

Michaela Gindl & Günter Hefler Gendersensible Didaktik in universitärer Lehre und Weiterbildung für Erwachsene

Einleitung

Unter gendersensibler Didaktik verstehen wir den Einsatz des allgemeinen didaktischen Instrumentariums, um bei der Gestaltung von Lehrangeboten drei Ziele zu erreichen:

- sicherzustellen, dass auf die Bedürfnisse aller TeilnehmerInnen – aller Frauen und aller Männer – eingegangen wird;
- beizutragen, dass alle TeilnehmerInnen – Frauen wie Männer – in gleichem Maß von dem Lernangebot profitieren können;
- Lernangebote zu schaffen, die Gender nicht ausblenden und die allen TeilnehmerInnen ermöglichen, ihre Genderkompetenz auszubauen.

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.

Dabei setzen Vorschläge, wie gendersensible Lehrangebote und Lernkulturen geschaffen werden können, auf drei unterschiedlichen Ebenen an:

1. Ebene der Vorbereitung: Bereits bei der Vorbereitung können viele didaktische Prinzipien so berücksichtigt werden, dass sie eine gendersensible Lernkultur unterstützen.
2. Ebene der Durchführung: Lehrende können durch ihr aktives Verhalten wesentlich die Gendersensibilität der Lernkultur fördern. Die Herausforderung besteht einerseits darin, die eigene Wahrnehmung und Interpretationsfähigkeit zu schärfen, und andererseits darin, kreativ und der Situation angemessen zu reagieren.
3. Ebene der Situationen im Lernprozess: Lehrende können aktiv Situationen aufgreifen und nutzen, die für die TeilnehmerInnen besondere Möglichkeiten beinhalten, ihre Genderkompetenz zu erweitern.

Im folgenden Beitrag bieten wir eine Übersicht über die wichtigsten Möglichkeiten bei der Vorbereitung von Lehrangeboten (erster Teil) und bei der Unterstützung einer gendersensiblen Lernkultur (zweiter Teil). Dabei stellen wir auch exemplarisch Möglichkeiten vor, wie Lernende beim Erwerb von Genderkompetenz unterstützt werden können.

Der Beitrag basiert auf einem „Leitfaden für gendersensible Didaktik“, der Erfahrungen zusammenfasst, die im Rahmen des Projekts „Universität & Arbeitsmarkt – Berufsorientierung und

prozessorientiertes Lernen“¹ gewonnen wurden. Im Rahmen dieses Projekts fand von Oktober 2003 bis März 2005 ein Lehrgang statt, der sich an Studierende und AbsolventInnen zur Berufsorientierung und zum Erwerb prozessorientierter Fähigkeiten richtete. Dieser Lehrgang wurde von den AutorInnen begleitend evaluiert – im Auftrag des Frauenbüros der Stadt Wien wurde als Teilprodukt der Evaluierung der „Leitfaden für gendersensible Didaktik“ entwickelt.²

Die Ziele gendersensibler Didaktik

Zu Beginn wollen wir nochmals die Zielsetzungen, die wir mit unserer Auffassung gendersensibler Didaktik verbinden, vorstellen.

Erstens möchte gendersensible Didaktik in unserem Verständnis gleichermaßen auf die Bedürfnisse von Frauen und Männern eingehen. Mit Gender sind dabei gesellschaftliche Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse gemeint, die Vorstellungen und Erwartungen, wie Frauen und Männer sind bzw. sein sollen (mit engl. „gender“ ist also das „soziale Geschlecht“ – im Unterschied zu engl. „sex“, dem biologischen Geschlecht – gemeint). Gender spielt nicht nur *zwischen* Frauen und Männern eine Rolle, sondern auch Frauen und Männer *innerhalb* ihrer Geschlechtergruppe begegnen sich mit Vorstellungen und Erwartungen im Zusammenhang mit ihrem „Frau-Sein“ und „Mann-Sein“ und den möglichen Spielarten.

Ziel gendersensibler Didaktik ist es, Lehrsituationen so zu gestalten, dass weder Frauen noch Männer insofern benachteiligt sind, als VertreterInnen des anderen Geschlechts oder gendertypische Vorgaben dominieren. Dabei ist wichtig, geschlechterstereotype – oder gar sexistische – Inhalte zu vermeiden und Frauen wie Männern ein breites, nicht durch althergebrachte Rollenbilder verengtes Lernangebot zu machen (vgl. Baur, Marti 2000; Pravda 2003).

Zweitens setzt sich gendersensible Didaktik zum Ziel, Lehrangebote so zu gestalten, dass für alle (Frauen *und* Männer) die angestrebten Lernziele erreichbar sind. Dabei wird von der Erfahrung ausgegangen, dass zwar häufig den aufgenommenen Inhalten in Lehrprogrammen viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, nicht aber der Frage, ob diese Inhalte ausreichen, damit TeilnehmerInnen mit unterschiedlichen Voraussetzungen gleichermaßen vom Angebot profitieren können. Oft werden nämlich bestimmte Lehrinhalte, die zum Erreichen der Lernziele nötig sind, nicht explizit vermittelt. Beispielsweise sind das Schreiben von Anträgen, das Erstellen von Budgets, die Kalkulation eigener Arbeitsstunden oder das Einschätzen adäquater Honorarforderungen in vielen Berufsfeldern „Betriebsgeheimnisse“. Und diese werden folglich nicht allgemein, sondern nur informell und an wenige „Auserwählte“ vermittelt (vgl. dazu Bourdieu 1992). Lernende müssen also darauf hoffen, zu den „Auserwählten“ zu zählen, oder sie müssen sich den Zugang zu den benötigten

¹ Siehe die Website des Projekts (Gesamtleitung: Silvia Hellmer): URL: <http://www.workinprocess.at> [Stand: 15. 11. 2006].

² Der Leitfaden wird voraussichtlich Ende 2006 veröffentlicht – eine Vorfassung kann bei den AutorInnen des vorliegenden Beitrags bezogen werden.

Inhalten und Kompetenzen „irgendwie sonst“ organisieren. Frauen zählen bei dieser ungleichen Verteilung oft zu den Benachteiligten. 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. Genderkompetenz baut einerseits auf Wissen um Fakten und Theorien zu Gender auf. Basiswissen zu vielen Genderfragen ist eine wichtige, wenn auch nicht ausreichende Voraussetzung für Genderkompetenz. Deshalb meint Genderkompetenz andererseits insbesondere die Fähigkeit, aktiv mit Fragen und Problematiken von Gender und Geschlechtergerechtigkeit umgehen zu können. Gendersensible Didaktik versucht bewusst zu machen, dass wir alle über die Kompetenz verfügen, genderrelevante Prozesse bewusst mitzugestalten, und liefert Vorschläge, wie diese Kompetenzen gestärkt werden können. Gendersensible Didaktik vertritt damit für beide Geschlechter einen emanzipativen Anspruch.

Teil 1 – Unterstützung von Gendersensibilität in der Planung von Lehrangeboten

Um die Zielsetzungen gendersensibler Didaktik zu erreichen – gleichberechtigte Teilnahme, gleiche Chancen, vom Gelernten zu profitieren, Möglichkeiten zur Erweiterung der persönlichen Genderkompetenz für alle TeilnehmerInnen –, empfehlen wir auf das allgemein verfügbare, didaktische Werkzeug zurückzugreifen. Instrumente zur Umsetzung des didaktischen Grundsatzes, die Lernenden – als Individuen – mit ihren Bedürfnissen in den Mittelpunkt zu stellen, sind auch für die gendersensible Didaktik eine wichtige Ressource, weil mit dem Eingehen auf jede einzelne Lernende auch auf Gender eingegangen wird bzw. Gender dabei nicht ausgeklammert bleiben kann.

Gendersensible Didaktik setzt aber in unserer Auffassung voraus, sich zusätzliche Aufgaben – gerade auch in der Vermittlung von Genderkompetenz – zu stellen und immer dann eine Intervention zu versuchen, wenn die gleichberechtigte Mitwirkung der TeilnehmerInnen und die produktive Auseinandersetzung mit Gender zu kurz zu kommen drohen. Allgemeine didaktische Überlegungen ermöglichen damit einen wichtigen ersten Schritt: Um die Ziele gendersensibler Didaktik erreichen zu können, sind unserer Auffassung nach sowohl zusätzliche inhaltliche Angebote unerlässlich als auch eine Schärfung der eigenen Genderkompetenz, um situativ und kreativ didaktische Interventionen setzen zu können, die die Gendersensibilität des Lernsettings unterstützen.

Im ersten Teil wollen wir Anregungen zur Verbesserung der Gendersensibilität in der Vorbereitung von Lehrangeboten vorstellen. Unter Vorbereitung verstehen wir dabei erstens die inhaltliche Ebene (Welche Inhalte wähle ich aus?), zweitens die Aufbereitung der Inhalte (Wie werden Inhalte sprachlich vermittelt? Welche Unterlagen werden angeboten?) und drittens die didaktisch-methodische Ebene (Welche Methoden setze ich ein? Wie plane ich den Ablauf des Lehrangebots?). Alle drei Ebenen

werden – unabhängig davon, ob später situationsabhängig Anpassungen vorgenommen werden – bereits vor Beginn des Lehrangebots bearbeitet.

