



Gender_Diversität

IMST

IMST NEWSLETTER

4 Sexualpädagogik

16 Geschlechtergerechtigkeit und Digitalisierung

19 Geschlechtersensibler Mathematikunterricht

EDITORIAL

„Diversity is not about the others – it is about you!“
(Regine Bendl)

Lehrkräfte nehmen eine Schlüsselrolle ein, wenn es um die Auseinandersetzung mit Gender und Diversität im Unterricht geht. Sie fungieren in diesem Zusammenhang als Vorbilder und durch ihre Themen- und Materialauswahl konstruieren sie Gender auch in ihrer Wissensvermittlung. Eng damit verknüpft ist die Auseinandersetzung mit der Sexualpädagogik, die in Österreich als durchgehendes Unterrichtsprinzip in allen Fächern ein integraler Bestandteil sein sollte. In der Realität wird Sexualpädagogik vorwiegend in den Fächern Biologie, Religion und Ethik unterrichtet, wodurch keine umfassende Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsprinzip stattfinden kann. Dieser Newsletter hat zum Ziel, auch andere Fächer zu motivieren, sich mit dem Themenfeld aktiv auseinanderzusetzen. Da Sexualpädagogik in Österreich kein selbstverständlicher Teil in den Lehramtsstudien ist, sind Lehrpersonen auf Fortbildungsveranstaltungen angewiesen oder bilden sich aus eigenem Interesse weiter, um selbstreflektiert Unterricht zu gestalten. Zur Reflexion des Unterrichtsablaufs in der Klasse können Lehrkräfte oft nur auf ihr eigenes Erleben zurückgreifen. Der Newsletter ist auch als Unterstützung für Unterrichtende gedacht, die mehr darüber wissen wollen, wie ihr Handeln im alltäglichen Schulgeschehen wirkt oder welche konkreten Dynamiken in der Klasse auf die Lernatmosphäre Einfluss nehmen können.

Die Auseinandersetzung mit Diversität im Unterricht geht immer auch mit dem Hinterfragen von Stereo-

typen einher. Dabei ist es wichtig, die Heterogenität der Schüler*innen zu erkennen und diese als Bereicherung für den eigenen Unterricht wahrzunehmen und zu integrieren. Dabei sollte darauf geachtet werden, Rahmenbedingungen für alle Schüler*innen zur Erreichung ihrer schulischen Ziele und ihrer beruflichen Zukunft zu schaffen – ganz im Sinne von Antidiskriminierung. Auch die Lebenswelten von Jugendlichen und die Rollenerwartungen an sie sind ausgesprochen vielfältig und ständig im Wandel begriffen. Die Vorstellungen von Geschlecht sind divers und dennoch häufig stereotyp, letztendlich abhängig von ihrer eigenen Sozialisation. Um die Identitätsfindung junger Menschen nicht zu beschränken, ist es daher wichtig, dass nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Schüler*innen ihre Rollenerwartungen reflektieren und sich damit kritisch auseinandersetzen.

Dieser Newsletter befasst sich unter anderem mit der Bedeutung des Umgangs mit Diversität in der Schule, der Sexualpädagogik und mit Haltungen und Leitbildern im gelebten Schulalltag. Um gleichberechtigtes Zusammenleben von Menschen zu erwirken, braucht es Methoden zur Reflexion von Geschlechtervorstellungen in der Praxis.

Der Newsletter stellt auch Strategien von MINT-Initiativen im Bildungsbereich in den Fokus, um bestehende Normen über Berufsentscheidungsprozesse von Jugendlichen aufzubrechen.

Heidmarie Amon, Valerie Gelbmann, Bernhard Müller & Ilse Wenzl

Schule unterm Regenbogen: Sichtbarkeit und Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

von **Alexandra Madl**

Lukas geht mit Aylin.

Daria gibt Anna an der Schultür einen Kuss.

Max hat zwei Mamas.

Die Matheprofessorin hat mit ihrem Mann drei Kinder.

Der Englischlehrer bringt zum Schulfest seinen Partner mit.

Alles ganz normal!

Schule inklusiv gestalten heißt Lernen und Arbeiten, Repräsentation und Teilhabe aller zu unterstützen: der Schüler*innen, der Familien, des Schulpersonals und der Menschen im Umfeld (Booth & Ainscow 2019, S. 31). Mit schulischer Inklusion werden Ability, Ethnizität, Mehrsprachigkeit, Religion oder soziale Herkunft assoziiert. Gender in den Aspekten Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung und queere¹ Familienformen wird mit zunehmender gesellschaftlicher Sichtbarkeit nicht zuletzt durch Verankerung der Geschlechtervielfalt und gleichgeschlechtliche Partner- und Elternschaft in den Rechtsnormen² (die ihrerseits gesellschaftliche Relevanzsetzung und Thematisierbarkeit abbilden) in Schulen zum Thema.

Auch wenn manchen die Regenbogenflagge allgegenwärtig scheint, stellen queere Identitäten und Lebensformen nach wie vor tradierte Normen in Frage. Heteronormativity als Begriff geht auf Michael Warners (1991) „Fear of a Queer Planet“ zurück. Der wissenschaftliche Diskurs bezieht sich auf Judith Butlers (1991) Modell der heterosexuellen Matrix. Heteronormativität ist definiert

als „binäres, zweigeschlechtliches und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu deren Verselbstverständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt“ (Degele 2008, S. 89).

Die Mehrzahl der Schulen zeigt sich offen gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Trotzdem werden Normvorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität im Schulalltag laufend reproduziert. Sie sind in visuellen Darstellungen sichtbar, in Texten lesbar, im Sprechen hörbar und in Strukturen spürbar. Für queere Schüler*innen, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte bedeutet dies eine laufende Auseinandersetzung mit Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen, mit Ausschlüssen oder Anpassungsforderungen. Schule als Lebens- und Lernraum wird zu unwegsamem Terrain. Psychisch, physisch und sozial hinterlässt das Spuren.

¹Queer bedeutet übersetzt „seltsam, sonderbar, leicht verrückt“ und wurde als Schimpfwort für die LGBTIQ*-Community genutzt. In einem Prozess der selbstermächtigenden Aneignung wird queer seit den 1980er Jahren als positive Selbstbezeichnung verwendet.

²Seit 01.09.2020 gibt es in Österreich sechs Geschlechtseinträge: weiblich, männlich, divers, inter, offen sowie die Streichung des Geschlechtseintrags. Seit 2010 steht gleichgeschlechtlichen Paaren die eingetragene Partnerschaft, seit 2019 die Ehe offen. Seit 2013 ist die gemeinschaftliche Adoption leiblicher Kinder, seit 2016 jene nicht leiblicher Kinder möglich. Seit 2015 können lesbische Paare Kinderwunschbehandlungen in Anspruch nehmen. Die Partnerin, die das Kind nicht austrägt, kann direkt als zweiter Elternteil eingetragen werden.



Durch Othering¹, der Zuschreibung von Andersartigkeit und Fremdheit, grenzen sich Personen oder Gruppen von queeren Menschen ab. Diskriminierung erfolgt innerhalb des Machtgefälles, das sich aus Normalitätskonstruktionen speist. Angehörige marginalisierter Gruppen können sich nicht effektiv gegen Abwertungen und Gewalt wehren. Durch Silencing⁴ werden queere Personen in ihren Identitäten und Erfahrungen unsichtbar gemacht, indem sie zum Schweigen gebracht oder nicht gehört werden (Riegel, 2017).

Die Handlungsspielräume queerer Schüler*innen sind beschränkt: Vor allem selbstverleugnende Anpassung oder präventiv-offensive Selbstaussstellung sind im schulischen Feld beobachtbar (Kleiner 2015). Schwule, lesbische und trans* Schüler*innen haben wie alle Menschen das Bedürfnis, lesbar und (an)erkannt zu werden. Dafür muss Schule einen geschützten Raum bieten. Normkritik zu üben, darf nicht an Einzelne delegiert werden, die sich nicht (ausschließlich) heteronormativ verstehen oder von anderen als queer gelesen werden. Es braucht soziale Gefüge und diskursive Räume, wo geschlechtliche und sexuelle Vielfalt repräsentiert und anerkannt ist als Form von Kritik und Widerstand, ohne queere Menschen zu heroisieren und gleichzeitig potenziellen Angriffen auszusetzen (vgl. dazu Hartmann et al. 2017). Repräsen-

tation und Thematisierung queerer Realitäten gehören pädagogisch-didaktisch in den legitimierten schulischen Rahmen verhandelt und dürfen nicht den Dynamiken der schulischen Hinterbühnen überlassen werden.

Sichtbarkeit und Anerkennung von Vielfalt in Bildungsinstitutionen fördern das Hinterfragen von Normen und deren Wandel. Eine konsequent geschlechtergerechte Sprache erzeugt ein geschlechterinklusives Klima, in dem sich alle erkannt und angesprochen fühlen. Es braucht sachliche Information und Austausch über verschiedene Lebensrealitäten. Unterrichtsmaterialien und Aufgabenstellungen divers zu gestalten, sorgt für Repräsentanz. In der Folge wird es queeren Schüler*innen auch möglich, sich in legitimierten schulischen Ausdrucksformen wie etwa in eigenen Texten sichtbar zu machen. Eine neutrale Einzelumkleide für Sport bringt Entlastung. Plakate und Infomaterial einschlägiger Initiativen ergänzen ein niederschwelliges Beratungsangebot oder ein Netzwerk für queere Schüler*innen und Allies.

Ein offenes Ja zu Vielfalt von Seiten der inklusiven Schule als Institution und Gemeinschaft zeigt sich in Haltungen, Strukturen, Leitbildern und im gelebten Schulalltag – nicht nur in der Regenbogenflagge am Schulhof.

Literatur:

- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Beltz.
- Butler, J. (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Suhrkamp.
- Degele, N. (2008). Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Wilhelm Fink.
- Hartmann, J., Messerschmidt, A. & Thon, C. (2017). Queering Bildung. In (Hrsg.), Queertheoretische Perspektiven auf Bildung: Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Barbara Budrich, 15-28.
- Kleiner, B. (2015). subjekt bildung heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Barbara Budrich.
- Riegel, C. (2017). Queere Familien in Pädagogischen Kontexten. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon (Hrsg.), Queertheoretische Perspektiven auf Bildung: Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Barbara Budrich, 69-94.
- Warner, M. (1991). Introduction. Fear of a Queer Planet. Social Text, 29, 3-17.

■ **Alexandra Madl** ist Hochschullehrerin für Inklusive Pädagogik, Gender und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Sie hat über zwanzig Jahre an Grundschulen und auf der Sekundarstufe unterrichtet. Derzeit leitet sie die Fachstelle für Diversität an der PHT und forscht zu Geschlecht und Migration in der Lehrer*innenbildung.

³Zu Othering siehe Said, Edward (1978). Orientalism. Vintage Books sowie Spivak, Gayatri C. (1985): The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives. History and Theory, 24, (3), 247-272.

⁴Zu Silencing siehe Spivak, Gayatri C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Edt.), Marxism and the Interpretation of Culture. University of Illinois Press, 128-313.



Sexualpädagogik im schulischen Kontext

von **Bettina Weidinger & Wolfgang Kostenwein**

Mit dem Begriff „Sexualpädagogik“ assoziieren die meisten Menschen „Schulworkshops“. Womit indirekt zum Ausdruck gebracht wird: Zielgruppe der Sexualpädagogik sind Kinder und Jugendliche, die im Schulsystem inkludiert sind.

Sexualpädagogik richtet sich jedoch an alle Menschen, ganz unabhängig von Alter, Sozialisation und biologischen Gegebenheiten. Damit übernimmt Sexualpädagogik einen begleitenden und beratenden Auftrag für Individuen, aber auch einen politischen Auftrag, um sich z.B. für gute Rahmenbedingungen für die sexuelle Entwicklung von allen Menschen einzusetzen.

Aus diesem Grund erscheint uns der Begriff „Sexualpädagogik“ auch passender als jener der „Sexuellen Bildung“, da letzterer suggeriert, es gehe vorwiegend um einen (kognitiven) Bildungsauftrag. Sexualpädagogik hat aber vorwiegend einen pädagogischen Auftrag in der Begleitung von Menschen und ist damit nicht nur auf Bildungsbereiche fokussiert. Vielmehr ist Sexualpädagogik ein wesentlicher Teil in allen Tätigkeiten, in denen Menschen betreut, begleitet, beraten werden, und dies auch dann, wenn es augenscheinlich gar nicht um Sexualität geht.

Sexualpädagogik an der Schule

Sexualpädagogik wird im Schulalltag unter anderem dann präsent, wenn sexuelle Schimpfwörter verwendet werden, wenn Grenzüberschreitungen stattfinden und wenn Fragen im Kontext Körper, Sexualität, Beziehung auftauchen.

Das Ignorieren eines pädagogischen Auftrags, der immer auch Sexualpädagogik inkludiert, führt letztendlich dazu, dass Sexualität nur dann Beachtung findet, wenn etwas Negatives passiert – oder wenn der Lehrplan zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema zwingt. Wenn sich Kinder und Jugendliche in einer sehr unangenehmen oder sogar als „auffällig“ bewerteten Weise sexuell zeigen, ist dies bereits die Folge von oft vielen, kleinen Hinweisen in Verhalten und Ausdruck, die manchmal über Jahre nicht gesehen werden. Und das meist nicht deshalb, weil die agierenden Erwachsenen es nicht wollen, sondern weil es kaum Unterstützung dahingehend gibt, in welcher Art pädagogische Begleitung stattfinden könnte, was erlaubt ist und was nicht, worauf überhaupt geachtet werden soll und was passiert, wenn sich z.B. Eltern beschweren.

Der überfordernde Doppelauftrag an Pädagog*innen im Schulbereich

Der Doppelauftrag von Wissensvermittlung und Entwicklungsbegleitung ist eine hohe Anforderung und braucht von außen Wertschätzung, die mit Sicherheit zu wenig gegeben ist. Gelingt es Pädagog*innen, beide Bereiche abzudecken, ergibt sich daraus ein Nutzen: Denn Wissensvermittlung ist leichter, wenn ein pädagogischer Blick auf die Zielgruppe möglich ist und diese wiederum dankt, indem sie sich auf Beziehung einlässt.



Aber was bedeutet dies im Kontext Sexualität? Zunächst einmal, dass nicht zusätzlich noch eine Aufgabe übernommen werden muss. Es geht „nur“ darum, eine Bewusstheit für jene Kompetenzbereiche zu entwickeln, die den sexuellen Aspekt beeinflussen. Auf dieser Basis kann Förderung stattfinden, aber auch gezielte Prävention, wenn es erforderlich ist.

Sexuelle Entwicklung als Kompetenzmodell

Die Basis folgender sexualpädagogischer Überlegungen bildet das Modell sexueller Gesundheit nach Sexocorporel (Kostenwein 2011).

