

DER TEXTILE WERKUNTERRICHT

MATERIALERFAHRUNG ALS ENTSCHEIDUNGSTRÄGER

**EINE UNTERSUCHUNG ZU KOEDUKATION UND GENDER IM
TEXTILEN WERKUNTERRICHT AN ÖSTERREICHS SCHULEN**

DIPLOMARBEIT zur Erlangung des akademischen Grades „Mag. art.“

In den Studienrichtungen:
Unterrichtsfach - Textiles Gestalten/ Textil – Kunst, Design, Styles
Unterrichtsfach – Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

eingereicht an der Universität für angewandte Kunst Wien
am Institut für Kunstwissenschaften, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung

bei ao. Univ.-Prof. Mag. art. Dr. phil. Ruth Mateus-Berr

vorgelegt von Ingeborg Palmetzhofer Matrikel-Nr.: 0574208

Wien, Juni 2015

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT.....	5
EINLEITUNG.....	7
PROBLEMZUSAMMENHANG UND ERKENNTNISINTERESSE	8
METHODE UND AUFBAU	10
ERSTER TEIL	12
1. DIE SOZIALISATION VON KINDERN	12
1.1. Der Sozialisierungsprozess	12
1.2. Das „Sex“ - Geschlecht	13
1.3. Das „Gender“ - Geschlecht	15
1.4. Buben gegen Mädchen	18
1.5. Die Entwicklung von Buben und Mädchen	22
1.6. Neustrukturierung der Familien	25
1.7. Das Spiel der Buben und das der Mädchen	31
1.8. Zusammenfassung	33
ZWEITER TEIL	35
2. TEXTILIEN IM TÄGLICHEN LEBEN	35
2.1. Die protoindustrielle Textilarbeit	38
2.2. Die Textilarbeit wird „Frauenarbeit“	39
2.3. Die Textilindustrie seit dem Zweiten Weltkrieg	45
2.4. Textilien im Leben der Kinder	47
2.5. Häusliche Tätigkeiten versus Textiles Werken	49
2.6. Zusammenfassung	52

DRITTER TEIL	53
3. TEXTILES WERKEN UND SCHULE	53
3.1. Unterrichtsfach Textiles Werken	53
3.2. Koedukation an österreichischen Schulen	54
3.3. Koedukation im Werkunterricht	56
3.4. Eltern und Textiles Werken	61
3.5. Curriculum - Textiles Werken.....	62
3.6. Inhalte des Gegenstandes	65
4. GESCHLECHTERSENSIBLE PÄDAGOGIK	66
4.1. Warum monoedukatives Textiles Werken nicht negativ sein muss	68
4.2. Warum Buben nicht Textiles Werken wählen – Eine Hypothese	73
4.3. Warum Mädchen Textiles Werken wählen	76
5. TEXTILE TECHNIKEN UND WEIBLICHE TÄTIGKEITEN	78
5.1. Mediale Experimente mit Kindern	79
5.2. Schulversuche im Werken	82
5.3. Textiles Werken als Forschungsgegenstand	83
5.4. Weiterbildung für Werklehrerinnen und Werklehrer.....	86
6. RESÜMEE	91
LITERATUR	93
ANHANG	105
1. Fragebogen.....	106
2. Auswertung Fragebogen	111
3. Abstract	131

VORWORT

Mit Textilien habe ich immer gerne gearbeitet. Grundsätzlich interessieren mich Arbeiten aus unterschiedlichsten Materialien, wobei Textilien meine Favoriten sind. Der Anstoß, mich in meiner Diplomarbeit intensiv mit dem Thema „Textiles Werken in der Schule“ zu beschäftigen war, dass der Textile Werkunterricht in seiner Berechtigung neu definiert werden muss, denn meines Erachtens wird in der Öffentlichkeit sehr einseitig über den „Werkunterricht“ diskutiert.

Mit dem Schuljahr 2013/14 wurde in der Neuen Mittelschule der Pflichtgegenstand „Technisches und Textiles Werken“ ohne jegliche wissenschaftliche Grundlage eingeführt. Diese Änderung könnte in der Zukunft auch in der Allgemeinbildenden höheren Schule ungesetzt werden.

Mein grundlegendes Interesse ist nachdrücklich von der Fragestellung motiviert, wie der Textile Werkunterricht als Wahlpflichtgegenstand weiter geführt werden kann. Daher habe ich mich in der folgenden Arbeit Kindern und ihren Bezug zu Textilien in den Bereichen Spiel und Textilem Werken in der Schule angenähert. Welche Rolle spielt die Sozialisation und die Koedukation in Bezug auf die Beschäftigung mit unterschiedlichen Materialien bei Buben und Mädchen?

Den Einfluss der elterlichen Berufe auf meinen beruflichen Werdegang kann ich wie folgt beschreiben: Ich bin mit zwei Schwestern aufgewachsen und wir Drei haben uns in verschiedene Richtungen entwickelt. Meine Mutter war Hausfrau, versorgte die Familie, nähte abends Kleider und strickte. Daher könnte man daraus schließen, dass ich meine Berufung mit Textilien zu arbeiten durch ihre Beeinflussung gefunden habe. Dabei war ich stets, wenn es nur irgendwie möglich war lieber mit meinem Vater, einem Maurer der nebenbei eine kleine Landwirtschaft betrieb, zusammen. Wenn er zu Hause war, habe ich ihm bei seinen Arbeiten im Haus und in der Landwirtschaft geholfen. Meine beiden Schwestern haben viel mehr Zeit mit unserer Mutter verbracht und keine der beiden erlernte das Nähen oder Stricken oder arbeitet heute mit Textilien.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin ao. Univ.-Prof. Mag. art. Dr. phil. Ruth Mateus-Berr die sich auf das Thema eingelassen und mich bei der Erstellung der Arbeit unterstützt hat. Sie ließ mir genügend Freiheit, meine eigenen Ideen umzusetzen und gab mir Anleitungen und Hilfestellungen, damit ich mich nicht in Details verliere.

Mein Dank gilt außerdem allen, die mir mit Diskussionen, Anregungen und Korrekturlesen während des Verfassens der Arbeit zur Verfügung standen und mich unterstützten mein Ziel, die Fertigstellung der Diplomarbeit, zu erreichen.

Wiener Neustadt, Juni 2015

Ingeborg Palmetzhofer

EINLEITUNG

Ich unterrichte an einem Realgymnasium in Niederösterreich Textiles Werken. Die Schülerinnen und Schüler, welche diese Schule nach der Volksschule besuchen wollen, können bei der Anmeldung an der Schule zwischen Textilem und Technischem Werken frei wählen. Dass die Wahl zwischen den beiden Gegenständen für die Kinder frei sein muss, schreibt das Bundesministerium vor: „Die Wahlmöglichkeit soll sicherstellen, dass die Mädchen und Burschen ihren Interessen gemäß ausgebildet werden. [...] Grundsätzlich ist es für alle Schulen Pflicht, Wahlfreiheit anzubieten, andere Varianten sind nur schulautonom, oder als Schulversuch möglich“ (bmukk – Stichwort Werkunterricht).

Am Textilen Werken nehmen sehr wenige Buben teil, im Verhältnis dazu besuchen mehr Mädchen den Technischen Werkunterricht. Ich bin an der Schule die einzige Lehrperson, die Textiles Werken unterrichtet und deshalb fehlt mir des Öfteren der Austausch über meinen Unterricht, sowohl bei der methodischen und der didaktischen Unterrichtsplanung, als auch bei der Diskussion über neue Ideen rund um einen gendergerechten Textilunterricht. Bei einem Teil unserer Gesellschaft gibt es noch immer die Sorge, dass Mädchen durch den Textilen Werkunterricht zu „Hausfrauentätigkeiten“ erzogen werden, eine Entwicklung, die sich im Biedermeier aus der damaligen Ideologie heraus entwickelte. Wo die „weibliche Handarbeit“ zur angesehenen Tätigkeit der Frau des mittleren und höheren Bürgertums gehörte.

Das Thema „Werkunterricht“ wird schon lange diskutiert und zeigt, dass es noch immer eine Notwendigkeit dafür gibt.

Die als weibliche „Handarbeiten“ bezeichneten Tätigkeiten, wie stricken, häkeln und sticken sind nicht mit der Hausarbeit gleichzusetzen. Der „private Haushalt“, wie Angele (2008) den Arbeitsplatz daheim bezeichnet und umfasst unterschiedliche Aufgabenbereiche, diese unterscheiden sich je nach Autorinnen und Autoren in der Darstellung. Angele fasst die Hausarbeit in fünf Bereiche zusammen: „Ernähren, Kleiden, Wohnen, Gestalten von Zusammenleben, Gestaltung und Koordination von Familienarbeit/ Beruf/ Freizeit“ (75).

Die Veränderungen im Haushalt entstanden nicht nur durch die Technisierung, auch die Entwicklung zur Wegwerfgesellschaft trug dazu bei. Durch die Berufstätigkeit aller am Haushalt beteiligten Personen ist Zeitersparnis in vielen Bereichen notwendig geworden. Im Textilsektor etwa zeigt sich, dass vermehrt billige Produkte gekauft werden, die später weggeworfen anstatt repariert oder umgeändert werden. Die als typisch „weibliche Arbeiten“ bezeichnete Tätigkeiten wie nähen, flicken und Handarbeiten erfahren die Kinder

deshalb heute kaum noch zu Hause. Dies zeigt auch die Befragung der Schüler (Palmetzhofer 2014: Anhang) vom Juni 2014.

PROBLEMZUSAMMENHANG UND ERKENNTNISSINTERESSE

Meine Arbeit beschäftigt sich mit einem unbedingt notwendigen aber sehr „heiklen“ Thema: Die Genderthematik wird in Zusammenhang mit Schule in Gesellschaft und Politik immer wieder heftig diskutiert. Von der Schule wird gefordert, dass den Mädchen und Buben „gleiche Handlungsspielräume ermöglicht werden“ sollen, „um alle Potenziale ihrer Persönlichkeit ohne geschlechtsspezifische Einschränkungen voll entwickeln zu können“ (BMBF 1). Feministinnen, die sich gegen die Benachteiligung der Frauen und Mädchen einsetzen, fordern Geschlechtergerechtigkeit auch in der Schule. Für den Werkunterricht würde das bedeuten die beiden alternativen Werkgruppen Technisches und Textiles Werken zu einem Gegenstand zusammenzulegen um Geschlechterstereotypen zu verhindern. Was wiederum bedeutet, dass Mädchen nicht mehr monoedukativ Werken *dürfen*.

Auch unter den Lehrpersonen gibt es zu diesem Thema unterschiedliche Meinungen. Durch das Textile Werken werden „gegenwärtig auf vielfältige Weise geschlechterrollenstereotype Vorstellungen gefestigt und Gender hervorgebracht“ behauptet Sutterlüti (2010: 107).

Eine andere Meinung vertritt Lucia Bock, Vorsitzende des Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen (2014: 28) die eine Zusammenlegung der beiden Werkgruppen als „fatal“ bezeichnet. Nicht nur, dass die Inhalte gekürzt würden, sondern sie sieht auch einen großen nicht zu verknüpfenden Unterschied in den Materialien, Technologien und Kulturen.

Generell negativ sieht der Journalist Hans Winkler die Schulpolitik, da seiner Meinung nach nicht mehr der Erfolg in der Schule durch unterschiedliche Begabungen und Leistungswillen hervorgerufen wird, sondern das Lernergebnis muss als Folge von sozialen Umständen beschrieben werden (2015: 27).

Egal ob Werken ein Wahlpflichtgegenstand bleibt oder ein Pflichtgegenstand wird, in der Unterrichtsführung wird sich schnell etwas ändern müssen, damit er überhaupt in der Zukunft noch weiter bestehen kann. „Basteln“ alleine wird nicht mehr genügen und dazu ist eine umfangreiche Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen gefordert, die bereits mit dem Kindergarten beginnen muss.

Der Werkunterricht führt in der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) zu keiner Berufsvorbildung, da der Unterricht nur in der Unterstufe angeboten wird, aber er vermittelt, wie im Lehrplan gefordert, „ein wichtiges Grundanliegen unserer Kultur“ (AHS Lehrplan 2000/ Textiles Werken). Er erweitert das Spektrum der Kinder und kann sie bei der Wahl in eine weiterführende Schule oder einen Lehrberuf unterstützen.

Wie Pichler-Satzger, Universitätsprofessorin für Textiles Gestalten am Mozarteum (2007: 22) beschreibt, „Textil kann Menschen verändern, kann Identitäten ausdrücken, kann Befindlichkeiten verändern, es kann also [...] manipulieren – und es kann manipuliert werden“.

Das sich Mädchen aus Gendergründen zum Textilen Werken melden ist nicht belegt, da es nicht genügend empirische Daten dazu gibt, um das zu beweisen.

Die These folgender Arbeit, ist: *Der Textile Werkunterricht führt nicht zu mehr geschlechtstypischer Bildung, wenn der Unterricht interessehalber nur von Mädchen besucht wird, als wenn der Technische und Textile Werkunterricht zusammengelegt und Buben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden.*

Die verschiedenen Gründe gegen eine Zusammenlegung der beiden Werkgruppen sollen in der Arbeit erläutern werden. Außerdem sollen die negativen Darstellungen, die dem Textilen Werken anhaften, in der Arbeit untersucht werden, denn die persönlichen Erfahrungen aus Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern dem Werkunterricht gegenüber sind positiv. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, ob der Werkunterricht den die Mädchen freiwillig wählen, durch das Einüben von „typischen Frauenarbeiten“ für sie zum Nachteil werden kann und sie dadurch möglicherweise geringere Chancen im Leben erhalten. Dies auch dann, wenn sich die Schülerinnen trotz ihrer Erfahrung aus der Volksschule im Technischen und Textilen Bereich für das Textile Werken entscheiden.

Hingegen stellt sich die Frage ob die Gesellschaft Geschlechtsstereotype verhindern kann, indem sie Kindern ihre Neigungen und Vorlieben wegnimmt, oder diesen entgegensteuert.

Als weiterer Punkt, ist zu klären, warum spätestens im Kindergarten Unterschiede im Spiel und der Beschäftigung mit unterschiedlichen Materialien zwischen Buben und Mädchen beobachtbar werden und ob das Phänomen, warum das Textile Medium mehrheitlich bei Mädchen beliebt ist, wissenschaftlich erklärbar ist.

Eine historische Auseinandersetzung soll die Frage zu klären versuchen, wann die Beschäftigung mit Textilien in Westeuropa zur Frauenarbeit wurde. Sind diese Veränderungen für den heutigen Textilen Werkunterricht noch gültig? Kann eine Verbindung des Gegenstandes zur heutigen Hausfrauentätigkeit hergestellt werden?

METHODE UND AUFBAU

Für die Arbeit ist eine Gliederung in drei Teile erforderlich. Im ersten Teil soll die Sozialisation von Kindern untersucht werden um der Frage nachzugehen wie Geschlechterstereotype entstehen, da diese einerseits durch die Erziehung und andererseits durch die Öffentlichkeit begünstigt werden. Des Weiteren gilt es den Textilen Werkunterricht und den gendersensiblen Umgang mit den Kindern im Unterricht zu untersuchen. Dazu werden Studien über die heutigen Familienstrukturen herangezogen und die Diskussionen zu den Geschlechterrollen untersucht. In Bezug auf die neuen Familiensituationen und der Berufstätigkeit der Frauen sowie der geforderten neutralen Kindererziehung wird untersucht ob sich die Stereotype zwischen den Buben und Mädchen verändert haben. Ebenso sollen die Phasen der Entwicklung des Kindes in Betracht gezogen werden um zu erläutern wie sich Kinder entwickeln und ob Unterschiede zwischen Buben und Mädchen im Spiel feststellbar sind.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die historische Textilarbeit und die Entwicklung der Textilarbeit zur Frauenarbeit im europäischen Raum durchleuchtet. Die Untersuchung wie die Textilarbeit zur Frauenarbeit wurde, soll feststellen ob es eine Verbindung zwischen dem heutigen textilen Werken und der heutigen Frauenarbeit gibt. Außerdem muss dazu abgeklärt werden wie die Textilarbeit zu ihrem biederen Ruf kam, der möglicherweise zur schlechten Situation und der Problematik des Fachs führte. Eine Darlegung der Textilindustrie und der Textilarbeit in Österreich soll Aufschluss über den aktuellen Trend geben. Der Grund für die Abneigung zur Beschäftigung mit Textilien soll erarbeitet werden. Außerdem wird geprüft, ob die geforderte Zusammenlegung des Technischen und Textilen Werkunterrichtes in der Allgemeinbildenden höheren Schule, die mit der Begründung zur Vermeidung der weiblichen Sozialisation stattfinden soll, zu rechtfertigen ist.

Im dritten Teil wird das Schulfach „Textiles Werken“ analysiert. Die Bildungs- und Lehraufgaben für Textiles Werken im aktuellen Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), werden mit dem Lehrplan der Neuen Mittelschule (NMS) verglichen. In der

NMS ist die Zusammenlegung des Werkunterrichtes in ein „Technisches und Textiles Werken“ schon erfolgt. Hier gilt es zu untersuchen, welche Veränderung im Lehrplan im Bereich „Textiles Werken“ vorgenommen wurde. Eine besondere Beachtung wird im diesem Bereich der Genderproblematik geschenkt. Weiters sollen durchgeführte und dokumentierte Unterrichtsprojekte in Textilunterricht auf geschlechtsspezifische Stellungnahmen untersucht werden. Eine Betrachtung der Aus- und Weiterbildung für Werklehrerinnen und Werklehrer soll zeigen, dass vor allem notwendige Änderungen in Bezug auf die Sozialisationsfrage der Kinder im Werkunterricht notwendig werden.

Die Situation des aktuellen Werkunterrichts wird durch mehrere Interviews mit Schülerinnen und Schülern zum Unterricht belegt, um ihre Sicht zur Sozialisation als Mädchen oder Buben und ihre Einstellung zum Werkunterricht aufzuzeigen. Um meine These zu prüfen, habe ich eine Schülerbefragung zum Werkunterricht im Juni 2014 mit 183 Kindern durchgeführt, die im Anhang der Arbeit präsentiert wird. Die Untersuchung soll zeigen, warum und wie die Schülerinnen und Schüler ihre Entscheidung für den einen oder anderen Gegenstand treffen.

Außerdem möchte ich die positiven Seiten des Textilen Werkunterrichtes aufzeigen, nämlich dass der Gegenstand enorm wichtig für die Entwicklung der Schülerinnen sein kann, damit sie sich der geschlechterspezifischen Rolle als Mädchen/Frau bewusst werden.

Die Frage was zur Aufwertung des Gegenstandes beitragen und ob man eine monoedukative Gruppe tolerieren kann wird ebenfalls diskutiert. Die Erfahrungen zeigen, dass sich Mädchengruppen zu Themen, die nur Frauen betreffen, besser öffnen und anregende und wertvolle Diskussionen stattfinden.

Eine Auseinandersetzung mit dem Lehrplan der Volksschule bzw. den im Werkunterricht vermittelten Inhalten, wird notwendig sein, um herauszufinden was Buben abschreckt Textiles Werken zu wählen.

Bei der Wiedergabe der Antworten von Schülerinnen und Schülern wurde aus Gründen der Authentizität auf die Korrektur der Orthographie und Grammatik bewusst verzichtet.

ERSTER TEIL

Im ersten Teil soll die Sozialisation der Kinder erörtert werden. Wie erfolgt Sozialisation? Gibt es eine Erklärung, warum sich Buben und Mädchen scheinbar in unterschiedliche Richtungen entwickeln? Außerdem werden in diesem Kapitel die Entwicklung und das Spielverhalten von Kinder analysiert.

1. DIE SOZIALISATION VON KINDERN

Der Begriff Sozialisation wurde Anfang des 20. Jahrhunderts durch Emile Durkheim geprägt, der den Versuch machte das Themenfeld der Sozialisation einzugrenzen indem er „den Vorgang der Vergesellschaftung“ damit bezeichnete und das ist ein wichtiges Element in der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern, führt Niederbacher (et al. 2011: 11-14) an.

1.1. Der Sozialisierungsprozess

Für Faulstich-Wieland (2005) stellte der Sozialisierungsprozess „eine aktive Auseinandersetzung des einzelnen mit seiner materiellen wie sozialen Umwelt dar“ (86). Es erfolgt eine aktive Auseinandersetzung mit dem Umfeld, die Aneignung des Vorgefundenen, wird einerseits angewandt aber auch bearbeitet und verändert. Im Sozialisierungsprozess entwickelt die Person eine eigene Identität, die nach Faulstich daher die Person gerade deshalb zu etwas Einzigartigem macht (ibid.: 86).

Die Sozialisation, die ein nie endender Prozess ist, wird bei Grünewald-Huber (1997) grob in drei Phasen eingeteilt: Mit der primären Sozialisation beginnt die menschliche Lebensphase, diese erfolgt im Rahmen der Familie. Die sekundäre Sozialisation wird neben dem Elternhaus durch die Schule, Medien und durch Peers geprägt und im Erwachsenenalter wird der Prozess als tertiäre Sozialisation bezeichnet. (20) Wissenschaftliche Studien brachten lange durch das Ordnungsprinzip der Zweigeschlechtlichkeit erhebliche Differenzen zwischen den Geschlechtern hervor. Neuere Studien zeigen, dass bis auf die Fortpflanzung der Unterschied zwischen Frauen und Männern ziemlich unwesentlich ist (ibid.: 21/22).

Durch die Sozialisation entsteht das soziale Geschlecht. Von besonderer Bedeutung in dieser Arbeit ist die geschlechtsspezifische Sozialisation der Kinder. Besonders deshalb, da bei der Anmeldung für den Werkunterricht, angenommen wird, dass sich die Kinder geschlechtsspezifisch entscheiden. Diese Vermutung kommt auf, da ein Großteil der Mädchen Textiles Werken und fast alle Buben Technisches Werken wählen, obwohl sie im Kindergarten und der Volksschule einen koedukativen Unterricht kennen lernten.

Der Sozialisationsprozess der stattfindet, kann nach Rauw (2001: 2) nur in Rahmenbedingungen beschrieben werden. Als Normalität von gesellschaftlichen Strukturen, die zur Konstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit führen. Aber es heißt nicht, dass deshalb alle „Mädchen gleich sind oder gemeinsame Wesensmerkmale haben sondern das sie gleiche bzw. ähnliche Vorgaben und Erwartungen vorfinden.“ Durch den Sozialisierungsprozess den die Mädchen durchmachen, passen sie sich den Erwartungen an. Die folgenden Kapitel sollen Aufschluss geben, wie Geschlecht wahrgenommen wird, was der Unterschied zwischen „sex“ und „gender“ ist, wie Gender entsteht, warum und wodurch sich Mädchen von Jungen unterscheiden und hinterfragen ob dafür die Sozialisation alleine zuständig ist.

1.2. Das „Sex“- Geschlecht

Wenn man Kinder in der Schule nach dem Unterschied zwischen Buben und Mädchen befragt, zählen sie als erstes die biologischen äußeren Geschlechtsmerkmale auf, durch die sie sich unterscheiden. „Heute finden wir zur Erklärung von Geschlecht [...] häufig eine aus dem Englischen übernommene Unterscheidung in ‚Sex‘ und ‚Gender‘, wobei mit ‚Sex‘ das biologische Geschlecht und mit ‚Gender‘ das sozial und kulturell bestimmte Geschlecht gemeint ist“ (Budde/ Venth 2010: 13).

Außer den sichtbaren Geschlechtsteilen gibt es noch Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die „auf Chromosome[n] oder Hormone[n], auf [der] Morphologie, [dem] unterschiedliche[n] Verhältnis von Fett und Muskelmasse“ beruhen. Im Umgang mit anderen Personen werden diese Überlegungen gewöhnlich nicht angestellt. Wir suchen nach optischen Unterschieden, die wir für die Einschätzung der Person in männlich oder weiblich heranziehen. Optische Beurteilungen des Geschlechts werden anhand des Haarschnittes, der Bekleidung, des Make-ups oder durch das Verhalten und Benehmen angestellt (Rendttorff 2011: 44/45). Diese Äußerlichkeiten und Wirkungen brauchen wir, um nicht verunsichert zu

sein um einschätzen zu können ob wir mit einer Frau oder einem Mann zu tun haben. (ibid.: 44/45). Diese beschriebenen optischen Wahrnehmungen sind kein angeborenes Phänomen, sondern es handelt sich um Darstellungen die imaginäre und symbolische Bedeutungen haben. Das hat aber eine festgefahrene Bedeutung, beschreibt Rendttorff (2011: 45/46) weiter, das symbolische System als „vereinfacht gesagt [ein] Muster verdichteter Erfahrungen, Vorstellungen und Denkweisen, mit deren Hilfe sich Menschen [...] über die Welt um sie herum übereinander und sich selbst verständigen.“ Diese Muster dienen uns einerseits, „um die Welt zu ‚entschlüsseln‘ und andererseits richten wir uns in unserer Selbstdarstellung danach.“ Diese bildlichen Ordnungen „sind veränderlich aber sie kreisen um Elementares wie Macht, Sexualität und Tod.“ Symbole in unserer Kultur wie etwa religiöse, oder Kleidung bestimmter Gruppen oder für bestimmte Zwecke müssen nicht erklärt werden, damit man weiß, worum es sich handelt. Trotz dieses Wissens werden die Symbole mit unterschiedlichen Vorstellungen aufgenommen und verschieden interpretiert. Daraus ergibt sich die Erkenntnis, das Männlichkeit und Weiblichkeit, also das Geschlecht selbst ein Konstrukt ist, die beiden haben nach Rendttorff sowohl Gemeinsamkeiten aber sie beanspruchen auch ihre individuellen Unterscheidungen. Eine Änderung des Einen ist ohne dass das Denken und Handeln des Anderen davon beeinflusst wird nicht möglich. (ibid.: 46/47).

Mit der Wahrnehmung des „Sex“ - Geschlechtes entsteht das soziale Geschlecht. Das einfachste Merkmal, das männlich und weiblich unterscheidet, sind Äußerlichkeiten, wie Bekleidung und Frisur. Diese Regeln in Bezug auf das äußere Erscheinungsbild werden von den Erwachsenen an ihre Kinder in der Sozialisationsphase weitergegeben und werden zum grundsätzlichen Unterscheidungsfaktor (Davies 1992: 27).

Wir tun meistens alles, damit unser Gegenüber unsere Geschlechtszugehörigkeit erkennen kann, niemand von uns will mit dem anderen Geschlecht verwechselt werden und wir erwarten uns auch von unserem Gegenüber eine klare optische Festlegung. „In unserem alltäglichen Verhalten präsentieren und aktualisieren wir die Geschlechterdifferenz“ (Faulstich-Wieland 2005: 8).

Ist die äußere Form nicht gegeben, sind wir verunsichert und wissen nicht, wie wir unser Gegenüber ansprechen oder behandeln sollen. Durch diese Interpretationen von männlich und weiblich und den Forderungen zur Unterscheidung entsteht das soziale Geschlecht. Aber nicht nur durch die Optik entsteht das soziale Geschlecht, auch Handlungen und Verhalten sind in männlich und weiblich geteilt.

1.3. Das „Gender“- Geschlecht

Mit „Gender“ wird das „soziale Geschlecht“ bezeichnet. Das soziale Geschlecht gibt uns Auskunft, „wie jemand als Mann oder als Frau in einer bestimmten Zeit und Kultur gesehen und bewertet wird. Was diesbezüglich von ihm erwartet wird und wie sich jemand selbst ‚als Frau‘ oder ‚als Mann‘ fühlt und verhält“ (Rendtorff 2011: 48).

Die sozialen Geschlechtsmerkmale sind alles was in einer Kultur als typisch für dieses Geschlecht angesehen wird, wie z. B. Kleidung und Beruf, Benehmen, Werte. Lorber (2003: 60) bezeichnet daher den sozial konstruierten Status als „Grundbausteine von gender.“

Da *Gender* uns überall begegnet, wird es von der Gesellschaft als genetisch bedingt angesehen, das gegenseitig bezogene Handeln der Menschen und das soziale Leben. Gender ist etwas von der Gesellschaft Produziertes und wird von allen beteiligten Personen gemacht, ohne darüber nachzudenken (ibid.: 55).

Für Gildemeister (1988: 499) ist der Begriff Geschlecht, „eine Schlüsselfunktion, die über allen anderen Mitgliedschaftskategorien liegt. Geschlechtskategorien werden im Prozess sozialisatorischer Interaktion erworben und gewinnen darin die Qualität natürlicher Selbstverständlichkeit – dies sagt aber nichts darüber aus, dass sie selbstverständlich natürlich sind.“

Der Sozialisationsprozess wird durch unseren Lebensstil und Lebensführung vermittelt und dadurch passiert das „doing gender“, das Geschlecht machen. Faulstich-Wieland (2008: 240-242) findet aber auch die Bezeichnung „geschlechtsspezifisch“ problematisch, da es ihrer Meinung nach aussagt dass es Sozialisationsprozesse gibt in den sich Frauen und Männer unterscheiden.

Genderzeichen und -signale finden wir überall und wir bemerken sie meist gar nicht, außer sie fehlen oder sind nicht eindeutig. „Dann ist es uns unbehaglich, bis es uns gelingt, die andere Person einem Gender-Status zuzuordnen; gelingt es uns nicht, sind wir sozial desorientiert“ (Lorber 2003: 56).

Die „Denkstrukturen unserer Gesellschaft“ beschreibt Rauw (2001: 2) in Hinsicht auf das Geschlecht als Dualismus, der „grundlegende Elemente zur Erfassung, Bewertung [...] unserer Kultur darstellt. Zwei Pole werden konstruiert, die sich gegenseitig ausschließen, ihnen wird eine Erscheinungsform zugeschrieben, eine Verbindung der beiden zu einer Einheit ist unmöglich. Gleichzeitig existiert der eine Pol aber nur durch die Existenz des Anderen.“

Die Konstruktion von männlich und weiblich schließt aus, sich wechselseitig mit dem

anderen zu identifizieren. Dieser Prozess beginnt bei den Eltern schon bevor ein Kind geboren wird. Nach der Geburt werden Babys von ihren Eltern in dem Geschlecht zuordenbaren Kleidern gekleidet. Das erste Spielzeug am Kinderwagen, der Kinderwagen selbst weisen ebenfalls oft auf das Geschlecht hin, um so dem Umfeld erkennen zu geben, ob es sich um einen Buben oder ein Mädchen handelt. Wenn das Gender dem Kind erst einmal bewusst ist, behandeln selbst Kinder andere Kinder dem zugeordneten Geschlecht entsprechend. Sobald Kinder die Sprache erlernt haben, fangen sie an, über sich als Mitglied ihres Geschlechtes zu reden (Lorber 2003: 56).

Kinder lernen von ihren Eltern. Die unterschiedlichen Arbeitsbereiche der Erwachsenen lassen die Kinder unterschiedliche Ansprüche an ihre Erzieher stellen. „Die Lebenserfahrungen von Frauen und Männer, und diese Erfahrungen erzeugen unterschiedliche Gefühle, unterschiedliches Bewusstsein, unterschiedliche Beziehungen, unterschiedliche Fähigkeiten – eben die Sichtweisen, die wir weiblich oder männlich nennen. Aus all diesen Prozessen besteht die soziale Konstruktion von gender“ (ibid.: 57).

Heute weiß man, dass vor allem Peerbeziehungen ein wesentlicher Sozialisationsfaktor sind die den Kindern beim erwachsen werden helfen egal ob es sich um homogene oder heterogene Gruppen handelt (Faulstich-Wieland 2008: 247/248).

Als eine der wesentlichsten Ordnungsprinzipien gelten für Lorber (2003: 57) soziale Institutionen, ob Familien oder Peerbeziehungen, die die Lebensgestaltung der Individuen beeinflussen. Das begründet sie damit, dass die menschliche Gesellschaft auf Arbeitsteilung angewiesen ist, auf bindende zugewiesene Verantwortungen für Kinder und Personen, die sich nicht alleine versorgen können. Genauso wie sie auf gemeinsame Werte und die damit verbundenen systematischen Vermittlungen ihrer Kultur wie z. B. Musik, Geschichte, Kunst, ihre Spiele oder symbolische Produkte angewiesen sind, die an ihre neuen Mitglieder weiter gegeben werden.

Wer in der Gesellschaft welche Aufgabe übernimmt, erfolgt nach unterschiedlichen Kriterien, und die hängen von der jeweiligen Begabung, Motivation und Kompetenz der Menschen ab. Es kann aber auch eine Zuweisung aus Gendergründen erfolgen oder durch die Zugehörigkeit z. B. zu einer bestimmten Volksgruppe. Traditionelle Gruppen achten darauf, dass die Genderunterschiede bestehen bleiben, in anderen gesellschaftlichen Gefügen beginnen sich die Grenzen zu verwischen. Gesellschaften unterscheiden sich im Ausmaß der Zuordnung bestimmter Arbeiten und notwendiger Verpflichtungen ihren Gemeinschaften gegenüber. „Alle Gesellschaften [...] verwenden dabei gender und Altersstufen. Alle Gesellschaften klassifizieren Menschen als ‚kleine Mädchen und Jungen‘

[...], voll ‚erwachsene Frauen und Männer‘, konstruieren Gleichheiten und Unterschiede zwischen ihnen und weisen ihnen unterschiedliche Rollen und Pflichten zu“ (Lorber 2003: 57/58). Noch immer wird die „Familienorientierung als Lebensstilelement für Feminität“ gesehen und funktioniert nach geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung (Faulstich-Wieland 2008: 250/251).

Eine deutsche Studie, die von Allmendinger & Haarbrücker (et al.: 2013) durchgeführt wurde, stützt die Aussage von Faulstich-Wieland noch immer, denn nur 1% der befragten Frauen wollen für die Existenzsicherung der Familie verantwortlich sein und der Partner für Familie und Haushalt. Jeder fünfte Mann gibt an, sich für Existenzsicherung der Familie zuständig zu fühlen und die Partnerin für Haushalt und Kinder. Ein Großteil der Frauen wie auch der Männer gaben an, dass sie einen Ausgleich zwischen Haushalt und Beruf anstreben wollen. Etwa ein Drittel der befragten Männer schlossen eine Elternkarenz für sich aus. Ein Jahr wollten 8% der befragten Männer für die Kinderbetreuung Karenz in Anspruch nehmen. Durch die Einteilung in männliche und weibliche „Persönlichkeitsmerkmale, Gefühle, Motivationen und Ambitionen“ passiert es, „dass die Angehörigen der verschiedenen Gruppen auch verschiedene Arten von Menschen werden. Legitimiert wird der Prozess der Vergeschlechtlichung und sein Ergebnis durch die Religion, das Recht, die Wissenschaft und das Wertesystem der Gesellschaft“ so Lorber (2003: 58).

In der Schule wird Gender von den Lehrern genauso wie durch die Kinder selbst erzeugt. Die meisten Kinder verbringen zwischen 6 und 14 Jahren ihre Ausbildung in der Schule. Hier entscheidet sich oft auch ihr späterer Karriereweg und da besteht die Möglichkeit, erworbene „Geschlechtervorstellungen“ zu bearbeiten und zu rekonfigurieren. Diese Neuorientierung der Kinder kann gezielt durch die Pädagoginnen und Pädagogen begleitet werden (Budde 2010: 46).

Für die Arbeit mit Mädchen heißt das, dass man die Teilnahme der Mädchen und Frauen an der Gestaltung des Geschlechterverhältnisses zu verstehen versucht und die Entscheidungen dieser im zusammengehörenden Kontext beobachtet. Denn es könnte sein, dass durch die Normerfüllung ein Nutzen für sie entsteht oder sie entscheiden sich gegen die weibliche ‚Anpassung‘. Für den textilen Werkunterricht bedeutet das, den Mädchen Möglichkeiten zu zeigen, „dass die Realität von Mädchen [...] nicht ausgegrenzt wird, sondern zum wesentlichen Bestandteil von gemeinsamen Prozessen gemacht werden kann“ schreibt Rauw (2001: 8). Den Mädchen darf ihr Selbstbild nicht genommen werden, und genau an diese Paradoxie zwischen der Realität und der Normalität muss die Mädchenarbeit aufgegriffen werden.

1.4. Buben gegen Mädchen

Gerade Mutterschaft und Kindererziehung sind in der heutigen westlichen Gesellschaft vieldiskutierte Themen, betreffend die Berufstätigkeit der Frau, den Wiedereinstieg ins Berufsleben nach der Geburt, die Doppelbelastung durch die Berufstätigkeit und die Kindererziehung.

„In der modernen westlichen Kultur“ ist „die ‚Familie‘ weiterhin als zwei Eltern mit einem oder mehreren Kindern definiert. [...] diese soziale Festlegungen bestimmen, wer rechtlich für das Wohlergehen und die Erziehung des Kindes verantwortlich ist, und auch, wer ein Recht auf das Kind hat“ (Lorber 2003: 231). Kinder werden durch Erziehung in die sie umgebende Familie und deren Kultur und die soziale Gemeinschaft eingeführt und integriert.

Besonders „erziehende Institutionen“ und Institutionen, die eine erzieherischen „Auftrag“ erhalten haben, „müssen sich der Aufgabe bewusst sein und deshalb explizit auf Stereotype Einfluss nehmen, entweder verstärkend oder mildernd“. Es muss aber auch festgehalten werden, dass es sehr „wenig belastbares Wissen über geschlechtstypische Unterscheidung“ gibt (Rendtorff 2011: 52).

Dieser Prozess der Eingliederung in eine bestehende Gesellschaft passiert nicht erst in der Schule. Die Kinder nehmen „die Werte und Normen, die Sitten und Gebräuche“ (Klees et al. 2011: 20) in sich auf, sie erwerben Wissen über Weiblichkeit und Männlichkeit und kommen als Mädchen oder Jungen in den Kindergarten und danach in die Schule. Selbst wenn Kinder keinen Kindergarten besuchen, erkennen sie sich selbst als zu einem Geschlecht zugehörig. Schon im zweiten Lebensjahr identifiziert sich ein Kind als männlich oder weiblich und untersucht sein eigenes Geschlecht.

Nach Klees beeinflusst die frühe Einteilung der Kinder in ihr Geschlecht, also in eine männliche oder weibliche Identität „die weitere Persönlichkeitsbildung entscheidend“ (et al. 2011: 23). Zusätzlich werden die Kinder auch nach den Werten und Normen gefördert und bestärkt werden, die von der Gesellschaft als typisch und daher als normal angesehen werden (Focks 2002: 65).

