GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Gender Mainstreaming und Schule: Erfolgsfaktoren und Gegenkräfte : Eine Studie zur Implementierung in Schweden

Seemann, Malwine

2009

https://doi.org/10.25595/73

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Seemann, Malwine: *Gender Mainstreaming und Schule: Erfolgsfaktoren und Gegenkräfte : Eine Studie zur Implementierung in Schweden*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 1 (2009) Nr: 1, 88-106. DOI: https://doi.org/10.25595/73.

Diese Publikation wird zur Verfügung gestellt in Kooperation mit dem Verlag Barbara Budrich.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY ND 4.0 Lizenz (Namensnennung - Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY ND 4.0 License (Attribution - NoDerivates). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Malwine Seemann

Gender Mainstreaming und Schule: Erfolgsfaktoren und Gegenkräfte. Eine Studie zur Implementierung in Schweden

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert Möglichkeiten und Grenzen der Implementierung des Konzepts Gender Mainstreaming im schwedischen Schulbereich auf der Basis einer empirischen Untersuchung im Rahmen von vier Gender Mainstreaming-Schulprojekten. Analysiert wurden relevante Materialien sowie von 2003 bis 2006 durchgeführte Interviews mit Expertinnen und Experten von nationalen, regionalen und kommunalen staatlichen Gleichstellungsinstitutionen, von Nichtregierungsorganisationen und in Schulen von Vorschule bis Gymnasium. Sechs Faktoren – das *Implementierungs-Hexagon* – konnten herausgearbeitet werden, die für die Implementierung von Gender Mainstreaming im Schulbereich von zentraler Bedeutung sind.

Schlüsselwörter
Gleichstellung, Schule, Gender Mainstreaming, Implementierung

Summary

Gender Mainstreaming in the School System – Factors for Success and Counter-forces. Results of an Empirical Study

The paper discusses opportunities and constraints of the implementation of the concept of gender mainstreaming in the Swedish school system. Analyzing relevant documents of four Swedish gender mainstreaming projects at schools and interviews with experts from national, regional, and local public institutions of gender equality, of NGOs and schools from pre-school to grammar school, six factors – the *implementation hexagon* – have been extracted. These factors are of central importance for the implementation of gender mainstreaming in the field of schools.

Keywords
Gender equality, school system, Gender Mainstreaming, implementation

1 Einleitung[1]

Das Interesse der Studie (Seemann 2009) richtete sich darauf zu untersuchen, was einer Implementierung des Konzepts Gender Mainstreaming im Schulbereich förderlich ist und was nicht, wo besondere Schwierigkeiten auftreten und wo sich positive Veränderungen beobachten lassen. Forschungsleitende Fragen waren: Wie kann erreicht werden, dass in der Schule bei Wahrnehmung ihrer Unterschiedlichkeit beide Geschlechter gleich behandelt werden? Wie kann erreicht werden, dass alle Beteiligten im Schulbereich für alle Entscheidungen auf allen Ebenen eine geschlechterbezogene und differenzierte Sichtweise einbringen? Inwieweit führt die Implementierung von Gender Mainstreaming zu Veränderungen im Sinne einer geschlechtergerechten Schule?

Gute Möglichkeiten für die Untersuchung boten sich in Schweden, wo die Gleichstellung weiter fortgeschritten ist als in Deutschland. In Schweden sorgte eine starke

1 Der Text basiert auf einem Beitrag zum 3. Oldenburger Fachtag „Gender und Schule", der gemeinsam mit anderen Tagungsbeiträgen erscheint in: Seemann, Malwine; Kuhnhenne, Michaela, 2009: Gender Mainstreaming und Schule, Oldenburg: BIS-Verlag.

Frauenbewegung dafür, dass spätestens seit den 1960er-Jahren Gleichstellung nicht nur ein erklärtes Ziel im Schulbereich ist, sondern dass sie insgesamt seit Langem weit oben auf der politischen Tagesordnung steht. 1990 beschrieb Yvonne Hirdmann in ihrem Beitrag zu einer regierungsamtlichen Untersuchung der sozialen Machtverhältnisse das vorherrschende Gendersystem (schw. *genussystem*) als gekennzeichnet durch eine Differenzierung der Geschlechter und die Konstruktion einer Hierarchie mithilfe des Primats der männlichen Norm. Bereits fünf Jahre vor Annahme der Leitlinie zur Beseitigung der Ungleichheiten und zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern in der EU verpflichtete sich die schwedische Regierung dem Konzept Gender Mainstreaming (vgl. Regeringens prop. 1993/94: 147). Regierungsamtlich wurde festgestellt, dass das Gleichstellungsziel nicht isoliert formuliert werden kann und dass demzufolge die Gleichstellungsfrage alle Bereiche durchdringen muss. Gleichstellung ist in Schweden ein von der Regierung aktiv unterstütztes Ziel. Bereits ab 1994 gibt es *Handlungspläne für Gender Mainstreaming* in Schweden (vgl. European database 2001). Jährlich berichtet die Regierung über entsprechende Fortschritte.

Trotz vielfältiger Erfahrungen mit Gender Mainstreaming in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen gibt es, und das gilt nicht nur für Schweden, relativ wenige Forschungen zur Umsetzung des Konzepts im Schulbereich. Die Ergebnisse der Untersuchung schwedischer Erfahrungen mit Möglichkeiten und Grenzen des Gender Mainstreaming, die im Kontext eines Dissertationsprojekts erarbeitet wurden, können auch für den deutschen Schulbereich neue Perspektiven eröffnen.

2 Rahmenbedingungen der Studie

Die Interviews mit ExpertInnen fanden in Schweden von 2003 bis 2006 in einem besonders günstigen Zeitraum statt. Seit 1998 war von der Gleichstellungsbehörde JämO für alle Schulformen dringender Handlungsbedarf formuliert worden, vor allem aufgrund von Problemen mit verbaler und körperlicher sexualisierter Gewalt, die sowohl innerhalb der Schulen als auch außerhalb von Schülern ausgeübt worden war. Gleichstellungsinstitutionen hatten seitdem auf nationaler, regionaler und kommunaler Ebene mit der Bereitstellung tiefgehender gendertheoretischer und -praktischer Materialien für Lehrerinnen und Lehrer und mit Gender-Pilotprojekten verstärkte Anstrengungen der Implementierung von Gender Mainstreaming-Prozessen im Schulbereich unternommen. Die Aufbereitung gendertheoretischer Materialien für LehrerInnen durch die Lehrergewerkschaft *lärarförbundet* war mit deren dritter Genderkonferenz und den daraus resultierenden Broschüren, die vorerst letzte erschien 2002, vorläufig abgeschlossen. Wesentliche Erfahrungen aus mehreren Gender Mainstreaming-Schulprojekten lagen vor.

Das Ziel dieser ersten Schulprojekte waren dauerhafte Veränderungen der Genderordnung in der alltäglichen Schulpraxis. Positive Bedingungen waren von Vornherein gegeben. Die Schulprojekte waren politisch gewollt, mit erheblichen Ressourcen ausgestattet, und sie konnten auf eine Vielzahl wirksamer Gender Mainstreaming-Methoden zurückgreifen. Durch ihre Einbindung in umfassendere Gender Mainstreaming-Zusammenhänge von nationalen, regionalen und lokalen Gleichstellungsbehörden, von Ge-

werkschaften und Bündnissen wie der Aktion *kvinnofrid* (Bündnis gegen Gewalt an Frauen) erfuhren sie eine weitere Unterstützung.

Weitestgehend im Sinne des Konzepts Gender Mainstreaming war das Projekt *Break the pattern!* (Pilotphase auf nationaler Ebene: 1998-1999. Regionales Projekt: 2001-2003) so angelegt, dass der Veränderungsprozess der Geschlechterverhältnisse selbst in die Hände *aller* AkteurInnen an der jeweiligen Schule gegeben werden sollte. Gemeinsam mit allen in der Schule Tätigen wurden Genderanalysen erstellt, in denen genau aufgelistet wurde, wer sich wo und von wem diskriminiert fühlte und wie und von wem weiter darauf reagiert wurde. Darauf aufbauend wurden Handlungspläne mit konkreten Zielen, einem festen Zeitrahmen und der Benennung von Verantwortlichen erarbeitet. Der große Erfolg des Projekts bestand darin, dass mit Einbezug aller Beteiligten von Vorschule bis Gymnasium und mit allen an der Schule tätigen Personengruppen, also z.B. auch Hausmeister, Mensapersonal, Bibliotheksangestellten, mögliche Schwachstellen der Genderarbeit ausfindig gemacht werden konnten. Insbesondere bei den SchülerInnen wurden in kurzer Zeit länger andauernde große Erfolge erzielt. Da andererseits bei LehrerInnen und RektorInnen sehr großer Schulungsbedarf festgestellt wurde, konzentrierte man sich im Weiteren auf ein fortlaufendes Angebot von Genderschulungen für LehrerInnen, ebenfalls *Break the pattern!*. Das im Zusammenhang mit diesem Projekt entwickelte Handbuch (JämO 2000) fand breite Anwendung in den Schulen.