Wir beginnen deshalb mit Vorschlägen, wie bei der Auswahl von Inhalten die Gendersensibilität des Lehrangebots unterstützt werden kann. Danach geben wir Hinweise für die Gestaltung von Lehrunterlagen. In diesem Zusammenhang gehen wir auf die Bedeutung von gendersensibler Sprache für gendersensible Didaktik ein. Danach schließen wir Vorschläge an, wie die methodisch-didaktische Gestaltung von Lehrangeboten erfolgen kann.

Die Auswahl von Inhalten

Lehrangebote erhalten ihren Charakter vor allem auch durch die ausgewählten Lehrinhalte. Oft folgt die Auswahl der Lerninhalte einem Kanon in einem Feld (z. B. einer wissenschaftlichen Disziplin oder einem Typ von Trainingsangebot zu sozialen Kompetenzen). Es wird auf „Altbewährtes“ zurückgegriffen, das zwar meist geschlechtsneutral gemeint ist, in der Regel aber von einem verengenden, geschlechterstereotypen Blick auf inhaltliche Fragestellungen geprägt bleibt.

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.

Das ist auch bei Lehrangeboten möglich, die scheinbar keinen Zusammenhang mit Gender haben, weil vordergründig keine Frauen und Männer vorkommen. Auch in Mathematik und Naturwissenschaften kann Gender explizit zum Thema gemacht werden, indem z. B. biographische Erzählungen über Forscherinnen oder Ansätze feministischer Wissenschaftskritik in diesen Feldern integriert werden. Die unabhängig vom Inhalt notwendige Kontextualisierung kann so gendergerecht gestaltet werden, statt bei den vielen kleinen Geschichten zumeist ausschließlich über große Männer zu verweilen.

Es gibt zahlreiche unterschiedliche Möglichkeiten, Gender als Inhalt in die Lehre zu integrieren. Der „Leitfaden für gendersensible Didaktik“ enthält eine umfangreiche Tabelle: „Literaturbeispiele zur Einbeziehung von Gender in Lehrinhalte“. Diese Übersicht enthält Literaturempfehlungen zum Aufbau und zur Vertiefung des Wissens um Gender – sowohl für human- und kulturwissenschaftliche Fächer als auch für rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Fächer und für Naturwissenschaften und Technik. Die Literaturempfehlungen sind dabei auch nach Einsatzmöglichkeiten in Lehrveranstaltungen geordnet.

Die Illusion des „en passant“

Gendersensible Didaktik ist auf explizite und umfangreiche inhaltliche Angebote zum Genderthema angewiesen: Für Lerngruppen muss nach Möglichkeiten gesucht werden, 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 das:

- Keinesfalls auf einen bewussten inhaltlichen Input zu einem Lehrinhalt unter der Perspektive „Gender“ verzichten (gut ist, sich ein Ziel zu setzen: z. B. 10 % der Zeit gehören „Genderthemen“).
- Sich selbst aktiv mit der Begründung von inhaltlichen Entscheidungen auseinandersetzen und die „Angst“, das „Falsche“ zu bringen, bearbeiten (z. B. zuvor mit KollegInnen darüber sprechen).
- Gender-Inputs wählen, die für die Gesamtzielsetzung des Angebots von Relevanz sind, und Möglichkeiten einplanen, später auf diese Inputs zurückzukommen.
- Bei der Auswahl der Inputs konkreten und „überraschenden“ Beispielen den Vorzug vor allgemeinen Aussagen 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, dann besteht die Gefahr, dass zwar eine halbwegs passable Abbildung eines „Common Sense“ zum Genderthema zustande kommt, aber keine (individuellen) Lernmöglichkeiten eröffnet werden. Deshalb ist es entscheidend, Inputs vorzubereiten und sich nicht der Illusion hinzugeben, dass über Gender „ad hoc“ – „wenn die Frage aufgeworfen wird“ – gut gearbeitet werden kann, ohne dass die Gruppe zuvor Beispiele für den produktiven Umgang mit genderbezogenen Fragestellungen erarbeitet hat.

Gender-Inputs benötigen Diskussionszeit

Neben der bewussten Einplanung von Inhalten zu Gender ist entscheidend, den Lernenden für den häufig notwendigen Konfrontations- und Reflexionsprozess genügend Zeit einzuräumen. Gerade weil Lernende zu „Männern“ und „Frauen“ bereits über viele verfestigte Anschauungen verfügen, benötigen sie Zeit, sich auf neue Aussagen zu Gender und zum Geschlechterverhältnis überhaupt einzulassen.

Inputs sollten bewusst und kurz gestaltet sein, damit die Inhalte verarbeitbar bleiben. Erfahrungsgemäß bewährt sich ein Verhältnis von ca. zehn Minuten Input zu einer Stunde Zeit für die gemeinsame Aufarbeitung. Bei längeren Inputs ist es ratsam, öfter als üblich zu unterbrechen, um Nachfragen zu ermöglichen. Weiters empfiehlt sich, die Bearbeitung des Inputs durch strukturierende Methoden zu unterstützen (z. B. in einer Kleingruppenarbeit und einer anschließenden Diskussion im Plenum; Strukturierungshilfe: ein Flipchart „Offene Fragen“, ein Flipchart „Kritische Einwände zum Input“, ein Flipchart zu „Was uns sonst noch durch den Kopf gegangen ist“).

Lehrunterlagen erstellen

Lehrunterlagen ermöglichen den Teilnehmenden einen gleichberechtigten Zugang zu Wissen und Inhalten und sie gewährleisten Transparenz hinsichtlich der behandelten Inhalte und Quellen. Lehrunterlagen machen – unabhängig von etwaigen Verhinderungen während der Präsenzzeiten einer Lehrveranstaltung – Inhalte für alle gleichermaßen zugänglich. Damit sind gut durchdachte Lehrunterlagen bereits ein wichtiger Beitrag zur Gendersensibilität.

Lehrunterlagen sind außerdem ein wichtiges Feld, sich bewusst um eine für Frauen und Männer gleichberechtigte Gestaltung zu bemühen. Ohne eine bewusste Entscheidung, dieses Ziel zu verfolgen, führen die üblichen Usancen und Traditionen oft dazu, dass Frauen nicht in der Weise angesprochen werden wie Männer (z. B. erfolgt häufig die Anrede in männlicher Form, der Sprachgebrauch ist asymmetrisch, Beispiele sind nicht gendergerecht, orientieren sich an männlich geprägten Normvorstellungen oder sind implizit bzw. gar explizit sexistisch).

Warum „geschlechtergerechte Sprache“?

Geschlechtergerechte Sprache ist in unserem Verständnis eine Grundanforderung gendersensibler Didaktik: Für Lehrende, die die Gendersensibilität ihrer Angebote erhöhen wollen, stellt die gendergerechte Sprache 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 geschlechtergerechten Sprechens und Schreibens geben, ist für Lernende eine wichtige Ressource, an ihrer eigenen Sprachpraxis zu arbeiten und sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Wer sich diesem Anspruch verpflichtet, wird rasch feststellen, dass das Thema „geschlechtergerechte Sprache“ polarisiert. 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 Sprache 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. Ein Sprachgebrauch, der Mann mit Mensch gleichsetzt und der Frauen stillschweigend oder explizit als das „Andere“, das 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 Schreibens. Beim Formulieren müssen Schreibende tatsächlich bei vielen Begriffen überlegen, ob dies jetzt wirklich nur auf Männer zutrifft oder ob Frauen „mitgemeint“ sind und diese daher explizit genannt werden müssen. Das erfordert Engagement und Kreativität, geht es doch darum, lang gelebte Gewohnheiten kritisch zu betrachten und in der Folge zu ändern.

Entscheidend erscheint zugleich, allen Beteiligten bei der Entwicklung einer gendergerechten Sprachkultur Frei- und Spielräume zu gewähren. Regeln als Selbstzweck durchzuhalten bzw. ständige Verhaltenskorrekturen einzumahnen (etwa eine „Stricherl-Liste“ der fehlenden großen „I“), wirkt meist kontraproduktiv. Wichtiger ist es, Diffamierungen des gendergerechten Sprachgebrauchs (z. B. das Lächerlichmachen durch Bezeichnungen wie „Liebe Alle und Allinnen“ oder „Bücher und Bücherinnen“) oder aber auch einer Abwertung von AkteurInnen („Oje, jetzt werde ich wieder eins drüberkriegen von dir, weil ich Studenten gesagt hab' ...“) entgegenzuwirken.

Geschlechtergerechte Sprech- und Schreibkulturen weiterentwickeln

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 geschlechtergerechtes Formulieren (vgl. z. B. Arbeitskreise für Gleichbehandlungsfragen der Universität Klagenfurt [2000] und der Karl-Franzens-Universität Graz [o. J.], Koordinationsstelle für Frauenförderung und Gender Studies der Donau-Universität Krems sowie Wetschanow [2002]). Im Folgenden bieten wir eine kurze Zusammenfassung:

Wenn *entweder* Männer *oder* Frauen angesprochen sind, werden die Artikel, Attribute, Endsilben und Wortzusammensetzungen geschlechtsspezifisch gewählt:

z. B. die Lehrende, der Lehrende; die weiblichen Lehrenden, die männlichen Lehrenden; die Lehrgangsführerin, der Lehrgangsführer; die Fachfrau, der Fachmann.

