

Erschienen im Juventa-Verlag, 2010 in der Festschrift zum 60. Geburtstag von Hannelore Faulstich-Wieland

Heidi Schrodt

Von der Mädchenförderung zu Diversity – Stationen eines Schulentwicklungsprozesses

Die Schule, die ich 1992 als Leiterin übernahm, nimmt in der Geschichte der höheren Mädchenbildung in Österreich eine zentrale Stelle ein. Sie wurde nämlich 1892, nach 22-jährigem Kampf, von bürgerlichen Frauenrechtlerinnen als erstes Gymnasium für Mädchen in Österreich gegründet, war also die erste Schule, deren Abschluss (Matura) mit einer Hochschulberechtigung verbunden war. Die Schulgründerin, Marianne Hainisch, und ihre Mitkämpferinnen mussten unvorstellbare Hürden überwinden und Demütigungen hinnehmen, bevor sie ihr Ziel erreichen konnten. Die Gründungsgeschichte der Schule hatte zur Folge, dass von Anfang an der Mädchenbildung ein hoher Stellenwert zukam, eigentlich nur unterbrochen durch die Jahre des Nationalsozialismus, als der aufklärerische Gedanke einer Gymnasialbildung für Mädchen umgedeutet und ins Gegenteil gekehrt wurde. Doch schon nach 1945 wurde mit der Übernahme der Direktion durch meine Vorgängerin, Maria Jacot, der Geist der Gründerinnen wieder neu belebt. Die Schule blieb relativ lange eine reine Mädchenschule, erst seit 1979 wird sie koedukativ geführt. Im Jahr 1992 übernahm ich die Direktion.

Die Schulentwicklungsgeschichte seitdem ist zentral geprägt vom Gedanken der Weiterentwicklung und Neubestimmung der Koedukation. Die Etappen, die wir als Schule auf diesem Weg beschritten, spiegeln auf erstaunliche Weise die wissenschaftliche Diskussion in der Koedukationsdebatte wider. Die Parallelen sind frappierend, wir haben die wichtigsten Phasen durchlaufen, ohne dass wir dies freilich bewusst so geplant hätten. Wir haben mit feministisch motivierter Mädchenförderung begonnen, es kam bald die so genannte Bubenarbeit hinzu, und daraus entstand der Versuch, beides unter dem Leitbegriff der bewussten Koedukation wieder zusammenzuführen, also zur Mädchenförderung gleichzeitig Bubenförderung zu betreiben. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre war die Bubenarbeit in unserer Schule ein wichtiges Thema, wenngleich zunächst vor allem das Fehlen dieser Bubenarbeit festgestellt wurde und von einigen Bubeneltern die Bubenperspektive heftig eingefordert wurde. Eine Initiative von unzufriedenen Bubeneltern führte schließlich zur Entwicklung unseres großen Peer-Mediation-Schwerpunkts. Schon damals war es selbstverständlich, dass wir neue Entwicklungsvorhaben immer unter dem Genderaspekt

anging. Im Falle der Peer-Mediation hieß das etwa, dass schon bei der Konzeption darauf geachtet wurde, dass die so genannten „StreithelferInnen“ Mädchen und Buben gerecht werden. Konflikte und Konfliktlösung sind nicht geschlechtsneutral. In der letzten Zeit ist, nicht zuletzt durch die Forschungstätigkeit von Hannelore Faulstich-Wieland an unserer Schule, der Ansatz des Doing Gender immer öfter in unsere Konzepte eingeflossen. Was sich abzeichnet, ist das Bemühen, eine Ausgewogenheit der Maßnahmen herzustellen, die sich im Lauf der Jahre aus den verschiedensten Ansätzen entwickelt haben.

Im Folgenden möchte ich die Entwicklungsgeschichte unseres Genderschwerpunkts in den verschiedenen Stationen exemplarisch darstellen. Die erste unserer zwei bewusst geführten Mädchenklassen soll näher beleuchtet werden, ebenso die so genannten Mädchen- und Bubentage. Es handelt sich in beiden Fällen um entscheidende Etappen bzw. Wendepunkte auf unserem Weg zu einer Erneuerung und Verbesserung der Koedukation. In einem weiteren Kapitel wird dargestellt, wo wir jetzt stehen und welche Maßnahmen und Programme fix in unserem Schulprogramm verankert sind. Ein Exkurs widmet sich der Frage, ob und wie relevant es ist, wenn eine Direktorin, die sich als Feministin versteht, eine Schule leitet, die sich schwerpunktmäßig mit Gender beschäftigt und sich der kritischen Weiterentwicklung der Koedukation verschrieben hat. An den Schluss sei die Frage gestellt, ob Doing Gender als Strategie auch dazu beitragen kann, gesellschaftliche Veränderungsprozesse in Gang zu setzen.

Mädchen fördern – 100 Jahre nach der Schulgründung

Ich übernahm die Leitung des Gymnasiums „Rahlgasse“ im September 1992, fast genau 100 Jahre nach der Gründung. Diese Koinzidenz nahm ich als Auftrag, den Gründungsgedanken wieder sichtbar zu machen und die Mädchen wieder ins Zentrum des Interesses zu rücken. Obwohl nämlich die Koedukation erst Ende der 70er Jahre in die Schule Einzug gehalten hatte, war der schulische Alltag doch schon sehr stark von den männlichen Schülern geprägt war. Die hundertjährige Tradition der Mädchenschule war ein paar Jahre nach der Einführung der Koedukation meiner Wahrnehmung nach nicht mehr spürbar. Ganz im Gegenteil: Ich war überwältigt von der überall spürbaren Präsenz der Burschen – sie dominierten die Gänge, das Pausengeschehen und beschäftigten mich fast täglich mit disziplinarischen Vorfällen. Ich hatte mir als Ziel gesetzt, den Mädchen wieder den Stellenwert zukommen zu lassen, den sie an der Schule traditionsgemäß innehatten. Rückblickend gesagt:

ein durchaus parteiisches Unterfangen. Andererseits: Kann Frauenförderung / Mädchenförderung je unparteilich sein? Mit Sicherheit würde ich heute anders agieren als vor 15 Jahren, doch die Frage bleibt offen, ob wir mit dem vom Diversitätsgedanken geprägten Zugang der gesellschaftlichen Diskriminierung von Frauen auch tatsächlich entgegenwirken oder ob nicht vielmehr Gefahr besteht, dass wir die noch immer wirksamen hierarchischen Strukturen mit unserem derzeit praktizierten Ansatz tendenziell verstärken.

