

Barbara Falkinger, Ilse Rollett, Claudia Schneider

Mit dem Strom gegen den Strom

Gender Mainstreaming an der Schule

schulheft 122/2006

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 31. Jahrgang 2006

© 2006 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen

ISBN 3-7065-4312-5

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

Der Titel dieses schulheftes wurde mit freundlicher Genehmigung der Autorin dem Artikel von Sigrid Metz-Göckel: „Gender Mainstreaming und Geschlechterforschung – Gegenläufigkeit und Übereinstimmung“; Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 2+3/2003; Kleiner Verlag; Bielefeld 2003, S. 42, entnommen.

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Barbara Falkinger, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Peter Malina, Heidrun Pirchner, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.: 0043/1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Barbara Falkinger, Ilse Rollett, Claudia Schneider

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 25,-/43,80 sfr

Einzelheft: € 9,90/18,10 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatsbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Editorial	5
-----------------	---

... denken

Birgit Sauer Gender Mainstreaming in Österreich – eine feministisch-politikwissenschaftliche Einschätzung	9
---	---

Erich Lehner Gender Mainstreaming aus kritischer Männersicht	26
--	----

... forschen

Monika Blecher Gender Mainstreaming in der Volksschule – zwischen Wunsch und Wirklichkeit	37
---	----

Ingrid A. Schacherl Gender Mainstreaming in der Weiterbildung – Ausgangspunkte für theoriegeleitete Reflexionen	52
---	----

Angelika Paseka, Erika Hasenhüttl Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung: ein Erfahrungsbericht	58
--	----

... erproben

Heidi Schrodtt Feministisches Schulprogramm und Gender Mainstreaming	70
--	----

Schule macht Gender – Gendern macht Schule mutlige Genderaktivitäten an der HTBLA Imst/Tirol

Claudia Vogel-Gollhofer <i>Projektaußensicht</i>	81
---	----

Claudia Heiß, Anton Lendl <i>Eine Innensicht</i>	90
---	----

**Gender Mainstreaming und Schulentwicklung:
Das Projekt „Gender Mainstreaming-Clusterschulen“ an der
Tourismusschule Wien 21**

Marlies Ettl	
<i>Projektbeschreibung aus LehrerInnensicht</i>	98
Viktoria Kriehebauer	
<i>Gender Mainstreaming – eine Form der Demokratisierung von Schule aus Sicht der Direktorin</i>	110
Thomas Wulz	
<i>Retrospektive – eine SchülerInnensteuergruppe entsteht ...</i>	114

Buchrezensionen

Behning, Ute; Sauer, Birgit (Hginnen): Was bewirkt Gender Mainstreaming? Evaluierung durch Policy-Analysen	117
<i>Baur, Christine; Fleischer, Eva; Schober, Paul:</i> Gender Mainstreaming in der Arbeitswelt. Grundlagenwissen für Projekte, Unternehmen und Politik	118
AutorInnen	120

Editorial

Sechs Jahre Gender Mainstreaming in Österreich: Zeit, um Institutionen und Organisationen, die sich dieser politischen Strategie zur Erreichung von Geschlechterdemokratie verschrieben haben – so auch sämtliche Bildungseinrichtungen – genauer zu betrachten. **Gender Mainstreaming in der Institution Schule** hat eine neue Dynamik in die Geschlechterfrage sowohl auf organisatorischer als auch pädagogischer Ebene gebracht. Wie viel davon real spürbar ist, wie viel wirklich umgesetzt wurde bzw. ob damit ein Beitrag zu mehr Geschlechterdemokratie geleistet werden kann, davon wird in diesem Heft berichtet.

Schon unser Titel weist auf den Widerspruch hin, auf den wir immer wieder gestoßen sind: Mit dem Strom gegen den Strom schwimmen?! Kann eine derartige politische Top-Down-Strategie überhaupt aufgehen? Steht das Instrument für mehr Chancengleichheit, ist es geeignet, Ungleichheiten zu beseitigen oder lenkt es den politischen Fokus nur weg von den Frauen bzw. der Frauenpolitik und hin zu einer stärkeren Berücksichtigung von Männerpolitik?

Alle Politikfelder, so auch die Bildungspolitik und die Pädagogik, waren und sind immer „Geschlechterpolitik“, auch wenn dieses „doing gender“ und die daraus resultierende Etablierung von geschlechtsspezifischen Strukturen und Institutionen in der Regel den AkteurInnen nicht bewusst ist. Die implizit leitenden und wirksamen Geschlechterbilder bewusst zu machen, kritisch zu reflektieren und zu evaluieren, sind erste Schritte in Gender Mainstreaming Prozessen. (Wie) schaffen es Gender Mainstreaming Vorhaben, das strategische Potential von „Gender“ zu nützen, das in der Überwindung des Systems der Zwei-Geschlechtlichkeit, in Pluralisierung und Ergebnisoffenheit liegt, ohne erneut in bipolare Deutungsmuster zu verfallen und althergebrachte Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder zu resouveränisieren?

Für eine Analyse der ersten Jahre seit der Einführung von Gender Mainstreaming in Österreich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diese parallel zum rechtskonservativen Regie-

rungswechsel stattfand und sie sich damit in einem neoliberalen Kontext bewegt. **Birgit Sauer** weist in ihrem Artikel auf das konservative Geschlechterregime Österreichs hin, das sich in der Steuer-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik widerspiegelt, von Gewerkschaften und Arbeitnehmerverbänden kaum thematisiert wird und seinen stärksten Ausdruck in der weiterhin größer werdenden Einkommensschere zwischen Frauen und Männern findet. Die Autorin fordert, Geschlechterverhältnisse als soziale Machtverhältnisse zu diskutieren, denn nur so könne Gender Mainstreaming zu einer geschlechtergerechten Strategie werden.

Die Wahrnehmung und Analyse der Mechanismen der Macht im Geschlechterverhältnis sind auch für **Erich Lehner** Basis für eine sinnvolle Gender Mainstreaming Diskussion. Er weist darauf hin, dass in der Schule auf struktureller Ebene und auf der Ebene der Interaktionen nach wie vor traditionelle Geschlechtermuster reproduziert werden und relativiert dadurch auch die momentan häufig aufgeworfene Frage, ob in der Schule nicht die Buben die eigentlichen Benachteiligten sind.

Basierend auf den Ergebnissen feministischer Schulforschungen wurden in den letzten Jahren zwar starke Impulse, Bestimmungen, Erlässe von oben gesetzt, doch spannend ist, ob und wie sie bis zu den LehrerInnen und SchülerInnen vorge drungen sind. Einen interessanten Einblick in die Schulwelt – im Speziellen in die Volksschulwelt – gewährt uns **Monika Blecher** mit Ausschnitten und Ergebnissen ihrer Diplomarbeit, in welcher sie die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ untersuchte.

Die mangelnde Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ war auch Anlass für ein Pilotprojekt „Gender Mainstreaming an den Akademien der LehrerInnenbildung“. **Angelika Paseka** und **Erika Hasenhüttl** warten mit konkreten Ergebnissen auf, die sie durch die externe Evaluierung des Pilotprojekts gewonnen haben. Die Autorinnen arbeiten sehr genau heraus was passiert, wenn Gender Mainstreaming in bestehende Organisationen implementiert werden soll, was Gender Mainstreaming leisten könnte und warum die Strategie in vielen Bereichen nicht wirkt und/oder nicht wirken kann.

Ingrid Schacherl fragt in ihrem Text nach dem Verhältnis von Gender Mainstreaming und Weiterbildung und kommt zu dem Befund, dass mehr Wissen und eine Sensibilisierung für Geschlechterfragen wichtige Voraussetzungen für den Umsetzungsprozess von Gender Mainstreaming sind.

Entsprechen die einstigen Anliegen und Forderungen von feministischen Pädagoginnen den Ideen von Gender Mainstreaming? Was ist aus der feministischen Koedukationskritik geworden? Wie gehen jene Schulen, die Mädchenförderung forciert haben, mit Gender Mainstreaming um? Was gewinnen Buben durch diesen neuen Zugang, ja können dadurch konservative patriarchale Muster aufgebrochen werden? Oder ist gerade die in Mode gekommene Bubenförderung wieder ein Ablenken von den realen Benachteiligungen der Mädchen und Frauen in Bildungs- und Arbeitswelt? Diese Fragen haben wir **Heidi Schrodt** vorgelegt, der Direktorin des Wiener Gymnasiums Rahlgasse, das seine Vorreiterrolle in Sachen Mädchenförderung durch die Entwicklung eines Gender und Diversity-Lehrganges eindrucksvoll belegt. Gleichzeitig bestätigte Schrodt mit ihrer sehr genauen und ehrlichen Rückschau unsere Vermutungen, dass der Schwerpunkt einer geschlechtergerechten Schule nur durch lange, intensive und immer wieder reflektierte Entwicklungsarbeit nachhaltig umgesetzt werden kann.

Einen schulischen Gender Mainstreaming Entwicklungs-Prozess über drei Semester beschreibt der Bericht der HTBLA Imst in Tirol: Dargelegt aus der Projektaußensicht von **Claudia Vogel-Gollhofer** und beschrieben aus der Innensicht der LehrerInnen **Claudia Heiß** und **Anton Lendl**. Deutlich wird darin, wie sehr eine Schule von professioneller externer Gender Mainstreaming Beratung profitieren kann – durch eine differenzierte Analyse der schulischen Geschlechterkulturen, durch eine Sensibilisierung des gesamten Lehrpersonals, durch das Finden der schulspezifischen Ansatzpunkte und das Erarbeiten von konkreten Maßnahmen.

Die Tourismusschule Wien 21 ist eine der fünf österreichischen „Gender Mainstreaming Clusterschulen“, die vom bm:bwk initiiert und betreut wurden. In ihrem Bericht beschreiben die Lehrerin **Marlies Ettl**, die Direktorin **Viktoria Kriehebauer** und der

Schüler **Thomas Wulz** den intensiven Prozess der letzten drei Jahre, der in der Wassermann-gasse bereits auf der Grundlage von bewusster Mädchenförderung aufbauen konnte. Neben den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (u.a. Evaluierung und Feedback, Fremdsprachenlernen, Gastronomiepraxis) ist es vor allem die strukturelle Verankerung in LehrerInnen- und SchülerInnen-Steuergruppen, die diesen Gender Mainstreaming Prozess nachhaltig wirksam macht.

Die abschließenden Rezensionen von **Angelika Paseka** stellen zwei Publikationen vor, die – abgehoben vom Schulalltag – einerseits sehr praxisnah Begriffe und rechtliche Rahmen erklären, Anleitungen zur Umsetzung geben und daher für LehrerInnen auch als Hintergrundwissen für unterschiedliche Unterrichtsfächer verwendbar sind, andererseits auf politischer Ebene in einem transnationalen Vergleich grundsätzliche Herausforderungen bei der Implementierung von Gender Mainstreaming aufzeigen.

Das Verständnis von Gender bzw. Geschlecht setzt den Rahmen und stellt die Weichen für die Formulierung von gleichstellungs- und diversitätsorientierten Zielen. *Welches* theoretische Verständnis und Wissen im Rahmen von Gender Mainstreaming zur Anwendung kommt ist entscheidend dafür, ob laufende und zukünftige Gender Mainstreaming Prozesse es schaffen, dem alltagsweltlichen Geschlechterwissen, das als Grundlage von Organisationskulturen als kollektives Denk- und Handlungsmuster wirkt, ein emanzipatorisches, nicht-essentialistisches theoretisches Fundament zur Seite zu stellen, das als Grundlage von Programmen und Maßnahmen zur Realisierung von Chancengleichheit der Geschlechter transformativ wirken kann.

Der Befund am Ende des Heftes ist ein vorsichtig und zurückhaltend positiver. Zu sehr bewegen wir uns vor dem Hintergrund einer patriarchalen Gesellschaft, und genau aus diesem Grund ist es notwendig, „Top-Down“ Maßnahmen, wie Gender Mainstreaming eine ist, mit Steuergruppen aus internen Organisationsmitgliedern, externen ExpertInnen und NGOs kritisch begleiten zu lassen und immer wieder zu überprüfen.

Birgit Sauer

Gender Mainstreaming in Österreich – eine feministisch-politikwissenschaftliche Einschätzung

1. Gender Mainstreaming im konservativen Kontext. Kontroverse Debatten

Österreich ist durch ein konservatives Geschlechterregime gekennzeichnet. Das männliche Ernährer-Modell, das die Familie mit einem männlichen Ernährer und einer weiblichen Hausfrau bzw. Zuarbeiterin denkt, ist in die Steuer-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik eingeschrieben. Das konsensorientierte Demokratiemodell stabilisierte diese männerdominierte Gesellschaftspolitik: Gewerkschaften und Arbeitnehmerverbände dethematisierten gemeinsam mit den beiden großen Parteien SPÖ und ÖVP die Interessen von Frauen vor allem im Bereich Erwerbsarbeit. So stiegen die Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern bei einem mittleren Nettojahreseinkommen von 33% im Jahr 1997 auf 35% im Jahr 2001 an (Bericht 2003). Die Versorgungslage mit Kindergarten- und Hortplätzen ist katastrophal, und der Anteil von Vätern bei der so genannten Elternkarenz stieg von mageren 0,9% (1997) auf geringfügige 1,8% (2001) (ebd.).

Österreich blickt aber auch auf eine lange Tradition der Gleichstellungspolitik seit den späten 1970er Jahren zurück. Im Kontext der „Modernisierung von oben“ war die Frauenbewegung – zusammen mit sozialdemokratischen Frauenorganisationen – erfolgreich bei der Einrichtung von Gleichstellungsinstitutionen und bei der Durchsetzung von Frauenpolitiken. Beispielsweise wurde das 1979 beim Bundeskanzleramt etablierte Staatssekretariat für Frauenfragen 1991 zu einem eigenen Frauenministeri-

um aufgewertet. Seit 1974 hat Österreich ein liberales Abtreibungsrecht, 1993 wurde ein Bundesgleichbehandlungsgesetz für den öffentlichen Dienst erlassen, das neben Frauenfördermaßnahmen auch Quotenregelungen festlegt (Holzleithner 2002, S. 18), und im Jahr 1995 verabschiedete der Nationalrat als erstes europäisches Parlament ein Gewaltschutzgesetz, das die Wegweisung des Täters aus der gemeinsamen Wohnung erlaubt.

Während der österreichischen EU-Ratspräsidentschaft in der zweiten Hälfte des Jahres 1998 bemühte sich die große Koalition aus SPÖ und ÖVP um eine vorbildliche Implementierung von Gender Mainstreaming, dem von der EU propagierten Gleichstellungsinstrument. Die Nationalen Aktionspläne für Beschäftigung der späten 1990er Jahre berücksichtigten das Prinzip bereits. Das Frauenministerium und regionale Fraueneinrichtungen verbreiteten ebenfalls den Gender Mainstreaming-Gedanken und erarbeiteten Informationsmaterial zur Popularisierung der EU-Strategie (siehe z.B. Gender Mainstreaming 1999; Frauenbüro der Stadt Wien 2000). Die Implementierung von Gender Mainstreaming seit Beginn des neuen Jahrhunderts verlief dann zeitgleich mit dem Regierungswechsel. Die rechts-konservative Regierung aus ÖVP und FPÖ löste im Frühjahr 2000 das Frauenministerium auf, und im Laufe des Jahres 2000 gründete der Sozialminister eine männerpolitische Grundsatzabteilung in seinem Ressort. Sowohl die Auflösung des Frauenministeriums als auch die Gründung der Männerabteilung wurden mit Verweis auf Gender Mainstreaming begründet: Diese Strategie mache spezifische frauenpolitische Institutionen überflüssig und fordere vielmehr eine stärkere Berücksichtigung von Männerpolitik.

Die neue Regierung fasste im Juli 2000, im April 2002 sowie im März 2004 Beschlüsse zur Umsetzung von Gender Mainstreaming.¹ Der Ministerratsbeschluss des Jahres 2000 etablierte eine „Interministerielle Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming“ (IMAG GM), die sich aus je einer/m VertreterIn aller Ressorts auf Bundesebene (in der Regel die Gender Mainstreaming-Be-

1 Am 11.6.2003 verpflichtete die Konferenz der österreichischen LandtagspräsidentInnen auch die Landesregierungen zur Gender Mainstreaming-Strategie (Erklärung 2003).

auftragten der Ministerien), der Parlamentsdirektion, des Rechnungshofs, des Verfassungs- und Verwaltungsgerichtshofs, der Volksanwaltschaft sowie der Gewerkschaft öffentlicher Dienst zusammensetzt. Die IMAG GM ist bei jenem Ministerium angesiedelt, das für Frauenfragen zuständig ist; bis zum Jahr 2003 war dies das BM für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz, seither ist es das BM für Gesundheit und Frauen. Aufgabe der IMAG GM ist es, „die Chancengleichheit in allen Politiken voranzutreiben“ (BMGF 2003, S. 4).

Auch wenn im Jahr 2002 das Frauenministerium wieder gegründet wurde, und obwohl dieses Ministerium für Gesundheit und Frauen sowie die IMAG GM eine Doppelstrategie propagieren – nämlich Gender Mainstreaming und klassische Frauenförderung verbinden zu wollen – führte das Hin und Her dazu, dass bei frauenpolitischen Aktivistinnen und feministischen Wissenschaftlerinnen die Alarmglocken gegenüber dem „von oben“ implementierten Instrument Gender Mainstreaming schrillten. Die Kritik an Gender Mainstreaming entzündet sich *erstens* an der Lokalisierung des Instruments, nämlich seiner Implementierung von „oben“, von der EU bzw. von nationalen Regierungen, die einer „bottom up“-Perspektive aus der Zivilgesellschaft im Wege stehe. Gender Mainstreaming sei kein demokratisches, sondern ein technokratisches und bürokratisches Instrument, das gerade deshalb das Ziel Geschlechterdemokratie verfehle. Eine *zweite Quelle* skeptischer Einschätzung ist der Zeitpunkt der Einführung von Gender Mainstreaming, nämlich in einer Phase spürbaren frauenpolitischen Backlashs in Europa, sichtbar an Kürzungen finanzieller Ressourcen für frauenbewegte Projekte und der Auflösung gleichstellungspolitischer Institutionen. Gerade die „Ortlosigkeit im politischen Aushandlungsprozess“, eine schwache Institutionalisierung und rechtliche Absicherung also, mache das Konzept wirkungslos – wenn nicht gar zur Gefahr für etablierte Gleichstellungspolitik und für garantierte Frauenrechte (vgl. Rosenberger 2003). Schließlich wird *drittens* die inhaltliche Seite des Konzepts kritisiert: Gender Mainstreaming benenne keine konkreten Inhalte und Ziele, sondern indiziere lediglich einen Weg bzw. eine Methode zur Erreichung des vergleichsweise vagen Ziels der Chancengleichheit.

Viertens sei Gender Mainstreaming lediglich Softlaw, ohne Mechanismen oder Sanktionsmöglichkeiten, um den Mainstreaming-Gedanken durchzusetzen. Die einzige Strategie sei Überzeugen und gutes Zureden. Ein *fünftes* Argument gegen Gender Mainstreaming ist der neoliberale Fokus nationalstaatlicher, aber auch europäischer Regulierung (Pühl 2003; Schunter-Kleemann 2003): Der Rückbau von Sozialleistungen und gleichstellungspolitischer Umverteilung, die Entgrenzung von Marktmechanismen und die Ökonomisierung bzw. Effizienzorientierung von staatlichen Politiken und Verwaltungen (Stichwort: schlanker Staat und Verwaltungsreform) werfen ihre Schatten auf ein Gleichstellungsinstrument, das im Management-Diskurs verortbar und mithin Teil einer bloß „rhetorischen Modernisierung“ ist (Wetterer 2002).

Die Befürchtung von Frauenforscherinnen und Frauenpolitikerinnen ist zusammengefasst, dass Gleichstellungspolitik und Gender Mainstreaming gegeneinander ausgespielt werden und dass die erkämpften Frauenrechte und -institutionen durch ein laues „Engendering“ erodiert werden. Gender Mainstreaming wird also nicht als Strategie der Geschlechterdemokratisierung gesehen, das ungleiche und ungerechte Geschlechterverhältnisse transformieren könnte.

2. Was ist Gender Mainstreaming? Definitionsversuche

Die Definition des Europarats, ausgearbeitet von einer Expertinnengruppe, an der namhafte europäische Feministinnen beteiligt waren, ist eigentlich klar und einfach:

„Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligte Akteure und Akteurinnen einzubeziehen“ (Europarat 1998).

Liest sich diese Definition, auf die sich nationale PolitikerInnen, Gender Mainstreaming-Beauftragte wie auch -ExpertInnen im-

mer wieder beziehen, nicht wie eine Definition aus einem geschlechterpolitischen Lehrbuch? Nicht allein Frauen sollen die Zielgruppe von Gleichstellungspolitik sein, sondern eine geschlechtersensible Sichtweise, also auch Männer und das Verhältnis zwischen Frauen und Männer werden zum Gegenstand von Gleichstellungspolitik. Nicht in *einem* spezifischen Politikfeld soll die Gleichstellung der Geschlechter vorangetrieben werden, sondern in *allen* Politikbereichen, in allen politischen Prozessen – also im Hauptstrom der Politik – sollen Geschlechterfragen berücksichtigt werden. Der gesamte politische Apparat soll unter einer Geschlechterperspektive neu bewertet und dann umgestaltet werden. Vor allem sollen nicht mehr allein Frauen Promotoren von Geschlechtergleichstellung sein, sondern auch Männer müssen, so die Idee, aktiv gleichstellungspolitische Prozesse und Entscheidungen gestalten.

So sollte eigentlich allen, die seit Jahren die patriarchale und maskuline Struktur von Politik, Staaten und Verwaltungen kritisieren, das Herz höher schlagen, wird doch mit dem Konzept Gender Mainstreaming – wie von der Geschlechterforschung schon lange gefordert – das Verhältnis von Frauen und Männern in den gleichstellungspolitischen Blick genommen. Werden nun nicht endlich nicht mehr nur Frauen, sondern alle – auch Männer – für gleichstellungspolitische Ziele, aber auch für Probleme fehlender Gleichstellung sensibilisiert und auch verantwortlich gemacht? Darüber hinaus ist das Konzept ja ursprünglich im Kontext der internationalen Frauenbewegung entstanden. In der entwicklungspolitischen Debatte von Frauenbewegungen aus dem Süden sollte mit dem Perspektivenwechsel auf „Gender and development“ (GAD) die alleinige Fokussierung auf Frauen („Women in development“, WID) überwunden werden. Auf der vierten Weltfrauenkonferenz in Beijing 1995 wurde das Konzept dann in die Strategie der UNO integriert. Von dort aus wanderte dann das Konzept Gender Mainstreaming über die Nordischen Staaten in die EU-europäische Politik (vgl. von Braunmühl 2001).

Ganz offensichtlich sind die Einschätzungen von Gender Mainstreaming in der feministischen Politik wie Wissenschaft kontrovers und unentschieden. Ich möchte im Folgenden an

zwei Aspekten das Instrument kritisch diskutieren – an der Frage der unklaren Zielperspektive und an der Frage des transformatorischen Potentials von Gender Mainstreaming. Als Beispiel dient mir die österreichische Situation.

3. Ziel oder Weg? Wozu Gender Mainstreaming?

Liest man die Definition des Europarats genauer, so wird eine Leerstelle sichtbar, nämlich die Zielbestimmung des neuen Politikinstrumentes: Wozu und weshalb soll eine „geschlechterbezogene Sichtweise“ in den Mainstream politischer Entscheidungsprozesse integriert werden? Auch wenn andere Dokumente über Gender Mainstreaming präziser anmuten – die englische Version spricht von einer „gender equality perspective“, also einer Gleichheitsperspektive –, so scheint es doch so, dass die EU-Expertinnen die substanzielle Ausgestaltung des neuen Politikinstrumentes jenen überließen, die auf supranationaler, vor allem aber auf nationalstaatlicher Ebene mit der Umsetzung befasst sind. Gender Mainstreaming wird auch in Österreich als ein zieloffenes Konzept präsentiert: Die Startseite der IMAG GM führt in das Thema mit dem Satz ein: „Gender Mainstreaming ist ... eine Strategie zur Erreichung der Gleichstellung von Frauen und Männern ... der Weg und nicht das Ziel“ (www.imag-gendermainstreaming.at). Die allgemeine Zielformulierung bleibt somit auch hier vergleichsweise vage: Die Frauenministerin bezeichnet Gender Mainstreaming als eine „Strategie zur Erreichung der Gleichstellung der Geschlechter“ (Rauch-Kallat 2004, S. 1). Diese Offenheit kann eine Chance, aber auch Ursache für Ineffektivität und Zahnlosigkeit sein.

Darüber hinaus enthält die Definition aus geschlechterforscherischer Perspektive einen Denkfehler. Der Strategie des Europarats liegt implizit die Annahme zu Grunde, dass politische AkteurInnen bislang *keine* geschlechtsspezifischen Sichtweisen in politische Entscheidungen einbezogen haben, fehlte ihnen doch ohne Zweifel die Sensibilisierung für Geschlechterfragen. Die Ergebnisse der Geschlechterforschung der vergangenen Jahre zeigten aber, dass dies eine vereinfachte Sichtweise ist, denn Politik war und ist stets „Geschlechterpolitik“ (Lovenduski

1992), auch wenn dieses permanente „doing gender“ (West/Zimmermann 1991) und die daraus resultierende Etablierung von geschlechtsspezifischen Strukturen, Institutionen und Sichtweisen in der Regel den AkteurInnen nicht bewusst ist. Die impliziten Geschlechterleitbilder gründen in persönlichen Erfahrungen, aber auch in den kulturell dominanten Prägungen der Geschlechterverhältnisse sowie in deren politischen Institutionalisierungen (vgl. Behning 1999).

Die Konzeptbeschreibung des Europarats ist also zu präzisieren: Es geht bei Gender Mainstreaming weniger um die schlichte Integration einer geschlechtsbezogenen Sichtweise in alle Phasen und durch alle an politischen Prozessen beteiligte AkteurInnen, sondern vielmehr um die kritische Reflexion, um die Herausforderung und Kritik von geschlechtsspezifischen Sichtweisen, die explizit, aber meist implizit von politischen AkteurInnen vertreten werden. Geschlechterwissen ist dann der bewusste Bestand an Wissen über Geschlechterverhältnisse, über Diskriminierung und Marginalisierung qua Geschlecht sowie über die Mechanismen der steten Reproduktion von hierarchischer Zweigeschlechtlichkeit. An diese Generierung von Geschlechterwissen muss sich dann ein Prozess der zielbestimmten, d.h. gleichstellungsorientierten Evaluierung, Kritik und Auflösung dieser Leitbilder und Denkmuster sowie die Transformation der darauf gegründeten Institutionen und Policy-Entscheidungen anschließen (vgl. Behning/Sauer 2005).

4. Voraussetzungen der Implementierung: Zielformulierung und Geschlechterwissen in Österreich

Die Voraussetzungen für erfolgreiches Implementieren von Gender Mainstreaming sind also fundierte Wissensbestände über Geschlechterverhältnisse. Dazu zählt zunächst ganz einfach geschlechterdifferenzierendes Zahlenmaterial. Die geschlechtsspezifische Datenlage – unabdingbarer Ausgangspunkt für eine geschlechtergerechte Policy-Planung – ist aber in Österreich noch reichlich unbefriedigend: Zwar wurde im Auftrag des Frauenministeriums eine Studie über „Geschlechtsspezifische Disparitäten“ (2002) im Bereich Bildung, Gesundheit, Erwerbstätigkeit,

Einkommen, Lebensstandard, Freizeit, familiäre Arbeitsteilung mit aktuellen Daten erstellt, doch der obligatorische Frauenbericht 2005 wurde nicht erstellt. Im Mai 2003 sah sich die Frauenministerin gezwungen, ein „Schreiben betreffend die Führung geschlechtergetrennter Statistiken“ an sämtliche BundesministerInnen, StaatssekretärInnen und Interessenvertretungen zu richten (BMGF 2003, S. 2), weil diese der Minimalanforderung für Gender Mainstreaming – nämlich geschlechterdifferenzierendes Datenmaterial für die politische Planung zur Verfügung zu stellen – bis zu diesem Zeitpunkt nicht nachgekommen waren. Die Antworten auf eine parlamentarische Anfrage aller Ministerien zu diesem Thema vom 2.5.2003 ergab, dass von elf Ministerien plus dem Bundeskanzleramt sieben Ministerien geschlechtsspezifische Daten erhoben, vier machten keine oder nur vage Aussagen zu dieser Frage, während das BM für Inneres Mehrkosten als Grund dafür angab, keine geschlechtsspezifischen Statistiken zu führen. Ganz offenbar sind die Ministerien nur zögerlich zur geschlechtsspezifischen Datenerhebung bereit, denn im neuen Gender Mainstreaming-Arbeitsprogramm der Regierung fordert die Frauenministerin erneut zur „Selbstverpflichtung zur geschlechtsspezifischen Datenerhebung, -erfassung, -auswertung und -darstellung in allen Bundesministerien“ auf (Rauch-Kallat 2004, S. 6).

Insbesondere das Geschlechterbewusstsein und Geschlechterwissen österreichischer PolitikerInnen ist vergleichsweise gering. Die Ergebnisse eines international vergleichenden Forschungsprojekts zur Analyse von Vorstellungen über Geschlechtergleichheit in Gleichstellungspolitiken belegen die Geschlechtsblindheit in der Politik- und Gesetzesformulierung.² Geschlechterdifferenzen sind kaum bewusst und fließen nur selten in österreichische Politikdebatten ein. Die Analyse von dominanten Denkmustern in Politikformulierungsprozessen seit 1995 (Familienpolitik, familiäre Gewalt, politische Repräsentation und Prostitution) ergibt folgendes Bild: Alle untersuchten Politikbereiche wurden in den meisten Dokumenten geschlechtsneutral diskutiert, dass Männer und Frauen unterschiedlich Betroffene der Po-

2 vgl. Mageeq (www.iwm.at/mageeq).

litiken sind, wird kaum wahrgenommen. Wenn ein Politikbereich in der Debatte aktiv vergeschlechtlicht wird, dann geraten vornehmlich Frauen in den Blick, selten aber Männer: Frauen werden meist als schwache Opfer perzipiert – z.B. beim Thema familiäre Gewalt und Prostitution. Diese Rollen werden aber nicht als sozial konstruiert gesehen, sondern bleiben unhinterfragt und gleichsam „natürlich“.

Geschlechterverhältnisse werden in den untersuchten Policy-Dokumenten selten als soziale Machtverhältnisse diskutiert: Der dominante Diskurs rekurriert vielmehr auf die „Normalität“ geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung (männlicher Familienernährer, Frau als Mutter und Zuarbeiterin). Damit korrespondiert ein unpolitisches Konzept von Geschlechterverhältnissen, das Ungleichheit vornehmlich in individuellem Verhalten ansiedelt – so z.B. Gewalt im Alkoholkonsum von Männern oder politische Unterrepräsentation von Frauen in deren Zurückhaltung gegenüber politischen Karrieren und politischer Macht. Diese Ergebnisse machen sichtbar, dass die österreichischen Politikprozesse nicht vom Geschlechterwissen der PolitikerInnen zeugen. Dies ist aber eine fundamentale Voraussetzung für erfolgreiches Gender Mainstreaming.

