

3

Gendersensibilität organisieren

Leitfaden für
gendersensible Didaktik

Frauen^{MA57}
Stadt Wien

Vorwort	4
Aufbau des Leitfadens	5
Kapitel 1: Das Konzept des Gender Mainstreaming	7
Kapitel 2: Genderkompetenz von Lehrenden(teams)	9
Weiterentwicklung der individuellen Genderkompetenz	9
Genderkompetenz in Lehrendenteams	12
Organisatorischer Rahmen für Lehrendenteams	12
Aufgabenfelder der Lehrendenteams	13
Kapitel 3: Gendersensibilität in Lehrangeboten verankern	15
Den Rahmen von Lehrgängen gestalten	15
Aufgabenstellungen	17
Kapitel 4: Gendersensibilität in der Organisation verankern	19
Rahmenbedingungen auf der Ebene der Organisation	19
Die Verankerung gendersensibler Didaktik organisieren	22
Literatur	23
Ausgewählte Grundlagenliteratur	23
Literaturverzeichnis	24
Kontakt/Impressum	28



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:

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.

Der hier vorliegende 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

Das Konzept des Gender Mainstreaming

Die Methode des Gender Mainstreaming² eignet sich als Methode der Prozessgestaltung sehr gut, auf der Ebene der Organisation Wege zum Herstellen gendergerechter Bedingungen in der Lehre zu definieren und zu beschreiben. Gender Mainstreaming bedeutet, die Geschlechterperspektive in alle Aktivitäten, Strategien und Maßnahmen zu integrieren mit dem Ziel, die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern. Die Entscheidung, Gender Mainstreaming auf der Ebene der Gesamtorganisation zu implementieren und umzusetzen, bedeutet einen fundamentalen, langfristigen und sehr voraussetzungsvollen Reformprozess. Die Implementierung von gendersensibler Didaktik ist ein Aspekt dieser Gesamtstrategie.

Entscheidend ist dabei, dass Gender Mainstreaming als umfassende Organisationsentwicklung in der Gesamtorganisation zwar der Idealfall für die Einführung gendersensibler Didaktik ist, diese aber nicht von einem bereits durchgeführten Prozess abhängig gemacht werden muss. Gendersensible Didaktik kann in wesentlichen Teilen auch durch Akteurinnen und Akteure in ihrem eigenen Bereich umgesetzt werden. Allerdings ist darauf zu achten, Einschränkungen, die auf der Ebene der Gesamtorganisation liegen, zu benennen und darauf zu verzichten, diese „im Kleinen“ vollständig ausgleichen zu wollen.

Zugleich kann die Einführung gendersensibler Didaktik ein wichtiger „Starting Point“ für einen Gender-Mainstreaming-Prozess³ sein. Bei der Einführung können Elemente der Gender Mainstreaming Methode angewendet werden und im Gegenzug können Erfahrungen, die auf der Ebene der Organisation mit gendersensibler Didaktik gemacht werden, als Basis für die künftige Umsetzung von Gender Mainstreaming auf anderen Ebenen der Organisation dienen (siehe Abbildung).

Gendersensible Didaktik als Aspekt der Gender-Mainstreaming-Strategie

GENDER MAINSTREAMING DER GESAMTORGANISATION

Gendersensible Didaktik

- Für Männer und Frauen gute und ähnlich gute Teilnahmechancen schaffen
- Für Männer und Frauen gute und ähnlich gute Ressourcenausstattung
- Für Männer und Frauen Raum für individuell wertvolles Lernen und für Selbstreflexion schaffen
- Frauen und Männern aktive Gestaltungskompetenz bei genderbezogenen Fragestellungen vermitteln

In einem wesentlichen Bereich, nämlich der Ressourcenzuteilung, ist gendersensible Didaktik allerdings davon abhängig, dass die Gesamteinstitution zentrale Anliegen des Gender Mainstreaming umsetzt. Wenn z.B. kaum Frauen im Lehrendenteam aufgenommen sind, ist eine Umsetzung von Team-Teaching durch Teams aus je einem Mann und einer Frau nicht möglich. Wenn Öffnungszeiten nicht variierbar sind (weil z.B. das Hauspersonal nicht zur Verfügung steht) oder jede Form von Kinderbetreuungsmöglichkeiten fehlen, ist das lokal (z.B. bei der Gestaltung einzelner Lehrgänge) schwer zu kompensieren. Zudem bedeutet gendersensible Didaktik als wesentliche Investition in die Qualität der Lehre auch hohe Arbeitseinsätze durch die Beteiligten. Diese Arbeitseinsätze müssen auch abgegolten werden, wenn nicht die Protagonistinnen und Protagonisten des Gender Mainstreaming individuell die Lasten der Qualitätsverbesserung tragen sollen. In der Regel bedeutet dies, dass die Institution mehr Mittel zur Verfügung stellen muss⁴ (für zusätzliches Stammpersonal, um die Aufgaben besser zu verteilen; für die umfassendere Beschäftigung von Teilzeitpersonal wie z.B. Lehrbeauftragte; für adäquate Entlohnung von Teams, d.h. für jeden Lehrenden und jede Lehrende die volle Entlohnung anstelle der

Halbierung von Lehraufträgen etc.). Darüber hinaus kann die Organisation zentrale Parameter, die darüber entscheiden, ob ein Lehrangebot für Männer und Frauen gleichermaßen geeignet ist, beeinflussen (Öffnungszeiten, Kurszeiten, Kinderbetreuung, etc.).

Entsprechend dem Ansatz des Gender Mainstreaming errachten wir auch bei den Anforderungen an die Organisationsentwicklung im Hinblick auf gendersensible Didaktik eine „Doppelstrategie“ als essentiell: Obwohl Gender Mainstreaming Frauen wie Männer in den Blick rückt, ersetzt es nicht die aktive Verhinderung von einseitiger Diskriminierung – Gender Mainstreaming geht also immer mit Diskriminierungsschutz und aktiver Frauenförderung einher.⁵ Weder Gender Mainstreaming noch gendersensible Didaktik als Teilstrategie von Gender Mainstreaming im Bildungsbereich ersetzen feministische Inhalte bzw. Grundkurse in Gender Studies!!!

Um die Genderperspektive auf Ebene der Organisation systematisch in das Aufgabenfeld „Didaktik“ einzubeziehen, schlagen wir die Gender Mainstreaming Methode: „4 GeM-Schritte“ vor:

- (1) Analyse: In einem ersten Schritt geht es darum, geschlechtsspezifische Fragestellungen und Ungleichheiten wahrzunehmen und zu analysieren.
- (2) Ziele: In einem zweiten Schritt werden davon ausgehend möglichst konkrete und überprüfbare Gleichstellungsziele formuliert und festgelegt.
- (3) Umsetzung: In einem dritten Schritt werden Aktivitäten und Maßnahmen auf geschlechtsspezifische Wirkungen hin überprüft und so ausgewählt und gestaltet, dass sie zu den Gleichstellungszielen beitragen.
- (4) Evaluierung: Im vierten Schritt werden Ergebnisse und Fortschritte hinsichtlich der gesetzten Gleichstellungsziele überprüft.

Die vier Schritte sind kein abgeschlossener Prozess, sondern der Evaluierung folgt die neuerliche Analyse zur kontinuierlichen Weiterentwicklung (GeM-Spirale).⁶ Mittels dieser Methode können Anforderungen an die Organisationsentwicklung wie gendergerechte Öffnungszeiten, gendergerechte Kinderbetreuungsmöglichkeiten für alle Beteiligten (nicht nur Lernende), ausgewogene Zusammensetzung von Lehrendenteams, etc. in Form einer langfristigen Strategieentwicklung geplant und umgesetzt werden.

Genderkompetenz von Lehrenden(teams)

Gendersensible Didaktik benötigt die Genderkompetenz der Lehrveranstaltungsleitung: Die persönliche Genderkompetenz, die Lehrende im Rahmen ihrer Tätigkeit mobilisieren und den Lernprozessen in der Gruppe zur Verfügung stellen können, ist von unüberschätzbarem Wert.

Die Genderkompetenz der Lehrenden zu stärken und weiterzuentwickeln ist daher ein wesentliches Aufgabenfeld.

Wir beschreiben Genderkompetenz aber nicht als fest umschriebenen Korpus an Wissen oder Fähigkeiten, sondern als einen offenen, nicht abschließbaren Lernprozess.

Drei Aspekte sind für diesen Lernprozess wesentlich.