Zurück in mein erstes Dienstjahr als Schulleiterin. Ich machte die Mädchen zum Thema. Ich betrachtete das Alltagsgeschehen in unserer Schule ganz gezielt unter dem Blickwinkel des Geschlechteraspekts. So führte ich etwa zwei Jahre Tagebuch über die disziplinierten Beschwerden und Übergriffe, die zu mir kamen, und musste sehr bald feststellen, dass es meist Buben waren, die an disziplinierten Verstößen beteiligt waren. Ich thematisierte immer wieder in den verschiedensten Zusammenhängen das Alltagsgeschehen unter dem Geschlechteraspekt, was zur Folge hatte, dass ich sehr bald zahllose Beschwerden von Mädchen erhielt, die sich in erster Linie auf verbale, aber auch körperliche Übergriffe und sexuelle Belästigungen bezogen. Als ich die Schulleitung übernahm, gab es bereits eine aktive Frauengruppe an der Schule – einige feministische Lehrerinnen, die unter anderem Interaktionsstudien über Mädchen- und Bubenaktivitäten durchgeführt und Selbstverteidigungskurse für Mädchen organisiert hatten und schließlich als Frauenliste bei den Personalvertretungswahlen antraten, mit dem deklarierten Ziel, eine frauenfreundliche Schule zu entwickeln. In dieser Gruppe war es auch, dass sich in Gesprächen mit mir die Idee einer bewusst geführten reinen Mädchenklasse entwickelte. Diese Mädchenklasse, die wir als kleines, informelles Experiment angedacht hatten, brachte eine Lawine ins Rollen und hatte Auswirkungen, wie wir sie uns nie hätten träumen lassen.

Eine Mädchenklasse als feministisches Projekt

1994 also entschlossen wir uns, eine erste Klasse als eine Mädchenklasse zu führen, und zwar unter einem explizit feministischen Anspruch. Frauenthemen wurden in allen Fächern regelmäßig behandelt, die Klasse wurde als so genannte „Soziales Lernen“- Klasse geführt, das heißt, die Interaktion innerhalb des Klassenverbandes war Thema. Die Mädchen wurden dazu ermuntert, sich ihre Räume zu nehmen, im wörtlichen wie auch im symbolischen Sinn. Das führte etwa dazu, dass die traditionell vorwiegend von männlichen Schülern besetzten Pausenräume sehr sichtbar von Mädchen der Mädchenklasse

eingenommen wurden. Sie „besetzten“ den Gang vor ihrer Klasse für ihre Spiele mit der gleichen Selbstverständlichkeit, wie dies sonst Buben tun. Das schuf sehr bald Irritationen und Abwehr. Die ersten Beschimpfungen setzten ein. Bevor es dazu kam, war aber die Klasse schon medial über Wien hinaus bekannt geworden.

Die Reaktionen auf unser Vorhaben waren unerwartet und heftig, zunächst vor allem von außerhalb der Schule und zwar schon im Vorfeld. Dazu muss gesagt werden, dass es zu jenem Zeitpunkt durchaus üblich war, aus organisatorischen Gründen reine Mädchenklassen zu führen, und auch heute sind geschlechtshomogene Klassen, die aus organisatorischen Überlegungen heraus gebildet werden, in Wiener Schulen nicht selten anzutreffen. Die Tatsache aber, dass wir aus feministischen Motiven und Überzeugungen eine Mädchenklasse führen wollten, rief Empörung und Ablehnung hervor. Meine vorgesetzte Behörde, in der Person des damaligen Präsidenten des Stadtschulrats von Wien, ließ mir öffentlich via Medien ausrichten: „Einem solchen reaktionären Unsinn werde ich niemals zustimmen!“ Die Zustimmung erhielten wir dann zwar im letzten Augenblick, aber die Ablehnung blieb noch lange bestehen. Das Muster an Widerständen von außerhalb der Schule, das wir im Kontext dieser ersten von zwei Mädchenklassen erfahren haben, wiederholte sich im Lauf der Jahre immer wieder. Inzwischen kann ich einige Konstanten in diesen Reaktionen benennen: Die häufigsten sind Abwehr, Lächerlichmachen, Drohen, Abwerten. Arbeit an Geschlechterfragen im institutionellen Zusammenhang wird im besten Fall nicht ernst genommen, im schlechtesten behindert oder verhindert.