5. Hat Gender Mainstreaming transformatorisches Potential?

In der Tat müssen sich Gender Mainstreaming-Befürwortende die Frage stellen lassen, ob das Konzept zählebige ungleiche Geschlechterverhältnisse verändern kann, ob es besser als die „alte“ Gleichstellungspolitik in der Lage ist, Ungleichheiten und Diskriminierungen qua Geschlecht zu erkennen, auf die politische Agenda zu setzen und schließlich zu beseitigen. Hat also Gender Mainstreaming das Potential, um Geschlechterungleichheit zu verändern und mehr Geschlechterdemokratie herzustellen? Kann das Instrument einen Bewusstseinsprozess über die impliziten, vorbewussten und deshalb umso hartnäckigeren und selbstverständlichen Geschlechtermusterungen und -leitbilder, die politischen Entscheidungsprozessen, Problemdefinitionen und Problemlösungsstrategien zugrunde liegen, initiieren? Wie

ist also Gender Mainstreaming demokratiepolitisch einzuschätzen?

Die feministische Literatur bietet unterschiedliche Klassifikationen an, wie man Frauen- und Gleichstellungspolitik, aber auch Gender Mainstreaming qualifizieren und bewerten kann. Mieke Verloo (2005) schlägt zwei Komponenten vor, die eine Gender Mainstreaming-Strategie besitzen müsste, damit sie eine geschlechterverändernde Wirkung erzielen kann: die Dimension der Dekonstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und den Aspekt von Empowerment, der Ermächtigung von frauenpolitischen bzw. frauenbewegten Akteurinnen auch außerhalb des politischen Systems. Um Gender Mainstreaming von einem technokratischen und bürokratischen zu einem geschlechterdemokratischen Instrument zu machen, bedarf es notwendig dieser beiden Aspekte – also der Integration eines ganz spezifischen Verständnisses von Geschlecht wie auch der Ergänzung des „top down“-Ansatzes durch „bottom up“-Initiativen. Im Folgenden möchte ich diese beiden Aspekte einer Einschätzung der geschlechterdemokratischen Wirkung von Gender Mainstreaming kurz erläutern.

Die englische Politikwissenschaftlerin Judith Squires (1999) unterscheidet drei frauen- bzw. gleichstellungspolitische Strategien: erstens die Strategie des Einschlusses, d.h. der Integration von Frauen in gegebene soziale und politische Institutionen bzw. Wertbezüge auf der Grundlage einer liberalen Gleichheitsvorstellung von Mann und Frau. Zweitens differenziert sie eine Strategie der Umwertung oder Umdeutung, die auf dem Prinzip der Geschlechterdifferenz beruht und darauf abzielt, Normen, Institutionen und Verfahren durch weibliche Aspekte zu ergänzen. Drittens schließlich nennt Squires die Strategie der Dekonstruktion, der „De-Platzierung“ von Geschlechterdifferenz und Zweigeschlechtlichkeit auf der Basis der Diversität (displacement). Geschlecht soll im Kontext anderer Differenz- und Ausschlussmechanismen „auf den Platz gestellt“ und damit als Ungleichheitsstruktur – gemeinsam mit den anderen – beseitigt werden. Eine ähnliche Unterscheidung lässt sich im Anschluss an Rounad Jahan (1995) treffen, die von zwei unterschiedlichen Funktionen von Gender Mainstreaming spricht – von der inte-

grationistischen Funktion, die Frauen in den existierenden Mainstream bloß integrieren will, und von der Agenda Setting-Funktion, die traditionelle Muster herausfordert und kritisch auf die politische Agenda setzt, damit sie verändert werden können.

Damit nun Gender Mainstreaming transformativ wirken kann, so Verloo (2005: 3), muss sie eine Strategie der De-Platzierung, der Überwindung des Geschlechterdualismus verfolgen und die Funktion des kritischen Agenda Settings erfüllen. Darüber hinaus braucht Gender Mainstreaming als transformative Strategie auch das aktive Empowerment von Frauen, d.h. die Einbeziehung von Frauengruppen jenseits des politischen Systems in Entscheidungs- bzw. in Mainstreaming-Prozesse. Dies heißt, dass Gender Mainstreaming auch gegenhegemoniale Stimmen im gleichstellungspolitischen Konzert nicht nur akzeptieren, sondern aktiv fördern sollte. Eine geschlechtersensible Sichtweise allein, so Verloo, ist nicht genug, um Gender Mainstreaming demokratiepolitisch wirksam zu machen – es muss vielmehr eine feministische Perspektive sein. Ohne diese kann sich Geschlechterdemokratie nicht entfalten, und Geschlechtergleichheit ist nicht realisierbar.

Mieke Verloo kommt nun bei ihrer Analyse des Berichts der Expertinnen-Kommission des Europarats zu einem wenig ermutigenden Ergebnis – ganz ähnlich wie Maria Stratigaki für den Entscheidungsprozess bei der Durchsetzung von Gender Mainstreaming auf der EU-Ebene: Gender Mainstreaming verlor im Prozess der EU-europäischen Implementierungsdebatten und -prozesse an Schärfe und an transformatorischem Potential. Die Vorgaben des Europarats konstituieren Gender Mainstreaming als technokratisches Instrument, das vornehmlich von ExpertInnen – von Gender-ExpertInnen oder/und von Policy-ExpertInnen – genutzt werden soll. Von NGOs und Frauengruppen, so Verloo (2005: 9), ist dabei nicht die Rede, Empowerment ist somit nicht Teil der Strategie. Und mehr noch: Gender Mainstreaming wird als eine Strategie der Inklusion, der Angleichung von Frauen an Männer, formuliert, nicht aber als „Überschreiten“ der Geschlechterdichotomie (Verloo 2005: 14).

6. Geschlechterkritische Transformation in Österreich? Zum demokratiepolitischen Potenzial von Gender Mainstreaming

Die IMAG GM soll entsprechend dem „Top down-Ansatz“ die Grundlagen für die Implementierung von Gender Mainstreaming in der Bundesregierung und in der Bundesverwaltung schaffen, d.h. dort die Implementation von Gender Mainstreaming anleiten und koordinieren sowie die dortigen AkteurInnen informieren und beraten.³ Zu diesem Zweck organisiert die IMAG GM Workshops und Gender-Trainings, initiiert „Best practice-Projekte“ und entwickelt Kriterien für die Evaluation und das Monitoring der Gender Mainstreaming-Implementierung in den Bundesministerien sowie längerfristig für die Evaluierung von Bundesgesetzen in Bezug auf ihren Gender Impact (BMGF 2003, S. 4).

Aufgrund der Aktivitäten der IMAG GM benannten alle Ministerien einschließlich des Bundeskanzleramts Verantwortliche für die Mainstreaming-Strategie. Einige Ministerien richteten Gender Mainstreaming-Arbeitsgruppen ein (so z.B. das Finanzministerium, die Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz), die sich aus den Gender Mainstreaming-Beauftragten der einzelnen Sektionen der Ministerien zusammensetzen.

Gender Mainstreaming-Beauftragte in den Bundesressorts haben eine mehrfache Aufgabenstellung, die sie tendenziell konsekutiv realisieren: Sie sollen zunächst Kriterien für die Umsetzung von Gender Mainstreaming erarbeiten (BMGF 2003, S. 4). Zweitens sollen sie das Ressort selbst „mainstreamen“, d.h. den geschlechtssensiblen institutionellen Wandel auf der Ministerienebene in Gang setzen und organisieren – Gleichstellungsmanagement wird dies von der Vorsitzenden der IMAG GM genannt (Rauch-Kallat 2004, S. 5). Drittens sollen sie schließlich „dafür Sorge tragen, dass frauenspezifische Gesichtspunkte in den Maßnahmen der Ressorts berücksichtigt werden“ (ebd.),

3 Seit 1.5.2002 ist beispielsweise die Website der IMAG GM mit umfassenden Informationen über Gender Mainstreaming online (www.imag-gendermainstreaming.at).

d.h. auf den Output der Regierung – auf Gesetze und Verordnungen beispielsweise – mainstreamend einwirken.

Die Gender Mainstreaming-Arbeit in den Bundesministerien setzt in einem ersten Schritt an den Institutionen und deren AkteurInnen an, d.h. an der geschlechtssensiblen Transformation der innerministeriellen Organisation. Gender Mainstreaming als innerministerieller Auftrag umfasst vornehmlich Aufklärungsarbeit über Gender Mainstreaming, d.h. zunächst Schulungen der Mitglieder der ressortinternen Gender Mainstreaming-Arbeitsgruppen. Diese sollen dann ein Gender Mainstreaming-Programm für das Ressort erstellen, das Schulungen und Informationsveranstaltungen (z.B. Roundtables) sowie persönliche Gespräche mit SektionsleiterInnen und RessortmitarbeiterInnen vorsieht. Darüber hinaus richteten einige Ressorts ein Intranet mit Gender Mainstreaming-Infos ein (z.B. das Bundeskanzleramt/BKA), sie publizieren Gender Mainstreaming-Leitfäden (zur Erhöhung des Geschlechterwissens und der Geschlechterkompetenz, z.B. das BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur, vgl. Gender Mainstreaming 2001; Geschlechtergerechtes Formulieren 2002) oder verankern den Mainstreaming-Gedanken in ihren Grundausbildungsverordnungen (z.B. BKA, BM für Auswärtige Angelegenheiten; vgl. Rauch-Kallat 2004, S. 1ff.).

Alle Gender Mainstreaming-Beauftragten erfüllen diese Aufgabe neben ihrer Arbeit im Ministerium, sie verrichten sie, wie der Minister für Verkehr, Innovation und Technologie schreibt, als „freiwillige, ehrenamtliche und unbezahlte Arbeit“ (481/AB XXII. GP) – als typische Frauenarbeit also. Diese schwache Institutionalisierung wird verdeutlicht durch die Tatsache, dass keine der Gender Mainstreaming-Beauftragten ein eigenes Budget besitzt.

Diese Schwerpunktlegung der Bundesregierung zeigt, dass Gender Mainstreaming als bürokratisches und technokratisches Instrument implementiert und gesehen wird. Gender Mainstreaming wird vornehmlich als „tool box“ verkauft (vgl. kritisch auch Verloo 2005: 11f.), die in der Verwaltung angewendet werden soll. Die Integration zivilgesellschaftlicher Gruppen ist nirgendwo explizit erwähnt und angedacht, bürokratische Expertise steht gegenüber demokratischen Verfahren deutlich im Mittelpunkt.

Wie sieht es nun mit der frauenpolitischen Strategie aus, die in österreichischen Gender Mainstreaming-Konzepten auf nationaler Ebene angedacht ist? Die IMAG GM betont ebenso wie die Bundesministerien eine Doppel- bzw. Komplementärstrategie, nämlich eine Geschlechtersensibilisierung als *langfristige* Methode, um die strukturellen Behinderungen von Frauen in allen gesellschaftlichen Bereichen sichtbar zu machen und zu beseitigen und *kurzfristige* gleichstellungspolitische Maßnahmen, um die gesellschaftliche Benachteiligung von Frauen zu beseitigen (www.imag-gendermainstreaming.at). Gender Mainstreaming soll Frauenpolitik nicht ersetzen, sondern ergänzen: Während Frauenförderung, Gleichstellung und „positive Aktionen“ als kurzfristige Beseitigung von Ungleichheitsstrukturen und Benachteiligungsformen verstanden wird, wird Gender Mainstreaming als langfristige Strategie der Geschlechtssensibilisierung und Veränderung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen begriffen (vgl. Rauch-Kallat 2004, S. 1).

Kaum eines der Gender Mainstreaming-Dokumente definiert die generelle, aber vage Zielvorstellung der Geschlechtergleichstellung genauer bzw. präzisiert sie für konkrete Politikfelder. „Die Strategie des Gender Mainstreaming“, so die nahezu gleich lautende Definition aller Bundesministerien, „zielt auf eine langfristige Beseitigung von Ungleichheitsstrukturen und damit auf eine nachhaltige Veränderung der Gesellschaft zu Gunsten einer fairen Verteilung der Rollen zwischen Männern und Frauen ab“.⁴ Ohne Zweifel aber bedarf die Gleichstellung von Frauen in der Wissenschaft andere Zielformulierungen und anderer konkreter Strategien als Gleichstellung in der Sexarbeit.

Erste Ansätze einer gendersensiblen Politikformulierung und Policy-Implementation gibt es nur in wenigen Ministerien, wie z.B. Mentoring für Frauen im Bundesheer, Informationsveran-

4 Dieser Satz taucht in den Antworten aller Ministerien auf eine schriftliche Parlamentarische Anfrage der Abgeordneten Petra Bayr an alle Ministerien auf. Die Anfragen haben die Referenznummern: 360-371/J., XXII. GP vom 2.5. (www.parlament.gv.at). Die Antworten haben die Referenznummern: 344/AB, 363/AB, 378/AB, 333/AB, 340/AB, 384/AB, 377/AB, 383/AB, 347/AB351/Ab357/AB385/AB XXII. GP (www.parlament.gv.at).

staltungen mit Landesschulbehörden und Akademien der LehrerInnenausbildung, der Aktionsplan „Mädchen und Technik“ (alles BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur), Audits zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf (BM Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft und BM für Wirtschaft und Arbeit, vgl. Rauch-Kallat 2004, S. 1-4), der „Frauen-Umweltpreis“, das Programm „FIT – Frauen in die Technik“ und der Frauenfachbeirat für Verkehrspolitik (BM für Verkehr, Innovation und Technologie), die Gender-Konsultantin, die durch das BM für Auswärtige Angelegenheiten in die Projektplanung der Entwicklungszusammenarbeit eingebunden ist, „Gender Sensitive Maßnahmen im Bereich der Gesundheitsvorsorge“ (BM für Gesundheit und Frauen) und Bildungsarbeit und Frauen im ländlichen Bereich (BM für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft; Rauch-Kallat 2004, S. 4).

Die vagen Zieldefinitionen wie auch die existierenden Projekte lassen insgesamt aber auf liberale Gleichheitsvorstellungen schließen, die vornehmlich auf die Integration von Frauen in gegebene Verfahren und Maßnahmen abzielen. Frauen in technische Berufe, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind klassische „integrationistische“ Projekte. Die Dislozierung der Geschlechterdichotomie ist mit diesen Maßnahmen – die vornehmlich auf Frauen, kaum auf Männer und auf Geschlechterungleichheit im Kontext anderer gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen abzielt – nicht erreichbar. Gender Mainstreaming als transformative Strategie bräuchte, so das Resümee, auch in Österreich mehr Empowerment von Frauengruppen außerhalb des politischen Systems und eine radikale, gleichwohl präzise Strategie der Überwindung von Geschlechterherrschaft. Nur so könnte Gender Mainstreaming zu einer geschlechterdemokratischen Strategie werden.

Literatur

Behning, Ute 1999: Zum Wandel der Geschlechterrepräsentation in der Sozialpolitik: ein policy-analytischer Vergleich der Politikprozesse zum österreichischen Bundespflegegesetz und zum bundesdeutschen Pflege-Versicherungsgesetz, Opladen: Leske & Budrich

- Behning, Ute/Sauer, Birgit (Hg.) 2005: Was bewirkt Gender Mainstreaming?, Frankfurt/M./New York: Campus
- Bericht 2003 über den Abbau von Benachteiligungen von Frauen (2001-2002), in: Parlamentskorrespondenz 03/26/26.11., Nr. 904 (www.parlament.gv.at)
- BMGF 2003: Anfragebeantwortung der schriftlichen parlamentarischen Anfrage Nr. 764/J XXII. GP der Abgeordneten Weinzinger und FreundInnen, 10.10., 755/AB XXII. GP, www.parlament.gv.at
- BMGF 2004: Anfragebeantwortung der schriftlichen parlamentarischen Anfrage Nr. 143/J der Abgeordneten Weinzinger und FreundInnen, 8.4., 1448/AB XXII. GP, www.parlament.gv.at
- Braunmühl, Claudia von 2001: *Gender Mainstreaming Worldwide – Rekonstruktion einer Reise um die Welt*, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 30. Jg., H. 2, S. 183-201
- Erklärung 2003 der Konferenz der Landespräsidentinnen und Landespräsidenten zu Gender Mainstreaming vom 11. Juni. www.imag-gendermainstreaming.at
- Europarat 1998: Gender Mainstreaming. Konzeptioneller Rahmen, Methodologie und Beschreibung bewährter Praktiken, Straßburg, Juni
- Frauenbüro der Stadt Wien 2000: Leitfaden Gender Mainstreaming. Wien: Frauenbüro der Stadt Wien.
- Gender Mainstreaming 1999: Begriffsschema, Methodologie und Darstellung nachahmenswerter Praktiken. Abschließender Bericht der Mainstreaming Expertengruppe (EG-S-MS) des Europarates, hg. vom Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen, Sektion für Frauengangelegenheiten, Wien.
- Gender Mainstreaming 2001, Wien: BMBWK (www.bmbwk.gv.at).
- Geschlechtergerechtes Formulieren 2002. Wien: BMBWK (www.bmbwk.gv.at).
- Geschlechtsspezifische Disparitäten 2002, hg. von der Bundesanstalt Statistik Österreich. Wien: Statistik Austria.
- Holzleithner, Elisabeth 2000: Von der Gleichheit aller Bürger zum Gender Mainstreaming – ein Paradigmenwechsel? In: Bauer, Ingrid/Neissl, Julia (Hg.): *Gender Studies: Denksachsen und Perspektiven der Geschlechterforschung*. Innsbruck et al.: Studienverlag, 17-33
- Jahan, Rounad 1995: *The Elusive Agenda: Maintreaming Women in Development*, London: ZED Books
- Lovenduski, Joni 1992: Gender and Politics, in: Hawkesworth, Mary/Kogan, Maurice (Hg.): *Encyclopedia of Government and Politics*, Vol. 1, London/New York: Routledge, S. 603-615 (Hg.): *Women in Politics*
- Pühl, Katharina 2003: Geschlechterpolitik im Neoliberalismus, in: *Widerspruch. Beiträge zu sozialistischer Politik*, 23. Jg., H. 44, S. 61-72
- Rauch-Kallat, Maria 2004: Vortrag an den Ministerrat, Wien, 9.3.: www.imag-gendermainstreaming.at.

-
- Rosenberger, Sieglinde 2003: Gender Mainstreaming als Gleichstellungsinstrument, Vortrag auf der Konferenz "Institutionenwandel und Gender Mainstreaming", Wien, 28.-30.3. (Typoskript).
- Schunter-Kleemann, Susanne 2003: Was ist neoliberal am Gender Mainstreaming?, in: Widerspruch. Beiträge zu sozialistischer Politik, 23. Jg., H. 44, S. 19-33
- Squires, Judith 1999: Gender and Political Theory, Cambridge: Polity Press.
- Verloo, Mieke (2005): Displacement and Empowerment: Reflections on the Concept and Practice of the Council of Europe Approach to Gender Mainstreaming and Gender Equality, in: Social Politics, H. 4, S. 1-22
- West, Candace/Zimmermann, Don H. 1991: Doing Gender, in: Lorber, Judith/Farell, Susan A. (Hg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park/London/New Delhi, S. 13-37
- Wetterer, Angelika 2002: Strategien rhetorischer Modernisierung. Gender Mainstreaming, Managing Diversity und die Professionalisierung der Gender-Expertinnen, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 20, S. 129-148

Gender Mainstreaming aus kritischer Männersicht

Gender Mainstreaming ist eine neue Strategie, die mehr Chancengleichheit zwischen Frauen und Männern ermöglichen soll. Im Unterschied zu bisherigen Ansätzen, in denen Chancengleichheit vorrangig als Frauenförderung verstanden und praktiziert wurde, setzt Gender Mainstreaming verstärkt auf strukturelle Veränderungen in strategisch wichtigen Bereichen, um nachhaltige Verbesserungen im Ungleichgewicht der Geschlechter zu erreichen. (Jung/Küpper 2001, 7) Dies beinhaltet auch, dass Männer in die Gestaltungsprozesse aktiv einbezogen werden. Männer und ihre Lebenswelten werden damit zum Objekt der Forschung, die der Frage nachgeht, wie es zu größerer Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern kommen kann. Da die Gruppe der Männer im derzeitigen Geschlechterarrangement privilegiert ist, bewirkt die Beachtung der Männerperspektive, dass die Mechanismen der Macht im Geschlechterverhältnis verstärkt wahrgenommen werden müssen.

Hegemoniale Männlichkeit als Analysemodell für Organisation

Robert W. Connell hat die bislang tiefgehendste Analyse von Männlichkeit und männlicher Macht vorgelegt. (Carrigan et al. 1987; Connell 1999, 87-107; 2000, 6-36) Er beschreibt Männlichkeiten als „patterns of gender practice“ (Connell 2000, 17). Diese Handlungsmuster sind vielfältig und hierarchisiert. An der Spitze der Hierarchie befindet sich die „hegemoniale Männlichkeit“. Obwohl sie meist nur von einer kleinen Gruppe von Männern und da auch nur annäherungsweise verkörpert wird, ist sie doch in einer Gesellschaft jene Form, die am ehesten die Dominanz von Männern und die Unterordnung von Frauen aufrechterhält. Ihr gegenüber sind andere Männlichkeiten unterge-

ordnet (z.B. homosexuelle Männlichkeit) bzw. sogar marginalisiert (z.B. bestimmte ethnische Männlichkeiten). Die Grundachse der Produktion von Männlichkeit ist jedoch die fundamentale Unterordnung der Frau und damit verbunden der kulturelle Gegensatz von Männlichkeit und Weiblichkeit. Vor diesem Hintergrund ist Männlichkeit in unseren Gesellschaften ein förderliches Element, indem sie einen Mann allein aufgrund seiner Zugehörigkeit zur Männergruppe in den Genuss von Privilegien bringt. Connell benennt diese Vorteile die „patriarchale Dividende“. Der Großteil der Männer engagiert sich nicht aktiv im Kampf für patriarchale Vorherrschaft, dennoch profitieren auch sie von der patriarchalen Dividende. Connell benennt diese Form der Männlichkeit als Komplizenschaft.

Hegemoniale Männlichkeiten bezeichnen keine individuellen Eigenschaften. Sie sind Muster, die in kulturellen Bildern, historischen Traditionen, gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen und in menschlichen Interaktionen existieren. Die einzelne Person, Gruppen von Menschen und Institutionen können sie akzeptieren und reproduzieren oder auch hinterfragen und ablehnen. Dennoch bleibt „hegemoniale Männlichkeit“ das Orientierungsmuster für das „doing gender“ von Männern, sie ist jene Folie, vor deren Hintergrund männliches Handeln von anderen Männern und Frauen als männlich bewertet wird. Innerhalb der Struktur „hegemonialer Männlichkeit“ lernen Männer sich als Männer zu geben und zu erfahren. Pierre Bourdieu bezeichnet dies als „psycho-soziale“ Zurüstung von Körper. In diesem Zurüstungsprozess wird der Körper durch die soziale Welt „[d]urch eine permanente Formierungs-, eine *Bildungsarbeit* [...] als vergeschlechtlichte Wirklichkeit und in eins als Speicher von vergeschlechtlichenden Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien“ (Bourdieu 1997a, 167) konstruiert. Bourdieu verwendet dafür den Terminus Geschlechtshabitus. Hegemoniale Männlichkeit kann nun als „der Kern des männlichen Habitus“ (Meuser 1998, 118) angesehen werden.

„Konstruiert und vollendet wird der männliche Habitus nur in Verbindung mit dem den Männern vorbehaltenen Raum, in dem sich, *unter Männern* die ernstesten Spiele des Wettbewerbs abspielen“, formuliert Pierre Bourdieu (1997, 203). Er weist da-

bei auf die unabdingbare Bedeutung der Gruppe der Männer für die Konstruktion von Männlichkeit hin. Das Streben eines Mannes nach „Zuwachs von Männlichkeit“ (Forster 1998, 83) ist deshalb gleichbedeutend mit der Frage, wie er sich in einer von „hegemonialer Männlichkeit“ und ihren Werten wie Dominanz, Hierarchie, Abhängigkeit und Wettbewerb geprägten Gruppe der Männer positioniert. Frauen sind in dieser Binnendynamik der Männergruppe auf die Rolle „der Zuschauerinnen“ oder auf die „von *schmeichelnden Spiegeln* [...], die dem Mann das vergrößerte Bild seiner selbst zurückwerfen, dem er sich angleichen soll und will“ (Bourdieu 1997, 203) verwiesen. Für den Großteil der Männer steht jedoch nicht der aktive Machterhalt im Vordergrund, sondern der Impuls, angesichts vorgegebener Männlichkeitsmuster nicht zu versagen und dadurch die Anerkennung der anderen Männer zu verlieren (Holter 2001, 3).

Gesellschaftliche Institutionen, wie z.B. Schule, sind als von Männern geprägte Institutionen auch jene Räume, in denen sich Männer mit und an „hegemonialen Männlichkeiten“ abarbeiten und sich die Männlichkeit des Einzelnen bewähren muss. (Lehner 2002, 29) Stephan Höyng und Ralph Puchert (1998, 165-175) rekonstruierten anhand einer Berliner Verwaltungseinheit diese Spiele von Männern. Obwohl der Ausschluss von Frauen rechtlich zwar nicht möglich war, bewirkten männliche Netzwerke dennoch eine größere Vertrautheit von Männern mit den „Spielregeln“ und eine bessere Positionierung in der Organisation. Der Umstand, dass Männer Männern aktiver und effektiver erscheinen und insgesamt einander gleicher sind, führte dazu, dass Frauen faktisch an entscheidenden Positionen und Orten in der Organisation nicht vorhanden waren. Dieses Beispiel demonstriert anschaulich den nachhaltigen Effekt einer männerbündlerischen Kultur in der Arbeitswelt. Eine wesentliche Voraussetzung für derartige Dynamiken ist die gesellschaftliche Zuordnung von beruflicher Erwerbstätigkeit an den Mann und von Familien-/Hausarbeit an die Frau. Sie spiegelt sich in dem die Familienstrukturprägenden Familienernährer/Hausfrauen+Teilzeiterwerbsarbeits-Modell wieder. Dieses Modell ist sowohl in den Strukturen des österreichischen Wohlfahrtsstaates als auch als

mentales Modell im Empfinden vieler Frauen und Männer tief verankert. (Lehner/Schnabl 2005, 226f)

Männliche Macht ist deshalb auch nicht nur Folge bewusst intendierter Handlungen, sondern Ergebnis eines höchst komplexen Zusammenspiels von gesellschaftlichen Strukturen, individuellen Interessen und kulturellen Normen. Obwohl nun Männer als Angehörige ihrer Geschlechtsgruppe privilegiert sind, kann Männlichkeit auch durch erhebliche Nachteile charakterisiert sein. Die ausschließliche Orientierung an beruflicher Erwerbstätigkeit hat eine geringere Präsenz in der Familie zur Folge, ein Männerleben ist weiters durch Hierarchie, Konkurrenz und Kontrolle geprägt, das in Zusammenhang mit männlicher Gewalt steht, und schließlich ist auch die geringere Lebenserwartung von Männern eine Folge ihrer Lebensweisen. Diese Nachteile, die in der Männerforschung als „Kosten der Männlichkeit“ (Messner) benannt werden, dürfen nicht parallelisiert werden mit den Nachteilen, die Frauen durch die Diskriminierung einer männerdominierten Gesellschaft erleiden. Die „Kosten der Männlichkeit“ verweisen aber darauf, dass es auch auf Seiten von Männern Umstände und Konfliktsituationen gibt, die auf ein existentielles Interesse an einer geschlechtergerechten Veränderung des Zusammenlebens von Frauen und Männern hinweisen.

Hegemoniale Männlichkeit und Schule

Organisationen – und somit auch Schule – lassen sich im Sinne von Joan Acker als „gendered processes“ (Acker 1991, 163) verstehen. Aktuell ist somit nach wie vor die 1991 von Ilse Brehmer eingebrachte Frage, ob die „Schule im Patriarchat“ nicht gleichzeitig auch als „Schulung fürs Patriarchat“ fungiert. Modifiziert nach den bisherigen Ausführungen müsste man heute fragen: Ist die Schule, als Institution einer von den Strukturen hegemonialer Männlichkeit geprägten Gesellschaft, nicht gleichzeitig eine Schulung für ein Leben unter den Bedingungen, Werten und Normen hegemonialer Männlichkeit?

Ein Blick auf die schulischen Strukturen mag dies verdeutlichen. Gemäß österreichischer Schulstatistik dokumentiert sich

der Frauenanteil in den jeweiligen Schultypen folgendermaßen: Volksschulen 89,97%; Hauptschulen 69,11%; Sonderschulen 85,75%; Polytechnische Schulen 51,69%; AHS 60,28%; Berufsbildende Pflichtschulen 31,09%; Technische und gewerbliche mittlere und höhere Schulen 18,96%; mittlere und höhere Schulen des Ausbildungsbereichs Fremdenverkehr 49,85%; mittlere und höhere kaufmännische Schulen 62,25%; wirtschaftliche Berufe 78,92%; höhere Anstalt der Lehrer- und Erzieherbildung 81,2; Akademien der Lehrer- und Erzieherbildung 47,04%. Der Frauenanteil an Österreichs Lehrerschaft insgesamt beträgt 68,74%. (bm:bwk 2005, 31) Diese Zahlen sind ähnlich denen aus dem Jahr 1999 (SCH.U.G. Nr. 12/2000, 34), in dem auch eine Gegenüberstellung des Frauenanteils in der Lehrerschaft eines Schultyps mit dem Frauenanteil in der Gruppe der DirektorInnen erfolgte. Es zeigte sich, dass selbst in frauendominierten Schularten wie der Volksschule, der Sonderschule oder der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik der Frauenanteil in der Leitungsebene deutlich unter dem Anteil der Frauen in der Lehrerschaft bleibt. Mit Angelika Paseka und Erika Hasenhüttl lässt sich festhalten: „Je niedriger das Niveau der auszubildenden Schülerinnen und Schüler, je kürzer die Ausbildung der Lehrpersonen oder je ‚frauenspezifischer‘ die Inhalte der Schulart, desto höher ist der Anteil der Lehrerinnen in diesem Bildungsbereich.“ (Paseka 1995, 167) „Je mehr in einem Schulbereich die reine Wissensvermittlung dominiert, und je älter die Kinder bzw. Jugendlichen werden, desto größer wird der Männeranteil.“ (Hasenhüttl 2001, 41)

Erika Hasenhüttl (2001, 44ff) gibt als Grund für die geringe Präsenz von Frauen in Leitungspositionen nach Auswertung einschlägiger Befragungen von Frauen nach ihrer Motivation zum Lehrberuf zwei Ursachenbündel an: Einerseits erscheint Frauen der Lehrberuf als lebbare Möglichkeit, die widersprüchlichen Anforderungen von Haus- und Erwerbsarbeit zu vereinen. Damit verbunden ist auch, dass sie keine leitenden Positionen anstreben. Andererseits gibt es auch strukturelle Barrieren. Um Qualifikationen für Leitungspositionen zu erwerben, ist außerschulisches Engagement notwendig. Dies privilegiert Männer insofern, als sie sich, befreit von Haus- und Familienarbeit, dem Erwerb dieser Qualifikationen besser widmen können.

Damit tritt die Schulorganisation in ihrer sozialisatorischen Wirkmächtigkeit in den Vordergrund. Sie vermittelt den heranwachsenden jungen Burschen und Mädchen, dass Männer den Frauen übergeordnet sind, dass Karriere und Berufsorientierung eher männlich, während soziale Ausrichtung im Allgemeinen und Familie im Speziellen eher weiblich sind. In ihrer Organisation reproduziert somit Schule die durch hegemoniale Männlichkeit geprägten Geschlechterverhältnisse.