Angela Tiefenthaler (2012: 2-7) untersuchte im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität für angewandte Kunst „Überlegungen zum gendersensiblen Werkunterricht.“ Sie stellte einer Gruppe Schülerinnen und Schülern die Aufgabe: „Wenn dein Körper eine Maschine wäre, wie würde er aussehen und welche Funktion hätte er?“ Die Aufgabenstellung sollte den Zugang der Kinder und ihrem Interesse zur Technik dienen. Die

Ergebnisse zeigten einen auffallenden Unterschied zwischen den Entwürfen der Mädchen und Buben, wie sie ihre technisierten Körper - Roboter planten. Einerseits wurden Unterschiede in der Darstellungsgröße festgestellt, die Mädchen zeichneten kleinere Modelle, andererseits fiel in den Beschreibungen der Maschinen auf, dass die Mädchen einen Bezug zu ihrer Person herstellten, in dem sie ihren Namen im Namen der Roboter inkludierten. Bei den Buben kam öfters das Wort „Zerstörer“ vor. Alle Kinder planten, dass ihre Maschinen fliegen können. Die Mädchen bauten menschliche Fähigkeiten wie etwa sprechen, gehen, riechen, tanzen, lachen, hören, saugen und heben in ihre Maschinen ein. Die Aufgaben der Maschine waren vermehrt die, die als „typisch“ weiblich gelten. Als Utopie wünschten sich die Mädchen, dass die Maschine sie schrumpfen und unsichtbar werden ließe und es gab allgemein wenig technische Bezüge in ihren Entwürfen. Die Buben planten weniger Befähigungen ein als die Mädchen, aber erfanden vermehrt neue Körperteile wie Maschinen und Geräte mit Raketen, Kettensägen, Flammenwerfer, Schwerter oder Baseballschläger. Sie beschrieben weniger die Eigenschaften die ihr Roboter haben sollte sondern sie wollten mit ihren Maschinen die Welt beherrschen und sich teleportieren lassen. Tiefenthaler meint, dass hier schon klassische Geschlechterbilder zu sehen sind, die Kinder bringen die Erfahrungen von Weiblichkeit und Männlichkeit in die Schule mit, und es „zeigt wie stark die geschlechterrollen-typische Sozialisation bereits weit vor dem 10. Lebensjahr ausgeprägt ist“ (ibid.: 5).

Über das Phänomen der sozialen Kompetenz, die von den Kindern erworben wird, gibt es von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern keine einheitliche Auffassung. Schell (2011: 78/79) erklärt, dass für die soziale Kompetenz der „Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Interaktionen“ als allgemein gültig gesehen werden kann, und drei verschiedene Ansätze werden diskutiert. Im ersten Ansatz wird die Fähigkeit des „Individuums sich sozial angemessen durchzusetzen“ gesehen. Als zweiter Ansatz wird die Anpassungsfähigkeit des Menschen „an die sozialen Bedingungen ihrer Umwelt“ gesehen und im dritten Ansatz wird die Verbindung des ersten und zweiten Ansatzes verstanden.

Focks (2002: 66/67) sieht teilweise einen Vorteil wenn Kinder geschlechtstypisch erzogen werden, da Buben Platz und Raum für autonome und aktive Handlungen bekommen, da ihnen erfahrungsgemäß ein weiterer Bewegungsspielraum gelassen wird als Mädchen und sie sich daher leichter im öffentlichen Raum bewegen lernen. Dadurch erwerben sie mehr Durchsetzungsvermögen. Den Buben wird jedoch oft „weniger Raum für Angst, Kleinheit, Trauer und Schmerzerfahrung gegeben.“ Noch immer ist man bei uns der Meinung, dass ein Bub nicht weint, er Schmerz aushalten muss, und weiters wird den Buben ein größerer

Bewegungsdrang zugeschrieben. Buben lernen nicht, sich zu entspannen.

Die Mädchen werden betont im sozialen Bereich bestätigt und gefördert. Focks (2002: 65/66) meint in Bezug auf die Mädchen, dass es „daher [...] vielfach eine große Stärke von Mädchen (ist), dass sie Beziehungen herstellen, gestalten und ‚halten‘ können, sich in andere Menschen einfühlen, fürsorglich und sozial verantwortlich sein können.“ Andererseits werden „Eigenvorschläge und Eigenaktivitäten“ von Mädchen „speziell mit aggressiven und selbstbehauptenden Komponenten weniger gefördert“, daher können sie sich schwerer als Buben kämpferisch durchsetzen. Zusammenfassend kann man sagen, Mädchen und Buben erwerben soziale Kompetenzen, die aber in unterschiedlichen Bereichen unterschiedlich stark ausgeprägt werden.

Im Leben werden wir immer wieder mit „geschlechtstypischen“ Anforderungen konfrontiert. Die Ablehnung der „sozialisatorischen Interaktion“ forderte auch die Beteiligung der Väter an der Kindererziehung und der Mithilfe im Haushalt. Diese und andere Veränderungen wie die Selbständigkeit und Selbstbestimmtheit der Frau haben zu neuen möglichen Familiensituationen geführt. Um Männer zur Mitarbeit in Haushalt und Kindererziehung anzuregen wurde von der österreichischen Familienministerin Helga Konrad (SPÖ), die von 1995 bis 1997 amtierte, eine Kampagne gestartet, die um mehr Beteiligung der Männer im Haushalt warb. Der Slogan lautete „ganze Männer machen halbe-halbe“, da die präsentierten Umfrageergebnisse zeigten, dass sich 55% der Österreicherinnen wünschten, dass Männer sich mehr an der Hausarbeit beteiligen, so Andrea Brunner von den Bundesfrauen der SPÖ.

Die Verpflichtung zur Beteiligung an der Hausarbeit für beide Ehepartner erfolgte 1999 mit der Aufnahme ins Ehe- und Familienrecht. Seitdem muss bei der Führung eines gemeinsamen Haushaltes ein Gleichgewicht zwischen den Partnern herrschen.

Durch die Änderungen der Familiensituation heute, durch alleinerziehende Elternteile oder Patchwork Familien, erleben Kinder ihre Eltern heute oft nicht mehr im geschlechtstypischen Bild, und dadurch kann vielleicht eine Änderung in der Sozialisation von Kindern wahrgenommen werden. Oder kann unsere Kultur nur in „diesem dualistischen System“ (Rauw 2001: 2) existieren, in dem man als eindeutig erkennbare Frau oder als Mann zu sein hat?

Faulstich–Wieland (2008: 250/251) sieht in der Familie noch immer die existierende geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, als „Lebensstilelement für Feminität“. Erkennbar ist aber, meint sie weiter, dass junge Menschen, die eine Partnerschaft eingehen, sich zunehmend eine gleichmäßige Verteilung von Rechten und Pflichten vorstellen, solange die

Beziehung kinderlos ist. Nach der Geburt von Kindern wechselt die Arbeitsaufteilung oft und die traditionelle Rollenverteilung wird wieder eingenommen.

Von Denkerinnen wird für die Kinder und deren Zukunft eine genderneutrale Erziehung ohne Geschlechterstereotype gefordert, da dadurch Privilegien und Diskriminierungen entstehen können. Jedes Kind soll machen können und erreichen können, wozu es begabt ist, ohne, dass ein männliches oder weibliches Berufsbild diese Fähigkeiten oder Wünsche zerstört.

Durch den gesellschaftlichen Strukturwandel lassen sich nach Budde (2014) mehrere Änderungen von Geschlechterverhältnissen darstellen. Die den Frauen zugeschriebene Emotionalität wird nicht mehr als eindeutiges Argument dafür verwendet, dass Frauen nicht verantwortungsvoll handeln können. Allerdings meint Budde, wird die Bewertung der mütterlichen Bindung zum Kind, die durch Schwangerschaft entsteht als „natürlich“ angesehen und wird als ausgeprägter beobachtet als die Beziehung des Vaters zum Kind. Die dem Weiblichen zugeordneten Tätigkeiten und Kompetenzen bekamen sicher eine Aufwertung, dennoch haben die männlich orientierten Verantwortlichkeiten noch immer eine höhere Bewertung und sind anerkannter. Die Veränderung liegt in einer überwiegenden Durchlässigkeit zwischen weiblich und männlich zugeschriebenen Kompetenzen (ibid.: 29/30).

Vom Bildungssystem wird verlangt, den Kindern in der Schule eine homogene Bildung zu bieten, damit kein Kind benachteiligt wird. Deshalb wird die Zusammenlegung des Technischen und Textilen Werkunterrichtes gefordert. Beide Geschlechter sollen aus Gendergründen am selben Werkunterricht teilnehmen. Die Inhalte des Faches spielen bei der Forderung zum gleichen Werkunterricht keine Rolle, denn würde der textile Werkunterricht von Buben und Mädchen ausgewogen besucht, wäre das Thema hier nicht zu diskutieren. Daher ergibt sich die Frage, ob Gender als Ablenkung benutzt wird, um die Reduktion des Werkunterrichtes herzustellen. Denn wenn das der Fall wäre, dürfte es keine unterschiedlichen Schulmodelle geben, Fachwahlen egal ob in der Sprache oder verschiedene Schulzweige müssten abgeschafft werden, damit den Kindern der gleiche Unterricht geboten werden würde.

Mit Gesetzen und Vorschriften wollen die Verantwortlichen im Schulbereich besonders gerecht sein, und alles kontrollieren, ob sie damit im Fall des Werkunterrichts den Kindern einen Gefallen tun, wurde nicht erhoben.

Der in der Öffentlichkeit weiter verbreitete Begriff ist der der ‚Chancengleichheit‘. Mädchen und Buben müssen in allen Lebensbereichen die gleiche Chance haben. Die Schule muss mit

dem Elternhaus die wichtige Aufgabe übernehmen, das Rollenverständnis zwischen Mädchen und Buben in der Entwicklung zum Gegenstand machen. Die Schule sollte helfen vermeintliche Ungleichheiten beider Geschlechter in ihrer Entfaltung und Entwicklung abzubauen. Wesentlich ist, dass Mädchen und Buben die gleiche Bildungschance erhalten, „wobei ‚gleich‘ je nach Geschlecht etwas Unterschiedliches bedeuten kann. Es geht darum, dass Mädchen und Buben erweiterte Handlungsmöglichkeiten entwickeln können“ und „alle gesellschaftlichen Prozesse (sollen) darauf überprüft werden [...], ob sie die unterschiedlichen Interessen von Frauen und Männern berücksichtigen und ob die Prozesse – wenn notwendig – zu verbessern sind“ (BMBF).

Es darf Unterschiede zwischen Frauen und Männern geben, schreibt Lorber (2003: 79) sie müssen „aber gleichrangig sein“ und es dürfen nicht „innerhalb einer Rasse und Klasse jeweils die Männer über die Frauen“ gestellt werden.

1.5. Entwicklungen von Mädchen und Buben

Die amerikanische Hirnforscherin Lise Eliot hat in ihrem Buch „Wie verschieden sind sie“ (2009) die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Buben von der Zeugung bis zur Entwicklung zum jungen Menschen auf eine geschlechtliche Identität hin untersucht. Eliot beschreibt ein paar angeborene Geschlechtsunterschiede, die hier eingehend beleuchtet werden. Ob anhand dieser Tatsachen Parallelen für die Vorlieben von Kindern für unterschiedliche Werkstoffe gezogen werden können, wird sich zeigen.

Die Unterschiede, die Eliot aufzählt, „betreffen unter anderem das Tempo der körperlichen Reifung, die Verarbeitung von Sinneswahrnehmungen, den Grad der Aktivität und der Unruhe, die ‚Pflegerleichtigkeit‘ des Babys und [...] die Vorliebe für bestimmte Spiele und Spielsachen“ (16). Diese Unterschiede von Buben und Mädchen gehen aber nicht weit auseinander.

Das bestätigt auch die Neuropsychiaterin Louann Brizendine (2007). Sie setzt sich in ihrer Forschung mit weiblichen Hormonen und der daraus folgenden weiblichen Stimmungslage auseinander und kam zum Schluss, dass sich Mädchen und Jungen beeinflusst durch die Geschlechtshormone unterschiedlich entwickeln. Die Kinder sind bis zur Pubertät ziemlich gleich, danach ändert sich durch die Ausschüttung der Sexualhormone bei beiden Geschlechtern einiges. Bei den Mädchen werden durch die Östrogenausschüttung in der Pubertät plötzlich ihre Gefühle und soziale Kontakte sehr wichtig. Bei Buben löst das

Hormon Testosteron das Gegenteil aus. Sie wollen nicht reden, Leistung und Geschwindigkeit, z. B. beim Motorsport, werden für sie wichtig und außerdem können sie stundenlang alleine sein. Diese Entwicklung macht sich später bei der Berufswahl bemerkbar.

Den Unterschied zwischen Mädchen und Jungen glaubt Eliot im pränatalen Testosteronspiegel zu finden, der für die späteren Verhaltensweisen verantwortlich ist. „In den ersten Monaten“ nach der Geburt „durchlaufen die Babys“ beider Geschlechter „eine Mini Pubertät“ (Eliot 2009: 139).

Die kleinen Unterschiede auf Grund der Hormone, die festgestellt wurden, waren, dass die „Jungen [...] ein wenig größer (sind), paradoxerweise aber verletzlicher. Sie sind auch unruhiger, schwerer zu trösten und mit drei oder vier Monaten in geringerem Maße als Mädchen in der Lage, sich auf andere Menschen einzustellen“ (ibid.: 149).

Nur einen „kleinen“ Unterschied zwischen den Geschlechtern sieht auch Bredow (2010: 63), denn Frauen und Männer unterscheiden sich in ihren Talenten und Schwächen kaum. Die messbaren Unterschiede spielen für den Alltag kaum oder gar keine Rolle und Bredow äußert, dass sie die Unterschiede nicht als biologische Bestimmung sehen würde.

Ein Grund für die Unterschiede zwischen Buben und Mädchen könnte sein, dass Buben von Beginn an als „kleine Racker“ oder als „kräftige Kerle“ angesprochen werden, Mädchen dagegen werden mit „süß“ oder „niedlich“ bezeichnet. So werden die ersten Geschlechterstereotypen gebildet, die wie Budde (2010: 30) schreibt, „das Genderlernen auch im weiteren Lebenslauf beeinflussen und eine Reihe von Einschränkungen bedeuten können.“

Nach Held (2010) sind Kinder in ihrer Besonderheit empirisch erfassbar und haben ihre eigene Welt. Bei der Kinderforschung, sind zwei Blickrichtungen erforderlich, das ist einmal die Kindheitsforschung, die die Vorstellung von Kindheit in einen generellen gesellschaftlichen Zusammenhang stellt, wo versucht wird, die Lebenswelt der Kinder zu begreifen. Der andere Fokus richtet sich auf die entwicklungspsychologische Kinderforschung, in dem das Kind selbst im Zentrum steht und die sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhänge des Kindes erfasst werden (13-14).

Egal in welchem Land diese Kinderforschungen stattfanden, ob in den USA, Europa, Japan es konnte ein erstaunliches Phänomen in Bezug auf Spielzeug beobachtet und von der Forschung bestätigt werden. „(Z)wischen zwei und fünf Jahre alte Jungen (entscheiden sich) mit überwältigender Mehrheit für einen Spielzeuglaster, ein Hot-Wheels-Auto, einen Ball oder für uns ein anderes jungentypisches Spielobjekt“ entscheiden wenn sie als Alternative

eine Puppe angeboten bekommen. „Dreijährige Mädchen sprechen sich meist eindeutig für eine Babypuppe, Küchengerätschaft oder ein Kosmetikset aus“ (Eliot 2009: 167).

Der Statistik zufolge ist der Unterschied zwischen Buben und Mädchen in Bezug auf Spielsachen am größten, wie Psychologen in Untersuchungen nachweisen konnten. Und „ist weit größer als jeder Geschlechtsunterschied in kognitiven Fähigkeiten oder Persönlichkeitsmerkmalen – und daher faszinierend, aber auch irreführend“ (ibid.: 167/168). Rendtorf (2011: 77) vermutet daher, dass beim ersten Spielen der Kinder, das sie in ihrem Aufsatz als „Explorationsdrang“ bezeichnet, bei dem die Kinder etwas bewusst fallen lassen, den Brei verschmieren, Gegenstände wegwerfen. Dieser Explorationsdrang wird bei den Buben eher geduldet als bei Mädchen, die werden mehr zur Sauberkeit und gutem Benehmen abgerichtet, möglicherweise ergeben sich so schon früh die Unterschiede.

Eliot (2009: 169) versucht das Phänomen der Spielunterschiede damit zu erklären, dass die Vorlieben der Kinder bezogen auf den Bereich Spielsachen einerseits angeborene Verhaltenstendenzen sind, andererseits auch durch soziale Faktoren ausgelöst werden. Diese Entdeckung geschieht etwa um den ersten Geburtstag der Kinder. Ab dieser Zeit etwa werden die Vorlieben für geschlechtstypische Spielsachen beobachtbar.

Beobachtungen zeigen, dass Kinder etwa ab dem 3. Lebensjahr sich im Kindergarten gleichgeschlechtliche Spielkameraden aussuchen, vor allem bei freigestalteten Spielen. Dieses Verhalten könnte einerseits „aufgrund tendenziell unterschiedlicher Spielstile“ zwischen Mädchen und Buben sein (Budde 2010: 35/36) oder auch, um nicht das Risiko eingehen zu müssen aus ihrer Geschlechterrolle zu fallen und nicht mitspielen dürfen. Es spiegelt sich hier die „traditionelle Arbeitsteilung wider“, denn in Kindergärten für Kinder bis drei Jahre ist nicht einmal jede hundertste Betreuungsperson männlich. Im Kindergarten, der ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt angeboten wird, gibt es nur etwa 3% männliches Betreuungspersonal und dadurch fehlt das männliche Vorbild.

Wenn wir den Buben mehr Aufmerksamkeit schenken würden, wäre es vielleicht möglich, den „Reifungsrückstand gegenüber den Mädchen“ auszugleichen. Die Buben hätten die Möglichkeit ihre beobachtete „erhöhte Auffälligkeit für Störungen der emotionalen und kommunikativen Entwicklung bis zu einem gewissen Grad“ durch das erhöhte Interesse kompensieren zu können. Die etwas weniger Aufmerksamkeit einfordernden Mädchen könnten „für ihre körperliche Entwicklung“ und die „emotionale Eigenständigkeit“ mehr Anregung erhalten (Eliot 2009: 150). Eine Studie von Robert Plomin am Londoner King`s College mit drei- und vierjährigen Zwillingen sagt aus, dass geschlechtstypisches Spiel etwa zu 50 % auf Vererbung beruht, daher hängen die anderen 50 % von Umwelteinflüssen ab,

die die Kinder unterschiedliche Spielvorlieben entwickeln lassen (ibid.: 173).

Der Tendenz zum geschlechtsspezifischen Spiel kann man entgegenwirken, indem man den Kindern ein breites Spektrum an Spielsachen anbietet. Damit werden jene Kinder, die möglicherweise auf ihre Geschlechterrolle reduziert sind, in ihrer Entwicklung gefördert, da ihnen ein größerer Bereich von Fähigkeiten geboten wird (ibid.: 176).

Faulstich-Wieland (2008: 246) sieht im unterschiedlichen Spiel der Kinder eher ein Auseinanderdriften. Ihrer Ansicht nach sind für Mädchen Grenzen beim Spiel wichtiger als für Buben, die sehen oft noch etwas als Spiel, was für Mädchen kein Spiel mehr ist.

Bei der Entwicklung der Kinder ist ein biologisches und geschlechtstypisches Zusammenspiel erkennbar. Die Frage ist, ob durch die Neustrukturierung (Patchworkfamilien) in den Familien und durch die Berufstätigkeit der Frau eine Veränderung in der Kindererziehung erkennbar ist. Denn durch neue Erkenntnisse in der Erziehung und das Interesse den Nachwuchs so gut und so früh als möglich zu fördern könnte eine Veränderung bei den Kindern in Bezug auf geschlechtstypischen Verhalten wahrnehmbar sein.

1.6. Neustrukturierung der Familien

In den letzten dreißig Jahren hat es umfassende Veränderungen in den Familien gegeben. Viele leben heute nicht mehr selbstverständlich nach alten Werten und Normen, nach denen die Mutter als Hausfrau und der Vater als Verdiener und daher Ernährer der Familie gilt. Vor allem für die Frau hat es für ihr Leben enorme Verbesserungen gegeben in Bezug auf Familienplanung, Berufstätigkeit, Freizeitgestaltung, Partnerwahl. Durch Berufstätigkeit und Familie ist die Belastung für die Frau enorm gestiegen, auch wenn der Partner im Haushalt und bei der Kindererziehung mithilft.

Dieser „alten Form“ der Familie und Kindererziehung hat man einen Teil der geschlechtstypischen Erziehung angelastet, seitdem hat sich eine Vielzahl an verschiedenen familiären Lebensformen entwickelt.

Was nicht nur „eine Zunahme an Optionen“ bedeutet, „sondern auch den Verlust alter Selbstverständlichkeiten und neue Zwänge“ mit sich bringt, „sich mit möglichen Formen der eigenen Lebensgestaltung auseinander zu setzen“ (Bambey/Gumbinger 2006: 26).

Bei Ecarius (et al. 2012: 53) umfasst eine Familie in der Regel zwei, häufig auch drei bestehende Generationen, „die in einem vielfältigen Geflecht Kultur hervorbringen,

transformieren und weiter entwickeln, [...] in ihr wird über Interaktionen der Generationen Kultur hervorgebracht und gleichzeitig durch die Verbindung zu gesellschaftlichen Strukturen soziale Ungleichheit reproduziert. [...] (es) wird Kultur gelebt und weitergegeben, [...] gleichzeitig vollzieht sich in der Familie die primäre Identitätsbildung der nachwachsenden Generation“.

Für Änderungen in der Familienstruktur setzten sich die Frauenbewegungen in den 1960er Jahren ein und u. a. für die Möglichkeit der Berufstätigkeit für Frauen als die Chance zur Selbstbestimmung. Schon damals wurden die Unterstützung des Mannes im Haushalt und der Beistand bei der Kindererziehung gefordert. Durch die vermehrte Anwesenheit des Vaters und eine neue Rollenaufteilung im Haushalt sowie bei der Erziehung der Kinder könnten sich die Geschlechtsstereotype ändern und die Grenzen zwischen männlich und weiblich verschieben. Zu diesem Thema gibt es bereits Untersuchungen, die nachfolgend angeführte Studie soll Aufklärung geben. Mütter verbringen im Durchschnitt heute weniger Zeit mit ihren Kindern, da diese durch die Berufstätigkeit in Kinderbetreuungsstätten versorgt werden und einige die Zeit mit ihrem Vater verbringen.

Noch in den 1960er Jahren sah man die Erwerbsarbeit der Frau als einen vorübergehenden „Zuverdienst“, das hat sich bis heute entscheidend verändert. Ein klar neuartiger Trend ist im ehemaligen Westdeutschland zwischen den unter dreißigjährigen und den Älteren, bei dem Thema „der Mann arbeitet, die Frau versorgt Haushalt und Kinder“ zu erkennen. Dieses Modell finden noch bei den Jüngeren mit 22% und bei den älteren mit 40% als geeignetes Familienmodell Zuspruch. Aufgeschlossener einem alternativen Familienmodell gegenüber zeigen sich besser Gebildete entgegen weniger gut Gebildeten (Peuckert 2012: 24).

Eine Studie „Familie im Wandel“ (Bambey und Gumbinger 2006) soll zeigen, ob und welche Auswirkungen die Forderungen der Frauenbewegung auf die Rolle des Vaters nahmen und wie sie sich in weiterer Folge auf die gesamte familiäre Situation und auf die Kindererziehung auswirkten. Die Studie wurde vom Frankfurter Institut für Sozialforschung ab 2003 durchgeführt. Mittels Fragebögen, Interviews und Tests wurden 1500 Väter und deren Familien in die Untersuchung eingebunden. Die heutigen Vätertypen wurden in dem Artikel vorgestellt und Veränderungen der Väter selbst und ihre Einstellungen in Bezug auf Familie und Kindererziehung beschrieben.

Als „Spannungsverhältnis“, wird die „neue Rollenerwartung“ einerseits bezeichnet, das sich durch die „teilweise weiterhin bestehender traditioneller Aufgabenteilung in den Familien und Partnerschaften andererseits“ eröffnet hat (ibid.: 27). Etwa ein Drittel der befragten Männer bezeichnete sich gegenüber ihren Partnerinnen als gleichberechtigt,

„partnerschaftlich, dem Kind zugewandt“ und gaben an, dass sie sich „von der Partnerin als hoch akzeptiert“ und in der Rolle des Vaters wohl fühlen. Sie lehnen Rollenklischees ab „und sie fühlen sich in ihrer Rolle sicher“ gaben sie an. Traditionelles Verhalten und traditionelle Einigungen in Bezug auf die Familie wurden mit beruflichen und/ oder finanziellen Hindernissen legitimiert (ibid.: 29).

Ein Drittel der Väter distanziert sich vom traditionellen Rollenverständnis, schätzt sich aber dem Kind gegenüber als guter Vater ein. Sie hatten jedoch „eine sehr klischeehafte Vorstellung von Familie, die in ihren Grundzügen stark idealisiert ist“, wobei die Mutter einen Großteil der Erziehung übernahm. Für sich selbst in der Rolle des Vaters hatten sie eine unbestimmte Vorstellung und „die Vater-Kind-Beziehung“ ist oberflächlicher als die Beziehung der Mutter zum Kind. Der dritte präsentierte Vater-Typ wird als „der randständige Vater“ bezeichnet und beschrieben. Ihm mangelt es an Selbstbewusstsein in Bezug auf Familie und Kindererziehung. Er macht eher einen unglücklichen Eindruck in Hinsicht auf das Familienleben. Ob er von sich aus so agiert oder von der Mutter der Kinder in Sachen Kindererziehung verdrängt wird, kam in der Studie nicht heraus (Bambey/Gumbinger 2006: 27/28). Aus der Studie geht nicht hervor, warum sich eine Gruppe Väter mehr und die anderen weniger um ihren Nachwuchs kümmern und sich im Haushalt einbringen. Möglich durch die Persönlichkeitsstruktur bedingt oder auch durch ihre eigene erfahrene Sozialisation. Ebenfalls geht aus der Studie nicht hervor, ob durch die neuen Familienstrukturen Änderungen in der Sozialisation der Kinder wahrzunehmen sind und ob Unterschiede zwischen Kindern feststellbar sind, wenn sich die Väter mehr oder weniger mit der Kindererziehung beschäftigten.

Von Seiten der Politik wird viel versucht, um den Vätern ihre Familie und die Familienarbeit interessant zu machen. Damit sich eine Nähe zum Kind aufbauen kann, wird die Väterkarenz gefördert. In anderen europäischen Ländern gibt es die Väterkarenz schon länger, und auch Studien über die Kinderentwicklung sind vorhanden.

Mit der Einführung der geteilten Elternkarenz nehmen mehr Männer eine Karenzierung für ihre Kinder in Anspruch. Die Erwartungen und Forderungen der Politik wurden bis jetzt aber noch nicht erfüllt. „In Österreich liegt der Anteil der Väterkarenz, bei rund 5 %. [...] Zwar ist es schwierig, aufgrund oft unterschiedlicher Datenlage, ein Gesamtbild zu zeichnen. Einige ausgewählte Länder-Beispiele lassen jedoch erkennen, dass in Europa die Anzahl der Väter, die Vaterschafts- oder Elternurlaub in Anspruch nehmen, im Steigen begriffen ist – gerade, wenn Anreize (wie etwa Vaterschaftsgeld) geboten werden“ (Karenzregelung in der EU).

Schweden hat schon lange vor allen anderen europäischen Ländern bezahlte Elternkarenz eingeführt. Untersuchungen geben Aufschluss über die Haltung der Väter zur Karenz. Hier wurde in einer Studie untersucht, welche Väter Karenz in Anspruch nehmen und welchen Beruf diese ausüben. Die Prozentzahl der Väter in Elternkarenz wurde ebenfalls erhoben und wie sie diese Karenzzeit verbrachten.

Ihre Nähe zum Kind wurde beurteilt und ob sie wieder Karenz beantragen würden. Carl Philip Hwangs (1987: 130/131), das die Väter in Wirklichkeit gar nicht zu Hause bleiben wollen. Denn von den untersuchten 52 Mittelstandspaaren, wo die Väter eine bezahlte Karenz planten blieben letztendlich nur 17 Väter durchschnittlich 3 Monate zu Hause. Bei den beobachteten Männern, die drei Monate in den ersten fünf Lebensmonaten ihres Kindes in Karenz waren, konnte kein Unterschied in der Bindung zu ihren Kindern festgestellt werden im Vergleich zu der Bindung der Väter, die gar nicht bei ihren Kindern zu Hause blieben.

Beobachtet wurde auch, dass die Kinder ihre Mütter bevorzugten, egal ob diese oder die Väter bei ihnen zu Hause waren. Da die Väter erst ab dem fünften Lebensmonat ihre Kinder betreuten, könnte die Vermutung angestellt werden, dass durch die Betreuung der Mutter in den ersten Lebensmonaten schon eine enge Bindung aufgebaut wurde. Hwang konnte bei der Untersuchung auch keinen Unterschied in der Bindung zwischen Mutter und Kind feststellen, egal ob die Mutter zu Hause blieb und das Kind betreute oder arbeitete. Weiters stellte Hwangs fest, dass alle Mütter liebevoller und gefühlvoller im Umgang mit ihren Kindern waren als ihre Väter. Die Mütter sprachen und lachten mit ihren Kindern mehr und nahmen sie öfter in den Arm (ibid.: 131).

Mit dem Thema Väterkarenz befasste sich eine österreichische Studie (Reidl et al.) 2013. Analysiert wurden vor allem Akademiker, da diese eher Karenz in Anspruch nehmen als Nicht-Akademiker. 2002 waren 2,3% der Männer in Karenz. Dieser Wert steigerte sich bis 2011 auf 8,4%. Einen sprunghaften Anstieg der Väterkarenz erfolgte zwischen 2008 und 2009 mit der „Einführung der Kinderbetreuungsgeldvarianten“ bei der die kürzere Bezugsdauer aber eine höhere Geldleistung Männer angesprochen haben dürfte (8). Beachtet man die Dauer der Karenzzeit fällt sie deutlich kürzer aus als die der Frauen (29). Auffallend ist, dass von 2003 – 2011 45% - 54% der Männer während der Karenzzeit teilweise oder durchgehend beschäftigt waren. „Das starke Engagement der Väter in einer Parallelbeschäftigung während der Väterkarenz kann als ein Indiz der Erwerbszentrierung von Männern gewertet werden. Männer identifizieren sich stark über die öffentliche Präsenz“. Scheinbar erfahren sie die Bestätigung ihres Selbstwertgefühls aus dem

beruflichen Umfeld (Reidl et al. 2013: 17). Nicht erhoben wurde bei dieser Studie, wie sich die Väter während der Karenz mit ihren Kindern beschäftigten.

Die Beziehung zwischen den Vätern in Karenz und ihren Kindern erhob die Soziologin Gerlinde Mauerer (2014: Audiostream) in der Studie: „Männer in Elternkarenz – eine qualitative Untersuchung mit Fokus auf Alltagshandeln“. Diese wurde von Mai bis November 2013 durchgeführt. Im Verein Frauenhetz präsentierte sie am 25.04.2014 die Ergebnisse. Die Untersuchung zeigt, dass die Karenzzeit die Männer verändert. Mauerer hat Väter in Karenz interviewt. Untersucht wurden vor allem die täglichen notwendigen Arbeiten mit den Kindern während der Karenz sowie die Arbeitsaufteilung der täglichen Familienarbeit. Die Untersuchung ergab, dass beim ersten Kind 3 bis 5 % der Väter in Österreich eine Karenzzeit nehmen. Wenn ein zweites oder drittes Kind folgt, bleiben wieder vermehrt die Frauen zu Hause. Manche Väter nehmen drei Monate Karenz in Anspruch, manche ein halbes Jahr, einige ein ganzes Jahr. Bei den Vätern, die länger zu Hause waren, verändert sich meist die Wertigkeit in ihrem Leben. Die Väterkarenz eröffnet neue Beziehungen zur Familie, und viele Männer bewerten die Wichtigkeit der Dinge in ihrem Leben neu. Außerdem spielt sich vieles in Bezug auf die Familie durch die Karenz ein und wird nach dieser beibehalten, sagt Mauerer, ob Waschmaschine einschalten, einkaufen gehen, einfache Gerichte kochen, es wird beobachtet, dass sich das Repertoire auch nach der Karenz erweitert. Hausarbeit ist dennoch nicht die bevorzugte Tätigkeit der Männer in Karenz, sie unternehmen lieber etwas mit dem Kind außer Haus. Nach der Karenz nahmen alle befragten Väter ihren Beruf wieder auf. Allerdings wechselten viele danach den Arbeitsplatz, da sie durch die Karenz eine Neubeurteilung des Lebens anstellten und ihre Zufriedenheit erhöhte sich, da sie Familie und Beruf besser vereinbaren konnten. Die Karriere wurde für viele zweitrangig, wie die Studie ergab.

Doch werden Frauen „durch ihre Erziehung zu Emotionsmanagerinnen gemacht“ (Lorber 2003: 243) und fühlen sich immer in „Rufbereitschaft“, während Männer sich leichter von den Kindern distanzieren können und das ist 12 Jahre später noch gültig wie die Untersuchung von Mauerer zeigt (2014: Audiostream). Es kümmern sich in Paarbeziehungen noch immer 61% der Mütter im Gegensatz zu 36% der Väter um die Kinder z.B. in Bezug auf Körperpflege. Sie betont, dass sie die Zahlen ihrer Studie mit den Ergebnissen schwedischer Wissenschaftlern verglichen habe und diese sich decken würden. Die Gesellschaft beurteilt eine Situation als positiv, wenn der Vater sich liebevoll um sein Kind kümmert und Zeit mit der Familie verbringt. Gleichermäßen wird eine Frau, die mehr Zeit für ihre berufliche Karriere aufwendet, noch immer „als etwas Ungewöhnliches

betrachtet“. Männer, die sich um Kind und Haushalt kümmern, werden gelobt, und Frauen, die sich um ihre berufliche Laufbahn kümmern, werden kritisiert, „weil sie ihre [...] Natur als Frauen verleugnen“ (Lorber 2003: 244/245).

Das Wunschbild „der starken, emanzipierten und eigenständigen Frau“, das sich in den letzten Jahren entwickelt hat, bedeutet, dass die Frau ein Bild von sich präsentieren muss, indem sie zeigt, dass sie in der Lage ist, ohne Anstrengung Familie und Beruf miteinander zu verbinden. Rauw (2001: 4) nennt diese „Gleichberechtigungsideologie“ eine Verdrängung der „realen Erfahrungen der Geschlechterkonflikte, der Abhängigkeiten und Abwertungen von Frauen.“

Nicht nur für die Frau, die beweisen muss, alles unter einen Hut zu bringen, sondern auch für die Mädchen wird ein neues Bild produziert. Es wird eine „normative Weiblichkeit – im modernen Gewand – konstruiert, wozu insbesondere die Medien, Mode und Musikkultur aber auch diverse Publikationen [...] wie z. B. ‚starke Mädchen‘ oder Schlagworte ‚Mädchen wissen wo`s langgeht‘! beitragen. Mädchen in einer zentralen Rolle, die Wirklichkeit der Mädchen und Frauen aber, wie sie leben, was sie können, was sie wirklich wollen, findet keine Berücksichtigung“ so Rauw (2001: 5/6).

Allmendinger & Haarbrücker (2013: 7) interviewten im Abstand von fünf Jahren männliche und weibliche Personen, um erklären zu können ob und wie sich die Meinung von sich entwickelnden Personen verändert. Sie untersuchten wie und ob diese Entwicklung mit ihrer Herkunft, oder ihrer Bildung, der Berufstätigkeit oder mit der familiären Situation zusammenhängt. Die Untersuchung ergab, dass sich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in den letzten Jahren nicht verbessert hat. Das Ergebnis in dem Bereich ist fast ident wie zu Beginn der Studie. Die angebotene, bezahlte Kinderbetreuung für Väter wurde von den jungen Menschen positiv beurteilt. Fast die Hälfte der interviewten Personen sieht hier einen Fortschritt. Die Kinderfreundlichkeit in Deutschland und die Chancen Beruf und Kinder gut zu vereinbaren wurde eher nüchtern und kritisch beurteilt, obwohl von der Regierung viel Geld für familienpolitische Maßnahmen ausgegeben wurde. Änderungen sind allerdings in Bezug auf die Kinderfreundlichkeit erwünscht, zeigt die Untersuchung.

In einer Langzeitstudie untersuchte die amerikanische Psychologin Gilligan (1999) Mädchen in der Pubertät. Sie begleitete diese auf dem Weg zur und durch die Pubertät. Sie interviewte die Mädchen immer wieder, um zu sehen, wie sich ihre Meinungen durch das Erwachsenwerden änderten. Ein nicht zu überwindender Widerspruch zwischen der auferlegten „Normalität und Realität“ schränkte die Wahrnehmung der Mädchen ein. Denn einerseits ist das typische Mädchenbild „Weiblichkeitsbild“ gefordert, und andererseits haben

sie ein Leben außerhalb des geforderten Bildes. Dieser Widerspruch, den die Mädchen erleben, führt dazu, dass sie ihren eigenen Standpunkt und ihr Empfinden zurücknehmen und dem geforderten Mädchenbild nachkommen.

Nach Rauw (2001) hat das zur „Konsequenz, dass die Mädchen nicht mehr wissen, was richtig und was falsch ist. Der Bezug zur eigenen Realität geht zunehmend verloren“ und daher wollen sie als Selbstschutz dem Weiblichkeitsbild entsprechen.“ Somit machen sie sich unsichtbar da sie nicht aus der breiten Masse der Frauen herausstechen und müssen sich keiner unangenehmen Diskussion stellen. „Die Anpassung an das typische Frauenbild ist [...] letztlich die Strategie ‚irgendwie‘ mit der Paradoxie klarzukommen“ (6).

Nach den Erkenntnissen von Allmendinger & Haarbrücker (2013) gibt es noch immer eine starke Wirkung von klar unterschiedenen Rollenbildern der zwei Geschlechter in Bezug auf Kinder und Karriere. Die Studie zeigt, dass für Frauen eigene Kinder wichtiger sind als für Männer. Dagegen ist „Karriere machen“ noch immer den Männern zugeschrieben. Für 89% der Männer war es bei der Befragung wichtig berufliche Karriere zu machen, 70% der befragten Frauen gaben an, dass ihnen Karriere wichtig sei. Im Befragungszeitraum von fünf Jahren hat sich die Bedeutung für Frauen Karriere zu machen, prozentuell von 44% auf 70%, erhöht (23).

Die Kinder wachsen heute anders auf wie vor zwanzig Jahren, nicht alleine die Familienkonstellation, die Einstellung zur Erziehung und die Umgangsformen zwischen den Erziehenden und ihren Kindern haben sich verändert. Auch die angebotene Freizeitgestaltung wurde pädagogisiert. Die Kinder spielen in ihrer Freizeit nicht mehr mit Freunden in der Natur sondern verbringen ihre Freizeit in einem erweiterten Bildungsangebot, wie Musik, Sportvereinen, Bastelkursen, Kinderworkshops zu unterschiedlichen Themen. Die Medien, welche die Kinder heute begleiten, dürfen nicht unerwähnt bleiben, da sie in der Entwicklung der Kinder eine große Rolle spielen (Writze 2014: 134). Wie man erkennen kann, haben Frauen und Männer rollentypische Erwartungen, auch wenn sich die Erwartungen über die Zeit verringert haben.

