

Gender Mainstreaming und Transformationsprozesse im Bildungswesen: Hoffnungen und Realitäten

Angelika Paseka

Angesichts der schon unübersichtlichen Zahl an Befunden zu Geschlechterungleichheiten stellt sich zunächst die Frage, ob es durch politische Strategien, wie z.B. Gender Mainstreaming, prinzipiell möglich ist, eine Transformation der Gesellschaft in Richtung Geschlechtergleichheit zu erreichen. Darüber wurde bereits viel geschrieben (vgl. Behning/Sauer 2005). Doch was passiert, wenn eine solche Strategie in konkreten Organisationen tatsächlich implementiert werden soll? Darüber gibt es noch kaum Erfahrungsberichte. Diese Lücke versucht der folgende Beitrag zu schließen und greift dabei auf Daten zurück, die im Rahmen der Evaluation des Pilotprojekts „Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung“ in Österreich gesammelt werden konnten¹.

Transformationsprozesse betreffen einerseits die strukturellen Rahmenbedingungen der Organisationen, andererseits die darin tätigen Akteur/innen, ihr (professionelles) Denken und Handeln. Diese beiden Aspekte sind wechselseitig aufeinander bezogen, bedingen sich gegenseitig und sind in dieser Verschränktheit wahrzunehmen bzw. zu analysieren (vgl. Giddens 1997, S. 68f.). Forschungsleitend war daher zum einen die Frage, ob durch Gender Mainstreaming als einer politisch und (inter)national legitimierten Strategie Veränderungs- und Lernprozesse ausgelöst werden konnten, die zu einer *strukturellen* Veränderung dieser Bildungseinrichtungen beigetragen haben. Zum anderen richtete sich der Blick auf das *Professionalitätsverständnis* der Lehrenden. Wie sieht dieses aus bzw. wie müsste sich dieses im Sinne von Gender Mainstreaming verändern?

Um diese Fragestellungen zu bearbeiten, werden zunächst der Begriff Gender Mainstreaming und die wesentlichen Elemente der Umsetzung vorgestellt sowie jene Einrichtungen, an denen das Pilotprojekt stattgefunden

1 Im Rahmen dieses Beitrags werden nur ausgewählte Ergebnisse der Studie präsentiert. Eine umfangreichere und mehrschichtigere Analyse entsteht derzeit im Rahmen meines Habilitationsprojekts.

hat. Mit Blick auf die Organisationsstrukturen und die Lehrenden werden zentrale Ergebnisse präsentiert, um abschließend zu überlegen, welche Chancen auf Implementierung Gender Mainstreaming in Bildungseinrichtungen generell hat.

1. Die Strategie Gender Mainstreaming

Der Begriff Gender Mainstreaming tauchte zum ersten Mal in den Abschlussdokumenten der Dritten Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen in Nairobi 1985 auf und wurde zehn Jahre später im Rahmen der Vierten Weltfrauenkonferenz in Peking als Strategie der Gleichstellungsförderung festgeschrieben². Auf EU-Ebene wurde Gender Mainstreaming durch die Verankerung im Vertrag von Amsterdam 1999 zum Primärrecht (Bergmann/Pimminger 2004, S.15).

Eine der gängigsten Definitionen in deutscher Sprache (und als solche auch im Rahmen des Pilotprojekts verwendet) lautet: „Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten Akteur/innen einzubeziehen“ (Europarat Straßburg 1998). Das heißt: Gender Mainstreaming verlangt nach einer bewussten Verankerung der Kategorie Geschlecht in Organisationen.

Um dies zu erreichen, werden folgende Schritte empfohlen (vgl. Bergmann/Pimminger 2004, S. 28): Voraussetzung und Kernstück von Gender Mainstreaming ist eine Gender-Analyse (1), um Kenntnisse über den Ist-Zustand als Basis für die weiteren Schritte zu sammeln. In einem zweiten Schritt sind Gleichstellungsziele zu formulieren (Leitziele bzw. operationalisierte Feinziele). Zur Überprüfung sind Indikatoren festzulegen, die mit den betroffenen Mitarbeiter/innen auszuhandeln sind. Potentielle Widerstände müssen thematisiert, konsensuale Lösungen gefunden und „commitment“ (in wörtlicher Übersetzung: Engagement, Verbindlichkeit) sichergestellt werden (2). Alle Akteur/innen einer Organisation haben dann für ihren Arbeitsbereich konkrete Maßnahmen zu überlegen und umzusetzen (3). Die abschließende Evaluation (4) soll einerseits die Erreichung der Gleichstellungsziele, andererseits den Prozess der Umsetzung bewerten.

2 Zur Geschichte des Begriffs und seiner Entstehung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit siehe Callenius (2002).