Eine Weiterführung findet diese Botschaft auch in den konkreten Interaktionen zwischen LehrerInnen, zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen und zwischen den SchülerInnen. Carmen Keller (1997) arbeitete in der Analyse der Schweizer Daten der TIMS – Studie (Third International Mathematics and Science Study) den Zusammenhang zwischen den Geschlechterstereotypen von LehrerInnen, dem Selbstkonzept, der Interessenentwicklung und der Leistung von SchülerInnen heraus. Darüber hinaus konnte in vielen Untersuchungen „ein Zusammenhang zwischen Unterrichtsformen, Unterrichtsstilen und dem Interaktionsgeschehen im Unterricht festgestellt werden, da sich zeigte, dass sowohl die Unterrichtseteiligung der Mädchen und Jungen als auch die Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrkräfte von der Unterrichtsform beeinflusst wurde“ (Stürzer 2003b, 168).¹ In der jüngst erschienenen Interaktionsstudie, die ein Team um Hannelore Faulstich-Wieland durchgeführt hat, bestätigte sich, dass Lehrpersonen SchülerInnen nach wie vor geschlechtstypisch wahrnehmen. (Faulstich-Wieland u.a. 2004, 217; 223) Darüber hinaus hebt Jürgen Budde die große Bedeutung von Exklusion und Inklusion für die Etablierung des Systems der hegemonialen Männlichkeit unter den Schülern hervor. Exklusion und Inklusion ist einerseits bedeutend für die Etablierung der „Wir-Gruppe“ legitimer Männlichkeit. Andererseits bewirkt sie auch die Hierarchie unter den Burschen. (Budde 2005, 247) In dieser Studie wurde jedoch auch deutlich, dass Geschlecht *kein* „omnirelevantes Merkmal“ (Faulstich-Wieland 2004, 222) ist. Wenn

1 Einschränkung muss angemerkt werden, dass die empirische Basis zu geschlechtsspezifischen Interaktion im Unterricht nicht so gesichert ist wie in anderen Bereichen der feministischen Schulforschung (Hasenhüttl 2001, 72)

andere Kriterien für das Agieren wichtiger werden, können diese in den Vordergrund und Geschlecht in den Hintergrund treten. Im Sinne des doing student kann so auch Solidarität zwischen den Geschlechtern in den Vordergrund und die Abgrenzung eher in den Hintergrund treten. Diese „Entdramatisierung“ von Geschlecht und Männlichkeit, wie es die AutorInnen in Anlehnung an Erwin Goffman nennen, ist jedoch nicht mit einer Enthierarchisierung der Geschlechterverhältnisse gleichbedeutend.

Wie an einigen Beispielen deutlich gemacht werden konnte, werden in der Institution Schule sowohl auf struktureller Ebene als auch auf Ebene der Interaktionen traditionelle Männlichkeits- und Weiblichkeitsmuster (re)produziert. Veränderungsbemühungen einzelner Lehrpersonen oder sequenzenweise Entdramatisierung von Geschlecht sind in ihrer Wirkmächtigkeit durch diese grundsätzlichen Dynamiken auf struktureller und interaktionaler Ebene begrenzt.

Gender Mainstreaming

Wenn „hegemoniale Männlichkeiten“ Muster beschreiben, die sich in kulturellen Bildern, historischen Traditionen, gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen und in menschlichen Interaktionen materialisieren, dann bedarf es eines Ansatzes, der all die angeführten Bereiche umfasst. Gender Mainstreaming versteht sich als Strategie in diesem Sinne. Gender Mainstreaming wendet sich in erster Linie nicht an Individuen und ihre Fertigkeiten, sondern fokussiert prioritär auf Strukturen. Darüber hinaus kennzeichnet die Phase der Analyse einen wesentlichen Faktor von Gender Mainstreaming. Durch die Analyse-methode der 3 R² werden weitreichende Fragen gestellt: 1) Wie sind die Geschlechter in der Institution sowohl vertikal als auch horizontal verteilt? 2) Welche Ressourcen an Raum, Zeit und Geld stehen ihnen in ihrer jeweiligen Position zur Verfügung? 3) Welche Wertstrukturen sind in einer Organisation leitend, wie sieht die Organisationskultur aus? Mit Hilfe dieser Fragen und

2 Die 3 Rs stehen für Repräsentation, Ressourcen und Realia

ihrer sorgfältigen Bearbeitung lassen sich die Muster von Männlichkeit und Weiblichkeit in allen Bereichen sichtbar machen. Ein wesentlicher Vorteil von Gender Mainstreaming besteht darin, dass es sich explizit an alle Beteiligte einer Organisation und somit explizit auch an Männer wendet. Dies bietet interessierten Männern die Möglichkeit, sich aktiv einzubringen, während die Organisation die Möglichkeit hat, wenig interessierte Männer in die Pflicht zu nehmen.

Die grundlegende Analyse erfordert in der Institution Schule eine erweiterte Perspektive. Es kommt nicht mehr nur die direkte LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im einzelnen Unterrichtsgeschehen ins Blickfeld, vielmehr erhalten Phänomene des schulischen Alltags in der Perspektive einer von hegemonialer Männlichkeit geprägten Organisation Schule eine neue Bedeutung. An zwei aktuell diskutierten Fragen soll dies verdeutlicht werden. Erstens taucht in letzter Zeit vermehrt die Frage auf, ob in der Schule nicht die Buben die eigentlich Benachteiligten sind? (Diefenbach/Klein 2002, 938f) Tatsächlich haben die Mädchen in den schulischen Formalabschlüssen und auch im schulischen Erfolg die Burschen überholt. (Hasenhüttl 2001, 19; Stürzer 2003a, 120f) Dies als Benachteiligung der Buben zu interpretieren wäre verfehlt, wenn man bedenkt, dass dies darauf beruht, dass die Leistungen der Buben gleich geblieben sind, es aber zu einem Leistungsanstieg der Mädchen gekommen ist. (Forster 2004, 484) Zudem gilt es zu beachten, dass den Erfolgen der Mädchen noch keine adäquaten Positionierungen am Arbeitsmarkt entsprechen. Die unterschiedlichen Entwicklungen im Leistungsbereich gilt es sehr wohl wahr zu nehmen, zu analysieren und zu bearbeiten, aber nicht unter dem eindimensionalen Aspekt der Benachteiligung von Buben. Eine zweite, häufig gestellte Frage ist, ob die Dominanz der Frauen in bestimmten schulischen Bereichen ein Problem für Buben darstellt? In der Perspektive „hegemonialer Männlichkeit“ ist die zahlenmäßige Mehrheit von Frauen differenziert zu betrachten. Problematisch erscheint nicht die Anzahl der Frauen, sondern vielmehr das Zusammentreffen zweier Faktoren: auf der einen Seite ist es die Vernachlässigung dieses Feldes durch Männer und der damit verbundenen Konnotation dieser erzieherischen Arbeiten als

un-männlich, während auf der anderen Seite Buben vor der Herausforderung stehen, mit den Anforderungen hegemonialer Männlichkeiten zu Recht kommen zu müssen und dies vielfach in Abgrenzung gegenüber Frauen.

Erst tiefgehende Analysen ermöglichen es, einen für die jeweilige Institution passenden und deshalb effektiven Maßnahmenkatalog zu erstellen. Neben den speziell auf die einzelne Schule und deren Herausforderungen zugeschnittenen Maßnahmen lässt sich allgemein sagen, dass der Erwerb von Gender-Kompetenz von Leitung und LehrerInnen eine wesentliche Anforderung darstellt. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt bedeutet dies vor allem Kompetenzen zu entwickeln, die eine fundierte Analyse ermöglichen. Dazu ist es in einem ersten Schritt notwendig, dass LehrerInnen die Fähigkeit (weiter-)entwickeln, selbstreflexiv ihr Sein und Gewordensein im Lichte der Geschlechterverhältnisse zu bedenken. In einem nächsten Schritt geht es um die Fähigkeit, in den Beziehungen mit den SchülerInnen geschlechtliche Konnotationen und damit verbundene Machtverhältnisse professionell wahrzunehmen, zu artikulieren und als gestaltbar zu erkennen.

Literatur

- Acker, Joan* (1991): Hierarchies, Jobs, and Bodies. A Theory of Gendered Organizations. In: *The Social Construction of Gender*. *Lorber, Judith et al.* (ed.), Newbury Park, 162-179
- BM:BWK* (2005): Statistisches Taschenbuch 2005. Wien
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst (bm:bwk)* (Hg.) (2000): SCHUG. Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung. Nr. 12
- Bourdieu, Pierre* (1997): Die männliche Herrschaft. In: *Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis*. *Dölling, Irene/Krais, Beate* (Hg.), Frankfurt, 153-217
- Bourdieu, Pierre* (1998): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Unterschiede, Frankfurt¹⁰
- Budde, Jürgen* (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. *Doing Gender im heutigen Bildungssystem*, Bielefeld
- Connell, Robert W.* (1995): *Masculinities*. Oxford
- Brehmer, Ilse* (1991): *Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat?* Weinheim
- Carrigan, Tim/Connell, Bob/Lee, John* (1987): *Toward a New Sociology of*

- Masculinity. In: *Brod, Harry* (ed.): *The Making of Masculinities. The New Men's Studies*, London, 61-100
- Connell, Robert W.* (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit*, Opladen
- Connell, Robert W.* (2000): *The Man and the Boys*. Berkely Los Angeles
- Jung, Dörthe/Küpper, Gunhild* (2001): *Gender Mainstreaming und betriebliche Veränderungsprozesse*. Bielefeld
- Diefenbach, Heike/Klein, Michael* (2002): „Bringing Boys Back“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, H. 6, 938-958
- Döge, Peter* (2000): *Männlichkeit und Politik. Ansatzpunkte und Perspektiven einer politikwissenschaftlichen Männer- und Männlichkeitsforschung*, in: *Feministische Studien*, Heft 2, 87-97
- Döge, Peter* (2001): *Geschlechterdemokratie als Männlichkeitskritik: Blockaden und Perspektiven einer Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses*, Bielefeld
- Forster, Edgar J./Tillner Georg* (1998): *Wie Männlichkeit und Fremdenfeindlichkeit zusammengehen*. In: *Widersprüche Heft 67*, 79-89
- Etzold, Sabine* (2002): *Die neuen Prügelknaben*. In: *Die Zeit (Wissen)* 31, 23-24
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina* (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*, Weinheim
- Forster, Edgar* (2004): *Jungen- und Männerarbeit*. In: *Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore* (Hg.): *Handbuch Gender- und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, 477-491
- Hasenhüttl, Erika* (2001): *Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der Lehrerinnen-Ausbildung*, Wien
- Holter, Øystein Gullvåg* (2001): *A revolt for equality? On men, women and gender discrimination*. Paper based on a presentation at the *Men and gender equality* conference, Ørebro, March 16. 2001, www.cromenet.org
- Höyng, Stephan/Puchert, Ralf* (1998): *Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Männliche Verhaltensweisen und männerbündische Kultur*, Bielefeld
- Hunze, Annette* (2003): *Geschlechtstypisierung in Schulbüchern*. In: *Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelissen, Waltraud*: *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen, 53-81
- Lehner, Erich* (2002): *Die Organisation als Männerbund* in: *Wolf, Michael* (Hg.): *Frauen und Männer in Organisationen und Leitungsfunktionen. Unbewußte Prozesse und die Dynamik von Macht und Geschlecht*, Frankfurt, 19-3
- Lehner, Erich/Schnabl, Christa* (2005): *Geschlechtergerechte Politik – Grund-*

- lagen für die Konzeption von Männerpolitik. In: Krall, Hannes (Hg.): Jungen- und Männerarbeit. Bildung, Beratung und Begegnung auf der „Baustelle Mann“, Wiesbaden, 221-2236
- Paseka, Angelika (1995): Das Bildungswesen als Arbeits- und Beschäftigungsbereich für Frauen. In: *Bundesministerium für Frauenangelegenheiten* (Hg.): Bericht über die Situation der Frauen in Österreich. Frauenbericht 1995, Wien, 167-178
- Schreyögg, Astrid (2001): Was ist beim Frauencoaching zu bedenken. Einige Thesen, in: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 8 (2), 135-141
- Stürzer Monika (2003a): Geschlechtsspezifischen Schulleistungen. In: *Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelissen, Waltraud: Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen, 83 – 121
- Stürzer Monika (2003b): Unterrichtsformen und die Interaktion der Geschlechter in der Schule. In: *Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelissen, Waltraud: Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen, 151-170

Monika Blecher

Gender Mainstreaming in der Volksschule – zwischen Wunsch und Wirklichkeit

1. Einleitung – oder auch: „Früh übt sich ...“

Österreich hat sich durch Unterzeichnung des Amsterdamer Vertrages 1999 zur Umsetzung der Prinzipien des Gender Mainstreaming (GM) verpflichtet¹. GM als ein pädagogischer Perspektivenwechsel, der eine auf Mädchen gerichtete Defizithypothese und ausschließliche spezielle Mädchenförderung ablöst zugunsten einer Berücksichtigung von Bedürfnissen, Potenzialen und Entwicklungsmöglichkeiten sowohl von Buben als auch von Mädchen, ist seit 1999 durch Einrichtung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ auch für die Volksschule (VS) eine im Lehrplan verankerte verbindliche Erziehungs- und Bildungsaufgabe.

Dem liegt u.a. auch die Erkenntnis zugrunde, dass in der Entwicklung des Selbstkonzepts der 6–10-jährigen das Geschlecht zunehmend an Bedeutung gewinnt und Kinder sich in dieser Entwicklungsphase an vorhandenen Geschlechternormen und Rollenvorbildern orientieren und sich an sie anpassen². Auch und gerade innerhalb der Schulklasse wird (wenn auch größtenteils unbewusst ablaufend) gelernt, was sich für Buben oder Mädchen gehört, was jeweils von ihnen erwartet wird, welche

- 1 Auf EU-Ebene wurde der GM-Ansatz zum ersten Mal im Amsterdamer Vertrag, der am 1. Mai 1999 in Kraft trat, rechtlich verbindlich festgeschrieben. Art. 2 und Art. 3 Absatz 2 dieses EG-Vertrags verpflichten die Mitgliedstaaten zu einer aktiven Gleichstellungspolitik im Sinne des GM.
- 2 Vgl. u.a. Hagemann-White, Carol: Sozialisation: weiblich – männlich? (2002) oder Rendtorff, Barbara: Geschlecht und Kindheit. Psychosexuelle Entwicklung und Geschlechtsidentität (1997).

Bereiche ihnen offen stehen oder verschlossen bleiben. Darauf haben das Verhalten und auch das Vorbild der LehrerInnen großen Einfluss, was es bedeutet, ein Bub oder Mädchen, Frau oder Mann zu sein, ebenso vermittelt auch und gerade eine Lehrkraft die Geschlechterverhältnisse.

Der Schule als Sozialisationsinstanz erwächst aus dieser Tatsache eine große Verantwortung für das Mitwirken an der Gestaltung einer künftigen nicht-hierarchischen Geschlechterordnung und für die Entwicklung einer künftigen, geschlechterdemokratischen Gesellschaft, die von „*prinzipieller Gleichwertigkeit geprägt und durch wechselseitige Anerkennung und Achtung zwischen Frauen und Männern bestimmt sein soll*“³. Auf diesem Weg sollten Buben und Mädchen so früh wie möglich, spätestens jedoch im VS-Alter, geführt und in ihrer Entwicklung zu selbstbewussten, gleichberechtigten und gleichwertigen Menschen unterstützt und begleitet werden.

Basierend auf den Erkenntnissen feministischer Schulforschung bzw. kritischer Koedukationsforschung⁴ wurden im Schulbereich zahlreiche Bestimmungen erlassen, die den Pädagog/inn/en die oben kurz umrissene Aufgabe zur Pflicht machen. Gesetzliche Grundlagen wurden geschaffen bzw. Impulse gesetzt, die geschlechterbewussten Lehrkräften einerseits Legitimation für ihr Engagement sind und die andererseits auch die Wichtigkeit des Themas unstrittig machen. Als so genannte „Top-Down-Maßnahmen“⁵, wie der Grundsatzterlass GM, die schon erwähnte Einrichtung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung ...“, die Aktionspläne des Bundesministeriums usw., sollten sie gewährleisten, dass LehrerInnen aller Schularten den Faktor Geschlecht von seiner unbewusst wirkenden und formenden Macht zu einer positiven gestalterischen Kraft im Sinne

3 Mühlen-Achs (1993), S. 18

4 Vgl. u.a. Uta Enders-Drägässer, Elisabeth Glücks, Franz-Gerd Ottemeier-Glücks, Hannelore Faulstich-Wieland, Claudia Fuchs, Marianne Horstkemper, Astrid Kaiser, Ursula Kessels, Gudrun Knapp, Maria-Anna Kreienbaum, Margaret Kraul, Sigrid Metz-Göckel, Gertrud Pfister, Renate Valtin, u.a.

5 Damit sind Maßnahmen gemeint, die „von oben“, also beispielsweise von einem Ministerium oder einer Behörde, erlassen wurden und deren Umsetzung den Personen innerhalb dieser Institutionen obliegt.

demokratischer Geschlechterverhältnisse werden lassen (können), sodass Buben und Mädchen ihr volles Potential unabhängig von den ihnen traditionell zugewiesenen und einschränkenden Rollenvorschriften entwickeln können. GM weist der Schule als eine in der Gesellschaft verankerte Sozialisationsinstanz die komplexe Aufgabe zu, die Geschlechterthematik zu einem vorrangigen und in allen Bereichen wirksam werdenden Anliegen zu machen, damit Eigenschaften, Kompetenzen und Möglichkeiten von Kindern nicht durch die Zugehörigkeit zum einen oder anderen Geschlecht eingeengt oder behindert werden.

Gegenwärtig ist dies im herkömmlichen Unterricht der VS jedoch nicht gewährleistet, wie der nun folgende Blick auf den Ist-Stand Geschlechtssensibler Pädagogik an Wiener VS zeigt.

2. Ernüchternde Fakten

Bislang haben sich weder Geschlechtssensible Pädagogik oder Buben- und Mädchenförderung, noch bewusste Koedukation bis in die Klassenzimmer der meisten VS herumgesprochen. GM kommt so gut wie gar nicht vor, ist immer noch ein Stiefkind der VS-Pädagogik. Das Geschlecht ist lediglich in seiner traditionellen, stereotypen Ausprägung eine bedeutsame Komponente. Überwiegend werden im bloßen koedukativen Nebeneinander Buben und Mädchen entlang der gesellschaftlich etablierten Klischees gefördert und eine „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, wie sie den Zielen und Inhalten des gleichnamigen Unterrichtsprinzips entsprechen würde, findet derzeit in den meisten VS nicht statt. Die – hier nur in Auszügen skizzierte – Forschungsarbeit⁶ hinterfragt kritisch, inwieweit das genannte Unterrichtsprinzip in Wiener VS implementiert ist und stößt dabei z.T. auf äußerst ernüchternde Fakten.

2.1 Bekanntheit und Bewertung der Wichtigkeit des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“

Es sei gestattet, in der Darstellung des Zustandekommens der Ergebnisse, hier aus Gründen der Nachvollziehbarkeit und

6 Blecher (2005)

Anschaulichkeit etwas auszuholen: Die Bekanntheit des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung ...“ wurde ermittelt, indem den VS-Lehrkräften eine Liste von Unterrichtsprinzipien⁷ vorlag, mit der Bitte, jene zu streichen, die es ihres Wissens nach nicht gäbe. Aufgeführt sind darin alle zwölf tatsächlich im VS-Lehrplan enthaltene Unterrichtsprinzipien und fünf, die frei erfunden sind. Aus den verbleibenden, also nicht gestrichenen Unterrichtsprinzipien sollten danach jene fünf Unterrichtsprinzipien ausgewählt werden, die für am wichtigsten gehalten wurden.

Wie sich herausstellte, ist das untersuchte Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung ...“ 81% der 150 befragten Wiener VS-Lehrkräfte nicht bekannt; sie haben es aus der vorgelegten Liste der Unterrichtsprinzipien gestrichen und sind folglich der Ansicht, ein solches Unterrichtsprinzip gäbe es nicht.

Auch dessen Bedeutung bzw. Wichtigkeit wird kaum erkannt. Folgende Übersicht (Abb.1) zeigt, dass drei der fünf frei erfundenen Unterrichtsprinzipien, mit deren Formulierung die befragten VS-Lehrkräfte offensichtlich (gesellschaftlich) positiv bewertete Inhalte verbinden, wie „Erziehung zu sozialer Verantwortung und Mitmenschlichkeit“ (56,4%), „Bewegungserziehung“ (45,5%) und „Erziehung zur Toleranz (gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit)“ (32,7%), unabhängig von deren Nichtvorhandensein im Lehrplan, unabhängig von dazu natürlich nicht vorhandenen Informationen oder konkreten Maßnahmen seitens schulischer Instanzen, für rund die Hälfte bzw. ein gutes Drittel der LehrerInnen zu den fünf wichtigsten

7 *Bewegungserziehung (Sportförderung), Erziehung zum bewussten Umgang mit Ressourcen, Erziehung zum Umweltschutz, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Erziehung zu sozialer Verantwortung und Mitmenschlichkeit, Erziehung zur Toleranz (gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus), Gesundheitserziehung, Interkulturelles Lernen, Leseerziehung, Medienerziehung, Musische Erziehung, Politische Bildung (einschl. Friedenserziehung), Sexualerziehung, Sprecherziehung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung (einschl. Sparerziehung und Konsumentenerziehung), Zivilschutzzerziehung (einschl. Katastrophenvorsorge) – die nicht im LP enthaltenen, dazu erfundenen, Unterrichtsprinzipien sind kursiv.*

Unterrichtsprinzipien gehören, also als besonders wichtige Erziehungs- bzw. Bildungsaufgaben erachtet werden.

Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung ...“ kann diesen positiven Effekt jedoch nicht für sich verbuchen!

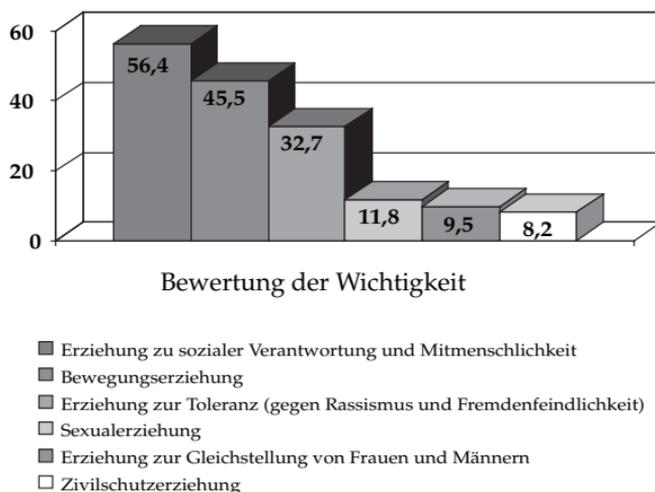


Abb. 1 Bewertung der Wichtigkeit von Unterrichtsprinzipien für die Volksschule im Vergleich

Im Vergleich zu den lediglich erfundenen Unterrichtsprinzipien liegt „Erziehung zur Gleichstellung“ gemeinsam mit dem ähnlich selten als wichtig eingeschätzten Unterrichtsprinzip „Sexualerziehung“ (11,8%) an weit abgeschlagener Stelle der Wichtigkeit, nur 9,5% der Wiener VS-Lehrkräfte halten es für eines der fünf wichtigsten Unterrichtsprinzipien.

Die bloß erfundenen Unterrichtsprinzipien haben dagegen von ihrer Wichtigkeit überzeugt, ganz ohne jegliches Engagement seitens der Schulpolitik. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass die Lehrkräfte mit den vorhandenen Formulierungen positiv besetzte gesellschaftliche Themen verbinden, dass es sich um in den Medien präsente Anliegen handelt, mit denen, wenn man sich zu ihnen bekennt, meist auch Wohlwollen und Akzeptanz für die eigene Person einhergehen. Aufschlussreich ist, dass das im Zusammenhang mit der Thematik „Gleichstellung“ nicht der Fall ist.

Die vorliegenden Ergebnisse und Zusammenhänge legen die Schlussfolgerung nahe, dass die (gesellschaftliche) Akzeptanz einer Thematik von entscheidender Bedeutung für die Bewertung der Wichtigkeit eines Unterrichtsprinzips ist, dass das, was inhaltlich damit an Positivem für die Erziehung von Kindern verbunden wird, darüber entscheidet, für wie essentiell LehrerInnen eine bestimmte Erziehungsaufgabe halten. Mit „Erziehung zur Gleichstellung ...“ werden derlei erstrebenswerte Inhalte offenbar nicht verbunden. Betrachtet man die vorliegenden Untersuchungsergebnisse im Zusammenhang mit einer möglicherweise dahinter stehenden Einstellung der Lehrkräfte zur Thematik, dann spricht daraus eine eher negative Haltung zu Genderfragen in der Schule.

Auch um die praktische Umsetzung von Inhalten und Zielen des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung ...“ in der VS ist es schlecht bestellt, was bei Berücksichtigung der schon angeführten „Befunde“ nicht überraschend ist. Auf die Frage nach Initiativen oder Projekten zur Thematik antworten 91,5% der befragten VS-LehrerInnen, dass es derlei an ihrer Schule nicht gäbe.

Unter den wenigen genannten Aktivitäten zur Umsetzung (7,5%) werden einzelne erfreuliche Ansätze zu GM genannt, die Hoffnung für die Zukunft aufkeimen lassen – es sind dies z.B. Angebote in geschlechtshomogenen Gruppen (Buben- und Mädchenpausen bzw. -stunden, Selbstverteidigung für Mädchen oder Freizeitkurse speziell für Buben oder Mädchen) sowie das Projekt Geschlechtssensible Pädagogik in der Grundschule.

2.2 Interesse ist gefragt!

Die Umsetzung von Inhalten Geschlechtssensibler Pädagogik ist in hohem Maße davon abhängig, ob sie den handelnden Lehrkräften ein starkes pädagogisches Anliegen ist und ob entsprechende Motivation zu professioneller Auseinandersetzung gegeben ist⁸.

Ob dies bei den Wiener VS-Lehrkräften der Fall ist, wurde er-

8 Vgl. Paseka/Anzengruber (2001), S. 86.

mittelt, indem das Ausmaß des Interesses⁹ an Genderfragen untersucht wurde.

Lediglich 5,7% der untersuchten Lehrkräfte bezeichnen sich als an der Thematik „sehr interessiert“, weit mehr als die Hälfte der Befragten hat geringes (42,5%) bis kein (21,7%) Interesse an Genderfragen in der Schule.

Beschäftigung mit und Umsetzung von geschlechtsspezifischen Bildungsfragen verlangt u.a. die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Realitäten, die Reflexion der eigenen Geschlechterrolle und Geschlechtlichkeit; soziale und personelle Kompetenz sind dabei ebenso relevant wie Methodenkompetenz und nur in der intensiven Auseinandersetzung und Beschäftigung mit der Thematik kann sich entsprechende Genderkompetenz entwickeln.¹⁰ Geringes oder nicht vorhandenes Interesse, aber auch lediglich „vorhandenes“ Interesse (30,2%), erscheinen als zu geringe Antriebsfeder, sich auf diese anspruchsvollen Entwicklungsprozesse einzulassen.

2.3 „Typisch Bub?“ „Typisch Mädchen?“

Rendtorff/Moser u.a. meinen, dass LehrerInnen Eigenschaften, Verhalten oder Fähigkeiten von Buben oder Mädchen aufgrund eigener „Vorerwartungen“ wahrnehmen, dass also nicht das tatsächliche Verhalten bemerkt würde, sondern jenes Verhalten, das erwartungskonform sei und vorhandene Vorannahmen, wie Buben und Mädchen „seien“, bestärke. Damit verbundene Reaktionen der Erwachsenen auf kindliches Verhalten trügen in der Folge zur Reproduktion jener erwarteten, erwünschten und den

9 Ein weiteres „Barometer“ für Interesse an der Genderthematik stellen die Fragen nach dazu gelesener Literatur dar, da man sich zu einem Thema, für das man sich interessiert, ja meist auch lesend informiert (Ergebnis: 86,8% haben darüber noch nichts gelesen) und die Frage nach Fortbildung zur Thematik (Ergebnis: 89,7% haben kein Seminar besucht).

10 Vgl. Popp, Ulrike: Zur Diskrepanz zwischen fachlicher pädagogischer Professionalisierung in der universitären Lehrer(innen)bildung – am Beispiel von Geschlechterdisparitäten in der Schule. In: Hackl, Bernd/Neuweg, Hans Georg: Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Österreichische Beiträge zu Bildungsforschung. Bd. 1. – Münster-Hamburg-Berlin-Wien-London: LIT Verlag 2004.

Geschlechternormen entsprechenden Eigenschaften oder Fähigkeiten bei.¹¹

In welcher Weise Wiener VS-LehrerInnen Buben und Mädchen als „typisch“ erleben, zeigen die Buben- und Mädchenbilder in der Wahrnehmung der befragten Wiener VS-LehrerInnen¹² sehr drastisch:

	Buben	Mädchen
Aufmerksamkeit fordernd	66,0%	11,0%
technisch veranlagt	55,0%	9,3%
sportlich	67,3%	27,1%
konkurrierend	63,6%	26,2%
undiszipliniert	42,1%	5,6%
selbstständig	25,2%	56,1%
emotional	28,0%	61,7%
sprachlich begabt	7,5%	45,8%
fleißig	17,8%	65,4%
fürsorglich	9,3%	60,7%
verantwortungsvoll	15,0%	67,3%

Abb. 2 Buben- und Mädchenbilder in der Wahrnehmung der befragten Wiener VS-LehrerInnen

Mädchen werden überwiegend positive soziale Eigenschaften (Fürsorglichkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Fleiß oder Sorgfalt) und der gesamte Bereich der Emotion sowie sprachliche Begabung zugeordnet. Bei den Buben stehen Sportlichkeit, Konkurrenz, technisches Verständnis und negative soziale Eigenschaften wie das Fordern von Aufmerksamkeit, Undiszipliniertheit, Unvorsichtigkeit, Schlampigkeit, Unkontrolliertheit, u.Ä. im Vordergrund.

In der Wahrnehmung der Wiener VS-LehrerInnen sind Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen von Buben und Mädchen also bereits im VS-Alter entlang geschlechterstereotyper Rollenvor-

11 Rendtorff, in: Rendtorff/Moser (1999), S. 73.

12 Aus Platzgründen kann hier nur eine Auswahl der besonders stark unterschiedlich zugeordneten Eigenschaften wiedergegeben werden. Übersicht über die Gesamtergebnisse vgl. Blecher (2005), S. 149 f und S. XXVII f.

stellungen und -vorerwartungen etabliert und damit auch im Sinne der Reproduktion solcher Eigenschaften wirksam.