Wenn *sowohl* Frauen *als auch* Männer angesprochen sind, dann werden durch Nennung sowohl der weiblichen als auch der männlichen Form Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen:

z. B. die Teilnehmer und Teilnehmerinnen; die Prüferin/der Prüfer; ein/e Student/in; der/die BewerberIn, die TeilnehmerInnen, einE MitarbeiterIn.

Wenn Frauen und Männer nicht direkt angesprochen werden können, besteht die Möglichkeit, Geschlecht zu „neutralisieren“:

z. B. die Bürokräft, das Mitglied, der Elternteil; die Studierenden, die Lehrenden; die Direktion, das Institut; Studenten können die Bibliothek benutzen – besser: Wer studiert, kann die Bibliothek benutzen.

Die maskulinisierende Silbe „man“ sollte vermieden werden:

z. B. Man kann das auch so sehen – besser: Das kann auch so gesehen werden. Man kann sich vom Personalbüro beraten lassen – besser: Alle Interessierten können sich vom Personalbüro beraten lassen.

Der Sprachgebrauch sollte symmetrisch sein, Frauen und Männer werden mit demselben Respekt, derselben Nähe und Distanz bezeichnet:

z. B. Herr Schneider und Fräulein Müller – besser: Herr Schneider und Frau Müller; der Manager und die Sekretärin – besser: Manager und Managerinnen, Sekretäre und Sekretärinnen.

Vermeintlich geschlechtsneutrale Formulierungen und Funktionsbegriffe sind zu vermeiden:

z. B. Der Mensch neigt dazu ... – besser: Viele Personen/viele Frauen und Männer neigen dazu. Der Gesetzgeber hat entschieden ... – besser: Laut gesetzlicher Entscheidung ...

Zudem ist darauf zu achten, keine Geschlechterstereotype zu verwenden:

z. B. Wir laden zu fröhlichem Beisammensein bei Wein, Weib und Gesang ... – besser: Wir laden dann zu einem fröhlichen Umtrunk mit Musik. Frauen pflegen ihre sozialen Kontakte bei der Friseurin oder beim Einkauf, Männer im Gasthaus oder beim Sport – besser: Soziale Kontakte können auf vielseitige Weise geknüpft und gepflegt werden, beispielsweise ...

Generell zu vermeiden sind Formulierungen wie: Milchmädchenrechnung, Weibergeschwätz, seinen Mann stellen, Not am Mann, SchihaserIn etc.

Lehrunterlagen gendersensibel gestalten

Wichtig ist, immer klarzustellen, aus wessen Perspektive Sachverhalte dargestellt werden:

z. B. „Zur Bestätigung seines Selbstwertes strebt der Jugendliche äußeren Status an; in der Mehrzahl der Fälle wird dies Erfolg, Prestige, Macht und Überlegenheit sein“ – besser: Das folgende Zitat beschreibt eine Sichtweise der Persönlichkeitsentwicklung, wie sie typischerweise auf junge Männer zutrifft: „ ... “ (aus Pravda 2003, 163).

Am besten ist es, Erkenntnisse zu verarbeiten, die unter der Einbeziehung der Kategorie Gender gewonnen wurden. Geschlechteraspekte des Faches sollten dabei nicht additiv (in einem „Sonderkapitel“), sondern durchgängig integriert werden:

z. B. Die Verdienstsituation stellt sich wie folgt dar: 1995 lag der Durchschnittsverdienst für 40 h bei xxx, 2000 waren es bereits xxx. Zur Verdienstsituation von Frauen siehe Kapitel xy – besser: Das Thema „Verdienst“ orientiert sich hier an dem Modell des Vollzeit arbeitenden Alleinverdieners. Die Verdienstsituation stellt sich wie folgt dar: 1995 lag der Durchschnittsverdienst von Frauen für 40 h bei xxx, von Männern für 40 h bei xxx, 2000 waren es für Frauen bereits xxx, für Männer xxx.

Weiters empfehlen wir, die Betroffenheit, die Lebensrealitäten und Interessenslagen von Frauen und Männern in gendersensibel gestaltete Lehrunterlagen bewusst zu integrieren und Generalisierungen von einem auf das andere Geschlecht zu vermeiden:

z. B. Der Anteil an Teilzeitbeschäftigten ist in den letzten ... Jahren stark angestiegen – besser: Der Anteil an Teilzeitbeschäftigten ist in den letzten ... Jahren stark angestiegen. Vor allem Frauen üben oft Teilzeitbeschäftigungen aus. Die Ursache dafür liegt vor allem in Kinderbetreuungspflichten.

Darüber hinaus werden auch gesellschaftliche Kontexte so weit wie möglich einbezogen:

z. B. Die Berufswahl ist in erster Linie abhängig von der Schulbildung – besser: Wer welchen Beruf wählt, wird von Schulbildung, Geschlecht, sozialer und kultureller Herkunft, Herkunft, Lebensort etc. mitbestimmt.

Lehrende sollten sich zudem immer die Frage stellen, ob die Unterlagen Identifikationsangebote für Frauen und Männer enthalten:

z. B. In der betrieblichen Ausbildung ist der Ausbilder vorzugsweise die Person, die imitiert wird, z. B. Rasieren, Binden von Krawatten – besser: In der betrieblichen Ausbildung ist der Ausbilder oder die Ausbilderin 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 (aus Pravda 2003, 165).

Zuletzt sollte auch darauf geachtet werden, dass vermeintlich „weibliche“ und „männliche“ Wissensgebiete und Themen, Lebenserfahrungen und Forschungsfragen nicht hierarchisierend bewertet werden:

z. B. Naturwissenschaften und Technik sind im Vormarsch! Selbst junge Frauen entscheiden sich vermehrt, nicht mehr in den Sozialwissenschaften ihr Glück zu versuchen – besser: Die Anzahl der weiblichen Studierenden in naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen ist im Vergleich zu xxx auf xxx gestiegen.

Gestaltungsziel „Guter Kontakt“

Die abwechslungsreiche Gestaltung von Lehrangeboten – der Wechsel zwischen Vortrag, Diskussion im Plenum, Arbeit in Kleingruppen, Einzelarbeit usw. – hilft 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.

Für die Zielsetzungen gendersensibler Didaktik ist es entscheidend, dass sich die TeilnehmerInnen in Lehrangeboten wohl fühlen, sich gegenseitig respektieren und Interesse haben, sich miteinander auszutauschen und damit von anderen TeilnehmerInnen und der Gruppe als solcher profitieren. Die AutorInnen empfehlen deshalb, auf das breite Instrumentarium zurückzugreifen, das in Traditionen der Gruppenarbeit und der (Hochschul-)Didaktik entwickelt worden ist, um das Entstehen einer positiven, offenen Gruppenkultur zu ermöglichen und diese laufend zu unterstützen.

In Anlehnung an Traditionen der Themenzentrierten Interaktion bzw. gestalttherapeutischer Ansätze verwenden wir für das angestrebte Gruppenklima das Konzept des „Guten Kontakts“.

Unter gutem Kontakt wird dabei verstanden,

- dass möglichst alle Gruppenmitglieder sich wohl fühlen und weitgehend angstfrei agieren können,
- dass sie Themen und Einfälle offen einbringen können und den Beiträgen der anderen mit Neugierde und Aufmerksamkeit gegenüberstehen,
- dass sie sich in ihren Beiträgen aktiv aufeinander beziehen,
- dass sie in der Gruppe existierende Bedürfnisse wahrnehmen und darauf konstruktiv eingehen,
- dass sie gut auf ihre eigenen Bedürfnisse achten und – wenn nötig – auf diese hinweisen.

Die folgenden Gestaltungsvorschläge für den Lernprozess zielen darauf ab, dass Lerngruppen in guten Kontakt kommen und dieser auch bestehen bleibt.

Anfangssituationen gestalten

Wenn es gelingt, am Beginn alle TeilnehmerInnen einzubinden, dann ist bereits ein großer Schritt in Richtung Gendersensibilität getan. Auf *Vorstellungsrunden* sollte deshalb nicht verzichtet werden. Durch die Vorstellungsrunde taucht jede/r einzelne TeilnehmerIn im Gruppenzusammenhang auf, alle anderen TeilnehmerInnen nehmen sie/ihn als Person wahr. Die Vorstellung ist eine erste explizite Einladung zum Sprechen. Damit ist verankert, dass jede/r individuelle TeilnehmerIn sich Raum nehmen darf; die Schwelle, sich aktiv zu Wort zu melden, wird so auch für den weiteren Verlauf des Lehrangebots gesenkt.