(1) Lehrende beginnen auf hohem Wissens- und Kompetenzniveau:

Lehrende verfügen über Wissen zu Gender, vertreten Wissensansprüche, gestalten ihre eigenen Geschlechterrollen und haben an der Herstellung der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse Anteil. Genderkompetenz zu erwerben bedeutet damit, deutlicher als in vielen anderen Feldern, mit bestehendem Wissen bzw. Wissensansprüchen und Kompetenzen zu arbeiten (daran anzuschließen) oder mit eingenommenen Positionen zu brechen bzw. Handlungsroutrinen durch neue, bewusst gewählte zu ersetzen.

(2) Genderkompetenz ist weitgehend mit Wissen und Können verwoben:

Genderkompetenz – als Wissen und soziale Handlungsfähigkeit – steht nicht neben Allgemeinbildung und sozialen Fähigkeiten, sondern sie ist notwendiger elementarer Teil davon. Unter dem Fokus Gender zu lernen bedeutet, zugleich ein allgemeines Weltverständnis und soziale Fähigkeiten zu verbessern. Gender ist eine Querschnittsmaterie, in die zu investieren dazu führt, dass Wissen und Denken wie auch soziale Kompetenzen sich verändern.

(3) Genderkompetenz bezieht sich auf ein Feld gesellschaftlichen Lernens und Veränderung:

Was Genderkompetenz bedeutet – welches Wissen verfügbar ist, welche Gestaltungsmöglichkeiten erlernt werden können – entwickelt sich dynamisch mit der Reproduktion und Neugestaltung von Gender in der Gesellschaft mit. Nicht nur erweitert sich das Wissen um genderrelevante Fragestellungen rasant, auch die soziale Realität von Gender verändert sich, keineswegs nur in Mitteleuropa.

Im Folgenden bieten wir Hilfestellungen an, wie Lernprozesse in Sachen Genderkompetenz unterstützt werden können. In einem ersten Schritt stellen wir Hilfen zur Selbstreflexion vor, die dabei unterstützen, für sich selbst die nächsten Lernschritte zu planen. Danach thematisieren wir die Möglichkeiten und Herausforderungen, Genderkompetenz im Team zu entwickeln.

Die Möglichkeiten von Teams erachten wir für das individuelle Lernen als nahezu unverzichtbar. Wenn es keine Lehrendenteams – z.B. jene eines Lehrgangs oder einer Abteilung – gibt, wird deshalb empfohlen, sich freiwillig zu Lerngruppen zusammenzuschließen: Die Investition, sich als Gruppe zu finden, lohnt sich dabei bestimmt.

WEITERENTWICKLUNG DER INDIVIDUELLEN GENDERKOMPETENZ

Für das Lehren – in welcher Form auch immer und mit welchem Inhalt auch immer – ist Genderkompetenz eine wichtige Ressource, die in die Gestaltung des Lernprozesses eingeht.

Vereinfachend unterteilen wir in zwei zentrale Lernfelder der Genderkompetenz:

- Wissen um genderrelevante Zusammenhänge als Teil der Allgemeinbildung bzw. als Teil der allgemeinen Werkzeuge zur Welterschließung.

- Fähigkeiten zur Erfassung und Gestaltung von sozialen Situationen, in denen Gender eine Rolle spielt oder spielen kann, als Teil allgemeiner sozialer Kompetenz.

In diesem Sinn ist Genderkompetenz ein persönliches Lernfeld für alle Personen, die Lernprozesse gestalten, völlig unabhängig von den Inhalten und Zielen der Lehrveranstaltungen und den eigenen vorrangigen Arbeitsbereichen.

Neben dieser Genderkompetenz im allgemeinen Sinn kann Gender auch zu einem besonderen Fokus der eigenen Aktivität als Lehrende und Lehrender, Trainierende und Trainierender oder Forschende und Forschender gewählt werden. Die Erarbeitung und Weiterentwicklung von Inhalt – Stichwort Genderforschung – oder die Arbeit an der Weiterentwicklung von Instrumenten zur Vermittlung von Genderkompetenz – Gendertraining – steht dann im Mittelpunkt der eigenen Tätigkeit.

Die nachfolgenden Ausführungen zielen darauf ab, Genderkompetenz als Teil der allgemeinen – spezialisierungsunabhängigen – persönlichen Ressourcen zu stärken. Die Hinweise können aber auch für Lehrende nützlich sein, die zwar einen inhaltlichen Genderschwerpunkt haben, der allerdings selbst wieder durch Gegenstand und bevorzugte Herangehensweisen hochspezifisch ist. Dann geht es darum, dem „Expertinnen/Experten-Paradox“ zu entkommen und dort dazu zu lernen, wo die größten brachliegenden Potentiale bei sich selbst vermutet werden.

Zur Weiterentwicklung von Genderkompetenz – als Teil des Allgemeinwissens und der allgemeinen sozialen Kompetenz – können sieben Lernfelder skizziert werden (Seite 115). Die sieben Felder sind danach angeordnet, in welchem Maß Wissens- und Denkwerkzeuge oder soziale Kompetenzen erweitert werden sollen.

Für gendersensible Didaktik ist die Genderkompetenz der Lehrenden elementar: Nur wenn Lehrende rasch Angebote von Teilnehmern und Teilnehmerinnen als für das Lernen zu Gender produktiv erkennen, können sie diese Angebote auch aktiv unterstützen und helfen, dass sie für den Lernprozess fruchtbar werden. Nur wenn Lehrende die Genderkompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wahrnehmen, können sie diese auch anerkennen und wertschätzen.

Reflexion: Das Experten oder Expertinnen-Paradox

Viele Frauen und Männer beschäftigen sich im Rahmen ihrer Forschungs-, Lehr- und Beratungstätigkeit explizit mit genderbezogenen Aufgabenstellungen. In der Regel sind die Forschungsgegenstände und Aufgabengebiete dabei hochspezifisch (Beispiele: Auseinandersetzung mit der feministischen Philosophin Judith Butler; Erforschung geschlechtssegregierter Arbeitsmärkte; Geschichte der Hausarbeit im 17. Jahrhundert; Rekonstruktion der symbolischen Struktur des weiblich konnotierten Hauses in der Kabylei usw.; psychotherapeutische Angebote, in denen die Geschlechtsidentität der Klientinnen und Klienten Thema wird; Beratungsarbeit mit erwerbslosen jugendlichen Frauen; gendersensible Parkraumbetreuung usw.). Dabei bauen sie Innerhalb des eigenen Arbeitsgebietes wird eine besonders hohe Kompetenz auf.

Auch wenn in vielen Fällen ein grundlegendes Interesse dazu führt, dass allgemein Genderkompetenz erworben wird, beanspruchen Expertinnen und Experten nicht, in allen Teilbereichen der Genderkompetenz hervorragend zu sein. Genau zu dieser Zuschreibung kommt es allerdings häufig: Spezialistin oder Spezialist für eine Frage- und Aufgabenstellung mit klarem Genderbezug zu sein, wird als Garantie dafür genommen, das „Thema“ abdecken zu können und alle mit Gender in Zusammenhang stehenden Aufgaben- und Problembereiche bearbeiten zu können.

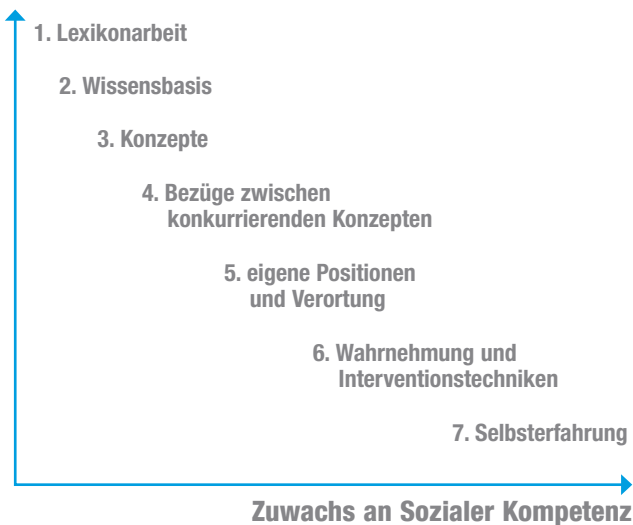
Die rasche Zuschreibung eines universalisierten Status von Expertin/Experte ist zwar keineswegs ein exklusives Phänomen bei Gender: Auch von Medizinern und Medizinerinnen wird erwartet, alle Krankheiten zu kennen oder von Historikerinnen und Historikern, die wichtigsten Jahreszahlen auswendig zu wissen. Aber das Ausmaß, in dem undifferenzierte Vorstellungen von der Breite der Aufgabenstellung Genderforschung dazu führen, dass jede Beschäftigung mit einer Teilaufgabe für die Beschäftigung mit dem Ganzen gehalten wird, erscheint uns bei Gender in besonderer Weise unhinterfragt.

