

Geschlechtergerechte Schule: Problemfelder, Herausforderungen, Entwicklungsansätze

Angelika Paseka und Angela Wroblewski

1 Zur bildungspolitischen Relevanz des Themas

Die Diskussion um eine „geschlechtergerechte“ Schule ist nicht neu. Sie begann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und vollzog sich in verschiedenen „Wellen“. Während zunächst die Gleichberechtigung im Vordergrund stand, also Fragen der gleichen (Zugangs-)Rechte für Mädchen und Frauen zu Bildungseinrichtungen, dominierten in einer zweiten Welle Fragen der Gleichbehandlung und – im Falle von nachweisbaren Ungleichheiten – eine gezielte Frauen- und Mädchenförderung. In den 1980er Jahren erweiterte sich der Blick auf die Differenzen *innerhalb* der beiden Genusgruppen. Daraus entwickelte sich die Forderung nach einer geschlechtersensiblen oder -gerechten Pädagogik bzw. einer Pädagogik der Vielfalt, in der nicht nur eine Kategorie, nämlich „Geschlecht“, Berücksichtigung findet, sondern ebenso deren Verschränkung mit anderen, wie Ethnie, Sprache, Religionszugehörigkeit, Behinderung (Paseka 2008).

Einen neuen, sehr kräftigen Anstoß und damit einhergehend eine Perspektivenerweiterung erhielt die Debatte durch die EU-Strategie Gender Mainstreaming (GeM). Mit dem Vertrag von Amsterdam (1999) und der dortigen Festlegung der Gleichstellungspolitik ist diese im Primärrecht verankert und als Gemeinschaftsaufgabe festgelegt. Daraus ergibt sich eine Verpflichtung zur Umsetzung in allen EU-Mitgliedsländern (Klein 2006).

Gender Mainstreaming is the (re)organisation, improvement, development and evaluation of policy processes, so that a gender equality perspective is incorporated in all policies at all levels and at all stages, by the actors normally involved in policy-making (Europarat 1998).

Drei Begriffe sind zentral für das Verständnis: *gender*, *mainstreaming*, *equality* (Paseka 2008: 28–33):

Der Terminus *gender* verweist (1) darauf, dass die Kategorie Geschlecht im Laufe der Sozialisation erworben wird, damit eine soziale und historisch veränderbare Kategorie darstellt, und (2), dass sich *gender* auf individueller Ebene festmachen lässt und gleichzeitig alle Organisationen und gesellschaftliche Strukturen prägt. Der Terminus signalisiert (3), dass es bei dieser Strategie um Frauen *und* Männer geht, während frühere Konzepte fast ausschließlich bei Frauen bzw. Mädchen ansetzten (Frey 2003).

Mit dem Begriff *mainstreaming* wird dokumentiert, dass es sich um eine Querschnittsaufgabe handelt und dass die Umsetzung von Zielen in der Verantwortung aller Personen einer Organisation liegt, wenngleich den Vorgesetzten eine entscheidende Funktion bei der Implementierung zukommt. Bei allem Tun und Handeln, bei der Festlegung von Zielen, der Umsetzung von Programmen, deren Evaluation und der Festlegung von Qualitätsstandards, ist eine *gender equality perspective* mitzudenken und zu berücksichtigen.

Der Begriff *equality* bedeutet wörtlich übersetzt „Gleichheit“, allerdings sind die Übersetzungen in den EU-Dokumenten, Handreichungen und einschlägigen Publikationen sehr unterschiedlich. Während die offizielle deutsche Version des Europarates „Einbeziehung ei-

Wandel des Gleichstellungsverständnisses: von geschlechtergerechter Pädagogik zu Gender Mainstreaming

Zentrale Begriffe: gender, mainstreaming, equality

B

Bisherige Schwerpunkte auf EU-Ebene

ner geschlechterbezogenen Sichtweise“ lautet, plädieren Bergmann/Pimminger (2004) für „Gleichstellung von Frauen und Männern“.¹ Dieser Begriff ist auf das Ergebnis fokussiert. Wenn formal gleiche Rechte oder auch gleiche Behandlung nicht ausreichen sollten, wären differenzielle Maßnahmen zu überlegen. Für die folgenden Ausführungen beziehen wir uns daher auf diese Übersetzung.

GeM ist eine inhaltlich offene Kategorie. Allerdings wurden bisher vor allem Maßnahmen im Bereich der Erwerbsarbeit gesetzt, während bildungspolitische Akzentsetzungen auf EU-Ebene bislang nur marginal von Bedeutung waren (Klein 2006: 141). In einigen Dokumenten lassen sich jedoch Akzentsetzungen erkennen: Zum einen in den Benchmarks, die 2003 vom European Council für den Bereich Bildung veröffentlicht wurden. Darin wird gefordert, dass die Zahl der Abschlüsse im Bereich der Mathematik, Naturwissenschaften und Technik gesteigert und dabei eine *gender balance* erreicht werden sollte. Zum Zweiten strebt der Europäische Sozialfonds (ESF) eine Modernisierung der Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungspolitik an. Dabei wird im operationellen Programm für Österreich für die laufende Programmperiode (2007–2013) wie auch in der Vorperiode (2000–2006) insbesondere die geschlechtsspezifische Berufs- und Bildungswahl thematisiert sowie auf die Bedeutung der *gender sensitivity* der Fortbildungsverantwortlichen und der Lehrpersonen hingewiesen („train the trainer“). Zum Dritten werden im Fahrplan der Europäischen Kommission (2006b) sechs Schwerpunkte festgelegt. Einer davon zielt auf den Abbau von Geschlechterstereotypen speziell im (Aus-)Bildungsbereich und die Förderung von nicht traditionellen Berufswahlentscheidungen.

Aus diesen EU-Dokumenten wird eine starke Orientierung an der beruflichen Verwertbarkeit von Bildung, d. h. an den damit verbundenen Arbeitsmarktchancen, deutlich. In diesem Sinne sollen Maßnahmen zum Abbau geschlechtsspezifischer Ungleichheiten am Arbeitsmarkt bereits im schulischen Bereich ansetzen und dazu führen, dass individuelle Begabungen jenseits von stereotypen Festlegungen erkannt, gefördert und im Beruf genutzt werden können. Schule vermittelt dabei explizit wie implizit „Geschlechter-Wissen“ in vielfältiger und verschränkter Weise: über Unterrichtsinhalte, geltende Regeln und Ressourcen, hierarchische Strukturen, im Prozess des Lehrens und Lernens. Dieses Wissen wird durch die handelnden Akteure/Akteurinnen im Tun (re-)produziert und in der Organisation abgespeichert (Schule als *gendered organisation*, u. a. Paseka 2007). Schule hat aber auch den Anspruch zu bilden und damit kritisches und reflexives Wissen und Können zu vermitteln. Geschlechterdemokratie und Gleichstellung sind Ansprüche, die sich nicht nur in der Partizipation am Arbeitsmarkt zeigen dürfen.

Das Ziel dieses Beitrages ist es, geschlechtsspezifische Unterschiede im Kontext Schule zusammenfassend darzustellen (Kapitel 2), bislang ergriffene Maßnahmen zur Erreichung von Gleichstellung zu beschreiben (Kapitel 3)² und auf dieser Basis Handlungsbedarf aufzuzeigen (Kapitel 4).

2 Situationsbeschreibung

Im Folgenden wird anhand verfügbarer Informationen der Statistik Austria und durchgeführter Studien der Ist-Zustand zentraler geschlechtsspezifischer Unterschiede beschrieben.³

1 Zu den verschiedenen Übersetzungsvarianten siehe Paseka (2008).

2 Der dabei untersuchte Zeitraum erstreckt sich etwa auf die letzten zehn Jahre, wobei v. a. jene Maßnahmen, die sich auf die Strategie Gender Mainstreaming zurückführen lassen, im Vordergrund stehen.

3 Aufgrund von fehlenden systematischen Daten aus Österreich wurden die folgenden Aspekte nicht einbezogen: Qualität der Unterrichtsmittel, wie z. B. Schulbücher, und „doing gender“-Prozesse in Schulklassen. Hier muss auf kritische Zusammenfassungen für den deutschsprachigen Raum verwiesen werden (Hunze 2003, Paseka 2007).

2.1 Schüler/innen

Partizipation

In den letzten Jahren und Jahrzehnten ist die Bildungsbeteiligung von Mädchen kontinuierlich angestiegen und mittlerweile haben Mädchen nicht nur aufgeholt, sondern bilden sowohl in weiterführenden Schulen, unter Maturant/inn/en wie auch unter Studierenden und Absolvent/inn/en der Universitäten die Mehrheit (Papouschek/Pastner 1999, Wroblewski et al. 2007).

Getrennt nach Schultypen zeigen sich für das Schuljahr 2006/07 folgende Unterschiede im Detail: Während in der Volksschule das Geschlechterverhältnis ausgeglichen ist, sind in der Vorschule und Sonderschule die Buben überrepräsentiert (63% bzw. 64%). Auf der Sekundarstufe I liegt der Anteil der Mädchen in der Hauptschule bei 47%, in der AHS-Unterstufe bei 52%. Mit der 9. Schulstufe treten deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Schulwahl auf: In Polytechnischen Schulen wie auch in Berufsschulen dominieren die Buben (63% bzw. 66%), während in der AHS-Oberstufe der Anteil der Mädchen bei 57% liegt. Im Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen wirkt sich die geschlechtsspezifische Berufswahl noch deutlicher aus. So werden mittlere und höhere Schulen für Mode und Bekleidungstechnik fast ausschließlich von Mädchen besucht (96% bzw. 98%), auch in den sozialberuflichen mittleren Schulen, in Tourismusschulen sowie in mittleren und höheren Schulen für wirtschaftliche Berufe sind Buben nur in Ausnahmefällen vertreten. Umgekehrt stellt sich das Geschlechterverhältnis in den technisch-gewerblichen und landwirtschaftlichen Schulen dar: Hier liegt der Anteil der Mädchen bei rund 10%. Kaufmännische mittlere und höhere Schulen können demgegenüber – trotz eines Frauenanteils von 58% bzw. 61% – als „gemischte“ Schulen bezeichnet werden.