Sexuelle Entwicklung kann nicht gesondert von allen anderen Entwicklungsaspekten betrachtet werden. Sexuelle Entwicklung ist, wie alle anderen Bereiche auch, beeinflusst durch bestimmte Fähigkeiten, die Menschen im Laufe ihres Lebens erwerben. Die Entwicklungsfrage lässt sich daher nicht, wie es oft geschieht, anhand von (sexuellen) Verhaltensweisen beschreiben, sondern vielmehr anhand von Fähigkeiten, die Verhaltensmöglichkeiten bieten.

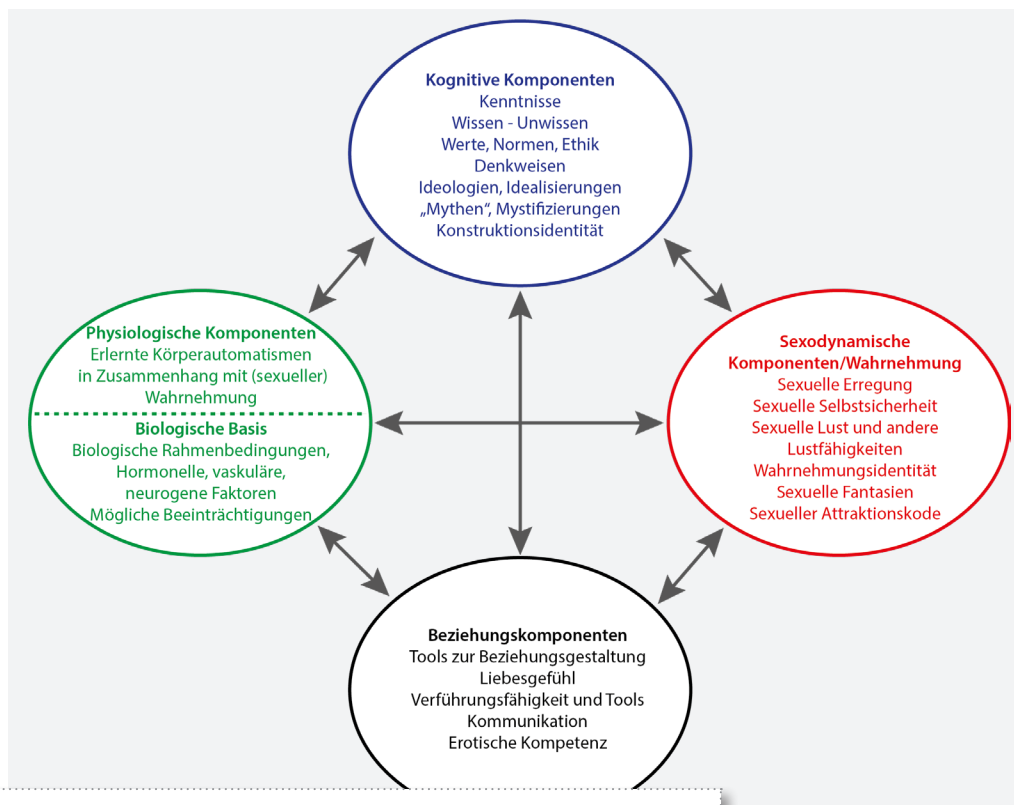


Abb. 1: Modell sexuelle Gesundheit nach Sexocorporel

Das Modell Sexocorporel ordnet den Kompetenzerwerb, der Einfluss auf die sexuelle Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit einer Person nimmt, in vier Ebenen:

- Ebene der Kognition,
- der Wahrnehmung,
- des Körpers und
- der Beziehung.

Auf diesen vier Ebenen werden ein Leben lang Fähigkeiten erworben. Wobei „Fähigkeit“ nicht in einem wertenden Sinne gemeint ist, sondern als Folge eines Lerneffekts. Nicht alles, was Menschen lernen, gilt auf einer gesellschaftlichen Werteebene als positiv. Dennoch ist es das, was eine Person kann und demnach auch nutzt. So ist das „Stören“ des Unterrichts, um von anderen Zuwendung und Aufmerksamkeit zu bekommen, möglicherweise das einzige Tool, das ein Mensch gelernt hat. Es ist eine Ressource, eine Fähigkeit, die mangels anderer Optionen eingesetzt wird. Neues zu lernen gelingt nur dann, wenn Neues in respektvoller und freundlicher Weise wiederholt vorgezeigt und vorgelebt wird. Die Forderung, mit dem „unpassenden Verhalten“ aufzuhören, kann kaum gelingen, wenn die Sehnsucht nach Aufmerksamkeit oder sogar die ganze Person abgewertet wird.

Die vier Ebenen der Entwicklung beeinflussen sich gegenseitig und sind daher in einem ständigen, dynamischen Prozess. Dies bedeutet, dass Lernangebote auf einer Ebene immer auch Auswirkung auf andere Ebenen haben. Damit wird der Begriff der sexualpädagogischen Begleitung weiter gefasst und es wird deutlich, dass Sexualpädagogik nicht immer etwas mit „Sexualität“ zu tun hat und dennoch genau diesen Entwicklungsaspekt mit beeinflusst.

So ist zum Beispiel die Förderung der fluiden Bewegungsfähigkeit von großer Bedeutung für die Wahrnehmung des eigenen Körpers, das Spüren der Körpergrenzen, aber auch für die Modulationsfähigkeit von Gefühlen. Menschen, die auf einer körperlichen Ebene in einer Art „Erstarrung“ verhaften, haben weniger Zugang zur Wahrnehmung des eigenen Körpers – und dessen Grenzen. Dies ist aber notwendige Voraussetzung, um Nähe und Distanz mit anderen Menschen regulieren zu können.

Das Gesundheitsmodell Sexocorporel bezieht sich auf individuelle Lernfaktoren von Menschen. Biologische Voraussetzungen, gesellschaftliche Einflüsse werden immer im Kontext der Person beachtet: In welcher Weise ist es für diese Person möglich mit den gesellschaftlichen bzw. familiären Rahmenbedingungen, mit biologischen Voraussetzungen etc. umzugehen? Diese Betrachtungsweise ist deshalb von großer Bedeutung, da keine Verallgemeinerung auf Basis von z.B. biologischen oder gesellschaftlichen Ausgangsvoraussetzungen gestellt wird. Der Fokus der Betrachtung liegt immer auf den individuellen Kompetenzen, die grundsätzlich als Ressource betrachtet werden, auch dann, wenn es eine negative Wertung durch das Umfeld gibt.

Für die pädagogische Begleitung bedeutet dies, dass „unerwünschtes Verhalten“ immer eine Folge des bisherigen Fähigkeitserwerbs ist und in intensiver Weise eine Unterstützung in der Erweiterung der Fähigkeiten erfordert. Lernen im Sinne der Erweiterung braucht ein respektvolles und stabiles Gegenüber.

Sexuelle Entwicklung wird daher auch dann beeinflusst, wenn trotz vorhandener Konflikte wiederholt, Beziehung und Respekt gezeigt wird – so lange, bis die andere Person dieses Lernangebot annimmt. Sexuelle Entwicklung wird ebenfalls gefördert, wenn jeder Unterricht mit sieben Minuten Bewegung gestartet wird, wenn der Igelball unterm Tisch zum Fußsohlenmassieren genutzt werden darf, wenn angespannte Kiefer einen Kaugummi kauen dürfen. So banal all diese Dinge sind, haben sie doch eine direkte Wirkung auf jene Kompetenzbereiche, die die Sexualität beeinflussen. Die meisten Interventionen passieren nahezu „nebenbei“ im Alltag und haben dennoch große Effekte. Bestünde bei Lehrer*innen eine Bewusstheit über die vielen Tools, die Wirkung haben, würden diese mit Sicherheit mehr genutzt werden. Meist obliegt es aber jeder einzelnen lehrenden Person von neuem herauszufinden, wie im schulpädagogischen Kontext Entwicklungsbegleitung im Kontext der Sexualpädagogik aussehen kann. Und genau dies führt zu Überforderung, zu Anstrengung – und, wenn der gewünschte Erfolg nicht eintritt, zu Frust.

Ein gemeinsames Wissen über die Betrachtung sexueller Entwicklung und über die daraus folgenden Interventions- und Begleitungsmöglichkeiten in der Schule schafft nicht nur Sicherheit, sondern führt auch dazu, dass „alltägliche“ Sexualpädagogik in professioneller Weise stattfinden kann. Voraussetzung dafür sind gemeinsame Fortbildungen im Kollegium, wie auch, im Idealfall, ein sexualpädagogisches Konzept der Schule.

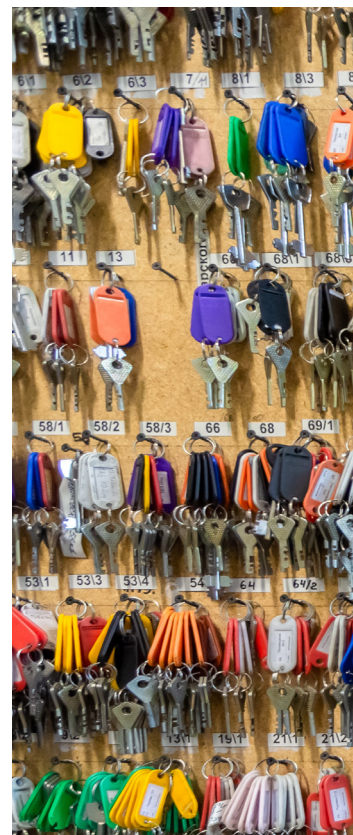
Fehlt eine gemeinsame, fachliche Auseinandersetzung mit sexualpädagogischem Basiswissen, müssen Herausforderungen in diesem Kontext dennoch gelöst werden. Es braucht eine Reaktion, wenn sexuelle Begriffe in unpassender Weise verwendet werden, wenn Grenzüberschreitungen stattfinden, aber auch immer dann, wenn Sexualität als Thema genutzt wird, um zu „provizieren“. Ohne einer gemeinsamen fachlichen Basis werden all diese Situationen auf Grundlage der oft sehr persönlichen, privaten Zugänge zum Thema gelöst. Dabei spielen dann die eigenen moralischen Zugänge genauso eine Rolle wie mögliche, geschlechtsspezifische Erfahrungen oder sogar Kränkungen, politische Einstellungen und natürlich die eigene Sexualbiografie.

Professionelle Pädagogik braucht Auseinandersetzung und Fachwissen. Dies gilt für die Gestaltung des Unterrichts genauso wie für die Sexualpädagogik.

Institutionelle Voraussetzungen – das sexualpädagogische Konzept an der Schule

Damit sexualpädagogisches Arbeiten in einer umfassenden und professionellen Weise möglich ist, braucht es ein sexualpädagogisches Rahmenkonzept für Schulen, das Orientierung für Pädagog*innen und Eltern schafft, aber auch Überlegungen zur Qualitätssicherung enthält. Fehlt ein Fachkonzept in dieser Art, wird Sexualpädagogik zum individuellen Spielball einzelner Lehrer*innen, die, je nach Wissensstand und eigener Biografie, dem Thema einen eher moralisierenden, fachlich differenzierten oder auch negativierenden Anstrich verleihen. Und manche werden sich, trotz guter Fachkenntnisse, gar nicht mit Sexualpädagogik beschäftigen wollen, weil Angst vor unangenehmen Reaktionen von Eltern oder Kolleg*innen besteht.

Ein Konzept ermöglicht fachliche Orientierung, Sicherheit für alle Beteiligten und Qualität. Genau jene Ansprüche, die engagierte Lehrer*innen an den eigenen Unterricht stellen.





Vielfältige Sexualpädagogik an der Schule

Sexualpädagogik an der Schule kann in expliziter wie impliziter Weise stattfinden und zum Ausdruck einer bestimmten pädagogischen Werthaltung eines Schulstandorts werden.

Sexualpädagogik findet sich auch überall dort wieder, wo in digitaler oder analoger Form die Möglichkeit gegeben wird, anonym Fragen zu stellen und Feedback zu geben. Dabei geht es weniger um sexuelle Fragestellungen als um die Idee, mögliche Grenzüberschreitungen, Unsicherheiten, Forderungen – sprich Themen, die oftmals zu intim sind, um sie im Klassenverband anzusprechen – deutlich zu machen.

Maßnahmen dieser Art sind auch im Sinne der Gewaltprävention von hoher Bedeutung.

Explizite Sexualpädagogik schließt auch Elternbildung in Form von fachspezifischen Elternabenden zum Thema „Sexualerziehung“ für Eltern der ganzen Schule wie auch das Bereitstellen von Broschüren und Materialien für Eltern mit ein.

Die Auswahl bestimmter Plakate, Bücher, Broschüren und anderer Materialien, die für Schüler*innen frei zugänglich sind, macht die Haltung der Schule zum Thema deutlich. Je vielfältiger und diverser das Angebot, desto mehr wird deutlich, dass das Thema Sexualität und Beziehungsgestaltung differenziert betrachtet wird.

Implizite Sexualpädagogik umfasst alle pädagogischen Aktionen und Reaktionen, die den sexuellen Kompetenzerwerb beeinflussen. Dies beinhaltet Bewegungsangebote und gemeinsame Klassenrituale gleichermaßen.

Möglich ist all dies aber nur dann, wenn die Schule all diese Angebote als Institution befürwortet und trägt – auch wenn sie dann von einzelnen Personen umgesetzt werden.

Literatur:

Weidinger, B. & Kostenwein, W. (2022): Praxisfeld Sexualität. In: Bakic, J., Coulin, J., Kronberger, G. (Hg.): Praxis Sozialer Arbeit in Österreich – Ein Ordnungsversuch mit exemplarischen Ausblicken. Löcker, Wien

Weidinger, B. & Kostenwein, W. (2021): Aufklärung war gestern – Entwicklungsbegleitung als sexualpädagogischer Ansatz in der Altersgruppe 0 – 10. In: Laimbauer V., Scheibelhofer, P.: schulheft 3/21 – 183. Sexualität und Pädagogik. Teil 2: Zur praktischen Umsetzung von Sexualpädagogik. Studienverlag, Innsbruck

Abbildung:

Modell sexuelle Gesundheit nach Sexocorporel: Kostenwein, W. (2011): Sexuelle Kompetenz. In: D. Bach, F. Böhmer (Hrsg.): Intimität, Sexualität und Tabuisierung im Alter. Wien: Böhlau Verlag.



■ Bettina Weidinger

Pädagogische Leitung des Österreichischen Instituts für Sexualpädagogik, Sozialarbeiterin, Sexualpädagogin.

■ Wolfgang Kostenwein

Psychologische Leitung des Österreichischen Instituts für Sexualpädagogik, Psychologe und Klinischer Sexologe.

