

2

Gendersensibilität im Lehrprozess

Leitfaden für
gendersensible Didaktik

Frauen^{MA57}
Stadt Wien

Vorwort	5
Aufbau des Leitfadens	6
Einleitung	8
Lernprozesse von Lernenden	8
Kapitel 1: Ein gendersensibles Lernsetting unterstützen	11
Methoden für ein gendersensibles Lernsetting	12
Gleichberechtigte Teilnahme	12
Die Gruppenkultur unterstützen	15
Konflikte moderieren	16
Gruppenübungen	18
Kapitel 2: Den Erwerb von Genderkompetenz unterstützen	21
Methoden zum Erwerb von Genderkompetenz	21
Handlungspotentiale ausschöpfen	21
Orientierung im Konfliktfall anbieten	31
Checklist: Ein gendersensibles Lernsetting unterstützen	37
Literatur	39
Ausgewählte Grundlagenliteratur	39
Literaturverzeichnis	40
Kontakt/Impressum	44



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.

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

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

TEIL 1

GRUNDLAGEN DER GENDERSENSIBILITÄT IN DER LEHRE

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

Reflexion: Reflexionen zu besonders relevanten Themenbereichen und Fragestellungen

TEIL 2

GENDERSENSIBILITÄT IM LERNPROZESS

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

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

TEIL 3

GENDERSENSIBILITÄT ORGANISIEREN

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

LITERATURLISTE

Einleitung

Der erste Teil des Leitfadens legt dar, wie durch die Auswahl der Inhalte, die Gestaltung der Lehrunterlagen und die Vorbereitung und Durchführung des Lehrprozesses selbst die Gendersensibilität der Lehrangebote verbessert werden kann.

Im zweiten Teil des Leitfadens unterbreiten wir Vorschläge, wie Lehrende situationsbezogen die Gendersensibilität des Lernprozesses unterstützen können.

Den nun dargestellten Vorschlägen ist eines gemeinsam: sie bieten Anregungen, wie Lehrende durch bestimmte Methoden den Lernprozess der Teilnehmenden unterstützen können. Während die Empfehlungen in Teil 1 des Leitfadens mehr oder weniger unabhängig von konkreten Lernsituationen angewendet werden können, laden die Vorschläge im Teil 2 dazu ein, sich ein Repertoire von möglichen Interventionen in den Lehrprozess zurecht zu legen.

Das „Kapitel 1: Ein gendersensibles Lernsetting unterstützen“ thematisiert Möglichkeiten, wie durch die Beantwortung typischer Aufgabenstellungen in Lernendengruppen die Anliegen gendersensibler Didaktik berücksichtigt werden können.

Das „Kapitel 2: Den Erwerb von Genderkompetenz unterstützen“ enthält Angebote, wie im Lernprozess die Auseinandersetzung mit dem Genderthema ermöglicht werden kann. Im Vordergrund steht, dass Gruppen Genderthematiken auch in Diskussionen oder in Konflikten bearbeiten können und die Bearbeitung nicht aus dem Lernprozess ausgeschlossen wird.

Im Vergleich zu Teil 1 bauen die nun vorgestellten Interventionen stärker auf die individuelle Erfahrung und Gruppenleitungskompetenz der Lehrenden auf. Leiterinnen und Leiter von Lehrveranstaltungen benötigen

■ die Fähigkeit haben, Situationen zu erkennen und zu beurteilen, in denen eine Intervention sinnvoll und möglich ist und

■ die Kompetenz, aus möglichen Interventionen eine geeignete auszuwählen und in passender Weise („mit den richtigen Worten“, „zum richtigen Zeitpunkt“) den Lernenden anzubieten.

Es geht dabei nicht um „Rezepte“, die eins zu eins umzusetzen sind. Es geht vielmehr darum, als Lehrende oder Lehrender langsam die eigene Kompetenz weiterzuentwickeln, Gendersensibilität von Lernprozessen zu unterstützen. Sowohl die Fähigkeit, Situationen wahrzunehmen (und nicht zu „übersehen“), als auch die Sicherheit, mit einem angemessenen Unterstützungsangebot zu antworten, entwickeln sich kontinuierlich weiter.

Erfahrung ist dabei die wichtigste Ressource für Leiter und Leiterinnen von Veranstaltungen. Weiterbildungen in Gruppenleitung und der Gestaltung von sozialen Prozessen sind eine weitere wichtige Ressource: Für Lehrende, die bereits über Ausbildungen in der Gruppenarbeit verfügen, werden die meisten Vorschläge nicht neu sein. Neu ist vielleicht der Aspekt, die bestehenden Instrumentarien der Gruppenarbeit dazu einzusetzen, eine gleichberechtigte Zusammenarbeit aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu unterstützen. Weiterbildungsseminare sind auch geeignete Orte, um Übungen und Interventionen auszuprobieren und Erfahrungen damit zu sammeln. Und die vorgeschlagenen Methoden bzw. Interventionen müssen nicht immer durch die Lernenden angenommen werden. Auch der Umgang mit dem „Scheitern“ einer Intervention, lässt sich durch eigene Teilnahme an Weiterbildungsseminaren gut erarbeiten.

Eine besonders gute Möglichkeit, das individuelle Lernen der Lehrenden zu unterstützen, ist die Bildung von Lehrendenteams, wie sie im dritten Teil dargestellt werden. Die Diskussion von Fallbeispielen (Was habe ich wahrgenommen? Womit habe ich zu unterstützen versucht? Wie haben meiner Wahrnehmung nach Teilnehmer und Teilnehmerinnen reagiert?) hilft, die eigene Urteilsfähigkeit zu stärken und selbstsicherer zu werden. Gemeinsam über Interventionen zu beraten,

stellt den einzelnen Lehrenden zudem eine große Vielfalt von Perspektiven zur Verfügung. Das hilft nicht nur, die eigenen „blinden Flecken“ besser in den Griff zu bekommen. Es hilft darüber hinaus, sich auch darin zu versichern, dass es nicht um ein starres „Richtig“ oder „Falsch“ geht, sondern dass es oft mehrere gleich sinnvolle Interventionsmöglichkeiten gibt. Die Arbeit in der Gruppe hat für Lehrende auch eine supervisorische Funktion: Betroffenheit über ein punktuell Scheitern oder durch starke Übertragungen der Gruppen oder einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Leitung kann zum Thema gemacht und damit besser bearbeitet und zu einem Abschluss gebracht werden (vgl. Teil 3: „Gendersensibilität organisieren“ ab Seite 113).

Die vorgeschlagenen Interventions- und Gestaltungsbeispiele entfalten ihre volle Wirkung, wenn sie durch ein Lehrendenteam kontinuierlich und über ein längeres Gesamtangebot verteilt angeboten werden.

LERNPROZESSE VON LERNENDEN

Gendersensible Didaktik ist auf einen langsamen Kompetenzgewinn der Lernenden angewiesen. Diese bringen ihre bereits erworbene Genderkompetenz ein und lernen durch gendersensible Lehrangebote dazu. Die Lernprozesse der Lernenden verlaufen dabei diskontinuierlich und unberechenbar. Der persönliche Zugewinn an Genderkompetenz von Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist im Detail nicht vorhersehbar: Was eine teilnehmende Person in einem bestimmten Augenblick zu lernen in der Lage ist, hängt auch von Faktoren ab, die im Rahmen von Lehrangeboten nicht beeinflusst werden können. Lehrenden hilft es, sich vor Augen zu führen, dass etwas vielleicht nicht im Augenblick angenommen wird, sehr wohl aber im Gedächtnis der Teilnehmenden verbleiben kann und individuell verarbeitet wird („Wenn die Zeit reif ist“).

Soziale Lernprozesse – zu denen alle im Zusammenhang mit Gender stehenden Lernprozesse gehören – zeichnen sich durch lange „Inkubationszeiten“ aus: Erfahrungen müssen erst sortiert und in neue Zusammenhänge gebracht werden, damit sie verarbeitet und angenommen werden können. Das soziale Lernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer endet damit nicht mit dem Endzeitpunkt eines Lehrangebots, sondern setzt sich als „nachholendes Lernen“ oft über sehr lange Zeiträume fort.

Gerade Lehrangebote, die sich an Teilnehmer und Teilnehmerinnen richten, die sich in persönlich bedeutsamen Entwicklungsphasen befinden (z.B. Studierende, die sich auf die Arbeitswelt vorbereiten) müssen damit rechnen, dass Inhalte „im Augenblick“ nicht durch die Teilnehmenden gewürdigt werden, weil andere Inhalte persönlich als drängender erlebt werden. Die im Augenblick nicht verarbeiteten Erfahrungen bleiben aber für längere Zeit verfügbar und können abgerufen werden.

Individuelle Lernende und Lerngruppen setzen Angeboten, sich mit Gender und den Genderaspekten ihrer Zusammenarbeit auseinander zu setzen, teilweise Widerstand entgegen: sie weichen im Augenblick einer Thematisierung des Themas aus. Die Gründe für diesen Widerstand sind zum Teil nicht bearbeitbar. Lehrende müssen hinnehmen, dass sie zwar die richtigen Angebote machen können, aber nicht sicher sein können, ob ihre Angebote im Augenblick verarbeitet werden können. Auch hier hilft wieder die Reflexion darauf, dass Lernprozesse lange nachwirken und dass sich immer wieder „Windows of Opportunity“ auftun.

Übungen, die unmittelbar darauf abzielen, Genderkompetenz zu vermitteln und die typischerweise im Rahmen von Gendertrainings und Selbsterfahrungsangeboten zu Gender gemacht werden, werden im Leitfadens nicht thematisiert. Genderkompetenz bedeutet Wissen über Gender-Konzepte und Fertigkeiten im Umgang mit Fragen und Problematiken von Gender und Geschlechtergerechtigkeit. Kompetenz heißt dabei, sowohl Handlungsbedarfe und Interventionsmöglichkeiten hinsichtlich des gesellschaftlich dominanten Geschlechterverhältnisses zu erkennen als auch die Fähigkeit, erworbenes Wissen und Strategien für Geschlechtergerechtigkeit einzusetzen. Genderkompetente Teilnehmer und Teilnehmerinnen können aktiv zur Lösung von Aufgabenstellungen und Konflikten beitragen, die im Zusammenhang mit Gender auftreten. Die Kompetenzen, die Lehrende einsetzen, um Genderkompetenz zu vermitteln, sollen aktiv an die Lernenden weitergegeben werden. Absolventinnen und Absolventen sollten dann in der Lage sein, selbst an Dritte Genderkompetenz zu vermitteln. Lehrangebote in diesem Sinn sind spezialisierte Aus- und Weiterbildung für Lehrende, Trainer und Trainerinnen, Beraterinnen und Berater oder Führungskräfte. Basiskompetenzen in der Prozess- und Gruppenarbeit sind dabei Voraussetzung.

Literatur zu Gendertraining:

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

Burbach Christine, Heike Schlottau (Hginen.) (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.

Ein gendersensibles Lernsetting unterstützen

Das folgende Kapitel bringt Vorschläge, wie Lehrende Lernsettings und die Lernprozesse von Gruppen so unterstützen können, dass eine gendersensible Lernsituation entsteht. Folgende Aufgabenstellungen werden dabei behandelt:

- (1) Eine gleichberechtigte Teilnahme aller Teilnehmer und Teilnehmerinnen,
- (2) Gruppenvereinbarungen, wie die Lerngruppe zusammenarbeiten will, erarbeiten, weiterentwickeln und einhalten,
- (3) Hilfestellungen, damit Lerngruppen Konflikte erkennen und bearbeiten können, und damit Konflikte in einem bearbeitbaren Rahmen bleiben und
- (4) Methoden, die Lerngruppen beim Aufbau ihrer Selbstwahrnehmung und der Reflexion des Gruppengeschehens unterstützen.

Ziel:

Genderspezifisch relevante Interaktionen wahrnehmen, den Wahrnehmungen entsprechend schlüssig handeln und Wahrnehmungen den Lernenden zur Verfügung stellen!

Die Herausforderung besteht darin, unabhängig von den inhaltlichen Zielen bestehende Lehrangebote so zu gestalten, dass sich eine gendersensible Lernsituation entwickeln kann.

Die oder der Lehrende versucht, genderspezifisch relevante Interaktionen oder Probleme wahrzunehmen, diesen Wahrnehmungen entsprechend schlüssig zu handeln und ihre bzw. seine Wahrnehmungen gegebenenfalls auch mitzuteilen. Sie wenden didaktische Methoden an, um eine gleichberechtigte Teilnahme der Lernenden, die Einbeziehung der individuellen Situation der Teilnehmenden und Wertschätzung für alle Gender betreffende Fragen zu erreichen.

Reflexion: Die Lust am Unterschied ist immer schon da.

Wenn Gender oder Fragen, die auch nur im weitesten mit Gender im Zusammenhang stehen, in einem Lernsetting angesprochen werden – dazu kann die gendersensible Sprache der oder des Lehrenden bereits Anlass genug sein, gehen Gruppen „wie selbstverständlich“ davon aus, sich der Frage des „Unterschieds zwischen Mann und Frau“ stellen zu müssen.

Das Thema „Unterschiede zwischen Männern und Frauen“ im Allgemeinen wird dominant. Wortmeldungen gehen dabei alle realen oder vermeintlichen Unterschiede zwischen Männern und Frauen durch. Darüber hinaus werden zum Beweis, dass Unterschiede bestehen, und zur Begründung, warum die Unterschiede bestehen, Bezüge hergestellt. Ob dabei auf persönliche Erfahrungen (meine Freundin ...), auf Zeitungsmeldungen (... unlängst gelesen) oder auf wissenschaftliche Erkenntnisse (xy hat festgestellt ...) zurückgegriffen wird, ist weniger wichtig, als die cursorische Form, in der Argumente eingebracht werden. In der Regel ordnen die Gruppen viele sich widersprechende Motive an und repräsentieren damit ein Universum konkurrierender Aussagen.

Von einer „genderkompetenten“ Lehrveranstaltungsleitung wird in der Regel erwartet, offene Punkte „richtig zu stellen“ und zu sagen, welche „Unterschiede“ es wirklich gibt und „warum“ die Unterschiede existieren. Drei Schlussfolgerungen lassen sich daraus ableiten:

- (1) Gruppen brauchen weniger „Wissen“, welche „Unterschiede“ zwischen Frauen und Männern bestehen, als Instrumente, sich über ihre Gedanken und mögliche Quellen zu diesem Thema klar zu werden.
- (2) Gruppen sind „Unterschiede“ im Verhalten von Männern und Frauen in der Regel bekannt. Bei Übungen, die auf Differenzierung aufbauen, ist oftmals die Infragestellung von Sinnhaftigkeit der

Zuordnung nach der Kategorie Geschlecht wichtiger als die Zuordnung selbst (Männer die auch; Frauen, die aber ... sind die lehrreichen Beispiele). Darüber hinaus ist die Bearbeitung, die Überprüfung und Abwägung der zur Sprache gebrachten „Unterschiede“ wichtiger als ihre „Beförderung“.

- (3) Leiterin und Leiter müssen sich klar dazu positionieren, dass sie keine „Entscheidung“ bieten können, welche „Unterschiede“ zwischen Frauen und Männern bestehen. Sie können aber dabei unterstützen, zu reflektieren, wie Wissensansprüche über „Unterschiede“ in der Gruppe formuliert werden, und ob die Gruppe in dieser Frage zu anderen Lösungen kommen will.