1.7. Das Spiel der Buben und das der Mädchen

Warum sich Mädchen und Buben voneinander abschotten, ist ein universelles Problem, das im Kindergartenalter beginnt und sich erst mit der Pubertät ändert. Darüber können nur Vermutungen angestellt werden. Was auch immer der Auslöser dieses Phänomens ist, er übt

Einfluss auf ihre Entwicklung aus. Demzufolge wird das Bewusstsein der Geschlechtszugehörigkeit von den Kindern selbst bestärkt und sie engen sich mit gleichaltrigen und gleichgeschlechtlichen Vorbildern ein, so wird an den vorhandenen Geschlechterrollen festgehalten (Eliot 2009: 190).

Nach Budde (2010: 29) besteht für Kinder das Risiko, dass ihre Interessen und das Spielverhalten umso geschlechterstereotyper ausfallen, wenn der Unterschied zwischen Buben und Mädchen durch die Erwachsenen besonders betont und hervorgehoben wird, da Kleinkinder die „Geschlechterinszenierung“ durch die Nachahmung von den Erwachsenen übernehmen.

Bis zum ersten Lebensjahr kann man laut Eliot (2009: 204/205) bei der Puppe, dem späteren Lieblingsspielzeug der Mädchen, keine Differenz bei der Anziehungskraft von weiblichen und männlichen Babys feststellen. Erst ab dem zweiten bis dritten Lebensjahr wird eine stärkere Reaktion der Mädchen auf Babys festgestellt. Laut einer amerikanischen Studie, gab es keinen wesentlichen Einfluss der Eltern auf dieses Phänomen. Diese lobten ihre Kinder in derselben Weise, ob Mädchen oder Buben, wenn sich diese um ihre jüngeren Geschwister kümmerten. Ein Unterschied konnte jedoch zwischen Eltern mit einer stereotypen Einstellung und Eltern mit einer egalitären Einstellung beobachtet werden. Daraus kann geschlossen werden, dass die Vorbildwirkung der Eltern für Kinder ausschlaggebender ist als Lob oder Tadel, den die Kinder erfahren, wenn sie sich um ihre Geschwister kümmern. Bei diesen Beobachtungen spricht man von primärer Sozialisation, die im Elternhaus stattfindet und durch die eine erste geschlechtliche Aufteilung zwischen Mädchen und Jungen ausgelöst wird.

Die Puppe gilt seit Urzeiten als Spielzeug und als Begleiter für den Menschen, die älteste gefundene aus Elfenbein ist etwa 24.000 Jahre alt. Sie befindet sich im Museum in Brünn. Über die damalige Funktion dieser kleinen Artefakte kann nur spekuliert werden. Es ist aber anzunehmen, dass Puppen zu den ältesten Spielzeugen gehören da sie schon in vorchristlichen Kulturen nachzuweisen sind. Es ist vor allem das menschenähnliche, das gerne, wie Fooker (2014: 200) es nennt, „beseelt“ wird. „Bereits kleine Kinder sind fähig zur Mentalisierung und können mit der Vorstellung spielen, dass auch Dinge in ihrer Umwelt Gefühle, Absichten und Gedanken haben“, und anzunehmen ist, dass es den Kindern besonders leicht fällt mit der Puppe, die menschenähnliches Aussehen aufweist, zu spielen. Ebenso werden von Kindern andere Gegenstände als Puppen umfunktioniert, wie etwa Kopfpölster oder Handtücher, die mit einer Schnur geformt wurden (ibid.: 201). In diesem Artikel wird von Kindern und der Puppe geschrieben, bei den Beispielen werden immer

Mädchen genannt. Bereits im Vorschulalter, meint Fooker, nehmen Buben am Puppenspiel nur mehr in Form „über hypermaskuline ‚Aktionsfiguren‘ teil“ (ibid.: 209).

Jane Ayres (1998: 20ff) macht bei ihrer Beschreibung „Grundprinzip der Kinderentwicklung“ keinen Unterschied in der Entwicklung von Buben und Mädchen. Weder bei der Wahrnehmung, noch bei der Motorik, der Bewegung oder dem Tastsinn oder der Reifung des Gehirns werden unterschiedliche Entwicklungen beschrieben.

Bei den alltäglichen Dingen, die Kinder im Alter von 3 – 7 Jahren lernen, wie etwa schneiden mit Messer und Schere, Schaufeln und Graben, das Umgehen mit Nadel und Faden oder das verwenden des Schreibwerkzeuges kann sie keine Unterschiede bei den Geschlechtern feststellen. Am Ende dieser Entwicklungsperiode registriert sie, dass die Mädchen dann lieber motorische und komplizierte Spiele spielen und Buben lieber Kraftspiele und Sport betreiben (Ayres 1998: 42/43).

Bischof-Köhler (2014: 55) stellt Beobachtungen eines Kindergartens dar, die Aufschluss geben sollen, wie Erzieherinnen und Erzieher mit der Gleichbehandlung in Bezug auf die Kinder umgehen. Die Buben und Mädchen wurden z. B. beim Spiel nach weiblichen Schemen oder geschlechtsneutralem Benehmen gelobt, denn ein harmonisches Spiel war nicht nur den weiblichen sondern auch den männlichen Betreuern angenehmer und erleichterte ihre Arbeit. Die Buben wurden in wildem aggressivem Verhalten und Raufen beim Spielen nicht gefördert. Dennoch entwickelten die Buben Präferenzen für wilde Aktivitäten.

1.8. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich Kinder in ihren Vorlieben unterscheiden. Um so wenig als möglich Stereotype zu erzeugen müssen den Kindern verschiedene Wege und Möglichkeiten in ihrem Aufwachsen gezeigt werden.

Aus den bisher in der Arbeit angeführten Untersuchungen geht nicht eindeutig hervor, dass sich „männlich“ und „weiblich“ fühlen und danach handeln nur durch Sozialisation ausgelöst wird. Wenn Familien zwei oder mehrere Kinder haben, und behaupten, dass sie diese gleich erziehen, entwickeln sich trotzdem viele verschiedene Charaktere. So wie es unter Mädchen und Buben verschiedene Interessen, Entwicklungen und Neigungen gibt.

Wie die Studien mit Vätern in Karenz zeigen, verzichten diese auch oft, nachdem sie intensiven Kontakt mit ihrer Familie genossen haben, auf ihre Karriere zugunsten der

Familie, sowie viele Frauen das selbstverständlich und unbemerkt machen.

Keinen Aufschluss fand ich in der Literatur über das Puppenspiel, wie und ab wann und ob sich das Spiel der Buben und das der Mädchen in Bezug auf die Puppe und die Art und Weise mit Puppen zu sprechen oder nicht zu sprechen unterscheidet.

In Bezug auf den Gegenstand Textiles Werken bin ich der Meinung, dass es legitim ist, dass Mädchen das Textile Werken besuchen, weil sie es gerne machen, und weil sie sich freiwillig dazu entscheiden. Es ist nachgewiesen, dass es in Bezug auf Vorlieben von Spielsachen ein erstaunlicher Unterschied zwischen Buben und Mädchen besteht. Dieser Schluss ist vielleicht auch auf die Beschäftigung mit Materialien umzulegen, dass Mädchen lieber mit weichen Materialien arbeiten und Buben von festen Materialien angezogen werden.

Meine Befragung der Schülerinnen und Schüler im Juni 2014 ergab, dass viele Mädchen als Grund für den Besuch des Textilen Werkens angaben, dass sie das Arbeiten mit Wolle und Stoff schon in der Volksschule bevorzugt haben und ihnen das Arbeiten mit Textilien mehr Spaß macht. Im Unterschied dazu gaben die Buben an, dass sie lieber mit Holz arbeiten und das Arbeiten mit den Textilien nicht so gerne machten und dass sie in der Volksschule schon das Technische Werken bevorzugten (Palmetzhofer Anhang: 121 – 144).

Im folgenden Kapitel soll eine Antwort auf die Fragen gefunden werden, wann im europäischen Bereich die Textilarbeit zur Frauenarbeit wurde, und warum Mädchen lieber mit Textilien arbeiten und Jungen es ablehnen bzw. sich nicht trauen, sich mit dem textilen Medium zu beschäftigen. Das zeigen sowohl die Teilnahmezahlen im textilen Werkunterricht als auch die Befragung im Juni 2014. Die Auswertung der Befragung findet sich im Anhang dieser Arbeit.

ZWEITER TEIL

Im zweiten Teil versuche ich abzuklären, wann sich die Textilarbeit in Europa als „die weibliche“ Arbeit entwickelt hat und Hausarbeit zur Frauenarbeit wurde. Weiters versuche ich zu erklären, ob und welche beobachtbaren Entwicklungen der Kinder sich in Bezug auf Textilien abspielen. Leider gibt es über den Zusammenhang von Kindern und Textilien nur wenige theoretische Arbeiten, z. B. Kolhoff-Kahl (2003, 2011, et al.) die dies expliziert zum Thema machten.

2. TEXTILIEN IM TÄGLICHEN LEBEN

Auch wenn der Textile Werkunterricht und der Technische Werkunterricht zusammengelegt werden, prasselt dennoch „eine Fülle an Informationen über ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ [...] auf die Kinder herab und zeigen ihnen, wie Frauen/ Männer sind bzw. zu sein haben“. Aber nicht nur in den Medien und in der Werbung, auch die Spielzeug-, Bekleidungs- und Modeindustrie kennzeichnen deutlich den Unterschied zwischen männlich und weiblich. Kindergärten, Schule oder Peergroups und Straßenbild trennen „nach typisch weiblich bzw. männlich“, so Klees et al. (2011: 21).

Diese täglichen Handlungsweisen der Menschen unterliegen einem ständigen Bewertungsprozess, durch die „Interaktionspartner, die wechselseitig Einfluss aufeinander nehmen und die soziale Ordnung ebenso wie die individuelle Entwicklung produzieren und reproduzieren [...] die Frage nach der Geschlechtsangemessenheit“. Diese Frage scheint eine entscheidende Wichtigkeit zu haben (Faulstich-Wieland 2005: 7/8).

Wenn der Textile Werkunterricht gestrichen oder zusammengelegt wird, stellt sich die Frage, ob sich dadurch die Argumentation derer ändert, welche die Meinung vertreten, dass Textiles Werken „gender“ herstellt. Denn die Meinung wird vertreten, dass durch einen gemeinsamen Unterricht weniger „gender“ produziert wird. Doch es stellt sich die Frage, ob durch die alleinige Fachzusammenlegung das Problem der Genderproduktion aus der Welt geschafft werden kann.

Niemand kann derzeit sagen, wie der Werkunterricht abläuft, worauf eine Lehrperson Rücksicht nimmt, wie die Kinder die Themenwahl im Werkunterricht gestalten und ob dadurch Gender produziert wird. Ein Curriculum zu verändern, ohne sicher sein zu können, dass das geforderte Ziel überhaupt erreicht werden kann, ist kritikwürdig.

Budde (2010: 64) führt aus, dass Schule und die dabei gebildeten Geschlechterkonzepte nicht überbewertet werden sollen, denn die Kinder sind „ja nicht nur Schülerinnen und Schüler sondern auch Mädchen und Jungen mit zahlreichen Erfahrungen, Interessen und sozialen Kontexten.“ Er argumentiert, dass die Eltern, Medien und Peerbeziehungen neben der Schule einen erheblichen Einfluss auf die Geschlechterkonzepte haben. Wobei dieser Bereich schwer zu erfassen ist, „da die Lebenslagen, je nach Person, Habitus und Kontext unterschiedlich sind und gerade die Milieuzugehörigkeit viel stärker über Bildungserfolg und -misserfolg entscheidet als das Geschlecht.“

Neben dem Recht auf gleiche Bildungschancen stellt sich auch die Frage „nach dem Recht auf Verschiedenheit.“ Wie sich zeigt, wählen Kinder den Gegenstand, den sie in der Volksschule gefälliger fanden. „Die Verschiedenartigkeit der Geschlechter, ob [...] biologisch determiniert, historisch-gesellschaftlich entwickelt oder [...] sozialisiert, steht zur Forderung nach Gleichberechtigung in einem offenbar unaufhebbaren Widerspruch solange Gleichberechtigung mit Gleichbehandlung gleichgesetzt wird“ (Staudte 1991: 110).

Der Textile Werkunterricht gibt die Möglichkeit, die Einteilung in „männlich“ und „weiblich“, die wir von unserer Umwelt mitgegeben bekommen, mit den Schülerinnen zu untersuchen und sie auf den Bewertungsprozess gerade in Bezug auf das Arbeiten mit Textilien aufmerksam zu machen.

Eine weitere Frage stellt sich, ob es möglich ist, dass im Textilen Werken eine geschlechtsbewusste Pädagogik stattfinden kann, wenn nur Mädchen am Unterricht teilnehmen. Nur weil Mädchen und Buben im Unterricht teilnehmen, heißt das noch lange nicht, dass Koedukation stattfindet, ebenso wie es nicht bedeutet, dass in gleichgeschlechtlichen Klassen nur „Mädchenarbeit“ oder „Bubenarbeit“ gemacht wird.

Da die Kinder wie schon in dieser Arbeit angeführt, mit den Erfahrungen aus der Volksschule die Wahl in der AHS für den Gegenstand Technisches oder Textiles Werken treffen, erlebe ich des Öfteren, dass Mädchen (nur Mädchen) während des Schuljahres zu mir kommen und sich zum textilen Werkunterricht ummelden. Als Grund nennen sie, dass sie nicht wussten, was im Werkunterricht in der AHS gemacht wird. Da sie die textilen Arbeiten, wie Stricken und Häkeln, in der Volksschule nicht spannend fanden, wählten sie den Technischen Werkunterricht, obwohl sie eigentlich lieber mit Textilien arbeiten möchten. Vor allem für Burschen, aber auch für Mädchen, wie sich durch den späteren Wechsel zeigt, wird das Textile Werken in der Volksschule uninteressant gemacht (Palmetzhofer, 2014 Anhang).

Die Volksschulausbildung in der Fassung von 2012 der Pädagogischen Hochschule Kärnten

hat im Bereich Ästhetisches Denken und Handeln, einen Textilen Ausbildungsbereich, der „Vom Faden zur Fläche: Die Entstehung der Textilien“, im Curriculum heißt. Darin sind folgende Bildungsziele für die Studierenden enthalten:

- „1. Kennenlernen der Lehraufgaben des Faches.
2. Gewinnung von Einblick in die Verfahren der Fertigung sowie in die Problematik der natürlichen und synthetischen Textilien und deren Bedeutung für den Menschen.
3. Grundprobleme der Gesellschaft und Kultur in den Tätigkeiten des Kleidens, Wohnens, der Produktgestaltung sowie des beruflichen Arbeitens erschließen, die mit den Bildungsinhalten.
4. Faden-, schnurbildende und flächengestaltende Herstellungsverfahren. Materialien für den Förderunterricht in Deutsch, Mathematik, Sachunterricht usw. entwickeln.
5. Wissenserwerb in Verbindung mit praktischer Arbeit anhand verschiedener Techniken.
6. Funktionsorientiertes Gestalten und produktives Arbeiten. Erfahrungen, zur Alltagsbewältigung und Steigerung der Lebensqualität. Produktiv-kreatives Werken.
7. Herstellung von Lernspielen in unterschiedlichen Techniken“ (PH–Kärnten).

Dieses marginale Angebot für die Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer für den Textilunterricht in der Volksschule kann dem heutigen Anspruch nicht gerecht werden, und wie Becker (2007: 36) schon argumentierte, wird der Fokus der Kompetenzentwicklung im Textilen Werken noch immer nicht an die veränderten gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen gelegt. Es bleibt bei der Vermittlung textiler Technologie, die auf Produktion von textilen Gegenständen reduziert wird. Was sollen die Kinder im Alter von 6-10 Jahren im Textilunterricht lernen um ihren Alltag besser bewältigen zu können und ihre Lebensqualität zu verbessern? Die Studentinnen und Studenten an den Pädagogischen Hochschulen werden nur im Fachwissen und zur Produktion von Unterrichtsmaterialien ausgebildet.

In welchem Fall der Umgang mit Textilien zur heute verachteten Frauenarbeit, zur so genannten „Handarbeit“ wurde, darüber soll das nächste Kapitel Aufschluss geben.

2.1. Die Protoindustrielle Textilarbeit

Ich möchte mit der Geschichte aus der vorindustriellen Zeit beginnen, denn hier geschah ein für unseren heutigen Lebensstil entscheidender Wandel im westeuropäischen Bereich. In der vorindustriellen Zeit wurden Textilarbeiten wie Spinnen, Weben, Stricken in Hausarbeit für den Eigenbedarf produziert und der Überschuss an Textilien wurde verkauft.

Da viele „Bauern, Hintersassen und Hausanteilsbesitzer auf einen Nebenerwerb angewiesen waren“, war die Konkurrenz bei den Textilarbeitern sehr hoch (Ladj-Teichmann 1983: 35). Die produzierten Waren, die auf dem Land hergestellt wurden, waren regional unterschiedlich. Hauptsächlich wurden textile Arbeiten in Hauswirtschaft erzeugt, mit deren Produktion sich die Menschen das Leben zu sichern versuchten. Alle Mitglieder eines Haushaltes trugen zum gemeinsamen Unterhalt bei. In der vorindustriellen Zeit gab es die Teilung, dass der Mann außer Haus arbeitete und die Frau für den Haushalt zuständig war, nicht. „Haushalte als Einheit des produktiven und reproduktiven Arbeitens in der protoindustriellen Familie unterschieden sich durch die Form der Organisation völlig von den Produktionseinheiten der späteren Industriegesellschaft.“ Eine Unterscheidung von ‚männlicher‘ und ‚weiblicher‘ Arbeit, wo eine Person gewinnbringend arbeitete und die andere einer unbezahlten Tätigkeit nachging gab es vor der Industrialisierung nicht (ibid.: 32).

In Untersuchungen über den Verdienst von Weberfamilien stellte Schmidt 1836 (297-299) fest, dass sowohl der Vater als auch die Mutter, abgesehen von der Textilerzeugung, die im Haushalt anfallenden Arbeiten gemeinsam ausführten. Die heranwachsenden Kinder ab dem sechsten Lebensjahr halfen ebenfalls bei der Herstellung der Textilarbeiten mit um den Lebensunterhalt der Familien zu verdienen. Die Lage einer solchen Familie war nicht glänzend, aber sie hatten ihr Auskommen.

Ein ähnliches Bild zeigt der Lebensbericht des 1735 geborenen Schriftstellers Ulrich Bräker (1789: 19) der schrieb, „mein Vater probierte aller Gattung Gespunst: Flachs, Hanf, Seiden, Wollen, Baumwollen auch lehrte er uns letztre krämbel, Strümpf stricken, u. d. g. Aber keins warf damals viel Lohn ab.“ Berichte über die in der Hauswirtschaft erzeugten Textilien gibt es viele, genauso wie Beschreibungen der im Haushalt arbeitenden Väter; auch darüber, dass Väter ihren Kindern die verschiedenen Arbeitsschritte zur Textilherstellung beibrachten.

Bräker (1789: 185/86) berichtet, dass er nach dem Tod seines Vaters sich selbst das Weben lernte und es nach und nach seinen Brüdern beibrachte, damit sie sich ihr eigenes Geld verdienen konnten. Die Schwestern verstanden es zu spinnen, die Jüngste konnte nähen.

Die Hausgemeinschaft arbeitete gemeinsam was nötig war und verkauft werden konnte oder bei ihnen bestellt wurde (Ladj-Teichmann 2003: 36).

Quellen über die häusliche Produktion der vorindustriellen Familien wurden 1976 von Medick ausgewertet. Diese zeigen, dass generell, „die hausindustrielle Situation durch eine starke Angleichung der Produktionsfunktion von Männern und Frauen bestimmt“ war, und es lässt sich sagen, dass die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung noch nicht vorlag. Damit die Frau ihre Arbeit nicht unterbrechen musste, übernahm auch der Mann die Hausarbeit wie Kochen, Fegen und Melken. „Die Frau als Messer- und Nagelschmied sowie als Organisatorin des außerhäuslichen Vertriebs der gewerblichen Produkte kam ebenso vor wie der Mann als ‚Spitzenklöppler‘ oder ‚Handspinner‘“ (279/280).

Zusammenfassend kann man sagen, dass man aus den Berichten über die Arbeitsweise der vorindustriellen Zeit schließen kann, dass jeder die Arbeit verrichtete, die er/ sie konnte und die gemacht werden musste, und von der Person verrichtet wurde, die Zeit hatte. Das nächste Kapitel soll deutlich machen, wie sich die Textilarbeit zur reinen Frauenarbeit entwickelte.

2. 2. Die Textilarbeit wird „Frauenarbeit“

„Im Verlaufe des großen Strukturwandels der europäischen Gesellschaft ab dem 17. Jahrhundert bekamen sowohl der Begriff ‚Arbeit‘ als auch der Begriff des ‚Geschlechts‘ einen neuen Inhalt und eine neue Bewertung“. Die Entwicklung der Märkte im Merkantilismus löste die Form der Naturalwirtschaft immer mehr auf, Handel und Produktion entwickelten sich zu kapitalistischen Prinzipien (Ecker 1995: 6).

Durch die Entwicklung des „Mittelstandes“ war es möglich geworden die Arbeitsbereiche in männliche und weibliche festzusetzen. Egal ob Bauern oder Intellektuelle, aus diesen neuen Umständen wurde eine neue Ideologie für die Familie geschaffen, die stärker als zuvor nach dem Geschlecht differenzierte (Hall 1987: 65).

In Mitteleuropa entwickelte sich in der Arbeitswelt „verstärkt ab der Mitte des 19. Jahrhunderts, eine zunehmende Dichotomisierung zwischen außerhäuslicher ‚produktiver‘ Lohnarbeit und innerfamiliärer, unbezahlter ‚Reproduktionsarbeit‘“, so Ecker (1995: 6). Der Mann verrichtete die bezahlte Arbeit außer Haus und die Frau erledigte die Arbeit im Haus, die unbezahlt war. Was ausschlaggebend war, dass es zu dieser Form der Arbeitsteilung kam, wird nicht beschrieben. Hier kann nur angenommen werden, dass Schwangerschaft und Kinder die Frauen an das Haus banden.

In der ‚Oeconomischen Encyclopädie‘ aus dem Jahre 1781 (Krünitz) gibt es den Begriff der Arbeit noch nicht. Unter Haus=Arbeit findet man die Beschreibung, dass die Arbeiten eines Haushaltes von einem „fleißigen Hausvater“ und von „einer sorgfältigen Hausmutter“ verrichtet werden. Anders ist bereits die Beschreibung 1833 im Converstionslexikon, (Brockhaus: 364) hier findet man einen neuen Begriff, den der ‚Arbeit‘. Diese wird als Fabriksarbeit definiert, bei der die arbeitenden Personen nur mehr einen kleinen Tätigkeitsbereich von einem Ganzen ausführen, und den aber so präzise als möglich. Neu sind hier auch die Definitionen von ‚Geschlecht‘ und ‚Frau‘ die folgend beschrieben werden: Der Mann ist erwerbstätig und die Frau soll sich zur Gattin, Mutter und Hausfrau bilden. Durch die Veränderungen der Lebensbereiche der Familien entstand eine „männliche“ und eine „weibliche“ Welt. Die Frau wurde durch die Verlegung des bezahlten Arbeitsplatzes außer Haus vom Erwerbsleben ausgeschlossen. Die Hausarbeit war auch vorher unbezahlt, aber dadurch, dass die Erwerbsarbeit in der Hauswirtschaft stattfand, waren alle im Haushalt lebenden Personen an der Erwerbsarbeit wie auch an der Hausarbeit beteiligt. Die Übergänge waren fließend und es gab nur ein Familieneinkommen und das wurde von allen in der Hauswirtschaft integrierten Individuen erwirtschaftet.

Das außer Haus Arbeiten wurde aus wirtschaftlichen Gründen notwendig, da „kleine Bauernhöfe und Kleinunternehmer“ mit den Preisen der industriell erzeugten Waren nicht mehr mithalten konnten (Prost 2000: 30).

Die großen Veränderungen fanden dadurch statt, dass die Männer begannen, einer bezahlten Erwerbsarbeit außer Haus nachzugehen, diese Änderung der Familienstruktur und „Ausformulierung der Geschlechterrollen-Ideologie“ schreibt Ecker (1995: 6/7) dem Bildungsbürgertum zu. Das aufsteigende Bürgertum, dem u. a. Rechtsanwälte, Ärzte, Musiker, Philosophen, Künstler und Beamte angehörten, trug „entscheidend zur Idealisierung und Romantisierung der so genannten Reproduktionsarbeit in der Familie bei. Der häuslichen Arbeit wurde dabei ein ökonomischer Wert aberkannt, sie wurde zu einer ‚Arbeit aus Liebe‘ hochstilisiert.“

Die „romantische Liebe“ so Peuckert (2012: 14) wurde für das aufsteigende Bürgertum Mitte des 19. Jahrhunderts zum idealen Leitbild der Romantik.

Durch die Prozesse von Bürokratisierung, Urbanisierung und Industrialisierung die sich im 19. Jahrhundert allmählich auf alle Bevölkerungsschichten ausweiteten, sind von der Trennung der bezahlten und unbezahlten Arbeit alle sozialen Gruppen betroffen (Ecker 1995: 7). In der Geschichte des privaten Lebens beschreibt Prost (2000: 41), dass das „außer Haus arbeiten zu müssen“ für die Frauen damals „als (ein) Zeichen einer verzweifelten und

verächtlichen Lage“ galt.

Die Arbeiten der Frauen im Haushalt erhielten eine „ideologische Überhöhung“, aus wirtschaftlicher Sicht erfolgte hier eine Abwertung der Hausarbeit, da diese nicht als offizielle Leistung gilt und nicht in Rechnung gestellt werden kann. Die bezahlte Arbeit außer Haus wurde fast ausschließlich von Männern verrichtet und erfuhr eine Aufwertung (Ecker 1995: 7).

Nicht nur die Frau, auch den Mann beschäftigten die Fortschritte. Durch die veränderten Produktionsweisen traten verstärkt Konkurrenzen zu anderen Menschen auf. Der Mann sah sich mit „wachsende[m] Widerspruch der gesellschaftlichen Realität zu der bürgerlichen Ideologie der Freiheit, der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit“ konfrontiert. Um den Konkurrenzkampf bestehen zu können, musste er Teile seiner bürgerlichen Tugend aufgeben (ibid.: 7).

„Je weniger die Männer im Ringen um Verdienst und soziale Stellungen auf ihre Ideale Rücksicht nehmen konnten und sich in Widerspruch zu ihrem humanen Weltbild brachten, desto stärker wurde den Frauen die den Männern verloren gegangene Tugend zugeschrieben: Frauen mussten umso moralischer und ‚sittlicher‘ werden,“ als „Hüterinnen der bürgerlichen Moral“ (Ladj-Teichmann 2003: 86). Aus gesellschaftlichem Druck wurde den Frauen die gewünschte Charaktereigenschaft anezogen, die im Gegensatz zu den Eigenschaften der Männer stand, die dann als „‚Geschlechtscharakter‘ begriffen wurden“ (ibid.: 1983: 87).

Die Mädchen wurden nach den vorherrschenden Normen und Werten sowie nach der Herkunft ihrer sozialen Schicht zur Hausfrau, Mutter und Gattin erzogen. In dieser Zeit entstanden Erziehungsratgeber unter anderem auch um Töchter bestens für ihre Zukunft vorzubereiten. Diese bildeten sich mit der Aufklärung heraus, und das „führte erstmals zu einer Ratgeberliteratur, die in breite Schichten wirken sollte und nicht nur für einen kleinen Kreis von Bessergestellten abgefasst war“ (Höffer-Mehlmer 2003: 672).

In ihrer Freizeit führte die gebildete Frau edle Handarbeiten aus. Die Erziehung zur ‚sittlichen‘ Frau hatte zum Ziel, dass Frauen ein Leben ohne Mann, der sie finanziell versorgte, nicht führen konnten. Ein selbständiges Leben war gesellschaftlich nicht gewünscht und sie konnten es nicht, denn die Frauen wurden durch die Gesellschaft lebensunfähig gemacht. Die bürgerliche Frau hatte zu repräsentieren und den sozialen Status für Mann und Familie zu wahren. Die dazu notwendige Kleidung und modischen Attribute wurden vor allem in bürgerlichen mittleren und kleineren Kreisen in mühevoller Hausarbeit hergestellt, da ein Kauf dieser aufwendigen Arbeiten für bürgerliche Familien oft unerschwinglich war (Ladj-Teichmann 1983: 90).

Das Herstellen von Repräsentationskleidern der bürgerlichen Frauen war keine Freizeitbeschäftigung, es wurden hochwertige textile Gegenstände angefertigt, deren Anfertigung zum Teil keine Mußebeschäftigung war, sondern harte Arbeit, um die erwünschte Akzeptanz in der Gesellschaft zu erfahren (ibid.: 90).

Hingegen mussten Hausfrauen, die das Familienbudget aufbessern mussten, Dienstleistungen für andere Familien erbringen. Sie putzten in fremden Häusern, wuschen Wäsche für andere und machten Besorgungen. Manchmal verkauften sie ihre selbsthergestellten Handarbeiten. Mit der Rationalisierung der Textilindustrie im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts begannen die Firmen das Arbeitspotential der Frauen durch Heimarbeit auszubeuten. Für viele Frauen war die Verlockung groß, eine eigene Nähmaschine zu besitzen. So wurden vor allem Näharbeiten in Heimarbeit produziert. Dadurch wurden die Frauen noch mehr an ihre Stube gebunden. Die Situation änderte sich für die Frauen mit Beginn der Fabrikarbeit, wo sie weniger isoliert waren und im Blickfeld der Öffentlichkeit standen (Perrot 1987: 151/152).

Nachdem ich in meiner Jugend eine Ausbildung in der Modeschule erhielt, kann ich aus eigener Erfahrung sagen, dass das Kreieren und Herstellen von Bekleidung eine anregende, aber dennoch mühevollere Arbeit ist, und in keinem Vergleich mit den damaligen Arbeitsgeräten und Fertigungstechniken stand und nicht zu vergessen: die Mode war um ein Vielfaches aufwendiger in der Produktion als heutzutage.

„Textilarbeit ist wirkliche, konkrete arbeitskraftverausgabende Arbeit, die sinnlich wahrnehmbare Dinge herstellt und zu deren sorgfältiger Ausführung nur eine längere Ausbildung befähigt“ (Ladj-Teichmann 1983: 90).

Für die damalige Frau des mittleren und gehobenen Bürgertums gehörte die Textilarbeit als Tätigkeit zu Hause zur gesellschaftlichen Verpflichtung. Damit wurden die damaligen gesellschaftlichen Normen erfüllt, und klassenunterscheidendes Merkmal war, dass die Frauen der gehobenen Schicht keiner Lohnarbeit nachgehen mussten. Diese Arbeit wurde daher als „Hausarbeit“ bezeichnet, da diese Erzeugnisse nicht gehandelt wurden. Eine weitere Wertigkeit der Zeit „die Demonstration von beständiger Arbeit und Fleiß als kapitalistisches Ideal“ (ibid.: 91). Mit diesem Lebensstil imitierte das Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum die adelige, reiche Lebensform. Es wurde gestrickt, gehäkelt und etwas später wurden hochwertige Stickereien, die in Mode kamen, angefertigt (ibid.: 96).

Lehrbücher für Textilarbeiten entstanden am Anfang des 18. Jahrhunderts und waren zuerst für die gebildete Frau der Oberschicht gedacht, die eine Ausbildung in Kunst erfahren hatte. Hundert Jahre später werden die Handarbeitsbücher bereits für die Frauen aller Stände für

den praktischen Unterricht aufgelegt und als Ausbildungsvorlage verwendet (Ladj-Teichmann 1983: 97).

Die „weibliche Bestimmung“ der Frau war, ihrem Mann als bezaubernde Gattin, gebildete Mutter und als Vorsteherin des inneren Haushaltes zur Verfügung zu stehen. Dazu wurde sie vom Elternhaus und in der Mädchenbildung, zur Ehe, Mutterschaft und für den Haushalt und die Handarbeit erzogen. Diese Ideologie war von der neu entstandenen Gesellschaft geboren worden, in der eine Berufstätigkeit und damit Selbständigkeit der Frau nicht vorgesehen war (ibid.: 99).

Eine gravierende Änderung in Bezug auf die Textilarbeit wurde im Damenkonversationslexikon aus dem Jahr 1834 (Herlafssohn: 148-153) festgehalten. Die Handarbeiten wurden in zwei Kategorien eingeteilt, nämlich in eine notwendige und in eine überflüssige Arbeit. Als notwendige Arbeiten wurden Spinnen, Weben, Nähen und Stricken, also textile Techniken, die zur Erzeugung von Bekleidung dienen gesehen. Die überflüssigen Arbeiten, wurden als Luxusarbeit bezeichnet und sind jene Tätigkeiten, die Frauen entwickelt haben, um das einfache Gewand zu verschönern, Stickmuster wurden entwickelt, wobei sie „jene hundertfältigen Kunstwerke und Niedlichkeiten“ erfanden. Eine weitere Änderung ist, dass sich die „weiblichen Handwerke“ als Arbeit armer Leute zur Erhaltung ihres Lebensunterhalts entwickelt haben. Daher werden die notwendigen Arbeiten von der „eleganten Welt gering geschätzt“ und sind den „dienenden Händen zu überlassen“. Für Mädchen wurde der Textilunterricht gefördert. Der Handarbeitsboom der zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Deutschland entstand trug dazu bei, dass in einigen Mädchenschulen oft bis zu 16 Stunden Textilunterricht pro Woche abgehalten wurde, dieser Unterricht wurde als „weibliche Arbeit“ bezeichnet (Jacobi 2013: 223).

Begründet wurde die textile Bildung damit, dass durch die Herstellung textiler Arbeiten durch die Frauen für den Eigenbedarf, die Ausgaben der Familie gespart werden konnten. Denn die wenigsten Frauen, die eine Familie hatten, waren erwerbstätig und trugen daher finanziell nichts zum Familieneinkommen bei. Durch das Herstellen von textilen Arbeiten in Hauswirtschaft konnte sich die Frau Geld verdienen, um für gesellschaftlich erforderliche Dinge zu sparen. Die Ausbildung der Mädchen hatte andererseits auch zum Ziel, dass alleinstehende Frauen sich durch Nadelarbeit erhalten konnten (Ladj-Teichmann 1983: 124-128).

Das Unterrichtsziel für die Textilausbildung der jungen Frauen und Mädchen war „Steigerung der Arbeitsfähigkeit für die Lohnarbeit“ der „arme(n) Mädchen“, und die „Versittlichung“, wie Ladj-Teichmann (1983) schreibt, „im Sinne der Unterdrückung

vorbürgerlicher Traditionen und protoindustrieller Gewohnheiten. Die Orientierung war einerseits auf den ‚natürlichen Beruf der Frau‘ als Hausfrau, Gattin und Mutter“ [...] und andererseits „die Übernahme der ‚Hausfrauenpflicht‘ als Dienstmädchen“ gedacht (ibid.: 130).

Somit wurde im 19. Jahrhundert die textile Arbeit nicht nur in die Hände der Frauen gelegt, sondern auch noch als nicht wertzuschätzende Arbeit degradiert, als Broterwerb für „arme“ Frauen. Diese grundsätzliche Geringschätzung gegenüber textilen Arbeiten ist bis heute geblieben. Vielleicht ist jedoch momentan eine leichte Änderung in Bezug auf Bekleidung zu erkennen, geweckt durch die unzähligen negativen Dokumentationen über die Herstellung unserer Bekleidung im fernen Osten, die von Menschen in sozial unwürdigen Lebenssituationen produziert wird.

Naomi Klein hat in ihrem Buch „NO Logo!“ (2000) über den globalen Machtkampf der Markenware aufgezeigt, unter welchen Bedingungen Markenwaren gefertigt werden. Denn die Konzerne versuchen unter anderem sich durch die Werbung und durch Sponsoring in der Bildung und im Sport für uns unentbehrlich zu machen. Die Aufklärung über die Arbeitsbedingungen in der Bekleidungsbranche und das Umdenken der Gesellschaft für eine *faire* Mode wird lange dauern und ein harter Kampf werden, schrieb sie vor mittlerweile 14 Jahren. Das Ringen gegen die unmenschlichen Arbeitsbedingungen, Kinderarbeiten gehen weiter. Durch Aufklärung, Reportagen im Fernsehen, Zeitungsartikel und Berichte über Katastrophen in Fabriksgebäuden stehen die Konzerne unter Druck. Sowohl von Arbeiterinnen und Arbeitern als auch von den Konsumentinnen und Konsumenten kommt Widerstand.

Die Nachfrage nach sozial fair gefertigter und biologischer Bekleidung steigt, da in der westlichen, umweltbewussten Gesellschaft der Ruf nach biologischen Textilien und nach Produkten aus der Fair-Trade-Erzeugung etwas lauter wird. Davon profitieren Jungdesignerinnen, diese haben dadurch eine bessere Chance, von der Bekleidungserzeugung leben zu können.

Dass die Entwicklung der Textilindustrie nach dem Zweiten Weltkrieg in Europa nicht zur Verbesserung des Images der Beschäftigung mit Textilien beigetragen hat, möchte ich im nächsten Abschnitt beleuchten.

2. 3. Die Textilindustrie seit dem Zweiten Weltkrieg

Nach dem Zweiten Weltkrieg herrschte in der Textilindustrie vor allem ein Mangel an Rohstoffen. In den fünfziger Jahren stieg die Textilproduktion in Österreich an und Vorarlberg bildete sich zum Textilzentrum des Landes heraus. 65 % aller österreichischen Textilmaschinen standen 1954 in Vorarlberg. Dieser Umstand verlangte Arbeitskräfte und so kam es zu einer regen Zuwanderung nach Vorarlberg, die zuerst aus den Bundesländern erfolgte und ab Mitte der 1960er Jahre kamen die Zuwanderer vermehrt aus Jugoslawien und der Türkei. Die Globalisierung machte auch vor der österreichischen Textilindustrie nicht halt. „Die Zeit ab 1973 bis heute ist geprägt durch eine stetig wachsende internationale Konkurrenz auf der einen Seite und ständige Rationalisierungs- und Automatisierungsmaßnahmen auf Seiten der Textilunternehmen. Weitere Reaktionen auf die immer stärker werdende Konkurrenz ist die Auslagerung von arbeitsintensiven Produktionsprozessen in Niedriglohnländer und die Spezialisierung auf hochwertige Produkte sowie die Konzentration auf die Erforschung und Entwicklung neuer Produkte“, berichtet Bleyle vom Vorarlberger Wirtschaftsarchiv.

Fortschritt und Weiterentwicklungen haben einen großen Einfluss auf die Arbeitswelt. Dadurch unterliegt der Arbeitsmarkt insgesamt einem ständigen Wandel. Durch die internationale wirtschaftliche Vernetzung kommt es zu weltweiten Veränderungen und Entwicklungen. Die heutige Situation am Textilarbeitsmarkt in Österreich ist daher nicht gut. Negative Schlagzeilen von Betriebsschließungen und Kurzarbeit betreffen auch die wenigen noch vorhandenen Textilindustriebetriebe in Österreich.

