorherrscht.

²⁰³ Vgl. Schnack/Neutzing 2000, S. 182

²⁰⁴ Vgl. Koch-Priewe/Niederbacher/Textor/Zimmermann 2009 zit. nach Meuser, S. 18

²⁰⁵ Vgl. Koch-Priewe/Niederbacher/Textor/Zimmermann 2009, S. 19

²⁰⁶ Vgl. Connell 1999, S. 100

²⁰⁷ Vgl. Bieringer/Foster 2000, S. 16f

²⁰⁸ Vgl. Bieringer/Forster 2000, S. 16 - 20

Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle ist daher von Bedeutung, wenn sich die Verhältnisse ändern sollen. Diese Auseinandersetzung – so lautet die Empfehlung von Expertinnen und Experten - sollte bei Burschen, zumindest in den Anfängen, in reinen Bubengruppen passieren und nicht in gemischten Unterrichtseinheiten.²⁰⁹ An der Wiener Mittelschule Anton Krieger Gasse gab es zeitweise diese Art getrennten Unterrichts. Ein involvierter Lehrer berichtet vom Projekt „Geschlechtssensible Koedukation“. Es dauerte zwei Jahre bis alle Burschen Vertrauen fassten und zu sprechen begannen. Das Arbeiten in der Bubengruppe sei dennoch positiv zu beurteilen. Es wurde den Burschen vermittelt, dass sie auch anders als gewohnt agieren sollen und dürfen. Sie entwickelten ein Unrechtsbewusstsein in Hinblick auf eigenes und fremdes grenzüberschreitendes Verhalten.²¹⁰ Die genauere Beschreibung des Projekts befindet sich in Kapitel 5.

3.4. Geschlechtersensible Koedukation und Aktionspläne

„Geschlechtssensible Pädagogik realisiert sich auf folgenden Ebenen:

Lehrpläne, Lehrinhalte, Schulbücher, Unterrichtsmaterialien, Kommunikations- und Unterrichtsgeschehen, Didaktik und Organisation des Unterrichts.“²¹¹

Konkret werden zwei verschiedene Ansichten, nämlich bewusste und reflexive Koedukation angeführt.

Bewusste Koedukation

Die bewusste Koedukation zielt darauf ab, dass zwischen Mädchen und Buben Gleichberechtigung herrscht. Deshalb sollen Lehrkräfte ihr Verhalten in Bezug auf das Geschlecht reflektieren.²¹² Die Bewusstmachung des eigenen Handelns und das bewusste Wahrnehmen, dass unser tägliches Leben geschlechtsspezifisch geprägt ist, hat große Bedeutung.²¹³ Die Verankerung der bewussten Koedukation als didaktischer Grundsatz im Lehrplan erfolgte 1999.

²⁰⁹ Vgl. Bieringer/Forster 2000, S. 16 -20

²¹⁰ Vgl. Schneider/Tanzberger/Besenbäck 2003, S. 38f

²¹¹ http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_lehrplaene.xml

²¹² Vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 43

²¹³ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_lehrplaene.xml

Reflexive Koedukation

Bei Hannelore Faulstich–Wieland (1999) findet sich eine Beschreibung für reflexive Koedukation mit folgenden Aussagen: Alles pädagogische Gestalten wird daraufhin durchleuchtet, ob sich die Geschlechterverhältnisse stabilisieren oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderung fördern. Getrennte Lerngruppen (monoedukative Gruppen) sind nicht ausgeschlossen, sofern sie zu einer Stärkung der Schülerinnen und zu deren Selbstwertstärkung beitragen. Darüber hinaus sollen sexistische Denkmuster der Burschen abgebaut werden. Auf der Seite der Schülerinnen und Schüler ist Freiwilligkeit, auf Seite der Lehrenden sind pädagogisches Geschick, hohe Sensibilität und ständiges Hinterfragen des eigenen Verhaltens und eigener Denkweisen wichtig.²¹⁴

Hannelore Faulstich-Wieland sieht Monoedukation nicht als geeigneten Weg um Geschlechterverhältnisse zugunsten der Frauen zu verändern. Vielmehr sieht sie, dass durch Monoedukation eine „Dramatisierung des Geschlechts“ stattfindet.²¹⁵

Dies ist in ähnlicher Weise auch bei Georg Breidenstein und Helga Kelle nachzulesen. Sie vertreten die Position, dass Geschlecht und deren Trennung und Unterscheidung zu viel Beachtung erhält; dies könne sich durch drei Haltungen zeigen:

- Eine deutliche Geschlechtertrennung wird forciert,
- Eine zu große Beachtung auf die Unterschiede zwischen den Geschlechtern wird gelenkt,
- Ein Vorherrschen von stereotypen Vorstellungen von Geschlecht ist festzustellen.

Diese drei Perspektiven müssten gemäß der Auffassung von Breidenstein und Kelle kritisch hinterfragt werden.²¹⁶

Der beste Weg für Schulbildung ist für Hannelore Faulstich-Wieland die reflexive Koedukation, da sie bei den Erfahrungswelten der Schülerinnen und Schüler ansetzt.

²¹⁴ Vgl. Faulstich-Wieland in Horstkemper/Kraul 1999, S. 133. Zu hinterfragen wäre, wie Schülerinnen und Schüler wirkliche Freiwilligkeit in der Schule haben können.

²¹⁵ Vgl. Faulstich-Wieland 1999, S. 4ff

²¹⁶ Vgl. Breidenstein/Kelle 2003, S. 65ff

Um sie zu verwirklichen, müssten laut Faulstich-Wieland Reflexionen der Interaktion, Überlegungen zu Fachdidaktik und zu curricularen Inhalten folgen.²¹⁷

Das Ziel der reflexiven Koedukation ist mithin, Schülerinnen und Schülern eine umfassende Entwicklung zu ermöglichen. Diese sollen lernen, mit den an sie herangetragenen Rollenbildern und Rollenerwartungen flexibel umzugehen. Ihnen soll klar werden, dass sie individuelle Entscheidungen und Lebensmuster wählen können und nicht den Normalitätsvorstellungen folgen müssen. Beide Geschlechter sollen für solche Erwartungen sensibilisiert werden.²¹⁸

- Aktionspläne des Unterrichtsministeriums

Das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur erstellte zwei Aktionspläne, die unter anderem zum Ziel hatten, eine Gleichstellung der Geschlechter zu fördern.

Aktionsplan 2000

Dieser Aktionsplan ist nicht nur auf die Schule ausgerichtet, sondern zielt auch auf die Erwachsenenbildung ab. Er wurde unter Bildungsministerin Gehrler erstellt. Er enthält 99 Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung und sollte bis ins Jahr 2000 umgesetzt werden.²¹⁹ Unter anderem finden sich Programme zur Stärkung der Selbstwertgefühle der Mädchen wie Selbstbehauptungstrainings. Lehrpersonen sollen in diesen Bereichen ausgebildet werden. Der Physikunterricht soll für Schülerinnen spannend und an deren Bedürfnissen orientiert werden.²²⁰ Viele Maßnahmen beziehen sich auf die spätere Ausbildung und Berufstätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die meisten Zielsetzungen betreffen die Förderung der Schülerinnen und Frauen. Jürgen Budde sieht den Aktionsplan wie folgt: Es finden sich Maßnahmen, die auf Buben abzielen, aber eher im negativen Sinne. Sie betonen die einseitig betrachteten problematischen Seiten der Jungen. Sie werden meist als die „Täter“ gesehen und als diejenigen, die den Mädchen den Schulalltag

²¹⁷ Vgl. Faulstich-Wieland 1999, S. 15

²¹⁸ Vgl. Horstkemper/Kraul 1999, S. 3

²¹⁹ Vgl. Lechner 1999, S. 17

²²⁰ Vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 22f

erschweren. Dem kann so nicht zugestimmt werden. Nach Befunden einschlägiger Literatur ist es unbedingt notwendig, Buben zu “mäßigen” und Mädchen zu “fordern”. Ausnahmen von der Regel gebe es laut Budde immer.²²¹

Aktionsplan 2003

Dem Aktionsplan 2000 folgte der Aktionsplan 2003. Der Aktionsplan 2003 soll in den Jahren 2003 bis 2006 umgesetzt werden. Der Plan auf der Homepage: „<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/aktionsplan2003.xml>“ wurde das letzte Mal am 13. 7. 2006 geändert.

Der Aktionsplan 2003 beinhaltet nur 14 Maßnahmen (im Gegensatz zu 99 Maßnahmen des Aktionsplanes 2000) und drei Schwerpunkte. Die Schwerpunkte lauten:

Geschlechtssensibler Unterricht

Hier geht es um den didaktischen Grundsatz `Bewusste Koedukation` und das Unterrichtsprinzip `Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern`. Es sollen einschlägige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer angeboten werden. Dadurch soll eine Sensibilisierung der Lehrpersonen erzielt werden. Denn, “(E)ine sensible Koedukation setzt (...) sensibilisierte Lehrpersonen voraus (...)”.²²² Des Weiteren sollen Genderaspekte bei der Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien beachtet werden.

Geschlechtssensible Berufsorientierung

Ziel ist ein erweitertes Berufswahlspektrum für Mädchen. Es sollen Mädchenberatungsstellen gefördert und der Anteil der Mädchen in technischen Ausbildungen und Berufen erhöht werden. Des Weiteren soll es Fördermaßnahmen für Burschen geben, damit sich diese in größerer Zahl für pädagogische und soziale Berufe interessieren.

²²¹ Vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 23

²²² Lechner 1999, S.16

„Gender- Mainstreaming“²²³

Der Begriff Gender Mainstreaming“ tauchte das erste Mal in den Abschlussdokumenten der 3. Weltfrauenkonferenz in Nairobi 1985 auf und wurde 1995 bei der 4. Weltfrauenkonferenz in Peking als Strategie der Gleichstellungsförderung festgeschrieben.²²⁴

Was bedeutet nun der Begriff „Gender Mainstreaming“? Der Begriff „Gender“ meint das gemachte und konstruierte Geschlecht, welches im Laufe des Lebens und durch Sozialisation erworben wird und dadurch veränderbar ist. Im Bezug auf „Gender Mainstreaming“ ist mit Gender aber auch das Geschlechterverhältnis von Frau und Mann gemeint. „`Gender` lässt sich aber nicht nur an Personen festmachen, sondern durchdringt als Institution auch alle Organisationen und gesellschaftliche Strukturen.“²²⁵ Positiv hierbei ist, dass nicht mehr angenommen wird, dass Frauen Defizite besäßen, sondern, dass geltende Werte und Normen auf Männer und Frauen hin überprüft werden.²²⁶ Durch „Gender Mainstreaming“ sollen vorhandene Differenzen zwischen Frauen und Männern sichtbar gemacht werden, denn erst durch die Sichtbarmachung besteht die Chance, Ungerechtigkeiten abzubauen.²²⁷

Der Begriff „Mainstreaming“ bedeutet wörtlich „Hauptstrom, -richtung“ und meint, dass in allen Konzepten, auf allen Ebenen und Phasen der Umsetzung die Kategorie „Gender“ mitzudenken sei.

„Gender Mainstreaming“ umfasst daher:

- Eine Strategie für Organisationen
- Eine Gemeinschaftsaufgabe, die Partizipation aller Mitglieder auf allen Ebenen verlangt. Damit verbundene Aufgaben sollen bewusst auch von Männern zu leisten sein.
- Eine Querschnittaufgabe, denn alle Teilbereiche von Organisationen sind auf die Wirkung von „Gender“ zu überprüfen.

²²³ Vgl. Paseka 2008, S. 27 - 58

²²⁴ Vgl. Paseka 2008, S. 27

²²⁵ Paseka 2008, S. 28

²²⁶ Vgl. Paseka 2008, S. 29

²²⁷ Vgl. Paseka 2008, S. 29

- Ein Instrumentarium, das helfen soll, inhaltliche Bereiche und strukturelle Elemente zu diagnostizieren, die bisher als geschlechtsneutral galten, um so Veränderungen bewirken zu können.²²⁸

3.5. Zusammenfassung

In Deutschland wurde in den 1960er Jahren (Österreich 1975) die Koedukation fast flächendeckend eingeführt. Die zu Beginn erhofften Ziele, wie u.a. eine Gleichstellung der Geschlechter, konnten nicht im erwünschten Ausmaß verwirklicht werden. Vor allem in Hinblick auf die Gleichstellung der Mädchen konnten zu wenige Erfolge verbucht werden. Mädchen erhalten laut Ergebnissen weniger Lob, Aufmerksamkeit und Kritik von Seiten der Lehrpersonen. Lehrerinnen und Lehrer trauen Mädchen in Sprachen und Buben in naturwissenschaftlichen Fächern bessere Leistungen zu.

Außerdem sinkt das Selbstbewusstsein der Schülerinnen im Alter von etwa 13 Jahren stark ab, ebenfalls wird ein Leistungsabfall beobachtet. Mädchen tendieren dazu, ihre Fähigkeiten herunter zu spielen. Mädchen erlangen zwar bessere Noten, sind aber im Berufsleben immer noch benachteiligt. Sie ergreifen Berufe mit weniger Verdienst, geringeren Aufstiegschancen und fühlen sich für die Familie (Kinder) verantwortlich. Sie ergreifen typisch weibliche Berufe und Studien.

Die Meinungen darüber, welche Schulform bzw. Unterrichtsform die beste für eine optimale Förderung von Kindern und Jugendlichen sei, gehen auseinander und sind vielfältig. Es wurden zahlreiche Studien und Untersuchungen bereits in den 1980er Jahren durchgeführt, die die Benachteiligung der Mädchen aufzeigten.

In den 1990er Jahren kamen Schulversuche zu Mädchen- und Bubenförderung auf. Die Bubenarbeit wurde als wichtig erkannt, da ohne Bubenarbeit im Hinblick auf Mädchenförderung wenig geschehen kann.

In Österreich wollen die Aktionspläne 2000 und 2003 dem entgegenwirken.

²²⁸ Vgl. Paseka 2008, S. 33f

4. Kapitel: Monoedukation von Mädchen

Die Debatten über Monoedukation und deren Auswirkungen sind vielfältig. Einerseits wird beschrieben, dass sich der geschlechtshomogene Unterricht positiv auswirkt,²²⁹ andererseits kommen Studien zu dem Ergebnis, dass nur geringe oder negative Auswirkungen bestehen.²³⁰

Reine Mädchen- und Jungenschulen werden in Österreich nur noch im katholischen Privatschulbereich betrieben. In Deutschland ist das Bild ähnlich. Mit Ausnahme des Raumes Augsburg finden sich kaum noch Mädchenschulen.

4.1. Die DIAM-Forschung von Herwartz-Emden

Leonie Herwartz-Emden und ihr Forschungsteam in Augsburg haben in ihrer Untersuchung „Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen“ eine neuerliche Bestandsaufnahme von Potentialen der Monoedukation gemacht.²³¹ Dieses Buch stellt die erste Gesamtveröffentlichung der DIAM Studie²³², welche von 2002 bis 2006 an Mädchengymnasien in Augsburg durchgeführt wurde, dar. DIAM war eingebettet in das deutsche Forschungsprojekt „Schulkultur, Geschlechtersegregation und Mädchensozialisation“, welches viereinhalb Jahre von der deutschen Forschungsgemeinschaft „Bildungsqualität von Schule“ (BiQua) gefördert wurde.²³³ Die vorgelegten Ergebnisse sind deshalb relevant, da sie die einzig aktuelle umfangreiche Forschung in Mädchenschulen im deutschsprachigen Raum repräsentieren. Leonie Herwartz-Emden und ihr Forschungsteam gehen davon aus, dass Mädchen, die in monoedukativen Schulen Unterricht genießen, Vorteile gegenüber koedukativ unterrichteten Mädchen besäßen.²³⁴ In diesem Buch werden jedoch auch Forschungen vorgestellt, wonach keine nachzuweisenden Auswirkungen auf Mädchen festzustellen sind.

²²⁹ Vgl. z.B. :Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2007, S. 43ff

²³⁰ Vgl. z.B.: Horstkemper 1999, S.254f

²³¹ Vgl. Herwartz-Emden 2007

²³² DIAM stand ursprünglich für „Die Augsburger Mädchenschulen“. Nach Rücksprache mit der Autorin, soll DIAM nicht mehr verwendet werden, da die Abkürzung nicht mehr korrekt sei, da auch andere Schulen außer den Augsburger Mädchenschulen nachträglich einbezogen wurden. Der Begriff DIAM wird in diesem Kapitel aber noch angeführt, da es so aus dem Buch übernommen ist.

²³³ Vgl. Herwartz-Emden 2007, S. 7

²³⁴ Vgl. Herwartz-Emden 2007, S. 8

Die Forschungslinien der Studie

Die Untersuchungen fanden sowohl in monoedukativen Mädchenschulen als auch in koedukativen Schulen (Gymnasien) statt. Die Schülerinnen und Schüler der koedukativen Schulen wurden als Vergleichsgruppen herangezogen. Befragt wurden Schülerinnen der 8. und 11. Jahrgangsstufen im Raum Augsburg.

Diese Studie besaß drei Forschungslinien:²³⁵

1. Die Analyse des sozialen Geschehens

- Die Interaktion der Schülerinnen untereinander und mit den Lehrpersonen
- Das Handeln der Lehrkräfte
- Die konkrete Praxis in den Fächern Mathematik und Physik

2. Die Erhebung der Einstellungen und Erfahrungen in der Klasse

- Das Erleben in der Mädchenschule
- Die Rolle der Peergroup (Gruppe von Gleichgestellten),
- Die Entwicklungsaufgabe der jugendlichen Schülerinnen

3. Eine breite, schriftliche Fragebogenerhebung zu Themen wie

- Schulische Erfahrungen und Einschätzungen
- Psychische Dispositionen
- Zukunftsvorstellungen der Mädchen in den Bereichen Beruf und Familie

Grundlage dieser Auswahl war die Annahme, dass „Geschlecht“ bei Heranwachsenden einen besonders großen Stellenwert besäße und dass die Relevanz von „Geschlecht“ in geschlechtshomogenen Klassen zurücktrete.