METHODEN FÜR EIN GENDERSENSIBLES LERNSETTING

Gleichberechtigte Teilnahme

→ Blitzlicht:

Mit dem „Blitzlicht“ lässt rasch ein Überblick über die Stimmung und Meinung aller Gruppenmitglieder erfassen. Wann immer unklar ist, wo einzelne TeilnehmerInnen in der Gruppe oder die Gruppe als ganze gerade steht, empfiehlt es sich mit dieser Methode von allen TeilnehmerInnen in kurzer Zeit Rückmeldung einzuholen. Da alle TeilnehmerInnen die Möglichkeit sich zu äußern bekommen, 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 der LeiterIn gestellten Frage reihum (d.h. in einer feststehenden Reihenfolge) kurz – in der Regel in einem Satz – Stellung zu beziehen. Die LeiterIn und die Gruppe erhält so innerhalb weniger Minuten ein Stimmungsbild. Jede TeilnehmerIn erhält das Wort, TeilnehmerInnen können sich aber entscheiden, nicht Stellung zu nehmen. Je nach Hintergrund des Blitzlichts können sowohl Fragen zu 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 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, um häufiger kann es eingesetzt werden und um so öfter bekommt die LeiterIn und die Gruppe einen Überblick über die Gruppe. 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.

Ein Vorteil der Methode ist, dass sie spontan eingesetzt werden kann, zum Beispiel, wenn die Motivation plötzlich nachlässt oder Probleme bzw. Konflikte im Zusammenhang mit Gender auftauchen.²

→ In Frage- und Diskussionsrunden Erstwortmeldungen bevorzugen:

Wann immer Lehrende in Diskussionen usw. eine moderierende Rolle übernehmen, können sie bewusst Erstwortmeldungen bevorzugen. Damit kommen alle TeilnehmerInnen, 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.

Aus der Perspektive der gendersensiblen Didaktik gilt es, alle Möglichkeiten auszuschöpfen und aktiv dazu beizutragen, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer Raum zum Sprechen vorfinden.

→ Personen fragen, die sich wenig melden oder noch nicht gemeldet haben:

Lehrende sollen sich grundsätzlich ein Bild darüber verschaffen, ob schweigende TeilnehmerInnen sich aus der Arbeit ausgeschlossen fühlen: Das geht insbesondere durch das direkte 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 die Teilnehmerin oder der Teilnehmer sich 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, eine derartige Aufforderung immer freundlich und klar zu formulieren („Möchten Sie dazu gerne etwas sagen?“. Wörter wie „auch“, „noch“ („Möchten Sie auch dazu etwas sagen?“ „Möchten Sie noch dazu etwas sagen?“), etc. sind zu vermeiden. Und es gilt immer auch mitzudenken, dass es sich um ein gewolltes Zurücknehmen handelt. Auch das Ziel wiederholt anzusprechen, dass alle, die möchten, auch Gelegenheit zur Beteiligung bekommen, hilft zu vermeiden, dass die Einladung zur Stellungnahme als „Kontrolle“ und „Maßregelung“ erlebt wird.

→ **Bei Präsentationen Teilnehmer und Teilnehmerinnen einladen, die selten präsentieren:**

Bei einer Präsentation einer Kleingruppe im Plenum wird ein Gruppenmitglied, das eher selten präsentiert, aufgefordert dies zu tun. Durch die Einladung wird schnell klar, ob TeilnehmerInnen bislang nur nicht die Gelegenheit zu präsentieren gefunden hatten (z.B. weil andere TeilnehmerInnen sich rascher gemeldet haben) oder ob sie bewußt auf diese Option verzichtet haben. Analog zur Aufforderung an bislang zurückhaltende Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sich zu Wort zu melden, besteht auch hier die Gefahr, dass das Angebot nicht motivierend, sondern demütigend erlebt wird. Daher gilt es auch in diesem Fall, freundlich und klar zu formulieren („Ich bitte Sie, ich bitte Kollegen/Kollegin ... die Ergebnisse zu präsentieren). Zu vermeiden sind Worte, die der Präsentation einen Beigeschmack der Besonderheit, der Verschiedenheit von bisherigen Präsentationen verleihen. (Vermeiden: „Ich bitte diesmal Herrn/Frau die Ergebnisse zu präsentieren“ oder „Möchten Sie noch dazu etwas sagen?“).

→ **Bei „kurzen“ Frageformulierungen nachfragen:**

Zuweilen verpacken Lernende (oft sind das Männer) ihre Fragen in mehr oder weniger umfassende Erläuterungen und 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.

Bei knapp formulierten Fragen ist es wichtig, nachzufragen, um den Hintergrund der Frage und zugrundeliegende Annahmen, die zur Frage geführt haben, zu erfahren.

Dies dient dazu, allen Personen die Möglichkeit zu geben, Raum für ihre Kompetenzen und Überlegungen zu haben. Dieses Nachfragen ist aber mit größter Vorsicht anzuwenden, damit nicht der Eindruck entsteht, Fragen von Frauen sind nicht verständlich!!!

Nicht nur die Beiträge der Teilnehmer und Teilnehmerinnen sollen gleich viel Raum erhalten, auch die Antworten der Lehrenden auf Fragen von Männern und Frauen sollen gleich lang gestaltet sein.

→ **Wertschätzend zum Thema zurückführen/ die Perspektive wieder erweitern:**

In der Arbeit von Gruppen kommt es immer wieder vor, dass Diskussionen rasch von einer von einer einzigen TeilnehmerIn bestimmten Fragestellung bestimmt werden. Die Arbeit der Gruppe wird damit entweder zu rasch „enggeführt“ – statt viele Perspektiven zu erörtern wird nur eine Perspektive diskutiert – oder die Arbeit folgt überhaupt einer nicht geplanten Richtung. Hier ist es wichtig, dass Lehrende aktiv die zu kurz kommenden Perspektiven stärken oder an die Hauptstränge des Themas anzuknüpfen helfen.

Auch wenn ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin eine expressive, raumnehmende Strategie wählt (oft sind das wiederum Männer), ist es aus der Perspektive der gendersensiblen Didaktik sehr wichtig, dass die Lehrveranstaltungsleitung bewusst wertschätzend zum Thema zurückführt: „Ich danke Ihnen für ihren Beitrag... Jetzt wenden wir uns dem Thema... zu.“ Oder: „Danke für den ausführlichen Input. Wir kommen jetzt zu ...“

→ **Übermäßiges „Raumnehmen“ in geeigneter Weise ansprechen:**

Einzelne Teilnehmer und Teilnehmerinnen nehmen in Gruppen öfter mit ausführlichen Wortmeldungen (zu) viel Raum ein. Andere TeilnehmerInnen reagieren oft auf diese Dominanz ihrerseits mit Rückzug, was die Dominanz der aktiven TeilnehmerInnen neuerlich verstärkt und für diese selbst als „unvermeidlich“ erscheinen lässt.

Lehrende müssen unbedingt nach Möglichkeiten suchen, einerseits diesem Rückzug entgegenzuwirken, in dem sie bewußt andere TeilnehmerInnen in ihrer Beteiligung stärken. Dies können z.B. durch geeignete Appelle an alle TeilnehmerInnen tun: („Ich finde die Interpretation von Herrn/Frau ... äußerst anregend. Aber ich bin mir sicher, dass einige unter Ihnen etwas ganz anderes erlebt haben ...“).

Zugleich muss an die dominierende Person eine doppelte Botschaft übermittelt werden: Einerseits geht es immer um die Anerkennung der Leistung, die er oder sie für die Gruppe erbringt. Andererseits möchte die Lehrende die dominierende Person einladen, selbst ihre Aufmerksamkeit auf die Beiträge der anderen 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 andern Zeit geben, ihre Punkte einzubringen...).

→ **Rückzug von Frauen und Männern thematisieren:**

Teilnehmerinnen und Teilnehmer reagieren in unterschiedlicher Weise auf Lernsettings, die nicht ihren Bedürfnissen entsprechen. Dabei kann es sich um Inhalte handeln, die nicht den Erwartungen entsprechen. Oder es geht um Gruppenprozesse, die Einzelnen nicht entgegenkommen.

Wenn bei Lernenden wahrgenommen wird, dass sie einen „Rückzug gestartet“ haben, sollte zum Beispiel ein wertschätzendes Feedback gegeben werden. Die oder der Lehrende kann noch mal auf bislang übergangene Wortmeldungen in Diskussionen zurückkommen, usw. 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. Wenn ein Ansprechen nicht angemessen erscheint, kann in der nächsten kleineren Pause kurz persönlich nachgefragt werden, ob alles in Ordnung ist oder nicht.

Eine weitere Möglichkeit ist, auf den Rückzug einer einzelnen Person mit einer kurzen Blitzlichtrunde zu reagieren und alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu fragen, wie ihr derzeitiger Stimmungsstand ist (siehe „Blitzlicht“, Seite 74). Dadurch kann sich das sich zurückziehende Gruppenmitglied zu Wort melden, ohne direkt gefragt zu werden. Ein kurzes Blitzlicht wird auch deshalb empfohlen, weil in vielen Fällen der Rückzug eines einzelnen Teilnehmers oder einer einzelnen Teilnehmerin anzeigt, dass für Mehrere in der Gruppe Klärungsbedarf besteht. Auf den Rückzug Einzelner unmittelbar zu reagieren, stellt damit ein wichtiges Instrument dar, um als Lehrende mit der Gruppe in Kontakt zu bleiben und aktiv auf auftretende Fragen reagieren zu können.

Reflexion: Gendersensible Didaktik betont Möglichkeiten – nicht Häufigkeitsverteilungen

Die gesellschaftliche Auseinandersetzung um das Geschlechterverhältnis ist von statistischen Argumentationen bestimmt: Für Männer und Frauen werden Unterschiede bei den unterschiedlichsten Sachverhalten gemessen (Lebenserwartung, Einkommen, Bildungsniveau, Zugang zu leitenden Positionen, etc.). So bedeutsam die Sozialstatistik zur Charakterisierung gesellschaftlicher Ungleichheit ist, so nachhaltig kann sie auch ein Erkenntnishindernis darstellen, wenn die Reichweite ihrer Aussage nicht betont wird.

In der Diskussion über genderrelevante Fragestellungen wird oft auf statistische Erklärungen zurückgegriffen. Dabei geht es darum, zu zeigen, dass bestimmte soziale Merkmale (z.B. einen Beruf haben, ein Einkommen in bestimmter Höhe haben, sich mehr zu Wort melden usw.) häufiger bei Männern oder bei Frauen auftreten. Die statistische Verteilung (z.B. dass 70% der Männer, aber nur 30% der Frauen etwas tun) wird dabei zum Hinweis, dass bestimmte Eigenschaften ungleich verteilt sind. Das Verhalten von Individuen wird aus ihrem Geschlecht erklärt und das „statistisch Häufigere“ als Norm gedeutet. Und es folgt die Annahme, wenn Frauen etwas seltener tun als Männer (z.B. beruflich in eine hohe Position aufsteigen, in einer Gruppe die Position einer dominante Sprecherin einnehmen, etc.), dann muss sich diese „Minderheit“ unter den Frauen durch besondere Eigenschaften auszeichnen. Statistische Verteilungen werden damit zur Grundlage, weitreichende Zuschreibungen von persönlichen Eigenschaften an Teilgruppen zu untermauern.

Unabhängig davon, ob die statistischen Verteilungen stimmen oder nicht, ist es für viele Fragestellungen bedeutsam, festzustellen, welche gesellschaftlich und kulturell bedingten Optionen Männern und Frauen gleichermaßen offen stehen.

Die Gendersensibilität von Lehrangeboten wird verbessert, indem gesellschaftlich etablierte Möglichkeiten und deren „praktische“ Realisierung durch Männer und Frauen in den Blick genommen werden. Welche Möglichkeiten haben Individuen, Frauen und Männer? Es gibt auch Frauen, die eine dominante Sprecherinnenposition einnehmen. Es gibt

auch Männer, die dies nicht tun. Was eine Frau kann, können alle, was ein Mann kann, können alle.

Mehr noch: Die häufig zu wenig betonte Seite bei der Darstellung von Unterschieden von Männern und Frauen ist, dass es nicht nur Frauen gibt, die das bei Männern „häufigere“ Verhalten an den Tag legen, sondern dass jede einzelne Person mit einem reichen Verhaltensrepertoire ausgestattet ist: Der Spielraum, sich unterschiedlich zu verhalten – mal aufmerksam und emphatisch, mal selbstbezogen und konkurrenzbetont – ist eine bereits gegebene Ressource. Werden Personen über längere Zeiträume beobachtet, lässt sich auch zeigen, dass ein und dieselbe Person tatsächlich ein breites Handlungsspektrum umsetzt.

Vielwichtiger als an Häufigkeiten orientierte Trennungen ist die Suche nach didaktischen Formen, die Frauen und Männer dabei unterstützen, mehr und andere Handlungsoptionen zu entdecken und zu nutzen.

Der Anspruch der gendersensiblen Didaktik steht und fällt mit der Möglichkeit, einen Status Quo in seiner Veränderbarkeit und nicht in seinen realen oder vermeintlichen kausalen Ursachen bewusst zu machen! Gendersensible Didaktik setzt sich eine Erweiterung des genutzten Handlungsspielraums für Frauen und Männer zum Ziel!

Die Gruppenkultur unterstützen

→ Verstärkung der prozessbezogenen Arbeit im Commitment

Im Rahmen der Vereinbarungsarbeit (vgl. dazu „Anfangssituationen gestalten“ auf Seite 28ff in Teil 1) zu Beginn einer prozessorientierten Lehrveranstaltung sollte das Thema „Wie wollen wir hier zusammenarbeiten“ besonders hervorgehoben werden. Über ein Commitment die Prozessebene zu betonen, ist bei Gruppen, die erstmals zusammenarbeiten, und deren Mitglieder wenig Erfahrungen mit prozessorientiertem Arbeiten haben, wenig zu empfehlen: Hier fehlen oft die Bezugspunkte und es ist besser, die konkretere Bearbeitung der Gruppenregeln im Lernprozess zu planen. Bei Gruppen, die bereits über längere gemeinsame Arbeitserfahrung verfügen oder deren Teilnehmer und Teilnehmerinnen Prozessenerfahrung mitbringen, bietet sich eine vertiefende Bearbeitung der Wünsche zum Arbeitsprozess an.

Diese vertiefende Bearbeitung zur Formulierung des Commitments kann einerseits geschehen, indem in Kleingruppen konkret Fragen zur Zusammenarbeit bearbeitet werden („Was ist mir in der Zusammenarbeit der Gruppe wichtig?“; „In welchen Formen wollen wir uns über die Form unserer Zusammenarbeit austauschen?“). Derart konkrete Fragestellungen erscheinen zielführender als allgemeiner gehaltene („Was soll hier passieren?“; „Was soll hier nicht passieren?“).

Andererseits ist eine vertiefende Bearbeitung der Gruppenregeln möglich, indem die von den Gruppenmitgliedern formulierten Erwartungen danach sortiert werden, ob sie sich auf inhaltliche Aspekte beziehen oder auf prozessorientierte Aspekte.

Für die Arbeit an den prozessorientierten Aspekten wird gesondert Diskussionszeit vorgesehen. In der Regel drohen nämlich inhaltliche Wünsche („Was mich besonders interessiert?“) die prozessbezogenen Wünsche zu dominieren. Außerdem sind prozessbezogene Wünsche meist unklarer formuliert und – in ihrer Gesamtheit – widersprüchlich („Es soll nicht zu langsam gehen!“ – „Es soll nicht zu schnell gehen!“; „Es soll nicht oberflächlich bleiben.“ – „Es soll nicht zu persönlich werden.“ – „Es soll nicht gleich alles auf die Waagschale geworfen werden.“ – „Es soll nicht gleich so heftig diskutiert werden“).

In einer längeren Bearbeitung sollten die formulierten Wünsche in ihrer Bedeutung geklärt werden. Die Gruppe erforscht dabei zwei Bezugssysteme: Einerseits die Vergleichsmaßstäbe der formulierten Wünsche („Wo fängt für mich zu persönlich/zu oberflächlich an?“), andererseits die Bezüge der einzelnen Wünsche („Es kann persönlich werden, wenn ich mich auf eine wertschätzende Atmosphäre verlassen kann.“ „Ich teile mich mit, wenn ich auch die Erfahrungen anderer mitbekomme.“ „Ich kann auch emotionale Diskussionen aushalten, wenn ich weiß, dass sie geleitet sind und nicht aus dem Ruder laufen“).

→ Die Gruppe regelmäßig zur Reflexion und Überprüfung von Vereinbarungen einladen

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.