2. Gender Mainstreaming als Lernprozess

Gender Mainstreaming in Organisationen zu implementieren, bedarf gewisser Voraussetzungen: Zunächst muss ein entsprechender politischer Wille vorhanden sein, und speziell in der ersten Phase der Implementierung ist Gender Mainstreaming als Top down-Ansatz zu verstehen und damit Führungsaufgabe. Für eine erfolgreiche Umsetzung genügt es allerdings nicht, wenn einige Personen einer Organisation ihr Arbeitsfeld und die Arbeitsinhalte im Sinne einer Genderanalyse beleuchten und daraus lernen, und es genügt auch nicht, Gender Mainstreaming gleichsam als Oktroy zu den bisherigen Leitlinien symbolisch dazuzusetzen. Eine „geschlechterbezogene Sichtweise“ umfassend zu implementieren heißt, eine umfassende Organisationsentwicklung als langfristig angelegten Entwicklungs- und Veränderungsprozess zu beginnen, der die Strukturen *und* die in ihnen tätigen Menschen betrifft, somit individuelles *und* organisationales Lernen inkludiert.

Organisationales Lernen³ geschieht dann, wenn veränderte Annahmen im Wissensspeicher einer Organisation verankert werden und eine Organisation bekannten Situationen mit neuen Antworten und Verhaltensweisen begegnet (vgl. Bormann 2002, S. 65). Organisationales Lernen ist ein „genuin-kollektives Phänomen“ (Schreyögg 2003, S. 550). Der Lernprozess wird zwar vom Individuum getragen und bewegt, „der Referenzpunkt indessen ist immer die Organisation“ (ebd., S. 550). Argyris/Schön (1999, S. 36f.) unterscheiden dabei drei Lernniveaus:

- „Single-loop-learning“ (Einschleifen-Lernen) ist instrumentales Lernen, dem lediglich eine Rückkopplungsschleife zugrunde liegt und im Wesentlichen dem Prinzip des „trial and error“ entspricht. Das führt zwar zu Leistungsverbesserungen in der Organisation, die den Handlungstheorien zugrunde liegenden Wertvorstellungen und Grundüberzeugungen bleiben allerdings unverändert.
- „Double-loop-learning“ (Doppelschleifen-Lernen) umfasst Lernprozesse, durch die Werte und Kriterien einer Organisation erkundet und verändert werden. In einem zweischleifigen Rückkopplungsprozess werden sowohl implizite als auch explizite Wissensbestände, die dem individu-

3 In der Diskussion um organisationales Lernen werden auch noch andere Begriffe verwendet, wie organisatorisches Lernen oder Organisationslernen. Ich bevorzuge den Terminus „organisationales Lernen“, weil er sich – nach Durchsicht der Literatur – am wenigsten widersprüchlich darstellt. Auf die Auseinandersetzung um den Begriff der „lernenden Organisation“ wird an dieser Stelle nicht eingegangen (vgl. Bormann 2002, S. 46f.; Tacke 2005).

ellen und kollektiven Handeln zugrunde liegen, hinterfragt. Dadurch können diese rekonstruiert, gegebenenfalls revidiert und neu konstruiert werden.

- „Deutero-learning“ (oder Lernen zweiter Ordnung) ermöglicht es den Organisationsmitgliedern, das Lernsystem zu entdecken und abzuändern, weil Lernen selbst zum Gegenstand der Reflexion wird. Wissen über vergangene Lernprozesse wird gesammelt und kommuniziert, d.h. in gemeinsamer Deutungsarbeit reflektiert, Lernverhalten sowie Lernerfolge und -misserfolge diagnostiziert, und schließlich werden daraus Konsequenzen gezogen.

Gender Mainstreaming verstanden als Organisationsentwicklung verlangt nach Lernen auf allen drei Ebenen: Es gilt *alle* Prozesse und Konzepte in Organisationen unter einer Genderperspektive zu evaluieren, inklusive der zugrunde liegenden Werte. Ausgangspunkt sind dabei die Organisationsmitglieder, ihr Arbeitsfeld, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen. Dabei richtet sich der Blick sowohl auf explizites Wissen und „espoused theories“ des Handelns als auch auf implizites Wissen bzw. „theories-in-use“ (vgl. Argyris/Schön 1999, S. 29). Diese gilt es zu rekonstruieren. Das ist ein mühsamer Prozess, weil sich hier vielfach Annahmen, die in der primären Sozialisation erworben und internalisiert wurden – und sich damit als legitim darstellen, als brüchig erweisen könnten. Solche Irritationen eröffnen jedoch Lernprozesse und können zum Ausgangspunkt für die Entwicklung von alternativen Einstellungen werden. Für eine langfristige Verankerung in der Organisation müssen sich die erzielten Lernresultate in den Strukturen ebenso niederschlagen wie in den Wissensbeständen und Verhaltensroutinen. Dazu bedarf es zeitlicher und räumlicher Ressourcen, die es ermöglichen, Lernprozesse zu reflektieren, Widersprüche und Konflikte aufzuarbeiten, sich daran zu reiben und Schlussfolgerungen zu ziehen, die sich dann in einer veränderten Organisationsstruktur und -kultur niederschlagen.