Insgesamt ergibt sich damit folgendes Bild: Sowohl im Bereich der allgemeinbildenden Schulen als auch im berufsbildenden Schulwesen gibt es nach wie vor mehr oder weniger starke geschlechtsspezifische Unterschiede betreffend Verteilung von Mädchen und Buben in den einzelnen Schultypen. Diese lassen sich zum einen durch Lerndefizite und Lernschwierigkeiten der Buben begründen (Dominanz in der Vor- und Sonderschule), zum anderen durch die inhaltlichen Angebote, die auf die spätere Berufswahl verweisen (im Bereich des berufsbildenden Schulwesens und der Lehrlingsausbildung).

Übertritte und Segregation

Der Übertritt nach der 8. Schulstufe (AHS-Unterstufe bzw. Hauptschule) stellt eine zentrale Weichenstellung für die weitere schulische und berufliche Karriere dar. Insgesamt besuchen 61% der Schüler/innen der AHS-Unterstufe im 9. Schuljahr die AHS-Oberstufe, Mädchen etwas häufiger als Buben (64% versus 58%). Während rund ein Drittel der Buben in eine BHS übertritt und hier v. a. in eine Schule mit technisch-gewerblicher Ausrichtung, tut dies nur rund ein Viertel der Mädchen. Diese wählen dabei wirtschaftsberufliche und kaufmännische höhere Schulen nur geringfügig häufiger als Schulen mit technisch-gewerblicher Ausrichtung. Die Übertritte nach der Hauptschule stellen sich deutlich anders dar. Hier wird von fast der Hälfte der Buben der Weg in Richtung einer Lehrlingsausbildung eingeschlagen (45% besuchen eine Polytechnische Schule oder wechseln direkt in die Berufsschule über). Bei den Mädchen spielt die Ausrichtung auf eine Lehre eine geringere Rolle (ein Viertel besucht eine Polytechnische Schule oder eine Berufsschule). Mädchen entscheiden sich häufiger als Burschen für berufsbildende mittlere Schulen (v. a. wirtschaftsberufliche mittlere Schulen) und berufsbildende höhere Schulen (v. a. kaufmännische und wirtschaftsberufliche höhere Schulen). Insgesamt ist also die Wahrscheinlichkeit nach einer AHS-Unterstufe höher, dass sich ein Mädchen für eine technische Schulausbildung entscheidet, als nach der Hauptschule: 28% der Mädchen, die nach der AHS-Unterstufe eine BHS besuchen, aber nur 17% der Mädchen, die nach der Hauptschule an eine BHS wechseln, wählen eine Schule mit technisch-gewerblicher Ausrichtung.

Kaum Veränderungen bei der geschlechtsspezifischen Schulwahl

B

Höhere Präsenz von Mädchen in weiterführenden Schulen

Im Schuljahr 2006/07 besuchter Schultyp	Übertritte von AHS-Unterstufe			Übertritte von Hauptschule		
	Alle	Buben	Mädchen	Alle	Buben	Mädchen
Polytechnische Schule	0,5	0,6	0,4	27,8	33,7	21,4
AHS	61,1	57,8	64,2	6,0	4,1	8,2
Berufsschule	0,9	1,1	0,7	7,8	10,9	4,4
BMS gesamt	1,6	1,7	1,5	20,7	17,6	24,1
Techn. gewerbl. mittlere Schule	0,6	1,0	0,3	4,0	5,9	1,9
Kaufmännische mittlere Schule	0,2	0,2	0,2	3,9	3,2	4,7
Wirtschaftsberufl. mittlere Schule	0,4	0,2	0,5	4,8	1,5	8,5
Sozialberufl. mittlere Schule	0,1	0,0	0,1	0,6	0,1	1,1
BHS gesamt	28,6	32,1	25,3	26,3	23,6	29,3
Techn. gewerbl. höhere Schule	14,5	22,5	7,1	10,7	15,6	5,2
Kaufmännische höhere Schule	8,2	7,5	8,8	8,6	6,2	11,2
Wirtschaftsberufl. höhere Schule	5,4	1,4	9,0	6,3	1,0	12,2
Land- und fortstw.höhere Schule	0,5	0,7	0,3	0,7	0,8	0,7
Lehrerbildende höhere Schule	1,7	0,2	3,1	1,6	0,1	3,2
Sonstige Schule	0,2	0,3	0,2	1,1	1,1	1,2
Ohne Übertritt in Sekundarstufe II	5,4	6,1	4,8	8,7	9,0	8,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tab. 1: Übertritte von der Sekundarstufe I in Sekundarstufe II von Abgänger/inne/n der Hauptschule und AHS-Unterstufe nach Geschlecht (in Prozent)

Quelle: Statistik Austria (2008a)

Beeinflussung der Schulwahl durch Region und sozioökonomischen Hintergrund

Im Zusammenhang mit der beschriebenen geschlechtsspezifischen Schulwahl interessieren insbesondere die Übergänge von der Volksschule in die Sekundarstufe I und der Übertritt in die Sekundarstufe II (nach der 8. Schulstufe). In den letzten Jahren wurde in einigen Untersuchungen der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes auf die Bildungsentscheidung untersucht (z. B. Schmid 2003a und 2003b, Schlögl/Lachmayr 2004). Dabei wird ein starker Einfluss der Region sowie des sozioökonomischen Hintergrundes auf die Entscheidung zwischen Hauptschule und AHS festgestellt. D. h. Kinder aus bildungsfernen Schichten haben eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit eine weiterführende Schule zu besuchen, wenn sie nach der Volksschule in die Hauptschule wechseln. Diese Entscheidung ist wiederum stark vom regionalen Schulangebot beeinflusst (Schmid 2003a). In diesem Kontext wird jedoch kaum nach Geschlecht differenziert.

Einflussfaktoren auf geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten

Anders stellt sich dies im Zusammenhang mit der geschlechtsspezifischen Berufswahl dar, die sich in der Entscheidung für einen Lehrberuf, einen weiterführenden Schultyp oder eine Studienrichtung niederschlägt. Als Einflussfaktoren auf das geschlechtsspezifisch geprägte Berufswahlverhalten in Österreich werden neben sozialisationsbedingten Einflüssen über das Elternhaus (soziale Herkunft) auch eine unzureichende Berufsinformation, fehlende weibliche bzw. männliche Vorbilder aus sog. „untypischen“ Berufen oder die erschwerte Situation von Frauen in männlich geprägten Berufsfeldern angeführt (Pimminger et al. 2002; Schlögl/Lachmayr 2004). In den letzten Jahren wurde verstärkt auch die Rolle der Schule, des Unterrichts und der Lehrkräfte im Kontext der genderspezifischen Berufswahlentscheidungen diskutiert (Riesenfelder et al. 2007).

Schulleistung und Kompetenzen

Bessere Schulleistungen der Mädchen

Mädchen sind nicht nur stärker in weiterführenden Schulen vertreten, sie weisen auch in allen Schultypen bessere Leistungen als Buben auf: Sie beenden in den meisten Schultypen öfter erfolgreich das Schuljahr und haben deutlich öfter einen ausgezeichneten oder guten Schulerfolg. Frauen stellen mit 57% auch die Mehrheit unter den Maturant/inn/en (Statistik Austria 2008a). Die besseren Leistungen von Mädchen (gemessen an Schulnoten oder

Aufstiegsberechtigungen) lassen sich u. a. darauf zurückführen, dass sie ab der 7. Schulstufe – insbesondere in der AHS-Oberstufe und in den berufsbildend höheren Schulen – mehr Zeit für die Schule aufwenden (Eder 2007).

Wird jedoch nicht auf Schulerfolge, sondern auf Kompetenzen abgestellt, zeigt sich ein etwas differenzierteres Bild geschlechtsspezifischer Unterschiede: Mit der Teilnahme Österreichs an PISA (Programme for International Student Assessment) liegen standardisierte Erhebungen zu den Kompetenzen von 15-jährigen Schüler/innen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften vor.

Die PISA-Ergebnisse zeigen in allen drei bisherigen Erhebungsrunden eine höhere Lesekompetenz von Mädchen, wobei sich der Unterschied zwischen Buben und Mädchen während der Sekundarstufe I vergrößert. Der Gender Gap im Lesen liegt laut PISA 2006 insgesamt bei 45 Punkten zu Gunsten der Mädchen (2003: 47 Punkte, 2000: 26 Punkte). Die Ergebnisse von PISA entsprechen jenen von PIRLS, einer Erhebung der Lesekompetenz von Schüler/innen nach der 4. Schulstufe.⁴ Die Lesekompetenz von Mädchen liegt dabei ebenfalls signifikant über jener der Buben. Mädchen lesen nicht nur besser, sondern auch öfter und sie haben ein stärker positiv ausgeprägtes Lese-Selbstkonzept, d. h. sie sehen sich öfter als gute Leser/innen.

In Mathematik und Naturwissenschaften stellt sich das Geschlechterverhältnis umgekehrt dar. Die Ergebnisse von PISA 2003 dokumentieren, dass Mädchen signifikant schlechter abschneiden als Buben und darüber hinaus auch weniger Interesse am Fach haben, eine geringere instrumentelle Motivation aufweisen (d. h. seltener Mathematik als wichtig für das zukünftige Leben bezeichnen), ein geringeres Vertrauen in ihre eigenen mathematischen Fähigkeiten zeigen und häufiger angeben, Angst vor Mathematik zu haben. Die Unterschiede sind in allen Dimensionen unter Schüler/innen der BHS am höchsten, im AHS-Bereich ist der Gender Gap nur halb so groß. Das bedeutet, dass die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Schulwahl die Kompetenzunterschiede zwischen den Geschlechtern verstärkt.