Gesucht wird dabei:

- Hinweise, die getroffenen Vereinbarungen „griffiger“ und „konkreter“ machen,
- Hinweise, die eine Erweiterung oder Abänderung der Vereinbarungen nahe legen,
- Einschätzungen, ob und in welchem Ausmaß die Vereinbarungen in der Zusammenarbeit der Gruppe realisiert wurden,
- Einschätzungen, ob und in welchem Ausmaß von den Vereinbarungen abgewichen wurde,
- Hypothesen, ob es besondere Kontexte für diese Abweichungen gab und
- Einschätzungen, wie diese konkreten Abweichungen zu beurteilen sind.

Indem diese Punkte immer wieder thematisiert und reflektiert werden, erarbeitet sich die Gruppe sukzessive ein Verständnis davon, was für sie „guter Kontakt“ bedeutet, mit welcher Offenheit und Rigidität sie ihre Vereinbarungen einhalten will und wie sie die Verantwortung für die Einhaltung der Regeln in der Gruppe teilt.

→ **Beobachtungen zur Verfügung stellen, wenn von erreichten Standards der Gruppenkultur abgewichen wird**

Lehrende können – auch im Sinn einer Konfliktfrühwarnung – 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 in einer Diskussion einzelne Teilnehmerinnen oder Teilnehmer völlig dominieren und alle anderen Beiträge ausschließen, soll dies nicht unmittelbar sondern am Ende des Diskussionsblocks rückgemeldet werden).
- Die Formulierung sollte klar stellen, dass es sich um einen persönlichen Eindruck der 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...“).

Vor der Rückmeldung (insbesondere, wenn bereits Anzeichen für Anspannung in der Gruppe bestehen) kann auch ein Blitzlicht helfen, um zu sehen, ob nicht Gruppenmitglieder ähnliche Wahrnehmungen von sich aus formulieren.

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 (wenn schon länger gearbeitet wurde, ist zu überlegen, ob nicht erst nach einer kurzen Pause die Rückmeldung geben wird bzw. nach einer kurzen Pause mehr Raum für Diskussionen geschaffen werden kann).

Die rückgemeldeten Wahrnehmungen der Lehrenden können von Gruppen – selbst wenn es sich um intersubjektiv richtige Wahrnehmungen handelt – zurückgewiesen werden (z.B. durch weitgehendes Desinteresse oder durch explizite Verleugnung – „Wir wissen gar nicht, was Sie meinen“). Der Widerstand kann und soll dann ad hoc nicht aufgelöst werden, sollte aber als Indiz gelten, dass sich eine Konfliktphase aufbaut bzw. die Gruppe sich bereits in einer Konfliktphase befindet.

Konflikte moderieren

Konflikte gehören zum Lernprozess von Gruppen: Lehrende können sich nicht eine vollständige Vermeidung von Konflikten zum Ziel setzen, sondern nur ihre produktive Gestaltung. Dabei müssen „Beschädigungen“ vermieden werden, sowohl persönliche Verletzungen als auch die Zerrüttung der aufgebauten Wertschätzung in der Lerngruppe. Deshalb ist es notwendig, Konflikte zu gestalten.

Prinzipiell besteht in jeder Gruppe das Potential, Konflikte selbst zu moderieren. Meist übernehmen dabei einzelne Personen in der Gruppe eine ausgleichende und Grenzen bewahrende Funktion. Der Leitung kommt die Funktion zu:

- Gruppen bei der „Früherkennung“ von Konflikten zu unterstützen: Je früher „Störungen und Betroffenheiten“ bearbeitet werden, umso weniger

zusätzlicher Konfliktstoff lagert sich an die auslösende Situation an. Je eher ein Konflikt thematisiert wird, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit, Konflikte mit sehr hoher Komplexität bearbeiten zu müssen, und umso kürzer muss die Gruppe den belasteten Konflikt mit sich schleppen.

- Durch strukturierende Interventionen zu verhindern, dass es zu nachhaltigen Verletzungen kommt, wenn die konstruktiven Kräfte in der Gruppe zu schwach sind oder Krisen Einzelner dazu führen, dass Grenzen der angemessenen Konfliktaustragung überschritten werden.
- Die Gruppe bei den Selbsterklärungsversuchen zu unterstützen und Modelle der Gruppenentwicklung anzubieten, die es der Gruppe ermöglichen, über ihre Entwicklungsgeschichte zu reflektieren.

Viele der für die Gestaltung des Lernsettings vorgestellten Interventionstechniken sind zugleich wirksame Methoden, Gruppen in einer produktiven Konfliktkultur zu unterstützen. Auf Techniken, die schon genannt wurden, wird deshalb nur kurz verwiesen.

→ Aktives Aufgreifen – Früherkennungsarbeit

Durch Kommunikationsarbeit der Leiterin oder des Leiters (moderieren, auf vermutete „Störungen und Betroffenheiten“ durch nachfragen, Blitzlichtrunden, Feedback, usw.) werden Konfliktfelder rasch und oft in einem frühen Stadium sichtbar und erkennbar.

Eine wichtige Aufgabe besteht im Feedback an die Gruppe: Wenn Leiterin oder Leiter den Eindruck gewinnen, dass in der Gruppe „Störungen und Betroffenheiten“ bestehen, die nicht ausgesprochen werden, kann dieser Eindruck in einer zurückhaltenden Formulierung („Ich habe den Eindruck, dass da doch etwas nicht so einfach ist, wie es den Anschein erweckt“) mitgeteilt werden. Abzuwarten ist, ob Gruppenmitglieder mit dieser Unterstützung das Motiv aufgreifen und damit das Thema besprechbar machen. In dieser Situation ist es wichtig, einer Reaktion auf diese Rückmeldung Zeit zu geben (im Fall des Falls mehrere Minuten warten, ob eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer das Schweigen durchbricht).

Wenn für die leitende Person kein Zweifel daran besteht, dass bereits ein Konflikt vorhanden ist, dann sind strukturierende Interventionen (z.B. eine kurze Pause,

danach eine Kleingruppenarbeit zu einem naheliegenden Themenkomplex vgl. unten) geboten, auch wenn der Konflikt von keinem Gruppenmitglied angesprochen wird.

→ Strukturierende Interventionen

Um einen Konflikt zu bearbeiten, müssen Interventionen gesetzt werden, die der Gruppe Zeit geben, sich selbst zu helfen und die Bearbeitung des Konflikts konstruktiv zu übernehmen.

Wenn der Konflikt bereits eskaliert ist, so dass die Gruppe nicht konstruktiv weiterarbeiten kann oder einzelne Teilnehmer und Teilnehmerinnen nicht weiterarbeiten können (z.B. wortlos den Raum verlassen), dann sind Interventionen geboten, die zu einer Entspannung führen und helfen, wieder arbeitsfähig zu werden. Bevor in die Bearbeitung gegangen wird, muss daher die Eskalation unterbrochen werden, vorzugsweise durch:

- Das Einlegen einer Pause (immer anzuraten, wenn irgend vertretbar; die Pause gibt auch Zeit, weitere Schritte in der Konfliktbearbeitung zu unternehmen).
- Wenn die letzte Pause erst kurz zurückliegt, dann können Kleingruppen mit einer prozessbezogenen, aber einfach strukturierten Fragestellung (z.B. Viererteams und der Frage: Meine Gedanken zum ...) gebildet werden. Mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die an der Kleingruppenarbeit nicht teilnehmen wollen oder können, kann unmittelbar gesprochen werden.
- Auf stark in den Konflikt involvierte (z.B. einen Streit vehement ausführende Personen) bzw. stark betroffene Teilnehmer und Teilnehmerinnen (z.B. weinende Personen) kann in der Pause oder während der Kleingruppenarbeit zugegangen werden. Dies hat eine rein stabilisierende Funktion, keinesfalls soll der Konflikt in die Pause verlagert werden, denn nur Konflikte, die in der Gruppe gelöst werden können, sind für die Gruppe gelöst! Oft aber hilft ein kurzes beratendes Vier-Augen-Gespräch, wie es denn nun weitergehen könnte („Was brauchen Sie, damit Sie weiter bleiben können?“), dass alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen weiterarbeiten können.
- Kleingruppenarbeiten können auch nach einer

Pause eingesetzt werden, um Material zur Sprache zu bringen, das in der Großgruppe entweder nicht geäußert wird oder so kontroversiell behandelt wird, dass die Diskussion nicht in wertschätzenden Bahnen gehalten werden kann. Häufig folgen Kleingruppen in Konfliktphasen nicht dem eigentlichen Arbeitsauftrag, sondern geben dem anstehenden, aber nicht geäußerten Unmut Ausdruck. Die Kleingruppen haben damit eine wichtige expressive „Ventilfunktion“

- Ergebnisse der Kleingruppenarbeit sollten jedenfalls strukturiert im Plenum vorgestellt werden. Durch die Vorgaben, wie präsentiert werden soll (z.B. auf Basis eines Flip-Charts; Vorstellung im Duo, die anderen Kleingruppenmitglieder ergänzen), erfolgt abermals eine Strukturierung. Die Gruppe sieht unterschiedliche Positionen, kann in einer daran anschließenden Diskussion auf das gesamte Erlebnisspektrum zurückgreifen.
- Konfliktbearbeitung soll in jedem Fall mit einer Feedbackrunde abgeschlossen werden. In der Feedbackrunde kann nochmals dargelegt werden, wie befriedigend der Ausgang der Konfliktbearbeitung individuell erlebt wurde. Die Möglichkeit eines „konstruktiven Dissens“ („Ich finde es immer noch schwierig und bin eigentlich nicht einverstanden und wäre froh, wenn wir in anderer Weise noch einmal auf das Thema zurückkommen könnten“) ermöglicht es, einen Ruhepol anzunehmen, ohne einem Kompromiss zustimmen zu müssen. Die Artikulation ist innerhalb der Gruppe ist eine Anerkennungsleistung, welche die Wertschätzung in der Gruppe stärkt.

→ Modelle der Gruppenentwicklung anbieten

Gruppen können in ihrer Konfliktbearbeitung durch Modelle unterstützt werden, die einerseits Konflikte als produktive Prozesse in Gruppen herausstreichen – damit wird dem Eindruck, ein Konflikt für sich würde bereits ein Scheitern bedeuten, vorgebaut – und andererseits den Sinn für die Struktur von Gruppenprozessen stärken.

Bevor ein Modell vorgestellt wird, sollte die Gruppe danach gefragt werden, ob und welche Gruppenphasenmodelle bekannt sind. An bekannte Modelle kann angeschlossen werden bzw. können alternative Modelle mit Rücksicht auf die bereits bekannten vorgestellt werden.

Unabhängig davon, welches Gruppenentwicklungsmodell in einem Kurzinput vorgestellt wird: Immer ist es wichtig zu zeigen, dass das Modell eine Hilfestellung bei der Reflexion der eigenen Situation bietet, keine kausale Erklärung für den Status Quo. Die Modelle helfen mehr über das „Hier und Jetzt“ der Gruppe herauszufinden, ersparen der Gruppe aber diesen Reflexionsprozess nicht.

Vgl. Majce-Egger Maria (Hgin.) (1999): Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden. Wien: Facultas. S. 200-227: Bion-Modell u.a.) S.95 ff; 127 ff.: Balance-Modell v. Kurt Lewin u.a.

Gruppenübungen

Methoden, die Gruppen unterstützen, sich selbst in ihrem Arbeitsprozess wahrzunehmen und die Vielfalt der in der Gruppe vorhandenen Ressourcen (Wissen, Sichtweisen, Bewertungen usw.) zu erfahren, stellen auch für die Unterstützung eines gendersensiblen Lernsettings eine zentrale Ressource dar.

- Wenn die Aufmerksamkeit für das Wie der Zusammenarbeit gestärkt wird, wird auch ein Lernprozess dazu unterstützt, wie mit Gender umgegangen wird.
- Wenn die Aufmerksamkeit auf das Spektrum verfügbarer Ressourcen gelenkt wird, kommen gerade auch Ressourcen zum Vorschein, die in der „Konkurrenz um die Sichtbarkeit“ oftmals unterliegen.

Die beiden folgenden Methoden stärken beide die Selbstbeobachtung der Lerngruppe. Die Methode Reflecting Team unterstützt zusätzlich die möglichst umfangreiche Erschließung der vorhandenen Ressourcen. Beide Methoden lassen sich zur Bearbeitung jeder inhaltlichen Themenstellung einsetzen.

Empfohlen wird, den Einsatz der Methoden im Rahmen von Lehrveranstaltungen vorzusehen. Beide Methoden sind auch mit der selben Lerngruppe vielfach einsetzbar, ohne dass sie ihre Funktion oder ihren Reiz verlieren: Mit den inhaltlichen Aufgabenstellungen und deren Charakter (z.B. sehr konsensorientiert oder sehr konfliktbehaftet) sowie der Entwicklung des Gruppenprozesses ändern sich auch die Beobachtungen und die gewonnenen Ressourcen, die eine Gruppe durch die Methoden gewinnt.

→ **Fish Bowl:**

Eine Großgruppe wird in zwei unterschiedlich große Gruppen aufgeteilt mit dem Ziel, einen Wechsel zwischen „sich artikulieren“ und „zuhören“ herzustellen: Eine kleinere aktive Gruppe bildet einen Innenkreis (die „Fische“) und eine größere, beobachtende Gruppe bildet einen Außenkreis (Beobachter/Beobachterinnen). Es wird ein Sesselkreis in der Mitte eines Raumes gebildet sowie ein größerer Sesselkreis außen herum. Einige Teilnehmer und Teilnehmerinnen nehmen im Innenkreis Platz und diskutieren eine Fragestellung, Ergebnisse vorangegangener Arbeitsphasen, etc. Die übrigen Gruppenmitglieder setzen sich in beobachtender Funktion in den Außenkreis. Im Innenkreis bleibt ein Platz leer, auf den sich eine Person aus dem Außenkreis setzen kann, wenn diese sich an der Diskussion im Innenkreis beteiligen möchte. Anschließend macht sie den Sessel wieder frei und kehrt in den Außenkreis zurück. Nach Ablauf einer vereinbarten Zeit äußern die Beobachter und Beobachterinnen ihre Eindrücke. Der Ablauf wird vorab mit der Gruppe vereinbart.

Aus der Perspektive der gendersensiblen Didaktik hat diese Methode viele Potentiale: Sie eignet sich gut, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf Kommunikation und Interaktion zu lenken (Argumentationsweisen, Kommunikationsmuster, etc.). Zudem erleichtert sie ein Beteiligen an Diskussionen. Nicht zuletzt können durch eine „Fish-Bowl“ Ergebnisse einer vorangegangenen Lehr-Lern-Phase gesichert und vertieft werden.³

→ **Reflecting Team:**

Ziel der Methode des „Reflecting Teams“ ist es, Lernenden einen Freiraum für die Entwicklung vielfältiger Perspektiven, Ideen und Lösungsmöglichkeiten für Problemstellungen zu schaffen. Kernidee des Reflektierenden Teams ist die Trennung zwischen einer erlebenden und einer zuhörenden, reflektierenden Position. Dazu begeben sich Lernende in die Rollen von Ratsuchenden, Beratenden und Beobachtenden.

Beispielsweise beim Thema „Führungskompetenz“ bringt eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer einen Fall aus der eigenen Berufspraxis ein, eine andere Person übernimmt die Rolle der Beraterin oder des Beraters. Mindestens zwei weitere Gruppenmitglieder bilden das „Reflecting Team“: sie beobachten die Beratungssituation und machen sich eventuell Notizen. Sie beteiligen sich nicht aktiv am Gespräch, hören jedoch aufmerksam zu. Im Anschluss

an das Beratungsgespräch setzt sich das Reflektierende Team zu einer kurzen Besinnungsphase so zusammen, dass der oder die Ratsuchende „von außen“ zuhören und zusehen kann. Die Teammitglieder teilen einander nun ihre Eindrücke und Wahrnehmungen mit. Zuletzt gibt die ratsuchende Person eine Rückmeldung über den Verlauf der Beratung.⁴

Über ein Reflektierendes Team kann ein Prozess in Gang gesetzt werden, der Möglichkeiten für Veränderung bietet. Das „Reflecting Team“ eignet sich sehr gut, um genderspezifisch relevante Aspekte einer Beratungssituation strukturiert zum Thema zu machen. Wichtig ist, dass die Reflexion des beobachtenden Teams wertschätzend erfolgt.