Die Widerstände innerhalb der Schule kamen zeitversetzt und waren dadurch charakterisiert, dass sie nicht offen geäußert wurden, ja, meist sogar überhaupt in Stellvertreterkonflikten an die Oberfläche kamen. In der Planungsphase gab es im Lehrerkollegium keinen Widerstand und nicht einmal kritische Einwände. Als sich aber herausstellte, dass es in der Mädchenklasse weitaus angenehmer zu unterrichten war als in den Parallelklassen, gab es die ersten kritischen Stimmen. Tatsächlich hatte diese Klasse einen grundsätzlich sehr kooperativen Arbeitsstil, und zwar sowohl untereinander als auch den Lehrerinnen gegenüber. Die Mädchen hatten etwa ihre Unterrichtsmaterialien immer organisiert, es zeigte sich eine konstruktive Arbeitshaltung, ein schonender, liebevoller Umgang mit dem Inventar, und es herrschte insgesamt ein ganz besonderes Naheverhältnis zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen. Die KritikerInnen unter den LehrerInnen äußerten sich damals sehr selten direkt. Am deutlichsten greifbar und auch besonders schmerzhaft war die Kritik von SchülerInnen anderer Klassen. So wurden die zehnjährigen Mädchen als

„Streberinnen“ ja, sogar als „Lesben- und Hurenklasse“ beschimpft. Von manchen LehrerInnen der Schule wurden die Mädchen als präpotent hingestellt. Die Lehrerinnen der Klasse wurden von diesen Kolleginnen und Kollegen als privilegiert hingestellt, wobei diese Position von Männern ebenso wie von Frauen eingenommen wurde. Es gab – paradoxerweise – einige Feministinnen, die das Projekt besonders heftig ablehnten – allerdings nie offen. Diese älteren Frauen nahmen männliche Positionen ein, wollten selber als Frau den besseren Mann stellen. Wie auch immer: Externe und zunehmend interne Irritationen waren groß, im zweiten Jahr machte die mediale Aufmerksamkeit ein ruhiges Arbeiten fast unmöglich. Die Angriffe innerhalb der Schule wiederum brachten die Mädchen in eine kontinuierliche Abwehr- und Verteidigungsposition. Die Klasse war auf zwei Jahre konzipiert, und es erstaunt mich noch heute, dass trotz der widrigen Umstände mehr als ein Drittel der Mädchen auch in der 7.Schulstufe in einer homogenen Gruppe zusammen bleiben wollten.

Was haben wir aus diesem Experiment gelernt?

Zunächst würde man meinen, dass es kaum eine bessere Illustration für die These von der Dramatisierung von Geschlecht geben kann, und bis zu einem gewissen Grad stimme ich dem auch zu. Wenn die Kategorie Geschlecht so stark ins Zentrum gerückt wird, erzeugt dies Abwehrhaltungen, und so gesehen war unsere Mädchenklasse ein perfektes Beispiel zur Untermuerung dieser Annahme. Aus diesem Grund würde ich die Mühe eines solchen Unterfangens nicht mehr auf mich nehmen. Andererseits gibt es da noch eine ganz wesentliche Dimension: Das Unterfangen der Mädchenklasse hat uns in vielerlei Hinsicht die Augen geöffnet. Vor allem aber hat es uns diese Erkenntnis gebracht: In koedukativen Gruppen ist der Blick auf die Mädchen in der betreffenden Altersgruppe, nämlich der Zehn- bis Zwölfjährigen, oft gar nicht möglich. Es gibt nämlich sehr häufig in jeder Klasse eine Gruppe von Buben, die es zustande bringen, durch diverse Unterrichtsstörungen und Streitereien untereinander die Aufmerksamkeit aller am Unterrichtsgeschehen Beteiligten nachhaltig auf sich zu lenken. So treten Disziplin sowie Konflikte unter Gruppen von Buben ins Zentrum des schulischen Alltags. Mädchenkonflikte hingegen werden nicht sichtbar. So geschah es also, dass ich schon 17 Jahre unterrichtet hatte und drei Jahre als Schulleiterin tätig gewesen war, bevor ich im Kontext der Mädchenklasse Mädchenkonflikte in der Schule in der ganzen Dimension wahrnehmen konnte. Es war sowohl für mich als auch für das Lehrerinnenteam ein Aha-Erlebnis und damit zusammenhängend die Erkenntnis, dass in der Sekundarstufe Mädchenwelten verdeckt sind durch die massive Präsenz einiger – zugegeben

weniger – Buben. Mädchenkonflikte werden seither bei uns in der Schule thematisiert, aufgegriffen und behandelt. Sehr oft geschieht dies in den Mädchensprechstunden, die wir seit 14 Jahren fix anbieten. Außerdem wird zunehmend die Institution der „StreithelferInnen“ in Anspruch genommen, Peer-MediatorInnen, die in jedem zweiten Jahrgang der 7.Schulstufe ausgebildet werden.

Konflikte zwischen Burschen werden natürlich in gleichem Ausmaß behandelt, doch zeigen sie sich viel schneller als die Konflikte zwischen Mädchen.

Die Mädchen- und Bubentage und der Beginn der Bubenarbeit

Viele kritische Reaktionen zur Schwerpunktarbeit gab es im Lauf der Jahre auch immer wieder von Buben und Bubeneltern, sowie auch von Lehrerinnen und Lehrern der Schule, die mit dem Satz zusammengefasst werden könnten: Die Buben sind in der Rahlgasse benachteiligt. Unbequeme Reaktionen wie diese haben im Lauf der Jahre dazu beigetragen, unser Bewusstsein zu schärfen, auf unserem Entwicklungsprozess immer wieder aufs Neue innezuhalten, nachzudenken, Fehler zu erkennen und uns neu zu orientieren. Man darf nicht vergessen, dass wir als Schule, die den Geschlechteraspekt ins Zentrum des gesamten Schulprogramms gestellt hat, absolutes Neuland beschreiten. Die Widerstände, mit denen man zu rechnen hat, wenn Geschlecht im Zentrum eines Schulentwicklungsprozesses steht, von innen wie von außen, sind gewaltig. Die Ursachen sind unterschiedlich, aber die wesentlichste scheint mir Angst zu sein: Angst vor männlichem Machtverlust, Angst vor der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit, Angst und Verunsicherung vor dem Verlust von herkömmlichen Sicherheiten, Angst vor Veränderung. All dies erzeugt Abwehr. Wenn eine Schule Geschlecht ins Zentrum ihres Schulprogramms stellt, so löst das natürlich andere Reaktionen und Widerstände aus, als wenn der Schulschwerpunkt etwa Informatik ist oder die neuen Medien oder was immer sonst. Zu sehr geht die Frage nach der geschlechtlichen Sozialisation, unserer Gewordenheit als geschlechtliches Wesen, an unsere Substanz als Person. Umso behutsamer gilt es, entsprechende Schulentwicklungsprozesse anzugehen. Widerstände sind aber auch Chancen, denn sie sind Hinweise darauf, was es zu beachten gibt. Man muss sie jedenfalls aufgreifen, thematisieren, die ihnen zugrunde liegenden Ursachen zu verstehen versuchen. Und angesichts der Widerstände gilt es, die Maßnahmen und Zugänge stets zu hinterfragen, gegebenenfalls abzuändern und zu revidieren.