„Innerhalb der österreichischen Textilindustrie sind zwei unterschiedliche Entwicklungen feststellbar. So sieht sich die österreichische Textilindustrie bei Know-how intensiven und technisch hochwertigen Produkten im internationalen Spitzenfeld. Im traditionellen Bereich der Textilproduktion und bei Massenprodukten ist ein Rückgang der Produktion bzw. eine Auslagerung von Produktionskapazitäten in Billiglohnländer weiterhin feststellbar“ (Bleyle).

Hofmann (2014) stellt im Bericht der Arbeiterkammer die neuesten Daten über das Geschäftsjahr 2012 der österreichischen Textilindustrie vor. Die Produktion an Textilien umfasste neben Textilien für die Bekleidungsindustrie wie hochwertige Garne und Zwirne auch Modestoffe für Hemden und Blusen, Walkwaren für Schuhe und Bekleidung und Strumpferzeugung. Neben der Bekleidung werden spezielle Textilien für den Industriebereich, als „high tech textiles“ bezeichnet, produziert. Neben Schläuchen, Gurten

und Seilen für Feuerwehrausstattungen werden auch Press-, Faserzement- und Entwässerungsfilze und Siebe hergestellt. Weiters werden in Österreich Teppiche für die Autoindustrie erzeugt, ebenso wie medizinische Bedarfsartikel, Polstermöbel, Matratzen und technische Gewebe.

Der von der Arbeiterkammer untersuchte Teil an produzierten Textilien macht einen Prozentsatz von 66,5 % der gesamten Textilwirtschaft Österreichs aus und ist im Jahr 2012 um 4,9 % gegenüber 2011 gesunken. Ob das angegebene Minus von allen Sparten der Textilindustrie ausgeht oder nur von einer bestimmten Sparte verursacht wurde, geht aus der Studie nicht hervor. Die Zahl der Gesamtproduktion an Textilien betrug 2013 in Österreich „einen Anteil von 0,8% an der gesamten Industrie“ (Hofmann 2014: 15). Dabei wurde ein Produktionswert von etwa 1.065 Mio. Euro erwirtschaftet. Fast die Hälfte der produzierten Textilien sind „Strick- und Wirkwaren“ und „technische Textilien“ (ibid.: 6).

Männer und Frauen sind in der Textilindustrie zu gleichen Teilen beschäftigt. Von den 8.401 unselbständig Beschäftigten im Jahr 2012 gab es einen Frauenanteil von 44,3 % im Arbeiter- und Angestelltenverhältnis. Wobei die Zahl der Frauen und Männer in leitenden Positionen und die im Arbeitsverhältnis stehen, nicht angegeben wurde. Das wäre eine interessante Ziffer, da die Textilproduktion noch immer als Frauenarbeit gilt, so könnte dieser Wert Aufschluss geben wie das Verhältnis zwischen Produzierenden und Verwaltenden Personen in der Textilindustrie aussieht.

Für einen Teil der Bekleidungsindustrie ist die Situation zurzeit besonders schwer, da laut den produzierenden Firmen Kurzarbeit eingeführt werden musste. Durch „internationalen Absatzrückgang bei Handelspartnern und Endverbrauchern wurde feine Wäsche zum Ladenhüter, [...] Der schwache Konsum verhindert eine kräftigere Belegung“ (Hofmann 2014: 6).

Auch die schlechte Absatzlage und das Marktklima in den Ländern Süd- und Südosteuropas verstärken den negativen Trend der Textilproduktion Österreichs bezeugt ein Zeitungsartikel im Kurier (Orovits & Pittner 2012).

Das Bundeskanzleramt versucht zu beruhigen und meint, dass die Arbeitslage generell bedrückend ist, und so „kann heute keine allgemeingültige Aussage getroffen werden, ob beispielsweise eine IT- oder eine pflegerische Ausbildung in Zukunft die besseren Jobchancen bietet. Nicht jeder neue Beruf, der entsteht, muss in den nächsten Jahren gefragt sein, so wie nicht zwangsläufig ein Beruf, den es schon länger gibt, keine Zukunftsperspektiven haben muss“. Daher lautet die Empfehlung: „Bei der Berufswahl die eigenen Talente und Neigungen zu berücksichtigen“ um die besten persönlichen

Zukunftsaussichten zu bekommen (Bundeskanzleramt).

Der Fachverband der Textil-, Bekleidungs-, Schuh- und Lederindustrie wird als Berufsgruppe „Textilindustrie“ bezeichnet und bewirbt eine hochwertige textile Produktion in Österreich, deren Absatz bis zu 80 % ins Ausland erfolgt, da österreichische Textilien international gefragt sind. Außerdem bringt sich die Vereinigung in Ausbildungsstätten und Nachwuchsförderung ein. Das Arbeitsmarktservice bietet auf seiner Homepage eine Gehaltsberechnung von typischen Frauenberufen im Vergleich mit technischen Berufen an, damit junge Leute die Verdienstmöglichkeiten in den verschiedenen Berufen errechnen können. Textile Berufe finden auf dieser Seite keine Erwähnung. Für mich zeigt das eine Negierung der textilen Sparte.

2.4. Textilien im Leben der Kinder

Neugeborenen machen wir die ersten Erfahrungen mit Textilien. Von dieser Zeit an begleiten uns textile Medien. Diese begegnen uns tagtäglich, egal welches Geschlecht wir haben und in welchem Alter wir sind.

Eichelberger & Rychner (2008: 13) versuchten zu erklären, warum trotz tagtäglichem Umgang mit Textilien diese für die Gesellschaft nicht beschäftigungswürdig erscheinen. Eine Möglichkeit wäre, dass „gerade diese selbstverständliche Präsenz [...] einen analytisch-reflexiven Zugang zu den Bedeutungsdimensionen textiler Dinge und damit verbundener kultureller Praktiken erschweren“ kann.

Wenn man Schülerinnen und Schülern die Frage stellt, „was sie unter Textilien verstehen“ kommt als erste Antwort, „Bekleidung“ und es werden unterschiedliche Bekleidungsstücke aufgezählt. Fragt man weiter, folgen typische textile Techniken wie Häkeln und Stricken gefolgt von textilen Materialien wie Stoff, Wolle oder Garn. Besonderes Interesse, in Bezug auf Bekleidung, zeigen wir, wenn etwas nicht der Norm entspricht: Extravagante Kleidung, bewusst provokatives Auftreten einer Person in ungewohnter Bekleidung und Aufmachung, aber auch „unmodische“ Bekleidungen erregen unsere Aufmerksamkeit. Jede soziale Gruppe hat ihre eigenen Normen und Wertigkeit in Bezug auf Äußerlichkeiten.

Tagtäglich beschäftigen wir uns beim Anziehen mit Bekleidung. Aber auch „Home-Textilien“ begleiten uns durchs Leben, wir finden sie in Zeitschriften, Magazinen, in Schaufenstern oder in der Werbung. Eine Auseinandersetzung findet statt, ob das neue Kleidungsstück passt oder die Kuscheldecke gefällt. Jedoch sind weder eine intensive

Beschäftigung in sozialer, ökologischer und ökonomischer Belange von Textilien sind von Interesse.

Eichelberger und Rychner (2008: 13) argumentieren den Umgang mit Textilien so, dass dieser „unmittelbar lebenspraktische Bezug [...] einen distanzierten-analytischen Blick“ auf den Gegenstand verhindert, und „hier setzt das Schulfach an, indem es lehrt, den Blick zu schärfen, die distanzierte Sicht auf eigene und andere Lebenspraxis zu ermöglichen und schließlich Handlungsspielräume zu erweitern.“

Kinder lieben Textilien. Ob ihr kuscheliges Plüschtier, ein Lieblingstuch, Decken, Pölster oder ihre Lieblingsbekleidung, Textilien spielen in der Kinderwelt eine wichtige Rolle (Kolhoff-Kahl 2011: 5).

Gibt es einen feststellbaren Zeitpunkt, ab wann sich diese Beschäftigung der Buben mit Textilien ändert und der Bezug zu Textilien eine scheinbare Abneigung hervorruft und nur mehr bei Mädchen ein Beschäftigungskriterium sind?

Die Kinder erfahren von diesem Medium bestimmte Eigenschaften, so können sie wärmend, weich, kuschelig, flauschig, aber auch beschützend sein. Manche Kinder haben textile Lieblingsstücke wie Tücher, Pölster, Decken, Kuscheltiere oder Bekleidungsstücke. Viele von ihnen gehen ohne ihr Lieblingsstück nicht außer Haus.

Denn nach Kolhoff-Kahl (2011: 5) spielen „Textilien [...] in Kinderwelten eine wichtige sinnlich-gestaltende Rolle, ob als ‚Übergangsobjekte‘ im Säuglings- und Kleinkindalter, wenn das Kind versucht, sich mit dem Kuschelkissen, dem Kuscheltier oder der Bettdecke über die Abwesenheit der Mutter hinwegzutrusten, aber auch im Grundschulalter als begleitender Freund oder als besonderes Kleidungsstück, mit dem das Kind zu einer bestimmten Gruppe dazugehört.“

Beobachtet man Kleinkinder, Buben genauso wie Mädchen, spielen sie alle gerne mit Textilien, aus Decken werden Spielhöhlen und Häuser gebaut und sie machen Polsterschlachten. Es werden Erfahrungen gemacht, dass weiche Polsterauflagen vor zu hartem Sitzen am Stuhl schützen, dass beim Spielen im Grünen oder beim Picknick eine Decke vor kaltem oder nassem Boden schützt, die Kinder verkleiden sich, fädeln Knöpfe oder Perlen auf Schnüre, wickeln und binden und spielen mit Fingerpuppen. Die ersten Bilderbücher für Kleinkinder sind aus den verschiedensten Stoffen, um unterschiedliche Bedürfnisse des Kindes zu wecken und zu erfüllen. Textilien können geknüllt werden, sogar in den Mund gesteckt werden, und Begriffe wie weich, glatt, samtig, rau usw. können dem Kind mit Textilien verinnerlicht werden.

Zum Umgang und Lernen mit Textilien gehört für die Kinder auch das Gestalten von Stoffen

dazu. Diese werden bemalt und benäht. Ebenso spielt für sie der Konsum von Kleidung eine wichtige Rolle. Angele (2008) meint, dass schon Kinder in der Vorschule an der Warenwelt teilhaben, die auch den Kauf von Bekleidung beinhaltet und die Werbestrategien auch schon diese Altersgruppe miteinbeziehen (49).

Aber auf einmal distanzieren sich Buben von textilen Gegenständen. Ist ein bestimmtes Alter feststellbar und gibt es einen Grund für die offensichtliche Abneigung der heranwachsenden Burschen in Bezug auf Textilien? Das Interesse der Mädchen an Textilem Werken ist ungleich höher. Ein Faktum, dass die Diskussion auslöste, ob es zulässig ist, dass nur Mädchen den Textilunterricht besuchen, und ob dadurch ihr Verhaltens- und Interessenspektrum negativ beeinflusst wird.

Wie im Kapitel Eins ausgeführt, gibt es Unterschiede zwischen Buben und Mädchen, die durch verschiedenen Faktoren ausgelöst werden.

2.5. Häusliche Tätigkeiten versus Textiles Werken

Hausarbeit wird noch immer mit Frauenarbeit gleichgesetzt. Damit werden alle Arbeiten, die rund um den Haushalt anfallen, definiert. Das zeigt auch eine OECD-Studie: „Die Hausarbeit ist indes weiterhin eher in weiblicher Hand, Frauen verbringen damit in Deutschland im Schnitt täglich zwei Stunden mehr als Männer“ (OECD Länderbericht).

Ein zweiter Begriff, der mit Hausarbeit in Verbindung steht, ist die Familienarbeit, die außer der Hausarbeit noch „ein bestimmtes Maß an Arbeit [...] (bezeichnet) um das Familienleben in all seinen Aspekten zu ermöglichen. Neben der Beschaffung der finanziellen Mittel gehört dazu viel unbezahlte Arbeit: Haushalt, Pflege von Kindern, Kranken, Alten, Pflege von Beziehungen“ (Strub: 2002).

Der einzige Grund, warum die Hausarbeit im eigenen Haushalt keine Anerkennung findet, ist, dass sie nicht bezahlt wird. Jede Person, egal ob männlich oder weiblich, bekommt am Ende des Monats für diese Tätigkeiten kein Gehalt, diese Arbeit ist selbstverständlich, endet nie und es gibt dafür auch keine Pension oder Versicherung. Somit ist eine Person, die nur im Haushalt tätig ist, von einem Partner oder der Partnerin abhängig.

Budde (2010: 38) stellt fest, dass trotz der gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Jahren noch immer die „häusliche Care-Arbeit“ zu einem Großteil von Frauen geleistet wird, besonders in Haushalten mit Kindern.

Der Beruf ist in der westlichen Welt für den Lebensinhalt ein zentrales Element, und alles

andere läuft nebenbei, „auch wenn sich die Gesellschaft tendenziell mehr auf die Freizeit konzentriert“ (Eitzinger 2005: 6). Je nachdem, welchen Stellenwert die Frau der Berufstätigkeit in ihren Lebensentwürfen gibt, hat dieser unterschiedliche Bedeutung.

„Das Mädchen einen Beruf haben, ist inzwischen ‚normal‘. Jedes Mädchen möchte einen Beruf erlernen und ausüben. Da aber von allen Seiten die traditionellen Rollenbilder gezeigt und vorgelebt werden, ist es kaum möglich, sich als Jugendliche in der Pubertät davon abzugrenzen und diese Klischees nicht in ihre Berufswahl mit einfließen zu lassen“ (Eitzinger 2005: 73).

Wenn man die Begriffe, welche die Hausarbeit beschreiben, nun liest, gibt es nichts, was mit dem Textilen Werken ursächlich im Zusammenhang steht. Auch wenn im Werkunterricht gebastelt wird und den Mädchen nur textile Techniken gelehrt werden, muss hier festgehalten werden, dass das nichts mit der heutigen klassischen Haus- und Familienarbeit zu tun hat. Trotzdem wird befürchtet, dass die Stereotypen zwischen Mann und Frau vergrößert werden und die einseitige Bildung die Mädchen leicht in die Rolle der „Hausfrau“ drängen könnte.

Der Lehrplan für Textiles Werken hat sich den heutigen Anforderungen entsprechend geändert, so werden zum Beispiel Stoff- und Flickarbeiten oder das korrekte Bügeln eines Kleidungsstückes nicht mehr unterrichtet. Außerdem haben diese Tätigkeiten im Haushalt der heutigen Gesellschaft kaum Bedeutung und werden fast nicht mehr durchgeführt. Das hat einerseits mit dem Angebot an billiger Ware zu tun, das Reparaturarbeiten an Bekleidungsstücken nicht mehr notwendig macht. Andererseits sind die meisten an einem Haushalt beteiligten erwachsenen Personen berufstätig und es fehlt die Zeit für die typischen Hausfrauenarbeiten wie Handarbeiten.

Wie hat sich der Lehrplan in Werken wirklich verändert? 1975 wurde die koedukative Unterrichtsführung, mit wenigen Ausnahmen, an den öffentlichen Schulen in Österreich eingeführt. Vier Jahre später wurde der gemeinsame Werkunterricht für Buben und Mädchen in Volksschulen gültig. Die Begründung für die Koedukation lag darin, dass sich „das Fach löste [...] von den tradierten Vorstellungen und versucht, ausgehend von konkreten Lebenssituationen den Mädchen und Buben eine den Bedürfnissen und Anforderungen der Gesellschaft entsprechenden Bildung und Ausbildung zu vermitteln und sie zu freiem, kritischem und kreativem Denken und Handeln zu befähigen“ (LP VS – Textiles Werken 1995: 490).

Es wird dem Lehrplan eine „zeitgemäße Neugestaltung“ der Lehrplaninhalte für „Technisches Werken“ und „Textiles Werken“ zugeführt. „Zum damaligen Zeitpunkt“

stellten „die ersten gemeinsamen Lehrpläne für Buben und Mädchen eine bahnbrechende Entwicklung zur Beachtung des Gender-Aspekts in Schulen dar“ (RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes).

Eine abermalige Änderung des Lehrplans war mit dem Argument begründet, dass „diese Maßnahme [...] zum Abbau des traditionellen Rollenbildes von Mann und Frau beiträgt und soll die heranwachsenden jungen Menschen zu partnerschaftlichen Verhalten hinführen.“ Weiter wird angeführt, dass „die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass Knaben und Mädchen im gesamten Werkbereich weithin gleiche Begabungen aufweisen“ (LP VS – Textiles Werken 1995: 491). Die Bildungs- und Lehraufgaben wurden für Textiles und Technisches Werken getrennt angeführt. Für die Unterrichtsorganisation wurde empfohlen, dass für die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsfach ein „wöchentlicher oder 14tägiger Wechsel [...] dienlicher“ wäre, als „ein halbes Jahr in einem der Bereiche nicht unterrichtet zu werden“ (ibid.: 496).

Im aktuellen LP der Volksschule sind sowohl Technisches als auch Textiles Werken zu finden. Nach einem Telefongespräch mit einer Direktorin einer Wiener Neustädter Volksschule erhielt ich die Information, dass Werken nach wie vor semesterweise unterrichtet wird. Diese Information bekam ich auch von meinen Schülerinnen und Schülern über ihren Werkunterricht in der Volksschule.

Im Volksschullehrplan wird auf die Wichtigkeit des Gegenstandes hingewiesen. „Textilien im weiteren Sinn spielen eine wesentliche Rolle in der Lebenswelt der Menschen (z.B. Lebensraum, Spiel, Kunst und Kultur)“ (LP VS Textiles Werken: 188) und weiters soll die „Freude am Tun [...] ausschließlich durch kindgemäße und anschauliche Aufbereitung der Themen und Aufgabenstellungen geweckt und erlebt werden. Die Wertschätzung der Lehrperson gegenüber den Arbeiten der Kinder kann wesentlich zu deren positiver Einstellung gegenüber dem Unterrichtsgegenstand beitragen. Im Rahmen einer Werkbetrachtung wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, sich über die Arbeiten gedanklich auszutauschen und darüber miteinander zu reflektieren. Gegenseitiges Akzeptieren wird dabei erlernt, Kritikfähigkeit geübt und die individuelle Persönlichkeit gefördert“ (ibid.: 194).

In der AHS, in der es noch die Zweiteilung des Unterrichtes gibt, wählt trotz aller Bemühungen der Volksschule Geschlechterstereotype abzubauen, eine beträchtliche Mehrheit der Mädchen den Textilen Werkunterricht; ganz einfach aus dem Grund, da sie sich lieber mit Textilien beschäftigen. Eigenartigerweise kommt niemand auf die Idee, bei Schülerinnen und Schülern, die das Technische Werken besuchen, den Unterricht auf

häusliche Tätigkeiten abzuqualifizieren.

Dessen ungeachtet leisten auch Männer „unbezahlte soziale Reproduktions- und Gebrauchswertarbeiten für ihre Familien“. Die soziale Reproduktion für Männer ist nach Lorber (2003: 254), dass diese ihre „Söhne zur Männerarbeit erziehen und statusproduzierende Aktivitäten für ihre Familien wahrnehmen“, aber auch „Gebrauchswertarbeit“ wie Reparaturen, Gartenarbeit oder Hausarbeit wird von Männern übernommen.

2.6. Zusammenfassung

Textilien gehören zu unserem Leben. Aus einer Notwendigkeit, die Textilien in Hauswirtschaft für den Eigenbedarf selbst herzustellen, wurde in der Romantik die „weibliche Handarbeit“ zur Beschäftigung für die gebildete Frau. Diese Änderungen prägten sich so ein, dass heute noch immer die „Handarbeit“ mit stricken, sticken und häkeln assoziiert wird und als Hausarbeit oder Freizeitbeschäftigung den Mädchen und Frauen zugeordnet wird. Dieser Umstand wird von den Feministinnen hart umkämpft, der sich auf den bei Mädchen beliebten Textilien Werkunterricht auswirkt.

In der Ausführung klar heraus kommt, dass die typischen Handarbeiten nichts mit der notwendigen Hausarbeit im heutigen Sinne zu tun haben. Durch den Umstand, dass die Textilindustrie keinen großen Anteil an der wirtschaftlichen Leistung in Österreich hat, ist diese keine große Arbeitgeberin und daher nicht präsent. Ein weiterer Umstand sind Billigangebote bei Textilien, das eher zum Wegschmeißen anregt als zur Beschäftigung damit.

DRITTER TEIL

Im dritten Teil werde ich mich mit der Schule und dem Textilen Werken beschäftigen. Außerdem wird die Aus- und Weiterbildung der österreichischen Lehrerinnen und Lehrer beleuchtet und eine Antwort auf die Frage nach einer geschlechterbewussten Pädagogik für den Werkunterricht gesucht.

3. TEXTILES WERKEN UND SCHULE

Seit 1995 gilt an österreichischen Schulen der Grundsatz der Gleichstellung von Frauen und Männern (Erlass: BM Elisabeth Gehrler). Im Textilen Werken ergibt sich ein Problem dadurch, dass Buben nicht oder nur in vereinzelt Fällen in den weiterführenden Schulen freiwillig den Textilen Werkunterricht wählen. Durch die dabei entstehende Monoedukation, weil sich nur Mädchen im Unterricht befinden, entsteht ihnen ein Nachteil, weil das Unterrichtsprinzip als nicht erfüllt angesehen wird.

Eine Zusammenlegung der beiden Werkgegenstände in der Allgemeinbildenden höheren Schule wird wie in der Neuen Mittelschule nicht ausbleiben. „Mit der Schulorganisationsgesetz-Novelle vom 24.04.2012 war die Neue Mittelschule ins Regelschulwesen übernommen worden und im Lehrplan vom 30.05.2012 eine schulorganisatorische Zusammenlegung der bisherigen Wahlpflichtfächer Technisches Werken und Textiles Werken zum Pflichtfach „Technisches und Textiles Werken“ vorgegeben“ (Malota 2012).

3.1. Unterrichtsfach Textiles Werken

Im Textilen Werkunterricht steht die Beschäftigung mit Textilien im Mittelpunkt. Wie damit im Unterricht umgegangen wird, wird z. B. bei Becker (2007) et al. hinterfragt. Dabei könnte der Umgang mit Textilien nicht nur für Mädchen, sondern auch für Buben ein spannendes Beschäftigungsfeld sein.

Am „konkreten Phänomen“ kann es gelingen die Beschäftigung mit dem Material auch für Buben interessant zu machen indem an ihre Lebenswelt angeknüpft wird. Man könnte

Textilien ein interessantes Medium werden lassen, wenn man sie in ihre „Bestandteile zerlegt“, die einzelnen Bestandteile können erforscht werden und „durch verschiedene Betrachtungsweisen lässt sich das Gesamtphänomen Textil wissenschaftlich aufklären“ (Schmidt et al. 2004: 1).

Die verschiedenen Forschungsfelder der Textilwissenschaft sind nach Schmidt et al. (ibid.: 2) textile Erzeugnisse in Bezug auf Ware und Ökonomie, sowie Kunsterzeugnisse, genauso wie Kulturgeschichte und Symbole. Außerdem ist das Medium „Textil“ als Selbstdarstellung und als Sozialisationsfaktor ein weiterer Teil der Forschungsarbeit.

Für die Schule ist ein Großteil der oben genannten Bereiche von beträchtlicher Bedeutung. Durch die mehrperspektivische Herangehensweise und vernetztem Lernen unterschiedlicher Textiler Themen könnten umfassende individuelle und gesellschaftliche Probleme bearbeitet werden. Da der Unterricht nicht nur auf die Anwendung von textilen Techniken bestehen darf. Durch die Zusammenlegung entstehen Fachkombinationen und Kürzungen die fragwürdig sind, dies wird im Falle der Neuen Mittelschule in den folgenden Kapiteln aufgezeigt.

Zumal Textilien und vor allem Kleidung zur Bildung der Jugendlichen beitragen könnte wie Becker anführt (2007: Editorial). Denn „aufgrund ihrer Positionierung zwischen Kulturwissenschaft, Naturwissenschaft, Ökonomie, Ökologie, Technologie, Design, Kunst etc. laufen in ihnen unterschiedlichste Bildungsperspektiven zusammen.“

Wobei in Österreich einzig die Genderproblematik in der Diskussion um den Werkunterricht vorkommt, die Qualität des Unterrichtes steht nicht zur Diskussion.

3.2. Koedukation an österreichischen Schule

1979 wurde in Österreich der gemeinsame Werkunterricht für Buben und Mädchen an den Volksschulen eingeführt (BMBF). Um dies durchführen zu können, werden die Klassen alphabetisch in zwei Gruppen geteilt. Während die eine Gruppe in Technischem Werken unterrichtet wird, hat die andere Gruppe Textiles Werken. Zu Semesterwechsel werden die Gruppen getauscht und die Kinder werden im jeweils anderen Gegenstand unterrichtet. Wenn die Kinder eine weiterführende Schule besuchen, haben sie Erfahrung mit technischen und textilen Materialien und mit koedukativen Gruppen. Die Kinder können sich für eine der beiden Werkformen frei entscheiden. Diese Entscheidungsfreiheit gibt es auch bei Sprachen und verschiedenen Schulzweigen, die in den Allgemeinbildenden höheren Schulen angeboten werden. Unterrichtseinteilungen nach dem Geschlecht gibt es nur im Gegenstand

Bewegung und Sport.

Da die meisten Mädchen lieber mit Textilien arbeiten (diese Erkenntnis geht aus meiner Befragung von Schülerinnen und Schülern 2014 hervor) und die Burschen mehrheitlich Technisches Werken wählen, ergeben sich die vielfältigsten Debatten.

So etwa wird die Meinung vertreten, dass in und durch die Teilung von Technischem und Textilem Werken „gegenwärtig“ und „auf vielfältige Weise geschlechterrollenstereotype Vorstellungen“ (Sutterlüti 2010: 107) hergestellt werden und diese gefestigt werden, wenn die Buben vorrangig Technisches und Mädchen Textiles Werken besuchen. Daher wird die Zusammenlegung der beiden Gegenstände in der Allgemeinbildenden höheren Schule gefordert, damit keine Geschlechterstereotype erzeugt werden.

Die Zusammenlegung der Werkgruppen erfolgte bereits in der Neuen Mittelschule. Seit dem Schuljahr 2013/14 wird dort Werken als „Technisches und Textiles Werken“ geführt. Durch die Zusammenlegung der beiden Gegenstände ist aber bis jetzt nicht das passiert, was gefordert wurde wie ein Beispiel von interviewten Lehrerinnen zeigt.

Im Interview bei Sutterlüti (2010: 64) erklärt eine Lehrerin, dass sie unabsichtlich ab und zu im textilen Werken „Mädchen, kommt bitte her“ ruft, im Technischen Werken passiert es ihr gelegentlich, dass nur die Buben von ihr angesprochen werden obwohl sie alle Kinder im Unterricht meint. Hier wurden jedoch keine verifizierbaren Forschungsmethoden (z.B. der teilnehmenden Beobachtung) vorgenommen sondern willkürlich Einzelfälle subjektiv interpretiert.

Auch in den Allgemeinbildenden höheren Schulen sind nicht alle Lehrerinnen und Lehrer ohne stereotyper Haltung. Bei Mateus-Berr & Poscharnig (2014: 287) ist zu lesen, dass eine 30jährige Lehrerin für Textiles Gestalten und Bildnerische Erziehung angibt, dass an der AHS an der sie arbeitet, in der ersten Klasse Technisches und Textiles Werken für alle Kinder unterrichtet wird. Ab der zweiten Klasse entscheiden sich die Kinder entweder für Technisches oder Textiles Werken. Meistens ist es so, meint *Margit*, wie die Lehrerin im Interview heißt, dass die Mädchen Textiles und die Burschen Technisches Werken nehmen. Nur wenige „verwegenen Mädels“ entscheiden sich für Technisches Werken. *Margit* findet, dass das für die Mädchen so etwas „wie eine Aufwertung“ ist, wenn sie im „Männerbereich herumwühlen“, für die Burschen, meint sie weiter, wäre Textiles Werken eine „Abwertung“ (ibid.: 287).

Durch dieses Beispiel wird wieder offensichtlich, dass genderstereotypes Verhalten im koedukativen Werkunterricht nicht ausgeschlossen werden kann. Denn die Haltung der Lehrpersonen ist für einen geschlechtsneutralen Unterricht wesentlich. Es sind in diesem

Bereich des Werkunterrichts auf jeden Fall dringend Untersuchungen notwendig. Vor allem wäre eine Weiterbildung der unterrichtenden Lehrpersonen notwendig, damit Geschlechterstereotype wie oben angeführt, vermieden werden. Für die Neue Mittelschule hätte der Lehrplan in Werken geändert werden müssen, denn eine Zusammenlegung von Buben und Mädchen in einen Unterrichtsraum beseitigt nur „optisch“ die Befürchtungen, dass Stereotype im monoedukativem Werkunterricht erzeugt werden.

Vielleicht werden durch die Zusammenlegung die Geschlechterstereotype im Grunde sogar bestärkt. Denn wie die Interviews zeigen, haben Lehrpersonen geschlechterstereotype Vorstellungen.

Der koedukative Werkunterricht wurde an einer österreichischen Schule mit Genderschwerpunkt untersucht. Hier wurde festgestellt, dass Geschlechterdifferenzen unbewusst durch die alltäglichen Handlungen der Lehrpersonen erzeugt werden (Mateus-Berr & Poscharnig 2014: 508). Es kommt auch in einer gendergerechten Schule nicht auf administrative Lösungen an, „sondern auf die Unterrichtsgestaltung und die pädagogische Haltung und zum Letzten auf die diskreten alltäglichen geschlechtlichen Annahmen“ (Budde et al. 2008: 271).

Daher bleibt die Zusammenlegung des Werkunterrichtes ohne Aufklärung und geeignete Schulung für Lehrerinnen und Lehrer nur ein „kosmetisches“ Verfahren.

In der Neuen Mittelschule mit Musikschwerpunkt in Wiener Neustadt wurde das Fach „kreatives Gestalten“ eingeführt. Dafür gibt es Bildnerische Erziehung auf der Stundentafel nicht mehr. Werken findet mit der Bezeichnung „Handwerk und Kreativität“ nur in der dritten Schulstufe mit einer Stunde pro Woche statt. Was sich verändert hat, ist die Stundenanzahl des Werkunterrichtes. In den vier Jahren finden anstatt 16 Wochenstunden nur mehr 9 Wochenstunden Werken und Bildnerische Erziehung statt. Einen Vorteil, dass in Werken die Klassen koedukativ geführt werden, sehen die unterrichtenden Lehrpersonen, dass die Organisation und die Planung von Projekten einfacher und besser geht, da sich zwei Lehrpersonen eine Klasse teilen. Aber „es kommt immer irgendein Gegenstand zu kurz“, erklärt mir die Kollegin die in der Schule unterrichtet.

3.3. Koedukation im Werkunterricht

Bei der Koedukation werden sowohl die Buben als auch die Mädchen gemeinsam in beiden Sparten des Werkens unterrichtet. In der AHS Unterstufe entscheiden sich Schülerinnen

und Schüler frei bei der Anmeldung an der Schule zwischen den alternativen Pflichtgegenständen Textiles und Technisches Werken.

Sutterlüti (2010: 30) ist der Meinung, dass obwohl es eine Entscheidungsfreiheit zwischen den beiden Werkgegenständen gibt, die Schülerinnen und Schüler „noch immer vorwiegend geschlechterrollenkonform teilnehmen“, und sie will weiter „nicht an einen Zufall glauben“, dass sich die Schülerinnen und Schüler frei entscheiden.

Sie stellt geschlechtsspezifische Unterschiede fest, die durch den geteilten Werkunterricht gemacht werden, da an einigen Schulen beim Eintritt in die 5. Schulstufe den Kindern die Wahl zwischen den beiden Alternativgegenständen nicht gegeben ist und diese geschlechtstypisch zugeteilt werden. Genauso hat sie Schulhomepages gefunden, die noch immer die Bezeichnung „Werken Mädchen“ und „Werken Knaben“ führen und ist daher der Meinung, dass die Wahlfreiheit „zwischen dem Technischen Werken und dem Textilen Werken allein sich nicht als ausreichende Mittel zur Verwirklichung gleicher Lebenschancen für Mädchen und Jungen erweis[en](t)“ (Sutterlüti 2010: 53-55).

Wenn das nach Sutterlüti ein allgemeines Problem ist, dass die Kinder bei der Anmeldung von den Direktionen beeinflusst werden, vielleicht weil es um Gruppengrößen oder Teilungszahlen geht, könnte und müsste man mit klaren Anweisungen entgegenwirken.

Da das gegen das schon erwähnte Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ vom 15. November 1995 verstoßen würde (BMBF – Grundsatzlerlass: 1995).

Die Schülerinnen und Schüler einer 4.Klasse im Schuljahr 2013/14, die den Textilen Unterricht bei mir besuchten, gaben bei einem spontanen Gespräch über den Werkunterricht an, dass sie den Gegenstand selbst und frei gewählt haben/wählen durften.

Diese Aussage wurde auch in der Befragung (Palmetzhofer 2014: Anhang) zum Thema Werken bekräftigt. Außerdem gaben die Kinder, die am textilen Werkunterricht teilnahmen an, dass sie das Arbeiten mit Textilien mehr erfüllt und sie (beide Geschlechter) das Technische Werken in der Volksschule und die damit verbundenen Tätigkeiten wie sägen, hämmern, bohren nicht besonders mochten und ihnen das Arbeiten mit weichen, textilen Materialien einfach lieber war. Ein anderer Grund wurde mir von Mädchen auch genannt, nämlich dass sie froh sind, wenn sie einmal zwei Stunden ohne Buben verbringen können.

Von den 183 befragten Kindern antworteten auf die Frage: „Hat dich bei der Entscheidung für Textiles Werken oder Technisches Werken jemand unterstützt bzw. beraten“ 38 Kinder, davon 26 Mädchen und 13 Buben, dass sie Unterstützung durch die Familie erhielten. Die anderen Kinder gaben an die Wahl alleine getroffen zu haben. Die nachfolgende Tabelle

zeigt wie viele Kinder, in welchen Klassen, von welchen Personen Beratung bekamen.

	Mädchen TEXW	Mädchen TEW	Bub TEXW	Bub TEW	WER hat dich beraten?
Erste Klasse	9	4	0	7	Eltern (11), Vater (2), Schwester/ Freundin (3), Mama (4).
Zweite Klasse	4	4	1	2	Eltern (6), Mutter (3), Bruder (1), Vater (1).
Dritte Klasse	4	0	0	2	Mutter (4), Vater (1), Eltern (1).
Vierte Klasse	1	0	0	1	Eltern (1), Schwester (1).

(Palmetzhofer 2014: Anhang)

Insgesamt fällt auf, dass die Mädchen sowohl von der Familie als auch von weiblichen Vertrauten für den Technischen Werkunterricht beraten/ unterstützt wurden, und für keinen der Buben oder deren Beratungspersonen wurde der Textile Werkunterricht als richtig empfunden. Einer der Buben gibt an, dass er lieber den Textilen Werkunterricht besucht hätte, aber nicht wusste wie viele Buben er dort antreffen werde, daher habe er sich für den Technischen Werkunterricht entschieden, dieser Bub wurde von seinem Vater bezüglich des Werkunterrichts beraten.

Budde (2014: 57/ 58) stellt die Frage wie weit Buben als Verlierer im Bildungssystem gesehen werden können. Es könnte auch sein, dass die Aufforderung an die Buben die weiblich zugeordneten Aspekte zu integrieren nicht zu einer Verunsicherung der Buben führt, sondern dass sie versuchen die Männlichkeit zu stabilisieren, weil diese sie abhärtet und vor Kritik bewahrt. Die Jungenpädagogik engagiert sich für Buben die Chancen und Gewinne einer Integration vermeintlicher weiblicher Bereiche verständlich zu machen. Daher wäre es wichtig, das Verhältnis von Buben zum Textilen Werken zu untersuchen.

Ein mitarbeitender Lehrer der Jungenpädagogik bei empirischen Studien von Budde (2014: 137) sieht keine Entwicklungsdefizite bei Mädchen. Die stellen in Männerberufen nicht mehr das Problem dar. Bei den Buben stellte er allerdings fest, dass diese sich scheuen in typisch „weiblichen“ Berufen Praktika zu machen.

In den vierten Klassen beschäftigen sich Schülerinnen und Schüler im Zuge der Berufsorientierung mit unterschiedlichsten Berufen so auch im Textilen Werken. Einerseits um sich für die Matura in der Allgemeinbildenden höheren Schule zu entscheiden oder

andererseits in eine berufsbildende Schule zu wechseln oder möglicherweise in weiterer Folge einen Lehrberuf zu ergreifen. Im Textilen Werkunterricht werden mögliche Berufe der Textilbranche besprochen, u.a. auch die negativen Seiten dieser Berufe und es wird auch die Genderproblematik im Textilsektor diskutiert.

Bei dieser Gelegenheit habe ich eine Gruppe bestehend aus 11 Schülerinnen und 2 Schülern im Juni 2013 zum Textilen Werkunterricht interviewt. Mit dem Ziel, einerseits ihre generelle Einstellung zum Werkunterricht zu erfahren und andererseits für welches Werken sie sich aktuell entscheiden würden. Die Schülerinnen und Schüler haben in der Volksschule beide Werkgegenstände koedukativ kennen gelernt und daher interessierte mich, wie sie zum gemeinsamen, koedukativen Werkunterricht stehen.

Die Fragen lauteten:

- Welches Berufsziel wirst du aus heutiger Sicht anstreben?
- Wurdest du in deiner Berufswahl durch den Werkunterricht beeinflusst wurden.
- Welchen der beiden alternativen Werkgegenstände würdest du aus heutiger Sicht wählen?
- Positive und negative Kritik über den Unterricht in entsprechender Wortwahl.
- Textiles Werken soll zusammengelegt werden, wäre das für dich positiv, wenn du in beiden Gegenständen unterrichtet werden würdest?

1. „Ich habe im Textilen Werken sehr viele interessante und hilfreiche Dinge gelernt, meinen Berufswunsch hat es nicht beeinflusst, ich möchte Arzt oder Lehrer werden. Ich würde auch heute noch den Textilen Werken wählen. Der Werkunterricht sollte auch in der Oberstufe stattfinden. Ich habe mich für Textiles Werken entschieden, weil es mir mehr Spaß macht“ (M: Michael, 14 Jahre).

2. „Ich habe im Textilen Werken viel über Bekleidung gelernt, es hat meinen Berufswunsch nicht beeinflusst und bin gegen eine Zusammenlegung von Werken, für eine Wahlfreiheit“ (M: Mattis, 14 Jahre).

3. „Ich wurde nicht geprägt, es hat mir trotzdem gut gefallen, weil es etwas anderes ist als die anderen Fächer – man kann etwas mit den Händen machen und jede Arbeit, die man macht, ist anders“ (W: Noema, 14 Jahre).