3. Das Pilotprojekt „Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung“

Zielgruppe des Pilotprojekts waren die Akademien der Lehrer/innenbildung in Österreich. Das sind Bildungseinrichtungen auf tertiärem Level, an denen Lehrpersonen für unterschiedliche Schultypen primär ausgebildet werden. Die Akademien sind formal „Schulen“ und weisen eine sehr ähnliche Organisationsstruktur wie diese auf. In das Pilotprojekt waren 14 Pädagogische, vier

Berufspädagogische und sieben Religionspädagogische Akademien involviert. Im Studienjahr 2002/03 wurden an diesen Akademien etwa 13.000 Studierende aus- und fortgebildet. 2.100 Lehrende standen dazu zur Verfügung, etwa 70% davon waren teilbeschäftigt.

Das Pilotprojekt entstand durch Impulse von außen: Mit „Gender Mainstreaming“ wurde von der EU auf supranationaler Ebene ein eigenes Normsystem für Gleichstellung institutionalisiert und die Mitgliedstaaten dazu aufgefordert, dieses umzusetzen. Auf nationaler Ebene erging daher der Auftrag der Bundesregierung an alle Ressorts, Pilotprojekte zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren. Zur Koordination wurde 2000 eine Interministerielle Arbeitsgruppe eingerichtet und in Folge auch im Bildungsministerium eine ressortinterne Arbeitsgruppe gebildet, die zwei Zielgruppen festlegte: die Universitäten und die Akademien der Lehrer/innenbildung. Durch die verantwortliche Fachabteilung (Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen und Gender Mainstreaming) wurde für die Akademien der Lehrer/innenbildung ein Konzept ausgearbeitet und mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen umgesetzt (Projektdauer: 2001–2003).

Zur Projektarchitektur: Das Konzept und die von der Fachabteilung formulierten Rahmenziele wurden den Leitungen der Akademiestandorte im Rahmen von Leitungskonferenzen mitgeteilt, verbunden mit der Aufforderung zur Umsetzung. Das entsprach der bisherigen Vorgangsweise in einem hierarchisch strukturierten System und der Vorstellung von Gender Mainstreaming als Top down-Strategie. Außerdem sollten die Leitungen Gender-Beauftragte installieren (jeweils eine Frau und einen Mann). Für diese wurden spezielle Tagungen als Vorbereitung bzw. Begleitung organisiert.

Im Rahmen einer prozessbegleitenden und summativen Evaluation wurde folgendes Datenmaterial gesammelt: zwei Leitfaden-Interviews mit der Projektleiterin zum Projektverlauf bzw. den eingeschätzten Ergebnissen; die Berichte der Akademien nach einem Jahr bzw. nach Beendigung des Pilotprojekts; offene Fragebögen an die Direktionen bzw. die Gender-Beauftragten mit Stellungnahmen und Einschätzungen zum Projektverlauf und schließlich eine österreichweite schriftliche Befragung aller Lehrenden an den beteiligten Akademien. Der Fokus der Evaluation richtete sich auf das Design des Pilotprojekts, den Implementationsprozess, den strukturellen Kontext an den Standorten und die Erreichung der Zielvorgaben⁴. Im Folgen-

4 Die Evaluation wurde zusammen mit Erika Hasenhüttl durchgeführt. Der Projektbericht ist zur Veröffentlichung nicht frei gegeben, weil die Daten nicht ausreichend anonymisiert sind. Ergebnisse der prozessbegleitenden Evaluation finden sich in Paseka/Hasenhüttl

den werden einige Ergebnisse in geraffter Form dargestellt, wobei der Fokus auf der Frage liegt, ob eine umfassende Transformation tatsächlich ausgelöst werden konnte.

4. Ergebnisse: Soll- und Ist-Zustand im Vergleich

4.1. Ergebnisse nach Zielvorgaben

Die formulierten Rahmenziele zielten auf einen Wissenszuwachs bei den Lehrenden an den Akademien ab, die Verankerung von Gender Mainstreaming in Studienplänen und Lehrveranstaltungen, die Etablierung von Fachleuten mit Gender-Expertise, die Förderung von Forschung zu Geschlechterfragen und eine ausgewogene Präsenz von Frauen und Männern in Gremien bzw. in der Forschung sowie die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache.