Das ähnlich aufgebaute Nachfolgeprojekt mit Vorschulen *Gleich in Sundholm!* (2003-2004) ging davon aus, dass sehr früh mit dem *Aufbrechen* traditioneller Gendermuster begonnen werden muss. Der Erfolg dieses Projekts bestand in seiner besonders breiten Anlage: *Alle* Vorschulen *eines* Stadtteils wurden erreicht, *alle* Stadtteile der Großstadt wurden mit mindestens *einer* Vorschule einbezogen, *alle* SchulleiterInnen der einbezogenen Vorschulen wurden eingebunden in die Arbeit. Eine Begrenzung fand das Projekt in dem Ziel des *empowerment* der SchülerInnen, das aufgrund der Altersstruktur der Kinder (1-6 Jahre) nicht verfolgt werden konnte.

Anders als die vorigen Projekte, welche Top-down von nationaler bzw. regionaler Gleichstellungsbehörde oder kommunaler Gender Mainstreaming-Beauftragter gestartet worden waren, war das Langzeitprojekt *Gleichgestellte Schule - zu gleichen Bedingungen* (seit 1994 kontinuierlich) durch eine individuelle Initiative in einer Kleinstadt ins Leben gerufen und entwickelt worden. Es bestand bereits seit zehn Jahren und hatte sich sehr gut etabliert. Mit Unterstützung der kommunalen Schulbehörde und von EU-Geldern wurden inzwischen erfolgreich MultiplikatorInnen für Genderfortbildungen von LehrerInnen und SchulleiterInnen ausgebildet.

SchulleiterInnen als Schlüsselpersonen für die schulische Genderarbeit, so die Erfahrungen sämtlicher Projekte, bedurften besonderer Unterstützung. Anknüpfend an entsprechende Evaluationsergebnisse des Projekts *Break the pattern!* entstand das Projekt *Mädchen oder Junge - spielt das eine Rolle? Gemeinsam für eine gleichgestellte Schule* (2005-2006). Als Konsequenz aus den bisherigen Schwierigkeiten der Etablierung der Genderarbeit in den Schulen wurden von der Projektleitung SchulleiterInnen zusammen mit KommunalpolitikerInnen zu Genderfortbildungen eingeladen. Der besondere Erfolg dieses regionalen Projekts lag darin, systematisch die Leitungskräfte von Schule, Kommunalpolitik und Schulverwaltung gemeinsam in die Genderarbeit einzu-

beziehen, damit diese ihrer Verantwortung im Gender Mainstreaming-Prozess gerecht werden konnten.

3 Forschungsprozess

Vom Frühjahr 2003 bis zum Herbst 2006 führte ich an verschiedenen Orten Schwedens insgesamt 44 Interviews überwiegend in englischer Sprache und in wenigen Fällen in Deutsch durch, zum einen mit MitarbeiterInnen von außerschulischen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen und zum zweiten mit ProjektleiterInnen und -anleiterInnen sowie LehrerInnen von Schulen. Auf die Befragung von SchülerInnen richtete sich geringeres Interesse, sowohl weil Probleme bei der Implementierung von Gender Mainstreaming im Schulbereich fast ausschließlich bei den Erwachsenen zu finden waren (vgl. JämO 2000, 2004), als auch weil SchülerInnen, die mit den konkreten Projekten Erfahrungen gemacht hatten, teilweise inzwischen bereits die Schulen verlassen hatten oder zu jung waren für eine solche Befragung. Die Untersuchungsfragen der Interviews bezogen sich auf verschiedene Phasen der Implementierung von Gender Mainstreaming:

- die Initiierung von Gender Mainstreaming-Prozessen mithilfe von Pilotprojekten und Fortbildungsreihen
- die Sensibilisierung von LehrerInnen und SchülerInnen für Geschlechterungleichheiten in der Schule
- das Lernen entsprechender Methoden für die Durchführung einer Genderanalyse
- Interaktions- und Werteübungen für LehrerInnen und SchülerInnen
- systematische Veränderungsarbeit mit Hilfe von Handlungsplänen für Gender Mainstreaming

Es wurde das Verfahren des offenen, leitfadengestützten Experteninterviews angewandt (vgl. Meuser/Nagel 2004). ExpertInnen können dabei auch Personen sein, die nicht EntscheidungsträgerInnen aus Politik, Verbänden und Ausbildungsinstitutionen sind, sondern Personen, die dem Bereich der Praxis vor Ort angehören. In der Studie ging es vorrangig um ein

> „Wissen, das in innovativen Prozessen gewonnen wird und das (noch) nicht in bürokratische Strukturen eingeflossen ist, das Wissen über die Bedingungen, die zu systematischen Fehlern und verkrusteten Strukturen führen" (Meuser/Nagel 2003: 481).

Alle Interviews wurden vollständig transkribiert, und es wurden themenorientierte Beschreibungen der einzelnen Interviews durchgeführt, die nach Kontextzugehörigkeiten wie Schulebenen oder diesen übergeordneten Ebenen, z.B. Gleichstellungsbehörde, Schulbehörde, Universität, Gewerkschaft sowie unterschiedlichen Projekt- und unterschiedlichen Schulformzugehörigkeiten in Gruppen zusammengefasst, in Beziehung gesetzt und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht. Außerdem wurde nach „Schlüsselwörtern" (vgl. Glaser/Strauss 2005) gesucht. Der thematische Vergleich aller herausgearbeiteten Themen aller Interviews führte im Ergebnis zu einer Konzeptualisierung und Begriffsbildung.

4 Ergebnisse der Studie – Erfolgsfaktoren und Gegenkräfte

In sämtlichen Materialien wird als wichtiges Ziel der Arbeit mit Gender Mainstreaming formuliert, gemeinsam mithilfe aller Beteiligten in den Schulen Handlungspläne zu erarbeiten, durchzuführen, auszuwerten und weiter zu verfolgen. Es wird deutlich gemacht, dass in Schweden Gleichstellung nicht nur, aber auch als Wissensfrage gesehen wird. Ohne tiefgehendes Wissen über die herrschenden Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse lassen sich Genderanalysen des eigenen Arbeitsplatzes nur schwer erstellen. Im Besonderen wird Gleichstellung als pädagogische Frage aufgefasst, die alle Lehrkräfte, alle Schülerinnen und Schüler und das gesamte Personal der Schule mit einschließt (JämO 2000; Lärarförbundet 1998, 2000, 2002). Aufgrund des engen Zeitrahmens innerhalb der Pilotprojekte konnte die Arbeit mit fortlaufenden Gleichstellungsplänen nur andeutungsweise verwirklicht werden, denn sie ging weit über den Rahmen des jeweiligen Projekts hinaus. So konnten zwar Pläne aufgestellt werden, aber das fortschreitende Evaluieren jährlicher konkreter Pläne ließ sich noch nicht weiter verfolgen, bzw. war der weiteren Praxis vorbehalten.

Die Analyse der ExpertInneninterviews ergab bei beiden Befragtengruppen, der außerschulischen und der schulischen, teilweise ähnliche Befunde. Die ExpertInnen relevanter außerschulischer Institutionen waren sich einig, dass Schule einen entscheidenden Beitrag zur Veränderung der hierarchischen Genderordnung zu leisten habe. Die meisten wünschten sich deshalb die Aufnahme von Gender-Basiswissen in das Pflichtprogramm der Grundausbildung aller LehrerInnen. Es bestand Einigkeit darüber, dass neben dem Erwerb von Gender-Wissen ein gemeinsames Prozesslernen aller Beteiligten mit Werte- und Interaktionsübungen notwendig ist und dass deswegen eine aktive Unterstützung von oben und die geregelte Ausstattung mit den Ressourcen Zeit und Geld Voraussetzung für den Erfolg sind.

