

Kansteiner-Schänzlin, Katja Schulentwicklung im Gender Mainstream. Die neuen Organisationsstrategien zur Gleichstellung in der Schule

Die Deutsche Schule 99 (2007) 1, S. 92-106



Quellenangabe/ Reference:
Kansteiner-Schänzlin, Katja: Schulentwicklung im Gender Mainstream. Die neuen Organisationsstrategien zur Gleichstellung in der Schule - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 1, S. 92-106 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-272892 - DOI: 10.25656/01:27289

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-272892>

<https://doi.org/10.25656/01:27289>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Schulentwicklung im Gender Mainstream

Die neue Organisationsstrategien zur Gleichstellung in der Schule

Inmitten der derzeitigen Weiterentwicklung sind Schulen auch mit dem Gleichstellungsanspruch konfrontiert (Art. 3 GG). Nötig wird ein Entwicklungsprozess, der Geschlechtergerechtigkeit zum Qualitätsmerkmal erhebt. Bietet sich hierfür die neue Strategie des Gender Mainstreaming an?

1. Das Konzept des Gender Mainstreaming und seine Verpflichtung für die Schule

Das Konzept des Gender Mainstreaming geht von der *Grundannahme* aus, dass es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt. Prämisse ist, dass sich zum biologischen Geschlecht (sex) ein soziales Geschlecht (gender) herausbildet, welches gesellschaftlich geprägte Rollen, Interessen, Rechte und Pflichten umfasst, die nicht mit dem weiblichen oder männlichen Körper angeboren wurden, sondern Ergebnis von Erziehung und Selbstidentifikation, Rollenzuweisungen und kulturellen Traditionen sind. Dieses soziale Geschlecht ist also erlernt, *sozial ,konstruiert'* und damit zugleich veränderbar.

Das Gender Mainstreaming bringt bei allen Entscheidungen und Prozessen die inhaltliche Vorgabe der Gleichstellung ein. Wo es zur Anwendung kommt, werden bei allen gesellschaftlichen Vorgaben und allem Verwaltungshandeln die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern konsequent mitberücksichtigt. Mit dem Ziel, die Gleichstellung von Frauen und Männern zu fördern, integriert das Konzept des Gender Mainstreaming die Geschlechterperspektive in alle Politikfelder, Aktivitäten und Maßnahmen. Die entsprechende EU-Definition lautet: „Gender Mainstreaming besteht in der (Re-) Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteiligten Akteure und Akteurinnen den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen.“ (Niedersächsisches Ministerium f. Frauen, Arbeit u. Soziales 2001, S. 5)

Die *hohe Bedeutung* des Gender Mainstreamings zeigt sich an seiner international breiten Implementierung (1995 auf der 4. Weltfrauenkonferenz, 1999 in den beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU und in der neuen Geschäftsordnung § 2 GGO der Bundesregierung Deutschland verankert). Die Umsetzung in den Ländern und Kommunen folgt seit dem zunehmend verdichtet.

Mit der Strategie des Gender Mainstreaming wird die *tatsächliche* Gleichberechtigung von Frauen und Männern verfolgt. Dabei werden im Sinne einer Doppelstrategie bisherige Gleichstellungsbemühungen (Frauen- bzw. Männerförderung) integriert. Das Gender Mainstreaming sucht über eine starke Prä-

senz der veränderten Normen an allen Entscheidungspunkten Ungleichheit effektiver zu überkommen. Das Konzept verpflichtet zugleich *alle* an den Entscheidungsprozessen Beteiligte, insbesondere jedoch die *Führungskräfte*, weil sie i. d. Regel Entscheidungen zu verantworten haben.

Die bisherige Gleichstellungspolitik wird mit dem Gender Mainstreaming um eine Querschnitts- bzw. Gemeinschaftsaufgabe ergänzt. Mit dem Ziel der Chancengleichheit nimmt das Gender Mainstreaming *zweierlei Differenzierung* in Anspruch:

(1.) „zwischen Männern und Frauen, um zu vermeiden, dass sich politische Programme, Maßnahmen, Dienstleistungen usw. an einseitigen Leitvorstellungen orientieren, die – bewusst oder unbewusst – an einer männlichen Bürgerschaft, Kundschaft oder Belegschaft orientiert sind;

(2.) darüber hinaus aber auch innerhalb dieser Gruppen (...) auf Bedingungen und Interessen, die nicht mit gängigen Geschlechter Stereotypen übereinstimmen (...).“ (Niedersächsisches Ministerium f. Frauen, Arbeit u. Soziales 2001, S. 5)

Welche Autorität besitzt nun das Konzept des Gender Mainstreaming für die Schule?

Während auf allen politischen Ebenen und in den Verwaltungen durch die Selbstverpflichtung der Bundesregierung (und entsprechender gesetzlicher Umsetzungen in den Ländern) das Gender Mainstreaming eine *verpflichtende* Organisationsstrategie ist, ist dies nicht in gleicher Konsequenz für die Institution Schule expliziert.

Drei Argumente sprechen dafür, das Gender Mainstreaming heute schon für die Einzelschule und ihre spezifischen Entscheidungsbereiche einzufordern:

(1.) Die einzelne *Schule ist als eigenständige Organisation* zu definieren, die – zwar eingebunden in das Makro-System – auf ihrer Ebene weitreichend selbstverantwortlich bestimmt. Dabei handelt es sich oftmals um verwaltende und inner-schulpolitische Entscheidungen. So kann eine Schule sich der Organisationsstrategie des Gender Mainstreaming schwerlich entziehen, wenn diese zugleich für Verwaltungen und das politische System bundesweit obligatorisch ist. Aus der Warte gesellschaftspolitischer Entwicklungen spricht ferner die zu beobachtende *Verdichtung der Verbindlichkeit* des Gender Mainstreamings auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene dafür, die Organisation Einzelschule davon nicht auszunehmen. Innerhalb der genderbezogenen Schulforschung geben überdies zahlreiche Befunde Anlass dafür, die schulische Arbeit in vielen Punkten als nicht geschlechtergerecht und mitunter *ein Geschlecht benachteiligend* zu diagnostizieren und in Folge einen Weg zu suchen, der die Maßgabe von Gleichstellung zu erfüllen vermag, dies auf der Ebene des Personals wie auch der SchülerInnen.

Einige empirische Befunde der Lehrkräfte-, Schulleitungs- und Koedukationsforschung sollen dies im Folgenden nachweisen und die Angemessenheit der Organisationsstrategie des Gender Mainstreamings für die innerschulische Arbeit unterstreichen.