(1) Die Prozessdokumentation zeigt, dass es eine Vielzahl von Aktivitäten an den Akademien gegeben hat (z.B. Studientage, Gastvorträge, Workshops). Das hat auch zu einem nachweisbaren Wissenszuwachs geführt und zu einer flächendeckenden Bekanntheit der Strategie Gender Mainstreaming (97% der befragten Lehrenden gaben zu Projektende an, den Begriff zu kennen, und 91% meinten, ihn auch erklären zu können). Defizite wurden jedoch sichtbar, wenn nach genauerem Wissen gefragt wurde: So wusste nur mehr die Hälfte der Befragten, dass Gender Mainstreaming eine politische Verpflichtung darstellt bzw. dass alle Personen einer Organisation in die Umsetzung einzubeziehen wären. 27% waren der Ansicht, dass es sich dabei um eine „aktuelle Bezeichnung für Frauenförderung“ handelt. Bedenklich einzustufen sind die Einstellungen zu Gleichstellungsfragen: Nur 34% der Lehrenden stimmten der Aussage zu, dass Geschlecht eine historisch gewachsene und veränderbare Kategorie darstellt. Umgekehrt akzeptierten fast 60% zumindest teilweise, dass durch natürliche biologische Unterschiede die Gleichstellung zwischen den Geschlechtern nur schwer zu realisieren wäre. Der Aussage „Frauen und Männer sind in Österreich bereits gleichgestellt“ stimmten etwa 15% völlig oder eher zu, nur 37% lehnten sie völlig ab. Die vorhandenen Daten lassen somit den Schluss zu, dass an den Akademien der Lehrer/innenbildung Einstellungen dominieren, die auf traditionellen Vorstellungen über die Katego-

(2004). Erste Ergebnisse der summativen Evaluation und Überlegungen zur methodischen Vorgangsweise sind in Paseka (2005) veröffentlicht.

rie Geschlecht basieren. Es stellt sich daher die Frage, ob solche Haltungen auf der *Sachebene*, wie etwa im Pilotprojekt durch Informationsweitergabe, überhaupt geändert werden können. Indiz dafür ist, dass sich die Teilbeschäftigten der Stichprobe von ihren vollbeschäftigten Kolleg/innen hinsichtlich der Einstellungen zur Kategorie Geschlecht bzw. möglicher Maßnahmen *nicht* unterscheiden – und das, obwohl sie vom Pilotprojekt und den Maßnahmen deutlich schlechter erfasst wurden bzw. dieses weniger intensiv von ihnen wahrgenommen wurde.

(2) Ambivalent sind die Ergebnisse betreffend Verankerung von Gender Mainstreaming in Studienplänen und Lehrveranstaltungen einzuschätzen: Fast 60% der Lehrenden meinten, dass in den Studienplänen ihres Faches „Geschlechterfragen“ berücksichtigt wären, und zwei Drittel gaben an, einschlägige Themen in den eigenen Vorlesungen, Seminaren und Übungen auch tatsächlich einzubringen. Allerdings weisen frühere und aktuelle Untersuchungen (Hahn/Paseka 2000, Hahn 2006) darauf hin, dass eine solche positive Selbsteinschätzung deutlich von der Wahrnehmung der Studierenden abweicht. Hier fehlen großteils standortbezogene Evaluationen, die sich die Umsetzung aus mehreren Perspektiven ansehen.

(3) Als Fachleute mit einschlägiger Gender-Expertise wurden fast ausschließlich die Gender-Beauftragten angegeben. Das lässt die Interpretation zu, dass der Großteil der Lehrenden offensichtlich noch nicht über ausreichendes Wissen verfügt.

(4) An den Akademien der Lehrer/innenbildung existiert Frauen- und Geschlechterforschung nicht oder wird nur durch Einzelpersonen getragen. Allerdings war die Beteiligung von Frauen an der Forschung im Projektzeitraum – v.a. im Vergleich zu den Universitäten – hoch und entsprach bei den eingereichten und bewilligten Forschungsprojekten ihrem Anteil am Lehrpersonal, auch ohne entsprechende Förderung.

(5) Am klarsten trat eine Schiefelage bei der Umsetzung einer ausgewogenen Besetzung von Gremien und einer ausgewogenen Verteilung von Aufgaben zu Tage: Dieses Projektziel wurde eindeutig von allen Beteiligtegruppen als nicht erreicht ausgewiesen. Als Begründung dafür wurden allerdings nicht die komplexen organisatorischen und gesellschaftlichen Strukturen genannt, sondern der Sachverhalt an sich negiert, die Sinnhaftigkeit der Zielvorgabe in Frage gestellt oder die Problematik auf die individuelle Ebene verlagert. Die realitätsferne Einschätzung der Lehrenden und Leitungen in dieser Frage zeigt zum einen klar, dass das Wissen teilweise sehr oberflächlich geblieben

ist, zum anderen, dass diese Zielvorgabe offensichtlich kein Thema an den einzelnen Standorten war.

(6) Erfolge gab es hingegen bei der Verankerung einer geschlechtergerechten Sprache. Alle Beteiligtengruppen (Leitungen, Lehrende, Gender-Beauftragte) sahen dieses Anliegen in den schriftlichen Unterlagen weitgehend erfüllt. Allerdings fehlen standortbezogene Evaluationen zum mündlichen Sprachverhalten.