Der undifferenzierten Verleihung eines universellen Expertinnen- oder Experten-Status steht eine besonders konfliktreiche Abgrenzung der „Laien und Lainen“ von Expertinnen und Experten gegenüber. Expertise

wird gerade in Genderfragen von Nicht-Expertinnen und -Experten häufig in Frage gestellt. Gemeinsame Lernfelder in der Zusammenarbeit von Personen mit unterschiedlichen Erfahrungen in genderbezogenen Einzelfragen offen zu halten, ist deshalb auch ein besonderes Thema gendersensibler Didaktik (vgl. dazu oben).

Sieben Lernfelder

Zuwachs an Wissen



(0) „Lexikonarbeit“

Lexika und Handbücher zur Genderforschung helfen, einen Überblick über das laufende Forschungsgeschehen und über rezente und weiter zurückliegende Auseinandersetzungen zu erlangen und zu bewahren. „Lexikonarbeit“ dient weniger dem gezielten Aufbau der eigenen Kompetenz, als der Erweiterung des Referenzsystems: Wenn ich von Themen wieder höre, hilft mir die Lexikonarbeit, erste Zuordnungen zu treffen. Aufbau und Fokus der Handbücher geben ebenfalls einen ersten Eindruck über das insgesamt behandelte Themenspektrum und die Gewichtung der Themen.

(1) Wissensbasis

Genderkompetenz erfordert, sich auf einzelne genderspezifische Themenstellungen vertiefend einzulassen. Neben den Wissensbeständen wird dabei auch der Umgang mit typischen Denkerwerkzeugen

in der wissenschaftlichen Bearbeitung der Themenstellungen kennen gelernt. Welche Themen individuell zur Vertiefung gewählt werden, ist dabei von untergeordneter Bedeutung.

Für die Selbstreflexion von Lerngruppen haben sich bestimmte Themenfelder als besonders wichtig herausgestellt: z.B. Arbeitsmarkt und Berufschancen von Männern und Frauen, Forschungen zu stereotypem und Stereotypen-durchbrechendem Verhalten von Männern und Frauen in der Arbeitswelt usw. Für die Genderkompetenz von Lehrenden erscheint es deshalb günstig, verstärkt aus diesen Feldern zu wählen. Die Checklist zählt die wichtigsten dieser Gebiete auf.

(2) Konzepte

In der Genderforschung wurden unterschiedliche Konzepte entwickelt. Die Konzepte stellen das „Rückgrat“ der Arbeit am Genderbegriff dar. Ihre Kenntnis ist unerlässlich um nachzuvollziehen, welche Bezugnahmen in einzelnen Texten oder in Wortmeldungen von Studierenden hergestellt werden. Die Selbst-Checklist zählt die wichtigsten dieser Konzepte auf.

(3) Bezüge zwischen konkurrierenden Konzepten

Konzepte der Genderforschung stehen zueinander und zu alternativen Forschungsansätzen in einer kritischen Beziehung: Argumente für und gegen einzelne Positionen sind zentral. Ein Grundverständnis für die „Kritikgeschichte“ ermöglicht, ein Bezugsnetz herzustellen. Trotz der wechselseitigen Kritik können damit Konzepte vorerst einmal in ihrer „Positivität“ angenommen und verortet werden. Dies ist deshalb wichtig, weil in Lerngruppen Konzepte und Argumentationen unterschiedlicher Herkunft aufgeworfen werden: Eine Einordnung und Darstellung in Stärken und – von jeweils anderen Positionen betrachtet – Schwächen eines Konzepts ermöglicht die Würdigung aller Beiträge. Zudem werden so eher Bezüge betont, anstelle bereits in der Explorationsphase Positionen zu verteidigen.

(4) Eigene Position und Verortung

Die eigene theoretische Position abzuklären, zählen wir zu den anspruchsvollen, aber zugleich notwendigen Schritten im Aufbau von Genderkompetenz. Für Lehrende kann es wichtig sein – unabhängig von

ihrem Lehrgegenstand – auch darüber Auskunft geben zu können, wie sie „Gender“ sehen und denken. Zentral ist auch hierbei, das Verhältnis der eigenen Positionen zu anderen diskutierten Positionen zu kennen und diese relative Positionierung in einer Weise auszudrücken, die nicht zu einer starken Abwertung der fremden bzw. zu einer nicht-begründeten Aufwertung der eigenen Position führt.

(5) Wahrnehmung und Interventionstechniken

Erfahrungen mit Wahrnehmungs- und Interventionstechniken, wie sie in der Prozessberatung, in der Gruppenarbeit und Gruppendynamik entwickelt wurden, sind für gendersensible Didaktik von hoher Bedeutung. Weiterbildung in der Gruppenarbeit stellt damit eine wesentliche Investition in die Gendersensibilität dar.

(6) Selbsterfahrung

Angebote, die die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion stärken, unterstützen auch die Gendersensibilität. Selbsterfahrungsangebote können dabei Elemente, die sich explizit mit Gender beschäftigen, enthalten. Wenn Gendertrainings als Selbsterfahrungsmöglichkeit absolviert werden, empfehlen wir darauf zu achten, dass die Bearbeitung des eigenen Erlebens im Vordergrund steht und unterstützt wird, und dass ein für die Selbsterfahrungsarbeit angemessenes Umfeld vorhanden ist. Für Selbsterfahrungsarbeit sind Seminarleiterinnen und Seminarleiter mit tiefentherapeutischem Hintergrund (z.B. Gruppenanalyse, Gestalttherapie, dynamische Gruppentherapie, Psychodrama u.a.) von Vorteil.

GENDERKOMPETENZ IN LEHRENDENTEAMS

Die Gestaltung von Lerngruppen, die längere Programme vollständig oder zumindest in wesentlichen Teilen gemeinsam durchlaufen, nimmt stark an Bedeutung zu (z.B. an Fachhochschulen oder im Rahmen von universitären Lehrgängen). Daneben bestehen weiterhin weitgehend offene Organisationsformen, bei denen Teilnehmer und Teilnehmerinnen nur zu einzelnen Lehrveranstaltungen zusammenkommen. Lehrendenteams, die bei der Durchführung von Lehrangeboten zusammenarbeiten und ihre Arbeit aufeinander abstimmen, stellen in der Erwachsenenbildung noch eine Ausnahme dar.

Das Gestaltungspotential der bewussten Zusammenarbeit von Lehrenden ist für die Gendersensible Didaktik essentiell. Wenn Lehrende vom Lernprozess von Gruppen wissen, können sie diese adäquat unterstützen und auf die Bedürfnisse eingehen (näheres dazu ab Seite 137: „Verankerung von Gendersensibilität in Lehrangeboten“).

Das Lehrendenteam kann aber auch ein Ort sein, an dem ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess von Genderkompetenz und eine Weiterentwicklung der verfügbaren Kompetenz gendersensibler Didaktik erfolgen können. Eine regelmäßige, fortlaufende Arbeitsgruppe aus Lehrenden, die ihr Wissen und ihre Erfahrungen zur gendersensiblen Didaktik austauschen, ist zum Erwerb und zur Weiterentwicklung genderdidaktischer Kompetenz nahezu unerlässlich.

Bestehenden Lehrendenteams die Möglichkeit einzuräumen, gemeinsam regelmäßig an genderdidaktischen Fragen zu arbeiten, ist die zentrale Option, um die Gendersensibilität der Lehre zu verbessern. Wo keine Lehrenteams bestehen, ist die Gründung von Lern- und Beratungsgruppen von Lehrenden ratsam. Bildungsorganisationen sollten Zeitbudgets für diese Treffen bereitstellen, die Etablierung eines regelmäßigen Arbeitszusammenhangs ist das Evaluationskriterium für die Ernsthaftigkeit der Bemühungen von Organisationen.

Organisatorischer Rahmen für Lehrendenteams

Die Entwicklung von Gendersensibilität und Genderkompetenz braucht „geschützte (Zeit-) Räume“. Es ist nicht realistisch, die Arbeit an der Genderkompetenz im Rahmen bestehender Arbeitssitzungsstrukturen „anzuhängen“: Nicht nur, weil die Gefahr besteht, dass die langfristige Weiterentwicklung von Kompetenz dem „Tagesgeschäft“ zum Opfer fällt, sondern auch, weil die für die Arbeit an diesem Themenbereich bestehende Aufmerksamkeit fehlt.

Wir empfehlen folgende Rahmenbedingungen für das Lernen im Team/in der Gruppe:

→ Teamleitung:

Die Aufgabe, die Lerngruppen zu organisieren, sollte von der Institution unbedingt als explizite Funktion, die eine explizite Honorierung erfährt, anerkannt sein. Organisatorin und Organisator der Gruppe leiten

diese nicht inhaltlich, übernehmen aber die Aufgabe, Rahmenbedingungen für die Arbeit herzustellen und die Umsetzung der von der Gruppe getroffenen Schritte (Agenda, usw.) zu begleiten.