Diagnose von Mythen und Lernendenvorstellungen zur Sexualpädagogik

von Iris Schiffli, Natalie Baumgartner-Hirscher & Christian Urban

Schüler*innen kommen nicht als unbeschriebenes Blatt in den Unterricht – auch nicht in den Sexualunterricht. Sie bringen eine Vielzahl von Vorstellungen mit, die sie im Umgang mit Peers, in der Familie oder auch im Umgang mit (sozialen) Medien erworben haben. Diese Vorstellungen betreffen Themen der Genitalität, wie beispielsweise das ideale Aussehen der Geschlechtsorgane, Themen der Sexualität, die häufig pornografischen Filmen entnommen werden, aber auch Gender-Themen, wie zum Beispiel Rollenklischees, wie sich Männer und Frauen in bestimmten Situationen zu verhalten hätten. Auch bestimmte Einstellungen werden vor allem über Social Media verbreitet – unter anderem zur Periode oder zur Verhütung. Dazu kommt, dass die Schüler*innen häufig nicht über ein fachlich angemessenes Vokabular verfügen.

Guter Unterricht setzt bei den Vorstellungen der Lernenden an. Es gibt kaum wissenschaftliche Arbeiten zu sexualpädagogischen Lernendenvorstellungen, da eine Befragung der Schüler*innen zu diesen Themen nur selten bewilligt wird (Haag 2012; Hopf 2008). An der Universität Salzburg sind wir hier nun einen anderen Weg gegangen, indem wir nicht Schüler*innen, sondern Lehrpersonen zu Lernendenvorstellungen in der Sexualpädagogik befragt haben. Die Ergebnisse dieser Interviewstudie finden sich bei Urban (2022).

Im Rahmen dieser Studie wurde auch erhoben, wie erfahrene Lehrpersonen Lernendenvorstellungen zu diesem Thema diagnostizieren. Diese Ergebnisse können direkt in den Unterricht übertragen werden. Es zeigte sich, dass Lehrpersonen im Sexualunterricht vor allem textuelle, verbale und grafisch-visuelle Erhebungsmethoden als besonders geeignet erachten. Schriftlich werden Texte und/oder Antworten auf Multiple-Choice-Aufgaben dazu verwendet, Aufschluss über den aktuellen Wissensstand und insbesondere über Mythen der Schüler*innen zu bekommen. Mündlich ist es hilfreich, eine Liste mit Begriffen zur Sexualität (z.B. inter) auszuteilen und gemeinsam Assoziationen dazu zu sammeln (z.B. interrail, international). Diese Methode ermöglicht den Lernenden zusätzlich,

Begriffe zur Sexualität in kommunikativen Situationen aktiv zu verwenden und in weiterer Folge die Scheu vor deren Verwendung zu reduzieren. Besonders bereichernd und effizient ist eine Variante der Gruppendiskussion, bei der sich die Lernenden gegenseitig Fragen stellen und auch beantworten – wir nennen diese Methoden „Fragen an das andere Geschlecht“. Bei dieser Methode nehmen die Schüler*innen eine aktive Rolle ein, während die Lehrperson den Prozess moderiert und in dieser Rolle auch die Möglichkeit hat, zu beobachten, welche Vorstellungen, Einstellungen und gegebenenfalls auch Vorurteile in der Klasse vorzufinden sind. Zeichnerisch können Poster oder Collagen gestaltet werden. Auch die Vervollständigung von Zeichnungen, wie beispielsweise von Körperumrissen, eignet sich für die Annäherung an das Thema. Am häufigsten werden jedoch Fragen genutzt, um einen Einblick in die Vorstellungen der Schüler*innen zu bekommen. Diese Fragen können schriftlich und/oder mündlich erhoben werden. Lernende äußern aber auch spontan Fragen, die zur Diagnose verwendet werden können. Die befragten Expert*innen sind sich einig, dass man mithilfe von Fragen direkt Rückschlüsse auf die Vorstellungswelt der Lernenden ziehen kann und diese somit als Grundlage für Lernendenvorstellungen speziell im sexualpädagogischen Unterricht dienen können. Letztendlich sind Fragen nichts Anderes als Codes, die Botschaften beinhalten, welche es seitens der Lehrkraft zu entschlüsseln gilt (Weidinger, Kostenwein & Dörfler 2007). Schriftlich können Fragen zum Beispiel durch den Einsatz der Fragenbox eingeholt werden. Diese Fragenbox hat unterschiedliche Bezeichnungen, wie Herzalbox, Heiße Kiste für heiße Fragen oder Blackbox. Der große Vorteil dieser Methode liegt darin, dass Lehrkräfte Aufschluss über den aktuellen Wissensstand der Lernenden erhalten können, während die Anonymität der Lernenden sichergestellt wird. Dieser Aspekt ist nicht zu unterschätzen, da der sexualpädagogische Unterricht Lehrkräfte vor die Herausforderung stellt, ein sehr persönliches und intimes Themengebiet im Unterricht zu erschließen.

In Bezug darauf, wie man auf Fragen im Unterricht reagieren soll, haben sich folgende fünf Attribute



© Adobe Stock: Who is Danny

als essenziell herausgestellt: Ehrlichkeit, Ernsthaftigkeit, Selbstbewusstsein, Offenheit und persönliche Grenzen. Speziell das letzte Attribut sollte von Lehrkräften vor dem Unterricht reflektiert werden, denn nur wer seine Grenzen kennt, kann diese auch kommunizieren.

Dieser kurze Einblick in erste Ergebnisse der Interviewstudie mit Lehrkräften zeigt das Potenzial im Umgang mit Lernendenvorstellungen im Unterricht. Die ausgewählten Methodentipps sollen als Anregung dienen. Insbesondere im sexualpädagogischen Unterricht bedarf es einer sensiblen Auswahl der Methoden, die eine Passung an die Entwicklungsstufe und im besten Fall auch an die

jeweilige Klasse darstellt. An dieser Stelle sei auch noch gesagt, dass Sexualität nicht nur ein Thema in der Pubertät ist, sondern uns durch das ganze Leben begleitet und jede und jeder damit – in jeder Lebensphase und in unterschiedlichen Formen – in Berührung kommt oder steht. Wie bei anderen Themen der Gesundheitsförderung auch, ist für die Sexualität wichtig, dass das Thema in der Schule aufgegriffen wird. Nur durch eine Einbindung sexualpädagogischer Angebote und Sexuaufklärung an den Schulen kann flächendeckend dafür gesorgt werden, dass unsere Kinder und Jugendlichen Wissen und zugleich einen positiven Umgang mit der eigenen Sexualität aufbauen können.

Literatur:

- Haag, S. (2012). Sexualerziehung bei Jugendlichen mit geistiger und körperlicher Behinderung – ein Unterrichtsversuch in einer heterogenen Gruppe. [unveröffentlichte Diplomarbeit]. PH Ludwigsburg.
- Hopf, A. (2008). Fächerübergreifende Sexualpädagogik. Schneider.
- Urban, C. (2022). Lernendenvorstellungen im Bereich Sexualität und Gesundheitserziehung: Eine qualitative Studie für die Arbeit mit und indirekte Erhebung von Lernendenvorstellungen in der Sekundarstufe I. [unveröffentlichte Diplomarbeit]. Paris Lodron Universität Salzburg.
- Weidinger, B., Kostenwein, W. & Dörfler, D. (2007). Sexualität im Beratungsgespräch mit Jugendlichen. Springer.

■ **Iris Schiff** Assistenz-Professorin, Paris Lodron Universität Salzburg.

■ **Natalie Baumgartner-Hirscher** Lehrtätigkeit, Paris Lodron Universität Salzburg.

■ **Christian Urban** Lehrtätigkeit Paris Lodron Universität Salzburg.

MINT-Initiativen im Bildungsbereich als Strategie zur Verringerung des Gender Pay Gaps?

von Ilse Bartosch

Zwei Mal im Jahr – etwa Mitte Februar und Mitte November – macht der Equal Pay Day darauf aufmerksam, dass das Erwerbseinkommen von Frauen geringer ist als jenes der Männer. Als Abhilfe wird fast mantraartig eine „MINT“-Initiative vorgeschlagen, die Frauen „MINT“-Berufe näherbringen soll, weil die Bezahlung in diesem Berufssektor höher ist als im von vielen Frauen bevorzugten „CARE“-Sektor.

„MINT“ – das magische Wort

Der Begriff MINT ist ein Akronym für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik. Warum gerade diese vier Begriffe zusammengeführt werden, lässt sich erhellen, wenn man MINT-Programme ein wenig genauer unter die Lupe nimmt: Diese Initiativen nehmen nämlich meist nicht Bildungsanliegen in den Blick, sondern werden auf wirtschaftliche Zielsetzungen hin kreiert (Williams 2011). Der Hintergrund dieser Strategie sind eine Reihe von Studien (u.a. Hanushek & Woessmann 2011), die einen Zusammenhang zwischen dem BIP und dem Abschneiden von Schüler*innen in internationalen Vergleichstests herstellen. Die Förderung des naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts wird in dieser dem „ökonomischen Imperativ“ folgenden Argumentation als wesentliche Voraussetzung dafür gesehen, dass genügend naturwissenschaftlich-technischer Nachwuchs die Innovationsfähigkeit einer Gesellschaft sicherstellt.

Naturwissenschaftlich-technische Innovation wird dabei als Schlüssel für die Zukunftsfähigkeit eines Lands gesehen. Der enge Zusammenhang zwischen „MINT“ und ökonomischer Entwicklung wird allerdings in der politischen und fachdidaktischen Diskussion kritisch gesehen: zum ersten, weil die Lösung der ökologischen Probleme von eben jenen technokratischen Interventionen erwartet wird, deren „Nebenwirkungen“ häufig die Ursache der ökologischen Krise sind; zum zweiten wirft die Betonung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit die Frage auf, ob Bildung der Wirtschaft dienen muss, und zum dritten Fokussieren die MINT-Programme auf einen kleinen Prozentsatz zukünftiger Expert*innen. Dabei ist zu befürchten, dass naturwissenschaftliche Bildung, die auf gesellschaftliche Partizipation von Lai*innen fokussiert, unter die Räder kommt.

Unterrepräsentation von Frauen in MINT-Berufen

Studien, die sich mit der Unterrepräsentation von Frauen im MINT-Sektor auseinandersetzen, haben dafür drei Faktoren identifiziert:

- die Struktur des Bildungssystems,
- allgegenwärtige Geschlechterstereotype, die von vergeschlechtlichten gesellschaftlichen Strukturen hervorgebracht werden und diese Strukturen wiederum reproduzieren,





- den Nimbus von Physik und Technik als „quintessential male subjects“ (Francis et al. 2017), also als Gegenstände, die als Inbegriff der Männlichkeit konstruiert und wahrgenommen werden.

MINT-Initiativen visieren jedoch selten die Strukturen des Bildungssystems oder das Selbstverständnis von Physikern und Technikern, sondern vielmehr Mädchen und (junge) Frauen an, die aus der Perspektive dieser Initiativen die „falschen“ Berufe wählen. Die Ursache für ungleiche Bezahlung wird in der individuellen Entscheidung der jungen Frauen gesehen, die zugrundeliegenden Ungleichheitsstrukturen kommen nicht in den Blick.

Strukturen des Bildungssystems als Ursache für die MINT-Distanz der Mädchen

Die Auseinandersetzung mit der Entstehungsgeschichte der Struktur unseres Bildungssystems macht deutlich, dass es genau jene unterschiedliche Bildungsbeteiligung hervorgebracht hat, die mit MINT-Initiativen bekämpft werden soll. Nach dem ersten Weltkrieg führte „the post-World War I ‚back-to-the-home‘ movement“ in den westlichen Industrienationen im 20. Jahrhundert zur Entwicklung eines Schulsystems nach dem Konzept von „separate but complementary gender spheres“ (Scantlebury & Baker, 2007, S.260). Insbesondere die berufsbildenden Schulen, aber auch die unterschiedlichen Schultypen der AHS sind in Österreich längs der Geschlechterreviere des Wissens strukturiert. Die daraus resultierenden Wahlmöglichkeiten sowie der Zeitpunkt der Wahl sind eine wesentliche Ursache für die in Österreich beobachtete MINT-Di-

stanz von Mädchen und jungen Frauen (vgl. Arnot, 2000).

Rolle der Geschlechterstereotype

Geschlechterstereotype sind jene Merkmale und Eigenschaften, die Individuen nur aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe typischerweise zugeschrieben werden. Diese Attribuierungen laufen unbewusst ab und steuern nicht nur die Fremdwahrnehmung, sondern beeinflussen auch die Selbstwahrnehmung und das Verhalten der adressierten Frauen und Männer. Sie wirken daher wie sich selbst erfüllende Prophezeiungen und führen etwa dazu, dass selbst stark mit MINT identifizierte Frauen häufig hinter ihrem Potenzial zurückbleiben, weil sie fürchten das negative Stereotyp zu bestätigen (stereotype threat).

„Quintessenziell männliche“ Fachkulturen

Die Natur- und Technikwissenschaften zeichnen sich nicht nur durch spezifische Theorien und Methoden für das jeweilige Fach aus, sondern auch durch ein (proto)typisches Verhaltensrepertoire ihrer Vertreter*innen. Das heißt, Zutritt zu diesen Communities bekommt man nicht nur durch fachliches Wissen und Können, vielmehr muss das eigene Verhalten von den naturwissenschaftlichen und technischen Communities anerkannt werden. Da sich nun insbesondere Physiker, aber auch Techniker „als eine Gemeinschaft maskuliner, vernunftgeleiteter Helden des Geistes“ stilisieren, fühlen sich Frauen, „sofern sie sich nicht bewusst von jeglichen erwarteten Geschlechterstereotypen distanziert haben“, emotional ausgeschlossen (Erlemann 2004, S. 83).



Veränderung der Berufspräferenzen von Mädchen und Burschen

Sollen junge Männer und Frauen in einem geschlechteruntypischen Berufswunsch bestärkt werden, so sind zunächst nahe Bezugspersonen (Verwandte und nahe Freund*innen), welche die Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen unterstützen, von entscheidender Bedeutung. Geschlechtersensible und geschlechterreflektierte Lehrkräfte, die einen didaktisch durchdachten und an den Interessen der Schüler*innen orientierten Unterricht bereitstellen, der Gelegenheit für Erfolgserlebnisse bietet, sind darüber hinaus ein wesentlicher Faktor. Auf der strukturellen Ebene wäre ein verbindliches MINT-Curriculum „with little opportunity to choose“ (Arnot 2000, S. 296) eine zentrale Voraussetzung. Wichtig ist aber auch eine geschlechterinformierte Berufsorientierung, die eng verzahnt ist mit außerschulischen und betrieblichen Angeboten, um die Vielfalt der Berufswelt realitätsnah darzustellen. Das

schließt ein, dass Betriebe ihre Alltagskulturen und Initiationsriten im Hinblick auf die in ihnen eingeschriebenen Geschlechterstereotype überdenken. Die Realisierung eines MINT-Berufswunschs hängt für junge Frauen allerdings nach wie vor davon ab, welcher gesellschaftliche Stellenwert der Pflege- und Versorgungsarbeit beigemessen wird und wie diese organisiert wird. Schließlich wäre zu fragen, ob die Zukunftsfähigkeit moderner Gesellschaften tatsächlich primär von technischen Innovationen abhängt und ob daher die aktuelle gesellschaftliche Bewertung und damit einhergehende Bezahlung unterschiedlicher Berufe ihrer gesellschaftlichen Bedeutung entspricht.