4.2. Zum organisationalen Kontext und Selbstverständnis der Lehrenden

Um den Defiziten bei der Erreichung der Zielvorgaben nachzugehen, richtet sich zunächst der Blick auf den *organisationalen* Kontext. Die im Konzept Gender Mainstreaming vorgesehenen Lernprozesse hätten nach der Etablierung von entsprechenden Raum- und Zeitstrukturen sowie einer Art „Steuergruppe“ (die Gender-Beauftragten) verlangt. Das ist jedoch nicht passiert. Die Ursachen liegen in den strukturellen Realitäten an den Akademien.

Akademien haben eine flache Hierarchie, sind „segmentierte Organisationen“ (Posch 1996, S. 176) mit einer „zellularen Struktur“ (Feiman-Nemser/Floden 1991, S. 64). Gelegenheiten für formelle Kommunikation und kollektive Beschlussfassungen sind äußerst gering. Im Rahmen von Konferenzen werden meist ausschließlich administrative und organisatorische Dinge mitgeteilt. Raum für inhaltliche Auseinandersetzungen ist nicht oder sehr selten vorgesehen, und auch aufgrund der geltenden „Nicht-Einmischungsnorm“ (ebd.) kaum erwünscht, d.h. Lehrende arbeiten größtenteils alleine und autonom in ihren Lehrveranstaltungen.

Die Gender-Beauftragten wurden daher als „fremde“ Struktureinheiten wahrgenommen: Sie hätten eine Art „Steuergruppe“ sein können (mit einer klaren Funktionsbeschreibung, Befugnissen und Ressourcen von „oben“ oder mit einem klaren und inhaltlichen Auftrag durch die Kolleg/innen). Doch solche Steuergruppen waren im Organisationsgefüge nicht vorgesehen und hätten den bisherigen Usancen und (Macht-)Strukturen widersprochen. So waren die Gender-Beauftragten zwar als Personen bekannt, doch nicht als Struktureinheit etabliert. Sie waren sowohl vom Wohlwollen der Leitungen abhängig und konnten kaum selbständig Aktivitäten setzen, als auch vom „good will“ der Kolleg/innen, denn durch den fehlenden Arbeitsauftrag und die nicht vorhandenen Befugnisse konnten sie diese nur „bitten“ im Sinne des Pilotprojekts aktiv zu sein.

Neben einer solchen Strukturarmut weisen die Akademien auch noch eine geringe Steuerbarkeit auf: Die Aufgaben, Pflichten und Rechte der Lehrenden sind zwar im Akademien-Studiengesetz (1999) festgehalten, dennoch bleibt ein großer Spielraum für Interpretationen, und die formalen Möglichkeiten von Sanktionen sind gering. Ebenso entzieht sich die Lehre über weite Strecken der Steuerbarkeit, denn im Sinne der Lehrfreiheit haben die Akademielehrer/innen große individuelle Autonomie bei der thematischen Auswahl und methodischen Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen. Gleichzeitig herrscht Zieldiversität bezogen auf die Inhalte: Die gesetzlichen Vorgaben sind sehr allgemein gehalten, die Studienpläne eher schlagwortartig formuliert. Über- und unterlagert wird dies durch divergierende Vorstellungen von Lehrer/innenbildung generell.

Durch Zieldiversität war jedoch auch das Pilotprojekt selbst und das ihm zugrunde liegende Konzept gekennzeichnet: Gerade Gender Mainstreaming und die Ansprüche an eine „geschlechtergerechte Pädagogik“ sind trotz vieler Publikationen besonders diffus, was sich aus der langen Geschichte und den widersprüchlichen theoretischen Prämissen erklären lässt. Ebenso würde das Ziel „Gleichstellung“ einer genaueren Diskussion und Abgrenzung gegenüber ähnlich klingenden Begriffen, wie Gleichberechtigung, Gleichbehandlung, Chancengleichheit bedürfen (vgl. u.a. Enggruber 2001). Und schließlich gibt es keinen Konsens darüber, was konkret in der Lehrer/innenbildung darunter zu verstehen und zu vermitteln wäre und in welcher Form sich die verschiedenen theoretischen Konzepte bzw. deren Schlussfolgerungen in der pädagogischen Praxis an den Akademien bzw. an den Schulen niederschlagen könnten.

Gender Mainstreaming umzusetzen bedarf neben den strukturellen Voraussetzungen aber auch der *individuellen* Bereitschaft der Lehrenden, sich an der Implementierung zu beteiligen und sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Die Akademien gelten als sogenannte „Expertenorganisationen“ (Krainz-Dürr 1999, S. 23; Kahlert 2003, S. 73). Das Handeln der Lehrenden ist darin durch eine starke Konzentration auf das eigene Fach gekennzeichnet, während die Organisation nur den Hintergrund für individuelles Handeln abgibt. Es gilt, Vorteile zu erhalten bzw. zu erringen, Nachteile zu verringern – auf jeden Fall: sich größtmögliche Unabhängigkeit zu bewahren. Vorgaben von außen werden daher – prinzipiell – mit großer Skepsis wahrgenommen und kritisch eingeschätzt. Zusätzlich haben sich aber im Falle des Pilotprojekts Einstellungen zu Gender Mainstreaming, Gleichstellung und der Kategorie „Geschlecht“ herauskristallisiert, die für eine erfolgreiche Umsetzung als problematisch einzuschätzen sind (siehe oben).

