

1

Grundlagen
der Gendersensibilität
in der Lehre

Leitfaden für
gendersensible Didaktik

Frauen^{MA57}
Stadt Wien

Vorwort	5
Aufbau des Leitfadens	6
Einleitung	8
Kapitel 1: Vorbereiten von Lehrinhalten	11
Kapitel 2: Erstellen von Lehrunterlagen	17
Kapitel 3: Auswählen von Lehrmethoden	19
Methoden zur Förderung der Gendersensibilität der Lehre	21
Anfangssituationen gestalten	22
Den Lehrprozess gestalten	24
Abschlussituationen gestalten	30
Begriffe und Checklisten	33
Grundbegriffe gendersensibler Didaktik	33
Tabelle: Literaturbeispiele für die Einbeziehung von Gender in Lehrinhalte	34
Checklist: Gendergerechte Sprache	48
Checklist „Gendersensibilität in den Lehrunterlagen“	50
Checklist „Gendersensibilität in der Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen“ (Gesamtübersicht zu Teil 1)	53
Literatur	55
Ausgewählte Grundlagenliteratur	55
Literaturverzeichnis	56
Kontakt/Impressum	60



Genderkompetenz in der Wissensvermittlung ist wesentliche Voraussetzung für neue Rollenbilder

Lehrinhalte sowie auch die Vermittlung von Wissen spiegeln gesellschaftliche Verhältnisse wider. Immer noch finden sich in Unterrichts- und Didaktikmaterialien Stereotype von weiblichen und männlichen Geschlechterrollen, die längst überholt sind. Die Form der Lehre, der Sprachgebrauch und die Zusammenstellung von Lerngruppen bieten zahlreiche Möglichkeiten, um ein gerechtes Miteinander von Frauen und Männern real zu leben und unterschiedliche Sichtweisen und Zugänge zu berücksichtigen. Dies alles bedarf der Genderkompetenz, die – um sie bewusst einsetzen zu können – ebenso erlernt sein will.

Der vorliegende Leitfaden ist eine ausgezeichnete Quelle für Lehrende, die sich übersichtliche Anregungen als auch vertiefende Erklärungen holen wollen, wie sie bereits in der Unterrichtsvorbereitung Gleichstellung zwischen den Geschlechtern anstreben können. Schließlich hängt der

Erfolg der Lehre unmittelbar von der Integrität der Lehrperson und der Lebensrelevanz des Vermittelten für die Lernenden ab.

Als Frauenstadträtin ist es mir ein erklärtes Ziel, dass alle Frauen in Wien ein selbstbestimmtes und unabhängiges Leben führen können. Ich freue mich sehr, mit diesem Leitfaden einen Beitrag zu leisten, damit Lernen und Lehren in einem Rahmen stattfindet, in dem Geschlechtergerechtigkeit Thema und zugleich Normalität wird.

Ihre

Sandra Frauenberger

Aufbau des Leitfadens:

Der Leitfaden für gendersensible Didaktik fasst Erfahrungen zusammen, die im Rahmen der Evaluation des Projekts „Universität & Arbeitsmarkt – Berufsorientierung und prozessorientiertes Lernen“ gewonnen wurden.¹ Dieses Lehrprogramm wurde im Rahmen einer Begleitevaluation durchgehend teilnehmend beobachtet. Der Leitfaden wurde auf Basis dieser Begleitevaluierung und auf Basis bereits vorliegender Literatur zur gendersensiblen Didaktik erarbeitet.

Der Leitfaden gliedert sich in 3 Teile:

Der hier vorliegende Teil 1 befasst sich mit den Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. Eine allgemeine Einleitung beschreibt Anliegen und Aufgabenbereiche gendersensibler Didaktik. Im Anschluss präsentieren wir Vorschläge, wie Lehrende in der Vorbereitung der Lehrinhalte, bei der Auswahl grundlegender Lehrmethoden und bei der Erstellung der Lehrunterlagen die Prinzipien der Gendersensibilität integrieren können. Im Anhang finden sich Checklisten zur Gendersensibilität bei der Vorbereitung von Lehrinhalten, zu gendergerechtem Sprachgebrauch, zu Gendersensibilität bei der Erstellung von Lehrunterlagen und allgemein zu Gendersensibilität in der Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen.

Teil 2 zeigt anhand von inhaltlichen Einführungen und anwendungsorientierten Beispielen auf, wie im Lehr- und Lernprozess selbst, in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden, Gendersensibilität erhöht werden kann. Einleitend stellen wir den Erwerb von Genderkompetenz von Lernenden im Zeitverlauf dar. Kapitel 1 befasst sich mit Methoden zur Unterstützung eines gendergerechten Lernsettings. Kapitel 2 enthält Anregungen, wie Lehrende den Teilnehmern und Teilnehmerinnen ihrer Lehrveranstaltungen ermöglichen können, Genderkompetenz zu erwerben. Darüber hinaus machen wir Vorschläge, wie Lernende und Lehrende aktiv zur Lösung von Aufgabenstellungen und Konflikten, die im Zusammenhang mit Gender auftreten, beitragen können. Der Anhang enthält Verweise und eine Checkliste zur Unterstützung eines gendersensiblen Lernsettings.

Teil 3 skizziert, wie sich Gendersensibilität in Organisationen, die Lehre anbieten, verankern lässt. Wenn die Implementierung gendersensibler Didaktik angestrebt wird, dann sind auch die Lehrenden als Team und insbesondere all jene Personen einer Bildungsinstitution gefordert, die mit Leitungs- und Managementaufgaben betraut sind. Zur Einführung stellen wir das Konzept des Gender Mainstreaming kurz vor. Weiterführend bieten wir in Teil 3 Hinweise, wie Lehrende einander in Teams bzw. – wo keine Teams bestehen – in frei gebildeten Lerngruppen gegenseitig bei der Erweiterung ihrer Kompetenzen unterstützen können. Abschließend zeigen wir Möglichkeiten zur Verankerung gendersensibler Didaktik bei der Planung von Lehrangeboten und in der Gesamtorganisation auf.

TEIL 1

GRUNDLAGEN DER GENDERSENSIBILITÄT IN DER LEHRE

- _ Vorbereiten von Lehrinhalten
- _ Erstellen von Lehrunterlagen
- _ Auswahl der Methoden
- _ Begriffe und Checklisten

Reflexion: Reflexionen zu besonders relevanten Themenbereichen und Fragestellungen

TEIL 2

GENDERSENSIBILITÄT IM LERNPROZESS

- _ Methoden für gendergerechte Lernsettings
- _ Den Erwerb von Genderkompetenz unterstützen
- _ Checklist

Fallbeispiele: Beispiele aus der Beobachtung der Lehrveranstaltungen des Lehrprogramms „Universität & Arbeitsmarkt“ im Rahmen der Evaluation

TEIL 3

GENDERSENSIBILITÄT ORGANISIEREN

- _ Das Konzept des Gender Mainstreaming
- _ Genderkompetenz von Lehrenden(Teams)
- _ Gendersensibilität in Lehrangeboten verankern
- _ Gendersensibilität in der Organisation verankern

LITERATURLISTE

Einleitung

Lehrangebote für Erwachsene gelten heute als bewusst gestaltete Vermittlungsprozesse. An Universitäten, Fachhochschulen und an allen Institutionen der Erwachsenenbildung steht nicht länger allein die Auswahl der Inhalte im Vordergrund. Der Auswahl der Methoden, der Gestaltung des sozialen Lernprozesses und der Bereitstellung eines förderlichen Rahmens wird verstärkt Bedeutung eingeräumt. Lernziele werden nicht durch den „Stoff“ vorgegeben, sondern als Entwicklungsschritte definiert, die den Lernenden ermöglicht werden sollen. Didaktik wird also nicht nur als wissenschaftliches Fach gesehen, sondern als eine mehr und mehr bewusst angenommene Aufgabe für alle im Hochschul- und Erwachsenenbildungsbereich engagierten Professionalisten und Professionalistinnen.

Lehrende erwerben durch ihr Tun, durch ihre Arbeit in der Lehre implizit didaktische Kompetenzen. Wer unterrichtet, bekommt ein Gefühl dafür, was ein guter Vortrag ist oder wie eine rege Beteiligung initiiert werden kann. Und es gibt lange bestehende Modelle der Umsetzung von Lernzielen wie zum Beispiel das Seminar an Universitäten. Wir gehen davon aus, dass es das Selbstverständnis vieler Lehrender ist, den Bedürfnissen aller Lernenden gut zu entsprechen. Dieser Anspruch kann allerdings oft nur mit Einschränkungen umgesetzt werden. Trotz der Bedeutung, die didaktischen Fragen beigemessen wird, steht Lehrenden kaum Zeit zur Verfügung, sich neue Formen der Vermittlung anzueignen. Zuweilen schränken auch institutionelle Rahmenbedingungen die didaktischen Möglichkeiten ein.

Gendersensible Didaktik bedeutet, den Selbstanspruch von Lehrangeboten, für Männer und Frauen gleichberechtigt Lernziele zu erreichen, ernst zu nehmen. Gendersensible Didaktik wendet daher Lernformen an, die den Bedürfnissen von Frauen und Männern gleichermaßen entgegenkommen – mit dem Ziel, für alle Teilnehmenden adäquate Angebote zu schaffen.

Wenn Lernprozesse nicht aktiv und bewusst gestaltet werden, laufen sie Gefahr, gesellschaftliche Ungleich-

heiten reproduzieren zu helfen. Wenn Lernprozesse zwar aktiv gestaltet werden, die Gestaltung aber nicht auf die gesellschaftliche Ungleichheit zwischen den Geschlechtern Rücksicht nimmt, dann werden gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse fortgeschrieben.

Gendersensible Didaktik bedeutet daher, didaktische Instrumente so einzusetzen, dass der Tendenz, Anliegen von Frauen – und seltener auch Anliegen von Männern – zu übergehen, widerstanden wird.

Aufgabenbereiche gendersensibler Didaktik:

- Erstens möchte gendersensible Didaktik in unserem Verständnis gleichermaßen auf die Bedürfnisse von Frauen und Männern eingehen. Lehrangebote ohne explizite Berücksichtigung genderdidaktischer Überlegungen unterstützen insbesondere Frauen nicht ausreichend.
- Zweitens setzt sich gendersensible Didaktik zum Ziel, Lehrangebote so zu gestalten, dass für alle (Frauen und Männer) die angestrebten Lernziele erreichbar sind. Sicherstellen, dass Lehrangebote tatsächlich für Frauen und Männer die gesteckten Ziele erreichen. Lehrangebote sparen vielfach Teile dessen aus, was Teilnehmerinnen und Teilnehmern nützlich sein könnte. Zum Beispiel ist das Schreiben von Forschungsanträgen ein „Betriebsgeheimnis“, das nicht allgemein weitergegeben wird. Der Zugang zu diesem „Geheimnis“ ist ungleich verteilt. Ein Teil der Lernenden ist dabei benachteiligt. Dies betrifft überproportional häufig Frauen, da Frauen von Benachteiligungen durch ungleiche Verteilungsstrukturen allgemein häufiger betroffen sind als Männer. Gendersensible Didaktik versucht deshalb, Lehrangebote so zu gestalten, dass Frauen und Männer aus einem gleichen Angebot einen ähnlichen Nutzen ziehen können.
- Drittens möchte gendersensible Didaktik Genderkompetenz vermitteln. Teilnehmer und

Teilnehmerinnen sollen lernen, selbst bestimmt und aktiv mit dem Geschlechterverhältnis im „Hier und Jetzt“ der konkreten Arbeitssituation und mit gesellschaftlichen Denk- und Wahrnehmungsschemata rund um das Geschlechterverhältnis umzugehen.

Herausforderungen Gendersensibler Didaktik

Diese Aufgabenbereiche anzunehmen stellt Lehrangebote und Lehrende vor folgende Herausforderungen:

- (1) Bei der Vorbereitung der Lehre auf die Ziele gendersensibler Didaktik Rücksicht zu nehmen und Lehrinhalte, Methoden und Unterlagen weiterzuentwickeln.
- (2) Bei der Gestaltung von Lehrprozessen ein gendersensibles Lernsetting zu unterstützen und den Aufbau bzw. die Vermittlung von Genderkompetenz zu ermöglichen.
- (3) In der Organisationsentwicklung Gendersensibilität bei der Vorbereitung und Durchführung von Lehrangeboten oder als übergreifendes Ziel in einer Bildungsinstitution zu verankern.

Wir definieren gendersensible Didaktik nicht als die Anwendung bestimmter Methoden oder Inhalte, sondern als eine bewusste Erweiterung der Aufmerksamkeit auf alle Fragen, die sich im Zusammenhang mit dem Geschlechterverhältnis in der Gestaltung von Lernprozessen ergeben. Dafür empfehlen wir, auf das allgemein verfügbare didaktische Instrumentarium zurückzugreifen – in den 3 Teilen des Leitfadens geben wir dazu Anregungen.

Das Genderkonzept des Leitfadens:

Gender hat sich als Begriff im deutschen Sprachraum durchgesetzt, mit ihm werden aber unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte verbunden. Einleitend stellen wir deshalb kurz unser Verständnis von Gender vor.

Es gibt keine soziale Situation, in der es gänzlich ohne Bedeutung ist, ob jemand als Frau oder als Mann erkannt wird. Geschlechtszugehörigkeit strukturiert unseren Alltag, sie ist „omnirelevant“⁴². Geschlechtszugehörigkeit

ist jedoch eine gesellschaftliche Setzung. Das heißt, Geschlechtszuschreibung gründet nicht in (biologisch bedingten) Wesenszügen, sondern Geschlechter werden „gemacht“ und stabilisiert. Geschlechtszugehörigkeit wird in einem lebenslangen, interaktiven Prozess immer wieder hergestellt und gefestigt, sie ist eine permanente und alltägliche Selbstdarstellungsarbeit (= Doing Gender).

Definition: „Gender“

Im Unterschied zu „Sex“, dem biologischen Geschlecht, meint „Gender“ das „soziale Geschlecht“. Mit Gender sind die gesellschaftlichen Geschlechterrollen gemeint, die Vorstellungen und Erwartungen, wie Frauen und Männer sind bzw. sein sollen. Es gibt ein sozial vermitteltes Einverständnis darüber, was als gleich und was als „verschieden“ gilt.³

Gender dient nicht vornehmlich zur Klassifikation von Personen, sondern zur Beschreibung von gesellschaftlichen Strukturen, in denen Individuen gleichzeitig gesellschaftliche Chancen – Ressourcen und Macht – und ein Geschlecht zugeordnet werden. Genderforschung zielt darauf ab, jene Mechanismen offen zu legen, in denen Gender – die Zuschreibung von Geschlecht und die Wertung der Zuschreibung – wirksam wird.

Die Unterscheidung zwischen „Sex“ und „Gender“ impliziert auch, dass Geschlechterverhältnisse sich ändern können. Sie sind nicht unumstößlich, sie sind veränderbar und wandeln sich im Laufe der Zeit. Das heißt, vorgeblich biologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind keine Legitimation für gesellschaftliche Unterschiede. Die sozialen und kulturellen Geschlechterrollen für Männer und Frauen sind historisch gewachsen und politisch gestaltbar. Mit Gender sind aber nicht nur die gesellschaftlich hergestellten Bezüge zwischen Frauen und Männern, sondern auch zwischen Frauen und Frauen sowie Männern und Männern gemeint (weitere Begriffsklärungen: Seite 61 „Grundbegriffe gendersensibler Didaktik“).

Wichtig ist uns noch zu betonen, dass Individuen in ihrer Entwicklungsgeschichte für sich eine Geschlechtsidentität aufbauen müssen und in einem hochdynamischen, ambivalenten Prozess ihr psychisches Geschlecht (was bin ich?), ihre Geschlechtsidentität (was möchte ich sein?) und das Geschlecht/die Geschlechter der begehrten Partner und Partnerinnen festlegen. Die Komplexität der individuellen Geschlechtsidentität und ihrer Geschichte

– die bereits von Freud ausführlich beschrieben wurde und für deren Beschreibung 1968 der amerikanische Psychoanalytiker Robert Stoller den Begriff Gender⁴ importierte – ist ein weiterer wichtiger Bezugspunkt für eine Auseinandersetzung mit dem Thema.

Reflexion: Eine doppelte Geschichte

Wir verstehen gendersensible Didaktik als Beitrag zur gesellschaftlichen Emanzipation von Frauen. Für den Versuch, ihre Anliegen verständlich zu machen, ist es unerlässlich, sie vor dem Hintergrund der Ersten und Zweiten Frauenbewegung zu sehen. Sie steht in deren Traditionen: Ein historisches Bewusstsein um die Kämpfe für die rechtliche Gleichstellung der Frauen (Schwerpunkt der Ersten Frauenbewegung) und für eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Beteiligung in allen Lebensfeldern (Schwerpunkt der Zweiten Frauenbewegung) ist eine unerlässliche Basis für Lehrende und Studierende. Mit Lebensfeldern sind unter anderem Politik, Arbeitswelt, Kirche, Familie, Produktion symbolischer Welten in öffentlichen Repräsentationen, Kultur, Wissenschaft, praktische Disziplinen wie Medizin, Psychotherapie und Jurisprudenz, persönliche und sexuelle Beziehungen gemeint. Wie die Frauenbewegungen ist auch die gendersensible Didaktik mit anderen emanzipatorischen und auf eine Veränderung der materialen und symbolischen Verteilungsordnung abzielenden Bewegungen verbunden. Die gleichberechtigte Einbeziehung der Bedürfnisse und Wünsche von Männern und Frauen wird nicht als Gegensatz zu anderen Ungleichheitsdimensionen verstanden: Benachteiligungen und Einschränkungen aufgrund der sozialen Herkunft oder des aktuellen Erwerbstatus, aufgrund rassistischer und religiöser Diskriminierung, aufgrund des Alters (der Generation) oder der gewählten Form sexuellen Begehrens und deren Ausdruckweisen zählen gleichermaßen zu den Aufgabengebieten gendersensibler Didaktik.

Gendersensible Didaktik ist darauf angewiesen, an die rasant verlaufende Geschichte des Geschlechterverhältnisses Anschluss zu finden. Gesellschaftlich haben sich zentrale Parameter des Geschlechterverhältnisses innerhalb von wenigen Jahrzehnten völlig verschoben: Beispielsweise zählt im Vergleich zu den 1950er Jahren Berufstätigkeit heute

nahezu wieder durchgängig zur Normalbiographie von Frauen. Die Formen und Alternativen, wie Frauen und Männer leben, wie sie sich selbst ihr Leben vergegenwärtigen, wie sie ihre Beziehungen gestalten, sind einer raschen Änderung unterworfen. Selbst innerhalb derselben sozialen Gruppe, desselben Milieus, verändert und unterscheidet sich das Selbstverständnis. Neben den Unterschieden der vielen sozialen Welten und Milieus und der Ungleichzeitigkeit, die sich daraus ergibt, stellt auch die Verständigung zwischen Generationen eine zentrale Aufgabe gendersensibler Didaktik dar. Dynamik und Vielfältigkeit anzuerkennen bedeutet, Raum für die Erfahrung der Lernenden zu schaffen und über die Erfahrungen mit der Gegenwart in Kontakt zu bleiben.

Vgl. dazu:

Dressel Gert, Langreiter Nikoal (2002): Aus der Wehrmacht an die Uni – aus der Uni in die Ehe. Restaurierte Geschlechterverhältnisse nach dem Zweiten Weltkrieg.

Bauer Ingrid, Neissl Julia (Hginnen.) (2002): Denksachsen und Perspektiven der Geschlechterforschung.

Hausen Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben.

Geiger Brigitte, Hacker Hanna (Hginnen.) (1989): Donauwalzer - Damenwahl: Frauenbewegte Zusammenhänge in Österreich. Vollständige Zitate finden sich im Literaturverzeichnis!

Vorbereiten von Lehrinhalten

Die Auswahl der Lehrinhalte ist bei allen Lehrangeboten von zentraler Bedeutung. Es empfiehlt sich, Lehrinhalte so auszuwählen, dass sie den Lehrzielen entsprechen und auf die Zielgruppe abgestimmt sind. Erfahrungsgemäß werden aber Inhalte oft ausschließlich nach fachlichen Kriterien ausgewählt, in vielen Fällen wird auf „Altbewährtes“ zurückgegriffen.

Die Beschränkung auf Fachliteratur und disziplinäre Erkenntnisse, die Gender nicht berücksichtigen, hat aber eine inhaltliche Ausrichtung zur Folge, die zwar geschlechtsneutral gemeint ist, aber in der Regel von einem normierenden, männlichen Blick auf inhaltliche Fragestellungen geprägt ist. Auf diese Weise repräsentieren Lehrinhalte nur einen Ausschnitt gesellschaftlicher Verhältnisse und fallen auch hinter den durch die Genderforschung innerhalb der Disziplinen erreichten Erkenntnisstand zurück.

Ziel: Lehrinhalte mit genderspezifischen Inhalten und Perspektiven anreichern („Gender Enrichment“)

In unserem Verständnis gendersensibler Didaktik ist es deshalb ein entscheidender Schritt, bewusst nach bislang – vor dem Hintergrund der Genderforschung – zu kurz gekommenen Inhalten zu suchen und aus diesen für das Lehrangebot auszuwählen. Wir erachten es als zentral, Lehrinhalte so vorzubereiten, dass sie die Dimension „Gender“ bewusst berücksichtigt und der traditionelle Kanon damit erweitert wird (Prinzip des „Gender Enrichment“). „Gender Enrichment“ heißt, bei der Vorbereitung der Lehrinhalte Gender als Thema implizit oder explizit in die Lehrinhalte zu integrieren und genderrelevante Literatur oder Quellen in die Inhalte aufzunehmen. Dabei ist darauf zu achten, nicht nur auf Autoren, sondern auch auf Autorinnen Bezug zu nehmen.

Mit der Integration von Wissen, das explizit Frauen und Männer und das Geschlechterverhältnis einbezieht, werden Lernprozesse angestoßen, die Zeit und Raum benötigen: Das doppelte Durchdenken – wie ist das,

wenn ich gleichzeitig an Männer und Frauen und an all die möglichen Beziehungen zwischen Männern und Frauen, Frauen und Frauen und Männern und Männern denke – braucht Zeit, die den Lernenden zur Verfügung gestellt werden muss.

Wenn genderrelevante Aussagen in die Lehrveranstaltungen integriert werden, dann erachten wir es für unverzichtbar, bewusst auch die Zeit für Nachfragen zum Thema, für die Diskussion von kritischen Einwänden und zur Aneignung („zum Verdauen“) komplexerer Theorieinputs eingeplant werden.

Fallbeispiel: „Die Heilige Ordnung der Männer“

In einem Seminar zum Thema Organisationsdiagnose liefert ein Seminarleiter einen Theorieinput zur Frage, wie hierarchische Ordnungen entstanden sein könnten. Durch die Wahl des Theorie-Inputs (Gerhard Schwarz „Die ‚Heilige Ordnung‘ der Männer – Hierarchie, Gruppendynamik und die neue Rolle der Frauen“) und die Einbettung in der Einleitungssequenz wird der Input einerseits fix mit der Frage der Geschlechterordnung verbunden, andererseits wird die Autorität der vorgetragenen Theorie stark hervorgehoben. Der Lehrende fragt ab, was er als bekannt voraussetzen könnte: „Gerhard Schwarz ist bekannt, die Heilige Ordnung der Männer. Ladies? Ein Klassiker! Berühmter Mann. Das Aufklärungsbuch. Und Heide Göttner-Abendroth? Ja? Schon mal was davon gehört, ja ... aber nicht so genau ...“⁵

Der Lehrende gibt eine an Schwarz angelehnte Zusammenfassung einer Theorie der Entstehung von Hierarchien, die hier kurz zusammengefasst ist: In der Urzeit seien die Männer um das Lagerfeuer gesessen und hätten nachgedacht, bewegt durch nicht lösbare Fragen, allen voran durch die Angst vor dem Unvorhersehbaren und dem Tod. Entwickelt worden seien Antworten, die bestehende Ängste bannen und verarbeiten, die Angst containing – ein psychotherapeutisches Konzept

– ermöglichen würden. In der vorerst kollektiven Arbeit, mit Angst umzugehen, würden sich Spezialisten (z.B. Priester) herausbilden, die zunächst besonders treffende Lösungen für bestehende angstauslösende Themen anbieten würden. Diese würden die Aufgabe übernehmen, gefundene und wirksame Methoden der Angstbewältigung – Heilslehren – zu tradieren und vor der beliebigen, ihre angstbewältigende Wirkung mindernde Infragestellung zu bewahren. Damit die Funktion der Heilslehre – Angstbewältigung – für ein Individuum erfüllt wird, muss es sich den Hütern der Ordnung – den Priestern – unterordnen, die ihrerseits für die Unverbrüchlichkeit der angstbewältigenden Ordnung sorgen. Hierarchie lässt sich demnach als eine Unterordnung unter die Autorität der für die Heilsgüter zuständigen Priesterkaste zur Gewinnung funktionierender Angstbewältigung erklären. Religiöse Institutionen – Kirchen im weitesten Sinn – stellen deshalb die paradigmatischen Organisationen dar.

Andere hierarchische Institutionen würden denselben Mechanismus – Sicherheit (Angstbewältigung) gegen Unterordnung – reproduzieren. Beim Militär würde die Sicherheit der größtmöglichen Chance, zu gewinnen, die völlige Unterordnung des Soldaten erfordern. Im Wirtschaftsunternehmen oder der bürokratischen Institution würde die Unterordnung unter die Hierarchie mit dem Erfolg der Institution die Sicherheit der Position der sich unterwerfenden individuellen Funktionsträger und Funktionsträgerinnen ermöglichen. Angriffe auf die Hierarchie würden von der Hierarchie deshalb mit Ausschluss und Vernichtung bedroht: Mit der Infragestellung der sozialen Ordnung würde die zentrale Funktion – Angstcontainment – angegriffen.