In den Interviews kristallisierten sich sechs Faktoren heraus, die für die Implementierung von Gender Mainstreaming von zentraler Bedeutung sind. Drei sind für eine erfolgreiche Implementierung unerlässlich: *Genderbewusstheit als „eye-opener", theoretisches und praktisches Genderlernen* und *Gleichstellung als Prozess aller Beteiligten*, drei weitere ergeben sich als zentrale Gegenkräfte in deren Folge: *innere Widerstände gegen die Genderarbeit*, *geringe Präsenz von Männern in der Genderarbeit* und *die Verknüpfung von Gender mit ethnischen Zuschreibungen*. Die Gegenkräfte müssen im Interesse einer erfolgreichen Implementierung mit bedacht werden.

4.1 Genderbewusstheit als „eye-opener"

Als grundlegend für eine erfolgreiche Implementierung von Gender Mainstreaming stellte sich der Faktor *Genderbewusstheit als „eye-opener"* heraus. Viele meiner GesprächspartnerInnen hatten das Einnehmen der Genderperspektive als etwas Neues erlebt. Sie schilderten den Schritt, plötzlich die Muster der Geschlechtsordnung zu erkennen, als gewinnbringend und als überraschend „augenöffnend". So berichtete eine Anleiterin, die inzwischen als Multiplikatorin eines Gender-Langzeitprojekts selbst SchulleiterInnen in Genderfragen anleitete, darüber, dass auch sie noch vor nicht allzu langer Zeit der Auffassung gewesen war, dass sie SchülerInnen gleich behandelte, was jedoch nicht zugetroffen habe.

„For me personally to start with me, for me it was, that I wasn´ t aware before, because I thought, I was, I saw *genusordning*, equality, I have treated the kids equally." (Gunilla, Lehrerin, Grundskolan, Anleiterin).2

Eine Schulleiterin schilderte den Vorgang, plötzlich Genderungleichheiten wahrzunehmen, die man vorher nie bemerkt habe, als unumkehrbar. Habe man einmal gelernt, die Dinge durch die Genderbrille zu sehen, könne man nicht wieder dahinter zurück.

„I'm sure of it, that this is something that you must have opened your eyes for, and if you are not aware of what is going on, you don't see it. When you have opened your eyes, you can never close them again. And I opened mine many, many years ago. So, if you have not seen it, you are not aware of what it is that makes you a woman or a man." (Linnea, Vorschulleiterin)

Immer wieder kam in den Interviews ein Erstaunen zum Ausdruck, die bestehenden Verhältnisse plötzlich in einem neuen Licht gesehen zu haben. Bevor der Blick darauf gelenkt worden war, hatten viele sogar ganz offensichtliche Genderungleichheiten nicht bemerkt. Die gewonnene Genderbewusstheit wurde als positiv erlebt. Es wurde immer wieder von „Sehen", „neuen Augen", der „neuen Brille" gesprochen und davon, dass aktives, eigenes Sehen und Bewusstwerden erforderlich sei.

„I think we all changed and got new eyes. We saw more clearly these things…between boys and girl, but also both in the girls' group and the boys' group." (Janina, Lehrerin)

„When you see it with gender glasses, you will at least see it from another point of view, which I think is good for everyone." (Bengt, Schulleiter, Gymnasium)

In manchen Fällen wurde das *Sehen* durch Videoaufnahmen unterstützt, an deren gemeinsames Ansehen sich kritische Diskussionen anschlossen.

„And when you do that, suddenly you see patterns, that you didn't see before. You notice it, OK, all the boys are here with the bicycles, and it was knowledge that you perhaps had, but you didn't reflect, you didn't think of it. And if you filmed indoors, it was even more surprising, what you saw. OK, this room was never hardly ever visited by girls, only boys all the time. And here are the girls, and what is happening there." (Linnea, Vorschulleiterin)

Schlaglichtartig wurde deutlich, wie die Mechanismen des Lächerlichmachens, Ignorierens, Marginalisierens etc. ablaufen, und die Beteiligten arbeiteten selbst heraus, an welchen Orten sie sich diskriminiert fühlten. In jedem Fall konnten Veränderungen erst im Anschluss an das bewusste Wahrnehmen der Gendermuster geplant werden. Für meine InterviewpartnerInnen waren die Aha-Erlebnisse beim Einnehmen der Genderperspektive etwas derart Besonderes, dass sie sie immer wieder als sehr positiv hervorhoben. Vielen AnleiterInnen war es wichtig zu betonen, dass man die hierarchisierende Genderordnung zunächst sichtbar machen muss, wenn man sie entsprechend dem Konzept Gender Mainstreaming verändern will.

Für den Schulbereich hat das Einnehmen der Genderperspektive offensichtlich, so zeigte es sich in den von mir in Schweden geführten Interviews, eine ähnlich initiieren-

2 Die ausgewählten Interviewpassagen werden in der Sprache des Interviews, d.h. Englisch oder Deutsch, wiedergegeben und durch schwedische Fachbegriffe ergänzt.

de Bedeutung, wie in den 1980er Jahren die Wirkung der Studie „Die andere Stimme" von Carol Gilligan (1982) im universitären Bereich, in der es um das Infragestellen männlicher Dominanzansprüche und Definitionsmacht ging.

„Deutlich wurde, dass theoretische Konzeptionalisierungen – auch wenn sie den Anspruch auf Universalität und Neutralität erheben, immer geschlechtlich geprägt sind" (Flaake 2005: 173).

Der überzeugende Blick auf eine sich als geschlechtsneutral verstehende Wissenschaft, die in Wirklichkeit androzentrisch geprägt ist, war damals der „eye-opener" für Generationen von Frauen an den deutschen Universitäten und hatte große Bedeutung für eine feministische Wissenschaftskritik. In den untersuchten schwedischen Genderprojekten zeichnete sich mit dem Einnehmen der Genderperspektive eine Funktion ab, die im Schulbereich eine entsprechend große Bedeutung für eine feministische Schulkritik hat. Genderbewusstheit macht in jedem Fall einen grundlegenden Qualitätssprung in der Realitätswahrnehmung aus und bildet die Voraussetzung für die Genderarbeit.

4.2 Theoretisches und praktisches Genderlernen

Während *Genderbewusstheit als „eye-opener"* ein eher punktuelles, initiierendes Ereignis darstellt, verläuft theoretisches und praktisches Genderlernen in einem umfassenderen Prozess. Dieser bezieht sowohl eine theoretische Genderperspektive als auch ein auf Gleichstellung bezogenes Verhalten ein, also eine erhöhte Bewusstheit für Genderungleichheiten und gleichfalls eine entsprechend bewusste Praxis. Die Erkenntnis, dass sich ein fundamentales Verstehen der Geschlechterverhältnisse nicht ausschließlich theoretisch vermitteln lässt, entsprach dem Ansatz der untersuchten Genderprojekte, aber auch den Erfahrungen der Projektleiterinnen.

„Many teachers they ask for a recipe and there is no recipe, you have to find out for yourself what to do. I think. There is a difficulty and I think there are a lot of good examples, you can find good presentations, but in the end you have to do it in your own way." (Ylva, Gewerkschaftssekretärin)

An den Kern des Genderwissens, der mit der eigenen Situiertheit in dem herrschenden Gendersystem zusammenhängt, ist nur sowohl mit theoretischem als auch praktischem Genderlernen heranzukommen. So wurde berichtet, Wissen allein genüge nicht, sondern darüber hinaus sei auch eine Verinnerlichung dieses Wissens erforderlich.

„Es muss einfach erst auch verankert sein in einem selber, ansonsten wären es nur leere Worte, die also in der Praxis auch nichts ausrichten können, sondern es muss einfach Zeit dauern, dass man es erst mal in sich verankert." (Ulrika, Rektorin)

Neben der Vermittlung von Gendertheorie wurde das Kennenlernen und Ausprobieren interaktiver Methoden, mit deren Hilfe Werte und Verhalten bearbeitet werden können, gemeinsame Reflexion und Diskussion des Gelernten vor dem Hintergrund gemeinsamer Praxis für unverzichtbar gehalten.