Wenn also die Mädchenklasse, die wir zwei Jahre lang führten, einen intensiven Schulentwicklungsprozess in Gang setzte, in dessen Verlauf kein Stein mehr auf dem anderen zu bleiben schien, so hatten die so genannten Mädchen- und Bubentage eine ähnlich einschneidende Wirkung. Begonnen hatte alles eigentlich 1994 mit einem „Mädchentag“, einem Projekttag, an dem der Unterricht in der ganzen Schule nach Geschlechtern getrennt stattfand und an dem das Programm für die Buben und Burschen erst im letzten Augenblick dazugekommen war. Für die Burschen hatten wir uns damals nichts überlegt, ohne böse Absicht, heute würde ich sagen, vielmehr aus Unwissen.

Die Zeit, in der unser erster „Mädchentag“ stattfand, war in erster Linie geprägt von dem, was wir heute mit Hannelore Faulstich-Wieland als „Dramatisierung“ der Kategorie Geschlecht bezeichnen würden, mitsamt den dazugehörigen Abwehrreaktionen. Die Reaktionen auf unsere Mädchenarbeit waren vor allem von den Buben der Schule heftig – die Provokationen und Übergriffe nahmen zu statt ab, obwohl sie immer mehr zum schulischen Thema wurden. Es kamen LehrerInnenstimmen hinzu, die mir die Benachteiligung der Buben zum großen Vorwurf machten. Andererseits gab es auch schon damals Bereiche, in denen Bubenförderung stattfand, ohne dass dies explizit benannt wurde. Vielleicht war unser Konzept des bewussten Werkunterrichts gerade deshalb von Beginn an so erfolgreich. Indirekt profitierten also – rückblickend gesehen - die Buben auch schon in dieser Anfangszeit unserer Koedukationsarbeit an der Profilierung des Werkunterrichts, der seit 1995 beide Fächer – textiles und technisches Werken - für beide Geschlechter verpflichtend vorsieht, und der die herkömmliche geschlechtsspezifische Zuschreibung bestimmter Tätigkeiten innerhalb der Werkerziehung durchbrechen will, was uns übrigens sehr überzeugend gelungen ist. Der Nutzen für die Burschen im Werkunterricht war zunächst aber, in der Einführungsphase, ein eher zufälliges Nebenprodukt

Am ersten Mädchen- und Bubentag waren die Widerstände von einigen männlichen Schülern derart massiv, dass wir nicht mehr einfach darüber hinweggehen konnten und wollten. Da mir der Umgang mit Widerständen von zentraler Bedeutung erscheint und da das Ganze auch die These vom Doing Gender anschaulich illustriert, möchte ich die Vorfälle und Reaktionen darauf exemplarisch etwas näher beschreiben.

Ein Mädchentag als gesamtschulische Irritation

Die damaligen drei Vertrauenslehrerinnen für Mädchen organisierten einen Frauentag, der es in sich hatte: Der 8. März 1994, der von Frauenministerin Johanna Dohnal an unserer Schule eröffnet wurde, verlief zu etwa zwei Dritteln nach Geschlechtern getrennt: Vier Stunden lang gab es Referate und Arbeitsgruppen für (Oberstufen) - Mädchen und Burschen getrennt, dann folgte eine zweistündige gemeinsame Präsentation der Arbeitskreise.

Der Hintergrund:

Die Frauen, die die Arbeitskreise organisierten, planten für die Mädchen. Lange war das Projekt angekündigt, doch keiner der männlichen Kollegen hatte sich an der Organisation beteiligt. Erst ziemlich kurz vor dem Projekttag gab es entrüstete Anfragen der männlichen Lehrer an die Organisatorinnen, wie sie sich denn wohl das Programm für die Burschen vorgestellt hätten. Die Frage wurde an die Fragesteller zurückgegeben, und so kam es schließlich doch noch dazu, dass Kollegen (männlich) ein Parallelprogramm auf die Beine stellten.

Der Tag war alles in allem ein großer Erfolg, wenngleich er nicht ohne Zwischenfälle verlief. So hatten etwa die Burschen, die das Buffet organisierten, die Dinge nicht nur nicht im Griff, sondern es hatte den Anschein, als wollten sie mit ihren Aktionen bewusst destruktive Akzente setzen. Das Buffet wurde ein Desaster - es kam zu einer „Buffetschlacht“, es wurde ins Essen gespuckt, und zurückgelassen wurde ein Chaos. Allerdings gab es viele Burschen, die in den Arbeitskreisen gute Arbeit leisteten. Die gemeinsame Präsentation war spannend, aber keineswegs spannungsgeladen. Bedenkenswert war die Reaktion der Mädchen: Eine Reihe von ihnen kamen sich bei der Direktorin beschwerten, das es unfair gewesen sei, "die Burschen auszugrenzen". Es erstaunt vermutlich nicht besonders, dass sich kein einziger Bursch darüber beschwerten kam, dass die Mädchen ausgegrenzt worden seien. (Es war überhaupt kein einziger Bursch nach dem Frauentag zur Direktorin gekommen). Auch gab es interessanterweise umgekehrt keine einzige Beschwerde von Mädchen in Bezug auf ihre Ausgrenzung von den Burschenarbeitskreisen. Ein klassisches Muster hatte sich wiederholt. Aus der Sicht von 2008 allerdings sieht es etwas anders aus: Die Mädchen haben uns mit ihrer Nachfrage darauf indirekt deutlich darauf hingewiesen, dass wir uns um die Buben und Burschen eigentlich nicht kümmern. Im Rückblick stimmt das: Die Burschen kamen im Geschlechterschwerpunkt der Schule als Störer, Regelverletzer, im Zusammenhang mit Raufereien, verbalen Übergriffen, Machogehabe vor. Wie wir sie fördern könnten, wie wir ihren speziellen Bedürfnissen gerecht werden könnten, war damals kein Thema.