Der Input dauert 35 Minuten. In dieser Zeit wird der Vortragende weder durch Fragen noch durch Einwürfe der Gruppe unterbrochen. Nach Ende des Vortrags bleiben Reaktionen aus. Auch nach mehrfacher Aufforderung („Ich brauch’ ein paar Reaktionen“) kommen nur wenige Wortmeldungen. Artikulierte Zweifel einer Teilnehmerin („Ich kann nicht glauben, dass das so einfach sein soll“) wird durch Zustimmung zur Theorie rasch übertüncht. Nach wenigen Minuten springt die Diskussion über zu einem stark wertebesetzten Thema, nicht der Input wird diskutiert, sondern Fragen der „falschen Religion“ („Jesus hat das nicht so gemeint ...“) und der „individuellen Überzeugung“ („Da kommen wir nicht raus“, „Es ist ja überhaupt kein Wille da

herauszukommen – wir akzeptieren das alle miteinander, dass es so ist“).

INTERPRETATION

Wir gehen davon aus, dass die autoritative Einführung des Textes ohne dessen Kontextualisierung – das Buch steht in einer Traditionslinie der Gruppendynamik im deutschsprachigen Raum, es hat keine Bedeutung innerhalb der Ethnologie, der Geschichte, der Soziologie oder der Geschlechterforschung – wesentlich zur „Hemmung“ der Gruppenmitglieder beiträgt: Nachfragen und Kritik bleiben aus. Das Buch behandelt eine explizit auf Fiktionen aufbauende theoretische Erklärung und Rechtfertigung für Phänomene in gruppendynamischen Trainingsgruppen. Unterschiede zwischen Frauen und Männern bzw. die Frage der „neuen Rolle der Frau“ spielen eine völlig marginalisierte Rolle (z.B. auch im Seitenumfang: Nur 18 Seiten der aktuellen Auflage widmen sich dem Thema). Durch die vom Lehrenden vorgenommene Parallelisierung des Buches mit einer renommierten feministischen Autorin wird verschleiert, dass es sich um eine Studie handelt, die Genderforschung eben nicht integriert.

Wissenschaftskritik, um den Theorieinput einordnen zu können, wird nicht angeboten. Es handelt sich um eine klassische Form der „hypothetischen Geschichtsschreibung“, in der die Gegenwart normativ aus einer Entwicklungsgeschichte, die von einem angenommenen Nullpunkt zur Gegenwart führt, gerechtfertigt wird.

Innerhalb der Erzählung wird auf empirische Belege zur Plausibilitätserhöhung zurückgegriffen, Gegenbeispiele werden als „für den Fortgang der Überlegung“ weniger wichtig bezeichnet. Aufgrund der Geschlossenheit bestehen auch wenige Möglichkeiten, fachdisziplinäre Potentiale zur Aneignung und Kritik der vorgetragenen Theorie zu mobilisieren.

Die Gruppe⁶ reagiert auf die Geschlossenheit des Theorieinputs mit einem starken Rückzug. Der Rückzug – der auch in der Körpersprache der Teilnehmenden ablesbar war – kann nach dem Ende des Inputs nicht einfach aufgelöst werden. Der nachfragende und kritische Anschluss an den Input unterbleibt. Statt einer kritischen Bearbeitung des Inputs diskutiert die Gruppe vom Input weggehende Assoziationen: Gerade weil mit dem Input unhinterfragt „weltumspannende“ Aussagen

getroffen wurden, fallen auch die Diskussionsbeiträge besonders weitläufig und stark wertorientiert aus.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Das Beispiel zeigt drei zentrale Herausforderungen, die bei der Formulierung von grundlegenden Theorieinputs zu Gender und der Geschlechterordnung bestehen – unabhängig vom gewählten Theorieansatz und deren Beurteilung innerhalb der wissenschaftlichen Diskurse der Frauen- und Geschlechterforschung:

- (1) Jeder umfangreichere Input zu einem genderrelevanten Thema wirft in Lerngruppen eine große Zahl von Fragen und Widersprüchen auf. Lerngruppen brauchen damit besonders viel Zeit, um Inputs zu verdauen. Es kommt rascher zu Überforderungsphänomenen. Diesen lässt sich nur begegnen, indem die einzelnen Inputs bewusst kurz gestaltet werden und sichergestellt wird, dass offene Fragen gleich geklärt werden. Auf Zeichen der Verwirrung, Überforderung und Rückzug der Gruppe sollte sofort mit Nachfragen reagiert werden. Inputdauer und Bearbeitungsdauer fallen stärker auseinander als üblich (ein Verhältnis von 10 Minuten Input und einer Stunde Nachfragen erscheint eine gute Richtschnur). Bei Vorlesungen empfehlen wir ebenfalls, häufiger zu unterbrechen und Nachfragen, für die im Konzept Zeit vorgesehen wurde, zu ermöglichen. Und es ist wichtig, Erfahrungen mit Inhalten, die Lernenden häufig unklar sind, in die Erarbeitung des Vortragskonzepts zu integrieren. Wichtige Gendertheorien – z.B. die Theorien Judith Butlers – ließen sich zwar in einem kurzen Input darstellen, ihre Aneignung durch Lerngruppen ist aber in jedem Fall sehr zeitintensiv. Die Anerkennung des Wunsches von Lerngruppen, mehr als Schlagwörter zu erfahren („Was heißt denn: Doing Gender?“), bedeutet, die für die Aneignung notwendige Zeit zur Verfügung zu stellen.
- (2) Von der Form, wie die Theorien zu Gender eingeführt werden, hängt ab, ob zwei Ziele erreicht werden können: Die Lerngruppe soll ein Gefühl für die Relevanz der Theorie innerhalb des Feldes entwickeln (Anerkennung zugestehen), zugleich soll die Anerkennung nicht behindern, dass die Gruppe Theorien kritisch und differenziert hinterfragt. Kurze historisch-biographische Hinweise zu Theorie und Autorin oder Autor und entsprechende Bezugspunkte

helfen Lernendengruppen, die Relevanz der Theorie nachzuvollziehen und ihre Einbettung in alternative und kritische Stellungnahmen zu sehen. Auch diese Einleitung braucht allerdings Zeit. Die Referenzsysteme zum Nachvollziehen der Zusammenhänge können die Lernenden nur über mehrerer Lehrveranstaltungen hinweg erarbeiten: Der einzelne Input bleibt damit immer in seinen Möglichkeiten begrenzt, trägt aber insgesamt zu einem kontinuierlichen Kompetenzaufbau bei. Die doppelte Aufgabe – Bedeutung nachvollziehbar machen und Kritikfähigkeit stärken – verstehen wir als wesentliches Anliegen gendersensibler Didaktik.

- (3) Inputs zum Genderthema können sehr weitreichende Assoziationsketten bei den Teilnehmenden auslösen, die auch viel nicht bearbeitbares Material in die Gruppe bringen und von der Diskussion des eigentlichen Inputs wegführen. Deshalb ist es wichtig, dass Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu präsentierten Inhalten gleich nachfragen können, um nicht auf entferntere Assoziationen zurückgreifen zu müssen, wenn die Aufnahme des Präsentierten nicht möglich erscheint. Zudem sind strukturierte Aufarbeitungen (z.B. Kleingruppenarbeiten) vor einer Diskussion im Plenum bei Gendertheorieinputs sehr ratsam. Bei dieser Aufarbeitung sind Strukturierungshilfen (z.B. Offene Fragen (1. Flipchart), Kritische Einwände unmittelbar zum Input (2. Flipchart), Was uns sonst noch durch den Kopf gegangen ist (3. Flipchart) sinnvoll. Sie ermöglichen eine Anerkennung des Assoziationsreichtums, ohne dass die „schrillsten Einfälle“ die Weiterarbeit am Thema unmöglich machen.

Reflexion: Gender Wars⁷

Die Behauptung, dass es naturgegebene, biologische Unterschiede zwischen Männern und Frauen gibt und sexuelle Orientierung biologisch fixiert ist, hält sich sowohl in wissenschaftlichen Zusammenhängen, insbesondere aber in der Populärwissenschaft.

Gendertheorie ist wissenschaftlich und gesellschaftlich anerkannt und in umfassenden Praxisfeldern etabliert. Sie ist aber keineswegs universell durchgesetzt, sie ist jederzeit angreifbar, sowohl in wissenschaftlichen

Zusammenhängen als auch in der allgemeinen Öffentlichkeit.

In wissenschaftlich anerkannten Publikationen ermöglicht die „freie Wahl des Gegenstands und der Methode“, Unterschiede zwischen Männern und Frauen auch dort darzustellen, wo konkurrierende Ansätze diese verneinen und als methodenkritische Artefakte infrage stellen. Das Forschungsparadigma, das biologische Unterschiede zwischen Männer und Frauen untersucht, ist nicht aufgegeben: Lokal kann es absolute Dominanz beanspruchen und wiedererlangen, die Auseinandersetzung um Gender hat sich seit der Etablierung kritischer Genderforschung in wissenschaftlichen Feldern keineswegs durchgängig entwickelt.

Die Bedeutung der „Rückbesinnung“ auf den Geschlechterunterschied im wissenschaftlichen Feld ist jedoch nicht einfach entlang der Unterscheidung rückwärtsgewandt/konservativ – innovativ/vorwärtsgewandt ausrichtbar. Der Fokus auf den Geschlechterunterschied kann sowohl ein bislang ungehobenes Potential freisetzen als auch eine notwendige Kritik der Implikationen bestimmter Aussagen der Genderforschung darstellen, die diese wiederum selbst vor neue Herausforderungen stellt.

In ihrer inhaltlichen Ausrichtung, relativ unabhängig von der wissenschaftlichen Forschung, bilden populärwissenschaftliche Sachbücher eine Welt für sich. Sachbücher zählen seit dem 19. Jahrhundert⁸ zu den weltweit erfolgreichsten Verlagsprodukten und erreichen Millionen von Menschen. Die Thematisierung des Geschlechtsunterschieds ist dabei ein „Dauerbrenner“. Wir gehen davon aus, dass Klassiker aus diesem Genre einzelnen Lernenden bekannt sind und „populäre“ Thesen in Lehrveranstaltungen eingehen.⁹ Grundtenor dieser populärwissenschaftlichen Bücher ist, einfache Wahrheiten wissenschaftlich zu untermauern und den gesunden Menschenverstand vor nicht näher genannten Personengruppen (z.B. der Frauenbewegung) in Schutz nehmen. Für den Wunsch nach „einfachen Verhältnissen“ – nach einer Rechtfertigung eines unüberbrückbaren Unterschieds zwischen Frauen und Männern – ist stets genug Material im Umlauf.

Mit einem Bestehen auf „biologischen Unterschieden“ und einem Insistieren auf „wissenschaftlich bewiesenem

Wissen“ ist unserer Erfahrung nach in allen Lehrzusammenhängen, in denen es um Geschlecht geht, zu rechnen. Absolute Priorität geben wir damit der Frage, wie Lerngruppen dabei unterstützt werden können, auf den Charakter dieser Wissensansprüche zu reflektieren, und welche Folgen dies für das „Hier und Jetzt“ der Gruppe haben kann. Auf der Ebene der Inhalte – Aussage gegen Aussage – droht sonst ausschließlich die Fortschreibung eines Gender Wars, der in einer Lehrveranstaltung nicht gelöst werden kann, weil er gesellschaftlich nicht entschieden ist.

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, Gender als Inhalt in die Lehre zu integrieren. Zum einen im Hinblick auf die Fachrichtung, in der die Lehrveranstaltung gehalten wird. Zum anderen gibt es unterschiedliche Ebenen, auf denen genderrelevante Inhalte für die Lehre gefunden werden können (siehe Seite 40: „Literaturbeispiele zur Einbeziehung von Gender in Lehrinhalte“).

Eine Hilfestellung, um rasch zu für das jeweilige Lehrangebot relevanten Inhalten zu kommen, findet sich in der Tabelle „Literaturbeispiele zur Einbeziehung von Gender in Lehrinhalte“. Vorgestellt wird eine Matrix mit Literaturempfehlungen zum Aufbau und zur Vertiefung des Wissens um Gender.

In der Matrix unterscheiden wir vier Disziplinenbündel und eine disziplinen-unabhängige Kategorie, in denen die Inhalte des Lehrangebots verortet werden:

1. Geistes- und Kulturwissenschaften
2. Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
3. Medizin, Psychologie und Pädagogik
4. Naturwissenschaften und Technik
5. Disziplinen-unabhängige soziale Kompetenzen (z.B. Kommunikation, Konfliktmanagement, Leitungskompetenz, etc.)

Als zweite Differenzierung bieten wir in der Matrix unterschiedliche Ebenen genderspezifischer Inhalte an. Die Literaturverweise verstehen wir als Anregung und Ausgangspunkt: Im Kurzkomentar zu den vorgeschlagenen Texten wird jeweils erklärt, unter welchem Aspekt wir den Literaturvorschlag als vorteilhaft erachten. Daneben geben wir eine kurze Einschätzung zum Schwierigkeitsgrad des Buches (1 = einführend; 2 = weiterführend; 3 = fortgeschritten). Die Zuordnung der Texte erfolgt unter pragmatischen Gesichtspunkten, viele

Texte lassen sich für mehrere der formulierten Ziele gut einsetzen.¹⁰

1. Lexikonarbeit

In einem ersten Schritt empfehlen wir Lexika und Überblickswerke. Sie helfen, einen Orientierungsrahmen aufzubauen und wahrzunehmen, zu welchen Fragestellungen Genderforschung gemacht wird. Die Arbeit mit Überblickshandbüchern vermittelt auch dann einen Eindruck von den diskutierten Bezügen, wenn die Beiträge nur durchgeblättert und angelesen werden. Im Rahmen von Lehrveranstaltungen (zum Beispiel bei der Besprechung möglicher Arbeitsthemen) helfen oft schon Inhaltsverzeichnisse von Handbüchern, weil sie die Weitläufigkeit der bearbeiteten Themenfelder aufzeigen und so die Phantasie und Lust auf Neues anregen. Für die Vorbereitung von Lehrveranstaltungen ist die Arbeit mit ausgewählten Beiträgen sinnvoll.

2. Inhalte, die beide Perspektiven berücksichtigen

Hier schlagen wir Texte vor, die „Frauen- und Männer-Perspektiven“ dort ergänzen, wo sie tendenziell übergangen werden. In der allgemeinen Geschichtsschreibung oder in der Theorie der Arbeitsmärkte droht z.B. die Perspektive von Frauen (als von Männern deutlich unterschiedene) unterzugehen. In der Thematisierung von Familienarbeit bleibt die Perspektive von Vätern und Hausmännern vielfach unbearbeitet. Die Bücher sind Beispiele für das kreative Suchen nach Perspektiven, die spontane Alltagswahrnehmungen ergänzen.

3. Inhalte, die beide Perspektiven bzw. das Geschlechterverhältnis an sich explizit thematisieren

Auf dieser Ebene stellen wir Texte vor, die die Perspektive von Männern und Frauen dort ergänzen, wo das „genderblinde“ Allgemeine jeweils eine der beiden Perspektiven ausschließt. Diese Texte greifen darüber hinaus das Geschlechterverhältnis als zentrales Thema auf und treffen Aussagen über Männer und Frauen als Ergebnis des beschriebenen Geschlechterverhältnisses und dessen Entwicklungsdynamik.

4. Inhalte, die Dissens bearbeiten

In dieser Rubrik führen wir Literaturbeispiele an, die wissenschaftliche und/oder gesellschaftliche Diskussionen um Gender implizit oder explizit zum Thema haben. Sie fordern damit eine Selbstpositionierung der Lernenden heraus. In der Lehre stellt die Bearbeitung der Auseinandersetzung um den Genderbegriff einen

hohen Anspruch an die Kompetenz der Lehrenden. Für die Studierenden ist allerdings ein zentraler Lernschritt, sich praktisch mit der Frage, wie Gender zu bearbeiten ist, auseinander zusetzen und wahrzunehmen, welche unterschiedlichen Positionen dazu vertreten werden.

5. Inhalte zu Wissenschaftsorganisation bzw. Wissenschaftsgeschichte

Die Rolle von Gender in der Organisation der Disziplinen und ihrer Geschichte stellt eine Ressource für die Reflexion des „Hier und Jetzt“ in Lerngruppen zur Verfügung. Wir empfehlen, den Lernenden als weitere wichtige inhaltliche Perspektive punktuell, aber explizit, ein die Genderperspektive zentral berücksichtigendes Bild der eigenen Disziplin anzubieten – und zwar als bewusstes Kontrastprogramm zur implizit erfolgenden Sozialisation in die disziplinären Wissenschaftskulturen und professionellen Praxisgemeinschaften.

Die Tabelle: Literaturbeispiele für die Einbeziehung von Gender in Lehrinhalte“ erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Wir wollen durch die Literaturbeispiele Lehrende dazu anregen, innerhalb des breiten Diskurses über Gender zu konkreten Lehrinhalten zu kommen. Die Tabelle veranschaulicht auch, dass gendersensible Didaktik nicht „en passant“ (siehe Reflexion unten) mitbehandelt werden kann, sondern dass für ihre zahlreichen Anliegen auch jeweils passende Texte nötig sind. Nicht alle Spalten und Zeilen der Tabelle sind gleich ausführlich mit Literaturbeispielen versehen und erläutert – sie positioniert aber Ideen, wie Lehrende vorgehen können, wenn sie ihre Lehrinhalte um die Dimension „Gender“ anreichern wollen.

Reflexion : Die Illusion des „en passant“

Gendersensible Didaktik ist auf explizite und umfangreiche inhaltliche Angebote zum Genderthema angewiesen: Wir empfehlen, für Lerngruppen nach Möglichkeiten zu suchen, sich zumindest exemplarisch das Wissen der Genderforschung und Zugänge zu diesem zu erschließen.

Wenn Gender in Lehrsituationen Thema wird, dann bringen Lernende oft sehr „allgemeine“, „lebensweltliche“ Anschauungen ein. Die Herausforderung besteht darin, diese Sichtweisen in neue Kontexte zu stellen, zu differenzieren oder zu verändern. Diese Bewegung – ein

neuer Gedanke trifft auf alte, teilweise ganz schwache, teilweise tief verankerte Überzeugungen – ist eine unverzichtbare Lernerfahrung. Genau dazu braucht es aber die explizite Vermittlung von Ergebnissen der Genderforschung, an denen bisher geteilte Ansichten überprüft und differenziert werden können.

Konkret bedeutet dies:

- keinesfalls auf ein bewusstes Angebot zu verzichten (sich eine Latte setzen: z.B. 10 % der Zeit), sich mit der Entscheidung, was gebracht wird, auseinanderzusetzen und die „Angst“, das „Falsche“ zu bringen, zu bearbeiten (z.B. indem mit Kollegen oder Kolleginnen davor darüber gesprochen wird);
- eine Entscheidung zu treffen, wie mit dem Ziel der Veranstaltung vereinbare inhaltliche Angebote in einer einzelnen Lehrveranstaltung gemacht werden können;
- bei der Auswahl des Materials konkreten und für sich überraschenden Details den Vorzug vor allgemeinen, generellen Aussagen zu geben.

Es ist wichtig, Lerngruppen kontinuierlich mit spezifischen, genderbezogenen Inhalten (Hintergründe, Denkweisen, Ansatzpunkte, etc.) vertraut zu machen. Wenn wiederholt auf einer „allgemeinen“ Ebene über Genderfragen diskutiert wird, besteht die Gefahr, dass zwar eine halbwegs passable Abbildung des „Common Sense“ zum Genderthema zustande kommt, aber keine Lernmöglichkeiten eröffnet werden.

Das beiläufige Integrieren von Genderfragen „en passant“ oder des „Das machen wir alles in einer Spezialveranstaltung“ ist unserer Ansicht nach eine Illusion und mit dem Anspruch, gendersensible Lehre anzubieten, unvereinbar.

Erstellen von Lehrunterlagen

Ziel: Integration einer Genderperspektive bei der Erstellung und Überarbeitung der Lehrunterlagen!

In Lehrangeboten für Erwachsene hat es eine lange Tradition, Lehrunterlagen zu erstellen und bereitzustellen. Im universitären Bereich etwa waren und sind dies vielfach klassische Skripten, die entweder aus zusammengeschnittenen Veröffentlichungen der Lehrenden oder aber aus vervielfachten Mitschriften von Studierenden entstehen. Auch Sammlungen von Präsentationen oder Literatur- und Quellenverzeichnisse werden als Lehrunterlagen zur Verfügung gestellt. Weiterbildungsangebote bieten Teilnehmerinnen und Teilnehmern zunehmend eigens für das Lehrangebot und die jeweiligen Lehrziele zusammengestellte Unterlagen an.

Aus der Perspektive gendersensibler Didaktik ist das Erstellen von Lehrunterlagen von großer Bedeutung. Lehrunterlagen ermöglichen den Teilnehmenden einen gleichberechtigten Zugang zu Wissen und Lehrinhalten und gewährleisten Transparenz hinsichtlich der behandelten Inhalte und Quellen. Lehrunterlagen machen Lehrinhalte, unabhängig von etwaigen Verhinderungen während der Präsenzzeiten einer Lehrveranstaltung, für alle gleichermaßen zugänglich.

Die Herausforderung besteht nun darin, vorhandene Lehrunterlagen auf ihre Gendersensibilität hin zu überprüfen und neue Lehrunterlagen unter den Prinzipien der gendersensiblen Didaktik zu erstellen. Wer Lehrunterlagen auf ihre Gendersensibilität hin befragt, wird oft feststellen, dass beispielsweise Frauen nicht in der Weise angesprochen werden wie Männer. Häufig erfolgt eine Anrede in männlicher Form, der Sprachgebrauch ist asymmetrisch, es werden vermeintlich geschlechtsneutralen Formulierungen verwendet, Beispiele sind implizit oder explizit sexistisch oder orientieren sich an männlich geprägten Normvorstellungen, usw.

Die Checklist: „Gendersensibilität in den Lehrunterlagen“ enthält eine Vielzahl von Vorschlägen und Möglichkeiten, wie Lehrunterlagen nach den Prinzipien der Gendersensibilität erstellt oder überarbeitet werden können. Diese Checklist entspricht in weiten Teilen einer Zusammenfassung der zentralen Untersuchungsergebnisse von Gisela Pravda aus der Untersuchung von Fernlehrgängen in Deutschland.¹¹ (Siehe Seite 46)

Auswählen von Lehrmethoden

Ziel: Didaktische Methoden so vorbereiten und anwenden, dass sie auf die Bedürfnisse aller Teilnehmer und Teilnehmerinnen abgestimmt sind und dass sich alle Teilnehmenden einbringen können!

Lehrmethoden sollen zum einen dabei unterstützen, Inhalte, die aus der Perspektive der Disziplin bzw. des Lerngegenstandes als notwendig erachtet werden, zu vermitteln. Zum anderen dienen didaktische Methoden dazu, Lernende am Lehrprozess zu beteiligen, Inhalte zu differenzieren, selbstständiges Lernen anzuregen und Kreativität zu fördern.

Gängige didaktische Methoden stehen jedoch in einer Unterrichtstradition, in der alle Lernenden gleichzeitig mit einer Methode unterrichtet werden, die gut genug ist, damit möglichst viele ein Lernziel erreichen. Männer und Frauen sind – unabhängig davon, wie gut oder schlecht einzelne Frauen oder Männer mit dem Gebotenen zurecht kommen – unterschiedlich stark durch diese Lehrtradition benachteiligt. Es sind vor allem Frauen, die bei einer nicht-gendersensiblen Didaktik mehr auf ihre individuell bevorzugten Lern-Formen verzichten müssen als Männer, da Lehrprozesse, wenn sie nicht aktiv unter der Genderperspektive gestaltet werden, gesellschaftliche Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern fortschreiben. „Traditionelle“ Lehrangebote unterstützen insbesondere Frauen nicht ausreichend!

Gendersensible Didaktik wendet daher bewusst mit dem Ziel an, Inhalte und Lernziele so aufzubereiten, dass sie für alle lernbar, erfassbar, verwendbar und annehmbar sind. Daher schlagen wir hier Methoden vor, die dabei helfen, Lehrangebote gleichberechtigt an Bedürfnissen von Frauen und Männern auszurichten.

Gendersensible Didaktik bedeutet also, bereits in der Vorbereitung einer Lehrveranstaltung bei der Auswahl der Lehrmethoden darauf zu achten, dass die Gendersensibilität der Lehre unterstützt wird.

Viele Leserinnen und Leser werden hier Methoden finden, die sie selbst schon lange anwenden, ohne sich dabei gendersensible Didaktik zum Ziel zu setzen. Gendersensible Didaktik verfügt weniger über eigene Methoden, sondern greift auf didaktische Methoden und Konzepte der prozessorientierten Beratung und auf Traditionen der Gruppenarbeit zurück, um ihr Ziel – eine gleichberechtigte Beteiligung von Männern und Frauen – zu erreichen. Mit diesem Zugang überschneidet sich unser Ansatz gendersensibler Didaktik mit neueren pädagogischen Ansätzen, die auf individuelle Bedürfnisse, Stärken und Schwächen Einzelner Rücksicht nehmen wollen, die z.B. Erfahrungslernen und Prozessorientierung einbinden. Gendersensible Didaktik erweitert diese Unterrichtsmethoden, indem sie Prioritäten setzt, um besonderen Benachteiligungen von Frauen oder Männern entgegenzuwirken (Zur Weiterführung: Teil 2, Kapitel 1 „Ein gendersensibles Lernsetting unterstützen“ enthält Vorschläge, wie Lehrende auf genderspezifisch relevante Interaktionen hin schlüssig handeln können).

Im Folgenden stellen wir Methoden vor, die Lehrende bereits in der Vorbereitung der Lehre gut einplanen können und die keine Auseinandersetzung mit gruppenspezifischen Interaktionen unter der Perspektive „Gender“ voraussetzen.

Reflexion: Das Ziel der Arbeit an einem gendersensiblen Lernsetting: „Guter Kontakt“

Für die Zielsetzungen gendersensibler Didaktik erachten wir als entscheidend, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Lehrangeboten wohl fühlen, sich gegenseitig respektieren und Interesse haben, sich miteinander auszutauschen und damit von anderen TeilnehmerInnen und der Gruppe als solcher profitieren.