Vorstellungsrunden lassen sich – je nach Kontext, TeilnehmerInnenzahl und Zeitbudget – sehr unterschiedlich gestalten. In kleineren, beginnenden Gruppen können sich alle TeilnehmerInnen zumindest mit Namen und Tätigkeit (Ausbildung, Studium, Schule etc.) vorstellen. Worauf sonst noch Bezug genommen werden soll, wird extra festgelegt. Auch die Zeit, die dafür zur Verfügung steht, wird vorab geklärt. In sehr großen Gruppen (etwa bei Vorlesungen mit mehr als 100 TeilnehmerInnen) kann z. B. die Vorstellung nur zwischen den unmittelbaren SitznachbarInnen erfolgen. Bei Veranstaltungen, die an unterschiedlichen Terminen stattfinden, ist es sinnvoll, Vorstellungsrunden in den späteren Folgeeinheiten zu wiederholen (z. B. mit neuen Inhalten).

Darauf folgt eine *informative Einleitung*, die über Ziele, Aufbau und Zeitplan, Prüfungsanforderungen, Unterlagen, sonstige Quellen, Erreichbarkeit der Lehrveranstaltungsleitung, Lernmethoden etc. informiert. Dazu gehört auch die Vorstellung der/des Lehrenden selbst – als Person und in den Tätigkeitsfeldern. Das kann individuell sehr unterschiedlich gestaltet werden. Wichtig ist, die mögliche Wirkung der Vorstellung auf die Teilnehmenden zu reflektieren und sie aktiv zu gestalten (es sollte auf Balance geachtet werden: zwar „genug“ erzählen, aber nicht zu mächtig und „allwissend“ auftreten).

Die informative Einleitung erhöht die Transparenz des Lehrangebots, erleichtert die Orientierung und somit die Aufnahme und Verarbeitung von (neuen) Lehrinhalten für *alle* Lernenden, Frauen wie Männer.

Gruppenregeln und Commitment

Ebenfalls am Beginn der Lehrveranstaltung werden *allgemeine Gruppenregeln* festgelegt. Gruppenregeln schaffen mehr Klarheit in den Ansprüchen aneinander und in den Beziehungen zueinander. Sie verhelfen damit zu einer verbesserten Kommunikation im Lernalltag. Das kommt allen Gruppenmitgliedern zugute. Solche Gruppenregeln sind beispielsweise das Prinzip, einander wertschätzend zu begegnen, die Beachtung von Feedback-Regeln, Regeln zum Umgang mit Verspätungen und Fehlzeiten, für ein kurzfristiges Verlassen oder ein vollständiges Ausscheiden aus der Lehrgruppe oder Regeln, wie im Fall von Terminverschiebungen vorgegangen wird.

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-Regeln lassen sich z. B. wie folgt formulieren:

- Aussagen subjektiv (mit „Ich-Bezug“) formulieren: „Ich finde, dass ...“; „Mein Eindruck war, dass ...“
- Sachbezogen und konkret formulieren (mit konkreten Bezügen zu einer Beobachtung bzw. einer Situation)
- Einen subjektiven Eindruck beschreiben, nicht andere bewerten oder interpretieren
- Konkret (auf Einzelfälle) Bezug nehmen und auf verallgemeinernde Formulierungen verzichten
- Möglichst auf Veränderbares – nicht auf Unbeeinflussbares – Bezug nehmen
- Mit positiver Rückmeldung beginnen: „Sehr gut fand ich ...“, „Besonders gefallen hat mir ...“, erst danach negativ erlebte Aspekte ansprechen
- Persönliche Angriffe vermeiden
- Das Feedback anderer nicht unterbrechen
- Feedback-Beiträge nicht diskutieren bzw. kommentieren
- Keinen Legitimations- und Rechtfertigungszwang herstellen

Je nach Kontext kann auch ein *Gruppencommitment* erarbeitet werden. Bei Seminaren von kleinen Gruppen hat sich folgende typische Vorgehensweise bewährt: Die TeilnehmerInnen formulieren im Plenum oder in Kleingruppen ihre Erwartungen und Zielsetzungen im Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung (Was erwarte/wünsche ich mir? Was soll passieren? Was soll nicht passieren? Wann ist die Lehrveranstaltung ein Erfolg für mich?) und präsentieren die Ergebnisse. Die/der LehrveranstaltungsleiterIn verschneidet die Ergebnisse dann mit seinen/ihren eigenen Zielsetzungen und Erwartungen sowie mit den Anforderungen an die Lernenden. Gemeinsam wird dann auf einem Flipchart eine Zusammenschau erstellt, zu der sich die Gruppe bekennt (Commitment).

Im Unterschied dazu wird Gender explizit zum Thema, sobald Lernenden *Regeln zum bewussten Umgang mit Gender* vorgeschlagen werden. Diese Regeln sollen verhindern, dass geschlechtsspezifische Rollenaufteilungen automatisch verlaufen. Wichtig ist, dass diese Regeln bewusst freundlich formuliert werden (z. B. „Bitte achten Sie darauf, dass bei Arbeitseinteilungen im Team, bei der Verteilung von Präsentationen usw. die Rollen zwischen Männern und Frauen möglichst gleich verteilt werden“). Wichtig ist, dass Regeln zum Umgang mit Gender nicht „auf die Person gemünzt“ formuliert werden (z. B. „Nun sollte aber Kollegin X 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.

„Störungen“ und „Betroffenheiten“ haben Vorrang

Eine gleichberechtigte Mitwirkung aller TeilnehmerInnen ist nur möglich, wenn für auftretende Bedürfnisse, Irritationen oder Betroffenheiten unmittelbar eine Lösung gefunden werden kann. Bedürfnisse und Betroffenheiten können die Lernenden bei ihrer vollwertigen Teilnahme an der Lehrsituation behindern. Gendersensible Didaktik teilt damit die Arbeitsregel der Tradition der themenzentrierten Interaktion in Gruppen (Ruth Cohn – vgl. Langmaark 2001), dass „Störungen“ und „Betroffenheiten“ Vorrang haben. Damit ist gemeint, dass TeilnehmerInnen 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.

„Störungen“ können unterschiedliche Ursachen haben: Technische und organisatorische Gründe (z. B. das Projektorbild ist nicht zu sehen, Zugluft, fehlendes Schreibpapier; zu langes Arbeiten ohne Pause). Es kann ein methodisches oder inhaltliches Anliegen bestehen (z. B. die vorgeschlagene Vorgehensweise ist nicht klar; einzelne Worte, eine Formulierung oder eine Argumentation wurden nicht verstanden). Oder es handelt sich um eine individuelle Betroffenheit (z. B. das Führungsverhalten wird als irritierend erlebt, eine Aussage der Leiterin/des Leiters löst Misstrauen aus, Äußerungen werden als „völlig unmöglich“ empfunden).

Anliegen hinsichtlich technischer, organisatorischer, methodischer oder inhaltlicher Aspekte können in der Regel leicht gelöst werden: Zumindest der Zeitpunkt lässt sich vereinbaren, an dem eine Lösung zu erwarten ist. Bei individueller Betroffenheit sind – je nach individueller Kompetenz der Lehrenden, dem Zeitrahmen und dem Gesamtzustand der Gruppe – strukturierende Interventionen (Kleingruppenarbeit, Blitzlicht, Pause etc.) zu empfehlen.

Zeit für Unterbrechungen einplanen

In all diesen Fällen handelt es sich aber um triftige Anliegen, die durch die/den LeiterIn keinesfalls kommentarlos übergangen werden sollen. Bereits mit ihrer Wahrnehmung lässt sich oft der größte Teil der Probleme lösen. Und oft artikuliert die jeweilige Person ohnedies ein Anliegen, das auch andere Lerngruppenmitglieder betrifft.

Die Regel, Anliegen sofort zu artikulieren, muss von Gruppen erst langsam erlernt werden. Deshalb regen wir an, aktiv nachzufragen, ob TeilnehmerInnen ein Anliegen vorbringen möchten. Das Nachfragen sollte dabei regelmäßig und anlassbezogen erfolgen. Entscheidend ist auch die Einsicht, dass durch ein „Übergehen“ von Störungen in der Regel keine Zeit gewonnen, sondern nur Qualität verloren wird. In den meisten Fällen treten übergangene Anliegen zu einem späteren Zeitpunkt wieder auf und erfordern dann jene Zeit, die nicht sofort eingeräumt wurde. In der Zeitspanne zwischen dem Auftreten der „Störung“ und der verspäteten Bearbeitung sind jedoch TeilnehmerInnen in ihrer Beteiligung eingeschränkt.

Für Anliegen von TeilnehmerInnen, die im Arbeitsprozess entstehen, muss Zeit eingeplant werden! Designs von Lehrveranstaltungen benötigen deshalb „Puffer“: entweder nicht verplante Zeiten oder Inhalte, die einfach weggelassen werden können, wenn die Zeit der Bearbeitung von anderen Aufgaben gewidmet wurde. Bei der Vorbereitung ist es deshalb empfehlenswert, zu überprüfen, ob genug Spielraum besteht. Auch hier schließt die gendersensible Didaktik an Kernsätze des Gruppentrainings an: Ein Design, das zu Zeitdruck führt, ist ein schlechtes Design!