Im Folgenden wird die Untersuchung von Wiebke Waburg und Verena Schurt, welche im Zuge der DIAM-Forschung durchgeführt wurde, dargestellt.

Die Studie von Waburg und Schurt²³⁶

In ihrem Beitrag zur DIAM – Studie haben Wiebke Waburg und Verena Schurt den Einfluss monoedukativer Schulen im Gegensatz zu koedukativen Schulen bezüglich der Selbstbeschreibung von Mädchen verglichen. Eine Forschungsfrage im Zentrum

²³⁵ Vgl. Herwartz-Emden 2007, S. 30f

²³⁶ Vgl. Waburg/Schurt 2007, S. 205-230

der DIAM-Studie beschäftigte sich mit den Sozialisationsprozessen in Mädchenschulen. Die Autorinnen fragten, ob Mädchenschulen geschlechtertypisierende Selbstbeschreibungen der Schülerinnen verringern. Es „erfolgt eine Fokussierung auf die mittels eines standardisierten Erhebungsinstruments schriftlich erhobene Selbsteinschätzung der Schülerinnen in Bezug auf geschlechterstereotype Persönlichkeitseigenschaften“.²³⁷ Hier fand das Messinstrument „Bem Sex-Role Inventory“ (BSRI)²³⁸ Verwendung. Kritisch muss bemerkt werden, dass der Bem Sex-Role Inventory vorgibt, welche Eigenschaften und Adjektive als männlich, weiblich und neutral zu bewerten sind. Außerdem entspricht der Test von 1971 nicht mehr ganz der heutigen Auffassung der Geschlechterzuschreibungen.²³⁹

Trotzdem wurde der Bem Sex-Role Inventory in deutscher Fassung verwendet²⁴⁰ und könne laut Waburg und Schurt als „Klassiker“ gesehen werden.

Der BSRI kam an drei Mädchenschulen und an drei koedukativen Gymnasien in Bayern in der 8. und der 11. Schulstufe zum Einsatz. Befragt wurden 513 Schülerinnen (290 Achtklässlerinnen und 223 Teilnehmerinnen der 11. Schulstufe) aus den Mädchengymnasien und 291 Mädchen (172 der achten Schulstufe und 119 der elften Schulstufe) aus den geschlechtergemischten Schulen. Als Vergleichsstichprobe wurden 224 Burschen (aus der 8. Schulstufe 141 und aus der 11. Schulstufe 83 Buben) aus den koedukativen Schulen mit einbezogen.

Im Vorfeld der Studie haben die beiden Autorinnen für die 8. und 11. Schulstufe jeweils zwei Hypothesen entworfen. Diese Hypothesen wurden „unter besonderer Berücksichtigung der in schulorganisationsformvergleichenden Studien, die sich auf Versionen des BSRI stützen“²⁴¹ und daher Ergebnisse erwarten ließen, aufgestellt. Denn es waren Unterschiede zwischen monoedukativ und koedukativ unterrichteten Mädchen laut davor beobachteten Effekten wahrscheinlich.

²³⁷ Waburg/Schurt 2007, S. 205

²³⁸ Der Bem Sex-Role Inventory wurde 1971 von Dr. Sandra Bem, eine amerikanische Psychologin, entwickelt. Er enthält jeweils 20 feminine, 20 maskuline und 20 neutrale Items, die bewertet werden von „immer“ bis „nie“.

²³⁹ Vgl. Waburg/Schurt 2007, S. 216ff

²⁴⁰ <http://garote.bdmonkeys.net/bsri.html> (kann direkt in deutsche Sprache übersetzt werden)

²⁴¹ Waburg/Schurt 2007, S. 214

Die beiden Hypothesen für die 8. Schulstufe:

- „Achtklässlerinnen aus Mädchenschulen weisen (tendenziell) niedrigere Maskulinitätswerte auf als Achtklässlerinnen aus gemischtgeschlechtlichen Schulen.
- Achtklässlerinnen aus Mädchengymnasien haben niedrigere Femininitätswerte als Achtklässlerinnen koedukativer Schulen“.²⁴²

Die beiden Hypothesen wurden aufgrund der Ergebnisse einer Untersuchung (Brutsaert 1999) belgischer 14 bis 15 jähriger Jugendlicher anhand einer Kurzversion des BSRI aufgestellt. Hier zeigte sich, dass Schülerinnen aus Mädchenklassen signifikant niedrigere Femininitätswerte und tendenziell niedrigere Maskulinitätswerte im Vergleich zu koedukativ unterrichteten Mädchen aufwiesen.²⁴³

Die beiden Hypothesen für die 11. Schulstufe:

- Schülerinnen der 11. Schulstufe aus Mädchenschulen weisen (tendenziell) höhere Maskulinitätswerte auf als Schülerinnen aus koedukativen Gymnasien.
- Elftklässlerinnen aus Mädchenschulen weisen (tendenziell) höhere Femininitätswerte auf als Mädchen der 11. Schulstufe der geschlechtsgemischten Schulen.

Die beiden Hypothesen wurden aufgrund der Ergebnisse einer Untersuchung (Katsurada/Sugihara 2002) entwickelt. Hier wurde die Geschlechtstypizität von 19 jährigen japanischen Jugendlichen anhand einer Kurzversion des BRSI untersucht. Festgestellt wurde, dass ehemalige Mädchenschülerinnen signifikant höhere Maskulinitätswerte und tendenziell höhere Femininitätswerte aufwiesen.²⁴⁴

Folgende Ergebnisse konnten bei Schurt und Waburg beobachtet werden:²⁴⁵

- Beim Vergleich der koedukativen und monoedukativen Schulen der 8. Schulstufe lassen sich die beiden aufgestellten Hypothesen bestätigen: An Mädchengymnasien zeigen die Schülerinnen niedrigere Maskulinitätswerte sowie niedrigere Femininitätswerte.

²⁴² Waburg/Schurt 2007, S. 214

²⁴³ Vgl. Waburg/Schurt 2007, S. 214

²⁴⁴ Vgl. Waburg/Schurt 2007, S. 214

²⁴⁵ Waburg/Schurt 2007, S. 220ff

- Beim Vergleich der koedukativen und monoedukativen Schulen der 11. Schulstufe zeigen die Mädchen der Mädchenschulen zwar höhere Maskulinitätswerte als die Vergleichsgruppe, aber die Femininitätswerte sind bei beiden 11. Schulstufen fast ident. Die erste Hypothese für die 11. Schulstufe findet also Bestätigung durch die Befragung, die zweite Hypothese aber nur teilweise.

Diese Ergebnisse zeigen, dass der Besuch einer Mädchenschule für Schülerinnen der 8. Schulstufe noch geringere Effekte hat als für Mädchen der 11. Schulstufe. In der 11. Schulstufe der Mädchenschulen schrieben sich Mädchen „maskulinere Attribute“ zu und hatten auch eine androgynere Selbstbeschreibung.²⁴⁶

4.2. Weitere Studien zur Mädchenmonoedukation

Im Folgenden werden Studien und Untersuchungen in Deutschland und Österreich chronologisch dargestellt, um Auswirkungen der Monoedukation auf Mädchen zu beschreiben.

Die Studie von Rohr und Rollett

Susanne Rohr und Brigitte Rollett führten in Österreich im Jahr 1992 eine Studie über Auswirkungen von Monoedukation im Vergleich zu Koedukation durch.²⁴⁷ Im Zentrum der Fragestellung stand: Welche Auswirkungen haben monoedukative versus koedukative Lernumgebungen auf Schülerinnen der 9. und 10. Klasse der Sekundarstufe?

Die Autorinnen legten großen Wert auf Vergleichbarkeit bezüglich sozioökonomischer Daten der Mädchen, weshalb die Studie an zwei katholischen privaten Mädchengymnasien und an zwei katholischen koedukativen Privatgymnasien durchgeführt wurde. Aus den Mädchenschulen nahmen 192 und aus den koedukativen Schulen 92 Schülerinnen teil. Die Studie erfolgte mittels Fragebogen, durch den viele Gebiete, wie zum Beispiel Schulleistungen und Zukunftserwartungen erhoben werden konnten.

²⁴⁶ Waburg/Schurt 2007, S. 220ff; Anm.: Dies kann so interpretiert werden, dass der Effekt von Monoedukation größer und positiver für die Schülerinnen wird, je länger sie eine Mädchenklasse besuchen.

²⁴⁷ Vgl. Rohr/Rollett 1992, S. 63-81

Wichtige Ergebnisse dieser Studie:²⁴⁸

- Mädchen aus monoedukativem Kontext erhielten bessere Noten in Geschichte, Chemie und Physik.
- In den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch ließen sich keine Unterschiede festmachen.
- Die Schülerinnen aus geschlechtshomogenen Schulen hatten größere Zuversicht, einmal ihren Traumberuf auszuüben als Schülerinnen aus koedukativen Gymnasien.
- Keinen Unterschied gab es bezüglich der Berufswünsche der Heranwachsenden.

Diese Ergebnisse zeigen, dass sich der monoedukative Unterricht in einigen Fächern vor allem bezüglich der Notenergebnisse positiv auswirkt.

Die Studie von Holz-Ebeling und Hansel

Eine ähnliche Untersuchung wie Rohr und Rollett führten Friederike Holz-Ebeling und Sabine Hansel durch.²⁴⁹ Bei der 1993 durchgeführten Studie war folgende Frage wesentlich: Gibt es Unterschiede zwischen Schülerinnen in Mädchenschulen und koedukativen Schulen?

Gegenstand der Untersuchung waren unter anderen soziale Herkunft, Interessen, Selbstbildnis hinsichtlich der Leistungsfähigkeit, basale Physikkenntnisse, Leistungskurswahlen und geschlechtstypische Berufs- und Studienwahl im Vergleich zwischen monoedukativ und koedukativ unterrichteten Schülerinnen. Durchgeführt wurde die Studie an zwei privaten Mädchenschulen und zwei privaten geschlechtsheterogenen Gymnasien der 12. Jahrgangsstufe in Hessen/Deutschland. Insgesamt wurden 341 Personen befragt, wobei neben den Schülerinnen auch Schüler, als Referenzgruppe herangezogen wurden.

Die Studie brachte folgende Ergebnisse:²⁵⁰

- Die Schülerinnen an den Mädchenschulen waren hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Leistungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern von sich überzeugter.

²⁴⁸ Vgl. Rohr/Rollett 1992, S. 73ff

²⁴⁹ Vgl. Holz-Ebeling/Hansel 1993, S. 21-33

²⁵⁰ Vgl. Holz-Ebeling/Hansel 1993, S. 21-33

- Trotzdem waren die Schülerinnen aller Gymnasien weniger zuversichtlich in ihre eigenen Leistungen im Vergleich zu den Burschen.
- Die koedukativ unterrichteten Mädchen besaßen einen Sozialstatusvorteil, da mehrere Väter Akademiker waren, gegenüber den monoedukativ unterrichteten Schülerinnen.²⁵¹
- Bei den monoedukativ unterrichteten Schülerinnen ließ sich gesteigertes Interesse an Physik und Chemie hinsichtlich der Leistungskursbelegung erkennen.
- Bei den Basiskonzepten in Physik bestand kein Unterschied.
- Keine Auswirkungen der Trennung konnten die Autorinnen bei Studienwahl, Geschlechtsrollen selbstbild und anderem nachweisen.²⁵²

Bezüglich Studienwahl und Geschlechterrolle lassen sich keine Unterschiede zwischen Mädchenschulen und heterogen geführten Schulen feststellen, bezüglich einiger Fächer und der Einschätzung der eigenen Leistung jedoch schon.

Die Studie von Horstkemper²⁵³

Die Längsschnittstudie (1993 – 1997) von Marianne Horstkemper wurde in Rheinland – Pfalz/Deutschland an vier Projektschulen, drei Gymnasien und einer Gesamtschule durchgeführt. Als Vergleichsgruppe waren vier weitere Schulen, in denen quasi „Normalprogramm“ ohne spezifisches Programm lief, beteiligt. Darunter waren ein koedukatives Gymnasium, eine Gesamtschule, ein Mädchen- und ein Jungengymnasium. Geschlechtshomogene Schulen wurden deshalb mit einbezogen, da die Autorin auch nicht-koedukative Erziehungskontexte untersuchen wollte. Die Befragungen begannen in der 9. Klasse und fanden dann jedes Jahr bis zum Abitur statt. Insgesamt fanden mit 200 Schülerinnen und Schülern Gruppeninterviews statt.²⁵⁴

²⁵¹ Unklar bleibt, wieso nur die Väter und nicht auch die Mütter zum sozialen Hintergrundbild der Schülerinnen herangezogen wurden

²⁵² Vgl. Holz-Ebeling/Hansel 1993, S. 21-33

²⁵³ Vgl. Horstkemper 1999, S. 251ff

²⁵⁴ Vgl. Horstkemper 1999, S. 251ff

Es zeigte sich Folgendes:

- Mädchen aus Mädchenschulen zeigten in den ersten beiden Jahren weniger emanzipierte Vorstellungen als koedukativ unterrichteten Mädchen.²⁵⁵ Die Vorstellungen näherten sich in den oberen Jahrgängen allerdings an.
- Schülerinnen aus koedukativen Klassen traten eher für eine Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen und für eine geteilte Verantwortung bei der Kindererziehung ein.
- Jungen in Bubenschulen traten ab der 10. Klasse progressiver auf als Buben in koedukativen Schulen. Sie legten größere Gewichtung auf die Notwendigkeit gleicher Erziehung und Ausbildung von Buben und Mädchen und vertraten auch die Meinung, dass Frauen und Männer prinzipiell für die gleichen Tätigkeiten geeignet seien. Diese Aussagen bezogen sich vor allem auf die Bereiche Öffentlichkeit und Politik.
- Bei der Gleichberechtigung im Privatleben und bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zeigten sich Buben in allen Schulen konservativer als Mädchen.
- Buben, die sowohl monoedukativ als auch koedukativ unterrichtet werden, würden weder den Namen der Frau bei der Eheschließung annehmen, noch ihren Wohnort nach den Karriereplänen ihrer Partnerin wählen. Ebenso ist es für Buben kein Thema Kraft und Zeit in Kinderbetreuung zu investieren und dadurch das eigene Berufsleben einzuschränken.

Aus den Ergebnissen lässt sich ablesen, dass sich auf der abstrakten Ebene der Wunsch nach Gleichberechtigung leicht einfordern lässt. Je ausdrücklicher auf die reale Lebenssituation zurückgegriffen wird, desto eher werden vor allem von Buben hierarchische Muster gewünscht. Jungen halten auch eher an traditionellen Rollen fest und sind weniger in der Lage, ihr eigenes Rollenbild zu erweitern.²⁵⁶

Die Untersuchung zeigt, „dass in Einstellungsuntersuchungen Mädchen der koedukativen Gymnasien am entschiedensten für die Gleichheit der Geschlechter eintraten (...), während die Mädchen aus den monoedukativen Schulen offenbar weniger emanzipierte Vorstellungen äußerten“.²⁵⁷

²⁵⁵ Anm.: Dies könnte so interpretiert werden, dass Mädchen sich von niemand „emanzipieren“ müssen, da sie nur Mädchen sind.

²⁵⁶ Vgl. Horstkemper 1999, S. 254ff

²⁵⁷ Horstkemper 1999, S.254f

Daher stellt Marianne Horstkemper fest, dass Mädchen in monoedukativen Schulen weniger feministische Züge annehmen und weniger für Gleichberechtigung in der Partnerschaft eintreten.²⁵⁸

Fest steht, dass sich bei allen Jungen die Einstellungen bezüglich Partnerschaft und Berufsleben nicht nachhaltig ändern. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf war in keinem Interview mit den Buben ein wichtiges Thema.²⁵⁹

Die Studie von Rost und Pruiken

Diese Studie stammt aus dem Jahr 2000 und wurde von Detlef H. Rost und Christiane Pruiken durchgeführt.²⁶⁰ Beforscht wurden drei private Schulen: eine noch als solche geführte Mädchenschule und zwei ehemalige Mädchenschulen, die seit einigen Jahren für Jungen offen standen. In der Untersuchung wurden jeweils die 5. und 6. Jahrgänge befragt, wobei 24 Klassen (15 Mädchenklassen, 9 koedukative Klassen) und insgesamt 649 Schülerinnen und Schüler einbezogen waren. Es wurden bei dieser Untersuchung nur katholische Privatschulen einbezogen, was bei fast allen Untersuchungen zu Monoedukation der Fall ist, da die Mädchenschulen beinahe zur Gänze private Schulen sind.

Die Studie untersuchte, ob sich Differenzen zwischen monoedukativ und koedukativ unterrichteten Schülerinnen und Schülern bezüglich des Selbstkonzepts, der Geschlechterorientierung, den Freizeitinteressen und der Motivation ergaben.