2. Geschlechterverhältnisse in der Schule

Schaut man auf die Geschlechterverhältnisse in der Schule und dort einmal ausnahmslos auf die Differenzen, um zu prüfen, wo Strukturen, Beziehungen

und Angebote dem Anspruch der Gleichstellung nicht entsprechen, ist ein Hinweis vorweg geboten: Für Genderforschung gilt einschränkend, dass jene, die nach Differenz zwischen den Geschlechtern fragen, Gefahr laufen, die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts zu vernachlässigen oder Überschneidungen der Geschlechter zu verwischen. Dessen gewahr, werden die Erkenntnisse dahingehend bewertet, dass sie Ergebnis sozialer Konstruktionen sind und ein *Veränderungspotential* vorliegt. Für Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung ist es demgemäß bedeutsam, zunächst Ungleichbehandlungen wahrzunehmen.

2.1 Zu den Befunden innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte:

Im Lehrberuf sind im Durchschnitt mehr Frauen beschäftigt als Männer und selbst für das Gymnasium ist mittlerweile die Hälfte-Hälfte-Marke erreicht. Interessant wird der Befund im Zusammenhang mit einer Reihe anderer Befunde zur Arbeit der Lehrkräfte und Schulleitungen sowie zum Geschehen im Unterricht.

Zur Aufgabenverteilung im Kollegium:

- Mehr Frauen als Männer unterrichten vor allem in jenen Schulstufen und -arten, in denen der pädagogische Bezug eine große Rolle spielt, während mehr Männer dort präsent sind, wo der fachliche Anspruch in den Vordergrund rückt.
- Die Aufgabe als Klassenlehrer/in übernehmen mehr Frauen als Männer.
- Im Durchschnitt sind nach wie vor mehr Frauen in den sprachlich-kulturellen Fächern und mehr Männer in Fächern der Naturwissenschaften wie Mathematik und Physik vertreten. (Das Studienfach Mathematik an der Universität weist mehr Frauenanteile auf als nachher in der Schulpraxis) (vgl. insgesamt Roisch 2003, S. 23 ff).
- Mehr Männer als Frauen übernehmen die Zuständigkeit als Lehrmittelverwalter, Drogenbeauftragter, Lehrerfortbildner oder Schulbuchredakteur (Horstkemper 2000, S. 96).
- Werden Steuerungsgruppen gebildet, sind sie selten paritätisch oder gar prozentual zur Geschlechterverteilung des Personals besetzt.
- Und: mehr Frauen als Männer arbeiten in Teilzeit (Roisch 2003, S. 25).

Zur pädagogischen Beziehung der Lehrkräfte zu den SchülerInnen:

- Frauen zeigen sich im Durchschnitt personenorientierter als Männer (Empathie, Kümmern, Vertraute) (Horstkemper 2003, S. 98). Vielen von ihnen fällt es schwerer, die vermeintliche Objektivität der Notengebung aufrecht zu erhalten und schlechte Noten zu geben.
- Lehrer begegnen den SchülerInnen mit mehr Distanz und sichern sich eher eine Dominanzposition zu. Sie vertreten die offiziellen Strukturen der Schule ungebrochener (Flaake 1990, S. 162).
- Festzuhalten ist ferner, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit ihren sozialisationserfahrungen unterschiedlich in der eher dominanten Lehrerrolle unterbringen und deshalb auf differente Weise mit den Erwartungen der SchülerInnen und Schüler konfrontiert sind. Durch weniger deckungsgleiche Momente im Bild der SchülerInnen geraten Lehrerinnen eher in Dissonanz oder Abwertung. So zeigt sich, dass Jugendliche die Zurückhaltung einer Lehrerin, die von ihr als Schülerorientierung gedacht ist, als Schwäche und Nichtdurchsetzungsfähigkeit ausgelegt (Palzkill 1996, S. 64/65).

Zum unterrichtlichen Engagement der Lehrkräfte:

- Frauen gestalten ihren Unterricht vielfältiger und motivierender und regen die SchülerInnen stärker zu selbstständigem Lernen an. Sie berücksichtigen zudem die Öffnung der Schule stärker (Schümer 1992; Gehrman 2003, S. 244 ff).

Zur kollegialen Arbeit der Lehrkräfte:

- Frauen zeigen eine größere Kooperationsbereitschaft und -aktivität sowie Zufriedenheit mit der vorhandenen Kooperation als Lehrer.
- Ferner zeigt sich bei ihnen ein höheres Engagement in Schulentwicklungsprozessen, selbst bei jenen, die in Teilzeit arbeiten (Gehrman 2003, S. 280).
- Frauen beanspruchen weniger Einfluss noch die Beteiligung an Leitungsaufgaben mit ihrem schulentwicklerischen Engagement (Beucke-Galm 1999 nach Horstkemper 2000, S. 100). Sie arbeiten stärker im Informellen und sie übernehmen öfter die unsichtbaren Aufgaben als Zuarbeiterinnen und Beziehungsarbeiterinnen (Fischer u.a. 1996, S. 12).
- Männer verhalten sich in einhergehenden Konflikten offener (Leitgeb 1991, S. 63).

Uneindeutig und deshalb hier vernachlässigt beantwortet sich aus den empirischen Befunden bislang die Frage nach der Kooperationsbeziehung zur Schulleitung, ebenso zur Berufswahl und zum Burnout.

2.2 Welches Fazit ziehen wir aus diesen Differenzbeobachtungen?

(1.) Zunächst zeigt sich die sog. Feminisierung des Lehrberufs nur eingeschränkt für die Schule. Wohl ist ein Zuwachs an Frauen zu verzeichnen und die moderne Pädagogik entspricht in vieler Hinsicht den favorisierten Arbeitsformen vieler Frauen (Kaiser 1996, S. 222). Auf der anderen Seite macht diese Feminisierung noch deutlich Halt in der Hierarchie und vor bestimmten Bereichen. Wir können von *vertikaler und horizontaler Segregation* sprechen (Roisch 2003, S. 47), müssen also nach wie vor die Tendenz einer geschlechterstereotypen Arbeitsteilung konstatieren.