Literatur:

- Arnot, M. (2000). Gender Relations and Schooling in the New Century: Conflicts and challenges. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 30(3), 293-302. doi:10.1080/713657472
- Erlemann, M. (2004). Inszenierte Erkenntnis. Zur Wissenschaftskultur der Physik im universitären Lehrkontext. In A. Markus & R. Fischer (Hrsg.), *Disziplinierungen. Kulturen der Wissenschaft im Vergleich* (pp. 53-90). Wien: Turia + Kant.
- Francis, B., Archer, L., Moote, J., DeWitt, J., MacLeod, E. & Yeomans, L. (2017). The Construction of Physics as a Quintessentially Masculine Subject: Young People's Perceptions of Gender Issues in Access to Physics. *Sex Roles*, 76(3), 156-174. doi:10.1007/s11199-016-0669-z
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2011). Chapter 2 – The Economics of International Differences in Educational Achievement. In E. A. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 3, pp. 89-200). Elsevier.
- Scantlebury, K. & Baker, D. (2007). Gender Issues in Science Education Research: Remembering Where the Difference Lies. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Science Education* (pp. 257-281). Mahwah: Routledge.
- Williams, P. J. (2011). STEM Education: Proceed with caution. *Design and Technology Education: an International Journal*, 16(1).

■ **Ilse Bartosch** ist Physikdidaktikerin, ehemals Fakultät für Physik, Universität Wien.



Aus der Praxis – Methoden zur Reflexion von Geschlechtervorstellungen im Schulunterricht

von Valerie Gelbmann

©evondue_phabab

Im Jahr 2021 wurde in den Medien vermehrt auftretende Gewalt gegenüber Frauen thematisiert und damit einhergehend die Forderung, Geschlechterbilder in der Gesellschaft aufzuarbeiten, gestellt. Die vorherrschenden Bilder von Männlichkeit stehen im Zusammenhang mit Gewalt gegenüber Frauen (Bisutti & Wölfl, 2011, S. 5). Bereits 2013 hat sich Österreich durch die Ratifizierung der „Istanbuler Konvention gegen Gewalt an Frauen“ dazu verpflichtet, im Bildungsbereich geeignete Maßnahmen zu ergreifen, die zum Abbau von Rollenzuschreibungen und zu gewaltfreien Lösungen in Konflikten führen sollen (Council of Europe Treaty Series 2011, S. 9).

Geschlechtervorstellungen bestimmen auch die Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung und die Handlungsspielräume von Schüler*innen. Sie üben in der Schule ihre Geschlechterrollen, werden mit Erwartungen konfrontiert, und auch Lehrkräfte haben eine Vorbildfunktion und behandeln häufig unbeabsichtigt Mädchen* und Burschen* unterschiedlich (Wedl & Bartsch, 2015, S.15). Die Thematisierung in der Schule ist aus genannten Gründen unerlässlich, allerdings wird in der Lehramtsausbildung der Auseinandersetzung mit Genderthemen teilweise noch wenig Platz eingeräumt (Wedl & Bartsch 2015, S. 9). Es gibt viele Materialien und Methoden (siehe Verweis auf Methoden) für den Unterricht, aber zu einem großen Teil kommen Lehrkräfte damit kaum in Kontakt.

Um das bereits stattfindende Aufarbeiten von Geschlechterstereotypen voranzutreiben, braucht es eine regelmäßige Thematisierung im Kontext Schule. Wichtig ist dabei vor allem die Sensibilisierung der Lehrkräfte und eine damit einhergehende Reflexion der eigenen Geschlechtervorstellungen¹.

Im schulischen Kontext stehen nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung. Erwerben viele Lehrkräfte Genderkompetenzen, erreichen sie eine Vielzahl an Jugendlichen und fungieren dadurch als Multiplikator*innen (Ernstson & Meyer, 2013, S. 9). Um der Überforderung von Lehrkräften in diesem Tätigkeitsfeld entgegenzuwirken, sei einerseits auf die Kooperation mit außerschulischen Organisationen verwiesen (siehe poika.at oder Heroes-Beitrag in diesem Newsletter), andererseits ist eine Vernetzung und Thematisierung an den Schulstandorten und darüber hinaus wichtig. An dieser Stelle werden nun exemplarisch die Erfahrungen mit dem Erproben einer Methode im Schulkontext vorgestellt.

„Richtige“ Frauen und Männer: Beispiel aus der Praxis – Erfahrungen der Lehrkräfte

Es wurde in drei Klassen (5./6./8. Schulstufe) die Methode „Echte Männer“ aus „Stark, aber wie?“ in geschlechterhomogenen Gruppen durchgeführt. Die Burschen* wurden dabei von einer männlichen Lehrkraft und die Mädchen* – in einer für das weibliche Geschlecht abgewandelten Variante – von einer Lehrerin* angeleitet.

Einerseits ist die Teilung in geschlechterhomogene Gruppen als problematisch anzusehen, da sie zum Teil reproduziert, was sie versucht aufzuheben (zum Beispiel die Annahme, Mädchen* und Burschen* seien fundamental unterschiedlich). Sie kann aber auch sinnvoll sein, wenn ungleiche Anforderungen thematisiert werden (Debus 2017, S. 28; Bisutti & Wölfl 2011, S. 10).

¹Wie zum Beispiel hier von Philipp Leeb unter dem Punkt „die eigene Haltung als Fachkraft“ thematisiert: <https://www.geschlechtersensible-paedagogik.de/werkzeuge/maennlichkeit-en/thema-maennlichkeit-eine-lebensnahe-einfuehrung/>

Bei der Methode werden Eigenschaftswörter für die Idealbilder „richtiger“ Männer* beziehungsweise „richtiger“ Frauen* gesammelt und anschließend mit den Eigenschaften von Personen des entsprechenden Geschlechts verglichen, die die Schüler*innen tatsächlich kennen (Bisutti & Wöflfl 2011, S. 44). Im Anschluss werden die Unterschiede besprochen und dienen als Grundlage der Reflexion.

"richtige" Männer	Männer im echten Leben
73	71
Gentleman (Geschenke, bezahlen, etc.)	arbeiten viel / keine Muskeln
gut riechend / min. 1.80 m	kochen / schlau / 1.60 m / bla
lang / dicker Penis / gut aussehend	spielen Videospiele jeden Tag
pünktlich / tapfer / gut im Bett	gut riechend / redet höflich mit Fra
viel Geld / motiviert / erfolgreich	machen keine Hausarbeit / pissen wie ^{Hand} _{Hand}
stark / Muskeln / Sixpack	Biertrinker / nicht tapfer + ängstlich
verträgt Alkohol gut / haarig	kleiner Penis / stinken
Humor / Feiern beschützen / stylisch	genernt / Bart / gelangweilt zu Hause

Abb. 2: Beispiel Durchführung der Methode

Hinweise zur Durchführung:

- Die Formulierung des Arbeitsauftrags und der Reflexionsfragen sollte zuvor genau durchdacht und an die Altersgruppe angepasst werden. Die Arbeitsaufträge waren teilweise schwer verständlich.
- Für die Durchführung der Methode sollten zwei Unterrichtsstunden eingeplant werden, da ansonsten die Reflexion zu kurz ausfällt.
- Die Lehrkräfte haben zum Teil erwartet, dass die Unterschiede zwischen den „richtigen“ und den „realen“ Männern*/Frauen* deutlicher werden würden. Wenn das nicht der Fall ist, ist das kein Hindernis für die Methode. Im Gegenteil – auch das ermöglicht die Reflexion.
- Themen, die bei den Burschen* häufig aufkamen: Homosexualität, Körperbild, Gefühle zeigen, Berufe, Sexualität, Status und Geld.
- Themen, die bei den Mädchen* häufig aufkamen: Selbstbestimmung, Berufe und Bezahlung, Care-Arbeit, Körperbild.

Im Rahmen einer Evaluation äußerten sich die beteiligten Lehrkräfte wie folgt: Die Methode ist in der Erprobung sowohl bei den Schüler*innen als auch bei den Lehrkräften sehr gut angekommen. Auf Seiten der Schüler*innen wurde ein großer Redebedarf und eine Betroffenheit festgestellt. Die Lehrkräfte zeigten ein großes Interesse an der Durchführung und an den Meinungen der Schüler*innen. Die Mehrheit der beteiligten Lehrkräfte gab an, in der Ausbildung keinerlei spezifische Genderkompetenzen erworben und noch keine Methoden aus diesem Bereich durchgeführt zu haben, diese aber als wichtig zu empfinden und sie in Zukunft auch regelmäßiger einsetzen zu wollen. Teilweise wurde die eigene Kompetenz im Vorhinein in Frage gestellt. Es herrschte auch große Einigkeit darüber, dass es als Lehrkraft wichtig ist, die eigenen Geschlechtervorstellungen zu reflektieren, und dies auch entscheidend ist, um die Schüler*innen in ihrem Prozess zu begleiten. Die Anwendung der Methode hat auch zur Reflexion auf Seiten der Lehrkräfte geführt. Viele der Lehrkräfte haben geschildert, dass sie im privaten Kontext häufig Geschlechtervorstellungen reflektieren, im Kontext Schule aber eher weniger. Alle Lehrkräfte waren der Meinung, dass die Methode im Schulkontext gut einsetzbar ist.



Literaturtipps:



•IFM-SEI gender equality handbook:
<https://bit.ly/3BZNtUN>



•Direkt zum Methodenhandbuch Stark! Aber wie? White Ribbon:
<https://bit.ly/3tf7SBh>



•Toolbox. Alles Gender, aber wie? Bundesjugendvertretung:
<https://bit.ly/3pn09jq>

Literatur:

- Bisutti, R. & Wölfl, G. (White Ribbon Österreich Kampagne) (2011). Stark! Aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention. Online unter <https://whiteribbon.at/wp-content/uploads/2017/12/Stark-aber-wie-Broschuere-White-Ribbon-2011-1.pdf> [28.02.2022].
- Wedl, J. & Bartsch, A. (2015). Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. In: J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.) Teaching Gender? Bielefeld: Transcript, S. 9-32.
- Council of Europe Treaty Series (2011). Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt, und erläuternder Bericht. Online unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:8892650c-2aee-4195-b4b0-8ebfb66bcfd/EuR-Konvention_Gewalt_gegen_Frauen.pdf [28.02.2022].
- Debus, K. (2017). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung, Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster: Waxmann, S. 25-41.
- Ernstson, S. & Meyer, C. (2013). Einleitung. In: S. Ernstson & C. Meyer (Hrsg.), Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-16.

■ **Valerie Gelbmann** unterrichtet Biologie, Psychologie & Philosophie, Ethik und Wissenschaftliches Arbeiten an einem Wiener Gymnasium und ist Teil des Teams des IMST-Gender_Diversitäten Netzwerks.

Digitalisierung – eine Frage der Geschlechtergerechtigkeit

von Elisabeth Anna Günther

Digitalisierung ist allgegenwärtig. Wir kommunizieren mit anderen auf Messenger-Diensten, informieren uns auf den Webseiten von vertrauenswürdigen Zeitungen, teilen Fotos mit anderen auf Sozialen Medien – und noch viele andere Tätigkeiten finden oft selbstverständlich mit digitalen Mitteln statt. Aber: Können alle Menschen gleich gut von der Digitalisierung profitieren?

Potentielle Risiken der Digitalisierung

Studien haben gezeigt: Je nachdem, wie die digitalen Technologien eingesetzt werden, verfestigen und verstärken sie soziale Ungleichheiten. Beispielsweise ist es vorgekommen, dass algorithmenbasierte Entscheidungssysteme Männer bevorzugen. So wurden Stellenausschreibungen in bestimmten Branchen aus Effizienzgründen vorwiegend Männern gezeigt (Lambrecht & Tucker 2019), mit der Konsequenz, dass qualifizierte Frauen nicht von diesen freien Stellen erfuhren. Oder weiblich-designte Sprachassistenzsysteme werden von Nutzer*innen mit leicht sexistischen Sprüchen angesprochen, was dazu führen kann, dass sexuelle Belästigung normalisiert wird und somit auch Menschen dieser ausgesetzt werden (Schiebinger et al. 2020). Zudem werden damit Geschlechterstereotype fortgeschrieben. Es ließen sich noch viele Beispiele wie diese anführen.

Aktuell gibt es zu wenig Diversität unter den Entwickler*innen.

Wie kann es sein, dass digitale Technologien Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung fortschreiben? Ein Grund von vielen liegt darin, wer diese Technologien gestaltet und an welche Nutzer*innen-Bedürfnisse dabei gedacht wird. Gegenwärtig sind acht von zehn Personen, die in der EU im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien arbeiten, Männer (Eurostat 2022a [ISOC_SKS_ITSPS]). Es gibt also eine 80%ige Männerquote in diesem Bereich. Oft greifen die Entwickler*innen bei der Gestaltung von Anwendungen auf ihre eigenen Erfahrungen zurück, beispielsweise indem sie Programme gemäß ihrer eigenen Vorlieben bzw. Bedürfnisse entwickeln.¹ Wenn nun im Entwicklungsprozess bestimmte Lebensereignisse weniger oft vorkommen, heißt dies, dass diese auch seltener im Design mitberücksichtigt werden. Für eine gerechtere Gestaltung von digitalen Technologien ist es daher wichtig, eine größere Vielfalt an Lebensrealitäten und Anforderungen einzubinden.

Gender Gap bei den digitalen Kompetenzen

Neben der Frage, wer digitale Technologien entwickelt, stellt sich auch die Frage, wer diese nutzen kann. Hier zeigt sich insbesondere in Österreich, dass digitale Kompetenzen ungleich verteilt sind. Zwei von drei Menschen (im Alter zwischen 16 und 74) verfügen über zumindest grundlegende digitale Kompetenzen (Eurostat 2022b [TEPSR_SP410]). Das heißt, sie können beispielsweise selbstgestellte

¹ Zur Veranschaulichung können Sie sich das Video „Mensch & Computer“ auf <https://youtu.be/Y6PNYgGlbCU> ansehen, welches im Rahmen des H2020-Projekts „Gender Equality in Engineering through Communication and Commitment“ realisiert wurde.