Individuelle Lebenserfahrungen von Frauen und Männern integrieren

Die Variation von Lernformen ermöglicht auch, Raum für die Reflexion der eigenen Lebenserfahrung zu schaffen. 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.

Abschlussituationen bewusst gestalten

Die Betonung, die die allgemeine Didaktik und Traditionen der Gruppenarbeit auf die Gestaltung des Abschlusses von Lehrangeboten legen, wird aus Perspektive gendergerechter Didaktik geteilt. Die Arbeit am Abschluss unterstützt TeilnehmerInnen, ihre Lernerfahrungen allein 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.

Das *Abschließen von Lehrveranstaltungen*, die Einladung zum Feedback und die Verabschiedung der TeilnehmerInnen scheitern oft daran, dass es entgegen dem Zeitplan 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 Lehrveranstaltung sicherzustellen, dass sich das Feedback noch ausgeht, indem geplante Inhalte verschoben oder gestrichen werden. Bei der Vorbereitung sollte deshalb schon eingeplant werden, worauf im Fall der Zeitknappheit verzichtet werden kann, damit für das Feedback auf jeden Fall genug Zeit bleibt.

Teil 2 – Eine gendersensible Lernkultur unterstützen

Jeder Lernprozess beinhaltet Möglichkeiten, eine gendersensible Lernkultur zu unterstützen und die Genderkompetenz der TeilnehmerInnen zu stärken bzw. zu erweitern – völlig unabhängig von der inhaltlichen Zielsetzung. Denn: Wo immer Lernende zusammenarbeiten, sind genderrelevante Fragestellungen gegenwärtig. Sie lassen sich nicht vermeiden und umgehen. Die Frage ist nur, ob sie für die Lernenden und Lehrenden unsichtbar ablaufen oder für die Lerngruppe sichtbar und damit gestaltbar werden.

Da Gender in unserem Selbsterleben, in unseren Beziehungen in Lerngruppen, in unseren eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata und den Schemata, mit denen wir selbst wahrgenommen werden, immer eine Rolle spielt, ist Gender auch bei jedem Lernangebot immer „mit an Bord“. Genderfragen sind immer Teil des „hidden curriculum“, des Mitgelernten und Mitbeachteten in Lernprozessen, das vermittelt wird, auch wenn weder Lehrende noch Lernende darauf jemals explizit Bezug nehmen oder sich dessen bewusst werden.

Bestehende Spielräume als Lernfeld nutzen

Wir sehen es als Ziel gendersensibler Didaktik, genderrelevante Fragen, die in Lernprozessen auftauchen, bewusst hervorzuheben und damit für alle TeilnehmerInnen neue Lernmöglichkeiten zu schaffen. Statt Prozesse geschehen zu lassen, ohne davon Notiz zu nehmen, werden sie so gestaltet, dass TeilnehmerInnen sie wahrnehmen können und erleben, welche Gestaltungsmöglichkeiten und Spielräume ihnen zur Verfügung stehen. Für TeilnehmerInnen entstehen dadurch Ereignisse, durch die sie ihr Handeln bewusst erleben und zugleich sehen können, dass ihnen mehrere Handlungsmöglichkeiten offenstehen.

Lernende erweitern ihre Genderkompetenz auf zwei Ebenen:

- Sie werden sich bewusst, dass sie selbst ein breites Handlungsspektrum haben, dass sie keineswegs immer gleich – und schon gar nicht immer typisch „weiblich“ oder typisch „männlich“ – handeln müssen.
- Sie lernen, wie genderrelevante Sachverhalte sichtbar werden können und wie aus bestehenden Handlungsspektren ausgewählt werden kann.

Bestehende Ressourcen verfügbar machen

Wir gehen in unserem Konzept gendersensibler Didaktik davon aus, dass Individuen prinzipiell über ein breites Handlungsspektrum verfügen. Werden Lernende über längere Zeiträume in Lernprozessen beobachtet, dann lässt sich zeigen, über wie viele unterschiedliche Handlungsweisen jede/r einzelne TeilnehmerIn verfügt. Das heißt, gendersensible Didaktik fokussiert weniger auf das „typische“, „charakteristische“ Verhalten einer Teilnehmerin/eines Teilnehmers, sondern auf die Bandbreite ihrer/seiner Handlungsweisen – je nach Kontext und Situation. Dieses Handlungsspektrum steht als Ressource den TeilnehmerInnen selbst und für die Gestaltung von Lernprozessen zur Verfügung. Ziel ist es, Lernende zu unterstützen, diese Ressource bewusst zu nutzen.

Guten Kontakt stützen – Lernmöglichkeiten schaffen – Konflikte moderieren

Lehrende, die bestehende Handlungsmöglichkeiten nutzbar machen und den Erwerb von Genderkompetenz der TeilnehmerInnen unterstützen wollen, können auf drei Ebenen ansetzen:

- Sie können durch situationsbezogene Interventionen dazu beitragen, dass sich ein tragfähiges, offenes Lernsetting für alle TeilnehmerInnen entwickelt und dieses in weiterer Folge erhalten bleibt.
- Sie können Übungen einplanen, damit Lernende ihre Genderkompetenz erweitern und sich mit genderspezifischen Fragestellungen näher auseinandersetzen können.
- Sie können Konflikte in Lerngruppen, die real oder auch nur vermeintlich einen Bezug zu Genderproblematik aufweisen, moderieren und den Lernenden helfen sich zu orientieren.

Im Folgenden werden zwei Bereiche vorgestellt, in denen Lehrende durch Interventionen dazu beitragen können, dass Gruppen miteinander in gutem Kontakt stehen und eine gendersensible

Gruppenkultur entsteht. Zuerst werden Möglichkeiten vorgestellt, wie sich alle Lernenden gut und gleichberechtigt einbringen können. Danach wird darauf eingegangen, wie Lehrende die Selbstwahrnehmung von Gruppen und die Weiterentwicklung der Gruppenkultur unterstützen können.

Gleichberechtigte Teilnahme aller TeilnehmerInnen fördern: Blitzlicht, Erstwortmeldungen bevorzugen ...

Wenn Lehrende wahrnehmen, dass nicht alle TeilnehmerInnen am Arbeitsprozess mitwirken, steht ihnen eine große Reihe von Möglichkeiten offen, eine gleichberechtigte Teilnahme aller zu fördern.

Mit einem *Blitzlicht* lässt sich rasch ein Überblick über die Stimmung und Meinung aller Gruppenmitglieder erfassen. Wann immer unklar ist, wo einzelne TeilnehmerInnen in der Gruppe stehen oder die Gruppe als Ganzes gerade steht, empfiehlt es sich, mit dieser Methode von allen TeilnehmerInnen in kurzer Zeit eine Rückmeldung einzuholen. Da alle TeilnehmerInnen die Möglichkeit bekommen, sich zu äußern, wirken Blitzlichter auch stark einbeziehend und verhindern, dass die Position von TeilnehmerInnen völlig unberücksichtigt bleibt.

Unter „Blitzlicht“ wird die Einladung an alle TeilnehmerInnen verstanden, zu einer von dem/der LeiterIn gestellten Frage *reihum* (d. h. in einer feststehenden Reihenfolge) kurz – in der Regel in einem Satz – Stellung zu beziehen. Die/der LeiterIn und die Gruppe erhalten so innerhalb weniger Minuten ein Stimmungs- und Meinungsbild. Jede/r TeilnehmerIn erhält das Wort, TeilnehmerInnen können sich aber entscheiden, nicht Stellung zu nehmen. Je nach Hintergrund des Blitzlichts können sowohl Fragen zur weiteren Vorgehensweise (Auf welche Fragen sollen wir weiter eingehen? Welche Punkte sollen wir wiederholen? Was ist noch unklar?), insbesondere aber auch zur Stimmung in der Gruppe (Wie geht es mir gerade? Wie befriedigend ist für mich das Ergebnis? Wie habe ich den Konflikt erlebt?) formuliert werden. Solange das Blitzlicht läuft, werden die Stellungnahmen nicht diskutiert, es werden auch keine Nachfragen gestellt (TeilnehmerInnen, die gerne mehr sagen möchten, wird versichert, dass sie unmittelbar nach Abschluss des Blitzlichts dazu Gelegenheit erhalten). Je nach Fragestellung und Ausgang des Blitzlichts kann die/der Lehrende zusammen mit der Gruppe die nächsten Schritte vereinbaren.

Die Methode lässt sich rasch und vielfältig einsetzen: Je geübter eine Gruppe mit dem Blitzlicht ist, umso häufiger kann es eingesetzt werden und umso öfter bekommen der/die LeiterIn und die Gruppe selbst einen Überblick über die Gruppenstimmung. In vielen Fällen kann durch das Blitzlicht Sicherheit darüber gewonnen werden, dass alles weitgehend „im Lot“ ist und die Arbeit fortgesetzt werden kann. Zugleich erhöht sich mit jedem Blitzlicht auch die Aufmerksamkeit aller TeilnehmerInnen für die anderen TeilnehmerInnen und die Gruppe als Ganzes.