Dieser erste Frauentag hatte jedenfalls nicht nur unter unseren Oberstufen-Schülerinnen einiges in Bewegung gebracht, sondern war der Wendepunkt in der Entwicklung unseres Mädchen- und Koedukationsschwerpunkts, wirkte wie ein Katalysator.

Der zweite Mädchen- und Bubentag fand vier Jahre später statt, war ganz anders konzipiert und für alle Beteiligten (Lehrerinnen, Eltern, Schülerinnen) ein voller Erfolg. Dieses Mal handelte es sich um einen Projekttag, der die ganze Schule umfasste, das heißt, der Regelunterricht fand an diesem Tag nicht statt. Es gab über vierzig nach Geschlechtern getrennte Arbeitskreise (Ober- und Unterstufe getrennt), einige davon wurden auch von Schülern und Schülerinnen der Schule geleitet. Die Ausrichtung war viel handlungs- und praxisorientierter als beim ersten Mal. So gab es etwa eine Gruppe von Schülern (männlich), die einen Tag lang in einem Kindergarten arbeiteten. Eine andere Burschengruppe beschäftigte sich mit dem Vatersein, mit Ängsten und Freuden während Schwangerschaft und Geburt und Kinderbetreuung, mit der Kindererziehung. Eine Gruppe Mädchen reparierte auf der Donauinsel Fahrräder, eine andere studierte Tänze ein. Die Akzeptanz war hoch, die Stimmung großartig.

Hatte der erste Projekttag innerhalb des Lehrerkollegiums vor allem für Aufregung gesorgt und viel kritisches Potential – durchaus produktiv – freigesetzt, so brachte der zweite Mädchen- und Bubentag ein Aufbrechen der bis dahin recht eindeutigen Fronten zwischen SkeptikerInnen und Zweiflern auf der einen Seite und feministischen KoedukationskritikerInnen auf der anderen Seite. Auch auf der Seite der Schülerinnen und Schüler war die Akzeptanz des zweiten Tages wesentlich größer – vielleicht, weil das Konzept mehr handlungsorientiert war, vielleicht, weil die Zugänge weniger radikal waren? Wie auch immer, ein großer Schulentwicklungsschub kam in Gang. Allerdings gab es in Folge nur mehr einen solchen Tag, seit sieben Jahren ist Pause. Die Gründe dafür sind vielfältig. In erster Linie aber passt das Konzept der ersten Gender-Schwerpunktstage nicht mehr zu dem, wo wir uns als Schule jetzt befinden. Für den Herbst 2008 ist aber wieder ein gesamtschulischer Projekttag geplant, er soll allen drei Schulschwerpunkten gewidmet sein: Gender, Umwelt, Sozialkompetenz, mit dem Ziel, diese unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit mittelfristig zusammenzuführen. Auf LehrerInnenebene hatte es im Herbst 2007 bereits einen solchen Schwerpunkttag als ganztägigen Fortbildungstag gegeben; für die nachhaltige Verankerung der Schulschwerpunkte auf der Ebene der gesamten Schule ist der Projekttag im Herbst ein weiterer wichtiger Schritt.

Unser Genderschwerpunkt im Konkreten

Allmählich wurde aus der Mädchenförderung eine Mädchen -und Bubenförderung, in der das Prinzip des Gender-Mainstreaming fast von selbst, aus innerer Notwendigkeit vom Schulentwicklungsprozess her gesehen, Eingang gefunden hat. Unser Schwerpunkt umfasst inzwischen viele fest in der Schule verankerte Maßnahmen, Fächer, Programme, die sich unter anderem dadurch unterscheiden, ob die Kategorie Geschlecht hervorgehoben ist oder ob diese nicht betont wird, auch wenn die Maßnahme dazu dient, herkömmliche Sichtweisen zu durchbrechen. Die (Begleit)-Forschungen von Hannelore Faulstich-Wieland und Team an unserer Schule haben unseren Blick in dieser Hinsicht geschärft und die Sichtweise des Doing Gender fließt in die weitere Entwicklungsarbeit ein, wenngleich ich meine, dass es im schulischen Geschehen nützlich ist, wenn verschiedene Zugänge nebeneinander bestehen können.

Im Folgenden ein kleiner Überblick:

Maßnahmen, die die Kategorie „Geschlecht“ hervorheben, sind:

- zwei Mädchenklassen, die wir jeweils zwei Jahre lang führten
- eine Bubenklasse, die wir zwei Jahre lang (Mitte der 90er-Jahre) bewusst zu führen versuchten und woran wir leider scheiterten
- die so genannten „Mädchen und Bubentage“ – drei Projektstage, an denen der Unterricht in der ganzen Schule nach Geschlechtern getrennt stattfand
- phasenweise getrennter Unterricht im schulautonomen Pflichtfach KOKOKO in der 5. Schulstufe („Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung“)
- phasenweise getrennter Unterricht in anderen Fächern, meist im Zusammenhang mit Konfliktlösung und im Sexualkundeunterricht
- Teilnahme von Mädchen an Veranstaltungen nur für Mädchen, vor allem im Zusammenhang mit der Berufsorientierung und am jährlichen Frauenlauf (im Rahmen des Turnunterrichts)
- Fußballteam von Unterstufenbuben („Schülerliga“)
- Selbstverteidigungskurse für Mädchen
- Mädchenfußball
- „Mädchen in Bewegung“ – Selbstbewusstseinstaining für Mädchen von 10 bis 14
- „Buben in Bewegung“ – ab dem Schuljahr 2008/09; derzeit in der Planungsphase
- Gendertraining für Mädchen und Buben, meist nach Geschlechtern getrennt