„Theory, it's absolutely necessary and then the classes build some literature on observations, your reflections, you have to write the reflections and the observations, you have to write it down. We also learn

methods, we teach the teachers. We give them both: methods and on the meetings we discuss the literature, we discuss the methods, we discuss the observations they have done, so I think you have to have all these things." (Ola, Anleiter)

Das von vielen ProjektleiterInnen und -anleiterInnen beobachtete fehlende Genderwissen steht in Zusammenhang mit dem von Maria Hedlin (2004: 48) herausgearbeiteten *unbewussten Gleichheitsdiskurs* (schw. *omedvetna likhetsdiskursen*). Dieser geht in widersprüchlicher Logik davon aus, dass man im Prinzip gleichgestellt sei, dass Ungleichgestelltheit sowieso völlig unproblematisch sei und einen selbst nicht berühre, und dass Gleichstellung sich in den nächsten 20 bis 30 Jahren automatisch aus sich selbst heraus in einer Art selbstlaufendem Prozess einstellen werde. Hedlin kommt zu dem Resultat, die Gendertheorie mit ihren zentralen Begriffen „Macht" und „soziale Überordnung/Unterordnung" müsse einen selbstverständlicheren Platz in der Lehrerausbildung erhalten, damit die Geschlechterstruktur der Gesellschaft und der damit verbundene Genderbegriff verstanden werden könne.

Da das Wesen des *Unbewussten* gerade darin besteht, sich einem bewussten Zugang zu verschließen, ist dem *unbewussten Gleichheitsdiskurs* nicht mit ausschließlich theoretischem Genderlernen beizukommen. Genderwissen existiert nicht nur bewusst im Kopf. Es ist im Habitus der Menschen inkorporiert und in Routinen und Verfahrensregeln von Organisationen eingeschrieben (West/Zimmermann 1991; Bourdieu 1997; Acker 1991; Goffman 2001). Dort wird die Geschlechterhierarchie alltäglich reproduziert und muss auch dort praktisch bearbeitet werden. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Andresen/Dölling (2005), die in ihrer Studie über den Umbau des Geschlechterwissens von AkteurInnen der Verwaltungsreform Berlin-Ost durch Gender Mainstreaming feststellten, dass es nicht mit einem *Hineingeben* von Wissen an die Mitglieder von Organisationen/Institutionen getan sei, sondern dass man situiertes Wissen benötigt, das als praktisches Wissen im Sinne Bourdieus gefasst werden könne.

„Nicht selten findet man gegenwärtig in Handbüchern, Trainingsprogrammen etc. den Begriff ‚Geschlechter-Wissen', der in aller Regel inhaltlich-konzeptionell unreflektiert bleibt und zudem neben solchen Begriffen wie Gender-Kompetenz suggeriert, dass dieses Wissen bzw. diese Kompetenz in mehrstündigen oder mehrtägigen Trainings quasi unabhängig von Feld- und Machtkonstellationen sowie von den Biografien der Akteurinnen ‚erlernt' werden kann. Sozialwissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung kann mit einem elaborierten Begriff von ‚Geschlechter-Wissen' sowie mit den mit seiner Hilfe erarbeiteten empirischen Befunden zum widersprüchlichen und ungleichzeitigen ‚Geschlechter-Wissen' von Akteurinnen und Akteuren einerseits zur Qualifizierung der in diesen neuen Tätigkeitsfeldern engagierten Frauen und Männer beitragen. Sie kann andererseits und zugleich das den Gender-Trainings zugrunde liegende Verständnis von Gender-Kompetenz und ihrer ‚Erlernbarkeit' kritisch reflektieren und nicht zuletzt auf die Gefahren der Vereinnahmung und Instrumentalisierung von Gender Mainstreaming durch andere, einflussreiche(re) feld- und machtspezifische Konstellationen und Interessen aufmerksam machen" (Dölling 2005: 57).

Irene Dölling geht von einer doppelt-gebrochenen Aneignung des Geschlechterwissens durch die AkteurInnen aus, nämlich von einer biografischen und der feldspezifischen Aneignung, wie sie auch von ProjektleiterInnen in Schweden erfahren wurde, die äußerten, man sei als ganzer Mensch vom Genderlernen betroffen, nicht nur in der eigenen Berufsrolle.

„Wenn du damit anfängst, ist alles einbezogen. Du bist betroffen nicht nur als Lehrerin, sondern auch als Frau, als Mutter, das ganze Leben." (Eva, Projektleiterin)

4.3 Gleichstellung als Prozess aller Beteiligten

Die Projektleiterinnen berichteten darüber, dass Einzelne nicht in der Lage sind, Gleichstellung in der Schule durchzusetzen.

„And it was a problem. There were the same persons that went to each course and they got to carry all this responsibility. They also had a hard time to integrate the issues in the schools as they were alone, you know. They were the alibi, the aliens since there was no one else to share the work." (Simona, regionale Projektleiterin)

Dagegen wurden Genderfortbildungen im ganzen Team, mit der ganzen Schule sehr positiv eingeschätzt. Viele Stimmen begrüßten die Top-down-Strategie der Gleichstellungsbehörden, weil sie die vielen Nichtbeteiligten bewegen könnte mitzumachen und weil sie die Gleichstellungsbemühungen entmarginalisiert und legitimiert.

„You have to have the leaders in all positions from the top down. You can work very hard, but if you don´t have the leaders with you, it´s just a sort of project which comes to an end. You have to find strategies so that the process can go on for years." (Nora, Kommunale Gender-Mainstreaming-Beauftragte)

Projekte, die komplette Schulen in ganzen Städten einbezogen, wurden als besonders wirkungsvoll bezeichnet. Wenn die eigenen Werte und das eigene Verhalten verändert werden müssen, könne man das nicht allein aufarbeiten, man brauche die anderen, das Team, die zuhören und etwas dazu sagen. Die Mehrheit müsse von der anstehenden Veränderungsarbeit überzeugt sein. Als besonderer Erfolg wurde von den Initiatorinnen der Projekte gewertet, dass es in ihrem Rahmen gelungen war, mit ganzen Schulen zu arbeiten. Gleichzeitig wurde bemerkt, dass es zwar in Schweden Top-down weniger große Probleme bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming gibt als Bottom-up, dass beides aber zusammenwirken müsse.

„Wir haben Erfahrung also, wie man mit ganzen Schulen arbeitet, sowohl mit Schülern als auch mit den Angestellten. Wir haben Erfahrungen, wie man längere Prozessarbeiten in Lehrerteams startet und wir haben also jetzt versucht, unseren Fokus zu setzen auf diese ganze Zusammenarbeit, Schulleiter im Zentrum. Aber ganz wichtig ist Kommunikation mit den Angestellten nach unten hin, wenn man das jetzt mal in so 'ner Hierarchie darstellen will, und aber auch gleichzeitig 'ne Kommunikation nach oben zu den Städten, also zu den städtischen Verwaltungen, weil – diese Zusammenarbeit ist unheimlich wichtig, damit das in das System reinkommt." (Agneta, nationale Gleichstellungsbehörde JämO)

Gleichstellungsarbeit mit ganzen Schulen und bezogen auf die alltägliche Praxis hat in Schweden eine längere Tradition (vgl. Myndigheten 2003). Neu an den hier beschriebenen Projekten war der Fokus auf Mädchen *und* Jungen, Frauen *und* Männern, Lehr- *und* übrigem Schulpersonal, Rektorinnen und Rektoren sowie Schulen *und* Schulverwaltung. Auch in deutscher Literatur zur Schulentwicklung wird Gleichstellung als ein gemeinsames Anliegen aller, als Meta-Lernen von Organisationen/Institutionen seit Längerem thematisiert.

„Patriarchalische Strukturen – offene oder verdeckte – werden von Frauen in den Schulen (von Schülerinnen und Lehrerinnen) immer häufiger angesprochen, werden darüber hinaus auch Männern zunehmend ins Bewusstsein gerückt" (Klemm et al. 1985: 150).

Es wird auf die Notwendigkeit einer geschlechterbewussten Schulentwicklung hingewiesen, die das Erproben neuer, demokratischer Kommunikationsformen einschließt, bei dem jede und jeder seine bzw. ihre individuellen Züge und Eigenschaften behalten darf, und darauf, dass „Aufgaben, Macht, Schulentwicklung und Förderung der Schüler/-innen von Frauen und Männern gleichberechtigt wahrgenommen und gemeinsam gestaltet werden" (Ratzki 1998: 216).