In dieser Untersuchung konnten keine Vorteile für Mädchen, die monoedukativ unterrichtet wurden, abgelesen werden. Allerdings wurden ausschließlich Klassen der 5. und 6. Schulstufe untersucht.²⁶¹ Dies ist ein früher Zeitpunkt, da das Sinken des Selbstwerts der Mädchen erst zu einem späteren Zeitpunkt eintritt. Laut Karin Flaake komme es erst im Alter zwischen 13 und 14 Jahren zum Verlust des Selbstbewusstseins bei Mädchen.²⁶²

²⁵⁸ Vgl. Horstkemper 1999, S. 254

²⁵⁹ Vgl. Horstkemper 1999, S. 263

²⁶⁰ Vgl. Rost/Pruiken 2000, S. 177-193

²⁶¹ Vgl. Rost/Pruiken 2000, S. 180

²⁶² Vgl. Flaake 2006, S. 34

Ein weiterer zu beanstandender Punkt wäre, dass Fächer wie Religion, Deutsch, Englisch und Biologie als Referenzfächer herangezogen wurden und hier wohl keine Effekte für monoedukativ unterrichtete Mädchen zu erwarten waren.²⁶³

Die Studie von Weiss und Preuschopff

Die Studie aus dem Jahr 2004 ist eine nationale Erweiterung der PISA-Studie (PISA – E) und will Vorteile von Privatschulen gegenüber öffentlichen Schulen aufzeigen.²⁶⁴

Die Autorin und der Autor gingen davon aus, dass Privatschulen gegenüber öffentlichen Schulen Vorteile im Bezug auf Leistungsbereich und anderen Dimensionen besäßen.²⁶⁵

Die Privatschulstichprobe umfasste 354 Schülerinnen und Schüler aus 14 Realschulen und 441 Schülerinnen und Schüler aus 18 Gymnasien in freier Trägerschaft. Mit Hilfe eines Matching-Verfahrens wurden diejenigen staatlichen Realschulen und Gymnasien, die ähnliche Variablen (z.B. sozioökonomischer Status der Eltern) besaßen, zum Vergleich ausgewählt. Verglichen wurden lediglich die Fünfzehn jährigen aus den Schulen.²⁶⁶

Bei dieser Studie wurden auch monoedukative Effekte gefunden, da unter den Privatschulen sechs Mädchenrealschulen und vier Mädchengymnasien waren und diese im Vergleich zu den öffentlichen Schulen überdurchschnittlich gut abschnitten.

Folgende Ergebnisse im Bezug auf Monoedukation zeigten sich:

Die sechs Mädchenrealschulen und vier Mädchengymnasien verzeichneten im Vergleich zu staatlichen Schulen ein `besseres Abschneiden` der Schülerinnen. Die Leistungen der monoedukativen und koedukativen Mädchen wurden innerhalb der Privatschulen in den Kompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften verglichen. Im Bereich Lesen waren fünf monoedukative Schulen, im Bereich Naturwissenschaft waren vier Mädchenschulen auf den ersten Plätzen. Nur für den Bereich Mathematik war eine koedukative Schule an der Spitze, gefolgt von vier monoedukativen Schulen.

²⁶³ Vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2007, S. 49

²⁶⁴ <http://zfi-archiv.beepworld.de/files/leistungsvergleichprivatschulenffentlicheschulen.pdf>

²⁶⁵ Vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2007, S50f

²⁶⁶ Vgl. Herwartz-Emden 2007, S. 51

Aus dieser Studie lassen sich Vorteile für homogen unterrichtete Mädchen in Hinblick auf deren Leistungsförderung ablesen, da die getesteten Mädchen in einigen Fächern (siehe oben) deutlich bessere Leistungen erzielten.²⁶⁷

Die Studien von Metz-Göckel – et al.²⁶⁸

An Universitäten durchgeführte Studien von Roloff, Metz-Göckel, Koch und Holzrichter (1987) und von Kauermann-Walter, Kreienbaum und Metz-Göckel (1988) kamen zu den Ergebnissen, dass in den Studiengängen Chemie und Informatik an der Universität Dortmund über ein Drittel der Studentinnen aus reinen Mädchenschulen kamen, nämlich 35,5% der 124 Informatik- und 36,1% der 61 Chemiestudentinnen. Das ist umso erstaunlicher, da Anfang der 1980er Jahre in Nordrhein-Westfalen der Anteil der Mädchenschulen bei weiterführenden Schulen bei 5%²⁶⁹, 1983 bei 14% lag.²⁷⁰ Eine Folgeuntersuchung von Kauermann-Walter und anderen (1988), die an den Universitäten Aachen und Paderborn stattfand, zeigte ein ähnliches Bild. Im Studiengang Informatik kamen 47% der weiblichen Studentinnen aus monoedukativen Gymnasien, bei Chemie immerhin noch 36%.²⁷¹

An Hand dieser Studien sieht man, dass Studentinnen „typischer“ Männerfächer tendenziell eher aus monoedukativen als aus koedukativen Schule kommen.

4.3. Eine Gruppendiskussion an einem Mädchengymnasium²⁷²

Wie schon im Kapitel Koedukation erwähnt übernehmen die Lehrerinnen und Lehrer bei der Weitergabe von Rollenklischees eine wichtige Rolle und beeinflussen das Unterrichtsgeschehen zu einem großen Teil.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer der im Jahr 2000 durchgeführten Gruppendiskussion von dieser Mädchenschule waren drei Leitungskräfte (zwei Männer, eine Frau) und sechs Lehrpersonen (vier Frauen, zwei Männer).²⁷³

²⁶⁷ Vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2007, S.50f

²⁶⁸ Vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2007, S. 43ff

²⁶⁹ Vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2007 zit. nach Holzrichter/Koch/Metz-Göckel/Roloff, S. 43

²⁷⁰ Vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2007 zit. nach Kauermann, S. 43

²⁷¹ Vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2007, S. 43f

²⁷² Vgl. Düro 2008, S. 132-147

²⁷³ Vgl. Düro 2008, S. 132-147

Aussagen und Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion:

- Ab der 8. Schulstufe zeigt das hierarchische Geschlechtersystem bei den Mädchen seine Auswirkungen. Sie sind eher bereit sich männlichen Kollegen als weiblichen Kolleginnen unterzuordnen. „Also, die Schüler (...) machen eher, was man sagt (...)“ beschreibt ein männlicher Kollege.²⁷⁴
- Bis zur 7., 8. Schulstufe sind Mädchen `ungehemmt`, danach werden sie immer zurückhaltender, denn das „Kind darf dem Mann gegenüber rebellieren, die Frau eher nicht“.²⁷⁵
- In der Unterstufe verhalten sich Mädchen eher `androgyn` und noch nicht wie `typische Mädchen`.
- Lehrerinnen weisen in der Diskussion darauf hin, dass eigene Verhaltensweisen der Lehrkräfte dazu führen könnten, dass Mädchen immer zurückhaltender werden. Schließlich könnten Mädchen für forsches und aggressives Verhalten zu rasch getadelt und zurechtgewiesen werden.
- In der Oberstufe der Mädchenklassen ist kaum noch Streitkultur zu beobachten. „In der Mittelstufe wird (noch) gestritten, aber nicht auf sachlicher Ebene, sondern `zickig`, wie man wohl umgangssprachlich sagen würde. In der Oberstufe sind die Mädchen verstummt, nehmen hin, was gelehrt wird.“²⁷⁶
- Männliche Lehrer wollen am liebsten die Klassenstufen 8 bis 10 als Klassenvorstand führen, da hier schon der Prozess der „Anpassung“ der Mädchen eingesetzt hat.²⁷⁷

Die von allen Lehrpersonen beobachtete Verhaltensänderung der Schülerinnen ab der Mittelstufe sei nicht `schicksalhaft`, sondern durch Sozialisation herbeigeführt. Die Lehrkräfte sehen nicht nur sich allein als Übermittlerinnen und Übermittler von Stereotypen, sondern betonen auch den Einfluss von Medien und dem Elternhaus. Wenn in der Gruppendiskussion Themen wie Weitergabe von Stereotypen oder die Rolle des Lehrers gegenüber Schülerinnen zur Sprache kamen, wurde das Thema von Teilnehmern in der Regel schnell gewechselt.²⁷⁸

²⁷⁴ Düro 2008, S. 133

²⁷⁵ Düro 2008, S. 133

²⁷⁶ Düro 2008, S. 138

²⁷⁷ Vgl. Düro 2008, S. 133ff

²⁷⁸ Vgl. Düro 2008, S. 144f

Viele internationale Untersuchungen und Forschungen zeigen, dass der monoedukative Unterricht vor allem für Mädchen in bestimmten Fächern positive Effekte hat. Doch besteht die Notwendigkeit, nicht nur einen getrennten Unterricht anzubieten, sondern auch den Lehrplan anzupassen.²⁷⁹ Schwierig bleibt hierbei, die alten und unbewussten Rollenklischees zu brechen. Schenken doch Lehrpersonen den Buben nach wie vor mehr Zuwendung.²⁸⁰ Mitunter verstärken Pädagoginnen und Pädagogen die Rollenklischees durch ihr bewusstes oder unbewusstes Handeln noch.²⁸¹ Auch Jürgen Budde hat angemerkt, dass die Lehrperson sehr stark den schulischen Alltag mitbestimmen würde.²⁸² Es zeigt sich wieder deutlich, dass bereits in der Lehrerausbildung Angebote gesetzt werden müssten, um angehende Lehrpersonen für gendergerechtes Handeln zu rüsten.

Aus diesen Studien zu Monoedukation und der Gruppendiskussion ergeben sich Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Kritikpunkte.

Mit der Auswahl der untersuchten Studien wurde versucht, eine breite Basis an Untersuchungen auszuwählen, wodurch Mädchen ab dem zehnten Lebensjahr (Rost und Pruiken) bis zur Auswahl der Studienrichtung an der Universität (Metz-Göckel – et al.) in den Studien erfasst wurden. Ein direkter Vergleich der Studien ist aufgrund der unterschiedlichen Daten und sozioökonomischen Hintergründe der in die Untersuchungen einbezogenen Mädchen und Buben schwierig; dennoch lassen sich wesentliche Tendenzen herauslesen:

Rost und Pruiken haben aufgezeigt, dass bei Mädchen im Alter von zehn bis zwölf, also Kinder der 5. und 6. Schulstufe, kaum positive Effekte der Monoedukation festgestellt wurden. Dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass erst mit der Entwicklung der Geschlechterrollen im Alter von etwa dreizehn Jahren die Auswirkungen eines monoedukativ geführten Unterrichtes zu beobachten. Die lässt sich auch deutlich aus der Gruppendiskussion herauslesen, da Lehrkräfte hier berichten, dass Mädchen erst ab der 7., 8. Schulstufe „gehemmter“ werden. Davor verhalten sich die Schülerinnen „androgyn“. Männliche Lehrer beobachten einen

²⁷⁹ Vgl. Nyssen 1996 und Kraul/Horstkemper 1999

²⁸⁰ Vgl. Herwatz-Emden 2007, Schrodtt 1997, S. 108ff

²⁸¹ Vgl. Schrittmesser/Schrodtt/Tschenett 2002, S. 158f

²⁸² Vgl. Budde 2006, S. 45

„Anpassungsprozess“ der Mädchen in den Klassenstufen 8 bis 10. Im Vergleich zu Rost und Pruiken konnten bei Waburg und Schurt bei Mädchen der 11. Schulstufe bereits deutlichere Monoedukationseffekte als bei Mädchen der 8. Stufe abgelesen werden, indem sich die Mädchen „maskulinere Attribute“ zuschrieben und auch eine androgynere Selbstbeschreibung hatten. Vor allem im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer konnten die Studien von Rohr und Rollet sowie Weiss und Preuschopff positive Effekte der Monoedukation auf Mädchen in Bezug auf Schulleistung und Notenergebnis feststellen. Auch in der Untersuchung von Holz-Ebeling und Hansel waren Schülerinnen an Mädchenschulen hinsichtlich ihrer Fähigkeit und Leistung in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern von sich überzeugter und zeigten größeres Interesse an Physik und Chemie.

Einen direkten Zusammenhang zwischen monoedukativ unterrichteten Mädchen und ihrer Auswahl der Studienrichtung an der Universität bewiesen die Studien von Metz-Göckel – et al., in der Studentinnen aus Mädchenschulen geneigter waren „typische Männerfächer“ zu ergreifen als Mädchen aus koedukativ geführten Schulen.

Kritisch an den Studien ist anzumerken, dass ausschließlich im Privatschulbereich geführte Mädchenschulen untersucht werden und es somit zu Verzerrungen der Untersuchungsergebnisse aufgrund des sozialökonomischen Hintergrundes der einbezogenen Schülerinnen kommen kann. Überdies werden zumeist katholisch geführte Mädchenschulen ausgewählt, wodurch bestimmte konservative Weltanschauungen und geschlechtertypische Rollenbilder Einfluss auf die Ergebnisse nehmen könnten. Das in der Untersuchung von Horstkemper festgestellte geringere Vorhandensein von emanzipierten Vorstellungen in den ersten beiden Jahrgangsstufen der Schülerinnen aus Mädchenschulen ist möglicherweise Ausdruck eines nicht vorhandenen Zwanges sich gegen Buben „emanzipieren“ zu müssen. Außerdem nivellieren sich die Unterschiede im Bezug auf emanzipatorische Vorstellungen der Mädchen in den oberen Jahrgängen. Die emanzipatorischen Vorstellungen der Schülerinnen sind in den oberen Jahrgängen ähnlich ausgeprägt wie die der Mädchen der koedukativen Schulen.

Resümierend lassen sich trotz der Kritikpunkte an den Studien die positiven Effekte und Auswirkungen der Monoedukation auf die Schulleistungen und Einstellungen der Schülerinnen zu naturwissenschaftlichen Fächern beobachten. Besonders ab dem Einsetzen der Pubertät und der Entwicklung der geschlechtertypischen Rollen werden monoedukativ unterrichtete Mädchen hinsichtlich ihrer Leistungen selbstbewusstere Schülerinnen, was sich auch bei der Auswahl ihrer Studienrichtung manifestiert.

4.4. Drei Schulversuche und eine Studie zu partieller Monoedukation

In der Diskussion darüber, welche Vorteile und Nachteile Monoedukation und Koedukation jeweils bringen, sind partielle Schulversuche und Studien durchaus wertvoll. Sie beziehen sich nicht auf den gesamten Fächerkanon und Lehrplan, sondern partiell auf ein einzelnes Fach oder eine Fächergruppe, in den hier angeführten Schulversuchen auf die naturwissenschaftlich-technische Fachgruppe, in der Studie nur auf Physik.

Diese Schulversuche sowie die Studie fanden an koedukativen Schulen statt. Der Unterricht wurde für die Schulversuche und die Studie nur in diesen Fächern geschlechtshomogen geteilt, da hier besondere Ergebnisse zu erwarten waren. Diese Fächer drängen sich auf, da sich Mädchen in koedukativen Klassen schon ab der Pubertät z.B. von Physik abwenden, da dieses als Bubenfach gilt. Mädchen wollen durch Interesse an „männlichen“ Fächern nicht ihre (noch unsichere) weibliche Rolle gefährden.²⁸³ Die Abgrenzung zum anderen Geschlecht ist gerade in der Adoleszenz von großer Bedeutung und es gehört sich für manche Mädchen eben nicht, sich für naturwissenschaftliche Fächer oder Mathematik zu interessieren. Karin Flaake sagt in diesem Zusammenhang, dass Mädchen in diesen Fächern absichtlich Inkompetenz vorspielen um nicht als „unweiblich“ zu gelten.²⁸⁴

Der Schulversuch von Hoffmann, Häußler, Peters-Haft

Bei einem der ersten Schulversuche in Deutschland wurden die Auswirkungen eines geschlechtshomogenen Unterrichts in den naturwissenschaftlichen Fächern untersucht und im Unterricht praktisch erprobt. Dieser Versuch fand an sechs

²⁸³ www.welt.de/wissenschaft/article1189701/Schule_ohne_Jungs_sind_fuer_Maedchen_besser.html

²⁸⁴ Vgl. Flaake 2006, S. 34ff

Gymnasien jeweils in der 7. Schulstufe statt, verlief von 1991 bis 1994 in Schleswig-Holstein und wurde wissenschaftlich von Lore Hoffmann, Peter Häußler und Sabine Peters-Haft begleitet. Man wollte wissen, ob Mädchen von einem Anfangsunterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern Physik und Chemie in geschlechtergetrennten Lerngruppen profitieren könnten.²⁸⁵ In den beteiligten Klassen wurden für die Schulversuche unter anderem die Lehrpersonen sensibilisiert und die Klassengröße verkleinert. In jeder zweiten Physikstunde wurde die Klasse wechselweise in zwei Gruppen geteilt, jeweils einmal in eine Buben- und eine Mädchengruppe und dann jeweils in zwei koedukative Gruppen.

An den Ergebnissen der Untersuchung lässt sich ablesen, dass Mädchen im Blick auf kognitive Fähigkeiten in reinen Mädchengruppen besser gefördert wurden. Auch die Burschen profitierten von der Segregation. Bei einem zweiten zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführten Test waren aber nur noch bei den Mädchen bessere Ergebnisse nachzuweisen. Sie erreichten darüber hinaus einen erhöhten Wissensstand gegenüber den homogen unterrichteten Buben und auch gegenüber der koedukativ unterrichteten Schülerinnen und Schülern.²⁸⁶

Der Schulversuch von Stevens, Rühling-Blombert, Touns, Ziegeldorf

Dieser Modellversuch nannte sich „Selbstfindungs- und Berufsfindungsprozesse für Mädchen in der Sekundarstufe I“. Durchgeführt wurde er von 1991 bis 1994 an drei Hagener Gesamtschulen von M.L. Stevens, Hildegard Rühling-Blombert, B. Touns und I. Ziegeldorf.²⁸⁷ Die Jahrgangsstufen fünf und sieben erhielten den „Technikunterricht“ in geschlechtshomogenen Gruppen, den Mathematikunterricht erhielten die Schulstufen acht und neun geschlechtshomogen.