5. Über die Grenzen für Gender Mainstreaming in Bildungseinrichtungen

Aufgrund dieser exemplarischen Erfahrungen mit der Umsetzung von Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung, stellt sich die prinzipielle Frage nach den Chancen der Umsetzung im Bildungsbereich generell. Ein solcher Transfer ist deswegen legitim, weil die Akademien, obwohl sie auf tertiärem Ausbildungslevel angesiedelt sind, sehr ähnliche Charakteristika wie Schulen aufweisen und diesen damit viel ähnlicher sind als Universitäten⁵. Wie an den Akademien gilt es auch an den Schulen zwei Aspekte zu betrachten, die für die Umsetzung von Gender Mainstreaming entscheidend wären: die organisationalen Strukturen und das Professionsverständnis von Lehrer/innen.

(1) Vergleicht man die Ergebnisse des Pilotprojekts mit Erfahrungen in Schulentwicklungsprojekten, so kristallisieren sich dort folgende *strukturelle Charakteristika* von Schulen heraus, die sich als Entwicklungshindernisse erwiesen haben: Das sind zunächst die flachen Hierarchien von Schulen, in denen ein Platz für Steuergruppen nicht vorgesehen ist. Schulen verfügen weiters nicht über Foren, in denen Lernprozesse stattfinden können. Zusammenarbeit wird vielfach mit Bedrohung der eigenen Autonomie assoziiert und als Risiko empfunden und auch organisatorisch sind Kooperationen kaum vorgesehen, und wenn, dann werden diese selten im Sinne von „professional communities“ (Schrittesser 2004) verstanden und genutzt. Ebenso werden Konferenzen eher als lästige Pflichten angesehen denn als Chance für Diskussionen, die Bearbeitung von Konflikten oder als Rahmen für einen „Wissens-Transfer“, z.B. im Sinne einer gegenseitigen Information über Fortbildungsveranstaltungen, denn Fortbildung gilt nach wie vor als „individuelle“ Angelegenheit. Die Schaffung von positiven Anreizsystemen, wie dies teilweise an den Universitäten geschieht, kann zwar motivierend wirken und Initiativen fördern, diese zeigen jedoch ihre „Zahnlosigkeit“, wenn über Konsequenzen im Falle der Nicht-Implementierung bzw. der Nicht-Umsetzung in inhaltlichen Bereichen nachgedacht wird.

Schließlich sind Erfolge im Bildungsbereich generell dort Grenzen gesetzt, wo es um Einstellungen, Haltungen und Werte geht. Vorgaben für Schulen und Lehrende können sich nur auf die „sichtbaren“ Elemente der Organisationsstrukturen bzw. der Organisationskultur beziehen. Einstellun-

5 Die Organisationsstrukturen von Schulen und Akademien der Lehrer/innenbildung sind im SchOG 1962 (Schulorganisationsgesetz) festgelegt.

gen, individuelle Lernprozesse und die Umsetzung der dabei gewonnenen Erkenntnisse lassen sich nur schwer „verordnen“. Sie fallen in den Kompetenzbereich jeder einzelnen Lehrperson und angesichts der „Nicht-Einmischungsnorm“ (siehe oben) sowie fehlender Kommunikationsmöglichkeiten sind sie auch nicht Gegenstand von professionellem Austausch. Der Erfolg von Gender Mainstreaming ist aufgrund von solchen fehlenden bzw. mangelhaften strukturellen Rahmenbedingungen auf die handelnden Akteur/innen angewiesen.

(2) Damit eröffnet sich ein zweiter Argumentationsstrang: das *Professionalitätsverständnis* von Lehrer/innen. Der Begriff Professionalität ist durch eine große Heterogenität an Bedeutungen gekennzeichnet, die sich im Spannungsfeld von handlungstheoretisch bzw. systemtheoretisch fundierten Modellen verorten lassen (vgl. Reh 2004, S. 359). Im Folgenden werden einige ausgewählte Aspekte aufgegriffen, die in einer vom österreichischen Bildungsministerium installierten Arbeitsgruppe⁶ entwickelt wurden (vgl. Schratz et al. 2007) und die sowohl an den individuellen Kompetenzen als auch an den Systemstrukturen ansetzen. Es lässt sich zeigen, dass das Professionalitätsverständnis von Lehrer/innen generell Defizite aufweist, die gerade bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming besonders ins Gewicht fallen.