- Mädchensprechstunden
- Bubensprechstunden
- Gendertraining für LehrerInnen
- Boys Day – Pilotversuch mit Edit Schlaffer im Frühjahr 2007

Maßnahmen, die die Kategorie Geschlecht nicht hervorheben:

- Die Organisation des Werkunterrichts – schülerInnenzentriert, partizipativ, lösungsorientiert. Auch wenn er in geschlechtshomogenen Gruppen organisiert ist (bei ausgewogenem Mädchen-/Bubenanteil eines Jahrgangs), was öfter vorkommt als das Gegenteil, ist dieser Aspekt kein Thema.
- Die Organisation des Unterrichts in der „Lernwerkstatt“, einem schulautonomen Pflichtgegenstand in der 3. und 4. Klasse des Realgymnasiums, der fächerübergreifend Gebiete aus Mathematik, Physik, Biologie, Chemie und Werken verbindet und das Erlernen individuellen Forschens und naturwissenschaftlicher Arbeitsmethoden zum Ziel hat. Der Unterricht findet seit vier Jahren in geschlechtshomogenen Gruppen statt, doch ist diese Tatsache eigentlich kein Thema, offensichtlich wird die „Trennung“ als einfach zum Fach gehörend wahrgenommen und somit akzeptiert.
- Der Schulschwerpunkt Peer Mediation, der durch die organisatorischen Rahmenbedingungen ein ausgewogenes Verhältnis von Mädchen und Burschen in der Tätigkeit als so genannte „StreithelferInnen“ herstellt, ohne dass der Geschlechteraspekt, dem natürlich eine zentrale Rolle zukommt, explizit hervorgehoben wird. Die Tätigkeit der StreithelferInnen ist inzwischen in der Schule fest verankert. Es gibt gleich viele Mädchen wie Burschen, und die Funktion ist hoch angesehen. Auf diese Weise wird – indirekt, aber äußerst effizient, Konfliktlösung und sich um Beziehungen kümmern auf gleiche Weise zu einem weiblichen wie einem männlichen Anliegen.
- Die Organisation des KOKOKO-Unterrichts, wenn nicht in geschlechtshomogenen Gruppen unterrichtet wird.

Ziel ist es, eine Ausgewogenheit zwischen den beiden Zugangsweisen herzustellen, da ich immer mehr zu der Überzeugung gelangt bin, dass die „Dramatisierung“ der Kategorie

Geschlecht, wie die Koedukationsforscherin Hannelore Faulstich-Wieland das Phänomen bezeichnet, eine Verschärfung und Zuspitzung der Abwehrhaltungen bewirkt.

Ein Papier, das ich eine Woche, bevor ich diesen Artikel verfasst habe, erhalten habe, spiegelt sehr schön wider, wie wir gerade dabei sind, unsere Zugänge zum Kernthema neu zu positionieren. Und wie sehr sich das auch am Ringen um Begrifflichkeiten veranschaulichen lässt. Um das zu illustrieren, möchte ich das Papier, das ein Anforderungsprofil für die seit einigen Wochen in jeder Klasse tätigen „Gleichberechtigungsbeauftragten“ darstellt, in der Form abdrucken, in der es derzeit vorliegt. Es ist klar geprägt vom „Gender und Diversity“-Ansatz, aber es wird auch deutlich, wie schwierig es noch fällt, eine stringente Sprache dafür zu finden. Das Papier wurde vom „Genderteam“ entwickelt, das zu diesem Zeitpunkt nur aus LehrerInnen bestand; inzwischen sind auch Eltern- und SchülervorteilerInnen dazugestoßen.

Gleichberechtigungsbeauftragte®

Du willst Gleichberechtigungsbeauftragte® werden?

Hier stehen alle wichtigen Informationen für dich.

Hast du Fragen oder gibt es Schwierigkeiten kannst du die Mädchen- bzw. BubenberaterInnen zu Rate ziehen.

In der Klasse:

- Achte darauf, dass es zu keinerlei Benachteiligungen oder Verletzungen von MitschülerInnen kommt auf Grund unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichem Aussehen, unterschiedlichen Geschlechts, ...usw.
- Achte darauf, dass Gleichbehandlung und Gleichberechtigung als Themen im Unterricht vorkommen und erinnere deine Lehrerinnen daran.
- Achte darauf, dass gendergerechte Sprache im Unterricht und bei den Arbeitunterlagen verwendet wird.
- Achte darauf, dass unterschiedliche Unterrichtsformen verwendet werden, damit möglichst vielfältiger Unterricht stattfindet, der den vielfältigen Persönlichkeiten in der Klasse Raum gibt.
- Du sollst ExpertIn für Genderthemen sein, oder du sollst ExpertIn werden. Dafür werden dir Ausbildungen angeboten. Wenn diese Ausbildungen während der Unterrichtszeit stattfinden, bist du vom Unterricht freigestellt.
- Die Gleichberechtigungsbeauftragten aller Klassen bilden das Gender-SchülerInnen-Team, das gemeinsam mit dem LehrerInnenteam Ideen zur Umsetzung von Gender-Mainstreaming in unserer Schule entwickelt.

- Du erhältst einen „Genderbrille“ – Button. So erkennt jede Person im Schulhaus, dass du Gleichberechtigungsbeauftragte® bist und damit besondere Rechte hast.
- Am Ende des Schuljahres erhältst du ein Zertifikat als Bestätigung für dein Engagement.