Wir empfehlen deshalb, auf das der Tradition der Themenzentrierten Interaktion und der Gestalttherapie entlehnte Konzept des „guten Kontakts“ zurückzugreifen,

um das Entstehen einer positiven, offenen Gruppenkultur zu ermöglichen und diese laufend zu unterstützen.

„Guter Kontakt“ bedeutet, aufbauend auf die Förderung gleichberechtigter Partizipation (z.B. alle sprechen gleich lang, Männer und Frauen präsentieren abwechselnd, alle verwenden durchgängig geschlechtsneutrale Formulierungen), dass möglichst alle Gruppenmitglieder:

- „gut in der Gruppe sind“, sich wohl fühlen und weitgehend angstfrei agieren können,
- Themen und Einfälle offen einbringen können,
- den Beiträgen der Anderen mit Neugierde und Aufmerksamkeit gegenüber stehen,
- sich in ihren Beiträgen aktiv aufeinander beziehen und einander wechselseitig den Ball zuwerfen,
- ein Sensorium für die Gruppe als Ganzes entwickeln, die in der Gruppe existierenden Bedürfnisse wahrnehmen und darauf konstruktiv eingehen,
- dem Prinzip, dass individuelle Anliegen („Störungen“) Vorrang haben (siehe: „Den Lehrprozess gestalten“), zustimmen können und es mittragen und
- sich ermächtigt und dafür verantwortlich fühlen, gut auf ihre eigenen Bedürfnisse zu achten und – wenn nötig – auf diese hinzuweisen.

Für Lerngruppen ist entscheidend, einen Begriff davon zu entwickeln, was mit einer gendergerechten Gruppenkultur gemeint sein kann, welches Ziel der Gruppenkultur sie sich setzen wollen.

Wenn in Lerngruppen Gender zum Thema wird, dann wird meist sehr schnell rekapituliert, was an Aussagen zum unterschiedlichen Verhalten von „Männern“ und „Frauen“ im Allgemeinen bekannt ist.

Zum Beispiel, dass Männer dazu neigen, in einer Gruppensituation die Führung an sich zu reißen, während Frauen sich wohler dabei fühlen, kooperativ an Ergebnissen zu arbeiten; dass Frauen viele Aufgaben gleichzeitig bewältigen können, während Männer erfolgsorientiert auf ein Ziel hin arbeiten; dass Männer

in Gesprächen die Themen vorgeben, während Frauen die „Gesprächsarbeit“ übernehmen; usw.

Für die Gruppen besteht die Lernanforderung darin, dass sie im „Hier und Jetzt“ der Zusammenarbeit „statistischen Verteilungen“ nicht folgen müssen, sondern für sich einen guten Arbeitsmodus entwickeln können. Das Konzept des „guten Kontakts“ eignet sich für eine positive Zielbestimmung, die über die Abwesenheit von Benachteiligung hinausgeht und vermeidet, auf einer formalen (zumeist statistischen Ebene) zu verbleiben.

Die Anforderungen an die Gruppenkultur, guten Kontakt herzustellen, steigen mit der Intensität und Dauer der Zusammenarbeit. Seminargruppen, die wenige Stunden zusammenarbeiten, werden aneinander andere Anforderungen richten als Lerngruppen, die mehrmonatige Programme gemeinsam durchlaufen. Die Relationalität des Konzepts des „guten Kontakts“ ist dabei für die Reflexion wichtig: Gruppen können damit lernen, auf die Entwicklung ihrer Beziehungskultur zu achten und zu bemerken, dass eine Verschlechterung des Gruppenklimas auf die Entstehung neuer Aufgaben hinweist, die produktiv zu bewältigen sind.

Methoden zur Förderung der Gendersensibilität der Lehre

Um bei der Auswahl der Lehrmethoden Gendersensibilität zu berücksichtigen, ist es in einem ersten Schritt notwendig, zu klären, welcher Typ von Lehrveranstaltung angeboten wird. Es werden drei Lehrveranstaltungstypen nach der Form der Inhaltsvermittlung unterschieden (siehe Tabelle 1):

Tabelle 1: Lehrveranstaltungstypen

LEHRVERANSTALTUNGSTYP	FORM DER INHALTSVERMITTLUNG
VO Vorlesung	Klassische Vermittlung von Wissen in Form von Frontalunterricht
SE Seminar	Frontalunterricht und von den Teilnehmenden gestaltete Einheiten (meist Referate über vorab festgelegte Themen) ergänzen einander
P Prozessorientierte Lehrveranstaltung	Zirkuläre Anwendung bzw. Abfolge von praxis- bzw. kontextbezogenen Elementen, Reflexion der kontextbezogenen Aspekte und Theorieinputs

Die Umsetzungsmöglichkeiten didaktischer Methoden zur Förderung der Gendersensibilität der Lehre sind in einer Vorlesung mit 100 Teilnehmer/Teilnehmerinnen begrenzt. Prozessorientierte Lehrveranstaltungen bieten ungleich mehr Gelegenheiten, die Methodik auf Gendersensibilität zu überprüfen und anzuwenden. Dennoch eignen sich alle drei Lehrveranstaltungstypen dazu, um die Gendersensibilität in der Lehre zu fördern. Folgende Grundsätze gelten – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – für alle drei Lehrveranstaltungstypen bei der Auswahl und Vorbereitung der didaktischen Methoden:

1. die Teilnehmerinnen und Teilnehmer soweit als möglich in die Lehrsituation einbinden (sie bewusst als Teil der Lerngruppe willkommen heißen, zu Beiträgen motivieren, Gruppenarbeiten und Präsentationen einplanen, Transparenz über Ziele und Inhalte herstellen, etc.),

2. den Gesamtaufbau einer Lehrveranstaltung berücksichtigen (d.h. Zeit für Einleitung, Abschluss und Beiträge von Teilnehmern/Teilnehmerinnen einplanen, Inhalte und Ziele transparent machen, etc.) und
3. Prozesse (d.h. inhaltliche Teile, Gruppen- oder Einzelarbeiten, Diskussionen, etc.) abschließen.

Dementsprechend enthält die folgende Methodenübersicht Vorschläge

- für die Gestaltung von Anfangssituationen,
- für die Gestaltung des Lehrprozesses und
- für die Gestaltung von Abschlussituationen.

Für welchen Typ von Lehrveranstaltung sich die Methoden jeweils gut eignen, ist in der Seitenglossierung folgendermaßen gekennzeichnet:

VO Vorlesung

SE Seminar

P Prozessorientierte Lehrveranstaltung

Gerne hilft eine abwechslungsreiche Gestaltung von Lehrangeboten – der Wechsel zwischen Vortrag, Diskussion im Plenum, Arbeit in Kleingruppen, Einzelarbeit usw. – vielfältigere Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffnen. Daher ist es aus unserer Sicht wichtig, das Lehrdesign abwechslungsreich und mit unterschiedlichen Methoden zu gestalten. Unabhängig von ihrer Bedeutung für die Erarbeitung von Inhalten unterstützt die Vielfalt der genutzten Methoden eine tragfähige Lernkultur.

ANFANGSSITUATIONEN GESTALTEN

→ Ankommen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen gestalten – die Vorstellungsrunde:

Wenn es gelingt, am Beginn alle TeilnehmerInnen einzubinden, dann ist bereits ein großer Schritt in Richtung Gendersensibilität getan. Eine wichtige Methode dazu ist die Vorstellungsrunde.

Die Bedeutung einer Vorstellungsrunde für Gendersensibilität liegt darin, dass alle Anwesenden bereits ganz zu Beginn einer Lehrveranstaltung etwas zur eigenen Person sagen und damit ihre Präsenz anerkennen. Zugleich wird auch ihre Präsenz im Raum durch die Lehrenden und alle anderen Teilnehmer und Teilnehmerinnen bewusst wahrgenommen. Dadurch wird die Schwelle, sich aktiv zu Wort zu melden, gesenkt. Die Vorstellungsrunden können dabei – je nach Zahl der Teilnehmenden, Aufgabe und verfügbarer gemeinsamer Lernzeit – sehr unterschiedlich gestaltet werden.

Alle stellen sich zu Beginn einer Lehrveranstaltung zumindest mit Namen und Tätigkeit vor. Worauf in der Vorstellungsrunde sonst noch Bezug genommen werden soll, wird noch festgelegt. Auch die Zeit, die dafür zur Verfügung steht, wird vorab geklärt.

In sehr großen Gruppen empfehlen wir, beispielsweise den Namen der linken Sitznachbarin/des linken Sitznachbarn zu erfragen und in der Vorstellungsrunde dann diese/diesen vorzustellen. Erfahrungsgemäß ermöglicht eine solche Vorstellung durch Dritte auch in großen Gruppen eine rasche Vorstellungsrunde.

→ Übung: Kurzvorstellung an Sitznachbarin oder Sitznachbar:

Wenn die Anzahl der Teilnehmenden für eine ausführliche Vorstellungsrunde zu groß ist, können sich jeweils

Sitznachbarin oder Sitznachbar einander vorstellen. Selbst wenn sich die Teilnehmenden „nur“ den Nächstsitzenden vorstellen, haben sie gleich zu Anfang etwas zu ihrer Person gesagt – und zwar nicht informell in der Pause oder vor Beginn der Vorlesung, sondern auf eine formelle Aufforderung der Leitung hin, die damit Interesse an den anwesenden Personen und an einem Austausch signalisiert.

VO SE P

→ Informative Einleitung:

Nach einer Vorstellungsrunde sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über Ziele, Lernmethoden der Lehrveranstaltung, Aufbau und Zeitplan, Prüfungsanforderungen, zur Verfügung gestellte Unterlagen, sonstige Quellen, Erreichbarkeit der Lehrveranstaltungsleitung, etc. informiert werden.

Diese strukturierte und informationsorientierte Einleitung erhöht die Transparenz über die kommende Lehrveranstaltung und erleichtert so die Orientierung und somit die Aufnahme und Verarbeitung von (neuen) Lehrinhalten für alle Lernenden, Frauen wie Männer.

VO SE P

→ Vorstellung und Commitment der Lehrenden:

Nach oder als Teil der Einleitung stellen sich die Lehrenden als Person und in ihren Tätigkeitsfeldern vor. Die Form der Vorstellung hängt von der jeweiligen Persönlichkeit ab und lässt sich nicht normieren. Wichtig ist jedoch, sich selbst der möglichen Wirkung der Vorstellung auf die Teilnehmenden bewusst zu sein und sie aktiv zu gestalten. Als Leitfragen regen wir an:

- Erzähle ich genug von mir selbst, sodass ich für die Anwesenden sichtbar, für sie als Person ansprechbar und in meinen für sie wesentlichen Zügen transparent bin?
- Nehme ich mich genug zurück, sodass ich den Teilnehmenden nicht als zu mächtig und allwissend erscheine?

Nach der Selbstvorstellung sollten Lehrende kurz beschreiben, was ihnen an der Form, wie die Gruppe zusammenarbeitet besonders wichtig ist.

Sie können sich auch offen dazu verpflichten, alle Teilnehmenden – Frauen und Männer – gut einzubeziehen.

Die eigene Kultur gendersensiblen Sprechens kann ebenfalls kurz thematisiert werden (z.B. „Ich bemühe mich, Frauen und Männer immer gleichberechtigt in meinem Sprechen darzustellen. Aber es kann natürlich vorkommen, dass mir das manchmal nicht gelingt“). (Zur genderspezifischen Selbstdarstellungspraxis von Lehrenden vgl.: Derichs-Kunstmann Karin, Susanne Ausra, Brigitte Müthing (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik: Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Kleine Verlag. S. 125 ff.)

VO SE P

→ Allgemeine Gruppenregeln:

Am Beginn der Lehrveranstaltung erachten wir es für wichtig, allgemeine Gruppenregeln festzulegen (z.B.: Prinzip der Wertschätzung füreinander und für das Lehrangebot als Grundregel, Feedback-Kultur, etc.). Durch die explizite Positionierung werden die Prozesse des Regelgebens in einer Gruppe unterstützt und beschleunigt. Es sind dies allgemeine Haltungen, die die Gruppe im Umgang miteinander einnehmen will. Diese Regeln sind verhandelbar, sollten aber nach dem Aushandlungsprozess für die Gruppe Gültigkeit haben. Besonders wichtig ist es, Feedback-Regeln festzulegen. Feedback ist eine offene Rückmeldung an eine Person oder an eine Gruppe, wie ihr Verhalten von anderen wahrgenommen und gedeutet wird.¹²

Allgemeine Gruppenregeln schaffen mehr Klarheit in Beziehungen und können damit zu einer verbesserten Kommunikation im Lernalltag verhelfen. Dies kommt allen Gruppenmitgliedern zugute und hilft insbesondere, die Bedürfnisse von Frauen nicht zu übergehen.

Zu den wichtigsten und nur langsam zu integrierenden Regeln zählen Feedback-Regeln. Deshalb empfehlen wir, Gruppen, zu Beginn und dann wiederholt während der Lehrveranstaltung auf die Feedback-Regeln aufmerksam zu machen. Die wichtigsten Feedback-Regeln¹³ lassen sich z.B. wie folgt formulieren:

- subjektiv formulieren: „Ich finde, dass...“; „Mein Eindruck war, dass...“
- sachbezogen formulieren (mit konkreten Bezügen zu einer Beobachtung bzw. einer Situation)

- etwas beschreiben, nicht Andere bewerten oder interpretieren
- konkret sein und nicht verallgemeinernd
- mit Bezug auf etwas, das veränderbar ist
- zuerst positive Rückmeldung geben: „Sehr gut fand ich ...“, „besonders gefallen hat mir...“
- erst danach negativ erlebte Aspekte ansprechen
- persönliche Angriffe vermeiden
- Andere nicht unterbrechen
- Wortmeldungen nicht diskutieren bzw. kommentieren
- keinen Legitimations- und Rechtfertigungszwang herstellen
- Feedback erfolgt unter Anleitung

→ Regeln zum Umgang mit Fehlzeiten:

Analog zu den Gruppenregeln halten wir es für sinnvoll, festzulegen, wie mit Fehlzeiten umgegangen wird (Wie viel darf gefehlt werden? Wie können versäumte Inhalte nachgeholt werden? Etc.)

Regeln, wie mit Abwesenheit von Präsenzzeiten oder allgemein mit Fehlzeiten umgegangen wird, ermöglichen allen Teilnehmenden für sich die Verbindlichkeiten, die sie eingehen, gut im Kontext ihrer sonstigen Verpflichtungen abzuschätzen (z.B. Vereinbarkeit mit privaten Verpflichtungen, etc.).

VO SE P

→ Regeln für ein kurzfristiges Verlassen der Lerngruppe und ein Ausscheiden aus der Lerngruppe:

Bei kleinen Gruppen sollte in jedem Fall explizit darüber eine Vereinbarung getroffen werden, wie mit der Notwendigkeit eines vorzeitigen Weggehens umgegangen werden soll („Ich möchte Sie bitten, mir jeweils kurz zu Beginn bekannt zu geben, wenn Sie früher gehen müssen, damit wir uns alle auskennen“). So kann verhindert werden, dass das Weggehen Einzelner als beunruhigend erlebt wird bzw. dass ein unerwartetes Weggehen einer Person von der Leitung nicht bemerkt wird und eine möglicherweise krisenhafte Situation völlig ohne Reaktion bleibt.

Bereits zu Beginn ist es ratsam, festzulegen, wie damit umgegangen wird, wenn jemand aus der Gruppe ausscheiden will. Wird ein „stiller Austritt“ akzeptiert? Gibt es ein Abschlussgespräch? Gibt es Möglichkeiten, den Kontakt zur Lerngruppe nach dem Ausscheiden zu halten? Etc.

Regeln zu einem etwaigen Ausscheiden aus der Gruppe schaffen eine Voraussetzung dafür, dass ein „stiller Austritt“ von marginalisierten Gruppenmitgliedern (z.B. Personen, die aufgrund von beruflichen oder privaten Verpflichtungen die Teilnahme nicht mehr schaffen, etc.) verhindert wird.

VO SE P

→ Regeln, wie im Fall von Verschiebungen usw. vorgegangen wird:

Dass eine Lehrveranstaltungseinheit verschoben werden muss, kann vorkommen. Wir empfehlen, zu Beginn klarzulegen, wie in so einem Fall vorgegangen wird (Entscheidung wird anlassbezogen und ad hoc getroffen? Ist ein Nachholen vorgesehen? Wann? Wie bekommen Abwesende die Information über eine Verschiebung? Etc.). Im Idealfall wird ein möglicher Ersatztermin bereits vorab als „Reserve“ festgelegt.

Wenn bereits zu Beginn klar ist, wie mit Verschiebungen umgegangen wird, dann können Teilnehmer und Teilnehmerinnen ihren Zeitaufwand besser kalkulieren und wissen, wie sie zu Informationen kommen, sollten sie aufgrund von anderwärtigen Verpflichtungen nicht anwesend sein können (z.B. aufgrund von Kinderbetreuungspflichten, etc.).

SE P

→ Commitment der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

In Seminaren und prozessorientierten Lehrveranstaltungen können Elemente der „informativen Einleitung“ in einen Prozess des „Commitment“ übergeleitet werden. Die Teilnehmenden formulieren im Plenum oder in Kleingruppen ihre Erwartungen und Zielsetzungen im Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung (Was erwarte ich mir? Was soll passieren? Was soll nicht passieren? Wann ist die Lehrveranstaltung ein Erfolg für mich?) und präsentieren die Ergebnisse.

Die Lehrveranstaltungsleitung verschnidet die Ergebnisse mit den eigenen Zielsetzungen, Erwartungen

und Anforderungen an die Lernenden. Es wird eine Zusammenschau erstellt, zu der sich die Gruppe bekennt (Commitment).

Um zu einem Commitment zu kommen, müssen sich die Lernenden bereits zu Beginn mit ihren Erwartungshaltungen auseinandersetzen und sie der Lehrveranstaltungsleitung und den anderen Teilnehmenden kommunizieren. Auf diese Weise werden die unterschiedlichen Wünsche und Bedürfnisse von allen bzw. möglichst vielen Lernenden ausgesprochen und gehört.

DEN LEHRPROZESS GESTALTEN

→ Gendergerechte Sprache:

Gendergerechte Sprache ist eine Grundanforderung gendersensibler Didaktik: Für Lehrende, die die Gendersensibilität ihrer Angebote erhöhen wollen, stellt die sie ein wesentliches Lernfeld dar. Zumeist fällt es in geschriebenen Dokumenten leichter, möglichst kreativ Frauen und Männer gleichberechtigt in der Sprachverwendung zu repräsentieren, als in der gesprochenen Sprache. Das Beispiel, das Lehrende durch ihre eigene Praxis gendergerechten Sprechens und Schreibens geben, ist für Lernende eine wichtige Ressource, an ihrer eigenen Sprachpraxis zu arbeiten und sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Unabhängig von der bereits erreichten gendergerechten Sprech- und Schreibkultur ist es hilfreich, sich immer wieder mit der wachsenden Zahl an Hilfestellungen und Hintergrundtexten zu diesem Thema auseinanderzusetzen. Es gibt mittlerweile eine Reihe von Leitfäden für gendergerechtes Formulieren. Gendergerechte Sprache anzuwenden, fällt am Anfang vielleicht ein wenig schwer, wird mit zunehmender Praxis aber immer leichter (Siehe Seite 61: „Checklist: Gendergerechte Sprache“) Gendergerechte Sprache einzuführen und anzuwenden ist aber nicht immer konfliktfrei, oft stößt sie sogar auf erheblichen Widerstand. Jedoch: Gendergerechte Formulierungen sind von großer Bedeutung, denn sie tragen dazu bei, dass Frauen und Männer gleichwertig und symmetrisch benannt werden und fördern damit Gendersensibilität. Aber gendergerechte Sprache kann, wenn sie zu reinen „Sprachregeln“ reduziert wird, kontraproduktiv wirken. Wichtig ist es, sich beim Sprechen oder Schreiben klar zu machen, von wem die Rede ist und von wem nicht.

Reflexion: Gendergerechte Sprache

Wer sich dem Anspruch gendergerechten Formulierens verpflichtet, wird rasch feststellen, dass das Thema „Gendergerechte Sprache“ polarisiert.

Die Debatte um geschlechter- oder gendergerechte Sprache begann Ende der 1970er Jahre mit dem Protest von Frauen, nicht länger einfach nur „mitgemeint“ sein zu wollen, wenn von Kollegen, Teilnehmern oder Studenten die Rede war. Dabei haben sich die Gegen-Argumente in den letzten beiden Jahrzehnten nur wenig geändert. Angeführt wird z.B., dass Frauen sich ihre sprachliche Diskriminierung nur einbilden würden, sie ohnedies bei allen Bezeichnungen mit männlicher Endung auch angesprochen seien, usw.

Es wird argumentiert, dass eine gendergerechte „Sprachpolizei“ die Freiheit der Sprache einschränken würde, und dass sie unsprechbar und unlesbar werde.

Es sei Sprachkosmetik, die sich auf Äußerlichkeiten versteife, die an tatsächlichen Verhältnissen ohnedies nichts verändere.

Jedoch: Es reicht nicht, einfach nur „mitgemeint“ zu sein, wenn von Kollegen, Teilnehmern oder Studenten die Rede ist. Sprache trägt unsere Kommunikation, transportiert Bilder und Bedeutungen, vermittelt Werte und Normen und ist Abbild unserer sozialen Realität. Ein Sprachgebrauch, der Mann mit Mensch gleichsetzt, und der Frauen stillschweigend oder explizit als das „Andere“, vom Männlichen abweichende, begreift, festigt diskriminierende Strukturen. Gendergerechte Sprache fördert ein Bewusstsein und setzt Signale für Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung in der Gesellschaft.

Gendergerechte Sprache ist aber nicht von heute auf morgen zu erlernen – vielmehr geht es um die kontinuierliche Weiterentwicklung neuer und individueller Kulturen des Sprechens und Schreiben. Beim Formulieren müssen Schreibende tatsächlich bei vielen Begriffen überlegen, ob dies jetzt wirklich nur auf Männer zutrifft oder ob Frauen „mitgemeint“ sind und daher explizit genannt werden müssen. Das erfordert Engagement und Kreativität, geht es doch darum, lang gelebte Gewohnheiten kritisch zu betrachten und in Folge zu ändern.

Entscheidend erscheint zugleich, allen Beteiligten bei der Entwicklung einer gendergerechten Sprachkultur Frei- und Spielräume einzuräumen. Regeln als Selbstzweck durchzuhalten bzw. ständige Verhaltenskorrekturen einzumahnen (eine „Stricherl-Liste“ der fehlenden großen „I“s) wirkt meist kontraproduktiv.

Wichtiger ist es, Diffamierungen des gendergerechten Sprachgebrauchs (z.B. Lächerlichmachen durch Bezeichnungen wie „Liebe Alle und Allinnen“, „Bücher und Bücherinnen“, etc.) oder aber auch einer Abwertung von AkteurInnen („Oje, jetzt werde ich wieder eins drüberkriegen von dir weil ich Studenten gesagt hab...“) entgegenzuwirken.

Fallbeispiel: Der Macht beugen? – Diskussionen über das „I“

In einem Seminar zum Thema „Führung“ verwenden das Team aus Trainer und Trainerin und auch ein Teil der Lerngruppe geschlechtssensible Formulierungen. Die Verwendung rein männlicher Formen durch Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist allerdings durch die Gruppenkultur akzeptiert. In einem Input, in dem Machtansprüche von leitenden Angestellten und den Formen, wie mit diesen Ansprüchen umgegangen werden kann, thematisiert werden, verwendet das Team aus Trainer und Trainerin ausschließlich die männliche Form. Alle namentlich genannten Manager sind Männer. In der daran anschließenden Diskussion verwenden auch Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Seminars – im Gegensatz zur bereits etablierten Sprachkultur – ausschließlich männliche Formen.

Eine Teilnehmerin weist vorsichtig – „es ist mir halt aufgefallen“ – darauf hin, dass plötzlich ausschließlich männliche Formen verwendet werden. Die ersten daran anschließenden Wortmeldungen aus der Gruppe stellen diese Wahrnehmung in Frage. Einige rechtfertigen die „rein männlichen Formen“ damit, dass mächtige Personen in der Regel Männer sind. Eine Teilnehmerin äußert darauf emotional, dass es sie persönlich sehr stören würde, wenn gerade bei attraktiven, mächtigen Positionen nur die männliche Position verwendet wird. Ein Teilnehmer bringt vor, dass ihm „dieser Streit um Worte“ lächerlich vorkommt und er jede weitere Diskussion für überflüssig hält.

Das Leitungsteam lässt die Diskussion zu, schließt mit einer Blitzlichttrunde zum Thema, welche Wünsche an die Sprachsensibilität bestehen, ab.

INTERPRETATION:

„Sprache ist sexistisch, wenn sie Frauen und ihre Leistungen ignoriert, wenn sie Frauen nur in Abhängigkeiten von und Unterordnung zu Männern beschreibt, wenn sie Frauen nur in stereotypen Rollen zeigt und ihnen so über das Stereotyp hinausgehende Interessen und Fähigkeiten abspricht und wenn sie Frauen durch herablassende Sprache demütigt und lächerlich macht“ (Troemel-Ploetz et al. 1980, zitiert nach: Troemel-Ploetz 2004).

Lerngruppen müssen den Stellenwert, den sie einem gendersensiblen – nicht sexistischen – Sprachgebrauch einräumen, für sich in einem Konflikte einschließenden Lern- und Aushandlungsprozess definieren. Auch in Gruppen, in denen die Selbstverpflichtung der Leitung oder eine generelle Übereinkunft, sich um eine gleichberechtigte Darstellung von Männern und Frauen im Sprechen zu bemühen, vorerst von allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen gut akzeptiert wird, sind unserer Erfahrung nach Diskussionen über die Bedeutung des Sprachgebrauchs zu erwarten.