Wann immer Lehrende in Diskussionen usw. eine moderierende Rolle übernehmen, können sie *bewusst Erstwortmeldungen bevorzugen*. Damit kommen alle, die sich in einer Diskussion erstmals zu

Wort melden, in jedem Fall zum Zug, insgesamt wird damit ein Maximum der TeilnehmerInnen in die Diskussion eingebunden.

... zur Teilnahme/Präsentation einladen und aktives Nachfragen ...

Wir empfehlen Lehrenden, sich grundsätzlich ein Bild darüber zu verschaffen, ob schweigende TeilnehmerInnen sich ausgeschlossen fühlen. Das geht insbesondere durch *direktes Nachfragen*. Allerdings besteht dabei die Gefahr, dass die angesprochene Person die Aufforderung, sich zu Wort zu melden, nicht als Möglichkeit, sondern als Kritik am bisherigen Schweigen erlebt. Es kann auch sein, dass sich jemand nicht deswegen zurückhält, weil sie oder er für sich keinen Raum zum Sprechen vorfindet, sondern weil eine Wortmeldung bewusst unterlassen wird. Daher ist es wichtig, für die Einladung den richtigen Ton zu finden (Darf ich dich fragen, wie du das siehst? Möchten Sie dazu gerne etwas sagen?). Lehrende können von Fall zu Fall auch betonen, dass es natürlich „möglich und erlaubt“ ist, sich zu einer Frage nicht zu äußern. Auch das Ziel wiederholt auszusprechen, dass alle, die möchten, auch Gelegenheit zur Beteiligung bekommen, hilft zu vermeiden, dass die Einladung zur Stellungnahme als „Kontrolle“ und „Maßregelung“ erlebt wird.

Eine *Einladung zum Sprechen* kann TeilnehmerInnen stärken, die bislang nicht die Gelegenheit zur Präsentation wahrgenommen haben oder wahrnehmen konnten. Durch die Einladung wird schnell klar, ob TeilnehmerInnen bislang nur nicht die Gelegenheit gefunden haben zu präsentieren (z. B. weil andere sich rascher meldeten) oder ob sie bewusst auf diese Option verzichtet haben. Auch hier besteht die Gefahr, dass das Angebot zum Sprechen nicht motivierend, sondern demütigend erlebt wird. Daher gilt es auch in diesem Fall, freundlich zu formulieren und klarzustellen, dass es sich nicht um eine „Anweisung“ handelt.

Manche Lernende (häufig sind das Männer) verpacken ihre Fragen in mehr oder weniger umfassende Erklärungen über den Hintergrund ihrer Frage und über Vorannahmen, die sie sich zu möglichen Antworten überlegt haben. Andere (vielfach sind das Frauen) wiederum formulieren Fragen sehr knapp. TeilnehmerInnen, die ihre Frage sehr knapp formulieren, können *ermuntert werden, sich für ihre Überlegungen mehr Raum zu nehmen* (Darf ich Sie bitten, uns noch etwas mehr zu Ihren Überlegungen, zu Ihrer sehr interessanten Frage mitzuteilen!). Allerdings muss dabei unbedingt klargestellt werden, dass die Frage weder unverständlich noch uninteressant war.

... Perspektiven offenhalten, Dominanzen mildern und Rückzug verhindern

In der Arbeit von Gruppen kommt es immer wieder vor, dass Diskussionen rasch von einer Fragestellung bestimmt werden, die von einer/einem einzigen TeilnehmerIn eingebracht wird. Die Arbeit der Gruppe wird damit entweder zu rasch „enggeführt“ – statt viele Perspektiven zu erörtern, wird nur eine Perspektive diskutiert – oder folgt einer nicht geplanten Richtung. Wir empfehlen, dass Lehrende *wertschätzend zum Thema zurückführen* und aktiv die zu kurz kommenden Perspektiven stärken. Auch wenn ein/e TeilnehmerIn eine expressive, raumnehmende Strategie wählt, ist es aus

der Perspektive der gendersensiblen Didaktik sehr wichtig, dass die Lehrveranstaltungsleitung bewusst wertschätzend zum Thema zurückführt (Ich danke Ihnen für Ihren Beitrag ... Zum Punkt X, scheint mir, ist aber auch noch einiges zu sagen).

Einzelne TeilnehmerInnen nehmen in Gruppen öfter mit ausführlichen Wortmeldungen (zu) viel Raum ein. Andere TeilnehmerInnen reagieren oft auf diese Dominanz mit Rückzug, was die Dominanz der aktiven TeilnehmerInnen neuerlich verstärkt und ihre dominante Rolle für sie selbst als „unvermeidlich“ erscheinen lässt. Lehrende müssen unbedingt nach Möglichkeiten suchen, solche *Dominanz-Rückzug-Spiralen zu verhindern*. Einerseits sollten sie andere TeilnehmerInnen in ihrer Beteiligung stärken. Dies können sie z. B. durch geeignete Appelle an alle TeilnehmerInnen tun (Ich finde die Interpretation von Herrn/Frau X äußerst anregend. Aber ich bin mir sicher, dass einige unter Ihnen etwas ganz anderes erlebt haben ...).

Wir halten es zugleich für wichtig, auf die dominante Person auf zwei Ebenen einzugehen: Ihr für ihren Einsatz Anerkennung zu geben und sie gleichzeitig einzuladen, ihre Aufmerksamkeit auf die Beiträge der anderen TeilnehmerInnen zu richten (Ich habe Ihre Darstellung sehr interessant gefunden. Aber lassen Sie uns jetzt gemeinsam sehen, was die anderen dazu sagen ... Danke für deine Darstellung. Ich glaube, wir sollten jetzt den anderen Zeit geben, ihre Punkte einzubringen!).

Lernende reagieren in unterschiedlicher Weise auf Lernsettings, die nicht ihren Bedürfnissen entsprechen. Zu den typischen Formen zählt ein Rückzug in eine passive (oftmals auch betont „steife“) Haltung. Daher empfehlen wir den *Rückzug von Frauen und Männern anzusprechen*. Bei Teilnehmenden, die sich auffällig lange nicht mehr zu Wort gemeldet haben, kann in einer betont offenen, freundlichen Form nachgefragt werden, ob bei ihnen „alles o. k.“ ist oder ob sie ein Anliegen haben. Je nach Kontext können TeilnehmerInnen auch in den Pausen gefragt werden, ob ihnen für eine erfolgreiche Teilnahme etwas abgeht. Auch mit „Blitzlicht-Runden“ kann rasch erhoben werden, ob die beobachtbare „Stille“ einzelner TeilnehmerInnen auf Probleme hinweist.

Die Gruppenkultur unterstützen durch Reflexionszeiten ...

Für Lerngruppen ist es wichtig, sich nicht nur zu Beginn, sondern immer wieder darüber auszutauschen, wie sie miteinander arbeiten und weiterarbeiten wollen. Es lohnt sich daher, im Verlauf von Lehrveranstaltungen *wiederholt Zeit für die explizite Arbeit an der Gruppenkultur einzuplanen* (z. B. mit Kleingruppenarbeiten).

In der Regel überwiegen *inhaltliche* (Woran sollen wir weiterarbeiten?) gegenüber *auf den Prozess bezogenen* Wünschen (Was wünsche ich mir von unserer Zusammenarbeit?). Zudem sind prozessbezogene Wünsche meist unklarer, widersprüchlicher und schwieriger zu bearbeiten (Es soll nicht zu langsam gehen; für mich darf es nicht zu schnell und sprunghaft werden; es wäre schade, wenn es oberflächlich bleibt; es soll nicht zu persönlich werden usw.).

Wenn Gruppen zur Differenzierung ihrer Erwartungen, wie sie miteinander (weiter)arbeiten wollen, mehr Zeit aufwenden, können sie Widersprüchlichkeit und Unklarheit bearbeiten. In einer Lehrveranstaltung sollten mehrfach kürzere Diskussionseinheiten (z. B. nach einer Übung bzw. als Teil einer Übung) eingeplant werden, um den Prozessverlauf mit den in der Vereinbarung getroffenen Wünschen zu vergleichen. Die Gruppe wird so regelmäßig zur *Reflexion und Überprüfung von Vereinbarungen* eingeladen.

... und Feedback

Lehrende können ihre Wahrnehmung, dass Gruppen von den von ihnen etablierten Regeln abzuweichen beginnen, der Gruppe rückmelden und zur Diskussion stellen.

Wichtig sind dabei Zeitpunkt und Form der Formulierung:

- Die Rückmeldung sollte zwar relativ zeitnah zum wahrgenommenen Phänomen erfolgen, aber nicht als unmittelbare Antwort auf eine Regelverletzung (Beispiel: Wenn die TeilnehmerInnen in ihren Wortmeldungen kaum aufeinander Bezug nehmen, sollte dies nicht nach einer einzelnen Wortmeldung, sondern am Ende einer Diskussion allgemein eingebracht werden).
- Die Formulierung sollte klarstellen, dass es sich um einen persönlichen Eindruck der/des Lehrenden handelt, der ein Input und keine Festschreibung ist (Ich habe den Eindruck, dass ...; wenn ich jetzt an die letzte halbe Stunde zurückdenke, habe ich das Gefühl, dass ...).