Inhalte im Internet veröffentlichen, sich im Web Informationen beschaffen oder abwägen, welches digitale Tool das adäquate für ihre Bedürfnisse ist. Doch hier gibt es einen großen Unterschied zwischen Männern und Frauen: Während 70% der Männer anführen, zumindest grundlegende digitale Kompetenzen zu besitzen, sind es nur 61% der Frauen (für nichtbinäre Menschen fehlen diesbezüglich Daten). Das machte einen Gender Gap von 9% – einem der größten in Europa. Hier zeigt sich für Österreich, was auch in anderen Regionen der Welt gilt – nämlich dass in den unterschiedlichen Stufen der digitalen Bildung Männer meist stärker vertreten sind als andere Geschlechtergruppen. „Across the world, many women and girls can afford technology but do not know how to leverage it for empowerment. This is true at the most basic levels of proficiency, all the way to the most advanced skills in frontier areas such as machine learning and big data analytics“ (UNESCO & EQUALS 2019, S. 64 f.). Damit ist nicht nur die Gestaltung, sondern auch die Nutzung von digitalen Technologien vorwiegend männlich dominiert, selbst dann, wenn alle gleichen Zugang zu Geräten haben. Dadurch können Frauen und nichtbinäre Menschen kaum noch mitentscheiden, welche Normen, Handlungsstrategien und Praktiken unseren Umgang mit digitalen Technologien ausmachen.

Was tun?

Es stellt sich die Frage, was getan werden kann, um die Digitalisierung doch noch geschlechtergerechter zu gestalten. Ein Ansatzpunkt ist Bildung. Hier ist es wesentlich, zu erkennen und dementsprechend zu handeln, dass Gleichstellung, inklusives Handeln und Gerechtigkeit Aufgaben der gesamten Organisation (egal, ob Bildungs- und/oder Forschungs-/Entwicklungsorganisation) sind. Eine Person allein, eine Lehrveranstaltung allein, kann nur wenig ändern – auch wenn es ein wesentlicher Anfang ist. So wirkt sich die Kultur einer Bildungseinrichtung, wie miteinander gesprochen, das Gegenüber gesehen wird, wer Anerkennung wofür erhält etc. auch auf Lernende aus (Peters 2018). Die Organisationskultur ist dementsprechend auch ein Beitrag dafür, dass sich unterschiedliche Menschen willkommen und zugehörig fühlen, was wiederum die Chancen auf einen erfolgreichen Bildungsabschluss erhöht. Zudem sollte evaluiert werden, warum bestimmte Menschen auf das eine oder andere Angebot eher (nicht) ansprechen (UNESCO & EQUALS 2019). So könnten digitale Kompetenzen als Querschnittsmaterie mit anderen Themen vermittelt und andere Zielgruppen als bisher erreicht werden. Lernansätze, die Kreativität und Ausprobieren fördern, sind in dieser Hinsicht ebenfalls hilfreich.

Das sind nur ein paar mögliche Ansätze, um Digitalisierung (geschlechter-)gerechter zu gestalten. Wesentlich ist der Wille dazu, denn dann kann jede*r im eigenen Handlungsbereich kleine Schritte setzen und einen Beitrag leisten.

INFO-BOX:

Zur Veranschaulichung für eine gerechtere Gestaltung von digitalen Technologien können Sie sich das Video „Mensch & Computer“ auf <https://youtu.be/Y6PNYgGlbCU> ansehen, welches im Rahmen des H2020-Projekts „Gender Equality in Engineering through Communication and Commitment“ realisiert wurde.

**Literatur:**

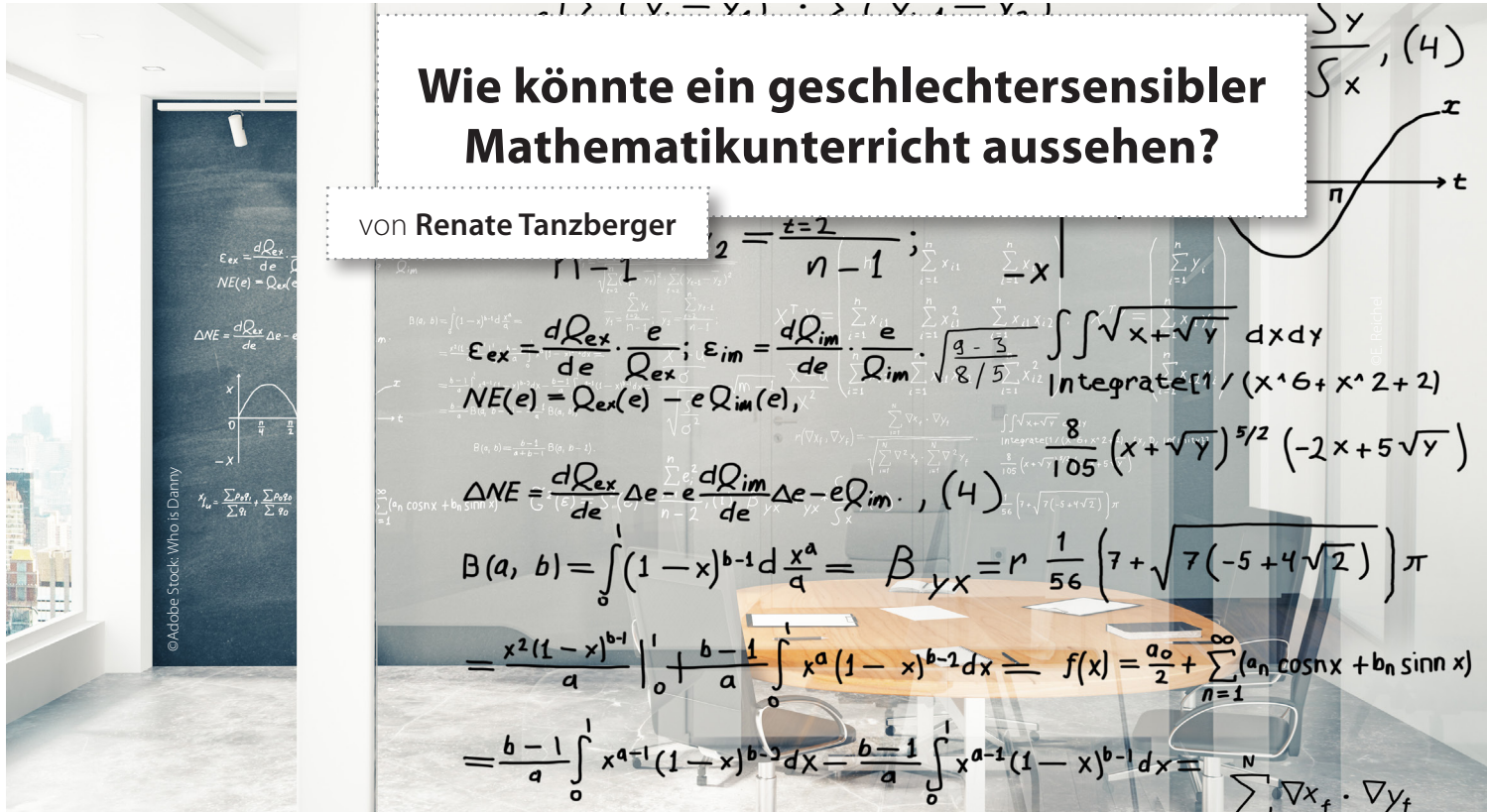
- Eurostat. (2022a). Erwerbstätige IKT-Spezialisten nach Geschlecht. [ISOC_SKS_ITSPS] Online unter <https://ec.europa.eu/eurostat> [06.09.2022].
- Eurostat. (2022b). Individuals who have basic or above basic overall digital skills by sex [TEPSR_SP410] Online unter <https://ec.europa.eu/eurostat> [06.09.2022].
- Lambrecht, A. & Tucker, C. (2019). Algorithmic Bias? An Empirical Study of Apparent Gender-Based Discrimination in the Display of STEM Career Ads. *Management Science* 65: 2966–2981.
- Peters, J. (2018). Designing inclusion into engineering education. <https://www.raeng.org.uk/publications/reports/designing-inclusion-into-engineering-education> Online unter [01.03.2022].
- Schiebinger, L. et al. (2020). Gendered Innovations in Science, Health & Medicine, Engineering and Environment. Online unter <http://genderedinnovations.stanford.edu> [01.03.2022].
- UNESCO & EQUALS (2019). I'd blush if I could: closing gender divides in digital skills through education. Online unter <https://en.unesco.org/ld-blush-if-i-could> [01.03.2022].

■ **Elisabeth Anna Günther** ist Sozialwissenschaftlerin. Sie arbeitet als Universitätsassistentin am Institut für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Ihre mehrfach ausgezeichnete Forschung untersucht vergeschlechtliche und intersektionale Dynamiken in einer zunehmend digitalisierten Welt. Der Fokus liegt hierbei in der Bildung, insbesondere in Lern- und Lehrpraktiken und Praktiken der Wissensgenerierung sowie deren organisationale Einbettung. Online unter <https://www.elisabeth-anna-guenther.eu/index.php/de/> [06.09.2022].



Wie könnte ein geschlechtersensibler Mathematikunterricht aussehen?

von Renate Tanzberger



Unter „geschlechtersensibel“ verstehe ich, mir bewusst zu sein, dass Geschlecht eine große Rolle in unserer Gesellschaft (und in der Schule) spielt, darauf zu achten, wo es zu Stereotypisierungen, Einschränkungen und Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts kommt, und dagegen zu arbeiten – mit dem Ziel, zu mehr Gleichstellung beizutragen und die individuellen Handlungsspielräume der Schüler*innen zu erweitern.

Warum betrifft dies auch den Mathematikunterricht?

Zum einen, weil – wie in jedem anderen Fachunterricht – die Gefahr besteht, dass im Unterricht Klischees reproduziert werden (aber eben auch die Möglichkeit besteht, Freiräume zu schaffen, wenn geschlechtersensibel gearbeitet wird).

Zum anderen, weil Mathematik lange Zeit (und teilweise noch immer) als „männliches“ Fach wahrgenommen wurde und dieses Image verändert werden muss, wenn wir der Unterrepräsentanz von Frauen im MINT-Bereich etwas entgegensetzen wollen.

Und nicht zuletzt sind Lehrkräfte durch die Lehrpläne und das Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ aufgerufen, „die Dimension des Geschlechts im schulischen Lehren und Lernen zu reflektieren mit dem Ziel, individuelle Handlungsspielräume zu erweitern und geschlechterstereotype Zuweisungen und Festreibungen zu überwinden“ (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/refgp.html>).

Mathematikunterricht geschlechtersensibel zu gestalten, kann auf vielen verschiedenen Ebenen ansetzen. Nachfolgend bringe ich ein paar Beispiele (ohne Anspruch auf Vertiefung oder Vollständigkeit, weil dies den Rahmen dieses Artikels sprengen würde).

Sprache und Unterrichtsmaterialien

Um zu überprüfen, welche Geschlechterbilder beispielsweise bei Textbeispielen in verwendeten Mathematikschulbüchern vermittelt werden, könnten Sie folgendes Experiment durchführen: Teilen Sie die Seiten des in der Klasse verwendeten Schulbuchs auf die Schüler*innen auf und bitten Sie sie, als Hausübung alle Berufsbezeichnungen auf kleinen Zetteln herauszuschreiben. Zusammen clustern sie diese auf drei Plakaten, je nachdem, ob der Beruf in männlicher, weiblicher oder neutraler Form vorkommt. Nun kann geschaut werden, ob sich auf einem Plakat mehr Berufe finden als auf den anderen (der jeweilige Anteil kann zusätzlich auch in Prozenten oder als Kreisdiagramm veranschaulicht werden). Falls sich bestimmte Berufe nur bzw. gehäuft bei einer Geschlechtergruppe finden, kann dies mit den Schüler*innen thematisiert werden. Zusätzlich können Sie, wenn sich beispielsweise zeigt, dass geschlechtsuntypische Berufe im Schulbuch fehlen, diese (ebenso wie geschlechtsneutrale Vornamen) bewusst ergänzen, wenn Sie eigene Beispiele erfinden.

(Berühmte) Mathematiker*innen vorstellen

Laden Sie aktuell tätige Mathematiker*innen/Naturwissenschaftler*innen/Techniker*innen ein und zeigen Sie, dass Mathematik nicht nur eine Männersache ist (Suche von Expert*innen z.B. über <https://fitwien.at/WienFITTechnikerInnen> oder über die Datenbank von Femtech <https://www.femtech.at/content/expertinnen-suche>).

Oder lassen Sie (eventuell in Verbindung mit dem Deutschunterricht) Ihre Schüler*innen Biografien von Mathematiker*innen aus unterschiedlichen Ländern und verschiedenen Zeiten recherchieren und referieren (Ausgangspunkt kann <https://www.matherockt.de> sein). Dabei wird schnell deutlich, welche Steine Frauen, die sich für Mathematik interessierten, in den Weg gelegt wurden.

Der Film „Hidden figures“ über drei reale afroamerikanische Mathematikerinnen kann als Ausgangspunkt für eine Diskussion über Sexismus und Rassismus genommen werden.

Unterrichtsformen und -methoden

Manche Schüler*innen beteiligen sich liebend gerne am fragend-entwickelnden Unterricht, andere melden sich nie zu Wort. Damit auch die mathematische Kompetenz der ruhigeren Schüler*innen sichtbar werden kann, ist Methodenvielfalt im Unterricht wichtig: Einzelarbeit, Gruppenarbeiten, Stummer Dialog, Stationenbetrieb, Portfolios, Projektunterricht (hier könnte auch ein Escape Room mit mathematischen Aufgaben gestaltet werden) wären beispielsweise Alternativen.

Falls Sie die Beteiligungspraxis Ihrer Schüler*innen reflektieren wollen, finden Sie in unserem Handbuch „Wege zu einer geschlechtersensiblen Bildung“ (<http://efeu.or.at/seiten/download/wege-zu-einer-geschlechtersensiblenbildung.pdf>, S. 103f.) Anregungen.

Zuschreibungen

Setzen Sie einen Fragebogen aus dem Handbuch (<http://efeu.or.at/seiten/download/wege-zu-einer-geschlechtersensiblenbildung.pdf>, S. 193) ein, um zu erfahren, worauf Ihre Schüler*innen ihren Erfolg oder Misserfolg beim Lösen mathematischer Aufgaben zurückführen. Auf Seite 194 bzw. 195 erfahren Sie, welche Zuschreibungen dabei günstiger oder ungünstiger sind und wie Sie dazu beitragen können, ungünstige Zuschreibungsmuster zu verändern.