→ **Bezahlte Arbeitszeit:**

Die Sitzungen sollten unbedingt in (zusätzlich) bezahlter Arbeitszeit stattfinden, und zwar für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

→ **Teamgröße:**

Erfahrungsgemäß versammeln die gebildeten Teams zwischen sechs und zwölf Lehrende. Kleinere Gruppen können das Potential unterschiedlicher persönlicher Hintergründe nicht nutzen und Designs nicht realitätsnah ausprobieren. Bei größeren Gruppen steigen die Aufwände für die Gruppenintegration stark an, die individuellen Beteiligungsmöglichkeiten sind reduziert.

→ **Dauer der Meetings:**

Um Designs und Übungen ausprobieren zu können, empfiehlt sich eine Dauer von ca. 4 Stunden pro Arbeitssitzung (Einheiten von zwei Stunden sind eindeutig zu kurz!).

→ **Regelmäßigkeit der Meetings:**

Die Sitzungen sollten regelmäßig z.B. monatlich im Studienjahr (= zehn Sitzungen) stattfinden: Diese Regelmäßigkeit ermöglicht auch, auf aktuell auftretende Herausforderungen in der Lehre der Mitglieder sofort zu reagieren (Beratungsfunktion der Gruppe).

→ **Räumlichkeiten:**

Der Lerngruppe/dem Team brauchen einen für Gruppenarbeit geeigneten Raum (Sesselkreis, Medienausstattung usw.).

→ **Budget:**

Es ist unverzichtbar, dass jedes Team über in „Eigenbudget“ verfügt, dass in für die Arbeit hilfreiche Ressourcen investiert wird (z.B. neue Literatur; Teilnahme an Veranstaltungen; Einladung von Trainerinnen und Moderatoren; regelmäßige Klausuren).

→ **Kick-Off Klausur:**

Um der Herausforderung, eine gemeinsame Arbeitsgrundlage zu erarbeiten, gut entsprechen zu können, empfehlen wir zudem eine Kick-Off Klausur (2-3 Tage). Auf dieser Klausur erfolgt eine individuelle

Erwartungsklä rung und die Teammitglieder werden in ihrer Genderkompetenz für einander sichtbar. Je nach Genderkompetenz in der Gruppe reicht entweder eine externe Moderation, oder es sollte eine Gendertrainerin bzw. ein Gendertrainer zur Moderation eingeladen werden.

Gruppen von Lehrenden, in denen kein Gruppenmitglied zu genderrelevanten Fragestellungen gearbeitet hat oder in denen große Unsicherheit bei der Gestaltung der Zusammenarbeit in der Lerngruppe selbst bestehen, sind darauf angewiesen, Mittel zum Aufbau einer Basiskompetenz (z.B. durch die individuelle Teilnahme an Fortbildungen) zur Verfügung zu haben: Eine völlig autodidaktische Vorgehensweise halten wir für unrealistisch und frusturationsanfällig.

Ein explizites „Gendertraining“ für die Gruppe sollte hingegen nicht an den Anfang einer Gruppenfindung gestellt werden. Eine Arbeitsgruppe muss erst in mehreren Arbeitssitzungen ihre Interessen und Kompetenzen „abgetastet“ haben, bevor eine gemeinsame Entscheidung, ob ein Gendertraining hilfreich wäre, getroffen werden kann. Sonst besteht die Gefahr, dass das Gendertraining mit Erwartungen überfrachtet wird und zugleich unspezifisch bleibt. Dies kann oft auch eine Erwartungsklä rung vor Ort nicht verhindern, weil die Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch zu wenig über ihre eigentlichen Ziele und Bedürfnisse nachdenken konnten.

Aufgabenfelder der Lehrendenteams

→ **Wissen(serarbeitung) teilen:**

Die Mitglieder der Lehrendenteams oder -gruppen ergänzen einander bei der Rezeption bestehenden Wissens. Durch das „Einander-zugänglich-Machen von erarbeitetem Wissen“ wird deutlich, wie unterschiedlich Inhalte aufgenommen werden und wie einzelne Mitglieder der Gruppe einen Input für sich kontextualisieren. Erfahrungen damit zu sammeln, wie (unterschiedlich) genderspezifisches Wissen integriert wird, sind eine der wichtigsten Ressourcen gendersensibler Didaktik. Das Teilen von Wissen ist als Interaktionsprozess zwischen allen Mitgliedern zu verstehen, die neues Wissen herstellen.

→ **Erfahrungsübersicht:**

Es bewährt sich, dass jede Einheit eine – je nach gesetztem

Arbeitsplan zeitlich begrenzte – Rekapitulationsrunde im Zusammenhang mit Gender enthält, um besonders relevant erscheinende Ereignisse der jüngst zurückliegenden Lehrveranstaltungen vorbringen zu können (z.B. aufkommende Fragen; Dispute zwischen Teilnehmern und Teilnehmerinnen usw.). Das sollte auch dann geschehen, wenn nicht geplant ist, an den Beispielen weiterzuarbeiten (damit Erfahrungen „nicht verloren gehen“ und später eventuell in einem anderen Kontext anwendbar bleiben).

Ebenso empfehlen wir, „gesellschaftliche Wahrnehmungen“ mit Genderbezug in der Gruppe mitzuteilen (z.B. Affichierung von als sexistisch eingeschätzten Plakaten, Genderbezug in der Populärkultur, medial geführte Debatten zu einzelnen Themen usw.). Dieses Teilen von Wahrnehmungen erhöht die Übersicht der einzelnen Lehrenden und erweitert deren Bezugssystem: Referieren Lernende auf Phänomene, so können diese leichter eingeordnet werden, auch wenn kein persönlicher Bezug zu jener Lebenssphäre besteht, aus der die Beispiele stammen (z.B. bestimmte Sendungsformate im Privatfernsehen).

→ **Beratungs- und Fallarbeit:**

Eine zentrale Funktion der Lerngruppe ist die Arbeit an auftretenden Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Prinzipien gendersensibler Didaktik. Die Lehrendengruppe kann dabei eine wichtige Feedbackressource sein. Empfehlenswert ist der Einsatz von Beratungsstrukturen. Beratungsstrukturen helfen einerseits, typisch „akademische Formen“ der Kritik abzuschwächen, andererseits tatsächlich den Ratsuchenden qualitativ mehr Material zur Verfügung zu stellen.

Die Arbeit an konkreten, aktuellen Fällen sollte Priorität genießen und idealerweise immer Platz haben. Für den jeweiligen Termin geplante sonstige Aktivitäten werden nach hinten gerückt, wenn die Bearbeitung eines aktuellen Themas bzw. eines konkreten Falles notwendig ist.

→ **Labor:**

Die Lerngruppen dienen insbesondere dazu, Instrumente in einer Lernsituation unter Lehrenden auszuprobieren. Dabei ist es gut, sowohl mit elementaren Interventionsformen – z.B. unterschiedliche Verbalisierungen der Bitte, einander nicht ins Wort zu fallen – als auch komplexere Interventionen (z.B. Einsatz von Innen- und Außenkreis) und Übungen (z.B. einzelne

Rollenspiele) zu arbeiten. Auch Übungen, die sich ausschließlich an die Lehrenden selbst richten, bewähren sich.

Gendersensibilität in Lehrangeboten verankern

Bei der Planung von zusammenhängenden Lehrangeboten ergeben sich aus der Sicht gendersensibler Didaktik Gestaltungsmöglichkeiten in drei Aufgabenfeldern:

- Regeln und Unterstützungen gestalten, die Teilnehmenden helfen, das begonnene Lehrangebot zu durchlaufen.
- Ressourcen zum Aufbau von Genderkompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Gesamtangebot verankern. Dazu zählt auch die bewusste Nutzung der Arbeit in Lerngruppen als Chance, genderrelevante Lernmöglichkeiten zu erschließen.
- Sicherstellen, dass das Ziel eines Lehrangebots für alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit hoher Wahrscheinlichkeit erreicht werden kann. Dies kann dadurch geschehen, dass Angebote mit Brückenfunktion einbezogen werden. So werden Lücken geschlossen, die sonst mit allen bestehenden Benachteiligungen individuell gefüllt werden müssten.

DEN RAHMEN VON LEHRGÄNGEN GESTALTEN

Für gendersensible Didaktik halten wir es für unverzichtbar, dass die allgemeinen Aufnahme- und Rahmenbedingungen von Lehrgängen an Institutionen gendersensibel gestaltet werden. Im Folgenden werden einige für Lehrangebote besonders relevante Aspekte hervorgehoben.