Rückmeldungen auf der Prozessebene können in der Gruppe Diskussionen auslösen: Es ist daher wichtig sicherzustellen, dass die notwendige Zeit zur Bearbeitung der Rückmeldung vorhanden ist.

Lernmöglichkeiten für den Erwerb von Genderkompetenz nutzen

Unabhängig vom Thema einer Lehrveranstaltung können Übungsformen eingeplant werden, die Lernenden und der Lerngruppe Möglichkeiten eröffnen, ihre Genderkompetenz zu erweitern.

Folgende Möglichkeiten stellen wir kurz vor:

- Übungen, um die bewusste Gestaltung von Kommunikation zu stärken
- Möglichkeiten, um genderrelevante Zuschreibungen in Entscheidungsprozessen zu reflektieren
- Einsatzmöglichkeit des Arbeitens in geschlechtshomogenen Kleingruppen
- Das Angebot von Rollenspielen

Insbesondere die Arbeit in geschlechtshomogenen Kleingruppen (bzw. die Bearbeitung von deren Ergebnissen) und das Angebot von Rollenspielen stellen bereits hohe Ansprüche an Gender- und

Gruppenkompetenz der Lehrenden und sollten vor dem Einsatz in Lehrveranstaltungen auf jeden Fall in Ausbildungsgruppen für Lehrende bearbeitet werden.

Bewusste Kommunikation fördern

Übungen, die TeilnehmerInnen darin unterstützen, dass sie ihre Kommunikation bewusster gestalten können, eröffnen neue Möglichkeiten, von den Gruppenmitgliedern der Lerngruppe zu profitieren und selbst der Gruppe Erfahrungen zur Verfügung zu stellen. Die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Aspekte der Kommunikation – z. B. das aktive Zuhören oder die Bezugnahme auf VorrednerInnen – stellt auch eine wichtige Ressource für den Erwerb von Genderkompetenz dar.

Im Vordergrund steht dabei nicht, das (vermeintlich) typische Kommunikationsverhalten von Männern und Frauen zu reflektieren, sondern für TeilnehmerInnen erfahrbar zu machen, was sie gewinnen können, wenn sie Aspekte des eigenen Kommunikationsverhaltens in den Blick nehmen und mit ihren Gestaltungsmöglichkeiten spielen. Auch die Lerngruppe profitiert von einer Erweiterung der Aufmerksamkeit für die Kommunikation: Die Prozesse werden vielfältiger (z. B. weil sich mehr Personen einbringen) und reicher (z. B. weil häufiger nachgefragt wird und aktiv aufeinander Bezug genommen wird). Leitfrage der Übungen ist damit: Was kann ich persönlich und was kann ich für meinen Arbeitszusammenhang durch die bewusste Gestaltung meiner Kommunikation gewinnen?

Unter den Übungen, die zu einer verstärkten Wahrnehmung des eigenen Kommunikationsverhaltens führen, ist z. B. die Methode des *Kontrollierten Dialogs* zu empfehlen.³

Genderrelevante Zuschreibungen in Entscheidungen reflektieren

In Entscheidungsprozessen, in der Art und Weise, wie Gruppen zu gemeinsamen Entscheidungen kommen, spiegeln sich gesellschaftliche Ordnungen und geschlechtstypische Zuschreibungen. Daher sind die Reflexion von Entscheidungsprozessen und die Frage, in welcher Weise Zuschreibungen an Männer und Frauen in diesen Prozessen eine Rolle gespielt haben, für die Förderung von Genderkompetenz von zentraler Bedeutung.

In Lernsettings treffen die TeilnehmerInnen in vielen Zusammenhängen Entscheidungen, in denen auch genderrelevante Zuschreibungen erfolgen (in der Bearbeitung von Case Studies, bei Rollenspielen usw.). Immer dann, wenn die Lehrenden erkennen können, dass genderrelevante Zuschreibungen für das Zustandekommen des Ergebnisses maßgeblich waren, die Lerngruppe darauf aber nicht Bezug genommen hat, können sie der Gruppe vorschlagen, sich ihre genderrelevanten Vorannahmen nochmals im Detail vor Augen zu führen.

³ Vgl. z. B. die Materialien des Bildungsservers teachSam: URL: http://www.teachsam.de/arb/arb_kontrdial_1.htm [Stand: 15. 11. 2006].

Wir empfehlen LehrveranstaltungsleiterInnen, den TeilnehmerInnen für den notwendigen Bearbeitungsprozess (Zeitrahmen z. B. rund 60–90 Minuten) folgende Fragen vorzugeben:

- *Wahrnehmungen der Gruppe einholen:* Ist der Gruppe etwas aufgefallen? Wenn ja, was?
- *Leitfragen zur Rekonstruktion des Geschehens anbieten:* Wie kamen die Zuschreibungen zustande? Welche Informationsgrundlagen haben die Zuschreibungen? In welcher gesellschaftlichen Bewertungshierarchie stehen die zugeschriebenen Attribute? Welche spezifischen Zuschreibungen haben letztlich zu einer Entscheidung geführt? Was trägt dazu bei, dass die Gruppe mit der Entscheidung einverstanden war? Wodurch wird das individuelle Gefühl, der Entscheidung zustimmen zu können, beeinflusst?
- *Handlungsdimensionen skizzieren:* Welche Überlegungen sind notwendig, um den gesellschaftlichen Erwartungshaltungen entgegenzuwirken? Welche Möglichkeiten bestehen, die eigene Zustimmung in Frage zu stellen? Usw.

Diese Aufforderung zur Diskussion, Rekonstruktion oder Neu-Bearbeitung kann immer dann eingesetzt werden, wenn „weibliche“ und „männliche“ Qualifikationen kontrastierend beschrieben werden. Sobald ein Ergebnis eines Entscheidungsprozesses es nahelegt, auf die genderrelevanten Zuschreibungen zurückzukommen, sollte der Gruppe eine eigene Reflexionseinheit – nach einer kurzen Pause – vorgeschlagen werden. Die Pause selbst bietet dem/der LeiterIn die Gelegenheit, Leitfragen für die Gruppendiskussion vorzubereiten.

Kleingruppenarbeit in geschlechtshomogenen Gruppen

In Lerngruppen, die aus Männern und Frauen bestehen, kann die Aufmerksamkeit durch die Bildung von geschlechtshomogenen Gruppen auf alle Facetten von Gender gelenkt werden.

Durch die Bildung von reinen Frauen- bzw. reinen Männergruppen wird unabhängig vom Thema automatisch der Genderaspekt betont. Es werden alle (vermeintlichen) Wissensbestände und Phantasien dazu aktiviert, wie sich Frauen(gruppen) von Männer(gruppen) unterscheiden. Obwohl scheinbar leicht durchzuführen, ist die Arbeit mit geschlechtshomogenen Gruppen eine sehr anspruchsvolle Übung. Sie stellt auch eine starke Intervention in die Lerngruppe dar. Bereits die Aufforderung zur Gruppenbildung kann starke Widerstände bei den TeilnehmerInnen hervorrufen.

Wir empfehlen, die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen intensiv im Plenum nachzubearbeiten und dafür viel Zeit einzuplanen:

- Unterschiede zwischen „Männern“ und „Frauen“ werden unter Bezugnahme auf gesellschaftliche Stereotype und ihre Rechtfertigungen verhandelt. Teilweise ist ein ausgedehnter Diskussionsprozess notwendig, bevor Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Art, wie Stereotype verwendet wurden, selbst zum Thema machen.

- Oft thematisieren Lernende erst spät, dass auch das Verhalten von Frauen untereinander bzw. von Männern untereinander „gegendert“ ist: Auch in geschlechtshomogenen Gruppen werden gesellschaftliche Vorgaben, Frau unter Frauen, Mann unter Männern zu sein, inszeniert; Frauen und Männer übernehmen dabei beliebige, auch gegengeschlechtlich konnotierte Spielformen.
- In der Regel wird erst in einer längeren Bearbeitung thematisiert, wie breit das Spektrum des bei Männern und Frauen beobachtbaren Verhaltens ist; auch die Reflexion darüber, dass ein und dieselbe Person sehr unterschiedliches Verhalten zeigen kann, benötigt Zeit.

Geschlechtshomogene Gruppen empfehlen sich unserer Ansicht nach nur dann, wenn tatsächlich vorgesehen ist, sich auf das Material, das dabei von den TeilnehmerInnen aufgebracht wird, im Detail einzulassen (mindestens 60–90 Minuten Aufarbeitungszeit vorsehen!). In der Regel wird die „Lust am Unterschied“ zwischen Männern und Frauen durch Übungen in geschlechtshomogenen Gruppen stark angesprochen. LehrveranstaltungsleiterInnen sollten sich darauf vorbereiten, dass durch die Übung oft Geschlechterstereotype zum Thema werden und die Gruppen Unterstützung bei deren Bearbeitung benötigen.

Genderspezifische Lernpotentiale von Rollenspielen nutzen ...