Seien Sie sich des Goleffekts (Schüler*innen reagieren mit einem Leistungsabfall auf erwartete negative Leistungen) und des Pygmalioneffekts (Schüler*innen reagieren mit einer Leistungssteigerung auf erwartete positive Leistungen) bewusst.

Widmen Sie einen Teil eines Elternabends der Frage, welche Geschlechterbilder Eltern im Zusammenhang mit Mathematik haben, ob Mathematik als „männliches“ Fach wahrgenommen wird.

Genderquiz

Auf http://www.efeu.or.at/seiten/download/Millionenshow_2020_EFEU.pptx haben wir vom Verein EFEU eine Millionenshow erstellt, die verwendet werden kann, um das Thema Gleichstellung lustvoll in den Unterricht einzubauen. Bei einem Teil der Fragen kommen auch Themen aus der Prozentrechnung zum Tragen.

An dieser Stelle möchte ich Sie einladen, drei aktualisierte bzw. leicht veränderte Quizfragen zu beantworten:

1) Im Schuljahr 2020/21 waren ca. 7,5 % der Lehrenden an privaten und öffentlichen Volksschulen in Österreich Männer. Wie hoch war der Männeranteil 1923/24?

- a) 0 % b) 7,5 % c) 28,9 % d) 52,5 %

2) In Österreich ist von 1971 bis 2021 die Zahl der Alleinerzieherinnen um 12 % gestiegen. Wie hat sich die Zahl der alleinerziehenden Väter in diesem Zeitraum verändert?

- a) - 2 % b) gleich geblieben c) + 34 % d) + 92 %

3) Welche Aussage stimmt? Bei den 2020 neu zuerkannten Alterspensionen

- a) erhielten Frauen im Durchschnitt um 43 % weniger als Männer,
 b) erhielten Männer im Durchschnitt um 43 % weniger als Frauen,
 c) erhielten Männer im Durchschnitt um 75 % mehr als Frauen,
 d) erhielten Frauen im Durchschnitt um 75 % mehr als Männer.

Bei den nachfolgenden Lösungen gehe ich kurz darauf ein, welche weiteren Gesprächsthemen (Geschlecht oder Prozentrechnung betreffend) sich allein bei diesen drei Fragen anbieten.



Quizlösungen

Lösung 1): d) 52,5 %. Im Schuljahr 1923/24 waren 10.861 von 20.668 Volksschullehrkräften in Österreich Männer. 2020/21 gab es 37.296 Lehrkräfte in Österreich. Davon waren nur mehr 2.779 Männer. Hier könnte kurz darauf eingegangen werden, dass es früher viele Lehrer, Sekretäre, Verkäufer gab und Berufe per se kein Geschlecht haben; es je nach Zeit und Ort sehr unterschiedlich ist, wer welche Berufe ausgeübt hat bzw. ausübt.

Quelle: https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029732 (eigene Berechnung)

Lösung 2): d) um 92 % von 24.000 auf 46.000. Frauen machen aber nach wie vor den Großteil der Alleinerziehenden aus (2021 waren ca. 224.000 Frauen alleinerziehend). Hier könnte darauf hingewiesen werden, dass eine Prozentangabe alleine wenig aussagt, wenn der Grundwert nicht bekannt ist.

Quelle: https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=036550 (eigene Berechnung; Zahlen auf 1.000 gerundet)

Lösung 3): a) + c) sind richtig. Frauen erhielten durchschnittlich 1.447 €, Männer 2.527 €. An diesem Beispiel lässt sich gut zeigen, welche Rolle der Grundwert spielt. Wird von den Frauenpensionen (1.447 €) ausgegangen, dann bekommen Männer (2.527 €) im Schnitt um 75 % mehr Alterspension als Frauen. Wird von den Männerpensionen ausgegangen, dann bekommen Frauen um ca. 43 % weniger Pension als Männer. Hier könnte mit den Schüler*innen beispielsweise gesammelt werden, welche Ursachen ihnen für den Pensionen-Gap einfallen.

Quelle: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/pensionen/index.html

Mir ist bewusst, dass dies alles nur Blitzlichter auf ein umfangreiches Thema waren. Wenn Sie Interesse an einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Thema haben, freue ich mich über eine Kontaktaufnahme (tanzberger@efeu.or.at).

Literatur:

Krišová, D. & Polánková, L. (Hrsg.). (2020). Wege zu einer geschlechtersensiblen Bildung. Ein Handbuch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen. Online unter <http://efeu.or.at/seiten/download/wege-zu-einer-geschlechtersensiblenbildung.pdf> [06.09.2022].

■ **Renate Tanzberger** absolvierte das Lehramtsstudium Mathematik sowie Geschichte und Sozialkunde, ist Obfrau des queer-feministischen Bildungsvereins EFEU (www.efeu.or.at) und Beteiligte am Projekt „Mathematik macht Freude“ der Universität Wien (<https://mmf.univie.ac.at>) und im Speziellen am Thema Geschlechtervielfalt (<https://mmf.univie.ac.at/geschlechtervielfalt>).



Was äußern junge Menschen zu Geschlechterfragen? Und was können Fachkräfte davon mitnehmen?

von Michael Drogand-Strud

Das Gendermagazin *meinTestgelaende.de*¹ ist eine deutsche Onlineplattform, auf der junge Menschen aller Geschlechter und aller Lebensweisen ihre Positionen und Sichtweisen auf Geschlecht zeigen können. Dabei umfasst „Geschlecht“ sowohl in der Selbstwahrnehmung der Autor*innen² wie auch gesellschaftlich unterschiedliche Ebenen: das soziale Geschlecht (Gender), sexuelle Orientierungen, das Wissen um Geschlecht und die eigene Zugehörigkeit oder das Körpergeschlecht.

Die Beiträge der jungen Menschen präsentieren sich in vielfältigen jugendkulturellen Formen: Texte, auch als Gedichte, Poetries, Audios und Raps, Songs, Comics, Theaterstücke und Bilder finden sich unter den mittlerweile knapp 900 Beiträgen. Das Projekt erteilt den Autor*innen keine Vorgaben, solange ihre Beiträge sich mit Geschlechterthemen beschäftigen, niemanden beleidigen oder abwerten. Wie sich junge Menschen äußern, wird nicht vorgegeben. Die 60 Autor*innen und 30 Redaktionsgruppen werfen allerdings oft einen sehr kritischen Blick auf Geschlechterfragen.

Eine Onlineredaktion unterstützt junge Menschen technisch und auch inhaltlich mit Seminaren zu

Genderthemen oder jugendkulturellem Knowhow. Zudem wird die Reihenfolge der Beiträge gesteuert, um alle Geschlechter möglichst gleichmäßig zu beteiligen.

Für das Projekt war es von Beginn an zentral, die Beiträge der jungen Menschen mit einem Honorar zu entlohnen. Damit wird ihre inhaltliche Arbeit und zugleich auch die künstlerische Ausdruckskraft wertgeschätzt, die sich in den Beiträgen findet. *meinTestgelaende* ist ein Gendermagazin für junge Menschen, welches sich um eine größtmögliche Partizipation bemüht, und ein Portal, auf dem die Akteure sich in ihrer eigenen Weise mit den Themen zeigen können, die sie für wichtig halten. Es gibt auch viele Jugendliche, die (noch) nicht von der Onlineredaktion erreicht werden, obwohl sich unter den beteiligten Jugendlichen bereits viele finden, die sehr unterschiedlichen Milieus angehören und verschiedenste Herkunft haben. Berücksichtigt wird auch, dass einige junge Menschen keinen (ständigen) Internetzugang haben, des Schreibens nicht (ausreichend) mächtig sind oder nicht über eine technische Ausstattung verfügen, um Audios oder Videos aufzunehmen.

¹ www.meintestgelaende.de ist eine Kooperation der Bundesarbeitsgemeinschaften Jungen*arbeit und Mädchen*politik.

² Einige Wörter werden in diesem Text mit Asterisk* geschrieben, um zu zeigen, dass damit diejenigen gemeint sind, die sich einem Geschlecht zuordnen. Da sich manche Trans*-Personen durch den Asterisk ausgegrenzt fühlen, wird dieser tw. nicht verwendet. [Def. n. C. Wallner]



Äußern sich junge Menschen zu Geschlechterthemen?

Diese Frage hat sich das Projekt zu Beginn gestellt. Nehmen mehrheitlich junge weiße Frauen aus der Mittelschicht das Angebot wahr, hier Einschränkungen ihrer Entwicklungschancen zu skandalisieren? Finden sich auch junge Männer, die trotz zu erwartender Beschimpfungen als „Weichei“ und „Loser“ oder drohender Beschämungen diese Themen aufgreifen?

Das Projekt befindet sich in der Förderung der „Gleichstellung für Jungen und Männer“ des bundesdeutschen Ministeriums für Frauen, Soziales, Familie und Jugend. Daher lag die Frage nach der Beteiligung junger Männer von Beginn an obenauf. Im Projekt wurde die Vorstellung vertreten, dass ein Webportal zu Gleichstellung Jugendlichen aller Geschlechter Ausdrucksmöglichkeiten bieten soll: dies konnte in der Praxis bestätigt werden. Beiträge zu Geschlechterfragen wurden von Beginn an von jungen Frauen und Männern erstellt, zudem haben auch viele nichtbinäre Jugendliche, zum Beispiel junge Trans*-Personen oder als intersexuell bezeichnete junge Erwachsene, Positionen zu Geschlechterthemen auf meinTestgelände eingenommen. Sexismus betrifft viele junge Menschen – und hier finden sich auch einige, die sich den Einschränkungen und Diskriminierungen bewusst sind, welche ein binäres Geschlechterbild und die damit verbundene hierarchische Bewertung von Geschlecht mit sich bringen.

Die Tradition der Mädchenarbeit spiegelt eine Geschichte der Abwertung von Weiblichkeit bis hin zur sexuellen Ausbeutung wider, gegen die sich auch heute noch viele junge Frauen* wehren (müssen). Auf meinTestgelände lassen sich hierzu Beispiele finden.

Junge Männer* äußern sich öffentlich wenig über Männlichkeitsanforderungen oder Geschlechterbilder. Männlichkeitsthemen sind aber für viele

Jungen durch erlebte Überforderungen oder Einschränkungen wichtig.

Anforderungen von Stärke und Durchsetzungsvermögen verbunden mit Sensibilität und Einfühlungsvermögen werden heute an Jungen herangetragen. So ist der Widerspruch etwa zwischen Karriere und Elternzeit mittlerweile auch Thema bei Cis³ Männern gegeben. Daher setzen sich viele junge Menschen aller Geschlechter mit diesen Phänomenen auseinander. Auf meinTestgelände lässt sich sehen, dass Geschlechteranforderungen oft mit weiteren sozialen Platzanweisern wie Herkunft, Hautfarbe oder Klasse verbunden sind. Gerade „arabisch“ gelesene junge Männer oder solche aus sogenannten Armutsstadtteilen sehen sich oft mit negativen Zuschreibungen bezüglich ihres Männerbilds konfrontiert: machohaft, patriarchal und frauenverachtend sei es und gehöre nicht in „dieses Land“. Dabei spielt es keine Rolle, dass die meisten dieser jungen Menschen seit ihrer Geburt und oft nicht in erster Generation Deutsche sind. Auf meinTestgelände nehmen junge Männer* und junge Frauen* jenseits der bipolaren Beschaffenheit von Geschlecht zu diesen Zuschreibungen Stellung.

meinTestgelände hat sich der Aufgabe gestellt, die gleichstellungsorientierten und geschlechterbezogenen Zeugnisse junger Menschen auch für Fachkräfte zu übersetzen. Das Plädoyer für eine geschlechtersensible Pädagogik findet sich in der gleichnamigen Facebook-Fachgruppe mit über 7.700 Mitwirkenden. Seit 2021 hat das Projekt auch eine eigene Website (www.geschlechtersensiblepaedagogik.de) gestartet, welche den von den Jugendlichen produzierten Content auf die pädagogische Praxis überträgt, Übersetzungsarbeit für die geschlechterpolitischen Positionen der jungen Menschen liefert und methodisch-didaktische Einheiten zu den Beiträgen der Autor*innen entwickelt.

³ cis (Diesseits) ist eine Bezeichnung für Menschen, deren Geschlechtsidentität mit dem Geschlecht übereinstimmt, das ihnen bei ihrer Geburt zugeschrieben wurde.

WEITERFÜHRENDE LINKS:

Fee hat viele Poetry-Slam-Texte auf meinTestgelände veröffentlicht, etwa dieses Pick Me Up Poem:
<https://www.meintestgelaende.de/2016/05/poetry-slam-text-pick-me-up-poem/>

Robin Hoff ermöglicht mit seinen Songs eine ausdrucksstarke Öffentlichkeit als junger Mann:
<https://www.meintestgelaende.de/2021/11/robin-hoff-thron/>

Nev beschreibt in vielen Beiträgen auf meinTestgelände seine Geschichte einer Transition:
<https://www.meintestgelaende.de/2021/04/testosteron-mal-anders/>

In der Rubrik „Einblicke“ der Fachkräftewebsite werden die Geschlechterthemen herausgearbeitet, die junge Menschen auf meinTestgelände bewegen:
<https://www.geschlechtersensible-paedagogik.de/einblicke/>

Auf der Fachkräftewebsite findet sich auch die Geschichte des Projekts mit allen Facetten:
<https://www.geschlechtersensible-paedagogik.de/projekt/>

INFO-BOX:



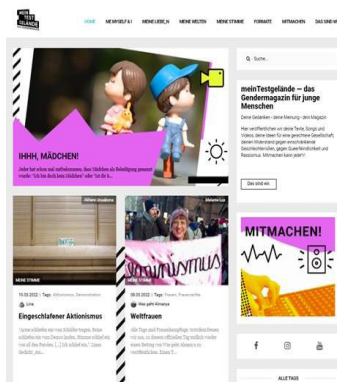
Jugendliche Statements für die pädagogische Praxis aufbereitet
 Hier werden Themenbereiche methodisch-didaktisch aufbereitet und vorgelegt, die Mädchen* und Jungen* sowie junge inter* und non-binary Menschen auf meinTestgelände in ihren Beiträgen aufwerfen. Damit entsteht ein Handlungsfeld für die Fachkräfte vor Ort, um geschlechtervielfältige Themen junger Menschen zu arbeiten. In Folge werden stetig neue Werkzeuge entwickelt und hier veröffentlicht.

Männlichkeit/en

Was ist eigentlich männlich? Und wenn ich nicht so bin, bin ich dann kein Mann? Jungen beschäftigen sich im Heranwachsen immer wieder und oft im Inneren. Zielspart mit Männlichkeitsrollen und checken ob, ob sie „richtig“ männlich sind. In dieser Einheit folgen nach einem wissensreichen Fachbeitrag vierfältige Methodenempfehlungen, die moderne und ungeschlechtliche Wege vorstellen, mit Jungen und jungen Männern über Männlichkeit zu arbeiten.