→ Abschluss der Teilnehmer und Teilnehmerinnen als Ziel definieren:

Unabhängig vom Aufnahme- und Beratungsprozess kommt es bei vielen Lehrangeboten zu hohen Abbruchraten. In der Regel stehen – in Summe betrachtet – Abbrüche in enger Beziehung mit sozialen Benachteiligungen und dem individuellen Erleben der nicht gestaltbaren Unangemessenheit von Lehrangeboten. Abbrüche können zudem hochgradig genderspezifisch sein: Frauen und Männer, die auf bestimmte Hilfestellungen und Angebote

nicht verzichten können, verlassen den Lehrgang. Aus diesem Grund messen wir der Verankerung der Ziele, möglichst alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Abschluss des Lehrangebots zu führen, hohe Bedeutung für die Gendersensibilität zu. Die Zielsetzung sollte lauten, den Austritt zu verhindern (z.B. weniger als 5 % Abbrüche innerhalb eines Jahres). Auf Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die aus dem Programm ausscheiden wollen, muss unbedingt aktiv zugegangen werden. In jedem Fall gilt es, Ausstiegsgespräche fix einzuplanen, die klären,

- ob bestehende Problemlagen gemeinsam gelöst werden können,
- wie die Teilnehmerin oder der Teilnehmer das Lehrangebot wahrnimmt und wo Stärken und Schwächen gesehen werden,
- was noch an Klärung angeboten werden kann, um eine positive Verarbeitung des Abbruchs zu stützen.

Eine Kultur, in der der Abschluss eines Lehrangebots als ein von Organisation, Lehrendenteam und Teilnehmenden geteiltes Ziel erlebt werden kann, verändert das Klima, in dem Lernen stattfindet: Notwendige Themen – wie zum Beispiel das Austragen von Konkurrenz, die Selbstverortung in Lerngruppen usw. – finden in einem qualitativ anderen sozialen Raum statt, wenn es eine klar kommunizierte und geteilte Übereinkunft gibt, dass das individuelle Ziel des Abschlusses auch kollektiv geteilt wird.

→ Unterstützungsangebote:

Unterstützungsangebote für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sollten als Teil des Angebots geplant werden, und zwar nicht ausschließlich auf Basis institutioneller Rahmenbedingungen wie z.B. Sprechstunden von einzelnen Lehrenden. Angebote zur individuellen Beratung oder Jour Fix Termine mit einem Lehrendenteam gehören dazu. Diese Unterstützungsangebote gilt es aktiv an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer heranzutragen („Die

Anliegen und Fragen der Teilnehmenden sind nicht eine Unterbrechung, sondern der Kern der Lehrtätigkeit“). Wichtig ist, die Unterstützungsangebote als gleichwertiger Teil der Arbeit der Lehrenden zu konzipieren und zu honorieren.⁷

→ **Modularer Aufbau der Lerninhalte und flexible Modi der Leistungserbringung:**

In der Gestaltung von Lehrangeboten ist besonders zentral, auf die Möglichkeit, dass Teilnehmende einzelnen Verpflichtungen nicht nachkommen können, Rücksicht zu nehmen. Es bewährt sich deshalb, für verabsäumte Angebotsteile Gelegenheiten vorzusehen, Lerninhalte in anderer Form zu erbringen. Die möglichen Alternativen, im Verhinderungsfall zeitlich gebundene Verpflichtungen (Anwesenheiten, Deadlines) in anderer Form und zu einem späteren Zeitpunkt zu erbringen, gilt es klar zu kommunizieren.⁸

Der Befürchtung, das Angebot von Alternativen würde zu einer freien Wahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zwischen dem geplanten Hauptangebot und seinen Varianten führen, ist an dieser Stelle unerheblich: Ziel ist, ein ausreichendes Commitment der Teilnehmenden nicht durch formale Regeln, sondern durch bewusste Kontrakt- und Beziehungsarbeit insbesondere in den Eingangsphasen des Lehrangebots herzustellen.

→ **Angebote zur Genderkompetenz verteilt setzen:**

Um Teilnehmer und Teilnehmerinnen bei der Entwicklung ihrer Genderkompetenz zu unterstützen, empfehlen wir – unabhängig vom Thema des Lehrgangs – „Kurzmodule“ vorzusehen, die allen bzw. einzelnen Lerngruppen grundlegendes Wissen zu Genderfragen vermitteln. Die Inhalte dieser „Kurzmodule“ (z.B. Entstehung und Bedeutung des Genderkonzepts, Gender Mainstreaming, Gendergerechte Sprachverwendung als Lernziel) dienen einer ersten Verankerung des Themas, auf die im Lernprozess wiederholt und vertiefend Bezug genommen wird. Gut ist, wenn allen Lehrenden die Inhalte und die Darstellungsweise dieser Kurzmodule bekannt sind, damit sie sich auf diese beziehen können. Ein solches „Grundwissen“ gilt es unabhängig davon, ob es im Gesamtlehrangebot ein explizites Gendertraining oder andere Gender-Angebote gibt, zu verankern.⁹ Einzelne Grund-Module sollten möglichst früh im Lehrangebot gesetzt werden, damit die Wissensressourcen zum langsamen, kontinuierlichen Aufbau der Orientierung der Lernenden zur Verfügung stehen.

→ **Angebote zur Förderung der Gruppenkultur an den Beginn setzen:**

Angebote, die bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern das Wissen und das Vertrauen in die prinzipielle Gestaltbarkeit von Arbeitsbeziehungen im Rahmen eines Lehrprogramms sicherstellen, empfehlen sich in der Eingangsphase eines Lehrangebots. Beispielsweise werden im Rahmen von prozessorientierten Angeboten zum Thema „Kommunikationskultur“ jene Spielräume sichtbar, die auch zur Etablierung eines gendersensiblen Lernsettings genutzt werden können. Die Gestaltbarkeit der Beziehungen in einem Lernsetting – der „gute Kontakt“ – wird damit von Beginn an als mögliches Ziel verankert.

→ **Unterschiedliche Kompetenzen im Lehrendenteam nutzen:**

In der Planung von Lehrangeboten können die unterschiedlichen Kompetenzen und Stärken der Mitglieder des Lehrendenteams bewusst eingesetzt werden. Besonders wichtig sind dabei Austauschprozesse auch im Lehrendenteam: Lehrende, die die Aufgabe übernehmen, besondere Angebote zum Aufbau der Genderkompetenz der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu setzen, sollen den Raum haben, ihre Kompetenzen und die Erfahrungen mit gesetzten Interventionen an die anderen Lehrenden weiterzugeben, damit auch diese den Kompetenzaufbau der Lernendengruppen nachvollziehen können und in ihrem eigenen Lernen unterstützt werden.

→ **„Brückenfunktionen“ einplanen:**

Bei der Planung von Lehrangeboten dominiert häufig die inhaltliche Perspektive, mitunter werden in bestimmten Bereichen auch kompetenz- und prozessorientierte Perspektiven mitberücksichtigt. In welcher Weise Lernende für sich persönlich die Nutzung der Ergebnisse und Erfahrungen der Lehrangebote bewerkstelligen, ist allerdings nur selten Teil von Lehrangeboten. Es wird zwar vorausgesetzt, dass das Lehrangebot implizites, nicht standardisiertes Lernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermöglicht. Ob aber alle Teilnehmenden die „hidden agenda“ mitbekommen, und ob die Inhalte der „hidden agenda“ allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen angemessen sind, wird in der Regel nicht zu einem expliziten Gegenstand der Reflexion gemacht.

Aufgabenstellungen

→ Individuelle Verwertung der Lehrangebote im Rahmen des Angebots unterstützen:

Die individuelle Nutzung der Ergebnisse von Lernbemühungen – insbesondere die berufliche Verwertung – kann bereits im Rahmen des Lehrangebots aktiv gefördert werden. Ein Beratungs- und Reflexionsangebot innerhalb des Lehrangebots unterstützt Teilnehmer und Teilnehmerinnen dabei, individuell bestehende Möglichkeiten zu erkennen und zu nutzen. Starkes Angsterleben, das insbesondere beim Übergang aus einer durch (Aus-)Bildung definierten Lebensphase in eine durch Erwerbstätigkeit definierte Lebensphase entstehen kann, kann damit abgeschwächt werden. Ein weiterer Aspekt ist, dass bereits innerhalb von Lehrangeboten beruflich relevante soziale Netze aufgebaut werden können (z.B. durch Praktika, Praxisprojekte, Interventionsforschung usw.). Zugleich kann dabei die soziale Kompetenz, Netzwerkbeziehungen aufbauen zu können, vermittelt werden. Explizit einzubeziehen, wie Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Lehrangebot nutzen können, ermöglicht allen Teilnehmenden Zugang zu Ressourcen, die ansonsten ungleich verteilt wären.