2.4 GM in der Volksschule – noch nicht „in aller Munde“

Ein Thematisieren der sozialen Kategorie Geschlecht führt, das zeigen die Ergebnisse feministischer Schulforschung in allen Zusammenhängen, häufig zu Irritation und Verunsicherung oder zu negativen bzw. ablehnenden Reaktionen beim Gegenüber. Ein Blick auf das Gesprächsklima an Wiener VS bezüglich der nachgefragten Thematik ist insofern bedeutsam, weil selbstverständlich auch im Schulbereich die Anerkennung unter den Kolleg/inn/en ein wesentlicher Faktor für das berufliche Wohlbefinden ist, und zudem werden dadurch auch Einblicke in die persönliche Haltung bzw. Einstellung zur Thematik eröffnet. Wie sich das Gesprächsklima über Genderfragen an Wiener VS darstellt, ist wenig ermutigend: An 48,6% der Schulen gibt es „keine Gespräche“ darüber. An den restlichen Schulen erleben 77,5% der befragten LehrerInnen negativen Widerhall, wenn sie die Thematik anschneiden, u.a. begegnen sie „Skepsis“ oder „Ablehnung“, fühlen sich „belächelt“ bzw. „schief angeschaut“ oder haben das Gefühl, Gespräche darüber „nur mit ausgewählten Personen, von denen sie sich auch verstanden fühlen“, führen bzw. wagen zu können. Es darf angenommen werden, dass diesem Gesprächsverhalten schlechte Erfahrungen vorausgehen oder solche zumindest erwartet werden.

Das Thema Gender zeigt sich demzufolge als nicht „salonfähig“, was es interessierten Lehrkräften nicht gerade einfach macht, GM in der Schule als Thema einbringen zu können, ohne befürchten zu müssen, dass ihnen dann „ein eisiger Wind entgegen weht“.

Bezüglich der Wichtigkeit geschlechtergerechter Sprache in der Schule gehen die Meinungen auseinander: immerhin 35,6% der befragten Lehrkräfte halten sie für „sehr wichtig“, die Mehrheit jedoch empfindet deren Bedeutung eher ablehnend als „überbewertet“ (45,5%), „unnötig“ (8,4%) bzw. als „übertrieben“, „komisch“, „kaum durchsetzbar“, „nur bei Berufen wichtig“, manche meinen „Damit macht man sich nur unbeliebt.“ Insgesamt nehmen 60,2% eine eher ablehnende Haltung zu die-

sem so wichtigen Teilbereich einer „Erziehung zur Gleichstellung ...“ ein.

2.5 Wiener VS-LehrerInnen – „Beim Wort genommen“

Wenden wir uns nun den Antworten der befragten LehrerInnen auf Fragen zu „Hindernissen“ bzw. „notwendigen Maßnahmen bzw. strukturellen Veränderungen im Sinne einer Erziehung zur Gleichstellung ...“ zu. Die folgenden Ausführungen fassen die wesentlichsten Statements zusammen und skizzieren damit Ursachen und Probleme, die einer Realisierung geschlechterbewusster pädagogischer Ansätze entgegenstehen. Es zeigen sich zwei große Teilbereiche, in denen nach Ansicht der LehrerInnen Nachholbedarf zur Förderung von GM in der VS besteht, damit eine Entwicklung zu Geschlechtssensibler Pädagogik in der VS mehr Antriebskraft erhält.

- **Informationsdefizit, fehlende Sensibilisierung und Bewusstmachung**

Am deutlichsten tritt der Mangel an Information zu Tage. „Bisher hat das Thema für mich überhaupt nicht existiert!“ meinte z.B. eine Lehrerin, und es werden dezidiert mehr Bewusstmachung und Sensibilisierung eingefordert.

Allein über Aussendungen oder per Verordnung kann dies nicht gelingen, eher durch regelmäßige pädagogische Konferenzen, zu der auch genderkompetente Referent/inn/en eingeladen sind, durch zusätzliche und speziell für Geschlechterfragen vorgesehene Fortbildungskontingente, oder wenn GM Thema von schulinterner Fortbildung (SCHILF) bzw. Teil der Schulentwicklung ist.

- **Ressourcenmangel**

Viele LehrerInnen beklagen den Mangel an Ressourcen (Zeit-, Raum- und Personalressourcen, Mangel an männlichen Lehrpersonen für die Bubenarbeit, fehlende Materialien bzw. Lehrmittel, fehlende Förderung von Projekten zur Genderthematik). Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, in denen nach wie vor Frauen und Männer überwiegend in den herkömmlichen Rollenbildern dargestellt werden, werden als problematisch kritisiert.

Im Zusammenhang mit dem Fehlen von Unterrichtsmateri-

alien sei ein Statement hervorgehoben: Eine Lehrerin wünscht sich eine Anleitung zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips, ähnlich wie den Sexkoffer.

Es sei hier ein Ausblick auf die Gestaltung eines „Genderkoffers“ gewagt, der dazu beitragen könnte, beispielsweise das nachgewiesene Informationsdefizit oder den Mangel an Materialien für die Unterrichtsgestaltung zu beheben. Filme, Dokumentationen, Informationsmaterial zur Erhöhung der Sensibilität, Materialien für die konkrete Umsetzung u.Ä. könnten Inhalt eines solchen Koffers sein, mit dem im wahrsten Sinne des Wortes GM in die Volksschulen „getragen“ werden könnte.

3. Widersprüche – oder: „Wer A sagt, ...“

So manche Widersprüche tauchen in der Beschäftigung mit der Genderthematik im Schulbereich auf, wie z.B. die Diskrepanz zwischen der „Verordnung“ einer „Erziehung zur Gleichstellung“ und der Tatsache, dass die Inhalte dieser Verordnungen in der Schule einerseits kaum bekannt sind und andererseits nur geringe Akzeptanz finden. Die Adressat/inn/en der Maßnahmen werden nicht erreicht, trotz der an die Schulen verschickten Broschüren, trotz Lehrplanänderung, trotz zahlreicher Veröffentlichungen. Augenscheinlich reichen diese Initiativen nicht aus, um in einer so heiklen Frage Veränderungen zu erreichen. Zu leicht ist es, Broschüren zu übersehen, das Thema zu ignorieren, Aussendungen nicht zu lesen usf. In diesem Zusammenhang ist um den Begriff der „Abwehr“ nicht herumzukommen. Abwehr bedeutet nach Schramm (1979), *„dass eine Person sich direkt oder indirekt gegen eine Beeinflussung ihrer vorhandenen kognitiven Einsichten oder affektiven Werthaltungen wehrt, indem sie abweichende Informationen auf der Wissens- oder Erfahrungsebene nicht aufnimmt, leugnet, umdeutet oder ihnen ausweicht.“*¹³

Dieses Phänomen betrifft sowohl die Lehrkräfte, die sich (auch) unbewusst gegen die Veränderung wehren, wie Hahn/Paseka in ihrer Studie über Lehrende an Pädagogischen Akade-

13 Hartmann (1994), S. 5.

mien aufzeigen¹⁴, als auch die Schule selbst. An dieser Stelle ist der Aspekt des „Widerstandes gegen Veränderungen in der Institution selbst“¹⁵ einzubringen, der dazu führt, dass zwar gesetzliche Maßnahmen erlassen und Beschlüsse gefasst, für deren Umsetzung jedoch keine Mittel bereit gestellt werden. Dadurch wird erklärbar, dass beispielsweise Gleichbehandlungsbeauftragte meist lediglich ehrenamtlich tätig sind, dass es ausgesprochen wenig Fortbildungen zur Genderthematik gibt oder die Strukturen der Schulen nicht so adaptiert werden, dass eine Verwirklichung geschlechtssensibler Grundsätze gewährleistet ist.

Das könnte auch erklären, dass „Erziehung zur Gleichstellung ...“ den Lehrkräften zwar „von oben“ vorgeschrieben wird, für die Umsetzung aber kaum Ressourcen zur Verfügung stehen. Bereitstellung von Raum- oder Personalressourcen, kleinere KlassenschülerInnenzahlen, qualitativ hochwertige Fortbildung, finanzielle Anerkennung für jene Personen, die sich für GM engagieren, ... all dies wären deutliche und entschlossene Zeichen echter Förderung von GM an den VS seitens der zuständigen Behörden und Nachweis dafür, dass es sich bei den erlassenen gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht um bloße Lippenbekenntnisse handelt.

Ein weiterer Widerspruch liegt in der Tatsache, dass Haltung oder Einstellung nicht per Verordnung verändert werden, dass Verordnungen kein Entstehen von Problembewusstsein bewirken und auch nicht dazu führen werden, dass LehrerInnen die eigene Geschlechterrolle bzw. ihr geschlechtsrollentypisches Verhalten oder ihre Haltung zu Geschlechterfragen reflektieren, was aber eine der grundlegenden Voraussetzungen für das Gelingen von GM ist.

4. Erfreuliche Ansätze – oder auch: „Licht am Horizont?“

Im Rahmen der schon erwähnten Forschungsarbeit wurde auch eine Interaktionsstudie in VS durchgeführt. Das Verhalten von Lehrpersonen Buben und Mädchen gegenüber wurde beobach-

14 Hahn/Paseka (2000), S. 75-77.

15 Parnigoni/Schrittesser (1997), S. 154.

tet und im Hinblick auf die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung ...“ analysiert. Den Ergebnissen dieser Studie zufolge kann zwar auch hier nicht von realisiertem GM in der VS gesprochen werden, denn die Interaktionen der LehrerInnen mit Buben und Mädchen waren in traditioneller, auf die, aus Sicht kritischer Koedukationsforschung für beide Geschlechter, nachteilige Weise unterschiedlich. Deutliche Differenzen waren festzustellen bezüglich Aufmerksamkeit, Förderung, Lob, Zuwendung oder Konsequenzen, Buben und Mädchen wurden lediglich entlang herkömmlicher Rollenklischees gefördert, es gab keine geschlechtergerechten Formulierungen.

Dennoch zeigt diese Studie ein erfreuliches Ergebnis insofern, als die LehrerInnen im Anschluss an die Analysen ihrer Interaktionen große Reflexionsbereitschaft zeigten und bereit waren, umzudenken. Die Konfrontation mit dem eigenen Verhalten und Informationen über die Problematik solchen Verhaltens führten dazu, dass die LehrerInnen sich eingehender über Geschlechtersensible Pädagogik informierten; sie reflektierten ihre eigene Rolle und ihr Handeln als Lehrerin und wagten es, sich Schritt für Schritt auf das „Abenteuer“ GM einzulassen. Wenn dies auch nur ein Beispiel dafür ist, dass Praxisforschung die Praxis verändern kann, zeigt es dennoch Chancen auf, lässt hoffen, dass dort, wo im direkten Kontakt mit den Lehrkräften die Problematik bewusst gemacht wird, der Weg für GM geebnet werden kann.

Die wenigen, jedoch deutlichen Lebenszeichen von GM an Wiener VS und die zwar geringen, aber doch sichtbaren Ansätze der Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung ...“ zeigen, dass es trotz der ungünstigen Ausgangslage und Bedingungen „eine gewisse Bewegung“¹⁶ in Richtung GM an Wiener VS gibt.

5. Abschließende Gedanken – oder „Wo ein Wille, da ein Weg?!“

Das Sprichwort „Wo ein Wille, da ein Weg!“ passt auf zweierlei Weise zur vorliegenden Problematik. Einerseits zeigt sich, dass

16 Paseka/Hasenhüttl (2004), S. 430-442.

auch das Engagement einzelner Personen zu einem Umdenken und zu Fortschritten in der Geschlechterfrage führt, andererseits jedoch – und das ist ein problematischer Aspekt – suggeriert dieses Sprichwort, dass es lediglich am Engagement von Einzelnen liegt, ob ein Vorhaben – hier die Umsetzung von GM in der VS – in Angriff genommen wird bzw. gelingt oder nicht.

Damit würde die Verantwortung alleine auf die LehrerInnen abgeschoben und so ausgeblendet werden, wie vielschichtig die Problematik ist, wie sehr gerade in dieser brisanten Frage das gesellschaftliche Klima, das sowohl Schulaufsicht als auch Lehrkräfte beeinflusst, und auch das Schulklima, die Organisationsstruktur des Schulsystems und das der jeweiligen Schule, die Belastungsfaktoren des Lehrberufes, die Ressourcenfrage u.v.a.m. vernetzt und wirkmächtig sind.

Macht und Ohnmacht liegen sowohl auf Seiten der Schulaufsicht, die einerseits die Rahmenbedingungen vorgibt und über den Einsatz finanzieller Mittel zur Umsetzung der eigenen Bestimmungen verfügt, deren Einfluss jedoch die Haltung und Einstellung der LehrerInnen nicht erreicht und auch auf Seiten der Lehrkräfte, die einerseits an den vorhandenen Hürden zur Umsetzung (Ressourcen- und Informationsmangel) scheitern und andererseits durch bloßes „Verordnen von oben“ ihre Haltung, ihre Einstellung zu Genderfragen nicht verändern (können).

Es sei gestattet, diesen Beitrag mit einem Wunsch abzuschließen: Die zuständigen Institutionen mögen den Absichtserklärungen zu GM auch konkrete Maßnahmen und Taten zur Förderung und Unterstützung folgen lassen, sodass Geschlechtssensible Pädagogik künftig selbstverständlicher Teil der schulischen Wirklichkeit in der VS werden kann.

Literatur

Blecher, Monika: Ausgewogen? Buben und Mädchen – gleichwertig, gleichberechtigt und gleichgestellt? Zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in Wiener Volksschulen. Diplomarbeit im Fachbereich Schulpädagogik. Universität Wien. Betreuung durch Ao. Univ.Prof. Dr. Ilse Schrittemesser. – Wien 2005.

-
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation: weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen. Bd. 1 – Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften 2002.
- Hahn, Christine/Paseka, Angelika: Traum und Realität: Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Ein Evaluationsbericht. Schriftenreihe Theorie & Praxis. Texte zur Lehrer/innenbildung Nr. 12. – Wien: BMBWK 2000.
- Hartmann, Jutta: Abwehrhaltungen gegenüber geschlechtsdifferenzierenden Bildungsinhalten. Phänomene, Erklärungsansätze und Überlegungen zum Umgang damit. – Berlin: Technische Universität. Fachbereich Erziehung und Unterrichtswissenschaft 1994.
- Mühlen-Achs, Gitta: Geschlecht bewußt gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen. Ein Bilder- und Arbeitsbuch. – München: Verlag Frauennoffensive 1993.
- Parnigoni, Brigitte/Schrittesser, Ilse: Geschlechtsdifferenzierender Unterricht und Koedukation. Gymnasium Rahlgasse VI. – Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung 1997.
- Paseka, Angelika/Anzengruber, Grete: Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand. – Wien: Verein der Förderer der Schulhefte. schulheft 104/2001.
- Paseka, Angelika/Hasenhüttl, Erika: „Man sieht eine gewisse Bewegung“: Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Pädagogik. Heft 5/6 2004. – Wien: öbv & hpt 2004.
- Popp, Ulrike: Zur Diskrepanz zwischen fachlicher pädagogischer Professionalisierung in der universitären Lehrer(innen)bildung – am Beispiel von Geschlechterdisparitäten in der Schule. In: Hackl, Bernd/Neuweg, Hans Georg: Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Österreichische Beiträge zu Bildungsforschung. Bd. 1. – Münster-Hamburg-Berlin-Wien-London: LIT Verlag 2004.
- Rendtorff, Barbara: Geschlecht und Kindheit. Psychosexuelle Entwicklung und Geschlechtsidentität. Arbeitstexte für ErzieherInnen, LehrerInnen und Mütter. Frankfurter Frauenschule. Materialienband 17. – Königstein/Taunus: Helmer 1997.
- Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. – Opladen: Leske und Budrich 1999.

Gender Mainstreaming in der Weiterbildung – Ausgangspunkte für theoriegeleitete Reflexionen

Zum Verhältnis von Gender Mainstreaming und Weiterbildung

Gender Mainstreaming steht für das gesellschaftspolitische Vorhaben, einen Beitrag zur Chancengleichheit zwischen Frauen und Männern leisten zu wollen. Gender Mainstreaming zielt darauf ab, auf dem Weg zu mehr Gerechtigkeit zwischen Frauen und Männern eine neue Richtung einzuschlagen: Erstens die Genderperspektive gesellschaftspolitisch auf einer breiteren Basis zu thematisieren. Zweitens die möglichen unterschiedlichen Auswirkungen von politischem Handeln in Organisationen auf Frauen und Männer in ihrer strukturellen Verankerung sichtbar zu machen. Drittens Handlungs- und Gestaltungsräume zu identifizieren, die zum Abbau von Ungleichheit zwischen Frauen und Männern beitragen. Viertens Menschen, die politische, unternehmerische oder sonstige, einflussreiche Positionen bekleiden, auf ihre Verantwortung zu verweisen, für mehr Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern Sorge zu tragen.

Letzteres bedeutet, dass politische Akteure und Akteurinnen, beispielsweise im Bereich der Bildungspolitik, alle Politiken und Maßnahmen vorab dahingehend überprüfen, welche möglichen Auswirkungen sie auf Frauen und Männer haben, um herauszufinden, ob und wie geschlechtsspezifische Ungleichheiten generiert und reproduziert werden und wo es gilt entsprechend steuernd einzugreifen. In der Praxis bedeutet Gender Mainstreaming zum Abbau der meist Männern zugestandenen Privilegien beizutragen, mit dem Ziel einer gerechteren Verteilung materieller, politischer und symbolisch-kultureller Ressourcen zwischen den Geschlechtern.

Das System der Weiterbildung ist vielfältig und vielseitig: Es zeichnet sich dadurch aus, dass es ein „weiches“ System ist, des-

sen Kennzeichen Durchlässigkeit und Offenheit sind. Es gestaltet sich durch eine große Vielfalt der Trägerstrukturen, offene Curricula und ein hohes Maß an Beweglichkeit innerhalb der Weiterbildungsangebote und daran geknüpfte Zertifizierung. Das System der Weiterbildung verfügt über die Flexibilität, die sich von staatlicher Steuerung absetzt und sich nicht ausschließlich an der Regulierung über den Markt ausrichtet. Es entspricht eher den Funktionsmechanismen intermediärer Organisationen. Das sind Institutionen und politische Aktionsfelder, in denen weder der Markt noch der Staat erfolgreich steuernd agieren kann. Vielmehr funktionieren sie wie Netzwerke, die Regulationsmechanismen herstellen, die auf Vertrauen, Anerkennung und gemeinsame Interessen aufbauen. Das System der Weiterbildung erscheint aus den genannten Gründen geeignet, flexibel auf Veränderungen einzugehen. Das ständig wachsende Angebot an Gendertrainings in den letzten Jahren scheint diese Flexibilität zu bestätigen. Allein die Anzahl der Gendertrainings gibt noch keine Aussage über langfristige und nachhaltige Wirkungen in Hinblick auf Veränderungen im Geschlechterverhältnis. Die Realisierung der Genderperspektive in der Weiterbildung erfordert eine komplexes Vorgehen: Es geht um die Frage, welche Rolle Weiterbildung einnimmt bei der (Neu)Gestaltung des Geschlechterverhältnisses innerhalb der eigenen Organisation, in den Bildungsinhalten und in der Bildungspraxis.

Als Ausgangspunkt einer kritischen Reflexion zum Verhältnis von Gender Mainstreaming und Weiterbildung stellt sich aus meiner Sicht eine Grundsatzfrage: Wie viel Zeit und Ressource wird der Auseinandersetzung mit der Genderperspektive in einer Weiterbildungseinrichtung eingeräumt und welche Wissensbestände der Frauen- und Geschlechterforschung finden sich in den Inhalten und Bildungskonzepten wieder?

Für eine kritische (Selbst)Reflexion zum Stand der Umsetzung von Gender Mainstreaming in den Weiterbildungseinrichtungen sind folgende Untersuchungsbereiche zu differenzieren:

- die Ebene der Bildungsorganisation
- die Ebene der Bildungskonzeption
- die Ebene der konkreten Bildungsarbeit, vor allem in ihrer didaktischen Ausrichtung.

Für die Reflexion sind unterschiedliche Analysebereiche angesprochen:

1. Die Organisationsanalyse: Sie beleuchtet die Gestaltung des Geschlechterverhältnisses in der eigenen Institution. Gender Mainstreaming orientiert sich hier auf politische und strategische Entscheidungen innerhalb der Organisation, die auf Chancengleichheit abzielen. Das kann eine Genderanalyse auf allen Ebenen darstellen, aber auch nur Teilbereiche einer Organisation umfassen. Das sind die bildungspolitischen Visionen und Leitbilder, das bezieht sich auf die Verteilung von Aufgabenfeldern und Positionen in der Organisation bis hin zur Frage nach gleichstellungspolitischen Traditionen aus der Vergangenheit.
2. Die Analyse von Bildungskonzepten und deren Umsetzung in der konkreten Bildungsarbeit: Sie untersucht die inhaltliche Ausrichtung von Weiterbildung. Der jeweilige Bildungsauftrag einer Organisation bestimmt maßgeblich die inhaltliche und didaktische Ausgestaltung von Weiterbildung. Gerade hier spielt die Genderanalyse eine wichtige Rolle: Denn in den Bildungskonzeptionen wird an Geschlechtsrollen „gebastelt“ und in den Veranstaltungen werden Geschlechtsrollen ständig (re)produziert.

Die Frage nach der Einbettung in theoretische Kontexte stellt sich für alle Analysebereiche.

In der Verknüpfung der beiden unterschiedlichen Ebenen gestaltet sich das Geschlechterverhältnis aus. Die Konstruktionen verweisen aufeinander und stützen sich wechselseitig ab. Dabei gilt es die Verknüpfungen der Problemebenen sowohl als zusammengehörig wahrzunehmen als sie auch analytisch zu trennen. Diese theoretische Anstrengung wird dann fruchtbar, wenn sie sich nicht von der Empirie abschottet und sich weiterhin an der ständig sich verändernden Realität orientiert (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2000).

Wird mit Gender Mainstreaming in der Weiterbildung das Ziel verfolgt, zu einer Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses beizutragen, dann gilt es die kulturellen Konstruktionsmuster der Differenz sichtbar und gestaltbar zu machen. Dies er-

folgt beispielsweise im Rahmen von Gendertrainings durch Sensibilisierung, Wissensbildung und Eröffnung von Gestaltungsräumen für das berufliche Umfeld. Die Erfahrungen und Kenntnisse gilt es im je eigenen Kontext umzusetzen. Dafür braucht es die Unterstützung von KollegInnen und Vorgesetzten; das setzt voraus, dass Gleichstellungspolitik ein ernsthaftes Anliegen der Organisation ist. Die gleichstellungspolitische Ausrichtung einer Organisation ist eine Grundvoraussetzung für den Erfolg der Umsetzung von Gender Mainstreaming und damit auch ein Gradmesser bzw. Kerngröße für die Implementierung.

Theoriegeleitete Wissensbildung im Prozess der Umsetzung von Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming zielt in der Konsequenz auf eine gerechte Verteilung materieller, politischer und symbolisch-kultureller Ressourcen zwischen den Geschlechtern. In der Realität geht es vielfach um die Umverteilung von Privilegien, die historisch und kulturell gewachsen sind und zu ungleichen Verhältnissen zwischen den Geschlechtern geführt haben.

Die Perspektive der Umverteilung bleibt in alltäglich stattfindenden Verhandlungen im beruflichen oder privaten Kontext in weiter Ferne und wird von den betroffenen Frauen und Männern als solche nicht wahrgenommen. Im Gegenteil, Gender Mainstreaming wird nicht als notwendige Strategie auf dem Weg zur Gleichstellung eingestuft, sondern als Bevorzugung von Frauen (um)interpretiert. Gleichzeitig lehnen gerade Frauen eine Beteiligung an Frauenförder- bzw. Gleichstellungsmaßnahmen ab: Förderungen suggerieren Defizite bei den Partizipierenden. Davon distanzieren sich viele Frauen, denn sie wollen nicht anders behandelt werden als Männer beispielsweise im beruflichen Kontext, bei der Bewertung ihrer Kompetenzen und im Karriereverlauf.

Hier eine Veränderung im Denken und Handeln zu initiieren, erfordert einen intensiven Wissensbildungsprozess. Vor dem Hintergrund feministischer Theorien wäre eine Grundvoraussetzung für das Gelingen von Gender Mainstreaming, den Blick zu schärfen für die ungleiche Verteilung von materiellen, poli-

tischen und symbolisch-kulturellen Ressourcen zwischen den Geschlechtern. Das impliziert eine intensive Auseinandersetzung mit Fragestellungen der Frauen- und Geschlechterforschung.

1. Die Thematisierung der Geschlechterfrage ist Voraussetzung für eine gesellschaftskritische Perspektive auf die Geschlechterverhältnisse.
2. Das Aufdecken von persönlichen Vorurteilen ist notwendig, um die Verwicklungen in subtile Herrschaftsmechanismen sichtbar, erkennbar und gestaltbar zu machen.

Neben dem Erkenntnisgewinn bewirken die Wissensbildungsprozesse Verunsicherungen, wenn das eigene Rollenverständnis in Frage gestellt wird. Dazu kommt, dass wir als Menschen in sozialen Kontexten wie z.B. in Weiterbildungsveranstaltungen aufgrund unserer kulturellen Prägungen agieren, was im Widerspruch zu theoretischen Positionen stehen kann. Ein Beispiel sind die Ergebnisse einer erwachsenenpädagogischen Genderforschung im Feld der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Sie zeigen, dass das Lernverhalten von Männern und Frauen in Weiterbildungsveranstaltungen an unterschiedliche Rollen und Aufgaben ausgerichtet ist: Teilnehmer sorgten für den inhaltlichen Fortgang und die Verortung ihrer eigenen Position, während Teilnehmerinnen sich ebenso aktiv am inhaltlichen Verlauf beteiligten, aber zusätzlich den sozialen Prozess gestalteten. Die Teilnehmerinnen übernahmen ungefragt den Dienstleistungs- und Sozialbereich und eröffneten Männern wie selbstverständlich die Möglichkeiten, sich darzustellen und sich in ungewohnten Situationen auszuprobieren. Für sich selbst verzichteten sie auf dieses Übungsfeld und legten weniger Wert auf eine positive Selbstdarstellung. Die unterschiedlichen Verhaltensweisen trafen nicht auf alle beteiligten Frauen und Männer zu. Dennoch zeigte sich eine eher ausgeprägte Rollenverteilung, in der die Dominanz von Männern durch das soziale Verhalten der Frauen unterstützt wurde. Die Ergebnisse zeigen, wie Frauen aktiv den Prozess der Geschlechterhierarchisierung mitgestalten bzw. wie das System der Zweigeschlechtlichkeit fest in den Köpfen und im Handlungsrepertoire der Teilnehmenden, aber auch der Trai-

nerInnen vorhanden ist. (vgl. Derichs-Kunstmann/ Auszra/ Müthing 1999).

Visionen ...

Wissensbildung mit der Perspektive auf Handlungsorientierung als Teil von Bildungsarbeit spielt im Umsetzungsprozess von Gender Mainstreaming eine Schlüsselrolle: Es geht darum Wissen in berufliches Handeln umzusetzen. Daran schließt sich die Frage nach den Beteiligungsformen aller am Gender Mainstreaming-Prozess involvierten AkteurInnen sowie den Möglichkeiten, dass persönlichen Entwicklungen Zeit und Raum eingeräumt wird. Nur so kann eine differenzierte Wissensbildung stattfinden, die auch nachhaltige Effekte und damit Erfolgsaussichten für die Implementierung von Genderperspektiven in der Weiterbildung und aus der Weiterbildung heraus zeigen wird. Mehr Wissen und eine Sensibilisierung für Geschlechterfragen sind wichtige Voraussetzungen im Umsetzungsprozess von Gender Mainstreaming. Dieser Prozess wird umso erfolgreicher, wenn ihm theoriegeleitete Analysen aus der Frauen- und Geschlechterforschung und eine gleichstellungspolitische Positionierung zu Grunde liegen.

Literatur

- Becker-Schmidt, Regina/ Knapp, Gudrun-Axeli: Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg 2000.
- Derichs-Kunstmann, Karin/ Auszra, Susanne/ Müthing, Brigitte: Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 1999.
- Gieseke, Wiltrud: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001.
- Knapp, Gudrun-Axeli: Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis. In: Krell, Gertraud (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Wiesbaden 1997, S. 77-85.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest 2001.
- Schacherl, Ingrid (Hg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen. Innsbruck 2003.

Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung: ein Erfahrungsbericht

Während die theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Begriff Gender Mainstreaming bereits Bände füllen, sind Berichte über konkrete Umsetzungserfahrungen rar und beleuchten nur wenige Aspekte (z.B. NORA 2005). In diesem Beitrag sollen daher einige Ergebnisse aus einem Pilotprojekt zusammengefasst und damit der Frage nachgegangen werden, was passiert, wenn Gender Mainstreaming in bestehende Organisationen implementiert werden soll.

1. Hintergrund: das Pilotprojekt „Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung“

Aufgrund der wenig erfreulichen Ergebnisse von Studien aus dem Bereich der Pädagogischen Akademien (Hahn & Paseka 2000, Hasenhüttl 2001) zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ wurden die Akademien der Lehrer/innenbildung (d.h. 14 Pädagogische Akademien, vier Berufspädagogische Akademien und sieben Religionspädagogische Akademien)¹ als Zielgruppe für ein Pilotprojekt ausgewählt. Von der Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen im bm:bwk wurden sechs Rahmenziele formuliert und das Projektdesign festgelegt. Das bedeutete: Die Leitungen der Akademien wurden im Rahmen der jeweiligen Bundesleitungskonferenzen über das Pilotprojekt informiert (Herbst 2001) und erhielten den Auftrag, Gender-Beauftragte an ihren Standorten in einer für sie geeignet scheinenden Form zu installieren. Das sollten jeweils eine Frau und ein Mann sein, um zu signalisieren, dass Gender Mainstreaming nicht nur eine

1 Nicht einbezogen waren damit die Agrarpädagogische Akademie sowie die Akademie der Israelitischen Kultusgemeinde und jene der Islamischen Glaubensgemeinschaft.

Angelegenheit von Frauen ist. Die Ziele sollten umgesetzt und darüber Bericht gelegt werden (Ende 2003). Die Gender-Beauftragten erhielten Informationen zur Strategie Gender Mainstreaming und Anregungen für die Umsetzung im Rahmen von drei Fortbildungsveranstaltungen, die von einem Moderationsteam gestaltet wurden.

Die Autorinnen dieses Beitrags haben das Pilotprojekt extern evaluiert. Dazu wurden Interviews mit der Projektleitung geführt, die Zwischen- und Endberichte sowie Fragebögen an die Leitungen und Gender-Beauftragten ausgewertet. Für die abschließende, summative Evaluation wurden die Lehrenden an den Akademien schriftlich befragt (siehe genauer Paseka 2005).

Die Evaluation bezog sich auf folgende Bereiche: das Design des Pilotprojekts, den Prozess der Implementierung, die Erreichung der Zielvorgaben, den Kontext, d.h. die Organisationsstrukturen und die mikropolitischen Szenarien an den einzelnen Standorten. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Frage, welche der vorgegebenen Rahmenziele nun erreicht werden konnten, und welche Bedingungen sich als förderlich bzw. hemmend für das Pilotprojekt erwiesen haben.

2. Ziele und deren Umsetzung

Zielvorgabe 1: Alle Mitglieder der Akademien sollen Wissen über die Kategorie „Geschlecht“ und „Gender Mainstreaming“ erwerben und befähigt werden, aktiv zur Umsetzung des Gender Mainstreaming in ihrem eigenen Tätigkeitsbereich beizutragen.

Diese Zielvorgabe wurde von den Leitungen und den Gender-Beauftragten der Akademiestandorte am ehesten als erreicht angesehen. In diesem Bereich wurden auch die meisten Aktivitäten gesetzt (z.B. Studientage, Gastvorträge, Verteilung von Informationsmaterial). Unter den Lehrenden an den Akademien war in der Folge auch ein Wissenszuwachs zu verzeichnen, beispielsweise ist die Bekanntheit des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ gestiegen oder die Materialien des bm:bwk sind an den Akademiestandorten zwar in unterschiedlicher Weise, aber doch deutlich bekannter als in der vorherigen Untersuchung von Hahn & Paseka (2000). Eben-

so ist der Begriff „Gender Mainstreaming“ fast allen Lehrenden geläufig (97%) und sie meinen diesen auch erklären zu können (91%). Hier zeigten sich dann allerdings doch deutliche Wissensmängel im Detail. So weiß nur mehr die Hälfte der Befragten, dass Gender Mainstreaming eine politische Verpflichtung ist bzw. dass alle Personen einer Organisation in die Umsetzung einzubeziehen sind. 27% halten diese Strategie für eine „aktuelle Bezeichnung für Frauenförderung“.