(2.) Beide Geschlechter können sich derzeit nicht so produktiv in Schulentwicklungsprozesse einbringen, wie möglich. Die *innovative und humanisierende Kraft der Frauen braucht mehr strukturelle Einbindung*, um bessere Realisierungschancen zu erhalten (Horstkemper 2000, S. 98ff), auch wenn anzuerkennen ist, dass still und leise im Informellen viele gute Aktivitäten stattfinden, die ihre Ableger streuen. Doch ist dies fern von gezielter Schulentwicklung. Die Bereitschaft der Männer, Ämter zu übernehmen, die eine hohe Verantwortung abverlangen, ist bei aller Dominanzkritik deutlich zu würdigen. Neu zu bewerten sind Aufgaben außerhalb des Klassenzimmers, denn sie bedeuten neben der Mehrarbeit immer auch Einfluss auf schulische Entscheidungen.

(3.) Schulentwicklung ist im Kern Team- und Kollegiumsentwicklung und damit ein Projekt, das auf Kooperation baut. Frauen zeigen tendenziell mehr Bereitschaft und Engagement dafür, Männern tendenziell mehr Leichtigkeit im Umgang mit einhergehenden Konflikten. Trennendes zwischen den Geschlechtern wird erlebt, aber selten produktiv bearbeitet. Dies und die Wirkung von Geschlecht auf die Dynamik von Interaktionen, verlangt den Professionellen *Genderkompetenzen* ab, die derzeit an den Schulen wenig vorhanden sind.

(4.) Die unterschiedliche Ausgestaltung des Berufes lässt Berufszufriedenheit, Burnout und Dienstausschlag nicht ohne Geschlechterperspektive zufriedenstellend klären. Belastungen aufgrund von Vereinnahmung oder Nicht-Einlassen innerhalb des Pädagogischen sind Themen für die *Reflexion pädagogisch-professionellen Handelns*.

Insgesamt führt die Wenig- bis Nichtbeachtung von Geschlecht zu Dissonanzen, unausgewogenen Verteilungen und Einschränkungen im professionellen Handeln bei den Lehrkräften.

2.3 Zu den Befunden innerhalb der Gruppe der SchulleiterInnen:

Die Forschungsbasis zu diesem eigenständigen Berufsfeld ist ausgesprochen mager. Das Phänomen einer geschlechtsneutralen Betrachtungsweise zeigt sich hier noch durchgängiger. Wenige zentrale Differenzbeobachtungen lassen sich anführen.

- Das Führungsamt halten zu rund drei Vierteln Männer inne, ebenso finden sich auf weiteren Funktionsstellen deutlich mehr Männer als Frauen. (Roisch 2003, S. 36 ff)
- Frauen bilanzieren Karriereambitionen mehr im Rahmen der „individuellen Lebenstextur“ vor dem Hintergrund des jeweiligen Berufsfeldes im Wechselspiel mit ihrer familiären Situation. Gleichsam müssen sie ihre Führungsrolle stärker legitimieren, weil ihr Begründungszusammenhang für einen Aufstieg nicht in dieselbe Selbstverständlichkeit wie bei Männern fällt (vgl. Hobeck 2004).
- Der Zwangsaspekt im herkömmlichen Machtverständnis ist den befragten Schulleiterinnen unangenehm, sie wollen vielmehr durch Überzeugen und Zusammenarbeit wirken (von Lutzu 1996, S. 275 ff). Männer werden als vertrauensvoller und klarer in ihrer Autorität erlebt (Kansteiner-Schänzlin 2002, S. 241 ff).
- Frauen erscheinen als leistungsstärker, engagierter und innovativer, mit hohen Erwartungen an die MitarbeiterInnen.
- Frauen erfahren zugleich einen kritischeren Blick der MitarbeiterInnen auf ihre Führungsarbeit (Kansteiner-Schänzlin 2002, S. 241 ff).

Aus den wenigen Befunden der geschlechterbezogenen Schulleitungsforschung kristallisiert sich *folgendes Fazit* heraus:

- (1.) Eine ambivalentere bzw. abwägendere Aufstiegsorientierung bei Frauen steht neben einer noch sehr kleinen, wenn auch wachsenden Zahl von Schulleiterinnen.
- (2.) Bedingt durch Notwendigkeiten, die mit der Führungsaufgabe einhergehen, erscheinen Differenzen zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern weniger ausgeprägt. Im Bezug auf Innovation und Autorität werden unterschiedliche Stärken erlebt.
- (3.) Die Lehrkräfte werfen einen generell kritischeren Blick auf das Führungsverhalten ihrer Chefinnen im Gegensatz zu dem ihrer Chefs.

Ausgehend von der führungstheoretischen Beobachtung, dass ein *vertrauensvolles Vorgesetzten-Mitarbeiter-Verhältnis* eine wichtige Grundlage für die gute schulische Arbeit ist (Jetter 2000, S. 157), lässt sich insbesondere der letzte Befund dahingehend interpretieren, dass die fehlende Geschlechtersensibilität an Schulen ihre Produktivität durchaus behindert. Geschlecht ist in mancher Hinsicht auch im 21. Jahrhundert noch ein Diskriminierungsmerkmal.

2.4 Zu den Befunden innerhalb der Gruppe der SchülerInnen:

Die *Koedukationsforschung* ist ein reicher, über zwei Jahrzehnte bestückter Erkenntnisschatz, der vor allem eines zeigt: die ungleichen Behandlung von Mädchen und Jungen entlang stereotyper Vorstellungen von Frau und Mann. Gebündelt lässt sie sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die unterrichtliche Situation ist gekennzeichnet von einem größeren Maß an *Aufmerksamkeit* – positive wie negative – für die Jungen und einer stärkeren Erwartung an Wohlverhalten und sozialem Einsatz der Mädchen (vgl. Enders-Drägässer/Fuchs 1989).
- Vielen Jungen wird ein größeres Maß an *verbaler und körperlicher Gewalt* gegenüber Mädchen zugestanden, dies im Pausensetting wie auch innerhalb der unterrichtlichen Kommunikation (Barnickel 1996, S. 72 ff; Enders-Drägässer 1996, S. 51 ff).
- Ferner erhalten Schülerinnen und Schüler *differente Leistungsrückmeldungen*: Für Jungen heißt es bei schlechter Leistung tendenziell: „Du müsstest dich mehr anstrengen, du könntest schon.“ Für Mädchen dagegen eher: „Es hat halt nicht gereicht“. Für Mädchen ist solche Kausalattribution für die Entwicklung des Selbstkonzepts ungünstiger, denn sie müssen Erfolge in Folge eher external und instabil, also von außen begünstigt und damit nicht in ihrer Hand, und Misserfolge internal und stabil, sich selbst zuschreibend verbuchen. Für Jungen ist die Tendenz hier unterstützender. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte geben ihnen den Eindruck, Erfolge kommen aus ihnen heraus, sie haben sie in der Hand und können sie beeinflussen (vgl. Horstkemper 1987; Kampshoff 1996).
- Lehrkräfte lassen sich – innerhalb der Vorgaben des Bildungsplans – bei der Wahl von *Inhalten und Themen* häufiger vom Interesse und den Lebenserfahrung der Jungen leiten (vgl. Kaiser 1996). Grund dafür sind eine scheinbare Neutralität und der Versuch die massiveren Widerstände mancher Jungen im Vorhinein zu vermeiden.
- *Lernmedien* transportieren in einem scheinbar universellen Auftritt *differente* und stereotype Vorstellungen in Wort und Bild. Wenngleich im Groben jüngste Schulbücher relativ ausgewogen gestaltet sind, so arbeiten Lehrkräfte noch mit vielen Arbeitsblättern, Texten, Filmen und Programmen, die Mädchen und Jungen, Frauen und Männern mit Tendenz zu den herkömmlichen Geschlechtervorstellungen auftreten lassen.
- Und gleichzeitig wird auch spätestens seit den PISA-Ergebnissen offenkundig: Jungen gehen im Durchschnitt gesehen mit schlechteren Schulnoten und niedrigeren *Abschlüssen* aus der Schule (vgl. Kaiser 1996; Stanat u.a. 2001; Zimmer u.a. 2004).