Die Mädchen, die in Mathematik geschlechtshomogen unterrichtet wurden, erzielten in der wieder koedukativ unterrichteten 10. Schulstufe überdurchschnittliche Leistungen in Mathematik und hatten ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein sowie ein hohes fachbezogenes Interesse. Ähnliche Erfolge ergaben sich nach der zweijährigen Trennung im Fach Technik.

²⁸⁵ Vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2007 zit. nach Hoffmann, Häußler, Peters-Haft, S. 52f

²⁸⁶ Vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2007 zit. nach Hoffmann, Häußler, Peters-Haft, S. 52f

²⁸⁷ Vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2007 zit. nach Stevens, Rühling-Blombert, Touns, Ziegeldorf, S. 56f

Wurden die homogen unterrichteten Mädchen nach Schwerpunktsetzungen in der Oberstufe befragt, sprachen sich überdurchschnittlich viele von ihnen für Mathematik und Technik aus.

Kritisch ist an diesem Schulversuche anzumerken, dass wichtige Faktoren wie zum Beispiel die verkleinerten Gruppen nicht berücksichtigt wurden, weshalb er nur begrenzt aussagekräftig ist. Ebenso wurden Förderungen über den getrennten Unterricht hinaus bei den Ergebnissen nicht beachtet. Daher ist der Erfolg nicht eindeutig nur auf die Trennung zurückzuführen.²⁸⁸

Ähnliche Ergebnisse fanden sich auch bei einer Forschung von Frank und Jung (1997). Auch hier konnten positive Effekte aufgrund der Geschlechtertrennung beobachtet werden, jedoch wurde auch der positive Effekt aller begleitenden Maßnahmen mit berücksichtigt und festgestellt.²⁸⁹

Der Schulversuch von Kessels und Hannover

In diesem Schulversuch wurde der Anfangsphysikunterricht an sieben Berliner Gesamtschulen in der achten Jahrgangsstufe in koedukative und monoedukative Lerngruppen geteilt.²⁹⁰ Dabei beobachteten Ursula Kessels und Bettina Hannover, ob Unterschiede zwischen den Lerngruppen entstehen. Insgesamt nahmen über 700 Jugendliche an dem Versuch teil, die am Ende des Halbjahres und am Schulschluss an schriftlichen Befragungen über den Unterricht teilnahmen. Jedoch „verblieben am Schluss nur 270 Untersuchungspersonen für die Auswertung, genauer 143 Mädchen und 127 Jungen. 56 dieser Mädchen wurden in koedukativen und 87 in monoedukativen Gruppen unterrichtet.“²⁹¹

Die Ergebnisse des Schulversuchs:

- Schülerinnen aus geschlechtssegregierten Gruppen fühlten sich stärker vom Unterricht angesprochen.
- Sie beteiligten sich aktiver am Unterricht und hatten größeren Spaß am Fach Physik.

²⁸⁸ Vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2007, S. 57

²⁸⁹ Vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg zit. nach Frank/Jung 1997

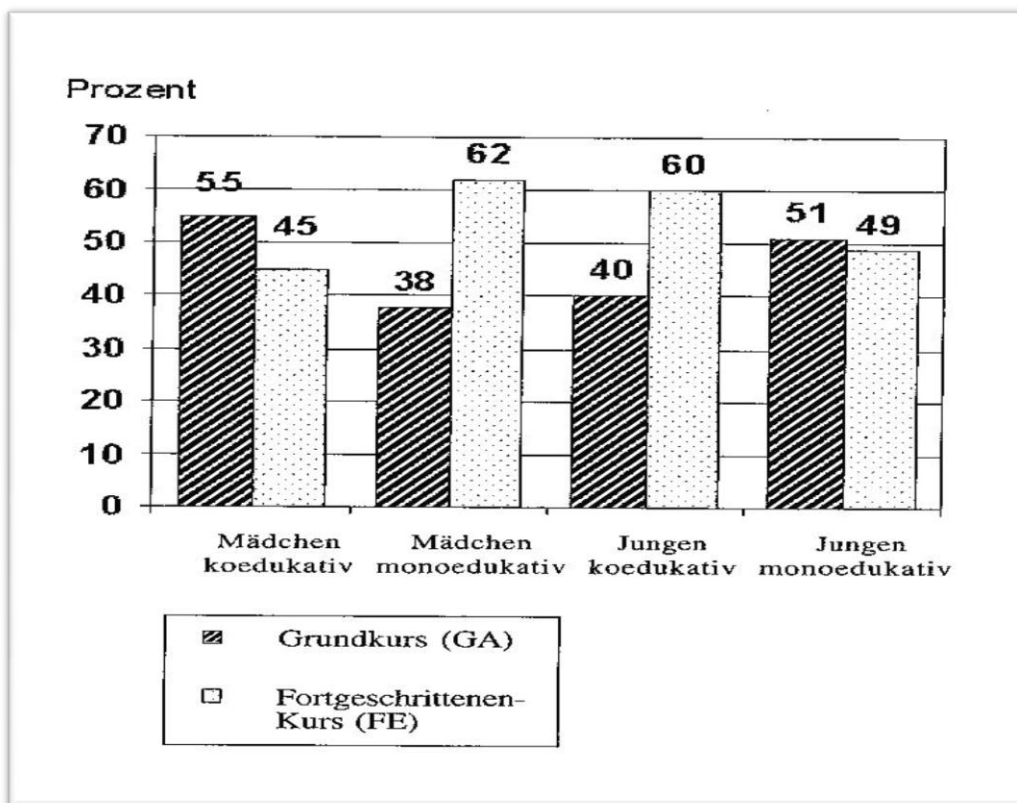
²⁹⁰ Vgl. Hannover/Kessels 2001, S. 201-215

²⁹¹ Hannover/Kessels 2001, S. 204

- Des Weiteren hatten sie mehr Selbstvertrauen bezüglich ihres „Könnens“ und hielten sich für begabter im Fach Physik.
- Zu Beginn und Mitte des 9. Schuljahres belegten die monoedukativ unterrichteten Mädchen häufiger den Fortgeschrittenenkurs Physik als die koedukativ unterrichteten Schülerinnen.
- Für die Jungen zeigt sich, dass die monoedukativ unterrichteten Burschen seltener den Fortgeschrittenenkurs Physik besuchten.²⁹²

Die Tabelle zeigt die Kurseinteilung in Physik-Grundkurse und Physik-Fortgeschrittenenkurse zu Beginn der 9. Schulstufe.

Tabelle 5: Kurseinteilung in Physik-Grundkurse und Physik-Fortgeschrittenenkurse zu Beginn der neunten Klasse²⁹³



Die Tabelle verdeutlicht, dass die größte Prozentzahl in den Fortgeschrittenenkursen (62%) von monoedukativ unterrichteten Mädchen kommt. Im Vergleich dazu haben sich nur 45 % der koedukativ unterrichteten Mädchen für einen Fortgeschrittenenkurs eingeschrieben. Von den koedukativ unterrichteten Buben haben sich 60% in die

²⁹² Vgl. Hannover/Kessels 2001, S. 201-215

²⁹³ Hannover/Kessels 2001, S. 209

Fortgeschrittenenkurse und 40% in den Grundkurs angemeldet. Bei monoedukativ unterrichteten Buben hält sich Grundkurs (51%) und Fortgeschrittenenkurs (49%) in etwa in der Waage.

Der große Zuspruch der monoedukativ unterrichteten Mädchen ist ein Erfolg, denn Ziel der Mädchenförderung ist auch, ihr Interesse für so genannte „Jungenfächer“ zu vergrößern

Die Studie von Ziegler, Broome, Heller

Die Studie ging der Frage nach, ob allein schon die Ankündigung eines geschlechtergetrennten Anfangsphysikunterrichts positive Einstellungen gegenüber der Erwartung an Physik fördere.²⁹⁴ Es wurden dazu 48 Schülerinnen und 33 Schüler drei bayerischer Gymnasialklassen in einem Vortest (vor der Segregation) am Ende der 7. Schulstufe befragt. Ein zweiter Test folgte etwa 7 Monate später nach dem durchgeführten separierten Unterricht. So sollte festgestellt werden, ob die Erwartungen an einen geschlechterhomogenen Physikunterricht auch nach der tatsächlichen Trennung noch vorhanden waren. In einer Klasse wurde der Physikunterricht getrennt nach Buben und Mädchen unterrichtet, die anderen beiden Klassen erhielten gewöhnlichen koedukativen Unterricht. Die Befragungen fanden im Klassenzimmer statt und erfolgten schriftlich.

Ergebnisse der Studie:

- Schülerinnen, die getrennten Unterricht erwarteten, äußerten sich positiver zum Fach Physik, als die Schülerinnen, die keinen getrennten Unterricht in Aussicht hatten. Dies blieb auch nach einem halben Jahr tatsächlich getrenntem Unterricht gleich.
- Mädchen der geschlechtshomogenen Gruppen besuchten die Physikstunden lieber, wollten eher in der Oberstufe einen Physikkurs besuchen und konnten sich vorstellen, einen Beruf zu ergreifen, der mit Physik zu tun hatte.²⁹⁵
- Insgesamt blieben die Befundmuster auch nach einem halben Jahr stabil.²⁹⁶

Kritisch muss festgehalten werden, dass die Versuchsgruppe sehr klein war und wie bereits in den vorigen Studien erwähnt, bestimmt auch andere Faktoren, wie zum

²⁹⁴ Vgl. Ziegler/Broome/Heller 1998, S. 2-18

²⁹⁵ Vgl. Ziegler/Broome/Heller 1998, S. 11

²⁹⁶ Vgl. Ziegler/Broome/Heller 1998, S. 15

Beispiel eine verkleinerte Lerngruppe zu einer Verbesserung des Unterrichts beitragen.

Die drei Schulversuche und die Studie fanden in Deutschland statt und bezogen sich auf Naturwissenschaftliche Fächer, wie Chemie, Physik, Mathematik und „Technik“. Bei allen Schulversuchen kam es zu positiven Ergebnissen hinsichtlich der Leistungen und der Interessensbildung im jeweiligen Fach bzw. in den Fächern der partiell monoedukativ unterrichteten Mädchen. Bei der Studie konnte alleine die Ankündigung eines geschlechtergetrennten Physikunterrichts zu einer positiven Erwartungshaltung der Mädchen an den Unterricht führen. Auch blieb das positive Feedback nach Einführung der Trennung weiterhin konstant und die monoedukativ unterrichteten Mädchen besuchten den Physikunterricht lieber, als Mädchen in gemischten Gruppen. Bei dem Schulversuch von Hoffmann, Häußler und Peters-Haft lässt sich an den Ergebnissen ablesen, dass Mädchen im getrennten Unterricht besser kognitiv gefördert wurden. Ihr Wissensstand in Chemie und Physik lag über den koedukativ unterrichteten Schülerinnen und Schülern und über den monoedukativ unterrichteten Buben. Bei Stevens, Rühling-Blombert, Toups und Ziegeldorf zeigte sich, dass Mädchen die in Mathematik monoedukativ unterrichtet wurden, in der Folgeklasse überdurchschnittliche Leistungen erbrachten, überdies war ihr Selbstbewusstsein ausgeprägter und dies kann als Wechselwirkung von Selbstvertrauen und guter Leistung interpretiert werden. Beim Schulversuch Kessels und Hannover wurde der Anfangsphysikunterricht getrennt unterrichtet und monoedukativ unterrichtete Mädchen hatten mehr Spaß am Fach, meldeten sich häufiger und belegten im Folgejahr öfters den Physik-Fortgeschrittenenkurs. Kritisch an den Schulversuchen und der Studie ist anzumerken, dass die Verkleinerung der Schülerzahl und die damit gegebenen besseren Bedingungen nicht immer berücksichtigt wurden und daher positive Ergebnisse nicht nur auf die Geschlechtertrennung zurückzuführen sind.

4.5. Zusammenfassung

Diverse Untersuchungen und Forschungsergebnisse sprechen davon, dass der geschlechtergetrennte Unterricht positive Effekte auf Mädchen habe. Als wichtigste und aktuellste Studie hierzu im deutschsprachigen Raum ist die DIAM-Forschung von Leonie Herwartz-Emden in den Jahren 2002 bis 2006 zu nennen. Diese weitgefächerte Studie fand in Mädchengymnasien im Raum Augsburg statt.

Die Studie von Rohr und Rollet aus dem Jahr 1992 zeigte, dass monoedukativ unterrichtete Mädchen bessere Noten in Geschichte, Chemie und Physik erlangten als koedukativ unterrichtete Schülerinnen. Im Jahr 1993 führten Holz-Ebeling und Hansel eine Untersuchung durch, bei der sich zeigte, dass Schülerinnen aus Mädchenklassen mehr Zuversicht in ihre Leistungen - im Vergleich zu koedukativen Schülerinnen –und auch ein gesteigertes Interesse an Physik und Chemie hatten.

Horstkempers Längsschnittstudie kommt zum Ergebnis, dass Monoedukation kaum Auswirkungen auf die Schülerinnen hat, denn im Vergleich zu koedukativen Mädchen haben monoedukativ unterrichtete Mädchen weniger emanzipatorische Ansichten. An einigen Studienergebnissen ist abzulesen, dass Buben aller Schulen konservativere Ein- und Vorstellungen als Mädchen im Bezug auf Beruf und Privatleben haben. Zwei Studien zeigen, dass Mädchen aus Mädchenschulen besonders häufig sogenannte „Männerstudien“ wie Informatik und Chemie wählten.

Trotz einiger gegenteiliger Untersuchungs- und Forschungsergebnisse steht fest, dass monoedukativer Unterricht für Mädchen Vorteile bringt. Monoedukativ unterrichtete Mädchen zeigen größere Maskulinitätswerte, haben in einigen Fächern bessere Noten und höheres Vertrauen in ihre eigenen Leistungen, vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern. Teilweise sind die Erfolge und die sichtbaren Ergebnisse gering, aber sie sind dennoch vorhanden. Bei den Schulversuchen zeigte sich, dass vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern getrennter Unterricht sehr vorteilhaft war. Mädchen gaben dazu an, dadurch lieber den Unterricht zu besuchen, sich selbst mehr zuzutrauen und eventuell somit einen Beruf mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt ergreifen zu wollen.

5. Kapitel: Projekte an Wiener Schulen

Die im Folgenden beschriebenen Projekte und deren veröffentlichte Publikationen liegen teilweise schon längere Zeit zurück. Die meisten Berichte, die über das Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten herausgegeben wurden, stammen aus den späten 1990er Jahren.

Das bedeutet nicht, dass heute keine Projekte mehr in diesen Schulen stattfinden, sondern nur, dass es vom Unterrichtsministerium keine Publikationen über die Projekte mehr gibt.

Die erste und ausführlicher beschriebene Projektschule ist das Gymnasium Rahlgasse (5.1.), da es als erste Schule in Wien gilt, die sich aktiv mit Geschlechtergerechtigkeit auseinandersetzte. Anschließend werden die Kooperative Mittelschule Johann Hoffmann Platz (5.2.), die neue Mittelschule Anton Krieger Gasse (5.3.) und das Gymnasium Schopenhauerstraße (5.4.) kurz vorgestellt. An jeder dieser Schulen fand mehr im Bereich der Mädchen- und Bubenförderung statt als im Folgenden angeführt, aber es wurde von jeder Schule nur ein oder einige Schwerpunkte herausgenommen, um Wiederholungen bei den Beschreibungen zu vermeiden.

5.1. Das Gymnasium Rahlgasse

Das Gymnasium Rahlgasse in 1060 Wien wurde 1892 als erstes österreichisches Gymnasium für Mädchen gegründet. Die Schulgründerin war Marianne Hainisch. Das Gymnasium wird seit 1977 koedukativ geführt.²⁹⁷

Im Gymnasium gibt es einen Schwerpunkt: „Gender; Gender Mainstreaming“. Bei Barbara Koch-Priewe wird „Gender Mainstreaming“ als die Forderung erläutert, dass alle politischen Prozesse unter dem Gesichtspunkt reorganisiert, verbessert, entwickelt und bewertet werden, ob darin die Perspektive einer Geschlechtergleichheit enthalten ist.²⁹⁸

²⁹⁷ Vgl. <http://www.ahs-rahlgasse.at/index.php/start-mainmenu-1/geschichte-mainmenu-68>

²⁹⁸ Vgl. Koch-Priewe 2002, S. 11

Eine gender-orientierte Bestimmung von Schulqualität hätte daher folgende Aufgaben:

- die geschlechtstypische Fächerwahl bei Leistungskursen und im Wahlpflichtbereich aufbrechen,
- das Berufswahlspektrum der Mädchen erhöhen,
- mehr Mädchen für Berufe mit größeren Aufstiegsoptionen gewinnen,
- auch Jungen für geschlechtsuntypische Berufe motivieren,
- neue Muster für eine partnerschaftliche Lebens- und Berufsplanung bei beiden Geschlechtern erzielen,
- das Absinken des Selbstvertrauens der Mädchen in der Pubertät verhindern oder einschränken,
- bei den Jungen das `Überlegenheitsgefühl` verhindern oder einschränken,
- Eltern für die Auflösung geschlechtsstereotypisierender Einflussnahmen bezüglich ihrer Kinder gewinnen,
- Eltern jenseits von Geschlechtsrollenklischees in die schulische Arbeit einbeziehen,
- In die Beurteilungskriterien für schulische Aufstiegspositionen diejenigen Kompetenzen aufnehmen, die dem neuen Professionsprofil von Lehrerinnen und Lehrern angemessen sind.²⁹⁹

Das Prinzip „Gender Mainstreaming“ wird kurz am Beispiel Gymnasium Rahlgasse skizziert:

In jeder Klasse befindet sich mindestens eine Schülerin als Genderbeauftragte oder ein Schüler als Genderbeauftragter. Diese sollen dafür sorgen, dass Aufgaben zur Umsetzung im Sinne des Gender Mainstreamings erfolgen. In „Unverbindlicher Übung: Genderstudies“ erhalten die Beauftragten das nötige Handwerk zur Umsetzung der Aufgabenliste, ebenfalls gibt es auch Lehrpersonen, die sich für die Einhaltung und Umsetzung hauptverantwortlich fühlen.