Auch in Naturwissenschaften weisen Mädchen insgesamt einen niedrigeren Kompetenzwert auf als Buben, wobei sie v. a. im Wissen in den Naturwissenschaften und hier in erster Linie in der Physik deutlich schlechter abschneiden. Im internationalen Vergleich fällt auf, dass Schüler/innen in Österreich die geringste instrumentelle und zukunftsorientierte Motivation in Naturwissenschaften haben, d. h. sie glauben am seltensten daran, dass sie das Gelernte für ihr späteres Leben brauchen können bzw. sind am seltensten motiviert, eine naturwissenschaftliche Berufslaufbahn einzuschlagen. Insbesondere im Bereich der instrumentellen Motivation besteht darüber hinaus ein hoher Geschlechterunterschied.

Befinden von Schüler/innen in der Schule

Einige Erklärungen für die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Partizipation und Performance liefert eine Befragung zum „Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule“, die im Schuljahr 1993/94 erstmals durchgeführt und 2005 repliziert wurde (Eder 2007). Befragt wurden Schüler/innen der 4. bis 12. Schulstufe. Nach dieser Studie gehen Mädchen öfter (sehr) gern in die Schule, wobei der Gender Gap in der Sekundarstufe I am stärksten ausgeprägt ist. Bis zur 9. Schulstufe lässt sich bei den Mädchen eine etwas höhere Schulzufriedenheit feststellen, danach gleichen sich die Werte für die Geschlechter an. Ebenso weisen sie bei den Werten für Schul- und Prüfungsangst, insbesondere ab der 7. Schulstufe, deutlich höhere Werte als Buben auf, d. h. Mädchen haben entweder tatsächlich mehr Angst, oder sie geben dies öfter zu. Mädchen berichten zusätzlich über ein höheres Maß an psychischer Belastung, wie z. B. Schulstress oder psychovegetative Beschwerden, und diese steigt während der Sekundarstufe I stark an. In dieser Phase entwickelt sich auch das Vertrauen in die eigenen Leistungen auseinander. Während das Leistungselbstkonzept der Buben konstant

Höhere Lesekompetenz bei Mädchen

Höhere mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz bei Buben

Unterschiedliche Einschätzung von Schulbelastungen durch Mädchen und Buben

B

⁴ Österreich beteiligte sich 2005 an der von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) initiierten Studie PIRLS.

bleibt bzw. leicht ansteigt, geht jenes der Mädchen zurück. Ähnliches gilt für das allgemeine Selbstwertgefühl, das bei Mädchen erst gegen Ende der Sekundarstufe II wieder ansteigt. Mädchen fühlen sich nach eigenen Angaben besser in die Klassengemeinschaft integriert als Buben und berichten seltener von Konflikten innerhalb der Klasse.⁵

Das bedeutet, dass der Unterricht von Mädchen und Buben unterschiedlich empfunden wird und mit jeweils anderen Belastungen einhergeht. Das geringere Selbstbewusstsein der Mädchen – insbesondere im naturwissenschaftlichen Unterricht – wird als eine der zentralen Ursachen für Mädchen gesehen, sich gegen eine Ausbildung bzw. Berufstätigkeit in diesem Bereich zu entscheiden (Thaler 2006).

2.2 Lehrpersonen und Leitungsfunktionen

Unveränderte horizontale und vertikale Segregation im Schulbereich

Eine in der Literatur häufig diskutierte Ursache für die Persistenz von Geschlechterunterschieden im schulischen Bereich sind fehlende weibliche Vorbilder für Mädchen, insbesondere im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Diese Problematik wird bereits bei der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Lehrpersonen nach Schultyp deutlich. Zum einen sind Volks- und Sonderschulen mit einem Frauenanteil von über 80% unter den Lehrkräften deutlich weiblich dominiert. Im berufsbildenden Bereich zeigt sich unter Lehrpersonen eine ähnlich starke geschlechtsspezifische Segregation wie unter Schüler/innen: Frauen unterrichten primär im sozialen Bereich, während Männer im technischen Bereich und in der Berufsschule die Mehrheit stellen. Der hohe Frauenanteil unter Lehrpersonen schlägt sich jedoch nicht in einer entsprechenden Präsenz bei den Leitungsfunktionen nieder. Abgesehen von Volks- und Sonderschulen und den nahezu ausschließlich von Frauen besuchten sozial- und wirtschaftsberuflichen Schulen sind Frauen in Schulleitungsfunktionen nach wie vor selten anzutreffen. Ein Vergleich mit früheren Daten lässt erkennen: Der Anteil der Frauen hat sich zwar in allen Bereichen und auf allen Ebenen erhöht, das Verteilungsmuster ist aber gleich geblieben (Paseka 1997: 210).

An dieser Situation wird sich auch in naher Zukunft kaum etwas ändern, da unter den aktuell an Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten für den künftigen Lehrberuf auszubildenden Personen Frauen deutlich dominieren. An Universitäten in Österreich sind nach wie vor mehr als drei Viertel aller Lehramtsstudierenden Frauen. Im WS 2007/08 lag der Frauenanteil unter begonnenen Lehramtsstudien bei 83% und 78% aller Abschlüsse von Lehramtsstudien entfielen auf Frauen (Studienjahr 2005/06). Ähnliches gilt für die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen: Im Schuljahr 2006/07 waren 79% der Studierenden weiblich.

⁵ Im Vergleich zur Befragung 1994 zeigen sich kaum Veränderungen in den Gender Gaps. Insgesamt ist die Zufriedenheit mit der Schule etwas gestiegen, was primär auf die höhere Zufriedenheit von Mädchen zurückzuführen ist.

	Schüler/innen	Lehrpersonen	Schulleitung
Allgemeinbildende Schulen	48%	72%	54%
Volksschulen	49%	89%	68%
Hauptschulen	47%	66%	26%
Sonderschulen	36%	84%	62%
Polytechnische Schulen	37%	47%	22%
Allgemeinbildende höhere Schulen	54%	57%	24%
Berufsbildende Schulen	45%	43%	18%
Berufsschulen	34%	30%	9%
<i>Berufsbildende mittlere und höhere Schulen</i>	<i>53%</i>	<i>45%</i>	<i>21%</i>
Technisch/gewerblich	14%	16%	8%
Kaufmännisch	60%	58%	19%
Tourismus	65%	46%	19%
Sozialberuflich	93%	79%	50%
Wirtschaftsberuflich	91%	77%	49%
Land- und forstwirtschaftlich	42%	50%	10%
<i>Lehrer- und Erzieherbildung</i>	<i>77%</i>	<i>78%</i>	<i>46%</i>
Alle Schulen	48%	65%	50%

Tab. 2: Schüler/innen, Lehrpersonen und Schulleitungen: Mädchen- bzw. Frauenanteil nach Schultyp (in Prozent)

Anmerkungen: Schüler/innen 2006/07; Lehrpersonen und Direktor/inn/en: Landesschulen 2006/07, Bundesschulen 2005/06. Ohne BA für Leibeserziehung, Schulen und Akademien des Gesundheitswesens, sonstige allgemeinbildende und berufsbildende Statusschulen sowie berufs- und lehrerbildende Akademien.

Quelle: Statistik Austria

3 Maßnahmen zur Förderung einer geschlechtergerechten Schule

Im Folgenden werden die im Untersuchungszeitraum gesetzten Maßnahmen zur Umsetzung von Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit in der Schule analysiert, allenfalls wird – wenn dies für das Verständnis bzw. die Genese und Weiterentwicklung unverzichtbar ist – auch auf frühere Maßnahmen eingegangen. Differenziert wird dabei, ob es sich jeweils um Maßnahmen in der Zentralstelle, dem BMUKK, handelt, oder ob diese im Bereich der Landesschulräte oder an den Schulen bzw. im Bereich der Lehrer/innen/bildung angesiedelt sind. Für die Bewertung werden folgende Aspekte herangezogen:

- Positionierung des Themas und strukturelle Verankerung in der jeweiligen Einheit (Leitfrage: Hat sich die Maßnahme am jeweiligen Standort verselbstständigt und ist nachhaltig Teil der Schulkultur geworden? Welche Ziele strebt die Organisationseinheit an?)
- Programme und Projektinitiativen (Leitfrage: Welche Ziele konnten umgesetzt und welche Zielgruppen erreicht werden?)
- Involvement der beteiligten Akteur/inn/e/n (Leitfrage: Beteiligen sich die im jeweiligen Arbeitsbereich tätigen Personen flächendeckend an der Umsetzung der Maßnahmen?)

**Einführung des
Unterrichtsprinzips
„Erziehung zur
Gleichstellung von
Frauen und Männern“**

**Aktionspläne zur
Förderung von
Gleichstellung in Schule
und Erwachsenenbildung**

3.1 Hintergrund

1975 vollzog sich sehr unspektakulär die gesetzliche Verankerung der Koedukation an den österreichischen Schulen. Dass damit alleine Gleichstellung nicht zu erreichen war, wurde von der geschlechterkritischen Schulforschung in vielen Studien ausführlich beschrieben. Um pädagogische Maßnahmen und Modellprojekte zu unterstützen, wurde 1995 das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ über einen Grundsatzterlass bekannt gemacht, der mittlerweile für alle Schulen verbindlich ist. Bemerkenswert ist, dass darin zentrale Aspekte der Strategie GeM vorweg genommen wurden: *Alle* Akteur/inn/e/n in der Schule sind mit der Umsetzung in allen Fächern beauftragt. Als Zielgruppen werden Mädchen *und* Buben genannt. Und schließlich werden die gesellschaftlichen *Strukturen* (z. B. Sprache, Arbeitsmarkt) ebenso ins Blickfeld genommen wie der eigene Beitrag, den jedes Individuum zur deren (Re-)Produktion leistet. Ergänzend zum Unterrichtsprinzip wurde im Lehrplan 99 für Hauptschulen und allgemeinbildende höhere Schulen der allgemeine didaktische Grundsatz „Bewusste Koedukation“ formuliert (BMBWK 2000). Schließlich wurde 2002 ein Rundschreiben an alle nachgeordneten Dienststellen zur verpflichtenden Umsetzung einer geschlechtergerechten Sprache verfasst.

Um diesen Anspruch an eine umfassende Veränderung des Unterrichts zu unterstützen, wurden ab 1997 drei Aktionspläne vorgelegt: Der erste (1997–2000) enthielt 99 Maßnahmen und skizzierte eine umfassende Strategie zur Förderung der Gleichstellung im Bereich von Schule und Erwachsenenbildung. Die Vielzahl der Themenbereiche bzw. vorgesehenen Maßnahmen wurde im zweiten Aktionsplan (2000–2003) auf fünf Themenbereiche fokussiert.