Insgesamt ist als Differenzbeobachtung für die Gruppe der SchülerInnen festzuhalten: Die bisher skizzierten Aspekte des sog. *heimlichen Lehrplans* in der Schule geben Zeugnis von der Ungleichbehandlung der Geschlechter. Jungen wie Mädchen erfahren zahlreiche Impulse, die ihnen vor allem begrenzende stereotype Erwartungen als Orientierungsrahmen anbieten. Die Benachteiligungsthese gilt heute gleichsam für beide Geschlechter, jedoch in unterschiedlicher Hinsicht: Mädchen „lernen“ in der Schule, dass sie und ihre Interessen zweitrangig sind. Sie können aus der schulischen Situation weniger Ermutigung für den Aufbau eines stabilen Selbstkonzepts gewinnen und ihr Erfolg ist häufig auf durchaus ambivalente Anpassungsleistungen zurückzuführen. Jungen wiederum erhalten nicht die notwendige Förderung, um erfolg-

reiche schulische Leistungen entwickeln zu können und ein sozialkompetentes Verhalten aufzubauen. Die von der Schule mitverantwortende *Festschreibung auf stereotype Geschlechterrollen* enthält beiden Geschlechtern zentrale Qualifikationen vor und begrenzt individuelle Chancen.

3. Fazit zu den empirischen Befunden

Die Menschen in der Schule werden auf begrenzende Vorstellungen über ihr Geschlecht eingeeignet und sind selbst ebenso mit beteiligt, andere einzuengen. Dabei ist die Orientierung am Geschlechtsspezifischen nicht per se negativ zu beurteilen. Sich im Vertrauten wohl zu fühlen und zufrieden arbeiten zu können, ist zunächst wertzuschätzen und zu stützen. Kritik ist dort nötig, wo durch fehlende Sensibilität und *scheinbarere Neutralität* die ausgewogene Berücksichtigung bzw. Beachtung einzelner Gruppen und ihrer Anliegen fehlt, fruchtbare Beiträge behindert werden und Lernen und Entwicklung nicht für alle in der möglichen Breite abgesichert wird. Kritik ist auch dort zu üben, wo die Erwachsenen in der Schule ihre Vorbildfunktion, die sie immer auch hinsichtlich der Ausgestaltung ihrer Geschlechtlichkeit haben, nicht nutzen. Die genannten Befunde sind als *Mängel-Indikator* zu lesen. Dem umfassenden Erziehungs- und Bildungsauftrag und dem Anspruch, Kinder und Jugendliche zu fördern und gerecht zu behandeln, wird in vieler Hinsicht nicht entsprochen.

4. Schulische Arbeit unter dem Gender Mainstreaming

Das Konzept des Gender Mainstreamings beansprucht nun, *an allen Schaltstellen* der schulischen Arbeit mit der Frage nach Gleichstellung präsent zu sein. Wie Knoten eines Netzes umspannt es die Ebenen, Bereiche und Personen einer Schule mit der Aufforderung, Prozesse, Strukturen und Interaktionen so zu gestalten, dass Lernende, Lehrende und Leitende nicht aufgrund ihres Geschlechts benachteiligt werden. Folgender *Maßnahmenkatalog* lässt sich anlegen:

Verteilung der Plätze: Die gleiche Teilhabe ist ein zentrales Prinzip für Gleichstellung, in dem sich Frauenförderung und Gender Mainstreaming verbinden. In allen aus dem Kollegium hervorgehenden Gruppen sollen Lehrerinnen und Lehrer in gleicher Anzahl vertreten sein. Dafür sorgt die Schulleitung. Das Bemühen bezieht thematische Arbeitsgruppen ebenso ein wie Steuerungsgruppen, erweiterte Schulleitung oder Schulkonferenz. Die Schulleitung wie auch Teilleitungsaufgaben und weitere herausgehobene Aufgaben, wie Vertrauenslehrkräfte oder Beratungslehrkräfte sollen möglichst im geschlechtergemischten Duo besetzt werden. Über den nötigen Ausgleich bei Teilzeitlehrkräften muss innerschulisch, jedoch auch über die Grenze der Einzelschule hinaus verhandelt ggf. gerungen werden.

Dokumente und Statistiken: Die Dokumente der Schule, seien es Elternbriefe, werbende, informierende Veröffentlichungen oder hausinterne Papiere sind auf geschlechtergerechte Sprache, diskriminierungsfreie und ausgewogene Inhalte sowie Sensibilität bezüglich der AdressatInnen zu überprüfen. Das statistische Datenmaterial einer Schule sollte von einem gemischtgeschlechtlichen Team systematisch unter der Gender-Perspektive erhoben und ausgewertet werden. So entsteht ein Grundwissensbestand z. B. hinsichtlich der Aufgabenverteilung, Klassenlehrkraftverteilung oder Fächerverteilung, mit Hilfe dessen über mögliche Veränderungen nachgedacht werden kann.