Überdies stehen den Mädchen am Gymnasium spezielle Angebote, wie Mädchensprechstunden und „Mädchen in Bewegung“³⁰⁰ zur Verfügung. Die Gender-

²⁹⁹ Vgl. Koch-Priewe 2002, S. 14

Perspektive besagt, dass Frauen und Männer unterschiedliche Bedingungen und Chancen in der Schule und in der Gesellschaft vorfinden. Sie entwickeln aufgrund geschlechtsspezifischer Sozialisation unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse.³⁰¹

Daher ist es in der Schule wichtig, sich bereits mit den Themen der Ungerechtigkeit und der Geschlechterdifferenz auseinanderzusetzen. Gender Mainstreaming versteht sich als ein Grundprinzip, welches jeden Tag zu beachten ist und mit Inhalt gefüllt werden soll. Durch Genderpädagogik sollen Handlungsmuster wahrgenommen, erweitert und abgeschätzt werden können.³⁰²

In Barbara Koch-Priewes Buch "Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung" findet sich ein Gespräch mit Heidi Schrodt (Direktorin der Rahlgasse von 1992 bis 2010) und Ilse Schritteser (damals Lehrerin an der Rahlgasse). Das Gespräch wurde von Roswitha Tschenett, im Jahr 2001, aufgenommen.

Ilse Schritteser berichtet darin, dass sich am Gymnasium Rahlgasse seit dem Schuljahr 1989/90 ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Mädchenförderung entwickelte.³⁰³

Als Heidi Schrodt zur Direktorin an der Rahlgasse bestellt wurde, bekam die Mädchenförderung frischen Auftrieb. Die Direktorin begründet ihrerseits ihr Engagement, sich mit Mädchenförderung auseinander zu setzen, in einem Artikel.³⁰⁴

Als Heidi Schrodt im Jahre 1974 zu unterrichten begann, war sie eine Verfechterin der Koedukation. Erst zwölf Jahre später begann sie an dem Modell der Koedukation zu zweifeln. Ihre zwei wichtigsten Gründe waren:

- Mitte der Achtzigerjahre unterrichtete sie in einer 7. Klasse Gymnasium Englisch. In dieser Klasse waren ein paar Burschen, die den Ton angaben. Die Mädchen dagegen wurden immer leiser und redeten nur noch nach Aufforderung. Daraufhin fragte sie die Mädchen, was der Grund sei und diese antworteten, sie wollen nicht als Streberinnen von den Buben betitelt werden und sagten lieber gar nichts mehr.

³⁰⁰ Vgl. www.ahs-rahlgasse.at; Das Ziel dabei ist, die Mädchen zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr zu begleiten, ihnen unter anderem Selbstbewusstseinstaining und einfache Selbstverteidigungsübungen anzubieten, um Selbstwert und Selbstbewusstsein zu stärken (bestand von 1997 bis 2002).

³⁰¹ Vgl. www.ahs-rahlgasse.at

³⁰² Vgl. www.ahs-rahlgasse.at

³⁰³ Vgl. Schritteser/Schrodt/Tschenett 2002, S. 152 - 169

³⁰⁴ Vgl. Schrodt 1997, S. 108ff

- Ein zweiter Grund war, dass sich Heidi Schrodts von Kolleginnen im Unterricht beobachten ließ. Diese beobachteten, wie unausgewogen Mädchen und Buben Aufmerksamkeit erhielten. Mädchen bekamen höchstens 42 % und die Jungen meist um die 56% Aufmerksamkeit. Dies ist umso bemerkenswerter, da die Direktorin meinte, darauf zu achten, die Geschlechter gerecht zu behandeln.³⁰⁵

Aus den genannten Gründen entwickelte Heidi Schrodts die Überzeugung, dass auf Mädchen in koedukativen Klassen besonderes Augenmerk gelegt werden müsse. Allerdings ist auch bei sensibilisierten Lehrerinnen die Änderung des Verhaltens äußerst schwierig und ein längerer Prozess.³⁰⁶

Die Mädchenklasse

Im Februar 1994 meldeten sich für das Schuljahr 1994/95 mehrheitlich Mädchen zum Schulbesuch an und so kam es gelegen, eine Mädchenklasse zu eröffnen. Der Name des Projektes war „Neue Wege in die Koedukation“ und wurde von 1994 bis 1996 umgesetzt.³⁰⁷

Dem Konzept der Mädchenklasse lagen folgende Ideen zu Grunde:

- Zunächst sollte eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation gemacht werden.
- Die geschlechtsspezifische Orientierung sollte Teil der Schulentwicklung werden.
- Bereits bestehende Kommunikationsstrukturen sollten ins Bewusstsein gebracht werden.
- Mädchen sollten die Chance bekommen, eigene Strategien zu entwickeln.
- Themen wie Selbstbewusstsein, Körperbewusstheit und Experimentieren mit verschiedenen Kommunikationsstilen sollten behandelt werden.³⁰⁸

Ziel war, den Mädchen in der geschlechtshomogenen Klasse mehr Freiraum zu bieten. Die Klasse stand daher nicht unter dem Leitbild „Schonraum“, sondern unter dem Leitmotiv Freiraum. Ein gezielt zusammengestelltes Team von Lehrerinnen unterrichtete in dieser Klasse. Unter dem Kollegium kam es zu Streitigkeiten, da

³⁰⁵ Vgl. Schrodts 1997, S. 108ff

³⁰⁶ Vgl. Schrodts 1997, S. 108ff

³⁰⁷ Vgl. hierzu Pertlik/Schrittesser 1997, S. 38 - 46

³⁰⁸ Vgl. Pertlik/Schrittesser 1997, S. 39ff

Vorwürfe laut wurden, dass es die Lehrerinnen in der Mädchenklasse einfacher hätten, während sich die anderen Kolleginnen und Kollegen mit den „schlimmen“ Buben auseinandersetzen müssten.³⁰⁹

Insgesamt hatte das Projekt der Mädchenklasse mit massiven Widerständen zu kämpfen. Heidi Schrodts berichtet, dass bis in die höchste Instanz des Schulsystems gegen die Mädchenklasse gekämpft wurde. Als Direktorin musste Schrodts versichern, dass die Mädchenklasse eine organisatorische Notwendigkeit und kein (feministisches) Projekt sei. Des Weiteren wurde ihr unterstellt, dass sie die Koedukation abschaffen wolle und wieder die Monoedukation wünsche.³¹⁰

Die Mädchen aus der monoedukativen Klasse erfuhren zunächst Ablehnung und Abneigung durch Kinder anderer Klassen. Die koedukativ geführten Parallelklassen beschimpften die Mädchen, und machten die Mädchen vielfach lächerlich. Beschimpfungen seitens der Buben aus den Parallelklassen bezogen sich oftmals auf Äußerlichkeiten und waren durchaus sexistischer Natur. Ein Vorwurf, der der Mädchenklasse unterbreitet wurde, war, dass sie Buben nicht mögen und feministisch seien, unter anderem weil sie „Frauenplakate“ aufgehängt hatten und „die Plakate – also die sind irgendwie gegen Männer, gegen Buben“.³¹¹ Buben sahen die Mädchenklasse anscheinend als Bedrohung an. Die monoedukativ unterrichteten Mädchen erlebten sich daher selbst als Außenseiterinnen, da sie von den in einem anderen Stock untergebrachten Parallelklassen auch räumlich getrennt waren. Sie empfanden ihren Klassenverband positiv, litten aber sehr unter der Ablehnung von außen.³¹² Ein Mädchen der Mädchenklasse meinte dazu: „Ich finde die Klasse schon ganz gut, aber die Nebenwirkungen nicht“.³¹³

Abschließend ist zu bemerken, dass die Mädchenklasse ein großes Thema in der Schule war und die Mädchen „verurteilt und bewertet“ wurden, während die ebenfalls bestehende Bubenklasse von außen gar nicht angefeindet wurde.³¹⁴

³⁰⁹ Vgl. Schrodts 1997, S. 112ff

³¹⁰ Vgl. Schrodts 1997, S. 112ff

³¹¹ Parnigoni 1997, S. 67 zit. nach einem Schüler (B)

³¹² Vgl. Parnigoni 1997, S. 58ff

³¹³ Parnigoni 1997, S. 62 zit. nach einer Schülerin (M)

³¹⁴ Vgl. Parnigoni 1997, S. 65

Die Bubenklasse

Eine Bubenklasse (damals 3. Klasse) entstand im Schuljahr 1995/96, als sich am Gymnasium Rahlgasse 32 Burschen und zwei Mädchen für das Realgymnasium anmeldeten. So wurde eine monoedukative Bubenklasse mit 25 Burschen eröffnet. Diese Klasse wurde jedoch im Schuljahr 1996/97 wieder aufgelöst, teilweise aus organisatorischen, teilweise aus anderen Gründen. Es blieb ungeklärt, ob die Klasse nicht auch wegen ihrer Leistungsschwäche und der disziplinären Probleme wieder Mädchen aufnahm.³¹⁵

Im Vergleich zu der Mädchenklasse war zu erkennen, dass Buben weniger Bereitschaft zu Gesprächen hatten. Sie wirkten unwillig, sich mit Problemen oder mit eigenem (Fehl)verhalten auseinander zu setzen und sie dachten offensichtlich weniger über Beziehungen und Vorfälle nach.³¹⁶ Auch von Lehrpersonen wurde angemerkt, dass die Burschen ihr Verhalten kaum reflektierten und wenig Sensibilität im Verhalten gegenüber Mädchen zeigten. In der Bubenklasse wurden Kameradschaft und gegenseitiges Zusammenhalten hoch bewertet. Viele Buben äußerten sich positiv darüber, keine Mädchen in ihrer Klasse zu haben, denn die Buben vertraten die Meinung, dass Mitschülerinnen ohnehin von Lehrpersonen bevorzugt werden würden.³¹⁷

Auffallend war auch, dass es Buben fast immer schafften, Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Auch wenn ein Mädchen belästigt wurde, bekam danach nicht das Mädchen die Aufmerksamkeit, sondern der Bub, der belästigt hatte.³¹⁸ Der manchmal brutale Umgang in der Bubenklasse wurde als männliches Verhalten eingestuft und geduldet oder nicht bemerkt. Ein Lehrer äußerte sich dazu, dass ihn das Verhalten der Burschen weniger störe, da er ja ein Mann sei. Auch eine befragte Lehrerin sah das Verhalten der Buben nicht als störend, sondern betonte die spielerische Komponente dabei.³¹⁹ Zusammenfassend ist zu bemerken, dass das Bubenverhalten als normal empfunden wurde und im Vergleich zum Mädchenverhalten weniger

³¹⁵ Vgl. Pertlik/Schrittesser 1997, S. 46

³¹⁶ Vgl. Parnigoni 1997, S. 79

³¹⁷ Vgl. Parnigoni 1997, S. 80f

³¹⁸ Vgl. Parnigoni 1997, S. 82

³¹⁹ Vgl. Parnigoni 1997, S. 79ff

kritisiert wurde. Die Bubenklasse an der Rahlgasse bestand von 1995 bis 1997. Bis heute gibt es keine Versuche mehr, eine reine Bubenklasse zu errichten.³²⁰

Die Lernwerkstatt³²¹

Eine weitere Besonderheit des Gymnasiums Rahlgasse ist die Lernwerkstatt, eine fächerübergreifende Verbindung der Fächer Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Werken. Jede Schülerin und jeder Schüler „hat die Möglichkeit zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Forschen und Entdecken und kann so ihren/seinen individuellen Zugang zu naturwissenschaftlichen Arbeitsmethoden und Denkweisen finden.“³²² Die Lernwerkstatt konnte ab dem Schuljahr 1997/1998 im Realgymnasium gewählt werden. Sie fand in der 3. und 4. Klasse Realgymnasium statt und wurde in Blöcken zu je vier Wochen unterrichtet. Die Schülerinnen und Schüler wurden in zwei Gruppen geteilt und jeweils eine Gruppe arbeitete dann für vier Wochen jeweils drei Stunden pro Woche in der Lernwerkstatt. Danach kam im Wechsel die andere Gruppe an die Reihe. Die Schülerinnen und Schüler sollten selbstständiges Arbeiten erlernen und ihr Interesse an naturwissenschaftlichen Fächern geweckt werden. Das Schulprojekt wurde am Beginn wissenschaftlich begleitet. Die Lernwerkstatt stellt sich immer noch als Erfolg dar und wird nach wie vor am Realgymnasium Rahlgasse angeboten.³²³

5.2. Die Kooperative Mittelschule Johann Hoffmann Platz

An der Kooperativen Mittelschule Johann Hoffmann Platz 19, 1120 Wien, gibt es seit dem Schuljahr 1998/99 das Projekt „PAIS“ (Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule). Das Projekt nennt sich inzwischen „PLUS“ (Partnerschaftliches Lernen und Schule).³²⁴ Das Projekt „PAIS“ startete damals in einer Integrationsklasse und wurde in den Schuljahren 1998/99 und 2000/01 von Claudia Schneider und Siegfried Kaltenecker (nur 1998/99) wissenschaftlich begleitet.³²⁵

³²⁰ Vgl. Schrittmesser/Schrodt/Tschenett 2002, S. 152ff und Schrodt 1997, S. 116f

³²¹ Vgl. hierzu Tanzberger/Besenbäck 1999: Die Lernwerkstatt. Evaluation eines Schulprojekts. Realgymnasium Rahlgasse Wien VI

³²² <http://www.ahs-rahlgasse.at/index.php/bildungsangebot-othermenu-9/lernwerkstatt>

³²³ Vgl. hierzu: Tanzberger/Besenbäck 1999: Die Lernwerkstatt. Evaluation eines Schulprojekts. Realgymnasium Rahlgasse Wien VI

³²⁴ Vgl. <http://joho.homac.at/plus/plus.html>

³²⁵ Vgl. dazu: Schneider/Kaltenecker 2001 und Schneider 2002

Die nachfolgend beschriebenen Ziele haben sich vom Beginn des Projektes bis heute unwesentlich verändert, weshalb die Ziele sowohl für das damalige PAIS- als auch für das heutige PLUS- Projekt als immer noch gültig erachtet werden.

Die Ziele des Projekts

- Erfolgreiches Lernen für Mädchen und Buben
- Stärkung des Selbstwertgefühls der Mädchen
- Stärkung der schüchternen Buben
- Erleichterung des Zugangs zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern
- Förderung des Zugangs zu Fremdsprachen für Jungen
- Abbau von Homophobie bei Burschen
- Ausprobieren und Erproben neuer Rollenbilder
- Aufbrechen traditioneller Rollenklischees
- Ausprobieren und Erproben neuer Rollenbilder in einem geschützten Rahmen
- Förderung sozialer Kompetenzen
- Mädchen ermutigen, andere Berufswünsche - als die traditionellen - in Betracht zu ziehen.³²⁶

Ähnlich formulierte Ziele wie in den Berichten von 2001 und 2002 finden sich noch heute auf der Homepage der Schule.³²⁷

Die Durchführung des Projekts³²⁸

Im ersten Projektjahr wurde in der Klasse 1c, einer Integrationsklasse, mit dem Projekt gestartet. Diese Klasse besuchten dreizehn Mädchen und zehn Buben, davon fünf Integrationskinder. Von insgesamt 34 Wochenstunden wurden 10 Stunden als „Freiarbeit“ unterrichtet. Dieses Fach „Freiarbeit“ wurde aus drei Stunden Deutsch, drei Stunden Mathematik, zwei Stunden Englisch, einer Stunde Biologie und Umweltkunde und einer Stunde Geographie und Wirtschaftskunde zusammengesetzt. Die Freiarbeitsstunden waren doppelt besetzt, es unterrichteten entweder eine Lehrerin und ein Lehrer gemeinsam in der Klasse oder die Klasse

³²⁶ Vgl. Schneider/Kaltenecker 2001, S. 107

³²⁷ Vgl. <http://joho.homac.at/plus/plus.html>

³²⁸ Vgl. Schneider/Kaltenecker 2001, S. 9ff

wurde in Buben und Mädchen geteilt. Diese geschlechtshomogene Trennung wurde in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, EDV, Textiles und Technisches Werken und Leibesübung vorgenommen.³²⁹

Einmal pro Woche gab es eine „KoKoKo“ Stunde für die Heranwachsenden. „KoKoKo“ steht für Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung.³³⁰ In dieser geschlechtshomogen geführten Stunde sollten Buben wie Mädchen sich frei äußern können und etwaige Probleme mit dem anderen Geschlecht und anfallende Themen behandelt werden. Für die Mädchen gab es etwa einmal pro Monat im Rahmen der KoKoKo Stunde ein Selbstbehauptungstraining mit einer externen Trainerin.³³¹

Im ersten Projektjahr wurden die Schülerinnen und Schüler zu dem Projekt befragt. Die Jugendlichen äußerten sich wie folgt: Sie erlebten eine Atmosphäre der Offenheit in geschlechtshomogenen Gruppen und konnten dort eher frei und offen sprechen. Sie erlebten Spaß in den getrennten Gruppen.³³²

Im zweiten Projektjahr erhielt die Projektklasse keine wissenschaftliche Begleitung, der Unterricht wurde aber wie in der 1. Klasse fortgesetzt. Erst im dritten Projektjahr 2000/01 wurde dieselbe Klasse (ehemals 1c, nun 3c) wieder wissenschaftlich von Claudia Schneider begleitet. Besonderes Augenmerk wurde in den Schulstufen sieben und acht neben den anderen Schwerpunktsetzungen von PAIS auf Berufsorientierung, Berufsberatung und Lebensplanung der Schülerinnen und Schüler gelegt. Diese Schwerpunktsetzung wurde als sehr wichtig erachtet, da das Interesse für „Männerberufe“ bei Mädchen vergrößert werden sollte, und sich in den Jahren zuvor gezeigt hatte, dass sich Mädchen nach wie vor nach Beendigung der Kooperativen Mittelschule für klassische „Frauenberufe“ entschieden.³³³

Das Projekt „PLUS“ findet nach wie vor statt und wurde im Schuljahr 2010/11 in den Klassen 2a und 2c durchgeführt. Da das Projekt nun seit 13 Jahren besteht, kann davon ausgegangen werden, dass es ein Erfolg ist.