Diese Initiativen wurden im Zuge der Implementierung von GeM im BMBWK verstärkt. 2001 wurde im Ressort eine Arbeitsgruppe (AG Gender Mainstreaming) eingerichtet, die als einen der ersten Schritte einen einheitlichen 10-Punkte-Arbeitsplan für die Sektionen und Abteilungen des BMBWK erstellte. Dieser enthielt die Aufnahme von GeM in das Leitbild des Ministeriums, in die Grundausbildung, Schulungs- und Sensibilisierungsmaßnahmen, in die Forschung, verlangte eine geschlechtergerechte Personennominierung für Gremien, eine geschlechtsspezifische Datenerhebung und Entwicklung genderspezifischer Indikatoren im Bereich der Universitäten, die Berücksichtigung von GeM-Kriterien bei der Herausgabe von Publikationen, Materialien und Medien, die Einführung eines Berichtssystems und Evaluation. Der 10-Punkte-Arbeitsplan wurde sukzessive umgesetzt (Cortolezis-Schlager/Aichholzer 2005). In den letzten Jahren wurde mit dem Aufbau eines Gender Controllings begonnen.

Mit der Implementierung von GeM in der Verwaltung waren die einzelnen Sektionen dazu verpflichtet, in allen ihren Programmen und Initiativen Gender Aspekte zu berücksichtigen. Das schlug sich zum einen im dritten Aktionsplan (2003–2006) nieder, der sich nun auf drei Bereiche konzentrierte: geschlechtssensibler Unterricht, geschlechtssensible Berufsorientierung und Gender Mainstreaming. Zum anderen führte dies entweder zu einer Verstärkung von bisherigen Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter (wie Initiativen zur Erhöhung des Anteils von Mädchen in nicht traditionellen Berufsbereichen, z. B. FiT – Frauen in die Technik) oder zur Formulierung neuer Prioritäten (Verankerung von GeM in der Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung). Im Bereich der Personalverwaltung wurde GeM u. a. in der Lehrer/innen/fortbildung verankert und es wurden Schulungen für Führungskräfte in nachgeordneten Dienststellen (z. B. den Landesschulräten) durchgeführt. Im Folgenden wird auf jene Maßnahmen und Initiativen näher eingegangen, die sich konkret auf die Schulebene beziehen.

3.2 Positionspapiere und Unterlagen der Zentralstelle

Für die Umsetzung der Aktionspläne wurde und wird vom BMUKK eine Vielzahl an Positionspapieren und Unterlagen veröffentlicht. Neben anlassbezogenen Einzelveröffentlichungen und Aussendungen wurden zwei „Schienen“ kontinuierlich verfolgt:

Die eine Schiene bildet das seit 1990 in unregelmäßigen Abständen erscheinende Sch.U.G., das Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung. Das Informationsblatt enthält zum einen Hinweise zu aktuellen Änderungen bezogen auf das Curriculum. Weiters werden aktuelle Untersuchungen in schnell lesbaren Kurzfassungen präsentiert, z. B. TIMSS, PISA, Gewalt an Schulen. Drittens werden Initiativen zur Umsetzung von Gleichstellung (z. B. GeKoS-Schulen, MUT, fFORTE u.Ä.) und Aktionen, wie z. B. Mädchen- und Bubentage an konkreten Schulstandorten, Berufsorientierungstage und -wochen u. v. m. vorgestellt. Schließlich gibt es Literaturtipps sowie Hinweise auf Fortbildungsveranstaltungen in ganz Österreich.

Unterstützung der Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ durch Publikationen und Positionspapiere

Eine zweite „Schiene“ sind Unterlagen, die bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips, von „bewusster Koedukation“ und GeM helfen sollen. Seit 1999 sind dazu acht Broschüren erschienen und zwar für verschiedene Schultypen, Alters- und Fachgruppen. Drei Broschüren lassen sich nicht eindeutig zuordnen und liegen gleichsam „quer“: Sie beinhalten Anregungen für Bubenarbeit und Gewaltprävention (2002), für geschlechtergerechte Unterrichtsmittel (2003) und Best-Practice-Modelle (2005). Auch von der Gemeinde Wien (2005, 2008) bzw. der Arbeiterkammer Wien (2007) wurden einschlägige Unterlagen herausgegeben. Die Materialien sollen primär Pädagog/inn/en und Lehrende in unterschiedlichen Schultypen und Fächern informieren und sie für die Anliegen einer geschlechtergerechten Schule, einer geschlechtssensiblen Pädagogik oder GeM sensibilisieren, teilweise sind sie als konkrete Handreichungen für Praktiker/innen konzipiert. In den Unterlagen spiegeln sich die jeweils aktuellen Diskurse der Geschlechterforschung wider, auch wenn der theoretische Hintergrund nicht immer dezidiert ausgewiesen wird.

Bereits die zu Beginn der untersuchten Dekade produzierten Publikationen weisen auf die Verankerung von Geschlecht auf der Strukturebene hin. Zunächst ist dies v. a. die Sprache, es werden aber auch die gesetzlichen Rahmenbedingungen, die gesellschaftlichen und kulturellen Normen sowie die Schulorganisation genannt. Mädchen und Buben als Zielgruppen der pädagogischen Arbeit werden in unterschiedlichen Kontexten und Zielen ins Auge gefasst: Mädchen sollen v. a. dort gefördert werden, wo sie unterrepräsentiert sind, d. h. konkret in Naturwissenschaft, Mathematik und Technik. Buben sollen eher generell gefördert werden, v. a. betreffend Sozialverhalten oder im Umgang mit den eigenen Gefühlen. Dort, wo sie nachweislich (siehe PISA-Untersuchungen) Defizite haben, werden die Buben jedoch nicht als Gruppe homogenisiert (wie dies bei den Mädchen der Fall ist), sondern es wird auf Differenzen innerhalb der Bubengruppe hingewiesen. Eine solche Asymmetrie ergibt auch die Analyse von jenen internationalen Projekten, die über das Internet verfügbar und einsehbar sind (Schlaffer/Gauss 2005).

3.3 Gender Mainstreaming in der Lehrer/innen/bildung

Der Lehrer/innen/bildung kommt bei der Implementierung von GeM und der Umsetzung von Maßnahmen zur Gleichstellung von Mädchen und Buben eine zentrale Rolle zu, denn dort werden zukünftige Lehrer/innen ausgebildet und im Dienst stehende Lehrpersonen fortgebildet. Das Bildungsministerium zeigte daher seit Einführung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ großes Interesse an den Entwicklungen in diesen Einrichtungen. Im Rahmen von mehreren Pilotprojekten wurde versucht – auf Basis von zwei Studien, die eine wenig positive Situationsbeschreibung gaben (Hahn/Paseka 2000, Hasenhüttl 2001) – in diesem Bereich Veränderungen herbeizuführen. Nach einem fehlgeschlagenen Netzwerkaufbau wurden durch die verantwortliche Abteilung im Bildungsministerium (Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen und Gender Mainstreaming) zwei *Pilotprojekte* durchgeführt: eines an den *Akademien der Lehrer/innen/bildung*, d. h. an den Pädagogischen, Berufs- und Religionspädagogischen Akademien (2001–2003) und eines an den *Pädagogischen Instituten*, die damals für die Fort- und Weiterbildung zuständig waren (2002–2003). Für die Lehramtsausbildung an den Universitäten wurde kein Pilotprojekt angedacht.

Pilotprojekte zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Lehrer/innen/bildung

Ambivalente Einschätzungen zum Pilotprojekt

Ziel der beiden Pilotprojekte war es, Genderthemen in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen nachhaltig zu verankern. Die Erfahrungen sollten bei der Umstrukturierung dieser Einrichtungen zu Pädagogischen Hochschulen genutzt werden können. Die Implementierung und Umsetzung dieser Pilotprojekte wurde in mehreren, zum Teil unveröffentlichten Studien dokumentiert (Paseka/Hasenhüttl 2004; Paseka 2008 für das Pilotprojekt an den Akademien der Lehrer/innen/bildung; Feurstein-Zerlauth 2004; Hahn 2006; Hummer/Köhler 2007 als Analysen an ausgewählten Standorten; Tschenett 2004 für die Lehrer/innen/fortbildung). Die vorliegenden Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Im Rahmen der Pilotprojekte ist die strukturelle Verankerung von Genderbeauftragten nicht gelungen. Aufgrund der Organisationsstrukturen in den einzelnen Einrichtungen waren Struktureinheiten dieser Art nicht vorgesehen und aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen, denen sich die Einrichtungen der Lehrer/innen/bildung unterzuordnen hatten, auch nicht zu etablieren, und zwar weder durch die Leitungen an den Standorten noch durch die Projektleiter/innen (vgl. Paseka 2008).
- Es geht aus den Studien nicht hervor, ob es tatsächlich gelungen ist, Genderthemen in Studienpläne und Curricula flächendeckend zu implementieren, strukturell zu verankern und damit Verpflichtungen für alle Lehrenden zu schaffen. Es wurden viele Aktivitäten gesetzt, es sind jedoch weder klare Konzepte noch Bündelungen noch ein „Programm“ zu erkennen. Es muss eher angenommen werden, dass Genderaspekte in die Lehre nur dann einfließen, wenn persönliches Interesse und Engagement seitens der Lehrenden vorliegen. Für die Akademien der Lehrer/innen/bildung konnte allerdings die Etablierung einer geschlechtergerechten Sprache in der schriftlichen Kommunikation und in den Schriftstücken als Erfolg verbucht werden.
- Die handelnden Personen an den einzelnen Einrichtungen konnten damit in unterschiedlicher Weise erreicht werden. An den Pädagogischen Instituten waren die Leitungen nach außen sichtbar (im Rahmen der GeM-Tage) einbezogen, an den Akademien ist dies nur an manchen Standorten gelungen. Die Lehrenden konnten – zumindest an den Akademien – auf der Wissensebene erreicht werden (erkennbar an der Bekanntheit der Begriffe, des Unterrichtsprinzips und der Unterlagen), ob sie nun in der Lage sind dieses Wissen in der Lehre weiterzugeben und in Form einer geschlechtergerechten Didaktik zu kommunizieren, geht aus den Studien nicht hervor.