Kooperation und Kommunikation: Kommunikationsformen und -strukturen öffnen sich für ein sensibles Vorgehen, wie beispielsweise respektvolles Ansprechen und Offenheit für die Beiträge anderer. Demokratische Prinzipien werden beachtet. Hier findet der Dialog seinen Platz: Sprechen, Hören, Respektieren und in der Schwebe halten. Entscheidungen über die Übernahme der Gesprächsleitung und der Gesprächsinhalte sowie über die zeitlichen und örtlichen Räume werden mit dem Bemühen um Integration der differenten Zugänge und Bedürfnisse vollzogen. Dies erwächst aus einer entsprechenden Moderation der Schulleitung und einer Selbstverpflichtung des Kollegiums. Dabei gelten die Bemühungen auch hier einer geschlechtergerechten Sprache (vgl. Bundesministerium f. Familie, Frauen u. Jugend).

Personalentwicklung: Alle Aufgabenfelder der Personalentwicklung unterstehen dem Gleichstellungsfokus: Bei der Bedarfserfassung erweitert sich der Blick auf paritätische Besetzung und die Suche nach Personen mit der Fähigkeit und Bereitschaft, sich an der Umsetzung von Gender Mainstreaming zu beteiligen. Entsprechend werden auch Stellenausschreibungen formuliert. Ferner wird das gesamte Kollegium weitergebildet, um *Kommunikations- und Genderkompetenzen* (vgl. Netzwerk gendertaining 2004) zu entwickeln, d.h. auch, dass sie subtil wirkende Zuschreibungen über Frauen und Männer abzubauen suchen. Lehrkräfte und SchulleiterInnen erweitern ihr Wissen, fokussieren und reflektieren ihre Wahrnehmung, überprüfen und verändern ihre Einstellungen und erlernen bzw. antizipieren Handlungen (Schneider 2005, S. 57). Kommunikations- und Genderkompetenz wird zu einem Teil ihrer Professionalität (Klein-Urlings 2005, S. 224), die sie mit Hilfe von FachberaterInnen und GendertrainerInnen erarbeiten. Personalentwicklung integriert ferner kollegiale Beratung und Coachings für Lehrkräfte und Führungskräfte, verankert durch ausgewiesene zeitliche und personelle Ressourcen. Auch bleiben Fortbildungsangebote wichtig, die Frauen bei der Durchsetzung ihrer Interessen an Leitungsfunktionen stützen (Koch-Riotte 1996, S. 252/253). Zuletzt gilt es innerhalb der Personalentwicklung die Beurteilungs- und Beratungskriterien auf den Gleichstellungsanspruch hin zu erweitern. Schulleitungen müssen geschult werden, sich in Gesprächen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Kriterien zur Gleichstellung zu orientieren.

Ressourcen: Gender Mainstreaming verlangt zu klären, ob die Ressourcen wie Personal, Sachmittel und Räume entsprechend der Qualitätskriterien der Gleichstellung und Chancengerechtigkeit eingesetzt werden, und gegebenenfalls zu korrigieren. Hierbei spielen auch Fortbildungsplanung, der Personaleinsatz, die Klassenbildung und Ausstattung eine Rolle (Walsdorf 2005, S. 123/124). Daneben sind gesonderte Ressourcen auszuweisen, die den Gender Mainstreaming Prozess unterstützen (Brommer 2002, S. 7). Das sog. *Gender-Budgeting* wird mitunter auch als *Herzstück* eines effektiven Gender Mainstreamings bezeichnet (vgl. Fachtagung Gender Budgeting 2005).

Monitoring, Evaluierung, Controlling: Ein gemischtgeschlechtliches Team berät die Schulleitung anhand der Hinweise aus den Daten. Die Steuerung und das Controlling des Umsetzungsprozesses liegen in der Verantwortung der Leitung (vgl. Kraul u.a. 2002; Schambach 2005). Außerdem gilt es, ein gutes Informationsnetz aufzubauen und Transparenz herzustellen. Ferner ist bei der Beurteilung der Qualität schulischer Leistung die Gleichstellungsleistung zu in-

tegrieren. Unsichtbare Frauenerbeitsleistung im Entwicklungsprozess wird dabei sichtbar gemacht. Hier wirkt die Verantwortlichkeit der Schulleitung hinaus aus der Einzelschule in weitere Ebenen der Schulhierarchie.

Programm- und Projektplanung: Bei der konkreten Unterrichtsplanung, bei der Arbeit an den Schulprogrammen und bei Beiträgen zur Gestaltung der Schulkultur und des Schulklimas begleiten geschlechterbezogene Reflexionen den Weg. Sie finden ihre Umsetzung in einer Praxis, die geschlechtersensibel agiert und mit dem *Blick auf die Vielfalt* innerhalb der Lernenden für Mädchen und Jungen herkömmliche Geschlechtergrenzen zu überwinden hilft. Selbstredend ist, dass die GLK für die Programmplanung zentral in der Verantwortung steht. Bei der konkreten Umsetzung spielen der Entwurf eines geschlechterbewussten schulinternen Curriculums ebenso eine Rolle wie didaktisch-methodische Arrangements in den Klassenzimmern, die mit Heterogenität produktiv umzugehen verstehen. Ferner sind pädagogische Interaktionen wichtig, die in der Anerkennung des bestehenden geschlechtlichen Seins der Jugendlichen auch die Ermutigung zur Erweiterung ihrer Geschlechtergrenzen erfahrbar machen. Ein gesonderter Fokus ist zusätzlich auf konkrete Gewaltprävention und geschlechtersensible Angebote für die Berufs- und Lebensplanung der Jugendlichen zu legen (Glagow-Schicha 2005, S. 139 ff).

5. Gender Mainstreaming im Vergleich zu bisherigen Ansätzen zu Chancengerechtigkeit im koedukativen Setting

Bei der Umsetzung des Gender Mainstreaming trifft eine umfassende Organisationsstrategie auf eine Schulpraxis, in der sich möglicherweise bereits Aktivitäten der sog. *reflexiven Koedukation* (ähnlich geschlechtersensible Pädagogik) etabliert haben. Dieses, in den 90er Jahren entwickelte Programm, sucht die herkömmliche koedukative Unterrichtssituation genau an jenen Stellen zu verändern, an denen die Ungleichbehandlung von Jungen und Mädchen aufgedeckt worden war. Vier Entwicklungsansprüche sind dabei zentral:

- (1.) Die Sensibilisierung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer geschlechtsbezogenen Erfahrungen und ihren möglichen stereotypen Vorstellungen und Erwartungen.
- (2.) Die Überprüfung hinsichtlich Ausgewogenheit der Interessen beider Geschlechter bei der Themenauswahl, den Methoden und den Zugängen, also in didaktisch-methodischen Fragen.
- (3.) Die zeitweilige Trennung der Geschlechter in Anfangsphasen neu eingeführter Fächer oder bei Themen, die deutlich unterschiedliche Zugänge für beide Geschlechter bereithalten,
- (4.) verknüpft mit dem Anspruch, ggf. Parteilichkeit für jene Gruppe aufzubringen, die in einer Situation benachteiligt wird.