Thema Männlichkeit – eine | Der Mann spielt eine Rolle – | Methodisch arbeiten mit



WERKZEUGE:

Auf der Seite: https://www.geschlechtersensible-paedagogik.de/die_werkzeuge/ finden Sie methodisch-didaktisch aufbereitete Werkzeuge zu verschiedenen Themen.

MEIN TESTGELÄNDE – DAS GENDERMAGAZIN FÜR JUNGE MENSCHEN:

Auf der Seite <https://www.meintestgelaende.de/> werden Texte, Songs, Videos etc. zu Diversitätsthemen veröffentlicht. Mitmachen kann hier jede*r.

■ **Michael Drogand-Strud** ist Diplom- Sozialwissenschaftler, Gestaltberater und Mediator, Vorstand der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit NRW, Leiter der Fach- und Koordinierungsstelle www.meinTestgelände.de (gemeinsam mit Dr. Claudia Wallner) – ein Projekt der BAG Jungen*arbeit e.V. in Kooperation mit der BAG Mädchen*politik e.V. – und Präventionsfachkraft gegen sexualisierte Gewalt an Jungen für mannigfaltig Minder-Lübbecke.



Sei (k)ein Mann! Überlegungen und Methoden zur Bubenarbeit

von **Philipp Leeb**

Das Heranwachsen von Buben folgt oft der Logik „Um ein Mann zu werden, darfst du folgende Dinge tun bzw. nicht tun“, die daraus entstehenden Konflikte erschweren es Buben, ganz sie selbst zu sein. Sie werden aufgrund von Zuschreibungen von außen in ihrer Identität blockiert und/oder zurechtgewiesen. Tatsächlich haben Erwachsene ganz unterschiedliche Vorstellungen von Geschlecht und damit verbundenen Stereotypen. Zudem wird dies stark mit sozialer oder ethnischer Herkunft verknüpft. Buben wachsen beispielsweise in ländlichen Regionen mit anderen Bildern auf als im urbanen Bereich.

Familientraditionen weisen in ihren unterschiedlichen Vorstellungen ganz diverse Bilder von Männlichkeit auf. Väterlichkeit wird in der Moderne als etwas Partizipatives und nicht Beherrschendes gesehen, die männliche Verantwortung als Familienernährer hingegen kann aufgrund ökonomischer Verhältnisse kaum abgelegt werden. Es entstehen „Kosten von Männlichkeit“, d.h., als Mann muss ich gewisse Tätigkeiten übernehmen, um als Mann zu gelten.

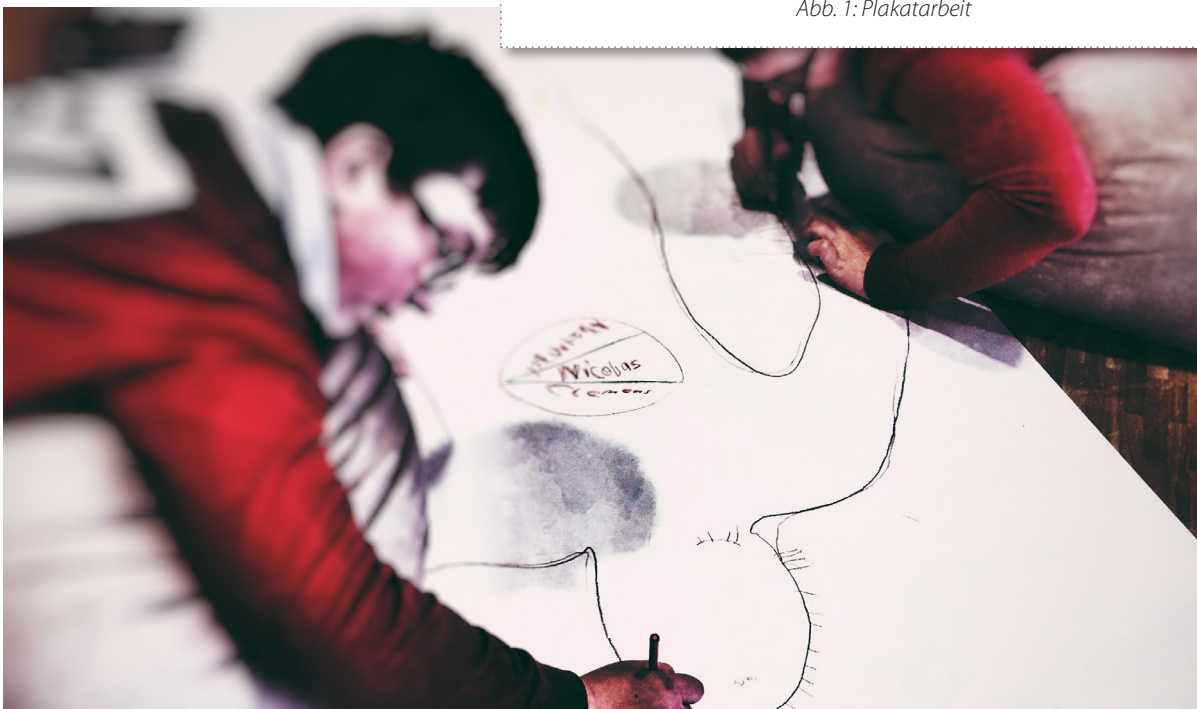
Buben wachsen mit dem Druck des männlichen Wettbewerbs auf, um sich den „Habitus“ eines erfolgreichen Mannes einzuverleiben. Das können körperliche Auseinandersetzungen sein, aber auch das gegenseitige Übertrumpfen in Wissen und

Können. Die Diversität unter Männern ist jedoch so hoch, dass solche Prozesse oft als „natürlich“ und einer Rangordnung entsprechend wahrgenommen werden. Nicht alle Buben wollen stärker und klüger sein, viele wollen so sein, wie sie sind. Sie werden in diese Position gedrängt, vorrangig in der Phase der Identitätsfindung, was sich stark in der Anzahl gewalttätiger Auseinandersetzungen in dieser Altersgruppe widerspiegelt.

Gegenüber Mädchen sind Buben privilegiert, sie können deren Lebenswelten nicht viel abgewinnen, da diese als minderwertiger angesehen werden. Patriarchale Systeme gibt es weltweit, auch im globalen Norden, wo Frauenrechte fortgeschrittener sind, aber noch lange nicht dort angekommen sind, wo sie menschenrechtlich gesehen sein müssten. Die „patriarchale Dividende“ ist somit auch ein großer Anreiz im Spiel um die Hegemonie, einer zu erreichenden Vorherrschaft in welchem Bereich auch immer. Männer haben sich Frauen in keinem Fall unterzuordnen.

Mit diesen Denkweisen wachsen Buben auf, egal ob sie von den Eltern geprägt sind oder von anderen sozialisierenden Umfeldern wie Ausbildungsstätten, religiösen oder politischen Einrichtungen oder schlicht und einfach der Gesellschaft, in der sie aufwachsen.

Abb. 1: Plakatarbeit



Wo sind nun die Räume, wo sich Buben frei entfalten und sich kritisch mit der Welt auseinandersetzen können, ohne sich gegenseitig oder andere Geschlechter und Lebensweisen abzuwerten?

Diese Räume finden sich in der gendersensiblen, intersektionalen und patriarchatskritischen Bubenarbeit. Dort können Themen frei und offen reflektiert werden, wo Bubenarbeiter*innen – Geschlecht ist hier nicht die Kompetenz, sondern die selbstkritische Auseinandersetzung mit Genderthemen – einen Gesprächsraum eröffnen.

Was passiert in so einem Workshop, wo Buben normative Räume durchleuchten und transformieren können?

Im Folgenden wird ein konkretes Beispiel erzählt, das zu einer gelingenden und profeministischen Gleichstellungsarbeit führen kann.

Was ist „Männlichkeit“?

Bei dieser Methode, die von Gruppe zu Gruppe sehr unterschiedlich ausfallen kann, werden die Teilnehmenden mit der einfachen Frage konfrontiert, was für sie „Männlichkeit“ bedeutet. Die Gruppenleitung soll ihre Gedanken zum Thema „Männlichkeit“ im Vorfeld selbst reflektieren und sich überlegen, wie sie selbst über Geschlechterrollen und -stereotypen denkt?

Zu der Frage führen unterschiedliche Wege, es können beispielsweise Fotos von diversen Männern gezeigt und besprochen werden. Diese Männer können bekannte Menschen sein, es empfiehlt sich dabei, auch einige den Teilnehmenden bekannte Gesichter zu zeigen (Musiker, Politiker, ...). Bei der Auswahl der Bilder sollte auf höchstmögliche Diversität geachtet werden: Herkunft, soziale Klasse, Hautfarbe, Alter, Identität, sexuelle Orientierung, etc. Nachdem die Teilnehmenden nun diese Fotos

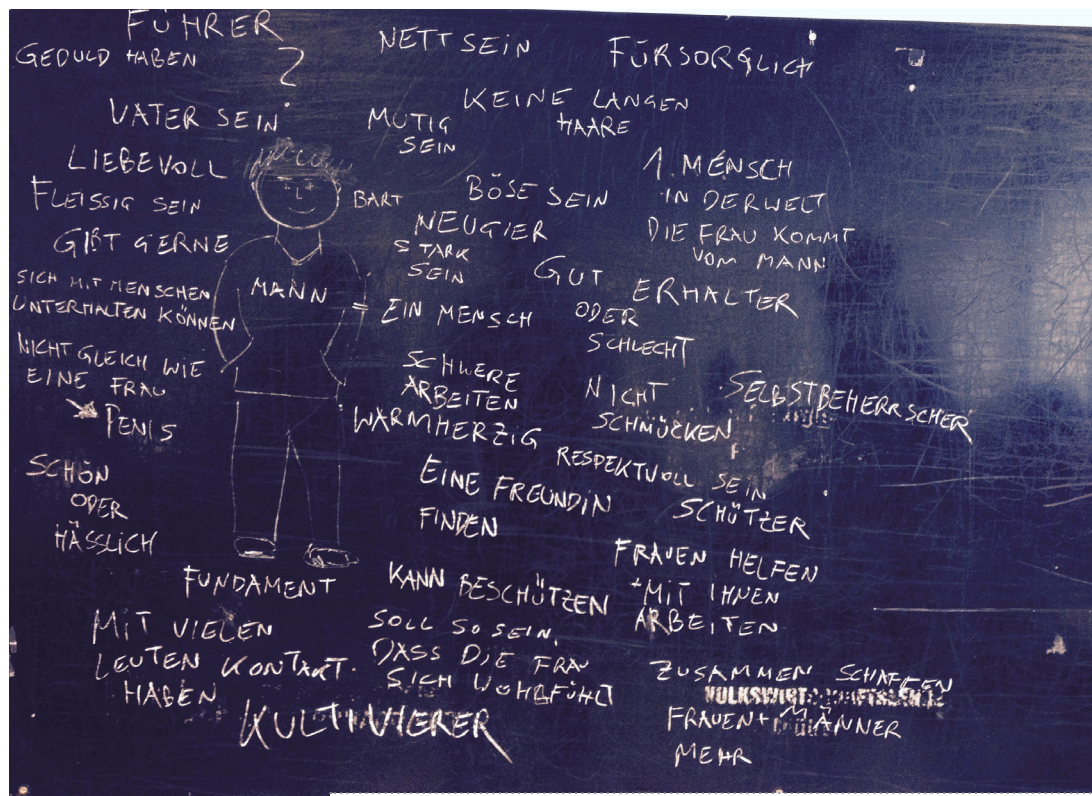


Abb. 2: Beispiel Durchführung der Methode



betrachtet und besprochen haben, kann zur Hauptübung weitergegangen werden. Bevor diese beschrieben wird, hier noch eine weitere Möglichkeit zur Heranführung an das Thema.

Die Teilnehmenden sollen sich überlegen, was sie an einem Mann schätzen, und diese Eigenschaften auf einen Zettel schreiben. Auf der Rückseite sollen sie Namen von Männern notieren, die diese Eigenschaften besitzen. Danach zerknüllen alle ihren Zettel und werfen ihn durcheinander. Jede Person soll einen Zettel hochheben und vorlesen. Danach sollen alle kurz ihre Gedanken zur Übung mitteilen. Die Teilnehmenden teilen sich in Kleingruppen ein, jede Gruppe erhält ein großes Papier. Die Gruppen sollen nun alles aufschreiben und zeichnen, was ihnen zum Thema „Männlichkeit“ einfällt. Die Gruppen sollen ausreichend Zeit erhalten, um zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen. Danach präsentiert jede Gruppe ihr Plakat.

Folgende Fragen können helfen, um das Thema zu vertiefen:

Was ist an „Männlichkeit“ positiv?

Was ist an „Männlichkeit“ negativ?

Welche Rollen haben Männer in der Gesellschaft?

Welche davon unterstützen Menschen?

Welche können Schaden bringen?

Wo gibt es Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern? Was ist ein „richtiger“ Mann und welche Vor- und Nachteile gibt es für ihn?

Haben Eigenschaften ein Geschlecht und wenn ja, warum? Ist Gewalt ein „männliches“ Problem?

Ziel der Übung ist eine kritische Auseinandersetzung mit Rollenerwartungen an Buben und Männer und eine Erweiterung ihres Handlungsspektrums.

Literatur und Methodenhandbücher:

e-Handbuch „With You*th - Beziehungen sicher und sensibel gestalten“. Online unter <https://www.withyou-th.org/handbook/de/>

„Zukunft gestalten: Ökonomische Unabhängigkeit von Mädchen und Frauen stärken: Gendersensible Mädchen- und Bubenarbeit im Integrationskontext“. Online unter https://www.poika.at/fileadmin/poika/Toolkit_Selbstausdruck/wetransfer_spielmaterial-zum-selbstausdruck_2021-08-23_1511.zip

Methodenhandbuch „My identity“ <http://www.my-identity.at/wp-content/uploads/2019/03/Methodenhandbuch.pdf>

Schulische Bubenarbeit. Online unter https://www.poika.at/fileadmin/poika/pdf/pa_2019_6_bubenarbeit_druck.pdf

Shokat W.; Scheibelhofer P.; Leeb, P. & VIDC (Hrsg.). (2019). Vermittlung interkultureller Genderkompetenz im Flucht Kontext. Erfahrungen aus der Arbeit mit geflüchteten Burschen und Männern aus Afghanistan in Österreich. Ein Handbuch. Wien. Online unter https://www.poika.at/fileadmin/poika/pdf/Handbuch_Vermittlung_interkultureller_Genderkompetenz.pdf

Toolbox: Handbuch zur Förderung von Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Österreichische Kinder- und Jugendvertretung 2019, 2. überarbeitete Auflage. Online unter https://www.poika.at/fileadmin/poika/pdf/toolbox-bjv_19-web.pdf

Mädchen in die Technik. Jungen in die Pädagogik. Handreichung für geschlechterreflektiertes Arbeiten mit Grundschulkindern. Johannes-Kepler-Universität Linz, Universität Passau 2014. Online unter https://www.poika.at/fileadmin/poika/pdf/MiTiP_DruckversionCMYKx.pdf

Gender – Gleichstellung – Geschlechtergerechtigkeit. Texte, Unterrichtsbeispiele, Projekte. Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule 2007, 2. aktualisierte Auflage. polis 2014. Online unter https://www.politik-lernen.at/dl/KsnLJMJKomLKM-Jqx4KJK/edpol_gender_2014_web.pdf

■ **Philipp Leeb** ist Pädagoge und Bubenarbeiter. Er arbeitet seit 25 Jahren mit Menschen ab sechs Jahren und versucht, einen Beitrag zu Geschlechtergerechtigkeit zu leisten. 2008 hat er den Verein poika (www.poika.at) gegründet und ist im Vorstand des Dachverbands für Buben-, Männer- und Väterarbeit.