Gesetzliche Vorgaben für die Weiterentwicklung an den Pädagogischen Hochschulen

Die Akademien der Lehrer/innen/bildung ebenso wie die Pädagogischen Institute wurden mit ihren Aufgaben 2007 Teil der *Pädagogischen Hochschulen*, die nun für die Lehrer/innen/aus- und -fortbildung zuständig sind. Mit dem Bundesgesetz für Pädagogische Hochschulen (Hochschulgesetz 2005) erfolgte der gesetzliche Auftrag, GeM zu verankern, auf Gleichstellung hinzuwirken und Gender Studies zu berücksichtigen. Auch bei der Gestaltung der Studien ist auf Anforderungen wie GeM Bedacht zu nehmen (Hochschul-Curriculaverordnung 2006, § 3). In Analogie zu den Universitäten ist ein „Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen“ einzurichten sowie ein Frauenförderplan zu erstellen (§ 21 und § 28).

Auf dieser gesetzlichen Basis mussten von den Pädagogischen Hochschulen Ziel- und Leistungspläne formuliert werden. Von der Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen wurde eine externe Evaluation beauftragt und durchgeführt.⁶ Das Ergebnis der Analyse der Ziel- und Leistungspläne 2008/09 bis 2010/11 ist eher ernüchternd: Trotz der Verankerung in den Profilen der Pädagogischen Hochschulen ist nur an vier der acht staatlichen Pädagogischen Hochschulen⁷ davon auszugehen, dass diese GeM als Querschnittsmaterie erkannt haben, an zwei weiteren ist die Einarbeitung in einigen Bereichen erkennbar. An keinem einzigen Standort sind somit alle Aspekte, die aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingun-

⁶ Die Ergebnisse sind nicht veröffentlicht und liegen nur als internes Papier vor.

⁷ Die fünf privaten Pädagogischen Hochschulen wurden in dieser externen Evaluation nicht erfasst.

gen zur Evaluation herangezogen wurden,⁸ berücksichtigt. Die Ziele auf der Programmebene sind insgesamt wenig kohärent und stimmig, auch wenn an einigen Standorten durchaus positive Entwicklungen erkennbar sind. Allerdings ziehen sich die im Profil vorgegebenen Ziele betreffend GeM bzw. Umsetzung einer geschlechtersensiblen Sichtweise an keinem einzigen Standort durch alle Programme im Bereich der Aus- und Fortbildung, Forschung und Entwicklung. Es scheint, dass es nach wie vor darauf ankommt, welches Engagement und Interesse für diesen Themenbereich die dafür Verantwortlichen an den Tag legen und wie initiativ sie diese umsetzen können. Die Beteiligung der Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen an der Umsetzung von GeM wird offensichtlich vorausgesetzt und es wird angenommen, dass diese bereits über eine entsprechende und umfassende „Genderkompetenz“ (Paseka 2008: 35) verfügen. Dies ist daran erkennbar, dass nur an einem einzigen Standort dezidiert der Erwerb von Genderwissen in der Personalentwicklung erwähnt wird.

Völlig unabhängig davon erfolgte die Verankerung von GeM an den *Universitäten* und damit in der universitären Lehrer/innen/ausbildung. Mit dem Universitätsgesetz 2002 (UG 2002) wurde Gleichstellung von Frauen und Männern als einer der leitenden Grundsätze der Universitäten verankert und ist somit als Querschnittmaterie zu berücksichtigen. Zuständig für die Umsetzung sind der Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen (v. a. im Bereich des Personalwesens) und eine nach § 19 UG 2002 einzurichtende Organisationseinheit zur Koordination der Aufgaben der Gleichstellung, der Frauenförderung sowie der Geschlechterforschung. Erste Koordinationsstellen wurden bereits Ende der 1990er Jahre eingerichtet. Aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den Jahren vor der Implementierung des UG 2002 und der jeweiligen Rahmenbedingungen (z. B. angebotenes Fächerspektrum) differiert die Berücksichtigung von Gender in den Curricula der Lehramtsstudien deutlich.

Da die Berücksichtigung von Gender in den Curricula der Lehramtsstudien noch nicht umfassend dokumentiert oder evaluiert wurde, wurden für den NBB eigene Recherchen auf den Homepages der jeweiligen Standorte für das Studienjahr 2007/08 durchgeführt.⁹ Die Analyse der Lehrpläne zeigt, dass von einer durchgängigen strukturellen Verankerung an den Universitäten nicht gesprochen werden kann. Nur an der Universität Wien ist von einer durchgängigen Beachtung des Themas mit verpflichtendem Charakter in etwa der Hälfte der angebotenen Lehrämter auszugehen, in den anderen Fächern ist es durch Angebote im Wahlfachbereich möglich, sich mit Geschlechteraspekten auseinander zu setzen und sich in diesem Bereich zu qualifizieren. An den meisten Universitäten ist Gender jedoch nur dürftig in den Lehrplänen verankert.¹⁰ Es bleibt dem Interesse und Engagement der Lehramtsstudierenden überlassen, ob sie sich mit Fragen der Gleichstellung und pädagogischen Konzepten zu einem geschlechtssensiblen Unterricht beschäftigen wollen – oder auch nicht. Es ist also davon auszugehen, dass viele Lehrer/innen, die in den nächsten Jahren an den Schulen zu unterrichten beginnen, nichts bis wenig über geschlechterbezogene pädagogische Fragestellungen gehört haben.

Zusammenfassend muss also davon ausgegangen werden, dass die Fähigkeit, geschlechtsspezifische Differenzen wahrzunehmen und mit ihnen konstruktiv im Sinne einer geschlechtersensiblen Pädagogik umzugehen, noch nicht durchgängig zum professionellen Standard der Lehrer/innen/aus- und -fortbildung in Österreich gehört.

8 Folgende Qualitätskriterien wurden in der Analyse berücksichtigt: ausgewogene Vertretung von Frauen und Männern in der Ausbildung, in der Lehre sowie auf allen Organisationsebenen; geschlechtergerechte Inhalte in Lehre, Forschung und Entwicklung; geschlechtergerechte Vermittlung und Berücksichtigung unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Zugangsweisen bei der Wissensvermittlung; geschlechtergerechter Auftritt (Profil, Leitbild, Publikationen, Webauftritt); geschlechtergerechte Rahmenbedingungen im Sinne von Personalentwicklung, Schaffung von Strukturen und Bereitstellung von Ressourcen; Qualitätssicherung und Evaluierung.

9 Recherchiert wurde an den Universitäten Wien, Graz, Linz, Klagenfurt, Salzburg und Innsbruck im Bereich der allgemeinbildenden Fächer. Damit sind Wirtschaftspädagogik, Kunst- und Musikerziehung und Lehramtsstudien für technische Fächer nicht berücksichtigt.

10 Analysiert wurde, ob GeM im Qualifikationsprofil für die Lehramtsstudien insgesamt und/oder in den einzelnen Fächern verankert ist und die *Art* der Verankerung: als Pflichtfach, als Pflichtfach mit dem Zusatz „unter Berücksichtigung von [...]“ oder als Wahlfach (im Rahmen der Fachausbildung oder als freies Wahlfach).

3.4 Unterstützende Programme des BMUKK

Ergänzend zu der beschriebenen strukturellen Verankerung von GeM in der Lehrer/innen/aus- und -weiterbildung sowie den zur Verfügung gestellten Materialien wurden vom BMUKK spezifische Programme zur Unterstützung von Lehrkräften bei der Umsetzung eines veränderten und geschlechtergerechten Unterrichts implementiert. Im Folgenden wird auf IMST und Angebote zur Umsetzung einer geschlechtersensiblen Berufsorientierung näher eingegangen.

IMST (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching)

Österreich hat Mitte der neunziger Jahre an TIMSS – einer internationalen Studie im Bereich der Mathematik und Naturwissenschaften – teilgenommen. Die Ursachen für das vergleichsweise schlechte Abschneiden österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe II in diesem Test wurde im Rahmen des Analyseprojekts IMST (1998–1999) untersucht. Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurde die Entwicklungsinitiative IMST² (2000–2004) konzipiert, durch die eine Qualitätsentwicklung im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht initiiert werden sollte. Im Rahmen des Unterstützungssystems IMST 3 (seit 2005) erfolgt eine systematische und strukturell abgesicherte Erweiterung der eingeleiteten Veränderungen.

Ziel von IMST ist es, qualitativ hochwertigen Unterricht zu gestalten, d. h. Unterricht, der für Mädchen *und* Burschen attraktiv ist und deren Bedürfnissen und Lernmöglichkeiten entspricht. „Gender“ ist dabei nicht als „Sonderthema“ oder als „Mädchen-/Frauenthema“ konzipiert, vielmehr wird die Integration einer geschlechtersensiblen Perspektive in alle zentralen Maßnahmen von IMST 3 angestrebt. Dazu wurden ein Gender-Netzwerk eingerichtet und Initiativen gesetzt, um die Gender Sensitivity von Lehrkräften, Mitarbeiter/innen und weiteren verantwortlichen Personen im Bildungssystem zu erhöhen. Dies soll durch die Begleitung von Lehrkräften und übergreifende Projekte (z. B. die Einrichtung der Webseite LISE) erreicht werden. Darüber hinaus erfolgte die strukturelle Verankerung von GeM in allen organisationalen Subeinheiten, durch kontinuierliche Behandlung des Themas in den Gremien und einschlägige Information (Newsletter, Homepage etc.). Um Veränderungen bei den Lehrpersonen zu erreichen, sollten diese Aktionsforschungsprojekte durchführen, d. h. ihnen relevant erscheinende Aspekte des Lehrens und Lernens in ihrem Unterricht bzw. in der Schule genauer betrachten, praktische Veränderungen überlegen und deren Umsetzung überprüfen. Dabei wurden sie vom IMST-Team betreut, die Prozesse dokumentiert, vernetzt und wissenschaftlich reflektiert.