Weitaus problematischer im Hinblick auf die langfristige Umsetzung bzw. Akzeptanz von Gender Mainstreaming stellen sich aus unserer Sicht die erhobenen Einstellungen der befragten Lehrenden zu Gleichstellung, der politischen Strategie und geschlechtertheoretischen Annahmen dar. So stimmen nur 34% der Befragten der Aussage, dass Geschlecht eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie darstellt, völlig zu. Umgekehrt akzeptieren fast 60% zumindest teilweise, dass durch natürliche biologische Unterschiede eine Gleichstellung zwischen den Geschlechtern nur schwer zu realisieren sei. Damit dominieren an den Akademien der Lehrer/innenbildung Einstellungen, die auf traditionellen Vorstellungen der Kategorie Geschlecht basieren (vgl. Hagemann-White 1984). Solche mentalen Modelle sind beharrlich und stoßen als „Selbstverständlichkeiten“ auf große Akzeptanz, weil sie im Rahmen der eigenen Sozialisation verinnerlicht wurden und damit schwer zu erschüttern sind (vgl. Berger & Luckmann 1992), in den Organisationen als „Erinnerungsspuren“ eingelassen sind (vgl. Acker 1991, die dies im Begriff „gendered organisation“ fasste) und im alltäglichen Handeln (im Sinne von „doing gender“) ständig reproduziert werden. Ein solches „Geschlechter-Wissen“ muss als denkbar schlechte Ressource für den Abbau von Geschlechterhierarchien und den Umbau von Organisationen durch die Strategie Gender Mainstreaming bezeichnet werden (vgl. Andresen & Dölling 2005, 180).

Zielvorgabe 2: *Gender Mainstreaming soll in allen Studienplänen und Lehrveranstaltungen Berücksichtigung finden.*

Von Seiten der Leitungen und Gender-Beauftragten gab es dazu wenig gesicherte Daten, sondern mehr Vermutungen. Aus ihrer Sicht ist diese Zielvorgabe nur für etwa ein Drittel der Aka-

demien erfüllt, für ein knappes Drittel zumindest teilweise, etwa was den Sprachgebrauch betrifft oder in einigen Fachbereichen. Drastischer fällt die Einschätzung für die Lehrveranstaltungen aus: Nur eine Akademie geht davon aus, dass Gender Mainstreaming dort durchgängig Berücksichtigung findet, ein knappes Drittel nimmt eine zumindest teilweise Berücksichtigung an.

Die Einschätzung der Lehrenden fällt sehr viel positiver aus. Hinsichtlich der Berücksichtigung in den eigenen Lehrveranstaltungen geben fast sechs von zehn Lehrenden an, Geschlechterthemen oft oder sogar ständig einzubringen. Allerdings muss diese doch sehr positive Selbst-Einschätzung skeptisch beurteilt werden, machen doch solche Untersuchungen, die auch Studierende einbeziehen (z.B. Hahn & Paseka 2000, Hahn 2006), auf erhebliche Diskrepanzen bei der Selbst- und Fremdeinschätzung aufmerksam.

Zielvorgabe 3: *An allen Akademien sollen Gender-Fachleute zur Verfügung stehen.*

Die Interpretation dieser Zielvorgabe fiel sowohl zwischen als auch innerhalb der Beteiligtengruppen unterschiedlich aus. Während für die Projektleitung und rund ein Drittel der Akademien dieses Ziel mit der Ernennung von Gender-Beauftragten erfüllt war, wurde diese Vorgabe doch von einigen weiter gefasst gesehen. Von mehr als 40% der Akademien gab es keine oder nur unklare Angaben zur Umsetzung dieser Zielvorgabe. Knapp ein Drittel der Akademien führte lediglich die Gender-Beauftragten als Expert/innen an, nur von sechs Akademien wurden überhaupt weitere, konkrete Personen (zumeist Frauenbeauftragte, Leitungen) genannt. Wenn von zehn Akademien vier keine konkreten Angaben dazu machen (können) und drei nur die im Pilotprojekt ernannten Gender-Beauftragte als Fachleute anführen, so legt das den Schluss nahe, dass es an den Akademien nur wenige Personen mit ausgewiesener oder bekannter Genderkompetenz gibt. Damit stößt die Umsetzung eines Gender Mainstreaming-Pilotprojekts jedoch an Grenzen, weil eine kritische Masse an „Reformakteur/innen“ (Andresen & Dölling 2005), die für die Implementierung dieser Strategie notwendig wäre, nicht erreicht werden kann.

Auf der anderen Seite zeigte sich, dass die Gender-Beauftragten selbst an den einzelnen Standorten dem Großteil der Lehrenden durchaus bekannt waren, etwa die Hälfte der Befragten hatte in dieser Funktion auch bereits Kontakt mit ihnen.

Zielvorgabe 4: *Forschungsprojekte zu Genderfragen sollen ebenso gefördert werden wie die Beteiligung von Frauen in der Forschung.*

An den Akademien gibt es nicht nur wenig Forschung, wobei die dafür bereitgestellten Geldmittel über Jahre hinweg nicht ausgeschöpft wurden, sondern offensichtlich auch wenig Transparenz, wer zu welchen Themen forscht. So konnten bei den Lehrenden 60% der Befragten keinerlei Auskunft darüber geben, ob es an ihren Standorten entsprechende Forschungsprojekte gibt oder nicht. Nach Angaben der Leitungen gibt es an einem Drittel der Akademiestandorte dezidiert keine Forschungsprojekte mit Genderaspekten, von mehr als 40 % aller Akademien gibt es generell keine oder nur unklare Angaben zu diesem Projektziel. Das lässt den Schluss zu, dass es an den Akademien der Lehrer/innenbildung (bekannte) Frauen- und Geschlechterforschung lediglich in Einzelfällen gibt.

Allerdings dokumentieren die Recherchen der Projektleitung, dass die Zahl der tatsächlich forschenden Frauen an den Akademien (v.a. im Vergleich zu den Universitäten) relativ hoch ist und ihrem Anteil am Lehrpersonal entspricht.

Zielvorgabe 5: *Bei der Besetzung von Gremien und der Verteilung von Aufgaben ist auf ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis zu achten.*

Diese Zielvorgabe, die sicher in der kurzen Zeit der Pilotphase nicht bzw. nur ansatzweise umsetzbar war, wurde zum überwiegenden Teil nicht einmal angedacht. Aus der Sicht der Direktion und Gender-Beauftragten ist diese Zielvorgabe nur an drei Standorten erfüllt worden. Die häufigsten Angaben bezogen sich ausschließlich auf die personelle Situation in einzelnen Gremien wie etwa der Studienkommission und ließen somit keinerlei Gesamtschätzung dieser Zielvorgabe zu. Leitungen und Gender-Beauftragte von vier Akademiestandorten sprachen sich dezidiert gegen diese Zielvorgabe aus, d.h. eine Besetzung von

Gremien soll aus ihrer Sicht nach anderen Kriterien erfolgen („Qualitäts- und nicht Geschlechtskriterien“). Es wird hier auf einen „universalistischen Code“ Bezug genommen, der „Verken- nungs- und Verleugnungseffekte“ (Andresen & Dölling 2005, 177) erzeugt und damit real existierende Unterschiede nach Ge- schlecht in der Organisation ausblendet. Denn ein Blick in die Verteilung von Frauen und Männern nach deren Funktionen bzw. Einstufungen zeigt die klassische Segregation: Je höher die Position in der Hierarchie bzw. je höher die Qualifikationsstufe, desto geringer wird der Frauenanteil (vgl. Paseka 1997).

Die Projektleitung selbst ortete bei diesem Ziel massive Wi- derstände bei den Leitungen und nahm eine „Individualisie- rung“ der Verantwortung wahr: Nicht die Strukturen sollten aus deren Sicht geändert werden, sondern jede/jeder Einzelne müss- te eigenverantwortlich aktiv werden. Aber auch die Lehrenden sehen wenig Handlungsbedarf: Sechs von zehn meinten, dass bei der Besetzung von Gremien auf ein ausgewogenes Geschlech- terverhältnis bereits geachtet werde. Frauen sind allerdings skeptischer als Männer (70% versus 53% Zustimmung). Das lässt sich als „Scharfblick der Ausgeschlossenen“ (Bourdieu 1997, 196) interpretieren.

Zielvorgabe 6: *Es soll ein geschlechtergerechter Sprachgebrauch Ver- wendung finden.*

Diese Zielvorgabe wurde – wie Zielvorgabe 1 – von allen Aka- demien und auch der Projektleitung für die schriftlichen Unter- lagen als erreicht angesehen. Auch für neun von zehn Lehrenden ist an ihrem Akademiestandort ein geschlechtergerechter Sprach- gebrauch völlig oder zumindest doch eher umgesetzt, der Pro- zentsatz schwankt nur minimal zwischen 89% (Studienführer, Formularen, Studienplänen) und 87% (hausinterne Zeitung). Auch geben nahezu neun von zehn Lehrenden an, in ihren Lehr- veranstaltungen Wert auf eine geschlechtergerechte Sprache zu legen. Über die tatsächliche Verwendung im mündlichen Sprach- gebrauch sind aufgrund des Untersuchungsdesigns keine Aus- sagen möglich.

3. Erfolge und Defizite

Angesichts dieser erreichten bzw. nicht-erreichten Zielvorgaben ist zu fragen, was sich als förderlich und unterstützend erwiesen hat bzw. was die Erreichung der Ziele hemmte. Hier einige ausgewählte Aspekte:

- **Impulse von außen als Anlass**
Das Pilotprojekt wurde initiiert durch Impulse von außen: Gender Mainstreaming als von der EU legitimierte Strategie hat auf supranationaler Ebene ein eigenes Normsystem für Gleichstellung geschaffen, dem sich die einzelnen Staaten nicht entziehen konnten. Die Bundesregierung beauftragte daher alle Ressorts Pilotprojekte durchzuführen und zu evaluieren. Dieser normative Druck von außen dokumentierte sich daran, dass es von allen Beteiligengruppen eine sehr *klare Demonstration der Akzeptanz von Gender Mainstreaming* gegeben hat. Das lässt sich an den hohen Zustimmungswerte in den Berichten und der Fragebogenerhebung, der flächendeckende Ernennung von Gender-Beauftragten oder der Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache in allen schriftlichen Aussendungen erkennen. Offen ausgesprochene Widerstände, wie dies in einer früheren Untersuchung noch stark der Fall war (vgl. Hahn & Paseka 2001), zeigten sich dieses Mal nicht.
- **Gender-Beauftragte als „change agents“?**
Dass normativer Druck nicht ausreicht, zeigte sich jedoch an einigen weiteren Ergebnissen. So waren die *Gender-Beauftragten* zwar als Personen an den einzelnen Standorten bekannt, sie waren jedoch *nicht als Steuergruppe* installiert. Dazu hätten sie von den Leitungen mit einer klaren Funktionsbeschreibung ausgestattet werden müssen, mit Befugnissen und Ressourcen. Akademien sind jedoch durch eine flache Hierarchie gekennzeichnet und es herrscht – wie an Schulen – ein „Mythos der Gleichheit“ (Krainz-Dürr 1999, 228). Die Schaffung von Steuergruppen hätte den bisherigen Usancen und (Macht-)Strukturen widersprochen. Die Gender-Beauftragten agierten dennoch – zumindest teilweise – mit

großem Engagement. Als „Einzelkämpfer/innen“ verfolgten sie individuelle, nach eigenem Gutdünken festgelegte Ziele und setzten unterschiedliche, aber letztlich isolierte Aktivitäten, die die Organisation in ihrer Gesamtheit nicht oder kaum berührten. Denn sie konnten aufgrund des fehlenden Arbeitsauftrages und der nicht vorhandenen Befugnisse ihre Kolleg/innen nur „bitten“ im Sinne des Pilotprojekts aktiv zu sein. Aber: „Wenn Entwicklungsprozesse allein auf *good will* aufgebaut sind, werden sie wahrscheinlich meistens beschränkte Unternehmen bleiben“ (Bauer 1996, 95). Ihrer Rolle als „change agents“ konnten die Gender-Beauftragten daher unter diesen Rahmenbedingungen nicht gerecht werden.

- Was Aktivitäten ermöglichen und was nicht
An den Akademien hat eine *Vielzahl von Aktivitäten* stattgefunden: Es gab Studientage, Gastvorträge, Workshops und die vom bm:bwk bereit gestellten Materialien wurden regelmäßig in die Postfächer verteilt. Aktivitäten dieser Art können der Beginn für eine Auseinandersetzung mit einem Thema sein. Entsprechend zeigten sich auch Erfolge im Pilotprojekt, wenn beispielsweise das Wissen um das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ oder der Bekanntheitsgrad von einschlägigen Informationsmaterialien im Vergleich zur vorangegangenen Untersuchung gestiegen ist (vgl. Paseka 2005), der Begriff Gender Mainstreaming unter den Befragten einen sehr hohen Bekanntheitsgrad hat oder die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache – zumindest was die schriftliche Verwendung betrifft – als umgesetzt betrachtet werden kann. Für eine tatsächliche Auseinandersetzung bedarf es allerdings Strukturen und Räume, um sich Aushandlungsprozessen zu stellen, um sich am Thema abzuarbeiten – nicht nur als Einzelperson, sondern auch als Kollegium. Solche Räume wurden jedoch nicht zur Verfügung gestellt – und auch nicht genommen. Damit war es auch nicht möglich, divergierende Ansichten über Gender Mainstreaming, Gleichstellung oder geschlechtertheoretische Annahmen zur Kategorie Geschlecht

zu thematisieren. Implizite Annahmen, die im Laufe der eigenen Sozialisation gelernt wurden und sich bisher als praktikabel erwiesen haben, können ohne sprachliche Fassung jedoch nicht bearbeitet werden. Bisherige Einstellungen bleiben damit erhalten (siehe oben).

4. Resümee

Das vom bm:bwk initiierte Pilotprojekt hat zweifellos etwas bewirkt: Im Sinne von „top down“ wurde dezidiert die Verantwortung der Leitungen festgelegt, es gab Zielvorgaben, die sowohl strukturelle als auch inhaltliche Aspekte inkludierten, es gab den klaren Auftrag Gender-Beauftragte zu installieren sowie Berichte über die Fortschritte zu verfassen, und es gab vielfältige, dokumentierte Aktivitäten im Sinne von Gender Mainstreaming an zahlreichen Standorten.

Der Versuch der Implementierung von Gender Mainstreaming verblieb allerdings auf der Ebene einzelner Projekte und Maßnahmen, zumeist getragen und initiiert von den Gender-Beauftragten als „Einzelkämpfer/innen“. Zielforderungen, die die Strukturen der Organisation betreffen, blieben hingegen nahezu durchgängig offen wie z.B. die Verankerung von Gender Mainstreaming in den Studienplänen, die geschlechterparitätische Besetzung von Gremien oder die Verankerung von Forschung zu Genderfragen.

Bei der Analyse der Ursachen ist der Blick auf die Akademien und deren organisatorische Rahmenbedingungen zu richten: Akademien lassen sich, ebenso wie (Hoch)Schulen, durch einen Mangel an strukturbildenden Elementen kennzeichnen (vgl. Posch 1996): Es gibt keine offiziell hierarchisch verankerten Strukturen, alle Lehrpersonen haben dieselben Rechte und Pflichten, Abteilungen und Fachgruppen sind schwach verankert. Top Down-Strategien per se funktionieren somit generell nur bedingt. Eine Reduzierung von Gender Mainstreaming auf eine Top Down-Strategie wäre allerdings gerade in strukturarmen Systemen wie denen des Bildungsbereichs und bei einer so brisanten Thematik wie der Geschlechterfrage ohnehin fatal: Als Querschnittsaufgabe, die alle Personen einer Organisation be-

trifft, braucht Gender Mainstreaming die Akzeptanz und Einbeziehung aller Akteur/innen.

Allerdings: Die Verknüpfung dieser, der Strategie Gender Mainstreaming innewohnenden, beiden Aspekte – top down und bottom up – ist im Pilotprojekt nicht gelungen. Bereits seitens des Bundesministeriums wurden die Zielvorgaben für die Implementierung nicht mit den betroffenen nachgeordneten Dienststellen, den Leitungen der Akademien der Lehrer/innenbildung, diskutiert und verhandelt, sondern lediglich im Rahmen der Bundesleitungskonferenzen mitgeteilt. Die Leitungen haben dies zur Kenntnis genommen, gegen eine EU-Strategie konnte kaum offiziell Widerstand geleistet werden. Auf der nächsten Ebene sind die Leitungen selbst ähnlich vorgegangen: Sie haben an den einzelnen Standorten keine Aushandlungsprozesse für (Fein-)Zielvereinbarungen initiiert, sondern Gender Mainstreaming an die Gender-Beauftragten delegiert. Soll eine Umsetzung allerdings langfristig und v.a. erfolgreich sein, müssen *alle* betroffenen Akteur/innen möglichst von Anfang an in Umsetzungsstrategien eingebunden und gemeinsam Ziele und Entwicklungsschritte festgelegt werden. Gerade das ist in Bildungsinstitutionen besonders schwierig, da sie so etwas wie „Expertenorganisationen“ (vgl. Bormann 2002, Kahlert 2003) sind, d.h., die Organisation gibt vielfach nur den Hintergrund für individuelles, auf den eigenen Fachbereich konzentriertes Handeln ab. Auch rekrutiert sich das Lehrpersonal an den Akademien zu zwei Drittel aus dienstzugehörigen und mitverwendeten Lehrpersonen sowie Lehrbeauftragten (vgl. bm:bwk 2004), deren Identifikation mit der Institution als nicht allzu hoch eingeschätzt werden kann. Somit kann auch generell kaum von gemeinsamen Zielen oder Visionen der Akteur/innen ausgegangen werden.

Einige Konsequenzen aus diesem Pilotprojekt – v.a. im Hinblick auf die Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen – seien abschließend angedeutet:

Gender Mainstreaming bzw. das Ziel Gleichstellung ist in den entsprechenden Statuten bzw. im Profil der Standorte zu verankern um damit sichtbar zu machen, dass diese Anliegen verpflichtenden Charakter haben. In diesem Sinne ist auch dafür zu sorgen, dass für die Unterstützung dieses Anliegens eigene Or-

ganisationseinheiten mit einem klaren gesetzlichen Auftrag und einer klaren Positionierung zur Verfügung stehen. Für die neuen Pädagogischen Hochschulen ist die Schaffung eines „Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen“ gesetzlich festgelegt worden. Wie dessen Etablierung in der Realität aussehen wird, ist allerdings noch offen.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Verantwortung der Führungsebenen: Die Bereitschaft sowie die Fähigkeit der Entscheidungsträger/innen zur Umsetzung von Gender Mainstreaming ist in einer Top Down-Strategie erste und wichtigste Voraussetzung, damit entsprechende Prozesse überhaupt in Gang kommen können. Als unterstützende Maßnahmen bieten sich einerseits Gender-Trainings für Führungskräfte an, andererseits Anreizsysteme, wie sie an Universitäten ansatzweise ausprobiert werden (siehe Fallbeispiele in Roloff & Selent 2003).

Und schließlich kann Gender Mainstreaming nur gelingen, wenn alle betroffenen Akteur/innen in den Prozess integriert werden. Das erfordert zum einen bereits im Vorfeld ein gewisses Maß an Gender-Kompetenz, die nicht vorausgesetzt werden kann (siehe oben), zum anderen eine Verankerung genderrelevanter Themen im Wissenskanon der Akademien als sichtbares Signal, dass diese einen selbstverständlicher Teil der Lehrer/innenbildung darstellen. Daraus ergibt sich, dass der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden an den Akademien absolute Priorität einzuräumen ist.

Literatur

- Acker, Joan: Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. In: Lorber, Judith; Farrell, Susan (Hg.): *The Social Construction of Gender*, 162-179. – Newsbury Park/Calif.: Sage, 1991.
- Andresen, Sünne; Dölling, Irene: Umbau des Geschlechter-Wissens von ReformakteurInnen durch Gender Mainstreaming? In: Behning, Ute; Sauer, Birgit (Hg.innen): *Was bewirkt Gender Mainstreaming? Evaluierung durch Policy-Analysen*, 171-188. – Frankfurt/Main + New York: Campus, 2005.
- Bauer, Christa: Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung – Anatomie eines mühsamen Anfangs. In: Altrichter, Herbert; Posch, Peter (Hg.): *Mikropolitik der Schulentwicklung*, 24-31. – Innsbruck: StudienVerlag, 1996.

- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. – Frankfurt am Main: Fischer, 1992 (orig. 1980).
- Bormann, Inka: Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen. – Opladen: Leske + Budrich, 2002.
- Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene; Krais, Beate (Hginnen): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis, 153-217. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1997.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk): Österreichische Schulstatistik 2002/03. – Wien, 2004.
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich – männlich? – Opladen: Leske + Budrich, 1984.
- Hahn, Christine: „pädagog goes gender“ – Geschlechterverhältnisse an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. In: Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes 1/2006 (in Druck). – Wien.
- Hahn, Christine; Paseka, Angelika: Traum und Realität. Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Texte zur Lehrer/innenbildung, Heft 12. – Wien, 2000.
- Hahn, Christine; Paseka, Angelika: „Da registrier ich gewisse Ängste: Was soll das schon wieder?“ Über Widerstände und Abwehrhaltungen im Zusammenhang mit Genderfragen. In: schulheft 104/2001, 139-147.
- Hasenhüttl, Erika: Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung. – Wien: Milena, 2001 (2001).
- Kahlert, Heike: Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln. – Opladen: Leske + Budrich, 2003.
- Krainz-Dürr, Malies: Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. – Innsbruck: StudienVerlag, 1999.
- NORA (Netzwerk österreichischer Frauen- und Mädchenberatungsstellen): ah-gender! Tipps und Tricks aus der österreichischen Gender Mainstreaming-Praxis. – Innsbruck, 2005.
- Paseka, Angelika: Das Bildungswesen als Arbeitsplatz für Frauen – ein Exkursionsbericht. In: Lassnigg, Lorenz; Paseka, Angelika (Hg.): Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen, 147-214. – Wien + Innsbruck: StudienVerlag, 1997.
- Paseka, Angelika: Zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Ansprüche und Realitäten bei der Umsetzung eines bildungspolitischen Auftrags. In: ÖZS 4/2005, 87-109.
- Posch, Peter: Rahmenbedingungen für Innovationen an der Schule. In: Altrichter, Herbert; Posch, Peter (Hg.): Mikropolitik der Schulentwicklung, 170-206. – Innsbruck: Studienverlag, 1996.
- Roloff, Christine; Selent, Petra (Hg.innen): Hochschulreform und Gender Mainstreaming. Geschlechtergerechtigkeit als Querschnittaufgabe. – Bielefeld: Kleine Verlag, 2003.

Heidi Schrodt

Feministisches Schulprogramm und Gender Mainstreaming

Die Anfänge

Als die Arbeit am Geschlechterschwerpunkt am Wiener Gymnasium in der Rahlgasse begann, war von Gender Mainstreaming noch keine Rede.

Genau genommen hat alles schon in den 80er-Jahren begonnen, als ich selber noch Lehrerin in einer Stadtrandschule war und sich zu selben Zeit in der „Rahlgasse“ eine Gruppe von feministischen Lehrerinnen fand, die erste Maßnahmen zur Mädchenförderung setzte und als Frauenliste bei den Personalvertretungswahlen kandidierte. Konkrete Erfahrungen in meinem Unterricht – insbesondere das Verstummen der Mädchen in einer 7. Klasse – stellten für mich selber, als Lehrerin, den konkreten Anlass dar, mich mit feministischer Pädagogik zu beschäftigen. So wurden, parallel sozusagen, die Grundlagen dafür gelegt, was sich ab 1992 als unser Schulschwerpunkt im Gymnasium Rahlgasse entwickeln sollte, ein Schwerpunkt, für den wir mittlerweile weit über die Schule hinaus bekannt geworden sind. Als wir erstmals mit der Notwendigkeit konfrontiert waren, Gender Mainstreaming in unserer Schule zu verankern, praktizierten wir bereits, wenngleich keineswegs flächendeckend, eine Strategie, die den Intentionen von Gender Mainstreaming in vielem ähnelte.

Wo stehen wir jetzt

Unsere Schulentwicklung ist genau jetzt an einem Punkt angelangt, an dem es, auf dem Hintergrund des großen Schulversuchsprojekts eines Kurssystems für die 6.-8. Klassen („Modu-

lare Oberstufe“) notwendig ist, unsere Schulschwerpunkte – geschlechtergerechte Schule, Sozialkompetenz, Umwelt – nachhaltig zu verankern. Allen drei Schwerpunkten wird in den nächsten zwei Jahren ein Pädagogischer Tag gewidmet sein, und für jeden Schwerpunkt soll es mittelfristig je einen Lehrgang innerhalb des Kurssystems der Modularen Oberstufe geben, den unsere Schülerinnen und Schüler absolvieren können. Der Umweltlehrgang ist fertig konzipiert, der Gender- und Diversity-Lehrgang sowie der Sozialkompetenzlehrgang sind in Erarbeitung.

Zu diesem für die Konsolidierung des Schulprogramms enorm wichtigen Zeitpunkt stellt sich natürlich auch die Frage, wie die 14 Jahre Entwicklungsarbeit an der Verwirklichung einer geschlechtergerechten Schule zu beurteilen sind, wie Nachhaltigkeit gewährleistet werden kann und, last not least, wie feministische Pädagogik, Mädchen- und Bubenarbeit mit dem Prinzip des Gender Mainstreaming in Einklang gebracht werden können, bzw. ob das überhaupt möglich ist.

Der Weg, den wir in den 14 Jahren, seit meiner Übernahme der Schulleitung, beschritten haben, weist in seinen einzelnen Etappen viele Parallelen zur Entwicklung der Forschung während dieser Zeit auf. Wir haben mit feministischer Mädchenförderung begonnen, es kam bald die so genannte Bubenarbeit dazu, und daraus entstand der Versuch, die beiden unter dem Leitbegriff der „bewussten Koedukation“ zusammenzuführen, also Mädchenförderung nicht ohne gleichzeitige Bubenförderung zu betreiben. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre war die Bubenarbeit in unserer Schule schwerpunktmäßig sehr wichtig, und eine Initiative von Bubeneltern führte zur Entwicklung unseres großen Peer-Mediations-Schwerpunkts. Zu diesem Zeitpunkt (1999) war es bei uns schon selbstverständlich – zumindest von der Intention her – dass wir neue Entwicklungsvorhaben immer unter dem Genderschwerpunkt angingen. Im Falle der Peer-Mediation hieß das etwa, dass wir schon in der Konzeption für das Projekt die Kategorie Geschlecht ins Zentrum stellten. Also: Konflikte und Konfliktlösungsstrategien sind nicht geschlechtsneutral. Daher ist wesentlich zu beachten, welche Funktion der Geschlechteraspekt gerade in diesem Zusammenhang hat. In der letzten Zeit ist die Sichtweise des Doing Gender im-

mer öfter in unsere Konzepte eingeflossen. Besonders trifft dies auf den Werkunterricht zu, der bei uns schon seit 1995 mit einem spezifisch auf unsere schulischen Bedürfnisse zugeschnittenen Curriculum geschlechtssensibel geführt wird. Die Strategie des Gender Mainstreaming war also in unserem Schulentwicklungsprogramm schon angelegt und in Ansätzen umgesetzt, bevor sie uns per Gesetz verordnet wurde.

Ob es grundsätzlich möglich ist, Gender Mainstreaming umzusetzen, ohne vorher Vorbereitungsarbeit geleistet zu haben, bezweifle ich sehr. Die Umsetzung einer geschlechtergerechten Schule ist ein mühsamer Prozess, der mit vielen Widerständen rechnen muss. Wie das aussehen kann und wie man den Widerständen begegnen kann, möchte ich exemplarisch an einigen Beispielen unserer Schule aufzeigen.

Stolpersteine auf dem Weg zur geschlechtergerechten Schule

Rückblickend gesehen, und es sind immerhin schon 14 Jahre Entwicklungsarbeit, auf die wir zurückschauen können, kann gesagt werden, dass fast alle Widerstände, mit denen wir konfrontiert waren, besonders auch ich selber als Direktorin, mit dem feministischen Anspruch des Konzepts zu tun hatten. Zum ersten Mal gingen die Wogen hoch, als wir – einige Lehrerinnen und ich – uns 1994 entschlossen, eine erste Klasse als eine bewusste reine Mädchenklasse zu führen. Die Reaktionen waren unerwartet und heftig, zunächst vor allem von außerhalb der Schule. Dazu muss gesagt werden, dass es zu jenem Zeitpunkt durchaus üblich war, aus organisatorischen Gründen reine Mädchenklassen zu führen, und auch heute sind geschlechtshomogene Klassen aus organisatorischen Überlegungen in Wiener Schulen nicht selten anzutreffen. Die Tatsache aber, dass wir aus feministischen Überlegungen und Überzeugungen eine Mädchenklasse führen wollten, rief Empörung und Ablehnung hervor. Meine vorgesetzte Behörde etikettierte unser Projekt als „reaktionär“ – man werde einem solchen Unsinn keinesfalls zustimmen. Die Zustimmung erhielten wir dann zwar im letzten Augenblick, aber die Ablehnung blieb noch lange bestehen. Das Muster an

Widerständen von außerhalb der Schule, das wir im Kontext unserer ersten von zwei Mädchenklassen erfahren haben, wiederholte sich im Lauf der Jahre immer wieder. Inzwischen kann ich einige Konstanten in diesen Reaktionen benennen: Die häufigsten sind Abwehr, Lächerlichmachen, Drohen, Abwerten. Arbeit an Geschlechterfragen im institutionellen Zusammenhang wird im besten Fall nicht ernst genommen, im schlechtesten behindert oder verhindert. Ich behaupte, es trifft auch im Jahr 2006 im Wesentlichen so zu. Man darf nicht vergessen, dass wir als Schule, die den Geschlechteraspekt ins Zentrum des gesamten Schulprogramms gestellt hat, absolutes Neuland beschreiten.

Die Widerstände innerhalb der Schule kamen zeitversetzt und waren dadurch charakterisiert, dass sie nicht offen geäußert wurden, ja, meist sogar überhaupt in Stellvertreterkonflikten an die Oberfläche kamen. Was direkt zur Sprache kam – wenngleich meist nicht mir selbst gegenüber – waren Abwehrhaltungen, die in quasi-scherzhafter Form vorgebracht wurden: „Darf man als Mann hier in Zukunft überhaupt noch arbeiten?“ Oder, von Eltern der Schule: „Stimmt es, dass Sie bewusst mehr Mädchen als Buben aufnehmen?“ Gegenüber der ersten Mädchenklasse waren die Abwehrhaltungen am deutlichsten greifbar: Von SchülerInnen anderer Klassen wurden die zehnjährigen Mädchen als „Streberinnen“, ja sogar als „Lesben- und Hurenklasse“ beschimpft. Von LehrerInnen der Schule wurden sie als präpotent hingestellt. Die Lehrerinnen dieser Klasse wurden von manchen Kolleginnen und Kollegen als privilegiert angesehen. Viele Reaktionen gab es im Lauf der Jahre auch immer wieder von Buben und Bubeneltern, sowie auch von Lehrerinnen und Lehrern der Schule, die unter dem Stichwort zusammengefasst werden könnten: Die Buben sind in der Rahlgasse benachteiligt. All diese Widerstände waren einerseits zunächst enorme Stolpersteine auf unserem Weg, haben uns aber a la longue auch sehr geholfen, unser Bewusstsein zu schärfen, auf unserem Entwicklungsprozess immer wieder aufs Neue innezuhalten, nachzudenken, Fehler zu erkennen und uns neu zu orientieren.