Der nicht-sexistische, geendergerechte Sprachgebrauch war und ist gesellschaftlich nicht etabliert, er ist bis heute Gegenstand heftiger Auseinandersetzungen. Zugleich gab es doch in den letzten Jahren maßgebliche Fortschritte, beispielsweise wird geendergerechte Sprache von öffentlichen Institutionen vermehrt mitgetragen. Wichtige Beispiele sind Selbstverpflichtungen österreichischer Ministerien, in ihren Darstellungen grundsätzlich geendergerechte Sprache verwenden zu wollen. Im Gegensatz dazu sind sowohl der österreichische Rundfunk als auch die österreichische Tages- und Wochenpresse strikt gegen eine geendergerechte Sprachverwendung; Polemiken gegen die vorgebliche Unsinnigkeit finden sich bis heute in den Glossen der Chefredaktionen. Ebenso erst ansatzweise ist gendersensiblen Sprache im Schulbereich und insbesondere in den Schulbüchern verankert (hier sind allerdings bereits Entwicklungen in Gang gebracht). Im Wissenschaftsbereich und im Bereich der Verwaltung ist gendersensiblen Sprachverwendung umfassender etabliert.

Lerngruppen brauchen Zeit, sich die Geschichte und die Bedeutung, die für einen gendersensiblen – nicht sexistischen – Sprachgebrauch sprechen, anzueignen und eine Einigung darüber zu erzielen. In diesem Lernprozess müssen die individuellen Vorbehalte und Widerstände – die keineswegs nur von Männern geteilt werden – in produktiver Weise bearbeitet werden.

Dies erfordert Zeit. Zugleich kommen die Lernerfahrungen allen weiteren Lernprozessen zu Gute und unterstützen die individuelle Aneignung eines persönlich als authentisch erlebten geendergerechten Sprechens. (Vgl. dazu: Troemel-Ploetz, Senta (2004): Sprache: Von Frauensprache zu frauengerechter Sprache. In: Becker, Ruth, Kortendiek, Beate (Hrsg.) (2004): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung – Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Oder: <http://www.evaluierten.de/infos/links/gender.htm>
http://wwwapp.bmbwk.gv.at/medien/7108_PDFzuPubID403.pdf?

In den Diskussionen lernen Teilnehmerinnen und Teilnehmer gerade auch aus den geäußerten Vorbehalten, das Repertoire an Widerständen gegen geendergerechten Sprachgebrauch kennen und mit dem Umstand umzugehen, dass in vielen gesellschaftlichen Teilfeldern die männliche Form allein nahezu bruchlos verwendet wird. Sie lernen auch, geendergerechtes Sprechen als eigene Verhaltensweise zu leben, ohne dass alle dem Beispiel folgen müssen.

Die eminent politische Bedeutung von Sprache in der Aufrechterhaltung und Veränderung der Geschlechterordnung – aber auch gesellschaftlicher Ungleichheit und insbesondere in der Herstellung antisemitischer und rassistischer Diskriminierung – ist insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren wissenschaftlich breit dargestellt worden. Heute sind die Bücher nicht unbedingt leicht erhältlich: Ein – zumindest auszugsweise – Zugänglichmachen von Grundlagenliteratur kann Lerngruppen in Klärungsprozessen unterstützen.

Fallbeispiel: Basisvereinbarungen (Gruppenregeln und Commitment) im Lehrprogramm „Universität und Arbeitsmarkt“

Das explizite Vereinbaren von Formen der Zusammenarbeit und die Klärung der Erwartungen zwischen Gruppenmitgliedern und Leitung stellt eine zentrale Aufgabe im Bereich prozessorientierter Arbeit dar. Im universitären Bereich hingegen verstehen sich die Formen, „wie hier gearbeitet“ werden soll, wie „von selbst“. In der Regel wird nur auf die „Voraussetzungen des Zeugnisserwerbs“ eingegangen.

Die bewusste Vereinbarung und Gestaltung der Arbeitsbeziehungen ist aber eine entscheidende Dimension gendersensibler Didaktik: Gruppen werden damit aktiv darauf hingeführt, ihre Zusammenarbeit zu gestalten und dabei die Anliegen von Frauen und Männern zu berücksichtigen.

Die explizite Vereinbarung – das Ritual des Commitments – ist deshalb auch dort sinnvoll, wo es sich „scheinbar von selbst versteht“. Darüber hinaus gibt ein Commitment durch Vereinbarungen über das „Wie“ der Zusammenarbeit der Prozessebene innerhalb der Lehre einen anerkannten Platz.

Vereinbarungsarbeit ist – wie z.B. im Rahmen des Lehrprogramms – auf mehreren Ebenen anzusetzen: Teilnahmevereinbarung: Allen teilnehmenden Personen wurde eine Erklärung vorgelegt, in der sie sich zur Teilnahme und zur Einhaltung von Regeln – z.B. dass alle Äußerungen innerhalb der Lerngruppen nicht nach außen getragen werden – verpflichteten. Umgekehrt wurden ihnen von der Leitung Leistungen zugesichert. Die Teilnahmevereinbarung wurde zu einem zentralen Input im Rahmen der ersten Lehrveranstaltung des Lehrprogramms gemacht und in ihren Punkten von den Lehrenden und Lernenden nachvollzogen. Dabei wurden auch die Erwartungen geklärt, die von Dritten (z.B. Geldgeber/Geldgeberinnen des Lehrprogramms) an die Lehrenden und die Gruppe der Lernenden bestanden.

Commitment der Lehrenden vor jeder Veranstaltung: Alle Lehrenden erklärten zu Beginn jeder Lehrveranstaltung, welchen Grundsätzen sie sich verpflichtet fühlen. Der größte Teil der Lehrenden erklärte dabei auch, sich

zu bemühen, bewusst die Anliegen von Frauen und Männern gleichermaßen zu berücksichtigen.

Commitment der Teilnehmenden in den einzelnen Lehrveranstaltungen: Mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurden in den einzelnen Lehrveranstaltungen Vereinbarungen getroffen, die teils seminarspezifisch waren (z.B. Arbeitszeiten), teils nochmals allgemeine Vereinbarungen im „Hier und Jetzt“ wiederholten.

→ Regeln zum bewussten Umgang mit „Gender“ freundlich formulieren:

Bis jetzt haben wir Methoden vorgeschlagen, mit denen die Gendersensibilität der Lehrangebote implizit gefördert werden kann. Im Unterschied dazu wird Gender explizit zum Thema, sobald der Lerngruppe Regeln zum bewussten Umgang damit vorgeschlagen werden. Dabei geht es vor allem um Regeln, mit denen die Gruppe selbst auf die Gendergerechtigkeit ihrer Zusammenarbeit achten soll. Diese Regeln helfen zu verhindern, dass geschlechtsspezifische Rollenaufteilungen automatisch verlaufen. Wichtig ist, dass diese Regeln bewusst freundlich zu formulieren, zum Beispiel: „Bitte achten Sie darauf, dass bei Arbeitseinteilungen im Team, bei der Verteilung von Präsentationen usw. die Rollen möglichst gleich verteilt werden, das heißt, dass zum Beispiel auch jene unter Ihnen die Möglichkeit zur Präsentation erhalten, die bislang nicht präsentiert haben.“

Wichtig ist, Regeln zum Umgang mit Gender nicht persönlich zu formulieren (z.B. „Nun sollte aber Kollegin ... präsentieren, Sie haben bis jetzt keine Präsentation übernommen!“). Dabei besteht die Gefahr, dass einzelne Personen in der Gruppe bloßgestellt werden. Es muss immer die Entscheidung der Person bleiben, ob sie oder er etwas beitragen möchte oder nicht.

→ Allgemein formulierte Stellungnahmen hinterfragen:

Teilnehmerinnen und Teilnehmer formulieren Stellungnahmen oft so, dass sie den Anschein einer Allgemeingültigkeit haben. Hier ist es gut, nachzufragen, ob diese Feststellung für Männer und Frauen in gleicher Weise zutrifft. Diese Vorgangsweise versucht ganz im Sinne der Methode des Gender Mainstreaming¹⁴ die Geschlechterperspektive breit in Feststellungen einzubeziehen und zu hinterfragen, was sich an der

Feststellung ändert, wenn sie aus der Perspektive von Männern und Frauen durchleuchtet wird.

→ „Störungen“ oder „Betroffenheiten“ Vorrang geben

„Störungen“ und „Betroffenheiten“ sind individuelle Anliegen von Gruppenmitgliedern, die zu einer Unterbrechung des geplanten Lehrveranstaltungsverlaufs führen. Eine gleichberechtigte Teilnahme aller Teilnehmer und Teilnehmerinnen ist nur möglich, wenn für auftretende Bedürfnisse, Irritationen oder Betroffenheiten unmittelbar eine Lösung gefunden werden kann. Bedürfnisse und Betroffenheiten können die Lernende bei ihrer vollwertigen Teilnahme an der Lehrsituation behindern. Gendersensible Didaktik teilt damit die Arbeitsregel der Tradition der Themenzentrierten Interaktion in Gruppen (Ruth Cohn – vgl. Langmaack 2001), dass „Störungen“ und „Betroffenheiten“ Vorrang haben. Damit ist gemeint, dass Lernende ermuntert werden, individuelle Anliegen sofort zu artikulieren. So kann die Ursache für eine Ablenkung vom Lernprozess möglichst frühzeitig entdeckt und eine Lösung dafür gefunden werden (Vgl. Langmaack Barbara (2001): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI – Leben rund ums Dreieck. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch. 147ff.).

Die Anliegen können dabei auf völlig unterschiedlichen Ebenen liegen:

- Technische und auf den organisatorischen Rahmen bezogene Problemstellungen (z.B. das Projektorbild ist nicht zu sehen, Zugluft; fehlendes Schreibpapier; zu langes Arbeiten ohne Pause).
- Methodische und sachinhaltliche Problemstellungen (z.B. die vorgeschlagene Vorgehensweise ist nicht klar; einzelne Worte, eine Formulierung oder eine Argumentation wurden nicht verstanden).
- Individuelle Betroffenheit auf unterschiedlichen Ebenen (z.B. das Führungsverhalten der Leitung irritiert; eine Anweisung bewirkt ein Misstrauensgefühl; Äußerungen werden „völlig unmöglich“ gefunden; starke Gefühle wie beispielsweise „Trauer“ oder „mit den Tränen kämpfen“).

Anliegen der ersten beiden Gruppen sind in allen Lehrformen typisch, häufig und können in der Regel

leicht gelöst werden. Mit individueller Betroffenheit ist besonders in prozessorientierten Veranstaltungen zu rechnen. In anderen Lehrveranstaltungen sind sie eher Ausnahme. Je nach individueller Kompetenz der Lehrenden, dem Zeitrahmen und dem Zustand der Gruppe empfehlen wir, strukturierende Interventionen zu setzen und/oder ein Bearbeitungssetting vorzuschlagen.

Wichtig ist, „Störungen“ oder „Betroffenheiten“ keinesfalls kommentarlos zu übergehen. Bereits ihre Wahrnehmung stellt oft den größten Teil der Problemlösung dar.

In vielen Fällen artikuliert die jeweilige Person ein Anliegen, das viele Lerngruppenmitglieder betrifft. Auch aus diesem Grund ist es notwendig und unterstützt den Lernprozess insgesamt, auf die Anliegen einzugehen.

Die Regel, Anliegen sofort zu artikulieren, muss von Gruppen erst langsam erlernt werden. Deshalb ist aktives Nachfragen durch die Lehrenden notwendig. Das Nachfragen empfiehlt sich dabei einerseits regelmäßig (z.B. nach jedem Input), andererseits anlassbezogen (z.B. auf die Körpersprache eines Gruppenmitglieds mit einer vorsichtigen Nachfrage reagieren). Wichtig ist, insbesondere bei persönlich berührenden Themen auch auf der emotionalen Ebene Rückmeldungen einzuholen („Wie geht es Ihnen damit, wenn Sie das so hören?“).

Zeit geben: Auf eigene Inhalte zugunsten der Inhalte der Lerngruppe verzichten (z.B. Inhalte auslagern von Hausarbeiten)

Unterbrechungen Vorrang zu geben unterstützt den Lernprozess und ist notwendiger Teil desselben: Daher gilt es darauf zu achten, bei der Vorbereitung Zeit für die Lösung der vielen kleinen Fragen und Probleme und der seltenen größeren Anliegen einzuplanen. Die Menge der Inhalte wird so bemessen, dass den Störungen Zeit gegeben wird und kein Konkurrenzverhältnis zwischen „Inhalten“ und „Störungen“ entsteht. Gerade weil sich Lehrende häufig stark mit ihren Inhalten identifizieren, ist es ratsam, sich dazu zu motivieren, auf „eigene Inhalte“ („was möchte ich vermitteln“) zugunsten der Inhalte der Gruppe („was kann und möchte die Gruppe heute lernen“) zu verzichten.

VO SE P**→ Gruppendiskussionen leiten/moderieren oder die Rolle zuweisen:**

In Gruppendiskussion bewährt es sich, wenn die Lehrveranstaltungsleiterin oder der Lehrveranstaltungsleiter die Diskussionsleitung bzw. die Moderation übernimmt oder diese Aufgabe an ein Mitglied der Gruppe vergibt. Eine geleitete und moderierte Diskussion hilft zu verhindern, dass Einzelne mit ihren Themen Inhalt und Verlauf der Diskussion lenken. Die Diskussionsleitung sollte mit dem Thema vertraut sein und gegebenenfalls ein paar Impulsfragen vorbereitet haben (wenn die lehrende Person die Diskussionsleitung nicht selbst übernimmt, kann sie mit jenem Gruppenmitglied, das diese Rolle übernimmt, Impulsfragen vorbereiten).

Die Rolle der Diskussionsleitung zu übernehmen ist eine gute Möglichkeit, kommunikative und emotionale Kompetenzen zu üben, die z.B. im Wahrnehmen von Stimmungen, unterschwelligem „Störungen“ der Kommunikation, usw. bestehen. Aus der Perspektive der Lerngruppe hilft eine Diskussionsleitung zu vermeiden, dass Einzelne (oft sind dies Männer) den Verlauf der Diskussion mit ihren Themen dominieren (siehe unten: „Für Diskussionen Frage-Sets vorbereiten“).

Die Moderatorin oder der Moderator kann explizit folgende Richtlinien beachten:

- Das Führen von Wortmeldungslisten, deren Reihenfolge auch periodisch bekannt gegeben wird.
- Die Reihung von Erst- vor Zweitwortmeldungen.
- Die Einführung eines „Reißverschlussprinzips“, also jeweils abwechselnd das Wort an einen Mann und eine Frau erteilen.

→ Methode: Für Diskussionen Frage-Sets vorbereiten:

Eine Diskussion ist ein sachbezogenes, aber ergebnisoffenes Gespräch, bei dem Gesprächsregeln eingehalten werden und bei dem Meinungen, Standpunkte und Erkenntnisse ausgetauscht werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen einander zuhören und ihre Beiträge so gestalten, dass sie zum Thema und zu den vorangegangenen Wortmeldungen passen.¹⁵ Sind

Diskussionen geplant, dann halten wir es für sinnvoll, bereits bei der Vorbereitung der Lehrveranstaltung Leitfragen für die Diskussion vorzuformulieren.

Vorbereitete Fragen unterstützen eine strukturierte Diskussion und helfen zu vermeiden, dass einzelne Gruppenmitglieder die Diskussion mit ihren Themen bestimmen. Strukturierte Diskussionen fördern also, dass möglichst viele Teilnehmende, und besonders Frauen, für sich die Möglichkeit sehen, sich zu Wort zu melden und eigene Ansichten und Überlegungen einzubringen.

→ Individuelle Lebenserfahrungen von Frauen und Männern integrieren:

Generell wirkt es sich förderlich auf einen Lernerfolg aus, wenn die Lernenden neues Wissen mit eigenen Erfahrungen verbinden können. Die Integration von biographischen Erfahrungen kann zudem die Vertrautheit und die Offenheit innerhalb der Gruppe fördern. Und mit vielen Lebenskontexten in Berührung zu kommen, erweitert die Perspektive auf die eigene Lebenssituation. Aus der Perspektive der gendersensiblen Didaktik ist es unserer Ansicht nach zentral, individuelle Lebenserfahrungen einzubeziehen. Wer die persönlichen Lebenskontexte in eine Lernsituation einbringen kann, ist in einem Maße als Person „anwesend“, das über rein inhaltliche Beiträge nie hergestellt werden kann. Individueller Austausch vermittelt das Gefühl der Wertschätzung und des Interesses an der eigenen Person. Und die Auseinandersetzung mit individuellen Perspektiven hilft deutlich zu machen, welchen Einfluss geschlechtsspezifische Sozialisation auf Lebenserfahrungen hat.

Wichtig ist, auf geschilderte persönliche Erfahrungen bewusst positiv zu reagieren und sie vor einer – gerade im akademischen Bereich üblichen – Feldzensur durch die Gruppe zu schützen, die persönliche Erfahrung als vergleichsweise „unpassend“, „deplaziert“, „wissenschaftsfremd“ erscheinen lässt. Gerade zu Beginn von Lehrveranstaltungen ist es wichtig, diese Lernkultur zu etablieren.

Um mehr individuelle Erfahrungen der Teilnehmenden einzubeziehen, bieten sich vor allem die Variation der Lernsettings an: Es empfiehlt sich, Frontalvortrag und die Arbeit im Gruppenplenum mit Methoden abzuwechseln, die alle individuell zu Wort kommen lassen und die der Gruppe individuell vorgebrachte Stellungnahmen als Material zur Verfügung stellen.

→ Methode: Arbeit in Kleingruppen:

Kleingruppen unterteilen das Plenum in Arbeitsgruppen (3-5 Personen). Kleingruppen können spontan (nur die Personenanzahl wird festgelegt) oder auf der Basis von Vorgaben (thematische Interessen, Zugehörigkeiten, etc.) gebildet werden. Wichtig sind konkrete, präzise Aufgabenstellungen für die Kleingruppenarbeit, klare Zeitangaben und eventuell auch eine Anregung zur Darstellung der Ergebnisse. Die Lehrenden sollten für Fragen zur Verfügung stehen und ausreichend Zeit für eine Auswertungs- und Abschlussphase einplanen.¹⁶

Die Arbeit in Kleingruppen ermöglicht eine größere und aktive Beteiligung der Einzelnen und unterstützt, dass alle Gruppenmitglieder ihre Ideen, Fragen, Erfahrungen und ihr Wissen in die einbringen können.¹⁷ Zudem strukturiert der Wechsel von Plenum und Kleingruppen den Lehrveranstaltungsverlauf und unterbricht mögliche – männliche – Dominanzen im Plenum (vgl. Seite 92: Kleingruppenarbeit in geschlechtshomogenen Gruppen).

VO SE P

→ Methode: Flüstergruppen:

Bei dieser Methode schließen sich Lernende zu kleinen Gruppen zusammen (nicht mehr als 5 Personen) und tauschen sich zu einer bestimmten Fragestellung aus, vermitteln einander Einschätzungen oder Erfahrungen zu einem bestimmten Thema, berichten einander gegenseitig über Ergebnisse aus Arbeitsgruppen, etc. Im Unterschied zu einer Kleingruppenarbeit sind Flüstergruppen weniger stark strukturiert und dienen eher dem Austausch unter Lernenden als dem gemeinsamen Erarbeiten von Ergebnissen. Sie werden so pragmatisch wie möglich gebildet (z.B. je 4 Sitznachbarn bzw. Sitznachbarinnen). Anders als bei Kleingruppen ist die Arbeitszeit bei Flüstergruppen in der Regel immer kurz (z.B. 5 Minuten).

Aus der Perspektive der gendersensiblen Didaktik sind Flüstergruppen eine bevorzugte Methode, da sie einen Austausch individueller Perspektiven unter TeilnehmerInnen und Teilnehmern auf einer wenig formalisierten Ebene fördern. Das kommt besonders jenen Lernenden zugute, die sich in plenaren oder stark inhaltsorientierten Settings weniger Raum nehmen.

→ Methode: Gedankenexperimente in Vorlesungen:

In Vorlesungen sind die Möglichkeiten, Gruppendiskussionen und gemeinschaftliche Reflexion von

Fragestellungen herzustellen, begrenzt. Das hat mit der meist größeren Anzahl der Teilnehmer und TeilnehmerInnen, aber auch mit der Form der Inhaltsvermittlung zu tun. Eine Möglichkeit, die sich auch in Vorlesungen gut realisieren lässt, sind Gedankenexperimente. Gedankenexperimente sollen die Lernenden dazu anregen, sich assoziativ mit einer Fragestellung auseinander zu setzen. Wichtig ist, dabei einen Zeitrahmen zu setzen, wie lange das Gedankenexperiment dauern soll.

Um geschlechtsspezifische Zuschreibungen zu reflektieren, können beispielsweise die TeilnehmerInnen und Teilnehmer gebeten werden, kurz die Augen zu schließen und sich vorzustellen, sie seien in der Rolle der Leiterin oder des Leiters eines Personalbüros und müssten zwischen einer Kandidatin und einem Kandidaten für die Stelle einer Pressereferentin oder eines Pressereferenten entscheiden. Beide sich bewerbenden Personen können auf ähnliche Grundausbildungen und Zusatzqualifikationen verweisen. Die am Gedankenexperiment beteiligten Teilnehmer und TeilnehmerInnen sollen sich nun vorstellen, welche Qualifikationen ihnen spontan zu den sich bewerbenden Personen einfallen.

ABSCHLUSSSITUATIONEN GESTALTEN

Wir teilen aus der aus der Perspektive gendersensibler Didaktik die Betonung, die die allgemeine Didaktik und Traditionen der Gruppenarbeit auf die Gestaltung des Abschlusses von Lehrangeboten legen. Die Arbeit am Abschluss unterstützt Teilnehmer und TeilnehmerInnen, ihre Lernerfahrungen alleine weiterzuverarbeiten. Sie hilft beim Einordnen dessen, was erfahren wurde und der noch offenen Fragen. Sie unterstützt auch beim individuellen Abschließen mit der sozialen Situation „Lerngruppe“ und den Wechsel in einen anderen sozialen Kontext.

Bei der Planung ist es deshalb entscheidend,

- Genügend Zeit und methodische Unterstützung für ein inhaltliches Resümee vorzusehen (Was konnte erreicht werden? Welche Fragen sind offen? usw.).
- Den Lernenden Raum für ein Feedback an die Leitung und an die TeilnehmerInnengruppe zu geben.
- Raum für eine bewusste Verabschiedung einzuplanen.

→ **Rechtzeitig den Abschluss einleiten:**

Das Abschließen von Lehrveranstaltungen, die Einladung zum Feedback und die Verabschiedung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen scheitern oft daran, dass es aufgrund der Ereignisse innerhalb einer Lehrveranstaltung (bzw. eines Teils der Veranstaltung) zu Verschiebungen gekommen ist und deshalb „die Zeit ausgeht“, die für Feedback und Abschluss vorgesehen war.

Deshalb ist es wichtig, bereits im letzten Drittel einer Veranstaltung/Veranstaltungseinheit sicherzustellen, dass sich das Feedback noch ausgeht, indem geplante Inhalte verschoben werden oder auf sie verzichtet wird. Bei der Vorbereitung sollten deshalb unbedingt schon Möglichkeiten vorbereitet werden, auf einzelne Schritte zu verzichten bzw. diese zu verschieben, damit für das Feedback jedenfalls genug Zeit bleibt.

VO

→ **Feedback in Vorlesungen:**

Sinn eines Feedbacks ist, sich gegenseitig über die eigene Sichtweise des Erlebten (Wahrnehmung, Einschätzung, Befindlichkeit, etc.) zu informieren. In Vorlesungen ist es aufgrund der Anzahl der Lernenden meist nicht einfach durchführbar, von allen im Plenum ein Feedback einzuholen. Um dennoch die Möglichkeit zu schaffen, dass alle sich mitteilen können, können die Mitglieder der Lerngruppe – wie bei der Vorstellungsrunde – das Feedback jeweils an die linke Sitznachbarin oder den linken Sitznachbar weitergeben .

Eine weitere Möglichkeit sind „Kurzfeedbacks“: Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen dabei auf prägnante Fragen („Wie gehen Sie jetzt hinaus?“; „Wie klar ist Ihnen das heutige Problem geworden“) mit einem Wort antworten. Aufgrund der Geschwindigkeit lässt sich so auch das Feedback von sehr großen Lerngruppen einholen. Diese Form des Feedbacks entspricht der Methode des „Blitzlichts“ (siehe Teil 2, Kapitel 1: „Ein gendersensibles Lernsetting unterstützen“, ab Seite Fehler! Textmarke nicht definiert.). Wichtig ist, dass die Wortmeldungen nicht diskutiert bzw. kommentiert werden und dass keine Erklärung oder Rechtfertigung für eine Wortmeldung eingefordert wird (siehe Feedbackregeln).

SE P

→ **Feedback in Seminaren und prozessorientierten Lehrveranstaltungen:**

Ein Seminar oder eine prozessorientierte Lehrveranstaltung sollte unbedingt mit einem Feedback abgeschlossen werden. Entweder werden alle Wortmeldungen reihum eingeholt oder die Lehrveranstaltungsleitung fordert durch Zuwerfen eines Balls eine Teilnehmerin oder einen Teilnehmer zum Feedback auf. Nach ihrer Wortmeldung wirft diejenige Person dann den Ball weiter – solange, bis alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen drangekommen sind. Wichtig ist, dass das Feedback unbedingt unter Anleitung erfolgt und die Feedbackregeln beachtet werden!

Aus der Perspektive der gendersensiblen Didaktik ist eine offene Rückmeldung an eine Person oder an eine Gruppe, wie ihr Verhalten von anderen wahrgenommen und gedeutet wird, von großer Bedeutung.¹⁸ Es fördert das subjektive Gefühl, teilgenommen zu haben, gehört worden zu sein und ernst genommen worden zu sein – insbesondere bei Lernenden, die für sich zu wenig Raum vorgefunden haben, um sich einzubringen.