Im Rahmen von IMST 3 wurden diese Aktivitäten als Teil der Initiative fFORTE ausgeweitet und auf eine nachhaltige Basis gestellt. Letzteres wird v. a. durch den Aufbau von regionalen bzw. thematischen Netzwerken und die Einrichtung von forschungsorientierten Institutionen (Nationale Zentren für Fachdidaktik) unterstützt. Die Netzwerke sollen den Erfahrungsaustausch zwischen Lehrer/innen, Standorten und Bundesländerinitiativen anregen. Mittlerweile bestehen acht regionale und zwei thematische Netzwerke (Geometrie und Ernährung), die jedoch zum Zeitpunkt der Evaluierung (2006) teilweise noch im Aufbau begriffen waren. Qualitative Veränderungen im Schulsystem konnten noch nicht sichtbar sein, allerdings zeigt sich deutlich, dass die Teilnahme an IMST für alle Beteiligten eine „Nebentätigkeit“ darstellte, die nicht unbedingt prioritäre Bedeutung genoss und den „Charakter der Unverbindlichkeit“ (Heffeter 2006: 44) aufwies. Dennoch ist erkennbar, dass für Schulen, die sich auf diesen Prozess einlassen, deutliche Impulse hinsichtlich Unterrichts- und Qualitätsentwicklung ausgehen.

Zur Unterstützung von Schulprojekten und schulbezogener fachdidaktischer Forschung wurde ein Entwicklungs- und Forschungsfonds (MNI-Fonds) eingerichtet, der pro Jahr maximal 150 Schulprojekte fördert.¹¹ Die Projekte ermöglichen den Lehrenden eine systematische Re-

11 Im Schuljahr 2004/05 wurden 115 Schulprojekte und 15 Dissertationsprojekte mit jeweils ca. 2.500 Euro gefördert. 2005/06 waren es 140 Projekte und 20 Dissertationen.

flexion ihrer Praxis mit der Absicht, diese zu verbessern. Durch das durchgängige Ansprechen von Gender in den Interventionen des Fonds wird eine Sensibilisierung der Projektnehmer/innen intendiert, ein Gendercoaching wird durch das Gender-Netzwerk angeboten.

Bartosch (2008) geht der Frage nach, inwieweit es durch diese Projekte tatsächlich gelungen ist, dass Schüler/innen individuell bedeutsame Zugänge zu Naturwissenschaft und Technik finden. Sie vergleicht dabei Projekte, die explizit einen Gender-Fokus aufweisen, mit solchen, die dies nur am Rande tun (z. B. durch Sex Counting oder eine geschlechtssensible Schreibweise). Dabei wird deutlich, dass bei der zweiten Gruppe in den Schulen keine strukturelle Verankerung von Gender Mainstreaming oder Gender Sensitivity erfolgte. Gender ist dort weder relevantes Differenzkriterium in der Analyse des IST-Zustandes noch wird dieses in der Formulierung der Zielsetzungen berücksichtigt. In der Folge wird Hilfe – z. B. in Form von Gender-Coaching – häufig nicht angenommen, weil „die Problematik nicht bewusst wird oder in die Verantwortung der Gesellschaft ausgelagert wird, gegen die Schule vorgibt machtlos zu sein“ (Bartosch 2008: 118). Die Evaluation des Gender Coachings kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass dieses nur beantragt wird, wenn es sich um ein Gender-Projekt im engeren Sinn handelt oder von einer „Schlüsselperson“ explizit dazu geraten wird (Schnach/Iványi 2007: 4). Diese Ergebnisse in Verbindung mit einer Metaanalyse der Implementierung von Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming in IMST 3 (Matkovits/Lehner 2005) machen deutlich, dass die Thematik zwar auf struktureller Ebene gut verankert wurde, es jedoch nur punktuell zu einer Veränderung des Unterrichts gekommen ist.

Gelungene strukturelle Verankerung von Gender Mainstreaming im Projekt IMST, aber Defizite bei der Umsetzung im Unterricht

Gendersensible Ausbildungs- und Berufswahl

Mit „FiT – Frauen in die Technik“, „mut! – Mädchen und Technik“ oder „MiT – Mädchen / Frauen in die Technik“ wurden mehrere Maßnahmen gesetzt, um der geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes durch gezielte Berufsinformation bzw. -beratung zu begegnen.

Abbau geschlechtsspezifischen Berufswahlverhaltens durch spezielle Mädchenprojekte

MiT zielt auf die Erhöhung des Anteils von Mädchen und Frauen in technischen Ausbildungen durch Ermutigung und Sichtbarmachen von Frauen in technischen Berufen (Vorbildwirkung), Sensibilisierung von Lehrpersonen, Schulverwaltung, Schüler/innen und Eltern für geschlechtsspezifische Rollenbilder und Vorurteile sowie eine breite Diskussion des Themas. Seit 1999 wurden im Rahmen von MiT acht Fortbildungsseminare für Lehrende angeboten. Darüber hinaus können Schulen einen Kostenzuschuss zu schulspezifischen Veranstaltungen beantragen (z. B. für Honorare von externen Referent/innen, schulinterne Weiterbildungsveranstaltungen, einschlägige Informationsmaterialien).¹²

mut! adressiert ebenfalls in erster Linie Lehrkräfte, Direktor/innen und andere Multiplikator/innen aus dem pädagogischen Bereich bei der Umsetzung geschlechtssensibler Berufsorientierung mit Fokus auf Mädchen und Technik. Regionalstellen in allen Bundesländern bieten Fortbildungsveranstaltungen an, begleiten Pilotprojekte und bilden eine Informations- und Vernetzungsplattform.

FIT richtet sich in erster Linie an Schüler/innen der 9. bis 13. Schulstufe. In Zusammenarbeit mit Universitäten, Fachhochschul-Studiengängen und technischen Kollegs werden in sechs Bundesländern (Wien, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Kärnten und Tirol) Informations- und Schnuppertage für Maturant/innen angeboten, bei denen sich diese über naturwissenschaftlich-technische Studienrichtungen, über Frauen in der Technik oder in männlich dominierten Wissenschaftsbereichen und über Zukunftsaussichten in den einzelnen Studienrichtungen informieren können. Ziel ist die Erweiterung des Berufsspektrums von Maturant/innen und damit langfristig eine Erhöhung des Frauenanteils in naturwissenschaftlich-technischen Ausbildungen.

¹² Im Schuljahr 2005/06 konnte ein Kostenzuschuss von 500 Euro beantragt werden.

Diese drei Maßnahmen ergänzen den Berufsorientierungsunterricht und stellen eine zusätzliche Informationsquelle für Schüler/innen dar. Es ist jedoch zu vermuten, dass die Inanspruchnahme stark vom Engagement und Problembewusstsein der jeweiligen Lehrkräfte abhängt.

3.5 Gender-Mainstreaming-Pilotprojekte an Schulen

Seit 2000 Pilotprojekte zur Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen

B

Bereits ab dem Jahr 2000 wurden erste Pilotprojekte zur Implementierung von GeM in Schulen durchgeführt („Schulentwicklung von unten“). Auf Basis der Erfahrungen aus diesen ersten Pilotprojekten wurde die Initiative „Gender Mainstreaming Cluster-Schulen“ (2003–2005) konzipiert, die ab 2007 im Rahmen der „Gender-Kompetenz-Schulen (GeKoS)“ weitergeführt wurde.

„Schulentwicklung von unten“

Im Rahmen des Projekts wurden auf Klassen- und Schulebene Interventionen zur Implementierung von GeM gesetzt, um Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen zu initiieren. Im Zentrum stand die begleitete Reflexion von Lernprozessen von Schüler/inne/n, die im Rahmen von vier Outdoor-Tagen erfolgte (Amesberger/Rosenbichler 2003). Nach Pflingstner (2005: 200) hat das Projekt v. a. Wirkungen im Bereich der Sozialkompetenz und des sozialen Klimas in der Klasse gezeigt. In der Evaluierung nicht thematisiert wird die strukturelle Verankerung von GeM in der Schulstruktur bzw. -organisation.

Clusterschulen

Als Fortführung des Schulentwicklungsprojekts wurden von November 2003 bis Juni 2005 gemeinsam mit fünf der sechs am ersten Projekt beteiligten Schulstandorte konkrete Strategien und Maßnahmen entwickelt, die eine erfolgreiche Implementierung von GeM auf allen Ebenen ermöglichen sollten. Die konkreten Projekte vor Ort sollten eine Veränderung des Unterrichts und eine Sensibilisierung bzw. Weiterbildung der Lehrkräfte beinhalten (Unterrichts- und Personenebene). Sie sollten darüber hinaus aber auch GeM als selbstverständlichen und spürbaren Teil der Schulkultur verankern (Organisations- und Teamebene) und den Austausch mit den anderen Cluster-Schulen anregen (Clusterebene). Gelungene Einzelvorhaben sollten als „Good-Practice-Beispiele“ Vorbildwirkung für andere Schulstandorte haben und damit den Transfer in das gesamte Schulsystem unterstützen (Systemebene).

Die von den einzelnen Clusterschulen konzipierten Maßnahmen wiesen aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen (z. B. Mädchenanteil, inhaltliche Ausrichtung der Schule) jeweils andere inhaltliche Schwerpunktsetzungen auf. Drei der fünf Cluster-Schulen gaben in ihrem Projektbericht an, dass es im Zuge des Projekts zu einer Überarbeitung des Leitbildes der Schule gekommen sei und damit GeM nach außen als einer der Schwerpunkte der Schule verankert wurde. Es liegt jedoch über die Abschlussberichte hinaus keine umfassende Evaluierung vor, die die Nachhaltigkeit der Maßnahmen analysiert.