Viel Spaß in deiner Tätigkeit als Gleichberechtigungsbeauftragte®!

Zu den bereits erwähnten Maßnahmen gibt es seit zwei Jahren – wieder – das oben erwähnte Genderteam, dem neben LehrerInnen auch VertreterInnen von Eltern und SchülerInnen angehören. Dieses Team ist für die Entwicklung des Schwerpunkts zuständig und soll die Vernetzung mit den beiden anderen Schulschwerpunkten vorantreiben.

Wir haben verpflichtende Richtlinien für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch, die auch in allen schulischen Gremien und Schriften zur Anwendung kommen müssen.

Unsere KlassensprecherInnen werden abweichend von der im österreichischen Schulunterrichtsgesetz vorgesehenen Vorgabe gewählt: Es gibt nämlich pro Klasse eine Klassensprecherin und einen Klassensprecher sowie eine Stellvertreterin und einen Stellvertreter. Auf diese Weise garantieren wir, dass Mädchen in den Gremien vorkommen. Dieselbe Vorgangsweise gibt es für die VertreterInnen der Unterstufe (5. bis 8. Schulstufe).

Seit etwa drei Jahren arbeiten wir daran, dass Gender-Inhalte in alle Fächer Eingang finden. Im Wahlmodulbereich haben wir inzwischen eine Reihe von Kursen, die sich spezifisch mit Genderthemen befassen. Analog zum Umweltschwerpunkt, wo vorgesehen ist, dass mindestens einmal pro Jahr in jedem Fach ein Umweltthema behandelt wird, wollen wir das auch für den Genderschwerpunkts verankern.

Wir sind, unter anderem in Comenius-Projekten, seit nunmehr mehr als zehn gesamteuropäisch mit Schulen vernetzt, die ebenfalls Genderschwerpunkte haben. Mit diesen Schulen machen wir auch gemeinsame Entwicklungsarbeit.

Genderkompetenz wird auf allen Ebenen der Schule angestrebt: auf der Ebene des Unterrichts, im sozialen Miteinander und den Interaktionen im schulischen Alltag, auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer. Schwerpunktmäßig wird es dazu in den nächsten Schuljahren schulinterne LehrerInnenfortbildung geben.

Exkurs: Die Rolle der Schulleitung

Wie wichtig die Leitung einer Schule für deren Erfolg ist, dazu gibt es ausreichend Untersuchungen. Innovationsprozesse, hinter denen die Schulleitung nicht oder nur halbherzig steht, werden nicht nachhaltig erfolgreich sein. Wie sieht es nun aber aus, wenn der Inhalt der Innovation Gender ist und die Schulleiterin sich dieses Thema zu einem vorrangigen Anliegen macht? Aus meinen eigenen Erfahrungen in den letzten 16 Jahren kann ich sagen: Es macht einen gewaltigen Unterschied, ob der Inhalt eines Innovationsprozesses die Implementierung eines neuen Faches oder Schulzweiges oder die Veränderung herkömmlicher geschlechtstypischer Verhaltensweisen ist. Ich habe an meiner Schule auch große Schulentwicklungsvorhaben begleitet, die mit Gender nichts oder nur sehr indirekt zu tun hatten, aber nirgends waren die Abwehrhaltungen so hartnäckig. Jede Innovation erzeugt auch Abwehrhaltungen und löst Ängste aus. Schulentwicklungsprozesse laufen nie glatt und geradlinig ab, aber wenn Geschlechtsrollen Thema der Schulentwicklung sind, dann sind die Schwierigkeiten, die einem in diesem Prozess begegnen, noch um ein Vielfaches größer. Das System Schule, die Systemsprache der Schule sind nach wie vor männlich, das heißt, auf vielen Ebenen der Kommunikation ist überwiegend das Männliche die Norm. Eine bewusste Hinwendung zum Weiblichen ruft, systemisch gesehen, auf jeden Fall Irritationen hervor (vielleicht liegen auch darin die Ursachen für die Abwehrhaltungen, die entstehen, wenn die Kategorie Geschlecht dramatisiert wird?). Es reicht in diesem Fall nicht, sich als Lehrperson oder als SchulleiterIn zu einem Schulschwerpunkt zu positionieren, da es, wenn die Geschlechtsrollen Thema der Schulentwicklung sind, immer auch um die Frage der eigenen Geschlechtsidentität geht. Die Abwehrhaltungen, die Teil jedes Organisationsentwicklungsprozesses sind, bekommen in diesem Fall noch eine ganz andere, zusätzliche Dimension: Die Verweigerung, sich mit der eigenen Identität als Mann oder Frau auseinanderzusetzen, aber auch die Angst vor Auseinandersetzung mit den Anteilen des jeweils anderen Geschlechts in einem selbst. All diese Abwehrmechanismen haben wir in unserem Schulentwicklungsprozess zu spüren bekommen.

Fazit: Schulentwicklungsprozesse laufen anders ab, wenn das Thema dieses Prozesses Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit ist. Zu der in jedem dieser Prozesse festzustellenden Angst vor Veränderung kommt die Angst, sich selbst als Person in Frage stellen zu müssen, genauer gesagt, als Mann, als Frau, als Geschlechtswesen.

Was bedeutet es darüber hinaus für die Schulentwicklung, wenn die *Direktorin* sich nicht mit irgendeinem Schulschwerpunkt identifiziert, sondern wenn sie sich ausgerechnet die geschlechterbewusste Koedukation zu ihrem ureigensten Anliegen macht?