Begriffe und Checklisten

GRUNDBEGRIFFE GENDERSENSIBLER DIDAKTIK

BEGRIFF	DEFINITION / ERLÄUTERUNG
Gender	Im Unterschied zu „sex“, dem biologischen Geschlecht, meint "gender" das „soziale Geschlecht“. Mit Gender sind die gesellschaftlichen Geschlechterrollen gemeint, die Vorstellungen und Erwartungen, wie Frauen und Männer sind bzw. sein sollen. Mit Gender sind aber nicht nur die Bezüge zwischen Frauen und Männern, sondern auch zwischen Frauen und Frauen sowie Männern und Männern gemeint. Die Geschlechterrollen können sich im Lauf der Zeit ändern und sind innerhalb und zwischen den Kulturen unterschiedlich. ¹⁹
Gender-kompetenz	Genderkompetenzen sind Wissen über Gender-Konzepte und Fertigkeiten im Umgang mit Fragen und Problematiken von Gender und Gendergerechtigkeit. Konkret bedeutet das, sowohl Handlungsbedarf und Interventionsmöglichkeiten im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis zu erkennen als auch die Fähigkeit, erworbenes Wissen und Strategien für Gendergerechtigkeit einzusetzen.
Gender Mainstreaming	Gender Mainstreaming bedeutet, die Gleichstellung von Frauen und Männern als Querschnittsthema in alle Politikfelder, Aktivitäten und Maßnahmenbereiche zu integrieren. Nach der Methode des Gender Mainstreaming ist bei allen Planungs- und Entscheidungsschritten ist zu überprüfen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie sieht in dem betreffenden Bereich das Geschlechterverhältnis aus? ■ Wie wirkt sich ein geplantes Vorhaben auf die Stellung von Frauen und Männern aus? ■ Wie kann ein Beitrag zur Förderung der Gleichstellung geleistet werden?
Diskriminierung	Jede Form von Benachteiligung, Nichtbeachtung, Ausschluss oder Ungleichbehandlung von einzelnen Menschen oder Gruppen auf Grund ihnen angedichteter oder in einem bestimmten Zusammenhang nicht relevanter Merkmale. ²⁰
Geschlechter-differenz	In den Anfängen der wissenschaftlichen und politischen Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Fragestellungen standen Frauen im Zentrum der Forderungen nach Gleichheit, nach gleichen Rechten und Chancen, die sich unter anderem in einer Politik der Partizipation, der Gleichstellung und der Quote manifestierten. In den 1980er Jahren erweiterte sich die Debatte um den Begriff „Differenz“. Die vergessene Differenz – so hieß es – ist die Differenz unter Frauen. ²¹ Geschlechterdifferenz meint jene Bandbreite, in der sich Frauen von anderen Frauen, Männer von anderen Männern und Frauen von Männern unterscheiden. Denn es gibt so viele Identitäten, wie es Frauen und Männer gibt.
Prozess-kompetenz	Die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Kontexten zu orientieren, darauf aufbauend gezielte Handlungen zu setzen und eigene Interessen umzusetzen (z.B. Projektmanagement, Organisationskompetenz, Teamkompetenz, soziale Kompetenz, Kommunikationskompetenz).
Organisations-entwicklung	Zielt auf die geplante und reflektierte Veränderung von organisatorischen Strukturen und Prozessen ab (Abläufe, interne Kommunikation, Aufgabenverteilung, etc.). Organisationen in allen gesellschaftlichen Sektoren sollen so zu gut gemanagten, kundenorientierten Unternehmen „umgebaut“ werden. ²²

TABELLE: LITERATURBEISPIELE FÜR DIE EINBEZIEHUNG VON GENDER IN LEHRINHALTE

Disziplinen-bündel Ebenen des Gender Enrichment	Geistes- und Kulturwissen- schaften	Sozial-, Rechts- und Wirtschafts- wissenschaften	Medizin, Psycholo- gie und Pädagogik	Naturwissen- schaften und Technik	Disziplinen-unab- hängige soziale Kompetenzen
„Lexikararbeit“ (Handbücher, Einführungen)	Krause Ellen (2003) Haug Frigga (2003)	Becker-Schmidt Regina, Knapp Gudrun-Axeli (2003) Becker Ruth, Kortendiek Beate (2004) Haug Frigga (2003)	Rieder Anita, Lohff Brigitte (2004)	Felt Ulrike (1995); weiterführend: Keller Evelyn Fox (1988 u. 1985) sowie Orland Barbara, Scheich Elvira (Hginnen) (1995) Schmitz Sigrid, Schinzel Britta (Hginnen) (2004)	Giesecke Wiltrud (Hgin.) (2001) Christof Eveline u.a. (2005)
Inhalte, die beide Perspektiven (Frauen und Männer) berück- sichtigen	Ariès Philippe, Duby Georges (1989) Zingsem Vera (2000)	Holzleither Elisabeth (2002)	Winnicott Donald W. (2002)	Jordanova Ludmilla J. (1989)	Oechsle Mechtild, Wetterau Karin (Hginnen) (2000)
Inhalte, die Perspektiven explizit thematisieren	Bernold Monika, Braidt Andrea B., Preschl Claudia (Hginnen) (2004) Clover Carol (1992) Herdt Gilbert, Stoller Robert (1990)	Holst Elke (2000) Ostendorf Helga (2005) West Candace, Zimmerman Don H. (1991); weiterführend: Goffman, Erving ([1983] 1994)	Eichler Margrit, Fuchs Judith, Maschewski- Schneider Ulrike (2000)	Daston Lorraine (1989) Wajcman Judy ([1991] 1994) Wagner Ina (1992)	Buchinger Birgit, Gödl Doris, Gschwandtner Ulrike (2002)
Inhalte, die Dissens bearbeiten	Patemann Carole (1988) Bourdieu Pierre (1998/2005) Williams Linda (1995)	Geißel Brigitte, Seemann Birgit (Hginnen) (2001) Donzelot Jacques (1980) Bendl Regine, Hanappi-Egger Edeltraud, Hofmann Roswitha (2004)	Rohde- Dachsner Christa (1997) Hacking Ian (2001)	Münst Agnes Senganata (2002) Birbaumer Andrea, Tellioglu Hilda (1999) Schiebinger Londa (1993)	Schacherl Ingrid (Hgin) (2003)
Inhalte zu Wissenschafts- organisation / Wissenschafts- geschichte	Butler Judith (1991) Gildemeister Regina, Wetterer Angelika (1995) Harding Sandra (1994) Dressel Gert, Langreiter Nikola (2001)	Maier Friedericke, Fiedler Angela (2002) Hasenjürgen Brigitte (1996) Harding Sandra (1994) Harding Sandra (1990) Hagemann-White Carol (1993)	Laqueur Thomas ([1990] 1996) Harding Sandra (1994)	Schmitz Sigrid, Britta Schinzel (2004) Nebelung Andreas, Pofel Angelika, Schultz Irmgard (2001) Harding Sandra (1990) Orland Barbara, Scheich Elvira (Hginnen)	Wetterer Angelika (2003) Zimmermann Karin (2000) Bergmann Nadja, Gubitzer, Luise, Klatzer Elisabeth, Klawatsch- Treitl Eva, Meumayr Michaela (Hginnen) (2004)

LITERATURANGABEN UND KOMMENTARE ZUR TABELLE: ²³

Ariès Philippe, Duby Georges (Hg.) ([1989] 2000): *Geschichte des privaten Lebens*, in 5 Bänden. Frankfurt am Main: Fischer.
Becker-Schmidt Regina, Knapp Gudrun-Axeli (2003): *Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 2

Die vorliegende Einführung stellt einen informativen und gut lesbaren Einstieg in das heterogene Feld der interdisziplinär stark aufgefächerten feministischen Theoriebildung dar. Mit ihren zahlreichen Hinweisen zur aktuellen Literatur regt sie zudem zu vertiefender Lektüre an.

Als leitende Perspektive haben Becker-Schmidt und Knapp die gegenwärtig viel diskutierte Frage gewählt, wie soziale Differenzierungen zwischen Frauen wirken, anstatt diese in Abgrenzung von Männern zu bestimmen. Entlang dieser Frage rekonstruieren die Autorinnen sowohl ein Stück der Entwicklungsgeschichte als auch systematische Probleme feministischer Forschung.

Weiterführend: Brück Brigitte, Kahlert Heike, Krüll Marianne, Milz Helga, Osterhand Astrid, Wegehaupt-Schneider Ingeborg (1992): *Feministische Soziologie. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Campus

Becker Ruth, Kortendiek Beate (Hginnen.) (2004): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 1

Das vorliegende Handbuch ist interdisziplinär und international ausgerichtet und gilt als derzeit umfassendstes Compendium dieser Art. Teil 1 enthält Beiträge zu den zentralen Fragestellungen und Theoriekonzepten der Frauen- und Geschlechterforschung, Teil 2 beschäftigt sich mit Methoden und Methodologien der Empirie im Zusammenhang mit Gender und Teil 3 beinhaltet Artikel zu den zentralen Arbeitsfeldern des Bereichs. Im Anhang findet sich ein Schlagwortregister, das der Benutzerin erleichtert, schnell die gewünschten inhaltlichen Ausführungen oder weiterführende Literatur ausfindig zu machen.

Bendl Regine, Hanappi-Egger Edeltraud, Hofmann Roswitha (2004): *Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Linde Verlag.

Bergmann Nadja, Gubitzer Luise, Klutzer Elisabeth, Klawatsch-Treitl Eva, Meumayr Michaela (Hginnen) (2004): *Gender Budgeting. Handbuch zur Umsetzung geschlechtergerechter Budgetgestaltung*. Wien, Broschüre zum downloaden unter: http://www.beigewum.at/_TCgi_Images/beigewum/20040830221110_Gender%20Budgeting%20Handbuch%202004_1.pdf

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 2

Ausgangspunkt für die Verfasserinnen dieses Handbuchs ist die Signifikanz des Zusammenhangs von budgetärer Geldvergabe und der Benachteiligung von Frauen. Ein geschlechtsspezifischer Blick auf die staatliche Budgetgestaltung zeigt, dass diese die Ungleichbehandlung von Frauen und Männern sowohl verfestigen als auch hemmen kann. Aus diesem Grund fordern die Autorinnen die Gestaltung von Budgets aus der Gleichstellungsperspektive. Gender Budgeting fungiert somit als Instrument, um Frauenpolitik zu konkretisieren. Praktische Anleitungen sowie Best-Practice-Beispiele zur geschlechtersensiblen Budgeterstellung müssen aufgrund der Freundlichkeit für Anwenderinnen und Anwender dieses Handbuchs nicht vermisst werden. Weiterführend: Beigewum (Hg.) (2002): *FRAUEN MACHT BUDGETS. Staatsfinanzen aus Geschlechterperspektive*. Wien: Mandelbaum Verlag

Bernold Monika, Braidt Andrea B., Preschl Claudia (Hginnen) (2004): *Screenwise. Film- Fernsehen-Feminismus*. Marburg: Schüren.

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 3

Der aus einer Tagung zur feministischen Film- und Fernsehforschung hervorgegangene Sammelband rekurriert aus kritischer Distanz auf die Anfänge der feministischen Filmtheorie in den frühen 70er Jahren, beschäftigt sich mit der Revision einiger ihrer essentialistischen Voraussetzungen und geht anschließend über zu gegenwärtigen Gender-Positionen innerhalb der aktuellen Forschungslandschaft. Ein Muss für alle Einsteiger/

Einsteigerinnen in das Gebiet der feministischen Filmwissenschaft, die Interesse an ihren historischen Hintergründen und den theoretischen Vorläuferinnen und Vorläufern haben, ebenso für interdisziplinär verortete Forscherinnen und Forscher im Bereich Gender-Studies.

Birbaumer Andrea, Tellioglu Hilda (1999): Die Suche nach den Frauen. Die Situation der Frauenforschung in der Informatik. Historische Entwicklung, Stand, Grenzen, Perspektiven. In: Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft 9/2, Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr, Wien, S. 237-262.

Buchinger Birgit, Gödl Doris, Gschwandner Ulrike (2002), Berufskarrieren von Frauen und Männern an Österreichs Universitäten. Eine sozialwissenschaftliche Studie über die Vereinbarkeit von Beruf und Privatem. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft, Band 14, Wien.

**Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 1**

Besonders empfohlene Seiten: 289-304.
Die Studie gibt Einblick in Karriereverläufe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern an vier österreichischen Universitäten. Sie beschreibt Arbeitsbedingungen, Institutskulturen und zeichnet Haltungen, Meinungen und Widerstände von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern verschiedener Disziplinen und Hierarchieebenen zum Thema universitärer Frauenförderung nach. Ein zentrales Ziel der Untersuchung war, strukturelle und informelle Muster, die dem Fortbestand der männlichen Hierarchiedominanz den Boden bereiten, in ihrer Komplexität und Verwobenheit darzustellen und zu analysieren. Ein besonderes Augenmerk kommt den subjektiven Bildern und Erklärungsansätzen zu, die Männer und Frauen in unterschiedlichen universitären Funktionen bezüglich der Deutung der Hierarchisierung der Geschlechter entwickelten.²⁴

Die Autorinnen identifizieren zentrale Hindernisse für Frauen, an der Universität Karriere zu machen. Sie stellen fest, dass sich Leistungsanforderungen nach wie vor an einer männlichen Norm orientieren und aus formalen Anforderungen (etwa Dissertation, Habilitation) und – oftmals stärker wirksamen – informellen Anforderungen

bestehen. Zusammen bilden sie den „Mythos von der richtigen Wissenschaft“, die sich v.a. durch einen hohen individuellen Zeiteinsatz definiert. Sie gehen auch darauf ein, dass wissenschaftliche Karriere und Privatleben, vor allem mit Kindern, tendenziell schwer vereinbar sind. Der Beruf Wissenschaftlerin/Wissenschaftler erschwert generell ein ausgewogenes Verhältnis zwischen beruflicher Tätigkeit und verschiedenen Bereichen des Privatlebens. Versorgungspflichten für Kinder machen das uneingeschränkte Weiterverfolgen einer wissenschaftlichen Karriere zusätzlich prekär. Ein weiterer Aspekt, der bearbeitet wird, ist die Arbeitszeit. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler arbeiten zumeist mehr als die im Dienstverhältnis vorgesehene Zeit. Es gibt aber kaum institutionelle Auseinandersetzung mit dieser Problematik, vielmehr wird ein „entgrenzter“ Umgang mit der eigenen Zeit als Teil der Karriere verstanden und akzeptiert. Die Autorinnen gehen darauf ein, dass auch universitäre Kommunikation aus formellen und informellen Strukturen besteht, wobei sich vor allem die Teilhabe an den Kanälen informeller Kommunikation vorteilhaft auf den Karriereverlauf auswirkt. Informelle Kommunikationskulturen an den Universitäten sind aber männlich geprägt und verfügen über subtile Mechanismen des Ein- und Ausschlusses. Die Autorinnen gehen auch auf Aspekte der universitären Organisationskultur bzw. eines Wissenschaftsverständnisses ein, das Wissenschaft nicht als Beruf, sondern als Berufung definiert, dem die Wissenschaftlerin bzw. der Wissenschaftler von allen Aspekten des außerberuflichen Lebens freigestellt nachzugehen hat (zu den verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt vgl. auch Kraiss Beate, 2000).

Nähere Informationen zu den Autorinnen:
<http://www.solution.co.at/>

Bourdieu Pierre (1998/2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

**Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 3**

„Gender Troubles“ ist nicht nur das Buch mit dem Judith Butler schlagartig berühmt wurde;

Es initiierte auch die poststrukturalistische Wende des Feminismus hin zur Dekonstruktion seines vormaligen Kollektivsubjekts; Butler betont die Instabilität und Fragilität des Subjekts Frau, auf das sich bisherige frauenpolitische Interventionen berufen haben und stellt die Frage nach der Möglichkeit einer Politik ohne homogenes Subjekt „Frau“ zur Debatte. Vor dem Hintergrund ihrer These von der diskursiven Konstruktion des biologischen Geschlechtskörpers (sex) führt Butler den Sinn der innerhalb der feministischen Theorie gebräuchlichen Unterscheidung zwischen Sex und Gender ad absurdum. Die Unterscheidung von Sex und Gender, die seit den 50er Jahren als Kategorisierung innerhalb der Transsexuellenforschung entwickelt wurde und seitens der Frauenforschung und -bewegung aufgegriffen wurde, entspricht einer Differenzierung zwischen sozial Kontingentem (Gender) und biologisch gegebenen Geschlecht (Sex). Butler kritisiert diese Trennung aus folgenden Gründen: Zum einen ist Gender ein konturloser Begriff, der im wesentlichen nur die Funktion einer Ableitung vom biologischen Geschlecht übernimmt, zum anderen haben kultur-wissenschaftliche Arbeiten längst darauf hingewiesen, dass selbst das körperliche Geschlecht sozial konstruiert ist (vgl. Laqueur: 1992). Vor dem Hintergrund dieser Argumente plädiert Butler für eine reflexive Politik des Feminismus, deren Aufgabe es ist, niemals im Namen ‚der Frau‘ zu sprechen ohne der Mechanismen eingedenk zu sein, die ihre geschlechtliche Konstruktion bedingen. Butlers Geschlechtermodell fußt zudem auf einem Denkmoment, welches von der geschlechter-transgressiven Identifikation sowohl von Frauen als auch von Männern ausgeht. Sie fordert eine Politik der transsexuellen Identifikationen, deren Akteurinnen und Akteure mit der Geschlechterüberschreitung auch die heterosexuelle Matrix transgredieren, nach deren Bild sie sozial geformt waren.

Christof Eveline, Forster Edgar, Müller Lydia, Pichler Barbara, Rebhandl Nina, Schlembach Christopher, Steiner Petra, Strmetz Barbara (2005): Feministische Bildungsarbeit – Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Clover Carol (1992): Men, women and chain saws: gender in the modern horror film. Princeton, New York: Princeton University Press.

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/

Schwierigkeitsgrad: 3

In ihrer Analyse des Slasher-Films wendet sich Carol Clover den Gender-Positionen innerhalb dieses von filmwissenschaftlicher Seite weitgehend vernachlässigten Horror- Subgenres zu. Während die Narration des klassischen Horrorfilms durch eine furchterregende Macht außerhalb des schützenden Heimes angestachelt wird, ist die Quelle des Terrors im Slasher-Film inmitten der Intimität des Privaten angesiedelt; die Opfer verweilen inmitten der zukünftigen Täterin.

Im Gegensatz zu traditionellen Interpretationen des Horror-Genres verwirft Clover die gängige feministische These, dass es im Slasher-Film einzig und allein Frauen sind, gegen die sich die durch ein Monster ausgeübte Gewalt richtet. Zwar sind die auf der Leinwand dargestellten Opfer primär weiblichen Geschlechts; die filmische Darstellungslogik von Gewalt im Slasher-Genre legt auch den männlichen Zusehern des Films die unbewusste Identifikation mit der Position des weiblichen Opfers nahe. Die Gender-Identifikation der Audience folgt nicht der Logik des Biologismus: „The femaleness of the victim (...) proceeds from the quintessential femininity of being raped.“

Nicht nur im Fall des „female victims“ kommt es zu einer Cross-Gender-Identifikation von Männern mit Frauen. Den Genre-Konventionen zufolge enden Slasher-Filme konventioneller Weise mit dem fulminanten Auftritt einer weiblichen Figur, die zu einer ebensolchen geschlechtsüber-greifenden Identifikation von Männern mit Frauen einlädt wie im Fall des weiblichen Opfers des Terrors: Es ist das „final girl“, das das männliche Monster am Ende des Films töten wird und die phallischen Attribute von Kettensäge oder Messer siegreich in den Händen halten wird. Die Heldin setzt sich an die Stelle des von ihr getöteten männlichen Monsters, das einst die Familie heimsuchte und nimmt so eine Position ein, die eine innige Verwandtschaft zwischen dem ‚bösen männlichen Monster‘ und der ‚guten weiblichen Heldin‘ nahe legt.

Clover weist in „Men, Women and Chainsaws“ darauf hin, dass im Slasher-Film auch weibliche Figuren anzutreffen sind, die ganz das Gegenteil des

passiven und wehrlosen Opfers symbolisieren. Des Weiteren hebt die Autorin jene Momente innerhalb des Horror-Films hervor, wo die Dichotomie von weiblichem Opfer und sadistischem, männlichen Monster brüchig wird. Der Nervenkitzel, den Horror-Filme auslösen, verdankt sich gerade dem wechselhaften Oszillieren der Identifikation von weiblichem und männlichem Publikum sowohl mit der Position des weiblichen Opfers als auch mit jener des gewaltbereiten männlichen Monsters.

Daston Lorraine J. (1989): Weibliche Intelligenz. Geschichte einer Idee. In: Lepenies Wolfgang (Hg.): Jahrbuch des Wissenschaftskollegs zu Berlin. Berlin: Nicolaische Universitätsbuchhandlung, S. 213-229.

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/

Schwierigkeitsgrad: 2

Die amerikanische Wissenschaftshistorikerin Lorraine Daston setzt in ihrer Geschichte der weiblichen Intelligenz bei der Dekonstruktion der dualistischen Schemata an, die über Jahrhunderte hinweg nahezu alle Wissenschaften von der Physik bis zur Ethik durchdrangen. Deren Erkenntnisssysteme sind bis heute zu einem Teil in Form von komplementären Polen strukturiert. Daston zeigt auf, dass es im 18. Jahrhundert erstmals zu einer Aufweichung dualistischer Gegensatzpaare wie männlich und weiblich, fest und flüssig, kalt und heiß kam. Die hierarchische Beziehungen, in die diese einander komplementären Begriffe zueinander gesetzt waren, wurden aufgrund der partiellen Durchlässigkeit des Schemas verschoben. Daston demonstriert diese Verschiebung am Beispiel der szientifischen Besetzung eines traditionell dem männlichen Teil des Dualismus zugeordneten Begriffs: Es ist die Einbildungskraft, die im Zuge der Geburt der romantischen Vorstellung vom wissenschaftlichen Genie zu den als weiblich definierten Eigenschaften abwanderte. Da die Genie-Konzeption des wissenschaftlichen Geistes zu einem nicht unwesentlichen Teil die Fähigkeit zur Imagination inkludierte, wurde diese traditionell den Frauen zugeschriebene Eigenschaft nun zu einer von Männern angestrebten überaus nachahmenswerten Begabung. Dieses Begehren führte jedoch nicht etwa dazu, Frauen in den Kanon der Genies zu inkludieren; vielmehr kam es einem Wandel der geschlechtlichen Besetzung der Einbildungskraft: Die Phantasietätigkeit von

Frauen wurde zum geistlosen Imitationsverhalten degradiert und die Einbildungskraft wurde ab dem Beginn des 19. Jahrhunderts fortan dem männlichen Pol zugeschrieben. Intelligente Frauen waren infolgedessen nicht ihren männlichen Mitstreitern ebenbürtig, ihre Intelligenz sollte von anderer Art beschaffen sein, womit der Grundstein für den Ausschluss von Frauen aus dem Kanon des wissenschaftlichen Treibens nicht nur politisch, sondern auch ideologisch klar gelegt wurde.

Dressel Gert, Langreiter Nikola (2001): Nie Zeit, nie frei. In: Sabine Gruber, Klara Löffler, Klaus Thien (HgInnen.): Bewegte Zeiten. Arbeit und Freizeit nach der Moderne. München: Profil Verlag. S. 121-138.

Donzelot Jacques (1977): Die Ordnung der Familie, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Eichler Margrit, Fuchs Judith, Maschewski-Schneider Ulrike (2000): Richtlinien zur Vermeidung von Gender Bias in der Gesundheitsforschung, Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften, 8. Jg., Heft 4, S. 293-310.

Felt Ulrike (1995): Wissenschaftsforschung: eine Einführung. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/

Schwierigkeitsgrad: 2

Besonders empfohlene Seiten: Kapitel 4:

Die Beziehung der Geschlechter in den Wissenschaften, S. 85-113.

In ihrem Einführungswerk zur Wissenschaftsforschung gibt die Wissenschaftssoziologin Ulrike Felt einen guten Überblick zur historischen Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplinen sowie ihrer gegenwärtigen Verfasstheit innerhalb des Wissensbetriebs. Sie beschäftigt sich eingehend mit den Ursachen der fortschreitenden Ausdifferenzierung einzelner Wissenstränge und mit den sozialen, politischen und ökonomischen Mechanismen, die auf die disziplinär unterschiedlichen Modelle der Wissensgewinnung einwirken. Naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Epistemologien, die der wissenschaftlichen Produktion von Wissen zugrunde liegen, werden auf ihre unterschiedlichen

Ausgangspositionen hin befragt, welche niemals folgenlos in Bezug auf das in letzter Instanz immer deduktiv generierte Wissen bleiben: Marktwirtschaftliche Verflechtungen, Repräsentationsmodelle von Wissen und Modelle der Wissensvermittlung prägen die jeweiligen Praxen der Wissensgewinnung derart, dass von einer „reinen“, vom Forschergeist und dessen sozialer Situiertheit sowie den Interessen der Geldgeber und Geldgeberinnen unberührten apriorischen Erkenntnis nicht die Rede sein kann. Im Zuge einer derartigen Dekonstruktion des bis heute die wissenschaftliche Praxis tief durchdringenden Mythos der reinen Erkenntnis verabsäumt es Felt zudem nicht, die Frage nach der Vergeschlechtlichung von Wissen zu stellen. Die Rolle von Gender innerhalb der Forschungsförderung sowie dem epistemologischen Ausgangsmodell der Wissensgewinnung wird eigens in einem Kapitel ihres Buches behandelt (Kapitel 4: Die Beziehung der Geschlechter in den Wissenschaften) Die Autorin beschäftigt sich in diesem ausführlich mit der bis heute minoritären Position von Frauen innerhalb des akademischen Diskurses sowie den Mechanismen, die derartige gegenderte Ausschlüsse provozieren. Quotierung sowie andere Mechanismen der Frauenförderung innerhalb der Universität werden genauso angerissen wie die diskursiven Elemente, die eine Verbannung von Frauen aus dem System der Wissensproduktion über Jahrhunderte hinweg legitimierten. Zu unterschiedlichen Aspekten des Verhältnisses von Gender und Wissenschaft vgl. auch zur Einführung Keller Evelyn Fox (1985): *Reflections on Gender and Science*. New Haven and London: Yale University Press und Keller Evelyn Fox (1988): *Feminist Perspectives on Science Studies*, in: *Science, Technology & Human Values* 13 (3&4), S. 235-249.