GeKoS-Schulen

Ausweitung der Pilotprojekte durch GeKoS auf 24 Schulen

Auf Basis dieser Erfahrungen wurde im Frühjahr 2007 ein Fonds für Gender Kompetenz-Schulen (GeKoS) eingerichtet. Durch eine österreichweite Ausschreibung, die sich an alle Schultypen richtete, wurden Schulen eingeladen, ein Projekt zum Thema „Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming in Schule und Unterricht“ einzureichen. Das Projekt wurde durch eine Steuergruppe im BMUKK begleitet. Zur Abwicklung der Initiative wurde ein Projektbüro eingerichtet und ein Expert/inn/en-Pool geschaffen, dem derzeit rund 55 Personen angehören. Die eingereichten Projekte mussten sich einem von fünf Fondsthemen zuordnen lassen.¹³ Die Schulen erhielten ein operatives Budget in Höhe von max. 2.000 Euro, nahmen

¹³ Gender & Qualität in der Unterrichtsentwicklung, Gender & Qualität in der Personalentwicklung, Gender & Schuldemokratie / Schulpartnerschaft, Genderspezifisches Wahlverhalten oder Vermittlung von Sozialkompetenz.

an einer Startveranstaltung und mindestens vier Beratungen pro Projekt teil, konnten spezifische Angebote der Aktionsforschung (zur intensiven Reflexion des eigenen Unterrichts) nutzen und an Vernetzungstreffen teilnehmen.

Im Schuljahr 2007/08 wurden an 24 Schulen GeKoS-Projekte durchgeführt.¹⁴ Alle Schultypen sind vertreten (drei Volksschulen, eine Kooperative Mittelschule, zwei Hauptschulen, eine Berufsschule, acht höhere technische Lehranstalten, fünf AHS und vier berufsbildende höhere Schulen aus den Bereichen Wirtschaft und Soziales). Die teilnehmenden Schulen unterscheiden sich hinsichtlich gewählter Schwerpunktsetzung, Vorerfahrungen mit GeM-Projekten oder dem Ausmaß, in dem Gender-Kompetenz bereits an der Schule verankert ist. Dies wird bereits teilweise in den Projektbeschreibungen deutlich.¹⁵

Die Zielgruppen für die GeKoS-Projekte bilden in den meisten Fällen Mädchen und Buben gleichermaßen, zwei Projekte richten sich explizit an die Lehrkräfte. In einem Projekt soll explizit Bubenarbeit forciert werden, in drei weiteren Fällen werden Buben im Kontext von Gewalt angesprochen. Auffallend ist, dass trotz der ausgeprägten Schwerpunktsetzung auf Berufsorientierung nur in zwei Fällen auch die Eltern als Zielgruppe genannt werden. Verblüffend ist, dass in den Projektbeschreibungen kaum explizit davon gesprochen wird, eine strukturelle Verankerung von GeM-Verantwortlichkeiten oder Zuständigkeiten einzuplanen und mitzudenken.

Gender Day 2006 – Gender-Tage 2007 und 2008

Zur Weiterführung und Ausweitung der im Rahmen der Cluster-Schulen-Initiative gesetzten Vernetzungsaktivitäten wurde am 30. November/1. Dezember 2006 erstmals ein österreichweiter Gender Day für Schulen abgehalten (BMUKK 2007). Ziel der Veranstaltung war es einerseits aktuelle Forschungsergebnisse zu präsentieren, andererseits „good practices“ aus der Schulpraxis vorzustellen und Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, sich darüber auszutauschen. 2007 wurden vom 3. November bis 10. Dezember die Gender-Tage an Schulen in Österreich ausgerufen. Die gemeinsame Initiative von BMUKK, der Männersektion des Bundesministeriums für Soziales und Konsumentenschutz sowie der Frauenministerin stellte Rollenklischees und Gewaltprävention in den Vordergrund. Auch 2008 fand eine Veranstaltung für Lehrkräfte zur Vernetzung von Forschung und Schulpraxis statt (BMUKK 2008a). Schwerpunkt der Gender-Tage 2008 war Migration und Gender.

**Vernetzung und
Öffentlichkeitsarbeit
durch Gender Days**

3.6 Verankerung von Gender Mainstreaming in den Landesschulräten und Gender Mainstreaming-Initiativen durch die Landesschulräte

Die Implementation von GeM in den Landesschulräten startete mit der Einrichtung einer Arbeitsgruppe im BMBWK, an der GeM-Beauftragte aus jedem Bundesland teilnahmen. Die Arbeitsgruppe sollte Informations- und Sensibilisierungsarbeit leisten (insbesondere bei Führungskräften) sowie zur Vernetzung zwischen regionalen Einrichtungen beitragen. Zur Unterstützung dieses Prozesses wurden in allen Bundesländern Veranstaltungen zu „Schulqualität und Gender Mainstreaming“ gemeinsam vom jeweiligen Landesschulrat, dem BMBWK und den Pädagogischen Instituten durchgeführt (ab 2004).¹⁶ Teilnehmer/innen waren Lehrkräfte aller Schultypen sowie Angehörige der LSR. Die Veranstaltungen boten neben

**Verankerung von
Gender Mainstreaming
in den LSR durch
GeM-Beauftragte,
Weiterbildung und
Sensibilisierungs-
maßnahmen**

¹⁴ Da zum Zeitpunkt der Berichterstellung die Endberichte zu den Projekten noch nicht vorliegen, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf die Projektbeschreibungen, die in BMUKK (2008b) enthalten sind.

¹⁵ So beschreibt beispielsweise eine Schule ein deutlich ausgeprägtes geschlechtsspezifisches Verhalten im Labor (hinsichtlich Arbeitsteilung, Verhalten der Lehrkräfte etc.), das systematisch beobachtet und analysiert werden soll, um durch gezielte Maßnahmen zum einen Bewusstsein unter den Lehrpersonen und Schüler/innen und zum anderen die Grundlage für ein gegendertes Handeln zu schaffen.

¹⁶ In einigen Fällen wurde darüber hinaus mit dem Verein EFEU kooperiert.

Fachvorträgen auch mehrere Workshops an, in denen die praktische Umsetzbarkeit von geschlechtersensiblen Unterricht diskutiert und Reflexionsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht angeboten wurden.¹⁷

Neben diesen auf Weiterbildung und Sensibilisierung fokussierten Veranstaltungen erfolgte in unterschiedlicher Weise eine institutionelle Verankerung von GeM in den Landesschulräten. So wurde in der Steiermark bereits im Jahr 2000 eine Steuerungsgruppe eingerichtet, die jährlich Maßnahmen konzipiert, durch die die Verankerung intern weiter vorangetrieben wird. Der Landesschulrat Oberösterreich erarbeitet jährlich einen Aktionsplan, der eine Vorschau auf geplante genderspezifische Aktivitäten in der Lehrer/innen/fortbildung, Personalpolitik etc. enthält, und GeM wurde auch in das Leitbild aufgenommen. In Wien sind im berufsbildenden und Pflichtschulbereich Arbeitsgruppen aktiv. In Niederösterreich und Tirol wurde eine Steuerungsgruppe zur Vorbereitung der Veranstaltung „Schulentwicklung und Gender Mainstreaming“ ins Leben gerufen, die danach kaum mehr aktiv war. Im Burgenland wurde erst 2008 eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die gerade an einer Verankerung von GeM im Leitbild arbeitet.

In allen Landesschulräten wird sprachliche Gleichbehandlung angestrebt und ein Schwerpunkt auf GeM in der Lehrer/innen/fortbildung gelegt, wobei häufig mit den Pädagogischen Hochschulen kooperiert wird. In Wien wurden ergänzend zwei Broschüren herausgegeben und spezifische Gender-Projekte an Schulen werden, soweit dies bei gegebenen Ressourcen möglich ist, unterstützt.

Insgesamt sind Art und Ausmaß der Aktivitäten der Landesschulräte im GeM-Bereich stark vom persönlichen Engagement der jeweiligen Gender-Beauftragten abhängig und nur in geringem Maß institutionalisiert. Auch die Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen wird nur selten gesucht.

4 Bilanzierung der Ergebnisse und Empfehlungen

4.1 Die Stärken

Gelungene strukturelle Verankerung von Gender Mainstreaming im BMUKK

Die *strukturelle Verankerung* und *Positionierung* von GeM und der Anliegen einer geschlechtersensiblen Pädagogik *in den legislativen und curricularen Vorgaben* ist gelungen. Es ist auf Ebene des Ministeriums, der Landesschulräte, Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (für den vorschulischen Bereich) als leitender Grundsatz festgeschrieben, Geschlechtergerechtigkeit zu fördern.

Die durch das BMUKK initiierten *Programme* wurden zunehmend inhaltlich gebündelt und mehr auf Organisations- und Personalentwicklung ausgerichtet. Die bislang durchgeführten Initiativen haben dazu beigetragen, dass das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten stärker und durchgängig auf allen Ebenen des Schulsystems thematisiert wird. In diesem Bereich zeigen sich auch am ehesten nachhaltig geschaffene Kooperationsstrukturen zwischen Schulen und Beratungseinrichtungen. (Pilot-)Projekte wurden zur Weiterentwicklung genutzt, sowohl an den Pädagogischen Hochschulen, als auch an ausgewählten Schulen.

Die Zahl der involvierten *Akteur/inn/e/n* hat sich im untersuchten Zeitraum erweitert. Abwehrhaltungen und Widerstände haben tendenziell abgenommen, weil es durch die politische Unterstützung nicht mehr möglich ist, die Maßnahmen und das Thema zu ignorieren. Es scheint auch ansatzweise gelungen, Gender Mainstreaming aus dem „Fraueneck“ herauszuholen.

¹⁷ Dokumentationen liegen zu sieben dieser Tagungen vor.

4.2 Die Herausforderungen

Ein Blick auf die *strukturelle Verankerung* und *Positionierung* von GeM auf Schulebene ergibt ein sehr heterogenes Bild: Es gibt „engagierte Schulen“, an denen das Thema seit Jahren gut etabliert und selbstverständlicher Teil der Schulkultur ist, sichtbar an der Verankerung im Leitbild und/oder Schulprofil. Dies ist jedoch immer noch eher die Ausnahme als die Regel.