Den Erwerb von Genderkompetenz unterstützen

Aus der Perspektive der gendersensiblen Didaktik besteht neben dem Herstellen einer gendersensiblen Lernsituation (siehe Teil 2, Kapitel 1) ein wesentliches Ziel darin, den Lernenden den Erwerb von Genderkompetenz zu ermöglichen. Die Unterstützung des Erwerbs von Genderkompetenz ist zum Teil schon ein anspruchsvolles Vorhaben, insbesondere soweit dabei Gruppenprozesse als Lernmöglichkeiten genutzt werden sollen. Viele der folgenden Vorschläge bauen darauf, dass Lehrende bereits über umfangreiche Erfahrungen mit der Arbeit mit Gruppen und/oder über entsprechende Weiterbildungen verfügen.

Ziel:

Eine für die Lerngruppe annehmbare Intervention wählen, um die Entwicklung von Genderkompetenz zu unterstützen

Didaktische Methoden können so gewählt und eingesetzt werden, dass sie die Lernenden dabei unterstützen, bestimmte Kompetenzen und Fertigkeiten zu erwerben. Beispielsweise kann sich eine Lehrveranstaltung zum Thema „EDV“ zum Ziel setzen, zugleich Kompetenzen im Projektmanagement oder in Kommunikation zu vermitteln. Es können also auch Lehrangebote, die sich den Erwerb von Genderkompetenz für Lernende nicht zum Ziel setzen, didaktische Methoden und Prinzipien so anwenden, dass die Genderkompetenz von Teilnehmern und Teilnehmerinnen gefördert wird. Denn Geschlechterverhältnisse sind in jeder Interaktion wirksam. Daher sind sie auch in jeder Lehrsituation wirksam. Mehr noch, jedes Lehren und Lernen trägt auch zum gesellschaftlichen Herstellen von Geschlechterverhältnissen bei. Auch wenn im Lehren und Lernen nicht bewusst darauf geachtet wird, wie Geschlechterverhältnisse produziert und reproduziert werden – sie wirken immer.

Gendersensible Didaktik gestaltet Lehren und Lernen so, dass gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse nicht einfach fortgeschrieben werden, sondern dass Spielräume,

die die gesellschaftliche Geschlechterordnung offen lässt, bewusst genutzt werden. Es geht also darum, für Frauen und Männer eine möglichst weitgehende Emanzipation aus dem Status Quo der Geschlechterverhältnisse zu erreichen. Und für Frauen und Männer die Kompetenz zu stärken, für sich selbst (neue) Verhaltensmöglichkeiten innerhalb der Geschlechterverhältnisse zu wählen.

Auf diese Weise wird vermieden, dass sich Möglichkeiten zum Lernen schließen, weil alle sich so verhalten, wie sie sich immer verhalten, weil alle so argumentieren, wie sie immer argumentieren!

Der Erwerb von Genderkompetenz wird unterstützt durch Methoden, im Lehrprozess

- (1) das vorhandene Handlungspotential innerhalb der Geschlechterverhältnisse ausschöpfen zu lernen und
- (2) auftretende Konflikte im Zusammenhang mit Gender strukturiert innerhalb der Lernsituation zu bearbeiten.

METHODEN ZUM ERWERB VON GENDERKOMPETENZ

Handlungspotentiale ausschöpfen

Wenn Gender zum Thema wird, dann ist meist sehr schnell die Rede von Unterschieden zwischen Männern und Frauen. Unabhängig davon setzt sich gendersensible Didaktik zum Ziel, stets danach zu fragen, welche Möglichkeiten, zu handeln, Männern und Frauen gleichermaßen zur Verfügung stehen. Jede Person ist mit einem reichen Verhaltensrepertoire ausgestattet, der Spielraum, sich unterschiedlich zu verhalten ist eine vorhandene Ressource.

Die Gendersensibilität von Lehrangeboten wird verbessert, indem gesellschaftlich etablierte Möglichkeiten und deren „praktische“ Realisierung durch Männer und Frauen in den Blick genommen werden. Es gilt den Spielraum

an Verhaltensmöglichkeiten, an Handlungspotential zu eröffnen und zugänglich zu machen. Gendersensible Didaktik stellt die Frage, wie Frauen und Männer sonst noch handeln können, wie das Handlungspotential von Individuen in besonders vielfältiger Art wahrgenommen und ausgeschöpft werden kann.

Im Folgenden werden Methoden vorgestellt, die einer Lerngruppe ermöglichen, neue und unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zu nutzen.

→ **Kommunikation verbessern durch die Methode des „Kontrollierten Dialogs“**

Kommunikation spiegelt Strukturen, Werte und Normen einer Gesellschaft wieder. Und über Kommunikation werden soziale Beziehungen formiert, wird Wertschätzung vermittelt oder vorenthalten, wird Teilhabe an Wissen hergestellt oder verwehrt. Kommunikation verläuft allerdings oft asymmetrisch, dominante Positionen (oft Männer) schließen andere (oft Frauen) aus. Daher ist die Reflexion und die Verbesserung von Kommunikation ein wesentlicher erster Schritt, um den Erwerb von Genderkompetenz zu unterstützen.

Die Methode des „Kontrollierten Dialogs“ sensibilisiert für Kommunikation, indem sowohl Zuhören als auch das klare und verständliche Formulieren von Standpunkten geübt werden. Der „Kontrollierte Dialog“ kann immer dann angewendet werden, wenn sich ein Lehrangebot neben der Vermittlung von fachlichen Inhalten auch die Verbesserung der Kommunikationskultur zum Ziel setzt. Die Methode bietet sich an, wenn Kommunikation zum Thema wird und bestimmte Mechanismen oder Muster im „miteinander reden“ reflektiert und verändert werden sollen (z.B. mit Wortmeldungen nicht auf Vorrednerinnen oder Vorredner eingehen, Wortmeldungen durch mangelhaftes Zuhören fehlinterpretieren, nicht auf die Verständlichkeit der eigenen Aussagen achten, etc.).

Unter den Übungen, die zu einer verstärkten Wahrnehmung des eigenen Kommunikationsverhaltens führen, ist insbesondere die Methode des kontrollierten Dialogs zu empfehlen. Die Methode des „Kontrollierten Dialogs“ sensibilisiert für Kommunikation, indem sowohl Zuhören als auch das klare und verständliche Formulieren von Standpunkten geübt werden

Die Methode (bzw. ihre Varianten vgl. z.B. http://www.teachsam.de/arb/arb_kontrdial_1.htm) funktioniert in

ihren Grundzügen so:

Es werden Gruppen aus drei Personen gebildet, die abwechselnd die Rollen der

SprecherIn

ZuhörerIn

ProzessbeobachterIn einnehmen.

Die SprecherIn beginnt damit, ein Statement (ihre Meinung usw.) zu einem vorgegebenen Thema zu formulieren. Die ZuhörerIn wiederholt in eigenen Worten, was sie von dem, was die SprecherIn vorgetragen hat, verstanden hat. Dabei soll auf jeden eigenen Kommentar verzichtet werden.

Die ProzessbeobachterIn teilt mit, wie gut ihrer Meinung nach die ZuhörerIn die Position der SprecherIn wiedergegeben hat. (Sie teilt das z.B. in einem kurzen Statement mit oder es wird vereinbart, dass sie bei gutem Verständnis SprecherIn und ZuhörerInnen bittet, näher aneinanderzurücken, bei schlechtem Verständnis bittet, dass sie stärker auseinanderrücken).

Die SprecherIn sagt daran anschließend in eigenen Worten, wie sie die Wiedergabe ihrer eigenen Position durch die ZuhörerIn verstanden hat und ob sich ihre eigene Aussage und die Aussage der ZuhörerIn gut decken. Decken sich die Aussagen nicht, dann versucht die ZuhörerIn neuerlich, in eigenen Worten die Position der ZuhörerIn wiederzugeben.

Die Übung wird fortgesetzt, bis eine hinreichend gute Übereinstimmung erzielt wurde oder ein Zeitlimit erreicht wurde (z.B. 6-10 Minuten).

Nach einem Durchgang werden die Rollen gewechselt – insgesamt werden drei Durchgänge durchgeführt, so daß jede TeilnehmerIn einmal in jeder Position gewesen ist.

Die Kleingruppenarbeit wird im Plenum eingeleitet, in dem das Lehrendenteam, bzw. die Lehrende mit einer TeilnehmerIn die Rolle von SprecherIn/ZuhörerIn einnimmt und die Gruppe das Geschehen als BeobachterIn begleitet. Nach der Arbeit in den Kleingruppen sollten die Erfahrungen in einer Gruppendiskussion im Plenum reflektiert werden. Insgesamt dauert die Übung ca. 1,5 Stunden (Einleitung ca. 20 Minuten, Durchführung in der Kleingruppe ca. 40 Minuten für drei Durchgänge, Reflexion in der Gruppe ca. 30 Minuten). Je nach

Kontext und Gruppe sind auch kürzere Varianten der Übung möglich.⁵

Diese Übung ist in zweierlei Hinsicht für den Erwerb von Genderkompetenz von Bedeutung. Einerseits sensibilisiert sie für das Zuhören. Botschaften und Standpunkte müssen so verstanden werden, wie sie das Gegenüber gemeint hat. Zugleich müssen Sprecherin und Sprecher Aussagen klar formulieren. Andererseits kann die Methode veranschaulichen, wie in Gesprächen Macht ausgeübt wird. Sprecherin und Sprecher können im Prinzip die Anforderungen an die Wiederholungen des Beitrags so hoch schrauben, dass der Zuhörer oder die Zuhörerin sie nicht erfüllen kann. Umgekehrt können Sprecherin oder Sprecher der zuhörenden Person große Freiheit in der Interpretation ihrer Äußerungen lassen. Damit können Positionen schon in der Wiederholung so umgedeutet werden, dass es im Anschluss ganz leicht ist, dagegen (oder dafür) zu argumentieren.⁶

Aus der Perspektive, Genderkompetenz zu ermöglichen, eignet sich der „Kontrollierte Dialog“ sehr gut, Asymmetrien in der Kommunikation transparent zu machen. Durch das bewusste Arbeiten an einer symmetrischen Kommunikation werden Möglichkeiten eröffnet, die eigenen Kommunikationsmuster zu ändern (Zum Konzept symmetrischer bzw. komplementärer Kommunikation vgl. Watzlawick Paul, Beavin Janet H., Jackson Don D. (102000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10., unveränderte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber. S. 68).

→ Handlungsoptionen sichtbar machen durch das Einbeziehen von Genderperspektiven

Bei der Thematisierung von Handlungsoptionen können unterschiedliche Wahrscheinlichkeiten, mit denen Männer und Frauen Handlungen setzen oder unterlassen, einbezogen werden: Ziel dieser Übung ist, die Aufmerksamkeit für Aufgaben zu schärfen und eine Reflexion des eigenen Verhaltens einzuleiten. Verhaltensweisen werden dabei nicht als „typisch“ beschrieben, sondern als „Versuchung“, der Männer oder Frauen mit unterschiedlicher Häufigkeit erliegen. Ein bewusstes „Hinsehen“ auf die Problemstellung stellt dabei eine Hilfestellung dar, einen der individuellen Situation angemessenen Weg zu finden. Dazu das folgende Beispiel.

Fallbeispiel: „Sei nicht wie die Rose ...“

Im Rahmen einer Organisationsdiagnose an einem eingebrachten Beispiel interveniert der Seminarleiter mit einem kurzen, zehn Minuten dauernden Input zur Notwendigkeit, im Verlauf der individuellen Karriere dafür zu sorgen, dass die erworbenen Kompetenzen sichtbar werden. Er verwendet dazu ein Zwei-Dimensionen-Schema und erklärt, dass im Karriereverlauf im Idealfall mit dem Zugewinn an Kompetenz auch der Grad, mit dem die eigene Leistungsfähigkeit sichtbar gemacht wird, steigt. Ziel ist, den Status der Professionalität zu erreichen, also über hohe Kompetenz zu verfügen, für das eigene Handeln Verantwortung zu übernehmen, dafür aber auch Anerkennung und Gratifikationen zu bekommen. Personen, die sich zu rasch sichtbar machen, würden dem Typus „Hochstaplerin/Hochstapler“ entsprechen und unter „Entlarvungsangst“ leiden. Institutionen hätten zudem Verfahren entwickelt, die Mankos in der Kompetenz rasch aufdecken würden. Personen, die trotz bereits hoher Kompetenz nicht für ihre Sichtbarkeit sorgen würden, litten unter „Bewertungsangst“. Als „geheime Genies oder gute Schüler/ Schülerinnen“ würden sie Gefahr laufen, von den Institutionen ausgebeutet und um den Lohn für ihre Leistung geprellt zu werden.

Der Leiter forciert im Vortrag die unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten, mit der Männer und Frauen Gefahr laufen, dem Modell „Hochstapler/Hochstaplerin“ und dem Modell „geheime Genies oder gute Schülerinnen/ Schüler“ zu folgen.

„So, das sind einfach nur schlichte Beobachtungen. Die heißen natürlich nichts anderes, wenn Du jetzt guckst, ich bin am Anfang meiner Laufbahn, was soll ich denn machen, kann' ich nur sagen – sorg dafür, dass Du Deine jeweiligen Kompetenzen sichtbar machst ... in welcher Form auch immer, stell' Dich hin und erzähl da dr'über, halt' Vorträge, schreib' Artikel, erzähl Menschen was davon, bring was in die Welt, mach' ein Projekt, lad' Reporter ein, egal in welcher Form Du das tust ... Das ist die Idee – dass die psychisch nicht so einfach umzusetzen ist, wenn man 20 Jahre lang eine Bescheidenheitsnummer reingepöbeln gekriegt hat, ist klar – ich weiß nicht, gibt es heute noch Poesiealben für junge Mädchen in Österreich? – Gibt es die noch – Stammbücher, ja – in Deutschland steht da immer

drinnen: „Sei nicht wie die stolze Rose, die immer bewundert will sein - Sei wie das Veilchen im Moose, sittsam, bescheiden und rein“. Jede deutsche Frau von einiger Bildung kann diese Zeilen zitieren, weil es ihr ins Stammbuch geschrieben wurde, na, das ist das, was man psychotherapeutisch ein Introjekt nennt, das verhindert, sichtbar zu werden, sich sichtbar zu machen. [...] Ich will das nicht so plakativ schablonenhaft auf Männer und Frauen abbilden, das gibt es natürlich in beiden Richtungen. Entscheidend ist, dass es darum geht, sich diesem Weg auszusetzen [einmal etwas für meine Kompetenz tun, dann wieder etwas für meine Sichtbarkeit tun] – wenn ich professionell werden will.“

INTERPRETATION:

Das Beispiel zeigt eine vom Personalstil des Lehrenden geprägte, gelungene Form, wie auf die für Männer und Frauen typischeren Verhaltensweisen Bezug genommen werden kann. Der Rückgriff auf Elemente des „kulturellen Unbewussten“ – hier der deutschen Stammbuchkultur – verweist darauf, dass es weniger um individuelle Präferenzen, als um „Schienen“ geht, die für Männer und Frauen gelegt sind und sie – wenn sie sich nicht reflexiv damit auseinandersetzen – zu bestimmten Verhaltensweisen führen. Im Beispiel wird ohne einen autoritativen Bezug zu wissenschaftlichen Ergebnissen ausgekommen. Der ironische Witz und die gewählten Formulierungen tragen dazu bei, dass für alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Auftrag, für sich eine adäquate Kultur der „Sichtbarkeit“ zu entwickeln, annehmbar ist. Der Gefahr, dass Frauen oder Männer die „ihrem Geschlecht“ zugeordnete „Wahrscheinlichkeit“ als Auftrag mitgegeben wird, wird gut vorgebaut.