Rollenspiele können für viele Aufgaben eingesetzt werden. In Rollenspielen kommt es – auch wenn es seitens der LeiterInnen der Lehrveranstaltung nicht betont wird – immer zu einer impliziten Bearbeitung von Gender. Die TeilnehmerInnen spielen Männer und Frauen und die Gruppe beobachtet die gespielten Männer- und Frauenrollen. Damit ergibt sich mit jedem Rollenspiel eine Möglichkeit – und oft auch eine Notwendigkeit –, Gender zum Thema zu machen. Wenn Rollenspiele in einer Lehrveranstaltung vorgesehen sind, dann empfehlen wir, auch die Bearbeitung der Genderaspekte vorzubereiten und dafür Zeit vorzusehen. Generell ist die Einbeziehung von Rollenspielen aus unserer Sicht für die gendersensible Didaktik besonders wünschenswert.

Erfahrungsgemäß eignen sich in Lerngruppen zur Bearbeitung von genderrelevanten Fragestellungen Rollenspiele, in denen Gender *nicht* das Hauptthema ist. Rollenspiele oder vergleichbare Übungen, die Gender als Fokus haben und die für Gendertrainings entwickelt worden sind (vgl. z. B. Burbach, Schlottau 2001), sind für allgemeine Lerngruppen oft eine zu große Herausforderung.

Rollenspiele stellen hohe Anforderungen an die Lerngruppe und setzen voraus, dass die Gruppe bereits über einen hinreichend "guten Kontakt" verfügt. Sie sind damit nur für eine spätere Phase der gemeinsamen Arbeit sinnvoll. Gruppen lernen zudem Schritt für Schritt, mit Rollenspielen umzugehen: Es ist wichtig, bewusst mit einfachen Spielaufgaben zu beginnen und erst später zu Aufgabenstellungen, die sehr viele unterschiedliche Dimensionen gleichzeitig behandeln, überzugehen.

... und bewusst gestalten

Rollenspiele sind eine gut geeignete Methode, innerhalb einer Lerngruppe Handlungsmöglichkeiten zu „proben“ und gespieltes „Geschlechterrollen“-Verhalten auf gesellschaftliche Ordnungen zu beziehen. Wir empfehlen dabei insbesondere folgende Punkte im Auge zu behalten:

Wenn Gruppen keine oder wenig Erfahrung mit Rollenspielen haben, empfehlen wir, vorerst stärker vorstrukturierte Rollenspiele mit detaillierten Rollenanweisungen im Plenum zu entwickeln (z. B. Bitte legt die Rolle bewusst zurückhaltend / offen / autoritär usw. an). In diesem Fall werden Rollenanweisungen auch gemeinsam erarbeitet und offengelegt. Die Möglichkeit, in stereotypes oder übertriebenes Verhalten zu verfallen, wird als typisches Element des Rollenspiels eingeführt. Wenn die Gruppe offen aushandelt, wie die Rolle angelegt werden soll, wirkt das einer möglichen Identifizierung von Spielerin und Spieler mit der Rolle entgegen. Spätere Rollenspiele können dann ohne Vorstrukturierung erfolgen.

In Rollenspielen und deren Aufarbeitung können sich das Geschehen, dessen Interpretation und reale Konflikte zwischen TeilnehmerInnen überlagern. Wenn das eintritt, muss nochmals zur Trennung zwischen gespielter Rolle und Person aufgefordert werden. Wenn es bekannte Konflikte zwischen Gruppenmitgliedern gibt, sollte darauf hingewirkt werden, dass es zu keiner „Verdoppelung“ im Rollenspiel kommt.

Gruppen oder Teile von Gruppen können Rollenspiele ins Lächerliche kippen lassen und die Aufgabenstellung dadurch entwerten. Insbesondere wenn der Genderaspekt im Rollenspiel offensichtlich ist (wenn z. B. explizit ein männlicher Chef und eine weibliche Sekretärin vorgesehen sind), müssen LeiterInnen mit der Möglichkeit rechnen, dass TeilnehmerInnen die Situation völlig kippen lassen (z. B. indem sie kabaretthaft das Verhalten überzeichnen). In vielen Fällen zeigt die „Verweigerung“ einen sich aufbauenden oder bereits bestehenden Konflikt an, der – wenn möglich – bearbeitet werden sollte.

Abschluss und Ausblick

Zentraler Punkt für eine gendersensible Didaktik ist die bewusste Entscheidung in der eigenen Lehrpraxis, die Genderkompetenz der Lernenden unterstützen zu wollen. Dabei geht es weniger darum, Fehler zu vermeiden, als vielmehr darum, zusätzliche Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Die Hauptaufgabe eines oder einer gendersensiblen Lehrenden ist, Auseinandersetzungen zu moderieren und Lerngruppen zu ermöglichen, sich produktiv mit genderbezogenen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Dabei müssen sich Lehrende gegen die Wünsche wappnen, offene Punkte autoritativ zu entscheiden (Sagen Sie doch, stimmt es nicht, dass Frauen/Männer ...).

Die von uns vorgeschlagenen Möglichkeiten gendersensibler Didaktik stellen einen hohen Anspruch an die Lehrenden dar. Die Umsetzung einer gendersensiblen Didaktik braucht daher Ressourcen für jene, die die Verantwortung für ihre Etablierung übernehmen wollen. Im „Leitfaden für gendersensible

Didaktik“ gehen wir deshalb in einem umfassenden Teil auf die organisatorischen Voraussetzungen ein, die notwendig sind, um Lehrende bei ihrer Aufgabe zu unterstützen.

Lehrende brauchen zusätzliche Zeit zur Vorbereitung und Zeit, sich persönlich, methodisch und inhaltlich mit Gender auseinanderzusetzen, damit sie die ÜbersetzerInnenrolle übernehmen können. Lehrende brauchen gerade in Feldern, in denen die Berücksichtigung der Perspektiven von Frauen und Männern noch schwach verankert ist, Rückendeckung durch ihre Institution und am besten durch ein Lehrendenteam, damit sie bei möglichen Konflikten nicht auf sich allein gestellt bleiben.

Gendersensibel Lehrende sind BeraterInnen und GarantInnen dafür, dass vieles rund um das Thema Gender zwar aufregend, kompliziert, ärgerlich und sogar beängstigend sein kann, die Genderthematik aber trotzdem spannend, bereichernd und befriedigend bearbeitbar ist und nicht ausgeklammert bleiben muss.

Literatur

Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen der Karl-Franzens-Universität Graz (o. J.). Vorschläge zum geschlechtergerechten Formulieren. Online im Internet: URL: <http://www.uni-graz.at/akglwww/sprache/sprache.htm> [Stand: 15. 11. 2006].

Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen der Universität Klagenfurt (Hg.) (2000). „kurz & bündig“. Vorschläge zum geschlechtergerechten Formulieren, Klagenfurt.

Baur, Esther / Marti, Madeleine (2000). Kurs auf Gender-Kompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Hg. vom Gleichstellungsbüro Basel-Stadt, Basel.

Bourdieu, Pierre ([frz. 1984] 1992). Homo academicus, Frankfurt am Main.

Burbach, Christiane / Schlottau, Heike (Hg.) (2001). Abenteuer Fairness – Ein Arbeitsbuch zum Gender-Training, Göttingen.

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

Donau-Universität Krems (2006). Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren der Donau-Universität Krems. Online im Internet: URL: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/frauennetzwerk/leitfaden_fr_geschlechtergerechtes_formulieren.pdf [Stand: 15. 11. 2006].

Gindl, Michaela / Hefler, Günter / Hellmer, Silvia (2006). Leitfaden für gendersensible Didaktik. Hg. von der Frauenabteilung der Stadt Wien, Wien (erscheint 2006).

Langmaack, Barbara (2001). Einführung in die themenzentrierte Interaktion TZI – Leben rund ums Dreieck, Weinheim–Basel.

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

Wetschanow, Karin [2002]. Geschlechtergerechtes Formulieren. Hg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien. Online im Internet: URL: http://www.neu.bmbwk.gv.at/medien/7108_PDFzuPublID403.pdf [Stand: 15. 11. 2006].

Weiterführende Literatur

Abs, Herman Josef / Cramer, Mariele / Hoh, Ruth / Macke, Gerd / Raether, Wulf / Ritter, Anette (2000). Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 2: Methodensammlung, Weinheim.

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

Blickhäuser, Angelika / Barga, Henning von (2003). Wege zur Gender-Kompetenz. Gender Mainstreaming mit Gender-Training umsetzen. Hg. von der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin.

Netzwerk Gendertraining (2004). Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training, Königstein/Taunus.

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

Wirnschimmel, Konrad / Goldmann, Friederike (1999). Beobachtung und Beobachtungskriterien in der Dynamischen Gruppenpsychotherapie, in: Majce-Egger, Maria (Hg.). Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden, Wien, 306–323.

Der „Leitfaden für gendersensible Didaktik“ wird voraussichtlich Ende 2006 veröffentlicht – eine Vorfassung kann bereits jetzt bei den AutorInnen bezogen werden.

Michaela Gindl: michaela.gindl@donau-uni.ac.at, Günter Hefler: hefler@3s.co.at