Geißel Brigitte, Seemann Birgit (Hginen) (2001): Bildungspolitik und Geschlecht. Ein europäischer Vergleich (Politik und Geschlecht · Bd. 5). Opladen: Leske + Budrich.

**Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 1**

In ihrer Einleitung vermitteln die Herausgeberinnen dieses Sammelbandes einen Überblick über die gegenwärtigen bildungspolitischen Veränderungen im internationalen Vergleich. Neben dem

komparativen Ansatz war es den Herausgeberinnen wichtig, die drei wesentlichen Säulen des Bildungssystems unter Gender-Aspekten unter die Lupe zu nehmen. Die Geschlechtersymmetrie ist für die Autorinnen sowohl im Bereich von Schule, Hochschule und beruflicher Bildung evident und somit als eine im Bildungswesen durchgängig feststellbare Struktur zu betrachten. Gefragt wird in den unterschiedlichen Beiträgen dieses Sammelbandes u.a. danach, welche Auswirkungen die marktförmigen Umstrukturierungen im Hochschulbereich auf die angestrebte Geschlechtergleichheit im Universitätssystem haben und worin die Chancen und Risiken der Universitätsreformen unter neoliberalen Vorzeichen für Frauen bestehen. Lesenswert ist insbesondere der Artikel „Attempting to Break the Glass Ceiling: Problems and Solutions for British Women Academics“ von Barbara Bagilhole. Die Autorin vergleicht darin die Aufstiegsmöglichkeiten von Frauen und Männern an britischen und irischen Universitäten. Sie kommt zu dem Schluss, dass die offensichtliche Benachteiligung von Frauen punkto Universitätskarrieren trotz Frauenförderungsprogrammen vor allem darauf zurückzuführen ist, dass nach wie vor der kontinuierlich und ohne Unterbrechung durch Schwangerschaft oder Kindererziehungszeiten arbeitende, permanent an seiner Karriere feilende männliche Wissenschaftler auch im universitären Bereich das favorisierte Ideal ist. Um die Position von Frauen an der Universitäten zu verbessern schlägt Bagilhole eine Reformulierung der bisher im akademischen Bereich bevorzugten Schlüsselqualifikationen vor, um dadurch der männlichen Definition des „Academic Merit“ ein wirksames Gegengewicht entgegenzusetzen zu können.

Giesecke Wiltrud (Hgin.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske + Budrich.

**Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 2**

Dieses Handbuch richtet sich an Frauen und Männer, die in der Weiter- und Erwachsenenbildung tätig sind. Giesecke geht in 46 Artikeln dem Verhältnis von Gender und Erziehungswissenschaften unter theoretischen, bildungshistorischen, methodischen und praxisfeldorientierten Aspekten nach.

Gildemeister Regina, Wetterer Angelika (1995): *Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung.* In: Knapp Gudrun-Axeli, Wetterer Angelika (Hginnen.): *Traditionen – Brüche. Entwicklungen feministischer Theorien.* Freiburg im Breisgau: Kore Verlag.

Hacking Ian (1995/2001): *Multiple Persönlichkeit – Zur Geschichte der Seele in der Moderne.* Frankfurt/Main.

Hagemann-White Carol (1993): *Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht.* In: *Feministische Studien Heft 2/93.* Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag. S. 68-78.

**Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 3**

Hagemann-White zieht aus der Debatte um die Dekonstruktion von Geschlecht einige hellsichtige Schlüsse für den methodischen Umgang mit der Kategorie Geschlecht. Für die empirische Vorgangsweise empfiehlt sie beispielsweise Techniken zur Ausschaltung der Geschlechtswahrnehmung, die anschließend mit einer Gender-Perspektive kontrastiert werden. Diese Unternehmungen dienen dem Zweck, Geschlecht weder omnipräsent zu setzen noch in der Folge seiner Ausblendung in einen geschlechtsblinden Androzentrismus zurück zu verfallen. Beide Analyse-Perspektiven gelten als notwendige und legitime Vorstufen zu einer Theorie und Empirie, welche in der Lage ist, Verhaltens-, Sprach- und Denkmuster in ihrer geschlechtlichen Aufladung unabhängig von dem Zuordnungsgeschlecht der Person auszumachen. Weiterführend: Hirschauer, Stefan (1993b): *Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten*, in: *Feministische Studien* Jg. 2, Heft 11, S. 55-67 sowie Ders. (1996): *Wie sind Frauen, wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem*, in: Eifert Christiane, Epple Angelika, Kessel Martina, Michaelis Marlies, Nowak Claudia, Schicke Katharina, Weltecke Dorothea (Hginnen) (1996): *Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel.* Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 240-256 sowie Wetterer Angelika (HgIn) (1995):

Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/Main: Campus

Harding Sandra (1990): *Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht.* Hamburg: Argument.

Harding Sandra (1994): *Das Geschlecht des Wissens.* Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Hasenjürgen Brigitte (1996): *Soziale Macht im Wissenschaftsspiel – SozialwissenschaftlerInnen und Frauenforscherinnen an der Hochschule.* Münster: Westfälisches Dampfboot.

Haug Frigga (2003): *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Feminismus – Band 1 Abtreibung bis Hexe.* Hamburg: Argument Verlag.

Herdt Gilbert, Stoller Robert J. (1990): *Intimate Communications – Erotics and the Study of Culture.* New York: Columbia University Press.

Holst Elke (2000): *Die Stille Reserve am Arbeitsmarkt.* Berlin: edition sigma.

Holzleithner Elisabeth (2002): *Recht, Macht, Geschlecht: Legal Gender Studies; eine Einführung.* Wien: WUV-Univ.-Verlag.

Jordanova Ludmilla J. (1989): *Sexual Visions. Images of Gender in Science: Medicine between the Eighteenth and the Twentieth Centuries.* Madison: University of Wisconsin Press.

**Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 3**

Im Zuge der Neubestimmung des Verhältnisses von Natur und Kultur zu Beginn des 18. Jahrhunderts wurde die Bestimmung der Geschlechterdifferenz zunehmend zu einer Aufgabe der Naturwissenschaft. Nicht mehr der sozial irrelevante, jedoch für Biologinnen/Biologen maßgebliche organische Unterschied war von bestimmendem Interesse, sondern vielmehr die Bestimmung der moralischen und geistigen Verfassung der weiblichen Geschlechtsklasse. Anthropologinnen und Anthropologen, Physiologen und Physiologinnen, Medizinerinnen und Mediziner verwandten

großen Ehrgeiz darauf, einen Unterschied zwischen Männern und Frauen nicht nur anatomisch, sondern auch sozio-symbolisch nachzuweisen. Die Rede vom „weiblichen Geschlechtscharakter“, welche die Polarisierung zwischen den Geschlechtern nachhaltig perpetuierte, konstituierte einen Raum der Imagination, deren Analyse sich die Wissenschaftshistorikerin Ludmilla Jordanova in ihrem Buch „Sexual Visions“ zuwendet. Sie charakterisiert die Welt der Vorstellungen vom „anderen“ Geschlecht als „Cosmology of Gender“ und setzt in ihrer Analyse an jenem Ort an, wo das weibliche Geschlecht als Amalgam diffuser Phantasmen dem wissenschaftlichen Diskurs eingeschrieben wurde.

Krais Beate (2000) (Hgin.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt/New York: Campus.

Krause, Ellen (2003): Einführung in die politikwissenschaftliche Geschlechterforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 2**

Im ersten Teil dieses Einführungswerks wendet sich die Autorin ausführlich den zentralen Konzepten und Begrifflichkeiten der feministischen Politikwissenschaft zu. Im zweiten Kapitel findet sich ein Überblick über zentrale Debatten der Konzepte des Privaten und Öffentlichen sowie eine feministische Kritik klassischer politikwissenschaftlicher Konzeptionen von Öffentlichkeit. Im Anschluss daran versucht die Autorin die Integration der zentralen Leitkategorie Geschlecht in Felder der gegenwärtigen Politikwissenschaft wie beispielsweise in die Theorien der Internationalen Beziehungen und Staatstheorien. Der Anhang des Buches umfasst ein sehr ausführliches Literaturverzeichnis sowie einen detaillierten Serviceteil mit Überblick über Lehr- und Forschungseinrichtungen, Netzwerke, Datenbanken und Internetadressen.

Laqueur, Thomas ([1990] 1996): Auf den Leib geschrieben – Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

**Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 3**

Das 18. Jahrhundert kann als die zeitliche Periode der wissenschaftlichen Revolution gängiger Annahmen in Bezug auf Sexualität, Geschlechterrolle und Geschlechterdifferenz bezeichnet werden. Das aufklärerische Postulat, dem gemäß allen Menschen ungeachtet ihres Geschlechts dieselben Freiheiten und Rechte zukommen sollten, erfuhr an der Schwelle zum 19. Jahrhundert einige entscheidende Einschränkungen, die den erneuten Rückfall in die geschlechtliche Ungleichheit mitbedingten. Die Anatomie und die Biologie als sich neu konstituierende Wissenschaften lieferten die entscheidenden Argumente, um Frauen die Gleichberechtigung zu verwehren. Die Bestimmung der Geschlechterdifferenz wurde zu einer Angelegenheit der Naturwissenschaften. In seiner Kulturgeschichte der Geschlechtsorgane erbringt der Historiker Thomas Laqueur den empirischen Nachweis, dass die Existenz der weiblichen Geschlechtsorgane eine Erfindung des 18. Jahrhunderts ist. Davor galten Frauen biologisch als unvollkommene Variante der Männer, deren Penis im Gegensatz zu jenem der Männer ins Körperinnere verlagert sei. Abgelöst wurde dieses Eingeschlechtermodell am Vorabend der Französischen Revolution. Zu einem historischen Zeitpunkt, als seitens der Frauen erstmals die Einlösung vollkommener rechtlicher und politischer Gleichheit gefordert war, wuchs das Interesse an der biologischen Widerlegung ihres Status als Freie und Gleiche der Republik. Die wissenschaftliche Erforschung der Geschlechterdifferenz erlebt zu jenem Zeitpunkt eine Renaissance, als Frauen das Defizit an Gleichheit in Bezug auf Beschäftigung, Erziehung und sozialen Status politisch wettmachen. Nicht nur im 18. Jahrhundert besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Zunahme von Geschlechtergleichheit und dem Interesse an der biologischen Begründung des Geschlechterunterschieds. Auch die zahlreichen gegenwärtigen Ambitionen, Differenzen im Fleisch zu verorten, sind unmittelbare Reaktionen darauf, Geschlechterungleichheiten dort hervorzubringen, wo sie sozial zum Verschwinden gebracht werden. Laqueur liefert mit „Auf den Leib geschrieben“ nicht nur eine Kulturgeschichte der Biologie, in deren Zentrum die wissenschaftlichen Debatte um

den Geschlechterunterschied sowie den Gebrauch der Geschlechterunterscheidung stehen, sondern zeigt dadurch auch auf, wie naturwissenschaftliche Wissenssysteme Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern vor dem Hintergrund ihrer nachhaltigen sozialen Zementierung nachweisen.

Maier Friedericke, Angela Fiedler (Hginnen) (2002): Gender Matters. Feministische Analysen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Berlin: edition sigma.

Münst Agnes Senganata (2002): Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktionen in der Hochschule. Ein ethnographischer Blick auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studienfächer. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Nebeling Andreas, Pofert Angelika, Schultz Irmgard (2001): Geschlechterverhältnisse – Naturverhältnisse. Feministische Auseinandersetzungen und Perspektiven der Umweltsoziologie, Soziologie und Ökologie Nr. 6, Opladen: Leske & Budrich.

Oechsle Mechtild, Wetterau Karin (Hginnen) (2000): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis (Schriften zur politischen Didaktik Bd. 33) Opladen: Leske + Budrich.

**Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 2**

Warum ist das Geschlechterverhältnis als Basisstruktur moderner Gesellschaften bislang kaum zum Gegenstand politischer Bildung geworden? Warum ist Geschlecht keine relevante Kategorie in den didaktischen Konzepten? Dieser Band zieht eine kritische Bilanz und entwickelt fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven für die Integration der Geschlechterthematik in die politische Bildung.

Orland Barbara, Scheich Elvira (Hginnen) (1995): Das Geschlecht der Natur – Feministische Beiträge zur Geschichte und Theorie der Naturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 2**

Besonders empfohlene Seiten: Scheich, Elvira (1995): Klassifiziert nach Geschlecht. Die Funktionalisierung des Weiblichen für die Genealogie des Lebendigen in Darwins Abstammungslehre, S. 270-288.

In ihrem Sammelband zur Kulturgeschichte der Natur beschäftigt sich die Herausgeberin Elvira Scheich mit der sozialhistorischen Herkunft und den ideologischen Implikationen der Begriffe, die innerhalb der im 18. Jahrhundert aufkommenden Evolutionstheorie eine zentrale Funktion einnehmen: Nach Darwin kommt die Veränderung einer Art durch die Konkurrenz der Individuen in der Population einer Art zustande. Lebendige Organismen wurden in dieser Diktion als Gemeinschaften zum Zwecke der Arterhaltung definiert. Aus evolutionstheoretischer Perspektive besteht die Aufgabe des „Weibchens“ einzig und allein darin, die Fortpflanzung einer Art zu garantieren. Dieses leiste nicht etwa durch andere Aufgaben einen entscheidenden Beitrag zur Weiterentwicklung der Arten. Unter dieser Prämisse wird es zur einzigen Aufgabe der weiblichen Organismen, die Erhaltung einer Spezies durch die Reproduktionsfunktion zu gewährleisten. Dem weiblichen Geschlecht wird somit jedwedes Vermögen abgesprochen, einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der Art leisten zu können. Das Erkämpfen evolutionärer Errungenschaften wird zur alleinigen Aufgabe der männlichen Individuen. Scheich analysiert die Evolutionstheorie Darwins vor dem sozialpolitischen Hintergrund der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts: Die Grundfesten der Evolutionslehre bilden die Hobbessche Lehre vom „bellum omnium contra omnes“ nebst dem Malthusschen Bevölkerungsgesetz. Scheich führt die Unterschlagung des weiblichen Beitrags bei der Fortentwicklung der Arten auf das bevölkerungspolitische Interesse der aufkommenden Demographie zurück, die ebenso Eingang in die Thesen Darwins gefunden hat wie die bürgerlich-ökonomische Lehre der Konkurrenz, die unter dem Term der Arterhaltung in die Evolutionstheorie importiert wurde.

Zwar wurden innerhalb der Darwinschen Evolutionstheorie die Lebewesen einer Art vorerst als funktional gleich verstanden; erst nachträglich wurde eine geschlechtliche Differenzierung zwischen den Organismen einer Spezies vorgenommen, welche Scheich auf die gesellschaftspolitischen Umstände der Entstehung der Darwinschen Evolutionstheorie zurückführt: Mit dem Aufkommen der Industrialisierung im 19. Jahrhundert geht die Ausgrenzung weiblicher (Reproduktions-)Arbeit

aus dem Bereich der Geld und Warenökonomie einher; dass Darwin überhaupt behaupten konnte, Frauen könnten keinen nennenswerten Beitrag zur Weiterentwicklung der Arten leisten, ist Resultat der Übertragung ihrer gesellschaftspolitisch konstruierten Stellung auf den Bereich biologischer ‚Naturvorgänge‘: Die Stellung der Frau in der viktorianischen Gesellschaft, ihre Funktion innerhalb der bürgerlichen Familie sowie ihre Rolle als Hausfrau und Mutter wurden in die Biologie übertragen. Unter Rückgriff auf die Alltagswahrnehmung des Geschlechterverhältnisses wird die Verbannung von Frauen aus dem Bereich der Erwerbstätigkeit innerhalb der Biologie zu einer evolutionären Tatsache erklärt. Sozial hergestellte Verhältnisse werden so nicht nur legitimiert, sondern zugleich zementiert, indem sie naturalisiert werden.

Ostendorf Helga (2005): Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung.
Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Pateman Carole (1989): The Sexual Contract.
Stanford: Polity Press.

**Fachdisziplinäre Voraussetzungen/
Schwierigkeitsgrad: 2**

Carol Pateman resümiert klassische Positionen politischer Vertragstheorien – u.a. Thomas Hobbes, John Locke und Jean-Jacques Rousseau – und zeigt, dass die Grundlagen neuzeitlicher Staatstheorie auf dem Ausschluss der Frauen und der Negierung des Geschlechterverhältnis beruhen. Pateman arbeitet dabei die Wirkungsweise der bevorzugten Argumentationsmethode der neueren politischen Philosophie heraus, der sogenannten „hypothetischen Geschichtsschreibung“. Darunter sind Methoden zu verstehen, die gesellschaftliche Phänomene durch die Konstruktion eines Urzustands erklären, der einen Entwicklungsprozess zum aktuellen Status Quo erzwungen hätte. Die Modelle beanspruchen intellektuelle Überzeugungskraft, verstehen sich als Gedankenexperimente, deren Schlüssigkeit sich in ihrer Wiederholung durch Rezipientinnen und Rezipienten erschließen soll: Wer die Vorannahmen teilt, wird – so die Behauptung – zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen wie die kanonisch gewordenen Autorinnen und Autoren. Die historische oder empirische

Beweisbarkeit steht in den Modellen dabei betont im Hintergrund: Empirisches Material aus Geschichte und insbesondere Anthropologie und Ethnologie wird jeweils nur zur illustrativen Stützung und zur Hebung der Plausibilität angeboten. Die hypothetische Geschichtsschreibung – im 17. und 18. Jahrhundert als Emanzipation von der biblischen Geschichtsinterpretation entstanden – bleibt innerhalb der politischen Wissenschaften, der Jurisprudenz und den entstehenden Staats- und Sozialwissenschaften sowie der Ethnologie eines der dominierenden Argumentationsmodelle bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Konkurrierende Ansätze – insbesondere der im 19. Jahrhundert entstehende Darwinismus und Sozialdarwinismus, der Historismus und ältere Positivismus – schließen an die Modelle der „hypothetischen Geschichtsschreibung“ an: die Erklärungen bleiben bestimmt von der Idee, einen „Nullpunkt“ zu markieren und die Gegenwart als Ergebnis von Entwicklungsgesetzen zu erklären, deren Wirksamkeit durch die Konstellation am Nullpunkt grundgelegt ist. Die Nichtbeachtung von Frauen und des Geschlechterverhältnisses bzw. die getroffenen Rollenzuschreibungen bei der Konstruktion des „Nullpunktes“ nehmen die in der Gegenwart aufgefundenen Geschlechterverhältnisse vorweg und legitimieren diese: Pateman weist darauf hin, dass die Geschichte des modernen Gesellschaftsvertrags damit nicht nur als Legitimationsgeschichte staatlicher Herrschaft, sondern insbesondere als eine Legitimation der Unterwerfung der Frauen durch die Männer aufgefasst werden müsse. Aussagen über das Geschlechterverhältnis werden demnach als Versuche, die Unterordnung der Frauen zu erzwingen und in ihrer Notwendigkeit zu legitimieren, aufgefasst. Das Buch stellt paradigmatisch eine Form dar, wie sich innerhalb der Theoriebildung ein gesellschaftliches Dominanzverhältnis von Männern über Frauen, reproduziert. Am Vorbild, wie die Vorgehensweise der „hypothetischen Geschichtsschreibung“ kritisch zu analysieren ist, lässt sich eine allgemeine Kompetenz zur Bearbeitung des Genderaspekts von Gesellschaftstheorien aufbauen. Die „hypothetische Geschichtsschreibung“ ist nicht nur in ihren kanonischen Varianten (Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel) bis heute äußerst einflussreich: Gerade in der sozialwissenschaftlichen

Bearbeitung des Geschlechterverhältnisses bemühen Autoren und Autorinnen bis in die Gegenwart Modelle, die sich idealtypisch als „hypothetische Geschichtsschreibung“ dekonstruieren lassen.

Ein Beispiel dafür ist z.B. das Buch von Gerhard Schwarz ([1985] 42005) *Die „heilige Ordnung“ der Männer – Hierarchie, Gruppendynamik und die neue Rolle der Frauen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nähere Informationen zur Autorin:

<http://www.sscnet.ucla.edu/polisci/faculty/pateman/>

Rieder Anita, Lohff Brigitte (2004) (Hginnen.): Gender Medizin. Geschlechtsspezifische Aspekte für die klinische Praxis. Wien/New York: Springer Verlag.

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/

Schwierigkeitsgrad: 1

Gender Medizin ist eine noch junge Wissenschaft, die Forschung, Diagnose und Therapie unter geschlechtsspezifischen Aspekten betrachtet. Erstmals im deutschen Sprachraum fasst das Buch den Bereich der Gender Medizin aus der Sicht von unterschiedlichen klinischen Fachbereichen wie Kardiologie, Rheumatologie, Intensivmedizin und Psychiatrie zusammen. Geschlechtsspezifische Forschung wird hierbei im Hinblick auf verbesserte und optimierte Prävention, Diagnostik, Früherkennung, Therapie und Rehabilitation dargestellt. Neben einer systematischen Übersicht aus der Fachliteratur werden aktuelle Forschungsergebnisse mit praktischen Tipps für den klinischen Arbeitsalltag verknüpft.

Rohde-Dachser Christa (1997): Expedition in den dunklen Kontinent – Weiblichkeit im Diskurs der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Schacherl Ingrid (Hgin.): Gender Mainstreaming – Kritische Reflexionen. Sozial- und Kulturwissenschaftliche Studientexte, Band 8. Innsbruck: Studia Verlag.

Schiebinger Londa (1993): Nature's Body. Gender in the Making of Modern Science. London: Beacon Press.

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/

Schwierigkeitsgrad: 2

Innerhalb der Wissenschaftsgeschichte sind

die Beispiele für sprachliche Benennungen, die Assoziationen im Zusammenhang mit Gender bei der Leserin auslösen, zahlreich. Londa Schiebinger wendet sich in ihrer Analyse dem terminologischen Aspekt der Klassifikation der Arzenteilung durch den schwedischen Biologen Carl Linné zu, welche seit über zwei Jahrzehnten zum fixen Wissensbestand von Biologinnen und Biologen gehört.

Linné betrachtete die Verhältnisse der Natur im Kontext sozialer Entwicklungen. Nicht nur sah er die Natur als militärische Formation; seine Einteilungen der Arten spiegeln zugleich die sexuelle Hierarchie des 18. Jahrhunderts wieder. Im Jahre 1758 unterschied Linné zudem die höchstentwickelte Klasse von Tieren von anderen durch eine recht eigenartige Gattungsbezeichnung: Die bis zu Beginn des 18. Jahrhundert als Vierfüßler bekannten Tiere erhielten den Namen „Säugetiere“ (lateinisch: mammalia), was Schiebinger Anlass zur Frage gibt, warum ausgerechnet das Säugen Eingang in die Bezeichnungspraxis finden sollte. Schiebinger verknüpft den Term der Mammalia eng mit der im 18. Jahrhundert entstehenden Bevölkerungspolitik, mit deren Aufkommen die mütterliche Brust nicht nur zu einem signifikanten Symbol für die Fortpflanzungsaktivität, sondern auch zum Inbegriff der hierarchisch höchsten Tierklassen stilisiert wurde. Noch bevor es reichlich Verwendung durch Naturwissenschaftlerinnen und Naturwissenschaftler fand, war ein derartiges Vokabular zur Klassifikation von Tieren in einer sozialen Metaphorik eingelassen, durch die sozial geprägte Vorstellungen auf das Tierreich übertragen wurden.

Schliesselberger Eva, Strasser Sabine (1998), In den Fußstapfen der Pallas Athene? Möglichkeiten und Grenzen des Mentoring von unterrepräsentierten Gruppen im universitären Feld. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft, Band 7. Wien.

Schmitz Sigrid, Schinzel Britta (Hginnen.) (2004): Grenzgänge: Genderforschung in Informatik und Naturwissenschaften. Ulrike Helmer Verlag. Königstein.

Wagner Ina (1992): Feministische Technikkritik und Postmoderne. Kultur, Wissenschaft,

Frauenforschung. Eds. K. Lichtblau & L. Ostner.
Frankfurt: Campus Verlag 1992, S. 147-163.

Wajcman Judy ([1991] 1994): Technik und Geschlecht. Die feministische Technikdebatte.
Frankfurt am Main und New York: Campus.