→ Entscheidungen aufgrund von genderrelevanten Zuschreibungen reflektieren

In Entscheidungsprozessen, in der Art und Weise, wie Gruppen zu gemeinsamen Entscheidungen kommen, spiegeln sich gesellschaftliche Ordnungen und geschlechtstypische Zuschreibungen. Daher ist die Reflexion von Entscheidungsprozessen für die Förderung von Genderkompetenz von zentraler Bedeutung.

Das folgende Beispiel eignet sich gut für eine genderspezifische Bearbeitung, weil hier nicht individuelle Betroffenheit im Zentrum steht, sondern weil die Gruppe im Rahmen eines Projektmanagementseminars

stereotype geschlechtsspezifische Zuschreibungen und darauf aufbauenden Entscheidungen verhandelt. Das Beispiel ist für Lehrangebote relevant, die neben fachlichen Inhalten Gruppenübungen anbieten, bei denen Entscheidungsprozesse durchgeführt und reflektiert werden.

Fallbeispiel: „Helmut Zilk“ versus „Valie Export“ oder: Wir hätten uns so gerne für eine Frau entschieden ...

Im Rahmen einer Lehrveranstaltung sollten potentielle Kandidaten und Kandidatinnen für die Leitung eines fiktiven Projekts „Umgestaltung der Ruine AKW Zwentendorf zu einem Kulturzentrum“ ausgewählt werden. Zwei Kleingruppen wählten als „Mitglieder von Personalberatungsfirmen“ aus einer Liste zuvor plenar nommierter Personen jeweils eine Kandidatin oder einen Kandidaten aus, der oder dem sie die Leitung dieses Projekts zutrauten.

Die beiden Kleingruppen entschieden sich für „Helmut Zilk“ und „Valie Export“.

Jede Gruppe nannte Qualifikationen, warum gerade ihre Wahl bestgeeignet für den Job der Leitung des Projekts sei:

„Valie Export“:

- international anerkannte und renommierte Künstlerin,
- projekterfahren,
- Organisationskompetenz,
- setzt innovative Akzente und neue Impulse,
- macht das Projekt über Österreichs Grenzen hinaus bekannt,
- Vertreterin einer aktionistischen Kunstrichtung,
- kritische politische Einstellung und
- es bewährt sich in der Privatwirtschaft zunehmend, Frauen mit einer Führungsposition zu betrauen,

weil sie einen anderen Führungsstil praktizieren, kooperations- und konfliktbereiter sind.

„Helmut Zilk“

- Managementkompetenz,
- Führungskompetenz, Erfahren in der Leitung von Großprojekten,
- objektiv, kann auch Projekte leiten, mit denen er inhaltlich nicht vertraut ist,
- kann Rückschläge ertragen und diese konstruktiv nutzen,
- kann Verantwortung übernehmen und delegieren,
- Sozialkompetenz,
- „Prototyp“ eines kompromissbereiten Menschen und
- repräsentativ und weit über die politischen Grenzen hinaus anerkannt.

Nach den jeweiligen Schwächen befragt, heißt es „Valie Export“ habe „wenig Kontakt zu Sponsoren, wenig Kontakt zur Privatwirtschaft, aber das lernt man beim Tun...“. „Helmut Zilk“ hingegen könnte aufgrund seiner politischen Zuordenbarkeit eventuell Akzeptanzprobleme haben.

Zwei Gruppenmitglieder entscheiden als „Mitarbeitende des Personalbüros“ folgendermaßen: Aufgrund der Qualifikationen wird „Helmut Zilk“ mit der Gesamtleitung des „Kulturzentrum Zwentendorf“ betraut, „Valie Export“ bekommt die künstlerische Leitung des Projekts. Die Entscheidung wird so begründet: „Es liegt nicht daran, dass ‚Valie Export‘ eine Frau ist, und dass wir wollen, dass ein Mann ‚darübersteht‘, sondern es ist eine reine Kompetenz-Entscheidung.“ Daraufhin ergänzte eine „Personalbüro-Mitarbeiterin“ mit ironischem Unterton: „Wie es halt immer so ist, nicht, das ist halt immer so...“. Die Gruppe lacht. Die Frage, ob die Entscheidung für sie passt, wird bejaht.

BEARBEITUNGSMÖGLICHKEITEN:

Obwohl die Gruppe sich gewünscht hätte, eine Frau mit der Leitung des Projekts zu betrauen, sprechen die Qualifikationen – so scheint es – eindeutig für eine bessere Befähigung des männlichen Kandidaten. „Helmut Zilk“ und „Valie Export“ sind dabei Synonyme für beliebige andere Personen. Es fällt einer Gruppe oft schwer, einer Frau die klassischen konkurrenzentscheidenden Qualifikationen (Management- und Führungskompetenz, Verantwortungsbereitschaft, etc.) zuzutrauen, obwohl sie von der Einen genauso wenig weiß wie von dem Anderen, ob sie oder er diese Zuschreibungen auch tatsächlich erfüllt.

Wichtig ist, dass es die Gruppe selbst war, die so entscheiden hat – es nutzt also nichts, zu überlegen, wer die fiktiven Kandidaten und Kandidatinnen hätten sein müssen, damit die Entscheidung zugunsten der Frau ausgefallen wäre. Die Gruppe hat so gewählt und so argumentiert, dass die Wahl auf den Kandidaten fallen „musste“ – und das gilt es zu bearbeiten.

Lehrveranstaltungsleiterin und Lehrveranstaltungsleiter können für den notwendigen Bearbeitungsprozess (Zeitrahmen z.B. ca. 60-90 Minuten) folgende Fragen vorgeben:

Wahrnehmungen der Gruppe einholen: Ist der Gruppe etwas aufgefallen? Wenn ja, was?

Leitfragen zur Rekonstruktion des Geschehens anbieten: Wie kamen die Zuschreibungen an die beiden fiktiven Personen zustande? Welche Informationsgrundlagen haben die Zuschreibungen? In welcher gesellschaftlichen Bewertungshierarchie stehen die zugeschriebenen Attribute? Welche spezifischen Zuschreibungen haben letztlich zur Entscheidung für den Kandidaten und gegen die Kandidatin 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 nahelegt, nochmals auf die genderrelevanten Zuschreibungen zurückzukommen, sollte eine eigene Reflexionseinheit – nach einer kurzen Pause – der Gruppe vorgeschlagen werden. Die Pause selbst bietet der Leiter/in der Lehrveranstaltung die Gelegenheit, Leitfragen für die Gruppendiskussion vorzubereiten.

Wenn die Aufmerksamkeit der Gruppe auf die Zuschreibungen in ihren Entscheidungsprozess gelenkt wird, dann sollte für diese Bearbeitung jedenfalls genügend Zeit – (Minimum: eine Stunde) eingeräumt werden.

Die Bearbeitung der in die eigene Arbeit einfließenden Zuschreibungen ist für Lerngruppe eine anspruchsvolle Herausforderung. Lehrende müssen damit rechnen, dass – je nach Gruppenzustand – die Bearbeitung der Zuschreibungen von der Gruppe im Augenblick nicht geleistet werden kann, wenig Ideen formuliert werden oder die Bedeutung von Zuschreibungen insgesamt geleugnet wird. Lerngruppen profitieren aber auch dann von der Thematisierung der Zuschreibungen, wenn sie „ad hoc“ sich gegen eine Bearbeitung weitgehend sperren. Die langfristige Beobachtung von Lerngruppen hat gezeigt, dass oft viel später auf Situationen und ihre Genderrelevanz Bezug genommen wurde, die unmittelbar im Anschluß an die Situation nur sehr unbefriedigend bearbeitet werden konnten.

Reflexion: Undoing Gender

„Es hat nicht alles mit Gender zu tun!“ – keine Lerngruppe, in der im Zusammenhang mit Genderfragen nicht das Bedürfnis entsteht, zu klären, wann Geschlecht in einem Zusammenhang eine Rolle spielt und wann nicht. „Im Innersten ist es immer entscheidend, ob ich ein Mann oder ein Frau bin!“ – Äußerungen, die behaupten, dass Geschlecht in einem Zusammenhang keine Rolle spielt, provozieren Gegenstellungnahmen, die gegen eine „Verleugnung der Bedeutung von Geschlecht“ opponieren.

Die soziale Bedeutung von Geschlecht wird aktuell in Kontexten hergestellt, aber unter Verwendung von gesellschaftlich „vorproduzierten“ Strukturen: Im lokalen Kontext kann auf die allgemeinen Strukturen zurückgegriffen werden – diese können sich bewusst und unbewusst durchsetzen – aber es kann genau das Gegenteil der Fall sein. Bedeutungen, wie sie allgemein zu existieren scheinen, können im „Hier und Jetzt“ nicht bestehen. Die Beteiligten können Alternativen entwickeln, etwas neu und spezifisch herstellen.

Für sehr konkrete Aufgabenstellungen kann es zu einem Wechsel der Bedeutung kommen: Hat die Wahrnehmung von Geschlecht in einem Kontext eben noch eine Rolle gespielt, kann sie, sobald wesentliche Kriterien des Settings geändert wurden, keine Rolle mehr spielen. Geschlecht ändert oder „verliert“ in bestimmten Situationen seine soziale Bedeutung. Es strukturiert dann weder das Handeln noch die Wahrnehmung der Individuen.

Zu Beginn von Lerngruppen ist es – heute, in Österreich – wahrscheinlich, dass Frauen und Männer den Beiträgen von Männern mehr Aufmerksamkeit und Bedeutung zumessen („Doing Gender“). Zugleich ist es möglich und wahrscheinlich, dass es in Gruppen, in denen sich eine hohe Aufmerksamkeit und ein wertschätzendes wechselseitiges Interesse entwickelt hat, keine bedeutsame Rolle mehr spielt, ob ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin etwas sagt („Undoing Gender“): Eben weil das Maß an Aufmerksamkeit, das alle Wortmeldungen erfahren, eine vielleicht weiterhin bestehende Neigung, Männern eher zuzuhören, die Bedeutung entzogen hat. Videostudien mögen vielleicht noch „Reste“ aufzeigen: Aber statt vermeintlich eine „durchgängige“ Realität festzuhalten, würden diese Aufzeichnungen über den eigentlichen Sachverhalt hinwegtäuschen: dass nämlich für die Verteilung von Aufmerksamkeit Geschlecht in der Gruppe keine wesentliche Bedeutung mehr hat.

Die Erfahrung und Reflexion darauf, dass die Bedeutung von Geschlecht in einem konkreten Kontext variieren kann und veränderbar ist, ist eine schwierige und zugleich lohnende Lernerfahrung. Der Vorteil von gemischten Lernendengruppen liegt vor allem auch darin, dass die Gruppe die Fortschritte und Rückschritte in der Herstellung von Gendergerechtigkeit an sich selbst erleben kann. Lehrende können zu diesem reflexiven Erleben unterstützend beitragen.

Von der Erfahrung in der Gruppe lassen sich Querverbindungen zu jenen Arbeiten der Genderforschung herstellen, die zur Dynamik der Rolle von Gender aufzeigen, wie diese Rolle veränderbar ist und teilweise sogar als „Faktum von Gewicht“ verschwindet (vgl. dazu Judith Butler, *Undoing Gender*).

→ Kleingruppenarbeit in geschlechtshomogenen Gruppen

Wenn bei der Bearbeitung eines Themas reine Männergruppen und reine Frauengruppen gebildet werden, wird die Aufmerksamkeit der Lerngruppe auf den Genderaspekt gelenkt. Geschlechtshomogene Gruppen zu bilden ist eine starke Intervention, bereits die Aufforderung dazu kann Widerstände hervorrufen.

Die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen löst häufig eine doppelte Thematisierung von Gender aus: Zum einen konzentrieren sich geschlechtshomogene Gruppen auf mögliche Unterschiede zwischen „Männern“ und „Frauen“. Auch wenn es nicht explizit Aufgabe war, wird oft das „typisch Weibliche“ oder das „typisch Männliche“ hervorgehoben. Zum anderen können geschlechtshomogene Gruppen bei der Verteilung von Rollen (Wer präsentiert? Wer führt Protokoll? usw.) unmittelbar auf den Genderaspekt in Arbeitsteilungen aufmerksam werden.

Aus folgenden Gründen erfordert die Fokussierung auf Gender in geschlechtshomogenen Gruppen meist eine intensive Weiterbearbeitung:

- 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 selbst die Art, wie Stereotype verwendet wurden, zum Thema machen;
- oft thematisieren Teilnehmerinnen und Teilnehmer 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 damit 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!) Die „Lust am Unterschied“ zwischen Männern und Frauen wird durch die Übungsanordnung in der Regel stark angesprochen. LehrveranstaltungsleiterInnen müssen sich darauf vorbereiten, dass durch die Übung oft starke Vorurteile zum Thema werden und die Gruppen Unterstützung bei der Bearbeitung dieser Vorurteile benötigen.

→ Probehandeln ermöglichen durch „Rollenspiele“

Rollenspiele sind wichtige Möglichkeiten, Lernprozesse in Gruppen und bei den individuellen Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu ermöglichen. Sie werden in der prozessorientierten Lehre genauso verwendet wie in der politischen Arbeit (z.B. Forum-Theater) oder in der Psychotherapie (z.B. Psychodrama).

Wie ein Rollenspiel in einer Gruppe gestaltet wird, hängt stark von drei Faktoren ab:

- vom derzeitigen Niveau an „gutem Kontakt“ in einer Lerngruppe, das heißt, wie sehr die Gruppenmitglieder Themen und Handlungsweisen offen einbringen können, auf die Beiträge anderer mit Neugierde und Aufmerksamkeit eingehen und sich aktiv aufeinander beziehen können (Vgl. dazu Leitfaden Teil 1 Seite 22);
- von der Erfahrung einer Gruppe mit Rollenspielen;
- von individuellen Anteilen, die für das Erleben der einzelnen Spielerinnen und Spieler sehr wichtig sind, aber nur zu einem kleineren Teil einer nicht-therapeutischen Gruppe zur Verfügung gestellt werden können.

Rollenspiele sind eine gut geeignete Methode, innerhalb einer Lerngruppe Handlungsmöglichkeiten zu „proben“

und gespieltes „Geschlechtsrollen“-Verhalten auf gesellschaftliche Ordnungen zu beziehen. Beim Einsatz von Rollenspielen müssen Leiter und Leiterinnen vor allem folgende Punkte im Auge behalten:

- Sie müssen Anfang und Ende des Rollenspiels – das Aufnehmen und das Verlassen der Rollenspiel-Situation – klar benennen und deutlich symbolisieren (z.B. Symbolisierung des Endes: „Ja, vielen Dank! Ich darf Euch jetzt bitten, Eure Rollen wieder zu verlassen, sie von Euch abzuschütteln und wieder Eure Plätze einzunehmen“). Auch in der Bearbeitung des Rollenspiels in der Gruppe müssen die Leitenden darauf achten, dass zwischen „Rolle“ und „Spielerin/ Spieler“ unterschieden wird („Ich weiß, dass das gar nicht so einfach ist: Aber wir müssen aufpassen, nicht den Bankkaufmann Huber mit R. zu verwechseln“).
- Wenn Gruppen keine oder wenig Erfahrung mit Rollenspielen haben, kann es ratsam sein, vorerst stärker vorstrukturierte Rollenspiele mit detaillierten Rollenanweisungen 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 und Teilnehmern 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 (vgl. dazu Seite 98: „Orientierung im Konfliktfall anbieten“).
- Gruppen oder Teile von Gruppen können Rollenspiele ins Lächerliche kippen lassen und die Aufgabenstellung dadurch entwerten. Wenn ein Genderaspekt im Rollenspiel offensichtlich ist (z.B. explizit ein männlicher Chef und eine weibliche Sekretärin

vorgesehen sind), weigern sich Gruppenmitglieder häufiger, die Aufgabe ernst zu nehmen, als bei weniger deutlich Gender thematisierenden Rollenspielen. In vielen Fällen zeigt die „Verweigerung“ einen sich aufbauenden oder bereits bestehenden Konflikt an, der, wenn möglich, bearbeitet werden sollte.