Schon in meiner Grundsatzrede zu meinem Amtsantritt 1992 habe ich mich eindeutig deklariert und positioniert. Wenn LehrerInnen meiner Schule einen Medienschwerpunkt, den ich favorisiere, ablehnen, ist das ein ganz anderer Fall, als wenn sie einen Genderschwerpunkt ablehnen, der mir ein Anliegen ist. Im letzteren Fall positioniere ich mich nicht nur als Schulleiterin, sondern als Frau, die eine Schule gestaltet, die feministischen Prinzipien folgt. Eine Schwerpunktsetzung, wie wir sie haben, zwingt aber auch MitarbeiterInnen, sich entsprechend zu positionieren. Diese spezielle Situation bringt eine Schulleiterin und vermutlich auch einen Schulleiter in eine ganz besonders schwierige Rolle, da sich, falls der Schulentwicklungsprozess erfolgreich sein soll, alle Beteiligten mit ihrer eigenen Geschlechtlichkeit auseinandersetzen müssen. Auf die vielen Schwierigkeiten, die das mit sich bringt, sind wir nicht vorbereitet, und es hat sich meines Wissens auch noch niemand viele Gedanken darüber gemacht.

Jedenfalls ist es eine Grundbedingung, dass SchulleiterInnen sich intensiv mit ihrer eigenen geschlechtlichen Sozialisation auseinandergesetzt haben, wenn sie Gender zum Schwerpunktprogramm ihrer Schule machen. Überhaupt sollte *jede* Schule Gender in den Schulprogrammen haben, wozu wir genau genommen ohnehin schon durch Gender Mainstreaming verpflichtet sind. Bei Stellenbesetzungen sollten entsprechende Kriterien in die Anforderungsprofile aufgenommen werden. Der Besuch einschlägiger Seminare müsste Grundvoraussetzung bei Bewerbungsverfahren sein. In Assessmentverfahren sollte der Aspekt der Genderkompetenz eine wichtige Rolle spielen.

Offene Fragen und Zweifel, die bleiben

Vieles hat sich für uns im inzwischen 16 Jahre dauernden Schulentwicklungsprozess geklärt, verändert, gefestigt – Positionen wurden sicherer, das Ziel der Weiterentwicklung ist

klarer geworden und wir bemühen uns um Nachhaltigkeit. Wir sind von der Mädchenförderung über die Bubenarbeit, den Differenzansatz über Gender Mainstreaming zu „Gender und Diversität“ gekommen und versuchen derzeit mit einigem Erfolg, unser Profil nachhaltig in diese Richtung zu schärfen. Allerdings: Besteht nicht die ganz reale Gefahr, dass der Ansatz von „Gender und Diversität“ die Tatsache ungleicher Geschlechterverhältnisse, die Existenz von Hierarchien der Macht, die sprichwörtliche gläserne Decke - um nur einige wenige Punkte zu nennen – verwischt? Kommt uns bei unserer Dekonstruktionsarbeit nicht der Blick auf gesellschaftliche Realitäten abhanden? Wie, andersherum, gefragt, können sie hereingeholt werden in die Genderarbeit in der Schule? Für mich steht zwar außer Zweifel, *dass* die Dramatisierung der Kategorie Geschlecht Abwehrreaktionen hervorruft, doch *warum* das eigentlich so ist, das ist noch nicht zureichend beantwortet. Meine Einschätzung: Doing Gender und Undoing Gender sind für die Schule hilfreiche Kategorien, um den Blick zu schärfen für das, was wir täglich an stereotypen Zuschreibungen vornehmen. Es schärft uns auch den Blick auf die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler und lässt uns jede / jeden in ihrer Persönlichkeit wahrnehmen. Es ist also richtigerweise unzulässig, von *den* Mädchen und *den* Buben zu reden, weil es diese nicht gibt.

Aber: Schule findet nicht im gesellschaftsfreien Raum statt, und gesellschaftliche Verhältnisse widerspiegeln sich kaum irgendwo so deutlich und auch so schnell wie im hier. Die Grenzen des Konstruktivismus für den schulischen Bereich liegen meines Erachtens genau hier – wir müssen den Ursachen für die Abwehrhaltungen auf die Spur kommen. Wenn wir das nicht können, könnte Undoing Gender zwar ein erfolgreiche Strategie werden, aber nicht die Geschlechterverhältnisse, die sich in der Schule spiegeln und hier wirksam werden, würden sich dadurch nicht ändern.

Ausgewählte Literatur zum Genderschwerpunkt des Gymnasiums Rahlgasse:

Listabarth, Bernhard / Millner, Alexandra / Schritteser, Ilse / Waschulin, Susanne: Bewusste Koedukation: Organisierter Widerspruch? In: Schulheft 104, S.105 - 115

Parnigoni, Brigitte / Schritteser, Ilse: Geschlechterdifferenzierender Unterricht und Koedukation. Gymnasium Rahlgasse Wien VI. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Wien 1997.

Schrittesser, Ilse: Eine Mädchenklasse als Schulversuchsprojekt? In: Journal für Schulentwicklung 3/ 1998, S.53-57.

Schrittesser, Ilse: Schulversuch“Mädchenklasse“. Ein Resümee. In: Erziehung heute 2/1997, S.41-44.

Schrittesser, Ilse / Schrodt, Heidi / Tschennett, Roswitha: Von der Mädchenförderung zur geschlechtergerechten Schule – Das Gymnasium Rahlgasse in Wien. In: Koch-Priewe, Barbara (Hg): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim und Basel 2002. S. 152 – 169.

Schrodt, Heidi: Mädchen-Räume: Neue Wege der Koedukation am Gymnasium Rahlgasse in Wien. In: Lassnig, Lorenz / Paseka, Angelika (Hg): Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Studien Verlag, Innsbruck / Wien 1997.

Seeger, Susanne: Werken für Mädchen und Buben im GRG Rahlgasse. In: Schulheft 104. Wien 2002.

Tanzberger, Renate/Besenbäck, Irene: Die Lernwerkstatt. Evaluation eines Schulprojekts. Gymnasium Rahlgasse. Wien VI. Wien 1997.