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/

Schwierigkeitsgrad: 3

Die amerikanische Techniksoziologin Judy Wajcman definiert in ihrem Standardwerk zur feministischen Technikdebatte die fundamentalen Begriffsprameter, durch die wir den gesamten Komplex des Technischen im Normalfall bezeichnet sehen, neu und kommt dadurch zu einem gänzlich anderen Verständnis davon, was Technik ist. Wajcman bezieht neben technischen Artefakten des alltäglichen Gebrauchs genauso die Produktionsbedingungen, die zu ihrer Herstellung führten, in die Analyse des durch menschliche Arbeit materialisierten Gegenstandes mit ein, sowie die Reihe an menschlichen Praktiken, Handlungen, Ideen und Wissensformen, denen die Entstehung technischer Artefakte zu verdanken ist. Technik bezieht sich in Wajcmans Definition genauso auf Formen des Wissens, Tätigkeiten seiner Anwendung sowie die im konkreten Gebrauch erworbenen Erfahrungen der Benutzer und Benutzerinnen. Technik selbst ist ein soziales Konstrukt, das genauso in Häuser wie in den Straßenverkehr eingebaut ist. (Kap. 5 und 6)

Wajcman geht davon aus, dass technischen Produkten sowohl das Geschlecht als auch die Lebensform ihrer Herstellerinnen und Hersteller aufgeprägt ist, die zu einem hohen Prozentsatz männlich sind. Dieser Umstand erklärt, warum etwa Haushaltstechnologien Benutzern und Benutzerinnen gegenüber so unfreundlich sind: Ihre Entwicklerinnen und Entwickler haben in vielen Fällen wenig Umgang mit den gesellschaftlichen Bereichen, in denen ihre Erfindungen angewandt werden. Die u.a. daraus resultierende männliche Konnotation des Begriffs Technik produziert zugleich jene oftmals anzutreffenden Berührungängste von Frauen sowie die verschwindend geringe Anzahl von Technikabsolventinnen. Ökofeministische Postulate zum Thema Technik und Geschlecht, die im Zuge der 80er innerhalb der Frauenbewegung gesellschaftsfähig wurden, betrachtet Wajcman weniger als emanzipatorische Positionen, die eine

vermeintliche Rückbesinnung auf genuin weibliche Werte bewirken sollen, denn als von feministischer Seite forcierte Entfremdung von Frauen von Technik. Die männliche Konnotation von Technik sei nicht auf eine wie auch immer geartete natürliche Aversion von Frauen gegenüber naturausbeuterischen Technologien zurückzuführen – was übrigens auch die Gleichsetzung von Frauen und Natur voraussetzt – sondern vielmehr auf das herrschende Verständnis von dem, was Technik ist, zurückzuführen. Obwohl das Studium von Patentakten dem Anschein nach das Gegenteil zu beweisen scheint, sind Frauen bei der Erfindung von Technologien und Methoden nicht in der Minderzahl: Schnuller, Grabstöcke, Trageschlaufen und Erntemesser werden aufgrund des gängigen Vorstellungshorizonts vom Technischen oftmals nur nicht unter diesem Begriff subsumiert. Die Tatsache des grundlegend verbgeschlechtlichten Charakters von Technik sollte dennoch nicht zur grundsätzlichen Ablehnung dieses gesellschaftlichen Bereichs führen. Vielmehr fordert Wajcman deren feministische Neubesetzung und Um-Definition.

West Candace, Zimmerman Don H. (1991): Doing Gender. In: Lorber Judith, Farrell Susan A. (Hginnen): The Social Construction of Gender, Newbury Park, California: Sage, S. 13-27.

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/

Schwierigkeitsgrad: 3

„Doing Gender“ stellt einen Schlüsseltext innerhalb der Debatte um Fragen der Gender-Wahrnehmung im sozialen Alltags dar. In der Tradition der Ethnomethodologie untersuchen West und Zimmerman die Interaktionen, durch die Geschlechtszugehörigkeit durch ein soziales Individuum glaubwürdig verkörpert und von anderen an Interaktionen Teilnehmenden als solche erkannt wird. Geschlecht erscheint in dieser Perspektive als interaktives Arrangement aller Beteiligten, das durch fortwährende Wiederholung eingeübter Parameter seine soziale Stabilität erhält („Doing Gender“).

West und Zimmerman beantworten die Frage nach der Möglichkeit eines „Undoing gender“ („Can we ever undo gender?“) negativ: Abseits der individuellen Produktion von Geschlechtsdarstellungen existieren institutionelle Arrangements, die Geschlechtszugehörigkeit sozialstrukturell reproduzieren. Darunter sind

gesellschaftliche Einrichtungen wie Arbeitsteilung, Frauenräume, getrennte Toiletten sowie andere gendersegregierende Räume zu verstehen, die den am Alltag Teilnehmenden die Gelegenheit bieten, ihre Interaktionen geschlechtlich zu polarisieren oder zu assoziieren.

Weiterführende Literatur zu Gender aus einer interaktionstheoretischen Perspektive: Goffman Erving ([1983] 1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt am Main: Campus.

Wetterer Angelika (2003): Gender Mainstreaming und Managing Diversity. Rhetorische Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik. In: Schacherl Ingrid (Hgin.): Gender Mainstreaming – Kritische Reflexionen. Sozial- und Kulturwissenschaftliche Studentexte, Band 8. Innsbruck: Studia Verlag. S. 131-151.

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/ Schwierigkeitsgrad: 3

Angelika Wetterer ist Soziologin und vertritt zur Zeit die Professur für Frauenforschung am Institut für Soziologie der Universität Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Profession und Geschlecht, Arbeitsteilung und Geschlechterforschung, feministische Theorie u.a.. In ihrem Artikel setzt sie sich kritisch mit der Tendenz auseinander, neue Label für das zu postulieren, was vor 20 Jahren im deutschsprachigen Raum als Frauenförderung und Frauenpolitik angefangen hat und sukzessive zur Gleichstellungspolitik wurde. Labels wie „Gender Mainstreaming“, „Managing Diversity“ oder „Total E-Quality“ gehen, so Wetterer, mit dem Anspruch einher, auch einen Paradigmenwechsel in der Frauen- und Gleichstellungspolitik einzuleiten. Diesem Anspruch werden sie nicht gerecht. Angelika Wetterer legt dar, dass sich Gender Mainstreaming und Managing Diversity als „(Re-)Aktivierung tradierter, zweigeschlechtlich strukturierter Denk- und Deutungsmuster“ erweisen. Neu sind nur die „Vokabeln, sind die Schlagworte, ist die aus der Ökonomie entlehnte Redeweise, in deren Mittelpunkt das Management und der Mainstream steht“.

Wetterer stuft „Managing Diversity“ als neue Variante des Personalmanagements ein, die mit Gleichstellungspolitik nichts zu tun hat. Bei Gender Mainstreaming müsse sich hingegen noch zeigen,

ob es um das Finden von Geschlechtsunterschieden oder um das Finden von gesellschaftlichen Strukturzusammenhängen geht, die „Frauen und Männer zu Verschiedenen und Ungleichen machen“. Einen eingebauten Mechanismus, der „die Weichen so stellt, dass Strukturdefizite in den Blick kommen, gäbe es jedenfalls, so Wetterer, nicht. Darüber hinaus besteht die Gefahr von Gender Mainstreaming darin, dass Fragen der Chancengleichheit dezentralisiert werden, dass politische Entscheidungen in die Verwaltungen verlagert werden.

Angelika Wetterer liefert eine knappe und pointierte Auseinandersetzung mit der Methode des Gender Mainstreaming, die sowohl die Potentiale als auch die Grenzen dieses gerne als „Allheilmittel“ gehandelten Ansatzes in ein kritisches Licht rückt.

Informationen zur Autorin:

<http://www.geschlechterdynamik.uni-dortmund.de/wetterer.htm>

Williams Linda (1995): Hard Core – Macht, Lust und die Traditionen des pornographischen Films. Basel/Frankfurt: Stroemfeld.

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/ Schwierigkeitsgrad: 3

Linda Williams bettet ihre Analyse des Pornofilms in den kulturellen Kontext der abendländischen Organisation des Wissens über Sexualität ein. Waren es früher Kulturtechniken wie jene der Beichte und des Geständnisses, durch die die Rede über Sexualität ans Ohr der klerikalen Öffentlichkeit drang, so ist es heute der Porno-Film, durch den sexuelles Wissen kommuniziert und kommunizierbar gemacht wird. Der Konsum von Pornofilmen hatte zum einen die Enthemmung des Diskurses um Sex und damit die Lockerung eines kulturell auferlegten Tabus zufolge; das gesellschaftliche Dispositiv, an das der Pornofilm andererseits anknüpft, ist jenes der „Scientia Sexualis“, die seit dem 16. Jahrhundert zu einem wesentlichen Knotenpunkt des Transfers von Wissen, Macht und Lust wurde: Es war Williams zufolge der wissenschaftliche Wunsch, mehr vom menschlichen Körper zu wissen und zu sehen, der maßgeblich an der Erfindung des pornographischen Kinos beteiligt war.

Williams Genealogie des harten Pornofilms setzt bei den photographischen Bewegungsstudien, die der Kinematographie vorausgegangen waren, an. Es waren die zu wissenschaftlichen

Zwecken hergestellten Bilder von Marey und Muybridge, die streng genommen die ersten pornographischen Aufnahmen im frühen 19. Jahrhundert darstellen. Der Voyeurismus der Zusehenden, an den der Pornofilm appelliert, ist bereits in den physiognomischen Bewegungsstudien des menschlichen Körpers grundgelegt. Hier setzt Williams Analyse des im Porno-Genre transportierten hochgradig gegenderten Blick-Regimes an: Sie findet heraus, dass die Requisiten für die Bewegungsstudien von Männern assoziativ immer in Verbindung mit Arbeit gebracht werden können (Hammer, Sichel, Säge etc.), während die Photos von Frauen in eine Inszenierungspraxis eingebettet sind, die die Statik des Szenarios evozieren. Sie stellen streng genommen gar keine Bewegungsstudien dar: Das Handeln und Tun ist den Männern vorbehalten, die Frauenkörper hingegen erscheinen in sexualisierter Gestalt, ohne irgendeine Aktion auszuführen. Diesen Photographien sind deutlich die kulturellen Codierungen von Männlichkeit als Aktivität/Arbeit und Weiblichkeit als Passivität/Natur eingeschrieben. Die visuellen Obsessionen des 19. Jahrhunderts behandelt Williams so eingehend, weil sie bereits den Kern der visuellen Logik des Pornofilms enthalten. Williams entlarvt den pornographischen Apparat als eine Maschine, die Frauen nicht als Subjekte, sondern als Objekte des Sehens konstruiert. Anstatt diesen zu gewähren, Szenarien vor der Kamera ausagieren zu können, die sie als lustvoll erleben, fungieren Frauen im Pornofilm vorwiegend als Agendinnen vor der Kamera, deren Handlungsspielraum relativ marginal ist.

Winnicott Donald W. (102002): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.

Fachdisziplinäre Voraussetzungen/

Schwierigkeitsgrad: 3

Besonders empfohlene Seiten: 78-100 (Kapitel 5: Kreativität und ihre Wurzeln – Das Konzept der Kreativität)

In der einflussreichen Aufsatzsammlung stellt der britische Psychoanalytiker dar, wie Kleinkinder ihre Identität in einem Auseinandersetzungsprozess mit der Umwelt bilden. Spielen – Kreativität – wird dabei zu einer notwendigen, über die Lebensspanne erhaltenen Aktivität des Menschen, mit dem die theoretisch unüberbrückbare Trennung zwischen

dem sich herausbildenden Selbst und der Umwelt praktisch überwunden wird.

Das vorgeschlagene Kapitel stellt eine der eindringlichsten und präzisesten Formulierungen des Konzepts der „ursprünglichen psychischen Bisexualität“ vor. Mädchen und Buben erwerben – soweit es nach Winnicott für die Analyse von Bedeutung ist – unterschiedslos „rein männliche“ und „rein weibliche“ Anteile in ihrem frühen Welt- und Selbsterleben, wobei die Bezeichnung für sich willkürlich bzw. traditionalistisch (tätig=männlich; sein=weiblich) ist, aber auf das weitere psychische Leben verweist. Als „rein männlich“ wird die in der Freudschen Tradition beschriebene Aktivität des Kleinkinds (unterschiedliche Formen der Erkundung der Körperfunktionen beschrieben).

Als „rein weiblich“ wird die Selbstvergewisserung des Seins im Identifikationserleben mit der Mutterbrust beschrieben.

Für die Erlebensfähigkeit – die Möglichkeit die Trennung von der Welt aktiv in einem kreativen Akt zu überwinden – ist die Integration der „rein männlichen“ und „rein weiblichen“ Anteile notwendig. Die Fähigkeit zur Kreativität als befriedigendes und glücklich machendes Welterleben ist damit für Männer und Frauen – unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung – davon abhängig, wie gut eine Integration des gleichzeitig „ein Bub“ und „ein Mädchen“ sein, gelingt. Winnicott demonstriert seine Überlegungen an einem Fallbeispiel, das – wie in allen anderen Kapitel des Buches ebenso – einen Einstieg gut ermöglicht.

Winnicott wurde von feministischen Autorinnen und Autoren insbesondere für sein Konzept der „hinreichend guten Mutter“ und der Fokussierung auf den Einfluss der Mutter-Kind-Beziehung kritisiert (vgl. u.a. Christa Rohde-Dachser 1997, S.266f).

Informationen zum Autor:

<http://www.winnicott.net/ingles/html/biogr.asp>

Zimmermann Karin (2000): Spiele mit der Macht in der Wissenschaft. Paßfähigkeit und Geschlecht als Kriterien für Berufungen. Berlin.

Zingsem Vera (2000): Lilith, Adams erste Frau. Leipzig: Reclam

CHECKLIST: GENDERGERECHTE SPRACHE

Diese Checklist wurde auf der Basis von eigenen Recherchen und vorhandenen Leitfäden zum gendergerechten Sprachgebrauch²⁵ zusammengestellt. Vor allem erwies sich die Broschüre: kurz & bündig“ des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen der Universität Klagenfurt als besonders praktikabel und hilfreich.

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten zum gendergerechten Formulieren

- Sichtbarmachen des Geschlechts
- Neutralisieren des Geschlechts

Das Sichtbarmachen sollte dem Neutralisieren wenn möglich vorgezogen werden. Darüber hinaus legt gendergerechte Sprache besonders Wert darauf, sexistische und diskriminierende Formulierungen zu vermeiden.

(1) GESCHLECHT SICHTBARMACHEN

(a) Wenn entweder Männer oder Frauen angesprochen sind:

Die Artikel, Attribute, Endsilben und Wortzusammensetzungen sollen geschlechtsspezifisch erfolgen:

Weiblichen oder männlichen Artikel: z.B. die Lehrende, der Lehrende; eine Studierende, ein Studierender

Weibliches oder männliches Attribut: z.B. die weiblichen Lehrenden, die männlichen Lehrenden

Geschlechtsspezifische Endsilben: z.B. die Dekanin, der Dekan; Die Lehrgangsführerin, der Lehrgangsführer; die Teilnehmerin, der Teilnehmer

Zusammengesetzte Wörter die auf das Geschlecht der bezeichneten Person verweisen: z.B. Fachfrau, Fachmann; Obfrau, Obmann

(b) Wenn sowohl Frauen als auch Männer angesprochen sind:

Durch Nennung sowohl der weiblichen als auch der männlichen Form werden Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen. Dabei gibt es folgende Möglichkeiten:

Vollständige Paarform: Die weibliche und männliche Form wird mittels Konjunktion verbunden:

z.B. Jede Österreicherin und jeder Österreicher hat das Recht auf freie Meinungsäußerung, die Teilnehmer und Teilnehmerinnen treffen sich in Raum 4b.

Verkürzte Paarform: Die weibliche und männliche Form durch einen Schrägstrich voneinander getrennt:

z.B. Die Berufung einer Universitätsprofessorin/eines Universitätsprofessors; die Verantwortung trägt die Prüferin/der Prüfer.

Zusammenziehen mit Schrägstrich: Personenbezeichnungen, deren weibliche und männliche Formen sich nur durch ihre Endung unterscheiden, können aus sprachökonomischen Gründen zu einem Wort zusammengezogen werden. Wichtig ist die korrekte Setzung des weiblichen und männlichen Artikels

z.B. ein/e Student/in, der/die Vertragsassistent/in

Zusammenziehen mit dem Binnen-I oder Großbuchstaben: Mit dem groß geschriebenen „I“ im Wortinneren oder mit Großbuchstaben am Wortende können weibliche und männliche Personenbezeichnungen zusammengezogen werden:

z.B. der/die BewerberIn, der/die StudentIn, die TeilnehmerInnen, einE MitarbeiterIn

Das Binnen-I entspricht nicht den Rechtschreibregeln und wird vor allem für kurze Texte und Mitteilungen empfohlen

(2) GESCHLECHT NEUTRALISIEREN

Geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen: z.B. die Person, die Bürokräft, das Mitglied, der Elternteil

Geschlechtsneutrale Pluralbildung: z.B. die Studierenden, die Lehrenden, die Institutsangehörigen, die Beschäftigten

Funktions-, Institutions- oder Kollektivbezeichnungen: Anstatt der konkreten Personen wird

deren Funktion, Amt oder Gruppenzugehörigkeit benannt. Diese Variante ist nur anzuwenden, wenn es unbedingt nötig erscheint, denn sie rückt die Einzelperson in den Hintergrund und es wird scheinbare Genderneutralität suggeriert!!

z.B. die Direktion, das Institut, die Abteilung, das Projektteam, das Personal

Umformulierungen mit unpersönlichen Pronomen (jene, alle, wer...) bzw. durch die Verwendung von Adjektiven: Bei neutralisierenden Umformulierungen wird der Schwerpunkt nicht auf die Person, sondern auf die Tätigkeit gelenkt

z.B. Die Studenten können die Bibliothek benutzen
→ Wer studiert, kann die Bibliothek benutzen

z.B. alle Teilnehmer sind in der Pause → Alle, die teilnehmen, sind in der Pause

Vermeiden von „man“-Sätzen: Obwohl das Neutralisieren des Geschlechts eine mögliche, wenn auch nicht bevorzugte, Möglichkeit gendergerechten Sprechens ist, gilt es die maskulinisierende Silbe „man“ zu vermeiden:

z.B. Will man solche Sätze vermeiden, muss man grundlegend neu formulieren“ → Sollen solche Sätze vermieden werden, muss grundsätzlich neu formuliert werden

z.B. Man kann das auch so sehen“ → Das kann auch so gesehen werden

z.B. Versucht man kostengünstig zu wirtschaften, muss man ein klares Marketing-Konzept haben → Versuchen wir kostengünstig zu wirtschaften, müssen wir ein klares Marketing-Konzept haben

z.B. Man beurteilt die Arbeit des Teams bei der Abteilungssitzung → Die Arbeit des Teams wird bei Abteilungssitzung beurteilt

z.B. Vom Personalbüro kann man sich beraten lassen
→ Alle Interessierten können sich Personalbüro beraten lassen

(3) SEXISTISCHE AUSDRUCKSFORMEN VERMEIDEN

„Jeder sprachliche Ausdruck soll überprüft werden, ob eine sprachliche Diskriminierung auf Grund der Geschlechter (Frauen, Männer, Transgender Personen), Alter, Behinderung, ethnischer Herkunft, Lebensformen, Religion und sexueller Orientierung vorliegt.“

z.B. Unsere Skimädchen sind dieses Jahr in Topform; Wir suchen für unser Hotel ein Hausmädchen; Frauen sind das schwache Geschlecht; Fräulein, zahlen bitte!

CHECKLIST „GENDERSENSIBILITÄT IN DEN LEHRUNTERLAGEN“

Thema	Erläuterung	Gender-un-sensibles Beispiel	Gendersensible Überarbeitung
Personenbezogene Substantive (Titel, Ankündigung, etc.)	Personenbezogene Substantive geschlechtergerecht formulieren; bei Personen die Reihenfolge der Geschlechter variieren; bei der Pluralform ebenfalls die geschlechtsneutrale Schreibweise konsequent verfolgen.	Lehrgang für Organisationsberater Sehr geehrte Teilnehmer! Ich wünsche den Studenten viel Erfolg! Die Studierenden sollen alle nötigen Qualifikationen eines künftigen Technikers erwerben	Lehrgang für Organisationsberater und Organisationsberaterinnen/für OrganisationsberaterInnen Sehr geehrte Teilnehmer und Teilnehmerinnen! Ich wünsche den Studenten und Studentinnen/den Studierenden/den StudentInnen – viel Erfolg! ... einer Technikerin/eines Technikers oder eines/einer TechnikerIn
Aufbau der Unterlagen	Die Lehrunterlagen sollen strukturiert aufgebaut sein, damit möglichst viele Personen sich gut in den Unterlagen orientieren zu können und mit ihnen arbeiten zu können. Besonders wichtig ist eine Literaturangabe und Hinweise, wie die Lernenden sich – bei Interesse – selbst über das Thema weiterinformieren oder weiterbilden können.	Lehrunterlage als lose Sammlung von Arbeitsblättern.	Inhaltsangabe, Einleitung, klare und aufeinander aufbauende Abfolge der einzelnen Kapitel bzw. Abschnitte und abschließender Kommentar bzw. Zusammenfassung, Literaturangabe und sonstige nützliche Hinweise (links, Einrichtungen, Adressen, Literatur zu Weiterlesen, Weiterbildung, etc.). In den Unterlagen sollten auch Informationen über die Beurteilung der Teilnahme enthalten sein!
Symmetrischer Sprachgebrauch	Frauen und Männer mit demselben Respekt, derselben Nähe und Distanz bezeichnen. Auch verwendete Beispiele auf ihre Einseitigkeit und der damit angedeuteten Geschlechterhierarchie kontrollieren.	Herr Schneider und Fräulein Müller Maria und Herr Becker Frau Witzig und Herr Klug Der Manager und die Sekretärin, der Automechaniker und die Friseurin	Herr Schneider und Frau Müller Frau Silber und Herr Becker Erfundene Namen sollten keine – vermeintlich – geschlechtsbezogenen Eigenschaften transportieren Manager und Managerinnen, Sekretäre und Sekretärinnen, etc.
Geschlechtsneutrale Begriffe und Redewendungen	Die Verwendung von latent maskulin aufgeladenen, vermeintlich geschlechtsneutralen Formulierungen und Funktionsbegriffen vermeiden. Auch explizit sexistische Wendungen und Beispiele vermeiden. Generalisierende Aussagen auf ihre Stimmigkeit für Männer und Frauen überprüfen.	Man kann behaupten... Der Mensch neigt dazu... Der Gesetzgeber hat entschieden ... Wie laden dann noch zu fröhlichem Beisammensein bei Wein, Wein und Gesang... Liebste Freizeitbeschäftigung der Österreicher ist das Fernsehen, meist gleich nach der Arbeit wird der Fernsehapparat eingeschaltet...	Es kann behauptet werden/wir behaupten... Viele Personen/viele Frauen und Männer neigen dazu... Laut gesetzlicher Entscheidung... Wir laden dann noch ein zu einem fröhlichen Umtrunk mit Musik... http://mediaresearch.orf.at/index2.htm?fernsehen/fernsehen_nutzungsverhalten.htm : im Jahr 2004 sehen Frauen tendenziell länger fern als Männer

CHECKLIST „GENDERSENSIBILITÄT IN DEN LEHRUNTERLAGEN“

Thema	Erläuterung	Gender-un-sensibles Beispiel	Gendersensible Überarbeitung
Androzentristische Texte	Androzentristische Texte schließen Frauen aus und verhindern so, dass alle Lernenden sich durch die Lehrunterlagen direkt angesprochen fühlen.	„Über das Wort (und den Begriff) kann der Mensch seine Gedanken und Empfindungen in eine Form fassen und Erkenntnisschritte vollziehen“ (aus Pravda: 161). „Üblicherweise unterteilt sich ein Tag in 8h Arbeit, 8h Schlaf und 8h Freizeit.“	„Über das Wort (und den Begriff) können Individuen/Frauen und Männer ihre Gedanken und Empfindungen in eine Form fassen und Erkenntnisschritte vollziehen“ „Ein durchschnittlicher Tagesverlauf unterscheidet sich je nach Alter, Geschlecht, Beruf, Wohnort, usw. und beinhaltet neben unterschiedlichen Schlaf- und Arbeitszeiten auch unterschiedliche Intensitäten an Fahrtzeiten, Familienarbeiten, etc.“
Perspektive der Schreibenden	In den Unterlagen Inhalte anbieten, bei denen entweder klargestellt wird, aus wessen Perspektive Sachverhalte dargestellt werden oder die genderspezifische Erkenntnisse verarbeitet werden.	Entwicklung der Persönlichkeit: „Zur Bestätigung seines Selbstwertes strebt der Jugendliche äußeren Status an; in der Mehrzahl der Fälle wird dies Erfolg, Prestige, Macht und Überlegenheit sein“ (aus Pravda: 163).	Das folgende Zitat beschreibt eine Sichtweise der Persönlichkeitsentwicklung wie sie typischerweise auf junge Männer zutrifft: „...“
Lebensperspektiven und Lebenskonzepte von	Die Betroffenheit, die Lebensrealitäten und Interessenslagen von Frauen und Männern einbeziehen. Generalisierungen	Der Anteil an Teilzeitbeschäftigten ist in den letzten ... Jahren stark angestiegen.	Der Anteil an Teilzeitbeschäftigten ist in den letzten ... Jahren stark angestiegen. Vor allem Frauen üben oft
Frauen und Männern	von einem auf das andere Geschlecht vermeiden.		Teilzeitbeschäftigungen aus. Die Ursache dafür liegt vor allem in Kinderbetreuungspflichten.
Gesellschaftlicher Kontext	Inhalte sollen in den Unterlagen soweit möglich gesellschaftliche Kontexte einbeziehen.	Die Berufswahl ist in erster Linie abhängig von der Schulbildung.	Wer welchen Beruf wählt hängt von der Schulbildung ab. Die Berufswahl wird darüber hinaus stark von Faktoren wie Geschlecht, soziale Herkunft, kulturelle Herkunft, Lebensort, etc. mitbestimmt.
Geschlechtsrollenstereotype	Geschlechtsrollenstereotype – für Frauen und Männer – vermeiden.	Frauen pflegen ihre sozialen Kontakte bei der Friseurin oder beim Einkauf während Männer ihren kommunikativen Bedürfnissen im Gasthaus oder beim Sport nachkommen.	Soziale Kontakte können auf vielseitige Weise geknüpft und gepflegt werden (z.B.).