Ich möchte das am Beispiel der Reaktionen auf die Mädchenförderung, die zu Beginn der 90er Jahre auf verschiedensten Ebenen unserer Schule einsetzte, illustrieren: Schon bevor ich

die Schulleitung übernommen hatte, gab es Selbstverteidigungskurse für Mädchen. Diese wurden im zweiten Jahr meiner Direktion auf eine breite Basis gestellt. Es gab ab dem Schuljahr 1995 die bereits erwähnte, bewusst geführte Mädchenklasse. 1994 gab es einen „Mädchentag“, einen Projekttag, an dem der Unterricht in der ganzen Schule nach Geschlechtern getrennt stattfand, und an dem das Programm für die Burschen erst im letzten Augenblick dazugekommen war. Es gab ab zirka 1994 Sprechstunden für Mädchen und es gab Mädchenberatungslehrerinnen. Wir ermunterten die Mädchen, sich gegen Übergriffe verbaler, aber auch körperlicher Art, zur Wehr zu setzen. Und das geschah auch in einem erstaunlichen Ausmaß. Für die Burschen hatten wir uns damals nichts überlegt, ohne böse Absicht, heute würde ich sagen, aus Unwissen. Indirekt profitierten die Buben auch schon in dieser Anfangszeit unserer Schulprogrammarbeit an der Profilierung des Werkunterrichts, der seit 1995 beide Fächer – textiles und technisches Werken – für beide Geschlechter verpflichtend vorsieht, und der die herkömmliche geschlechtsspezifische Zuschreibung bestimmter Tätigkeiten innerhalb der Werkerziehung durchbrechen will. Der Nutzen für die Burschen im Werkunterricht war aber zunächst ein eher zufälliges Nebenprodukt.

Die Reaktionen auf unsere Mädchenarbeit waren vor allem von den Buben der Schule heftig – die Provokationen und Übergriffe nahmen zu statt ab, obwohl sie immer mehr zum schulischen Thema wurden. Es kamen LehrerInnenstimmen hinzu, die mir die Benachteiligung der Buben zum großen Vorwurf machten. Schließlich gab es Kritik von Bubeneltern, die in die Gründung einer Elterninitiative (von Bubeneltern) mündete, die sich die Verbesserung der Koedukation aus der Bubenperspektive zum Ziel setzte.

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

Die drei Vertrauenslehrerinnen für Mädchen (1994 waren das

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

Der Hintergrund:

Die Frauen, die die Arbeitskreise organisierten, planten für die Mädchen. Lange war das Projekt angekündigt, doch keiner der männlichen Kollegen hatte sich an der Organisation beteiligt. Erst ziemlich kurz vor dem Projekttag gab es entrüstete Anfragen an die Organisatorinnen, wie sie sich denn wohl das Programm für die Burschen vorgestellt hätten. Die Frage wurde zurückgegeben, und so kam es schließlich doch noch dazu, dass Kollegen (männlich) ein Parallelprogramm auf die Beine stellten. Der Tag war alles in allem ein großer Erfolg, wenngleich er nicht ohne Zwischenfälle verlief. So hatten etwa die Burschen, die das Buffet organisierten, die Dinge nicht nur nicht im Griff, sondern es hatte den Anschein, als wollten sie mit ihren Aktionen bewusst destruktive Akzente setzen. Das Buffet wurde ein Desaster – es kam zu einer „Buffetschlacht“, es wurde ins Essen gespuckt, und zurückgelassen wurde ein Chaos. Allerdings gab es viele Burschen, die in den Arbeitskreisen gute Arbeit leisteten. Die gemeinsame Präsentation war spannend, aber keineswegs spannungsgeladen. Bedenkenswert war die Reaktion der Mädchen: Eine Reihe von ihnen kam sich bei der Direktorin beschweren, dass es unfair gewesen sei, „die Burschen auszugrenzen“. Es erstaunt vermutlich nicht besonders, dass sich kein einziger Bursch darüber beschweren kam, dass die Mädchen ausgegrenzt worden seien. (Es war überhaupt kein einziger Bursch nach dem Frauentag zur Direktorin gekommen). Auch gab es interessanterweise umgekehrt keine einzige Beschwerde von Mädchen in Bezug auf ihre Ausgrenzung von den Burschenarbeitskreisen. Ein klassisches Muster hatte sich wiederholt. Aus der Sicht von 2006 allerdings sieht es etwas anders aus: Die Mädchen haben

uns mit ihrer Nachfrage indirekt deutlich darauf hingewiesen, dass wir uns um die Buben und Burschen eigentlich nicht kümmern. Im Rückblick stimmt das: Die Burschen kamen im Geschlechterschwerpunkt der Schule als Störer, Regelverletzer, im Zusammenhang mit Raufereien, verbalen Übergriffen, Machogehabe vor. Wie wir sie fördern könnten, wie wir ihren speziellen Bedürfnissen gerecht werden könnten, war damals kein Thema.

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

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

Jedenfalls gilt es festzuhalten: Die Widerstände, mit denen man, von innen und von außen, zu rechnen hat, wenn der Geschlechteraspekt ins Zentrum gerückt wird, sind gewaltig. Die Ursachen sind unterschiedlich, aber die wesentlichste scheint mir Angst zu sein: Angst vor männlichem Machtverlust, Angst vor der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit, Angst und Verunsicherung vor dem Verlust von herkömmlichen Sicherheiten, Angst vor Veränderung. All dies erzeugt Abwehr. Wenn eine Schule Geschlecht ins Zentrum ihres Schulprogramms stellt, so löst das natürlich andere Reaktionen und Widerstände

aus, als wenn der Schulschwerpunkt etwa Informatik ist oder die neuen Medien oder was immer sonst. Zu sehr geht die Frage nach der geschlechtlichen Sozialisation, unserer Gewordenheit als geschlechtliche Wesen an unsere Substanz als Person. Umso behutsamer gilt es entsprechende Schulentwicklungsprozesse anzugehen. Je länger ich an der Entwicklung unseres Schulschwerpunkts arbeite, desto skeptischer bin ich bezüglich der Frage, ob die Strategie des Gender Mainstreaming ohne entsprechende Vorarbeiten im Bereich der geschlechtssensiblen Pädagogik die Umsetzung einer geschlechtergerechten Schule bewirken kann.

Unsere Maßnahmen

Wie im ausführlich angeführten Beispiel gingen wir auch in anderen Bereichen vor, und so wurde allmählich aus der Mädchenförderung eine Mädchen- und Bubenförderung, in der das Prinzip des Gender Mainstreaming fast von selbst, aus innerer Notwendigkeit vom Schulentwicklungsprozess her gesehen, Eingang gefunden hat. Unser Schwerpunkt umfasst inzwischen viele fest in der Schule verankerte Maßnahmen, Fächer, Programme, die sich dadurch unterscheiden lassen, ob die Kategorie Geschlecht hervorgehoben ist oder ob diese nicht betont wird, auch wenn die Maßnahme dazu dient, herkömmliche Sichtweisen zu durchbrechen.

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

- zwei Mädchenklassen, die wir jeweils zwei Jahre lang führten
- eine Bubenklasse, die wir zwei Jahre lang bewusst zu führen versuchten, wobei wir scheiterten
- die so genannten „Mädchen- und Bubentage“ – drei Projekt-tage, an denen der Unterricht in der ganzen Schule nach Geschlechtern getrennt stattfand
- phasenweise getrennter Unterricht im schulautonomen Pflichtfach KOKOKO („Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung) und in anderen Fächern, meist im Zusammenhang mit Konfliktlösung
- Selbstverteidigungskurse für Mädchen
- „Mädchen in Bewegung“ – Selbstbewusstseinstraining für Mädchen von 10 bis 14

- Gendertraining für Mädchen und Buben, meist nach Geschlechtern getrennt
- Mädchensprechstunden
- Bubensprechstunden
- Gendertraining für LehrerInnen

Maßnahmen, die die Kategorie Geschlecht nicht hervorheben:

- Die Organisation des Werkunterrichts – schülerInnenzentriert, partizipativ, lösungsorientiert. Auch wenn er in geschlechts-homogenen Gruppen organisiert ist (bei ausgewogenem Mädchen-/Bubenanteil eines Jahrgangs), ist dieser Aspekt kein Thema.
- Die Organisation des Unterrichts in der Lernwerkstatt, einem schulautonomen Pflichtgegenstand in der 3. und 4. Klasse des Realgymnasiums, der fächerübergreifend Gebiete aus Mathematik, Physik, Biologie, Chemie und Werken verbindet und das Erlernen individuellen Forschens und naturwissenschaftlicher Arbeitsmethoden zum Ziel hat.
- Der Schulschwerpunkt Peer Mediation, der durch die organisatorischen Rahmenbedingungen ein ausgewogenes Verhältnis von Mädchen und Burschen in der Tätigkeit als so genannte „StreithelferInnen“ herstellt, ohne dass der Geschlechteraspekt, dem natürlich eine zentrale Rolle zukommt, explizit hervorgehoben wird.
- Die Organisation des KOKOKO-Unterrichts, wenn nicht in geschlechtshomogenen Gruppen unterrichtet wird.

Ziel ist es, eine Ausgewogenheit zwischen den beiden Zugangsweisen herzustellen, da ich immer mehr zu der Überzeugung gelangt bin, dass die „Dramatisierung“ der Kategorie Geschlecht, wie die Koedukationsforscherin Hannelore Faulstich-Wieland das Phänomen bezeichnet, eine Verschärfung und Zuspitzung der Abwehrhaltungen bewirkt.

Die Rolle der Schulleitung

Einen Aspekt möchte ich abschließend noch näher beleuchten, dem gerade im Kontext des Gender Mainstreaming eine besondere Bedeutung zukommt – der Rolle der Schulleitung. Sie ist von zentraler Wichtigkeit. Gender Mainstreaming als Top-Down-

Strategie steht und fällt mit der Leitung. Wenn sich eine Direktorin oder ein Direktor nicht oder nur halbherzig mit den Inhalten und Zielsetzungen identifiziert, die dem Gender Mainstreaming zugrunde liegen, ist die Umsetzung von vornherein zum Scheitern verurteilt. Wie schon erwähnt, macht es einen enormen Unterschied, ob der Inhalt eines Innovationsprozesses die Implementierung eines neuen Faches oder Schulzweiges zum Ziel hat oder die Veränderung herkömmlicher geschlechtstypischer Verhaltensweisen. Wenn die Direktorin, wie in meinem Fall, selbst voll hinter dieser Zielsetzung steht, so erzeugt das Ängste, Abwehr, Unsicherheit, mit denen umgegangen werden muss, aber die Voraussetzung für eine Implementierung sind gegeben. Im umgekehrten Fall sind sie das nicht. Zusätzlich zur Identifikation mit den Inhalten und Zielen einer geschlechtergerechten Schule müssen SchulleiterInnen auch über die Erkenntnisse der Koedukationsforschung Bescheid wissen. Sie müssen sich intensiv mit ihrer eigenen geschlechtlichen Sozialisation auseinandergesetzt haben. Bei Stellenbesetzungen sollten entsprechende Kriterien in die Anforderungsprofile aufgenommen werden. Der Besuch einschlägiger Seminare müsste Grundvoraussetzung bei Bewerbungsverfahren sein, in Assessmentverfahren müsste dieser Aspekt eine wichtige Rolle spielen.

Gerade die Strategie des Gender Mainstreaming als Top-Down-Maßnahme birgt die Gefahr in sich, dass Alibimaßnahmen gesetzt werden, die über das Formale nicht hinausgehen. Die Gefahr, dass koedukationskritische Akzente verwässert werden, ist groß. Die Gefahr, dass die Mädchenförderung ganz verschwindet und Bubenförderung in einem emanzipatorischen Sinn gar nicht erst stattfindet, ebenfalls.

Fazit

Schulen, die sich auf den Weg machen, sollten sich zu allererst mit der Sensibilisierung auf LehrerInnenebene befassen. Die Implementierung eines solchen Schwerpunkts braucht jedenfalls (!) eine Prozessbegleitung durch dafür speziell qualifizierte Personen. Geschieht dies nicht, können innerschulische Konflikte ausbrechen – meist stellvertretend. Es gilt Abwehr-

mechanismen – auch von Frauen!! – verstehen zu lernen, um mit ihnen umgehen zu können.

Die Schule kann einen wesentlichen Beitrag auf dem Weg zur Verwirklichung einer gleichberechtigten Gesellschaft der Zukunft leisten. Gender Mainstreaming kann ein gutes Instrumentarium zur Umsetzung dieses Ziels sein. Was bisher dazu im Bereich Schule geschehen ist, ist nur ein bescheidener Beginn und birgt meines Erachtens derzeit noch wesentlich mehr Gefahren als Chancen in sich.

Ausführliche Informationen zu unserem Schulschwerpunkt „Bewusste Koedukation / Gender “ auf der Website der Schule: www.ahs-rahlgasse.at

Schule macht Gender – Gendern macht Schule mut!ige Genderaktivitäten an der HTBLA Imst/Tirol

Claudia Vogel-Gollhofer

Projektaußensicht

Vorbemerkung

Die folgende Darstellung erfolgt aus zweierlei Perspektiven:

Einerseits aus der Perspektive der theoretisch-praktischen Projektplanung und Durchführung (d.h. aus der Sicht der Projektleiterin von mut! der AMG^{Tirol1}) und andererseits aus der Sicht der Beteiligten an der HTL Imst.

Überlegung zu dieser Form der Darstellung ist, die unterschiedlichen Perspektiven möglichst breit und vielfältig wiederzugeben. Dabei nimmt die Schule (beschrieben aus der Sicht zweier Lehrpersonen) auch Bezug zu Stolpersteinen, kritischen Punkten und Widerständen sowie zu förderlichen Aspekten in der Genderarbeit.

1. Ausgangssituation

Das österreichweite Projekt mut! – Mädchen und Technik² – ging im Herbst 2004 in die zweite Runde³. Die Vision hinter dem Projekt mut! ist der Abbau der geschlechtsspezifischen Segregation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und die Steigerung des

- 1 Tiroler Arbeitsmarktförderungsgesellschaft, Haus der Innovation, Kaiserjägerstraße 4a, 6020 Innsbruck, Tel. 0512 / 562791, e-mail: info@amg-tirol.at
- 2 mut! wird gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, des BMBWK im Rahmen von fForte- Frauen in Forschung und Technologie sowie aus Mitteln der Länder Vorarlberg, Tirol, Salzburg, Oberösterreich, Niederösterreich, Wien, Kärnten und Steiermark.
- 3 Laufzeit von mut!2: Herbst 2004 – Herbst 2006

Anteils von Mädchen in bisher männerdominierten Bildungs- und Berufsfeldern. In Tirol knüpfte die AMG^{Tirol} an bereits bewährten Maßnahmen an: Workshoppakete wurden konzeptionell adaptiert an 20 verschiedenen Hauptschulen in ganz Tirol durchgeführt mit der Absicht, möglichst alle an der Berufsorientierung Beteiligte sensibilisierend zu erreichen: Mädchen, Lehrpersonen, DirektorInnen, Eltern und Betriebe.

Darüber hinaus wollte mut! neue Wege in der Berufsorientierungsarbeit beschreiten; dies führte zum Schultyp HTL und zur Überlegung, wie Genderbewusstsein in einer ganzen Schule bewirkt und die Organisationsstruktur als Gesamtes beeinflusst werden könne. Die bisherige Arbeit, die breitflächig nach dem Prinzip „bottom up“ funktionierte, sollte mit der Strategie „top down“ ergänzt werden. So lag der Ansatz, mit einer ganzen Schule zusammenzuarbeiten, nahe. Nicht zuletzt ist der Schultyp HTL nach wie vor männerdominiert und die Frage „Was braucht es, damit ein solcher Schultyp von Schülerinnen als ernstzunehmende Bildungsalternative in Betracht gezogen und vermehrt in Anspruch genommen wird?“ war Mittelpunkt des Arbeitsinteresses.

Im Vorfeld der Projektplanung wurde versucht, eine Schule für die Mitarbeit zu gewinnen; Direktor Hubertus Viehweider der HTBLA Imst erklärte sich nach Absprache mit KollegInnen dazu bereit.⁴

2. Projektplan – Grobstruktur und Überblick

Mit der HTL wurde eine dreisemestrige Kooperation vereinbart – ermöglicht durch zwei Jahre Projektlaufzeit von mut!. Das erste Semester wurde als Sensibilisierungs- und Vorlaufphase geplant. Es folgten die Aktionsphase (= Genderanalyse), die durch externe Expertinnen, Anita Nöckler und Christine Schnabl, durchgeführt wurde, sowie die Umsetzungsphase (= konkrete Umsetzung).

⁴ Kontakt: HTBLA Imst, Brennbichl 25, 6460 Imst, Tirol, Tel.: 05412 / 66 3 88, e-Mail: office@htl-imst.at. Im Sinne leichter Lesbarkeit ist in der Folge von der HTL die Rede.

2.1. Sensibilisierung

Die Sensibilisierung erfolgte in unterschiedlicher Art und Weise. Verschiedene Mädchengruppen konnten an der HTL an der Werkbank ihre Fähigkeiten erproben. Als Vorbilder und Begleiterinnen standen ihnen dabei HTL-Schülerinnen (manchmal auch Schüler) aus unterschiedlichen Jahrgängen und Ausbildungsrichtungen zur Seite, die vorher gecoach't wurden, damit sie sich mit ihrer neuen Rolle als Vorbild identifizieren konnten. Bei diesen Aktionen kamen auch Werkmeister mit den Mädchen in Kontakt und wurden auf das Projekt mut! neugierig, fragten nach und nahmen dadurch eine offenere und aktivere Rolle ein.

Auf LehrerInnenebene fand ein Genderworkshop statt: „Mut zu mut! Wozu braucht es eine Veränderung des Geschlechterverhältnisses an den Schulen?“, in dem Grundlagen des Gender Mainstreaming vermittelt wurden⁵. Direktor und Abteilungsvorstand schrieben den Workshop für alle Lehrpersonen verpflichtend aus. Bis auf wenige Ausnahmen nahm der gesamte Lehrkörper an der schulinternen Fortbildung teil.

Auf SchülerInnenebene wurde ein Genderkabarett entwickelt. Beginnend vom Drehbuch über Kostümwahl bis zur Auf-führung gestalteten die SchülerInnen eine Darstellung gängiger Vorurteile und Gegenargumente zum Geschlechterthema („Mädchen an der HTL“) und führten das Kabarett in vielen Klassen auf.

2.2. Analyse der Geschlechterkultur der HTBLA Imst – Projektplan im Detail

Die Genderanalyse wurde in folgenden Schritten konzipiert, besprochen und ausgeführt:

1. Einverständnis zur Projektbeteiligung von Seiten des Direktors und des Kollegiums
2. Bildung einer schulinternen Steuerungsgruppe

⁵ Inhalte waren u.a. Begriffsdefinition und Geschichte zu GM, Aufzeigen von Möglichkeiten der Umsetzung von Gender Mainstreaming innerhalb der Schule bzw. des Unterrichts, Sensibilisierung zu Geschlechterrollen und deren Wirkung.

3. Qualitative und quantitative Analyse der Geschlechterverteilung und Geschlechterkultur an der HTL Imst mit Entwicklung von Handlungsempfehlungen

Eine hierarchie-, abteilungsübergreifende und geschlechterparitätisch ausgewogene Steuerungsgruppe⁶ traf sich seit dem Sommersemester 2005 in regelmäßigen Abständen, um Absprachen zu treffen und Bericht über den Projektverlauf zu erstatten. Die Steuerungsgruppe hatte die Aufgabe, die Umsetzung von Maßnahmen in Richtung geschlechtergerechter Schulkultur zu planen und zu begleiten. Durch die Mitarbeit der Beteiligten wird auf lange Sicht gewährleistet, dass auch das umgesetzt wird, wohinter alle stehen. In der Steuerungsgruppe einigte man sich auf folgende Ausgangsfragen, denen die externen Beraterinnen, Anita Nöckler und Christine Schnabl, nachgingen:

- Inwieweit sind beide Geschlechter an der Schule in Personen, in der Sprache, in Unterrichtsmaterial usw. repräsentiert?
- Was könnte die HTL tun, um den Mädchenanteil zu erhöhen?
- Was könnte die Schule tun, um eine ausgewogenere Geschlechterkultur herzustellen?

In einem ersten Schritt wurden quantitative Daten auf der Ebene der LehrerInnen und SchülerInnen erfasst (zu den Ergebnissen siehe weiter unten). Danach wurden qualitative Leitfadeninterviews zu den unterschiedlichen Ebenen, auf denen Geschlechterkultur erfahrbar ist, durchgeführt. Interviewt wurden folgende Personen:

der Direktor

1 Lehrer(!)gruppe mit 10 Teilnehmern

1 Lehrerinnen(!)gruppe mit 10 Teilnehmerinnen

3 Schülerinnen(!)gruppen zu je 5 bzw. 6 Teilnehmerinnen

2 Schüler(!)gruppen mit je 7 Teilnehmern

die Kontaktfrau für die weiblichen Angestellten⁷

6 Mitglieder der Steuerungsgruppe sind: Direktor (m), zwei Abteilungsvorstände (2m), Lehrpersonen (3w, 1m), SchülerInnenvertretung (1w), Beraterinnen (2w).

7 Die Aufgabe der Kontaktfrau ist es, sich um Anliegen weiblicher

Die InterviewteilnehmerInnen bekamen nach dem Interview einen Maßnahmenkatalog vorgelegt, in dem sie jeweils 5 Maßnahmen auswählen konnten, die ihnen am zielführendsten erschienen, um noch mehr Mädchen für die HTBLA Imst zu interessieren bzw. sie an der Schule gut zu integrieren.⁸

Es ergab sich folgende Reihung der Maßnahmen:

	Maßnahmen
1.	Schnuppertage für Mädchen
2.	Mädchen einbinden bei der Information von z.B. Hauptschulabschlussklassen über die HTL
3.	Schülerinnenwohnheim anbieten
4.	Tag der offenen Tür mit Mädchenschwerpunkt
5.	Räumliche Gestaltung der Schule noch verbessern
6.	Fortbildungen für Lehrpersonen zum Thema "vorurteilsfreier/guter Umgang mit Mädchen und Burschen"
7.	Informationsveranstaltungen für Eltern anbieten, die sich noch nicht bezüglich Schulwahl entschieden haben ... da besonders auf die Möglichkeiten für Mädchen hinweisen
7.	Fahrgelegenheiten verbessern
8.	Mentorinnen an der Schule für Mädchen anbieten; weibliche Bezugspersonen (Lehrpersonen) bei Schwierigkeiten
9.	Ältere Schülerinnen unterstützen jüngere
10.	Mehr weibliche Lehrpersonen auch in praktischen Fächern anbieten
11.	Informationsmaterial über die HTL überarbeiten, z. B. auch Mädchen abbilden, einen eigenen Einladungstext für Mädchen beilegen
11.	Mädchenbeauftragte
11.	Gemeinsame Projekte von Burschen und Mädchen zum Thema Mann/Frau sein ...
12.	Workshops für Burschen und Mädchen zum Thema „respektvoller, guter Umgang miteinander“
13.	Ausstellungen, z.B. Frauen in der Technik von 1900 bis 2000
14.	Mädchentreffpunkte an der Schule ...

Lehrkräfte zu kümmern; sie wurde offiziell installiert. Allerdings hat diese Kontaktfrau keine Entscheidungsbefugnis.

- 8 Gepunktet haben 16 Schülerinnen, 14 Schüler, 7 Lehrerinnen, 8 Lehrer sowie der Direktor. Gesamt: 23 Frauen, 23 Männer.

Folgende Ebenen wurden bei der Analyse berücksichtigt und flossen in die Berichterlegung an die Schule ein: die Ebenen der

- Organisationskultur
- Anwerbung von Schülern/Schülerinnen
- Räumliche Infrastruktur
- Erreichbarkeit der Schule
- Sprache
- Partnerschaftlicher Umgang
- Methodik/Didaktik

Ausgehend von der momentanen Ist-Situation und der Berücksichtigung bereits gendergerechter Aspekte interpretierten die Beraterinnen die vorhandenen Daten aus der Gleichstellungsperspektive und entwickelten eine breite Palette von Handlungsempfehlungen zur Stärkung einer ausgewogenen Geschlechterkultur an der Schule.

Beispielhaft ausgewählte Empfehlungen für jede Ebene:

Organisationskultur	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Stellenausschreibungen dezidiert Frauen zur Bewerbung einladen • Überprüfen der Nominierungspraxis z.B. für die Personalvertretungswahlen
Anwerbung von SchülerInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Gezieltes Ansprechen von Mädchen über Mädchenschwerpunkte beim Tag der offenen Tür • Entwerfen zusätzlicher Informationsmedien z.B.: Buttons, Abziehbilder, Flyer etc. – Werbeträger mit Logo o.Ä. im Speziellen zur Anwerbung von Mädchen
Räumliche Infrastruktur	<ul style="list-style-type: none"> • Im Rahmen eines Unterrichtsprojektes unter gendersensibler Perspektive zusätzliche Aufenthaltsräume schaffen.
Erreichbarkeit der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse der Fahrpläne der öffentlichen Verkehrsmittel, Vergleich mit den Stundenplänen, Wartezeiten minimieren, evtl. Schulzeiten verschieben.
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • Anleitung der Lehrpersonen zur Verwendung geschlechtergerechter Sprache (schulinterne Fortbildungsangebote)
Partnerschaftlicher Umgang	<ul style="list-style-type: none"> • soziales Lernen für Burschen und Mädchen
Methodik/Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> • Schulung der Lehrpersonen zum Thema „vorurteilsfreier, guter Umgang mit Schülerinnen und Schülern“

Der umfangreiche Bericht wurde der Steuerungsgruppe präsentiert und diente nun als Grundlage für die weitere Arbeit und konkrete Umsetzungsphase.

2.3. Umsetzungsphase⁹

Das Steuerungsgremium beschloss auf der Basis des vorliegenden Berichtes folgende ausgewählte Maßnahmen im Sommersemester umzusetzen (die jeweils den oben genannten Ebenen zugeordnet werden können).

- Auf der Ebene der **Organisationskultur** ist die Schule aktiv, indem die Teilnahme an Fortbildungen im Bereich Genderkompetenzen gefördert wird. Vier Lehrpersonen (inklusive Direktor und Abteilungsvorstand) nehmen an mehreren ein- bzw. mehrtägigen Genderfortbildungen im Bundesland Tirol teil bzw. besuchen einen Lehrgang „Gender- und Diversity-Kompetenz“ im Zeitraum März bis November 2006.
- ¹⁰ Die Schule möchte ein **Gleichstellungsteam** installieren. Derzeitige Vision ist ein Team, bestehend aus sechs bis acht LehrerInnen und SchülerInnen; ein Teil der Personen bleibt fix über einen Zeitraum bestellt, der andere Teil wird nach einem festgelegten Modell immer wieder ausgetauscht. Das Sommersemester wird zur Konzeption und Installierung dieses Teams genutzt, das sich dann um Gleichstellungsfragen aller Art kümmern soll.
- Die HTL lädt Technikerinnen in die Schule, um zu zeigen, wo Frauen in technischen Bereichen arbeiten; diese Technikerinnen treten dabei als „**role model**“ auf.
- Bei der Anwerbung von Schülerinnen geht die HTL folgende Wege: Schülerinnengruppen aus verschiedenen Hauptschulen können im Sommersemester weiterhin an der HTL „schnuppern“; dabei lernen sie den Schultyp HTL kennen, kommen mit Schülerinnen und Schülern in Kontakt, können in deren Begleitung an der Werkbank ein Werkstück her-

9 Zum Zeitpunkt des Berichtes befindet sich die HTBLA in der konkreten Umsetzungsphase, daher ändert sich hier bewusst die Zeitform vom Präteritum ins Präsens.

10 → Dieses Symbol weist darauf hin, dass das Projekt mut! die Schule ideell, personell oder finanziell unterstützt.

stellen bzw. andere praktische Tätigkeiten durchführen und erhalten Informationen über verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten. Im Sommersemester werden rund 60 Schülerinnen und begleitende Lehrpersonen in diese Aktionen eingebunden werden. Darüber hinaus ist ein Workshop für Tiroler BerufsorientierungskoordinatorInnen (als wesentliche MultiplikatorInnen in der schulischen Berufsberatung) vorgesehen, der Informationen über Berufschancen für Mädchen und Frauen in technischen Schulen und Arbeitsbereichen enthalten soll sowie praxisnahe technische Inputs.

- Die externen Beraterinnen empfehlen aufgrund der Genderanalyse Workshops für Burschen und Mädchen zum Thema „respektvoller, guter Umgang miteinander“ durchzuführen. Bei der Vorbereitung auf die Arbeit mit den Hauptschülerinnen finden im Vorfeld jeweils einige Stunden **Coaching** in geschlechtsheterogenen und -homogenen Kleingruppen statt.
- Auf der Ebene der räumlichen Infrastruktur wird eine zusätzliche Mädchentoilette geschaffen.
- Was die **Erreichbarkeit der Schule** anbelangt, so wird mit dem Elternverein Kontakt aufgenommen, damit dieser sich aktiv beteiligt, neue Lösungen auszuarbeiten. Derzeit gibt es in Imst ein Wohnheim für Burschen, Mädchen jedoch müssen pendeln, in privaten Unterkünften wohnen oder in einem Mädchenheim in einem anderen Ort, was sie wiederum zum Pendeln zwingt.
- **Auf unterrichtsdidaktischer und -methodischer Ebene** wird Folgendes in den Mittelpunkt des Interesses gestellt: die HTL bittet um Unterstützung und erhält von mut! ein umfangreiches Materialienpaket mit Literaturhinweisen, Folder vom bm:bwk zum Umgang mit geschlechtergerechter Sprache und ausgewählten Artikeln. Angeregt wird, dass die Deutschlehrerinnen der Schule ein „Sprachprojekt“ initiieren. Darüber hinaus reagiert die Führungsebene auf den Wunsch v.a. von Schülerinnen, dass Lehrpersonen geschlechtergerecht formulieren und interagieren können, indem sie eine spezielle schulinterne Fortbildung zu diesem Thema an der Schule anbieten wird.

3. Resümee und Ausblick

Die Kooperation von mut! und der Imster HTL zeigt einen gelungenen Schulentwicklungsprozess, der top down getragen wurde. In der gesamten Zusammenarbeit verhielt sich die Schule dem Geschlechterthema sehr offen und stellte laufend personelle sowie zeitliche Ressourcen zur Verfügung. Ohne diese aktive Beteiligung wären das Projekt sowie die konkrete Umsetzung zum Scheitern verurteilt gewesen.