→ Sichtbarkeit herstellen:

Es ist wichtig, innerhalb eines Lehrgangs die soziale Sichtbarkeit der Leistungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu etablieren. Ähnlich wie bei Forschungsprojekten ist Öffentlichkeitsarbeit für und mit den Teilnehmenden eine wichtige Teilleistung des Gesamtangebots. Zu Erlernen, wie die Sichtbarkeit der eigenen Leistungen bewusst gesteuert werden kann, ist eine wichtige Kompetenz. Die Sichtbarkeit, die für die Leistungen der Teilnehmenden angestrebt wird, gilt es bereits bei der Gesamtplanung des Lehrangebots mitzubedenken. Insbesondere bei Personen, die bereits über eine individuelle Berufsidentität verfügen, ist der ergänzende, bestehende Qualifikationen stärkende Charakter des Lehrangebots gut zu positionieren.

die auf eine traditionelle Kernidentität („Student/Studentin“) referieren, zu kurz. In die Darstellung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen muss deshalb deren professionelle Tätigkeit – bei aller Unterschiedlichkeit – integriert werden, um zu verhindern, dass der „Status als Teilnehmer/Teilnehmerin“ bereits erworbene Bestandteile professioneller Identität überlagert und tendenziell auslöscht.

→ Ressourcen für Lücken reservieren:

Welche Unterstützungs- und Lernbedürfnisse Lernendengruppen im Rahmen eines Ausbildungsangebots haben, lässt sich in der Planung von Lehrangeboten nicht vollständig antizipieren. Unserer Erfahrung nach werden aber im Rahmen von Lehrangeboten zusätzliche Bedürfnisse – von zusätzlichen Übungseinheiten zu statistischen Methoden über die Grundlagen der Projektkalkulation bis zu Seminaren zu Konfliktlösung – der Lernenden sichtbar bzw. von diesen artikuliert. Damit auf so entstehende Lücken – deren Schließung für verschiedene Gruppen von Teilnehmenden unterschiedliche Bedeutung haben kann – reagiert wird, empfehlen wir, Zeit und Mittel für das Angebot zusätzlicher Veranstaltungen bereit zu halten (Beispiel: In einem dreisemestrigen Kurs werden für das dritte Semester drei Veranstaltungen vorgesehen, über deren Inhalte erst Mitte des zweiten Semesters zusammen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern entschieden wird).

Reflexion: „Ich bin keine Studentin!“:

Zu den schwierigen Fragen, die ein Lehrangebot klären muss, zählt die Wahl der Bezeichnung für die Teilnehmenden. Im Weiterbildungsbereich aber auch im tertiären Bereich – Stichwort: hoher Anteil an nicht-traditionellen Studierenden – greifen Bezeichnungen,

Gendersensibilität in der Organisation verankern

Ob das Ziel, für Männer und Frauen förderliche Lehrangebote umzusetzen, realisierbar ist, hängt auch wesentlich von den Rahmenbedingungen für das Handeln der Lehrenden und das Lernen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen ab, die eine Institution schafft. Die Verankerung und Stärkung der Gendersensibilität in der Lehre erfordert damit eine bewusste Gestaltung und Weiterentwicklung der Lehrinstitution.

Im Folgenden geben wir einen Überblick über besonders wichtige Aufgabenbereiche bei der Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen für gendersensible Didaktik. Alle Themenbereiche sind gleichzeitig Ansatzpunkte des Gender Mainstreaming in Institutionen.

RAHMENBEDINGUNGEN AUF DER EBENE DER ORGANISATION

(1) Selbstdarstellung:

Bei der Selbstdarstellung von Institutionen ist zu beachten, wie sie von Männern und Frauen mit unterschiedlichen sozialen und lebens- und berufsspezifischen Hintergründen wahrgenommen wird. Genderstereotype Darstellungsformen werden dabei ebenso kritisch hinterfragt, wie zu stark aus der Werbeästhetik entlehnte Idealisierungen. Gendergerechte Sprache soll in allen Aspekten der Selbstdarstellung sichtbar sein. Aktivitäten zur Frauenförderung und Zeichen gelebter Geschlechterdemokratie gilt es innerhalb der Selbstdarstellung prominent – aber realitätsbezogen – zu präsentieren. In allen stark genderegrierten Bereichen (z.B. technische Studienrichtungen, sozialmedizinische Studienrichtungen) ist es wichtig, auf Aspekte der gegenwärtig in der Minderheit befindlichen Personengruppen einzugehen.

(2) Gestaltung der Zugangsbedingungen zu Lehrangeboten:

Lehrangeboten sind in der Regel an Zugangsbedingungen gebunden. Häufig stehen auch zu wenige Teilnahmeplätze zur Verfügung. Aus der Zahl der

Bewerberinnen und Bewerber, die die formalen Zugangsbedingungen erfüllen, muss nochmals mit geeigneten Verfahren ausgewählt werden. Dabei übt die Bildungsinstitution auch auf die abgewiesenen Bewerberinnen und Bewerber einen maßgeblichen Einfluss aus, der in ihrer Verantwortung liegt und gestaltet werden muss. Aus der Perspektive der Gendersensibilität – ebenso wie des wertschätzenden Umgangs mit Bewerberinnen und Bewerbern generell – halten wir folgende Punkte für besonders bedeutsam:

- **Transparenz der grundlegenden Aufnahmekriterien:** Es ist wichtig, möglichst klar zu kommunizieren, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um an einem Lehrprogramm teilzunehmen. Kriterien sollen dabei inhaltlich begründet werden. Alle Kriterien sind von Seiten der Organisation darauf zu überprüfen, ob sie tatsächlich ausschließlich auf eine Verbesserung des Zusammenspiels zwischen Angebot und den Gruppen von Teilnehmenden abzielen, oder ob sachlich nicht begründete Begrenzungen (z.B. Alter) verwendet werden. Wenn gereicht wird, dann gilt es die Kriterien der Reihung offen zu legen. Über die Aussichten, aufgenommen zu werden, sollte so realistisch wie möglich berichtet werden, Konkurrenz um die Plätze sollte nicht zu stark betont werden, um Selbstselektion zu vermeiden. Es bewährt sich, wenn den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Ansprechperson zur Verfügung steht, mit der sie die Möglichkeiten einer Teilnahme erörtern können. Aufnahme „auf Empfehlung“ ist besonders problematisch und kann kein alleiniges Aufnahmekriterium sein.
- **Transparenz der Spielräume bei Kriterien und explizite Einladung zur gleichwertigen Erfüllung der Teilnahmekriterien:** Gerade weil Teilnahmekriterien nur der Aufgabe der Abstimmung zwischen dem Lehrangebot und den Teilnehmenden dienen sollten, sind sie auch als relativ anzusehen: Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die einzelne Kriterien nicht erfüllen, können oft trotz allem der Kernzielgruppe eines

Angebots entsprechen. Wie bei Stelleninseraten und Bewerbungen wird aber die teilweise Nichterfüllung von Kriterien von Interessentinnen und Interessenten oft stark unterschiedlich bewertet: Frauen bzw. mit sozial weniger privilegiertem Hintergrund ausgestattete Interessierte bewerben sich – statistisch betrachtet – seltener als Männer bzw. Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit privilegierter Herkunft. Um eine derartige Selbstselektion zu vermeiden, empfehlen wir, auf Möglichkeiten, nicht erbrachte Teilnahme Kriterien durch andere aufzuwiegen, explizit einzugehen.

- Vermeidung des „YARVIS“-Syndroms¹⁰ /des „creamings“/ explizite Zielformulierung und reflexive Selbstüberprüfung: In Reihungsprozessen, in denen über die Teilnahme entschieden wird, kommen nicht explizite Wertungen der mit der Aufnahme betrauten Personen zum Tragen. Die Auswählenden bringen bewusst und unbewusst ihre persönliche Wahrnehmung der sich Bewerbenden in die Auswahlentscheidungen ein. Dieser Vorgang ist doppelt zu bewerten: Einerseits ist es eine produktive und für die Zusammenstellung arbeitsfähiger Gruppen von Teilnehmern und Teilnehmerinnen wichtiger Vorgang. Andererseits kommt es dabei häufig zu einer nicht aufgabenadäquaten Diskriminierung: Statt Teilnehmer und Teilnehmerinnen aufzunehmen, für die ein Lehrangebot besonders geeignet ist, werden Personen, die young, attractive, reflective, verbal, intelligent and social erscheinen, aufgenommen. Weiters wird das Verhalten – der Habitus – von Männern und Frauen und von Angehörigen unterschiedlicher sozialer Herkunft unterschiedlich bewertet.