Gender Mainstreaming verlangt *Reflexivität*: Damit ist die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit den subjektiven Vorannahmen betreffend „gender“ gemeint – betreffend die eigene Geschlechtsidentität, deren Entwicklung im Rahmen der persönlichen Biografie, die Wahrnehmung der Schüler/innen als Mädchen und Buben, der Kolleg/innen als Frauen und Männer, der Organisation Schule als „gendered organisation“, der zu vermittelnden Lehrinhalte, aber auch betreffend die unterschiedlichen theoretischen Ansätze, die diesen Annahmen zugrunde liegen und vor deren Hintergrund diese kritisch zu beurteilen wären. Aufgrund der Ergebnisse der Evaluation ebenso wie aus anderen Untersuchungen (z.B. Thies/Röhner 2000) muss geschlossen werden, dass die Reflexivität in Bezug auf die Kategorie Geschlecht gering ist.

Gender Mainstreaming verlangt *Differenzfähigkeit*: Wahrnehmung von Heterogenität in ihren vielfältigen Perspektiven einerseits entlang der Kategorie Geschlecht, andererseits in deren Verwobenheit mit anderen gesellschaftlichen Kategorien, wie z.B. der ethnischen Zugehörigkeit. Im Unterricht wird die Kategorie „Geschlecht“ allerdings selten bewusst wahrgenom-

6 Der Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) gehören Vertreter/innen von Universitäten, Berufspädagogischen und Pädagogischen Akademien an, u.a. die Autorin dieses Beitrages.

men. Dennoch erweist sie sich als handlungsleitend für die Wahrnehmung und Beurteilung des Handelns von Schüler/innen, weil sie im praktischen Bewusstsein, in den Routinen des Alltags und im eigenen Selbstverständnis tief verankert ist (vgl. Giddens 1997, S. 56).

Gender Mainstreaming verlangt die Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Annahmen und deren diskursive Reflexion im Rahmen der Organisation Schule, d.h. es bedarf einer Fähigkeit, das pädagogische Handeln sprachlich zu fassen (*Diskursfähigkeit*) und anderen mitzuteilen. Bastian/Helsper (2000) weisen jedoch darauf hin, dass die Fachsprache von Lehrpersonen nur wenig entwickelt ist, sich deren Fachbegrifflichkeit kaum von jener der „pädagogischen Laien“ unterscheidet.

Gender Mainstreaming verlangt weiters ein Sich-Öffnen gegenüber den Kolleg/innen, ein Verlassen der Vorstellung vom Lehrer/innen-Dasein als Einzelkämpfer/in und die Entwicklung einer „*professional community*“. Schrittmesser (2004, S.144) versteht darunter einen „kollektiven und zugleich öffentlichen Ort“, an dem emotionale ebenso wie rationale und reflektierte Prozesse zugänglich gemacht werden, dadurch nicht ins Unbewusste absinken, sondern begrifflich fassbar und damit verhandelbar werden. Angesichts der existierenden „Hände weg-Norm“ (Feiman-Nemser/Floden 1991, S. 49) scheint jedoch ein so verstandener professioneller Erfahrungsaustausch kaum möglich (vgl. Bastian/Helsper 2000, S. 178).

Gender Mainstreaming verlangt schließlich nach *Visionen* im Sinne von „Vorstellungswelten“ (Krainz-Dür 1999, S. 258). Wofür steht eine „geschlechtergerechte Schule“? Was kann eine „geschlechtergerechte Pädagogik“ bedeuten? „Im Spiel mit den Möglichkeiten der vagen Bilder und den in der Differenz zum gegenwärtigen Zustand sichtbaren Widersprüchen und Unterschieden gewinnt eine Organisation ein Bewusstsein über sich selbst“ (ebd.). Angesichts der existierenden Grundeinstellungen muss davon ausgegangen werden, dass solche Vorstellungswelten kaum existieren.

Aber selbst wenn das Handeln der Lehrpersonen diesen Aspekten genügt, existiert ein „Restrisiko“, das sich aus den Eigentümlichkeiten des pädagogischen Handelns herleiten lässt: Es ist durch mehrfache Unsicherheit gekennzeichnet (vgl. Rabe-Kleberg 1996, S. 294), und zwar bezogen auf den Arbeitsprozess und auf das Arbeitsprodukt. Lehrpersonen stehen in einem Arbeitsbündnis mit den Schüler/innen, sind auf sie angewiesen, nicht in der Lage, ihr pädagogisches Handeln bereits vorab vollkommen zu planen. „Pädagogisches Handeln ist riskantes Handeln. Dabei ist nichts bis ins letzte vorhersehbar und planbar“ (Combe/Buchen 1996, S. 267). Professionalität ver-

langt mit Antinomien, Unsicherheiten und Widersprüchen (vgl. Helsper 1996) umgehen zu können, Autonomie ist damit notwendiger und konstitutiver Bestandteil von Lehrer/in-Sein. Ein solches Charakteristikum bedingt, dass „Evaluation“ im Sinne von Erfolgskontrolle anhand von Feinzielen, wie es Gender Mainstreaming verlangt, hier prinzipiell an Grenzen stößt.