Das Projekt wurde von der Leitungsebene getragen und durch mehrere wesentliche Personen im Steuerungsteam befürwortet. D.h. es bestand von vorneherein Interesse an der Schaffung einer gendersensiblen Schule sowie der Erhöhung des Mädchenanteils. Idealerweise stand am Beginn der Arbeit eine umfassende Analyse der Geschlechterkultur durch externe Beraterinnen. Diese Vorgangsweise ließ eine durch das Steuerungsteam planbare Umsetzung zu. Im Sommersemester 2006 sind zahlreiche und sehr unterschiedliche Maßnahmen geplant; die Arbeit wird im Wintersemester 2006/2007 fortgesetzt, indem eine neue gendergerechte Homepage im Rahmen einer Diplomarbeit erstellt wird; weiterhin gibt es Schnuppermöglichkeiten für einzelne Schülerinnen bzw. Schülerinnengruppen und Teilnahme an Genderfortbildungen durch Lehrpersonen.

Die darauf folgenden Umsetzungsschritte dürfen mit Spannung in den nächsten Semestern erwartet werden.

Eine Innensicht

1. Vorstellung der Schule

Seit 1981 werden an der HTL Imst im Tiroler Oberland Burschen und Mädchen in zwei Abteilungen – nämlich in der Höheren Abteilung für Bautechnik mit den Ausbildungsschwerpunkten Hochbau-Holzbau und Tiefbau-Bauinformatik und Bauwirtschaft einerseits und in der Höheren Abteilung für Innenraumgestaltung und Holztechnik mit dem Ausbildungsschwerpunkt Möbeldesign und Management andererseits sowie in einer Fachschule für Tischlerei – zu TechnikerInnen ausgebildet.

Das Einzugsgebiet unserer SchülerInnen umfasst fast ganz Westösterreich, d.h. von Vorarlberg bis Salzburg.

Der Mädchenanteil an den österreichischen HTLs stieg von 8,7% im Schuljahr 1990/91 auf 11,1% im Jahre 2002/03¹.

Sowohl der Mädchenanteil als auch die Wachstumsrate der Schülerinnenanzahlen an der HTL Imst übersteigen die gesamtösterreichischen Zahlen.

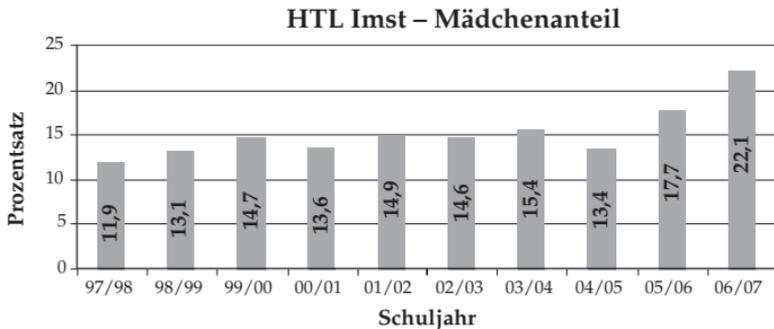


Abbildung 1: Mädchenanteil in % ¹

1 Beilage zu SCH.U.G. Nr.14/2004, 3

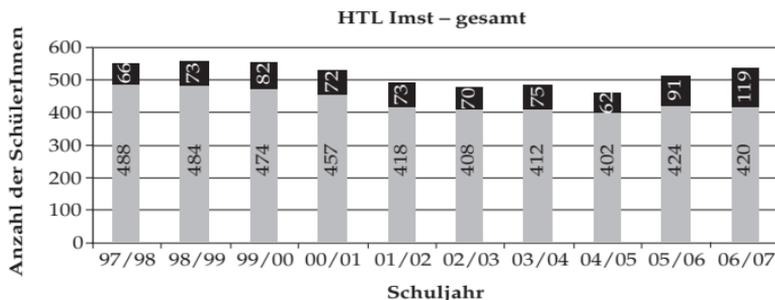


Abbildung 2: Burschen / Mädchen in absoluten Zahlen

Im Schuljahr 2005/06 zählt der Lehrkörper der HTL Imst 67 Personen, davon 12 weibliche, das sind 18%. Lediglich eine Lehrerin unterrichtet fachtheoretische Gegenstände, im fachpraktischen Unterricht sind ausschließlich Männer tätig. Die Hälfte der Lehrerinnen ist vollbeschäftigt; bei den Lehrern sind es 92%.

2. Begegnung mit mut! – Anfänge

Bereits im April 2004 haben Mag.^a Claudia Heiß, AV DI Anton Lendl und Mag.^a Wilfriede Mitterböck an dem Seminar „Geschlechtssensible Pädagogik & Gender Mainstreaming an HTLs: Konzepte & Erfahrungen – Wege & Perspektiven“, einer Veranstaltung im Rahmen des bm:bwk-Netzwerks MiT (Mädchen in die Technik), teilgenommen. Es waren die persönliche Neugier und das individuelle Interesse, welches für die Teilnahme an dieser Veranstaltung motivierte.

Ausgehend von einer Analyse zum Geschlechterverhältnis an HTLs wurde über die Auswirkungen der quantitativen Unterrepräsentanz von Mädchen und Frauen und die Überrepräsentanz von Burschen und Männern auf die Schulkultur diskutiert. Weitere Fragen waren z.B.: Sind HTLs ausreichend „mädchengerecht“? Welche Bedürfnisse haben Burschen/Mädchen bzw. welche werden wahrgenommen? Es erfolgte auch ein reger Meinungsaustausch über bisherige Maßnahmen und Erfahrungen. Ein bundesländer- und schulebenenübergreifender Austausch und eine Aufschlüsselung der bereits erprobten Gender-Projekte sollten den Informationsstand der TeilnehmerInnen einander

angleichen. Die Kenntnis von laufenden Projekten an HTLs österreichweit interessierte und ermutigte daher die HTL Imst, an einem dieser Projekte teilzunehmen.

Frau Mag.^a Claudia Vogel-Gollhofer von AMG^{Tirol} stellte einer kleinen Gruppe von KollegInnen im Dezember 2004 das Projekt mut!(2) mit einer Laufzeit von Frühjahr 2005 bis Herbst 2006 vor.

Im Rahmen eines „Pädagogischen Tages“ (29.4.05) wurde das Kollegium über die Themen „Gender/ Gender Mainstreaming/ Genderkultur“ informiert. Für manche aus dem Kollegium war es wohl eine Zwangsbeglückung, welche ihnen von der Schulleitung als top-down Strategie vorgesetzt wurde. Dr.ⁱⁿ Christine Baur – Gleichbehandlungsanwältin und Mediatorin – sowie Othmar Kemetmüller – Unternehmensberater und Coach – referierten und moderierten zu den Themen:

- Sensibilisierung zu Geschlechterrollen und deren Wirkung
- Inhaltliche Fakten zu Gender Mainstreaming
- Aufzeigen von Möglichkeiten der Umsetzung innerhalb der Schule und des Unterrichtes

Als Tagesordnungspunkt der Abschlusskonferenz des Schuljahres 2004/05 brachte AV Lendl dem Kollegium die Ausgangsfragen des Projektes mut! zur Kenntnis und zeigte die geplanten Aktivitäten auf.

Das Schuljahr 2005/06 startete im Rahmen der Eröffnungskonferenz am 12.09.2005 das konkrete „mut!-Arbeitsjahr“. Als externe Beraterinnen stellten Mag.^a Anita Nöckler und Mag.^a Christine Schnabl das Projekt vor.

3. Ausgangsfragen

3.1. Inwieweit sind beide Geschlechter an der Schule in Personen, in der Sprache, im Unterrichtsmaterial repräsentiert?

Die Anzahl der Schülerinnen/Lehrerinnen ist mit ca. 20% in einer männerdominierten Welt relativ gering, dennoch übersteigt diese Zahl bundesweite Vergleichswerte. Weder für Schülerinnen noch für Lehrerinnen sind diese Zahlen überraschend bzw. besorgniserregend.

Dies bestätigt auch die Auswertung der Fragebögen im Rah-

men der Bestandsanalyse, in denen der Wunsch nach Multiplikatorinnen und Mentorinnen keine vordringlichen Forderungen waren.

Für die Verwendung einer „gendergerechten“ Sprache könnte als Grundlage der Folder des Bildungsministeriums „Geschlechtergerechtes Formulieren“ im Unterricht eingesetzt werden. Die Idee wäre, dass das „Sichtbar-Machen“ von Frauen und Männern in der Sprache vom Deutschunterricht ausgehend in anderen Gegenständen Fuß fasst.

Inwieweit SchulbuchautorInnen und Verlage sich an einer „gendergerechten Sprache“ orientieren und wie trägt das System ist, sei hier in Frage gestellt.

3.2. Was könnte die Schule tun, um eine ausgewogene Geschlechterkultur herzustellen?

Die HTL Imst versucht das Thema „Schule macht Gender, Gendern macht Schule“ zum Anliegen aller zu machen. Die Umsetzung erfolgt in kleinen Schritten, aber konsequent. Ausgehend von den Ergebnissen der SchülerInnenbefragung werden im Rahmen der Möglichkeiten zahlreiche Maßnahmen gesetzt, die den Frauen helfen, Barrieren mit der männerdominierten Welt der Technik abzubauen. Die bestimmte Haltung der Schulleitung sollte einen Mindesteifolg in der Bewusstseinsbildung garantieren.

3.3. Was könnte die HTL tun, um den Mädchenanteil zu erhöhen?

Die Auswertung der SchülerInnenbefragung ergab als dringlichste Anliegen:

- Institutionalisierung von Schnuppertagen für Mädchen,
- Verbesserung der Wohnmöglichkeiten für auswärtige Mädchen,
- attraktivere Gestaltung der Schule.

Schnuppertage / Information für Hauptschulen:

Mädchengruppen aus unterschiedlichen Hauptschulen Tirols sind eingeladen, einen Tag an der HTL zu verbringen. Sie werden dabei durch SchülerInnen der HTL ganztägig betreut. Diese werden im Vorfeld auf ihre Rolle als role-models in Kleingruppen – geschlechtergetrennt und -übergreifend – durch eine externe

Betreuerin, Frau Mag.^a Petra Vogelsberger, vorbereitet. Die SchülerInnen – gemischt aus beiden Abteilungen und verschiedenen Jahrgangsstufen – stellen die Schule vor und fertigen gemeinsam mit ihren anvertrauten Schützlingen im Bauhof und in den Werkstätten konkrete Werkstücke her. Der Elternverein der Schule lädt unsere Gäste zu einem bescheidenen Mittagessen ein. Zwischen April 2005 und Mai 2006 besuchten so Schülerinnen aus sieben verschiedenen Tiroler Hauptschulen die Schnuppertage.

Wohnmöglichkeiten für auswärtige Mädchen:

An der Schule liegt eine Liste mit Privatzimmervermietern auf, diese gilt es auf Aktualität und Mädchentauglichkeit zu sichten. Die vielfach geäußerte Forderung nach einem Mädchenwohnheim kann seitens der Schule nur marginal beeinflusst werden, erfordert dies doch eine politische Entscheidung. Mit Hilfe des Elternvereins und lokaler Medien könnte dieses Problem dennoch einer akzeptablen Lösung zugeführt werden.²

Räumliche Gestaltung:

Das 30 Jahre alte Schulgebäude bedarf dringender Sanierungsmaßnahmen, vorrangig die Erneuerung der Flachdächer sowie der gesamten Gebäudehülle, einschließlich der Fenster- und Fassadenelemente. Zum Zeitpunkt des Baus der Schule hat man nicht an einen höheren Anteil an Schülerinnen gedacht, die Schaffung von zusätzlichen Sanitärbereichen für Mädchen – eine vehemente Forderung aus der Bestandsanalyse – wird derzeit in kleinen Schritten verwirklicht, da die Einsparungsmaßnahmen des Ministeriums auch unsere Schule erfassen und budgetäre Mittel derzeit nicht vorhanden sind.

4. Nutzen für die Schule

Qualifikations- und Kompetenzgewinn des Kollegiums: von großer Bedeutung für die Schule ist es, dass sich alle LehrerInnen in ihrer Unterrichtstätigkeit mit der Geschlechterfrage auseinan-

2 Es gibt in Imst ein Schülerheim, Schülerinnen können aber derzeit nur privat Unterkunft finden.

der setzen. Dadurch leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Erreichung der Chancengleichheit, was einer Verbesserung der Berufssituation für Mädchen gleichkommt. Dies nützt langfristig der Gesellschaft, wenngleich ohne ehrliche und tatkräftige Unterstützung von Politik und Wirtschaft der Erfolg ausbleiben wird.

Durch das Projekt mut! entstanden der Schule keine zusätzlichen Kosten für das Coaching der SchülerInnen, die die InteressentInnen betreuen. Mit Fördergeldern wurden Arbeitsmäntel für BesucherInnen gekauft, ReferentInnen für Vorträge und Workshops zum Thema gendergerechtes Verhalten sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen finanziert. Selbst die Schulbehörde konnte gewonnen werden, erste kleine bauliche Verbesserungsmaßnahmen finanziell zu unterstützen.

Die Öffentlichkeitsarbeit über die Aktivitäten der Schule im Rahmen des mut! Projektes erhöhen den Bekanntheitsgrad der HTL Imst. In Zeiten geburtenschwacher Jahrgänge und sinkender Schülerzahlen ein positiver Aspekt. Anliegen jeder Schule ist letztlich auch die Gewinnung von zusätzlichen SchülerInnen, dies gelingt durch

- Abbau von Schwellenängsten,
- geschlechtssensible Berufsorientierung,
- Hinführen zu technischen Berufen und durch
- Erweiterung des Berufsspektrums insbesondere für Mädchen³.

3 Zahlen aus der Berufswelt zeigen auf, dass 76% der in einem Lehrberuf tätigen Frauen in 7 Berufsgruppen tätig sind: Einzelhandelskauffrau (28,4%) Frisörin (13,6%), Bürokauffrau (12%), Hotel- und Gastgewerbeassistentin (7,7%), Restaurantfachfrau (6,2%), Köchin (5,3%) und Floristin (2,8%). Diese Berufe sind gekennzeichnet durch schlecht Bezahlung und geringe Aufstiegschancen. Diese Tendenz setzt sich bei der nächsten Generation, unseren Schülerinnen, fort. Zudem zählt Frauenarbeit weniger als Männerarbeit. Die Löhne sind nicht nur branchenabhängig, sondern stehen in direktem Zusammenhang mit der Beschäftigungsquote von Männern. Frauen verdienen im Durchschnitt 30% weniger als Männer. Pauschal werden Frauen häufiger übergangen, weil sie es sind, die die Familienpflichten wahrnehmen müssen.

5. Ziele des Projektes

- gemeinsam Barrieren für Mädchen an der Schule erkennen und sichtbar machen
- gut Funktionierendes und Bewährtes sichtbar machen
- gemeinsamer Versuch, Barrieren zu minimieren
- Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlechterkultur

6. Stattgefundene Aktivitäten

Neben den Aktivitäten zur **Genderkultur im Haus**, die weiter oben ausgeführt wurden (Bildung einer Steuerungsgruppe, Schwerpunktsetzung beim pädagogischen Halbtage, permanente Sensibilisierung im Rahmen von Konferenzen, Workshops für SchülerInnen und LehrerInnen, Befragung von SchülerInnen und Analyse des Ist-Zustandes und Coaching von SchülerInnen, die externe BesucherInnen betreuen), findet die Umsetzung vor allem in **Unterricht** statt:

Durch Verfassen von Texten zum Thema „Genderkultur“, Aufarbeitung der Texte in Dialogform (mit Betreuung von Mag.^a Wilfriede Mitterböck), in der Umsetzung als Kabarett (mit dramaturgischer Unterstützung von Mag. Alois Peter Gerber), der Aufführung des Stückes in allen Klassen inkl. Aufzeichnung auf DVD (verantwortlich FOL Andreas Mair) und durch das Verfassen von Texten zum Thema „Wohnsituation am Schulstandort“ mit dem Ziel, die Wohnsituation speziell für Mädchen zu erfragen und Verbesserungen anzuregen

Der **Maßnahmenkatalog** auf den unterschiedlichsten Ebenen von der Organisationsstruktur bis zur Unterrichtsgestaltung (siehe weiter oben) wird mit einem Umsetzungsplan (wann, wer, wie, welche Ressourcen) realisiert.

Die Umsetzung wird durch die Zusammenarbeit mit schulfremden Personen ergänzt: Hier sind die Besuche von Schülerinnengruppen (gecoacht von role models), der Tag der Offenen Tür mit Medienpräsenz am 20. Jänner 2006, ein Workshop für BO-KoordinatorInnen am 04.04.2006 (tirolweite Ausschreibung) und Vorträge von Technikerinnen zum Thema „Frauen in der Technik“ anzuführen.

7. Reaktionen

- SchülerInnen: Speziell in Klassen, die verstärkt in das mut! Projekt eingebunden sind, kann man sowohl von Mädchen als auch von Burschenseite ein reges Interesse beobachten. Die ersten baulichen und gestalterischen Verbesserungen im Schulhaus werden von den Schülerinnen sehr euphorisch wahrgenommen.
- LehrerInnen: Das Projekt mut! wird vom überwiegenden Teil des Kollegiums mit Interesse verfolgt, einige KollegInnen arbeiten verstärkt in diese Richtung. Die zahlreichen Besuche von externen Gruppen von Schülerinnen finden nicht nur positive Resonanz, da der reguläre Unterrichtsverlauf dadurch nicht planmäßig erfolgen kann. Die Zahl der „Hardliner“ ist im Schwinden, einige fühlen sich sogar von Aktivitäten ausgeschlossen.
- Sonstiges Schulpersonal: Dem Verwaltungspersonal ist es nach anfänglicher Skepsis zum wirklichen Anliegen geworden, sämtliche öffentlichen und halböffentlichen Schriftstücke in einer gendergerechten Sprache abzufassen. Mit großem Eifer werden Formulare, Anträge, Zeugnisse und Briefe dahingehend korrigiert.

Gender Mainstreaming und Schulentwicklung: Das Projekt „Gender Mainstreaming Clusterschulen“ an der Tourismusschule Wien 21

Marlies Ettl

Projektbeschreibung aus LehrerInnensicht

Das Projekt Gender Mainstreaming-Clusterschulen ist ein zwei-jähriges Projekt, an dem 5 Schulen, die einen repräsentativen Querschnitt der Bundesschularten darstellen, im Zeitraum von 2003-2005 konkrete Strategien und Maßnahmen entwickelten, die eine erfolgreiche Implementierung von Gender Mainstreaming auf gesamtschulischer Ebene ermöglichen sollen. Das Projekt, dessen Gesamtkoordination beim Bundesministerium lag, sah einerseits eine stark auf den Schulstandort zugeschnittene Unterstützung vor und forcierte andererseits die schulübergreifende Vernetzung mit den anderen Clusterschulen.

Innerhalb der vorgegebenen Rahmenziele und Maßnahmen zur Zielerreichung setzten die fünf Clusterschulen individuelle Schwerpunkte in ihrem schuleigenen Genderprojekt. Jede Clusterschule legte zu Projektende im November 2005 einen detaillierten Projektbericht vor – die Resultate werden im ministeriellen Endbericht zusammengefasst, der 2006 zu erwarten ist.

Wer sind wir und was hat uns bewogen, am Projekt Gender Mainstreaming Clusterschulen teilzunehmen?

Unsere Schule, die „Tourismusschule Wien 21“¹, setzt sich aus zwei Schulen zusammen: die Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe und die Höhere Bundeslehranstalt für Tourismus. Beide Schulen werden von einer Direktorin geleitetet und einer Administration verwaltet. Sämtliche LehrerInnen - derzeit

1 Wassermannngasse 12, 1210 Wien

im Dienst befindliche: 47 Lehrerinnen, 28 Lehrer - unterrichten an beiden Schultypen. Im Schuljahr 2004/05 besuchten 558 SchülerInnen unsere Schulen, davon 106 Burschen und 452 Mädchen. 19 Personen stellen das Verwaltungspersonal (14 Frauen und 5 Männer).

Eine organisatorische Besonderheit unserer Schule ist die Ebene des mittleren Managements. Dieses Gremium setzt sich jeweils aus zwei VertreterInnen der Ausbildungsschwerpunkte unserer Schulen zusammen.

In der Höheren Lehranstalt für Tourismus bieten wir die Ausbildungsschwerpunkte „Touristisches Management“ und „Städtetourismus“ an und in der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe „Internationale Kommunikation in der Wirtschaft“ (IKW). Das mittlere Management trifft sich einmal wöchentlich zu Sitzungen mit der Direktion, Administration und dem Fachvorstand für die Praxisabteilung.

Anlass, sich am Projekt Gender Mainstreaming Clusterschulen zu beteiligen, waren die positiven Erfahrungen aus der Teilnahme am Forschungsprojekt von Rosenbichler/Amesberger (2002-2003, Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien), das das Ziel verfolgte, durch die Arbeit in den Klassen gesamt-schulische Entwicklungsprozesse zu setzen und geschlechtergerechte Rahmenbedingungen und Handlungsoptionen zu ermöglichen. An Bestehendem anknüpfend, wollten wir diesen Aspekt an der Schule weiter vertiefen.

Gemäß dem Grundsatz, gleiche Chancen für Frauen und Männer bei gleicher Qualifikation, ist dieser Themenbereich ein grundsätzliches bildungspolitisches Anliegen unserer Schule. Es ging uns also konkret darum, herauszufinden, wie der theoretische Anspruch in die alltägliche Schulpraxis umgelegt werden kann.

Grundlegende Veränderungen im Sinne des GM wurden in unserer Schule bereits lange vor dem Einstieg in das Clusterschulen-Projekt gelegt. Die Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen in Verbindung mit Professionalisierung hat bei uns Tradition:

Die Installation einer Höheren Lehranstalt für Tourismus an unserem Schulstandort brachte einen unglaublichen Schub weg

von der hauswirtschaftlichen Ausrichtung der HLW. Dieser Prozess der Professionalisierung in Service und Küchenbereich nahm 3 bis 4 Jahre in Anspruch und war zu Beginn des Projekts Gender Mainstreaming-Clusterschulen abgeschlossen. Aus der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe war der Kochunterricht über einen Schulversuch schließlich ganz gestrichen: der Praxisbereich besteht seither nur aus einem Service-Unterricht, den wir als persönlichkeitsbildenden Gegenstand verstehen. Aus der ehemaligen „Knödelakademie“ ist heute eine High Potential-Ausbildung geworden. Die Anforderungen an Leistung, Professionalität und Habitus haben sich in unserer Schule ganz stark über die Abgrenzung zur traditionellen Mädchenbildung definieren lassen.

Wir nehmen Gender Mainstreaming als Grundlage für ein breiteres Verständnis von Diversity, also dem respektvolleren Umgang mit kulturellen, ethnischen und geschlechtsspezifischen Unterschieden zwischen Menschen. Wir begreifen Gender Mainstreaming als wesentlichen Aspekt der Professionalisierung und als wichtige berufliche Voraussetzung für kompetenten Umgang mit Diversity-Aspekten.

Planung, Umsetzung und Evaluierung von Gender Mainstreaming als GM-Clusterschule

Im Projekt Gender Mainstreaming Clusterschulen wurden eine LehrerInnen- und eine SchülerInnen-Steuergruppe eingerichtet. In der Steuergruppe sollten zu Beginn des Projekts die Ziele und Erfolgsindikatoren rasch vereinbart und in den Lehrkörper getragen werden (z.B. bei einer Pädagogischen Konferenz zur Thematik). Ein wesentlicher Aspekt der Projektvereinbarung ist die Erarbeitung eines Evaluationskonzepts gleich zu Projektbeginn. Beide Steuergruppen arbeiten eng mit der Direktion zusammen, vor allem im Anfangsprozess. Die Direktion tritt dann im Projektverlauf immer mehr in den Hintergrund, wahrt aber den Überblick über das Projekt.

Der folgende Überblick fasst die Ziele zusammen, die wir uns schulintern im Projekt Gender Mainstreaming-Clusterschulen gesetzt hatten.

Kurzfristige Ziele:

- Allgemeine Einführung in das Thema Gender Mainstreaming
- Lektüre von Gesetzestexten und theoretischen Abhandlungen aus anderen Projekten in Österreich und im Ausland
- Sichten der Literatur und der realistischen Aufgabenstellung für Schule im Allgemeinen und für den Schulstandort im Besonderen
- Kontaktaufnahme mit einschlägigen ExpertInnen
- Erhebung des Ist-Zustandes an der Schule

Mittelfristige Ziele:

- Aufbau gezielter organisatorischer Strukturen:
- Bildung von Steuergruppen LehrerInnen und SchülerInnen sowie deren thematischer Untergruppen
- Beauftragen von Verantwortlichen für diverse Teilprojekte innerhalb der Steuergruppen (thematisch und fachgruppenspezifisch)
- Intensive Befassung mit der Thematik des Kollegiums in Konferenzen
- Sensibilisierung des Sprachgebrauchs und Überprüfen und Überarbeiten des Schrifttums in Sekretariat, Buchhaltung und Wirtschaftsleitung
- Gendersensible Didaktik und Pädagogik: auf der Unterrichtsebene zeigen sich erste Ansätze zur Veränderung in Richtung Genderthemen, -sprache und -inhalte, die sich im Schularbeitswesen niederschlagen
- Outdoor-Wochen sind fixer Bestandteil der Schulkultur, aufbauend auf das Gender Mainstreaming-Pilotprojekt („Outdoor-Pädagogik“, Rosenbichler/Amesberger)

Langfristige Ziele (innerhalb des 2-jährigen Projektzeitraums):

- Professionelle Evaluationstätigkeit (z.B. Wiederholen der Hospitationen zur Unterrichtsbeobachtung, Fragebögen zur Qualität von Schulveranstaltungen, Überprüfen des einschlägigen theoretischen Wissens, Erweiterung und Veränderung in der Diversity-Kultur eruieren)
- Transferbemühungen zu Partnerschulen im Bereich Wien

- Anstreben einer Peer Review-Situation: Vergleich mit Schulen anderer europäischer Länder.
- Auf Unterrichtsebene geschlechtshomogene Unterrichtssituation herstellen (schwierig, wenn nur 1 oder 2 Burschen in einer Klasse sind).
- Am Schulstandort v.a. in den Bereichen „Bewegung und Sport“, in den
- Sprachen sowie im Praxis- bzw. EDV-Unterricht.

Maßnahmen zur Zielerreichung – 4 beispielhafte Projekte

Gender Mainstreaming und Feedback-Kultur

Die Projektgruppe „Hospitationen“ konzipierte einen Beobachtungsbogen, der Kriterien für gendersensiblen Sprachgebrauch und Interaktionen zwischen den SchülerInnen untereinander und den LehrerInnen und SchülerInnen festlegt. Circa 20 KollegInnen waren bereit, sich gegenseitig im Unterricht nach Kriterien der gendersensiblen Sprache, der Aufmerksamkeitsverteilung für Burschen und Mädchen sowie Aufgabenstellungen und Lehrpläne in Hinblick auf männliche und weibliche Lebensvorstellungen und Erfahrungswelten zu beobachten. Die Ergebnisse wurden statistisch aufbereitet und in der LehrerInnenkonferenz sowie an einem für die fünf Schulen veranstalteten gemeinsamen „Gendertag“ vorgestellt.

Das Ergebnis entsprach den herkömmlichen Erkenntnissen, obwohl in abgeschwächter Form, da die Schule schon Erfahrung zu dem Thema gesammelt hat.

Veränderte Praxis:

Die Unterrichtsbeobachtungen innerhalb des GM-Projekts haben die Hospitationen im gesamten Schulbereich erhöht, und zwar innerhalb der Fachgruppen wie auch fachgruppenübergreifend. An unserer Schule war Feedback in den Klassen seit jeher fixer Bestandteil des Unterrichts. Das zeigt sich an der Häufigkeit der schriftlichen Feedback-Tätigkeit in den Klassen. Diese Feedback-Kultur wurde nun um den Genderaspekt erweitert. Außerdem hat sich die – auch fächerübergreifende - Hospitationstätigkeit zwischen den LehrerInnen messbar erhöht. Feedback wird im

Anschluss an die Hospitationen in mündlicher Form gegeben. Wir erkennen, dass genderbewusste Sprache mündlich und schriftlich verwendet wird. Es erfolgt eine ständige Überprüfung des offiziellen Schrifttums durch Schulleitung, Fachvorstand, Büroleitung und Administration. Wir erleben eine größere Akzeptanz darüber, dass KollegInnen sich gegenseitig an korrekten Sprachgebrauch erinnern. Wir freuen uns darüber zu sehen, dass diese Lust am gegenseitigen Beobachten vorhanden ist und in scherzhaft spielerischer Form ausgelebt wird. Es gibt keine 100%ige Umsetzung dieses Zieles, der Anspruch ist stark spürbar und immer weniger Verstöße dagegen werden registriert. Und: Es ist durchaus erwünscht, auf unachtsamen Umgang mit dem Thema hingewiesen zu werden!

Gender Mainstreaming und Gastronomiepraxis

Diese Projektgruppe, die aus SchülerInnen der Steuergruppe und einer Praxislehrerin besteht, beobachtet die Praxisabteilung und den Praxisunterricht (Cateringveranstaltung am Tag der offenen Tür der Schule) aus der Genderperspektive. Es existiert ein Praxishandbuch, das das Projekt, das extern moderiert wurde, dokumentiert. Der Sprachgebrauch und die gängigste Arbeitsweise im Praxisunterricht wurden von den SchülerInnen kritisch betrachtet und evaluiert.

Veränderte Praxis:

Der Praxisunterricht achtet besonders sensibel auf eine neue Arbeitsaufteilung, die bisher doch sehr stark im traditionellen Sinn geschlechtsspezifisch durchgeführt wurde. Die Ergebnisse müssen jetzt durch die Fachvorstände der beiden Schulen an alle PraxislehrerInnen weitergegeben werden. In der Folge sind Umsetzungsschritte zur Verbesserung von genderneutralem Verhalten und der Verwendung genderbewusster Sprache zu erarbeiten.

Besonders in diesem Bereich gibt es ein nicht aufgearbeitetes Unbehagen zum Thema Gender Mainstreaming: Hier sind noch sehr traditionelle Bilder von Männern und Frauen wirksam, die sich in der Arbeitsteilung niederschlagen, da es ja auch um relativ schwere körperliche Arbeit geht. Die Schulleitung ist froh, dass das Thema im Rahmen dieses Projekts nun zur Sprache

kommt und in einem entlasteten Rahmen des GM-Clusters diskutiert werden kann.

Gender Mainstreaming und Fremdsprachen lernen

Eine Französischlehrerin eruierte durch einen ausgefeilten Fragebogen für LehrerInnen und SchülerInnen, inwieweit die FremdsprachenlehrerInnen dem Vorurteil, dass Mädchen begabter für das Erlernen von Fremdsprachen seien als ihre gleichaltrigen Klassenkameraden, zuarbeiteten. Es bestätigte sich, dass die Lehrenden dieses Vorurteil weit mehr bestärkten und produzierten als die SchülerInnen selbst. Die SprachlehrerInnen verstärken durch ihre Erwartungshaltung die von der Gesellschaft sozialisierte höhere Sprachkompetenz der Mädchen.

Veränderte Praxis:

Der Fremdsprachenunterricht achtet auf eine bessere Unterstützung für Knaben bei der Überwindung der Anfangshürden. Der aktuelle Forschungsstand zum Thema und die Ergebnisse der Befragung wurden mündlich (Vortrag) und schriftlich (Studie „Fremdsprachen-Enquete“) in einer pädagogischen Konferenz an das gesamte Kollegium weiter gegeben.