4. „Textiles Werken war aus meiner Sicht wichtig dafür, dass wir unsere kreativen Fähigkeiten ausleben konnten. [...] Textiles und Technisches sollte nicht getrennt

werden, da dadurch auch Freundinnen bei der Klassenteilung getrennt werden könnten – schlechte Laune führt zu schlechten Noten. Der Werkunterricht hat mir nicht direkt geholfen meinen Beruf zu wählen, obwohl man als Herz-Lungenchirurgin vielleicht auch nähen muss“ (W: Katharina, 14 Jahre).

5. „Man lernt verschiedene Sachen, die man als Hausfrau können sollte, wie Bügeln und Nähen, [...] weil manche es zu Hause nicht lernen“ (W: Maria 14 Jahre). Zu dieser Schülerin ist anzumerken, dass sie mit elf Geschwistern aufwächst, und es ist anzunehmen, dass die Familiensituation vielleicht eine andere ist als bei den übrigen Kindern.

6. „Früher wurde mehr genäht, schade, dass das jetzt nicht mehr ist, ich finde es wichtig. Der Werkunterricht ist heute sehr abwechslungsreich trotzdem sollte es in die textile Richtung gehen. Ich weiß noch nicht genau was ich werden will“ (W: Sophie 14 Jahre).

7. „Ich finde das Textile Werken dieses Jahr war sehr interessant und hat mir sehr gut gefallen. Ich fand es sehr schön, dass wir selbst Schmuck gemacht haben und auch der Schal kam besonders gut an. Der Werkunterricht ist sicherlich hilfreich in meinem Leben und fördert unser Geschick“ (W: Lena 14 Jahre).

8. „Der Werkunterricht kann teilweise sehr spannend im Schulleben sein, weil man nicht schreibt sondern etwas mit den Händen fabriziert. Auch habe ich gelernt kreativ zu sein. Trotzdem bin ich der Meinung, dass Technisches und Textiles – Werken zusammengelegt werden sollte, weil beide Werktechniken für jeden im weiteren Leben notwendig sein könnten und somit jedem eine Hälfte fehlt“ (W: Annabella 14 Jahre).

9. „Werken hat mir sicherlich mein Leben erleichtert. Ich kann mit der Nähmaschine arbeiten und ich habe selbst einen Ring gemacht. In der ersten Klasse habe ich eindeutig die richtige Wahl getroffen“ (W: Livia 14 Jahre).

10. „Nicht geprägt/ früher war großes Interesse da, jetzt nicht mehr – andere Interessen!! Textiles Werken hatte nicht wirklich was mit „Textil – Werken“ zu tun! Nicht zusammen Textil & Technisch aber textiles Werken sollte mehr mit Textilien zu tun haben!“ (W: Lisa 14 Jahre).

11. „Vielleicht meine Kreativität gesteigert – nicht unbedingt geprägt – manches vom Werkunterricht streichen – manches hilft im Leben weiter (bügeln, nähen,...) derzeit will ich die Matura machen, an der Uni studieren (Mathematik und Musik) wenn ich das Studium nicht schaffe will ich Frisörin werden“ (W: Maria 14 Jahre).

12. „Früher hatte ich Gefallen daran, jetzt finde ich es sinnlos. Man hat nicht wirklich etwas gelernt, was man später brauchen kann. Hätte lieber andere Dinge gemacht –

Hauben. Ich hätte lieber etwas professionelles gemacht z.B. Hauben, Schal“ (W: Marlies 14 Jahre)

13. „wurde nicht geprägt, war schön keine Stundenwiederholungen zu haben. Will in Richtung Medizin studieren“ (W: Sophie 14 Jahre).

Wie man erkennen kann, sind die Ansprüche an den Werkunterricht ganz unterschiedlich. Die Schülerinnen fühlten sich durch den Werkunterricht in ihrem Berufswunsch nicht beeinträchtigt und streben unterschiedliche meist höhere Berufe an. Den Aspekt des „etwas für später und zu Hause“ gelernt zu haben ist vorhanden, das ist aber meines Erachtens nicht mit typischen Haushalt gleichzusetzen. Durchwegs ist der Werkunterricht positiv beurteilt, über die Form des Werkunterrichts ist zu diskutieren.

3.4. Eltern und Textiles Werken

In Wiener Neustadt, in der Schule, an der ich unterrichte, werden am „Tag der offenen Tür“ beide Werkgegenstände präsentiert, damit sich Eltern sowie Schülerinnen und Schüler der Volksschule über die Inhalte der beiden Gegenstände informieren können.

Informationen zum Gegenstand, findet man auch auf der Homepage „Schule.at“ (Eiselmair) einem österreichischen Schulportal, das Informationen zur Schule und den verschiedenen Unterrichtsgegenständen bietet. Unter dem Suchbegriff „Textil“ findet man neben dem aktuellen Lehrplan auch Infos zur Bildung, Medien und Praxis im Textilunterricht.

Bei Gesprächen mit Eltern habe ich festgestellt, dass sie, vor allem Mütter, dem Textilen Werken ablehnend gegenüberstehen, da sie ihren Aussagen nach ihren Kindern beim Stricken und Häkeln zu Hause nicht helfen können. Es besteht entweder schlicht kein Interesse an Handarbeit oder die Zeit dafür fehlt. Auch haben viele Mütter diese handwerklichen Fertigkeiten einfach nicht gelernt und einige haben selbst in der Schule einen schlechten „Handarbeitsunterricht“ erfahren. Oft ist es die erste Frage, ob Stricken und Häkeln beim Schuleintritt schon Voraussetzung für den Textilen Werkunterricht ist.

Daher ist anzunehmen, dass die Kinder bei der Fachwahl doch beeinflusst werden, und zwar in Richtung Technisches Werken, da Eltern der Meinung sind, dass dort keine Grundvoraussetzungen notwendig sind. Sonst würden mehr Schülerinnen und vielleicht auch Schüler den Textilen Werkunterricht besuchen. Eines beweist dieser Umstand aber sicher, nämlich dass die Reduktion des Faches auf flächenherstellende Verfahren

gegenwärtig ist, da Textiles Werken in den Köpfen der Mitentscheidungsträgerinnen und Mitentscheidungsträger noch immer auf Häkeln und Stricken reduziert ist.

Die Gestaltung des Werkunterrichtes müsste meiner Meinung nach für die Volksschule dringend überarbeitet werden. Im Kindergarten und in der Volksschule ist es üblich, Geschenke für die bedeutenden Feiertage des Jahres zu produzieren, damit die Kinder Eltern und Großeltern beschenken können. Auch Tischdekorationen für diverse Veranstaltungen werden hergestellt. Dafür werden Schablonen verwendet und die Kreativität der Kinder hintangestellt, denn alle Weihnachtsmänner oder Clowns der Kinder sind gleich. Das entspricht nicht, oder nur teilweise dem Lehrplan. Meine Erfahrung zeigt, dass sich der Werkunterricht nicht nur im Kindergarten und in der Volksschule auf die Produktgestaltung reduziert hat, die analytische Seite des Textils und eine ästhetische Auseinandersetzung mit Textilien fehlen ganz. Daher müsste dringend die Ausbildung verbessert werden und für die Lehrpersonen der Volksschule eine akademisch, künstlerische Ausbildung erfolgen. Da ich vor dem Studium an der Universität für angewandte Kunst eine Pädagogische Hochschule abgeschlossen habe, kann ich große Unterschiede sowohl im inhaltlichen als auch im praktischen Bereich zwischen den beiden Ausbildungsstätten feststellen.

Einen gravierenden Unterschied zwischen den beiden Ausbildungsstätten gab auch Erwin Wurm im Interview mit Ruth Mateus-Berr (2014: 474) an, der an beiden Ausbildungsstätten studierte „diese beiden Studienformen kann man inhaltlich, praktisch und theoretisch gar nicht vergleichen, [...] an der Kunst Uni werden Fächer angeboten, die an der Pädagogischen Akademie gar nicht vorhanden sind“, außerdem geht man zum pädagogischen Anspruch viel mehr in die Tiefe, an der Pädagogischen Hochschule wird das Fach nicht umfassend reflektiert.

Der Österreichische Wissenschaftsrat (2009: 46-48) stellt in einer Empfehlung zur Entwicklung der Kunstuniversitäten in Österreich fest, „Kunst an Schulen ist Aufgabe der Kunsthochschulen“, da Kunst nicht nur im Klassenzimmer stattfindet sondern auch in kunstnahen oder künstlerischen Betätigungsfeldern vermittelt wird. Eine Neuorientierung für die künstlerische Lehrerausbildung sollte das berücksichtigen.

3.5. Curriculum – Textiles Werken

In den Unterstufen der Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) wird alternierend Textiles und Technisches Werken unterrichtet. Bei der Anmeldung an einer AHS steht den

Schülerinnen und Schülern die Wahl zwischen den beiden Gegenständen frei. Je nachdem, um welche Form der AHS es sich handelt und ob schulautonome Regelungen getroffen wurden, wird Werken zwischen einem und vier Jahren in der Unterstufe angeboten. Über den Textilen Werkunterricht gibt es seit vielen Jahren, eigentlich schon Jahrzehnten, konfliktreiche Diskussionen z. B. ob der Gegenstand abgeschafft oder mit dem Technischen Werken auf „Werken“ zusammengelegt werden soll. Die Form des koedukativen Werkunterrichts kennen die Kinder bereits aus der Volksschule.

Der neue Lehrplan der AHS Unterstufe wurde am 11. Mai 2000 im Bundesgesetzblatt II Nr. 133/2000 veröffentlicht. Im Teil 6 befinden sich die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände alphabetisch geordnet. Textiles Werken wird je nach Schultype von der 5. - 8. Schulstufe unterrichtet. Als Grundsatz gilt, „auf Grund der gesellschaftlichen Bedeutung dieser Bereiche trägt der Unterrichtsgegenstand Textiles Werken zu wichtigen Grundanliegen unserer Kultur bei“ (LP – AHS/ Textiles Werken). Schülerinnen und Schüler sollen zu selbständigen, kritischen und kreativen Menschen erzogen werden, um den Alltagssituationen gewachsen zu sein.

Der Lehrplan ist ein Rahmenlehrplan. Die bearbeitenden Themen jeden Schuljahres werden von den jeweiligen Lehrpersonen für die einzelnen Jahrgänge erstellt. Seit der Schulorganisationsgesetz-Novelle vom 24. April 2012 und der Lehrplanverordnung vom 30. Mai 2012 müssen an den Neuen Mittelschulen die beiden Werkgegenstände als gemeinsames Fach „Technisches und Textiles Werken“ unterrichtet werden. Aus einem Wahlpflichtgegenstand wurde ein Pflichtgegenstand gemacht.

Die Lehrpläne der NMS, der Hauptschule und der AHS Unterstufe sind für Werken gleich. Für die Neuorganisation des Unterrichts, wie sie in der NMS durch die Zusammenlegung der Gegenstände erfolgte, sollte man annehmen können, dass ein neuer Lehrplan erstellt werden müssten. Das einzige, das sich am Lehrplan der NMS änderte, ist (BGBL 2012 LP - NMS: 17), dass in der Einleitung angeführt wird, dass sich das Fach aus „zwei Teilen“ zusammensetzt. Für die Aufteilung der Gruppen zwischen dem Technischem und Textilem Werken werden unterschiedliche Möglichkeiten vorgeschlagen. „Diese können – unter Berücksichtigung der Qualifikation der eingesetzten Lehrkräfte – im gleichmäßigen Wechsel innerhalb eines Schuljahres geführt werden. Eigentliches Ziel ist es allerdings, Technisches und Textiles Werken [...] unter Einbeziehung von projektorientiertem, fächerübergreifendem Unterricht, offenen Lernformen u. ä.“ miteinander verbunden zu unterrichten (BGBL 2012 LP - NMS: 17).

„Diese Unterrichtsformen bieten die Möglichkeit, technisches und textiles Werken nicht als

Gegensatz aufzufassen, sondern die Inhalte aufeinander abzustimmen, Schnittpunkte von Technischem und Textilem Werken zu nützen, um Neues zu entwickeln“ (ibid.: 17).

Gegen die allgemeine Beschreibung der Bildungs- und Lehraufgaben wird der Lehrplan als ein „Teil Technisches Werken“ und ein „Teil Textiles Werken“ angegeben. Wie die Verbindung stattfinden soll, obliegt den jeweiligen Lehrpersonen und wird im Lehrplan nicht erwähnt. Das Stundenausmaß pro Woche für den Werkunterricht ist je nach angebotenen Schwerpunkt der Neuen Mittelschule unterschiedlich. Hier stellt sich für mich die Frage, warum es für einen Gegenstand zwei Fachbeschreibungen gibt.

Ein Kollege, der an einer NMS im südlichen Niederösterreich (Ebenfurth) Technisches Werken unterrichtet, schilderte mir den Ablauf des Gegenstandes an seiner Schule. Für Werken wird jede Klasse in zwei Teile geteilt und im 14-tägigen Rhythmus finden Textiles und Technisches Werken statt. Dadurch leidet der Unterricht, denn durch Schulveranstaltungen und Feiertage sieht man die Kinder manchmal wochenlang nicht. Auch wird die vorgegebene Teilungszahl nicht immer eingehalten und Werken mit einer ganzen Klasse ist unmöglich. Diese Einteilung wirkt sich negativ auf die Leistung im Unterricht aus, das scheint auch der Grund für eine weitere Kürzung des Werkunterrichts im nächsten Jahr zu sein.

Wenn man den Lehrplan der beiden Schultypen AHS und NMS vergleicht, stellt man fest, dass sich die Inhalte im Fach Textiles Werken der NMS trotz Reduktion um die Hälfte der Stunden nicht verändert hat. Die beiden Lehrpläne haben exakt die gleichen Inhalte.

Für das geforderte Entgegenwirken auf scheinbar geschlechtsbedingte Stereotype durch den Textilen Werkunterricht wurden im Lehrplan ein paar Sätze wie: „Die Verknüpfung der beiden Teile ermöglicht auch, dass so genannte männliche und weibliche Tätigkeiten gleichermaßen Platz finden und einen Diskurs über geschlechterstereotype Zuweisung sowie Chancen und Möglichkeiten, diese aufzubrechen, geführt werden kann,“ vorangestellt.

Weiters ist angeführt, dass trotzdem, wenn auch zeitlich begrenzt, eine monoedukative Unterrichtsform gewählt werden kann (BGBL LP - NMS: 82).

In der Fachzeitschrift für Textiles, Technisches Werken und Bildnerische Erziehung schreibt Susanne Weiß (BÖKWE 2013: 19), „dieser überraschende alleine dem Genderargumenten begründete Schritt wurde vollkommen unüberlegt und ohne fachliche Perspektive gesetzt und hat die gesamten“ Werkerinnen und Werker „in Österreich in Aufruhr versetzt“. Außerdem wurden für diese Veränderung die Fachkolleginnen und Fachkollegen im Vorfeld nicht eingebunden.

3.7. Inhalte des Gegenstandes

Der Lehrplan AHS für Textiles Werken fordert eine Beschäftigung mit Handlungsspielräumen und hält fest, dass „auf Grund der gesellschaftlichen Bedeutung dieser Bereiche [...] der Unterrichtsgegenstand Textiles Werken zu wichtigen Grundanliegen unserer Kultur“ beiträgt. Die Bereiche des Lehrplans: Kleiden, Wohnen, Gestalten, Arbeiten bzw. Produzieren und Konsumieren sollen mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden. Durch die Inhalte im Textilen Werken sollen die Kinder auf Alltagssituationen vorbereitet werden, die in diesen oben genannten Bereichen auftreten können, damit diese selbständig, kritisch und kreativ bewältigt werden können (LP AHS – Textiles Werken).

Dafür wäre notwendig, nicht nur den Unterricht, sondern auch die Ausbildung der Lehrer den heutigen Erfordernissen anzupassen. Für schon unterrichtende Lehrpersonen sollten Weiterbildungen zu aktuellen Themen angeboten werden. Vor einigen Jahren stellten Eichelberger & Rychner (2008: 49) fest, dass durch den „gesellschaftliche(n) Wandel [...] die Schule und hier insbesondere [...] das Fach Textilunterricht eine Neuorientierung“ braucht.

Insgesamt wären für einen guten Textilunterricht Unterrichtsbücher und Unterrichtsbeispiele notwendig, didaktisch gut aufbereitete Modelle und Konzepte, genauso, wie es sie für andere Unterrichtsgegenstände gibt. Für den Textilen Werkunterricht ist ein zweibändiges Buch für die Hauptschule approbiert, das didaktisch nicht optimal aufgebaut ist und in dem z. B. die ästhetische Forschung in keiner Weise berücksichtigt wird. Es gibt natürlich eine Vielzahl an fachdidaktischen Büchern, die den Studenten, egal für welchen Schultyp die ihre Ausbildung machen, qualitativ vorgestellt werden sollten. Eine dementsprechende Forschung muss stattfinden und die Ergebnisse müssen in den Unterricht einfließen.

Eine bessere Vernetzung und Weiterbildung wären dringend nötig, da die meisten Werklehrerinnen an den Schulen, an denen sie unterrichten, Einzelkämpferinnen sind, da es meist so wenige Stunden gibt, dass diese von einer Lehrperson abgedeckt werden können. Zudem gibt es keine oder kaum eine Vernetzung der Lehrerinnen, um einen Austausch über den Unterricht zu erhalten.

4. GESCHLECHTERSENSIBLE PÄDAGOGIK

Hannelore Faulstich-Wieland (1995: 1) geht der Frage nach, welche Rolle das Geschlecht in der Schule spielt und ob Ungleichheiten vorliegen. Für sie gilt es „Geschlechterungleichheiten“ abzubauen, was „im Sinne der neuen Politikstrategien des Gender Mainstreaming ein wichtiges Kriterium für Schulqualität“ ist.

Sozialisationsprozesse und traditionelle Zusammenhänge spielen bei der Entwicklung der sozialen Identität eine große Rolle. Ab der Geburt beginnen soziale und kulturelle Einflüsse auf das Kind zu wirken. Deshalb wird von den institutionellen Einrichtungen, welche die Kinder besuchen, eine geschlechtsbewusste Pädagogik gefordert. Die institutionelle Erziehung beginnt in Österreich mit dem Kindergarten.

Unter geschlechtsbewusster Pädagogik stellt sich Kunert-Zier (2005: 16/17) vor, dass Lehrpersonen sich möglicher Probleme von Buben und Mädchen, die aufgrund der Geschlechtsstereotype entstehen, bewusst sind. Diese Probleme sollten von Lehrern wahrgenommen werden können, da Kinder „Barrieren und Ängste haben könnten, eingeübtes traditionelles Verhalten aufzugeben, da es ihnen Sicherheit gibt“. Wie kann der geforderte geschlechtsbewusste Unterricht gelingen? Die geschlechtsbewusste Pädagogik betrifft alle Gegenstände. In Werken, bei dem Buben und Mädchen sich selbst entscheiden, welches Fach sie erlernen wollen, entsteht ein Problem dadurch, dass im Textilen Werken fast nur Mädchen unterrichtet werden.

Durch den nunmehr fast monoedukativen Unterricht entsteht die Meinung, dass hier mehr Geschlechtsspezifisches passiert als in koedukativen Gruppen, und zwar zum Nachteil der Mädchen. Diese würden, mehr als in anderen Gegenständen, in typisch dem weiblichen Geschlecht zugeordneten Inhalten unterrichtet werden, nämlich dem noch oft als „Handarbeiten“ bezeichnete textile Werken.

Durch die geschlechtsbewusste Pädagogik „zeigt sich, dass viele Maßnahmen nach wie vor auf getrennte Angebote für Mädchen bzw. Jungen setzen, [...] als eine explizite Fokussierung oder Thematisierung von Geschlecht“ (Faulstich-Wieland 2005: 2).

Ob der Werkunterricht als ein getrenntes Angebot zu sehen ist, kann dabei nicht herausgelesen werden, da der Unterricht grundsätzlich nicht nach Geschlecht getrennt und neutral unterrichtet wird.

Die „Unterscheidung nach geschlechtstypischen Verhaltensweisen [...] (ist) zu allererst eine statistische. [...] Im wahren Leben sind die geschlechtstypischen Persönlichkeitsmerkmale

ebenso wie andere Merkmale, die biologischen Prozessen unterliegen, variantenreich und unterschiedlich stark ausgeprägt“. Jedes Kind hat individuelle Anlagen, die es befähigen, sich in andere einzufühlen, und hat seine eigene Ordnung. Daher ist ein geteilter Werkunterricht aufgrund freier Auswahl gerechtfertigt (Malaka 2009: 37).

Die geschlechtsbewusste Pädagogik gibt es aber nicht „als [...] fertiges Modell“ mit methodisch ausgearbeiteten Konzepten. Es gibt aber „eine ihr zugrunde liegende spezifische Haltung, unterschiedliche Handlungsansätze und Arbeitsformen“ (Focks 2002: 87).

Budde (2010) beschreibt, dass Buben eher dazu zu tendieren, den schulischen Erfolg als weiblich ansehen und sie deshalb lieber als faule Schüler dastehen anstatt als Streber (ibid.: 58). Dabei soll die Individualität zwischen Mädchen und Buben bedacht werden und ihre unterschiedlichen Lebenswelten sollen Beachtung finden. Diese können besonders durch soziale Schichten oder einer Zugehörigkeit zu einer Volksgruppe charakterisiert sein. Um die Kinder bestmöglich zu fördern, sollten daher arglos verwendete Verallgemeinerungen wie „typisch weiblich“ bzw. „typisch männlich“ möglichst vermieden werden. Die geschlechtsbewusste Pädagogik stellt eine Haltung vor, die es erlaubt, die Bilder die Mädchen und Buben von sich haben zu erhalten, sie sollen aber ein breiteres Spektrum für ihre Handlungsmöglichkeiten bekommen. Es wird in diesen Modellen auf die Bedürfnisse der Mädchen und Buben eingegangen, damit sie ihre individuellen Wünschen und Fähigkeiten entsprechend gefördert werden können (Focks 2002: 87-89).

Die Kinder sollen durch die pädagogische Haltung des Lehrers aus ihrer stereotypen Zweigeschlechtlichkeit herausgeholt und unterstützt werden, meint Focks weiter, damit die Verhaltensweisen, die sie dem anderen Geschlecht zuordnen selbst ausprobieren. Und die in ihrem Selbstbild als fremd beobachtete Gefühle erkennen können und durch das Ausprobieren neue Erfahrungen machen. In diesem Bereich werden Projekte entwickelt, die es den Kindern ermöglichen, neue Erfahrungen mit anderen Verhaltensweisen zu sammeln. Ob sich die Kinder in den neuen Rollen wohlfühlen, wie sie damit umgehen können, kann erst festgestellt werden, wenn sie die über einen längeren Zeitraum damit auseinandersetzen ob es ihren Fähigkeiten bzw. Interessen entspricht. In der geschlechtsbewussten Pädagogik sollen die Unterschiedlichkeit von Mädchen und Jungen berücksichtigt werden und sie in ihrer Entwicklung ernst nehmen und fördern (2002: 91-92).

Diese Forderung scheint in der Schule nicht umgesetzt worden zu sein, denn mittlerweile sind mehr als zehn Jahre vergangen. In der Volksschule haben die Kinder einen koedukativen Werkunterricht und bekommen die gleichen Inhalte vermittelt, trotzdem treffen sie scheinbar geschlechtsstereotype Entscheidungen in Bezug auf den

Werkunterricht. Ob sie während des Unterrichts gleich behandelt wurden, kann an dieser Stelle nicht festgestellt werden, aber anhand der Aussagen der Buben, dass sie sich nicht für den textilen Werkunterricht anmelden trauen, muss die Vermutung angestellt werden, dass die geschlechtsneutrale Erziehung in der Volksschule noch immer nicht umgesetzt wird und der Textile Werkunterricht als weiblich angesehen wird. Konstruktive Lösungsstrategien wären hier bei der für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verantwortlichen Pädagogischen Hochschule zu sehen, welche sich mit der Haltung der Unterrichtenden in der Volksschule in Bezug auf gendersensiblen Unterricht auseinandersetzen sollten.

„Menschliche Eigenschaften/ Kompetenzen sind ambivalent. Ob sie angemessen/ unangemessen, positiv/ negativ zu beurteilen sind hängt ab von den Bedingungen und Situationen ihrer Anwendung. Es geht nicht darum, dass Mädchen das lernen, was die Buben schon können, noch das Sanktionen ein Geschlecht abqualifizieren oder unterdrücken, sondern das Stärken und Schwächen dahingehend befragt und geprüft werden“ (Klees uet al. 2011: 34).

4.1. Warum monoedukatives Textiles Werken nicht negativ sein muss

Wenn Schülerinnen und Schüler sich für Textiles oder Technisches Werken entscheiden, geschieht das mit der Unterstützung des Elternhauses und dem Wissen über den Gegenstand, das sie sich in der Volksschule angeeignet haben. Bei meiner Befragung im Juni 2014 ob der Textile Werkunterricht für Buben und Mädchen bestimmt ist, wurde wie folgt geantwortet.

Trotz der Koedukation in der Volksschule im Werkunterricht kreuzten 24 Kinder der ersten Klassen an, dass Textiles Werken nur für Mädchen ist. Im Gegensatz dazu waren 50 Kinder der Meinung, dass den Textilunterricht beide Geschlechter besuchen können. Auffallend ist, dass mehr Buben angaben, dass der Textilunterricht nur für Mädchen ist. Immerhin glauben das 40% der Buben und nur knappe 20% der Mädchen.

Die Kinder sind über die Rahmenbedingungen offensichtlich nicht entsprechend informiert. Die unterschiedlichsten Informationslagen zum Fach können dies durchaus beeinflussen. Bei vielen Kindern mögen die Erfahrungen aus der Volksschule, die Annahme das Textiles Werken für Mädchen sei, zusätzlich bekräftigt haben, weil sie dort etwa im Rahmen des Textilunterrichtes Arbeitsaufträge erhielten, die sie als „Mädchen spezifisch“ wahrgenommen haben.

Angaben der Buben:	Für Buben	Für Mädchen	Für Buben und Mädchen	Schülerzahl gesamt
Erste Klasse	0	19 = 43%	25 = 33%	44
Zweite Klasse	0	3 = 13,5%	19 = 86,5%	22
Dritte Klasse	0	12 = 43%	16 = 57%	28
Vierte Klasse	0	1 = 8%	11 = 92%	12
Angaben der Mädchen:	Für Buben	Für Mädchen	Für Buben und Mädchen	Schülerinnenzahl gesamt
Erste Klasse	0	6 = 19%	25 = 81%	31
Zweite Klasse	0	1 = 6%	16 = 94%	17
Dritte Klasse	0	5 = 42%	7 = 58%	12
Vierte Klasse	0	1 = 8%	11 = 92%	12
Schülerinnen/Schüler gesamt	0	48 = 26%	133 = 74%	181

(Palmetzhofer 2014: Anhang)

Der Textile Unterricht gibt in vielen Beziehungen die Möglichkeit, das Verhaltens- und Interessenspektrum der Mädchen zu erweitern, um somit Geschlechterstereotypen vorzubeugen oder zu reduzieren. Auffallend ist, dass in der dritten Klasse mit Beginn der Pubertät die Trennung von männlich und weiblich wieder mehr wird.

„Sinnvoller schulischer [...] (Werk-) Unterricht“, der die Kreativität der Kinder fördert, „vermittelt nicht nur künstlerische Techniken oder kunsthistorisches Bilderlesen, sondern setzt sich mit dem Spannungsfeld zwischen Konstruktivismus, Ästhetik und Kreativität“ auseinander. Mit diesen Erfahrungen erforschen und erweitern die Schülerinnen und Schüler ihr persönliches Ich (Malaka 2009: 13/14).

Becker (2007: 33-44) meint, dass sich die Textile Bildung nicht länger den gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen entziehen kann, ansonsten wird es das Ende dieses Unterrichts geben. Die Schüler müssen in der Schule „auf die Lebensrealität“, wie er meint, vorbereitet werden und das geschieht nicht mit Bastelarbeiten wie „Fadenschnecken“ oder „Pomponmonstern“. Die Heranwachsenden müssen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit, beim Herausfinden ihrer kulturellen Identität unterstützt werden. Genauso

wie sie über soziale Gerechtigkeit, Umwelt und Nachhaltigkeit ihrer Zukunft lernen müssen. Dass Textile Bildung notwendig ist, zeigt ein Beispiel aus dem täglichen Leben. Ein Zeitungsartikel mit der Überschrift, „Frauen unter sich“ (Naval 2014: Die Presse). Darin wird den Zeitungleserinnen und Zeitunglesern erklärt, dass Frauen andere Fragen und Bedürfnisse haben als Männer. „Um für den Kampf der Geschlechter gewappnet zu sein, ist eine reine Frauenrunde gefragt“, begründet die Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlerin Barbara Czak-Pobeheim die Trennung der Geschlechter, „die Optimierung des Dress-, Körper-, und Sprachcodes ist nur im intimem Rahmen unter Frauen sinnvoll.“ Dieses Thema würde sich nicht für ein Seminar mit Männern eignen. Weiters wurde im Artikel darauf hingewiesen, dass Männer und Frauen anders sein dürfen. Dieses Anderssein darf aber nicht mit Unterdrückung, Geringschätzung, Reduzierung auf „minderwertig“ gleichgestellt werden. Demnach empfinden Frauen anders als Männer.

Dass dieses Anderssein auch im Textilunterricht zutrifft, beschreibt Seeger so: Die „Frauenkultur“ kann nicht ausgelebt werden, wenn Buben im Unterricht dabei sind. Als Beispiel hierfür bringt sie das Thema Schmuck. Sie machte die Erfahrung, dass Buben dieses Thema nicht interessierte. Wobei aber genau dieser Wunsch, Schmuck zu erzeugen „bei Schülerinnen und Lehrerinnen bestehen“ würde. Trotzdem sieht sie auch Vorteile, wenn Buben am Textilen Werken teilnehmen, da „eine ganz neue Dynamik, Herangehensweisen“ und neue „Lösungsansätze“ durch die Buben entstehen (1998: 104).

Bei dem Thema Schmuck habe ich in der Schule diese Erfahrung nicht gemacht, die Buben interessierten sich auch für Schmuck und fertigten diesen mit Freuden an, der war optisch allerdings anders als der, den die Mädchen anfertigten, trotzdem sind sie nicht abgeneigt, sich zu „schmücken“.

Bei manchen Unterrichtsthemen ist es sicher von Vorteil, wenn Buben und Mädchen getrennt sind. Meiner Erkenntnis nach gibt es Probleme bei koedukativen Gruppen. Speziell bei Themen, die mit persönlichen Dingen und mit dem Körper zu tun haben, wie z. B. richtige Bekleidung. Was kann wer, wo und wie tragen? Der Erfahrungs- und Meinungsaustausch speziell in der Pubertät ist unter Mädchen in Ordnung, aber gerade in der Zeit des Erwachsenwerdens wollen Mädchen keine Meinung der Buben akzeptieren und umgekehrt.

Wenn es eine „Frauenkultur“ gibt, warum stehen wir nicht dazu und lassen sie auch selbstbewusst in der Schule zu? Wenn Mädchen etwas tun wollen, müssen wir sie dies selbstbewusst lehren und dies auch vertreten. Dazu müsste aber die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer dementsprechend ergänzt werden. Damit auch selbstbewusste und

selbstsichere Lehrerinnen und Lehrer das Fach unterrichten und vertreten können, denn nur so können diese Eigenschaften anderen weitergegeben werden.

Für Budde (2014) ist der monoedukative Unterricht etwas Besonderes auch in der Bubenpädagogik, weil es den Buben in den geschlechtshomogenen Gruppen leichter fällt über Themen wie „Freundschaft, Sexualität, Ängste und Unsicherheiten zu sprechen“. Außerdem fällt es Buben leichter „weiblich konnotierte Care-Tätigkeiten“ auszuüben wie Kochen, Wegräumen oder sich mit ästhetischer Gestaltung zu beschäftigen, wenn sie in gleichgeschlechtlichen Gruppen sind (ibid.: 50).

Der seit dem Jahr 2000 gültige Lehrplan für die Hauptschulen und Allgemeinbildenden höheren Schulen schreibt vor, dass Mädchen und Buben gemeinsam nach dem didaktischen Grundsatz „bewusste Koedukation“ unterrichtet werden müssen. Der Grundsatz besagt, dass „die Koedukation [...] sich nicht darauf beschränken (darf), dass Schülerinnen und Schülern gleichzeitig unterrichtet werden. Vielmehr ist eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Vorurteilen zu führen. Es ist wesentlich, Lerninhalte so auszuwählen, die gleichermaßen Mädchen und Knaben ansprechen. Der Unterricht muss so gestaltet sein, dass er sowohl den Bedürfnissen der Mädchen als auch der Knaben entgegenkommt. [...] Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen kann zu einer Erweiterung des Verhaltens- und Interessensspektrums von Mädchen und Knaben beitragen. Daher kann es im Zusammenhang mit speziellen Themen oder Situationen sinnvoll sein, [...] den Unterricht nach Geschlechtern getrennt durchzuführen“.

Ebenso wie Schaub (2011: 258) „die gegenseitige Ausspielung von kognitiven Fähigkeiten einerseits und kultureller Bildung andererseits“ als „absoluter Nonsens“ bezeichnet, und das nicht dem wissenschaftlichen Stand der Forschung entspricht. Schaub hält fest, dass Schulen mit kulturellem Schwerpunkt und einer Reduktion der so genannten MINT-Fächer¹ „im Schnitt besser abschneiden als normale Regelschulen.“

Diese statistischen Auffälligkeiten sollten eigentlich zu denken geben. Der deutsche Sozial- und Erziehungswissenschaftler Wolfgang Edelstein vom Max-Planck-Institut kommt zum Schluss, dass besonders benachteiligte Kinder und Jugendliche in der Schule mit ästhetischer Bildung vertraut gemacht werden müssen um die Möglichkeiten zum Gestalten und einen eigenen Ausdruck finden zu können, da sie ansonsten nicht die Möglichkeit hätten außerhalb der Schule in diesen Bereichen Erfahrung zu sammeln. Die Chancenarmut steht auch in Verbindung mit einem Mangel an ästhetischen Erlebnissen. Durch die ästhetische Bildung

¹ Als MINT-Fächer werden Gegenstände wie Mathematik, Informatik, Wirtschaftsinformatik, Chemie und Physik zusammenfassend bezeichnet.

kann ein anderer Weg zu kognitiver Arbeit hervorgerufen werden. „Ästhetische Bildung konkretisiert den konstruktiven Lernprozess, der nicht einfach nur schöpferisch ist. Er mobilisiert und fördert zugleich Wissens Elemente, Nachdenklichkeit, Urteilsfähigkeit und Darstellungskunst“. Dadurch wird eine Verbindung aus kognitiver und psychischer Tätigkeit gebildet (Schaub 2011: 258).

Durch den Versuch, den Vorteil für Schülerinnen und Schüler durch das Fach Textiles Werken zu begründen, sind verschiedene Fachmodelle z. B. von Becker (2007), Eichelberger & Rychner (2008), El-Gebali-Rüter (1988), Schmidt (2004), Kämpf-Jansen (2006) Kolhoff-Kahl (2011) et al. entwickelt worden. Den Unterrichtenden soll so geholfen werden, einen guten, der Zeit gemäßen Unterricht zu gestalten. Einerseits soll dadurch der Textile Unterricht in Zukunft auch für Buben interessant werden, andererseits soll generell die Qualität des Unterrichtes verbessert werden.

Diese Modelle haben eines gemeinsam, so Eichelberger & Rychner, „eine Theorie zur Fachbegründung und/oder Fachentwicklung aufzustellen. Dabei wird an unterschiedliche sozial- und erziehungswissenschaftliche Theorien angeknüpft“ (2008: 49). Mit diesen Modellen soll dem Weiblichkeitsphänomen entgegengearbeitet werden. Eine solche Theorie könnte helfen, die Assoziation des Faches mit „weiblichen“ Tätigkeiten abubrechen und das Potential des Faches für alle Kinder zu begründen. Solche Modelle müssen auch für den Kindergarten und die Volksschule entwickelt werden, denn dort beginnt der Prozess, der dann mit der Fachwahl in der AHS abgeschlossen ist. Auch die positive oder negative Einstellung zum Werkunterricht findet dort ihren Anfang. Von den Schülerinnen und den Schülern wird der Textilunterricht wie auch der Technische Werkunterricht und die Bildnerische Erziehung als praktischer Unterricht angesehen. Eine theoretische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Themen wird von den Schülerinnen und Schülern oft abgelehnt. Weder schreiben noch recherchieren oder über ihre Arbeit sprechen ist beliebt, sie wollen einfach etwas für sich produzieren, einerseits kennen sie diesen Prozess aus der Volksschule, in der einfach vorgegebene Dinge angefertigt wurden, andererseits argumentieren die Schülerinnen und Schüler auch, dass sie in den anderen Unterrichtsgegenständen schreiben müssen und sie Werken deshalb schätzen, weil der Unterricht anders abläuft als die übrigen Gegenstände.

„Für Muse und Muße ist in ökonomisierten, ja, im global village auch globalisierten Schulen [...] keine Geduld mehr zu erwarten. Herkömmlicher Textilunterricht steht gegen die Herausforderung der realen textilen Welten – von hoch sophistischer Mode bis Billigstoffimport Made in China – mit dem Rücken zur Wand“ (Pichler-Satzger 2007: 24).

Genau hier müsste verstärkt im Bildungsbereich und im Textilen Werkunterricht angesetzt werden um nachhaltig denkende Menschen heranzubilden um auch die Forderung des Lehrplans nach einer „handlungsorientierte Methode des Faches“ zu erfüllen (LP – AHS/ Textiles Werken).

Weiters bezeichnet Gudjons Lernen anders als Erziehen als „wertneutralen Begriff“, denn es geht beim Lernen um das Feststellen von „Änderungen“ und nicht wie beim Erziehen um „Verbesserungen menschlicher Verhaltensdispositionen, die durch Verarbeitung von Erfahrung erklärt werden können. Um das Lernen und die Zusammenhänge zu systematisieren gibt es Versuche, Theorien aufzustellen“ (2003: 214).

Im letzten Punkt meiner Arbeit möchte ich die Weiterbildung für das Textile Werken als notwendiges Thema ansprechen.

4.2. Warum Buben nicht Textiles Werken wählen – eine Hypothese

In einer Supplierstunde für Technisches Werken habe ich eine Gruppe von zwölf Buben über ihre Beweggründe, Technisches Werken zu wählen, befragt. Da diese Befragung nicht lange nach Schulbeginn war, waren die Erinnerungen an die Volksschule noch unverfälscht. Die Buben hatten unterschiedliche Volksschulen in Wiener Neustadt oder in der näheren Umgebung besucht. Die Gründe, warum sie sich für den Technischen Werkunterricht entschieden haben, waren:

- Dass im Textilen Werken Werkstücke begonnen wurden, die nicht fertiggestellt wurden.

Ist daraus zu schließen, dass die Mädchen ihre Arbeiten fertigstellen konnten und die Luftmaschenschnüre, die für die Buben fad waren, für Mädchen interessanter waren? Vielleicht macht der Sozialisierungsprozess die Mädchen ausdauernder bei dieser Art der Tätigkeiten; aber auch Werkstücke im Technischen Werken brauchen Ausdauer und Mühe und müssen fertiggestellt werden.