Das folgende Rollenspiel stellte der Gruppe die Aufgabe, eine Situation aus dem Berufsleben mit einer hierarchischen Verteilung von Positionen zu spielen (z.B. Vorgesetzte, Mitarbeiterin, Mitarbeiter).

Fallbeispiel: Rollenspiel zum Thema „Aufgabenverteilung innerhalb eines Unternehmens“

Vorgesetzte: Ja, Folgendes: wir haben ein interessantes Projekt vor und jetzt habe ich Sie eingeladen, denn es geht darum, Sie sollen ein Hühnerkostüm tragen. Das ist ganz wichtig, erstens beim Verkauf und zweitens soll es auch einen Fernsehauftritt geben, und jetzt habe ich mir gedacht, entweder Sie oder Sie. Ich habe mir Sie beide ausgesucht, weil ich mir gedacht habe, Sie wären beide gleich gut geeignet dafür und jetzt wollte ich das noch mal mit Ihnen besprechen, wer sich vielleicht doch besser dafür eignet. So, also Frau Schmidt.

Mitarbeiterin: Also, ich würde dem Herrn Kollegen gerne den Vortritt lassen, ich würde das natürlich gerne machen, aber...

Mitarbeiter: Also, ich denke mir, das ist eigentlich ganz klar, sie wissen, was ich zur Zeit für Tätigkeiten habe, das läuft im Moment einfach total dicht und ich würde von meiner Arbeit abgezogen werden.

Mitarbeiterin: Also, bei mir ist das ähnlich, ich hab auch ziemlich viel zu tun und ich hab das doch vor fünf Jahren schon einmal gemacht.

Mitarbeiter: Aber Sie haben so ein Talent, Frau Kollegin, Sie würden das total gut machen.

Vorgesetzte: Lassen Sie sie einmal ausreden

Mitarbeiterin: Aber so ein Hühnerkostüm, ich hab eh schon so breite Hüften und das ist echt peinlich, wenn ich da noch in so einem Kostüm stecke und wenn das

dann noch ins Fernsehen kommt, also, ich glaub nicht, das ich das machen möchte, ehrlich nicht.

Vorgesetzte: Na ja, aber einer/eine muss es machen.

Mitarbeiter: Es geht um Talent – und das haben Sie auf jeden Fall, Frau Kollegin – es geht um Zeit, die zur Verfügung steht und ich sehe mich da einfach unterfordert, also ich denke mir, ich war lange genug in dieser Firma und meine Kompetenzen werden da abgezogen, Sie wissen das eh. Apropos, ich wollte mit ihnen noch über den Betriebsausflug reden, aber klären wir das noch vorher

Chefin: Also es ist Folgendes, dass Sie da zu sehr qualifiziert sind, das Argument lasse ich nicht gelten, weil ich bin in der Position, in der ich bin, und bin auch all diese Schritte durchgegangen. Und es war für mich nicht zu minder und dann wird es auch für Sie nicht zu minder sein.

Mitarbeiterin: Ja, also ich bin da ganz auf Ihrer Linie, also, wenn man sich mit der Firma identifiziert, dann fällt einem auch kein Zacken aus der Krone....

Vorgesetzte: Ja, ja, das heißt, dann wären Sie auch sehr gut dafür geeignet!

Mitarbeiterin: Nein, ich hab mir gedacht, nachdem ich ja eh grundsätzlich dazu bereit bin und der Herr Kollege nicht, vielleicht ist es ein Lernprozess für ihn, dass er das machen muss und vielleicht kann er sich dann besser mit der Firma identifizieren.

Mitarbeiter: Wer hat gesagt, dass ich das nicht tu?

Mitarbeiterin: Naja, nicht so wie ich. Also ich hab das vor fünf Jahren schon mal gemacht und so.

Vorgesetzte: Na ja, deswegen wären sie dann natürlich besser dafür geeignet. Außerdem Sie haben ja gesagt wegen dieser breiten Hüften... Aber das ist doch egal!

Mitarbeiterin: Aber die Filiale ist dort wo ich wohne und wenn ich dann das Kostüm anhab, das wäre mich echt zu....

Vorgesetzte: Das wäre Ihnen peinlich?

Mitarbeiterin: Na ja, nein, eh nicht, eh nicht...

Vorgesetzte: Sie stellen ja nicht sich selbst dar, Sie stellen unsere Firma dar, das ist für unsere Corporate Identity!

Mitarbeiterin: Ach so. Aber ich habe nicht viel Erfahrung mit Interviews und wenn das Fernsehen da ist, ich fühl mich da sicher nicht so wohl in meinem Kostüm....

Vorgesetzte: Aber Sie haben doch auch Kinder?

Mitarbeiterin: Ja.

Vorgesetzte: Und machen Sie da nicht manchmal Kostümpartys?

Mitarbeiterin: Schon.

Vorgesetzte: Und da verkleiden Sie sich nicht, oder wie?

Mitarbeiterin: Doch. Aber ich denk mir, da bin ich nicht im Fernsehen. Das ist schon was anderes.

Vorgesetzte: Also, Herr Kollege. Also, Sie meinen, erstens einmal sind Sie unwillig, das Huhn zu machen, zweitens fragt sich, ob Sie überhaupt die Begabung dafür haben.

Mitarbeiter: Genau, also ich bezweifle das schon sehr, dass ich ein gutes Huhn wäre. Ich finde das eine geniale, grandiose Idee, also wirklich, Marketing „1a“, muss ich Ihnen schon mal sagen. Gute Strategie!

Mitarbeiterin: Vielleicht könnte man das auslagern, an jemanden Dritten. [an die Vorgesetzte] Vielleicht wollen Sie?

Vorgesetzte: Also fest steht, ich hab das schon gemacht, und ich bin dafür sicher sehr begabt. Und es soll niemand diese tolle Erfahrung vermissen, die sollte man nicht nur einmal wahrnehmen. Gut, für Sie spricht, dass Sie es schon gemacht haben, für den Herrn Kollegen spricht, dass er es noch nie gemacht hat.

Mitarbeiter: Was tun wir da? Also ich bin bisschen unter Zeitdruck, weil ich einen Kunden habe, der wartet, vielleicht können wir das irgendwie... [an die Mitarbeiterin] Na, geben Sie sich einen Ruck!

Vorgesetzte: Dann werden wir das mal schnell entscheiden.

Mitarbeiterin: Okay, ich mach's.

Vorgesetzte: Okay, gut, Dankeschön!

BEARBEITUNGSMÖGLICHKEITEN:

In der Aufarbeitung des Rollenspiels werden die von den Spielern und Spielerinnen gewählten Rollen rekapituliert. Die Auswahl der Rollen spiegelt geschlechtsstereotype Vorstellungen von Verhandlungsstrategien von weiblichen und männlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen: Beide wollen kein Hühnerkostüm tragen. Die Mitarbeiterin versucht diesen Auftrag abzuwenden, indem sie darauf hinweist, dass sie diesen bereits einmal übernommen hat und dass sie sich aus unterschiedlichen Gründen (zu breite Hüften, Unerfahrenheit mit Interviews, etc.) dabei nicht wohl fühlt. Der Mitarbeiter argumentiert damit, dass diese Aufgabe nicht seinen Qualifikationen entspricht, ihn unterfordert, dass es ihm seine Verpflichtungen innerhalb des Unternehmens zeitlich nicht erlauben, im Hühnerkostüm zu arbeiten und dass die Kollegin bereits bewiesen hat, dass sie dafür geeignet ist. Die Vorgesetzte signalisiert im Verlauf des Spiels zunehmend, dass die Mitarbeiterin aufgrund ihrer Erfahrung mit der zu verteilenden Aufgabe bevorzugt damit betraut werden könnte.

Im Anschluss können Lehrende darauf eingehen, welche alternativen Rollengestaltungen der Gruppe noch zur Verfügung stehen. Wie hätten die Rollen noch gespielt werden können? Wie hätten die Rollen gestaltet werden können, damit alle beteiligten reale Chancen haben, ihre Präferenzen (Will ich das Hühnerkostüm tragen oder nicht?) auch verwirklichen zu können? Ziel ist, zu beleuchten, wie Rollen ausgestaltet werden können, sodass die Spielräume, die die gesellschaftliche Geschlechterordnung offen lässt, genutzt werden.

Wichtig ist, Fehlzuschreibungen vom Typ „Dein Verhalten verweist auf Dein Frausein bzw. Dein Mannsein“ zu vermeiden. Diese Zuschreibungen müssen keineswegs stimmen und sind, einmal vorgetragen, oft schwer zu bearbeiten, weil die eigentlichen Gründe teils nicht bewusst, teils in einer Lerngruppe nicht mitteilbar sind. Es gibt zwar hochindividuelle Gründe, eine Rolle so zu spielen, wie sie gespielt wird, diese können

aber einer Lerngruppe nur zu einem kleinen Teil zur Verfügung gestellt werden.

Reflexion: Das „Genderthema“ als „Sollbruchstelle“

Konflikte in Gruppen haben viele Quellen, die über längere Zeiträume das Gruppengeschehen latent begleiten. Häufig sind diese latenten Quellen zum Zeitpunkt, zu dem ein Konflikt sichtbar wird, nicht offensichtlich, sondern müssen erst in der Konfliktbearbeitung erschlossen werden.

Selbstverständlich können mit Gender in explizitem Zusammenhang stehende Störungen (z.B. das Gefühl der Frauen einer Gruppe, dass die Männer sich zu stark aufeinander beziehen usw.) eine Quelle für Konflikte sein. Sehr häufig allerdings werden mit Gender zusammenhängende Fragestellungen als „Konflikthanlass“ genommen. Sobald Gender in einer Lerngruppe Thema ist, eignet es sich als „Zündstoff“, auch wenn die eigentlichen Konfliktquellen nicht mit dem vordergründigen Genderkonflikt in Zusammenhang stehen.

Beispiel: Eine Teilnehmerin wirft pauschal vor, dass das Thema der Benachteiligung von Frauen immer marginalisiert und in seiner Tragweite missachtet wird; Beispiel: Ein Teilnehmer verwehrt sich vehement dagegen, das Anbieten eines Sitzplatzes an eine Frau als „gegendert“ zu sehen und sieht seine individuelle Höflichkeit missinterpretiert. Er besteht darauf, alleine für die Interpretation seiner Handlungen verantwortlich zu sein; Beispiel: Teilnehmer und Teilnehmerinnen werfen der weiblichen Lehrenden in einem gemischten Leitungsteam vor, Informationen zurückzuhalten; Beispiel: eine Frau findet, dass über die Tatsache einer sexistischen Botschaft eines Werbesujets nicht diskutiert werden kann; usw.

So schwer „Genderkonflikte“ zu bearbeiten scheinen (vgl. dazu unten), so wichtig ist es, mit der Bearbeitung zu beginnen, weil sich hinter dem „vordergründigen“ Konflikt Störungsquellen verbergen können, die gelöst werden können. In einem Teil der Fälle erweist sich der vordergründige „Genderfall“, weil es sich z.B. um einen Konflikt zwischen einem Mann und einer Frau

gehandelt hat, als für das Genderthema wenig typisch: die Bearbeitung unter Einbeziehung der Möglichkeit, dass Gender eine „tragende“ Rolle spielen könnte, ist aber für die Arbeitsfähigkeit der Gruppe zentral.

Gender ist ein Thema, an dem existierende Konflikte in Gruppen häufig „sichtbar“ werden. Die Häufigkeit von „Genderkonflikten“ heißt aber nicht, dass das Thema notwendigerweise zum Konflikt führt, sondern dass es sich für das Austragen notwendiger Konflikte eignet.

Orientierung im Konfliktfall anbieten

Lerngruppen bei der Lösung von auftretenden Konflikten zu unterstützen, ist eine zentrale Aufgabe und Herausforderung in allen Traditionen prozessorientierten Arbeitens.

Alle Traditionen – Prozessberatung, die Tradition der Themenzentrierten Interaktion und jene der Gruppendynamik, um nur die wichtigsten Bezugspunkte für den Leitfaden zu nennen – haben Instrumente entwickelt, wie Gruppen Konflikte lösen können (vgl. Unterbrechungen Vorrang geben (S.32) sowie: Strukturierende Interventionen (S. 81)).

Zwei Zielsetzungen werden verfolgt:

- Genügend strukturierende Unterstützung bieten, die einer möglichen Eskalation eines Konflikts vorbeugt und verhindert, dass es zu tiefen Verletzungen einzelner Teilnehmer und Teilnehmerinnen und einer fundamentalen Erschütterung des bereits erworbenen Vertrauens in der Gruppe kommt. Strukturieren und rechtzeitig auf Störungen eingehen zählen zu den Basisinterventionen, um eine gute Arbeitsfähigkeit zu erhalten und damit auch eine Voraussetzung für Gendersensibilität zu schaffen.

- Einen unlösbaren Konflikt zum einen in Aufgaben verarbeiten, die für die Gruppe aktuell lösbar sind und zum anderen in Aufgaben eingliedern, die zwar „Hier und Jetzt“ nicht gelöst werden können, die aber von der Gruppe und den betroffenen Personen gut übernommen werden können.

Alle Verfahren, Konflikte nicht nur strukturierend abzufangen, sondern der Gruppe aktiv bei der Bearbeitung zu helfen, stellen hohe Anforderungen an die Prozesskompetenz der Lehrenden. In der Regel

ist es notwendig, selbst im Rahmen von Seminaren die Konfliktarbeit eingeübt zu haben, um gut auf die möglichen Konstellationen eingestellt zu sein und ein Urteilsvermögen zu erlangen, welche Teile des „Konfliktknotens“ bearbeitbar sind und für welche Teile eine Rücknahme vereinbart werden soll.

Konflikte gehören zum selbstverständlichen und für die Arbeitsfähigkeit von Gruppen notwendigen Geschehen. Zum Teil werden „Genderkonflikte“ von Lerngruppen selbst als solche interpretiert: Ein Konfliktgeschehen wird mit typisch männlichen oder typischen weiblichen Verhalten in Verbindung gebracht oder ein Konflikt wird der gesellschaftlichen Organisation von Männer- und Frauenrollen zugeschrieben. Darüber hinaus wird oftmals das Verhalten zwischen Männern oder zwischen Frauen zum Thema gemacht.

Daneben existieren Konflikte, die zwar von der Gruppe nicht mit Gender in Zusammenhang gebracht werden, die aber von den Leiterinnen und Leitern in diesen Zusammenhang gestellt werden können (vgl. Langmaack Barbara (2001): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI – Leben rund ums Dreieck. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch. S. 163ff.).

Instrumente zur Unterstützung der Konfliktbearbeitung sind in der Regel nicht auf Genderkonflikte zugeschnitten. Allgemeine Instrumente lassen sich zwar auch zur Lösung von Genderkonflikten einsetzen, tragen aber wenig zur realen oder vermeintlichen Auseinandersetzung mit dem Genderaspekt des Geschehens bei. Daher wurde ein Modell weiterentwickelt, das nicht nur die Konfliktbearbeitung selbst, sondern auch die genderbezogenen Aspekte bei der Konfliktbearbeitung unterstützt.