Neben den positiven Resultaten, die bei der Umsetzung beider Konzepte sichtbar werden (vgl. Stürzer 2003), sind jedoch drei *Schwierigkeiten* nicht zu übersehen: Zum einen liegt die Umsetzung der Programme meist in der Hand einzelner engagierter Lehrerinnen (selten Lehrer), d. h. eine im Kollegium gesamtkollegiale geschlechtersensible Leitlinie fehlt. Auch entwickeln sich Aktivitäten für Jungen oft erst aus der Not zur Ergänzung der Mädchenaktivitäten. Zum anderen arbeiten die Konzepte im Bewusstsein zweier differenter Geschlechtergruppen und schenken der Heterogenität innerhalb beider Geschlechtergruppen wenig Beachtung.

Wenn man hingegen den umfassenden Maßnahmenkatalog des Gender Mainstreaming heranzieht und seinen Anspruch an eine doppelte Differenzierung ernst nimmt, erscheint es besser geeignet, *durchdringende Veränderungen* herbeizuführen als die reflexiven Koedukation/geschlechtersensible Pädagogik. Durch die *vielseitigere Präsenz des Gleichstellungskriteriums* an allen schulischen Entscheidungspunkten, den eindeutigen Auftrag an alle Beteiligten und insbesondere an Führungskräfte sowie durch die klare Einbindung von (oft entscheidenden) Budgetfragen hat es das Gender Mainstreaming leichter, eine gesamtschulische Entwicklung voranzutreiben. Gleichzeitig vermag es, mögliche vorangegangene Aktivitäten der reflexiven Koedukation/geschlechtersensiblen Pädagogik einzubinden.

Innerhalb der Diskussion um Gleichstellung in der Schule muss sich das Konzept des Gender Mainstreaming gleichzeitig einer anderen Alternative stellen, der sog. *Pädagogik der Vielfalt* (vgl. Prengel 2006). Dabei richtet sich der Fokus auf die Heterogenität innerhalb der Geschlechtergruppen. Kritisiert wird, dass beim Blick auf die beiden Geschlechter als je eine Gruppe (auf die dann zu reagieren ist) die Vielfalt innerhalb der Gruppe in den Hintergrund tritt, wie am Beispiel der „stillen Jungs“ oder „wilden Mädchen“ sichtbar wird. Kritisiert wird auch, dass jene, die nach Geschlecht fragen, Differenzen unterstreichen und die Geschlechtergrenzen, die sie zu überkommen suchen, zementieren. Von ‚*Entdramatisierung*‘ von Geschlecht ist die Rede, also dafür, sich bei der Suche nach Lösungen vom Fokus auf die beiden Geschlechtergruppen zu verabschieden und stattdessen grundlegender die Vielfalt der Individuen als für die pädagogische Situation bestimmend zu denken. Die sich anschließenden Vorschläge zur Gestaltung von Unterricht beziehen sich auf didaktisch-methodische Arrangements, die mehrfach variable Zugänge, individuelle Thementauswahl und methodische Varianz umfassen (vgl. Kreienbaum 2006, Faulstich-Wieland 2006). Doch auch diese Alternative birgt ein *Risiko*. In der schulischen Praxis wird trotz des theoretischen Anspruchs, die vielfältigen Individuen wahrzunehmen, realiter die Komplexität der Klasse über Gruppenbildung reduziert – im Denken wie im Tun. Dabei bleibt immer auch Geschlecht ein Merkmal, nach dem sortiert wird. Die Gefahr besteht, dass letztlich hinter der vermeintlichen Vielfalt wieder Gruppen und die ihnen zugeschriebenen stereotypen Vorstellungen Raum gewinnen.

Eine balancierte Haltung von Dramatisierung und Entdramatisierung oder anders formuliert ein *doppelter Fokus auf Geschlechtergruppe und Individualität zugleich* wäre nötig. Als Strategie, die beansprucht, im Blick offen sowohl für die beiden Geschlechtergruppen als auch für Differenzen innerhalb dieser Gruppen zu sein, wird mit dem Konzept des Gender Mainstreaming bei Entscheidungen ein doppelter Maßstab angelegt: Was bedeutet eine Entscheidung für die Gruppe der Mädchen und die der Jungen? Und sind bei dem Blick auf die beiden Gruppen individuelle Besonderheiten und Nöte mit beachtet oder wird ein anderes Kriterium gewichtiger?

6. Gender Mainstreaming als Schulentwicklungsstrategie: Chancen und Grenzen

Das Konzept des Gender Mainstreaming ist in *zweierlei Varianten* denkbar: Zum einen als das hauptsächliche schulentwicklerische Engagement, das für

den Weiterentwicklungsprozess ausschließlich das Ziel der Gleichstellung definiert. Schulen mit geschlechtersensiblen Schulprogrammen (vgl. Koch-Priewe 2002) sind in einiger Hinsicht diesen Weg gegangen. Zum anderen als *Parallelstrategie* zum bereits eingeschlagenen Schulentwicklungsweg, der ein anderes Entwicklungsthema (z. B. soziales Lernen) hat und die Gleichstellungsfrage zusätzlich integriert.

Die Stellschrauben sind dieselben: Schulprogramm, Kollegiumsentwicklung, Budgetgestaltung, Management etc. Die Selbstverpflichtung auf das Konzept des Gender Mainstreaming ist dann die eine zusätzliche Perspektive, die sicherstellt, dass die oben dargelegten *blinden Flecken nicht in den neuen Entwicklungsbemühungen weitertradiert* werden – ein Qualitätskriterium also.

So weit die konzeptionellen Vorstellungen. In der Praxis werden die Schwierigkeiten spürbar, die sich aus dem geschlechtertheoretischen *Dilemma* ergeben, dass Gender Mainstreaming-Verfahren permanent auspendeln müssen zwischen der vorausgesetzten Annahme von Differenz und ihrer anvisierten, notwendigen Ergebnisoffenheit (Schneider 2005, S. 59). Es wird zwar von Differenzen ausgegangen, aber es führt nicht auf sie zu, sondern es wird *neu konstruiert, auch fern ab von Geschlecht*. Dies macht Abwägungsprozesse nötig und zugleich schwierig.