- Die Lehrerin im Technischen Werken war netter als die im Textilen Werken, denn die schrie so viel.

Nach den geschilderten Abläufen des Werkunterrichts verkraften die Mädchen das Schreien

der Lehrerin besser als die Buben oder sie schrie nur mit den Buben.

Für die Entwicklung der Kinder sind die Lehrpersonen sehr wichtig und die Freude an der Schule in dem Fall des Gegenstandes wird von den Kindern mit der Sympathie der Lehrerin oder des Lehrers gleichgesetzt. Pädagogische Kompetenz schätzen die Kinder mehr als fachwissenschaftliche Kompetenz. (Faulstich-Wieland 1995: 130).

Die Buben die im Unterricht in der Volksschule angeschrien wurden haben möglicherweise die pädagogischen Maßnahmen auf den Unterricht im Gymnasium übertragen.

- Das Häkeln von Luftmaschenschnüren war fad und der motorische Ablauf des Strickens konnte von den Buben nicht erlernt werden. Außerdem wurden Fehler beim Stricken nicht geduldet und mussten immer wieder aufgetrennt werden.

Daher hatten sie durch diese Beschäftigung kein Erfolgserlebnis und die Arbeit wurde nicht fertig. Die Arbeiten wurden von der Lehrperson nicht als experimentelle Arbeit gewertet.

- Alle Schülerinnen und Schüler mussten eine Puppe herstellen.

Die Buben, die ich befragte, lehnten das Herstellen und Spielen mit Puppen ab. Ein alternatives Werkstück stand im Unterricht nicht zur Wahl. „Eine geschlechtsspezifische Sozialisation führt häufig dazu, dass Jungen den Umgang mit Puppen als ‚Mädchenkram‘ ablehnen.“ Würde die Puppe bei der Thematik als Freund oder Freundin bezeichnet, wäre eine Ablehnung von vornherein möglicherweise zu vermeiden (Malaka 2009: 95).

Meine Erfahrungen decken sich nicht mit denen von Marianne Knieling, die schreibt, dass man feststellen kann, dass Buben dem textilen Werken gegenüber misstrauisch oder abgeneigt sind, da ihrer Meinung nach fast ausschließlich weibliche Lehrer unterrichten. Diese Begründung ist zu hinterfragen, denn auch im Technischen Werken unterrichten Lehrerinnen und die Kinder haben es im Kindergarten wie auch in den Volksschulen fast ausschließlich mit weiblicher Betreuung zu tun. Ein meines Erachtens viel bedeutsamerer Grund für die Entscheidung gegen textiles Werken ist, wie Knieling (89/1998: 62) es ausdrückt, dass Inhalte wie Nähen und Stricken vermittelt werden, die noch immer von den Buben dem Weiblichen zugeordnet wird und dadurch wird der Gegenstand abgewählt.

„Es wirken hier Mechanismen als Aversion, die durch Polaritäten und Arbeitsteilung in unserer Gesellschaft erzeugt worden sind und in unseren Kindern nachteilig reproduziert

werden und weiterleben“ (ibid.: 62).

Bei meinem Gespräch mit der Gruppe lehnten die Buben klar das Herstellen einer Puppe ab, weil sie das mit Weiblichkeit assoziieren, und damit war ihnen der Weg zum Textilen Werken verbaut. Liegt es am geschlechtsspezifischen Sozialisierungsprozess, dass Mädchen brav und geduldig sind und sich nicht auflehnen und die Buben mehr Bewegungsdrang haben als die Mädchen und stillsitzende ruhige Beschäftigungen nicht wollen?

Wobei man bedenken muss, dass auch im Technischen Werken Konzentration gefordert wird, genauso wie Genauigkeit. Die Kinder müssen je nach Arbeit auch auf ihrem Platz sitzen. Der einzige Unterschied der beiden Gegenstände, den ich feststellen kann, ist die Lautstärke, und Unterschiede, die durch die Handhabung der verschiedenen Materialien entstehen, das sind im Technischen Werken Sägen, Schleifen, Hämmern, Bohren: Hier entsteht mehr Lärm beim Produzieren der Werkstücke. Schneiden Häkeln, Stricken, Filzen sind andere Tätigkeiten und es ist um ein Vielfaches leiser.

Nach Malaka gibt es nur eine Möglichkeit, den Buben den Weg zum Textilunterricht zu ebnen, nämlich mit Konzepten, „die im Sinne des Gender Mainstreaming Geschlechterdifferenzen berücksichtigen und den Kindern offen lassen, diese zu leben oder auch nicht zu leben“ (2009: 177).

Von den 110 befragten Buben (Palmetzhofer 2014: Anhang) haben 18 Buben der Aussage zugestimmt: „Ich bin ein Junge und hätte lieber den Textilen Werkunterricht besucht. Da ich nicht wusste wie viele Jungen den Textilen Werkunterricht besuchen, habe ich lieber Technisches Werken gewählt“ angegeben, dass sie lieber den textilen Werkunterricht besucht hätten.

	Bubenanzahl	JA
Erste Klasse	44	10 = 22%
Zweite Klasse	24	2 = 8%
Dritte Klasse	28	2 = 7%
Vierte Klasse	12	4 = 33%

(Palmetzhofer 2014: Anhang)

Trotzdem die Kinder in der Volksschule gemeinsam Textiles und Technisches Werken besuchen, trauen sich die Buben nicht im Textilen Werken anzumelden. Von den 110 befragten Schülern angeben 12 an, von den Eltern, der Mutter, dem Vater oder von den Geschwistern beraten worden zu sein. Von den unterstützten Kindern wäre ein Bub lieber

ins textile Werken gegangen und wurde von der Mutter zum Technischen Werken angemeldet. 9 Buben, der ersten Klassen haben sich alleine für den Technischen Werkunterricht entschieden obwohl sie nach ihren Angaben lieber im Textilen wären. Demnach liegt es am gestalteten Unterricht der Volksschule, dass Textiles Werken für die Buben uninteressant ist, wie auf Seite 77/78 beschrieben oder der Unterricht nicht genderneutral gestaltet ist, dass sich die Buben mit dem textilen Werkunterricht nicht identifizieren können.

Die Fragebogen der Buben, die angaben, dass sie lieber den Textilen Werkunterricht besucht hätten, unterscheiden sich im Durchschnitt nicht in den anderen Angaben von den anderen Kindern die den Technischen Werkunterricht bevorzugen. Einige gaben an, dass Berufe in männliche und weibliche unterschieden werden, genauso wie ein Teil der Eltern zu Hause Reparaturarbeiten oder Handarbeiten geschlechtsspezifisch verrichten. Auch ist die Liebe zum kreativen Gestalten daheim nicht größer als die der anderen Kinder. So muss angenommen werden, dass das Interesse dem Textilen Werkunterricht gelten würde.

Wenn die Themen im Textilunterricht so gestellt werden würden, dass die Buben sich thematisch und inhaltlich einbringen könnten, würden sich mehr Buben für den Textilunterricht entscheiden. Daher ist eine wie im vorrangegangenen Kapitel beschrieben, eine bessere künstlerische Ausbildung für die Lehrpersonen der Volksschule notwendig. Zugleich sehe ich Nachholbedarf in einer geschlechtssensiblen Fortbildung aller Lehrpersonen wie im Kapitel 5.4. ausgeführt wird.

4.2. Warum Mädchen Textiles Werken wählen

Schon öfters ist es passiert, dass Mädchen, die beim Schuleintritt in die Allgemeinbildende höhere Schule den Technischen Werkunterricht wählten, nach ein paar Monaten an der Schule an mich herantraten und nach Möglichkeiten suchten, um in den Textilen Werkunterricht zu wechseln. Ihre Begründung ist dann meistens, dass sie bei der Anmeldung nicht wussten, was im Gymnasium in den beiden Gegenständen gemacht wird, und sich der Textile Werkunterricht von den Inhalten der Volksschule stark unterscheidet. Dies geschieht, obwohl wir bei uns in der Schule einen sehr informativen Tag der offenen Tür gestalten und beim alljährlichen Gartenfest eine Ausstellung über das vergangene Schuljahr präsentieren. Manchmal kommt auch das Argument, dass „die Buben nerven“.

Die Mädchen, die den Textilen Werkunterricht besuchen, geben eigentlich nur einen Grund

an, warum sie den Textilen Unterricht wählen, sie argumentieren, dass ihnen das Arbeiten mit Textilien und flexiblen Materialien in der Volksschule besser zugesagt hat, und waren froh darüber, dass es die Wahlmöglichkeit gab, weil Sägen, Bohren und Hämmern ihnen in der Volksschule nicht gefallen hat, wie die Auswertung des Fragebogens Palmetzhofer (2014: Anhang) ergab.

Meine Untersuchungen decken sich mit denen von Malaka (2009), die feststellt, dass „Mädchen lieber ästhetisch-gestaltend tätig sind als Jungen“, und diesen Sachverhalt hält sie für „empirisch gestützt“. Da Mädchen gerne kleine Teile und schmückende Gegenstände herstellen, während die Buben lieber „Drachen“ oder „sonstiges Spielzeug“ bauen. Egal wie der Unterricht aufgebaut ist, „das Resultat jedoch, das Produkt, wird immer in einer bestimmten, auch geschlechtsspezifischen Konnotation stehen“ (176/177). Die durchgeführte Studie von Malaka ergab, dass Buben sich weniger für die Produkte interessierten die im textilen Gestaltungsbereich lagen.

Wie im Kapitel Sozialisation beschrieben, kommen Schülerinnen und Schüler mit sozialisationsbedingt unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen, Stärken und Schwächen in die Schule, und sie ordnen sich einem Geschlecht zu. Können die durch die Entwicklung des Kindes entstandene Geschlechterstereotype durch geschlechtsbewusste Pädagogik abgebaut werden?

Auf die Frage, warum sie Textiles Werken besuchen, gaben 10 Kinder der ersten Klasse, 9 Mädchen und 1 Bub, im Textilen Werkunterricht 2014 an: Später einmal mit Textilien und textilen Techniken als Freizeitbeschäftigung arbeiten zu wollen. Das Argument des Jungen war, dass er einmal für seine Kinder Kappen häkeln möchte, auf die Nachfrage von mir gab er an, dass niemand zu Hause häkelt. Ein anderes Argument war, dass sie Nähen lernen wollen, um für sich selbst etwas anfertigen zu können, denn Selbstgemachtes ist billiger, und alle wollten, wie gewohnt vom Kindergarten und der Volksschule, ihre Geschenke selbst produzieren.

Von den zehn befragten Kindern beschäftigen sich drei der Mütter mit Häkelarbeiten, eine häkelte Hauben, es war aber nicht die Mutter des Buben. Die Antwort kam auch erst nach der Ausführung seiner Zukunftsvorstellung, und so kann diese Aussage ihn nicht inspiriert haben. Eine Mutter häkelt manchmal und eine Mutter beschäftigt sich in ihrer Freizeit mit Häkelarbeiten. Keine der Mütter stickt, strickt oder näht zu Hause, warum sie Nähen lernen wollen, scheinen die Kinder an anderer Stelle aufgeschnappt zu haben.

Dafür beschäftigten sich mehr Väter der Kinder mit technischen Dingen im Haus. Sechs Väter der befragten Kinder machen ihre Autoreparaturen zu Hause oder reparieren das Auto

in einer Werkstatt. Ein Großvater ist Schuster und die Schülerin hilft ihm gelegentlich bei seinen Arbeiten, der Vater des Jungen ist Elektrotechniker und macht zu Hause kleine Holzarbeiten wie z. B. Tischtennisschläger für die Kinder, ein Vater macht Spielzeug für die Kinder, ein Vater ist Modellbauer.

Bei den Ausführungen der Kinder ist für mich das in der Literatur beschriebene Muster der Sozialisation durch die Eltern nicht klar zu erkennen. Möglich, dass die Kinder heute aufgeschlossener erzogen werden oder die anderen Familienbedingungen, die Entwicklung zur Wegwerfgesellschaft und das nicht mehr mit Traditionen verhaftet zu sein, eine Rolle spielen. Möglich ist auch, dass die Kinder von den Eltern beeinflusst sind und diese sie in den Textilunterricht schicken, da sie ihnen zu Hause nichts lernen können. Wobei die Kinder klar sagten, dass sie die Entscheidung alleine trafen.

Nach Scheidegger (2006: 6) ändern sich traditionell gesellschaftliche Zusammenhänge. Die Menschen beginnen ihr Leben zunehmend selbständig und unabhängig von gesellschaftlichen Vorgaben zu gestalten. Für Mädchen und Frauen heißt das, dass sie eigenständig und selbstbestimmt ihr Leben und ihre Ziele selbst verfolgen können. Die privaten und beruflichen Laufbahnen von Frauen gestalten sich zunehmend unterschiedlicher, die Geburtenraten sinken und Erwerbstätigkeit der Frauen nimmt zu.

Von den 51 befragten Mädchen die den Textilen Werkunterricht besuchen gaben von der ersten bis zur vierten Klasse 3 Mädchen auf die Frage, warum sie sich für Textiles Werken anmeldeten Stereotype an, wie, dass Textiles Werken „einfach Mädchensache ist“ und „weil ich ein Mädchen bin und nähen und stricken lernen will und Spaß damit habe“ und „weil im TEXW eher Mädchen sind und ich dachte da bin ich eh gut“ an, die anderen 70 Mädchen gaben zu Protokoll, dass sie lieber mit Textilien arbeiten oder nicht gerne sägen und hämmern (Palmetzhofer 2014: Anhang).

5. TEXTILE TECHNIKEN UND WEIBLICHE TÄTIGKEITEN

Wie sich immer wieder zeigt, wird das Arbeiten im Textilunterricht auf Stricken, Häkeln und vielleicht noch Sticken, den typischen im Biedermeier zu den gesellschaftlichen wichtigen, weiblichen Handarbeiten zählenden Tätigkeiten der Frau des mittleren und höheren Bürgertums, reduziert. Dieses im 18. Jahrhundert produzierte Bild der sich mit Textilien beschäftigenden Frau ist bis heute geblieben.

Andere Dinge in Bezug auf Textilien wie etwa Design, Mode, Kultur, textile Kunst, moderne

und intelligente Textilien sowie Recycling bleiben unberücksichtigt.

Ebenfalls müssen Themen, die die „weibliche Ästhetik“, „Mädchenästhetik“ und „Mädchenkultur“ betreffen, der geschlechtsspezifischen Sozialisation entsprechend bearbeitet werden, um so den Unterricht sinnvoll zu ergänzen (Sievert 2006: 105).

Auch andere Schultypen, die hauptsächlich von Mädchen besucht werden, haben vielfach mit vorgefertigten Meinungen zu kämpfen.

Die Auswertung einer Umfrage über Mädchenbildung und geschlechtsspezifische Berufswahl in einer Diplomarbeit über die ehemaligen Hauswirtschaftsschulen ergab folgendes: Trotz Umbenennung der Hauswirtschaftsschulen in „Schulen für Wirtschaftliche Berufe“ und einer Änderung im Lehrplan zeigt sich, dass viele „über das tatsächliche Bildungsangebot wenig bis gar nicht informiert“ sind. Demzufolge haben die Schulen noch immer ihr „einseitiges Image,“ [...] „die meisten Leute assoziieren mit dieser Schultype“ noch immer „Nähen, Kochen und Haushaltsführung“ (Koglbauer 2000: 66).

Ungeachtet aller auftretenden negativen Argumente für Textiles, finde ich es beachtenswert, dass Eltern ihre Kinder den Werkunterricht frei wählen lassen, weil sie das Interesse ihres Kindes respektieren. Dennoch wählen vorwiegend Mädchen den textilen Bereich. Scheinbar befürchten die Eltern keine geschlechterstereotype Erziehung.

Im nächsten Kapitel werde ich detaillierter auf die mir gestellte Frage, warum Buben nicht und Mädchen gerne Textiles Werken wählen, eingehen. Ich bin der Meinung, dass es nicht mit der Sozialisation alleine erklärt werden kann, wie die Beispiele im Kapitel der Sozialisation zeigen.

Nachdem die Kinder im Kindergarten und in der Volksschule gemeinsames Arbeiten erlebten, könnte angenommen werden, dass durch die Erfahrung der Koedukation die Geschlechterstereotypen bereits abgebaut wären. Dies scheint allerdings nicht der Fall zu sein. Die reine Tatsache der Koedukation ist nicht gleichzusetzen mit einer geschlechtssensiblen Pädagogik die Lehrpersonen in der Volksschule einsetzen um das Ziel „Abbau von Geschlechterstereotypen“ zu verfolgen.

5.1. Mediale Experimente mit Kindern

Ruth Malaka führte ab 2005 in einer Unterrichtsreihe einen Test durch, bei dem Buben und Mädchen aufgefordert waren, sich in Gruppen zusammenzuschließen und textile Spiele zu erfinden oder weiterzuentwickeln. Die Beobachtungen, die daraus entstanden, waren, dass

die Kinder ausnahmslos Gruppen ihres eigenen Geschlechts bildeten und die Mädchen mit einer anderen Methode an die Arbeit gingen als die Buben.

Während die Mädchen beim Umsetzen ihrer Spiele auf zusammenpassende Farben und edle Materialien achteten und das Bewegungsspiel „Seile springen“ erweiterten, erfanden die Bubengruppen Spiele, „in denen Seile als Lasso, Wurfseile“, oder andere „Wurfgeschosse“ und „Fanggeräte“ erzeugt wurden. Während des Arbeitens redeten die Mädchen viel und versuchten bei Meinungsverschiedenheiten Kompromisse zu finden. Buben achteten beim Umsetzen eher auf Stabilität und Festigkeit. Die Buben trugen ihre Differenzen lautstark aus und waren nicht kompromissbereit. Dies führte sogar zu einer Spaltung einer Bubengruppe, und so wurden auch Einzelarbeiten durchgeführt (Malaka 2009: 33/34).

„Die geschilderte Bildung von gleichgeschlechtlichen Gruppen gilt aus Sicht der Entwicklungspsychologie als ein Indikator auf dem Weg zur Entwicklung der geschlechtlichen Identität. In der mittleren Kindheit, also etwa im Alter von 8 – 11 Jahren ist die Tendenz, bevorzugt die Gesellschaft gleichgeschlechtlicher Kinder zu suchen, besonders ausgeprägt, und zwar unabhängig vom kulturellen Hintergrund“ (ibid.: 34).

Dieses Bild zeigt sich mir auch im Textilen Werkunterricht, des Öfteren haben meine Kollegin und ich ein gemeinsames Projekt im Technischen und Textilen Werken durchgeführt, die oben beschriebenen Gruppenbildungen und Gruppendynamik konnten wir auch feststellen, genauso wie Unterschiede in den verwendeten Materialien, die den Kindern zur Verfügung standen. Studien zufolge geschieht diese gleichgeschlechtliche Gruppenbildung nicht nur in der westlichen Welt, sondern dieses Verhalten ist auch bei Naturvölkern zu beobachten (ibid.: 34).

„Unter dem Strich kommt heraus, dass Jungen hauptsächlich deshalb mit Jungen und Mädchen mit Mädchen spielen, weil sie es selbst wollen, und nicht, weil Erwachsene sie getrennt haben [...] die Geschlechtertrennung (tritt) am deutlichsten dann hervor, wenn die Aktivitäten der Kinder am wenigsten von Erwachsenen strukturiert und überwacht werden“ (Gilbert 2001: 131).

„Im Prozess der Sozialisation werden Merkmale, Kompetenzen und Dispositionen erworben, die für die Teilnahme in je spezifischen, sozialen und kulturellen Kontexten wichtig sind: Spezifische Sichtweisen, Wissensbestände und Interpretationen des sozialen Lebens, spezifische kognitive Kompetenzen, Handlungskompetenzen, Interaktionskompetenzen und spezifische normative Orientierungen Gefühle und Handlungsmotive“ (Hopf 2005: 23).

Malaka untersuchte (2009) die medialen Vorlieben von Kindern. Die vier Jahre dauernde

Studie wurde von 2001 – 2005 im schulpraktischen Unterricht an der Universität Paderborn von Iris Kolhoff-Kahl und ihren Studentinnen und Studenten durchgeführt. 20 Buben und Mädchen wurden von der ersten bis zur vierten Klasse begleitet. Außerdem nahmen an der Studie weitere 415 Kinder teil, die zum Thema mediale Vorlieben mittels Fragebogen befragt wurden. Alle Themen, die mit den Kindern in diesem Zeitraum bearbeitet wurden, hatten einen konstruktivistischen, einen kulturwissenschaftlichen und einen geschlechtsspezifischen Zugang.

Als Beispiel möchte ich die Tasche beschreiben, die in dem Projekt erarbeitet wurde. Beim geschlechtsspezifischen Zugang wurde beobachtet, dass bei der ersten Aufgabe, das Sammeln von Materialien, die Tasche von den Kindern für denselben Zweck benutzt wurde. Alle packten ein und transportierten damit. Bei der historischen Auseinandersetzung mit der Tasche und der Beschäftigung der Kinder mit ihren Eltern und deren Gebrauch von Taschen kamen klare geschlechtsspezifische Unterschiede zum Vorschein. Die Endprodukte der selbst hergestellten Taschen der Buben und der Mädchen zeigten Unterschiede:

Diese waren bei den verwendeten Farben festzustellen. Mädchen gebrauchten hellere Farben, Rosa, Lila und viel Glitter, die Buben verarbeiteten vorwiegend schwarze und dunkelblaue Stoffe für ihre Taschen. Nicht nur die Farben, auch die Muster, welche die Kinder auf ihren Taschen anbrachten, unterschieden sich. Die Mädchen wählten häufig Blumen und Tiere, und zwar vorwiegend Pferde. Die Buben verwendeten auch Tiere, aber vor allem Bären und Hunde. Aber auch Autos und Dinosaurier waren auf ihren Taschen zu finden. Das Ergebnis der oben beschriebenen Untersuchungen wurden wie folgt zusammengefasst: „Kinder im Grundschulalter haben mediale Vorlieben. Jungen und Mädchen haben unterschiedliche Vorlieben“ (ibid.: 111).

Außerdem stellte Malaka mediale Vorlieben zwischen Buben und Mädchen in unterschiedlichen Bereichen fest. „Darüber hinaus konnte die Annahme, dass Mädchen lieber ästhetisch-gestaltend tätig sind als Jungen, empirisch gestützt werden“ (2009: 176).

Ästhetische Prozesse sollen durch die Verknüpfung von Wahrnehmung und Denken bei Kindern angeregt werden, damit diese eine eigenständige Gestaltungsarbeit ausführen können. Durch „die Kombination aus Aufgabenstellung, Anregung durch die verfügbaren Medien, bereits vorhandenem Wissen und genügend Zeit“ können durch Denken, Handeln neue Zusammenhänge konkretisiert werden, die sie vorher nicht in der Lage waren sich vorzustellen. Diesen Prozess bezeichnet Malaka kreativ (2009: 11) und stellt fest, dass ihre Ergebnisse mit den Ergebnissen einer Langzeitstudie und verschiedenen Projekten übereinstimmen, die in dieser Hinsicht gemacht wurden, um die medialen Vorlieben der

Kinder zu erforschen.

Wie etwa eine Studie von Furtner-Kallmünzer (2002), die in „Lebenswelten und Lernwelten“ einer Untersuchung von 10 – 14 Jährigen aufzeigt, dass Mädchen bis zu einem bestimmten Alter „bei produktiv-kreativen Tätigkeiten ein größeres Interesse“ zeigen als Buben (62). Ebenso zeigt eine Langzeitstudie „auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind“ von Fölling-Albers/ Hopf, dass Mädchen öfter basteln und zeichnen als Buben. (Malaka 2009: 176).

45 Mädchen von 73 Mädchen gaben bei meiner Befragung an, dass sie zu Hause basteln. 20 Mädchen gaben an, dass sie zu Hause nicht basteln. Die anderen 8 Mädchen beantworteten die Frage nicht. Auffallend ist, dass besonders in den ersten Klassen zu Hause viel gebastelt wird, von den befragten Schülerinnen der ersten Klassen gaben alle Mädchen an, egal ob sie in der Schule den Technischen oder Textilen Werkunterricht besuchen, dass sie zu Hause basteln.

Von den 110 befragten Buben gaben 57 an zu Hause zu basteln und 52 basteln zu Hause nicht. Auffallend ist, dass in der ersten Klasse nur 26 Buben basteln und 18 Buben nicht basteln. Daraus kann geschlossen werden, wie auch die anderen Studien zeigen, dass die Mädchen außerhalb der Schule lieber handwerklich/kreativ tätig sind.

5.2. Schulversuche im Werken

Neben der theoretischen Auseinandersetzung geben auch durchgeführte und dokumentierte Schulversuche mit der koedukativen Führung der beiden Werkgruppen nicht die geforderten Antworten auf die Frage, ob durch die Zusammenlegung und die koedukative Arbeit die Geschlechtsstereotype abgebaut werden konnten.

Ein solcher Schulversuch wurde von Susanne Seeger in ihrem Werkunterricht durchgeführt. Sie stellte sich die Frage, ob „die verpflichtete Teilnahme von Mädchen und Buben an beiden Fächern eine Chance“ ist, „bestehenden Ressentiments sofort zu begegnen und bestenfalls auszumerzen und die Vorlieben der Kinder direkt und ohne Zeitverzögerung in den Unterricht einfließen zu lassen“. Der Versuch wurde im Schulheft 89/1998 (100) dokumentiert:

Um die Voreingenommenheit von weiblichen und männlichen Tätigkeitsfeldern aufzuheben, startete sie mit Kolleginnen und Kollegen einen Versuch im Werken. Dazu wurden die Werkgruppen drei Jahre lang gemeinsam unterrichtet, so wie in der Volksschule,

pro Semester abwechselnd Technisches und Textiles Werken.

Beobachtungen zufolge funktionierte der Werkunterricht gut, aber eher aus organisatorischen Gründen, da durch die Teilung der Klassen die Abläufe des Schulalltages besser zu koordinieren waren. Ob es Probleme mit Geschlechterstereotypen gegeben hat, wird nicht erwähnt. Auftretende Probleme mit Geschlechterstereotypen werden nicht beschrieben, aber auch nicht, dass keine stattfanden. In der vierten Klasse sollten die Kinder dann zwischen Technischem und Textilem Werken wählen. Wie die Wahlmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler in der vierten Klasse zwischen Technischem und Textilem Werken ausfiel, bleibt in der Darstellung offen. Es stellt sich die Frage, warum dieser eigentlich interessante Teil nicht beachtet wurde (1998: 100 – 108).

5.3. Textiles Werken als Forschungsgegenstand

Textiles Werken muss genau wie alle anderen Unterrichtsfächer die geforderten Ansprüche, die der Lehrplan vorschreibt, erfüllen. Die Wahrnehmung, dass Technisches Werken ein Bastelkurs ist und Textiles Werken Handarbeiten auf das Erlernen von bloßen Techniken reduziert ist, muss sich ändern.

Wie auf universitärer Basis muss die Schule ihre „Fachkultur, Fragestellungen, Quellen und Methoden überprüfen und in der lange vernachlässigten Theoriebildung aktiv und anschlussfähig werden“ (Ellwanger 2007: 27).

Dabei sind kunst- und kulturwissenschaftliche Studien mit Gegenwartsbezug sowohl in Österreich, wie in Deutschland und in der Schweiz in den letzten Jahren eingerichtet worden. Gaugele (2011: 21) beschreibt in der Fachzeitschrift FKW, dass die neuen Forschungsfelder zwischen Mode, Kleidung und Textilien von feministischen Kritiken vorangetrieben wurden die die Spaltung und die Schnittstellen der verschiedene Bereiche und die dadurch entstandenen Geschlechterkonstruktion ausreichend zerlegt haben, und dadurch ein Paradigmenwechsel der herkömmlichen Textilkunst hin zum zeitgenössischen künstlerischen Perspektiven entstand.

Diese Perspektiven könnten in den Textilunterricht einfließen, da es die Forderung nach einer Veränderung im textilen Werkunterricht ohnehin schon seit Jahren gibt, aber nennenswerte Änderungen und Fortschritte in Bezug auf diese Forderungen wurden bis jetzt nicht erzielt.

Forschend könnte in der Schule „das ‚Sein‘ des Textil in seiner Anwendung zuerst“

analysiert werden um es „dann zu reflektieren. Dann landet man ohnedies unweigerlich beim ‚Sollen‘ – und damit beim kreativen Tun. Summarisch politisch gewendet: das meint ein Analogon zur politischen Bildung“ (Pichler-Satzger 2007: 19).

In der Schule hat textiles Werken wie andere Pflichtfächer allgemein wenig Bedeutung und wird als sogenannter „Nebengegenstand“ betrachtet. Die so genannten „Hauptgegenstände“ werden als wichtiger erachtet. Viel Energie fließt dort hinein, die Auseinandersetzung mit z. B. Nachhilfe, Förderstunden, Gespräche über Noten ist enorm und sie werden von den Schülerinnen und Schülern oft auch gefürchtet.

Mit einem vorbildlichen Unterricht, der sich nicht nur auf das Anwenden von Techniken reduziert, würde die Anerkennung speziell des Textilen Werkens enorm steigen. Das Ziel für einen guten und erfolgreichen Unterricht muss darin bestehen, dass die Kinder Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf Textilien erwerben und damit etwa zusammenhängende wirtschaftliche, soziale, ökologische, ästhetische, politische Probleme erkennen können und fähig sind Zusammenhänge zu bewerten und zu bewältigen (Hellmich 2007: 47).

Die Frage ist, welche Kompetenzen sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende des Textilunterrichtes besitzen und wie müssen die Schüler unterrichtet werden, damit sie die gesetzten Ziele erreichen können. Letztendlich ist auch ein wichtiger Aspekt, wie diese Kompetenzen gemessen werden können? Diese Fragen muss sich jede Lehrperson selbst beantworten, denn vom Unterrichtsministerium sind keine Kompetenzen vorgegeben. Diese Kompetenzen werden „weitgehend uneinheitlich verwendet, um Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beschreiben [...] die es zu vermitteln gibt“ (ibid.: 47). Die Kompetenzen für den künstlerischen Unterricht werden in der Bildungsreform neu verhandelt.

In Österreich wurden für die prüfungsrelevanten Gegenstände der AHS Bildungsstandards formuliert. Für Deutsch, Mathematik und Englisch sind die Standards auf der Homepage des Ministeriums so formuliert: Das Ziel „der österreichischen Bildungsstandards setzt einen besonderen Schwerpunkt auf den Erwerb grundlegender fachlicher Kompetenzen als Voraussetzung nachhaltigen und lebenslangen Lernens“ (BIFIE). Weiters ist dort zu lesen: „Bildungsstandards sind in Österreich als Regelstandards konzipiert. Sie beschreiben grundlegende Erwartungen an die Ergebnisse schulischer Lehr- und Lernprozesse,“ sie „legen in einem Pflichtgegenstand konkrete, von Schülerinnen und Schülern zu erbringende Leistungen fest“. Im Lehrplan für Textiles Werken sind grob Themen des Kernbereiches und des Erweiterungsbereiches beschrieben, aber nicht, was die Schülerinnen und Schüler am Ende der Werkausbildung können müssen. Daher ist es meiner Meinung nach für die

Lehrpersonen so schwer, Themen zu finden, weil darauf geachtet wird, die Kinder zufriedenzustellen und nach ihren Wünschen zu arbeiten, um Reibungspunkte zu vermeiden, da Werken sowieso zu den „Nebengegenständen“ gezählt wird.

„Den in den Bildungsstandards festgeschriebenen Kompetenzen liegt ein aus dem jeweiligen Lehrplan abgeleitetes fachspezifisches Kompetenzmodell zugrunde, das wesentliche Kernbereiche eines Unterrichtsgegenstands umfasst und die Übersetzung abstrakter Bildungsziele in konkrete Aufgabenstellungen ermöglicht und unterstützt“ (BIFIE).

Kompetenzmodelle für Textiles Werken sind in Österreich gegenwärtig in Ausarbeitung. In dem 700 Seiten langen nationalen Bildungsbericht von 2012 sind Textiles Gestalten und Werken ein einziges Mal angeführt, und zwar bei dem Vermerk, dass im österreichischen Schulsystem verschiedene Fächer, unter anderem auch Textiles Gestalten, „direkt mit kultureller Kompetenz in Verbindung gebracht werden.“

Ansonsten gibt es weder Vermerke über die Genderproblematik im Gegenstand noch ist eine geplante Neuorientierung erwähnt, Technisches und Textiles Werken sind einfach nicht nennenswert. Mehr Zeugnis über die Wertigkeit gibt es nicht.

Praktische Tätigkeiten werden im Vergleich zu einem abgeschlossenen Studium von der Gesellschaft als minderwertig angesehen. Dessen ungeachtet fordern die Kinder die Beschäftigung mit Materialien. Sie wollen etwas produzieren, sie sind stolz auf das, was sie gemacht haben. Die Kinder kommen gerne in den Unterricht. Nicht nur weil sie keine Tests schreiben müssen oder keine oder selten Hausarbeiten bekommen, sondern weil sie gefordert werden, sich mit sich selbst und ihren Vorstellungen kreativ zu beschäftigen und das in einem textilen Produkt auszudrücken.

Mateus-Berr & Poscharnig (2014: 484) haben Parameter, die John Hattie in einer Studie veröffentlichte, 2008 auf künstlerische Lehramtsgegenstände übertragen. Die Anforderung an die Lehrenden ist: Sie sollen Schülerinnen und Schüler herausfordern, damit sie Probleme, die sie zu bearbeiten haben gut durchdenken um sie zu lösen, das kann in Einzelarbeit oder in Gruppenarbeit geschehen. Weiters sollen sie ermuntert werden „dem Fach einen hohen Stellenwert beizumessen“ und die Kinder könnten außerdem ermutigt werden künstlerische Sichtweisen, z.B. dem einer Designerin, eines Designers einzunehmen um den Gegenstand attraktiver zu machen.

Die Begründung von handwerksmäßigem Schaffen zum Ausgleich von den Lerngegenständen darf nur in begrenztem Maße für den Werkunterricht anerkannt werden, denn eine handwerkliche Beschäftigung ist mehr als eine psychische Entspannung.

Wobei nicht zu vergessen ist, dass praktische Tätigkeiten fast in allen Berufen benötigt

werden. Ein hohes Maß an motorischer Schulung ist für die Kinder von Vorteil. Der Begriff „Handwerker“ steht der industriellen Massenproduktion gegenüber (Sennett 2009: 32).

Handwerkliche Tätigkeiten werden von einem Tischler ausgeführt, der Möbel herstellt, aber auch eine Laborantin muss handwerklich arbeiten, sie verwendet Pinzette, Pipetten und dergleichen. Beide Berufsgruppen brauchen zum Verrichten ihrer Arbeiten die Hände. Für Sennett ist auch ein Dirigent, der sein Orchester leitet, ein Handwerker. Als Handwerker können alle bezeichnet werden, die mit der Hand arbeiten und eine praktische Tätigkeit ausüben (2009: 32). Jede handwerkliche Fähigkeit braucht Begabung, Erfahrung und Übung. Mit dem Erwerb dieser Fähigkeiten bekommen wir emotionale Anerkennung, „eine Verankerung in der greifbaren Realität und Stolz auf die eigene Arbeit“ so Sennett (2009: 33). Mit einem Zitat von Kant, der sagte, „die Hand sei das Fenster zum Geist“, will er die Wichtigkeit der handwerklichen Betätigung betonen (Sennett 2009: 201).

Damit Geschlechterstereotype im Unterricht vermieden werden können, müssen sie erst erkannt werden. Dafür wäre Aufklärung notwendig. Dennoch kann ich aus Erfahrung sagen, dass Mädchen heutzutage wissen, dass ihr Geschlecht für ihre Berufsausbildung oder ihre persönliche Entwicklung nicht hinderlich ist. Sie fühlen sich den Buben nicht unterlegen und sie besuchen Textiles Werken aus hohem Interesse. Warum sollen die Mädchen auf etwas verzichten, das sie gerne machen?

Von den 73 befragten Mädchen besuchen 52 den Textilen Werkunterricht und 21 den Technischen Werkunterricht und durchwegs gaben sie an, dass ihnen der jeweilige Unterricht besser gefällt und sie lieber mit dem jeweiligen Material und Werkzeug arbeiten (Palmetzhofer 2014: Anhang 123 - 128). Genderbewusste Argumente sind auffällig wenige in den Erklärungen der Kinder.

Im nächsten Kapitel werde ich mich daher mit geschlechterbewusster Pädagogik beschäftigen und Erklärungen für das Beibehalten getrennter Werkgruppen anführen. Im Kapitel geschlechtersensible Pädagogik versuche ich zu analysieren, ob und wie die Schule ihrerseits dazu beiträgt, das Geschlechterstereotype zu erzeugen.

5.4. Weiterbildung für Werklehrerinnen und Werklehrer

Wie in der Arbeit mehrmals festgestellt, müsste die Weiterbildung für Technisches und Textiles Werken intensiviert/verändert werden. Verschiedene Beweggründe lassen für mich den Eindruck entstehen, dass die Lehrerinnen, die Textiles Werken unterrichten, Angst

haben, sich in der Öffentlichkeit zu präsentieren. Meine eigene Erfahrung lässt mich zu diesem Urteil kommen.

Da ich für meine Diplomarbeit eine Umfrage zum Werkunterricht machen wollte, habe ich dafür einen Fragebogen ausgearbeitet und diesen versuchsweise an vier Kolleginnen per Mail geschickt. Ich habe mich vorgestellt, habe mein Vorhaben geschildert und erklärt, dass die Befragung zum Gegenstand anonym abläuft. Drei Fragebögen blieben gänzlich unbeantwortet, den vierten bekam ich relativ schnell, aber nur teilweise beantwortet zurück. Die gestellten Fragen zu künstlerischen Anforderungen für den Unterricht blieben in diesem Fragebogen unbeantwortet. Um eine aussagekräftige Auswertung machen zu können, wären meiner Vorstellung nach zumindest 30 beantworteten Fragebögen notwendig gewesen, d. h. ich hätte 120 Textile Werklehrerinnen anschreiben müssen, trotz elektronischer Medien habe ich nach stundenlanger Recherche für Namen und Mailadressen aufgegeben und habe dadurch mein Arbeitsziel etwas verändert.

Diese Erfahrung, dass Frauen „sich nur zu Wort“ melden, „wenn sie gefragt werden“ wird auch von Adelheid Staudte (1991: 11) beschrieben, „die Aktivität der Frauen muss erst noch durch Fragen geweckt werden“.

Eine weitere Erfahrung auf diesem Gebiet ereignete sich vor ein paar Jahren. Meine Idee war, ein großes textiles Projekt, mit allen Schulen der Stadt Wiener Neustadt, an denen Textiles Werken unterrichtet wird, zu veranstalten. Mit dem Ziel, ein positives Bild und den künstlerischen Anspruch des Gegenstandes zu präsentieren, um den Begriff des „Handarbeitens“ wegzubekommen. Bei der persönlichen Kontaktaufnahme mit den betreffenden Lehrerinnen habe ich leider nur Absagen bekommen. Den Grund für die Absage habe ich nicht erhoben.