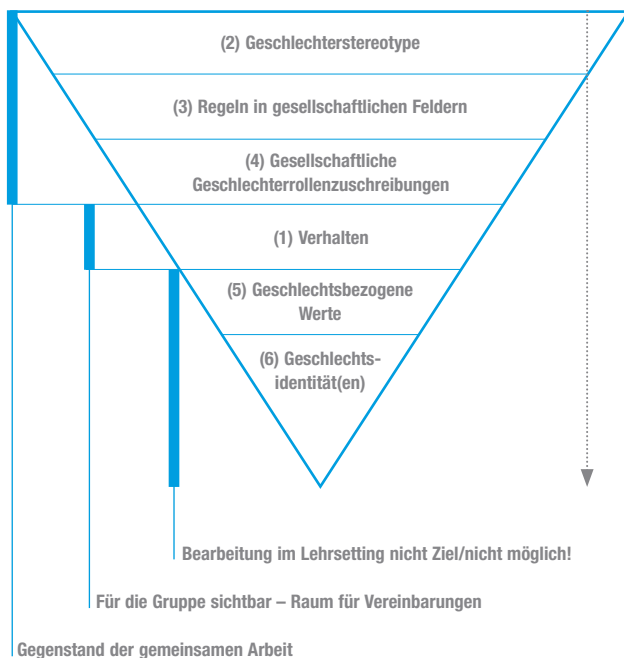
Das Modell schließt an das „Schichtenmodell zur Konfliktlösung“ an, das in der Beratungs- und Gruppentrainingsliteratur in unterschiedlichen Varianten vorkommt. Im Anschluss an das Modell werden Beispiele vorgestellt, wie das Instrument eingesetzt werden kann.

Schichtenmodell zur Lösung von Konflikten mit Genderbezug:⁷

Bei Konflikten, in denen entweder durch die Beteiligten ein Genderbezug hergestellt wird, oder bei der die Leitenden einen Genderbezug für wesentlich halten, kann den Beteiligten und der Gruppe vorgeschlagen werden, in eine Konfliktauswertung einzusteigen.

(0) Einleitung des Klärungsprozesses:

Zuallererst gilt es, den Konflikt an einen Ruhepol zu bringen. Je nach Dynamik kann dies durch eine strukturierende Intervention geschehen (z.B. Blitzlicht, ob in eine Auswertung eingestiegen werden soll; kurze Pause vor der Auswertung, etc.). In einem kurzen Input wird dann das folgende Analysemodell zur Bearbeitung von Konflikten vorgestellt (bzw. falls schon bekannt in Erinnerung gerufen). Die einzelnen Ebenen werden gleichzeitig mit der „Grundphilosophie“ des Modells dargestellt. Die Vorstellung der einzelnen Ebenen ist damit zugleich ein konstruktiver Vorschlag an die Gruppe, in der Auswertung denselben Weg nachzugehen.

**(1) Verhalten:**

In einem ersten Schritt wird die Gruppe eingeladen, das „Vorgefallene“, das Geschehen im Konflikt, so wie es die unmittelbar Beteiligten oder die Gruppe erlebt haben, zu rekonstruieren. Sichtbar war dabei ein Verhalten, die Weise, wie Handlungen gesetzt, wie Aussagen getroffen wurden. Zu diesem gemeinsam „gesehenen“ Verhalten zurückzukehren, stellt eine gemeinsame Bezugsebene her. Und das Verhalten wird in seiner gesamten Palette aus der Perspektive aller Beteiligten (Konfliktparteien und der nicht unmittelbar engagierten Teilnehmenden) rekapituliert. Dabei können sich bereits neue Erkenntnisse ergeben und Missverständnisse aufklären. Vor allem aber ist es das Verhalten, dass innerhalb des Hier und Jetzt

der Gruppe veränderbar und vereinbar ist. Daher ist die Schicht „Verhalten“ in jeder Hinsicht zentral. Es gilt zu klären, welche Spielräume auf der Ebene „Verhalten“ bestehen. Die Bearbeitung muss hier beginnen und zu dieser Ebene zurückkehren.

(2) Geschlechterstereotype:

Es existieren allgemeine gesellschaftliche Zuschreibungen und Wahrnehmungsmuster für Männer und Frauen. Das beobachtete Verhalten wird darauf hin untersucht, in welchem Zusammenhang es mit Stereotypen steht.

Es gilt zu klären, in welchem Ausmaß das beobachtbare Verhalten den gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen gefolgt ist und mit welcher Notwendigkeit das erfolgt ist. Im selben Arbeitsschritt wird auch klar, dass nicht nur das Verhalten, sondern auch die Wahrnehmung dieses Verhaltens – also als Verhalten der TeilnehmerInnen als InterpretInnen dessen, was sie beobachten – mit Geschlechterstereotypen in Zusammenhang steht. Ziel der Bearbeitung ist, Spielräume zu identifizieren und zu untersuchen, welche alternativen Möglichkeiten bestehen.

(3) Regeln in gesellschaftlichen Feldern:

Das problematisierte Verhalten wird nun unter feldspezifischen Regeln untersucht.⁸ In jedem sozialen Feld bestehen zum Beispiel Regeln dafür, worüber offen gesprochen wird und worüber nicht. Beispielsweise wird im universitären Bereich über Geld und damit auch über unbezahlte Arbeit kaum gesprochen.

Diese Regel hat je nach dem Status der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und nach der Verteilung von Frauen und Männern auf Kern- und Randbelegschaft genderspezifische Auswirkungen. Teilweise fallen dabei das relevante „Subfeld“ und die konkrete Organisation zusammen (z.B. in Non-Profit-Institutionen ist die Klage über Arbeitsüberlastung tendenziell tabuisiert; in einer konkreten Institution kann dieses Tabu eine besondere Dynamik im Zug von Sparmaßnahmen bekommen haben, etc.). Feldspezifische Regeln werden – bewußt oder unbewußt – im Normalfall von Männern und Frauen gleichermaßen befolgt. Ein vermeintlich „geschlechtsspezifisches“ Verhalten kann sich als ein in einem Feld aktuell gefordertes Verhalten erweisen – völlig unabhängig vom Geschlecht der AkteurIn.

4) Gesellschaftliche

Geschlechterrollenzuschreibungen:

Das unter der Genderperspektive problematisierte beobachtete Verhalten wird nun darauf hin untersucht, ob es sich durch gesellschaftliche, geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen erklären lässt. Wie hat ein Mann oder eine Frau sich in einer gegebenen Situation zu verhalten bzw. nicht zu verhalten? Wie verbindlich etwa sind in einem Arbeitsteam gegebene Zusagen? Wird eine individuell motivierte Nichterfüllung versprochener Leistungen bei Frauen und Männern anders wahrgenommen? Besteht die Rollenzuschreibung: männlich=opportunitätsorientiert, weiblich=zusagenorientiert? etc. Wiederum ist auch die Frage zu klären, welche Spielräume im Verhalten und seiner Wahrnehmung bestehen.

5) Geschlechtsbezogene Werte:

Individuell ist das Verhalten auch durch Motive bestimmt, wie ein Mann oder eine Frau gerne handeln möchte, auf welche Werte es dabei ankommt. Männer und Frauen handeln teils, wie sie es tun, weil sie es so als richtig empfinden. Die Geschichte und „Energiegeladenheit“ dieser Werthaltungen ist dabei individuell sehr spezifisch und nur in kleinen Ausschnitten der Gruppe mitteilbar. In der Regel legen die auf das eigene „Frausein“ und „Mannsein“ bezogenen Werte das Verhalten auch nicht fest: Die hochindividuellen Werte lassen eine große Menge an Verhaltensweisen zu. Zentral ist jedoch, dass die Lernenden sich in ihren Werten gegenseitig Achtung und Respekt entgegenbringen: Ziel ist zu erkennen, dass Handlungsspielräume in der gemeinsamen Arbeit bestehen, die von keiner/keinem der Beteiligten eine Auf- und Preisgabe ihrer Werte verlangt.

(6) Geschlechtsidentität(en):

Das Verhalten ist durch die individuelle Geschlechtsidentität mitgetragen. Die Geschlechteridentität bzw. individuell vereinbarten Spielformen beinhalten bewusste und unbewusste Vorstellungen davon, ob wir ein Mann oder eine Frau sind, wie und ob wir ein Mann oder eine Frau sein wollen, in welcher Weise wir uns mit unserem Vater und unserer Mutter identifiziert haben und ob bzw. wie wir Männer und Frauen als Partnerinnen begehren. Geschlechtsidentitäten sind dabei komplex und jede einzelne Lebensgeschichte gibt der Geschlechtsidentität eine unvergleichliche Prägung, die nur sehr eingeschränkt mitteilbar ist. Wiederum gilt, dass das Aufzeigen der Ebene der Geschlechtsidentität(en) vor allem eine

Orientierungsfunktion hat. Alle Lernenden gestehen einander den Respekt für diese Ebene zu. Zugleich geht es in der Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten wiederum darum, jene Spielräume auszuloten, die mit den Geschlechtsidentität(en) der Beteiligten gut vereinbar sind.

Die Schichten „Werte“ und „Geschlechtsidentität“ werden insbesondere deshalb eingeführt, weil in Konflikten Verhalten vor allem durch die „Werte“ und die „Identität“ der Handelnden erklärt wird. Stereotype, soziale Felder und Rollen kommen in der Analyse des Verhaltens, der vermeintlichen Zwänge und der möglichen Spielräume in der Regel zu kurz.

Zugleich droht immer der „Kurzschluß“, dass eine Vereinbarung über neue Handlungsmöglichkeiten nur möglich wäre, wenn sich entweder die Werte oder die Identität der handelnden Personen ändern: Eine Kritik am Verhalten droht damit Angriff auf die unterstellten Werte oder die unterstellte Identität zu werden. Hier geht es um eine Klärung, dass in der Regel Werte und Identität breite Handlungsspielräume ermöglichen. Zugleich dienen die Ebenen dazu zu thematisieren, dass ein gezeigtes Verhalten nicht als Zeichen für bestimmte Werte oder Identitäten interpretiert werden darf. Zuschreibungen, „wie jemand sein muß“, der etwas stark abgewertetes tut, sind oftmals falsch. Dies kann in Gruppen oft bearbeitet werden, ohne dass die TeilnehmerInnen ihre eigentlichen Werte und Bestandteile ihrer Geschlechtsidentität der Gruppe offenbaren müssen.

Die Vorstellung des Schichtenmodells dient damit vor allem dazu

- den Gedanken zu vermitteln, dass das beobachtete Verhalten zwar auch durch Werte und die Identität mitbeeinflusst sein mag, für das Verhalten aber vor allem auch nicht-individuelle Faktoren eine Rolle spielen
- dass es sich lohnt, nach Spielräumen für neues Verhalten und Vereinbarungen zu suchen, die durch die überindividuellen Strukturen gegeben sind und
- auch die persönlichen Werte und die individuellen Geschlechtsidentitäten Spielräume offenlassen. Veränderungen im Verhalten sind damit ohne Veränderungen der individuellen Werte und Geschlechtsidentitäten möglich: Die Teilnehmer-

Innen können sich damit in ihrer Persönlichkeit anerkennen, weil mit dieser Anerkennung nicht länger eine „Pattstellung“ in der Gestaltung von Handlungsmöglichkeiten verbunden ist.

Einsatz des Schichtenmodells zur Konfliktlösung:

Fallbeispiel 1: „Der klassische Nebenwiderspruch“

Das folgende Beispiel stammt aus der Anfangsphase eines Seminars mit Genderbezug. Die Lerngruppe hat zu diesem Zeitpunkt bereits ein Jahr kontinuierlich in Seminaren zusammengearbeitet. Die gegenseitige Wertschätzung in der Gruppe ist hoch, allerdings sind auch die wechselseitig bestehenden Erwartungen hoch. Zur Erwartungsklä rung wurden in Kleingruppen die Seminarziele erarbeitet, die im Plenum präsentiert werden. Ein Teilnehmer wird von einer Teilnehmerin aufgefordert, einen Eintrag auf dem Flip-Chart zu erklären, der von ihm stammt. Der Eintrag lautet: Eine Stärke ist: ein Mann zu sein. Der Teilnehmer erklärt darauf hin: „Na, da muss ich zu einer schweren Defensio greifen ... in dem Sinn, und das ist beispielsweise der Hauptgrund, warum das Genderthema für mich nicht wahnsinnig relevant ist, weil ich einfach sowieso in der Gewinnerposition bin, weil ... wenn ich davon ausgehe, dass es so etwas gibt wie ein patriarchalisches Verhältnis, und wenn ich noch dazu davon ausgehe, dass das Männliche gleichgesetzt wird mit dem Menschlichen, dann brauch ich mich ja mit der Kategorie Geschlecht ja wenig auseinander zu setzen. Und es wird von der gesellschaftlichen Struktur sogar honoriert, in materieller Form usw. Eine gewisse Selbstverständlichkeit kann man darauf aufbauen. Insofern ist mir auch klar, dass für mich das nicht das wesentlichste Ungleichheitsfeld ist, zu dem ich viel gemacht habe, also bei mir ist das doch eher so, dass ich aus bäuerlicher Arbeiterschicht komme, dass ich sozusagen aus einer bildungsfernen Familie komme, insofern ist für mich Stadt-Land wichtig, für mich ist das Kapitalverhältnis wichtig, und ist das sozusagen, der klassische Nebenwiderspruch.“

Etwas später schließt ein weiterer Teilnehmer an die Aussage an und erklärt, für ihn in der Entwicklungszusammenarbeit seien das Kapitalverhältnis und der Widerspruch zwischen Zentrum und Peripherie ebenfalls wichtiger als Gender. Ein weiterer Teilnehmer

erklärt, dass für ihn Gender bislang wenig Rolle gespielt hätte, aber an seinem Institut ausgewiesene Expertinnen und Experten zum Thema arbeiten. Er selbst arbeitete aber in einer – „Sekretärinnen ausgenommen“ – reinen Männergruppe.

Zwei Teilnehmer und alle Teilnehmerinnen teilten in ihren Erwartungsstatements die Relativierung des Genderthemas nicht. Allerdings wurde mehrfach die Befürchtung geäußert, dass das Thema Konflikte auslösen und eine Spaltung der Gruppe entlang der Kategorien Mann/Frau bewirken könnte.

Die Einleitungsszene wurde in weiterer Folge nicht bearbeitet. Im letzten Teil des Seminars kam es zu einem Konflikt. Alle Teilnehmerinnen bewerteten den Fortgang des Seminars kritisch, während die Teilnehmer dem Seminar sehr positiv gegenüber standen.

AUSGANGSLAGE:

Die drei Teilnehmer haben in ihrer Selbstpräsentation und in der Auseinandersetzung mit ihren Wünschen folgende Sujets in die Arbeit der Gruppe eingeführt:

- Gender wird mit „Frauenproblemen“ gleichgesetzt und das Interesse am Thema mit der individuellen Betroffenheit als Frau und Mann verbunden.
- Gender wird hierarchisch den eigentlichen Problemstellungen – hier: der Klasse, der Zentrums-Peripherie-Spannung – untergeordnet.
- Gender wird als eine Perspektive „für Spezialistinnen“ behandelt, die freiwillig berücksichtigt werden kann, aber keineswegs berücksichtigt werden muss.

Die tendenziell abwertenden Aussagen stehen in einem Spannungsverhältnis dazu, dass alle Teilnehmerinnen und beide verbleibenden Teilnehmer Interesse artikuliert haben. In ihrer Selbstdarstellung haben die drei Teilnehmer – trotz der gut entwickelten Gruppenkultur – auf die Beziehungen zu ihren interessierten Kolleginnen und Kollegen nur eingeschränkt Rücksicht genommen.

Neben der Abwertung von Gender als Thema ist es damit auch wahrscheinlich, dass durch das Verhalten ein Konflikt auf der Beziehungsebene ausgelöst wurde. Aus diesen beiden Gründen sollte der latente Konflikt bearbeitet werden.

BEARBEITUNGSVORSCHLAG:

Leiterin oder Leiter schlagen der Gruppe vor, nochmals darauf zurückzukommen, wie das Genderthema in den Wortmeldungen gesetzt wurde. Für die Bearbeitung mit Hilfe des Schichtenmodells sind zwischen 90 und 120 Minuten notwendig (das Sich-Zeit-Nehmen muss mit der Gruppe geklärt werden).