Durch diese Enquete wurden die SprachlehrerInnen motiviert, die Sprachkompetenz der Burschen neu zu betrachten und neu zu betrachtende Herangehensweisen an die Förderung der Burschen im Sprachunterricht zu entwickeln. Als erster Schritt wurde in einer Sitzung der Fachgruppe der Beschluss gefasst, die Burschen in den ersten Jahrgängen vermehrt zu stützen.

Die Ergebnisse bewirken bei einem immer größeren Personenkreis das Bedürfnis, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen und dazu zu lesen. Dieser (Selbst-) Reflexionsprozess der SprachlehrerInnen wurde zu Beginn des laufenden Schuljahres anlässlich eines eintägigen EfEU-Seminars zum Thema „Genderbewusster Unterricht“ fortgesetzt. Ergebnis: Die Gender Mainstreaming-Steuergruppe LehrerInnen kann um zwei SprachlehrerInnen erweitert werden.

Gender Mainstreaming und Steuergruppe der SchülerInnen

Der Erfolg eines Projektes ist nur dann garantiert, wenn es ge-

lingt, die gesamte Schule sowie alle an der Schulgemeinschaft beteiligten Personen zu erfassen. Daher werden alle Klassen mit der Thematik beschäftigt, nicht nur eine ausgewählte Gruppe von Klassen.

An unserer Schule konnte in den vergangenen Jahren eine ideale Infrastruktur geschaffen werden, die generell ein effizientes Durchführen von Projekten ermöglicht und zusätzlich eine Expertise auf der Ebene des SchülerInnen-zentrierten Arbeitens geschaffen hat. Hier verdanken wir vor allem dem *FuTour*-Notebookprojekt, das seit 6 Jahren an der Schule läuft und gelebt wird, wertvolle Erfahrungen, die für das Gender Mainstreaming-Clusterschulenprojekt genutzt werden konnten. Aus dem *FuTour*-Notebookprojekt haben wir gelernt, dass der Einrichtung einer Steuergruppe eine zentrale Bedeutung bei der Umsetzung der Projektidee zukommt. Ihre Aufgabe besteht darin – dem Top-down-Prinzip folgend – Innovationsprozesse einzuleiten und das Thema im Projektverlauf immer wieder „aufzurufen“.

In allen Klassen werden verpflichtend VertreterInnen der Projektidee installiert: Im *FuTour*-Notebookprojekt wurden IT- und Medien-Verantwortliche (verpflichtend eine Schülerin, da wir hier besonders die Mädchen fördern wollten, und einen Schüler) und im Projekt Gender Mainstreaming-Clusterschulen Gender Mainstreaming-Beauftragte eingesetzt. Die geschlechter-paritätische Besetzung der Klassenämter – das sind Funktionen wie KlassensprecherIn, KlassenmanagerIn, Gender- oder Medienbeauftragte - liegt im Aufgabenbereich der Klassenvorstände.

So ist die SchülerInnen-Steuergruppe strukturiert:

Es wird ein AF (Aktuelles Fachgebiet) angeboten, in dem alle inhaltlichen und organisatorischen Fragen der Gender Mainstreaming-Steuergruppe der SchülerInnen bearbeitet werden. Jedes Jahr nehmen ca. 25 SchülerInnen freiwillig an diesem AF teil. (Zu Projektstart: ca. 15 Personen, 2005/06 ist die Teilnahme mit ca. 35 SchülerInnen am höchsten.) Die Mitarbeit im AF ist entkoppelt von den Klassenfunktionen, d.h. dass die Mitglieder der SchülerInnensteuergruppe nicht ident sein müssen mit den Genderbeauftragten in den Klassen.

Es findet jedoch ein strukturierter Kontakt zwischen der Steuergruppe und den Genderbeauftragten in den Klassen statt. Im

Zuge der Treffen werden die Projektvereinbarungen, die Arbeitsaufträge, Veranstaltungen und Projekte sowie der Zeitrahmen etc. kommuniziert. Die betroffenen SchülerInnen werden durch die Direktion vom Unterricht freigestellt, sodass diese Meetings und Sitzungen während der Unterrichtszeit stattfinden können.

Wir setzen großes Vertrauen in die Selbsttätigkeit der SchülerInnen. Wir lassen es zu, dass sie Öffentlichkeit für sich erobern. Analog zu diesem Gedanken traten auch die SchülerInnen der Gender Mainstreaming-Steuergruppe ins Rampenlicht und präsentierten ihr Projekt, z. B. beim Vernetzungstreffen der GM-Clusterschulen in Graz. Im laufenden Schuljahr werden sie an den Tagen der offenen Tür einen Info-Stand im Foyer der Schule zum Thema betreuen.

Fazit und veränderte Praxis:

Die Förderung der Übernahme von Funktionen durch SchülerInnen ist ein zentrales Projektziel des Gesamtprojekts Gender Mainstreaming-Clusterschulen - Schülerinnen und Schüler sollen zentral am Entwicklungsprozess zu einer genderbewussten Schule teilnehmen; sie übernehmen Mitverantwortung am Prozess der Verankerung von Gender Mainstreaming an der Schule.

Das Projekt ermöglicht Situationen, in denen SchülerInnen Kreativität und individuelles Können auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens umsetzen können: Realisierung eines Films, Durchführen von Interviews bei den im Parlament vertretenen politischen Parteien, Aktivitäten zur Ausschilderung von Gender Mainstreaming (Gestaltung einer „Gendervitrine“) in der Schule.

Die Schaffung und Umsetzung von Gender Mainstreaming-Bewusstsein auf allen Ebenen muss die SchülerInnen mit einschließen. Gender Mainstreaming sollte nicht nur als theoretisches Thema erfasst werden, sondern es muss eine „Plattform“ geschaffen werden, wo Projekte und Aktivitäten auf SchülerInnen-Ebene möglich sind.

Die positive Erfahrung mit dem Prozess hat uns motiviert, eine eigene Steuergruppe der SchülerInnen auch nach Projektende beizubehalten.

Stolpersteine des Gender Mainstreaming-Clusterschulenprojekts

Das Thema wurde anfänglich belächelt. KollegInnen müssen inhaltlich davon überzeugt werden, dass Gendersprache kein Luxus ist, sondern Voraussetzung für die wirkliche Einbindung beider Geschlechter darstellt. Hier muss ausreichend Zeit für theoretische Auseinandersetzung zur Verfügung gestellt werden. Externe ExpertInnen sind vorzugsweise einzubinden (z.B. EfEU).

Die PraxislehrerInnen waren anfangs skeptisch gegenüber dem Projekt Gender Mainstreaming-Clusterschulen.

Hier lag der wesentliche Stolperstein des Projekts. Gespräche untereinander mit den Theorie-LehrerInnen und der Schulleitung nahmen immer wieder Bezug auf die besondere Situation des Praxisunterrichts im Gender Mainstreaming-Projekt. Der Erfolg des Gastronomie-Projekts liegt rückblickend darin, dass kein männlicher Praxislehrer es heute wagt, abschätzig über das Thema zu sprechen; im Gegenteil, wir bemerken neuerdings, dass einige dieser Lehrer sich bewusst ins Projekt einbringen und sich fast übergangen fühlen, wenn sie nicht ausreichend eingebunden sind (Mitarbeit in der Steuergruppe LehrerInnen, Einladung zu einschlägiger Fortbildung). Bezeichnenderweise leitete auch eine Frau das Projekt „Gender Mainstreaming und Gastronomiepraxis“.

Es muss eine Gruppe von Gender-Interessierten geschaffen werden, die die einschlägigen Projekte ausrichten und betreuen. Einzelne Verantwortliche laufen Gefahr unterzugehen.

Zu feministisch formulierte Argumente sollten zugunsten Gender Mainstreaming vermieden werden.

Kritischen Stimmen muss man einen Rahmen für Auseinandersetzung und qualifizierte Diskussion zur Verfügung stellen (Workshops, SCHILF, pädagogische Konferenzen). An der Kritik reifen die eigenen GM-Vorstellungen.

Moralische Argumente sind meistens wenig hilfreich. Die Nützlichkeit des Gender Mainstreaming-Ansatzes muss von den VertreterInnen der Steuergruppe gut argumentiert werden können. Dazu braucht es eine qualitativ hoch stehende Schulung (Gendertraining).

Der lustvolle sportbetonte Aspekt der Konkurrenz muss in Richtung: „Wer beherrscht die genderneutrale Sprache am meisten?“, „Wem fallen die meisten „Genderfehler“ im Bereich Habitus als auch in der Sprache?“ moderiert werden und das alles humorvoll.

Wir sind heute eine Gender Mainstreaming-Schule

Woran lässt sich das erkennen?

Die Aufmerksamkeit bezüglich genderneutraler Sprache und gendergerechtem Verhalten ist in den beiden Projektjahren merkbar gestiegen – sowohl bei LehrerInnen wie bei SchülerInnen.

Unterrichtsmaterialien, die sowohl sprachlich wie inhaltlich alten Stereotypen verhaftet sind, werden von SchülerInnen weit heftiger abgelehnt als von LehrerInnen.

Der tägliche Umgang der LehrerInnen und SchülerInnen wurde durch das Projekt in alle Richtungen deutlich respektvoller und hat das Thema „Diversity“ insgesamt gefördert, auch im kulturellen und ethnischen Bereich.

SCHILF-Veranstaltungen zu Gender Mainstreaming werden regelmäßig eingefordert und gut besucht. Auch die SchülerInnensteuergruppe erhielt Seminare zum Thema und wird sie weiterhin bekommen.

Mädchen der 5. Jahrgänge werden gezielt auf untypische Berufsoptionen hingewiesen (z. B. Schnuppertage an der TU Wien)

Elternabende in den ICP (International Career Promotion)-Klassen fokussieren auf das Genderthema „Karriereförderung“ bei besonders begabten jungen Frauen.

Durch gezielte Arbeit mit den PraxislehrerInnen wird die Schwellenangst bei den Lehrkräften und SchülerInnen vor geschlechtsuntypischen Tätigkeiten genommen (z.B. im Restaurant).

Das Hereinholen der Mädchen ins „ESF-Programm Netzwerktechnik“ bereichert die IT-Entwicklung der gesamten Schule auffällig.

Die Einrichtung von Genderbeauftragten sowohl für das Kollegium als für die SchülerInnen, die jeweils eine Steuergruppe

einrichteten, die wiederum die Genderbeauftragten jeder Klasse koordinieren und mit Arbeitsaufträgen und Informationen versorgen. Diese funktionierenden Strukturen sind wahrscheinlich der wichtigste Punkt für die Außenwahrnehmung des Genderprojektes und sollen unbedingt beibehalten werden und zu einem ständigen Werkzeug für Schulentwicklung werden.

Das Genderthema wird inzwischen von niemand mehr belächelt oder bekämpft.

Gender Mainstreaming – eine Form der Demokratisierung von Schule – aus Sicht der Direktorin

Das Thema „Gender Mainstreaming“ nachhaltig an einer Schule zu installieren, braucht vor allem eine mutige und beharrliche *top down*-Strategie. Unsere Schule, die Höhere Bundeslehranstalt für Tourismus und wirtschaftliche Berufe in der Wassermannsgasse, ist seit 3 Jahren in ein Projekt eingebunden, das das Bildungsministerium mit 5 Schulen der Sekundarstufe 2 über mehrere Bundesländer gestreut im Rahmen eines Leonardo da Vinci-Projekts initiiert hat.

Es handelt sich um eine klassische *top down*-Struktur, die sich vorerst über die Schulleitungen an die Lehrenden und schließlich an die SchülerInnen wandte.

Die fünf Schulen waren frei in der Wahl der konkreten Zielsetzung und Durchführung ihres schulspezifischen Genderprojekts.

Die Implementierung einer Gender Mainstreaming-Steuergruppe der LehrerInnen sowie intensiver inhaltlicher Input über die rechtlichen Implikationen von Gender Mainstreaming in der Europäischen Union (alle Mitgliedsstaaten der Europäischen Union sind auf Grundlage des Amsterdamer Vertrags zu einer aktiven Gesellschaftspolitik nach dem Prinzip des Gender Mainstreaming verpflichtet) schuf anfänglich die nötige Aufmerksamkeit im Lehrkörper, die durch Referate von externen ExpertInnen und einschlägigen Workshops ergänzt wurden. Den externen ExpertInnen wurde Redezeit in den großen Schulkonferenzen zur Verfügung gestellt, wo der gesamte Lehrkörper mit einem großen Erfahrungsbogen der europäischen Gender Mainstreaming-Arbeit konfrontiert wurde.

Die Steuergruppe an unserer Schule besteht aus Männern und Frauen, die bewusst nicht nur aus dem bekannten feministisch ausgerichteten LehrerInnenkreis ausgewählt wurden. Sie kön-

nen mehrmals im Jahr SCHILF-Seminare in Anspruch nehmen, die ihnen Einblick in die unterschiedlichsten Ausformungen und Möglichkeiten der Gender Mainstreamingarbeit gewähren. Sie nehmen regelmäßig an externen Schulungen und Tagungen zum Thema teil, um auch die gesamtösterreichischen Entwicklungen zu erfassen. So konnten wir einen besonders sensibilisierten Kreis aufbauen der, aufmerksam und mit Sachverstand ausgestattet, die neuesten Entwicklungen im Auge behält.

Ein wichtiger Meilenstein war die Installierung einer Gender Mainstreaming-Steuergruppe der SchülerInnen, die sich aus der großen Gruppe der „Genderbeauftragten“ in den einzelnen Klassen herauskristallisierte. An unserer Schule entsendet jede Klasse zwei freiwillige Genderbeauftragte (vorzugsweise weiblich und männlich besetzt) in die „Gender community“. Die Steuergruppe wird von einem Kollegen begleitet, der den Kontakt zur Steuergruppe der LehrerInnen und umgekehrt hält. Er lädt auch externe ReferentInnen ein (Efeu, Frauenbüros, Männerforschungseinrichtungen, Bildungsministerium, *coaching*-ExpertInnen usw.).

Diese SchülerInnen werden einige Male im Jahr zusammengerufen und von der Steuergruppe über die Ergebnisse der beiden Steuergruppen informiert. Dort ergeben sich klassenübergreifende Teams, die „Genderarbeit“ leisten wollen und dort kann die Steuergruppe auch rasch Nachwuchs rekrutieren, eine wichtige Aufgabe, da im Schulbereich die Fluktuation bei SchülerInnenämtern groß ist. Es ist wichtig, darauf zu achten, dass wertvolle Erfahrungen und Expertisen weitergegeben werden, um die Genderarbeit nicht nur am gleichen Stand zu halten, sondern in ihrer Qualität kontinuierlich zu verbessern.

Nur wenn wirklich alle Klassen mit dem Genderthema konfrontiert werden, ist mit Nachhaltigkeit zu rechnen. Hier hilft auch der eigens installierte Freigegegenstand „Gender Mainstreaming“, der klassenübergreifend geführt wird. Es wurde eine Lernplattform (Moodle) für ein Diskussionsforum eingerichtet, um möglichst viele SchülerInnen einzubeziehen. Die wirklich interessanten Beiträge sind deshalb so wichtig, weil unterschiedliche Altersgruppen freien Austausch zum Thema pflegen können.

Der gesamte Steuerungsprozess und die festen Strukturen, die den „undoing gender Prozess“ stützen, haben Eingang ins Schulprogramm gefunden. Eine Vernetzung mit anderen Gender Mainstraming-Schulen beziehungsweise am Thema interessierten Schulen ist geplant, um die *peer*-Situation zu nützen. Ein jährlicher Schulgendertag soll die Arbeit der SchülerInnen auf eine Eventsituation besser fokussieren, um auch die Dokumentation zu terminisieren und die Arbeitsstrukturen besser festigen zu können.

Geschlechtssensible Sprache ist an unserer Schule inzwischen kein Tabuthema mehr, die Aufmerksamkeit bezüglich Chancengleichheit ist erheblich gesteigert worden, es kommt zu einem regen Literaturaustausch, der auch sehr intellektuelle Aspekte der internationalen Diskussion in die Schule holt. Im Zuge dieser Lesetätigkeit entstand eine Diskussion um die Frage, wie Habitus in allen möglichen Ausprägungen Menschen einengt, ihre Chancen von vornherein beschneidet. Und der Genderhabitus kann als eine Ausformung von vielen behindernden Formen des Habitus verstanden werden.

Pierre Bourdieu, der diesen Begriff in die moderne Soziologie eingeführt hat, bezieht sich auf die drei zentralen Strukturkategorien der Soziologie - Klasse, Geschlecht und das soziale Feld - wenn er von Habitus spricht. Sie sind miteinander verwoben und nicht isoliert zu betrachten. Die soziale Lage der Menschen, die sich in ihrem Klassenhabitus ausprägt, zeigt spezifische ästhetische und moralische Vorstellungen, eine Lebensführung, die den Notwendigkeiten des Alltags entspricht und sich unauslöschlich einprägt.

Der Geschmack der Proletarier und Bauern ist geprägt von den Einschränkungen der fehlenden Ressourcen, die Lebensführung der herrschenden Klassen hingegen ist geprägt von Distanz zu Not und Notwendigkeiten.

In den „Feinen Unterschieden“ zeigt Bourdieu den klassenspezifischen Sprachgebrauch, die Vorlieben der Kunststile, Feriengewohnheiten, die Haltung zum Sport, Essensgewohnheiten, die Haltung zu Bildungseinrichtungen usw. Die bäuerlichen und proletarischen Klassen können trotz Investitionen in Bildung im öffentlichen Bildungswesen, die angeblich Chancen-

gleichheit herstellt, den Habitusnachteil nicht ausgleichen, weil er Teil ihres täglichen Lebens ist, das eingeschrieben ist in ihren Körper und in ihrem Bewusstsein. Es fehlt ihnen die Vertrautheit mit den Werten der Schule, es fehlt ihnen die soziale Sicherheit, die lange und riskante Bildungswege ermöglichen könnten. Menschen entwickeln einen Habitus, der auf Grund ihrer frühen Erfahrungen bestimmte Sichten der Welt, Reaktionen auf Unterdrückung, Einengung von Aspirationen und Wünschen, mangelnde Erfahrung mit selbstbewussten Menschen mit freien Entscheidungen widerspiegelt. Im Habitus wirkt die Vergangenheit des Individuums fort, bringt sie immer wieder an den sozialen Ort ihrer Kindheit zurück, lässt sie im Korsett des Geschmacks und der Handlungsweisen ihrer sozialen Klasse auch deshalb verweilen, weil sie gelernt haben zu mögen, was sie haben.

All das gilt auch im Besonderen für die Genderfrage. Frauen finden häufig Gefallen an typisch weiblichen Ausformungen von Habitus, die im Grunde genommen Ausdruck historischer Unterdrückung und Anpassung an patriarchale gesellschaftliche Strukturen sind. Wird die Diskussion um Gender Mainstreaming in diesem Sinne von der Mann-Frau-orientierten Diskussion in eine breitere soziologische Dimension gebracht, können Männer und kritische Frauen auf einer ganz anderen Ebene angesprochen werden, nämlich auf der, dass Schule ganz allgemein die Aufgabe hat, Milieu ausgleichend zu wirken.

Dies kann als Professionalisierung des Lehrberufs verstanden werden, aber auch als soziales Handeln in politischer Absicht.

Retrospektive – Eine SchülerInnensteuergruppe entsteht ...

Bereits nach dem Pilotprojekt „Gender Mainstreaming und Schulentwicklung von unten“ im Schuljahr 2001/2002 stand für mich persönlich fest: Gender Mainstreaming darf nicht eine einmalige Erfahrung für die zwei am Projekt beteiligten Klassen bleiben, sondern muss an unserer Schule berücksichtigt und allen anderen MitschülerInnen näher gebracht werden! Nach meiner Wahl zum SchülerInnenvertreter in den Schuljahren 2002/2003 und 2004/2005 entschied ich mich - ermutigt und unterstützt von der Direktorin unserer Schule - eine Gender Mainstreaming-Steuergruppe der SchülerInnen ins Leben zu rufen. In enger Zusammenarbeit mit der Steuergruppe der LehrerInnen konstituierte sich die SchülerInnengruppe. 15 Gender Mainstreaming-PionierInnen stellten sich vorerst einmal die Frage: „Gender Mainstreaming – what’s that?“, um im Anschluss zu definieren, was Gender Mainstreaming für uns SchülerInnen persönlich bedeuten konnte.

Das so geschaffene Gender Mainstreaming-Basiswissen galt es nun an alle unsere KollegInnen weiterzugeben. Hier fehlte es uns an der nötigen Systematik; wir waren daher sehr dankbar, die Planung des „Genderjahres“ in einem Workshop mit externer Moderation durchzuführen zu können. Dieser Workshop war für uns von großer Bedeutung, da wir erkannten, welche Ziele wir verfolgen und mithilfe welcher Maßnahmen wir sie verwirklichen können.

Ein wesentliches Ziel war die Verbreitung des Gendergedankens an der ganzen Schule und deshalb beschlossen wir einen „Gendertag“ zu organisieren, an dem wir alle SchülerInnen unserer Schule inhaltlich in Form von Workshops mit der Thematik befassen wollten. Wir wählten die Themen „Gender Mainstreaming und Schulzweigwahl“, „Rollenverteilung und Klassenämter“ und „gengerechte Unterrichtsmaterialien“ aus.

Zu Beginn der Veranstaltung stand ein kurzer theoretischer Input, der für meisten MitschülerInnen einen „first contact“ mit Gender Mainstreaming darstellte. Das war der schwierigste Teil, wie sich herausstellen sollte, denn es war nicht leicht, Gleichaltrige für ein Thema zu begeistern, das bisher für sie geringe oder gar keine Bedeutung gehabt hatte.

Auf der Suche nach einem kreativ-spielerischen Element entstand die Idee „Genderwürfel“ zu gestalten, die mit Schlüsselbegriffen unseres Verständnisses von Gender Mainstreaming versehen waren. Mit viel Engagement und Eigeninitiative wurde im Klassenverband recherchiert, diskutiert und zum ersten Mal ohne LehrerInnen über Gender Mainstreaming gesprochen und nachgedacht. Das Ergebnis konnte sich sehen lassen – die Würfel wurden im Foyer, im Eingangsbereich der Schule aufgehängt - alle waren zufrieden und Gender Mainstreaming war erstmals in der Schule sichtbar.

Der Erfolg des Gendertages lag darin, dass er Abschluss des ersten Projektjahres und gleichzeitig Geburtsstunde der Planung des neuen Genderjahres darstellte. Wir wollten ein „Gender Happening“ veranstalten und einen „Genderfilm“ produzieren.

Auch im zweiten Projektjahr konnten wir wieder eine Steuergruppe der SchülerInnen bilden. Wesentlich für die strukturelle Festigung der Auseinandersetzung mit Gender Mainstreaming war die verpflichtende Bestellung von Genderbeauftragten in allen Klassen als Grundlage für einen strukturierten Austausch zwischen der Steuergruppe der SchülerInnen und allen anderen MitschülerInnen.

Im zweiten Projektjahr arbeitete die Steuergruppe gemeinsam mit interessierten SchülerInnen in den Klassen im Wesentlichen an zwei Projekten:

Ein Film sollte die „Genderawareness“ der SchülerInnen evaluieren (Interviews) und dem politischen Verständnis von Gender Mainstreaming in den Parlamentsparteien nachgehen.

Im Projekt „Gender und Gastronomiepraxis“ wurden die Unterrichtenden der Praxisabteilung mit der Thematik Gender Mainstreaming konfrontiert, was Anlass für kritische Reflexion des praktischen Unterrichts in Küche und Service gab. Dieses Projekt stieß auf großes Interesse bei den SchülerInnen und wur-

de von einer Lehrkraft und einer externen Moderatorin begleitet.

Stolz präsentierten die SchülerInnen die Ergebnisse ihrer Arbeit am bereits institutionalisierten „Gendertag“.

Eine erfolgreiche Implementierung von Gender Mainstreaming an unserer Schule? Aus meiner Sicht lässt sich folgendes Resümee ziehen:

- Die Bereitschaft aller SchulpartnerInnen, sich mit Gender Mainstreaming auseinander zu setzen, ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementierung des Gendergedankens.
- Es muss eine ständig mit der Thematik befasste Steuergruppe geben, die auch bereit ist, in der Freizeit zu agieren.
- Eine enge und strukturierte Zusammenarbeit dieser Gruppe speziell mit der Steuergruppe der LehrerInnen sowohl auf thematischer als auch auf organisatorischer Ebene befruchtet die Arbeit.
- Das Interesse an Gender Mainstreaming kann nur dann aufrecht erhalten werden, wenn Schülerinnen und Schülern vermittelt wird, was der persönliche *Benefit* der Auseinandersetzung mit der Thematik sein kann, nämlich Gender Mainstreaming als persönliche Erfolgsstrategie für das weitere Leben in beruflicher und privater Hinsicht zu begreifen.

BUCHREZENSIONEN

Behning, Ute; Sauer, Birgit (Hrinnen):

Was bewirkt Gender Mainstreaming?

Evaluierung durch Policy-Analysen.

Frankfurt/Main + New York: Campus, 2005.

Der Sammelband präsentiert die Ergebnisse eines Workshops, der im März 2003 in Wien stattfand. Ziel dieser Veranstaltung war es zu diskutieren, wie die Forschungsfelder Gender Mainstreaming, Institutionenwandel und vergleichende Policy-Forschung miteinander verschränkt werden können. Die Beiträge nähern sich der Strategie Gender Mainstreaming daher von verschiedenen Seiten. Für die Implementierung von Gender Mainstreaming in Bildungseinrichtungen sind v.a. die drei folgenden Aufsätze empfehlenswert, weil sie wertvolle Denkanstöße geben und Fallstricke bei der Umsetzung aufzeigen:

Barbara Stiegler versucht die Kontroversen um das Konzept Gender Mainstreaming, die bereits in vielen Publikationen ausführlich dargestellt wurden, zusammenzufassen. Damit erhalten auch weniger gut eingesehene Personen einen brauchbaren Raster für Diskussionen. Die Darstellung der unterschiedlichen Argumentationslinien hilft bei der Reflexion der eigenen Position.

Silke Bothfeld versteht Gender Mainstreaming als Aufforderung zu politischem Lernen. Dazu müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: die Lernfähigkeit der Akteur/innen muss gegeben und ein Zugang zu geschlechterrelevantem Wissen vorhanden sein. Neues Wissen bedarf immer einer sozialen Geltung bei einer „kritischen Masse“, denn nur dann können Lernprozesse überhaupt stattfinden. Für die Implementierung von Gender Mainstreaming sind also nicht nur entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen notwendig, sondern auf Seiten der Mitarbeiter/innen einer Organisation auch eine gewisse normative Akzeptanz bzw. Bereitschaft, die eigenen Geschlechterleitbilder zu reflektieren.

Ein dritter Beitrag weist auf die Bedeutung von Führungs-

kräften in der Umsetzung von Gender Mainstreaming hin: Sünne Andresen und Irene Dölling gelangen aufgrund ihrer Untersuchung in einem (Ost-)Berliner Bezirksamt zu dem wenig erfreulichen (aber nicht unerwartetem) Ergebnis, dass das Geschlechter-Wissen der befragten Reform-Akteur/innen gering ist und Gender Mainstreaming der Dominanz anderer Logiken untergeordnet wird.

Angelika Paseka

Baur, Christine; Fleischer, Eva; Schober, Paul:

Gender Mainstreaming in der Arbeitswelt.

Grundlagenwissen für Projekte, Unternehmen und Politik.

Innsbruck u.a.: StudienVerlag, 2005.

Dieses Buch versucht praxisnahe Antworten darauf zu geben, was sich hinter dem Begriff Gender Mainstreaming verbirgt. Dazu fassen die Autor/innen die wichtigsten Erkenntnisse der Geschlechtertheorie und -forschung für ein noch nicht eingelese-nes Publikum zusammen und bieten Hilfestellungen für die Realisierung von Gender Mainstreaming-Projekten an.

Das Buch gliedert sich in drei Abschnitte: Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen erläutert, d.h. es wird ein Überblick über jene geschlechtertheoretischen Ansätze gegeben, die Gender Mainstreaming zugrunde liegen, Begriffe, die immer wieder für Verwirrung sorgen (Chancengleichheit – Gleichstellung – Gleichbehandlung; Geschlechterpolitik – Frauenpolitik – Frauenförderung; Gender Mainstreaming – Genderkompetenz) werden klar gestellt und schließlich die rechtlichen Grundlagen erläutert.

In einem zweiten Teil werden Arbeit, Arbeitsmarkt, Arbeits- teilung und Arbeitsbewertung unter Einbeziehung der Katego- rie Geschlecht analysiert. Wieder werden zentrale Begriffe sehr übersichtlich vorgestellt und anhand von aktuellen Unters- suchungen erläutert. Die gesetzlichen Grundlagen runden diesen Themenbereich ab.

Das dritte Kapitel gibt einen Überblick über die derzeitigen EU-Programme und stellt ein Phasenmodell für die Umsetzung

vor. Im Anschluss daran werden die einzelnen Schritte ausführlicher dargestellt, d.h. Begriffe geklärt, Methoden erläutert, Leitfragen für die Umsetzung formuliert sowie Erfolgsfaktoren und Fallgruben aufgelistet.

Fazit: Das Buch ist als Einstiegslektüre ausgezeichnet geeignet. Sprache und graphische Gestaltung erleichtern den Zugang zu diesem doch recht sperrigen Thema. Fallbeispiele und markante Zitate machen v.a. die gesetzlichen Grundlagen auch für Nicht-Jurist/innen verständlich. Einziges Minus: Es fehlen so manche Quellenangaben im Literaturverzeichnis.

Angelika Paseka

AutorInnen

Monika Blecher, Lehramt für Sonderschulen und Sprachheilpädagogik,
Besuchsschullehrerin der Pädagogischen Akademie, Wien

Marlies Ettl, Lehrerin an der Tourismusschule Wien 21

Barbara Falkinger, HS-Lehrerin, Mediatorin in Wien

Erika Hasenhüttl, Hauptschullehrerin, Erziehungswissenschaftlerin,
Wien

Claudia Heiß, HTL-Imst, unterrichtet Angewandte Mathematik und
Deutsch

Viktoria Kriehebauer, Direktorin der Tourismusschule Wien 21

Erich Lehner, Psychoanalytiker in freier Praxis; IFF/Universität Klagen-
furt, Abteilung für Palliative-Care und Organisationsethik

Anton Lendl, HTL-Imst, Vorstand der Abteilung „Innenraumgestaltung
und Holztechnik“

Angelika Paseka, Soziologin an der Pädagogischen Akademie des Bun-
des in Wien und Lektorin an der Universität Linz.

Ilse Rollett, AHS-Lehrerin und Supervisorin in Wien

Birgit Sauer, Professorin für Politikwissenschaft am Institut für Politik-
wissenschaft an der Universität Wien

Ingrid A. Schacherl, Erziehungswissenschaftlerin; Lehrtätigkeit an div.
Universitäten; dzt. Joanneum Research, Institut für Technologie-
und Regionalpolitik in Wien

Claudia Schneider, Beratung, Fortbildung und Forschung zu Gender
und Diversity, Verein EfEU – verein@efeu.or.at

Heidi Schrodt, seit 1992 Direktorin des Gymnasiums Rahlgasse in
Wien, Lehrtätigkeit an der Universität Klagenfurt. Wiener Frauen-
preis 2005

Claudia Vogel-Gollhofer, Pädagogin, Erwachsenenbildnerin, Projekt-
leiterin mut! bei der AMG^{Tinol}

Thomas Wolz, Gender Mainstreaming-Steuergruppe der SchülerInnen,
Tourismusschule Wien 21