In der Zwischenzeit haben eine Kollegin (sie unterrichtet Technisches Werken an meiner Schule) und ich ein textiles Architekturprojekt am Hauptplatz in Wiener Neustadt durchgeführt. Das ist bei den Besuchern des Hauptplatzes sowie bei Eltern, Schülerinnen und Schülern sehr gut angekommen und hat uns viel Lob und positive Gespräche beschert. Die Weiterbildung müsste hier ansetzen, das Bewusstsein der Kolleginnen müsste gestärkt werden, denn nur so kann Selbstbewusstsein an Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden.

Dazu müssten Unterrichtskonzepte erarbeitet werden, und weitergegeben werden um die Kolleginnen zu unterstützen. Das Unterrichten von Textilem Werken, wenn es über das Erlernen von textilen Techniken hinausgehen soll, umfasst ein großes Wissensgebiet, die Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer durch Schulbücher oder Unterrichtsbeispiele

fehlt meines Erachtens. Außerdem müsste eine elektronische Vernetzung aufgebaut werden, damit Fragen, Probleme, Ideen oder Hinweise und dergleichen bei Bedarf verteilt werden können.

In Österreich erfolgt die Lehrerfortbildung für alle Schulsparten an den Pädagogischen Hochschulen. „Die Pädagogischen Hochschulen haben eine zentrale Rolle in der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden und sollen durch die Weiterentwicklung ihrer Aufgabenbereiche und Strukturen und ein zeitgemäßes und leistungsorientiertes Dienst- und Besoldungsrecht für Hochschullehrende unterstützt werden“ (BMBWF - Regierungsprogramm 2008 – 2013: 199).

Die ästhetische Ausdrucksform der Kinder, stellt gerade im Werkunterricht ein wichtiges gestalterisches Mittel dar und ist für die Kinder in ihrer Welt sehr wichtig, egal ob in Bezug auf Bekleidung, Musik, Fernsehen, Spiel und Bücher. Gerade heute wird vermehrt versucht, den Kindern ihre Wünsche zu erfüllen. Die Industrie hat einen eigenen Markt für Kinder entwickelt und lässt keine Wünsche offen. Die Mädchen und Buben entwickeln ihre ästhetische Ausdrucksform in erster Linie nicht durch die Auseinandersetzung mit Kunst, sondern durch die im täglichen Leben gebotene Konsumkultur und Populärkultur und die dazugehörenden Symbolen der Dinge in der Welt der Kinder. Die Auseinandersetzung mit der Kinderwelt und ihren Dingen fehlt bei der Ausbildung ganz, obwohl „Dinge“ bei Kindern für ihre Entwicklung eine große Rolle spielen und sich die Kinder dadurch ästhetisches Vermögen aneignen (Writze 2014: 129-134).

Wie schon angesprochen erfolgt die Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich an den pädagogischen Hochschulen. Dort wird die Fortbildung organisiert. Grundsätzlich erfolgt die Teilnahme an einer Weiterbildung unaufgefordert.

„In der Annahme, dass Nachhaltigkeit in der Fort- und Weiterbildung dann erreicht werden kann, wenn sie einem Bildungsbedürfnis der Betroffenen entspricht“. Wenn der „Lernprozess intrinsisch motiviert“ ist, könnte man „mit einem entsprechendem Engagement“ rechnen. Die Weiterbildungsangebote der PH haben Seminar- oder Workshop-Charakter und enden ohne weitere Aufgaben und Verbindlichkeiten für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Ein Austausch zwischen Schule und pädagogischer Hochschule verläuft aus Datenschutzgründen nur auf Informationsebene (Scharl 2014: 186). Seit dem Schuljahr 2010/2011 sind Richtlinien für eine tief greifende Fortbildung für Bundesseminare gefordert. Damit der Bund die Fortbildungen finanziert, müssen Weiterbildungsangebote fünf bestimmte Punkte erfüllen.

Diese sind:

- das Lernen muss als Prozess gesehen werden.
- die vermittelten Inhalte müssen für den Unterricht relevant sein.
- es müssen geeignete Unterrichtskonzepte angeboten werden oder während der Veranstaltung erarbeitet werden.
- das Gelernte muss von der teilnehmenden Lehrperson im Unterricht umgesetzt werden können.
- die Fortbildung muss evaluiert werden (Scharl 2014: 187).

Über die zu vermittelnden Inhalte, wie etwa *Lehrplan bezogen, zukunftsorientiert*, gibt es zum Bildungsansatz der Seminare, keine Vorschriften.

Das Programm der Pädagogischen Hochschule NÖ für die Allgemeinbildenden höheren Schulen bot im WS 2013/14 fünf Seminare für Bildnerische Erziehung und Textiles Werken an. In vier Seminaren wurde Papiergestaltung mit verschiedenen Techniken angeboten, daraus sollten dann Heftchen hergestellt und ein Büchlein gebunden werden. Die Seminarbeschreibungen lassen auf rein handwerkliche Tätigkeiten und das Erlernen von Arbeitsabläufen schließen. Ein weiteres Seminar war mit „Trendiger Modeschmuck – einfach selbst gemacht“ (PH NOE – WS 2013/14) betitelt und hatte die Beschreibung, „Formgebung mit textilen und nicht textilen Materialien“.

Diese Arbeiten können sicher in der Schule umgesetzt werden, die Tendenz bei der Weiterbildung liegt noch immer bei der handwerklichen Tätigkeit. Es scheint laut Ausschreibung keine kulturgeschichtliche, experimentelle, ökonomische und ökologische oder künstlerische Auseinandersetzung mit den Themen zu erfolgen. Eine Referentin der angebotenen Seminare arbeitet an der PH NOE als Mitarbeiterin der Praxishauptschule über die anderen Referentinnen konnte ich nichts ausmachen.

Vor sieben Jahren untersuchten Eichelberger & Rychner (2008: 180) die didaktische Basis des Textilunterrichtes der deutschsprachigen Länder, für die Primarstufe waren Lehrende aus zwei Pädagogische Akademien Österreichs vertreten. Das Ergebnis der Forschung war: „Während in Deutschland sozialwissenschaftliche Perspektiven und Theorien explizit in die Fachausbildungsprogramme integriert sind, geht aus den vorhandenen Unterlagen aus Österreich hervor, dass dort gestalterisches Handeln/ Tun/ die gestalterische Tätigkeit im Vordergrund steht und in geringerem Masse von theoretischen Reflexionen begleitet wird“.

Eigentlich ist meiner Meinung nach das Problem erkannt, es wird aber nicht bearbeitet und die Forschungsergebnisse werden nicht berücksichtigt.

Die Aus- und Weiterbildung für den Kindergarten und die Volksschule müssten meines Erachtens auf ein Niveau gebracht werden. In Österreich gibt es für Werken zwei differenzierte Ausbildungsschienen. Einerseits wird auf der PH für die Volksschule, Sonderschule und Neue Mittelschule ausgebildet, auch die künstlerischen Gegenstände werden dort gelehrt. Andererseits werden an den Kunstuniversitäten die Lehrerinnen und Lehrer für die Allgemeinbildenden und die Berufsbildenden höheren Schulen ausgebildet.

Meines Erachtens müsste die Ausbildung aller Lehrer für die kreativen Fächer an den künstlerischen Universitäten erfolgen. Solange das Problem des unzureichenden Unterrichtes nur von universitärer Seite erkannt wird und sich an der Ausbildung für die Volksschulen und auch Kindergarten nichts ändert, sehe ich keine Chance, dass der im Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schule als notwendig angesehener Textilunterricht den Kindern in Zukunft erhalten bleibt.

Unbedingt müsste eine Weiterbildung angeboten werden, damit die Lehrkräfte in den Volksschulen und im Kindergarten einen zum Teil experimentelleren Unterricht durchführen können. Denn die primäre Bildung ist wichtig für alles Weitere im Leben der Kinder, Geschlechterstereotype werden, wenn nicht zu Hause, im Kindergarten oder der Volksschule manifestiert, und in diesen Institutionen könnten sie eigentlich zum Teil wieder abgebaut werden, oder zumindest nicht verstärkt werden.

Kleine Kinder verkleiden sich gerne, Buben ebenso wie Mädchen, und beide Geschlechter beginnen mit ihrer Identität zu experimentieren. Also könnte die Bekleidung immer ein Beispiel für eine experimentelle Gestaltung im Kindergarten oder der Volksschule sein. „Der Körper ohne Kleidung ist nicht denkbar. Sie verweist auf eine Beziehung zwischen innen und außen, auf die gegenseitige Bedingungen in der Berührung von subjektivem Handeln und gesellschaftlichen Rahmen“ (Becker 2007: 39). Hier könnte das Textil als erforderliches Element für beide Geschlechter spielerisch erarbeitet werden.

6. RESUMEE

Die Annahme, dass Textiles Werken in monoedukativen Werkgruppen in der Allgemeinbildenden höheren Schule mehr Geschlechterstereotype erzeugt als in koeduktiven Gruppen, muss verneint werden. Die Kinder sind sich ihres biologischen Geschlechts bewusst und vor allem die Mädchen wissen, dass sie den Buben nicht nachgestellt, sondern gleichwertig sind. Das zeigt die Befragung, bei der 80% der Mädchen angeben, dass textiles Werken für Buben und Mädchen ist. Es zeigt klar, dass die Kinder bereits mit ihrer Vorbildung sozialisiert ins Gymnasium kommen.

Einen Nachholbedarf im Verständnis zwischen den beiden Geschlechtern haben viel eher Buben, da diese vermehrt den textilen Werkunterricht den Mädchen zuordnen, obwohl sie in der Volksschule einen koedukativen Werkunterricht erfahren haben. Die Mädchen entscheiden sich aus unterschiedlichen Gründen freiwillig für das Textile Werken. Nur wenige geben an, dass der Grund für ihre Wahl die Tatsache ist, dass sie „Mädchen“ sind. Ausdrücklich nehmen sie dazu Stellung und geben einerseits an, dass sie Spaß am Arbeiten mit weichen und flexiblen Materialien haben und sagen andererseits sie dass sie einfach nicht sägen, feilen und schleifen wollen.

Die Kinder kommen sozialisiert und mit ihrem Wissen über männlich und weiblich in die Schule. Wie die Befragung vom Juni 2014 zeigt, erfahren noch immer viele Kinder zu Hause eine geschlechtsstereotype Haushaltsführung. Auch wenn das Textile Werken mit dem Technischen zusammengelegt wird, werden nicht weniger Stereotype erzeugt, denn die Einstellung und Haltung der unterrichteten Lehrpersonen leistet einen hauptsächlichen Beitrag zum Thema. Das ist durch Stellungnahmen von Lehrpersonen, die in der Arbeit angeführt sind, belegt. Auch Lehrerinnen und Lehrer erzeugen Geschlechterstereotypen, indem sie etwa Unterrichtsinhalte sehr wohl mit dem einen Geschlecht durchführen, aber mit dem anderen Geschlecht nicht.

Durch die Zusammenlegung der beiden Gegenstände findet der Werkunterricht in einer alphabetisch geteilten, koedukativen Klasse statt. Durch den nach außen sichtbaren gemeinsamen Unterricht entsteht keine Diskussion mehr über erzeugte Geschlechterstereotypen im Unterricht. Diese werden aber trotzdem erzeugt, wie man nach vier Jahren Volksschule sehen kann. Unsichtbar aber verschleiert und doch in einem koedukativen Unterricht produziert und somit gibt es keinen Grund mehr zur Annahme, Stereotypisierungen fänden nun nicht mehr statt.

Außerdem kann abschließend klar festgestellt werden, dass die deklarierte Hausarbeit sich mit dem Unterricht des Textilen Werkens nicht deckt, auch wenn nur Textile Techniken unterrichtet werden. Es kommt klar heraus, dass in Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Bezeichnung Hausarbeit und Textiles Werken noch viel Aufklärungsarbeit bei den Kindern wie bei den Erwachsenen geleistet werden muss.

Durch die Befragung von 2014 kann bestärkt werden, dass sich mehr Buben für Textiles Werken entscheiden würden, wenn die Problematik, dass z. B. in der Volksschule Puppen gemacht werden obwohl das von den Buben abgelehnt wird, von den unterrichtenden Personen erkannt und dementsprechende Alternativen gefunden würden. Die Genderproblematik müsste aber bereits im Kindergarten und dann in der Volksschule von den betreuenden Personen intensiv behandelt werden, da die „geschlechterstereotype“ Wahl zwischen den Gegenständen erst nach der Volksschule erfolgt.

Wenn die beschriebenen Maßnahmen gesetzt werden, kann eine Teilung des alternativen Gegenstandes Textiles und Technisches Werken bestehen bleiben. Das heißt trotzdem, dass generell die Themenstellungen im Unterricht pädagogisch und inhaltlich zeitgemäß entsprechend aufbereitet werden muss.

Die Sachlage in Bezug auf den Werkunterricht in der Volksschule und der Neuen Mittelschule konnte mit nur einigen wenigen Stellungnahmen der Kolleginnen und Kollegen angedeutet werden. Die Bereitschaft für eine Beforschung der Fächer sollte erweitert und diese dringend näher untersucht werden.

Literatur

Allmendinger, Jutta; Haarbrücker, Julia et al. (2013): Lebensentwürfe heute. Wie junge Frauen und Männer in Deutschland leben wollen. Kommentierte Ergebnisse der Befragung 2012. Discussion Paper September 2013. Wissenschaftszentrum für Sozialforschung. file:///C:/Users/Ingeborg/Documents/Schule/Discussion-Paper-2013.pdf (Einsicht: 01.02.2015).

Angele, Claudia (2008): Kompetenzen zur Alltagsbewältigung im privaten Haushalt. Ein Desiderat lebensnaher Allgemeinbildung. Waxmann-Verlag, Münster [u.a.].

Anton, Annette C. (2009): Mädchen für alles. Campus-Verlag. Frankfurt am Main [u.a.].

Ayres, Jane (1998): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Springer Verlag, Germany.

Bambey, Andrea; Gumbinger, Hans-Walter (2006): In: Forschung intensiv: „Neue Väter – andere Kinder? Das Vaterbild im Umbruch – Zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und realer Umsetzung. Forschung Frankfurt 4/2006. http://www.uni-l.de/fileadmin/frauenbuero/2_Familienfoerderung/-Massn_Angebote_fuer_Vaeter/26-31-Neue-Vaeter-andere-Kinder.pdf (Einsicht: 20.05.2014).

Becker, Christian (2007): Leben lernen. Kompetenzerwerb und textil-/ kultureller Wandel. In: Becker, Christian (Hrsg.): Perspektiven Textiler Bildung. Schneider Verlag Hohengehren, Germany.

BGBL II/ LP – NMS (2012):

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/COO_2026_100_2_752334.html. (Einsicht 24.06.2014)

BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Kompetenzen und Modelle.

<https://www.bifie.at/node/49> (Einsicht 24.06.2014).

Bischof-Köhler, Doris (2011): Von Natur aus anders: Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

Bleyle, Annette: Geschichte der Vorarlberger Textilindustrie. Text und Bilder in Zusammenarbeit mit Vorarlberger Wirtschaftsarchiv. Fachgruppe der Vorarlberger Bildungswesen.

(https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zeittafel_frauen.html) Textilindustrie.
<http://www.vtex.at/index.php?id=84> (Einsicht: 24.06.2014).

BMBF: Meilensteine zur Gleichstellung von Frauen und Männern.
<http://wissenschaft.bmwf.gv.at/bmfw/wissenschaft-hochschulen/gender-und-diversitaet/grundlagen-zur-gleichstellung/meilensteine-zur-gleichstellung-der-geschlechter/#c7067> (Einsicht: 24.06.2014).

BMBF: Stichwort – Werken.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18269/werkenppmutkf.pdf>
(Einsicht: 20.05.2014).

BMBF: Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip: "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern".

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.xml
(Einsicht: 12.06.2014).

BMBF – Regierungsprogramm (2008 – 2013) Stichwort Pädagogische Hochschulen.

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/ph/index.xml>
(Einsicht: 24.06.2014).

BMBF - <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/impressum.html> (Einsicht: 05.03.2015)

Bock, Lucia (2014): Bökwe Fachblatt des Bundesverbandes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher. 2014 Heft 2 (S. 28-29). AV und Astoria Druckzentrum GmbH, Wien.

Bräker, Ulrich (1789): Sämtliche Schriften des armen Mannes in Tockenburg, gesammelt und hgg. von H. H. Füßli. Füßli und Company, Zürich.

Bredow, Rafaela von (2010): Das gewollte Klischee. Der Mythos vom Großen Unterschied zwischen Mann und Frau. In: Spitzer, Manfred; Bertram, Wulf; (2010): Hirnforschung für Neu(ro)gierige. Schattauer GmbH, Stuttgart.

Brizendine, Louann (2007): Das weibliche Gehirn: warum Frauen anders sind als Männer. Hoffmann und Campe, Hamburg.

Bundesministerium für Bildung und Frauen: Definition – Chancengleichheit. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/182/Seite.1820100.html> (Einsicht: 12.06.2014).

Bundeskanzleramt: Abteilung I/13 – E-Government – Programm- und Projektmanagement. Gemeinsame Redaktion HELP.gv.at und USP.gv.at. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/impressum/Seite.3500000.html> (Einsicht: 25.01.2015)

Brunner, Andrea: Frauenpolitik seit 1970. SPÖ Bundesfrauen. <http://www.frauen.spoe.at/frauenpolitik-seit-1970> (Einsicht: 23.11.2014).

Budde, Jürgen; **Venth**, Angela (2010): Genderkompetenzen für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechtsorientiert gestalten. Bertelsmann Verlag GmbH und Co. KG, Bielefeld.

Budde, Jürgen (2014): Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung: empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis. Budrich Verlag, Opladen, Berlin, Toronto.

Budde, Jürgen; **Scholand**, Barbara; **Faulstich-Wieland**, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Juventa Verlag, Weinheim, München..

Conversationslexikon (1833) Allgemeine Deutsche Real – Enczyklopädie für gebildete Stände. Erster Band A-BL. Schlagwort – Arbeit (S. 364). Achte Originalauflage. F. A. Brockhaus, Leipzig.

Davies, Bronwyn (1992): Frösche und Schlangen und feministische Märchen. Argument Verlag, Hamburg.

Ecarius, Jutta; Fuchs, Thorsten; Wahl, Katrin (2012): Der historische Wandel von Sozialisationskontexten. In: Hurrelmann, Klaus et al. (Hrsg): Handbuch Sozialisationsforschung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Ecker, Alois (2005): Sozialhistorische Texte zur Frauenarbeit. BMUK, Abt. für Mädchen- und Frauenbildung, Wien.

Eichelberger, Elisabeth; **Rychner**, Marianne (2008): Textilunterricht. Lesarten eines Schulfaches. Theoriebildung in Fachkurs und Schulalltag. Verlag Pestalozzianum, Bern.

Eitzinger, Sigrid (2005): Ein "verhauter Bub" oder ein "untypisches Mädchen". vorberufliche Bildung bei Mädchen mit handwerklich-technischen Berufen. Wien.

Eiselmair, Peter (Medieninhaber): EDUCATION GROUP GmbH, OÖ. Innovationsholding GmbH. <http://www.edugroup.at/impressum.html>.
(Einsicht 05.02.2015)

Eliot, Lise (2009): Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen. BV Verlag GmbH, Berlin.

Ellwanger, Karen (2007): Textilwissenschaften und Materielle Kultur. In: Becker, Christian (Hrsg.): Perspektiven Textiler Bildung. Schneider Verlag Hohengehren, Germany.

Erllass: BM Elisabeth Gehrler, Zl. 15.510/60-Präs.3/95, vom 15. November 1995. www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung-gleichstellung.xml
(Einsicht 24.06.2014).

Esslinger-Hinz, Ilona (2007): Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sebastian (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag. Vortragsreihe in der Gender Lectures an der Humboldt-Universität Berlin.

<https://www.gender.hu-berlin.de/veranstaltungen/ztgevents/2010-09-24.100733-6>

(Einsicht: 24.06.2014).

Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Herder Verlag, Freiburg im Breisgau, Wien [u.a.].

Fooker, Insa (2014): Puppen – Besondere Dinge für Kinder (S. 199-215). In: Schachtner, Christina (Hrsg.): Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen –Kinderzimmer und FabLabs. Transcript Verlag, Bielefeld.

Gaugele, Elke (2011): Fashion & Textiles Studies, (dt.) Mode- & textilwissenschaftliche Studien – kulturwissenschaftliche und künstlerische – Studien zu Mode und Textilien. (S.17-23). In: FKW - Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur. Heft 52.

Gilbert, Susan (2001): Typisch Mädchen! Typisch Jungen! Walter Verlag, Düsseldorf.

Gilligan, Carol (1999): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. Piper Verlag GmbH. München.

Gildemeister, Regine (1988): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Soziale Welt 1988, Heft 4. S. 486 -503.

Grünewald-Huber, Elisabeth (1997): Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum Verhältnis der Geschlechter in der Schule. Verlag Rüegger, Zürich.

Hall, Catherine (1987): Trautes Heim. In: Perrot, Michelle (Hrsg.): Geschichte des privaten Lebens. 4. Band: Von der Revolution zum Großen Krieg. Bechtermünz Verlag, Augsburg.

Held, Josef (2010): Kindheit – Kinder. In: Weber, Klaus (Hrsg.): Argument Verlag, Hamburg.

Hellmich, Frank (Hrsg.) (2007): Perspektiven für das Lernen und Lehren in der Grundschule. Theorie und Praxis der Grundschule. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler.

Herlafssohn, C. (Hrsg.) (1834): Damenconversationslexikon. Verein mit Gelehrten und Schriftstellerinnen, Band 5, Leipzig. <http://www.zeno.org/DamenConvLex-1834/K/damenconvle-005-0148> (Einsicht: 24.06.2014).

Hofmann, Ines (2014): Die wirtschaftliche Lage der Textilindustrie, Branchenanalyse Textilindustrie. Arbeiterkammer Wien Abteilung Betriebswirtschaft mit Beiträgen von Kai Biehl, Thomas Delapina, Reinhold Russinger, Sepp Zuckerstätter, alle Arbeiterkammer Wien, Abteilung Wirtschaftswissenschaften und Statistik. Ausgabe 2014.
<http://wien.arbeiterkammer.at/service/studien/WirtschaftundPolitik/branchenanalysen/Textilindustrie.html/> (Einsicht: 27.03.2014).

Hopf, Christel (2005): Frühe Bindungen und Sozialisation, eine Einführung. Juventa Verlag, Weinheim und München.

Höffer-Mehlmer, Markus (2003): Elternratgeber: Zur Geschichte eines Genres: Schneider-Verlag Hohengehren.

Hwang, Carl Phillip (1987): The changing role of swedish fathers. S. 115 -138. In: Lamb, Micheal E.: [Hrsg] The fathers role cross cultural perspectives. Hillsdale New Jersey.

Jacobi, Juliane (2013): Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart. Campus Verlag, Frankfurt/New York.

Furtner-Kallmünzer, Maria (2002): In der Freizeit für das Leben lernen: eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. Deutsches Jugendinstitut.

Karenzregelung der EU: Österreichische Gesellschaft für Europapolitik: - „Echte Männer gehen in Karenz“ – und in Europa? Überblick über Karenzregelungen in der EU vom 21.12.2010.

http://www.oegfe.at/cms/index.php?id=63&no_cache=1&tx_ttnews%5BbackPid%5D=43&tx_ttnews%5Btt_news%5D=206 (Einsicht: 27.03.2014).

Karner, Renate (1995): Wie wirkt das Leitbild der Mutter auf die Berufswünsche von zehnjährigen Mädchen? Dissertation, Universität Wien.

Klein, Naomi (2001): No Logo! der Kampf der Global Players um Marktmacht; ein Spiel mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern. Riemann Verlag.

Klees, Renate; Marburger, Helga; Schumacher, Michaela (2011): Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 1. Juventa Verlag, Weinheim und München.

Kolhoff-Kahl, Iris (2011): Textildidaktik. Eine Einführung. Auer Verlag, Donauwörth.

Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklung, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Ladj-Teichmann, Dagmar (1983): Erziehung zur Weiblichkeit durch Textilarbeiten. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte der Frauenbildung im 19. Jahrhundert. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Lehrplan VS – Service Kommentar zum Lehrplan der Volksschule Stand 1.September 1995, 2Auflage, ÖBV Pädagogischer Verlag Wien, Verlag Jugend und Volk Wien.

Lehrplan AHS – Unterstufe: vom 11. Mai 2000. Textiles Werken.
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html
(Einsicht: 24.06.2014).

Lorber, Judith (2003): Gender-Paradoxien. Leske + Budrich, Opladen.

Malaka, Ruth (2009): Mediale Vorlieben von Jungen und Mädchen. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Lit Verlag, Berlin - Münster - Wien - Zürich - London.

Malota, Eckhart (2012): IMST-Fachdidaktiktag - Technisches Werken 25.9.2012 in Klagenfurt. https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/imst-tagung_2013/BERICHT_TEW_FDtag_IMST_2012.pdf (Einsicht: 16.01.2015).

Mauerer, Gerlinde (2014): Audiostream Depotvortrag: „Männer in Elternkarenz – eine qualitative Untersuchung mit Fokus auf Alltagshandeln.“ <http://homepage.univie.ac.at/gerlinde.mauerer/publikationen.html#06> (Einsicht: 5.01.2015).

Mateus-Berr, Ruth (Hrsg.) (2011): Best spirit - best practice. Universitäre Plattform für LehrerInnenbildung. Braumüller Verlag, Wien.

Mateus-Berr, Ruth; **Poscharnig**, Julia (Hrsg.) (2014): 40 Biographien zu Beruf und Bildung. New academie press, Wien.

Medick, Hans (1976): zur strukturellen Funktion von Haushalt und Familie im Übergang von der traditionellen Agrargesellschaft zum industriellen Kapitalismus: die proto-industrielle Familienwirtschaft. In: Conce, Werner (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

Nationaler Bildungsbericht (2012): <https://www.bifie.at/node/120> (Einsicht: 24.06.2014).

Naval, Antonia (2014): „Frauen unter sich“. Die Presse. 8/9.März 2014 SA/SO Ausgabe. Abschnitt Bildung Seite K14. Im Anhang an diesen Artikel werden Lehrgänge und Seminare für Frauen angeboten.

Niederbacher, Arne; **Zimmermann**, Peter (2011): Grundwissen Sozialisation Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Krönitz, Johann Georg D. (1781): Oeconomische Encyclopädie: In alphabethischer Ordnung. Bey Joachim Pauli Buchhändler, Berlin. Online unter <http://www.kruenitz1.uni-trier.de/> (Einsicht 03.06.2015).

OECD: Länderbericht zur Gleichstellung der Geschlechter in Deutschland vom 17.12.2012. <https://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/dokumente/%C2%BB%20frauen-in-deutschland-gut-ausgebildet-aber-schlecht-bezahlt%C2%AB%20%20> (Einsicht: 26.06.2014).

Orovits, Thomas; **Pittner**, Roland: Triumph: 400 Näherinnen in Kurzarbeit. 15.06.2012. <Http://Kurier.At/Chronik/Burgenland/Triumph-400-Naeherinnen-In-Kurzarbeit/790.624> (Einsicht: 25.04.2014).

ÖWR –Österreichischer Wissenschaftsrat (2009): Empfehlung zur Entwicklung der Kunstuniversität. Wien. <http://www.wissenschaftsrat.ac.at/de/dokumente/dokumente.htm>. (Einsicht: 18.01.2015).

Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. Curriculum zum Bachelorstudium für das Lehramt an Volksschulen. Fassung vom 24.09.2012. http://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/studium/curricula_dateien/PHK_VL_Curriculum_2012.pdf (Einsicht: 02.02.2015).

Perrot, Michelle (2000): Rollen und Charaktere. In: Perrot, Michelle (Hrsg.): Geschichte des privaten Lebens. 4. Band: Von der Revolution zum Großen Krieg. Bechtermünz Verlag, Augsburg.

Peuckert, Rüdiger (2012): Familienformen im sozialen Wandel. Springer Verlag, Münster Deutschland.

PH NOE – (WS 2013/14): http://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/fortbildung/folder/ws2013_14/katalog_ws2013-14_ahs.pdf (Einsicht 25.06.2014).

Pichler-Satzger, Christa von Bálványos (2007): Textile Perception. In: Becker, Christian (Hrsg.): Perspektiven Textiler Bildung. Schneider Verlag, Hohengehren.

Prost, Antoine (2000): Grenzen und Zonen des Privaten. In: Prost, Antoine/ Vincent, Gérard (Hrsg.): Geschichte des privaten Lebens. 5. Band: Vom Ersten Weltkrieg zur Gegenwart. Bechtermünz Verlag, Augsburg.

Rauw, Regina (2001): Mädchen zwischen allen Stühlen, Paradoxieerfahrung und Entscheidungsspielräume in der Sozialisation von Mädchen. S. 15 -28. In: Rauw Regina/ Reinert, Ilka (Hrsg.): Perspektiven der Mädchenarbeit: Partizipation, Vielfalt, Feminismus. Leske + Budrich, Opladen.

Reidl, Sybille; **Schiffbänker**, Helene, et al. (2013): Karenzväter in Zahlen. Ergebnisse einer Analyse von Daten des Hauptverbandes der Sozialversicherungsträger. JOANNEUM RESEARCH Forschungsgesellschaft mbH. POLICIES – Zentrum für Wirtschafts-und Innovationsforschung.

Schaub, Werner (2011): Die Studie „WOW – Kunst für Kids“. In: Kirschenmann, Johannes; Lutz-Sterzenbach, Barbara (Hrsg.): Kunst. Schule. Kunst. Modelle Erfahrungen Debatten. Schriftenreihe Kontext Kunstpädagogik, Band 27, München.

Schmidt, Doris (2004): Einführung in die Textildidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Germany.

Seeger, [Red.] (1998): Hauptfach Werkerziehung. Verein der Förderer der Schulhefte, Schulheft 89, Wien.

Sennett, Richard (2009): Handwerk. Berlin Verlag, Germany.

Staudte, Adelheid (1991): Koedukation am Ende? Differenz der Geschlechter und ästhetische Erziehung. In: Staute, Adelheid; Vogt, Barbara (Hrsg.): Frauen Kunst Pädagogik. Theorien Analysen Perspektiven. Ulrike Helmer Verlag, Frankfurt am Main.

Sutterlüti, Evelyn (2010): „Gender am Werk“. Herstellungs- und Reproduktionsmechanismen von Geschlecht in den Unterrichtsfächern Technisches und Textiles Werken. Dipl. Arbeit. Universität für angewandte Kunst Wien.

Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht. Verlag W.Kohlhammer, Stuttgart.

Rendtorff, Barbara (2011): Bildung der Geschlechter. Verlag W.Kohlhammer, Stuttgart.

RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes: Vorblatt. www.ris.bka.gv.at/Dokumente/...2.../COO_2026_100_2_322019.rtf (Einsicht: 12.01.2015).

Rossi, Alice S. (1984): Gender and parenthood. In: American Sociological Review 49, (S. 1-19).

Scharl, Wolfgang (2014): Kompetenzmodell, Kompetenzorientierter Unterricht. Neue Paradigmen im österreichischen berufsbildenden Schulsystem. Wie können die Herzen und Hirne der Lehrer/innen erreicht werden? In: Heyse, Volker (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in Schule und Hochschule. Waxmann Verlag, Germany.

Scheidegger, Valérie (2006): Die Bedeutung des sozialen Geschlechts für die weibliche Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Rubigen, Bern.

Schell, Annika (2011): Die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern im Vorschulalter. AZ Druck und Datentechnik Kempten, Germany.

Schmidt, Friedrich (1836): Untersuchung über Bevölkerung, Arbeitslohn und Pauperism in ihrem gegenseitigem Zusammenhänge. Leipzig.

Sievert, Adelheit (2006): Eva und Adam - Von Lieblingsdingen, weiblicher Ästhetik Mädchenästhetik Mädchenkultur und Ästhetischer Forschung. S 105 – 113. In: Blohm, Manfred et al. [Hrsg.]: Über Ästhetischer Forschung Lektüre zu Texten von Helga Kämp-Jansen. kopaed, München.

Strub, Silvia; Bauer, Tobias (2002): Wie ist die Arbeit zwischen den Geschlechtern verteilt? Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien, Bern.
<http://www.enzyklo.de/Begriff/Familienarbeit> (Einsicht 26.06.2014).

Tiefenthaler, Angela (2012): BÖKWE Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher. 2012 Heft 2. (S. 2-7). AV und Astoria Druckzentrum GmbH, Wien.

Weiß, Susanne (2013): BÖKWE Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher. 2013 Heft 1 (S. 19 - 20). AV und Astoria Druckzentrum GmbH, Wien.

Winkler, Hans (2015): Die politische Korrektheit ist politisch nicht korrekt. In: Die Presse, 23. Februar 2015. Feuilleton (S. 23 – 27).

Wolf, Wilhelm (Hrsg.) (2004): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule. Öbv & Hpt, Wien.

Writze, Birgit (2014): Ästhetik in der Dingwelt von Kindern (S.129 – 148). In: Schachtner, Christina (Hrsg.): Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen – Kinderzimmer und FabLabs. Transcript Verlag, Bielefeld.

Anhang

1. Fragebogen

Ich bin in der Klasse

Ich bin im:	Ich bin:
<input type="radio"/> Textilen Werken	<input type="radio"/> männlich
<input type="radio"/> Technischen Werken	<input type="radio"/> weiblich

1. Ist Textiles Werken für Buben und für Mädchen? Kreuze deine Antwort an.

- Für Buben
- Für Mädchen
- Für Buben und für Mädchen

Wenn du nur für Mädchen angekreuzt hast, begründe es, warum?

2. Warum hast du dich für Textiles Werken oder Technisches Werken angemeldet?

.....

3. Hat dich bei deiner Entscheidung für Textiles Werken oder Technisches Werken jemand unterstützt, beraten?

- Ja Wer?.....
- Nein

4. Wo bist du in die Volksschule gegangen?

5. Erinnerung dich an deine Volksschulzeit, du hattest Technisches und Textiles Werken, welcher Teil des Werkens hat dir in der Volksschule besser gefallen?

- Textiles Werken
- Technisches Werken
- Beides gleich gut

6. Zähle Arbeiten auf, die du in der Volksschule in Werken gemacht hast.

Textiles Werken:

Technisches Werken:

7. Von den Sachen die du in der Volksschule gemacht hast, hast du

- noch alle
- nichts mehr
- nur noch mein Lieblingswerkstück, das ist

8. Was möchtest du werden? Mein Traumberuf wäre:

9. Hat deine Berufsvorstellung bei der Wahl zwischen Textilem und Technischem Werken eine Rolle gespielt? Kreuze an und begründe es.

- JA Weil?
- Nein Weil?

10. Ich bin ein Junge und hätte lieber den Textilen Werkunterricht besucht. Da ich nicht wusste wie viele Jungen den Textilen Werkunterricht besuchen, habe ich lieber Technisches Werken gewählt.

- Ja
- Nein

11. Gibt es für dich typisch männliche und weibliche Berufe? Kreuze deine Antwort an.

- Ja
- Nein

Wenn du Nein angekreuzt hast, warum nicht?

Wenn du JA angekreuzt hast, zähle typisch männliche und weibliche Berufe auf.

- männliche Berufe sind:
- weibliche Berufe sind:

Der Beruf meiner Mutter ist: Der Beruf meines Vater ist:

12. Bastelst du oder gestaltest du in deiner Freizeit gerne?

- Ja
- Nein

Wenn du Ja angekreuzt hast, wo machst du diese Arbeiten?

- zu Hause oder in einer
- Jugendgruppe

13. Wie kommst du zu deinen Ideen?

- Sie fallen mir alleine ein
- durch meine Eltern
- durch meine Geschwister
- durch Freunde
- durch das Fernsehen
- durch das Internet
- oder

14. Wo bastelst du zu Hause?

- im eigenen Zimmer
- in einer eigenen Werkstätte
- in der Küche
- in der Garage
- draußen
- oder.....

15. Wie oft bastelst du oder gestaltest du etwas zu Hause?

- jeden Tag
- einmal in der Woche
- zu Anlässen – z. B. Geburtstag von Familiengliedern, Weihnachten,....
- Seltener

16. Warum bastelst du zu Hause oder in einer Jugendgruppe?

- weil mir langweilig ist
- weil ich gerade eine gute Idee habe
- weil ich ein Geschenk brauchen
- weil ich Lust zur handwerklichen Betätigung habe
- weil ich muss, z. B. die Eltern es verlangen
- oder

17. Meine Eltern machen Handarbeiten oder reparieren kaputte Dinge zu Hause?

- Ja
- Nein

Wenn du Ja angekreuzt hast, beantworte bitte die nächsten beiden Fragen.

18. Meine Mutter bastelt oder arbeitet zu Hause handwerklich

- strickt
- stickt
- häkelt
- bastelt mit den Kindern für verschiedene Anlässe
- näht Kleider
- arbeitet in der Garage am Auto
- mäht den Rasen
- arbeitet in der Küche
- Oder.....

19. Mein Vater bastelt oder arbeitet zu Hause handwerklich:

- strickt
- stickt
- häkelt
- bastelt mit den Kindern für verschiedene Anlässe
- näht Kleider
- arbeitet in der Garage am Auto
- mäht den Rasen
- arbeitet in der Küche
- Oder.....

Liebe Schülerin, lieber Schüler, danke für deine Mitarbeit, damit hast du mir mit deinen Antworten, für meine Arbeit, sehr geholfen.

2. Auswertung Fragebogen

Am Ende des Schuljahres 2013/14 habe ich insgesamt 183 Schüler des BRG Gröhrmühlgasse in Wiener Neustadt über den Werkunterricht befragt.

Von den 183 Schülerinnen und Schüler waren 73 weiblich und 110 männlich. Befragt wurden die ersten, zweiten, dritten und vierten Klassen im Technischen und Textilen Werkunterricht.

Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, die Fragen so ehrlich wie möglich und vor allem alleine zu beantworten. Es wurde ihnen gesagt, dass sie keine Noten auf ihre Antworten bekommen. Außerdem habe ich darum gebeten, dass die Kinder keine Namen auf den Bogen schreiben, da die Befragung anonym stattfinden sollte. Dass mir ihre Antworten für meine Arbeit sehr wichtig sind, betonte ich.

Trotzdem ist mir beim Auswerten aufgefallen, vor allem bei den Fragen, bei denen die Kinder selbständig schreiben mussten, wie z. B. bei den männlichen und weiblichen Berufen, bei einigen eine Zusammenarbeit, bzw. ein Abschreiben erkennbar war, da z.B. exakt die gleiche Nennungen und Reihenfolge der Berufe von männlich und weiblich aufgezählt wurde.

Es beantworteten nicht alle Kinder alle Fragen. Vor allem bei den Berufen der Eltern sind die Antworten spärlich ausgefallen. Nach der Befragung und dem Einsammeln der Fragebögen, bin ich mit meinen Schülerinnen und Schülern, die Fragen noch einmal durchgegangen, durch die Fragen ergab sich eine rege Diskussion um männlich und weiblich und schon dadurch ist eine enorme Aufklärungsarbeit voran gegangen.