³²⁹ Vgl. Schneider/Kaltenecker 2001, S. 9f

³³⁰ Vgl. hierzu auch: Gerda Sengstbratl: Die Mädchen-KoKoKo-Stunden. Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung. Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Schulschiff Bertha von Suttner, Wien XXI

³³¹ Vgl. Schneider/Kaltenecker 2001, S. 10 und S. 58

³³² Vgl. Schneider/Kaltenecker 2001, S. 45ff; Vgl. Schneider 2001, S. 109

³³³ Vgl. Schneider 2002, S. 29 - 34

5.3. Die Mittelschule Anton Krieger Gasse³³⁴

Die Mittelschule Anton Krieger Gasse befindet sich im 23. Bezirk.

Das Projekt „Geschlechtssensible Koedukation“:

Das Projekt „Geschlechtssensible Koedukation“ fand an dieser Mittelschule von 1996/97 bis 1999/2000 in zwei Parallelklassen statt. Das Projekt wurde wissenschaftlich von Irene Besenbäck, Claudia Schneider und Egon Urban begleitet. Geplant war, dass im Schuljahr 1996/97 eine Mädchenklasse und eine Bubenklasse eröffnet werden. Aufgrund mangelnder Anmeldungen von Burschen kam es nicht zu geschlechtshomogenen Klassen. Auffallend war, dass sich überdurchschnittlich viele Mädchen und eher wenig Jungen für die geschlechtshomogenen Klassen anmeldeten. Von etwa 80 Mädchen meldeten sich 52 für eine Mädchenklasse an, von ungefähr 70 Buben meldeten sich nur 19 für eine Bubenklasse an.³³⁵ Da weder eine Mädchen- noch eine Bubenklasse zustande kam, wurden die beiden ersten Klassen koedukativ geführt. Die Findung des Lehrerteams für diese beiden Klassen war nicht einfach, da viel an Koordination nötig war. Dennoch bildete sich ein Team aus neun Lehrerinnen und vier Lehrern. Die beiden Klassen wurden in den 29 Wochenstunden für jeweils 7 Stunden in homogenen Gruppen getrennt und unterrichtet. Zu diesen getrennten Stunden gehörten teilweise Englisch, Werken und Leibesübung. In einer Klasse wurde auch Mathematik einmal pro Woche getrennt gehalten. Die Bubengruppen wurden zum Teil von Lehrerinnen betreut, da sich nicht genug Lehrer für das Team meldeten. Eine Lehrperson unterrichtete die Mädchen, die andere Lehrperson die Burschen.³³⁶

Die Projektziele wurden von beteiligten Lehrerinnen und Lehrern für Mädchen und Buben unterschiedlich und getrennt formuliert.³³⁷

³³⁴ Vgl. Besenbäck/Schneider/Urban 2003 und <http://www.antonkriegergasse.at>

³³⁵ Vgl. Besenbäck/Schneider/Urban 2003, S. 13

³³⁶ Vgl. Besenbäck/Schneider/Urban 2003, S. 15

³³⁷ Vgl. Besenbäck/Schneider/Urban 2003, S. 47f

Ziele für Mädchen:

- Nein - Sagen lernen,
- Grenzen erkennen, setzen und auf diesen bestehen,
- Sich wehren können,
- Keine Angst vor Buben haben,
- Starke Frauengestalten kennen lernen,
- Die eigenen Stärken erleben,
- Selbstbewusstsein entwickeln.

Ziele für Buben:

- Grenzen erkennen, erfahren und respektieren,
- Sich wehren lernen,
- Gefühle verbalisieren können,
- Sensiblen Umgang miteinander erlernen,
- Sich an positiven Männer-Vorbildern (Lehrer) orientieren.³³⁸

In der Bubengruppe sollte das Selbstbild geschärft und die Selbstwahrnehmung reflektiert werden.

Bubenarbeit ist oft ein langwieriger Prozess und es dauert bis die Jungen Vertrauen finden und sich öffnen.³³⁹ Im wissenschaftlichen Bericht von Besenbäck, Schneider und Urban liest man, dass Burschen die Stunden in homogenen Gruppen genießen konnten. Sie übernahmen immer mehr Eigenverantwortung, entwickelten ein Unrechtsbewusstsein und nahmen Kritik besser an.³⁴⁰ Diesen Ergebnissen nach profitieren auch Buben von getrenntem Unterricht. Umso bedauerlicher, dass heute keine geschlechtshomogenen Unterrichtsstunden mehr an der Mittelschule Anton Krieger Gasse stattfinden.

³³⁸ Vgl. Besenbäck/Schneider/Urban 2003, S. 47f

³³⁹ Vgl. Kremlicka 2000, S. 56

³⁴⁰ Vgl. Besenbäck, Schneider, Urban 2003, S. 125ff

5.4. Das Gymnasium Schopenhauerstraße³⁴¹

Das Realgymnasium Schopenhauerstraße befindet sich im 18. Bezirk in Wien. Der Versuch wurde wissenschaftlich von Roswitha Tschenett begleitet und 1997 veröffentlicht.³⁴²

In der 5. und 6. Klasse wurde der Unterricht in Latein, Mathematik und Informatik (nur in der 5. Klasse) geschlechtshomogen durchgeführt. Das Projekt dauerte zwei Schuljahre, von 1994 bis 1996 und wurde ausschließlich in einer einzigen Klasse durchgeführt. Im Folgenden wird dargestellt wie Mädchen und Buben den getrennten Mathematikunterricht wahrnahmen.³⁴³

Die Schülerinnen und Schüler wurden mit anonymen Fragebögen im zweiten Projektjahr zu ihrer anfänglichen und ihrer aktuellen Einstellung des partiell geteilten Unterrichts befragt. Alle Jugendlichen der Klasse (zwölf Mädchen und dreizehn Buben) nahmen an der Befragung teil.

Folgende Ergebnisse wurden aus den Fragebögen entnommen:³⁴⁴

- Anfangs waren etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Projekt skeptisch eingestellt. Die andere Hälfte war bereits zu Beginn neugierig und eher positiv eingestellt.
- Im Laufe des Projekts hatte sich die Einstellung der Mädchen deutlich verändert, denn alle waren nach einem Jahr dem Projekt gegenüber positiv eingestellt.
- Bei den Jungen hingegen waren nach einem Jahr nur drei gegenüber dem Projekt positiv eingestellt.
- Vier Schülerinnen gaben an, dass sie sich nun mehr zutrauten, während dies von keinem Schüler genannt wurde.
- Mädchen sahen im getrennten Unterricht viele Vorteile gegenüber dem koedukativen Unterricht.
- Gleich viele Vor- wie Nachteile im getrennten Unterricht sahen fünf Schülerinnen und die Mehrzahl der Burschen.
- Bei der Frage nach einer Trennung in weiteren Gegenständen sprachen sich fast alle Lernenden dagegen aus.³⁴⁵

³⁴¹ Vgl. <http://www.rg18.ac.at/hp/>

³⁴² Vgl. Tschenett 1997: Geschlechtshomogen geteilter Unterricht Teil 1 und Teil 2

³⁴³ Vgl. Tschenett 1997 (Teil 2), S. 11

³⁴⁴ Vgl. Tschenett 1997 (Teil 2), S. 37ff

³⁴⁵ Vgl. Tschenett 1997 (Teil 2), S. 37ff

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für die Mädchen eindeutig die positiven Seiten überwiegen. Bei den Jungen hält es sich in etwa die Waage, obwohl auch diese teilweise angaben, dass ihnen der getrennte Unterricht Vorteile bringe. Gänzlich getrennter Unterricht in anderen Fächern wird weder von Mädchen noch von Jungen gewünscht.³⁴⁶

5.5. Zusammenfassende Analyse

In den 1990er Jahren gab es in Wien einige Schulen, die Projekte zu Mädchen- und Bubenförderung durchführten. Diese wurden jeweils wissenschaftlich begleitet.

Positiv an den vorgestellten Schulen ist festzumachen, dass sie sich bemühten und teilweise immer noch darum bemühen, mehr Geschlechtergerechtigkeit herzustellen. Es lassen sich in allen vier Projektschulen Gemeinsamkeiten in der Zielsetzung der Projekte finden:

- Stärkung des Selbstwertgefühls von Mädchen,
- Brechen von Rollenklischees und nicht-traditionelle Berufsfindung von Mädchen durch Wählen nicht-traditioneller Studien und Berufe.

Das Thema des Absinkens des Selbstwerts von Mädchen mit Eintritt in die Pubertät ist durchwegs von großer Relevanz und hier müssen weiterhin Programme und Konzepte geschaffen werden, um dem entgegenzuwirken, damit Mädchen mehr Vertrauen in sich und ihre Leistungen finden. Zweifellos besitzt die Interessensbildung der Mädchen für nicht-traditionelle Studien und Berufe in naturwissenschaftlichen und technischen Bereichen große Bedeutung, da in diesen Bereichen Frauen nach wie vor unterrepräsentiert sind. Gerade im naturwissenschaftlich-technischen Bereich lassen sich Berufe mit hohem Gehalt, Weiterbildungsmöglichkeiten und Aufstiegschancen finden.

Wie aus den Ergebnissen der Projekte zu erkennen gab es durchwegs positives Feedback, vor allem von Seiten der Mädchen. Fraglich ist warum Projekte trotzdem eingestellt und nicht mehr weiter verfolgt werden. Bei den Buben war die Resonanz zu den Projekten, die sowohl Mädchen und Burschen betrafen, gleichgültig bis positiv. Lediglich am Beispiel der Rahlgasse wird deutlich, dass ein einseitiges

³⁴⁶ Vgl. Tschenett 1997 (Teil 2), S. 40f

Vorgehen – nur Mädchen zu fördern – von der Gesellschaft nicht akzeptiert wird. Förderungen sollten Mädchen und Buben betreffen, da zum positiven Gelingen eines Projekts alle Beteiligten Interesse und Akzeptanz dazu besitzen müssen, dass Projekt positiv zu fördern und zu unterstützen.

Die Stärken und Schwächen, sowie die weiterführenden Erkenntnisse sind bei den einzelnen Projektschulen durchaus unterschiedlich akzentuiert, stimmen aber in den eben genannten Erkenntnissen überein.

Im Gymnasium Rahlgasse wurde im Schuljahr 1994/95 eine Mädchenklasse errichtet, die zwei Schuljahre bestehen blieb. Mädchen in dieser Klasse sollten mehr Selbstbewusstsein erhalten, sich für nichttraditionelle Frauenberufe interessieren und einen größeren Raum zur freien Entfaltung erhalten. Gegen die Mädchenklasse gab es von Beginn an Widerstand und Abneigung. Die Schülerinnen erlebten den Klassenverband zwar als positiv, doch wurde die Situation durch Anfeindungen der Parallelklassen als sehr belastend erlebt. Im Schuljahr 1995/96 entstand eine reine Bubenklasse, die im darauffolgenden Schuljahr aufgelöst wurde. Man sprach davon, dass es sich um eine organisatorische Notwendigkeit handelte, obwohl nicht geklärt wurde, ob nicht auch mangelnde Disziplin und Selbstreflexion zur Auflösung führten. Eine weitere Besonderheit dieser Schule stellte die Lernwerkstatt dar, die noch heute besteht. Sie wurde im Schuljahr 1997/98 eingerichtet und ist eine fächerübergreifende Verbindung von Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Werken, die zum Ziel hat, das Interesse an naturwissenschaftlichen Fächern zu wecken. Alle Jugendlichen sollen die Möglichkeit zum eigenständigen Erforschen und Entdecken haben.

In der weiteren Projektschule, der Kooperativen Mittelschule Johann Hoffmann Platz, gab es das Projekt „PAIS“ (Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule), welches heute „PLUS“ (Partnerschaftliches Lernen und Schule) heißt. „PAIS“ entstand wissenschaftlich begleitet im Schuljahr 1998/99 in einer Integrationsklasse. Ziele des Projekts waren das Erproben neuer Rollenbilder, die Stärkung des Selbstwerts und die Förderung sozialer Kompetenzen. Die Kooperative Mittelschule am Johann Hoffmann Platz bietet spezielle Mädchen- und Bubenförderung (PLUS) nach wie vor an und auch das Gymnasium Rahlgasse bietet nach wie vor die

Lernwerkstatt an, die das Interesse an naturwissenschaftlich-technischem Bereich forcieren soll. Das Projekt „PLUS“ besteht immer noch und fand im Schuljahr 2010/11 in zwei 2. Klassen statt.

Die dritte Projektschule ist die Mittelschule Anton Krieger Gasse, welche das Projekt „Geschlechtssensible Koedukation“ im Schuljahr 1996/97 begann und ebenfalls wissenschaftlich begleitet wurde. Geplant waren eine Mädchenklasse und eine Bubenklasse, die aber nicht zu Stande kamen. Daher wurden in den koedukativen Klassen jeweils 7 von 24 Stunden (in Fächern Englisch, Werken, Leibesübung sowie Mathematik) geschlechtshomogen unterrichtet. Aus dem Projektbericht ist zu entnehmen, dass auch die Buben positiv auf den getrennten Unterricht reagierten. Heute gibt es an der Mittelschule keinen monoedukativen Unterricht mehr.

Die vierte Projektschule ist das Realgymnasium Schopenhauerstraße. Das Projekt fand in einer Klasse über zwei Schuljahre (1994 bis 1996) statt. Der Unterricht wurde in Latein, Mathematik und Informatik geteilt. Mit einem anonymen Fragebogen wurde erhoben, welche Einstellung Mädchen und Buben zum getrennten Mathematikunterricht hatten. Die Buben standen Mathematik gleichgültig bis eher positiv gegenüber, während von den Mädchen durchwegs ein positives Feedback kam.

Am Gymnasium Schopenhauerstraße und an der Mittelschule Anton Kriegergasse lassen sich heute keine Projekte mehr zur speziellen Förderung von Mädchen und Burschen finden. Welche Gründe es im Hintergrund dafür gibt kann hier nicht interpretiert werden.

6. Kapitel: Fazit und Schlussfolgerungen

Aus den Erkenntnissen der vorliegenden Diplomarbeit ergeben sich mehrere Schlussfolgerungen, die im Folgenden näher dargestellt werden.

Althergebrachte Konventionen und Verhaltensregeln wie sich Frauen oder Männer bzw. Mädchen und Buben zu verhalten hätten, sind nach wie vor in der Gesellschaft präsent. Selbstverständlich haben sich inzwischen in weiten Teilen Europas, allzu starre Bilder von Frauen – sie sollen nur erziehen und ihrem Mann dienen - gewandelt. Trotzdem sind überkommene Bilder und Vorstellungen, Frauen und Männer betreffend, in vielen Köpfen stark verankert.

Auch in der Schule sind stereotype Annahmen wie zum Beispiel, dass ein Bub wild und ein Mädchen brav sei, vorhanden. Nach wie vor erhalten beispielsweise Buben mehr Zuwendung, da sie oftmals durch ihr Verhalten größere Aufmerksamkeit auf sich ziehen und einfordern. In der Schule müssten Informationen zum Thema „Gendergerechtigkeit“ und die Diskussion über Ungerechtigkeiten und Diskriminierung aufgrund des Geschlechts Platz finden. Dies wird bis jetzt in vielen Schulen zu wenig thematisiert. Daher sollte ein Fach „Geschlechterkunde“ in einem Jahr Teil des Stundenplans sein, zumindest müsste es verpflichtend in Geschichte oder Geographie behandelt werden. Diese Thematik wäre mit Inhalten, wie Einkommensunterschiede, Verteilung von Kinderbetreuungszeiten, Rollenklischees usw. zu füllen. So würden die Schülerinnen und Schüler zumindest bereits in der Schule von den Lehrkräften auf das oft latente Problem der Hierarchisierung der Geschlechter aufmerksam werden. Voraussetzung für ein positives Gelingen sind selbstverständlich sensible und kompetente Lehrerinnen und Lehrer.