Ein sehr diffuser Bereich ist die tatsächliche Umsetzung der Vorgaben in den *Programmen* an den einzelnen Organisationseinheiten. Hier gibt es zu wenig Wissen darüber, was tatsächlich im Unterricht bzw. in der Lehre passiert. Die vorhandenen Unterlagen weisen eher darauf hin, dass Aktivitäten nach wie vor stark vom individuellen Engagement einzelner Lehrkräfte oder Direktor/inn/en abhängig sind.

Es ist auch nicht ausreichend gelungen, alle relevanten *Akteur/inn/e/n* einzubeziehen und für die Thematik zu sensibilisieren. In einer im Frühjahr 2007 durchgeführten Befragung an österreichischen Schulen zeigten sich deutlich ambivalente Ergebnisse (Matkovits/Geiger 2008): Für 92% der Schulen ist Gleichstellung ein wichtiges Thema und 82% meinen, dass sich Lehrpersonen damit beschäftigen sollten. Immerhin 60% gaben an, dass das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Mädchen und Buben“ an ihrem Schulstandort einen hohen Stellenwert hat. Aus 46% der Schulen wurde gemeldet, dass Geschlechterthemen im Unterricht ständig oder oft vorkommen. Gleichzeitig gibt es an den meisten Schulen (83%) keine laufenden Projekte zu Genderfragen oder Initiativen zur Umsetzung eines geschlechtssensiblen Unterrichts und aus 47% der Schulen kommt die Rückmeldung, dass das Thema Gleichstellung überbewertet wird. Weder bei den Lehrpersonen noch bei den Schüler/inne/n wird Interesse an Geschlechterthemen wahrgenommen. Diese Ergebnisse decken sich mit einer zweiten, kleineren Untersuchung: Nach Blecher (2005) kennen fast 80% der befragten 107 Volksschullehrer/innen das Unterrichtsprinzip nicht und nur ein Drittel nimmt ein Interesse an Genderthemen an ihrem Schulstandort wahr. Da wundert es nicht, wenn bloß 15% angeben, Inhalte des Unterrichtsprinzips oder eine geschlechtssensible Pädagogik im eigenen Unterricht umzusetzen. In der breiten Öffentlichkeit ist die Sensibilisierung für Gender-Themen ebenfalls gering ausgeprägt: Laut einer repräsentativen Umfrage kommt die Schule ihrer Aufgabe, zur Chancengleichheit für Mädchen und Burschen beizutragen, bereits gut nach (IFES 2007). Offensichtlich ist das Thema in seiner Vielfalt weder an den Schulen noch bei den Lehrpersonen flächendeckend angekommen und in der Außenwahrnehmung hat Schule das Ziel, Chancengleichheit, bereits weitgehend erreicht. Es fehlt an Wissen über nach wie vor existierende Ungleichheiten sowie Gender Sensitivity, die aber Voraussetzung für die konkrete Umsetzung im jeweils eigenen Arbeitsbereich darstellen.

4.3 Empfehlungen

Für die Umsetzung von GeM und das Ziel Gleichstellung im Bereich von Schulen ergeben sich auf Basis der vorliegenden Evaluation folgende zukünftige Handlungsfelder:

Trotz der gelungenen strukturellen und programmatischen Verankerung von GeM in den curricularen und legislativen Vorgaben zeigen sich in der Umsetzung deutliche Schwachstellen. Die Umsetzung von GeM an Schulen ist nur bedingt in die *Professionalisierungsdebatte* eingeflossen. Differenzfähigkeit ist eine zentrale Kompetenz von Lehrpersonen und Voraussetzung, um mit Heterogenität(en) situationsadäquat und fallspezifisch umgehen zu können. Ebenso muss Forschungskompetenz, verstanden als Fähigkeit den eigenen Unterricht und das eigene Verhalten systematisch zu reflektieren, zum wesentlichen Handlungsrepertoire werden. Nur so können „blinde Flecken“ der Wahrnehmung sichtbar gemacht werden. Hier sind Anstrengungen sowohl im Bereich der Aus- und Fortbildung notwendig, aber auch Coaching und externe Begleitung an den Schulen selbst.

Im Rahmen der Professionalisierungsdebatte ist auch die Frage nach dem Image des Lehrer/innen/berufs neu aufzurollen. Es gibt wenig Initiativen, um diesen für Männer attraktiv(er)

Umsetzung auf Schulebene abhängig vom Engagement Einzelner

Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen nicht flächendeckend

B

Gender Mainstreaming als Möglichkeit der Schulentwicklung und Professionalisierung von Lehrpersonen

Nachschärfung bei
Schwerpunktsetzungen
notwendig

Erhöhung der
Verbindlichkeit
unerlässlich

Unterstützung der
Implementierung durch
Begleitstrukturen,
Forschung und
Vernetzung erforderlich

zu machen. Diese Diskussion muss jedoch in Vernetzung mit strukturell notwendigen Veränderungen im Schulmanagement abgehandelt werden, um Einseitigkeiten und die (Re-)Produktion von traditionellen Frauen- und Männerbildern zu vermeiden.

Nichtsdestotrotz erscheint auf programmatischer Ebene eine generelle *Auseinandersetzung mit den Visionen* unerlässlich, v. a. im Hinblick auf die gewählten Schwerpunktsetzungen. Derzeit ist der Fokus noch stark auf die Mädchen, ihre Defizite und ihren Förderbedarf gerichtet und inhaltlich konzentrieren sich die Initiativen und Maßnahmen stark auf die Bereiche Berufsorientierung und Mathematik – Naturwissenschaft – Technik. Neben diesen inhaltlichen Schwerpunkten gibt es kaum spezifische Angebote und Perspektiven für Buben, und zwar auf allen Ebenen. Hier bedarf es einer Rückbesinnung auf die Definition von GeM bzw. der Ansprüche an Schule.

Top-down- und Bottom-up-Strategien müssen besser verschränkt und Schulen stärker in die Pflicht genommen werden. Folgende Vorgangsweise wird empfohlen:

- (1) Es bedarf zunächst gezielter Ist-Stand-Analysen an den einzelnen Standorten, bevor mit der Implementierung von GeM inkl. der Umsetzung einer geschlechtersensiblen Didaktik begonnen wird. Dabei sind sowohl die Organisationsstrukturen, die Schulkultur und die geltenden (Schul-)Normen zu analysieren, als auch die Einstellungen und Erwartungen der involvierten Akteur/inn/e/n auf allen Ebenen.
- (2) Mit Unterstützung des BMUKK bzw. der LSR sind Indikatoren verbindlich festzulegen, an denen sich die Implementierung von GeM zeigen soll. Das können sowohl quantitative als auch qualitative Parameter sein.
- (3) Die an den Schulen gesetzten Maßnahmen sind auf Basis klarer und verbindlicher Kriterien zu evaluieren.
- (4) Schließlich sind Reaktionen auf die Nicht-Erreichung und Nicht-Aktivität vorab festzulegen. Der GeM anhaftende Charakter der „Freiwilligkeit“ ist durch eine höhere Verbindlichkeit zu ersetzen. Dies wäre z. B. dann der Fall, wenn nicht wie bisher für GeM-Projekte zusätzliche Mittel bereit gestellt werden, sondern die Zuerkennung von finanziellen Mitteln für Projekte davon abhängig gemacht wird, dass eine Gender-Relevanz nachgewiesen wird. Dem würde eine zusätzliche oder höhere Förderung von nachweislich als GeM-Projekte konzipierten Vorhaben nicht entgegenstehen.¹⁸

Begleitend bedarf es entsprechender *Unterstützungsstrukturen*: Zur gezielten Personalentwicklung sind Schulungen notwendig, um die Gender-Kompetenz zu steigern, zusätzlich ist Know-how im Bereich Aktionsforschung, Dokumentation und (Selbst-)Evaluation zu vermitteln. Organisationsentwicklung bedarf der Beratung und Begleitung beim Change Management, damit kollektives Lernen nachhaltig passieren kann. Aber auch die Betreuung von Netzwerken, Netzwerktreffen und die Ermöglichung von Austausch gehören zu diesen unterstützenden Maßnahmen.

Forschungsbedarf besteht zum einen auf Schulebene im Rahmen von internen Forschungs- und Evaluationsprojekten (siehe oben), zum anderen ist Grundlagenforschung zu Schul- und Berufswahlprozessen, zur interaktiven Herstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit, aber auch zur Wirkung von Geschlechterstereotypen notwendig. Hier gibt es noch viele weiße Flecken, wobei es zu deren Bearbeitung innovativer Forschungsmethoden bedarf, um der Komplexität der Fragestellungen gerecht werden zu können. Zum Dritten sind die gesetzten Maßnahmen auch extern und unter unterschiedlichen geschlechtertheoretischen Perspektiven genauer zu analysieren. Kritische Stimmen warnen vor einer ständigen Reproduktion

¹⁸ Dieser Vorschlag orientiert sich an den G-Kennungen, die im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit in Deutschland verpflichtend zur Anwendung kommen. Jedes Projektvorhaben muss eine G-Kennung aufweisen, wobei G2 für ausgewiesene Gender-Projekte steht, d. h. das Projekt zielt auf eine Veränderung von Geschlechterverhältnissen ab. G1 bedeutet, dass ein Projekt seine Gender-Relevanz aufzeigt und positive Gender-Effekte nachweist. G0 kann nur in Ausnahmefällen vergeben werden, wenn ein Projekt keine Gender-Relevanz hat (vgl. GTZ 2001).

der Geschlechterdichotomie, die vielen Untersuchungen zugrunde liegt. Dies ist ernst zu nehmen und durch eine mehrperspektivische Sichtweise zu ersetzen.

Um der Gefahr zu entgehen, dass sich die Umsetzung von GeM in einer Vielzahl von Einzelprojekten erschöpft, die unverbunden nebeneinander stehen, sind verstärkt **Vernetzungen** herzustellen, Synergien zu nutzen und Kooperationspartner in unterschiedlichen Feldern zu suchen. Das können zum einen außerschulische Institutionen sein (Unternehmen, Sozialpartner, Vereine) v. a. im Bereich Berufsorientierung, das kann für die Forschung und (zumindest derzeit) die Lehrer/innen/bildung auch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung sein. Hier sind Maßnahmen anzudenken, die die Schnittstelle zwischen Schule und Universität adressieren.