Neben einer bewussten Reflexion der Problemstellung, ist eine klare Formulierung wichtig, für welche Zielgruppe ein Lernprogramm besonders geeignet ist (und nicht: wer für ein Programm bzw. ein Lehrendenteam am attraktivsten zu „unterrichten“ ist). Zusätzlich sind Aufnahmeverfahren in Teams eine Möglichkeit, wechselweise „blinde“ Flecken zu korrigieren (wünschenswert sind gemischte Teams von Personen mit unterschiedlichem Geschlecht, Alter, sozialem Hintergrund und unterschiedlicher Lebenserfahrung). Der latent demütigende Charakter von Bewerbungssituationen kann gemildert werden, indem ein angenehmes Setting geschaffen wird

(Stühle auf gleicher Höhe, gleiche Sitzgelegenheiten für Bewerbende und Vertreterinnen und Vertreter der Organisation, etc.)

■ **Wertschätzende Abwicklung des Aufnahmeverfahrens:**

Bei der Gestaltung der Aufnahmeverfahren gilt es, bewusst nach Möglichkeiten, Wertschätzung zum Ausdruck zu bringen, zu suchen. Zu beachten ist, typischerweise als problematisch erlebbare Situationen (z.B. lange Warteschlangen bei Aufnahmegesprächen; Ausbleiben einer zugesagten Verständigung zu einem Termin usw.) auszuschließen. Wenn persönliche Aufnahmegespräche geführt werden, sollten diese beratenden, projektierenden Charakter haben und unabhängig vom Ergebnis des Aufnahmeverfahrens als konstruktiv erlebt werden können. Die Nichtaufnahme in ein Lehrangebot ist in jedem Fall wertschätzend zu begründen.

(3) **Gestaltung der Eingangsphasen von Lehrangeboten und Unterstützung der sozialen Selbstorganisation:**

Lernende dabei zu unterstützen, rasch Formen der gegenseitigen Unterstützung in der Peer Group aufzubauen, ist unserer Sicht der gendersensiblen Didaktik ein wichtiges Anliegen: Studierenden bei der Vernetzung gezielt Unterstützung anzubieten, heißt, Prozessen der Selbstselektion entgegenzuwirken und sicherzustellen, dass nicht nur Studentinnen und Studenten mit umfassenderen freien Zeitressourcen und einem kontakt-orientierten Habitus die Vorteile von Lernkooperationen nutzen können. Neben Veranstaltungsangeboten, die eine soziale Integration der Studierenden gerade auch in den Eingangsphasen von Lehrangeboten unterstützen, messen wir insbesondere der Bereitstellung von Infrastruktur (z.B. Gruppenräume, gut gestaltete Aufenthaltsräume, Internetarbeitsplätze usw.) eine große Bedeutung bei. Auch schwächt die Bereitstellung öffentlicher Infrastruktur die Unterschiede in der individuellen Zugänglichkeit.

(4) **Organisatorischer Rahmen:**

Zentrale Herausforderung ist, den organisatorischen Rahmen auf die Ansprüche von Männern und Frauen mit unterschiedlich umfangreichen beruflichen und familiären Verpflichtungen abzustimmen. Die wichtigsten Aufgabenfelder dabei sind:

- „E-Government“: Alle administrativen Prozesse sollten möglichst via Internet vorbereitet und per E-Mail oder Post abgewickelt werden können. Anfragen sollen in geregelter Form (z.B. mit fix zugesagten Antwortzeiten, z.B. während virtueller Sprechstunden) auch via E-Mail gestellt werden können. Zu beachten ist, ob alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen einen Zugang zum Internet haben. Daher sollten gegebenenfalls auch alternative Kommunikationsformen angeboten werden, um diese Personen nicht zu benachteiligen.
 - Öffnungs- und Beratungszeiten: Es ist wichtig, Öffnungszeiten über die Woche zu verteilen und zum Teil auch am Abend (16:00-19:00) anzubieten. Die Beratungsangebote sollten zuverlässig stattfinden (rechtzeitige Benachrichtigung im Fall von außertourlichen Schließzeiten). Bei großer/unregelmäßiger Belastung empfehlen wir Terminvergabesysteme.
 - Kinderbetreuungsmöglichkeiten: Wenn möglich ist es wünschenswert, wenn Institutionen entweder selbst Kinderbetreuungsmöglichkeiten (z.B. in Kooperation mit bestehenden Einrichtungen) anbieten oder teilnehmende Eltern bei der Organisation geeigneter Angebote unterstützen. Neben der allgemeinen Kinderbetreuung empfehlen wir, möglichst zu allen Veranstaltungen außerhalb des regelmäßigen Lehrbetriebs (z.B. Vorträgen und Zusatzseminaren, Exkursionen, Feiern) Kinderbetreuungsmöglichkeiten anzubieten, um sicherzustellen, dass Frauen und Männer mit und ohne Betreuungsverpflichtungen gut teilnehmen können.
 - Transparenz der zeitlichen Planung: Insbesondere für Personen mit Betreuungsverpflichtungen ist eine möglichst langfristige Planbarkeit von Terminen essentiell: Institutionell sind deshalb möglichst hohe Qualitätsstandards bei der zeitlichen Planung wichtig. Mögliche Ausweichtermine sollten bereits vorab definiert werden, damit sie von den Teilnehmenden in Evidenz gehalten werden können. Für Verschiebungen gilt es, Mindestzeitspannen zwischen Ankündigung und Umsetzung vorzusehen (z.B. vier Wochen).
- (5) Zusammensetzung der Belegschaft der Institution (Lehrende, Forschende, Administratives Personal):**
Ausgewogene Verhältnisse zwischen Männern und Frauen auf allen Funktions- und Hierarchieebenen

sind von großer Bedeutung, denn sie erweitern die Interaktionsmöglichkeiten der Lernenden, denen eine größere Auswahl an Personen mit unterschiedlichen Berufsbiographien und persönlichen Erfahrungen zur Verfügung stehen. Formen des TeamTeachings sind davon abhängig, dass gemischtgeschlechtliche Lehrendenteams zusammengestellt werden können. Wird mit gemischtgeschlechtlichen Teams kommuniziert, dann sind immer beide anzusprechen und einzubeziehen.

(6) Prinzipien gendersensibler Didaktik als Qualitätsanspruch für Leistungsangebote der Institution:

Wir halten es für sinnvoll, wenn die Institution für alle Lehrangebote Anforderungskataloge – im Sinn einer Zielbestimmung einerseits und einer Minimalanforderung andererseits – im Hinblick auf deren Gendersensibilität aufstellt. Innerhalb der Institution ist es empfehlenswert, Kommunikationsstrukturen für den Erfahrungsaustausch bei der Umsetzung dieser Prinzipien in unterschiedlichen Bereichen zu schaffen (z.B. ein Workshoptag pro Semester). Engagement in der Weiterentwicklung der Gendersensibilität soll einerseits demonstrativ (z.B. durch die Prämierung oder durch die besondere Präsentation von individuellen Leistungen) und andererseits strukturell (z.B. im Rahmen von Aufnahme-, Berufs- und Verlängerungsverfahren) honoriert werden¹¹.

(7) Rückmeldungen zum Fortschritt in der Entwicklung von Gendersensibilität:

Für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Gendersensibilität sind Rückmeldungen an die Ausführenden unbedingt erforderlich und wollen organisiert sein (z.B. als Teil der Feedback-Kultur durch die Studierenden). Quantitative Ansätze (z.B. die Auswertung, ob Männer und Frauen ähnlich häufig hohe Zufriedenheit bekunden) greifen dabei aber zu kurz. Um aussagekräftige Rückmeldungen zu bekommen, die Lernprozesse in Lehrendenteams unterstützen können, eignen sich insbesondere Abschlussgespräche und Gruppeninterviews, in der nicht die Bewertung auf einer vorgegebenen Skala, sondern die Artikulation von persönlichen Beobachtungen, überraschenden Erfahrungen und unerfüllten Wünschen im Vordergrund stehen.