Ad (1) Verhalten: Die Gruppe sammelt alles, was sie an der Präsentation der drei Männer – auch im Unterschied zu den anderen Präsentationen – beobachtet hat. Damit wird eine gemeinsame, differenzierte Wahrnehmung dessen, was überhaupt passiert ist, erarbeitet (Wie wurde präsentiert? Welche Körperhaltung wurde gewählt? etc.). Wichtig ist, auch nach den Reaktionen aller anderen Gruppenmitglieder zu fragen (Wer hat Widerspruch eingelegt? Wurde gelacht und wenn ja, an welchen Stellen? Wie war die Körpersprache der Gruppenmitglieder? etc.).

Im Anschluss stellt die Leiterin oder der Leiter das Schichtenmodell zur Bearbeitung von Genderkonflikten in einem Kurzinput vor und erklärt die Logik des Instruments.

Ad (2) Geschlechterstereotype: Inwieweit wurde Verhalten als „typisch männlich“ bzw. als „typisch weiblich“ wahrgenommen? (z.B. Ist „eine Hierarchie herstellen“ ein typisch männlicher Spielzug? Entspricht die starke Zurückhaltung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einem „typisch weiblichen“ Passivitätsgebot?) Wichtig ist auch die Frage, ob ein und dasselbe Verhalten ähnlich wahrgenommen wird, unabhängig davon, ob es bei einer Frau oder einem Mann beobachtet wurde.

Ad (3) Regeln in gesellschaftlichen Feldern: Nach einer befriedigenden Bearbeitung der allgemeinen Ebene erfolgt eine Konkretisierung im jeweiligen sozialen Feld: Welches Verhalten legt das universitäre Feld in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen nahe? Zeigen sich die feldspezifischen Ge- und Verbote (die „Zensur“) in den Rollen, die Männer und Frauen einnehmen? Welche Zusammenhänge können zum gezeigten Verhalten hergestellt werden? (z.B.: Folgt das Verhalten der präsentierenden Männer dem Gebot, Inhalte zu hierarchisieren? Steht das Schweigen der anderen Teilnehmer und Teilnehmerinnen damit in Zusammenhang, dass ein Interesse am Gender-Thema im universitären Feld auf „Betroffenheit“ und damit

auf ein „außerwissenschaftliches“ Motiv zurückgeführt wird? etc.).

Ad (4) Geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen: Unter den besonderen Bedingungen im konkreten Feld stellen Rollenzuschreibungen an Männer und Frauen teils gleiche, teils modifizierte Ansprüche (z.B.: Besteht für männliche Wissenschaftler der Anspruch, Themenführerschaft zu übernehmen und in Feldern, in denen keine Kompetenz besteht, auf Alternativen auszuweichen? Besteht an Wissenschaftlerinnen die Erwartung, eine Abwertung hinzunehmen, um die Beziehungsebene nicht zu belasten? etc.).

Ad (1) Verhalten: Die Gruppe kommt wieder auf das beobachtete Verhalten zurück. Auf Basis des in der Bearbeitung der drei Ebenen gewonnenen Materials stellt die Leitung die Frage, welche Verhaltenserwartungen die Gruppenmitglieder aneinander haben und welche Umgangsformen ausgehandelt werden (Was soll bei uns gelten?). In der Bearbeitung der Ebenen werden dafür Spielräume ausgelotet, weil nicht nur Motive gefunden werden, die das beobachtete Verhalten wahrscheinlich machen, sondern auch Motive, die ein alternatives Verhalten möglich und begründet erscheinen lassen.

Ad (5) und (6) Geschlechtsbezogene Werte, Geschlechtsidentität(en): Diese Ebenen kommen nur indirekt im Aushandlungsprozess ins Spiel: alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen werden mit der Frage konfrontiert, welche (Kompromiss-)Lösungen für sie „gut passen“ würden. Die Teilnehmenden vollziehen also – ohne eine Veränderung der Werteebene und der Identität anzustreben oder die beiden Ebenen zum Gegenstand der Gruppenarbeit zu machen – auch Spielräume, die aus ihrer je individuellen Perspektive bestehen, nach. Von den individuellen Lernprozessen, die dabei entstehen, teilen Teilnehmerinnen und Teilnehmer nur so viel mit, wie ihnen selbst wichtig und angemessen erscheint.

Fallbeispiel 2: Gender auf später vertagt ...

Im Rahmen einer Lehrveranstaltung präsentieren Kleingruppen ihre Ergebnisse. Eine Teilnehmerin meldet sich zu Wort. Ihr ist aufgefallen, dass Kleingruppenbeiträge von Frauen weniger in die Präsentation im

Plenum eingegangen sind als die von Männern. Seitens der Lehrenden wird darauf verwiesen, dass es im Laufe des Lehrprogramms viele Punkte geben wird, an denen das Thema aufgegriffen, reflektiert und bearbeitet werden wird, um dann auch mit der Differenz zu arbeiten – „aber schön, dass es dir aufgefallen ist.“

In der anschließenden Pause geht augenblicklich ein Teilnehmer aus derselben Kleingruppe auf die Teilnehmerin zu und fordert sie auf, ihre Wahrnehmung noch mal genau zu erklären: „Wie hast du das gemeint?“ Er verteidigt sich dagegen, dass in der Kleingruppe, in der er war, Beiträge von Frauen unterschlagen worden seien. Innerhalb von kurzer Zeit bildet sich eine Gruppe rund um die Teilnehmerin und diskutiert heftigst, inwieweit die Kleingruppenergebnisse nun „gegendert“ sind oder nicht.

AUSGANGSLAGE:

Die Teilnehmerin, die eine genderspezifische „Schieflage“ in der Art, wie Kleingruppenergebnisse ins Plenum getragen werden, festgestellt hat, gerät unter erheblichen Erklärungs- und Rechtfertigungsdruck ihrer Sichtweise.

Wenn sich ein Lehrangebot zum Ziel setzt, den Erwerb von Genderkompetenz der Lernenden zu unterstützen, sollten von Teilnehmern und Teilnehmerinnen eingebrachte Wahrnehmungen im Zusammenhang mit Gender nicht vertagt werden. Wenn dies doch der Fall ist (weil gerade eine Pause ansteht, weil die Zeitplanung ohnehin schon im Verzug ist, etc.) ist es wichtig, dem Anliegen einen „Ort“ zu geben (Wir kommen in der Nachmittagseinheit darauf zurück). Wenn das Thema deshalb vertagt wird, weil die Sorge besteht, die Gruppe könnte eine emotionale, ausufernde Diskussion beginnen, die der Leitung entgleitet, dann kann das „Schichtenmodell zur Lösung von Genderkonflikten“ helfen, die konfliktbeladene Situation zu strukturieren.

BEARBEITUNGSVORSCHLAG:

Leiterin oder Leiter schlagen der Gruppe vor, darauf zurückzukommen, wie das Einbringen des Genderthemas von der Gruppe aufgenommen wurde.

Ad (1) Verhalten: Die Gruppe sammelt, was an der Wortmeldung der Teilnehmerin, den Reaktionen der Leitung und der Gruppe aufgefallen ist. Wie wurde die Wortmeldung eingebracht? Welche Körperhaltung

wurde gewählt? Wer hat Widerspruch eingelegt? Wer hat sich noch beteiligt? Wie war die Position der Einbringerin des Themas? etc.

Im Anschluss stellt die Leiterin oder der Leiter das Schichtenmodell zur Bearbeitung von Genderkonflikten vor und erklärt die Logik des Instruments.

Ad (2) Geschlechterstereotype: Inwieweit wurde Verhalten als „typisch männlich“ bzw. als „typisch weiblich“ wahrgenommen? z.B.: Ist das Einbringen von genderspezifischen Wahrnehmungen typisch weiblich? Ist das „Vertagen“ diesbezüglicher Wortmeldungen (das kommt irgendwann später...) typisch männlich? Wurde ähnliches oder gleiches Verhalten bei Männern und Frauen beobachtet? (Männer und Frauen haben die Worteinbringerin mit der Frage „Wie hast du das gemeint?“ unter Druck gebracht).

Ad (3) Regeln in gesellschaftlichen Feldern: Welches Verhalten legt das Feld nahe? Angenommen das Beispiel stammt aus einer Weiterbildungsveranstaltung zum Thema „Projektmanagement“, die vorrangig von Personen in einer Leitungsposition in Unternehmen besucht wird. Folgt das Verhalten der Teilnehmerin dem Gebot, dass genderspezifische Wahrnehmungen nur im informellen Rahmen angesprochen werden (in oder am Übergang zur Pause)?

Steht die Reaktion der Teilnehmerinnen und Teilnehmer damit in Zusammenhang, dass Kritik an Beiträgen als Angriff auf die Person verstanden wird? Weist die Reaktion der Leitung darauf hin, dass Gender für Projektmanager und Projektmanagerinnen in Unternehmen kein Thema ist? etc.

Ad (4) Geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen: z.B. Besteht für männliche Leitungspersonen der Anspruch, Themenführerschaft zu beanspruchen? Besteht an weibliche Leitungspersonen die Erwartung, eine Abwertung hinzunehmen? etc.).

Ad (1) Verhalten: Auf Basis der Bearbeitung stellt die Leitung die Frage, welche Verhaltenserwartungen die Gruppenmitglieder aneinander haben und welche Umgangsformen ausgehandelt werden. Spielräume, die in der Bearbeitung aufgetaucht sind, werden einbezogen.

Ad (5) und (6) Geschlechtsbezogene Werte, Geschlechtsidentität(en): Diese Ebenen werden nicht direkt angesprochen, von den individuellen Lernprozessen, die dabei entstehen, teilen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen nur so viel mit, wie ihnen selbst wichtig und angemessen erscheint.

CHECKLIST: EIN GENDERSENSIBLES LERNSETTING UNTERSTÜTZEN

Aufgabenstellung	Fragestellung	Leitfragen
<p>Laufende Unterstützung des gendersensiblen Lernsettings</p>	<p>Wie unterstütze ich die gleichberechtigte Teilnahme und die gleichberechtigte Verteilung der Aufmerksamkeit für Teilnehmerinnen und Teilnehmer?</p>	<p>Wie binde ich weniger aktive Teilnehmer und Teilnehmerinnen stärker in den Prozess ein? (Erst- vor Zweitwortmeldungen; Nachfragen; Zur Präsentation auffordern)</p> <p>Wie gleiche ich unterschiedliche Muster, Raum zu beanspruchen, aus? (Bei kurzen Frageformulierungen nachfragen; auch auf kurze Fragen ausführlich antworten ...)</p> <p>Wie unterstütze ich die Gruppe, beim Thema zu bleiben?</p> <p>Wie gehe ich auf stark raumnehmende Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu?</p> <p>Wie spreche ich den Rückzug von Teilnehmern und Teilnehmerinnen an?</p>
	<p>Wie unterstütze ich die Gruppe in der Weiterentwicklung der Gruppenkultur?</p>	<p>Wie unterstütze ich die Vereinbarungsarbeit in der Gruppe zu Beginn?</p> <p>An welchen Stellen führe ich die Gruppe zur Reflexion ihrer Vereinbarungen zurück?</p> <p>Wie stelle ich der Gruppe die Beobachtung zur Verfügung, dass sie von vereinbarten Standards ihrer Arbeitskultur abweicht?</p>
	<p>Wie unterstütze ich Gruppen in der Bearbeitung von auftretenden Konflikten?</p>	<p>Wie spiegle ich Gruppen sich abzeichnende Konfliktfelder wider?</p> <p>Wie strukturiere ich im Konfliktfall?</p> <p>Welche Gruppenmodelle bereite ich vor, um sie bei Bedarf einer Gruppe zur Verfügung zu stellen?</p>
	<p>Wie unterstütze ich die Gruppe bei der Erhöhung ihrer Selbstbeobachtungs- und Reflexionsfähigkeit?</p>	<p>Wo plane ich Möglichkeiten ein, dass sich die Gruppe selbst beobachtet? Z.B.: Fish Bowl</p> <p>Wo plane ich Möglichkeiten, dass sich die Gruppe in einer Beratungssituation erlebt, ein?</p>
<p>Methoden zur Unterstützung des Erwerbs von Genderkompetenz</p>	<p>Wie unterstütze ich die Reflexion auf das bestehende Handlungspotential von Teilnehmerinnen und Teilnehmern?</p>	<p>Ist es sinnvoll, die Übung „Kontrollierter Dialog“ einzubauen bzw. im Kontext mit einem Thema zu wiederholen?</p> <p>Welches der mir bekannten Rollenspiele, in denen Gender auch Thema ist, kann ich im Rahmen der Veranstaltung zum Thema machen?</p>
	<p>Wie bereite ich mich auf die Aufarbeitung eines Konflikts mit Genderkomponenten vor?</p>	<p>Bin ich mit Modellen zur Konfliktbearbeitung vertraut?</p> <p>Welche Inhalte kann ich zugunsten des Lösung von Konflikten streichen, verschieben oder auslagern?</p>

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 genderechte Bildungsarbeit. GenderWerkstätte Graz. http://www.frauenservice.at/download/impulse_bildungsarbeit_01_03.pdf

Forster Ursula (2003): Geschlechtergerechtes Formulieren. Eine Arbeitsanleitung und Empfehlung im Rahmen des Gender Kompetenz Trainings 2003 für das EQUAL-Projekt „Netzwerk Arbeit“. <http://www.netzwerk-arbeit.at/download/EQUAL%20Gender%20Texte.pdf>

Freud Sigmund (1920): Über die Psychogenese eines Falles von weiblicher Homosexualität, in: ders. (1999) Gesammelte Werke – Band XII: Werke aus den Jahren 1917 – 1920. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Geiger Brigitte, Hacker Hanna (Hginnen.) (1989): Donauwalzer - Damenwahl: Frauenbewegte Zusammenhänge in Österreich. Wien: Promedia.

Gender Mainstreaming Toolbox. http://www.gem.or.at/download/Toolbox_Gesamt.pdf

Hausen Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen. Stuttgart: Klett. S. 363-393.

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

Hovestadt Gertrud (1997): „Schade, daß so wenig Frauen da sind“ – Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Kaschuba Gerrit (2001), "...und dann kann Gender laufen?" Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung. Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit. Abschlussbericht des Forschungsprojekts. <http://www.gender-netzwerk.de/>.

König Oliver (2002): Macht in Gruppen – Gruppendynamische Prozesse und Interventionen. Leben Lernen 106. Stuttgart: Pfeifer bei Klett-Cotta.

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

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

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

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

Majce-Egger, Maria (Hgin.) (1999): Gruppentherapie
und Gruppendynamik – Dynamische
Gruppenpsychotherapie. 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/aglwww/sprache/sprache.htm>

Watzlawick Paul, Beavin Janet H. Jackson Don D. (1955): 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 Studententexte, Band 8. Innsbruck. S. 131-151.

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

FUSSNOTEN

- ¹ Durchgeführt von Oktober 2003 bis Januar 2005 an der IFF (Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt, Arbeitsbereich Wissenschaft und Arbeitswelt); nähere Informationen zum Projekt finden sich im Internet unter www.workinprocess.at
- ² http://www.bpb.de/methodik/5JRHMH,0,0,Methodensuche.html?methoden_search_action=search&methoden_search_type=2&methoden_search_title=blitzlicht&methoden_search_field=0&methoden_search_mtype=-1
- ³ vgl. Abs et al. 2000: 44f.
- ⁴ Reich Kersten (Hg.): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>
- ⁵ http://www.uni-erfurt.de/kommunikationswissenschaft/forschungsprojekte/WaKo3D_Web/Texte/06_Sprechen/Uebung/kontrollierter_dialog.htm
- ⁶ http://www.uni-erfurt.de/kommunikationswissenschaft/forschungsprojekte/WaKo3D_Web/Texte/06_Sprechen/Uebung/kontrollierter_dialog.htm
- ⁷ IQuelle: Adaption des „Schichtenmodells zur Konfliktlösung“: Schmidt Eva Renate, Berg Hans Georg (1995), S. 58; das vorgestellte Modell schließt an die von den Lehrenden im Rahmen des Lehrprogramms „Universität und Arbeitsmarkt“ entwickelte Umsetzung an.
- ⁸ Im Sinn von Pierre Bourdieu, beispielsweise nachzulesen in: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1982.

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: 978-3-902125-68-2