Noch eine Schwierigkeit zeigt die Praxis: Die lernende Organisation muss sich das Prinzip und die Zielperspektive des Gender Mainstreaming immer erst noch zum eigenen Anliegen machen. Dabei birgt der Gender-Fokus ein *hohes Widerstandspotential*, weil er eine starke Nähe zu den biografischen Erfahrungen der AkteurInnen herstellt. Die Anfangsschwierigkeiten lassen sich erahnen, wenn man sich vor Augen hält, dass viele Lehrkräfte, Frauen wie Männer, meinen, von ihnen ginge keine Ungleichbehandlung aus. Außerdem zeigt die Männerforschung, dass selbst Männer, die mit den Gleichstellungsbestrebungen von Frauen vertraut sind, solchen nicht uneingeschränkt zustimmen können, weil sie wissen, wie schwer es ihnen fällt, *auf Privilegien zu verzichten* (Höying/Puchert 1998, S. 284). Überdies wird den Ergebnissen der Genderforschung von vielen jüngeren Frauen und Männern mehr Skepsis entgegengebracht als anderen Ergebnissen der pädagogischen Forschung, weil sie Benachteiligung anders bzw. weniger erleben. Und wir dürfen nicht vergessen, dass die Institution Schule bisher viel daran getan hat, die *Geschlechterasymmetrie* und die daraus resultierenden Widersprüche zu verdecken (vgl. Riegraf 2002 nach Schneider 2002, S. 479).

Schwierig obendrein, dass durch das Gender mainstreaming mit der Geschlechterbrille auf Bereiche geschaut wird, für die diese *Sichtweise völlig ungewohnt* ist und diffizile Fragen aufwirft. Während bspw. um die Auswahl geschlechtergerechter Deutschlektüren wenig gerungen werden muss, ist sicherlich der Anspruch des sog. Gender Budgeting weniger gut zu antizipieren und mit mehr Irritationen behaftet. Haushaltsentscheidungen unter der Folie von Geschlechtergerechtigkeit sind fremd. Wie lässt sich genau ermitteln, ob die mögliche Anschaffung von Mikroskopen für das Fach Physik eher jungen- und männerlastig ist? Und ist die Finanzierung eines Mädchenprojekts ein Akt der Gleichstellung oder der Bevorzugung?

Gender Mainstreaming kann in der Praxis *keine Abhakliste* nebenbei sein. Seine Umsetzung, so berichten PraktikerInnen, bringt zunächst Auseinandersetzung mit sich, weil Standpunkte und Erwartungen geklärt werden müssen, weil Reflexion und Erkenntnis Zeit brauchen. Wie bei allen Schulentwicklungsprozessen bringt auch das Gender Mainstreaming *Konflikte* hervor und verlangt den Beteiligten eine konstruktive Geduld mit gleichbleibendem Engagement ab. Und wie bei allen Schulentwicklungsprozessen ist ernst zu nehmen, dass das Konzept anspruchsvolle Entwicklungsimpulse setzt, die nur Hand in Hand miteinander gehen und mitnichten mal eben so umzusetzen sind.

7. Ausblick

Zweifelsohne birgt die Konzeption des Gender Mainstreaming, die seit Ende der 90er Jahre in der Bundesrepublik zunehmend dichter umgesetzt wird, eine Chance, auch den Ungleichbehandlungen in der Lebens- und Arbeitswelt Schule zu begegnen. Als eine auf *faktische Gleichstellung* fokussierten Organisationsstrategie erweist sie sich als umfassend genug, jene Chancengerechtigkeit zu schaffen, die qua Gesetzeslage und Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule als Auftrag gegeben ist.

In der Definition *an alle AkteurInnen in Entscheidungsprozessen* gerichtet, ist sie gerade auch für die Entwicklung der Einzelschule angemessen, an der täglich verwaltende und innerschulpolitische Entscheidungen getroffen werden. Der Blick auf nicht zufriedenstellende und asymmetrische Geschlechterverhältnisse bei den Erwachsenen und Jugendlichen in der Schule unterstreicht die Notwendigkeit einer Strategie wie die des Gender Mainstreaming, die obendrein die bisherige Frauen- und Männerförderung sowie Alternativen zur herkömmlichen Koedukation zu integrieren vermag. Die weite Verzweigung des Gender Mainstreaming in alle Bereiche von Schule sorgt für mehr *Durchschlagkraft*, ebenso ihr starker *Aufforderungscharakter* insbesondere an Führungskräfte.

Unbenommen dessen bedarf der Einsatz des Gender Mainstreamings auf der Ebene der Einzelschule auch den *Rückbezug auf die höheren Chefetagen* und deren eindeutige Orientierung an der Leitlinie Gleichstellung. Nicht zuletzt muss die Umsetzung des Gender Mainstreaming personell wie finanziell getragen sein.

Dass die Weiterentwicklung in Sachen Geschlechtergerechtigkeit einer Weiterentwicklung im Sinne von Schulentwicklung gleich kommt, weil zum einen an den identischen Stellschrauben gedreht wird, zum anderen ein wichtiges Qualitätskriterium eingebracht wird, wurde sichtbar. Wie konkret dem Gender Mainstreaming bei schulischen Fragen gefolgt werden kann, macht der Maßnahmenkatalog deutlich. Dass die Strategie *keine geringen Anforderungen an die Beteiligten* heranträgt, ist ebenso wenig zu verschweigen wie ihr mögliches Widerstandspotential.

Ob als eigenständige oder ergänzende Schulentwicklungsstrategie, immer jedoch ist durch die konsequente Anwendung der Gender Mainstreamings gesichert, dass eine gesamtschulische Entwicklung in Gang kommt, die ohne Frage bis zum Eigentlichen wirkt, nämlich zu einem besseren Lernen und einer *breiteren Entwicklung der Schülerinnen und Schüler* – das eigentliche Geschäft der Schule. Lohnenswert also.