„Schule braucht beides: neue Strukturen und neue kommunikative Formen der Entscheidungsfindung. Auszuhandeln sind ‚Kompromisse auf Zeit', die nach einer Selbstevaluation durch einen neuen begrenzten Konsens abgelöst werden. Eine Integration von Strukturveränderungen und prozessorientierter Arbeit sind also notwendig" (Koch-Priewe 1996: 193)

Bei Schulentwicklung als Meta-Lernen geht es um das Aneignen innovativer Steuerungsprinzipien durch das ganze Kollegium, also um weitgehende Partizipation. Die schwedischen Ansätze der Umsetzung verweisen auf Gender Mainstreaming als geeignete Strategie des Meta-Lernens von Gleichstellung im Schulbereich.

4.4 Innere Widerstände gegen die Genderarbeit

In den Interviews wurde vielfach als ein großes Problem von Genderarbeit der Umgang mit dem Widerstand einzelner Frauen und Männer angesprochen. Er äußerte sich in Form innerer Widerstände, die bisherige Sicht der Gesellschaft infrage stellen zu müssen und sich als erwachsener Mensch selbst eingestehen zu müssen, nicht – wie bislang angenommen – gleichgestellt zu sein. Diese sichere Meinung aufzugeben, habe oft Ängste ausgelöst. Viele AnleiterInnen empfanden es als schwierig, mit der Abwehr von Teilnehmenden umzugehen, die ihre Werte und ihr Verhalten nicht verändern wollten.

„I think that many of the teachers are afraid of the changing. You almost can hear them say: I don't want to change my behaviour, my attitudes and my values, as if they are struggling." (Ola, Anleiter)

Einige stellten sich die Frage, ob die Teilnahme an Genderprojekten freiwillig sein solle oder nicht. Einerseits hielten sie die Genderarbeit aufgrund der Gesetzeslage für zwingend erforderlich für alle, die in der Schule arbeiten, andererseits erschien ihnen bei angeordneten Fortbildungen auftretender Widerstand kontraproduktiv, und sie fühlten sich persönlich damit überfordert. Auch deswegen hatten die gemeinsamen Supervisionssitzungen der AnleiterInnen eine sehr wichtige Funktion. Widerstand sei etwas, so das Fazit einer Vertreterin der regionalen Behörde, auf das man in der Genderarbeit vorbereitet sein müsse, damit man die Arbeit nicht niederlege, wenn sie zu schwierig werde.

„I think in the beginning you don't know about the resistance, it's when you start to work, that you see it, sometimes, if you are not prepared, you stop your project. You give up, it's too hard." (Evalotta, regionale Projektleiterin)

In der neueren schwedischen Literatur zur schulischen Gleichstellungsarbeit (Hedlin 2004a) findet sich eine Bündelung gängiger Gegenargumente gegen die Genderarbeit unter der Überschrift *Widerstand (motstånd)*, die sich ähnlich auch in den vorliegenden Interviews finden. Die am häufigsten geäußerten Ansichten lauten: Bei Gleichstellung handele es sich um irrelevante Fragen, die auf einen selbst nicht zutreffen, die übertrieben seien. Das Problem bestehe nicht. Es sei, wenn überhaupt, ein Problem für die ältere Generation, die Jüngeren seien freier. Die Gendertheorie sei so schwierig, dass man sie nicht verstehen könne. Man solle Frauen nicht zwingen, Männersachen zu machen und umgekehrt. Eva Amundsdotter (2006) bezeichnete Widerstand als ein notwendiges Übel von Veränderungsarbeit, „weil die Gleichstellungsarbeit sich darauf richtet, herrschende Machtstrukturen am Arbeitslatz infrage zu stellen, ruft sie öfter Widerstand hervor".

Widerstand äußerte sich in den schwedischen Beispielen eher in Form innerer Widerstände. Cynthia Cockburn (1993), die in England in einer Gewerkschaft und drei weiteren Bereichen öffentlicher Dienste eine Studie darüber durchführte, wie Männer Gleichstellung in Institutionen und Betrieben verweigern, beschrieb dagegen ein aktives Gegenarbeiten. Sie verwies auf die Bedeutung des Bildungs- und Erziehungssektors für die Verwirklichung von Gleichstellung und gleichzeitig auf dort vorhandenen Widerstand: „[…] wo positive Maßnahmen energisch in Angriff genommen wurden, stießen sie auf ebenso energischen Widerstand" (Cockburn, 1993: 260). In Veränderungsprozessen, wie sie durch Gender Mainstreaming ausgelöst werden, zeigt sich in jedem Fall, sowohl bei Frauen als auch Männern, dass Emotionen wie z.B. Ängste eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen (Sauer 2005).

4.5 Geringe Präsenz von Männern in der Genderarbeit

Etwa ein Viertel der von mir interviewten ExpertInnen waren Männer. Es waren zwei Schulleiter, zwei Lehrer, ein Projektanleiter, ein externer Genderarbeiter sowie ein SchülerInnen-Assistent, ein Hausmeister und ein Kommunalpolitiker. Mehrere von ihnen beklagten, dass Männer in der schwedischen Schule und Vorschule deutlich unterrepräsentiert sind, und sahen einen Grund für das ungleiche Geschlechterverhältnis in der Schule in der Gender-Machtordnung. Diese weise dem Lehrerberuf wegen schlechter Bezahlung einen niedrigen Status zu, folglich seien dort überwiegend Frauen anzutreffen. Vor allem diese Männer beklagten den Mangel an männlichen Vorbildern in der Schule. Dies sei von besonderer Bedeutung, weil den Kindern häufig auch zu Hause männliche Vorbilder fehlen, wenn die Mütter sie allein erziehen oder, wie im Fall von Familien mit Migrationshintergrund, wenn die Väter mehrere Familien hätten. Männer müssten in der Schule zu sehen sein und andere als geschlechtsstereotype Muster vorleben, so ihre Forderung.

Doch ich befragte nicht nur Männer, sondern es wurde in vielen Interviews auch von Männern berichtet. Diese waren bis auf einige Ausnahmen zum einen mit anderen Dingen beschäftigt, sodass ihnen die Zeit für die Genderarbeit fehlte, wie es ein Schulleiter schilderte:

„So you have all kinds of teachers and if there are more women, I don't know. It could be the male teachers we have, some of them, are definitely not interested. I would put this way: they are overworked in the areas where they are. They are up to here, they can't be part of yet another thing." (Bertil, Schulleiter, Grundskolan)

Zum anderen entzogen sie sich neuen Kränkungen, wie ein Lehrer voll Bedauern über seinen Schulleiter erzählte, der aus dem ursprünglich von ihm selbst an die Schule geholten Genderprojekt ausstieg, als sich in der Fortbildungsgruppe zeigte, dass er sehr geschlechtsstereotype Auffassungen vertrat.

„In the exercises and discussions he answered in a way that made him stand out. He was more conservative and more macho, I think, than he thought of himself, and some of my colleagues, who have worked with him together for 10 or 15 years, they were disappointed. So he jumped out from taking part in the active part." (Erik, Lehrer)

Obwohl dieser Schulleiter nicht das gesamte Projekt infrage stellte, sondern lediglich sich selbst der aktiven Teilnahme entzog, bedauerte Erik diesen Schritt, weil nach seiner Meinung das Projekt anders verlaufen wäre, wenn der Schulleiter mitgemacht hätte. Männer entzögen sich den Gleichstellungsfragen häufig, wurde berichtet, indem sie sie persönlich auf sich beziehen.

„You have to talk about equality in general because they take it so personally. We want to talk about men and equality. They think: I am not a person who oppresses women." (Maja, Gewerkschaftssekretärin)

Auch der Lehrer, der berichtete, ein Projekt, an dem er teilnahm, sei ihm zu „feministisch" gewesen und er habe sich als Mann in die Enge gedrängt gefühlt, verband damit keine generelle Abwertung der Genderarbeit.

„It felt like none equality from the beginning." (Mats)

„Ah, the women's point of view." (Annika).

„T-too, too much, maybe, because I am a man, I say only what I feel." (Mats, Lehrer, Grundskolan)

Seine Äußerung verwies vielmehr auf eigene Probleme mit der männlichen Positionierung zur Gleichstellung der Geschlechter und zum Feminismus, auf die auch Jeff Hearn und Linn E. Holmgren (2006) anhand eigener Untersuchungen bei schwedischen Männern aufmerksam gemacht haben. Diese Einsichten geben Anlass, über Konzeptveränderungen bei der Implementierung von Gender Mainstreaming nachzudenken und verweisen auf die Notwendigkeit der Einbeziehung männlicher Seminarleiter.