Rabe-Kleberg fordert daher, dass soziale Räume geschaffen werden müssen, in denen Widersprüche in Form von inter- und innerprofessionellen Disputen ausgetragen und Unsicherheiten abgearbeitet werden können. Solche Räume „gehören zum notwendigen Handlungsrahmen von Professionen“ (Rabe-Kleberg 1996, S. 297). Und solche Räume würde auch die Umsetzung von Gender Mainstreaming in Schulen voraussetzen. Aber, wie gezeigt werden konnte, sind solche Räume derzeit nicht existent.

6. Conclusio

Gender Mainstreaming zielt ab auf die Transformation von Strukturen ebenso wie auf die Transformation des derzeitigen Professionalitätsverständnisses von Lehrer/innen. Dazu müssten aber bereits antizipativ Systemveränderungen eingeleitet werden. Dies ist im Falle der Akademien der Lehrer/innenbildung nicht geschehen, und solche Systemveränderungen zeichnen sich auch an den Schulen nur sehr zögerlich ab. Veränderungsprozessen sind damit prinzipielle Grenzen gesetzt, die auch durch großes Engagement und entsprechende Kompetenz von einzelnen Akteur/innen kaum zu überwinden sind.

Die österreichischen Akademien der Lehrer/innenbildung stehen derzeit vor einer Chance, diese Beschränkungen aufzuheben, denn mit Herbst 2006 beginnt der Umstrukturierungsprozess zu Pädagogischen Hochschulen. Der Gesetzgeber verlangt die Einrichtung eines „Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen“. Auf die Umsetzung von Gender Mainstreaming wird im Gesetzesbeitext gesondert hingewiesen. Wie die Umsetzung konkret erfolgen soll, unter welchen organisatorischen Rahmenbedingungen bzw. welche Konsequenzen damit verbunden sein werden, ist derzeit noch offen. Raum für Dispute und Auseinandersetzungen wurde angekündigt, erobert muss er noch werden.

Literatur

Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1999): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis, Stuttgart

- Bastian, Johannes/Helsper, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrberuf. Bilanzierung und Perspektiven, in: Bastian, Johannes et al. (Hg.): Professionalisierung im Lehrberuf, Opladen
- Behning, Ute/Sauer, Birgit (Hg.) (2005): Was bewirkt Gender Mainstreaming? Evaluierung durch Policy-Analysen, Frankfurt/Main
- Bergmann, Nadja/Pimminger, Irene (2004): PraxisHandbuch Gender Mainstreaming. Konzept – Umsetzung – Erfahrung, Wien
- Bormann, Inka (2002): Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen, Opladen
- Callenius, Carolin (2002): Wenn Frauenpolitik salonfähig wird, verblasst die lila Farbe. Erfahrungen mit Gender Mainstreaming im Bereich internationaler Politik, in: Bothfeld, Silke/Gronbach, Sigrid/Riedmüller, Barbara (Hg.): Gender Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik, Frankfurt/Main
- Combe, Arno; Buchen, Sylvia (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen, Weinheim
- Enggruber, Ruth (2001): Gender Mainstreaming und Jugendsozialarbeit, Münster
- Feiman-Nemser, Sharon/Floden, Robert E. (1991): Die Berufskulturen von Lehrern, in: Terhart, Ewald (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur von Lehrern und Lehrerinnen, Köln
- Hahn, Christine (2006): „pädagog goes gender“ – Geschlechterverhältnisse an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, in: Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes 1/2006, 25-42
- Hahn, Christine/Paseka, Angelika (2000): Traum und Realität. Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Ein Evaluationsbericht. Texte zur Lehrer/innenbildung, Heft 12, Wien
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt am Main
- Kahlert, Heike (2003): Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln, Opladen
- Krainz-Dürr, Marlies (1999): Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation, Innsbruck
- Paseka, Angelika (2005): Zur Gleichstellung von Frauen und Männern: Ansprüche und Realitäten bei der Umsetzung eines bildungspolitischen Auftrags, in: ÖZS 4/2005, 87-109
- Paseka, Angelika/Hasenhüttl, Erika (2004): „Man sieht eine gewisse Bewegung“: Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenausbildung, in: Erziehung und Unterricht 5/2004, 430-441
- Posch, Peter (1996): Rahmenbedingungen für Innovationen an der Schule, in: Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hg.): Mikropolitik der Schulentwicklung, Innsbruck

- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? in: Combe, Arnold/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt/Main
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerverprofessionalität, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/2004, 358-372
- Schratz, Michael et al. (2007): Domänen von Lehrer/innenprofessionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext, in: journal für lehrerInnenbildung 2/2007 (im Erscheinen)
- Schreyögg, Georg (2003): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung, 4. Auflage, Wiesbaden
- Schrittesser, Ilse (2004): „Professional Communities“. Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns, in: Hackl, Bernd/Neuweg, Georg Hans (Hg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns, Münster
- Tacke, Veronika (2005): Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung, in: Klatetzki, Thomas/Tacke, Veronika (Hg.): Organisation und Profession, Wiesbaden
- Thies, Wiltrud/Röhner, Charlotte (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht, Weinheim