	Befragte Kinder	Weiblich	Männlich
Erste Klassen	75 Kinder	31	44
Zweite Klassen	41 Kinder	17	24
Dritte Klassen	40 Kinder	12	28
Vierte Klassen	27 Kinder	13	14
Gesamt	183 Kinder	73	110

FRAGE: IST TEXTILES WERKEN FÜR BUBEN UND FÜR MÄDCHEN? Wurde von den folgend beantwortet:

ERSTE KLASSE: In der ersten Klasse wurden 31 Schülerinnen und 44 Schüler befragt. Davon besuchten 21 Schülerinnen den Textilen Werkunterricht (TEXW) und 10 Schülerinnen und 44 Schüler den Technischen Werkunterricht (TEW).

Angabe für:	Weiblich TEXW	Männlich TEXW	Weiblich TEW	Männlich TEW	Schülerzahl gesamt
Buben	0	0	0	0	0
Mädchen	4 = 19%	0	2 = 20%	19 = 43%	25 = 33%
Buben + Mädchen	17 = 81%	0	8 = 80%	25 = 57%	50 = 67%

FRAGE: WENN DU NUR FÜR MÄDCHEN ANGEKREUZT HAST, BEGRÜNDE ES, WARUM?

Die Mädchen begründeten:

- glaube, dass Buben weniger gerne Nähen und lieber Technisches mögen.
- dass Buben sind nicht so sehr an Textilien interessiert.
- Buben haben nichts mit nähen oder stricken zu tun.
- Jungs stricken nicht so gerne und bevorzugen hämmern und sägen.
- Jungs beherrschen das nicht so mit dem Stricken und häkeln.

Die Buben begründeten:

- die Mädchen stricken lieber.
- Stricken, häkeln und nähen ist eine Arbeit die Mädchen machen.
- weil Mädchen besser mit Stoff umgehen.
- Mädchen haben nicht so große und starke Finger und können schneller damit arbeiten.
- Mädchen interessieren sich mehr für Stoffarbeiten, Buben nicht.
- Mädchen nähen und stricken lieber, weil Männer mit Holz arbeiten und nicht mit Wolle.
- kann man aus Stoff ein Haus bauen?
- es passt besser zu Mädchen.
- weil die Mädchen es besser finden.
- weil die Buben keine Geduld für Nadel und Faden haben.

- ich hasse stricken.
- weil wir schlecht in Stricken sind und die Mädchen es besser können.
- weil ich ein Bub bin.
- weil sich Mädchen und Frauen meistens für diese Sachen interessieren
- und Buben nicht.
- weil sie viel Stricken und Buben nicht.
- weil Stricken nur was für Mädchen ist.
- weil Buben nicht so mit Wolle und Stoff arbeiten.
- weil Männer nicht nähen können müssen.

ZWEITE KLASSE: In der zweiten Klasse wurden 17 Schülerinnen und 24 Schüler befragt. Davon besuchten 10 Schülerinnen den textilen Werkunterricht und 7 Schülerinnen und 24 Schüler den Technischen Werkunterricht.

Angaben für:	Weiblich TEXW	Männlich TEXW	Weiblich TEW	Männlich TEW	Schülerzahl gesamt
Buben	0	0	0	2 = 8%	2 = 5%
Mädchen	1 = 10%	0	0	3 = 13%	4 = 10%
Buben + Mädchen	9 = 90%	1 = 100%	7 = 100%	18 = 79%	35 = 85%

FRAGE: WENN DU NUR FÜR MÄDCHEN ANGEKREUZT HAST, BEGRÜNDE ES, WARUM?

Mädchen:

- Wenn die Buben schwul sind, dann auch Buben. Weil ich denke nicht, dass die Buben wenn sie älter werden an TEXW interessieren, aber die Mädchen nähen und häkeln auch wenn sie alt sind.

Buben:

- Weil Buben im Leben Männer werden und viel arbeiten müssen doch die Frauen bleiben meist zu Hause.
- Weil stricken und so Mädchenarbeit ist.
- Keine Begründung.

DRITTE KLASSE: In der dritten Klasse wurden 12 Schülerinnen und 28 Schüler befragt. Davon besuchten 11 Schülerinnen den Textilen Werkunterricht und 1 Schülerinnen und 28 Schüler den Technischen Werkunterricht.

Nennung für:	Weiblich TEXW	Männlich TEXW	Weiblich TEW	Männlich TEW	Schülerzahl gesamt
Buben	0	0	0	0	0
Mädchen	4 = 36%	0	1 = 100%	12 = 42%	17 = 42,55
Buben + Mädchen	7 = 64%	0	0	16 = 58%	23 = 57,55

FRAGE: WENN DU NUR FÜR MÄDCHEN ANGEKREUZT HAST, BEGRÜNDE ES, WARUM?

Mädchen:

- Haben mehr Fingerspitzengefühl.
- Wenn Buben stricken oder ähnliches ist das ungewohnt.
- Mädchen liegt Textiles besser.
- Weil Buben nicht so genau und vorsichtig sind.
- Komisch wenn Jungs Stricken.
- Ich kenne keinen Jungen den Textiles interessiert.

Buben:

- Buben nähen und stricken nicht so gerne.
- Weil man dort strickt und näht.
- Weil ich denke, dass sich Mädchen mit Stoff besser auskennen als mit Holz.
- Weil man näht.
- Weil man eher Nähen und Stricken lernt und das ist eher für Mädchen.

VIERTE KLASSE: in der vierten Klasse wurden 12 Schülerinnen und 12 Schüler befragt. Davon besuchen 9 Schülerinnen und 1 Schüler den Textilen Werkunterricht und 3 Schülerinnen und 11 Schüler den Technischen Werkunterricht.

Nennung für:	Weiblich TEXW	Männlich TEXW	Weiblich TEW	Männlich TEW	Schülerzahl gesamt
Buben	0	0	0	0	0
Mädchen	1 = 11%	0	0	1 = 9%	2 = 8%
Buben + Mädchen	8 = 89%	1 = 100%	3 = 100%	10 = 91%	22 = 92%

FRAGE: WENN DU NUR FÜR MÄDCHEN ANGEKREUZT HAST, BEGRÜNDE ES, WARUM?

Mädchen:

- Ich finde dass sich mit Stoffen nur Mädchen auskennen müssen.

Buben:

- Keine Begründung.

FRAGE: WARUM HAST DU DICH FÜR TEXTILES WERKEN ODER TECHNISCHES WERKEN ANGEMELDET?

ERSTE KLASSE

MÄDCHEN TEXTILES WERKEN:

- Weil ich vergangenes Jahr im TEW war und Abwechslung wollte – Repetentin.
- Weil es mir mehr Spaß macht.
- Es macht mir mehr Spaß, TEW kann ich von meinem Papa lernen und später möchte ich mal nähen können.
- Ich habe in der Volksschule gerne gehäkelt und gestrickt.
- Weil es lustig ist und Spaß macht.
- Weil mir TEXW in der Volksschule besser gefallen hat.
- Weil mir TEXW mehr Spaß macht.
- In der hatten wir beide Werken und TEXW hat mir besser gefallen.
- Mir hat TEXW besser gefallen.
- Weil mit TEXW mehr Spaß macht.
- Weil mich Technik nicht interessiere.

- Ich mag nähen und kenne mich gut damit aus.
- Weil ich ein Mädchen bin und Nähen und Stricken lernen will und Spaß habe damit.
- Ich liebe es mit Stoff und ähnlichen Materialien etwas zu machen.
- Weil mein Bruder in den TEW geht und wir die Sachen schon haben und ich auch lieber mit Stoff umgehen kann als mit Holz.
- Meine Freundin geht ins Textil und die sagte mir es macht Spaß.
- Weil mit TEXW besser gefällt.
- Mein Papa arbeitet sehr viel selbst, d.h. Technisches Werken lerne ich zu Hause.
- Ich habe in der Volksschule schlechte Erfahrung mit sägen gemacht, mir gefällt TEXW besser.
- Weil ich gerne mit Textilien arbeite.
- Weil ich gerne nähe und ich mir mit dem Hammer auf den Finger gehauen habe
- Ich habe mich für TEXW angemeldet, weil ich gerne Nähe und es eine eher lässige Beschäftigung ist und ich mir eine weniger anstrengende Arbeit erwarte.

MÄDCHEN TECHNISCHES WERKEN:

- Weil ich gerne schleife und Holzarbeiten mache.
- Weil ich gerne Holz und Technik spannend finde und mein Beruf – Förster damit zu tun haben sollte.
- Weil ich mit Nadel und Faden nicht so gut umgehen kann und es mir leichter fällt mit der Säge zu arbeiten.
- Ich bin besser beim Holzarbeiten und helfe immer meinem Papa beim Kästen zusammenbauen.
- Da ich schon ein bisschen nähen konnte, das hat mir gereicht und ich TEW fand ich schon immer lustiger.
- Ich mache TEW weil ich Textiles zu Hause von der Mama lerne.
- TEW hat mir in der Volksschule besser gefallen.
- Weil ich gerne bastle.
- Weil ich TEW besser fand in der Volksschule.
- Weil ich stricken und Nähen nicht mag.

BUBEN TECHNISCHES WERKEN (TEW):

- Das hat die Mutter entschieden.
- Weil ich musste.
- Weil man viel mit Holz und Werkzeug arbeitet.
- Weil es besser ist.
- Weil Technik meine Leidenschaft ist – will Pilot werden.
- Weil TEW gut ist.
- Weil ich gerne in der Garage mit Holz arbeite.
- Weil ich lieber Holz sägen will.
- Macht Spaß mit Holz zu arbeiten.
- TEW macht Spaß.
- Weil in der Volksschule nähen und Häkeln schwierig für mich war.
- Weil ich gerne mit Holz arbeite und repariere wie mein Papa.
- Weil mir technisches weiterhilft und es Spaß macht.
- Weil ich gerne mit Holz und Maschinen arbeite.
- Ich liebe Holzarbeiten.
- Ich finde es gut und aufregend.
- Weil mit TEW besser gefällt.
- Weil ich Fadenarbeit nicht gerne mache.
- Weil Werken toll ist und es macht für mich Spaß und dort bastle ich coole Sachen.
- Weil es mir Spaß macht.
- TEW ist besser weil wir mit gefährlichen Dingen arbeiten z.B. Hammer Säge.
- Weil mir TEW besser gefällt als TEXW.
- Weil ich im TEW besser bin.
- Weil mir TEW besser gefällt.
- Hat mir in der Volksschule besser gefallen.
- Weil es für mich spannend ist und hat mir in der Volksschule besser gefallen.
- Weil ich TEXW nicht kann.
- Weil ich gerne säge.
- Weil ich gerne mit Holz/Ton arbeite.

- Mein altes TEXW war blöd.
- Weil ich TEW besser finde.
- Weil ich sehr gerne etwas bastle.
- Weil TEW einfach mehr für Buben ist.
- Weil mein Freund dort ist.
- Weil ich lieber mit Holz arbeite.
- Weil TEW besser ist.
- Im TEW kann man Sachen bauen.
- Weil ich gerne mit Säge und Holz arbeite.
- Weil ich nicht nähen will und lieber mit Holz arbeite.
- Weil die Arbeiten verschiedener sind und das Herstellen aufregender.
- Weil mit TEW besser gefällt.
- Weil ich gerne mit Holz arbeite.

ZWEITE KLASSE

MÄDCHEN TEXTILES WERKEN:

- Weil ich nicht Holz schneiden will und gerne mit Wolle arbeite.
- Ich liebe zu nähen und hasse es mit Holz zu arbeiten.
- Keine Erklärung.
- Weil es mir gefällt.
- Weil ich TEW in der Volksschule nicht mochte.
- Es war eine schwierige Entscheidung aber meine Freunde sind auch ins TEXW gegangen und so hat es mich doch zu TEXW gezogen.
- Weil ich in der Volksschule auch im TEXW war und dachte ist im Gymnasium auch gut für mich aber falsch gedacht.
- Weil ich technische Sachen nicht verstehe.
- Man kann im TEXW wichtige Sachen mitnehmen wie bügeln, nähen, mit der NM umgehen.

MÄDCHEN TECHNISCHES WERKEN (TEW):

- Weil mir TEW besser gefällt.
- Weil ich (stricken) mit Soff arbeiten hasse.
- Weil es mir Spaß macht und interessant ist,
es ist auch wichtig für mein Leben und daher hab ich dann Erfahrung.

- Weil ich mit textilen Werken nicht umgehen kann.
- Weil ich gerne mit Holz arbeite.
- Weil mich TEW mehr interessiert.
- Weil es mich mehr interessiert.

BUBEN TEXTILES WERKEN:

- Weil mir TEXW mehr liegt.

BUBEN TECHNISCHES WERKEN:

- Weil mir mit Holz arbeiten mehr Spaß macht als mit Wolle.
- Weil ich mich entscheiden musste und TEW cooler ist.
- Weil ich TEXW nicht mag.
- Weil ich es mag mit Holz zu arbeiten.
- Weil ich in der Volksschule TEXW gehasst habe.
- Weil ich später Ingenieur oder Wissenschaftler werden will.
- Technisches finde ich besser.
- Weil ich im TEW besser bin und es mir mehr Spaß macht.
- Weil ich nicht mit Schnüren und Stricken arbeiten will.
- Ich arbeite gerne mit Holz.
- Weil ich lieber mit Holz arbeite.
- Weil ich da sehr coole Sachen mache.
- Weil mich Technisches mehr interessiert.
- Weil ich es liebe Dinge zu bauen.
- Weil ich gerne säge und hämmer, das hat mir mein Opa gelernt.
- Es interessiert mich.
- Weil man mehr coole Sachen baut.
- Ich mag nicht Stricken, nur mit Holz oder Papier arbeiten.
- Weil ich gerne etwas Technisches baue.
- Weil es Spaß macht.

DRITTE KLASSE

MÄDCHEN TEXTILES WERKEN (TEXW):

- Weil es mir in der Volksschule besser gegangen ist als im TEW.

- Ich interessiere mich für Textilien.
- Ist einfach Mädchensache.
- Weil ich mehr mag mit Textilien zu arbeiten als mit Holz.
- Ich arbeite lieber mit Textilien als mit Holz.
- Weil es mich mehr interessiert hat.
- Weil im TEXW eher Mädchen sind und ich dachte da bin ich eh gut.
- Weil ich TEW nicht mag.
- Weil mich TEWX mehr interessiert.
- Meine Mutter hat mich einfach eingetragen.
- Weil mich Technisches nicht interessiert und ich es nicht so gut kann.
- Weil ich in der ersten Klasse TEW doof fand.

MÄDCHEN TECHNISCHES WERKEN (TEW):

- Weil ich mich mehr für TEW interessiert habe.

BUBEN TECHNISCHES WERKEN (TEW):

- Ich mag Holz.
- Weil ich gerne mit Holz und anderen Dingen arbeite.
- Ich mag kleine Gebäude zu bauen.
- Ich hatte schlechte Erfahrung mit TEXW.
- Weil ich in der Volksschule TEWX schlecht konnte.
- Mein Interesse richtet sich eher zu techn. Werken.
- Ich mag Technik.
- TEXW ist nicht so gut.
- TEW interessiert mich mehr.
- Ich habe etwas wählen müssen.
- Weil ich stricken oder häkeln nicht mag.
- TEW macht mehr Spaß.
- Weil TEXW für Mädchen ist und es mich nicht interessiert.
- Weil es für Buben ist.
- Mit gefällt TEW besser und arbeite gerne mit Holz.
- Weil ich nicht gerne Textile Sachen mache.

- Weil ich nicht stricken oder häkeln lernen will.
- Weil ich TEXW nicht gut kann.
- Weil ich mich sehr für Technisches interessiere.
- Weil ich nicht stricken oder nähen will.
- Weil mir TEW besser gefällt.
- Weil TEW interessanter ist.
- Weil meine ganzen Freunde hingegangen sind.
- Weil ich gerne mit Holz arbeite.

VIERTE KLASSE

BUBEN TEXTILES WERKEN:

- Weil es besser als TEW ist.

MÄDCHEN TEXTILES WERKEN (TEXW):

- Weil man die Kreativität unter Beweis stellen kann und auch verwirkliche.
- Weil in der Volksschule alle Mädchen TEXW nahmen.
- Weil ich handwerklich nicht begabt bin.
- Bin im TEW nicht so begabt und TEXW macht mir mehr Spaß.
- Weil mir das Arbeiten mit Textilien gefällt.
- Ich habe geglaubt es ist einfacher.
- Weil ich Technisches nicht mag.
- Weil ich gerne mit Textilien arbeite.
- Weil ich nähen mag und gerne mit Textilien arbeite.

BUBEN TECHNISCHES WERKEN:

- TEW kann auch im weiteren Leben benötigt werden.
- Weil es interessanter ist.
- Weil ich gerne bastle und Sachen mache.
- Macht Spaß.
- Arbeite lieber mit technischen Sachen.
- TEW macht mehr Spaß.
- Weil ich kein TEXW mag.
- Ich bin im TEW begabter als im TEXW.

- Weil ich TEXW nicht mag.
- Weil ein Großteil der Freunde ins TEW geht – hätte lieber das Textile besucht.
- Technisch ist nützlicher.
- Mir gefällt die Arbeit mit Holz.

MÄDCHEN TECHNISCHES WERKEN (TEW):

- Weil es mich mehr interessiert.
- Weil ich TEXW weniger mag.
- Es interessiert mich mehr.

FRAGE: HAT DICH BEI DEINER ENTSCHEIDUNG FÜR TEXTILES WERKEN/ TECHNISCHES WERKEN JEMAND UNTERSTÜTZT/ bzw. BERATEN?

	Weiblich TEXW	Weiblich TEW	Männlich TEXW	Männlich TEW	WER hat dich beraten?
Erste Klasse	9	4	0	7	Eltern (11), Vater (2), Schwester/ Freundin (3), Mama (4).
Zweite Klasse	4	4	1	2	Eltern (6), Mutter (3), Bruder (1), Vater (1).
Dritte Klasse	4	0	0	2	Mutter (4), Vater (1), Eltern (1).
Vierte Klasse	1	0	0	1	Eltern (1), Schwester (1).

Eltern spielen auch im erwachsenen Alter für ihre Kinder oft noch eine wesentliche Rolle, dies zeigt eine biographische Studie an der Angewandten. Studentinnen und Studenten interviewten unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer, die eine künstlerische Ausbildung absolvierten. Unter anderem kam in der Auswertung der Gespräche heraus, dass bei den meisten die Eltern in der Berufsfindung und Ausbildung also im Erwachsenenalter der Interviewten eine entscheidende Rolle trugen, die z.B. ein geldeinbringendes Lehramtsstudium besser fanden als ein wie sie es bezeichneten hungerleidendes Kunststudium. Sie wurden entweder finanziell, wie auch durch soziale Zuwendungen von den Eltern unterstützt und gefördert (Mateus–Berr/ Poscharnig 2014: 7).

FRAGE: ERINNERE DICH AN DEINE VOLKSSCHULZEIT, DU HATTEST TECHNISCHES UND TEXTILES WERKEN, WELCHER TEIL DES WERKENS HAT DIR IN DER VOLKSSCHULE BESSER GEFALLEN?

	Textiles Werken	Technisches Werken	Beides gleich gut
Erste Klasse	7 W. / 2 M.	5 W. / 34 M.	19 W. / 8 M.
Zweite Klasse	3 W. / 1 M.	3 W. / 18 M.	9 W. / 4 M.
Dritte Klasse	7 W. / 1 M.	4 W. / 23 M.	1 W. / 3 M.
Vierte Klasse	3 W. / 1 M.	6 W. / 7 M.	4 W. / 6 M.

FRAGE: VON DEN SACHEN DIE DU IN DER VOLKSCHULE GEMACHT HAST, HAST DU NOCH?....

	Anzahl der Kinder	Alle Werkstücke	Nichts mehr	Noch mein Lieblingsstück
Erste Klasse	75	40	8	27
Zweite Klasse	41	30	6	12
Dritte Klasse	40	12	19	17
Vierte Klasse	27	17	8	2

Die Frage habe ich nicht primär für meine Arbeit erhoben. Aber die Möglichkeit hat sich ergeben um zu untersuchen, was mit den Werkstücken passiert, die in der Schule gemacht werden, was mit den selbstangefertigten Arbeiten umgegangen wird.

FRAGE: HAT DEINE BERUFSVORSTELLUNG BEI DER WAHL ZWISCHEN TEXTILEM UND TECHNISCHEM WERKEN EINE ROLLE GESPIELT? KREUZE AN UND BEGRÜNDE ES.

Erste Klasse	Ja	Nein
75 Kinder	9 Kinder = 12 %	66 Kinder = 88 %

- W: Kindergärtnerin oder Volksschullehrerin – basteln mit Kindern - TEXW
- W: Tierpflegerin oder Designerin – daher TEXW
- W: Modedesignerin – daher TEXW
- W: Volksschullehrerin – Werklehrerin – TEXW
- M: Architekt – Planung – TEW
- M: Werkzeugmacher – mit Werkzeug arbeiten – TEW
- M: Pilot beim Bundesheer – daher ist technisches Wissen notwendig – TEW
- M: will Erfinder werden daher TEW
- M: Architekt – man baut was TEW

Zweite Klasse	Ja	Nein
37 Kinder	8 Kinder = 22 %	29 Kinder = 78 %

- M: Weil: man muss mit Maschinen umgehen können – will Ingenieur oder Wissenschaftler werden TEW
- M: Will Chirurg werden und dazu braucht er Fingerspitzengefühl – TEW
- M: will Architekt werden – Bauen und Geometrie - TEW
- M: will Automechaniker werden und in TEW Werken lernt man dafür.
- M: Will Kindergärtner werden – besucht TEW - will mit den Kindern basteln.
- M: will irgendetwas mit Technik arbeiten daher TEW.
- W: will Architektin werden – Papa ist auch Architekt - TEW
- W: will Kindergärtnerin werden Holzarbeiten mit Kindern arbeitet lieber mit Holz - TEW
- W: Weil ich mit Kindern werken werde, will Kindergärtnerin werden – TEW

Dritte Klasse	Ja	Nein
40 Kinder	4 Kinder = 10 %	36 Kinder = 90 %

- M: Keine Begründung, will Ingenieur werden. TEW
- M: Weil: ich übe mit Holz oder Metall umzugehen – will Elektriker werden - TEW
- W: Weil ich mit Kindern werken werde, will Kindergärtnerin werden - TEW

Vierte Klasse	Ja	Nein
23 Kinder/ Jugendliche	1 Kinder = 4%	22 Kinder = 96 %

- M: Keine Begründung für das JA.

FRAGE: ICH BIN EIN JUNGE UND HÄTTE LIEBER DEN TEXTILEN WERKUNTERRICHT BESUCHT. DA ICH NICHT WUSSTE WIE VIELE JUNGEN DEN TEXTILEN WERKUNTERRICHT BESUCHEN, HABE ICH LIEBER TECHNISCHES WERKEN GEWÄHLT.

	Bubenzahl	JA
Erste Klasse	44	10 = 22 %
Zweite Klasse	24	2 = 8 %
Dritte Klasse	28	2 = 7 %
Vierte Klasse	12	4 = 33 %

FRAGE: GIBT ES FÜR DICH TYPISCH MÄNNLICHE UND WEIBLICHE BERUFE? KREUZE DEINE ANTWORT AN.

Antwort:	JA weiblich	NEIN weiblich	JA männlich	NEIN männlich
Erste Klasse	3 = 10%	28 = 90%	27 = 61%	17 = 39%
Zweite Klasse	6 = 35%	11 = 65%	13 = 54%	11 = 46%
Dritte Klasse	5 = 42%	7 = 58%	23 = 82%	5 = 18%
Vierte Klasse	3 = 23%	10 = 76%	4 = 28%	11 = 78%

FRAGE: WENN DU JA ANGEKREUZT HAST, ZÄHLE TYPISCH MÄNNLICHE UND WEIBLICHE BERUFE AUF.

ERSTE KLASSE

TYPISCH MÄNNLICHE BERUFE:

Fußballer, Architekt, Formel 1 Fahrer, schwere Berufe, Bauarbeiter, Pilot, Arzt (das gleiche Kind zählt Ärztin als weiblichen Beruf auf, Techniker, Schlosser, Wrestler, Soldat,

Bauarbeiter, Ingenieur, Feuerwehrmann, Elektriker, Tischler, Elektriker, Boxer, Bauer, Müllmann, Busfahrer, Mechaniker, Rennfahrer, Mauerer, Ritter.

TYPISCH WEIBLICHE BERUFE:

Bankangestellte, leichter Berufe, Lehrerin, Ärztin, Putzfrau, Lehrerin, Hausfrau (Mutter ist Hausfrau), Sekretärin, Assistentin, Bürofrau, Model, Künstlerin, Flugbegleiterin, Schneiderin, Krankenschwester, Volksschullehrerin, Strickerin.

ZWEITE KLASSE

TYPISCH MÄNNLICHE BERUFE:

Polizist, Fußballer, Hausmeister, Pilot, Rennfahre, Techniker, Bauarbeiter, Dachdecker, Techniker, Chirurg, Handwerker, Automechaniker, Mechaniker, Boxer, Maurer, Soldat, Ingenieur, Rennfahrer, Rauchfangkehrer, Elektriker, Schlosser.

TYPISCH WEIBLICHE BERUFE:

Tierärztin, Politesse, Stewardess, Sekretärin, Arbeit im Büro, Krankenschwester, Sekretärin, Kindergärtnerin, Verkäuferin, Friseurin, Model, Kassenfrau, Putzfrau, Kosmetikerin, Näherin, Modedesignerin, Kinderärztin.

DRITTE KLASSE

TYPISCH MÄNNLICHE BERUFE:

Bodyguard, Fußballtrainer, Ingenieur, Putz Mann, Müllmann, Pilot, Bauarbeiter, Tischler, Rennfahrer, Boxer, Bauarbeiter, Ölplattformarbeiter, Handwerker, Soldat, Kistenschlepper, Doktor, Schneider, Designer, Dachdecker, Fliesenleger, Dönermann, Elektriker, Zugführer, Baustellenarbeiter, Bürojobs, Direktor in einem Gymnasium, Fußballspieler, Automechaniker, Techniker, Elektrofachgeschäft, Hockeyspieler, Installateur, Mechaniker.

TYPISCH WEIBLICHE BERUFE:

Stewardess, Putzfrau, Sekretärin, Textilwerklehrerin, Textilherstellerin, Kosmetikerin, Model, Büroangestellte, Hebamme, Schneiderin, Designerin, Friseurin, Verkäuferin, Hausfrau, Köchin, Näherin, Blumenverkäuferin, Schmuckverkäuferin.

VIERTE KLASSE

TYPISCH MÄNNLICHE BERUFE:

Maurer, Straßenarbeiter, Bauarbeiter, Berufssoldat, Hausmann, Lkw-Fahrer, Boxer, Bergbauarbeiter, Mechaniker.

TYPISCH WEIBLICHE BERUFE:

Frisörin, Putzfrau, Dienstmädchen, Model, Hausfrau, Kindergärtnerin.

Die meisten Kinder die **NEIN** ankreuzten, also dass es keine geschlechtsspezifischen Berufe gibt, gaben als Antwort: dass „jeder und jede Person arbeiten kann und machen kann was sie/er will und jeden Beruf erlernen kann der ihr/ihm gefällt“. Ein Bub schreibt, dass er Fußballer werden will und meint, dass auch Mädchen „Fußballerinnen“ werden können.

Ein andere Beschreibung: „alle Berufe sind für jedes Geschlecht“, oder „auch Frauen haben Handwerksberufe“ oder „alle sind Gleichberechtigt“.

Nachdem die Kinder auf dem Fragebogen zum Teil auch die Frage nach dem Beruf der Eltern beantworteten, habe ich verglichen wie sie auf typisch männliche und weibliche Berufe kommen und dabei ist mir aufgefallen, dass keines der Kinder den Beruf der Eltern als typische weiblich oder männlich angeführt hat.

Sie haben versucht neben den Berufen die ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ausüben für sie als „typisch“ weiblich und „typisch“ männlich geltende Berufe aufzuschreiben. Die Berufe der Eltern sind scheinbar nicht „typisch“ einem Geschlecht zuzuordnen. Ein Bub im der den Technischen Werkunterricht besucht kreuzte an, dass es männliche und weibliche Berufe gibt und zählt auf, dass Fußballspieler und Formel 1 Fahrer männliche Berufe sind, Strickerin ist ein weiblicher Beruf. Beide Elternteile arbeiten in der Bank und das schreibt das sogar richtig, „Bankangestellte“ und „Bankangestellter“. Anzunehmen ist, da seine Mama zu Hause strickt und sein Papa Modelle bastelt, dass der Bub das als typisch weiblich und typisch männlich assoziiert. Diese Zuordnung oder Einteilung in männlich und weiblich, wäre meines Erachtens leicht durch eine vermehrte Aufmerksamkeit in der Volksschule zu beseitigen.

FRAGE: MEINE ELTERN MACHEN HANDARBEITEN ODER REPARIEREN KAPUTTE DINGE ZU HAUSE.

Die Frage „Meine Eltern machen Handarbeiten oder reparieren kaputte Dinge zu Hause“ konnte mit ja oder nein beantwortet werden. Wenn mit Ja geantwortet wurde, war die nächste Frage „Meine Mutter/mein Vater bastelt oder arbeitet zu Hause handwerklich, sie/er strickt, stickt, häkelt, bastelt mit den Kindern für verschiedene Anlässe, näht Kleider, arbeitet in der Garage am Auto, mäht den Rasen, arbeitet in der Küche, mit oder..... konnten individuelle Antworten von den Kindern genannt werden.

Ziel der Frage war zu erheben, wie viele Eltern zu Hause „Textile Arbeiten“ bzw. „typische „Handarbeiten“ durchführen um die Vorbildwirkung für Textiles Werken zu untersuchen. Wenn das Kind in einem Elternhaus aufwächst in der Geschlechterstereotype stattfinden, besteht in den institutionellen Einrichtungen das Angebot für Buben und Mädchen, dass sie hier Spielräume erfahren können und dadurch in ihrer Identitätsentwicklung Unterstützung finden können und Stereotype abgebaut werden können.

	Weiblich TEXW	Weiblich TEW	Männlich TEXW	Männlich TEW	Gesamt und in %	Befragte Kinder
Erste Klasse	23	6	-	34	63 = 84%	75
Zweite Klasse	9	5	1	18	34 = 83%	41
Dritte Klasse	11	1	-	17	28 = 70%	40
Vierte Klasse	5	-	1	8	16 = 59%	27

63 Kinder, das sind 84% der befragten Kinder der ersten Klassen, gaben an, dass ihre Eltern zu Hause „Handarbeiten“ oder „Reparaturen“ durchführen. Diese Arbeiten wurden wie folgt angekreuzt:

- 16 Mütter haben neben der Hausarbeit noch ein „Hobby“, entweder stricken, häkeln oder nähen.
- Bei 8 Müttern werden mehrere textile Arbeiten genannt, die ihre Mütter in der „Freizeit“ ausüben. Von den 8 Müttern besuchen 2 Mädchen den Textilen Werkunterricht, 2 Mädchen den Technischen Werkunterricht und 4 Buben den Technischen Werkunterricht. Von diesen 8 genannten Frauen teilen sich 4 mit ihren Partnern die Küchen- und Hausarbeit wie die Kinder angaben. 2 Kinder kreuzten an, dass die Väter die Hausarbeit machen und die Mütter nicht und bei den anderen beiden machen die Mütter die Hausarbeit und die Väter die Garten/Auto arbeiten.
- 39 Kinder erfahren keine „Handarbeit“ oder „Reparaturarbeiten“ daheim. Sie gaben an, dass die Eltern/ Mütter oder Väter die Hausarbeiten daheim erledigen, das sind in der Küche arbeiten, Rasen mähen. Die Hausarbeit wird zum Teil geschlechtstypisch gemacht und zum Teil zwischen den Partnern aufgeteilt.

34 Kinder das sind 83 % der zweiten Klassen gaben, dass sich ihre Eltern, Mütter oder Väter

mit „Handarbeiten“ oder „Reparaturarbeiten“ beschäftigen.

- Davon verrichten 16 Familien Hausarbeiten wie Küchenarbeit und Rasen mähen. Von diesen Familien besuchen 1 Bub und 4 Mädchen den textilen Werkunterricht, den Technischen Werkunterricht besuchen 4 Mädchen und 7 Buben.
- 7 Mütter führen neben der Hausarbeit verschiedene Textile Arbeiten aus, die Väter arbeiten vorwiegend in der Garage. 2 Mädchen besuchen den textilen Werkunterricht und 5 Buben den Technischen Werkunterricht.
- 6 Mütter basteln mit ihren Kindern für verschiedene Anlässe und führen außerdem noch eine Textile „Handarbeit“ aus. In diesen Familien basteln 2 Väter mit ihren Kindern. Bei einer Mutter ist ein Zusatz vermerkt, dass sie diese Tätigkeiten „SELTEN“ ausführt. Davon besuchen 5 Buben den Technischen Werkunterricht und 1 Mädchen den Textilen Werkunterricht.
- 5 Kinder kreuzten an, dass ihre Mütter eine textile Arbeit zu Hause machen. Den Textilen Werkunterricht besuchen 1 Mädchen und 1 Bub. Der Technische Werkunterricht wird von 1 Mädchen und 2 Buben.

28 Kinder, das sind 70% der befragten Kinder der dritten Klassen gaben an, dass sich ihre Eltern, Mütter oder Väter zu Hause mit „Handarbeiten“ oder „Reparaturarbeiten“ beschäftigen.

- Davon werden bei 17 Kindern nur die Hausarbeiten und Gartenarbeiten gemacht. Ein Vater bastelt mit den Kindern daheim der Bub geht ins technische Werken. 8 Väter arbeiten in der Garage am Auto.
- 4 Mütter basteln mit den Kindern für verschiedene Anlässe. Eine Mutter macht noch verschiedene textile Handarbeiten und der Vater repariert kaputte Sachen. Die Väter der anderen 3 Kinder arbeiten in der Garage am Auto. Davon besuchen 2 Mädchen das textile Werken und 2 Buben den technischen Werkunterricht.
- 4 Mütter machen neben der Haus- und Gartenarbeit eine textile Arbeit daheim und 2 Väter arbeiten zu Hause in der Garage am Auto, bei den beiden anderen Vätern gibt es keine Nennungen. 3 Mütter machen mehrere textile Arbeiten daheim, sie häkeln, stricken und nähen. Die Väter arbeiten in der Garage. 1 Mädchen besucht den textilen Werkunterricht und 6 Kinder/ 5 Buben und 1 Mädchen besuchen den technischen Werkunterricht.

16 Kinder, das sind 59% der befragten Kinder in der vierten Klasse gaben an, dass sich ihre Eltern, Mütter oder Väter mit „Handarbeiten“ oder „Reparaturarbeiten“ beschäftigen.

- Neben den täglichen Hausarbeiten und Gartenarbeiten die 4 Kinder aufzählen werden keine

Tätigkeiten der Eltern genannt.

- 1 Schüler nennt bei oder:... Dass die Mutter Vorbereitungen für die Schule macht. Der Vater repariert kaputtgegangene Sachen zu Hause.
- 3 Kinder basteln für verschiedene Anlässe mit ihren Müttern zu Hause und die Väter arbeiten in der Garage am Auto.
- Von den restlichen 9 Nennungen machen 5 Mütter eine textile Arbeit und 3 Väter arbeiten am Auto. 3 Mütter führen mehrere textile Arbeiten aus wie stricken, sticken und häkeln und 2 der Väter arbeiten am Auto.

Erhoben wurde nicht, wann die Eltern diese Tätigkeiten und wie regelmäßig sie Handarbeiten und Reparaturarbeiten ausführen. Es wurde auch nicht erhoben mit wie vielen Personen sie im Haushalt leben. Unterscheidungen was in der Garage arbeiten heißt wurden nicht gemacht. Das könnten auch Tätigkeiten wie Auto putzen und waschen sein.

Zusammenfassend zu diesem Punkt kann gesagt werden, dass die Eltern die Haus- und Reparaturarbeiten zu Hause durchführen diese geschlechtstypisch verrichten. Wie sich diese Vorbildwirkung auf die Kinder auswirken müsste weiter untersucht werden.

ABSTRAKT - Deutsch

Diese Arbeit beschäftigt sich mit Fragen, inwieweit Textiler Werkunterricht genderstereotype Verhaltensmuster produziert, dekonstruiert Klischees über das Unterrichtsfach selbst, diskutiert die Bedeutung der Sozialisation im Elternhaus, Kindergarten und Volksschule und thematisiert Zusammenlegung von Fächern als fadenscheinige Argumentation für Einsparungspolitik in Österreich. Die Genderproblematik wird auch im Zusammenhang mit dem Textilen Werkunterricht diskutiert. Meine Arbeit hat das Ziel, die wichtigsten Grundlagen der Diskussion, ob Textiles Werken mit dem Technischen Werkunterricht in der AHS zusammengelegt werden soll, darzustellen.

Dazu wird die Sozialisation der Mädchen und Buben beschrieben und die heutige Familiensituation in Bezug auf Kindererziehung untersucht. Ein Historischer Abriss erklärt, wie die Textilarbeit zur Frauenarbeit wurde. Des Weiteren wird die Bedeutung von Textilien in Bezug auf die Hausarbeit untersucht. Die Untersuchung der geschlechtersensiblen Pädagogik im Textilen Werkunterricht und medialer Experimente zeigen auf, dass im koedukativen Werkunterricht genauso Stereotype erzeugt werden. Eine durchgeführte Befragung von 183 Kindern der Unterstufe zum Werkunterricht stützt zum Teil die These - „Der Textile Werkunterricht führt nicht zu mehr geschlechtstypischer Bildung, wenn der Unterricht interessehalber nur von Mädchen besucht wird, als wenn der Technische und Textile Werkunterricht zusammengelegt wird und Buben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden“ - der Arbeit. Um Geschlechterstereotype im Werkunterricht vorzubeugen werden Aspekte zur Weiterbildung der Unterrichtenden erörtert und gefordert.

ABSTRACT – English

This thesis discusses questions like “Does textile education facilitate gender stereotype behaviour?” and deconstructs clichés towards a subject, discusses socialisation in kindergarden, primary school and parental impact and broaches the issues of flimsy excuses of saving politics.

As the gender issue in Austria is being discussed in connection with the school subject Textile Education, the objective of my thesis is to state the main arguments in the discussion of whether the two subjects – Textiles and Technical education – should be merged into one subject in secondary schools.

For this, the socialization of girls and boys is described and the current family situation regarding parenting is analyzed. A historical outline explains how textile work became the work of women. Furthermore, the importance of textiles in reference to housework is investigated. The study of gender-sensitive education in Textile Education and various medial experiments show that in coeducational classrooms stereotypes are also being created. A survey conducted with 183 children of secondary one on the subject Textile Education confirms a part of the thesis – “Textiles does not lead to a more gender-typical education, if lessons are attended by girls out of interest only, than if Textiles and Technical education are combined and boys and girls are taught together”. To prevent gender stereotypes being created in the mentioned school subjects aspects of teachers’ training are discussed and demanded.