In Schweden wird männliche Dominanz regierungsamtlich als Problem begriffen. Es werden große Anstrengungen gemacht, Männer in die Gleichstellungsarbeit hinein zu nehmen (Stepanek 2000: 5f.) und es werden offizielle Appelle an Männer gerichtet, sich für den Wandel der Geschlechterverhältnisse einzusetzen. Genderthemen werden, anders als in anderen Ländern, derart priorisiert, dass daran konkrete Maßnahmen geknüpft werden. Bereits 1983-1992 befasste sich eine Arbeitsgruppe im Auftrag der Regierung mit der Rolle des Mannes und publizierte eine Reihe Berichte darüber (Ministry 1999). Trotz allgemeiner Zustimmung ist dem wenig Konkretes gefolgt. Eine positive Einstellungsänderung der Männer zugunsten der Gleichberechtigung in Schweden in den 1980er Jahren war sicher ein bemerkenswerter Schritt in die richtige Richtung (Jalmert 2004). Das Ziel des Einbezugs der Männer in die Gleichstellungsarbeit scheint jedoch noch lange nicht erreicht zu sein. 2003 wurde die gesellschaftliche Männerdominanz erneut durch die schwedische Regierung thematisiert (SOU 2003:16), denn

„die Gleichstellung der Geschlechter ist nicht durch Maßnahmen zu erreichen, die ausschließlich auf Frauen ausgerichtet sind“ (Svenska insitutet 2003).

Die relativ geringe Beteiligung von Männern in der Genderarbeit, die ich in meiner Studie vorfand, wird durch Ergebnisse anderer Studien teilweise belegt. Ingrid Pincus (2004), die in drei schwedischen Kommunen von 1980-2000 eine Untersuchung über die Rolle von Männern in Führungspositionen bei der Implementierung von Gleichstellungsreformen durchführte, stellte eine Kluft zwischen den Äußerungen der Männer und ihrem Handeln fest. Ähnliches ergaben auch Studien für die BRD (vgl. Höyng/Puchert 1999; Höyng/Lange 2004).

Dass Pincus in Schweden eher passiven, indirekten als aktiven Widerstand vonseiten der Männer feststellte, ist aufgrund des allgemeinen, gesellschaftlichen Konsenses zu Gleichstellungsfragen nicht überraschend. Aktiver Widerstand seitens der Männer, wie ihn Cynthia Cockburn (1993: 241) für England beschrieb, wurde von mir in den schwedischen Schulprojekten nicht bemerkt. Allerdings wiesen einige Gesprächspartnerinnen darauf hin, dass ein aktives Auftreten *gegen* Genderarbeit mit Sicherheit negative Folgen nach sich ziehen würde. Darin zeigt sich einerseits die positive Wirkung des staatlichen Ziels der Gleichstellung, gleichzeitig besteht aber die Gefahr, dass sich der Widerstand verlagert und subtiler wird.

Auch von den in der vorliegenden Studie befragten Expertinnen und Experten wurde die Frage der geringen Präsenz von Männern in der Genderarbeit als ein zentraler Problembereich angesprochen. Dies verweist auf die Notwendigkeit, neue Formen der Genderarbeit mit Männern zu entwickeln.

4.6 Probleme mit der Verknüpfung von Gender mit ethnischen Zuschreibungen

Probleme, die durch die Verknüpfung der sozialen Kategorien Gender und Ethnie entstehen, müssen im Implementierungsprozess ebenfalls ernst genommen werden. Nicht immer wird damit so konstruktiv umgegangen wie im Fall der Projektleiterin, die berichtete, sie habe sich immer sehr wohl gefühlt mit Kindern der ganzen Welt und habe im Rahmen ihrer Integrationsarbeit mit Flüchtlingen an einem Gymnasium Methoden entwickelt und angewendet, wie man mit diesen Jugendlichen, die oft ganz allein nach Schweden gekommen seien, über existenzielle Fragen sprechen könne. Ihre Schülerinnen und Schüler hätten nicht lernen können, weil sie so traumatisiert gewesen seien. Bei der Überlegung, was sie interessieren könne, sei sie auf Genderthemen gekommen. Während diese Anleiterin die Verknüpfung von Gender mit der Kategorie Ethnizität als Ressource und Motor für das Lernen ihrer traumatisierten Schülerinnen und Schülerinnen auffasste und sie für ihre Arbeit nutzte, wurde aus anderen Bereichen auf unlösbar scheinende Probleme der Verknüpfung von Gender und Ethnie verwiesen. So schilderte eine Vorschulleiterin, dass ein Vater mit Migrationshintergrund seinen kleinen Sohn unter Protest mit nach Hause genommen habe, als dieser mit ihrer Zustimmung in einem Theaterstück die Prinzessin gespielt habe. Es sei keine Auseinandersetzung mit diesem Vater über das schwedische Curriculum möglich gewesen, das ein aktives Brechen traditioneller Gendermuster verlange. Sie habe sich bestraft gefühlt und Sorge gehabt, dass auch der kleine Sohn bestraft würde.

In einigen Fällen schien es so, als würden eigene Genderprobleme auf Menschen mit Migrationshintergrund projiziert. Die Migrantenjungen seien *Machos,* meinte eine Lehrerin, ihre Mütter würden zu Hause alles für sie tun.

„I know there are a lot of mothers they do everything for the boys. The boys don't have to do things like this at home. And the girls often take care for their little brothers and sisters and the boys can go out and play. I think that's quite normal here." (Susann, Lehrerin, Vorschule)

Schwierigkeiten der Genderarbeit wurden mit dem Hinweis auf Diskussionen mit einem Schüler mit Migrationshintergrund benannt, der entsetzt darüber war, dass schwedische Jungen ihre Schwestern nicht besser beschützen.

„There is one boy now in the third year, he always wants to discuss with me, because he says: we are taking care of our girls. I don't want my sister to be like the girls I see in town. We are worried, we can't be like Swedes, just letting the girls out being raped and every thing. You have to lock the girls up, you see. The only way to do it. Then we have so many nice discussions. I haven't made him change, but have him made think about it and I think that's a good step. You have to start somewhere. I think it is so important to keep the discussion living all the time, don't cut it off, say you are wrong, I'm right, that's the end of it." (Barbro, Lehrerin, Gymnasium)

Von Schülerinnen mit Migrationshintergrund wurde angenommen, sie seien schwierig, weil sie durch ihre Religion in einem bestimmten traditionellen Muster seien, das man in einer Generation nicht ändern könne.

„For the girls I would say, when it comes to immigrants it's more difficult, because some of the girls are by religion in a certain pattern and they stay in that pattern, but they can learn to see other options. I think that's a good idea." (Bengt, Schulleiter, Gymnasium)

Offensichtlich besteht eine große Versuchung, eigene Genderprobleme unreflektiert auf andere zu verschieben. Die Anerkennung der *Fremden*, *Anderen* kann durch eine Essenzialisierung der Differenz dazu dienen, die eigene Identität zu stabilisieren (vgl. Diehm/Radke 1999). Indem man sage, dort seien die Jungen *Machos*, mache man gleichzeitig klar, dass sie es hier im eigenen Land nicht seien. Martina Weber (2003) stellte ebenfalls bezogen auf die Konstruktion von *Weiblichkeit* im Rahmen ihrer Studie zu Mädchen mit türkischem Familienhintergrund in der deutschen gymnasialen Oberstufe fest, dass in herkunfts- und geschlechtsbezogenen Zuschreibungen legitime und illegitime Formen von Weiblichkeit generiert werden, die der dominanten Mehrheitsgesellschaft Distinktionsgewinne sichern. Auch Helma Lutz (2004) kritisierte die Konstruktion von bipolaren Gegensätzen, in denen eingewanderte Frauen und Mädchen sozial auf einer Entwicklungsstufe hin zur Zivilgesellschaft verortet werden, während autochtone Frauen in letzterer bereits angekommen seien. In den Interviews mit schwedischen Lehrerinnen und Lehrern wurden sehr positive Ansätze des Umgangs mit der Verknüpfung von Gender und Ethnie im Rahmen der Gender Mainstreaming-Projekte geschildert, die unterstrichen, dass es gilt, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als handelnde Subjekte zu begreifen, die ihre Bedingungen zwar vorfinden, aber auch mitgestalten (Kapalka 2005).