CHECKLIST „GENDERSENSIBILITÄT IN DEN LEHRUNTERLAGEN“

Thema	Erläuterung	Gender-un-sensibles Beispiel	Gendersensible Überarbeitung
Identifikationsangebote	Enthalten die Unterlagen Identifikationsangebote für Frauen und für Männer?	„In der betrieblichen Ausbildung ist der Ausbildner, schon durch seine personale Gegenwart, vorzugsweise die Person, die imitiert wird, z.B. Rasieren, Binden von Krawatten“ (aus Pravda. 165).	„In der betrieblichen Ausbildung ist der Ausbildner oder die Ausbilderin, schon durch seine oder ihre personale Gegenwart, vorzugsweise die Person, die imitiert wird. Es muss aber betont werden, dass die Mehrzahl der Auszubildenden Männer sind und dass damit Identifikationsangebote für Frauen oft fehlen.
Geschlechteraspekte des Fachgebiets	Geschlechteraspekte des Faches sind in die Unterlagen einzubeziehen (und zwar nicht additiv sondern in möglichst viele Kapitel integriert)	Die Verdienstsituation stellt sich wie folgt dar: 1995 lag der Durchschnittsverdienst für 40h bei ..., 2000 waren es bereits.... Zur Verdienstsituation von Frauen siehe Kapitel.... Das Thema „Verdienst“ orientiert sich hier an dem Modell des vollzeitarbeitenden Alleinverdieners.	Die Verdienstsituation stellt sich wie folgt dar: 1995 lag der Durchschnittsverdienst von Frauen für 40h bei ..., von Männern für 40h 2000 waren es für Frauen bereits ..., für Männer Bei Teilzeitbeschäftigungen sieht der Verdienst von Frauen und Männern wie folgt aus:
Hierarchisierung der Bewertung von Wissensgebieten und Themen	Eine Hierarchisierung in der Bewertung „weiblicher“ und „männlicher“ Wissensgebiete und Themen, Lebenserfahrung und Forschungsfragen vermeiden.	Naturwissenschaften und Technik sind im Vormarsch! Selbst junge Frauen entscheiden sich vermehrt, nicht mehr in den Sozialwissenschaften ihr Glück zu versuchen, sondern... „Etwa mit dem ... Lebensjahr ist das Längenwachstum beendet, in Einzelfällen dauert es bei jungen Männern noch etwas länger“ (aus Pravda: 170)	Die Anzahl der weiblichen Studierenden in naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen ist im Vergleich zu ... auf ... gestiegen. „Etwa mit dem ... Lebensjahr ist das Längenwachstum beendet. In Einzelfällen dauert es bei jungen Frauen ..., bei jungen Männern ...“
Literaturangaben	Um die Sichtbarkeit von Autorinnen und Autoren zu fördern, ist eine Literaturliste zu erstellen, in der die Vornamen ausgeschrieben werden.	Neubauer, H. Steiner, C.	Neubauer Helga Steiner Christian

CHECKLIST „GENDERSENSIBILITÄT IN DER VORBEREITUNG UND DURCHFÜHRUNG VON LEHRVERANSTALTUNGEN“ (GESAMTÜBERSICHT ZU TEIL 1)

Vorbereitung der Lehrinhalte und der Lehrunterlagen		
Die Vorbereitung der Inhalte	Welche Genderaspekte habe ich bewusst (neu) aufgenommen?	Wieviel Zeit für die Verarbeitung (Nachfragen, Diskussion) der Genderaspekte habe ich eingeplant? Wie viel Zeit und welche Strukturierungsangebote habe ich für komplexe Angebote zum Thema Gender (z.B. Gendertheorien; Themen, zu denen Dissens herrscht)?
Die Vorbereitung der Unterlagen	Ist die Sprache meiner Unterlagen gendergerecht? Habe ich bei Beispielen und Verweisen auf eine Ausgewogenheit der Perspektiven von Frauen und Männern geachtet?	Bin ich die Checklist durchgegangen?
Vorbereitung des Lehrprozesses (Design)		
Gestaltung der Anfangssituation	Wie wird die Präsenz der Teilnehmer und Teilnehmerinnen bewusst und sichtbar gemacht?	Welche Vorstellungsform ist angemessen? Welches Muster für die Vorstellung möchte ich vorgeben?
	Wie mache ich Inhalte und Ziele der Lehrveranstaltung deutlich?	Welche Form der Präsentation der Ziele und Inhalte ist angemessen?
	Wie stelle ich mich selbst vor?	Was möchte ich von mir sagen, was nicht? Wie möchte ich das tun?
	Wie stelle ich vor, worum ich mich in punkto Arbeitsklima in der Gruppe und gleichberechtigte Einbeziehung aller Teilnehmer und Teilnehmerinnen bemühen möchte?	Welche Punkte sind mir wichtig? Wie kann ich das formulieren?
	Welche Regeln schlage ich der Gruppe vor?	Wie stelle ich die Regeln dar? Bin ich meine Checklist durchgegangen?
Gestaltung der Lehrsituation	In welchen Bereichen nehme ich mir vor, auf die Gendersensibilität meiner Sprache zu achten?	Was sind meine aktuellen Lernfelder in dieser Hinsicht? Wie möchte ich damit umgehen, wenn Lernende meinen gendergerechten Sprachgebrauch nicht nötig finden?
	Welche Vorschläge mache ich an welchen Stellen, um auf die genderbewusste Gestaltung von Prozessen zu achten?	An welchen Stellen kann ich z.B. Präsentationen der Kleingruppenarbeiten einplanen?
	Fühle ich mich auf mögliche „spontane Anliegen“ der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gut vorbereitet? Ist mein inhaltliches Design flexibel genug, um gut auf aktuelle Anliegen eingehen zu können?	Kenne ich mich in allen „technischen“ Fragen aus? (Wie funktioniert die Infrastruktur des Lernraums? Wo ist was zu finden?) Habe ich Zeitpuffer vorgesehen, damit für Fragen genug Zeit zur Verfügung steht?
	Wie habe ich Situationen, in denen die Gruppe miteinander diskutieren soll, vorbereitet? Habe ich festgelegt, wie die Moderation erfolgen soll? (Wer? Mit welchen Regeln?)	Habe ich für eingeplante Diskussionsprozesse Fragesets vorbereitet?
	Wodurch unterstützte ich, dass sich Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit ihren persönlichen Erfahrungen gut einbringen können?	Wie oft und wann sehe ich Kleingruppenarbeiten vor? Wann unterbreche ich meinen Vortrag, damit die persönlichen Sichtweisen überlegt und eingebracht werden können? (Wann sehe ich Flüstergruppen oder Gedankenexperimente vor? An welchen Stellen bitte ich von mir aus, Fragen zu stellen?) Wann frage ich, wie das Vorgetragene auf die Teilnehmenden wirkt („Wie geht es Euch/Ihnen damit?“)
Gestaltung der Schlussituation	Wie möchte ich Feedback einholen?	Wie schließe ich das Feedback ab? Welche geplanten Inhalte kann ich weglassen/verschieben, wenn die Zeit zu knapp wird und ich sicherstellen möchte, dass die Feedbackrunde und die Verabschiedung Platz findet?

Literatur

AUSGEWÄHLTE GRUNDLAGENLITERATUR

Im Leitfaden finden sich Methoden prozessorientierter Lehre und Beratung (bzw. Gruppenarbeit), wie sie von den Lehrenden im beobachteten Lehrprogramm „Universität und Arbeitsmarkt“ verwendet wurden. Diese Methoden und ihre theoretischen Grundlagen stammen aus unterschiedlichsten Traditionen. Dazu kommen noch jene Ansätze, die für die Verfasserinnen und den Verfasser des Leitfadens darüber hinaus eine wichtige Rolle spielen. Zu jeder Tradition sind exemplarische Werke vorgeschlagen, die zum Teil einführenden Charakter haben bzw. die sich zur individuellen Weiterarbeit empfehlen.

Im Leitfaden finden sich Querverweise zu den genannten Büchern. Sie sind mit den als wichtig erachteten Seitenangaben am Rand zitiert. Es wurden wenige und in der Regel leicht zugängliche Werke ausgewählt – als Einladung an alle Lehrenden, die bislang nur wenig Kontakt mit unterschiedlichen Grundlagen der Gruppenarbeit hatten und ihr Handwerk eher über ein „Learning by Doing“ erworben haben. Zusammen ergeben die Werke ein Basis-Referenzsystem, das über einen längeren Zeitraum und am besten arbeitsteilig in Lehrendenteams erarbeitet werden sollte.

Prozessberatung

Schein Edgar (2003): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie

Systemische Kommunikationstheorie und Therapie und Familientherapie

Watzlawick Paul, Beavin Janet H. Jackson Don D. (102000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10., unveränderte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber

Schulz von Thun Friedemann (392004): Miteinander reden. (3 Bände: 1: Störungen und Klärungen; 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung; 3: Das <innere Team> und situationsgerechte Kommunikation.) Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Themenzentrierte Interaktion (TZI) und Gruppenarbeit

Langmaack Barbara (2001): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI – Leben rund ums Dreieck. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch

Langmaack Barbara, Braune-Krickau Michael (2000): Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim und Basel: Beltz PUV.

Gruppendynamik

Antons Klaus (82000): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen: Hogrefe.

König Oliver (2002): Macht in Gruppen – Gruppendynamische Prozesse und Interventionen. Asu der Reihe „Leben Lernen“, Bd. 106. Stuttgart: Pfeifer bei Klett-Cotta.

Allgemeine Hochschuldidaktik

Abs Herman Josef, Mariele Cramer, Ruth Hoh, Gerd Macke, Wulf Raether und Anette Ritter (1998): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung.

Band 1: Grundlagen und Konzeption

Band 2: Methodensammlung

Band 3: Methoden zur Förderung aktiven Lernens in Seminaren

Band 4: Kommunikation in Seminaren

Band 5: Lehrstrategien: Aspekte der methodischen Strukturierung von Seminaren

Band 6: Förderung studentischer Lern- und Arbeitsformen

- Band 7: Lösungsorientierte Beratung durch expertengestützten Erfahrungsaustausch
 Band 8: Evaluation der Lehre – ein Beitrag zur Qualitätssicherung
 Band 9: Lehrveranstaltungen mit Tutorat – Praxis und Möglichkeiten der Organisation
 Band 10: Mündliche Hochschulprüfungen – Vorbereiten – Durchführen – Bewerten – Beraten

Gendersensibilität in der Didaktik, Gendertraining

Derichs-Kunstmann Karin, Susanne Auszra, Brigitte Mütling (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik: Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Kleine Verlag.

Baur Esther, Madeleine Marti (2000): Kurs auf Gender-Kompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Basel.

Burbach Christine, Heike Schlottau (Hginnen.) (2001): Abenteuer Fairness – Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Netzwerk Gendertraining (Hgin.) (2004): Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Literatur zum tiefenpsychologischen Hintergrund (einführend)

Gestalttherapeutische Ansätze

Hochgerner Markus, Hoffmann-Widhalm Herta, Nausner Liselotte, Wildberger Elisabeth (HgInnen.) (2004): Gestalttherapie. Wien: Facultas

Dynamische Gruppenpsychotherapie und Gruppenanalyse

Majce-Egger Maria (Hgin.) (1999): Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden. Wien: Facultas

Prinz Alfred, Vykoukal Elisabeth (HgInnen.) (2003): Gruppenpsychoanalyse. Theorie – Technik – Anwendung. 2. veränderte Auflage. Wien: Facultas

LITERATURVERZEICHNIS

Abs Herman Josef et al. (2000): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 2: Methodensammlung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Abs Herman Josef, Mariele Cramer, Ruth Hoh, Gerd Macke, Wulf Raether und Anette Ritter (1998): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 3: Methoden zur Förderung aktiven Lernens. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Antons Klaus (2000): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen: Hogrefe.

Bauer Ingrid, Neissl Julia (Hginnen.) (2002): Denksachsen und Perspektiven der Geschlechterforschung. Innsbruck, Wien: Studienverlag.

Baur Esther, Madeleine Marti (2000): Kurs auf Gender-Kompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Basel.

Becker Ruth, Beate Kortendiek (Hginnen.) (2004): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bergmann Nadja, Irene Pimminger (2004): Praxishandbuch Gender Mainstreaming. Wien. <http://www.lrsocialresearch.at/download.php?fileid=141>

Blickhäuser Angelika, Henning van Barga (2003): Wege zur Gender-Kompetenz. Gender Mainstreaming mit Gender-Training umsetzen. Berlin.

Burbach Christine, Heike Schlottau (Hginnen.) (2001): Abenteuer Fairness – Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Derichs-Kunstmann Karin (2003): Geschlechtergerechte Didaktik für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Online-Publikation des FIAB. Recklinghausen 2003. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/institut/kdk-geschlechterverhaeltnisse>

- Derichs-Kunstmann Karin (Hgin.) (2004): Fortbildung „Geschlechter-gerechte Didaktik“. Forschungsinstitut für Arbeit, Bildung, Partizipation (FIAB). Materialien aus der Frauen- und Geschlechterforschung Bd. 4.
- Derichs-Kunstmann Karin, Susanne Auszra, Brigitte Müthing (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik: Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Dressel Gert, Langreiter Nikoal (2002): Aus der Wehrmacht an die Uni – aus der Uni in die Ehe. Restaurierte Geschlechterverhältnisse nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Griesebner, Andrea, Lutter Christina (HgInnen.): Die Macht der Kategorien. Perspektiven historischer Geschlechterforschung (= Wiener Zeitschrift für Geschichte der Neuzeit, Jg. 2, Heft 2). Innsbruck, Wien: Studienverlag. S. 73-88.
- Drogand-Strud Michael (2005): Train the Trainer – Gendersensible Didaktik. In: Schule im Gender Mainstream, Denkanstöße - Erfahrungen - Perspektiven, Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, und dem Landesinstitut für Schule, Soest, S. 228-232. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gendermainstreaming/reader/index.html>
- Eigler Gunther, Gerd Macke, Wulf Raether und Rudolf Tipplet (1998): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 1: Grundlagen und Konzeption. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Fischer Sigrid, Christian Scambor (2002): Impulse für genderechte Bildungsarbeit. GenderWerkstätte Graz. http://www.frauenservice.at/download/impulse_bildungsarbeit_01_03.pdf
- Forster Ursula (2003): Geschlechtergerechtes Formulieren. Eine Arbeitsanleitung und Empfehlung im Rahmen des Gender Kompetenz Trainings 2003 für das EQUAL-Projekt „Netzwerk Arbeit“. <http://www.netzwerk-arbeit.at/download/EQUAL%20Gender%20Texte.pdf>
- Freud Sigmund (1920): Über die Psychogenese eines Falles von weiblicher Homosexualität, in: ders. (1999) Gesammelte Werke – Band XII: Werke aus den Jahren 1917 – 1920. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Geiger Brigitte, Hacker Hanna (Hginnen.) (1989): Donauwalzer - Damenwahl: Frauenbewegte Zusammenhänge in Österreich. Wien: Promedia.
- Gender Mainstreaming Toolbox. http://www.gem.or.at/download/Toolbox_Gesamt.pdf
- Hausen Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen. Stuttgart: Klett. S. 363-393.
- Hochgerner Markus, Hoffmann-Widhalm Herta, Nausner Liselotte, Wildberger Elisabeth (HgInnen.) (2004): Gestalttherapie. Wien: Facultas
- Hovestadt Gertrud (1997): „Schade, daß so wenig Frauen da sind“ – Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kaschuba Gerrit (2001), "...und dann kann Gender laufen?" Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung. Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit. Abschlussbericht des Forschungsprojekts. <http://www.gender-netzwerk.de/>.
- König Oliver (2002): Macht in Gruppen – Gruppendynamische Prozesse und Interventionen. Leben Lernen 106. Stuttgart: Pfeifer bei Klett-Cotta.
- Langmaack Barbara (2001): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI – Leben rund ums Dreieck. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch

Langmaack Barbara, Braune-Krickau Michael (2000):
Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim und Basel:
Beltz PUV

Leitfaden Gender Mainstreaming der Frauenabteilung
der Stadt Wien (2001). Bearbeitung: Institut für
Arbeitsmarktbetreuung und -forschung (IFA) Wien.

Maier Friederike, Angela Fiedler (Hginnen. (2002):
Gender Matters - Feministische Analysen zur
Wirtschafts- und Sozialpolitik, fhw-forschung 42/43,
Berlin.

Majce-Egger, Maria (Hgin.) (1999): Gruppentherapie
und Gruppendynamik – Dynamische
Gruppenpsychotherapie. Theorie-tische Grundlagen,
Entwicklungen und Methoden. Wien: Facultas

Mayrshofer Daniela, Hubertus A. Kröger (1999):
Prozeßkompetenz in der Projektarbeit. Hamburg:
Verlag: Windmühle.

Metz-Göckel Sigrid, Elke Nyssen (Hginnen.):
Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der
Frauenforschung. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.

Meuser Michael, Neusüss Claudia (HgInnen.), 2004:
Gender Mainstreaming. Konzepte - Handlungsfelder
– Instrumente. Schriftenreihe der Bundeszentrale für
Politische Bildung Nr. 418, Bonn.

Münst Agnes Senganata (2003): Die implizite
Vermittlung von hierarchischen Statuspositionen in
Lehrveranstaltungen. In: Berendt, Brigitte (Hgin.):
Neues Handbuch Hochschullehre. Raabe: Berlin/
Stuttgart, A 2.2.

Netzwerk Gendertraining (Hgin.) (2004):
Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit
Gender Training. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer
Verlag.

Pravda Gisela (2003): Die Genderperspektive in
der Weiterbildung. Analysen und Instrumente am
Beispiel des berufsbildenden Fernunterrichts, Bielefeld:
Bertelsmann Verlag.

Prinz Alfred, Vykoukal Elisabeth (HgInnen.)
(²2003): Gruppen-psychoanalyse. Theorie- Technik-
Anwendung. 2. veränderte Auflage. Wien: Facultas
Prinzipien geschlechtergerechten Sprachgebrauchs.
Leitfaden der Frauenabteilung der Stadt Wien. [http://
www.wien.gv.at/ma57/gleichstellung/spracheprinzipien.
htm](http://www.wien.gv.at/ma57/gleichstellung/spracheprinzipien.htm)

Reich Kersten (Hg.): Methodenpool. In: url: [http://
methodenpool.uni-koeln.de](http://methodenpool.uni-koeln.de)

Schaeper Hildegard (1997): Lernkulturen, Lehrhabitus
und die Struktur der Universität – Eine empirische
Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer
Lehrkulturen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Schein Edgar (²2003): Prozessberatung für die
Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden
Beziehung. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische
Psychologie

Schmidt Eva Renate, Berg Hans Georg (1995):
Beraten mit Kontakt. Handbuch für Gemeinde- und
Organisationsberatung. Offenbach/M: Burckhardtthaus-
Laetare Verlag. .

Schmitz Sigrid, Britta Schinzel (Hginnen.) (2004):
Grenzgänge. Genderforschung in Informatik und
Naturwissenschaften. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer
Verlag.

Schulz von Thun Friedemann (392004): Miteinander
reden. (3. Bänder: 1: Störungen und Klärungen; 2:
Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung; 3: Das
<innere Team> und situationsgerechte Kommunikation)
Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Stiftinger Anna (2005): Gender in der IKT-
Weiterbildung. Heraus-gegeben vom Büro für
Frauenfragen und Chancengleichheit des Ladens
Salzburg. Salzburg.

Stoller Robert (1968): Sex and Gender., New York:
Science House.

Thürmer-Rohr Christina (1995): Denken der Differenz.
Feminismus und Postmoderne. In: Beiträge zur
feministischen Theorie und Praxis, Heft 39. Köln, S.
87-98.

Troemel-Ploetz, Senta (2004): Sprache: Von Frauensprache zu frauengerechter Sprache. In: Becker, Ruth, Kortendiek, Beate (Hginnen) (2004): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung – Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Vorschläge zum Geschlechtergerechten Formulieren. Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen der Karl-Franzens-Universität Graz. <http://www.uni-graz.at/akglwww/sprache/sprache.htm>

Watzlawick Paul, Beavin Janet H. Jackson Don D. (1967): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10., unveränderte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber

Wetterer Angelika (2003): Gender Mainstreaming und Managing Diversity. Rhetorische Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik. In: Schacherl Ingrid (Hgin.): Gender Mainstreaming – Kritische Reflexionen. Sozial- und Kulturwissen-schaftliche Studententexte, Band 8. Innsbruck. S. 131-151.

Wiesner Heike et al. (2004): Leitfaden zur Umsetzung des Gender Mainstreaming in den „Neuen Medien in den in der Bildung – Förderbereich Hochschule“. Bremen, Dortmund. http://www.medien-bildung.net/pdf/themen_seiten/GMLeitfaden21072004.pdf

FUSSNOTEN

- ¹ Durchgeführt von Oktober 2003 bis Januar 2005 an der IFF (Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt, Arbeitsbereich Wissenschaft und Arbeitswelt); nähere Informationen zum Projekt finden sich im Internet unter www.workinprocess.at
- ² vgl. Garfinkel 1967: 118
- ³ vgl. Derichs-Kunstmann et al. 1999: 16.
- ⁴ vgl. Sigmund Freud 1920, Robert Stoller 1968
- ⁵ Schwarz Gerhard ([1985] 2005): Die „heilige Ordnung“ der Männer – Hierarchie, Gruppendynamik und die neue Rolle der Frauen“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Oder: Heide Göttner-Abendroth (1993). Die matriarchalen Religionen in Mythos, Märchen und Dichtung. München: Frauenoffensive.
- ⁶ Hier wie in allen anderen Beispielen können die Kontexte nicht umfassend dargestellt werden. Reaktionsweisen der Gruppen werden hier keineswegs monokausal – z.B. durch das Verhalten der leitenden Person oder eine gewählte Technik bestimmt – verstanden, sondern sind immer einer umfassenden Konstellation zuzuschreiben, in der insbesondere auch das Arbeitsklima und die anstehenden Entwicklungsaufgaben in einer Gruppe eine wesentliche Rolle spielen.
- ⁷ Im Amerikanischen übliche Wortbildung (vgl. Freud-Wars, John Forre-

ster; Science Wars, Alan Sokal). Unter „Gender Wars“ wird allerdings nicht nur die Auseinandersetzung um die Berechtigung des Genderkonzepts sondern auch der „Kampf der Geschlechter“ abgehandelt.

- ⁸ Sachliteratur bildete – neben religiöser Erbauungsliteratur – früh den Kern des Verlagsgeschäfts (vgl. die so genannte „Hausväterliteratur“). Im frühen 19. Jahrhundert erreichten populärwissenschaftliche Werke in Frankreich erstmals Millionenauflagen.
- ⁹ vgl. z.B. den aktuellen Welterfolg (2000): Pease Allan, Pease Barbara: Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen. Berlin: Ullstein.
- ¹⁰ Mit der Zuordnung ist nicht gemeint, dass die Texte selbst auf die Thematisierung bestimmter – teils sehr anspruchsvoller – Perspektiven verzichten.
- ¹¹ Vgl. Pravda 2003: 155ff
- ¹² Siehe Reich, Kersten (Hg.): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>
- ¹³ vgl. Abs et al. 2000: 43; <http://www.ph-ludwigsburg.de/1586.html#2462>; Antons 1992: Praxis der Gruppendynamik
- ¹⁴ Gender Mainstreaming bedeutet, die Geschlechterperspektive in alle Aktivitäten, Strategien und Maßnahmen mit dem Ziel zu integrieren, die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern. Siehe www.gem.or.at
- ¹⁵ Vgl. Abs 2000: 32.
- ¹⁶ Vgl. Abs et al. 2000: 49.
- ¹⁷ Vgl. Baur und Marti 2000: 39.
- ¹⁸ Vgl. Reich, Kersten (Hg.): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>
- ¹⁹ <http://www.gem.or.at/de/>,
- ²⁰ <http://www.magwien.gv.at/queerwien/diskr.htm>
- ²¹ vgl. Thürmer-Rohr 1995.
- ²² http://www.univie.ac.at/ffoesyst/index_d.html
- ²³ Erstellt unter Mitarbeit von Barbara Eder.
- ²⁴ http://wwwapp.bmbwk.gv.at/womenscience/d/frauen_in_wissen.htm
- ²⁵ „Leitfaden der Frauenabteilung der Stadt Wien“ <http://www.wien.gv.at/ma57/gleichstellung/spracheprinzipien.htm>
„kurz & bündig“. Vorschläge zum geschlechtergerechten Formulieren (2000). Herausgegeben vom Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen der Universität Klagenfurt.
Vorschläge zum geschlechtergerechten Formulieren. Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen der Karl-Franzens-Universität Graz <http://www.uni-graz.at/akglwww/sprache/sprache.htm>;
Karin Wetschanow (2002): Geschlechtergerechtes Formulieren. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. http://www.neu.bmbwk.gv.at/medien/7108_PDFzuPubID403.pdf
Geschlechtergerechtes Formulieren. Eine Arbeitsanleitung und Empfehlung im Rahmen des Gender Kompetenz Trainings 2003 für das EQUAL-Projekt „Netzwerk Arbeit“ Zusammengefasst von Ursula Forster, Gender Mainstreaming Beauftragte. <http://www.netzwerk-arbeit.at/download/EQUAL%20Gender%20Texte.pdf>

Mag.^a Michaela Gindl

michaela.gindl@uni-klu.ac.at
IFF Hochschulforschung/Higher Education Research
IFF Wien – Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und
Fortbildung der Universität Klagenfurt
Schottenfeldgasse 29, A-1070 Wien
tel: ++43-1-5224000-128
mobil: ++43-699-17770248
www.iff.ac.at/hofo/gindl

Mag. Günter Hefler

Guenter.hefler@episteme.at
Wissenschaft & Arbeitswelt
IFF Wien – Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und
Fortbildung der Universität Klagenfurt
Schottenfeldgasse 29, 1070 Wien
tel: ++43-1-5850915-32 (3s research laboratory)
mobil: ++43-664-3119040

Dr.ⁱⁿ Silvia Hellmer

silvia.hellmer@uni-klu.ac.at
Wissenschaft & Arbeitswelt
IFF Wien – Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und
Fortbildung der Universität Klagenfurt
Schottenfeldgasse 29, 1070 Wien
tel.: +43-1-5224000-313,336,526
fax: ++43-1-5224000-377
mobil: +43-664-5235304
<http://www.workinprocess.at>
<http://www.iff.ac.at>

Impressum

Medieninhaberin und Verlagsort:
MA 57 – Frauenabteilung der Stadt Wien
Friedrich-Schmidt-Platz 3, 1082 Wien

Autorin: IFF-Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und
Fortbildung Arbeitsbereich Wissenschaft und Arbeitswelt
| Mag.a Michaela Gindl | Mag. Günter Hefler
| Dr.in Silvia Hellmer

Grafik Design: atelier olschinsky
Druck AV+Astoria Druckzentrum GmbH
Wien 2007

ISBN: 978-3-902125-67-5