Aufbau des Projekts

Das Projekt arbeitet in zwei aufeinander aufbauenden Schritten: Junge Männer* nehmen wöchentlich freiwillig in ihrer Freizeit an einem sogenannten Training oder Gruppentreffen teil, bevor sie selbst als Peer-to-Peer-Educator/Multiplikator rollenspielbasierte Workshops in Schulen leiten. Das Projekt bietet einen sowohl außer- als auch innerschulischen Fokus.

Inhalte der Trainings und Veranstaltungen sind wöchentliche Reflexion in der Gruppe, Theaterpädagogik, Moderations- und Workshoptraining, Besuch themenspezifischer Veranstaltungen, Workshopreisen und die Zertifizierung zum Peer-Educator.

Die Workshops in den Schulen fokussieren sich auf eine theaterpädagogische Umsetzung zu dem Themenkomplex rund um „Unterdrückung im Namen der Ehre“. Weiterhin finden Trainings zur Vor- und Nachbereitung der Workshops und weitere Reflexion statt.

Schwerpunkt Professionelle Jungen*- und Bildungsarbeit

HEROES® bietet einen Raum zur Mitgestaltung für junge Menschen, die sich gemeinsam über Themen wie Geschlechterrollen, Sexualität, Menschenrechte, Ehre und Identität auseinandersetzen möchten. Das Projekt spricht in erster Linie männliche* Jugendliche und junge Männer* an, die sich an mehr als einer Kultur und Lebenswelt orientieren. Die Inhalte der Ausbildung zum Multiplikator und die Workshops sind so konzipiert, dass sie an die Lebenswelt von Jugendlichen mit familiärer Migrationsgeschichte anschlussfähig sind. HEROES® bietet Jungen* und jungen Männern* einen auf Freiwilligkeit basierenden, solidarischen und parteilichen Raum, in dem sie ihre Erfahrungen austauschen, reflektieren und ressourcen- und lösungsorientiert Perspektiven entwickeln können.

Es geht HEROES® darum, einen Raum zu schaffen, in dem Themen behandelt werden können, die im schulischen oder privaten Kontext nicht, oder nicht im gleichen Ausmaß, behandelt werden. Es gibt keine „Erziehung“ oder vorgeschriebene „Werte“, die erreicht werden müssen. Jugendliche werden von Gruppenleiter*innen begleitet, die unter denselben Zuschreibungen leiden. So kann das Engagement der Jungen* als Handlung gelesen werden, sich gegen rassistische Zuschreibungen zur Wehr zu setzen und einer Mehrfachdiskriminierung entgegenzuwirken. Durch eine aktive Mitgestaltung des gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses entsteht ein Engagement über post-migrantisches Communities hinaus.

HEROES Salzburg

Salzburg war 2016 das erste Bundesland, das das HEROES®-Konzept nach Österreich geholt hat. Projektträger ist *akzente Salzburg*, der Jugendverein des Landes Salzburg. Seit über 30 Jahren deckt dieser ein breites

und umfangreiches Angebot in den unterschiedlichsten Feldern der Jugendarbeit ab: <https://www.akzente.net/home/>

HEROES-Salzburg wird im Auftrag des Bundeslandes Salzburg durchgeführt und gemeinsam mit dem Bundeskanzleramt finanziert.

<https://www.akzente.net/fachbereiche/heroes/>
https://instagram.com/heroes_salzburg?utm_medium=copy_link

Kontakt: heroes@akzente.net

HEROES Steiermark

In der Steiermark wird HEROES® seit 2017 umgesetzt. Projektträger ist der Verein für Männer- und Geschlechterthemen Steiermark (VMG Steiermark). Der Verein betreibt die Fachstelle für Burschenarbeit, das Institut für Männer- und Geschlechterforschung, aktuell zehn Männerberatungsstellen/Fachstellen für Gewaltarbeit in Graz, Bruck/Mur, Deutschlandsberg, Feldbach, Hartberg, Judenburg, Liezen, Güssing, Jennersdorf und Oberwart, weiters das MännerKaffee Graz und in Kooperation mit dem Verein Frauenservice Graz die GenderWerkstätte. Bisher wurden im Projekt HEROES® Steiermark vier Ausbildungsgruppen zertifiziert. In 230 Workshops konnten bereits über 4.000 Jugendliche direkt erreicht werden.

Ein thematischer Schwerpunkt in der Steiermark liegt auf der Umsetzung und Weiterentwicklung reflexiver, innovativer Geschlechterpädagogik: Vor allem junge Frauen* zeigen ein immer größeres Interesse, sich im Rahmen des HEROES®-Mädchen*beirats in das Projekt einzubringen und an der Arbeit für Gleichstellung und gegen Gewalt mitzuwirken. Der Einbezug von Mädchen* ermöglicht neben dem Empowerment junger Männer* (und Frauen*) in ihrem Einsatz für Gleichstellung gleichzeitig Normalisierung: Burschen* und Mädchen* können in der Interaktion miteinander gleichberechtigte Formen des Zusammenlebens konkret erproben.

www.heroes-steiermark.at

www.vmg-steiermark.at

HEROES® einladen

HEROES® führt Workshops in Schulen und Workshops für Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen und weiteres Fachpersonal durch. Die Organisation und Buchung wird von den jeweiligen HEROES®-Standorten koordiniert und durchgeführt. Kontaktieren Sie einfach den HEROES®-Standort in Ihrer Nähe und erfahren Sie mehr über eine gemeinsame Umsetzung online oder in Präsenz.

Weitere Infos zum HEROES-Netzwerk Deutschland und Österreich

<https://heroes-netzwerk.de/>

HEROES-Netzwerk Newsletter und Kontakt

<https://heroes-netzwerk.de/kontakt/>

■ **Nina Lotz** ist Netzwerk-Koordinatorin von HEROES.

■ **Michael M. Kurzmann** ist Projektleiter von HEROES Steiermark.



ANHANG

Für die Gleichstellung und Gleichbehandlung der Geschlechter ist auch eine Verwendung geschlechtersensibler Sprache von Bedeutung. Es geht dabei um die Sichtbarmachung aller Geschlechter und damit um eine bessere Abbildung der realen Welt. „Wie wir sprechen und schreiben, drückt immer auch unsere eigene Vorstellungswelt aus und hat wiederum einen Einfluss darauf, was wir uns eigentlich vorstellen.“ (Wizorek 2022, S. 4)

SchülerInnen, Schülerinnen und Schüler, Schüler/Schülerinnen:

Bisher bereits vielen bekannt ist das „Gendern“ mittels Binnen-I, Doppelnennung oder der Schrägstrich. Geschlechtergerechtes Formulieren in dieser Form ist auch bereits seit 2002 für alle Lehrer*innen verpflichtend (BMBWF, 2010).

Schüler*innen, Schüler:innen, Schüler_innen

Mittlerweile wird allerdings immer mehr versucht, mittels Schreibweisen mit Genderstern (*), Doppelpunkt (:), oder dem Gender Gap () eine Geschlechtervielfalt sichtbar zu machen.

Beim Lesen werden diese Zeichen nicht ausgesprochen, sondern eine kurze „Pause“ eingelegt. Diesen sogenannten Glottisschlag finden wir im Deutschen auch bei den Wörtern „beachten“ oder „Spiegelei“ (Sittler 2020). Mit der dadurch im Geschriebenen und Gesprochenen entstandenen Lücke sollen neben Männern/Burschen auch Frauen/Mädchen und alle Menschen, die sich nicht eindeutig dem weiblichen oder männlichen Geschlecht zuordnen möchten oder können, sichtbar gemacht werden. Dazu zählen zum Beispiel intergeschlechtliche oder transidente Menschen.

Von **Intergeschlechtlichkeit** wird gesprochen, wenn die Kombination der körperlichen Geschlechtsmerkmale, also die inneren und äußeren Geschlechtsmerkmale, Genetik und Hormone nicht eindeutig entweder der medizinischen Vorstellung von „männlich“ oder „weiblich“ zugeordnet werden können (Gleichbehandlungsanwaltschaft 2021, S. 5-6). Intergeschlechtliche Personen können seit September 2020 in Österreich auch zwischen fünf Geschlechtseinträgen in amtlichen Dokumenten wählen („weiblich“, „männlich“, „divers“, „inter“, „offen“) oder die Streichung des Geschlechtseintrags beantragen (BMI 2022). Einige intergeschlechtliche Menschen bezeichnen sich als „inter“, die Mehrheit aber identifiziert sich als Männer oder Frauen. Dadurch zeigt sich, dass es keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen körperlichem Geschlecht und der Geschlechtsidentität¹ gibt (S.7).

¹Die Geschlechtsidentität beschreibt, mit welchem Geschlecht ein Mensch sich selbst identifiziert. Sie kann mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmen (cis) oder auch nicht (trans) (Dissens 2022)



Transidentität bezeichnet Menschen, deren körperliche Merkmale bei der Geburt medizinisch gesehen einem Geschlecht zugeordnet wurden, allerdings diese Zuordnung nicht mit ihrer Geschlechtsidentität übereinstimmt. Ein Beispiel: Ein Neugeborenes wurde medizinisch gesehen dem männlichen Geschlecht zugeordnet, im Laufe seiner Entwicklung stellt das Kind aber fest, dass es sich mit dem weiblichen Geschlecht identifiziert. Auch transidenten Personen ist es in Österreich unter bestimmten Voraussetzungen möglich, eine Änderung der Geschlechtszugehörigkeit in Dokumenten zu beantragen (BMI 2022).

Nicht binär: Ebenso gibt es Personen, die sich weder dem männlichen noch weiblichen Geschlecht zugehörig fühlen (Gleichbehandlungsanwaltschaft 2021, S.7).

Männer*, Frauen*, trans*, inter*: Der Genderstern wird als Platzhalter auch am Ende von Wörtern verwendet, um vielfältigen Identitäten einen Raum zu geben (Weismantel o.J.). Findet man in Texten beispielsweise „Männer“ mit dem Gendersternchen versehen, soll damit gezeigt werden, dass nicht nur Personen gemeint sind, die bei der Geburt medizinisch dem männlichen Geschlecht zugeordnet wurden, sondern auch jene, die sich mit dem männlichen Geschlecht identifizieren, also zum Beispiel trans-Männer.

Es gibt viele Diskussionen darüber, welche dieser Schreibweisen am „inklusivesten“ ist und sie werden ebenso häufig kritisiert. Sie haben alle das Anliegen, Personen sichtbar zu machen, die durch die Verwendung des generischen Maskulinums oder einer binären Schreibweise nicht mitgedacht werden. Ein weiterer Weg dafür ist geschlechtsneutrales Formulieren, bei dem weder Männer noch Frauen erwähnt werden, wie zum Beispiel bei „Lehrkraft“, „Pflegepersonal“ oder „Schulleitung“.

Studien haben festgestellt, dass eine geschlechtergerechte Sprache die Lesbarkeit von Texten kaum oder nicht beeinträchtigt (Gleichbehandlungsanwaltschaft 2021, S. 28). Sprache ist immer Wandel und welche geschlechtergerechte Schreibweise sich durchsetzen wird, wird sich erst zeigen (Simon 2022, S. 22).

Quellen:

- BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010): Geschlechtergerechter Sprachgebrauch in Texten – Information. Online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/ggsp.html> [22.04.2022].
- BMI: Bundesministerium für Inneres (2022). Änderung der Geschlechtszugehörigkeit. Online unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/dokumente_und_recht/%C3%84nderung-der-Geschlechtszugeh%C3%B6rigkeit.html [22.04.2022].
- Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V (2022). Wörterbuch. Online unter <https://genderdings.de/gender-wor-erterbuch/> [22.04.2022].
- Gleichbehandlungsanwaltschaft (2021). Geschlechtersensible Sprache – Dialog auf Augenhöhe, Leitfaden. Online unter https://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at/dam/jcr:8029ba34-d889-4e64-8b15-ab9025c96126/210601_Leit-faden_geschl-Sprache_A5_BF.pdf%20S.1 [22.04.2022].
- Sittler, F.; Journalistinnenbund e.V. (2020). So geht Gendern beim Sprechen. Online unter <https://www.genderleicht.de/sprechen/> [22.04.2022].
- Weismantel, T. (Münchner Aids- Hilfe e.V.) (o.J.). Begriffserklärungen. Online unter <https://www.trans-inter-beratungsstelle.de/de/begriffserklaerungen.html> [22.04.2022].
- Wizorek, A. (2022). Vom Gender-Kampfplatz zum Sprachspielraum. Aus Politik und Zeitgeschichte, (5-7) 4 -5.
- Simon, H. J. (2022). Sprache macht Emotionen. Geschlechtergerechtigkeit und Sprachwandel aus Sicht der Historischen Soziolinguistik. Aus Politik und Zeitgeschichte, (5-7) 16 -22.

Die neue Handreichung vom IMST-Gender_Diversitäten-Netzwerk „Gewusst wie! Sexualität und Gender im Unterricht“ (https://www.imst.ac.at/texte/index/bereich_id:50/seite_id:250) beinhaltet konkrete Arbeitsaufgaben und Materialien für Schüler*innen, um die im Grundsatzterlass Sexualpädagogik angeführten Kompetenzen in den Unterricht zu integrieren.

Der Fokus liegt dabei auf folgenden Punkten:

- Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Menschen
- Reflexion angelernter Denksysteme
- Schaffung von inklusiven Lernräumen und Lernatmosphären
- Sensibilisierung hinsichtlich gesellschaftlicher Machtasymmetrien
- Sensibilisierung in der Sprache



Gender_Diversität Handreichung 2022

GEWUSST WIE! SEXUALITÄT UND GENDER IM UNTERRICHT