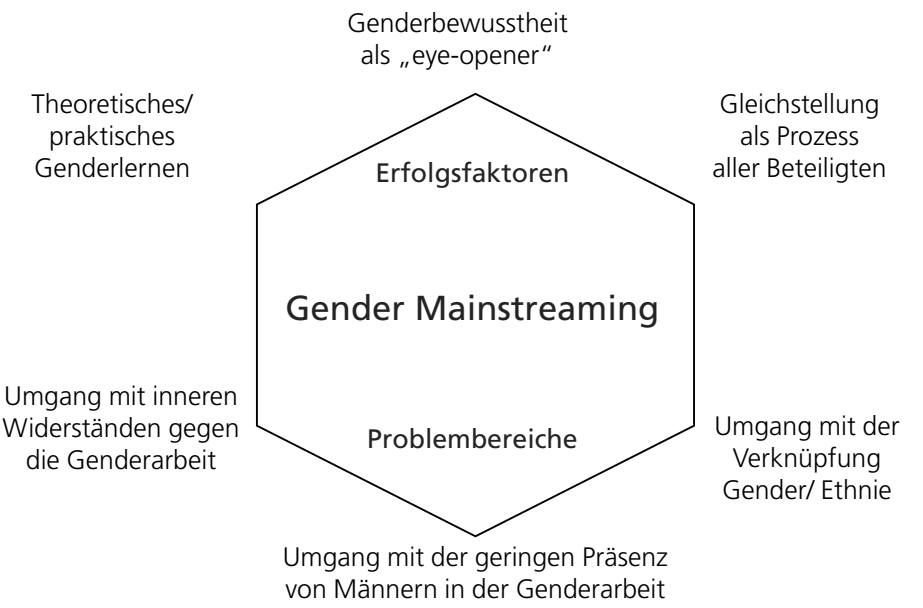
Offizielle schwedische Texte gehen traditionell reflektiert mit der Problematik von Differenz um. *Wir sind alle verschieden* (Utbildningsdepartementet 1994*)* lautet

der Titel eines 1994 vom schwedischen Ausbildungsdepartment herausgegeben Rapports über Gleichstellungsarbeit an Schulen, der die Heterogenität im Schulalltag unterstreicht. Genderarbeit wird dort als pädagogische Frage und als ein Wissensgebiet beschrieben, in dem die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern beachtet werden müssen. Es gehe um die Entwicklung der vollen Potenziale jedes Mädchens und jedes Jungen. Weiter wird darauf verwiesen, dass die Auffassung, was typisch weiblich und männlich sei, von einer Kultur zur anderen sowie von einer Zeitepoche zur anderen innerhalb derselben Kultur variiere. Um der Versuchung zu einseitigen Zuschreibungen bezogen auf die Verknüpfung von Ethnie mit Gender, die auch in den Interviews gefunden wurden, zu widerstehen, ist ein besonders sensibler und bewusster Umgang damit in der Genderarbeit erforderlich. Der Problembereich *Verknüpfung von Gender mit ethnischen Zuschreibungen* spiegelt allgemeine Fragen nach dem Umgang mit sozialer Heterogenität wider, insofern als Einzelnen u.U. eine Stabilisierung der eigenen Identität mithilfe einer Essenzialisierung von Differenz ermöglicht werden kann. Hier muss bei der Implementierung von Gender Mainstreaming ebenfalls angesetzt werden.

5 Prozess des Gender Mainstreaming – Zusammenfassung und Ausblick

Alle sechs in der Studie gefundenen Faktoren, die drei Erfolgsfaktoren – *Genderbewusstheit als „eye-opener", Theoretisches und praktisches Genderlernen* – und die drei Gegenkräfte – *innere Widerstände gegen die Genderarbeit, geringe Präsenz von Män-*

Abbildung: Implementierungs-Hexagon



nern in der Genderarbeit, Probleme mit der Verknüpfung von Gender mit ethnischen Zuschreibungen – bilden zusammen *das Implementierungs-Hexagon* und sind für den Prozess des Gender Mainstreaming von wesentlicher Bedeutung.

Gender Mainstreaming ist ein voranschreitender Prozess in mehreren aufeinander folgenden Schritten. Folgt man der neueren schwedischen Gender Mainstreaming-Methodenentwicklung (SOU 2007:15, S. 8), ergeben sich acht Schritte, die Treppe, „Trappan" (Herstellen eines fundamentalen Verständnisses von Geschlechtergleichstellung, Untersuchung der Voraussetzungen für die Arbeit, Planen und Organisieren, Feststellen der alltäglichen Aktivitäten der Organisation/Institution, Überblick und Analyse, Maßnahmen formulieren, Maßnahmen durchführen, Evaluation der Ergebnisse). Für den Schulbereich werden hier deren wesentliche Momente in fünf Phasen zusammengefasst:

- Entwicklung eines fundamentalen Verständnisses der hierarchischen Geschlechterverhältnisse
- Genderanalyse des eigenen Arbeitsplatzes
- Gleichstellungsplan, der konkrete Ziele, einen Zeitplan und eine Auflistung der Verantwortlichen enthält
- Durchführung
- anschließende Evaluation des Erreichten, auf dessen Grundlage ein neuer konkreter Plan aufgestellt wird.

Dieser Prozess markiert eine Organisationsentwicklung im Sinne von Gender Mainstreaming. In ihm bildet das von mir herausgearbeitete *Implementierungs-Hexagon,* in dem drei zentrale Erfolgsfaktoren mit drei zentralen Gegenkräften in Beziehung stehen, eine komplexe Struktur, die in jeder Phase der Implementierung von Gender Mainstreaming im Schulbereich beachtet werden muss, wenn der Prozess erfolgreich zur Erreichung des Ziels der Geschlechtergerechtigkeit verlaufen soll. In welchem Ausmaß sich die Beachtung des Hexagons auf die einzelnen Phasen auswirkt, bleibt weiteren Forschungen vorbehalten.

Eine erfolgreiche Implementierung von Gender Mainstreaming in Schulen, so zeigt die Untersuchung in Schweden, ist dann möglich, wenn der politische Wille für ausreichende Ressourcen wie Zeit und Geld sorgt, wenn das erforderliche Genderwissen auf theoretischer und praktischer Ebene vermittelt werden kann und wenn für die gemeinsame Reflexion Kommunikationsräume geschaffen werden. Ihr Gelingen hängt darüber hinaus von der Berücksichtigung und bewussten Bearbeitung von Problembereichen wie Ängsten, Abwehr, Widerstand und Projektionen eigener Genderprobleme auf andere ab. Außerdem muss der Prozess markiert werden durch die gemeinsame Erstellung einer Genderanalyse des eigenen Arbeitsplatzes auf der Grundlage eines fundamentalen Verstehens der Geschlechterverhältnisse als Machtordnung, einer gemeinsamen Festlegung konkreter Ziele mit der Festlegung eines Zeitrahmens und der Benennung der Verantwortlichen sowie einer gründlichen, diesen Weg begleitenden Evaluation.

Lernen lässt sich aus den schwedischen Erfahrungen außerdem, dass ein besonderes Charakteristikum der Genderarbeit darin besteht, dass sie nicht schnell geht. Sie braucht im Gegenteil sehr viel Zeit. Dies nicht negativ zu bewerten, sondern einfach ernst zu nehmen, ist der Ausgangspunkt für alles Weitere. Mit kurzfristigen Maßnahmen, die

über ein zweistündiges *Gendertraining* oder eine schulische Projektwoche nicht hinausgehen, ist es nicht getan. Ein weiterer vermeidbarer Fehler ist das Einsetzen externer *GendertrainerInnen* in den Schulen. Vielmehr hat sich das gemeinsame Prozesslernen aller unmittelbar Beteiligten als günstig erwiesen. Auf alle Fälle müssen Ressourcen bereit gestellt werden für verpflichtende Gendermodule in der Lehrerausbildung. Längere Genderfortbildungen ganzer Schulen und auch der Schulleitungen, müssen stattfinden und genügend Raum bieten für die Vermittlung moderner sozialkonstruktivistischer Gendertheorie, für die Anleitung interaktiver Bearbeitungsmöglichkeiten von Grundwerten und -haltungen, für Reflexion und Diskussion.

Auch wenn zwischen Schweden und Deutschland nicht nur hinsichtlich der Schulstruktur große Unterschiede bestehen und vergleichbare Gleichstellungsinstitutionen hier fehlen, wäre es wünschenswert, das schwedische Motto „Mach es gleich!“ („Gör det jämt!“, engl. „Just progress!“) in seiner Doppeldeutigkeit umgehend aufzugreifen, nämlich nicht nur Die-Geschlechterverhältnisse-gleich-machen, sondern auch unverzüglich damit zu beginnen. Für eine erfolgreiche Umsetzung des Gender Mainstreaming im Schulbereich ist die Berücksichtigung des *Implementierungs-Hexagons* ein wichtiger Schlüssel.