Zweifellos sind auch im Bildungsbereich weitere Aktivitäten, auch zu Koedukation und Monoedukation von Bedeutung, wie diese Arbeit aufzeigt. Die koedukativen Schulen sind aus zwei Gründen oftmals davon entfernt, geschlechtergerecht zu agieren. Zum ersten herrscht innerhalb der Klasse keine Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, da eben Buben nach wie vor mehr Redezeit und Aufmerksamkeit erhalten. Von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer erfolgen

stereotype und geschlechtstypische Zuschreibungen, die es abzubauen, zumindest zu minimieren gilt. Zum zweiten schafft es die Schule augenscheinlich nicht, geschlechtsneutrale Berufs- oder Studienwahlen zu forcieren, da nach wie vor „traditionelle“ Berufe und Studien gewählt werden, wie die Erkenntnisse dieser Arbeit bestätigen. Mädchen ergreifen nach der Pflichtschule in großer Zahl traditionell weibliche Lehrberufe oder wählen nach dem Abitur überwiegend Studien, wie Pädagogik, Sprachen und Pädagogische Hochschulen.

Unverzichtbar ist daher, dass Berufsorientierung und Berufspraktika in den Schulen in Zukunft einen eminenteren Platz erhalten. Schulen sollten zur Unterstützung dieses Anliegens vermehrt mit Betrieben und Firmen aus naturwissenschaftlich-technischen Bereichen zusammenarbeiten und Frauen, die dort beschäftigt sind, in die Klassen einladen. Diese könnten den Mädchen als positive Beispiele dienen, Entscheidungen außerhalb der klassisch-weiblichen Berufe zu treffen.

Von Seiten des Ministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur gibt es seit etwa zwanzig Jahren eine Reihe von Aktivitäten, die Chancengleichheit zwischen Mädchen und Buben zu verbessern und eine Hierarchisierung zwischen den Geschlechtern zu verringern. Als wichtig sind die Aktionspläne 2000 und 2003, verschiedene Pilotschulen die Projekte zum Thema Gendergerechtigkeit anbieten, und die Projekte „Mut! – Mut zur Technik“ und „FIT – Frauen in der Technik“ anzuführen. Daher sind auch in Lehrplänen „Gender Mainstreaming“ und „Bewusste Koedukation“ in Lehrplänen verankert und im Unterricht verpflichtend zu berücksichtigen. Auf Basis dieser Unterrichtsprinzipien könnte Chancengleichheit größere Verwirklichung finden.

Leider haben alle bisherigen Versuche zu wenig Erfolg erzielt. Dies könnte nach vorliegenden Erkenntnissen an zwei Faktoren liegen. Zum einen an den Lehrpersonen, die Kinder und Jugendliche nach überkommenen Rollenbildern unterrichten. Zum anderen liegt es an Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, die beide Stereotype weiter geben und Mädchen nach wie vor kaum Identifikationsfiguren und zu wenig Raum bieten.

Aus diesem Grund ist eine Überprüfung und Änderung der Schulbücher im Bezug auf Darstellung der Geschlechter und Verwendung geschlechtssensibler Sprache

angebracht. Schulbücher sind schließlich ein wichtiges Medium für didaktische Ausrichtung und methodische Gestaltung des Unterrichts und daher ist ihnen in Zukunft vermehrtes Augenmerk zuzuwenden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Impulsen und Gegebenheiten mit wissenschaftlicher Sorgfalt gerecht zu werden.

Auch wäre zu evaluieren, welche Schulbuchautoren mit welchen Voraussetzungen und Motiven Schulbücher erstellt haben. Autorenteams mit breit gestreutem pädagogischen Konzept, welche die Gesellschaftsentwicklung wahrnehmen und bereit sind, sich von althergebrachten Verankerungen und Vorurteilen zu lösen, verfügen am ehesten über die Voraussetzungen zur Entwicklung von genderkonformen Schulbüchern.

Noch entscheidender als die Unterrichtsmaterialien, sind, wie bereits erwähnt, die Rolle und die Einstellung der Lehrpersonen. Daher muss die Lehrerausbildung und -weiterbildung in Bezug auf `gendergerechtes Unterrichten` rasch und genau überprüft werden und es sollten sich auch bereits im Dienst befindliche Lehrpersonen in Richtung geschlechtssensibles Unterrichten fortbilden müssen. Denn Überlegungen und Zielsetzungen zu gendersensiblen Unterricht werden erst durch ihre Umsetzung, die maßgeblich in den Händen der Lehrkräfte liegt, wirksam. Diese entscheiden das Erreichen geschlechtssensibler Koedukation, da sie es sind, die zu den Schülerinnen und Schülern den meisten Kontakt haben. Geschlechtergerechtes Unterrichten muss daher bereits in der Ausbildung von Lehramtsstudenten in Zukunft verpflichtenden Charakter besitzen.

Entscheidende Bedeutung kommt der Schul- und Unterrichtsform zu. Die koedukativ geführte Schule, die einige Fächer geschlechtshomogen organisiert, verspricht in Österreich am ehesten erfolgsträchtig zu sein, wie Ergebnisse und Untersuchungen zeigen. Koedukative Schulen und Klassen werden in Österreich und Deutschland daher auch in Zukunft die Mehrzahl bleiben, da nicht zuletzt eine Einführung der Monoedukation kaum realisierbar wäre. Außerdem kommt es durch eine Trennung der Geschlechter in den Klassen nicht automatisch zu deren Gleichstellung in der Gesellschaft. Mädchen werden in Mädchenschulen zwar weitgehend von Geschlechterstereotypen verschont, aber sobald die Schulzeit vorbei ist, werden sie

gemeinsam mit Männern arbeiten. Studienergebnisse zeigen, dass in einer Mädchenschule Interessen für Naturwissenschaften eher geweckt werden als in koedukativen Schulen. Obwohl für Mädchen (und Buben) förderlich, bleiben geschlechtergetrennte Schulen die Ausnahme und werden dies auch in Zukunft sein, da Monoedukation oft nicht erwünscht wird und deren Umsetzung schwierig zu verwirklichen ist.

Die entscheidenden Faktoren einer geschlechtssensiblen Koedukation sind die Akzeptanz und Kooperation der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen. Lehrerinnen und Lehrern kommt darüber hinaus die wichtige Funktion zu, auf gendergerechtes Unterrichten im Bezug auf Aufmerksamkeitsverteilung zwischen Mädchen und Buben zu achten. Hier wäre es von Nutzen, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer beim Unterrichten gegenseitig beobachten, um bewusst zu machen, dass Buben das Unterrichtsgeschehen nach wie vor häufig dominieren. Der Schule kommt eine sehr große Bedeutung bei der Schaffung bzw. Abschaffung von Rollenklischees zu. Lehrerinnen und Lehrer sind angehalten, Buben und Mädchen bewusst ohne (Rollen)Zuschreibungen und ohne Erwartungshaltungen zu begegnen. Jedes Kind soll mit ihren/seinen Stärken und Schwächen gefördert und akzeptiert werden. Anzumerken ist hierzu allerdings, dass die Schule auf Grenzen stößt, da auch äußere Einflüsse seitens der Gesellschaft, der Eltern und der Werbung einen großen Anteil zum Rollenbild der Heranwachsenden beitragen.

Der Weg zu gendergerechterem Unterricht und zu einer geschlechtssensiblen Schule ist vorgezeichnet. Ausgehend von der Beschäftigung mit Gendertheorien sind weitere Aktivitäten zu setzen. Oberste Priorität muss dabei die Herstellung von Chancengleichheit zwischen Mädchen und Buben haben. Diese Chancengleichheit soll nicht nur in der Schule wirken, sondern eben auch im weiteren Leben. Um Chancengleichheit zu erreichen, sind in Zukunft Schritte in Richtung Lehreraus- und Weiterbildung, Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsformen (partielle Monoedukation) und Berufsorientierung zu setzen. Das Bildungsziel `Chancengleichheit der Geschlechter` ist noch lange nicht erreicht. Doch durch Bewusstmachung der tatsächlichen Situation, der Beteiligung und Akzeptanz von Schülerinnen, Schülern

sowie des Lehrkörpers, und durch weiteres Engagement von Seiten des Unterrichtsministeriums könnte die gendergerechte Schule in Zukunft realisierbar werden und operative Erfolge erzielen.

Literatur

1. Barz, Monika (1982): Gleiche Chancen in Lesebüchern der Grundschule? In: Brehmer, Ilse (Hrsg.) (1982): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung.- Weinheim, Basel: Beltz, S. 103 – 114.
2. Bauer, Alexandra (2007): Frauen und Mädchen in den Geschichtsbüchern der Hauptschulen – Ein aus der Mode gekommenes Thema? In: Grohn – Menhard, Christin (Hrsg.) (2007): Bildung neu bilden. Balancen finden. – Bielefeld: Kleiner Verlag, S. 423 – 442.
3. Benard, Cherly/Schlaffer, Edit (1996): Das Patriachat auf dem Lehrplan. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1996): Frauen stärken- ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. – Bielefeld: Kleine Verlag, S. 18 – 32.
4. Bernhard, Armin (2006): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. -
5. Besenbäck, Irene/Schneider, Claudia/Urban, Egon (2003): Geschlechtssensible Koedukation. Schulverband Mittelschule Anton Krieger Gasse Wien XXII. Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation.
6. Bieringer, Ingo/Forster, Edgar J.: „echt cool“ Mit Schülerinnen und Schülern über Männer, Frauen und Gewalt arbeiten. In: Bieringer, Ingo/Buchacher, Walter/Forster, Edgar J. (Hrsg.) (2000) Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen, S. 16 - 20.
7. Birmily, Elisabeth/Dablander, Daniela/Rosenbichler, Ursula/Vollmann, Manuela (Hrsg.) (1991): Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen. – Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
8. Bitzan, Maria/Daigler, Claudia (2001): Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit.- Weinheim: Juventa.
9. Bönold, Fritjof (2003): GESCHLECHT – SUBJEKT – ERZIEHUNG. Zur kritischen und pädagogischen Bedeutung von Geschlechtlichkeit in der Moderne. – Herbolzheim: Centaurus.
10. Brandstetter, Gabriele (2003): Staging Gender. Körperkonzepte in Kunst und Wissenschaft. In: Frei Gerlach, Franziska/Kreis-Schinck, Annette/Opitz,

- Claudia/Ziegler Beatrice (2003) (Hrsg.): Körperkonzepte: interdisziplinäre Studien zur Geschlechterforschung. – Münster: Waxmann.
11. Braun von, Christina/Stephan, Inge (Hrsg.) (2009): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gendertheorien. – 2. Auflage.- Köln: Böhlau.
 12. Brehmer, Ilse (Hrsg.) (1982): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. – Weinheim und Basel: Beltz.
 13. Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2003): Mädchen und Jungen und Kinder – Kontexte der Geschlechterunterscheidung in der Schule. In: Prengel, Annedore (Hrsg.) (2003): Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. – Weinheim und München: Juventa, S. 65-79.
 14. Breinbauer, Ines-Maria (2000): Einführung in die allgemeine Pädagogik. – 3. Auflage.- Wien: WUV.
 15. Brinkmann, Tanja Marita (2006): Die Zukunft der Mädchenarbeit. Innovationspotenziale durch neuere Geschlechtertheorien und Ungleichheitsforschung. – Münster: Unrast Verlag.
 16. Budde, Jürgen (2003): Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterunterschiede, S. 91 – 101.
 17. Budde, Jürgen (2006): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: Jösting, Sabine/Seemann Malwine (Hrsg.) (2006): Beiträge zur Geschlechterforschung. Band 7. Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und Praxis. – Oldenburg: BIS-Verlag, S. 45-60
 18. Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur.- Weinheim und München: Juventa.
 19. Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Gender Studies. Vom Unterschied der Geschlechter. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 20. Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten . – Opladen: Leske + Budrich.

21. Der Brockhaus in zwei Bänden A-K (1999).- Stuttgart, Zürich, Wien: Verlag Das Beste.
22. Devime, Ruth/Rollett, Ilse (1997): `Freundinnen, die können fliegen`. Die feministische Mädchenschule `Virginia Woolf`. In: Lassnig, Lorenz/Paseka, Angelika (Hrsg.) (1997): Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. – Innsbruck, Wien: Studien – Verlag, S. 119 - 129.
23. Düro, Nicola (2008): Lehrerin – Lehrer: Welche Rolle spielt das Geschlecht im Schulalltag? Eine Gruppendiskussionsstudie. Hering, Sabine/Kreienbaum Maria Anna/Schlüter, Anne (Hrsg.) Reihe: Frauen- und Genderforschung in der Erziehungswissenschaft. Band 8. – Opladen: Barbara Budrich Verlag.
24. Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia (1993): Interaktion der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. – 2. Auflage. - Weinheim: Juventa.
25. Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
26. Faulstich–Wieland, Hannelore (1999): Mädchen und Koedukation. Manuskript des Vortrags am 17. 2. 1997 an der Fernuniversität – Gesamthochschule in Hagen.
27. Faulstich-Wieland, Hannelore (1999): Koedukation heute – Bilanz und Chance. In: Horstkemper, Marianne/Kraul, Margret (Hrsg.) (1999): Koedukation. Erbe und Chancen.- Weinheim: BELTZ, S. 124-134.
28. Faulstich-Wieland, Hannelore (2003): Einführung in Genderstudien. – Opladen: Budrich.
29. Faulstich-Wieland/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. – Weinheim und München: Juventa.
30. Faulstich-Wieland, Hannelore (2006): Einführung in Genderstudien.– 2. Auflage. - Opladen: Budrich.
31. Fichera, Ulrike (1996): Ist die Gleichberechtigung in neueren Schulbüchern verwirklicht? In: Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1996): Frauen stärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. – Bielefeld: Kleine Verlag, S. 201 - 206.

32. Flaake, Karin (2006): Geschlechterverhältnis – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierung als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. In: Jösting, Sabine/Seemann Malwine (Hrsg.) (2006): Beiträge zur Geschlechterforschung. Band 7. Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und Praxis. – Oldenburg: BIS-Verlag, S. 27-44.
33. Frasch, Heidi/Wagner, Angelika C. (1982): „Auf Jungen achtet man einfach mehr ...“. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 260 – 278.
34. Fremdsprachliche Begriffe verstehen und richtig anwenden (2006).- Stuttgart, Zürich, Wien: Verlag das Beste.
35. Gamm, Hans-Jochen: Erziehung und Bildung: In: Weber, Erich (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. – 3. Auflage.- Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 141 – 151.
36. Gieseke, Wiltrud (1993): Frauenbildung in der Geschlechterdifferenz – Zwischen Qualifizierung und feministischer Bildung - . In: Gieseke, Wiltrud Hrsg.) (1993): Feministische Bildung – Frauenbildung. – Pfaffenweiler: Centaurus, S. 1 – 16.
37. Gieseke, Wiltrud (1993): Von der fehlenden Liebe zum eigenen Geschlecht. In: Gieseke, Wiltrud Hrsg.) (1993): Feministische Bildung – Frauenbildung. – Pfaffenweiler: Centaurus, S. 41 – 55.
38. Glumpler, Edith (Hrsg.) (1994): Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
39. Graumann, Olga (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
40. Grohn – Menhard, Christin (Hrsg.) (2007): Bildung neu bilden. Balancen finden. – Bielefeld: Kleiner Verlag.
41. Grunder, Hans-Ulrich/Gut, Adolf (Hrsg.) (2009): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule, Band I. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
42. Hagemann-White, Carol (1988): Geschlecht und Erziehung – Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld der Koedukationsdebatte. In:

- Pfister, Getrud (Hrsg.) (1988): Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation. - Pfaffenweiler: Centaurus- Verlag – Gesellschaft, S. 41 – 58.
43. Hagemann-White, Carol (1995): Die Konstrukteure von Geschlecht auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Pasero, Ursula/Braun, Friederike (Hrsg.) (1995): Konstruktion von Geschlecht. – Pfaffenweiler: Centaurus, S. 182 – 198.
44. Hartmann, Jutta (2002): vielfältige Lebensweisen. Dynamisierung in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. – Opladen: Leske + Budrich.
45. Hannover, Bettina/Kessels Ursula (2001): Monoedukativer Anfangsunterricht in Physik in der Gesamtschule. Auswirkungen auf Motivation, Selbstkonzept und Einteilung in Grund- und Fortgeschrittenenkurse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 34 (4), S. 201-215.
46. Heil, Joachim (2004): Einführung in das philosophisch-pädagogische Denken von Friedrich Schleiermacher : Schleiermachers methodologische Grundannahmen und ihre Bedeutung für das Verhältnis von Erziehungspraxis und pädagogischer Theorie / Joachim Heil . -London : Turnshare .
47. Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2007): Geschlechtssegregierter Unterricht in monoedukativen Schulen und Klassen – Forschungsstand und Forschungsdesiderata. In: Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.) (2007): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. - Opladen: Barbara Budrich, S. 41-112.
48. Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.) (2007). Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. – Opladen: Barbara Budrich.
49. Hinz, Renate/Walthes, Renate (Hrsg.) (2009): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. – Weinheim/Basel: Beltz.
50. Holz-Ebeling, Friederike/Hansel, Sabine (1993): Gibt es Unterschiede zwischen Schülerinnen in Mädchenschulen und koedukativen Schulen? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 40, S. 21-33.
51. Horstkemper, Marianne (1987): Geschlecht, Schule und Selbstvertrauen. – Weinheim, München.