Literatur

- Barnickel, Judith 1996: Ich sehe nicht mehr weg – Wege und Möglichkeiten der Unterstützung von Mädchen an Schulen. In: Kaiscr, Astrid (Hg.): FrauenStärken – ändern Schule. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 72-76
- Brommer, Sabine 2002: Neue Perspektiven in der Geschlechterpolitik? In: *ajs informationen*, 38. Jg., März 2002, Nr. 1, S. 4-8
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Merkblatt zu § 2 GGO „Gender Mainstreaming im Berichtswesen“ URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/gm-merkblatt-ggo,property=pdf,bereich=rwb=true.pdf> vom 9.10.2006
- Enders-Dragässer, Uta; Claudia Fuchs 1989: Interaktionen der Geschlechter, Sexismustrukturen in der Schule. Weinheim: Juventa
- Enders-Dragässer, Uta 1996: Gewalt in der Schule als Ausdruck des Geschlechterverhältnisses. In: Astrid Kaiser (Hg.): FrauenStärken – ändern Schule. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 51-59
- Faulstich-Wieland, Hannelore 2006: Gender Mainstreaming als Prinzip für Lehren und Lernen verstehen. Vortrag im Rahmen der Tagung „Geschlechtersensibel lehren und lernen – Schule im Gender Mainstreaming“ Essener Kolleg für Geschlechterforschung 2006
- Fischer, Dietlind; Juliane Jacobi, Barbara Koch-Priewe (Hg.) 1996: Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Flaake, Karin 1990: Geschlechterdifferenz und Institution Schule. In: Die Deutsche Schule, 1. Beiheft 1990, S. 160-171
- Gehrmann, Axel 2003: Der professionelle Lehrer. Opladen: Leske + Budrich
- Gender Budgeting Fachtagung am 25.4.2005, URL: <http://www.bmgf.gv.at/cms/imag/attachments/9/1/9/CH0136/CMS1061550294791/tagungsband.pdf>, vom 9.10.2006
- Glagow-Schicha, Lisa 2005: Kriterien für ein gendergerechtes Schulprogramm. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. S. 139-142
- Hobeck, Dorothea 2004: Die Unterrepräsentanz von Frauen in Schulleitungen. Mögliche Ursachen aus naturwissenschaftlich-anthropologischer Perspektive. Dissertation Universität Erlangen-Nürnberg
- Höyng, Stephan; Ralf Puchert 1998: Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Männliche Verhaltensweisen und männerbündische Kultur. Bielefeld: Kleine
- Horstkemper, Marianne 1987: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim: Juventa
- Horstkemper, Marianne 2000: Profession und Geschlecht. In: Johannes Bastian, Werner Helsper, Sabine Reh, Carla Schelle, (Hg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Opladen: Leske + Budrich, S. 87-105
- Jetter, Wolfgang 2000: Performance Management. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel-Verlag
- Kaiser, Astrid 1996: FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld: Kleine Verlag
- Kaiser, Astrid 1996: Feminisierung der Grundschulen – Barriere oder Bedingungen von Schulreformen? In: Dietlind Fischer, Juliane Jacobi, Barbara Koch-Priewe (Hg.) 1996: Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 211-229
- Kaiser, Astrid 2005: Koedukation und Jungen: soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim: Beltz
- Kampshoff, Marita 1996: Schule – Jugend – Identität. Bielefeld: Kleine Verlag
- Kansteiner-Schänzlin, Katja 2002: Personalführung in der Schule. Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Klein-Uerlings, Birgit 2005: Vom Umgang mit Schwierigkeiten bei der Verankerung von Gender Mainstreaming. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. S. 222-227
- Koch-Priewe, Barbara 1996: Schulentwicklung durch Frauen – Thesen und Visionen. In: Dietlind Fischer, Juliane Jacobi, Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 179-197
- Koch-Priewe, Barbara (Hg.) 2002: Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Weinheim: Beltz
- Koch-Riotte, Barbara 1996: Lehrerinnenarbeit im Frauennetzwerk. In: Dietlind Fischer, Juliane Jacobi, Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 247-255
- Kraul, Margret; Winfried Marotzki, Cornelia Schweppe (Hg.) 2002: Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kreienbaum, Anna Maria 2006: Genderbewusste Strukturen und Prozesse auf der SchülerInnenenebene. Vortrag im Rahmen der Tagung „Geschlechtersensibel lehren und lernen – Schule im Gender Mainstreaming“ Essener Kolleg für Geschlechterforschung 2006.
- Leitgeb, Andrea 1991: Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten in der Schule. Bericht über ein Aktionsforschungsprojekt. In: Elisabeth Birmily, Daniela Dablander, Ursula Rosenbichler, Manuela Vollmann (Hg.): Die Schule ist männlich. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, S. 59-70
- Lutzau von, Mechthild 1996: Wie Schulleiterinnen ihre Rolle sehen und wie sie mit ihrer Macht umgehen. In: Astrid Kaiser (Hg.): FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 272-279
- Miller, Susanne 2001: Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Netzwerk Gendertraining (Hg.) 2004: Geschlechterverhältnisse bewegen – Erfahrungen mit Gendertraining. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag
- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (Hg.) 2001: Gender Mainstreaming. Informationen und Impulse
- Palzkill, Birgit; Heidi Scheffel 1996: Selbstbehauptung im beruflichen Alltag von Lehrerinnen. In: Astrid Kaiser (Hg.): FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 64-69
- Prenzel, Annedore 2006: Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag, 3. Aufl.
- Roisch, Henrike 2003: Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In: Monika Stürzer, Henrike Roisch, Annette Hunze, Waltraud Cornelißen: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 21-52
- Schambach, Gabriele 2005: Grundsätze einer genderbewussten Organisationsentwicklung. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven, S. 45-49
- Schneider, Claudia 2002: Die Schule ist männlich?! In: SWS-Rundschau, 42. Jhg. 2002, Heft 4, S. 464-488
- Schneider, Claudia 2005: Gender Mainstreaming als Schulentwicklung. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. S. 56-61
- Stanat, Petra; Mareike Kunter 2001: Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Opladen: Leke + Budrich, S. 251-269
- Stürzer, Monika; Henrike Roisch, Annette Hunze, Waltraud Cornelißen 2003: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich
- URL: http://stadtverwaltung.freiburg.de/servlet/PB/menu/1148779_11/index.html vom 8. 10. 2006

- Walsdorf, Mechthild 2005: Gender-Budgeting. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven, S. 121-124
- Zimmer, Karin; Désirée Burba, Jürgen Rost 2004: Kompetenzen von Jungen und Mädchen. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, S. 211-223

Katja Kansteiner-Schänzlin, geb. 1968, Dr., wiss. Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft/Abt. Schulpädagogik der Universität Tübingen, Schwerpunkte: Geschlechterverhältnisse in der Schule/Koedukation, Personalführung/Schulleitung, Demokratie, Mitbestimmung in der Schule, Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung, Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen; Email: katja.kansteiner@uni-tuebingen.de, Web: <http://www.uni-tuebingen.de/IfE-Abteilung.Schulpaedagogik/html/Team/Katja.htm>