Literaturverzeichnis

Acker, Joan. (1991). Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organizations. In: Judith Lorber & Susan F. Farrell (Hrsg.), *The social construction of Gender* (S. 162-179). Newbury Park, London, New Delhi: Sage

Amundsdotter, Eva (2006). *Motstånd – ett nödvändigt ont för förändring*. Zugriff am 09.11.2007 unter http://www.sthlmjamt.se/news.asp?p_id=259

Andresen, Sünne & Dölling, Irene. (2005). »Umbau des Geschlechter-Wissens von ReformakteurInnen durch Gender Mainstreaming?« In: Ute Behning & Birgit Sauer (Hrsg.), *Was bewirkt Gender Mainstreaming? Evaluierung durch Policy Analysen* (S. 171-187). Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag

Bourdieu, Pierre. (2005). *Die männliche Herrschaft* (J. Bolder, Trans.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Cockburn, Cynthia. (1993). *Blockierte Frauenwege. Wie Männer Gleichheit in Institutionen und Betrieben verweigern*. Hamburg: Argument Verlag

Diehm, Isabell & Radke, Olaf. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer

Dölling, Irene. (2005). »„Geschlechterwissen“ – ein nützlicher Begriff für die „verstehende“ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen«. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 23 (1+2), 44-62

European database: Zugriff am 01.10.2001 unter http://www.dbdecision.de/ GenderMainstreaming/ sweden.html

Flaake, Karin. (2005). Carol Gilligan: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau 1992. In: Martina Löw & Bettina Mathes (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Geschlechterforschung* (S. 158-175). Wiesbaden: VS Verlag

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber

Goffman, Erving. (2001). Interaktion und Geschlecht. Frankfurt, New York: Campus Verlag

JämO (2000). *JämOs handbok mot könsmobbning i skolan*. Stockholm

JämO uch GR Utbildning. (2004). *Att våga hoppa jämfota – rapport från ett jämställdhetspedagogiskt projekt*. Stockholm: JämO uch GR Utbildning

Hearn, Jeff & Holmgren, Linn E. (2006). Männliche Positionierungen zur Gleichstellung der Geschlechter und zum Feminismus. Theoretische Bezüge und praktische Passings. In: *Feministische Studien* 24 (2), 224-241

Hedlin, Maria. (2004). *Det ska vara lika för alla, så att säga... En intervjustudie av lärarstuderandes uppfattningar om genus och jämställdhet*. (Raport D). Kalmar: Institutionen för hälso- och beteendevetenskap

Hirdmann, Yvonne. (1990). Genussystemet. In: SOU 1990:44, *Demokrati och makt i Sverige: maktutredningens huvudrapport* (S. 73-116). Stockholm: Allmänna förlaget.

Höyng, Stephan & Lange, Ralf. (2004). »Gender Mainstreaming – ein Ansatz zur Auflösung männerbündischer Arbeits- und Organisationskultur?« In: Michael Meuser & Claudia Neusüß (Hrsg.), *Gender Mainstreaming. Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente* (S. 103-119). Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung

Höyng, Stephan & Puchert, Ralf. (1999). Die nicht angenommene Herausforderung: Patriarchale Arbeitskultur, Maskulinitäten und berufliche Gleichstellung. In: Landeszentrale für politische Bildung Schleswig Holstein und Landesarbeitsgemeinschaft der hauptamtlichen kommunalen Gleichstellungsbeauftragten, *Dokumentation der Fachtagung: Verhindert männliche Organisationskultur die Gleichstellung von Frauen im öffentlichen Dienst?* (S.17-40). Kiel

Jalmert, Lars. (2004). Männer und Geschlechterpolitik in Schweden. In: Michael Meuser & Claudia Neusüß (Hrsg.), *Gender Mainstreaming. Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente* (S. 194-205). Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung

Kalpaka, Annita. (2005). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur" in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 387-405). Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag

Klemm, Klaus, Rolff, Hans Günther & Tillmann, Klaus-Jürgen. (1985). *Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule*. Hamburg: Reinbek

Koch-Priewe, Barbara. (1996). Schulentwicklung durch Frauen – Thesen und Visionen. In: Dietlind Fischer, Barbara Koch-Priewe & Juliane Jakobi (Hrsg.), *Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biografischer, religionspädagogischer oder fortbildungsdidaktischer Perspektive* (S. 199-210). Weinheim

Lärarförbundet. (1998). *Lika för lika – Strategier för en jämställd skola*. Stockholm

Lärarförbundet. (2000). *Genuspraktika för lärare*. Stockholm

Lärarförbundet. (2002). *Jämställd skola – Strategier och Metoder*. Stockholm

Lutz, Helma. (2004). Migrations- und Geschlechterforschung: Zur Genese einer komplizierten Beziehung. In: Ruth Becker & Beate Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch für Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 565-573). Wiesbaden: VS Verlag

Meuser, Michael & Nagel, Ulrike. (2003). Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481-491). Weinheim, München: Juventa

Meuser, Michael & Nagel, Ulrike. (2004). Das ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In: Ruth Becker & Beate Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie. Methoden, Empirie* (S. 368-371). Wiesbaden: VS Verlag

Ministry of Industry, Employment and Communications, Fact sheet. (1999). *Men and equality*. Stockholm

Myndigheten för skolutvickling. (2003): *Hur är det ställt? Tack, ojämt! Erfarenheter av jämställdhetsarbet i grundskolor och gymnasie-skolor*. Stockholm

Pincus, Ingrid. (2004). *Men, Power and the Problem of Gender Equality policy. Implementation.* Vortrag in Antwerpen an der Universität, gehalten am 20.2.2004. Zugriff am 26.04.2007 unter http://www.rosadoc.be/site/maineng/pdf/athena%20papers/ pincus.pdf

Ratzki, Anne. (1998). Gleichstellung als Führungsaufgabe – Strategien der Frauenförderung in Schulleitung und Schulaufsicht. In: Mechthild von Lutzau (Hrsg.), *Frauenkreativität macht Schule* (S. 214-218). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag

Regeringens proposition (1993/94). *147 om Jämställdhetspolitiken*: *Delad makt – delat ansvar*. Stockholm

Sauer, Birgit. (2005). Geschlechterkritischer Institutionalismus – ein Beitrag zur politikwissenschaftlichen Policy – Forschung. In: Ute Behring & Birgit Sauer (Hrsg.), *Was bewirkt Gender Mainstreaming? Evaluierung durch Policy – Analysen* (S. 85-101). Frankfurt, New York: Campus Verlag

Seemann, Malwine. (2009). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zum Gender Mainstreaming in Schweden*. Bielefeld: transcript Verlag

SOU (2003:16). *Mansdominans i förändring om ledningsgrupper och styrelser*. Samtliga kapitel samt bilagor utom nr 3, del 1 av 2, SOU 2003:16 (pdf 1,3 MB); Mansdominans i förändring om ledningsgrupper och styrelser, del 2 av 2, Tabeller, SOU 2003:16 (pdf 196 kB)

SOU (2007:15). *Gender Mainstreaming Manual. A book of practical methods from the Swedish Gender Mainstreaming Support Committee* (JämStöd). Stockholm

Stepanek, Brigitte, Frauenbildungsnetz Ostsee. (2000). *Gleichstellungspolitik Schwedens und Männer? –Arbeitsmateria*l. Rostock

Svenska institutet. (2003). *Die Gleichstellung von Frauen und Männern*. Stockholm

Utbildningsdepartementet, Ds. 1994:98 (1994): *Vi är alla olika. En åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapområde*. Stockholm

Weber, Martina. (2003). *Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske+Budrich

West, Candace & Zimmermann, Don. (1991). Doing gender. In: Judith Lorber, & Susan A. Farell (Hrsg.), *The social construction of Gender* (S.13-37). Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications

Zur Person

Malwine Seemann, Dr. rer. pol., langjährige Lehrerin und frauenpolitische Gewerkschafterin, arbeitet im Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg. Arbeitsschwerpunkte: Forschung zur Implementierung von Gender Mainstreaming im Schulbereich.
Kontakt: E-Mail: Malwine.Seemann@t-online.de