52. Horstkemper, Marianne/Kraul, Margret (Hrsg.) (1999): Koedukation. Erben und Chancen.- Weinheim: BELTZ.
53. Horstkemper, Marianne (1999): Zwischen Gleichheitspostulat und Rollenanpassung: Sozialisationseffekte westdeutscher Schulen. In: Horstkemper, Marianne/Kraul, Margret (Hrsg.) (1999): Koedukation. Erben und Chancen.- Weinheim: BELTZ, S. 250 - 270.
54. Horstkemper, Marianne (1999): Reflexive Koedukation in der Schule. – Mainz: v.Hase & Koehler.
55. Kahlert, Heike (2000): Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Doris/Schlüter, Anne (Hrsg.) (2000): Lesearten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. – Opladen: Leske + Budrich, S. 20- 44.
56. Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1997): Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
57. Klika, Dorle (2000): Zur Einführung: Konturen divergenter Diskurse über Kategorie „Geschlecht“. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Doris/Schlüter, Anne (Hrsg.) (2000): Lesearten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. – Opladen: Leske + Budrich, S. 8 - 19.
58. Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.) (2002): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. – Weinheim und Basel: Beltz.
59. Koch-Priewe, Barbara/Niederbacher, Arne/Textor, Annette/Zimmermann, Peter (2009): Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
60. Kraul, Margret (1994): Jungen und Mädchen in einer Klasse – der Weg zur Koedukation. In: Glumpler, Edith (Hrsg.) (1994): Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven. – Bad Heilbrunn. S. 31 – 48.
61. Kraul, Margret/Horstkemper, Marianne (1999): Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur.- Mainz: Hase & Koehler.

62. Kremlicka, Robert (2000): Das Mann-Sein ins Spiel bringen – Jungen haben's nötig. Schulprojekt Anton Krieger Gasse, Wien. In Bieringer, Ingo/Buchacher, Walter/Forster, Edgar J. (Hrsg.) (2000) Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen, S. 55 – 62.
63. Lechner, Ferdinand (1999): Wiener Mädchenbericht. Zahlen & Fakten. Schriftenreihe Frauen. Band 6, Teil 1, Frauenbüro der Stadt Wien, MA57.
64. Lyotard, Jean-Francois (1988): Die Moderne redigieren. In: Welsch, Wolfgang (Hrsg.) (1988): Wege aus der Moderne. – Weinheim, S. 204 – 214.
65. Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007): Die Andren im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. – Wien: Braumüller.
66. Martial von, Ingbert (1987): Koedukation und Geschlechtertrennung in der Schule. Pädagogik und freie Schule, Heft 38.- Köln: Adams Verlag.
67. Nyssen, Elke (1996): Mädchenförderung in der Schule. Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch. – Weinheim und München: Juventa.
68. Olesen, Soren Gosvig (1992): Die neuere französische Philosophie. In: Hügli, Anton/Lübcke, Poul (Hrsg.): Philosophie im 20 Jahrhundert. Band 1: Phänomenologie, Hermeneutik, Existenzphilosophie und Kritische Theorie. – Reinbeck, S. 537 – 570.
69. Opitz, Claudia (2005): Um-Ordnung der Geschlechter. Einführung in die Geschlechtergeschichte. – Tübingen: Ed. Diskord.
70. Parnigoni, Brigitte/Schrittesser, Ilse (1997): Geschlechtsdifferenzierender Unterricht und Koedukation. Gymnasium Rahlgasse Wien VI. – Wien.
71. Parnigoni, Brigitte (1997): Kommunikation in der Bubenklasse und in gemischten Klassen. In: Geschlechtsdifferenzierender Unterricht und Koedukation. Gymnasium Rahlgasse Wien VI. – Wien, S. 79 – 90.
72. Paseka, Angelika (1997): „Alle arbeiten“ – oder nicht? Eine Einführung in die Welt der Schulbücher. In: Lassnig, Lorenz/Paseka, Angelika (Hrsg.) (1997): Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. – Innsbruck, Wien: Studien – Verlag, S.130-131.
73. Paseka, Angelika (2008): Gender Mainstreaming in der Lehrer/innenbildung. Widerspruch, kreative Irritation, Lernchance? – Innsbruck: Studienverlag.

74. Pasero, Ursula (2001): Dethematisierung von Geschlecht. In: Pasero, Ursula/Braun, Friederike (Hrsg.) (2001): Konstruktion von Geschlecht.- 2. Auflage. - Herbolzheim: Centaurus, S. 50 – 66.
75. Pertlik/Schrittesser (1997): Das Projekt. In: Parnigoni, Brigitte/Schrittesser, Ilse (1997): Geschlechtsdifferenzierender Unterricht und Koedukation. Gymnasium Rahlgasse Wien VI. – Wien.
76. Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. – 3. Auflage. - Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
77. Rendtorff, Barbara (2000): Geschlecht und Subjekt: Mißverständlichkeiten in der feministischen Debatte. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Doris/Schlüter, Anne (Hrsg.) (2000): Lesearten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. – Opladen: Leske + Budrich, S. 45 - 60.
78. Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. - Stuttgart: W. Kohlhammer.
79. Rohr, Susanne/Rollett, Brigitte (1992): Die Koeduktionsdebatte und das Bildungsrecht der Mädchen. Grundlagen und empirische Befunde. In: Bildung und Erziehung 45 (1) Sonderdruck, Bildungsrecht der Mädchen. S. 63 – 81.
80. Rost, Detlef H./Pruiken, Christiane (2000): Vereint schwach? Getrennt stark? Mädchen und Koedukation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14/2000, S. 177 – 193.
81. Rousseau, Jean-Jaques (2010, Originalausgabe 1762): Emile oder über die Erziehung. – Köln: Anaconda.
82. Scott, Joan Wallach (1988): Gender and the politics of history. – New York: Columbia university press.
83. Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer (2000): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. – Hamburg: Rowohlt.
84. Schneider, Claudia (2001): Geschlechtssensible Schulentwicklung als Herausforderung. In: SWS-Rundschau (41.Jg.) Heft 1/2001. S. 99 -119.
85. Schneider, Claudia/Kaltenecker, Siegfried/Sodl, Michael/Henschl, Martin/Monka, Veronika (2001): PAIS Partnerschaftliches Arbeiten in der

- Institution Schule. Hauptschule mit musisch-kreativem Schwerpunkt Johann-Hoffmann-Platz 19 1120 Wien, Teil I Schuljahr 1998/99. – Wien.
86. Schneider, Claudia (2002): PAIS Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule. Hauptschule mit musisch-kreativem Schwerpunkt Johann-Hoffmann-Platz 19 1120 Wien, Teil II Schuljahr 2000/2001. – Wien.
87. Schneider, Claudia (2002): Die Schule ist männlich?! Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung. In: SWS-Rundschau (42.Jg.) Heft 4/2002, S. 464.488.
88. Schneider, Claudia (2010): Vom „heimlichen“ Lehrplan zu genderfairen Unterrichtsmaterialien. In: Mörth, Anita P./Hey, Barbara (Hrsg.) (2010): Geschlecht und Didaktik. – 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. - Graz: Leykam, S. 23 - 29.
89. Schneider, Claudia/Tanzberger, Renate/Traunsteiner, Bärbel (2010): Gleichstellung der Geschlechter im schulischen Bereich aus feministisch-kritischer Perspektive. In: Appelt, Erna (Hrsg.) (2010): Gleichstellungspolitik in Österreich. Eine kritische Bilanz. – Innsbruck: Studienverlag, S. 199 – 212.
90. Schneider, Claudia/Tanzberger, Renate/Traunsteiner, Bärbel (2011): Unterrichtsprinzip. Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern . Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe .– Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
91. Schrittester, Ilse /Schrodt, Heidi/Tschenett, Roswitha (2002): Von der Mädchenförderung zu der geschlechtergerechten Schule – Das Gymnasium Rahlgasse in Wien. Reflexionsgespräch über die Entwicklung eines Schulschwerpunkts. In: Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.) (2002): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. – Weinheim und Basel: Beltz, S. 152 - 169.
92. Schrodt, Heid (1997): Mädchen-Räume: Neue Wege der Koedukation am Gymnasium Rahlgasse in Wien. In: Lassnig, Lorenz/Paseka, Angelika (Hrsg.) (1997): Schule weiblich - Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. – Innsbruck, Wien: Studien Verlag, S. 108 – 118.
93. Schurt, Verena & Waburg, Wiebke: Entlastet der Besuch einer Mädchenschule von „geschlechtstypisierten“ Selbstbeschreibungen?

- Persönlichkeitseigenschaften von Schülerinnen im Vergleich. In: Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.) (2007): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. – Opladen: Barbara Budrich, S. 205 – 230.
94. Sengstbratl, Gerda (1999): Die Mädchen-KoKoKo-Stunden. Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung. Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Schulschiff Bertha von Suttner, Wien XXI.- Wien.
 95. Spender, Dale (1985): Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen.- Frankfurt am Main: Fischer.
 96. Stalman, Franziska (1996): Die Schule macht die Mädchen dumm. Die Probleme mit der Koedukation. – 3. Auflage. München: R. Piper.
 97. Statistisches Taschenbuch 2010. – Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
 98. Steinhaus, Hubert: Zur pädagogischen Diskussion um das Problem der Koeduktion in: Speck, Josef (Hrsg.). (1966): Das Problem „Koedukation“. Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen, Heft 3. – Münster: Verlag f. Kamp, S. 44 – 61.
 99. Tanzberger, Renate/Besenbäck, Irene (1999): Die Lernwerkstatt. Evaluation eines Schulprojekts. Realgymnasium Rahlgasse Wien VI. – Wien.
 100. Thies, Wiltrud/Röhner, Charlotte (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. – Weinheim und München: Juventa.
 101. Spender, Dale (1985): Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. – Frankfurt am Main: Fischer.
 102. Tschenett, Roswitha (Red.) (1991): Angekreidet! Sexismus in Schule und Bildung. – Wien: Jugend & Volk (Schulheft; 63).
 103. Tschenett, Roswitha (Verfasserin) (1996): Chancengleichheit der Geschlechter im Bildungsbereich: Europäische Programme und Projekte. Perspektiven für Österreich. – Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung.
 104. Tschenett, Roswitha (1997): Geschlechtshomogen geteilter Unterricht (Teil1 und Teil 2). Realgymnasium Schopenhauerstraße Wien XVIII. – Wien.

105. Waburg, Wiebke/Schurt, Verena: Entlastet der Besuch einer Mädchenschule von `geschlechtstypisierten` Selbstbeschreibungen? Persönlichkeitseigenschaften von Schülerinnen im Vergleich. In: Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.) (2007): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. – Opladen: Barbara Budrich, S. 205 – 230.
106. Wetterer, Angelika (2004): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.) (2004): Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.122 - 130.
107. Wüstner, Kerstin (2007): Mädchen und Beruf. Berufsorientierung – theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse. In: Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.) (2007): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. – Opladen: Barbara Budrich, S. 231 - 255.
108. Ziegler, Albert/Broome, Patrick/Heller Kurt A. (1998): Pygmalion im Mädchenkopf. Erwartungs- und Erfahrungseffekte koedukativen vs. Geschlechtshomogenen Physikanfangsunterrichts. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 45, S. 2-18.

Internetquellen

- <http://derstandard.at/2437239>; Zugriff: 6.11.2010
- <http://nachrichten.at/oberoesterrich/art4,424390>; Zugriff: 6.11.2010
- http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_lehrplaene.xml; Zugriff: 12.01.2011
- <http://www.ahs-rahlgasse.at/index.php/start-mainmenu-1/geschichte-mainmenu-68>; Zugriff: 7. 02. 2011
- <http://www.frauen-und-schule.de/k-histor.html>; Zugriff: 9.2.2011
- <http://joho.homac.at/plus/plus.html>; Zugriff: 22.2.2011
- <http://www.antonkriegergasse.at>; Zugriff: 20.4.2011
- http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/Bildungsanliegen_Aktions1791.xml, Zugriff: 21. 4. 20011
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/aktionsplan2003.xml>, Zugriff: 21.4. 2011
- http://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/641487/Koedukation_Der-Kampf-um-die-Geschlechter; Zugriff: 22.4.2011
- <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20080307.xml>; Zugriff: 23.4.2011
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/frauenzeittafel.xml>; Zugriff: 23.4.2011
- <http://www.efeu.or.at/index.html>; Zugriff: 1. 5. 2011
- <http://diezukunft.at/?p=1034#more-1034>; Zugriff: 5. 7. 2011
- http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/psych/material_bo.xml; Zugriff: 5. 7. 2011
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/berufsorientierung.xml>; Zugriff: 5.7.2011
- <http://www.econ.jku.at/papers/2009/wp0907.pdf>; Zugriff: 6.7.2011
- <http://garote.bdmonkeys.net/bsri.html>; Zugriff: 6.7.2011
- <http://zfi-archiv.beepworld.de/files/leistungsvergleichprivatschulenffentlicheschulen.pdf>; Zugriff: 11.7.2011
- www.ahs-rahlgasse.at; Zugriff: 15.7.2011

- www.welt.de/wissenschaft/article1189701/Schule_ohne_Jungs_sind_fuer_Maedchen_besser.html; Zugriff: 22. 7. 2011
- www.fzs.de/news/1285.html; Zugriff: 18. 12. 2011
- http://erwachsenenbildung.at/themen/gender_mainstreaming/theoretische_hintergruende/theoretische_modelle.php#sexuelle_differenz; Zugriff: 29.12.2011
- http://differenzen.univie.ac.at/bibliografie_literatursuche.php?sp=602; Zugriff: 29.12.2011
- <http://www.jstor.org/stable/i209791>; Zugriff: 2.1.2012
- <http://www.jstor.org/stable/1864376>; Zugriff: 2.1.2012
- <http://www.ahs-ralhgasse.at/index.php/bildungsangebot-othermenu-9/lernwerkstatt>; Zugriff: 2.1.2012
- <http://www.rg18.ac.at/hp/>; Zugriff: 2.1.2012

Anhang

Zusammenfassung

Die Arbeit greift die öffentlichkeitsrelevante Diskussion um gendergerechten Unterricht in Theorie und Praxis auf. Sie versucht, die vielfältigen Studien, Publikationen und Untersuchungen zu Monoedukation und Koedukation zu sichten und daraus Schlüsse für die Gestaltung von Unterricht und die damit verbundene Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung zu ziehen.

Um diesen Überlegungen eine wissenschaftliche Einbettung zu geben, steht am Beginn ein Überblick über Gendertheorien. Damit verbunden werden wichtige und relevante Begriffe dargestellt und erklärt. Nach der eingehenden Beschäftigung mit den Ansätzen der Gendertheorien behandelt die Arbeit dann die Situation von Frauen in der Politik und im Bildungswesen. Das Augenmerk wird vor allem auf bildungspolitische Entwicklungen und Bemühungen hin. Hinblick auf Gendergerechtigkeit gelegt. Auch werden Schulbücher nach den Kriterien sexistische Darstellung und Sprache untersucht.

Anschließend beschäftigt sich die Arbeit ausführlich mit der Entwicklung der Koedukation seit deren Einführung in Deutschland 1960 und Österreich 1975. Breiten Raum nehmen die Rolle von Mädchen und ihre Positionierung gegenüber Buben in koedukativ geführten Klassen ein. Anhand zahlreicher Studien und Untersuchungen werden Chancen und Ziele, sowie enttäuschte Hoffnungen der Koedukation veranschaulicht.

Es werden Gründe dafür dargelegt, warum Koedukation vor allem für Mädchen nicht die ideale Unterrichtsform darstellt und daher Lösungsansätze gefunden werden sollen. Auch die neueren Forschungen zu der Rolle der Buben im schulischen Kontext werden dargelegt.

Anhand von zahlreichen Studien und Schulversuchen zu partieller Monoedukation aus Deutschland und Österreich wird Monoedukation auf ihre Schwächen und Stärken durchleuchtet. Klar wird, dass Monoedukation vor allem für Mädchen positive Auswirkungen hat, aber monoedukativ geführte Schulen in Österreich und Deutschland eine Ausnahme bleiben werden. Zukunftsträchtiger und diskussionswürdiger hingegen ist die Einführung von partiell monoedukativ geführten

Fächern, vor allem in naturwissenschaftlichen Fächer und Sprachen, da hier vor allem für Mädchen positive Effekte nachgewiesen wurden.

Schließlich erfolgt eine Einführung auf die Stadt Wien, wo Projekte über Mädchen- und Bubenförderung an vier Wiener Schulen vorgestellt und gewürdigt werden. Die einzelnen Projekte werden auf ihre Stärken und Schwächen hin untersucht. Teilweise bestehen diese Projekte noch an den Schulen. Größte Gewichtung liegt auf dem Gymnasium Rahlgasse.

Mit einem Fazit und Schlussfolgerungen sowie umfangreicher Literatur, die zu intensiver Beschäftigung mit den Themen Koedukation und Monoedukation einlädt, schließt die Arbeit.

Lebenslauf

Lea Reisenbichler

Geboren am 27. 12. 1981 in Wien

Ausbildung

Schulbesuch

1988 bis 2000: Volksschule, Wirtschaftskundliches Gymnasium

Juni 2000: Reifeprüfung in Wien

Pädagogische Akademie Wien 1100

2001 bis 2004

Juni 2004: Diplomprüfung Sonderschullehramt

Studium der Pädagogik an der Universität Wien

2000: Beginn des Studiums Pädagogik in Kombination mit Ethnologie

Unterbrechung des Studiums von 2001 bis 2004

Modul „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ im Rahmen der freien Wahlfächer

Sommer 2012: Diplomprüfung Pädagogik

Arbeit

Relevante Stellen:

2004 bis 2005: Basale Förderklasse/Nachmittagsbetreuung

2005: Sonderschullehrerin

2007 bis 2008: Wohngemeinschaft für schwerstbehinderte Menschen

Seit 2009: Integrationslehrerin in einer Volksschule in Wien