(8) Budget zur Etablierung und (Weiter-)Entwicklung von gendersensibler Didaktik:

Zur Verankerung von gendersensibler Didaktik als Ziel einer Institution ist es erforderlich, ein Basisprojekt zu starten, das den Status Quo erhebt, einen Kommunikationsprozess zum Thema in der Institution in Gang setzt und in dem Vorschläge und Vereinbarungen zu den ersten Implementierungs- und Verbesserungsschritten gesetzt werden. Elementar ist, ein regelmäßiges Budget für die Investition in die Verbesserung der Gendersensibilität zu vereinbaren, aus dem dauerhafte Strukturen (z.B. die Arbeit von Lehrendengruppen zum Thema und deren Weiterbildung) finanziert werden können und das jährlich erlaubt, Schwerpunkte in bestimmten Aufgabenbereichen zu setzen. Gerade wenn Kick-Off Projekte über externe Zusatzfinanzierungen (z.B. den Europäischen Sozialfonds) erfolgen, besteht die Gefahr, dass „Investitionsruinen“ entstehen: Die aktiv am Prozess Beteiligten müssen diesen nach ein bis drei Jahren abrechnen, während Mitglieder der Institution, die dem Prozess reserviert gegenüberstehen, die Projektzeit „aussitzen“. Um genügend Ressourcen für Anliegen gendersensibler Didaktik mobilisieren zu können, ist es zusätzlich zur expliziten Budgetierung notwendig, gendersensible Didaktik auch als Querschnittsmaterie mitzubehandeln. In vielen Prozessen – zum Beispiel bei der Neuentwicklung von Lehrplänen oder Lehrgängen – lassen sich die Anliegen gendersensibler Didaktik ohne wesentlichen Mehraufwand mitbedenken. Wir regen daher an, dass Institutionen deshalb in Checklisten festlegen, bei welchen Prozessen Anliegen gendersensibler Didaktik in jedem Fall Berücksichtigung finden sollen.

Die Verankerung gendersensibler Didaktik organisieren

Wie bei vergleichbaren Anliegen im Rahmen des Gender Mainstreaming braucht die Verankerung gendersensibler Didaktik in Institutionen Verantwortlich, die mit dem Auftrag und der Unterstützung der Leitung der Institution ausgestattet sind, ausreichend Arbeitszeit für die Aufgabe zur Verfügung haben, um Prozesse in der Institution organisieren zu können, und die über ein ausreichendes Begleitbudget verfügen, um selbstverantwortlich Schritte setzen bzw. zumindest vorbereiten zu können.

Wir empfehlen folgende Elemente der Verankerung:

- Eine Verantwortungsträgerin oder einen Verantwortungsträger (Beauftragte/r für Gendersensibilität in der Lehre) einsetzen.
- Eine Arbeitsgruppe für Gendersensibilität einsetzen, die kontinuierlich als Beratungs- und Kommunikationsgremium der sich entwickelnden Einzelinitiativen tätig ist (z.B. Lehrendengruppen in unterschiedlichen Bereichen der Institution).
- Die verantwortliche Person und die Arbeitsgruppe mit einem Basisbudget, Zugang zur Infrastruktur und der Unterstützung durch administrative Mitarbeit ausstatten.
- Den Verantwortungsträger und die Verantwortungsträgerin in alle mit der Entwicklung von Lehrangeboten verbundenen Planungs- und Entscheidungsprozesse einbeziehen (der verantwortlichen Person obliegt dann die Auswahl, in welche Prozesse sie sich beratend einklinken möchte).
- Mit allen anderen institutionellen Strukturen eng vernetzen, die im weitesten Sinn mit Anliegen des Gender Mainstreaming, der Chancengleichheit, der Frauenförderung und der Genderforschung beschäftigt sind (eine Personalunion z.B. zwischen Gender-Mainstreaming-Beauftragten und der für gendersensible Didaktik beauftragten Person ist nicht wünschenswert, weil daraus eine zusätzliche Gefahr der Aufgabenüberfrachtung einer bestehenden Position erwächst).

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 „Geschlechtergerechte 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 gendergerechte 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 (³2002): 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. Theoretische 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.) (2003):
Gruppenpsychoanalyse. 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 (2003): 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. Herausgegeben 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 Kulturwissenschaftliche Studientexte, 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 www.gem.or.at, Leitfaden Gender Mainstreaming der Frauenabteilung der Stadt Wien (2001). Bearbeitung: Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung (IFA) Wien.
- ³ Auch wenn in der Theorie des Gender Mainstreaming vom Idealfall ausgegangen wird, in dem sich die Leitungsebene von Organisationen für die Einführung entscheidet und einen top-down Prozess einleitet, erscheint es häufiger, dass sich Akteurinnen und Akteure auf unterschiedlichen Ebenen daran machen, in ihrem Verantwortungsbereich die Kriterien des Gender Mainstreaming – z.B. der gendersensiblen Didaktik – umzusetzen und ihre Forderung, dass sich die Gesamtorganisation dem Prozess stellen solle, an die Gesamtleitung weitervermitteln.
- ⁴ Als Möglichkeit, Teilinstitutionen mehr Autonomie einzuräumen, haben sich Fondslösungen herauskristallisiert: Fonds für innovative Lehre – oder auch unmittelbar für gendersensible Didaktik – können zumindest den Akteurinnen und Akteuren einen Teil der Entwicklungskosten für eine Einführung gendersensibler Lehrformen refundieren. Problematik:

die Gesamtorganisationen können sich von der Aufgabe, selbst dauerhafte Strukturen zu schaffen, distanziert halten.

- ⁵ Eine Gleichverteilung von Männern und Frauen heißt nicht, dass Frauen nicht unter den benachteiligten Gruppen innerhalb der gesamten Lerngruppe mehr vertreten sind als Männer.
- ⁶ http://www.gem.or.at/download/3_Toolbox_4_GeM-Schritte.pdf
- ⁷ Gerade im universitären Bereich erfolgen Unterstützungsaktivitäten von Lehrenden für Studierende oftmals außerhalb der explizit anerkannten Arbeitsleistung. Die Angebote geraten damit einerseits in Konkurrenz mit institutionell anerkannten Leistungen („Publikationen“), andererseits droht eine symbolische Umwertung der Anliegen der Studierenden: Weil Lehrende für ihre Beratungs- und Unterstützungsleistung nicht bezahlt werden, erscheint die Inanspruchnahme durch die Studierenden als tendenziell „ausbeuterisch“. Teilnehmer und Teilnehmerinnen laufen Gefahr, das Versäumnis der Institution zugeschrieben zu bekommen.
- ⁸ Die Lebenssituation von Teilnehmerinnen und Teilnehmern – z.B. im tertiären Bereich eine häufige Mehrfachbelastung durch Studium, beruflicher Tätigkeit und familiären Verpflichtungen – in der Planung des Lehrangebots zu antizipieren hilft auch dabei, zu hohe Erwartungen an die Konstanz der Teilnahme und die Leistungsfähigkeit der Teilnehmenden zu vermeiden. Das Phänomen einer latenten, Erschöpfungsprozesse begünstigenden Überforderung in der Lebensgestaltung von Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung muss unbedingt in den Vorbereitungs- und Reflexionsprozess einbezogen werden. Lehrende und Lernende müssen sich klar sein, dass ihre prinzipielle Leistungsbereitschaft im Gegensatz zu den Auswirkungen einer zunehmend erschöpfenden Arbeitskultur steht. Der eigenen Erschöpfung entgegenzuwirken gehört damit zu den Aufgaben bei der Gestaltung von Lernkulturen – gerade auch unter dem Aspekt der Gendersensibilität: Frauen sind deutlich häufiger von Erschöpfungszuständen betroffen als Männer.
- ⁹ Wenn ausschließlich eine „Speziallehrveranstaltung“ zu Gender vorgesehen wird, drohen zwei Prozesse: Einerseits können Lehrende und Teilnehmende verleitet sein, genderrelevante Fragestellungen auf die vorgesehene „Spezialveranstaltung“ zu verschieben. Die Auseinandersetzung mit Gender als Querschnittsthema droht damit zu verschwinden. Andererseits werden die Veranstaltungen zu Gender dann stark „erwartungsüberfrachtet“: selbst mehrtägige Intensivseminare können aber den Diskussions- und Klärungsbedarf von Lerngruppen zum Thema nicht abdecken. Insbesondere können sie Lernprozesse, die Zeit brauchen, nicht konzentriert vorwegnehmen. „Genderseminare“ drohen damit aus strukturellen Gründen vorprogrammierte Enttäuschungen für Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu werden.
- ¹⁰ vgl. Moeller in: Prinz, Vykoukal 2003: 200.
- ¹¹ Die explizite Anerkennung und Gratifikation von Bemühungen um die Lehre im Allgemeinen und die Gendersensibilität der Lehre im Besonderen ist aus Sicht des Gender Mainstreaming unersetzlich: Gerade im universitären Bereich kommen tendenziell Frauen ihren Lehraufgaben mit größerem Einsatz an Zeit und Engagement nach, was zu einem Nachteil wird, wenn die Institution dieses Engagement anderen Einsätzen – z.B. der Zahl der Publikationen – unterordnet. Bei der Stärkung gendersensibler Ansätze wäre es fatal, wenn diese eine Art „Falle“ für engagierte Frauen werden würden, ohne jede Anerkennung durch die Institution neuerlich mehr Leistungen in ihre Lehrtätigkeit zu investieren.

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: 978-3-902125-69-9